



## The Effect of Differentiated Teaching Activities Based on Learning Styles on Students' Listening Skills

Tuncay Türkben<sup>1,a,\*</sup>, Derya Kaya<sup>2,b</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Education, Aksaray University, Aksaray, Türkiye

<sup>2</sup>Ministry of Education, Adana, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

#### History

Received: 12/02/2024

Accepted: 02/05/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

### ABSTRACT

The main purpose of this research is to determine whether there is a significant difference between the listening comprehension achievement and listening attitude scores of the experimental group, to which differentiated teaching activities based on learning styles were applied, and the control group, to which the current curriculum program was applied, in teaching listening skills in the fifth grade Turkish course in secondary school. Differentiated instruction refers to learner-centered learning and teaching processes guided by the constructivist approach. The study group of this research, in which pre-test-post-test and control group quasi-experimental method was used, consists of 54 students studying in a public secondary school affiliated with the Ministry of National Education. Before starting the research, it was examined whether there was a significant difference between the groups in terms of learning style and listening skills. No statistically significant difference was detected between the groups in terms of learning style and listening skill pre-test scores. Two branches that were similar in terms of pre-test scores were randomly selected as the experimental and control groups. Narrative Text Achievement Test, Informative Text Achievement Test, Marmara Learning Style Scale and Attitude Scale Towards Listening Skills were used in collecting and evaluating the research data. The data obtained was analyzed using the SPSS-20 program. Independent-sample t-test was used to analyze the data. As a result of the research, it was determined that listening training with differentiated teaching activities improved students' listening skills and positively affected their attitudes towards listening.

**Keywords:** Turkish education, learning styles, differentiated teaching, listening skills, activity.

## Öğrenme Stillere Dayalı Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilerin Dinleme Becerisi Üzerine Etkisi

\*Sorumlu yazar

#### Süreç

Geliş: 12/02/2024

Kabul: 02/05/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

#### Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

### ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul beşinci sınıf Türkçe dersinde dinleme becerisinin kazandırılmasında öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut müfredat programının uygulandığı kontrol grubunun dinlediğini anlama başarısı ve dinlemeye yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını tespit etmektir. Farklılaştırılmış öğretim, yapılandırmacı yaklaşımın rehberliğinde öğrenen merkezli öğrenme ve öğretme süreçlerini ifade etmektedir. Ön test-son test, kontrol gruplu yarı deneysel yöntemin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan 54 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya başlamadan önce öğrenme stili ve dinleme becerisi açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Gruplar arasında öğrenme stili ve dinleme becerisi ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ön test puanları açısından benzerlik gösteren 2 şubenin deney ve kontrol grubu olarak belirlenmesi seçkisiz bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında ve değerlendirilmesinde Öyküleyici Metin Başarı Testi, Bilgilendirici Metin Başarı Testi, Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği ve Dinleme Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS-20 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız-örneklem t- testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, farklılaştırılmış öğretim etkinlikleriyle yapılan dinleme eğitiminin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği ve dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu bir şekilde etkilediği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe eğitimi, öğrenme stilleri, farklılaştırılmış öğretim, dinleme becerisi, etkinlik.

<sup>a</sup> [tuncayturkben57@gmail.com](mailto:tuncayturkben57@gmail.com)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0003-0167-4173>

<sup>ib</sup> [derya\\_yasar\\_06@hotmail.com](mailto:derya_yasar_06@hotmail.com)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0003-2342-2604>

**How to Cite:** Türkben, T., & Kaya, D. (2024). Öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerisi üzerine etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(3):694-709

## Giriş

Günümüzde bilim ve teknoloji başta olmak üzere birçok alanda hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimler insanların düşünce tarzlarını, ihtiyaçlarını, isteklerini ve toplumların beklentilerini etkilemektedir. Bu etkileri iyi yönlendirebilmek ve değişimlere uyum sağlayabilmek için eğitim çok önemli bir yere sahiptir. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin kendi kararlarını verebilmelerini, problem çözebilmelerini ve düşünen bireyler olarak gelişmelerini sağlamak amacıyla yenilenen öğretim programları kapsamında çeşitli öğretim stratejileri ve değerlendirme araçları uygulanmaktadır. Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) da öğrencilerin farklı hazırbulunuşluk düzeyleri, farklı öğrenme stilleri ve yetenekleri, çeşitli başarı düzeyleri ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretmenlerin kendi farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini tasarlamaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Günümüzde Yapılandırmacı Yaklaşım doğrultusunda eğitim sisteminde merkeze öğrenenin yerleştirilmesiyle aynı sınıf ortamında farklı bilişsel ve duyuşsal özelliklere sahip öğrenenlerden bilgiyi bireysel deneyimleriyle zihinlerinde yapılandırarak beceriye dönüştürmeleri beklenirken öğretmenlerden öğrenme ortamlarını bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak düzenlemeleri beklenmektedir. Bireyin kendini tanıması, en verimli şekilde nasıl öğrendiğini bilmesi ve diğer bireylerden güçlü ve zayıf yönlerini ayırt etmesi günlük yaşamda zaman, verimlilik ve farkındalık açısından önemli bir değere sahiptir. Aynı ortamda bulunmalarına karşın bilgiyi edinme yolları birbirinden farklı olan bireylerin hedeflenen bilgiye ulaşabilmesi için etkili öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi, öğrenenlerin bireysel gelişim özelliklerinin, farklılıklarının öğretim süreci içine dâhil edildiği bir öğrenme ortamının öğretmen tarafından sunulabilmesi gerekmektedir (Bal, 2023; Coubergs vd., 2017; Djamika & Astutik, 2023). Bu bağlamda öğrenciler arasındaki farklılıkları kabul eden ve öğrencilerin değişen öğrenme ihtiyaçlarına etkili bir şekilde yanıt vermeyi amaçlayan pedagojik yaklaşımlardan biri farklılaştırılmış öğretimdir.

Farklılaştırılmış öğretim, yapılandırmacı yaklaşımın rehberliğinde öğrenen merkezli öğrenme ve öğretme süreçlerini ifade etmektedir (Bal, 2023; Maeng & Bell, 2015; Tomlinson, 2014; Wan, 2017). Farklılaştırılmış öğretim, öğrenenin farklılıkları dikkate alınarak öğretim sürecinin içerik, süreç ve ürün boyutlarının farklılaştırılması gerektiğini belirtmektedir. Bu yaklaşım, öğrenme ortamında farklı hazırbulunuşluğa, farklı öğrenme stillerine sahip bireylerin bulunması nedeniyle öğrenme ortamlarında çeşitlendirmelere gidilmesi gerektiğini, tek tip öğrenme-öğretme uygulamalarının bireysel farklılıkları olan tüm öğrenciler için uygun olmadığını ileri sürmektedir (Heacox, 2002; Melesse & Belay, 2022; Tomlinson, 2000). Bu öğretim yöntemi; öğretmenlerin öğrencilerin geçmişlerine, hazır bulunuşluklarına, ilgi alanlarına ve profillerine dayalı olarak öğrenme için birden fazla olasılık sağladığından

kapsayıcı bir öğretim yöntemi olarak da bilinmektedir (Estaitayah & DeCoito, 2023; Gaitas vd., 2022; Marks vd., 2021; Melesse & Belay, 2022). Tomlinson ve Moon (2013)'a göre farklılaştırılmış öğretim, öğrenenlerin mevcut gelişim düzeylerinin belirlenerek, öğrenme zorluklarını ortadan kaldıracak şekilde uygun öğretimin düzenlenmesidir. Başka bir ifadeyle farklılaştırılmış öğretim, tüm öğrencilere öğrenme için en iyi fırsatları sunmayı ve öğrenme farklılıklarıyla baş etmeyi amaçlamaktadır (Coubergs vd., 2017). Bu bağlamda bu öğretim yönteminin, tüm öğrenenlerin ihtiyaçlarını ve ilgilerini karşılayan önemli bir faktör olarak öne çıktığı söylenebilir (Pozas vd., 2023). İlgili alanyazında da bu yöntemin eğitim ortamlarında öğrenci başarısı, öğrenme ilgisi ve özgüven üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Bal, 2023; Eysink vd., 2017; Mc Quarrie & Mc Rae, 2010).

Farklılaştırılmış öğretim, özellikle karma yetenekli sınıflarda, öğrencinin bireyselliğini ve çeşitliliğini karşılamaya yönelik pedagojik bir yaklaşım olarak uzun süredir önerilmektedir (Marks vd., 2021). Aynı yaş ve yetenek gruplarında bile öğrenciler arasında etnik köken, dil yeterliliği, kişisel dürtü, ilgi, öğrenme güçlükleri, öğrenme ihtiyaçları ve yetenekler gibi diğer faktörler büyük ölçüde farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenlerin, heterojen sınıflar bağlamında öğretim uygulamalarını etkili bir şekilde farklılaştırabilmeleri gerekmektedir (Grecu, 2023). Ancak yapılan bazı çalışmalar öğretmenlerin öğretimi öğrenci farklılıklarına uyarlamakta zorluk çektiğini göstermektedir (Frerejean vd., 2021). Heterojen sınıflarda nasıl ders verileceği konusunda öğretmenlerin yeterli bilgi veya eğitimlerinin olmaması (Easa & Blonder, 2023; Mumba vd., 2015; Tadesse, 2021); öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili algı sorunlarının olması (Tadesse, 2018); dersleri, öğretimi ve değerlendirmeyi planlamak için farklılaştırılmış öğretimi zaman alıcı bulmaları (Nicolae, 2014; Whitley vd., 2019); sınıf mevcudunun fazla olması (Tadesse, 2021; Whitley vd., 2019) gibi bazı olumsuz durumların ön planda bulunduğu görülmektedir. Her ne kadar olumsuz birtakım durumlarla karşı karşıya kalınsa da etkili ve kapsayıcı bir öğretim sunan; farklı ilgi alanlarına, yeteneklere, zekâlara ve öğrenme stillerine sahip çeşitli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamayı önceleyen farklılaştırılmış öğretimin sınıflarda etkin bir şekilde kullanılmasına yönelik öğrenme ortamlarının tasarlanması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Farklılaştırılmış öğretim, farklı özelliklere sahip sınıflarda öğrenci çeşitliliğini destekleyen bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır. Bu öğretim yöntemini benimseyen öğretmenin öncelikle müfredatı incelemesi gerekir. Daha sonra öğrencilerini tanımalı ve onlar hakkında bir ön değerlendirme yapmalıdır. Bu işlemlerden sonra öğrenme sürecini planlamaya başlamalıdır. Farklılaştırılmış öğretimde planlama, öğrenenin özelliklerini iyi tanıma, eğitim ortamında farklı özelliklere sahip olan her öğrenen için uygun öğrenme-öğretim

