



Farklılaştırılmış Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi

*Gözde BEZİRGAN**
*Seyit ATEŞ***

Öz

Bu çalışmanın amacı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve okuduğunu anlama becerisine etkisini belirlemektir. Nicel yöntem araştırması olarak tasarlanan bu çalışmada yarı deneysel tasarım türlerinden biri olan tek gruplu öntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Çankaya ilçesinde bir devlet ilkokuluna devam eden 48 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Dinlediğini, okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Analitik Dereceli Puanlama Anahtarları'ndan, ilgi envanterinden, Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nden, Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu'ndan elde edilmiştir. Verilerin analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile desteklenen öğrenme ortamındaki öğrencilerin üstbilişsel farkındalık becerilerinin ve okuduğunu anlama becerilerinin son test lehine geliştiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Farklılaştırılmış öğretim, okuduğunu anlama, üstbilişsel farkındalık

The Effect of Differentiated Instruction Method on Reading Comprehension Skills and Metacognitive Awareness Level of the Students

Abstract

The aim of this study was to determine the effects of differentiated instruction approach on students' metacognitive awareness, reading comprehension skills. In this study which was designed as a quantitative method research, a single-group pre-test-post-test experimental design, which is one of the quasi-experimental design types, was used. The study group of the research consisted of 48 students of Grade 4 attending a public primary school in Çankaya district of Ankara. The data of the study were obtained from the Analytical Rubrics for Assessment of Listening and Reading Comprehension, the interest inventory, Marmara Learning Styles Scale, and the Metacognitive Awareness Scale for Children Form A. Wilcoxon Signed Ranks test was used in the analysis of the data. As a result of the research, it was found that the metacognitive awareness skills and reading comprehension skills of the students in the learning environment supported by the differentiated instruction method improved significantly.

Keywords: Differentiated instruction, reading comprehension, metacognitive awareness

Giriş

Okuma, insanların bireysel, toplumsal ve akademik gelişimine katkı sağlayan önemli bir etkidir. Bireylerin okuma becerisinden yararlanabilmesi için okuduğunu anlaması gerekir. Bireyin hem okul yıllarında bilgi edinme sürecinde başarılı olması (Nickell, 2003) hem de eğitim hayatından sonraki yıllarda istediği bilgiye ulaşarak topluma uyum sağlaması okuduğunu anlama becerisinin gelişimine bağlıdır. Okuduğunu anlama, metinde öne sürülen fikirleri algılama, düşünceler arasında

* Öğretmen, MEB, Ankara, gozde.bastopcu@gmail.com, ORCID:orcid.org/0000-0001-6787-0375

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakülte, Sınıf Eğitimi Bölümü, Ankara, seyitates@gmail.com, ORCID:orcid.org/0000-0002-4498-0376

bağlantılar kurma, metindeki fikirleri ön bilgileriyle karşılaştırıp analiz etme, hafızada depolama ve istendiğinde geri getirme süreçlerine dayanır (Karadağ, 2001). Bu tanımdan hareketle okuduğunu anlama, okurun birçok bilişsel süreci aynı anda yapılandırılmasını gerektiren bir faaliyet olarak nitelendirilebilir. Bu konuda çalışmalar yapan Sweet ve Snow (2002) okuduğunu anlama sürecini metin, yazar, okur, bağlam ve etkinlik olmak üzere beş boyuta ayırmıştır. Okur boyutunda, kelime bilgisi, okuma amacı, bilişsel yetenekler gibi özellikler okuduğunu anlama sürecini etkilemektedir. Yazar, okurun verilmek istenen mesajı anlaması için okur kitlesinin özelliklerine göre metinde düzenlemeler yapar. Metin boyutunda, okuduğunu anlama sürecinde sadece metindeki bilgiler kullanılmaz, okurun ön bilgilerine göre de metin yapılandırılır. Etkinlik boyutunda, okuma sürecinde her okur okuma amacını kendisi belirlemektedir. Bağlam boyutunda ise okuduğunu anlama süreci bireyin bulunduğu ortam koşullarından etkilenmektedir. Bunların yanı sıra bireyin konuyla ilişkisi, kültürü, tecrübesi, sosyo ekonomik durumu (Yıldırım 2012), metnin güçlük derecesi, yapısı, farklı metin türleriyle karşılaşma sıklığı (Diakidoy ve ark., 2005, akt., Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010) okuduğunu anlama sürecini doğrudan etkilemektedir. Okuduğunu anlama süreciyle ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, yukarıda bahsedilen etmenler nedeniyle okurun farklı güçlük ve düzeyde okuma durumlarıyla karşı karşıya geldiği anlaşılmaktadır. Ayrıca dijital çağın meydana getirdiği bilgi karmaşasında metinler daha kompleks bir yapıda sunulurken okurdan da daha üst düzey anlama becerilerini sergilemesi beklenmektedir. Bu durum ilgili literatürde ifade edilene okuduğunu anlama sürecini etkileyen unsurların (okurun, metnin ve farklı ortamlarda yapılan okumaların) dikkate alınmasını gerektirir (Sweet ve Snow, 2002). Bütün bu değişkenler öğrenme-öğretme sürecinin farklılaştırılmasını, öğrencilerin farklı gereksinimlerine göre özelleştirilmiş bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlayan etkili bir yaklaşım sunulmasını gerekli kılmaktadır. Zira öğrencilerin farklı okuma seviyelerine, hazırbulunuşluğuna, ilgilerine, bilişsel yeteneğine, öğrenme stillerine, hızına, sosyoekonomik düzeyine ve kültürüne göre özelleştirilmiş öğrenme deneyimi sunan farklılaştırılmış öğretim yöntemleri, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılmalarına ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Biancarosa ve Snow, 2004). Aynı zamanda öğrencilerin yukarıda belirtilen özelliklerine göre içerik, süreç veya üründe değişiklikler yapılır. (Tomlinson, 2009) Böylelikle farklı öğrenme süreçlerinden geçen bireyler zamanla kendi öğrenme süreçlerini daha iyi izleme ve yönetme becerilerine sahip olurlar (Fisher, Frey ve Lapp, 2016) ve kendi öğrenme süreçlerine dair farkındalıkları artar. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmesi ve değerlendirmesi üstbiliş kavramıyla ilişkilidir (Özsoy, 2008). Üstbilişsel farkındalık ise, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini izleme, yönetme ve düzenleme becerileridir (Flavell, 1976). Yetgin (2020) tarafından yapılan bir çalışmada yüksek üstbilişsel farkındalık düzeyine sahip öğrencilerin okuma materyallerini daha iyi anlama ve öğrenme stratejilerini daha etkili kullanma eğiliminde oldukları görülmüştür. Kısacası, farklılaştırılmış öğretim yöntemi aracılığıyla üstbilişsel farkındalık düzeylerinin geliştirilmesi, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine uygun bir şekilde öğrenmelerine olanak sağlayarak öğrenmeye olan ilgilerini, öğrenme sürecindeki farkındalıklarını arttırabilir ve öz-yönetim becerilerini güçlendirir. Dolayısıyla farklılaştırılmış öğretimin yanı sıra, üstbilişsel farkındalık düzeyleri de öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki başarılarını ve okuduğunu anlama sürecini etkileyen önemli bir faktördür.

