

# IJOTEM

Cilt/Volume 7

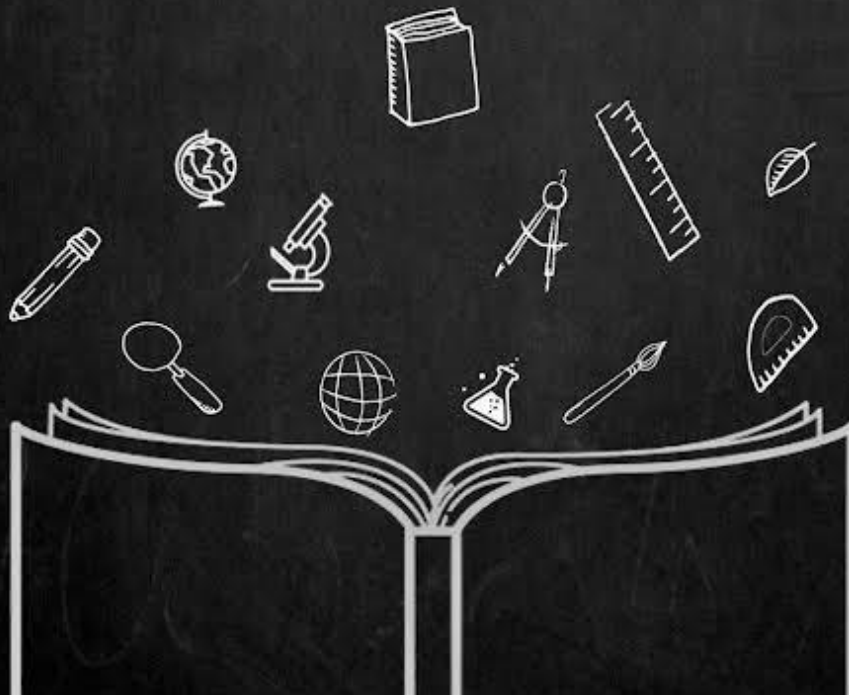
Sayı/Number 2

eISSN 2667-4351

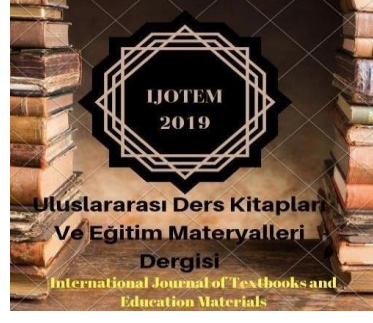
## ULUSLARARASI DERS KİTAPLARI ve EĞİTİM MATERYALLERİ DERGİSİ

International Journal of Textbooks and Educational Materials

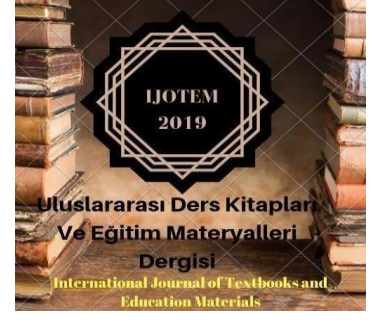
Ekim/October- 2024



**Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi (IJOTEM) 2024, 7(2), 127-253.**



**International Journal of  
Textbooks and Education  
Materials ISSN 2667-  
4351  
Period Biannually  
[ijotem.ijotem@gmail.com](mailto:ijotem.ijotem@gmail.com)**



**Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi  
International Journal of Textbooks and Education Materials  
(IJOTEM)**

**Publising Date: October 2024  
2024, Volume 7, Issue 2**

IJOTEM is published biannually (May- October)  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ijotem>

**Owner/ Editör**

Doç. Dr. Mustafa ÇEN  
Yildiz Technical University, TURKEY  
Orcid: 0000-0002-3289-6097

**Dergi Yöneticisi/Editör Yardımcısı**

Sibel ÇAĞIR  
Yildiz Technical University, TURKEY  
Orcid: 0000-0002-8312-1152

**Yayıncı**

Bilgiçağı Eğitim Danışmanlık ve Yayıncılık Sanayi Ticaret Limited Şirketi

**Dil/Language**

Turkish-English

### **Yayın Kurulu**

---

|               |                     |  |
|---------------|---------------------|--|
| Assoc. Prof.  | Banu YÜCEL TOY      | Yildiz Technical University, TURKEY      |
| Assoc. Prof.  | Hasan ÜNAL          | Yildiz Technical University, TURKEY      |
| Assist. Prof. | Muhammad KRISTIAWAN | University of Bengkulu, INDONESIA        |
| Assoc. Prof.  | Mustafa İÇEN        | Yildiz Technical University, TURKEY      |
| Prof. Dr.     | Mustafa TALAS       | Niğde Ömer Halisdemir University, TURKEY |
| Assoc. Prof.  | Mustafa EKER        | Yildiz Technical University, TURKEY      |
| Assoc. Prof.  | Remziye CEYLAN      | Yildiz Technical University, TURKEY      |

### **Yazım ve Dil Editörleri**

---

|                  |                    |                   |                                |  |
|------------------|--------------------|-------------------|--------------------------------|--|
| İngilizce<br>YDE | Dr. Öğr.<br>Üyesi  | Bünyamin<br>BAVLI | Yildiz Technical<br>University | <a href="mailto:bunyaminbavli@gmail.com">bunyaminbavli@gmail.com</a> |
| Türkçe<br>YDE    | Assoc.<br>Prof. Dr | Talat AYTAN       | Yıldız Technical<br>University | <a href="mailto:talataytan@gmail.com">talataytan@gmail.com</a>       |

### **Alan Editörleri**

---

|                      |                        |   |  |
|----------------------|------------------------|---|--|
| Dr.<br>Öğr.<br>Üyesi | Abdullah KARATAĞ       | Niğde Ömer Halisdemir<br>University                         | <a href="mailto:akaratas@ohu.edu.tr">akaratas@ohu.edu.tr</a>                   |
| Prof.<br>Dr.         | Ali Fuat ARICI         | Yıldız Technical<br>University                              | <a href="mailto:afaturkey2@hotmail.com">afaturkey2@hotmail.com</a>             |
| Prof.<br>Dr.         | Erdoğan TEZCİ          | Balıkesir University  | <a href="mailto:erdogan.tezci@hotmail.com">erdogan.tezci@hotmail.com</a>       |
| Doç.<br>Dr.          | Faiq ELEKBERLİ         | Azərbaycan Milli Elmlər<br>Akademiyası Fəlsəfə<br>İnstitutu | <a href="mailto:faikalekperov@mail.ru">faikalekperov@mail.ru</a>               |
| Prof.<br>Dr.         | Hilmi DEMİRKAYA        | Akdeniz Üniversitesi  | <a href="mailto:hilmi.demirkaya@gmail.com">hilmi.demirkaya@gmail.com</a>       |
| Prof.<br>Dr.         | Mustafa TALAS          | Niğde Ömer Halisdemir<br>University                         | <a href="mailto:mtalas44@gmail.com">mtalas44@gmail.com</a>                     |
| Prof.<br>Dr.         | Selahattin<br>KAYMAKCI | Kastamonu Üniversitesi                                      | <a href="mailto:selahattinkaymakci@gmail.com">selahattinkaymakci@gmail.com</a> |

### **Bilim Kurulu**

---

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| Dr. Abitter ÖZULUCAN          | Niğde Ömer Halisdemir University, TURKEY             |
| Dr. Bahri ATA                 | Gazi University, TURKEY                              |
| Dr. Bayram POLAT              | Niğde Ömer Halisdemir University, TURKEY             |
| Dr. Cengiz DÖNMEZ             | Gazi University, TURKEY                              |
| Dr. Dianne LANKFORD           | University of Missouri, USA                          |
| Dr. Efkan UZUN                | Niğde Ömer Halisdemir University, TURKEY             |
| Dr. Ercan POLAT               | Niğde Ömer Halisdemir University, TURKEY             |
| Dr. Hamit PEHLİVANLI          | Kırıkkale University, TURKEY                         |
| Dr. Hansel BURLEY             | Texas Tech University, USA                           |
| Dr. Hilmi ÜNSAL               | Gazi University, TURKEY                              |
| Dr. Hüseyin KÖKSAL            | Gazi University, TURKEY                              |
| Dr. Jeronimo Garcia FERNANDEZ | Universidad D Sevilla, SPAIN                         |
| Dr. Malgorzata TOMECKA        | Private Academy of Sport Education in Warsaw, POLAND |
| Dr. Margret A. Peggie PRICE   | Texas Tech University, USA                           |
| Dr. Mehmet MELEMEN            | Marmara University, TURKEY                           |
| Dr. Meryem HAYIR KANAT        | Yıldız Technical University, TURKEY                  |
| Dr. Metin AKTAĞ               | Niğde Ömer Halisdemir University, TURKEY             |
| Dr. Muammer DEMİREL           | Uludağ University, TURKEY                            |
| Dr. Mustafa SAFRAN            | Gazi University, TURKEY                              |
| Dr. Mustafa TALAS             | Niğde Ömer Halisdemir University, TURKEY             |
| Dr. Oktay AKBAĞ               | Kırıkkale University, TURKEY                         |
| Dr. Petronel C. MOISESCU      | Universitatea Dunarea de Jos Galati, ROMANIA         |
| Dr. Remzi KILIÇ               | Erciyes University, TURKEY                           |
| Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR      | Mersin University, TURKEY                            |
| Dr. Tatiana DOBRESCU          | “Vasile Alecsandri” University of Bacău, ROMANIA     |
| Dr. Wounyoung KIM             | Wichita University, USA                              |
| Dr. Yüksel DEMİRKAYA          | Marmara University, TURKEY                           |

| Sayının Hakemleri / Reviewers for 2024, 7(2), 127-254 |                 |                                     |  |
|---|-----------------|-------------------------------------|--|
| Unvan   | Ad Soyad        | Kurum                               | İletişim   |
| Prof.<br>Dr.  | Mesut GÜN       | Mersin Üniversitesi                 | <a href="mailto:mesutgun07@gmail.com">mesutgun07@gmail.com</a>             |
| Prof.<br>Dr   | Pınar GIRMEN    | Eskişehir Osmangazi<br>Üniversitesi | <a href="mailto:pgirmen@gmail.com">pgirmen@gmail.com</a>                   |
| Doç<br>Dr.  | Veysi AKTAŞ     | T.C. Milli Eğitim Bakanlığı         | <a href="mailto:veysiaktas7@gmail.com">veysiaktas7@gmail.com</a>           |
| Doç.<br>Dr.   | Ahmet TOKMAK    | T.C. Milli Eğitim Bakanlığı         | <a href="mailto:tokmak87@hotmail.com">tokmak87@hotmail.com</a>             |
| Dr.<br>Öğr.<br>Üyesi                                  | Özge METİN      | Giresun Üniversitesi                | <a href="mailto:ozge.metin@giresun.edu.tr">ozge.metin@giresun.edu.tr</a>   |
| Doç.<br>Dr.   | Hamdi Karakaş   | Cumhuriyet Üniversitesi             | <a href="mailto:gokhangucin13@gmail.com">gokhangucin13@gmail.com</a>       |
| Dr.<br>Öğr.<br>Üyesi                                  | Gülsüm Yıldırım | Hakkari Üniversitesi                | <a href="mailto:yildirimgulsum27@gmail.com">yildirimgulsum27@gmail.com</a> |

**Contents**  
**Volume 7, Issue 2, October**  
**2024**

**İçindekiler**  
**Cilt 7, Sayı 2, Ekim**  
**2024**

**Makaleler /Articles**

**Cover-Contents / Kapak- İçindekiler.....127-253**

**Araştırma Makalesi / Research Article: 3**

Metin Temelli İşlevsel Dil Bilgisi Öğretiminde Oyunların Rolü: Bir Eylem Araştırması  
*The Role of Games In Text-Based Functional Grammar Education: An Action Research*  
*Research Article*

**Sevtap ARSLAN & Ali GÖÇER..... 127-155**

İlkokul Matematik Öğretiminde Farklılaştırma Örneği Olarak Resfebenin Kullanımı  
*The Use of Resfebe as an Example of Differentiation in Primary School Mathematics Teaching*  
*Research Article*

**Adem DOĞAN & Aylin AVCIOĞLU ..... 156-187**

Examination of Assessment and Evaluation Elements in 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup> And 7<sup>th</sup> Grade Social Studies Middle School Textbooks  
*5, 6 ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ortaokul Ders Kitaplarında Ölçme Değerlendirme Unsurlarının İncelenmesi*  
*Research Article*

**Şeymanur ÇELİK ÇETINKAYA & Şahin ORUÇ.....188-253**

**İletişim / Contact**

*Yıldız Technical University, Department of Social Education Davutpasa Campus*

*34220 Esenler / Istanbul, TURKEY*

*Yıldız Teknik Üniversitesi Davutpaça Kampüsü Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler*

*Eğitimi Bölümü, B-215, Esenler/İstanbul, TÜRKİYE*

**Yayıncı:** *Bilgiçığı Eğitim Danışmanlık ve Yayıncılık Sanayi Ticaret Limited Şirketi*

**Dergi Yöneticisi:** *SİBEL ÇAĞIR*

**Phone:** *0531 404 17 57*

**e-mail:** [ijotem.ijotem@gmail.com](mailto:ijotem.ijotem@gmail.com)

[cagirsibel@gmail.com](mailto:cagirsibel@gmail.com)

**web:** <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotem>

ULUSLARARASI DERS KİTAPLARI VE EĞİTİM MATERYALLERİ  
DERGİSİ (IJOTEM)



<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotem>

Metin Temelli İşlevsel Dil Bilgisi Öğretiminde Oyunların Rolü:  
Bir Eylem Araştırması\*

\* Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında hazırlanan birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

**Sevtap ARSLAN**<sup>1</sup>  
Millî Eğitim Bakanlığı  
Dr., Uzman Öğretmen  
sevtapcavus24@hotmail.com  
Orcid ID: 0000-0002-3470-7683

**Ali GÖÇER**<sup>2</sup>  
Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı  
Prof. Dr.  
gocer@erciyes.edu.tr  
Orcid ID: 0000-0002-6880-2611

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi  
Alınma Tarihi: 05.06.2024  
Kabul Edilme Tarihi: 27.10.2024  
Çevrimiçi Yayınlanma Tarihi: 27.10.2024

**Alıntı:** Arslan, S., & Göçer, A. (2024). Metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretiminde oyunların rolü: Bir eylem araştırması. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 7 (2). 127-155.



# Metin Temelli İşlevsel Dil Bilgisi Öğretiminde Oyunların Rolü: Bir Eylem Araştırması

Sevtap ARSLAN<sup>1</sup>

Millî Eğitim Bakanlığı

Ali GÖÇER<sup>2</sup>

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

## ÖZ

## Araştırma Makalesi

Dil eğitimi, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri için kritik bir alandır. Özellikle Türkçe eğitiminde, dilin yapısal ve işlevsel özelliklerini öğrencilere etkili bir şekilde aktarabilmek önemlidir. Metin temelli dil bilgisi öğretimi, dilin gerçek yaşamdaki kullanımını vurgulayarak, dilin sadece kurallardan ibaret olmadığını, aynı zamanda bir iletişim aracı olduğunu belirtir. Bu yaklaşımla, öğrencilerin dili işlevsel bir şekilde kullanabilmelerini amaçlanır. Oyunlar, özellikle dil eğitiminde, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek etkili bir araç olarak kabul edilmektedir. Oyunlar, öğrencilere dilin gerçek yaşamdaki kullanımını deneyimleme fırsatı sunar, motivasyonlarını artırır ve dil öğrenme sürecini daha eğlenceli ve etkileşimli kılar. Bu çalışma, metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretiminde oyunların rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Eylem araştırması yöntemiyle metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimi çalışmalarında oyunların; dil bilgisi öğretimi üzerindeki etkisi, öğrenci motivasyonu, öğrenme süreci ve dil becerilerinin gelişimine olan katkısı detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretiminde kullanılan oyunların, öğrencilerin motivasyonunu artırarak dili keşfetmelerini sağlarken kalıcı öğrenme ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sunduğu gözlemlenmiştir. Bu yöntemin, dil bilgisi öğrenimini eğlenceli ve etkili hale getirerek öğrencilerin akademik başarısını ve bilgilerin uzun süre akılda kalmasını desteklemede önemli bir rol oynayabileceği görülmüştür.

Alınma

Tarihi:05.06.2024

Kabul Edilme Tarihi:

27.10.2024

Çevrimiçi Yayınlanma

Tarihi: 27.10.2024

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe eğitimi, metin temelli dil bilgisi öğretimi, oyun, eylem araştırması

### Sorumlu yazar iletişim bilgileri:

<sup>1</sup> Dr., Uzman Öğretmen

sevtapcavus24@hotmail.com

Orcid ID: 0000-0002-3470-7683

<sup>2</sup> Prof. Dr.

gocerali@erciyes.edu.tr

Orcid ID: 0000-0002-6880-2611

## **The Role of Games in Text-Based Functional Grammar Education: An Action Research**

**Sevtap ARSLAN<sup>1</sup>**

*Ministry of Education*

**Ali GÖÇER<sup>2</sup>**

*Erciyes University, Faculty of Education, Department of Turkish Education*

---

### **Abstract**

Language education is a critical area for the development of students' language skills. In Turkish education, in particular, it is important to effectively convey the structural and functional features of the language to students. Text-based grammar instruction emphasizes the real-life use of language, indicating that language is not just a set of rules, but also a tool for communication. This approach aims to enable students to use language in a functional way. Games, especially in language education, are recognized as effective tools to help students enhance their language skills. Games offer students the opportunity to experience the real-life use of language, boost their motivation, and make the language learning process more enjoyable and interactive. This study aims to examine the role of games in text-based functional grammar instruction. Using action research methods, it has comprehensively addressed the impact of games on grammar teaching, student motivation, the learning process, and the contribution to the development of language skills within the context of text-based functional grammar education. It has been observed that games used in text-based functional grammar instruction enhance students' motivation and foster language exploration, while also contributing to lasting learning and the development of higher-order thinking skills. This approach appears to play a significant role in making grammar learning enjoyable and effective, supporting students' academic success and promoting long-term retention of information.

**Keywords:** Turkish education, text-based grammar teaching, games, action research

---

### **Research Article**

*Received: 05.06.2024*  
*Accepted: 27.10.2024*  
*Published online:*  
*27.10.2024*

---

<sup>1</sup> **Corresponding author:**

*Dr. Expert Teacher*

*sevtapcavus24@hotmail.com*

*Orcid ID: 0000-0002-3470-7683*

<sup>2</sup> *Prof. Dr.*

*gocerali@gmail.com*

*Orcid ID: 0000-0002-6880-2611*

## GİRİŞ

Dil, insanların birbiriyle bağ kurmasını sağlayan doğuştan gelen bir araçtır ve kendi içinde gelişen özgün kurallar bütününe sahiptir. Bu kurallarla sürekli bir değişim ve adaptasyon içinde olan dil, kökleri eski zamanlara dayanan ve tam olarak çözümlenemeyen derin bir iletişim ağına benzer. İnsan topluluklarının ortak seslerle oluşturduğu dil, kültürel anlamda zengin bir etkileşim ve anlaşma aracı olarak işlev görür ve toplumsal yapıların temel taşlarından birini oluşturur. Dil, insanlar arasındaki anlaşmayı mümkün kılan doğal bir araç olarak tanımlanmıştır. Kendine has yasaları ile şekillenen ve bu yasalar dahilinde evrilen canlı bir varlık olarak görülen dil; kökeni tam olarak bilinmeyen, adeta gizli bir anlaşmalar sistemi gibidir. Toplumsal bir kurum olarak seslerle dokunan dil, iletişimin ve kültürel etkileşimin temelini oluşturur (Ergin, 2013, s. 3). Dil, insanlar arasındaki iletişimde kritik bir rol oynar ve tarihin başlangıcından itibaren insanların sürekli olarak üzerinde düşündüğü ve onun gücünü anlamak için çeşitli araştırmalar yaptığı bir olgudur (Şenyüz, 2014, s. 9).

Dil bilgisi öğretimi, dilin doğru ve etkili kullanımı için vazgeçilmez bir role sahiptir. Bu öğretim süreci; dilin ses, yapı ve anlam katmanlarını keşfetmeyi ve kavramayı içerir. Böylece bireylerin hem düşüncelerini hem de duygularını açık ve etkili bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olur. Dil bilgisi öğretimi; öğrencilere dilin seslerini, formlarını ve cümle yapılarını çeşitli yöntemlerle öğretme ve onların bu bilgiyi kullanarak dili etkili, doğru ve uygun bir şekilde kullanabilmelerini sağlama amacı taşıyan etkinliklerin gerçekleştirildiği bir süreç olarak tanımlanır (Dolunay, 2010, s. 277). Dil bilgisi öğretiminde, metinler üzerinden giderek ve dil bilimsel yapıların işlevlerini sezgisel olarak kavrayarak bu yapıların gerçek bağlamdaki rollerini vurgulayan işlevsel bir dil bilgisi öğrenimine odaklanılmalıdır (Göçer, 2015, s. 235). Öğrenciler, dil bilgisinin sadece teorik kurallar topluluğu olmadığını aynı zamanda dilin anlamını taşıyan ve iletişimi şekillendiren canlı bir unsur olduğunu bu şekilde daha iyi anlayabilirler.

Dil bilgisi öğretimi, öğrencilere dilin temel yapılarını ezberletmek yerine onların bu yapıları anlamalarını ve doğal dil kullanımı içinde fark etmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Dilin gerçek işlevini öğrencilere göstererek onların dili amacına uygun kullanmalarını teşvik etmek önemlidir. Dil bilgisi öğretiminde etkili yöntem ve tekniklerin seçimi, öğrencilerin derslere daha aktif katılım göstermelerini sağlamak ve soyut dil bilgisi kavramlarını somut örneklerle pekiştirmek için hayati öneme sahiptir. Bu yaklaşım, dil becerilerinin daha derinlemesine gelişimine katkıda bulunur.

Dil bilgisi öğretiminde oyunların rolü, son yıllarda eğitim bilimleri literatüründe geniş yer bulan bir konudur. Oyunlar, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını daha etkin ve keyifli bir şekilde öğrenmelerini sağlayarak geleneksel öğretim metodlarına canlılık ve etkileşim katar. Oyunlar, somut öğrenme deneyimleri sunarak öğrencilerin dil bilgisine olan ilgisini artırır ve bu bilgilerin uzun süreli hafızada kalıcılığını destekler. Oyun; çocukların dünyayı keşfetme, diğer insanlarla etkileşim kurma ve kendi duygu ve düşüncelerini ifade etme süreçlerinde merkezi bir rol oynar. Oyun oynarken dil ve bilişsel beceriler eş zamanlı olarak devreye girer; bu durum dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunur ve çocukların iletişim yeteneklerinin güçlenmesine yardımcı olur (Güneş, 2015). Oyunların dil bilgisi öğretiminde kullanılmasının en önemli avantajlarından biri de öğrenci motivasyonunu sağlayarak öğrencinin derse aktif katılımını sağlamasıdır. Oyunlar, öğrencileri motive ederek onların ders materyalleri ile daha etkileşimli hale gelmelerini destekleyebilir. Öğrencilerin dikkatini çeken ve onları meraklandıran aktiviteler, öğrenme sürecinde daha yüksek katılım ve motivasyon sağlar. Ayrıca rekabetçi veya işbirlikçi oyunlar, öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi ve takım çalışmasını teşvik ederek dil öğrenme deneyimlerinin paylaşılmasına ve pekiştirilmesine imkân tanıyabilir.

