

The Effect of Differentiated Instructional Practices on 5th Grade Students' Reading Comprehension and Reading Motivation

Bayram ERDEN, Ministry of National Education, ORCID: 0000-0002-4238-8870

Sezgin KOÇYİĞİT, Ministry of National Education, ORCID: 0000-0002-8477-3443

Abstract

The purpose of this research is to examine the effect of differentiated instruction practices on fifth grade students' reading comprehension skills and reading motivation. The method of the research was quasi-experimental design with "pretest-posttest control group". The study group of the research consisted of two different fifth grade students of a secondary school in the city center of Bolu in the 2021-2022 academic year. A total of 61 volunteer students in the experimental (n=30) and control (n=30) groups participated in the research. The implementation lasted for a total of 8 weeks and during the implementation process, the lessons were applied to differentiated teaching practices in the experimental group; In the control group, it was processed according to the current program activities. "Reading Comprehension Skills Test" and "Reading Motivation Scale" were used as data collection tools in the study. Obtained data were analyzed with covariance (ANCOVA) and covariance (RMANCOVA) analysis for repeated measurements. According to the results of the research, the reading comprehension achievement and reading motivation posttest scores of the students in the experimental group in which the differentiated teaching activities were applied, were significantly higher than the posttest means scores of the students in the control group. In other words, as a result of this research, it was found that differentiated teaching practices in increasing fifth grade students' reading comprehension success and reading motivation; It has been found to be more effective than existing program applications.

Keywords: differentiated instruction, reading comprehension, reading skill, reading motivation.



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 2, 2023
pp. 841-868
DOI
10.17679/inuefd.1148014

Article Type
Research Article

Received
24.07.2022

Accepted
20.08.2023

Suggested Citation

Erden, B. & Koçyiğit, S. (2023). The Effect of Differentiated Instructional Practices on 5th Grade Students' Reading Comprehension and Reading Motivation, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(2), 841-868. DOI: 10.17679/inuefd.1148014

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the 21st century, where development and change progress at almost the speed of light, it can be said that the most basic and central competence need of individuals is reading comprehension. The digitalization of communication and the increase in information (information) technologies pave the way for the emergence of new life habits. Education, work, social lifestyles, and habits have gone beyond the limitations of space and time by adapting to innovations. As a result of these rapid advances in communication and information technologies, the volume, speed, and continuity of information production, which has increased greatly in the world, lead individuals and societies to become highly qualified literate. Therefore, the important thing today is not to have learned to read and write at a basic level; to engage in continuous and functional reading-comprehension processes (Toffler, 2022) and to make analytical decisions by thinking creatively, critically and reflectively in the light of the knowledge, skills, and competencies gained here. Therefore, it can be said that the most basic intellectual and functional skill of the age we live in is the reading comprehension skill. On the other hand, reading and comprehension skills gained and developed in primary school years directly and indirectly affect most of the learning that should be gained in the first years (Bloom, 1979; Wigfield et al., 2016). This effect has a positive effect on the cognitive and affective skills of students who have the ability to correctly understand a read; On the other hand, it negatively affects the course success and behavior of students whose reading comprehension is not sufficiently developed (Cho vd., 2021; Yilmaz, 2008). In addition, reading comprehension skills are necessary and important for the development of higher cognitive and affective gains. No matter how much time is devoted to learning, it can be said that if students' reading comprehension level is not high, their knowledge level and higher-level thinking skills cannot be fully realized (Egelioğlu, 1999; Wigfield et al., 2016). Especially in the fifth grade of secondary school, students are expected to read complex texts in different disciplines. In this process, students should be fluent in recognizing and interpreting words, and constantly expand their vocabulary and knowledge base. They should learn to use detailed cognitive strategies so that they can make inferences from the complex and long texts they read and analyze the text critically (Chall & Jacobs, 2003; Scarborough, 2001). For this reason, it can be said that it is important to research methods, techniques, and strategies that can be effective in gaining these skills at the secondary school level (Shanahan & Shanahan, 2008), which is considered a difficult process in gaining reading comprehension skills and reading motivation.

Purpose

The purpose of this research is to determine the effect of differentiated teaching practices on secondary school 5th grade students' reading comprehension skills and reading motivation. For this purpose, answers to the following questions were sought.

- Are there significant differences between the achievement of reading comprehension and reading motivation pre-test scores of the students in the experimental-control groups?
- Are there any significant differences between the achievement of reading comprehension and reading motivation post-test scores of the students in the experimental-control groups?

- Are there significant differences between the achievement and reading motivation pre-test scores and post-test scores of the students in the experimental-control groups?

Method

This study was designed as an experimental study. The design of the study, on the other hand, was determined as a quasi-experimental design with pre-test and post-test control groups, as it allows both causality inference and a controlled comparison of causality inference. (Karasar, 2012). The participant group of the research consisted of students studying in two different and fifth grades of an official secondary school in the city center of Bolu in the 2021-2022 academic year. Within the scope of the research, two measurement tools were used for this study: the "Reading Comprehension Skills Test" and "Reading Motivation Scale". Obtained data were analyzed with covariance (ANCOVA) and covariance (RMANCOVA) analysis for repeated measurements.

Findings

The findings of the study showed that there was no significant and significant difference between the pre-test achievement averages of the students in the experimental group in their reading comprehension skills and reading motivation and the pre-test achievement averages of the students in the control group. In addition, it was observed that the TBP (Turkish Achievement Scores) and gender covariates, which are thought to affect the process, did not affect the students' pre-test mean scores. Importantly, according to the findings reached within the scope of the second and third questions, which the research focused on, the reading comprehension achievement and motivation post-test score averages of the students in the experimental group were significantly higher than the achievement post-test averages of the students in the control group. It was seen that the findings obtained for the third question of the study supported the findings obtained for the second question. According to the findings obtained within the scope of the third question, the differences in the pretest-posttest mean scores of the experimental group's reading comprehension achievement and reading motivation were significantly higher than the differences in the pretest-posttest mean scores of the control group students. In addition, it was determined that the significant differences in favor of the experimental group reached for the second and third questions of the study were represented by a large effect size.

Discussion & Conclusion

The findings obtained within the scope of the research show that differentiated teaching practices and existing curriculum practices have different effects on increasing the reading comprehension skills and reading motivation of the fifth grade students participating in the study. As a more specific interpretation, it was determined that the differentiated teaching practices, which gained more gains than before the experimental procedure, were more effective in increasing the reading comprehension success and reading motivation of the fifth grade students who participated in the research compared to the current curriculum practices.

Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Okuma Motivasyonlarına Etkisi

Bayram ERDEN, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0002-4238-8870

Sezgin KOÇYİĞİT, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0002-8477-3443

Öz

Bu araştırmanın amacı, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmanın yöntemini, "öntest-sontest kontrol grubu" yarı deneysel desen oluşturmuş; çalışma grubu ise 2021–2022 eğitim-öğretim yılında Bolu il merkezinde bulunan bir ortaokulun farklı iki beşinci sınıf öğrencilerinden meydana gelmiştir. Araştırmaya deney (n=30) ve kontrol (n=31) gruplarında yer alan toplam 61 gönüllü öğrenci katılmıştır. Uygulama toplam 8 hafta sürmüştür ve uygulama sürecinde dersler, deney grubunda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına; kontrol grubunda ise mevcut program etkinliklerine göre işlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Okuduğunu Anlama Becerisi Testi" ve "Okuma Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler kovaryans (ANCOVA) ve tekrarlı ölçümler için kovaryans (RMANCOVA) analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı ve okuma motivasyon son test puanları, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle bu araştırma sonucunda, beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı ve okuma motivasyonlarını artırmada, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının; mevcut program uygulamalarına göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: farklılaştırılmış öğretim, okuduğunu anlama, okuma becerisi, okuma motivasyonu.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 2, 2023
ss. 841-868

DOI
10.17679/inuefd.1148014

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
24.07.2022

Kabul Tarihi
20.08.2023

Önerilen Atıf

Erden, B. & Koçyiğit, S. (2023). Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okuma motivasyonlarına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 841-868. DOI: 10.17679/inuefd.1148014

Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Okuma Motivasyonlarına Etkisi

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin çok büyük bir hızla ilerlediği çağımızda, yaşamda gereksinim duyulan birçok bilgiye anında ulaşılabilmektedir. Dünyanın farklı bir bölgesinde üretilen en güncel veriler, istenmesi halinde bilgisayar, tablet ve akıllı telefon ekranlarına hızlıca aktarılabilir. Bu çoklu kaynakların yoğunluğunda bireye düşen önemli rol ise bu kadar bilgiyi çözümleyip işlevsel duruma getirmektir. Eğitim, iş, sosyal yaşam biçimleri ve alışkanlıkları; yeniliklere uyum sağlayarak mekân ve zaman sınırlamasının ötesine geçmiş durumdadır. İletişim ve bilgi teknolojilerindeki bu hızlı ilerlemeler sonucunda dünyada büyük artış gösteren bilgi üretim hacmi, hızı ve sürekliliği birey ve toplumları yüksek nitelikli okuyular olmaya yöneltmektedir. Bu nedenle günümüzde önemli olan, temel düzeyde okuma-yazma öğrenmiş olmak değil; sürekli ve işlevsel okuma-anlama süreçlerine girişmek (Toffler, 2022) ve burada elde edilen bilgi, beceri ve yetkinlikler ışığında yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünerek analitik kararlar alabilmektir. Dolayısıyla bireyler için içinde yaşanılan çağın en temel entelektüel ve işlevsel yeterliliğin okuduğunu anlama becerisi olduğu söylenebilir. Diğer yandan ilköğretim yıllarında kazanılan ve geliştirilen okuma ve anlama becerisi, ilk senelerde kazandırılması gereken öğrenmelerin çoğuna doğrudan ve dolaylı bir şekilde etki etmektedir (Bloom, 2016; Wigfield vd., 2016). Bu etki, okunan bir metni doğru anlama yetisi gelişmiş öğrencilerin bilişsel, duyuşsal becerilerine olumlu; okuduğunu anlama yetisi yeterince gelişmemiş öğrencilerin ders başarılarına ve davranışlarına ise olumsuz yönde etki etmektedir (Cho vd., 2021; Yılmaz, 2008). Ayrıca okuduğunu anlama becerisi, daha üst düzey bilişsel ve duyuşsal kazanımların geliştirilmesi için de gerekli ve önemlidir. Öğrenmeye ne kadar vakit ayrılırsa ayrılırsın, öğrencilerin okuduğunu anlama seviyesi yüksek değilse bilgi düzeyinin ve onun üstündeki daha ileri düzey düşünme becerilerinin tam olarak gerçekleşemeyeceği söylenebilir (Egelioglu, 1999; Wigfield vd., 2016).