Literatür incelendiğinde, okuduğunu anlama becerisi ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırmanın olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmaların birçoğu, üstbilişsel farkındalık düzeyleri arttıkça okuduğunu anlama becerisinin de arttığı yönünde sonuçlar ortaya koymuştur (Guthrie ve Klauda, 2014; Borkowski, Chan ve Muthukrishna, 2000; Rasmussen ve İnce, 2017; Altunkaya ve Sülükçü, 2018; Baker ve Brown, 1984; Flavell, 1979). Benzer şekilde, yapılan pek çok araştırma farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiğini de göstermektedir (Karakuş ve Güner, 2019; Arslan ve Keleş, 2018; Yeşilyurt, 2015; Aliakbari ve Haghighi, 2014; Little, Mc Coach ve Reis, 2014; Akman, 2010; Samms, 2009; Shaunessy-Dedrick, Evans, Ferron ve Lindo, 2015; Tomlinson, 2009; Rosenshine, Meister ve Chapman, 1996). Ancak farklılaştırılmış öğretim tasarımıyla okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmalar sınırlı düzeydedir (Karadağ, 2015; Üşenti, 2013) Aynı zamanda okuduğunu anlama becerisi üzerine yapılan araştırmaların ya üstbilişsel farkındalık becerisi ya da farklılaştırılmış öğretim tasarımı üzerine odaklandığı görülmektedir. Bu iki değişkeni birlikte ele alan diğer bir ifade ile farklılaştırılmış öğretimin

Farklılaştırılmış Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi

okuduğunu anlama becerisine ve üstbilişsel farkındalık düzeyine etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Okuru, metni ve ortamı (süreci) dikkate alarak öğretimi öğrencinin ihtiyaçları çerçevesinde farklılaştırmanın hem okuma becerisinin hem de okurun üstbilişsel farkındalık becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede, mevcut araştırmada farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili bir strateji olup olmadığına ortaya konulması amaçlanmıştır.

Araştırma sonuçları, öğretmenlere öğrencilerin öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmek için farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini kullanma konusunda rehberlik edebilir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme sürecindeki üstbilişsel farkındalıklarını artırmak için farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının nasıl kullanılacağı konusunda eğitimciler ve araştırmacılara yol gösterebilir. Öğrencilerin okuma becerilerinin yanı sıra öğrenme stratejilerini daha bilinçli ve etkili bir şekilde kullanmalarına katkı sağlayabilir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulandığı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin,

- Üstbilişsel farkındalık becerileri ön test son test puan ortalamaları arasında farklılık var mıdır?
- Okuduğunu anlama becerileri ön test son test puan ortalamaları arasında farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nicel yöntem araştırması olarak tasarlanan bu çalışmada yarı deneysel tasarım türlerinden biri olan tek gruplu öntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini tespit etmeye yönelik yapılır (Gay ve Airasian, 2000). Tek gruplu ön test-son test deneysel desen araştırmalarında bir gruba ön test son test yapılarak gruba bağımsız değişken uygulanır (Gay ve Airasian, 2000). Böylelikle bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi bulunur.

Creswell'e (2012) göre, yeni bir eğitim modelinin uygulandığı çalışmalarda tek gruplu deneysel desenin kullanılması daha uygundur. Bu doğrultuda, farklılaştırılmış öğretim yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyini ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkisine tek gruplu deneysel desen kullanılarak bakılmıştır. Deneysel grubuyla karşılaştırılacak eşitlenmiş bir kontrol grubu olmadığından (Christensen, Jhonson ve Turner, 2015) bu desen tercih edilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın sonuçlarını tehdit edebilecek etkenlere yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

İç geçerliği sağlamak için yapılan çalışmalar şu şekildedir: öğretmenlere uygulama öncesinde farklılaştırılmış öğretime ve ders işlenişine dair bilgilendirmeler yapılmıştır. Ön test son test arasındaki zaman diliminde araştırmacı öğretmenin kontrolünde uygulayıcı öğretmenler planda belirtilen ders saatleri içerisinde etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Ayrıca araştırmacı öğretmen ilk zamanlar uygulayıcı öğretmenlerle birlikte derslere girmiştir. İki deney grubunda da yapılan uygulamalar denkleştirilmiştir. Yani araştırmacı öğretmenin kontrolünde aynı planlar doğrultusunda farklılaştırılmış Türkçe öğretim programı uygulanmıştır. Ön test- son test arasında oluşan farklılığın bağımsız değişkenden kaynaklandığının anlaşılması için her iki ölçümde de aynı ölçme araçları kullanılmıştır. Bununla birlikte ön testteki soruları akıllarında tutmalarını engellemek için iki uygulama arasında geçen zaman dilimi 10 hafta olarak planlanmıştır.

