



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OYUN TEMELLİ BİÇİMLENDİRİCİ
DEĞERLENDİRME
UYGULAMALARININ OKUDUĞUNU
ANLAMA OKUMA MOTİVASYONU
OKUMA TUTUMU VE OKUR
ÖZ ALGISINA ETKİSİ

TUBA GÜL KOŞAR

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ

DANIŞMAN: PROF. DR. HASAN KAVRUK

DOKTORA TEZİ

MALATYA, 2026

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**OYUN TEMELLİ BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRME UYGULAMALARININ OKUDUĞUNU
ANLAMA, OKUMA MOTİVASYONU, OKUMA TUTUMU VE OKUR ÖZ ALGISINA ETKİSİ**

Tuba GÜL KOŞAR

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

DOKTORA TEZİ

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Hasan KAVRUK

İkinci Tez Danışmanı
Doç. Dr. Mustafa KAYA

MALATYA

2026

	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-142
		Yayın Tarihi	19.08.2019
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ			

**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**

**OYUN TEMELLİ BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRME
UYGULAMALARININ OKUDUĞUNU ANLAMA, OKUMA
MOTİVASYONU, OKUMA TUTUMU VE OKUR ÖZ ALGISINA ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN **İKİNCİ TEZ DANIŞMANI** **HAZIRLAYAN**
PROF. DR. HASAN KAVRUK **DOÇ. DR. MUSTAFA KAYA** **TUBA GÜL KOŞAR**

Jürimiz tarafından 14/05/2026 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği** ile başarılı bulunarak Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

İmza

1.Prof. Dr. Hasan KAVRUK

.....

2.Prof. Dr. Salim DURUKOĞLU

.....

3.Prof. Dr. Ramazan ÖZBEK

.....

4.Doç. Dr. Hikmet ŞEVGİN

.....

5.Dr. Öğr. Üyesi Nurullah AYKAÇ

.....

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../20... tarih ve 20..../..... sayılı kararıyla da uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Eyüp İZCİ (Enstitü Müdürü)

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

ETİK ve YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

14/05/2026

İnönü Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak, “Prof. Dr. Hasan KAVRUK” danışmanlığında hazırlayıp sunduğum “Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu, Okuma Tutumu ve Okur Öz Algısına Etkisi” başlıklı Doktora tezimde:

1. ETİK ve BİLİMSEL SORUMLULUKLARIM:

- Tezimde yer alan verileri, bilgileri ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Çalışmada yararlandığım tüm kaynaklara bilimsel kurallara uygun şekilde atıfta bulunduğumu ve kaynakça gösteriminde APA 7. baskı kurallarına uyduğumu,
- Tezimin özgün olduğunu, çalışma ve yazım sürecinde patent ve telif haklarını ihlal edici hiçbir davranışta bulunmadığımı,
- Aksi bir durumda doğabilecek tüm hukuki ve akademik sonuçları kabul ettiğimi,

2. YAPAY ZEKÂ KULLANIMINA İLİŞKİN BEYANIM:

() Tez yazım sürecinde yapay zekâ tabanlı araçlardan **faydalanmadım.**

(X) Tez yazım sürecinde yapay zekâ tabanlı araçlardan **faydalandım.**

Bu durumda:

- Yapay zekâ araçlarını yalnızca bilimsel üretim sürecini desteklemek amacıyla kullandığımı,
- Kullanımın hipotez geliştirme, teorik tartışma ve yorumlama gibi üst düzey akademik becerileri içermediğini,
- Kullanımın tezin özgünlüğüne, bilimsel etik kurallarına ve ilgili mevzuata aykırı olmadığını,
- Usulsüz kullanımlara (kaynak göstermeksizin metin üretimi, yanıltıcı kaynak gösterimi, otomatik içeriklerin özgün eser gibi sunulması vb.) kesinlikle başvurmadığımı,
- Kullanılan yapay zekâ araçlarının ve işlevlerinin, danışmanımın bilgisi dâhilinde, ekte verilen tabloda şeffaf biçimde belirtildiğini,
- Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber’de belirtilen ilkelere riayet ettiğimi,

kabul ve taahhüt ederim.

Tuba GÜL KOŞAR

İmza

EK: Yapay Zekâ Kullanım Tablosu (varsa)

Yapay Zekâ Kullanım Tablosu

No	Üretken Yapay Zekâ Aracı	Kullanım Amacı	Kullanıldığı Bölüm	Kullanım Şekli
1	ChatGPT	Literatür Taramasına Destek Sağlama	Giriş, Kuramsal Çerçeve	Araştırma konusu ile ilgili genel bilgi edinme ve literatüre yönelik yönlendirici öneriler alma amacıyla kullanılmıştır. Üretilen metinler doğrudan kullanılmamıştır.
2	ChatGPT	Çeviri Desteği	Kuramsal Çerçeve	Yabancı dildeki akademik kaynakların anlaşılması ve çeviri süreçlerinde destek amacıyla kullanılmıştır.



İÇİNDEKİLER

ÖZET	xi
ABSTRACT	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
TABLolar DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ	1
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	12
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	12
2.1.1. Oyunun Tanımı ve Önemi.....	12
2.1.2. Oyun Türleri.....	14
2.1.3. Eğitici Oyunlar ve Özellikleri	15
2.1.4. Dijital Eğitici Oyunlar	17
2.1.5. Oyun Temelli Öğrenme	18
2.1.6. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı	18
2.1.7. Yapılandırmacı Kuramda Değerlendirme Anlayışı	22
2.1.8. Değerlendirme.....	23
2.1.9. Eğitimde Değerlendirme Yaklaşımları	24
2.1.10. Biçimlendirici Değerlendirme ile Düzey Belirleyici Değerlendirmenin Karşılaştırılması.....	30
2.1.11. Biçimlendirici Değerlendirme Süreci: Özellikler, İlkeler ve Temel Öğeler	36
2.1.12. Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme.....	42
2.1.13. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Okuma ve Değerlendirme Yaklaşımı.....	44
2.1.14. Okuma	45
3. YÖNTEM.....	62
3.1. Araştırma Deseni	62
3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu	63
3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu.....	65
3.2. Çalışma Grubu	67
3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutunun Çalışma Grubu.....	67
3.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutunun Çalışma Grubu	67
3.3. Deneysel İşlemler	68

3.4. Veri Toplama Araçları	69
3.4.1. Türkçe Dersi Başarı Testi	69
3.4.2. Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği.....	70
3.4.3. İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği.....	72
3.4.4. Okur Öz Algısı Ölçeği	75
3.4.5. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu	77
3.4.6. Öz ve Grup Değerlendirme Formları	77
3.5. Verilerin Toplanması.....	77
3.6. Verilerin Analizi	78
3.7. Geçerlik ve Güvenirlik.....	80
4. BULGULAR.....	82
4.1. Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Okuduğunu Anlamaya Etkisine İlişkin Bulgular	82
4.1.1. Deney ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	82
4.1.2. Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	83
4.1.3. Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	84
4.1.4. Deney ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	84
4.2. Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Okuma Motivasyonuna Etkisine İlişkin Bulgular.....	86
4.2.1. Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Motivasyonu Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	86
4.2.2. Deney Grubunun Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	86
4.2.3. Kontrol Grubunun Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	87
4.2.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Motivasyonu Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	88
4.3. Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Okuma Tutumuna Etkisine İlişkin Bulgular	88
4.3.1. Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Tutumu Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	88

4.3.2. Deney Grubunun Okuma Tutumu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	89
4.3.3. Kontrol Grubunun Okuma Tutumu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	90
4.3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutumu Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	90
4.4. Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Okur Öz Algısı Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular	92
4.4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Okur Öz Algısı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	92
4.4.2. Deney Grubunun Okur Öz Algısı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	93
4.4.3. Kontrol Grubunun Okur Öz Algısı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	93
4.4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Okur Öz Algısı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	94
4.5. Öğrencilerin Oyun Temelli Uygulamalara Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	95
5. TARTIŞMA	102
5.1. Okuduğunu Anlamaya İlişkin Tartışma	102
5.2. Okuma Motivasyonuna İlişkin Tartışma	103
5.3. Okuma Tutumuna İlişkin Tartışma	104
5.4. Okur Öz Algısına İlişkin Tartışma	105
5.5. Öğrencilerin Uygulamayla İlgili Görüşlerine İlişkin Tartışma	105
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	108
6.1. Sonuç	108
6.1.1. Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Okuduğunu Anlamaya Etkisine İlişkin Sonuçlar	108
6.1.2. Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Okuma Motivasyonuna Etkisine İlişkin Sonuçlar	109
6.1.3. Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Öğrencilerin Okuma Tutumlarına Etkisine İlişkin Sonuçlar	109
6.1.4. Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Okur Öz Algısı Üzerindeki Etkisine Yönelik Sonuçlar	110
6.1.5. Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Dayalı Sonuçlar	111

6.2. Öneriler.....	112
KAYNAKÇA	114
EK-1. Etik Kurul İzni.....	125
EK-2. Türkçe Dersi Başarı Testi	126
EK-3. Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği.....	132
EK-4. İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	134
EK-5. Okur Öz Algısı Ölçeği	136
EK-6. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu	138
EK-7. Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamaları Öz Değerlendirme Formu	139
EK-8. Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamaları Grup Değerlendirme Formu	140
EK-9. Araştırma İzni	141
EK-10. Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme Etkinlikleri.....	142

TEŞEKKÜR

Lisans yıllarımdan itibaren bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren, yüksek lisans ve doktora sürecimde danışmanlığımı yürüten Prof. Dr. Hasan KAVRUK'a; çalışmam süresince sağladığı katkı ve yönlendirmeleri için teşekkür ederim. Çalışmamın şekillenmesinde görüşleri ve yol gösterici önerileri için ikinci tez danışmanım Doç. Dr. Mustafa KAYA'ya teşekkürlerimi sunarım.

Süreç boyunca görüşleriyle çalışmamı değerlendiren Prof. Dr. Salim DURUKOĞLU ve Prof. Dr. Ramazan ÖZBEK'e şükranlarımı sunarım. Araştırmanın ölçme ve değerlendirme boyutunda bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan Prof. Dr. Selahattin GELBAL'a katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Tez yazım süreci boyunca sabır ve anlayışlarını her zaman hissettiğim aileme ve arkadaşlarıma destekleri için teşekkür ederim.



ÖZET

Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu, Okuma Tutumu ve Okur Öz Algısına Etkisi

Araştırmada; oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okur öz algısı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma, nicel ve nitel boyutların birlikte ele alındığı karma yöntem desenlerinden iç içe desen ile yapılandırılmıştır. Nicel boyutta iki grubun karşılaştırılmasına dayanan eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nitel boyutta ise uygulama sürecine ilişkin öğrenci deneyimlerini derinlemesine ortaya koymak amacıyla durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında bir devlet ortaokulunda Türkçe dersi kapsamında yürütülen 10 haftalık uygulama sürecini kapsamaktadır. Nicel veriler; okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okur öz algısına yönelik ölçekler ile araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama başarı testi aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri yoluyla elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde uygun istatistiksel teknikler, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel bulguları; oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okur öz algısı puanlarını kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde arttırdığını göstermiştir. Nitel bulgular; öğrencilerin oyun temelli etkinlikleri eğlenceli ve öğrenmeyi destekleyici olarak algıladıklarını, süreç içerisinde verilen geri bildirimlerin hatalarını fark etmelerine ve okuma süreçlerini daha bilinçli biçimde yönetmelerine katkı sağladığını göstermektedir.

Elde edilen bulgular, oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının ortaokul düzeyinde uygulanabilir olduğunu ve öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okur öz algısını olumlu yönde desteklediğini göstermektedir. Bu doğrultuda söz konusu uygulamaların, farklı sınıf düzeylerinde ve farklı öğrenme alanlarında kullanılmasına yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Okuduğunu anlama, Okuma motivasyonu, Okuma tutumu, Okur öz algısı, Oyun temelli biçimlendirici değerlendirme.

ABSTRACT

The Effects of Game-Based Formative Assessment Applications on Reading Comprehension, Reading Motivation, Reading Attitude, and Reader Self-Perception

The study aimed to examine the effect of game-based formative assessment applications on 7th grade middle school students' reading comprehension, reading motivation, reading attitude, and reader self-perception.

The study was structured using a nested design, one of the mixed methods designs that combines quantitative and qualitative dimensions. In the quantitative dimension, an unequal pretest–posttest control group quasi-experimental design based on the comparison of two groups was used. In the qualitative dimension, a case study design was preferred to reveal in depth the student experiences related to the implementation process. The study covers a 10 week implementation process conducted within the scope of Turkish language lessons at a public middle school during the 2024-2025 academic year. Quantitative data were collected using scales measuring reading motivation, reading attitude, and reader self-perception, as well as a reading comprehension achievement test developed by the researcher. Qualitative data were obtained through semi-structured student interviews. Appropriate statistical techniques were used to analyze quantitative data, while content analysis was used to analyze qualitative data.

The quantitative findings of the study show that game-based formative assessment practices significantly increased the students' reading comprehension, reading motivation, reading attitude, and reader self-perception scores in the experimental group compared to the control group. The qualitative findings show that students perceived game-based activities as enjoyable and supportive of learning, and that the feedback provided during the process helped them recognize their mistakes and manage their reading processes more consciously.

The findings indicate that game-based formative assessment practices are applicable at the middle school level and positively support students' reading comprehension, reading motivation, reading attitude, and reader self-concept. Accordingly, recommendations have been made for the use of these practices in different grade levels and different learning areas.

Keywords: Reading comprehension, Reading motivation, Reading attitude, Reader self-perception, Game-based formative assessment.

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
COVID-19	: Coronavirus Disease 2019 (2019 Koronavirüs Hastalığı)
d (Cohen's d)	: Etki Büyüklüğü Katsayısı
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MYOMÖ	: Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği
n	: Örneklem Büyüklüğü
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Teşkilatı
OÖÖ	: Okur Öz Algısı Ölçeği
OTDÖP	: Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı
OYTÖ	: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği
p	: Anlamlılık Düzeyi
Sd	: Serbestlik Derecesi
SS	: Standart Sapma
t	: t-Testi İstatistiği
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
Z	: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Z değeri

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Sayfa No
Şekil 1. Değerlendirme türleri	24
Şekil 2. Biçimlendirici değerlendirme döngüsü	28
Şekil 3. OYTÖ'nün doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram (Standardize edilmiş)	74
Şekil 4. OÖÖ'nün DFA t değerleri.....	76



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
Tablo 1. Oyunların sınıflandırılması.....	14
Tablo 2. Düzey belirleyici ve biçimlendirici değerlendirmenin karşılaştırılması	32
Tablo 3. Araştırma deseninin simgesel görünümü.....	63
Tablo 4. İç geçerliğin sağlanması için yapılan çalışmalar.....	64
Tablo 5. Dış geçerliğin sağlanması için yapılan çalışmalar	65
Tablo 6. Araştırmanın nitel boyutundaki geçerlik ve güvenirlik uygulamaları.....	66
Tablo 7. Nicel boyutun araştırma grubuna ilişkin demografik bilgiler	67
Tablo 8. Başarı testi birinci bölümünün ön uygulamasına ilişkin madde güçlük ve ayırt edicilik dereceleri	70
Tablo 9. MYOMÖ'nün geliştirme çalışmasındaki Cronbach Alfa katsayıları	71
Tablo 10. OYTÖ'nün geliştirme çalışmasındaki uyum indeksi.....	73
Tablo 11. OYTÖ'nün geliştirme çalışmasındaki Cronbach Alfa katsayıları	75
Tablo 12. OÖÖ uyarlama çalışmasındaki uyum indeksi	77
Tablo 13. Veri toplama araçlarının uygulama öncesi ve sonrası kullanımına yönelik bilgiler.....	78
Tablo 14. Uygulanan istatistiksel analizlere ilişkin bilgiler	80
Tablo 15. Deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve t-Testi sonuçları	82
Tablo 16. Deney grubunun okuduğunu anlama ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve t-Testi sonuçları	83
Tablo 17. Kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve t-Testi sonuçları	84
Tablo 18. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve t-Testi sonuçları	85
Tablo 19. Deney ve kontrol gruplarının erişim puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve t-Testi sonuçları.....	85
Tablo 20. Deney ve kontrol gruplarının okuma motivasyonu ön test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve t-Testi sonuçları	86
Tablo 21. Deney grubunun okuma motivasyonu ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	87
Tablo 22. Kontrol grubunun okuma motivasyonu ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve t-Testi sonuçları	87

Tablo 23. Deney ve kontrol gruplarının okuma motivasyonu son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve ANCOVA sonuçları	88
Tablo 24. Deney ve kontrol gruplarının okuma tutumu ön test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve t-Testi sonuçları	89
Tablo 25. Deney grubunun okuma tutumu ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	89
Tablo 26. Kontrol grubunun okuma tutumu ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve t-Testi sonuçları	90
Tablo 27. Deney ve kontrol gruplarının okuma tutumu son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve Mann–Whitney U testi sonuçları.....	91
Tablo 28. Deney ve kontrol gruplarının okuma tutumu erişim puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve Mann–Whitney U testi sonuçları.....	91
Tablo 29. Deney ve kontrol gruplarının okur öz algısı ön test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve t-Testi sonuçları	92
Tablo 30. Deney grubunun okur öz algısı ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	93
Tablo 31. Kontrol grubunun okur öz algısı ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve bağımlı örneklem t-Testi sonuçları.....	94
Tablo 32. Deney ve kontrol gruplarının okur öz algısı son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve ANCOVA sonuçları	94
Tablo 33. Oyun temelli etkinliklere katılmaya yönelik görüşlere ait tema ve alt temalar	95
Tablo 34. Etkinliklerin eğlenceli bulunan yönlerine ait tema ve alt temalar	96
Tablo 35. Etkinliklerde geliştiği düşünülen becerilere ait tema ve alt temalar.....	96
Tablo 36. Oyun temelli etkinliklerde karşılaşılan güçlükler ait tema ve alt temalar	97
Tablo 37. Geri bildirimlerin öğrenmeye katkısına ait tema ve alt temalar	98
Tablo 38. Puanlama ve başarı seviyesinin öğrenci üzerindeki etkilerine ait tema ve alt temalar	98
Tablo 39. Etkinliklerin verimliliğini arttırmaya yönelik öğrenci önerilerine ait tema ve alt temalar	99
Tablo 40. Öz ve grup değerlendirmelerine ilişkin öğrenci görüşlerine ait tema ve alt temalar.....	100

1. GİRİŞ

Okuma, bireyin bilgiye ulaşma, düşüncelerini ifade etme, karşılaştığı sorunlara çözüm üretme ve eleştirel düşünme becerisini geliştiren bilişsel bir süreçtir. Hayatın pek çok alanını etkileyen okuma, öğrenmenin temel unsurlarından biri olarak kabul edilir. Bireyin sahip olduğu okuma becerisinin niteliğinin, birçok zihinsel süreci etkilediği düşünülmektedir. Nitekim yazılı metinleri doğru ve anlamlı biçimde anlama, verilen yönergeleri uygulama, bilgi ve haberleri sorgulama ve bilinçli kararlar alma gibi beceriler, okumanın bireyin bilgi dünyasının birer yansıması olarak değerlendirilebilir.

Okuma becerisi metinleri anlamamanın yanı sıra, yeni bilgi edinmeyi ve farklı alanlarda öğrenmeyi destekleyen çok boyutlu bir süreçtir. Okuma sürecinin temel amacının anlam kurmak olduğu ve bu sürecin kişinin zihinsel becerileriyle yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Akyol, 2019). Bu bağlamda, okuduğunu anlamamanın okuma becerisinin temel bileşenlerinden biri olduğu ve bu becerinin merkezinde yer aldığı ifade edilebilir. Okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireyler, metinlerden öğrendiği yeni kavramlarla edindiği bilgiyi yorumlayarak farklı akademik alanlarda öğrenmelerini sürdürebilir (Snow, 2002). Buna karşılık, bu becerinin yeterince gelişmediği durumlarda akademik ilerlemede güçlükler yaşandığı ve bunun öğrenmeye yönelik tutumu olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Karabay ve Kuşdemir Kayıran, 2020). Bu bağlamda, okuduğunu anlama becerisinin hayat boyu öğrenme ve bilişsel gelişim üzerinde belirleyici bir rol oynadığı; okuma sürecinde elde edilen bilgilerin anlamlandırılması ve yapılandırılması açısından önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Okuduğunu anlama, bireyin metni kavrama ve anlamlandırma sürecini ifade eder. Bu süreçte okuyucu metindeki kelime ve cümleleri çözer, ana fikri belirler ve metinde yer alan ayrıntıları yorumlar. Okuduğunu anlama, metindeki bilgiyi olduğu gibi almakla sınırlı bir süreç değildir. Okur, ön bilgilerinden yararlanarak metinde verilmek istenen düşünceyi yorumlar ve buna bağlı olarak anlam oluşturur (Yılmaz, 2008).

Okuduğunu anlama, çeşitli bireysel özelliklerin etkileşimiyle şekillenen çok boyutlu bir yapıdır. Bu noktada dikkat, kelime bilgisi ve üstbilişsel farkındalık gibi bilişsel özelliklerin okuduğunu anlama üzerinde belirleyici olduğu farklı araştırmalarda vurgulanmaktadır. Güneş (2013) kelime dağarcığı zengin olan bireylerin metinlerdeki anlam ilişkilerini daha kolay kurarak derinlemesine anlama gerçekleştirdiklerini ifade eder. Duke ve Pearson (2008) da yetkin okurların karşılaştıkları sözcüklerin anlamını doğrudan bilmeseler bile bağlamdan yararlanarak anlamı yapılandıklarını, değerlendirdiklerini ve sorguladıklarını belirtir. Okurun anlamı yapılandırmasında etkili olan bir diğer unsur ön bilgilerin etkin kullanımıdır. Bireyin metindeki yeni bilgiler ile önceki deneyimleri arasında ilişki kurabilmesi, anlam oluşturma sürecini önemli ölçüde destekler. Bu durum okuduğunu anlamamanın tek bir beceriyle sınırlı olmadığını, farklı bilişsel alanların bir araya gelmesiyle oluşan çok yönlü zihinsel bir etkinlik olduğunu göstermektedir.

Okuduğunu anlama becerisinin gelişmesinde bilişsel süreçlerin yanı sıra, duyuşsal unsurların da belirleyici olduğu görülür (Jalongo ve Hirsh, 2010). Hamzadayı ve Batmaz'a (2022) göre, bireyin okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutumu okuduğunu anlama düzeyini etkiler. Olumlu tutuma sahip bireyler, okumaya daha fazla zaman ayırarak metinleri derinlemesine anlayabilirler. Bireyin kendi okuma becerisine olan inancı da okuma sürecine yaklaşımını etkiler. Yüksek öz yeterlik algısı, kişinin okuma görevlerine daha fazla güvenle yaklaşmasını sağlar ve bu da okuduğunu anlama performansını olumlu yönde etkiler. Yüksek okuma motivasyonuna sahip bireyler, okuma etkinliklerine daha istekli katılır ve bu durum onların okuduğunu anlama becerilerini geliştirir. Nitekim Yıldız (2013), okuma motivasyonunun akademik başarıya etkisini incelemiş ve yüksek motivasyonun okuduğunu anlama becerisini arttırdığını belirtmiştir.

Bireyin kullandığı okuma stratejileri, okuma ortamları, kullanılan öğretim yöntemleri ve teknolojik desteklerin okuduğunu anlama becerisini etkilediği bilinmektedir. Gee (2003) dijital çağda eğitsel teknolojilerin ve oyun temelli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için etkili araçlar olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Etkileşimli okuma ortamları ve oyun tabanlı uygulamalar, öğrencilerin okuma sürecine aktif katılımını arttırarak anlama becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Shute, 2011). Bu bağlamda, dijital destekli ve oyun temelli öğrenme ortamlarının okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili araçlar olduğu söylenebilir.

Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi kadar, bu becerinin nasıl değerlendirildiği de öğrenme süreci açısından büyük önem taşımaktadır. Geleneksel değerlendirme yöntemleri çoğunlukla sonuç odaklı olduğu için, öğrencilerin öğrenme süreçlerine yeterince katkı sağlamadığı düşünülmektedir. Buna karşılık biçimlendirici değerlendirme; etkileşime dayanan, not verme amacı taşımayan ve anlık geri bildirim ile düzeltme fırsatlarını içeren bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Demirel, 2023). Bu tür değerlendirmede öğretmen; öğrencinin mevcut seviyesini önceden belirler, bu doğrultuda ders planlarını oluşturur, öğrenciye sürekli geri bildirim sunar ve süreci buna göre yönlendirir. Biçimlendirici değerlendirmenin temel amacı, öğrencilerin hangi düzeyde öğrendiğini, öğrenemediği noktaların neler olduğunu ve bu durumun nedenlerini ortaya koymaktır (Black ve Wiliam, 1998). Bu özellikleriyle biçimlendirici değerlendirme, okuduğunu anlama gibi çok boyutlu becerilerin gelişmesini desteklemede önemli bir işlev üstlenmektedir.

Biçimlendirici değerlendirmenin etkili olabilmesi için sürecin, bireyi öğrenmeye yönlendirmesi ve öğrenci merkezli yöntemlerle desteklemesi önem taşır. Bu noktada değerlendirme uygulamalarının oyun temelli hâle getirilmesi, öğrenmeyi hem eğlenceli hem de daha etkileşimli bir yapıya dönüştürebilir. Oyuna dayalı öğrenme, süreci daha sürükleyici kıldığı için öğrencilerin motivasyonunu arttırmaktadır (Prensky, 2001). Oyun temelli biçimlendirici değerlendirmede, geleneksel değerlendirmenin aksine öğrenciler aktif bir rol üstlenerek kendilerine sunulan geri bildirimlerle öğrenme sürecine doğrudan katılırlar (Gee, 2003). Bu yöntemin en önemli özelliğinden biri öğrenci

etkileşimini arttırmasıdır. Dijital oyunlar ve oyunlaştırılmış uygulamalar, öğrencilerin grupla çalışmasını sağlayarak iş birliğini destekler (Shute, 2011). Bu da değerlendirmenin öğrenciler için bir ölçme aracı olmaktan çıkıp öğrenmeyi destekleyen bir deneyime dönüşmesini sağlar.

Oyun temelli biçimlendirici değerlendirmede öğrenciler, aldıkları anlık geri bildirimler sayesinde hatalarını daha kolay fark edip öğrenme süreçlerini buna göre yeniden düzenleyebilirler. Bu durum, onların öz düzenleme ve öz değerlendirme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır.

Söz konusu araştırma; oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okur öz algıları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede elde edilen bulguların, oyun temelli biçimlendirici değerlendirmenin okuma sürecindeki rolünü ortaya koyarak eğitim alanına katkı sağlaması beklenmektedir.

Problem Durumu

20. yüzyılın sonlarına doğru eğitim anlayışında köklü değişimlerin yaşandığı ve öğrenciyi merkeze alan yaklaşımların benimsendiği görülmektedir. Bu durum; öğrencinin pasif bir konumda kaldığı geleneksel öğrenme anlayışından, bilginin öğrenci tarafından aktif biçimde yapılandırıldığı bir sürece geçişi ifade eder. Bu doğrultuda, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin roller üstlenmesini sağlayan yaklaşımlar önem kazanmıştır. Bu yaklaşımlar arasında yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrenmeyi bireyin önceki bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirerek anlam oluşturduğu bir süreç olarak görür. Bu yönüyle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, çağdaş eğitim anlayışında yaşanan bu değişimin temel kuramsal dayanaklarından biri olarak kabul edilmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımda birey, öğrenme sürecine aktif katılarak bilgiyi zihninde yapılandırır. Burada öğretimden çok, öğrenme ön plandadır. Öğrenciler herhangi bir öğrenme etkinliği için zorlanmaz. Bireysel çalışmalardan çok, grupla çalışma daha önemlidir. Öğrencilerin sınıf ortamında tartışarak, sorgulayarak ve görüşlerini belirterek aktif bir şekilde öğrenmesi sağlanır (Güneş ve Deveci, 2024). Bu doğrultuda yapılandırmacı kuram, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerini gerektirir. Öğrenciler, arkadaşlarıyla bir arada olmayı tercih eder ve bu tür ortamlarda daha etkili öğrenirler.

Yapılandırmacı öğrenmede birey, bilgiyi kendi deneyimleriyle yapılandırır. Öğrencinin öğrenme sürecini izlemesi ve anlamlandırması için geri bildirim, önemli bir bileşendir. Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilere öğrenme süreci boyunca geri bildirim sağlayan bir değerlendirme yöntemi olarak öne çıkmaktadır (Black ve Wiliam, 1998). Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin öğrenme süreçlerini sürekli olarak gözlemlmelerine ve eksikliklerini fark etmelerine imkân tanır. Öğretmenin yönlendirmesi sayesinde öğrenciler; öğrenmelerini geliştirme fırsatı bulurken, öğretmenler de öğretim süreçlerini düzenleme imkânı bulur (Sadler, 1989). Bu değerlendirme yaklaşımında her zaman öğretmen öğrenciyi değerlendirmez. Öğrenciler de kendi öğrenme adımlarını izleyip değerlendirerek

sürecin daha etkileşimli hâle gelmesine katkı sağlar (Heritage, 2010). Bu yapı; öğrencilerin öz düzenleme becerisini geliştirmesi, öğrenme motivasyonlarını arttırması ve değerlendirme süreçlerinde etkin katılım sağlaması bakımından biçimlendirici değerlendirmenin önemini ortaya koymaktadır (Nicol ve Macfarlane Dick, 2006). Dolayısıyla biçimlendirici değerlendirme sürecinin hem öğretmenlerin öğretim stratejilerini geliştirmesine hem de öğrencilerin daha bilinçli ve aktif öğrenen hâline gelmesine katkı sağladığı görülmektedir.

Biçimlendirici değerlendirmenin İngiltere, Kanada, Yeni Zelanda ve Finlandiya gibi ülkelerde eğitim politikaları ve sınıf içi uygulamalar kapsamında desteklendiği görülür. Bu ülkelerde değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin öğrenmelerini izleme ve öğretimi buna göre düzenleme amacıyla kullanıldığı; geri bildirim ve öğrenci katılımının ön plana çıktığı dikkat çekmektedir (OECD, 2005; Looney, 2011; Swaffield, 2011).

Uluslararası alanda yaşanan gelişmelerin etkisi, Türkiye'de eğitim alanında atılan adımlarda da kendini göstermektedir. Bu doğrultuda, 2005 yılında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsenmesiyle öğretim programlarında önemli değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler arasında, geleneksel değerlendirme yöntemleri yerine biçimlendirici değerlendirme anlayışının önem kazandığı dikkati çeker.

Öğretim programlarında biçimlendirici değerlendirmeye vurgu yapılmasına rağmen, bu yaklaşımın uygulamada yeterince yaygınlaşmadığı görülür. Bu durumun nedenlerinden biri olarak öğretmenlerin bu yaklaşıma ilişkin bilgi ve beceri düzeyleri gösterilmektedir (Looney, 2011). Nitekim araştırmalar, öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin elde edilen verileri yorumlama ve öğretimi buna göre düzenleme süreçlerinde güçlük yaşadıklarını ortaya koyar. Bu durum, biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının sınıf ortamında etkili biçimde kullanılmasını sınırlandırmaktadır.

Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını yaygın ve etkin bir şekilde kullanmasında, yenilikçi yaklaşımlar ve dijital araçlar katkı sağlayabilir. Özellikle dijital teknolojilerin eğitimde yaygınlaşmasıyla birlikte, öğretmenler öğrencilere anlık geri bildirim sağlayarak öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilir. Dijital platformlar öğretmenlere öğrencilerin ilerlemelerini takip etme, eksiklikleri belirleme ve bireyselleştirilmiş yönlendirmeler yapma fırsatı sunabilir. Dijital teknolojilerin gelişimiyle birlikte oyun temelli öğrenme ve değerlendirme yaklaşımlarının da eğitimde önemli bir yer edindiği görülmektedir. Dolayısıyla oyun temelli biçimlendirici değerlendirmenin; öğrencilerin motivasyonunu destekleyen, sürece aktif katılımını sağlayan ve değerlendirme sürecini etkileşimli hâle getiren yenilikçi bir yaklaşım olarak öne çıktığı söylenebilir.

Eğitim sistemlerinde dijital teknolojilerin öğretim süreçleriyle bütünleştirilmesi giderek önem kazanmaktadır. Öğretmen eğitimi ve müfredat geliştirme süreçlerinde teknoloji destekli öğrenme ortamlarının yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmalar dikkat çekmektedir (OECD, 2020; Su ve Zou, 2024). Bu doğrultuda, oyun temelli öğrenme ortamlarının biçimlendirici değerlendirme süreçleriyle birlikte

kullanıldığı görülmektedir. Eğitimciler Kahoot, Quizizz ve Socrative gibi oyun tabanlı değerlendirme araçlarını derslerinde kullanarak öğrencilere etkileşimli öğrenme ortamları sunmaktadır. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonunu arttırarak öğrenme sürecini destekler (Alsancak Sırakaya, 2018). Yapılan çalışmalar, iyi tasarlanmış eğitim ortamları ve uygun değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin gerçek hayatla ilişkili problem çözme becerilerini geliştirdiğini gösterir. Bu tür uygulamalar aynı zamanda öğrencilerin öğrenmeye yönelik isteğini arttırmakta ve öğretmenlere öğrencilerin öğrenme sürecindeki ilerlemelerini izleme imkânı sağlamaktadır (Mislevy, Corrigan ve Oranje, 2012).

Türkiye'de 2005 öğretim programı ile birlikte öğrenci merkezli yaklaşım benimsenmiş ve biçimlendirici değerlendirme anlayışı ön plana çıkarılmıştır. Buna rağmen öğretmenlerin bu yaklaşımı sınıf içi uygulamalara ne ölçüde yansıttığına ilişkin araştırmaların sınırlı olduğu ifade edilmektedir (İnaltun ve Ateş, 2018). Sonraki yıllarda bu anlayış programlarda yer almaya devam etmiş, ancak uygulamada yeterince yaygınlaşmamıştır. 2020'de (COVID-19) koronavirüs salgını nedeniyle uzaktan eğitime geçilmesi, geleneksel sınavların uygulanmasını zorlaştırmış ve öğretmenlerin süreç odaklı ölçme yöntemlerine yönelmesini gerekli kılmıştır. Bu durum biçimlendirici değerlendirmenin önemini daha da arttırmıştır (Hotaman, 2020). Bu gelişmelerin bir yansıması olarak Milli Eğitim Bakanlığının [MEB], 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde de değerlendirme anlayışının öğrenme sürecine odaklanmasının önemsendiği ve biçimlendirici değerlendirmenin eğitimde daha yaygın şekilde kullanılmasının hedeflendiği belirtilmiştir (MEB, 2023).

MEB öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarını güçlendirmek amacıyla farklı içerik ve düzeylerde kılavuzlar hazırlamıştır. Söz konusu kılavuzlar biçimlendirici değerlendirmenin kuramsal temellerini açıklamanın yanı sıra, sınıf içi etkinlik örnekleri ve geri bildirim yolları sunarak uygulamayı somutlaştırmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda ilk olarak 2019 yılında yayımlanan "İlkokullarda Biçimlendirici Değerlendirme Eğitici Eğitimi Kılavuzu" ile öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeyi tanınması ve sınıf içi uygulamalara uyarlaması hedeflenmiştir (MEB, 2019). Ardından 2024'te Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve güncellenen öğretim programları doğrultusunda hazırlanan "Biçimlendirici Değerlendirme Etkinlik Örnekleri Kılavuz Kitapları" öğretmenlerin erişimine açılmıştır (MEB, 2024). Aynı proje kapsamında geliştirilen eğitici eğitimi ve öğretmen eğitimi materyallerinin güncellenmiş hâli ise 2025 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne uyumlu biçimde yayımlanmıştır (MEB, 2025). Böylece öğretmenlere hem biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına yönelik etkinlik örnekleri hem de bu uygulamaların etkili biçimde yürütülmesine destek sağlayan eğitim kılavuzları sunulmuştur.

Son yıllarda dijital araçlar ve oyunlaştırma uygulamaları, öğrenme süreçlerinde olduğu gibi biçimlendirici değerlendirme bağlamında da daha sık gündeme gelmeye başlamıştır. MEB'in "2023 Eğitim Vizyonu" belgesinde dijital teknolojilerin eğitimde kullanımını destekleyen çeşitli projeler (EBA

Portali, Dijital Oyun Tasarımı Atölyeleri vb.) yer almasına rağmen, oyun tabanlı öğrenme bu belgede doğrudan bir politika alanı olarak ele alınmamış; özellikle oyun temelli biçimlendirici değerlendirmeye yönelik özgün ve kapsamlı bir çerçeve sunulmamıştır. Yalçın ve diğerleri (2025), öğretmenlerin çoğunun dijital değerlendirme araçlarını kullanma konusunda yeterli hizmet içi eğitim almadıklarını ve bu konuda kılavuz eksikliği yaşadıklarını belirtmektedir. Bu durum, dijital ve oyun temelli uygulamaların sınıf içi süreçlerle bütünleştirilmesini zorlaştırmıştır. Bu nedenle dijital ölçme araçları ile oyun temelli biçimlendirici değerlendirme yaklaşımlarını birlikte ele alan araştırmalara daha fazla ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamaları okuma eğitimi bağlamında ele alındığında, bu yaklaşımın okuduğunu anlama sürecini desteklediği düşünülmektedir. Okuduğunu anlama yalnızca bilişsel stratejilerin kullanılmasına bağlı değildir. Öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonları, metinden öğrenmeye duydukları istek ve sürece gönüllü katılımları da okuma becerisinin önemli belirleyicileri arasında yer almaktadır. Okuma öğretiminde bilişsel stratejilerin, öğrencilerin okuma isteğini destekleyen uygulamalarla birlikte ele alınması önemlidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin bu stratejileri kullanmalarını ve metinden anlam kurma sürecine daha etkin katılmalarını sağlamaktadır (Guthrie, Wigfield ve Perencevich, 2004). Okumaya karşı olumlu tutuma sahip öğrencilerin okuma etkinliklerine daha istekli katıldıkları ve metni anlamlandırma sürecinde daha fazla zihinsel çaba gösterdikleri; buna karşılık olumsuz tutuma sahip öğrencilerin okuma etkinliklerinden kaçınma eğiliminde oldukları belirtilmektedir (McKenna ve Kear, 1990).

Okuma sürecinde etkili olan bir diğer önemli değişken ise okur öz algısıdır. Okur öz algısı, öğrencinin kendini yeterli görmesiyle ilişkili olup okuma sürecine katılımını etkilemektedir. Öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğrenciler öğrenme görevlerine daha fazla çaba gösterirken, düşük öz yeterlik algısına sahip olanlar başarısızlık kaygısıyla bu süreçlerden uzak durmaktadır (Bandura, 1977). Bu bağlamda oyun temelli biçimlendirici değerlendirmenin yalnızca okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi değil, aynı zamanda öğrencilerin bu sürece yönelik tutum, motivasyon ve öz algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi önemli bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır.

Alan yazını incelendiğinde, oyun temelli öğrenme ve biçimlendirici değerlendirme yaklaşımlarının eğitim süreçlerinde giderek daha çok önem kazandığı görülmektedir (OECD, 2020; Su ve Zou, 2024). Biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilere anında geri bildirim sağlayarak öğrenme süreçlerini desteklediği ve akademik başarı üzerinde önemli etkiler oluşturduğu birçok çalışmada ortaya konmuştur (Black ve Wiliam, 1998; Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006). Buna rağmen, biçimlendirici değerlendirmeye ilişkin çalışmaların, özellikle Türkiye bağlamında, sınırlı olduğu ifade edilmektedir (İnaltun ve Ateş, 2018). Oyun temelli öğrenme ve değerlendirme uygulamalarının; öğrencilerin motivasyon, katılım ve öz yeterlik gibi duyuşsal özellikleri üzerinde etkili olduğuna yönelik bulgular bulunmaktadır (Demir Öztürk ve Eren, 2020; Balat vd., 2020). Bununla birlikte, bu

değişkenlerin okuma becerileriyle birlikte ve bütüncül bir yaklaşımla ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, oyun temelli biçimlendirici değerlendirmenin hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlardaki etkilerini birlikte inceleyen araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığının biçimlendirici değerlendirmeye ilgili çalışmalarına bakıldığında, bunların daha çok ilkökul 1-4. sınıflara yönelik ölçme araçları ve etkinliklerden oluştuğu görülmektedir. Biçimlendirici değerlendirme, tüm kademelerde uygulanabilen bir yaklaşım olmakla birlikte, alan yazını ve MEB kılavuzları uygulamaların ağırlıklı olarak ilkökul kademesinde yoğunlaştığını göstermektedir. Biçimlendirici değerlendirme sürecinin öğrencilerin derse katılımını arttıran ve öğrenmeyi daha etkileşimli hâle getiren oyun temelli uygulamalarla desteklenmesine yönelik çalışmaların da sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Ortaokul düzeyinde ise biçimlendirici değerlendirmeye yönelik sistematik materyal ve yönlendirmelerin yanı sıra, oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına ilişkin rehberlik ve örnekler de yetersizdir. Bu durumun öğretmenlerin sınıf içi biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını planlamada ve araç seçmede destek ihtiyacını arttırdığı bilinmektedir. Bu doğrultuda Türkiye'de de bu alana yönelik araştırmalar yapılmasının eğitim sürecinin niteliğini güçlendireceği, öğretim uygulamalarını daha öğrenci merkezli ve etkileşimli bir yapıya kavuşturacağı ve çağdaş değerlendirme anlayışının gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma; oyun temelli biçimlendirici değerlendirmenin ortaokul 7. sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerini inceleyerek hem alan yazınına katkı sağlamayı hem de ortaokul öğretmenlerine uygulanabilir bir model önermeyi hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemi şu şekilde belirtilmiştir: *7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okur öz algısı üzerinde oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının etkisi nasıldır?*

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çalışmanın amacı, oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okur öz algıları üzerindeki etkisini incelemektir. Ayrıca biçimlendirici değerlendirmenin geleneksel değerlendirme yöntemleri ile karşılaştırılarak öğrenci başarısı ve öğrenme süreci üzerindeki etkileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlamaya etkisi nasıldır?
 - a) Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - b) Deney grubunun okuduğunu anlama ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - c) Kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- ç) Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin okuma motivasyonuna etkisi nasıldır?
- a) Deney ve kontrol gruplarının okuma motivasyonu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- b) Deney grubunun okuma motivasyonu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- c) Kontrol grubunun okuma motivasyonu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- ç) Deney ve kontrol gruplarının okuma motivasyonu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin okuma tutumuna etkisi nasıldır?
- a) Deney ve kontrol gruplarının okuma tutumu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- b) Deney grubunun okuma tutumu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- c) Kontrol grubunun okuma tutumu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- ç) Deney ve kontrol gruplarının okuma tutumu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının okur öz algısına etkisi nasıldır?
- a) Deney ve kontrol gruplarının okur öz algısı ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- b) Deney grubunun okur öz algısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- c) Kontrol grubunun okur öz algısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- ç) Deney ve kontrol gruplarının okur öz algısı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğrencilerin oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına yönelik düşünceleri nelerdir?

Biçimlendirici değerlendirmenin birçok eğitim sisteminde giderek önem kazanan yenilikçi bir değerlendirme yaklaşımı olarak öne çıktığı görülmektedir. Okuma eğitimi açısından bakıldığında bu

değerlendirme anlayışının; öğrencilerin okumaya yönelik motivasyon, tutum ve öz algılarını geliştirmede etkili olabileceği düşünülmektedir. Oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamaları, öğrencilere anlık geri bildirim sunarak derse katılımlarını arttırma ve öğrenme sürecini daha etkileşimli hale getirme potansiyeline sahiptir. Bu doğrultuda, araştırma bulgularının okuma becerilerinin geliştirilmesine ve değerlendirme süreçlerinin daha etkili biçimde yapılandırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye'de biçimlendirici değerlendirmeye yönelik çalışmaların sınırlı olduğu; mevcut araştırmaların ise öğretmenlerin bu konudaki becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını ve geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma, söz konusu boşluğu ele alarak oyun temelli biçimlendirici değerlendirmenin okuma süreci üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulguların okuma sürecini destekleyen yenilikçi değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar, Varsayımlar ve Tanımlamalar

Araştırmanın Varsayımları

- Kontrol altına alınamayan değişkenlerin deney ve kontrol grubunu eşit şekilde etkilediği,
- Kontrol grubundaki derslerin araştırmacı tarafından hazırlanan yönerge ve ders planına uygun olarak ilgili sınıfın Türkçe öğretmeni tarafından işlendiği,
- Araştırmada kullanılan başarı testi ve diğer ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliği uzman görüşleri ile sağlanmış olup uzman değerlendirmelerinin yeterli olduğu,
- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, uygulanan oyun temelli değerlendirme süreçlerine tam olarak katılım sağladıkları,
- Çalışma grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okur öz algısına yönelik ölçekleri içten, gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtacak biçimde cevapladıkları,
- Deney grubundaki öğrencilerin uygulamayla ilgili görüşme sorularına samimi ve doğru bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, bir devlet okulundaki 7. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- Çalışma 10 hafta sürmüştür.
- Kullanılan test ve ölçekler, öğrencilerin tüm bireysel farklılıklarını tam olarak yansıtamayabilir.
- Öğrencilerin okul dışındaki okuma alışkanlıkları, aile desteği veya ek öğrenme süreçleri sonuçları etkileyebilir.

Tanımlar

Biçimlendirici Değerlendirme

Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme, eğitim ve öğretimin aksayan yönlerini belirlemek için veya bireylerin öğrenme durumlarını ve eksikliklerini tespit etmek amacıyla süreç içinde, yani süreç devam ederken uygulanan değerlendirme türüdür (Kilmen ve Kösterelioğlu, 2017). Çalışma bağlamında biçimlendirici değerlendirme, okuma metinleriyle gerçekleştirilen etkinlikler sırasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin süreç içinde izlenmesi, anlık geri bildirimler yoluyla desteklenmesi ve elde edilen bulgular doğrultusunda öğretim sürecinin düzenlenmesi biçiminde uygulanmaktadır.

Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme

Oyun temelli biçimlendirici değerlendirme; oyunların sağladığı anlık geri bildirim, etkileşim, ilerleme ve izleme özelliklerini biçimlendirici değerlendirmenin öğrenmeyi destekleyen ilkeleriyle birleştiren bir değerlendirme yaklaşımıdır (Black ve Wiliam, 1998; Gee, 2003; Shute, 2011; Prensky, 2001). Bu araştırma kapsamında geliştirilen oyun temelli etkinliklerde öğrencilerin performansları süre, doğru cevap sayısı vb. ölçütler üzerinden izlenmiş; elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilere geri bildirim verilerek öğrenme süreçleri desteklenmiştir. Bu yönüyle uygulama, oyun temelli biçimlendirici değerlendirme yaklaşımı kapsamında ele alınmıştır.

Okuma

Okuma; bir metindeki sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini ve diğer öğeleri algılayarak tanıma, bunların anlamını kavrama; karşılaştırmalar yapma, yorumlama, çıkarımda bulunma, yargıya varma ve metni analiz ile sentez yoluyla değerlendirme sürecidir (Güngör, 2005). Bu çalışmada okuma, Türkçe dersinde kullanılan okuma metinleri üzerinden yürütülen etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin metni anlama sürecine odaklanan ve oyun temelli biçimlendirici değerlendirme ile desteklenen bir öğrenme süreci olarak kullanılmaktadır.

Okuduğunu Anlama

Öğrencinin bir metni okuyarak içeriğini doğru bir şekilde kavrama, yorumlama ve eleştirel değerlendirme sürecidir (Snow, 2002). Bu tez kapsamında okuduğunu anlama; Türkçe dersinde kullanılan okuma metinleri üzerinden yürütülen oyun temelli etkinlikler aracılığıyla ele alınmıştır. Bu süreçte öğrencilerin metni anlamlandırma düzeyleri izlenir, verilen geri bildirimler doğrultusunda desteklenir ve oyun temelli biçimlendirici değerlendirme yoluyla geliştirilir.

Okuma Motivasyonu

Bireyin okumaya yönelik ilgi, istek ve devamlılığını sağlayan iç veya dış faktörlerin tümüdür (Guthrie vd., 2004). Bu çalışmada okuma motivasyonu; oyun temelli etkinlikler sürecinde öğrencilerin okuma etkinliklerine katılma isteği ve geri bildirimlere verdikleri tepkiler üzerinden değerlendirilen duyuşsal bir özellik olarak ele alınmıştır.

Okuma Tutumu

Okuma tutumu, bireyin okumaya yönelik duygu, düşünce ve eğilimlerini ifade eden duyuşsal bir yapı olarak tanımlanmaktadır (McKenna ve Kear, 1990). Bu tezde okuma tutumu, okuma metinleriyle gerçekleştirilen oyun temelli etkinlikler sürecinde öğrencilerin okumaya yönelik duygu ve düşüncelerindeki değişim ile etkinliklere katılım eğilimleri üzerinden değerlendirilmiştir.

Okur Öz Algısı

Okur öz algısı, bireyin kendi okuma becerileri hakkındaki algısı ve kendini ne kadar yetkin bir okuyucu olarak gördüğü şeklinde tanımlanmaktadır (Schunk ve Zimmerman, 2007). Bu çalışmada okur öz algısı; okuma metinleri üzerinden yürütülen oyun temelli etkinlikler sürecinde, öğrencilerin okur olarak kendilerine yönelik algıları ve kendilerini yeterli görme düzeylerini belirtmektedir.



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde oyun ve oyun temelli öğrenme, yapılandırmacı öğrenme kuramı, biçimlendirici değerlendirme, okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okur öz algısıyla ilgili kuramsal çerçeveye; yurt içinde ve yurt dışında konuyla ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1.1. Oyunun Tanımı ve Önemi

Oyunlar, insanların hayatının hemen her döneminde yer alan ve onlara keyif veren etkinlikler olarak görülür. Çocukluktan yetişkinliğe kadar her yaş grubuna hitap eden farklı oyun türlerinin bulunduğu söylenebilir. Oyunlar bir eğlence aracı olmanın yanında; iletişim kurma, problem çözme ve sosyal ilişkiler geliştirme gibi becerileri destekleyen bir unsur olarak da değerlendirilir. Bunun yanı sıra oyunların bireylerin öz güvenlerini arttırdığı; fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağladığı ifade edilir. Bu yönleriyle oyun kavramı, sosyoloji ve psikoloji başta olmak üzere birçok disiplin tarafından farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır.

Oyun, insanın varoluş süreciyle başlar. Arkeologların yaptığı kazılar sonucunda, çok eski dönemlerden kalma taşla veya küçükbaş hayvanların ayak kemiği aşıyla oynanan oyunları gösteren mağara resimlerine rastlanmıştır. Yine Eski Mısır, Girit ve Yunan uygarlıklarında bunun gibi birçok kalıntı ortaya çıkmıştır (Kuşçu, 2014).

Türklerde oyunun tarihçesi Dede Korkut hikâyeleri aracılığıyla izlenebilir. Savaşçı bir millet olan Türkler; çocuklarını küçük yaştan itibaren savaşa hazırlamak amacıyla kılıç, kalkan ve ok gibi oyuncaklarla oynamalarını sağlamışlardır. Onlara ata binmeyi ve okçuluğu oyunlaştırarak öğretmişlerdir. Hatta Dede Korkut hikâyelerinde bu alanlarda başarılı olamayan çocuklara isim bile verilmediği söylenmiştir. Yine oyunla ilgili Evliya Çelebi Seyahatnâmesi'nde birtakım bilgilere yer verilmiş, o dönemde yüzlerce oyuncak dükkânının varlığından bahsedilerek oyunun önemi belirtilmiştir (Kıldan, 2001).

Özdoğan'a (2009) göre oyunla ilgili ilk teoriyi 1883'te Lazarus ortaya atmıştır. Lazarus oyunu; kuralları ve amaçları olmayan, kendi kendine ortaya çıkan bir serbest zaman aktivitesi olarak tanımlar. Gözalan ve Koçak (2014) oyunun; çocukların maddi bir çıkar gütmeyeceği, kendine has kuralları olan ve oyunu oynayan kişileri etkileyen keyifli etkinlikler bütünü olduğunu söyler. Özyürek'e (2009) göre oyun, çocukların bıkmadan yaptıkları bir eylem olup onlardaki becerilerin gelişmesini destekleyen bir araçtır. Koçyiğit ve diğerleri (2007) oyunu; özel bir amacı ve kuralları olsun ya da olmasın, çocuğun tüm gelişim aşamalarını etkileyen ve onun isteyerek içinde yer aldığı doğal bir öğrenme yeri olarak tanımlar. Akandere'ye (2013) göre ise oyun; kişinin zevk, heyecan ve estetik duygusunu geliştiren ve içinde

sanatla ilgili değerler bulunduran etkinliklerdir. Bu tanımlar doğrultusunda oyun; bireyin eğlenmesine, öğrenmesine ve birçok anlamda gelişmesine katkı sunan, belli bir amaç ve kurallar bütünüdür.

Oyunlar; çocuklara özgür bir ortam sunarak onların kişisel gelişimlerini destekler. Problem çözme ve sorgulama becerisini geliştirerek düzene uyum sağlamalarına katkıda bulunur. Çocuklar, oyun ortamında bazı davranışların sonuçlarını deneyimleyerek öz güven kazanabilir. Bu yönleriyle oyunlar, çocukların yeteneklerini geliştirmesi açısından oldukça önemlidir (Göde ve Susar, 1997). Çocuk; oyun boyunca sorunlarla başa çıkmayı, mantığını kullanmayı, olayların sonucunu önceden tahmin etmeyi, seçim yapmayı ve amaçlara uygun karar vermeyi öğrenir (Kolcu, 2014; Kuşçu, 2014). Oyun sayesinde çocuklar, var olan becerileri farklı ortamlarda deneme şansı bularak öğrendiklerini hayata kolayca aktarabilirler (Plass, Homer ve Kinzer, 2015). Oyunun özünde özgürlük olduğu için oyun oynayan kişi, bu süreçte özgürlük duygusunu da hisseder (Ocak, 2013). Hiçbir kısıtlama olmadan özgürce oynayan çocuğun yaratıcılığı, hayal dünyası ve el becerisi gelişir (Ayan ve Memiş, 2012). Dolayısıyla oyunun; çocukların özgür bir ortamda deneyim kazanarak becerilerini geliştirmelerine, öğrendiklerini günlük hayata aktarmalarına ve kendilerini daha rahat ifade etmelerine katkı sağlayan önemli bir öğrenme aracıdır.

Oyunlar, bireylerin isteyerek katıldığı ve önceden belirlenmiş kurallar çerçevesinde sürdürülen etkinliklerdir. Bu süreçte oyuncular kendilerini ciddi bir ortamda hissetmekten çok, eğlenceli ve rahat bir atmosferin içinde bulurlar. Muhakeme becerilerini destekleyen oyunlarda ekip ruhu ön plana çıkarak oyuncular arasında iş birliği gelişir. Oyun sürecinde kazanan ve kaybedenlerin bulunması ise rekabet duygusunu doğal bir biçimde ortaya çıkarır (Huizinga, 1949).

Oyunun kendi bünyesinde yer alan öğeler vardır ve bunlar sayesinde çocuğun bazı olumlu davranışları kazandığı düşünülür. Prensky (2001) bu öğeleri kurallar, hedef ve amaçlar, geri bildirim, rekabet ve mücadele, etkileşim, sunum ve hikâye olmak üzere altı başlıkta inceleyerek şu şekilde açıklar: Kurallar, oyuncuları amaca ulaşmaya zorlar. Oyunun daha âdil ve heyecanlı olmasını sağlar. Genelde oyunun kuralları bölümünde belirtilen hedef ve amaçlar; oyuncuların en yüksek puanı alma, sona ulaşma gibi üst düzeye ulaşmalarına yardımcı olur. Oyuncuların karşısına puan, ses veya grafik olarak çıkan geri bildirimler; oyundaki adımların doğru olup olmadığını, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösterir. Rekabet ve mücadele, oyunda son derece önemli olup oyuncuların heyecanını diri tutar. Etkileşim, oyuncuların oyunda birbirleriyle kurdukları sözlü veya sözsüz iletişimdir. Sunum ve hikâye ise, oyunun hangi konuya odaklandığını ifade eder ve giriş bölümünde ya da oyun sürecinde sunulur.

Öğrenme ortamında oyunlardan yararlanılması, öğrenciye ve öğretmene birçok katkı sunabilir. Oyuna kendisini kaptıran öğrenci, derse daha çok güdülenir. Demirel'e (2023) göre derse katılmayan veya ders sürecinde olumsuz davranışlar sergileyen öğrenci bile oyunlar sayesinde dikkatini derse yoğunlaştırabilir. Bu şekilde öğrencilere eğlenceli bir sınıf ortamı sunulmuş olur (Coşkun, 2012). Ayrıca

öğretmene de sınıf yönetimi açısından kolaylık sağlar (Canbay, 2012). Bu bakımdan oyunlar, öğrencilerin derse katılmasını sağlayan ve öğrenme sürecini verimli hâle getiren bir etkinliktir.

2.1.2. Oyun Türleri

Birçok bilim dalının inceleme alanına girdiği için oyunlarla ilgili tek bir sınıflama mevcut değildir. Crawford (1984) oyunları; yazı tahtası, kart, atletik oyunlar, çocuk ve bilgisayar oyunları olarak ele almıştır. Aytaş ve Uysal (2017) tarafından yapılan sınıflandırmada ise bilgisayar, nesne, algı ve dramatik türler yer alır.

Özdoğan (2009) oyunların sınıflandırılması ile ilgili yapılan araştırmaları inceleyerek ele alınan başlıkları tablo hâlinde sunmuştur. Bu gruplandırma Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Oyunların sınıflandırılması

Yazarlar	Bireysel Oyunlar	Sosyal Oyunlar
Groos 1899	Genel işlevsel oyunlar Deneysel oyunlar	Özel işlevsel oyunlar
Stern 1914	Bireysel oyunlar	Sosyal oyunlar
Chateau 1954	Kuralsız oyunlar Somut zihinsel oyunlar	Kendini ispatlama Kural ve iş birlikçi oyunlar
Erikson 1957	Dar çevreli oyunlar	Geniş çevreli oyunlar
Rüssel 1935, 1959	Yapısal oyunlar Kendi kendine oyun Materyalle oyun	Rol oyunları Kurallı oyunlar Arkadaşlarla oyun
El’konin 1960	Objelerle faaliyet	İnsanlar arası ilişki üzerine oyunlar Sosyal kurallar üzerine oyunlar
Hetzer 1927	Bir iş oyunları	Rol oyunları Sonuçta başarıya ulaşma oyunları
Ch. Bühler 1928	İşlevsel oyunlar Yapısal oyunlar	Fantezi oyunları Rol ve Kurallı oyunlar
Piaget 1945	Alıştırma oyunları	Kurallı oyunlar Sembol
Diğerleri	İşlevsel faaliyetler Araştırmacı davranışlar	Sosyal rol oyunları Taklit etme, dramatize etme

Piaget (1951) oyunları alıştırma oyunları, simgesel ve kurallı oyunlar olmak üzere üç başlıkta ele alır. Ona göre oyun türleri birbirinden bağımsız değildir, bir bütün hâlinde ve çocuktaki oyun gelişimi onun zihinsel gelişimiyle aynı doğrultuda ilerleme gösterir.

- **Alıştırma oyunları:** Çocuğun doğduğu andan iki yaşına kadar olan oyunları kapsar. Bebeğin amaçsız bir şekilde bir nesneyi atması, elindeki bir oyuncakı sallaması buna örnek olarak verilebilir.
- **Simgesel oyunlar:** 2-8 yaş arası dönemdeki oyunlardır. Çocuklar bu dönemde “-mış gibi” yaparak oynarlar. Çocuğun elindeki sopayı, at gibi kullanması bu oyun türüne örnektir.

- **Kurallı oyunlar:** 7-8 yaşından sonra oynanan oyunlardır. Çocukların sosyalleşmesine bağlı olarak büyüklerinkine benzer oyunlar oynamasıdır.

Akandere (2006) eğitsel ve çocuk oyunları şeklinde bir sınıflandırma yapmıştır.

- **Eğitsel oyunlar:** Eğitim alanındaki belirli kazanımları çocuklara kazandırmak amacıyla kullanılan oyunlardır.

- **Çocuk oyunları:** İçinde kültürel değerler barındıran ve nesilden nesile aktarılan oyunlardır.

Emin (2012) oyunu amaçlarına göre; alıştırma, sanat, reklam, spor oyunları, elektronik oyunlar ile yetişkin, dinî, basit, ciddi ve eğitsel oyunlar olmak üzere gruplandırmıştır.

2.1.3. Eğitici Oyunlar ve Özellikleri

Eğitici oyun kavramı, öğretim ortamında oyunun kullanılmasıyla gündeme gelmiştir. Öğretimin yanı sıra amaç, öğrencinin dersi zevk alarak işlemesidir. Tural'a (2005) göre eğitimdeki hedefler dikkate alınarak bu amaçlar doğrultusunda, öğretim süreciyle bütünleşmiş tüm oyunlar eğitsel oyun olarak adlandırılmaktadır. Oyun boyunca öğrenci, yaparak yaşayarak öğrendiği için aktif öğrenme gerçekleşir (Aral, 2000). Bu süreçte oyunlar; öğrencinin kelime hazinesini zenginleştirirken (Çoban ve Nacar, 2008), Aytekin'e (2001) göre çocuğun kendi duygularının farkına varmasına ve bunları yorumlamasına katkı sağlar. Ayrıca çekingen öğrencilerin bile derse aktif katılım göstermesine imkân tanır (Demirel, 2023). Eğitsel oyunlar, öğretim ortamlarında bir değerlendirme aracı olarak da kullanılabilir (Pehlivan, 2005).

Öğretim ortamında soyut kavramların öğrenciler tarafından daha anlaşılır hâle getirilmesi amacıyla eğitsel oyunlardan yararlanılır (Çangır, 2008). Bu süreçte öğrenciler, kazanma ve kaybetme duygularını deneyimleyerek bu durumlara nasıl tepki vereceklerini öğrenir ve arkadaşlarıyla ilişkilerini geliştirir (Çolak, 2009). Eğitsel oyunlar, öğretmenler tarafından dersi tekrar etme ve pekiştirme amacıyla da kullanılır (Varan ve Sulak, 2018). Bu yönüyle oyunlar, hem öğrenme sürecini eğlenceli hâle getirir hem de öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini destekler.

Eğitici bir oyun, öğrencilerin öğrenme sürecine keyifle katılmalarını sağlamalı; problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerini desteklemelidir. Bunun yanı sıra oyun; belirlenen amaç ve içeriğe uygun olmalı hem bireysel hem de grup hâlinde oynanabilecek bir yapıya sahip olmalıdır (Şaşmaz Ören ve Erduran Avcı, 2004; Tural, 2005). Oyunlar ders süresine ve kazanımlara uygun olmalı, güvenlik sorunu oluşturmamalı, öğrenciye keyif vermeli ve uygulanabilir olmalıdır (Eltem, 2018). Demirel'e göre (2023) eğitsel oyunların süreleri iyi ayarlanmalı, tüm ders boyunca oyun oynanmamalıdır. Dersin başında veya sonunda; öğrenilenlerin pekiştirilmesi, hatırlanması için beş on dakika oynanmalıdır. Oyun sürecinde öğrencinin fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimi de dikkate alınmalıdır.

Eğitici oyunlar, kazanımların öğrencilere aktarılmasında kullanılan bir yöntemdir. Öğrencileri aktif kılan, deneyimleyerek öğrenmelerini sağlayan ve dersi tekdüzelikten kurtaran oyunlar sayesinde onların zekâ türleri, becerileri ve bireysel farklılıkları ortaya çıkarılır (Hazar ve Altun, 2018).

Eğitici oyunların özellikleri şu şekildedir:

- Çocuğa geniş bir özgürlük ve öğrenme alanı sağlar.
- Farklı zekâ türlerine hitap eder.
- Konuların tekrar edilmesini ve pekiştirilmesini sağlar.
- Geri bildirimler sayesinde yanlış öğrenmelerin önüne geçer.
- Öğrenciler dikkatlerini yoğunlaştırarak oynadıkları için öğrenilenlerin kalıcılığını sağlar (Zengin, 2002).

Şahin ve Yıldırım (1999) ise eğitici oyunların özelliklerini şöyle açıklar:

- Bireysel ya da grupta oynanabilir. Önemli olan gruptaki kişilerin eşit sayıda ve güçte olmalarıdır.
- Oyunun olmazsa olmazı kurallardır. Bu kuralların öğretmen tarafından önceden belirlenmesi ve öğrencilere açık bir şekilde ifade edilmesi gerekir.
- Oyunun bir amacı olmalıdır.
- Oyunda öğrenciler rekabet duygusunu yaşamalıdır ancak her oyunda kazanmak da kaybetmek de olağandır. Öğrenci bunu olgunlukla karşılamalı, ekip ruhuyla hareket etmelidir.
- Oyuncuların fikirlerinden yararlanılmalı, hatalarına yönelik dönütler verilmelidir.

Ayten Peker (2018) eğitsel oyunların sınıf içinde uygulanırken belli basamakların takip edilmesi gerektiğini belirtir:

- **Oyunun tanıtılması:** Bu bölümde öğrencilerin oyun süreci, kullanılacak materyaller ve oyunun nasıl değerlendirileceği hakkında bilgi sahibi olmaları için açıklamalar yapılır.
- **Oyun kurallarının açıklanması:** Oyun sürecinde herhangi bir aksama olmaması için oyunun kuralları hakkında bilgi verilir.
- **Oyunun uygulanması:** Oyunu öğretmen uygular. Öğretmen; oyunda kazanmak, kaybetmek gibi unsurların öğrenmeyi engellemesine izin vermemelidir.
- **Oyunun değerlendirilmesi:** Bu aşama oyunun; öğrenci düzeyine, ders süresine ve hedef kazanımlara uygun olup olmadığının belirlendiği basamaktır.