Öğrencilerin okulda ve bütün öğretim seviyelerinde, bunun yanında derslerinin tümünde başarılı olmaları için istenilen düzeyde ve etkili bir okuduğunu anlama yetisine sahip olmaları gerekmektedir (Ateş, 2008; Fidan ve Baykul, 1994; Tekin, 1980). Özellikle ortaokul beşinci sınıfla birlikte öğrencilerden farklı disiplin alanlarında karmaşık metinler okuması beklenmektedir (Shanahan & Shanahan, 2008). Bu süreçte öğrenciler sözcükleri tanıma ve anlamlandırma konusunda akıcı olmalı, sözcük dağarcıklarını ve bilgi tabanlarını sürekli olarak genişletmelidirler. Okudukları karmaşık ve uzun metinlerden çıkarımlarda bulunmak ve metni eleştirel olarak analiz edebilmeleri için ayrıntılı bilişsel stratejiler kullanmayı öğrenmelidirler (Chall ve Jacobs, 2003; Scarborough, 2001). Öğrencilerin okudukları bir yazılı kaynağı anlama seviyeleri yükseldikçe okuma becerisiyle birlikte diğer disiplin alanlarındaki başarılarının da arttığı söylenebilir (Erden, 2020, 2021). Dahası, okuduğunu anlama çalışmalarının nitelikli bir biçimde yapılmasının hem matematik problemlerini çözme hem bu problemlerin çözüm yollarını ifade edebilme başarısını arttırdığı söylenebilir (Akay, 2004; Vilenius-Tuohimaa vd., 2008). Nitekim yoğun şekilde kitap okuyan çocukların dil becerisi başta olmak üzere matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğrenme alanlarında daha başarılı olduğuna dönük kapsamlı çalışmalar mevcuttur (bkz. MEB, 2019). Ancak dünyada ve Türkiye’de öğrencilerin okuma becerileri performanslarının istenen düzeyde olmadığı dile getirilebilir. Örneğin ABD’de 2015 yılında gerçekleştirilen Ulusal Eğitimde İlerleme Değerlendirmesinde (bkz. NAEP, 2015), dördüncü sınıf öğrencilerinin yalnızca %36’sının ve sekizinci sınıf öğrencilerinin %34’ünün

okuma performansı için yeterliliğe sahip olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca bu araştırma sonucuna göre dördüncü sınıf öğrencilerinin %31'i ve sekizinci sınıf öğrencilerinin %24'ü temel okuma seviyesinin altında yer almıştır. Nitekim Türkiye'de de benzer sonuçların varlığından söz edilebilir. Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) isimli araştırma bulgularına göre (MEB, 2019a, 2019b) 4 ve 8. sınıf öğrencilerinin önemli bir kısmı (4. sınıflar için %68; 8. sınıflar için %65) okuma becerileri öğrenme alanında orta-temel ve temel altı yeterlilik düzeyine sahiptir.

Okuma becerileri açısından Türkiye'de her ne kadar 2018 yılı PISA araştırmalarında bir iyileşmeden söz edilse de Türkiye'nin, hâlâ üyesi olduğu OECD ülkelerinin anlamlı düzeyde gerisinde yer aldığı ifade edilebilir. Bu bulgulara göre Türkiye'de öğrenim gören öğrencilerin %37'si okuduğunu anlayamamaktadır (TEDMEM, 2018). PISA 2018'e göre Türkiye'de düzey 1 ve altında (en alt düzeyler) performans gösteren çocukların oranı okuma becerilerinde yüzde 26,1'dir. Bu seviyedeki öğrenciler metinlerdeki çok açıkça ifade edilmiş bilgileri fark eder ve kendilerine tanıdık gelen konulardaki yazıların ana düşüncesini bulur gibi basit şeyleri gerçekleştirebilir ama daha derin çıkarımlarda bulunmakta problem yaşarlar. Yine bu araştırma bulgularına göre okuma becerileri öğrenme alanında 5 ve 6. düzeyde (En üst düzey: Metinlerdeki bilgileri birbirleriyle ilişkilendirerek yorumlamak, ortaya konulan varsayımları üst düzey düşünme becerileri ışığında değerlendirebilmek vb.) başarı gösteren öğrencilerin oranı 2012 yılında yüzde 4,3 iken 2018'de yüzde 3,3'e gerilemiştir (ERG, 2019). Bu bulgular ışığında Türkiye'de lise düzeyindeki öğrencilerin çok büyük bir oranının üst düzey okuma becerileri yeterliliğine sahip olmadığı ifade edebilir.

Okuduğunu doğru ve tam olarak anlama becerisinin önemi ve hayattaki etki düzeyine bağlı olarak bahsedilen fikirler doğrultusunda bu kadar önemli ve etkili bir becerinin okul ortamlarında hangi yöntemlerle işlenip geliştirilebileceği, özellikle üzerinde durulması gereken bir konudur. Nitekim son zamanlarda okuma becerisinin ve okuduğunu anlama yetisinin geliştirilmesinde etkili olduğu düşünülen strateji, yöntem ve tekniklerin neler olabileceği konusu, merak edilen araştırma hattından biridir (Akyol ve Sural, 2020). Bu çerçevede Türkiye ve dünyada önemli bir öğretim yaklaşımı olarak ortaya çıkan farklılaştırılmış öğretim uygulamaları öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. MEB'in 23.10.2018'de kamuoyu ile paylaştığı "2023 Eğitim Vizyonu" belgesinde de "Farklılaştırılmış Program Modellerinden" bahsedilmektedir. Bu yaklaşımın önümüzdeki süreçlerde okul ortamlarında daha fazla karşılık bulması olası bir durumdur.

Farklı önbilgilere, hazırbulunuşluk düzeyine, dil gelişimlerine, öğrenme tercih ve ilgilerine sahip öğrencileri tanımak ve öğrencilerin bu özelliklerine dönük çalışmalar uygulamak farklılaştırılmış öğretimin temel yaklaşımıdır (Hall, Strangman ve Meyer, 2003). Değişik öğretim uygulamalarıyla öğrencileri etkinleştiren farklılaştırılmış öğretim (Tomlinson, 2007), öğretim programının içerik, süreç ve ürün boyutunda çoklu yaklaşımlar, seçenekler sunan; öğrenci odaklı, farklı sayı ve özellikli gruplar ile bireysel öğretimin karışımından oluşan bir yaklaşımdır (Tomlinson, 2001). Bütün bu yönleriyle farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlerin sınıf ortamında hiçbir öğrenciyi göz ardı edemeyeceği ve kendini farklı sebeplerden dolayı geri çeken öğrencilere ulaşmasına imkân sağlayan, fırsatlar sunan bir öğretim yaklaşımı olarak görülmektedir (Weber, 1999). Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı düşünme gibi ileri düzey bilişsel; tutum, öz-yeterlik, öz düzenleme, merak gibi duyuşsal becerileri üzerinde de olumlu etkiler yarattığı

bulgulanmıştır (Belser, 2010; Heacox, 2002; Karadağ, 2010; National Joint Committee on Learning Disabilities, 2006; Ornstein, Behar-Horenstein ve Pajak, 2003; Tomlinson, 2007; Yabaş ve Altun, 2009).

Türkiye’de araştırmacılar, farklılaştırılmış öğretim anlayışına ilişkin genellikle matematik, fen bilgisi, üstün zekâlı bireyler ve yabancı dil öğretimi konularına yoğunlaşmıştır (Akkaş, 2014; Demir, 2013; Ekinci, 2016; Eşiyok, 2017; Kaplan, 2016; Nar, 2017; Sayı, 2013; Şaldırdak, 2012; Şentürk, 2017). Yurt dışında yapılan araştırmalarda da aynı anlayışın devam ettiği görülmektedir (Abbati, 2012; Adam ve Dooley, 2009; Ducey, 2011; Luster, 2008; Maxey, 2013; Richards ve Omdal, 2007). Ancak az sayıdaki çalışmalardan olan Baumgartner, Lipowski, Rush (2003) ve Gilbert’in (2011) araştırma sonuçları, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin öğrencilerin okuma başarısı ve okumaya karşı tutumlarını anlamlı ve olumlu düzeyde etkilediğini göstermiştir.

Türkiye’de farklılaştırılmış öğretimin anadil eğitimiyle ilişkilendirildiği öncü bir araştırma olarak Karadağ (2010) tarafından yürütülen bir doktora tezi bulunmaktadır. Ancak araştırmacılar tarafından ulusal düzeyli alan yazını incelendiğinde, bugüne kadar Karadağ’ın çalışması da dâhil olmak üzere okuma becerisi ve farklılaştırılmış öğretim konusunu doğrudan ilişkilendiren bir araştırmaya ulaşılabilen kaynaklarda rastlanılmamıştır. Benzer bir durumun yurt dışı çalışmalar için de geçerli olduğu söylenebilir. Nitekim Anderson (2007), farklılaştırılmış öğretim konulu çalışmaların öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etki gücü yarattığının bilinmesine rağmen mevcut araştırmaların görünen boşluğu tam olarak dolduramadığının altını çizer. Yukarıda söz konusu olan birçok araştırmadan hareketle farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonunun geliştirilmesinde önemli bir öğrenme-öğretme anlayışı olması beklenebilir. Çünkü aynı sınıf ortamında farklı ilgi, istek ve hazır bulunuşluğa sahip öğrenciler yer almaktadır. Öğrencilerin farklı ilgi, istek ve gereksinimlerini göz önünde bulunduran farklılaştırılmış öğretim uygulamaları, öğrencilerin okuduğunu anlamayla ilgili ders etkinliklerine daha etkin katılmasını sağlayabilir. Bu çerçevede, farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine etkisini inceleyen yurt içi ve yurt dışı görece az sayıda araştırma konusunun bulunması, bu araştırmanın deneysel çalışmayı konu alması ve öğretmenlere yeni öğretim yaklaşımları konusunda farkındalık yaratabilecek olması, araştırmanın hem teorik hem de pratik doğurgularının olabileceğini göstermektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının 5. sınıf ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisini saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Araştırma Soruları

1. Deney (farklılaştırılmış öğretim programı) ve kontrol (mevcut öğretim programı) gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu öntest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmakta mıdır?

2. Deney (farklılaştırılmış öğretim programı) ve kontrol (mevcut öğretim programı) gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmakta mıdır?

3. Deneysel (farklılaştırılmış öğretim programı) ve kontrol (mevcut öğretim programı) gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmakta mıdır?

Kuramsal Çerçeve

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının temel motivasyon kaynağının tüm öğrencilerin bilgi, beceri ve yetkinliklerini en üst düzeye çıkarmak olduğu söylenebilir. Farklılaştırılmış öğretim, yapılandırmacı öğrenme teorisi, öğrenme stilleri ve beyin gelişimi hakkında bilinenleri, öğrencilerin akademik gelişimine, motivasyonuna ve sosyal-duygusal yetkinliklerinin artmasına dönük olarak işe koşar. Çalışma alanını öğrencinin hazırbulunuşluğu, ilgisi ve zekâ tercihlerini etkileyen ampirik araştırmalarla bütünleştirir (Algozzine ve Anderson, 2007; LDA, 2006; Tomlinson ve Allan, 2000). Araştırmacılar, ilgili yaklaşımların dikkate alındığı eğitim koşullarının öğrencilerin başarılarına olumlu etkilerde bulunacağını ifade etmişlerdir (Lawrence-Brown, 2004; Levy, 2008; Tomlinson, 2009). Farklılaştırılmış öğretim; eğitim programlarının öğrenme-öğretme süreçlerini esnek, eşit ve akıllı bir yolla yeniden düzenlemektir (Fox ve Hoffman, 2011). Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretimin, okullardaki öğrenme-öğretme süreçlerinin farklı öğrenme stil, ilgi ve hazırbulunuşluk düzeyine sahip öğrencilere göre uyarlanarak çeşitlendirilmesi varsayımına dayanan bir öğretim teorisi olduğu söylenebilir (Tomlinson, 2001). Farklılaştırılmış öğretim modeli, öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarında esnek olmalarını ve öğrencilerin uygulanan öğretim programları için kendilerini değiştirmelerini beklemek yerine farklılaştırılmış öğretim programı aracılığı ile her öğrenci için dikkate alınan uygun ürün, içerik ve eğitim durumlarını öğrencilere sunmalarını gerektirir. Nitekim pek çok alan uzmanı ve öğretmen, özellikle 2000'li yıllardan itibaren farklılaştırılmış öğretimi, çeşitli sınıf ortamlarında daha fazla öğrencinin başarıyı deneyimlemesine yardımcı olmanın bir yöntemi olarak tanımlamıştır (Hall, Strangman ve Meyer, 2003).