Dış geçerliği sağlamak için ise araştırma sonuçları benzer örneklemelere ve benzer ortamlarda yapılan araştırmalara genellenmiştir.

Örneklem / Araştırma grubu

Bu çalışma, 2022–2023 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde bir devlet ilkokuluna devam eden yirmi kız, yirmi sekiz erkek olmak üzere toplamda 48 dördüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini araştırmacı öğretmenin görev yaptığı okulda uygun örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Uygun örnekleme yolu ile örneklemelere kolay ulaşılabilir olması araştırmaya hız kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın yürütüleceği okulda gönüllülük esasına göre iki uygulayıcı öğretmen belirlenmiştir. Araştırma orta sosyo ekonomik düzeydeki bir okulda

yapılmıştır. Uygulama öncesinde iki sınıf öğretmeniyle görüşülerek Türkçe dersi akademik başarılarının ve Türkçe dersinde yapılan uygulamaların denk olduğu; her iki sınıfta da birer tane Türkçe okur yazar düzeyde yabancı uyruklu öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler doğrultusunda belirlenen sınıfların araştırmayı gerçekleştirmek için uygun özelliklere sahip olduğuna karar verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu

Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek için geliştirilen ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracının Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği Karakelle ve Saraç (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçme aracının A Formu için geçerlik ve güvenilirlik çalışması toplam 565 öğrenci ile yapılmıştır. A formu Cronbach Alpha değeri. 64, test tekrar test korelasyon değeri. 74 olarak bulunmuştur. (N = 356, p < .01). Bu değerlere bakılarak ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Ölçeğin geçerliliğini incelemek için uç grup yöntemi kullanılmıştır. Ölçek toplam puanlarının alt ve üst %27'lik diliminde yer alan katılımcıların (üst dilim:195; alt dilim:145) toplam puanları arasında fark olup olmadığı t testi yoluyla incelenmiş, alt ve üst dilim arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür (t:37,87, p<.000). Bu çalışma için testin Cronbach's Alpha değeri .68 olarak hesaplanmıştır.

Okuduğunu/ Dinlediğini Anlamayı Değerlendirme Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini belirlemeye yönelik analitik dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Hikâye edici metinler üzerinden öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi yeniden anlatım (retelling) yöntemiyle belirlenmiştir.

Alanyazın inceleme sürecinde araştırmacının amacına uygun puanlama anahtarına rastlanmadığı için tez danışmanının rehberliğinde araştırmacı ve çalışma arkadaşı tarafından *Okuduğunu/ dinlediğini anlama becerilerini değerlendirme analitik dereceli puanlama anahtarı* geliştirilmiştir. "Okuduğunu / Dinlediğini Anlamayı Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı" dört boyuttan oluşmuştur. Bu boyutlardan; "Organizasyon" ve "Hikâye Unsurları (Karakter, Yer, Zaman)" 1, 3 ve 5 puan değerleri ile "Akış ve Ritim", "Kelime Tercih" ise 1, 2 ve 3 puan değerleri ile derecelendirilmiştir. Okuma ve dinlemeye yönelik hazırlanan DPA'ndan alınabilecek en yüksek puan 16 ve en düşük puan 4'tür.

DPA'nın geliştirilmesi aşamasında kapsam/içerik geçerliği uzman görüşü alınarak ve Lawshe Tekniği kullanılarak belirlenmiştir. DPA'nın güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla uzmanların verdiği puanlar karşılaştırılarak puanlayıcılar arası tutarlılığa bakılmış; Cronbach's Alfa değeri hesaplanmış; ayrıca puanlayıcılar arası uyum analizi yapılarak sınıf içi korelasyon katsayısı tespit edilmiştir.

Çalışmaya katkı sağlayacak uzmanların belirlenmesinin ardından kapsam geçerliğini tespit etmek amacıyla "Uzman Görüş Formu" hazırlanmıştır. Bu bağlamda 8 uzmanın DPA'da yer alan boyutlar ve göstergelerin; amaca hizmet etmesi, kapsamı, sınıf seviyesine, göstergelerin tanımlanan düzeylere uygunluğu ile bu düzeylerin dil ve anlatım bakımından anlaşılabilirliğine ilişkin değerlendirmelerine başvurulmuştur.

Uzmanlardan alınan görüşler neticesinde düzenlemeler yapılmıştır. Sonrasında boyutlara ilişkin Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar neticesinde DPA'nın Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 0.75 olarak bulunmuştur. Ardından KGO'nun minimum değerleri yani Kapsam Geçerlilik Ölçütleri (KGÖ), Veneziano ve Hooper (1997) tarafından hazırlanan tablo dikkate alınarak, 0.78 olarak kabul edilmiştir (Keser ve Kavuk, 2015, s. 21). DPA'da yer alan 4 boyutun KGO'ları alınmıştır. KGO değeri "organizasyon", "hikâye unsurları" ve "kelime tercihi" boyutunda 0.75, "akış ve ritim" boyutunda 1 olarak çıkmıştır. Ardından KGO ortalamaları alınarak KGİ değeri belirlenmiştir. KGİ değeri 0.81 çıkmıştır. Bu değer KGÖ (0.78) değerinin üzerinde olduğu için ölçme aracının kapsam geçerliliğine sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