Eğitici oyunlar; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişmesini sağlar. Kukul'a (2013) göre çocukların oyun oynarken koşup zıplaması kas gelişimi ve denge becerilerinin gelişmesi açısından önemlidir. Aykaç ve Çakır Sarı (2023), çocukların oyun oynarken arkadaşlarıyla etkileşime geçtiğini belirtir. Bu etkileşim sonucunda kendi iç dünyalarını, düşüncelerini rahat bir şekilde yansıttıkları için kendilerine olan güvenleri artar ve iletişim becerileri gelişir.

Eğitici oyunların öğrencilere kazandırdıkları yanında, bazı sınırlılıkları da vardır. Öğrenci oyunu ciddiye almazsa öğretmen, sınıf yönetimi konusunda sıkıntı yaşayabilir. Sınıf düzeylerine göre farklı oyunlar hazırlamak gerekebilir ve her okulun teknolojik sistemi oyunlar için yeterli olmayabilir (Ocak, 2013). Sınıf mevcudu fazla olan sınıflarda uygulanması zor olabilir ve oyunlar her konuya uygun olmayabilir (Coşkun, 2012). Bu olumsuzluklar öğretmenin; dersin konusuna, kazanımlarına, süresine ve öğrenci sayısına dikkat ederek eğitici oyunu uygulamasıyla birlikte ortadan kalkabilir.

2.1.4. Dijital Eğitici Oyunlar

Eğitici oyunların teknolojik ortamlarda sunulmasıyla “dijital oyun” kavramı ortaya çıkmıştır. Bilgisayar oyunu olarak da adlandırılan bu oyunların, çocuklar kadar yetişkinleri de eğlendiren ve aynı zamanda eğiten oyunlar olduğu bilinmektedir.

Günümüzde anne babalar, çocuklarının ev ödevlerini bitirdikten sonra bilgisayarda oyun oynamalarına izin verir. Oysa bilgisayar alanındaki yenilikçi yaklaşımlar, çocukların yakın gelecekte bilgisayar oyunları aracılığıyla öğrenme etkinliklerini de yapabileceğini öne sürer (Pilegard ve Mayer, 2018). Bu şekilde çocukların yapmaktan keyif almadığı bir etkinliği, onların ilgisini çekecek duruma getirmeyi amaçladıkları düşünülür.

Sarpkaya (2021), dijital oyunlar ile video oyunlarını bir arada değerlendirir. Bu kavramı; teknolojik alanda kullanılan hem çocuklar hem de yetişkinler tarafından oynanan, eğlendirmenin yanı sıra eğitim işlevi de taşıyan, dijital ortam oyunlarını ifade eden bir terim olarak açıklar. Dijital eğitsel oyunlar çocukların belirli amaçlara ulaşmasını sağlayan, onların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine odaklanan ve teknolojik araçlar kullanılarak hazırlanan oyunlar olarak tanımlanır (Çetin, 2013). Bilgisayar oyunlarının dijital oyunların bir türü olduğu ve bu oyunların elektronik ortamlarda oynandığı belirtilir (Malta, 2010). Prensky (2001) bilgisayar oyunlarını; belirli bir yapısı ve kuralları olan, öğrenenlerin belli hedefler aracılığıyla güdülenmelerini ve keyifle öğrenmelerini sağlayan, birtakım geri bildirimlerle onların durumunu ortaya koyan, öğrencilerin yaratıcılığının yanı sıra duygularını da geliştiren araçlar olduğunu söyler. Eğitimde dijital oyunları kullanmanın nedenlerini şu şekilde açıklar: Eğitici dijital oyunlar, öğrencilere rekabet ortamı sunduğu için onları oyuna daha çok çeker ve oyundan zevk almalarını sağlar. Öğrencilerin problem çözme yeteneğini geliştirir ve teknolojik bilgisini artırır. Öğretmenlerinden aldıkları geri bildirimlerle öğrenciler, hatalarını kavrar ve eksik yönlerini tamamlama

fırsatı elde ederler. Bu yönleriyle dijital oyunlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını destekleyen ve eğitici amaçlarla kullanılabilecek önemli araçlar olarak değerlendirilebilir.

2.1.5. Oyun Temelli Öğrenme

Geleneksel yaklaşımda öğrencinin hazır bilgiyi zihninde depoladığı kabul edilir. Bu anlayış zamanla değişmiş ve öğrenmenin, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu gerçekleştiği görüşü ön plana çıkmıştır. Bu noktada pasif konumda kalan öğrenciyi daha aktif hâle getirmek ve derse olan ilgisini sürdürmek amacıyla oyunlardan yararlanılabilir. Oyunlar, öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olmasına katkı sağlayan etkili araçlar arasında yer alır.

Oyun temelli öğrenme, hedef ve kazanımların öğrencilere oyun şeklinde kazandırılması sürecidir (Ertem, 2016). Tural (2005) oyun temelli öğrenmeyi, öğrencilerin okul içinde ve dışında yaptıkları fiziksel ve zihinsel etkinlikler olarak tanımlar.

Oyun temelli öğrenmenin, farklı özelliklere sahip öğrencilere hitap eden öğrenme ortamları sunması nedeniyle eğitimde sıkça tercih edildiği belirtilir (Tokgöz, 2017). Öğrenciyi aktif kılan ve öğrenci merkezli bir yapıya sahip olan oyun temelli öğrenmenin çağdaş bir öğretim yöntemi olduğu vurgulanmaktadır (Bozoğlu, 2013). Eğitim hedeflerinin öğrencilere kazandırılmasında, oyun süreci içerisinde kazanımların öğrenciye hissettirilmeden verilmesinin bilgilerin kalıcılığı açısından önemli olduğu ifade edilir (Malta, 2010). Oyun temelli öğrenme etkinliklerinde yeni bilgiler öğrencilerin kendi ön bilgileriyle karşılaştırılır, bütünleştirilir ve yeniden yapılandırılır (Bayırtepe ve Tüzün, 2007). Bu doğrultuda öğretmenin tüm öğrencileri oyuna dâhil etmesi ve oyunu ilgi çekici bir hâle getirmesi önem taşır. Bu durum, öğrencilerde merak ve rekabet duygusunu harekete geçirerek öğrenme sürecinin daha keyifli ve etkili olmasına katkı sağlar.

Tokgöz'e (2017) göre oyun temelli öğrenmenin üç unsuru vardır:

Rekabet: Oyuncuların rakibine ya da daha önceki kendi başarılarına karşı verdiği mücadeledir.

Etkileşim: Oyuncuların oyunla etkileşim hâlinde olmasıdır.

Anında ödül: Oyuncuların gösterdikleri başarılarından dolayı ödüllendirilmesidir. Bu durum, onların derse karşı ilgisini ve motivasyonunu artırır.

Öğrenci bu üç unsur sayesinde yarışmayı, yarışırken sosyalleşmeyi öğrenir ve ödülle birlikte başarı duygusunu yaşayarak öz güven kazanabilir. Ayrıca oyun temelli öğrenme öğrencilerin derse olan ilgisini arttırarak sınıf içi katılımı destekler. Öğrenme etkinliklerinde öğrencilerin dikkati çoğu zaman hızlı dağılabilir. Oyun temelli öğrenme ise sınıfın en pasif öğrencisinin bile derse katılmasını sağlayarak dikkat dağınıklığının azalmasını sağlar (Er, 2010).

2.1.6. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Yapılandırmacı öğrenme kuramı; bireyin bilgiyi dışarıdan olduğu gibi almadığını, önceki deneyimleriyle ilişkilendirip yeniden yapılandırarak anlamlandırıldığını savunur. Öğrenme, kişinin

çevresiyle etkileşim kurması ve bu yolla bilgiye kendi zihinsel süreçleri içinde anlam kazandırmasıyla gerçekleşir. Bu nedenle öğrencinin bilgiyi keşfetmesi ve onu anlamlandırması öğrenme sürecinin temel unsurları arasında yer alır. Son yıllarda dijital teknolojilerin eğitimde daha yaygın kullanılmasıyla birlikte, yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin aktif biçimde yapılandırılmasını esas alır. Bu anlayış öğrenmenin; insanın deneyimlerinden, değer yargılarından ve çevresiyle olan etkileşiminden bağımsız gerçekleşmediğini kabul eder. Yapılandırmacı öğrenme süreci, bireyin mevcut bilgi birikimi ile yeni bilgileri ilişkilendirerek anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesine dayanır. Öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımı, bilgiyi kendisinin yapılandırması ve öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi bu yaklaşımın temel ilkeleri arasında yer alır (Köseoğlu ve Kavak, 2001).

Yapılandırmacılık, öğrencinin anlamlı deneyimler edinmesini merkeze alan ve bilişsel kuramın ötesine geçen bir yaklaşımdır. Bu kuram, öğrenenlerin aktif olarak problem çözme ve keşfetme süreçlerine dâhil olmalarını vurgular. Yapılandırmacı görüşe göre, bireyler bilgiyle etkileşim kurarak kendi bakış açıları doğrultusunda yeni anlamlar kurar. Öğrenme süreci öğrencinin deneyimleriyle şekillenir. Öğretimin temel amacı, kişinin bilgiyi kendi bilişsel yapıları içinde yorumlamalarına imkân tanıyan öğrenme ortamları oluşturmaktır. Yapılandırmacı öğretim; bilgiyi parçalar hâlinde vermek yerine, öğrenenlerin bu parçaları birleştirerek bütüncül bir anlayış geliştirmelerine rehberlik etmeyi amaçlar (Smaldino vd., 2014).

Yapılandırmacılığın kuramsal temelleri Piaget, Vygotsky ve Bruner'in öğrenmeye yönelik yaklaşımlarına dayanmaktadır. Bu yaklaşımlar öğrenmenin bilişsel, sosyal ve keşfetmeye dayalı yönlerini açıklayarak kuramın, geniş bir çerçevede ele alınmasını sağlar.

Piaget ve Inhelder'in (2000) bilişsel gelişim kuramına göre insan, çevresiyle kurduğu etkileşimler sonucunda bilgi yapılarını geliştirir. Öğrenme; karşılaşılan yeni bilgilerin mevcut zihinsel şemalarla özümlemesi ve gerektiğinde bu şemaların uyarlanarak yeniden yapılandırılması yoluyla gerçekleşir. Bu süreçte kişi, bilişsel bir denge kurma çabası içindedir ve bu denge arayışı öğrenmeyi sürekli kılan dinamik bir yapı oluşturur. Piaget, bu süreci aktif zihinsel katılımı açıklamış; bilgiyi hazır alan bir öğrenci modeli yerine kendi bilişsel yapısını oluşturan bir öğrenen modeli önermiştir.

Vygotsky öğrenme sürecini sosyal etkileşim, kültür ve dil bağlamında ele alan farklı bir bakış açısı geliştirmiştir. Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı yaklaşımına göre, birey öğrenme sürecinde tek başına değildir; çevresiyle kurduğu iletişim ve kültürel araçlar öğrenmenin niteliğini doğrudan belirler. Dil burada önemli bir rol oynar, çünkü dil bireyin düşünme süreçlerini şekillendiren temel araçlardan biridir.

Vygotsky; "yakınsak gelişim alanı" kavramı ile kişinin kendi başına yapamadığı görevleri, daha yetkin birinin rehberliğiyle başarabileceğini ifade eder. Bu süreçte sağlanan geçici destekler, bireyin

potansiyelinin ortaya çıkmasına yardımcı olur. Tüm bu görüşler; yapılandırmacı öğrenme ortamlarında sosyal etkileşimi, iş birliğini ve öğretmenin rehberlik rolünü ön plana çıkaran bir anlayışın gelişmesine katkı sağlamıştır (Vygotsky, 1978).

Vygotsky'nin sosyal etkileşime dayalı öğrenme anlayışının ardından, Bruner (1966) ise yapılandırmacı kuramın özellikle öğretim tasarımı ve uygulama süreçlerine yönelik boyutunu geliştirmiştir. Bruner, yapılandırmacı kuramı öğrencinin aktif katılımını esas alan ve öğrenmeyi keşfetmeye dayalı bir süreç olarak gören anlayışıyla desteklemiştir. Ona göre öğrenme; bireyin dışarıdan aldığı bilgileri doğrudan edinmesiyle değil, çevresini anlamlandırarak bilgiye ulaşmasıyla gerçekleşir. Bu bağlamda öğrenme süreci, öğrencinin problem durumlarını analiz ederek çözümler üretmesini sağlayan keşif temelli etkinliklerle desteklenmelidir. Bruner, öğrencinin bilişsel gelişimine göre yapılandırılmış öğrenme ortamlarının oluşturulmasını savunmuş ve bu süreçte öğretmenin rehber rolünü tanımlamak üzere “scaffolding” (iskele kurma) kavramını ortaya koymuştur. Bu kavrama göre öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecinde karşılaştığı zorlukları aşmasına destek olur; bu destek zamanla azaltılarak öğrencinin bağımsız öğrenmeye geçmesi sağlanır. Ayrıca Bruner'in geliştirdiği “sarmal öğretim” modeli; bilgilerin basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru aşamalı biçimde sunulması gerektiğini vurgular. Bruner'in bu yaklaşımı; yapılandırmacı öğrenmenin planlı, öğrenci merkezli ve anlam kurmaya dayalı doğasını güçlendirmektedir (Bruner, 1966).

Jonassen (1999) yapılandırmacı öğrenme anlayışında öğrencilerin öğrenme sürecinde edilgen alıcılar değil, bilgiyi yapılandırarak anlamlandıran aktif katılımcılar olması gerektiğini belirtir. Bu anlayış doğrultusunda öğrenme ortamlarının gerçek hayatla ilişkili, karmaşık ve çok boyutlu problem durumları içermesi gerektiğini savunur. Etkili bir yapılandırmacı öğretim ortamının; otantik görevler, çoklu bakış açıları, zengin bilgi kaynakları, bilişsel araçlar, iş birliği öğrenme fırsatları, yansıtma alanları ve süreç temelli değerlendirme yöntemleri gibi bileşenleri içermesi gerektiğini ifade eder. Ayrıca öğrenmenin bireyin ön bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirerek gerçekleştirdiği bir anlam kurma süreci olduğunu vurgulayarak öğretmenin bu süreçte rehber rolü üstlenmesi gerektiğini belirtir. Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme ortamları; öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve bilgiyi yapılandırma becerilerini geliştirmelerine imkân sunmaktadır.

Jonassen (1999) öğrenenin, anlam kurmasına imkân sağlayacak yapılandırmacı öğrenme ortamlarının bileşenlerini şu şekilde açıklamaktadır:

- **Problem Merkezli Öğrenme:** Öğrenme gerçek hayatla ilişkili, karmaşık problemler üzerinden gerçekleşmelidir. Bu tür görevler, öğrencilerin bilgiyi ezberlemek yerine anlamlandırmasını sağlayarak öğrenme sürecini daha işlevsel ve kalıcı hâle getirir.
- **İlişkili Durumlar ve Çoklu Bakış Açıları:** Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi; mutlak ve değişmez bir gerçeklikten ziyade, bireyin deneyimleri doğrultusunda anlamlandırdığı bir yapıdır. Bu nedenle öğrenme sürecinde farklı bakış açılarını tanıma ve olaylara çok yönlü

yaklaşma becerisi ön plandadır. Bu durum, öğrencilerin bilişsel esneklik geliştirmelerine katkı sağlarken aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerinin de gelişmesini destekler.

- **Bilişsel Araçlar:** Öğrenme sürecinde, öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmaları ve düzenlemeleri için çeşitli bilişsel araçlardan yararlanılması önemlidir. Kavram haritaları, grafik düzenleyiciler ve dijital uygulamalar gibi araçlar; öğrencilerin düşünme süreçlerini görünür hâle getirerek bilginin daha sistematik ve yapılandırılmış biçimde öğrenilmesini destekler. Böylece soyut düşünceler somutlaştırılır ve öğrenme daha kalıcı hâle gelir.
- **İş birliği ve Etkileşim:** Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bireysel olduğu kadar sosyal bir süreçtir. Öğrencilerin akranlarıyla etkileşim kurarak birlikte çalışmaları, tartışmaları ve fikir alışverişinde bulunmaları bilgiye farklı açılardan yaklaşımlarını sağlar. Bu tür etkileşimler, kişinin kendi anlamını oluşturma sürecini zenginleştirir ve öğrenmenin daha derinlemesine gerçekleşmesine katkıda bulunur.
- **Bilgi Kaynakları:** Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin problemi anlamlandırabilmeleri için çeşitli bilgi kaynaklarına ulaşmaları önemlidir. Metinler, görseller, veri tabanları ve dijital içerikler gibi kaynaklar öğrencilerin problemi farklı yönleriyle incelemelerini sağlar. Bu tür kaynaklar öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmalarını destekleyerek öğrenme sürecini zenginleştirir.
- **Sosyal ve Bağlamsal Destek:** Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının etkili biçimde uygulanabilmesi için öğrenme sürecini destekleyen sosyal ve bağlamsal unsurların da dikkate alınması gerekir. Öğretmen rehberliği, sınıf ortamı ve öğrenme kültürü gibi faktörler öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını destekleyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır.

Jonassen'ın (1999) yapılandırmacı öğrenme ortamı bileşenleri, süreci çok boyutlu bir şekilde ele alarak öğrencinin hem bireysel hem de sosyal yönünü geliştirmeyi hedefler. Benzer şekilde Brooks ve Brooks da (1999) yapılandırmacı kuramın sınıf içi uygulamalarını yönlendiren temel ilkelere söz etmektedir. Bu ilkelere göre öğrenme, öğrencinin kendi anlamını yapılandığı ve öz düzenleme becerilerini geliştirdiği aktif bir süreçtir. Özellikle hataların, öğrenme sürecinin doğal ve gerekli bir parçası olarak kabul edilmesi; öğrencilerin düşüncelerini farklı yollarla ifade etmeye teşvik edilmesi ve öğrenmenin sosyal etkileşim içinde gerçekleşmesinin önemine vurgu yapılmaktadır. Bu ilkelerin Jonassen'ın ifade ettiği otantik görevler, yansıtma alanları ve süreç temelli değerlendirme gibi bileşenlerle doğrudan örtüştüğü görülür.

Sonuç olarak yapılandırmacı öğrenme kuramı öğrenciyi pasif bir bilgi alıcısı olarak değil, bilgiyi kendi deneyimleriyle anlamlandıran aktif bir öğrenen olarak görür. Piaget, Vygotsky, Bruner gibi kuramcılarının katkılarıyla şekillenen bu anlayış; öğrenme sürecinde öğrencinin ön bilgilerini kullanarak yeni bilgilerle etkileşime girmesini, sosyal etkileşim yoluyla anlam kurmasını ve öğrenme

sorumluluğunu üstlenmesini teşvik eder. Bu noktada kuramın ortaya koyduğu öğrenme ortamı bileşenleri ve temel ilkeler çerçevesinde, öğrenme sürecini izlemeye ve desteklemeye yönelik süreç temelli ölçme ve değerlendirme uygulamaları önem kazanmaktadır.

2.1.7. Yapılandırmacı Kuramda Değerlendirme Anlayışı

Yapılandırmacı kuram; bilginin dışarıdan hazır olarak alınmadığını, önceki deneyimler doğrultusunda oluşturulduğunu savunan bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu kuramsal bakış açısı sadece öğretim süreçlerini değil, değerlendirme anlayışlarını da yeniden ele almayı gerektirir. Yapılandırmacı anlayışta değerlendirme; öğrencinin ne kadar bilgi sahibi olduğunu ölçmekten çok, bilgiye nasıl ulaştığını ve onu nasıl yapılandırıldığını ortaya koymayı amaçlar. Bu durum değerlendirmenin, yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğunu gösterir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramında değerlendirme; öğretim sürecinin sonunda yapılan bir uygulamadan ziyade, öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilir. Bu doğrultuda yapılan öz değerlendirme, akran değerlendirme, portfolyo uygulamaları ve proje temelli çalışmalar; öğrencinin düşünme becerilerini, problem çözme yollarını ve öğrenme sürecine dair farkındalığını ortaya koymayı amaçlar. Brooks ve Brooks (1999), yapılandırmacı sınıflarda değerlendirmenin öğrenme ve öğretme süreçleriyle iç içe geçtiğini ve bu üç bileşenin ayrılmaz bir bütün oluşturduğunu ifade eder. Bu yaklaşıma göre değerlendirme; öğrencinin düşünme biçimlerinin sorgulandığı, öğrenme sürecinin gözlemlendiği ve önceki bilgilerle yeni bilgilerin bütünleştirildiği bir ortamda gerçekleşmelidir. Bu süreçte öğrencilerin sadece bilgiye ulaşma biçimleri değil, aynı zamanda önceki düşüncelerinden farklı olarak ne tür yeni anlayışlar geliştirdikleri de önem kazanmaktadır. Değerlendirme etkinlikleri sınavlarla sınırlı kalmayıp gözlem, görüşme ve tartışmaların yanı sıra raporlar, notlar, çizimler ve proje çalışmaları gibi farklı öğrenme çıktılarının incelendiği geniş bir süreci kapsar. Bu süreç, öğrencilerin bireysel gelişimlerini destekleyerek onlara üretkenlik ve toplumsal sorumluluk bilinci kazandırır. Böylece her öğrenci, kendi öğrenme sürecine ilişkin anlamlı geri bildirimler alma imkânı bulabilir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramında değerlendirme; öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandıklarını, öğrenme sırasında hangi düşünme süreçlerini kullandıklarını ve bu süreçte nasıl anlam oluşturdıklarını belirlemeyi hedefler. Öğrencinin değerlendirme sürecine aktif katılımı; öz farkındalık, eleştirel düşünme ve sorumluluk alma gibi becerilerin gelişimini desteklemektedir. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, yalnızca öğrenme ürününü değil öğrenme sürecini de merkeze alan bir anlayışa dayanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol üstlenmesi ve kendi öğrenmesini yapılandırması önem taşımaktadır. Bu nedenle değerlendirme sürecinde öğrenciye verilen geri bildirimler, öğrencinin eksik öğrenmelerini fark etmesine ve öğrenme sürecini yeniden düzenlemesine yardımcı olmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramında değerlendirme; öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını, öğrenme sırasında hangi düşünme süreçlerini kullandıklarını ve bu süreçte nasıl anlam oluşturdıklarını belirlemeyi hedefler. Öğrencinin değerlendirme sürecine aktif katılımı; öz farkındalık, eleştirel düşünme ve sorumluluk alma gibi becerileri de beraberinde getirir. Bu nedenle yapılandırmacı değerlendirmenin; bireysel farklılıkları gözetken, yaratıcı düşünmeyi teşvik eden ve öğrenmeyi destekleyen bir çerçeve sunduğu görülmektedir.

2.1.8. Değerlendirme

Değerlendirme; öğrenmenin düzeyini belirlemek, öğrenci gelişimini izlemek ve öğretim etkinliklerini iyileştirmek amacıyla kullanılan önemli araçlardan biridir. Bu yönüyle değerlendirme, eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olarak görülmektedir. Değerlendirme; sadece öğrencinin bilgi düzeyini ölçmeye yönelik bir etkinlik olmayıp aynı zamanda öğretim sürecinin kalitesini arttırmak, öğrencilerin öğrenme eksiklerini belirlemek ve öğretim stratejilerini geliştirmek için kullanılan çok boyutlu bir araçtır (Nitko ve Brookhart, 2014; McMillan, 2011). Geleneksel anlayışta değerlendirme, çoğunlukla öğrenmenin sonunda yapılan ölçümlerle sınırlı tutulmaktadır. Günümüzde ise yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle değerlendirme; öğrenme süreci boyunca bilgi veren, yönlendiren ve öğrenmeyi destekleyen bir yapıya kavuşmuştur (Shepard, 2000). Dolayısıyla değerlendirmenin, öğretmenlerin öğretim süreçlerini etkili bir şekilde planlamalarına ve öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi karşılamalarına yardımcı olduğu söylenebilir.

Değerlendirme, öncelikle öğrencinin öğrenme düzeyini belirleyerek bireysel gelişim sürecine ilişkin bilgi sunar (Stiggins, 2005). Öğrenenin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkararak öğretmenlere öğretim yöntemlerini gözden geçirme ve gerektiğinde öğretim stratejilerini yeniden yapılandırma fırsatı tanır (Brookhart, 2010). Bu sayede öğretmenler, öğrencilerin eksik ya da yanlış öğrenmelerini erken aşamada fark ederek müdahale etme imkânı bulup öğrenme sürecini daha etkili bir şekilde yönlendirebilirler (Black ve Wiliam, 1998). Ayrıca değerlendirme; eğitim programlarının ve öğretim etkinliklerinin etkililiğini ölçme, müfredatın amacına ulaşip ulaşmadığını belirleme açısından da önemli bir rol oynar (McMillan, 2011). Bu yönüyle değerlendirme; öğrenci, öğretmen ve eğitim programı arasındaki etkileşimi güçlendirmektedir.

Eğitimde değerlendirme kavramı, çoğunlukla ölçme kavramı ile karıştırılmaktadır. Bu iki kavram farklı işlevlere sahip olmakla birlikte birbiriyle yakından ilişkilidir. Ölçme; bireylerin sahip oldukları özellikleri gözlemleyerek bu özellikleri belirli bir ölçekte nicel ya da nitel ifadelerle belirleme sürecidir (Özçelik, 2016). Başka bir ifadeyle ölçme; kişilerin başarı, yetenek, ilgi gibi özelliklerinin belirlenmesinde kullanılan araçlar aracılığıyla toplanan verilere dayalı bir tanımlama işlemidir (Nitko ve Brookhart, 2014). Değerlendirme ise ölçme süreci sonucunda elde edilen verilerin belirli ölçütlere göre yorumlanması ve bu doğrultuda bir karar verilmesi sürecini ifade eder (McMillan, 2011). Ölçme, bilgi

toplama işlevi görürken; değerlendirme, bu bilgilerin anlamlandırılması ve bir sonuca bağlanmasını kapsar (Turgut ve Baykul, 2021). Ölçme ve değerlendirme arasındaki bu temel fark eğitimde sadece verilerin toplanmasının değil, bu verilerin yorumlanarak öğretim süreçlerine yön verilmesinin de gerekli olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda değerlendirme; öğrencilerin öğrenme sürecini izlemek, bireysel farklılıkları belirlemek, öğretim etkinliklerini geliştirmek ve eğitim programlarının etkililiğini değerlendirmek gibi çok boyutlu işlevler üstlenir (Tekin, 2007).

Etkili bir değerlendirme sürecinde geçerlik, güvenirlik, kullanılabilirlik ve nesnellik gibi temel özelliklerin sağlanması önem taşır (Atılğan, 2009). Çağdaş eğitim anlayışında değerlendirme sadece öğrenme sonuçlarını ölçmeye yönelik bir araç olarak görülmeyip öğretimle bütünleşen, öğrenmeyi destekleyen ve yönlendiren bir süreç olarak ele alınmaktadır (Shepard, 2000).

Sonuç olarak değerlendirmenin, öğrenme sürecine rehberlik eden önemli bir unsur olduğu görülmektedir. Değerlendirmenin sahip olduğu işlevlerin etkili bir biçimde yerine getirilmesi, farklı değerlendirme türlerinin özelliklerinin bilinmesi ve sürece uygun şekilde uygulanması ile mümkün olabilir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek, öğretim etkinliklerinin niteliğini arttırmak ve eğitim programlarının amaçlarına ulaşma düzeyini izlemek adına, amaca uygun değerlendirme türünün kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

2.1.9. Eğitimde Değerlendirme Yaklaşımları

Eğitimde kullanılan değerlendirme yaklaşımlarına bakılırken, eğitimin temel kavramlarından biri olan sistem yaklaşımının göz önünde bulundurulması önemlidir. Sistem yaklaşımı; girdilerin, süreçlerin ve çıktının bir arada yer aldığı bütüncül bir yapıyı ifade eder. Eğitim de özünde bu sistemsel çerçeve içinde işler. Bu bakış açısıyla bir eğitim süreci; tüm eğitim programını, bir dersin yıl boyunca işlenişini, tek bir üniteyi ya da yalnızca bir ders saatini kapsayacak şekilde farklı düzeylerde ele alınabilir.



Şekil 1. Değerlendirme türleri

Şekil-1’de değerlendirmenin, amacına ve sistem yaklaşımının hangi basamağında yapıldığına göre sınıflandırıldığı görülmektedir (MEB, 2025). Eğitimde değerlendirme; amacına göre tanılayıcı değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme ve düzey belirleyici değerlendirme olmak üzere üçe ayrılmıştır (McMillan, 2011; Nitko ve Brookhart, 2014; Tekin, 2007).

2.1.9.1. Tanılayıcı Değerlendirme (Diagnostic Assessment)

Tanılayıcı değerlendirme, öğrencilerin öğrenme sürecine başlamadan önce hangi bilgi ve becerilere sahip olduklarını ortaya koyan önemli bir yaklaşımdır. Öğretim sürecinin başında uygulanmasının nedeni, öğrencilerin derse daha etkili şekilde katılmalarını sağlamak ve süreci onların ihtiyaçlarına göre şekillendirmektir. Stiggins'e (2005) göre bu değerlendirme türü, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyerek hem öğretimin planlanmasına hem de bireysel farklılıkların dikkate alınmasına imkân verir. Böylece öğrenme ihtiyaçlarının doğru biçimde tespit edilmesi, hedeflerin bireyselleştirilmesini ve sürecin daha verimli işlenmesini destekler. Black ve Wiliam (1998), tanılayıcı değerlendirmenin öğrencilerin mevcut bilgi düzeylerini belirlemede önemli rol oynadığını ve bu sayede öğretim sürecinin daha verimli bir şekilde yapılandırılabilceğini vurgular. Özellikle öğrenme sürecinin başında gerçekleştirilen bu değerlendirme, öğrencilerin eksik oldukları alanların erken dönemde tespit edilmesini ve öğretimin bu doğrultuda şekillendirilmesini sağlar. Ayrıca tanılayıcı değerlendirme, biçimlendirici değerlendirmenin temelini oluşturarak öğrenmenin sürekli desteklenmesine katkı sağlar.

Popham'a (2003) göre tanılayıcı değerlendirme, öğretim başlamadan önce öğrencilerin sahip oldukları ön bilgi ve becerileri ölçmeyi amaçlayan bir süreçtir. Bu yaklaşım, öğrencilerin hangi alanlarda eksiklik yaşadığını belirlemeye ve bu eksiklerin giderilmesine yönelik telafi edici öğretim planları geliştirmeye yardımcı olur. Özellikle ön testler, öğrencilerin hangi konularda desteğe ihtiyaç duyduklarını sistemli bir şekilde ortaya koyan etkili araçlar arasında yer almaktadır. Tanılayıcı değerlendirme, öğrencilerin öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini ve ihtiyaçlarını düzenli bir biçimde belirlemeyi hedefler. McMillan'a (2011) göre bu değerlendirme türü, öğretimin öğrencilerin bireysel özelliklerine göre uyarlanmasını sağlayarak öğrenme sürecinin daha etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesine katkıda bulunur. Öğrencilerin mevcut bilgi ve becerilerinin doğru biçimde analiz edilmesi öğretim stratejilerinin gerçek ihtiyaçlara göre şekillendirilmesini sağlar.

Tanılayıcı değerlendirme, öğrencilerin derse başlamadan önce sahip oldukları bilgi ve beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bir değerlendirme türüdür (Turgut ve Baykul, 2021). Bu değerlendirme sayesinde öğrencilerin eksik öğrenmeleri ortaya çıkarılarak öğretim süreci bu bilgiler doğrultusunda planlanabilir. Bireyin ön bilgi ve becerilerinin belirlenmesi, öğretmenin öğretim sürecini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlemesine ve öğrenme sürecini daha etkili hâle getirmesine katkı sağlar.

Tanılayıcı değerlendirme, öğrenmeye ilişkin tutum ve alışkanlıkların ortaya konmasına imkân tanır. Bu değerlendirme türü, öğrencilerin sahip olduğu giriş davranışlarını belirlemeye odaklanır ve öğretim sürecinin başlangıcında onların gerekli bilgi ve becerilere sahip olup olmadığını ortaya koymayı amaçlar. Bunun yanında, öğretimin hedeflediği anlama ve beceri düzeylerine ne ölçüde ulaşıldığı ve programın gerektirdiği bilgi, beceri ve yetkinliklere hangi düzeyde sahip olunduğu da değerlendirilir.

Bu yaklaşıma göre tanılayıcı değerlendirme; öğrencilerin ilgi alanlarını, motivasyon düzeylerini ve öğrenme alışkanlıklarını da dikkate alır. Böylece öğretim sürecinin çok boyutlu bir biçimde planlanması mümkün hâle gelir (Nitko ve Brookhart, 2014). Bu şekilde öğretmenler; sadece bilgi eksikliklerini değil, öğrenme sürecine ilişkin bireysel faktörleri de dikkate alarak öğretimi daha etkili biçimde düzenleyebilir.

Tüm bu özellikleriyle tanılayıcı değerlendirme, öğretim sürecine başlamadan önce öğrenciler arasındaki farklılıkların belirlenmesine yardımcı olur. Öğrencilerin neyi bildiklerini, hangi alanlarda zorlandıklarını ve nasıl öğrenmeye eğilimli olduklarını ortaya çıkaran bu ilk adım; öğretimin yönünü belirleyen güçlü bir veri kaynağıdır. Bu bilgiler ışığında öğretmenler, dersin içeriğini ve kullanılan yöntemleri öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarına göre şekillendirme fırsatı bulur. Böylece hem öğrenme ortamı daha işlevsel hâle gelir hem de öğrencilerin sürece uyum sağlaması kolaylaşır. Tüm bu yönleriyle tanılayıcı değerlendirme, etkili bir öğretim süreci kurmak için atılan temel bir başlangıç niteliği taşır.

2.1.9.2. Düzey Belirleyici Değerlendirme (Summative Assessment)

Düzey belirleyici değerlendirme, öğrencilerin öğretim sürecinin sonunda kazandıkları bilgi ve beceri düzeylerini ölçmeye yönelik bir değerlendirme türüdür. Bu değerlendirme, öğrenmenin ne ölçüde gerçekleştiğini ve öğrencilerin öğretim hedeflerine ulaşma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılır (McMillan, 2011; Nitko ve Brookhart, 2014). Genellikle bir dönemin, bir ünitenin ya da bir eğitim programının sonunda gerçekleştirilen düzey belirleyici değerlendirmeler, öğrenci başarısını belgelemek, sınıflandırmak ve çeşitli kararlar almak için kullanılır. Bu değerlendirme türü, öğrenme sürecinin sonunda elde edilen çıktıları odaklanması bakımından biçimlendirici değerlendirmeden ayrılarak öğretimin düzeyini belirleyen önemli bir araç olarak görülmektedir (Stiggins, 2005; Shepard, 2000).

Düzey belirleyici değerlendirme, öğrencilerin bireysel başarılarını ölçmek için kullanılan bir uygulama olmaktan daha geniş bir işlev üstlenmektedir. Bu değerlendirmeler; öğretim programlarının ne kadar etkili işlediğini görmek, eğitim politikalarına yön vermek ve okulların genel performansını değerlendirmek gibi sistem düzeyinde önemli amaçlara da hizmet eder (MEB, 2019). Düzey belirleyici değerlendirme; sertifika verme, sınıf geçme ya da mezuniyet koşullarının belirlenmesi gibi önemli karar süreçlerinde temel dayanak olarak kullanılır. Ayrıca eğitim sistemlerinin gücünü değerlendirmek amacıyla uygulanan ulusal ve uluslararası sınavlar da bu değerlendirme türünün önemli bir parçasını oluşturmaktadır (OECD, 2013). Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin mesleki gelişim planlarını ve müfredat güncellemelerini de etkilemektedir (Sadler, 1989).

Düzey belirleyici değerlendirmeler; testler, yazılı çalışmalar, performans görevleri, projeler ve portfolyolar gibi farklı değerlendirme araçlarıyla gerçekleştirilebilir (McMillan, 2013; Brookhart, 2010). Özellikle yükseköğretim düzeyindeki tezler ve bitirme projeleri, öğrencinin öğrenme süreci boyunca

kazandığı bilgi ve becerilerin bütüncül bir şekilde değerlendirilmesine imkân sağlar. Yine ilkokul ve ortaokul düzeyinde yapılan düzey belirleyici değerlendirmeler; daha çok merkezi sınavlar ve dönem sonu sınavları aracılığıyla yürütülür (Özçelik, 2016). Bu uygulamalar; öğrencilerin bilgiyi analiz etme, sentez yapma ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilerini ortaya koymalarını sağlayacak şekilde tasarlanırsa, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin daha doğru biçimde belirlenmesine katkı sağlayabilir.

Düzyer belirleyici değerlendirme, eğitim sürecinde hem öğrencilerin bireysel başarılarını hem de öğretimin verimliliğini ortaya koyması bakımından önemli bir yere sahiptir. Öğrenme çıktıları hakkında düzenli ve güvenilir bilgiler sunması, düzey belirleyici değerlendirmenin en önemli avantajlarından biridir. Bu değerlendirmeler sayesinde öğrenciler arasındaki başarı farklılıkları somut verilerle ortaya konabilir ve böylece eğitimdeki eşitsizlikler daha görünür hâle gelir (Brookhart, 2010). Bu bulgular, hem öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik desteklerin planlanmasında hem de öğretim sürecinin genel olarak geliştirilmesinde yol gösterici bir rol üstlenir.

Düzyer belirleyici değerlendirme, öğrenme çıktılarının belirlenmesine katkı sağlamakla birlikte bazı sınırlılıklar içerir. Bu değerlendirmelerin en temel sorunlarından biri, öğrenme süreci devam ederken öğrencilere anlık geri bildirim sağlamamasıdır. Bu nedenle öğrencilerin hangi noktada zorlandıklarını zamanında fark etmek ve buna uygun destek sunmak zorlaşır. Bu durum, öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimlerinin ve öğrenme düzeylerinin yeterince fark edilmemesine neden olmaktadır.

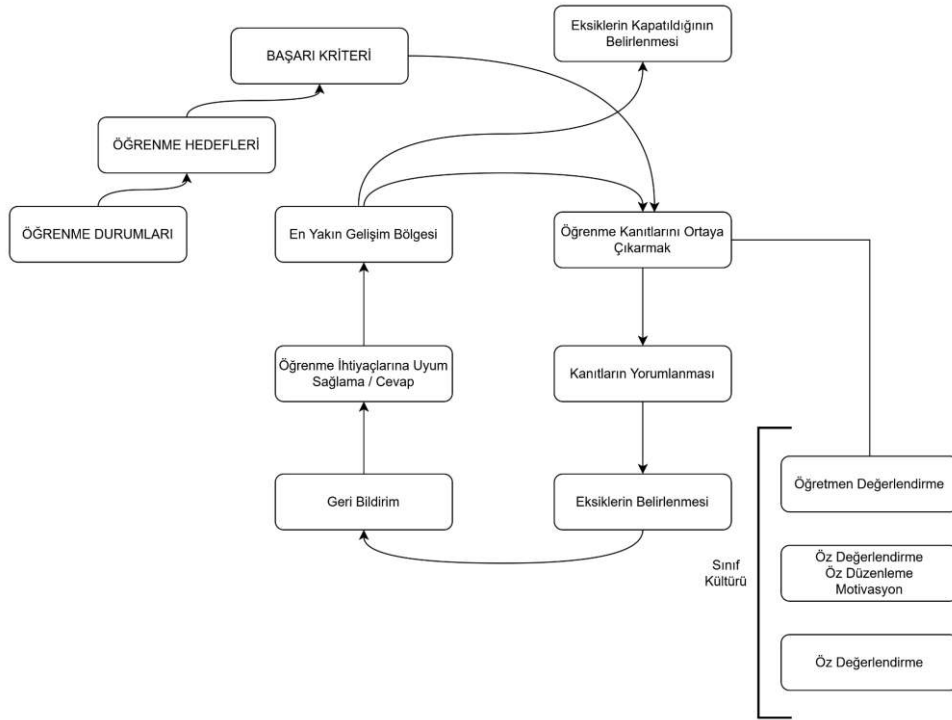
Tüm sınırlılıklarına rağmen düzey belirleyici değerlendirme; öğrencilerin öğrenme süreci sonunda ulaştıkları bilgi ve beceri düzeylerini, daha nesnel biçimde ortaya koyarak eğitimde önemli bir görev üstlenir. Bu değerlendirme türü, bireysel öğrenci başarısının belirlenmesinden eğitim programlarının değerlendirilmesine kadar geniş bir alanda kullanılmaktadır. Öğretim sürecinin sonunda sağladığı veriler hem bireysel hem de kurumsal düzeyde alınan kararlara önemli katkılar sunar. Sonuç odaklı yapısı ve öğrenme süreci içindeki gelişimi yeterince yansıtamaması göz önünde bulundurulduğunda, düzey belirleyici değerlendirmenin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarıyla desteklenmesi bu eksikliği ortadan kaldırabilir. Bu noktada, etkili bir eğitim süreci için değerlendirme yaklaşımlarının çok yönlü biçimde ele alınması ve süreç ile sonuç odaklı ölçme uygulamalarının dengeli bir şekilde birlikte yürütülmesi büyük önem taşır.

2.1.9.3. Biçimlendirici Değerlendirme (Formative Assessment)

Öğrencilerin öğrenme sürecindeki gelişimlerini izlemek ve bu süreçte öğretimi iyileştirmek amacıyla kullanılan değerlendirme türlerinden biri de biçimlendirici değerlendirmedir. Biçimlendirici değerlendirme; öğretim süreci devam ederken öğrencilere geri bildirim sunmayı, eksik öğrenmeleri tespit ederek anında müdahale etmeyi ve öğretim etkinliklerini esnek biçimde uyarlamayı amaçlar

(Black ve Wiliam, 1998). Bu değerlendirme yaklaşımı, öğrencinin öğrenmeyi derinleştirmesine ve öğretim sürecini daha etkili duruma getirmesine imkân sağlar. Dolayısıyla biçimlendirici değerlendirme, öğrenme sürecinin içinde yer alan ve süreci şekillendiren bir uygulama olarak görülmektedir.

Aşağıda, biçimlendirici değerlendirme döngüsünü ana hatlarıyla ortaya koyan bir diyagram sunulmuştur (MEB, 2025).



Şekil 2. Biçimlendirici değerlendirme döngüsü

Şekil 2’de özetlenen bu döngünün kuramsal temelleri incelendiğinde, biçimlendirici değerlendirmenin öğrenme sürecini desteklemeye yönelik bir yaklaşım olarak ele alındığı görülür. Bu yaklaşım zamanla program değerlendirmesi kapsamında değil, doğrudan öğrenci öğrenmesinin izlenmesi ve desteklenmesi amacıyla da kullanılmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin öğrenme süreci içerisindeki performanslarını sürekli olarak izlemeyi, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeyi ve öğretimi bireysel ihtiyaçlara göre uyarlamayı amaçlayan bir araç hâline gelmiştir (Sadler, 1989). Heritage (2007) biçimlendirici değerlendirmeyi, öğretmenin öğretim sürecinde öğrenci öğrenmesine ilişkin bilgi toplaması, bu bilgiyi yorumlaması ve öğretim stratejilerini gerektiği şekilde uyarlaması olarak tanımlar. Dolayısıyla biçimlendirici değerlendirme ile öğretimin, sonuç odaklı bir etkinlik olmaktan çıkıp öğrenme sürecinin önemli bir unsuru hâline geldiği görülür.

Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin öğrenme süreci boyunca gelişimlerini desteklemeye odaklanan ve öğretim etkinliklerinin esnek biçimde yeniden yapılandırılmasına imkân tanıyan bir uygulamadır. Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin güçlü ve gelişime açık yönlerini zamanında belirleyerek hem öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine aktif katılım göstermelerini sağlar hem de

öğretmenlerin öğretim stratejilerini daha etkili hâle getirmelerine yardımcı olur (Nitko ve Brookhart, 2014). Nicol ve Macfarlane-Dick (2006), biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılım göstermelerini, öğrenme hedeflerini daha iyi anlamalarını ve kendi öğrenmelerini izleme becerilerini geliştirmelerini sağladığını belirtir. Dolayısıyla biçimlendirici değerlendirme sadece öğrenci başarısını arttırmakla kalmayıp öğrencinin öğrenme sürecine yönelik kontrol duygusunu da güçlendirir. Bu özelliği ile biçimlendirici değerlendirme, çağdaş öğretim yaklaşımlarında öğrenmeyi etkin biçimde destekleyen önemli bir uygulama olarak değerlendirilmektedir.

Stiggins'e (2005) göre biçimlendirici değerlendirme, öğretmen ve öğrencinin öğrenme sürecini birlikte izlemelerini sağlayarak öğrenmenin daha bilinçli ve amaçlı biçimde sürdürülmesine yardımcı olur. Bu tür uygulamalar; öğretmenlerin kavram haritaları, öğrenci portfolyoları, akran geri bildirimi ve bireysel sözlü geri bildirim gibi yöntemlerle öğrencinin öğrenme sürecini anlık olarak izlemelerini ve öğretimi esnek biçimde düzenlemelerini sağlar. Böylelikle biçimlendirici değerlendirme; sınıf içi öğretim süreçlerinin daha etkileşimli ve öğrenme odaklı hâle gelmesine önemli katkılar sağlar.

Biçimlendirici değerlendirmenin en belirgin özelliği, öğrenme sürecinin kendisine odaklanmasıdır. Özçelik (2016), bu değerlendirme türünü öğrencinin gelişimini izlemek, süreçte ortaya çıkan ihtiyaçları belirlemek ve buna göre öğretimi düzenlemek için sürekli bilgi toplama süreci olarak tanımlar. Yani öğretmen, öğrencinin nerede olduğunu ve nereye ulaşması gerektiğini görerek öğretim stratejilerini anlık olarak uygulayabilir.

Biçimlendirici değerlendirmenin bir diğer temel boyutu ise sürekli ve sistemli geri bildirim sağlamasıdır. Sadler (1989), etkili bir geri bildirimin öğrencinin mevcut durumu ile hedeflenen öğrenme düzeyi arasındaki farkı kapatacak nitelikte olması gerektiğini vurgular. Böyle bir geri bildirim; öğrencinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenmesine, neyi geliştirmesi gerektiğini fark etmesine ve buna göre adım atmasına yardımcı olur. Bu değerlendirme türünün önemli bir avantajı da esnek olmasıdır. Heritage (2010), biçimlendirici değerlendirmenin öğretim sürecinin her aşamasında kullanılabildiğini ve bu sayede öğretimin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenebildiğini belirtmektedir. Bu esneklik, öğretmene hem bireysel hem de grup düzeyinde farklılaştırılmış öğretim yapma fırsatı sunar. Böylece öğretim süreci katı ve değişmez bir yapı olmaktan çıkar; öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren, canlı ve dinamik bir öğrenme ortamına dönüşür.

Öğrencinin aktif katılımını teşvik etmek de biçimlendirici değerlendirmenin önemli özellikleri arasında yer alır. Nicol ve Macfarlane-Dick (2006); etkili biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirdiğini, kendi öğrenmelerini izleme ve yönlendirme sorumluluğunu arttırdığını belirtir. Biçimlendirici değerlendirme öğretmen ve öğrenci arasında güçlü bir iletişim ve iş birliği ortamı oluşturur. Wiliam (2011) öğretmenlerin öğrencilere; açık, anlaşılır ve gelişimi destekleyici dönütler sunarak öğrenme ortamını daha etkileşimli ve iş birlikçi hâle getirdiğini vurgular. Bu tür bir

öğrenme sürecinin içinde, öğretim devam ederken uygulanır. Amaç, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini tespit ederek öğrenme sürecine anlık müdahalelerle katkı sağlamaktır (Black ve Wiliam, 1998; Heritage, 2010).

Her iki değerlendirme türü, farklı pedagojik temellere dayansa da öğretmen ve öğrenci rollerini önemli ölçüde şekillendirir. Biçimlendirici değerlendirme sürecinde öğrenci, aktif bir öğrenen olarak kendi öğrenme sürecini takip eder ve değerlendirir. Bu süreçte öz değerlendirme, akran değerlendirme ve açıklayıcı geri bildirim gibi yöntemler öne çıkar. Wiliam (2011), biçimlendirici değerlendirmenin öğrenci ve akran etkileşimleriyle yürütülmesi gerektiğini vurgular. Düzey belirleyici değerlendirmede ise öğretmen merkezli bir yapı hâkimdir. Öğrenciye genellikle puan ya da not biçiminde bir sonuç sunulur. Bu nedenle öğrencinin öğrenme sürecindeki gelişimi değil, belli bir andaki bilgi düzeyi esas alınır (Sadler, 1989).

Bazı araştırmacılar biçimlendirici değerlendirmenin sürece, düzey belirleyici değerlendirmenin ise sonuca odaklandığını belirtir (Brookhart, 2010). Berry ve Adamson (2011) değerlendirme türlerinin tek başına düşünülmemesi gerektiğini, etkili bir öğretimde bu yaklaşımların bir araya getirilerek süreci destekleyecek şekilde kullanılabileceğini vurgular. Bu görüş, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme arasında işlevsel bir bütünlük kurulabileceğini ortaya koymaktadır. Örneğin bir sınavdan elde edilen sonuçlar, öğrencinin mevcut başarısını belirlemek amacıyla kullanılabileceği gibi, öğretim sürecine geri bildirim sağlayarak biçimlendirici amaçlarla da kullanılabilmektedir (McMillan, 2011).

Biçimlendirici değerlendirme öğrenciyi öğrenme süreci boyunca yönlendirici ve geliştirici biçimde desteklerken; düzey belirleyici değerlendirme, öğrencinin belirli bir dönemde edindiği bilgi ve beceri düzeyini ortaya koyar. Bu nedenle etkili değerlendirme uygulamalarının tasarlanabilmesi için her iki değerlendirme türünün amaç ve işlevlerinin bütüncül bir yaklaşımla anlaşılması gerekir. Günümüz eğitim anlayışında öne çıkan yapılandırmacı öğrenme kuramı, biçimlendirici değerlendirmeyi ön plana çıkararak öğretmenleri sürece odaklanan değerlendirme yöntemlerine yönlendirir (Harlen ve James, 1996; Black vd., 2003). Bu dönüşümün başarılı olabilmesi, eğitim sisteminde değerlendirme kültürünün yeniden yapılandırılmasını gerektirir (OECD, 2005; CERI, 2008).

Yapılandırmacı öğrenme anlayışının sınıflarda benimsenmesiyle birlikte, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımı hedef hâline gelmiştir. Bu anlayış; öğrencinin öğrenmesini planlaması, izlemesi ve değerlendirmesi gibi üstbilişsel becerilerin geliştirilmesini öncelikli kılmaktadır. Biçimlendirici değerlendirme, bu noktada öğrenciye rehberlik eden bir araç işlevi görür. Öğrencinin kendi öğrenme sürecini sorgulaması ve geliştirmesi için fırsatlar sunar (Black ve Wiliam, 2009; Hattie ve Timperley, 2007). Bu yönüyle, düzey belirleyici değerlendirmeden daha esnek ve bireyselleştirilmiş bir öğrenme ortamı oluşturur.

Öğretmenler açısından bakıldığında biçimlendirici değerlendirme süreci, öğretim stratejilerinin etkililiğini izleme ve gerektiğinde değiştirme imkânı sunar. Bu durum öğretmeni, öğrenme sürecinin

pasif izleyicisi olmaktan çıkarıp aktif planlayıcısına dönüştürür. Oysa düzey belirleyici değerlendirmede öğretmen, süreci büyük oranda tamamladığı için sadece performans sonucu üzerinden karar vermek durumundadır (McMillan, 2011). Bu nedenle biçimlendirici değerlendirme, öğretmen ve öğrenci etkileşimini daha aktif hâle getirir.

Öğretmen ve öğrenci etkileşiminin daha dinamik hâle gelmesi sadece akademik başarı açısından değil, öğrencilerin duyuşsal gelişimleri açısından da son derece önemlidir. Bu noktada sınav merkezli değerlendirme uygulamalarında öğrenmenin tek bir ölçme anı üzerinden değerlendirilmesi, öğrenciler üzerinde baskı oluşturabilir. Bu durum sınav kaygısını arttırıp, motivasyonu olumsuz etkileyerek bazı öğrencilerin öğrenme sürecinden uzaklaşmasına yol açmaktadır (Dawadi, 2020). Biçimlendirici değerlendirmenin hata yaparak öğrenmeye imkân tanınması ve sürekli geri bildirim sağlaması, öğrenme ortamını daha esnek ve motive edici hâle getirir. Nitekim Black ve Wiliam (1998), biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını desteklediğini ve öğrenme çıktılarında anlamlı artışlar sağladığını ortaya koymuştur. Buna karşılık Harlen (2005), not odaklı değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin motivasyon ve öz güvenleri üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğini belirtmiştir.

Bütün bu farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme türlerinin eğitim sürecinde üstlendikleri rollerin farklı olduğu görülür. Buna rağmen bu iki değerlendirme türü, birbirini tamamlayıcı bir nitelik de taşımaktadır. Amaç, zamanlama, odak noktası, geri bildirim biçimi ve pedagojik işlev gibi çeşitli boyutlarda ayrılan bu iki değerlendirme türü; öğretim sürecine farklı katkılar sunmaktadır. Alan yazınında yapılan sınıflamalar dikkate alınarak biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmenin temel özellikleri Tablo 2’de karşılaştırmalı olarak verilmiştir (Black ve Wiliam, 1998; Stiggins, 2005; McMillan, 2011; Heritage, 2010; Hattie ve Timperley, 2007).

Tablo 2. Düzey belirleyici ve biçimlendirici değerlendirmenin karşılaştırılması

Boyut	Biçimlendirici Değerlendirme	Düzey Belirleyici Değerlendirme	Kaynaklar
Amaç	Öğrenme sürecini iyileştirmek, öğrenmeye rehberlik etmek	Öğrenme çıktılarını belgelemek, başarıyı ölçmek	Black ve Wiliam (1998); Stiggins (2006); McMillan (2011)
Uygulama Zamanı	Öğretim süreci devam ederken	Öğretim sürecinin sonunda	Heritage (2010)
Odak Noktası	Sürece odaklıdır; öğrencinin nasıl öğrendiği önemlidir.	Sonuca odaklıdır; öğrencinin ne öğrendiği ölçülür.	Sadler (1989)
Geri Bildirim	Anlık, açıklayıcı ve düzeltici geri bildirimler sağlanır.	Genellikle not veya puan şeklinde geri bildirim verilir.	Hattie ve Timperley (2007); Wiliam (2011)

Öğretmen- Öğrenci Rolü	Öğrenci aktiftir; öz değerlendirme, akran değerlendirmesi gibi yöntemlerle sürece katılır.	Öğretmen merkezlidir; öğrenci çoğunlukla pasif konumdadır.	Black vd., (2003)
Pedagogik İşlev	Süreci yönlendirir, öğretimi farklılaştırmaya imkân tanır.	Başarıyı belgelendirir; genellikle sınıflama, yerleştirme ve karara dayalı uygulamalarda kullanılır.	McMillan (2011); Kennedy vd., (2008)
Psikolojik Etki	Özgüveni destekler, kaygıyı azaltır.	Sınav kaygısını arttırabilir, dışsal güdülenmeye yol açabilir.	Yu (2010)

Tablo 2 incelendiğinde biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme yaklaşımlarının amaç, zamanlama ve işlev bakımından birbirinden ayrıldığı görülür. Biçimlendirici değerlendirme daha çok öğrencinin öğrenme sürecini desteklemeyi ve gelişimini izlemeyi hedeflerken; düzey belirleyici değerlendirme öğrenme sonunda ortaya çıkan başarı düzeyini belirlemeye odaklanmaktadır. Alan yazınında değerlendirmenin yalnızca öğrenci başarısını ölçmeye ve not vermeye yönelik bir araç olarak görülmemesi, aksine öğretim ve öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Shepard, 2000; Black ve Wiliam, 1998). Buna rağmen uygulamada çoğu zaman puan ve sonuçların daha görünür olduğu bir değerlendirme anlayışıyla karşılaşılmaktadır. Bu durum sınıf içinde öğrenmeyi destekleyici uygulamalar yapılmış olsa bile, karar süreçlerinde genellikle sayısal sonuçların öne çıkmasına neden olmaktadır. Bu nedenle biçimlendirici değerlendirmenin etkili olabilmesi, öğretmenin sınıf içindeki çabasının yanı sıra sistemin değerlendirmeye bakışına da bağlıdır.

Uluslararası kurumların politika belgeleri ve araştırma raporları incelendiğinde, biçimlendirici değerlendirmenin öğrenmeyi destekleyen bir yaklaşım olarak sınıf içi uygulamalarda daha etkin biçimde yer alması gerektiği görülmektedir. OECD'nin 2005 yılında yayımladığı Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms (Biçimlendirici Değerlendirme: Ortaöğretim Sınıflarında Öğrenmeyi Geliştirmek) raporunda, özellikle geleneksel değerlendirme uygulamalarının öğretim sürecine yeterince rehberlik edemediği belirtilerek biçimlendirici değerlendirmenin bu açıdan önemli bir alternatif sunduğu ifade edilir. Raporda ayrıca biçimlendirici değerlendirmenin eğitim politikaları, öğretmen eğitimi ve öğretim programlarıyla ilişkilendirilmesinin önemine dikkat çekilmiştir.

Alan yazınında değerlendirmenin sadece öğrenme çıktılarının ölçülmesine hizmet eden bir araç olmadığı, öğretim ve öğrenme süreçlerini doğrudan şekillendiren bir unsur olduğu vurgulanmaktadır. Levy-Feldman (2025), özellikle sınav ve ölçüme dayalı değerlendirme anlayışının öğretimi dar bir çerçeveye sıkıştırdığını; buna karşılık biçimlendirici ve alternatif değerlendirme uygulamalarının öğrenme sürecini destekleyen, öğrenciyi sürecin merkezine alan bir yapı sunduğunu belirtir. Bu yönüyle biçimlendirici değerlendirme, öğrenmenin niteliğini arttırmayı amaçlayan çağdaş eğitim anlayışıyla örtüşmektedir.

Avrupa Komisyonu'nun 2018 tarihli Teachers and School Leaders in Schools as Learning Organisations (Öğrenen Organizasyonları Olarak Okullarda Öğretmenler ve Okul Liderleri) başlıklı raporunda etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasında öğretmenlerin rolüne vurgu yapılmaktadır. Raporda öğretmenlerin; öğrencinin öğrenme sürecini yakından izleyen, öğrenme ihtiyaçlarını fark eden ve bu doğrultuda rehberlik eden bir konumda yer alması gerektiği belirtilir. Bu yaklaşımda öğrenme, süreç boyunca yaşanan gelişimle birlikte ele alınarak öğretmenlerin öğretimlerini sürekli gözden geçirmeleri ve geliştirmeleri beklenmektedir. Bu çerçevede rapor, öğrenmenin süreç boyunca desteklenen gelişimle anlam kazandığını; öğretmenin ise bu süreçte öğrencinin öğrenmesini yönlendiren, ona rehberlik eden ve öğrenme ortamını sürekli iyileştiren temel bir aktör olduğunu vurgulamaktadır (European Commission, 2018).

Türkiye'de son yıllarda eğitim politikalarında bir dönüşüm hedeflenerek öğrenme odaklı değerlendirme yaklaşımlarına daha fazla önem verildiği görülmektedir. Nitekim 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde ölçme ve değerlendirmede süreç odaklı bir yaklaşımın benimsenmesinin önemi vurgulanmıştır. Bu yaklaşım nicel çıktılara odaklanmanın yanı sıra, öğrenme süreçlerini de dikkate alır (MEB, 2018). Ayrıca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan öğretim programlarında, ölçme ve değerlendirmede biçimlendirici uygulamaların rolü öne çıkarılmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterliklerinin güçlendirilmesi ve sınıf içi uygulamalarda biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının yaygınlaştırılması amaçlanmaktadır. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine ve öğrenme sürecine aktif katılımını destekleyen uygulamalara yer verilmektedir. Bu uygulamaların biçimlendirici değerlendirme ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (MEB, 2024). Bununla birlikte, uygulama sürecinde değerlendirme anlayışının çoğu zaman sınav merkezli ve düzey belirleyici değerlendirme odaklı olarak sürdürüldüğü; süreç odaklı değerlendirme uygulamalarının sınıf ortamına yeterince yansıtılamadığı görülmektedir. Bu durum, biçimlendirici değerlendirmenin politika belgelerinde yer almasına rağmen uygulamada çeşitli güçlüklerle karşılaşılabilirdiğini göstermektedir. Dolayısıyla, biçimlendirici değerlendirmenin sınıf içi uygulamalara daha etkili biçimde aktarılabilmesi için bu sürece ilişkin ihtiyaçların ve karşılaşılan güçlüklerin daha kapsamlı biçimde ele alınması önem kazanmaktadır.

Biçimlendirici değerlendirmenin sınıf içinde etkili bir şekilde uygulanamamasının en belirgin nedenlerinden biri, öğretmenlerin bu değerlendirme yaklaşımına ilişkin mesleki yeterliklerinin sınırlı olmasıdır. Öğretmenlerin önemli bir bölümü değerlendirmeyi; öğrenmeyi destekleyen bir araçtan çok, öğrencileri sınıflandırmaya ve notlandırmaya hizmet eden bir süreç olarak algılamaktadır (Heritage, 2010). Oysa biçimlendirici değerlendirme, öğretmenlerin yalnızca ölçme araçlarını kullanmalarını değil, aynı zamanda öğrencilerin gelişim düzeylerini izlemelerini gerektirir. Bu süreçte öğretmenlerin anlamlı ve zamanında geri bildirim sunmaları, öz değerlendirme ortamları oluşturmaları ve öğretim sürecini elde edilen veriler doğrultusunda uyarlamaları beklenmektedir (Looney, 2011; Hargreaves, 2005).

Ayrıca sınıf mevcutlarının kalabalık olması, zaman baskısı, öğretim programlarının yoğunluğu gibi yapısal etmenler de öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeyi uygulamalarını zorlaştırmaktadır (OECD, 2005; Stiggins, 2005). Biçimlendirici değerlendirmenin sınıf içi uygulamalarda süreklilik kazanması, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin bu yaklaşımı destekleyecek şekilde ele alınmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin uygulama temelli ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmesi önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Viau (2015), öğrenme sürecini destekleyen etkili bir değerlendirme anlayışının nasıl geliştirilebileceğine ilişkin altı temel ilkeye dikkat çekmektedir.

Öğrenme Hedeflerinin Açıklığı: Öğrencilerin hangi konuları öğreneceklerini ve bu süreçte kendilerinden ne beklediğini açıkça bilmeleri önemlidir. Hedeflerin net olması, öğrencilerin öğrenme sürecine daha bilinçli katılmalarını ve sorumluluk almalarını kolaylaştırır.

Açıklayıcı ve Zamanında Geri Bildirim: Öğrencilerin öğrenme süreci boyunca nerede olduklarını bilmeleri önemlidir. Bu süreçte verilen geri bildirimler yalnızca doğru ya da yanlışları göstermekle sınırlı kalmamalı; öğrencinin nasıl gelişebileceğine ve bir sonraki adımda ne yapabileceğine de rehberlik etmelidir.

Öğrencinin Sürece Etkin Katılımı: Değerlendirme, öğrencilerin pasif konumda kaldığı bir süreç olmamalıdır. Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi yöntemler, öğrencilerin öğrenme sürecine daha bilinçli ve aktif biçimde katılmalarına yardımcı olur.

Öğrenme Sürecinin İzlenmesi ve Belgelenmesi: Değerlendirmede sadece sonuçlar değil, öğrencinin süreç içindeki ilerlemesi de önemsenmelidir. Bu ilerleme takip edilmeli ve öğretim buna göre şekillendirilmelidir.

İçsel Motivasyonun Desteklenmesi: Değerlendirme süreci sadece öğrencinin akademik başarısına değil, duyuşsal gelişimine de dikkat etmelidir. Öğrencinin gösterdiği çabanın görülmesi ve takdir edilmesi, onun öğrenmeye karşı içsel motivasyonunu güçlendirebilir.

Değerlendirme Verilerinin Öğretimi Geliştirmek İçin Kullanılması: Elde edilen değerlendirme sonuçları, öğretmenin öğretim sürecini gözden geçirmesi ve gerekli düzenlemeleri yapabilmesi için kullanılmalıdır. Bu sayede değerlendirme, öğretimi yönlendiren işlevsel bir araç hâline gelir.

Viau'nun ortaya koyduğu bu ilkeler, biçimlendirici değerlendirmenin öğrencinin gelişimini yönlendirmeye ve öğretimi yeniden yapılandırmaya hizmet eden bir araç olduğunu göstermektedir. Öğrencinin neyi öğreneceğini bilmesi, süreç boyunca düzenli ve yol gösterici geri bildirim alması, değerlendirme sürecine aktif olarak katılması ve gelişiminin dikkate alınması öğrenmenin niteliğini arttırmaktadır. Öğrencinin gösterdiği çabanın fark edilmesi ve desteklenmesi de öğrenmeye karşı daha istekli ve motive olmasına katkı sağlar. Değerlendirme sonuçlarının öğretmen tarafından kullanılması ise süreci daha anlamlı hâle getirmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, biçimlendirici

değerlendirme hem öğrencinin gelişimini destekleyen hem de öğretmenin kendi uygulamalarını gözden geçirmesine imkân tanıyan canlı bir süreçtir.