yaklaşımlarına karar verebilme, bireysel farklılıklara uygun öğrenme süreçleri ile öğrenme ortamını tasarlayabilme, öğrenenlerin bireysel başarı ve öğrenmelerini en üst seviyeye çıkarabilme çalışmalarını içermektedir (Hall, 2002; Tomlinson, 2005). Farklılaştırılmış öğretimde konuyu etkili şekilde öğretebilmek adına öğrenenlere öğrenilecek içerik hakkında çalışma, bilgiyi anlamlandırma, bilgiyi işleme ve öğrenilen bilgi ile ilgili ürün ortaya çıkarma sırasında farklı yollar sunulmaktadır. Esnek bir yapıya sahip olan bu yaklaşımda öğrenenlere seçme fırsatı sunulmasının yanı sıra sürekli değerlendirmeyi gerektirdiği için öğretim ve değerlendirmenin süreç içerisinde bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir (Karadağ Yılmaz, 2021). Bu yaklaşımda etkili bir değerlendirme için ön değerlendirme, süreç ve sonuç değerlendirme yapılması büyük bir önem arz etmektedir. Sürecin başında öğrenen gereksinimlerini belirlemek için tanılayıcı değerlendirme, süreç içerisinde öğrenen eksikliklerini belirlemek için biçimlendirici değerlendirme, süreç sonunda ise öğrenenin öğrenme etkililiğini belirlemek için sonuç değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Bu süreçler farklılaştırılmış öğretimde sürekliliği olan bir geribildirim sisteminin bulunduğunu göstermektedir.

Öğrenenlerin öğrenme ihtiyacını karşılamayı, bireysel gelişimlerini, yetenek ve akademik başarılarını en üst seviyeye çıkarmayı amaçlayan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile öğrenene farklı öğretim kaynakları, farklı öğrenme yolları, öğretim stratejileri ve deneyimleri sunulmaktadır (Anderson, 2007; Gregory & Chapman, 2007; Heacox, 2002; Taylor-Cox, 2008). Farklılaştırılmış

öğretimde belirlenen amaçlara ulaşabilmek için ilk olarak içerik ve kazanımlar belirlenmektedir. Öğrenme sürecinin başında ön değerlendirme etkinlikleri ile öğrenenlerin hazırbulunuşluk seviyeleri belirlenerek içerik kazanımına yönelik farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim sürecinde “İstasyonlar, katlı öğretim, giriş noktaları, merkezler, karmaşık öğretim, think dots (düşünme benekleri, zar atma, noktalarla düşünme), yörünge çalışmaları, öğrenme sözleşmeleri ve ajandalar” vb. teknikler kullanılmaktadır. Süreç içerisinde belirtilen teknikler ile etkinlikler uyarlanarak kazanımlar doğrultusunda uygulama çalışmaları yapılmaktadır. Süreç sonunda ise sonuç değerlendirmesi yapılarak öğrenenlerden bilgi ve performanslarını farklı seçenek ve görevler ile sunması istenilmektedir (Tomlinson, 1999, 2001). Öğretim ve değerlendirmenin bir bütün olması farklı öğrenme stillerine sahip öğrenenlerin değerlendirme süreçlerinin de farklı değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim sürecinde süreklilik arz eden bir değerlendirme ile öğrenene geri bildirim sunulmaktadır (Hall, 2002; Tomlinson, 2014).

Farklılaştırılmış öğretim, birçok strateji, yöntem ve tekniği bünyesinde barındırmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim yöntemleri ile öğretimin etkisi artırılarak öğrencilere kendileri için uygun seçimler yapabilmeye fırsatları sunulmaktadır. Mevcut çalışmada sınıf içi uygulamalara yön verebilmek için farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden katlı öğretim, merkezler, think dots, raft yöntemi, kademelendirilmiş etkinlik ve İstasyon tekniği kullanılmıştır.

### Çizelge 1. Farklılaştırılmış öğretim yöntemleri

Katlı Öğretim	Öğrencilerin sahip olduğu farklı öğrenme profillerinin öğretim ortamında oluşturacağı olumsuzlukları giderebilmek amacıyla katlı öğretim yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntemde içerik, süreç ve ürün öğrenci farklılıklarına göre kademelendirilerek farklı öğrenme seviyesinde bulunan öğrencilere kendi öğrenme seviyelerine uygun öğrenme ortamları sunulmaktadır. Katlı öğretim yönteminde öğrencilere karar verme fırsatı sunularak tek başlarına ya da arkadaşları ile iş birliği içinde çalışma imkânı verilmektedir (Tomlinson, 1999). Aynı konu üzerinde öğrencilere farklılıklarına göre farklı seviyelerde çalışma fırsatı sunularak tüm öğrencilerin aynı hedefe ulaşabilmesi sağlanmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde sınıf içi uygulamalarda kullanılan katlı öğretim yönteminin öğrencileri olumlu etkilediği ortaya konulmuştur (Belç & Avcı, 2011; Richards & Omdal, 2007).
İstasyon	İstasyonlar öğrencilerin çeşitli görevleri farklı gruplarda eş zamanlı olarak gerçekleştirdikleri yöntemdir (Tomlinson, 2005). Bu yöntemde varılmak istenen hedeflere, seviyelere uygun olarak hazırlanan etkinliklerle ulaşılmaktadır (Ocak, 2007). Öğrenci merkezli bu yöntemde öğrenen hazırlanan tüm İstasyonlarda çalışmak yerine seçilen İstasyonda istediği kadar çalışma imkânı bulabilmektedir. Farklılaştırılmış öğretim yönteminde kullanılan İstasyon tekniğinin bahsedilen özellikleri bilinen İstasyon tekniğinden farklılaşan yönlerini ortaya koymaktadır. İlgili alanyazına bakıldığında sınıf içi uygulamalarda kullanılan İstasyon yönteminin öğrencilerin öğrenme becerilerini olumlu etkilediği ortaya konulmuştur (Avcı vd., 2009; Morgil vd., 2002).

## Çizelge 2. Farklılaştırılmış öğretim yöntemleri (devamı)

Think Dots (Düşünme Benekleri, Zar Atma, Noktalarla Düşünme)	Think Dots yöntemi ile öğrencilere konunun farklı öğrenme seviyeleri sunularak konu üzerine düşüncelerini sağlanmaktadır. Bu yöntemde bir zarın altı yüzeyine konu ile ilgili Bloom Taksonomisine uygun farklı seviyelerde sorular hazırlanarak öğrencilerden zarı atmaları ve gelen sayı üzerinde yer alan soruyu cevaplamaları istenmektedir. Öğrenci zar üzerinde yer alan soruları istediği sırada cevaplama özgürlüğüne sahiptir. Böylece farklı öğrenme seviyelerine sahip olan öğrenciler kendi seviyelerine uygun sorularla başlayarak hedefe ulaşacaklardır. Zorluk derecelerine göre farklı renklerde zarlar hazırlanarak da bu stratejiden yararlanılabilir (Cox, 2008).
RAFT Yöntemi	RAFT yöntemi Role (rol), Audience (seyirci), Format (biçim), Topic (konu) sözcüklerinin ilk harflerinin bir araya getirilmesiyle, öğrencilerin ilgi alanlarına dönük seçim yapmalarına fırsat sunan bir yazma stratejisidir (Alisa ve Rosa, 2013). Öğrencilerin ilgi ve düzeylerine uygun seçenekler sunan bu yöntemde etkileşim ve iş birliği içinde aynı konu üzerinde farklı ürünler ortaya çıkmaktadır. Yöntemin önemli özelliklerinden birisi de öğrencilerin empati yapma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesidir.
Merkezler	Merkezler, öğrenciler için sınıf içinde serbestçe hareket edip seçim yapabildikleri, iş birlikli çalışmalar ile deneyim kazandıkları küçük öğrenme ve etkinlik alanlarıdır (Tomlinson, 1999). Öğrenciyi temele alan bu yöntemde bireysel ya da grup çalışmaları yapılabilmektedir. İstasyon yöntemine benzemekle birlikte aynı konunun farklı yollar ile öğrenilmesi özelliği bu teknikten farklılaşan özelliğidir. Zenginleştirilmiş etkinlik yapma fırsatı sunulan bu yöntemde öğrenci seçimleri önem arz etmektedir.
Kademelendirilmiş Etkinlik	Kademelendirilmiş etkinlik, belirlenen hedeflere ulaşma sürecinde öğrencilerin ön bilgilerine, ilgilerine ve öğrenme stillerine göre farklı yollar sunmaktadır (Pierce ve Adams, 2004). Öğrencilerin öğrenme ortamında yaşadığı ön bilgi farklılıklarının olumsuz etkilerini ortadan kaldırma amacıyla kullanılan bu yöntemde hazırlanışına göre içerik, öğretim süreci ve ortaya çıkarılan ürünün kademelendirilmesi söz konusudur (Avcı & Yüksel, 2018).