Oyun esnasında çocuklar, kendi ilgi alanlarına düşen konular üzerine sohbet eder ve birbirlerinin söylediklerini dinlerler. Bu etkileşimler sırasında yeni kelimeler öğrenme ve sözlüğü genişletme şansını elde ederler. Kendi düşüncelerini sözlü olarak ifade etmenin yanı sıra vurgu, ton ve telaffuz gibi konuşma becerilerini de geliştirme imkânı bulurlar, bu da onların dil kullanımını daha etkili hale getirir (Genç Ersoy, 2021, s. 511). Dil bilgisi öğretiminde öğrenciler oyunlar aracılığı ile hata yapma korkusu olmadan pratik yapma imkânı da bulabilir. Öğrenciler oyun oynarken kendilerini daha rahat hisseder ve böylece dil bilgisi kurallarını kullanırken yapabilecekleri hatalardan dolayı endişelenmeyebilirler. Bu da öğrencilerin dil bilgisi kurallarını daha rahat bir ortamda öğrenmelerine ve deneme yanılma yoluyla konuları kavramalarına olanak verebilir.

### **Araştırmanın Amacı ve Kapsamı**

Metin temelli dil bilgisi öğretiminde oyunların kullanımı, dilin yapısal öğelerini öğrencilere daha somut ve anlaşılır bir biçimde sunar. Öğrenciler, oyunlar vasıtasıyla metinlerdeki dil bilgisi kurallarını gerçek bağlamlarda görebilir ve bu kuralları uygulama şansı bulurlar. Örneğin bir dil bilgisi oyunu, öğrencilerin bir hikâye içindeki fiillerin zamanlarını değiştirmeyi deneyimlemelerini sağlayarak fiil çekimlerini daha iyi anlamalarına yardımcı

olabilir. Böylece, öğrenciler kuralları ezberlemekten ziyade dili kullanarak öğrenir ve dil bilgisi yapılarını doğal bir şekilde içselleştirirler. Türkçe eğitiminde oyunların rolü üzerine çeşitli çalışma yapılmıştır (Genç Ersoy, 2021; Aşçı, 2019; İnal ve Korkmaz 2019; Boz, 2018; Kara ve Akın, 2018; Arıcı, 2017; Gedik, 2017; Aydın, 2014; Kalfa, 2014; Gülsoy ve Uçkun, 2013; Solak Sağlam, 2013). Yapılan çalışmalarda genellikle oyunların Türkçe eğitimindeki rolü üzerinde durulmuştur. Çalışmalarda ayrıca oyunların; okuma, yazma, konuşma, dinleme ve kelime bilgisi gibi temel dil becerilerinin gelişimine sağladığı katkıların yanı sıra öğrencilerin akademik performansları, derslere karşı tutumları ve motivasyonları üzerindeki olumlu etkileri de ortaya koyulmuştur. Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı, dil becerilerinin gelişimini destekleyen ve öğrenme sürecini zenginleştiren bir araç olarak kabul edilir. Araştırmalar, eğitsel oyunların okuma, yazma, konuşma, dinleme ve söz varlığını geliştirme gibi temel dil becerilerinin ötesinde öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve motivasyonları üzerinde de olumlu etkiler oluşturabileceğini göstermektedir.

Bu çalışma, metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretiminde eğitsel oyunların etkisini derinlemesine incelemeyi hedeflemektedir. Eylem araştırması yöntemine dayanan bu çalışmada öğretim yöntemlerine yenilikçi bir boyut getiren oyunların; dil bilgisi öğretimine olan etkileri, öğrencilerin motivasyon seviyeleri ve katılımı, öğrenme süreçleri üzerindeki etkileri ve genel dil becerilerinin gelişimine ne gibi katkılarda bulunduğu ayrıntılı bir biçimde ele alınmaktadır. Araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, görüşme, gözlem gibi çeşitli veri toplama araçları kullanılarak metin temelli dil bilgisi öğretiminde oyun temelli yaklaşımların pratikteki uygulanabilirliği ve etkinliği değerlendirilmekte ve analiz edilmektedir. Bununla birlikte, oyunların öğrenme motivasyonu üzerindeki pozitif etkileri ve ders materyallerinin öğrenci ilgisini çekme kapasitesi gibi unsurlar da dikkate alınmaktadır. Bu çalışma, metin temelli dil bilgisi öğretimi çalışmalarında oyunların öğrenenlerin dil becerilerini nasıl etkilediğini ve bu tür yaklaşımların dil öğretimi uygulamalarında nasıl kullanılabileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

## **Yöntem**

### **Model**

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımının bir uygulaması olarak eylem araştırması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması, nitel araştırma yöntemlerinden biri olup özellikle eğitim alanında giderek daha fazla kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır. Akkaş Baysal

ve Ocak'ın 2018 yılında belirttiği gibi, bu yöntem eğitim kalitesini artırma ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunma potansiyeline sahiptir. Eylem araştırması, derinlemesine bilgi sağlayarak eğitim pratiğini iyileştirmeyi ve öğretmenlerin kendi uygulamalarını sistemli bir şekilde incelemelerini hedefler. Kuzu'nun 2009 yılındaki çalışmasına göre, akademisyenler ve araştırmacı öğretmenler bu yöntemi, eğitim alanındaki çeşitli meseleleri sistemli ve bilimsel bir şekilde ele almak ve uygulamaları geliştirmek için kullanmaktadırlar. Pratikte eylem araştırması; öğretim süreçlerinin değerlendirilmesi, öğrenme etkinliklerinin iyileştirilmesi ve öğretim stratejilerinin geliştirilmesi gibi alanlarda kullanılarak eğitimin sürekli olarak kendini yenilemesine olanak tanır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerinden yola çıkarak eğitimde karşılaştıkları gerçek sorunlara çözüm bulmalarına yardımcı olur. Eylem araştırması bu nedenle hem teorik hem de pratik eğitim sorunlarına uygulamalı çözümler üretme konusunda önemli bir yöntem olarak kabul edilmektedir.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın çalışma grubunu, Kayseri merkezde yer alan bir ortaokulun 6. sınıfında eğitim gören 33 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma Kayseri Valiliği, İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından 12.02.2018 tarihinde, 94025929-605.02-E.2987162 sayılı izin belgesi alınarak yürütülmüştür. Araştırma, öğrencilere ve ilgili taraflara, amacı, kapsamı ve işleyişi hakkında detaylı bir şekilde açıklanarak, şeffaf bir süreç yönetimi sağlamıştır.

Okul, A ve B bloklarından oluşmakta olup geniş bir bahçe içinde konumlandırılmıştır. Araştırmanın yapıldığı A blok, zemin kat hariç 3 katlıdır. Araştırma yapılan sınıfta, 20 öğrenci masası ve sırası, birer öğretmen masası ve sandalyesi, bir sınıf dolabı, bir akıllı tahta ve iki sınıf panosu bulunmaktadır. Araştırma süresince öğrenciler her zaman kendi belirlenmiş yerlerinde oturmuş, bu sınıfta 6. sınıfa başladıklarından beri ders aldıkları için çevresel koşullardan kaynaklanabilecek olumsuz bir durum yaşanmadığı düşünülmektedir.

Eğitim sürecinde, öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan öğretim materyalleri dağıtılmıştır. Bu materyaller arasında çalışma yaprakları, öğrenci günlükleri ve diğer etkinlik dokümanları yer almıştır. Öğrenciler, bu materyalleri doldurarak ve günlük tutarak, ders sürecine etkin bir şekilde katılım göstermişlerdir. Bu etkileşimli öğrenme ortamı, öğrencilerin ders materyallerine olan ilgisini ve ders içeriğine katılımını artırmayı hedeflemiştir. Araştırmacı, öğrencilerden toplanan bu materyalleri, veri kodlama teknikleri kullanarak düzenlemiş ve sistemli bir veri tabanı oluşturmuştur. Daha sonrasında, bu veriler detaylı bir

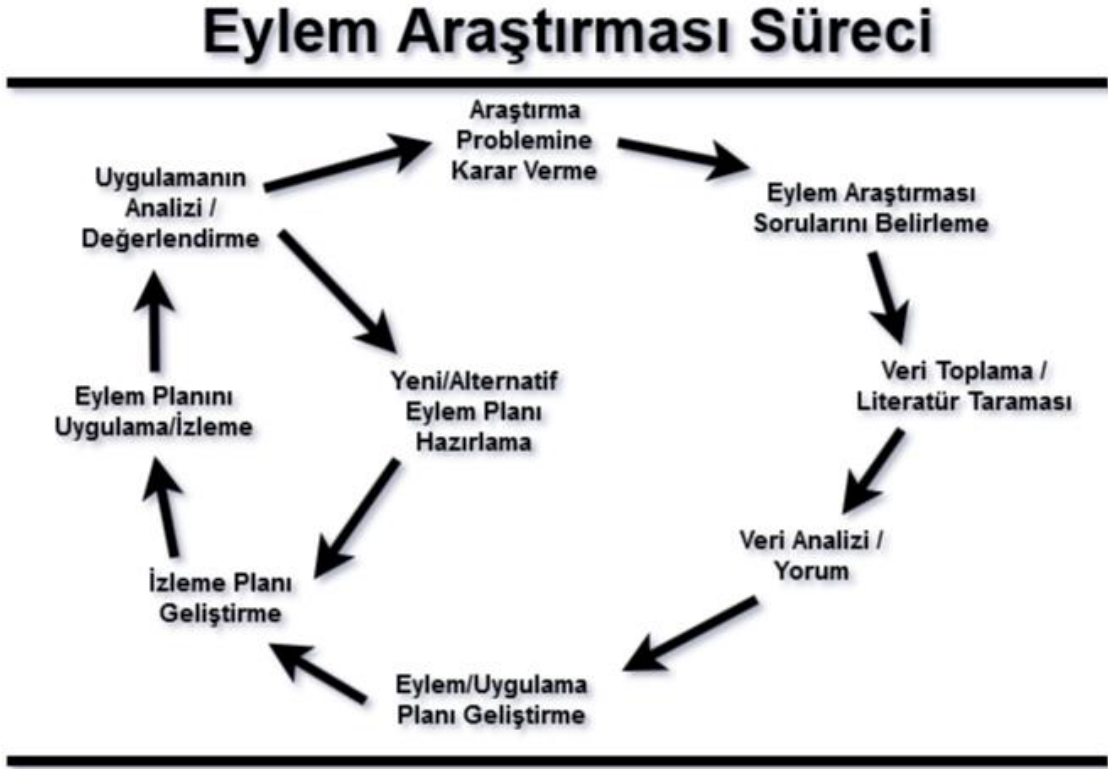
analize tabi tutularak, eğitim sürecindeki etkinliklerin ve uygulanan eylem planlarının etkilerini değerlendirmek için kullanılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Eylem araştırmasında Johnson (2015) tarafından vurgulandığı üzere toplanan verilerin çeşitlilik arz etmesi ve farklı yollarla elde edilmesi önemlidir. Veri toplama sürecindeki çeşitliliğin, çalışmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini artırdığı bilinmektedir. Araştırmacılar, veri toplama yöntemlerini seçerken her bir yöntemin avantajlarını, dezavantajlarını ve uygulanabilirlik durumlarını dikkate almalıdır. Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından önerildiği gibi, 'veri çeşitlendirme' stratejisi benimsenerek birden fazla veri toplama yönteminin kullanılması araştırmanın kapsamını genişletebilir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları araştırmacı günlüğü, dokümanlar, görüşme, gözlem ve öğrenci günlüğüdür. Öğrencilerden alınan veriler, eylem planının bir parçası olarak ve tamamen gönüllü katılımlarıyla ders sürecinde toplanmıştır. Toplanan bu veriler, içerik analiz teknikleri kullanılarak derinlemesine incelenmiş ve yorumlanmıştır. Bu çeşitli veri toplama yöntemleri sayesinde, araştırmanın kapsamı genişletilmiş ve elde edilen bulguların zenginliği artırılmıştır. Analizler, araştırmacıya eylem planının etkinliğini değerlendirmede ve öğrencilerin ders sürecindeki deneyimlerini anlamada önemli bilgiler sağlamıştır.

### **Eylem Araştırması ve Uygulama Süreci**

Eylem araştırması, geleneksel deneylerden farklı olarak pratik bir problemi çözmeye ve süreçleri iyileştirmeye yönelik bir yaklaşımdır. Johnson (2015) tarafından belirtildiği üzere eylem araştırmasının amacı; bir durumun nasıl gerçekleştiğini anlamak, problemleri çözmek ve uygulamaları değerlendirmektir. Bu süreçte araştırmacı; planlamadan gözleme, yansıtmaya ve tekrar planlamaya kadar çeşitli aşamalardan geçer. Yıldırım ve Şimşek'in (2011) belirlediği eylem araştırması basamakları, bu sürecin yapılandırılmasında kullanılan sistematik bir yaklaşım sunar. Bu çalışmada Yıldırım ve Şimşek'in (2011) eylem araştırması basamakları takip edilmiştir. Eylem araştırması süreci Şekil 1'de sunulmaktadır.



**Şekil 1.** *Eylem Araştırması Süreci (Yıldırım ve Şimşek, 2011, S. 298)/*

Araştırmacı, dil bilgisi öğretiminde metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimini uygulayarak mevcut durumu iyileştirmeye karar vermiştir. Bu yaklaşımda, dil bilgisi öğretimini geliştirecek uygun sınıf seviyesini belirlemek için kapsamlı bir ön çalışma yapılmıştır. Araştırmacı, kendi mesleki tecrübeleri, literatür taraması ve uzman görüşleri ışığında, 6. sınıf seviyesinin, dil bilgisi kazanımlarının yoğunluğu ve öğrencilerin bilişsel gelişim özellikleri açısından bu çalışma için uygun olduğuna karar vermiştir. Belirlenen bu sınıf seviyesinde, öğrencilerin okuma becerileri ve söz varlığını geliştirecek dil bilgisi konuları üzerinde durulmuştur. Örneğin, çekim ekleri, isim ve sıfat kullanımları, edatlar, bağlaçlar, ünlemler ve zamirler gibi konuların metin anlamına katkısını açıklayabilecek kazanımlar üzerine odaklanılmıştır.

Araştırmacı, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı dikkatlice inceleyerek, 6. sınıf düzeyindeki dil bilgisi kazanımları ve konuları hakkında derinlemesine bir anlayışa sahip olmuştur. Bu kazanımların öğretimini destekleyecek temaları ve metinleri belirlerken programdaki uzman görüşleri temel almıştır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün ve diğerlerine (2015, s. 265) göre, eylem araştırmalarında araştırmacı yanlılığının karışma olasılığı oldukça yüksektir. Bu nedenle araştırmanın planlanması, yürütülmesi, verilerin toplanması, çalışma grubunun belirlenmesi, deneysel işlemlerin uygulanması ve verilerin çözümlenmesi gibi tüm



aşamalarda uzman görüşü almak, araştırmanın tutarlılığına ve amacına uygun bir şekilde ilerlemesine katkı sağlamaktadır. Bu çalışmada iki uzman görev almış ve araştırmacı, süreç boyunca düzenli aralıklarla danışman hocanın dönütleri doğrultusunda ders planına son şeklini vermek amacıyla toplantılara katılmıştır. Böylece araştırmacı, uzman desteğine ulaşmada herhangi bir sorun yaşamamıştır.

Araştırmaya katılan uzmanlardan ilki, Türkçe eğitimi alanında profesör unvanına sahip olan Uzman A'dır. Kendisi, Türkçe eğitimi alanında uzun yıllardır araştırmalar yapmakta, Türkçe öğretmenliği deneyimine sahiptir. Türkçe eğitimi alanında sayısız makale, bildiri, kitap ve kitap bölümleri bulunan Uzman A, dil bilgisi öğretimi üzerine çeşitli akademik çalışmalar gerçekleştirmiş üretken bir akademisyendir. Araştırmacıya, araştırmanın her aşamasında rehberlik etmiştir.

Uzman B ise Türkçe eğitimi alanında doktora çalışmalarını sürdüren bir öğretmendir ve Türkçe eğitimi alanında makale ve bildiriler yayımlamıştır. Araştırma öncesinde, sürecinde ve sonrasında düzenlenen toplantılarda, araştırmacı hazırladığı ders planlarını sunmuş ve alınan geri bildirimler doğrultusunda bu planlara son şeklini vermiştir.

Araştırmacı; belirlediği kazanımlar, temalar ve konulara dayanarak 8 haftalık detaylı bir eylem planı geliştirmiştir. Bu planlamada, ortaokul 6. sınıf Türkçe dersinin haftalık 6 saatlik ders süresini dikkate alarak, ders saatleri içinde etkin bir şekilde işlenebilecek dil bilgisel konuların öğretimine yönelik stratejileri tasarlamıştır.

Bu süreçte araştırmacı, teorik ve pratik bilgileri birleştirerek, öğrencilerin dil bilgisi becerilerini geliştirmeye yönelik etkili bir öğretim modeli oluşturmayı hedeflemiştir. Bu model hem dil bilgisi kazanımlarını kapsayacak hem de öğrencilerin mevcut bilişsel gelişim seviyelerine uygun olacak şekilde tasarlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Eylem araştırmalarında veri toplama ve analiz süreçleri genellikle eş zamanlı bir yapıda ilerler. Bu durum, araştırmacılara, sürecin herhangi bir aşamasında elde edilen bulguları değerlendirme ve gerektiğinde araştırma yöntemlerini yeniden şekillendirme fırsatı sunar. Yıldırım ve Şimşek'in (2011) ifade ettiği gibi analiz süreci, toplanacak olan ek verilere rehberlik etmekte ve uygulamanın daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu çalışmada, sekiz farklı eylem planı işlevsel dil bilgisi öğretiminin metin temelli yaklaşımını desteklemek amacıyla geliştirilmiş ve sekiz haftalık bir süreçte uygulanmıştır. Uygulama sırasında toplanan veriler, analiz edilmiş ve elde edilen bulgular raporun ilgili bölümünde sunulmuştur.

Öğrencilerin metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimine yönelik bakış açılarını anlamak için, ikinci ve sekizinci eylem planlarının sonunda, yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş, belirli kodlar ve temalar saptanmış ve sonuçlar bulgular bölümünde ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırma süresince araştırmacının tuttuğu günlükler, uygulamanın detaylı bir izlenimini sağlamak için değerlendirilmiştir. Özellikle önemli bulunan kısımlar doğrudan alıntılanarak bulgular bölümünde kullanılmıştır. Her bir ders uygulamasından sonra öğrencilere verilen günlük formları doldurmuşlar ve bu günlükler, araştırmanın bulgular kısmında dikkate alınmıştır. Öğrenci günlüklerindeki öne çıkan ifadeler, doğrudan alıntılarla raporda yer almıştır.

Eylem planları kapsamında geliştirilen çalışma yapıları ve öğrencilere verilen bütünleyici görevler de ders sürecinde ve sonrasında incelenmiş; bu dokümanlardan elde edilen veriler, bulgular bölümünde grafik ve tablolarla ifade edilmiştir. Bu dokümanlardan seçilmiş örnekler de aynı bölümde sunulmuştur. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler, derslerde uygulanan eylem planları sırasında gerçekleştirilmiş, kayda değer bulunan önemli olaylar not alınmıştır. Bu gözlem notları, içerik analizi ile kodlanmış ve temalar oluşturulmuş ve sonuçlar bulgular bölümünde detaylandırılmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirlik sağlama süreci, kapsamlı bir literatür taraması ile başlamıştır. Araştırma güvenilirliğini artırmak için uzun süreli etkileşim, veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi, uzman incelemesi, ayrıntılı betimleme ve kapsamlı raporlama gibi çeşitli stratejiler uygulanmıştır. Araştırmacı, sekiz haftalık bir süre boyunca her hafta öğrencilerle bir araya gelmiş ve ders saatleri boyunca onlarla sürekli iletişim halinde olmuştur.

Veri toplama süreci; araştırma günlüğü, çeşitli dokümanlar, yarı-yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler ve öğrenci günlükleri gibi birden çok veri kaynağı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu çeşitlilik, araştırmanın çok boyutlu bir taban üzerinde inşa edilmesini sağlamış ve böylece güvenilirliğini artırmıştır. Araştırma sürecinin her adımı, uzman geri bildirimleriyle şekillendirilmiş, eylem planları ve görüşme soruları taslakları bir veya daha fazla uzmana sunularak değerlendirilmiştir. Uzman önerileri doğrultusunda bu materyaller revize edilerek uygulama aşamasına geçilmiştir. Kodlama sürecinde de uzman görüşlerinden yararlanılmış, böylece oluşturulan kodlamaların güvenilirliği teyit edilmiştir. Veri analizi sonrası, bulgular ayrıntılı ve açık bir şekilde betimlenerek raporlaştırılmıştır.

## **Etik Kurul Kararı**

Araştırmanın çalışma grubunu, Kayseri merkezde yer alan bir ortaokulun 6. sınıfında eğitim gören 33 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma Kayseri Valiliği, İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından 12.02.2018 tarihinde, 94025929-605.02-E.2987162 sayılı izin belgesi alınarak yürütülmüştür. Araştırma, öğrencilere ve ilgili taraflara, amacı, kapsamı ve işleyişi hakkında detaylı bir şekilde açıklanarak, şeffaf bir süreç yönetimi sağlamıştır.

## **Bulgular**

Bu bölümde, araştırma sürecinde elde edilen verilere dayalı olarak elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar hakkındaki yorumlar sunulmaktadır. Dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimine odaklanan eylem planlarının, gözlem, görüşmeler, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri ve çalışma yaprakları yoluyla elde edilen bulgular, bu bölümde ayrı ayrı sunulmuştur.

## **Dil Bilgisi Unsuru Olarak İsimlerin İşlevsel Öğretimi ve Etkili Kullanımı ile İlgili Yapılan Uygulamalarda Oyunların Rolüne Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Dersin başlangıcında öğrencilerin ilgisini çekmek ve hazır bulunuşluklarını değerlendirmek amacıyla öğrencilere daha önce "isim, şehir, eşya oyunu"nu oynayıp oynamadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin tamamı bu oyunu daha önce oynadıklarını belirtmiş ve bunun üzerine oyunun nasıl oynandığı öğrencilere sorulmuştur. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun parmak kaldırarak oyunun kurallarını anlatmak istediği gözlemlenmiştir.

Öğrencilerden gelen geri bildirimlerin ardından bu oyunun özellikleri hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerin derse hazır bulunuşluklarını artırmak amacıyla tahtaya iki öğrenci çağırılarak bu oyunu oynamaları istenmiştir. Bu oyunla ilgili gözlem formu Tablo 1'de sunulmuştur.

## **Tablo 1**

*“İsimlerin Metnin Anlamına Olan Katkısını Açıklar” Kazanımına Yönelik Gözlem Bölümü I*

| Tarih: 12.02.2018<br>Saat: 09.35- 09.40   | Kodlayarak Temalandırma |                     |
|---|-------------------------|---------------------|
|   | Kod Listesi             | Üst Kategori (Tema) |
| Ö <sub>1</sub> ve Ö <sub>22</sub> tahtaya çıktı [ <sup>1</sup> ]. Ö <sub>18</sub> içinden harfleri saydı ve oyuna hangi harfle başlanacağı belirlenmeye çalışıldı [ <sup>2</sup> ]. Ö <sub>13</sub> |                         |                     |

kodlu öğrencinin dur dediği harf “ğ” idi. [3].  
Bu durum öğrencilerin gülmesine yol açtı [4].  
Bunun üzerine Ö18: “Bu oyunda birbirine yakın harflerden biri seçilebilir. Mesela ğ yerine g, ı yerine i, c yerine ç. harfi olabilir.” açıklamasında bulundu ve g harfi ile oyuna başlandı [5].