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, ilgilerine ve öğrenme biçimlerine göre ders sürecinin içerik ve ürün boyutlarının farklılaştırıldığı öğretim anlayışı olarak açıklanabilir (Heacox, 2002; Karadağ, 2010; Tomlinson, 2007). Bu yaklaşımda, öğrencilerin bilgiyi anlamlandırma ve öğrendiklerini yansıtmada noktasında farklı tercihleri bulunur. Diğer bir ifadeyle farklılaştırılmış öğretim; öğrencilere dersin içeriğiyle ilgili çalışmaları, bilgiyi anlamlandırmaları ve ürün ortaya çıkarmaları yönüyle değişik yaklaşımlar sunar. Bu yaklaşımlar sayesinde öğrencilerin farklı yollar kullanarak ders kazanımlarını etkili bir biçimde öğrenmesi sağlanmaya çalışılır (Hall, Strangman ve Meyer, 2003; Heacox, 2002). Bu yaklaşım, ders işleme sürecinde her öğrencinin deneyim ve becerilerine göre hazırlanmasını gerektirir. Öğrenme ortamında bireysel öğrenci gereksinimlerini ön planda tutar, öğrenme ortamını otantik bağlamlara çekerek öğrenilenlerin daha anlamlı ve kalıcı olmasını sağlar. Bunun yanında, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımlarını, öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini, bilgiye ulaşma, bilgiyi yorumlama ve becerilerini yansıtmada olanağı sunar (Algozzine ve Anderson, 2007; LDA, 2006). Nitekim Anderson (2007); Ornstein, Behar-Horenstein ve Pajak (2003) da farklılaştırılmış öğretimin anlamlı öğrenmeyi sağladığını, üst düzey bilişsel becerileri geliştirdiğini ve öğrencinin öğrenme sürecinden zevk alarak sınıf içi etkinliklere üst düzeyde katılmalarına imkân yarattığını ifade etmektedir.

Öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel başarılarını, gelişimlerini ve yeteneklerini en üst düzeye çıkarmak farklılaştırılmış uygulamaların en önemli amaçları arasındadır (Anderson,

2007; Cox, 2008; Hall, Strangman ve Meyer, 2003; Lawrence-Brown, 2004). Bunun yanında yaklaşım, bütün öğrencilerin başarı olasılığını artırmayı (Heacox, 2002) ve ders programlarını öğrencilerin gereksinimlerine göre ayarlamayı her zaman önceler (Lawrence-Brown, 2004). Ayrıca farklılaştırılmış öğretim öğretmen rehberliğini merkeze alan ve bu yolla her öğrencinin farklı öğrenme biçimlerine olanak sağlayarak eğitim sürecinde esnekliği ve fırsat eşitliğini yaratmayı amaçlar (Theisen, 2002). Sosyal-bilişsel psikolojinin önemli bir varsayımı olarak insan deneyimleri birbirinden farklı olduğu için çevresindeki uyarılara karşı ilgi, tutum, inanç ve algıları da farklı olmaktadır. Bu nedenle farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının temele alındığı sınıf ortamlarında; cinsiyet, sosyo-ekonomik unsurlar ve dil, inanç gibi kültürel farklılıklar saygı duyulması gereken değişkenlerdir (Fox ve Hoffman, 2011; Thousand, Villa ve Nevin, 2007). Dolayısıyla, bu yaklaşımda öğrencilerin farklı deneyimleri sonucunda oluşan farklı öğrenme stilleri, eğilimleri, beceri ve yetenekleri onların gelişiminde geriletici bir faktör olarak görülmeyip yeni ve güçlü öğrenmelerin yapılandırılmasında hareket noktası olarak ele alınır. Öğretimi farklılaştırmak, öğrencilerin değişen arka plan bilgilerini, hazırbulunuşluklarını, dillerini, öğrenme tercihlerini ve ilgi alanlarını tanımak ve duyarlı tepki vermektir. Farklılaştırılmış öğretim, aynı sınıftaki farklı yeteneklere sahip öğrenciler için bir öğretme ve öğrenme sürecidir (Haager ve Klingner, 2005; Hall, Strangman ve Meyer, 2003; Powers, 2008; Tomlinson, 2001). Öğretimi farklılaştırmamanın amacı, her öğrencinin öğrenme sürecine yardımcı olarak onların gelişimini ve bireysel başarısını bulunduğu yerden en üst düzeye çıkarmaktır.

Farklılaştırılmış öğretiminin kuramcılarına göre, birkaç temel unsur eğitim ortamında farklılaşmaya rehberlik eder. Tomlinson ve Strickland'a (2005) göre müfredatın farklılaştırılabilen üç unsuru bulunur: içerik, süreç ve ürünler. Benzer şekilde Powers (2008) da farklılaştırılmış öğretimi, sınıf ortamındaki özel ilgi ve tutumlara sahip öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için "içerik, süreç ve ürün"ün, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uyarlanması şeklinde inceler. Öğretim içeriğini desteklemek için çeşitli unsurlar ve materyaller kullanılır. Bunlar, eylemleri, kavramları, genellemeleri veya ilkeleri, tutumları ve becerileri içerir. Farklılaştırılmış bir sınıfta görülen çeşitlilik, öğrencilerin tamamının içeriğin mesajına ulaşabilme biçimindedir. Bu yönüyle içeriğe erişim anahtar bir role sahiptir. Öğretim kavram odaklı ve ilke odaklıdır. Öğretim kavramları geniş tabanlı olmalı, küçük ayrıntılara veya sınırsız gerçeklere odaklanmamalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesi gereken kavram, ilke ve becerilere odaklanmalıdır. Öğretimin içeriği tüm öğrencilerle aynı kavramları ele almalıdır ancak karmaşıklık derecesi farklı öğrencilere uyacak şekilde ayarlanmalıdır. Bu anlayışta görevleri ve ürünleri öğrenme hedeflerine göre belirlemek önemlidir.

Farklılaştırılmış öğretim tasarımcıları, içerik ve süreci öğelerini öğretim amaç ve hedefleri ile uyumlu hâle getirilmesini esas olarak görürler. Hedefler testler ve sıklıkla uygulanan standart ölçülerle değerlendirilir. Hedefler sıklıkla, beceri geliştirme görevlerinin sürekliliği ile sonuçlanan artan adımlarla yazılır. Hedeflere dayalı bir gelişim süreci, farklı seviyelerde ilerleyen öğrenciler için bir sonraki öğretim adımını bulmayı kolaylaştırır. Öğretmenlerin öğretimlerini farklılaştırmaya başlamaları için iki ana varsayımdan söz edilebilir: (a) öğretilecek konu hakkında yeterli bilgi ve (b) her öğrencinin özellikleri, ihtiyaçları, güçlü yönleri vb. hakkında çok iyi bilgi.

Sonuç olarak, öğretmen neyle karşı karşıya olduğuna bağlı olarak dersi önceden planlayabilir. Bununla birlikte, planlama farklılaştırılmış öğretimin temel bir bileşeni olsa da öğretmenler öğrencilerin tepkilerine göre öğrenme sürecini dinamik olarak uyarlamaya ve

değiştirmeye hazır olmalıdır (Tomlinson, 1999; Valiandes, 2015). Dolayısıyla farklılaşma, sabit bir reçete gibi algılanmamalıdır ve bazı farklılaştırma teknik ve stratejilerinin uygulanmasıyla da tüketilemez. Koutselini'ye (2008, s.4) göre farklılaşma, "hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin sosyal, kültürel ve politik çerçevesinde, teknik olmayan bir öğretim paradigması sağlayan, eğitimde eşitliğin gerçekleşmesine katkıda bulunan bağlama dayalı bir öğretme ve öğrenme deneyimi olarak görülmelidir (Adams ve Pierce, 2006; Hall, Strangman ve Meyer, 2003). Farklılaştırılmış öğretimin uygulanma aşamasında istasyonlar, katlı öğretim, merkezler, okuma çemberi, öğrenci sözleşmesi, jigsaw, gibi temel yaklaşım ve teknikler bulunmaktadır (Tomlinson, 2014). Bu tekniklerin öğrencilere, tercihlerinde ve ders etkinliklerine katılmalarında daha fazla serbestlik ortamı yarattığı (Karadağ, 2010), bu uygulamalarla beraber öğrencilerin konuları öğrenirken eğlendikleri, ilgilerinin arttığı, derse daha fazla istekli katıldıkları tespit edilmiştir (Yenmez ve Pınar, 2017).

Merkezler Tekniği

Öğrencilere kazandırılması gereken, önceden belirlenmiş birtakım amaçlar doğrultusunda, dersin içeriğine uygun olarak tasarlanan ders etkinliklerin ve araç gereçlerin üretilmesi amacıyla sınıfta oluşturulan ilgi alanları merkezler tekniğinin temelini oluşturmaktadır (Gregory ve Chapman, 2013). Merkezler tekniği; başarı düzeyi, ilgi, istek, cinsiyet ve gelişim özellikleri bakımından birbirinden oldukça farklı olan öğrencilerin ortak bir amaç için birlikte iş yaptığı aynı zamanda beraber ürettiği sosyal bir etkinlik ortamıdır (Kronberg vd., 1997). Bu etkinlik ortamında, öğrenciler beraber bir etkinliği gerçekleştirirken aynı zamanda bireysel anlamda da kendini ifade etme ve kendini gerçekleştirme fırsatı bulurlar. Öğrenciler, öğretmenin tasarladığı ve ürettiği ders etkinliklerine katılmak için kendilerine uygun olan, kendi seçtikleri merkezlere giderler (Tomlinson, 2007). King-Sears (2007), öğrencinin seçtiği ve tasarımı öğretime oluşturulmuş merkezlerin çalışma düzeninin, yöntemin uygulanma sürecinden sonra detaylandırması gerektiğini ifade etmiştir. Çünkü merkezler tekniği farklı birçok öğretim yöntemine uyumlu bir yapıya sahip olmasından ötürü kazanımların pekiştirilmesinde ve dersin işlenişinde ayrıntılı incelemeler, araştırmalar olanağı sunmaktadır (Tomlinson, 2007). Derste öğrencilere verilen kazanımların hatırlanma düzeyinin artmasına ve öğrenilen bilgilerin geliştirilmesine merkezler tekniği oldukça geniş olanaklar sunar. İlgileri, istekleri ve meraklarına uygun çalışma alanları ve eğitim ortamları olduğundan bilgiye kendi çabalarını kullanarak keşfetme hazzına ulaşırlar. Bunlardan başka, farklı ders araç gereçleri sayesinde bireysel öğrenme düzeylerini geliştirebilirler (Gregory ve Chapman, 2013). Sonuç olarak merkezler tekniğinin uygulandığı bir eğitim öğretim ortamında, öğrencilerin ilgi merkezleri önemli bir yere sahiptir (Tomlinson, 2007).