DPA'nın güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tavsiyeli 4. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan bir metin uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Bu metin 4. sınıf seviyesinde bir öğrenciye okutulmuş, sonrasında okuduğu metni hiç bilmeyen bir arkadaşına anlatır gibi yeniden anlatması istenmiştir. Bu süreçte öğrenci tarafından yapılan anlatımın ses kaydı alınmıştır. Ardından öğrenciye verilen metin, ses kaydı ve DPA 8 uzmana gönderilerek öğrencinin

Farklılaştırılmış Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi

anlatımının rubrikteki maddelere göre puanlanması istenmiştir. Uzmanların verdiği puanlar karşılaştırılarak iç tutarlılık güvenilirliğine bakılmış ve puanlayıcılar arası güvenilirlik analizi yapılmıştır. Son hali verilen DPA'nın iç tutarlılığını belirlemek için 8 uzmandan öğrenciyi değerlendirmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerle Cronbach's Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Rubriğin Cronbach's Alfa değeri 0.836 olarak bulunmuştur. Tavşancıl'ın (2005) aktardığına göre Özdamar (1999), alfa katsayısının değerlendirilmesinde ölçütü $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre rubriğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Puanlayıcılar arası uyumu değerlendirmek için sınıf içi korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. 8 uzman tarafından yapılan değerlendirme sonucunda elde edilen veriler için puanlayıcılar arası tutarlılık katsayısı .836 olarak hesaplanmıştır. Sınıf içi korelasyonda "%95 güven aralığına dayalı olarak, 0,5'ten küçük, 0,5 ile 0,75 arası, 0,75 ile 0,90 arası ve 0,90'dan büyük değerler sırasıyla güvenilirliğin zayıf, orta, iyi ve mükemmel olduğunu" (Koo ve Li, 2016, s. 155) göstermektedir. Gerçekleştirilen analizlerde dereceli puanlama anahtarının puanlayıcı tutarlılığı bakımından Koo ve Li'ye göre (2016) mükemmel kategoride yer aldığı ifade edilebilir.

İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan bir devlet okulunun 4. Sınıflarında öğrenim gören toplam 48 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, farklılaştırılmış öğretimle hazırlanmış Türkçe ders planlarının uygulandığı iki deney grubuyla yürütülmüştür. Yapılan uygulamalar toplam 10 hafta sürmüştür. Bu sürecin ilk ve son haftasında "Okuduğunu/dinlediğini anlama dereceli puanlama anahtarı" ve "Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu" öğrencilerin düzeylerini tespit etmek amacıyla ön test ve son test olarak uygulanmıştır. "Marmara öğrenme stilleri ölçeği" ve "İlgi envanteri" ise sürecin başında öğretim sürecini tasarlamak amacıyla kullanılmıştır. Öğretim uygulamaları sekiz hafta sürmüştür.

İlkokul 4. sınıf Türkçe dersi için hazırlanan farklılaştırılmış öğretim tasarımının uygulama aşamaları aşağıda gibidir:

İçeriğin Belirlenmesi

2022- 2023 eğitim öğretim yılında farklı bölgelerde okutulan Millî Eğitim Bakanlığı onaylı 4. sınıf Türkçe kitaplarında yer alan hikâye edici metinler uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Kitapta yer alan metinler öğrencilerin öğrenme stillerine, hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgi alanlarına ve öğrenme hızlarına göre farklılaştırılmıştır.

Ders Planlarının Oluşturulması

Alan uzmanlarının rehberliğinde her hafta farklı öğretim stratejilerine yer vererek ders planları hazırlanmıştır. Bu kapsamda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik ulusal ve uluslararası kaynaklar incelenerek ders planları, etkinlikler ve materyaller oluşturulmuştur. Hazırlanan ders planları üç alan uzmanının görüşlerine sunulduktan sonra pilot uygulama için son şeklini almıştır.

Ön Testlerin ve Pilot Çalışmanın Uygulanması

Farklılaştırılmış Türkçe öğretimi tasarımının uygulanabilirliğini test etmek ve uygulamayla ilgili eksiklikleri belirleyerek gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma, araştırmanın yapıldığı okulda farklı bir şubedeki 24 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonucunda ders planlarının tamamı tekrar gözden geçirilerek gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Okuduğunu ve dinlediğini anlamayı değerlendirme analitik dereceli puanlama anahtarının uygulanması için sessiz bir ortam olan destek odası tercih edilmiştir. Araştırmacı boş derslerinde öğrencileri sırayla çağırarak seçilen metni okutmuş; rubrik hakkında açıklamalar yapmıştır. Sonrasında öğrencilerden izin alınarak ses kaydı eşliğinde okudukları metinleri anlatmaları istenmiştir. Puanlama işlem sonrasında ses kaydı aracılığıyla yapılmıştır.

Ayrıca asıl uygulama öncesi ilgi envanteri ve Marmara öğrenme stilleri ölçeği deney gruplarına uygulanmıştır.

Asıl Uygulama

Araştırma iki deney grubuyla gerçekleştirilmiştir. Sınıflara okulda kadrolu olarak görev yapan sınıfın kendi öğretmenleri girmiştir. Deney gruplarında 8 hafta boyunca, farklılaştırılmış öğretim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Aynı okulda görev yapan araştırmacı öğretmen uygulamalara başlamadan önce süreç hakkında öğretmenlere bilgi vermiş, ders planlarının işleyişini anlatmış, boş derslerinin olduğu saatlerde gözlemci araştırmacı olarak sınıflarda bulunmuştur.