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde farklılaştırılmış öğretimin çeşitli öğrenme yeteneklerine sahip geniş bir öğrenci yelpazesi üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Algozzine & Anderson, 2007; Brevik vd., 2018; Celik, 2019; Heacox, 2017; Kotob & Abadi, 2019). Öğretimi farklılaştırmak için Tomlinson (2014) öğretmenlerin içeriği, süreçleri ve ürünleri öğrencilerinin hazır olma durumlarına, ilgi alanlarına ve öğrenme profillerine uygun olarak değiştirmeleri gerektiğini önermektedir. Zaier ve Maina (2022)'ya göre ise sınıf ortamlarında öğretmenler, dersleri öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine göre düzenleyerek veya onları ortak ilgi alanlarına, konulara veya yeteneklere göre gruplandırarak farklılaşmayı başarabilirler. Öğretmenler, öğrencilerin performanslarına veya ilgi alanlarına dayalı homojen veya heterojen alt gruplar veya katmanlı ödevler gibi çeşitli öğretim etkinlikleri veya eğitici stratejiler yoluyla farklılaştırılmış öğretimi uygulayabilirler (Coubergs vd., 2017; Hachfeld ve Lazarides, 2021).

Bireysel farklılıklara uygun eğitim ortamları ile öğrenenin potansiyelinin ortaya çıkarılması dil becerisinin gelişimine katkıları sağlayacaktır. Farklı öğrenme alanlarında etkililiği ortaya konulan farklılaştırılmış öğretimin dil becerilerinin kazandırılması sürecinde de etkili olacağı düşünülmektedir. Temel dil becerileri içinde yer alan, bireyin daha anne karnındayken edinmeye başladığı, sonrasında konuşma, okuma ve yazma gibi

beceri alanlarının temelini oluşturduğu ve bu becerilerin gelişimde önemli katkıları olan dinleme becerisinin etkili ve verimli bir şekilde geliştirilmesinde de bu yöntemden yararlanılabilir. Dinleme, bireylerin etkileşim ortamında işittiği seslere anlam verme süreci sonrasında ulaşılan anlama cevap vermesi (Melanlıoğlu, 2013), dinleyicinin uyarıcıya odaklanarak eski öğrenmesi ile yeni öğrenmesini birleştirerek geliştirdiği süreç (Çaylı, 2020) olarak tanımlanmaktadır. Dinleme becerisi alanda önemli bir beceri olarak görülmesine karşın kendiliğinden gelişebilecek bir beceri olarak algılanmasından dolayı uygulamada ihmal edilmiştir (Brown, 1954'den akt. Doğan, 2019; Edwards, 1991; Özbay ve Melanlıoğlu, 2012; Türkben ve Kılıç, 2022). Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar (Aytaç, 2011; Doğan, 2007; Katrancı, 2012; Melanlıoğlu, 2011; Türkben & Kılıç, 2022; Tüzel & Keleş 2013) uygun yöntem ve teknikler kullanıldığında dinleme becerisinin geliştirilebilir bir öğrenme alanı olduğunu göstermektedir.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile ilgili hem yurt dışında (Aliakbari & Haghghi, 2014; Cannon, 2017; Cheng, 2006; Dunphy 2010; El Masry, 2017; Johnson, 2010; Osuafor & Okigbo, 2013; Samms, 2009) hem de yurt içinde (Akdemir, 2019; Camcı Erdoğan & Kahveci, 2015; Çoban, 2019; Ekinci & Bal, 2019; Ermiş, 2021; Gürkan, 2019; Kaplan, 2016; Karadayı Evyapan, 2021; Salar & Turgut, 2019; Şan & Türegün Çoban, 2021; Şentürk, 2017; Taş &

Sırmacı, 2018; Taş, 2013; Tüfekçi, 2018; Üçarkuş, 2020; Yabaş, 2008; Yavuz, 2020) çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların daha çok fen bilimleri, İngilizce, matematik ve sosyal bilgiler alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Akça Üşenti, 2013; Karadağ, 2010; Ozan & Göçmenler, 2018; Erden & Koçyiğit, 2023). Etkili bir öğretim yöntemi olan farklılaştırılmış öğretimin dinleme becerisinin geliştirilmesinde de kullanılabileceği öngörülmektedir. Öğrencilerin akademik motivasyonlarını destekleyen bu yöntemin aynı zamanda öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Alanyazın taraması neticesinde dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim odaklı uygulamalı bir çalışmanın tespit edilmemiş olması da bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu sebeple araştırmanın ilgili alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul beşinci sınıf Türkçe dersinde dinleme becerisinin kazandırılmasında öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut müfredatın uygulandığı kontrol grubunun dinlediğini anlama başarısı ve dinlemeye yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaca yönelik olarak araştırmanın problem cümlesi "Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerinde öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin etkisi nedir?" şeklinde oluşturulmuş ve bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim uygulamaları öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin ve bilgilendirici metin dinlediğini anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim uygulamaları öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim uygulamaları sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin ve bilgilendirici metin dinlediğini anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim uygulamaları sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerisi ve dinleme becerisine yönelik tutumları üzerine etkisini belirleyebilmeyi amaçlayan bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Yarı deneysel modelde, araştırma yapılacak kişiler üzerine kontrol sağlama olanağı sınırlıdır. Başka bir ifade ile birbirine benzer ya da eşdeğer grupları oluşturmak oldukça güçtür (Ekiz, 2015). Ön test uygulaması sonucuna göre benzer özellik gösteren gruplar arasından biri deney diğeri kontrol grubu olarak yansız bir şekilde atanmıştır. Deney grubunda dersler, farklılaştırılmış öğretimle dinleme eğitimi çalışmaları gerçekleştirilirken kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Araştırmada kullanılan yarı deneysel çalışmanın simgesel görünümü Çizelge 3'te verilmiştir.

#### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Aksaray il merkezinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda öğrenim gören 54 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Dördüncü sınıf yılsonu ortalamaları dikkate alınarak okul müdürü ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri doğrultusunda 5/C ve 5/H sınıfına ön test uygulanmıştır. Evrenin bütünü üzerinde veya gereğinden büyük bir örneklem üzerinde çalışmak, araştırmada değişkenlerin kontrollerini de güçleştireceğinden, değişkenlerin kontrol edilme ve denetimin daha kolay olduğu küçük gruplar tercih edilmektedir. Araştırmada amaç, çok veri toplamak değil, geçerli ve tutarlı veriyi toplayabilmektir (Karasar, 2019). Araştırmaya başlamadan önce grupların öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı da incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına göre Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ( $p=,806>0,05$ ). Bu bulgulara göre her iki grubun öğrenme stili bakımından benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yapılan analize ilişkin bulgular Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 3. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni

Grup	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
Kontrol	DBYTÖ, MÖSÖ, ÖMBT, BMBT	Türkçe Dersi Öğretim Programı'na Göre Dinleme Çalışmaları	DBYTÖ, ÖMBT, BMBT
Deney	DBYTÖ, MÖSÖ, ÖMBT, BMBT	Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemi ile Dinleme Etkinlikleri	DBYTÖ, ÖMBT, BMBT

DBYTÖ = Dinleme Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği

MÖSÖ= Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği

ÖMBT= Öyküleyici Metin Başarı Testi

BMBT= Bilgilendirici Metin Başarı Testi



Çizelge 4. Kontrol ve deney gruplarının marmara öğrenme stilleri ölçeği ön test puanları arasında yapılan t-testi sonuçları

Ölçek	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	Sd	p
MÖSÖ	Deney	28	19,39	2,114	,246	52	,806
	Kontrol	26	19,23	2,703			

\*p&lt;0,05

Çizelge 5. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	n	%	n	%
Kız	15	53,57	14	53,85
Erkek	13	46,43	12	46,15
Toplam	28	100	26	100

Dinlediğini anlama ön test puanları sonucuna göre şubeler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi analizi yapılmıştır (bkz. Çizelge 9). Yapılan analizler sonucu şubeler arasında dinleme becerisi açısından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilerek seçkisiz atama yoluyla 5/C sınıfı deney 5/ H sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubunda ise mevcut müfredat öğretime devam edilmiştir. Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı Çizelge 5'te verilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın etik kurul onayı, Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 25.10.2022 tarihli ve E-34183927-000-00000773579 sayılı kararı ile alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Karakuş Tayşi (2014) tarafından geliştirilen "Dinleme Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği", Şimşek (2007) tarafından geliştirilen "Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği" ve Katrancı (2012) tarafından hazırlanan "Öyküleyici Metin Başarı Testi" ve "Bilgilendirici Metin Başarı Testi" kullanılmıştır. Belirtilen ölçek ve başarı testlerin kullanımı için ilgili araştırmacılar tarafından gerekli izinler alınmıştır.