İstasyon Tekniği

İstasyon tekniği, sınıfta farklı öğrencilerin dersin kazanımlarına uygun bir biçimde aynı zamanda birbirinden farklı işleri yürütmesi ve grupların birbirine katkı sunmasıdır. İstasyon tekniğini, öğretim süreci boyunca yeni bir kazanımın kavratılmasında veya daha önceki öğrenilmiş kazanımların pekiştirilmesinde kullanmak olanaklıdır. Öğrencilerin oluşturduğu bir istasyondan diğerine geçiş olanağı bulunduğu için bu teknikte esnek bir yapılanma söz konusudur. Öğrencilerin hepsinin bütün istasyonlara uğraması, öğrencilerin istasyonlarda kalma süreleri değişkenlik gösterebilir (Ocak, 2008). Böyle bir durumun oluşması, öğretmenin dersin işlenişine yönelik tercihleri ile öğrencinin beklentileri arasında bir denge oluşturur.

Herhangi bir öğrencinin hangi istasyona gideceğine, gittiği grubun istasyonunda ne kadar süre kalacağına ve grupla olan çalışma süresine öğrenci ve öğretmen şartlarına göre birlikte karar verilebilir (Tomlinson, 2007). Dolayısıyla öğrenciler, bu süreçte çalışma konusunu, materyalini, hızını ve süresini kendileri belirleyebildikleri için (Rogayan, 2019) kontrol-değer ilişkisine (bkz. Pekrun vd. 2007) bağlı olarak yüksek iç-dış motivasyon düzeyine ulaşabilmektedir (Milner ve Milner, 2003). Öğrencilerin bir istasyondan diğerine geçmesi, esnek olduğundan öğrencinin farklı ilgi ve tercihlerini ortaya koyması dolayısıyla çalışma sürecinden zevk almasını sağlamaktadır (Avcı ve Yüksel, 2014). İstasyonlar; sınıf içerisinde öğrencilerin birlikte çalışma yapmasına olanak tanıdığından, sınıf içinde iş birliğini ve iletişim kurma becerisini, ortak bir amaç için uğraş verme anlayışını geliştirmektedir (Tomlinson, 2007). Bu tekniğin sınıf içerisinde doğru ve etkili bir şekilde uygulanması için öğretmenin iyi bir planlama yapması gerekmektedir. Öğretmenler, yaptıkları etkinliklerde aslında bir yol gösterici rolündedir. Öğrenciler grup etkinliğine başlamadan önce öğretmen tarafından onlara ilgili açıklamalar yapılmalı, bütün istasyonlar tanıtılmalıdır. Öğrenme süreci boyunca öğretmen, bütün istasyon gruplarını dikkatli bir şekilde gözlemlemelidir. Böylelikle öğretmen; öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine, konunun özelliğine göre ipucu, dönüt ve düzeltme verebilir. Öğrenciler de sınıftaki istasyonları dolaşarak etkinliklere katılabilir (Fox, 2004). Bazı durumlarda öğrenci eksikliğini gidermek amacıyla özel istasyonlar oluşturulabilir. Öğrenme süreci boyunca ortaya çıkan öğrenci ürünleri, kısa testler, günlükler, öz değerlendirme ile akran değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesi yöntemleriyle ölçülebilir (Demir, 2013).

Okuma Çemberi Tekniği

Alan yazında edebiyat halkası adıyla da geçen okuma çemberi, öğretmenin rehberliğinde gerçekleşen bir okuma etkinliğidir. Bu okuma çalışmasında okunacak metin veya bir kitap öğrencilerin istekleri doğrultusunda belirlenir. Yalnız bu istekler, ilgili öğretmenin önceden belirlediği kitaplar veya metinler arasından seçilir. Tamamen öğrencinin kendi başına bırakıldığı, onun gelişimini olumsuz etkileyecek bir kitap tercih ve okuma süreci değildir. Okuma çemberinde kitapların belirlenme süreci grupça yapılırken okunma süreci bireysel bir biçimde sürdürülür. Bireysel olarak gerçekleşen okuma süreci daha sonra toplu olarak yapılan bir tartışma ve değerlendirme aşamasına dönüşür. Kitaptan edindikleri bilgi ve düşünceleri birbirleriyle paylaştıkları bu tartışma değerlendirme kısmında öğrenciler, keşfedemedikleri birçok bilgiyi yeniden başkasından duyma olanağı yakalar. Böylelikle okunanlara karşı daha dikkatli ve meraklı yaklaşan öğrenciler; bir metne, kitaba ve okumaya daha olumlu bir tutum geliştirerek okuduğunu anlama becerisini ve buna paralel olarak okuma alışkanlığını geliştirebilir (Daniels, 2002).

Okuma çemberi çalışması, ilkokulda henüz akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi tam olarak gelişmediğinden birinci ve ikinci sınıf öğrencileriyle değil de daha çok ilköğretim üçüncü sınıftan başlatılmaktadır (Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010). Dünyanın birçok ülkesinde eğitim ortamlarında uzunca bir süredir kullanılmakta olan bu yöntem, içerisinde yapılandırmacı anlayışı barındırmaktadır (Tracey ve Morrow, 2006). Bu açıdan okuma çemberi yöntemi, birleştirilmiş bir okuma yöntemi anlayışına sahiptir (Hsu, 2004). Yani öğrencinin tek başına gerçekleştirdiği okuma eyleminin grupta çözümlenmiş bir yapıya kavuşmasıdır. Tek başına kitap okumak ve onunla ilgili birtakım fikirler edinmek, dünyanın her yerinde uygulanagelen bir yöntemken okuduğundan elde ettiklerini başkalarıyla demokratik bir çerçevede paylaşmak daha üst düzey bir okuma biçimidir. Demokratik bir ortamda ve saygı çerçevesinde paylaşılan

bilgiler, genellikle 2-6 kişiden oluşan öğrenci gruplarıyla yapılır. Grupça yapılan bu okuma çalışması iş birlikli öğrenmenin ve birlikte ürün ortaya çıkarmanın önemli özelliklerinden sadece birkaçıdır (Tracey ve Morrow, 2006). Öğrenciler, okuma eylemini bir düzen içerisinde belli zamanlarda yaparak sağlıklı iletişim gerçekleştirmenin temelini de atamış olurlar. Bu iletişimin nitelikli olması için ise kitap seçiminde öğrencilerin farklı okuma seviyeleri olduğu gerçeği de göz önünde bulundurulur. Ayrıca, her öğrencinin okuma seviyesi aynı olmadığı gibi okuma ilgisi de aynı değildir. Bundan dolayı gruplar kitap seçerken arkadaşlarının okuma ilgilerine de yer verecek kitaplar tercih etmelidir. Bu noktada öğretmen, sınıfın okuma ilgilerini iyi belirleyip buna uygun bir sınıf kitaplığı oluşturmalıdır. Bu yönüyle okuma çemberinin, doğasında barındırdığı grup anlayışıyla ve demokratik içeriğiyle farklılaştırılmış öğretim etkinliklerini desteklediği söylenebilir (Tomlinson ve Strickland, 2005).

Yöntem

Araştırma Modeli

DeneySEL bir araştırma modeli olarak tasarlanan bu çalışmanın desenini öntest, sontest kontrol gruplu (2x2) yarı deneysel desen oluşturmuştur. Bu yolla deneysel işlemin etkililiği nedensellik çıkarımını güçlendiren kontrollü bir karşılaştırmaya dayalı olarak elde edilmeye çalışılmıştır (Karasar, 2012). Dolayısıyla bu araştırma modelinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisini belirleyebilmek için uygun bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcı grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Bolu ilinde bulunan resmi bir ortaokulun iki farklı 5. sınıfında eğitim gören öğrenciler oluşturmuştur. Bolu il merkezindeki ortaokulun seçiminde kolay ulaşılabilirlik ilkesi ölçüt alınmıştır. Çalışma gruplarının seçiminde denkliğin sağlama işlemi için yılsonu başarı notları ve okuduğunu anlama becerisi başarı ön test puanları temel referans noktasını oluşturmuştur. Yapılacak istatistiksel analizler sonucunda sınıflar, çalışma gruplarına (deney ve kontrol) rastgele atanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı kapsamında bu çalışma için “Okuduğunu Anlama Becerisi Testi” ve “Okuma Motivasyonu Ölçeği” olmak üzere iki adet ölçme aracı kullanılmıştır.

Okuduğunu Anlama Becerisi Testi

Araştırmada kullanılan “Okuduğunu Anlama Becerisi Testi” (OABT) birinci yazar tarafından geliştirilmiştir. Testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Bolu’da eğitim gören 6 ve 7. sınıf öğrencileri (N=310) ile gerçekleştirilmiştir. Test maddeleri hazırlanırken ilk olarak konu alanını kapsadığı düşünülen 16 kritik kazanım/beceri alanı belirlenmiştir. Bu kazanımların belirlenmesinde ulusal (TMF-ÖBA), uluslararası (PISA) öğrenci başarılarını izleme araştırma kazanımları ve Türkçe Öğretim Programlarında yer alan kazanımlar belirleyici olmuştur. Bu kapsamda öncelikli olarak 45 soruluk aday madde havuzu oluşturulmuş ve tasarlanan sorular 2 öğretim üyesi 3 alan öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri ışığında; bazı soruların tam olarak anlaşılması, bazı soruların davranış/kazanım ile uyumsuzluğu, bazı soruların ise aynı davranış/kazanımın alanına girmesinden dolayı testteki bazı sorular düzeltilerek, bazı sorular

çıkartılarak soru sayısı 35'e düşürülmüştür. Aday test, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonrasında her kazanım için uygun maddeler seçilerek 25 soruluk nihai test oluşturulmuştur. Çoktan seçmeli test maddelerinin 1-0 puanlama özelliği göstermesi nedeniyle TAP 19 programında gerçekleştirilen analizler sonucunda KR-20 iç tutarlılık katsayısı .93 olarak hesaplanmış; ortalama madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri sırasıyla 0,55 ve 0,48 olarak belirlenmiştir. Testin ortalama nokta çift serili korelasyon katsayısının ise 0,53 olduğu görülmüştür. Sonuç olarak OABT için ulaşılan bu değerlerin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı için yeterli özelliklere karşılık geldiği söylenebilir.