Son Testlerin Uygulanması

Araştırmanın başında ön test olarak uygulanan “Okuduğunu/dinlediğini anlama analitik dereceli puanlama anahtarı” ile “Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu” gruplara son test olarak tekrar uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde kullanılacak istatistik testlerinin belirlenmesi için öncelikle Shapiro-Wilk testi ile verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bulgulara göre araştırma kapsamında toplanan veriler normal dağılım göstermediği için non-parametrik testlerden ölçümler arasında fark olup olmadığını test etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu
Karar tarihi= 27/12/2022
Belge sayı numarası= E-77082166-604.01.02-548485

Bulgular

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkisini test etmek amacıyla yapılacak analizi belirlemek için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Normallik varsayımının sınanmasında çalışma grubunu oluşturan öğrenci sayısı 50'den küçük olduğu için ($n < 50$) Shapiro-Wilk anlamlılık düzeyleri yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2010). Çalışma grubunun ön test ve son test verilerinin normalliğine ilişkin elde edilen sonuçlar ise Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına Yönelik Normallik Değerleri

Puanlar		Shapiro-Wilk			Çarpıklık- Basıklık Değerleri	
		Değer	sd	p	Çarpıklık	Basıklık
Üstbilişsel Farkındalık	Ön Test	,856	48	,000	3,386*	1,591*
Becerisi	Son Test	,394	48	,000	19,105*	4,372*
Okuduğunu Anlama	Ön Test	,922	48	,004	-,687	,343
Becerisi	Son Test	,941	48	,017	-,666	-,241

Öğrencilerin okuduğunu anlama ve üst bilişsel farkındalık düzeyi ön test ve son test puan ortalamaları alınarak yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçlarının anlamlı olması, verilerin normal dağılmadığını gösterir ($p < ,05$). Ayrıca çarpıklık basıklık değerlerine bakıldığında değerlerinin ± 1 aralığında olmadığı görülmüştür. Morgan ve arkadaşlarına (2004, s. 49) göre, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında olmaması verilerin normal dağılmadığına işaret edebilir. Sonuç olarak araştırma grubunun ön test ve son test puanlarının normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır. Bu

Farklılaştırılmış Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi

sebeple öğrencilerin üst bilişsel farkındalık becerilerinin ön test ve son test puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını saptamak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Test sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemi Tasarımıyla Öğrenim Gören Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık Becerilerinin Ön Test Son Test Puan Ortalamaları Farkına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	Test	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Üst Bilişsel Farkındalık Becerisi	Negatif Sıralar	43	23,87	1026,50	-5,317	,000*
	Pozitif Sıralar	3	18,17	54,50		
	Eşit Sıra	2				
	Toplam	48				

Tablo 2’ye bakıldığında, farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulandığı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin üst bilişsel farkındalık becerilerinin ön test son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre, puanlarda negatif sıralar, yani son test lehine farklılığın olduğu görülmüştür ($Z=-5,317$; $p<,05$). Bu analiz sonuçlarına göre, uygulama sonrasında farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin üst bilişsel farkındalık becerisinin geliştiği söylenebilir.

Aynı şekilde farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ön test son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak fark oluşturup oluşturmadığı da Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiştir. Aşağıdaki Tablo 3’te analize ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 3.

Farklılaştırılmış Öğretim Yönteminin Uygulandığı Sınıflardaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Son Test Puan Ortalamaları Farkına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	Test	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Okuduğunu Anlama Becerisi	Negatif Sıralar	48	24,50	1176,00	-6,083	,000*
	Pozitif Sıralar	0	,00	,00		
	Eşit Sıra	0				
	Toplam	48				

Tablo 3’e göre, farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre, puanların negatif sıralar, yani son test lehine farklılık oluşturduğu görülmüştür ($Z=-6,083$; $p<,05$). Bu analiz sonuçlarına göre, uygulama sonrasında farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştiği söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyine ve okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi incelenmiştir. Sonrasında üstbilişsel farkındalık ve okuduğunu anlama becerilerine dair sonuçlar tartışılarak önerilerde bulunulmuştur. Yapılan analizlerin sonunda elde edilen sonuçlar şunlardır:

Araştırmada farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile desteklenen öğrenme ortamındaki öğrencilerin üstbilişsel farkındalık becerilerinin son test lehine geliştiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Yabaş ve Altun (2009), Boerger (2005) tarafından 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmalarda da farklılaştırılmış öğretim tasarımının uygulandığı gruplar lehine üstbilişsel farkındalık becerileri puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Çoban (2019) ise farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulandığı öğrenme ortamındaki öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin sınırlı olsa da olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bağrıyanık (2020) ve Taş (2013) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarına göre farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında son test lehine farklılık olsa da bu farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür. Üstbilişsel farkındalık becerilerin belirlenmesi konusunda benzer araştırmaların farklı sonuçlar vermesini Winne ve Perry (2000), Aydın ve Demir Atalay (2015) araştırma sürecinde bazı ölçme araçlarının sınırlı düzeyde bilgi verdiğini; doğru sonuçlara ulaşabilmek için farklı tekniklerin de kullanılması gerektiğini dile getirerek açıklamışlardır.