2.1.11. Biçimlendirici Değerlendirme Süreci: Özellikler, İlkeler ve Temel Öğeler

Biçimlendirici değerlendirme; öğrencilerin öğrenmesini ve başarılarını geliştirmeyi amaçlayan, öğretim süreciyle bütünleşik bir yaklaşımdır. Bu değerlendirme öğretim süreci devam ederken, hatta anlık olarak uygulanır. Odak noktası öğrencinin ortaya koyduğu ürünlerden çok, öğrenme sürecinin kendisi ve ilerlemesidir. Öğretme ve öğrenme ayrılmaz bir bütün olarak görülür; öğretmen ve öğrenci süreci birlikte yürütür. Öğretmenler ve öğrenciler öğrenmenin gidişatını izler, ortaya çıkan ihtiyaçlara göre öğretimi uyarlamak ve yönlendirmek için değerlendirme bulgularını geri bildirim olarak kullanır. Biçimlendirici değerlendirme, öğretmen ve öğrencilerin “kasıtlı öğrenen” rolünü üstlendiği; toplanan kanıtların sürekli gelişim ve öğretim düzenlemeleri için kullanıldığı dinamik bir yapı sunar (Moss ve Brookhart, 2009).

Literatürde biçimlendirici değerlendirme sürecini tanımlamak için “özellik” ve “öge” kavramları birbirinden ayrılmaktadır. Özellikler, sürecin niteliğini ve diğer değerlendirme türlerinden farklarını (sürece odaklılık, öğretimle bütünleşme, esneklik, kapsayıcılık) tanımlarken; temel ögeler öğrenme hedeflerinin ve başarı ölçütlerinin paylaşılması, kanıt toplama ve yorumlama, geri bildirim verilmesi ve öğrencinin aktif katılımı gibi süreci oluşturan yapısal adımları ifade etmektedir (MEB, 2025; Black ve Wiliam, 1998).

2.1.11.1. Özellikler ve İlkeler

Biçimlendirici değerlendirme öğrenmenin desteklenmesini amaçlayan bir öğretim anlayışıdır. Bu yaklaşım sürece odaklı, esnek ve öğrenci merkezlidir. Öğrenciler birbirleriyle kıyaslanmak yerine, belirlenen hedefler doğrultusunda değerlendirilir. Ölçme stratejileri farklılaştırılarak bireysel ihtiyaçlara cevap verir ve süreç boyunca öğrencinin öz yeterliği desteklenir (Black ve Wiliam, 1998; Heritage, 2010; MEB, 2025).

Biçimlendirici değerlendirme, öğretmenlerin öğretim süreçlerini daha etkili hâle getirmek için güçlü bir araçtır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin öğrencilerden öğrenme süreci boyunca topladıkları akademik verilere dayanarak sonraki derslerini planlamalarını gerektirir. Öğretmen ve öğrencinin iş birliği içinde çalışmasını teşvik eden biçimlendirici değerlendirme, öğrenme hedeflerine ulaşma sürecinde öğrencilerin kendilerini daha açık biçimde görmelerine yardımcı olur ve öğrenmeye aktif katılımlarını destekler (Heritage, 2010; Stiggins, 2005).

Looney’e (2011) göre biçimlendirici değerlendirme, öğretim sürecine planlı ve bütüncül biçimde dâhil edildiğinde daha etkili hâle gelir. Öğretmenler, öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirken ölçütleri önceden tanımlanmış dereceli puanlama anahtarları (rubrikler) ya da bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı araçlardan yararlanarak sınıfta iş birliği ve etkileşimi destekleyen bir

öğrenme ortamı oluşturabilir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin biçimlendirici değerlendirme amacıyla kullanılması, öğrencilerin kavrayış düzeylerinin hızlı biçimde belirlenmesini sağlar. Bu teknolojiler, öğrenme sürecine zamanında ve hedef odaklı geri bildirim verilmesine de imkân tanır. Ayrıca etkileşimli öğrenme ve üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesini kolaylaştırır; farklı zamanlarda öğrencilerin gelişimlerinin izlenmesini sağlar.

2011 yılında Council of Chief State School Officers (CCSSO) tarafından yürütülen *Formative Assessment for Students and Teachers (FAST)* çalışması, biçimlendirici değerlendirmenin etkili olabilmesi için bazı temel noktalara dikkat çekmektedir. Buna göre öğretmenlerin, öğrenme sürecini planlarken hedefleri aşamalı biçimde ele alması ve hem uzun vadeli kazanımları hem de kısa vadeli hedefleri açıkça ortaya koyması önemlidir. Öğrenme hedefleri ve başarı ölçütleri öğrencilerle paylaşıldığında, öğrenciler nerede olduklarını daha net görebilir ve nasıl ilerleyeceklerini planlayabilirler. Ayrıca çalışmada, geri bildirim sadece doğru ya da yanlışları göstermekle sınırlı kalmaması gerektiği de vurgulanmaktadır. Açıklayıcı ve kanıta dayalı geri bildirim; öğrencinin güçlü yönlerini fark etmesine, geliştirmesi gereken alanları görmesine ve ilerleme için somut adımlar atmasına yardımcı olur. Bu süreçte öğrencilerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapabilmeleri, kendi öğrenmelerini daha bilinçli biçimde takip etmelerini sağlar. Öğretmen ile öğrenci arasında güvene dayalı bir iletişim ortamının kurulması, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılmalarını ve sorumluluk almalarını destekler.

OECD'nin Eğitim Araştırmaları ve Yenilik Merkezi'nin (CERI, 2008) raporunda, biçimlendirici değerlendirmenin etkili uygulanmasına yönelik temel ilkeler ortaya konmuştur. Buna göre sınıfta etkileşimi ve ölçme araçlarının kullanımını destekleyen bir öğrenme kültürü oluşturulmalı; öğrenme hedefleri net biçimde belirlenip öğrencilerin bu hedeflere yönelik gelişimleri düzenli olarak izlenmelidir. Öğretim yöntemleri ve değerlendirme yaklaşımları, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde çeşitlendirilmelidir. Öğrencilerin performansına dayalı geri bildirim sağlanarak öğretim süreci ihtiyaçlara göre düzenlenmeli ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımı desteklenmelidir.

Black ve Wiliam (2009), nitelikli biçimlendirici değerlendirmenin farklı şekillerde uygulanabileceğini ancak bazı ortak ilkeleri taşıması gerektiğini vurgular. Buna göre değerlendirme; yapılan işlerin sayısından çok, niteliğini öne çıkarır. Notlandırmadan çok, yönlendirici öneri ve rehberlik sunar. Bu anlayışta öğrenciler birbirleriyle karşılaştırılmaz. Her öğrencinin kendi gelişimini izlemesi önemsenir. Öğretim süreci ise tek taraflı anlatım yerine, öğretmen ve öğrencinin birlikte anlam oluşturduğu bir etkileşim ortamı olarak ele alınır. Değerlendirme süreci, az sayıda hedefe odaklanarak adım adım ilerler. Düzenli geri bildirimler ise öğrencinin gelişimini izlemeyi kolaylaştırır ve öğrenme isteğini güçlendirir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yayımlanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımında, biçimlendirici değerlendirmenin etkili uygulanabilmesi için bazı ilkeler önerilmektedir. Buna göre biçimlendirici değerlendirme, öğretim süreciyle bütünleştirilmelidir. Bu süreçte elde edilen kanıtlar ise öğrencilerin uzun vadeli gelişim planlarının oluşturulmasında kullanılmalıdır. Ayrıca geri bildirimlerin öğrencilerin anlayabileceği açık bir dilde sunulması, öğrenmenin görünür hâle getirilmesi, öğrencilerin kendi ilerlemelerini izleyebilmelerine imkân sunmaktadır. Tüm öğrencilerin sürece etkin ve eşit biçimde katılımı da biçimlendirici değerlendirmenin kapsayıcı bir yapıya kavuşmasını ve öğrenme fırsatlarının adil biçimde sunulmasını destekler (MEB, 2024).

Kapsayıcılık; biçimlendirici değerlendirmenin temel özelliklerinden biri olarak sürecin tüm öğrenciler için erişilebilir, adil ve destekleyici biçimde yürütülmesini ifade eder. MEB (2025) kapsayıcı bir yaklaşımda öğretmenlerin tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanmasını ve öğrencilerin kültürel, bireysel farklılıklarını gözetmesini vurgular. Ayrıca akademik başarısızlık riski taşıyan öğrencilerin güçlü yönlerini ortaya çıkarabilmeleri için farklı ihtiyaçlara uygun ölçme ve değerlendirme yolları önerilir. Öğrenme hedefleri ile başarı ölçütlerinin paylaşılması ve öğrenme kanıtlarının çeşitlendirilmesi, öğrencilerin sürece katılımını ve kendi gelişimlerini izlemelerini kolaylaştırır. Nitelikli ve yönlendirici geri bildirim; öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi fırsatları ise öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerine, öz yeterliklerinin gelişmesine ve motivasyonlarının artmasına katkı sağlar. Böylece biçimlendirici değerlendirme her öğrencinin ilerlemesini destekleyen kapsayıcı ve bütünleştirici bir yapı kazanır (MEB, 2025).

2.1.11.2. Temel Öğeler

Biçimlendirici değerlendirme, öğrenme sürecinde öğrencilerin gelişimini desteklemek amacıyla kullanılan çeşitli uygulama ve geri bildirim süreçlerini içerir. Biçimlendirici değerlendirme süreci, öğrenmenin izlenmesini ve desteklenmesini sağlayan birbiriyle ilişkili temel öğelerden oluşur. Bu öğelerin, öğretmenlerin süreci planlamada ve öğrencilerin öğrenmesini desteklemede yol gösterici bir işlev üstlendiği düşünülmektedir. Alan yazınında biçimlendirici değerlendirmenin temel öğeleri farklı araştırmacılar tarafından çeşitli biçimlerde sınıflandırılır (Black ve Wiliam, 2009; Brookhart, 2010). Bu çalışmada söz konusu yaklaşımlar bütüncül bir biçimde ele alınarak dört temel öge altında incelenmiştir.

a) Öğrenme Hedeflerinin ve Başarı Ölçütlerinin Paylaşılması

Öğretmenlerin öğrenme hedeflerini ve başarı kriterlerini öğrencilerle açık biçimde paylaşması, öğrencilerin beklentilerini netleştirmelerine ve kendi ilerlemelerini daha bilinçli bir şekilde izlemelerine yardımcı olur (Brookhart, 2010; MEB, 2025). Hedefleri ve kriterleri bilen öğrenciler, bir görevin neden

önemli olduğunu daha iyi kavrar. Çalışma süreçlerini buna göre düzenler ve öz düzenleme becerilerini geliştirme konusunda daha istekli hâle gelirler (Sadler, 1989; Hattie ve Timperley, 2007).

Hedef ve kriterlerin açıkça paylaşılması, öğretmenle öğrenci arasında ortak bir anlayışın oluşmasına da katkı sağlar. Bu sayede öğrenciler, başarılı bir ürünün nasıl görünmesi gerektiğini somut örneklerle görebilir; kendi güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken alanları daha kolay fark edebilir (Heritage, 2010). Açık hedefler geri bildirimin daha etkili olmasını sağlar. Dönütler genel ve belirsiz ifadeler yerine belirlenen ölçütlere dayandığında, öğrenci neyi iyi yaptığını ve hangi yönlerini geliştirmesi gerektiğini daha net görebilir (Chappuis, 2012). Bu yaklaşım hedeflerin tahtaya yazılmasıyla sınırlı değildir. Öğrencilerin hedefleri gerçekten benimseyebilmeleri için sınıf içinde bu hedefler üzerine konuşmak önemlidir. Örnek çalışmaların birlikte incelenmesi ve öğrencilerin hedefleri kendi cümleleriyle ifade etmelerine fırsat verilmesi, süreci daha anlamlı hâle getirmektedir (Brookhart, 2010; Andrade ve Heritage, 2018). Böylelikle öğrenciler hem neyi öğrenmeleri gerektiğini hem de öğrenmelerinin hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini açık ve anlaşılır bir biçimde kavrarlar.

b) Kanıt Toplama ve Yorumlama

Sorular, tartışmalar, gözlemler, öğrenci ürünleri, çıkış kartları ve oyun temelli etkinlikler gibi çeşitli ölçme araçları kullanılarak öğrenmeye ilişkin kanıtlar toplanır. Bu kanıtlar, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeyi ve öğretim sürecinin buna göre uyarlanmasını destekler (Black ve Wiliam, 1998; Heritage, 2010; MEB, 2025).

Biçimlendirici değerlendirme sürecinde soru sorma, öğrencilerin mevcut bilgi düzeylerini ve düşünme biçimlerini ortaya çıkarmada kritik bir stratejidir (Hodgson ve Pyle, 2010). Araştırmalar, öğretmenlerin ders süresinin önemli bir bölümünü soru sormaya ayırdığını göstermektedir. Hatta bir ders saatinde 50'den fazla soru sorulabildiği ve zamanın büyük kısmının soru-cevap etkinlikleriyle geçtiği ifade edilmektedir (Moss ve Brookhart, 2009). Soruların tümü aynı ölçüde etkili değildir. Ezber ya da yüzeysel bilgiye dayanan sorular genellikle öğrencinin düşünmesini derinleştirmez. Bu tür sorular daha çok kısa ve sınırlı cevaplar üretir. Buna karşılık açık uçlu ve gerekçelendirme gerektiren sorular, öğrencinin düşünme sürecini ortaya koymasına imkân tanır. Böylece hem üst düzey bilişsel beceriler harekete geçer hem de öğretmen öğrenmeyi geliştirecek daha nitelikli kanıtlar elde edebilir (Black vd., 2003).

Etkili soru sorma, rastgele bir uygulama değil; planlı bir süreçtir. Sorular, öğrenme hedefleriyle uyumlu olmalı ve öğrencilerin bir sonraki kavramsal adımı atmasını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Ayrıca öğrencilerin cevap verebilmesi için onlara düşünme süresi tanımak oldukça önemlidir. Bekleme süresi düşük düzeyli sorular için birkaç saniye, daha karmaşık sorular için daha uzun süre verildiğinde katılımın ve yanıtların niteliğinin arttığı görülmüştür (Rowe, 1974). Bu uygulamalar, öğrencilerin düşüncelerini paylaşmalarına ve kavram yanlışlarını açığa çıkarmalarına zemin hazırlayarak öğretmenin daha isabetli geri bildirim sunmasına imkân tanır (McMillan, 2011).

c) Öğrencinin Aktif Katılımı, Öz ve Akran Değerlendirme

Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımı; kendi güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerini, öğrenmelerine yönelik sorumluluk üstlenmelerini ve öz düzenleme becerilerini geliştirmelerini sağlar (Sadler, 1989; Wiliam, 2011; MEB, 2025). Bu süreçte öz değerlendirmeye birlikte akran değerlendirme ve akran geri bildirimi de önemli rol oynar. Akran değerlendirme, öğrencilerin birbirlerinin öğrenme ürünlerini belirli ölçütler doğrultusunda değerlendirdiği bir süreçtir. Bu süreç; öğrencilerin geri bildirim verme ve alma deneyimi kazanmalarına, öğrenme sorumluluğunu paylaşmalarına ve iş birliği kültürü geliştirmelerine katkı sağlar (Topping, 1998).

Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi çalışmalarını önceden belirlenmiş ölçütlere göre gözden geçirmesini içeren bir süreçtir. Bu süreçte öğrenciler, öğrenme hedefleri ile mevcut performansları arasındaki farkı daha net görür. Böylece çalışmalarını geliştirmek için gerekli düzenlemeleri yapma becerileri güçlenir (McMillan, 2014; Ross, 2006). Bu uygulama; öğrencilerin üst bilişsel farkındalık kazanmalarına, öğrenme stratejilerini ayarlamalarına ve bağımsız biçimde ilerlemelerine katkıda bulunur (Heritage, 2013).

Araştırmalar, öz değerlendirmenin öğrenme ve akademik başarı ile pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir (Brown, Andrade ve Chen, 2015). Öz ve akran değerlendirme uygulamaları, öğrencinin öğrenme sürecine daha bilinçli katılmasına katkı sağlar. Öğrenci, kendi çalışmasını belirlenen ölçütler doğrultusunda gözden geçirerek güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken alanları daha açık biçimde fark edebilir. Bu farkındalık, öz yeterlik algısını ve öğrenmeye yönelik motivasyonunu destekler; çünkü öğrenci ilerlemesini somut biçimde görebilir ve bir sonraki adımı planlayabilir (McMillan, 2011). Bu sürecin etkili olabilmesi için ölçütlerin açık biçimde tanımlanması, öğrencilere model örneklerin sunulması ve öğretmenin rehberliğinin yapılandırılmış bir şekilde sürdürülmesi önemlidir (Heritage ve Anderson, 2009). Uygulama sürecinde sınıf içinde uyum güçlükleri görülebilir. Öz değerlendirme gibi süreçlere yeni başlayan öğrenciler, başlangıçta bu rollere uyum sağlamakta rehberliğe ihtiyaç duyabilir (Andrade ve Heritage, 2018; Sadler, 1989). Buna rağmen öz ve akran değerlendirme; üst bilişsel becerilerin gelişmesine ve sınıf ortamının daha katılımcı bir yapıya dönüşmesine katkı sunması bakımından biçimlendirici değerlendirmenin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır.

ç) Geri Bildirim

Geri bildirim, biçimlendirici değerlendirme sürecinin temel unsurlarından biri olup öğrencilerin öğrenme süreçlerini ilerletmede önemli bir rol oynar. Shute'ye (2008) göre biçimlendirici geri bildirim; öğrenme sürecinde bireyin kendi düşünme biçimini ve sergilediği davranışları yeniden gözden geçirmesini sağlayan, öğrenmenin niteliğini arttırmayı hedefleyen bilgilendirmelerdir. Bu tanım, geri bildirimin sadece hataları göstermekle sınırlı olmadığını ortaya koymaktadır. Geri bildirim, öğrencinin bir sonraki adımda ne yapması gerektiğini fark etmesine ve öğrenmesini daha bilinçli şekilde sürdürmesine yardımcı olur. Böylece öğrenme süreci daha derin ve anlamlı hâle gelir.

MEB'e (2025) göre biçimlendirici değerlendirmenin etkili olabilmesi, geri bildirimin niteliğiyle yakından ilişkilidir. Nitelikli geri bildirim hem öğretimin düzenlenmesini hem de öğrencinin sürece aktif katılımını destekler. Etkili geri bildirim, öğrenme kanıtlarının öğrencilere anlamlı ve yol gösterici şekilde sunulmasını sağlayarak öğrenme sürecini görünür hâle getirir.

Öğrencilerin öğrenme sürecinde anlamalarını ve bir sonraki adımı planlamalarını sağlayan en güçlü araçlardan biri geri bildirimdir. Hattie ve Timperley (2007) etkili geri bildirimin öğrencinin mevcut bilgi ve becerileriyle uyumlu, açık ve hedef odaklı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Black ve Wiliam'a (1998) göre geri bildirim, öğrenmeyi geliştirmeye yönelik somut öneriler sunmalı ve öğrenciler arasında kıyaslama yapmaktan kaçınmalıdır. Dweck (1999) bu sürecin doğru yapılandırıldığında öğrencilerin öz güvenini destekleyerek motivasyonlarını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Geri bildirimin niteliği, öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan etkilidir. MEB'in (2025) ölçme ve değerlendirme kılavuzuna göre etkili geri bildirim, öğrencinin çalışmasını belirlenen kriterlerle karşılaştırır. Bu karşılaştırma, öğrencinin güçlü ve gelişime açık yönlerini açık ve somut biçimde ortaya koyar. Geri bildirimin zamanında, anlaşılır ve öğrenciyi hedeflerine ulaştıracak öneriler içermesi gerekir. Ayrıca geri bildirimlerin öğrenciye özgü olması, olumlu ifadelerle desteklenmesi ve kıyaslama yerine bireysel gelişimi teşvik etmesi önem taşımaktadır (Andrade ve Heritage, 2018; Black ve Wiliam, 1998).

McMillan'a (2011) göre etkili geri bildirimin niteliğini arttırmak için öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bazı temel noktalar vardır. Öncelikle öğrenciler için zorlayıcı ama ulaşılabilir hedefler belirlenmelidir. Geri bildirim, öğrenmeyi merkeze almalı; açık, net ve zamanında verilmelidir. Ayrıca geri bildirim, öğrencinin performansını hem belirlenen standartlarla hem de kendi önceki performansıyla karşılaştırmalıdır. Temel konulara odaklanmalı ve gerektiğinde anında sunulmalıdır. Etkili geri bildirim, öğrencinin cevabının doğru ya da yanlış olduğunu belirtmekle sınırlı kalmamalıdır. Açıklayıcı ve yol gösterici olmalı, öğrencinin beceri düzeyi dikkate alınarak yapılandırılmalıdır. Önemli yanlış anlamalar ve hatalar ise yargılayıcı olmayan, gelişimi destekleyen bir dille ele alınmalı; öğrencinin çabası özellikle vurgulanmalıdır. Geri bildirim süreci planlı yürütülmeli ve ortaya çıkabilecek öğrenme fırsatları önceden düşünülmelidir.

Literatürde yer alan araştırmalara göre (Brookhart, 2010; Chappuis, 2012) etkili geri bildirim, öncelikle uygun değerlendirme ölçütlerine dayandırılarak belirlenen hedeflere ulaşmayı amaçlar ve öğrencinin bu sürece etkin biçimde katılımını teşvik eder. Etkili geri bildirim, öğrencinin yaptığı çalışmanın güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken yönlerini betimler; öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşabilmesi için izlemesi gereken sonraki adımlar hakkında yol gösterir. Öğrencinin geri bildirimi kullanarak öğrenmesini geliştirmesi ve gerekli düzenlemeleri yapması sürecin önemli bir parçasıdır. Ayrıca geri bildirimin zamanında verilmesi ve öğrencinin gelişim ihtiyacına uygun şekilde düzenlenmesi önemlidir. Öğrencinin bu geri bildirimi kullanarak öğrenme davranışlarını değiştirebilmesi de sürecin önemli bir parçasıdır. Etkili geri bildirim, öğrencinin motivasyonunu düşürmemeli; aksine onu daha

fazla çaba göstermeye teşvik etmelidir. Verilen bilgilerin doğru olması, olumlu bir dil kullanılırken abartıdan kaçınılması da etkili geri bildirimin özellikleri arasındadır.

Biçimlendirici değerlendirme sürecinde geri bildirim, farklı biçimlerde sunulabilir. En yaygın geri bildirim türlerinden biri akran geri bildirimidir. Bu süreçte öğrenciler birbirlerinin çalışmalarını inceleyerek güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri fark eder; böylece hem kendi öğrenmelerine hem de arkadaşlarının gelişimine katkı sağlar (Topping, 1998).

Öğretmen tarafından verilen geri bildirim sözlü ve yazılı olmak üzere iki ana biçimde gerçekleşir. Sözlü geri bildirim, öğretmen ve öğrenci arasında birebir diyaloglar yoluyla sağlanır; anlık dönüt verilmesine ve öğrenme sürecine yönelik karşılıklı bilgi paylaşımına imkân tanır (McMillan, 2011). Yazılı geri bildirim, öğrencilerin yaptıkları çalışmaya dair daha ayrıntılı dönüt almalarını sağlayarak kendi hatalarını görmelerini ve bir sonraki adımı planlamalarını kolaylaştırır (Brookhart, 2013).

Hattie ve Timperley (2007) geri bildirimi; görevin doğruluğu, görevi tamamlamak için süreç ve stratejiler, öğrencinin öz düzenleme becerileri ve kişisel özelliklere dönük olmak üzere dört ana boyutta ele almaktadır. En etkili geri bildirim, öğrencinin sonraki adımlarını belirlemesine yardımcı olan ve öğrenme sürecini geliştirmeye odaklanan türdür. “İyi iş çıkardın.” gibi kişisel takdir ifadeleri öğrenci için yönlendirici olmadığı gibi, “Yaratıcı düşünemiyorsun.” şeklindeki olumsuz geri bildirimler de yol gösterici olmaz.

Biçimlendirici değerlendirmenin etkili olabilmesi için geri bildirimin hem zamanlaması hem de içeriği özenle planlanmalıdır. Hızlı geri bildirim, öğrenmenin hâlâ aktif olduğu dönemde sunulduğunda öğrencilerin konuyla bağını sürdürmesini ve hatalarını erkenden görerek düzenleme yapabilmesini sağlar (MEB, 2025). Geri bildirimin göreve özel ve açık olması, öğrencilerin hatalarını görmekten öte neleri iyi yaptıklarını ve hangi adımları geliştirebileceklerini anlamalarını kolaylaştırır (Brookhart, 2020). Bunun yanı sıra dönütlerin olumlu ve destekleyici bir dille sunulması, öğrencilerin öz güvenini koruyarak motivasyonlarını güçlendirir ve öğrenme sürecine katılımı artırır (Moss ve Brookhart, 2009).

Öğretmenlerin geri bildirimi sadece desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere değil, başarı gösterenlere de sunmaları önemlidir. Böylece tüm öğrenciler öğrenme sürecine dâhil olduklarını hisseder. Ayrıca öğrencilere verilen dönütlerin takibi yapılmalı ve öğrencilerin bu geri bildirimleri kullanarak çalışmalarını iyileştirmesi teşvik edilmelidir (MEB, 2025). Çok fazla eksikliği aynı anda belirtmek yerine öncelikli birkaç noktaya odaklanmak, öğrencilerin sürece karşı kaygı geliştirmesini önler ve yapıcı düzenlemeler yapmasını kolaylaştırır (Hattie ve Timperley, 2007).

2.1.12. Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme

Günümüzde öğrenme süreçlerinde öğrencilerin derse aktif katılmasını sağlamak ve öğrenmeyi daha etkili hâle getirmek amacıyla farklı yaklaşımlardan yararlanılır. Bu yaklaşımlar arasında oyun

temelli uygulamalar, öğrencilerin ilgisini çekmesi ve öğrenme sürecini daha eğlenceli hâle getirmesi bakımından öne çıkar. Biçimlendirici değerlendirme de öğrencilerin öğrenme sürecinin izlenmesine ve bu süreçte gerekli geri bildirimlerin verilerek öğrenmenin desteklenmesine imkân tanır. Bu iki yaklaşımın bir arada kullanılması, öğrenme sürecinin hem daha etkileşimli hem de daha işlevsel bir yapıya kavuşmasına katkı sağlar. Bu bağlamda oyun temelli biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin öğrenme süreçlerini aktif biçimde deneyimlemelerini sağlayan ve süreç içerisinde öğrenmeyi destekleyen bir yaklaşım olarak dikkat çeker.

Eğitim sürecinin önemli bir bileşeni olan ölçme ve değerlendirme, oyunlaştırma uygulamalarıyla birlikte ele alındığında öğrenmenin izlenmesi ve değerlendirilmesi açısından önemli bir rol üstlenmektedir. Bu süreçte, öğrencilerin öğrenme düzeylerini doğru ve etkili bir şekilde belirlemek için uygun yöntem ve araçların kullanılması gerekir. Oyunlaştırma; eğitim ortamlarında kullanıcı katılımını arttırmak amacıyla kullanılan bir yaklaşım olup puan, rozet ve liderlik tablosu gibi oyun unsurlarının kullanılması, öğrenenlerin sürece daha aktif katılım göstermesine katkı sağlar. Oyunlaştırma uygulamalarının etkili olması için belirli hedefler doğrultusunda tasarlanması ve bu hedeflerin önceden açık bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir (Kim, 2015).

Öğrenme yaklaşımlarının dijitalleşmesiyle birlikte ölçme ve değerlendirme araçlarının da bu sürece uyum sağladığı görülür. Bu kapsamda Kahoot!, Socrative, Plickers ve Quizizz gibi araçlar eğitim ortamlarında yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu araçlar, öğrencilerin sorulara anlık olarak cevap vermesini sağlarken, öğretmenlere de öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin anında geri bildirim sunmaktadır. Bu sayede öğrencilerin öğrenme düzeyleri izlenerek hata ve kavram yanlışları süreç içerisinde belirlenip giderilebilir. Ayrıca bu uygulamaların eğlenceli ve rekabete dayalı yapısı, öğrencilerin derse katılım ve motivasyonunu artırarak öğrenme sürecini destekler (Şad ve Özer, 2019).

Oyun temelli biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılım göstermelerine katkı sağlamaktadır. Oyunlaştırılmış değerlendirme uygulamaları öğrencilerin ders içeriğini gözden geçirmelerine, öğrendikleri bilgileri kullanmalarına ve öğrenme sürecindeki eksikliklerini fark etmelerine fırsat sunmaktadır. Ayrıca bu tür uygulamalar, öğrencilerin değerlendirme sürecine yönelik ilgilerini artırarak öğrenme ortamını daha etkileşimli hâle getirmektedir.

Oyun temelli uygulamalar ile biçimlendirici değerlendirme yaklaşımlarının bir arada kullanılması, öğrenme sürecinin daha etkileşimli ve öğrenci merkezli bir yapıya kavuşmasını sağlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme sürecine katılmasını desteklerken aynı zamanda öğrenmenin süreç içerisinde izlenmesine ve gerekli düzenlemelerin yapılmasına yardımcı olur. Özellikle dijital araçlar yoluyla yürütülen oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamaları, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin anlık olarak belirlenmesine ve geri bildirim yoluyla öğrenmenin desteklenmesine katkı sunmaktadır.

2.1.13. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Okuma ve Değerlendirme

Yaklaşımı

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında güncellenen Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (OTDÖP), önceki programlara göre önemli yapısal değişiklikler içermektedir. Öğrenmeyi merkeze alan bu program; öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini bütüncül bir yaklaşımla değerlendirir. Programda dil becerileri, birbirinden bağımsız alanlar olarak değil; üst düzey düşünme, iletişim, problem çözme ve öz düzenleme becerileriyle bütünleşik şekilde yapılandırılmıştır. Program; öğrencinin aktif katılımını, iş birliğine dayalı öğrenmeyi, oyun ve etkinlik temelli ve gerçek hayatla bağlantılı öğrenme deneyimlerini ön plana çıkarır. Ölçme ve değerlendirme anlayışı da önemli ölçüde yenilenmiş; süreç odaklı, geri bildirim temelli ve öğrenci katılımını esas alan biçimlendirici değerlendirme uygulamaları programın temel ilkeleri arasında yer almıştır.

OTDÖP'te (2024) okuma; öğrencinin metinle etkileşim kurduğu, düşünme süreçlerini aktif biçimde kullandığı ve duygu dünyasını geliştirdiği bir öğrenme süreci olarak tanımlanır. Program, okumanın sadece bilişsel işlemlerden ibaret olmadığını; öğrencinin motivasyonu, okuma tutumu ve kendini bir okur olarak nasıl algıladığıyla da ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu çerçevede öğrencilerin metni yorumlamaları, çıkarım yapmaları, değerlendirmeleri ve metinler arasında bağlantı kurmaları hedeflenmektedir. Öğrencilerin nasıl düşündüklerinin farkına varmaları, farklı yollar deneyerek anlam oluşturmaları ve kendi okuma süreçlerini izleyebilmeleri desteklenmektedir. Ayrıca okuma becerisinin konuşma, yazma ve dinleme ile birlikte ele alınması, öğrencinin dil gelişimini çok yönlü biçimde destekleyen bir anlayış ortaya koymaktadır.

Programda okuma, öğrencinin kişisel gelişimini ve öğrenmeye bakışını etkileyen bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin okuma motivasyonunun desteklenmesi, okuma kültürü kazanmaları ve kendilerini bir “okur” olarak tanımları önemli görülmektedir. Program, öğrencilerin ilgi duydukları metinlerle karşılaşmalarına, seçim yapmalarına ve okuma deneyimlerini paylaşımlarına imkân tanır. Bunun yanında öğrencilerin kendi okuma hedeflerini belirlemeleri, ilerlemelerini takip etmeleri ve güçlü ya da geliştirmeleri gereken yönlerini fark etmeleri teşvik edilmektedir. Bu yaklaşım; okuma becerisinin sadece ortaya çıkan ürüne göre değil, öğrenme sürecine odaklanarak ve öğrenciyi merkeze alarak yapılandırıldığını göstermektedir.

2024 OTDÖP, öğrenme sürecinin öğrenciler için anlamlı ve etkileşimli biçimde yürütülmesini esas almaktadır. Bu doğrultuda oyun, drama, iş birlikli çalışmalar, rol oynama ve proje temelli etkinliklere yer verilmesi önerilir. Oyun ve etkinlik temelli uygulamalar; öğrencilerin motivasyonlarını, dikkatlerini ve sınıf içi katılımlarını da destekleyen bir yapı sunar. Sosyal etkileşimin öğrenmenin bir parçası olduğu özellikle vurgulanır. Programda dijital araçlar da öğrenmeyi destekleyen unsurlar arasında yer alır. Bu araçların öğrencinin araştırma yapmasına, üretmesine ve sürece daha aktif katılmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu yaklaşım, öğrencinin derste daha etkin rol üstlendiği;

gerçek hayatla bağlantı kurabildiği ve seçim yapabildiği bir öğrenme ortamı oluşturmayı amaçlar. Böylece Türkçe dersi, öğrencinin sürece katıldığı ve sorumluluk aldığı daha bütüncül bir yapıya kavuşur.

Programın yeniliklerinden biri, ölçme değerlendirme anlayışının sınav ve sonuç odaklı yapıdan çıkarılarak sürece odaklanan ve öğrenmeyi destekleyen bir yapıya dönüştürülmesidir. OTDÖP'te (2024) biçimlendirici değerlendirme temel bir ilke olarak ele alınmaktadır. Programda, öğrenme süreci boyunca öğrencilerden çeşitli kanıtlar toplanması, bu kanıtların anlık ve geliştirici geri bildirimlerle desteklenmesi ve öğretimin elde edilen verilere göre düzenlenmesi gerektiği belirtilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öz değerlendirme, akran değerlendirme, performans görevleri, gözlem, kontrol listeleri, rubrikler, çıkış kartları ve açık uçlu sorular gibi farklı değerlendirme araçlarını dersle bütünleştirmeleri önerilir. Programda değerlendirme, sadece not verme aracı olarak görülmeyp öğrencinin öğrenme düzeyini fark etmesine, eksiklerini görmesine ve kendi öğrenmesini yönlendirmesine yardımcı olacak bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu anlayışta öğrenci, değerlendirme sürecinin pasif bir unsuru değildir. Sürece aktif olarak katılır. Geri bildirim ise öğrenmeyi yönlendiren bir araç olarak işlevi görür.

Sonuç olarak OTDÖP (2024) okuma alanını hem bilişsel hem duyuşsal boyutlarıyla birlikte ele alan, öğrenciyi sürecin aktif bir öznesi hâline getiren ve süreç odaklı değerlendirme yöntemlerini güçlendiren bir öğretim anlayışını gerektirir. Program, oyun ve etkinlik temelli öğrenme ortamlarıyla öğrencilerin derse yönelik motivasyonunu arttırmayı; öz düzenleme, iş birliği ve strateji kullanımı gibi üst düzey becerileri geliştirmeyi hedeflemiştir. Bu yönüyle programın, Türkçe dersini güncel öğrenme anlayışlarıyla uyumlu bir çerçevede ele aldığı söylenebilir.

2.1.14. Okuma

Okuma; bireyin yazılı sembolleri tanıyıp anlamlandırarak zihninde yeni anlamlar oluşturduğu, dilin bütün yönlerini harekete geçiren karmaşık bir süreçtir. Bu süreç; harfleri seslere dönüştürmekle birlikte çözümleme, yorumlama ve değerlendirme gibi üst düzey zihinsel becerileri de içerir. Okuma, dil öğreniminin merkezinde yer alan ve bireyin bilgiye ulaşma, düşüncelerini geliştirme ve kendini ifade etme yollarını açan bir beceri olarak görülür. Okuma; akademik başarıdan günlük hayatta karşılaşılan sorunları çözmeye kadar uzanan, geniş bir etki alanına sahiptir.

Okuma eğitimi, bu çok boyutlu sürecin sistemli biçimde öğretilmesini ve geliştirilmesini amaçlayan bir öğretim etkinliğidir. Etkili bir okuma eğitimi harfleri ve kelimeleri tanımanın yanı sıra; anlam kurma, değerlendirme, çıkarım yapma ve metinler arası ilişki kurma gibi üst düzey becerileri de içerir. Bu süreçte öğrencinin bilişsel özellikleri, gelişim düzeyi, ilgileri ve öğrenme biçimleri de dikkate alınmalıdır. Okuma; göz, kulak ve zihin arasındaki eş güdümü gerektiren bir etkinliktir ve öğrenme sürecinde oldukça belirleyici bir paya sahiptir (Aytaş, 2003).

Dil eğitiminin merkezinde yer alan okuma; bireyin bilgiye ulaşma, düşünme ve kendini ifade etme yollarını geliştiren temel bir beceridir. Coşkun'a (2002) göre okuma; bireyin hayatının her

alanında öğrenme, iletişim kurma ve problem çözme becerilerini de destekleyen bir araçtır. Bu bakımdan okuma eğitimi, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimlerine doğrudan katkı sağlar.

Etkili bir okuma eğitiminin temel amacı öğrencilerin metinleri doğru, akıcı ve anlamlı biçimde okuyarak eleştirel bir bakış açısı kazanmalarını sağlamaktır. Bununla birlikte, okuma eğitimi yalnızca teknik becerilerin kazandırılmasıyla sınırlı değildir. Öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerinin geliştirilmesi, okumayı anlamlı ve zevkli bir etkinlik olarak görmeleri, okuma alışkanlığı kazanmaları da bu sürecin önemli bir parçasıdır (Güneş, 2019). Bu bağlamda, öğretim programlarında okuma becerileri yalnızca bilişsel kazanımlar olarak değil; öğrencinin hayat boyu öğrenme sürecini destekleyen beceriler olarak ele alınmaktadır (MEB, 2024).

Okuma eğitimi, bilişsel süreçlerle birlikte duyuşsal boyutu da içeren bir gelişim alanıdır. Bireyin okumaya yönelik tutumu, ilgisi, motivasyonu ve öz algısı, okuma başarısının en güçlü belirleyicilerindendir. Öğrencinin okumayı değerli, yararlı ve keyifli bir etkinlik olarak algılaması okuma sürecine etkin katılımını artırır. Coşkun (2002) okuma başarısının, öğrencinin okumaya karşı geliştirdiği ilgi ve isteğe bağlı olarak arttığını belirtmektedir. Dolayısıyla okuma eğitiminin planlanmasında, öğrencilerin duyuşsal özelliklerini destekleyen etkinliklere de yer verilmesi gerekir.

2.1.14.1. Okuduğunu Anlama

Okuma sürecinin temel amacı, metinde yer alan anlamı kavrayabilmektir. Okuduğunu anlama, zihinsel bir süreçtir. Bu süreçte okuyucu, metinde sunulan bilgileri çözümlerken kendi bilgi birikimi ve deneyimleriyle ilişki kurarak anlam oluşturur. Birey sözcükleri tanımakla kalmaz; metindeki ilişkileri fark eder, ana düşünceyi belirler ve metinden çıkarımlar yapar. Etkili bir okuma, ancak metinle kurulan bu etkileşim sonucunda gerçekleşir. Okuduğunu anlama becerisi gelişen bireyler; bilgiyi daha doğru yorumlayabilir, eleştirel düşünebilir ve öğrendiklerini yeni durumlarda kullanabilir.

Okuduğunu anlama, bireyin sahip olduğu bilgilerle metinden edindiği yeni bilgileri bir araya getirerek anlam oluşturduğu bir süreçtir. Okuyucu, metni okurken önceki bilgilerini devreye sokar ve yeni bilgileri bu birikimle ilişkilendirir. Bu bağ kurulduğunda anlama daha kolay gerçekleşir ve öğrenme daha kalıcı olur. Kişi, zihninde var olan bilgilerle metinde sunulan düşünceler arasında bağlantı kurarak metni anlamlandırır. Ön bilgiler ile metindeki içerik arasında yeterli bir uyum olmadığında anlama süreci zorlaşabilir. Böyle durumlarda birey, sahip olduğu bilgileri yeniden gözden geçirir ve metindeki yeni bilgilerle uyumlu hâle getirmeye çalışır. Bu süreç sonunda anlam daha bütünlüklü bir şekilde oluşur (Yılmaz, 2008).

Okuduğunu anlama, metinde sunulan bilgilerin çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırıldığı bir süreçtir. Bu süreçte okuyucu; metinden elde ettiği bilgileri inceleme, ilişkilendirme, değerlendirme ve ön bilgileriyle birleştirme yoluyla zihninde yapılandırır. Bu nedenle

etkili bir okuma, metnin yüzeyinde kalmayıp anlamın aktif biçimde kurulmasını gerektirir. Ayrıca okuduğunu anlama sürecinde sadece bilişsel işlemler değil, öğrencinin okumaya yönelik ilgisi ve isteği de önemlidir. Özellikle okumaya karşı duyulan merak ve ilginin, öğrencilerin metni anlamaya yönelik çabasını arttırdığı ve anlama başarısını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Yıldız ve Akyol, 2011).

İnsanlar hayatları boyunca eğitim süreci ve sonrasında çok sayıda dijital, basılı ve yazılı birçok metinle karşılaşır. Bireylerin metinlerden öğrenme ürünleri elde etmesi metinleri anladıkları ölçüde gerçekleşir. Bununla birlikte öğrenciler de okul sürecinde metin kitapları, çalışma kâğıtları gibi çeşitli yazılı materyali okumak durumdadır. Okumalar anlama ile sonuçlandırılmadığı takdirde, okuma ediminin etkili oluşundan ve öğrenci başarısından bahsedilemez (Baştuğ vd., 2021).

Tompkins'e (2014) göre okuduğunu anlama; okuyucuya ve metne bağlı iki temel boyutta değerlendirilir. Baştuğ ve diğerleri (2021) okuyucu faktörlerini; ön bilgi düzeyi, okuma amacı, akıcı okuma becerisi, okuduğunu anlama stratejilerini bilme ve kullanma, çıkarım yapabilme ve motivasyon olarak sıralar. Metnin türü, yapısı, içeriği ve sözcük düzeyi ise metin faktörlerini oluşturur. Bu nedenle okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde hem öğrencinin bireysel özelliklerini hem de metnin yapısal özelliklerini dikkate alan bütüncül uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Okuduğunu anlama süreci; öğrencinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında aktif katılım göstermesiyle daha etkili hâle gelir. Öğrencinin bu süreçlerde çeşitli strateji ve teknikleri bilinçli biçimde kullanabilmesi, anlam kurma düzeyini doğrudan etkiler. Etkili bir okuyucu, okumaya başlamadan önce bir amaca sahiptir. Metni genel hatlarıyla inceler, içeriğe ilişkin tahminlerde bulunur ve okuma sürecine yönelik bir beklenti oluşturur. Okuma sırasında metni dikkatle analiz eder, gerektiğinde yeniden okur ve notlar alır. Önceden geliştirdiği tahminleri kontrol eder ve metindeki düşünceleri kendi ön bilgileriyle ilişkilendirir. Ayrıca yazarın görüşlerini sorgular ve gerektiğinde eleştirel değerlendirmelerde bulunur. Okuma sonrasında ise metni bütüncül olarak değerlendirir. Ana fikri ve yardımcı düşünceleri özetler, metnin kendisine sağladığı katkıları sorgular ve elde ettiği bilgileri gelecekte nasıl kullanabileceğini düşünür. Böylece okuma süreci; metni çözümleme eyleminden çıkarak bireyin düşünme, sorgulama ve anlam kurma becerilerini geliştiren bilişsel bir sürece dönüşür (Epçaçan, 2009).

Sonuç olarak okuduğunu anlama; bilişsel, duyuşsal ve dilsel boyutları bir arada barındıran çok yönlü bir süreçtir. Bu süreçte öğrencinin ön bilgileri, metinle kurduğu ilişki, okuma amacı ve kullandığı stratejiler belirleyici rol oynar. Okuma sırasında anlam kurmaya aktif biçimde katılan bireyler, metni derinlemesine kavrar. Böylece elde edilen bilgiler zihinde daha düzenli biçimde yer edinir ve öğrenme daha sağlam bir temele oturur. Bu nedenle okuduğunu anlama becerisi; düşünme, yorumlama ve kendini ifade etme gibi üst düzey becerilerin gelişimi açısından da temel bir beceri olarak görülmektedir.

2.1.14.2. Okuma Motivasyonu

Okuma; bireyin ilgi, tutum ve isteğiyle şekillenen bir süreçtir. Bir öğrencinin okumaya yönelmesi, okuma sürecini sürdürmesi ve metinle anlamlı bir ilişki kurması büyük ölçüde içsel güdülerine bağlıdır. Okuma sürecinde motivasyonu yüksek bireyler, metinleri anlama ve yorumlama konusunda daha istekli davranırken; motivasyonu düşük bireyler okuma eylemini zorunlu bir görev olarak görür ve sürece aktif katılım göstermezler. Dolayısıyla okuma motivasyonu hem bireyin okuma alışkanlığı geliştirmesinde hem de metinleri daha iyi anlamasında belirleyici bir rol oynar.

Okuma; bireyin duyuşsal, psikomotor ve sosyal yönlerini de içeren çok boyutlu bir etkinliktir (Aydemir ve Öztürk, 2013; Yıldız, 2013). Okuma becerisi; kişinin çevresiyle iletişim kurmasına, düşüncelerini ifade etmesine ve öğrenme ihtiyacını karşılamasına aracılık eder. Bu noktada okuma sürecinden alınan haz ve kendini geliştirme isteği, okuma motivasyonunun temelini oluşturur (İleri, 2011). Bu doğrultuda motivasyonu yüksek bireyler; okumayı bir görev olmanın ötesinde, kişisel gelişimlerini destekleyen önemli bir araç olarak değerlendirirler.

Motivasyon, genel olarak içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır (Guthrie vd., 2004). İçsel motivasyon, bireyin herhangi bir dış ödül ya da pekiştireç olmadan öğrenmeye veya okumaya duyduğu içsel istek ve merakla ilişkilidir (Etlan, 2021). İçsel motivasyonu yüksek bireyler öğrenme etkinliğine daha fazla ilgi gösterir, dikkatlerini öğrenme sürecine yöneltir ve öğrenme etkinliğini sürdürmeye daha istekli davranırlar. Bu durum bireyin öğrenme ve hatırlama düzeyinin artmasına katkı sağlayabilir (Durmuş, 2014).

Okuma motivasyonu; bireyin metinden öğrenmeye yönelik isteğini, okuma sürecine gönüllü katılımını ve stratejileri kendiliğinden kullanma eğilimini ifade eden içsel bir yönelim olarak ele alınmaktadır (Guthrie vd., 2004). Öğrenme bağlamında motivasyon, bireyin hedefe ulaşmak için gösterdiği isteklilik ve çabanın düzeyini belirler. Bu açıdan okuma motivasyonu bireyin okumaya duyduğu inanç, okumanın sağlayacağı yararlarla ilişkin farkındalık ve okumayı anlamlı bir etkinlik olarak algılama düzeyiyle yakından ilişkilidir.

Okuma motivasyonu; öğrenme ortamının niteliğinden, öğretmen ve öğrenci etkileşiminden doğrudan etkilenmektedir. Öğretmenin okuma sürecinde model olması, öğrencilere anlamlı hedefler sunması ve başarı duygusunu pekiştiren geri bildirimler vermesi öğrencilerin okuma isteğini arttıran unsurlardır (Gambrell, 2011). Bu bağlamda sınıf ortamının öğrencinin aktif katılımını destekleyecek biçimde düzenlenmesi, okumayı sadece bilişsel bir etkinlikten çıkarıp duyuşsal bir deneyime dönüştürür.

Yapılan araştırmalar, okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama becerisi arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. İçsel motivasyonu yüksek bireylerin metinleri daha iyi anladıkları ve anlam kurma sürecinde daha etkin davrandıkları belirlenmiştir (Yıldız ve Akyol, 2011). Benzer şekilde, okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu

da ortaya konmuştur (Batmaz ve Erdoğan, 2019). Dışsal motivasyonda ise birey, belirli bir hedefe ulaşmak ya da dışsal bir pekiştireç elde etmek amacıyla okuma etkinliğini sürdürür. Guthrie vd. (1996) öğrencilerin okuma motivasyonunun tek bir kaynaktan beslenmediğini, içsel ve dışsal amaçların bir arada bulunabildiğini belirtir. İçsel motivasyon; merak, metne katılım ve öğrenme isteği gibi okumayı kendi başına anlamlı kılan unsurları içerirken; dışsal motivasyon daha çok öğretmen beklentisi, ödül ya da sosyal takdir gibi dış etkenlere dayanır. Araştırma bulguları, öğrencilerin bu motivasyon türlerini aynı anda taşıyabildiğini ve bu durumun okuma davranışlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle etkili bir okuma öğretiminde, öğrencinin içsel ilgisini besleyen bir ortam oluşturulurken uygun dışsal desteklerin de süreci yapılandırıcı bir rol üstlenmesi önem taşır.

Biçimlendirici değerlendirme uygulamaları, öğrencilerin öğrenme sürecinde kendi ilerlemelerini fark etmelerini ve başarı duygusunu yaşamalarını sağlayarak içsel motivasyonu desteklemektedir. Biçimlendirici değerlendirme yaklaşımları öğrencilerin aktif katılımını artırırken, öğrenmeyi eğlenceli ve etkileşimli bir deneyim haline getirir. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin okuma sürecinde kendilerini yeterli ve başarılı hissetmelerine katkıda bulunarak okuma motivasyonlarını kalıcı biçimde güçlendirir (Black ve Wiliam, 2009; Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006).

Okuma motivasyonu; bu açıdan öğrencinin öğrenme sürecine yönelik tutumunu, çabasını ve kalıcılığını belirleyen temel bir bileşendir. Öğrencilerin okuma motivasyonlarının desteklenmesi, onların hayat boyu öğrenme becerilerinin gelişimine de katkı sağlar. Bu bağlamda, öğretim süreçlerinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun etkinliklerle içsel motivasyonlarını arttıracak öğrenme ortamlarının oluşturulması önem taşır. Bu doğrultuda, oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayarak okuma motivasyonunu güçlendireceği düşünülmektedir.

2.1.14.3. Okuma Tutumu

Tutum; bireyin belirli kişi, durum ya da nesnelere yönelik davranışlarında yönlendirici rol oynayan, sonradan öğrenilmiş eğilimlerdir (Demirel, 2005). Ateş'e (2008) göre tutum, bireyin bir olay, düşünce veya davranışı olumlu ya da olumsuz biçimde değerlendirmesinden doğar ve bu yönüyle duygusal bir temele sahiptir. Tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır (Aronson vd., 2004). Okuma süreci bağlamında bireyin okuma hakkındaki düşünce ve inançları bilişsel; metinle kurduğu duygusal bağ duyuşsal; uygun koşullar sağlandığında okuma davranışını gerçekleştirmesi ise davranışsal boyutu oluşturur (Özbay ve Uyar, 2009).

Bireyin okumaya yönelik geliştirdiği tutum "okuma tutumu" kavramı kapsamında ele alınmaktadır. Okuma tutumu, öğrencinin okumayı nasıl algıladığıyla yakından ilişkilidir. Kişinin, okuma sürecine yaklaşımını ve bu süreçten elde ettiği verimi etkileyen bir unsurdur. Bazı bireyler okumayı bilgi edinmenin, kendini geliştirmenin ve düşünce dünyasını zenginleştirmenin bir yolu olarak görürken;

bazıları için bu süreç zaman alıcı ya da zorlayıcı bir etkinlik olarak algılanabilir. Okumaya yönelik olumlu tutum, bireyin okuma sıklığını arttırmakla birlikte; anlam kurma, yorumlama ve eleştirel düşünme becerilerini de destekler. Buna karşılık, olumsuz tutuma sahip bireylerin okumaya karşı isteksiz oldukları ve okuma sürecinden yeterince yararlanamadıkları görülmektedir. Bu nedenle okuma tutumu öğrencinin, öğrenmeye karşı genel yaklaşımını da şekillendiren önemli bir duyuşsal boyut olarak değerlendirilebilir.

Kocaarslan'a (2016) göre öğrencilerin okumaya yönelik tutumları hem çevresel hem de bireysel birçok unsurun etkisiyle şekillenmektedir. Bu unsurlar; aileye ilişkin faktörler, okul ortamının niteliği ve öğrencinin merak, öz yeterlik ve motivasyon gibi içsel özellikleri çerçevesinde ele alınabilir. Okuma becerileri, okul hayatının ilk yıllarından itibaren sürekli bir gelişim gösterir ve bu süreçte öğrencinin içinde bulunduğu çevresel koşullar, okumaya yönelik tutumlarının biçimlenmesinde belirleyici bir rol oynar. Bu nedenle okuma tutumu, öğrencinin akademik gelişimiyle de yakından ilişkilidir. Nitekim Donaldson (2010), yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin genellikle daha pozitif okuma tutumlarına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Benzer biçimde Tunde-Awe (2014), öğrencilerin okuma tutumları ile okuduğunu anlama performansları arasında yüksek ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirterek, olumlu tutumun akademik başarıyı destekleyici bir rol üstlendiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerde olumlu okuma tutumu oluşturmak, okuma alışkanlığı kazandırma sürecinin temel hedeflerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Gül (2008), bireyin herhangi bir konuya yönelik olumlu tutum geliştirmesinin başarı düzeyini arttırdığını ve bu ilişkinin eğitim süreçlerinde de belirgin biçimde gözlemlendiğini belirtir. Bu bakış açısından hareketle okuma tutumunun da okuduğunu anlama becerileriyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Okumaya karşı olumlu bir tutuma sahip öğrenciler, metne daha yüksek dikkatle odaklanmakta ve anlam kurma süreçlerinde daha başarılı performans göstermektedir. Ateş (2008) okumaya yönelik tutumun bireyin hem okuma davranışını hem de anlam kurma sürecini etkileyebileceğini ifade ederken, Karahan (2015) okuma tutumu yüksek olan bireylerin okuduklarını anlama düzeylerinin genellikle daha gelişmiş olduğunu vurgular. Kaya (2006) olumlu tutuma sahip öğrencilerin stratejik okuma becerilerinin daha yüksek olduğunu ve bu stratejilerin okuduğunu anlamayı desteklediğini ortaya koymuştur. Bu durum okuma tutumunun duyuşsal bir eğilim olmasının yanında, okuduğunu anlamayı kolaylaştıran bilişsel bir değişken olduğunu da göstermektedir.

Sonuç olarak okuma tutumu öğrencinin metinle kurduğu etkileşimi, okuma isteğini ve anlam kurma sürecindeki başarısını doğrudan etkileyen önemli bir duyuşsal boyuttur. Oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamaları, öğrenmeyi eğlenceli ve katılımcı hâle getirerek öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerini arttırabilir ve olumlu tutumların oluşumuna zemin hazırlayabilir. Bu yönüyle söz konusu uygulamaların öğrencilerin okuma tutumlarını güçlendirici bir işlev üstlenmesi beklenmektedir.

2.1.14.4. Okur Öz Algısı

Okur öz algısı, bireyin kendisini bir okur olarak nasıl tanımladığına ve okuma sürecine ilişkin yeterliklerine dair inançlarını ifade eder. Bu kavram, öğrencinin okumaya yönelik tutumuyla yakından ilişkili olup bireyin okuma davranışlarını, metinleri anlama biçimini ve okuma sürecine katılım düzeyini önemli ölçüde etkiler. Öz algısı güçlü olan kişiler, okuma görevlerine karşı daha istekli bir tutum sergilerler. Kendilerine güvendikleri için metne başlamaktan kaçınmaz, sürece gönüllü olarak katılırlar. Zor metinlerle karşılaştıklarında ise vazgeçmek yerine daha fazla çaba gösterir, anlam kurma sürecinde daha dirençli davranırlar. Buna karşılık, kendini yetersiz bir okur olarak algılayan bireylerin okuma motivasyonlarının ve metinle etkileşimlerinin sınırlı olduğu görülür. Bu bağlamda okur öz algısı, öğrenme sürecine yönelik genel benlik algısını şekillendiren önemli bir psikolojik değişken olarak değerlendirilmektedir.

Bandura (1977), öz yeterlik kavramını bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine dair inancı olarak tanımlamış ve bu kavramı davranış değişimini açıklayan temel bir psikolojik unsur olarak ele almıştır. Daha sonra geliştirdiği Sosyal Bilişsel Kuram’da (Bandura, 1986) öz yeterliği bireyin davranışları, kişisel özellikleri ve çevresel faktörler arasındaki karşılıklı etkileşimi açıklayan merkezî bir yapı olarak değerlendirmiştir. Bu yaklaşıma göre bireyin geçmiş yaşantıları, başarı deneyimleri, gözlemlediği modeller ve aldığı sosyal destek öz yeterlik inancının gelişiminde belirleyici rol oynamaktadır. Öz yeterlik, bireyin belirli bir performansı sergileme kapasitesine olan inancını yansıtırken; öz algı, bu inancın bireyin genel benlik değerlendirmesine yansıyan biçimidir. Dolayısıyla okur öz algısı, bireyin okuma görevleri karşısında kendisini ne ölçüde yeterli gördüğüyle ilgilidir. Bu yeterlik algısı ise bireyin okuma sürecine yönelik tutumunu ve motivasyonunu doğrudan etkilemektedir.

Okur (2017) kitaplarla düzenli ilişki kuran, okumayı bir alışkanlık hâline getiren ve bu süreçten keyif alan bireylerin kendilerini genellikle yeterli bir okuyucu olarak tanımladıklarını belirtmiştir. Ülper, Yaylı ve Karakaya’ya (2013) göre öz yeterlik inancı yüksek olan öğrenciler, okuma sürecinde başarılı olacaklarına inanırlar. Bu inanç, bireyde içsel bir okuma motivasyonu oluşturarak onu metinle etkileşime geçmeye yönlendirir. Böyle bir yönelimle okuma sürecine katılan birey, ön bilgilerini metindeki yeni bilgilerle ilişkilendirir ve bu bağlantılardan hareketle anlam çıkarımları yapar. Dolayısıyla güçlü bir öz yeterlik inancı hem okuma davranışının başlamasında hem de anlam kurma sürecinin derinleşmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Buna karşın Henk ve Melnick (1995) kendilerini yetersiz okuyucu olarak gören bireylerin kitaplara karşı olumsuz bir tutum geliştirdiklerini, okuma faaliyetlerinden kaçındıklarını ve bu alanda çaba göstermekte isteksiz olduklarını belirtmişlerdir.

Smith’e (2020) göre öğrencilerin kendilerini “iyi bir okuyucu” olarak nasıl tanımladıklarının anlaşılması, okuma sürecine ilişkin algılarının çözümlenmesi açısından önem taşır. Öğrencilerin okuma sürecine ilişkin algıları doğru biçimde değerlendirildiğinde, öğretmenler onların hem bilişsel hem de

duyuşsal ihtiyaçlarına daha bilinçli biçimde yaklaşabilirler. Smith'in (2020) bulgularına göre öğrenciler "iyi okuyucu"yu tanımlarken anlama temelli özelliklere, akıcılık ve sözcük çözümlleme becerilerinden daha fazla önem vermektedir.

Öğrencilerin metinlerle kararlı biçimde etkileşim kurmaları, hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırarak okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir (Henk, Marinak ve Melnick, 2013). Bu nedenle öğretim sürecinde yalnızca bilişsel becerilere değil, öğrencilerin başarıya yönelik inançlarını güçlendirmeye de odaklanılması gerekir. Akar (2008) öz yeterliğin geliştirilmesi için geri bildirim verme, hedef belirleme, model olma, strateji öğretilimi, uygun düzeyde görev sunma ve destekleyici öğretmen tutumu gibi uygulamaların önemini vurgulamaktadır. Benzer biçimde Henk ve Melnick (1995), öğrencilerin okuma sürecine ilişkin algılarının desteklenmesinin okuma başarısı ve motivasyonu açısından belirleyici olduğunu ifade etmektedir.

Okur öz algısının, bireyin okuma sürecine ilişkin öz yeterlik inancını, metinle kurduğu etkileşimi ve öğrenme motivasyonunu etkileyen çok boyutlu bir yapı olduğu görülmektedir. Öz algısı yüksek öğrenciler okuma eylemine daha istekli katılarak anlam kurma ve yorumlama süreçlerinde daha başarılı performanslar sergilemektedir. Bu çerçevede, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını destekleyen uygulamaların okur öz algısını güçlendireceği düşünülmektedir. Bu bağlamda oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamaları, öğrencilerin öz güvenlerini arttırarak okur öz algısının olumlu yönde gelişmesine katkı sağlayabilir.

Literatür Taraması

Okuma; bireyin bilişsel, duyuşsal ve dilsel gelişimini doğrudan etkileyen temel bir dil becerisidir. Bu nedenle öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini, okuma tutumlarını, motivasyonlarını ve okur öz algılarını geliştirmeye yönelik çeşitli öğretim yaklaşımları üzerine hem yurt içinde hem de yurt dışında çok sayıda araştırma yapılmıştır.

Oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamaları, birçok ülkede öğrenme sürecini desteklemek amacıyla yaygın biçimde kullanılmaktadır. Bu alanda yapılan uluslararası araştırmalar; biçimlendirici değerlendirmenin öğretim sürecindeki işlevine, öğrenmeye katkısına ve oyun temelli yaklaşımlarla bütünleştirilmesine yönelik çeşitli incelemeleri kapsamaktadır. Bu kapsamda farklı ülkelerde yürütülen araştırmalardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Su ve Zou (2024), eğitim alanında oyun temelli değerlendirmenin son on yıldaki uygulamalarını sistematik olarak inceleyerek kuramsal dayanaklar, oyun türleri ve oyun içi ölçme uygulamalarına ilişkin kapsamlı bir görünüm sunmuştur. Çalışmada, kanıt merkezli tasarımın en sık başvurulan yaklaşım olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca simülasyon, sürükleyici ve zengin oyun öğeleri içeren video oyunlarının değerlendirme aracı olarak öne çıktığı belirtilmektedir. İncelenen çalışmaların çoğunluğunun ABD kaynaklı olduğu, oyun temelli değerlendirmenin özellikle fen ve fizik alanlarında yoğunlaştığı, oyun içi verilerin anlık geri bildirim ve uyarlanmış öğretim için etkin biçimde kullanıldığı

vurgulanmıştır. Bu bulgular, oyun temelli biçimlendirici değerlendirmenin kuramsal olarak güçlü bir zemine sahip olduğunu ve uygulamaların dersin ihtiyacına ve oyun özelliklerine göre tasarlanması gerektiğini göstermektedir.

OECD'nin 2021'de yayımladığı rapor, on beş yaşındaki öğrencilerin dijital çağda okuryazarlık becerilerini nasıl geliştirdiklerini inceler. Raporda öğrencilerin çevrim içi bilgi kaynaklarını seçme, doğrulama ve yorumlama stratejileri geliştirmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Raporda ayrıca ülkeler arası dijital kaynaklara erişim eşitsizliklerinin, öğrencilerin okuma başarısını ve motivasyonunu etkilediği belirtilir. Örneğin dijital araçlar ve teknolojik altyapı noktasında dezavantajlı öğrencilere sağlanan desteklerin, okuma becerilerini geliştirmede önemli rol oynadığına dikkat çekilir. Bu bağlamda geri bildirim ve biçimlendirici değerlendirme süreçlerinin, öğrencilerin dijital okuryazarlık stratejilerini geliştirmesine katkı sağlayabileceği önerisi dolaylı olarak ifade edilmektedir.

Avrupa Komisyonu tarafından yayımlanan Eurydice (2018) raporu, 28 Avrupa ülkesinde biçimlendirici değerlendirmenin sınıf içi uygulamalarını kapsamlı biçimde incelemiştir. Raporda, öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrencilerden sürekli kanıt topladığı, öğrencilere geri bildirim verdiği ve öğretimi bu kanıtlara göre uyarladığı durumlara dikkat çekilmektedir. Bu tür uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, derse katılım ve öz düzenleme becerilerini de arttırdığı vurgulanmaktadır. Bununla birlikte rapor; birçok ülkede biçimlendirici değerlendirmenin hâlâ yüzeysel uygulandığını, özellikle geri bildirimin çoğu zaman yalnızca doğru-yanlış düzeyinde kaldığını ve gelişimi yönlendiren nitelikte olmadığını ortaya koymuştur. Rapor genel olarak etkili biçimlendirici değerlendirmenin; öğrenciyi sürece aktif olarak katan, öğrenme hedeflerini görünür kılan ve sürekli geri bildirim döngüleriyle desteklenen bir yapı gerektirdiğini vurgulayarak bu yaklaşımın politika ve öğretmen eğitiminde güçlendirilmesi gerektiğini önermektedir.

Wang (2015) oyun tabanlı öğrenci yanıt sistemlerinin “yeni-lik etkisi” ile kısa vadede yüksek katılım ve coşku yarattığını, ancak tekrar kullanımda bu etkinin azaldığını göstermektedir. Çalışmada ders içi mini oyunlar, yarışma kurgusu ve anlık geri bildirimlerin katılımı arttırdığı; buna karşın sürekli rekabet, tekdüze soru türleri ve aşırı sıklık gibi tasarım kararlarının etkiyi zamanla zayıflattığı belirtilmiştir. Bulgular; oyun temelli araçların biçimlendirici değerlendirme amaçlı kullanımında çeşitlendirme (soru türleri, iş birlikçi ve yarışmacı denge), dönüt kalitesi ve uygun zamanlama gibi unsurların kalıcı öğrenme ve sürdürülebilir motivasyon için önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Mislevy, Corrigan ve Oranje (2012), oyun tabanlı değerlendirme süreçlerine yönelik kapsamlı bir çerçeve geliştirerek biçimlendirici değerlendirmenin dijital oyunlarla nasıl bütünleştirilebileceğini açıklamıştır. Araştırmada oyunların öğrenci performansına ilişkin gerçek zamanlı veri toplayan güçlü bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği vurgulanmıştır. Bu çerçevede oyun içi görevlerin öğrencilerin problem çözme, strateji geliştirme ve karar verme becerilerini ortaya çıkardığı ifade edilmiştir. Çalışma, oyun ortamlarında toplanan verilerin öğrencilere anlık geri bildirim vermek ve öğrenme sürecini

uyarlamak için kullanılabileceğini göstermiştir. Bu yönüyle, oyun temelli biçimlendirici değerlendirmenin hem bilişsel becerileri ölçen hem de öğrencinin öğrenme sürecini destekleyen yenilikçi bir yaklaşım sunduğu belirtilmiştir. Bu çalışma, oyun tabanlı ölçme ve biçimlendirici değerlendirme modellerinin teorik temellerini güçlendiren önemli bir uluslararası araştırma olarak kabul edilmektedir.