Oyun oynama

Derse hazırbulunuşluk

Bu oyunla öğrencilerin derse hazır bulunuşluğunun sağlandığına kanaat getirilerek öğrencilere oynadıkları oyunlardaki isimlerin hangi özelliklere sahip olduğu sorulmuştur. Öğrencilerden gelen olumlu geri bildirimlerin ardından “Çanakkale” adlı şiir sınıfa dağıtılmıştır. Öğrencilerin derse karşı büyük bir ilgi gösterdikleri ve yüksek bir motivasyona sahip oldukları gözlenmiştir. Bu olumlu etkide, derse hazır bulunuş seviyesini artırmak için başlangıçta oynanan "isim, şehir oyunu"nun rolü olduğu düşünülmüştür. Araştırmacı günlüğüne bu durum şu şekilde yansımıştır:

“Öğrenciler bu oyunu oynama konusunda gayet istekliydi. Derse motive etmek için gerçekleştirilen bu etkinliğin ardından öğrencilere tahtada oynadıkları oyunla ilgili yazmış oldukları isimlerin ne gibi özelliklere sahip olduğunu sordum. Öğrenciler bu kelimelerin insan veya yer ismi olduğunu bazısının ise bir bitkiye, eşyaya ve hayvana ait isimler olduğunu belirttiler.” (Araştırmacı Günlüğü, 12.02.2018)

Öğrencilerden, az önce oynadıkları oyundan hareketle “Çanakkale” şiirinde varlık veya kavramları temsil eden kelimeleri bulmaları istenmiştir. “İsimlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar” kazanımına yönelik olarak öğrencilerle dağıtılan “Çanakkale” isimli şiirden hareketle konuyu kavratmaya yönelik uygulamalar yapılmıştır. Ölçme ve değerlendirme amacıyla çalışma yaprakları öğrencilere dağıtılarak öğrencilerin etkinliği yapmasına fırsat verilmiştir.

Çalışma yaprakları tamamlandıktan sonra “Kim Olduğunu Bil” etkinliğine geçilmiştir ve öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Tahtaya, dokuz gönüllü öğrenci çağrılarak hazırlanan yaka kartları öğrencilere dağıtılmıştır ve bu kartları yakalarına takmaları istenmiştir. Kartlarda yer alan metinler, isimlerle ilgili doğru ve yanlış bilgiler içermektedir. Daha sonra geriye kalan yirmi bir öğrenci, yedişerli üç gruba ayrılmıştır. Bu gruplar sırayla arkadaşlarının yaka kartlarında yanlış bilgi olup olmadığını bulmaya çalışmış ve yanlış kartlar öğrenciler tarafından not alınmıştır. Çözümleme işlemi tamamlandığında herkes yerine oturmuş ve etkinlik sonunda tüm yaka kartları değerlendirilerek doğru ve yanlış cümlelerin nedenleri ortaya konulup konuşulmuştur. Yanlış yazılan kartları en çok bulan gruba verilen ödül, öğrencileri oldukça mutlu etmiştir. Oyunla ilgili öğrenci izlenimleri araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Sıra öğrencilerin sabırsızlıkla beklediği Kim Olduğunu Bil oyununa gelmişti. Öğrenciler oyun oynayacakları için oldukça sabırsızdı.” (Araştırmacı Günlüğü, 12.02.2018)

Öğrencilerin, özellikle oyunun sonunda bir ödül olduğunu duymaları, oyuna daha fazla katılım sağlamıştır. Oyun sırasında zaman kaybı yaşanmıştır, bu durumun daha önceki derslerde oyun oynanmamış olması ve öğrencilerin organizasyon konusundaki deneyimsizliklerinden kaynaklandığı düşünülmüştür.

**Tablo 2**

*“İsimlerin Metnin Anlamına Olan Katkısını Açıklar” KazanımınaYönelik Gözlem Bölümü II*

| Tarih: 12.02.2018<br>Saat:11.10-11.30  | Kodlayarak Temalandırma |                     |
|--|-------------------------|---------------------|
|  | Kod Listesi             | Üst Kategori (Tema) |
| Öğrenciler bir oyun oynayacaklarını ve oyunun sonunda ödül olduğunu duyunca çok heyecanlandılar [1]. Ö15 “Ödül ne olacak?” diye sordu [2]. Ö14 “Önemli olan hediyeye almak değil, bir şeyler öğrenmek.” diye yanıt verdi [3]. Zaman kaybetmeme konusunda öğrenciler uyarılarak oyunun nasıl oynandığı hatırlatıldı [4]. Oyun esnasında biraz zaman kaybı yaşandı [5]. Yaşanan aksaklıklara rağmen öğrenciler oyunu başarılı şekilde tamamladı [6]. | Oyun                    | Motivasyon          |
|  | Ödül                    |                     |

Derse hazırlık aşamasında ve ölçme değerlendirme amacıyla oynanan oyunların öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığı ve öğrencileri motive ettiği görülmüştür. Bu durum öğrenci günlüklerine şu şekilde yansımıştır:

“Dersin sonlarına doğru bir yarışma yaptık. Yaptığımız yarışmada tahtaya dokuz kişi çıktı. Yakalarına kart taktık. Orada yazan cümle ile ilgili doğru mu yanlış mı onu yazdık. A, B, C olarak gruplara ayrıldık. Hepimiz berabere kaldık. Bugünkü ders çok eğlenceli geçti. Ben dersi çok iyi anladım.” (Ö1, Öğrenci Günlüğü, 12.02.2018)

“Ben bu derste daha çok eğlendim ve öğrendim. Soyut, somut, özel isim, cins isim, tekil isim, topluluk isimlerini öğrendik. Hem oyun oynadık hem de eğlenerek öğrendik bu ders öbür derslerden daha eğlenceli ve daha iyi ve güzel geçti. Hem de sınıfta derse katıldık. Bu sayede tüm sınıfla hem ders işledik hem de eğlendik.” (Ö33, Öğrenci Günlüğü, 12.02.2018)

“Ben bugün dersi çok sevdim hem oyun oynadık hem ders yaptık bence böyle konular daha da iyi anlaşılıyor. Bence artık derslerimizi böyle işlemeliyiz. Çünkü böyle herkes daha gayret gösteriyor ve bence birileriyle yarışarak bir şeyler öğrenmek daha iyi ve güzel.” (Ö4, Öğrenci Günlüğü, 12.02.2018)

“Bugün çok sevmiştim Türkçe dersini. Oyunlar, etkinlikler çok eğlenceli geçti. Ders konusunda ne sorarsanız bilirdim. Her etkinlikten sonra başka bir etkinliğe geçerken çok heyecanlanıyordum. Oyunlar derse, dersler ise oyuna karıştı. Bugün benim için çok eğlenceli geçmişti.” (Ö18, Öğrenci Günlüğü, 12.02.2018)

Birinci eylem planında oyunlarla ilgili yapılan uygulamalar sonucunda diğer eylem planlarının hazırlanmasında da oyunun öğrencileri derse motive etmek, öğrenme sürecini şekillendirmek ve ölçme değerlendirme amaçları için kullanılabilmesi gözlemlenmiştir.

### **Dil Bilgisi Unsuru Olarak Çekim Eklerinin İşlevsel Öğretimi ve Etkili Kullanımı ile İlgili Yapılan Uygulamalarda Oyunların Rolüne Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Önceki eylem planının bulgu ve sonuçları dikkate alınarak “Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” kazanımına yönelik eylem planı gözden geçirilip yeniden düzenlenmiştir. Özellikle önceki eylem planda bulunan oyunların öğrencileri motive ederek derse aktif katılım sağladığı gözlemlenmiş ve bu nedenle 2. eylem planına ölçme değerlendirme amacıyla bir oyun eklenmiştir. Hazırlanan 2. eylem planı, “Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.” kazanımına yönelik olarak hâl ekleri ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama çalışmalarını gerçekleştirmek amacıyla uygulanmıştır. Ölçme ve değerlendirme amacıyla hazırlanan çalışma yaprakları tamamlandıktan sonra "Karikatür Kartları Oyunu"na geçilmiştir. Öğrencilere oyunu oynayacakları söylendiğinde öğrencilerin büyük bir heyecanla tepki verdikleri ve oyunun kurallarını dikkatle dinledikleri gözlemlenmiştir. Bu etkinlik, karikatür kartları içeren ve karşılıklı diyalogları olan bir oyunu içeriyordu. Her kartın arkasında, diyalogdaki kırmızı kelimenin hangi hâl ekini aldığı yazılıydı. Etkinlik gruplar halinde oynandığı için gruplar oluşturularak grup başkanları seçilmiştir. Öğrencilerin kolayca organize olarak grup başkanlarını seçtikleri görülmüştür. Önceki eylem planında oyun sırasında yaşanan zaman kaybının aksine bu etkinlikte öğrencilerin oyuna hızla adapte oldukları ve oyunu sorunsuz bir şekilde oynadıkları gözlemlenmiştir. Grup başkanları, grup üyelerine sırayla kartları göstererek diyalogdaki kırmızı kelimenin hangi hâl eki aldığını sormuştur. Doğru cevap veren grup üyelerine kartlar verilmiş ve tüm kartlar bitince en çok kartı toplayan öğrenci en yüksek puanı almıştır.

Dört grupta da birinci olan öğrenciler, arkadaşları tarafından alkışlanmış ve ek olarak da küçük ödüller kazanmışlardır. Bu durum, öğrencilerin büyük bir memnuniyetle karşıladıkları bir gelişmedir. Ayrıca öğrencilerin başarımın ödüllendirildiğini görmeleri derslere olan motivasyonlarını artırdığı düşünülmektedir.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde, neredeyse tüm öğrencilerin “hâl ekleri” konusunu öğrendiklerinden bahsettiği görülmüştür. Önceki uygulamalarda yazılan günlüklerde öğrenciler; “isim, şehir, eşya oyunu” adlı oyunu oynadıklarından ve dersin başında bu oyunu

değerlendirdiklerinden bahsetmişlerdir. Derse hazırlık ve değerlendirme sürecinde kullanılan oyunlar, öğrencilerin derslere daha aktif katılım göstermelerini ve motivasyonlarının artmasını sağlamıştır. Bu etkileşim, araştırmacının ve öğrencilerin günlüklerine net bir şekilde yansımıştır:

“Öğrenciler oyun oynamayı çok sevdiikleri için bugünkü dersimin başında bana hemen oyun oynayacak mıyız, diye sormuşlardı. Benden olumlu yanıt alan öğrenciler çok sevinmişti.” (Araştırmacı Günlüğü, 19.02.2018)

“Bugün derste çok eğlendim. Öğretmen bir şiir verdi ve bunu okuduk. Şiirin adı da Evin Hâlleri idi. Hâl eklerinden bahsediyordu. Bu ders çok eğlenceli geçti. Her pazartesi günü bu şekilde yapmak, öğrencileri Türkçe dersine ısıtır bence. Bugün en sevdiğim günlerden biri oldu. Dersi çok iyi anladım. Artık hâl eklerini karıştırmıyorum.” (Ö1, Öğrenci Günlüğü, 19.02.2018)

“Bugün her pazartesi olduğu gibi okulda oyunlarla ve öğretici şeylerle ismin hâl eklerini işledik.” (Ö5, Öğrenci Günlüğü, 19.02.2018)

“Pazartesi günü Türkçe dersi çok eğlenceli geçti. Hâl eklerini biraz karıştırıyordum ama oyun oynadığımız için artık çok fazla karıştırmıyorum ve çok mutluyum.” (Ö10, Öğrenci Günlüğü, 19.02.2018)

### **Dil Bilgisi Unsuru Olarak Sıfatların İşlevsel Öğretimi ve Etkili Kullanımı ile İlgili Yapılan Uygulamalarda Oyunların Rolüne Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Eylem planının üçüncü aşamasında, “İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımına yönelik olarak sıfatlarla ilgili bilgi ve kuralların anlaşılması ve uygulanması hedeflenmiştir. Bu çerçevede hazırlanan eylem planı, 29 öğrenciyle yürütülmüş ve dört ders saatinde tamamlanmıştır.

Sıfatlarla ilgili ders anlatımı 3 ders saati olarak planlanmış ancak konunun tam olarak anlaşılması ve pekiştirilmesi için bu sürenin yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle eğitim süresi 4 ders saatine çıkarılmıştır. Uygulama, ilk gün 2 ders saati ve ertesi gün yapılan ders ile birlikte toplamda 4 ders saatine yayılmıştır. Bu değişiklik eylem planının daha etkili bir şekilde uygulanması hedeflenmiştir. 27 Şubat 2018 tarihinde 3. eylem planının bir parçası olarak 2 ders saatlik bir ders daha yapılmıştır. Dersin başlangıcında, öğrencilere “Sıfat Küpü” adında bir oyun oynatılmıştır. Bu oyunda, öğrencilere bir yüzünde resimlerin, diğer yüzünde ise sıfatları bulmaları için soruların yer aldığı iki adet zar verilmiştir. Öğrenciler sırayla zarları yuvarlayarak üstte beliren resimlere ve sorulara uygun sıfatlarla cevap vermeye çalışmışlardır. Bu etkinlikle öğrenciler hem eğlenmiş hem de sıfatları öğrenme fırsatı bulmuşlardır. Oyun esnasında öğrencilerin sıfatlar konusunda iyi örnekler sundukları gözlemlenmiş, bazı öğrenciler zorlanmış ancak sorulara yanlış cevap veren öğrenci olmamıştır. “Sıfat Küpü” oyununun örneği Şekil 2’de gösterilmiştir



**Şekil 2.** “Sıfat Küpü” Oyunu Örneği

### **Dil Bilgisi Unsuru Olarak Ünlemlerin İşlevsel Öğretimi ve Etkili Kullanımı ile İlgili Yapılan Uygulamalarda Oyunların Rolüne Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Hazırlanan altıncı eylem planında, “Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımı çerçevesinde, ünlemlerin anlamı ve kullanım kuralları üzerinde durulmuştur. Sınıftaki tüm öğrencilerin (32 öğrenci) hazır bulunduğu bir ders yapılmıştır. Ders başlarken öğrencilerin dikkatini toplamak ve ders atmosferine alıştırmak amacıyla her birine çeşitli duyguları simgeleyen yüz ifadeleri bulunan kartlar dağıtılmıştır. Öğrencilerden bu ifadeleri incelemeleri ve ne anlattıklarını tartışmaları istenmiş, ardından bu ifadeleri yansıtan duyguları içeren cümleler kurmaları talep edilmiştir. Öğrencilerin, yüz ifadelerinin taşıdığı anlamları cümlelere dökme konusunda oldukça başarılı oldukları gözlenmiştir. Bu etkinlikten sonra öğrencilerden gönüllü olarak tahtaya çıkmak isteyen öğrenci olup olmadığı sorulmuştur. “Ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımına yönelik gözlem bölümü Tablo 3’de sunulmaktadır:

**Tablo 3**

#### *Ünlemlerin Metnin Anlamına Olan Katkısını Açıklar” Kazanımına Yönelik Gözlem Bölümü*

| Tarih: 19.03.2018<br>Saat: 09.25-09.35  | Kodlayarak Temalandırma |                                  |
|---|-------------------------|----------------------------------|
|   | Kod Listesi             | Üst Kategori (Tema)              |
| Sınıfın büyük bir çoğunluğu tahtaya çıkma konusunda gönüllü oldu [1]. Bu nedenle öğrenciler tahtaya çıkınca üç gruba ayrıldı [2]. Tahtaya çıkan öğrencilere his simgeleri olan maskeler verildi ve öğrencilerin bu simgeleri ifade ettiği duyguları yansıtacak şekilde küçük bir oyun sergilemeleri istendi [3]. Öğrencilere ayrıca duygularını ifade ederken beden dilinden de yararlanabilecekleri hatırlatıldı [4]. Öğrenciler tahtada doğaçlama olarak oyunlarını başarıyla | İsteklilik              |                                  |
|   | Oyun                    | Etkileşimli dil bilgisi öğretimi |
|   | Duygu                   |                                  |



sergiledi ve sınıftaki arkadaşları da tahtadaki öğrencilerin oyunlarını beğenerek onları alkışladı [5].

---

Doğaçlama

Öğrencileri zihinsel olarak anlatılacak konuya hazırlayan bu etkinlikten sonra örnek metin “Hacivat ile Karagöz” öğrencilere dağıtılarak konunun kavratılmasına yönelik uygulamalar yapılmıştır. “Ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar” kazanımına yönelik hazırlanan altıncı eylem planı, 3 ders saatlik bir zaman diliminde planlandığı şekilde uygulanmış ve tamamlanmıştır. Gerçekleştirilen ders sırasında ve sonrasında alınan geri bildirimler, öğrencilerin konuyu anladığını ve dersin amaçlarına ulaşıldığını göstermiştir. Ders hazırlık aşamasında dağıtılan ve çeşitli duyguları temsil eden his kartları, öğrencilerin dikkatini çekmiş ve onların ders içeriğine aktif katılımını teşvik etmiştir. 6. eylem planı ile ilgili öğrenci görüşleri öğrenci günlüklerine şu şekilde yansımıştır:

“Bugün ünlem konusunu işledik. Dersin başında öğretmenimiz bize emoji resimleri verdi ve bu yüz ifadeleri ile ilgili cümle kurmamızı söyledi. Bana bir fikri beğenmiş ve onaylamış emoji geldiği için ben öğretmenlerin kurul toplantısında aldığı karar çok hoşuma gitti dedim. Arkadaşlarımın hepsi çok güzel cümleler kurdu. Sonra 5 kişi tahtaya çıkıp doğaçlama yaptı. İçinde ben de vardım!” (Ö1, 19.03.2018)

“Sevgili günlük yine etkinlik yaptık ama en güzel etkinlik. Bugün ünlemlerle ilgili etkinlik yaptık. Emojiler her şey vardı. İlk etkinliğimizde emoji resimli kâğıtlar vardı. Emojilerle ilgili cümleler kurduk. Hocamız herkesi kaldırıp cümle kurdurdu. Gerçekten çok eğlenceliydi.” (Ö9, 19.03.2018)

“Arkadaşlarımızı tahtaya çıkarıp emojilerden bir oyun canlandırmalarını istedi. Canlandırdılar ve güzel bir oyun olmuştu.” (Ö15, 19.03.2018)

### **Katılımcılarla Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde, öğrencilerle yapılan ön görüşmeler ve son görüşmeler sırasında elde edilen bulgular ve yorumlar ele alınmıştır. Her bir görüşme sorusu için ayrı bir tablo oluşturularak, öğrenci görüşleri bu tablolar vasıtasıyla sunulmuş ve analiz edilmiştir. “İsimler” ve “hâl ekleri” konusunun işlenme şekli hakkındaki görüşler Tablo 4’te sunulmaktadır.

**Tablo 4**

*“İsimler” ve “Hâl Ekleri” Konusunun İşlenme Şekli Hakkındaki Görüşler*

| A1: “İsimler” ve “Hâl Ekleri” konusunu daha önceki dil bilgisi konularından farklı bir biçimde işlediniz. Dil bilgisi konularının bu şekilde işlenmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?          | Kodlayarak Temalandırma         |                      |
|---|---------------------------------|----------------------|
|   | Kod Listesi                     | Üst Kategori (Tema)  |
| Tarih: 20.02.2018/23.02.2018  |                                 |                      |
| Saat: Her görüşme ± 30’ar dakika  |                                 |                      |
| Ö <sub>1,7,13,19,27,29,30,33</sub> : Benim için eğlenceli geçiyor. Kendimi dil bilgisinin eğlenceli ve farklı dünyasına dalmışım gibi hissediyorum [1].                                     | Eğlenceli olma<br>Dil bilgisi   | Dil bilgisinin keşfi |
| Ö <sub>2,4,5,8,11,14,16,18,20,21,23,25,26</sub> : Çok güzel bir uygulama çalışması olmuş. Önceden dil bilgisini pek anlamıyordum ama hocamızla etkinlik yapınca konuyu çok iyi anladım [2]. | Uygulama<br>Kavrama<br>Etkinlik |                      |
| Ö <sub>12,17,22,28,31,32</sub> : Önceden konuyu işleyip geçiyorduk. Fakat şimdi metinle işlediğimiz için akılda kalıyor. Hem konuyu öğreniyoruz hem oyun oynuyoruz [3].                     | Kalıcı öğrenme<br>Oyun<br>Metin | İşlevsel dil bilgisi |

Tablo 4’te metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimine yönelik hazırlanan "isimler" ve "hâl ekleri" konularının işleniş şekli öğrenciler tarafından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin tamamı, konuların işleniş biçiminden memnuniyetlerini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler, dil bilgisi öğretim aktiviteleri sırasında dersin keyifli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir bölümü, metin temelli öğretim yoluyla dil bilgisi konularını daha iyi anladıklarını, öğrendiklerinin kalıcı olduğunu ve yapılan etkinliklerin öğrenme süreçlerini pekiştirmede önemli bir rol oynadığını dile getirmiştir. Öğrenciler ayrıca, dil bilgisi öğretimi sırasında oynanan oyunların dersi daha eğlenceli hale getirdiğini de ifade etmişlerdir.

**Tablo 5**

*Dil Bilgisi Konularının Metin Temelli İşlenmediği Derslerdeki Anlama ve Kavrama Durumuna*

*Yönelik Görüşler*

| Tarih: 20.02.2018/23.02.2018  | Kodlayarak Temalandırma |                            |
|---|-------------------------|----------------------------|
|   | Kod Listesi             | Üst Kategori (Tema)        |
| Saat: Her görüşme ± 30’ar dakika  |                         |                            |
| Ö <sub>1,2,5,6,7,12,14,15,16,20,22,23,25,27,28,29,31,33</sub> : Metin verilip eğlenceli ve eğitici oyunlar oynandığı zaman çok daha güzel oluyor. Bence bu yaptığımız dil bilgisi daha öğretici ve daha iyi önceden dersi hiç anlayamıyordum [1]. | Oyun oynama<br>Öğrenme  | Etkin dil bilgisi öğretimi |

Ö<sub>4,9,10,11,19,21,26,30</sub>: Metinsiz çalışma olunca çok anlamıyordum. Biraz daha zor anlıyordum [2].

Kavrama durumu

Ö<sub>17,18</sub>: Her ikisi de aynı [3].

---

Tablo 5'te, öğrencilerin dil bilgisi konularının metin temelli işlenip işlenmediği derslerdeki anlama ve kavrama durumlarına ilişkin görüşlerini ortaya koyulmaktadır. Öğrencilerin %64'ü, metin kullanılarak ve eğlenceli eğitici oyunlar oynanarak yapılan derslerde konuları daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Bu tür derslerde, konuların daha öğretici ve anlaşılır olduğu belirtilmiştir. Öte yandan, öğrencilerin %7'si, dil bilgisi konularının metin temelli işlenip işlenmediğine bağlı olarak anlama ve kavrama durumlarında herhangi bir değişiklik olmadığını, yani durumun aynı kaldığını belirtmiştir. Bu veriler, çoğunlukla metin temelli ve etkileşimli yaklaşımların öğrenci anlamasını pozitif yönde etkilediğini göstermektedir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Eğitsel oyunlar, öğrencilerin hayal güçlerini geliştirme, kurallara uyma konusunda farkındalık kazanma, sosyal becerilerini güçlendirme ve okul ile toplumsal yaşama daha iyi uyum sağlama gibi alanlarda önemli katkılar sunar. Bu oyunlar, öğrencilere hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve davranışları doğal bir öğrenme süreci içinde kazandırır. Türkçe derslerinde eğitim sürecine dahil edilen eğitsel oyunların; özellikle okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel dil becerilerinin geliştirilmesinde ve öğrenme sürecinin kolaylaştırılmasında önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Alparslan (2019), Arıcı (2017), Aşcı (2019), Gedik (2017) ve Kara ile Akın (2018) gibi araştırmacıların çalışmaları bu tür oyunların, dil öğretiminde öğrencilerin becerilerini güçlendirmede ve onların dilsel yetkinliklerini artırmada kritik bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışmaların gösterdiği üzere, eğitsel oyunlar Türkçe derslerinde öğrenci katılımını ve etkileşimini teşvik ederken aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarını ve derslerle ilgili tutumlarını olumlu yönde etkilemekte ve motivasyonlarını artırmaktadır. Dolayısıyla eğitsel oyunların dil öğretiminde kullanılması, öğrenci kazanımlarını maksimize eden etkili ve yenilikçi bir öğretim stratejisi olarak kabul edilebilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine yardımcı olmanın yanı sıra onların dili kullanma konusunda daha derin bir anlayış geliştirmelerine ve öğrenilenleri kalıcı hale getirmelerine olanak tanır.