Yapılan araştırmaya göre farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile desteklenen öğrenme ortamındaki öğrencilerin üstbilişsel farkındalık becerilerinin gelişmesinin sebepleri incelendiğinde, literatürde üstbilişsel farkındalık becerilerinin düşüncelerin özgürce dile getirildiği, bilişsel süreçlerin sorgulandığı ve değerlendirildiği (Blakey ve Spence, 1990), esnek öğrenme süreçlerinin tanındığı (Demir ve Budak, 2016), işbirlikçi öğretimin yapıldığı (McInerney ve McInerney, 2002, akt., Demir, Budak, 2014) öğrenme ortamlarında geliştiği ifade edilmektedir. Yapılan araştırmada da öğrencilerin etkinlikleri yaparken küçük gruplar halinde işbirlikçi çalışmalar yapmaları, sürece çalışma arkadaşlarına soru sorarak ve çözüm üretmek katkıda bulunmaları, iyi oldukları alanlarda veya ilgileri doğrultusunda iş bölümü yapmaları, ilgi merkezinde kendi istedikleri etkinliklere yönelmeleri, yansıtıcı düşünme formlarını her konunun sonunda doldurarak öz değerlendirme yapmaları üstbilişsel farkındalık düzeylerini artırmış olabilir. Case ve Gunstone'a (2002) göre öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine olanak tanıyacak zorlayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulması üstbilişsel farkındalık becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Kademelendirilmiş öğretimde, kendi etkinliğini tamamlayan öğrencilerin bir üst seviyeden devam etmesi zorlayıcı çalışmalarla karşı karşıya kalmalarını sağlamıştır. Bu da üstbilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmiş olabilir.

Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretim yönteminin kullanıldığı sınıflardaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar olduğu gibi (Shaunessy-Dedrick, Evans, Ferron ve Lindo, 2015; Çoban, 2019; D'Angelo, 2006; Sapan, 2021; Yavuz, 2018; Güven, 2023; Aliakbari ve Haghghi, 2014; Samms, 2009; Gilbert, 2011; Lavender, 2009); bu araştırma sonucuyla çelişen çalışmalarda (Ward, 2017; Little, Mc Coach ve Reis, 2014; Hodge, 1997; Johnson, 2010) bulunmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde uygulama sürecinde zamanın kısıtlı olması Sharabi (2009), Lange (2009); fiziksel olanakların yetersizliği Whitaker (2008); uygulamanın karmaşık olması (Karadağ, 2010)... gibi sorunlar yaşandığı belirtilmektedir. Benzer sebeplerden dolayı bazı çalışmalarda farklılaştırılmış öğretimin okuduğunu anlama becerisi üzerinde son test lehine farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Yapılan araştırmaya göre farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile desteklenen öğrenme ortamındaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinin sebepleri incelendiğinde, öğrencilerin işbirlikçi çalışmalar yapmaları (Açıkgöz ve Güngör, 2006); soru sorarak (Lienemann ve Reid, 2006), anlatarak, metni eleştirerek (Özenç, 2021) sürece katkıda bulunmaları, ilgi merkezinde (Rüzgar, 2014) metinle ilgili şarkılar söylemeleri veya metnin karikatürünü oluşturmaları, okuma çemberi (Pilav ve Balantekin, 2017) gibi etkinlikler okuduğunu anlama düzeylerini artırmış olabilir. Kademelendirilmiş öğretimde, kendi etkinliğini tamamlayan öğrencilerin bir üst seviyeden devam etmesi üst düzey metin sorularıyla karşı karşıya kalmalarını sağlamıştır. Bu da okuduğunu anlama becerilerini geliştirmiş olabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde şu önerilere yer verilmiştir:

Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile ilgili araştırmalar ilkökul düzeyinde sınırlı sayıda olduğu için bu düzeyde daha fazla çalışma yapılabilir.

Farklılaştırılmış Öğretim yönteminin farklı değişkenlere olan etkileri veya farklı değişkenlerle ilişkileri incelenebilir.

Farklılaştırılmış Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi

Bu çalışmada Farklılaştırılmış öğretim yönteminin okuduğunu anlama becerisine ve üstbilişsel farkındalık düzeyine etkisi araştırılmıştır. Farklı çalışmalarda bu becerilere yönelik ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmanın sınırlılıkları çalışma grubu sayısının az olması, ilkokul 4. Sınıf düzeyindeki öğrencileri kapsamaktadır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu

Karar tarihi= 27/12/2022

Belge sayı numarası= E-77082166-604.01.02-548485

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada taraflar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K. Ü. ve Güngör, A. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(48), 481-502.
- Akman, B. (2010). Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 72-92.
- Aliakbari, M. ve Haghighi, J. K. (2014). On the effectiveness of differentiated instruction in the enhancement of iranian learners reading comprehension in separate gender education. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 98, 182-189.
- Altunkaya, H. ve Sülükçü, Y. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2502-2517.
- Arslan, H. ve Keleş, H. N. (2018). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 184-203.
- Aydın, S. ve Demir Atalay, T. (2015). *Öz-düzenlemeli öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baker, L. ve Brown, A. L. (1984). *Metacognitive Skills and Reading*. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Modrntal.
- Blakey, E. ve Spence, S. (1990). *Developing metacognition*. Syracuse, NY: ERIC Information Center Resources. ED327218.
- Bağrıyanık, H. M. (2020). *Farklılaştırılmış öğretimin doğrusal denklemler konusunda akademik başarıya, öz-düzenleme stratejilerine, motivasyonel inançlara ve üstbiliş farkındalıklarına etkisi* (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Biancarosa, G. ve Snow, C. E. (2004). *Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to carnegie corporation of New York*. Washington, DC: Alliance For Excellent Education.
- Borkowski, J. G., Chan, L. K. S. ve Muthukrishna, N. (2000). *A process-oriented model of metacognition: Links Between Motivation And Executive Functioning*. In G. Schraw, J. C. Impara (Eds.), Issues