### Dinleme becerisine yönelik tutum ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki dinlemeye yönelik tutumlarını tespit edebilmek için Karakuş Tayşi (2014) tarafından geliştirilen "Dinleme Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği" araştırmacıdan gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde ilk olarak araştırmacı tarafından farklı okullarda öğrenim gören 102 öğrenciye kompozisyon yazdırılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Öğrencilere yazdırılan kompozisyonlardan hareketle madde havuzu 51 maddeye indirgenmiştir. 51 maddeden oluşan havuz daha sonra 5 Türkçe eğitimi uzmanı ve 3 ölçme ve değerlendirme uzmanına gönderilerek 8 uzmanın görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda kapsama ve ölçek uygunluğuna sahip olmayan 8 madde ölçekten çıkarılmıştır. Madde havuzunda geriye kalan 43 madde 144 öğrenciye uygulanmış ve öğrencilerden alınan dönütler ile 9 madde ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 34 madde ile ölçek

uygulama çalışması yapılmıştır. Ölçme aracının psikometrik özellikleri incelendiğinde elde edilen ölçümlerin geçerliliğini somutlaştırmak amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve madde ayırt ediciliklerinin belirlendiği görülmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda 4 madde ölçekten çıkarılarak "dinlemeyi gerekli görme", "dinlemedeki bireysel farklılıklar", "dinleme gücünü" ve "etkili dinleme alışkanlığı" olmak üzere dört faktörlü, 7 olumsuz, 23 olumlu olmak üzere toplam 30 maddeden oluşan bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Geliştirilen ölçme aracından elde edilen ölçümlerin geçerliliğini sağlayabilmek için madde toplam puan korelasyonları incelenmiş ve korelasyonun 0,20'den düşük olmadığı tespit edilmiştir. Güvenirlik çalışmaları için Cronbach Alfa katsayısı incelenmiş ve iç tutarlılık katsayısı 0.824 olarak tespit edilmiştir.

### Marmara öğrenme stilleri ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesinde öğrenme stillerini tespit edebilmek için Dunn ve Dunn (1986) Öğrenme Stili Envanteri temelinde Şimşek (2007) tarafından 9-11 yaş grubu ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini belirleme amacıyla geliştirilen "Marmara Öğrenme Stilleri ölçeği" araştırmacıdan gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Araştırmada 94 maddeden oluşan ölçeğin algısal alt boyutunu oluşturan 27 maddelik bölümü kullanılmıştır. 27 maddenin 9 maddesi görsel, 9 maddesi işitsel, 9 maddesi ise dokunsal alanla ilişkilidir. Ölçekte yer alan maddeler tek bir doğru cevabı olmayan, bireyin kendisini en iyi yansıttığını düşündüğü maddeleri evet, kendisini yansıtmadığını düşündüğü maddeleri ise hayır olarak işaretlediği seçeneklerden oluşmaktadır. Ölçekte farklı maddelerin yer aldığı alt boyutların yarısı bir seçimi gösterirken diğer yarısı bu seçimin tam tersi ifadeleri belirten bilgilerden oluşmaktadır. Öğrenciler tarafından maddelere verilen cevaplar doğrultusunda sonuçlar analiz edilerek öğrencilerin öğrenme özellikleri belirlenerek "Kişisel Öğrenme Profilleri" çıkarılmıştır. Kişisel öğrenme profilinin oluşturulması bir yandan öğrencilerin kendi öğrenme özelliklerinin farkına varmasını sağlarken öte yandan öğretmen ve ebeveynlerin öğrenciyi tanıyıp destek olmasına katkı sağlayacaktır. Ölçek geliştirme

sürecinde araştırmacı tarafından ilk olarak konu ile ilgili literatür çalışması yapılmış sonrasında ölçme aracı için düşünülen yaş grubu öğretmenlerinin konu ile ilgili görüşleri alınarak toplanan bilgi ve belgelerde düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlemeler sonrası Dunn ve Dunn öğrenme stilleri modelinin teorik alt yapısı temelinde 200 maddelik havuz oluşturularak 3 dil uzmanı, 1 ölçme değerlendirme uzmanı ve 2 psikoloğun görüşleri doğrultusunda farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip dört okulda öğrenim gören 3., 4., ve 5. sınıfta öğrenim gören 250 öğrenci ile pilot uygulama çalışması yapılmıştır. Uygulama sırasında yaşanan aksaklıklar konusunda alan uzmanlarının görüşleri alınarak yapılan düzenlemeler sonrası hazırlanan resimli ölçme aracı geliştirilerek 2. pilot uygulama çalışması yapılmıştır. 2. pilot uygulama sonrasında geçerlilik (yapı-içerik geçerliliği) ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerlilik indeksi 0,83, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,814 olarak bulunmuştur. Son olarak test-tekrar test tutarlılığı için 3 hafta sonra çalışma grubundan rastgele seçilen 300 öğrenci ile son uygulama çalışmasından elde edilen bulgular incelenerek ölçeğin son hali oluşturulmuştur.

#### *Başarı testleri*

Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama çalışması öncesinde ve sonrasında dinleme becerilerini değerlendirebilmek amacıyla Katrancı (2012) tarafından hazırlanan “Öyküleyici Metin Başarı Testi” ve “Bilgilendirici Metin Başarı Testi” kullanılmıştır.

#### *Öyküleyici metin başarı testi*

Öyküleyici metin başarı testi “Rüzgârın Öyküsü” adlı metnine yönelik hazırlanmış sorulardan oluşmaktadır. Başarı testi oluşturma sürecinin ilk aşamasında metinle ilgili 22 adet çoktan seçmeli soru hazırlanarak 5 alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Alınan görüşler sonrası ölçekte yer alan bazı maddelerde düzeltmeler yapılmış, kimi maddeler ise testten çıkarılarak deneme uygulamasına hazır hale getirilmiştir. Deneme uygulaması Ankara il merkezinde bulunan 4 ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 173 beşinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Deneme uygulaması öncesi öğrencilere açıklayıcı bilgiler verilmiş, sonrasında araştırmacı tarafından metin öğrencilere okunmuştur. Okuma sonrası öğrencilerden dinledikleri metne yönelik hazırlanan soruları cevaplamaları istenmiştir. Metne yönelik hazırlanan sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenmiş ve inceleme sonrası doğru yanıtlar 1 yanlış yanıtlar ise 0 olarak puanlanmıştır. Öyküleyici metnin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ITEMAN programı ile analiz edilerek her madde için güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonrası madde ayırt edicilik indeksi 0.30’un altında olan 5 madde ve madde güçlüğü 0.40-0.79 aralığında olmayan 3 madde çıkarılarak geriye kalan 11 madde üzerinden Kuder-Richardson 20 formülü kullanılarak testin güvenilirliği 0.79 olarak hesaplanırken ortalama güçlük 0.58, ayırt edicilik ise 0.41 bulunmuştur. Yapılan analizlerle öyküleyici metin başarı testinin yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konulmuştur.

#### *Bilgilendirici metin başarı testi*

Bilgilendirici metin başarı testi “Ülkemizdeki Çayın Hikâyesi” adlı bilgilendirici metin türündeki metne yönelik hazırlanmış sorulardan oluşmaktadır. Başarı testi oluşturma sürecinin ilk aşamasında metinle ilgili 18 adet çoktan seçmeli soru hazırlanarak 5 alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Alınan görüşler sonrası ölçekte yer alan bazı maddelerde düzeltmeler yapılmış, kimi maddeler ise testten çıkarılarak deneme uygulamasına hazır hale getirilmiştir. Deneme uygulaması Ankara il merkezinde bulunan 4 ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 173 beşinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Deneme uygulaması öncesi öğrencilere açıklayıcı bilgiler verilmiş, sonrasında araştırmacı tarafından metin öğrencilere okunmuştur. Okuma sonrası öğrencilerden dinledikleri metne yönelik hazırlanan soruları cevaplamaları istenmiştir. Metne yönelik hazırlanan sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenmiş ve inceleme sonrası doğru yanıtlar 1 yanlış yanıtlar ise 0 olarak puanlanmıştır. Bilgilendirici metnin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ITEMAN programı ile analiz edilerek her madde için güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonrası madde ayırt edicilik indeksi 0.30’un altında olan 3 madde ve madde güçlüğü 0.40-0.79 aralığında olmayan 4 madde çıkarılarak geriye kalan 11 madde üzerinden Kuder-Richardson 20 formülü kullanılarak testin güvenilirliği 0.81 olarak hesaplanırken ortalama güçlük 0.55, ayırt edicilik ise 0.43 bulunmuştur. Yapılan analizlerle bilgilendirici metin başarı testinin yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konulmuştur.

#### *Uygulama Süreci*

Uygulama süreci ön test uygulamaları, öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri ve geri bildirimlerin verilmesi, son test uygulamaları olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının uygulama süreci ön test çalışmaları (dinleme becerisine yönelik tutum ölçeği, Marmara öğrenme stili ölçeği, dinlediğini anlama başarı testi) ile başlatılmış ve sonrasında 2. araştırmacı tarafından 8 hafta boyunca haftada iki ders saati olmak üzere toplamda 16 saat dinleme metinleri üzerinden öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Uygulama çalışmalarının bitiminde ön testte yer alan ölçek ve başarı testleri deney ve kontrol grubu öğrencilerine son test olarak uygulanmıştır.