Okuma Motivasyonu Ölçeği

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin okuma motivasyonlarını ölçmek için Guthrie ve Wigfield (1997) tarafından geliştirilen ve Yıldız (2010) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Okuma Motivasyonu Ölçeği (OMÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması, "merak, ilgi, tanıma, sosyal, rekabet, uyum" olmak üzere 6 faktöre, toplamda ise 21 maddeye sahiptir. Ölçeğe ilişkin güvenilirlik çalışmalarında Cronbach alfa katsayısı (α) ölçeğin bütünü için .86, iç motivasyon için .68, dışsal motivasyon .82 olarak bulunmuştur. Test tekrar test güvenilirlik katsayısı .69 olarak hesaplanmış olup faktörler ve maddeler arası hesaplanan ilişki katsayısının .41-.73 arasında değiştiği görülmüştür. DFA sonucunda uyum indeksinin ($\chi^2 = 457.77$, $p = .000$, $df = 182$, $\chi^2 / df = 2.51$) anlamlı olduğu; diğer uyum indeksi değerlerinin ise (GFI=.93, RMSEA=.051, RMR=.038, NFI=.83, CFI=.89, AGFI=.91) arzulanan ya da arzulananı yakın değerlere sahip olduğu (Can, 2017) görülmüştür. Sonuç olarak OMÖ'nün altı faktör ve 21 madden oluşun, iyi derecede yapı geçerliğine sahip geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

İşlem Yolu

Araştırma verileri, 2021-2022 eğitim öğretim yılının bahar döneminde yetkili kurum, kuruluş ve ilgili kişilerden araştırma izinleri alınarak toplanmıştır. Araştırmada gerçekleştirilen eğitim faaliyeti nisan-mayıs ve haziran aylarında yürütülmüş ve toplam 8 hafta sürmüştür. Gruplar deney ve kontrol grubuna rastgele atanmıştır. Araştırmanın kontrol grubunda dersi yürütecek öğretmene araştırmanın yapılaş amacıyla ve değişkenleriyle ilgili olarak oldukça genel açıklamalarda bulunmanın dışında ayrıntılı bir bilgi verilmemiştir. Deney grubunda ise öğretim etkinlikleri araştırmacı (ikinci yazar) tarafından yürütülmüştür. Beşinci sınıf Türkçe dersinde, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye dönük farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin planlanmasında öncelikli olarak MEB'in Türkçe Dersi Öğretim Programındaki okuma becerileri öğrenme alanı kazanımlarından hareket edilmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilecek etkinliklerin içeriğinin oluşturulma aşamasında ise farklılaştırılmış öğretimle ilgili ilke, kural ve ana kavramlar belirlenmiştir. Daha sonra ise bu temel ilke, kural ve ana kavramlar öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme stillerine göre farklılaştırılmıştır. Ders etkinliklerinin oluşturulmasında öğrencilerin kendi öğrenme yaklaşımlarına uygun olarak süreç, ilgi duydukları alanlara uygun olarak ürün, derse olan hazırbulunuşluk seviyelerine göre de dersin içeriği farklılaştırılmıştır.

Merkezler tekniği, öğrencilerin öğrenme biçimlerine uygun olarak sürecin farklılaştırılmasında kullanılmıştır. Bu öğrenme biçimleri öğrencilerin gruplara ayrılmasında göz önünde bulundurulmuş, her gruba ilgisine ve öğrenme yaklaşımına uygun özel çalışma kâğıtlarıyla malzemeler verilmiştir. Böylelikle öğrenciler, farklı öğrenme süreçleriyle

karşılaşarak Türkçe dersine katılmıştır. Öğrenci ilgileri göz önünde bulundurularak oluşturulan ürünlerinin farklılaştırılması için okuma çemberi stratejisi kullanılmıştır. Buna göre öğrenciler, ilgilerine göre gruplanmış ve okuma becerileri kazanımlarına dönük etkinlikler yapıldıktan sonra okuma ilgilerine göre metinler ve hikâye kitapları belirlenmiştir. Bu metin türlerinin ve kitapların öğrenci ilgilerine göre dağılımı şöyledir: Bilgilendirici: Sarımsak Soslu Makarna, Oyun metni: Çekirge (Peru Oyunu); Sosyal Medya Psikolojimizi Etkiliyor; Kullanma Kılavuzları; Haber Metni: Yaralı Geyik; Hikâye: Oyuncak; Konuşmak Yok; Fabl: Martıya Uçmayı Öğreten Kedi; Çizgi Roman: Bilmeyen Var mı?; Macera: Uçabileceğini Hayal Eden Tavuk; Eğlence-Mizah: Çok Komik Bir Salgın; Tiyatro: Ah Şu Gençler, Karagöz ile Hacivat-İncelik; Bilim Kurgu: Geleceğin Dünyası; Günlük: Uzayda Bir Gün. Derste kullanılan metinler, iki farklı türde olacak şekilde araştırmacı tarafından sınıfa getirilmiş, öğrenciler ilgi duydukları ve beğendikleri metinleri seçmişlerdir. Kitaplar ise öğretmenin önerdiği iki farklı tür içerisinden öğrencilerce seçilmiş, kendi ilgilerine göre kitaplardan birini alarak kitapları okuyup derste kitaplar hakkında tartışmalar yapmışlardır. Öğrenciler, okuma çemberinin ikinci çalışmasında ders sürecinde tekniğin bir gereği olarak aldıkları görevler bağlamında (özetleyici, bağ kurucu, sorgulayıcı, sanatçı, bölüm lideri) projeler, özet sunumu, doğaçlama, rol oynama, röportaj, donuk imge, fotoğraf karesini içeren drama teknikleri ve eksik bölüm yazımı gibi ürünler ortaya koymuşlardır. Projenin ne olduğuna grubun kendisi karar vermiştir.

Öğrencilerin hazırbulunuşluklarına uygun olarak ders içeriğinin farklılaştırılması amacıyla istasyon tekniğine yer verilmiştir. Öğrenci gruplarının oluşturulma aşamasında okuma becerilerine yönelik önbilgiler belirlenmiş ve bundan sonra gruplar oluşturulmuştur. İçerikler, oluşan öğrenci gruplarının önbilgi düzeylerine uygun olarak farklı karmaşıklıkta hazırlanmıştır. Öğrenciler, farklı istasyonları gezerek edindikleri bilgileri kendi çalışma gruplarına aktarmak için çalışmalarına devam etmişlerdir. Özellikle belirtilmesi gereken bir konu da öğretimin farklılaştırılması aynı anda dersin her aşamasında yapılmamıştır. Bunun dışında yapılacak bir uygulamanın sınıfta dağınıklığa ve bütünlük duygusunun yok olmasına yol açabileceği (Tomlinson, 2005) düşünülmüştür. Örneğin, dersin birinde öğrenci hazırbulunuşluğu gözetilerek ders içeriği farklılaştırılırken, diğer derste öğrenci ilgisine göre süreç farklılaştırılmıştır.

Tasarım planları ve ders planları oluşturulmadan önce içerik belirlenmiştir. İçeriğe uygun olarak da planlar oluşturulmuştur. Öğretim süreci boyunca kullanılacak tüm malzemeler, (çalışma kâğıdı, karton, görseller vb.) farklılaştırılmış öğretime uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Derste öğrencilerin uygulama yapacağı çalışma kâğıtları onların özelliklerine uygun olacak biçimde hazırlanmıştır. Örneğin, öğrencilerin hazırbulunuşluklarına uygun olarak ders içeriğinin farklılaştırıldığı bir ders sürecinde üç farklı hazırbulunuşluk düzeyi belirlenerek bu üç düzeye yönelik çalışma kâğıtları oluşturulmuştur. Derste oluşan büyük grupların etkinliklerini geliştirmek amacıyla ek olarak görsel öğelere yer verilmiş, ilgi çekici olması içinse kendi yaşamlarıyla ilgili örnekler ve öyküler oluşturulmuştur. Öğrencilerin hem öğrenme sürecini hem de öğretim sürecini değerlendirmek amacıyla derslerin sonunda yazılı ya da sözlü yansıtımlar öğrencilerden alınmıştır. Öğrencilerden gelen geribildirimler uygulanan ders sürecinin gözden geçirilmesinde etkili olmuş ve geribildirimleri göz önünde bulunduran bir ders planı hazırlanmasına katkı sunmuştur. Aynı zamanda öğrenciler kendi gruplarında çalışırken öğretmen tarafından yönlendirmeler yapılmıştır. Derslerde uygulanan etkinlikler ve günlükler toplanmış, ilgili kısımlar düzeltilerek sonraki derste öğrencilere verilmiştir. Yalnızca

çalışma kâğıtları değil, öğrencilerin ortaya koyduğu ürünler de dersin kazanımlarının gerçekleşip gerçekleşmediğini göstermesi bakımından değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Deneysel araştırmalar için gruplar arasında (deney-kontrol) oluşabilen bilişsel, duyuşsal hazırbulunuşluk farklılıklarının kontrol edilmesi son derece önemli bir ilkedir (Tabachnick ve Fidel, 2019). Bu açıdan ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenli araştırmalarda denel işlemin etkililiğini ortaya çıkarmanın en uygun yolunun, ulaşılan veri setlerinin uygun özellikler göstermesi halinde, kovaryans analizleri (ANCOVA) olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2014; Can, 2017). Mevcut araştırmada gerçekleştirilen ön analiz sonuçları ANCOVA için gerekli olan normallik, varyansların homojenliği ve doğrusal ilişki varsayımlarının karşılandığını göstermiştir (bkz. Bulgular). Bu kapsamda araştırmanın birinci sorusuna yanıt bulabilmek için iki kez (başarı/motivasyon) tek faktörlü kovaryans analizi gerçekleştirilmiştir.

Yapılan analizlerde grup, bağımsız değişken; cinsiyet ve beşinci sınıf birinci dönem Türkçe dersi başarı puanı (TBP) ortak değişkenler, okuduğunu anlama/motivasyon başarı öntest puanları ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci sorusu için yine iki kez (başarı/motivasyon) kovaryans analizi yapılmıştır. Bu analizlerde de bağımsız değişken araştırmanın birinci sorusuyla aynıyken (grup değişkeni), başarı/motivasyon öntest puanları, cinsiyet ve TBP ortak değişken olarak belirlenmiştir. Araştırmanın üçüncü sorusu için ise tekrarlı ölçümler kovaryans analizi (RM-ANCOVA) gerçekleştirilmiştir. Bu analizlerde ise, deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı/motivasyon öntest ve sontest puanları grup içi faktörler olarak, grup değişkeni gruplar arası faktör olarak ve TBP ve cinsiyet de ortak değişkenler olarak belirlenmiştir. Analizlerin raporlanma sürecinde anlamlılık düzeylerinin (p) yanı sıra örneklem büyüklüklerinden çok fazla etkilenmeyen etki büyüklük (kısmi ete-kare = η^2_p) değerleri de dikkate alınmıştır (Ferguson, 2009) Bu kapsamda η^2_p değeri .01, .06 ve .14 katsayılarına eşit veya yakın olan katsayılar sırasıyla düşük, orta ve büyük etki olarak yorumlanmıştır (Pallant, 2020). Ayrıca bu araştırma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 08.03.2022 tarihinde, 2022/48 protokol numaralı etik izin alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı çerçevesinde, birinci soru, “Deney (farklılaştırılmış öğretim programı) ve kontrol (mevcut öğretim programı) gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu öntest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin denel işleme başlamadan önceki okuduğunu anlama başarısı ve okuma motivasyon düzeylerini belirleyebilmek için iki kez kovaryans analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz yöntemini gerçekleştirebilmenin ön koşulu olarak yürütülen çalışmalarda tüm değişkenlerin doğrusallık, normallik (okuma başarısı: çarpıklık ,764; basıklık, ,021/ okuma motivasyon: çarpıklık, -437; basıklık, -237) ve varyansların homojenliği (okuma başarısı: Levene’s testi: $F_{(1,57)} = 1,940$; $p = ,169$; okuma motivasyonu: $F_{(1,57)} = 1,460$; $p = ,232$) ilkelerini sağladığı görülmüştür. Bu kapsamda ulaşılan analiz sonuçları Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1

Okuduğunu Anlama Becerisi ve Okuma Motivasyonu Ön Test Puan Ortalamalarına Yönelik Kovaryans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Grup	\bar{X} (SS)	F	Ortak Değişken	F
Okuduğunu Anlama Becerisi	Deney Grubu	13,93 (2,87)	,157	Türkçe Dersi Başarı Puanı	44,150*
	Kontrol Grubu	13,77 (2,53)		Cinsiyet	,509
Okuma Motivasyonu	Deney Grubu	72,90 (4,26)	,106	Türkçe Dersi Başarı Puanı	,13,539*
	Kontrol Grubu	72,51 (5,53)		Cinsiyet	,580

* $p < .001$; Not: SS= Standart Sapma, Deney Grubu: Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin uygulandığı grup; Kontrol Grubu: Mevcut program etkinliklerinin uygulandığı grup

Tablo 1, değişkenlerin verilmiş sırasıyla incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları öntest puan ortalaması ($\bar{X} = 13,93$) ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları sontest puan ortalaması ($\bar{X} = 13,77$) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır ($F_{(1,57)} = .157, p = .693; \eta^2_p = .00$). Diğer taraftan, ortak değişkenlerden Türkçe dersi dönem başarı puanının (TBP, $\eta^2_p = .43$) okuma başarıları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu ancak cinsiyet değişkeninin ($\eta^2_p = .00$) böyle bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Araştırmanın bir değer bağımlı değişkeni olan okuma motivasyonu öntest sonuçları incelendiğinde deney ($\bar{X} = 72,90$) ve kontrol ($\bar{X} = 72,51$) gruplarında yer alan öğrencilerin okuma motivasyon öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($F_{(1,57)} = .106, p = .746; \eta^2_p = .00$). Türkçe dersi başarı ortak değişkeninin ise okuma başarıları üzerinde olduğu kadar güçlü olmasa bile okuma motivasyonu öntest puan ortalamaları üzerinde güçlü bir etki gücü yarattığı söylenebilir ($\eta^2_p = .19$). Ancak aynı etki gücünü cinsiyet ortak değişkeni oluşturamamıştır ($\eta^2_p = .01$).

Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı çerçevesinde, ikinci soru “Deney (farklılaştırılmış öğretim programı) ve kontrol (mevcut öğretim programı) gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin denel işlem sonrasındaki okuduğunu anlama başarıları ve okuma motivasyon düzeylerini belirleyebilmek için iki kez kovaryans analizi gerçekleştirilmiştir. Ön analiz sonuçları incelendiğinde ANCOVA için ihtiyaç duyulan verilerin doğrusallık, normallik (okuma başarıları: çarpıklık ,757; basıklık, -058/ okuma motivasyonu: çarpıklık, -406; basıklık, -755) ve varyansların homojenliği (okuma başarıları: Levene’s testi: $F_{(1,56)} = ,730; p = ,396$; okuma motivasyonu: $F_{(1,56)} = 3,212; p = ,078$) ilkelerini sağladığı görülmüştür. Bu kapsamda ulaşılan analiz sonuçları Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2

Okuduğunu Anlama Becerisi ve Okuma Motivasyonu Son Test Puan Ortalamalarına Yönelik Kovaryans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Grup	\bar{X} (SS)	F	Ortak Değişken	F
Okuduğunu Anlama Becerisi	Deney Grubu	17,73 (3,39)	33,829*	Türkçe Dersi Başarı Puanı	3,19
	Kontrol Grubu	15,19 (2,84)		Ön Test	72,298*
				Cinsiyet	,509
Okuma Motivasyonu	Deney Grubu	75,93 (4,52)	28,702*	Türkçe Dersi Başarı Puanı	3,228
	Kontrol Grubu	73,25 (4,77)		Ön Test	276,492*
				Cinsiyet	,068

* $p < .001$; Not: SS= Standart Sapma, Deney Grubu: Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin uygulandığı grup; Kontrol Grubu: Mevcut program etkinliklerinin uygulandığı grup

Tablo 2, deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarıları son test puanları açısından incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin başarı son test puan ortalaması ($\bar{X} = 17.73$), kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı son test puan ortalamalarından ($\bar{X} = 15.19$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($F_{(1,56)} = 33,829$, $p < .001$, $\eta^2_p = .37$). Başka bir ifadeyle grupların okuduğunu anlama başarı performansı üzerinde, araştırma kapsamında gerçekleştirilen müdahale etkili olmuştur ($\eta^2_p = .37$; Cohen, 2013; Pallant, 2020). Üstelik bu etki, cinsiyetin ($F_{(1,56)} = 1,169$; $p = .284$, $\eta^2_p = .02$) ve TBP'nin ($F_{(1,56)} = 3,192$; $p = .079$, $\eta^2_p = .05$) anlamsız-zayıf ve ön testin anlamlı-büyük ($F_{(1,56)} = 72,298$; $p < .001$, $\eta^2_p = .56$) etki gücünden de bağımsız olarak anlamlıdır.

Tablo 2 okuma motivasyonu açısından incelendiğinde deney grubu öğrencilerin son test puan ortalamaları ($\bar{X} = 75.93$), kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir ($F_{(1,56)} = 28,702$, $p < .001$). Üstelik bu anlamlı farklılık güçlü bir etki gücüne sahiptir ($\eta^2_p = .34$; Pallant, 2020). Diğer bir ifadeyle araştırma kapsamında gerçekleştirilen müdahale deney grubu lehine anlamlı fark yaratmıştır. Ayrıca bu fark cinsiyetin ($F_{(1,56)} = 068$; $p = .795$, $\eta^2_p = .00$) anlamsız-zayıf, TBP'nin ($F_{(1,56)} = 3,228$; $p = .078$, $\eta^2_p = .05$) anlamsız-orta ve ön testin anlamlı-büyük ($F_{(1,56)} = 276,492$; $p < .001$, $\eta^2_p = .83$) etki gücünden de bağımsız olarak anlamlıdır.

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı çerçevesinde, üçüncü soru "Deney (farklılaştırılmış öğretim programı) ve kontrol (mevcut öğretim programı) gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu öntest puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya cevap bulabilmek için tekrarlı ölçümler için RM-ANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz yönteminin gerçekleştirilebilme koşullarını test edebilmek için baş vurulan ön analiz

sonuçlarına göre tüm bağımlı değişkenler için varyansların homojenliği (okuma başarı Levene's testi, ön test: $F_{(1,59)} = 1,940$; $p = ,169$; son test: $F_{(1,59)} = 2,685$; $p = ,107$; okuma motivasyon Levene's testi, ön test: $F_{(1,59)} = 1,460$; $p = ,232$; son test: $F_{(1,59)} = ,000$; $p = ,990$) ve kovaryansların eşitliği (okuma başarı: Box'M = 3,173; $p = ,383$; okuma motivasyonu: Box'M = 5,566; $p = ,147$) varsayımlarının karşılandığı görülmüş ve elde edilen bulgular bu kapsamda yorumlanmıştır. Özet bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Okuduğunu Anlama Becerisi ve Okuma Motivasyonu Ön ve Son Test Puan Ortalamalarına Yönelik Tekrarlı Ölçümler İçin Kovaryans Analizi Sonuçları

		Grup (Grup/Birey)	\bar{X} (SS)	F	Grup içi etki (Ön test- Son test)	F	Ortak değişken	F
Okuduğunu Anlama Becerisi	Deney							
	Ön test		13,93 (2,87)					
	Son test		17,73 (3,39)		Grup içi*grup			
	Kontrol				Grup içi*cinsiyet	32,926***	Cinsiyet	.059
	Ön test		13,77 (2,53)	6,76*	Grup içi* TBP	1,428	TBP	49,823***
	Son test		15,19 (2,84)			1,725		
Okuma Motivasyonu	Deney							
	Ön test		72,90 (4,26)					
	Son test		75,93 (4,52)		Grup içi*grup	23,237***		
	Kontrol			1,972	Grup içi*cinsiyet	,004	Cinsiyet	.396
	Ön test		72,51 (5,53)		Grup içi* TBP	,138	TBP	15,877***
	Son test		73,25 (4,77)					

* $p < .05$; *** $p < .001$; Not: SS= Standart Sapma, TBP= Türkçe Başarı Puanı, Deney Grubu: Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin uygulandığı grup; Kontrol Grubu: Mevcut program etkinliklerinin uygulandığı grup

Okuduğunu anlama başarısı ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin tekrarlı ölçümler için kovaryans analizleri incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarına yönelik grup ve ölçüm ortak etkisinin anlamlı bir farklılık oluşturduğu ($F_{(1,57)} = 32,926$; $p < .001$, $\eta^2_p = .36$) ve bunun grup etkisiyle de ($F_{(1,57)} = 6,76$; $p < .05$, $\eta^2_p = .10$) açıklanabilir düzeyde olduğu söylenebilir. Bunun anlamı farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki ortak etkileri anlamlı ve büyük bir etki gücü yaratmıştır ($\eta^2_p = .36$). Buna göre başarı değişkeni açısından deney grubu ön test ($\bar{X} = 13,93$) ve son test ($\bar{X} = 17,73$); kontrol grubu ön test ($\bar{X} = 13,77$) ve son test ($\bar{X} = 15,19$) puanları arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu ($p < .05$), üstelik bu farklılığın TBP değişkeninin ($F_{(1,57)} = 49,823$; $p < .001$, $\eta^2_p = .46$) anlamlı ve büyük etkisinden de bağımsız olduğu ifade edilebilir. Mevcut araştırma bulgularını daha görünür hâle getirmek için gerçekleştirilen deney-kontrol gruplarının fark puan dizilerinin karşılaştırıldığı ilişkisiz örneklem için "t testi" sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ($\bar{X}_{\text{Fort}} = 3.80$) kontrol grubu ön test-son test puan farkı ortalamasından ($\bar{X}_{\text{Fort}} = 1.41$) anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür ($t_{59} = 5,74$; $p < .001$).

Tablo 3 okuma motivasyonu ön test-son test puan farklılıkları açısından incelendiğinde deney grubu ön test-son test puan farkının ($\bar{X}_{\text{öntest}} = 72,90 - \bar{X}_{\text{son test}} = 75,93$) kontrol grubu ön test-son test puan farkından ($\bar{X}_{\text{öntest}} = 72,51 - \bar{X}_{\text{son test}} = 73,25$) anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu (F

