

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENME
SORUMLULUĞUNUN GELİŞTİRİLMESİNDE
FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİMİN
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Seher AZRAK

Eskişehir 2023

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENME SORUMLULUĞUNUN
GELİŞTİRİLMESİNDE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİMİN ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Seher AZRAK

DOKTORA TEZİ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı

Danışman: Prof. Dr. Erdoğan Kaya

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ağustos 2023

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENME SORUMLULUĞUNUN GELİŞTİRİLMESİNDE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİMİN ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Seher AZRAK

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ağustos 2023

Danışman: Prof. Dr. Erdoğan KAYA

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak Sosyal Bilgiler dersi, öğrenci merkezli ve etkinlik temelli olarak işlenmelidir. Sosyal Bilgiler dersini yapılandırmacı yaklaşımın özelliklerine uygun olarak işleyebilmek için başvurulacak yollardan biri de bireysel farklılıklara uygun olarak öğretimi çeşitlendiren farklılaştırılmış öğretimdir. Bu doğrultuda, Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yöntemi kullanılmasının öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarına etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada karma yöntem araştırmalarından gömülü desen kullanılmıştır. Çalışma grubu, Adıyaman ilinin Kâhta ilçesinde bulunan bir ortaokulun beşinci sınıf B ve E şubeleri ile deney grubunun Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, Yakar ve Saracaloğlu (2017) tarafından geliştirilen ‘Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği’ ve Sosyal Bilgiler öğretmeni ve beşinci sınıf öğrencileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ile yapılandırılmamış gözlem formundan elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde ilişkili örneklem t testi ve karışık ölçümler için tek yönlü ANOVA ile nitel verilerin analizinde ise tümevarımsal analiz kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizi sonucunda farklılaştırılmış öğretimin öğrenmeye yönelik sorumluluk üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Nitel verilerde de farklılaştırılmış öğretimin öğrenmeye yönelik sorumluluğun artırılmasında etkili olduğu görüşleri yer almıştır. Dolayısıyla nitel veriler, nicel verileri desteklemektedir. Sosyal Bilgiler ve diğer dersler için farklılaştırılmış öğretime uygun şekilde ders planları geliştirilerek, bunların öğretmenlerin hizmetine sunulması önerilebilir.

Anahtar sözcükler: Sosyal Bilgiler, Farklılaştırılmış öğretim, Öğrenmeye yönelik sorumluluk

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF DIFFERENTIATED INSTRUCTION ON DEVELOPMENT OF LEARNING RESPONSIBILITY IN SOCIAL STUDIES COURSE

Seher AZRAK

Department of Turkish and Social Sciences Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, August 2023

Supervisor: Prof. Dr. Erdoğan KAYA

In accordance with the constructivist approach, the Social Studies course should be taught in a student-centered and activity-based manner. One of the ways to teach the Social Studies course in accordance with the characteristics of the constructivist approach is differentiated instruction, which diversifies teaching in accordance with individual differences. In this direction, the aim of this study, which aims to reveal the effect of using differentiated instruction in Social Studies course, on students' learning responsibilities. Embedded pattern from rigging method research was used. The study group consists of the fifth grade students of a secondary school in the Kâhta district of Adıyaman province and the Social Studies teacher of the experimental group. The data were obtained from the 'Responsibility Scale for Learning' developed by Yakar and Saracaloğlu (2017) and the unstructured researcher observation form with a semi-structured interview with a Social Studies teacher and fifth grade students. In the analysis of quantitative data, related samples t-test and one-way ANOVA were used for mixed measurements, and inductive analysis was used in the analysis of qualitative data. In the analysis of the quantitative data of the study, the result was significant. In addition, there are opinions in qualitative data that differentiated instruction is effective in increasing responsibility for learning. Therefore, qualitative data support quantitative data. In this context, it can be suggested that lesson plans for Social Studies and other courses should be developed in accordance with differentiated instruction and presented to the service of teachers.

Key words: Social studies, Differentiated instruction, Responsibility for learning

ÖNSÖZ

Doktora eğitimi sürecini sadece öğrenci olarak tamamlamak ile anne, eş ve öğrenci olarak tamamlamanın arasında çok fark olduğunu düşünüyorum. Bu vesileyle bütün annelere, anne adaylarına cesaret olması için önsözümde ilk paragrafı bu konuya ayırarak bir farkındalık oluşturmak istiyorum. Evet, doktora eğitimi stresli, yoğun bir süreç. Bunun yanında hem anne hem eş iseniz birçok sorumluluk daha ekleniyor. Ben de bu rollerin verdiği sorumluluklarla birlikte tezimi bitirmeye çalışırken çok zorlandım. Ama annelik ve eş olmak hayata bir düzen getiriyor. Bu düzenle birlikte her boşlukta tezimize koşuyor olmamız bizi geniş çalışma zamanı olanlardan bir adım öne taşıyor. Çünkü o az zamanı çok verimli değerlendirebiliyoruz. Zaman az olduğu için bizim için kıymetli de oluyor. Bu da bizi sonuca, zafere ulaştırıyor.

Tabi ki bu zorlukları kolaylaştıran bir danışmanınız varsa daha da şanslısınız. BU nedenle Kıymetli danışmanım Prof. Dr. Erdoğan Kaya'ya hem öğreticiliği hem de her zaman babacan tavrıyla, kaliteli duruşuyla bana yol gösterdiği için çok teşekkür ederim. Tez izleme komitesi jürimde bulunan her an ulaşılabilir bir hoca olması ve yapıcı tavrıyla, pozitif enerjisiyle tezime yön veren değerli hocam Prof. Dr. Nazlı Gökçe'ye ve yine yapıcı yorumlarıyla, pozitif enerjisiyle ve sınırlarımı aşarak düşünmemi devamlı söyleyerek güzel ders planlarımın oluşmasında büyük katkısı olan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu'ne en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Verilerin analizi aşamasında, kıymetli danışmanımın ricalarını kabul ederek gece, gündüz, haftasonu, hafta içi demeden sorunumu en basit halinden başlayarak anlayabileceğim şekilde uzun mailler ile açıklayarak kıymetli zamanımı ayırdığı için hiç görmediğim halde büyük saygı duyduğum, hayalimdeki hoca çizgisini taşıyan saygıdeğer Doç. Dr. Murat AKYILDIZ hocama çok teşekkür ederim. Yine veri analizi konusunda önemli hocalarımızdan biri olan, kıymetli zamanını ayırarak sorularımıza cevap veren, kıymetli hocam Prof. Dr. Yavuz AKBULUT'a da teşekkürü bir borç bilirim.

Her yerde adını geçirmekten gurur duyduğum, hayata dair, araştırma ve makale yazma konusunda bana çok şey katan yüksek lisans'taki ilk danışmanım değerli hocam Prof. Dr. Tülay ÖCAL'a buradan da teşekkür etmek istiyorum.

Tezimin analizini yaparken ulaşamadığım, yapamadığım analizler konusunda hiç çekinmeden yardım isteyebildiğim, doktoranın kazandırdığı, ailece de tanıştığımız kıymetli Arş. Gör. Dr. Fatih TIKMAN hocama da değerli zamanlarını ayırdığı için çok

teşekkür ederim.

Doktora eğitimi sürecinde tanıştığımız, iyi ki tanımışım dediğim, stresimizi yönetirken birbirimize destek verdiğimiz Tuba ERTUĞRUL, Dr. Ayşe TOSUN, Güllü ASLAN ve Dr. Esra FIRAT'a teşekkür ediyorum.

Araştırmanın yapıldığı uygulama sınıfının öğretmeni olan Canan KALKAN'a misafirperverliğinden ve yardımlarından dolayı çok teşekkür ederim. Ölçekleri uygularken derslerini kullandığım diğer kıymetli öğretmenlerimize de teşekkürü bir borç bilirim.

Farklılaştırılmış öğretimi kavramsallaştıran kişi olan Carroll ann Tomlinson'a araştırmada uygulanacak olan farklılaştırılmış öğretim ile ilgili merak ettiğim, netleştiremediğim sorulara özenle verdiği cevaplar için çok teşekkür ederim.

Doktora süreci uzun bir süreç. Bu süreçte uzakta da olsalar her türlü desteklerini benden esirgemeyen canım annem, canım babam, abicim ve kız kardeşime çok teşekkür ediyorum. Ama en büyük teşekkürümü bu süreç boyunca yaşanan strese birinci dereceden maruz kalanlara etmek istiyorum. Tabi ki aileme. Stresimi kontrol edebilmem için tezimle ilgili sürekli planlar yaptığımı bildiğim halde tek stresimi boşaltabileceğim kişi olduğu için sürekli hevesini kırdığım yoldaşım, eşim Dr. Yakup AZRAK'a çok teşekkür ediyorum. Doktora döneminde hayatımıza, ailemize dâhil olan canım kızım Sümeyye'min hiçbir vaktinden çalmayarak doktoramı bitirdiğim için öncelikle kendimle haklı bir gurur duyuyorum. İyi ki sadece O uyuduğu ya da evde olmadığı zamanlarda çalışmışım. Tabi ki stresime ortak olanlardan biri de Sümeyye oldu. Aile olmak da bu değil miydi? Tüm stresime, heyecanıma ortak olan, oyunlar oynayarak rahatlatan, bir gülmesiyle stresimi yok eden zor ama güzel bir süreci biz beraber atlattık. Bu nedenle başarılarımın gizli kahramanı tatlı kızım Sümeyye'ne çok teşekkür ediyorum.

02/08/2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Sınırlılıklar	10
1.5. Varsayımlar	10
1.6. Tanımlar.....	11
2. ALANYAZIN	12
2.1. Sorumluluk	12
2.1.1. Sorumluluğun tanımı, doğası ve kaynağı	12
2.1.2. Sorumluluk türleri.....	17
2.2. Sorumluluk Konusunda Kuramsal Yaklaşımlar	22
2.2.1. Varoluşçu yaklaşım	22
2.2.2. Gestalt yaklaşımı	22
2.2.3. Seçim teorisi ve gerçeklik terapisi.....	23
2.2.4. Albert Ellis'in akılcı - duygusal terapisi.....	24
2.2.5. Carl Rogers'ın insancıl birey merkezli kuramı	24

2.2.6. Eric Berne'nin transaksiyonel analiz kuramı.....	24
2.2.7. Psikanalitik kuram	25
2.2.8. Alfred Adler'in bireysel psikolojisi.....	26
2.2.9. Karen Horney'in bütüncül yaklaşımı.....	26
2.3. Sorumluluk Sahibi İnsan Nasıl Olur?	27
2.4. Sorumluluk Bilincinin Gelişimi	28
2.5. Sorumluluk Bilincinin Kazandırılma Süreci.....	29
2.6. Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluğun Yeri ve Önemi	34
2.7. Farklılaştırılmış Öğretim.....	38
2.7.1. Farklılaştırılmış öğretimin kuramsal temelleri	38
2.7.2. Farklılaştırılmış öğretimin planlanması ve uygulanması	40
2.7.3. İçerik, süreç ve ürün farklılaştırılması	42
2.7.4. Farklılaştırılmış öğretimde sınıf ortamı	43
2.7.5. Farklılaştırılmış öğretimde öğretmen ve öğrencinin rolü.....	44
2.7.6. Farklılaştırılmış öğretimin yararları	44
2.7.7. Farklılaştırılmış öğretim stratejileri	45
2.7.8. Farklılaştırılmış öğretimin, sorumlulukla ve Sosyal Bilgiler dersiyle ilişkisi.....	49
2.8. İlgili Araştırmalar	51
3. YÖNTEM	56
3.1. Araştırmanın Modeli	56
3.2. Çalışma Grubu	57
3.3. Araştırma Ortamı	60
3.4. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci.....	60
3.4.1. Nicel veri toplama araçları	60
3.4.2. Nitel veri toplama araçları.....	66

	<u>Sayfa</u>
3.5. Uygulama Süreci	67
3.5.1. Ders içeriklerinin hazırlanması.....	67
3.5.2. Pilot uygulama	69
3.5.3. Asıl uygulama süreci	70
3.6. Veri Analizi	72
3.7. Araştırmada İnanırcılık ve Etik	73
3.8. Araştırma Sürecinde Yaşanan Güçlükler.....	74
4. BULGULAR.....	76
4.1. Farklılaştırılmış öğretim ile derslerin işlendiği deney grubunun öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri açısından ön-test ve son-test puanları arasındaki anlamlılık durumu	78
4.2. Farklılaştırılmış öğretimin uygulanmadığı kontrol grubunun öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri açısından ön-test ve son-test puanları arasındaki anlamlılık durumu	79
4.3. Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı deney grubu ile farklılaştırılmış öğretimin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri arasındaki deney grubu lehine anlamlılık durumu	80
4.4. Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri.....	83
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	103
5.1. Sonuç	103
5.1.1. Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarına etkisine ilişkin sonuçlar	103

5.1.2. Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenmeye yönelik sorumluluk kazandırmadaki etkisine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerine ve deneyimlerine yönelik sonuçlar	104
5.3. Tartışma	107
5.4. Öneriler	119
5.4.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	119
5.4.2. Araştırmaya yönelik öneriler	120
KAYNAKÇA	121
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLULAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1. Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği ön-test puan ortalamaları.....	59
Tablo 3.2. Öğrenme stilleri ölçeği dfa uyum istatistikleri	62
Tablo 3.3. Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği dfa uyum istatistikleri	65
Tablo 3.4. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşme bilgileri	67
Tablo 3.5. Uygulama süreci takvimi	71
Tablo 4.1. Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği ön-test ve son-test verilerinin deney ve kontrol gruplarına göre normallik dağılımı değerleri	76
Tablo 4.2. Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği ön-test gruplar arası karşılaştırma için bağımsız örneklem t-testi sonuçları	77
Tablo 4.3. Deney grubu öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği ön-test ve son-test karşılaştırması için bağımlı örneklem t-testi sonuçları	78
Tablo 4.4. Kontrol grubu öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği ön-test ve son-test karşılaştırması için bağımlı örneklem t-testi sonuçları	79
Tablo 4.5. Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği son-test levne testi sonuçları.....	80
Tablo 4.6. Deney ve kontrol gruplarının kovaryans matrislerinin eşitliği testi sonuçları	81
Tablo 4.7. Deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son test puanlarının betimsel istatistikleri.....	81
Tablo 4.8. Deney ve kontrol grubunda ön test ve son test puanlarına yönelik anova sonuçları	82
Tablo 4.9. Sınıfta uygulanan farklılaştırılmış öğretim ile ilgili öğrencilerin görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlar	83

Tablo 4.10. Sınıfta uygulanan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında kendilerine verilen sorumluluklar ile ilgili öğrencilerin görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlar.....	89
Tablo 4.11. Sınıfta uygulanan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri ile ilgili onların görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlar.....	92
Tablo 4.12. Sosyal bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğrencilere verilen sorumluluklar ile ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlar	94
Tablo 4.13. Sosyal bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına etkilerine yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlar	96
Tablo 4.14. Sosyal bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ile ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlar	97
Tablo 4.15. Sosyal bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını derslerinde kullanmaları ile ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlar.....	98
Tablo 4.16. Sosyal bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamaları hakkındaki öneriler ile ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlar.....	100

KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
SBDÖP	: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı
NCSS	: National Council of the Social Studies
TDK	: Türk Dil Kurumu

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bireyin yaşamını geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında etkiler. Toplumsal hayata uyum sağlaması ve içinde bulunduğu zamana uygun davranış geliştirebilmesinde ona yol gösterir. Bunların gerçekleşebilmesi birey açısından güç bir iştir. Okullar bu süreçte önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü okullar toplumsal hayata uyumun gerçekleşebilmesi için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve değerleri kazandırma sorumluluğu yüklenmiş kurumlardır. Böylece okullarda öğrencilere toplumdaki rol ve görevleri benimsetilmeye çalışılır. Okullarda öğrencilerin toplumsal hayata uyum sağlayabilmesi için gerekli birçok bilgiyi bünyesinde toplayan derslerin başında Sosyal Bilgiler gelir (Erden, tarihsiz; Kavcar, 1994; Sönmez, 1996).

Sosyal Bilgiler, sürekli değişim ve gelişim içinde olan dünya şartlarında, etkin vatandaş özelliklerine sahip bireyler yetiştirebilmek için oluşturulan disiplinlerarası bir derstir (Öztürk, 2015). Sosyal Bilgiler, bireylere gerekli olan sosyal becerileri kazandırmanın yanında, bireylerin sosyalleşmelerine ve iyi birer vatandaş olarak yetişmelerine de katkı sağlamaktadır. Başka bir deyişle, toplumlar kendi yapılarına uygun vatandaşlar yetiştirebilmek için Sosyal Bilgiler dersinden faydalanırlar (Deveci, 2003). Disiplinlerarası olma özelliğinden dolayı Sosyal Bilgiler, sosyal bilimlerden aldığı bulguları, ilköğretim düzeyindeki çocuğun anlayacağı duruma getirerek bütünleştirir (Sözer, 1998). Sosyal Bilgiler bu işlemi, içinde bulunulan topluma uygun olan vatandaşlık yeterliliklerini bireye kazandırmak için uygular.

Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimleri, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerin alınarak oluşturulduğu bir çalışma alanıdır. Sosyal Bilgilerin en önemli amaçlarından biri, kültürel farklılıklara sahip bir toplumun bireylerine, bilgiye dayalı, mantıklı karar alabilme becerisini kazandırmaktır. Başka bir deyişle, Sosyal Bilgiler dersinde, bireylerin demokratik süreçlerini geliştirerek, dayanışma, iş birliği ve sorumluluk gibi beceri ve değerlere sahip, etkili vatandaşlar yetiştirmek amaçlanmaktadır (Deryakulu, 2001; Doğanay, 2005; Michaelis ve Garcia, 1996; National Council of the Social Studies [NCSS], 1992).

Sosyal Bilgiler dersi, bireye toplumla ilişkileri ile ilgili bilgi ve tecrübe

kazandırırken, diğer taraftan da onun kendini tanımasını sağlar. Başka bir deyişle, Sosyal Bilgiler dersi, bireyin sosyalleşmesine katkıda bulunacak yeterliliklerin kazandırılmasının yanında, bireyin kendi beğeni, değer yargısı, bakış açısı, doğru ve yanlış algılamalarını belirlemesine de katkıda bulunur (Kabapınar, 2016).

Bir toplu öğretim dersi olan Sosyal Bilgiler, sosyal bilimlerin ürettiği bilgi, beceri ve değerleri kullanmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin disiplinlerarasılık özelliği sayesinde, disiplinlerden üretilen bulgular, öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve stillerine uygun şekilde toplulaştırılarak öğrenmelerini kolaylaştırır. Günlük hayatın her anında sosyal bilimlerin var olduğu gerçeğinden yola çıkılırsa, Sosyal Bilgiler dersinin bu toplulaştırma niteliğinin önemi daha iyi anlaşılabilir. Nitekim gerçek yaşamda bölümlere ayrılmış konu ve üniteler yoktur. Bu nedenle Sosyal Bilgilerde de parçalara ayrılmış konu ve üniteler yoktur. Birey doğal ihtiyaçları doğrultusunda öğrenmeye devam eder (Kaya ve Öner, 2017). Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersi hayat boyu süren, hayatı konu edinen bir derstir.

Sosyal Bilgiler dersinde haklarını bilen, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip, hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu bilen, kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eden, çevreye duyarlı, eleştirel düşünme becerisine sahip, toplum üzerinde sorumluluğunun olduğunu fark eden, bilimsel düşünen, temel iletişim becerilerine sahip, toplumsal sorunlara çözüm üretebilen, demokratik kurallara uyan, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlı bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP)'nda belirtilen bu amaçların yanında, programda yer alan değer, beceri ve yetkinliklerin de kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu da ancak bireylerin kalıcı davranış ve alışkanlıklar edinmeleri ile sağlanabilir. Bunun için de onların bireysel ilgi, yetenek, öğrenme düzeyi, gereksinimleri ve hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenerek bunların öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir biçimde kullanılması gerekmektedir.

2005 yılından itibaren Türkiye'de Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının felsefesini oluşturan yapılandırmacı yaklaşım, bireyin kendisine aktarılan bilgileri olduğu gibi kabul etmesinin aksine bilgiyi düşünerek, tartışarak ve araştırarak anlam bulması sürecine aktif olarak dahil olmasını sağlamaktadır. Öğrenilen bilgilerin hayata geçirilmesi, bilginin kalıcı olması için önemlidir. Bu kapsamda derslerde öğrencilerin aktif olarak katılabildiği, yaparak, yaşayarak öğrenebildiği etkinlikler ve ortamlar tercih edilmelidir (Aydın ve Balım, 2005). Bunu yaparken de aynı yaş grubunda da olsalar, her

öğrencinin yetenekleri, öğrenme stilleri, ilgi ve eğilimleri bakımından bireysel farklılıklara sahip oldukları göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencileri ortalama bir düzeyde görmek ve etkinlikleri de buna göre tasarlamak onlara faydadan çok zarar verebilir. Nitekim bu uygulama normalin altındaki ve üstündeki öğrencilerin zarar görmesine yol açabilir. Bu nedenle yapılacak olan, her öğrencinin kendi zekâ, yetenek, ilgi ve çalışma temposuna göre diğer öğrencileri rahatsız etmeden ilerlemesini sağlayarak öğretimi farklılaştırmak olmalıdır (Ergün ve Özdaş, 1997).

2005 yılından önce Türkiye’de yapılan araştırmalarda Sosyal Bilgiler sıkıcı, ağır ve gerçek yaşamla ilişkili olmayan bir ders olmanın yanında, ders kitabı kullanılarak, düz anlatım ve tekrara dayalı bir öğretim ile işlenen bir ders olarak görülmektedir (Arslan, 2000; Barth ve Demirtaş, 1996; Hendrix, 1998; Kılıç, 1996; Baker ve Moroz, 1997; Öztürk ve Otluoğlu, 2003; Paykoç, 1998; Yazıcı, 2001). Buna karşılık, yapılandırmacı yaklaşım felsefesine uygun olarak işlenen Sosyal Bilgiler derslerinde ise öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenilenleri hatırlama düzeyleri artarken, derse yönelik olumsuz tutumları da azalma göstermiştir (Aykaç, 2007; Ünal ve Çelikkaya, 2009). Çünkü yapılandırmacı yaklaşımda öğretim süreci, öğrencilerin ilgilerine ve ihtiyaçlarına göre düzenlenerek, öğrencinin aktif hale getirilmesini amaçlanmaktadır. Ancak yapılandırmacı yaklaşıma rağmen hala bazı öğrencilerde Sosyal Bilgiler dersine karşı olumsuz tutumlar devam etmektedir. Sosyal Bilgiler dersi bazı öğrencilerin gözünde sevimsiz, sıkıcı ve anlamlandırılmamış, hazmedilmemiş ve yetişkinler dünyasına ait bilgilerin ezberlendiği bir ders olarak görülmektedir (Ata, 2015). Ayrıca yapılandırmacı yaklaşım ve disiplinlerarası olma özelliğine rağmen Sosyal Bilgiler çoğunlukla Tarih ve Coğrafya konuları ekseninde disiplinler bir ders olarak da algılanmaktadır (Kaya ve Öner, 2017). Bu kapsamda eğitim sisteminde öğrenciye görelilik kuralını bir üst noktaya taşıyarak öğretimin öğrenciye göre çeşitlendirildiği yaklaşımların kullanılması gerektiği söylenebilir. Bu yaklaşımlardan biri de öğrenci ilgisine, hazırbulunuşluk seviyesine, öğrenme stillerine göre öğrenciye yönelik tasarlanabilen, farklılaştırılmış öğretimdir.

Bireysel farklılıklara önem vermek açısından yapılandırmacı yaklaşım ile farklılaştırılmış öğretim ortak noktalara sahiptir. Farklılaştırılmış öğretimle öğrencilerin bireysel farklılıklarına çok daha fazla önem veren bir öğretme-öğrenme süreci ortaya konulmaktadır (Durmuş, 2017). Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin ön bilgi, ilgi, öğrenme stilleri gibi farklı bireysel özelliklerini kabul eden, bu özelliklere uygun

tasarımlar geliştirerek her bireye başarılı olma fırsatı tanıyan ve öğrenme sürecinde öğrencilerin öz-düzenleme, problem çözme, iletişim kurma, biliş üstü becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir öğrenme tasarımıdır (Heacox, 2012).

Farklılaştırılmış öğretimi ilk kavramsallaştıran Amerikalı eğitimci Carol Ann Tomlinson'dur (Durmuş, 2017). Farklılaştırılmış öğretim "Tek beden herkese uymaz" (One size doesn't fit all) anlayışıyla şekillenmiştir (Gregory ve Chapman, 2012). Farklılaştırılmış öğretimin kuramsal temelinde çoklu zekâ kuramı, sosyal öğrenme, beyin temelli öğrenme, üçlü zekâ kuramı gibi birçok farklı yaklaşım bulunmaktadır (Durmuş, 2017). Ayrıca Dewey ve Piaget dâhil olmak üzere yapılandırmacı kuramcılar tarafından da desteklenmektedir (Ültanır, 2012).

Tüm öğrencilerin aynı olmadığı ve farklı yetenek seviyelerine sahip oldukları için öğretimin nasıl gerçekleştirileceği son yüzyıllarda birçok eğitimci tarafından kaygı duyulan konulardan biri olmuştur (Hall, 2002). Farklılaştırılmış öğretim de bu kaygı sonucu ortaya konulmuş olan çözüm önerilerinden biri olarak görülebilir. Farklılaştırılmış öğretimin uygulanmadığı bir sınıfta, yalnızca öğrenci benzerlikleri merkezde yer almaktadır. Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı sınıflarda ise öğrenci farklılıkları da öğretme ve öğrenme sürecinde önemli unsurlar haline gelmektedir (Tomlinson, 2017). Başka bir deyişle aynı yaştaki öğrencilerin, öğrenme stilleri, tercihleri, ilgi alanları veya deneyimleri farklı olduğu için öğretimin de farklılaştırılması gerekmektedir (Tomlinson, 2000). Bu nedenle farklılaştırılmış öğretim, sınıftaki her öğrencinin öğrenme deneyimlerine ve beceri düzeylerine uygun olarak öğretimin gerçekleştirilmesi düşüncesine dayanmaktadır (Smutny, 2003). Başka bir deyişle farklılaştırılmış öğretim her bireyin aynı kalıba girmeyeceğini savunur (Avcı ve Yüksel, 2018).

Farklılaştırılmış öğretimin temeli, öğretmenin sınıf çerçevesinde tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretimi uyarlama esnekliğinde yatmaktadır. Tomlinson (2001) da öğretimin öğrencilerin farklı öğrenme stillerine, ilgi alanlarına ve yetenek seviyelerine uyarlanması gerektiğini savunur. Bu nedenle, farklılaştırılmış öğretim kullanan öğretmenlerin, öğrencilere öğretme şekilleri ve eğitim programlarını düzenleme konusunda esneklik göstermeleri beklenir. Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı bir sınıfta öğretmenler, öğretim etkinliklerini ve materyal seçimini her öğrencinin dilsel ve kültürel geçmişine, akademik yeteneğine, ilgi alanlarına ve öğrenme tarzına uyarlarlar (Pettig, 2000). Bilindiği gibi esneklik Sosyal Bilgiler

dersinin tasarım temellerinden ilerlemeci eğitim felsefesinin önemli bir ilkesidir. Öğretimin farklılaştırılması, bireysel ihtiyaçları karşılayacak şekilde programı öğrenciye göre uyarlamak anlamına gelir. Öğretmenler içeriği, süreci, ürünleri veya öğrenme ortamını farklılaştırırlarsa, var olan değerlendirme ve esnek gruplamanın kullanımı öğretimi daha başarılı bir yaklaşım haline getirir (Tempel, 2010; Tomlinson, 2000).

Farklılaştırılmış öğretim bir takım ilkelere dayanmaktadır. Genel anlamda farklılaştırılmış öğretimin ilkeleri şunlardır (Tomlinson, 2007):

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

Farklılaştırılmış öğretimin uyguladığı sınıflarda öğretmenin yararlanabileceği çok sayıda strateji bulunmaktadır. Farklılaştırılmış öğretimde istasyonlar, merkezler, katlı öğretim, ajandalar, öğrenme sözleşmeleri, kademelendirilmiş etkinlik, öykü temelli öğrenme, grup araştırması, karmaşık öğretim, program sıkıştırma, okuma çemberi gibi birçok farklı strateji ile ürün, süreç ve içerik farklılaştırılabilmektedir. Farklılaştırılmış

öğretimde öğrencilerin değerlendirilmesi önemli yer tutmaktadır. Dolayısıyla, farklılaştırılmış öğretimde tüm öğrencilere aynı soruların sorulduğu yazılı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış gibi geleneksel öğretim teknikleri kullanılamaz. Çünkü bu stratejiler yapısı gereği tüm öğrencilerin aynı olduğu düşüncesinden beslenir. Oysa farklılaştırılmış öğretimde, hiçbir öğrenci birbirinin aynısı değildir. Bu nedenle değerlendirme yapabilmek için bireysel farklılıkları, öğrenci ilgisini, hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alarak hazırlanan ölçme araçları kullanılmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun, öğrenci merkezli olarak adlandırılan tüm ölçme araçları farklılaştırılmış öğretim için kullanılabilir (Avcı ve Yüksel, 2018; Durmuş, 2017).

Farklılaştırılmış öğretimi uygulayan öğretmenler, öğrencilerin ön öğrenmelerine, ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine uygun olarak öğretim stratejilerini ve öğrenci ürünlerini değiştirebilme esnekliğine sahiptirler. Bu bağlamda, öğretmenler eğitim programını değiştirebilir ve öğretimi sistematik ve yaratıcı yollarla kişiselleştirebilir. Fakat farklılaştırılmış öğretim sınıfında, öğretmenler öğrenci öğrenimi ve başarısı için tüm sorumluluğu üstlenmezler. Öğrencilerin de sorumlulukları vardır (Smith ve Throne, 2007; Tomlinson, 1999). Bu kapsamda farklılaştırılmış öğretim ile tıpkı yapılandırmacı yaklaşımda olduğu gibi öğrencinin etkin olduğu, öğretmenin yol gösterici, rehber konumunda olduğu bir sınıf ortamından bahsedilmektedir.

Farklılaştırılmış öğretimde öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Bu nedenle öğrencilerin sınıfta daha fazla sorumluluk almaları gerekmektedir. Öğrenciler gerek bireysel gerekse kendi özelliklerine uygun olarak oluşturulan gruplarda aktif olarak derse katılmaktadırlar. Bu noktada öğrencilerin sorumluluk sahibi bireyler olması büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğrencinin grup çalışmasında verilen görevleri yerine getirebilmesi veya bireysel ödevlerde de bir üst basamağa geçebilmesi için üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir. Bu nedenle farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin sorumluluk değerlerine yönelik önemli katkısı olacağı söylenebilir. Yaşam boyunca önemli değerlerden biri olan sorumluluğun, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında da yer aldığı görülmektedir.

Sorumluluk değerinin planlı bir şekilde etkinlikler yoluyla öğrencilere kazandırılabilceği söylenebilir (Deveci ve Selanik Ay, 2009). Bu kapsamda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kullanılarak sorumluluk değerinin geliştirilmesi de mümkündür. Farklılaştırılmış öğretimde, öğrenciler ilgilerine göre gruplandırılırken karar verme ve seçim yapma haklarını kullanmaktadırlar. Bunlardan kaynaklanan her

sonuçtan kendileri sorumlu olmaktadır. Bu noktada sorumluluk değerinin öğrenciye kazandırılabilmesi için özgürce karar verebildiği, düşüncelerini belirtebildiği donanımlı bir ortamın var olduğu sınıfların oluşturulması gerektiği düşünülebilir. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında farklılaştırılmış öğretime uygun olarak tasarlanan bu ortamların, sorumluluk değerinin de öğrenciye kazandırılmasına uygun ortamlar olarak değerlendirilebileceği söylenebilir.

SBDÖP'nin tüm öğretim programlarının da genel özelliği olan sadece bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandıran, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlandığı görülmektedir. Programda ölçme değerlendirme yaklaşımında da öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve ön öğrenmelerinin farklı olabileceği vurgulanmaktadır. Ayrıca programda ayrı bir başlık olarak bulunan bireysel gelişim ve öğretim programları kısmında da özellikle bireysel farklılıklardan bahsedilmiştir. Başkaları ile olduğu gibi bireyler, kendi iç özellikleri ile de farklılık gösterebilmektedir. Yani bir bireyin soyut düşünme yeteneği güçlü iken resim yeteneği zayıf olabilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Farklılaştırılmış öğretimde de bireysel farklılıklara göre eğitimin planlandığı esnek yapıdan bahsedilir.

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında özgür birer birey olarak öğrencilerin; fiziksel, duygusal özellikleri ile ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır. Ayrıca dördüncü sınıf "Birey ve Toplum" ünitesinde yer alan "bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanıy" kazanımında da bireyin kendinin farkında olmasından bahsedilir (MEB, 2018). Farklılaştırılmış öğretim de öğrencilere kendi yeteneklerine uygun olarak programın amaçlarını gerçekleştirme olanağı sunar (Sondergeld ve Schultz, 2008). Ayrıca programda yer alan becerilerden, araştırma, girişimcilik, iletişim, iş birliği, karar verme, problem çözme becerileri ile dayanışma ve sorumluluk değerleri de farklılaştırılmış öğretim ile ilgili beceri ve değerlerdir. Dolayısıyla grupta yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında iş birliği, karar verme, iletişim becerileri ve dayanışma ile sorumluluk değerleri kazandırılır. Üzerine düşen sorumlulukları yerine getirirken de araştırma, problem çözme gibi becerilerin de öğrencilere kazandırıldığı söylenebilir. Bu nedenlerden dolayı farklılaştırılmış öğretimin Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılması önerilebilir. Kısacası öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrenme hızları ve öğrenme stillerindeki çeşitlilikten bağımsız olarak tüm öğrencilerin başarıyı deneyimlemelerine yardımcı olmak için Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim kullanılmalıdır (Chick ve Hong, 2012).

Alanyazın incelendiğinde farklılaştırılmış öğretime ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve yöneticileriyle (Öztürk ve Mutlu, 2017; Powell, 2021; Waid, 2016), Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile (Joseph, Thomas, Simonette ve Ramsook, 2013) ve üstün yetenekli öğrenciler ile (Atalay, 2014; Korkut, 2017) yapılan araştırmalara rastlanmıştır. Bunun yanında Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasının öğrencilere etkisini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Akdemir, 2019; Altuntaş, 2022; Chick ve Hong, 2012; Deliquiña ve Guzman, 2021; Swift, 2009). Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim materyallerinin etkililiği ile ilgili araştırmalara rastlanmıştır (Çetintaş, 2019; Marshak, 2008). Farklılaştırılmış öğretim ile bazı becerilerin kazandırılmasını araştıran çalışmalar da vardır (Tanyel, 2022; Üçarkuş, 2020). Ancak direkt olarak Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim kullanılarak öğrencilerin öğrenmelerine yönelik sorumluluklarının geliştirilmesi amacı taşıyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu kapsamda yapılan araştırmanın farklılaştırılmış öğretimin, Sosyal Bilgiler dersine yeni bir bakış açısı kazandırması beklenmektedir. Farklılaştırılmış öğretimin Sosyal Bilgiler dersinde, öğrencilerde öğrenmeye yönelik sorumluluk kazandırmaya etkisinin ortaya konulmasıyla ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yöntemi kullanılmasının öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarına etkisini ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Farklılaştırılmış öğretim ile derslerin işlendiği deney grubunun öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri açısından ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Farklılaştırılmış öğretimin uygulanmadığı kontrol grubunun öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri açısından ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı deney grubu ile farklılaştırılmış öğretimin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?

4. 5. sınıf öğrencilerinin, Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerine etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Sosyal Bilgiler öğretmeninin Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerine etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Sosyal Bilgiler dersi hayatın içinde barındırdığı sosyal bilim disiplinlerinin ürettiği bilgileri bireyin gelişimine uygun olarak bütünleştirerek sunan bir toplu öğretim dersidir. Başka bir deyişle Sosyal Bilgiler dersi hayatın kendisini konu edinir. Bu yüzden bireyin toplumsal hayata uyum sağlayabilmesinde bu ders önemlidir. Bu kapsamda Sosyal Bilgiler dersinin öğrenciye kalıcı ve etkili şekilde öğretilmesi gerektiği düşünülmektedir. Sosyal Bilgiler dersinin okutulduğu basamak (4, 5, 6 ve 7. sınıf) çocukların gelişim dönemleri itibarıyla somut öğrenmeden soyut öğrenmeye geçme aşamasını içermektedir. Bu nedenle genellikle öğrenciler Sosyal Bilgiler dersini ezbere dayalı, sıkıcı ve soyut bir ders olarak algılamaktadır. Olumsuz durumun ortadan kaldırılması için öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgileri, hazırbulunuşlukları, öğrenme stilleri göz önüne alınarak dersin işlenmesi gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerde oluşan olumsuz düşüncelerin ortadan kalkması kalıcı ve etkili öğretimin gerçekleşmesi sağlanabilir.

Sosyal Bilgiler dersinin temel felsefesi ilerlemeciliğin, yapılandırmacı yaklaşıma temel oluşturduğu söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak Sosyal Bilgiler dersi, öğrenci merkezli ve etkinlik temelli olarak işlenmelidir. Bunlar yapılırken her bir öğrencinin ön öğrenmeleri, ilgileri, öğrenme stilleri birbirinden farklı olduğu için etkinlik oluşturmada ve dersi işlemede bu durumlar dikkate alınmalıdır. Nitekim yapılandırmacı anlayış doğrultusunda Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında da bilgi, beceri ve değerlerin farklı özelliklere sahip tüm öğrencilere yönelik olarak hazırlanan öğretim etkinlikleri ile kazandırılması amaçlanmaktadır. Her bir öğrencinin bireysel farklılıklarına göre dersi işleyebilmek için de öğretimi çeşitlendirmek gerekmektedir. Sosyal Bilgiler dersini yapılandırmacı yaklaşımın özelliklerine uygun olarak işleyebilmek ve öğretimi de bu yönde çeşitlendirebilmek için başvurulacak yollardan biri de farklılaştırılmış öğretimdir.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bireysel farklılıklara uygun olarak öğretimi çeşitlendirir. Farklılaştırılmış öğretim derslerin genellikle kabul gören bir anlayış olan sınıf ortalaması dikkate alınarak işlenmesini kabul etmez. Bunun aksine farklılaştırılmış öğretimde her bir öğrencinin kapasitesini bir üst düzeye taşıyarak öğrenmeyi gerçekleştirmek amaçlanmaktadır. Dolayısıyla farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı sınıflarda, ortalama düzeyin temel alınarak öğretim yapılmasının yerine herkesi kapsayacak şekilde bir öğretim gerçekleşmiş olacaktır.

Farklılaştırılmış öğretimde, öğretmen sınıfta her bir öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için öğretimi uyarlama esnekliğine sahiptir. Fakat burada tüm sorumluluk öğretmende değildir. Farklılaştırılmış öğretim sınıfında öğrencilerin de sorumlulukları vardır. Farklılaştırılmış öğretimde öğrenciler sorumluluk sahibi bireyler olmaya çalışırlar. Çünkü öğrenciler dersin her aşamasında görev ve sorumluluklar üstlenmektedir. Bunun yanında öğretmen ve diğer arkadaşlarına yardımcı olmak adına da sınıfta daha fazla sorumluluk almaktadırlar. Dolayısıyla farklılaştırılmış öğretimde öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Araştırma ile öğrenme sorumluluğunun farklılaştırılmış öğretim ile etkili, planlı ve kalıcı bir şekilde öğrencilere kazandırılıp kazandırılmayacağı belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu şekilde öğrencilerin kendi öğrenmelerine yönelik sorumluluklarını da yerine getirecekleri beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

- Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Adıyaman İli Kâhta ilçesinde bulunan bir ortaokulun 5. sınıfındaki öğrencilerden seçilen bir deney ve bir kontrol grubunun belirlendiği iki şube ile sınırlıdır.
- Araştırma 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Üretim, Dağıtım ve Tüketim ve Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanlarının kazanımları ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

- Uygulama öncesi ve sonrasında uygulanacak olan ölçme araçlarına öğrencilerin içtenlikle cevap verdikleri,
- Uygulamaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerin diğer dış etmenlerden eşit şekilde etkilendikleri,

- Uygulamaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin arasında herhangi bir etkileşim olmadığı,
- Araştırmacının bütün gruplara yansız davrandığı varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: İyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla disiplinlerarası anlayışla hazırlanan, bireylere toplumsal yaşama uyum sağlarken kullanacakları bilgi, beceri, değer ve tutumların kazandırıldığı bir derstir (Erden, tarihsiz).

Farklılaştırılmış öğretim: Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin ön bilgi, ilgi, öğrenme stilleri gibi farklı bireysel özelliklerini kabul eden, bunlara uygun tasarımlar geliştirerek her bireye başarılı olma fırsatı tanıyan ve öğrenme sürecinde öğrencilerin öz-düzenleme, problem çözme, iletişim kurma, biliş üstü becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir öğrenme tasarımıdır (Heacox, 2012).

Sorumluluk: Bireyin yapmak için üstlendiği bir iş hakkında hesap verebilme durumudur (Bakırcıoğlu, 2016).

Öğrenme sorumluluğu: Bireyin akademik başarısından kendisinin sorumlu olduğunu bilerek kendi öğrenmesinde aktif şekilde rol almasıdır (Kolan, 2020).

2. ALANYAZIN

Araştırmanın bu bölümünde, sorumluluk kavramının tanımı, doğası ve kaynağı, sorumluluk türleri, sorumluluk konusunda kuramsal yaklaşımlar başlıklarıyla sorumluluk kavramının farklı yönleri ele alınmıştır. Daha sonra sorumluluk sahibi insanın sahip olacağı özellikler, sorumluluk bilincinin gelişimi ve kazandırılma sürecinden bahsedilerek Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkisi kurulmuştur. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim kavramı, kuramsal temelleri, planlanması ve uygulanması, yararlarına, farklılaştırılmış öğretimin stratejilerine ve Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkisine yer verilmiştir. Son olarak da Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin kullanılması ile ilgili araştırmaların yer aldığı ilgili araştırmalar başlığına yer verilmiştir.

2.1. Sorumluluk

Bu başlık altında sorumluluk kavramının tanımı, doğası ve kaynağı, sorumluluk türleri, sorumluluk konusunda kuramsal yaklaşımlar, sorumluluk sahibi insanın özellikleri, sorumluluk bilincinin gelişimi ve sorumluluk bilincinin kazandırılma süreci ve Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluğun yeri ve önemi ele alınmıştır.

2.1.1. Sorumluluğun tanımı, doğası ve kaynağı

Bireyin, yaşamının her döneminde yerine getirmesi gereken önemli görevlerden biri sorumluluktur (Aladağ, 2009). Bireyin toplumda var olabilmesi, gelişimsel özelliklerinin gerektirdiği bazı davranışları yapabilmesi için sorumluluk kavramı önemlidir (İkiz, Totan ve Karaca, 2014). Bireylerin yaş, cinsiyet ve diğer özelliklerine göre her dönem değişen görev ve zorunlulukları bulunmaktadır. Bunları yerine getirebilmesi için sorumluluk değerine sahip olması gerekmektedir. Çünkü sorumluluk bilinciyle yapılan eylemlerde birey yaptığı davranışın olumlu ya da olumsuz sonuçlarını üstleneceğinin bilincindedir.

İnsan ve toplumla ilişkili olan bu kavramın farklı disiplinler için de önemi büyüktür. Bu nedenle her disiplin kendi açısından sorumluluk kavramını farklı şekillerde tanımlamıştır. Bunlardan biri olan Psikoloji disiplini açısından sorumluluk, daha çok soyut, nesnel ve geniş açılı bir kavram olarak kabul edilmektedir (Calp ve Aydın, 2019). Felsefe, sorumluluk kavramının ahlaki yönüyle ilgilenmektedir. Felsefecilere göre birey yaptığı davranışı özgür şekilde isteyerek yapmalıdır. Bu davranışın sonucunda ne

yaşandığı önemlidir (Özen, 2001). Psikolog ve Felsefecilerin yaptıkları tanımlarda sorumluluk bilincinin oluşması için saygının da önemli olduğu ve bireyin çevresine karşı saygılı olmasını gerektirdiği savunulur. Ayrıca sorumluluğun, bireylerin fiziksel ve gelişimsel özelliklerine göre değişkenlik gösterebileceği belirtilir. Bireyin yaptığı her davranışın sonuçlarına katlanması ve özgür bir şekilde davranışını gerçekleştirebilmesi gerektiği savunulmaktadır. Bununla birlikte Psikolog ve Felsefeciler sorumluluk söz konusu olduğunda bireylerin ahlaki davranışlarına da bakılması gerektiğine inanmaktadırlar. Çünkü sorumluluğu, bir güvenilirlik göstergesi olarak görmektedirler (Şahan, 2011).

Ahlaki ve hukuki anlamda sorumluluk ise, bireyin bir durumla karşılaşması sonucunda yapması gerekeni yapmayan kişiler için vardır. Başka bir deyişle, birey yapması gerekeni yerine getirmedeği zaman, o durumdan sorumlu tutulur. Bu durumda sorumluluk, birey üzerinde bir görevdir. Bunun gerektirdiği şekilde davranmayan birey, sorumlu davranış sergilememiş olur. Dolayısıyla sorumluluk, bireyin özgür bir şekilde, kendini zora sokmayacak bir konu hakkında bir davranış gerçekleştirmesidir. Teolojik açıdan sorumluluk, mükemmel bir şekilde yaratılan bireyin, belli koşulların oluşmasının ardından, sorumluluklarını yerine getirmemesinden, yaratılış amacıyla ters düşen davranışlarda bulunmasından dolayı ortaya çıkan kötü durumu kabullenmesidir (Öztekin Ağır, 2017).