Uygulamaya başlamadan önce ön test için hazırlanan metinler iki sınıfın öğrencilere dinletilmiş, dinleme sonrası metinler için hazırlanan sorular öğrencilere dağıtılarak cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin ön test başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmaması üzerine seçkisiz atama yöntemiyle bu iki sınıftan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra dersler deney grubu ile öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri kullanılarak gerçekleştirilirken kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deney grubu ile yapılan çalışmalar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Çizelge 6. Araştırmının uygulama süreci

Hafta	Etkinlik	Açıklama
1. Hafta	Ön testin uygulanması	Araştırmacı tarafından gruplara dinleme becerisine yönelik tutum ölçeği, marmara öğrenme stilleri ölçeği ve başarı testleri ön-test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra deney grubu öğrencilerine farklılaştırılmış öğretim hakkında bilgi verilmiştir.
2. Hafta	“Bak Postacı Geliyor” adlı dinleme metninin işlenmesi	Deney grubundaki öğrencilere “Bak Postacı Geliyor” adlı dinleme metni dinletilmiş ve farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden kademelendirilmiş etkinlik yöntemi kullanılarak metinle ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir.
3. Hafta	“Oğuz Kitaplarla Tanışıyor” adlı dinleme metninin işlenmesi	Deney grubundaki öğrencilere “Oğuz Kitaplarla Tanışıyor” adlı dinleme metni dinletilmiş ve farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden think dots yöntemi kullanılarak metinle ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir.
4. Hafta	“Uzay Giysileri” adlı dinleme metninin işlenmesi	Deney grubundaki öğrencilere “Uzay Giysileri” adlı dinleme metni dinletilmiş ve farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden istasyon yöntemi kullanılarak metinle ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir.
5. Hafta	“Broşür” adlı dinleme metninin işlenmesi	Deney grubundaki öğrencilere “Broşür” adlı dinleme metni dinletilmiş ve farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden RAFT yöntemi kullanılarak metinle ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir.
6. Hafta	“Televizyoncu Ali” adlı dinleme metninin işlenmesi	Deney grubundaki öğrencilere “Televizyoncu Ali” adlı dinleme metni dinletilmiş ve farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden katlı öğretim yöntemi kullanılarak metinle ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir.
7. Hafta	“Heykeli Dikilen Eşek” adlı dinleme metninin işlenmesi	Deney grubundaki öğrencilere “Heykeli Dikilen Eşek” adlı dinleme metni dinletilmiş ve farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden merkezler yöntemi kullanılarak metinle ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir.
8. Hafta	“Vazgeçmeyenlerin Hikâyesi” adlı dinleme metninin işlenmesi	Deney grubundaki öğrencilere “Vazgeçmeyenlerin Hikâyesi” adlı dinleme metni dinletilmiş ve farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden katlı öğretim yöntemi kullanılarak metinle ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir.
9. Hafta	“Çocuktum Ufacıktım, Acıktım Top Oynadım” adlı dinleme metninin işlenmesi	Deney grubundaki öğrencilere “Çocuktum Ufacıktım, Acıktım Top Oynadım” adlı dinleme metni dinletilmiş ve farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden RAFT yöntemi kullanılarak metinle ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir.
10. Hafta	Son testin uygulanması	Araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubuna dinleme becerisine yönelik tutum ölçeği ve başarı testleri son-test olarak uygulanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS-20 programı kullanılmıştır. Analize başlamadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Öncelikle Shapiro-Wilk normallik testi yapılmış daha sonra ise verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Yapılan incelemeden hareketle verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonra birinci aşamada araştırmının yarı deneysel tasarımında belirtilen kontrol ve deney gruplarının ön test sonuçlarına göre grupların başlangıç koşullarının denkliliği ilişkisiz örneklem t-testi ile incelenmiştir. İkinci aşamada ise ilişkisiz örneklem t-testi ile uygulama sonrası kontrol ve deney grubu puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde öncelikle doğru analiz seçimi yapmak için varsayımlar test edilmiştir. Daha sonra araştırma problemlerine ilişkin analiz bulgularına yer verilmiştir.

### Varsayımların Test Edilmesi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde parametrik analizlerin kullanılabilmesi için verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Bu amaçla hem kontrol grubu hem de deney grubu için kullanılan ölçeklerden alınan puanların normallik durumları test edilmiştir. Shapiro-Wilk Normallik analizi sonucunda elde edilen sonuçlar Çizelge 7’de verilmiştir. Çizelge 7 incelendiğinde kontrol grubu öyküleyici metin ön test puanları ( $S-W=,919$ ;  $p<0.05$ ), deney grubu öyküleyici metin son test puanları ( $S-W=,836$ ;  $p<0.05$ ), kontrol grubu öyküleyici metin son test puanları ( $S-W=,887$ ;  $p<0.05$ ) ve kontrol grubu dinleme becerisine yönelik tutum ölçeği son test puanları ( $S-W=,872$ ;  $p<0.05$ ) analiz sonuçları anlamlı çıkmıştır. Geriye kalan tüm gruplarda ise puanlar anlamlı değildir.

Anlamlı sonuçlar vermeyen gruplar için ölçek puanlarının dağılımı normaldir. Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov normallik testleri çok katı/tutucu testler olduğu için küçük örneklemelerde, dağılım normal olmayan dağılım olarak görülebilmektedir. Bunun için dağılımın çarpıklık ve basıklık değerlerine de bakılmıştır.



Çizelge 7. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test shapiro-wilk normallik testi sonuçları

		Grup	Shapiro-Wilk		
			Değer	df	Anlamlılık
BMBT	Ön Test	Deney	,960	28	,357
		Kontrol	,966	26	,522
BMBT	Son Test	Deney	,884	28	,005
		Kontrol	,957	26	,344
ÖMBT	Ön Test	Deney	,951	28	,206
		Kontrol	,919	26	,042*
ÖMBT	Son Test	Deney	,836	28	,000*
		Kontrol	,887	26	,008*
DBYTÖ	Ön Test	Deney	,970	28	,583
		Kontrol	,967	26	,542
DBYTÖ	Son Test	Deney	,980	28	,854
		Kontrol	,872	26	,004*
MÖSÖ	Ön Test	Deney	,968	28	,541
		Kontrol	,960	26	,386

Çizelge 8. Tüm gruplar için ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları

		Grup	Ortalama	Mod	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
BMBT	Ön Test	Deney	5,07	5	5,00	,184	,126
		Kontrol	5,42	6	5,50	,107	-,146
BMBT	Son Test	Deney	9,50	11	10,00	-,653	-,234
		Kontrol	5,88	7	6,00	,058	-,607
ÖMBT	Ön Test	Deney	5,43	6	5,00	,316	-,394
		Kontrol	5,96	6	6,00	,750	,879
ÖMBT	Son Test	Deney	9,82	11	10,00	-1,220	2,040
		Kontrol	6,62	7	7,00	-,616	-,787
DBYTÖ	Ön Test	Deney	95,54	106	94,00	,158	-,870
		Kontrol	101,96	105	103,50	,333	-,202
DBYTÖ	Son Test	Deney	119,96	117	119,00	,282	-,224
		Kontrol	93,31	92	92,00	1,443	2,646
MÖSÖ	Ön Test	Deney	19,39	19	19,50	-,409	,241
		Kontrol	19,23	17	19,00	-,305	,952

Çizelge 9. Ön test grup değişkeni dinlediğini anlama başarı t-testi sonuçları

Ölçek	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	Sd	p
ÖMBT	Deney	28	5,43	1,834	-1,130	52	,263
	Kontrol	26	5,96	1,612			
BMBT	Deney	28	5,07	1,676	-,710	52	,481
	Kontrol	26	5,42	1,963			

\*p&lt;0,05

Karar aşamasında mutlak çarpıklık (Skewness) değeri  $\pm 2,0$ 'nin altında ve basıklık (Kurtosis) değeri  $7,0$ 'nin altında ise verilerin normal dağıldığı yönünde karar verilir (Kim, 2013). Kline (2005) göre ise çarpıklık değeri  $\pm 3$  ve basıklık değeri de  $\pm 10$  sınırları içerisinde ise veriler normal dağılım göstermektedir. Buna göre tüm gruplar için ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8 incelendiğinde tüm gruplara ait ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin  $-3$  ile  $+3$  arasında olduğu ve ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre tüm gruplar için ölçek puanlarının normal

dağılım gösterdiği ifade edilebilir. Parametrik analizler için tüm varsayımların sağlandığı görülmektedir.

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt probleme yanıt vermek amacıyla ön testlerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik test yöntemlerinden ilişkisiz örneklemeler için t-testi analizi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun dinleme başarı düzeylerini gösteren t-testi sonuçları Çizelge 9'da verilmektedir.

Çizelge 9'da grup değişkeni için ilişkisiz örneklemeler t-testi analizi sonuçları verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına göre ön test öyküleyici metin dinlediğini anlama başarı puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ( $p=,263>0,05$ ). Benzer şekilde deney ve kontrol gruplarına göre ön test bilgilendirici metin dinlediğini anlama başarı puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ( $p=,481>0,05$ ). Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin uygulama öncesi hem bilgilendirici metin dinlediğini anlama becerisi hem de öyküleyici metin dinlediğini anlama becerisi açısından benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim uygulamaları öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt vermek amacıyla grupların ön test puanları arasında ilişkisiz örneklem t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Çizelge 10’da verilmiştir.

Çizelge 10’da grup değişkeni için ilişkisiz örneklem t-testi analizi sonuçları verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına göre ön test dinleme becerisine yönelik tutum ölçeği puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ( $p=,076>0,05$ ). Elde edilen bu bulgu grupların işlem öncesinde benzer düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim uygulamaları sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin ve bilgilendirici metin dinlediğini anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt vermek için ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11’de grup değişkeni için yapılan analizlerde, deney grubu bireylerinin son test öyküleyici metin

dinlediğini anlama puanı ortalaması, kontrol grubu bireylerin son test öyküleyici metin dinlediğini anlama puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Etki büyüklüğü büyük düzeydedir. ( $\eta^2=,435$ ). Deney ve kontrol gruplarına göre son test bilgilendirici metin dinlediğini anlama puanı da istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ( $p=,000<0,05$ ). Deney grubu bireylerin son test bilgilendirici metin dinlediğini anlama puanı ortalaması, kontrol grubu bireylerin son test bilgilendirici metin dinlediğini anlama puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Etki büyüklüğü de büyük düzeydedir ( $\eta^2=,509$ ). Bu bulgulardan hareketle farklılaştırılmış öğretim doğrultusunda dinleme becerisini geliştirmeye yönelik yapılan etkinliklerin etkili olduğu söylenebilir.

### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim uygulamaları sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine yanıt vermek amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge 12’de grup değişkeni için ilişkisiz örneklem t-testi analizi sonuçları verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına göre son test dinleme becerisine yönelik tutum ölçeği puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ( $p=,000<0,05$ ). Deney grubu bireylerin son test dinleme becerisine yönelik tutum ölçeği puanı ortalaması, kontrol grubu bireylerin son test dinleme becerisine yönelik tutum ölçeği puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Etki büyüklüğü büyük düzeydedir ( $\eta^2=,617$ ). Elde edilen sonuçlar farklılaştırılmış öğretim doğrultusunda yapılan dinleme eğitimi çalışmalarının öğrencilerin dinleme becerisine yönelik tutumlarını olumlu bir şekilde etkilediğini göstermektedir.

Çizelge 10. Ön test grup değişkeni dinleme becerisine yönelik tutum ölçeği t-testi sonuçları

Ölçek	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	Sd	P
DBYTÖ	Deney	28	95,54	9,868	-1,813	52	,076
	Kontrol	26	101,96	15,721			

\* $p<0,05$

Çizelge 11. Son test grup değişkeni dinlediğini anlama başarı t-testi sonuçları

Ölçek	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	Sd	p	$\eta^2$
ÖMBT	Deney	28	9,82	1,219	6,323	52	,000*	,435
	Kontrol	26	6,62	2,368				
BMBT	Deney	28	9,50	1,401	7,349	52	,000*	,509
	Kontrol	26	5,88	2,160				

\* $p<0,05$

Çizelge 12. Son test grup değişkeni dinleme becerisine yönelik tutum ölçeği t-testi sonuçları

Ölçek	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	Sd	p	$\eta^2$
DBYTÖ	Deney	28	119,96	6,669	9,146	52	,000*	,617
	Kontrol	26	93,31	13,789				

\* $p<0,05$

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, farklılaştırılmış öğretimin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. 8 hafta boyunca deney grubu öğrencileri farklılaştırılmış öğretim stratejileri yoluyla dinlediğini anlama eğitimi aldılar. Kontrol grubu öğrencileri ise geleneksel yöntemlerle dinlediğini anlama eğitimi aldılar. Araştırma bulguları, farklılaştırılmış öğretimin 5. sınıf öğrencilerinin hem bilgilendirici metin dinlediğini anlama hem de öyküleyici metin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiğini ve öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Elde edilen bulgular farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin dinleme becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında müfredat öğrencilerin farklı özelliklerine ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre yapılandırılır. Mevcut araştırmada da öğrencilerin öğrenme stillerine uygun bir şekilde farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile yapılan çalışmaların öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Ülkemizde farklı disiplinlerde sınırlı sayıda da olsa farklılaştırılmış öğretimin sınırdığı çalışmalara (Bal, 2023; Karataş, 2013; Özüdoğru, 2022; Yavuz, 2020) rastlanılmasına karşın Türkçe derslerinde bu yöntemin etkililiğine dönük çalışmaların çok az olduğu görülmektedir (Erden & Koçyiğit, 2023; Karadağ, 2010). Farklı disiplinlerde yapılan çalışmaların önemli bir bölümünün bulguları, bu yöntemin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını ortaya koymaktadır. Türkçe derslerinde uygulanan farklılaştırılmış etkinliklerin de öğrencilerin dil becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların sonuçları mevcut araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Erden ve Koçyiğit (2023) beşinci sınıflar üzerinde yapmış oldukları çalışmalarında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Elde edilen bulgular, okuma becerilerinin geliştirilmesinde ve okuma motivasyonlarının artırılmasında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının mevcut öğretim programına göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Karadağ (2010) tarafından yapılan eylem araştırmasında ise farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı doğrultusunda yapılan eğitimin öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını nasıl etkilediği üzerinde durulmuştur. Türkçe derslerinde öğrenme alanlarına ve öğrencilerin ilgilerine dönük hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin öğrenme becerilerini olumlu yönde etkilediği, onların öğrenme etkinliklerine etkin katılımlarına olanak sağladığı, öğrencilerin bireysel ve grup çalışmaları gerçekleştirme becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca yapılan uygulamalarla birlikte öğrencilerin öğretime bağımlılıklarının azaldığı ve bağımsız çalışma alışkanlıklarını kazandıkları belirlenmiştir. Eylem araştırmasında dinleme eğitimi bağlamında uygulanan etkinliklerde, dinleme ediminin

amaçları doğrultusunda öğrenciyi sürece katmaya çalışan etkinliklerle, öğrencilerin etkili dinleme becerisini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Yapılan gözlem ve çalışma kâğıtlarının değerlendirilmesiyle elde edilen sonuçlar, onların iletiyi alma, yorumlama ve anlamlandırma becerilerini etkin bir biçimde kullandıklarını ortaya koymaktadır. Aliakbari ve Haghghi (2014) de yapmış oldukları çalışmalarında okuduğunu anlama konusunda geleneksel temelli öğretime kıyasla farklılaştırılmış öğretimin daha etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Alanyazında farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenme becerileri üzerinde etkisinin araştırıldığı çalışmalar da bulunmaktadır. Magableh ve Abdullah (2022) yapmış oldukları çalışmalarında deney grubu öğrencilerine farklılaştırılmış öğretim stratejileri ile okuma eğitimi verilirken kontrol grubuna herkese uyan tek çözüm yöntemiyle eğitim verilmiştir. Kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçlarına göre farklılaştırılmış öğretimin okuduğunu anlama puanlarını olumlu yönde etkilediği ve deney grubundaki katılımcıların, kontrol grubundaki katılımcılardan daha iyi performans gösterdiği tespit edilmiştir. Yavuz (2020) da farklılaştırılmış öğretimin Türk öğrencilerin ikinci dil başarıları ile öğrenci ve öğretmen algılarına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Türkiye'deki özel bir lisede İngilizce öğrenimi yapılan bir sınıfta gerçekleştirilen bu çalışma, farklılaştırılmış öğretimin Türk öğrencilerin öğrenme başarıları üzerindeki etkisi ve öğrenci ve öğretmen algılarını incelemektedir. Kontrol grubu geleneksel öğretime tabi tutulurken, deney grubunda yapılandırıcılık ilkeleri, çoklu zekâ teorisi temelli farklılaştırılmış öğretim doğrultusunda öğretim yapılmıştır. Başarı testleri aracılığıyla toplanan veriler, deney grubunun kontrol grubundan daha iyi performans gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Öğrenci yansıtıcı yazıları, İngilizce öğrenimi gören öğrenenlerin farklılaştırılmış öğretimi farklı, eğlendirici, merak uyandırıcı, öğretici bulduğunu ortaya koymaktadır.

Alanyazın incelendiğinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkisinin bulunmadığına yönelik çeşitli çalışmalarla da karşılaşılmaktadır. Little, McCoach ve Reis (2014) ve Barbara (2017)'nin yapmış oldukları deneysel çalışmalarda farklılaştırılmış yöntemin uygulandığı sınıf ile geleneksel öğretimin yapıldığı sınıf arasında akademik başarı yönünden anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aras (2018)'in ortaokul beşinci sınıf düzeyinde farklılaştırılmış öğretimin öğrenci içsel motivasyonunu, davranışlarını ve akademik başarıları üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında elde edilen bulgular farklılaştırılmış öğretimin yapıldığı sınıf ve geleneksel sınıfın okuma başarısında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bununla birlikte, farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulandığı sınıfın ortalama test sonrası puanları, kontrol grubunun ortalama test sonrası puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Yapılan bu çalışmaların bulguları mevcut araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermemektedir. Bu bulgulara karşın farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin başarıları üzerinde

etkili olduğunu ortaya koyan birçok çalışma söz konusudur. Bal (2023) farklılaştırılmış öğretimin matematik başarısı üzerindeki etkisini ve ortaokul öğrencilerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin tutumlarını belirleme amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Elde edilen bulgular matematik derslerinde farklılaştırılmış öğretimin ortaokul öğrencilerinin matematik başarısını arttırdığını ancak matematiğe yönelik tutumları üzerinde hiçbir etkisi olmadığını göstermektedir. Karataş (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, üstün zekâlı öğrenciler üzerinde denenmiş farklılaştırılmış öğretim programının öğrencilerin başarılarını, yaratıcılıklarını, matematik dersine olan tutumlarını ve akademik benlik durumlarını anlamlı düzeyde arttırdığı gözlenmiştir. Özer (2016), öğrenme stillerine göre uygulanan farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişileri ve yabancı dil dersine yönelik tutumları üzerinde daha etkili olduğunu saptamıştır. Bu bulgular ise mevcut araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırma kapsamında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumları üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Elde edilen bulgular bu uygulamaların öğrencilerin dinleme tutumları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Farklı disiplin alanlarında farklılaştırılmış öğretim doğrultusunda yapılmış bazı çalışmalar mevcut araştırmanın sonuçlarını desteklerken (Aras, 2018; Karadağ, 2010; Karataş, 2013) bazı çalışmalar yapılan çalışmaların öğrenci tutumları üzerinde etkili olmadığını ortaya koymaktadır (Bal, 2023; Özer, 2016). Karadağ (2010) tarafından yapılan araştırmada farklılaştırılmış öğretim doğrultusunda yapılan etkinliklerin öğrencilerin dinlemeye karşı istek duymalarına, özgüven kazanmalarına ve eğlenerek öğrenmelerine olanak sağladığı belirlenmiştir. Aras'ın (2018) çalışmasında, deney grubunda kullanılan farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kontrol grubunda kullanılan geleneksel temelli öğretime göre öğrencilerin motivasyonu üzerinde daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Özer (2016) tarafından yapılan çalışmada ise grupların tutum ölçeğinden almış oldukları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemesine rağmen öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğu, derse karşı olan ilgilerinin arttığı görülmektedir.