Eğitsel oyunlar; öğrencilerin hayal güçlerini geliştirme, kurallara uyma konusunda farkındalık kazanma, sosyal becerilerini güçlendirme ve okul ile toplumsal yaşama daha iyi uyum sağlama gibi alanlarda önemli katkılar sunar. Bu oyunlar öğrencilere hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve davranışları doğal bir öğrenme süreci içinde kazandırır. Nitekim Izgar (2020) eğitsel oyunların öğrencilerin değer kazanımlarına etkisini incelediği çalışmasında eğitsel oyunların öğrencilerin bilişsel yapıları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu, öğretmenlerin görüşlerine göre eğitsel oyunların müfredatla ilişkili olduğunu ve değerleri öğrenmede etkili olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca öğrencilerin oyunlar sırasında eğlenerek öğrendiğini ve bu durumun oyunların oynanmasında herhangi bir zorluk yaşanmamasını sağladığını belirtmiştir.

Dil bilgisi unsuru olarak isimlerin işlevsel kullanımı ve öğretimi çalışmalarının başlangıcında yapılan bir ön değerlendirme sırasında, öğrencilerin derslere olan ilgisini artırmak ve önceki bilgilerini ölçmek amacıyla, popüler bir kelime oyunu olan "isim, şehir, eşya" oyununun öğrenciler tarafından tanınıp tanınmadığı sorgulanmıştır. Tüm öğrencilerin bu oyunu önceden deneyimlediklerini ifade etmeleri, onların mevcut dil bilgisi becerileri konusunda öğretmene önemli bir fikir vermiştir. Ayrıca, öğrencilerin oyunun kurallarını anlatma konusunda gösterdikleri isteklilik, sınıf içinde yüksek bir katılım ve etkileşim seviyesi olduğunu göstermiştir. Bu durum öğrencilerin dil bilgisi öğretiminde kullanılan etkinliklere olan hazır bulunuşluklarının ve katılımın, dersin başarısı üzerinde belirleyici bir rol oynayabileceğini düşündürmektedir. Öğrencilerin aktif katılımı, onların ders içeriğine olan ilgisini ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını pekiştirmekte, bu da dil öğrenimindeki başarıyı artırmada kilit bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin önceden aşına oldukları ve keyif aldıkları etkinliklerin derslerin başında kullanılması, öğrenme sürecini canlandırmanın ve öğrencilerin dil becerilerini daha etkin bir şekilde geliştirmenin etkili bir yoludur.

Yapılan çalışmalar oyunların, öğrencilerin dili kullanma ve pratik yapma fırsatları sunarken aynı zamanda eğlenceli bir ortamda öğrenme deneyimini teşvik ettiğini belirtir. Öğrencilerin derslere olan ilgisini artıran ve sınıf içi etkileşimi güçlendiren oyunlar, dil öğrenmenin daha etkili ve verimli olmasına yardımcı olur. Öğrencilerin motivasyonunu artıran eğitsel oyunlar, aynı zamanda onların derslere olan tutumlarını olumlu yönde değiştirebilir. Motivasyon ve olumlu tutum, öğrenmenin sürekliliği ve derinliği için temel unsurlardır ve bu, akademik başarıyla doğrudan ilişkilidir (Sarıkaya, 2019; Zaimovic, 2023). Oyun tabanlı öğrenme ortamları, öğrencileri derslere daha aktif katılmaya teşvik eder ve böylece öğrenilen

bilginin kalıcılığını artırır. Türkçe öğretimine yönelik yapılan bu tür çalışmalar; öğretmenlere, eğitimcilerin ve dilbilimcilerin görüşlerine dayanarak derslerini daha etkili ve öğrenci merkezli hale getirmek için eğitsel oyunları nasıl entegre edebilecekleri konusunda değerli içgörüler sunar. Bu çalışmalar, Türkçe eğitimi alanında oyun temelli yaklaşımların nasıl kullanılacağına dair önemli bilgiler sağlar ve bu yaklaşımların daha geniş bir uygulama ve araştırma yelpazesi için temel oluşturur.

Bilişsel gelişim açısından oyunlar, problem çözme becerilerini ve kritik düşünmeyi geliştirebilir. Öğrenciler oyun oynarken sıklıkla kuralları anlamak, stratejiler geliştirmek ve kararlar almak zorunda kalırlar. Bu süreçler, dil bilgisini anlama ve uygulama kapasitelerini doğrudan geliştirir. Oyunlar dil bilgisi öğretimini daha anlamlı ve bağlamsal hale getirir. Gerçekçi veya yarı-gerçekçi senaryolar içeren oyunlar, öğrencilere dil bilgisinin gerçek dünyadaki kullanımlarını gösterir ve öğrendikleri bilgilerin pratikte nasıl işlediğini anlamalarına yardımcı olur (İneç ve Akpınar, 2017; Kaya ve Elgün, 2015). Bu, öğrencilerin yeni bilgileri mevcut bilgi yapılarına entegre etmelerini ve yeni dil yapılarını kullanırken daha güvenli hissetmelerini sağlar. Kısacası, dil bilgisi öğretimi çalışmalarında oyunların kullanımı öğrencilere dilin yapı taşları olan dil bilgisi kurallarını eğlenceli ve etkileşimli bir şekilde öğrenme fırsatı sunar. Bu, onların dil öğrenme sürecine daha derinden dahil olmalarını sağlar ve genel dil yeterliliklerinin gelişimine katkıda bulunur.

Eğitsel oyunlar, öğretim sürecinde çağdaş bir dönüşümü temsil ederler. Geleneksel, öğretmen merkezli ve öğrencinin pasif bir alıcı olduğu eğitim anlayışının aksine, eğitsel oyunlar öğrencilerin derslere aktif katılımını teşvik ederek onları bilgi oluşturucuları olarak konumlandırır. Bu interaktif yaklaşım, öğrencilerin bilişsel kapasitelerini genişletir, fiziksel aktiviteler aracılığıyla öğrenme deneyimlerini zenginleştirir, sosyal becerilerini geliştirir ve duygusal olarak daha bağlı hale gelmelerini sağlar.

Eğitsel oyunlar sayesinde, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif ve merkezi roller alması, öğretmenlerin de rehber ve kolaylaştırıcı olarak derslerini daha etkin bir şekilde yönlendirmeleri mümkün olmaktadır. Bu modern öğretim stratejisi, öğrenci katılımını artırmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin ders materyalleriyle kişisel ve anlamlı bağlar kurmalarına yardımcı olur. Oyunlar, teorik bilginin pratik ve somut deneyimlerle bütünleşmesine olanak tanıyarak, öğrenilen kavramların gerçek dünya bağlamlarında uygulanabilirliğini artırır ve böylece öğrencilere bilgilerini hayatın içinde kullanma becerisi kazandırır. Bu, öğrencilerin eğitim sürecine daha derinden dahil olmalarını ve öğrenme sürecini daha anlamlı ve zevkli bir macera olarak görmelerini sağlayan bir öğretim yöntemidir. Çalışkan

ve Biter (2019) Sosyal Bilgiler derslerinde eğitsel oyunlarla değerler eğitimi üzerine yapmış oldukları çalışmalarında eğitsel oyunların öğrencilerin sorumluluk, hoşgörü ve özgürlük gibi değerleri öğrenmelerinde etkili olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca eğitim-öğretim süreçlerinde oyunların kullanımının, öğrencilerin değer kazanımlarını desteklediğini dile getirmektedirler.

Dil bilgisi öğretiminde oyunların pozitif etkisi kesinlikle inkâr edilemez. Bu çalışmada oyunlarla zenginleştirilen eylem planları, öğrencilerin derslere daha istekli katılmalarını sağlamış ve ilgilerini artırmıştır. İsimler, çekim ekleri, sıfatlar, ünlemler ve zamirler gibi dil bilgisi unsurlarının işlevsel kullanımı ve öğretimi konusundaki çalışmalarda; öğrencilerle yapılan ön görüşme ve son görüşmelerde oyunların öğrencileri derslere daha bağlı kıldığı, konuları daha hızlı ve etkili bir şekilde kavramalarına yardımcı olduğu ve derslerin daha eğlenceli geçtiği belirlenmiştir. Solak Sağlam'ın 2013 yılında yaptığı bir çalışmada, oyunların çocukların yaşamlarındaki kritik rolüne değinilmiş, oyunlar aracılığıyla soyut kavramların öğrenilmesinin öğrenmeyi kalıcı kıldığına vurgu yapılmıştır. Ayrıca, bu tür oyun tabanlı etkinliklerin eğitim süreçlerine katkıda bulunacağına dikkat çekilmiştir.

Çekim eklerinin işlevsel kullanımı ve öğretimi konusunda gerçekleştirilen uygulamalarda "Karikatür Kartları Oyunu" öğrenciler tarafından sevilerek oynanmıştır. Bu oyunda başarılı olan öğrencilere hem arkadaşlarından alkış almışlar hem de küçük ödüller kazanmışlardır. Bu tür ödüllendirmeler, öğrencilerin motivasyonunu artırmış ve öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirmiştir. Öğrenci günlüklerinden alınan geri bildirimler, oyunun öğrencilere büyük fayda sağladığını göstermektedir. Örneğin, Ö10 kodlu öğrenci, hâl eklerini karıştırdığını ancak oyun sayesinde bu karışıklığın azaldığını belirtmiştir. Ö11 kodlu öğrenci ise hâl eklerini oyun sayesinde daha iyi anladığını ifade etmiştir. Oyunların dil bilgisi öğretimi çalışmalarında kullanılması, öğrencilerin derse olan ilgisini ve motivasyonunu artırarak öğrenme sürecini desteklemektedir. Oyunlar, metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretiminde de öğrencileri motive edebilir, öğrenme sürecini zenginleştirebilir ve ölçme-değerlendirme amaçları için de kullanılabilir.

Eğitsel oyunlar, öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerini artırarak ve öğrenme sürecine daha fazla dahil olmalarını sağlayarak bilgiyi keşfetme ve uygulama süreçlerini güçlendirir. Öğrenciler oyun oynarken doğal bir merak ve keşfetme duygusu içinde olurlar, bu durum da bilgiyi daha etkin bir şekilde işlemelerine ve hatırlamalarına yardımcı olur. Oyun tabanlı öğrenme, özellikle soyut kavramların anlaşılmasını kolaylaştırır ve öğrencilerin ders materyallerini kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmelerine olanak tanır.

“İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımına yönelik olarak sıfatlarla ilgili bilgi ve kuralların anlaşılması ve uygulanması çalışmalarında uygulanan “Sıfat Küpü” oyunu, dersin başında öğrencilere yönelik eğitici bir aktivite olarak başarıyla entegre edilmiştir. Oyunda, öğrencilere resimlerin ve sıfat sorularının bulunduğu iki zar verilmiştir. Öğrenciler, zarları sırayla yuvarlayıp, yukarıda çıkan resimlere ve sorulara uygun sıfatlarla cevap verme görevini üstlenmişlerdir. Bu etkinlik sırasında, öğrencilerin sıfatları tanıma ve kullanma becerilerini geliştirdikleri ve keyifli bir öğrenme deneyimi yaşadıkları gözlemlenmiştir. Oyunun getirdiği etkileşimli ve dinamik ortam; öğrencilerin dil bilgisi öğrenimlerine aktif olarak katılımını sağlamış, sıfatlar konusundaki anlayışlarının pekişmesine katkıda bulunmuştur. Hatta bazı öğrenciler zorlanmalarına rağmen, yanlış cevap vermeden sıfatlar konusunda etkileyici örnekler vermişler. Sonuç olarak, “Sıfat Küpü” oyunu, metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için etkili bir araç olarak ortaya çıkmıştır. Bu tür interaktif oyunların, öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine olan ilgisini artırma ve dil öğretimindeki işlevsel kullanımını güçlendirme potansiyeline sahip olduğu göstermiştir.

Metin temelli dil bilgisi öğretiminde oyunların kullanımı, dilin yapısal öğelerini öğrencilere daha somut ve anlaşılır bir biçimde sunar. Öğrenciler, oyunlar vasıtasıyla metinlerdeki dil bilgisi kurallarını gerçek bağlamlarda görebilir ve bu kuralları uygulama şansı bulurlar. Böylece, öğrenciler kuralları ezberlemekten ziyade, dili kullanarak öğrenir ve dil bilgisi yapılarını doğal bir şekilde içselleştirirler (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013). “İsimlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar” kazanımına yönelik olarak ölçme değerlendirme amacıyla hazırlanan çalışma yapıklarının uygulanmasının ardından “Kim Olduğunu Bil” etkinliğine geçilmiştir. Bu etkinlik için dokuz gönüllü öğrenci ön plana çıkarılmış ve her birine, isimlerle ilgili doğru ve yanlış bilgiler barındıran yaka kartları verilmiştir. Geri kalan öğrenciler ise, kartlarda yer alan bilgileri inceleyerek hangi bilgilerin doğru hangilerinin yanlış olduğunu tespit etmeye çalışmışlardır. Gruplar, arkadaşlarının kartlarındaki yanlışları belirleme sürecinde aktif olarak rol almış ve bu süreçte değerli gözlemler yapmışlardır. Etkinlik sonunda, tüm öğrenciler yerlerine oturmuş ve yaka kartları üzerinden doğru ve yanlış bilgilerin nedenleri sınıfça tartışılarak analiz edilmiştir. Yanlış bilgileri en iyi şekilde tespit eden grubun ödüllendirilmesi, sınıf içindeki motivasyonu ve etkileşimi artıran bir faktör olmuştur. Bu etkinlik, öğrencilerin dil becerilerini değerlendirmenin yanı sıra dersin eğlenceli ve öğretici yönlerini de güçlendirmiştir. Öğrencilerin hem bireysel hem de grup olarak öğrenme süreçlerine aktif katılımları, dil öğretimindeki işlevsel kullanımının pekiştirilmesine katkıda bulunmuştur.

Ayrıca, öğrenciler arasında sağlıklı bir rekabet ortamı oluşturularak, öğrenmeye olan ilgileri ve motivasyonları artırılmıştır. Ödüllendirme sisteminin etkinliği, öğrencilerin başarılarını tanıma ve onları teşvik etme açısından etkili bir yöntem olarak ön plana çıkmıştır. Bu tür interaktif ve ödüllendirici etkinliklerin, öğrencilerin dil öğrenimindeki başarısını artırmada ve öğrenmeye olan ilgisini sürdürmede önemli bir rol oynadığı gözlemlenmiştir.

Hazırlanan altıncı eylem planında, “Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımı çerçevesinde, ünlemlerin anlamı ve kullanım kuralları üzerinde durulmuştur. Dersin başlangıcında öğrencilerin dikkatini çekmek ve onları derse adapte etmek için yürütülen etkinlikte, çeşitli duygusal ifadeler içeren yüz ifadeleri kartları kullanılmıştır. Bu kartlar sayesinde öğrencilere, görsel uyarıcılarla düşünme ve analiz yapma fırsatı verilmiştir. İfadeleri inceleyerek ve bunları tartışarak öğrencilerin duygusal zekalarını kullanmaları, yüz ifadelerinin arkasında yatan duyguları anlamlandırmaları ve bu duyguları yansıtan cümleler kurmaları istenmiştir. Gözlemlenen sonuçlar öğrencilerin, verilen görsel ipuçlarını metne dönüştürmede yüksek bir başarı gösterdikleri ve bu sürecin onların dil becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Yüz ifadeleri kartlarını kullanarak yapılan bu etkinlikle öğrencilerin derse olan ilgisinin arttığı gözlemlenmiştir. Bu tür etkinliklerin dil derslerinde düzenli olarak uygulanması, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine ve derse olan ilgi ve katılımlarının artırılmasına katkıda bulunabilir.

Metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimi çalışmalarında oyunlar, öğrencilerin motivasyonunu ve sınıf içi etkileşimlerini artırarak öğrenme sürecini canlandırır. Dil bilgisi oyunları; öğrencilere hatalarından öğrenme ve bunları düzeltme fırsatı sunar, böylece öğrenilenlerin kalıcılığı artar. Öğrenciler oyunlar yoluyla teşvik edilirken dil bilgisi kurallarını keşfetme ve uygulama yoluyla dili daha etkili kullanmayı öğrenirler. Bu, onların dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra kritik düşünme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini de geliştirmelerine olanak tanır. Metin temelli dil bilgisi öğretiminde oyunlar, öğrencilerin akademik başarısını artırmakla kalmaz öğrenilen bilgilerin uzun vadede akılda kalmasını da destekler. Eğlenirken öğrenme prensibine dayanan bu metod, öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla ilgi göstermelerini ve daha yüksek bir motivasyonla katılmalarını sağlar. Görsel ve etkileşimli materyallerle desteklenen oyunlar, dikkat çekici ve unutulmaz öğrenme deneyimleri oluştururken aynı zamanda sınıf içindeki disiplin sorunlarını azaltarak öğretmenin sınıf yönetimini de kolaylaştırır.



## **Öneriler**

- Dil bilgisi öğretim materyallerine çeşitli oyunlar eklenerek, derslerin daha etkileşimli ve öğrencilerin ilgisini çeken hale getirilmesi sağlanabilir. Bu oyunlar, kelime bilgisi, dil yapısı ve okuma anlama gibi farklı dil bilgisi konularına yönelik olabilir.
- Dil bilgisi öğretimi çalışmalarında öğrencilere sunulan metinler, oynanacak oyunlarla doğrudan ilişkili olmalı ve oyunlar bu metinler üzerinden kurgulanmalıdır. Böylece öğrenciler, oyun oynarken metin içindeki dil bilgisi kurallarını pratik yapma imkânına sahip olabilirler.
- Oyunlar sadece öğretim amaçlı değil aynı zamanda değerlendirme aracı olarak da kullanılabilir. Öğrencilerin dil bilgisi bilgilerini oyunlar üzerinden değerlendirmek, onlara daha az stresli bir sınav ortamı sunabilir.
- Dil bilgisi öğretiminde rekabetçi oyunlar düzenlenerek öğrencilerin motivasyonları artırılabilir. Bu tür yarışmalar, öğrencilerin derslere olan ilgisini artırırken eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturabilir.
- Öğretmenler için eğitsel oyunlar konusunda atölye çalışmaları düzenlenerek, onların bu konudaki bilgi ve becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunulabilir.

## **Etik Kurul Kararı**

Araştırmanın çalışma grubunu, Kayseri merkezde yer alan bir ortaokulun 6. sınıfında eğitim gören 33 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma Kayseri Valiliği, İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından 12.02.2018 tarihinde, 94025929-605.02-E.2987162 sayılı izin belgesi alınarak yürütülmüştür. Araştırma, öğrencilere ve ilgili taraflara, amacı, kapsamı ve işleyişi hakkında detaylı bir şekilde açıklanarak, şeffaf bir süreç yönetimi sağlamıştır.

## KAYNAKÇA

- Akkaş Baysal, E. & Ocak, G. (2018). Öğrenme ortamında eylem araştırması kullanan öğretmenlerin eylem araştırması hakkındaki görüşleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 283-307. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.348296>
- Alparslan, B. (2019). Eğitsel oyunların ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerilerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Arıcı, B. (2017). Eğitsel oyunların Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenme başarılarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aşcı, A. U. (2019) Eğitsel dijital oyunların 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi. *Journal of International Social Research*, 12(62), 932-941. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3108>
- Aşlıoğlu, B. & Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 83-111. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1527>
- Aydın, T. (2014). Dil öğretimi ve oyun çoklu zekâ teorisi ışığında. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 14(1), 71-83.
- Boz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde oyunla öğretim yönteminin akademik başarıya etkisi. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 61-75.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E. & diğerleri (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 19. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, H., Akarsu, B. & Kariper, İ. A. (2012). Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların Fen ve Teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 93-109.
- Çalışkan, H. & Biter, M. (2019). Sosyal Bilgiler derslerinde eğitsel oyunlarla değerler eğitimi: Bir eylem araştırması. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 1(1), 1-28.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *TÜBAR*, XXVII, 275-284.
- Ergin, M. (2013). Türk dil bilgisi, İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.

- Gedik, M. (2017). Ortaokul 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 58, 453-464.
- Genç Ersoy, B. (2021). Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımı: Bir meta-tematik analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 510-530. <https://doi.org/10.16916/aded.887902>
- Genç-Ersoy, B. (2020). İlkokul Türkçe eğitiminde eğitsel oyun kullanımı. M. Alkış Küçükaydın (Ed.), İlkokul eğitiminde eğitsel oyunlar ve güncel uygulamalar içinde (s. 53-71). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 233-242.
- Gülsoy, T. & Uçgun, D. (2013). 6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(13), 943-952. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6102>
- Güneş, F. (2015). Oyunla öğrenme yaklaşımı. *Turkish Studies*, 10(11), 773-786. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8499>
- Izgar, G. (2020). Eğitsel oyunların öğrencilerin değer kazanımlarına etkisi: Bir durum çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(40), 207-241. <https://doi.org/10.34234/ded.736639>
- İnal, M. & Korkmaz, Ö. (2019). Eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye dönük tutumlarına ve konuşma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 898-913. <https://doi.org/10.16916/aded.582203>
- İneç, Z. F. & Akpınar, E. (2017). Sosyal Bilgilerin otantik öğretiminde yeni yaklaşımlar. *International Journal of Social Science Research*, 6(2), 46-65.
- Johnson, A. P. (2015). Eylem araştırması el kitabı (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kalfa, M. (2014). Yabancılarla Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, 85-102.
- Kara S. & Akın E. (2018). Satranc-1 Urefa'nın eğitsel bir oyun olarak uyarlanması'nın 6. sınıf öğrencilerinin kelime öğretimine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisinin incelenmesi (Siirt ili örneği). *Turkish Studies*, 13(27), 939-970. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14390>
- Kaya, S. & Elgün, A. (2015) Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş Fen öğretiminin ilkökul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329-342.

- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.
- Sarıkaya, B. (2019). Eğitsel oyunların 8. sınıf öğrencilerinin türkçe dersine yönelik tutumlarına ve yazma kaygılarına etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(1), 82-100.
- Solak Sağlam, M. (2013). Oyunların dil bilgisi öğretiminde ve kelime serveti etkinliklerindeki yeri (Yenilenen ilköğretim 5. sınıf ders kitapları örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 274-285. <https://doi.org/10.7884/teke.218>
- Şenyüz, A. (2014). İlköğretim 6-8. sınıflar Türkçe dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarı. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. tıpkı basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zaimovic, N. (2023). Yabancılara Türkçe öğretiminde eğitsel aktivitelerin etkisi üzerine bir çalışma: İGÜN-TÖMER. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 6(1), 31-44.

ULUSLARARASI DERS KİTAPLARI VE EĞİTİM MATERYALLERİ  
DERGİSİ (IJOTEM)



<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotem>

İlkokul Matematik Öğretiminde Farklılaştırma Örneği Olarak  
Resfebenin Kullanımı\*

\*Bu çalışma 22-25 Haziran 2022 tarihlerinde Ege Üniversitesi ve Penn State Üniversitesi iş birliği ile gerçekleşen "IXth International Eurasian Educational Research Congress"de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Adem DOĞAN<sup>1</sup>**

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü  
Doç. Dr.

[aademdogan@gmail.com](mailto:aademdogan@gmail.com)

Orcid ID: 0000-0001-6952-7415

**Aylin AVCIOĞLU<sup>2</sup>**

MEB. Kahramanmaraş/Dulkadiroğlu  
Barınma Merkezi İlkokulu  
Yüksek Lisans Öğrencisi

[aylinn.avc@gmail.com](mailto:aylinn.avc@gmail.com)

Orcid ID: 0000-0002-5375-5306

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

Alınma Tarihi: 05.10.2024

Kabul Edilme Tarihi: 27.10.2024

Çevrimiçi Yayınlanma Tarihi: 27.10.2024

**Alıntı:** Doğan, A., & Avcioğlu, A. (2024). İlkokul matematik öğretiminde farklılaştırma örneği olarak resfebenin kullanımı. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 7 (2). 156-187.