Shute (2011), “stealth assessment” (gizil değerlendirme) yaklaşımıyla değerlendirmenin oyunların içine görünmez biçimde yerleştirilebileceğini gösterir. Bu yaklaşımda öğrencinin oyunda yaptığı seçimler, çözdüğü görevler ve ilerleme biçimi, hedeflenen becerilere (örneğin problem çözme, strateji kurma) dair kanıt olarak ele alınır. Oyun sırasında toplanan veriler düzenli biçimde yorumlanır ve anında geri bildirim ile öğrencinin ihtiyacına göre destek sağlanır. Böylece ölçme, dersin sonunda ayrı bir sınav olmaktan çıkar; öğrenmenin tam ortasında, öğrencinin motivasyonunu ve katılımını düşürmeden sürer. Çalışma oyunun doğal akışını bozmadan, öğrenmeyi izlemenin ve yönlendirmenin mümkün olduğunu ortaya koyar.

Heritage (2010), “Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems” (Biçimlendirici Değerlendirme ve Yeni Nesil Değerlendirme Sistemleri) başlıklı çalışmasında biçimlendirici değerlendirmeyi bir araç değil, öğretim sürecine gömülü bir süreç olarak tanımlamaktadır. Çalışmada öğretmenin önce hedefleri açıkça paylaşması, derste öğrencilerden küçük kanıtlar (yanıtlar, kısa etkinlikler, konuşmalar) toplaması, buna göre anında geri bildirim vermesi ve öğretimini hemen uyarlaması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrencinin de kendi öğrenmesini izlemesi ve akranlarıyla dönüt alışverişi yapması bu sürecin parçasıdır. Böylece öğretmen, “Ne durumdayız ve bir sonraki adım ne olmalı?” sorusuna derste cevap bulur ve öğrenciler de anında yönlendirme olarak ilerler. Bu yaklaşım, dijital/oyun temelli ortamlar gibi anlık veri ve dönüt üreten uygulamalarda oldukça etkilidir.

Brookhart (2010) “Formative Assessment Strategies for Every Classroom” (Her Sınıf İçin Biçimlendirici Değerlendirme Stratejileri) adlı kitabında, biçimlendirici değerlendirmenin dersin içinde ve sürekli yürüyen bir süreç olduğunu savunmaktadır. Ayrıca öğretmenin öğrenme hedeflerini öğrencilerle açık paylaşması, başarı ölçütlerini somut örneklerle görünür kılması, derste küçük kanıtlar toplaması, bu kanıtlara göre anında ve eyleme dönük geri bildirim vermesi ve öğretimi hemen uyarlaması gerektiğini vurgulamaktadır.

Black ve Wiliam (2009), “Developing the Theory of Formative Assessment” (Biçimlendirici Değerlendirmenin Kuramını Geliştirmek) adlı çalışmalarında biçimlendirici değerlendirmeyi derste sürekli işleyen bir süreç olarak açıklamaktadır. Öğretmen ve öğrenci, “Şu an neredeyiz, nereye gitmeliyiz, oraya nasıl gideriz?” sorularına ders içindeki küçük kanıtlara (cevaplar, kısa etkinlikler, konuşmalar) bakarak birlikte karar verir. Hedefler ve başarı ölçütleri açıkça paylaşılır, öğretmen anında ve geliştirici geri bildirim verir. Öğrenci öz değerlendirme ve akran dönütü ile sürece katılır ve öğretim,

toplanan kanıtlara göre hemen uyarlanır. Yazarlar, bu döngünün dersin akışını canlı tuttuğunu ve öğrenmeyi belirgin biçimde ilerlettiğini vurgulamaktadır.

Prensky (2001) dijital oyunların öğrenme sürecinde motivasyon, dikkat ve kalıcılık üzerindeki etkilerini tartışarak oyunların eğitimle bütünleşmesine ilişkin ilkeleri ortaya koymaktadır. Araştırma iyi tasarlanmış oyunlarda amaçlar, kurallar, geri bildirim ve ilerleme döngülerinin öğrenmeyi sürükleyici hâle getirdiğini; puan, seviye, görev ve anında dönüt gibi unsurların öğrencinin hedefe yönelik çabasını desteklediğini vurgulamaktadır. Yazara göre öğretim hedefleriyle uyumlu bir tasarım benimsendiğinde oyunlar öğrenciyi sadece güdülemez, aynı zamanda öğrenciye anlık geri bildirim sunan bir öğrenme ortamı sağlar. Bu yönüyle çalışma oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına kuramsal bir dayanak oluşturur.

Hattie ve Timperley (2007) geri bildirimin öğrenme üzerindeki en güçlü etkenlerden biri olduğunu belirtmiş ve etkisinin nasıl verildiğine bağlı olarak değiştiğini vurgulamıştır. Çok sayıda meta-analiz sonucunda geri bildirimin yüksek etki büyüklüğüne (0.79) sahip olduğu, ancak her tür geri bildirimin aynı derecede faydalı olmadığı bulunmuştur. Çalışmada geri bildirim görev, süreç, öz düzenleme ve benlik düzeylerinde ele alınmış; özellikle süreç ve öz düzenleme düzeyindeki geri bildirimlerin en etkili olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte, yalnızca övgü içeren benlik düzeyindeki geri bildirimin çoğunlukla etkisiz olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca etkili geri bildirimin “Hedefim ne, şu an neredeyim ve şimdi ne yapmalıyım?” sorularına cevap vermesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu çalışma, geri bildirimi sadece bilgi verme değil, öğrenme hedefiyle mevcut durum arasındaki farkı kapatan stratejik bir süreç olarak ele almış ve alana kapsamlı bir model sunmuştur.

OECD’nin 2005 yılında yayımladığı “Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms” (Biçimlendirici Değerlendirme: Ortaöğretim Sınıflarında Öğrenmeyi Geliştirme) başlıklı raporda, biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme sürecini derinleştirmede ve akademik başarılarını arttırmada güçlü bir araç olduğunu ortaya konmuştur. Raporda, etkili biçimlendirici değerlendirmenin yalnızca sonuç odaklı testlerle değil; sürekli geri bildirim, öğrenci katılımı, öz değerlendirme ve öğretmen–öğrenci etkileşimi yoluyla gerçekleştiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini izleme, hedef belirleme ve hatalardan öğrenme fırsatı bulduklarında öz düzenleme ve motivasyonlarının yükseldiği belirtilmiştir. Ayrıca geri bildirimin “doğru–yanlış” bilgisinden öte, öğrenciye neyi nasıl geliştireceğini gösteren yönlendirici nitelikte olması gerektiği ifade edilmiştir. Raporda pek çok ülkeden örnek uygulamalar sunulmuş ve biçimlendirici değerlendirmenin kalıcı öğrenme, yüksek katılım ve daha olumlu tutumlar üzerinde sistematik şekilde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gee (2003), iyi tasarlanmış video oyunlarının öğrenmeyi destekleyen temel ilkelerini vurgulayarak oyunların birer “öğretici ortam” gibi işlediğini savunur. Oyunlarda hedefe yönelik görevler, açık kurallar, deneme-yanılmayı teşvik eden döngüler, kademeli zorlaşan görevler ve sürekli

geri bildirim öğrencinin etkin katılımını sürdürür. Oyuncunun bir rol veya kimlik üstlenmesi, problem çözme ve strateji geliştirme gibi üst düzey becerilerin doğal akışta ortaya çıkmasına imkân verir. Bu yaklaşıma göre oyunlar, öğrenme sürecinde öğrenciye anlık geri bildirim sunan ve öğretmenin öğretimi bu geri bildirimlere göre uyarlamasına imkân tanıyan biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına zemin hazırlar.

Türkiye’de konuyla ilgili yapılan çalışmalar ise şu şekildedir:

MEB (2025) tarafından yayımlanan ölçme ve değerlendirme kılavuzlarında biçimlendirici değerlendirme, öğrenme sürecini destekleyen ve öğrencinin gelişimini izlemeye odaklanan dinamik bir yaklaşım olarak ele alınmıştır. Bu kılavuzlarda öğretmenlere; anlık geri bildirim, açık uçlu soru, performans görevi, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, rubrik kullanımı, çıkış kartı, kavram haritası gibi uygulamalarla sürece dayalı değerlendirme yapmaları önerilmiştir. MEB, biçimlendirici değerlendirmenin öğretimi yönlendiren bir araç olarak kullanılmasının altını çizmiş; öğrencilerin aktif katılımı, hatalarını fark etmesi, öğrenmesini düzenlemesi ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından bu yaklaşımın önemini vurgulamıştır. Bu durum; MEB’in biçimlendirici değerlendirmeyi öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak gördüğünü, bu yaklaşımın okullarda yaygınlaştırılmasını hedeflediğini ve politika düzeyinde desteklediğini ortaya koymaktadır.

MEB’in 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde (2018) ölçme değerlendirme yaklaşımının; sınav ve sonuç odaklı yapıdan çıkarılarak öğrenme sürecini izleyen, öğrencinin gelişimini destekleyen ve geri bildirim temelli biçimlendirici değerlendirme anlayışına dönüştürülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Belgede öğretmenlerin derste öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, performans görevleri, rubrikler, anlık geri bildirim ve süreç odaklı değerlendirme araçlarını kullanmaları teşvik edilmiş, değerlendirme sonuçlarının sadece not vermek için değil, öğretimi yönlendirmek ve öğrenmeyi geliştirmek için kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca vizyon belgesinde oyun temelli ve oyunlaştırılmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin motivasyonunu ve derse katılımını arttırdığı, dijital içerik ve etkileşimli uygulamaların öğrenmeyi desteklediği ifade edilmiştir. Vizyon belgesinde okuma becerisi, tüm derslerin temelinde yer alan stratejik bir beceri olarak ele alınmış; okuma kültürü, okuma motivasyonu ve üst düzey okuma stratejilerinin geliştirilmesine yönelik öğrenme ortamlarının oluşturulması hedeflenmiştir. Bu yaklaşım MEB Ölçme Değerlendirme Reformu (2023) ile daha da güçlendirilmiş; biçimlendirici değerlendirmenin sistematik olarak eğitim süreciyle bütünleştirilmesi, dijital ve oyunlaştırılmış değerlendirme araçlarının geliştirilmesi, öğrencilere kişiselleştirilmiş geri bildirim verilmesi ve süreç odaklı izleme sistemlerinin kurulması gibi hedefler resmî olarak açıklanmıştır. Bu belgeler; MEB’in oyun temelli öğrenmeyi, okuma becerilerinin geliştirilmesini ve biçimlendirici değerlendirmeyi stratejik bir öncelik olarak benimsediğini ve bu yaklaşımları politika düzeyinde desteklediğini göstermektedir.

Bahadır (2025) fen eğitiminde biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları, bilimsel süreç becerileri ve öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada karma yöntem yaklaşımı benimsenmiş; nicel veriler ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle, nitel veriler ise durum çalışması yoluyla elde edilmiştir. 7. sınıf düzeyindeki 24 öğrenciyle gerçekleştirilen uygulamalarda çeşitli biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri (öz ve akran değerlendirme, trafik ışığı kartları, kavram haritaları, iki yıldız bir dilek vb.) süreçle bütünleştirilmiştir. Bulgular, biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını ve bilimsel süreç becerilerini anlamlı düzeyde arttırdığını ortaya koymuştur. Buna karşın öz düzenleme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış elde edilememiş; bu durumun sürenin sınırlı olmasından kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Nitel veriler ise öğrencilerin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını eğlenceli, motive edici ve öğrenmeyi kalıcı hâle getiren uygulamalar olarak değerlendirdiklerini göstermiştir.

Bıçakcı (2025) eğitimde tasarım temelli araştırma yaklaşımıyla yürütülen çalışmada oyunlaştırma ilkeleri (puan, rozet, liderlik tablosu, hikâyeleştirme) ile biçimlendirici değerlendirme stratejileri (anlık geri bildirim, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, performans görevleri) birleştirilerek dijital bir değerlendirme modeli oluşturulmuştur. Model ortaokul öğrencileriyle uygulanmış ve hem nicel hem de nitel verilerle değerlendirilmiştir. Bulgular; oyunlaştırma destekli biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını, sürece aktif katılım sağladığını, öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiğini ve öğrencilerin dijital teknolojiye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Öğrenciler bu yaklaşımı geleneksel testlere göre daha adil, motive edici ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak değerlendirmiştir. Çalışma, oyunlaştırmanın biçimlendirici değerlendirme ile bütünleştirildiğinde hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarda güçlü etkiler ortaya koyabileceğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Göksel'in (2024) araştırmasında POSSE okuduğunu anlama stratejisi eğitiminin 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi, okumaya yönelik tutumu ve okuduğunu anlama öz yeterlikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Karma yöntemle yürütülen çalışmada deney ve kontrol gruplu desen kullanılmış, 10 haftalık uygulama sonrasında hem başarı hem de tutum hem de öz yeterlik puanlarında deney grubu lehine anlamlı artışlar elde edilmiştir. Ayrıca nitel bulgular, öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin arttığını, derse karşı ilgi ve motivasyonlarının yükseldiğini ve POSSE stratejisinin uygulanmasını faydalı bulduklarını göstermiştir.

Toprak (2022), biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının Türkçe dersindeki etkinliğini incelemek amacıyla karma yöntemle bir araştırma gerçekleştirmiştir. Ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan çalışmada, deney grubunda Türkçe dersleri sürece yayılmış biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri (öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, performans görevleri, anlık geri bildirim, gözlem formları vb.) ile yürütülürken; kontrol grubunda geleneksel

değerlendirme yöntemleri uygulanmıştır. Bulgular, biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarını anlamlı düzeyde arttırdığını göstermiştir. Nitel veriler ise öğrencilerin bu yaklaşımı; sürece aktif katılım sağladığı, kendilerini daha iyi ifade etmelerine yardımcı olduğu, öğrenmeyi somutlaştırdığı ve dersi daha eğlenceli hâle getirdiği yönünde değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrenciler, sürekli geri bildirim almalarının hatalarını fark etmelerini ve öğrenmelerini düzenlemelerini kolaylaştırdığını belirtmiştir.

Başkâhya'nın (2021) çalışmasında oyun temelli öğrenme etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin cebir başarıları, matematiğe yönelik tutumları ve bu etkinliklere ilişkin görüşleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Tek gruplu ön test–son test deseninde yürütülen araştırmada 5 hafta boyunca oyun temelli ders planları uygulanmış ve nicel veriler başarı ve tutum ölçekleriyle, nitel veriler ise öğrenci görüşmeleriyle toplanmıştır. Bulgular, oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin cebir başarılarını anlamlı düzeyde arttırdığını, matematiğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin bu yöntemi derste görmekten memnun olduklarını göstermektedir.

Sönmez (2020), biçimlendirici değerlendirmenin ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle yürütülen araştırmada, deney grubunda dersler sürece yayılan biçimlendirici değerlendirme etkinlikleriyle (öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, anlık geri bildirim, performans görevleri, soru-cevap, eksikleri tamamlama etkinlikleri vb.) işlenirken; kontrol grubunda geleneksel yöntem ve sonuç odaklı değerlendirme yaklaşımı kullanılmıştır. Uygulama sonunda deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Nitel bulgular, öğrencilerin biçimlendirici değerlendirme süreci sayesinde hatalarını daha kolay fark ettiklerini, metni daha dikkatli okuduklarını, derse daha aktif katıldıklarını ve kendilerini daha iyi ifade ettiklerini ortaya koymuştur.

Demir Öztürk ve Eren (2020), oyunlaştırma tabanlı değerlendirme platformlarının öğrencilerin derse katılımı ve akademik motivasyonları üzerindeki etkisini incelemiştir. Ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle yürütülen araştırmada deney grubunda değerlendirme süreci Kahoot ve Quizizz gibi dijital oyunlaştırma araçlarıyla gerçekleştirilirken, kontrol grubunda geleneksel kâğıt kalem uygulamaları kullanılmıştır. Bulgular, nicel açıdan oyunlaştırılmış değerlendirme aracının derse katılım ve motivasyon düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermiştir. Nitel veriler; öğrencilerin bu uygulamaları eğlenceli, dikkat çekici, kalıcı öğrenmeyi destekleyici ve pekiştirici bulduklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, oyunlaştırma tabanlı biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının her zaman istatistiksel olarak yüksek etki yaratmasa da öğrencilerin derse yönelik tutum, ilgi ve gönüllü katılımını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

İnaltun ve Ateş (2018), fen bilimleri eğitiminde biçimlendirici değerlendirmenin kullanımına ilişkin yurt içi literatürü inceleyerek bu yaklaşımın öğretim sürecindeki işlevini kapsamlı biçimde ortaya

koymuştur. Araştırmada, biçimlendirici değerlendirmenin sadece ölçme amacıyla değil, öğrenmeyi yönlendiren ve öğrenci gelişimini destekleyen bir süreç olarak ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin geri bildirim verme, öğrenci katılımını sağlama, öz ve akran değerlendirme uygulamalarına yer verme konusunda zaman zaman güçlük yaşadıkları; ancak etkili uygulandığında biçimlendirici değerlendirmenin öğrenci motivasyonu, derse katılım, kavramsal anlama ve öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca araştırmacılar, biçimlendirici değerlendirmenin Türkiye’de giderek daha fazla ilgi görmesine rağmen uygulamaların çoğunlukla kuramsal düzeyde kaldığını ve sınıf içi uygulamalarda yeterince kullanılmadığını ifade etmişlerdir. Bu çalışma, Türkiye’de biçimlendirici değerlendirmenin mevcut durumunu ortaya koyması ve uygulamaya yönelik ihtiyaçları belirtmesi bakımından alan yazınına önemli bir katkı sunmaktadır.

Tokgöz (2017) tarafından yürütülen çalışmada, oyun temelli öğrenme yaklaşımının beşinci sınıf öğrencilerinin fen dersindeki akademik başarıları, fene yönelik tutumları ve bilginin kalıcılığı üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Araştırmada nicel veriler, ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desen aracılığıyla elde edilmiştir. Deney grubunda fen öğretimi oyun temelli etkinliklerle gerçekleştirilirken, kontrol grubunda geleneksel öğretim uygulamalarına yer verilmiştir. Uygulama sonucunda oyun temelli öğrenmenin akademik başarıyı arttırdığı, öğrenmenin kalıcılığını desteklediği ve öğrencilerin fene yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencilerin derse daha istekli katıldıkları, motivasyonlarının yükseldiği ve öğrenme sürecini daha eğlenceli buldukları belirlenmiştir. Bu çalışma oyun temelli uygulamaların sadece bilişsel kazanımları değil, aynı zamanda tutum ve motivasyon gibi duyuşsal boyutları da geliştirebildiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Okur’un (2017) çalışmasında ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ile okur öz algıları, farklı değişkenler çerçevesinde ele alınmıştır. İlişkisel tarama modeliyle yürütülen araştırmaya farklı sosyoekonomik düzeylere sahip dört ilçeden toplam 556 öğrenci katılmıştır. Bulgular, öğrencilerin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının genel olarak orta-yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Kız öğrencilerin hem motivasyon hem de öz algı puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu; ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin motivasyon ve öz algılarının da arttığı belirlenmiştir. Okul öncesi eğitime katılımın, öğrencilerin puanları üzerinde olumlu bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. En dikkat çekici bulgu, okuma motivasyonu ile okur öz algısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmasıdır. Bu sonuçlar, okuma sürecinin sadece bilişsel bir beceri olmadığını; motivasyon ve öz algı gibi duyuşsal boyutlarla yakından bağlantılı olduğunu ortaya koymakta ve okuma çalışmalarında bu değişkenlerin birlikte ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Ozan (2017) biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla kapsamlı bir doktora çalışması yürütmüştür. Karma yöntemle desenlenen araştırmada nicel bölümde ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel bölümde ise durum çalışması kullanılmıştır. 28 hafta süren

uygulamada deney grubunda sosyal bilgiler dersleri biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri (öz ve akran değerlendirme, anlık geri bildirim, performans görevleri, rubrikler, soru-cevap, çıkış kartları vb.) ile işlenirken; kontrol grubunda geleneksel öğretim ve değerlendirme yöntemleri uygulanmıştır. Bulgular; biçimlendirici değerlendirmenin akademik başarıyı anlamlı düzeyde arttırdığını, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini ve öz düzenleme becerilerinde pozitif değişim sağladığını göstermiştir. Nitel veriler öğrencilerin bu yaklaşımı motive edici, destekleyici ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bulduklarını; öğretmenlerin ise öğrenciler hakkında daha fazla bilgi toplayabildiğini ve öğretimi buna göre uyarlayabildiğini ortaya koymuştur.

Ertem (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Türkçe öğretim sürecinde yararlanılan dijital oyun temelli ortamların özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri ele alınmıştır. Nitel araştırma deseninde yürütülen çalışmada, amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 10 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve veriler betimsel analizle incelenmiştir. Bulgular; öğretmenlerin oyun temelli dijital ortamların öğrencilerin derse olan ilgisini arttırdığını, motivasyonu yükselttiğini, aktif katılımı desteklediğini ve öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca bu ortamların Türkçe dersinde özellikle kelime öğretimi, dil bilgisi, okuduğunu anlama, yazma çalışmaları ve düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olabileceği ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenler, oyun temelli dijital ortamların içerik bakımından yetersiz olduğunu, mevcut örneklerin kalite ve çeşitlilik açısından sınırlı kaldığını, donanım eksikliği, zaman yetersizliği ve sınıf yönetimi gibi sorunların kullanım sürecini zorlaştırdığını belirtmiştir.

Ateş (2008) doktora tezinde, okuduğunu anlama düzeyi ile Türkçe dersine yönelik tutum ve akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişkilere odaklanmıştır. İlişkisel tarama modeline dayalı çalışmaya Konya ilindeki okullardan seçilen 346 öğrenci katılmıştır. Okuma anlama becerilerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ölçme aracı, derse yönelik tutumları ortaya koyan ölçek ve öğrencilerin başarı durumlarını yansıtan puanlar temel veri kaynakları olarak kullanılmıştır. Bulgular, okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ve akademik başarılarının anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca okuduğunu anlama, tutum ve başarı arasında pozitif yönlü ilişkiler bulunmuştur. Çalışmada cinsiyet, aile gelir durumu ve ebeveyn eğitim düzeyinin de okuduğunu anlama ve başarı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar okuduğunu anlamının yalnızca bilişsel bir beceri olmadığını, öğrencilerin derse yönelik tutumları ve genel başarılarıyla yakından ilişkili olduğunu ortaya koyarak okuma sürecinin duyuşsal ve akademik boyutlarının birlikte ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Tural (2005) oyun ve etkinliklerle öğretimin, ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki erişim düzeyleri ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Ön test–son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılan çalışmada, deney grubunda matematik konuları oyun temelli etkinliklerle öğretilirken; kontrol grubunda geleneksel yöntemler uygulanmıştır. Araştırma bulguları,

oyun ve etkinliklerle öğretim yapılan deney grubunun hem akademik başarı hem de derse yönelik tutum puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin matematik dersine karşı daha istekli ve motive oldukları, derse aktif katıldıkları ve öğrenme sürecinden keyif aldıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar oyun temelli yaklaşımların yalnızca bilişsel kazanımları arttırmakla kalmadığını, aynı zamanda öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyerek duyuşsal boyutta da güçlü sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında yurt dışı araştırmaların oyun temelli dijital ortamlarla biçimlendirici değerlendirmenin bütünleştirilmesine odaklandığı; oyun içi veri toplama, anlık geri bildirim, uyarlanabilir etkinlikler ve “stealth assessment” gibi yenilikçi modeller geliştirdiği görülmüştür. Bu çalışmaların büyük çoğunluğu fen, matematik ve yabancı dil gibi alanlarda yoğunlaşmış; ana dili derslerinde, özellikle okuma becerisine yönelik çok boyutlu uygulamalar sınırlı kalmıştır. Ayrıca birçok araştırma sadece bilişsel sonuçlara (başarı, performans vb.) odaklanmış; duyuşsal değişkenler ya hiç ele alınmamış ya da ayrı ayrı incelenmiştir.

Yurt içi alan yazınında ise oyun temelli uygulamalar çoğunlukla matematik ve fen derslerinde kullanılmış; Türkçe dersinde yapılan çalışmaların büyük bölümü öğretmen görüşlerine dayalı nitel araştırmalarla sınırlı kalmıştır. Biçimlendirici değerlendirme araştırmalarında oyun veya oyunlaştırma bileşeni çoğu zaman süreçle sistemli biçimde bütünleştirilmemiştir. MEB’in politika ve kılavuzlarının çoğunlukla ilkokul düzeyine odaklandığı, ortaokul düzeyinde Türkçe dersine yönelik uygulamalı modellerin sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmüştür.

Çalışma, Türkçe dersinde oyun temelli etkinlikleri biçimlendirici değerlendirme stratejileriyle bütünleştirerek hem bilişsel (okuduğunu anlama) hem de duyuşsal (okuma tutumu, motivasyonu ve okur öz algısı) boyutları eş zamanlı olarak inceleyen bütüncül bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerinin alınması, yalnızca nicel etkilerin değil deneyimsel boyutun da ortaya konmasını sağlayarak bulguların derinliğini arttırmaktadır. Bu yönüyle çalışmanın, literatürdeki ilgili boşluğu büyük ölçüde giderebilecek nitelikte olduğu ve ortaokul düzeyinde uygulanabilir bir model sunarak MEB’in politika ve sınıf içi uygulamalarına da anlamlı katkılar sağlayacağı öngörülmektedir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın yöntemine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanma sürecine, analiz aşamalarına ve uygulanan deneysel işlemlere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma; oyun temelli biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okur öz algısı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, nicel ve nitel verilerin birlikte analiz edilmesini sağlayan karma yöntem kullanılmıştır. Nicel ve nitel araştırma süreçlerinin birlikte ele alındığı karma yöntem yaklaşımı, verilerin farklı bakış açılarıyla analiz edilmesine ve anlamlandırılmasına imkân sağlamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2015; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015).

Nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanıldığında araştırma probleminin daha iyi ortaya konmasını ve anlaşılmasını sağlar (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015). Genellikle nitel ve nicel yöntemlerin sınırlılıklarını gidermesi, araştırmacıya daha doğru çıkarım yapma ve verileri karşılaştırma imkânı sunması bakımından karma yöntemin tercih edildiği düşünülmektedir. Creswell ve Plano Clark (2015) araştırmacıların her iki yöntemin verilerine ulaşma durumunda, karma yöntemin en uygun yöntem olduğunu belirtir. Bulut (2015) nitel veya nicel yöntemin tek başına kullanılması yerine, her iki yöntemin birlikte kullanıldığında daha güçlü sonuçlar verdiğini ifade eder.

Çalışmada, karma yöntem desenlerinden iç içe karma desen kullanılmıştır. Literatürde bu desen gömülü desen olarak da geçmektedir. Smith (2020) iç içe karma desende çalışmayı yönlendiren ana yöntemin yanında, onu açıklamak ve desteklemek amacıyla ikinci bir yöntem kullanıldığını söyler. İç içe desende genellikle bir yöntem, diğer yöntemin bulgularını derinleştirmek amacıyla kullanılmaktadır (Özden ve Durdu, 2016). Creswell ve Plano Clark (2015) nicel yaklaşımla elde edilemeyen verilere nitel yaklaşımla ulaşılabilmesini belirtir. Bu çalışmada elde edilen nitel veriler; nicel yöntem verilerini açıklamak ve bu verilere bir dayanak oluşturmak amacıyla kullanıldığından iç içe desen tercih edilmiştir. Araştırmanın soruları hem nicel hem nitel verileri gerektirmektedir. Oyun temelli biçimlendirici değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına, okuma motivasyonuna, okuma tutumuna ve okur öz algısına olan etkisi çalışmanın nicel verileri; bu uygulamalarla ilgili öğrenci görüşleri ise çalışmanın nitel verileri olarak ele alınmıştır. Burada amaç, nitel sonuçlarla nicel verilerin daha anlaşılabilir olmasını sağlamaktır.

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın nicel boyutunda, eşitlenmemiş ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desenlerde, bireylerin gruplara rastgele atanması mümkün değildir; bunun yerine var olan gruplar üzerinden deneysel uygulamalar yürütülür (Gliner, Morgan ve Leech, 2009). Bu araştırmada da gruplar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, belirli özelliklere sahip bireylerin bilinçli olarak seçilmesine fırsat sunar (Patton, 2002). Bu araştırmada benzer akademik özellikler gösteren iki şube seçilmiş; ardından şubelerden biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın deneysel deseni Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırma deseninin simgesel görünümü

Gruplar	Yansızlık	Ön test	Deneysel işlem	Son test
G ₁	MR	O ₁		O ₂
G ₂	MR	O ₃	U	O ₄

Tablo 3'te geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubu G₁, biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının yapıldığı deney grubu G₂, gruptaki öğrenciler ise MR ile gösterilmiştir. Yine kontrol grubuna uygulanan ön test O₁, son test O₂; deney grubuna uygulanan ön test O₃, son test O₄ ile ifade edilmiştir. U ise oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını belirtir.

Araştırmalarda iç ve dış geçerliği etkileyen çeşitli unsurlar bulunmaktadır. Bunların göz önünde bulundurulması, çalışmanın geçerliğini artırma açısından önem arz etmektedir (McMillan ve Schumacher, 2010; Fraenkel vd., 2015). Bu araştırmada iç geçerliği sağlamak için birçok önlem alınmış ve bunlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. İç geçerliğin sağlanması için yapılan çalışmalar

İç Geçerlik Tehditleri	Açıklama
Deneklerin Özellikleri	Deney ve kontrol gruplarının benzer özellikler göstermesi amacıyla okul yönetimi ve öğretmenlerden alınan bilgiler doğrultusunda akademik başarı düzeyleri benzer iki 7. sınıf şubesi (A-B) çalışma kapsamına alınmıştır. Grupların başlangıç özelliklerinin büyük ölçüde denk olduğu kabul edilmektedir.
Denek Kaybı	Araştırma süreci boyunca deney ve kontrol gruplarındaki katılımcı sayısında herhangi bir azalma olmamıştır. Her iki grupta da 23 öğrenci ile başlanmış ve süreç aynı katılımcılarla tamamlanmıştır. Bu durum veri bütünlüğünü korumuştur.
Yer (Ortam) Etkisi	Veriler hem deney hem de kontrol grubunda öğrencilerin sınıf ortamlarında toplanmış, böylece ortam değişkeninin etkisi en aza indirilmiştir.
Veri Toplama Araçları	Uygulama süresince veri toplama araçlarında herhangi bir değişiklik yapılmamış; ön test ve son test aynı yönergelerle ve benzer koşullarda gerçekleştirilmiştir.
Test Etkisi	Ön test ile son test arasında yaklaşık 10 haftalık süre bulunduğundan, öğrencilerin ön test maddelerini hatırlama olasılığı düşüktür. Araştırma sürecinde öğrencilerin ön testteki maddelere yönelik özel bir ilgi gösterdikleri gözlemlenmemiştir.
Geçmiş Etkisi	Uygulama döneminde, bağımlı değişkenlerde değişime yol açabilecek dışsal bir olay veya durum tespit edilmemiştir.
Olgunlaşma	Her iki grup da uygulamayı aynı zaman aralığında yürüttüğünden olgunlaşma etkisinin gruplar arasında sistematik bir fark oluşturmadığı kabul edilmektedir. Ayrıca kontrol grubu bu etkiyi dengelemiştir.
Regresyon Etkisi	Hem deney hem kontrol grubunda aşırı düşük veya yüksek uç değerler bulunmamaktadır. Normallik analizleri puanların ortalamaya yakın dağıldığını göstermiştir. Bu nedenle regresyon etkisinin sınırlı olduğu değerlendirilmektedir.
Uygulama	Deney grubunda uygulamalar araştırmacı tarafından, kontrol grubunda ise sınıfın kendi Türkçe öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Varsayımlar çerçevesinde kontrol grubundaki öğretmenin verilen yönergeyi planlandığı şekilde uyguladığı kabul edilmektedir. Bu nedenle uygulayıcı farklılığının araştırma sonuçları üzerinde sistematik bir etki oluşturmadığı değerlendirilmektedir.

Tablo 4'te araştırmanın deneysel deseninde iç geçerliği etkileyebilecek unsurlar ve bu unsurlara yönelik olarak araştırmada alınan önlemler sunulmuştur. Bu doğrultuda, söz konusu unsurların kontrol altına alındığı ve araştırmanın iç geçerliğinin yüksek düzeyde sağlandığı söylenebilir.

Dış geçerlik bir araştırmadan elde edilen bulguların, araştırma ortamı dışındaki birey, zaman ve koşullara ne ölçüde genellenebileceğini ifade eder (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015). Başka bir ifadeyle araştırma sonuçlarının farklı örneklem, uygulama ortamları veya zaman dilimlerinde de geçerli olup olmayacağını sorgular.

Bu çalışmada dış geçerliği sağlamak için yapılan işlemler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Dış geçerliğin sağlanması için yapılan çalışmalar

Dış Geçerlik Unsuru	Araştırmada Alınan Önlemler
Seçme ve İşlem Etkileşimi	Her iki grupta da 23 katılımcının yer alması, deneysel çalışmalarda önerilen en az 15 katılımcı ölçütünü karşılamaktadır. Grupların büyüklüğü, temel istatistiksel testlerin uygulanabilirliğini sağlamıştır.
Ortam ve İşlem Etkileşimi	Uygulama doğal sınıf ortamında yürütülmüş; iki sınıfta da avantaj sağlayan bir materyal bulunmamıştır. Bu durum araştırmanın farklı benzer sınıf ortamlarında tekrarlanabilirliğini arttırmaktadır.
Zaman ve İşlem Etkileşimi	Deneysel uygulama, ders akışı içinde bir dönem boyunca yürütülmüştür. Öğretmen ve öğrenciler uygulamaya yönelik ayrıca bir zaman ayırmamış; süreç doğal zaman dilimi içinde yürütülmüştür.

Tablo 5’te araştırmanın deneysel deseninde dış geçerliği etkileyebilecek unsurlar ve bu unsurlara yönelik alınan önlemler gösterilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmanın dış geçerliğinin büyük ölçüde sağlandığı ve elde edilen sonuçların benzer durum ve ortamlara genellenebilir olduğu söylenebilir.

Çalışmada iç güvenirliliğin sağlanması için tüm katılımcılara aynı ölçme araçları uygulanmış, veriler tutarlı biçimde aynı analiz yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Dış güvenirliliği arttırmak için ise araştırma süreci ayrıntılı olarak betimlenmiş; katılımcı profili, araştırma ortamı, veri toplama araçları ve analiz süreci açık ve şeffaf bir şekilde sunulmuştur. Böylece çalışmanın başka araştırmacılar tarafından adım adım takip edilebilir ve değerlendirilebilir olması sağlanmıştır.

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmanın nitel boyutunda durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda durum çalışması, bir konuyla ilgili “nasıl” veya “niçin” sorularına cevap arayan ve araştırmacıya zengin veri toplama imkânı sunan gözleme dayalı bir araştırma çeşididir (Yin, 2014). Punch’a (2014) göre durum çalışması, bir olayı farklı durumlarla ilişkilendirerek elde edilen sonuçlara bütüncül bir bakış açısıyla bakılmasını sağlar. Ayrıca diğer yöntemler kullanıldığında gözden kaçabilecek bilgilerin daha detaylı incelenmesini sağlar.

Çalışmanın nitel verileri, araştırmacının oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilmiştir. Katılımcıların olaylar karşısında neler düşündüğü, olayları nasıl değerlendirdikleri görüşme sayesinde ortaya konabilir. Görüşme, durum çalışmasının en önemli unsurlarından biridir (Gillham, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı tarafından önceden hazırlanan bir dizi soru katılımcılara sorulur ve katılımcıların bazı hususlarda görüşleri alınır. Araştırmacı her zaman yazılı forma bağlı kalmak zorunda değildir, istediği zaman sorulan soruların dışına çıkabilir (Merriam, 2009).

Durum çalışmalarında geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler kullanılmaktadır. Bu çalışmada iç geçerliği sağlamak için elde edilen sonuçların nasıl elde edildiği açık

biçimde ortaya konmuş, görüşme süreci ayrıntılı şekilde tanımlanmış ve elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Verilerin analiz süreci adım adım açıklanarak şeffaflık sağlanmıştır. Uzman incelemesi yoluyla nitel araştırma süreci ve araştırma konusu hakkında alan uzmanlarından görüş alınarak değerlendirme yapılmış, öneriler doğrultusunda düzenlemelere gidilmiştir.

Dış geçerliği arttırmak amacıyla görüşmelerin nerede, nasıl ve kimlerle yapıldığı ayrıntılı biçimde sunulmuş; görüşülen öğrencilerin farklı özelliklerde (cinsiyet, başarı düzeyi) olmasına dikkat edilmiştir. Bu sayede elde edilen verilerin benzer durumlara aktarılabilirliği arttırılmıştır. Ayrıca amaçlı örnekleme yoluyla çalışma grubu araştırma amacına uygun biçimde belirlenmiş, görüşmelere başarı ve cinsiyet açısından farklı özelliklere sahip öğrenciler dâhil edilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için tüm katılımcılara aynı görüşme formu uygulanmış, veriler aynı yöntemle kaydedilmiş ve analiz edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen örnek yanıtlar, uzman bir kişiyle paylaşılmış ve analiz sonuçları karşılaştırılarak iç tutarlılık kontrol edilmiştir. Kullanılan veri toplama araçları, elde edilen ham veriler ve analiz sürecine ilişkin belgeler araştırmacı tarafından saklanarak araştırmanın izlenebilirliği güvence altına alınmış ve dış güvenilirlik için gerekli altyapı oluşturulmuştur. Araştırmanın nitel aşamasına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik uygulamaları Tablo 6’da ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

Tablo 6. Araştırmanın nitel boyutundaki geçerlik ve güvenilirlik uygulamaları

Ölçüt	Strateji	Uygulama
İç Geçerlik	Uzun Süreli Etkileşim	Araştırmacı, uygulama süreci boyunca sınıfta düzenli olarak bulunarak öğrencilerin doğal davranışlarını 10 hafta boyunca gözlemlemiştir.
İç Geçerlik	Çeşitleme	Öğrenci görüşmeleri, sınıf içi uygulanan formlar ile birlikte değerlendirilmiştir.
İç Geçerlik	Uzman Görüşü	Veri toplama araçları ile analiz süreci, alan uzmanlarına sunulmuş; uzman geri bildirimleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır.
Dış Geçerlik	Ayrıntılı Betimleme	Öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılar kullanılmış; uygulama süreci ve araştırma ortamı ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.
Dış Geçerlik	Amaçlı Örnekleme	Farklı başarı düzeylerini temsil eden öğrenciler arasından amaçlı örnekleme yoluyla katılımcılar belirlenmiştir.
İç Güvenirlik	Tutarlılık İncelemesi	Tüm öğrencilere aynı görüşme soruları yöneltilmiş; görüşmeler benzer koşullarda gerçekleştirilmiştir.
İç Güvenirlik	Kodlama Tutarlılığı	Görüşme verileri bir uzman bir de araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış; iki kodlayıcının analizleri karşılaştırılarak uyum incelenmiştir.
Dış Güvenirlik	Teyit İncelemesi	Ham veriler, veri toplama araçları, analiz ve görüşme notları araştırmacı tarafından saklanarak şeffaf bir kayıt sistemi oluşturulmuştur.

Tablo 6’daki uygulamalar, araştırmanın nitel boyutunda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasına yönelik süreçleri özetlemektedir. Kullanılan stratejiler sayesinde nitel verilerin doğru, tutarlı ve bağlama uygun biçimde yansıtılması sağlanmış; bulguların güvenilirliği güçlendirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutunun Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Malatya’da bir ortaokulun 7. sınıfında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemiyle akademik özellikleri benzer nitelikteki iki sınıf seçildikten sonra, bu iki sınıftan biri rastgele atama yoluyla deney grubu (A Şubesi), diğeri ise kontrol grubu (B Şubesi) olarak atanmıştır. Bu yöntem, çalışma gruplarının karşılaştırılabilirliğini sağlamak ve uygulama sonuçlarının güvenilirliğini arttırmak amacıyla tercih edilmiştir.

Araştırma kapsamında çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde sınıf düzeyleri çeşitli açılardan değerlendirilmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin Liselere Geçiş Sistemi’ne (LGS) hazırlık sürecinde olmaları nedeniyle oyun temelli etkinliklere yeterince odaklanamayabilecekleri düşünülmüştür. 5. sınıf öğrencilerinin ise 2024 yılında güncellenen Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yoğun bir müfredat süreci içinde bulunmaları, uygulama sürecinde zaman yönetimi açısından güçlük oluşturabileceği şeklinde değerlendirilmiştir. Bu gerekçeler doğrultusunda çalışma grubu 6. ve 7. sınıf düzeyleri arasından belirlenmiş; 7. sınıf öğrencilerinin akıllı tahta kullanımı ve oyun temelli öğrenme uygulamalarına daha etkin katılım sağlayabilecekleri öngörülerek araştırma 7. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Nicel boyutun araştırma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Cinsiyet	Kontrol	Deney	Toplam
Kız	14	10	24
Erkek	9	13	22
Toplam	23	23	46

Cinsiyet dağılımına bakıldığında, kontrol grubunda 14 kız ve 9 erkek öğrenci bulunurken; deney grubunda 10 kız ve 13 erkek öğrenci yer almaktadır. Bu dağılım, grupların cinsiyet açısından dengeli bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Çalışmaya toplam 46 öğrenci katılmıştır. Uygulama yapılmadan önce etik kurul izni alınmıştır (EK-2).

3.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutunun Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu ise deney grubu içinde yer alan öğrencilerden, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum örnekleme yöntemiyle seçilmiş 6 öğrenci (3 kız, 3 erkek) oluşturmuştur. Patton’a (2002) göre örneklem büyüklüğü küçük olan çalışmalarda bireysel özellikler birbirinden farklı olduğu için heterojenlik sorun oluşturur. Araştırmada maksimum çeşitliliği sağlamak için görüşme yapılacak öğrenciler, uygulama sürecine katılım düzeyleri dikkate alınarak belirlenmiştir.

Bu kapsamda yüksek, orta ve düşük katılım gösteren öğrenciler arasından birer kız ve birer erkek öğrenci seçilerek farklı katılım profillerinin temsil edilmesi amaçlanmıştır.

3.3. Deneysel İşlemler

Araştırma, bir ortaokulun 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle 10 hafta boyunca yürütülmüştür. Deney grubundaki uygulamalar, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş; kontrol grubunda ise araştırmacı tarafından hazırlanan geleneksel ders işleme yönergelerine uygun biçimde, ders öğretmeni tarafından öğretim sürdürülmüştür. Kontrol grubunda herhangi bir oyun temelli etkinlik kullanılmamış; öğretmen ders kitabındaki metinleri okutmuş ve metinle ilgili sınıf içi tartışmalar yürütmüştür. Böylece iki grup arasında yalnızca müdahale değişkeninin farklılaşması sağlanmıştır.

Deney grubunda biçimlendirici değerlendirmenin temel öğeleri olan hedeflerin açıklanması, geri bildirim, soru sorma, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve süreç temelli puanlama uygulamaları sistematik biçimde kullanılmıştır. Uygulamada kullanılan okuma metinleri, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ancak araştırmacının yürütüldüğü ilde kullanılmayan bir 7. sınıf Türkçe ders kitabından seçilmiştir. Böylece öğrencilerin metinlere önceden aşina olmamaları sağlanmıştır. Metinler her haftaya bir uygulama gelecek şekilde dağıtılmıştır.

Oyun temelli müdahale kapsamında her ders için ayrıntılı bir plan hazırlanmış; öğrenme hedefleri, başarı ölçütleri, etkinlik akışı ve geri bildirim adımları açık biçimde yapılandırılmıştır. Ders planlarında, araştırmacı tarafından hazırlanan ve internet tabanlı “Wordwall” ile “LearningApps” uygulamaları kullanılarak oluşturulan 7 dijital etkinlik ile 3 kâğıt temelli etkinlik yer almıştır. Dijital etkinlikler; metinle ilişkili olacak biçimde eşleştirme, sıralama, doğru–yanlış, kelime bilgisi uygulamaları ve çoktan seçmeli oyun şeklinde hazırlanmıştır. Kâğıt temelli etkinlikler ise yine metnin içeriğini temel alan kısa cevaplı anlama çalışmaları ve metin içi anlam ilişkilerini belirlemeye yönelik uygulamalardan oluşmuştur. Tüm etkinlikler etkileşim, rekabet, anında geri bildirim ve öz değerlendirme basamaklarını içerecek şekilde düzenlenmiştir.

Her dersin başlangıcında öğrenciler heterojen gruplara ayrılmış ve akran öğrenmesi desteklenmiştir. Uygulama aşamasında gruplar sırayla akıllı tahtaya gelerek ilgili dijital etkinliği süreye dayalı bir oyun şeklinde tamamlamışlardır. Her etkinliğin sonunda anında geri bildirim verilmiş; öğrencilerin doğru yaklaşımları pekiştirilmiş, hatalı yanıtlar açıklama ve ipuçlarıyla birlikte düzeltilmiştir. Geri bildirimler tamamen not verme amacı taşımadan öğrenmeyi geliştirme odaklı sunulmuştur.

Uygulama sürecinde dijital ve kâğıt temelli etkinliklerin ardından, öğrencilerin performanslarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanılmıştır. Rubrik; öğrencilerin etkinlik sırasında gösterdikleri doğru yanıt sayısı, metni anlama düzeyleri, süre ve grup içi iş birliğini esas alacak şekilde yapılandırılmıştır. Öğrenciler rubrikte belirtilen

ölçütleri karşılama düzeylerine göre puan almış, ancak bu puanlar hiçbir şekilde not verme ya da akademik değerlendirme amacıyla kullanılmamıştır. Rubrik puanları sadece oyunlaştırma ve motivasyonu artırma amacıyla değerlendirilmiş; haftanın birincisi grup düzeyinde belirlenerek ödülleri pekiştirilmiştir. Böylece puanlama, öğrenme sürecine eğlenceli rekabet unsuru ekleyen ve öğrencilerin katılımını arttırmaya yönelik bir geri bildirim aracı olarak kullanılmıştır.

Ders bitiminde öğrencilerden öz değerlendirme ve grup değerlendirme formlarını doldurmaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini izlemeleri, güçlü yönlerini fark etmeleri ve grup içi katkılarını değerlendirmeleri sağlanmıştır. Toplanan formlar daha sonra nitel analiz sürecine dâhil edilmek üzere araştırmacı tarafından toplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplama araçları olarak Türkçe Dersi Başarı Testi, İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği, Okur Öz Algısı Ölçeği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Değerlendirme Formları kullanılacaktır.

3.4.1. Türkçe Dersi Başarı Testi

Türkçe Dersi Başarı Testi, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem öncesinde ve sonrasında Türkçe ders başarıları arasındaki farkı kıyaslamak için kullanılmıştır. Çalışma 7. sınıf düzeyinde yürütüldüğünden, Türkçe Dersi Başarı Testi 7. sınıf düzeyine ait okuduğunu anlama kazanımları temel alınarak hazırlanmış ve bu doğrultuda 35 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Okuduğunu anlama becerilerinin temel bileşenleri hem öğretim programında hem de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin okuryazarlık yaklaşımında benzer biçimde ele alındığından, geliştirilen maddeler güncel okuryazarlık anlayışıyla uyum göstermektedir. Sorular; Türkçe alanında 3, ölçme değerlendirme alanında 2 uzmana gönderilmiştir. Sorularda herhangi bir düzeltme yapılmadan deneme uygulamasına gidilmiştir. Sorular bir ortaokulun 7. sınıfında öğrenim gören 6 şubeye, 150 öğrenciye, uygulanmıştır. Kazanımlar okuduğunu anlamaya yönelik olduğu için öğrencilerin sorulardaki konuları işlememe gibi bir durum söz konusu değildir. Sorular iki ders saatinde, iki bölüme ayrılarak uygulanmıştır. İlk bölümde 17, ikinci bölümde ise 18 soru bulunmaktadır. Başarı testi uygulandıktan sonra soruların madde analizleri yapılarak madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri bulunarak teste nihâi şekli verilmiştir (EK-3). Testteki maddelerin madde güçlük ve ayırt edicilik dereceleri Tablo 8'de sunulmuştur:

Tablo 8. Başarı testi birinci bölümünün ön uygulamasına ilişkin madde güçlük ve ayırt edicilik dereceleri

Madde Numarası	Güçlük katsayısı	Ayırt edicilik katsayısı	Madde Numarası	Güçlük katsayısı	Ayırt edicilik katsayısı
1	0,7	0,12	19*	0,41	0,92
2	0,21	0,07	20*	0,46	0,72
3	0,68	0,04	21*	0,48	0,6
4	0,18	0,05	22*	0,35	0,43
5	0,71	0,25	23*	0,33	0,6
6	0,66	0,18	24*	0,35	0,82
7	0,59	0,38	25	0,21	-0,26
8	0,47	0,4	26*	0,36	0,55
9	0,36	0,2	27*	0,53	0,67
10*	0,6	0,6	28*	0,38	0,92
11	0,2	0,1	29*	0,55	0,48
12*	0,56	0,54	30*	0,31	0,43
13*	0,7	0,49	31	0,4	0,12
14*	0,6	0,55	32*	0,5	0,58
15*	0,41	0,42	33	0,08	-0,0
16*	0,49	0,6	34	0,54	0,3
17*	0,44	0,8	35	0,16	0,15
18*	0,44	0,52			

*Nihâi teste alınan maddeler

Madde güçlük indeksi 0,30 ile 0,70 arasında olan maddeler orta düzeyde güçlüğe sahiptir ve testlerde tercih edilen madde grubunu oluşturur. Ayırt edicilik indeksi 0,40 ve üzeri olan maddeler ise öğrencilerin başarı düzeylerine göre ayırım yapabilme açısından oldukça etkilidir (Tekin, 2007). Bu açıdan nihâi testteki maddelerin güçlük dereceleri 0,31 ile 0,80 arasında değişmekte olup ayırt edicilik dereceleri de 0,42 ile 0,92 arasında farklılık göstermektedir.

Başarı testine ilişkin güvenirlik analizi, Kuder–Richardson 20 (KR-20) yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Maddelerin tamamı ikili (doğru-yanlış) biçimde puanlandığından, maddeler arası iç tutarlılığı belirlemek için KR-20 katsayısı en uygun yöntem olarak tercih edilmiştir (Gliner vd., 2009). Testin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,78 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik katsayısının 0,70 ve üzeri olması, çoğu durumda yeterli bir güvenirlik düzeyi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2022). Bu nedenle başarı testinin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen başarı testi 20 çoktan seçmeli maddeden oluşmaktadır. Analizden önce her doğru cevap bir puan olarak değerlendirilmiş, öğrencilerin toplam doğru sayısı başarı testi puanı olarak kabul edilmiştir. Testten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 20’dir. Yüksek puanlar, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4.2. Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği

İlköğretim öğrencilerinin metinlere yönelik okuma motivasyonlarını belirlemek için Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği (MYOMÖ) geliştirilmiştir. Bu

ölçek, 2010-2011 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Sakarya merkez okullarında öğrenim gören 259 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ölçek geliştirilirken öncelikle alan yazını taraması yapılmış ve 60 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Geçerlilik çalışmaları kapsamında, ölçeğin kapsam geçerliğini değerlendirmek amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuş; yapı geçerliğini test etmek için ise açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Güvenirlik çalışmaları çerçevesinde, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular; “okuma zorluğunun algılanması, okuma yeterliği, okumaya yönelik çaba/takdir edilme ve okumanın sosyal yönü” olmak üzere dört faktör ve 22 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesini sağlamıştır. Ölçek, 5’li likert tipi derecelendirme ölçekli olup “Bana çok uygun” ifadesi için 5, “Bana uygun” ifadesi için 4, “Kararsızım” ifadesi için 3, “Bana uygun değil” ifadesi için 2, “Bana çok uygun değil” ifadesi için 1 puan olacak şekilde derecelendirilmiştir.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde oluşturulan 60 madde; eğitim bilimleri, ilköğretim ve Türkçe eğitimi gibi farklı alanlardan 12 uzman ve 40 öğrenci ile yapılan görüşmeler sonucunda değerlendirilmiştir. Görüşmelerin ardından gereksiz görülen maddeler ölçekten çıkarılmış ve 6 olumsuz, 21 olumlu maddenin bulunduğu 27 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Bu süreçte uzman, öğretmen ve öğrenci görüşlerinden yararlanılarak ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapı geçerliği sürecinde 25 derecelik varimax eksen döndürmesi yöntemi kullanılmıştır. Analiz öncesinde örneklemin yeterliliğini değerlendirmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmış ve KMO değeri 0,839 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk’e (2022) göre bu değer 0,70’in üzerinde olması, faktör analizi için uygun bir örneklem büyüklüğünü göstermektedir. Ayrıca Bartlett Sphericity testi sonucunda ($\chi^2 = 1807,853$, $p=.000$) verilerin anlamlı bir farklılık gösterdiği ve faktör analizi için uygun olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, 27 maddeye temel bileşenler analizi ve varimax eksen döndürmesi uygulanmıştır. Analiz sonucunda, ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçekte yer alan 22 maddenin faktör yükleri 0,41 ile 0,80 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçeğin dört faktörü, toplam varyansın %46,23’ünü açıklamaktadır.

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında boyutların iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha ile belirlenmiştir. Boyutların her birine ait güvenirlik katsayıları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. MYOMÖ’nün geliştirme çalışmasındaki Cronbach Alfa katsayıları

Boyutlar	Cronbach Alfa Katsayısı
Okuma zorluğunun algılanması	0,81
Okuma yeterliği	0,72
Okumaya yönelik çaba/takdir edilme	0,61
Okumanın sosyal yönü	0,82

İç tutarlılık katsayılarının genel olarak kabul edilebilir düzeyde olduğu ve ölçeğin güvenilir bir ölçüm aracı olduğu görülmüştür (EK-4). Ölçeğin güvenilirliğinin literatürde daha önce doğrulanmış olması ve bu araştırmanın örneklem büyüklüğünün sınırlı yapısı nedeniyle, elde edilen bulguların yorumlanmasında literatürde raporlanan güvenilirlik katsayıları esas alınmıştır. Ayrıca ölçeğin metinlere yönelik bir yapıya sahip olması, bu alanda daha ayrıntılı ve kapsamlı tespitlerin yapılmasına imkân tanır.

Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği'nde yer alan olumsuz maddeler (9, 10, 12, 13, 14, 15, 16) ters puanlanmıştır. Öğrencilerin her maddeye verdikleri yanıtların puanları toplanarak bireysel motivasyon toplam puanları elde edilmiştir. Araştırmalarda genellikle her maddenin puanları toplanarak analiz yapılması tercih edilmektedir. Puanların madde ortalamasına dönüştürülmesi ise sadece yorum kolaylığı sağlayıp istatistiksel açıdan herhangi bir fark yaratmamaktadır (Field, 2020). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan 110'dur. Yüksek puanlar, öğrencilerin metinlere yönelik okuma motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4.3. İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ), deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinde ve sonrasında okumaya ilişkin tutumları arasındaki farkı karşılaştırmak için kullanılmıştır. OYTÖ, Özbay ve Uyar (2009) tarafından öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulan ölçek; serbest okumaya yönelik tutumlar (7 madde), kitaplara yönelik tutumlar (8 madde), genel okumaya yönelik tutumlar (6 madde) ve akademik okumaya yönelik tutumlar (4 madde) olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçek; 5'li likert tipi derecelendirme ölçekli olup "tamamen katılıyorum (5)", "katılıyorum (4)", "kararsızım (3)", "katılmıyorum (2)" ve "hiç katılmıyorum (1)" şeklinde derecelendirilmiştir. Bu çalışmada nitel ve nicel veri toplama süreçleri farklı aşamalarda gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında toplam 819 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi ile çalışılmıştır. Bu öğrenciler, Ankara merkez ilçelerindeki 10 farklı ilköğretim okulundan tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Ölçeğin ölçüt geçerliğinin sağlanması için geliştirilen ölçek ile Gömleksiz'in (2004) geliştirdiği Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen yüksek korelasyon katsayısı ($r=0,79$; $p<0,01$), ölçeğin ölçüt geçerliliğine sahip olduğunu göstermiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçekte açıklayıcı faktör analizi gerçekleştirilmeden önce, örneklem büyüklüğünün analiz için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett Sphericity testi uygulanmıştır. KMO testi sonucunda ölçüm değerinin 0,958, Bartlett Sphericity testi sonucunda ise ki-kare değerinin 11309,097 olduğu tespit edilmiştir ($sd=1653$; $p=,000$). Veri setinin uygunluğu doğrulandıktan sonra, Temel Bileşenler Analizi yöntemi kullanılarak faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin farklı cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyoekonomik gruplarda yansız ölçüm yapıp

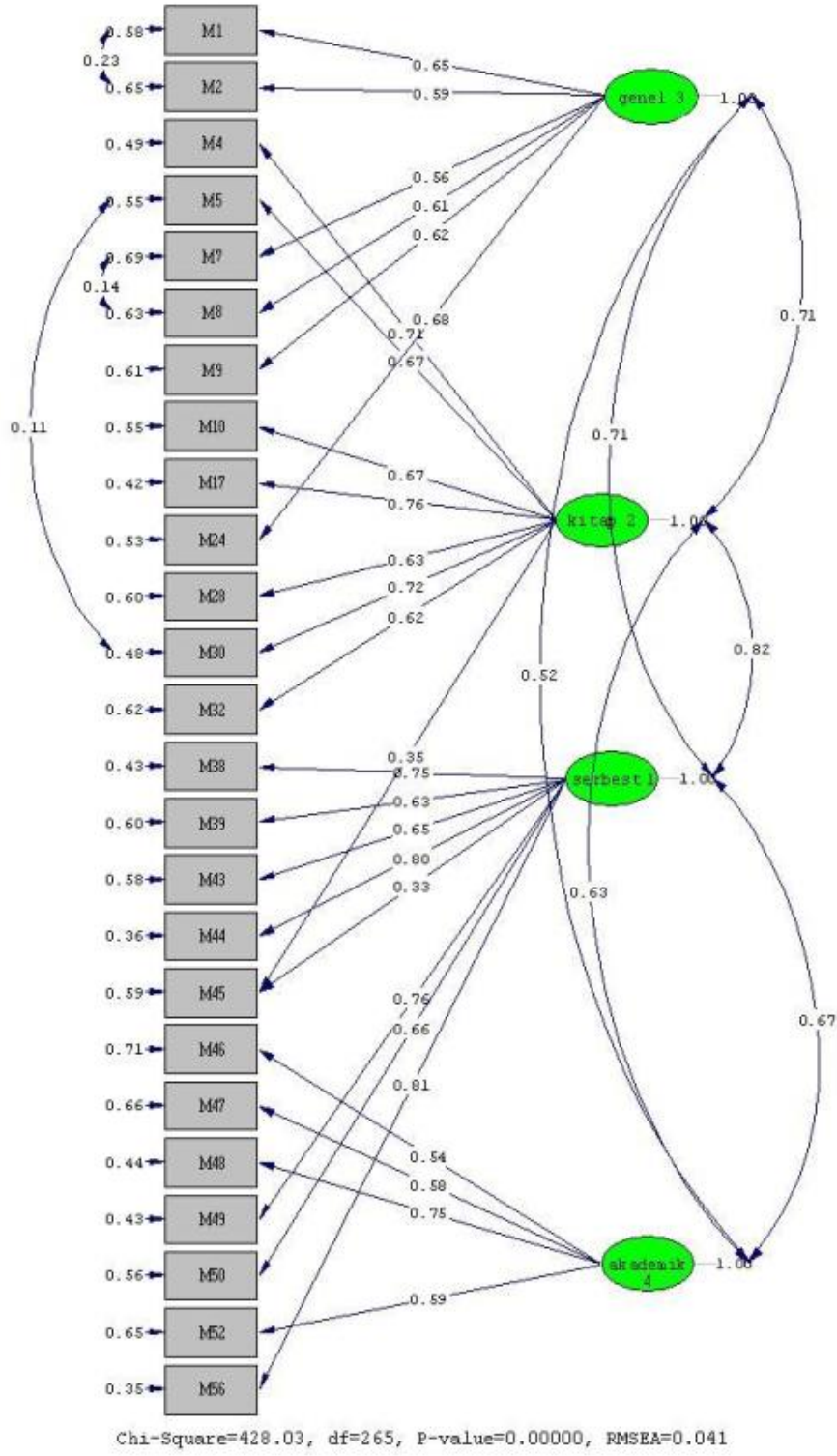
yapmadığı analiz edilmiştir. Genel olarak, ölçeğin yansız olduğu ve gruplar arasında adil ölçüm yaptığı tespit edilmiştir.

Ölçekte, daha önce belirlenmiş bir modelin elde edilen verilerle ne derece uyumlu olduğunu değerlendirmek için DFA yapılmıştır. DFA’da modelin yapısal uygunluğu, çeşitli uyum indeksleri aracılığıyla değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, sıklıkla kullanılan Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR), İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) ve Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI) indeksleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, modelin veriye oldukça iyi uyduğunu göstermektedir. RMSEA değerinin 0,05’in altında olması, genel olarak kabul edilebilir bir uyum olarak değerlendirilir. Ölçekte elde edilen (RMSEA) 0,041 değeri, modelin veriye çok iyi uyduğunu göstermektedir. SRMR değerinin 0,08’in altında olması genellikle kabul edilebilir bir uyum olarak kabul edilir. Çalışmada elde edilen 0,042 değeri, modelin bireysel gözlemlere de iyi uyduğunu göstermektedir. GFI, AGFI, CFI ve NFI değerlerinin genel olarak 0,90’ın üzerinde olması beklenir. Çalışmada elde edilen GFI (0,91), AGFI (0,90), CFI (0,99) ve NFI (0,97) değerleri, modelin veriye çok iyi uyduğunu göstermektedir. Dört boyutlu ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen model uyum indeksleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. OYTÖ’nün geliştirme çalışmasındaki uyum indeksi

RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	CFI	NFI
0,041	0,042	0,91	0,90	0,99	0,97

OYTÖ’nün doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bu sonuçlar, ölçeğin 25 maddeden ve dört boyuttan oluştuğunu doğrulamaktadır. Elde edilen tüm uyum indeksleri, geliştirilen modelin veri tarafından güçlü bir şekilde desteklendiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, modelin yapısal olarak doğru ve veriye uygun olduğunu göstermektedir. Schumacker ve Lomax (2004), Şimşek (2007) ve Kline (2005) gibi araştırmacıların da belirttiği gibi, bu tür uyum indeksleri, doğrulayıcı faktör analizinde modelin uygunluğunu değerlendirmek için sıklıkla kullanılan ve güvenilir kabul edilen ölçütlerdir. Ölçekte uygulanan doğrulayıcı faktör analizine yönelik diyagram Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. OYTÖ'nün doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram (Standardize edilmiş)

Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının belirlenmesinde kullanılan Cronbach Alfa değerleri boyutlar için 0,70 ile 0,88 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Boyutların her birine ait güvenilirlik katsayıları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. OYTÖ'nün geliştirme çalışmasındaki Cronbach Alfa katsayıları

Boyutlar	Cronbach Alfa Katsayısı
Serbest okuma	0,85
Kitap	0,83
Genel okuma	0,85
Akademik okuma	0,71

Ölçeğin boyutlar düzeyinde Cronbach alfa katsayısı serbest okuma boyutu için 0,85, kitap 0,83, genel okuma 0,85 ve akademik okuma için de 0,71 bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara bakıldığında, OYTÖ'nün 7. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ortaya konmuştur (EK-5).

25 maddeden oluşan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nde yer alan olumsuz maddeler (8, 13, 19, 20, 21 ve 22) analizden önce ters puanlanmıştır. Öğrencilerin her maddeye verdikleri yanıtların puanları toplanarak bireysel tutum toplam puanları elde edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan 125'tir. Yüksek puanlar, öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermektedir.