Alanyazında yapılan araştırmalardan da görüleceği üzere öğrenme ortamı öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına ve müfredat gereksinimlerine göre farklılaştırıldığı zaman öğrencilerin akademik başarıları artmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlere ve okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenci özelliklerine ve hedeflenen öğrenme çıktılarına göre işe koşması gerekmektedir. Bunun için de farklı ihtiyaçları olan tüm öğrencilere göre öğretimlerini ayarlama konusunda yeterli donanıma ve uygulama becerisine ve yeterliliğine sahip olmalıdırlar. Sınıf ortamlarında öğretmenler, dersleri bireysel öğrenme stillerine göre düzenleyerek veya öğrencileri ortak ilgi alanlarına, konulara veya yeteneklere göre gruplandırarak

farklılaşmayı başarabilirler. Bu doğrultuda hizmet öncesi öğretmen eğitiminde farklılaştırılmış öğretimin kullanımına dönük uygulamalı çalışmalar yapılabilir, mevcut öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir. Okul sınıf mevcutları makul düzeyde tutulabilir. Okulun fiziksel ihtiyaçları yeterli hale getirilebilir. Aileden kaynaklanabilecek sorunlara ilişkin de önlemler alınabilir. Mevcut araştırmada elde edilen bulgular farklılaştırılmış öğretimin 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirdiğini ve öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Benzer bir çalışma farklı sınıf düzeylerinde de gerçekleştirilebilir. Yapılacak diğer çalışmalarda farklılaştırılmış öğretim yöntem ve tekniklerinin diğer dil becerileri üzerindeki etkililiği de test edilebilir.

## Extended Abstract

### Introduction

Differentiated teaching refers to learner-centered learning and teaching processes under the guidance of a constructivist approach (Bal, 2023; Maeng & Bell, 2015; Tomlinson, 2014; Wan, 2017). Differentiated teaching is an important approach that emphasizes that the content, process and product dimensions of the teaching process are differentiated by taking into account the differences of the learner, diversification should be made in learning environments due to the presence of individuals with different readiness, different learning styles in the learning environment, uniform learning-teaching practices are not suitable for all students with individual differences (Heacox, 2002; Melesse & Belay, 2022; Tomlinson, 2000). This teaching method; it is also known as an inclusive teaching method because it provides multiple possibilities for learning based on teachers' backgrounds, readiness, interests and profiles of students (Estaitayeh & DeCoito, 2023; Gaitas et al., 2022; Marks, Woolcott & Markopoulos, 2021; Melesse & Belay, 2022). According to Tomlinson and Moon (2013), differentiated teaching is the arrangement of appropriate teaching in such a way as to eliminate learning difficulties by determining the current development levels of learners. In other words, differentiated teaching aims to provide the best opportunities for learning to all students and to cope with learning differences (Coubergs et al., 2017). In this context, it can be said that this teaching method stands out as an important factor that meets the needs and interests of all learners (Pozas, Letzel-Alt & Schwab, 2023). In the related literature, it is also seen that this method has an effect on student achievement, learning interest and self-confidence in educational environments (Bal, 2023; Eysink, Hulsbeek & Gijlers, 2017; Mc Quarrie & Mc Rae, 2010).

Revealing the learner's existing potential through educational environments suitable for individual differences will make positive contributions to the development of language skills. It is thought that differentiated instruction, whose effectiveness has been demonstrated in different learning areas, will also be



effective in the process of acquiring language skills. This method can also be used to effectively and efficiently develop listening skills, which are among the basic language skills that the individual begins to acquire while in the womb, and which later forms the basis of skill areas such as speaking, reading and writing, and which contributes significantly to the development of these skills. The main purpose of this research is to determine whether there are significant differences between the listening comprehension success and listening attitudes of the experimental group, to which differentiated teaching activities based on learning styles were applied, and the control group, to which the current curriculum was applied, in gaining listening skills in the fifth grade Turkish course in secondary school.

### **Method**

In this study, which aims to determine the effect of differentiated teaching activities based on teaching styles on students' listening skills, a quasi-experimental model with a pretest-posttest control group was used. The study population of the research consists of 287 5th grade students studying in a secondary school affiliated with the Ministry of National Education in the 2022-2023 academic year in Aksaray city center. As a result of the analysis, it was determined that there was no significant difference in listening skills between the branches, and 5/C class was determined as the experimental group and 5/H class was determined as the control group through random assignment. While differentiated teaching activities based on learning styles were applied to the experimental group, the current curriculum was continued in the control group. The "Attitude Scale for Listening Skills" developed by Karakuş Tayşi (2014), the "Marmara Learning Styles Scale" developed by Şimşek (2007) and the "Narrative Text Achievement Test" and "Informative Text Achievement Test" prepared by Katrancı (2012) were used as data collection tools in this research. The data were analyzed using the SPSS-20 program.

### **Results**

The results of the research show that differentiated instruction improves 5th grade students' listening comprehension skills and has a more positive impact on students' attitudes towards listening. The findings reveal that differentiated instruction has a positive effect on students' listening skills.

### **Discussion**

Although there are a limited number of studies in our country in which differentiated teaching has been tested in different disciplines (Bal, 2023; Karataş, 2013; Özüdoğru, 2022; Yavuz, 2020), it is observed that there are very few studies on the effectiveness of this method in Turkish lessons (Erden & Koçyiğit, 2023; Karadağ, 2010). The findings of a significant part of the studies conducted in different disciplines reveal that this method increases the academic achievement of students. It shows that the differentiated activities applied in Turkish lessons also

have an impact on the language skills of students. The results of these studies show similarities with the results of the current research. Erden and Koçyiğit (2023) studied the effect of differentiated teaching practices on the reading comprehension skills and reading motivations of fifth graders in their study, it was found that the reading comprehension achievement and reading motivation final test scores of students in the experimental group where differentiated teaching activities were applied were significantly higher than the final test score averages of students in the control group. In other words, as a result of the research, it has been found that differentiated teaching practices are more effective in increasing the reading comprehension success and reading motivation of fifth grade students compared to current program practices. In the action research conducted by Karadağ (2010), it was emphasized how education conducted in accordance with the differentiated teaching approach affects the development of students' language skills and attitudes towards Turkish lessons.

### **Pedagogical Implications**

When the learning environment is differentiated according to students' various needs and curriculum requirements, students' academic success increases. In this context, teachers and school administrators have great responsibilities. Teachers need to use different teaching methods and techniques in learning-teaching processes according to student characteristics and targeted learning outcomes. For this, they must have sufficient equipment and the application skills and competence to adjust their teaching according to all students with different needs. In classroom settings, teachers can achieve differentiation by tailoring lessons to individual learning styles or grouping students according to common interests, subjects, or abilities. In this regard, practical studies can be carried out on the use of differentiated instruction in pre-service teacher education, and in-service training can be given to existing teachers. School class sizes should be kept at a reasonable level and the physical needs of the school should be adequate. Precautions should also be taken regarding problems that may arise from the family. The findings obtained in the current study show that differentiated instruction improves the listening skills of 5th grade students and positively affects students' attitudes towards listening. A similar study can be carried out at different grade levels. In other studies, the effectiveness of differentiated teaching methods and techniques on other language skills can also be tested.

### **Araştırmanın Etik Taahhüt Metni**

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir



akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

## Kaynaklar

- Akça Üşenti, Ü. (2013). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının etkililiğinin sınanması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akdemir, Z. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğretmen ve öğrencilere etkisi: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 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. <https://doi.org/10.3200/PSFL.51.3.49-54>
- Aliakbari, M. & 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.
- Alisa, T. P. & Rosa, R. N. (2013). RAFT As a Strategy for Teaching Writing Functional Text to Junior High School Students. *Journal of English Language Teaching* 1(2), 1-9.
- Anderson, K. (2007). Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49-54.
- Aras, İ. (2018). *The impact of differentiated instruction on learner motivation, behaviour, and achievement in middle school reading classes* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Avcı, S. & Yüksel, A. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim teori ve uygulama*. Nobel Yayıncılık.
- Avcı, S., Yüksel, A., Soyer, M. & Balıkcıoğlu, S. (2009). The cognitive and affective changes caused by the differentiated classroom environment designed for the subject of poetry. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1069-1084.
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bal, A. P. (2023). Assessing the impact of differentiated instruction on mathematics achievement and attitudes of secondary school learners. *South African Journal of Education*, 43(1), 1-10. <https://doi.org/10.15700/saje.v43n1a2065>
- Barbara, W. (2017). Effects of instructional pedagogy on eighth-grade students' reading achievement (doctoral dissertation). Walden University College of Education. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1958957072>
- Belər, Y. & Avcı, S. (2011). Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(12), 109-126.
- Brevik, L. M., Gunnulfson, A. E. & Renzulli, J. S. (2018). Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, 71, 34-45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.003>
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Camcı Erdoğan, S. & Kahveci, N. G. (2015). Farklılaştırılmış fen ve teknoloji öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tutumlarına etkisi. *Hayef Journal of Education*, 12(1), 191-207.
- Cannon, M. A. (2017). *Differentiated mathematics instruction: an action research study* [Unpublished doctoral dissertation]. University of South Carolina, USA.
- Celik, S. (2019). Can differentiated instruction create an inclusive classroom with diverse learners in an elementary school setting. *Journal of Education and Practice*, 10(6), 31-40. <https://doi.org/10.7176/JEP>
- Cheng, A. (2006). *Effects of differentiated curriculum and instruction on Taiwanese EFL students' motivation, anxiety and interest* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Southern California.
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G. & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 41-54.
- Cox, S. G. (2008). Differentiated instruction in the elementary classroom. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 73(9), 52-54.
- Çaylı, C. (2020). *Ortaokul Türkçe derslerinde öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesi ve gelişim durumlarının belirlenmesine yönelik bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çoban, H. (2019). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine, biliş ötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ve problem çözme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Djatkıka, E. T. & Astutik, P. P. (2023). Learning profile mapping for differentiated instruction implementation. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 10(7), 51-56. <https://doi.org/10.20431/2349-0381.1007006>
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, Y. (2019). Dinleme/izleme becerisi ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bu becerinin geliştirilmesi için önerilen yöntemlere yönelik bir analiz. *Millî Eğitim*, 48(1), 31-56.
- Dunn, K. & Dunn, R. (1986). The look of learning styles. *Early Years*, 8, 46 - 52.
- Dunphy, S. P. (2010). *The effect of explicitly differentiated reading instruction groups on eighth-grade students' achievement, behavior, and engagement in a school seeking to reestablish adequate yearly progress benchmarks* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Nebraska, USA.
- Ease, E. & Blonder, R. (2023). The development of an instrument for measuring teachers' and students' beliefs about differentiated instruction and teaching in heterogeneous chemistry classrooms. *Chemistry Teacher International*, 5(2), 125-141.
- Edwards, P. (1991). *Listening: The Neglected Language Art*. Marcn
- Ekinci, O. & Bal, A. P. (2019). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 197-203.
- El Masry, S. M. (2017). *The effect of differentiated instruction on learning english vocabulary and grammar among second graders in unrw a schools* [Unpublished Master's Thesis]. Islamic University of Gaza.
- 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.