- İn The Measurement Of Metacognition (Pp. 47-70). Lincoln, NE: Buros Institute Of Mental Measurements.
- Boerger, M. V. (2005). *Differentiated instruction in the middle school math classroom: A case study* (Masters Dissertation). Pacific Lutheran University, Waashington.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Case, J. ve Gunstone, R. (2002). Metacognitive development as a shift in approach to learning: An in-depth study. *Studies in Higher Education*, 27(4), 459-470.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. Aypay, A. (Çv. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.)*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Çoban, H. (2019). *Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Matematiksel Muhakeme Becerilerine, Bilişötesi Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi* (Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- D'Angelo, F. D. (2006). *Differentiated instruction: Effects on reading comprehension in the urban elementary school setting* (Doctoral dissertation). Northcentral University, Scottsdale.
- Demir, M. K. ve Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi, başarılarının arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 30-41.
- Fisher, D., Frey, N., Lapp, D. (2016). *Farklılaştırılmış Öğretim: Okullar İçin Kapsamlı Bir Rehber*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects Of Problem Solving. *The Nature Of Intelligence*, 231-236.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition And Cognitive Monitoring: A New Area Of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Gay, L.R., Airasian, P. (2000). *Educational Research*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Gilbert, D. L. (2011). *Effects of differentiated instruction on student achievement in reading* (Doctoral Dissertation). Walden University Administrator Leadership for Teaching and Learning, Minneapolis.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L. (2014). Effects Of Classroom Practices On Reading Comprehension, Engagement, And Motivations For Adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 387-416.
- Güven, H. (2023). *Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının 5. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Okuduğunu Anlama Becerileri Ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkisi* (Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Hodge, P. H. (1997). *An analysis of the impact of a prescribed staff development program in differentiated instruction on student achievement and the attitudes of teachers and parents toward that instruction* (Unpublished EdD Thesis). The University of Alabama, Tuscaloosa.
- Johnson, E. (2010). *Improving students' academic achievement through differentiated instruction* (Doctoral Dissertation). Walden University Educational Leadership, Minneapolis.
- Karadağ, M. (2001). *Kuram Yöntem Bağlamında Yazılı Sözlü Anlatım*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Karadağ, R. (2015). *İlköğretim Türkçe Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanması: Bir Eylem Araştırması* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Karakelle, S., Saraç, S. (2007). Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A Ve B Formları: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Karakuş, F. ve Güner, P. (2019). Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemi ile Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1527-1538.
- Keser, H. ve M. Kavuk. (2015). Okulda Siber Zorbalık Farkındalık Anketinin Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 17-30.
- Koo, T. K., Li, M. Y. (2016). A Guideline Of Selecting And Reporting Intraclass Correlation Coefficients For Reliability Research. *Journal Of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155-163.
- Kutlu, Aba, N. (2018). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına Yönelik Farklılaştırılmış Fen Etkinliklerinin Değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Amasya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Amasya.

Farklılaştırılmış Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi

- Lange, K. (2009). *Lessons learned in an inclusive classroom: a case study of differentiated instruction* (Doctoral Dissertation). Colorado State University Fort Collins, Charleston SC.
- Lavender, D.R. (2009). *The effect of an in-class behavioral intervention plus differentiated instruction program on the achievement and behaviour outcomes of verbally disruptive 8th grade students with and without co-occurring reading delimitation* (Doctoral Dissertation). University of Nebraska, Lincoln.
- Lienemann Torri, Reid Robert O. (2006). *Strategy Instruction For Students With Learning Disabilities*. New York: The Guilford Press.
- Little, C. A., Mc Coach, D. B., Reis, S. M. (2014). Effects of differentiated reading instruction on student achievement in middle school. *Journal of Advanced Academics*, 25(4), 384-402.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barret, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation, Second Edition*. London: Lawrance Erlbaum Associates.
- Nickell, B. K. (2003). *Improving Oral Fluency, Written Accuracy And Reading Compherension İn The 3rd Grade Using Visual Art Content*. Master Of Arts Action Research Project, Saint Xaiver University, Chicago.
- Özenç, E. (2021). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin öğren- cilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirmeye etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Siirt.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Pilav, S. Ve Balantekin, M. (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 149-170.
- Rasmussen, M., Ve İnce, N. (2017). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylere Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminde Sesli Düşünme Yönteminin Etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2180-2201.
- Rosenshine, B., Meister, C., Chapman, S. (1996). Teaching Students To Generate Questions: A Review Of The İntervention Studies. *Review Of Educational Research*, 66(2), 181-221.
- Rüzgar, M. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin öğrenme stilleri bağlamında incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Samms, P. (2009). *When Teachers Differentiate Reading İnstruction For Fifth Grade Students: İmpacts On Academic Achievement, Social And Personal Development* (Doctoral Dissertation). Argosy University, Sarasota.
- Sapan, M. (2021). *Farklılaştırılmış Öğretimin İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Sınıflardaki Öğrencilerin Dil Başarılarına, Motivasyonuna Ve Özerkliklerine Etkileri* (Yükseklisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sharabi, G. G. (2009). *A phenomenological study of teacher perceptions of implementing the differentiated instruction approach* (Doctoral Dissertation). University of Phoenix, Phoenix.
- Shaunessy-Dedrick, E., Evans, L., Ferron, J., Lindo, M. (2015). Effects Of Differentiated Reading On Elementary Students' Reading Comprehension And Attitudes Toward Reading. *Gifted Child Quarterly*, 59(2), 91-107.
- Sperling, R. A., Howard, B. C. Miller, L. A., ve Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79.
- Sweet, A. P. ve Snow, C. (2002). Reconceptualizing reading comprehension. *Improving comprehension instruction*, 17-53.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Tomlinson, C. A. (2009). Intersections Between Differentiaton And Literacy İnstruction: Shared Principles Worth Sharing. *New England Reading Association Journal*, 45(1), 28.
- Üşenti, Ü. A. (2013). Farklılaştırılmış Türkçe Öğretim Uygulamalarının Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Öğrencilerdeki Bilişsel Beceri ve Başarı Durumlarına Etkisi. *International Journal Of Social Science Research*, 2(2).
- Ward, B. (2017). *Effects of instructional pedagogy on eighth-grade students' reading achievement* (Doctoral Dissertation). Walden University College of Education, Minnesota.