# **İlkokul Matematik Öğretiminde Farklılaştırma Örneği Olarak Resfebenin Kullanımı**

**Adem DOĞAN<sup>1</sup>**

*Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü*

**Aylin AVCIOĞLU<sup>2</sup>**

*MEB. Kahramanmaraş/Dulkadiroğlu Barınma Merkezi İlkokulu*

## **ÖZ**

## **Araştırma Makalesi**

Okullarımızda farklı zekâ alanlarına sahip öğrencilerin olması ve teknolojinin çok hızlı ilerlemesi nedeniyle öğretmenlerin derslerde farklılaştırılmış öğretim stratejilerini uygulamaları gerekmektedir. Bu durum öğretmenlerin, farklı materyal kullanma ihtiyacını da doğurmuştur. Bu nedenle, öğretimde içerik farklılaştırması özellikle önemlidir. Bu araştırmanın temel amacı; ilkokul matematik dersi öğretim programında yer alan “Geometrik Cisimler ve Şekiller” ünitesinden seçilen kazanımlarla, içerik farklılaştırılması yapılarak matematik dersinde, bu ünitenin kavramlarının resfebe yöntemiyle oluşturulması ve resfebenin çocukların hayatlarındaki matematiğe olan etkisini incelemektir. Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde bir devlet ilkokulunda, 4. sınıf öğrencilerden oluşan toplam 50 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilerin toplanması için araştırma yöntemlerinden karma yöntem kullanılmıştır. “Geometrik Cisimler ve Şekiller” ünitesinde farklılaştırılmış öğretim yapılarak bu ünitenin kavramlarına resfebe uygulanmış ve uygulama öncesi ve sonrası yapılan sınavlardan elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Uygulama sonrasında yaptırılan resfebe etkinliğine ilişkin düşüncelerini kaydetmek için bazı öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Elde edilen araştırma bulgularında, 4. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan ve uygulanan farklılaştırılmış matematik öğretimde kullanılan resfebe etkinliklerinin, öğrencilerin matematik dersine ve üniteye olan ilgilerinin olumlu yönde değiştiği, öğrenmeyi daha kalıcı ve etkili hale getirdiği, öğrencileri yaratıcı düşünmeye sevk ettiği ve son olarak kavram öğretiminde etkili olduğu görülmüştür.

*Alınma*

*Tarihi:05.10.2024*

*Kabul Edilme Tarihi:  
27.10.2024*

*Çevrimiçi Yayınlanma  
Tarihi: 27.10.2024*

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul, matematik, farklılaştırma, resfebe, zeka

*\*Bu çalışma 22-25 Haziran 2022 tarihlerinde Ege Üniversitesi ve Penn State Üniversitesi iş birliği ile gerçekleşen “9. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi”de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.*

### **Sorumlu yazar iletişim bilgileri:**

<sup>1</sup>Doç. Dr.

*aademdogan@gmail.com*

*Orcid ID: 0000-0001-6952-7415*

<sup>2</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi

*aylinn.avc@gmail.com*

*Orcid ID: 0000-0002-5375-5306*

## The Use of Resfebe as an Example of Differentiation in Primary School Mathematics Teaching

Adem DOĞAN<sup>1</sup>

*Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü*

Aylin AVCIOĞLU<sup>2</sup>

*MEB. Kahramanmaraş/Dulkadiroğlu Barınma Merkezi İlkokulu*

---

### Abstract

Due to the fact that there are students with different intelligence areas in our schools and also due to the rapid advancement of technology, teachers need to apply differentiated teaching strategies in lessons. This situation has also created the need for teachers to use different materials. For this reason, content differentiation in teaching is especially important. The main purpose of this research is to create the concepts of this unit with the resfebe method in mathematics lessons by making content differentiation with the achievements selected from the "Geometric Objects and Shapes" unit in the primary school mathematics course curriculum and to examine the effect of resfebe on mathematics in children's lives. The research was carried out with a total of 50 students, consisting of 4th grade students, in a state primary school in Kahramanmaraş province in the 2021-2022 Academic Year. Mixed method was used to collect data in the research. Differentiated teaching was applied to the concepts of this unit in the "Geometric Objects and Shapes" unit and resfebe was applied, and the data obtained from the exams held before and after the application were compared. After the application, some students were interviewed to record their thoughts about the resfebe activity. The research findings show that the resfebe activities used in differentiated mathematics teaching prepared and implemented for 4th grade students positively changed the students' interest in mathematics lessons and units, made learning more permanent and effective, encouraged students to think creatively and finally, was effective in teaching concepts.

### Research Article

*Received: 05.10.2024*

*Accepted: 27.10.2024*

*Published online:*

*27.10.2024*

**Keywords:** Primary school, mathematics, differentiation, resfebe, intelligence

---

---

*\*This study was presented as an oral presentation at the "IXth International Eurasian Educational Research Congress" held in collaboration with Ege University and Penn State University on June 22-25, 2022.*

### Corresponding author:

<sup>1</sup>Assoc. Prof.

*aademdogan@gmail.com*

*Orcid ID: 0000-0001-6952-7415*

<sup>2</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi

*aylinn.avc@gmail.com*

*Orcid ID: 0000-0002-5375-5306*

## Giriş

Son yıllarda eğitimde her zamankinden daha fazla değişim ve dönüşümle karşı karşıyayız. Çağ değişiyor, insan değişiyor ve buna bağlı olarak da öğretmen-öğrenci de değişmektedir. Bunlar değişirken, öğrenme değişmez mi, elbette değişir. Günümüz koşullarına göre yalnızca teknolojide değil, birçok alanda ortaya çıkan gelişmeler, hammaddesi insan olan eğitimin de işleyişini değiştirmektedir (Sezen Yüksel, 2021). Eğitimdeki değişimler, sınıfların doğasını da etkilemektedir. Sınıfların sürekli değişen doğasını etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar hedef/standart temelli sınıflar, tüm öğrenciler için yüksek beklenti, kültürel çeşitlilik, öğrenci çeşitliliği, insanın öğrenmesi üzerine yapılan yeni bilişsel araştırmalar, hızlı toplumsal ve teknolojik değişim olarak özetlenmiştir (Chapman & Gregory, 2020).

İyi bir eğitimin tanımı, eğitimciler, ebeveynler, politikacılar ve genel olarak vatandaşlar arasında değişmektedir. Bazıları iyi bir eğitimi, tüm öğrencilerin belirlenmiş temel bilgileri öğrenmesini ve belirlenen bir rota, zaman çizelgesi ve hatta temel becerilerde ustalaşmasını sağlayan bir eğitim olarak tanımlamaktadır (Tomlinson, 2017). Diğerleri ise, bunun tam tersi olarak şu şekilde tanımlamaktadır: İyi bir eğitim, öğrencilerin kendileri tarafından tanımlanan zaman içerisinde, kendileri için gerekli ve anlamlı olan bilgileri öğrenmeleridir. Arada, 21.yüzyılın taleplerine hazırlıklı olmayı vurgulayan, sorgulamaya odaklı, ürün öncelikli, toplum hizmetine dayalı ve pek çok başka vizyonlar da vardır. İyi bir eğitim olduğuna inandığımız şeylerdeki farklılıklarımıza rağmen, genel olarak tüm öğrencilerin, belirli bir çerçevede öğrenenler olarak potansiyellerini en üst düzeye çıkarmanın önemi tartışılmazdır (Tomlinson, 2017).

Eğitimi etkileyen bu faktörlerin içinde en öne çıkan durumların, eğitimin asıl işlevi olan ve çocukları geleceğe hazırlamak olan öğretim süreçleri ile ilgili olduğunu görmek gerekmektedir. Öğrenciler, öğretmenler tarafından geleceğe hazırlanmakta, modern ve işlevsel bir hayat sürmeleri için motive edilmektedir. Bunun için öğretmenlerde bulunması gereken belirli standartlar da, 21.yy becerileri adı altında toplanarak öğretmen yetiştiren fakültelerde gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Günümüzde öğretmenlerden beklenen belli başlı yeterlikler ise, eleştirel düşünme ve karar verme; karmaşık, multidisipliner ve açık uçlu problemleri çözmeye; yaratıcı ve girişimci düşünme; iletişim kurma ve iş birliği yapma şeklinde verilmiştir (Chapman & Gregory, 2020).



Ayrıca eğitim programına dâhil edilmesi gereken 21.yy becerileri üç farklı kategoride ele alınarak aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 1**

*Eğitim Programına Eklenecek Kategori ve İlgili Beceriler*

| <i>Öğrenme ve İnovasyon</i>   | <i>Dijital Okuryazarlık</i>   | <i>Kariyer ve Yaşam</i>   |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Eleştirel düşünme ve problem çözüme</li><li>• Yaratıcılık ve İnovasyon</li><li>• İletişim</li><li>• İşbirliği</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Bilgi Okuryazarlığı</li><li>• Medya Okuryazarlığı</li><li>• Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Esneklik ve uyarlanabilirlik</li><li>• Girişim ve öz yönetim</li><li>• Sosyal ve kültürler arası etkileşim</li><li>• Verimlilik ve hesap verilebilirlik</li></ul> |

Canady ve Rettig (2008), sınıflarda üç öğrenci grubu olduğunu ortaya çikarmıştır. Öğrencilerin %25 ile %37'lik orandaki grubu, 'öğretmene rağmen' öğrenirler. Bu gruptaki öğrenciler hâlihazırda, istekli ve hazırlanmış bir şekilde başarılı olmak için okula gelmektedirler. Bu öğrenciler, eğitimi bir araç olarak görmekte, tercihleri dâhilinde olmaksızın verilen görevleri yapmakta ve hayatta önemli kişilerin desteğini almaktadır. Öğrencilerin %15 ile %25'lik orandaki grubu, bazı istisnai durumlara sahiptirler ve ek olarak bazı kaynaklara ihtiyaç duymaktadırlar. Öğrencilerin geri kalan %37 ile %50'lik orandaki grubu ise öğretmenin çabası ve hedeflenen standartlara uygun öğretim ve değerlendirme yoluyla öğrenmektedirler (Chapman & Gregory, 2020).

Bu noktada öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyacı olan farklılaştırmaları yapabilecek düzeyde tecrübe ve bilgi sahibi olmaları oldukça önem kazanmaktadır. Çünkü farklılaşma sayesinde, bu öğrencilere potansiyellerini kullanma ve öğrenme fırsatı sunulmaktadır. Farklılaştırma ise, bugünün sınıflarındaki farklı öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla belirlenmiş olan kazanımları kavramaları için, eğitimcilerin uygun şekilde planlama yapmasını sağlayan bir felsefe veya zihniyettir. Farklılaştırma, bir araç seti değildir; eğitimcilerin her öğrencinin kendine özgü ihtiyacını karşılamak için benimsediği bir bilgi sistemi veya zihniyettir (Chapman & Gregory, 2020). Farklılaştırma nedenleri şunlardır:

- Öğrencilerin öğrenmeleri farklılık gösterir.
- İyi öğrenmek için, her öğrencinin mücadeleye ve başarıya ihtiyacı vardır.
- Öğrenci farklılıkları göz ardı edilmemelidir.
- Bu farklılıklarla ilgilenmek öğretime esnek bir yaklaşım gerektirir.
- Esnek bir sınıf yönetimi, uygun çevre koşulları ve öğretilimi değerlendirme ortamı sağlanmalıdır (Tomlinson, 2017).

Her öğrencinin öğretmene nasıl ihtiyaç duyduğu farklıdır. Bu farklılıkları anlamadıkça ve bunlara yanıt vermedikçe, birçok öğrenci başarısızlığa uğrayacaktır. Her öğrencinin öğretmenin enerjisine, kalbine, zihnine ihtiyacı vardır (Marım ve Sam, 2017). Sınıflarında farklılaştırmayı kullanan eğitimciler; bütün öğrencilerin güçlü olduğu ve güçlendirmeye ihtiyacı olan alanları olduğu, her öğrencinin beyninin parmak izi kadar eşsiz olduğu, öğrenmek için asla geç kalınmadığı, yeni bir konuya başlarken öğrenci önceki bilgisini ve öğrenme tecrübesini sınıfa getirdiği, duyguların, hislerin ve tutumların öğrenmeyi etkilediği, bütün öğrencilerin öğrenebileceğini ve son olarak da öğrencilerin farklı zamanlarda ve farklı şekillerde öğrenebileceği fikirlerini benimsemektedir (Iqbal, Khan & Nisar, 2020).

Tomlinson (1999), farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını ilk defa ortaya koyan kişi olup bu yaklaşım; öğrenciyi merkeze alan zihin temelli öğrenme kuramı, oluşturmacılık ve çoklu zekâ kuramı gibi birçok eğitim modelini içerisine alan bir yaklaşımdır. (Bosier, 2007). Çoklu zekâ kuramı, öğrencilerin bilgiyi nasıl öğrendikleri ve işlediklerini gösteren, öğrencileri gözlemleyen farklı bir pencere sunmaktadır. İnsanın bilişsel yeterliliğinin, zekâ denen bir dizi yetenek, beceri veya zihinsel melekeler açısından tanımlanmasının öğrencilerin özelliklerine göre farklılaştırma yoluyla öğrenmelerine daha büyük katkılar sunacağı düşünülmüştür. Her normal birey belli başlı zekâ becerilerinin bir kısmına belirli ölçüde sahip olduğu düşüncesinden hareketle bireylerin beceri derecesi ve kombinasyonlarındaki farklılıklar göz önüne alınarak eğitimler düzenlenebilmektedir.

Öğretmenin her çocuğu tanıması, her birine uygun şekilde öğretmesi ve değerlendirmesi gerektiğini, farklı yöntemlerle daha çok çocuğa ulaşılabileceğini, çocukların öğrenme şekillerinin değiştiğini ve uzmanlığın farklı yollarla bilgiyi aktarabilmek olduğunu ifade eder (Gardner, 2009). Çoklu zekâ kuramındaki sekiz farklı zekâ alanı matematikle ilişkilendirilebilir. Sözel zekâyâ, öğrencilerin drama veya şiir yoluyla bir problemi çözerken nasıl hissettiklerini ifade etmesi; matematiksel zekâyâ, toplama ve çıkarmayı yaparken sonucu bulmak için zihinden stratejiler kullanması; görsel zekâyâ, ağaç şeması yardımıyla kenarlarına ve açılara göre üçgenlerin sınıflandırılması; müziksel zekâyâ, şarkılarla çarpım tablosunu öğrenmesi örnek olarak verilebilir. Yine öğrencilerin matematiksel kavramları ifade etmek için vücudunu kullanması bedensel zekâsına, rakamları kişiselleştirmesi ve rakamlara duygu yüklemesi içsel zekâsına, eski uygarlıklarda kullanılan sembollere göre bir çarpma işlemini yazması sosyal zekâsına, matematiksel araçları kullanarak doğal süreçlerin ve nesnelerin incelenmesi doğacı zekâsına örnek olarak verilebilmektedir (Wahl, 1999, akt. Kaplan, Duran & Baş, 2015).

Gardner (1991)'a göre, tüm çocuklar farklı zekâ türlerine çeşitli düzeylerde sahip olarak doğarlar, bazı zekâ türlerine daha çok eğilimleri olabilir. Bu bağlamda, matematik ğretim sınıflarında farklı zekâ türlerine sahip öğrencilerin olması, öğretmenlerin farklı ğretim yöntemlerini ve kendilerine uygun farklı ğretim materyalleri kullanmaları ihtiyaı doğurabilmektedir (Arık Karamık, 2021).

Öğretmenler sadece ğrencilerinin çeşitli zekâlarını tanımakla kalmaz, aynı zamanda bilinçli olarak en yaygın olarak kullanılan sözel ve mantıksal zekâların ötesine geçen öğrenme deneyimleri sağlar (Chapman & Gregory,2020). İroni olarak düşündüğümüzde balık yakalamak isteyen bir kişi kancaya kendi sevdiği yiyeceği değil, balıkların severek yediği şeyleri takması gerektiğini bilmelidir. Bu nedenle sınıfta öğretmenler sadece kendilerine değil, aynı zamanda öğrencilere yönelik, öğrencileri meşgul edecek çeşitli öğretme ve öğrenme stratejilerini 'yem' olarak kullanmaları daha işlevsel olacaktır (Chapman & Gregory, 2020).

İlköğretim matematik programında "Her ocuk matematiği öğrenebilir." ilkesinden hareket edilerek ğretim vizyonları oluşturulmaya çalışıldığı ifade edilmiştir (MEB, 2009). Her ocuk öğrenebilir fakat bu sadece çocuğun öğrenmesini destekleyecek doğru yaklaşımlar ve doğru araç gereerle mümkün olacaktır (nl, 2021). Matematiğe karşı önyargı ve negatif tutumların kırılması için de matematik dersi, günlük yaşamla ilişkilendirilen, öğrencilerin derse aktif, zevk alarak katılımlarını sağlayan ve eğlenirken öğrenmelerini sağlayan ve başarı duygusunu geliştiren bir ders olması gerekmektedir. Matematik dersi ğretim programı uygulanırken matematik oyunları oynatılması, ünitenin içeriğine göre uyarlanabileceği önerilmektedir (Aykaç ve Kğce, 2020; MEB, 2018). Çocukların bilişsel becerilerine katkıda bulunmak, bireyin ilk kez karşılaştıkları sorunlara çözümler üretebilmek, var olan sorunlara farklı ve yeni çözüm yolları geliştirmek oyunlar sayesinde mümkün olabilmektedir (Halıcı, 2019).

Umay (2002), oyunların hepsinin matematiğin kendisi olduğu, matematiğin hepsinin ise oyun olduğunu belirtmiştir. Eğitim hayatında ve günlük hayatta önemli olan problem çözme becerisi, sınıflarında Türkçe ve matematik derslerinde oynanan akıl/zekâ oyunlarına katılan ilkokul ğrencilerinin problem çözme becerilerinin geliştiğini deneysel kanıtlarla ortaya konmuştur (Demirel, 2021; Demirel ve Karakuş Yılmaz, 2019).

Farklılaştırılmış ğretim süreçlerinin, tüm öğrencilerin genel müfredat standartlarına erişimini en üst seviyeye çıkarmak ve ihtiyaç duyulan öğrenciler için uyarlanmış (zenginleştirilmış ve nceliklendirilmış) müfredat sağlamak gibi iki temel amacı vardır (Lawrence Brown, 2004). Bu kapsamda, farklılaştırılmış ğretim etkili öğrenme süreçlerini

belirli bir odaklanma olmaksızın geniş bir yelpazeye hitap edecek şekilde düzenler. Aynı zamanda, bu yaklaşım her öğrenci için eşitlik ve adalet ilkelerini esas alır.

Öğretimde farklılaştırma ve zenginleştirme, eğitim süreçlerinde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine uygun olarak öğretim yöntemlerinin ve içeriklerinin uyarlanması anlamına gelir. Bu yaklaşım, öğrencilerin farklı yetenek ve ilgi alanlarına göre öğrenme fırsatları sunarak, öğrenme sürecini daha etkili hale getirmeyi amaçlar. Farklılaştırma, öğretim sürecinin esnekliğini artırarak, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alır ve bu farklılıkları destekleyen stratejiler geliştirilmesini gerektirir (Sadykova, 2023; Al-rsa'i & Shugairat, 2019).

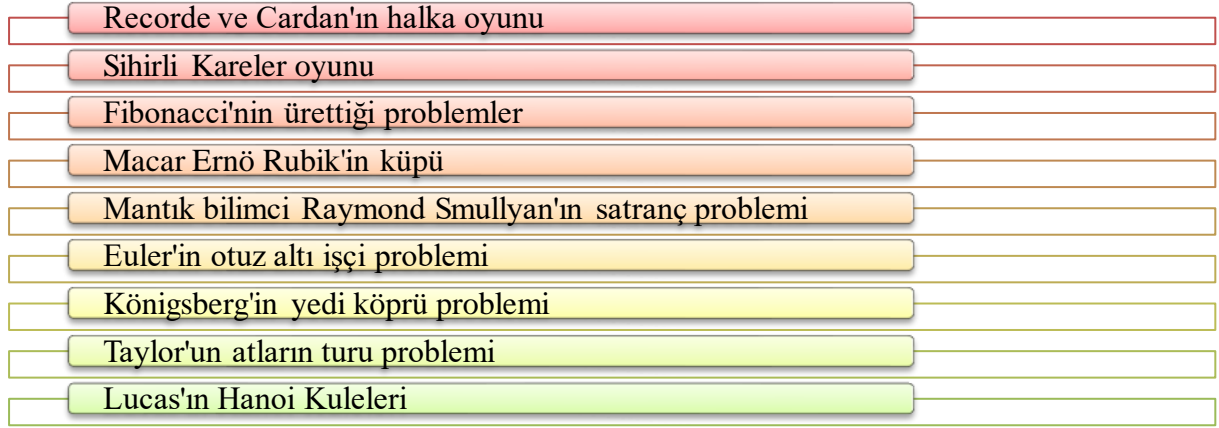
Farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarını çeşitlendirmelerini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik etmelerini sağlar. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerin ön bilgilerini ve öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeleri kritik bir öneme sahiptir. Ancak, yapılan araştırmalar, öğretmenlerin genellikle bu ihtiyaçları yeterince değerlendiremediklerini göstermektedir (Şen, 2022). Ayrıca, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında karşılaştıkları zorluklar, sürekli eğitim ve destek gereksinimini ortaya koymaktadır (Sakellariou & Mitsi, 2019).

Zenginleştirme ise, öğretim ortamlarını daha çekici ve etkili hale getirmek için çeşitli öğretim materyalleri ve yöntemleri kullanmayı içerir. Bilişim teknolojilerinin entegrasyonu, öğretim süreçlerini zenginleştirerek öğrencilerin bilgiyi daha aktif bir şekilde edinmelerine olanak tanır (Çubukçu & Çeliker, 2016; Som, 2017). Zenginleştirilmiş öğrenme ortamları, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerine, katılımlarını artırmalarına ve bireysel farklılıklarını desteklemelerine yardımcı olur (Som, 2017; Valiandes, 2015). Bu bağlamda, öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmaları, öğrencilerin başarılarını artırmada önemli bir rol oynamaktadır (Çubukçu & Çeliker, 2016).

Geçmişten günümüze matematikçilerin oluşturduğu birçok oyun insanların ilgisini çekmiş ve matematik alanındaki çalışmalara yön vermiştir. 1715 yılında Leibniz'in De Mountmort'a yazdığı mektupta şu ifadeler yer vermiştir:

İnsanoğlu asla oyunların icadında olduğu kadar zeki olmadı. Ruh kendini boş zamanlarda oyunlarda bulur. Oyunların matematiksel olarak ele alındığı kapsamlı bir ders yapmak arzu edilebilir bir durumdur (Guzman, 1990).

Bu oyunların en ünlüleri şunlardır (Uğurel ve Moralı, 2008):



Şekil 1. Matematikçilerin Oluşturduğu En Ünlü Oyunlardan Bazıları

Çoklu bir bakış açısını kapsayan bu oyunlar; sözel, uzaysal-uzamsal, görsel, analitik gibi pek çok zekâ alanını içermektedir (Devecioğlu ve Karadağ, 2014; Sadıkoğlu, 2017). İşlem ve strateji gücünü geliştirmelerinin yanı sıra problem çözmeye, taktik geliştirme, mantık, sözel ve görsel zekâ, kendine özgü yaklaşım geliştirme, üç boyutlu düşünme, tasarım yapma, çözüm yolları üretme, farklı bakış açıları oluşturabilme, şekil oluşturma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirmesine de olanak sunmaktadır (Devecioğlu ve Karadağ, 2014).