3.4.4. Okur Öz Algısı Ölçeği

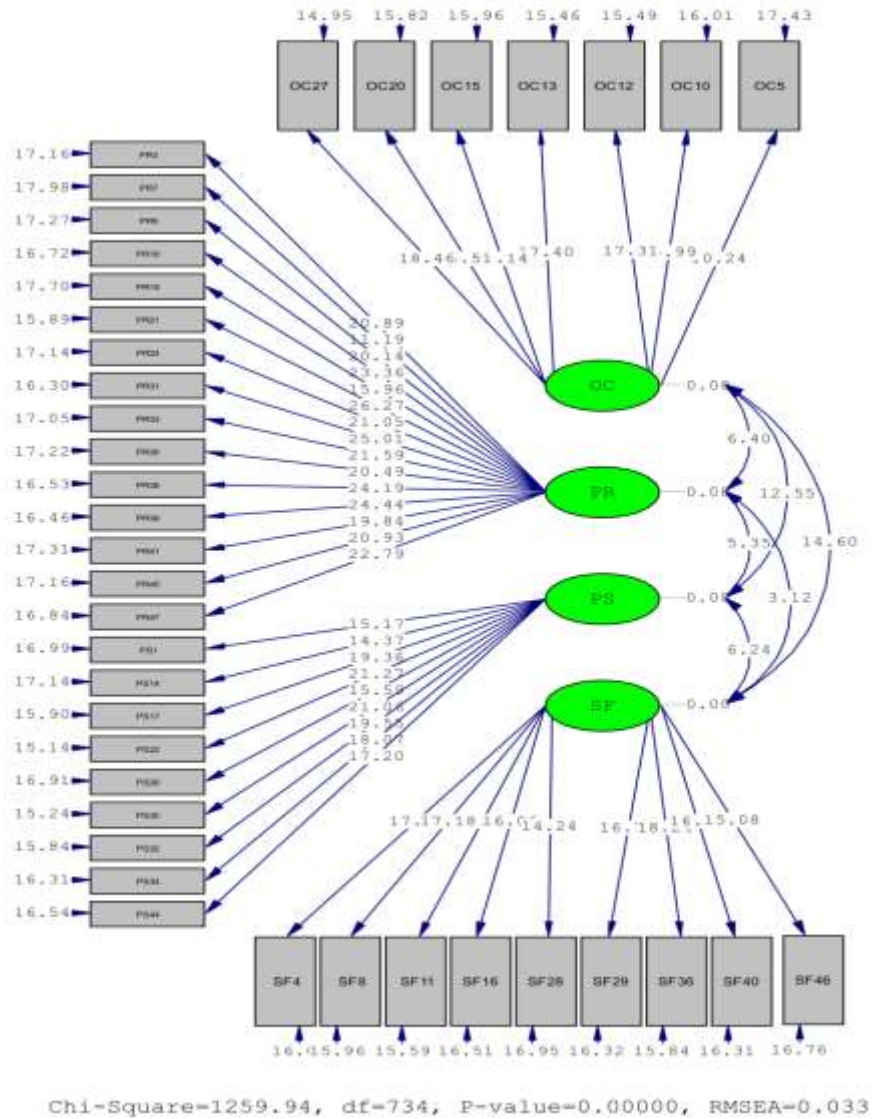
Öğrencilerin okumayla ilgili öz algılarını belirlemek amacıyla Okur Öz Algısı Ölçeği (OÖÖ) Keskin ve Atmaca (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek İstanbul'da dört devlet okulunda, 737 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Ölçek; 41 maddeden ve ilerleme, fizyolojik durum, sosyal geri dönüt ve gözlemsel karşılaştırma olmak üzere 4 boyuttan oluşmuştur.

Uyarlama çalışması kapsamında, ölçeğin yazarlarından izin alınmış ve bu süreç, ölçeğin birinci yazarı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçek, iki uzman çevirmen tarafından Türkçeye çevrilmiş ve Türkçe çeviri bağlam, okunabilirlik ve anlaşılabilirlik açısından ele alınarak gereken yerler düzeltilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması, birbirinden bağımsız iki çevirmen tarafından yeniden İngilizceye çevrilmiş ve elde edilen çeviri, orijinal ölçek ile karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda, anlam ve içerik açısından önemli bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Türkçe formun geçerliliğini değerlendirmek amacıyla ölçek, ön uygulama kapsamında 72 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçek maddelerinde herhangi bir sorun olmadığı belirlenmiş ve yapılan değerlendirmeler sonucunda ölçeğin nihai hâliyle uygulanmasına karar verilmiştir (EK-6).

Verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda KMO katsayısının 0,938 olduğu, Bartlett Küresellik Testi'nin ise $\chi^2=14879,393$; $sd=1035$ ve $p<0,001$ düzeyinde anlamlı sonuç verdiği görülmüştür. KMO değerinin kabul edilebilir sınırın üzerinde olması ve Bartlett testinin istatistiksel olarak anlamlı bulunması, verilerin faktör analizi uygulanması için uygun bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır.

Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçlarına göre, faktörlerin yük değerleri şu aralıklarla dağılmaktadır: "İlerleme" faktörü 0,40 ile 0,839, "Fizyolojik Durum" faktörü 0,531 ile 0,761, "Sosyal Geri Dönüt" faktörü 0,586 ile 0,736 ve "Gözlemsel Karşılaştırma" faktörü ise 0,402 ile 0,711 arasında değişmektedir. Ayrıca, faktörlerin güvenirlik katsayıları incelendiğinde, değerlerin 0,800 ile 0,938 arasında olduğu görülmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konan yapının geçerliğini sınamak ve değişkenlerin ilgili faktörleri hangi düzeyde temsil ettiğini incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Öncelikle t değerlerine bakılan DFA ile ulaşılan yol değerleri Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. OÖÖ'nün DFA t değerleri

Dört boyutlu ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen model uyum indeksleri ise Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. OÖÖ uyarlama çalışmasındaki uyum indeksi

RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	CFI	NFI
0,033	0,041	0,91	0,90	0,99	0,97

Ölçekte modele ait RMSEA değerinin 0,05'ten küçük olması modelin çok iyi bir uyuma sahip olduğunu göstermiştir (Schumacker ve Lomax, 2004). GFI ve AGFI >0,90 iyi uyumu; CFI, NFI >0,95 olması mükemmel uyumu işaret etmektedir (Schumacker ve Lomax, 2004). SRMR değerinin <0,05'ten küçük olması da mükemmel uyumu belirtmektedir (Brown, 2006).

Keskin ve Atmaca (2014) tarafından uyarlanan Okur Öz Algısı Ölçeği'nde yer alan olumsuz maddeler (5, 17, 18, 27, 30, 32, 34, 38, 39) analizden önce ters puanlanmıştır. Öğrencilerin her maddeye verdikleri yanıtların puanları toplanarak bireysel öz algı toplam puanları elde edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 41, en yüksek puan 205'tir. Yüksek puanlar, öğrencilerin okur öz algılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4.5. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Çalışmada, oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına katılan deney grubu öğrencilerinin görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formunun kapsam geçerliğini değerlendirmek amacıyla eğitim programları alanından iki ve Türkçe eğitimi alanından iki uzmanın görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda formda düzeltmeler yapılmıştır. 8 sorudan oluşan form, EK-6'da yer almaktadır.

3.4.6. Öz ve Grup Değerlendirme Formları

Araştırmanın uygulama sürecinde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini izlemelerini ve grup çalışmalarındaki rollerini değerlendirmelerini sağlamak amacıyla öz değerlendirme ve grup değerlendirme formları kullanılmıştır. Öz değerlendirme formu; öğrencilerin etkinlik sonlarında kendi performanslarını, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini fark etmelerine destek olacak şekilde hazırlanmıştır (EK-8). Grup değerlendirme formu ise öğrencilerin grup içi iş birliği, iletişim, görev paylaşımı ve katkı düzeylerini değerlendirmelerine imkân tanımıştır (EK-9). Bu formlardan elde edilen veriler, öğrencilerin oyun temelli etkinliklere ilişkin deneyimlerinin ve öğrenmeye yönelik farkındalıklarının yorumlanmasında destekleyici bir kaynak olarak kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmaya yönelik veri toplama sürecinde belirlenen ortaokulda uygulamanın yapılabilmesi için araştırmacı tarafından Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin yazısı alınmıştır. İzin yazısı EK-10'da verilmiştir.

Araştırma Türkçe dersinde yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde Türkçe dersi başarısı, okuma motivasyonu, okumaya yönelik tutum ve okur öz algısı açısından denk olup olmadıklarını belirlemek amacıyla çeşitli ölçme araçları uygulanmıştır. Bu kapsamda Türkçe başarı testi, metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği, okumaya yönelik tutum ölçeği ve okur öz algısı ölçeği şubat ayının son haftasında (27.02.2025-28.02.2025) ön test olarak uygulanmıştır. Deneysel işlemin etkisini ölçmek amacıyla son test uygulamaları da mayıs ayının üçüncü haftasında (22.05.2025-23.05.2025) uygulanmıştır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşleri, sürecin tamamlanmasının ardından mayıs ayının son haftasında (29.05.2025–30.05.2025) toplanmıştır. Nitel veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşü alınarak son hâline getirilen görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Form; öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin deneyimlerini, motivasyonlarını, karşılaştıkları güçlükleri ve değerlendirme sürecine yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmaya yönelik dokuz açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşmeler öğretmen ve öğrencilerle bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında öğretmen ve öğrenci dışında sınıfta başka kimse bulunmamış; öğrenciler görüşme sırası geldikçe sınıf ortamına tek tek alınmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ortalama 5-10 dakika arasında sürmüştür. Tüm görüşmeler ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilmiş; elde edilen kayıtların dökümü daha sonra araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış ve analiz için düzenlenmiştir. Veri toplama araçlarının uygulama öncesi ve sonrası kullanımına yönelik bilgiler Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Veri toplama araçlarının uygulama öncesi ve sonrası kullanımına yönelik bilgiler

Uygulama Öncesi	Yapılış Tarihi	Uygulama Sonrası	Yapılış Tarihi
Türkçe Dersi Başarı Testi	27.02.2025	Türkçe Dersi Başarı Testi	22.05.2025
Okur Öz algısı Ölçeği	27.02.2025	Okur Öz algısı Ölçeği	22.05.2025
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	28.02.2025	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	23.05.2025
Okuma Motivasyonu Ölçeği	28.02.2025	Okuma Motivasyonu Ölçeği	23.05.2025
		Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu	29.05.2025
			30.05.2025

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen nicel veriler uygun istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle veri setinin parametrik test varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda, her bir ölçeğin ön test ve son test puanları için normallik varsayımı Shapiro–Wilk testi ile değerlendirilmiştir. Örneklem büyüklüğünün 50'nin altında olması nedeniyle normalliğin test edilmesinde Shapiro–Wilk testinin kullanılmasının uygun olduğu literatürde belirtilmektedir (Shapiro ve Wilk, 1965). Normallik varsayımının değerlendirilmesinde Shapiro–Wilk testine ek olarak merkezi eğilim ölçütleri ve dağılım şekline ilişkin istatistikler de incelenmiştir.

Aritmetik ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olması, dağılımın simetrik ve normal olduğuna ilişkin bir gösterge olarak kabul edilmiştir. Ayrıca arpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında yer alması, veri setinin kabul edilebilir düzeyde normal dağıldığını göstermesi bakımından ölçüt olarak kullanılmıştır (Field, 2013). Bu göstergeler Shapiro–Wilk testiyle birlikte yorumlanarak normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığına karar verilmiştir.

Varyans homojenliği varsayımı ise Levene testi ile değerlendirilmiştir. Levene testi p değerinin 0,05’ten büyük olması durumunda varyansların eşit olduğu kabul edilmiş ve bağımsız örneklemeler t-testinde “eşit varyanslar varsayılmıştır” seçeneği esas alınmıştır (Field, 2013).

Normallik varsayımlarının sağlandığı karşılaştırmalarda bağımsız ve bağımlı örneklemeler t-testleri kullanılmış; normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda ise parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann–Whitney U testi uygulanmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir. Buna ek olarak elde edilen farkların büyüklüğünü yorumlamak amacıyla Cohen’in d etki büyüklüğü katsayıları hesaplanmış, bu katsayıların yorumlanmasında Cohen (1988) tarafından önerilen sınıflandırmalardan yararlanılmıştır. Parametrik olmayan testlerde ise etki büyüklüğü $r=Z/\sqrt{N}$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. (Z: standartlaştırılmış test istatistiği, N: toplam gözlem sayısı).

Nicel analizlerin ardından öğrencilerin süreç deneyimlerini daha derinlemesine ortaya koymak amacıyla görüşme verileri de analiz edilmiştir. Görüşme kayıtları araştırmacı tarafından yazılı forma dönüştürülmüş, elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle sistematik olarak incelenmiş; önce açık kodlar oluşturulmuş, ardından benzer kodlar bir araya getirilerek temalar belirlenmiştir. Analiz sürecinde veriler sürekli karşılaştırılarak temaların tutarlılığı kontrol edilmiş, her tema doğrudan ğrenci ifadeleriyle desteklenmiştir. Böylece oyun temelli etkinliklere ilişkin ğrenci deneyimleri, süreçte yaşanan güçlükler ve öğrenmeye yönelik algılar sistematik bir şekilde ortaya çıkarılmıştır.

Çalışmada kullanılan nicel veri toplama araçlarına ilişkin uygulanan istatistiksel analizler ve bu analizlere yönelik varsayımların karşılanma durumları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Uygulanan istatistiksel analizlere ilişkin bilgiler

Veri Toplama Aracı	Gruplar – Testler	Normallik Varsayımı	Varyansların Eşitliği	Kullanılan Veri Analiz Tekniği
Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Kontrol – Deney ön test	✓	✓	Bağımsız örneklem t-testi
	Deney ön test – son test	✓	–	Bağımlı örneklem t-testi
	Kontrol ön test – son test	✓	–	Bağımlı örneklem t-testi
	Kontrol – Deney son test	✓	✓	Bağımsız örneklem t-testi
	Kontrol – Deney erişim puanları	✓	✓	Bağımsız örneklem t-testi
Okuma Motivasyonu Ölçeği	Kontrol – Deney ön test	✓	✓	Bağımsız örneklem t-testi
	Deney ön test – son test	-	–	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
	Kontrol ön test – son test	✓	–	Bağımlı örneklem t-testi
	Kontrol – Deney son test	-	–	Mann–Whitney U testi
Okuma Tutumu Ölçeği	Kontrol – Deney ön test	✓	✓	Bağımsız örneklem t-testi
	Deney ön test – son test	-	–	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
	Kontrol ön test – son test	✓	–	Bağımlı örneklem t-testi
	Kontrol – Deney son test	-	–	Mann–Whitney U testi
Okur Öz algısı Ölçeği	Kontrol – Deney ön test	✓	✓	Bağımsız örneklem t-testi
	Deney ön test – son test	-	–	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
	Kontrol ön test – son test	✓	–	Bağımlı örneklem t-testi
	Kontrol – Deney son test	-	–	Mann–Whitney U testi

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla çeşitli işlemler gerçekleştirilmiştir. Nicel veri toplama araçları kapsamında kullanılan başarı testi ve ölçeklerin geçerliliği, alan uzmanlarının görüşlerine başvurularak sağlanmıştır. Ayrıca kullanılan ölçeklerin daha önce geliştirilmiş ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmış olması, araştırmanın ölçme araçlarının güvenilirliğini desteklemektedir. Başarı testine ilişkin olarak madde analizi yapılmış, test maddelerinin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri incelenmiştir. Ölçeklerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarından yararlanılmıştır. Elde edilen değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür.

Araştırmanın nitel boyutunda ise geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla farklı stratejiler kullanılmıştır. Bu kapsamda, veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve görüşme soruları uzman görüşüne sunularak kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış, elde edilen bulgular tema ve alt temalar hâlinde düzenlenmiştir.

Nitel verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde raporlanmış, elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Ayrıca veri toplama ve analiz süreçlerinin açık ve sistematik bir şekilde sunulmasıyla araştırmanın şeffaflığı ve tekrarlanabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.



4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde alt problemler doğrultusunda elde edilen nicel ve nitel verilerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Nicel veriler deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanlarına dayalı olarak istatistiksel analizlerle incelenmiştir. Gruplar arası anlamlı farklılıklar, ilgili test sonuçları üzerinden yorumlanmıştır. Nitel veriler ise öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen ifadeler doğrultusunda tematik olarak analiz edilmiştir. Bulgular, araştırmanın alt problemlerinin sırası dikkate alınarak sunulmuştur.

4.1. Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Okuduğunu Anlamaya Etkisine İlişkin Bulgular

4.1.1. Deney ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde benzer başlangıç düzeyine sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle normallik varsayımı test edilmiştir. Grupların ön test puanlarına uygulanan Shapiro-Wilk testi sonucunda kontrol grubu için $p = 0,301$ ve deney grubu için $p = 0,400$ bulunmuş, her iki p değeri de $0,05$ 'ten büyük olduğundan verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Bu nedenle gruplar arasındaki farkın incelenmesinde parametrik bir yöntem olan bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Buna ilişkin betimsel istatistikler ve t-testi sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve t-Testi sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	SS	Minimum puan	Maksimum puan	t	sd	p	d
Kontrol (Ön test)	23	11,35	3,58	5	17	0,25	44	0,801	0,075
Deney (Ön test)	23	11,09	3,39	4	17				

Not. n = örneklem sayısı, $\bar{X}$ = aritmetik ortalama, SS = standart sapma, t = t-Testi değeri, sd = serbestlik derecesi, p = anlamlılık düzeyi, d = etki büyüklüğü (Cohen's d).

Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama ön test puanlarına yönelik betimsel istatistikler incelendiğinde, kontrol grubunun puanlarının 5 ile 17 arasında değiştiği, ortalamasının ($\bar{X} = 11,35$; $SS = 3,58$) olduğu görülmektedir. Deney grubunda ise puanların 4 ile 17 arasında değiştiği ve ortalamasının ($\bar{X} = 11,09$; $SS = 3,39$) olduğu belirlenmiştir. Ortalama puanların birbirine oldukça yakın olması ve her iki grubun puan aralıklarının benzer olması, uygulama öncesinde grupların okuduğunu anlama bakımından benzer düzeyde başladığını göstermektedir. Gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Levene testi sonucu, varyansların eşit olduğunu göstermiş ve analiz bu varsayım altında raporlanmıştır. Yapılan analiz

sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(44)} = 0,25$; $p = 0,801$). Bununla birlikte, yalnızca p değerine bakmak farkın büyüklüğünü açıklamak için yeterli değildir. Bu nedenle etki büyüklüğü Cohen's d ile hesaplanmış ve $d = 0,075$ olarak bulunmuştur.

Cohen'e (1988) göre etki büyüklüğü değerlerinin 0,20'den küçük olması "çok küçük", 0,20–0,50 arası "küçük", 0,50–0,80 arası "orta" ve 0,80 ve üzeri "büyük" etki olarak yorumlanmaktadır. Bu doğrultuda elde edilen $d=0,075$ değeri, gruplar arasındaki farkın çok küçük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, deneysel uygulama öncesinde grupların okuduğunu anlama düzeyleri bakımından denk olduğunu ve müdahalenin etkisini değerlendirmek için uygun bir başlangıç noktası sağlandığını göstermektedir.

4.1.2. Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubunun okuduğunu anlama ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemeyi önce normallik varsayımı değerlendirilmiştir. Shapiro-Wilk testi sonucunda ön test için $p = 0,400$ ve son test için $p = 0,167$ bulunmuş, her iki p değeri de 0,05'ten büyük olduğundan verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Bu nedenle deney grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında parametrik bir yöntem olan bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Buna yönelik betimsel istatistikler ve t-testi analizleri Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Deney grubunun okuduğunu anlama ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve t-Testi sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	SS	Minimum puan	Maksimum puan	t	sd	p	d
Deney (Ön test)	23	11,09	3,39	4	17	1,751	22	0,094	0,36
Deney (Son test)	23	12,35	3,95	4	18				

Tablo 16 incelendiğinde, deney grubunun okuduğunu anlama ön test puanlarının 4 ile 17 arasında değiştiği, ortalamanın ($\bar{X} = 11,09$; $SS = 3,39$) olduğu görülmektedir. Son test puanlarının ise 4 ile 18 arasında değiştiği ve ortalamanın ($\bar{X} = 12,35$; $SS = 3,950$) olduğu belirlenmiştir. Bu durum, uygulama sonrasında öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarında artış olduğunu göstermektedir. Gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(22)}=1,751$; $p = 0,094$). Analizde sadece p değerine bakmak farkın büyüklüğünü açıklamak için yeterli değildir. Bu nedenle etki büyüklüğü Cohen's d katsayısı ile hesaplanmış ve $d = 0,36$ olarak bulunmuştur. Cohen'e (1988) göre bu değer küçük düzeyde bir etkiye karşılık gelmektedir. Fark istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamış olsa da ortalama puanlardaki artış ve hesaplanan etki büyüklüğü, uygulamanın öğrenciler üzerinde sınırlı düzeyde bir etki oluşturmuş olabileceğini düşündürmektedir.

4.1.3. Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasından önce normallik varsayımı incelenmiştir. Shapiro-Wilk testi sonucunda ön test için $p = 0,301$ ve son test için $p = 0,253$ bulunmuş, her iki p değerinin de $0,05$ 'ten büyük olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Field, 2020). Bu nedenle kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında parametrik bir yöntem olan bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve t-Testi sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	SS	Minimum puan	Maksimum puan	t	sd	p	d
Kontrol (Ön test)	23	11,35	3,58	5	17	-1,673	22	0,108	0,34
Kontrol (Son test)	23	10,13	3,95	2	16				

Kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test ve son test puanları incelendiğinde, ön test puanlarının 5 ile 17 arasında değiştiği ve ortalamanın ($\bar{X} = 11,35$; $SS = 3,58$) olduğu görülmektedir. Son test puanlarının ise 2 ile 16 arasında değiştiği ve ortalamanın ($\bar{X} = 10,13$, $SS = 3,958$) olduğu belirlenmiştir. Bu durum, kontrol grubunda uygulama sonrasında öğrencilerin puanlarının artmadığını, aksine bir miktar gerilediğini göstermektedir. Ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı örneklem t-testi uygulanmış ve farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t_{(22)} = -1,673$; $p = 0,108$). Etki büyüklüğü Cohen's d ile hesaplanmış ve $d = 0,34$ olarak bulunmuştur. Cohen'in (1988) sınıflamasına göre bu değer küçük etki düzeyine karşılık gelmektedir. Bu sonuç, kontrol grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme olmadığını ve öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarında küçük düzeyde bir düşüş eğilimi bulunduğunu göstermektedir.

4.1.4. Deney ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama son test puanlarının karşılaştırılmasından önce normallik varsayımı incelenmiştir. Shapiro-Wilk testi sonucunda kontrol grubu için $p = 0,253$ ve deney grubu için $p = 0,167$ bulunmuş, her iki p değerinin de $0,05$ 'ten büyük olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Field, 2020). Bu nedenle gruplar arasındaki farkın incelenmesinde parametrik bir yöntem olan bağımsız örneklem t-Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama başarısına ilişkin son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve t-Testi sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	SS	Minimum puan	Maksimum puan	t	sd	p	d
Kontrol (Son test)	23	10,13	3,95	2	16	-1,902	44	0,064	0,56
Deney (Son test)	23	12,35	3,95	4	18				

Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama son test puanları incelendiğinde, kontrol grubunun puanlarının 2 ile 16 arasında değiştiği ve ortalamasının ($\bar{X} = 10,13$; $SS = 3,95$) olduğu görülmektedir. Deney grubunda ise puanların 4 ile 18 arasında değiştiği ve ortalamasının ($\bar{X} = 12,35$; $SS = 3,95$) olduğu belirlenmiştir. Gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t_{(44)} = -1,902$, $p = 0,064$). Bununla birlikte etki büyüklüğü Cohen's d ile hesaplanmış ve $d = 0,56$ olarak bulunmuştur. Cohen'e (1988) göre bu değer orta düzeyde bir etkiye karşılık gelmektedir. Bu durum, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamasıyla birlikte uygulamanın deney grubu lehine dikkate değer bir etki oluşturduğunu göstermektedir.

Grupların okuduğunu anlama ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığından ($p > 0,05$), son test puanlarının karşılaştırılmasında ön test puanlarının kovaryans olarak kontrol edilmesi tercih edilmemiştir. Bu nedenle gruplar arasındaki gelişim farkını belirlemek amacıyla erişim puanları hesaplanarak analiz edilmiştir. Erişim puanı, her bir öğrencinin son test puanından ön test puanının çıkarılmasıyla elde edilmiştir. Bu yöntem, ön test puanları arasında anlamlı fark bulunmayan gruplarda öğrencilerin gelişim düzeylerini karşılaştırmak amacıyla kullanılan yaklaşımlardan biridir (Büyüköztürk, 2022). Elde edilen erişim puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve varyansların eşit olduğu görülmüştür ($F = 0,003$, $p = 0,955$). Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının erişim puanları bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Deney ve kontrol gruplarının erişim puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve t-Testi sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p	d
Kontrol (Erişim)	23	-1,22	3,49	-2,421	44	0,020	0,71
Deney (Erişim)	23	1,26	3,45				

Tablo 19 incelendiğinde, deney grubunun erişim puan ortalamasının ($\bar{X} = 1,26$; $SS = 3,45$) kontrol grubunun erişim puan ortalamasından ($\bar{X} = -1,22$, $SS = 3,49$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t_{(44)} = -2,421$; $p = 0,020$). Etki büyüklüğünün orta-yüksek düzeyde olması ($d = 0,71$), oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama üzerinde anlamlı ve dikkate değer bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.2. Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Okuma Motivasyonuna Etkisine İlişkin Bulgular

4.2.1. Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Motivasyonu Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının okuma motivasyonu ön test puanlarının normal dağılıma uygunluğu Shapiro–Wilk testi ile incelenmiştir. Deney grubunun ($p = 0,842$) ve kontrol grubunun ($p = 0,779$) p değerlerinin $0,05$ 'ten büyük olması, her iki grubun puanlarının normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, gruplar arasındaki farkın incelenmesinde parametrik bir yöntem olan bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Gruplara ait betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Deney ve kontrol gruplarının okuma motivasyonu ön test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve t-Testi sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	SS	Minimum puan	Maksimum puan	t	sd	p	d
Kontrol (Ön test)	23	86,52	7,57	70	99	2,83	44	0,007	0,83
Deney (Ön test)	23	80,22	7,56	64	96				

Grupların varyanslarının homojenliği Levene testi ile değerlendirilmiş ve varyansların eşit olduğu belirlenmiştir ($F_{(1,44)} = 0,095$; $p = 0,759$). Bu nedenle “eşit varyanslar varsayılmıştır” satırındaki t-testi sonuçları dikkate alınmıştır. Tablo 20'ye bakıldığında kontrol grubunun okuma motivasyonu ön test puanlarının ($\bar{X} = 86,52$; $SS = 7,57$) deney grubuna ($\bar{X} = 80,22$; $SS = 7,56$) göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ($t_{(44)} = 2,83$, $p = 0,007$). Farkın etki büyüklüğü Cohen's $d = 0,83$ olarak hesaplanmış ve büyük düzeyde bir etkiye karşılık gelmiştir (Cohen, 1988). Bu bulgu, grupların uygulama öncesinde aynı motivasyon düzeyine sahip olmadığını ve kontrol grubunun başlangıçta daha yüksek motivasyona sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle uygulama sonrasında elde edilen bulgular yorumlanırken gruplar arasındaki bu başlangıç farkının dikkate alınması gerekmektedir.

4.2.2. Deney Grubunun Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubunun okuma motivasyonu ön test ve son test puanlarının normal dağılıma uygunluğu Shapiro–Wilk testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, ön test puanlarının p değeri $0,842$ olup $0,05$ 'ten büyüktür; bu durum ön test puanlarının normal dağıldığını göstermektedir. Son test puanlarının p değeri ise $0,011$ olarak bulunmuştur. Bu değer $0,05$ 'ten küçük olduğu için normal dağılım varsayımı sağlanmamıştır. Bu nedenle, ön test ve son test puanları arasındaki farkın incelenmesinde parametrik olmayan bir yöntem olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Deney grubunun okuma motivasyonu ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve Wilcoxon testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Deney grubunun okuma motivasyonu ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	SS	Z	p	r
Deney (Ön test)	23	80,22	7,56	-2,663	0,008	0,55
Deney (Son test)	23	88,78	12,69			

Tablo 21 incelendiğinde, deney grubunun okuma motivasyonu ortalama puanının ön testte 80,22 iken son testte 88,78’e yükseldiği görülmektedir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z = -2,663$, $p = 0,008$). Hesaplanan etki büyüklüğü $r = 0,55$ olup Cohen’in ölçütlerine göre büyük düzeyde bir etkiye karşılık gelmektedir. Bu bulgu, uygulama sürecinde gerçekleştirilen oyun temelli biçimlendirici değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin okuma motivasyonunu anlamlı biçimde arttırdığını göstermektedir. Dolayısıyla, uygulama öncesine göre öğrencilerin okuma sürecine yönelik ilgilerinin ve katılım isteklerinin arttığı söylenebilir.

4.2.3. Kontrol Grubunun Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubunun okuma motivasyonu ön test ve son test puanlarının normal dağılıma uygunluğu Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, ön test ($p = 0,779$) ve son test ($p = 0,645$) puanlarının anlamlılık değerlerinin 0,05’ten büyük olduğu görülmüştür. Buna göre, her iki değişkenin de normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Normallik varsayımının sağlanması nedeniyle gruplar arası farkın incelenmesinde parametrik bir yöntem olan bağımlı örneklem t-testi kullanılmış olup buna ilişkin sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Kontrol grubunun okuma motivasyonu ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve t-Testi sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	SS	Minimum puan	Maksimum puan	t	sd	p	d
Kontrol (Ön test)	23	86,52	7,57	70	99	2,507	22	0,020	0,52
Kontrol (Son test)	23	80,35	13,88	52	102				

Tablo 22’ye bakıldığında kontrol grubunun ön test ($\bar{X} = 86,52$) ve son test ($\bar{X} = 80,35$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(22)} = 2,507$; $p = 0,020$). Ortalama değerler incelendiğinde, ön test puanlarının son test puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Farkın etki büyüklüğü Cohen’in d katsayısı ile hesaplanmış ve $d = 0,52$ olarak bulunmuştur. Cohen’in (1988) sınıflamasına göre bu değer orta düzeyde bir etkiye karşılık gelmektedir. Bu bulgu, geleneksel öğretim

yöntemleriyle öğrenim gören kontrol grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerinde uygulama süreci sonunda orta düzeyde bir azalma meydana geldiğini göstermektedir.

4.2.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Motivasyonu Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının okuma motivasyonu ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğundan ($p < 0,05$), son test puanlarının karşılaştırılmasında ön test puanları kovaryans değişkeni olarak kontrol edilmiştir. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarının son test okuma motivasyonu puanları kovaryans analizi (ANCOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23. Deney ve kontrol gruplarının okuma motivasyonu son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve ANCOVA sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	SS	F	p	η^2
Kontrol (Son test)	23	80,35	13,88	10,833	0,002	0,201
Deney (Son test)	23	88,78	12,69			

Deney ve kontrol gruplarının son test motivasyon puanlarının karşılaştırılmasından önce ANCOVA analizinin varsayımlarından biri olan varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ($F(1,44) = 0,117$; $p = 0,734$). Analiz sonucunda ön test puanlarının etkisi kontrol edildiğinde deney ve kontrol gruplarının son test motivasyon puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir ($F(1,43) = 10,833$; $p = 0,002$). Elde edilen etki büyüklüğü değeri ($\eta^2 = 0,201$) Cohen'in önerdiği ölçütlere göre büyük düzeyde bir etkiye karşılık gelmektedir. Elde edilen etki büyüklüğünün yüksek olması, uygulamanın okuma motivasyonu üzerindeki etkisinin yalnızca istatistiksel olarak değil, eğitimsel açıdan da anlamlı olabileceğine işaret etmektedir.

4.3. Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Okuma Tutumuna Etkisine İlişkin Bulgular

4.3.1. Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Tutumu Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının okuma tutumu ön test puanlarının normal dağılıma uygunluğu Shapiro–Wilk testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda kontrol grubunun ($p = 0,205$) ve deney grubunun ($p = 0,327$) dağılımlarının her ikisinin de 0,05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğu görülmüştür. Bu bulgu, her iki grubun ön test puanlarının normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla gruplar arası farkın incelenmesinde parametrik bir yöntem olan bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının okuma tutumu ön test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t-Testi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Deney ve kontrol gruplarının okuma tutumu ön test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve t-Testi sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	SS	Minimum puan	Maksimum puan	t	sd	p	d
Kontrol (Ön test)	23	94,13	17,421	60	120	1,406	44	0,167	0,41
Deney (Ön test)	23	86,74	18,229	58	115				

Grupların varyanslarının homojenliği Levene testi ile değerlendirilmiş ve varyansların eşit olduğu belirlenmiştir ($F_{(1,44)} = 0,276$; $p > 0,05$). Bu nedenle “eşit varyanslar varsayılmıştır” satırındaki t-Testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Tabloya bakıldığında deney grubunun okuma tutumu ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 86,74$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X} = 94,13$) daha düşük olmasına rağmen, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t_{(44)} = 1,406$; $p > 0,05$). Farkın etki büyüklüğü Cohen’in d katsayısı ile hesaplanmış ve $d = 0,41$ olarak bulunmuştur. Cohen’in (1988) ölçütlerine göre bu değer küçük ile orta düzey arasında bir etkiye karşılık gelmektedir. Bu bulgu, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının okuma tutumu açısından benzer başlangıç düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir.

4.3.2. Deney Grubunun Okuma Tutumu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubunun okuma tutumu ön test ve son test puanlarının dağılımları Shapiro–Wilk testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda, ön test puanları için $p = 0,327$ bulunmuş ve bu değer 0,05’ten büyük olduğu için dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir. Son test puanları için ise $p = 0,002$ bulunmuş, bu değer 0,05’ten küçük olduğu için dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkın incelenmesinde non-parametrik bir yöntem olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Deney grubuna ait betimsel istatistikler ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25. Deney grubunun okuma tutumu ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	SS	Minimum puan	Maksimum puan	Z	p	r
Deney (Ön test)	23	86,74	18,23	58	116	2,834	0,005	0,59
Deney (Son test)	23	99,52	11,15	69	115			

Tablo 25 incelendiğinde deney grubunun ön testteki ortalama puanı ($\bar{X} = 86,74$) iken, son testte ($\bar{X} = 99,52$) olduğu görülmüştür. Bu artış, uygulama sonrasında öğrencilerin okuma tutumlarında gözle görülür bir gelişme olduğunu göstermektedir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları, deney grubunda pozitif sıraların ($n=15$), negatif sıralardan ($n=6$) daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin çoğunun son testte ön teste kıyasla daha yüksek okuma tutumu puanına sahip olduğunu

ortaya koymaktadır. Analiz sonucunda elde edilen Z değeri (2,834) ve anlamlılık düzeyi ($p = 0,005$), farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü $r = 0,59$ olup Cohen'in ölçütlerine göre büyük düzeyde bir etkiye karşılık gelmektedir. Bu bulgu; oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının, öğrencilerin okuma tutumlarının gelişimine önemli düzeyde katkı sağlamış olabileceğini göstermektedir.

4.3.3. Kontrol Grubunun Okuma Tutumu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubunun okuma tutumu ön test ve son test puanlarının normalliği Shapiro–Wilk testi ile incelenmiş; ön test için $p = 0,205$, son test için $p = 0,227$ bulunmuştur. Her iki değer de 0,05'ten büyük olduğundan veriler normal dağılmaktadır. Bu nedenle analizde bağımlı örneklem t-Testi kullanılmıştır. Kontrol grubuna ait betimsel istatistikler ve t-testi sonuçları Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26. Kontrol grubunun okuma tutumu ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve t-Testi sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	SS	Minimum puan	Maksimum puan	t	sd	p	d
Kontrol (Ön test)	23	94,13	17,42	60	118	2,635	22	0,015	0,55
Kontrol (Son test)	23	88,65	17,59	54	113				

Bağımlı örneklem t-testi sonucunda, kontrol grubunun son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde azaldığı belirlenmiştir ($t_{(22)} = 2,635$, $p = 0,015$). Farkın etki büyüklüğü $d = 0,55$ olarak bulunmuştur. Cohen'in ölçütlerine göre bu değer orta düzeyde bir etkiye karşılık gelmektedir. Bu bulgu, uygulamanın yapılmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuma tutum puanlarında süreç sonunda anlamlı bir azalma olduğunu göstermektedir.

4.3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutumu Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının okuma tutumu son test puanlarının dağılımları Shapiro–Wilk testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda, kontrol grubunun $p = 0,227$ değeri 0,05'ten büyük olduğu için dağılımın normal olduğu, deney grubunun $p = 0,002$ değeri ise 0,05'ten küçük olduğu için dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. Gruplardan biri normal dağılmadığı için, son test puanları arasındaki farkın incelenmesinde parametrik olmayan bir yöntem olan Mann–Whitney U testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının okuma tutumu son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve Mann–Whitney U testi sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Deney ve kontrol gruplarının okuma tutumu son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve Mann–Whitney U testi sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	r
Kontrol (Son test)	23	88,65	17,59	19,39	446	170	-2,082	0,037	0,31
Deney (Son test)	23	99,52	11,15	27,61	635				

Tablo 27’de deney ve kontrol gruplarının okuma tutumu son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler, sıra ortalamaları ve Mann–Whitney U testi sonuçları yer almaktadır. Kontrol grubunun ortalama puanı ($\bar{X} = 88,65$) ve sıra ortalaması 19,39 iken, deney grubunun ortalama puanı ($\bar{X} = 99,52$) ve sıra ortalaması 27,61’dir. Deney grubunun sıra ortalamasının kontrol grubuna göre daha yüksek olması, uygulama sonrasında öğrencilerin okuma tutumlarında daha olumlu bir değişim gerçekleştiğini göstermektedir. Yapılan Mann–Whitney U testi sonucunda, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($U = 170$, $Z = -2,082$, $p = 0,037$). Hesaplanan etki büyüklüğü $r = 0,31$ olup Cohen’in ölçütlerine göre orta düzeyde bir etkiye karşılık gelmektedir. Bu sonuç, oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin okuma tutumlarının gelişimini desteklediğine işaret etmektedir.

Öğrencilerin uygulama sürecindeki gelişim düzeylerini daha açık biçimde ortaya koyabilmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının okuma tutumu erişim puanları da incelenmiştir. Erişim puanları, öğrencilerin son test puanlarından ön test puanlarının çıkarılmasıyla elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının okuma tutumu erişim puanlarının dağılımları Shapiro–Wilk testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda kontrol grubunun $p = 0,062$ değeri 0,05’ten büyük olduğu için dağılımın normal olduğu, deney grubunun $p = 0,011$ değeri ise 0,05’ten küçük olduğu için dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. Gruplardan biri normal dağılmadığı için erişim puanlarının karşılaştırılmasında parametrik olmayan bir yöntem olan Mann–Whitney U testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının okuma tutumu erişim puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve Mann–Whitney U testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Deney ve kontrol gruplarının okuma tutumu erişim puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve Mann–Whitney U testi sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	r
Kontrol (Erişim)	23	-5,48	9,97	15,20	349,5	73,5	-4,199	<0,001	0,62
Deney (Erişim)	23	12,78	12,10	31,80	731,5				

Tablo 28’e bakıldığında kontrol grubunun erişim puanı ortalaması ($\bar{X} = -5,48$) iken deney grubunun erişim puanı ortalaması ($\bar{X} = 12,78$) olarak bulunmuştur. Sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubunun sıra ortalamasının (31,80) kontrol grubuna (15,20) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan Mann–Whitney U testi sonucunda deney ve kontrol gruplarının erişı puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (U = 73,50; Z = -4,199, $p < 0,001$). Elde edilen etki büyüklüğü değeri, Cohen’in sınıflamasına göre büyük düzeyde bir etkiye işaret etmektedir. Bu sonuç, oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin okuma tutumlarının gelişimi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.4. Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Okur Öz Algısı Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular

4.4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Okur Öz Algısı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının okur öz algısı ön test puanlarının dağılımı Shapiro–Wilk testi ile incelenmiştir. Kontrol grubunun dağılımı için Shapiro–Wilk $p = 0,067$, deney grubunun dağılımı için $p = 0,103$ bulunmuştur. Her iki p değeri de 0,05’ten büyük olduğu için puanların normal dağıldığı kabul edilmiştir. Bu doğrultuda, deney ve kontrol gruplarının okur öz algısı ön test puanlarını karşılaştırmak için parametrik bir yöntem olan bağımsız örneklem t-testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Deney ve kontrol gruplarının okur öz algısı ön test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve t-Testi sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	SS	Minimum puan	Maksimum puan	t	sd	p	d
Kontrol (Ön test)	23	143,78	12,75	114	173	2,43	44	0,019	0,71
Deney (Ön test)	23	134,43	13,33	105	153				

Deney ve kontrol gruplarının okur öz algısı ön test puanlarının varyans homojenliği, Levene testi ile incelenmiş ve $p = 0,436 > 0,05$ olduğu için varyansların homojen olduğu kabul edilmiştir. Bu doğrultuda, gruplar arası karşılaştırmada eşit varyanslar varsayımı temel alınarak bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda, kontrol grubunun okur öz algısı ön test puan ortalamasının ($\bar{X} = 143,78$), deney grubunun ortalamasından ($\bar{X} = 134,43$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları, iki grup arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($t_{(44)} = 2,430$, $p = 0,019$). Farkın etki büyüklüğü $d = 0,71$ olarak bulunmuştur. Bu değer Cohen’in ölçütlerine göre orta ile büyük düzey arasında bir etkiye karşılık gelmektedir. Bu bulgu, uygulama öncesinde kontrol grubunun okur öz algısı düzeyinin deney grubuna göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.4.2. Deney Grubunun Okur Öz Algısı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubunun okur öz algısı ön test ve son test puanlarının dağılımı Shapiro–Wilk testi ile incelenmiştir. Ön test puanları için $p = 0,103$ değeri dağılımın normal olduğunu, son test puanları için $p = 0,006$ değeri ise dağılımın normal olmadığını göstermektedir. Ölçümlerden biri normal dağılım göstermediği için, deney grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Deney grubunun okur öz algısı ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	SS	Minimum puan	Maksimum puan	Z	p	r
Deney (Ön test)	23	134,43	13,33	105	153	3,089	0,002	0,64
Deney (Son test)	23	151,61	17,58	113	169			

Tablo 30 incelendiğinde, deney grubunun okur öz algısı ön test puan ortalamasının $\bar{X} = 134,43$; son test puan ortalamasının ise $\bar{X} = 151,61$ olduğu görülmektedir. Bu artış, uygulama sonrasında öğrencilerin okur öz algılarında gözle görülür bir yükselme olduğunu göstermektedir. Ön test ve son test puanları arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar, farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur ($Z = 3,089$; $p = 0,002$). Sıra değerleri incelendiğinde pozitif sıraların (18 kişi) negatif sıralardan (5 kişi) fazla olması, öğrencilerin büyük çoğunluğunun son testte daha yüksek puan aldığını göstermektedir. Analiz sonucunda etki büyüklüğü $r = 0,64$ olarak hesaplanmış ve bu değer büyük etki düzeyine karşılık gelmiştir. Bu bulgu, oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının deney grubundaki öğrencilerin okur öz algısının gelişimine önemli düzeyde katkı sağladığını göstermektedir.

4.4.3. Kontrol Grubunun Okur Öz Algısı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubunun okur öz algısı ön test ve son test puanlarının dağılımları Shapiro–Wilk testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda ön test için $p = 0,067$ ve son test için $p = 0,159$ bulunmuştur. Her iki değer de 0,05’ten büyük olması, puan dağılımlarının normal olduğunu göstermektedir. Bu nedenle kontrol grubunun okur öz algısı ön test ve son test puanları arasındaki farkın incelenmesinde parametrik bir yöntem olan bağımlı örneklem t-testi kullanılmış olup sonuçlar Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Kontrol grubunun okur öz algısı ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve bağımlı örneklem t-Testi sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	SS	Minimum puan	Maksimum puan	t	sd	p	d
Kontrol (Ön test)	23	143,78	12,753	114	173	0,957	22	0,349	0,20
Kontrol (Son test)	23	139,22	16,547	90	167				

Tabloya bakıldığında kontrol grubunun ön test ortalaması ($\bar{X} = 143,78$), son test ortalamasına ($\bar{X} = 139,22$) göre sayısal olarak daha yüksek olsa da bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($t_{(22)} = 0,957$; $p = 0,349$). Farkın etki büyüklüğü $d = 0,20$ olarak bulunmuştur. Cohen'in (1988) ölçütlerine göre bu değer küçük etki düzeyine karşılık gelmektedir. Bu bulgu, kontrol grubu öğrencilerinin okur öz algısı düzeylerinde uygulama süreci sonunda anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir.

4.4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Okur Öz Algısı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının okur öz algısı ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğundan ($p < 0,05$), son test puanlarının karşılaştırılmasında ön test puanları kovaryans değişkeni olarak kontrol edilmiştir. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarının son test okur öz algısı puanları ANCOVA ile incelenmiştir. Bu analiz ile gruplar arasındaki başlangıç farkının etkisi istatistiksel olarak kontrol edilerek son test puanları karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32. Deney ve kontrol gruplarının okur öz algısı son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve ANCOVA sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	SS	F	p	η^2
Kontrol (Son test)	23	139,22	16,55	4,594	0,038	0,097
Deney (Son test)	23	151,61	17,58			

Deney ve kontrol gruplarının okur öz algısı son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde deney grubunun ortalama puanının ($\bar{X} = 151,61$) kontrol grubuna ($\bar{X} = 139,22$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. ANCOVA analizinin varsayımlarından biri olan varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ($F(1,44) = 0,960$, $p = 0,332$). Grupların ANCOVA sonuçlarında, ön test puanlarının etkisi kontrol edildiğinde, deney ve kontrol gruplarının okur öz algısı son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($F(1,43) = 4,594$, $p = 0,038$, $\eta^2 = 0,097$). Hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,097$), uygulamanın öğrencilerin okur öz algısı üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.5. Öğrencilerin Oyun Temelli Uygulamalara Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına katılan 6 öğrenciden elde edilen nitel veriler incelenmiştir. Öğrencilerin etkinliklere yönelik algıları, süreçten nasıl etkilendikleri, oyunların öğrenmeye katkısına dair değerlendirmeleri ve karşılaştıkları güçlükler analiz edilerek belirli temalar altında sunulmuştur. Bulgular, öğrencilerin hem öğrenme sürecine ilişkin deneyimlerini hem de oyun temelli uygulamaların okuma becerileri ve öğrenme motivasyonu üzerindeki etkilerine yönelik görüşlerini yansıtmaktadır. Her soruya ilişkin bulgular, tablolar ve doğrudan öğrenci alıntlarıyla birlikte sunulmuştur. Görüşmelerde öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- Oyun temelli etkinliklere katılmaktan hoşlandınız mı? Neden?
- Etkinliklerin eğlenceli bulduğunuz yönleri nelerdir?
- Etkinliklerde hangi becerilerinizi geliştirdiğinizi düşünüyorsunuz? (problem çözme, iş birliği, okuma hızı, dikkat vb.)
- Oyun temelli etkinlikler sürecinde zorlandığınız durumlar nelerdir?
- Etkinlikler sırasında size verilen geri bildirimler öğrenmenize nasıl yardımcı oldu?
- Oyun sürecinde yapılan puanlama veya başarı seviyenizi görmek sizi nasıl etkiledi?
- Bu etkinliklerin daha verimli olabilmesi için neler değiştirilebilir? (kurallar, zorluk seviyesi, süre vb.)
- Ders sürecinde yapılan öz ve grup değerlendirmeleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Eklemek istediğiniz başka bir görüşünüz veya öneriniz var mı?

Öğrencilerin “*Oyun temelli etkinliklere katılmaktan hoşlandınız mı? Neden?*” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan tema ve alt temalar Tablo 33’te sunulmuştur.

Tablo 33. Oyun temelli etkinliklere katılmaya yönelik görüşlere ait tema ve alt temalar

Tema	Alt Temalar
Oyun Temelli Etkinliklere Yönelik Genel Tutum	Eğlenceli bulma, derse ilgiyi arttırma, öğrenmeyi keyifli hâle getirme, tahtada yapılan etkinliklerden hoşlanma
Motivasyon ve Rekabet Unsuru	Puan alma motivasyonu, grup yarışmalarının heyecanı, başarı durumunu görmenin güdüleyici etkisi
Gelişimsel Katkılar	Okuma hızının artması, dikkat gelişimi, iş birliği, problem çözme
Karşılaşılan Güçlükler	Süre baskısı, uzun metinlerde zorlanma, bazen kuralların karışık gelmesi, grup içi uyumsuzluk

Tablo 33 incelendiğinde öğrencilerin oyun temelli etkinliklere katılmayı olumlu değerlendirdiği görülmektedir. Öğrenciler, etkinliklerin eğlenceli olması ve derse ilgiyi arttırması nedeniyle bu süreci tercih ettiklerini ifade etmiştir. Ö1’in “*Oyunlu etkinlikler olunca derse karşı ilgim artıyor, daha iyi dinliyorum.*” cevabı oyunlaştırmanın motivasyon arttırıcı etkisini desteklemektedir. Ayrıca rekabet ve

puan alma unsurlarının güdüleyici olduğu görülmektedir. Nitekim Ö5, *“Puan aldıkça daha çok motive oluyorum ve bir sonraki soruyu bilmek için daha çok çabalıyorum.”* ifadesiyle bu durumu dile getirmiştir. Öğrenciler okuma hızı, dikkat ve iş birliği gibi çeşitli becerilerde gelişim yaşadıklarını da belirtmiştir. Bir öğrenci, süre sınırlaması ve metinlerin uzunluğu gibi nedenlerle zaman zaman güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Ö6’nın *“Bazı metinler uzun gelince zorlanıp sıkıldım ve okumak istemedim.”* ifadesi bu duruma örnektir. Genel olarak bulgular, öğrencilerin oyun temelli etkinlikleri hem eğlenceli hem de öğrenmeyi destekleyici bir süreç olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

Öğrencilerin *“Etkinliklerin eğlenceli bulduğunuz yönleri nelerdir?”* sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan tema ve alt temalar Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34. Etkinliklerin eğlenceli bulunan yönlerine ait tema ve alt temalar

Tema	Alt Temalar
Etkinliklerin Öğrenme Sürecine Katkıları	Eğlenceli olması, motivasyon ve ilgi arttırması, etkinlik çeşitliliği (tahta etkinlikleri, süreli görevler, soru-cevap), dinamik ve heyecan verici yapı
Sosyal Etkileşim ve İş Birliği	Grup çalışması, takım içinde görev paylaşımı, arkadaşlarla birlikte üretme, sosyal etkileşim

Tablo 34’e bakıldığında öğrencilerin etkinliklerin eğlenceli yönlerini, çoğunlukla etkinliklerin dinamik yapısı ve öğrenme sürecine sağladığı katkılar üzerinden açıkladıkları görülmektedir. Öğrenciler özellikle tahtada yapılan yarışmaların derse heyecan kattığını ifade etmiş, Ö3 bu durumu *“Tahtadaki yarışmalar çok eğlenceliydi, doğru yaptıkça daha çok heyecanlandım.”* sözleriyle dile getirmiştir. Süreli görevlerin ve zamanla yarışmanın da motivasyonlarını arttırdığı görülmektedir. Nitekim Ö6, *“Süreli etkinlikler beni çok heyecanlandırdı, zamanla yarışmak çok hoşuma gitti.”* ifadesiyle bu durumu vurgulamıştır. Bunun yanı sıra grup çalışması da öğrencilerin eğlence algısını güçlendiren önemli bir unsur olarak öne çıkmıştır. Ö2’nin *“Grupla çalışmak güzeldi, arkadaşlarla birlikte etkinlikleri yapmak daha eğlenceli oluyor.”* şeklindeki ifadesi bu durumu desteklemektedir. Bu veriler, oyun temelli etkinliklerin öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttırdığını, öğrenme sürecini daha çekici hâle getirdiğini ve sosyal etkileşimi güçlendirdiğini göstermektedir.

Öğrencilerin *“Etkinliklerde hangi becerilerinizi geliştirdiğinizi düşünüyorsunuz?”* sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan tema ve alt temalar Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35. Etkinliklerde geliştiği düşünülen becerilere ait tema ve alt temalar

Tema	Alt Temalar
Bilişsel Becerilerde Gelişim	Okuma hızı, dikkat, problem çözme, strateji geliştirme
Sosyal ve İş Birliğine Dayalı Beceriler	Grup çalışması, iletişim, görev paylaşımı, birlikte düşünme
Duyuşsal ve Öz Düzenleme Becerileri	Özgüven, motivasyon, sorumluluk alma, hata farkındalığı

Tablo 35 incelendiğinde öğrencilerin etkinliklerde farklı becerilerinin geliştiğini ifade ettikleri görülmektedir. Öğrenciler özellikle okuma hızı ve dikkat toplama becerilerinde belirgin bir ilerleme yaşadıklarını belirtmiştir. Ö1'in *"Okuma hızım arttı, artık deneme sınavlarındaki soruları bile daha hızlı okuyabiliyorum."* ifadesi bu durumu destekler niteliktedir. Ayrıca etkinliklerin problem çözme ve strateji geliştirme gibi bilişsel becerileri de güçlendirdiği görülmektedir. Ayrıca öğrenciler iş birliği ve iletişim becerilerinin geliştiğini sıkça vurgulamıştır. Ö3 bu durumu *"Görevleri paylaşıncı daha hızlı ilerledik, iş birliği yapmayı öğrendim."* sözleriyle dile getirmiştir. Duyuşsal boyutta ise öz güven ve motivasyon artışı öne çıkmaktadır. Ö4'ün *"Doğru yaptıkça kendime güvenim arttı. Eskiden derste söz alıp konuşurken utanırdım ama şimdi rahatlıkla derse katılıyorum."* ifadesi buna örnek teşkil etmektedir. Bu sonuçlar; etkinliklerin öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal becerilerini çok yönlü olarak geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin *"Oyun temelli etkinlikler sürecinde zorlandığınız durumlar nelerdir?"* sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan tema ve alt temalar Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. Oyun temelli etkinliklerde karşılaşılan güçlükler için tema ve alt temalar

Tema	Alt Temalar
Etkinliklerin Bilişsel Zorlukları	Süre baskısı, uzun metinlerde zorlanma, metni hızlı anlama güçlüğü
Etkinliklerin Yapısal ve Kuralsal Zorlukları	Bazı oyun kurallarının karışık gelmesi, yönergeleri tam anlayamama
Sosyal ve Grup Dinamiklerine Dayalı Zorluklar	Grup içi uyumsuzluk, takım içi iletişim sorunları, rol paylaşımında anlaşmazlık

Tablo 36 incelendiğinde öğrencilerin oyun temelli etkinliklerde yaşadıkları zorlukların üç ana başlık altında toplandığı görülmektedir. Öğrenciler süre baskısının kendilerini zorladığını ifade etmiştir. Ö6, bu durumu *"Süre başladığında biraz panik oluyorum. Soruları yetiştirmeye çalışırken daha çok heyecanlanıyorum ve bazen dikkatim dağılıyor."* şeklinde dile getirerek zaman yönetiminin kendisi için zorlayıcı olduğunu vurgulamıştır. Bunun yanında uzun metinler, bazı öğrenciler için bilişsel anlamda güçlük oluşturmuştur. Ö5'in *"Metin uzun olunca baştan sona dikkatimi toplamak zor oluyor. Özellikle hızlı okumam gerektiğinde bazı yerleri tekrar okumak zorunda kalıyorum."* ifadesi bu durumu açıkça göstermektedir.

Yapısal açıdan etkinlik kurallarının ilk aşamada karmaşık gelmesi dikkat çekmektedir. Ö3 bu durumu, *"Kurallar bazen uzun açıklanınca hemen anlayamıyorum. Birkaç kez tekrar edilince ancak tam olarak kavrayabiliyorum."* sözleriyle ifade etmiştir. Sosyal boyutta ise bir öğrenci grup içinde uyum sağlamakta zorlandığını belirtmiştir. Ö4 bu durumu *"Grup içinde herkes aynı fikirde olmayınca işler biraz karışıyor. Bazen herkes kendi dediğini yapmak istiyor, bu da bizi yavaşlatıyor."* ifadesiyle belirtmiştir. Bu bulgular genel olarak öğrencilerin zaman zaman güçlükler yaşadıklarını, ancak bu durumların etkinliklere yönelik genel tutumlarını olumsuz etkileyecek düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin “Etkinlikler sırasında size verilen geri bildirimler öğrenmenize nasıl yardımcı oldu?” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan tema ve alt temalar Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37. Geri bildirimlerin öğrenmeye katkısına ait tema ve alt temalar

Tema	Alt Temalar
Öğrenme Eksikliklerinin Fark Edilmesi	Hataları görme, yanlış okumaları fark etme, anlamadığı noktaları belirleme, eksik olduğu konuları ayırt etme
Öğrenmeyi İyileştirici ve Düzenleyici Etki	Eksikleri tamamlama, daha dikkatli çalışma, tekrar yapma, öğrenme stratejisini geliştirme
Öğrencinin Güdülenme Süreci	Cesaretlenme, güven duyma, motive olma, öğrenmeye yönelik isteğin artması

Tablo 37 incelendiğinde geri bildirimlerin, öğrencilerin öğrenme süreçlerini önemli ölçüde desteklediği görülmektedir. Öğrenciler, geri bildirimler sayesinde hangi bölümlerde hata yaptıklarını daha net fark ettiklerini belirtmiştir. Ö5 bu durumu, “*Hocamız söyleyince aslında nerede yanlış yaptığımı anladım, bir dahaki sefere dikkat etmeye çalıştım.*” sözleriyle ifade ederek geri bildirim hata farkındalığı sağladığını vurgulamıştır. Bunun yanında öğrenciler geri bildirimlerin eksiklerini tamamlamalarına yardımcı olduğunu, bu nedenle ders sonrası tekrar etme alışkanlıklarının arttığını belirtmiştir. Ö1’in “*Eksik olduğum yerleri görünce eve gidip yeniden çalıştım, böylece daha iyi öğrendim.*” ifadesi bu durumu desteklemektedir.

Geri bildirimlerin sadece bilişsel değil, duyuşsal açıdan da öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmektedir. Bazı öğrenciler, öğretmenin yönlendirmelerinin kendilerini rahatlattığını ve derse karşı daha fazla istek duymalarını sağladığını belirtmiştir. Ö2’nin “*Hocamız iyi yaptığım şeyleri söyleyince etkinlikleri yapmaya daha çok heveslendim.*” ifadesi, geri bildirim öğrenciler için bir motivasyon kaynağı olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, geri bildirimlerin öğrencilerin hem öğrenme farkındalığını geliştirdiğini hem de öğrenme sürecine daha istekli bir şekilde katılmalarını sağladığını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin “Oyun sürecinde yapılan puanlama veya başarı seviyenizi görmek sizi nasıl etkiledi?” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan tema ve alt temalar Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38. Puanlama ve başarı seviyesinin öğrenci üzerindeki etkilerine ait tema ve alt temalar

Tema	Alt Temalar
Başarı Düzeyini İzlemeye Yönelik Etki	Başarısını görme, ilerlemeyi takip etme, güçlü ve zayıf yönleri fark etme
Teşvik Edici Etki	Daha çok çalışmaya yönelme, puan alma isteği, hedef belirleme, rekabet duygusu
Duyuşsal Etki	Heyecan duyma, kendine güven artışı, keyif alma, olumlu duygulanım

Tablo 38'e bakıldığında öğrenciler özellikle kendi gelişimlerini takip edebilmenin onlar için önemli olduğunu vurgulamıştır. Ö3'ün *"Puanları görünce önceki derse göre daha iyi olup olmadığını hemen anlayabiliyorum."* şeklindeki ifadesi, başarı düzeyini izleme sürecinin öğrencide farkındalık yarattığını göstermektedir. Ayrıca puanların öğrencileri daha fazla çaba göstermeye yönlendirdiği anlaşılmaktadır. Ö4 bu durumu *"Puanım düşük gelince bir sonraki oyunda daha iyi olmak için daha çok çalışıyorum."* sözleriyle dile getirerek puanlamanın motive edici yönüne dikkat çekmiştir.

Duyuşsal açıdan da puanlama sistemi öğrenciler üzerinde olumlu bir etki oluşturmuştur. Bazı öğrenciler aldıkları puanların kendilerine güven verdiğini ve derse karşı isteklerini arttırdığını belirtmiştir. Ö1'in *"Puanım yüksek olunca mutlu oldum, başarabildiğimi hissettim."* ifadesi bu etkileri açıkça ortaya koymaktadır. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, başarı düzeyini izleme sürecinin öğrencilerin hem öğrenme farkındalığını arttırdığı hem de motivasyonlarını önemli ölçüde desteklediği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin *"Bu etkinliklerin daha verimli olabilmesi için neler (kurallar, zorluk seviyesi, süre vb.) değiştirilebilir?"* sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan tema ve alt temalar Tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39. Etkinliklerin verimliliğini arttırmaya yönelik öğrenci önerilerine ait tema ve alt temalar

Tema	Alt Temalar
Süre ve Zorluk	Süre arttırılması, metin uzunluğunun azaltılması, zorluk düzeyinin dengelenmesi
Açıklık ve Anlaşılabilirlik	Kuralların sade açıklanması, net yönerge verilmesi, örnek uygulama yapılması
Grup Çalışması	Dengeli grup dağılımı, rol paylaşımı, iletişim sorunlarının azaltılması
Materyal ve Oyun Çeşitliliği	Daha fazla görsel kullanımı, farklı oyun türleri, dijital oyunların arttırılması

Tablo 39 incelendiğinde öğrencilerin etkinliklerin daha verimli olması için en çok, süre ve metin uzunluğu konusunda öneride bulundukları görülmektedir. Bazı öğrenciler verilen süre içinde soruları yetiştirmekte zorlandıklarını belirtmiştir. Ö6 bu durumu, *"Süre biraz daha uzun olsa soruları daha dikkatli okuyabilirim. Acele edince soruyu tam anlamadan cevapladığım oluyor."* sözleriyle ifade ederek süre baskısının performanslarını etkilediğini dile getirmiştir. Metinlerin uzunluğu da öğrenciler açısından önemli bir noktadır. Ö2, *"Metin çok uzun olunca bir yerden sonra dikkatim dağılıyor. Daha orta uzunlukta olsa hem daha iyi anlıyorum hem de daha hızlı çözebiliyorum."* diyerek metin uyumunun verimi arttırdığını vurgulamıştır.

Etkinlik yönergelerinin daha anlaşılır olması yönünde de öneriler sunulmuştur. Ö3, *"Kurallar bazen bana karışık geliyor. İlk seferde hemen anlayamıyorum"* diyerek yönergelerin sadeleştirilmesinin öğrenmeyi kolaylaştıracağını ifade etmiştir. Grup çalışmaları konusunda ise bir öğrenci grupların daha dengeli oluşturulmasını istemiştir. Ö4, *"Grubumuzda bazı arkadaşlar çok hızlı, bazıları çok yavaş oluyor."*

Böyle olunca ya ben onları bekliyorum ya da onlar beni bekliyor. Bazı arkadaşlarımız da sorularla hiç ilgilenmek istemiyor. Daha dengeli gruplar olursa bence daha güzel ilerleme olur.” şeklindeki ifadesiyle grup dinamiğinin önemini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrenciler, etkinliklerde kullanılan materyallerin çeşitlendirilmesini de önermiştir. Ö5 bu beklentiyi, *“Dijital oyunlar olduğunda hem daha hızlı anlıyorum hem de daha çok eğleniyorum. Keşke derslerde daha fazla böyle oyunlar olsa.”* ifadeleriyle dile getirmiştir. Bu görüşler, öğrencilerin etkinliklerin hangi yönlerinin iyileştirileceğine ilişkin farkındalığa da sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin *“Ders sürecinde yapılan öz ve grup değerlendirmeleri hakkında ne düşünüyorsunuz?”* sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan tema ve alt temalar Tablo 40’ta sunulmuştur.

Tablo 40. Öz ve grup değerlendirmelerine ilişkin öğrenci görüşlerine ait tema ve alt temalar

Tema	Alt Temalar
Öğrenme Farkındalığı	Kendi seviyesini görme, ne kadar öğrendiğini fark etme, eksik olduğu yerleri anlama
Geri Bildirim ve Gelişim	Hataları düzeltme fırsatı, öğretmen ve arkadaş dönütleri, hazırlıklı gelme
Grup Çalışmasına Bakış	Arkadaşlarının görüşlerini duyma, birbirini değerlendirme, farklı bakış açılarını tanıma
Sınırlılıklar	Form doldururken sıkılma, grup içinde çekinme, fikrini ifade etmekte zorlanma

Öğrencilerden ikisi, uygulamaların kendi öğrenme düzeylerini görmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ö1 bu durumu, *“Kendimi değerlendirince aslında hangi konuları daha iyi bildiğimi fark ediyorum.”* sözleriyle ifade etmiş; Ö3 ise *“Eksik olduğum yerleri görünce bir sonraki derse daha hazırlıklı geliyorum.”* diyerek öz değerlendirmenin öğrenme farkındalığını arttırdığını vurgulamıştır. Bazı öğrenciler grup değerlendirmelerinin farklı bakış açılarını görmelerini sağladığını dile getirmiştir. Ö4’ün *“Arkadaşlarım bazen benim hiç aklıma gelmeyen şeyleri söylüyorlar. Onları dinleyince benim de aklıma farklı fikirler geliyor.”* ifadesi, grup değerlendirmelerinin düşünme çeşitliliğine katkı sağladığını göstermektedir. Ö5 *“Bazen arkadaşlarımla yanlıştır alay konusu olurum korkusuyla yanlış bir şey söylemekten çekiniyorum.”* şeklindeki ifadesiyle değerlendirme formlarını doldururken zaman zaman sıkıldığını ve grup içinde fikrini söylemekte çekindiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin *“Eklemek istediğiniz başka bir görüşünüz var mı?”* sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin oyun temelli ders sürecinden genel olarak memnun oldukları görülmektedir. Bu soruya verilen cevaplarda öğrencilerin daha önce belirttikleri önerilerin dışında ek bir geliştirme talebinde bulunmadıkları, ağırlıklı olarak ders sürecine ilişkin olumlu duygularını paylaştıkları tespit edilmiştir.

Araştırmamızın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde; oyun temelli biçimlendirici değerlendirme sürecine katılan öğrencilerin, okuma becerileri ve okumaya ilişkin duyuşsal

özelliklerinde farklı düzeylerde değişimler olduğu görülmektedir. Nicel ve nitel bulgular birlikte ele alındığında, uygulama sürecine ilişkin elde edilen sonuçların öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde çeşitli etkiler ortaya koyduğu belirlenmiştir.