- Whitaker, S. R. (2008). *One national board certified teacher's post-certification journey with differentiated reading instruction in middle school language arts* (Doctoral Dissertation). University of Virginia, Virginia.
- Winne, H.P., Perry, N. E. (2000), Measuring self-regulated learning. (Eds. M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner). *Handbook of Self-Regulation*, California: Academic Press.
- Yabaş, D. ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 201-214.
- Yavuz, A. C. (2018). *Farklılaştırılmış Öğretimin Türk Öğrencilerinin İkinci Dil Başarısına ve Öğrenci Ve Öğretmen Algısına Etkilerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Yeşilyurt, E. (2015). Effect Of Differentiated Instruction Applications On Reading Comprehension Skills. *Educational Research And Reviews*, 10(18), 2592-2601.
- Yetgin, A. (2020). *İlkokulda Okuduğunu Anlama Yaratıcı Okuma Eleştirel Düşünme Ve Üstbilişsel Farkındalık: İlişkisel Tarama Modelinde Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S., Rasinski, T. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Türk Öğrencilerin Metin Türlerine Göre Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Düzeyleri. *Elementary Education Online*, 9, 44-51.
- Yıldırım, Ö. (2012). Okuduğunu Anlama Başarısıyla İlişkili Faktörlerin Aşamalı Doğrusal Modellemeyle Belirlenmesi (Pisa 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye Karşılaştırması) (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Extended Abstract

Introduction

Differentiating instruction according to the reader, the text, and the environment (process) in line with the student's needs contributes to the development of both the reading and the metacognitive awareness skills of the reader. However, when the relevant literature is examined, to our knowledge, there are no studies that focus on the impacts of differentiated instruction on reading comprehension and the metacognitive awareness level.

In this framework, the present study aimed to reveal whether the differentiated instruction approach was an effective strategy for improving students' metacognitive awareness and reading comprehension skills.

In line with the purpose of this research, answers to the following research questions were sought:

For students who studied in classes where the differentiated instruction method was applied,

- Is there a significant difference between the pre-test and post-test mean scores of metacognitive awareness skills?
- Is there a significant difference between pre-test and post-test mean scores of reading comprehension skills?

Method

In this study, which was designed as a quantitative method research, a single-group pre-test-post-test experimental design, one of the quasi-experimental design types, was used. According to Creswell (2012), it is more appropriate to use a single-group experimental design in studies in which a new educational model is applied. In this direction, the impacts of the differentiated instruction method on improving the metacognitive awareness level and reading comprehension skills of 4th graders in a public primary school were examined using a single-group experimental design in the present study.

This study was conducted with 48 students at Grade 4, namely twenty girls and twenty-eight boys, attending a public primary school in Çankaya district of Ankara in the 2022-2023 academic year. The sample of the study was determined by the convenient sampling method at the school where the

Farklılaştırılmış Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi

researcher teacher worked. The study data were obtained using the Analytical Rubrics for Assessment of Listening and Reading Comprehension, Interest Inventory, Marmara Learning Styles Scale, and the Metacognitive Awareness Scale for Children Form A. The applications took 10 weeks in total. In the first and last week of this process, the "Analytical Rubrics Assessment of Listening and Reading Comprehension" and "Metacognitive Awareness Scale for Children Form A" were applied as pre-test and post-test to determine the students' levels. "Marmara Learning Styles Scale" and "Interest Inventory" were used at the beginning of the process to design the instruction process. Teaching practices lasted eight weeks. To determine the statistical tests to be used in the data analysis, firstly, the Shapiro-Wilk test was used to examine whether the data showed a normal distribution. According to the findings, the Wilcoxon Signed Ranks test was used since data collected within the scope of this research did not show a normal distribution.

Result and Discussion

In this study, the findings indicated that the metacognitive awareness skills of the students in the learning environment supported by the differentiated instruction method improved significantly. In some similar studies, significant differences were found in metacognitive awareness skills scores in favor of the group in which differentiated instruction design was applied. During the research process of the similar studies on the determination of metacognitive awareness skills, which indicated different results, there were also some researchers who stated that some measurement tools provided limited information and thus different techniques should be used to achieve accurate results (Winne & Perry, 2000; Aydın & Demir Atalay, 2015).

In this study, students working in small groups cooperatively while performing activities, contributing to the process by asking questions to their peers and producing solutions, dividing the work in areas they excelled in or were interested in, directing themselves towards activities they desired in the center of interest, and conducting self-assessment by filling out reflective thinking forms at the end of each topic might have increased their metacognitive awareness levels. As a result of this research, it was determined that the reading comprehension skills of the students in the classes in which the differentiated instruction method was used improved significantly.

The findings obtained in this study were consistent with the results of "Lessons with differentiated instruction design have increased reading comprehension skills" as in Shaunessy-Dedrick, Evans, Ferron and Lindo (2015), Çoban (2019), D'Angelo (2006), Meşe (2021), Sapan (2021), Yavuz (2018), Güven (2023), Aliakbari and Haghighi (2014), Samms (2009), Gilbert (2011) and Lavender (2009).

When the results obtained from this research were evaluated, the following suggestions were included:

Since the number of studies on differentiated instruction method is limited at the primary school level, more studies should be conducted at the primary school level.

The impacts of the differentiated instruction method on different variables or their relations with different variables should be examined.

In this study, the impacts of differentiated instruction methods on reading comprehension and metacognitive awareness level were investigated. Further studies should be carried out using the relational screening model for these skills to provide insights.