Bu oyunlarından biri de resfebelerdir. Resfebe kelimesi, kökeni “rebus (şeyler)” olan ve dilimize “resimli bilmece” ya da “resimli alfabe” olarak geçmiştir. Türkiye’de “resim” ve “alfabe” kelimelerinin hecelerinden türetilerek “resfebe” şeklinde kullanılmaktadır. Yazının icadından önceki dönemlerde rebusların ilk kullanım amacının, haberleşmek amacıyla yapıldığı ve kullanıldığı düşünülmektedir. Resimli bulmaca olarak isimlendirilen bu ilkel dilin, bütün alfabelerin temeli olduğu da ileri sürülmüştür (Zeğerek, 2019). M.Ö. 3500’lü yıllarda medeniyetin hızla geliştiği Sümer ve Mısır medeniyetlerinde kullanıldığı bilinen resimyazıların yani piktografların, rebusların en eski örnekleri olduğu varsayılmaktadır (Jean, 2018).

Eski Mısırlıların ya da Sümerler ’in hayranlık uyandıran incelikleri, bir o kadar da basit olan, resimli bulmaca yöntemini kullanmalarıydı. Doğrudan nesneyi canlandıran bir resim yerine, ses açısından ona çok yakın bir nesne kullanma fikri ortaya çıkmıştır. Tıpkı bizim resimli bulmacalarımızda olan ‘C1→Cebir’ bilmecesidir. ‘1’ rakamı ve ‘C’ harfinin okunuşları (ce+bir) ‘cebir’ sözcüğünü meydana getirmektedir. Harf ve rakamın bir arada kullanılmasıyla oluşturulan rebuslara örnek olarak K10 (Kon), 12M (Birikim) verilebilir (Yurtoğlu, 2017). Başka dillerde de bizim dilimizde olduğu gibi örnekleri görmek mümkündür. Fransızcada, kedi (chat) ve çömlek (pot) resminin, saklama kabı ve hayvana değil de ses benzerliğinden ötürü şapkanın (chapeau) okunuşunu vermesidir (Jean, 2018). Resfebe, zekâ geliştirici bir oyun ve

bulmaca türüdür. Gelişmiş insan gücü oluşturulmasında önemli bir etkiye sahip olan ve öğrencilerin bilişsel özelliklerinin yanı sıra duyuşsal ve davranışsal yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlayan zekâ oyunları oynamak, bireylerin zekâ gelişimine de katkı sağlar (Devecioğlu ve Karadağ, 2014).

Ülkemizde resfebeler, öğrencilerin analitik düşünme becerisini ve hayal gücünü eğlenceli bir şekilde geliştirmek amacıyla eğitim sürecinde ağırlıklı olarak kullanılmaktadır (Zeğerek, 2019). Resfebe bir zekâ oyunu olarak ele alınarak, öğretim programın geliştirmeyi hedeflediği becerilerin kazandırılmasına oldukça uygundur. Matematikteki her öğrenme alanı için uyarlanabildiği için bir derste öğretim metodu olarak da kullanılabilir (Doğan, 2020).

Resfebeler, öğrencilerin farklı derslerde kavramları öğrenmelerine olanak sağlayan bir etkinlik olabileceği gibi, ıraksak düşüncelerine yardım eden, kalıcı öğrenmeyi gerçekleştiren, birçok zekâ alanını birlikte işe koşan, öğrencilerin yaratıcılığı geliştiren ilgi çekici bir etkinliktir. Çoklu zekâ kuramını destekler nitelikte hazırlanması, problem çözme yeteneğini geliştirmesi, sabırlı olma ve odaklanma konusunda faydalı olması, kuralları öğrenmeye ve bunlara uymaya yardımcı olması, karar verme, planlı hareket etme bilincini geliştirmesi bakımından öğrencilere resfebe yaptırmak önemlidir. Ayrıca öğrencilerin hayal gücünü ortaya çıkarır ve geliştirir. Yaratıcılıklarını ve aktif düşünme hızını artırır. Kavramları ilişkilendirme becerisi kazandırır. Harfler, sayılar, renkler gibi kavramlara farklı yönlerden görmeyi sağlamaktadır. Resfebedeki amaç; görsel olanı diğerleriyle (yazı gibi) yorumlayarak birleştirme yapmak ve bunun sonucunda da farklı ve anlamlı bir kelime ya da kelime grupları meydana getirmektir.

Literatürde, resfebe ile alakalı yapılan araştırmalar incelendiğinde, yapılan çalışmaların kapsamının ve sayısının sınırlı olduğu görülmüştür. İlkokul programındaki matematik eğitiminin kapsamı ile resfebenin matematik eğitiminde içerik zenginleştirme aracı olarak kullanımına ilişkin herhangi bir araştırma yapılmamıştır. Özellikle geometrik cisimler konusu başta olmak üzere geometri konularının öğretilmesinde bazı sorunlar yaşandığı bilinmektedir (Evirgen, 2014; Gökkurt vd., 2015; Yılmaz vd., 2000). Bu nedenlerden dolayı, bu çalışmada resfebe ve geometri dersinin konusu olan 'Geometrik şekiller ve cisimler' ilişkilendirilmiştir.

Görsel sanat dersinde yapılan analizler, öğrencilerin bu bilgileri matematiğe aktarmasına, gördüklerini anlamalarına, geometrik şekilleri ya da cisimleri anlamlandırmalarına, aynı zamanda öğrendiklerini grafiğe aktarmalarına yardımcı olmaktadır (Fidan, 2019). Bu nedenle resfebelerin matematiksel kavramların öğretiminde kullanılması bu çalışmanın asıl amacını oluşturmaktadır. Bu çalışmada matematik kavramlarından kare, karesel

bölge, dikdörtgen, dikdörtgensel bölge, kenar, köşe, üçgen, üçgensel bölge, çember, daire, geometrik cisim, geometrik şekil, geometri, matematik, ayırıt küp, küre, kare prizma, koni, dikdörtgen prizma, silindir, üçgen prizma üzerine çalışmalar yapılmıştır. Bunun nedeni ise, MEB (2018) ilkokul matematik programında 4.sınıfta, geometri öğrenme alanında geometrik cisimler ve şekiller alt öğrenme alanını içermektedir. Toplam 25 ders saatlik geometri öğrenme alanının 10 saatini geometrik şekiller ve cisimler konusu oluşturmaktadır. Bu olgu, matematik dersinde geometri öğrenme alanı arasında geometrik şekiller kavramlarının önemini ortaya çıkarmaktadır. Araştırma amacına dönük olarak aşağıdaki araştırma sorulara cevaplar aranmıştır:

1. İlkokuldaki matematik öğretiminde içerik farklılaştırılması için uygulanan resfebelerin geometrik şekiller ve cisimler konusunda matematik başarı puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. İlkokuldaki matematik öğretiminde resfebe öğretim süreç ve etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

## **Yöntem**

### **Model**

Araştırmada verilerin toplanmasında ve analiz edilmesinde, araştırma yöntemlerinden biri olan karma yöntem kullanılarak araştırılmıştır. Araştırmadaki verilerin etkililiğini ölçmek ve nitel verilere de ulaşmak amacıyla karma yöntem seçilerek araştırmaya yön verilmiştir. Bu araştırmada da, sıralı-açıklayıcı karma yöntem tercih edilmiştir. Sıralı-açıklayıcı karma yöntemde, baskın olarak nicel veriler toplanır, analiz edilir ve daha sonra da nitel veriler toplanarak araştırmaya katkı sağlanır. Öncelik çoğu zaman nicel verileridir. Nitel veriler nicel verileri arttırmak amacıyla toplanmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012). Bu araştırmada da, nicel veriler elde edildikten sonra yapılan öğrenci görüşmeleri ile nicel veriler desteklenerek araştırmanın verileri zenginleştirilmeye çalışılmıştır.

### **Evren ve Örneklem**

Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmacıların belirli bir hedefe ulaşmak için bilinçli olarak seçtikleri örnekleme yöntemidir. Bu yöntemde, örnekleme seçilen birimler (kişi, olay veya durumlar) araştırmanın amacına en iyi şekilde hizmet edecek şekilde seçilir. Yani, tesadüfi

örneklemeden farklı olarak, amaçlı örneklemede örneklem seçimi rastgele değil, bilinçli ve hedef odaklıdır. Ölçüt örnekleme, araştırmaya katılan kişilerin önceden belirlenen ölçütler doğrultusunda araştırmaya dahil edildiği örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, vd., 2014, s. 91).

Araştırmanın çalışma grubunu, Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ilçesinde, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Geçici Barınma Merkezinin (kamp) içinde eğitim veren bir devlet okulunda, 4. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 50 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın yapılacağı okulda bulunan 4. sınıf seviyesinde seçilen şubelerden biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları 25 öğrenciden oluşmuştur. Çalışmanın katılımcılarının tamamı, yabancı uyruklu öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrenciler, geçici barınma merkezinde ikamet etmektedir. Bu nedenle öğrencilerde üst düzeyde dil problemleri bulunmaktadır. Bu durum ölçüt örnekleme için temel farklılık olarak ele alınmıştır. Çünkü çalışmanın konusu olan resfebenin dil şartına bağlı olmaksızın etkisi üzerinde durulacaktır. Dil farklı olsa da, dersi farklılaştırarak yapılan resfebenin öğrenmeye katkı sağlayıp sağlamadığı yönünde bulgular elde etmek amacıyla bu grup seçilmiştir. Araştırmaya katılan deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyet dağılımı Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2**

*Deney Grubu ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımı*

| Cinsiyet | Deney Grubu |     | Kontrol Grubu |     |
|----------|-------------|-----|---------------|-----|
|          | f           | %   | f             | %   |
| Kız      | 12          | 48  | 13            | 52  |
| Erkek    | 13          | 52  | 12            | 48  |
| Toplam   | 25          | 100 | 25            | 100 |

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin %48’i kız, %52’si ise erkektir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise %52’si kız ve %48’i erkektir.

### **Veri Toplama Araçları**

Yöntemin güvenilirliğini artırmak için etkinlik öncesi ve sonrasında ilgili ünite bağlamında çoktan seçmeli sorulardan oluşan 25 soruluk bir test uygulanmıştır. Bu test, çeşitli yardımcı kaynaklardan alınan sorulardan oluşturulmuştur. Farklılaştırılmış öğretim kapsamında yapılan resfebe uygulamaları ile mevcut müfredatın matematik başarısı üzerindeki etkisini



karşılaştırmak için deney grubu ve kontrol grubu belirlenmiştir. Böylece öğrencilerin kazanımları kavrayıp kavramadıklarına bakıp bilgi-becerilerinin değişimini ölçmek için ön test ve son test sınavları uygulanmıştır. Yani nicel verilerle desteklenen ve nitel veriler doğrultusunda yapılan analizlerin sonuçlarına dayalı olarak sınav soruları oluşturulmuştur. “Geometrik Cisimler” ünitesinde farklılaştırılmış matematik etkinlik aşamaları uygulanmıştır. Sonuç olarak sınavlardan alınan iki testin sonuçları karşılaştırılmıştır.

Nitel veriler ise yine araştırmacılar tarafından hazırlanan ve çalışmanın ikinci alt problemi için sorulan resfebe etkinliklerine karşı öğrencilerin cevaplarını içermektedir. İlkokuldaki matematik öğretiminde resfebe öğretim süreç ve etkinliklerine yönelik görüşleriniz nelerdir? sorusu sorulmuştur. Etkinlikler sonrasında etkinliğe katılan öğrencilere matematik dersi ve ilgili üniteye yönelik öğrenme becerisi, ilgi alanları ve uygulanan etkinliklere dair düşüncelerini kaydetmek için sohbete dayalı görüşme tekniği kullanılarak tekrar görüşme yapılmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Etkinlikler ‘Ocak’ ayının ilk haftası belirlenen öğrenci grubuna uygulanmıştır. Uygulanan plan ve etkinlikler de bir hafta sürecinde yani 40 dk\*5 saat=200 dk matematik dersi olarak planlanmıştır. İlkokulda geometri kazanımları matematik dersi öğretim programının tüm sınıf düzeylerinde yer almaktadır (MEB, 2018). Araştırmada ise, ders planlaması yapılırken kullanılan kazanımlara aşağıda yer verilmiştir:

**M.1.2.1.1.** Geometrik şekilleri köşe ve kenar sayılarına göre sınıflandırarak adlandırır.

**M.1.2.1.2.** Günlük hayatta kullanılan basit cisimleri, özelliklerine göre sınıflandırır ve geometrik şekillerle ilişkilendirir.

**M.2.2.1.1.** Geometrik şekilleri kenar ve köşe sayılarına göre sınıflandırır.

**M.2.2.1.2.** Şekil modelleri kullanarak yapılar oluşturur, oluşturduğu yapıları çizer.

**M.2.2.1.3.** Küp, kare prizma, dikdörtgen prizma, üçgen prizma, silindir ve küreyi modeller üstünde tanır ve ayırt eder.

**M.3.2.1.1.** Küp, kare prizma, dikdörtgen prizma, üçgen prizma, silindir, koni ve küre modellerinin yüzlerini, köşelerini, ayrıtlarını belirtir.

**M.3.2.1.2.** Küp, kare prizma ve dikdörtgen prizmanın birbirleriyle benzer ve farklı yönlerini açıklar.

**M.3.2.1.3.** Cetvel kullanarak kare, dikdörtgen ve üçgeni çizer; kare ve dikdörtgenin köşegenlerini belirler.

**M.4.2.1.1.** Üçgen, kare ve dikdörtgenin kenarlarını ve köşelerini isimlendirir.

**M.4.2.1.2.** Kare ve dikdörtgenin kenar özelliklerini belirler.

Ervynck (2002)'ye göre, matematikte yaratıcı düşünme “genelleme, kavrayış, hayal gücü, iç görü, seçici olma, ilişki kurma, uygun olanı bulma, yoğunlukla baş etme” gibi üst düzey düşünsel süreçlerin kullanılmasıdır. Matematikte yaratıcı düşünme ve farklılaştırılmış öğretim stratejisine uygun olarak “Geometrik Şekiller ve Cisimler” konu olarak seçilmiştir. Konu tüm sınıf seviyelerinde yer almaktadır. Bu konuyu seçilmesinin nedenlerinden biri öğrencilerin belirlenen konu hakkında ön bilgilerinin çok az olması, diğeri ise henüz bu konuyu detaylı olarak öğrenmemiş olmaları idi. Resfebe etkinlikleri yaptırılmadan önce “Geometrik şekiller ve cisimler”in kazanımları öğrencilere farklılaştırılmış öğretim yapılarak verilmiştir. Kazanımlar verilirken, kazanımlara uygun olarak çeşitli etkinlikler öğrencilere yaptırılmıştır. Etkinlikler aşağıdaki sıraya uygun olarak gerçekleştirilmiştir ve öğrencilere uygulanmıştır:

**1. Aşama:** “Üç Boyutlu Geometrik Cisimler” konusu ile ilgili konu anlatımı ve yapılacak uygulamalar ve etkinlikler öncesi, öğrencilerin ön bilgileri ölçülmüştür.

**2. Aşama:** Elde edilen nitel verileri ortaya koymak, geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için konu ile ilgili bilgi, kavram, düşünce ve yorumlama düzeyleri ölçülerek 25 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan bir ön test sınavı uygulandı. Nicel veri elde edildi.

**3. Aşama:** Konu teorik olarak ele alındı. Literatür taraması yapılarak konu anlatımı yapıldı. Kazanımlar 1.sınıftan başlanarak 4.sınıf kazanımlarına kadar verildi. Özellikle kavramlar tekrardan verildi.

**4. Aşama:** Literatür taramasına uygun, uygulanan etkinlikler ve yapılan sınav sonuçlarına göre bir tema belirlenmiştir: **Geometrik Şekiller ve Cisimler**. Öğrencilere bu tema çerçevesinde kavramları üzerinde çalışmalar yapılmıştır.

**5. Aşama:** Öğrencilere kavramlarla ilgili Resfebe (Rebus) çalışmaları yaptırıldı.

**6. Aşama:** Öğrencilerin öğrenme sürecinde kullandıkları etkinlikler MEB’in yardımcı kaynak eğitim materyali (2020) matematik çalışma kitabından alınmıştır ve uygulanmıştır.

**7. Aşama:** 2. basamakta uygulanan sınavın aynısı son test olarak öğrencilere tekrardan uygulandı.

**8. Aşama:** Nicel veriler nitel veriler ile desteklendi.

Matematikte karmaşıklık ilkesine uygun olarak etkinlikler uygulanmıştır. Farklı etkinlikler uygulamanın bir başka nedeni ise, Gardner’ in Çoklu zekâ kuramındaki sekiz alanın yüklendiği anlamları matematikle ilişkilendirmedi. Resfebelerin çizimi, Sözel/Dilsel, Mantıksal/Matematiksel, Görsel/Uzamsal, Bedensel/Kinestetik, Kişiler Arası ve İçer Dönük

zeka alanına hitap etmektedir. Ayrıca etkinlikler sorgulama, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasına rehberlik ederek farklı bilgi türlerini müfredata dâhil etmekte ve düşünme süreçlerini üst düzeylere çıkarmaktadır. (5. Aşama)

Yapılan etkinliklerden önce öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ve konu hakkında bilgilerinin ne düzeyde olduğunu ölçmek amacıyla öğrencilere öntest uygulanmış; yapılan etkinliklerin değerlendirmeleri hedeflenen kazanımlara ulaşip ulaşılmadığı veya ne derecede ulaşıldığı hakkında bilgi edinmek için son test uygulaması yapılmıştır. (2. ve 7. Aşama)

Bu çalışmanın da temelini oluşturan etkinlik ise, resfebelerdir. Öğrencilere matematiksel kavramların öğretiminde resfebe kullanılırken, konunun kavramların akılda kalıcılığını sağlamada resfebeler kullanılmış ve öğrencilere çizdirilmiştir. (5. Aşama)

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 21 programı kullanılarak yorumlanmıştır. Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu arasında matematik dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulanarak yapılan resfebe etkinliğinin matematik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını analiz etmek için bağımsız örneklem T testi uygulanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılarak yapılan çalışmanın güvenilirliği belirlenmiştir. Araştırmada deney grubu ve kontrol grubunun normal dağılım gösterip göstermediği belirlenerek normallik testi için Kolmogorov-Smirnov değerlerine bakılmıştır. Ayrıca bağımlı değişkenlerdeki varyansların eşitliği Levene Testi ile analiz edilmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubu arasında matematik dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulanarak yapılan resfebe etkinliğinin matematik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını analiz etmek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılarak yapılan çalışmanın güvenilirliği belirlenmiştir ve bu değer 0.802 olarak bulunmuştur. Bulunan değer, %70'den yüksek olduğu için güvenilirliği yüksek olarak hesaplanmıştır.

Mevcut çalışmada deney grubu ve kontrol grubunun normal dağılım gösterip göstermediği belirlenerek normallik testi için Kolmogorov-Smirnov değerlerine bakılmıştır. Kolmogorov-Smirnov değerleri .053 ile .200 arasında değiştiği gözlenmiştir.  $p > (\alpha:0,05)$  normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla deney grubu ve kontrol grubundaki veriler, normal dağılım varsayımını sağlamıştır.

Bağımlı değişkenlerin Levene testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3**

*Varyansların Eşitliği için Levene Testi Sonuçları*

|                | <b>F</b> | <b>P</b> | $\bar{x}$ | <b>St.sap</b> |
|----------------|----------|----------|-----------|---------------|
| <b>Öntest</b>  | 17,983   | 0,000    | 10,50     | 4,210         |
| <b>Sontest</b> | 0,048    | 0,828    | 16,64     | 4,632         |

Tablo 3'e göre elde edilen sonuçlar incelendiğinde; inceleme yapılan grupların varyanslarının eşitliği yani varyansların homojen olup olmadığı Levene Testi ile hesaplanmıştır. Analiz sonucunda hesaplanan ( $p=0,828 > \alpha=0,05$ ) değeri elde edilmiştir. Bu nedenle varyansların eşitliği varsayımı sağlanmıştır.

### **Etik Kurul Kararı**

Araştırmaya dair Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 08.04.2022 tarih ve E. 115511 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

“İlkokul Matematik Öğretiminde Farklılaştırma Örneği Olarak Resfebenin Kullanımı” adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

### **Bulgular**

Bu bölümde, araştırma soruları ve yapılan etkinlikler sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel analizini ve bunun sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Etkinlik planının temelinde yatan farklılaştırmaya dayalı olarak, her öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını değerlendirerek ve öğrenme kapasitesinin artırılmasına önem verilerek farklı öğrenme disiplinlerindeki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan bir öğretim oluşturmak amaçlanmıştır. Bu öğretmenlerin, öğrencilerin hazırbulunuşluğuna, ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine bağlı olarak farklılaştırma sürecine içeriği, süreçleri ve ürünleri uygulamalarına izin verir (Akkaş ve Tortop, 2015). Etkinlik planlanırken, öğrencilerin hızları, beklentileri, eğilimleri, yetenekleri, çevre ve imkânları, ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuştur.

Farklılaştırılmış bir matematik dersi öğretimi stratejileri ile yapılan resfebe etkinlikleri şu şekildedir:

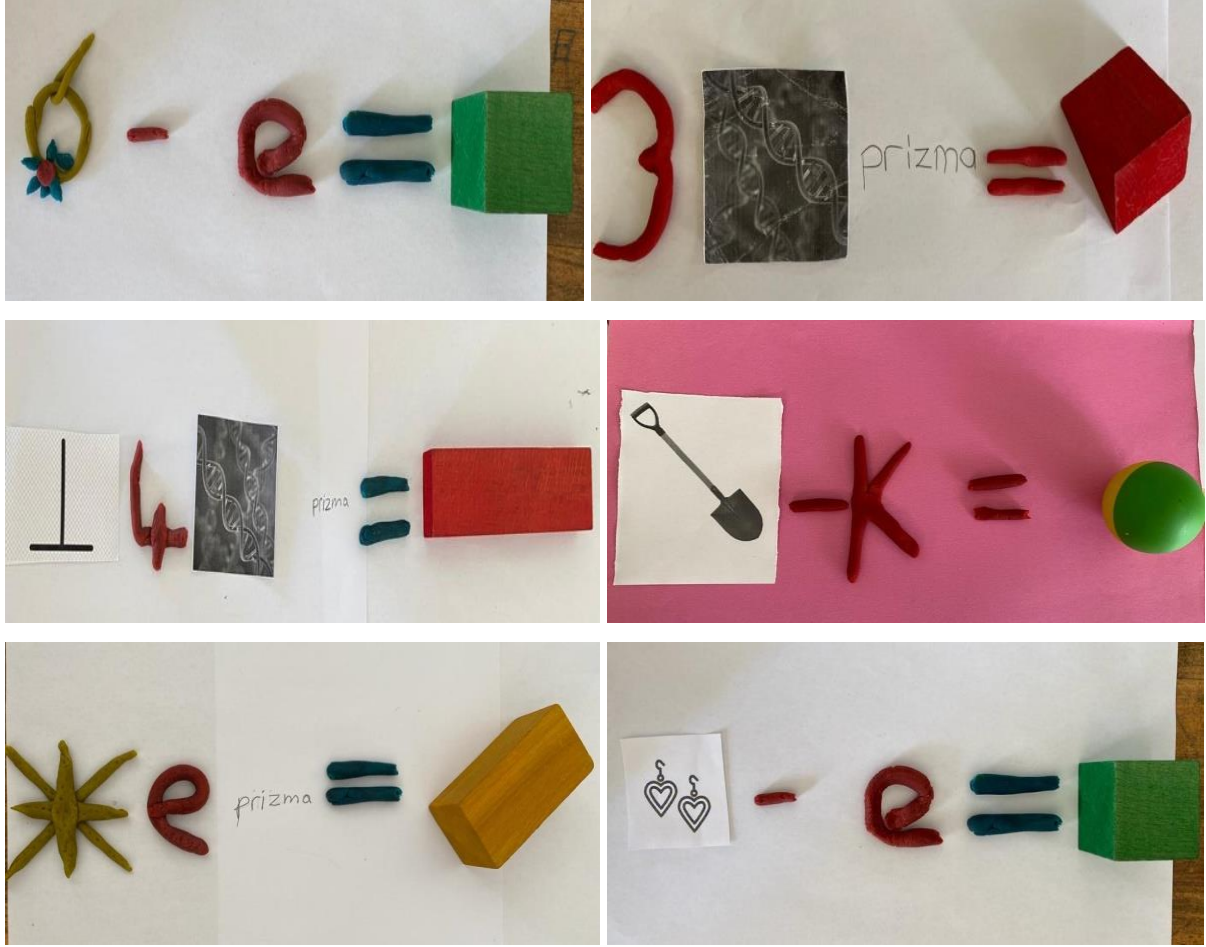


Şekil 2. Resfebe Çalışmaları

Bu çalışmanın temelini oluşturan farklılaştırılmış öğretim örneği olan etkinlik ise, resfebelerdir. Ünitenin kavramlarının akılda kalıcılığını sağlamak amacıyla resfebeler kullanılmış ve öğrencilere çizdirilmiştir (Şekil 1).