Lickona (1992), sorumluluğu, ahlakın aktif tarafı olarak görmektedir. Buna göre sorumluluk, kendine ve başkalarına bakmayı, yükümlülükleri yerine getirmeyi, topluma fayda sağlamayı, acıları, dertleri hafifletmeyi ve daha iyi bir dünya inşa etmeyi içerir. Kişilik kazanmış bireyin, toplum, sınıf, grup ve diğer bireyler karşısındaki özel politik-ahlaksal-hukuksal durumunu dile getiren hukuk ve ahlak kategorisine sorumluluk denir. Söz konusu ilişki, daha çok görev ve ödevlerin düzenlenişinde kendini gösterir. Sorumluluk, insanların bilinçli kararlar alma, toplumsal ihtiyaçları karşılama, toplumsal ve bireysel yaşamın çeşitli sorunlarına çözüm getirme ve insanların hem kendilerinin hem de başkalarının davranış tarzını değerlendirme yeteneklerinde ortaya çıkar (Buhr ve Kosing, 1999).

Sorumluluk kavramı “hesap verebilirlik”, “güvenilirlik”, “kendilik için olgunluk veya bağımsızlık” ve “yüksek kaliteli performansla sonuçlanan davranışı belirlemek” anlamlarında kullanılır (Mitton ve Harris, 1954). TDK (2020), sorumluluk kavramını “bireyin kendi eylemlerini veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın

sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet” olarak tanımlamaktadır (http-1). Bakırcıoğlu (2016)’ da sorumluluğu, bireyin yapmak için üstlendiği bir iş hakkında hesap verebilme durumu olarak açıklamaktadır. Tanımlardan da anlaşıldığı üzere sorumluluk, mesuliyet ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Mesuliyet de, bireylerin dini, ahlaki, sosyal ve hukuki durumlarından sorumlu olmaları manasında kullanılan bir kavramdır (Öztekin Ağır, 2017).

Sorumluluk, bireyin topluma karşı uyum içinde olması, verilen görevleri özgür bir şekilde, zamanında yapması ve kendisiyle ilgili bir durumun başka kişiler üzerindeki yansımalarının sonuçlarını kabullenmesi, başka kişilerin haklarına saygılı olması ve kendi yaptığı davranışların olumlu ve olumsuz sonuçlarını kabul ederek daha güzel bir dünya için uğraşmasıdır (Babadoğan, 2003; Başer ve Kılınç, 2015; Kavun, 2016; Sezer, 2008; Şahan,2011). Başka bir deyişle sorumluluk, bireyin toplum tarafından beklenen görev ve yükümlülüklerini yerine getirmesi, sadece kendi davranışlarını değil yetki alanına giren diğer durumları da üstlenmesi ve daha iyi bir dünya için çaba sarf etmesidir.

Kendisiyle ilgili, yetki alanına giren olaylardan bahsederken, çevresi ve çevresiyle olan ilişkileri de bu sorumluluk kapsamına giren durumlardır (Gündüz, 2014). Sorumluluk, insan hayatına önem vermek, insanlara ve insanlığa faydalı olmak, başka kişilere ve kendine saygı duymak, başarı ve mutluluk için uğraş vermek amacıyla oluşmalıdır (Altinköprü, 2000). Dolayısıyla, sorumluluk, bireyin kendisi ve çevresinin iyi bir şekilde hayatlarına devam ettirebilmeleri için üstlenmeleri gereken görevleridir (Hayta Önal, 2005).

Sorumluluk ile ortaya konulan tanımlara bakıldığında, sorumluluk kavramını bireysel bir değer ve beceri olarak kabul edenlerin yanında, bireysel olarak yapılması gereken vatandaşlık sorumlulukları olarak kabul edenler de bulunmaktadır (Bursa, 2019). Bu doğrultuda genellikle üstlenilen görevlerin istenilen zamanda ve istenilen şekilde yerine getirmesinin sorumluluk sahibi bireylerin ortak özelliği olduğu görülmektedir. Bir diğer özellik de, yapılan eylemlerin olumlu ve olumsuz sonuçları olduğunu kabul etmektir (Aladağ, 2009). Dolayısıyla sorumluluktan bahsedebilmek için öncelikle bireyin özgür bir şekilde davranışta bulunması ve bunun, bireyin kendisine ve çevresine yönelik oluşan olumlu ya da olumsuz sonuçlarından yine kendisinin sorumlu olacağını bilmesi gerekmektedir.

Sorumluluk kavramına yönelik yapılan tanımlara bakıldığında neredeyse hepsinin

dayanak noktasının farklı olduğu gör÷lmektedir. Bu nedenle sorumluluk kavramının kaynağına yönelik birçok farklı g÷r÷ş ortaya çıkmıştır. Bunlardan bazıları sorumluluğun kaynağı olarak hürriyet ve akılı kabul etmektedir. Nitekim Kant da sorumluluğun kaynağını akla dayandırarak d÷şüncelerini temellendirir. Bunların yanında sorumluluğun kaynağı olarak kabul edilen g÷r÷şlerden bazıları da inanç, duygu, kalp, sezi, topluluk ve bu toplulukta mevcut olan değerler, insanın şahsiyeti ve aşırı bağımsızlığıdır. Dolayısıyla sorumluluğun kaynağı ile ilgili g÷r÷şler incelendiğinde bunlar toplum, bilinç, inanç, özgürlük, vicdan, aile ve okul ortamı olarak gruplanabilir (Sezer, 2008; şahan, 2011).

Sorumluluk sosyal bir kavramdır ve kaynaklarından biri toplumdur. Her toplumun farklı k÷ltürü bulunmaktadır. Her k÷ltür kendi değer sistemini içinde barındırır ve toplumlar tarafından bireyleri yönlendirmek için kullanılır. Başka bir deyişle toplumun bireyden beklediği davranış ne ise, bireye onu öğretir. Bireyin isteyerek benimsediği tutum ve değerlerin de kaynağını toplum oluşturur. Bununla birlikte toplumun bireyden beklediği davranış, bireyin özelliklerine ve içinde bulunduğu koşula bağlıdır (İmamoğlu, 2010). Bireyin en önemli özelliklerinden biri, toplumsallığıdır. Toplumsallık sadece bireyin toplumda yaşamasını ifade etmez. Bunun yanında bireyin topluma yönelik olan sorumluluklarını da içermektedir. Dolayısıyla bireyde var olan sorumluluk duygusu, onun toplumsal olma özelliğinin de bir gereğidir denilebilir (Altunok al, 2018).

Eğitimin en önemli hedeflerinden biri de, bireylerde istendik davranışlar geliştirirken, istendik konularda da bilinçlendirme sağlamaktır. Eğitimde önemli konulardan biri de sorumlu bireyler yetiştirmektir. Bu açıdan bakıldığında bilinçli bir birey, aynı zamanda sorumluluk sahibidir. Başka bir deyişle, bilinç düzeyi ne kadar artarsa, bireyin kendisine ve topluma yönelik farkındalığı ve sorumluluğu da artar. Bu nedenle bireylerin, kendilerinden beklenen sorumlu davranışların önemi konusunda bilinlenmelerinin sağlanması gerekmektedir. Böylece sorumluluklarını bilen ve uygulayan bireyler yetişebilir (şahan, 2011).

Birey neye inanırsa onun olması için uğraşır. Birey inanamadığı bir durum için harekete geçmek istemez. Dolayısıyla her bireyin meydana getirdiği davranışların kaynaklarından biri de bireyin sahip olduğu inançlarıdır (Altunok al, 2018). Ayrıca, bir davranışın ortaya çıkması için öncelikle, birey tarafından doğruluğuna emin olunması gerekmektedir. Çünkü bireyler doğru olduğuna emin oldukları davranışları

geliştirmeye çalışırlar. Birey için sorumluluk da böyledir. Öncelikle inanması, emin olması gerekmektedir. Başka bir deyişle, bireyin sorumluluklarının gereğini yapabilmesi için öncelikle sorumluluğunu bilmesi ve bunun doğru olduğuna emin olması gerekmektedir. Çünkü birey, inanmadığı bir davranışı ortaya koymak istemez (Şahan, 2011).

Özgürlük denildiğinde ilk akla gelen kavram sorumluluktur. Özgür bir birey aynı zamanda sorumlu bir insandır. Çünkü birey ancak özgürse davranışlarının sonuçlarından sorumlu tutulabilir. Özgür olmayan bir birey ise kendi isteği dışında oluşan sebeplerden dolayı davranışta bulunduğu için yaptıklarından sorumlu değildir (Töle, 2005). Başka bir deyişle bir davranışı ahlaki yapan unsurlar sorumluluk ve özgürlüktür. Bu iki özellik birbiriyle ilişkilidir (Gündoğan, 2013). Birey, özgür ve istekli olarak ortaya koyduğu davranışlardan sorumludur. Zorunlu olarak yaptırılan bir davranışın sorumluluğu kabullenmemeye sebep olabilir. Bu durumda bireyin davranışının sorumlusu kendisinden çok zorlayan kişiye aittir denebilir (Şahan, 2011). Bireyin her davranışı bir seçimin sonucudur. Bu seçimle birlikte sorumluluk ortaya çıkmaktadır (Cengil, 2015). Sorumluluk, sadece yaptıklarının sonucuna katlanma durumu değildir. Bunun yanında yapılan davranışın neden yapıldığı ile ilgili cevap verebilme gücünü de içinde barındırmaktadır. Başka bir deyişle sorumluluk, her koşulda, içinde yapabilme güvenini bulunduran bir özgürlüğü bireye sunar. Bu özgür olma durumu ahlak, hukuk ve dini açıdan da olması gereken bir durumdur (Gündoğan, 2013).

Sorumluluğun kaynağı olarak görülen inanç ve özgürlük anlayışı bir ölçüde yetersiz kalmaktadır. Çünkü birey bir davranışı yerine getirebilmesi için önce istemesi, inanması gerekir. Fakat inanılan ya da istenilen bir durum karşısında birey özgür de olsa, sorumsuz davranışlar sergileyebilmektedir. Bunun sonucunda birey ortaya çıkan bu kötü durumdan dolayı kendi kendini sorgulayabilecek bir güç aramaktadır. Aranılan bu güç vicdan duygusudur. Bu doğrultuda vicdan için, sorumluluk duygusunun kazanılmasında önemli bir güç olduğu söylenebilir (Şahan, 2011). Vicdan duygusu insanın içinde olan, iç kontrolünü sağlayan bir güçtür. Sorumluluk duygusunun en önemli kaynağı da bu iç kontroldür. Dıştan oluşan kontrol bireyi tamamen kontrol edemez. Ancak iç kontrol, bireyden çok mutlak bir varlığa bağlıysa güçlüdür. Bu kontrole sahip olmayan bireylerden oluşan toplumda, özgürlüğün uygulanması ve korunması halinde engeller ortaya çıkabilmektedir (Öner, 2005).

Eğitim ilk olarak ailede başlar. Doğumla birlikte aile ortamına giren birey için ilk rol modeller anne ve babasıdır, yani ailesidir. Aile ortamında çocuğa yönelik uygulanan davranış, iletişim ve disiplin yöntemi önemlidir. ocuk ilk andan itibaren karşısına çıkan problemlere karşı gelişimsel ve fiziksel özelliklerine uygun şekilde çözümler bulur. Bu şekilde tecrübe kazanmaya başlar. Sorumluluk duygusu zaman içinde, bu deneyimler sonucunda oluşmaktadır. Bu noktada aile çocuğa uygun sorumluluklar vererek söz konusu deneyimlerle karşı karşıya gelmesini sağlayabilir. Çünkü sorumluluk, yaşantılar sonucu öğrenilen, bilgi, beceri, duyguları içinde barındırır ve bunun için de uzun bir sürece ihtiyaç duyulmaktadır. ocuk yaptığı davranışın sonucunu görerek, kabul etme bilincini bu süreçte kazanmaktadır. Çocuğa seçenekler sunarak ne giyeceğini kendisinin seçmesini sağlamak, çocuğun gelecekte sorumluluk alabilmesini sağlayacak örneklerden biri olabilir. Aile sorumluluk kazandırmada diğer etkenlere göre daha etkili olmaktadır (Hayta nal, 2005; Karataş, 2001; şahan, 2011). Çocuğun okula başlamasıyla birlikte, çocukta sorumluluk bilincinin oluşması süreci okul ortamına taşınmaktadır. Böylece anne-baba ile başlayan süreç arkadaşların da eklenmesiyle genişlemektedir. Çünkü ocuklar akranlarından etkilenmektedirler. ocukta sorumluluk bilinci bu üç etken arasında gelişerek devam etmektedir (şahan, 2011). Nitekim ğrencilerin kendilerine, sınıf arkadaşlarına, ailelerine, çevrelerine ve dersin işlenişi konusunda karar vermeye yönelik sorumlulukları bulunmaktadır (Bryan ve McLaughlin, 2005).

2.1.2. Sorumluluk türleri

Sorumluluk kavramının her bir kuram ya da alan için farklı yönlerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu durum sorumluluk kavramında farklı türlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Örneğin hukuk alanında yasal sorumluluklar; felsefe alanında ahlaki sorumluluklar; sosyolojide toplumsal veya sosyal sorumluluklar; psikolojide ise bireysel sorumluluklardan bahsedilmektedir. Dolayısıyla her bir disiplin kendi bakış açısına göre sorumluluk kavramına anlam yükleyebilmektedir (oban, 2016; Yontar, 2013).

Sorumluluğun türlerine ilişkin birçok ayırım yapılmıştır. şahan (2011), ğretim programlarındaki sorumlulukla ilgili olan kazanımları dikkate alarak sorumluluğu yasal, sosyal, akademik, dini, bireysel ve ortak sorumluluk olmak üzere altı tre ayırmıştır. Gündüz (2014), sorumluluğun türlerini bireysel, sosyal, ulusal ve ortak sorumluluk

olarak sınıflandırılmıştır. Balcı (2018), ilkokul öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine daha uygun olması bakımından ulusal, sosyal, bireysel ve ortak sorumluluk türlerini ele almıştır. Çoban (2016) da özellikle eğitimi ilgilendiren sorumluluk türleri olarak bireysel, sosyal, ulusal ve ortak sorumluluk türlerini ele aldığını belirtmiştir. Mowling, Brock ve Hastie (2011) ve Özen (2015) ise sorumluluğu bireysel ve sosyal sorumluluk olmak üzere iki türde incelemiştir.

Sorumluluğun türleri konusunda yapılan alanyazın taramasında sorumluluğun, bireysel, sosyal ve vatandaş sorumluluğu olarak genel başlıklardan oluştuğu görülmektedir. Bununla birlikte yasal, ahlaki, ortak, ulusal, akademik ve kurumsal sosyal sorumluluk ise sosyal sorumluluğun alt boyutlarını oluşturmaktadır (Balcı, 2018; Carrol, 1991; Ercan, 2009; Karaismailoğlu, 2006; Özen, 2015; Şahan, 2011; Top ve Öner, 2008).

2.1.2.1. Bireysel sorumluluk

Bireylerin, etkileşim içinde oldukları çevreye ve bu çevrede yer alan bireylere yönelik bazı sorumlulukları vardır. Ancak bireylerin çevrelerine yönelik sorumlulukları olduğu kadar kendilerine karşı da sorumlulukları bulunmaktadır. Bu durum bireysel sorumluluk kavramını ortaya çıkarmıştır (Şahan, 2011). Bireysel sorumluluk, bireyin kendi sorumluluğunu üstlenmesi durumudur. Birey bir iş yaptığı zaman başarılı olduğunda kendini kutlarken, başarısız olduğunda da yine kendini sorgulamalıdır. Başka bir deyişle bireysel sorumluluk, bireyin belirlediği hedeflere ulaşırken karşısına çıkan her türlü şeyin sorumluluğunu almasıdır (Aydın, 2019; Filiz, 2016; Özen, 2009).

Bireysel sorumluluk sahibi bireyler, çoğunlukla yerine getirilmesi gereken bir görev olması halinde, diğer insanlar tarafından tercih edilen kimselerdir. Bireyler kendilerine yönelik sağlam bir kimlik oluşturmak, değerler kazanmak ve karşılıklı etkileşim ve iletişim anlamında ilişkiler edinmek gibi birtakım sorumluluklara sahiptir. Kendi düşünce ve davranışlarını kontrol edebilen bireyler yaptıklarının sonuçlarını kabul etme bilinciyle hareket ederek, toplumla uyumlu, mutlu bir hayat sürebilirler (Aydın, 2019). Dolayısıyla bireysel sorumluluk bilincine sahip olan bireyler, içsel denetimleri gelişmiş olduğu için daha sosyal, başarılı, cesaretli ve özgüven bakımından güçlü olmaktadır (Çoban, 2016; Filiz, 2016). Bireysel sorumluluk, sadece kişinin kendine yönelik geliştirdiği sorumluluk anlayışı değildir. Aynı zamanda bireyin bedenine yönelik de sorumlulukları vardır. Bireysel sorumluluğun içinde yer alan bireyin

bedenine yönelik sorumluluğu, bireyin öz bakım becerilerinin gelişmesini ve dolayısıyla özsaygısının da artmasını sağlar (Altunok Çal, 2018; Filiz, 2016). Bu kapsamda bireysel sorumlulukta birey, beden ve sağlığına yönelik aldığı kararların sonuçlarını kabul etmek, olabilecek kazalardan kaçınmak, sonucunu düşünmeden hareket etmek gibi davranışların sorumluluğunu ve sonuçlarını kabullenerek gereğini yapar (Özen, 2015).

2.1.2.2. Sosyal sorumluluk

Toplum bireylerden oluşmaktadır. Dolayısıyla bireyler, bu toplumda hep birlikte yaşamak durumundadırlar. Bu da her bireyin kendine ve başkalarına yönelik sorumlu olma şartını beraberinde getirmektedir. Bireyler etik davranışlarının ve eylemlerinin sorumluluğunu üstlenmelidir. Çünkü bireyler yaptıkları davranışlarla etraflarındaki bireyleri olumlu ya da olumsuz, dolaylı ya da doğrudan olacak şekilde etkilemektedir. Bireylerin topluma karşı olan bu sorumlulukları, sosyal sorumluluk kavramının ortaya çıkmasına yol açmıştır (Hellsten ve Mallin, 2006; Şahan, 2011). Sosyal sorumluluk kavramı son zamanlarda üzerinde durulan önemli konulardan biridir. Toplum kurum ve bireylerden, mal ve hizmet sunmanın ötesinde, toplumun ihtiyacı olan sosyal, kültürel, eğitsel, siyasi ve sporla ilgili konularda ortaya çıkan sorunlara çözüm bulmalarını beklemektedir (Yılmaz, 2011). Toplumsal bir tutum ve davranış biçimi olarak sosyal sorumluluk, iyi vatandaşlık anlamına gelir (Starret, 1996). Dolayısıyla sosyal sorumluluk, bireyin sosyal ve siyasi hayatta sahip olduğu sosyal becerileri ve yeterlikleri ile etkin ve sorumlu davranış sergileme durumudur (Şahan, 2011).

Sosyal sorumluluk, bireylerin hiçbir çıkar gözetmeksizin hem topluma, hem çevresine hem de burada bulunan tüm canlılara yönelik geliştirdiği sorumlu davranış biçimleridir. Sosyal sorumluluk kavramı, bireyin başkalarına yönelik sorumluluğunu ele alır. Başka bir deyişle bireyin; başka kişilerin mutluluğu, huzuru ve iyi olması için çalışması, onlara yardım etmesi ve buna yönelik davranışlarda bulunmasıdır (Bursa, 2019; Eryılmaz, 2019; Özen, 2009). Sosyal sorumluluk kavramının altında yatan anlayış gönüllü ve hayırsever duygularla hareket ederek topluma faydalı işler yapmaktır (Eren, 2011; Saran, Coşkun, İnal zorel ve Aksoy, 2011). Bunları yaparken birey kendi özgürlüğünü kaybetmemeli, sahip olduğu diğer rollerin gerektirdiği sorumlulukları da yerine getirmelidir. Ayrıca çevresiyle ve başkalarıyla iletişim ve etkileşimini koparmamalı, diğer bireylere ve farklılıklara karşı duyarlı olabilmeli, onlara saygı duymalıdır. Dolayısıyla sosyal sorumluluk, bireylerin yaptıkları davranışların

sonuçlarının, toplumu etkileyeceğinin bilincinde olarak yani toplumsal sonuçlarını düşünerek hareket etmeleri durumudur (Gündüz, 2014; Saran, Coşkun, İnal zorel ve Aksoy, 2011).

Sosyal sorumluluk yasal, ahlaki, ortak, ulusal, akademik ve kurumsal sosyal sorumluluk olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır:

Yasal sorumluluk, bireylerin uymaları gereken yasa ve kurallardan doğan sorumluluklarıdır. Yasal sorumluluk, yasalara uyma sorumluluğudur. Bireyler, bu sorumlulukları yerine getirmedikleri zaman olumsuz sonuçlar ve yaptırımlarla karşılaşacaklarını kabul etmelidir (Şahan, 2011).

Ahlaki sorumluluk, bireylerin kendi hareketleri sonucu ortaya çıkan olumlu ya da olumsuz sonuçları üstlenmeleri durumudur (Bakırcıoğlu, 2016, s. 22). Tüm bireylerin, yararlandığı kamu kurum ve süreçlerinin devamlılığını sağlamak için ahlaki sorumlulukları bulunmaktadır (Galston, 2003). Bir kişi ahlaki olarak önemli bir eylem gerçekleştirdiğinde veya başarısız olduğunda, bazen belirli tepkilere maruz kalabilir. Övgü ve suçlama belki de bu tepkinin alabileceği en açık biçimlerdir. Bu nedenle, bir şeyden ahlaki olarak sorumlu olmak, bireyin bir eylemi gerçekleştirdiği için belirli bir tepkiyle (övgü, suçlama veya bunlara benzer bir şey) karşılaşabileceğini kabullenmeyi gerektirir (Eshleman, 2014).

Akademik sorumluluk, bireylerin eğitim-öğretim sürecinde kendilerinden istenen birtakım görevleri yerine getirmeleri ve bunları üstlenmeleri durumudur (Şahan, 2011). Ayrıca akademik sorumluluk sahibi bireylerin, konuya yönelik oluşturulan etkinliklere katılmaları ve bunun sorumluluğunu alarak üzerlerine düşen görevleri yerine getirmeleri gerekmektedir (Babadoğan, 2003).

Ortak sorumluluk, iki boyutta ele alınır. Biri, kurumların topluma yönelik olan sorumlulukları; diğeri ise, bireylerin toplumdaki sorunlara karşı sorumluluklarıdır. İlki kurumların kendi çıkarlarından çok bireylerin çıkarlarını düşünerek hareket etmelerini içeren sorumluluklardır. İkincisinde ise, toplumu ilgilendiren sorunlara yönelik bütün bireylerin üzerlerine düşen sorumluluğu almaları durumudur. Nitekim ortak sorumluluk, toplumda meydana gelen olayların beklenmedik sonuçları için tüm bireylere paylaştırılan yükümlülüklerdir (Gündüz, 2014).

Kurumsal sosyal sorumluluk, herhangi bir kurumun hem içte, hem de dışta bulunan tüm ortaklara yönelik “etik” ve “sorumlu” davranış geliştirmesi ve bunu destekleyen adımlar atması ve uygulamaya geçirmesidir (Aktan ve Börü, 2007).

Kurumlar da içinde buldukları topluma, ülkeye ve uluslararası çevrelere ilişkin sosyal ve ekonomik sorumluluklara sahiptir. Bu nedenle kurumlar eylemlerini, topluma etkisini göz ardı etmeden gerçekleştirmelidirler (Akıncı, Vural ve Coşkun, 2011).

Ulusal sorumluluk, toplum olarak yapmaya karar verilen davranışın sonucundan yine o toplumun sorumlu olmasıdır (Miller, 2008). Hiç bir birey yalnız değildir. Her bireyin ait olduğu bir ulus vardır. Bireyler o ulusta bulunan erdem ve doğruluk içeren davranışları devam ettirme sorumluluğuna sahiptirler. Bu duygu bireylere ölen kişilerin başarılarıyla övünme şansı verir. Dolayısıyla bireyler sorumlulukları gereği, bu kişilerin davranışlarının olumlu ya da olumsuz sonuçlarına sahip çıkmalıdır. Sonuç olarak bireyler geçmişte yaşayan bu insanların yaptıkları davranışlardan ders çıkararak, aynı hataları yapmayacaklardır. Bireyler bu nedenle uluslarına ilişkin var olan ön yargılarından kurtularak, sadece insana hizmet noktasında sorumlulukları olduğunu fark etmelidirler (Abdel Nour, 2003).

2.1.2.3. Vatandaş sorumluluğu

Bireylerin kendileri ve çevrelerinde bulunan insanlara yönelik sorumlulukları olduğu kadar, içinde yaşadıkları toplum ve devlete yönelik de sorumlulukları bulunmaktadır. Çünkü bireyler devletle, devlet de bireyle birlikte vardır. Devlet var olduğu sürece birey; birey var olduğu sürece de devlet varlığını sürdürebilir. Dolayısıyla her bireyin aile, öğrenci ya da bir arkadaş olarak yükümlülüklerinin olmasının yanında vatandaş olarak da sorumlulukları bulunmaktadır. Bireyler, vatandaş sorumluluklarını yerine getirerek, toplumsal birliği ve devletin devamlılığını sağlayabilirler (Çoban, 2016; Şahan, 2011).

Vatandaşlık sorumluluğu, kültürel değer ve uygulamaların anlaşılması ve bunlara saygı duyulması yoluyla küresel ilişkilerin birbirine bağlı olmasını teşvik eder. Aslında vatandaşlık sorumluluğu, başkalarına yönelik etik bir bağlılığı kabul eder (Lintner, 2006). Vatandaşlık sorumluluğu, sadece bir kişinin kendi yaşamını veya çevresindeki insanların yaşamlarını değil, tüm toplum ve bileşenlerinin kalitesini artırmaya çalışan faaliyetlere katılımı gerektirir. Vatandaşlık sorumluluğu; temel siyasi katılımlarda, hayırsever bağışlarında, topluluk kuruluşlarına üyelikte, kamu ve özel kurumlarda, kar amacı gütmeyen kuruluşlarda ve öğretim, kamu sağlığı da dahil olmak üzere sosyal hizmet mesleklerinde çalışma ve sosyal adaletin aktif olarak takip edilmesinde bulunmaktadır (Singer, King, Green ve Barr, 2002).

2.2. Sorumluluk Konusunda Kuramsal Yaklaşımlar

Sorumluluk kavramının dayandığı bazı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu bölümde söz konusu yaklaşımlardan bahsedilmiştir.

2.2.1. Varoluşçu yaklaşım

Varoluşçu yaklaşım, bireyi özgür, seçim yapabilen, herhangi bir konuda karar verebilen ve sorumluluk sahibi olarak tanımlar. Başka bir deyişle birey kendine ait özellikleri olan, birey olabilme yolunda çaba harcayan bir varlıktır. Böylece bireyler kendi özlerini de ortaya çıkarmaktadır. Birey aynı zamanda kendi varlığını ortaya koyabilen tek varlıktır (Topses, 2012). Bunun yanında birey gerçekliğin yapısı konusunda da sorumlu tutulmaktadır. Kant bu konu ile ilgili düşüncesini şu şekilde belirtmiştir “Felsefedeki devrimin özü, dış gerçeklik görünümünü sağlayan insanın bilinci ve onun zihinsel yapılarının doğasıdır.” Varoluş yaklaşımını, bu şekilde hayata geçirmek birey için zor bir durumdur. Nitekim Sartre de bunun için, insanları bu samimiyetsiz ortamlardan koruyarak, sorumluluklarını üstlenebilmelerini sağlamak üzerine bir proje yapmıştır. Bu yaklaşımda ele alınan sorumluluk, bireyin kendi hayatı ve varoluşu nedeniyle üzerine aldığı yükümlülüklerdir. Bu doğrultuda bireyler yaşadıkları sürece, nasıl bir insan oldukları ve ileride nasıl olacakları hakkında kendilerini sürekli muhasebe etmektedirler (Aydın, 2019; Özen, 2009).

Bireyler yaptıkları her seçimden sorumlu tutulmaktadır. Bireyin var olduktan sonra özünü seçmesinden yine kendisi sorumludur. Başka bir deyişle bireyin sahip olduğu özgürlük beraberinde sorumluluğu da getirmektedir. Bu durum insanın toplumsal yanını ortaya çıkartmaktadır. Birey kendisine olduğu kadar topluma yönelik de sorumlulukları olan bir varlıktır. Çünkü bireyler seçme özgürlükleri sayesinde toplumdaki olayları da etkileyebilmektedir. Nitekim bu durum bireye daha fazla sorumluluk yüklemektedir (Bender, 2009). Varoluşçu yaklaşımın asıl amacı da bireyde var olan sorumluluk duygusunu ortaya çıkartmak ve özgür olarak yaptığı seçimlerin farkında olmasını sağlamaktır (Tuzcuoğlu, 1992).

2.2.2. Gestalt yaklaşımı

Gestalt yaklaşımına göre birey bir bütün olarak çalışmaktadır. Bu bütünde tüm parçalar birbirleriyle uyumlu ve dengeli halde bulunmaktadır. Söz konusu dengenin

bozulması halinde bireyi kendisi ve içinde bulunduğu çevresi ile tekrar bir araya getirmek gerekmektedir (Tuzcuoğlu, 1992). Bu şekildeki bir denge sorunu karşısında birey durumunu, problemin nedenini ve olumlu ya da olumsuz sonuçlarını kabul ederek üzerine düşen sorumluluğu üstlenmelidir. Bunu kabul ederek sorumluluğunu almak bireyin probleminin çözümü noktasında önemli bir adımdır (Başer ve Kılınç, 2015). Gestalt yaklaşımının temelinde bireylerin seçimlerinden ve vazgeçişlerinden sorumlu olması yer alır (Ginger, 2018). Ayrıca bireyin kendisi ve çevresi ile ilgili sorumluluk alması bu yaklaşımın amaçlarından biridir (Özen, 2009).

2.2.3. Seçim teorisi ve gerçeklik terapisi

Seçim teorisi, bireyin genetiğinde var olan temel gereksinimlerini giderme çabası, onun davranışlarının temel sebebidir (Çoban, 2016). Seçim teorisi, bir çeşit iç kontrol psikolojisidir. Seçim teorisi anlayışına göre, bireyin yaptığı her davranış, onun kendi seçimidir. Bireyin mutlu ya da mutsuz olması da bireyin tercihidir. Dolayısıyla seçim teorisi bireyin yaptığı bu seçimlerin nedenleri konusunda bilgi verir. Seçim teorisi, bireylerin yaptıkları kötü seçimlerin nedenini anlayarak daha anlamlı seçimler yapmasını sağlar. Nitekim bu teoriye göre sorumluluk alabilen bireyler yetiştirmek için öncelikle onlara sorumluluk verilmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle sorumlu birey, sorumluluk verilen ortamlarda yetişir. Bireyin bulunduğu ortamda, seçim hakkı tanınmazsa, sorumluluk duygusu gelişmeyen bireylerin yetişmesi kaçınılmazdır. Bu nedenle bireylere herhangi bir konu hakkında düşüncelerini açıklama imkânı sunulmalıdır. Görüldüğü üzere, bireye fırsatlar sunmak ve ona üstesinden gelebileceği sorumlulukların verilmesi, gelecekte seçim yapmak zorunda kalabileceği durumların sorumluluklarını alabilmesi konusunda önem taşımaktadır (Akpınar ve Öz, 2013; Aydın, 2019; Özen, 2015).

Gerçeklik terapisi ise seçim teorisine dayandırılır (Akpınar ve Öz, 2013). Bir psikiyatrist olan William Glasser, gerçeklik teorisini ortaya çıkarmıştır. “Reality Therapy” adlı eserinde psikolojik problemleri olan bireylerin yaptıkları hareketlerden sorumlu tutulmadıkları anlayışına tepki göstererek bu teoriyi ortaya koyduğundan bahsetmiştir (Kaner, 1993). Gerçeklik teorisine uygun olan bu terapinin esas amacı, danışan bireylerin gerçekleri kabul etmesini, sorumlulukları üstlenmesini, doğru ve yanlışları fark etmesini sağlamaktır. Dolayısıyla seçim ve gerçeklik kuramlarının temel kavramlarından biri sorumluluktur (Golzar, 2006).

2.2.4. Albert Ellis'in akılcı - duygusal terapisi

Albert Ellis'e göre düşünceler, duygular ve davranışlar birbirlerine yönelik etkileşim ve nedensellik ilişkisi halindedir. Bu nedenle bunları bir bütün olarak görmek gerekmektedir. Bireylerdeki mantık ve duygu arasındaki olumlu ya da olumsuz etkileşim bireydeki psikolojik sağlığın ya da rahatsızlığın sebeplerindedir. Nitekim çoğu psikolojik problemlerin ya da davranış bozukluklarının, bireyin duygusal hayatının mantıksız yönlerinden kaynaklandığı söylenebilir (Topses, 2012). Çünkü birey yaptığı her işte olabildiğince yetenekli ve mükemmel olması gerektiği düşüncesine kapılmaktadır. Hata yaptığında da onun için bir felakete dönüşmektedir. Akılcı-duygusal terapide bireyin kendisi hakkında olumlu düşünmesi, kendisini suçlamaması, kötü davranışlar ortaya koysa bile kendisini olumsuz duygularla nitelendirmemesi için uğraşmaktadır. Hâlbuki bu yaklaşımın temelinde düşünce ve duygunun iki farklı süreç olmadığı anlayışı yatmaktadır. Ellis, tüm gerçekçi amaçlar için düşünce ve duygunun birbirlerini kapladığına ve bunların içi içe olduklarına inanmaktadır. Başka bir deyişle Ellis bireylerin bilişsel, duygusal ve davranışsal yönlerinden birinde oluşan değişikliğin diğerlerini de etkileyerek değişim meydana getirileceğini savunmaktadır (Davison ve Neale 1998; Doğan, 1995; Gençtanırım ve Voltan Acar, 2010).

2.2.5. Carl Rogers'ın insancıl birey merkezli kuramı

İnsancıl birey merkezli kuramın felsefi temelleri fenomenoloji ve varoluşçuluk yaklaşımlarına dayanır. Bu kuramda önemli olan insanın gelişimi, bilinci, benliği ve özgürce seçim yapabilme durumudur (Darancık, 2008). Ayrıca insanın içinde bulunan otoritesine güven duyması, bireysel farklılıklarını kabul ederek davranışlarının sorumluluğunu üstlenmesi önemlidir. Bireysel sorumluluk sahibi bir insan, kendi hayatını kontrol edebilir ve kendini gerçekleştirme aşamasına ulaşabilir. Bu anlamda birey merkezli kuramın, insanın kendini kontrol etmesi, kendine yardım etmesi ve bireysel gücü kapsadığı söylenebilir. Nitekim bireysel sorumluluğun üstlenilmesi, insanın benlik kavramına ilişkin temelin oluşmasını sağlar (Gürat, 2016; Hayta Önal, 2005; Özen, 2009).

2.2.6. Eric Berne'nin transaksiyonel analiz kuramı

Eric Berne'nin transaksiyonel analiz kuramına göre herkes insan olma özelliğinden dolayı değerli, saygıdeğer, önemli ve olduğu gibi kabul edilmelidir. İnsanın

içi, yaptığı davranışlardan daha kıymetlidir. İnsanlar bireysel farklılıklara sahip olmanın yanında kültürel anlamda da farklılıklara sahiptirler. Fakat bu kuramda farklılıklara rağmen her insanın eşit olduğu savunulur. Ayrıca her insanın bir düşünme kapasitesi vardır. Bunun yanında yaşamları hakkında karar verebilme özgürlüğüne ve bunun sonucunda ortaya çıkan durumların sorumluluğunu alabilme kabiliyetine sahiptir (Kılıçarslan, 2018).

Bireylerin, benlik durumlarında bütünlük ve özerklik ortaya çıkarsa doğru tercihler yapabilirler. Birey, toplu yaşam içinde kendi kararlarını verebilmek için seçim yapamaz ve bağımlı bir ilişki yaşarsa davranışlarının sorumluluğunu üstlenemez. Bu durum bireyin özerk olmadığını göstermektedir. Bireyin duygu, düşünce ve davranışları benlik durumuna göre şekillenmektedir. Özgür insanlar, karar alabilen ve sorumluluğunu üstlenebilen bireylerdir. Bu bireyler benliklerini sağlıklı olarak geliştirebilirler (Gürat, 2016; Hayta, 2005; Özen, 2009).

2.2.7. Psikanalitik kuram

Psikanalitik kuramın kurucusu Freud'dur. Ona göre bireylerde kişilik yapısı id, ego ve süper ego olmak üzere üç sistemden oluşmaktadır. Bu sistemler birbiriyle ilişkili olarak çalışmaktadır. İd, kişiliğin sahip olduğu biyolojik faktörleri temsil etmektedir. Ego, bireyin ruhsal yapısını dengeleyip, uyumlu şekilde çalışmasını sağlar. Bu kurama göre davranışların oluşumunu ego sağlar. Dolayısıyla ego kişiliğin psikolojik yönünü göstermektedir. Süper ego ise kişiliğin vicdan ve ahlakla ilgili toplumsal yönlerini oluşturur. İdeal olanı temsil eder. Davranış ise bu sistemlerin etkileşimiyle ortaya çıkar (Gürat, 2016; Hayta Önal, 2005; Özen, 2009). Dolayısıyla sorumluluk davranışının ortaya çıkması için süper ego sistemi açısından bakıldığında, bireylerin sorumluluk kavramına yönelik bir bilgi birikimleri olması gerekmektedir. Süper egonun ergenlik döneminde gelişmeye başlamasına rağmen bireyler bu dönemde toplum kurallarına karşı bir başkaldırma eğiliminde olurlar. Bu durum göz önünde bulundurularak, bireyin gelişiminin sağlıklı ilerlemesi sağlanabilir. Başka bir deyişle bireylerin toplum kuralları ile id, ego ve süper ego durumlarının ortak paydada buluşmaları sağlanırsa sorumluluk bilinçleri de bununla birlikte gelişerek olumsuz davranışlardan uzak durmaları mümkün olabilir. Böylece sağlıklı gelişime sahip bireylerin yetişmesi de sağlanmış olacaktır (Başer ve Kılınç, 2015; Hayta Önal, 2005).

2.2.8. Alfred Adler'in bireysel psikolojisi

Bireysel psikoloji kuramının temelinde bireyin, davranışları ve amaçları hakkında bilinçli olması ve kendisiyle ilgili özgür şekilde karar alabilmesi vardır. Nitekim bilinçli davranan bireylerde sorumluluk duygusu da gelişmiştir denilebilir. Sorumluluğu geliştirmek için bireylere, cesaret ve hoşgörünün kapsadığı değerleri kazandırmak gerekmektedir (Başer ve Kılınç, 2015; Gürat, 2016; Özen, 2009).

Alfred Adler bireyde kişilik gelişiminin, toplumsal hayatla olan ilişki ve etkileşiminin sonucu oluştuğunu savunmaktadır. Ayrıca, bu durum bireye kişilik gelişiminde yardımcı olmanın yanında bunu sağlayacak toplum yapısını oluşturabilme sorumluluğu da yüklemektedir. Bireylerde kişilik gelişimi, başka insanlar ve toplumla olan ilişkisine bağlıdır. Bu durum bireyde benmerkezci anlayıştan toplum merkezli bir anlayışa yönelik bir değişim yaşanmasına neden olmuştur. Bireyin kişilik gelişimi sürecinde meydana getirdiği davranışların altında yatan duygu, üstün olma arzusudur. Bu duygunun tedavi edilebileceği yer toplumdur. Bu nedenle bireyler topluma karşı sorumludur. Ayrıca Adler'e göre bireyler her davranışı, olumlu ya da olumsuz sonuçları olabileceği bilinciyle yaparlar. Başka bir deyişle yaptıkları her şeyin sorumluluğunu alırlar (Eker, 2012).

2.2.9. Karen Horney'in bütüncül yaklaşımı

Horney'e göre benlik, birbiriyle ilişkisi olmadığı halde bir düzene girmek için uğraşan bireylerde oluşan kişilik fonksiyonlarının parçalanması olayıdır. Bu davranış şekline nevrotik davranış adı verilir. Bir bireyin nevrotik davranışları olduğunu söyleyebilmek için sadece biyolojik özelliklerini değil, çevresini ve kültürel özelliklerini de bilmek gerekmektedir. Horney, nevrotik davranışların, bireyin ailesi ve çevresiyle olan ilişkilerinden kaynaklandığını savunmaktadır. Bu noktada bireyin kendi kendine karar alabilmesi, bu kararların olumlu ya da olumsuz sonuçlarını kabullenebilmesi ve çevresine yönelik sorumluluk üstlenmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle sözkonusu kurama göre, bireylerin kendilerini keşfetmeleri, asıl duygu ve arzularının bilincinde olmaları ve bunlarla birlikte kendi değer yargılarını geliştirmeleri amaçlanır (Kavut, 2018; Özen, 2009).

Yukarıda açıklaması yapılmış olan kuramlardan da anlaşılacağı üzere sorumluluk, bilim insanları tarafından ilgi duyulan konulardan biri olmakla birlikte her bir kuramcı

sorumluluğun farklı yönlerini ele almıştır. Buna rağmen kuramcılarının hepsinin bulunduğu ortak nokta, “kişisel güç”, “gelişmiş bir ego” ve “öz kontrol” dür. Kuramlar, bireyin hayatı ve seçimleri ile ilgili sorumluluk alması üzerine oluşturulmuştur (Özen, 2015).

2.3. Sorumluluk Sahibi İnsan Nasıl Olur?

Sorumluluk, görev olarak üstlenilen ya da verilen bir işi yerine getirmek için uğraşmak ve bunun olumlu ya da olumsuz tüm sonuçlarını kabullenmek durumudur. Bireyde sorumluluk duygusu toplumsal çevrenin doğruları ile akıl arasındaki etkileşim sonucunda oluşur (Özen, 2015). Sorumlu kimse de, kendisine bağlı olan ya da sorumluluğunu aldığı insanların davranışları hakkında hesap verebilen ve bu görevle yükümlü olan kişidir. Bu durumda üzerine düşen görevleri yerine getirmeyen bireyler için sorumsuzluk durumu ortaya çıkmaktadır. Başka bir deyişle, bireyler yapmaları gereken işlerden sorumlu tutulmaktadır. Dolayısıyla sorumluluk bireye yüklenen bir görevdir. Görevlerini yapmayan bireyler, sorumluluğunu yerine getirmemiş demektir (Murat, 2006).

Birey önce kendine, daha sonra da başkalarına karşı sorumludur. Nitekim birey kendi mutlu değilse başkalarını da mutlu etmesi zordur. Bunun için de bireyin öncelikle kendini tanıması ve sorumluluklarının bilincinde olması gerekmektedir. Bunu başarabilen bireyler, üzerlerine düşen görevleri yerine getirmekte zorluk çekmezler (Özen, 2009).

Sorumluluk sahibi bireyler, toplumdaki rollerinin gereğini özgür bir şekilde üstlenebilir, zamanında ve tam olarak yerine getirebilirler. Bireyler sağlıklı kararlar alarak, hukuki ve ahlaki olarak uygun davranışlar sergilemelidirler. Bununla birlikte sorumlu olduğu davranışları, yapmaması halinde de sorumluluk alabilmelidir. Bunları gerçekleştirebilmesi için de sorumluluk sahibi bir bireyin güvenilir bir kimliğe sahip olması beklenmektedir (Şahan, 2011). Sorumluluk sahibi bireyler, kendilerine ve çevrelerine yönelik sorumluluk hissederek, yararlı olmak için çaba gösterirler (Yontar ve Yurtal, 2009). Sorumluluk sahibi olmayan bireyler ise; sadece kendini düşünen, hayatın ritmini yakalayamayan, başkalarına ve kendilerine yönelik hiçbir sorumluluğu yerine getirmeyen kimselerdir (Özen, 2015).

Sorumluluk sahibi öğrenciler ise; derslerine ve okuluna yönelik bilinçli davranış geliştirir, yaptıkları seçimlerin sorumluluğunu alarak olumlu ya da olumsuz sonuçlarını

kabul eder, akademik anlamda hayatlarına önem verir, bir hedef belirleyerek hayatlarını bu anlamda yönlendirebilirler ve öğretmenlerine saygılı bir biçimde davranırlar (Kaya ve Doğan, 2014). Sorumluluk duygusu bireylerin yaşamını çok farklı yönlerden etkilemektedir. Bireyin hayatına yön vermesinden, hedef belirlemesine hatta buna ulaşmak için lazım olan inanca sahip olmasına kadar her şeyde öncelikle sorumluluk bilincine sahip olması gerekmektedir. Dolayısıyla sorumluluk sahibi bir birey kendisine ve başkalarına saygılı olmak durumundadır. Bunun yanında kendi görevlerini başkalarına yük olmadan tek başına yapmaya çalışır. Bu bireyler kendi değerlerinin bilincinde oldukları için kendi duygu, düşünce ve davranışlarından yine kendilerini sorumlu tutarlar. Hayattan beledikleri ile hayata karşı verdikleri arasında denge vardır. Bu sebeple sorumluluk duygusu için, “ bireyleri başarılı ve saygın yapan nitelikleri bünyesinde tutan bir değerdir” denilebilir (Altınköprü, 2000; Aydın, 2019).

2.4. Sorumluluk Bilincinin Gelişimi

Sorumluluk, bireylerin hayatı boyunca kazandıkları önemli değerlerden biridir. Ayrıca onların her koşulda üstlenmeleri gereken önemli bir görevdir (Filiz, 2016). Aileler ve eğitimciler çocukların sorumluluk bilincine sahip bireyler olmalarını istemektedirler. Bunun için de çocuklara sorumluluk kazandırabilmek amacıyla çaba harcarlar. Ancak bireyler sorumluluk bilincine içlerinden gelerek ve içselleştirerek sahip olmalıdır. Zorlama ile ya da baskı ile kazandırılan sorumluluk bilinci bireyde kalıcı olmamaktadır (Altınköprü, 2000; Öztekin Ağır, 2017). Bireylerde sorumluluk bilincini kazandırmak için bazı yollar kullanılabilir. Sorumluluk bilincinin kurallarını, özelliklerini doğrudan bireye anlatmak, sorumluluk sahibi bir kişiyi model olarak kullanmak, sorumlu davranmayı teşvik eden ortamlar sağlamak bu yollardan bazılarıdır (Chamberlin ve Chambers, 1994). Bireylere sorumluluk bilincinin kazandırılması sürecinin temel ilkeleri şunlardır: (Mitton ve Harris, 1954):

- Sorumluluk eğitimi erken dönemlerde başlar.
- Bireylere, uygulayarak sorumluluk öğrenme fırsatı verilmelidir.
- Sorumluluk üstlenmedeki deneyimler, bireysel farklılıklar dikkate alınarak uyarlanmalıdır.
- Birey kendisinden ne belediğini anlamak için yeterli bilgiye sahip olmalıdır.
- Çocukların yetişkin rehberliğine ihtiyaçları vardır.

- Çocukların sorumluluk üstlenmeyi başarılı bir şekilde öğrenmeleri için yetişkinlerin güvenine ve saygısına ihtiyaçları vardır.
- Yetişkinlerin sorumluluk konusundaki tutum ve davranışları, çocuklarda sorumluluğun gelişimini etkiler.
- Çok fazla sorumluluk yüklemek çocuğa ciddi zarar verebilir.

Sorumluluk, toplum tarafından temel değerlerden kabul edilmektedir. Diğer değerlerle kıyaslandığında sorumluluk bireylerde en erken çocukluk çağında kazanılmaktadır (Bakırcıoğlu, 2016; Çalışkan, Yıldırım ve Kılınç, 2019). Başka bir deyişle hiçbir birey sorumluluk bilincine sahip olarak dünyaya gelmemektedir. Sorumluluk bilinci, birey tarafından zamanla öğrenilmektedir. Bireyde sorumluluk bilincinin gelişmesi için ailelerin ve eğitimcilerin uymaları gereken kurallar bulunmaktadır. Çocuklarla arkadaşça iletişim kurulmalı, sadece geçmiş ya da gelecekleri ile ilgili değil şimdiki anlarıyla uğraşılmalı, çocuklara yeni davranışlar kazandırmak için adım atılmalı, çocuğun hedeflerini gerçekleştirebilme imkanı tanınmalı, bu süreçte çocuklara cezalı yaptırımlar uygulanmamalı, mücadeleyi bırakmamayı yaşam felsefesi haline getirmeleri sağlanmalıdır (Babadoğan, 2003). Dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan biri de sorumluluğun kazandırılması için erken çocukluk döneminden itibaren çocuklara, bireysel farklılıkları dikkate alınarak bazı görevlerin yüklenmesi gerektiğidir (Yavuzer, 2001).

Sorumluluk bilinci aile ortamında kazandırılmaya başlanmaktadır. Birey, okul çağına geldiğinde ise bu bilincin kazandırılmasında öğretmen rol almaktadır. Sorumluluk bilinci kazanan bireyler, davranışlarında da bunu göstererek, sorumlu davranışlar gerçekleştirirler (Hayta Önal, 2005). Okullar bu noktada önem taşımaktadır. Okullarda diğer dersler verildiği gibi çocuklara hayatın temel derslerinden olan sorumluluk eğitimi verilmelidir. Sorumlu vatandaşlığı anlamak için de temel kavramların öğretiminden başlanması gerektiği söylenebilir (Ahmad Llewellyn, 2003).

2.5. Sorumluluk Bilincinin Kazandırılma Süreci

Bireye sorumluluk bilincinin kazandırılmasında aile, okul, gelenek, görenek, örf, adet ve inançlar etkili olmaktadır (Acar, 2012). Çocukların çoğu kendileri için hazırlanmış bir aile ortamında dünyaya gelirler. Dünyaya geldiği ilk zamanlar çocuğun bedeninin bir kısmı gelişir ve olgunlaşır. Bunun yanında kişiliğinin de temelleri bu

noktada atılmaya başlar. İleri zamanlarda beslenme, yürüme, konuşma gibi alışkanlıkları ile birlikte sorumluluk bilinci de kazanılmaya başlanır (Sezer, 2008). Sorumluluk bilinci sonradan kazanıldığı için, anne babanın çocuklarına sorumluluk konusunda model olmaları gerekmektedir (Acar, 2012). Aile içindeki davranışlar, iletişim ve disiplin anlayışı çocuğun sorumluluk bilincini kazanmasında önemlidir. Bu nedenle çocuklara bireysel farklılıklarına uygun görevler verilerek, yaptıklarının sonuçlarını görüp, kabullenme davranışı kazandırılmalıdır. Başka bir deyişle çocuklara küçük yaşlardan itibaren seçim yapabilme hakkı tanınarak, tercihlerinin sorumluluğunu almaları sağlanmalıdır. Bunu sağlamak için çocuğun önüne konulan birkaç uygun kıyafetlerden ya da yemekte sofrada bulunan yiyeceklerden birini seçmesi veya harçlığını nasıl harcayacağını planını kendisinin yapması için seçim hakkı tanınması sağlanmalıdır. Bu sayede çocuğun, gelecekteki hayatında sorumluluk bilinci kazanması da kolaylaşacaktır (Gündüz, 2014). Kısacası, sorumluluk bilincinin temelleri ailede atıldığı için, aile fertlerine bu konuda büyük görev ve sorumluluk düşmektedir. Küçük yaşta kazandırılacak olan bu bilinç, çocuğun tüm hayatını etkileyecektir. Bu noktada ailenin yanında okul, gelenek, görenek, örf ve inançlar da çocuklarda sorumluluk bilincinin kazandırılmasında etkili olan faktörlerdir (Öztekin Ağır, 2017).

Bir çocuğun gelişimi ailede başlar, fakat ailede devam etmez. Çocuklar büyüdükçe okul gibi çeşitli ortamlara girerler. Çocukların gelişimi bir aşamadan sonra bu ortamlarda sürdürülür. Aileler çocuklarını okula hazırlamaktadırlar. Çocuklar aile ortamında beden, zihin ve duygusal anlamda olgunlaşırlarken; okulda karakter ve vatandaşlık eğitimi konularında olgunlaşmaları devam etmektedir. Bunun yanında çocukların aile ortamında edindikleri yanlış bilgi ve davranışlar da okul ortamlarında giderilmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle okulun ve öğretmenlerin, öğrenciler üzerinde sorumlulukları bulunmaktadır. Nitekim okul çağına geldiklerinde çocuklara sorumluluk bilincinin kazandırılmasında öğretmen rol almaktadır. Sorumluluk bilinci kazanan çocuklar, davranışlarında da bunu göstererek, sorumlu davranışlar gerçekleştirirler. (Hayta Önal, 2005). Gruplar halinde ders çalışmak, sunum yapmak, etkinlikler düzenlemek öğrencilerin sorumluluk bilinçlerinin gelişmesine katkı sağlar (Gündüz, 2014). Sorumluluk bilinci sadece mesleki ya da akademik başarı için kazandırılmamalıdır. Aynı zamanda iyi birer birey olmalarını sağlamak için de gereklidir. Öğrencilere sorumluluk bilinci model olma ya da doğrudan öğretme yollarıyla kazandırılabilir (Kaplancı, 2018). Bunun yanında öğrencilere çeşitli sorumluluklar

verilerek, bu duyguyu yaşamaları sağlanarak kazandırılması da güzel sonuçlar verebilir (Ahmad Llewellyn, 2003; Öztekin Ağır, 2017).

Toplum olarak içinde bulunulan ortamın yükümlülükleri de sorumluluk bilincini kazanmak için önemli faktörlerdir. Binlerce yıldır devam eden çok kıymetli gelenek, görenek, örf ve inançların unutulmasını önlemek için çocuklara öğretme sorumluluğu aile, okul ve toplum olarak herkese aittir. Bu toplumun içinden gelen çocuklar, söz konusu değerlerin farkında olarak, üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmelidir (Kaplancı, 2018).

Bireye sorumluluk bilincinin bir anda kazandırılması beklenemez. Bunun için belli bir zamana ve çabaya ihtiyaç vardır. Bu nedenle bireye sorumluluk kazandırmayı amaçlayan kişinin sabırlı ve tutarlı şekilde davranması gerekmektedir. Çocuklara belli konularda seçme hakkı tanınmalıdır. Bunun için çocuğa açıklama yapılarak takdir edilmeli ancak hatasız olması beklenmemelidir. Ayrıca öğreticilerin, çocuktan yapmasını bekledikleri davranışları ceza olarak nitelendirmemeleri gerekmektedir. İstenilen davranışı gerçekleştirdiği takdirde çocuk ödüllendirilmemelidir (Karataş, 2001).

Sorumluluk bilincini kazandırma sürecinde her şeye dikkat edilse de çocukların kişisel gelişimleri ve bireysel farklılıkları sebebiyle bu süreç başarısız da sonuçlanabilmektedir. Fakat bu durum çocuğun sorumluluk bilinci kazanmayacağı anlamına gelmemektedir (Kısa, 2009). Şahan (2011), bireysel farklılıklar olsa da sorumluluk bilincini kazandırmak ile ilgili sürecin temel ve değişmez bazı öğeleri olduğunu belirtmektedir. Bunlar; bilgilendirme, takip, geri bildirim ve hatırlatmadır. Bilgilendirme, çocuklara değişmesi istenen davranışları hakkında bilgi verilmesi durumudur. Çocuğa bu değişimin gerekliliği hakkındaki nedenler anlatılmalıdır. Bunun içinde çocuklara öncelikle kuralların ve sorumluluğun gerekliliğinden bahsetmek gerekmektedir. Böylece neden davranışlarını değiştirmek zorunda olduklarını daha kolay anlayacaklardır. Bu durum ailesine yardım eden ve bağımsız davranabilen bireylerin yetişmesinde de önemli rol oynamaktadır. Takip, çocuğa gerekli bilgilendirme yapıldıktan sonra değişmesi istenen davranışın değişip değişmediğini gözlemlene işidir. Bu sürede söz konusu davranışın gerçekleşip, gerçekleşmediği, ne zamanlar ortaya çıktığı gibi durumlar not edilmelidir. Geri bildirim, değişmesi istenen sorumlu davranış hakkında çocuğa verilen dönüttür. İstenen sorumlu davranışın gerçekleşme sayısında artma görülmüşse, çocuğa pekiştirici verilebilir. İstenen sorumlu

davranışın gelişmesinde sıkıntılar varsa bu durum ve nedenleri çocukla paylaşılmalıdır. Hatırlatma, değişmesi istenen sorumlu davranış ortaya çıkmıyorsa, çocuğa tekrardan bu durumun anlatılması durumudur. Tekrardan bilgilendirme sürecinin başlamasıyla bu adımlar tekrar edilerek, istenilen sorumlu davranış kazandırılana kadar devam etmelidir.

Bireyler, küçük yaşlardan itibaren düşünme yeteneklerini kullanarak bazı davranışlar sergilerler ya da bazı seçimler yapabilirler. Böylece bu davranışların ve seçimlerinin ortaya çıkardığı sonuçları kabul ederek, gelecekte de benzer durumlarla karşılaştıkları zamanlarda bilinçli davranmayı öğrenirler. Ayrıca olumlu ya da olumsuz davranışlarına yönelik açıklamalar yaparak, bireyin hangi hareketinin olumlu ya da olumsuz olduğunu anlamasına yardımcı olmak gerekmektedir. Bu sayede bireyler kendilerini daha güçlü ve yetenekli hissedecektir. Böylece sorumlu davranışını geliştirme teşvik edilmiş olacaktır (Tucker, 1999). Çocuklara sorumluluk bilinci kazandırılırken dikkat edilmesi gerekenler (Acar, 2012; Kısa, 2009; Özen, 2014; Sezer, 2008) şunlardır:

- Çocuklara özgür bir ortam sunulmalıdır. Çünkü böyle ortamlar çocukların kendilerini tanımalarına ve kendilerini yönetmelerine olanak sağlar.
- Çocuğun bireysel farklılıklarına ve gelişimsel özelliklerine uygun görev ve sorumluluklar verilmelidir. Bunları yerine getirmeleri için onlara destek verilerek teşvik edilmelidir.
- Çocuğa seçim yapma imkanı tanınmalıdır.
- Bu süreçte, gösterdiği çaba için çocuğa saygı duyulmalıdır.
- Çocuklara verilen görev ve sorumluluklarda rehber konumda kalınarak, müdahale etmeden gözlem yapılmalıdır.
- Çocuklara içinde buldukları sorunu kendi kendilerine düşünmeleri ve çözüm yolları denemeleri konusunda fırsat tanınmalıdır. Bu durum çocuklarda sorumluluk bilincinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.
- Çocuklara değerli oldukları hissettirilmelidir.
- Çocuklara iyi ve sakin davranılarak ve yumuşak bir ses tonuyla hitap edilmelidir.
- Öncelikle çocukların fizyolojik ve bilişsel ihtiyaçları giderilmelidir.
- Çocuklardan anne babanın isteklerine uymaları bekleniyorsa, öncelikle

bebeklik çağındayken onların isteklerine anne babaların uymaları gerekmektedir. Başka bir deyişle bebeklik çağında yasalar ne kadar az olursa büyüdüğü zaman anne babanın isteklerine yatkınlığı da o derece artabilir.

- Çocukların olumlu davranışları ve bağımsız olarak yapmaya çalıştığı işleri onaylanarak, bu girişimlere özenmesi sağlanmalıdır. Bunlar çocukta sorumluluk bilincinin geliştiğini gösterir.
- Çocuklar büyüyüp daha önemli sorumluluklar almak için gelişimsel ve bilişsel olarak hazır olduklarında uygun ortamlar hazırlanmalıdır.
- Bir ceza verilecek dahi olsa, uygulaması zor olan ya da yerine getirilmeyecek bir tercihte bulunulmamalıdır. Çünkü çocukta bu bilincin geliştirilmesi için olumlu ya da olumsuz bir durum da olsa anne babanın verdiği sözleri yerine getirmeleri gerekmektedir.
- Çocuklara yaptıkları davranışı onaylamak için yapılan övgülerin içten yapılması gerekmektedir.
- Çocuktan yapması istenen davranışlar için ödül şartı koşulmamalıdır.
- Çocuklara bir şeyleri başarabilmek için hataların yapılabileceği öğretilmelidir. Önemli olanın bir işi yapmak için çaba göstermek olduğu anlatılmalıdır.
- Anne babalar, çocuklardan bekledikleri şeyleri onlara açıkça belirtmelidir.
- Hiçbir şey için geç kalınmış değildir. Nitekim insanın doğasında iyiye yatkınlık vardır. Sadece içten bir şekilde, iyi niyetle doğru davranışlar geliştirmek için çabalamak gerekmektedir.
- Her aile sorumluluk bilincine sahip bir çocuk ister ve bunun için çaba gösterir. Ancak bunu yaparken dikkat edilmesi gereken, öncelikle çocuğun gelişimsel ve fiziksel özellikleridir. Çocuklar bu özellikleri nedeniyle sorumluluk bilincini kazanmada olumlu ya da olumsuz sonuçlarla karşılaşabilirler. Ancak bu durum çocukların sorumluluk bilincini kazanamayacakları anlamına gelmez.
- Sorumluluk bilinci kazanamamış ya da az kazanabilmiş çocuklara sahip olan anne babalar daha sabırlı ve bilinçli olmalıdırlar.
- Çocuklara gelişimsel özelliklerine ve bireysel farklılıklarına uygun görevler verilerek sorumluluk kazandırılmaya çalışılmalıdır. Bunun içinde küçük

yaşlardan itibaren seçim yapma şansı tanınarak kendi kararlarını verebilmeleri ve bu kararın sorumluluğunu almaları sağlanmalıdır.

- Ebeveynlerin, çocuklarına güvenemeyerek onların yerine karar vermeleri yanlış bir yaklaşımdır. Bunun yerine, anne baba kontrolünde çocuğa kıyafet ya da sofrada yemek seçmek gibi çocuğun kendisini ilgilendiren konularda karar vermesi sağlanabilir. Bu da gelecekte hayatı ile ilgili önemli konularda daha rahat bir biçimde sorumluluk almasını sağlayacaktır.

2.6. Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluğun Yeri ve Önemi

Sosyal Bilgiler, iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla disiplinlerarası anlayışla hazırlanan, bireylere toplumsal yaşama uyum sağlarken kullanacakları bilgi, beceri, değer ve tutumların kazandırıldığı bir derstir (Erden, tarihsiz; Öztürk ve Otluoğlu, 2002). Burada kastedilen vatandaşlık anlayışında, gelişen dünya koşullarıyla birlikte değişimler görülmektedir. Buna göre bireyler sadece ülkelerine yönelik sorumluluklarının bilincinde olmalarının yanında tüm insanlığa yönelik sorumlulukları olduğunun da bilincindedir. Bu gelişmelere bağlı olarak Sosyal Bilgiler dersiyle sadece ülkesine yönelik sorumluluk bilincine sahip olan bireylerden çok, evrensel sorumluluk bilincine sahip vatandaşlar yetiştirmek amaçlanmaktadır (Kan, 2009).

Sosyal Bilgiler dersiyle temel demokratik değerlere ve becerilere sahip, dayanışma ve işbirliği halinde hareket eden, sorumluluk sahibi, etkin vatandaşlar yetiştirmek amaçlanmaktadır (Deryakulu, 2001; Doğanay, 2005; Michaelis ve Garcia, 1996; NCSS, 1992). Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerini geliştirir. Böylece öğrenciler kendi aralarında işbirliği yaparak öğrenmeye başlarlar. Bu da öğrencilerde sorumluluk bilincinin gelişmesini sağlar. Başka bir deyişle Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler temel vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenirler. Dolayısıyla, bireylerin karşılıklı olarak birbirlerine yönelik hak ve sorumlulukları olduğunun bilinciyle başkalarının düşüncelerini saygı ve hoşgörüyü karşılamaları gerektiğini kavrarlar. Böylece öğrenciler işbirliği ve dayanışma içinde, grup halinde çalışarak sorumluluk almayı, yardımlaşmayı, seçim yapıp karar vermeyi öğrenirler (Sözer, 1998).

SBDÖP'da öğrencilerin, yakın ve uzak çevrelerini tanıyarak toplumsallaşmaları ve toplumun değerlerini öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Böylece öğrenciler toplumsal

çevrelerine nasıl uyum sağlayacaklarını da öğrenmektedirler (Sözer, 1998). Programın genel amaçları, özel amaçları, temel felsefesi, değerler, programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar ve kazanımlarda bireylere sorumluluk bilincinin nasıl kazandırılacağı ve önemi hakkında bilgiler bulunmaktadır. Buna göre SBDÖP'nin temel felsefesinde “bireylerin, kendisi ve toplumuyla uyum içinde, sorumluluklarını bilen ve gereğini yerine getirebilen, bir yandan millî, diğer yandan da evrensel değerleri içselleştirmiş öz güven sahibi bireyler yetiştirmektir” ifadesinin yer alması Sosyal Bilgiler dersi için sorumluluğun çok önemli olduğunu göstermektedir (MEB, 2018).

SBDÖP (MEB, 2018)'nin genel amaçları, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde ifade edilen “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları” ve “Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri” diye belirtilen kısımların esas alınmasıyla oluşturulmuştur.

Madde 2 – Türk Milli Eğitiminin genel amacı milletin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlâki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgî, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır (MEB, 2018).

SBDÖP'nin genel amaçlarında bulunan bu maddelere bakılarak, genel anlamda sorumluluğun üç türünü içinde barındırdığı söylenebilir. Birinci maddede yer alan “Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen yurttaşlar” ifadesiyle vatandaşlık sorumluluğu; ikinci maddedeki “topluma karşı sorumluluk” ifadesiyle sosyal sorumluluk; bunları yaparken kendilerine karşı da sorumlulukları bulunduğu için genel olarak bireysel sorumluluk yer almaktadır. Eryılmaz (2019) da programda bulunan genel amaçlarda bireylere sosyal sorumluluk bilincinin kazandırılmasına önem verildiğini belirtmektedir. İlk iki maddeye göre birey sadece kendisine ve devlete

karşı değil, içinde bulunduğu topluma yönelik de sorumlulukları olduğunun bilincinde olmalıdır.

SBDÖP (MEB, 2018)'nin özel amaçlarında da bireylere sorumluluk bilincinin kazandırılmasına önem verildiği söylenebilir. Sorumluluk bilincine sahip bireyler yetiştirmeyi içeren bazı maddeler şöyle sıralanabilir;

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

14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşlerbelirtmeleri,

17. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,

Belirtilen maddelerde, Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla yetiştirilmesi amaçlanan bireylerin, vatandaş olarak sahip oldukları sorumluluklar ile kendilerine ve çevrelerine yönelik sorumlulukları hakkında bilgi sahibi olmaları amaçlanmaktadır. Bunun yanında farklı açılardan sorumlulukları olduğu ve bu nedenle sorumluluk bilincine sahip bireyler olarak yetişmeleri konusunda bilinçlendirilmeleri gerektiği belirtilmiştir (Bursa, 2019).

Programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar kısmında da bireylerin, dijital teknoloji alanındaki gelişmelere bağlı olarak bir takım hak ve sorumluluklar üstlenmeleri gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca programda öğrencilere kazandırılması amaçlanan 18 farklı değerden biri sorumluluktur. Programdaki kök değerler arasında da sorumluluk değeri yer almaktadır (MEB, 2018).

4. sınıfta “Birey ve Toplum”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanlarında belirtilen açıklamada sorumluluk değerinin öğrenciler tarafından edinilmesi gerektiği belirtilmektedir. “Resmi kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur”, “Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler”, “Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır” , “Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanır”, “İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar”, “Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır” kazanımları sorumlulukla ilgilidir. Bu öğrenme alanlarında genellikle vatandaşlığa ve günlük yaşama dair sorumluluklar ön plandadır. Ayrıca bireylerin yaptıkları seçimlerin sonuçlarını kabullenmeleri noktasında sorumluluk sahibi olmaları beklenmektedir. 5. sınıfta “Birey ve Toplum”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ve “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanlarında verilen açıklamada sorumluluk değerinin öğrenciler tarafından edinilmesi gerektiği

belirtilmektedir. “Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır”, “Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır”, “Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır” kazanımları sorumlulukla ilgili olan kazanımlardır. Bu öğrenme alanında öz denetim gibi bireysel sorumlulukları konu edinen öz denetime dayalı sorumluluklar ile günlük yaşamdan sorumluluklara yer verilmektedir. 6. sınıfta “Birey ve Toplum”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanlarında belirtilen açıklamalarda öğrencilere sorumluluk değerinin ve onunla ilişkili diğer değerlerin kazandırılması gerektiği belirtilmektedir. “Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur”, “Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur”, “Türkiye Cumhuriyeti’nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar kazanımları bulunmaktadır. Bu sınıf düzeyinde genellikle vatandaşlık ile ilgili sorumluluklara önem verilmektedir.

7. sınıfta ise sadece birey ve toplum öğrenme alanında sorumluluk değerinin öğrenci tarafından edinilmesi gerektiği belirtilmektedir. “İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir” kazanımı sorumlulukla ilgilidir (Bursa, 2019; Kaplancı, 2018; MEB, 2018).

SBDÖP’nın yanında ders kitapları da öğrenme öğretme sürecini etkileyen unsurlardandır (Bursa, 2019). Bu bağlamda 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında sorumluluk ile ilgili birçok bilgi yer almaktadır. Bunlardan biri “*Sorumluluk, bireylerin yaptığı davranışların sonuçlarını üstlenmesidir. Bireyler toplum içinde üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmekle yükümlüdür. Evimizi temiz ve düzenli tutmak, ev işlerini yaparken aile büyüklerimize yardımcı olmak, aile bireyelerine sevgi ve saygı göstermek sorumluluklarımızdan bazılarıdır. Okulla ilgili çalışmalarını zamanında ve eksiksiz yapmak, okul eşyalarını özenli bir şekilde kullanmak, okulun ortak bir yaşam alanı olduğunu bilerek hareket etmek, okul kurallarına uymak da sorumluluklarımız arasındadır. Kendimize karşı sorumluluklarımız da vardır. Sağlıklı ve dengeli beslenmek, kişisel temizliğimizi yapmak, zamanında ve yeterince uyumak kendimize karşı sorumluluklarımıza örnektir*” ifadesidir (MEB, 2019, s.23). Burada doğrudan sorumluluk kavramının tanımı ile öğrencilerin başkalarına ve kendilerine karşı olan sorumlulukları belirtilmektedir. 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan başka bir ifade ise “*Sosyal Bilgiler dersi, bir insan olarak doğuştan itibaren var olan haklarımızı*

bilmenin önemini ve birbirimize karşı olan sorumluluklarımızı kavramamızı sağlar” ifadesidir (MEB, 2019, s.11). Burada bireylerdeki hak ve sorumluluk bilincinin gelişmesinde Sosyal Bilgiler dersinin önemi vurgulanmaktadır. Kısacası, gerek SBDÖP, gerekse Sosyal Bilgiler ders kitapları incelendiğinde öğrencilerde sorumluluk bilincinin geliştirilmesinde Sosyal Bilgiler dersinin doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir (Bursa, 2019).

2.7. Farklılaştırılmış Öğretim

Bu başlıkta, farklılaştırılmış öğretim kavramı, farklılaştırılmış öğretimin kuramsal temelleri, farklılaştırılmış öğretimin planlanması ve uygulanması, içerik, süreç ve ürün farklılaştırılması, farklılaştırılmış öğretimde sınıf ortamı, farklılaştırılmış öğretimde öğretmen ve öğrencinin rolü, farklılaştırılmış öğretimin yararları, farklılaştırılmış öğretimin stratejileri ve farklılaştırılmış öğretimin sorumluluk ve Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkisine yer verilmiştir.

2.7.1. Farklılaştırılmış öğretimin kuramsal temelleri

Farklılaştırılmış öğretim yeni bir model değildir, tarih boyunca çeşitli şekillerde var olmuştur. Bazı özellikleri bakımından 20. yüzyılın başlarına kadar tek odalı okullarda verilen eğitimde farklılaştırılmış öğretimin izleri bulunmaktadır. Bununla birlikte, modern farklılaştırılmış öğretim anlayışı, Carol Ann Tomlinson tarafından tasarlanarak günümüzde etkili ve güncel bir öğretim yaklaşımı haline gelmiştir (Erickson, 2010).

Farklılaştırılmış öğretimin felsefi temellerinin anlaşılabilmesi ve ilişkili olduğu kuramların kavranması için, içinde bulunan stratejilerin dayandığı felsefelerin incelenmesi ve kullandığı öğretim tekniklerinin beslendiği öğrenme kuramlarının bilinmesi gerekmektedir. Farklılaştırılmış öğretimin kuramsal temelleri, Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı kuramı, Gardner'in çoklu zeka teorisi, Dunn ve Dunn'in öğrenme stili modeli, işbirlikli öğrenme ve beyin temelli öğrenme kuramına dayanmaktadır.

Vygotsky'in sosyal yapılandırmacı kuramına göre, çocuğun bilişsel gelişiminin temeli sosyal çevresinde bulunan insanlar ve içinde bulunduğu kültürdür. Çocuklar akranlarıyla ya da çevresinde bulunan insanlarla işbirliği halinde çalıştıkları zaman bilişsel gelişimleri artar. Bilişsel gelişimi kolaylaştırmak için öğretimin, öğrencilerin hazırbulunuşluluk seviyelerinin hemen ötesinde olması gerekmektedir. Ayrıca çocuğun

kendi hızıyla öğrenmesi sağlanmalıdır. Bazı çocuklar öğrenirken daha çok zamana ve yardıma ihtiyaç duyarken bazıları da tek başına ve kısa sürede öğrenebilmektedir. Çoklu zeka teorisi ise, farklı öğrenme stillerine ve farklı zeka türlerine göre öğretmeyi amaçlamaktadır. Başka bir deyişle öğrencilerin öğrenme profillerine göre öğretimi farklılaştırmak için kullanılmaktadır. Grup çalışması ve öğrenci takımları oluşturma, farklılaştırılmış öğretimin yararlandığı işbirlikli öğrenme etkinlik türleridir. Ayrıca farklılaştırılmış öğretimde, sınıfların bireysel farklılıklara göre düzenlenmesi, öğrenci seviyesine uygun etkinlik hazırlanması, öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin bilgileri kendilerinin yapılandırması gibi özellikler, beyin temelli öğrenmeye dayandığını göstermektedir. Öğrenme stili modeline göre, her öğrencinin öğrenme stili farklı olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıflarında öğretim yollarını farklılaştırarak, zenginleştirmeleri gerekmektedir. Böylece öğrencilerin öğrenme düzeyleri de artmış olacaktır (Avcı ve Yüksel, 2018; Demir, 2013; Erickson, 2010; Kelly, 2013; Şimşek, 2007). Farklılaştırılmış öğretim, belirtilen kuramların temelinde bulunan her öğrencinin bireysel farklılıklara sahip olduğu, öğrencilerin öğrenme sırasında aktif katılımlarının sağlanması, çevreleriyle etkileşime girerek öğrenmelerini gerçekleştirmeleri amacıyla ortaya çıkmıştır (Akdemir, 2019). Farklılaştırılmış öğretimin dayandığı bazı ilkeler de bulunmaktadır. Bu ilkeler şunlardır (O'Brien and Guiney, 2001; Tomlinson, 2000; Tomlinson, 2001):

- Her çocuk öğrenebilir ve her öğretmen öğretebilir.
- Bütün çocuklar kaliteli eğitim hakkına sahiptir.
- Herkes için ilerleme beklenecek, imkan tanınacak ve sonunda ödüllendirme gerçekleştirilecektir.
- Bir sınıftaki öğrencilerin ortak ihtiyaçları olduğu kadar, farklı ve bireysel ihtiyaçları da vardır.
- Aynı yaştaki öğrenciler öğrenmeye hazır olma durumları, ilgi alanları, öğrenme biçimleri, deneyimleri ve yaşam koşulları bakımından farklılık gösterir.
- Öğrenciler arasındaki farklılıklar; öğrencilerin neleri ve nasıl öğrenmeleri gerektiğinin belirlenmesi ve bu konuda akranlarından ve öğretmenlerinden ihtiyaç duydukları desteği alabilmeleri için önemlidir.
- Öğrenciler, eğitim programı ile ilgi alanları ve yaşam deneyimleri arasında

bağlantı kurabildikleri konuları daha iyi öğrenirler.

- Öğrenciler öğrenme fırsatları kendiliğinden oluştuğunda daha iyi bir biçimde öğreneceklerdir.
- Sınıflar ve okullar öğrencilerin kendilerini önemli ve saygın hissettikleri, öğrencilere bir topluluk duygusu kazandırdıkları zaman daha etkili öğrenme gerçekleşmiş olacaktır.
- Okulların temel hedefi, her öğrencinin kapasitesini en üst düzeye çıkarmaktır.

Kısacası Tomlinson'un modelinde öğrencilerin özel ihtiyaçlarının, ilgi alanlarının dikkate alınması ve bir bütün olarak sınıfa katkılarının sağlanarak saygı gösterilmesi birincil öneme sahiptir (Erickson, 2010).

2.7.2. Farklılaştırılmış öğretimin planlanması ve uygulanması

Farklılaştırılmış öğretimde farklılaştırılmak istenen konu için “Ne farklılaştırılacak?”, “Nasıl farklılaştırılacak?” ve “Neden farklılaştırılacak?” sorularının cevabı aranır. Burada ne farklılaştırılacak sorusunun cevabı, içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı; nasıl farklılaştırılacak sorusunun cevabı, hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme stilleri; neden farklılaşacak sorusunun cevabı ise, bilgiye ulaşmak, derse yönelik ilgiyi artırmak derslerden daha çok başarı sağlamak ve bireyin kendini tanıması ve geliştirmesine imkan sağlamak için olabilir (Avcı ve Yüksel, 2018; Çetintaş, 2019; Tomlinson, 2014; Gregory ve Chapman, 2012). Farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasında dikkate edilecek noktalar (Aldridge, 2010; Corley, 2005; Dosch and Zidon, 2014; Levy, 2008; Nicolae, 2014; Tomlinson, 1999; Tomlinson, 2001) şöyle sıralanabilir:

- Öğretmenin ilk işi her zaman tutarlı, önemli ve düşünceli bir eğitim programı sağlamaktır. Farklılaşma işini yapmanın ilk adımı en zor olanıdır. Aslında, tüm öğretme ve öğrenmeyi etkili hale getirmek için aynı ilk adım gereklidir. Bu adım, başlamadan önce nereye gidileceğini bilmek ve ona göre plan yapmaktır. Yani, her şeyden önce sağlam bir eğitim programı oluşturulmalıdır.
- Her öğrenciye saygı gösterilmelidir.
- Her öğrenci, ders için hedeflenen temel bilgi, anlayış ve becerileri geliştirmek için hazırlanan çalışmalara katılmayı hak eder.

- Her öğrencinin üst düzeyde düşünmesi ve çalışmalarını ilginç ve güçlü bulması gerekir.
- İyi bir öğretim öğrencileri geliştirir. En iyi görevler öğrencilerin rahatça tamamlamak için biraz fazla zor buldukları görevlerdir.
- Gruplama yaparken esneklik önemlidir. Esnek gruplama, öğrencilerin bireysel yetenek, ilgi ve öğrenme stili tercihlerindeki farklılıklara uyum sağlamak için zaman içinde değişebilen grup biçimlerine izin verir. Sadece bir ya da iki tür grup kullanmak, öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini daha sınırlı bir şekilde görmelerine neden olur. Bir öğrencinin nasıl öğrendiği, sınıftaki kişilikler kadar çeşitlidir. Öğrenci ihtiyaçlarına, öğrenme stillerine, ilgi alanlarına göre gruplama yapılabilir.
- Farklılaştırılmış öğretim öğretilenden çok öğretme şeklini değiştirmeyi amaçlar. Her bir öğrencinin güçlü yönleri, her çocuğun kendine özgü kültürel, ailesel ve kişisel özellikleriyle ilgili düşünceleri öğretimi geliştirmek için kullanılmalıdır.
- Farklılaşmanın temel taşı aktif planlamadır. Öğretmen, öğrencilerin buldukları seviyeye göre öğrenmeye erişebilecekleri, anlayabilecekleri ve uygulayabilecekleri birden çok yol sunacak şekilde planlama yapar. Her öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verecek dersleri ayırt ederken, öğretmen sadece içeriği değil bireysel özellikleri de dikkate almalıdır. Öğrencilerinin her birinin değişen hazırlık düzeylerini, ilgi alanlarını ve öğrenme profillerini bilmeleri ve daha sonra bu üç faktöre ulaşmak için öğrenme seçenekleri tasarımları gerekir. Hazırlık, bir öğrencinin belirli bir öğrenme dizisiyle ilgili bilgi, anlayış ve becerisini ifade eder. Bir öğrencinin bilişsel yeterliliğinin yanı sıra önceki öğrenme, yaşam deneyimleri ve okul hakkındaki tutumlarından etkilenir. Hazır olma durumu zaman içinde, konu ve koşullara göre değişebilir. Öğrencilerin hazır olma durumu, bir öğrencinin arka plan temel bilgisine, geçmiş deneyimlere, öğrenme fırsatlarına ve beceri seviyesine dayalı olarak istenen eğitim sonucuna yakınlığını ifade eder. İlgi, öğrencilerde merak ve tutku uyandıran ve öğrenmek için zaman ve enerjiye yatırım yapmak istedikleri konulardır. Öğrenme profili, bir öğrencinin en iyi nasıl öğrendiğini ifade eder. Öğrenme tercihleri, öğrenme stili, zekâ tercihi, kültür ve cinsiyet

gibi unsurlara göre şekillenir.

- Sürekli değerlendirme yapmak önemlidir. Bir öğrencinin söylediği ve yaptığı her şey potansiyel bir değerlendirme verisi kaynağıdır. Değerlendirme, esnek fakat farklı aşamalarda yürütülen, devam eden bir süreç olmalıdır.

Farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasında bir takım zorluklar da bulunmaktadır. Bunlar zaman, sınıf yönetimi becerileri, değişen öğretmen beklentileri, mesleki gelişim, yaşam boyu öğrenme ve kişisel hedeflerdir. Bu zorlukları gidermek için öğrencilerin planladıkları derslere uyum sağlamalarını beklemek yerine, öğretmenlerin öğrencilerine uyum sağlamaları için derslerini planlamaları gerekmektedir. Öğretmenler, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına eşit derecede değer vermeli ve eşit tavır sergilemelidir (Corley, 2005). Ayrıca farklılaştırılmış öğretimin başarılı olabilmesi için iki unsur önemlidir. Bunlar, öğrencinin anlaması ve öğrencinin katılım durumudur. Katılımın artması, öğrencide anlamayı da artıracaktır. Sınıf katılımı olmazsa, öğrenme çekici hale gelmez, ezber amaçlı bir ders ortaya çıkar. Bu durumda ilk unsur olan öğrenci anlayışı da gerçekleşmemiş olmaktadır. Çünkü ezberlemek ve anlamak farklı şeylerdir. Ezberlemek kısa süreli, anlamak ise uzun süreli hatırdaki kalmayı sağlayacaktır (Tomlinson, 1999).

2.7.3. İçerik, süreç ve ürün farklılaştırılması

Farklılaştırılmış öğretimin uygulanması içerik, süreç ve ürün olmak üzere üç şekilde gerçekleştirilebilir (Algozzine ve Anderson, 2007; Corley, 2005; Demir, 2013; Eaton, 1996; Levy, 2008; Uğurel, 2018):

İçerik, öğretilen şeydir. Her çocuğa aynı eğitim programı öğretilir, ancak içerik nicel veya nitel olarak farklılık taşıyabilir. Farklılaştırılmış öğretim, tüm çocukların hakkı olan eğitim programını gözden kaçırmadan içerik çeşitliliğine izin verir. İçerik öğrencilerin öğrenmeleri gereken şeyleri (öğretilen temel kavramlar, ilkeler ve beceriler) ifade eder. Başka bir deyişle temelde tüm öğrenciler aynı amaçlara ulaşmak için çalışırlar. Fakat öğrenciler arasındaki farklılıklar nedeniyle her öğrencinin başlangıç noktası, kendilerine uygun olan yöntemler ve uygulanan etkinliklerin dereceleri farklılaşmaktadır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme stillerine göre de içerik farklılaştırılabilir. Bunun için de öğretmenler, içeriği öğretmek için çeşitli öğretim süreçlerini kullanarak karmaşıklık derecesini ayarlayabilirler. Bu şekilde, tüm öğrenciler

aynı kavramları farklı şekillerde öğrenmiş olurlar.

Süreç, öğrencilere nasıl öğretildiği ve onların da nasıl öğrendiğini içermektedir. Öğrenciler için hazırlanan etkinlikler farklı öğrenci yeteneklerine, öğrenme stillerine ve ilgi alanlarına hitap etmelidir. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için öğrenme stili ölçeği veya yılın başında verilen dokümanlar kullanılabilir. Kinestetik, dilbilimsel ve sanatsal öğrencileri ayrı gruplara ayrılarak problemleri çözmenin üç farklı yolu gösterilebilir. Başka bir deyişle öğrenciler aynı şekilde öğrenemezler, bu yüzden onlara aynı şekilde öğretmeye çalışılmamalıdır. Bunun için de öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgileri ve öğrenme profilleri ortaya çıkartılmalı, öğrenmeler bu ön bilgilerin üstüne inşa edilmelidir. Öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olabilmesi için öncelikle öğrencilerin, öğrenmenin önemini kabul etmesi gerekmektedir.

Ürün, öğrencilerin öğrendiklerini gösterme şeklidir. Burada öğrenci öğrenme stillerini ve yeteneklerini yansıtmalıdır. Öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak hazırlanan ürün oluşturma etkinlikleri, öğrencilerin öğrendiklerini ortaya koyma konusunda fayda sağlayacaktır. Farklılaştırılmış ürünler, her seviyedeki öğrenciye karar vermeleri, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları ve aynı zamanda benzersiz öğrenme tercihlerini, ilgi alanlarını ve güçlü yanlarını temsil eden ürünler aracılığıyla bildiklerini göstermeleri için fırsatlar sunar.

2.7.4. Farklılaştırılmış öğretimde sınıf ortamı

Farklılaştırılmış öğretim uygulanan sınıfta, öğretim, öğrenme ve ders tasarımı konusunda en iyi uygulamalar kullanılır (Koeze, 2007). Farklılaştırılmış bir sınıf, her öğrencinin etkili bir şekilde öğrenebilmesi için içerik edinme, fikirleri işleme veya anlamlandırma ve ürün geliştirme gibi farklı yollar sunar (Tomlinson, 2001). Farklılaştırılmış öğretim uygulanan sınıflarda, tüm öğrenciler derse aktif katılım gösterir. Öğrenciler öğrenmenin bir süreç olduğunu bilirler ve kendi güçlü yönlerinin ve iyileştirilmesi gereken alanların farkındadırlar. İçerik, öğrenme süreci veya performans ürünlerinin farklılaştırıldığı bir sınıfta, tüm öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenirler (Algozzine ve Anderson, 2007). Farklılaştırılmış öğretime uygun işlenen bir derste tüm öğrenciler için uygun bir hedef vardır. Her düzeyde öğrenciye ulaşma amaçlanır. Dersin sunumunda öğrenci öğrenme stilleri dikkate alınır. Öğrenciler bireysel farklılıklarına göre değerlendirilir (Eaton, 1996).

2.7.5. Farklılaştırılmış öğretimde öğretmen ve öğrencinin rolü

Farklılaştırılmış öğretimde öğrenci merkezde yer almaktadır. Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı bir sınıfta, öğretmen ve öğrenci birlikte öğrenmektedir. Öğretmen içerik hakkında öğrenciye göre daha çok şey biliyor olsa da öğrencilere öğretirken kendi de yeni bilgiler edinmektedir. Öğrenme ortamlarının geliştirip, farklılaştırılabilmesi için öğretmen ve öğrenci işbirliği içinde hareket etmelidir (Faydalı, 2018).

Farklılaştırılmış öğretim, eğitimin öğrenci farklılıklarına uyarlanması gerektiği fikrine dayanan bir öğretim felsefesidir. Öğretmenler birden çok öğrenciye ulaşabilmek için farklılaştırılmış öğretimi kullanabilirler. Öğretmenler öğrencilere aynı yolla öğretmektense, onların değişen hazır olma düzeylerini, ilgi alanlarını ve öğrenme tercihlerini karşılamak için eğitim yollarını değiştirmelidir. Nitekim ilgi alanlarına hitap eden, farklı öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı bir ders, öğrenciler için daha verimli olmaktadır (Butt ve Kausar, 2010; Joseph, Thomas, Simonette and Ramsook, 2013; Kelly, 2013; Koeze; 2007; Kratzner and Mannies, 1979; Levy, 2008).

Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin gelişimlerini artırmak için sorumluluk almaları konusunda, öğretmenler yol gösterici olmalıdır. Nitekim farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin karar verme ve değerlendirme sürecinde aktif davranmaları beklenmektedir. Bu durumun, öğrencilerin öğrenmeleri konusunda sorumluluk almaları ve hayata hazırlanmaları anlamında da önemli olduğu söylenebilir (Faydalı, 2018).

2.7.6. Farklılaştırılmış öğretimin yararları

1970'li yıllarda bireysel farklılıklar önemli kabul edilerek kişiye göre öğretim yapılmaya karar verilmiştir. Ancak öğretmenler her öğrenci için bir öğretim planı tasarlama konusunda zorluk yaşamışlardır. Bunun üzerine bireysel farklılıklara göre öğretimin çeşitlendirilmesini amaçlayan farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ortaya konulmuştur (Faydalı, 2018). Başka bir deyişle öğrencilerin cinsiyetleri, kültürleri, deneyimleri, yetenekleri, ilgi alanları ve öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin öğrenmelerini etkilemesinden dolayı her öğrencinin benzersiz öğrenme ihtiyaçlarına cevap vermek için farklılaştırılmış öğretime ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretimi farklılaştırma amacı, öğrencilerin öğrenme sürecine yardımcı olarak başarısını bulunduğu noktadan en üst düzeye çıkarmaktır (Tomlinson, 1999).

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin değişen arka plan bilgilerini, hazırbulunuşluklarını, dillerini, öğrenme ve ilgi alanlarındaki tercihleri tanımak ve duyarlı bir şekilde tepki vermektir (Hall, Strangman and Meyer, 2003). Farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin ilgi alanlarına göre dersi planlamak öğrenci katılımını ve motivasyonunu artırır. İlgi alanlarına yönelik farklılaştırmalar öğrencilerin yeni ilgi alanları keşfetmelerine de yardımcı olabilir (Santangelo ve Tomlinson, 2009).

Öğrenciler genellikle farklı öğrenme stillerine sahiptir. Bazı öğrenciler grupta veya tüm sınıf arkadaşlarıyla etkileşime girmeyi tercih ederken, bazıları bireysel çalışmayı seçerler. Bazı öğrenciler görsel veya kinestetik öğrencilerken; diğerleri sözel veya işitseldir. Farklılaştırılmış öğretim, öğrenme profillerine dayandığında, öğrencilere doğal ve etkili yollarla öğrenme fırsatları sağlar. Örneğin, öğrencilere bireysel veya grup halinde çalışma fırsatı verilebilir. Ayrıca, çeşitli öğrenme tercihlerine elverişli çalışma alanları (sessiz bir yer veya müzik çalınan bir oda; loş veya parlak ışıklı bir oda gibi) sağlanabilir. Farklılaştırılmış öğretimde asıl amaç, hiçbir öğrenciyi dışlamadan öğrenme ortamı ve fırsatlar sağlamaktır (Algozzine, and Anderson, 2007).

2.7.7. Farklılaştırılmış öğretim stratejileri

Farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilmesi için çeşitli stratejileri bulunmaktadır. Bunlardan bazıları grupta bazıları bireysel etkinliklere uygun olarak kullanılmaktadır. Söz konusu stratejiler şunlardır:

2.7.7.1. İstasyonlar

İstasyonlar sınıf ortamında bütün öğrencilerin eş zamanlı olarak, farklı görevler üzerinde çalıştıkları, farklı alanlardır. İstasyonlardan her derste yararlanabilirler. Ayrıca her yaş grubundan öğrenciye uygulanabilir. İstasyonlar, birbirlerinden işaret, simge ya da renklerle ayrılırlar. Öğretmenler konu anlatımlarını bitirdikten sonra yapacakları konuyu tekrar etmek, konuyu detaylandırmak, konuyla ilgili uygulama yapmak ve konuyu zenginleştirmek için istasyonlardan yararlanırlar. Burada öğretmen konu anlatımında istediği yöntemi uygulayabilir. Farklılaştırılmış öğretim açısından istasyonlar, farklılıklara sahip öğrencilerin, çeşitli görevler üzerinde çalışmasına yardımcı olur. Bu strateji uygulanırken farklılaştırılmış öğretimin ilkelerinden olan esnek gruplama dikkate alınır (Avcı ve Yüksel, 2018; Tomlinson, 1999).

2.7.7.2. Ajandalar

Ajanda bir öğrencinin belirli bir zaman diliminde yerine getirmesi gereken görevlerinin yazılı olduğu bir çizelgedir. Bu ajandalarda yazan görevlerden bazıları bütün öğrencilerde ortak olarak da bulunabilir. Öğretmenler, her bir öğrenci için iki ya da üç haftalık ajandalar hazırlamaktadır. Öğretmen, öğrencilerin ajandadaki görevleri yerine getirmeleri halinde yeni bir ajanda daha hazırlar (Tomlinson, 1999).

Ajanda uygulanırken öncelikle öğrencilerin ilgileri, hazırbulunuşlukları, akademik düzeyleri gibi özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir. Sonrasında stratejinin uygulama biçimine karar verilir. Öğrencilere bu uygulamanın nasıl olacağı konusunda bilgilendirme yapılır. Her öğrenciye ajandaları teslim edilir. Burada yer alan görevler öğretmen rehberliğinde yapılır. Öğrenciler görevleri yerine getirirken öğretmen sınıfta dolaşarak takip eder. Öğrencilerin anlamadıkları noktalarda onlara yardımcı olur. Görevleri yerine getiren öğrencilerin ajandaları daha sonra öğretmen tarafından kontrol edilir. Yapılan değerlendirmenin ardından yeni bir ajanda daha verilir (Uğurel, 2018).

Ajandanın en önemli yararı ileri seviyedeki öğrenciler sınıf ortamında ön plana çıkarken, yavaş öğrenen öğrencilerin ise geri planda kalmalarını önleyebilmesidir. Çünkü ajandaların kullanılmasıyla her öğrenci kendi listesinde olanları bitirmeye çalışacaktır. Bu süreçte öğrenciler birbirleriyle fikir alışverişi yaparak, etkileşim halinde olabilirler. Ajandada bulunan bazı görevler gruplar halinde de yapılabilir. Böylece öğrencilerin sosyalleşmelerine de katkı sağlanmış olur (Uğurel, 2018).

2.7.7.3. Karmaşık öğretim

Karmaşık öğretim, bir sınıfta bulunan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında çok büyük farklılık olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Karmaşık öğretimde öğrenciler birbirleriyle bilgi alışverişi yaparak etkileşim halinde hareket ederler. Bu sayede sınıftaki her öğrenci derse eşit oranda katılmış olmaktadır (Cohen, Lotan, Scarloss ve Arellano, 1999).

Karmaşık öğretim öğrencilerde fikir üretme, sorgulayıcılığı artırma, düşüncelerini açıklama ve yorumlama, plan yapma becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Bu süreçte öğretmenlerin, öğrencilerin güçlü taraflarını ortaya çıkarmak için onları gözlemlemeleri gerekmektedir. Gözlemden sonra ise öğrencilere göre karmaşık öğretim görevleri hazırlanır (Tomlinson, 1999).

2.7.7.4. Yörünge çalışmaları

Yörünge çalışmaları üç ya da altı hafta boyunca bireysel olarak uygulanan bir stratejidir. Bu stratejide öğretim programında yer alan konular yörüngesinde projeler hazırlanır. Öğrenciler bu konuları kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre seçerek uygularlar. Öğrenciler sınıfta öğrendikleri konuları kendi ilgi alanlarında yer alan bir konuyla bağdaştırarak, farklı konular arasında bağlantılar kurabilirler. Öğrencilerin seçtikleri konu ile ilgili derinlemesine bilgi sahibi bir araştırmacı olmaları konusunda öğretmenler yol gösterici olurlar. Başka bir deyişle öğretmen bu süreçte rehber konumundadır (Tomlinson, 1999; Tomlinson, 2007).

2.7.7.5. Merkezler

Merkezler belirlenen bir amaca yönelik oluşturulan, konuyla ilgili etkinliklerin tamamlanması için ortaya konulan materyallerin olduğu, sınıf içinde hazırlanan ortamlardır (Gregory ve Chapman, 2012). Merkezlerde öğrenciler bağımsız çalışabildiği gibi grup halinde de çalışabilirler. Kazanımları belirlemek ve kazanımlara uygun materyal hazırlamak öğretmenin görevidir. Öğrenciler istedikleri merkezleri tercih edebilmektedir (Tomlinson, 2007). İlgi ve öğrenme merkezleri olmak üzere iki türlü merkez bulunmaktadır. İlgi merkezleri, öğrencilerin ilgi duydukları konulara yönelerek araştırma yapmaları için oluşturulan merkezlerdir. Öğrenme merkezlerinde bulunan materyaller ve görevler öğretmenler tarafından oluşturulmuş olsa da öğrencilere yol gösterici olmaktadır. Öğrencilerin belli konu ve becerilerde araştırma yaparak uzmanlaşmalarını sağlar (Tomlinson, 1999).

2.7.7.6. Giriş noktaları

Giriş noktaları, Gardner'ın çoklu zekâ kuramını temel alarak oluşturulan bir stratejidir. Buna göre bir sınıfta bulunan öğrenciler zekâ olarak çeşitlilik gösterebilir. Her öğrencinin güçlü olduğu zekâ türü farklı olabilir. Gardner'e göre her bir giriş noktası farklı zekâ türüne işaret etmektedir. Öğrencilerde bu zekâ türleri, ilgi ve öğrenme stillerine göre farklılık göstermektedir. Giriş noktaları stratejisinde, öğrencilerden bir konuyu beş giriş noktasının bakış açısıyla öğrenmeleri beklenir. Bu giriş noktaları şunlardır (Tomlinson, 1999):

- Anlatımsal giriş noktası: Belirlenen bir konu hakkında öykü ya da anlatı

sunulur.

- Mantıksal-nicel giriş noktası: Bir konu ya da soru hakkında araştırma yapılırken sayılardan yararlanır.
- Temel giriş noktası: Bir konu ya da kavramın temelinde yer alan felsefe ve onunla ilgili kelimeler incelenir.
- Estetik giriş noktası: Bir konunun ya da kavramın duyulara hitap eden özelliklerine odaklanır.
- Deneyimsel giriş noktası: Bir konu ya da kavram ile ilgili malzemeler kullanılır. Öğrenciler bireysel deneyimlerinden yararlanarak, uygulamalı olarak öğrenirler.

2.7.7.7. Kademelenendirilmiş etkinlikler

Farklı ihtiyaçları olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, herkesin aynı temel düşünce hakkında çalışmaları ve aynı temel beceriyi öğrenmeleri için kademelenendirilmiş etkinlikler kullanılır (Tomlinson, 1999). Kademelenendirilmiş etkinlikler hazırlanırken ve uygulanırken şunlara dikkat edilmelidir (Pierce ve Adams, 2004):

- Stratejinin uygulanacağı sınıfın seviyesi ve konu,
- Hedef kitle,
- Öğretilmesi amaçlanan anahtar kavram ve genellemeler,
- Dersin hangi bölümünde (içerik, süreç, ürün) uygulanacağı ve
- Stratejiyi hazırlanış seviyeleri, ilgileri ya da öğrenme stillerinden hangisine göre hazırlanacağı belirlenmelidir.
- İlk altı madde dikkate alındıktan sonra kaç kademe oluşturulacağı saptanmalıdır.
- Dersin değerlendirilmesi yapılmalıdır.

2.7.7.8. Öğrenme sözleşmeleri

Öğrenme sözleşmeleri, öğretmen tarafından belirlenen beceri ve kavramları, öğrencilerin öğrenebilmesi için yapılan karşılıklı bir sözleşmedir. Burada sorumluluk

hem öğretmende hem de öğrencidedir. Öğrenci için gerekli olan öğrenmelere karar verme ve bunları öğrencilerin öğrenmesini sağlama kısmında öğretmen sorumluyken; öğrenim sürecinden ise büyük oranda öğrenci sorumludur (Tomlinson, 1999). Faydalı (2018), öğrenme sözleşmelerinin sorumluluk geliştirme konusunda önemine vurgu yapmıştır. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler ise, öğrencilerin uygulamaları ve bilmeleri gereken becerileri öğrencilere belirtilmelidir. Öğrencilerin var olan becerilerini konunun öğrenilmesi noktasında kullanmaları sağlanmalıdır. Bununla birlikte öğrencilerin sözleşme sürecinde dikkat etmeleri gereken şartlar açıklanmalıdır. Son olarak da öğretmen ve öğrenci tarafından bu sözleşmeler imzalanmalıdır (Faydalı, 2018).

2.7.8. Farklılaştırılmış öğretimin, sorumlulukla ve Sosyal Bilgiler dersiyle ilişkisi

Her bir bireyin biricik görülmesi ve bireyi tanıma çabası yapılandırıcılık gibi öğrenci merkezli yaklaşımların temel özelliklerindedir. Nitekim hiçbir öğrenci bir diğeriyle aynı özelliklere sahip değildir. Her birinin eğitim ortamına gelirken beraberinde getirdiği önbilgileri, ilgileri, öğrenme öncelikleri, tutumları, yaşantıları, alışkanlıkları, kişilik özellikleri, akademik başarıları, tercihleri ve stilleri, yetenek düzeyleri, bilme ve öğrenme biçimleri, yaratıcılıkları, sosyoekonomik ve gelişim özellikleri bakımından bilişsel, duyuşsal-sosyal ve fizyolojik olarak farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle farklı özelliklere sahip bu öğrencilerin kendilerine sunulan tek tip öğretimden aynı düzeyde yararlanmalarını beklemek karmaşık yapıdaki insanın doğasına aykırı bir durumdur (Durmuş, 2017; Gül, 2014; Gürkan ve Doğanay, 2019; Jonassen ve Grabowski, 1993; Morrison, Ross, Kalman ve Kemp, 2004).

Her öğrencinin yetenekleri, öğrenme stilleri, ilgi ve eğilimleri bakımından bireysel farklılıklara sahip oldukları göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencileri ortalama bir düzeyde görmek ve etkinlikleri de buna göre tasarlamak normalin altındaki ve üstündeki öğrencilerin zarar görmesine yol açabilir. Bu nedenle yapılması gereken, her öğrencinin kendi zekâ, yetenek, ilgi ve çalışma temposuna göre diğer öğrencileri engellemeden ilerlemesini sağlayarak öğretimi farklılaştırmaktır (Ergün ve Özdaş, 1997). Bu kapsamda eğitim sisteminde öğrenciye görelilik ilkesini bir üst noktaya taşıyarak öğretimin öğrenciye göre çeşitlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Bunun için başvurulacak yollardan biri de öğrenci ilgisine, hazırbulunuşluk seviyesine, öğrenme stillerine göre kısaca her öğrenciye göre tasarlanabilen farklılaştırılmış öğretimdir. Farklılaştırılmış

öğretim ile birbirlerinden farklı özelliklere sahip öğrenciler, bir arada çalışabilme imkânına sahip olurlar (Saldana, 2005). Farklılaştırılmış öğretimi uygulayan öğretmenler, öğrencilerin ön öğrenmelerine, ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine uygun olarak öğretim stratejilerini ve öğrenci ürünlerini değiştirebilme esnekliğine sahiptirler. Bu bağlamda, öğretmenler eğitim programını değiştirebilir ve öğretimi sistematik ve yaratıcı yollarla kişiselleştirebilirler. Fakat farklılaştırılmış öğretim sınıfında, öğretmenler öğrenci öğrenimi ve başarısı için tüm sorumluluğu üstlenmezler. Öğrencilerin de sorumlulukları vardır (Smith ve Throne, 2007; Tomlinson, 1999). Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı sınıflarda öğrenciler sorumluluk alma konusunda ön plandadırlar. Ayrıca öğrencilerin arkadaşlarına ve öğretmenlerine yardımcı olmaları gerekmektedir (Smutny, 2003). Farklılaştırılmış öğretimde öğrenci merkezde ve aktiftir. Öğrenci öğretmen arasındaki ilişki karşılıklı etkileşim şeklindedir. Öğrencilerin gelişimi için sorumluluk paylaşılır (Anderson, 2007; Bosier, 2007; Chen, 2007; Pettig, 2000; Stager, 2007; Subban, 2006; Tomlinson, 2004).

Farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin öğretmen ve diğer arkadaşlarına yardımcı olmak adına sınıfta daha fazla sorumluluk almaları gerekmektedir. Öğrenciler gerek bireysel olarak gerekse kendi özelliklerine uygun olarak oluşturulan gruplarda aktif olarak derse katılmaktadırlar. Öğrencinin grup çalışmasında verilen görevleri yerine getirebilmesi veya bireysel ödevlerde de bir üst basamağa geçebilmesi için üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir. Dolayısıyla farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerde sorumluluk değerinin ortaya çıkmasında önemli katkısı olacağı söylenebilir. Öğrencilerin yaşam boyunca öğrenmesi gereken değerlerden biri olan sorumluluğa SBDÖP’da da yer verilmektedir.

SBDÖP’nın tüm öğretim programlarının da genel özelliği olan sadece bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlandığı görülmektedir. Programda ölçme değerlendirme kısmında öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve ön öğrenmelerinin farklı olabileceğinin göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca programda ayrı bir başlık olarak bulunan bireysel gelişim ve öğretim programları kısmında da özellikle bireysel farklılıklardan bahsedilmiştir. Bireylerin hem başkaları hem kendi iç özellikleri bağlamında farklılık gösterdikleri (yani bir bireyin soyut düşünme yeteneği güçlü iken aynı bireyin resim yeteneği zayıf olabilir) belirtilmektedir. (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Farklılaştırılmış öğretimde bireysel farklılıklara

göre eğitimin planlandığı esnek yapıdan bahsedilir. SBDÖP’da özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır. Ayrıca dördüncü sınıf birey ve toplum ünitesinde yer alan “bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanır” kazanımında da bireyin kendinin farkında olmasından bahsedilir (MEB, 2018). Farklılaştırılmış öğretimde de öğrencilere kendi yeteneklerine uygun olarak programın amaçlarını gerçekleştirme olanağı sunar (Sondergeld ve Schultz, 2008). Ayrıca programda yer alan beceriler arasında sıralanan araştırma, girişimcilik, iletişim, iş birliği, karar verme, problem çözme becerileri ile dayanışma ve sorumluluk değerleri de farklılaştırılmış öğretim ile ilgili öğelerdir. Dolayısıyla grupla yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında iş birliği, karar verme ve iletişim becerileri ile dayanışma ve sorumluluk değerlerinin kazandırılması beklenmektedir. Böylece öğrencilerin üzerine düşen sorumlulukları yerine getirirken, araştırma ve problem çözme gibi becerileri de edindikleri söylenebilir. Bu nedenlerden dolayı farklılaştırılmış öğretimin, Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılması gerektiği söylenebilir. Bir başka anlatımla Sosyal Bilgiler eğitimiyle öğrencilere kazandırılması amaçlanan bazı beceri ve değerlerin farklılaştırılmış öğretimin ilkeleri gereğince daha etkin bir biçimde kazandırılabilceği düşünülmektedir. Kısacası öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrenme hızları ve öğrenme stillerindeki çeşitlilikten bağımsız olarak tüm öğrencilerin başarıyı deneyimlemelerine yardımcı olmak için Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim kullanılmalıdır (Chick and Hong, 2012).

2.8. İlgili Araştırmalar

Sosyal Bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenmelerine yönelik sorumluluk düzeylerine etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma ile ilgili alanyazın incelemesi yapıldığında doğrudan bu konuyu ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alanyazında farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile ilgili çeşitli kademelerde ve üstün yetenekli öğrenciler üzerinde nitel, nicel ve karma araştırma yöntemlerine uygun olarak yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Ancak Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile bir değeri kazandırmayı amaçlayan herhangi bir karma yöntem araştırmasına rastlanmamıştır. Alanyazındaki çalışmalar ağırlıklı olarak farklılaştırılmış öğretimin akademik başarıya etkisi ile ilgilidir. Bunun yanında Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi de çalışılan konular arasındadır. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim ile

ilgili araştırmalar çoğunlukla Türkçe ve Fen Bilimleri gibi alanlarda yapıldığı görülmüştür. Bu başlık altında alanyazın taramasında rastlanan Sosyal Bilgilerde farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar hakkında bilgiler özetlenerek verilmiştir.

Koeze (2007) farklılaştırılmış öğretim Sosyal Bilgiler eğitiminde öğrenci başarısı üzerine bir etkisi olup olmadığını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında karma araştırma yöntemini kullanmıştır. Araştırma sonucunda farklılaştırmanın öğrenmede başarı ve öğrenci memnuniyetinde önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir.

Marshak (2008) araştırmasında Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim programıyla geliştirilen Sosyal Bilgiler materyallerinin etkililiğini kanıtlamayı amaçlamıştır. Farklılaştırılmış program, geliştirme hatırlatıcı stratejileri ve akran öğretimini içerir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretim programı geliştirmede hatırlatıcı stratejiler ile akran öğretimini kullandığı gruptaki öğrencilerin geleneksel öğretim koşullarındaki öğrencilerden istatistiki olarak daha iyi bir performans sergilediklerini göstermiştir. Bununla birlikte hafıza geliştiren stratejilerin ünitedeki içeriğin hatırlanmasını kolaylaştığı görülmüştür. Öğrenciler ve öğretmenler öğretim programı geliştirmede akranlardan faydalanmayı beğenmişlerdir.

Swift (2009) araştırmasında, farklılaştırılmış öğretim Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci performansı üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada araştırmacı, iki yıllık bir süre boyunca iki farklı üçüncü sınıf öğrenci grubunu incelemiştir. Birinci grup öğrenci, Sosyal Bilgiler dersi içeriğini ders kitabını kullanarak ve her ünite sonunda bir test yaparak öğrenmiştir. İkinci grupla, öğretim kapsamlı bir şekilde farklılaştırılmış ve öğrencilerin değerlendirmeleri için bir sınava girme veya bir final projesi yapma seçeneği sunulmuştur. Karne notları, öğretim farklılaştırıldığında notların iyileşip iyileşmediğini görmek için iki öğrenci grubu arasında karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretim yapıldığında öğrenci notlarının arttığı ve öğrencilerin süreçten hoşlandıkları tespit edilmiştir.

Chick ve Hong (2012) araştırmalarında Sosyal Bilgilerde farklılaştırılmış öğretim felsefesini ve hedeflerini sunmayı amaçlamışlardır. Bu kapsamda öğretmenlerin çoğu eğitim programını, öğretim stratejilerini ve öğrenci ürünlerini öğrencilerin hazırbulunuşluk seviye ve yeteneklerine, ilgi alanları ve öğrenme tercihlerine göre değiştirmeyi uygun ve gerekli görse de, bu felsefeyi pratik sınıf stratejilerine dönüştürmek zordur. Bu doğrultuda büyük kağıt, kimlik çizelgeleri,

kademeli öğrenme deneyimleri, RAFT ve açık sorular gibi uygulaması kolay stratejileri birleştirmek, öğretmenlerin Sosyal Bilgilerde farklı öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamaya başlamasına yardımcı olurken, öğrencilerin sorumluluğunun olduğu demokratik bir sınıfta deneyimlemelerine olanak tanıdığı söylenebilir. Araştırma sonucunda da farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunun paylaşıldığı demokratik bir Sosyal Bilgiler sınıfının faydalarını deneyimlemelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lemier (2012), araştırmasında farklılaştırılmış öğretim için çağdaş düşünceleri inceleyerek, bunların eğitim programı ile nasıl bütünleştirileceğine dair bir model sunmayı amaçlamıştır. Model oluşturulurken, eğitim programı, içeriği, süreci ve ürünü hesaba katılırken öğrencinin ilgi ve seçimine dayalı esnek gruplamanın kullanılmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca öğrenci motivasyonunu artırmak için, öğrencilerin yıl boyunca öğrendikleri materyalleri güncel konularla ilişkilendirmelerine yardımcı olacak seçenekler sunulmuştur. Gerçekleştirilen farklılaştırmanın, öğrencilerin arka plan bilgilerini geliştirmelerine, yeni bilgiler oluşturmalarına ve bunları uygulanabilir şekillerde kullanmalarına olanak tanınması gerektiği ortaya konulmuştur. Farklılaştırılmış öğretimin amacının, etkili eğitim programı tasarımı yoluyla öğrenci motivasyonu ve başarısını artırmak olduğu belirtilmiştir.

Kelly (2013) “Sınıfta farklılaştırılmış öğretim” adlı doktora tezinde, ortaokul seviyesinde düşük başarısı olan öğrencileri geliştirmek için farklılaştırılmış öğretim ile grupla öğretimi karşılaştırmayı amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemi ile tasarlanan araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin sınav puanlarında orta derecede bir artışa neden olsa da kesir ve yüzde konularında daha yüksek başarı gösterdikleri ortaya konulmuştur.

Akdemir (2019) Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yöntemine uygun olarak hazırlanan etkinliklerin kullanılmasının Sosyal Bilgiler öğretmeni ve öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması modelini kullanmıştır. Araştırmacı uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında veri toplama araçları ile verilerini toplamıştır. Veri toplama araçlarında gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme, günlük ve ölçme değerlendirme testi kullanılmıştır. Ön-test ve son-test veri toplama aracı olarak tutum ve motivasyon ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretimin öğrencilere bilgi, beceri ve değer öğretimi konusunda etkili

olduğu, öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağladığı; derse yönelik ilgilerinde, isteklerinde, tutum ve motivasyonlarında olumlu yönde etkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili olumlu yönde düşüncelere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çetintaş (2019) Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim ile hazırlanan çalışma yapraklarının derste uygulanabilirliğini ortaya koymayı amaçlayan araştırmasında eylem araştırması modelini kullanmıştır. Araştırmada nitel veriler, yansıtıcı günlük, yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı gözlem formu ile toplanırken, nicel veriler de, tutum ölçeği ve akademik başarı testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış çalışma yapraklarının kullanıldığı deney grubunun, akademik başarı ve tutum ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin derse katılım, ilgi, kalıcı öğrenme, grupta çalışma, sosyal etkileşim ve bağımsız çalışma alışkanlıklarında olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üçarkuş (2020), Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişileri üzerindeki etkisini ortaya koymak için yapmış olduğu araştırmasında karma araştırma yönteminin, açımlayıcı desenini kullanmıştır. Nicel veriler akademik başarı testi ve zaman ve kronolojiyi anlama beceri testi ile toplanırken, nitel verileri ise yapılandırılmamış öğrenci günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı farklılık görülmezken zaman ve kronolojiyi anlama becerisinde anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca, öğrencilerin farklılaştırılmış öğretimi beğendikleri, derse yönelik başarılarını artırdığı, dersi anlama ve derse yönelik tutum ve isteklerine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deliquiña ve Guzman (2021), Sosyal Bilgiler dersindeki farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarıları ile farklılaştırılmış öğretim uygulamaları arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Powell (2021), Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili algılarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik çok az şey bildiklerini tespit etmiştir.

Altuntaş (2022), Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin

kullanımının öğrencilerin akademik başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisini ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında eylem araştırması modelini kullanmıştır. Nitel veriler öğrenci günlükleri, araştırmacı gözlemleri, yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanırken nicel veriler, akademik başarı testi, tutum ve motivasyon ölçekleri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretim ile işlenen Sosyal Bilgiler dersine yönelik öğrencilerin, tutum ve motivasyonlarında olumlu yönde değişim olduğu ve akademik başarılarında artış olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca, öğrenciler grup çalışmalarında zorlandıklarından bahsetmişlerdir.

Hasanah, Suyatno, Maryani, Badar, Fitria ve Patmasari (2022) araştırmalarında, fenomenolojik çalışmalar yoluyla Endonezya'daki ortaokul öğretmenlerinin deneyimlerine dayalı olarak farklılaştırılmış öğretimin kavramsal bir modelini oluşturmayı amaçlamışlardır. Bunun için bazı öğretmenler, Endonezya'nın mezun profilini oluşturmak için farklılaştırılmış öğrenmenin önemini vurgulayan ilerici bir eğitim felsefesi geliştirmeye dayalı çeşitli mesleki gelişim programlarına katılmışlardır. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğrenmeye ilişkin kavramsal modelin, öğrencilere kendi yollarında yürümeleri için fırsatlar sağlandığı; ayrıca öğrenme sürecinde öğrencilerin fiziksel ve zihinsel refah ve güvenliğini vurgulayan öğrenmeler sunduğu ortaya konulmuştur.

Tanyel (2022), Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin kullanılmasının öğrencilerin beceri temelli akademik başarısına, finansal okuryazarlık bilgi, tutum ve davranışlarına etkisini ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel deseni kullanmıştır. Nicel veriler, Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği, beceri temelli akademik başarı testi, finansal okuryazarlık bilgi ölçeği, finansal okuryazarlık tutum ölçeği ve finansal okuryazarlık davranış ölçeği ile toplanırken, nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin beceri temelli akademik başarılarına, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarına, finansal okuryazarlık bilgi, tutum ve davranışlarına olumlu etkisi olduğuna ulaşılmıştır.

3. YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi başlığı altında; araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırma ortamı, veri toplama araçları ve veri toplama süreci, uygulama süreci, veri analizi, araştırmada inandırıcılık, etik ve araştırma sürecinde yaşanan güçlükler isimli başlıklara yer verilmiştir.

Araştırmanın aşamaları arasındaki uyumu bütüncül olarak görüp araştırmanın amacından çıkmamak adına araştırma sürecinde, EK-11 de yer alan araştırma uyum matrisinden yararlanılmıştır. Araştırma uyum matrisi bilimsel bir araştırmanın aşamaları ve maddeleri arasındaki uyumun oluşturulması ve bunun devamlılığının sağlanması konusunda kolaylık sağlamaktadır. Bu da nitelikli çalışmaların ortaya çıkmasını sağlar. Yapılan araştırmaların geçerlilik ve güvenilirliklerini artırmak için faktörler arasındaki uyumun oluşmasını kolaylaştırır (Kaya ve Bayram, 2021). Dolayısıyla araştırmanın amacından sapma gibi durumların oluşmasını önlemek, zaman ve maliyet tasarrufu sağlamak için araştırma uyum matrisinden yararlanılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin kullanılmasının öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarına etkisini ortaya koymak amacıyla karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırma probleminin daha iyi anlaşılması için nicel ve nitel yöntemin tek bir çalışmada toplanıp, analiz edildiği araştırma türüdür. Burada amaçlanan nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin yerini almak değil, bu iki yöntemin güçlü yönlerinden faydalanmaktır (Creswell, 2012; Creswell ve Plano Clark, 2010; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bir başka deyişle, karma araştırma yöntemin, nitel ve nicel yöntemler arasında köprü kurduğu söylenebilir (Onwuegbuzie & Leech, 2005). Karma araştırma yöntemin temel özellikleri şunlardır (Creswell ve Plano Clark, 2010):

- Araştırma problemine bağlı olarak nitel ve nicel veriler dikkatli bir şekilde toplanıp analiz edilir.
- Nitel ve nicel veriler aynı anda, destekleyici konumunda ya da sırayla birinden elde edilen veriler ile diğerini oluşturarak kullanılır.
- Araştırma problemine göre nitel ve nicel veri türlerinden birine ya da ikisine aynı anda öncelik verilir.

- Araştırmanın her safhasında bu özelliklerin kullanılması gerekmektedir.

Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim kullanılmasının öğrencilerin öğrenmelerine yönelik sorumluluklarına etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada, karma araştırma yöntemi desenlerinden biri olan gömülü desen kullanılmıştır. Çünkü bu araştırmada verilerin birbirini desteklemesine ve detaylı olarak açıklamasına yardımcı olması için çeşitli veri türlerine ulaşılması hedeflenmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2010). Gömülü desen, nitel veya nicel araştırmaların zayıf yönlerini telafi etmeye yardımcı olur. Araştırma probleminin ortaya konulması için ve bazı bölümlerin daha detaylı anlaşılması için araştırmaya ikinci bir yöntem eklenir. Başka bir deyişle ikinci yöntem birinci yöntemin içine gömülmüş, iç içe geçmiş durumdadır. Bu desen genellikle nicel ağırlıklı araştırmaları nitel verilerle güçlendirme amacıyla kullanılır (Creswell, Fetters, Plano Clark ve Morales, 2009; Creswell ve Plano Clark, 2010). Bu durumda araştırma soruları belirlenirken baskın olan yöntem ile ilgili daha çok soru hazırlanır (Creswell ve Plano Clark, 2010). Bu araştırmada da nicel yöntemin baskın, nitel yöntemin ise açıklayıcı olarak kullanılması nedeniyle karma araştırma desenlerinden biri olan gömülü desen kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından, deneysel işleme geçilmeden önce gruplara ön-test uygulanmıştır. Daha sonra deney grubunda, deneysel işlem uygulanmasının ardından bunun etkisini ortaya koymak için son-test uygulaması yapılmıştır (Creswell, 2013). Nitel boyutta ise görüşme tekniği ve yapılandırılmamış gözlem notları kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi sonrasında detaylı bilgiyi edinmek amacıyla deneysel işlem sonrasında Sosyal Bilgiler öğretmeni ve deney grubu öğrencileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılandırılmamış gözlem notları ise görüşme verilerini desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, araştırma problemi için gerekli olan nitelikler ve ölçütler dikkate alınarak belirlendiği için amaçsal örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Belirlenen bu ölçütler, araştırma problemine göre katılımcılarda veya uygulamanın yapılacağı ortamda bulunması gereken özelliklere göre farklılık gösterebilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve

Demirel, 2018).

Bu doğrultuda uygulama okulunun, her kesimi kapsamı ve geniş kitlelere hitap edebilmesi açısından orta sosyoekonomik düzeye sahip bir bölgede bulunmasına dikkat edilmiştir. Bunun için Kâhta Milli Eğitim Müdürlüğü'nden bilgi alınmıştır. Ayrıca ailelerin, çocuklarının araştırmaya katılmaları konusunda istekli olmaları, uygulamanın yapılacağı sınıfta akıllı tahtaların bulunması, internet bağlantısının olması, sınıfların uygulama yaparken öğrencilerin rahatça çalışabilecekleri genişlikte olması, öğretmen ve öğrenciler ile okul yönetiminin araştırmaya katılmaya gönüllü olması belirlenmiştir. Bu kapsamda edinilen bilgiler doğrultusunda kriterlere uygun ortaokullar ile yüz yüze iletişime geçilmiş ve Gazi Ortaokulu tercih edilmiştir.

Araştırmanın sınıf düzeyi 5. sınıf olarak belirlenmiştir. Bunun nedeni, gelişimsel açıdan somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçmiş olmalarıdır. Soyut işlemler dönemi değer gelişimi için önemlidir. Nitekim bu araştırmada da farklılaştırılmış öğretimin öğrenmeye yönelik sorumluluk kazandırmadaki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bir diğer neden ise, soyut işlemler dönemindeki bir öğrencinin bir olayın değişik yönlerini görebilmesi, farklı bakış açılarıyla olayı anlamaya ve çözüm üretmeye çalışmasıdır. Başka bir deyişle bu düzeydeki sınıflarda analiz etme, karşılaştırma, soyut ilişkileri bulma, özgün bir şey üretme, eleştirel düşünme gibi becerileri geliştirici etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir. Bu nedenlerden dolayı 5. sınıf düzeyinin araştırma için uygun olacağı düşünülmüştür (Senemoğlu, 2018). 2018 SBDÖP incelendiğinde de sorumluluk değerinin yoğun biçimde kazandırılmaya çalışıldığı sınıf düzeylerinden birinin 5. sınıf düzeyi olduğu görülmektedir (MEB, 2018). Ayrıca öğrencilerde bazı değerleri güçlendirmek amacıyla gerçekleştirilen bir eğitimin, değerlerin yeni şekillenmeye başladığı alt yaş gruplarında daha etkili olabileceği varsayılmaktadır (Doğanay, 2005). Öğrenme sorumluluğunun en yüksek olduğu sınıf düzeyinin 5. sınıf olduğu ve bunun sınıf kademesi yükseldikçe azaldığına dair çalışmalar da bulunmaktadır (Sezer ve Çoban, 2016; Yeşil, 2013). Bu nedenle araştırma, ortaokul düzeyinde Sosyal Bilgiler dersinin uygulandığı en alt yaş grubu olan 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

Gazi Ortaokulu'nda 5. sınıf düzeyinde beş şube bulunmaktadır. 130 tane 5. sınıf öğrencisi vardır. Bu sınıflardan hangisinin deney ve hangisinin kontrol grubunu oluşturacağını belirlemek için öncelikle araştırmanın veri toplama aracı olan "Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeğinden" yararlanılmıştır. Bu amaçla 7 Ocak 2019

tarihinde öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği ön-test uygulaması yapılmıştır. Bu ölçme aracından elde edilen puanların ortalamaları dikkate alınarak, ortalamaları birbirine en yakın gruplar deney ve kontrol grubu olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda 126 tane ön-test verisi toplanmıştır. Ancak doldurulmamış ve bir madde için birden fazla işaretlemeler olanlar analiz dışında bırakılmıştır. Bunun sonucunda 115 tane öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği analize dâhil edilmiştir. Okulda bulunan şube öğrencilerinin bu ölçekten almış oldukları ön-test puanlarının tanımlayıcı istatistiklerine Tablo 3.1.'de yer verilmiştir.

Tablo 3.1. *Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği ön-test puan ortalamaları*

Tanımlayıcı İstatistikler		
Şube	Kişi Sayısı	Sınıf Ortalaması
A	20	142,60
B	22	153,04
C	24	140,75
D	22	148,00
E	20	153,68

Tablo 3.1.'de 5. sınıf öğrencilerine uygulanan öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeğinin ön-test puan ortalamaları verilmiştir. Buna göre A, C, D şubelerinin ortalama puanları birbirine yakın olmadığı için araştırma dışında bırakılmıştır. B ve E şubelerinin ise öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği ön-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda B ve E şubelerinin sınıf öğretmenleri ve okul rehber öğretmeni ile görüşüldükten sonra, E şubesindeki öğrencilerin B şubesine kıyasla daha aktif oldukları, araştırmaya katılmaya daha gönüllü oldukları ve başarı düzeylerinin de daha yüksek olduğu bilgilerine ulaşılmıştır. Ayrıca 14 yıllık kıdeme sahip olan E şubesinin öğretmeni 2020-2021 yıllarında sınıfında yine bir lisansüstü tez için uygulama gerçekleştirmiştir. Bu nedenle sınıfında bu tür uygulamaların yapılması konusunda tecrübeli olduğu da göz önüne alınarak E şubesinin deney, B şubesinin ise kontrol grubu olarak seçilmesine karar verilmiştir.

3.3. Araştırma Ortamı

Araştırma, Adıyaman iline bağlı 127,534 nüfusu bulunan Kâhta ilçesinde yapılmıştır. Kâhta ilçesi 2021 verilerine göre Adıyaman'ın en fazla nüfusa sahip olan ilçesidir (<http-2>).

Araştırmanın yapıldığı Gazi Ortaokulu'nda 2021-2022 eğitim-öğretim yılı verilerine göre toplam 25 derslik, 43 öğretmen ve 623 öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubunu oluşturan 5/B şubesinde 2 ve deney grubunu oluşturan 5/E şubesinde 25 öğrenci bulunmaktadır. Ancak bu öğrencilerden 5/B şubesinde 3 ve 5/E şubesinde 2 öğrenci hiç gelmezken E şubesinde bir öğrenci ise ara sıra okula gelmektedir.

Uygulamanın yapıldığı 5/E sınıfı okulun zemin katında yer almaktadır. Bu sınıfın içinde bir akıllı tahta, bir beyaz tahta, 15 öğrenci sırası, üç askılık, bir çöp kovası bulunmaktadır. Atatürk portresi, Bayrak, İstiklal Marşı akıllı tahtanın üzerinde asılı haldedir. Tahtanın sağ tarafında öğretmen masası bulunmaktadır. Tahtanın karşısındaki duvarda çeşitli derslerle ilgili materyallerin yer aldığı panolar vardır. Öğrenciler normal derslerde ikiyeşerli olarak otururlarken, uygulama esnasında dörtlü hale getirilen sıralarda küme şeklinde oturmuşlardır. Kontrol grubunu içeren 5/B sınıfı da okulun zemin katında yer almaktadır. Fiziksel özellikler olarak 5/E sınıfıyla aynıdır.

3.4. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerine etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla nicel ve nitel veri toplama araçları bir arada kullanılmıştır. Bu başlık altında nicel ve nitel veri toplama araçları ile ilgili bilgiler verilmiştir. Nicel veri toplama araçları başlığının altında, öğrenme stilleri ölçeği ve öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeğinden bahsedilmiştir. Nitel veri toplama araçları başlığı altında ise yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış gözlem yer almaktadır.

3.4.1. Nicel veri toplama araçları

5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerine etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın nicel boyutunda, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla 'Öğrenme Stilleri

Ölçeği' kullanılmıştır. Ardından öğrencilerin farklılaştırılmış öğretimin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerine etkisini ortaya koymak amacıyla 'Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği' kullanılmıştır. Ön-test ve son-test verilerinin elde edilmesi amacıyla bu araçtan yararlanılmıştır.

3.4.1.1. Öğrenme stilleri ölçeği

5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerine etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma için farklılaştırma yapılırken öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınmıştır. Dolayısıyla sınıfta oluşturulmuş olan gruplar için öğrencilere öğrenme stilleri ölçeği uygulanmıştır. Bunun için Otrar, Gülten ve Özkan (2012) tarafından geliştirilmiş olan ve EK-1' de yer alan 'Öğrenme Stilleri Ölçeği' kullanılmıştır. 14 Şubat 2022 tarihinde ölçek kullanımı için Sayın Ekrem ÖZKAN'dan elektronik posta aracılığı ile izin alınmıştır. Konu ile ilgili yapılan yazışma EK-2' de yer almaktadır. Ölçek, "kesinlikle bana uyuyor", "bana uyuyor", "kararsızım", "bana uymuyor" ve "kesinlikle bana uymuyor" seçenekleriyle oluşturulmuş 5'li likert şeklindedir. Ölçeğin puanlaması yapılırken "kesinlikle bana uymuyor" için 1, "bana uymuyor" için 2, "kararsızım" için 3, "bana uyuyor" için 4, "kesinlikle bana uyuyor" için ise 5 puan verilmektedir. Otrar, Gülten ve Özkan (2012), ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşturulan özdeğer grafiğinde, 36 maddenin görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik olmak üzere dört faktörde toplandığını ortaya koymuşlardır. Bu ölçekte iki ters madde bulunmaktadır. Otrar, Gülten ve Özkan (2012) ölçeğin, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde ve öğrenci başarısını ortaya koymada öğretmene yol gösterici bir ölçme aracı olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile süreç ve ürün farklılaştırılması şeklinde hazırlanan ders planları uygulanırken öğrencilerin öğrenme stillerine göre gruplara ayrılması için bu ölçek uygun görülmüştür. Otrar, Gülten ve Özkan (2012) tarafından geliştirilen bu ölçeğin güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach's Alfa katsayısı ise 0,95 olarak hesaplanmıştır. Ölçek Bayır (2015) tarafından da, "Üstün zekâlı öğrencilerin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde kullanmıştır. Araştırmacı ölçeğin iç tutarlılık katsayısını (Cronbach Alpha) 0,95 olarak bulmuştur.

Araştırmada öncelikle öğrencileri gruplara ayırmak ve ders planlarını öğrencilere uygun olarak hazırlamak amacıyla kullanılan öğrenme stilleri ölçeğinin geçerlik ve

güvenirlik çalışmalarının yapılabilmesi için bir pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmada kullanılacak olan örneklem büyüklüğü için Goodhue, Lewis ve Thompson (2006) ve Kline (2005)'in belirttiği madde sayısının en az on katı büyüklüğünde bir örneklem seçilmesi kriteri dikkate alınmıştır. Buradan hareketle 36 maddelik öğrenme stilleri ölçeği, uygulama okulu hariç tutularak diğer okullarda bulunan 502 tane 5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Madde sayısı fazla olduğu için bir ders saatinde doldurmaları istenmiştir. Araştırmacı sınıfta bulunarak anlaşılmayan yerlerin anında giderilmesi sağlanmıştır. Okuma-yazma bilmeyen öğrencilere ölçeği ilk bitiren öğrenciler okuma yazma bilmeyen öğrencilere okuyarak doldurmaları sağlanmıştır. Ölçeklerin analizi aşamasında bazı ölçekler boş madde sayısı fazla olması ve hepsini aynı cevabın verilerek okunmadan cevaplandığı düşünülen ölçekler geçersiz kabul edilerek çıkartılmıştır. Bunun sonucunda geçerli ölçek sayısı 468 olarak belirlenmiştir.

Uygulama sonrasında ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) ve iç tutarlılığına bakılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik durumu kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,83 olarak hesaplanmıştır. DFA, genellikle ölçek geliştirme ve geçerlilik analizlerinde kullanılmakta veya önceden belirlenmiş bir yapının doğrulanmasını amaçlamaktadır (Yaşlıoğlu, 2017). Yapısal eşitlik modelleri alanyazınında DFA için çok sayıda uyum istatistiği vardır ve sürekli olarak yenileri geliştirilmektedir (Millsap, 2007). Bu araştırma için R programı kullanılmıştır. Bu çalışmada dikkate alınan uyum istatistikleri şunlardır: Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı (CMIN/DF), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) ve ölçeklendirilmemiş uyum indeksi (TLI). Bu doğrultuda gerçekleştirilen DFA sonucunda elde edilen değerler Tablo 3.2.'de yer almaktadır.

Tablo 3.2. Öğrenme stilleri ölçeği dfa uyum istatistikleri

CMİN/DF	CFI	RMSEA	TLI
2,315	0,91	0,07	0,90

Öğrenme stilleri ölçeği için elde edilen uyum istatistiklerinin ilki Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesi ile elde edilen değerdir (CMIN/DF). Bu değer üç veya daha altında olması uyum açısından iyi kabul edilmektedir (Ayyıldız, Cengiz ve Ustasüleyman, 2006; Marsh ve Hocevar, 1988). Bu çalışmada CMIN/DF değeri ise 2,315 olarak bulunmuştur. Karşılaştırmalı uyum indeksi anlamına gelen CFI

değeri de 0 ve 1 arasında yer almaktadır. 1'e yakın olması uyumun güçlü olduğunu göstermektedir (Brown, 2014). Bu çalışmanın CFI değeri 0,91'dir. Yaklaşık hataların ortalama karekökü anlamına gelen RMSEA değeri, 0,05'in altında ise uyum iyi, 0,08'in altında ise kabul edilebilir uyum olmaktadır (Hu ve Bentler, 1999). Bu çalışmanın RMSEA değeri, 0,07'dir. Son olarak TLI değeri 0,80'den ya da 0,95'ten büyük olması gibi yüksek eşik değerlere sahip olması uyum açısından iyi olduğunu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999, Byrne, 2013). Bu araştırmanın TLI değeri 0,90'dır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğe dair ulaşılan uyum istatistiklerine bakıldığında, önceden ortaya konmuş olan model ile veri uyumunun iyi ve kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

3.4.1.2. Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği

Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerine etkisinin incelendiği bu araştırmanın ön-test ve son-test için kullanılan ölçme aracı, Yakar ve Saracaloğlu (2017) tarafından geliştirilen 'Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği'dir. 35 maddeden oluşan bu ölçek EK-3'te yer almaktadır. 10 Ekim 2021 tarihinde ölçek kullanımı için Sayın Ali YAKAR'dan elektronik posta aracılığı ile izin alınmıştır. Konu ile ilgili yapılan yazışma EK-4'te yer almaktadır. Ölçek, "bana hiç uygun değil", "bana uygun değil", "bana kısmen uygun", "bana uygun", "bana tamamen uygun" seçenekleriyle oluşturulmuş 5'li likert şeklindedir. Ölçeğin puanlaması yapılırken "bana hiç uygun değil" için 1, "bana uygun değil" için 2, "bana kısmen uygun" için 3, "bana uygun" için 4, "bana tamamen uygun" için ise 5 puan verilmektedir. Yakar ve Saracaloğlu (2017), ölçeğin açılımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşturulan özdeğer grafiğinde, 35 maddenin tek faktörde toplandığını ortaya koymuşlardır. Ölçeğin güvenilirlik durumu kapsamında iç tutarlılık için ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,94 olarak hesaplanmıştır. Geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış olan bu ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ayrıca Yakar ve Saraçoğlu (2017), ölçeğin ortaokul seviyesindeki herhangi bir dersin öğretimi sürecinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bir ölçme aracı olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile süreç ve ürün farklılaştırılması şeklinde hazırlanan ders planlarının öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarına etkisinin bu içeriğe sahip maddeler ile ölçülmesi uygun görülmüştür.

Yakar ve Saraçoğlu (2017) tarafından geliştirilen bu ölçek başka çalışmalarda da kullanılmıştır. Ateş (2020), “Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumlulukları ile yaratıcı problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde kullanmıştır. Araştırmacı ölçeğin iç tutarlılık katsayısını (Cronbach Alpha) 0,92 olarak bulmuştur. Özbulat (2020), “Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin ve okul motivasyonlarının incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde bu ölçeği kullanmıştır. Araştırmacı yapmış olduğu uygulama sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısını (Cronbach Alpha) 0,93 olarak bulmuştur. Gürkez (2021) de “Ortaokul öğrencilerinin robotik kodlama eğitiminin üst biliş beceri farkındalığı ve öğrenmeye yönelik sorumlulukları üzerine etkisi: Abilix Krypton 7 örneği” başlıklı yüksek lisans tezinde bu ölçeği kullanmıştır. Araştırmacı yapmış olduğu pilot uygulama sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısını (Cronbach Alpha) 0,93 olarak bulmuştur.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için öncelikle bir pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmada kullanılacak olan örneklem büyüklüğü için alanyazında sıklıkla tercih edilen madde sayısının en az beş katı büyüklükte bir örneklem seçilmesi kriteri (Büyüköztürk vd., 2018; Child, 2006; Tavşancıl, 2014) dikkate alınmıştır. Buradan hareketle 35 maddelik öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği, uygulama okulu hariç tutularak diğer okullarda bulunan 204 tane 5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Madde sayısı fazla olduğu için bir ders saatinde doldurmaları istenmiştir. Araştırmacı sınıfta bulunarak anlaşılmayan yerlerin anında giderilmesi sağlanmıştır. Okuma-yazma bilmeyen öğrencilere ölçeği ilk bitiren öğrenciler okuma yazma bilmeyen öğrencilere okuyarak doldurmaları sağlanmıştır. Ölçeklerin analizi aşamasında bazı ölçekler boş madde sayısı fazla olması ve hepsini aynı cevabın verilerek okunmadan cevaplandığı düşünülen ölçekler geçersiz kabul edilerek çıkartılmıştır. Bunun sonucunda geçerli ölçek sayısı 188 olarak belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ölçeğin DFA ve iç tutarlılığına bakılmıştır. DFA, genellikle ölçek geliştirme ve geçerlilik analizlerinde veya önceden belirlenmiş bir yapının doğrulanması aşamasında kullanılır (Yaşlıoğlu, 2017).

DFA için AMOS programı kullanılmıştır. AMOS programında grafik menüsü aracılığıyla yol diyagramı çizilmiş ve sonrasında uyum istatistiklerine bakılmıştır. Bu çalışmada dikkate alınan uyum istatistikleri şunlardır: Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı (CMIN/DF), uyum iyiliği indeksi (GFI), kök artık kareler ortalaması

(RMR), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA). Bu doğrultuda gerçekleştirilen DFA sonucunda elde edilen değerler Tablo 3.3.'te yer almaktadır.

Tablo 3.3. Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği dfa uyum istatistikleri

CMİN/DF	GFI	CFI	RMR	RMSEA
1,60	0,80	0,81	0,06	0,05

Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği için elde edilen uyum istatistiklerinin ilki Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesi ile elde edilen değerdir (CMİN/DF). Bu değer iki veya altında olması uyum açısından iyi kabul edilmektedir (Şimşek, 2007). Bu çalışmada CMİN/DF değeri ise 1,609 olarak bulunmuştur. Bir diğer değer, uyum iyiliği indeksidir (GFI). 0 ve 1 arasında olan GFI değeri 1'e yaklaştıkça uyum düzeyi yükselmektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Bu çalışmanın GFI değeri, 0,80'tir. Kök artık kareler ortalaması olarak ifade edilebilecek RMR değeri, 0 ile 1 arasında değer almaktadır ve 0 değerine yaklaştıkça uyum artmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Bu çalışmanın RMR değeri ise 0,06'dir. Karşılaştırmalı uyum indeksi anlamına gelen CFI değeri de 0 ve 1 arasında yer almaktadır. 1'e yakın olması uyumun güçlü olduğunu göstermektedir (Brown, 2014). Bu çalışmanın CFI değeri 0,81'dir. Son olarak yaklaşık hataların ortalama karekökü anlamına gelen RMSEA değeri, 0,05'in altında ise uyum iyi, 0,08'in altında ise kabul edilebilir uyum olmaktadır (Hu ve Bentler, 1999). Bu çalışmanın RMSEA değeri, 0,05'tir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğe dair ulaşılan uyum istatistiklerinin iyi ve kabul edilebilir düzeyde olduğu, bu doğrultuda önceden ortaya konulmuş olan model ile veri uyumunun da iyi ve kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizinin ardından ölçeğin iç tutarlılığına bakılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) 0,90 olarak belirlenmiştir. Bu değer alanyazında güçlü olarak kabul edilen bir değerdir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Özdamar, 2010).

3.4.2. Nitel veri toplama araçları

Karma yöntem desenlerinden biri olan gömülü desene uygun olarak gerçekleştirilen bu araştırmada, öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği ile elde edilen nicel verilerin açıklanması için öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin alınmasında nitel veriler kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri, öğretmen ve öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı tarafından yapılan yarı yapılandırılmış gözlem ile toplanmıştır.

3.4.2.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formları

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, alternatif sorular sormaya, daha derinlemesine görüşmeler yapabilmeye ve görüşme esnasında ortaya çıkan yeni durumlara karşı alternatif derinleştirme soruları sormaya olanak tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda öğretmen ve öğrencilerin araştırmayla ilgili görüşlerini alabilmek için öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından alanyazın doğrultusunda hazırlanan görüşme soruları, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili çalışmaları olan akademisyenler ile doktora tezi ve yüksek lisans tezlerini bitiren danışmanlar olmak üzere dört uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar, bazı maddeleri bir arada toplayarak tek soru oluşturulabileceğini ve bazı sorular için sonda sorular eklemenin yararlı olabileceği yönünde görüşler bildirmişlerdir. Uzmanlardan gelen bu görüşler doğrultusunda yapılan düzenlemeler ile görüşme soruları pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Gerçekleştirilen pilot uygulamanın ardından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları doğrultusunda Sosyal Bilgiler öğretmeni ve iki öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerden sonra yarı yapılandırılmış görüşme soruları düzenlenmiş ve uygulama süreci için son halini almıştır. Araştırmada kullanılan ve toplam yedi sorudan oluşan öğretmen ve öğrenci görüşme soruları EK-5'te yer almaktadır.

Bu kapsamda asıl uygulama sonrasında Sosyal Bilgiler öğretmeni ve deney grubunda yer alan tüm öğrenciler ile (24 öğrenci) görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde kod isimler kullanılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelere dair bilgiler Tablo 3.4.'te yer almaktadır.

Tablo 3.4. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşme bilgileri

Görüşülen Kişi	Görüşme Süresi	Görüşülen Kişi	Görüşme Süresi
Ayşe	03:33	Aslı	02:44
Emre	05:14	Nuray	02:04
Ümran	04:24	Merve	02:40
Enes	03:22	Ramazan	02:32
İzzet	03:52	İrem	02:14
İlyas	02:27	Zehra	03:12
Uğur	02:54	Yakup	02:40
Ceren	04:18	Emir	02:14
Hiranur	04:11	Fatih	02:07
Zümra	02:37	Yasin	02:02
Hümevra	03:28	Esra Hoca	12:32
Buğlem	02:54		
Ömer	03:03		

3.4.2.2. Yapılandırılmamış gözlem formu

Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerine etkisinin incelendiği bu araştırmada deney grubunda gerçekleştirilen etkinlikler, yapılandırılmamış gözlem formu ile kaydedilmiştir. Gözlem yapılırken farklılaştırılmış öğretimin ilkeleri ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk kazanmalarına etkisi dikkate alınmıştır. 10 hafta süren uygulama süresince deney grubunda gerçekleştirilen tüm Sosyal Bilgiler dersleri gözlemlenmiştir. Gözlemden elde edilen veriler araştırmanın uygulama sürecinin güvenilirliğini ve nitel verileri güçlendirmek için kullanılmıştır.

3.5. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci, 24.06.2020 tarihinde Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'ndan ve 28 Ekim 2021 tarihinde Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırmanın gerçekleştirilmesi için gerekli izinlerin alınması ile başlamıştır. Bu belgelere EK-6 ve EK-7'de yer verilmiştir. İzinler alındıktan sonra uygulama süreci başlamıştır. Bu başlık altında ders içeriklerinin hazırlanması, pilot uygulama ve asıl uygulama ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.5.1. Ders içeriklerinin hazırlanması

Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarına etkisini belirlemek amacıyla ders içerikleri hazırlanırken 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programındaki “Üretim, Dağıtım ve

Tüketim” ile “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanlarıyla ilgili kazanımlar ve Milli Eğitim Bakanlığı 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı esas alınmıştır. Bu öğrenme alanlarının tercih edilme nedeni “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında doğrudan kazandırılması amaçlanan değerlerin sorumluluk değeri olmasıdır. “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı ise konuları bakımından görev ve sorumluluklar ile ilgili bilgilerin yer alması, vatandaş olarak yerine getirilmesi gereken sorumluluklardan bahsedilmesi gibi nedenlerden dolayı tercih edilmiştir. Bunun yanında öğrenme alanlarının art arda olmasının, öğrencilerin uygulamaya adapte olmaları konusunda sıkıntı yaşanmamalarını sağlayacağı düşünülmüştür.

Deney grubu için hazırlanan ders planları farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden öğrenme merkezlerine; etkinlikler ise ilgi merkezlerine uygun olarak hazırlanmıştır. Merkezler stratejisinin tercih edilme sebebi, öğrencilerin bir beceriyi, değeri ya da kavramı öğrenmesi ve onu geliştirmesi (Kaplan, Kaplan, Madsen ve Gould, 1980) için uygun bir strateji olmasından dolayıdır. Bu doğrultuda öğrenciler, öğrenmelerini kendileri gerçekleştirdikleri için araştırmanın konusunu oluşturan öğrenmeye yönelik sorumluluklarının gelişmesine de katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Merkezler için etkinlikler hazırlanırken sınıfın görsel, işitsel ve kinestetik olmak üzere üç öğrenme stilinden oluşacağı varsayılarak buna uygun etkinlikler hazırlanmıştır. Bu merkezlerde etkinlik kartları, resim, karikatür, şiir, hikâye ve mektup çalışmaları, kısa film, video, animasyon izleme ve canlandırma etkinlikleri bulunmaktadır. Sadece öğrenme merkezlerinde bulunan videolar, animasyonlar ve kısa filmler Eğitim Bilişim Ağı (EBA) marketten ve resmi internet ortamlarından bulunup uygun kısımlar kesilerek öğrencilere izletilmiştir. Ayrıca her kazanım için öğrencilerin ders planlarında neler yapacağını aşamalar halinde anlatan yönerge kartları hazırlanmıştır. Bunun yanında ‘Ne biliyorum? Ne öğrendim? Gelecekte ne öğrenmek istiyorum?’ kartları ve görev çizelgesi kartları hazırlanmıştır.

Hazırlanan ders planları ile ilgili farklılaştırılmış öğretim ile ilgili doktora tezi bitiren danışmanlar ve farklılaştırılmış öğretim ile ilgili çalışmaları olan akademisyenler ile iki Sosyal Bilgiler öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Sosyal Bilgiler öğretmenleri ders planlarının yoğun olduğunu ders saatinin yetismeyebileceğini bu nedenle sadeleştirilmesi gerektiğine yönelik öneriler sunmuşlardır. Akademisyenler de farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin bazı ders planlarında yanlış uygulandığını düzeltilmesi gerektiğine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Uzmanlardan alınan

görüşler, tez izleme komitesi üyelerine sunulmuştur. Önerilen düzeltmeler yapılmış ve böylece ders planları son halini almıştır.

3.5.2. Pilot uygulama

Araştırma için gerekli izinlerin alınmasının ardından asıl uygulamaya geçmeden önce strateji uygulanırken dikkat edilmesi gereken noktaların ortaya konulması için pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın yapılacağı okul belirlenirken, asıl uygulamada kullanılacak olan okulun özelliklerine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle Kâhta ilçesindeki orta sosyoekonomik bölgelerde yer alan okullara gidilerek uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Bunun sonucunda öğretmen ve yöneticilerin araştırmaya katılmak için istekli olması sebebiyle Girne Ortaokulu pilot uygulama için tercih edilmiştir. Okul yönetimi ve Sosyal Bilgiler öğretmenine alınan izin belgeleri sunulmuştur. Daha sonra üç hafta süren pilot çalışma uygulanmıştır. Pilot çalışma ile asıl uygulamada yaşanabilecek güçlüklerin ortaya konulmasına çalışılmıştır. Daha sonra okul yönetiminin onay vermesiyle Sosyal Bilgiler öğretmeni gönüllü katılım formunu doldurmuştur. 22 Aralık 2021 tarihinde öğrencilere uygulama hakkında bilgiler verilmiştir. Bu doğrultuda veli izin formu ve öğrenci gönüllü katılım formu doldurulmak üzere öğrencilere teslim edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için öğrenme stilleri ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin uygulamaya katılma konusunda gönüllü olmaları ve velilerin de onay vermeleri sonucunda 23 Aralık 2021 tarihinde ise uygulamaya başlanmıştır. Uygulama sınıfının mevcudu 22 olmasına rağmen, sürekli olarak devam etmeyen bir öğrenci olduğu için araştırma 20 öğrencinin yer aldığı bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama 23 Aralık 2021 tarihinden 5 Ocak 2022 tarihine kadar 3 hafta boyunca sürmüştür. Uygulama, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ile “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı başlangıçta uygulamış olduğu öğrenme stilleri ölçeğinin sonuçlarına göre sınıfı gruplara ayırmıştır. Pilot uygulama için ders planları ve etkinlikler hazırlanırken, Sosyal Bilgiler ders kitabı ile Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı temel alınmıştır. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen ders planları ve etkinlikler uygulanırken araştırmacı aktiftir. Ders bitiminde araştırmacı gözlemlerini not etmiştir. Pilot uygulamanın ardından öğrencilerden uygulama hakkında görüşler alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda öğrencilerin uygulama sürecinde çok eğlendikleri, memnun kaldıkları, kendilerini daha rahat ifade edebildikleri görülmüştür. Bunun yanında sınıfı

gruplara ayırmak adına kullanılan öğrenme stiller ölçeğinin az maddeden oluşması sebebiyle doğru bir grupta için yeterli olmadığına karar verilerek Otrar, Gülten ve Özkan (2012) tarafından geliştirilmiş olan ‘Öğrenme Stilleri Ölçeği’ nin kullanılmasına karar verilmiştir. Pilot uygulama ile beraber Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrenciler tarafından sevildiği, ilgi gösterildiği ve derse katılımlarını artırdığı görülmüştür. Pilot uygulamada ilk ders sorumluluk almak istemeyen bazı öğrencilerin daha sonraki uygulamalarda sorumluluk aldıkları görülmüştür. Pilot uygulamada öğrencilerin görüşlerinden ve araştırmacının gözlemlerinden yola çıkılarak asıl uygulama için hazırlanan ders planları tekrardan gözden geçirilmiştir. Bunun sonucunda ders planlarında yer alan “Ne biliyordum? Ne öğrendim? Ne öğrenmek istiyorum?” ve “ Görev Çizelgesi” kartları çok zaman alması nedeniyle uygulamadan çıkartılmıştır. Bazı ders planlarında yer alan etkinliklerin yoğun olmasından dolayı ders saatinin yetişemeyeceği endişesi ile sadeleştirilmiştir.

3.5.3. Asıl uygulama süreci

Pilot uygulamanın ardından 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanlarında gerçekleştirilmiş olan asıl uygulama süreci için çalışmalara başlanmıştır. İlk olarak uygulamanın yapılacağı okul belirlenmiştir. Bunun için ölçüt örnekleme tekniğinden yararlanılarak Gazi Ortaokulu uygulama okulu olarak belirlenmiştir. Daha sonra deney ve kontrol gruplarını belirlemek amacıyla öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği ön-test olarak uygulanmıştır. Bunun sonucunda 5/B ve 5/E şubelerinin ön-test puan ortalamaları birbirine yakın çıkmıştır. Rehberlik servisi, Sosyal Bilgiler öğretmeni ve sınıf öğretmenlerinden edinilen bilgiler doğrultusunda 5/E sınıfı deney; 5/B sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla öğrenme stilleri ölçeğinin uygulanması sonucunda sınıfta kinestetik (8) ve işitsel (12) grupların ağırlıklı olduğu ortaya konulmuştur. Hazırlanan ders planları ve etkinlikler bu doğrultuda tekrar gözden geçirilerek öğrenme stillerine uygun hale getirilmiştir. İşitsel ve kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerden oluşacak grupların üye sayılarının fazla olmasının uygulamayı güçleştirebileceği düşünülerek işitsel grup kendi içinde iki gruba ayrılırken, kinestetik grup da üç gruba ayrılmıştır. Gruplar belirlendikten sonra 2021-2022 eğitim öğretim yılının 4 Nisan 2022 tarihinde çalışmanın uygulama süreci başlamıştır. İki öğrenme alanını kapsayan 10 haftalık sürece dair bilgiler Tablo 3.5.’te yer almaktadır.

Tablo 3.5. *Uygulama süreci takvimi*

Ön-test	DeneySEL İşlem					Son-test	Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler
28 Mart 2022	1. Hafta 4 Nisan 2022	2. Hafta 11 Nisan 2022	3. Hafta 20 Nisan 2022	4. Hafta 25 Nisan 2022	5. Hafta 27 Nisan 2022	1 Haziran 2022	2 Haziran 2022
	6. Hafta 9 Mayıs 2022	7. Hafta 16 Mayıs 2022	8. Hafta 23 Mayıs 2022	9. Hafta 31 Mayıs 2022	10. Hafta 1 Haziran 2022		

Araştırmacı tarafından 10 hafta süren farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile ilgili ders plan ve etkinlikleri 2018 SBDÖP'nin "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" ile "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanlarında yer alan 10 kazanım doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu nedenle 10 ders planı ve birçok etkinlik planı hazırlanmıştır. Bunlara ait ders planı örneği EK-8'de yer almaktadır.

Hazırlanan ders planları ve etkinliklerin nasıl yapılacağına dair yönergeler gruplara dağıtılmıştır. Daha sonra görev çizelgesi verilerek, gruptaki öğrencilerin görev dağılımı yapmaları istenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenin konuları yetiştirme durumundan dolayı bazı ders planlarının öğrenme merkezleri kısımları uygulanamamıştır. Bu duruma araştırma sürecinde yaşanan güçlükler başlığında da yer verilmiştir. Söz konusu süreçte dersin ilk 40 dakikasında öğretmen konuyu kendi yöntemleriyle anlatmıştır. Sonrasında öğrenciler ilgi merkezlerinde yer alan etkinlikleri yapmışlardır. Ders planlarının tam uygulandığı süreçlerde ise dersin ilk 40 dakikasında öğrenme merkezlerinde verilen sorumluluklar yerine getirilmiştir. Öğrenciler kendileri ve arkadaşlarının öğrenmeleri tamamlandıktan sonra ilgi merkezlerine geçerek verilen görevleri yerine getirmişlerdir. Dersin son 20 dakikasında yapılan ürünler ve canlandırmalar öğrenciler tarafından sunulmuştur. Bu etkinlikler ile ilgili fotoğraflar EK-9'da yer almaktadır.

Deney grubunda farklılaştırılmış öğretime yönelik uygulamalar yapılırken kontrol grubunda ise Sosyal Bilgiler öğretmeni dersleri ders kitabından ya da akıllı tahtadan anlatıya dayalı şekilde işlemiştir. Akıllı tahtadan yararlanılarak ders anlatım ve etkinlik siteleri kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunda 10 hafta süren bu çalışma 1 Haziran 2022 tarihinde deney ve kontrol gruplarından son-test verileri toplandıktan sonra

tamamlanmıştır. 2 Haziran 2022 tarihinde ise Sosyal Bilgiler öğretmeni ve deney grubunda yer alan öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme verileri toplanmıştır.

3.6. Veri Analizi

Araştırmanın nicel verileri, öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği ile toplanmıştır. Bu veri toplama aracı kullanılarak araştırmanın ön-test ve son-test verileri elde edilmiştir. Nicel veriler toplandıktan sonra SPSS 22 paket programına veriler işlenerek, betimsel istatistikleri yapılmıştır. Daha sonra verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Ön-test ve son-test verilerinin analiz işlemine geçmeden önce normallik dağılımları incelenmiştir. Bunun için basıklık ve çarpıklık değerlerine, histogram grafiklerine ve Shapiro-Wilk testlerine bakılmıştır. Bunun sonucunda öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeğinin ön-test ve son-test verilerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Normallik testlerinin ardından ilgili alanyazın incelenerek, ölçme-değerlendirme alan uzmanlarından ve istatistik uzmanlarından görüşler alınarak verilerin analizinde şu testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bunlar:

- Deney ve kontrol grubunun öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeğinin ön-test puanlarının karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.
- Deney grubunun öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeğinin ön-test ve son-test karşılaştırması için bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır.
- Kontrol grubunun öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeğinin ön-test ve son-test karşılaştırması için bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır.
- Deney ve kontrol gruplarının öğrenmeye yönelik sorumlulukları açısından ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki anlamlılıkları için karışık ölçümler için tek yönlü ANOVA (Split Plot ANOVA) yapılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış gözlem formu ile toplanmıştır. Karma araştırma yöntemlerinden biri olan gömülü deneysel desene uygun olarak gerçekleştirilen bu çalışmanın sonunda, Sosyal Bilgiler öğretmeni ve deney grubu öğrencileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile nitel veriler elde edilmiştir. Görüşme verileri, tümevarımsal bir şekilde analiz edilmiştir. Bu analiz tekniğinde araştırmacılar, eldeki bütün verilerden kodlamalar yapmaya ve böylelikle anlamlı bir bütün yaratmaya çalışırlar (Glesne, 2012). Böylece öncelikle görüşmeler, yazıya dökülmüş ve araştırmanın amacı doğrultusunda kod ve temalar

oluşturulmuştur. Bunlar nicel verileri destekleyecek bir şekilde raporlaştırılmıştır. Uygulama sürecinin güvenilirliğini artırmak için de araştırmacı tarafından deney grubundan gözlem verileri elde edilmiştir.

3.7. Araştırmada İnanırcılık ve Etik

Araştırmada inanırcılığın sağlanması için araştırmacının bazı çalışmaları olmuştur. Nitel verilerin inanırcılığını artırmak için analiz sırasında uzman incelemesi de yaptırılmıştır. Bu doğrultuda nitel veri analizinde yapılan kodlama, temalama gibi çalışmalarının %20'si araştırma hakkında bilgisi olmayan doktora eğitimini tamamlamış bir Sosyal Bilgiler öğretmeni ve doktora tez aşamasında olan iki uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Bu uzmanlar tarafından tekrar kodlama yaptırılarak çapraz kontrol sağlanmıştır. Daha sonra araştırmacının kodlamaları ile karşılaştırılmıştır. (Barber ve Walczak, 2009). Ayrıca katılımcıların verdikleri cevaplarla oluşturulan temaları tekrar katılımcılara teyit ettirilerek doğru bulup bulmadıkları konusunda görüşleri alınmıştır.

Görüşme verileri, öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilmeleri amacıyla rehber öğretmenden rica edilerek rehberlik odasında toplanmıştır. Burada araştırmacı ve öğrenciden başka birinin bulunmamasına dikkat edilmiştir. Böylece öğrenciler utanma, çekinme duygularını yaşamayacakları için içlerinden geleni söyleyebilecekleri varsayılmıştır. Görüşmeler sohbet havasında gerçekleşmiştir. Görüşmeye gönüllü olan öğrenciler çağırılmıştır. Araştırmacı öğrencileri yönlendirmemeye dikkat etmiştir.

Araştırmada etik boyutun güçlendirilmesi için Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'ndan onay belgesi ve Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinin ardından araştırmaya katılacak öğrenciler ve öğretmenden yazılı ve sözlü izin alınmıştır. Öğrenciler 18 yaşından küçük oldukları için veli izin belgeleri alınmıştır. Araştırmanın her aşamasında gönüllü katılım konusuna dikkat edilmiştir.

Katılımcılardan ön-test ve son-test sürecinde isim yazmaları istense bile araştırmanın herhangi bir yerinde bunlar kullanılmamıştır. Böylece Babbie (2007)'nin belirtmiş olduğu etik ile ilgili konulardan anonim ve gizlilik ilkesine uyulmuştur. Babbie (2007)'ye göre araştırma raporunda gizlilik, araştırmacının cevaplarının kime ait olduğunu belirleyebilmesine rağmen bunu açık etmemesi ile sağlanır. Bu kapsamda araştırmada toplanan verilerin raporlaştırılması aşamasında öğretmen ve öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamıştır. Bunun yerine her öğrenci ve öğretmene kod isimler

verilmiştir.

Verilerin tamamı analize dâhil edilmiş, herhangi bir verinin sadece bir kısmını kullanma ya da değiştirme gibi yanıtıcı eylemlerde bulunulmamıştır. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubunda öntest ve sontest puanları arasındaki anlamlılık durumunun olumsuz olmasına rağmen bilimin dürüstlük ve açıklık ilkesine bağlı olarak ilerleyeceği gerçeğinden dolayı raporda sunulmuştur.

3.8. Araştırma Sürecinde Yaşanan Güçlükler

Araştırma için ders planları hazırlanırken Sosyal Bilgiler dersinin “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanlarında bulunan kazanımların yoğunluğu ve ders saati göz önünde bulundurulmuştur. Ancak buna rağmen bazı güçlükler yaşanmıştır. Diğer araştırmacılara da rehber olabilmesi açısından bu başlık altında yaşanan güçlüklerden bahsedilecektir. Bu güçlükler:

- Çalışma grubu belirlendikten sonra uygulamaya başlamak için planlanan hafta sınıf öğretmeni Koronavirüs hastalığına yakanlanmıştır. Bu nedenle uygulama bir hafta gecikmiştir. Daha sonra gelen ara tatil ile bir hafta daha gecikme yaşanmıştır. Uygulamanın sondaki üniteleri kapsamaması nedeniyle sınıf öğretmeni, ortak sınavlara kadar öğrencilerin Etkin Vatandaşlık ünitesinin ikinci kazanımına kadar işlemiş olması gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle sınavda çok soru çıkmış olan konuları öğretmen kendisi anlatmıştır. Bunlarda araştırmacı tarafından sadece ilgi merkezleri uygulanarak ürün kısmında farklılaştırılma yaptırılmıştır. Bu nedenle bazı kazanımlarda öğrencilerde, beklenen performans görülememiştir.
- İşitsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin yer aldığı merkezde bazen akıllı tahtadan kısa film ve animasyon izlettirilmiştir. Bunları kinestetik gruptakilerin de merak edip izlemesi nedeniyle kendi görevleri yetişmemiştir. Bu nedenle araştırmacı bilgisayar getirerek sadece işitsel gruptaki öğrencilerin izlemesini sağlamaya çalışmıştır. Ancak burada da öğrenciler sessiz olmadıkları için sesin duyulmasında sıkıntı yaşanmıştır. Bu nedenle akıllı tahtadan açılarak tüm sınıfın izlemesine mücade edilmiştir.
- Öğrencilerin öğrenme stilleri belirlendikten sonra iki büyük grup ortaya çıkmıştır. Büyük grupla uygulamayı gerçekleştirmenin zor olacağı

düşünülerek öğrenciler araştırmacı tarafından rastgele olacak şekilde dörtlü gruplara ayrılmıştır. Fakat gruplarındaki arkadaşlarından bazılarıyla anlaşamadıkları ve aynı grupta olmak istemediklerini belirten öğrenciler için gruplar tekrar düzenlenmiştir. Bazı öğrenciler bireysel çalışmak istemişlerdir. Bu ayarlamalar yapılırken iki ders saati geçmiştir. Bu durum zaman açısından araştırmacıyı zor duruma sokmuştur.

- Öğrenciler ilk haftalarda diğer gruplarla yarışa girmişler bu nedenle sözlü tartışmalar yaşanmıştır.
- Dersten önce sıraların dörderli olarak düzenlenmesi, ders bitiminde eski haline getirilmesi öğrencileri yormuştur. Özellikle üç saat olan Sosyal Bilgiler dersinin 2+1 şeklinde düzenlenmesi sebebiyle bazen tek ders için sıraların düzenlenmesi öğrencilerin enerjisini olumsuz etkilemiştir.
- Ders planlarında yer alan etkinliklerde kullanılacak olan materyaller maddi olarak araştırmacıyı zorlamıştır.
- Farklılaştırılmış öğretime uygun olarak tasarlanan ders planlarını uygularken süre açısından sıkıntı yaşanmıştır. Ders planlarında yer alan bazı etkinliklere zaman kalmadığı için öğrencilere teneffüslerde grup arkadaşlarıyla çalışmalarını şartıyla ödev olarak verilmiştir.
- Burada belirtildiği gibi birçok konuda güçlüklerle karşılaşmıştır. Bunlardan kaynaklanan sorunlar, araştırmanın yapısını etkilemeyecek şekilde çözülmeye çalışılmıştır.

4. BULGULAR

Bu başlık altında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenmelerine yönelik sorumlulukları üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen deneysel uygulamanın bulgularına yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenmelerine yönelik sorumluluklarına etkisine ilişkin nicel bulgular başlığı altında öncelikle öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği ile elde edilen ön-test ve son-test verilerinin normallik dağılımları ve betimsel istatistik analizleri ortaya konulmuştur. Ön-test verileri araştırma kapsamında deneysel işlem öncesinde öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği uygulanarak elde edilmiştir. Daha sonra deneysel işlemin uygulanmasının ardından aynı ölçme aracı ile son test verileri toplanmıştır. Böylece araştırmanın öğrenmeye yönelik sorumlulukları ile ilgili nicel verileri elde edilmiştir. Nicel verilerin toplanmasının ardından hangi testlerin yapılacağını belirlemek için normallik dağılımlarına bakılmıştır. Bunun için de öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeğinin ön-test ve son-test verilerinin deney ve kontrol gruplarına göre normal dağılım gösterip göstermediğine karar verebilmek için normallik dağılım değerlerine, histogram ve kutu grafiklerine bakılmıştır. Normal dağılıma dair değerler Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. *Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği ön-test ve son-test verilerinin deney ve kontrol gruplarına göre normallik dağılımı değerleri*

		Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk
Ön-Test	Deney	-,585	,036	,629
	Kontrol	-,432	,097	,538
		Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk
Son-Test	Deney	-,584	,426	,486
	Kontrol	-,331	-,707	,604

Tablo 4.1.'de yer alan değerlere bakıldığında deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-testlerinin çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 arasında yer almaktadır. Çarpıklık katsayısı -1 ile +1 arasında kaldığı için puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2016; Huck, 2012). Kişi sayısı 50'nin altında olduğu için Shapiro-Wilk değerleri dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2016). Buna göre bu değerlerin

deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test puanlarında 0,05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olması nedeniyle normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Böylece deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test verilerinden elde edilen değerlerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir.

Ön-test ve son-test verileri her iki grupta da normal dağılım gösterdiği için parametrik testler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeğinden almış oldukları ön-test puanlarının karşılaştırılabilmesi için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Gruplar içinde ön-test ve son-test puanlarının anlamlılık düzeylerini belirlemek için ise bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır.

Deneysel işlem öncesinde uygulanan öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği ön-test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılması Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. *Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği ön-test gruplar arası karşılaştırma için bağımsız örneklem t-testi sonuçları*

Grup	Kişi Sayısı	Ortalama	ss	sd	t	P
Kontrol grubu	22	4,47	,32	40	1,260	,215
Deney Grubu	20	4,33	,38			

Deney ve kontrol gruplarında öğrenmeye yönelik sorumluluklarının varyansı birbirine eşit bir şekilde dağılım gösterip göstermediğine yani homojenlik durumuna karar vermek için Levene istatistiği kısmına bakmak gerekmektedir. Yapılan bu karşılaştırmada varyansların homojen olduğu görülmektedir ($p=,375>,05$). Bu nedenle varyansların homojen dağıldığı sütunlar dikkate alınmıştır. Tabloda görüldüğü üzere bağımsız örneklem t-testi sonucunda deney ve kontrol grubunun öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ($p=,215>0,05$). Dolayısıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puan ortalamalarına göre denk oldukları söylenebilir.

Ön-test uygulamasından sonra deneysel işlem aşamasına geçilmiştir. Deneysel işlem aşamasında, deney grubunda farklılaştırılmış öğretim ile dersler işlenirken, kontrol grubunda farklılaştırılmış öğretim ile dersler işlenmemiştir. Deneysel işlem

süresi bittiğinde deney ve kontrol grubundan öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği ile son-test verileri toplanmıştır. Araştırmada elde edilen nicel veriler ile istatistiksel karşılaştırmalar yapılmıştır. Deney grubunun öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları karşılaştırılmıştır. Aynı şekilde kontrol grubunun da ön-test ve son-test puanları karşılaştırılmıştır. Son olarak da deney ve kontrol grubunun öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeğinden almış oldukları son test puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır.

4.1. Farklılaştırılmış öğretim ile derslerin işlendiği deney grubunun öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri açısından ön-test ve son-test puanları arasındaki anlamlılık durumu

Deney grubunun öğrenmeye yönelik sorumlulukları açısından ön-test ve son-test puanları karşılaştırılması ile farklılaştırılmış öğretim ile işlenen dersin deney grubu öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluklarında oluşturduğu etki ortaya konulmuştur. Yapılacak olan testin belirlenmesi için normallik durumlarına bakılmıştır. Deney grubunun ön-test ve son-test verileri normal dağılım göstermiştir. Bunun üzerine aynı örneklemin tekrarlı ölçümlerinden elde edilen puanların karşılaştırılması için bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2016). Bağımlı örneklem t-testine ait sonuçlar Tablo 4.3.'te verilmiştir.

Tablo 4.3. *Deney grubu öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği ön-test ve son-test karşılaştırması için bağımlı örneklem t-testi sonuçları*

Ölçüm	Kişi Sayısı	Ortalama	ss	sd	t	P
Ön-test	20	4,33	,38	19	-,928	,365
Son-test	20	4,42	,29			

Tablo 4.3.'te görüldüğü üzere, farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluklarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p=,365>,05$). Fakat deney grubu öğrencilerinin araştırma öncesindeki öğrenmeye yönelik sorumluluklarının puan ortalamaları 4,33 iken, farklılaştırılmış öğretim uygulamasından sonra 4,42'e yükselmiştir. Bu durum deney grubu öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluklarında ön-test ve son-test puanları

arasında anlamlı bir fark olmasa da, öğrencilerin ön-test ve son-test puanlarında bir artış olduğunu göstermektedir.

4.2. Farklılaştırılmış öğretimin uygulanmadığı kontrol grubunun öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri açısından ön-test ve son-test puanları arasındaki anlamlılık durumu

Deney grubunda uygulanan deneysel işlem boyunca, kontrol grubunun öğrenmeye yönelik sorumluluklarının durumu ortaya konulmuştur. Bunun içinde ilk olarak kontrol grubunun ön-test ve son-test verilerinin normallik dağılımına bakılmıştır. Yapılan normallik testi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bunun üzerine kontrol grubunun tekrarlı ölçümlerinden elde edilen ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılması için bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2016). Bağımlı örneklem t-testine ait sonuçlar Tablo 4.4.'te verilmiştir

Tablo 4.4.. *Kontrol grubu öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği ön-test ve son-test karşılaştırması için bağımlı örneklem t-testi sonuçları*

Ölçüm	Kişi Sayısı	Ortalama	ss	sd	t	P
Ön-test	22	4,47	,32	21	2,076	,050
Son-test	22	4,23	,39			

Tablo 4.4.'te görüldüğü üzere, farklılaştırılmış öğretimin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluklarında istatistiksel anlamda sınırda sayılabilecek bir fark olduğu söylenebilir ($p=.05>.05$). Fakat kontrol grubu öğrencilerinin araştırma öncesindeki öğrenmeye yönelik sorumluluklarının puan ortalamaları 4.47 iken, araştırma sonrasında 4.23'e düşmüştür. Bu durum kontrol grubu öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluklarında ön-test ve son-test puanlarının anlamlılıkları bakımından az düzeyde bir farkın olduğu söylenebilir. Ancak öğrencilerin ön-test ve son-test puan ortalamalarına bakıldığında bir düşüş olduğu görülmektedir.

4.3. Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı deney grubu ile farklılaştırılmış öğretimin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri arasındaki deney grubu lehine anlamlılık durumu

Deneysel işlemin öğrencilerin öğrenmelerine yönelik sorumlulukları üzerinde oluşturduğu etkiyi ortaya koyabilmek için ön-test olarak uygulanan öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği araştırmanın sonunda da son-test olarak uygulanmıştır. Bunun ardında elde edilen öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği ön-test ve son-test puanlarındaki değişimin, birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA analizi uygulanmıştır.

Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA, işlem gruplarına bağlı olarak ilişkisiz ölçümlerin ve zamana bağlı olarak tekrarlı ölçümlerin söz edildiği iki faktörlü karışık (split-plot) desenlerde, uygulanan deneysel işlemin etkililiğine ilişkin satırxsütun ortak etkisini ve satır ile sütun faktörlerinin temel etkilerini test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2016, s.79). Bu araştırma için satır faktörü grupları, sütun faktörü ise tekrarlı ölçümleri yani ön-test ve son-testi tanımlamaktadır. Dolayısıyla 2x2'lik bir karışık desen oluşmuştur.

Bu analizin yapılabilmesi için bazı varsayımların karşılanması gerekmektedir. Bu varsayımlar, bağımlı değişkene ait puanların normal dağılım göstermesi, grup varyanslarının homojen olması, grup kovaryanslarının eşit olmasıdır. Buna göre daha önce Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere bağımlı değişkene ait puanlar normal dağılım göstermektedir. Normallik testinin ardından son test puanlarının varyans homojenliği test edilmiştir. Bu kapsamda son test puanlarına Levene homojenlik testine ilişkin sonuçlar Tablo 4.5.'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği son-test Levene testi sonuçları

Levene İstatistiği	Sd1	Sd2	P
2.414	1	40	.128

Tablo 4.5.'te görüldüğü üzere Levene istatistiği testinde $F(1,40)=2.41$, $p=.128$ sonucuna ulaşılmıştır. P değeri .05'ten büyük olduğu için deney ve kontrol gruplarının son-test puanlarının varyanslarının eşit olduğu ve dolayısıyla homojen dağılım gösterdiği

söylenbilir.

Diğer varsayım grupların ikili kombinasyonları için grup kovaryanslarının eşitlik durumuna bakılmıştır. Box Kovaryans Matrislerinin eşitliğine ilişkin sonuçlar Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Deney ve kontrol gruplarının kovaryans matrislerinin eşitliği testi sonuçları

M	F	Sd1	Sd2	P
3.576	1.127	3	420219.242	.336

Tablo 4.6.'da deney ve kontrol gruplarının p değeri .336'dır. Dolayısıyla .05'ten büyük olması nedeniyle deney ve kontrol gruplarının kovaryans matrislerinin eşit olduğu söylenbilir.

İki faktörlü Anova için gerekli olan tüm varsayımlar karşılandığı için Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı deney grubu ile farklılaştırılmış öğretimin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenmelerine yönelik sorumluluk düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır? Araştırma sorusunun sonucunu ortaya koymak için iki faktörlü Anova testi uygulanmıştır. Uygulanan teste ait betimsel istatistikler Tablo 4.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son test puanlarının betimsel istatistikleri

Test	Grup	n	X	Ss
Öntest	Deney	20	4.33	.38
	Kontrol	22	4.47	.32
Sontest	Deney	20	4.42	.29
	Kontrol	22	4.23	.39

Tablo 4.7.'de görüldüğü üzere deney grubunun ön-teste giren kişi sayısı ve son teste giren kişi sayısı 20'dir. Deney grubunun ön-test aritmetik ortalamaları 4.33 iken son-test aritmetik ortalamaları ise 4.42 olmuştur Kontrol grubunun ise ön-test ve son-teste giren kişi sayısı 22'dir. Kontrol grubunun ön-test aritmetik ortalamaları 4.47 iken son-test aritmetik ortalamaları 4.23 olmuştur. Buradan deney grubunun ön-test ortalamalarına göre, son-test ortalamalarında oluşan artışın nedeni farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının olumlu etkisinden kaynaklandığı söylenbilir. Dolayısıyla deney grubunun son-test puanlarının kontrol grubunun son-test puanlarına göre yüksek

olduğu ortaya çıkmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanlarına yönelik iki faktörlü Anova sonuçları Tablo 4.8.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanlarına yönelik iki faktörlü Anova sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalamaları	F	P	η^2
Denekler arası	5.138	41				
Grup (Birey/Grup)	.015	1	.015	.120	.731	.003
Hata	5.123	40	.128			
Denekler içi	5.569	42				
Ölçüm (Ön-test-Son-test)	.118	1	.118	.969	.331	.024
Grup*Ölçüm	.571	1	.571	4.683	.036	.105
Hata	4.880	40	.122			
Toplam	10.707	83				

Tablo 4.8.'de görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin, öğrencilerin öğrenmelerine yönelik sorumlulukları üzerindeki ortak etki durumunun anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır, $F(1,40)=4.683$; $p=.036<.05$. Dolayısıyla deney grubunun ilerlemesi kontrol grubunun ilerlemesinden anlamlı derecede daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgu, deney grubuna uygulanan farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile kontrol grubuna uygulanan eğitim programına bağlı olarak ders işlemenin öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerini artırmada farklı etkileri olduğunu göstermektedir.

Bunun yanında deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin ön-test ve son-test puanlarından elde edilen toplam puanlarının ortalamalarına bakıldığında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. $F(1,40)=.120$; $p=.731>.05$. Grup ayrımı yapmaksızın

araştırmaya katılan öğrencilerin ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır, $F(1,40)=.969$; $p=.331 > .05$.

Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini ortaya koymak için eta kare yani etki büyüklüğü sonuçlarına bakılmaktadır. Başka bir deyişle, etki büyüklüğü, bağımsız değişkenin, bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığı gösterir. Eta kare değeri .01 ise küçük, .06 ise orta ve .14 düzeyinde ise geniş etki büyüklüğünde olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2016). Bu araştırmada da deney ve kontrol gruplarının ön- test ve son- test puanları arasındaki eta kare değeri .10'dur. Dolayısıyla .06 düzeyinde bir oran olduğu için orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Buradan hareketle farklılaştırılmış öğretimin öğrenmeye yönelik sorumluluk kazandırmada orta düzeyde bir etkisi olduğu söylenebilir.

4.4. Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri

Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri ile ilgili tema ve kodlara Tablo 4.9.'da yer verilmiştir.

Tablo 4.9. *Sınıfta uygulanan farklılaştırılmış öğretim ile ilgili öğrencilerin görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlar*

Temalar ve Kodlar
Farklılaştırılmış öğretim uygulama süreci
– Grup kurulması
– Yönergelerdeki sorumlulukların yerine getirilmesi
– Diğer gruplara yardım etme
– Grup içinde yardımlaşma
Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yapılan etkinlikler
– Bulmaca
– Şarkı
– Etkinlik kartları
– Resim çizme
– Canlandırma
– Rol oynama
– Hikaye yazma
– Kesme ve yapıştırma etkinlikleri
Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili hissedilenler
– Kendini iyi hissetme
– Daha çok derse katılma isteği
– Eğlenceli zaman geçirme
– Çok mutlu olma
– Sevinme
– Etkileyici olması
– Herkesin katılmak isteyeceği bir uygulama

Tablo 4.9. (Devam) *Sınıfta uygulanan farklılaştırılmış öğretim ile ilgili öğrencilerin görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlar*

– Herkesin fikrini paylaştığı bir ortamda olmanın güzel hissettirmesi
– Heyecanlı hissetme
– Öğretmen gibi hissetme
– Bir grubun parçası olmanın verdiği mutluluk
Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının katkısı
– Bilgilendirici olması
– Konuların daha anlaşılır hale gelmesi
– Utangaçlığın geçmesi
– Heyecanı kontrol edebilme
– Bilinçlenme arttığı için derse katılım arttı
– Ders katılım konusunda iyi etkiledi
– Geniş açılı düşünme
– Canlandırma yapılan konuların anlaşıldığı
– Yaşayarak yapıldığı için akılda kalıcı olması
– Arkadaşlarla iyi geçinmek
– Sosyalleşmeyi sağlaması
Sosyal Bilgiler dersine yönelik katkısı
– İlginin artması
– İsteğin artması
– Dersin eğlenceli hale getirilmesi
– Ön yargıların azalması

Tablo 4.9.'da sınıfta uygulanan farklılaştırılmış öğretim ile ilgili öğrencilerin görüşlerinden elde edilen temalara ve kodlara yer verilmiştir. Öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde beş ana temaya ulaşılmıştır. Bu temalar “Farklılaştırılmış öğretim uygulama süreci”, “Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yapılan etkinlikler”, “Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili hissedilenler”, “Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının katkısı” ve “Sosyal Bilgiler dersine yönelik katkısı” şeklindedir. Ulaşılan temalara ait kodlar şu şekilde açıklanmıştır:

Farklılaştırılmış öğretimin uygulama süreci temasının altında “grup kurulması”, “yönergelerdeki sorumlulukların yerine getirilmesi”, “diğer gruplara yardım etme” ve “grup içinde iş birliği yapılması” kodları yer almıştır.

Farklılaştırılmış öğretimin uygulama sürecinde grupların kurulduğunu, yönergelerdeki sorumlulukların yerine getirildiğini ve diğer gruplara yardım edildiğini belirten Yasin bu konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“... grup kurduk, sizin verdiğiniz yönergelerdeki görevleri yerine getirmeye çalıştık. Diğer gruplara yardım ettik.”

Bunların aksine Zehra farklılaştırılmış öğretimin uygulama sürecinde grupların oluşturulduğunu fakat oluşturulan gruptan memnun olmadığını şu şekilde belirtmiştir:

“Grup kurdunuz. İlk başta oluşturduğunuz grupta istemediğim bir arkadaşım ile aynı

grupta olmuştuk bu yüzden etkinliklere katılmak istememiştim. Ama sonra siz grubumu değiştirdinizondan sonra katıldım.”

Zehra'nın bu durumu ile ilgili araştırmacının gözlem notunda şu ifadeler yer almaktadır: “Öğrenme stillerine göre gruplar oluşturuldu. Daha sonra her gruba yönergeler dağıtıldı. Grup başkanları belirlendi. Görev çizelgeleri dolduruldu. Bir öğrencinin başını masaya koyduğunu görünce yanına gittim öğrenci ağlıyordu. Bir sorun olup olmadığını sorduğumda bu grupta olmak istemediğini belirtti. Grup arkadaşlarından memnun değildi. Bunun üzerine kinestetik grupta olan bu öğrenciyi başka bir kinestetik gruba alarak sorunu çözmüş oldum. Bunun üzerine diğer gruplardan da benzer şikâyetler gelmeye başladı. Değişebilecek olan gruplar tekrardan düzene konuldu.”

Farklılaştırılmış öğretim uygulama sürecinde verilen görevleri yardımlaşarak yaptıklarını belirten Emir'in bu konudaki düşünceleri şu şekildedir:

“Canlandırma yaparken yardımlaşma yaptık, etkinlik kâğıtlarını doldurduk. Bazı zorluklarla karşılaştık ama grup olduğumuz için yardımlaşarak yapabildik.”

Grup arkadaşlarıyla işbirliği halinde çalışanların yanında grubundan memnun olmayan ve verilen görevlerin yerine getirilmediğini belirten Emre bu konudaki görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Grupta genellikle her şeyi ben yaptım. Fikri ben koyuyordum ortaya ilk başta ondan sonra onları görevlendiriyordum. İlk başta grup arkadaşlarım görevlerini yerine getirmek istemiyorlardı o yüzden sorun yaşıyordum. Keşke bu grupta olmasaydım diye düşünüyordum.”

Sınıfta uygulanan farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yapılan etkinlikler temasının altında “bulmaca”, “şarkı”, “etkinlik kartları”, “resim çizme”, “canlandırma”, “rol oynama”, “hikâye yazma”, “kesme ve yapıştırma etkinlikleri” kodlarına ulaşılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili sınıfta bulmaca doldurulduğunu, şarkı yazıldığını belirten Aslı görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Bulmaca doldurduk, şarkı yazdık. Bu etkinlikler derse katılımımı iyi etkiledi...”

Kesme, yapıştırma etkinlikleri, resim, rol oynama etkinlikleri yapıldığını belirten Merve görüşlerini şöyle belirtmişlerdir:

“Kesme ve yapıştırma etkinlikleri, resim, rol oynama etkinlikleri yaptık.”

Etkinlik kartları doldurulduğunu aktaran Zümra'nın görüşleri şöyledir:

“...Muhtarlık, belediye ne iş yapar, bayrak, etkin vatandaşlık hakkında etkinlik kartları

doldurduk.”

Canlandırma etkinlikleri yaptıklarını belirten Ayşe'nin görüşleri şöyledir:

“Sağlık ile ilgili canlandırma yapmıştık. Güvenlik ve İstiklâl Marşı ile ilgili canlandırmalar yapmıştık.”

Öğrenme stilleri ölçeği doğrultusunda görsel grupta yer alan İlyas, hikâye yazmak istediğini belirttiği için o hikâye yazmıştır. İlyas bu konudaki görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: “...Öğretmenim hikâye yazmama izin verdiği için çok mutlu oldum. Arkadaşlarım resim yaparken biz hikâye yazdık...”

Araştırmacının gözlem notunda “Sınıf gruplara ayrıldıktan sonra, yönergeler dağıtıldı. Fakat görsel gruptaki öğrenciler aralarında anlaşamadılar. Bu nedenle bazı öğrenciler etkinliğe katılmak istemediklerini belirttiler. Sorunun çözümü için uğraşıldı. Fakat öğrenciler uzlaşamadı. Onlara ayrı grup oluşturabilecekleri söylenildi. Kabul ettiler. Öğrenme stilleri ölçeğine göre görsel grupta olmaları gerekirken, onlar konuyla ilgili hikaye yazmak istediklerini belirttiler. Onlar için iki kişilik bir grup oluşturularak hikâye yazmalarına izin verildi. Diğer öğrencilerden bazıları çizdikleri resimlerin arkasına resmi anlatan hikâyeler yazmak istediklerini söyledi. Onlara da izin verildi. Çocuklar çok mutlu oldular.”

Sınıfta uygulanan farklılaştırılmış öğretim uygulamaları hakkında öğrencilerin hissettikleri teması altında “kendini iyi hissetme”, “daha çok derse katılma isteği”, “eğlenceli zaman geçirme”, “çok mutlu olma”, “sevinme”, “etkileyici olması”, “herkesin katılmak isteyeceği bir uygulama”, “herkesin fikrini paylaştığı bir ortamda olmanın güzel hissettirmesi”, “heyecanlı hissetme”, “öğretmen gibi hissetme”, “bir grubun parçası olmanın verdiği mutluluk” kodları yer almaktadır.

Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerini yaparken hissettiği duyguları Ayşe şu şekilde belirtmiştir:

“Bu etkinlikleri yaparken daha çok derse katılmak istedim. Eğlenceli olduğu için konuyu daha iyi anlayabiliyorum. Çok mutlu hissettirdi. Her gün Sosyal Bilgiler dersi olsa da etkinliklere katılsam diye düşünüyorum. Takım çalışmasının çok güzel bir şey olduğunu hissettim”

Farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri ile ilgili benzer duyguları hisseden Ceren bu konudaki hislerini şu şekilde belirtmiştir:

“Hepsi birbirinden eğlenceliydi... Bence çok iyi etkiledi, güzeldi yani. Konuyu anlamama fazlasıyla etkisi oldu. Etkinliklere katılırken ilkinde utangaçtım. Düşünürken

heyecanlanıyordum. Elim ayağım birbirine giriyordu. Daha sonra bu utangaçlığımı yendim. Siz etkinlikleri yaptırırken çok sevdim sizi. Neşe kattınız. Bana göre çoğu kişinin katılmak isteyeceği bir uygulamaydı. Gayet eğlenceli, farklı farklı konularla beraber ilerledik. Herkesin kendi gruplarının olması, görevlendirmelerin olmuş olması bence çok güzeldi.”

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının katkısı temasının altında “konuların daha anlaşılır hale gelmesi”, “utangaçlığın geçmesi”, “heyecanı kontrol edebilme”, “bilinçlenme arttığı için derse katılım arttı”, “derse katılma konusunda iyi etkiledi”, “geniş açılı düşünme”, “canlandırma yapılan konuların anlaşıldığı”, “yaşayarak yapıldığı için akılda kalıcı olması”, “bilgilendirici olması”, “arkadaşlarla iyi geçinmek” ve “sosyalleşmeyi sağlaması” kodlarına ulaşılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim ile işlenen derslerin konuları daha anlaşılır hale getirdiğini düşünen Buğlem görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“...Çok neşeli geçti derslerimiz. Önceden bazen konuları anlayamıyordum. Siz bize etkinlikler yaptırınız. Onun sayesinde biraz daha konuları anlayabildim.”

Farklılaştırılmış öğretim ile işlenen derslerin öğrencilerde utangaçlığı azalttığı, heyecanlarını kontrol edebilmelerini sağladığını düşünen Ceren görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Etkinliklere katılırken ilkinde utangaçtım. Düşünürken heyecanlanıyordum. Elim ayağım birbirine giriyordu. Daha sonra bu utangaçlığımı yendim. Siz etkinlikleri yaptırırken çok sevdim sizi. Neşe kattınız. Sizin sayenizde diğer öğretmenlere karşı da artık utangaç değilim.”

Farklılaştırılmış öğretim ile işlenen derslerin öğrencilerde geniş açılı düşünme becerileri kazandırdığını, arkadaşlarıyla iyi geçinme ve sosyalleşme konusunda katkısı olduğunu düşünen Hümeysra düşüncelerini şöyle belirtmişlerdir:

“Konulara çalışırken biraz daha geniş açılı düşünme fikri ortaya çıkardı. ... Çok eğlenceli vakit geçirirken öğreniyorduk. Hem sosyalleşme açısından çok güzel oldu. Hem de hepimiz fikrimizi paylaşabiliyorduk. Farklı farklı fikirler görüyorduk. Diğer grupların yaptıklarını görünce beğeniyordum yani hoşuma gidiyordu.”

Farklılaştırılmış öğretim ile işlenen derslerin öğrencilerin derse katılımını etkilediğini düşünen Aslı düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

“Bu etkinlikler derse katılımımı iyi etkiledi. Grupta yaptığımız etkinliklerde bir şeyler yapmak konuyu anlamam konusunda etkili oldu. Gelecek sene derslerime çalışırken bu

yöntemi uygulamayı düşünüyorum.”

Farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerde Sosyal Bilgiler dersine yönelik düşüncelerine etkisi ile ilgili öğrencilerle yapılan görüşme sonucunda Sosyal Bilgiler dersine yönelik katkısı teması altında “ilginin artması”, “isteğin artması”, “dersin eğlenceli hale getirilmesi” ve “ön yargıların azalması” kodları yer almıştır.

Sosyal Bilgiler dersinin farklılaştırılmış öğretim ile işlenmesinin derse yönelik düşüncelerini değiştirdiğini söyleyen Ayşe bu konudaki görüşlerini şöyle belirtmiştir:

“Çok güzeldi. Sosyal Bilgiler gibi ezberlenen derslere karşı düşüncelerim değişti. Çok güzel geçti.”

Sosyal Bilgiler dersinin eğlenceli hale getirilmesinden memnun olan Yakup düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

“Sosyal Bilgiler dersi normalde sıkıcı gelirdi. Sosyal Bilgiler dersinin eğlenceli hale getirilmesi hoşuma gitti...”

Ezber dersi, sıkıcı ders olarak görülen Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin kullanılmasının öğrencilerde Sosyal Bilgiler dersine yönelik düşüncelerinde bir etkisi olup olmadığı ile ilgili araştırmacının gözlem notlarında şu ifadeler yer almaktadır:

“ ...Öğrencilerden biri okula gelmeden önce yönetim birimleri konusunu çalıştığını ama kendisine hep karışık geldiğini bu yüzden sınavda soru çıkarsa diye korktuğunu belirtmiştir. Fakat konuyla ilgili rol oynama etkinliği hazırladıklarında aslında çok kolay olduğunu fark ettiğini belirtmiştir.”

Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında kendilerine verilen sorumluluk ile ilgili öğrencilerin görüşlerinden ulaşılan tema ve kodlar Tablo 4.10.’da yer verilmiştir.

Tablo 4.10. *Sınıfta uygulanan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında kendilerine verilen sorumluluklar ile ilgili öğrencilerin görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlar*

Temalar ve Kodlar
Sorumluluklar
– Grupla anlaşabilme
– Sorumlulukları paylaşabilme
– Verilen karakteri canlandırmak
– Senaryoyu hazırlamak
– Kendine güvenme
– Düşüncelerin söylenmesi
– Etkinlik kağıtlarını doldurmak
– Görev dağılımını yapmak
Sorumlulukları yerine getirmede yaşanan güçlükler
– Yazısının kötü olması
– Sürenin az olması
– Görevlerin yerine getirilmek istenmemesi
– Materyallerin yerlere atılması
– Konu dışında resim çizmek istenmesi
– Utanmak
– Heyecanlanmak
Sorumlulukları yerine getirirken yaşanan güçlüklerle karşı çözümler
– Hayal gücünü kullanmak
– Yardımlaşmak
– Zamanla alışmak
– Bireysel çalışmak
– Konuşmak
– Doğaçlama yapmak
– Görev verme
– Diğer gruplardan yardım istemek
Sorumlulukları yerine getirirken hissedilen duygular
– Heyecanlanmak
– Çok güzel hissetme
– Yeteneklerin farkına varılmasından dolayı mutluluk
– Cesur hissetme
– Kolay iletişim kurabilmek
– Mutlu olma
– Sorumluluğun yerine getirilmesinin güzel hissettirmesi
– Yazar gibi hissetme
– Önemli biri gibi hissetme

Tablo 4.10.'da Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında kendilerine verilen sorumluluklar ile ilgili öğrencilerin görüşlerinden elde edilen temalara ve kodlara yer verilmiştir. Öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde dört ana temaya ulaşılmıştır. Bu temalar, “Sorumluluklar”, “Sorumlulukları yerine getirmede yaşanan güçlükler”, “Sorumlulukları yerine getirirken yaşanan güçlüklerle karşı çözümler” ve “Sorumlulukları yerine getirirken hissedilen duygular” şeklindedir. Ulaşılan temalara ait kodlar şu şekilde açıklanmıştır:

Sınıfta uygulanan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında kendilerine verilen sorumlulukların neler olduğu ile ilgili öğrenciler ile yapılan görüşme sonucunda sorumluluk teması altında grupla anlaşılabilme, sorumlulukları paylaşabilme, erilen karakteri canlandırmak, senaryoyu hazırlamak, kendine güvenme, düşüncelerin söylenmesi, etkinlik kağıtlarını doldurmak, görev dağılımını yapmak kodlarına ulaşılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında oluşturulan gruplarda bir takım sorumlulukların yerine getirilmesi gerektiğini belirten Ayşe görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Grubumla iyi anlaşmam, canlandırma yaparken arkadaşlarımızla sorumlulukları paylaşmamız istendi. Takım çalışmasının çok güzel bir şey olduğunu hissettim. Arkadaşlarım benden herhangi bir karakteri oynamamı istediğinde o karakteri oynadım. Bazen dışta kalmam ya da senaryoyu hazırlamam istediğinde onları yaptım.”

Sınıfta uygulanan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında kendilerine verilen sorumlulukları yerine getirirken karşılaşılan güçlükler temasının altında yazısının kötü olması, sürenin az olması, görevlerin yerine getirilmek istenmemesi, materyallerin yerlere atılması, konu dışında resim çizmek istenmesi, utanmak, heyecanlanmak kodlarına ulaşılmıştır

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında verilen sorumlulukları yerine getirirken yaşanan güçlüklerden bazılarını Emre şu şekilde belirtmiştir:

“İlk başta grup arkadaşlarım görevlerini yerine getirmek istemiyorlardı o yüzden sorun yaşıyorduk. Ben genelde görev dağılımını yapıyordum. Canlandırmalarda çok fazla oynamıyordum. Canlandırma için kullandığımız materyalleri grup arkadaşlarım birbirlerine atıyorlardı. Kağıtlar hep yerlere düşüyordu. Atan arkadaşlarıma kağıtları geri dönüşüme attırmak için görev veriyordum.”

Sınıfta uygulanan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında kendilerine verilen sorumlulukları yerine getirirken yaşanan güçlüklerle karşı çözümler temasının altında hayal gücünü kullanmak, yardımlaşmak, zamanla alışmak, bireysel çalışmak, konuşmak, doğaçlama yapmak, görev vermek ve diğer gruplardan yardım istemek kodlarına ulaşılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında verilen sorumlulukları yerine getirirken grup arkadaşlarının görevlerini yerine getirmediğini söyleyen İrem bu konu hakkında şunları söylemiştir:

“Grup arkadaşlarım canlandırma yapmak için tahtaya çıkmıyorlardı. Bunu aşmak için diğer gruplardan arkadaşlar çağırdım. Bazı arkadaşlarım da canlandırmayı yapamadı onları alıştırmaya çalıştım canlandırma yapmaya.”

Grupla çalışmak istemeyen Ramazan bu konuda yaşadığı sorunu şu şekilde belirtmiştir:

“Grupla çalışmak istemediğim için tek bana görev verdiniz hoşuma gitti.”

Ramazan’ın durumu ile ilgili araştırmacı gözlem notunda şu ifadeler yer almaktadır: “Sınıfta bir öğrenci var. Kimse onla grup olmak istemiyor, genelde dalga geçiyorlar. Öğretmene kaynaştırma öğrencisi olup olmadığını sorduğumda bana kaynaştırma öğrencisi olmadığını ama sorunlu bir öğrenci olduğunu belirtti. Genelde sınıf içinde sakin duramayan, önündeki ve arkasındaki öğrencilere şaka yapmak için rahatsız eden bir öğrenci. Grup içinde kendi halinde hareket eden verilen görevleri yapmak istemeyen biri. Genellikle konu ile ilgili kendi halinde resimler çizip bana gösteriyor. Teneffüs arasında onunla konuştuğumda tek başına çalışmak istediğini belirtti. Bunun üzerine ona resim çizmeyi sevdiğini isterse ona buna yönelik materyal hazırlayabileceğimi söyledim. Kabul etti. Sonraki ders sorunsuz geçti. Ders sonunda sorumluluğunu yerine getirerek konu ile ilgili resmini yapmıştı. Öğretmen bile çok şaşırdı. Onun bu sakin, sınıf düzenini bozmayan halini görünce...”

Sınıfta uygulanan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında kendilerine verilen sorumlulukları yerine getirirken hissedilen duygular temasının altında heyecanlanmak, çok güzel hissetme, yeteneklerin farkına varılmasından dolayı mutluluk, cesur hissetme, kolay iletişim kurabilmek, mutlu olma, sorumluluğun yerine getirilmesinin güzel hissettirmesi, yazar gibi hissetme ve önemli biri gibi hissetme kodlarına ulaşılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında verilen sorumlulukların yerine getirilmesi sonucunda hissettiklerini Ceren şu şekilde belirtmiştir:

“Kendimi çok cesur, kolay iletişim kurabilen biri olarak hissettim. Grupta benden istenen şeyler beni heyecanlandırıp, mutlu ediyordu.”

Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri konusunda ulaşılan temalar ve kodlar Tablo 4.11.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Sınıfta uygulanan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri ile ilgili onların görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlar

Temalar ve Kodlar
Öğrenme biçimlerinin uygunluğu
– Uygun
Öğrenme üzerindeki etkisi
– Canlandırma ile daha iyi öğrenmek
– Konuların artık karışık gelmemesi
– Ders çalışma isteğini artırması
– Ders çalışırken canlandırma hayal etmek
– Diğer derslerde kullanma
– Derslerde birbirlerine sorumlulukları hatırlatma
– Ödevlerin verildiği gün yapılması
– Ders için ön hazırlık yapmak
– Öğrenirken resim yapmak
Günlük hayata etkisi
– İşleri öncelik sırasına koymak
– Kardeşlerin anlamadığı konularda bu yöntemle anlatma
– Evdeki sorumlulukları gözden geçirmek
– Çantayı yatmadan hazırlamak
– Daha düzenli ve planlı olmayı sağlaması
– Ertelememek
– Ödevleri bitirince bilgisayar ve telefonla ilgilenmek

Tablo 4.11.'de sınıfta uygulanan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri ile ilgili onların görüşlerinden elde edilen temalara ve alt kodlara yer verilmiştir. Öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde dört ana temaya ulaşılmıştır. Bu temalar, “Öğrenme biçimlerinin uygunluğu”, “Öğrenme üzerindeki etkisi”, “Diğer derslerde kullanımı” ve “Günlük hayata etkisi” şeklindedir. Ulaşılan temalara ait kodlar şu şekilde açıklanmıştır:

Sınıfta uygulanan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri ile ilgili öğrenme biçimlerine uygunluğu temasının altında öğrencilerin hepsi uygun olduğunu düşündüğü için sadece uygun koduna ulaşılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında başta uygulanan öğrenme biçimleri ölçeğine göre oluşturulan grupların uygun olup olmadığına dair Aslı'nın görüşü şöyledir: “Öğrenme biçimime çok uygundu. Ben de bu şekilde dersi daha iyi öğrendiğimi öğrenmiş oldum. Diğer derslerde anlamadığım, zorlandığım konularda bu yöntemi kullandım.”

Sınıfta uygulanan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri ile ilgili görüşlerinden elde edilen öğrenme üzerindeki

etkiler temasının altında canlandırma ile daha iyi öğrenmek, konuların artık karışık gelmemesi, ders çalışma isteğini artırması, ders çalışırken canlandırma, hayal etmek, diğer derslerde kullanma, derslerde birbirlerine sorumlulukları hatırlatma, ödevlerin verildiği gün yapılması, ders için ön hazırlık yapmak, öğrenirken resim yapmak kodlarına ulaşılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirten Ayşe görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“... İşlediğimiz konuyu canlandırırken daha iyi öğrendiğimi fark ettim. Her gün ders çalışırkenkonuyla ilgili kafamda canlandırmalar yapıyorum.”

Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili etkinlikleri diğer derslerde de kullandığını belirten Zümra bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

“Burada öğrendiğimiz etkinlikleri diğer derslerde, konularda falan kullanıyorum. Mesela öğrenirken resim yapıyorum.”

Sınıfta uygulanan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri ile ilgili görüşlerinden elde edilen günlük hayata etkisi temasının altında işleri öncelik sırasına koymak, kardeşlerin anlamadığı konularda bu yöntemle anlatma, evdeki sorumlulukları gözden geçirmek, çantayı yatmadan hazırlamak, daha düzenli ve planlı olmayı sağlaması, ertelememek ve ödevleri bitirince bilgisayar ve telefonla ilgilenmek kodlarına ulaşılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin günlük hayattaki sorumluluklarına da etkisi olmuştur. Ayşe ders çalışma şekline olan etkisini şu şekilde belirtmiştir:

“Matematik yazılım varsa sadece matematik çalışmıyorum. Öncelik sırasına koyuyorum.Ödevlerim falan varsa onları yapıp sonra matematik çalışmaya başlıyorum.”

Yakup da hayatını planlama konusunda etkisi olduğunu şu şekilde belirtmiştir:

“...öncelikle okul ödevlerimi falan yapmam gerektiğini sonra bilgisayar, telefonla oynamam gerektiğini fark ettim. Şimdi telefonla oynayınca yarım saat sonra otomatikman bırakıp ders çalışmaya gitmek istiyorum.”

Hümeyra, farklılaştırılmış öğretimin evdeki sorumluluklarını da etkilediğini şöyle belirtmiştir:

“...Dersler dışında evdeki sorumluluklarımı da gözden geçirmemi sağladı. Artık annem evde olmadığında kendi kahvaltımı yapıyorum, yatağımı topluyorum, kitaplarımı falan hazırlıyorum.”

Sosyal Bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğrencilere verilen sorumluluklar ile ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlara Tablo 4.12.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.12. *Sosyal Bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğrencilere verilen sorumluluklar ile ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlar*

Temalar ve Kodlar
Öğrenciye uygunluğu
– Öğrenci seviyesine uygun olması
– Öğrenme biçimlerine göre verilen görevlerin uygun olması
– Öğrencilerin kendi ilgilerine göre derse katılmaları
Öğrencilerin öğrenmelerine etkisi
– Öğrencilerin öğrenmelerini desteklemesi
– Sorularda canlandırma yapmaları veya hikâye yazmaları nedeniyle konunun hatırlanması
– Öğrencilerin bakış açılarını genişletmesi
– Öğrencilerin kendilerini ifade etme konusunda daha istekli olmaları.
– Özgüvenlerinin daha da yerine gelmesi
– Sorumluluk bilincini artırma
– Derse katılımı artırma

Tablo 4.12.'de Sosyal Bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğrencilere verilen sorumluluklar ile ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlara yer verilmiştir. Öğretmenin görüşleri analiz edildiğinde iki ana temaya ulaşılmıştır. Bu temalar, “Öğrenciye uygunluğu” ve “Öğrencilerin öğrenmelerine etkisi” şeklindedir. Ulaşılan temalara ait kodlar şu şekilde açıklanmıştır:

Sosyal Bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğrencilere verilen sorumluluklar ile ilgili Sosyal Bilgiler öğretmeni ile yapılan görüşme sonucunda ulaşılan öğrenciye uygunluğu temasının altında öğrenci seviyesine uygun olması, öğrenme biçimlerine göre verilen görevlerin uygun olması ve öğrencilerin kendi ilgilerine göre derse katılmaları kodları yer almıştır.

Farklılaştırılmış öğretim uygulanırken yönergelerde belirtilen sorumlulukların öğrenciye uygun olduğunu düşünen Esra öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

“Çocukların seviyelerine uygun olduğunu düşünüyorum. Önden bir araştırma yapıldığı için kimisine kinestetik, kimisine işitsel verilen görevlerin uygun olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerden bilinçli olanlar zaten sorumluluklarını yerine getirmeye çalıştılar. İyi çocuklar daha etkin katıldı. Orta seviyedekiler kendi seviyelerine göre. Alt seviyedekiler ise yine resim vb. yaparak derse katılım sağladılar. Herkes kendi

seviyesine, ilgisine göre katıldı. Zaten konu olarak da seçilen ünite olarak da onların seviyesine göre idi. Verilen görevlerdeki drama, istasyon etkinlikleri onları zorlayacak etkinlikler değildi. Yapabilecekleri şeyler istendi, kapasitelerin üstünde bir şey istenmedi. Görevlerin çeşitli olması bir kere çok önemliydi. Çünkü her çocuğun seviyesi aynı değil. Algısı aynı değil. Derse katılımı, yetenekleri aynı değil. Farklı olması onları derse katma açısından çok daha iyi oldu. Her birine farklı etkinlik verildi. Kendilerini ifade etme şansı elde etmiş oldular.”

Sosyal Bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğrencilere verilen sorumluluklar ile ilgili Sosyal Bilgiler öğretmeni ile yapılan görüşme sonucunda ulaşılan öğrencilerin öğrenmelerine etkisi temasının altında öğrencilerin öğrenmelerini desteklemesi, sorularda canlandırma yapmaları veya hikâye yazmaları nedeniyle konunun hatırlanması, öğrencilerin bakış açılarını genişletmesi, öğrencilerin kendilerini ifade etme konusunda daha istekli olmaları, özgüvenlerinin daha da yerine gelmesi, sorumluluk bilincini artırma ve derse katılımı artırma kodlarına ulaşılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenmelerinde etkisi olduğunu belirten Esra öğretmen bu konu hakkındaki görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: “Öğrencilerin öğrenmelerini destekledi. Bir şey sorduğum zaman biz onu canlandırmıştık, hikaye yazmışım falan dediler. Bakış açılarını genişlettiğini düşünüyorum. Ezbere okumaya dayalı eğitim çok da doğru bulduğum bir şey değil. Öğrenciler kendilerini ifade etme konusunda daha istekliyidiler. Özgüvenlerinin daha da yerine geldiğini gözlemledim. Genellikle grup çalışması yapıldığı için gruplarda da o grubun sorumluluğunu taşıdığı için sorumluluk bilincini artırdığını düşünüyorum. Derse katılım hakkında faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü her çocuk kendini bir şekilde ifade etme imkanı buldu. Gerek canlandırma, gerek resim farklı şeyler yaparak bir şekilde derse katılmış oldu. Ön planda olan çocuklarımız var ama arka planda olan çocuklarımız parmak kaldırmaya bile çekiniyorlardı. Ama bu grup çalışmalarında herhangi bir şekilde kendini ifade etmesi onda ben de yapabiliyorum hissini uyandırmış oldu. Böylece derse katılmış oldu.”

Sosyal Bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına etkilerine yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen tema ve alt kodlara Tablo 4.13.’te yer verilmiştir.

Tablo 4.13. Sosyal Bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına etkilerine yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlar

Temalar ve Kodlar
Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları
– Derse karşı ilgileri arttı
– Derse karşı heyecan duymaları
– Merak duyguları arttı.
– Güdülenme durumları arttı.
– Derste etkinlik yapmanın eğlenceli olması
– Yeni bir şey yapacakları için motive olmaları
– Öğrencilerin dikkatini çekmesi.

Tablo 4.13.'te Sosyal Bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına etkilerine yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen tema ve alt kodlara yer verilmiştir. Öğretmenin görüşleri analiz edildiğinde bir ana temaya ulaşılmıştır. Bu tema, “Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları” şeklindedir. Ulaşılan bu temaya ait kodlar, derse yönelik ilgileri arttı, derse yönelik heyecan duymaları, merak duygularının artması, güdülenme durumlarının artması, derste etkinlik yapmanın eğlenceli olması, yeni bir şey yapacakları için motive olmaları ve öğrencilerin dikkatini çekmesi şeklindedir.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının sıkıcı bir ders olarak görülen Sosyal Bilgiler dersine yönelik öğrencilerin tutumlarında değişiklik oluşturduğunu Esra öğretmen şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Özellikle Sosyal Bilgiler için daha akılda kalıcı olması açısından böyle farklı yöntemlerin denenmesi gerekiyor. Çünkü sözel olduğu için sıkıcı olduğu düşünülüyor... Öğrenciler derse girerken biraz daha heyecanlıydılar. Derste etkinlik yapmak onlar için de eğlenceli oluyor. Yeni bir şey yapacakları için biraz daha motive oluyorlardı... Herkes bir şeyler yapmaya çalıştı. Öğrencilerin dikkatlerini çekti. Daha çok ilgilerini artırdı. Daha heyecanla beklemeye başladılar. Çünkü canlandırma yapmak, resim yapmak ya da kendilerini başka şekillerde ifade etmek onları heyecanlandırdı. Dersi büyük bir heyecanla beklediklerini gözlemledim. Çünkü kendilerini farklı şekilde ifade etme imkanı sağladılar. Standart veya sıradanlaşmış eğitimden bir miktar çıktıkları için onlara farklı geliyordu zaten. Heyecanla beklemiş oldular. İlgileri arttı yani. Güdülenmeyle de bağlı olarak motivasyon durumlarında bir artış oluyor çocuklarda. Merak güdülenmeyi tetikliyor, güdülenme motivasyonu arttırıyor. Dolayısıyla gayet motive bir şekilde geliyorlardı derse.”

Sosyal Bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ile ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen tema ve alt kodlara Tablo 4.14.'te yer verilmiştir.

Tablo 4.14. *Sosyal Bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ile ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlar*

Temalar ve Kodlar
Derste karşılaşılan güçlükler
– Grup oluşturmada sıkıntılar yaşanması.
– Zaman sıkıntısı
– Bazı gruplarda her çocuğun lider olma isteği
– Başarılı gruplardaki düşük seviyeli öğrencilerin ezilmesi
– Bazı gruplarda derse ilgisiz olanların bir araya gelmesi.
– 5. Sınıfların pandemiden dolayı okul kültüründen uzak kalmaları.
– Araştırmacının öğretmen olmaması
– Sınıf kontrolünü sağlamada zorlanma
– Yönergeler açıklandığı halde etkinlikleri yapmakta zorlanmaları

Tablo 4.14.'te Sosyal Bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarındaki karşılaşılan güçlükler ile ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen tema ve alt kodlara yer verilmiştir. Öğretmenin görüşleri analiz edildiğinde bir ana temaya ulaşılmıştır. Bu “Derste karşılaşılan güçlükler” temasıdır. Ulaşılan bu temaya ait kodlar grup oluşturmada sıkıntılar yaşanması, zaman sıkıntısı, bazı gruplarda her çocuğun lider olma isteği, başarılı gruplardaki düşük seviyeli öğrencilerin ezilmesi, bazı gruplarda derse ilgisiz olanların bir araya gelmesi, 5. Sınıfların pandemiden dolayı okul kültüründen uzak kalmaları, araştırmacının öğretmen olmaması, sınıf kontrolünü sağlamada zorlanma ve yönergeler açıklandığı halde etkinlikleri yapmakta zorlanmaları şeklindedir.

Esra öğretmen farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında yaşanan güçlükleri şu şekilde ifade etmiştir:

“Grup oluşturmada sıkıntılar yaşandığını gördüm. Oluşturulan bazı gruplarda her çocuk lider olma isteğinde olduğu için güçlük yaşıyordu. Bazı gruplarda derse ilgisiz olanlar bir araya gelmişti. Ama yine de bir şeyler ortaya koymaya çalıştılar. Ayrıca öğrenciler açısından orta düzeydeki bir öğrenci çalışkan öğrencilerle aynı grupta olduğu zaman problem yok, onun seviyesine doğru çıkabiliyorlar. Ama düşük seviyedeki bir öğrenci çalışkan bir gruba düşmüşse eğer orada bir görev paylaşımında bazen görev

verilmeyebiliyor, sorumluluk verilmeyebiliyor. Çalışkan öğrenciler onu ezebiliyor. Eziklik duygusu bir miktar oluşabiliyor diye düşünüyorum.”

5. sınıfların pandemiden dolayı okul kültüründen uzak kaldıkları için bir takım güçlüklerin yaşandığını ifade eden Esra öğretmen görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: “5. Sınıflar pandemiden dolayı uzun zaman sonra okula geldikleri için okul kültürünü unuttular. O yüzden grup oluşturmada, söylenen etkinliklerin anlaşılması, yaptırılması konusunda zorlandı. Yönergeler açıklandığı halde etkinlikleri yapmakta zorlandıklarını gözlemledim.”

Esra öğretmen Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimi uygulamaları için ders saatinin yetersiz kalacağını şu şekilde belirtmiştir:

“Zaman sıkıntısını gözlemliyorum. Çünkü çocukları gruplara ayırmak, onları farklı etkinliklerde görevlendirmek ve sorumluluk vermek belli bir zaman alıyor. Uygulama için en az iki ders saati olması lazım ancak Sosyal Bilgiler dersi bazen bir saat oluyor o yüzden yetersiz kalabiliyor. Ya da her üniteyi her konuyu farklılaştırılmış öğretimle işleyecek olursak zaten hiç süre yetmez. İster istemez sunuş yöntemini kullanıyoruz yani. Yoksa diğer teknikler de kullanılabilir. Ama zaman en büyük sıkıntıydı.”

Esra öğretmen araştırmacının karşılaştığı zorlukları şu şekilde açıklamıştır:

“Sabit bir öğretmen olmadığı için ara ara gelip araştırma yaptığı için sınıfta bir kontrol problemi oluyor. Görev dağılımında sürekli her şeyi açıklamak zorunda kalıyor. Zaman açısından onun içinde sıkıntılıydı bence.”

Sosyal Bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını derslerinde kullanmaları ile ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen tema ve kodlara Tablo 4.15.’te yer verilmiştir.

Tablo 4.15. *Sosyal Bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını derslerinde kullanmaları ile ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlar*

Temalar ve Kodlar

Sosyal Bilgiler dersinde kullanmam

- 5. Sınıfların okul kültüründen uzak olmaları
- Konuların uygun olmaması
- Sınıf düzeyinin uygun olmaması
- Ders saatinin kısıtlı olması

Sosyal Bilgiler dersinde kullanırım

- Sosyal Bilgiler dersinin akılda kalıcı hale gelmesi
 - Yapararak ve yaşayarak öğrenme sağlanıyor
-

Tablo 4.15.'te Sosyal Bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını derslerinde kullanmaları ile ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen tema ve alt kodlara yer verilmiştir. Öğretmenin görüşleri analiz edildiğinde iki ana temaya ulaşılmıştır. Bunlar, “Sosyal Bilgiler dersinde kullanmam” ve “Sosyal Bilgiler dersinde kullanırım” temalarıdır. Ulaşılan bu temalara ait kodlar şu şekilde açıklanmıştır:

Sosyal Bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını derslerinde kullanmaları ile ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen Sosyal Bilgiler dersinde kullanmam temasının altında 5. sınıfların okul kültüründen uzak olmaları, konuların uygun olmaması, sınıf düzeyinin uygun olmaması ve ders saatinin kısıtlı olması kodlarına ulaşılmıştır.

Esra öğretmenin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını kendi dersinde kullanamama nedenini şu ifadelerle anlatmıştır:

“Daha önceki 5. sınıflarda farklı etkinlikler kullanıyordum. Çünkü en müsait sınıf 5. Sınıflar bu konuda. Fakat bu seneki 5. Sınıflarda okul kültüründen uzak olmaları nedeniyle etkinlik yapmakta biraz zorlandığım için açıkçası yapmadım. Hem konular hem de sınıf düzeyi bazen uygun olmayabiliyor. Zaman sıkıntısı var. Özellikle 8. sınıflarda mesela Sosyal Bilgiler grubu dersi olan İnkılap Tarihi dersi iki saat içerisinde hem ders anlatıp hem de farklı bir teknik uygulayarak mümkün değil yetiştiremem. Sadece 5. sınıflarda yapılabilir. 6. sınıflarda da konu yoğunluğu var çünkü. Dolayısıyla zaman sıkıntısından dolayı uygulayamıyoruz açıkçası. Yoksa hepimiz üniversitede gördük birçok teknik fakat uygulayamıyoruz.”

Sosyal Bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını derslerinde kullanmaları ile ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen Sosyal Bilgiler dersinde kullanırım temasının altında Sosyal Bilgiler dersinin akılda kalıcı hale gelmesi, yaparak ve yaşayarak öğrenme sağlıyor kodlarına ulaşılmıştır.

Bunun yanında Esra öğretmen farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının Sosyal Bilgiler dersinde kullanılması konusundaki görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Farklılaştırılmış öğretim teknikleri tabii ki kullanılabilir. Katkıları oluyor mu? Evet oluyor. Özellikle canlandırma yapıldığında öğrenciler birebir rol almış oluyorlar. Yaşayarak öğrenmiş gibi oluyorlar. Bu onlar için artı oluyor. Ezbere okumaya dayalı eğitim çok da doğru bulduğum bir şey değil. Özellikle Sosyal Bilgiler için daha akılda kalıcı olması açısından böyle farklı yöntemlerin denenmesi gerekiyor. Sözel olduğu için

sıkıcı olduğu düşünülüyor. Bunlarla daha eğlenceli hale geliyor. Birebir katıldıkları için yaparak yaşayarak öğrenmiş oldular. Bu da onlara kalıcı öğrenme sağlamış oluyor bence.”

Sosyal Bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamaları hakkındaki öneriler ile ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen tema ve kodlara Tablo 4.16.’da yer verilmiştir.

Tablo 4.16. *Sosyal Bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamaları hakkındaki öneriler ile ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlar*

Temalar ve Kodlar
Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile ilgili öneriler
– Maddi imkânların sağlanması
– Canlandırma etkinliklerinde malzeme eksikliği
– Zaman sıkıntısının olmaması

Tablo 4.16.’da Sosyal Bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamaları hakkındaki öneriler ile ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen tema ve kodlara yer verilmiştir. Öğretmenin görüşleri analiz edildiğinde bir ana temaya ulaşılmıştır. Bu tema, “Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile ilgili öneriler” şeklindedir. Ulaşılan bu temaya ait kodlar maddi imkânların sağlanması, canlandırma etkinliklerinde malzeme eksikliği ve zaman sıkıntısının olmaması şeklindedir.

Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri ile ilgili maddi yetersizlikler nedeniyle sıkıntı yaşandığını söyleyen Esra öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“... Maddiyatla alakalı. Canlandırma istenince kıyafet vs. konusunda da malzeme getirilebilir. Zaman sıkıntısı olmasa daha da iyi olabilir mesela geri dönütler hemen verilebilir. Bir hafta sonra değil de anında verilebilir.”

Araştırmacı gözlem notların zaman sıkıntısı konusunda şöyle bir not yer almaktadır:

“Sınıf öğretmeni korona virüse yakalandığı için geçen hafta ders işleyemediğini bu nedenle konularda geri kaldığını söyledi. Bu nedenle de etkinliği bir saatte yapabileceğimi belirtti. Ben de ders planımda yer alan etkinlikleri biraz daha sadeleştirmek zorunda kaldım.”

Ders saati yetmediği için eve ödev olarak vermek zorunda kalan araştırmacının bu konudaki notları şu şekildedir:

“Derse başlamadan önce sınıf küme şeklinde sıralar hazır olması gerekiyordu. Fakat bu hafta öğrenciler sınıfı hazırlamamıştı. O nedenle dersin yaklaşık on dakikası sınıfı ayarlamakla geçti diyebilirim. Bu da planın aksamasına sebep oldu. İkinci saatte etkinlikler yetişmedi. O nedenle etkinlik kartları ev ödevi olarak öğrencilere verildi. Öğrenciler grup olarak evde toplanmalarının mümkün olmadığını belirttiler. Bu nedenle tenffüs aralarında yapacaklarını söylediler. Bir daha ki haftaya derse getirmeleri istendi.”

Araştırmada, “Sosyal Bilgiler dersinde, deney grubundan elde edilen nitel veriler, öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerine etkisini ölçmeyi amaçlayan deneysel işlemin sonuçlarını anlamak için nasıl yardımcı olmuştur?” araştırma sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılık görülmektedir $F(1,40)=4.683$; $p=.036<.05$). Farklılaştırılmış öğretimin öğrenmeye yönelik sorumluluk kazandırmada ortaya konulan bu anlamlılığın orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Çünkü deney ve kontrol gruplarının ön- test ve son- test puanları arasındaki eta kare değeri .10’dur. Dolayısıyla .06 düzeyinde bir oran olduğu için orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Farklılaştırılmış öğretimin öğrenmeye yönelik sorumluluğa etkisine ilişkin elde edilen nitel veriler, nicel verileri desteklemektedir. Destekleyici nitelikteki birkaç katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Katılımcılardan Aslı “Öğrenme biçimime çok uygundu. Ben de bu şekilde derisi daha iyi öğrendiğimi öğrenmiş oldum. Diğer derslerde anlamadığım, zorlandığım konularda bu yöntemi kullandım.” Esra öğretmen “Öğrencilerin öğrenmelerini destekledi. Bir şey sorduğum zaman biz onu canlandırmıştık, hikaye yazmışım falan dediler. Bakış açılarını genişlettiğini düşünüyorum. Ezbere okumaya dayalı eğitim çok da doğru bulduğum bir şey değil. Öğrenciler kendilerini ifade etme konusunda daha istekliydiler. Özgüvenlerinin daha da yerine geldiğini gözlemledim. Genellikle grup çalışması yapıldığı için gruplarda da o grubun sorumluluğunu taşıdığı için sorumluluk bilincini artırdığını düşünüyorum. Derse katılım hakkında faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü her çocuk kendini bir şekilde ifade etme imkanı buldu. Gerek canlandırma, gerek resim farklı şeyler yaparak bir şekilde derse katılmış oldu. Ön planda olan çocuklarımız var ama arka planda olan çocuklarımız parmak kaldırmaya bile çekiniyorlardı. Ama bu grup çalışmalarında herhangi bir şekilde kendini ifade etmesi onda ben de yapabiliyorum hissini uyandırmış oldu. Böylece derse katılmış

oldu.”

Buradan hareketle farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılığın ve orta düzey etki büyüklüğünün ortaya çıkmasının nedeni olarak farklılaştırılmış öğretim ile dersin işlenmesi olduğu söylenebilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu başlık altında araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılmış olan sonuçlara yer verilmiştir. Sonuçlarla ilgili alanyazın ilişkilendirilerek tartışma kısmı oluşturulmuştur. Ayrıca elde edilen sonuçlarla ilgili önerilere de yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarına etkisi incelenmiştir. Deneysel işlem öncesi ve sonrasında elde edilen nicel ve nitel verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular yorumlanarak çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar “Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarına etkisine ilişkin sonuçlar” ve “Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenmeye yönelik sorumluluk kazandırmadaki etkisine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerine ve deneyimlerine yönelik sonuçlar” başlıklarının altında sunulmuştur.

5.1.1. Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarına etkisine ilişkin sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarının öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle farklı gruplarda yapılan tekrarlı ölçümlerin öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumlulukları üzerindeki ortak etki durumunun anlamlı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla deney grubunun ilerlemesi kontrol grubunun ilerlemesinden anlamlı derecede daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgu, deney grubunda farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile kontrol grubunda ise farklılaştırılmış öğretim uygulanmadan ders işlemenin, öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerini artırmada farklı etkileri olduğunu göstermektedir.

5.1.2. Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenmeye yönelik sorumluluk kazandırmadaki etkisine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerine ve deneyimlerine yönelik sonuçlar

Nicel verilerin ardından farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarına etkisini incelemek ve nicel verileri destekleyip açıklayabilmek için öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak nitel veriler elde edilmiştir. Bu verilerden elde edilen bulgulardan yola çıkılarak bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

İlk olarak sınıfta uygulanan farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yapılan analiz sonucunda farklılaştırılmış öğretim uygulama süreci, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yapılan etkinlikler, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili hissedilenler, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının katkısı ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının Sosyal Bilgiler dersine yönelik katkısı temalarına ulaşılmıştır. Farklılaştırılmış öğretimin uygulama süreci temasında öğrenciler grupların kurulduğunu, yönergelerde belirtilen sorumlulukların yerine getirildiğini, diğer gruplara da yardım ettiklerini ve grup içinde iş birliği yaptıklarından bahsetmişlerdir.

Öğrenciler farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yapılan etkinliklerde bulmaca, şarkı, etkinlik kartları, resim çizme, canlandırma, rol oynama, hikâye yazma, kesme ve yapıştırma ile ilgili etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğrenciler farklılaştırılmış öğretim uygulaması sürecinde kendilerini iyi hissettiklerini, daha çok derse katılma isteklerinin oluştuğunu, zamanın eğlenceli geçtiğini ve bu nedenle çok mutlu olduklarını, sevindiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bu sürecin etkileyici olduğunu, herkesin katılmak isteyeceği bir uygulama olduğunu savunmuşlardır. Öğrenciler, herkesin fikrini paylaşabildiği bu ortamın onları güzel, heyecanlı, bilgilendirici ve bir öğretmen gibi hissetmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Bunun yanında bir grubun parçası olmanın öğrencileri mutlu ettiğini ve takım çalışmasının çok güzel bir şey olduğunu hissettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenciler açısından katkısına ilişkin ulaşılan sonuçlar, konuların daha anlaşılır hale geldiği, utangaçlıklarını yemeleri, heyecanlarını kontrol edebildikleri, derse katılımlarının arttığıdır. Ayrıca geniş açılı düşünme becerisi kazandıkları, canlandırma yapılan konuların daha iyi anlaşıldığı, yaşayarak yapıldığı için akılda kalıcı olduğu, arkadaşlarıyla iyi geçinmelerini sağladığı ancak sosyalleşmeyi sağlamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının Sosyal Bilgiler dersine yönelik katkısı temasından elde edilen sonuçlar ise derse yönelik ilgi ve isteğin artması, dersin eğlenceli hale getirilmesi ve derse karşı ön yargıların azalması şeklindedir.

Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğrencilere verilen sorumluluklar ile ilgili bulgulardan elde edilen sonuçlar, grupta anlaşabilme, sorumlulukları paylaşabilme, verilen karakteri canlandırmak, senaryoyu hazırlamak, kendine güvenmek, düşüncelerini söyleyebilmek, etkinlik kâğıtlarını doldurmak ve görev dağılımını yapmak şeklindedir. Öğrencilerin bu sorumlulukları yerine getirirken yaşadıkları güçlükler konusunda yazılarının kötü olması, sürenin az olması, görevlerin yerine getirilmek istenmemesi, materyallerin yerlere atılması, konu dışında resim çizmek istenmesi, utanmak ve heyecanlanmak sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sorunların çözümü konusunda ise hayal gücünü kullandıkları, yardımlaştıkları, zamanla duruma alıştıkları, bireysel çalışmayı tercih ettikleri, grup arkadaşlarıyla konuştukları, doğaçlama yaptıkları, herkese görev verdikleri ve diğer gruplardan yardım istedikleri sonuçları elde edilmiştir. Öğrencilerin bu sorumlulukları yerine getirirken hissettikleri duygular ile ilgili verilerden ulaşılan sonuçlar ile farklılaştırılmış öğretim uygulaması yaparken hissettikleri duygulara benzediği söylenebilir. Bununla ilgili ulaşılan sonuçların öğrencileri heyecanlandığı, çok güzel hissettirdiği, yeteneklerinin farkına varılmasını sağladığı, cesur hissettirdiği, kolay iletişim kurabildiği, mutlu oldukları, sorumluluğun yerine getirilmesinin güzel hissettirdiği, kendilerini bazen yazar gibi ve önemli biri gibi hissettirdiği şeklindedir.

Sınıfta uygulanan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri ile ilgili onların kendi öğrenme biçimlerine uygun olduğu, öğrencilerin canlandırma etkinlikleri ile dersi daha iyi öğrendikleri, konuların artık karışık gelmediği ve ders çalışma isteklerinin arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını diğer derslerde de ders çalışırken canlandırmalar yaptıkları, resim çizdikleri, birbirlerine sorumluluklarını hatırlattıkları, ödevleri zamanında yaptıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanında günlük hayatlarına olan etkisi ile ilgili ulaşılan sonuçlar işleri öncelik sırasına koymak, kardeşlerin anlamadığı konularda bu yöntemle anlatma, evdeki sorumlulukları gözden geçirmek, çantayı yatmadan hazırlamak, daha düzenli ve planlı olmak, işleri ertelememek ve ödevleri bitirince bilgisayar ve telefonla ilgilenmek şeklindedir.

Sosyal Bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğrencilere verilen sorumluluklar ile ilgili öğretmenin görüşlerinden ulaşılan sonuçlar farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenciye uygun olduğu ve onların öğrenmeleri üzerinde etkisi olduğu şeklindedir. Sonuçlardan biri olan öğrenciye uygunluğu sonucunun altında öğrencilerin seviyesine uygun olduğu, öğrenme biçimlerine göre verilen görevlerin uygun olduğu ve öğrencilerin kendi ilgilerine göre derse katıldıkları yer almaktadır. Bir diğer sonuç olan öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisi sonucu da onların öğrenmelerini desteklediği, sorularda canlandırma yapmaları veya hikâye yazmaları nedeniyle konunun hatırlandığı, öğrencilerin bakış açılarını genişlettiği, onların kendilerini ifade etme konusunda daha istekli oldukları, özgüvenlerinin arttığı, sorumluluk bilinci ve derse katılımı artırdığını kapsamaktadır.

Sosyal Bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin derse ilişkin tutumları ile ilgilerinin arttığı, derse yönelik heyecan duydukları, merak duygularının arttığı, derste etkinlik yapmanın eğlenceli olduğu güdülenme durumlarının arttığı, özellikle yeni bir şey yapacakları için güdülendikleri ve dikkatlerini çektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Sosyal Bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ile ilgili grup oluşturmada sıkıntıların yaşandığı, zaman sıkıntısının olduğu, 5. sınıf öğrencilerinin pandemiden dolayı okul kültüründen uzak kaldıkları, yönergeler açıklandığı halde öğrencilerin etkinlikleri yapmakta zorlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmenin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını Sosyal Bilgiler dersini kalıcı hale getirmesi ve yaparak, yaşayarak öğrenme sağladığı için derslerinde kullanmak istediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında 5. sınıf öğrencilerinin okul kültüründen uzak olmaları, konuların uygun olmaması, sınıf düzeyinin uygun olmaması ve ders saatinin kısıtlı olması nedeniyle öğretmenin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını derslerinde kullanmak istemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmenin görüşleri doğrultusunda Sosyal Bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile ilgili maddi imkânların sağlanması, canlandırma etkinliklerinde malzeme eksikliğinin giderilmesi, zaman sıkıntısının olmaması gibi imkânlar sağlandığında daha etkili uygulanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği aracılığıyla ulaşılan bulgular ile öğrencilerden ve Sosyal Bilgiler öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı gözlem notlarından elde edilen bulguların harmanlanması neticesinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk kazanmalarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Tartışma

Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerine etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın sonunda deney ve kontrol gruplarının puan ortalamalarının deneysel işlem öncesinden sonrasına istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarını artırmada etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanında öğrenciler farklılaştırılmış öğretimin derse yönelik tutumlarına olumlu etkileri olduğunu, derse katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Sosyal Bilgiler dersine karşı ön yargılarının azaldığını ve özgüvenlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağladığı ve sorumlulukları yerine getirmenin güzel hissettirdiği belirtilmiştir. Öğretmen de farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenciye uygun olduğunu ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkisi olduğu, öğrencilerin seviyesine ve öğrenme biçimlerine göre verilen görevlerin uygun olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin özgüvenlerini, sorumluluk bilincini ve derse katılımı artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin arttığı ve derse motive olmalarını sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim ile öğrencilere öğrenmeye yönelik sorumluluk kazandırma sürecinde bazı güçlüklerle de karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarına etkisi ile ilgili yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde ulaşılan sonuçlar özetlenerek ilgili alanyazın kapsamında tartışılmıştır.

Araştırmada farklılaştırılmış öğretim ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle deney ve kontrol gruplarının öğrenmeye yönelik sorumluluk

düzeylelerinin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Araştırma sonucuna paralel olarak Endonezya'da yapılan bir araştırmada ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulanmasındaki deneyimleri ortaya konulmuştur. Bu araştırmada öğrencilere öğrenme becerisi kazandırmanın en doğru yollarından birinin farklılaştırılmış öğretim olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hasanah, et al. 2022). Bu sonucu destekleyen bir diğer çalışma Akdemir (2019) tarafından yapılmış ve öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim uygulaması ile birçok değer kazandığı şeklinde açıklanmıştır. Kazanılan bu değerlerden biri de sorumluluktur. Dolayısıyla farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerde öğrenme becerisi ve sorumluluk değerini kazandırdığı söylenebilir. Burada öğrenmeye yönelik sorumluluk kavramı ile kastedilen çocuğun kendi kendine öğrenebilme yani öğrenme becerisi ve grup içinde aldığı sorumluluklar olduğu için sorumluluk değerini kazandırması bakımından araştırma sonucunu desteklediği söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmasının ardından bu uygulamaların öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerine etkisini daha detaylı irdeleyebilmek için nitel verilerden yararlanılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretimin uygulama süreci temasında öğrenciler grupların kurulduğundan, yönergelerde belirtilen sorumlulukların yerine getirildiğinden, diğer gruplara da yardım edildiğinden ve grup içinde iş birliği yapıldığından bahsetmişlerdir. Nitekim karma yeteneklerin olduğu bir sınıfta farklılaştırmanın nasıl yapılacağı ile ilgili Tomlinson (2001)'un yazmış olduğu kitapta farklılaştırılmış sınıflarda öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olması gerektiğinden bahsedilmektedir. Araştırmada, öğrenme stillerine göre grupların kurulması ile paralel sonucu olan Koeze (2007) tarafından yapılan araştırmada farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını yapmadan önce öğrencilere öğrenme stilleri ölçeği uygulanması gerektiği belirtilmiştir. Grupların kurulması ve grup içinde işbirliği yapıldığına dair sonuçların bulunduğu Karadağ (2010)'ın araştırmasında, farklılaştırılmış öğretimde öğrenciler için hazırlanan etkinliklerin bireysel farklılıklara göre hazırlanması gerektiği ifade edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin bireysel ve grup çalışmaları gerçekleştirdiği, öğretmene bağımlılıklarının azaldığını, bağımsız çalışma alışkanlığı kazandıkları sonuçları araştırmanın sonuçlarıyla paraleldir. Öğrencilerin grup ve bireysel çalışmalar yaptıkları sonucu araştırmanın uygulama sürecinde grupların kurulduğu sonucunu desteklemektedir. Nitekim öğretmene

bağımlılıklarının azaldığı ve bağımsız çalışma alışkanlığı sonuçları da yönergede belirtilen sorumlulukları öğrencilerin kendilerinin yerine getirmesi ve grupta iş birliği yapmaları sonuçlarıyla ilişkilidir. Aynı şekilde Samms (2009)'ın araştırmasında da farklılaştırılmış öğretim uygulanırken grupla işbirliği halinde çalıştıkları için grup arkadaşlarıyla etkileşimi artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu da araştırma sonuçlarından biri olan grup içinde iş birliği yapar sonucunu desteklemektedir. Araştırmanın sonucuna paralel olarak Aydoğan Yenmez ve Özpınar (2017)'in araştırmalarında grupta verilen sorumluluklardan kaçmadıkları, bunları yerine getirirken çekinmedikleri, bu süreçte arkadaşlarıyla iletişim halinde oldukları ve onlarla yardımlaştıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedenini, öğrencilerin kendi seviyelerine göre gruplara ayrılmalarına bağlamışlardır.

Araştırmada ulaşılan öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirdiği ile ilgili sonucu, Ermiş (2022) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bireysel ve grup çalışmalarında kendilerine verilen görevleri yerlerine getirdikleri ile ilgili sonuç da desteklemektedir. Bunun yanında öğrenci farklılıklarına uygun olarak, farklılıklara duyarlı öğrenme yolları oluşturularak, öğrencilerin bu ortamlarda bireysel ya da grupla çalışmaları beklenir.

Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yapılan etkinlikler temasında öğrenciler bulmaca, şarkı, etkinlik kartları, resim çizme, canlandırma, rol oynama, hikâye yazma, kesme ve yapıştırma ile ilgili etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Yalçın (2021) yapmış olduğu araştırmada, Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılması ile ilgili yapılan etkinlikler arasında çalışma yaprakları, görsel etkinlikler, zihin haritaları, kavram bulmacasının yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Altuntaş (2022) tarafından yapılan araştırmada öğrenciler, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında bilgi ve çalışma yaprakları ile farklı materyaller ve etkinlikler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Çoban (2019)'ın yapmış olduğu araştırmada da öğrenci merkezli etkinliklerin yapıldığı, afiş ve poster hazırlama, şarkı ve şiir yazma, hikâye yazma gibi etkinliklerin yapıldığına dair sonuçlara ulaşılmıştır. Buhur, İsen, Oruç, Akol ve Aksoy (2022), tarafından yapılan araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretim uygulamaları sırasında öğrencilerin görsel materyaller hazırlamaları, afiş ve slogan, film ve power point sunusu, kompozisyon ya da hikâye yazma, kes-yapıştır etkinlikleri, beyin fırtınası, tartışma, internetten araştırma, drama, bireysel ve grup çalışmaları yapıldığı belirtilmektedir. Bu sonuçlar araştırma

sonuçlarından biri olan öğrenmeye yönelik sorumluluk kazandırmak için farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yapılan etkinliklerle benzerlik göstermektedir. Bu etkinliklerden başka Çoban (2019)'ın yapmış olduğu araştırmada beyin fırtınası, bilgisayar yardımı ile araştırma ve tekrar yapma, oyunlar oynayarak öğrenme gibi farklı etkinliklerin yapıldığına dair sonuçlar da yer almaktadır.

Farklılaştırılmış öğretim uygulaması sürecinde öğrenciler, kendilerini iyi hissettiklerini, daha çok derse katılma isteklerinin oluştuğunu, zamanın eğlenceli geçtiğini ve bu nedenle çok mutlu olduklarını, sevindiklerini, bu sürecin etkileyici olduğunu, herkesin katılmak isteyeceği bir uygulama olduğunu savunmuşlardır. Herkesin fikrini paylaşabildiği bu ortamın güzel, heyecanlı, bilgilendirici ve bir öğretmen gibi hissetmelerini sağladığı, bir grubun parçası olmanın öğrencileri mutlu ettiği ve takım çalışmasının çok güzel bir şey olduğunu hissettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucuna paralel olarak Demir (2013)'in yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin gruba çalışmaktan memnun oldukları, bir gruba ait olmanın onları mutlu ettiği, kendilerine uygun olarak görev ve sorumluluklar verildiği için daha iyi öğrenebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yüksel, Soyer, Avcı ve Balıkçioğlu (2009) tarafından yapılan araştırmada farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin derse yönelik ilgilerini artırdığı ve öğrencilerde arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği, öğrencilerin kendi aralarında yardımlaşma davranışlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer araştırmada (Ekinci, 2016) olan öğrenciler farklılaştırılmış öğretim ile dersi eğlenerek daha iyi öğrendiklerini, bu uygulamayı güzel bulduklarını belirtmişlerdir. Aynı şekilde Sondergeld ve Schultz (2008)'un araştırmalarında öğrenciler, farklılaştırılmış öğretimi eğlenceli bulduklarından bahsetmişlerdir.

Alanyazında yer alan araştırma sonuçları, araştırmanın farklılaştırılmış öğretim sürecinde öğrencilerin hissettikleri ile ilgili temada yer alan sonuçları destekler niteliktedir. Dolayısıyla farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında gruba çalışmanın öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği ve yardımlaşma duygularını ortaya çıkardığı söylenebilir. Ayrıca öğrenci profiline göre dersin planlanmasının öğrencileri iyi hissettirdiği söylenebilir.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilere katkısı temasında öğrenciler, konuların daha anlaşılır hale geldiğini, utangaçlıklarını yenmelerini sağladığını, heyecanlarını kontrol edebildiklerini, derse katılımlarının arttığını, geniş açılı düşünme becerisi kazandıklarını, canlandırma yapılan konuların daha iyi anlaşıldığını, yaparak ve

yaşayarak yapıldığı için akılda kalıcı olduğunu, arkadaşlarıyla iyi geçinmelerini ve sosyalleşmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Araştırma sonucuna paralel olarak Çetintaş (2019) araştırmasında merkez, istasyon ve grup çalışması stratejilerini kullanarak uygulamış olduğu farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin derse katılımını, derse olan ilgilerinin arttığı ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında grupla çalışma becerilerini ve sosyal etkileşimlerini geliştirdiği görülmüştür. Akdemir (2019)'in yapmış olduğu araştırmada da öğrenciler farklılaştırılmış öğretimin özgüvenlerini artırdığını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Eşiyok (2017) öğrenme merkezleri stratejisini kullandığı araştırmasında, öğrencilerin konuları daha iyi öğrendikleri ve özgüvenlerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Karakaş (2019) yapmış olduğu araştırmasında öğrencilerin grup arkadaşlarıyla sosyalleşmelerini ve derse aktif katılmalarını sağladığı sonuçlarına ulaşmıştır. Avcı vd. (2009), nin yapmış oldukları araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı, arkadaşlarıyla ilişkilerini geliştirdiği ve yardımlaşmanın, işbirliğinin görüldüğü bir uygulama olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uçarkuş (2020)' un yapmış olduğu araştırmada farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin arkadaşlarıyla ilişkilerini güçlendirdiği, öğrencilerde utangaçlık sorununu aşmada yardımcı olduğu, eğlenceli zaman geçirildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Durmuş (2017) yaptığı araştırmasında öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim uygulaması sırasında eğlendikleri, öğrenmelerini kolaylaştırdığı, grup çalışmasını ve yardımlaşma davranışlarını geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretimin eğlenceli olduğu ve derste kalıcı öğrenmeyi sağladığı sonucunu destekler nitelikte olan Çoban (2019)'ın farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yapmış olduğu araştırmasında öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı, konuları daha iyi ve kalıcı öğrendikleri, eğlenceli ve güzel buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer çalışma olan Akdemir'in (2019), araştırmasında öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim etkinliklerini güzel, eğlenceli, anlamayı kolaylaştırıcı, geliştirici ve kalıcı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Uğurel (2018) araştırmasında öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim uygulamasını öğretici, zevkli ve eğlenceli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer sonuçlardan birine de Yalçın (2021)'ın yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarında öğrencilerin etkinlik temelli öğretim sürecini güzel ve uygulamaya dayalı olduğu için akılda kalıcı buldukları ve öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunarak ve derse yönelik motivasyonlarının ve derse katılımların artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağladığı ve derse olan ilgilerini artırdığı söylenebilir. Ayrıca öğrenciler aktif şekilde derse katılım sağladıkları için kalıcı öğrenmenin de gerçekleştiğinden bahsedilebilir.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının Sosyal Bilgiler dersine yönelik katkısı temasında öğrenciler derse yönelik ilgi ve isteklerinin arttığı, dersin eğlenceli hale geldiği ve derse karşı ön yargılarının azaldığından bahsetmişlerdir. Araştırma sonucuna paralel olarak, Akdemir (2019)'in yapmış olduğu araştırmada öğrenciler farklılaştırılmış öğretim ile işlenen Sosyal Bilgiler dersini daha güzel, eğlenceli ve dikkat çekici bulduklarını, dersi daha çok sevdiklerini belirtmişlerdir. Aynı şekilde Aktepe (2010) tarafından yapılan araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde değer kazandırmanın kolaylaştığı, dersin eğlenceli hale geldiği, öğrenme sürecinin somutlaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer dersler açısından bakıldığında, farklılaştırılmış öğretimin kullanıldığı Matematik dersinde de öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını aldıkları için derse yönelik ilgi ve tutumlarının olumlu yönde arttığı, dersi eğlenceli buldukları ve derse yönelik korkularını ve önyargılarını yendikleri sonucuna ulaşılmıştır (Çoban, 2019; Şaldırdak, 2012). Özbal (2016)'ın ortaokul beşinci sınıf Beden Eğitimi ve Spor dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanabilirliğini ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında öğrencilerde sorumluluk bilincini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Karadağ (2010) Türkçe dersinde yapmış olduğu farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin derse yönelik ilgileri, okuma ve yazma istekleri, ders motivasyonlarını arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunların aksine Kara (2019) Fizik dersinde farklılaştırılmış öğretim kullanımı ile ilgili öğrencilerin görüşlerinden bazıları dersin eğlenceli olduğunu söylese de bazıları derse yönelik tutumlarının değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğrencilere verilen sorumluluklar temasında öğrenciler grupla anlaşabilme, sorumlulukları paylaşabilme, verilen karakteri canlandırma, senaryoyu hazırlama, kendine güvenme, düşüncelerin söyleyebilme, etkinlik kâğıtlarını doldurma ve görev dağılımını yapma gibi sorumluluklardan bahsetmişlerdir. Yalçın (2021) tarafından yapılan sorumluluk değerini kazandırmayı amaçlayan araştırmada etkinlik temelli süreçte öğrencilerin resim yapma, ürün tasarlama, ürün sergileme ve sorumluluk alma, liderlik becerisi gibi alanlarda görev

aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Karadağ (2010) tarafından yapılan araştırmada farklılaştırılmış öğretim uygulaması sürecinde öğrencilerin hikâye ve kompozisyon yazma, sessiz okuma, görsel okuma etkinlikleri gibi görevleri olduğu belirtilmiştir. Stone (1996)'nin yapmış olduğu araştırmada öğrencilerden bireysel ya da grupta çalışırken araştırma ve keşfetme konularında aktif olmaları ve yaratıcı düşünme etkinliklerini gerçekleştirmeleri beklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğrencilerin yaşadığı güçlükler temasında öğrenciler, grup arkadaşlarının yazısının kötü olması, sürenin az olması, görevlerin yerine getirilmek istenmemesi, materyallerin yerlere atılması, konu dışında resim çizmek istenmesi, utanmak ve heyecanlanmak gibi güçlüklerle karşılaştıklarından bahsetmişlerdir. Grup arkadaşının yazısını beğenmediği için grubundan memnun olmadıkları sonucuna paralel olarak Aydoğan Yenmez ve Özpınar (2017)'in yapmış oldukları araştırmada diğer gruptaki arkadaşlarının etkinliklerini daha çok beğenmeleri, kendi gruplarından memnun olmamaları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmacılar bunun sebebini, bu öğrencilerin bütün öğrenme stillerinden yakın puan almalarına rağmen en yüksek puanı aldıkları öğrenme stiline bulunduğu grupta yer almak istemelerine bağlamışlardır. Araştırmadaki bazı öğrencilerin görevlerini yerine getirmek istememesi sonucunu destekler nitelikte bir sonuç Altuntaş (2022) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin grup çalışmalarını yaparken, bilgi ve çalışma yapraklarını doldururken zorlandıkları, grup içinde bazı üyelerin sorumluluklarını yerine getirmedikleri şeklinde yer almaktadır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan farklı olarak Durmuş (2017)'un yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını yaparken, ses ve gürültünün varlığı ve grup arkadaşlarından rahatsız olmaları gibi bulguların elde edilmiş olmasıdır. Yavuz (2018) tarafından yapılan araştırmada bazı öğrenciler etkinliklerin zaman kaybedici olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun aksine Beler ve Avcı (2011) tarafından yapılan araştırmada sınıfta öğrencilerin sorun çıkartmadığı, gürültü yapmadıkları, ders dışı etkinlikler yapmadıkları bu nedenle öğretmenin kimseyi uyarmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında karşılaşılan sorunların çözümü teması ile ilgili öğrenciler hayal gücünü kullandıkları, yardımlaştıkları, zamanla duruma alıştıkları, bireysel çalışmayı tercih ettikleri, grup arkadaşlarıyla konuştukları, doğaçlama yaptıkları, herkese görev verdikleri ve diğer gruptan yardım

istediklerinden bahsetmişlerdir. Araştırma sonuçlarından bireysel çalışmayı tercih etme ile paralel olarak Akdemir (2019) tarafından yapılan araştırmada yaşanan grup çalışmaları konusundaki sorunlar için bireysel çalışmak isteyen öğrencilere bu imkân sağlanarak sorunlara çözüm bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim Hizmetçi (2007)'nin yapmış olduğu araştırmada istekleri doğrultusunda öğrencilerin grupla veya bireysel çalışabilmelerine imkan sağlamak gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarından grup arkadaşlarıyla konuşma, herkese görev verme ile ilgili sonuçlarla paralel olarak Altuntaş (2022) tarafından yapılan araştırmada farklılaştırılmış öğretim uygulamaları sürecinde yaşanan güçlüklerin çözümü ile ilgili etkinlikleri yaparken akranlarıyla iş birliği içinde çalışma ve fikirlerini ifade etme imkanı elde etmeleri, çalışma yapraklarında yer alan soruların zorluk seviyelerini basitleştirmek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Sürücü (2007)'nün yapmış olduğu araştırmada çocuklarda sorumluluğun gelişmesini sağlayan duygulardan diğer arkadaşlarına yardım etme fırsatları ile karşılaşması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Samms (2009) da araştırmasında farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerde yardımlaşmayı artırdığı için iletişim becerilerini geliştirdiği ve grup arkadaşlarıyla iletişimlerini artırdığı ile ilgili sonuçlara ulaşmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirirken hissettikleri duygular teması ile ilgili öğrenciler heyecanlandıkları, çok güzel hissettikleri, yeteneklerinin farkına vardıkları, cesur hissettikleri, kolay iletişim kurabildikleri, mutlu oldukları, sorumluluğun yerine getirilmesinin güzel hissettirdiği, kendilerini bazen yazar gibi ve önemli biri gibi hissettirdiğinden bahsetmişlerdir. Bu açıdan burada ulaşılan sonuçlar ile farklılaştırılmış öğretim uygulaması yaparken hissettikleri duygulara benzediği söylenebilir. Eryılmaz (2019) yaptığı araştırmasında öğrenciler sorumlulukları yerine getirirken kendileriyle gurur duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu süreçte arkadaşları ile yardımlaşmaktan mutluluk duyduklarını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Karakuş, Kartal ve Çağlayan (2016) da araştırmalarında öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirirken mutlu, kendileriyle gurur duydukları, kendilerini takdir edilen biri olarak hissettikleri, verilen sorumluluğu yerine getirdikleri zaman rahatladıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Bunların yanında farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenmeden zevk almalarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Lange, 2009; Tieso, 2001).

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri teması ile ilgili öğrenciler kendi öğrenme biçimlerine uygun olduğu, öğrencilerin canlandırma etkinlikleri ile dersi daha iyi öğrendikleri, konuların artık karışık gelmediği, ders çalışma isteklerinin arttığı, diğer derslere çalışırken de kullandıkları, ödevleri zamanında yaptıkları, öğrencilerin birbirlerine sorumluluklarını hatırlattıklarından bahsetmişlerdir. Lange (2009) ve Suarez (2007) tarafından yapılan araştırmalarda farklılaştırılmış öğretim ile öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonlarının arttığı, derse etkin katılım göstermelerine katkı sağladığı ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarından biri olan canlandırma etkinlikleri ile dersi daha iyi anladıkları sonucuna paralel olarak Özer (2016) de araştırmasında öğrencilerin canlandırma etkinliklerini daha çok beğendikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin uygulamalı olması, eğlenceli olması, görsel materyallerin kullanılması daha iyi öğrenmeyi sağladığı yönündeki sonuçları da araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Ekinci (2016)'nin yapmış olduğu araştırmasında ise öğrenciler farklılaştırılmış öğretimin diğer derslerde de bunun uygulanmasını istediklerini belirtmişlerdir

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin günlük hayatına etkisi teması ile ilgili öğrenciler, işleri öncelik sırasına koydukları, kardeşlerinin anlamadığı konuları bu yöntemle anlattıkları, evdeki sorumluluklarını gözden geçirdikleri, okul çantalarını yatmadan hazırladıkları, daha düzenli ve planlı oldukları, işleri ertelemedikleri ve ödevleri bitirince bilgisayar ve telefonla ilgilendiklerinden bahsetmişlerdir. Bununla ilgili Yalçın (2021) tarafından yapılan araştırmada uygulanan etkinlikler ile öğrencilerin işlerini ertelemeden zamanında yapmaları gerektiği, odalarını toplayıp düzenli olmaları gerektiği, derslere hazırlıklı gelmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Batdı (2014) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin sadece kendilerine ve ailelerine yönelik sorumluluklarının olmadığı çevreye, okula ve topluma karşı da sorumluluklarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile ilgili tema hakkında öğretmen, öğrenciye uygun olduğu ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkisi olduğu, öğrencilerin seviyesine uygun olduğu, öğrenme biçimlerine göre verilen görevlerin uygun olduğu ve öğrencilerin kendi ilgilerine göre derse katıldıkları, öğrencilerin öğrenmelerini desteklediği, sorularda canlandırma yapmaları veya hikâye yazmaları nedeniyle konunun hatırlandığı, öğrencilerin bakış açılarını genişlettiği, öğrencilerin

kendilerini ifade etme konusunda daha istekli oldukları, özgüvenlerinin arttığı, sorumluluk bilincini artırdığı ve derse katılımı artırdığından bahsetmiştir. Bu doğrultuda Sondergeld ve Schultz (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler, farklılaştırılmış öğretimin eğlenceli olduğu, herkes için bir seçeneğin olduğu, öğrencilerin daha iyi anladığı, herkesin kendi hızında çalışma imkanı elde ettiği bir uygulama olduğundan bahsetmişlerdir. Chick ve Hong (2012) araştırmalarında Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu paylaştıkları, demokratik bir sınıf ortamını deneyimlemelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Salar ve Turgut (2019) yapmış oldukları araştırmada zaten akademik olarak başarılı olan öğrencilerin etkinliklerde daha etkin olduklarını, zamanında yaptıklarını belirtmişlerdir.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin derse ilişkin tutumları ile ilgili tema hakkında öğretmen, derse karşı ilgilerinin arttığı, derse karşı heyecan duydukları, merak duygularının arttığı, güdülenme durumlarının arttığı, derste etkinlik yapmanın eğlenceli olduğu ve yeni bir şey yapacakları için motive oldukları ve öğrencilerin dikkatini çektiğinden bahsetmiştir. Alanyazında da farklılaştırılmış öğretimin derse karşı ilgiyi, motivasyonu ve katılımı artırdığına dair araştırma sonuçları bulunmaktadır. Bununla ilgili Swift (2009) tarafından yapılan araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin derse yönelik başarılarını artırdığı ve öğrencilerin süreçten hoşlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bonwell ve Eison (1991) araştırmalarında yöntem, teknik ve strateji kullanımının öğrencilerde öğrenme motivasyonlarını artırdığı ve kalıcı öğrenmenin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Lemier (2012) tarafından yapılan araştırmada farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin motivasyonunu artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. McInerney ve Ali (2006) de öğrencinin okulla ilgili görev ve sorumluluklarının artırılması öğrencinin motivasyonunu da arttıracaklarını belirtmişlerdir. Demir (2013) yapmış olduğu araştırmada farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerde güdülenme ve motivasyonu artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Akdemir (2019) tarafından yapılan araştırmada farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerde kalıcı öğrenme sağladığı, derse katılımlarını artırdığı, derse karşı motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Aydoğan Yenmez ve Özpınar (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler farklılaştırılmış öğretim etkinliklerini eğlenceli, öğrencilerin ilgilerini çektiğini, öğrencilerin etkinliklere katılmak istediklerini, aktif olduklarını, motivasyonlarını

yükselttiğini ifade etmişlerdir. Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı derslerde öğrencilerin motivasyonlarının ve derse katılımlarının arttığına yönelik sonuçların olduğu farklı araştırmalar bulunmaktadır (Dreeszen, 2009; McAdamis, 2001). Diğer taraftan Joseph, Thomas, Simonette ve Ramsook (2013) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim ile daha iyi gelişim gösterdikleri ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına olumlu baktıkları ve sınıflarında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerini kullanmayı istedikleri yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunun aksine Özer (2016) ve Durmuş (2017) tarafından yapılan araştırmalarda ise farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarında bir etkisi olmadığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ile ilgili tema hakkında öğretmen, grup oluşturmada sıkıntıların yaşandığı, zaman sıkıntısının olduğu, 5. sınıfların pandemiden dolayı okul kültüründen uzak kaldıkları, yönergeler açıklandığı halde öğrencilerin etkinlikleri yapmakta zorlandıklarından bahsetmiştir. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını yaparken zaman sıkıntısının yaşadığı ile ilgili Altuntaş (2022) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler, farklılaştırılmış öğretim uygulaması için materyallerin dağıtılması, grupların oluşturulması, değerlendirme kısmı için ürünlerin hazırlanması gibi aşamaları gerçekleştirmek için normal ders saatinin yetişmediği ve teneffüsleri de kullanmak zorunda kaldıkları ifade etmişlerdir. Özkanoglu (2015) tarafından yapılan araştırmada farklılaştırılmış öğretime göre dersi planlamak ve uygulamak için sınıf ortamının ve ders saatinin uygun olmadığı, bu nedenle sorunların yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yavuz (2018) tarafından yapılan araştırmada ise öğrenciler yapılan etkinliklerin meşgul edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim uygulaması sırasında yaşanan diğer güçlükler ile ilgili Yasul ve Samancı (2015) da yapmış oldukları araştırmada öğretmenler, uygulama esnasında öğrencilerin olumsuz davranışları ile karşılaştıklarından bahsetmişlerdir. Altuntaş (2022) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin ilk haftalarda grup çalışmalarına uyum sağlama konusunda güçlükler yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını derslerinde kullanmak istedikleri ile tema hakkında öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinin akılda kalıcı hale getirmesi ve yaparak, yaşayarak öğrenme sağladığı için derslerinde kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını derslerinde kullanmak istemedikleri ile ilgili olarak da 5. Sınıfların okul kültüründen uzak olmaları, konuların

uygun olmaması, sınıf düzeyinin uygun olmaması ve ders saatinin kısıtlı olmasından bahsetmişlerdir.

Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili etkinlikleri derslerinde kullanacakları ile ilgili Akdemir (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim etkinliklerini derslerinde kullanacaklarına dair sonuçlara ulaşılmıştır. Aynı şekilde Demir (2013) yapmış olduğu araştırmada da farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile ilgili öğrenciler yaparak ve yaşayarak öğrenme sağladığı, günlük hayatla ilişkili olduğu için kullanılabilmesi ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir.

Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili etkinlikleri derslerinde kullanma konusunda kararsız oldukları ile ilgili Sondergeld ve Schultz (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler farklılaştırılmış öğretimde farklılaştırma sürecinin zor olduğundan, birçok hazırlığın yapılması gerektiğinden dolayı derslerinde kullanma konusunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında farklılaştırılmış öğretim ile dersleri işlemenin daha güzel ve kolay olduğundan da bahsetmişlerdir. Çünkü öğrencilere seçim hakkı verildiği için yani öğrencilerin ilgilerine, hızlarına göre öğrenme imkânı sağlandığı için öğrenciler öğrenme sorumluluklarını aldıkları görülmüştür. Aynı şekilde plan hazırlamanın zor olduğu ile ilgili Aydoğan Yenmez ve Özpınar (2017) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenler farklılaştırılmış öğretime göre kapsamlı ve ayrıntılı bir plan hazırlamanın zaman alacağından dolayı ellerinde hazır bir plan olursa uygulayabileceklerini belirtmişlerdir.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının daha iyi uygulanabilmesi için öneriler ile ilgili öğretmen, maddi imkanların sağlanması, canlandırma etkinliklerinde malzeme eksikliğinin giderilmesi, zaman sıkıntısının olmaması gibi imkanlar sağlanması gerektiğinden bahsetmiştir. Hellman (2007), tarafından yapılan araştırmada farklılaştırılmış öğretimin derslerde uygulanabilmesi için uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması gerektiği ifade edilmiştir. Aynı şekilde Clapper (2011) da yaptığı araştırmada farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilmesi için sınıflarda farklı ilgi alanlarına ve öğrenme düzeylerine hitap eden materyallerin bulunması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak, alanyazında yer alan çalışmaların sonuçları ile yapılan araştırma sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir. Farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarında anlamlı bir etkisi olmasının nedeni öğrencilerin ilgilerine göre etkinliklerin yapılmış olması olabilir. Araştırma sonunda toplanan nitel veriler de

belirtilen görüşlerde bu sonucu destekler niteliktedir. Öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili çoğunlukla olumlu görüşler belirtmesinin sebebi genellikle ezber dersi olarak hatırlanan Sosyal Bilgiler dersinin eğlenceli hale getirilmesi sonucunda öğrencilerin derse yönelik ön yargılarının azalmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca öğretmen farklılaştırılmış öğretim ile ilgili olumlu görüşler belirtmiş olsa da uygulama konusunda zorlanacağını dile getirmiştir. Bunun nedeni olarak farklılaştırılmış öğretim hakkında detaylı bilgiye sahip olmamasını ve ders planı hazırlama konusunda zorlanacağını düşünmesini göstermiştir.

5.4. Öneriler

5.4.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Farklılaştırılmış öğretim uygulamasında öncelikle grup oluşturma ölçütleri netleştirilmelidir. Grup oluştururken de envanter çeşitliliğinden yararlanılmalıdır. Çeşitliliğin farklılaştırmayı olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.
- Her gruba yapılacak olan etkinlikler ile ilgili her adımın açıkça belirtildiği yönerge kartları dağıtılmalıdır.
- Oluşturulan her grubun bir başkanı ve sözcüsü olmalıdır.
- Öğrencilere bir gün önceden derste kullanılacak olan materyaller söylenmelidir.
- Gruplarda görev almaktan çekinen, utanan öğrencilere destek olunmalıdır.
- Farklılaştırılmış öğretim her öğrencinin ilgisine göre yapıldığı için tüm öğretmenler tercih edebilir.
- Deneysel bir uygulama sırasında gruplardan uygulama ile ilgili düşüncelerini yazmaları istenebilir. Böylece uygulamada hatalar varsa düzeltilmesi sağlanmış olur.
- Deneysel bir uygulama sırasında gruplardan grup arkadaşları ile ilgili düşüncelerini yazmaları istenebilir. Böylece grupta sorunlar varsa çözülmesi sağlanır.
- Farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerde sorumluluk değerini geliştirmesi nedeniyle öğretmenlerin kullanması için seminerlerde bilgilendirme

yapılabilir.

- Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları sırasında bireysel çalışacak öğrenciler de olabileceği için onlar için de ders planı hazırlanabilir.
- Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları öncesinde sınıfın durumunu ortaya koymak için uygulanacak olan envanterlerin amaca hizmet etme durumlarına dikkat edilmelidir.
- Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinde ders saati dikkate alınarak, yoğun etkinliklerin yer aldığı planlar hazırlamamaya dikkat edilmelidir.
- Farklılaştırılmış öğretim uygulamasında kullanılacak olan materyaller için okul yönetimi ile iş birliği yapılmasında yarar vardır.

5.4.2. Araştırmaya yönelik öneriler

- Sosyal Bilgiler ve diğer dersler için farklılaştırılmış öğretime uygun şekilde ders planları geliştirilerek öğretmenlerin hizmetine sunulabilir.
- Sosyal Bilgiler dersinin diğer öğrenme alanlarında da farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının denenmesi sağlanabilir.
- Sosyal Bilgiler dersini alan diğer sınıf düzeylerinde de farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerde öğrenmeye yönelik sorumluluklarına etkisini ortaya koymak için deneysel araştırmaların yapılması gerçekleştirilebilir.
- Farklılaştırılmış öğretim ile kalıcı ve kontrollü olarak öğrenmeye yönelik sorumluluk kazandırabilmek için bu konuda eylem araştırması yapılabilir.
- Farklılaştırılmış öğretim ile çeşitli değerlerin kazandırılmasına yönelik araştırmaların yapılması gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdel-Nour, F. (2003). National responsibility. *Political Theory*. 31(5), 693-719.
- Acar, M. C. (2012). *Varoluşçu yaklaşım odaklı sorumluluk eğitimi programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ahmad-Llewellyn, S. (2003). From knowledge, to service, to citizenship. *Phi Delta Kappan*. 85(1), 62-62.
- Akdemir, Z. (2019). *Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğretmen ve öğrencilere etkisi: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akıncı Vural, Z. B. ve Coşkun, G. (2011). Kurumsal sosyal sorumluluk ve etik. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1(1), 61-87.
- Akpınar, O. ve Öz, F. S. (2013). Gerçeklik terapisi: Özellikler, temel kavramlar, tedavi, uygulama ve değerlendirme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 1-22.
- Aktan, C. C. ve Börü, D. (2007). Kurumsal sosyal sorumluluk. C. C. Aktan (Editör), *Kurumsal sosyal sorumluluk: İşletmeler ve sosyal sorumluluk içinde* (s. 6-24). İstanbul: İGİAD Yayını.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aldridge, J. (2010). Among the periodicals: Differentiated instruction. *Childhood Education*, 86 (3), 193-195.
- 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.
- Altınköprü, T. (2000). *Çocuğun başarısı nasıl sağlanır?* İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Altunok Çal, İ. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimine ilişkin*

- uygulamaları ve öğrencilerin sorumlu davranma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altuntaş, K. (2022). *Sosyal Bilgiler dersi insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Anderson, K. M. (2007). Differentiating instruction to include all student. *Preventing School Failure*, 51 (3), 49-54.
- Arslan, H. (2000). *İlköğretim II. kademesinde okutulan Sosyal Bilgiler dersinin öğretim sürecinde kullanılan metodlar üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ata, B. (2015). Sosyal Bilgilerde Atatürkçülük konularının eğitimi ve öğretmenin rolü. B. Tay ve A. Öcal (Editörler), *Özel öğretim yöntemleriyle Sosyal Bilgiler öğretimi içinde* (s. 291-307). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Atalay, Z. Ö. (2014). *Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ateş, N. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumlulukları ile yaratıcı problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim, teori ve uygulama*. (4. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Avcı, S., Yüksel, A., Soyer, M. ve Balıkcıoğlu, S. (2009). Şiir bilgisi konusu için tasarlanmış farklılaştırılmış sınıf ortamının öğrenciler üzerinde yarattığı bilişsel ve duyuşsal değişimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (3), 1043- 1084.
- Aydın, K. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okul sorumluluklarını geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, G. ve Balım, A. G. (2005). Yapılandırmacı yaklaşıma göre modellendirilmiş disiplinler arası uygulama: enerji konularının öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (2), 145-166.

- Aydoğan Yenmez, A. ve Özpınar, İ. (2017). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama pratikleri: öğrenim süreci üzerine öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2) , 344-363. DOI: 10.24315/trkefd.290805
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim programında yer alan etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi Sinop İli örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 19-35.
- Ayyıldız, H., Cengiz, E., ve Ustasüleyman, T. (2006). Üretim ve pazarlama bölüm çalışanları arası davranışsal değişkenlerin firma performansı üzerine etkisine ilişkin yapısal bir model önerisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 21-38.
- Babadoğan, C. (2003). Sorumlu davranış geliştirme stratejileri bağlamında öğrenen sınıf. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 121-136.
- Babbie, E. (2007). *The practice of social research*. Belmont, CA: Wadsworth /Thompson.
- Baker, R. G. and Moroz, W. (1997). Student and teacher perceptions of teaching/learning processes in classrooms: How close is the partnership? *Australian Journal of Teacher Education*, 22(1), 21-30.
- Bakırcıoğlu, R. (2016). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, B. (2018). *İlkokul öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin okula bağlanma ve okul doyumunu bakımından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Barber, J. P. and Walczak, K. K. (2009, April). Conscience and critic: Peer debriefing strategies in grounded theory research. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Diego: CA.
- Barth, J. ve Demirtaş, A. (1996). *İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretimi kaynak üniteler*. Ankara: YÖK / Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Başer, E. ve Kılınç, E. (2015). Küresel sosyal sorumluluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 75-89.

- Batdı, V. (2014). Etkinlik temelli öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi (Meta- analitik ve tematik bir çalışma). *E-International Journal of Educational Research*, 5 (3), 39-55.
- Bayır, Z. (2015). *Üstün zekâlı öğrencilerin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Belç, Y. ve Avcı, S. (2011). Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3) , 109-126 .
- Bender, M. T. (2009). Varoluşçuluk ve Jean Paul Sartre örnekleme. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(4), 23-33.
- Brown, T. A. (2014). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Publications.
- Bonwell, C. C. and Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. 1991 ASHE-ERIC higher education reports. Washington: The George Washington University.
- Bosier, C. S. (2007). *The effects of teacher perception of differentiated mathematical instruction on student achievement*. Unpublished Doctoral Thesis. Minneapolis: Capella University, United States—Minnesota.
- Bryan, L. A. and McLaughlin, H. J. (2005). Teaching and learning in rural Mexico: A portrait of student responsibility in everyday school life. *Teaching and Teacher Education*, 21 (1), 33-48.
- Buhur, İ. , İsen, İ. , Oruç, B. , Akol, M. ve Aksoy, Y. (2022). Farklılaştırılmış öğretimin ülkemiz eğitim sistemindeki yeri sınıflarda uygulama sıklığı ve öğrenci başarısı üzerine etkileri. *Dicle Akademi Dergisi*, 2 (2) , 151-178.
- Buhr, M. and Kosing, A. (1999). *Bilimsel felsefe sözlüğü* (Çev: V. Bildik). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Bursa, S. (2019). *Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Butt, M. and Kausar, S. (2010). A comparative study of using differentiated instructions of public and private school teachers. *Malaysian Journal of Distance Education*, 12 (1), 105-124.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. New York: routledge.
- Calp, Ş. ve Aydın, K. (2019). İlkokulda sorumluluk eğitime yönelik bir model önerisi. *E- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 63-82.
- Carroll, A. B. (1991). The Pyramid of Corporate Social Responsibility: Toward the Moral Management of Organizational Stakeholders. *Business Horizons*, 34 (4), 39-48. [https://doi.org/10.1016/0007-6813\(91\)90005-G](https://doi.org/10.1016/0007-6813(91)90005-G)
- Cengil, M. (2015). Hitit üniversitesi ilahiyat fakültesi öğrencilerinde sorumluluk duygusu ve sorumluluk davranışı üzerine bir araştırma. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 33 (33), 7-23.
- Chamberlin, L. and Chambers, N. (1994). Developing responsibility in today's students. *The Clearing House*, 67 (4), 204-206.
- Chen, Y. H. (2007). *Exploring the assessment aspect of differentiated instruction: College EFL learners' perspectives on tiered performance tasks*. Unpublished Doctoral Thesis. Louisiana: The University of New Orleans.
- Chick, K. A. and Hong, B. S. (2012). Differentiated instruction in elementary social studies: Where do teachers begin. *Social Studies Research and Practice*, 7 (2), 112-121.
- Child, D. (1990). *The essentials of factor analysis*. (2nd ed.). London: Cassell Educational Ltd.
- Clapper, C. T. (2011). *The effect of differentiated instruction on jrotc leadership training*. Unpublished Doctoral Thesis. USA: Capella Universty.
- Cohen, E. G., Lotan, R. A., Scarloss, B. A. and Arellano, A. R. (1999). Complex instruction: Equity in cooperative learning classrooms. *Theory into practice*, 38

(2), 80-86.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. London: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. (2013). Steps in conducting a scholarly mixed methods study. *DBER Speaker Series*. 48. <http://digitalcommons.unl.edu/dberspeakers/48>
- Creswell, J. W., Fetters, M. D., Plano Clark, V. L., Morales, A. (2009). Mixed methods intervention trials. S. Andrew and E. J. Halcomb (Editors), *Mixed methods research for nursing and the health sciences* in (s. 161-180). USA: Wiley Blackwell section three.
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2010). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles: Sage Publications.
- Çalışkan, H., Yıldırım, Y. ve Kılınç, G. (2019). Farklı kültürel yapıdaki ailelerde yetişen öğrencilerin sorumluluk ve hoşgörü değerlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 44 (199), 353-372.
- Çetintaş, E. (2019). *Sosyal Bilgiler öğretiminde farklılaştırılmış çalışma yapraklarının kullanımı: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çoban, H. (2019). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine, bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çoban, O. (2016). *Sokratik sorgulama yöntemi ile sorumluluk değerinin öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Corley, M. (2005). Differentiated instruction: Adjusting to the needs of all learners. *Focus on Basics: Connecting Research and Practice*, 7(C), 13-16.
- Darancık, Y. (2008). *İkinci yabancı dil öğretiminde alternatif yöntemlerin almanca edebi metinlere uygulanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova

Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Davison G. C. and Neale J.M. (1998). *Abnormal psychology*. (Seventh Edition). New York: John Wiley & Sons.
- Deliquiña, M. J. and Guzman, M. F. D. (2021). Differentiated instructions in the Kto12 Social Studies program and students' academic performance. *American Journal of Humanities and Social Sciences Research*, 5.
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deryakulu, D. (2001). Yapıcı öğrenme. A. Şimşek (Editör), *Sınıfta demokrasi içinde* (s. 53-77). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Deveci, H. (2003). *Sosyal Bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deveci, H. ve Selanik Ay, T. (2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler. *Journal of International Social Research*, 1 (6), 167-181.
- Doğan, S. (1995). Akılcı-duygusal terapi: Kuramsal bir inceleme. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(6), 29-36.
- Doğanay, A. (2005). Sosyal Bilgiler öğretimi, C. Öztürk ve D. Dilek (Editörler), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi içinde* (s. 17-52). Ankara. Pegem Akademi Yayınları.
- Dosch, M. and Zidon, M. (2014). " The course fit us": Differentiated instruction in the college classroom. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(3), 343-357.
- Dreeszen, J. L. (2009). *The impact of differentiation on the critical thinking of gifted readers and the evolving perspective of the fifth grade classroom teacher*. Unpublished Doctoral Thesis. USA: College of Education Kansas State University.
- Durmuş, T. (2017). *Hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Eaton, V. (1996). *Differentiated instruction*.
https://www.readingrockets.org/sites/default/files/Differentiated%20Instruction_Eaton.pdf (Erişim Tarihi: 30.04.2023).
- Ekinci, O. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eker, S. (2012). Alfred Adler'in kişilik kuramının demokrasi düşüncesi açısından önemi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (22), 157-180.
- Ercan, B. (2009). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal sorumluluk anlayış ve uygulamaları: Antalya örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal Bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Eren, S. (2011). *İlköğretim velilerinin okul yöneticilerinden sosyal sorumluluk görevine ilişkin beklentileri (Bağcılar İlçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergün, M. ve A. Özdaş. (1997). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Kaya Matbaacılık.
- Erickson, C. (2010). *Differentiated instruction: Applying the work of C.A. Tomlinson in the primary literacy classroom*. Unpublished Master Thesis. Kanada: University of Victoria, In the Areas of Language and Literacy, In the Department of Curriculum and Instruction.
- Ermiş, A. (2022). *Okul kültürü ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karabük: Karabük Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eryılmaz, Ö. (2019). *Ortaokul Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımının öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eshleman, A. (2014). Moral responsibility. *Philosophy Faculty Publications and Presentations*, 1, 1-13.