($F_{(1,57)} = 23,237$; $p < .001$) ve bunun büyük bir etki gücüyle temsil edildiği saptanmıştır ($\eta^2_p = .29$; Cohen, 2013; Pallant, 2020). Ayrıca bu fark TBP değişkeninin ($F_{(1,57)} = 15,877$; $p < .001$, $\eta^2_p = .22$) anlamlı ve büyük etki gücünden de bağımsızdır. Daha ayrıntılı bir çıkarım için gerçekleştirilen deney-kontrol gruplarının fark puan dizilerinin karşılaştırıldığı ilişkisiz örneklem için “t testi” sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ($\bar{X}_{\text{Fort}} = 3.03$) kontrol grubu ön test-son test puan farkı ortalamasından ($\bar{X}_{\text{Fort}} = ,741$) anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür ($t_{59} = 4,898$; $p < .001$). Bu bulgular, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarıyla, mevcut program uygulamalarının çalışmaya katılan beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonunu artırmada; farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Daha spesifik bir yorum olarak denel işlem öncesi ve sonrasındaki puan ortalamaları karşılaştırıldığında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının (deney grubu) mevcut program uygulamalarına (kontrol grubu) göre araştırmaya katılan beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okuma motivasyonlarını artırmada daha etkili olduğunu göstermiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu öntest başarı puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest başarı puan ortalamaları arasında anlamlı ve önemli bir farklılığın olmadığını göstermiştir. Ayrıca sürece etki edebileceği düşünülen TBP (Türkçe Başarı Puanları) ve cinsiyet ortak değişkenlerinin öğrenci öntest puan ortalamalarına etki etmediği görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu kontrol ve deney gruplarına yapılan rastgele atamanın deneysel yöntemin amacına uygun olduğuna ilişkin bir kanıt olarak yorumlanabilir. Araştırmada, deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ve okuma motivasyonu son test puan ortalamalarının, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın deney grubu lehine başarı sontest puan ortalamasına ilişkin elde edilen bulgusunun, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında yapılan etkinliklerden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bu sonuç bundan önce gerçekleştirilen akademik başarı (Bal, 2016; Beler, 2010; Kaplan, 2016; Demir ve Gürol, 2015; Taş ve Sırmacı, 2018; Yabaş ve Altun, 2009) ana dil öğretimi (Karadağ, 2010) ve okuma becerileri (Baumgartner, Lipowski, Rush, 2003; Gilbert, 2011; Valiandes, 2015) araştırma bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir. Dolayısıyla araştırma kapsamında elde edilen bulguların farklılaştırılmış öğretim teorisyenlerinin sosyal-bilişsel açıdan ileri sürdükleri temel savları desteklediği söylenebilir (Heacox, 2002; Hall, Strangman ve Meyer, 2003; Tomlinson, 1999, 2001, 2014). Mevcut araştırma yaklaşımı okuma becerisi öğrenme alanının hem bilişsel (akademik başarı) hem de duyuşsal (motivasyon) boyutlarını birlikte incelenmeyi amaç edinmiştir. Nitekim sonuçlar her iki gelişim alanında da farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının olumlu etkisini ortaya koymuştur. Bu durum farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının bu örnekte mevcut programda önerilen öğretim yöntemlerine kıyasla okuduğunu anlama becerisini geliştirmedeki üstün yönlerinin olmasıyla açıklanabilir. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının üstün yönlerinin içerisinde beyin temelli araştırmaların, çoklu zekâ kuramının, öğrenme ve düşünme biçimlerinin, yapılandırıcılığın ve iş birlikli öğrenme yaklaşımlarına ait prensiplerinin yattığı söylenebilir (Algozzine ve Anderson, 2007; Anderson, 2007; Finley, 2008; National Joint Committee on Learning Disabilities, 2006; Subban, 2006; Karadağ, 2010; Demir, 2013).

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının içerik, süreç ve ürün öğelerindeki öğrenci merkezli yaklaşımı; öğrencilerin ilgi, merak, istek gibi içsel motivasyon unsurlarını (Deci ve Ryan, 2010), beklenti-değer ilişkisi (Eccles ve Wigfield, 2002) yoluyla da başarı motivasyonlarını harekete geçirip bunun bir sonucu olarak da gelişen öz yeterlik algısı, çaba ve ustalık odaklı tepki modelini (Elliott ve Dweck, 1988) inşa ediyor olabilir. Nitekim Yabaş ve Altun (2015) tarafından yürütülen çalışmada farklılaştırılmış öğretimin ilköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inançlarını; Danzi, Reul ve Smith (2008) tarafından yürütülen bir eylem araştırmasında da öğrencilerin ders durumlarındaki can sıkıntısı ve hayal kırıklıklarını azaltarak dikkat ve odaklanma becerilerini artırarak başarı motivasyonlarını artırdığına ilişkin bulgular mevcuttur. Diğer yandan kontrol gurubunda gerçekleştirilen mevcut öğretim süreçlerinde öğretmen ve Türkçe ders kitabının hâkim kaynak olduğu söylenebilir. Tomlinson'a (2014) göre bu tarz ortamlarda öğrenci farklılıkları maskelenir, tüm sınıf eğitimi baskındır, müfredat kılavuzunun, ya da ders kitabının kapsamı eğitimi yönlendirir, öğrenci ilgileri nadiren dikkate alınır, ölçme-değerlendirme en yaygın olarak öğrenmenin sonunda yapılır ve "kimin kaldığını bilmek" esastır. Bunun yanı sıra farklılaştırılmış eğitimde ise öğretimi öğrencinin hazırbulunuşluğu, ilgisi ve öğrenme profili şekillendirir; öğrenciler hem sınıf hedefleri hem de bireysel öğrenme hedefleri oluşturmak için öğretmenle birlikte çalışır ve ölçme-değerlendirme faaliyetleri çeşitli ve çok boyutludur. Dolayısıyla bu iki öğrenme ortamının deneysel çalışmada ortaya çıkan anlamlı farklılığı açıklama gücüne sahip olduğu söylenebilir. Nitekim "Beşinci Sınıf Üstün Zekâlı Matematik ve Müzik Öğrencilerinde Farklılaştırılmış Öğretimin Motivasyon ve Bağlılık Üzerindeki Etkileri" başlıklı eylem araştırmasında (Martin ve Pickett, 2013) geleneksel eğitim ortamlarında öğrenim gören öğrencilerin; okul çalışmalarını çok kolay algıladıkları, ders esnasında seçim şansını nadiren elde ettikleri ya da hiç elde etmedikleri ve okul notlarının onları en motive edici faktör olarak algıladıkları bulgulanmıştır. Ayrıca doğrudan öğretim sırasında, motivasyon ve katılım eksikliğini yansıtan görev dışı davranışların (hiperaktif davranışlar, içe kapanma, dikkat eksikliği, isteksizlik) varlığı saptanmıştır. Diğer taraftan bu çalışmada farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre öğrenim gören öğrencilerin yüksek ilgi, merak, çaba, istek, görev sürekliliği ve psikolojik iyi oluş durumları sergiledikleri saptanmıştır (Martin ve Pickett, 2013).

Araştırmanın denel işlem sürecinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını ete kemiğe büründüren istasyonlar (Avcı, 2015; Batdı ve Semerci, 2013), merkezler (Eşiyok, 2017) ve okuma çemberi (Avcı ve Yüksel, 2011) tekniklerinin hem bireysel hem de bir arada kullanıldığında öğrencilerin akademik ve duyuşsal becerilerinin gelişimine olan katkısını belgeleyen birçok çalışmanın olduğu söylenebilir (Demir, 2013; Heacox, 2020; Karadağ, 2010; Özer ve Yılmaz, 2016; Tomlinson ve Strickland, 2005). Dolayısıyla mevcut çalışmada farklılaştırılmış öğretimin içerik (istasyon) süreç (merkezler) ve ürün (okuma çemberi) boyutlarında gerçekleştirilen denel işlemin etkililiğine dönük literatürde tutarlı sonuçların varlığından söz edilebilir (Tomlinson, 2007, 2014). Bu tekniklerin öğrencilere, seçimlerinde ve uygulamalarda daha fazla özgürlük tanıdığı (Karadağ, 2010), bu uygulamalar ile birlikte öğrenirken eğlendikleri, ilgilerinin arttığı, daha fazla derse motive olarak katıldığı ifade edilmektedir (Yenmez ve Özpınar, 2017). Avcı ve Yüksel'e (2011) göre öğrenciler bu yaklaşımda, arkadaşlarıyla tartışmakta, okuma için geniş zaman bulmakta, farklı görevleri yapıyor olmakta ve aralarında dayanışma ve iş birliğini geliştirmektedir. Yöntemin, öğretirken öğrencilere eğlenme imkânı sunduğu ve öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirdiği söylenebilir. Önemli olarak, Türkçe derslerinde okuduğunu anlamaya ilişkin başarı ve motivasyonu

arttırmada farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının işe koşulması mevcut programda önerilen öğretim yöntemlerinden; daha etkili sonuçlar ortaya çıkarabilir.

21. yüzyıl eğitim anlayışının en temel paradigmalarından biri, bilişsel becerilerle birlikte öğrencilerin motivasyonlarını artırıcı sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirilmesidir (Heckman ,2008; MEB, 2021; OECD, 2021). Mevcut araştırmanın hem okuduğunu anlama becerisini hem de okuma motivasyonunu temele alması ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla birlikte her iki beceri alanında da olumlu sonuçlara ulaşılması, yapılandırmacı eğitim ortamları için önemlidir. Bu hedefe dönük olarak “2023 Eğitim Vizyonu” belgesinde de kendisine yer bulan farklılaştırılmış program ve öğretim yaklaşımı Türkiye’nin ulusal ve uluslararası okuma becerisi performansına olumlu katkılar sunabilir. Nitekim MEB tarafından uzman ve başöğretmenlik eğitimlerinin önemli kazanımlarından birisi, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı yeterlilikleri olarak belirlenmiştir (MEB, 2022a, 2022b). Bu çerçevede farklılaştırılmış program modelleri ve öğretiminin önümüzdeki süreçlerde Türkiye’deki okul ortamlarında daha fazla karşılık bulması olası bir durumdur. Mevcut araştırma bulgularının da bu düşünceyi destekleyen kanıtlara sahip olduğu söylenebilir.

Yukarıda gerçekleştirilen tartışma ışığında, bu araştırmanın bulguları, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonunu artırmada iki önemli sonuç ortaya koymuştur. Birincisi, farklılaştırılmış öğretim uygulamaları eşliğinde gerçekleştirilen öğrenme-öğretme süreci, bu uygulamaların kullanılmadığı mevcut program etkinliklerine göre beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyon düzeylerini artırmada daha başarılı sonuçlar ortaya çıkarmış ve bu başarı, anlamlı düzeyde büyük bir etki gücü oluşturmuştur. İkincisi, bu etkinin öğrencilerin cinsiyet, Türkçe dersi başarı (TBP) ve ön test puanları kontrol edildiğinde bile önemli olduğudur. İfade edilen bu sonuçlar, tartışma bölümünde vurgulanan önemli doğurgularına rağmen, bu araştırmada; (a) Türkçe zümre öğretmenleriyle seçilen okuma metinleri-kitapları ile sınırlı olması, (b) yalnızca 5. sınıf öğrencileriyle çalışılması, (c) genellenebilirliği kısıtlı olan yarı deneysel desenle gerçekleştirilmesi (d) deneysel işlemin 8 hafta gibi görece kısıtlı bir zaman diliminde gerçekleşmesi, (e) okuma başarısı ve motivasyonu değişkenleriyle sınırlı olması, (f) ölçme araçlarının standart özelliklere sahip olması (g) öğretmen niteliğinin etkisine bakılmaması, (h) örtük öğrenmenin etkisinin kontrol edilmemesi, (g) öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine yer verilmemesi gibi bazı sınırlılıklar nedeniyle dikkatle yorumlanmalıdır. Dolayısıyla gelecekte yapılacak araştırmalarda, (a) seçilebilecek kitap, metin, materyal sayısının artırılması, (b) yalnızca ortaokul 5. sınıf öğrencileriyle değil, okulöncesi, ilkökul, ortaokulun diğer sınıfları, lise ve üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle çalışılması (c) tarama düzeyinde geniş örneklemli (n=500) araştırmaların ve öğrenme sürecinde neler olduğuna dönük spesifik olgu çalışmalarının (n=12) yapılması (d) daha uzun süreye yayılan tekrarlı ölçümlerin kullanıldığı boylamsal çalışmaların yapılması, (e) yöntemin daha detaylı motivasyonel konular üzerinde (duygular, gelişim zihniyeti, öz düzenleme vb.) etkisinin incelenmesi, (f) ölçeklerin açık uçlu sorulardan oluşması, (g) öğretmen niteliğinin de okuduğunu anlama becerisi üzerindeki olası etkilerinin ve (h) örtük öğrenmelerden doğabilecek muhtemel etkilerin de kontrol altına alınması önerilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 08.03.2022 tarihinde, 2022/48 protokol numaralı etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Abbati, D. G. (2012). *Differentiated instruction: Understanding the personal factors and organizational conditions that facilitate differentiated instruction in elementary mathematics classrooms* (Unpublished doctoral dissertation). University of California, Berkeley.
- Adam, P. & Dooley, B.S. (2009). *The effect of differentiated instruction on a fourth grade science class* (Unpublished master research project). Ohio University, United States.
- Adams, C. & Pierce, R.L. (2006). *Differentiating instruction. A practical guide to tiered lessons in the elementary grades*. Texas: Prufrock Press Inc.
- Akay, A. A. (2004). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarılarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Akkaş, E. (2014). *Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin matematik problemlerini çözmelerine, tutumlarına ve yaratıcı düşüncelerine etkileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyol, H., & Sural, Ü. Ç. (2020). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirmesi: bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(205).
- Algozzine, B., & Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 49–54. doi:10.3200/psfl.51.3.49-54.
- Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51 (3), 49-54.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avcı, H. (2015). *İngilizce öğretiminde istasyon tekniği kullanımının akademik başarıya, tutumlara ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâziğ.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre kitap okumanın öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(11), 1285-1300.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2014). *Farklılaştırılmış öğretim: Teori ve uygulama*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Avcı, S., Yüksel, A. ve Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: okuma çemberi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 5-24.
- Bal, A. P. (2016). The effect of the differentiated teaching approach in the algebraic learning field on students' academic achievements. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 185-204, <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.11>.
- Batdı, V. ve Semerci, Ç. (2013). Derslerde istasyon tekniği uygulamasının yansıtıcı sorgulaması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1 (1), 190-203.
- Baumgartner, T., Lipowski, M., & Rush, C. (2003). Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiated instruction. ERIC Document Reproduction Service No. ED479203.
- Bloom, B.S. (2016). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.). Pegem Akademi.
- Belçer, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin başarısına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi.
- Büyükköztürk, Ş. (2014). *Veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (2003). The classic study on poor children's fourth-grade slump. *American Educator*, 27, 14– 15.