Araştırmaya katılan öğrencilerin Şekil 1'deki resfebe örneklerinin bazıları incelendiğinde; örneğin 'küp' kavramını oluşturmak için, küpe görselini yapıştırmış, (-) sembolünü kullanarak 'e' harfini kelimedenden çıkarmıştır. Böylece 'küp' kavramını elde etmiştir (küpe-e=küp). Diğer bir resfebe örneği olarak, öğrenci 'kare prizma' kavramı için 'kare'

kelimesi için kare görseli, 'priz' için priz görseli kullanmıştır ve öğrenci 'ma' hecesini yazıyla eklemiştir.



**Şekil 3. 3 Boyutlu Resfebe Çalışmaları**

Ayrıca resfebeler, öğrenciler tarafından 3 boyutlu olarak da oluşturulmuştur. 3 boyutlu olarak oluşturulurken farklı materyaller (ahşap ve plastik geometrik cisimler, oyun hamuru, kâğıt) kullanmışlardır. Örneğin, öğrenci 'dikdörtgenler prizması'nı oluştururken, dik sembolünü, oyun hamuruyla yapılan 4 rakamını ve gen resmini kullanmıştır. Daha sonra 'prizma' kelimesini yazıyla yazmış, 'dikdörtgenler prizması' kavramını oluşturmuştur. Başka bir öğrenci ise, bu oluşturulan resfebenin anlamını bularak kavramı da 3 boyutlu ahşap modellerle sembolleştirmiştir. Öğrenci yine, 'küre' kavramını oluştururken, kürek görselinden yararlanarak (-) sembolünü kullanıp 'k' harfini çıkararak 'küre' kavramını oluşturmuştur. Başka resfebede ise, 'küpe' kavramını oluştururken, küpe görselinden yararlanarak (-) sembolünü kullanıp 'e' harfini çıkararak 'küp' kavramını oluşturmuştur. 'üçgen prizma' kavramı resfebeleştirilirken, 3 rakamı ve gen resmini kullanmıştır. 'Prizma' kelimesini yazıyla yazmıştır. Yapılan resfebenin cevabını başka bir öğrenci, 3 boyutlu ahşap materyalle cevabını vermiştir (Şekil 2).

Araştırmada ‘Deney ve kontrol gruplarının matematik öğretiminde farklılaştırma örneği olarak kullanılan resfebenin geometrik şekiller ve cisimler konusunda matematik başarı puanları arasında anlamlı biçimde farklılık var mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır.

**Tablo 4**

*Öntest ve Sontest Başarı Puanlarına Yönelik Bağımsız T-testi Sonuçları*

|                 | <b>Gruplar</b> | <b>X</b> | <b>F</b> | <b>t testi</b> |           |          |
|-----------------|----------------|----------|----------|----------------|-----------|----------|
| <b>Ön-test</b>  | Deney          | 12,48    | 0,048    | <b>t</b>       | <b>sd</b> | <b>p</b> |
|                 | Kontrol        | 8,52     |          |                |           |          |
|                 |                |          |          | 5,221          | 50        | 0,828    |
| <b>Son-test</b> | Deney          | 19,40    | 17,983   | 3,741          | 50        | 0,000*   |
|                 | Kontrol        | 13,88    |          |                |           |          |

Tablo 4’te deney grubuna farklılaştırılmış öğretim uygulanarak yapılan resfebe etkinliğini uygulanmış ve ders anlatımı yapılarak süreç sonunda uygulanan son-test ile sunuş yoluyla öğretim yapılarak ders anlatım süreci uygulanan kontrol grubuna yapılan son-test arasında anlamlı bir fark olduğu ( $p=0,000 < \alpha=0,05$ ) istatistiksel olarak elde edilmiştir.

### **Nitel Bulgular**

Uygulama sonrasında farklılaştırılmış öğretim sürecinde uygulanan resfebe etkinliği üzerine öğrenci görüşleri, her öğrenci için 15 dakikalık süreler sonucunda, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla alınmıştır. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, öğrenciler farklılaştırılmış öğretim olan resfebe etkinliklerini daha eğlenceli ve farklı bulduklarını, bununla yapılan etkinliklerin özellikle kavramları daha öğretici, etkinliklerin daha kalıcı olduğu görüşleriyle ortaya çıkmıştır. Ayrıca etkinlik yapılırken aktif oldukları ve kendi ürünlerini ortaya koydukları için öğrencilere matematiği sevdirek öğrenmelerini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir grup öğrencinin resfebe etkinliği hakkındaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

**Tablo 5**

*Öğrencilerin Resfebe Hakkındaki Görüşleri*

| <b>Tema</b>        | <b>Kategoriler</b>              | <b>f</b> | <b>Öğrenci kodları</b>            |
|--------------------|---------------------------------|----------|-----------------------------------|
| Olumlu özellikler  | Kavram öğretimini kolaylaştırma | 8        | Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, |
|                    | Kalıcı öğrenme                  | 6        | Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11           |
|                    | Kolay olması                    | 6        | Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10           |
|                    | Zeka geliştirici olması         | 5        | Ö4, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12             |
|                    | İlişkisel bakma                 | 4        | Ö3, Ö8, Ö9, Ö11                   |
|                    | Farkındalık kazandırma          | 4        | Ö1, Ö4, Ö7, Ö12                   |
|                    | Etkileşimin fazla olması        | 3        | Ö4, Ö6, Ö12,                      |
| Olumsuz özellikler | Zaman alıcı                     | 4        | Ö1, Ö3, Ö6, Ö11,                  |
|                    | Sınıf içi düzensizlik           | 2        | Ö7, Ö12,                          |
|                    | Materyal yetersizliği           | 2        | Ö7, Ö10                           |

Aşağıda öğrencilerin bazı ifadelerine yer verilmiştir.

Ö1: *Geometrik şekiller konusunu biraz zaman alsa da daha iyi öğrendim.*

Ö2: *Resfebeyi yaparken zorlanmadım.*

Ö3: *Etkinlikler akılda daha kalıcı. Ama biraz zaman alıyor.*

Ö4: *Etkinlik çok güzeldi. Yeni şekiller öğrendim ve unutmadım.*

Ö5: *Yeni kelimeler öğrendim.*

Ö6: *Yeni ve güzel şeyler öğrendim. Yeni şekiller öğrendim ve hemen unutmadım. Çok eğlenceliydi.*

Ö7: *Değişik ve farklıydı. Yaptığımız çalışma çok güzeldi. Sınıf dağılıyor farklı düşünmek için farklı şeylere ihtiyaç duyuyorum.*

Ö8: *Yeni bir şey bulmuş olmak beni çok sevindirdi. Yaparken çok mutlu oldum.'*

Ö9: *Bazılarını (çember gibi) çok zor yaptım ama diğerleri kolaydı.'*

Ö10: *Yaparken zorlanmadım. Çok malzeme gerekiyor.*

Ö11: *Etkinlikler aklımda daha iyi kaldı. Farklı ve güzeldi. Biraz uzun sürdü.*

Ö12: *Etkinlikleri yaparken çok şaşırdım. Çünkü değişikti ama çok eğlenceliydi. Ortalık karıştı.*

Ortaya konan bulgulara göre, matematik öğretiminde yapılan farklılaştırma örneği olan resfebe ile ilgili öğrenci görüşmeleri analiz edildiğinde, en çok bulunan frekanslar: “*Kalıcı, eğlenceli, farklı*” şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır.



## **Tartışma ve Sonuç**

Matematiksel kavramlar, doğası gereği soyut niteliktedir. Bu nedenle kavramlar, somut ve sonlu yaşam modellerinden yola çıkılarak ele alınmaktadır. Konunun farklı kullanım alanları görmek, öğrencilerde merak uyandıracak ve onların güdülenmelerini de sağlayacaktır. Bu nedenle öğretmenler, uygun ğretim araç-gereçleri ve materyalleri seçerek, farklı ğretim yöntem ve tekniklerden yararlanmalıdır (nl, 2021). Kuş (2019) araştırmasında, sanatsal faaliyetlerin olduğu bir stüdyo çalışması planlayarak öğrencilerin, geometrik şekilleri kullandıkları çizim çalışmaları sonucunda matematik-sanat ortamı, öğrencilerin görsel-uzamsal düşünme süreçlerini ortaya çıkarma potansiyeline sahip olduğunu açıklığa kavuşturmuştur.

Resfebenin ilkokul 4. sınıf matematik öğretimine etkisi, eğitimde yenilikçi yaklaşımların ve ğretim yöntemlerinin önemini vurgulayan bir konudur. Resfebe, ğrencilerin kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olan görsel ve somut materyaller olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda, resfebenin kullanımı, öğrencilerin matematiksel kavramları öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyebilir. Özellikle ilkokul düzeyinde, öğrencilerin soyut matematik kavramlarını anlamaları için somut örneklere ihtiyaçları vardır. Resfebe, bu somut örneklere sunarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilir (Alkan et al., 2020; , Altınır & Artut, 2017).

Öğrencilerin matematik dersine olan ilgisini artırmak için resfebe kullanımı, ğretim sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, resfebenin öğrencilerin dikkatini çektiğini ve öğrenme motivasyonunu artırdığını göstermektedir (Alkan et al., 2020). Resfebe, ğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine de katkıda bulunur. Bu durum, öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerini destekleyerek, daha derin bir kavrayış geliştirmelerine olanak tanır (Alkan et al., 2020). Ayrıca, resfebe kullanımı, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur; çünkü somut materyallerle çalışmak, öğrencilerin kavramsal anlayışlarını güçlendirir (Altınır & Artut, 2017).

Resfebenin etkili bir ğretim aracı olarak kullanılması, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını da değiştirebilir. Öğretmenler, resfebe ile derslerini daha etkileşimli hale getirerek, öğrencilerin katılımını artırabilirler. Bu bağlamda, öğretmenlerin resfebe kullanımına yönelik tutumları ve yeterlilikleri, öğrencilerin matematik başarısını doğrudan etkileyebilir (Alkan et al., 2020). Özellikle, ğretmenlerin resfebe ile ilgili bilgi ve deneyimlerinin artırılması, bu materyallerin sınıf içindeki etkinliğini artırabilir (Alkan et al., 2020).

Resfebe, ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin matematik öğreniminde de önemli bir araçtır. Özel gereksinimli öğrencilerin matematik becerilerini geliştirmek için somut materyallerin kullanımı, onların öğrenme süreçlerini destekleyebilir (Meral & Takunyaci, 2016; , Akgün, 2022). Resfebe, bu öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları matematiksel problemleri anlamalarına yardımcı olur ve bu sayede onların matematiksel okuryazarlık düzeylerini artırabilir (Meral & Takunyaci, 2016). Bu durum, özel gereksinimli öğrencilerin matematik dersine olan katılımlarını ve motivasyonlarını da olumlu yönde etkileyebilir (Meral & Takunyaci, 2016).

Resfebenin ilkökul 4. sınıf matematik öğretimine etkisi, öğrencilerin öğrenme süreçlerini zenginleştiren, dikkatlerini çeken ve problem çözme becerilerini geliştiren bir araç olarak öne çıkmaktadır. Resfebe kullanımı, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını da olumlu yönde etkileyerek, öğrencilerin matematik dersine olan ilgisini artırabilir. Bu nedenle, resfebenin eğitim programlarına entegre edilmesi, matematik öğretiminde önemli bir adım olarak değerlendirilebilir (Alkan et al., 2020; , Altınır & Artut, 2017).

İlkökul programında yer alan Matematik dersinin kapsamı ile içerik zenginleştirme aracı olarak resfebe ve resfebenin matematik dersinde kullanımına dair yapılan araştırmada, resfebenin kullanıldığı deney grubunun başarı testinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum resfebenin matematik dersinde geometrik şekiller ve cisimler ünitesindeki öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Öğrenciler dersin daha eğlenceli ve farklı hale geldiğini belirtmişlerdir. Resfebenin kullanıldığı matematik dersinde anlatılan konunun daha kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin hazırladığı resfebeler, öğrencilerin karşılaştığı problemlere karşı farklı çözüm yolları geliştirdiklerini göstermiştir. Açıklamak gerekirse, aynı kavramı farklı şekilde resfebeleştirmeleri bunu doğrular niteliktedir. Öğrencilerin derse aktif olarak katıldıkları, sosyal ilişkilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Resfebeler, öğrencilerin ırsak düşünmesini sağlayan, birçok zekâ alanını içine alan, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirerek kavramları öğretmede kullanılacak bir etkinlik olduğunu belirtebiliriz. Clark (1981) araştırmasında, okul öncesi dönemdeki çocukların resfebe kullanırken kavramları daha iyi kavradıkları ve resfebe kullanımının kelimeleri daha iyi öğrettiğini belirtmektedir. Sheeh (2002)'nin yaptığı çalışmada ise, resfebenin öğretim uygulamasında köprü oluşturduğunu, çocukların bu sembolleri kullanmaktan zevk aldığını ve etkili olduğunu, kavramları kolay öğrendiğini, özellikle öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda resfebe kullanımının öğrenmeyi artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çelik (2005) kavram ve oyun etkileşimi üzerine yapılan çalışmada, oyun materyallerinin çocuklarda kavram gelişimi

üzerine araştırmış ve kavram gelişiminde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Alkan, Mertol ve Mertol (2020)'un özel yetenekli öğrenciler için bilişim teknolojileri derslerinde farklılaştırma örneği olarak resfebenin kullanımı üzerine yapmış oldukları çalışmada ise, öğrencilerin genel olarak resfebe uygulamaları sırasında zorlandıkları buna rağmen eğlenceli ve farklı bir uygulama olarak algılandıkları ve uygulama sonunda ürünler oluşturarak öğrenmenin daha kalıcı olduğu belirlenmiştir. Yurteri ve Mertol (2018) tarafından da, özel yetenekli öğrencilerin coğrafya derslerinde farklılaştırma örneği olarak resfebenin kullanımı üzerine yapmış oldukları çalışmada ise, zekâ oyunu olarak kullanılan resfebelerin etkinlik olarak kullanılabilceğini, öğrencilerin tamamının derse aktif olarak katıldıklarını, öğrencilerin dersi daha zevkli bulduklarını belirtmişlerdir. Kuruoğlu (2023)'nun 4.sınıf öğrenciler için, sosyal bilgiler dersinde kullanılan resfebe etkinliklerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi üzerine yaptığı çalışmada, resfebenin eleştirel düşünme-analiz ve değerlendirme becerilerini geliştirdiği, ayrıca öğrencide yorumlama, çıkarımda bulunma, özgün sonuçlar ortaya koyabilme, ayrıntıcı ve dikkatli olma, bağlantıları daha çabuk fark etme ve farklı çıkarımlarda bulunma gibi becerilerin ortaya çıktığını belirtmiştir. Yapılan araştırma, matematik- resfebe ilişkisi yönünden matematik alanında sonuçları yönünden ilktir. Bu nedenle bu çalışmada matematik alanındaki başka yayımlarla karşılaştırma yapmak mümkün olmamıştır. Ancak akıl-zekâ oyunları gibi benzer çalışmalarla aşağda tartışılmıştır.

Demirel (2015) araştırmasında, altıncı sınıf öğrencilerinin akıl-zekâ oyunlarının ve sınıf içi etkinliklerinin Türkçe ve Matematik derslerinde algılanan problem çözme becerilerine, algılanan stratejik düşünme becerilerine, akademik başarılarına, akış hissi (flow) durumlarına ve derse katılımlarına etkilerini incelemiştir. Zekâ oyunu etkinlikleri sonucunda, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum sergiledikleri ve derse aktif katılımların arttığı, normal derslere aktif olarak katılmayıp derste isteksiz ve derse katılmayan öğrencilerin bile bu etkinliklere aktif olarak katılıp derse karşı özgüven kazandıkları, sınıf içi iletişim ve etkileşimi geliştirdikleri tespit edilmiştir. Kazez (2015) ilkokul 2. sınıflarda lego moretomath eğitsel aracı ile öğrencilerde problem çözme ve akıl yürütme becerisinin geliştiği problemler karşısında daha kalıcı işlemler yapabildiklerini ve kavramları daha kolay anlayabildiklerini gözlemlemiştir. Altun, Hazar ve Hazar (2016) tarafından zekâ oyunlarının 6 yaş grubu çocuklarının dikkatleri üzerine etkilerini araştıran bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonuçları, zekâ oyunları ile eğitilen çocukların dikkat düzeylerinin arttığını göstermiştir, ayrıca araştırmada zekâ oyunlarının bilişsel becerileri geliştirdiği ve akademik başarıyı arttırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Akbaş ve Baki'nin (2015) araştırmasında da, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre,

zekâ oyunları dersinin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinde özgüvenlerini, problem çözme becerilerini, sosyal becerilerini, olaylara farklı açılardan bakabilme vb. becerilerini kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alkan ve Mertol' un (2017) bulgularına göre, velilere göre akıl-zekâ oyunları eğitimi, öğrencilere farklı beceri ve disiplinler kazandırarak, zekâlarını ölçerek pratik düşünme, bilinçli olma, bilgiyi kullanma, kendilerini geliştirme fırsatı vermekte, öğrenmelerini geliştirmekte, oyunla ve eğlenerek öğrenme gibi davranışları kazandırmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenci velilerinin belirttiği, “Akıl-zekâ oyunları” eğitiminin olumlu yönleri bildirilmiştir. Bunların; sosyalleşmeyi sağladığı, internet ve teknolojiye olan bağımlılıkların ortadan kalktığı görülmektedir. Diğer görüşler arasında ise, veliler ile öğrencilerin kaliteli ve faydalı zaman geçirmesine katkı sağlamasıdır. Bunun yanı sıra, bireylerin zekâ oyunlarının yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme gibi çeşitli unsurları içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Akıl-zekâ oyunları öğrencilere problemi tanımlama, probleme farklı bakış açıları ve çözüm yolları geliştirme gibi yeterlikler kazandırmaktadır. Ayrıca problem çözme, akıl yürütme, sebep-sonuç ilişkisi kurma, analiz etme, analitik düşünme, çok boyutlu ve soyut düşünme, hızlı ve pratik düşünme, strateji geliştirme gibi becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Matematiği oyun oynamaya benzetenler ya da matematik ile oyunların ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olduğunu vurgulayan matematikçilerin sayısı oldukça fazladır. Bu düşünceyi de akılda tutarak, eğitimde matematiğe yönelik olumsuzlukları ortadan kaldırmak ve öğrenmeye motive etmek için oyunu kullanmanın uygun olduğunu düşünebilirsiniz. Özellikle matematik öğretimi için hazırlanan ders ve çalışma kitaplarında matematikçilerin oyun ve matematik ilişkisi üzerine olan düşünceye uygun oyun örneklerine yer vererek öğretimde dersin etkinliğini artırabilir (Uğurel ve Moralı, 2008). Songur (2006) tarafından yapılan araştırmada, bulmaca ve oyunlarla yapılan matematik öğretimini sekizinci sınıf öğrencilerinin başarı ve kalıcılık düzeylerine olan etkisini, ayrıca öğrencilerin ön bilgileri ve öğretim yapılırken kullanılan yöntemin matematik dersine olan tutumları üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada, oyunları ve bulmacaları öğretim yöntemlerinin (düz anlatım yöntemine göre) 8.sınıf öğrencilerinin matematik derslerinde öğrendiklerini hatırlamalarını kolaylaştırdığını, bunun da matematik motivasyonlarını ve matematikte algılanan başarı düzeylerinde olumlu bir etkisi olduğu sonuçlarını göstermektedir. Uğurlu, Özet ve Ayçiçek (2012) tarafından yapılan araştırmada ise, zekâ oyunları oyunu öğrenme sürecine dâhil ederek öğrenme ortamlarını zenginleştirir, problem çözmelerine, akıl yürütmelerine, odaklanmalarına ve pek çok becerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Çocuk, zekâsını kullanmayı öğrenmeyi, dünyayı ve çevreyi

keşfetmeyi, bilgi edinmeyi, merak duygusunu tatmin etmeyi, akıl yürütmeyi ve seçim yapmayı oyun yoluyla öğrenmektedir.

Farklılaştırılmış bir eğitimde içeriğin öğrenci için anlamlı ve öğrencinin dünyası ile ilgili olması gerekir. Konuyla ilgili gerçek ve özgün bilgilere, ilkelere ve genellemelere ulaşmaya aracı ve öğrencilerin kendilerini ve yaşamı anlamlandırmalarına yardımcı olan etkili bir içerik farklılaştırması çerçevesindeki eğitim-öğretim ile ilgili materyallerdir (Tomlinson, 2007). Erdem (2015), öğrencilerin matematiksel muhakemelerini önemli ölçüde geliştiren, etkili ve kalıcı öğrenme sağlayan, derse katılımı arttıran ve öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını önemli ölçüde iyileştiren, farklı öğretim yöntemleri kullanılarak zenginleştirilmiş öğrenme ortamları olduğunu ortaya koymuştur. Ekinci ve Bal (2019) tarafından yapılan çalışma ise kesirler konusu üzerine yapılan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarının arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Delice (2019) tarafından yapılan çalışmada, farklılaştırılmış matematik öğretiminin yedinci sınıf seviyesindeki matematik performansına olumlu yönde etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin ders boyunca öğrenme tercihleri yapabilmeleri, öğrencilerin çalışırken daha istekli, aktif, sosyal ve motive olmuş şekilde oldukları görülmüştür. Yabaş (2009) ve Şaldırdak (2012) farklılaştırılmış öğretimin akademik başarıyı önemli ölçüde iyileştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Demir (2013) sınıfta uyguladığı farklılaştırılmış öğretimin sonucunda öğrencilerin derin öğrenme puanlarında artış sağladığını bir başka ifade ile farklılaştırılmış öğretimin öğrenen merkezli, etkileşimi ve sorgulamayı öne çıkaran yapısının öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisini kurmayı temel alan derin öğrenme yaklaşımını kullanmaya zorladığını ifade etmiştir. Karakaş (2019) tarafından yapılan çalışma sonucunda ise, matematik dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun düzenlenen öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin aktif katılımının, ilgi ve özgüvenlerinin, bireysel ve grup çalışma becerilerinin geliştiği, sosyal etkileşimlerinin geliştiğini ortaya koymuştur. Öğrenme sorumluluğu ve bağımsız çalışma alışkanlığı kazandığı, her seviyedeki öğrenciler öğrenmeye olumlu katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır ve ayrıca farklılaştırılmış öğretim yoluyla öğretmen, öğrencilerin kavram yanılgıları ve eksik öğrenmelerini fark ederek, anında müdahale ederek düzeltme imkanına sahip olduğunu görmüştür.

## Öneriler

Araştırmanın sonucunda resfebe etkinlikleri yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek için etkili bir yöntem de olduğu için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Okullarda her hafta öğrenciler için yeni bir resfebe bulmacası hazırlanıp sınıf panosunda veya okulun web sitesinde yayınlanıp doğru cevabı bulan öğrencilere küçük ödüller verilebilir.
- Öğrencilerin kendi resfebe bulmacalarını yaratmalarını sağlayan resfebe atölyeleri kurulabilir. Bu atölye sırasında, resfebenin nasıl oluşturulacağını ve kelime oyunlarının nasıl geliştirileceğini anlatılır.
- Öğrencilerin hazırladığı resfebe çalışmalarını bir sergi ile paylaşılabilir. Bu sergi, okulun koridorlarında veya kütüphanede düzenlenebilir. Veliler ve diğer öğrenciler sergiyi gezebilir ve en yaratıcı resfebe çalışmalarını oylayabilirler.
- Günlük hayatla matematiği ilişkilendirmede resfebelerden yararlanılabilir.
- Öğretmenlere yönelik zekâ oyunlarını içeren etkinlikleri derslerde aktif olarak kullanımına ilişkin hizmet içi eğitimler artırılabilir.