- Eşiyok, B. (2017). *Matematik dersinde öğrenme merkezleri uygulamasının öğrenciler üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Faydalı, M. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşım uygulamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Filiz, B. (2016). *Bireysel ve sosyal sorumluluk modelinin sorumluluk davranışlarının kazandırılmasında kullanılması: TVF Spor Lisesi örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., and Hyun, H. H. 2011. *How to design and evaluate research in education*. (8th edition). Boston: McGraw – Hill.
- Galston, W.A. (2004). Civic education and political participation. *Political Science And Politics*, 37 (2), 263–266.
- Gençtanırım, D. ve Voltan-Acar, N. (2010). Akılcı-duygusal davranışçı yaklaşım ve Sezen Aksu şarkıları. *Eğitim ve Bilim*, 32 (143), 27-43.
- Ginger, S. (2018). *Gestalt therapy: the art of contact*. Routledge: Karnac Books.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Golzar, A. F. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Goodhue, D., Lewis, W. and Thompson, R. (2006, January). PLS, small sample size, and statistical power in MIS research. *In Proceedings of the 39th Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'06)*. Kauai, HI, USA.
- Gregory, G. H. and Chapman, C. (2012). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. USA: Corwin Press.
- Gündoğan, A. O. (2013). *Eylemde sorumluluk ve özgürlük ilişkisi*. <http://aliosmangundogan.com/PDF/Bildiri/Ali-Osman-Gundogan-Eylemde-Sorumluluk-ve-Ozgurluk.pdf?i=1> (Erişim Tarihi: 18.02.2020).
- Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde "sorumluluk" değerinin*

- proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretimin akademik başarı ve tutuma etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürat, C. (2016). *Ergenlerde sorumluluk inançları ve sürekli kaygı ilişkisinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürkan, B. ve Doğanay, A. (2019). Primary school teachers and teacher candidates' perceptions of efficiency in designing and implementing teaching based on individual differences. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 48 (1), 131-175.
- Gürkez, Ş. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin robotik kodlama eğitiminin üst biliş beceri farkındalığı ve öğrenmeye yönelik sorumlulukları üzerine etkisi: Abilix Krypton 7 örneği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction.* http://www.dr-hatfield.com/educ342/Differentiated_Instruction.pdf (Erişim Tarihi: 29.04.2023).
- Hall, T., Strangman, N. and Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation.* Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
- Hasanah, E., Suyatno, S., Maryani, I., Badar, M. I. A., Fitria, Y., Patmasari, L. (2022). Conceptual model of differentiated-instruction (DI) based on teachers' experiences in Indonesia. *Education Sciences*, 12 (10), 650.
- Hayta Önal, Ş. (2005). *Bir sorumluluk eğitim programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, Grades 3-12.* USA: Free Spirit Publishing.
- Hellman, D. W. (2007). *Implementing differentiated instruction in urban, title I schools: Effects of facilitated support groups and program fidelity on student achievement.* Unpublished Doctoral Dissertation. USA: University of South Florida Scholar Commons, Department of Exceptional Student Education.
- Hellsten, S. and Mallin, C. (2006). Are 'ethical' or 'socially responsible' investments

- socially responsible? *Journal of Business Ethics*, 66 (4), 393-406.
- Hendrix, K. G. (1998). Student perceptions of the influence of race on professor credibility. *Journal of Black Studies*, 28 (6), 738-763.
- Hizmetçi, S. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ödev stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hooper, D., Coughlan, J. and Mullen, M. (2008, September). Evaluating model fit: a synthesis of the structural equation modelling literature. *In 7th European Conference on research methodology for business and management studies*. London: Regent College, United Kingdom.
- Hu, L. T. and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Huck, S. (2012). *Reading statistics and research* (6th ed.). Boston: Pearson.
- İkiz, F. E., Totan, T. ve Karaca, R. (2014). Sorumluluk inançlarını arttıran faktörleri belirleme ölçeğinin uyarlanması. *Literatür Sempozyum Dergisi*, 1 (1), 24-32.
- İmamoğlu, A. (2010). Vicdan kavramının psiko-sosyal tahlili. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 5 (1), 127-144.
- Johnson, R. B. and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33 (7), 14-26.
- Jonassen, D. H. and Grabowski, B. (1993). *Individual differences and instruction*. New York: Allen & Bacon.
- Joseph, S., Thomas, M., Simonette, G. and Ramsook, L. (2013). The impact of differentiated instruction in a teacher education setting: successes and challenges. *International journal of higher education*, 2 (3), 28-40.
- Kabapınar, Y. (2016). *Kuramdan uygulamaya Sosyal Bilgiler öğretimi (Hayat Bilgisi öğretiminden Tarih öğretimine)*. 5. Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kan, Ç. (2009). Sosyal Bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (26), 25-30.
- Kaner, S. (1993). Kontrol kuramı (control theory) ve gerçeklik terapisi (reality therapy). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26 (2), 569-585.

- Kaplan, S., Kaplan, S. N. and Gould, B. (1980). *Change for children: Ideas and activities for individualizing learning*. Santa Monica, CA: Good Year Books.
- Kaplancı, B. (2018). *İlkokul ğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin okula bağlama ve okul doyumunu bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kara, H. Z. (2019). *Kaldırma kuvveti konusunun ğretiminde uygulanan farklılaştırılmış ğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarisına etkisi ve ğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış ğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaismailoğlu, İ. (2006). *İşletmelerin sosyal sorumlulukları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakaş, E. (2019). *İlköğretim matematik dersinde farklılaştırılmış ğretim yaklaşımına uygun düzenlenen ğretim sürecinden yansımalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Karakuş, C., Kartal, A., ve ağlayan, K. T. (2016). İlkokul ğrencilerine göre sorumluluk. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 49 (1), 1-19.
- Karataş, F. (2001). *Ergenlik dönemindeki gençlerde sosyal sorumluluk, demokratik düşünce ve başkalarını kabullenme değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kavcar, C. (1994). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Kavun, Y. (2016). *Ergenlerde dindarlık ve insani değerler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kavut, S. (2018). Karen Horney ve nevrotik kişilik üzerine bir araştırma: Blue Jasmine rneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (55), 512-524.
- Kaya, E. ve Bayram, H. (2021). Utilization of the research compliance matrix in educational research design and evaluation: a design based research. *International*

Journal of Education Technology and Scientific Researches, 6 (15), 887-944.
DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.325>

- Kaya, E. ve Öner, G. (2017). 100. yaşındaki Sosyal Bilgiler dersini sosyalleşme ve toplu öğretim ekseninde yeniden düşünmek. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2 (1), 1-22.
- Kaya, M. ve Doğan, U. (2014). Öğrenci sorumluluk: Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Journal of European Education*, 4 (1), 11-18.
- Kelly, G. (2013). *Differentiated instruction in the classroom*. Unpublished Doctoral Thesis. USA: Walden University.
- Kılıç, D. (1996). İlkokul beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinin öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Çağdaş Eğitim*, 221, 30-34.
- Kılıçarslan, S. (2018). Transaksiyonel analiz. Z. Karataş ve Y. Yavuzer (Editörler), *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları örnek uygulamalarla temel ve güncel kuramlar içinde* (s. 409-412). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kısa, D. (2009). *Okulöncesi öğretmenlerin 6 yaş çocuklarının sorumluluk eğitiminde başvurduğu disiplin yöntemlerine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kline, T. J. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. USA: Sage Publications.
- Kratzner, R. R. and Mannies, N. (1979). Building responsibility and reading skills in the social studies classroom. *Journal of Reading*, 22 (6), 501-505.
- Koeze, P. A. (2007). *Differentiated instruction: The effect on student achievement in an elementary school*. Unpublished Doctoral Thesis. USA: Eastern Michigan University.
- Korkut, Ş. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bütünleştirilmiş müfredat modeline göre farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lange, K. (2009). *Lessons learned in an inclusive classroom: a case study of differentiated instruction*. Unpublished Doctoral Thesis. USA: Colorado State University Fort Collins.
- Lemier, M. J. (2012). *Implementing differentiated instruction and flexible grouping into*

- a middle school social studies curriculum*. School of Education and Leadership Student Capstone Theses and Dissertations.
https://digitalcommons.hamline.edu/hse_all/4026 (Erişim Tarihi: 10.12.2022)
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House*, 81 (4), 161-164.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character (How our schools can teach respect and responsibility)*. New York: Bantam Books.
- Lintner, T. (2006). Hurricanes and tsunamis: Teaching about natural disasters and civic responsibility in elementary classrooms. *The Social Studies*, 97 (3), 101-104.
- Marsh, H. W. and Hocevar, D. (1988). A new, more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73 (1), 107.
- Marshak, L. R. (2008). *Curriculum enhancements in inclusive social studies classrooms: Effects on students with and without disabilities*. Unpublished Doctoral Thesis. USA: George Mason University.
- McAdamis, S. (2001). Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development*, 22 (2), 1-5.
- McInerney, D., and Ali, J. (2006). Multidimensional and hierarchical assessment of school motivation: Cross-cultural validation. *Educational Psychology*, 26 (6), 717-734. doi:<https://doi.org/10.1080/01443410500342559>
- Michaelis, J. U. and Garcia J. (1996). *Social studies for children a guide to basic instruction* (7th Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Miller, D. (2008). National responsibility and global justice. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 11 (4), 383-399.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Sosyal Bilgiler 5 ders kitabı*. Ankara: Anadol Yayıncılık.
- Millsap, R. E. (2007). Structural equation modeling made difficult. *Personality and Individual Differences*, 42 (5), 875-881.

- Mitton, B. L. and Harris, D. B. (1954). The development of responsibility in children. *The Elementary School Journal*, 54 (5), 268-277.
- Morrison, G. R., Ross, S. M., Kalman, H. K., Kemp, J. E. (2004). *Designing effective instruction*. New York: John Wiley & Sons.
- Mowling, C. M., Brock, S. J., and Hastie, P. A. (2011). African-American children's representation of personal and social responsibility. *Sport, Education and Society*, 16 (1), 89-109.
- Murat, R. (2006). *Çocukta dini sorumluluk bilincinin ortaya çıkışı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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. DOI: 10.24315/trkefd.301189
- National Council for the Social Studies [NCSS], (1992). *A vision of powerful teaching and learning in the social studies. Building social understanding and civic efficacy. Position statement*. Washington DC: National Council for the Social Studies.
- Nicolae, M. (2014). Teachers' beliefs as the differentiated instruction starting point: Research basis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 426-431.
- O'Brien, T. and Guiney, D. (2001). *Differentiation in teaching and learning: Principles and Practice*. London: Continuum.
- Onwuegbuzie, A. J. and Leech, N. L. (2005). On becoming a pragmatic researcher: The importance of combining quantitative and qualitative research methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 8 (5), 375-387.
- Otrar, M., Gülten, D. Ç. ve Özkan, E. (2012). İlköğretim öğrencilerine yönelik öğrenme stilleri ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 305-318.
- Öner, N. (2005). *İnsan hürriyeti*. (5. Baskı). Ankara: Vadi Yayınları.
- Özbal, A. F. (2016). *Beden eğitimi ve spor dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Özbulat, F. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin ve okul motivasyonlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdamar, K. (2010). *Statistical data analysis with package programmes-2*. (7th Ed.) Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özen, Y. (2001). *Sorumluluk eğitimi*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Özen, Y. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kişisel ve sosyal sorumluluk yordayıcılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özen, Y. (2015). *Çocuklarda sorumluluk eğitimi*. Ankara: Yason Yayınları.
- Özer, S. (2016). *Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkanoglu, Ö. (2015). *Early childhood teachers' views about and practices with differentiated instruction in the primary years programme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztekin Ağır, H. S. (2017). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde sorumluluk değeri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, C. (2015). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Editör), *Sosyal Bilgiler öğretimi içinde* (s.1-31). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu R. (2002). Sosyal Bilgiler öğretiminde yazılı edebiyat ürünlerini ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazanmaya etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 173–182.
- Paykoç, F. (1998). Tarih öğretiminde duyuşsal alanın rolü. S. Özbaran (Editör), *Tarih öğretimi ve ders kitapları içinde* (s. 85-93). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Pettig, K. L. (2000). On the road to differentiated practice. *Educational Leadership*, 58 (1), 14-19.
- Pierce, R.L. and Adams, C.M. (2004). Tiered lessons. *Gifted Child Today*. 27 (2), 58-

66.

- Powell, C. G. (2021). Secondary Social Studies teachers' perceptions and use of differentiated instruction on students' affective learning outcomes. *Iowa Journal for the Social Studies*, 29 (2), 73.
- Salar, R. ve Turgut, Ü. (2019). farklılaştırılmış öğretimin sınıf iklimine etkisi: Nitel bir çalışma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8 (4) , 1048-1068.
- Saldana, C. (2005). Differentiating instruction for a multilevel class. *Focus on Basics*, 7, 17-18.
- Samms, P. (2009). *When teachers differentiate reading instruction for fifth grade students: impacts on academic achievement, social and personal development*. Unpublished PhD Thesis. USA: Argosy University, Sarasota Campus.
- Santangelo, T. ve Tomlinson, C. A. (2009). The application of differentiated instruction in post second aryenvironments: benefits, challenges, and future directions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20 (3), 307-323.
- Saran, M., Coşkun, G., İnalzorel, F., Aksoy, Z. (2011). Üniversitelerde sosyal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi: ege üniversitesi topluma hizmet uygulamaları dersi üzerine bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 22 (6), 3732-3747.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), 23-74.
- Smith, G.E. and S. Throne (2007). *Differentiating instruction with technology for K-5 classrooms*. New York: ISTE (International Society for Technology in Education).
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretime ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sezer, A. ve Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 22-39.
- Singer, J. A., King, L. A., Green, M. C., Barr, S. C. (2002). Personal identity and civic

- responsibility:“Rising to the occasion” narratives and generativity in community action student interns. *Journal of Social Issues*, 58 (3), 535-556.
- Smutny, J. F. (2003). *Differentiated instruction*. Indiana: Phi Delta Kappa International.
- Sondergeld, T.A. and Schultz R. (2008). Science, standards, and differentiation:It really can be fun!. *Gifted child today*. 31 (1), 34-40.
- Sözer, E. (1998). Sosyal Bilgiler programının amaçları, ilkeleri ve temel özellikleri. G. Can, Ş. Yaşar ve E. Sözer (Editörler), *Sosyal Bilgiler öğretimi içinde* (s.15-39). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Stager, A. (2007). *Differentiated instruction in Mathematics*. Unpublished Master Thesis Yüksek Lisans Tezi. USA: Caldwell College.
- Starrett, R. H. (1996). Assessment of global social responsibility. *Psychological Reports*, 78, 535–554.
- Stone, S. J. (1996). Teaching strategies: Promoting literacy through centers. *Childhood Education*, 72 (4), 240-241.
- Suarez, D. (2007). Differentiation by challenge: Using a tiered program of instruction in mathematics. W. Powel, O. K. Powel and K. Lumpur (Editors), *Making the difference: differentiation in international schools içinde* (s. 220-249). USA: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International education journal*, 7 (7), 935-947.
- Sürücü, Ö. (2007). Çocuklarda otokontrol ve sorumluluk bilinci. *Çocuk Çocuk Dergisi Aylık Anne Baba ve Eğitimci Dergisi*, 69, 16-17.
- Swift, K. M. (2009). *The effect differentiated instruction in social studies has on student performance*. Unpublished Master Thesis. USA: University of Wisconsin Stout, Menomonie.
- Şahan, E. (2011). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitimine dönük kazanımların gerçekleştirme düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şaldırdak, B. (2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri, Siyasal Basın ve Dağıtım.
- Tempel, D. C. (2010). *A Differentiated Unit of Instruction for a Secondary Social Studies Classroom*. All Graduate Projects. 93. https://digitalcommons.cwu.edu/graduate_projects/93 (Erişim Tarihi: 30.04.2023).
- Tanyel, H. H. (2022). *Sosyal Bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. (5. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 60-89.
- Tomlinson, C. A. 1999. Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership*, 37 (1), 12-16.
- Tomlinson, C. A. (2000). *Differentiation of instruction in the elementary grades*. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, University of Illinois. <https://eric.ed.gov/?id=ED443572> (Erişim Tarihi: 30.04.2023).
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2004). Research evidence for differentiation. *School Administrator*, 61 (7), 30-34.
- Tomlinson, C.A. (2007). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim* (Çev: Diye Kütürlerarası İletişim Hizmetleri). İstanbul: Sev Yayıncılık.
- Tomlinson, C.A. (2009). Intersections between differentiation and literacy instruction: Shared principles worth sharing. *New England Reading Association Journal*, 45 (1), 28-35.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.

- Tomlinson, C. A. (2017). Differentiated instruction. C. M. Callahan and H. L. Hertberg-Davis (Editors), In *Fundamentals of Gifted Education* (pp. 279-292). New York: Routledge.
- Top, S. ve Öner, A. (2008). İşletme perspektifinde sosyal sorumluluk teorisinin incelenmesi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (7), 97-110.
- Topses, G. (2012). Davranışçı ve varoluşçu-hümanistik psikolojik danışma kuramlarının ayırtedici ve örtüşen nitelikleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 1 (3), 67-75.
- Töle, H. M. (2005). *Immanuel Kant'ta özgürlük ve sorumluluk ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tucker, B. (1999). Building responsibility. How do I teach my children to be more responsible? *Cooperative Extension*, 7 (98), 1-4. <https://extension.arizona.edu/sites/extension.arizona.edu/files/pubs/az1037.pdf> (Erişim tarihi: 10.02.2020).
- Tuzcuoğlu, S. (1992). Psikolojik danışmada kullanılan teknikler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 199-213.
- Uğurel, E. (2018). *Elektrik konusunun öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrenme süreçlerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üçarkuş, E. (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.
- Ültanır, E. (2012). An epistemological glance at the constructivist approach: Constructivist learning in Dewey, Piaget, and Montessori. *International journal of instruction*, 5 (2), 196-212.
- Ünal, C. ve Çelikkaya, T. (2009). The effect of constructive approach on success, attitude and permanency at the social sciences teaching (5th class example). *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 13 (2), 197-212.
- Yakar, A. ve Saracaloğlu, A. S. (2017). Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 27-49.

- Yalçın, A. (2021). *5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan sorumluluk temelli etkinliklerin öğrencilere sorumluluk değerini kazandırmadaki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yasul, A. F. ve Sabancı, O. (2015). Sınıf öğretmenlerinin grup çalışmalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (7), 131- 156.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yavuz, A. C. (2018). *The effects of differentiated instruction on Turkish students' 12 achievement, and student and teacher perceptions*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk eğitimi el kitabı* (12. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yazıcı, A. İ. (2001). *İlköğretim okulları birinci ve ikinci kademe Sosyal Bilgiler öğretiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeşil, R. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri. *Journal of Human Sciences*, 10 (1), 1214-1237.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: Nitel bir araştırma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 86-108.
- Yontar, A. (2013). *Sosyal Bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yontar, A. ve Yurtal, F. (2009). Sorumluluk kazandırmada öğretmenler tarafından kullanılan yaptırımların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 144-156.
- Waid, N. (2016). *Social studies teachers' use of differentiated instruction to help struggling learners*. Unpublished Doctoral Thesis. USA: Walden University.

http-1: <http://tdk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 28.01.2020).

http-2: <http://www.adiyaman.gov.tr/nufus-bilgileri> (Erişim Tarihi: 25.05.2022).

EKLER

EK-1: İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öğrenme Stilleri Ölçeği

MADDELER	Kesinlikle bana uyuyor	Bana uyuyor	Kararsızım	Bana Uymuyor	Kesinlikle bana uymuyor
1) Yeni tanıştığım insanların yüzlerini unutmam.					
2) Yeni tanıştığım insanların isimlerini unutmam					
3) Dokunduğum nesnelere daha kolay hatırlarım					
4) Bir hareketi yaptığımda onu daha kolay öğrenirim.					
5) Bir gittiğim yeri bir dahaki sefer hemen hatırlarım.					
6) Dersi dinleyerek daha iyi öğrenirim.					
7) Okuldaki sportif faaliyetlere katılmaktan hoşlanırım.					
8) Video veya resimlerle anlatılan dersleri daha kolay anlarım.					
9) Deney yapmam konuyu daha iyi anlamamı sağlar.					
10) Ders çalışırken yazarsam daha iyi öğrenirim.					
11) Kalem açmak veya çöp atmak gibi nedenlerle sıramdan kalkarım.					
12) Müzik dinlemeyi severim.					
13) Yazarak çalıştığımda asla unutmam.					
14) Anlatılanları okuduklarımdan daha iyi anlarım.					
15) Gördüğüm bir şeye dokunmak isterim.					
16) Uzun bir süre aynı yerde oturabilirim.					
17) Okuduklarımı anlatılardan daha çok anlarım.					
18) Duyduklarımı okuduklarımdan daha iyi anlarım.					
19) El becerisi kullanarak öğrendiklerimi unutmam.					
20) Yeni bir şey öğreneceksem anlatılınca daha iyi anlarım.					
21) Şekiller çizerek öğrenirsem daha iyi hatırlarım.					
22) Öğretmenimin hareketleri dersi anlamamı kolaylaştırıyor.					
23) Öğreneceğim konuları okumadan anlayamam.					
24) En kolay hatırladığım bilgi, işiterek öğrendiğim bilgidir.					
25) Öğretmenlerim sık sık eşyalara dokunmamam gerektiğini söylerler.					
26) Yaptığım (denediğim) şeyi daha kolay hatırlarım.					
27) En kolay hatırladığım bilgi görerek öğrendiğim bilgidir.					
28) Duyarak öğrendiğim bilgileri çabuk unutturum.					
29) Bir konuyu deney yaparak öğrendiysem unutmam zordur.					
30) Şekiller arasındaki farklılıkları kolayca ayırt edebilirim.					
31) İşittiğim sesler her zaman dikkatimi çeker.					
32) Bir konuyu düşünürken hareket etmekten-yürümekten çok keyif alırım.					
33) Görerek öğrendiğim bilgileri çabuk unutturum.					
34) Anlatmayı, yazmaya tercih ederim.					
35) Genellikle konuşurken el-kol hareketi yaparım.					
36) Dans etmeyi severim.					

EK-2: Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanım izin yazışması

EK-3: Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği

ÖĞRENMEYE YÖNELİK SORUMLULUK ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenci,

Bu veri toplama aracıyla ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerini belirlemek amaçlanmaktadır. Vereceğiniz bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacaktır. Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuduktan sonra, ifadenin karşısındaki size en uygun olan kutucuğu (X) şeklinde işaretleyiniz. **Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.** Katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederim. Seher AZRAK

Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

No.	Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Kısmen Uygun	Bana Uygun	Bana Tamamen Uygun
1.	Derslerde başarılı olmak için konuları öğrenmem gerektiğini bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Doğru cevabı bilsem de bilmesem de, derslerde sorulan sorulara cevap verme ihtiyacı hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Arkadaşlarımın zorlandığı ders veya konularda onlara yardım etmek isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Derste herhangi bir soruya cevap veremediğimde üzülürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Derslere veya sınavlara çalışmadan önce çalışma planı yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Öğrendiğim yeni şeyleri arkadaşlarımla paylaşıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Daha sonra da kullanabilmek için düzenli olarak notlar tutarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Derslerde ve sınavlarda başarılı olmak için ders çalışmam gerektiğini bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Konuları öğrenmede daha başarılı olmak için farklı yollar denerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Derste anlatılan konuları anlamak için çaba harcarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Sınıfın düzenini bozmamak için hareketlerime dikkat ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Daha iyi bir öğrenme ortamı için, sınıfta bulunan herkesin sınıf kurallarına uyması gerektiğini düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Gördüğüm konuları tekrar ederek bir sonraki derse hazırlıklı giderim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Anlayamadığım konuları bilen birilerine sorarak öğrenmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Gördüğümüz konuları daha iyi öğrenebilmek için farklı kaynaklardan soru çözerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-3: Devamı

		Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Kısmen Uygun	Bana Uygun	Bana Tamamen Uygun
16.	Sınırsız devamsızlık hakkım olsa bile, okula günü gününe giderim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Ders için bana verilen ödevleri istenilen biçimde yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Teneffüs bitip zil çaldığında öğretmenden önce sınıfta olmaya özen gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Dersle ilgili kullanmam gereken araç-gereç ve materyalleri düzenli olarak yanımda bulundurmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Ödevlerimi ertelemeden zamanında yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	Konuları öğrenirken her birine yeterli çalışma süresi ayırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.	Her konuya zorluk derecesine göre zaman ayırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.	Ders çalışırken zamanı etkili kullanmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24.	Çalışırken en çok zorlandığım konulara daha fazla vakit ayırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25.	Arkadaşımdan birisi öğretmene soru sorduğunda öğretmenin cevabını dikkatle dinlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26.	Ödevlerimi günü gününe yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27.	Ödevlerini yapamadıklarında, arkadaşlarıma elimden geldiğince destek olmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28.	Sınıfta bizden dersle ilgili bir görev istendiğinde, onu yapmaya gönüllü olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29.	Derslerde etkinliklere sürekli katılma isteği duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30.	Derslerde sorulan tüm soruları çözmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31.	Dersle ilgili bana verilen görevleri en iyi şekilde yapmaya özen gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32.	Yeni bir şey öğrenmek benim için çok önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33.	Yeni şeyler öğreneceğimi düşündüğüm için etkinliklere sürekli olarak katılma isteği duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34.	Dersle ilgili etkinliklere katılmamın öğrenmeye katkı sağlayacağını düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35.	Konuları eksik öğrendiğimi fark ettiğimde, eksiklerimi tamamlamak için çabalarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-4: Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği kullanım izin yazışması

EK-5: Yarı yapılandırılmış görüşme soruları

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI

1. Sosyal bilgiler dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Sosyal Bilgiler dersinde yapılan bu uygulama sorumluluk anlayışınızı nasıl etkiledi?
3. Sosyal Bilgiler dersinde yapılan bu uygulama ile öğrenmeye yönelik sorumluluk alma durumunuzda değişiklik olduğunu düşünüyor musunuz?
4. Kendi öğrenme stilinize uygun hazırlanan ders planları ile öğrenmenizi gerçekleştirirken ne hissettiniz?
5. Sosyal bilgiler dersinde yapılan bu uygulama ders çalışma alışkanlıklarınızı nasıl etkiledi?
6. Eklemek istediklerin var mı? Teşekkür ederim.

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

1. Sosyal bilgiler dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
 - Uygulamanın etkililiği konusunda ne düşünüyorsunuz?
 - Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilirliği konusunda neler düşünüyorsunuz?
2. Öğrencilerde sorumluluk duygusu geliştirmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?
3. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerde öğrenmeye yönelik sorumluluk bilinci kazandırma konusundaki etkisi ne olabilir?
(Sizce derslerde farklılaştırılmış öğretimi kullanmanın öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk kazanmalarında ne gibi katkıları olabilir?)
4. Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları sürecinde karşılaşılan zorluklar neler oldu?
 - Öğrenciler açısından karşılaşılan zorluklar nelerdir?
 - Öğretmen açısından karşılaşılan zorluklar nelerdir?
5. Siz de derslerinizde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını kullanmayı düşünüyor musunuz? Neden?
6. Derste yapılan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarından hareketle öğretimi öğrencilerin farklı özelliklerine göre düzenlemenin ne derece gerçekleştirilebilir olduğunu düşünüyorsunuz?
7. Farklılaştırılmış öğretimin öğrencilere ne tür katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?
8. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı? Teşekkür ederim.

EK-6: Anadolu Üniversitesi etik kurul araştırma izin belgesi

EK-7: Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü araştırma izni

EK-8: Uygulama sürecinde kullanılan ders planlarından bir örnek

DERS PLANI-1

DERS: Sosyal Bilgiler

SINIF: 5. Sınıf

ÖĞRENME ALANI: ETKİN VATANDAŞLIK

KONU: HALKA HİZMET VEREN KURUMLAR

SÜRE: 40'+40'=80 dk.

Kazanımlar: SB.5.6.1. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir.

Değerler ve beceriler: *Değerler:* Özgürlük, Bağımsızlık

Beceriler: Araştırma, Sosyal Katılım

Yöntem: Farklılaştırılmış öğretim

Teknik: İlgi merkezleri

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Materyaller ‘Ne biliyorum? Ne öğrendim? Gelecekte ne öğrenmek istiyorum?’ kartı, Görev Çizelgesi, ‘İhtiyaçlarımı öğreniyorum’, ‘Bakanlıklar ile kurumları eşleştiriyorum’ ve ‘Sivil toplum kuruluşlarını tanıyalım’ çalışma kâğıtları

Ne farklılaştırıldı?	Neye göre farklılaştırıldı?	Kullanılan strateji
•Ürün	•İlgilerine göre	•İlgi Merkezi

GİRİŞ

Dikkat çekme: Öğretmenin öğrencilere ‘Okula ne için geliyorsunuz?’ sorusunu sorması.

Güdüleme: Öğretmenin ‘Bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılamak için hizmet veren kurum ve kuruluşlar hakkında bilgi sahibi olduğunuzda ihtiyaçlarınızı karşılamak için hangi kuruma ihtiyacınız olduğunu bilirsiniz. Böylece karşılaştığınız sorunları daha kolay çözebilirsiniz’ demesi.

Gözden geçirme: Öğretmenin ‘Bu dersin sonunda bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarımızı karşılamak için hizmet veren kurum ve kuruluşları tanıyacağız’ demesi.

Derse geçiş: Öğretmenin öğrencilerden ‘Ne biliyorum?’, ‘Ne öğrendim?’, ‘Gelecekte ne öğrenmek istiyorum?’ kartının ilk aşamada ‘Ne biliyorum?’ kısmını doldurmalarını istemesi

GELİŞME

- Öğretmen tarafından sınıfta bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarımızı karşılamak için hizmet veren kurumlar ile ilgili duraklar oluşturulması.
- Öğretmenin ‘Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarımızı karşılamak için hizmet veren kurumlara bir gezi yapacağız’ demesi.
- Öğrencilerin sırayla kurumları dolaşmaları, kurumların özelliklerini, bağlı oldukları bakanlıkları öğrenmeleri.

- Öğretmenin “İhtiyaçlarımı öğreniyorum”, “Bakanlıklar ile kurumları eşleştiriyorum” ve “Sivil toplum kuruluşlarını tanıyalım” çalışma kâğıtlarının öğrenciler tarafından doldurulmasını istemesi.
- Öğretmenin cevapları söylemesi, öğrencilerin cevaplarını kontrol etmeleri.

ÖZET

- Öğretmenin “Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarımızı karşılayabilmek için kurulan kurumlar ve sivil toplum kuruluşları vardır. Bu kurumlar bakanlıklara bağlıdır” demesi.

DEĞERLENDİRME

- Öğretmenin öğrencilere “Listede adınızın bulunduğu ilgi merkezine gidiniz” demesi.
 - Öğrencilerin merkezde bulunan yönergeleri izlemesi. Bu aşamada
 - Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarımızı karşılamak için hizmet veren kurum ve kuruluşlar ile ilgili öğrendiklerini “Haydi Özetleyelim” kâğıdına özetlemeleri istenir.
 - Görev çizelgelerini her öğrenciye bir sorumluluk verilecek şekilde doldurması.
 - Her grubun kendi içinde bir sözcü seçerek ürünlerini sınıfa tanıtması.
 - Son olarak da öğrencilerin “Ne biliyorum?”, “Ne öğrendim?”, “Gelecekte ne öğrenmek istiyorum?” kartlarında boş kalan ‘Ne öğrendim?’ ve ‘Gelecekte ne öğrenmek istiyorum’ kutularını doldurmaları ve öğretmenlerine teslim etmeleri.

İLGİ MERKEZLERİ

Afiş, broşür Merkezi: Bu merkezdeki öğrenciler bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarımızı karşılamak için hizmet veren kurum ve kuruluşlardan en az bir tanesini seçerler. Seçmiş oldukları kurum ve kuruluşlar ile ilgili afiş ya da bir rehber formunda tanıtım broşürü hazırlarlar.

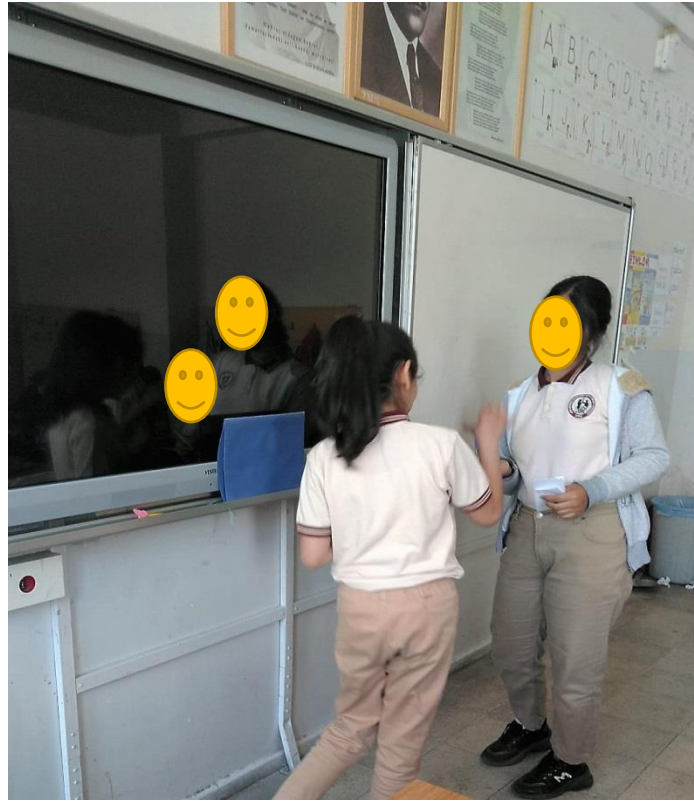
Kısa Film Merkezi: Bu merkezdeki öğrenciler bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarımızı karşılamak için hizmet veren kurum ve kuruluşlarından bir tanesini seçerler. Seçilen kurum ve kuruluşların görevlerini, bağlı oldukları bakanlıkları belirten bir kısa film hazırlar. Kısa film çekmek için küçük bir senaryo oluştururlar. Canlandırdıkları kısa film bir kişi tarafından kayda alınır.

Oyun Merkezi: Gruptaki öğrenciler bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarımızı karşılamak için hizmet veren kurum ve kuruluşlar ile ilgili cümlelerin, resimlerin yer aldığı kartlar hazırlarlar. Gruptan bir kişi seçilir. Bu kişi kurum ve kuruluşlardan birini söyler. Diğer öğrenciler ellerinde bulunan kartlardan söylenen kurum ve kuruluş ile ilgili olanı seçip masaya bırakırlar. Elleriindeki kartlar bitene kadar oyun devam eder. Oyun sona erdiğinde öğrenciler kartları kontrol ederler.

Öğretmen Merkezi: Öğrenciler anlamadıkları, merak ettikleri bir konu olduğunda bu merkezde bulunan öğretmenlerine danışabilirler.

Deneyimlerin Paylaşılması: Öğrenciler her merkezden bir sözcü seçerek, yaptıkları çalışmalarını sınıfla paylaşırlar.

EK-9: Fotoğraflar

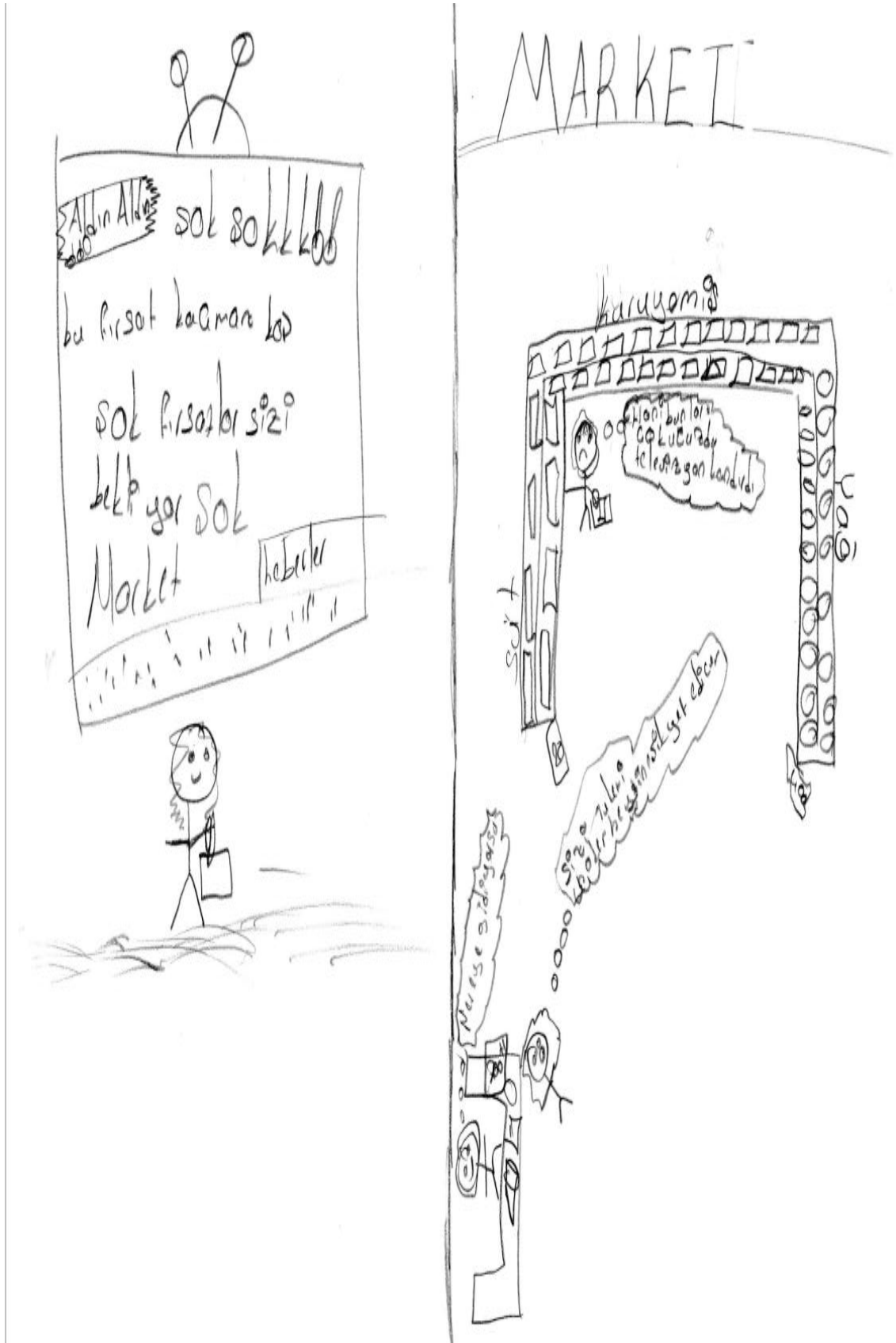








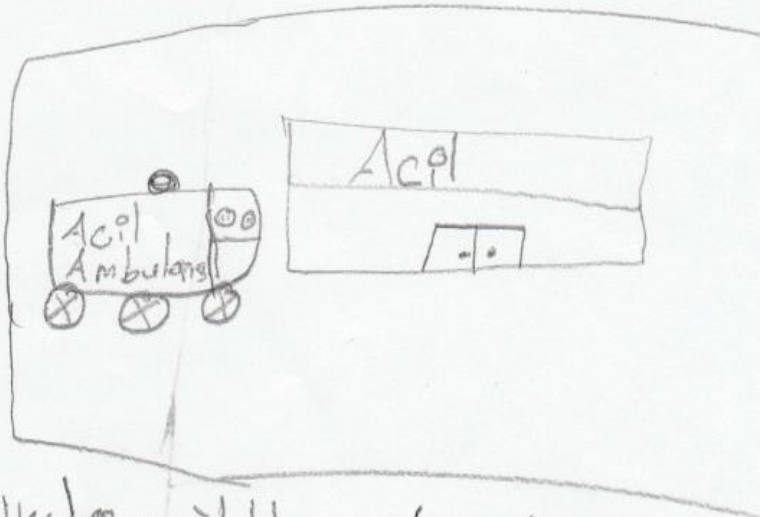
EK-10: Ders etkinlik örneği



Her zaman gıda Acil durumlarda
H2 Aranalijine



Her kere geldi, Anne, baba
dede, nene gibi kısıcağı
baklarımızdan kucaklara
doğru sağlıklı halkımız
vardır.



Herkes sağlıklı ve dengeli bir
çocukta sağlına halkına sahiptir

MEKTUP KÂĞIDI

Arkadaşınıza, mektup kâğıdında yer alan ipuçlarını dikkat ederek mektup yazınız.



Bu mektupta bahsedebileceğin konular şunlar olabilir:

1. Seçtiğin ilde yapılan ekonomik faaliyetlerden bahsedebilirsin.
2. Bu ekonomik faaliyetlerin neden bu ilde yapıldığını açıklayabilirsin.

Zonguldak

Merhaba arkadaşlar ben Zonguldaklıyım. Zonguldak da ta doğal kaynakların yönlendirildiği bir ekonomik yapı görülür. Zonguldak taş kömürü kaynakları açısından çok zengindir. İl'in ekonomisi neredenlikle birlikte sanayiye dayar. Zonguldak ülkemizde taş kömürü üretiminde 1. sırada yer alır çıkarılan taş kömürü Zonguldak ve çevresinde insanlara yeni iş alanları oluşturulmuştur, çıkarılan taş kömürünüp bir çok fabrikada enerji kaynağı olarak kullanılmaktadır ve fabrikalara ulaştırılmak istenmesi ulaşım, haberleşme, ticaret ve alt yapının gelişmesiyle yol akmıştır. Zonguldak ta sanayinin gelişmesiyle birlikte kentleşme de hız kazanmıştır. Kömürü başta denir gelik olmak üzere pek çok endüstri konusunda ihtiyaç duyulan en önemli hammadde lerden biridir.

Bizden bu kadar en kısa zamanda görüşmek üzere ☺☺☺



MEKTUP KÂĞIDI

Arkadaşınıza, mektup kâğıdında bahsetmeniz istenen konular çerçevesinde mektup yazınız.

Mektupta bahsetmeniz istenen konular:

1. Seçtiğiniz ekonomik faaliyetin sizin sosyal hayatınıza etkilerinin (kültürel, eğitim, nüfus, yerleşme) neler olduğu,
2. Bu ekonomik faaliyetin size yüklediği görev ve sorumlulukların neler olduğu,

HAYVANCILIK

Merhaba arkadaşım Van'da yeryüzü şekillerinin enge beli olması, kışların uzun ve sert geçmesi sebebiyle yetiştirile bilen tarım ürünü sayısı sınırlıdır Vanın yüz ölçümünün yaklaşık %30'u bol su ve otlağların olduğu palato ve yaylalarda oluşur Van ve çevresinde kütükbaş hayvancılığın yaygın olarak yapıldığı yerlerden biridir. Ayrıca burada Arıcılık da yaygındır. Vanda Türkiyenin en büyük gölü olan Van gölü bulunur. Ülkemizde balıkçılığın en çok yapıldığı yer kara deniz kıyılarıdır.

imza: Be-

İHTİYAĞLARIMIZ VE İSTEKLERİMİZ

Bir Aile Markete gitmeden önce Ailenin

En küçük çocuğa kendisine bir çikolata

Almak istedi, sonra Ablası bir Ayakkabı

İstedi ve Annesi istek ve ihtiyaç listesi yapması

gerekli. Sonra mağazaya gidip ayakkabı aldılar.

Sonra Markete gidip ev ihtiyaçları aldılar

ve ensonen küçük çocuğun isteğini aldılar

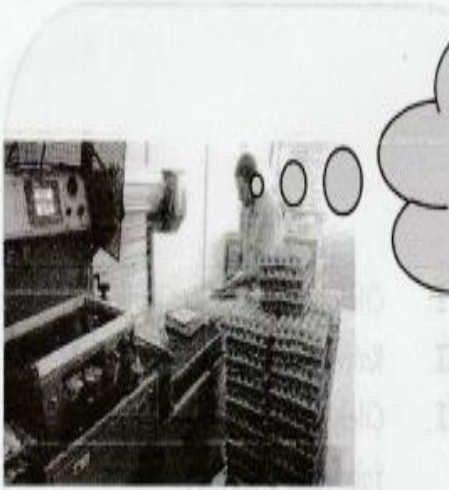
ve fişi olmadan gitiler ve sonra tarihin geçtiğini

faahk etiler ve markete gitip para

edicekleri ama fiş olmadığı için iade edilmedi

ve bu aile güzel bir ders aldılar fiş almamakla

2. Aşağıdaki konuşma balonlarındaki bilgilerden yola çıkarak üretim, dağıtım ve tüketim aşamalarını yazınız.



Bu yumurtaların buraya gelme aşamasını ve buradan da insanlara ulaşma aşamasını anlatır mısınız?

Üretim Tavuklardan alınan yumurtalar damga basarak paketlenir ve kargoculara verilir

Dağıtım Kargocular gerekli merkez marketlerine dağıtılır

Tüketim Marketlere geldikten sonra bizler o yumurtaları alıp evde vb yerlerde tüketiriz



Bu kâğıtlar paketlenip dağıtılacak. Peki, bu kâğıtlar bize nasıl ulaşıyor? Üretim, dağıtım ve tüketim aşamalarını bize anlatır mısın?