5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular, ilgili alan yazını çerçevesinde değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okur öz algısı üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular literatürle karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.1. Okuduğunu Anlamaya İlişkin Tartışma

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Bununla birlikte grupların gelişim düzeylerini ortaya koymak amacıyla hesaplanan erişim puanları incelendiğinde, deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha fazla ilerleme gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum, oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca elde edilen etki büyüklüğünün orta-yüksek düzeyde olması uygulamanın yalnızca istatistiksel olarak değil, eğitimsel açıdan da dikkate değer bir etki oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif katılımını destekleyen ve geri bildirim odaklı yapılandırılmış etkinliklerin okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde önemli bir rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır.

Bulgular, Türkçe dersinde biçimlendirici değerlendirmenin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini bildiren sınırlı sayıdaki araştırma ile uyumludur. Sönmez'in (2020) ilkökul düzeyinde yürüttüğü çalışmada; öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve anlık geri bildirim gibi biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin metni anlamlandırma süreçlerine olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Toprak (2022), süreç temelli geri bildirimin öğrencilerin anlam kurma stratejilerini güçlendirdiğini ve bunun okuduğunu anlama puanlarına yansıdığını belirtmiştir. Bu benzerliğin de mevcut araştırmada öğrencilerin oyun temelli etkinlikler sırasında cevap verdikçe geri bildirim almaları ve okuma sürecini buna göre düzenlemeleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Alan yazınında oyun temelli biçimlendirici değerlendirme yaklaşımlarını açıklayan çeşitli modeller bulunmakla birlikte (Shute, 2011; Mislevy, Corrigan ve Oranje, 2012) bu çalışmaların çoğu problem çözme, stratejik düşünme veya genel bilişsel süreçlere odaklanmıştır. Bu modellerde oyun içi geri bildirim döngülerinin öğrenmeyi desteklediği vurgulansa da okuduğunu anlama bağlamında yapılmış uygulamalara ilişkin bulgular sınırlıdır. Mevcut araştırmanın erişim puanlarındaki belirgin artışın bu kuramsal modellerle örtüşmesinin nedeni, oyun içinde sağlanan hızlı geri bildirimlerin öğrencinin metni anlamlandırma sürecini desteklemesidir. Dolayısıyla bu çalışmanın, oyun temelli biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının okuma süreçlerinde kullanılabileceğine ilişkin literatürdeki tartışmalara deneysel bir örnek sunduğu düşünülmektedir.

5.2. Okuma Motivasyonuna İlişkin Tartışma

Araştırmada okuma motivasyonuna yönelik bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, okuma motivasyonu açısından başlangıçta kontrol grubunun deney grubuna göre daha yüksek bir düzeyde olduğu görülmektedir. Uygulama süreci sonunda ise deney grubunun motivasyon düzeyinin anlamlı biçimde arttığı, kontrol grubunun motivasyonunun ise azaldığı belirlenmiştir. Ön test motivasyon puanları kovaryans değişkeni olarak kontrol edilerek yapılan ANCOVA analizi sonucunda, son test motivasyon puanlarının deney grubu lehine anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Bu durum, oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamasının öğrencilerin okuma sürecine yönelik ilgilerini ve katılım isteklerini arttırmada, geleneksel öğretim uygulamalarına göre daha etkili olabileceğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular, biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına odaklanan çalışmaların bulgularıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Kingston ve Nash'in (2011) meta-analizinde; açık hedefler, sürekli geri bildirim ve öğrencinin sürece aktif katılımını içeren biçimlendirici değerlendirmenin akademik başarıyla birlikte öğrencilerin derse yönelik katılımını ve öğrenmeye yönelik çabasını arttırdığı vurgulanmıştır. Benzer biçimde OECD (2005, 2021) ve Eurydice (2018) raporlarında; süreç odaklı geri bildirim, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi uygulamaların öğrencilerin motivasyon ve derse bağlılığını güçlendirdiği belirtilmiştir. Ozan (2017), Toprak (2022), Bahadır (2025) ve Sönmez'in (2020) çalışmalarında, ders sürecine gömülü biçimlendirici değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin derse yönelik tutum ve motivasyonlarını olumlu etkilediği, özellikle sürekli geri bildirim ve öğrenci katılımına dayalı etkinliklerin süreci daha anlamlı ve ilgi çekici kıldığı ifade edilmiştir. Mevcut araştırmada deney grubunda gözlenen motivasyon artışı, bu çalışmalarda olduğu gibi öğrencilerin okuma sürecinde sürekli geri bildirim alma, kendi ilerlemelerini izleme ve hatalarını fark ederek düzeltme fırsatı bulmalarından kaynaklanmış olabilir. Buna karşılık kontrol grubunda motivasyonun anlamlı düzeyde düşmesi; OECD (2005) ve Eurydice (2018) raporlarında belirtildiği üzere, sonuç odaklı ve sınav merkezli değerlendirme anlayışının zamanla öğrencilerin derse yönelik ilgisini zayıflatabildiği yönündeki bulgularla uyumlu görünmektedir.

Prensky (2001) ve Gee'nin (2003) çalışmalarında iyi tasarlanmış oyunların amaçlar, kurallar, geri bildirim ve ilerleme döngüleri aracılığıyla öğrencinin öğrenme sürecine yönelik ilgisini ve sürekliliğini desteklediği belirtilmiştir. Tokgöz (2017), Tural (2005), Başkâhya (2021) ve Bıçakcı'nın (2025) araştırmalarında; oyun temelli uygulamaların öğrencilerin derse yönelik tutumlarını ve motivasyonlarını arttırdığı, dersi daha eğlenceli kıldığı görülmüştür. Mevcut araştırmada deney grubundaki motivasyon artışının, biçimlendirici değerlendirmenin sunduğu sürekli geri bildirim fırsatlarının oyun dinamikleri (görev, puan, ilerleme) ile birleşmesi sayesinde ortaya çıktığı söylenebilir. Bu yönüyle çalışma, oyun temelli biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının okuma motivasyonunu desteklemede etkili olabileceğine dair veri temelli bir katkı sunmaktadır.

Alan yazınındaki bazı bulgular ise oyunlaştırma tabanlı değerlendirmenin motivasyon üzerindeki nicel etkilerinin her zaman güçlü olmayabileceğine işaret etmektedir. Örneğin Demir Öztürk ve Eren (2020), Kahoot ve Quizizz gibi oyunlaştırılmış değerlendirme araçlarının kullanımında derse katılım ve motivasyon düzeylerinde nicel olarak anlamlı bir fark bulmamış; ancak öğrencilerin bu uygulamaları eğlenceli ve dikkat çekici bulduklarını nitel verilerle ortaya koymuştur. Mevcut araştırmada motivasyonun deney grubunda anlamlı biçimde artması; bu çalışmalardan farklı olarak oyun temelli etkinliklerin sadece yarışma kurgusuna dayanmaması, okuma sürecine gömülü biçimlendirici değerlendirme görevleriyle yapılandırılması ve geri bildirimin öğrencinin okuma performansına doğrudan bağlanmasıyla ilişkili olabilir. Bu farklılık, oyun temelli biçimlendirici değerlendirmenin öğrenciye kendi okuma sürecini izleyebileceği ve geliştirebileceği anlamlı dönütler sağlaması durumunda okuma motivasyonu üzerinde daha belirgin etkiler yaratabileceğini göstermektedir.

5.3. Okuma Tutumuna İlişkin Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgular oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamasının öğrencilerin okuma tutumlarını anlamlı düzeyde geliştirdiğini, kontrol grubunda ise tutum puanlarının düştüğünü göstermektedir. Bu sonuç alan yazınındaki bazı çalışmalarla örtüşmekte, bazılarıyla ise yöntemsel veya bağlamsal nedenlerle farklılık göstermektedir.

Oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının okuma tutumu üzerindeki etkisini doğrudan inceleyen araştırmalar alan yazınında sınırlıdır. Buna karşın oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisini ele alan çalışmalar benzer bulgular ortaya koymaktadır. Tural (2005) oyun temelli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını anlamlı biçimde arttırdığını belirtmiştir. Ateş (2008), okuduğunu anlama düzeyi yükseldikçe öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının da olumlu yönde arttığını belirterek okuma sürecinin bilişsel ve duyuşsal boyutlarının bir arada ilerlediğini vurgulamıştır. Toprak'ın (2022) Türkçe dersinde yürüttüğü çalışmasında, biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri sürece yayıldığında öğrencilerin derse yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiği belirtilmiştir. Benzer şekilde Ozan da (2017) çalışmasında biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını arttırdığını ifade etmiştir.

Oyun temelli uygulamalar açısından bakıldığında; Tokgöz'ün (2017) ve Başkâhya'nın (2021) araştırmalarında oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde geliştirmesi, bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu benzerliğin temelinde oyunların etkileşim, eğlence, başarı deneyimi ve aktif katılım gibi duyuşsal bileşenleri desteklemesi bulunmaktadır. Nitekim Ertem'in (2016) öğretmen görüşlerine dayalı araştırması da oyun temelli dijital ortamların öğrencilerin derse yönelik ilgisini arttırdığını ortaya koymaktadır. Bu açıdan okuma tutumundaki artışın, sürecin oyun temelli bir yapıda sunulmasının yarattığı olumlu duyuşsal etkilerden kaynaklandığı söylenebilir.

5.4. Okur Öz Algısına İlişkin Tartışma

Çalışmanın okur öz algısına yönelik elde edilen bulgular, oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin okur öz algısının gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Deney grubunda gözlenen artış, öğrencilerin kendilerini bir okuyucu olarak daha yeterli ve başarılı görmeye başladıklarına işaret etmektedir. Bu durumun; süreç boyunca sunulan anlık geri bildirimler, görevlerin aşamalı zorluk düzeyi ve öğrencilerin kendi performanslarını takip etmelerine imkân tanıyan oyun temelli öğrenme bileşenleri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Toprak'ın (2022) çalışmasında biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin kendini ifade etme, öğrenme sürecine aktif katılım ve hata farkındalığı gibi öz düzenleme boyutlarını geliştirdiği; Ozan'ın (2017) araştırmasında ise biçimlendirici değerlendirme sürecine katılan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinde belirgin artışlar olduğu bulunmuştur. Bu çalışmalar “okur öz algısı” kavramını doğrudan incelemese de öğrencinin kendi öğrenme yeterliğini izleme ve değerlendirme becerisini güçlendiren bu süreçlerin, öz algının gelişmesiyle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü öz düzenleme, öğrencinin bir görevde ne kadar başarılı veya yeterli olduğunu fark etmesini içerir ve bu yönüyle okur öz algısının oluşumuna katkı sağlar.

Oyun temelli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin yeterlik algılarını arttırdığına yönelik araştırmalar (Ertem, 2016; Başkâhya, 2021), bu çalışmada elde edilen sonuçları dolaylı biçimde desteklemektedir. Bu araştırmalarda öğrencilerin görevleri tamamladıkça ilerlemeyi somut olarak görmeleri, başarının görünür hâle gelmesi, oyun içindeki geri bildirimlerin motive edici nitelikte olması ve öğrenme sürecine aktif katılımın artması, öğrencilerin kendi becerilerine ilişkin güven duygusunu pekiştirmiştir. Mevcut çalışmada oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının okur öz algısını geliştirmesinin nedenleri arasında da benzer unsurların etkili olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin metinle etkileşim sırasında anında dönüt almaları, hatalarını görüp düzeltebilmeleri ve zaman içindeki ilerlemeyi fark etmeleri, kendilerini bir okuyucu olarak daha yeterli hissetmelerine katkı sağlamıştır.

5.5. Öğrencilerin Uygulamaya İlgili Görüşlerine İlişkin Tartışma

Öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri incelendiğinde, oyun temelli biçimlendirici değerlendirme sürecinin öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını arttırdığı, okuma süreçlerini daha aktif hâle getirdiği ve öğrenme farkındalıklarını güçlendirdiği görülmektedir. Öğrenciler etkinliklerin eğlenceli yapısı sayesinde derse daha istekli katıldıklarını, geri bildirimler ve puanlama uygulamaları yoluyla öğrenme düzeylerini daha net izleyebildiklerini belirtmiştir. Bununla birlikte zaman yönetimi, uzun metinler, grup içi iletişim ve bazı kuralların anlaşılması gibi sınırlı düzeyde güçlükler yaşandığı da ifade edilmiştir. Bu bulgular oyun temelli uygulamaların öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimlerine çok yönlü katkılar sağladığını; ancak sürecin daha verimli hâle gelebilmesi için belirli yapısal düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin oyun temelli biçimlendirici değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri; literatürde oyunlaştırma, oyun temelli öğrenme ve biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına dair elde edilen bulgularla büyük ölçüde örtüşmektedir. Öğrencilerin etkinlikleri eğlenceli, motive edici ve derse katılımı arttırıcı olarak değerlendirmeleri, oyunların öğrenme sürecine getirdiği dinamiği önemli bulan Prensky (2001), Gee'nin (2003) bulgularıyla doğrudan paralellik göstermektedir. Bu araştırmalarda oyunların puan, rekabet, görev tamamlama ve anlık geri bildirim gibi bileşenlerinin öğrencilerin derse yönelik ilgi ve çabasını arttırdığı vurgulanmıştır. Mevcut çalışmada öğrenciler puanların kendilerini motive ettiğini, yarışma ortamını andıran bu sürecin ilgilerini arttırdığını ifade etmeleri de bu kuramsal çerçeveyi destekler niteliktedir.

Öğrencilerin geri bildirimlerin öğrenmelerini geliştirdiğine yönelik güçlü vurguları, biçimlendirici değerlendirmenin merkezinde yer alan "anlık dönüt–düzenleme" döngüsünü tanımlayan Black ve Wiliam (2009), Heritage (2010) ve Brookhart'ın (2010) modelleriyle de uyumludur. Bu araştırmacılar, öğrencinin hatasını fark ederek süreci yeniden düzenleyebilmesini sağlayan geri bildirimin, öğrenmenin en kritik bileşenlerinden biri olduğunu vurgular. Mevcut çalışmada öğrencilerin *“Yanlışımı görünce bir dahaki sefere daha dikkat ettim.”*, *“Eksiklerimi fark edince eve gidip tekrar çalıştım.”* gibi ifadeleri, biçimlendirici değerlendirmenin öğrenmeyi iyileştirici niteliğinin oyunlaştırılmış bir ortamda da işlediğini göstermektedir. Bu yönüyle çalışma, geri bildirimin sadece bilişsel değil, duyuşsal ve öz düzenleme boyutunda da etkili olduğunu ortaya koyan Hattie ve Timperley (2007) ile de benzer sonuçlar sunmaktadır.

Sosyal etkileşim ve iş birliği becerilerinin güçlendiğine yönelik öğrenci ifadeleri de oyun temelli öğrenmenin sosyal boyutunu öne çıkaran Gee (2003) ve Bıçakcı'nın (2025) araştırmalarıyla uyumludur. Bıçakcı'nın oyunlaştırma ve biçimlendirici değerlendirmeyi birleştiren modelinde öğrencilerin dijital oyunlar aracılığıyla daha fazla iş birliği yaptığı, grup içinde daha aktif rol aldığı ve sosyal etkileşimlerinin arttığı ifade edilmiştir. Mevcut araştırmada öğrencilerin grup çalışmasını eğlenceli bulmaları, rol paylaşımı yapmayı öğrenmeleri ve fikir alışverişinin katkısını vurgulamaları bu bulguları desteklemektedir.

Öğrencilerin yaşadıkları zorluklara ilişkin bulgular, oyun temelli öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde literatürde belirtilen sınırlılıklarla örtüşmektedir. Nitekim Wang (2015), oyunlaştırılmış değerlendirme ortamlarında süre baskısının bazı öğrencilerde stres ve performans kaybına yol açtığını vurgulamakta; Su ve Zou (2024) ise görev yoğunluğu ve yönerge karmaşıklığının öğrenciler için süreci zorlaştırabileceğini belirtmektedir. Bunun yanında grup içi uyumsuzluk ve iletişimle ilgili güçlükler, Başkâhya'nın (2021) oyun temelli grup çalışmalarında öğrencilerin farklı çalışma hızları ve katılım düzeylerinden kaynaklı iş birliği sorunları yaşayabildiğini gösteren bulgularıyla da paralellik taşımaktadır. Bu açıdan, öğrencilerin dile getirdiği zorlukların oyun temelli uygulama süreçlerinde karşılaşılabilen yaygın sınırlılıklara işaret ettiği söylenebilir.

Genel olarak araştırma bulguları değerlendirildiğinde, oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okur öz algısı üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Öğrencilerin süreç boyunca aktif katılım göstermeleri, anlık geri bildirim almaları ve kendi öğrenme süreçlerini izleyebilmeleri bu gelişimin önemli bileşenleri olarak öne çıkmaktadır. Elde edilen bulgular alan yazındaki biçimlendirici değerlendirme ve oyun temelli öğrenme çalışmalarının sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüşmekte ve bu iki yaklaşımın birlikte kullanılmasının öğrenme sürecini destekleyebileceğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle çalışmanın, oyun temelli biçimlendirici değerlendirmenin özellikle okuma süreçlerinde kullanılmasına ilişkin alan yazına deneysel bir katkı sunacağı düşünülmektedir.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yedinci sınıf Türkçe dersinde yürütülen oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okur öz algısı üzerindeki etkisini ele alan çalışmanın bu bölümünde nicel bulgular ile nitel bulgular bütüncül olarak değerlendirilerek ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Sonuçlar, araştırmanın alt problemleri esas alınarak ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

6.1. Sonuç

6.1.1. Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Okuduğunu Anlamaya Etkisine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada öncelikle deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi okuduğunu anlama ön test puanları karşılaştırılmış ve gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Ön test puan ortalamalarının birbirine yakın olması, deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama açısından benzer başlangıç düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum uygulama sonrasında ortaya çıkan farklılıkların, büyük ölçüde yürütülen süreçle ilişkilendirilebileceğini ortaya koymaktadır.

Oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının yürütüldüğü deney grubunda, ön testten son teste okuduğunu anlama puanlarında artış gözlenmiştir. Bu artış istatistiksel açıdan anlamlılık sınırına tam olarak ulaşmamış olsa da puanlardaki yükselme yönü, sürece katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde küçük düzeyde bir gelişim yaşandığına işaret etmektedir.

Kontrol grubunda ise okuduğunu anlama ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, ortalama puanların uygulama sonrasında bir miktar düştüğü görülmüştür. Bu düşüş istatistiksel açıdan anlamlı olmasa da öğrencilerin zaman içinde okuduğunu anlama performanslarını korumakta zorlandıklarını ve herhangi bir destekleyici müdahale yapılmadığında okuduğunu anlama becerilerinde belirgin bir gelişim görülmeyebileceğini ve bazı öğrencilerde puanların düşebileceğini düşündürmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının erişim puanları birlikte değerlendirildiğinde, deney grubunun erişim puan ortalamasının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ve bu farkın orta–yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Başlangıçta denk olan iki gruptan, oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına katılan deney grubunun uygulama süreci sonunda kontrol grubuna kıyasla daha yüksek düzeyde bir gelişim göstermesi, bu uygulamaların öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde hem istatistiksel hem de eğitimsel açıdan önemli bir etki ortaya koyduğunu göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, oyun temelli biçimlendirici değerlendirme

uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine olumlu ve dikkate değer bir katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.2. Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Okuma Motivasyonuna Etkisine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada öncelikle deney ve kontrol gruplarının okuma motivasyonu ön test puanları karşılaştırılmış ve gruplar arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu durum, uygulama öncesinde grupların okuma motivasyonu açısından denk olmadığını ve kontrol grubunun başlangıçta daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle son test puanlarının karşılaştırılmasında ön test puanları kovaryans değişkeni olarak kontrol edilmiş ve kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır.

Oyun temelli biçimlendirici değerlendirme etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda, ön testten son teste öğrencilerin okuma motivasyonu puanlarında anlamlı bir artış meydana gelmiştir. Bu sonuç, sürece katılan öğrencilerin okuma etkinliklerine yönelik ilgi ve katılma isteklerinin uygulama süreci boyunca arttığını göstermektedir. Kontrol grubunda ise okuma motivasyonu puanlarında anlamlı bir azalma gözlenmiştir. Bu durum, herhangi bir destekleyici müdahale yapılmadığında öğrencilerin okuma motivasyonunun zaman içinde azalabileceğini düşündürmektedir.

Uygulama süreci sonunda deney grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonu puanlarının anlamlı düzeyde arttığı, kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon puanlarının ise anlamlı düzeyde azaldığı belirlenmiştir. Ön test puanlarının etkisi kontrol edilerek yapılan ANCOVA analizi sonucunda, deney grubunun son test motivasyon puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular, oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin okuma sürecine yönelik ilgi, katılım ve isteklilik düzeylerini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca elde edilen etki büyüklüğünün yüksek olması, uygulamanın okuma motivasyonu üzerinde hem istatistiksel açıdan hem de eğitimsel açıdan dikkate değer bir etki oluşturduğunu ortaya koymuştur.

6.1.3. Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Öğrencilerin Okuma Tutumlarına Etkisine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada öncelikle deney ve kontrol gruplarının okuma tutumu ön test puanları karşılaştırılmış ve gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı, dolayısıyla iki grubun uygulama öncesinde okuma tutumu açısından benzer bir başlangıç düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının yürütüldüğü deney grubunda, uygulama sonrasında öğrencilerin okuma tutumu puanlarında anlamlı düzeyde bir artış meydana gelmiştir. Bu bulgu, sürece dâhil olan öğrencilerin okumaya yönelik daha olumlu bir tutum

geliştirdiklerini ve okuma etkinliklerine karşı ilgilerinin arttığını göstermektedir. Buna karşılık, oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının yapılmadığı kontrol grubunda, öğrencilerin okuma tutumu puanlarında anlamlı bir azalma gözlenmiştir.

Uygulama sonu puanları ve erişim puanları birlikte değerlendirildiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma tutumu puanlarının kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ve deney grubundaki öğrencilerin okuma tutumlarında daha olumlu bir gelişim gerçekleştiği görülmüştür. Bu bulgular bir arada ele alındığında, oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin okuma tutumlarını anlamlı ve olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.4. Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Okur Öz Algısı Üzerindeki Etkisine Yönelik Sonuçlar

Araştırmada öncelikle deney ve kontrol gruplarının okur öz algısı ön test puanları karşılaştırılmış ve gruplar arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, uygulama öncesinde kontrol grubundaki öğrencilerin okuma becerilerine yönelik öz algılarının deney grubundakilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla grupların okur öz algısı bakımından başlangıç düzeyinde farklılık gösterdiği söylenebilir. Deney grubunun sürece daha düşük bir başlangıç düzeyiyle dâhil olmasına rağmen, uygulama sonrasında okur öz algısı puanlarında anlamlı bir artış gözlenmiştir. Bu durum, uygulamanın etkililiğini ortaya koymaktadır.

Oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının yürütüldüğü deney grubunda, uygulama sonrasında öğrencilerin okur öz algısı puanlarında anlamlı bir artış meydana gelmiştir. Öğrencilerin önemli bir bölümünün son testte daha yüksek puanlar alması, bu süreçte okumaya yönelik yeterlik algılarının güçlendiğini ve kendilerini okuma konusunda daha başarılı hissetmeye başladıklarını göstermektedir. Bu durum, oyun temelli biçimlendirici değerlendirme sürecinin, deney grubundaki öğrencilerin olumlu algılarını desteklediğine işaret etmektedir.

Kontrol grubunda ise okur öz algısı ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, puanlarda sayısal olarak küçük bir düşüş olmasına rağmen bu değişimin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının yapılmadığı sınıfta öğrencilerin okur öz algılarında belirgin bir gelişme yaşanmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, mevcut öğretim sürecinin öğrencilerin kendilerini okuma açısından yeterli görmelerini destekleme açısından sınırlı kaldığı söylenebilir.

Uygulama sonu puanları birlikte değerlendirildiğinde, deney grubundaki öğrencilerin okur öz algısı düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Başlangıçta kontrol grubu lehine olan farkın uygulama sonrasında deney grubu lehine dönmesi; oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin okur öz algısını

güçlendirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının, öğrencilerin okur öz algılarını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.5. Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Dayalı Sonuçlar

Öğrenci görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu süreci olumlu değerlendirdiği görülmektedir. Öğrenciler, etkinliklerin dersleri daha eğlenceli hâle getirdiğini, derse yönelik ilgilerini arttırdığını ve sınıf ortamını daha dinamik kıldığını belirtmiştir. Özellikle tahtada yapılan yarışmalar, puan alma ve grup hâlinde rekabet etme gibi unsurların motivasyonlarını yükselttiğini ve derse aktif katılım göstermelerini sağladığını ifade etmişlerdir.

Görüşler; oyun temelli etkinliklerin öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal alanlarda çok yönlü kazanımlar elde etmelerine katkı sağladığını da ortaya koymaktadır. Öğrenciler okuma süreçlerinde daha dikkatli olduklarını, metinleri anlama ve problem çözme becerilerinde ilerleme kaydettiklerini; grup çalışması, iletişim ve görev paylaşımı gibi sosyal becerilerinin güçlendiğini dile getirmiştir. Duyuşsal boyutta ise öz güvenlerinin arttığını, derse katılma isteklerinin yükseldiğini ve hatadan kaynaklı kaygılarının azaldığını belirtmişlerdir.

Öğrenciler, süreçte bazı güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Sürenin kısıtlı olması, bazı metinlerin uzunluğu ve oyun kurallarının başlangıçta karmaşık algılanması özellikle vurgulanan unsurlar olmuştur. Ayrıca sınırlı sayıda öğrenci, grup içi uyumsuzluk ve rol paylaşımındaki anlaşmazlıkların zaman zaman etkinliklerin akışını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Öğrenci görüşleri, öğretmen geri bildirim ve puanlamanın öğrenme sürecinde düzenleyici bir işlev gördüğünü de göstermektedir. Öğrenciler, aldıkları geri bildirimler sayesinde hata yaptıkları noktaları daha kolay fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında eksik oldukları konuları belirleyerek buna göre çalışma biçimlerini yeniden düzenleyebildiklerini belirtmişlerdir. Puanlama ve başarı düzeyini izleme uygulamalarının ise kendi gelişmelerini takip etmelerine ve öz değerlendirme yapmalarına katkı sağladığını dile getirmişlerdir.

Sonuç olarak öğrencilerin oyun temelli biçimlendirici değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri, bu uygulamaların derse yönelik motivasyonu arttırdığını, okuma süreçlerini daha etkin ve etkileşimli hâle getirdiğini ve öğrenme farkındalığını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca süre, metin uzunluğu, yönergelerin açıklığı ve grup yapısına ilişkin dile getirilen hususlar, sürecin daha dengeli ve kapsayıcı biçimde yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda oyun temelli biçimlendirici değerlendirmenin gerekli yapısal düzenlemelerle desteklendiğinde, öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştiren etkili bir öğretim ve değerlendirme uygulaması olduğu söylenebilir.

Araştırmanın genel sonuçları, oyun temelli biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin okuma becerileri ve okuma sürecine yönelik duyuşsal özellikleri üzerinde gelişim sağladığını göstermektedir. Süreç, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini desteklemiş; okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okur öz algısı gibi öğrenmeyi sürdüren duyuşsal bileşenlerde iyileşme sağlamıştır. Öğrenci görüşleri de uygulamanın öğrenme ortamını daha etkileşimli, eğlenceli ve motive edici hâle getirdiğini doğrulamaktadır. Bu sonuçlar, oyun temelli biçimlendirici değerlendirmenin Türkçe dersi bağlamında etkili ve uygulanabilir bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının sadece okuma becerisiyle sınırlı kalmayıp Türkçe dersinin diğer öğrenme alanları olan yazma, konuşma ve dinleme becerileriyle bütünleştirilmesi önerilmektedir. Bu yaklaşımın öğrencilerin dil becerilerini daha bütüncül bir biçimde geliştirmelerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.
- Araştırmada kullanılan oyun temelli biçimlendirici değerlendirme modelinin matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler gibi farklı derslerde uygulanabilirliğini inceleyen çalışmaların yapılması yararlı olabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan biçimlendirici değerlendirme materyallerinin sadece ilkokul düzeyinde değil, ortaokul düzeyini de kapsayacak şekilde genişletilmesi önem taşımaktadır. Program geliştirme sürecinde öğretmenlerin sınıf içinde kullanabilecekleri somut etkinlik örneklerinin sunulması, öğretmenlerin bu uygulamaları sınıf içinde daha sistemli ve etkili bir şekilde yürütmelerine katkı sunabilir.
- Oyun temelli biçimlendirici değerlendirme etkinliklerinde kullanılan oyunların pedagojik amaçlara uygun ve farklı becerileri destekleyecek şekilde çeşitlendirilmesi önerilir. Özellikle okuma stratejileri, problem çözme, dikkat ve anlamlandırma süreçlerini destekleyen görev yapılarını içeren oyunların geliştirilmesi, uygulamaların etkililiğini arttırabilir.
- Biçimlendirici değerlendirmenin okullarda daha etkili uygulanabilmesi için öğretmenlere yönelik uygulamalı hizmet içi eğitimlerin arttırılarak sınıf içi örnek etkinlikler paylaşılabilir. Bu tür uygulamalar, okullarda süreç odaklı değerlendirme kültürünün gelişmesine katkı sağlayabilir.
- Oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının daha etkili yürütülebilmesi için öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin geri bildirimleri dikkate alınmalıdır. Bu doğrultuda etkinliklerde kullanılan metinlerin düzeyi ve uzunluğunun yaş grubuna uygun biçimde düzenlenmesi, süre planlamasında esneklik sağlanması ve yönergelerin daha açık biçimde

sunulması yararlı olabilir. Ayrıca grup çalışmalarında grupların ve görev dağılımının dengeli planlanması sürecin daha verimli yürütülmesini sağlayabilir.

- Oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına özgü rubrik, kontrol listesi ve performans temelli değerlendirme araçlarının geliştirilmesi önerilir. Bu tür ölçme araçları, öğrencilerin oyun temelli öğrenme sürecindeki ilerlemelerinin sistemli biçimde izlenmesine ve öğretmenlerin değerlendirme sürecini daha yapılandırılmış şekilde yürütmelerine yardımcı olabilir.
- Oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının dijital öğrenme ortamlarıyla bütünleştirilmesine yönelik araştırmalar yapılması önem taşımaktadır. Özellikle okuma becerilerini izlemeye ve süreç içinde geri bildirim sunmaya imkân tanıyan dijital oyun tabanlı değerlendirme ortamlarının geliştirilmesi, öğrenme sürecinin daha etkin izlenmesine katkı sağlayabilir.
- Gelecek araştırmalarda eleştirel okuma, üstbilişsel farkındalık, okuma stratejileri, okuma kaygısı ve öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal özellikler de incelenebilir. Böylece oyun temelli biçimlendirici değerlendirmenin öğrenme sürecine etkileri daha kapsamlı ve çok yönlü bir biçimde ortaya konabilir.
- Oyun temelli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının farklı yaş gruplarında, farklı metin türleriyle ve daha uzun süreli uygulamalarla yeniden incelenmesi önerilir. Bu tür çalışmalar, yaklaşımın etkililiğine ilişkin daha kapsamlı sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Akandere, M. (2013). *Eğitici okul oyunları*. Nobel Yayıncılık.
- Akar, C. (2008). Öz yeterlilik inancı ve ilkokuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe öğretiminde okuma eğitimi* (11. baskı). Pegem Akademi.
- Alsancak Sırakaya, D. (2018). Oyunlaştırarak ölçme ve değerlendirme. İçinde N. Önal (Ed.), *Eğitim örnekleriyle zenginleştirilmiş eğitimde teknoloji uygulamaları* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Andrade, H. L., & Heritage, M. (2018). *Using formative assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation*. New York, NY: Routledge.
- Aral, N. (2000). Çocuk gelişiminde oyunun önemi. *Çağdaş Eğitim*, 265, 14-18.
- Aronson, E., Wilson, T.-D., & Sommers, S. R., (2004). *Social psychology* (4th Ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Atılğan, H. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ayan, S., ve Memiş, U. A. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 143-149.
- Aydemir, Z. İ., & Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66–76.
- Aykaç, M., & Çakır Sarı, H. (2023). *Eğitsel oyunlar ile İngilizce öğretimi*. Pegem.
- Aymen Peker, E. (2018). *5. sınıf "Canlılar dünyasını gezelim ve tanıyalım" ünitesinin klasik eğitsel oyunlar ve teknoloji destekli eğitsel oyunlarla öğretiminin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Aytaş, G. (2003). Okuma eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 461–470.
- Aytaş, G., & Uysal, B. (2017). Oyun kavramı ve sınıflandırılmasına yönelik bir değerlendirme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 675-690.
- Aytekin, H. (2001). *Okul öncesi eğitim programları içerisinde oyunun çocuğun gelişimine olan etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Bahadır, F. (2025). *Fen eğitiminde biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve öz düzenleme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

- Balat, Ş., Kayalı, B., Karaman, S., & Kurşun, E. (2020). Çevrimiçi ortamlarda motivasyonel geri bildirimin öğrenenlerin öz düzenleme, öz yeterlilik, kaygı ve başarı puanlarına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 19-36.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Başkahya, Z. I. (2021). *Oyun temelli öğrenme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin cebir başarısı, matematiğe yönelik tutumları ve oyun temelli öğrenme etkinliklerine ilişkin görüşlerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. & Efe, P. (2021) *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme: Stratejiler, teknikler, uygulamalar* (2.Baskı). Pegem.
- Batmaz, O., & Erdoğan, Ö. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ve bu konuya yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1429-1449.
- Bayırtepe, E., ve Tüzün, H. (2007). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz yeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 41-54.
- Bennett, R. E. (2011). *Formative assessment: A critical review*.
- Berry, R. & Adamson, B. (2011). *Assessment reform in education: Policy and practice*. Springer.
- Bıçakçı, B. N. (2025). *Oyunlaştırma destekli biçimlendirici değerlendirme tasarımının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Open University Press.
- Bozoğlu, U. (2013). *Ortaokul 7. sınıf matematik dersi alan-çevre ilişkisi konusunda oyun temelli öğretimin öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Brookhart, S. M. (2010). *Formative assessment strategies for every classroom: An ASCD action tool*. ASCD.

- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Publications.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Bulut, K. (2015). *Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2022). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Canbay, İ. (2012). *Matematikte eğitsel oyunların 7. sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- CERI (Centre for Educational Research and Innovation). (2008). *Assessment for learning: Formative assessment*. OECD.
- Chappuis, J. (2012). How am I doing? *Educational Leadership*, 70(1), 36-41.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, 11(Bahar), 231-244.
- Coşkun, H. (2012). *Bilimsel öyküler içeren eğitsel oyunlar ile Fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Council of Chief State School Officers. (2011). *Formative assessment for students and teachers (FAST): State collaborative on assessment and student standards (SCASS)*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers. <https://www.ccsso.org/resource-library/formative-assessment-students-and-teachers-fast>.
- Crawford, C. (1984). *The art of computergamedesign*. McGraw-HillOsborne Media.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Ed. Y. Dede ve S.B. Demir) Anı Yayıncılık.
- Çakıcı, Y. (2010). Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım ve öğrencilerin kavram yanlışları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 12(1), 89-115.
- Çangır, M. (2008). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde eğitsel oyun yönteminin uygulanma durumu* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Çetin, E. (2013). Tanımlar ve Temel Kavramlar. In Ocak, M. A. (Ed.), *Eğitsel Dijital Oyunlar: Kuram, Tasarım, Uygulama* (ss. -). Pegem Yayıncılık.
- Çoban, B., & Nacar, B. (2008). *İlköğretim 2. kademe eğitsel oyunlar*. Nobel Yayınları.
- Çolak, F. (2009). *Geleneksel Kayseri çocuk oyunları ve halk bilimsel incelenmesi*. Kömen Yayınları.

- Dawadi, S. (2020) High-stakes test impact on student motivation to learn. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 5 (2), 59 – 71.
- Demir Öztürk, S. & Eren, E. (2020). Değerlendirme Aracı Olarak Oyunlaştırma Platformlarının Kullanımının Öğrencilerin Derse Katılım ve Akademik Motivasyonlarına Etkisi, *Asya Öğretim Dergisi*, 8(1), 47-65.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü* (3. Bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2023). *Öğretme sanatı: Öğretim ilke ve yöntemleri*. PegemA.
- Donaldson, N. (2010). The fourth grades lump: The relationship between reading attitudes and frequency of reading (Unpublished master's thesis, Bowling Green StateUniversty). https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/ws/send_file/send?accession=bgsu1269142631&disposition=inline
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2008). Effective practices for developing reading comprehension. *The Journal of Education*, 189(1), 107-122.
- Durmuş, G. (2014). Okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 16-40.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Eltem, Ö. (2018). *Fen Bilimlerinde maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin öğretiminde eğitsel oyunların kullanılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Osmangazi Üniversitesi.
- Emin, M. (2012). *Elektrogame eğitsel oyununun tasarlanıp geliştirilerek basit elektrik devreleri konusunda bilişsel ve duyuşsal değişkenlere etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), ss. 207-223
- Er, S. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Ertem, İ. S. (2016). Oyun temelli dijital ortamlar ve Türkçe öğretiminde kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 20, 1-1.
- Etlan, E. (2021). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin pragmatik dil becerisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- European Commission. (2018). *Teachers and school leaders in schools as learning organisations: Guiding principles for policy development in school education* (ET2020 Working Group on Schools Report). European Commission. Retrieved from <https://edudoc.ch/record/128294?In=en>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *Formative assessment in European classrooms*. Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu>

- Field, A. (2020). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage Publications.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9th ed.). McGraw-Hill Education.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172–178.
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment*, 1(1), 20.
- Gillham, B. (2000). Case study research methods. London: Continuum.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2009). *Research methods in applied settings: An integrated approach to design and analysis*. Routledge.
- Göde, O., & Susar, F. (1997). Okul öncesi eğitiminin önemi ile bu eğitimde oyunun ve bedensel etkinliklerin rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 39-48.
- Göksel, D. (2024). *Okuduğunu anlama stratejisi eğitiminin okumaya yönelik tutuma, okuduğunu anlama becerisi ve okuduğunu anlama öz yeterliğine etkileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185–195.
- Gözalan, E., & Koçak, N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4, 115-121.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., & Mitchell, A. M. (1996). *Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction* (Reading Research Report No. 53). National Reading Research Center.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (Eds.). (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gül, V. (2008). Boş zaman etkinliklerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumlar üzerindeki etkililiği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Güneş, F. (2013). Kelimelerin gücü ve zihinsel sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1), 1–24.
- Güneş, F. (2019). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güneş, F. & Deveci, T. (2024). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 101–108.

- Hamzadayı, E., & Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlere yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 190-209.
- Hargreaves, E. (2005). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 213–224. <https://doi.org/10.1080/03057640500146880>
- Harlen, W., & James, M. (1996). Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365–379. <https://doi.org/10.1080/0969594970040304>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hazar, Z., & Altun, M. (2018). Eğitsel oyunlara yönelik öğretmen görüşleri ve yeterliliklerinin incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(1), 52-72.
- Henk, W. A. & Melnick, A. S. (1995). The reader self-perception scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48(6), 470-482.
- Henk, W. A., Marinak, B. A., & Melnick, S. A. (2013). *Measuring the reader selfperceptions of adolescents: Introducing the rmps2*. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 56(4), 311-320.
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Corwin Press.
- Hodgson, C., & Pyle, K. (2010). *A literature review of assessment for learning in science*. Nuffield Foundation.
- Hotaman, D. (2020). Online eğitimin başarısı açısından biçimlendirici değerlendirmenin önemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(73), 729-738.
- Huizinga, J. (1949). *Homo Ludens. A Study Of The Play-Element In Culture*. Routledge and Kegan Paul.
- İleri, G. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve okuma tutumları üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- İnaltun, H., & Ateş, S. (2018). Fen Bilimleri Eğitiminde Biçimlendirici Değerlendirme: Literatür Taraması. *İlköğretim Online*, 17(3), 1184-1200.
- Jalongo, M. R., & Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 431-435. doi:10.1007/s10643-010-0381-5
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. II, pp. 215–239). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kara, Ü. E. (2021). *Biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Karabay, A., & Kuşdemir Kayıran, B. K. (2020). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*: 38 (2010), 110-117.

- Karahan, B. (2015). *5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Kaya, F. (2006). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keskin, H. K., & Atmaca, T. (2014). Okur Öz algısı ölçeği-2'nin Türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 13(1), 306–318
- Kıldan, A. O. (2001). *Oyunun çocukların gelişim özelliklerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Kim, B. (2015). Designing gamification in the right way. *Library Technology Reports*, 51(2), 29-35.
- Kilmen, S., & Kösterelioğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşlerinin CHAID analizi ile incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 256–273.
- Klenowski, V. (2009). *Assessment for learning revisited: An Asia-Pacific perspective*.
- Kline, R.B., (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd Ed.). Guilford Press.
- Kocaarslan, M. (2016). “Garfield” görseli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 1217-1233.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324-342.
- Kolcu, Ş. (2014). *Farklı fizyolojik tempodaki çocukların oyun davranışlarının ve akran ilişkilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Köseoğlu, F., & Kavak, N. (2001). Fen öğretiminde yapılandırıcı yaklaşım. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 139–148.
- Kukul, V. (2013). *Eğitsel dijital oyunlar: Kuram, tasarım ve uygulama*. In Ocaklı, M. A. (Ed.). Pegem Yayıncılık.
- Kuşçu, Y. (2014). *Oyun davranışlarını değerlendirme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve 36-72 aylık çocukların oyun davranışlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Levy-Feldman, I. (2025). *The role of assessment in improving education and promoting educational equity*. *Education Sciences*, 15(2), 224. <https://doi.org/10.3390/educsci15020224>
- Looney, J. W. (2011). *Integrating formative and summative assessment: Progress toward a seamless system?* OECD Education Working Papers, No. 58. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en>
- Malta, S. E. (2010). *İlköğretimde kullanılan eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

- McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(8), 626–639.
- McMillan, J. H. (2011). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction*. (Fifth edition).
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Boston: Pearson Education.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *2023 Eğitim Vizyonu Raporu*. MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7* (2. baskı). MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar): Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2025). Biçimlendirici değerlendirme etkinlik örnekleri kılavuz kitapları. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_09/17232450_ogretmenegitimikilavuzkitabi.pdf
- Mislevy, R. J., Corrigan, S., & Oranje, A. (2012). Perspectives on game-based assessment. *Educational Testing Service Research Report Series*, 2012(1), 1-33.
- Moss, C. M., & Brookhart, S. M. (2009). *Advancing formative assessment in every classroom: A guide for instructional leaders*. ASCD.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2014). *Educational assessment of students*.
- OECD. (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2021). *Game-based assessment for education*. In J. Buckley, L. Colosimo, R. Kantar, M. McCall, & E. Snow (Eds.), *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the frontiers with AI, blockchain and robots* (pp. 195–208). Paris: OECD Publishing.

- Okur, B. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ozan, C. (2017). *Biçimlendirici değerlendirmenin akademik başarıya, derse yönelik tutuma ve öz-düzenleme becerisine etkisi* [Doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Özbay, M. & Uyar, Y. (2009). İlköğretim öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 301–310.
- Özçelik, D. A. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Özden, M. Y. ve Durdu, L. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Özdoğan, B. (2009). *Çocuk ve oyun*. Anı Yayınları.
- Özyürek, A. (2009). Yakın geçmişte çocukların oynadıkları oyun ve oyuncaklar. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (37), 105-119.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2000). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Pilegard, C., & Mayer, R.E. (2018). Game overfortetris as a platform for cognitive skill training. *Contemporary Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.04.003>
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258-283.
- Popham, W. J. (2003). *Test Better, Teach Better: The Instructional Role of Assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. McGraw-Hill.
- Punch, K.F. (2014). *Introduction to social research: Quantitative & qualitative approaches* (3th ed.). London: Sage.
- Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 11(10), 1–13.
- Rowe, M. B. (1974). Wait time and rewards as instructional variables: Their influence on language, logic, and fate control. *Journal of Research in Science Teaching*, 11(2), 81–94.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Sarpkaya, S. (2021). Dijital oyun/video oyunu folkloru üzerine bir yöntem denemesi. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 5.6, 155-172.
- Schumacker, R.E. & Lomax, R.G., (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*, (2nd Edition). New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.

- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25.
- Shapiro, S.S., & Wilk, M.B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591-611.
- Shepard, L. A. (2000). *The role of assessment in a learning culture*.
- Shute, V. J. (2011). Stealth assessment in computer-based games to support learning. *Computer Games and Instruction*, 55(2), 503-524.
- Smaldino, S.E., Lowther, D.L., Russell, J.D., & Mims, C. (2014). *Instructional technology and media for learning* (11th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Smith, J. A. (2020). *Investigating the relationship between perceptions of a "good reader" and reading performance among elementary and middle school students: An exploration study* (Doctoral dissertation, University of Tennessee). University of Tennessee, TRACE: Tennessee Research and Creative Exchange. https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/6884
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation.
- Sönmez, M. (2020). *Biçimlendirici değerlendirmenin okuduğunu anlama becerisine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Stiggins, R. (2005). *From formative assessment to assessment FOR learning: A path to success in standards-based schools*.
- Su, F., & Zou, D. (2024). A systematic review of game-based assessment in education in the past decade. *Knowledge Management & E-Learning*, 16(3), 451–476.
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18, 433-449. doi:10.1080/0969594X.2011.582838
- Şad, S.N. ve Özer, N. (2019). Using Kahoot! as a gamified formative assessment tool: A Case Study. *International Journal of Academic Research in Education*, 5(1), 2149-2913
- Şahin, T. Y., & Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Anı Yayıncılık.
- Şaşmaz Ören, F., & Erduran Avcı, D. (2004). Eğitimsel oyunla öğretimin Fen Bilgisi dersi Güneş Sistemi ve Gezegenler konusunda akademik başarı üzerine etkisi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 67–76.
- Şimşek, Ö.F., (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ekinoks Yayıncılık.
- Tekin, H. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. baskı). Yargı Yayınevi.
- Tokgöz, E. Ö. (2017). *Oyun temelli öğrenmenin beşinci sınıf öğrencilerinin Fen akademik başarıları, Fene karşı tutumları ve bilgi kalıcılığı üzerine etkisinin araştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tompkins, G.E. (2014). *Literacy for 21st century: A balanced approach* (6.Baskı).

- Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249–276.
- Toprak, H. (2022). *Biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersi başarısına etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İzzet Baysal Üniversitesi.
- Torrance, H., & Pryor, J. (1998). Investigating Formative Assessment.
- Tunde-Awe, B. M. (2014). Relationship between reading attitudes and reading comprehension performance of secondary school students in Kwara State, Nigeria. *Review of Arts and Humanities*, 3(2), 203–215.
- Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişimi ve tutuma etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2021). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* Paris: UNESCO Publishing.
- Ülper, H., Yaylı, D., & Karakaya, İ. (2013). Okur öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 85-100.
- Varan, S. ve Sulak, S.E. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihinsel sözlüğünü geliştirmede eğitsel oyunların etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 17(67), 1109-1119.
- Viau, R. (2015). Okulda motivasyon: Okulda güdülenme ve güdülenmeyi öğrenme (Y. Budak, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- William, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Yalçın, S., Çelik, S., Ünsal, F., & Çelik, N. (2025). Öğretmenlerin dijital ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma eğilimleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(4), 1-20.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4780>
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yin, R.K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th Edition). Los Angeles: Sage.
- Zengin, H. K. (2002). *Eğitsel oyunlar ve ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde kullanımı* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.

EKLER

EK-1. Etik Kurul İzni

YÖNETİM KURULU KARARI : 2023/002B-İ.B.Y.EDK

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Oturum Tarihi : 06- 01-2025	Oturum Sayısı : 2	Karar Sayısı : 3
--------------------------------	-------------------	------------------

Etik Açdan Uygun

Çalışma Adı	OYUN TEMELLİ BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRME UYGULAMALARININ OKUDUĞUNU ANLAMA, OKUMA MOTİVASYONU, OKUMA TUTUMU VE OKUR ÖZ ALGISINA ETKİSİ
Araştırmacılar	Doktora Öğrencisi Tuba Gül Koçar (Yürütücü) Prof.Dr. Hasan KAVRUK (Danışman)

Başkan	Prof.Dr. EMİN ÇELEBİ
--------	----------------------

Kurul Üyeleri

Kurulanıcı pınar özbay		Prof.Dr. Bilal ALTAY	
Prof.Dr. Mehmet ONAL		Prof.Dr. Yusuf BATAR	
Prof.Dr. Mehmet GÖNGÖR		Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK	
Prof.Dr. Lutfye ÖZDEMİR			

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
www.konu.gov.tr/gim/BilgiGimWebSite/Urunler/gim-firma/firma+3637ba0c+5d5e3229f077ba0c+5d7fc0c adresinden kontrol edilebilir.

15

EK-2. Türkçe Dersi Başarı Testi

O zor durumdaki çocukların hâlini görünce içi titredi.

1. Verilen cümlede altı çizili deyimın anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Duygulanmak
- B) Özlemek
- C) Öfkelenmek
- D) Üşümek

Bir göl kıyısına varıyoruz, orada martılar uçuyor,
Zeytin dalları haber veriyor, ufukta dargınlar barışıyor.

2. Yukarıdaki dizelerde bulunan söz sanatları hangileridir?

- A) Konuşturma – benzetme
- B) Kişileştirme – karşıtlık
- C) Abartma – benzetme
- D) Karşıtlık – benzetme

Biz istediğimiz kadar, birey olmanın ve farklılıkların anlamından söz edelim. Doğru mu yapıyoruz, iyi mi ediyoruz? Bana kalırsa daraltıyoruz yaşam alanımızı. Bir zevkimiz bile olmadığını kabullenmiş oluyoruz. Herkesle bir oluyoruz. Aslında çoğu zaman herkesin seçtiğini seçiyor ve sevdiğini seviyoruz. Herkesten ayrı bir yanımız, farklı bir rengimiz kalmıyor böylece.

3. Bu parçada yazar aşağıdakilerin hangisinden şikâyet etmektedir?

- A) Ortak yaşam alanlarının artmasından
- B) Bireyselleşmenin yaygınlaşmasından
- C) Özgür ve özgün olma yanılığsından
- D) İnsanlar arası iletişimin azalmasından

Phileas Fogg, kimsenin hakkında bir şey bilmediği zengin ve kibar bir İngiliz beyefendisidir. Bir gün, üyesi olduğu “Londra Bilim Kulübü’nde, imkânsız görünen bir konuda bahse girer. Havayolu kullanmadan 80 günde dünyayı dolaşacaktır. Fogg, yardımcısı ile tek bir gecikme veya tek bir aksilik sonucunda her şeyini kaybetmesine neden olacak bu imkânsız yolculuğa çıkar. Her türlü zorlukla karşılaşırlar. Seyahatleri sırasında farklı ülkelere uğrarlar. Bazen fil sırtında, bazen de tren veya gemi ile seyahat ederler. İddia sonucunda çıktıkları bu yolculuk, zaman zaman heyecanlı bir kaçışa dönüşür.

4. Hikâyenin unsurları hakkındaki bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) Hikâyenin kahramanı detaylı şekilde betimlenmiştir.
- B) Olaylar kısaca özetlenmiş, detaylara yer verilmemiştir.
- C) Hikâye günümüze yakın dönemde gerçekleşmektedir.
- D) Macera konulu hikâye özellikleri göstermektedir.

Babam bu yaz başka bir yere tayin edilmişti. Çok üzül müştüm. Yola çıktık. Bir ormanın içinden geçerken bulutların arasından bir güneş ormanın yeni yeşermeye başlayan ağaçlarında bir göründü, kayboldu. Daha fazla kendimi tutamadım. Hüngür hüngür ağlamaya başladım. Babam “Nesi var bunun?” dedi. Ben annemin çarşafına kafamı gömdüm. Annem eliyle yüzüyle babama ne biçim işaret etti bilmiyorum ama hiç ses çıkarmadılar. Bütün hıncımla kimsenin bana sus demeye cesaret edemeyeceğini sezerek istediğim gibi ağladım.

5. Verilen metnin anlatım özellikleriyle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Kişi, yer, zaman ve olay unsurlarına yer verilmiştir.
- B) Olay üçüncü kişinin ağzından anlatılmıştır.
- C) Tartışmacı anlatıma yer verilmiştir.
- D) Kahramanların kişisel özelliklerine yer verilmiştir.

(6, 7, 8. soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.)

Bakır külçelerin çekiçle dövülerek şekillendirilmesi olan dövme tekniği, en eski bakır işleme tekniğidir. Bakır, rahat işlenebilmesi için önce ocakta tavlânır, yumuşayınca çekiçle dövülerek yassı bir plaka hâline getirilir. Elde edilen bakır plakaya, yapılacak desen işlenir. Desen işleme, ürünün özelliğine göre haftalar sürebilir. 1950’li yıllardan itibaren çelik keski ile bakırın üzerine desen işlenmenin yaygınlaşması bakır eşyalara estetik bir nitelik kazandırma konusunda ustaların elini güçlendirmiştir.

6. Bu metne getirilebilecek en uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bakırcılığın tarihi
- B) Bir bakırcılık tekniği
- C) Yok olan mesleklerimiz
- D) Bakırcılıkta kullanılan desenler

7. Bu metinde altı çizili sözcüğün cümleye kattığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?

- A) Vazo işlemeleriyle dikkat çekiyordu.
- B) Arkadaşını telefonla arayıp işletti.
- C) Bu metinde komşuluk konusu işlemişti.
- D) O derin bakışlar ta yüreğine işlemişti.

8. Aşağıdakilerden hangisi bu metni özetleyen bir cümledir?

- A) Bakırcılar bakırı işlemek için farklı teknikler bilmek zorundadır.
- B) Bakır şekillendirmede çekiçten başka alet kullanılamaz.
- C) Bakırcılıkta ustalar için bakırın dövüldüğü ortam önemlidir.
- D) Bakırcılık, çeşitli tekniklerle bakıra estetik değer kazandırma işidir.

Yaşayan sanatçılara televizyon ekranlarında pek yer verilmediği gözlemleniyor. Görünüşe göre ülkemizde artık edebiyatçılara, şairlere, romancılara, öykü ve deneme yazarlarına ihtiyaç duyulmuyor. Örneğin, 1996'dan beri şahsen benim televizyon programlarına çağrıldığım hiç olmadı. Benzer şekilde, diğer birçok yazarın da hatırlandığını veya zaman zaman da olsa ekranlara davet edildiklerini düşünmüyorum.

9. Metinle ilgili aşağıda verilenlerden hangisi doğrudur?

- A) Sanatçılar arasında yalnızca popüler olanlar ekranlarda yer almaktadır.
- B) Edebiyatçılar, televizyonlara çıkmadığı için üretkenlikleri azalmaktadır.
- C) Yazarlar ve şairler toplumda artık eskisi gibi değer görmemektedir.
- D) Yazar, çıktığı televizyon programlarının kalitesini eleştirmektedir.

I. Tezgâhtarlıktan sonra berber çıraklığında da dikiş tutturamadı.

II. Biraz daha dişini sıkarsan her şey yoluna girecektir.

III. Biriken siparişleri yetiştirmek için üç kişi zaman ile yarışıyoruz.

IV. Bütün güzel haberleri aynı anda vererek onun bam teline bastılar.

10. Numaralandırılmış cümlelerin hangisinde deyim yanlış kullanılmıştır?

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV

(11, 12, 13. soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.)

“Mahalle, kişinin sosyalleştiği ilk mekândır. Yakın aile ve akrabalar dışında farklı insanlarla karşılaşp sosyalleştiğimiz ilk yerdir. İster çocuk ister yetişkin olsun mahallede herkesin bir “kafa dengi” vardır. Çat kapı yapılan komşu ziyaretleri ve kapı önü sohbetlerinin yanı sıra mahallede pek çok sosyalleşme alanı bulunur: Çeşme başı, cami avlusu, meydan, kahvehane, çarşı, muhtarlık... Bu mekânlarda bir araya gelinip sorunlar paylaşılır. Koyu sohbetler eşliğinde yünler birlikte çırpılır, kışlıklar el birliğiyle hazırlanır. Herkes birbirine karşı duyarlılık gösterir. Ortak sevinç ve kederler mahalle sakinlerini daha da yakınlaştırır, komşular arasında bir nevi aile bağı oluşur.”

11. Metin hangi konu hakkındadır?

- A) Mahalle kültürünün kaybolması
- B) Türk kültüründe misafirperverlik
- C) Kentleşmenin mahalle kültürüne etkisi
- D) Mahalle ve komşuluk ilişkileri

12. Metinde geçen altı çizili sözcük grubunun cümleye kattığı anlam aşağıdakilerin hangisinde vardır?

- A) ekonomik seviye, kültürel düzey veya hayata bakışı gibi olgular bakımından birbirleriyle uyuşmayan insanlar
- B) anlayış ve görüşleri, davranış ve gidişleri birbirine uymayan arkadaşlardan, kimselerden her biri
- C) anlayış ve görüşleri, davranış ve gidişleri birbirine uyan arkadaşlardan, kimselerden her biri
- D) düşüncesiz, anlayışsız, kaba, geri kafalı, kültürsüz ve seviyesiz insanlardan her biri

13. Aşağıdaki atasözlerinden hangisi metnin ana fikrini vermektedir?

- A) Kötü komşu ev sahibi yapar.
- B) Hayır söyle komşuna, hayır çıksın karşına.
- C) Komşu komşunun külüne muhtaçtır.
- D) Komşunu sev, ama meyvesini çalma.

İnsanın bir deneyimi sonrasında yaşadığı başarı veya başarısızlık hissi, o konuda kendine olan güvenini ve dolayısıyla daha sonra karşılaşacağı benzer tecrübelere vereceği tepkileri etkilemektedir. Örneğin bir alanda yaşadığı birkaç başarısızlığın etkisiyle o alanda ne yaparsa yapsın başarısız olacağını kabullenen bir kişi, mevcut durumu değiştirebilecek güce, yeteneğe ve şansa sahip olsa da başarıya yolunda herhangi bir çaba göstermeyebilir.

14. Aşağıdakilerden hangisi bu parçada anlatılan durumu örneklemektedir?

- A) Üç sene başkanlık seçimini kaybeden birinin artık seçimlere katılmaması
- B) Misafirlerine çeşit çeşit yemek yapan bir kadının kendini mutlu hissetmesi
- C) Ahmet'in futbol maçlarında kırmızı formasının kendine uğur getirdiğine inanması
- D) Öğretmenin, derse geç gelen öğrenciye geç kalmakla ilgili bir yazı yazdırması

En büyük sorunlarımızdan biri iletişimsizlik değil midir? Konuşan, yazışan ama birbirini anlamayan bir toplum hâline geldik. İnsanlara sorsanız herkes sohbet edebileceği birkaç dostu olduğunu söyler. Acaba öyle mi? Gerçekten sohbet etsek toplumda bu kadar üzgün insan olur muydu? Sadece konuşmak ya da mesajlaşmak değildir sohbet etmek. O, aynı zamanda karşıdakinin anlattıklarına dikkat kesilmek, muhatapı âdeta bir kitap gibi özenle okumaktır.

15. Bu metinde aşağıdakilerden en çok hangisinin önemi vurgulanmaktadır?

- A) Konuşmanın
- B) Dinlemenin
- C) Yazmanın
- D) Okumanın

Söyleyenin kendi düşüncesini içeren cümleler öznel, söyleyenin kişisel düşüncesini içermeyen ve doğruluğu insandan insana değişiklik göstermeyen cümleler nesneldir.

16. Bu açıklamaya göre aşağıdaki paragrafların hangisinde öznel cümlelere yer verilmemiştir?

- A)** Yazarın son kitabını değerli buluyorum. Bu kitap benim hayatımda tekrar gözden geçirmem gereken şeyler olduğunu bana gösterdi.
- B)** Bu kitap kalbin gönül tellerini titretiyor okudukça. Hayatın içine dalıp hayatın içindeki tüm duygusalıkları önümüze seren bir kitap.
- C)** Yayınevi bu eseri geçen ay yayınladı. Kitabın adının “Hüzünlü Akşam” olacağı söylenmişti. Ama şimdi kitabın adının “Mutsuz Ay” olduğunu gördük.
- D)** Kitabın daha ilk sayfasından bilimle iç içe bir insanın bu kitabı yazdığı anlaşılıyor. Nitelikli ve ufuk açan bir eser olmuş kanımca.

Kitap okumanın kişinin zekâsı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu uzun zamandır bilinmektedir. Edinburgh Üniversitesi'ndeki araştırmacılar tarafından yürütülen çalışma, kitap okumanın hafıza, problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme dahil olmak üzere bilişsel yetenekleri geliştirmeye yardımcı olabileceğini ortaya koydu. Araştırmacılar bunun nedeninin, okumanın insanların kitapta anlatılan olay ve durumların "zihinsel simülasyonlarını" yapmalarına imkân sağlaması olduğuna inanıyor. Bu da beynin egzersiz yapmasına ve işlevini geliştirmesine yardımcı oluyor. İlginç bir şekilde, çalışma hangi tür kitabın okunduğunun -kurgu veya kurgu dışı- önemli olmadığını, faydaların aynı olduğunu ortaya koydu. Bu, bir fayda görmek için zor veya zorlayıcı kitaplar seçmeye gerek olmadığı anlamına gelir. Sadece zevk için okumak yeterli olabilir.

17. Metinde aşağıdakilerin hangisinden bahsedilmiştir?

- A)** Zekâ gelişimi için kaç saat kitap okunması gerektiğinden
- B)** Okumanın insan zekâsı üzerine nasıl etkilerinin olduğundan
- C)** Okuma alışkanlığının edinilmesi için neler yapılabileceğinden
- D)** Okumanın insanın ruh sağlığı üzerindeki etkilerinden

(18, 19, 20. soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.)

“Edebiyatımızın güçlü kalemlerinden biri olan Yaşar Kemal’e ait Nuh’un Gemisi, Bu Diyar Baştan Başa isimli röportaj türündeki dörtlemenin ilk kitabıdır. Anadolu’yu karış karış gezerek 1950’li yıllar’sını okura aktaran Yaşar Kemal; üstün gözlem yeteneği ve etkileyici tasvirleri ile eserini zenginleştirmiştir. Birbirinden farklı pek çok hayatı konu alan Nuh’un Gemisi, usta yazar Yaşar Kemal’in aynı zamanda iyi bir gazeteci olduğunu ortaya koymaktadır. Şiirsel bir güzellikte Anadolu insanını anlatan bu kitabı okurken sanki sizler de o hikâyenin bir parçasıymış gibi hissedeceksiniz...”

18. Yukarıda verilen metinle ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Yaşar Kemal'in eserlerinden çok hayatına yer verilmiştir.
- B) Sadece macera seven okurların Yaşar Kemal'i okuması önerilmiştir.
- C) Yaşar Kemal'e yönelik olumlu yorumlara yer almaktadır.
- D) Yaşar Kemal'in evrensel konular üzerine yazdığı söylenmiştir.

19. Aşağıdakilerden hangisi Yaşar Kemal ile ilgili sorulabilecek sorulardandır?

- A) Eserlerinde hangi tarihî dönemleri işler?
- B) Romanlarındaki kahramanlar kimlerdir?
- C) Eserlerinden hangi yazarlardan etkilenir?
- D) Dünya çapında hangi ödülleri almıştır?

Mutluluk çeşitli hallerde gelebilir ve bazen tanımlamak zor olabilir. Mutlu insanlar küçük şeylerle mutlu olmayı bilirler ve hayatı aceleye getirmezler. Çevrelerinde olumlu insanlara yer verirler. Yeteri kadar uyurlar ve egzersiz yaparlar. Hem mutlu hem de başarılı bireyler olumsuz bir durumun içinde bulunsalar da iyiye odaklanırlar.

20. Metinde mutlu insanların hangi özelliklerinden bahsedilmemiştir?

- A) Uyku ve egzersizlerine özen göstermeleri
- B) Anın tadını çıkarıp acele etmemeleri
- C) Mutluluk veren insanlarla arkadaş olmaları
- D) Sadece başarıya odaklanmaları

EK-3. Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği

Değerli öğrenciler,

Aşağıdaki her bir maddeyi okuyup size en doğru gelen kutuyu (X) şeklinde işaretleyiniz. Bu ölçeğe yer alan maddelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Bu ölçeği cevaplandırırken Türkçe dersindeki okuma metinlerini göz önünde bulundurunuz. Teşekkür ederiz.

No	Madde	Bana çok uygun değil (1)	Bana uygun değil (2)	Kararsızım (3)	Bana uygun (4)	Bana çok uygun (5)
1	Okumaktan zevk alırım.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Okuma zamanını sabırsızlıkla beklerim.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Okurken yeni şeyler öğrenirim.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Bilgi verici metinleri okumaktan hoşlanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Okurken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Daha iyi okumak için çaba gösteririm.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Okumanın benim için gerekli olduğuna inanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Beni düşündüren metinlerden hoşlanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Okurken dikkatim çok dağınık.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Zor olan metinleri okumak benim için eğlenceli değildir.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Okuduğum metinleri paylaşmaktan hoşlanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Okumaya dayalı ödevleri yapmaktan sıkılırım.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Okumak bana sıkıcı gelir.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Okuduğumu anlamadığımda yardıma ihtiyaç duyarım.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Derste metin işlenmesinden sıkılırım.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Metinleri anlamak benim için zordur.	☐	☐	☐	☐	☐
17	Okurken öğrendiğimi hissettiğimde daha çok okumak isterim.	☐	☐	☐	☐	☐
18	Günlük hayatta karşılaştığım olayları anlamak için okurum.	☐	☐	☐	☐	☐
19	İlgi duyduğum konular ile ilgili daha çok okurum.	☐	☐	☐	☐	☐

20	Başarılı olmak için okurum.	☐	☐	☐	☐	☐
21	Öğretmenin bana iyi okuduğumu söylemesinden hoşlanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
22	Güzel okuduğumda övgüler almaktan hoşlanırım.	☐	☐	☐	☐	☐



EK-4. İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Değerli öğrenciler,

Aşağıdaki her bir maddeyi okuyup size en doğru gelen kutuyu (X) şeklinde işaretleyiniz. Bu ölçekte yer alan maddelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. İfadeleri dikkatli ve içtenlikle cevaplamamız bizim için önemlidir. Teşekkür ederiz.

No	Madde	Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen katılıyorum (5)
1	Okumanın hayatımda önemli bir yeri vardır.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Okumanın hayal gücümü geliştirdiğine inanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Kitaplarım benim en değerli eşyalarımıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Doğum günümde aldığım hediyeler içinde beni en çok kitaplar mutlu eder.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Okumanın hemen her yaştaki insan için gerekli olduğunu düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Okumanın insanları etkilemede önemli olduğunu düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Çevremde olanları yorumlamada okumanın faydası olduğunu düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Kitaplar bilgisayarlar kadar ilgimi çekmiyor.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Kitaplar gerçekten benim arkadaşlarım gibidir.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Okumanın insanları olumlu yönde değiştirebileceğine inanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Harçlıklarımın bir kısmını kitap almak için ayırıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Bir insana verilebilecek en değerli hediye kitaptır.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Oyun oynamayı kitap okumaktan daha çok seviyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Her gün düzenli bir şekilde okumak istiyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Üzüntü ve sıkıntılarımdan bir şeyler okuyarak uzaklaşabiliyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Boş vakitlerde sevdiğim kitapları okumaktan zevk alıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
17	Evde dinlenirken bir şeyler okumak beni rahatlatıyor.	☐	☐	☐	☐	☐
18	Tatilde sıkılırsam yapmayı düşüneceğim ilk şey kitap okumaktır.	☐	☐	☐	☐	☐

19	Öğretmenlerimin okuduklarımız hakkında bana soru sormasından hoşlanmıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
20	Ödevlerim için bir şeyler (kitap, dergi, ansiklopedi vb.) okurken çok sıkılıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
21	Ders kitaplarını okumak benim için bir eziyettir.	☐	☐	☐	☐	☐
22	Okul dışında kitap okumaktan nefret ediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
23	Uyumadan önce kitap okumaktan çok hoşlanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
24	Yeni bilgiler edinmek için öğretmenlerimin önerdiği kitapları okuyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
25	Boş zamanlarda kitap okumak eğlencelidir.	☐	☐	☐	☐	☐



EK-5. Okur Öz Algısı Ölçeği

Değerli öğrenciler,

Aşağıdaki her bir maddeyi okuyup size en doğru gelen kutuyu (X) şeklinde işaretleyiniz. Bu ölçekte yer alan maddelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. İfadeleri dikkatli ve içtenlikle cevaplamamız bizim için önemlidir. Teşekkür ederiz.

No	Madde	Kesinlikle katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Karar veremiyorum (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen katılıyorum (5)
1	Okumak benim için keyif verici bir etkinliktir.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Şu anda eskisine göre daha zor olan okuma parçalarını rahatlıkla okuyabiliyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Diğer öğrenciler benim iyi bir okur olduğumu düşünürler.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Okurken diğer öğrencilere göre daha az yardıma ihtiyaç duyarım.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Şu anda okuduklarımı anlamak için eskiye göre daha fazla çaba harcamak zorunda değilim.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Sınıf arkadaşlarım beni okurken dinlemekten hoşlanırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Gittikçe daha iyi bir okur olmaktayım.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Okurken sözcükleri diğer öğrencilere göre daha iyi anlarım.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Öğretmenlerim benim iyi bir okur olduğumu düşünürler.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Sınıf arkadaşlarımdan daha iyi okuma yapmaktayım.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Okuduklarımı kavrama seviyem diğer öğrencilerden daha yüksektir.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Okurken kendimi sakin hissedirim.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Diğer öğrencilerden daha hızlı okurum.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Öğretmenlerim okurken benim en iyisi için çabaladığımı düşünürler.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Okumak kendimi iyi hissetmemi sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Eskiye göre okuduklarımı daha iyi anlamaktayım.	☐	☐	☐	☐	☐
17	Okuması zor olan metinleri eskisinden çok daha iyi anlamaktayım.	☐	☐	☐	☐	☐

18	Okurken anlaşılması güç düşünceleri sınıf arkadaşlarımdan daha iyi anlarım.	☐	☐	☐	☐	☐
19	Okurken eskisine göre daha fazla kelimeyi tanımaktayım.	☐	☐	☐	☐	☐
20	Okumak bana zevk vermektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
21	Okuma gerektiren ödevlerde ve testlerde kendimi geliştirdim.	☐	☐	☐	☐	☐
22	Bence iyi bir okuyucuyum.	☐	☐	☐	☐	☐
23	Okurken içsel bir huzur hissedirim.	☐	☐	☐	☐	☐
24	Okurken yeni sözcükleri anlama yeteneğim diğer öğrencilerden daha iyidir.	☐	☐	☐	☐	☐
25	Ailemdaki bireyler beni okurken dinlemekten hoşlanırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
26	Sınıf arkadaşlarıma göre oldukça iyi bir okuyucuyum.	☐	☐	☐	☐	☐
27	Okumak kendimi rahat hissetmemi sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐
28	Eskisine göre zor sözcükleri daha iyi kavramaktayım.	☐	☐	☐	☐	☐
29	Bence okumak rahatlatıcı olabilir.	☐	☐	☐	☐	☐
30	Eskisine göre okurken dikkatimi daha iyi toplayabiliyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
31	Okumak bende mutluluk hissi uyandırmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
32	Okurken eskisine göre daha az yardıma ihtiyaç duyarım.	☐	☐	☐	☐	☐
33	Öğretmenlerim ben okurken dinlemekten haz duyarlar.	☐	☐	☐	☐	☐
34	Eskisine göre daha hızlı okumaktayım.	☐	☐	☐	☐	☐
35	Okumak eskisine göre benim için daha kolay bir etkinliktir.	☐	☐	☐	☐	☐
36	Öğretmenlerim okuduklarımı yorumlamada iyi olduğumu düşünürler.	☐	☐	☐	☐	☐
37	Okunması zor olan metinleri anlamam gelişti.	☐	☐	☐	☐	☐
38	Okumayı samimi olarak sevmekteyim.	☐	☐	☐	☐	☐
39	Okuduklarımı eskisine göre daha iyi irdeleyebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
40	Öğretmenlerim okumamın iyi olduğunu düşünmektedirler.	☐	☐	☐	☐	☐
41	Yeni öğrenilen sözcükleri anlamak artık benim için daha kolaydır.	☐	☐	☐	☐	☐

EK-6. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Öğrenci Görüşlerini Belirleme Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu form, oyun temelli biçimlendirici değerlendirme etkinliklerine yönelik düşüncelerinizi, deneyimlerinizi ve önerilerinizi paylaşmanız için hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Soruları dikkatli ve içtenlikle cevaplamanız araştırmaya önemli bir katkı sunacaktır. Teşekkür ederim.

Doktora Öğrencisi

Tuba GÜL KOŞAR

1. Oyun temelli etkinliklere katılmaktan hoşlandınız mı? Neden?
2. Etkinliklerin eğlenceli bulduğunuz yönleri nelerdir?
3. Etkinliklerde hangi becerilerinizi geliştirdiğinizi düşünüyorsunuz? (problem çözme, iş birliği, okuma hızı, dikkat vb.)
4. Oyun temelli etkinlikler sürecinde zorlandığınız durumlar nelerdir?
5. Etkinlikler sırasında size verilen geri bildirimler öğrenmenize nasıl yardımcı oldu?
6. Oyun sürecinde yapılan puanlama veya başarı seviyenizi görmek sizi nasıl etkiledi?
7. Bu etkinliklerin daha verimli olabilmesi için neler değiştirilebilir? (kurallar, zorluk seviyesi, süre vb.)
8. Ders sürecinde yapılan öz ve grup değerlendirmeleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
9. Eklemek istediğiniz başka bir görüşünüz veya öneriniz var mı?

Ek-7. Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamaları Öz Değerlendirme Formu

Bu form, Türkçe dersinde oyun temelli etkinliklere katılım durumunuzu ve okuduğunu anlama becerilerinizi değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. İfadeleri dikkatlice okuyun ve size uygun olan seçeneği işaretleyin.

Ölçütler	Evet	Kısmen	Hayır
Oyun Sırasındaki Performans			
Oyunun kurallarını kolaylıkla anladım.			
Grup çalışmasında aktif olarak görev aldım.			
Oyunda süreyi etkili bir şekilde kullandım.			
Takım arkadaşlarıma önerilerde bulundum ve onların önerilerini dikkate aldım.			
Oyun sonrasında verilen geri bildirimleri sonraki etkinliklerde uyguladım.			
Etkinlikleri kolayca yapabildim.			
Okuduğunu Anlama Becerisi			
Bilmediğim kelimelerin anlamını tahmin edebildim.			
Metinle ilgili sorulara doğru cevaplar verebildim.			
Metinde olaylar arasındaki bağlantıyı kurabildim.			
Metindeki önemli detayları fark edebildim.			
Metindeki ana fikri kolayca bulabildim.			
Okuduğum metni kendi cümlelerimle yeniden ifade edebildim.			

Ek Yorumlar: Etkinliklerde sizi en çok zorlayan neydi, neden?

Etkinliklere daha aktif katılmanızı sağlayacak bir öneriniz var mı?

EK-8. Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamaları Grup Değerlendirme Formu

Bu form, Türkçe dersinde grubunuzun oyun temelli etkinliklere katılma durumunu ve genel performansını değerlendirmenize yardımcı olmak için hazırlanmıştır. İfadeleri dikkatlice okuyun ve uygun olan seçeneği işaretleyin.

Ölçütler	Evet	Kısmen	Hayır
Grup Çalışması ve İş birliği			
Grup üyeleri etkinliklerin uygulanmasında eşit görev aldı.			
Her grup üyesi, üzerine düşen sorumlulukları yerine getirdi.			
Grup üyeleri, farklı fikirleri açıkça tartışıp ortak bir karara vardı.			
Oyun Sürecindeki Performans			
Grup üyeleri verilen ipuçlarını etkili bir şekilde kullandı.			
Grup üyeleri zamanı etkili bir şekilde kullandı.			
Grup, oyunun kurallarına uydu.			
Grup, soruları eksiksiz ve doğru bir şekilde cevapladı.			
Grup, verilen geri bildirimleri sonraki etkinliklerde etkili bir şekilde uyguladı.			

Ek Yorumlar: Grubunuzun güçlü ve zayıf yönlerini açıklayınız.

Grubunuza öneride bulunmak isterseniz neler söylersiniz?

EK-9. Araştırma İzni



Mevlana Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.019851

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 760385

T.C. Kimlik No: 49294481270

Adı Soyadı: TUBA GL KOşAR

Araştırmanın Adı: Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu, Okuma Tutumu ve Okur z Algısına Etkisi

Araştırmanın Niteliğı: Doktora Tezi

Araştırmanın rneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Mevlana Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: MALATYA

Veri Toplama Aracının Başlığı: İlköğretim II. kademe için Okumaya yönelik tutum leğı, Metinlere yönelik okuma motivasyonu leğı, okur öz algısı leğı, Okuduğunu Anlama Başarı Testi: Türkçe Dersi Başarı Testi, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem nces

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 26.02.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 26.02.2026

Yukarıda kimliğı yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğı kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni MALATYA İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

EK-10. Oyun Temelli Biçimlendirici Değerlendirme Etkinlikleri

1. ETKİNLİK

Deyimler Kütüphanesi Oyunu

<https://wordwall.net/tr/resource/78531322>



Ders	Türkçe
Sınıf Düzeyi	7. sınıf
Öğrenme Alanı	Okuma
Kazanım	T.7.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler. T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar.

Etkinlik Adı	Deyimler Kütüphanesi
Kullanılacak Materyaller	“Çiçek Dürbünü” metninin yazılı olduğu okuma metni, Akıllı tahta, A4 kâğıdı.
Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Cevap Anahtarı, Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Etkinlik Uygulama Yönergesi ve Aşamaları

- Öğrenciler beş gruba ayrılır.
- Önce okuma metni öğrencilere dağıtılır ve bu metni sessizce okurken öğrencilerden metinde geçen deyimlerin altını çizmeleri istenir.
- Bunun için öğrencilere 15 dakika süre verilir.
- Öğrencilere, birazdan deyimlerle ilgili dijital bir oyun oynayacakları söylenir.
- Oyunun kuralları öğrencilere anlatılır.
- Ardından her bir grup tahtaya çıkar.
- Öğrencilerden, verilen deyimlerle anlamlarını eşleştirmeleri beklenir.
- Her oyunun sonunda hangi grubun ne kadar sürede, kaç doğru ve yanlış cevap verdiği not edilir.
- Daha sonra öğrencilerden dijital oyundaki deyimleri cümle içinde kullanarak A4 kâğıdına yazmaları istenir.
- Bütün bunlar yapılırken öğretmen, sınıf içinde öğrencileri gözlemler.
- Oyunun sonunda her grubun verdiği yanlış ve doğru cevaplar tahtadaki oyunun “Cevapları göster” bölümünden ve yazılı olarak hazırlanan cevap anahtarına göre kontrol edilerek öğrenciye bildirilir.
- Değerlendirme sonuçları analitik dereceli puanlama anahtarına işlenir.
- En fazla puanı alan grup birinci seçilir ve ödüllendirilir.
- Öğrencilere eksik ve yanlış öğrenmeleriyle ilgili geri bildirim verilir.
- Ardından öğretmen öğrencilere sözlü olarak metinle ilgili sorular sorar ve metnin ne ölçüde anlaşıldığını gözlemler.

Geri Bildirim Süreci	
Nasıl Geri Bildirim Verileceğine Yönelik İfadeler	Performansı “iyi” düzeyde olan gruptaki öğrencilere “Metindeki deyimleri çok iyi kavramışsınız. Deyimlerin anlamlarını en kısa sürede doğru eşleştirip cümle içinde kullanmışsınız. Süreyi kullanma konusunda da başarılısınız. Performansı “orta” düzeyde olan grubun öğrencilerine “... deyimlerinin anlamlarını tam kavrayamamışsınız. Bazı deyimleri cümle içinde kullanmakta zorlanmışsınız. Süre konusunda biraz daha hızlı olabilirsiniz.” Performansı “geliştirilmeli” düzeyde olan gruba ise “... deyimlerin anlamlarını doğru belirleyemediğiniz için cümle içinde de kullanamamışsınız. Bu deyimlere tekrar Türk Dil Kurumunun Deyimler Sözlüğü’nden bakarak anlamlarını öğreniniz. Süre konusunda daha dikkatli olabilirsiniz.” biçiminde yönlendirmeler yapılır.
Yönlendirme (Eksik ve Yanlış Öğrenmeler İçin)	Öğretmen, öğrencilerden Türk Dil Kurumunun Deyimler Sözlüğü’ne bakarak etkinlikteki deyimlerin anlamını deftere yazıp cümle içinde kullanmalarını ister. Ayrıca bu deyimlerin dışında seçecekleri beş deyim anlamını sözlükten bulup cümlede kullanması önerilebilir.

Farklılaştırma	
Destekleme	Metinde geçen deyimlerin neler olduğu öğretmen tarafından söylenir. Öğretmen bu deyimleri ve anlamlarını tahtaya yazar. Deyimleri cümle içinde kullanarak öğrencinin konuyu anlamasına yardımcı olur. Deyimleri görselleştirerek bu şekilde öğrencinin zihninde çağrışım yapmasını kolaylaştırabilir.
Zenginleştirme	Öğrencilerden, ders kitabındaki metinlerde geçen deyimleri anlamlarıyla yazarak bir deyimler sözlüğü oluşturmaları istenir.

ÇİÇEK DÜRBÜNÜ

Görünüşü tam bir dürbün gibiydi. Yalnızca rengi değişikti. Dürbünler koyu renklidir çünkü. Çocukların ellerine göre biraz iri. Biraz soğuk bir demire degeceğinizi düşündürür, biraz ürkütücü. Üstelik bir dürbünle baktığınızda görüntü ya yanınıza iyice sokulur, ya büsbütün uzaklaşır sizden. Her ikisi de hoş sayılmaz bana göre. Ama sözünü etmek istediğim onlardan değil. Görünüşü dürbünü andırsa da rengi sıcak ve canlı. Elinize aldığınızda tam avucunuza oturur. Asıl önemlisi, gözünüze tutup ışığa kaldırdığınızda bambaşka bir dünyaya götürür sizi. Ve bu dünya, ne burnunuzun dibine kadar sokulur ne de alabildiğine uzaklaşır. Birbirinden güzel renklerle ve biçimlerle oluşmuştur. Bir düş dünyasıdır.

Anladınız değil mi? Çiçek dürbününden söz ediyorum. Hani şu, değişik biçimlerde kırılmış renkli cam parçacıklarıyla ışığı buluşturan. Hani şu, elinizde evirip çevirdikçe birbirinden değişik görüntüler sergileyen. Doyumsuz güzellikleri içinde barındıran... Çocukluğumda benim de bir çiçek dürbünüm vardı. Sessiz bir odaya çekilmeyi, onunla baş başa kalmayı çok severdim. Pencere önünde bir iskemleye yerleşir, saatlerce gözümünden indirmezdin onu. Zamanın nasıl geçtiğini anlamadan dalar giderdim, gözümün önünde durmadan değişirdi görüntüler. Hem renkler değişirdi her kıpırdatışında hem biçimler. Renklerden yeni renkler çıkardı ortaya, biçimlerden yeni biçimler. Güzel olan, bunların sürekli yenileniydi.

İçim yeni keşiflerin sevinciyle dolardı o yüzden. Çiçek dürbününden bakmak, bana bir yolculuk gibi görünürdü. Yeni renklere, yeni biçimlere doğru bir yolculuk. Elde ettiğim görüntüler, bana başka dünyalar olduğunu düşündürürdü. Bir yerlerde gidip görebileceğimiz başka çiçekler, başka balıklar, başka kelebekler, başka yıldızlar... Daha biçimleri tasarlanamamış, daha renkleri görülememiş, daha kokuları duyulamamış, daha gizlerine varılamamış, daha adları konamamış nesneler ve yaratıklar... Onların olabileceğini düşünmek büyük bir heyecan verirdi bana. Yolculuklara çıkma isteğiyle dolup taşardım, çiçek dürbününü her elime alıştı. Önceleri düştü kaldı yolculuklarım. Sonra yaşadığım evin, sokağın, kentin dışına çıkmaya başladım. Sonra da başka ülkelere gezilerim oldu. Ama heyecanım hiç azalmadı. Yolculuklar başka yolculuklara, insanlar başka insanlara, ülkeler başka ülkelere merak uyandırdı sürekli. Fırsat bulup, bulamadığımda zaman yaratıp gezilere çıkmayı yıllar yılı sürdürdüm. Ve anladım ki bir zamanlar çiçek dürbününde tanıştığımız renkler, biçimler dünyanın herhangi bir köşesinde çıkabilir karşımıza. Tasarlayamadığımız, göremediğimiz, duyamadığımız, tadamadığımız şeylerle aslında iç içeyiz. Hayatımızı zenginleştiren, güzelleştiren, daha önce sözü edilmemiş değişik ayrıntılarla her an tanışabiliriz. Yıllar yılı böyle pek çok tanıklığım oldu. Yolculuklarda beni şaşırtan pek çok görüntüyle karşılaştım. Kimisi düşündürdü, kimisi her anımsayıta bir gülümseme kondurdu dudaklarıma. Yıllar yılı özenle biriktirdim onları. Belleğimdeki bir çiçek dürbününün içine doldurdum. Zaman zaman sessiz bir odaya çekilip o görüntülerle baş başa kalmak için. Yeniden o yolculuklara çıkmak için.

Kemal ÖZER

Çiçek Dürbünü

CEVAP ANAHTARI

DEYİMLER	ANLAMLARI
Sözünü etmek	Bir konu hakkında konuşmak
Burnunun dibine sokulmak	Çok yaklaşmak.
Baş başa kalmak	Biriyle yalnız kalmak.
Dalıp gitmek	Hayal kurarak bulunduğu ortamdan uzaklaşmak
Heyecan vermek	(Birinin) coşku duymasına sebep olmak.
Evirip çevirmek	İstediği gibi gözden geçirmek

CÜMLELER
Arkadaşlarla oturup eski günlerin sözünü ettik.
Herkes gidince hayallerimle baş başa kaldım.
Dürbünü eline alarak evirip çevirdi.
Elindeki sopayla bana o kadar yaklaştı ki burnumun dibine kadar sokuldu.
Çantasından çıkardığı fotoğraflara bakarak dalıp gitti.
Bilmediğim yerlere gitmek bana hep heyecan verirdi.

Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Bu form her bir grubun uygulanan etkinlikteki performansını değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Grubun aldığı puan “toplam” sütununa yazılacak. Genel değerlendirme bölümüne ise toplam puan, **0-4 ise (geliştirilmeli), 5-8 ise (orta), 9-12 ise (iyi)** yazılacak.

Ölçüt	Başarı Düzeyleri			TOPLAM	GENEL DEĞERLENDİRME
	3-İyi	2-Orta	1-Geliştirilmeli		
Oyunda Verilen Hakları Kullanma	Grup, oyunun verdiği hakların hiçbirini kullanmadan doğru cevaba ulaşır.	Grup, oyunda verilen hakların bir tanesini kullanır.	Grup, oyunda verilen hakların hepsini kullanır.		
Zaman Yönetimi	Grup, oyunu bir dakika veya bir dakikadan az bir sürede tamamlar.	Grup, oyunu 1-2 dakika arasında tamamlar.	Grup, oyunu iki dakikadan fazla sürede tamamlar.		
Deyimlerin Anlamını Kavrama	Deyimlerin tamamını anlamlarıyla doğru eşleştirir.	Deyimlerin 4-5 tanesini doğru eşleştirir.	Deyimlerin 1-3 tanesini doğru eşleştirir.		
Öğrenilen Bilgileri Kullanma	Oyundaki deyimlerin hepsini anlamına uygun cümle içinde kullanır.	Oyundaki deyimlerden 4-5 tanesini anlamına uygun cümle içinde kullanır.	Oyundaki deyimlerden 1-3 tanesini anlamına uygun cümle içinde kullanır.		

2. ETKİNLİK

Söz Sanatları Bulutu Oyunu

<https://wordwall.net/tr/resource/78984513>



Ders	Türkçe
Sınıf Düzeyi	7. sınıf
Öğrenme Alanı	Okuma
Kazanım	T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.

Etkinlik Adı	Söz Sanatları Bulutu
Kullanılacak Materyaller	“Türküler Dolusu” şiiri, Akıllı tahta, A4 kâğıdı.
Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Cevap Anahtarı, Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Etkinlik Uygulama Yönergesi ve Aşamaları

- Öğrenciler beş gruba ayrılır.
- Önce şiir öğrencilere dağıtılır ve öğrencilerden şiiri sessizce okumaları, şiirde geçen söz sanatlarını bulup o bölümün altını çizmeleri istenir.
- Bunun için öğrencilere 15 dakika süre verilir.
- Öğrencilere, birazdan söz sanatlarıyla ilgili dijital bir oyun oynayacakları söylenir.
- Oyunun kuralları öğrencilere anlatılır.
- Ardından öğrenciler gruplar hâlinde tahtaya çıkar.
- Öğrencilerden, verilen dizelerde hangi söz sanatının kullanıldığını bulması istenir.
- Her oyunun sonunda hangi grubun ne kadar sürede, kaç doğru ve yanlış cevap verdiği not edilir.
- Daha sonra gruplardan her bir söz sanatına örnek olacak şekilde bir dize ya da cümle yazmaları istenir.
- Oyunun sonunda her grubun verdiği yanlış ve doğru cevaplar tahtadaki oyunun “Cevapları göster” bölümünden ve yazılı olarak hazırlanan cevap anahtarına göre kontrol edilerek öğrenciye bildirilir.
- Değerlendirme sonuçları analitik dereceli puanlama anahtarına işlenir.
- En fazla puanı alan grup birinci seçilir ve ödüllendirilir.
- Öğrencilere eksik ve yanlış bilgileriyle ilgili geri bildirim verilir.

Geri Bildirim Süreci	
Nasıl Geri Bildirim Verileceğine Yönelik İfadeler	Performansı “iyi” düzeyde olan gruptaki öğrencilere “Şiirdeki dizelerin ne anlama geldiğini kavradığınız için söz sanatlarını doğru bulmuştunuz. Aynı zamanda söz sanatlarının içeriğini de doğru anlamışsınız, verdiğiniz örnekler doğru. Süreyi kullanma konusunda da gayet başarılısınız.” Performansı “orta” düzeyde olan grubun öğrencilerine “...söz sanatlarını bilmişsiniz ancak ... sanatlarını tam anlayamamışsınız. Belki de bu durum, şiirin anlamını kavrayamamanızla ilgili. Eğer mısra mısra şiiri okuyup açıklarsak ne demek istediğini daha iyi anlayacak ve söz sanatlarını da kolaylıkla bulabileceksiniz. Verdiğiniz örneklerde de bazı hatalar var. Süre konusunda biraz daha hızlı olabilirdiniz.” Performansı “geliştirilmeli” düzeyde olan gruptaki öğrencilere ise “Sizce bu cümlede abartma var mı, neden böyle düşündünüz, kişileştirme neydi, burada cansız bir varlık kişileştirilmiş mi, karşıtlık olması için ne gerekliydi?” gibi yönlendirmelerle öğrencilerin yanlışlarını fark etmesi sağlanabilir.
Yönlendirme (Eksik ve Yanlış Öğrenmeler İçin)	Öğretmen en fazla hangi söz sanatlarıyla ilgili hata yapıldığını tespit eder ve o sanatlarla ilgili kısa tanımların ardından günlük hayattan basit örnekler verir. Söz sanatları görsellerle desteklenebilir. Örneğin, benzetme sanatı için kullanılan bir karikatür öğrencilerin konuyu daha iyi anlamasını sağlayabilir.

Farklılaştırma	
Destekleme	Öğretmen her söz sanatını tek tek açıklar ve günlük hayattan öğrencinin ilgisini çekecek örnekler verir. Örneğin, bir haber spikerinin abartılı şekilde sunduğu bir olay, örnek olarak öğrenciye izletilebilir. Aynı şekilde öğrencinin de günlük hayattan örnekler sunması istenir. Bazı söz sanatlarını kavratmak için öğrenciden uygun görseller bulması istenebilir. Çeşitli şarkı sözleri, sosyal medya gönderilerindeki söz sanatları öğrenciye sorulabilir. Böylece öğrenmeler daha kalıcı hâle gelebilir.
Zenginleştirme	Öğrencilerden kitaptaki diğer şiirlerde geçen söz sanatlarını bulmaları istenebilir.

TÜRKÜLER DOLUSU

Kirazın derisinin altında kiraz
Narın içinde nar
Benim yüreğimde boylu boyunca
Memleketim var.
Canıma ciğerime dek işlemiş
Canıma ciğerime
Sapına kadar
Elma dalından uzağa düşmez
Ne yana gitsem nafile
Memleketin hâli gözümden gitmez
Binbir yerimden bağlanmışım
Bundan ötesine aklım ermez.
Yerliyim yerli olmasına
İlmik ilmik, damar damar
Yerliyim
Bir dilim Trabzon peyniri
Bir avuç tiftik
Bir çimdik çavdar
Bir tutam şile bezi gibi
Dışimden tırnağıma kadar.
Ressamım
Yurdumun taşından toprağından sürüp gelir nakışlarım
Taşıma toprağıma toz konduranın
Alnını karışlarım
Şairim şair olmasına
Canım kurban şiirin gerçeğine, hasına
İçerisine insan kokusu sinmiş mısralara vurgunum
Bıçak gibi kemiğe dayansın yeter
Eğri büğrü, kör topal kabulüm.
Şairim
Zifiri karanlıkta gelse şiirin hası
Ayak seslerinden tanırım
Ne zaman bir köy türküsü duysam
Şairliğimden utanırım

Şairim

Şiirin gerçeğini köy türkülerimizde bulmuşum

Türkülerle yunmuş yıkanmış dilim

Onlarla ağlamış, onlarla gülmüşüm

Ah bu türküler

Türkülerimiz

Ana südü gibi candan

Ana südü gibi temiz

Türkülerde tüter dağ dağ yayla yayla

Köyümüz, köylümüz, memleketimiz.

Ah bu türküler köy türküler

Dilimizin tuzu biberi

Memleket ahvalini onlardan sor

Kitaplarda değil türkülerde ara Yemen'i

Öleni kalanı gidip gelmeyen

Ben türkülerden aldım haberi

(...)

Ah bu türküler köy türküler

Karanlık kuyularda açılmış çiçekler gibi

Kiminin rayihasından geçilmez

Kimi zehir kimi zemberek gibi

Ah bu türküler köy türküler

Olgun bir karpuz gibi yarılr içim

Kan damlar ucundan mürekkep değil

İşte söz, işte ses, işte biçim.

Uzun kavak gıcım gıcım gıcılar.

İliklerine kadar işlemiş sızı

Artık iflah olmaz kavak ağacı

Bu türkünün yüreğinde sancı var.

Ah bu türküler, köy türküler

Ne düzeni belli ne yazanı

Altlarında imza yok ama

İçlerinde yürek var (Bedri Rahmi EYÜBOĞLU)

CEVAP ANAHTARI

DİZELER	SÖZ SANATLARI
Onlarla ağlamışım, onlarla gülmüşüm.	Karşıtlık
Ah bu türküler, türkülerimiz, ana sütü gibi candan...	Benzetme
Zifiri karanlıkta gelse şiirin hası Ayak seslerinden tanırım	Kişileştirme
Ah bu türküler, köy türküleri, kimi zehir kimi zemberek gibi.	Benzetme
Artık iflah olmaz kavak ağacı, bu türkünün yüreğinde sancı var.	Kişileştirme
Öleni, kalanı, gidip gelmeyi.	Karşıtlık
Benim yüreğimde boylu boyunca, memleketim var.	Abartma

SÖZ SANATLARI	ÖRNEKLER
Benzetme	Cennet gibi güzel vatanımız.
Abartma	Bir ah çeksem dağı taşı eritir.
Kişileştirme	Yüce dağlar birbirine göz eder.
Karşıtlık	Ağlarım hatıra geldikçe gülüştüklerimiz.

Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Bu form her bir grubun uygulanan etkinlikteki performansını değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Grubun aldığı puan “toplam” sütununa yazılacak. Genel değerlendirme bölümüne ise toplam puan, **0-3 ise (geliştirilmeli), 4-6 ise (orta), 7-9 ise (iyi)** yazılacak.

Ölçüt	Başarı Düzeyleri			Toplam	Genel Değerlendirme
	3-İyi	2-Orta	1-Geliştirilmeli		
Zaman Yönetimi	Grup, oyunu yetmiş saniyeden daha az zamanda tamamlar.	Grup, oyunu 70-80 saniye arasında tamamlar.	Grup, oyunu seksen saniyeden fazla sürede tamamlar.		
Söz Sanatlarını Doğru Bulma	Söz sanatlarının 6-7 tanesini doğru bulur.	Söz sanatlarının 3-5 tanesini doğru bulur.	Söz sanatlarının 1-2 tanesini doğru bulur.		
Öğrenilen Bilgileri Kullanma	Söz sanatlarından “benzetme, kişileştirme, karşıtlık ve abartma”nın her birine örnek verir.	Söz sanatlarından üç tanesine örnek verir.	Söz sanatlarından bir iki tanesine örnek verir ya da hiç veremez.		

3. ETKİNLİK

Kelime Çarkı Oyunu

<https://wordwall.net/tr/resource/78912116>



Ders	Türkçe
Sınıf Düzeyi	7. sınıf
Öğrenme Alanı	Okuma
Kazanım	T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

Etkinlik Adı	Kelime Çarkı
Kullanılacak Materyaller	“Mürefteci Kadınlar ve Emin Astsubay” metninin yazılı olduğu okuma metni, Akıllı tahta, A4 kâğıdı.
Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Cevap Anahtarı, Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Etkinlik Uygulama Yönergesi ve Aşamaları

- Öğrenciler dört gruba ayrılır.
- Önce okuma metni öğrencilere dağıtılır ve bu metni sessizce okurken öğrencilerden tahtaya yazılan kelimeleri, metinden bulup altını çizmeleri istenir.
- Bunun için öğrencilere 15 dakika süre verilir.
- Öğrencilere, buldukları kelimelerle ilgili dijital bir oyun oynayacakları söylenir.
- Oyunun kuralları öğrencilere anlatılır.
- Öğretmenin seçeceği bir öğrenci tahtaya çıkar, çarkı on kez çevirir ve çarkta çıkan kelimeleri her grup, kâğıda not eder. Öğrencilerden, bu kelimelerin anlamını metinden hareketle yazıp cümle içinde kullanmaları istenir.
- Öğretmen süreyi başlatır ve bitiren her grubun kâğıdına bitirdikleri süreyi yazar.
- Oyunun sonunda her grubun verdiği cevaplar öğretmen tarafından kontrol edilir.
- Değerlendirme sonuçları analitik dereceli puanlama anahtarına işlenir.
- En fazla puanı alan grup birinci seçilir ve ödüllendirilir.
- Öğrencilere eksik ve yanlış bilgileriyle ilgili geri bildirim verilir.
- Ardından öğrencilere, sözlü olarak metinle ilgili sorular sorulur ve metni kısaca özetlemeleri, ana fikrini söylemeleri istenir.
- Öğrencilere öz değerlendirme görevi verilir.

Geri Bildirim Süreci	
Nasıl Geri Bildirim Verileceğine Yönelik İfadeler	Performansı “iyi” düzeyde olan gruptaki öğrencilere “Metindeki kelimelerin anlamlarını bağlamdan hareketle çok iyi kavramışsınız. Kelimelerin anlamını doğru tahmin ettiğiniz için kolaylıkla cümle içinde kullanmışsınız ve bütün bunları çok kısa bir sürede yapmışsınız. Performansı “orta” düzeyde olan grubun öğrencilerine “... kelimelerinin anlamlarını tam kavrayamamışsınız. Bazı kelimeleri cümle içinde kullanmakta zorlanmışsınız. Bunun için metinde kelimenin geçtiği cümleye tekrar bakın ve cümlelerin anlamına göre kelimeyi tahmin edin. Bu şekilde kelimeleri cümle içinde kullanırken de sorun yaşamayacaksınız. Performansı “geliştirilmeli” düzeyde olan gruba ise “...kelimelerinin anlamlarını doğru belirleyemediğiniz için cümle içinde de kullanamamışsınız. Bu kelimelere tekrar metinden bakarak anlamını tahmin etmeye çalışın. Süre konusunda daha dikkatli olabilirsiniz.” biçiminde yönlendirmeler yapılabilir.
Yönlendirme (Eksik ve Yanlış Öğrenmeler İçin)	Öğretmen, öğrenciyle birlikte metindeki cümleleri ve paragrafları inceleyerek kelimenin anlamının bağlamdan hareketle nasıl bulunacağını öğrenciye gösterir. Yine öğrencilerden, Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük’e bakarak etkinlikteki kelimelerin anlamlarını bulup deftere yazmalarını ister. Kelime çarkında kalan diğer kelimelerin anlamlarını bulup bu kelimeleri cümle içinde kullanır.

Farklılaştırma	
Destekleme	Öğretmen kelimelerin eş ya da zıt anlamlarını varsa söyler. Günlük hayattan örnekler vererek kelimeleri cümle içinde kullanır. Bazı kelimelerin görsellerini gösterebilir. Etkinlikteki kelimeyi kısa cümleler içinde kullanarak öğrencinin kelimeyi doğru kavramasını sağlayabilir.
Zenginleştirme	Öğrencilerden, ders kitabındaki bir başka metinde geçen bilinmeyen kelimelerin anlamlarını önce bağlamdan hareketle tahmin etmeleri ve ardından sözlük kullanarak bu kelimelerin anlamlarını not etmesi istenebilir. Öğrenci bu şekilde bir sözlük hazırlayabilir.



MÜREFTELİ KADINLAR VE EMİN ASTSUBAY

Müreftede, Tekirdağ'ın Şarköy ilçesine bağlı küçük bir deniz kasabasıydı. Balkan Savaşı sırasında Bulgarların eline geçmişti. Onlar, burayı yakıp yıkmışlardı ama buna rağmen güzelliği yerindeydi. Bu yörede tuğla ocakları, ipekçilik ve bağcılık meşhurdur.

Müreftede, Çanakkale Savaşı sırasında çok önemli bir görev üstlendi: Yaralılara bakmak! Bunda Mürefteli kadınların da çok büyük katkısı vardı. Çanakkale'de yaralanan subay ve erlerimiz burada kurulan hastane ve bakım evlerine getirilerek tedavi ediliyordu. Bu sırada Müreftede'nin tek okulu da hastaneye dönüştürülmüştü. Okul sıralarının üzerine yataklar seriliyor, hastalar burada tedavi oluyordu. Her Mürefteli kadın, gönüllü hasta bakıcı ya da hemşireydi. Mürefteli kadınların canla başla çalışmaları gerçekten görülmeye değerdi. Her kadın, evinde yaptığı ev yemeklerini buraya getiriyor, yaralılara elleriyle yediriyordu. Hastalar bundan çok memnun kalıyordu. Zaten Mürefteli kadınların yakınları da askerdi. Yaralılara bakarken kocalarını, kardeşlerini hatırlıyor; kendilerini avutuyorlardı.

Mürefteli kadınların bu özverili davranışları yaralı askerlerimize büyük moral veriyordu. Çünkü kendilerini evlerinde gibi hissediyorlardı. Mürefteli Ayşeler, Fatmalar, Haticeler hep birlikte iş bölümü yaparak kimi çarşafı yıkıyor, kimi de yemek pişiriyordu. Kimisi de ağır yaralı askerlerin başından bir an olsun ayrılmıyorlardı. Onların ilaçlarını veriyor, yemeklerini yediriyorlardı.

15 Temmuz günü, Mersinli Astsubay Emin Bey, Yeşilsirt'ta yaralı bir askere yardım ederken atılan bir el bombasıyla sırtından yaralanmıştı. İlk tedaviden sonra sahra hastanesi için gerilere götürülmüştü. Buradan da bir gemiyle Müreftede'ye getirilmişti. Emin Bey, buraya gelirken Mürefteli kadınların ününü duymuştu. Doğrusu buraya gelmekten çok memnundu. Anlatılanlar inanılacak gibi değildi. Şimdiye kadar görülmemiş ilgiyle bakılıyordu hastalar. Emin Bey, Müreftede'deki okul hastaneye yatırıldı. Hemen sıcak suyla yıkandı ve temiz giysiler giydirildi. Tırnakları kesildi, tıraş edildi. Sonra sıraların üzerindeki bir yatağa yatırıldı. Başına ise kimliği yazıldı:

— Mersinli Astsubay Emin Bey.

Daha sonra Emin Bey'e tereyağı sürülmüş ekmek, çay, peynir getirdiler. Ardından da süt ve yoğurt getirdiler. Ayrıca ihtiyacı olur diye (...) bir de mendil verildi. Çarşafın, mendillerin ve pijamaların üzerine el işlemesiyle "Mürefteli Kadınlar" yazıyordu. Savaşın, seferlerin sıkıcı ve bunaltıcı yaşamından sonra böyle şefkat dolu bir yuva tüm çekilenleri unutturuyordu. İnsanın buradan ayrılması gelmiyordu. Bu güzel karşılamadan sonra Emin Bey derin bir uykuya daldı. Uyandığında ise başında (...) genç bir kadın, elinde ilaçla bekliyordu. Bu genç kadının ismi Serpil'di.

Serpil Hanım onun uyandığını görünce,

— Emin Bey, geçmiş olsun. Lütfen ilacınızı alır mısınız, dedi.

— Teşekkür ederim!

— İsminizi öğrenebilir miyim?

— Serpil...

— Burası ne güzel böyle, siz de Mürefteci misiniz?

— Evet. Benim eşim de Sina Cephesi'nde. Sekiz aydır haber alamıyorum. Buraya gönüllü olarak katıldım. Evde boş boş oturacağıma burada sizlere hizmet ederim, dedim. Böylece canım da sıkılmaz. Sizleri görünce eşimi görmüş gibi oluyorum. Acaba şimdi onlar ne hâldedir?

— Oraları bilirim. Beyrut Astsubay Okulu'nda1 okumuştum, eğitim için çöle giderdik. Oraları çöldür. Sık sık fırtınalar olur. Çok da sıcaktır. Allah kocanıza kolaylık versin. Bu sırada Serpil Hanım'ın gözlerinden yaşlar boşaldı. Emin Bey buna çok üzüldü.

— Kusura bakmayın sizi üzdüm galiba. Sadece oralarını size anlatmaya çalışmıştım.

— Önemli değil efendim. Ne fark eder. Ha benim kocam ha başkasının... Vatan hizmeti değil mi? Neyse ben artık gideyim de başka hastaların ilaçlarını vereyim. Tekrar gelirim. Emin Bey, Serpil Hanım'ın hüznü çok etkilenmişti. Özellikle (...) gözlerindeki derin hüznü onu daha da üzmüştü. Dışarıdan sık sık top sesleri geliyordu. Oysa burası cepheye çok uzaktı. Emin Bey yanındaki askere:

— Buralar da mı bombalanıyor, dedi.

— Evet, komutanım. Sık sık bombalanır. Geçenlerde şu ilerdeki sanatoryum bombalanmış, çok sayıda yaralı asker şehit olmuştu. İngiliz (...) bu, hiç durur mu? Hastaneleri bile bombalıyorlar.

Önce balonlarla yön buluyor, yerini belirliyor sonra da gemilerle bombalıyorlar.

— Desene burada da rahat yok insana!

— Evet, öyle komutanım.

Akşam yemeğinden sonra Serpil Hanım tekrar koğuşları dolaşmaya başladı. Yemekten sonra hastalara tek tek ilaç veriyordu. Emin Bey'in yanına da geldi. İlacını verdi.

Emin Bey:

— Serpil Hanım, burada da bize rahat yok baksanıza. Sık sık top sesleri geliyor.

— Evet efendim. Burada da rahat yok. İngiliz gemileri buraları da bombalıyor. Bazen uçaklar üzerimizden geçerken bomba atıyorlar. Binaların üzerinde Hilal-i Ahmer (Kızılay) işareti olduğu hâlde...

— Cephe de öyleydi. Tepelerin arkasına yaptığımız sahra hastanelerini bile bombalıyorlardı.

Haa unuttum, eşinizden bir haber var mı?

— Yok komutan... Neredeseymiş? Daha bir yıllık evliydik. Bu savaş bizi erken ayırdı. Allah izin verirse sağ salim gelir ve kurtuluşa beraber seviniriz.

— İnşallah sağ salim gelir.

Astsubay Emin Bey burada çok iyi bakıldı. Yirmi gün içinde yaraları iyileşti ve cepheye döndü. Hastanedeki son günlerinde Serpil Hanım'ı görememişti. Ayrılırken ona teşekkür ederek vedalaşmak istedi. Kime sorduysa bilmiyoruz, dediler. O da Serpil Hanım'a bir mektup yazarak veda etti. Bunu da Başhemşire Hatice Hanım'a verdi. Serpil Hanım'ın asaleti, hüznü çakır gözleri, Emin Bey'in aklından

asla çıkmadı. Emin Bey, Çanakkale Savaşı'ndan sonra ilginç bir tesadüf sonucu Sina Cephesi'ne gitti. Burada savaşırken patlayan bir top mermisiyle 30 Ekim 1917 günü iki gözünü de kaybetti. (...)
Hep müteşekkir kaldı Mürefteli kadınlara...

Ercan DOLAPÇI
Büyük Vatan Savunması Çanakkale/
Mürefteli Kadınlar ve Emin Astsubay
(Kısaltılmıştır.)



CEVAP ANAHTARI

KELİMELER	ANLAMLARI
Hüzün	Üzüntü.
Cephe	Bir şeyin veya yapının ön tarafta bulunan bölümü.
Koğuş	Kışla, okul, tutukevi, hastane vb. kalabalık yerlerde, içinde birçok kimsenin yattığı veya barındığı büyük oda.
Asalet	Soyluluk.
Tesadüf	Yalnızca ihtimallere bağlı olduğu düşünülen olayların kesin olmayan, değişebilen sebebi.
Sefer	Yolculuk.
Moral	Bir insanın ruhsal gücü, manevi güç.
Memnun	Herhangi bir olaydan veya durumdan ötürü sevinç duyan, kıvançlı, mutlu.
Meşhur	Ünlü.
Avutmak	Bir kimsenin acısını veya sıkıntısını yatıştırmak; avundurmak, teselli etmek.
Özverili	Özveri ile davranan, özverisi olan; özveren, fedakâr.
Tedavi	Çeşitli yöntemlerle hastalığı iyileştirme; terapi.
Ün	Herkesçe bilinme, tanınma durumu; san, nam, şöhret, şan.
Şefkat	Sevecenlik.

CÜMLELER
Hasta olan arkadaşını uzaktan görünce içini bir hüzün kapladı.
Kahraman asker, savaşın en ön cephesinde çarpışıyordu.
Komutan koğuşa gelerek askerlere selam verdi.
Her Türk askeri asalet sahibidir.
Onunla tesadüfen karşılaştık.
Otobüs son seferini gece yaptı.
Çok üzüntü yaşamasına rağmen moralini hiç bozmadı.
Yaptığı bu iyilikle herkesi memnun etti.
Atatürk tüm dünyanın tanıdığı meşhur bir komutandır.
Morali bozuk arkadaşını avutmak için çok çalıştı.
Özverili davranışlarıyla herkesin gönlünü kazandı.
Tedavi masraflarını zengin bir iş adamı karşıladı.
Ünlü sanatçı sergide sevenleriyle buluştu.
Bir annenin şefkati hiçbir şeyle kıyaslanamaz.

Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Bu form her bir grubun uygulanan etkinlikteki performansını değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Grubun aldığı puan “toplam” sütununa yazılacak. Genel değerlendirme bölümüne ise toplam puan, **0-2 ise (geliştirilmeli), 3-5 ise (orta), 6-9 ise (iyi)** yazılacak.

Ölçüt	Başarı Düzeyleri			TOPLAM	GENEL DEĞERLENDİRME
	3-İyi	2-Orta	1-Geliştirilmeli		
Zaman Yönetimi	Grup, oyunu 10-15 dakika içinde tamamlar.	Grup, oyunu 15-20 dakika içinde tamamlar.	Grup, oyunu 20 dakikadan fazla sürede tamamlar.		
Kelimelerin Anlamlarını Doğru Tahmin Etme	8-10 kelimenin anlamını doğru tahmin edip yazar.	4-7 kelimenin anlamını doğru tahmin edip yazar.	1-3 kelimenin anlamını doğru tahmin edip yazar.		
Kelimeleri Cümle İçinde Kullanma	8-10 kelimeyi cümle içinde kullanır.	4-7 kelimeyi cümle içinde kullanır.	1-3 kelimeyi cümle içinde kullanır.		

4. ETKİNLİK

Bil ve Kazan Oyunu

<https://learningapps.org/watch?v=p7b755e6j24>



Ders	Türkçe
Sınıf Düzeyi	7. sınıf
Öğrenme Alanı	Okuma
Kazanım	T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar. T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

Etkinlik Adı	Bil ve Kazan
Kullanılacak Materyaller	“Beyaz Gemi” metni, Akıllı tahta, A4 kâğıdı.
Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Cevap Anahtarı, Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Etkinlik Uygulama Yönergesi ve Aşamaları

- Öğrenciler beş gruba ayrılır.
- Metin öğrencilere dağıtılır ve öğrencilerden metni, cümlelerdeki anlam ilişkilerine dikkat ederek okumaları istenir.
- Bunun için öğrencilere 15 dakika süre verilir.
- Öğrencilere, birazdan metne yönelik çıkarımlarda ve yorumlarda bulunacağı, dijital bir oyun oynayacakları söylenir.
- Oyunun kuralları öğrencilere anlatılır.
- Ardından öğrenciler gruplar hâlinde tahtaya çıkar.
- Öğrencilerden oyundaki soruları cevaplamaları istenir.
- Her oyunun sonunda hangi grubun kaç puan aldığı not edilir.
- Oyunun sonunda her grubun verdiği yanlış ve doğru cevaplar yazılı olarak hazırlanan cevap anahtarına göre kontrol edilerek öğrenciye bildirilir.
- Değerlendirme sonuçları analitik dereceli puanlama anahtarına işlenir.
- En fazla puanı alan grup birinci seçilir ve ödüllendirilir.
- Öğrencilere eksik ve yanlış bilgileriyle ilgili geri bildirim verilir.

Geri Bildirim Süreci	
Nasıl Geri Bildirim Verileceğine Yönelik İfadeler	Performansı “iyi” düzeyde olan gruptaki öğrencilere “Metindeki ipuçlarını ve cümlelerdeki anlamları kavramanız çok güzel. Sadece metnin ana fikrini değil, aynı zamanda alt anlamları da başarıyla kavramışsınız. Özellikle ... cümlelerindeki detayları görmeniz çok başarılı.” Performansı “orta” düzeyde olan grubun öğrencilerine “.... Cümlelerdeki anlamları doğru tespit etmişsiniz ancak ... cümlelerindeki detayı görememişsiniz. Metni anlam birimlerine ayırıp kullanılan sözcükleri ve bağlamı dikkate alırsanız daha başarılı olursunuz. ... cümlesinde koşul, karşılaştırma, amaç-sonuç anlamı katan sözcüklere daha dikkat edin. Performansı “geliştirilmeli” düzeyde olan gruptaki öğrencilere ise “Cümlelerin anlamını çözmekte biraz zorlandınız. Çünkü bağlama dikkat etmediniz. Özellikle... cümlelerine biraz daha odaklanın. Şimdi burada cümleye amaç, karşılaştırma, koşul, benzetme katan ifadeleri görebildiniz mi? ” gibi yönlendirmelerle öğrencilerin yanlışlarını fark etmesi sağlanabilir.
Yönlendirme (Eksik ve Yanlış Öğrenmeler İçin)	Öğretmen, öğrencilerin cümlelerde hangi anlam ifadelerini bulmakta zorlandığını tespit eder. Örneğin, “Burada neden bu anlamı çıkardığınızı anlayabiliyorum ancak yazarın burada ifade ettiği anlam bu değil. Hadi, tekrar cümleleri gözden geçirelim.” diyerek yanlış öğrenmeleri giderebilir. Özellikle bağlamın önemini vurgulayarak bunu gözden kaçırmamaları gerektiğini belirtir. Metinden sorulardaki anlamları örneklendirecek başka cümleler bulur.

Farklılaştırma	
Destekleme	Öğretmen, cümlede anlam konusuna örnek olabilecek kısa cümleleri metinden bularak öğrencilere okur. Uzun cümleleri de parçalara ayırarak öğrencilerin anlam birimlerini kavramasını sağlar. Örnek verirken günlük hayattan da örnek verebilir. Bu şekilde öğrencinin aklında daha kolay kalacaktır.
Zenginleştirme	Öğretmen, cümlelerdeki dil yapılarını analiz ederek bunların ne anlama geldiğini öğrencilere söyler. Böylece metindeki cümleler daha iyi analiz edilir. Öğretmen, öğrencilerden kitaptaki diğer metinlerde geçen anlam ilişkilerine örnek olabilecek cümleler bulmasını ister.



BEYAZ GEMİ

(Bir vadide yer alan üç evden birinde Mümin dede ve torunu yaşamaktadır. Hiç arkadaşı olmayan ve henüz okula başlamamış olan çocuk, bu küçük dünyada mutlu olmaya çalışmaktadır. Annesi ve babası olmayan çocuk; babasının beyaz bir geminin kaptanı olduğuna ve bir gün, başı insan başı olan bir balık olup beyaz gemiye kadar yüzerek babasına kavuşacağına inanmaktadır. Aşağıdaki metin eserin ikinci bölümünden alınmıştır.)

Karavul Dağı'nın tepesinden, dört yönde ta ufuklara kadar uzanan engin bir manzara görünüyordu. Yüzükoyun yere yatan çocuk, dürbünü gözlerine ayarlamaya başladı. Çok uzakları gösteren güzel bir sahra dürbünü idi bu. Onu dedesine uzun yıllar ormanda görev yaptığı için armağan olarak vermişlerdi. Ama bizim ihtiyar "Gözlerimin nesi var?" diye onu yanında taşımak istememiş, torununa vermişti. Çocuğun en sevdiği oyuncaktı bu.

O gün dağın tepesine dürbünle birlikte çantasını da götürdü. Dürbünün yuvarlak, küçük penceresinde önce her şey yerli yerine oturdu ve netleşti. Bunu yapmak çok hoşuna gidiyordu çocuğun. Görüntü netleşince ayarı bozmamak için bir süre soluğunu tutup seyretti. Sonra başka yere çevirdi dürbünü. Her şey yeniden birbirine karıştı ve çocuk bir daha ayarladı dürbünü.

Her yeri, her şeyi görüyordu buradan. Üzerlerine ancak göğün çıkabildiği yüksek dağların karlı dorukları bile görünüyordu. Bunlar, dünyayı kaplayan yüksek dağların ardında ve onlardan daha yüksekteydiler. Onlardan daha alçak olan dağların tepeleri çam ormanlarıyla kaplıydı. Eteklerdeki gür orman ise geniş yapraklı ağaçlardan oluşuyordu. Sonra, Kungey Dağlarının güneşe dönük yamaçlarını görürdü. Ottan başka bir şey bitmiyordu bu yamaçlarda. Daha aşağıda, göl tarafında daha alçak kaya tepeler vardı. Göle doğru uzanan vadi kayalıktı. Yine o tarafta tarlalar, bahçeler, köyler vardı. Yeşil ekin alanları yer yer sararmaya başlamıştı. Hasat zamanı yaklaşıyordu. Yollarda sıçan kadar küçük görünen arabalar arkalarında bir toz bulutu bırakarak gelip gidiyorlardı. Yeryüzünün ta öbür ucunda, görülebilen yerin en uzağında, kumlu sahilin ötesinde, ortası kabarık gibi duran bir göl görünüyordu. Isık Göl idi bu. Yer ve gök orada birleşiyordu. Ondan ötede hiçbir şey yoktu. Göl, pırıl pırıl parlıyordu. Kimiltisiz ve ıssızdı. Yalnız sahilde, dalgaların ak köpükleri güçlkle fark ediliyordu. Çocuk o yöne uzun uzun baktı. Sonra, "Beyaz gemi daha görünmüyor." dedi çantasına. "Hadi, okulumuza bir defa daha bakalım."

Okula uzun uzun baktıktan sonra dürbünü yine göle çevirdi. Değişen bir şey yoktu orada. Beyaz gemi hâlâ görünmüyordu. Göle sırtını döndü, dürbünü bir kenara koydu ve bu defa çıplak gözle yamacın aşağılarını seyre daldı. Dağın hemen dibinde, gümüş dere vadi boyunca gürül gürül akıyordu. Onun yanında ve onun gibi kıvrıla kıvrıla bir yol uzanıyor, bir dağın arkasında çayla birlikte bu yol da kayboluyordu. Karşı kıyı dik ve ormanlıktı. San Taş Ormanları hemen oradan başlıyor ve dağların karlı tepelerine kadar uzanıyordu. En yüksek yerlere kadar çıkan ağaçlar çam ağaçlarıydı. Karların ve kayaların arasından yükselen uçları küçük kara fırçalar gibi duruyordu tepelerin doruğunda.

Çocuk, bölgenin tek yerleşim yerindeki evlere, kulübelere ve ahırlara alaylı alaylı baktı. Yukarıdan bakınca ne kadar küçük, ne kadar da eften püften görünüyorlardı! Çayın daha aşağı kıyısında dost kayalarını gördü: Deve'yi, Kurt'u, Eyer'i, Tank'ı, hepsini. Onları ilk defa buradan, Karavul Dağı'nın başından, dürbünle seyretmiş ve bu adları da o zaman vermişti.

Afacan afacan gülümseyerek kalktı ve yerden bir taş alıp evlere doğru attı. Ama taş oraya ulaşmadı, biraz aşağıya, yamacın üzerine düştü. Sonra yine olduğu yerde oturdu ve dürbünü yine dayadı gözlerine. (...)

Dürbünü ufka çevirdi ve birden nefesini tuttu. Tamam! Geliyordu! Gemiye görür görmez her şeyi unuttu. Ta orada, Isık Göl'ün mavi, masmavi yüzeyinde, büyük, beyaz gemi süzülüp geliyordu. Hey güzel gemi, hey! Sıra sıra bacaları olan, uzun, güçlü, güzel gemi! Sanki iple çekiliyormuş gibi dümdüz ilerliyordu. Çocuk alelacele gömleğinin ucuyla dürbünün camını sildi, güzelce ayarladı. Şimdi geminin hatları daha net idi. Dalgaların etkisiyle hafifçe sallandığını, gerisinde bıraktığı beyaz ve saydam köpüklü izini de fark ediyordu artık. Gözünü ayırmadan hayran hayran bakıyordu gemiye. Elinde olsa, gücü yetse gemiye rica edecek, çok daha yakından geçmesini isteyecekti. Böylece içindeki insanları da görebilirdi. Ama geminin ondan haberi bile yoktu. Ağır ağır, heybetle, yoluna devam ediyordu. Nerden gelip nereye gittiği de belli değildi. Uzun uzun baktı gemiye. Ne zaman bir balığa dönüşeceğini, çaya atlayıp yüze yüze ona, o beyaz gemiye ne zaman ulaşacağını düşünüyordu hep. (...)

Cengiz AYTMATOV
Çev.: Refik ÖZDEK
(Kısaltılmıştır.)

CEVAP ANAHTARI

SORULAR	CEVAPLAR
Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sebep-sonuç ilişkisi vardır?	Onu dedesine uzun yıllar ormanda görev yaptığı için armağan olarak vermişlerdi.
Aşağıdaki cümlelerin hangisinde karşılaştırma anlamı vardır?	Çocuğun en sevdiği oyuncaktı bu.
Aşağıdaki cümlelerin hangisi öznellik-nesnellik açısından diğerlerinden farklıdır?	Ortada duran göl Isık Gölü idi.
Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yargı gerekçesiyle birlikte verilmiştir?	Görüntü netleşince ayarı bozmamak için bir süre soluğunu tutup seyretti.
"Gümüş dere vadi boyunca gürül gürül akıyordu." cümlesinde hangi anlam ilişkisi vardır?	Benzetme
"İhtiyar bir kadının elindeki iplik bile fark ediliyordu dürbünle." cümlesinde hangi anlam ilişkisi vardır?	Abartma

Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Bu form her bir grubun uygulanan etkinlikteki performansını değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Grubun aldığı puan “toplam” sütununa yazılacak. Genel değerlendirme bölümüne ise toplam puan, **0-3 ise (geliştirilmeli), 4-6 ise (orta), 7-9 ise (iyi)** yazılacak.

Ölçüt	Başarı Düzeyleri			Toplam	Genel Değerlendirme
	3-İyi	2-Orta	1-Geliştirilmeli		
Puanlama	Grup, oyundaki en yüksek puanı alır.	Grup; “beş bin, elli bin veya iki yüz elli bin” puan alır.	Grup; “beş yüz ve bin” puan alır.		
Soruların Cevabını Doğru Bulma	Soruların 6-7 tanesini doğru cevaplar.	Soruların 3-5 tanesini doğru cevaplar.	Soruların 1-2 tanesini doğru cevaplar.		
Soruları Tek Turda Cevaplama	Soruların hepsini tek turda doğru cevaplar.	Soruları üç turda doğru cevaplar.	Soruları üçten fazla turda doğru cevaplar.		

5. ETKİNLİK

Sıra Sende Oyunu

Ders	Türkçe
Sınıf Düzeyi	7. sınıf
Öğrenme Alanı	Okuma
Kazanım	T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.

Etkinlik Adı	Sıra Sende Oyunu
Kullanılacak Materyaller	“Toprak” şiiri, şiirle ilgili bulmaca ve sorunun yer aldığı A4 kâğıdı.
Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Cevap Anahtarı, Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Etkinlik Uygulama Yönergesi ve Aşamaları
• Öğrenciler beş gruba ayrılır. • Şiir öğrencilere dağıtılır ve öğrencilerden şiiri anahtar kelimelere ve söz sanatlarına dikkat ederek okumaları istenir. • Bunun için öğrencilere 15 dakika süre verilir. • Öğrencilere, birazdan okudukları metin ile ilgili bir oyun oynayacakları söylenir. • Oyunun kuralları öğrencilere anlatılır. • Öğretmen, her gruba etkinlik kâğıdını verir. • Oyunun sonunda her grubun verdiği cevaplar, hazırlanan cevap anahtarına göre kontrol edilerek öğrencilere bildirilir. • Değerlendirme sonuçları analitik dereceli puanlama anahtarına işlenir. • Öğretmen, en fazla puanı alan grubu birinci seçer ve ödüllendirir. • Öğrencilere eksik ve yanlış bilgileriyle ilgili geri bildirim verilir.

Geri Bildirim Süreci	
Nasıl Geri Bildirim Verileceğine Yönelik İfadeler	Performansı “iyi” düzeyde olan gruptaki öğrencilere “Kelimeleri doğru anlamlandırıp şiirdeki önemli kavramları net bir şekilde belirleyebildiğiniz için sizi tebrik ederim. Bu yeteneğiniz sizi çoğu alanda başarıya taşıyabilir. Şiirdeki kelimelerin bağlamına dikkat ettiğiniz için kelimeleri de kolayca cümle içinde kullanabildiniz. Ayrıca şiirdeki mecazları ve sembolleri doğru tespit ettiğiniz için sanatları bulma konusunda da oldukça iyiydiniz.” Performansı “orta” düzeyde olan grubun öğrencilerine “Bulmacayı büyük oranda doğru yapmışsınız. Birkaç küçük detaya dikkat ederek ve bazı kelimeleri daha yakından inceleyerek başarılı olabilirsiniz. Bu sayede kelimeleri anlamlarına uygun cümlede de kullanabilirsiniz. Şiirdeki bazı sanatları kaçırmış olabilirsiniz ancak tekrar şiiri dikkatli okuduğunuzda sembolik ifadeleri daha kolay çözümleyebileceksiniz. Performansı “geliştirilmeli” düzeyde olan gruptaki öğrencilere ise “Bulmacayı yaparken zorlanmış olabilirsiniz. Bunun için şiirdeki önemli kelimelere odaklanarak dörtlük dörtlük ilerleyebilirsiniz. Şiirin temasına ve anahtar kelimelerine dikkat ettiğinizde bu bulmacayı daha iyi çözeceksiniz. Dolayısıyla kelimeleri cümle içinde de kullanabileceksiniz. Ayrıca şiirin anlatımına dikkat ederek sanatları daha kolay tanıyabilirsiniz.” gibi yönlendirmelerle öğrencilere güdüleyici geri bildirimler verilebilir.
Yönlendirme (Eksik ve Yanlış Öğrenmeler İçin)	Öğretmen; çengel bulmaca dışında, söz sanatları ve anahtar kelimeler üzerine bireysel çalışma kâğıtları vererek öğrencilerin eksik bilgilerini tamamlamalarına yardımcı olabilir. Yine yapılan etkinlikteki kelimeleri ve sanatları bulmak için şiir dörtlüklere ayrılarak daha kolay bir hale getirilebilir. Çengel bulmaca etkinliğini her metinden sonra yapabilir.

Farklılaştırma	
Destekleme	Öğretmen, etkinlikteki çengel bulmacayı bölümlere ayırarak her bir bölümü teker teker ele alabilir. Bunları yaparken öğrencilerin hangi ipuçlarına odaklanmaları gerektiğini gösterebilir. Söz sanatlarıyla ilgili kısa dizelerle alıştırma yapabilir. Öğrencilerle birlikte kısa bir şiir üzerinden hem anahtar kelime hem söz sanatları çalışması yapılabilir.
Zenginleştirme	Öğretmen, öğrencilerden verilen şiiri benzer temadaki şiirlerle kıyaslamasını isteyebilir. Öğrencilere şiir defteri tutmalarını ve oradaki şiirleri incelemelerini söyleyebilir. Bulmaca çözme etkinliğini, dijital ortamlarda öğrencilere yaptırarak daha hızlı geri bildirim almasını sağlayabilir. Öğrencilerden bir metne yönelik bulmaca hazırlamaları istenebilir.



TOPRAK

Dost dost diye nicesine sarıldım
Benim sadık yârim kara topraktır
Beyhude dolandım boşa yoruldum
Benim sadık yârim kara topraktır

Nice güzellere bağlandım kaldım
Ne bir vefa gördüm ne fayda buldum
Her türlü isteğim topraktan aldım
Benim sadık yârim kara topraktır

Koyun verdi kuzu verdi süt verdi
Yemek verdi ekmek verdi et verdi
Kazma ile dövmeyince kıt verdi
Benim sadık yârim kara topraktır

Âdem'den bu deme neslim getirdi
Bana türlü türlü meyve yetirdi
Her gün beni tepesinde götürdü
Benim sadık yârim kara topraktır

Karnın yardım kazmayınan belinen
Yüzün yırttım tırnağınan elinen
Yine beni karşıladı gülünen
Benim sadık yârim kara topraktır
(...)