- Ermış, F. (2021). *Fen bilimleri dersinde farklılaştırılmış öğretime işbirlikli öğrenmenin entegrasyonu, uygulanması ve etkililiğinin araştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Estaiteyeh, M. & DeCoito, I. (2023). Planning for differentiated instruction: Empowering teacher candidates in STEM education. *Can. J. Sci. Math. Techn. Educ.*, 23, 5–26. <https://doi.org/10.1007/s42330-023-00270-5>
- Eysink, T. H. S., Hulsbeek, M. & Gijlers, H. (2017). Supporting primary school teachers in differentiating in the regular classroom. *Teaching and teacher education*, 66, 107–116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.002>
- Frerejean, F., Geel, M. V., Keuning, T., Dolmans, D., Merriënboer, J. J. G. & Visscher, A.J. (2021). *Instructional Science*, 49, 395–418. <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09540-x>
- Gaitas, S., Carêto, C., Peixoto, F. & Silva, J. C. (2022). Differentiated instruction: 'to be, or not to be, that is the question'. *International Journal of Inclusive Education*. Erişim Adresi: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2022.2119290>
- Grecu, Y. V. (2023). Differentiated instruction: Curriculum and resources provide a roadmap to help English teachers meet students' needs. *Teaching and Teacher Education* 125, 1-11.
- Gregory, G. H. & Chapman, C. (2007). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. Corwin Press.
- Gürkan, E. (2019). *Sınıf dışı öğrenme ortamlarında farklılaştırılmış öğretime yönelik bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hachfeld, A. & Lazarides, R. (2021). The relation between teacher self-reported individualization and student-perceived teaching quality in linguistically heterogeneous classes: An exploratory study. *European Journal of Psychology of Education*, 36(4), 1159-1179. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00501-5>
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction. Effective Classroom Practices Report*. National Center on Accessing the General Curriculum, US Office of Special Education Programs.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3–12*. Free Spirit.
- Heacox, D. (2017). *Making differentiation a habit: How to ensure success in academically diverse classrooms*. Free Spirit Publishing.
- Johnson, E. (2010). *Improving students' academic achievement through differentiated instruction* [Unpublished doctoral dissertation]. Walden University, USA.
- 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* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadağ Yılmaz, R. (2021). *Bireysel farklılıklar ve farklılaştırılmış öğretim*. Z. N. Baysal, E. Sarıcan & N. Şener (Eds.). İlkokul Üzerine Güncel Konular-I (ss. 169-204). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadayı Evyapan, J. (2021). *Uzaktan eğitim sürecinde farklılaştırılmış öğretim stratejileri kullanımı: İlk yıllar programı (PYP) matematik dersi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakaş Tayşi, E. (2014). *Öğrenme stiline dayalı eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel.
- Karataş, Y. (2013). *Farklılaştırılmış matematik öğretiminin üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerde erişime, yaratıcılığa, tutuma ve akademik benliğe etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Katranç, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling: Methodology in the social sciences*. Guilford Press.
- Kotob, M. M. & Abadi, M. A. (2019). The influence of differentiated instruction on academic achievement of students in mixed ability classrooms. *International Linguistics Research*, 2(2), 8-28.
- Little, C. A., McCoach, 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.
- Maeng, J.L. & Bell, R.L. 2015. Differentiating science instruction: Secondary science teachers' practices. *International Journal of Science Education*, 37(13), 2065–2090.
- Magableh, I. S. & Abdullah, A. (2022). Differentiated instruction effectiveness on the secondary stage students' reading comprehension proficiency level in Jordan. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 11(1), 459-466.
- Marks, A., Woolcott, G. & Markopoulos, C. (2021). Differentiating instruction: Development of a practice framework for and with secondary mathematics classroom teachers. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 16(3), em0657. <https://doi.org/10.29333/iejme/11198>
- Mc Quarrie, L. M. & Mc Rae, P. (2010). A provincial perspective on differentiated instruction: The Alberta Initiative for School Improvement (AIS). *Journal of Applied Research on Learning*, 3(4), 1-18.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (1-5. sınıflar). Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2019). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokuldaki dinleme eğitiminin niteliğine ilişkin fenomografik bir araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (1), 34- 44.
- Melesse, T. & Belay, S. (2022). Differentiating instruction in primary and middle schools: Do es variation in students' learning attributes matter? *Cogent Education*, 9(1), 2105552. doi: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2105552>
- Morgil, İ., Yılmaz, A. & Yörük, N. (2002). Kimya eğitiminde istasyonlarla öğrenme modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 110-117.
- Mumba, F., Banda, A., Chabalengula, V. & Doleng, N. (2015). Chemistry teachers' perceived benefits and challenges of inquiry-based instruction in inclusive chemistry classrooms. *Science Education International*, 26(2), 180–194.

- Nicolae, M. (2014). Teachers' beliefs as the differentiated instruction starting point: Research basis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 128, 426-431. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.182>
- Ocak, G. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Osuafor, A. M. & Okigbo, E. C. (2013). Effect of differentiated instruction on the academic achievement of Nigerian secondary school biology students. *Educational Research*, 4(7), 555-560.
- Ozan, Ö. & Göçmenler, H. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan farklılaştırılmış öğretimi projesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 129-134.
- Özbay, M. & Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(1), 87-97.
- Özer, S. (2016). Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özudoğru, F. (2022). Investigating the Effect of Differentiated Instruction on Academic Achievement and Self-Directed Learning Readiness in an Online Teaching Profession Course. *i.e.: inquiry in education*, 14(2), 1-28.
- Pierce, R. L. & Adams, C. M. (2004). Tiered lessons. *Gifted Child Today*, 27(2), 58-65.
- Pozas, M., Letzel-Alt, V. & Schwab, S. (2023). The effects of differentiated instruction on teachers' stress and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 122, 1-12.
- Richards, M. R. E. & Omdal, S. N. (2007). Effects of tiered instruction on academic performance in a secondary science course. *Journal of Advanced Academics*, 18(3), 424-456.
- Salar, R. & Turgut, U. (2019). The effect of differentiated instruction on classroom climate: a qualitative study *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(4), 1048-1068. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.557684>
- Samms, P. (2009). *When teachers differentiate reading instruction for fifth grade students: impacts on academic achievement, social and personal development* [Unpublished doctoral dissertation]. Argosy University.
- Şan İ., & Türeğün Çoban B. (2021). Farklılaştırılmış öğretimin ingilizce dersinde akademik başarıya etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(1), 184-191. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.440>
- Şentürk, C. (2017). *İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara öğrenme stilleri ölçeği'nin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tadesse, M. (2018). Primary school teachers' perceptions of differentiated instruction in Awi Administrative Zone, Ethiopia. *Bahir Dar J Educ*, 18(2), 152-173.
- Tadesse, M. (2021). An investigation into factors affecting intervention fidelity of differentiated instruction (di) in primary schools of Bahir Dar City administration. *Bahir Dar Journal of Education*, 21(1), 61-81.
- Taş, F. & Sırmacı, N. (2018). The effect of differentiated instructional design on students' metacognitive skills and mathematics academic achievements. *Erzincan University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 336-351. <https://doi.org/10.17556/erziefd.312251>
- Taş, F. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taylor-Cox, J. (2008). *Differentiating in number & operations: A Guide for ongoing assessment, grouping students, targeting instruction, and adjusting levels of cognitive demand*. Heinemann.
- Tomlinson, C. A. & Moon, T. 2013. *Assessment and student success in a differentiated classroom*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 6-13.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, Virginia ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. (2nd ed). ASCD.
- Tüfekçi, Z. (2018). *Fen bilimleri eğitiminde farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrenme ürünlerine etkisi: vücudumuzu tanıyalım ünitesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türkben, T. & Kılıç, Ö. (2022). Süreç temelli dinleme eğitiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 195-209.
- Tüzel, S. & Keleş, E. (2013). Dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen soruların 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 27-45.
- Üçarkuş, E. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarı ile beceri erişilerine etkisinin ve görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wan, S.W.Y. 2017. Differentiated instruction: Are Hong Kong in-service teachers ready? *Teachers and Teaching*, 23(3), 284-311.
- Whitley, J., Gooderham, S., Duquette, C., Orders, S. & Cousins, B. (2019). Implementing differentiated instruction: A mixed-methods exploration of teacher beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 25(8), 1043-1061. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1699782>
- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuz, A. C. (2020). The effects of differentiated instruction on Turkish students' L2 achievement, and student and teacher perceptions. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 313-335.
- Zaier, A. & Maina, F. (2022). Assessing preservice teachers' perceptions and practices to differentiate instruction for culturally and linguistically diverse students in secondary classrooms. *International Journal of Multicultural Education*, 24(2), 1-16.