- Cho, E., Kim, E. H., Ju, U. ve Lee, G. A. (2021). Motivational predictors of reading comprehension in middle school: Role of self-efficacy and growth mindsets. *Reading and Writing*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10146-5>
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic press.
- Cox, S. G. (2008). Differentiated instruction in the elementary schools. *Educ Dig*, 73(9), 52-54.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Stenhouse Publishers.
- Danzi, J., Reul, K., & Smith, R. (2008). *Improving Student Motivation in Mixed Ability Classrooms Using Differentiated Instruction*. Online Submission.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Demir, S. (2013) *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi) Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Demir, S. ve Gürol, M. (2015). Akademik öğretimin derin ve düzlemsel öğrenen öğrencilerinin puanları üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5 (2), 187-206.
- Ducey, M. N. (2011). *Improving secondary science education through the implementation of differentiated instruction* (Unpublished PhD thesis). The University of Memphis.
- Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Egelioglu, F. V. (1989). *Okuduğunu anlama düzeyi ve öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Ekinci, O. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Elliott, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5.
- Erden, B. (2020). Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri Dersi Beceri Temelli Sorularına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 270-292. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitim/issue/54643/742630>
- Erden, B. (2021) *Gelişim odaklı zihniyet teorisine dayalı etkinliklerin başarı, zihniyet inançları, azim, öz düzenleme, motivasyon ve tutum üzerindeki etkililiği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- ERG (2019). PISA 2018 Ne Diyor? <https://www.egitimreformugirisimi.org/pisa-2018-ne-diyor/> adresinden 21 Aralık 2020 tarihinde erişildi.
- Eşiyok, B. (2017) *Matematik dersinde öğrenme merkezleri uygulamasının öğrenciler üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinician sand researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*. 40(5), 532-538.
- Fidan, N. ve Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel ihtiyaçların karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.10. 7-20.
- Finley, P. L. (2008). *A transfer model for differentiated instruction from the university to elementary classrooms* (Doctoral dissertation, Walden University).
- Fox, J. (2004). *Rotate, differentiate, and motivate: how a blend of learning stations and the multiple intelligences theory can boost motivation and enhance learning in the middle school classroom*. Master thesis, College of William & Mary.
- Fox, J., & Hoffman, W. (2011). *The differentiated instruction book of lists* (Vol. 6). John Wiley & Sons.
- Gilbert, D. (2011). *Effects of differentiated instruction on student achievement in reading* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 48106).

- Gregory, G. H. and Chapman, C. (2013). *Differentiated instructional strategies: one size doesn't fit all*. 3rd Edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Pres.
- Haager, D., & Klingner, J. K. (2005). *Differentiating instruction in inclusive classrooms: The special educator's guide*. Allyn & Bacon.
- Hall, T., Strangman, N. & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation. national center on accessing the general curriculum*. (14.03.2018) http://aim.cast.org/learn/historyarchive/backgroundpapers/differentiated_instruction_udl adresinden erişildi.
- Heckman, J.J. (2008). Schools, skills, and synapses. *Economic Inquiry*, 46(3), 289-324. <https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.2008.00163.x> adresinden erişildi.
- Heacox, D. (2002) *Differentiating instruction in the regular Classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. USA: Free Spirit Publishing.
- Hsu, J-Y. (2004). Reading without teachers: Literature circles in an EFL classroom. The Proceedings of 2004 Cross-Strait Conference on English Education (pp. 401-421), National Chiayi University, Chiayi, Taiwan. (ERIC Document Reproduction Service No.
- Kaplan, M. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile işlenen fen bilimleri dersi 7.sınıf kuvvet ve hareket ünitesinin öğrencilerin kavramsal anlamalarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- King-Sears, M.E. (2007). Designing and delivering learning center instruction. *Intervention in School and Clinic*, 42, 137-147.
- Koutselini, M. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and Teaching*, 1(1), 17-30.
- Kronberg, R., York-Barr, J., Arnold, K., Gombos, S., Truex, S., Vallejo, B., Stevenson, J. (1997). *Differentiated Teaching & Learning in Heterogeneous Classrooms: Strategies for Meeting the Needs of All Students*. Institute on Community Integration University of Minnesota.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *American Secondary Education*. 32(3), 34-62.
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House*, 81(4), 161-1684.
- Luster, R. (2008). A quantitative study investigating the effects of whole-class and differentiated instruction on student achievement (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3320691)
- Martin, M. R., & Pickett, M. T. (2013). The Effects of Differentiated Instruction on Motivation and Engagement in Fifth-Grade Gifted Math and Music Students. Online submission.
- Maxey, K. S. (2013). *Differentiated instruction: effects on primary students' mathematics achievement* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3573708).
- MEB (2019a). Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi (ABİDE, 2018, 4. sınıflar raporu). 01 Temmuz 2022 tarihinde http://eskisehirodm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_07/03111935_ABYDE_4_2018_Raporu.pdf adresinden erişildi.
- MEB (2019b). Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi (ABİDE, 2018, 8. sınıflar raporu). 10 Mayıs 2020 tarihinde http://eskisehirodm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_07/03112508_ABYDE_8_2018_Raporu.pdf adresinden erişildi.

- MEB (2021). OECD Sosyal ve duygusal beceriler araştırması türkiye ön raporu, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No:19.
- Milner, J.O. & Milner, L.F.M. (2003). Bridging English. 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: *Pearson Education*.
- NAEP. (2015). The nation's report card. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. National Center for Education Statistics.
- Nar, B. (2017). *Üstün/özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulaması: Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2006). *Learning disabilities and young children: Identification and intervention*. Retrieved from www.ldonline.org/njcd.
- Ocak, G. (2008). *Yöntem ve teknikler*. G. Ocak (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 212-292). PegemA Yayıncılık.
- OECD (2010). PISA 2009 Results: Volume II, Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes.
- OECD (2021). Social and emotional skills: Well-being, connectedness and success.20.06.2022 tarihinde <https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well%20being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20> adresinden erişildi.
- Ornstein, A. C., Behar-Horenstein, L. S., & Pajak, E. F. (2003). Contemporary issues in curriculum (3rd Ed.). Boston, MA: *Pearson Education*.
- Özer, S. ve Yılmaz, E. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim. İçinde, E. Yılmaz, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.), Eğitim Bilimlerinden Yansımalar, (ss.127-140). Çizgi Kitabevi*.
- Pallant, J. (2020). SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS. Routledge.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In *Emotion in Education* (pp. 13-36). Academic Press.
- Powers, E. A. (2008). The use of independent study as a viable differentiation technique for gifted learners in the regular classroom. *Gifted Child Today*, 31 (3), 57-65.
- Richards, M. & Omdal, S. N. (2007). Effects of tiered instruction on academic performance in a secondary science course. *Journal of Advanced Academics*, 18 (3), 424(30).
- Rogayan, D. V. (2019). Biology Learning Station Strategy (BLISS): Its effects on science achievement and attitude towards biology. *International Journal on Social and Education Sciences*, 1(2), 78-89.
- Sayı, A. K. (2013) *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekalı öğrencilerde erişkiye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (Dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97–110). Guilford Press.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78, 40-59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Subban,P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- Şaldırdak, B. (2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara Üniversitesi.
- Şentürk, C. (2017). *İlkokulda uygulanan (fen bilgisi) farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Allyn ve Bacon/Pearson Education.

- Taş, F. ve Sırmacı, N. (2018). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının matematik öğrencileri bilişüstü becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 336-351. DOI: 10.17556/erziefd.312251.
- TEDMEM, (2018). PISA 2018'e ilk bakış: bulgular türkiye için ne söylüyor? <https://tedmem.org/download/pisa-2018e-ilk-bakis-bulgular-turkiye-icin-ne-soyluyor?wpdmdl=3191&verefresh=61251d678cf4f1629822311>.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Mars Matbaası.
- Theisen, T. (2002). Differentiated instruction in the foreign language classroom: meeting the diverse needs of all learners. *Languages Other Than English (LOTE)*, 6.
- Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2007). *Differentiating instruction: Collaborative planning and teaching for universally designed learning*. Corwin Press.
- Toffler, A. (2022). *The third wave: The classic study of tomorrow*. Bantam.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. USA, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Ed.) Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2007). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim* (Çev. Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri). Redhouse.
- Tomlinson, C.A. (2009). Intersections between differentiation and literacy instruction: Shared principles worth sharing. *New England Reading Association Journal*, 45(1), 28.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.
- Tomlinson, C., & Allan, S. D. (2000). *Leadership in differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development. (ERIC Document Reproduction Service No. ED469218).
- Tomlinson, C. A. & McTighe, J. (2006) *Integrating differentiated instruction and understanding by design*. ABD: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. ASCD.
- Tracey, D., & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. Guilford Press.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17–26. doi:10.1016/j.stueduc.2015.02.005
- Vilenius-Tuohimaa, P. M., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. *Educational Psychology*, 28(4) 409-426.
- Weber, C. L. (1999). Celebrating our future by revisiting our past. *Gifted Child Today Magazine* 22 (6): 58-59.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190-195.
- Yabaş, D. ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 201-214.
- Yenmez, A., A. ve Özpınar, İ. (2017). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama pratikleri: süreç üzerine öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 7, Sayı 2, 344-363 doi: 10.24315/trkefd.290805.
- Yıldız, M. (2010). "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki," Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, M. (2008), Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt: 5, Sayı: 9.

İletişim/Correspondence

Dr. Bayram Erden

bayramerden14@gmail.com

Millî Eğitim Bakanlığı

Doktora Öğrencisi Sezgin Koçyiğit

sezginkoc21@hotmail.com

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi