



T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRMENİN OKUDUĞUNU ANLAMAYA
ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muhammet SÖNMEZ

DÜZCE

Ekim,2020

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRMENİN OKUDUĞUNU ANLAMAYA
ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muhammet SÖNMEZ

Danışman: Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

DÜZCE

Ekim, 2020

Muhammet Sönmez

Düzce Üniversitesi, SBE

Yüksek Lisans Tezi

Ekim, 2020

**BIÇIMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRMENİN OKUDUĞUNU
ANLAMAYA ETKİSİ**

ÖN SÖZ

Öğrenmenin temel becerilerinden biri olan okuma ulusal ve uluslararası alanyazında geçmişten günümüze sıkça çalışılmış bir konudur. Yapılan çalışmalar okumanın temel amacının okunan metnin anlaşılması olduğunu göstermektedir. Okuduğunu anlamaya yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda bu becerinin nasıl geliştirileceğine dair birçok strateji ortaya çıkarılmış, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin önemine sıklıkla değinilmiştir. Ancak okuduğunu anlama becerisi bir sürece bağlı olmadan sadece sonuçlar üzerinden değerlendirilirse anlık okuduğunu anlama puanlarını yorumlamaktan öteye geçilemeyecektir. Okuma ve anlama sürecinde öğrencilerin metne yönelik anlama eksiklikleri tespit edilerek etkin dönüt ve düzeltme imkânı sunulmalıdır. Bu bağlamda öğrenci ihtiyaçları belirlenerek öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun yöntem ve tekniklerin ortaya çıkarılması kolaylaşacaktır. Bu durum biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin okuma sürecine dâhil edilmesi, okumayı değerlendirirken biçimlendirici değerlendirme yaklaşımından yararlanılması gerekliliğini ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmayla biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi ortaya konmak istenmiştir.

Bu araştırmanın gerçekleştirme sürecinde ve lisans-yüksek lisans öğrencilik dönemlerinde gerek akademik gerekse manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, öğrencilerinin iyi birer öğretmen ve eğitimci olması için çalışan, çok değerli öğretmenim ve danışman hocam Sayın Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmaya değerli görüşleriyle katkı sağlayan hocalarım Sayın Prof. Dr. Seyit Ateş ve Doç. Dr. Hasan Kağan KESKİN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın gerçekleştirildiği ilkokulda görev yapan okul yöneticilerine, öğretmenlere ve çalışmaya katılan öğrencilere teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde görüşlerini belirterek araştırmayı zenginleştiren, tüm çabaları ve gayretlerini sunan çok kıymetli arkadaşlarım Mücahit DURMAZ, Abdurrahman Baki TOPÇAM, Behlül Bilal SEZER ve Mustafa ÖZTÜRK'e teşekkürü bir borç bilirim.

Teşekkürün en büyüğünü ve en değerlisini hak eden her an yanımda olan, stresli ve yoğun zamanlarımı hoş görüyle karşılayan desteğiyle her zaman beni motive eden sevgili aileme sonsuz teşekkürler.

Muhammet SÖNMEZ

Ekim, 2020



ÖZET

BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRMENİN OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ

SÖNMEZ, Muhammet

Yüksek Lisans, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

Ekim-2020, 107 sayfa

Bu araştırmanın amacı biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin okuduğunu anlama becerisine etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda bir grup öğrencinin okuduğunu anlama durumları biçimlendirici değerlendirme yöntemleriyle değerlendirilirken bir grup öğrencinin okuduğunu anlama durumları geleneksel değerlendirme yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Araştırma nicel araştırma desenlerinden eşitlenmemiş yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol grubu rastgele belirlenmiştir. Çalışma grubunu Kocaeli ili Dilovası ilçesine bağlı bir ilkokulda öğrenim gören 50 tane üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 2010-2011 öğretim yılında 3. sınıf Türkçe ders kitabı olarak kullanılan kitaptan alınmış metin ve bu metne yönelik hazırlanmış anlama sorularıyla toplanmıştır. Veriler SPSS 22 Paket programıyla analiz edilmiştir. Analiz sırasında Mann-Whitney U ve Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine yüksek düzeyde anlamlı bir farkın ortaya çıktığı görülmüştür. Araştırmanın bulguları sonucunda biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin okuduğunu anlama başarısına olum yönde katkı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Biçimlendirici değerlendirme, Okuma, Okuduğunu anlama

ABSTRACT

THE EFFECT OF FORMATIVE ASSESSMENT ON READING COMPREHENSION

SÖNMEZ, Muhammet

Master's Degree, Department of Primary Education

Thesis Supervisor: Fatih Çetin ÇETİNKAYA

October-2020, 107 pages

The aim of this study is to reveal the effect of formative assessment methods on reading comprehension skills. For this purpose, reading comprehension of a group of students was evaluated with formative assessment methods, while a group of students' reading comprehension was evaluated with traditional assessment methods. The research was carried out using an unpaired quasi-experimental design, one of the quantitative research designs. The experimental and control groups of the research were determined randomly. The study group consists of 50 third grade students studying at a primary school in Dilovası district of Kocaeli province. The research data were collected with the text taken from the book used as a 3rd grade Turkish textbook in the 2010-2011 academic year and the comprehension questions prepared for this text. The data were analyzed with SPSS 22 Package program. Mann Whitney U and Wilcoxon signed rank test were used during the analysis. In the findings of the study, it was seen that a high level of significant difference emerged between the experimental and control groups in favor of the experimental group. As a result of the findings of the study, it was concluded that formative assessment methods contribute positively to reading comprehension success.

Keywords: Formative assesment, Readig, Reading comprehension

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR LİSTESİ.....	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlılar	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar	7
2. LİTERATÜR	8
2.1. Okuma	8
2.2. Okuduğunu anlama.....	9
2.2.1. Metin.....	12
2.2.2. Ortam	14
2.2.3 Okur	14
2.3. Değerlendirme	19
2.4. Değerlendirmenin Önemi	20
2.5. Değerlendirme Türleri	21
2.5.1 Tanılayıcı değerlendirme	21
2.5.2. Düzey belirlemeye yönelik değerlendirme	21
2.5.3. Biçimlendirici değerlendirme	22
2.6. Biçimlendirici Değerlendirme ve Okuma	26
3. YÖNTEM.....	27
3.1. Araştırmanın Modeli	27
3.2. Çalışma Grubu.....	28
3.3. Veri Toplama Araçları.....	29

3.3.1. Boşluk doldurma tekniği.....	30
3.3.2. Cümle doğrulama tekniği.....	31
3.3.3. Yeniden Yazma.....	32
3.3.4. Tekrar Anlatma Akıcılığı.....	33
3.3.4. Hikâye Haritası Tekniği.....	34
3.4. Verilerin Toplanması.....	35
3.4.1. Hazırlık aşaması.....	35
3.4.2. Uygulama aşaması	36
3.4.3 Ölçme Araçlarının Kullanımı ve Dönütlerin Verilmesi	38
3.5. Verilerin Analizi.....	40
4. BULGULAR VE YORUM.....	41
4.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	42
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	43
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular	44
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	45
5.1. Sonuçlar.....	45
5.2. Öneriler.....	49
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	49
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	49
6. KAYNAKÇA.....	51
7. EKLER.....	74
7.1. Uygulama İzin Yazısı.....	74
7.2. Veri Toplama Sürecinde Kullanılan Metin	76
7.3. Veri Toplama Sürecinde Kullanılan Anlama Soruları	77
7.4. Biçimlendirici Değerlendirme Etkinliklerinde Kullanılan Metinler	77

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1: PISA 2003- 2018 okuma becerisi ortalama puanları.....	3
Tablo 2: Türkçe dersi öğretim programında yer alan metin türleri.....	11
Tablo 3: Araştırmanın uygulama sürecinde gerçekleştirilen uygulamalar.....	36
Tablo 4: Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların ön-test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları.....	41
Tablo 5: Deney grubu katılımcılarının ön-test, son-test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları.....	42
Tablo 6: Deney ve kontrol grubu katılımcılarının son-test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	43
Tablo 7: Kontrol grubu ön-test, son-test Wilcoxon İşaretli Sıralar testi	44

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okuma hayatın her alanında yer alan, sosyal ve akademik beceriler için vazgeçilmez bir eylemdir. Okuma, işaret ve sembolleri görüp seslendirmenin ötesinde oldukça karmaşık bir süreçtir. Okuyabilmek ve okuduğundan anlam çıkarabilmek için görme ve seslendirmenin ötesinde çeşitli zihinsel becerileri kullanmak gerekmektedir çünkü okuma eylemini gerçekleştiren öğrenci, metinde yer alan düşünceleri anlamalı, bu düşünceler ve ön bilgileri arasında bağlantılar kurarak yeni bir anlama ulaşmalıdır (Güngör ve Ün Açıkgoz, 2006).

Anlama ulaşma çabası ise daha karmaşık bir süreçtir. Anlama kavramını açıklamak için teoriler, modeller üretmek üzerine çalışmalar sürdürülmektedir. Çünkü anlama bireylerin zihinlerde yakın kavramlar oluştursa da anlamayı tanımlamak oldukça zordur (Esmer, 2019).

Okuma ve okuduğunu anlama becerisinin öğretimi ilkokul 1. sınıftan itibaren başlar ve kademeli olarak artarak gerçekleştirilir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2019) Türkçe Öğretim Programının amaçlarında yer verdiği gibi öğrencilere okuma yazma sevgisi ve alışkanlığı kazandırılmalı, bu alışkanlıkla birlikte okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeler yapmalarına olanak tanınmalıdır. Bu amaçlara ulaşmak için sadece işaret ve sembolleri görüp, çözümleyip, seslendirmek yetersiz kalacaktır. Okumayı teknik olarak seslendirme işleminden anlam kurmaya taşımak gerekmektedir. Bu durum, özellikle ilkokul yıllarından itibaren okuma becerisinin gelişimi için sınıf öğretmenlerine büyük görev ve sorumluluklar yüklemektedir. Öğretmenler, öğrencilere okuma becerisini kazandırmaktan öte okumanın eğlenceli, gerekli ve kıymetli bir değer olduğunu sınıf içerisinde uygulayacağı etkinliklerle aktarmalıdır. Çünkü okurken eğlenen öğrenciler daha çok okuyacak ve okudukça daha iyi okur haline geleceklerdir.

Anlama, okumanın en temel amacı olarak görülmektedir. Okumakta amaç anlamı yakalamaktır (Öztürk, 2019). Başarılı bir okuma süreci için bireyin okuduğunu anlayabilmesi gerekir. Ancak okullarda okumanın en temel hedefi olan anlama üzerine yapılan etkinliklerin az olduğu aktaran, öğretmenlerin okuduğunu anlama etkinliklerine özellikle ilkokul yıllarında gereğinden az zaman ayırdığı belirten ve bu durumlardan kaynaklanan sorunların varlığını ortaya koyan çalışmalar vardır (Ateş ve Akyol, 2013; Ness, 2011; Neuman, 2001; Pearson ve Duke, 2002). Bu sorunlara çözümler bulmak ve okuduğunu anlama becerisinin incelenmesi ve geliştirilmesi adına ulusal alanyazında çeşitli araştırmalar yapılmış, bu araştırmaların verimliliği ve kapsamını inceleyen derleme çalışmalar da gerçekleştirilmiştir (Sidekli ve Çetin, 2017; Şen Baz ve Baz, 2018; Yılmaz, Çoban Sural ve Boz, 2019).

Sidekli ve Çetin (2017) okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisini inceleyen deneysel desene sahip tezleri meta-analiz yöntemi ile incelemiştir. Çalışma gruplarının 4. ve 5. sınıf düzeyi olan 24 tezin dahil edildiği araştırma sonucunda geleneksel yöntemlere kıyasla okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılmasının daha etkili olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Şen Baz ve Baz (2018) 2000-2017 yılları arasında okuduğunu anlama üzerine gerçekleşen tezleri ve makaleleri kapsayan toplam 187 adet çalışmayı incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebilmesi için bireysel farklılıkların dikkate alınması, araştırmalarda kullanılan etkililiği tespit edilmiş stratejilerin yaygın şekilde kullanılması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır. Bunlara ek olarak öğretmenler tarafından öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerini sağlayacak öğrenme ortamlarının oluşmasına yardımcı olunması gerektiği aktarılmıştır. Bu araştırmanın kapsamına dâhil edilen çalışma sayısı okuduğunu anlamaya verilen önemin açık göstergesidir.

Yıldız, Çoban Sural ve Boz (2019) yaptıkları çalışmalarında Türkiye’de 2000-2018 yılları arasında ilkokul seviyesinde yapılan, okuduğunu anlamayı geliştirmeye yönelik hakemli dergilerde yayınlanan ve çalışma kapsamında yer alan tezlerden üretilmeyen, aynı zamanda yayın dili Türkçe olan çalışmaları incelemiştir. Bu kriterler çerçevesinde toplamda 51 araştırma incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okuduğunu anlamaya yönelik gerçekleştirilen bu

çalışmalarda gerçekleştirilen etkinlikler çoğunlukla anlamayı olumlu yönde etkilemiştir.

Bahsedilen derleme araştırmalarında da grldği gibi Ulusal alanyazında son yıllarda okuduğunu anlama üzerine çok sayıda araştırma yapılmıştır. Ancak bu araştırmaların varlığına rağmen uluslararası sınavlarda okuma başarısı yeterli seviyeye ulaşamamıştır. 2000 yılından itibaren uygulanan PISA (Uluslararası ğrenci Değerlendirme Programı) ğrencilerin bilgi ve becerilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu sınavlarda Türkiye'nin okuma becerisi puanları şu şekildedir;

Tablo 1. PISA 2003- 2018 okuma becerisi ortalama puanları (MEB, 2005; MEB, 2010; MEB, 2013; MEB, 2015; MEB, 2019).

	2003	2006	2009	2012	2015	2018
Okuma becerisi	441	447	464	475	428	466
Toplam ortalama	-	-	464	471	460	453
Sıralama	33	37	39	42	51	40
Katılan lke sayısı	41	57	75	65	72	79

PISA sonuçları incelendiğinde Türkiye'nin okuma becerisi alanında sadece 2018 yılında ortalama puanın üzerinde puan aldığı görülmektedir. Ancak 2018 yılında katılan 79 ülke içinde 40. sırada yer alsa da başarılı ülkelerle kıyaslandığında bu alanda çalışmaların yapılması gerektiğini göstermektedir.

Türkiye'de anlama düzeyini belirlemeye (Bayat ve elenk,2015; Ceran, Oğuzgiray Yıldız ve zdemir, 2015; ifti ve Temizyürek, 2008; Kuşdemir Kayıran ve Katırcı Ağakıran, 2018) ve geliştirmeye yönelik (Bozpolat, 2012; akıroğlu, 2007; eliki, 2000; Sönmez, 2017; şahinli, 2008; Tekin, 2018; Tosunoğlu, 2010) araştırmalar vardır. Ancak alanyazın incelendiğinde okuduğunu anlamayı değerlendirmeye yönelik çalışmalar olsa da (rn; Temizkan ve Sallabaş, 2011) bu çalışmalarda değerlendirme türünden çok değerlendirme materyallerine odaklanılmıştır.

MEB (2019) Türkçe ğretim programında lme ve değerlendirme uygulamalarının ayrılmaz bir bütün olduğuna vurgu yapılmaktadır. Buna ek olarak

bireylerin ilgi, tutum ve değerlerinin zaman içinde farklılaşabileceği; bu bağlamda değerlendirmenin süreç içinde öğrenci ve öğretmenin aktif katılımıyla gerçekleşmesi gerektiği belirtilmektedir. Okuma çalışmaları ve okumanın ölçülüp değerlendirilmesi de bir bütün olarak gerçekleştirilmelidir.

Biçimlendirici değerlendirme, öğrencinin akademik gelişimini çeşitli öğretim yöntemleri ile düzenli olarak izleyen bireyselleştirilmiş bir yaklaşımdır. Bu değerlendirme yaklaşımı eğitimcilerin süreç içerisindeki değişiklikleri takip edebildikleri ve öğrencilerin öğrenme oranlarındaki gelişmeleri gözlemleyebildikleri işlevsel bir süreci içermektedir (Marcotte ve Hintze, 2009). 2019 Türkçe öğretim programında bahsedilen değerlendirme şekli ile biçimlendirici değerlendirme aynı amaç ve yöntemleri benimsemektedir.

Roskos ve Neuman'a (2012) göre okumayı değerlendirmenin hedefi okumanın geliştirilmesidir. Biçimlendirici değerlendirme, okumayı geliştirmek için güçlü bir yöntem olarak kullanılabilir. Biçimlendirici değerlendirme etkin bir şekilde uygulandığında öğretmen ve öğrencilere okuma başarısını ileriye götürecek bilgileri sağlayabilir.

Ulusal alanyazın incelendiğinde biçimlendirici değerlendirme ile ilgili yapılmış çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır (Bulunuz ve Bulunuz, 2013; Bulunuz ve Bulunuz, 2016; Bulunuz ve Bulunuz, 2017; Doğan, 2016; Elden, 2019; İnaltun ve Ateş, 2018; İnaltun, 2019; Karaman ve Karaman, 2017; Köksalan, 2019; Metin ve Özmen, 2010; Ozan, 2017; Tekin, 2010; Zengin, Bars ve Şimşek, 2017). Ancak yapılan bu çalışmaların hiçbiri okuma ve okuduğunu anlama alanlarında gerçekleştirilmemiştir.

Okuduğunu anlama üzerine bugüne kadar yapılan çalışmalarda okuduğunu anlama durumlarının incelenmesi, geliştirilmesi ve ölçülmesi üzerine odaklanılmıştır. Bu çalışma ise uluslararası alanyazında okuma ile ilişkilendirilmiş birçok çalışmadan esinlenerek biçimlendirici değerlendirme yöntemleri ve geleneksel yöntemlerle değerlendirilen okuduğunu anlama becerisinin ne derece farklılaşacağını ortaya koymak için tasarlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin okuduğunu anlamaya etkisini ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik okuduğu anlama puanlarında anlamlı farklılık olmayan iki sınıf belirlenmiş. Deney grubunda biçimlendirici değerlendirme, kontrol grubunda geleneksel değerlendirme yaklaşımları uygulanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Deney grubu öğrencilerinin okuma becerisine yönelik ön-test, son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubu öğrencilerinin okuma becerisine yönelik ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada biçimlendirici değerlendirme yöntemleri ve geleneksel yöntemlerle değerlendirilen iki farklı grubun okuduğunu anlama seviyelerinin değerlendirme yaklaşımından etkilenip etkilenmediğine odaklanılmıştır. Araştırma kapsamında deney grubu katılımcılarına biçimlendirici değerlendirme yöntemi dikkate alınarak, süreç içinde değerlendirmeler yapıp dönütler verilmesi planlanmış; geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubu öğrencileri ile ise sadece değer biçme ve not verme hedefli değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, biçimlendirici değerlendirme ve geleneksel değerlendirme yaklaşımları karşılaştırılarak etkililikleri ortaya konmak istenmiştir.

Okullarda öğretimi gerçekleştirilen tüm derslerde başarılı olmanın ön koşullarından bir tanesinin okuduğunu anlama olduğu kabul edilmektedir. Bireyler okuma eylemiyle birlikte anlamı yakalayamazsa fiziksel bir seslendirmenin ötesine geçemeyeceklerdir. Metinde yer alan bilgi, fikir ve düşünceler, seslendirmenin

ötesinde metni anlamlandırmayla kazanılmaktadır; bireyler okudukları metinleri anlamadıklarında okul hayatlarında başarılı olmaları mümkün olmayacaktır.

Okuduğunu anlamayı geliştirmeye yönelik stratejiler ve alınması gereken önlemler üzerine çok sayıda çalışma alanyazında yer almaktadır (Aktaş, 2015; Akyol ve Ketenoglu Kayabaşı, 2018; Akyol, 2014; Baştuğ ve Keskin, 2011; Bozpolat, 2012; Bulut, 2013; Coşkun, 2010; Çankal, 2018; Çayır, 2014; Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2018; Çöklü Özkan, 2018; Ede, 2012; Ekiz, Erdoğan ve Uzuner, 2012; Gürbüz, 2014; İleri, 2011; İlter, 2018; Kanmaz, 2012; Kocaarslan, 2015; Kodan, 2015; Kuşdemir, 2014; Oruç, 2012; Özdemir, 2017; Papatğa, 2016; Sidekli, 2010; Sönmez, 2017; Sözen ve Akyol, 2018; Sulak, 2014; Tekin, 2018; Top, 2014; Tosunoğlu, 2010; Ulu, 2018; Uzuner, 2014).

Uluslararası alanyazın incelendiğinde de okuduğunu anlama çalışmalarının yoğunluğu göze çarpmaktadır (Coiro ve Dobler, 2007; Dreyer ve Nel, 2003; Gersten, Fuchs, Williams, ve Baker, 2001; Hock ve Mellard, 2005; Ness, 2011). Uluslararası alanyazında okuma, anlama ve biçimlendirici değerlendirmenin birlikte ele alındığı çalışmaların (Duptont, 2018; Kline, 2013; Li, 2016; Marchand ve Furrer, 2014; Marcotte ve Hintze, 2009; Offerdahl ve Montplaisir, 2013; Roskos ve Neuman, 2012) varlığı görülmektedir. Ulusal alanyazında yer alan okuduğunu anlamayı değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmalarda anlamada kullanılan sorulara odaklanan çalışmalar yer almaktadır (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013; Ateş, 2011; Aydemir ve Çiftçi, 2008; Doğanay ve Yüce, 2010; Durukan, 2009). Bu çalışmalara ek olarak okuduğunu anlamada kullanılan farklı ölçme araçlarıyla ilgili (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2011; Temizkan ve Sallabaş, 2011) çalışmalar da vardır. Ancak okuduğunu anlamayı süreç odaklı değerlendiren çalışmaların eksikliği göze çarpmaktadır. Okuduğunu anlama sürecinin süreç temelli değerlendirme yaklaşımlarıyla ele alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma biçimlendirici değerlendirmenin okuduğunu anlama becerisine etkisini ortaya koymak üzere tasarlandığı için önem arz etmesinin yanı sıra sonuca odaklanmaktan çok süreç odaklı bir uygulamayı sahaya taşıdığı içinde önemlidir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları şu şekilde ifade edilebilir:

1. Öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar, okunan metni ne kadar anladıklarını yansıtmaktadır.
2. Öğrenciler okuduğunu anlama sorularını dikkatle cevaplamışlardır.
3. Sınıfın fiziksel ortamı öğrencilerin sorulara rahatlıkla cevap vermeleri için uygun niteliktedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma şu şekilde sınırlandırılabilir;

1. Araştırma 2019-2020 öğretim yılı ile sınırlıdır
2. Araştırma Kocaeli ilinin Dilovası ilçesine bağlı bir okulun iki şubesi ile sınırlıdır.
3. Araştırma 3. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
4. Araştırma süreç içerisinde kullanılan metin ve anlama sorularıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma: İşaret ve sembollerin ön bilgilerden yararlanılarak anlamlandırılmasıdır (Akyol, 2006)

Okuduğunu Anlama: Metinde yer alan bilgilerin okuyucunun zihninde var olan bilgilerle birleştirilerek yeni bir anlam oluşturulmasıdır (Yıldız, 2013b)

Biçimlendirici değerlendirme: Öğrencilerin öğrenme ilerlemelerini izleyerek hedeflerine doğru ilerlerken öğretim programındaki değişim sürecini ele alan değerlendirme yaklaşımıdır (Harris ve Hodges, 1995)

Cümle doğrulama tekniği: Bir okur bir metin içerisindeki dilbilimsel bir diziden anlam oluştursa anlamın ortaya çıkacağı teorisine dayalı bir okuduğunu anlama testidir (Royer ve Cunnigham, 1981).

Boşluk doldurma tekniği: Kelime bilgisi, sözdizimsel anlam ve okuduğunu anlama için aktif okuma stratejilerini kullanma becerisini ölçen bir testtir (Howell ve Nolet, 2000).

Hikâye haritası: Bir metindeki olaylar veya kavramlar arasındaki anlam ilişkisini gösteren haritadır (Harris ve Hodges, 1995)

Yeniden yazma: Okunan metinden hatırlanan bilgilerin yazılı olarak anlatılmasını içeren okuduğunun anlama tekniğidir (Ebaugh, 2013).

Yeniden anlatma akıcılığı: Metinden anlam çıkarma yeteneğini değerlendiren bir ölçüdür (Good ve kaminski, 2012).

2. LİTERATÜR

Biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin okuduğunu anlama becerisine etkisini incelemeyi hedefleyen çalışmanın bu bölümünde, araştırmayı anlamlı kılacak kavramlar derinlemesine irdelenmiştir.

2.1. Okuma

Okuma bireyin eğitim hayatı ve sosyal yaşamı için en önemli becerilerden bir tanesidir. Bilgiye ulaşma stratejileri zaman içerisinde çeşitlilik kazansa da bu durum okumanın önemi azaltmamış, öğrenme için gerekli görülen temel unsur okuma olarak kabul edilmeye devam edilmiştir (Batur ve Alevli, 2014).

Okuma becerisini kazanmış bireylerin, bu beceriyi kazanamayan bireylere göre sosyal yaşamda etkileşim halinde oldukları bireylerle daha iyi ilişkiler kurabildikleri ve daha başarılı oldukları görülmektedir (Papatğa, 2016). Bu bağlamda öğrencilere ilkokula başlar başlamaz okuma becerisi kazandırılmak istenmekte, ilerleyen yıllarda da öğrencilerden bu beceriyi geliştirilmeleri beklenmektedir (Papatğa, 2016).

Okumanın karmaşık bir beceri olması, bireyin zihninde hızlı ve özel olarak gerçekleşmesi okumayı anlaşılması zor olan bir bilişsel süreç haline getirmektedir (Harris ve Sipay, 1990; Öksüz, 2019).

Araştırmacılar okumayı açıklamak için çeşitli okuma tanımları ortaya atmışlardır. Bu tanımlar incelendiğinde; okumayı işaret ve sembollerden anlam çıkarma eylemi olarak ele alan (Demirel, 1987; McNamara, 2007; Özdemir, 1995), okumanın okur ve metin arasındaki etkileşime dayanarak anlam ortaya çıkarma süreci olarak değerlendiren tanımlara (Akyol, 2013; Güneş, 2009; Öz, 2011) ulaşmak mümkündür. Genel anlamda tanımlarda okumanın; metnin ses, kelime ve diğer unsurlarından hareketle anlama ulaşılmasına vurgu yapıldığı görülmektedir (Akyol, 2011a; Güneş, 2007; Harris & Sipay, 1990; Manzo & Manzo, 1990).

Karatay'a (2010) göre okuma; görme, dikkat, algılama, çözümleme, seslendirme gibi çeşitli bileşenlerin kullanıldığı karmaşık duyuşsal ve zihinsel bir süreçtir. Bu süreç, işaret ve sembolleri sadece çözümleyerek seslendirmenin ötesinde metnin içerisindeki duygu ve iletileri kavrayarak, zihinde metinle ilgili bir anlam oluşturmaya içermektedir (Karatay, 2010).

Literatürde kabul görmüş en geniş tanımda Akyol (2015) okumanın ön bilgilerden yararlanılarak, yazar ve okur etkileşimine dayanan, bir amaç ve yöntemle birlikte, düzenli bir ortamda gerçekleşerek, zihinde meydana gelen karmaşık bir anlam üretme süreci olduğunu tanımlamaktadır. Okumanın sonucunda anlamın ortaya çıkması ve bireyin bu anlama ulaşması okumanın en önemli hedefidir. Birey okuduğunu anlayamazsa mekanik bir seslendirme işleminin ötesine geçemeyecektir.

2.2. Okuduğunu anlama

Yazılı metinden anlamın çıkarılması okuma becerisi için oldukça önemli, öğrenci ve yetişkin eğitimi için vazgeçilmezdir (Abdul Gafor ve Remia, 2013). Bireylerin eğitim hayatları için vazgeçilmez görülen okuduğunu anlama becerisi aynı zamanda sosyal hayat içinde kritik bir beceridir (Kim ve Wagner, 2015).

Okuduğunu anlama becerisi; bireyin okul hayatına başlamasıyla birlikte ilkokul döneminde kazandırılması hedeflenir. Çünkü bu beceri bireylerin hem eğitim

hayatlarında hem de sosyal hayatlarında başarılı olabilmeleri için gereklidir. Öğrenciler okuduğunu anlama becerisini tüm derslerde kullanırlar, bu da öğrencilerin akademik hayatlarını önemli ölçüde etkiler (Papatga ve Ersoy, 2016).

Anlama, görüleni ya da duyulanı kavrama yeteneğidir (Temizkan, 2008). Anlama, metnin aktarmak istediği konuda sahip olunan ön bilgilerle, metinde verilmek istenen mesajları karşılaştırılarak benimsenen ve benimsenmeyen görüşlerle ilgili yargılarda bulunmaktır (Temizkan, 2008). Anlama yazılı materyalin iletisini doğru bir şekilde yorumlamaktır, bu da okuma etkinliğinin en temel amaçlarından biri olarak kabul edilmektedir. Anlama ulaşılması okuma etkinliğinin başarıyla gerçekleştirildiğini göstermektedir (Temizkan, 2008).

Okuduğunu anlama, okurun sahip olduğu ön bilgileri okuma ortamına getirerek metindeki bilgilerle birleştirme ve zihinde yeni bir anlam oluşturma sürecidir (Başaran, 2013). Bu süreç içerisinde okur kelime hazinesi, çeşitli dil becerileri ve çeşitli bilişsel stratejileri işe koşmalıdır (Başaran, 2013). Çünkü okuduğunu anlayabilmek için kelimelerin anlamlarını yüzeysel bir şekilde bilmek ve okunan kelimeyi seslendirmek yeterli değildir. Okurlar metindeki anlamı etkili bir şekilde ortaya çıkarabilmek için kendi yaşantısından getirdiği bilgilerden faydalanmalı; özetleme, sonuç çıkarma gibi becerileri kullanmalı ve metne yönelik sorular oluşturma etkinliklerinden yararlanmalıdır (Allen, 2003; Keer ve Verhaeghe, 2005).

Okur, metnin aktarmak istediği düşünceyle ön bilgilerini bütünleştirir. Metinde yer alan kelimelerin anlamlarından yola çıkarak cümlelerin anlamına ulaşır. Ön bilgiler cümlelerde ve paragrafta yer alan anlamın etkili bir şekilde okur tarafından zihinde yapılandırılmasına olanak tanır (Yılmaz, 2008). Bu bağlamda anlamın daha kolay ortaya çıkarılabilmesi için çocuklar zengin uyarıcılara sahip ortamlarda yetiştirilmelidir (Yılmaz, 2008).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre okuma ve okuduğunu anlama süreçleri etkileşimsel ve gelişimsel süreç olarak açıklanmaktadır (Sidekli, 2010). Etkileşimsel anlayışa göre okuma, okur-yazar-ortam arasındaki etkileşimle gerçekleşir, aynı zamanda okumanın en temel bileşeni anlama ve zihinsel sözlük oluşturmaktır

(Sidekli, 2010). Etkileşimli bir süreç olarak okuma, birbirini tamamlayan birden fazla bilişsel becerinin bir araya geldiğini ve bu becerilerin okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığını göstermektedir (Reinking ve Schreiner, 1985). Okuma esnasında önemli ayrıntıları fark etmek, metinde yer alan bilgileri yorumlayarak yeni bilgiler ortaya koymak, edebi çıkarımlar yapmak, ana fikir bulmak, yazarın vermek istediği mesajı anlamak, sesleri tanımak, dikkatli bir okuma süreci geçirmek bu becerilere örnek olarak verilebilir (Mokhtari ve Reichard, 2002; Singhal, 2001).

Okuduklarını anlayamayan okurlar zihinsel becerileri kullanmada ve metinle etkileşime geçmekte zorlanmaktadır (Yaman ve Dağtaş, 2012). Karatay'a (2010) göre öğrencilerin okuduklarını anlayabilmeleri için bazı okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanmaları gerekmektedir. Okuduğunu anlamayı geliştirmek ve anlamayı kolaylaştırmak için kullanılan bu stratejiler, öğrencilerin anlamının zorlaştığı durumlarda kullandığı anlamaya yardımcı olan bilişsel araçlardır (Piloneita, 2006). Alanyazın incelendiğinde okuduğunu anlamayla ilgili çeşitli stratejilerin yer aldığı görülmektedir (Yıldız, Çoban Soral ve Boz, 2019).

Okuduğunu anlama stratejileri; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır (Akyol, 2006).

Okuma öncesi stratejiler göz gezdirme, okuma için amaç oluşturma / hedef belirleme, ön bilgilerden yararlanma, görsel öğeler ve başlıklardan yararlanarak metin konusuna ilişkin tahminlerle beyin fırtınası yapma; okuma esnasında kullanılan stratejiler akıcı okuma, anlamayı kontrol etme, yardımcı stratejiler kullanma, irdeleme, not alma, okunanları canlandırma; okuma sonrası stratejiler özetlemeler yapma, sentezlemeler yapma, çözümleme ve değerlendirmeler yapma, ana fikir ve yardımcı fikirleri belirleme, kavram haritası-tablo ve grafik oluşturma, soru sorma, yansıtıcı düşünme olarak açıklanmaktadır (Akyol, 2006).

Okurlar tüm bu stratejilerden yararlanarak anlamlandırmayı kolaylaştırmalıdır. Çünkü okumanın hedefi okunan metni anlamlandırabilmektir. Okuduğunu anlama becerisi karmaşık bir beceri olmanın yanı sıra çeşitli durum ve değişkenlerden de etkilenmektedir. Rosenblatt (1994)'e göre okuma işleminde anlam yazar, okur, metin ve kültürel çevrenin etkileşiminde yer almaktadır.

2.2.1. Metin

Metin kavramını sınırlamak mümkün değildir, kendisinden anlam kurulabilen her şey metin olarak ele alınabilir (Lenksi, 1998; Short, 1992). Anlama süreci içerisinde yazarın anlatım tarzıyla, metinler amacı yansıtma şekilleri, içerikleri ve organize ediliş şekilleri açısından anlamayı kolaylaştırıcı olmalıdır (Doğan, 2017). Çünkü metinler okurları tarafından anlamlandırılarak hayat bulmaya başlamakta, bu bağlamda metinlerin okurlar tarafından yorumlanmaya olanak tanıyacak şekilde oluşturulması gerektiği düşünülmektedir (Günay, 2013). Güneş'e (2013b) göre metin türü, metin yapısı ve okunabilirlik anlama sürecini etkileyen unsurlardır.

Metin türü

Metin türleri okumayı doğrudan etkilemektedir (Erözden, 1998). Farklı metin türleriyle karşılaşan öğrenciler, sahip olduğu deneyimlerden yola çıkarak metne karşı belirli beklentiler oluşturmakta (Kim, 2006); farklı metin türlerinin biçimsel ve yapısal özelliklerine hâkim olan öğrenci, karşılaştığı metinleri anlamlandırmada başarılı olmaktadır (Dilidüzgün, 2013). Metin türleri 2019 Türkçe öğretim programında 3 başlık halinde ele alınmıştır.

Tablo 2. Türkçe dersi öğretim programında yer alan metin türleri (MEB, 2019).

<i>Bilgilendirici metinler</i>	<i>Anı, biyografiler, otobiyografiler, blog, dilekçe, efemera ve broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler), e-posta, günlük, haber metni, reklam, kartpostal, kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.), gezi yazısı, makale, fıkra, söyleşi, deneme, mektup, özlü sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.), özlü sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.), sosyal medya mesajları</i>
<i>Hikâye edici metinler</i>	<i>Çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal / efsane / destan, mizahi fıkra, roman, tiyatro</i>
<i>Şiir</i>	<i>Mâni / ninni, şarkı / türkü, şiir, tekerleme / sayısmaca / bilmece</i>

Bilgi verici metinler belirli bir konuda bilgi verip düşünceler aktaran yazılardır, bu tür metinlerde okura yol gösterecek bir kurgusallık yoktur (Başaran ve

Akyol, 2009). Kurgusallıktan uzak olan bu metinlerde belirli bir mantık ölçüsü içerisinde açıklamalar yapılan anlatım biçimi kullanılmaktadır (Gangi, 2004; Özdemir, 1995; Quandt, 1983; Weaver ve Kintsch, 1991). Bu tür metinler okuduğunu anlama bakımından aynı düzeydeki herkese aynı şeyi aktarır (Başaran ve Akyol, 2019).

Hikâye edici metinler ise anlatımında kurgusallık ve hayal gücünün yer aldığı, olayı ön plana çıkaran metinlerdir. İçeriği gereği bu tür metinler okurun ilgisini daha çok çekmektedir (Baştuğ ve Keskin, 2013). Bu tür metinlerde yazarın dikkatini çekmiş, bir problemi olan ve okurun ilgisini çekecek olaylara yer verilir (Ochs, 1998). Hikâye edici metinlerde anlatılan olay gerçek olsa bile yazarın yorumlarıyla kurmacalaştırılarak okur karşısına çıkmaktadır, bu da hikâye edici metinlerin anlaşılmasını zorlaştıran en önemli sebeplerden biridir (Başaran ve Akyol, 2009). Ancak hikâye edici metinleri okumak ve anlamak bilgi verici metinlere göre daha kolaydır (Graesser, Golding, ve Long, 1991).

Şiirler algılama, yorumlama ve estetik gibi becerilerin geliştirilmesinde önemli metinlerdir ancak şiir metin türü diğer türlere göre anlaşılması ve yorumlanması daha zor olan bir türdür (Bülbul, 2017). Duygusal bir mesaj verilmek istendiğinde şiir türünden yararlanmak daha etkili olacaktır (Doğan 2017).

Okunabilirlik

Metnin anlaşılmasını etkileyen faktörlerden bir tanesi de okunabilirliktir. Dale ve Chall (1949) okunabilirliği okurların sahip oldukları başarıyı etkileyen okuma materyalinin bütün unsurları olarak açıklamaktadır (Akt, Öksüz, 2019). Okunabilirlik metnin iyi ya da kötü oluşu, okura ya da sınıfa uygunluğu, metnin anlaşılıp anlaşılmamasıyla ilgili kesin sonuçlar ortaya koymamaktadır (Baş ve İnana Yıldız, 2015). Okunabilirlik metni okuyan kişiye göre metnin kolay ya da zor anlaşılır düzeyde olduğunu ifade etmektedir (Ateşman, 1997). Metinlerin okunabilirlikleri okurların metni akıcı okuma ve metinden anlam çıkarma düzeylerini etkilemektedir. Metinlerin okunabilirlikleri zorlaştıkça öğrencilerin okuma hızlarında düşüler yaşanmakta ve okuduğunu anlama düzeyleri azalmaktadır (Durukan, 2014). Okur,

düzeyine uygun metinlerle karşılaştığında anlama seviyesi artacaktır. Bu bağlamda metin seçimi esnasında metin okunabilirliklerinden yararlanılmaktadır.

Anlaşılabilirlik

Anlaşılabilirlik metni okuyan okurun metnin ne kadarını anlayabileceğiyle ilgili bir kavramdır (Akkurt, 2011). Pettersson'a (1993) göre metinler zorlanmadan çözümlenip kavranabilirse anlaşılabilir. Anlaşılabilirlik kavramı ile açıklanmak istenen metnin içerisinde yer alan fikirlerin, verilmek istenen mesajın ve metindeki bağlantıların okur tarafından ne derece çözümlenebildiğidir (Ateşal, 2013). Metinde yer alan kelimelerin anlamı, yabancı kelimelerin çokluğu, cümle ve paragrafların organize ediliş biçimleri, anlaşılabilirliği etkileyecek ve okurun anlama düzeyi anlaşılabilirliğe göre değişiklik gösterecektir.

2.2.2. Ortam

Akademik ve sosyal açıdan incelendiğinde okumanın öğrenme hedefi doğrultusunda gerçekleştirilmesi bu beceriyi vazgeçilmez hale getirmektedir. Son zamanlarda okuma işleminin yapıldığı ortamlar için durum değişiklik göstermeye başlamış ve okumanın sürdürüldüğü ortamlar çeşitlilik kazanmıştır (Keskin ve Çetinkaya, 2017). Eskiden okurlar okuma işlemi için daha çok kitap, dergi, gazete gibi basılı kaynakları tercih ederken, günümüzde okuma işleminin dijital ortamlarda gerçekleştirilmesi yoğunluk kazanmıştır (Baştuğ ve Çelik, 2015).

Doğan (2017) okuma ortamının üç yönüne vurgu yapmaktadır. Psikolojik olarak okuma ortamı okuma amacı ve okumaya güdülenmeyle ilişkilendirilmiştir. Sosyal ortam; okuma tutumu, ortamdaki ses yüksekliği olarak değerlendirilmiştir. Son olarak fiziksel ortamda ise; metnin durumu, ışık, kullanılan araç-gereç türü gibi faktörlere değinmektedir. Bahsedilen faktörler doğrudan ya da dolaylı olarak okumanın temel amacı olan anlamayı etkilemektedir. (Güneş, 2013a).

2.2.3 Okur

Metin ve ortam dışında anlamayı etkileyen bazı faktörlerde okur kaynaklıdır. Bu faktörlere örnek olarak; akıcılık, strateji, motivasyon ve ön bilgiler gösterilebilir (Akyol, 2009).

Akıcılık

Bir cümle ya da metni anlayabilmek için metinde yer alan kelimeleri doğru tanımak, ayırt etmek ve belirli bir hızla okuma yapmak gerekmektedir. Metni seslendirirken metnin yapısal ve anlamsal özellikleri göz önünde bulundurarak okuma işlemini tamamlamak önem arz etmektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Okuma sürecinde bu özelliklere dikkat ederek gerçekleştirilen okuma, akıcı olarak nitelendirilmektedir (Rasinski, 2010).

Akıcı okuma için kelime çözümleme işlemi doğru bir şekilde gerçekleştirilmeli, otomatiklik ve prozodik unsurlar etkin bir şekilde kullanılmalıdır (Hudson, Mercer ve Lane, 2000; Kuhn ve Stahl, 2003). Anlamayı önemli ölçüde etkileyen okuma akıcılığı, okuma başarısını temsil eden önemli bileşenlerden biri olarak ele alınmaktadır, bununla birlikte akıcı okuyan bireylerin okuma motivasyonları gelişmekte ve kelime hazinelerinin arttığı ifade edilmektedir (Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş, 2013).

Akıcı okuma; doğru okuma, prozodi ve otomatiklik bileşenlerinden oluşmaktadır (Hudson, Pullen, Lane & Torgesen, 2009; Kuhn&Stahl, 2003; Paige, 2011). Doğru okuma, metindeki sözcüğün hatasız bir şekilde çözümlenip seslendirilmesidir (Samuels, 2006). Başka bir ifade ile sözcüklerin hatasız bir şekilde okunmasıdır (Sanır, 2017). Otomatiklik, okurun kelimeleri en az çaba ile doğru ve hızlı bir şekilde çözümlemesidir (Sanır, 2017). Otomatiklik, okuma hızı ve doğru okumayı kapsamaktadır. Okumayı etkin ve akıcı bir şekilde gerçekleştiren bireyler otomatik kelime tanıma becerisiyle kelime tanımada kazandıkları süreyi anlama üzerinde kullanabilmekte, metnin prozodik unsurlarına dikkat ederek gerçekleştirdikleri okumayla birlikte metinde yer alan anlam ünitelerini daha kolay bir şekilde ortaya çıkarabilmektedir. Akıcı okumanın prozodi boyutu ise konuşurcasına okumayı ifade etmektedir. (Rasinski, Reutzel, Chard&Linan-Thompson, 2011). Prozodik okuma; tonlama, vurgulama ve zamanlamayı doğru kullanarak metinde yer alan anlamı yakalamaktır (Keskin, 2012). Akıcı okumadan söz ederken sıklıkla başvuru olan bir diğer faktör okuma hızı olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma hızı kelimelerin otomatik olarak okunmasıdır. Okuma hızı, okurun kelimeyi görüp tanınması ve seslendirmesini kapsayan süre olarak ele

alınmaktadır (Baştuğ, 2012). Okuma hızı akıcı okumayı etkilemektedir ve çoğunlukla akıcı okumanın göstergesi olarak kullanılmaktadır.

Doğru okuma, otomatiklik ve prozodi bileşenlerine uygun olarak gerçekleşen okumalarda metinde yer alan anlamı yakalamak kolaylaşmaktadır. Bu bağlamda akıcı okuyabilen okurlar daha iyi anlayabilmektedir.

Strateji

Okuma öğretiminde stratejilerin kullanılmasında temel hedef okurların anlamı daha iyi yakalayabilmeleridir. Okurlar, okuduğunu anlama stratejileri kullanılarak anlama eksikliklerini ortaya çıkarmalıdır. Daha iyi anlamak için ne yapmaları gerektiğine karar vermek ve anlama eksiklerini düzeltmek için birtakım önleyici ve düzenleyici stratejiler kullanmalıdır (Baker ve Brown, 1980'den Akt. Kuzu 2004). Routman (2003) okuduğunu anlama stratejilerini anlamayı geliştirmek amacıyla kullanılan plan ya da araçlar şeklinde tanımlamaktadır (Akt. Hardebeck, 2006). Yapılan birçok araştırmayla okuduğunu anlama başarısında okuduğunu anlama stratejilerinin önemli etkilerinin olduğu ortaya çıkarılmıştır (örn. Alfassi, 1998; (Antoniou ve Souvignier, 2007; Eilers ve Pinkley, 2006; Klingner, Vaughn, Schumm, 1998; Nist ve Holschuh, 2000; Scarlach, 2008).

İyi bir okuma işleminden önce okuma amacını belirler, okuyacağı metni gözden geçirir (Epçaçan, 2009). Okuma esansında, tüm metni okur ve metni okurken notlar alır, okuma öncesinde oluşturduğu tahminleri kontrol eder, metni değerlendirir, anlaşılmayan kısımlar için tekrar okumalar yapar (Epçaçan, 2009). Okuma sonrasında ise; metinle ilgili çıkarımlar yapar, metinde yer alan genel düşünceleri özetlemeye çalışır, metnin kendisine neler kazandırdığını düşünür (Epçaçan, 2009).

Akyol (2006) okuduğunu anlama stratejilerini okuma öncesi stratejiler, okuma sırasında kullanılacak stratejiler ve okuma sonrası kullanılacak stratejiler olarak ele almıştır. Akyol'a (2006) göre;

Okuma öncesi kullanılabilecek etkinlikler; metni gözden geçirme, okuma için amaç oluşturma, ön bilgileri okuma ortamına dahil etme, metnin konusuna yönelik tahminlerde bulunmadır.

Okuma sırasında kullanılabilecek etkinlikler; akıcı okuma, anlamayı kontrol etme, yardımcı stratejilerden yararlanma, irdeleme ve not alma, okunanları canlandırma şeklindedir.

Okuma sonrasında yapılabilecek etkinlikler; özetleme yapma, sentezleme yapma, çözümleme ve değerlendirmelerde bulunma, metnin ana ve yardımcı düşüncelerini ortaya çıkarma, kavram haritaları, tablo ve grafikler ortaya çıkarma, yansıtıcı düşünceleri sağlama, soru sorma ve yanıtlama olarak açıklanmaktadır.

Motivasyon

Etkili bir okuma gerçekleştirilebilmesi için öğrenci, okumaya istekli olmalıdır. İstekli bir okuma ve güdülenme öğrencileri okumaya yönltmek için gereklidir. Öğrencileri okumaya istekli hale getiren nedenler okuma motivasyonu ile ilgilidir.

Yıldız ve Akyol'a (2011) göre öğrencilerin iyi birer okur olabilmelerinde etkili olan faktörlerin başında motivasyon gelmektedir; çünkü motivasyon faktörü bireylerin bir etkinliğe yönelmesini sağlayan temel unsurdur. Okuma motivasyonu, okuma süreci, konusu ve sonucuna etki eden kişiye özel hedef, değer ve inançlardır (Guthrie ve Wigfield, 2000). Öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleşebilmesi için öğrencilerin kendileri, öğretmenleri ve öğrenme hedefleri hakkında olumlu tutum gerçekleştirmeleri gerekmektedir (Graves, Juel, Graves, ve Dewitz, 2011).

Okuma motivasyonu bireyleri okumaya yöneltten içsel ve dışsal faktörlerdir (Wang ve Guthrie, 2004). İçsel motivasyon bireyin gerçekleştirdiği etkinliği kendi isteğiyle yapmasıdır (Deci ve Ryan, 1985). Bu tür motivasyonla okuma yapan öğrenciler kendi kararları ile okurlar ve okumaya ayırdıkları zaman fazladır (Yıldız, 2013). Dışsal motivasyonda ise ödüller ve dışsal etkiler ile etkinliklere katılım gerçekleşmektedir (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991; Ryan ve Deci, 2000). Dışsal motivasyonla okuma yapan öğrenciler ilgi duydukları ya da kendileri

istedikleri için okumak yerine iyi not alma ve kendilerini gösterme amacıyla okurlar. Yani dışsal motivasyon davranışın ödül ve cezalarla şekillendirilmesidir (Yıldız, 2013).

Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde motivasyonla ilgili faktörler etkilidir (Wang ve Guthrie, 2004). Çünkü okunan metni anlayabilmek için bilişsel süreçlerin yanı sıra motivasyonla ilgili faktörler de önemlidir (Yıldız ve Akyol, 2011). Okuma eyleminin temel hedefi olan anlamamanın etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için bireylerin okuma motivasyonlarının yüksek olmaları gerekmektedir.

Ön Bilgiler

Ön bilgiler okurun yaşadığı, tecrübe ettiği, öğrendiği bilgilerdir. Okuduğunu anlama için ön bilgilerden yararlanılması gerektiği birçok araştırmacı tarafından söylenmiştir. Akyol'a (2005) göre okuduğunu anlama, ön bilgiler ile metnin içeriğin karşılaştırılıp yeni bir düşünce ortaya çıkartmaktır. Yılmaz (2008) okuduğunu anlamamanın metnin ön bilgileri kullanılarak çözümlenmesiyle gerçekleşeceğini aktarmıştır.

Metinlerin içeriğinde yer alan çeşitli düşünce ve bilgiler okurun ön bilgileriyle etkileşim kurmaya olanak tanımaktadır (Çetinkaya, Durmaz ve Sönmez, 2019). Okur, ön bilgileriyle metindeki fikirleri birleştirmeli böylece okuma materyali ve ön bilgileri arasında bağlantı kurulmalıdır (Yılmaz, 2008). Metnin içerisinde anlatılmak istenen bilgilerin tamamı açıkça yer almayabilir (Urfalı Dadandı, 2020). Bu durumda okurun ön bilgilerine başvurması gerekmektedir. Okur, ön bilgilerini kullanarak metinde yer alan boşlukları doldurmalıdır. Bu süreçte okur, sahip olduğu ön bilgilerle metinde yer alan bilgileri birleştirir, ilişkilendirir ve metinde yer alan boşlukları doldurur (Lipson, 1982). Eğer okurun ön bilgileri zayıfsa çıkarım yapma ve anlaması zorlaşacaktır (Urfalı Dadandı, 2020).

Okurun metindeki anlamı yakalayabilmesinde ve açıkça söylenmeyen bilgileri ortaya çıkarabilmesinde yeterli ön bilgilere sahip olmasından çok bu ön bilgileri kullanabilmesi önemlidir. Okur, okuma esnasında ön bilgilerini

etkinleştirmeli okuma anında ve okuma öncesinde sahip olduğu yaşantılarla, okunan metin arasında bağlantı kurmak için ilgili deneyimlerini ve bilgilerini kullanmalıdır (Anderson ve Pearson, 1984). Yapılan araştırmalarda okuduğunu anlama için bireyin sahip olduğu ön bilgilerin metinde aktarılan düşüncüyü kavrayabilmesinde etkili olduğunu göstermektedir (Çakıcı, 2011). Hatta okuduğunu anlamada yer alan birçok faktör arasında en önemli faktörün okurun sahip olduğu ön bilgiler olduğu bilinmektedir (Alexander ve Jetton, 2000).

Ülper (2010) okurun bir metni anlamlandırırken kullanacağı ön bilgileri dilsel ön bilgi, içeriksel ön bilgi ve yapısal ön bilgi olarak ifade etmektedir. Dilsel ön bilgiler; okurun kelimeleri tanıma becerisi, imla bilgisi, morfoloji ve sentaks gibi unsurları içermektedir (Kurnaz, 2018). Bu tarz ön bilgiler dil edinimi sürecinde kazanılmaya başlanmaktadır. Yapısal ön bilgiler, metin türlerinin ait olduğu yapıları tanıyabilme ve bu yapıları kullanabilmeyi kapsamaktadır. İçeriksel ön bilgiler ise okurun metni okurken, kendi yaşantılarından metne taşıdığı dünya, kültür ve insanlar hakkında bilgileri içermektedir (Stott, 2001'den akt. Birincioğlu, 2006). İçeriksel ön bilgileri kullanan okurlar metnin anlamlarını zihinlerinde yapılandırabilirler (Kintsch ve Rawson, 2005).

2.3. Değerlendirme

Değerlendirme öğrenci ön bilgilerini, kavram yanılgılarını, süreç içerisinde ve sonrasında öğrenci gelişimlerini tespit etmek; öğrenme ve öğretme faaliyetlerinde hedefe ne kadar ulaşıldığını belirlemek için kullanılan kavramdır. Bu kavramın öğrenme-öğretme faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmesi gerekmektedir (Ozan, 2017).

Değerlendirme kavramı geçmişten günümüze farklı tanımlarla ele alınmıştır. Geçmiş yıllarda değerlendirme üzerine yapılan tanımlar incelendiğinde değerlendirmenin süreç içerisine dâhil edilmekten çok sürecin sonunda yapılan işlem olarak belirtildiği görülmektedir. Değerlendirme öğrenme-öğretme ortamlarında amaçlar ve amaçlarla ilgili davranışların gelişimlerini incelemek için süreç sonunda yapılan işlem olarak tanımlanırken (Bozkurt, 1995), zamanla etkili bir değerlendirme için değerlendirmenin süreç içerisine dâhil edilmesi gerektiğini savunan

tanımlamalara ulaşılmıştır. Değerlendirme, belirli aralıklarla öğrenme ve öğretme ortamları içerisinde amaç ve kazanımların öğrenilme durumuna göre geri bildirimler sağlayarak, süreç içerisine yayılması gereken bir işlem olarak ele alınan (Qu ve Zhang, 2013) ve çoğunlukla öğrenci öğrenmesi ve öğretim süreci ile ilgili bilgi elde etmek için gerçekleştirilen (Hanna ve Dettmer, 2004), bir işlem olarak görülmeye başlanmıştır.

Değerlendirmeye karşı bakış açısının değişmesinde bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler ve hiç şüphesiz bu gelişmelerin eğitim programlarına yansımaları etkili olmuştur. Özellikle yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ, proje tabanlı öğrenme gibi öğrenme yaklaşımları değerlendirmenin gelişim sürecine büyük katkı sağlamıştır (Ina ve Daleen, 2001). Yeni yaklaşımlarla birlikte öğrenme ortamlarında kullanılan değerlendirme araçları çeşitlilik kazanmaya başlamış, performans değerlendirme, portfolyo, proje, rubrik, öz ve akran değerlendirme formları gibi çeşitli alternatif değerlendirme araçları kullanım alanı bulmuştur (Anderson, 1998; Dochy, 2001; Shepard, 2000a). Bu alternatif değerlendirme yöntemlerini öğrenme ortamlarına taşımak ve değerlendirmeyi zenginleştirmek büyük önem taşımaktadır.

2.4. Değerlendirmenin Önemi

Değerlendirme eğitim ortamlarında çoğunlukla öğretim sonrasında gerçekleştirilen, süreç dışında tutulan bir kavram olarak algılanmaktadır (Gülbahar & Büyüköztürk, 2008). Ancak öğrencileri değerlendirirken öğretim sürecinde neler yaşandığı, ders çalışma stratejilerinin neler olduğu gibi çeşitli değişkenlere uygun dönütler sağlanarak değerlendirme kavramını sürece dâhil etmek gerekmektedir (Birenbaum, 1997, 2007; Struyven, Dochy, ve Jannes, 2005). Öğrencinin öğrenme durumları sık sık değerlendirilmeli, öğrencinin başarı durumu, öğrenmeleri ve geliştirmesi gereken yönleri öğrenciye fark ettirilmelidir (Bozkurt, 1995).

Öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmelerinde önemli bir kavram olan değerlendirme, öğrenmeyi geliştirmede tamamlayıcı rol üstlenmektedir (Ozan, 2017). Öğrencilerin öğrenme durumlarının tespit edilmesi, iyi yapılandırılmış bir öğrenme-öğretme sürecinin başlıca özelliklerindendir (Black, 1995). Bir öğretimin

gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenmesi için öğrencilerin öğrenme durumlarının kontrol edilmesi gerekmektedir (Snowman ve McCown, 2015). Bu faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde de öğretimin değerlendirme süreci kullanılmaktadır. Bu bağlamda öğretim faaliyetleri kadar bu faaliyetlerin değerlendirme şekli de önem arz etmektedir.

2.5. Değerlendirme Türleri

Değerlendirme amaçları düşünüldüğünde üç çeşit değerlendirmeden söz edilmektedir. Bunlar; tanılayıcı değerlendirme, düzey belirlemeye yönelik değerlendirme ve biçimlendirici değerlendirme şeklindedir.

2.5.1 Tanılayıcı değerlendirme

Tanılayıcı değerlendirme öğrencilerin öğrenme ortamına getirdikleri ön bilgileri hakkında bilgi sahibi olmak adına gerçekleştirilir. Öğretmen, öğrencilerin öğrenme ortamına getirdikleri bilgilerden hareketle, öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını belirlemeyi hedefler. Ancak burada amaç not vermek eğiliminden çok öğrenciyi tanımadır. Tanılayıcı değerlendirme sonrasında değerlendirme sonuçlarına göre ders içeriği ve öğrenme hedefleri planlanabilir. Öğrenciyi tanımak adına yapılan bu değerlendirmede odaklanılması gereken noktalar; öğrencinin öğrenme ortamına getirdiği bilgilerin öğrenme işlemini gerçekleştirebilecek yeterliliğe sahip olup olmadığı, dersin özel hedeflerine göre öğrencinin yeterliliği ve öğrencinin temel öğrenme durumları şeklinde açıklanabilir (Özçelik, 2010).

2.5.2. Düzey belirlemeye yönelik değerlendirme

Düzey belirlemeye yönelik değerlendirme dönemin ya da dersin sonunda öğrencilerin öğrenme durumlarını derecelendirmek, program veya müfredatın etkililiğini incelemek için yapılır (Bloom, Hastings, ve Madaus, 1971). Kısacası öğrenmeyi değerlendirmek amacıyla öğrencilerin performansları değerlendirilir (McMillan, 2014). Bu değerlendirme yaklaşımında genellikle yeterlilik ve başarı testleri yer alır (Topçu, 2017).

Okul ortamlarında en çok kullanılan değerlendirme türü olan (Adediwura, 2012) bu değerlendirmede amaç genellikle not vermektir (Ozan, 2017). Buna ek

olarak öğretimin niteliğini belirlemek ve ders amaçlarının gerçekleşme durumunu tespit etmek içinde kullanılmaktadır.

2.5.3. Biçimlendirici değerlendirme

Biçimlendirici değerlendirme, öğrencinin başarısını artırma stratejisi ya da öğrencinin başarısını belirlemeye yarayan bir strateji olarak ele alınmaktadır (Clarke, 2012). Bu değerlendirme türü not verme işleminden çok öğretim ile birlikte sürdürülen, öğrencilerin ön bilgilerinin tespit edilip bu bilgilere göre öğretim planlarının düzenlenip uygulanmasını kapsayan bir süreç olarak görülmektedir (Bulunuz ve Bulunuz, 2013; Keeley, 2008). Biçimlendirici değerlendirme öğretim süreci içerisinde düşünüldüğünde, öğrenmeyi geliştirmek için kullanılmaktadır (Oosterhof, Conrad, ve Ely, 2008; Vonderwell, Liang, ve Alderman, 2007). Bu özelliğiyle öğrenme için değerlendirme olarak da adlandırılmaktadır (Stiggins, 2002). Biçimlendirici değerlendirme yıllardır eğitim ortamının bir parçası olarak görülse de henüz uygulama aşaması ve kavramsal olarak net bir tanımdan söz edilememektedir (Box, 2019). Biçimlendirici değerlendirme için çeşitli tanımlar yapılmıştır.

Biçimlendirici değerlendirme öğretmenler ve öğrenciler tarafından üstlenilen değerlendirme faaliyetleri olup, öğrenme öğretme ortamlarında kullanılacak bilgi için gereklidir (Black ve Wiliam, 1998b). Aynı zamanda biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilere geri bildirim sağlayarak, onların öğrenmelerini desteklediği açıkça ortaya konmuştur (Black ve Wiliam, 1998b).

Biçimlendirici değerlendirmenin amacı, öğretmenlere ve öğrencilere, öğrenim sürecinde ihtiyaç duydukları bilgileri, öğrenci ihtiyaçlarını süreci değerlendirerek sağlamaktır (Stiggins ve Chappuis, 2005).

Biçimlendirici değerlendirme, öğrencinin durumunun değerlendirilmesine yönelik devam etmekte olan öğretim süreçlerini planlamak, öğretmenler veya mevcut öğrenme taktiklerini düzenlemek için öğrenciler tarafından kullanılan planlı bir süreçtir (Popham, 2008).

Biçimlendirici değerlendirme, öğretmenler ve öğrenciler tarafından, öğrencilerin amaçlanan öğrenme sonuçlara ulaşmalarını sağlamak için ve öğretme ve öğrenmeyi ayarlamak için sürekli geribildirim sağlayan bir süreçtir (McManus, 2008).

Biçimlendirici değerlendirilme, sürekli öğrenmeyi artıracak şekilde diyalog, gösteri ve gözlemden gelen bilgileri yansıtır ve bunlara yanıt veren öğrenciler, öğretmenler tarafından kullanılan günlük uygulamaların bir parçasıdır (Klenowski, 2009).

Biçimlendirici değerlendirme, en açık ve güçlü şekilde öğretimin değerlendirilmesidir (McMillan, 2014).

Biçimlendirici değerlendirmenin uygulama esnasında hangi ilkelerle ele alınacağı ise Assessment Reform Group (2002) tarafından on ilke ile açıklanmaya çalışılmıştır;

- Etkili plan,
- Öğrenci öğrenme stilleri,
- Sınıf içi etkinlikler,
- Mesleki beceri,
- Duyarlı ve yapıcı olma,
- Motivasyon,
- Amaç ve ölçütlerin belirlenmesi,
- Öğrencilerin kendi öğrenme tarzlarını belirlemesi,
- Öz değerlendirme becerisi,
- Eğitimsel başarıyı takdir.

Assesment Reform Group (2002) tarafından yayınlanan on ilke sonrasında Clark (2012) tarafından biçimlendirici değerlendirmenin yedi önemli ilkesi ortaya konulmuştur;

- Öğrenmeye açık sınıf kültürü oluşturmak,
- Öğrenme hedeflerinin ve öğrenci başarı kriterlerinin belirlenmesi,
- Sorgulayıcı düşünmeyi desteklemek,

- Ders amaçlarının planlanması aşamasına öğrencilerin dâhil edilmesi,
- Öğrencilere öğrenmenin nasıl gerçekleşmesi gerektiği üzerine tartışma imkânları tanımak,
- Öğrencilerin öz benlik algılarını yükseltmek ve akran değerlendirmesi gerçekleştirmek,
- Sık dönütler ile öğrenci istek-ihtiyaçlarına destek olmak.

Bu ilkelerle biçimlendirici değerlendirme ortamında yapılması gerekenleri ortaya koymak hedeflenmektedir. Biçimlendirici değerlendirme sürecinde açıklanmaya çalışılan tüm bu ilkelerle ulaşılmak istenen hedef, öğrencilerin neye ihtiyacının olduğunun tespit edilip, öğretimin bu ihtiyaçlar çerçevesinde ele alınmasını sağlamaktır (Koray & Kahraman, 2019). Bu bağlamda süreç içerisinde öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmak için gerekli olan bilgi ve becerilerini belirlemek gerekmektedir (Clark, 2015; Dwyer, 2013). Bilgi ve becerilerin belirlenmesi aşamasında etkin geri bildirim sağlanmalı ancak burada sağlanacak geri bildirimlerin amacı puanlama yapmak ya da not vermek olmamalıdır (Butler, 1987). Öğrencileri hedeflere ulaştırmak için yapılacak çalışmaları ve öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirleyip, düzeltmeye yönelik planlanıp uygulanmalıdır (Butler, 1987). Bununla birlikte sunulacak geri bildirim tam zamanlı olarak öğrencilerin performanslarını geliştirmeye yönelik sunularak değerlendirme amacı taşımamalıdır (Elmahdi, Al-Hattami, ve Fawzi, 2018). Bu şekilde öğretimi şekillendirmek ve öğrenmeyi desteklemek için yapılan değerlendirme biçimlendirici değerlendirme olarak adlandırılmaktadır.

2.5.3.1. Biçimlendirici değerlendirme ve dönüt

Dönüt öğrencinin mevcut bilgileri ve ulaşması gereken öğrenme hedefleri arasındaki eksikliği gidermek amacıyla (Sadler, 1989; Stobart, 2008) sunulan özel açıklamalardır (Brookhart, 2008). Öğrenci merkezli olarak ele alınan değerlendirme yaklaşımları, öğrenciye verilecek dönütün yargılayıcı ve öğrenci öğrenmelerine ket vurucu olmak yerine; yapıcı, öğrenme eksiklerini ve hatalarını açıklayıcı, yol gösterici ve motive edici olması gerektiğini belirtmektedir (Birgin, 2010; Sadler, 1989).

Öğrenciye sunulan dönüt, değerlendirme sürecinde oldukça etkin rol oynamakla birlikte, biçimlendirici değerlendirmenin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için nitelikli dönüt verilmesi gerekmektedir (Türnüklü, 2003). Biçimlendirici değerlendirmenin süreç odaklı olma özelliği hem öğrenci hem de öğretmene dönüt verme fırsatı sağlamaktadır (Bulunuz ve Bulunuz, 2016). Biçimlendirici değerlendirme öğrencilere etkin dönüt vermenin yanı sıra, öğrencilere kendi düşüncelerini sınama ve bu düşünceleri akranlarının düşünceleriyle karşılaştırma olanağı da tanımaktadır (Bulunuz ve Bulunuz, 2017).

Dönüt birçok araştırmacı tarafından biçimlendirici değerlendirmenin en önemli özelliklerinden bir tanesi olarak aktarılmıştır (Bakula, 2010; Brookhart, 2001; Dori, 2003; HaywardveSpencer, 2010; Klenowski, 2009; MacPhailveHalbert, 2010; McDonald ve Boud, 2003; Sadler, 1989). Bu özellikleri nedeniyle dönüt ve biçimlendirici değerlendirme bir bütün olarak görülmelidir.

2.5.3.2 Düzey belirleme ve biçimlendirmeye yönelik değerlendirmenin farklılıkları

En çok bilinen değerlendirme türleri düzey belirleyici ve biçimlendirici değerlendirme olarak ifade edilebilir, düzey belirlemeye yönelik kullanılan değerlendirme daha çok geleneksel yaklaşımı temsil etmektedir. Biçimlendirici değerlendirme ise öğretimi ayarlamak ve öğrenmeyi geliştirmek amacıyla öğrenci faaliyetlerinden elde edilen bilgilerin kullanıldığı değerlendirme çeşididir (Shute, 2009). Biçimlendirici değerlendirme düzey belirlemeye yönelik değerlendirmeye göre daha sık aralıklarla gerçekleştirilerek ve öğrenmeyi değerlendirmenin gücünden yararlanarak desteklemeyi hedeflemektedir (Black ve Wiliam, 1998a; Hindo, Rose ve Gomez, 2004; Schwartz, Bransford ve Sears 2005).

Shute (2009) biçimlendirici değerlendirme ve düzey belirlemeye yönelik değerlendirmeyi, değerlendirmenin dört değişkenine (değerlendirme rolü, sıklığı, biçimi, dönüt) göre karşılaştırmıştır;

Düzey belirlemeye yönelik değerlendirme öğrenci bilgi, beceri ve yeteneklerini ölçmek amacıyla öğrenmenin değerlendirilmesini hedefleyerek öğrencinin değerlendirme sırasındaki durumunu ortaya koymaktadır Biçimlendirici

değerlendirme ise öğrenme için değerlendirme olarak adlandırılarak öğrencinin nasıl daha iyi öğrenebileceği sorusuna yanıt aramakta, öğretmenin öğrenciyi daha iyi desteklemesine yardımcı olmak için uygulanmaktadır (Shute, 2009).

Düzey belirlemeye yönelik değerlendirme öğrenci başarısını değerlendirmek için standartlaştırılmış testler aracılığıyla düşük sıklıkta uygulanırken; biçimlendirici değerlendirme süreç odaklı olarak, öğretmen tarafından istenilen sıklıkta öğrenci öğrenmelerini biçimlendirmek adına uygulanmaktadır (Shute, 2009).

Biçimlendirici değerlendirme öğretmen tarafından düzenlenen özgün içerikler yardımıyla alternatif değerlendirme yöntemlerinin (portfolyo, öz değerlendirme, kısa sınavlar) kullanıldığı değerlendirme şekli iken, düzey belirlemeye yönelik değerlendirme öğrenmeyi desteklemek yerine daha çok geçerli ve güvenilir testler kullanarak nesnel değerlendirmelerde bulunmayı hedeflemektedir (Shute, 2009).

Biçimlendirici değerlendirmede uygulanan dönüt herhangi bir yargılama unsuru taşımadan öğrenme ve öğretmeye yardımcı olmak adına sunulurken bu durum düzey belirlemeye yönelik değerlendirmede sınavlar ve soruların doğru cevaplarının aktarılması ile sınırlıdır (Shute, 2009).

2.6. Biçimlendirici Değerlendirme ve Okuma

Çoğu eğitimcinin okumayı biçimlendirici değerlendirmeyle ele almanın öğretimi bilgilendirme ve öğrenci ihtiyaçlarına hizmet etme amacı taşıdığı konusunda hemfikirdir (Piazza, 2012). Biçimlendirici değerlendirme okuma başarısı için çok önemlidir çünkü okumanın sürekli gelişimini sağlamak için öğrenci ihtiyaçlarını ortaya çıkarır (Roskos ve Neuman, 2012). Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretimin ayarlanmasını kolaylaştırır ve öğrencilere sürekli dönütler sağlar (Roskos ve Neuman, 2012). Öğrencilerin okuma başarılarını değerlendirirken okuma başarısının durumuna odaklanmak yerine okuma başarılarındaki ilerlemeleri sağlayacak süreçleri tespit etmeye yönelik değerlendirmeler yapılmalıdır (Rogoff, Goodman-Turkanis ve Bartlett, 2001). Biçimlendirici değerlendirme süreç odaklı olma, süreç içerisinde öğrenme eksikliklerini tespit edip öğrenme ortamını öğrenme ihtiyaçlarına göre düzenleme gibi özelliklere sahiptir. Biçimlendirici

değerlendirmeyeyle süreç içerisinde okuma başarısını artırabilecek ihtiyaçlar tespit edilerek giderilebilir.

İyi okumayı öğrenmek büyük ölçüde okuma yapmakla sağlanmaktadır. Değerlendirme, okumanın doğal süreci içerisine dahil olursa öğrencilerin okuma yeteneklerini daha kolay kullanmasına olanak tanır (Landauer, Lochbaum ve Dooley, 2009). Biçimlendirici değerlendirme okuma başarısıyla olumlu yönde doğrudan ilişkilidir (Li, 2016). Zayıf okurların okumanın hangi boyutunda sorun yaşadıklarını tespit etmek diğer akademik alanlarda karşılaşılan sorunlara nazaran daha zordur (Wiliam, 2006). Hangi öğrencilerin yardıma ihtiyacı olduğu pratik bir şekilde belirlenebilmekte ancak başarısızlığın nedenlerini belirlemek için daha detaylı bilgi gerekmektedir. Etkili bir okumanın fonolojik farkındalık, kod çözme, kelime tanıma, kelime haznesi, dil yapıları hakkında bilgi, çıkarım becerilerini kullanma gibi çok sayıda becerinin bir arada kullanımıyla gerçekleştiği bilinmektedir (Scarborough, 2011).

Okumanın çok boyutlu yapısı düşünüldüğünde öğrenci okumalarını geliştirmek için okumanın hangi boyutunda öğrencinin yardıma ihtiyacının olduğu belirlenmelidir. Sonuç odaklı değerlendirme yöntemleri kullanılarak sadece okuma seviyesi ortaya çıkarılabilmektedir. Öğrencinin okumanın hangi boyutunda sorunlar yaşadığını, bu sorunları gidermek için nasıl bir yol izlenmesi gerektiğini belirlemek için biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinden yararlanılmalıdır. Biçimlendirici değerlendirme hem öğrenme ortamının düzenlenmesi için öğretmene yardım etmekte hem de öğrenciye verilen etkin dönütlerle öğrencinin öğrenme eksikliklerini görmesini sağlamaktadır.

3. YÖNTEM

Çalışmanın yöntem bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin okuduğunu anlama becerisine etkisini ortaya koymayı hedefleyen bu çalışma nicel araştırma desenlerinden yarı

deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Deneysel çalışmalar, araştırmanın bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçlar (Karasar, 2012). Yani deneysel çalışmalarla araştırmacının oluşturduğu farklı durumların bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017; Creswell, 2014; Creswell ve PlanoClark, 2011). Bu araştırmada biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini görmek amacıyla deney grubu öğrencileriyle birlikte biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu öğrencileriyle ise geleneksel yöntemlerle okuma becerileri değerlendirilmiştir. Bu bağlamda biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin okuduğunu anlama becerisini nasıl etkilediği ortaya konmak istenmiştir.

Yarı deneysel desende gruplar seçkisiz olarak atanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). Bu araştırma, grupların seçkisiz olarak atanması ve grupların kısmen kontrol edilebilir olması (Singh, 2007) diğer bir ifadeyle grupların okul yapısı içerisinde önceden sınıf formatında oluşması nedeniyle araştırma modeli ön-test son-test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen (Karasar, 2012) olarak ifade edilebilmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2019-2020 öğretim yılında Kocaeli ili Dilovası ilçesine bağlı bir devlet okulunda yer alan ilkokulda, üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yer aldığı 2 şubeden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan şubelerin biri deney diğeri kontrol grubu olarak rastgele atanmıştır. Deney grubunda 7 kız 15 erkek toplamda 22 katılımcı yer alırken, kontrol grubu 15 kız 13 erkek öğrenciyle toplam 28 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu bağlamda araştırma 50 üçüncü sınıf öğrencisiyle birlikte yürütülmüştür. Araştırmada katılımcıların okuma yazma sürecini tamamlamış, akıcı okuma ve anlama becerilerini sergileyebilecek seviyede olmaları gerektiği için üçüncü sınıf öğrencileri tercih edilmiştir.

Çalışma grubu belirlenirken kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sürecine hız, pratiklik ve ekonomiklik sağlamak amacıyla kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntemle birlikte

araştırmacılar ulaşılması kolay olan durumları seçmektedirler (Glesne, 2015). Ulaşılma kolaylığı, araştırmanın daha yakından ve kolay takip edilebilme durumları dikkate alınarak Kocaeli ili Dilovası ilçesine bağlı, araştırmacının da bünyesinde görev yaptığı bir devlet okulu örnekleme yaparken tercih edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Biçimlendirici değerlendirmenin okuduğunu anlama becerisine etkisini ortaya koymayı hedefleyen bu çalışmanın verileri Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış ve 2010-2011 öğretim yılında 3. sınıf Türkçe ders kitabı olarak kullanılan kitaptan alınmış “Mektup” başlıklı metne yönelik uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış anlama sorularıyla toplanmıştır. Bu sorularla katılımcıların ön test- son test anlama puanları ortaya çıkarılmıştır. Anlama sorularının bir kısmı basit düzey de anlamayı ölçerken bir kısmı derinlemesine anlamayı tespit etmeye yöneliktir. Araştırmada kullanılacak metin seçilirken katılımcıların daha önce bu metinle karşılaşmamış olmalarına dikkat edilmiştir. Daha önce Türkçe ders kitabı olarak kullanılan kitaptaki metinler arasından uzman görüşleri doğrultusunda “Mektup” başlıklı metnin ölçme aracı olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

Deney grubu ile uygulama sürecinde biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinden boşluk doldurma tekniğinin çoktan seçmeli formatı (maze), cümle doğrulama yöntemi, hikâye haritası yöntemi, yeniden anlatma teknikleri olan yeniden yazma (written retell) ve tekrar anlatma akıcılığı (retell fluency) kullanılmıştır. Marcotte ve Hintze’ye (2009) göre boşluk doldurma tekniğinin çoktan seçmeli formatı (maze), cümle doğrulama yöntemi, tekrar anlatma akıcılığı (retell fluency), yeniden yazma (written retell) yöntemleri biçimlendirici değerlendirme uygulamaları için kullanılabilir yöntemlerdir. Hikâye haritası yöntemi ise öğrenci anlama eksiklerinin hangi unsurda yoğunlaştığını görmek ve dönüt vermek için uygun olduğu düşünülerek uzman görüşleri doğrultusunda araştırmada ölçme aracı olarak kullanılmıştır.

3.3.1. Boşluk doldurma tekniği

Boşluk doldurma tekniği 1953 yılında Wilson Taylor tarafından, Gesthalt'ın tamamlama ilkesinden esinlenilerek geliştirilen bir tekniktir (Keskin ve Akıllı, 2013; Ulusoy, 2009). Bu teknikle zihinde tamamlanmamış imgeler, düşünceler veya kelimelerin bir bütün halinde ele alınarak tamamlanması hedeflenir (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya, ve Rasinski, 2014).

Boşluk doldurma tekniği metnin sözdizimsel, yapısal ve anlamsal unsurlarını içermektedir (Ulusoy, 2009). Bu teknik son derece güvenilir ve geçerli bir okuduğunu anlama ölçüsü olarak ele alınır (Bormuth, 1963, 1968; Rankin, 1958). Boşluk doldurma tekniği grup değerlendirmeye olanak verdiği gibi öğrenciye sorulan soruların okunup anlaşılmasını beklemeden, var olan metin üzerindeki boşlukları doldurularak yanıtlanması bakımından öğrenciye avantaj sağlamakta, soruların okunup anlaşılma ve bu doğrultuda cevap üretme zorluğunu ortadan kaldırmaktadır (McKenna ve Sthahl, 2003). Aynı zamanda hazırlama aşaması oldukça ekonomik olan bu tekniğe uygun testleri öğretmenler kolaylıkla hazırlayıp uygulayabilirler (Keskin ve Akıllı, 2013).

Akyol ve diğerlerine (2014) göre uygulama aşamasının başında öğretmen sınıf seviyesine uygun bir metin seçer, öğrenciler metni okuma işlemini gerçekleştirdikten sonra metinde geçen ilk- son kelime veya özel isimler (özel isimden bir sonraki kelime seçilir) hariç her 5., 6., 7., 8., 9., 10. kelimeler sınıf seviyesine uygun olarak seçilerek metinden silinir ve öğrencilerden de boşluklara metinde geçen kelimenin aynısını yazması beklenir.

Boşluk doldurma testi uygulama işleminin gerçekleştirilmesinin ardından öğrencilerin doğru yazdığı kelimeler sayılarak, metinden silinen toplam kelimeye karşılık gelen yüzdelik değeri hesaplanır (Akyol ve diğerleri, 2014). Değerlendirme kriterlerine göre %60 ve daha yüksek puanlar bağımsız okuma seviyesini göstermekte, %59 ile %40 arası öğretimsel okuma seviyesini, %40 ve altı ise endişe düzeyinde okuma seviyesini işaret etmektedir (Rankin ve Culhane, 1969).

Boşluk doldurma tekniği yalnızca tek bir formatla sınırlı değildir. Bu teknik 6 farklı formata uyarlanabilmektedir. Standart boşluk doldurma tekniği, ilk harfi ipucu

olarak verilen standart boşluk doldurma tekniği, her harfi çizgi işareti ile verilen boşluk doldurma tekniği, ilk harfi ipucu olarak verilen çizgili boşluk doldurma tekniği, eşleştirmeli format ve çoktan seçmeli format şeklinde formatlara uyarlanabilmektedir (Ulusoy, 2008).

3.3.2. Cümle doğrulama tekniği

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için kullanılabilecek yöntemlerden birisi de cümle doğrulama tekniğidir (CDT), bu teknik bütün metin türlerinde (bilgi verici, hikâye edici) etkin bir şekilde kullanılabilir (Ulusoy ve Çetinkaya, 2012). CDT'nin kullanıldığı metinler kendi içinde tutarlı, anlaşılabilir ve herhangi bir diğer metinle ilişkisiz olmalıdır (Royer, 2001; Yazıcı ve Kurudayıoğlu, 2017).

CDT testi anlamamanın yapısal yönüne odaklanarak (Yazıcı ve Kurudayıoğlu, 2017), Royer, Hasting ve Hook (1979) tarafından geliştirilmiştir. Bu teknikte okur tarafından okunulup anlaşılan metin içerisindeki her cümlenin kendi anlamsal simgeleri bulunmaktadır (Shaughnessy, 2005).

CDT'nin kullanılacağı metinler kendi içerisinde anlamlı 12 cümleden oluşmalıdır ya da bu metinler yeniden düzenlenerek 12 cümleyle ifade edilmelidir (Akyol ve diğerleri, 2014; Ulusoy ve Çetinkaya, 2012; Yazıcı ve Kurudayıoğlu, 2017). Royer'e (2001) göre metinde yer alan 12 cümlelerin her biri 4 farklı kategoride düzenlenmelidir;

Orijinal cümleyi kullanma: Bu başlıkta düzenlenen cümleler üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan metinde geçtiği şekilde kullanılır.

Orijinal cümleyi başka kelimelerle ifade etme: Metinde yer alan cümlelerden birkaçı cümlelerin anlamı bozulmayacak şekilde başka kelimelerle değiştirilerek kullanılır.

Orijinal cümlelerin anlamını değiştirme: Orijinal cümlede bulunan birkaç kelime değiştirilerek cümlelerin anlamı farklı yöne çekilerek kullanılır.

Çeldirici cümle: Sözdizimsel yapıya ve metnin temasına sadık kalarak metinde yer alan cümlelerin anlamından farklı anlama gelecek şekilde oluşturulan cümleler kullanılır.

Öğrenciler 4 kategoride hazırlanan yeni cümleleri Evet/Hayır ya da Doğru/Yanlış şeklinde oluşturulan soruları yanıtlaması beklenir (Ulusoy ve Çetinkaya, 2014; Yazıcı ve Kurudayıoğlu, 2017). Orijinal cümlelerin doğrudan kullanıldığı ve orijinal cümlelerin farklı kelimelerle ifade edildiği maddeler doğru, orijinal cümlelerin anlamının değiştirildiği ve çeldirici kategorisinde yer alan maddeler yanlış olarak kabul edilir (Royer, 2001; Ulusoy ve Çetinkaya, 2014). CDT kullanılarak elde edilen testten alınan yüksek puanlar cümleler içerisinde bulunan anlamsal simgelerin başarıyla belirlendiği şeklinde yorumlanmaktadır (Ulusoy ve Çetinkaya, 2004).

CDT'den alınan puanların yorumlanma esnasında testin %50 şans faktörü barındırması göz önüne alınarak, %80 ve üzerindeki doğru cevaplar iyi düzeyde anlamayı, %71-79 arasındaki orta düzeyde anlamayı, %70 ve altı doğru cevaplar zayıf anlamayı işaret ettiği kabul edilmektedir (Royer, 2001).

3.3.3. Yeniden Yazma

Okumayı değerlendirme tekniklerinden birisi de öğrencilerden okuduklarını anlatmalarını beklemektir. Okuduğunu anlatma öğrencinin okuduğu metni hafızasında yer alan anlamsal sembollerden yararlanarak hatırlayıp tekrar anlatması şeklinde değerlendirilir, bu yöntemde öğrencinin metnin ne kadarını anlattığı kadar nasıl anlattığı da önemlidir (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2011).

Okuduğunu anlatma tekniği öğrencinin okuduğu metni anlama düzeyini değerlendirmek için kullanılan tekniklerin en önemlisi olarak kabul edilir (Morrow, 1985; Reutzel ve Cooter, 2007). Leslie ve Caldwell' e (2006) göre okuduğunu anlatmayı değerlendirmek için anlatma esnasında 4 soruya yanıt aranmalıdır;

1. Metnin temel yapısı anlatılıyor mu? Anlatım esnasında metinde yer alan önemli bilgilere değiniliyor mu?

2. Anlatımda metnin ana düşüncesi ve yardımcı düşüncelere yer veriliyor mu?
3. Anlatım sırası metindeki sırayla gerçekleştiriliyor mu?
4. Anlatım tam ve eksiksiz mi?

Bu sorulara yanıt aranarak öğrencinin okuduğunu anlama durumları kontrol edilebilir.

Fuchs, Fuchs ve Maxwell (1998) yeniden yazılı anlatımın okuduğunun anlama başarısının değerlendirmede sözlü anlatıma göre daha başarılı bir yöntem olduğunu aktarmaktadır. Aynı zamanda yeniden yazılı anlatım yöntemi öğretim hedeflerini belirleme ve öğrencilerin ihtiyaçlarını ortaya çıkarmada kullanılabilir bir yöntemdir (Fuchs, Fuchs ve Hamlet, 1989). Yeniden yazılı anlatım yönteminin şu anda standartlaştırılmış bir formatı olmasa da okuduğunu anlamamanın biçimlendirici bir ölçüsü olarak gösterilmektedir (Marcotte ve Hintze, 2009).

3.3.4. Tekrar Anlatma Akıcılığı

Anlatma akıcılığı (RetellFluency) sözlü okuma akıcılığından yola çıkılarak okuduğunu anlamamanın değerlendirilmesidir (Good ve Kaminski, 2002). Bu tekniğe göre; dakikada 40 kelimedenden fazla okuyan öğrencilerden okudukları metni tekrar anlatmaları istendiğinde sözlü akıcı okuma puanının yaklaşık %50'si veya daha fazla kelime sayısı ile okuduklarını tekrar anlatmaları beklenir. Bu durumda öğrencinin sözlü okuma puanının, anlama dâhil iyi bir okuduğunu anlama göstergesi olarak ele alınabilir. Dakikada 40 kelimedenden fazla okuyan bir öğrenciden metni tekrar anlatmaları istendiğinde anlatırken kullandığı kelime sayısı sözlü akıcı okuma puanının %25'i ya da daha altı ise okuduğunu anlamayı temsil edemediği düşünülür (Good ve Kaminski, 2002). Örneğin öğrenci bir dakika içerisinde 80 kelime okuyor ve tekrar anlatmasını istendiğinde 40 kelime ve daha üstü ile metni tekrar anlatıyorsa okuma akıcılığı okuduğunu anlamayı temsil etmektedir. Ancak öğrenci dakikada 80 kelime okuyup 20 kelime ile okuduğunu tekrar anlatıyorsa akıcılıkla temsil edilemeyecek bir anlama durumu söz konusu olabilir.

Good ve Kaminski' ye (2002) göre tekrar anlatma akıcılığının uygulama aşaması 2 bölümden oluşmaktadır, ilk olarak öğrencilerin sözlü okuma akıcılık puanları ölçülüp ardından tekrar anlatma aşmasına geçilmelidir;

“Uygulama aşamasında öncelikle sınıf düzeyine uygun metin öğrenciye verilir, okumaya başla komutuyla öğrenciden sesli olarak metni okumaya başlaması istenir. Eğer 3 saniye içerisinde ilk kelime okunmazsa kelime öğrenciye söylenir ve yanlış olarak işaretlenir, kronometre başlatılır. Okuma sürecinden her kelime için en fazla okuma süresi 3 saniyedir. Öğrenci kelimeyi okuyamazsa kelime söylenir ve yanlış olarak işaretlenir. Bir dakikanın dolmasıyla birlikte okuma işlemi sonlandırılır. Okumanın ardından öğrencinin sözlü okuma akıcılığı puanı belirlenir ve ikinci aşama olan tekrar anlatma akıcılığının hesaplanması işlemine geçilir. Bu aşamaya geçmenin ön koşulu öğrencinin en az on kelime okumasıdır.

Öğrenciden metni tekrar anlatması istenir ve süre başlatılır, eğer öğrenci 3 saniye boyunca herhangi bir şey söylemezse “Bana okuduğun her şeyi anlatmaya çalış.” yönergesi verilir ancak bu yönerge sadece bir kez kullanılabilir. Bu yönergenin bir kez verilmesinden sonra öğrenci 5 saniye boyunca hiçbir şey söylemezse bu zamana kadar anlattığı kelimeler sayılarak anlatma akıcılığı puanı hesaplanır. Öğrenci herhangi bir aksaklık yaşamadan metni anlatmaya devam ederse 1 dakikalık süre tamamlanana kadar anlatması beklenir.”

3.3.4. Hikâye Haritası Tekniği

Hikâye haritası tekniği, hikâyenin temel elamanlarının şemalar yardımıyla aktararak okurun dikkatini hikâyenin temel elemanlarına çeken bir şema- yapı tekniği olarak açıklanmaktadır (Sorrel, 1990). Metnin dekor, ana ve yardımcı karakterler, problem, problemin başlangıcı ve çözüm aşamaları, sonuç, ana fikir ve tepki başlıklarında hikâyenin unsurlarının daha iyi belirlenmesi ve çözümlenmesi için hikâye haritası kullanılmaktadır (Gökçe ve Sis, 2001).

Hikâye haritaları, hikâyenin bütün unsurları arasındaki bağlantıların net bir şekilde ortaya koyabilme ve hikâyenin nasıl organize edildiğini öğrenciye aktarabilmek için önemli bir teknik olarak karşımıza çıkmaktadır (Mathes ve Fuchs, 1997). Bu teknikte amaç zihinde hikâye elamanları ile bir hikâye yapısı oluşturarak metinlerin anlaşılmasını sağlamaktır (Duman, 2006).

Akyol’a (2011b) göre hikâye haritası kullanılarak, hikâyede yer alan önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etme, öğrencilerin daha önemli bilgilere odaklanmalarını

sağlama, bilgileri uzun süreli hafızaya düzenli olarak aktarmayı sağlama, ön bilgilerden yararlanarak metin içinde ileriye dönük tahminler yapma ve aynı zamanda metinler arası okuma yapma hikâye haritası kullanılarak gerçekleştirilebilmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri hazırlık ve uygulama kısımlarından oluşan iki aşamada toplanmıştır.

3.4.1. Hazırlık aşaması

Bu aşamada katılımcıların daha önce karşılaşmadıkları bir metin seçilerek bu metne yönelik anlama soruları hazırlanmıştır. Seçilen metin 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Türkçe ders kitabında yer alan “Mektup” isimli metindir. Anlama soruları hazırlama esnasında uzman görüşleri doğrultusunda hareket edilmiştir. Uzman görüşleriyle beraber metne yönelik anlama soruları hazırlanmış, bu anlama sorularıyla katılımcıların basit ve derinlemesine anlama becerilerini ölçmek istenmiştir.

Deney ve kontrol grubu belirleme işleminde grup denklik durumlarını belirlemek için okulda bulunan tüm 3. sınıf şubelerine ön-test uygulaması yapılmıştır. Ön-test uygulaması işleminden önce katılımcılara herhangi bir not kaygıları olmaması gerektiği ve araştırmanın genel çerçevesi hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Böylece sorulara içtenlikle yanıt verebilecekleri bir ortam hazırlanması hedeflenmiştir.

Ölçme aracı olarak seçilen “Mektup” metni katılımcılara dağıtılmış, bir kere okumaları istenmiştir. Okuma işleminin ardından katılımcılara metne yönelik daha önceden hazırlanmış anlama soruları dağıtılmış ve cevaplamaları beklenmiştir. Cevapların alınmasının ardından katılımcı başarı puanları belirlenerek SPSS programıyla analiz edilmiştir. Analiz işleminin ardından grupların denklik durumları karşılaştırılmıştır.

Deney ve kontrol grupları, ön-test işlemine tabi tutulan şubeler arasından seçkisiz olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinin sonrasında ilgili şubelerin sınıf öğretmenleriyle görüşülerek araştırma hakkında derinlemesine bilgi verilmiştir. Çalışmayı gönüllük ve samimiyetle yürütmeleri istenmiştir. İlgili öğretmenlerin araştırmaya gönüllü katılımı araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için oldukça önemlidir.

Deney grubu sınıf öğretmenine uygulama aşamasının nasıl gerçekleşeceği hakkında bilgi verilerek Türkçe dersinde araştırmaya ayırması gereken ders saatinin farkında olması sağlanmıştır. Bu bağlamda araştırma çerçevesinde 10 haftalık süreç boyunca katılımcılara biçimlendirici değerlendirme yaklaşımına yönelik okuduğunu anlamayı değerlendirme çalışmaları yapılacağı bilgisi verilmiştir. Aynı zamanda araştırmada kullanılacak değerlendirme araçları, cümle doğrulama tekniği, boşluk doldurma tekniğinin çoktan seçmeli türü (Maze), hikâye haritası, Tekrar anlatma akıcılığı (RetellFluency), Okuduğunu yazılı anlatma (Retellwriting) teknikleri sınıf öğretmenine tanıtılmıştır.

Kontrol grubunda geleneksel düzey belirlemeye yönelik değerlendirme yaklaşımı benimsenerek okuduğunu anlama becerisi değerlendirilme işlemi gerçekleştirileceği bilgisi sınıf öğretmenine verilmiştir. Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunmadan Türkçe dersi ve anlama becerilerinin değerlendirilmeye normal seyrinde devam edilmiştir. Ancak öğretmene anlama testi uygulayacağı zaman araştırmanın deney grubunda kullanılan metinleri kullanılması gerektiği bilgisi verilmiştir.

3.4.2. Uygulama aşaması

Araştırma süreci 10 hafta olarak planlansa da uygulama aşamasının 1. dönem ara tatile denk gelmesi ve sürecin bazı haftalarında deney grubu katılımcılarının okula devam etme durumlarında görülen birtakım aksaklıklarla araştırma uygulama süreci 13 haftaya uzatılmıştır. 14. haftada katılımcılara ön-testte uygulanan metin ve bu metne yönelik anlama soruları uygulanarak araştırmanın uygulama aşaması sonlandırılmıştır.

Bu aşamada kontrol grubunda katılımcıların okuduğunu anlama becerileri geleneksel yaklaşımlarla ele alınarak 13 haftalık süreç boyunca üç farklı

değerlendirmeye tabii tutulmuştur. Değerlendirme sıklığına araştırmacı tarafından müdahale edilmemiştir. Değerlendirmeler esnasında o hafta deney grubunda kullanılan metinler kontrol grubuna da uygulanmıştır. 14. haftada ön-testte kullanılan metin ve bu metne yönelik anlama sorularıyla kontrol grubu son-test puanlarına ulaşılmıştır.

Deney grubunda her hafta bir biçimlendirici değerlendirme yöntemiyle katılımcıların okuduğunu anlama becerileri sınanmıştır. Araştırmanın uygulama süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3. Araştırmanın uygulama sürecinde gerçekleştirilen uygulamalar.

Hafta	Gerçekleştirilen uygulama
1. Hafta	Deney grubu katılımcılarının okuduğunu anlama becerileri cümle doğrulama tekniğiyle değerlendirilip gerekli dönütler verilmiştir.
2.Hafta	Deney grubu katılımcılarının okuduğunu anlama becerileri boşluk doldurma tekniğiyle değerlendirilip gerekli dönütler verilmiştir.
3.Hafta	Katılımcı eksikliği sebebiyle bu hafta değerlendirme yapılmamıştır.
4.Hafta	Deney grubu katılımcılarının okuduğunu anlama becerileri hikâye haritası tekniğiyle değerlendirilip gerekli dönütler verilmiştir.
5.Hafta	Katılımcı eksikliği sebebiyle bu hafta değerlendirme yapılamamıştır.
6.Hafta	Deney grubu katılımcılarının okuduğunu anlama becerileri yeniden yazma tekniğiyle değerlendirilirken kontrol grubu katılımcıları klasik soru cevap yöntemiyle okuduğunu anlama durumları 1. değerlendirmeye tabii tutulmuştur.
7.Hafta	Deney grubu katılımcılarının okuduğunu anlama becerisi tekrar anlatma akıcılığı yöntemiyle değerlendirilip gerekli dönütler verilmiştir.
8.Hafta	Deney grubu katılımcılarının okuduğunu anlama becerileri cümle doğrulama tekniğiyle değerlendirilip gerekli dönütler verilmiştir.
9.Hafta	Deney grubu katılımcılarının okuduğunu anlama becerileri boşluk doldurma tekniği ile değerlendirilip dönütler verilirken kontrol grubu 2. değerlendirmesini gerçekleştirmiştir.
10.Hafta	Ara tatil haftası olduğu için uygulama yapılamamıştır.
11.Hafta	Deney grubu katılımcılarının okuduğunu anlama becerileri hikâye haritası tekniğiyle değerlendirilmiş ve gerekli dönütler verilmiştir.
12.Hafta	Deney grubu katılımcılarının okuduğunu anlama becerileri yeniden yazma tekniğiyle değerlendirilmiş ve gerekli dönütler verilmiştir.
13.Hafta	Deney grubu katılımcılarının okuduğunu anlama becerileri tekrar anlatma akıcılığı tekniğiyle değerlendirilip gerekli dönütler verilirken kontrol grubu 3. değerlendirmesini gerçekleştirmiştir.

Deney grubuna yapılan her değerlendirmenin ardından katılımcılara anlama eksiklerinin nerelerde olduğuna ve bu eksikleri nasıl gidereceğine yönelik dönütler verilmiştir. Dönüt verirken herhangi bir yargılama yapılmamış sınıf içerisinde başarılı ya da başarısız şekilde öğrenci etiketlemesi oluşmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Değerlendirme esnasında herhangi bir puanlamaya başvurulmamıştır. Katılımcıların kendi hatalarını ve eksiklerini görmeleri için anlama eksiklikleri bireysel dönütlerin ardından sınıfta hep birlikte çözüme kavuşturulmuştur.

13 haftalık süreç içerisinde deney grubunda gerçekleştirilen değerlendirmelerin tamamlanmasının ardından son-test uygulaması yapılarak araştırmanın son-test verilerine ulaşılmıştır.

3.4.3 Ölçme Araçlarının Kullanımı ve Dönütlerin Verilmesi

Araştırma sürecinde kontrol grubunda gelenekselleşmiş soru-cevap yöntemi kullanılarak değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Bu grupta kullanılan soruların ve yapılan değerlendirmenin temel amacı öğrencilerin okuma başarısını ortaya koymaktır. Kullanılan değerlendirme sorularıyla katılımcıların ihtiyaçları ve öğrenme eksikleri tespit edilmeye odaklanılmamıştır. Verilen dönütler sınav puanı ve soruların cevaplarının doğruluğu ile sınırlıdır.

Deney grubunda ise yapılan biçimlendirici değerlendirmelerin en temel unsuru katılımcılara verilen dönütler olarak tasarlanmıştır. Yapılan her değerlendirme işlemi sonrasında katılımcıların ihtiyacına yönelik dönütlerde bulunmuştur. Verilen dönütlerde herhangi bir puanlama ya da yanlış doğru gibi ifadelere yer verilmemiştir. Kullanılan soruların temel amacı metindeki anlama eksikliklerini ortaya çıkarmaktır. Değerlendirmeler sonucunda okuduğunu yeterince anlamadığı düşünölen katılımcılara okuma hatalarına ilişkin bilgiler verilmiştir. Örneğin anlama eksiliği olduğu düşünölen bir katılımcıdan metni öğretmen eşliğinde sesli olarak tekrar okuması istenmiştir. Okurken katılımcının sadece hızlı okumaya odaklandığı tespit edilmiştir. Katılımcıya anlam ünitelerine nasıl dikkate edeceği, prozodik okumanın nasıl gerçekleştirileceği hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırma sürecinde deney grubunda CDT, boşluk doldurma tekniğinin çoktan seçmeli formatı, yeniden yazma, tekrar anlatma akıcılığı ve hikâye haritası

teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen değerlendirmeler 1 ders saati içinde tamamlanmıştır. Katılımcılardan metni bir kez okumaları istenmiş ardından ölçme araçları kullanılarak değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların ölçme araçlarına verdikleri yanıtlar okunarak anlama eksiklikleri ortaya çıkarılmış her katılımcıya bireysel olarak metinlerin hangi kısımlarında anlama eksiklikleri olduğu anlatılmıştır. Bu süreç içerisinde metindeki sorulara cevap vermeyen ya da yanlış cevapları fazla olan öğrencilerin kendi eksikliklerini net görebilmeleri için metinler tekrar okutulmuş ve ilgili ölçme araçlarına tekrar yanıt vermeleri sağlanmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların metinlere yanıt verme konusunda cesaretlenmeleri hedeflenmiştir.

Deney grubunda cümle doğrulama tekniği ile değerlendirmeler gerçekleştirilirken katılımcılara CDT'nin nasıl kullanılacağı hakkında genel bilgiler verilmiştir. Okuma sürecinin dikkatli bir şekilde gerçekleştirilmesinin sorulan soruların yanıtlarını bulmayı kolaylaştıracağı aktararak katılımcılar değerlendirmeye hazırlanmıştır. Daha önceden araştırmacılar tarafından hazırlanan metinler katılımcılara dağıtılmıştır. Katılımcılardan okuma işlemi sonrasında verilen sorulara doğru ve yanlış ibareleri ile cevap vermeleri gerektiği söylenmiştir. Metinle aynı anlama gelen cümlelerin “Doğru”, metinden farklı bir anlamı ifade eden cümlelerin ise “Yanlış” kısmının bulunduğu sütuna işaret koymaları istenmiştir. İlgili talimatlar verildikten sonra katılımcılara metni okumaya başlayabilecekleri söylenmiştir. Metin okuma işlemi her katılımcı tarafından sadece bir kez gerçekleştirilmiştir. Okumayı tamamlayan katılımcılara değerlendirme soruları verilerek CDT değerlendirme süreçleri tamamlanmıştır.

Boşluk doldurma tekniğinin çoktan seçmeli formatı ile gerçekleştirilen değerlendirmelerden önce katılımcılara ölçme aracı tanıtılmıştır. Katılımcılara bir metin verileceği ve bu metni sadece bir kere okuyacakları söylenmiştir. Okuma işleminin ardından verilecek formda okudukları metnin bazı kelimelerinin çıkarılacağı aktarılmıştır. Bu boşluklarda çoktan seçmeli bir şekilde kelimelerin yer alacağı bilgisi verilmiştir. Bu seçeneklerin arasından ilk metinde yer alan kelimenin aynısını seçmeleri gerektiği söylenmiştir. Her boşluk için sadece bir kelime seçilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Yapılan genel bilgilendirmenin ardından katılımcılara

metin dağıtılmıştır. Metin okuma işlemini gerçekleştiren katılımcılara değerlendirme için hazırlanan formlar dağıtılarak yanıtlar alınmıştır. Yanıtlar alındıktan sonra boşluk doldurma tekniğinin çoktan seçmeli formatı ile gerçekleştirilen değerlendirme süreçleri tamamlanmıştır.

Yeniden yazılı anlatım tekniğinin değerlendirme sürecinde katılımcılardan okunan metni yazılı olarak tekrar anlatmaları beklenmiştir. Bu süreçte katılımcılara metinler dağıtılmış ve metinleri bir kere okumaları istenmiştir. Metinler okunduktan sonra katılımcılardan metne dair hatırladığı her şeyi yazmaları istenmiştir. Katılımcıların yeniden yazılı anlatım yanıtları alınarak değerlendirme süreçleri tamamlanmıştır.

Tekrar anlatma akıcılığı tekniği ile değerlendirmeler gerçekleştirilirken katılımcıların 1 dakikalık sesli okuma sürecinde okuduğu kelime sayısı tespit edilmiştir. Ardından katılımcılardan okudukları metni sözlü olarak tekrar anlatmaları istenmiştir. Bu süreç için katılımcıların okudukları metni anlatırken 1 dakika içerisinde kaç kelime kullanarak okuduklarını anlattıkları ölçülmüştür. 1 dakikalık okuma esnasında kullandıkları kelime sayıları ile tekrar anlatma esnasında kullandıkları kelime sayıları karşılaştırılarak değerlendirmeler yapılmıştır. Bir dakikalık süreçte yeteri kadar kelime okuyamayan katılımcılara ve okuduklarını çok az kelimeyle anlatan katılımcılara tekrarlı okumalar yapmaları önerilmiştir.

Değerlendirme sürecinde hikâye haritaları kullanılmıştır. Öncelikle katılımcılara hikâye haritası formatı tanıtılmıştır. Her bir kutucuğun başlığına göre metinde yer alan hikâye unsurlarını tespit etmeye yönelik olduğu katılımcılara açıklanmıştır. Kullanılacak metinler dağıtılmasının ardından katılımcılar okuma işlemini tamamlamıştır. Hikâye haritası formları dağıtılarak katılımcıların hikâye haritasında yer alan başlıkları uygun bir şekilde doldurması beklenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Biçimlendirici değerlendirmenin okuduğunu anlama becerisine etkisini inceleyen bu çalışmanın verileri anlama soruları puanlanıp SPSS programında analiz edilerek elde edilmiştir.

Veri analiz işleminde ilk olarak verilerin normal olma durumları belirlenmiştir. Normallik durumları Shapiro-Wilk testiyle kontrol edilmiştir. Normallik durumlarına göre yapılacak testlere karar verilmiştir. Normallik durumunun sağlanamadığı bağımsız iki grubun ön-test verilerinde grupların denklik durumlarını belirlemek adına Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır. Kontrol grubu ve deney grubunun ön-test ve son-test verilerinin kendi içerisinde karşılaştırıp anlamlılık durumlarını belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmış, son olarak kontrol ve deney gruplarının son-test verilerini karşılaştırmak için Mann-Whitney U testine başvurulmuştur.

Yapılan testler sonucunda ortaya çıkan anlamlılık değerlerinin etkisini belirlemek için $r=Z/\sqrt{N}$ formülünden yararlanılmıştır. Bu formüle göre etki değeri sıfıra yaklaştıkça düşük bir etkinin varlığından söz edilebilmektedir. Bu değer 1 e yaklaştıkça ise etkinin yükseldiği yorumu yapılabilmektedir (Green ve Salkind, 2014).

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın verilerinden elde edilen bulguların istatistiksel analizleri ve yorumlarına yer verilmiştir.

Araştırmada öncelikle deney ve kontrol gruplarının denklik durumlarının belirlenmesine yönelik testlerin seçimi gerekmektedir. Bu durumun ön koşulu verilerin normallik durumlarıdır. Araştırma verilerinin ön-test anlama puanlarının normallik dağılımları incelendiğinde kontrol grubunun anlama puanlarının normallik dağılımının $S-W(28)=0.04$, $p<0.05$ sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre kontrol grubu verileri normal dağılmamaktadır. Deney grubu ön-test anlama puanları incelendiğinde $S-W(22)=0.125$, $p>.05$ sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu durum deney grubu verilerinin normal dağıldığı sonucunu göstermektedir. Bu bağlamda iki grup arasındaki denklik durumunu ortaya koymak için nonparametrik testlerin kullanılması gerekmektedir.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların ön-test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Ön-Test	n	$\bar{x}$	U	Z	p
---------	---	-----------	---	---	---

Anlama Puanları	Deney	22	7.64	223.5	-1.668	.095
	Kontrol	28	9.57			
	Toplam	50				

$p > .05$

Tablo 4’de deney ve kontrol grubu katılımcılarının ön-test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu tabloya göre kontrol grubundaki 28 ve deney grubundaki 22 katılımcıyla birlikte toplam 50 katılımcıyla çalışılmıştır. Deney grubu katılımcılarının anlama puanı aritmetik ortalamalarının 7.64 kontrol grubu katılımcılarının anlama puanı aritmetik ortalamalarının 9.57 olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi sonucuna göre grupların denk olduğu sonucuna ulaşılmaktadır ($U=223.5$, $p > .05$). Bu bağlamda araştırma kontrol ve deney gruplarının denklik durumları sağlanmıştır.

4.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt probleminde biçimlendirici değerlendirme yöntemleriyle okuduğunu anlama becerisi değerlendirilen deney grubu katılımcılarının ön-test ve son-test puanları arasındaki anlamlı farkın var olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır.

Deney grubu katılımcılarının ön-test ve son-test puanlarının normallik durumları incelendiğinde ön-test normallik dağılımı puanının $S-W(22)=0.125$ yani $p > .05$ sonucuna ulaşılarak ön-test puanlarının normal dağıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Son-test normallik dağılım durumlarına bakıldığında $S-W(22)=0.001$ yani $p < .05$ değeriyle son-test verilerinin normal dağılmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Normallik sonuçları ile birlikte iki ölçümü karşılaştırmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır.

Tablo 5. Deney grubu katılımcılarının ön-test, son-test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

Ön-Test / Son-Test		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Anlama Puanları	Negatif Sıra	0	-	-	-3.934	.000*
	Pozitif Sıra	20	10.50	210.00		
	Eşit	2	-	-		

$p < .05^*$

Tablo 5’de deney grubu katılımcılarının ön-test ve son-test puanlarının Wilcoxon İşaretli sıralar testi ile karşılaştırılması sonucundan ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Bu tabloya göre deney grubu katılımcılarının herhangi birinin anlama puanında düşüş yaşanmamıştır. 2 öğrencinin anlama puanlarında herhangi bir değişiklik olmamıştır. 20 öğrencinin anlama puanları artış göstermiştir. Artış gösteren katılımcıların ortalaması 10.50 olarak tespit edilmiştir.

Testin sonunca göre deney grubu katılımcıların ön-test, son test okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmaktadır ($z = -3.934$, $p < .05$). Etki değeri hesaplandığında $r = -0.838$ sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç anlamlılık değerinin oldukça yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde okuduğunu anlama becerileri geleneksel yöntemlerle değerlendirilen kontrol grubu katılımcılarıyla anlama puanlarıyla biçimlendirici değerlendirme yöntemiyle değerlendirilen deney grubu katılımcılarının son-test anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının son-test anlama puanlarının normallik dağılımları incelendiğinde kontrol grubu katılımcılarının normallik puanları $S-W(28) = 0.175$ yani $p > .05$ sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç ile kontrol grubu katılımcılarının son-test anlama puanlarının normal dağıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ancak deney grubu öğrencilerinin son-test anlama puanlarının normallik değeri $S-W(22) = 0.001$ olarak tespit edilmiştir, bu bulguyla birlikte $p < .05$ değeri deney grubu son test verilerinin normal dağılmadığını açıklamaktadır. Normallik sonuçlarına göre İki grubun son-test verilerini karşılaştırmak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 6. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının son-test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Ön-Test		n	$\bar{x}$	U	Z	p
Anlama	Deney	22	14.09	204.00	-2.064	.039*
	Kontrol	28	11.29			

Puanları	Toplam	50	12.52
$p < .05^*$			

Tablo 6’da deney ve kontrol grubu katılımcılarının okuduğunu anlama puanlarının son-test işleminden sonra Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Tabloya bakıldığında deney grubunda bulunan 22 katılımcının aritmetik ortalaması 14.09 olarak belirtilmiştir. Kontrol grubunda bulunan 28 katılımcının aritmetik ortalaması 11.29 olduğu aktarılmıştır.

Mann Withney U testi sonucu incelendiğinde deney ve kontrol grubu katılımcılarının son-test okuduğunu anlama puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmaktadır ($U = -204.00$, $p < .05$).

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde geleneksel yöntemlerle okuduğunu anlama becerisi değerlendirilen kontrol grubu katılımcılarının ön-test okuduğunu anlama puanlarıyla son-test okuduğunu anlama puanları arasındaki anlamlılık değeri ortaya konmak istenmiştir. Kontrol grubu ön-test ve son-test puanlarının normallik durumları incelendiğinde;

Ön-test normallik dağılımları $S-W(28) = 0.04$, $p < .05$ sonucu ortaya çıkmış, son test normallik durumuna bakıldığında $S-W(28) = 0.175$, $p > .05$ sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlarla iki ölçümü karşılaştırmak adına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Tablo 7. Kontrol grubu ön-test, son-test Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları.

Ön-Test / Son-Test		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Anlama Puanları	Negatif Sıra	3	10.50	31.50	-2.152	.031*
	Pozitif Sıra	14	8.68	121.50		
	Eşit	11	-	-		
$p < .05^*$						

Tablo 7’de kontrol grubunun ön-test ve son-test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile karşılaştırılması sonucunda ulaşılan bulgular yer almaktadır. Bu

tabloya göre ön-test ve son-test arasında geçen sürede puanında düşüş yaşayan 3 katılımcının varlığı görülmektedir, bu katılımcıların puan ortalamaları 10.50 olarak tespit edilmiştir. 11 öğrencinin puanın değişmediği tabloda yer almakla birlikte 14 öğrenci ön-test ve son-test işlemleri arasında ilerleme yaşadıkları ve puan ortalamalarının 8.68'e ulaştığı bilgilerine ulaşılmaktadır.

Test sonucuna göre kontrol grubu katılımcılarının ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($z=-2.152$, $p<.05$). Etki değeri hesaplandığında $r=-0.390$ sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçla orta düzeyde bir anlamlılık değeri olduğu yorumu yapılabilir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmayla biçimlendirici değerlendirmenin okuduğunu anlama becerisine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde kontrol ve deney gruplarının ilgili alt problemlere yönelik ön-test ve son-test puanları literatürdeki bulgular eşiğinde tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Sonuçlar

Kontrol grubunda 13 hafta gibi uzun bir süreç içerisinde yalnızca katılımcıların yarısının okuduğunu anlama puanlarında ilerleme yaşandığı görülmektedir. Bu durum geleneksel yöntemlerle yapılan değerlendirme işleminin sadece gelişim durumunu tespit etmek adına yapılmasının nedeni olabilir. Geleneksel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilen değerlendirmeye, bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre öğretimin düzenlenmesi çok sayıda öğrencinin okuduğunu anlama puanlarının artmamasının nedeni olarak düşünülebilir.

Araştırmanın sonucunda biçimlendirici değerlendirme yaklaşımıyla okuduğunu anlama becerisi değerlendirilen deney grubu katılımcılarının okuduğunu anlama becerisinin gelişim gösterdiği sonucuna ulaşmak mümkündür.

Deney grubu katılımcılarının okuduğunun anlama puanlarındaki artış bireysel olarak değerlendirildiğinde yalnızca iki katılımcının puanının artmadığı, deney grubunda bulunan 20 katılımcının okuduğunu anlama puanlarının gelişim gösterdiği sonucu karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde deney grubu

katılımcılarına uygulanan biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının öğrencilerinin bireysel farklılıklarına uygun ve birçok öğrencinin öğrenme ihtiyacına ulaşmaya yarayan bir değerlendirme süreci olduğu görülmektedir. Etkin dönüt ve öğrencilere ayrılan bireysel zamanı artırma özellikleri biçimlendirici değerlendirmenin okuduğunu anlama başarısını arttırmada önemli birer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Biçimlendirici değerlendirme, katılımcılardan toplanan verilerden yola çıkarak, katılımcı ihtiyaçlarına göre bilgiyi tekrar sunarak katılımcıyı destekleme sürecidir, bu süreç içerisinde öğretmenler daha önce elde edilmiş bilgilerden yola çıkarak öğrenme hedef ve gereksinimlerini belirlerler (Elden, 2019). Aynı zamanda biçimlendirici değerlendirmenin öğretim süreciyle iç içe olması öğretmenlerin değerlendirme yaptıklarının farkında olmamalarına da neden olabilir (Bredenkamp, 2015). Okuduğunu anlama becerisi akademik başarı ve sosyal hayatın nitelikli bir şekilde devam ettirilebilmesi için hayati önem taşımaktadır. Biçimlendirici değerlendirme yaklaşımı kullanılarak değerlendirilen katılımcıların okuduğunu anlama başarılarındaki artış akademik başarılarını da etkileyecektir. Ozan (2017) yaptığı doktora çalışmasında biçimlendirici değerlendirme uygulamaları gerçekleştirildiğinde akademik başarının yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Akademik başarı sağlanmasının en önemli koşullarından biri olan okuduğunu anlama becerisi olduğu düşünüldüğünde bu çalışma ve Ozan'ın (2017) çalışması benzer sonuçları işaret etmektedir. Buna ek olarak uluslararası alanyazında biçimlendirici değerlendirmenin akademik başarıyı ve öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini aktaran pek çok çalışma yer almaktadır (Alkharusi, 2008; Bell ve Cowie, 2001a; 2001b; Black ve Wiliam, 1998a; Black ve Wiliam, 2012; Black ve McCormick, 2010; Chappius ve Chappius, 2008; Chappuis, Stiggins, Chappuis ve Arter, 2011; Choi, Nam ve Lee, 2001; Clark, 2012; Crooks, 1988; Fuchs ve Fuchs, 1986; Furtak vd., 2008; Gardner, 2012; Heitink vd., 2016; Herman, Osmundson, Ayala, Schneider ve Timms, 2006; Kingston ve Nash, 2011; McMillan, 2014; Natriello, 1987; Peterson ve Siadat, 2009; Popham, 2013; Shepard, 2000b; Taras, 2007; Wylie ve Ciafalo, 2010; Yeh, 2009).

Ulusal alanyazında yapılan biçimlendirici değerlendirme çalışmaları incelendiğinde çeşitli disiplinlerde biçimlendirici değerlendirmenin geleneksel yaklaşımlara nazaran güçlü yönleri ortaya konulmuştur (Bala, 2013; Bulunuz ve Bulunuz, 2013; Bulunuz ve Bulunuz, 2016; Bulunuz ve Bulunuz, 2017; Doğan, 2016; Elden, 2019; İnaltun ve Ateş, 2018; İnaltun, 2019; Karaman ve Karaman, 2017; Köksalan, 2019; Metin ve Özmen, 2010; Ozan, 2017; Tekin, 2010; Zengin, Bars ve Şimşek, 2017). Bu araştırmada da ulusal ve uluslararası alanyazına geleneksel değerlendirme yöntemleri yerine biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri kullanıldığında okuduğunu anlama becerisinin olumlu yönde etkileneceği sonucuyla katkı sağlanmaktadır.

Kline (2013) yaptığı araştırmasında biçimlendirici değerlendirmenin ortaokul öğrencilerinin okuma başarısına katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da görüldüğü gibi okuma becerilerini geliştirmek ve desteklemek adına biçimlendirici değerlendirme yaklaşımından yararlanılması faydalı olacaktır.

Temizkan ve Sallabaş (2011) okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede çoktan seçmeli testler mi yoksa yazılı yoklamaların mı daha etkili olduğu sorusuna yanıt aradıkları çalışmalarında, çoktan seçmeli testlerin açık uçlu sorulardan daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun en önemli nedeni olarak çoktan seçmeli testlerin düşünceleri yazılı olarak ifade etme zorluğunu ortadan kaldırmasını göstermektedir (Temizkan ve Sallabaş, 2011). Ancak sorular kullanılarak sadece ölçüm yapmak öğrenme eksiklerini ve öğrenme hedeflerini belirlemek için kullanılmadığı takdirde ölçme işleminden öteye gidilemeyecek ve yüzeysel bir ölçme değerlendirme uygulaması olarak karşımıza çıkacaktır. Öğrenme ortamını zenginleştirmek, öğrenme hedeflerini belirlemek ve etkin dönüt imkânı sağlamak için geleneksel yöntemler kullanılarak, sürece dâhil edilmeden kullanılan çoktan seçmeli testler ve yazılı yoklamalar yetersiz kalmaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarında da görüldüğü gibi yalnızca geleneksel yöntemlerle değerlendirilen, yazılı yoklamalara başvurularak öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarını sonuç odaklı değerlendiren grupta çok sayıda öğrencinin başarı puanlarının gelişmediği görülmüştür. Oysa okuma ve okuduğunu anlama için öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilmesinin önemi büyüktür (Başaran, 2013). Biçimlendirici

değerlendirme, öğrenci ihtiyaçlarını ortaya koymak, öğretimi düzenlemek, geliştirmek ve öğrenci anlamalarının etkileşimine dayanarak uygulanan süreçtir (OECD, 2005). Bu şekilde uygulanan biçimlendirici değerlendirme süreci her öğrencinin bireysel öğrenme gereksinimi ve hedeflerinin belirlenmesinde geleneksel yöntemlere göre daha başarılı sonuçlar elde edileceği bu çalışmayla da desteklenmiştir.

Yıldırım'a (2012) göre sorular anlama süreçlerinin takip edilebilmesi için önemli araçlardır, öğretmenler ve öğrencilerin sorulara yönelik yeterlilikleri öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirmeleri için önem arz etmektedir. Yüksek düzey düşünme becerilerinin gelişimi için öğrencilerin okudukları hakkında konuşabilecekleri ortamlar oluşturulması üzerinde durulmaktadır (Applegate, 2007). Ancak yapılan araştırma sonuçlarına göre sorular çoğunlukla öğrencilerin ne öğrendiğini ortaya koymak için kullanılmaktadır (Ateş, 2011; Brown, 1991; Durkin, 1978-79; Fordham, 2006; Hervey, 2006; Johnston, 1997; Knapp, 1995). Bu tarz öğrenme durumlarını ortaya koymak isteyen ve öğrenmeyi desteklemekten çok öğrenme sonuçlarını görmeye yarayan değerlendirme şekli biçimlendirici değerlendirmeye uygunluk göstermemektedir. Araştırmanın sonuçlarından da anlaşılacağı üzere sorular ve değerlendirme süreç içerisine dâhil edilerek öğrenmeyi desteklemek adına kullanılmalıdır.

Ulusal ve uluslararası alanyazında geleneksel değerlendirme yöntemleriyle aktif olarak öğrencilerin sürece dâhil edildiği değerlendirme yaklaşımlarını karşılaştıran çalışmalar vardır, bu çalışmaların sonuçlarında da biçimlendirici değerlendirme gibi süreç içerisinde öğrenciyi merkeze alan değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel yaklaşımlara göre okuduğunu anlama becerisini geliştirmede daha faydalı olduğu görülmüştür (Guthrie ve diğerleri, 2006; Koç, 2011; Kılıç, 2004; Souvignier ve Mokhlesgerami, Şen, 2003; 2006; Yaman, 1999; Yaman, 2005; Zipke, 2007). İlgili çalışmaların sonuçları ve bu çalışmanın sonucunun benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Roskos ve Neuman'a (2012) göre biçimlendirici değerlendirmenin temel özellikleri arasında öğrencilerin nerede oldukları ve okuma gelişimlerinde gitmeleri gereken yerler arasındaki boşlukların belirlenmesi; performans boşluklarındaki

değişiklikler hakkında bilgi sağlayan geri bildirim döngülerinin oluşturulmasını hedeflemektedir. Öğrencilerin anlamlı, üretken öz-değerlendirme sürecine dahil edilmesini, net başarı ölçütlerine sahip bir dizi temel okuma etkinliklerinin geliştirilmesini ve öğrencilerin bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik bir kültür oluşturmayı içerir. Böyle bir okuma ikliminde anlama becerilerinin gelişim göstermesi beklenen bir durumdur. Bu bağlamda bu araştırmanın sonucu ve alanyazında yer verilen bilgilerden yararlanılarak okuma ve anlama eğitimi ve değerlendirilmesinde biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri kullanılması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular, araştırmanın sonucu ve alanyazında hali hazırda var olan bilgiler ışığında öğretmenlere ve gelecek araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Okuma çalışmalarının değerlendirilmesinde süreci öne çıkaran biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin kullanılması önerilebilir.

2. Türkçe ders kitaplarında yer alan metin okuma çalışmalarının değerlendirilmesinde biçimlendirici değerlendirme yöntemleri kullanılabilir.

3. Sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerine biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının okuma eğitiminde kullanılmasına yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Biçimlendirici değerlendirme ve okuduğunu anlama üzerine daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

2. Biçimlendirici değerlendirmenin akıcı okuma, okuma motivasyonu, kelime hazinesi gibi bileşenlere olan etkisi incelenebilir.

3. Biçimlendirici değerlendirme ve okuma becerilerinin birlikte ele alındığı nitel desenli araştırmalar gerçekleştirilebilir.

4. Benzer araştırmalar farklı sınıf seviyelerinde gerçekleştirilebilir.



6. KAYNAKÇA

- Abdul Gafor, K., ve Remia, K.R. (2013). Influence of phonological awareness, morphological awareness and non-verbal ability on reading comprehension in malayalam. *Guru Journal of Behavioral and Social Sciences*, 1(3), 128-138.
- Adediwura, A. (2012). Teachers' perception of school-based assessment in Nigerian secondary schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(1), 99-109.
- Aktaş, N. (2015). *Okuma öncesi strateji öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkurt, E. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici ve tahkiyeli metinlerin anlaşılabilirlikleri ile ilgili görüşleri ve metinlerin metin okunabilirliği açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırıkkale, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden> 30.01.2020 tarihinde erişildi.
- Akyol, H., ve Ketenoglu Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yay.
- Akyol, H. (2009). İlköğretimde Türkçe öğretimi., A. Kırkkılıç ve H. Akyol. (Editörler). *Okuma*. İkinci Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık, ss. 15-48.
- Akyol, H. (2011b). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2011a). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Akyol, H. (2014). Okuma. A. Kırkkılıç, H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (15-48). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi* (14.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım K., Ateş, S., ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik ne tür sorular sorarız?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., ve Rasinski, T.V. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Pegem Akademi, Ankara.

- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Alexander, P. A., and Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. *Handbook of Reading Research*, 3, 285-310.
- Alfassi, M. (1998). Reading for meaning: The efficacy of reciprocal teaching in fostering comprehension in high school students in remedial reading classes. *American Educational Research Journal*, 35, 2.
- Alkharusi, H. (2008). Effects of classroom assessment practices on students' achievement goals. *Educational Assessment*, 13, 243-266.
- Allen, S. (2003). An analytic comparison of three models of reading strategy instruction. *Internal Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*. 41-4. Proquest education journals. pg. 319.
- Anderson, R. S. (1998). Why talk about different ways to grade? The shift from traditional assessment to alternative assessment. *New Directions for Teaching and Learning*, 74, 5-16.
- Anderson, R. C., and Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research volume 1*, (pp. 255-291). New York: Longman
- Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 41-57.
- Applegate, M. D. (2007). Teacher's use of comprehension questioning to promote thoughtful literacy. *Journal of Reading Education*, 32(3), 12-19
- Assessment Reform Group. (2002). Assessment for learning: 10 principles. http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/Eng_DVD/doc/Afl_principles.pdf 'den alınmıştır.
- Ateşal, Z. (2013). *Didaktik metinlerin anlaşılabilirlik düzeyi (9. sınıf örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 30.01.2020 tarihinde erişildi.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Ateş, S., ve Akyol, H. (2013). Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 11(3), 268-300.

- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 58, 171-174.
- Aydemir, Y., & Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 103-115
- Bakula, N. (2010). The benefits of formative assessments for teaching and learning. *Science Scope*, 34(1), 37-43.
- Bala, V.G. (2013). *Bilimin doğasının fen konularına entegrasyonunda biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının bilimin doğasının öğrenimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baş, B. ve İnan Yıldız, F. (2015) 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 52-61.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın ölçülmesinde paragraftan anlam kurmaya dayalı çoktan seçmeli sorular. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 107-121.
- Başaran, M., ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikaye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M., ve Çelik, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz algı düzeylerinin cinsiyet, sınıf, okuma ortamı ve sıklığı açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 903-919. doi: 10.14687/ijhs.v12i1.3120
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2011). Bilgi verici metin yapıları öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2598-2610.
- Baştuğ, M., ve Keskin, H. K. (2013). Öğrencilerin hikaye edici metinlerdeki problemi belirleme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 284-290.
- Batur, Z., Alevli, O. (2014). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilik açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-30.

- Bayat, S. ve Çelenk, S. (2015). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri başarı düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 13-28.
- Bell, B., ve Cowie, B. (2001a). *Formative assessment and science education*. Dordrecht: Kluwer.
- Bell, B., ve Cowie, B. (2001b). The characteristics of formative assessment in science education. *Science Education*, 85(5), 536-553.
- Birenbaum, M. (1997). Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientations. *Higher Education*, 33(1), 71-84.
- Birenbaum, M. (2007). Assessment and instruction preferences and their relationship with test anxiety and learning strategies. *Higher Education*, 53(6), 749-768.
- Birgin, O. (2010). *4-5.Sınıf Matematik Öğretim Programında Öngörülen Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğretmenler Tarafından Uygulanabilirliği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Birincioğlu, E. (2006). *Üniversitelerin hazırlık sınıflarında orta düzeyde üç aşamalı yaklaşım modeli içinde okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinliklerin önemi üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Black, P. (1995). Assessment and feedback in science education. *Studies in Educational Evaluation*, 21(3), 257-279.
- Black, P. ve Wiliam., D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Educational Assessment: Principles, Policy and Practice* 5 (1):7-74.
- Black, P. ve Wiliam, D. (1998b). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: nferNelson Publishing Company.
- Black, P., ve Wiliam, D. (2012). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (2nd ed., pp. 81-100). London: Sage.
- Black, P., ve McCormick, R. (2010). Reflections and new directions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 493-499. doi:10.1080/02602938.2010.493696
- Bloom, B. S., Hastings, T., ve Madaus, G. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bormuth, J. R. (1963). Cloze as a measure of readability. *Proceedings of the International Reading Association*, 13 1-134.
- Bormuth, J. R. (1968). Cloze test readability: Criterion reference scores. *Journal of Educational Measurement*, 5, 189 -79 6

- Box, C. (2019). *Formative Assessment in United States Classrooms*. Switzerland: Palgrave Macmillan
- Bozkurt, E. (1995). Eğitimde değeriendirmenin gerekliliği. *Eğitim Yönetimi*, 1(4).
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Bredekamp, S. (2015). Erken çocukluk eğitimde etkili uygulamalar. (H. Z. İnan ve T. İnan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Brookhart, S.M. (2001). Successful students' formative and summative uses of assessment information. *Assessment in Education*, 8(2), 153-170.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: ASCD.
- Brown, R. G. (1991). *School of thoughts: How the politics of literacy shape thinking in the classroom*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bulunuz, M., ve Bulunuz, N. (2013). Fen öğretiminde biçimlendirici değeriendirme ve etkili uygulama örneklerinin tanıtılması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(4), 119-135.
- Bulunuz, M. ve Bulunuz, N. (2016). Biçimlendirici değeriendirme sorusu kullanılarak lise öğrencilerine eylemsizlikle ilgili yapılan öğretimin değeriendirilmesi. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 6(2),50-62.
- Bulunuz, N ve Bulunuz, M. (2017). Biçimlendirici değeriendirme uygulamalarının lise öğrencilerinin denge ve tork kavramlarını anlamalarına etkisinin değeriendirilmesi. *Araştırma Temelli Etkinlk Dergisi (ATED)*, 7(1), 21-33.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Butler, R. (1987). Tasks-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perspectives, interests and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 474-482.
- Bülbül, M. (2017). Şiir türünün yabancı dil derslerinde kullanımı. *Dil Dergisi*, 168(2). 5-18.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23.bs.). Ankara: Pegem Akademi.

- Ceran, E., Oğuzgiray Yıldız, M. ve Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3),151-166.
- Chappuis, S., ve Chappuis, J. (2008). The best value in formative assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 14-19.
- Chappuis, J., Stiggins, R.J., Chappuis, S., ve Arter, J., (2011). *Classroom assessment for student learning: Doing it right-using it well* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson.
- Choi, K., Nam, J.H., ve Lee, H. (2001).The effects of formative assessment with detailed feedback on students' science learning achievement and attitudes regarding formative assessment. *Science Educational International*, 12(2), 28-34.
- Clarke, S. (2012). *Active learning through formative assessment*. London: Hodder Education.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205-249.
- Clark, I. (2015). Formative assessment: translating high-level curriculum principles into classroom practice. *The Curriculum Journal*, 26(1), 91-114.
- Coiro, J., ve Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214-257.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir Ed. 4.bs.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2.bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crooks, T.J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58, 438-481.
- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 77-86.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çankal, A. O. (2018). *Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Çayır, N. B. (2011). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde çoklu zekâ uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili deneysel bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çelikçi, S. (2000). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde gösteri (demonstrasyon) yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çeliktürk Sezgin, Z. ve Akyol, H. (2018). Kavram odaklı okuma öğretiminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonuna ve okuduklarını anlamaya etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 546-561.
- Çetinkaya, F. Ç., Durmaz, M., Sönmez, M. (2019). Bir metinlerarasılık örneği: Kırmızı başlıklı kız varyantları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1148-1174.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Çöklü Özkan, E. (2018). Okuduğunu anlamada yaratıcı dramının etkisi ve önemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 343-368.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., ve Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346
- Deci, E.L., ve Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Demirel, Ö. (1987). Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler. Ankara: USEM Yayınları.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). Ortaokul Türkçe derslerinde oku(ma)dan özet yaz(ma)ya. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 47-68
- Dochy, F. (2001). A new assessment era: Different needs, new challenges. *Learning and Instruction*, 10(1), 11-20.
- Doğan, C. D. (2016). Biçimlendirici değerlendirmenin üniversite öğrencilerinin değerlendirme tercihleri üzerindeki etkisi: Bir ölçekleme çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 413-431.
- Doğan, Y. (2017). *Okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerin etkililiği: Bir meta analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- Doğanay, A., ve Yüce, S. G. (2010). Öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinde rehberli yardım: Bir öğretmenin sözel ifadelerinin analizine ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 185-214
- Dori, Y.J. (2003). From nationwide standardized testing to school-based alternative embedded assessment in Israel: Students' performance in the matriculation 2000 project. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(1), 34-52.
- Dreyer, C., ve Nel, C. (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System* 31, 349-365.
- Duman, N. (2006). *Hikâye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Dupont, P. (2018). Assessing adolescent reading comprehension in a French middle school: performance and beliefs about knowledge. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(7), 30-61.
- Durkin, D. (1978-1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-533.
- Durukan, E. (2009). 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerinetaksonomik bir inceleme. *Milli Eğitim*, 181, 84-93.
- Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 68-76.
- Dwyer, C. (2013). *The future of assessment* (7 b.). New York: Routledge.
- Ebaugh, K. (2013). *The effect of oral and written retell strategies for informational text on reading comprehension performance of fifth grade students*. Master Thesis. Goucher College.
- Ede, Ç. (2012). *Zihin haritalama tekniğinin öğrencilerin Türkçe okuma metinlerini anlama, başarı ve öğrenmelerinin kalıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Eilers, L. H., & Pinkley, C. (2006). Metacognitive strategies help students to comprehend all text. *Reading Improvement*, 43(1), 13-29.
- Ekiz, D., Erdoğan, T. ve Uzuner, F. G. (2012). Aksiyon araştırması aracılığıyla okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi. *International Journal of Social Sciences*, 5(7), 303-328.
- Elden, A. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Elmahdi, I., Al-Hattami, A., ve Fawzi, H. (2018). Using technology for formative assessment to improve students' learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17(2), 182-188.
- Epaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Erözden, A. (1998). Okuma dersinin değişik boyutları. *İstanbul Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Dergisi*, YDEB II, 29-58. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Esmer, B. (2019). *Okuduğunu anlama ile akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkisi ilişkileri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fordham, N. W. (2006). Strategic questioning. *Principal leadership*, 7, 33-37.
- Fuchs, L.S., ve Fuchs, D. (1986). Effects of systematic formative evaluation: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 53(3), 199-208.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Hamlett, C. L. (1989). Monitoring reading growth using student recalls: Effects of twoteacher feedback systems. *Journal of Educational Research*, 83(2), 103-110.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Maxwell, L. (1988). The validity of informal reading comprehension measures. *Remedial and Special Education*, 9(2), 20-28.
- Furtak, E.M., Ruiz Primo, M.A., Shemwell, J.T., Ayala, C.C., Brandon, P.R., Shavelson, R.J., ve Yin, Y. (2008). On the fidelity of implementing embedded formative assessments and its relation to student learning. *Applied Measurement in Education*, 21, 360-389. doi:10.1080/08957340802347852
- Gangi, J. M. (2004). *Encountering Children's Literature*. Pearson Education. Boston.
- Gardner, J. (2012). Assessment for learning: A compelling conceptualization. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (2nd ed., pp. 197-204). London: Sage.
- Gersten, R., Fuchs, L., S., Williams, J., P., ve Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research, *Review of Educational Research*, 71(21), 279-320.
- Good, R. H., & Kaminski, R. A. (Eds.). (2002). *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills* (6th ed.). Eugene, OR: Institute for the Development of Educational Achievement. Available: <http://dibels.uoregon.edu/>.
- Gökçe, B. ve Sis, N. (2011). Gülten Dayıoğlu'nun çocuk öykülerinin "hikâye haritası" yöntemine göre incelenmesi ve genel bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 6(3), 1925- 1949.

- Gürbüz, M. (2014). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde SQ4R tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Graesser, A., Golding, J. M., & Long, D. L. (1991). Narrative representation and comprehension. In R. Bar, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. II, pp. 171-205). White Plains, NY: Longman.
- Graves, M. F., Juel, C., Graves, B. B., Dewitz, P. (2011). *Teaching reading in the 21st century* (5. Baskı) Boston: Pearson Education.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2014). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data (7th ed.)* [Kindle DX version]. Retrieved from Amazon.com
- Guthrie, J. T., ve Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (3rd ed., pp. 403 – 422). New York: Longman.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perenevich, K. C., Taboada, A., Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *The Journal of Educational Research*, 99, 4.
- Gülbahar, Y., ve Büyüköztürk, Ş. (2008). Değerlendirme Tercihleri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 148-161.
- Günay, D. (2013). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (2007). Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma (1. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Güneş, F. (2009). Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma (1. Basım). Ankara: Nobel Yayınları
- Güneş, F. (2013a). Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller. (1. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013b). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 603-637.
- Güngör, A., ve Ün Açıkgoz, Kamile. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. (48), 481-502.
- Hanna, G. S., & Dettmer, P. (2004). *Assessment for Effective Teaching: Using Context-Adaptive Planning* New York: Pearson.
- Hardebeck, M. M. (2006), *Effectiveness and usage of reading comprehension strategies for second grade title 1 students*. Unpublished Master Thesis, Minnesota State

University Education Department,
Minnesota.<http://gradworks.umi.com/14/34/1434045.html>

- Harris, A. J., ve Sipay, E. R. (1990). How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods. New York: Longman
- Harris, T. L., ve Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary the vocabulary of reading and writing*. International Reading Association, USA.
- Hayward, L., & Spencer, E. (2010). The complexities of change: Formative assessment in Scotland. *Curriculum Journal*, 21(2), 161-177.
- Heitink, M.C., Van der Kleij, F.M., Veldkamp, B.P., Schildkamp, K., ve Kippers, W.B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17, 50-62.
- Herman, J., Osmundson, E., Ayala, C., Schneider, S., ve Timms, M. (2006). *The nature and impact of teachers' formative assessment practices (CRESST Report No. 703)*. Los Angeles, CA: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Hervey, S. (2006). *Who asks the questions? Teaching PreK-8*, 37, 68-69.
- Hindo, C., K. Rose, and L. M. Gomez. (2004). Searching for Steven Spielberg: Introducing iMovie to the high school English classroom: A closer look at what open-ended technology project designs can do to promote engaged learning. In *Proceedings of the 6th International Conference on Learning Sciences*, 606-609. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hock, M., ve Mellard, D. (2005). Reading comprehension strategies for adult literacy outcomes. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(3), 192-200.
- Howell, K., ve Nolet (2000). Curriculum-based evaluation: Teaching and decision-making, 3rd ed. Scarborough, Ontario: Wadsworth Thomson Learning.
- Hudson, R. F., Mercer, C. D., ve Lane, H. B. (2000). *Exploring reading fluency: A paradigmatic overview*. Unpublished manuscript, University of Florida, Gainesville.
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25, 4-32. doi:10.1080/105735608022491208
- Ina, F., & Daleen, V. N. (2001). Follow-up on the use of portfolio assessment for a module in research information skills: An analysis of its value. *Education for Information*, 19(2), 107-126.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- İlter, İ. (2018). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 303-334.
- İnaltun, H., ve Ateş, S. (2018). Fen bilimleri eğitiminde biçimlendirici değerlendirme: Literatür taraması. *GEFAD*, 38(2), 567-613.
- İnaltun, H. (2019). *Fen bilgisi öğretmenleri için geliştirilen biçimlendirici değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim modülünün etkinliğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Johnston, P. H. (1997). *Knowing literacy: Constructive literacy assessment*. York, ME: Stenhouse.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karam, P. ve Karaman, A. (2017). Öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının incelenmesi: Eylem araştırması modeli. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2385-2400.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24.bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü., Uzuner, Y. (2011). Okuma becerilerini değerlendirmede formal olmayan okuma yöntemlerinin kullanımı, *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 108-124.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27 (27), 457-475.
- Keeley, P., Eberle, F., ve Farrin, L.(2005). *Uncovering student ideas in science*, vol. 1: 25 formative assessment probes. California: Corwin ve NSTA Press
- Keeley, P. D. (2008). *Science formative assessment: 75 practical strategies for linking assessment, instruction, and learning*. California: Corwin & NSTA Press.
- Keer, H. V. ve Verhaeghe J. P. (2005) Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth graders' reading comprehension and self-efficiency perception. *The Journal of Experimental Education*, 73, 291-329.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keskin, H.K., ve Akıllı, M. (2013). Fen ve teknoloji ders kitaplarının okunabilirliğinin farklılaştırılmış boşluk doldurma teknikleriyle ölçülmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi*, 13(27), 47-66

- Keskin, H.K., ve Çetinkaya, F. Ç. (2017). Ders materyallerini okumada format tercihi: Dijital mi kağıt mı?. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5(2), 75-87.
- Kılıç, A. G. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kim, M. (2006). Genre-based approach to teaching writing. *TESL Working Paper Series*, 4(2), 33-39.
- Kim, Y.G. ve Wagner R.K. (2015) Text (Oral) Reading Fluency as a Construct in Reading Development: An Investigation of Its Mediating Role for Children From Grades 1 to 4, *Scientific Studies of Reading*, 19:3, 224-242, DOI: 10.1080/10888438.2015.1007375
- Kingston, N., ve Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28-37.
- Kintsch, W., and Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling and C. Hulme(Eds), *The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). Oxford: Blackwell.
- Klenowski, V. (2009). Assessment for learning revisited: An Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 263–268.
- Kline, A.J. (2013). Effects of formative assessment on middle school student achievement in mathematics and reading (Unpublished doctoral dissertation). North Carolina University, North Carolina.
- Klingner, K. J., Vaughn, S., Schumm, S. J. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classroom. *The Elementary Journal*, 99(1).
- Knapp, M. S. (1995). *Teaching for meaning in high-poverty classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, C. (2011). Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme üzerindeki etkileri. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 28-37.
- Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Koray, Ö., ve Kahraman, E. (2019). Pre-service preschool teachers' opinions about the formative assessment. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 18(1), 77-87.
- Köksalan, S. (2019). *Sorgulamaya dayalı öğretimde kullanılan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumlarına ve kavramsal öğrenmelerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuhn, M., ve Stahl, A.S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3–21.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modelinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuşdemir Kayıran, B. ve Katırcı Ağaçkiran, Z. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.
- Kurnaz, H.(2018). *Bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi.*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.
- Landauer, T. K., Lochbaum, E.K.,&Dooley, S. (2009) A new formative assessment technology for reading and writing, *Theory Into Practice*, 48(1), 44-52,DOI: 10.1080/00405840802577593
- Lenski, S. D. (1998). *Intertextual Intentions: Making Connections across Texts*, Clearing House; Nov/Dec98, Vol. 72 Issue 2, p74, 7p, 5
- Li, H. (2016). How is formative assessment related to students' reading achievement? Findings from PISA 2009. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(4), 473-494.
- Lipson, M. Y. (1982). Learning new information from text: The role of prior knowledge and reading ability. *Journal of Reading Behavior*, 14(3), 243-261.
- MacPhail, A., ve Halbert, J. (2010). We had to do intelligent thinking during recent PE: Students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 23-39.
- Manzo, A. ve Manzo, U. (1990). Content area reading a heuristic approach. Columbus-Toronto-London-Melbrone: United States of America. Merrill Publishing Company.

- Marchand, G.C., ve Furrer, C.J. (2014). Formative, informative, and summative assessment: The relationship among curriculum-based measurement of reading, classroom engagement, and reading performance. *Psychology in the Schools*, 51(7), 659-676.
- Marcotte, A. M. ve Hintze J. M. (2009). Incremental and predictive utility of formative assessment methods of reading comprehension. *Journal of School Psychology*, 47, 315-335
- Mathes, P. G. ve Fuchs, D. (1997). Cooperative story mapping. *Remedial & Special Education*, 18 (1), 20-27.
- McDonald, B., ve Boud, D. (2003). The impact of self-assessment on achievement: The effects of self-assessment training on performance in external examinations. *Assessment in Education*, 10(2), 209-220.
- McKenna, M. C. ve Stahl, S. A. (2003). *Assessment for reading instruction*. New York: The Guilford Press.
- McManus, S. (2008). *Attributes of effective formative assessment*. Retrieved from Washington, DC: http://www.ccsso.org/Documents/2008/Attributes_of_Effective_2008.pdf
- McMillan, J. H. (2014). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction* (5 ed.). Essex: Pearson.
- McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies: Theories interventions, and technologies*. USA: Lawrence Erlbaum Associates Yayınları.
- MEB . (2005). *PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor*, Ankara: Milli Eği-tim Basımevi.
- MEB. (2010). *PISA 2006 Projesi Ulusal Nihai Rapor* <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA2006-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf>.
- MEB. (2013). *PISA 2012 Ulusal Ön Raporu* <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/12/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf>.
- MEB. (2015). *PISA 2012 Araştırması Ulusal Nihai Rapor*
- MEB. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, Ankara.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7,8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Metin, M., ve Özmen, H. (2010). Biçimlendirici değerlendirmeye yönelik öğretmen adaylarının düşünceleri. *Milli Eğitim*, (187), 293-310.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 249-259.

- Morrow, L. M. (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The Elementary School Journal*, 85(5), 646-61.
- Natriello, G. (1987). The impact of evaluation process on students. *Educational Psychologist*, 22, 155-175.
- Ness, M. (2011). Explicit reading comprehension instruction in elementary classrooms: Teacher use of reading comprehension strategies, *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 98-117.
- Ness, M. (2011). Teachers' use of and attitudes toward informational text in K-5 classrooms. *Reading Psychology*, 32, 28-53.
- Neuman, S. B. (2001). The role of knowledge in early literacy. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 468-475.
- Nist, I. S., Holschuh, P. J. (2000). *Active learning strategies for college success*. Ally and Bacon, London.
- Ochs, E. (1998). Narrative. *Discourse as Structure and Proces*. Tean, A. Van Dick (Ed.). Sage Publications. London.
- Offerdahl, E.H., ve Montplaisir, L. (2013). Student-generated reading questions: Diagnosing student thinking with diverse formative assessments. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 29-38.
- Oosterhof, A., Conrad, R. M., ve Ely, D. P. (2008). *Assessing learners online*. New Jersey: Pearson.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD). (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris, France: OECD.
- Oruç, A. (2012). *Öz düzenlemeli öğrenmenin okuduğunu anlamaya tutuma ve üst bilişsel düşünmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Ozan, C. (2017). *Biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarısı, tutum ve öz düzenleme becerilerine etkisi*. (Doktora Tezi), Atatürk üniversitesi, Erzurum.
- Öksüz, H.İ. (2019). *Okunabilirliğin anlaşılabilirlik üzerindeki etkisinin farklı metin türlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, E. (1995). *Eleştirelokuma*. Ankara: Ümit Yayıncılık.

- Özdemir, Y. (2017). “Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün” stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Özçelik, D. A. (2010). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Öztürk, M. (2019). Kelime duvarı yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Paige, D. D. (2011). Engaging struggling adolescent readers through situational interest: A model proposing the relationships among extrinsic motivation, oral reading proficiency, comprehension, and academic achievement. *Reading Psychology*, 32(5), 395-425.
- Papatga, E. ve Ersoy, A. (2016). Improving reading comprehension skills through the SCRATCH Program, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 124-150.
- Papatga, E. (2016). *Okuduğunu anlama becerilerinin scratch programı aracılığıyla geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Atatürk üniversitesi, Erzurum.
- Pearson, P. D., ve Duke N. K. (2002). Comprehension instruction in the primary grades. In Cathy Collins Block & Sheri R. Parris (eds.), *Comprehension instruction: research-based best practices* içinde (s, 247-258). New York: The Guildford.
- Peterson E., ve Siadat, M.V. (2009). Combination of formative and summative assessment instruments in elementary algebra classes: A prescription for success. *Journal of Applied Research in the Community College*. 16(2), 92-102.
- Pettersson, R. (1993). *Comprehensibility*. Understanding and Application of new Educational Communication Media Technologies.
- Piloneita, P. (2006). *Genre and comprehension strategies presented in elementary basal reading programs: A Content Analysis*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Miami.
- Piazza, S.V. (2012). Cultural responsiveness and formative reading assesment: Retellings, compreshension questions, and student interviews. *Languange And Literacy*, 14(3), 133-149.
- Popham, J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Popham, W.J. (2013). *Classroom assessment: What teachers need to know* (7th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Quandt, J. I. (1983). *Language Arts for Children*. Prentice Hall Inc. London.

- Qu, W., ve Zhang, C. (2013). The analysis of summative assessment and formative assessment and their roles in college English assessment system. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(2), 335-339.
- Rankin, E.F. (1958). *An evaluation of the cloze procedure as a technique for measuring reading comprehension*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Michigan.
- Rankin, E.F., ve Culhane, J. W. (1969). Comparable cloze and multiple-choice comprehension test scores. *Journal of Reading*, 13, 193-198
- Rasinski, T. V. (2010). *The Fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic.
- Reinking, D. ve Schreiner, R. (1985). The effects of computer-mediated text on measures of reading comprehension and reading behaviour. *Reading Research Quarterly*, 20(5), 536-552.
- Reutzel, D.R. ve Cooter, R.B. (2007). Strategies for reading assesment and instuction: *Helping every child succed* (3rd ed.) New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Rogoff, B., C. Goodman-Turkanis, and L. Bartlett. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Roskos, K. ve Neuman, S. B. (2012). Formative assesment: Simple, no additives. *Reading Teacher*, 65(8), 534-538.
- Royer, J. M. (2001). Devoloping reading and listening comprehension test based on the sentence verification thecnique (STW). *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(1), 30-41
- Royer, J. M., ve Cunningham, D. J. (1981). On the theory and measurement of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 6, 187-216
- Ryan, R.M., ve Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classicd efinitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18 (2): 119-144.
- Sanır, H. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlamayı etkileyen föktelerinin karşılaştırılması: Aracı model testi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.

- Samuels, S.J. (2006). Reading fluency: Its past, present, and future. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 7–20). New York: The Guilford.
- Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97–110). New York: Guilford
- Scarlach, T. D. (2008). START comprehending: Students and teachers actively reading text. *The Reading Teacher*, 62(1), 20-31.
- Schwartz, D. L., J. D. Bransford, ve D. L. Sears. (2005). Efficiency and innovation in transfer. In *Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective*, edited by J. Mestre, 1–51. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Shaughnessy, M. F. (2005). An interview with James M. Royer about reading and comprehension. *Educational Psychology Review*, 17 (3), 273-283.
- Shepard, L. A. (2000a). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Shepard, L.A. (2000b). *The role of classroom assessment in teaching and learning*. Santa Cruz: Center for Research on Education, Diversity & Excellence, University of California, Santa Cruz.
- Short, K. G. (1992). Researching intertextuality within collaborative classroom learning environments. *Linguistics And Education* 4, 313-333
- Shute, V. J. (2009). Simply assessment. *International Journal of Learning and Media*, 1(2), 1-11.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderileşi. *TÜBAR*, 563-580.
- Sidekli, S. ve Çetin, E. (2017). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303.
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. New Delhi: Sage Publications.
- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *The Reading Matrix*, 1 (1), 1-13
- Snowman, J., ve McCown, R. (2015). *Psychology applied to teaching* (14 ed.). Australia: Wadsworth Cengage Learning.
- Sorrell, A.L. (1990). Three reading comprehension strategies: tells, story mapping and qars. *Academic Therapy*, 25 (3), 359-368.

- Souvignier, E., ve Mokhesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 15, 2, 57-71.
- Sönmez, Y. (2017). *Sesli düşünme stratejisinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Sözen, N. ve Akyol, H. (2018). Rehberli okuma yöntemi: Bir eylem araştırması. *Turkish Studies*, 13(19), 1633-1658.
- Struyven, K., Dochy, F., ve Jannes, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. Abingdon, UK: Routledge.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- Stiggins, R., ve Chappuis, J. (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory into Practice*, 44(1), 11-18.
- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahinli, A. (2008). *Hikâye okumanın okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şen Baz, D. ve Baz, B. (2018). Okuduğunu anlama üzerine bir derleme çalışması. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 28-41.
- Şen, H. Ş. (2003). *Biliş ötesi stratejilerinin ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taras, M. (2007). Assessment for learning: Understanding theory to improve practice. *Journal of Further and Higher Education*, 31, 363-371.
- Tekin, E. G. (2010). *Matematik eğitiminde biçimlendirici değerlendirmenin etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tekin, M. A. (2018). *Bağlantı kurma stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi (İlkokul öğrencileri üzerine bir çalışma)*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir

- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinlerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 129-148.
- Temizkan, M., ve Sallabaş, M.E. (2011) Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 30, 207-220.
- Top, M. B. (2014). *İşbirlikli tartışma sorgulama (İTS) stratejisinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Topçu, K., Ş. (2017). *Biçimlendirici yoklama sorunları ile zenginleştirilmiş öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin " Güneş sistemi ve ötesi: Uzay bilmecesi" ünitesindeki kavramsal anlamlarına etkisi*. (Yüksek Lisans), Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Tosunoğlu, M. (2010). Farklı yazma stillerinin okuduğunu anlama sürecine etkisi. *TUBAR*,27(Bahar), 679-690.
- Türnüklü, E., B. (2003). Türkiye ve İngiltere'deki matematik öğretmenlerinin değerlendirme biçimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 108-118.
- Ulu, H. (2017). *Türkçe dersinde ağ araştırmasına dayalı öğretim: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulusoy, M. (2008). Evaluating sixth graders, reading levels with different cloze test formats. *Eğitim Araştırmaları- Euraisan Journal of Educational Research*, 31, 115-133.
- Ulusoy, M. (2009). Boşluk tamamlama testinin okuma düzeyini ve okunabilirliği ölçmede kullanılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 105-126.
- Ulusoy, M., Çetinkaya, Ç. (2012). Cümle doğrulama tekniğinin okuma ve dinlemenin ölçülmesinde kullanılması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U Journal of Education)*, 43,460-471.
- Urfalı Dadandı, P. (2020). *Okuduğunu anlamamanın bilişsel-motivasyonel faktörlerle açıklanması ve okuduğunu anlama güçlüklerine yönelik bir müdahale programı*. Doktora Tezi. Trabzon Üniversitesi. Trabzon.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel YayınDağıtım.
- Uzuner, F. G. (2014). *Okuduğunu anlama ve yazma becerisinin aksiyon araştırması aracılığı ile geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Vonderwell, S., Liang, X., ve Alderman, K. (2007). Asynchronous discussions and assessment in online learning. *Asynchronous discussions and assessment in online learning.*, 39(3), 309–328.
- Wang, J. H., ve Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 2, 162-186.
- Weaver, C. ve Kintsch, W. (1991). *Expository Texts*. Handbook of reading research. Rebecca Barr, Michael Kamil ve diğer (Ed.) Longman. New York.
- Wiliam, D. (2006). Formative assessment: Getting the focus right, *Educational Assessment*, 11(3-4), 283-289, DOI: 10.1080/10627197.2006.9652993
- Wylie, E.C., ve Ciafalo, J. (2010). *Documenting, diagnosing, and treating misconceptions: Impact on student learning*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association Conference, Denver, CO.
- Yaman, B. (1999). *Birleştirilmiş okuma ve yazma tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarıları ile Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Yaman, B. (2005). Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına (STÖY) dayalı eğitimde drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 465-482.
- Yaman, H., Dağtaş. A. (2012). Ekrandan okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 64-79.
- Yazıcı, E., Kurudayıoğlu, M. (2017). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin öğrencilerin seviyesine uygunluğunun incelenmesi, *Anadili Eğitim Dergisi*, 5(4), 967-984.
- Yeh, S.S. (2009). Class size reduction or rapid formative assessment? A comparison of cost-effectiveness. *Educational Research Review*, 4(1), 7-15.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmen ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanacakları bir sistem: Barrett taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58.
- Yıldırım, K., Çetinkaya., Ç, ve Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. 10(22), 263-281.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.

- Yıldız, M. (2013b). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478.
- Yıldız, M., Çoban Soral, M., ve Boz, İ. (2019). Türkiye’de okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük ilköğretim düzeyindeki çalışmaların sistematik incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1049-1086.
- Yıldız, M., ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(9), 131-139.
- Zengin, Y., Bars, M., ve Şimşek, Ö. (2017). Matematik öğretiminin biçimlendirici değerlendirme sürecinde Kahoot! ve Plickers uygulamalarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, (18), 602- 626.
- Zipke, M. (2007). *Metalinguistic instruction improves third graders’ reading comprehension*. Doctoral dissertation, New York.

7. EKLER

7.1. Uygulama İzin Yazısı



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089-605.01-E.13345411
Konu: Araştırma İzni
(Muhammet SÖNMEZ)

23/09/2020

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

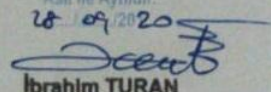
İlgi: 06.11.2019 tarihli ve 19250 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Muhammet SÖNMEZ' in "Bicimlendirici Değerlendirmenin Okuduğunu Anlamaya Etkisi" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Dilovası Hacı Seyit Taşan İlkokulunda uygulama talebinin, yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin tam olarak başlamasıyla birlikte uygun görüldüğüne ilişkin, 22.09.2020 tarihli ve 13270038 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Abdul Rauf ULUSOY
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: Valilik Onayı

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
20/09/2020

İbrahim TURAN
V.H.K.İ.



Körfez Mah. Ankara Karayolu Cad. No:129 Valilik Binası B Blok Kat:3
Elektronik Ad: www.kocaelimem.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme41@meh.gov.tr

Bilgi için: Emel SAĞLAM YAVUZ-Şef
Tel: (0262) 300 58 71
Faks: (0262) 321 15 54

Bu e-arak güvenli elektronik imza ile maznalanmıştır. <https://evrakoorgu.meb.gov.tr> adresinden 1c8e-80b3-3789-818a-4cc5 kodu ile teyit edilebilir



**T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 99332089/605.01/13270038
Konu: Araştırma İzni
(Muhammet SÖNMEZ)

22/09/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Düzce Üniversitesi Rektörlüğünün 06/11/2019 tarih ve 19250 sayılı yazısı

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Muhammet SÖNMEZ' in "Biçimlendirici Değerlendirmenin Okuduğunu Anlamaya Etkisi" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Dilovası Hacı Seyit Taşan ilkokulunda uygulama talebi, Üniversitenin ilgi yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz Dilovası Hacı Seyit Taşan ilkokulunda uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve okul müdürlüklerinin denetim ve gözetiminde gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmayı yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR

~*~

Abdul Rauf ULUSOY
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
22.09/2020

İbrahim TURAN
V.H.K.İ.



Körfez Mah. Ankara Karayolu Cad.No:129 Valilik Binası B Blok Kat:3 KOCAELİ
Elektronik Ağı: www.kocaelimem.meb.gov.tr
E-posta: stratejigelistirme41@meh.gov.tr

Bilgi için: E. SAĞLAM YAYUZ
Tel: (0262) 3005871

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden 6a00-a676-3d88-b7ac-bd80 kodu ile teyit edilebilir.

7.2. Veri Toplama Sürecinde Kullanılan Metin

Mektup

20/ 12 /2005

Sevgili ağabeyciğim

Mektubunu aldım. Çok sevindim. Senin söylediğin gibi artık fazla televizyon seyretmiyorum. Televizyon seyrettiğim zaman da en çok belgeselleri izliyorum. Belgeselleri seyretmek çok hoşuma gidiyor. Onları izlerken birçok şey öğreniyorum. Bilmediğim, görmediğim yerleri ve canlıları görüyorum.

Önceki gün bir belgesel seyretmiştim. Programı bir bilim adamı sunuyordu. Doğadaki canlıların bir birleri ile uyum ve denge içinde yaşadığını anlatıyordu.

Bütün canlıların, insanların, hayvanların, bitkilerin hayatı birbirine bağıymış. Bir canlı, daha sonra bir başka canlının hayatını devam ettiriyormuş. Bir bitkinin meyveleri, yaprakları bir hayvanı besliyormuş. Bir hayvanın artıkları başka bir hayvan için besin olabiliyormuş. Doğada hiçbir şey ziyan edilmezmiş. Kendine gerekenden fazlasını isteyen tek varlık insanmış.

Ağabeyciğim, bilim adamı haklıymış. Bazı insanlar, kendi hayatını kolaylaştırmak için diğer canlılara zarar verebiliyor. Kullandığımız pek çok ürün fabrikalarda üretiliyor. Ancak fabrikalar bunu yaparken birçok zararlı maddeyi doğaya bırakıyor. Bu zararlı maddeler havaya, suya, toprağa karışıyor. Nehirlerde, denizlerde canlılar ölüyor. Bir gün televizyonda, deniz kıyısında ölmüş bir sürü balık görmüştüm. Bu duruma ben de çok üzülüyorum ama bunlara nasıl engel olabilirim ki? Ben küçük bir çocuğum. Yine de aklıma bir şeyler geliyor... Dünyadaki kirlenmeyi önleyemesem de en azından yakın çevremi koruyabilirim. Kendimi, evimi, sokağımı ve okulumu temiz tutarım. Çevredeki diğer canlılara zarar vermeyip onları koruyabilirim. Doğaya zarar verdiği söylenen ürünleri kullanmamak için gayret ederim. Tek başıma ormanların yok olmasını önleyemem ama fidan dikebilirim. Yangına sebep olmamak için pikniğe gittiğimizde daha dikkatli olurum.

Sevgili ağabeyciğim, büyüyünce büyük önemli biri olursam, belki çok daha büyük işler başarabilirim.

Seni çok seven kardeşin...

Uzunselvi Sokak Nu.:5/2

06590 Cebeci/ Ankara

Özlem GÖRKEM

7.3. Veri Toplama Sürecinde Kullanılan Anlama Soruları

1. Mektubu yazan Özlem Görkem isimli çocuk televizyonda ne izlemekten hoşlanıyor?
2. Mektubun yazarı Özlem Görkem'in önceki gün izlediği programı kim sunuyordu?
3. Programda kendine yetenden fazlasını isteyen tek varlık olarak kimden bahsediliyormuş?
4. Mektupta zararlı maddeler yüzünden birçok canlının ölmesine balıklar örnek verilmiştir. Sizde başka örnekler verir misiniz?
5. Bir gün büyük ve önemli birisi olursanız dünyadaki kirlenmeyi önlemek için neler yaparsınız?

7.4. Biçimlendirici Değerlendirme Etkinliklerinde Kullanılan Metinler

1. Metin ve CDT uygulama formatı

TARLADAKİ HAZİNE

Eskiden köyün birinde çok bilge bir çiftçi yaşarmış. Her insan gibi bu çiftçi de zamanı gelince ihtiyarlamış. İyice yaşlandığında ise hastalanıp yatağa düşmüş. Artık ölüm döşeğinde olduğunu hisseden çiftçi, çocuklarını başına toplamış ve “Sevgili yavrularım.” demiş. “Şimdi söylediklerime iyi kulak verin. Artık yaşılandım ve çok hastayım. Biliyorsunuz ki, yakında öleceğim.”

Çiftçinin çocukları hiç beklemedikleri bu sözler karşısında şaşırılmışlar. “Aman babacığım! Demiş, hepsi de. “Allah gecinden versin.”

Çiftçi devam ederek, “Yok yok!” demiş. “Bu hastalık beni sağ bırakmaz artık. Ölmeden önce size önemli bir şey açıklayacağım. Aklınızda iyi tutun haaa, tarlamızda altın var. Toprağı iyi kazarsanız altını bulursunuz.”

Çiftçi bu sözleri söyledikten üç gün sonra ölmüş. Babalarını mezara koyan çocuklar tarladaki altınları aramaya koyulmuşlar. Fakat tarlanın altını üstüne getirdikleri halde, tek bir altın bile bulamamışlar. Kendilerini boşu boşuna çalıştıran babalarına kızıyorlarmış.

Tarlayı bunca eşeledikten sonra, ona buğday ekmekten başka çarelerinin olmadığını düşünmüşler.

Bilenler bilir ki, toprak ne kadar çok alt üst edilirse verimde o kadar çok olur. Çocuklar bilmeden işte bunu yapmışlar. Ektikleri tarlayı hasat ettiklerinde herkesten çok buğday elde etmişler.

Babalarının “Tarlada altın var.” sözünün ne anlama geldiğini işte o zaman anlamışlar.

Mehmet VURAL

(Düzenlenmiştir.)

TARLADAKİ HAZİNE (CDT Formatında düzenlenmiştir.)

Eskiden köyün birinde çok bilge bir çiftçi yaşarmış, her insan gibi bu çiftçi de zamanı gelince ihtiyarlamış. Artık ölüm döşeğinde olduğunu hisseden çiftçi, çocuklarını başına toplamış ve “Şimdi söylediklerime iyi kulak verin, artık yaşlandım ve çok hastayım, biliyorsunuz ki, yakında öleceğim.”

Çiftçinin çocukları hiç beklemedikleri bu sözler karşısında şaşırılmışlar.

Çiftçi devam ederek, “Bu hastalık beni sağ bırakmaz artık, ölmenden önce size önemli bir şey açıklayacağım. Aklınızda iyi tutun haaa, tarlamızda altın var, toprağı iyi kazarsanız altını bulursunuz.”

Çiftçi bu sözleri söyledikten üç gün sonra ölmüş. Babalarının ölümünden birkaç gün sonra altınları bulmak için tarlanın altını üstüne getirdikleri halde, tek bir altın bile bulamamışlar. Kendilerini boşu boşuna çalıştıran babalarına kızıyorlarmış.

Tarlayı bunca eşeledikten sonra, ona buğday ekmekten başka çarelerinin olmadığını düşünmüşler.

Bilenler bilir ki, toprak ne kadar çok alt üst edilirse verimde o kadar çok olur ki Çocuklar bilmeden işte bunu yapmışlar. Ektikleri tarlayı hasat ettiklerinde herkesten çok buğday elde etmişler.

Babalarının “Tarlada altın var.” sözünün ne anlama geldiğini işte o zaman anlamışlar.

Okuduğunuz metni ne kadar iyi anlamış olduğunuzu değerlendirecek bir test bulunmaktadır. Metindeki cümlelerle aynı anlama gelen veya aynı şeyi ifade eden bir test varsa DOĞRU sütununa okuduğunuz cümleye karşılık gelecek şekilde çarpı (X) işareti koyunuz. Eğer cümle okuduğunuz metindeki herhangi bir cümlemin anlamı ile örtüşmüyorsa YANLIŞ sütununa okuduğunuz cümleye karşılık gelecek şekilde çarpı

(X)

işareti

koyunuz.

Adı Soyadı:

		Doğru	Yanlış
1	Eskiden köyün birinde çok bilge bir çiftçi yaşarmış, her insan gibi bu çiftçi de zamanı gelince ihtiyarlamış		
2	Çiftçinin oğulları duydukları bu sözler karşısında şok olmuşlar.		
3	Tarlayı bunca eşeledikten sonra, altın bulmaktan başka çarelerinin olmadığını düşünmüşler.		
4	Çiftçi bu sözleri söyledikten sonra uzun yıllar yaşamış.		
5	Bilenler bilir ki, toprak ne kadar çok alt üst edilirse verimde o kadar çok olur ki Çocuklar bilmeden işte bunu yapmışlar.		
6	Unutmayın haaa, tarlamızda altın var, toprağı iyi eşelerseniz altına ulaşırsınız.”		
7	Babalarının ölümünden birkaç gün sonra buğdayları ekmek için tarlanın altını üstüne getirdikleri halde, tek bir buğday bile ekememişler.		
8	Kendilerini boşu boşuna çalıştıran babalarına teşekkür ediyorlarmış.		
9	Çiftçi devam ederek, “Bu hastalık beni sağ bırakmaz artık, ölmeden önce size önemli bir şey açıklayacağım		
10	Artık ölmek üzere olduğunu hisseden çiftçi, çocuklarını çevresine toplamış ve “Şimdi söylediklerimi iyi dinleyin, artık yaşlı ve çok hastayım, biliyorsunuz ki, yakında öleceğim.”		
11	Ektikleri tarlayı hasat ettiklerinde herkes kadar çok arpa elde etmişler.		

12	Babalarının “Tarlada altın var.” sözünün ne anlama geldiğini hiçbir zaman öğrenememişler.		
----	---	--	--

2. Metin ve CDT uygulama formatı

EŞEK ARISININ BAŞINA GELENLER

Bir varmış bir yokmuş... Gezip eğlenmeye meraklı bir eşek arısı varmış. Eşek arıları içinde onun kadar çok gezen, oyun oynamayı seven bir başkası yokmuş. Annesi “Benim güzel eşek, arım gez eğlen. Bu senin hakkın. Fakat öğrenmen gerekenleri bilmelisin.” diye nasihat ediyormuş ona. Ama bizim eşek arısı hiçbir şey öğrenmek istemiyormuş. Hele de bütün eşek arılarının bilmek zorunda olduğu matematiği hiç sevmiyormuş. Matematik öğrenmek çok sıkıcı geliyormuş ona. Oysa bir eşek arısı yaşayacağı kovanları oluşturabilmek için mutlaka matematik bilmeliymiş. Kovanlar altıgen olmalı, sonra ölçüleri hiç şaşmamalıymış.

Gel de bunu bizim eşek arısına anlat! Onun için varsa yoksa maceradan maceraya atılmak.

Eşek arısı bir gün yeni bir macera denemek istemiş. “Acaba ne kadar yükselebilirim?” diye düşünmüş. Ve havalanmaya başlamış. O kadar çok yükselmiş ki, “Daha önce hiçbir eşek arısı bu kadar yükseğe uçmamıştır.” diye övünmüş. Eşek arısı böyle yükselirken birden tepetaklak olmuş. Çünkü şiddetli bir fırtına başlamış. Eşek arısı savrula savrula yere düşmüş. Perişan bir halde düştüğü yerden kalkmış. Doğruca kovanına gitmiş. Ama ne görsün! Fırtına kovanlarını yıkmış. Annesi babası yaralanmış.

Eşek arısı, ailesi için bir şeyler yapmak istemiş. “Bir kovan yapmalıyım.” demiş. “Ama nasıl?” Eşek arısı o gün hatasını anlamış. Kovanını yapmak için matematik bilmeliymiş. Artık Matematik bilmekten daha çok istediği bir şey yokmuş.

İnci CEREN(Düzenlenmiştir.)

EŞEK ARISININ BAŞINA GELENLER (CDT formatı için düzenlenmiştir.)

Gezip eğlenmeye meraklı bir eşek arısı varmış, eşek arıları içinde onun kadar gezen oyun oynamayı seven bir başkası yokmuş. Annesi “Benim güzel eşek arım, gez eğlen, bu senin hakkın fakat öğrenmen gerekenleri bilmelisin.” diye nasihat ediyormuş ona. Ama bizim eşek arısı hiçbir şey öğrenmek istemiyormuş, hele de bütün eşek arılarının bilmek zorunda olduğu matematiği hiç sevmiyormuş. Oysa bütün eşek arıları kovanlarını oluşturabilmek için matematik bilmeliymiş.

Gel de bunu bizim eşek arısına anlat, onun için varsa yoksa maceradan maceraya atılmak. Eşek arısı bir gün yeni bir macera denemek istemiş, “Acaba ne kadar yükselebilirim?” diye düşünmüş. O kadar çok yükselmiş ki “Daha önce hiçbir eşek arısı bu kadar yükseğe uçmamıştır diye övünmüş, eşek arısı böyle yükselirken birden tepetaklak olmuş. Çünkü şiddetli bir fırtına başlamış, eşek arısı savrula savrula yere düşmüş. Perişan bir şekilde düştüğü yerden kalkmış, doğruca kovanına gitmiş ama fırtına kovanlarını yıkmış, annesi, babası yaralanmış.

Eşek arısı ailesi için bir şeyler yapmak istemiş, “Bir kovan yapmalıyım.” Demiş. “Ama nasıl?” eşek arısı o gün hatasını anlamış, kovanını yapabilmek için matematik bilmeliymiş. Artık matematik bilmekten daha çok istediği bir şey yokmuş.

Okuduğunuz metni ne kadar iyi anlamış olduğunuzu değerlendirecek bir test bulunmaktadır. Metindeki cümlelerle aynı anlama gelen veya aynı şeyi ifade eden bir test varsa DOĞRU sütununa okuduğunuz cümleye karşılık gelecek şekilde çarpı (X) işareti koyunuz. Eğer cümle okuduğunuz metindeki herhangi bir cümlenin anlamı ile örtüşmüyorsa YANLIŞ sütununa okuduğunuz cümleye karşılık gelecek şekilde çarpı (X) işareti koyunuz.

Adı Soyadı:

		Doğru	Yanlış
1	Bütün eşek arıları kovanlarını oluşturabilmek için matematik bilmeliymiş.		
2	Gezip oynamaya ilgili bir eşek arısı varmış, onun kadar gezip eğlenmeyi seven bir başkası yokmuş.		
3	Git de bunu bizim eşek arısına anlat, onun için varsa yoksa çiçekten çiçeğe uçmak.		
4	Eşek arısı her gün yeni bir oyuna katılmak istermiş.		
5	Eşek arısı o gün hatasını anlamış, kovan yapabilmek için daha çok maceraya atılmak gerekirmiş.		
6	O kadar çok kazmış ki “Daha önce hiçbir eşek arısı bu kadar derine inmemiştir diye övünmüş, eşek arısı böyle derine inerken birden bir kaya parçasına çakılmış.		

7	Acaba ne kadar alçaktan uçabilirim diye düşünmüş.		
8	Eşek arısı bütün arıların bilmek zorunda olduğu matematiği hiç sevmiyormuş.		
9	Artık matematik öğrenmekten daha fazla ilgi duyduğu bir konu yokmuş.		
10	Eşek arısı ailesi için bir şeyler almak istemiş. Bir kovan almalıyım demiş.		
11	Şiddetli bir fırtına başlamış, eşek arısı savrula savrula yere düşmüş.		
12	Annesi “Benim güzel eşek arım, gez dolaş bunlar senin hakkın ama öğrenmen gerekenlerin farkında olmalısın.” diye nasihat ediyormuş ona.		

3. Metin ve çoktan seçmeli boşluk doldurma tekniği örneği.

AY AVCISI ESKİMLAR

İzlanda'nın soğuk köylerinin birinde genç bir Eskimo varmış. Dolunaylı bir gecede balık avına çıkmış. Bu sırada gözü dağın tepesindeki Ay'a İlişmiş. Şu dağın tepesine çıksam, Ay'ı yakalasam sonrada köye kadar yuvarlaya yuvarlaya getirsem ne güzel olur. Bütün köy halkı dev gibi bir kulübe yaparız. Ay'ı da kulübenin tepesine asarız. Gecelerimizi aydınlatan kandilin yağı bitse de fark etmez artık! Nasıl olsa koca Ay, buzdan yaptığımız kulübenin içinden bizi hep aydınlatır, diye hayal kurmuş.

Genç Eskimo bunları düşünürken köye gitmiş. Köyün bütün gençlerini toplayarak bu düşünceleri onlara da anlatmış. Onlarda bu fikri benimsemişler. Hep birlikte dağın tepesine Ay'ı yakalamaya çıkmışlar. Ama dağın doruğuna ulaştıkları zaman birde bakmışlar ki, Ay daha yukarıda. Ellerini uzatmışlar, zıplamışlar ama Ay'ı yakalayamamışlar. Hiçbirinin kolu o kadar uzun değilmiş. Bu arada birinin aklına daha yüksek bir dağa tırmanma fikri gelmiş. Ay'ı oradan yakalayabilirlermiş. Tekrar düzlüğe inip daha yüksek bir tepayı gözlerine kestirmişler. Gerçekten de Ay şimdi o tepenin doruğuna asılmış gibi duruyormuş. Heyecanla oraya tırmanmışlar. Zirveye ulaştıklarında Ay'ın daha yüksekte havada asılı olduğunu görmüşler. Zıplamışlar, hoplamışlar, ama nafile Ay'a bir türlü ulaşamamışlar.

Eskimolar o gece çevredeki bütün dağları dolaşmış. Ay, ovadan bakınca dağın doruğunda gibi görünüyormuş. Dağın tepesine tırmandıklarında ise sanki daha yükseğe çekiliyor gibiymiş. Gençler Ay'ın kendilerinden korktuğu için kaçtığını düşünmüşler. Bunun üzerine kocaman yusuvarlak Ay'ı ele geçirmek için onu ikna etmeye karar vermişler. Bunun içinde başlamışlar şarkı söylemeye:

“Güzel Ay, canım Ay, yanımıza gel mutlu et,

Bizi bekler yağlı ekmek, tatlı çörek, ziyafet.”

Ama Ay'ın Eskimoların yanına inmeye hiç niyeti yokmuş. Galiba canı yağlı ekmek ve tatlı çörekte istemiyormuş. Çünkü her defasında onlar düzlükteyken dağın tepesine iniyor, zirveye tırmandıklarında ise gökyüzüne kaçıyormuş.

Eskimo gençler sonunda yorgun ve bitkin köylerine dönmüşler. Ay'ı yakalayamadıkları için büyük buzdan kulübeyi yapmaktan da vazgeçmişler. O zamandan beri küçük kulübelere yaşamaya, balık yağıyla da aydınlanmaya devam etmişler.

Kim bilir, belki de Ay'ı yakalayamadıkları çok iyi olmuş. Ay hepimize kalmış!

İzlanda Masalı (Düzenlenmiştir.)

Çoktan seçmeli boşluk doldurma tekniği örneği.

AY AVCISI ESKİMLAR

İzlanda'nın soğuk köylerinin birinde genç bir Eskimo varmış. Dolunaylı (gün
bir
ama
ve)

gecede balık avına çıkmış. Bu sırada (gözü
eli
ve
koşarak) dağın tepesindeki Ay'a ilişmiş. Şu dağın

(yukarısına
altına
üzerine
tepesine) çıksam, Ay'ı yakalasam sonrada köye kadar (yuvarlaya
sürükleye
tekmeleye
oynaya) yuvarlaya getirsem

ne güzel olur. Bütün (ay
eskimo
köy
şey) halkı dev gibi bir kulübe yaparız. Ay'ı (ve
şey
da
eski) kulübenin

tepesine asarız. Gecelerimizi aydımlatan kandilin (yağı
ışığı
ki
evi) bitse de fark etmez artık! Nasıl

(varsa
olsa
da
ki) koca Ay, buzdan yaptığımız kulübenin içinden (Onları
evi
bizi
şey) hep aydımlatır, diye hayal
kurmuş.

4. Metin ve çoktan seçmeli boşluk doldurma tekniği örneği.

GÜNEŞ'LE RÜZGÂR'IN İDDİASI

Çok eski zamanlardan birinde Güneş doğadaki tüm varlıklarla konuşabiliyormuş. Bir sabah da Rüzgâr'la sohbet etmeye koyulmuş ama pişman olmuş. Çünkü Rüzgâr kendini beğenmiş, hırçın ve kavgacıymış. Kiminle konuşursa konuşsun hemen tartışmaya başlar, kavga çıkarır ve diğerini aşağılamış. Bu kez de öyle olmuş. Kendisiyle dostça sohbet etmek isteyen Güneş'e de aynı tavrı göstererek:

- Sen böyle gökyüzünün ortasında bir o tarafa bir bu tarafa büyük olduğunu hiç sanma! Ben senden daha büyük ve güçlüyüm, demiş. Güneş'in tartışmaya girmeye hiç niyeti yokmuş, ama sormadan da edememiş:
- Sen benden güçlü olduğun düşüncesine nasıl varıyorsun?

- Nasıl mı varıyorum? Sen bütün gün yukarıda gezer, sağa sola gülümsersin. Ben istersem tozu dumana katar önüme geleni istediğim yere sürüklerim. Bana karşı kimse direnemez, demiş Rüzgâr.
- Az şey değil söylediklerin ama “Lafla peynir gemisi yürümez” demiş atalar. Sen çok konuşup böbürleniyorsun, “Çok laf yalansız olmaz.” diye bir atasözü daha vardır. İstersen bir yarışa girişelim, bakalım kim daha güçlü, demiş Güneş. Rüzgâr aceleyle Güneş’i onaylayarak
- Tamam benimde söylemek istediğim bu, demiş.

Bunun üzerine:

- Şu yolda giden adamı görüyor musun? Bak sırtında kalın bir palto var. Şimdi onu çıkarmayı deneyelim. Bakalım kim kazanacak, demiş Güneş.

Rüzgâr delice esmeye başlamış, giderek fırtınaya dönüşerek döne döne esiyor, yoluna devam etmek isteyen adamın paltosunu sırtından almaya çalışıyormuş. Ama Rüzgâr hızlandıkça ve hava soğudukça adam paltosuna daha sıkı sarılıyor, Rüzgâr’a karşı direniyormuş. Sonunda Rüzgâr kasırgaya döndüğünde adam da bir ağacın kovuğuna saklanmış. Rüzgâr pes etmek zorunda kalmış.

Sıra Güneş’e gelmiş. Güneş hiç zor kullanmamış. Giderek daha çok sıcaklık yaymış, hava ısındıkça ısınmış. Hayvanlar saklandıkları yerlerden çıkıp derin bir nefes almışlar, ağaçlar şöyle bir silkinmişler. Rüzgâr estiğinde yere yatan çiçekler başlarını dikleştirilmişler. Yolcu da saklandığı kovuktan çıkmış. Hava giderek ısınmış. Sonundan adam paltosunu çıkarıp eline almış ve neşe içinde yoluna devam etmeye başlamış.

Güneş gülümseyerek Rüzgâr’a bakmış. Onun zorla yaptıramadığını, gülümseyerek başardığı için mutluymuş. Herkesin mutluluğu Güneş’e de sevinç veriyormuş. Rüzgâr ise iddiayı kaybetmenin verdiği kızgınlığını dindirebileceği başka bölgelere esmiş.

Çoktan seçmeli boşluk doldurma tekniği örneği

GÜNEŞ'LE RÜZGÂR'IN İDDİASI

Çok eski zamanlardan birinde Güneş doğadaki $\begin{pmatrix} \text{tüm} \\ \text{her} \\ \text{bazı} \\ \text{de} \end{pmatrix}$ varlıklarla konuşabiliyormuş.

Bir sabah da Rüzgâr'la $\begin{pmatrix} \text{kavga} \\ \text{sohbet} \\ \text{oyun} \\ \text{ve} \end{pmatrix}$ etmeye koyulmuş ama pişman olmuş. Çünkü Rüzgâr

$\begin{pmatrix} \text{da} \\ \text{onu} \\ \text{kendini} \\ \text{ve} \end{pmatrix}$ beğenmiş, hırçın ve kavgacıymış. Kiminle konuşursa $\begin{pmatrix} \text{konuşsun} \\ \text{bozuşsun} \\ \text{da} \\ \text{ve} \end{pmatrix}$ hemen

tartışmaya başlar, kavga çıkarır ve $\begin{pmatrix} \text{arkadaşını} \\ \text{hemen} \\ \text{diğerini} \\ \text{konuşursa} \end{pmatrix}$ aşağılamış. Bu kez de öyle olmuş.

Kendisiyle $\begin{pmatrix} \text{öyle} \\ \text{de} \\ \text{dostça} \\ \text{hırçın} \end{pmatrix}$ sohbet etmek isteyen Güneş'e de aynı $\begin{pmatrix} \text{yeri} \\ \text{ve} \\ \text{ile} \\ \text{tavru} \end{pmatrix}$ göstererek:

- Sen böyle gökyüzünün ortasında bir $\begin{pmatrix} \text{o} \\ \text{bu} \\ \text{Rüzgar} \\ \text{de} \end{pmatrix}$ tarafa bir bu tarafa büyük olduğunu

$\begin{pmatrix} \text{asla} \\ \text{çok} \\ \text{hiç} \\ \text{da} \end{pmatrix}$ sanma! Ben senden daha büyük ve $\begin{pmatrix} \text{güçlüyüm} \\ \text{soğuşum} \\ \text{hırçınım} \\ \text{kibarım} \end{pmatrix}$, demiş. Güneş'in

tartışmaya girmeye hiç niyeti $\begin{pmatrix} \text{çokmuş} \\ \text{yokmuş} \\ \text{da} \\ \text{ile} \end{pmatrix}$, ama sormadan da edememiş:

5. Metin ve hikâye haritası formatı

KENDİNE HAYRAN OLAN GEYİK

Bir zamanlar, yüce ağaçların bulutlara kadar yükseldiği görkemli bir ormanda bir geyik yaşamış.

Geyikler arasındaki en zeki geyikmiş bu. Öylesine hızlı koşarmış ki ne bir yaban hayvanı ne de avcı köpeği yetişebilirmiş ardından. İnce bacaklarının üzerinde yaylanır, çalılıkların, tümseklerin üzerinde zıplar, rüzgârla bile yarış edermiş. Ormanın temiz sularının aktığı çaylar bile engel olamazmış çevik geyiğe; bir atlayışta karşı kıyıya geçermiş. Ama çevik geyik zarif ve güçlü bacaklarıyla değil, dal dal uzayan büyük boynuzlarıyla gurur duyarmış.

Geyiğin yaşadığı ormanın ortasında, berrak suların fişkırdığı bir düzlük varmış. Temiz dağ pınarından kaynayan su, akıp dere olmadan önce küçük bir göl oluşturmuş. Toprağın derinlerinden çağlayan suyla oluşan bu küçük gölcük o kadar temizmiş ki ormanın bütün hayvanları su içmek için bu gölün etrafında toplanırmış.

Geyik bu gölün kıyısına sık sık gelirmiş. Önce su içer, ardından bir ayna gibi parlayan suyun yüzeyinde saatlerce kendi görüntüsünü seyredermiş. Dallı budaklı boynuzlarına hayran olur, her defasında boynuzlarının bütün kıvrımlarını ayrı ayrı incelermiş. Boynuzlarını severmiş, ama ince kaslı bacaklarından nefret edermiş. Bu vücuda, bu muhteşem boynuza ne kadar da yakışmayan bacaklarım var.” diye düşünürmüş. “Bir taç kadar görkemli olan boynuzlarım nedeniyle hayvanların kralı olmalıyım. Başımı yukarı kaldırdığımda benden daha heybetli bir hayvan yok bu ormanda. Ama ormanların kralı olamıyorum, çünkü ince bacaklarım bütün görüntümü bozuyor. Bacaklarımın çirkinliği nedeniyle, Tanrının bana bağışladığı bu güzel baş bütün büyüsunü kaybediyor!” diye kahroluyormuş.

Yine bir gün böyle kendi seyrederken gölün başına bir av köpeği belirmiş. Köpek, alımlı geyiği görünce kulaklarını dikip havlamaya başlamış. Geyik de görmüş köpeği ama pek korkmamış. Bacaklarının üzerinde zıplayıp gölü aşmış ve ormanın kıyısındaki çalılıklara doğru koşmaya başlamış. Ama köpek de güzel koşuyormuş. İnatla geyiğin peşini bırakmıyormuş. Geyik başını çevirip baktığında köpeğin peşinden başka köpeklerin de geldiğini görmüş.

Biraz sonra çalılıklar bitmiş, sık ağaçların olduğu orman başlamış. Geyik burada da hızlı koşuyormuş ama büyük boynuzları sık sık dallara takılıyor, hızını kesiyormuş. İnce dalları kopararak yoluna devam eden geyiğin işi, dalların sıklaşmasıyla iyice zorlaşmış. Balta girmemiş ormanın en sık yerinde, geyiğin boynuzları ağaçların dallarına iyice takılmış. Artık kendini kurtarıp koşamayan geyik köpekleri beklerken, çaresizlik içinde şöyle düşünmüş;

“Beni her zaman kurtaran çevik bacaklarımı küçümserken ne kadar haksızmışım! Görünüşü güzel olan boynuzlarıma hayran olurken ne kadar kibirliymişim! İşe yaramaz dediğim bacaklarım hayatımı kurtarıırken başımda taç olarak gördüğüm görkemli boynuzlarım sonumu getirdi.”

Kendine Hayran Olan Geyik

1 Sahne →

2 Ana karakterler →

↓

Yardımcı karakterler →

3 Problemin başlangıcı

↓ ↓ ↓

4 Problem →

5 Problemin çözüm aşamaları →

6 Sonuç →

7	Ana fikir →	
8	Tepki →	

6. Metin ve hikâye haritası formatı

KARDAN ADAM

Sabahleyin uyandığımda her yeri bembeyaz gördüm. Kar yağmıştı. Her yer karla kaplıydı. Heyecanla yatağımdan fırlarken dağıttığım yatağımyı aceleyle düzelttim. Kahvaltımı yapıp, dışarı fırladım.

Karlara bata çıka koşuyordum. Bütün çocuklar sokağa dökülmüş, kartopu oynuyor, yerlerde yuvalanıyorlardı. Arkadaşlarımyın bir kısmı küçük bayırda kayarken bir kısmı da kardan adam yapmaya çalışıyordu.

Köpeğimiz Beyaz da heyecanlanmıştı. Zıp zıp zıplıyor, yerlerde debeleniyor, garip şaklabanlıklar yapıyordu.

Arkadaşlarla biraz kartopu oynadık, koşuştuk, yerlerde yuvarlandık. Sonra bir adam boyunda kardan adam yapmaya karar verdik. Büyük bir gayretle işe koyulduk. Bir kısmımız kardan kocaman topaklar yapıyordu. Bir kısmımız da bu topakları yan yana ve üst üste koyuyorduk. Bu arada Beyaz, ağzından buharlar çıkararak aramızda koşturup duruyordu.

Nihayet kardan adam bitmişti. Bir arkadaşım elindeki tahta parçasıyla kardan adamın sağını solunu iyice düzeltti. Vücudunun belirgin özelliklerini ortaya çıkardı. Başka biri iki kömür parçasıyla gözünü yaptı.

Beyaz bir ara kaybolup sonra ağzında bir havuçla ortaya çıktı. Havucu burun yapalım diye getirmişti. Havucu alıp kardan adamın suratının ortasına itina ile yerleştirdim. Bir ara Beyaz yine kayboldu. Bu defa ağzında babamın yün başlığı vardı. Babam da peşindeydi. Babam bir yandan Beyaz'ı kovalıyor, bir yandan da bağıırıyordu

- Getir onu soytarı, kulaklarını koparacağım senin!

Beyaz, korkudan arkama saklandı. Adeta sığındı. Babam, beyazın kulağını çekerek onu cezalandırırken, söylene söylene başlığını alıp geri döndü. Arkadaşlarımyı da, ben de Beyaz adına üzölmüştüğ. Onun bir suçu yoktu ki. Aklınca bize yardım etmek istiyordu. Kardan adama başlık da gerekeceğini nasıl da anlamıştı. Hayretler içinde kaldık.

Babam biraz sonra tekrar yanımıza geldi. Fakat bu defa yüzünde sevgi ve merhamet ışıltıları vardı. Tebessüm ederek yanımıza geldi. Kardan adama yaklaştı. Ani bir hareketle başındakini çıkararak kardan adamın başına koydu. Sonra ağır hareketlerle boynundan atkısını çıkarıp kardan adamın boynuna doladı. Ardından paltosunu da çıkararak kardan adamın omzuna attı. Kardan adam öyle yakışıklı biri oldu ki, kardan adam demeye bin şahit gerekti. Hep birlikte babam ve kardan adamı alkışlamaya başladık.

Babam gülerек

- Sizi gidi yaramazlar, dedi. Mahsus benim vücut ölçülerime göre yapmışsınız. Tarık'ın babası Ziya beyin paltosunu buna giydirseydik kardan adam içinde kaybolacaktı, dedi.

Başta Tarık olmak üzere hepimiz katıla katıla gülmeye başladık. Tarık gülerken,

- Amcacığım, bir daha ki sefere babam gibi iri yarı, tombulca bir kardan adam yaparız, dedi.

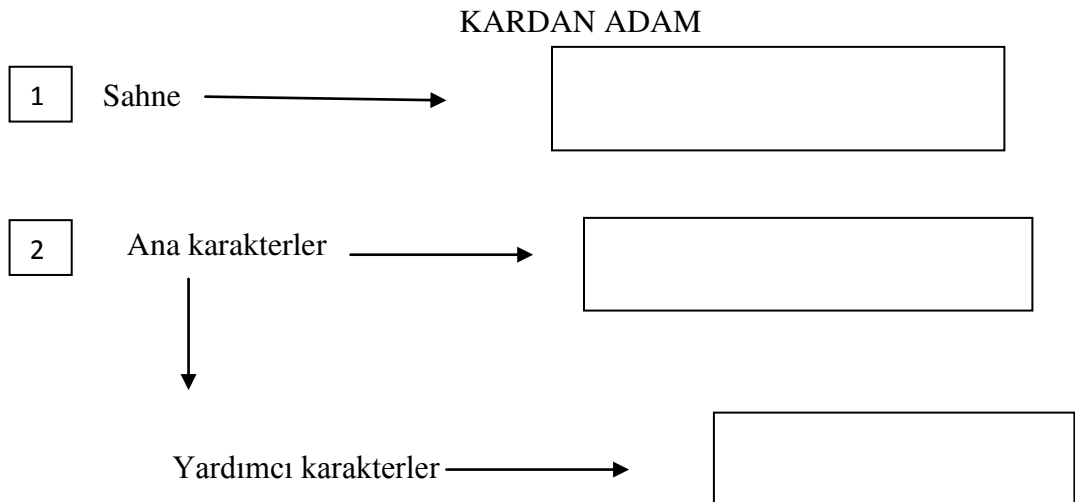
Bir kahkaha daha kopardık. Fakat Beyaz, üzgün ve durgundu. Babam da anladı. Beyazın karşısına çömelerek başını, kulaklarını, sırtını okşadı. Beyaz, babamın elini, ayaklarını yalamaya başladı. Hepimiz sevinmiştik buna.

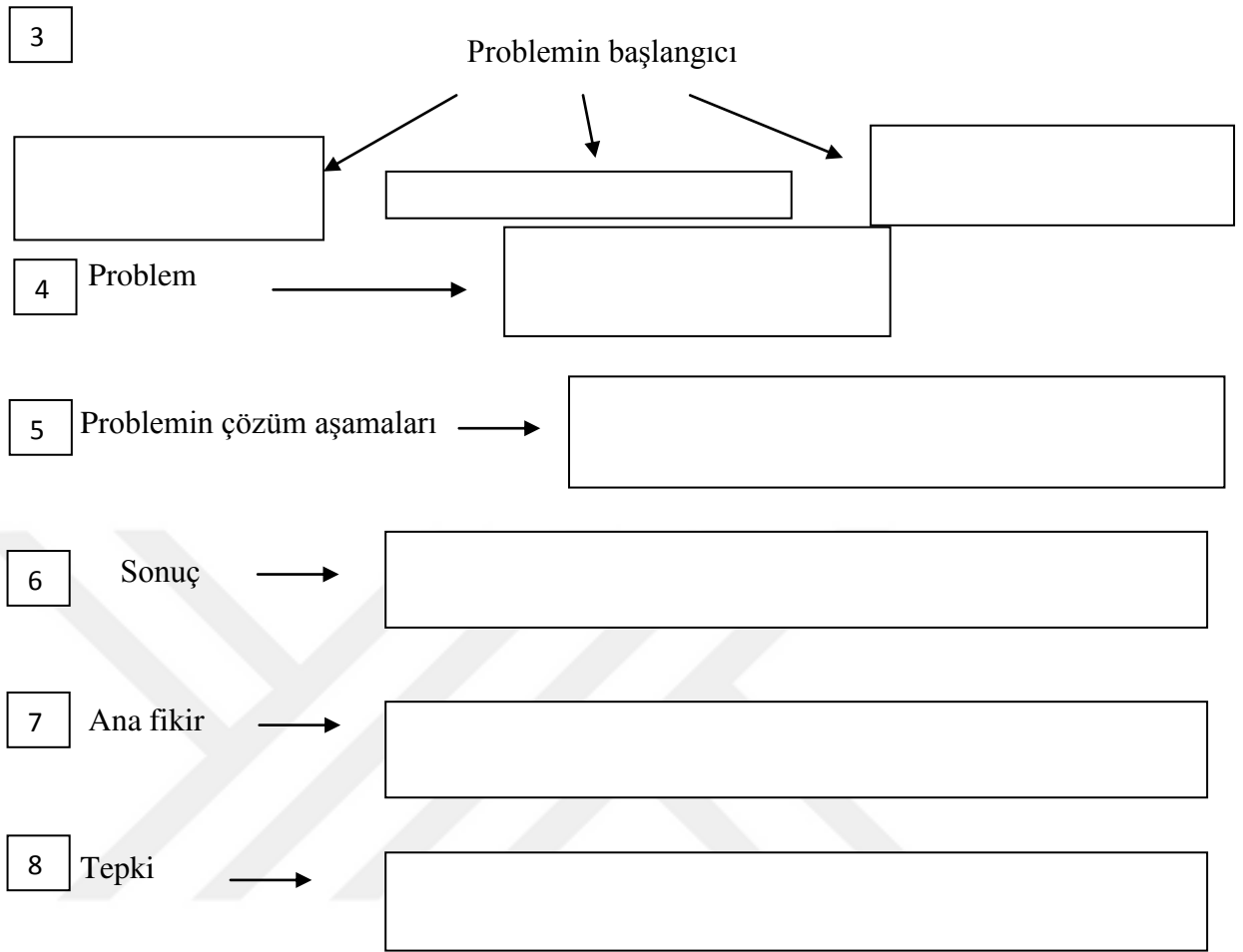
Babam

- Haydi çocuklar, dedi. Ben üşüdüm. Paltomu, şapkamı kardan adama verince ısınan o, üşüyen ben oldum, dedi. Ve koşarak eve doğru uzaklaştı. Arkasından Beyaz, türlü oyun ve şaklabanlıklarla onu takip etti.

Bir eserimizi hayranlıkla seyrederken üstümüze kuş tüyü gibi kar yağıyordu.

Selçuk Derya ALTINTREN





7. Yeniden yazma tekniğinde kullanılan metin.

BAYRAĞA SAYGI

Atatürk, engin insanlık duygusu ile milletin istiklali ilkesine olan gönülden saygı ve bağlılığını İzmir’e girdiği sırada göstermiştir.

Ona İzmir Karşıyaka’da bir ev hazırlanmıştı. Bu evde işgal esnasında Yunan Kralı Konstantin de kalmıştı. Evin sahibinin oğlu ile hazırlıkta çalışanların bazı yakın akrabası Yunanistan’da esir bulunuyorlardı. İşgal esnasında, bütün Türkler gibi onlarda çok ıstırap çekmişlerdi. Yunanlılardan öç almak ateşiyle yanıp tutuşuyorlardı. Bu duyguların etkisi altında evin dış merdiveninin üzerine, muzaffer başkomutanın basıp geçmesi için ipek bir düşman bayrağı sermişlerdi.

Atatürk, yere serili bayrağın önünde durdu. Etrafında bulunan kadın, erkek İzmirli, kendisini içeriye girmeye davet ediyordu. Gözleri yaşlarla dolu İzmirli:

“Buyurunuz, geçiniz, bizim öcümüzü yerine getiriniz. Yabancı kral bu evden içeri bizim bayrağımıza basarak girmişti. Siz lütfedin, bu karşılıkla o lekeyi silin. Burası bizim şehrimizdir. Bu ev sizin evinizdir. Bu hak sizindir.” diye yalvarıyorlardı.

Hiçbir durumda benliğini ve sağduyusunu kaybetmeyen yüce gönüllü insan, onlara en tatlı bakış ve sesi ile:

“ O, geçmişte hata etmiş. Bir milletin bağımsızlığının sembolü olan bayrak çiğnenmez, ben onun hatasını tekrar edemem.” Cevabını vermişti. Ancak bayrağı yerden kaldırdıktan sonra beyaz mermerlere basarak içeri girmişti.

Hasan Rıza SOYAK (Düzenlenmiştir.)

8. Yeniden yazma etkinliğinde kullanılan metin.

HOŞ MU ERİM?

Höşmerim, Anadolu’nun birçok yerinde yapılan bir yemek çeşididir. Tatlısından tuzlusuna kadar çok değişik türde olanları vardır. En tanınmış Balıkesir ve Çanakkale dolaylarında yapılanıdır. Şeker, tuzsuz peynir, un ve yağ ile yapılır. Sevilerek yenen çok güzel bir helvadır. Belki de helvaların en güzelidir.

Höşmerim, birçok yemek türü gibi kadınlarımızın yaratma gücünden doğmuştur. Bayıla bayıla yediğimiz nice yemekleri analarımız keşfetmişlerdir. Evdeki malzemeyi değerlendirerek yen yeni yemekler yapmakta kadınlarımızın bir benzeri yoktur. Köy, kasaba ve kent mutfaklarında yapılan bütün yemek türleri toplanıp liste yapılırsa ortaya on binlerce yemek adı çıkar ki, bu kadar yemek çeşidi hiçbir ulusun mutfağında yoktur.

İşin tuhafı da, birçok yemeğin varlıktan, bolluktan değil, yokluktan doğmuş olmasıdır. Kadınlarımızın parmakları büyüldür. Bir kabaktan Türk kadınları tuzlusu, dolması, tatlısı, hatta helvası ve çorbasına varıncaya kadar otuzdan fazla yemek yaparlar ki, bu onların yemek konusunda ne kadar yaratıcı olduklarının kanıtıdır.

Derler ki, vaktin birinde bir köylü kadını, çift sürmeye giden kocasının önüne çıkaracak bir yemek yapamamış. Evde yemek yapacak bir şey yokmuş çünkü. “ Ne pişireyim Ne yapayım? “ diye evin içinde dolanıp duruyormuş. Biraz sonra adam yorgun argın tarladan dönecek. Hiç olmazsa bir tas çorba koyabilmeli önüne. Yok. Ne pişirsin ki. Külekte bir iki kaşık yağ, bir parça peynir var. Bunlardan da sıcak bir yemek olmaz ki.

Kadın çaresizlik içinde dolanıp dururken kafasında bir şimşek çakmış. “ Boştan yere üzülüyorum. Evde ne varsa bende onları birbirine katar yemek yaparım.”

Hemen geçmiş ocağın başına, tavaya bir kaşık yağ koymuş. Ona bir iki kaşık un eklemiş. Un kavrulunca bir parça peynir koymuş içine. Bir avuç kadar da şeker atmış. Karıştırmış, koyu kıvamda bir yemek çıkmış ortaya.

Biraz sonra kocası tarladan dönmüş. Sofra hazır. Önüne çektiği yemeği kaşıklamaya başlamış. Şapur şupur, ha bire atıştırıyor. Karısı da karşısında bir şey söyleyecek mi diye gözlerinin içine bakıyor. Adamın bir şey söylediği yok. Soluk almadan atıştırıyor. Kadın duramamış, sonunda:

“ Hoş mu erim” diye sormuş.

“ Hoş, hoş...”, “Hem de pek hoş. Şimdiye kadar hiç böyle bir yemek pişirmemiştin. Gene yap bundan. Çok güzel olmuş. Eline sağlık.” Demiş kocası.

“Hoş mu erim?” sözü, gide gide “Höşmerim” olmuş. Ve bu yemek bütün Anadolu’ya yayılmış.

Hasan Latif SARIYÜCE (Düzenlenmiştir.)

9. Tekrar Anlatma akıcılığı etkinliğinde kullanılan metin

Deliceler

Anadolu topraklarında, şu son yıllarda, birçok kuş, birçok hayvan kaybolup gidiyor. Doğa, bitki örtüsü yönünden yoksul düşüyor. Doğayla iklim arasındaki ince denge bozuluyor. Bu yüzden orada yaşayan birçok canlı da tası tarağı toplayıp kayıplara karışıyor. Bunun ancak aradan nice zaman geçtikten sonra farkına varabiliyorsunuz. Keklik, çil, bağırtlak, ördek, tavşan, tilki, sansar, porsuk gibi canlılar etleri ve kürkleri için tüketiliyor. Bir bakıyorsunuz, ne eti ne tüyleri kimsenin umrunda olmayan kimi kuşlarla hayvanlar da yok oluyorlar. Bizim oraların, yani Aygar Dağı oylumunun son yitiği deliceler oldu.

Kartallar soyundan bir kuş olan delice, daha çok şahine, doğana, atmacaya benzer. Onlardan daha küçük, daha çelimsiz, daha az saldırgandır. Yuvalarını örenliklerde, ağaçlarda, bir de üzeri kiremitle örtülü evlerin çatı aralarında yaparlar.

Köydeki evimizin çatısında bunlardan beş on tanesinin yuvalandıklarını hatırlıyorum. Onları evimizin uğuru diye benimsemiştik. Çatıya girip çıkarlarken avlu içinde yeni civciv çıkarmış ana tavuklar “ gurkgurk”larla huysuzlanırdı. Tavuklar yavrularını kanatlarının altında çağırırlardı. Aslında gurk tavuklarındaki buluttan nem kapmaktan başka bir şey değildi. Deliceler, çatı arasından uçup giderler, kırlara, tarlalara doğru süzülürlerdi. Civcivlere saldırmayı ya beceremezler ya da birlikte yaşamak zorunda olduklarının bilincinde idiler.

Bu çelimsiz yırtıcıların uçuşları başka kuşlarınkine benzemez. Yerden otuz kırk metre yükseklikte durarak kanatlarını belli belirsiz pır pır çırpırlar. Sık sık yamuldukları, sarsıldıkları, yalpaladıkları olur. Ha düştü ha düşecek sanırsınız. Bu uçuş biçimi, onların başarısız bir uçucu olmalarından değil çok hafif oluşlarından ileri gelir. En hafif bir hava akımı bile dengelerini bozabilir.

Bir süre yeri süzdükten sonra aşağı süzülürler. Orada yeşillikleri düşüncesizce kemirmeye koyulmuş böcekleri, çekirgeleri, peygamberdevelerini, tırtılları, fareleri, başakları galgalayan kimi kuşları yakalayıp yerler.

Doğanın düzeni içinde deliceler de görevlidirler. Kemiricileri güçleri yettiğince azaltmaya, zararlarını aza indirmeye çabalarlar.

Deliceler on beş yirmi yıl öncesine kadar oldukça çokturlar. Şimdi ilaç için arasanız Aygar Dağı içinde ve kırlarında bir tekini bulamazsınız. Soylarının büsbütün kurduğu söylenemez. Buralardan niçin yok oldular? Düşmanları mı çoğaldı? Tarım biçiminin değişmesi, ilaçlama onları ürkütüp kaçırdı mı? Ya da kışları göç ettikleri ülkelerde barınamaz mı oldular? Araştırılsa, bu sorulardaki karanlıklar aydınlatılabilir. Ama insanoğlunun o kadar sorunları varken deliceleri kim umur edinecek? Belki bir kitapta adı geçecek “Nedir?” diye soranlara “Eskiden yaşamış bir kuş türüymüş” denilip geçilecek.

Hasan Latif SARIYÜCE (Düzenlenmiştir.)

10. Anlatma akıcılığı etkinliğinde kullanılan metin.

EYLÜL VE DİŞ DOSTLARI

Eylül annesiyle birlikte gittiği alışveriş merkezinden ayrılırken çok heyecanlıydı. Kullanacağı diş fırçasını ve diş macununu ilk kez kendisi seçmişti. Fırçasını ve macununu elinden hiç bırakmadı. Eve geldiklerinde Eylül koşarak banyoya gitti. Fırçasını ve macununu kutularından çıkararak aynanın önündeki fırçalığa özenle yerleştirdi. Şarkı söyler gibi “Evinize hoş geldiniz yeni fırçam ve macunum!” diyerek banyodan ayrıldı.

Eylül her akşam yatmadan önce dişlerini fırçalardı. Bu akşam da yeni fırçası ve macunuyla bir an önce tanışmak için yemekten sonra koşarak banyoya gitti. Yeni fırçası ve macununa gülümseyerek baktı. “Size hoş geldiniz demiştim. Ama henüz tanışmadık. Benim adım Eylül, bir kardeşim var, adı Barış. Sizi sonra onunla da tanıştırırım.” dedi. Fırça ve macun heyecandan konulamadılar ve başlarını sallamakla yetindiler.

Eylül:

- İkiniz birlikte dişlerimin çürümesini önleyorsunuz, sizi çok seviyorum, dedi ve dişlerini fırçalamaya başladı.

Eylül üst çenesindeki dişleri yukarıdan aşağıya, alt çenesindeki dişlerini ise aşağıdan yukarıya doğru dikkatle fırçalıyordu. Eylül'ün dişlerini böyle dikkatli ve doğru fırçalaması diş fırçasının çok hoşuna gitmişti. Merakla sordu:

-Dişlerini her gün fırçalıyor musun Eylülcüğüm? Eylül:

- Evet fırça arkadaş! Sabah kahvaltıdan sonra, öğlen yemekten sonra ve akşam da yatmadan önce dişlerimi fırçalıyorum, dedi.

Diş fırçası ve diş macunu Eylül'ü günde üç kez dişlerini fırçalayıp çürüklere karşı dişlerini koruduğu için tebrik ettiler. Gülümseyerek birbirlerine iyi geceler dediler.

Gece yarısı fırça ile macun bir ağlama sesiyle uyandı. Çocukların odasından gelen ağlama sesi uzun süre devam etti. Kimin neden ağladığını çok merak ettiler. “Yarın ne olduğunu öğreniriz.” diyerek tekrar uykuya daldılar.

Sabah Eylül'ün banyoya geldiğini gören diş fırçası ve diş macunu, onun yüzün bile yıkamasını beklemeden hemen sordular:

-Akşam kim ağladı Eylül? Çok merak ettik. Eylül:

- Barış'ın çürük dişi dün gece çok ağrıdı. Barış sabaha kadar uyumadı, sürekli ağladı. Bugün babam Barış'ı diş hekimine götürecektim, dedi. Eylül bunları anlatırken bir yandan da uykusunun açılması için bol suyla yüzünü yıkıyordu.

O gece diş fırçalamaya Eylül ile birlikte Barış da geldi. Eylül, Barış'ı fırça ve macunla tanıştırdı. Sonra Eylül, gün içinde olanları fırça ve macuna anlatmaya başladı:

-Barış dişini her gün fırçalamadığı, şekerli yiyecekleri çok yediği için mikrolar dişini çürütmüş. Barış heyecanla konuşmaya katıldı:

- Dün gece ağrıyan çürük dişime bugün diş hekimi abla dolgu yaptı. Diş hekiminden çok korkuyordum ama diş hekimi abla canımı hiç acıtmadı. Dolgu yaptırmak meğer ne kolaymış!

Barış ablasına dönerek:

-Diş hekimi ablaya söz verdim, bugünden başlayarak dişlerimi günde üç kez fırçalayacağım, dedi. Eylül, kardeşine sevgiyle sarılarak ona destek verdi:

-Ayrıca şekerli yiyecekleri daha az yiyeceğiz. Altı ayda bir diş hekimine kontrole gideceğiz, değil mi Barışçığım, dedi.

Banyo cıvıl cıvıldı. Fırça, macun Barış ve Eylül çok neşeliydiler. Fırça senini duyurabilmek için yüksek sesle konuşmaya başladı:

-Haydi artık herkes iş başına! Macun konuşmaya katılarak:

-Evet evet! Ben de görevimi yapmak istiyorum, lütfen kapağımı açar mısınız, dedi. Barış ile Eylül gülerek, şakalaşarak dişlerini fırçaladılar.

Bir gece önce dişi ağrıdığı için uykusuz kalan Barış çok yorgundu:

-Benim çok uykum geldi, hemen yatmak istiyorum, dedi. Birbirlerine iyi geceler dilediler. Eylül ve Barış banyonun ışığını kapatıp el ele yatak odlarına gittiler.

Ahmet ÖZDİKMENLİ (Düzenlenmiştir.)