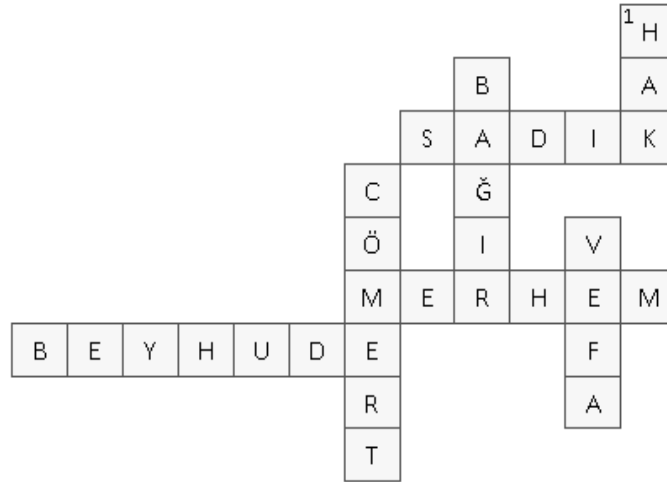
Havaya bakarsam hava alırım
Toprağa bakarsam dua alırım
Topraktan ayrılısam nerde kalırım
Benim sadık yârim kara topraktır

Dileğin varsa iste Allah'tan
Almak için uzak gitme topraktan
Cömertlik toprağa verilmiş Hak'tan
Benim sadık yârim kara topraktır
Bütün kusurumuz toprak gizliyor
Merhem çalıp yaralarım düzlüyor
Kolun açmış yollarımı gözlüyor
Benim sadık yârim kara topraktır

Her kim ki olursa bu sırra mazhar
Dünyaya bırakır ölmez bir eser
Gün gelir Veyssel'i bağrına basar
Benim sadık yârim kara topraktır

Âşık Veyssel ŞATIROĞLU (Kısaltılmıştır.)

CEVAP ANAHTARI



Yatay olarak

3. Doğru, gerçek, sadakatli.
6. Deriye sürülerek kullanılan, içinde birçok etkili madde bulunan, yumuşak ve koyu kıvamda, yağlı veya yağsız ilac.
7. Bos, yararsız, gereksiz, boşuna.

Dikey olarak

1. Tanrı, Allah.
2. Vücudun boyunla karın arasında bulunan ve kalp, akciğer vb. organları içine alan bölümü, sine, göğüs.
4. Verimi iyi ve bol olan, verimli.
5. Sevgiyi sürdürme, sevgi, dostluk bağlılığı.

Karnın yardım kazmayının belinen
Yüzün yırttım tırnağınan elinen
Yine beni karşıladı gülünen
Benim sadık yârim kara topraktır

Yukarıdaki dördlükteki söz sanatlarını yazınız.

Benzetme ve kişileştirme.

Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Bu form her bir grubun uygulanan etkinlikteki performansını değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Grubun aldığı puan “toplam” sütununa yazılacak. Genel değerlendirme bölümüne ise toplam puan, **0-3 ise (geliştirilmeli), 4-6 ise (orta), 7-9 ise (iyi)** yazılacak.

Ölçüt	Başarı Düzeyleri			Toplam	Genel Değerlendirme
	3-İyi	2-Orta	1-Geliştirilmeli		
Söz Sanatlarını Bulma	Grup, her iki sanatı da doğru bulur.	Grup, sanatlardan birini doğru bulur.	Grup, sanatların hiçbirini bulamaz.		
Kelimeleri Doğru Bulma	5-6 kelimeyi doğru bulur.	3-4 kelimeyi doğru bulur.	1-2 kelimeyi doğru bulur.		
Bilgiyi Kullanma	5-6 kelimeyi cümle içinde doğru bir şekilde kullanır.	3-4 kelimeyi cümle içinde doğru bir şekilde kullanır.	1-2 kelimeyi cümle içinde doğru bir şekilde kullanır.		

6. ETKİNLİK
At Yarışı Oyunu

<https://learningapps.org/watch?v=pu08n6kgn24>



Ders	Türkçe
Sınıf Düzeyi	7. sınıf
Öğrenme Alanı	Okuma
Kazanım	T.7.3.29. Metin türlerini ayırt eder. T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. T.7.3.16. Metnin konusunu belirler. T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

Etkinlik Adı	At Yarışı
Kullanılacak Materyaller	“Başarıya Gitmek mi, Başarıyı Çekmek mi?” metninin yazılı olduğu okuma metni , Akıllı tahta, A4 kâğıdı.
Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Cevap Anahtarı, Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Etkinlik Uygulama Yönergesi ve Aşamaları

- Öğrenciler beş gruba ayrılır.
- Önce okuma metni öğrencilere dağıtılır ve bu metni sessizce, anlayarak okumaları istenir.
- Okurken metinde geçen koşul ifadelerinin altlarını çizmeleri istenir.
- Bunun için öğrencilere 15 dakika süre verilir.
- Öğrencilere, birazdan metinle ilgili sorulardan oluşan dijital bir oyun oynayacakları söylenir.
- Oyunun kuralları öğrencilere anlatılır.
- Ardından öğrenciler gruplar hâlinde tahtaya çıkar.
- Öğrencilerden, verilen soruların cevabı bulmaları istenir.
- Öğretmen, süreyi her grup için başlatır.
- Her oyunun sonunda hangi grubun ne kadar sürede, kaç doğru ve yanlış cevap verdiği not edilir.
- Ardından her grubun metinden dört koşul- sonuç cümlesi bulup A4 kâğıdına yazmaları istenir.
- Oyunun sonunda her grubun verdiği yanlış ve doğru cevaplar tahtadaki oyunun “Cevapları göster” bölümünden ve yazılı olarak hazırlanan cevap anahtarına göre kontrol edilerek öğrencilere bildirilir.
- Değerlendirme sonuçları analitik dereceli puanlama anahtarına işlenir.
- En kısa sürede ve en fazla puanı alan grup birinci seçilir ve ödüllendirilir.
- Öğrencilere eksik ve yanlış öğrenmeleriyle ilgili geri bildirim verilir.
- Öğrencilerle öz değerlendirme çalışması yapılır.

Geri Bildirim Süreci	
Nasıl Geri Bildirim Verileceğine Yönelik İfadeler	Performansı “iyi” düzeyde olan gruptaki öğrencilere “Metinle ilgili soruları iyi kavramışsınız. Metnin konusunu, türünü, metindeki cümlelerin ifade ettiği anlamları anlamışsınız. Süre konusunda da gayet hızlıydınız. Performansı “orta” düzeyde olan grubun öğrencilerine sorulara dair ipuçları verilerek onların metni yeniden gözden geçirmeleri sağlanabilir. “... paragraflara yeniden bakalım. Belki bu kez sorunun cevabını bulabilirsiniz. Şu sorularda gayet iyiydiniz. Metnin türünü doğru buldunuz. Süre konusunda biraz daha hızlı olabilirsiniz.” Performansı “geliştirilmeli” düzeyde olan gruba ise “Neden bu şekilde cevap verdiniz, metindeki hangi ipucundan yararlanarak bu kaniya vardınız? Aferin, şu soruları doğru anlamışsınız ama yanlış sorularınıza tekrar bakalım.” biçiminde yönlendirmeler yapılır.
Yönlendirme (Eksik ve Yanlış Öğrenmeler için)	Öğretmen, öğrencilerin metni anlamaları için metni küçük parçalara böler. “Önce bu cümlenin ne anlama geldiğine bakalım, sonra tüm paragrafı inceleyelim. Bu sorunun doğru cevabı şu paragrafta olabilir.” diyerek öğrencileri doğru bölüme yönlendirebilir. Bu şekilde metni anlamaya yönelik sorular, metnin türü, metinle ilgili çıkarımlar daha kolay çözülebilir.

Farklılaştırma	
Destekleme	Öğretmen, öğrenciler metni okumadan önce metinle ilgili kısa bir ön bilgi verip metni özetleyebilir. Öğrencilerin bildiği bir hikâyeden hareketle metnin anlamı, konusu ve ana fikrinin nasıl belirlendiği anlatılabilir. Ayrıca aynı metin türünde kısa metinler okunabilir. Metnin türünün özellikleri anlatılabilir.
Zenginleştirme	Öğrencilerden metni daha analitik değerlendirmelerini sağlamak için “Sizce yazar neden bu şekilde düşünmektedir? Siz olsaydınız bu durum karşısında ne yapardınız?” gibi metni değerlendirip kendi yorumlarını işe koşmaları sağlanabilir. Kitapta ya da öğretmenin derse getireceği aynı türde metinleri, öğrencilerin aynı şekilde değerlendirmeleri beklenebilir. Metin sorularını cevaplamanın yanı sıra metinle ilgili sorular oluşturmaları istenebilir.

BAŞARIYA GİTMEK Mİ, BAŞARIYI ÇEKMEK Mİ?

Hedefine ulaşmak için bir kapıdan geçmen gerekiyor ama o kapı kapalı. Önce o kapıyı *bir kez* çal ve sonra *“oluruna bırak.”* Bu *acemiliğin* yoludur.

Kapı açılmadı mı? Aynı kapıyı *kırk kez* daha çal! Bu *azmin* yoludur. Çoğunlukla işe yarar ama bazen yetmez. Azimli olduğun kadar akıllı ve esnek de olmalısın. Kapı hâlâ açılmadıysa etrafına bak ve gördüğün *diğer kırk kapıyı birer kez çal*. Bu *esnekliğin* yoludur.

Hâlâ açılmadı mı? Bu defa: *Kırk farklı kapıyı kırk kez çal!* Bu *kararlı esnekliğin* yoludur.

Bu kez açılma oranı yüzde seksendir. Yine mi açılmadı? Kararlı ve esnek düşünmek işe yaramadığında işe *biraz yaratıcılık* katmalısın. Bu defa: *Kırk farklı kapıyı kırk farklı şekilde çal!*

Bu sefer açılma oranı yüzde doksandır. Hâlâ istediğine ulaşamadıysan son olarak *zamanı (...)* kullan. Bir süre kenara çekil, *aktif bir sabırla bekle*, yeni oluşacak şartları izle. Şartlar lehine olacak şekilde değişmişse *aynı süreci baştan tekrarla*.

Uzun zamandır hiçbir şey değişmediyse ve artık beklemek istemiyorsan o zaman tam tersine bir strateji izlemelisin. O güne kadar yaptığın her şeyi unut. Kafa kaligrafisindeki kumları sil, yerleşik ezberlerini boz, *yeni bir yol icat edeceksin!*

Yeni stratejin şu: *Kapıyı çalan değil, kapısı çalınan olacaksın!* Bir kapıyı kırk kez çalma kararlılığını da kırk farklı kapıyı bir kez çalma esnekliğini de unut! *İsteyen değil, istenen* olacaksın.

Uzun ve zorlu bir yol bu ama eğer başarırsan sonuçları sana muhteşem bir onur yaşatacak. Dış dünyadan istediklerini *ısrarla talep etmeyi unut*. Kendi içine dön, içinde *yeni bir oluşum* başlat. Dünyanın tutkuyla senden isteyeceği yeni bir şey bulacaksın! Başarı stratejini ters çevir. (...) Başkalarının kapılarını zorlama, *öyle bir şey yap ki insanlar senin kapında biriksinsin*. Ne mi yapmalısın? Önce doğaya dön, bir ormana çekil. (...) Kitleleri fethetmek için bir süre onlardan uzaklaşman gerekir. Kendine ormanın içinde bir ev yapmakla işe başla! Evin kırk kapılı olsun!

Şimdi o evinin içinde oturup düşün: *Dışarıdaki dünyaya ne sunarsan herkes senin kapında birikir?*

Tıpkı bir zamanlar senin onların kapısını çaldığın gibi senin kapını çaldıracak olan ne? Öyle bir şey bulmalı, icat etmeli, akıl etmeli, üretmelisin ki insanlar çılgınca kapına dayanmalı. Bunu buluncaya kadar *kendi başının etini ye!* Senin diğer insanlardan *daha iyi yapabileceğin* şey ne? İnsanların hangi ihtiyacını *en iyi sen* giderebilirsin? Şu andaki bilgi, beceri ve donanımınla bunu yapamayabilirsin ama *kendini geliştirip en iyi olduktan sonra yapabileceklerini hayal et*. Orman; senin okulun, olimpiik antrenman alanın. Şunu unutma ki: *Kahramanın kaderi antrenmanda yazılır!*

(...)

Bir gün yeterince hazır olduğunda insanları yaptığından haberdar et. Gerçekten çok yararlı bir şey yaptığında *kayıtsız kalamayacaklar*. Açık ara üstünlük kurduğunda *çılğınca kapına dayanacaklar*.
EĞer gerçekten ama gerçekten muhteşem bir şey bulursan *insanlar seni bulur*. (...)

Mümin SEKMAN

Başarıya Gitmek mi, Başarıyı Çekmek mi?
(Kısaltılmıştır.)



CEVAP ANAHTARI

SORULAR	CEVAPLAR
Bir kapıyı bir kez çalıp olurluna bırakmak metinde nasıl nitelendirilmiştir?	Acemiliğin yolu
Aşağıdakilerden hangisi istediğin hedefler gerçekleşmediğinde en son yapman gerekenler arasında yer almaz?	Kırk birinci kapıyı çalmalısın.
Metnin türü nedir?	Sohbet
Kararlı ve esnek düşünmek işe yaramadığında hangi unsuru işe katmalısın?	Yaratıcılık
Metnin konusu nedir?	Başarıya ulaşmanın yolları
Metinde geçen "Yerleşik ezberlerini boz." cümlesiyle anlatılmak istenen nedir?	Yeni bir şeyler denemek

Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Bu form her bir grubun uygulanan etkinlikteki performansını değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Grubun aldığı puan “toplam” sütununa yazılacak. Genel değerlendirme bölümüne ise toplam puan, **0-3 ise (geliştirilmeli), 4-6 ise (orta), 7-9 ise (iyi)** yazılacak.

Ölçüt	Başarı Düzeyleri			Toplam	Genel değerlendirme
	3-İyi	2-Orta	1-Geliştirilmeli		
Soruları Doğru Cevaplama	Grup, 5-6 soruyu doğru cevaplar.	Grup, 3-4 soruyu doğru cevaplar.	Grup, 1-2 soruyu doğru cevaplar.		
Zaman Yönetimi	Grup, oyunu bir dakikadan az bir sürede tamamlar.	Grup, oyunu 1-2 dakika arasında tamamlar.	Grup, oyunu iki dakikadan fazla sürede tamamlar.		
Cümlede Geçen Anlamları Kavrayabilme	Metinden üç veya dört koşul-sonuç cümlesi yazar.	Metinden iki koşul-sonuç cümlesi yazar.	Metinden bir koşul-sonuç cümlesi yazar veya hiç yazamaz.		

7. ETKİNLİK

Metin Dedektifi Oyunu

<https://learningapps.org/watch?v=pibq1mwin24>



Ders	Türkçe
Sınıf Düzeyi	7. sınıf
Öğrenme Alanı	Okuma
Kazanım	T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.

Etkinlik Adı	Metin Dedektifi
Kullanılacak Materyaller	“Geleneksel Türk Sanatlarından Ebru” metni, Akıllı tahta.
Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Cevap Anahtarı, Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Etkinlik Uygulama Yönergesi ve Aşamaları

- Öğrenciler beş gruba ayrılır.
- Metin öğrencilere dağıtılır ve öğrencilerden metni sessizce okuyup metnin anahtar kelimelerinin altlarını çizmeleri ve metindeki yargılara dikkat etmeleri istenir.
- Bunun için öğrencilere 15 dakika süre verilir.
- Öğrencilere, birazdan metinde geçen ifadelerin ve kelimelerin yer alacağı bir dijital oyun oynayacakları söylenir.
- Oyunun kuralları öğrencilere anlatılır.
- Ardından öğrenciler gruplar hâlinde tahtaya çıkar.
- Öğrencilerden, cümleleri “doğru-yanlış” kutusuna, kelimeleri ise “anahtar kelime olan-olmayan” kutusuna atmaları istenir.
- Bunun için öğretmen süre tutar.
- Her oyunun sonunda hangi grubun ne kadar sürede, kaç doğru ve yanlış cevap verdiği not edilir.
- En fazla puanı alan grup birinci seçilir ve ödüllendirilir.
- Oyunun sonunda kutular açılarak her grubun verdiği yanlış ve doğru cevapları öğrencilerin görmesi sağlanır.
- Değerlendirme sonuçları analitik dereceli puanlama anahtarına işlenir.
- Öğrencilere eksik ve yanlış bilgileriyle ilgili geri bildirim verilir.

Geri Bildirim Süreci	
Nasıl Geri Bildirim Verileceğine Yönelik İfadeler	Performansı “iyi” düzeyde olan gruptaki öğrencilere “Aferin, metne yönelik ifadelerin doğru veya yanlış olduğunu tespit edebilmeniz metni çok iyi anladığınızı gösteriyor. İsterseniz şimdi doğru cümlelerin neden doğru, yanlış cümlelerin neden yanlış olduğunu birlikte söyleyelim. ... cümlesinde şu kelime kullanılsaydı yine de doğru bir ifade olur muydu? Bu bilgi, metnin tamamı düşünüldüğünde nasıl bir rol oynuyor? gibi sorularla öğrenciler düşünmeye sevk edilir. Metnin ana fikrini veren anahtar kelimeleri bulabilmeniz çok iyi. Bu durum metni iyi analiz ettiğinizi gösteriyor. Süreyi kullanma konusunda da gayet başarılısınız.”
	Performansı “orta” düzeyde olan grubun öğrencilerine “Bu cümlelerin doğru veya yanlış olduğunu bulmuştunuz. Demek ki metnin belirli bölümlerini anlamışsınız. Bu ifadeye daha dikkatli bakarsanız metindeki anlam farklılığını görebilirsiniz. Bu bilgiyi metnin hangi bölümünden çıkardın? Metnin ana fikrine odaklanarak bu ifadelerin doğruluğunu daha rahat bulabilirsiniz.” gibi ifadelerle onlara doğru teknikler sunulabilir. Anahtar kelimenin bulunmasına yönelik ise “Evet, bu kelime önemli ancak metnin genel anlamını en iyi yansıtan kelimeyi bulmaya çalışalım. Siz seçtiğiniz bu kelimelerin metnin ana fikriyle uyumunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Süre konusunda biraz daha hızlı olabilirsiniz.”
	Performansı “geliştirilmeli” düzeyde olan gruptaki öğrencilerin yanlış cevapladığı cümlelere bakarak “Bu cümleye biraz farklı bir açıdan bakalım. Bu cümleyi yanlış kılan kelime sizce hangisi? Tüm ifadeye değil de şu kelimeye odaklanalım. Anahtar kelimeleri bulurken biraz zorlanmışsınız. Bunun için metnin tamamını ve ana fikrini dikkate alırsanız daha iyi olur. Bütün bunları yaparken zamanla yarıştığımızı da unutmayalım. ” gibi yönlendirmelerle öğrencilerin yanlışlarını fark etmesi, bilgileri daha iyi analiz etmeleri sağlanabilir.
Yönlendirme (Eksik ve Yanlış Öğrenmeler İçin)	Öğretmen metnin ana fikrini belirler ve bu fikri destekleyen detayları vurgular. Oyundaki doğru ve yanlış ifadelerin metinde hangi bilgi ve cümleye dayandığını açıklar. Bu işi önce kısa metinlerle de yapabilir. Örneğin kısa ve basit metinlerde, anahtar kelime bulma çalışması yapar. “Metinde en çok tekrar eden kelime nedir?” veya “Metnin ana fikrini en iyi yansıtan kelime hangisi olabilir?” gibi sorularla öğrencileri anahtar kelime seçiminde yönlendirir.

Farklılaştırma	
Destekleme	Öğretmen, metindeki uzun ve karmaşık ifadeleri küçük parçalara bölerek öğrencilerin ifadeleri daha iyi anlamasını sağlayabilir. Metnin anahtar kelimelerini ve ana fikrini bir zihin haritası olacak şekilde görselleştirebilir. Öğrencilerin anlamakta zorlandığı bölümleri özetler veya not aldırır.
Zenginleştirme	Benzer ya da farklı konuları işleyen daha karmaşık metinler üzerinden bu etkinlik yapılabilir. Öğrencilerin buldukları ifadeler için “Metnin ana fikri ile bu ifadenin ilişkisi nedir? Bu ifade neden önemlidir?” gibi eleştirel düşünmeyi teşvik eden sorular sorulabilir. Öğrencilerin buldukları anahtar kelimeleri, başka metinlerle ilişkilendirmeleri istenebilir.

GELENEKSEL TÜRK SANATLARINDAN EBRU

Ebru sanatı, en eski Türk kâğıt süsleme sanatlarından biridir. Bu sanatta ebru sıvısının üzerine serpiştirilen boyalarla oluşturulan desenler kâğıda aktarılır. Geleneksel sanatlarımızın en önemlilerinden biri olan bu sanatı gelin birlikte tanıyalım. Orta Asya dillerinden Çağataycada “hare gibi, damarlı” anlamına gelen ebre kelimesi ebru sanatının bilinen ilk adı. Bu sanatın İran’a geçmesiyle birlikte ebru sıvısının üzerindeki renklerin bulutu andıran şekillere benzetilmesinden dolayı Farsça “bulutumsu” anlamına gelen ebrî denmiş. Zamanla ebrî söylenişi Türkçede ebru olarak değişmiş. Ebrî gibi Farsça bir sözcük olan ebru, kaş anlamına gelir.

Ebru sanatının ilk nerede ve ne zaman yapılmaya başlandığı tam olarak bilinmese de Orta Asya’da ortaya çıktığı düşünülüyor. Orta Asya’dan Hindistan’a, oradan İran’a, oradan da yaklaşık 15. yüzyılda Anadolu’ya yayıldığı bilinir. Ebru, 17. yüzyılın başlarında Avrupa’da da yapılmaya başlanmış. Geleneksel Türk ebru sanatına Batı’da Türk kâğıdı ya da Türk mermer kâğıdı denir. Ebru sanatıyla uğraşan kişilere ebrucu, ebru sanatçısı, ebru ustası ya da ebruzen denir. Bilinen en eski Türk ebrucu 16. yüzyılda yaşayan Şebek Mehmed Efendi’dir. Hatib Mehmed Efendi, İbrahim Ethem Efendi, Necmeddin Okyay, Mustafa Düzgünman da ebruculuğun gelişmesine önemli katkıları bulunan ünlü ebru sanatçılarındandır.

Geleneksel sanatların hepsinde olduğu gibi ebruda da usta çırak ilişkisi oldukça önemlidir. Günümüzde ebruculuk hem geleneksel yollarla hem de üniversitelerin güzel sanatlar bölümlerinde öğrenilir. Ebru sanatı, 20. yüzyılın başlarında Necmeddin Okyay’ın çiçekli ve akkâse ebruları geliştirmesiyle birlikte süsleme sanatı olmanın ötesine geçerek başlı başına bir sanat hâline gelmiştir. Günümüzde resim sanatıyla ebruyu bir araya getirerek farklı çalışmalar yapan sanatçılar da var.

Ebru yapmak için önce ebru sıvısı hazırlanır. Ebru sıvısı; içerisine kitre, deniz kadayıfı ya dabenzer başka malzemeler koyularak kıvamı arttırılmış sudur. Kıvam boyaların dibe batmayıp sıvı yüzeyinde kalabilmeleri için arttırılır. Hazırlanan ebru sıvısı paslanmaz metalden yapılmış tekne adı verilen kaba koyulur. Ebru yapmak için kullanılan boyalar renkli topraklardan ya da bitkilerden elde edilir. Boyalar desteseng (el taşı) adı verilen bir mermer parçasıyla ezilerek toz hâline getirilir. Bu boyalar suda çözünmez. Boyaların ebru sıvısı üzerinde kalması ve düzgün bir şekilde yayılması için özel bir sıvı olan öd sıvısı boyaların içine belirli ölçülerde eklenir. Bu sıvı genellikle sığır ödünden elde edilir.

Ebruda, sapı gül dalından, kılları at kılından yapılan fırçalar kullanılır. Fırçanın ucuna istenilen renkte boya alınır. Fırçanın sapı parmağa vurularak fırçanın ucundaki boyalar sıvının yüzeyine serpilir. Sivri uçlu, metal bir çubuk olan biz ya da metal dişleri olan bir tarak kullanılarak şekiller oluşturulur. Daha sonra ebru kâğıda aktarılır ve kâğıt kurumaya bırakılır. Geleneksel ebruculukta ebrucular boyalarını ve fırçalarını kendileri yaparlar. Günümüzdeyse bu malzemeler hazır olarak bulunabilir.

Ebru, geçmişte yalnızca kâğıt süslemede kullanılırdı. Günümüzdeyse kumaş, porselen, cam ve başka bazı malzemeler üzerine de uygulanabiliyor. Ebrular, yapılırken kullanılan tekniklere göre çeşitlere ayrılır. İşte bazı ebru çeşitleri...

Battal Ebru

Battal ebru, bütün ebru çeşitlerinin temelidir. Battal ebruda boyalar fırçadan döküldükleri şekilde kalır. Ebrucu sonradan herhangi bir değişiklik yapmaz. Bülbülyuvası, gelgit ebru, taraklı ebru gibi birçok ebru çeşidi battal ebrunun üzerine biz, tarak gibi aletlerle şekil verilmesiyle elde edilir.

Akkâse Ebru

Aynı kâğıda birden fazla ebru alınarak yazı ya da desen yapılan ebru çeşididir. Eskiden ebrunun üzerine yapılacak olan desen ya da yazının içi arap zamkıyla kapatılmış. Arap zamkı ebruyu tutmayacağı için ebru yazılı ya da desenli olarak çıkarmış. Günümüzdeyse istenilen şeklin şablonu hazırlanır. Hazırlanan bu şablon ebrunun üzerine yapıştırılır. Ebru kâğıdının üzerine tekrar başka bir ebru daha alınır. Şablon söküldüğünde yazılar ya da desenler ortaya çıkar.

(...)

Yasemin ŞAHİN
Geleneksel Türk Sanatlarından Ebru
(Kısaltılmıştır.)

CEVAP ANAHTARI

DOĞRU İFADELER	YANLIŞ İFADELER
Ebre kelimesi, ebru sanatının bilinen ilk adıdır.	Günümüzde ebru sadece kâğıt süsleme için kullanılır.
Ebru, kaş anlamına gelmektedir.	Ebru sanatı 20. yüzyılda Anadolu'ya yayılmıştır.
Ebru sanatıyla uğraşan kişilere ebruzen denir.	Ebre, Arapçada "damarlı" anlamına gelmektedir.
Ebru yapmak için önce ebru sıvısı hazırlanır.	Ebru sanatı ilk olarak Avrupa'da ortaya çıkmıştır.
Battal ebru, bütün ebru çeşitlerinin temelidir.	Günümüzde ebrucular, boya ve fırçalarını kendileri yaparlar.
Ebru sanatında usta-çırak ilişkisi önemlidir.	Bilinen en eski ebrucu Necmettin Okyay'dır.

ANAHTAR KELİME OLANLAR	ANAHTAR KELİME OLMAYANLAR
Süsleme	Bulut
Gül dalı	Üniversite
Battal ebru	Bitki
Akkâse ebru	Zamk
Ebru ustası	Dil
At kılı	Çubuk

Analitık Dereceli Puanlama Anahtarı

Bu form her bir grubun uygulanan etkinlikteki performansını değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Grubun aldığı puan “toplam” sütununa yazılacak. Genel değerlendirme bölümüne ise toplam puan, **0-3 ise (geliştirilmeli), 4-6 ise (orta), 7-9 ise (iyi)** yazılacak.

Ölçüt	Başarı Düzeyleri			Toplam	Genel Değerlendirme
	3-İyi	2-Orta	1-Geliştirilmeli		
Zaman Yönetimi	Grup, oyunu bir dakikadan daha az zamanda tamamlar.	Grup, oyunu 1-2 dakika içinde tamamlar.	Grup, oyunu iki dakikadan fazla sürede tamamlar.		
Metindeki İfadeleri Anlama	Metindeki 10-12 ifadeyi doğru tespit eder.	Metindeki 5-9 ifadeyi doğru tespit eder.	Metindeki 1-4 ifadeyi doğru tespit eder.		
Anahtar Kelimeleri Bulma	10-12 anahtar kelimeyi doğru belirler.	5-9 anahtar kelimeyi doğru belirler.	1-4 anahtar kelimeyi doğru belirler.		

8. ETKİNLİK

Zaman Çizelgesi Oyunu

Ders	Türkçe
Sınıf Düzeyi	7. sınıf
Öğrenme Alanı	Okuma
Kazanım	T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar.

Etkinlik Adı	Zaman Çizelgesi Oyunu
Kullanılacak Materyaller	“Kızgın Bir Lira” metni, A4 kâğıdı, sıraya dizilmesi için öğrencilere verilen yedi cümle.
Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Cevap Anahtarı, Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Etkinlik Uygulama Yönergesi ve Aşamaları

- Öğrenciler beş gruba ayrılır.
- Metin öğrencilere dağıtılır ve öğrencilerden metni olayların akış sırasına dikkat ederek okumaları istenir.
- Bunun için öğrencilere 15 dakika süre verilir.
- Öğrencilere, birazdan okudukları metinle ilgili bir oyun oynayacakları söylenir.
- Oyunun kuralları öğrencilere anlatılır.
- Öğretmen, her gruba okuduğu metinden hareketle kendilerine verilen cümleleri, önlerindeki A4 kâğıdına sırayla yapıştırmalarını söyler.
- Ardından öğrencilerden metnin ilk paragrafında geçen altı çizili cümlelerin hangi anlamı içerdiğini A4 kâğıdına yazmaları istenir.
- Öğretmen her grubun bitirdiği süreyi not eder.
- Oyunun sonunda her grubun verdiği cevaplar, hazırlanan cevap anahtarına göre kontrol edilerek öğrenciye bildirilir.
- Değerlendirme sonuçları analitik dereceli puanlama anahtarına işlenir.
- Öğretmen, en fazla puanı alan grubu birinci seçer ve ödüllendirir.
- Öğrencilere eksik ve yanlış bilgileriyle ilgili geri bildirim verilir.
- Öğrencilerle akran değerlendirme çalışması yapılır.

Geri Bildirim Süreci	
Nasıl Geri Bildirim Verileceğine Yönelik İfadeler	Performansı “iyi” düzeyde olan gruptaki öğrencilere “Metindeki olayların akışını çok iyi kavramışsınız. Bu durum, metni dikkatli bir şekilde okuyup doğru anladığınızı gösteriyor. Cümleler arasındaki ipucunu yakalayabilmışsınız. Artık daha zor ve uzun metinlerde bile, aynı başarıyı göstereceğinizi düşünüyorum. Süreyi kullanma konusunda da gayet başarılısınız.” Performansı “orta” düzeyde olan grubun öğrencilerine “Çoğu cümleyi doğru sıralamışsınız ve hikâyedeki akışı aslında anlamaya yaklaşmışsınız. Her ne kadar bazı cümlelerin sırasını karıştırsanız da olayların mantığını anlayarak bunu çözebilirsiniz. Bir dahaki sefere metindeki ipuçlarını kullanmayı deneyin. Bazı anahtar kelimeleri takip etmek işinize yarayabilir. Bu yöntemle cümleleri sıraya dizmek daha kolay olacaktır.” Performansı “geliştirilmeli” düzeyde olan gruptaki öğrencilere ise “Bazı cümleleri sıraya doğru koydunuz. Böyle küçük adımlarla aslında daha iyi olacaksınız. Metindeki olayların bağlantılarını göz önünde bulundurursanız daha kolay yapacaksınız. Bu kez hata yapmış olabilirsiniz ama bir dahaki sefere bu metni yeniden denemek veya basit başka metinle devam etmek, benzer örnekler çözmek iyi bir fikir olabilir.” gibi yönlendirmelerle öğrencilere güdüleyici geri bildirimler verilebilir.
Yönlendirme (Eksik ve Yanlış Öğrenmeler İçin)	Öğretmen, sınıfla birlikte metindeki olayların nasıl ilerlediğini, cümlelerin birbiriyle nasıl bağlantı kurduğunu gözden geçirebilir. Bu sayede öğrencilerin hatalarını fark etmelerini sağlar.

Farklılaştırma	
Destekleme	Öğretmen, başlangıçta daha az cümleden oluşan (3-5) metinlerle çalışabilir. Bu sayede öğrenciler daha basit bir görevle başlayabilir. Cümlelerde geçen “önce, sonra, daha sonra” gibi anahtar kelimelerin; sıralama yaparken ipucu verdiğini belirtir. Cümlelere görseller eklenip öğrencilerin resimlere bakarak olayların sırasını tahmin etmesi istenebilir.
Zenginleştirme	Öğrencilere daha uzun ve daha karmaşık metinler sunulabilir. Öğrenci sıralamayı yaparken “Bu cümleyi neden buraya koydun, bu olayın bundan sonra gelmesi mi gerekir?” gibi sorularla öğrencinin daha derinlemesine düşünmesi sağlanabilir. Öğrenciden, sıraladığı cümlelerin arkasına ek cümleler ekleyerek hikâyeyi detaylandırması istenebilir. Bunlar öğrencinin metinle olan etkileşimini daha da arttırabilir.

KIZGIN BİR LİRA

İzmir'in Buca'sında, ortaokulda parasız yatılı okuyorum. Yaşım on üç. Adım Hasan Gülerüz. Buca'da hava daha serin, daha tatlı, daha yumuşaktır. Şubatta her yere bahar gelmiş gibi olur. Çimenler yeşerir, menekşeler açar. Hele yağmur yağdıktan sonra ortalık öyle değişir ki... Cumartesi pazar günleri, İzmir'de hiç tanıdığım olmadığı için okulda kalırım. Derslerimi hazırlar, ödevlerimi yaparım. Arkadaşlarla okulun bahçesinde top oynarız. Sonra okuldan çıkar, Buca'da gezeriz.

Buca'yı İzmir'e bağlayan demiryolunun çevresi çok güzeldir. Burası apayrı bir bahçe gibidir. Çam ağaçlarının ördüğü korular, üzüm bağları ve sebze bahçeleri İzmir'e doğru uzanır.

(...)

Sanıyorum bir mart günüydü. Hava o denli sıcaktı ki... Sanki yaz günü gibiydi. İnce pardösümü almamıştım. Terlemiyordum. Sosyal Sigortalar Hastanesini geçtim, aşağıya doğru yöneldim. İşte bu sırada gözüme bir parlaklık çarptı. Demiryolunun sağ rayında, güneşin ışıklarıyla parlayan bir liralık vardı. Vagon tekerleklerinin geçe geçe parlattığı rayın üstünde öylece duruyordu. Bir kez daha baktım liraya, sonra çevremi gözden geçirdim. Çevrede hiç kimse yoktu. Tam karşısında durdum bir liranın. Bu anda, içimde korkuyla karışık bir üzüncü beliriverdi. Eğildim, lirayı aldım. Öyle sıcaktı ki... Güneş, parayı kaynatmıştı sanki. Bu sıcaklık, parmaklarımdan her yerime yayıldı. Gülümser gibi oldum. Çocuklar koymuş olacaktı bu parayı. Biz de yapardık böyle, trenin tekerlekleri büyütürdü parayı çünkü.

Yürüdüm. Adımlarımı atıyordum ama içim değişmişti. Çevremdeki çiçekleri, yeşilliği görmüyordum artık. Hem yürüyor hem de küçük kentimde yaşıyordum. Bir gün, böyle kızgın bir liranın coşkusunu yaşamıştım.

Altı yaşımdaydım. İlkokula başlamamıştım daha. Evimiz iki katlıydı. Annemlerin yatak odası, ikinci katın birinci odasıydı. Ben, aşağıdaki küçük odada yatardım. Sanıyorum güz mevsimiydi. Hava bulutluydu. Bir akşamüstü evde yalnızdım. Annemle babam bir yere gitmişlerdi. Canım sıkılmıştı. Sokağa çıkmış, oyun oynamış, arkadaşlarım evlerine gidince ben de eve dönmüştüm. Nereden geldiyse aklıma ikinci kata çıktım. Annemin yatak odasının kapısı açıktı. İçeriye girdim. Gözüm, babamın pencerenin yanında asılı yeleğine takıldı. Babam, giysisini değiştirmiş, bu eski yeleği oraya asmıştı. Yeleğin bir yanı aşağıya sarkıktı. Babam, bozuk paralarını yeleğinin sağ alt cebine koyardı. Kabarık cep, gözlerimi ve elimi çekti. Pencereye yaklaştım. Elimi uzattım. İki parmağımın ucunda bir lira vardı. Sevinmekle üzüncü arasında şöyle bir durakladım. İçimden bir yıldırım geçmiş gibi oldu. Ama lirayı avucumun içine sıkı sıkı yerleştirmiştim. Dışarıya çıktım, aşağıya indim. Ayaklarım yürüyordu ama ben nereye gittiğimi bilmiyordum. Sokak kapımızı kilitleyip anahtarı yerine koyduğumu anımsıyordum.

Çarşımız, bir tepe üstündeydi. Çarşıya çıkan yollar hep yokuştı. Yokuşu çıktım. Her zaman şeker aldığım büyük mağazaya yaklaştım. Bir lira avucumun içindeydi. Şekercinin camlarındaki kavanozlarda bulunan renk renk şekerleri gözden geçirdim. Lokum mu alsaydım, yoksa şeker mi? Şekerin nanelisi mi

olsaydı, ağdalısı mı? Mağazanın açık kapısından girdim. Hiç kimse yoktu. Şekerci amca elinde bir makas, şeker kesiyordu. Şeker ağdalarını tezgâhının üstünde uzatıyor, sonra makasla kesiyordu.

Renk renk şekerler, tık tık düşüyordu masaya. Dükkânın içi şeker kokuyordu mis gibi.

— Az bekle küçük, bak işim var, dedi.

Adamın arkasında bir ocak, üstünde büyük bir tencere kaynıyordu. Benim dikildiğim yerde de büyük bir gaz ocağı yanıyordu harıl harıl. Gaz ocağının üstünde de büyük bir tencere vardı. Adam, durmadan kesiyordu şekerleri. Ağdalar sarılı, kırmızılı, yeşilli birikiyordu, harman gibi masanın üstünde. Ne kadar çok şeker vardı!

Ne oldu, nasıl oldu bilmiyorum, avucumdaki bir lira kaydı, gaz ocağının üstünde kaynayan tencerenin içine düşüverdi.

— Param, dedim.

Adam bağırdı:

— Ne oldu?

— Param, tencerenin içine düştü.

Şekerci geldi, elini uzattı, lirayı aldı ve bana verdi.

— Dalma, iyi tut paranı, dedi.

Bir lira öyle ısınmıştı ki... Elim yanar gibi olmuş, lirayı bir elimden öteki elime aktarmıştım. Şekerci işine dalmıştı. Birdenbire geriye döndüm. Hızla mağazadan çıktım, yokuş aşağıya koşmaya başladım.

İçimdeki ağırlık kalkmış, sevinir gibi olmuştum. Avucumdaki para elimi yakmıyordu. Evin yolunu yarılamaştım. Bir yağmur başladı, ama ne yağmur! Hızlı, gür, sık... Evlerin saçaklarının altına gizlendim. Biraz, caminin önünde bekledim. Bir türlü dinmiyordu yağmur. Bir yandan da ıslanmıştım. Kendimi evimizin kapısından zor attım içeriye. Anneler dönmüş, babam yukarıya çıkmıştı, oradan sesi geliyordu. Annem, üstüme atıldı:

— Ne oldun sen Hasan, diye sordu.

— Islandım anneciğim.

— Nerelere gittin?

— Sokaktaydım.

— Ben sana dışarıya çıkma demedim mi?

Annem bir yandan da ceketimi, pantolonumu çıkarıyordu. Annem durmadan söyleniyor, ben ona hiçbir yanıt veremiyordum. Para avucumun içindeydi, onu göstermiyordum. Bu sırada babam gülerek yukarıdan indi.

— Bak, ben oğluma neler aldım! Hasan al bakalım bunları, dedi.

Babamın elinde iki küçük kese kâğıdı vardı. Aldım onları. Sevinemiyordum. Suçun altında ezilmiştim. Zorla gülümsüyordum. Ama sağ avucum açılmıyordu. Şekercinin ağda bulaşığı, liramı da ağdalaştırdığı için elime yapışmıştı iyice. Babam, sedire atarken kendini:

— *Hasan, ne var avucunda, diye bağırdı.*

İki küçük kese kâğıdını bir elimde tutuyor, babama bakıyor, bir şey söyleyemiyordum.

Annem geldi, avucumu açtı:

— *Harcamadın mı oğlum paranı?*

Başımı kaldırdım hayır anlamında. Annem, bana para verdiğini mi sanıyordu yoksa beni zor durumdan mı kurtarmak istemişti? Kurtulmuştum. Elimin ağdasını yıkadım. Babamın verdiği kese kâğıtlarını açtım.

Birinde akide şeker, ötekinde de benim sevdiğim lokumlardan vardı.

Bu olaydan sonra anneme, babama haber vermeden hiçbir yerden para almadım.

Biraz daha yürümüştüm ki tümseğin ardından beş altı çocuk çıktı, bana parayı soruyorlardı.

— Siz mi koymuştunuz, dedim.

Sarı saçlı, iri gözlü bir yaramaz atıldı:

— Evet ağabey!

Lirayı verdim, Şirinyer'e doğru yürümeye başladım.

İbrahim Zeki BURDURLU
Anılardan Öyküler/Kızgın Bir Lira
(Kısaltılmıştır)

CEVAP ANAHTARI

CÜMLELER	DİZİLİŞ SIRASI
Her zaman şeker aldığım büyük mağazaya girdim.	2
Şekerci geldi, elini uzattı, lirayı aldı ve bana verdi.	4
Annem, bana para verdiğini mi sanıyordu yoksa beni zor durumdan mı kurtarmak istemişti?	6
Hızla mağazadan çıktım, yokuş aşağıya koşmaya başladım.	5
Kabarık cep, gözlerimi ve elimi çekti.	1
Bu olaydan sonra anneme, babama haber vermeden hiçbir yerden para almadım.	7
Ne oldu, nasıl oldu bilmiyorum, avucumdaki bir lira kaydı, gaz ocağının üstünde kaynayan tencerenin içine düşüverdi.	3

CÜMLELER	İÇERDİĞİ ANLAM
<u>Buca'da hava daha serin, daha tatlı, daha yumuşaktır.</u>	Karşılaştırma
<u>Cumartesi pazar günleri, İzmir'de hiç tanıdığım olmadığı için okulda kalırım.</u>	Neden-Sonuç

Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Bu form her bir grubun uygulanan etkinlikteki performansını değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Grubun aldığı puan “toplam” sütununa yazılacak. Genel değerlendirme bölümüne ise toplam puan, **0-3 ise (geliştirilmeli), 4-6 ise (orta), 7-9 ise (iyi)** yazılacak.

Ölçüt	Başarı Düzeyleri			Toplam	Genel Değerlendirme
	3-İyi	2-Orta	1-Geliştirilmeli		
Zaman Yönetimi	Grup, oyunu beş dakikadan daha az zamanda tamamlar.	Grup, oyunu 5-7 dakikada tamamlar.	Grup, oyunu 7-10 dakikada tamamlar.		
Cümleleri Sıraya Dizme	Cümlelerin hepsini doğru sıralar veya bir yanlış yapar.	Cümleleri sıraya dizerken 2-4 yanlış yapar.	Cümleleri sıralarken dörtten fazla hata yapar.		
Cümlede Anlam	Verilen cümlelerin ikisinin de anlamını doğru yazar.	Cümlelerden birinin anlamını doğru yazar.	Cümlelerin hiçbirinin anlamını doğru yazamaz.		

9. ETKİNLİK

Zarflar Labirenti Oyunu

<https://wordwall.net/tr/resource/81170422>



Ders	Türkçe
Sınıf Düzeyi	7. sınıf
Öğrenme Alanı	Okuma
Kazanım	T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.

Etkinlik Adı	Zarflar Labirenti Oyunu
Kullanılacak Materyaller	“Hayat O Gün Çok Güzeldi” metni, akıllı tahta, A4 kâğıdı.
Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Cevap Anahtarı, Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Etkinlik Uygulama Yönergesi ve Aşamaları

- Öğrenciler beş gruba ayrılır.
- Metin öğrencilere dağıtılır ve öğrencilerden metni, zarflara dikkat ederek okumaları istenir.
- Bunun için öğrencilere 15 dakika süre verilir.
- Öğrencilere, birazdan okudukları metin ile ilgili dijital bir oyun oynayacakları söylenir.
- Oyunun kuralları öğrencilere anlatılır.
- Oyunun sonunda her grubun verdiği cevaplar ve oyunu bitirdiği süre oyunun “Cevapları göster” bölümünden öğrencilere bildirilir.
- Ardından oyunu bitirip oturan gruptan, metinden herhangi üç zarf türüne örnek olacak şekilde birer cümle bulup A4 kâğıdına yazmaları istenir.
- Değerlendirme sonuçları analitik dereceli puanlama anahtarına işlenir.
- Öğretmen, en fazla puanı alan grubu birinci seçer ve ödüllendirir.
- Öğrencilere eksik ve yanlış bilgileriyle ilgili geri bildirim verilir.

Geri Bildirim Süreci	
Nasıl Geri Bildirim Verileceğine Yönelik İfadeler	Performansı “iyi” düzeyde olan gruptaki öğrencilere “Zarf türlerini doğru bir şekilde bulmanız, okuma ve anlama becerinizin gelişmiş olduğunu gösteriyor. Aynı zamanda zarfları hızlı ve doğru tespit etmeniz; metindeki cümlelerin anlamlarını, ayrıntıları görebildiğiniz anlamına geliyor. Zarfları iyi öğrendiğiniz için metinden örnek bulurken de zorlanmamışsınız.” Performansı “orta” düzeyde olan grubun öğrencilerine “Zarfları doğru bir şekilde bulabilmeniz için öncelikle fiili niteleyen kelimeleri doğru bulmanız gerekmekte. Burada isim ve fiil ayrımı yapmanız da önemli. Daha sonra zarfın cümleye kattığı anlamı görmemiz lazım. Örneğin, ‘sessizce’ kelimesi cümlede ne gibi bir değişiklik yaratıyor? Bazı zarf türlerini bilememiş olabilirsiniz. Bunun için fiile ne zaman, nasıl, ne kadar gibi sorular sorarak kolayca bulabilirsiniz. Performansı “geliştirilmeli” düzeyde olan gruptaki öğrencilere ise “Zarf türlerini tanımakta zorlanıyorsanız cümleye kattıkları anlama odaklanabilirsiniz. Cümleleri okurken nasıl, ne zaman, ne kadar gibi sorularla zarf türlerini rahatlıkla bulabilirsiniz. Arkadaşlarınızla bu konuya yönelik çalışarak daha iyi olacağınıza inanıyorum” gibi yönlendirmelerle öğrencilere güdüleyici geri bildirimler verilebilir.
Yönlendirme (Eksik ve Yanlış Öğrenmeler İçin)	Öğretmen, öncelikle her bir zarf türünü ayrıntılı bir şekilde açıklar ve örnekler verir. Bunun için her türün neyi ifade ettiğini ve cümleye nasıl katkıda bulunduğunu gösteren kısa örnek cümleler hazırlamak faydalı olacaktır. Yine zarfları türlerine göre ayıran kavram haritaları hazırlanabilir. Öğrencilerin yanlış sınıflandırdığı zarf türlerine odaklanıp bu konuyla ilgili örnekler üzerinden doğru sınıflama pekiştirilebilir. Yine dijital oyunlar ve etkileşimli uygulamalarla konu daha iyi anlaşılabilir.

Farklılaştırma	
Destekleme	Öğretmen, öncelikle bir zarf türü üzerinde çalışabilir Örneğin, sadece zaman zarflarını ele alıp onunla ilgili örnekler verebilir. Böylece öğrenciler, her türün özelliklerini daha net kavrayabilir. Zarfları anlatırken isimleri niteleyen ve fiilleri niteleyen kelimeleri karşılaştırarak öğrencilerin aradaki farkları anlamalarına yardımcı olur. Daha sonra zarfları kendi aralarında kıyaslayıp hangi sorunun hangi zarf türüne ait olduğunu anlatabilir. Basit cümleler verip zarfların olduğu kelimeyi boş bırakarak öğrencinin bu boşlukları uygun bir şekilde doldurmasını sağlayabilir. Metindeki diğer zarf türlerini, cümle cümle analiz ederek öğrencilerle belirleyebilir.
Zenginleştirme	Öğretmen, öğrencilerden cümlelerde yer alan zarfları kaldırıp farklı zarflar koymasını isteyebilir. Öğrencilerden belli zarf türünü kullanarak bunlarla kısa hikâyeler yazması istenebilir. Aynı kelimenin farklı bağlamlarda türünün nasıl değiştiği gösterilebilir. Örneğin, 'aşağı' kelimesi bir cümlede zarfken bir başka cümlede nasıl isim konumuna geçtiği anlatılabilir. Başka metinlerden daha uzun ve karmaşık cümlelerle bu etkinlik yapılabilir.

HAYAT O GÜN ÇOK GÜZELDİ

Taş koridorda duyulan sadece benim ayak seslerimdi. Uzun koridor yarı aydınlık ve soğuktu. Camlardan vuran ışık yerden de beni gölgelendiriyor, ayaklarımdan çıkan ses taş zeminden duvarlara vuruyordu. Okulumuz tarihî, eski bir taş binaydı. Eskiden bir ara kışla veya hastane olarak da kullanılmıştı. Bana sanki yüzlerce odaları, binlerce camları, bilinmeyen çok gizli köşeleri var gibi geliyordu. Her gün kullanılmayan bölümlere giriyor; belki de aylardır, senelerdir açılmamış kapıları açıyor; odalarda neler olduğuna bakıyorum. En üst kattaki koridorun sonundaki bir odada tozlar içinde kalmış bir sürü eski kitap vardı. Belki de bu bina kurulduğundan beri buradaydılar.

Ders bitiminde herkes koşarak eve giderken ben sessizce buraya çıkıyordum. Sessizlikler içerisinde unutulmuş kalmış bu gizemli, tozlu fakat o derece değerli bu odaya hayrandım. Üst üste dizilmiş yüzlerce irili ufaklı kitaplar ve bir köşede sıkışmış kalmış eski siyah bir kuyruklu piyano...

Kalabalık bir ailenin içinde yaşadığım için evde ufak kare bir masayı duvara dayamış, üzerine uçları yerlere dokunan bir masa örtüsü örtmüştüm. İşte o masanın altı benim sığınağım, kütüphanem ve bol bol hayaller kurabileceğim güzel bir odaydı. Bana ait bir yerdi. Kitaplarımı masanın altına güzelce dizmiş, prize ufak bir lamba bile monte etmiştim. On dört on beş yaşlarındaki bir kız çocuğunun renkli ve hayalci dünyası içinde okuduğum kitaplardan aklımda tutmak istediğim güzel ve özlü cümleleri renkli kalemle masanın alt tahtasına yazıyordum. Mutlu günler çok sürmez derler ya işte bu mutluluk da bir müddet sonra annemin masayı oradan kaldırması ile son buldu. Üstelik masanın alt tahtasını renk renk yazılarla donattığım için azar da işittim. O günden sonra hep sakın, gizemli bir yer düşledim. Sadece bana ait olan bir yer. İşte bu kapalı yüzlerce kapıların ardında, okulumuzda güzel bir oda buldum.

Piyanonun ve kitapların tozlarını elimden geldiğince sildim. (Bu işleri yaparken bazen de fark edilmekten ürküyordum.) O gün de bahçeden yukarıya arkadaşlarımla çalgın sesleri geliyordu. Hafifçe cama yaklaştım. Aşağıya, bahçeye baktım. Bir iki öğretmenimiz talebelerin arasında bahçede dolaşıyorlardı. Bir ara görülmüşüm gibi bir hisse kapılarak geri çekildim. Piyanonun üzerine elimde tuttuğum “Rüzgârlı Bayır” isimli, soluk siyah ciltli kitabımı koydum. Tuşlara parmaklarımla dokundum. Çıkan sesler odayı doldurdu. İster istemez bir iki kez daha denedim. Çok hoşuma gitti. Org çalmasını bildiğim için bir şeyler yapabilirim umuduyla bir sandalye alıp piyanonun karşısına oturdum. Elimden geldiğince çalmaya başladım. Bir taraftan da “Bu odada bugüne kadar kim bilir kimler yaşadı, kim bilir kimler bu piyanoyu çaldı, söyledi, kitapları kimler okudu?” diye düşünüyordum. Kalktım; gözüme ilişen bir iki kitap daha alarak piyanonun üstüne,

Rüzgârlı Bayır’ın yanına koydum.

Kitaplarım ve müzik artık hayatımın bir parçası olmuştu. Arkadaşlarım ders bitiminde nereye kaybolduğumu soruyorlar, annem eve neden geç geldiğimi merak ediyordu. O günde ders bitiminde yavaşça yukarı kata çıktım. (Aslında öğrencilerin bu kata çıkmaları yasaktı.) Kitapları inceledim. Piyanomu çaldım. Okumaya başladığım kitabımdan bir iki bölümü daha soluksuz okudum. Dışarıda

yağmur yağıyordu, bunu camlara vuran yağmur damlalarının sesinden duyabiliyordum. O kadar dalmıştım ki sert bir sesle sanki havalara sıçradım. Kalbim yerinden fırlıyor sandım. İki öğretmen kapıda durmuşlar, hayretle bana bakıyorlardı. Önden bana doğru yürüyen müdürümüz sert bir sesle bağırıp duruyordu. O an hiçbir şey duymuyordum. Belki de bu kata çıkmanın yasak olduğunu, kitapları ellediğim için cezalandırılacağımı söylüyorlardı. Gözlerim, bir camlardan süzülen yağmur damlalarına, bir de kitaplara gidip geliyordu. Kekeleyerek bu benim odam diyebilmişim. Bu kitaplar, piyano, benim öğretmenler odasına çağırılışım, annemin sinirle içeri girişi, bana bağırması bir kâbus gibiydi. Hiç konuşmuyordum. Düşünebildiğim tek şey o gizemli kütüphanemi bir daha göremeyeceğimdi. Zaten yukarıya çıkan merdivenleri tahta bir barikat ile kaplamışlardı. Arkadaşlarım o odada kiminle buluştuğumu merak ediyorlardı. Müdürümüz okulun prensiplerine aykırı davrandığım için sinirliydi, edebiyat öğretmenimiz bunca senedir o kitapların orada nasıl saklı kaldığını merak ediyordu. Müzik öğretmenimiz kuyruklu piyanonun son derece değerli bir piyano olduğundan bahsediyordu. Ama ben çok mutsuzdum. Günlerce tek başıma okula gittim, geldim. Evdeki gürültü beni bunaltıyordu. Özel bir odam yoktu. Çok üzgündüm. Annem derslerimi ihmal ettiğim gerekçesi ile orgumu, kitaplarımı, hepsini kaldırmıştı. Ben gerçekten çok çok yalnızdım.

İlkbahar geliyordu. Artık sabahları okula giderken kuşların cıvıltılarını işitiyor, arkadaşlar ile yaz tatili üzerine planlar yapıyorduk. Güzel bir bahar sabahı edebiyat öğretmenimiz yanıma geldi. Beni alarak bir kattaki büyük bir odaya soktu.

— İşte istediğin gibi girip çıkabileceğin güzel bir okuma odası, dedi. Bir köşede o güzel siyah kuyruklu piyano pırıl pırıl parlıyordu. Sevgili öğretmenlerimiz üst katları taramış ve müdürümüzü de ikna ederek el birliği ile tüm kitapları toparlayarak aşağı kattaki büyük bir odayı güzel bir okuma odası olarak hazırlamışlardı. Müzik öğretmenimiz de gülerek içeri girdi.

— Sana her gün bir saat piyano dersi vereceğim. Hazır mısın, diye sordu. Hazırdım tabi ki çok mutlu olmuşum. İşte hayat buydu. Gülerek dışarı çıktım. Kuşlar cıvıltıyor, hava mis gibi kokuyor, bir işe yaramıştım. Hayat çok güzeldi, çok güzeldi...

İpek AKKAN

Kitap, Kütüphane ve Okuma ile
İlgili Öyküler/Hayat O Gün Çok Güzeldi
(Kısaltılmıştır.)

CEVAP ANAHTARI

YER-YÖN ZARFLARI	DURUM ZARFLARI	MİKTAR ZARFLARI	ZAMAN ZARFLARI
Müzik öğretmenimiz de <u>İçeri</u> girdi.	Kitaplarımı masanın altına <u>güzelce</u> dizmiş.	Ben <u>çok</u> yalnızdım.	Bu mutluluk da <u>bir müddet sonra</u> son buldu. Okula giderken kuşların cıvıltılarını işitiyordu.
	<u>Yavaşça</u> yukarı kata çıktım.	Hava bugün <u>çok</u> güzeldi.	Sana <u>her gün</u> bir saat piyano dersi vereceğim.

2. **Durum zarfı:** O güzel köşede piyano pırıl pırıl parlıyordu.

Yer-yön zarfı: Zaten yukarı çıkan merdivenleri tahta bir barikat ile kaplamışlardı.

Zaman zarfı: Sabahları kuşların cıvıltılarını işitiyordu.

Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Bu form her bir grubun uygulanan etkinlikteki performansını değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Grubun aldığı puan “toplam” sütununa yazılacak. Genel değerlendirme bölümüne ise toplam puan, **0-3 ise (geliştirilmeli), 4-6 ise (orta), 7-9 ise (iyi) yazılacak.**

Ölçüt	Başarı Düzeyleri			Toplam	Genel Değerlendirme
	3-İyi	2-Orta	1-Geliştirilmeli		
Zarf Türlerini Doğru Bulma	Grup, 6-7 cümledeki zarf türünü doğru bulur.	Grup, 4-5 cümledeki zarf türünü doğru bulur.	Grup, 1-3 cümledeki zarf türünü doğru bulur.		
Zaman Yönetimi	Grup, oyunu altı dakikadan az bir zamanda ötamamlar.	Grup, oyunu 6-7 dakika arasında tamamlar.	Grup, oyunu yedi dakikadan fazla sürede tamamlar.		
Bilgiyi Kullanma	Metinden üç zarf türüne örnek olacak cümle bulur.	Metinden iki zarf türüne örnek olacak cümle bulur.	Metinden bir zarf türüne örnek olacak cümle bulur ya da hiç bulamaz.		

10. ETKİNLİK

Anlam Avcısı Oyunu

Ders	Türkçe
Sınıf Düzeyi	7. sınıf
Öğrenme Alanı	Okuma
Kazanım	T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar.

Etkinlik Adı	Anlam Avcısı Oyunu
Kullanılacak Materyaller	Sözel muhakeme sorularının yazılı olduğu kâğıt
Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Cevap Anahtarı, Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Etkinlik Uygulama Yönergesi ve Aşamaları

- Öğrenciler beş gruba ayrılır.
- Soru kâğıtları öğrencilere dağıtılır ve öğrencilerden soru metnini verilen öncüllere dikkat ederek okumaları istenir.
- Daha sonra öğrencilerden, soruların doğru cevabını bulup yazmaları istenir.
- Her grubun bitirdiği süre not edilir.
- Oyunun sonunda öğrencilerin verdiği cevaplar, hazırlanan cevap anahtarına göre kontrol edilerek öğrenciye bildirilir.
- Değerlendirme sonuçları analitik dereceli puanlama anahtarına işlenir.
- Öğretmen, en fazla puanı alan grubu birinci seçer ve ödüllendirir.
- Öğrencilere eksik ve yanlış bilgileriyle ilgili geri bildirim verilir.



Geri Bildirim Süreci	
Nasıl Geri Bildirim Verileceğine Yönelik İfadeler	Performansı “iyi” düzeyde olan gruptaki öğrencilere “Metinden çıkarımlar yaparak doğru sonuçlara ulaşmanız dikkatli bir okuma yaptığınızı ve iyi bir analiz yeteneğine sahip olduğunuzu gösteriyor. Bu tarz sorular sizin akıl yürütme becerilerinizi de geliştirecektir. Soruları cevaplarken kullandığınız mantıksal beceriyi diğer metin türlerinde de kullanabilirsiniz. Bu sizin, başarınızı daha ileriye taşımanıza yardımcı olacaktır. Süreyi kullanma konusunda da gayet hızlısınız.” Performansı “orta” düzeyde olan grubun öğrencilerine “Soruları cevaplarken bazı önemli noktaları yakalamanız güzel ancak ayrıntılara dikkat ettiğinizde daha iyi sonuçlar çıkarabilirsiniz. Özellikle verilen öncüller bu tarz sorularda çok önemlidir. Eğer öncülleri göz önünde bulundurarak soruları cevaplarsanız ve sorudaki ipuçlarına dikkat ederseniz cevaplamanız daha kolay olacaktır. Performansı “geliştirilmeli” düzeyde olan gruptaki öğrencilere ise “Sorular üzerinde çabaladığınızı görüyorum. Soruyu okurken küçük notlar almak, anlamınızı ve daha iyi çıkarım yapmanızı kolaylaştırabilir. Bunun için adım adım, her okuduğunuz bilgide önemli yerlere odaklanmak, öncüller arasında bağlantı kurmak bu tip soruları kolayca çözmenize yardımcı olabilir.” gibi yönlendirmelerle öğrencilere güdüleyici geri bildirimler verilebilir.
Yönlendirme (Eksik ve Yanlış Öğrenmeler İçin)	Öğretmen, öğrencilerin metindeki bilgileri anlamlandırabilmeleri ve sorunun ne istediğini net bir şekilde görebilmeleri için bazı stratejiler öğretebilir. Bunun için öğretmen soruyu kendisi çözüp sesli bir biçimde düşünerek öğrencilerin bu süreci kavramasını sağlayabilir. Örneğin soruda istenenleri görselleştirebilir veya tablo hâline getirip anlamayı kolaylaştırabilir. Önce basit bir soru üzerinden başlayıp gittikçe karmaşık sorular üzerinde yoğunlaşabilir. Öğrencinin yanlış yaptığı yerde neden yanlış yaptığını fark ettirecek sorularla öz değerlendirme çalışmaları yaptırabilir.

Farklılaştırma	
Destekleme	Öğretmen; karmaşık ve uzun sorular yerine kısa ve net bilgiler içeren, öncül sayısı az sorularla başlayabilir. Bu, öğrencilerin metin içindeki bağlantıları daha iyi görmesine yardımcı olacaktır. Yine öğretmen, öğrencilerin bu soruları adım adım nasıl çözeceklerini, çözerken neye dikkat edeceklerini gösteren bir kitapçık hazırlayarak bunu onlara verebilir. Böylece hem öğrenciler bu soruların nasıl çözüleceğini kavrar hem mantıksal düşünme becerileri kazanır.
Zenginleştirme	Öğrencilere uzun ve birçok öncülü olan sorular sorulabilir. Bu soruları anlamalarını kolaylaştırmak için paragraflar üzerinde neden-sonuç, karşılaştırma, benzerlik gibi özellikleri kavratacak çalışmalar yapılabilir. Soruda verilen bazı ipuçları yazılmadan öğrencilerin soruyu bu şekilde çözmeleri istenebilir. Eksik bilgiyi fark edip ona göre tekrar soruyu çözmesi, verilenleri görselleştirip tablo yapması istenebilir. Öğrencilerden bu tip sorular yazması istenerek de bu soruların mantığının anlaşılması sağlanabilir.

1. SORU

5. Kat				K	
4. Kat		N	M		
3. Kat	P			L	
2. Kat		R	S		
1. Kat		T			

(SOL) (SAĞ)

Yukarıdaki tabloda bir şirkette bulunan çalışma ofislerinin katlara göre dağılımı verilmiştir. Bu ofislerde çalışan kişilerin sayısı,

- Kat sayısı arttıkça
- Aynı katta soldan sağa gidildikçe artmaktadır.

Buna göre bu ofislerde çalışan kişilerin sayısı ile ilgili olarak aşağıdaki ifadeleri tamamlayınız.

- R ofisinde çalışanların sayısı S ofisinden
- T ofisinde çalışanların sayısı N ofisinden
- L ofisinde çalışanların sayısı P ofisinden
- M ofisinde çalışanların sayısı K ofisinden

2. SORU

Ali, Beren, Ceyda, Deniz ve Eren birlikte bir oyun oynamaktadır. Oyunda herkes kutunun içindeki mavi ve kırmızı kartlardan birini seçerek kartlardaki soruları cevaplayacaktır. Kutuda iki kırmızı, üç mavi kart vardır. Kişilerin çektikleri kartlarla ilgili bilinenler şunlardır:

- Herkes sadece bir kart seçecektir.
- Beren kırmızı kartı seçmiştir.
- Ali ve Ceyda aynı renk kartı seçmiştir.
- Eren ve Ceyda farklı kartları seçmiştir.

Buna göre aşağıdaki tabloya kişilerin seçtiği kartların rengini yazınız.

ALİ	BEREN	CEYDA	DENİZ	EREN

CEVAP ANAHTARI

SORU 1:

- R ofisinde çalışanların sayısı S ofisinden **fazladır**.
- T ofisinde çalışanların sayısı N ofisinden **fazladır**.
- L ofisinde çalışanların sayısı P ofisinden **azdır**.
- M ofisinde çalışanların sayısı K ofisinden **azdır**.

SORU 2:

ALİ	BEREN	CEYDA	DENİZ	EREN
Mavi	Kırmızı	Mavi	Mavi	Kırmızı

Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Ölçüt	Başarı Düzeyleri			Toplam	Genel Değerlendirme
	3-İyi	2-Orta	1-Geliştirilmeli		
Zaman Yönetimi	Grup, soruların cevabını on dakika içinde yazar.	Grup, soruların cevabını 10-15 dakika içinde yazar.	Grup, soruların cevabını 15 dakikadan fazla sürede yazar.		
Soruları Doğru Cevaplama	Soruların her ikisini de doğru cevaplar.	Soruların bir tanesini doğru cevaplar.	Soruların ikisini de doğru cevaplayamaz.		
Mantıksal Çıkarım ve Adımlar	Soruların çözümünde mantıksal çıkarım ve adımları eksiksiz olarak tamamlar.	Soruların çözümünde mantıksal çıkarımlar yapar ancak adımları tam sıralayamaz.	Soruların çözümünde adımları ve mantıksal çıkarımların hiçbirini kullanamaz.		

Bu form her bir grubun uygulanan etkinlikteki performansını değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Grubun aldığı puan “toplam” sütununa yazılacak. Genel değerlendirme bölümüne ise toplam puan, **0-3 ise (geliştirilmeli), 4-6 ise (orta), 7-9 ise (iyi)** yazılacak.