### Kaynakça

- Akbaş, O., & Baki, N. (2015). *Zekâ oyunları dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı: Eskişehir, Tam bildiri kitabı, 32-42.
- Akgün, Ö. (2022). Effectiveness of teaching functional mathematical skills to students with developmental disability via direct instruction method. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(3), 507-535. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.763670>
- Akkaş, E., & Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 31-44.
- Alkan, A., & Mertol, H. (2017). Üstün yetenekli öğrenci velilerinin akıl-zekâ oyunları ile ilgili düşünceleri. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 57-63.
- Alkan, A., Mertol, H., & Mertol, G. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojileri derslerinde bir farklılaştırma örneği olarak resfebenin kullanımı. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(21), 1-11. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.702886>
- Alkan, A., Mertol, H., & Mertol, G. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojileri derslerinde bir farklılaştırma örneği olarak resfebenin kullanımı. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(21), 1-11. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.702886>
- Al-rsa'i, M., & Shugairat, M. (2019). Technology driven differentiated instruction in science teaching. *International Journal of Education*, 11(2), 15. <https://doi.org/10.5296/ije.v11i2.14700>
- Altın, E., & Artut, P. (2017). İlkokulda gerçekçi matematik eğitimi ile gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin başarısına, görsel matematik okuryazarlığına ve problem çözme tutumlarına etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1-19. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.279963>
- Altun, M., Hazar, M., & Hazar, Z. (2016). Investigation of The Effects of Brain Teasers on Attention Spans of Pre-School Children. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(15), 8112-8119.
- Arık Karamık, G. (2021). *Uygulama Örnekleriyle Matematik Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*. M. Ünlü (Ed.), 1. Bölüm, *Matematisel Düşünmenin, Öğrenme ve Öğretimin Doğası içinde* (2. Baskı, s. 1-20). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11(42)*, 001-021.
- Baki, Y. (2019). Türkçe dersi ortaokul kitaplarındaki zekâ oyunlarına ilişkin bir değerlendirme. *Ubak Uluslararası Bilimler Akademisi*, 66-82.
- Bosier, C. S. (2007). *The effects of teacher perception of differentiated mathematical instruction on student achievement* (Doctoral dissertation, Capella University).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (30. Baskı). Pegem Akademi.
- Canady, R. L. & Rettig, M. D. (2008). Elementary school schedule: Enhancing instruction for student achievement. Larchmont. Eye on Education.
- Chapman, C., & Gregory, G. (2020). *Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri*. (M. A. Sözer, Çev.) Pegem Akademi.
- Clark, Charlotte, R. (1981), "Learning word susing traditional orthography and the symbols of Rebus, Bliss, and Carrier", *Journal of Speech and Hearing Disorders, 2(46)*, 191-196.
- Çelik, C. (2005). *Oyun materyallerinin okul öncesi eğitim çağındaki çocukların kavram gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Çoban, H. (2019). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine, bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Çubukçu, Z., & Çeliker, G. (2016). Pre-service english teachers' attitudes and self-efficacy levels on computer assisted instruction. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2)*. <https://doi.org/10.17860/efd.56297>
- Delice, T. (2019). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencileri için farklılaştırılmış matematik öğretiminin akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, T. (2021). *Akıl ve Zekâ Oyunları ile Beceri Öğretimi-1*. H. Adalar (Ed.), 1. Bölüm, Akıl ve Zekâ Oyunlarının Eğitimdeki Yeri içinde (1. Baskı, s. 1-21). Pegem Akademi Yayıncılık.



- Demirel, T., & Karakus Yilmaz, T. (2019). The effects of mind games in math and grammar courses on the achievements and perceived problem-solving skills of secondary school students. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1482-1494.
- Devecioğlu, Y., & Karadağ, Z. (2014). Amaç, beklenti ve öneriler bağlamında zekâ oyunları dersinin değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-61.
- Doğan, A. (2020). *Türkiye 'de Çocuk Üniversiteleri*. M. Kılınç, İ. Kösterelioğlu (Ed.), 6. Bölüm, Çocuk Üniversitelerinde matematik Atölyeleri içinde (1. Baskı, s. 98-124). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ekinci, O., & Bal, A. P. (2019). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 197-203.
- Erdem, E. (2015). *Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamının Matematiksel Muhakemeye ve Tutuma Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ervynck, G. (2002). Mathematical Creativity. In D. Tall (Ed.), *Advanced Mathematical Thinking* (pp. 42 – 52). Kluwer Academic Publishers.
- Fidan, B. (2019). *Üç boyutlu geometrik şekillerin ortaokul öğrencilerine yağlı boya resimler ve dinamik görsellerle öğretilmesinin başarıyla tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Gardner, H. (2009). Multiple approaches to understanding. In *Contemporary theories of learning*, Routledge.
- Gökkurt, B., Şahin, Ö., Soylu, Y., & Doğan, Y. (2015). Öğretmen adaylarının geometrik cisimler konusuna ilişkin öğrenci hatalarına yönelik pedagojik alan bilgileri. *Elementary Education Online*, 14(1), 55-71. <https://doi.org/10.17051/ie.2015.55159>
- Guzman, de M. (1990). The Role of Games and Puzzles in the Popularization of Mathematics. International Congress of Mathematicians in Kyoto. *L'Enseignement Mathématique*, 36(1), 359- 368
- Halicı, E. (2019). *Zekâ oyunları eğitimi çalışma kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Iqbal, J., Khan, A. M., & Nisar, M. (2020). Impact of differentiated instruction on student learning: Perception of students and teachers. *Global Regional Review*, 5(1), 364-375. [http://dx.doi.org/10.31703/grr.2020\(V-I\).40](http://dx.doi.org/10.31703/grr.2020(V-I).40)
- İnan, E. (2019). Özel yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış matematik programı etkinlik örneği. *Bilim Armonisi*, 2(2), 15-23.

- Jean, G. (2018). *Yazı insanlığın belleği*, 9. Baskı, Yapı Kredi Yayınları.
- Kaplan, A., Duran, M., & Baş, G. (2015). Matematik dersinde çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3)*, 814-831. <https://doi.org/10.17860/efd.54955>
- Karakaş, E. (2019). *İlköğretim matematik dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun düzenlenen öğretim sürecinden yansımalar*. Doktora Tezi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Kazem, H. (2015). *İlkokul 2. sınıflarda lego moretomath eğitsel aracınının matematikte problem çözüme, akıcılık, anlama ve akıl yürütme becerilerine etkisi: bir vaka incelemesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kuruoğlu, F. (2023). *Resfebe etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerine etkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kuş, M. (2019). *Playing with mathematics in the arts studio: students' visual-spatial thinking processes in the context of a studio thinking based-environment*. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Lawrence Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education, 32(3)*, 34-62. <https://www.jstor.org/stable/41064522>
- Marım, Y., & Sam, R. (2017). 1950-1960 arası Amerikalı uzman raporları bağlamında Türk eğitim sistemine çizilen yol haritası. Kaygı. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 30 (1)*, 11-33. <http://dx.doi.org/10.20981/kaygi.411677>
- MEB, (2009). *İlköğretim Matematik dersi 1-5. Sınıflar öğretim programı*. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Bakanlığı. Ankara.
- MEB, (2018). *Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı, Eğitim Analiz ve değerlendirme raporları serisi*, No:3, Ankara.
- MEB. (2018). *Matematik dersi öğretim programı* (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Milli Eğitim Yayınları.
- Meral, B., & Takunyaci, M. (2016). Turkish adaptation, validity and reliability studies of teaching mathematics in inclusive settings survey. *Sakarya University Journal of Education, 6(2)*, 97. <https://doi.org/10.19126/suje.05095>

- Sadıkoğlu, A. (2017). *Zekâ ve akıl oyunları dersinin değerler eğitimindeki rolünün öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sadykova, R. (2023). Differentiated teaching is a form of organization of the educational process. *Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 404(4), 247-259. <https://doi.org/10.32014/2023.2518-1467.548>
- Sakellariou, M. & Mitsi, P. (2019). Prospective kindergarten and primary school teachers' attitudes and beliefs on differentiated teaching during their teaching practice. *Journal of Advanced Research in Social Sciences*. 2(1), 51-78. <https://doi.org/10.33422/jarss.2019.05.05>
- Sezen Yüksel, N. (2021). *Uygulama Örnekleriyle Matematik Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*. M. Ünlü (Ed.), 9. Bölüm, *Matematiği Öğretiminde Ters-Yüz Öğrenme içinde* (2. Baskı, s. 181-198). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sheehy, Kieron. (2002). "The effective use of symbols in teaching word recognition to children with severe learning difficulties: A comparison of wordalone, integrated Picture cueingandthehandletechnique". *International Journal of Disability, Development and Education*, 1(49), 47-59.
- Som, İ. (2017). Öğretmen adaylarının öğretim amaçlı bilişim teknolojileri kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(3), 882-882. <https://doi.org/10.24289/ijsser.311186>
- Songur, A. (2006). *Harfli ifadeler ve denklemler konusunun oyun ve bulmacalarla öğrenilmesinin öğrencilerin matematik başarı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- şaldırdak, B. (2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.
- şen, C. (2022). Ortaokul matematik öğretmenlerinin oran ve oranti konusunda alan ve öğretme bilgisi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sbe Dergisi*, 12(1), 309-328. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.946955>
- Tomlinson, Carol A. (2007), *Öğrenci Gereksinimlerine Göre Farklılaştırılmış Eğitim*. Sev-Yay.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.

- Uğurel, İ., & Moralı, S. (2008). Matematik ve Oyun Etkileşimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3) , 75-98.
- Uğurlu E.S., Özet F & Ayçiçek D. (2012). Examinations of knowledge and applications about toy selections of mothers who have child 1-3 age group. *International Journal of Human Sciences*, 9(1), 879-891.
- Umay, A. (2002). Öteki matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(23), 275-281.
- Ünlü, M. (2021). *Uygulama Örnekleriyle Matematik Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*. M. Ünlü (Ed.), 2. Bölüm, Matematiği Öğrenme ve Öğretme içinde (2. Baskı, s. 21-46). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17-26. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.005>
- Wahl, M. (1999). *Math for humans*. Langley, Washington: LivnLern Press.
- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. Keşan, C. & Nizamoğlu, Ş. (2000). İlköğretimde ve ortaöğretimde geometri öğretimi öğreniminde öğretmenler öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. IV. *Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi* (569-573), Ankara.
- Yöndemli, E. N. (2018). *Zekâ oyunlarının (strateji ve geometri) ortaokul düzeyindeki öğrencilerde matematiksel muhakeme yeteneğine ve matematik dersinde gösterilen çabaya etkisi*. Doktora Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Yurteri, E. & Mertol, H. (2018). Özel Yetenekli Öğrencilerin Coğrafya Derslerinde Bir Farklılaştırma Örneği Olarak Resfebenin Kullanımı. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(1) , 46-57.
- Yurtoğlu, H. (2017). “Resfebe ve zekâ oyunu”, ODTÜ Dönem Arası Seminerleri Sunumu, Ankara, 16.02.2017.
- Zeğerek, E. Ç. (2019). Tarihsel süreçte rebus ve kullanım alanları. *Yedi*, 5(22), 31-40.

ULUSLARARASI DERS KİTAPLARI VE EĞİTİM MATERYALLERİ  
DERGİSİ (IJOTEM)



<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotem>

**Examination of Assessment and Evaluation Elements in 5th, 6th and 7th  
Grade Social Studies Middle School Textbooks\***

*\*"It was produced from the master's thesis titled "Examination of Assessment and Evaluation Elements in 5th, 6th and 7th Grade Social Studies Middle School Textbooks"*

**Şeymanur ÇELİK ÇETİNKAYA<sup>1</sup>**  
Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü  
Graduate Student  
hayat\_61@outlook.com  
Orcid ID: 0009-0009-1374-7959

**Şahin ORUÇ<sup>2</sup>**  
Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü  
Prof. Dr.  
sahinoruc44@hotmail.com  
Orcid ID: 0000-0001-8666-3654

**Makale Türü:** Research Article  
Alınma Tarihi: 22.08.2024  
Kabul Edilme Tarihi: 27.10.2024  
Çevrimiçi Yayınlanma Tarihi: 27.10.2024

**Citation:** Çelik Çetinkaya, Ş., & Oruç, Ş. (2024). Examination of assessment and evaluation elements in 5th, 6th and 7th grade social studies middle school textbooks. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 7 (2), 188-213.

## **Examination of Assessment and Evaluation Elements in 5th, 6th and 7th Grade Social Studies Middle School Textbooks**

**Şeymanur ÇELİK ÇETİNKAYA<sup>1</sup>**

*Yıldız Technical University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social  
Sciences Education*

**Prof. Dr. Şahin ORUÇ<sup>2</sup>**

*Yıldız Technical University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social  
Sciences Education*

---

### **Abstract**

Textbooks are the most fundamental educational materials. For these materials to be effectively used, they need to be relevant to the era we live in. In this context, since 2004, the content of textbooks in Turkey has been prepared within the framework of constructivist education, aiming to enhance students' cognitive, affective, and psychomotor skills. This study examines the assessment and evaluation elements within Social Studies textbooks to determine their alignment with constructivist education and the specific skills they target for students. The research analyzes assessment components found in six different textbooks approved by the Ministry of National Education (MEB). Within these textbooks, the assessment elements related to seven learning approaches—such as preparatory questions, in-text questions, activities, end-of-text evaluations, self-assessment, peer assessment, concept maps, end-of-unit assessment questions, and group self-assessment—are classified and studied from a constructivist perspective. Using a qualitative research design, document analysis is employed to identify assessment elements and link them to skills consistent with constructivist education. Finally, a comparative evaluation reveals differences between textbooks at different educational levels, contributing to the literature on the relationship between assessment elements and constructivist education in Social Studies textbooks.

**Keywords:** Textbook, measurement, evaluation, constructivist education, skills

---

### **Research Article**

*Received: 22.08.2024*

*Accepted: 27.10.2024*

*Published online:*

*27.10.2024*

---

---

*\*"It was produced from the master's thesis titled "Examination of Assessment and Evaluation Elements in 5th, 6th and 7th Grade Social Studies Middle School Textbooks"*

**Corresponding author:**

<sup>1</sup>Graduate Student

hayat\_61@outlook.com

Orcid ID: 0009-0009-1374-7959

<sup>2</sup> Prof. Dr.

sahinoruc44@hotmail.com

Orcid ID: 0000-0001-8666-3654

## 5, 6 ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ortaokul Ders Kitaplarında Ölçme Değerlendirme Unsurlarının İncelenmesi

Şeymanur ÇELİK ÇETİNKAYA<sup>1</sup>

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Şahin ORUÇ<sup>2</sup>

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

### ÖZ

### Araştırma Makalesi

Ders kitapları en temel eğitim materyalidir. Bu materyalin etkili bir biçimde kullanılması için yaşadığımız çağa hitap etmesi gerekmektedir. Bu bağlamda 2004 yılından itibaren ülkemizde uygulanmaya başlanan yapılandırmacı eğitim kapsamında ders kitaplarının içeriği öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirecek düzeyde hazırlanmaktadır. Yapılan bu çalışmada Sosyal Bilgiler ders kitaplarının içeriğinde yer alan ölçme ve değerlendirme unsurlarının yapılandırmacı eğitim kapsamında öğrencilerin hangi becerilerine yönelik olduklarını ve kitapların içeriğinde yer alan öğrenme yaklaşımlarına uygun olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Amaç doğrultusunda MEB'in yayınlamış olduğu ve onayladığı 6 farklı ders kitabında yer alan ölçme ve değerlendirme unsurları incelenmiştir. Ders kitaplarının içerisinde yer alan 7 adet öğrenme yaklaşımında yer alan ölçme ve değerlendirme unsurları konuya başlarken hazırlık soruları, metin içerisindeki sorular, metin içerisindeki etkinlikler, metin sonu değerlendirmeler, öz değerlendirme, akran değerlendirme, kavram haritası, ünite sonu değerlendirme soruları, grup öz değerlendirme başlıkları altında sınıflandırılarak incelenmiştir. Ardından sınıflandırılan bu unsurlar yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda ele alınmıştır. Araştırmada bir nitel araştırma deseni olan doküman analizi yöntemi kullanılarak ders kitaplarının içeriğinde yer alan her öğrenme yaklaşımı ayrı olarak ele alınmış, ölçme ve değerlendirme unsurları tespit edilmiş, yapılandırmacı eğitim doğrultusunda becerilerle ilişkilendirilmiş ardından da genel bir değerlendirme yapılarak her kademedeki iki farklı kitap arasındaki fark ortaya konulmuştur. Böylece Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme unsurlarının yapılandırmacı eğitimle olan ilişkileri ortaya konularak alan yazına kaynak oluşturmuştur.

Alınma

Tarihi:22.08.2024

Kabul Edilme Tarihi:

27.10.2024

Çevrimiçi

Yayınlanma Tarihi:

27.10.2024

**Anahtar Kelimeler:** Ders kitabı, ölçme, değerlendirme, yapılandırmacı eğitim, beceriler

\*"5., 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ortaokul Ders Kitaplarındaki Ölçme ve Değerlendirme Unsurlarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Sorumlu yazar iletişim bilgileri:**

<sup>1</sup> Graduate Student

hayat\_61@outlook.com

Orcid ID: 0009-0009-1374-7959

<sup>2</sup> Prof. Dr.

sahinoruc44@hotmail.com

Orcid ID: 0000-0001-8666-3654

## **Introduction**

### **1. Social Studies**

Social studies course emerged in the 19th century to ensure that multinational and multicultural citizens living in the USA lived together in harmony. With the aim of achieving this harmony, it seeks to educate citizens who are respectful of cultural differences, environmentally conscious, capable of establishing cause-and-effect relationships between events, and adept at using communication skills—a vital part of life (Kurt, 2023). The National Council for Social Studies (NCSS) defines the social studies course as *"a field of study that combines art, literature and social sciences with an interdisciplinary approach to provide citizenship competencies."* defined as.

Social studies course is a course that aims to ensure that students have the necessary knowledge, skills and values to ensure that they do not participate in society but can be in harmony (Rose, 2006). In this context, there are many definitions that define the social studies course. Based on these definitions, it can be seen that the more dominant aim is to help students become more active citizens in the process of becoming members of society. Basically, we can express it as conveying findings from different fields to students in primary and secondary education in the most appropriate way to meet their own and society's needs (Kaur, Kumar; 2008).

Individuals are bound by what they put forward because they are part of life. This connection enables them to become a social society. When individuals are born, they form society with their family, which is the smallest part of the society they are born into, and the structures brought together by families. Social studies is one of the basic courses that should be included in education for individuals to learn their relationships and skills in society. In this context, the importance of social studies course in regulating individuals' behaviors with each other is revealed (Kurt, 2023).

When we look at the main purpose of Social Studies in our country, we need to look at the main purposes of National Education in teaching. In this context, all curricula in our country are prepared in line with the "General Objectives of Turkish National Education" and "Basic Principles of Turkish National Education" included in Article 2 of the Basic Law of National Education No. 1739. The main purpose of all curricula is to ensure that students studying at pre-school, primary, secondary and high school levels develop their cognitive, affective and psychomotor skills and grow up as active citizens who are equipped with, produce and develop



sensitivity, values, self-esteem, social skills, national and spiritual values. In this way, it is ensured that he becomes an individual who is sufficient for himself and the society he lives in (MEB, 2023). In this regard, when we look at the main purpose of the Social Studies course in our country; Having national consciousness, having adopted Atatürk's principles and reforms, being aware of the rules of law, aware of the relationship between the natural environment and humans, sensitive to the environment, aware of economic activities and their effects, able to think critically, aiming to develop science based on it, and being actively aware of the problems that concern the society and the world. We see that it is a course that aims to raise citizens (MEB, 2023).

In our country, social studies course was included for the first time in the 1953 Teacher Training Schools and Village Institutes Program. However, social studies, which is included in the program, was included as a course for the first time in the 1968 Primary School Program. During this process, in the book titled " *Social Studies Teaching in Primary Schools* " published by the Ministry of National Education in 1966, social studies course was named as the course that included the teaching methods used to teach social sciences to students (Karagözoğlu, 1966). He also took part in different program studies where additions and deletions were made in changing programs. While there was a behavioral education model in different programs introduced until 2005, the education programs prepared after 2005 were prepared with a constructivist education model (Çiydem, Kaymakçı; 2021).

In this process, with the renewal of the programs, social studies was included in the curriculum published by the Ministry of Education as "In order for individuals to realize their social existence; It is explained as a course that reflects interdisciplinary branches of social sciences such as history, geography, economics, sociology, anthropology, psychology, philosophy, political science and law and can connect time within the framework of learning areas" (MEB, 2023).

The social studies course was prepared in accordance with the 4th, 5th, 6th and 7th grade levels of secondary school in the 2023 program, which was prepared at the level of the constructivist education model. The program includes 27 basic skills, 18 values education, 131 achievements and 7 learning approaches. These learning approaches: Individual and Society; Culture and Heritage; People, Places and Environments; Science, Technology and Society; Production, Distribution and Consumption; Active Citizenship; Global Connections (MEB, 2023). In this context, in this study, the measurement and evaluation elements included in these

learning approaches in the textbooks used for the 4th, 5th, 6th and 7th grades of secondary school were examined.

### **1.1. Purposes of Social Studies**

In terms of social studies, it aims to prepare individuals as active citizens in order to cope with the changes and developments experienced in the individual and social framework, where social sciences come together in an interdisciplinary field. In this context, throughout the historical process, the social studies course curriculum has varied in order to realize the individuals that society wants. NCSS, the National Council of Social Studies of the USA, defines the purpose of social studies as supporting students' civic knowledge and skills so that they can actively participate in social life as democratically active citizens (NCSS).

### **1.2. Textbooks**

According to TDK, the book; All printed or written sheets of paper brought together as bound or unbound are defined as a work written on any subject. In short, a book is a publishing tool that contains written texts and stores information. A textbook is a basic educational material prepared for a certain course and certain grade levels. These materials are resources written in line with the curriculum, appropriate to the levels of the students at each level. These resources were approved after being prepared appropriately based on the principle of relativity to certain curricula and students (Gülersoy, 2013).

The goals that students want to gain in education are given through the program and textbooks prepared in line with the program. In this respect, textbooks; It is an economical material that provides students with goals, guides teachers and is easily accessible. In addition, textbooks are not only a material used to convey the knowledge that the student wants to gain, but also a material that contains activities that will guide and develop the student (Güzel, Şimşek; 2012).

In this context, a textbook is a teaching material prepared for specific learning objectives, usually covering a course or subject area. Textbooks provide students with basic information about the subject, explain the topics, and generally support the learning process. In addition, textbooks are designed in accordance with the curriculum and teaching programs. It provides students with the opportunity to develop their understanding and application skills as well as gaining knowledge on a specific subject.

There are some criteria in the preparation of textbooks that include the values, concepts, achievements and skills that are aimed to be acquired by students in line with the specified

curriculum. It should comply with the rules of the Turkish language, and the table of contents explaining the content of the book, introduction chart, preface, dictionary, bibliography, visuals related to the subjects should be prepared by paying attention to factors such as the age of the students and the source. The preparation criteria for the textbook are explained in detail in the deposit prepared by the Board of Education.

As every textbook should be, social studies textbooks should include elements that support the student's relationship with the book, rich content, eye-catching visuals and activities that direct the student to learning and teaching (Şahin, 2004). In addition, textbooks improve students' cognitive, affective and psychomotor skills. In this context, as of 2005, textbooks were renewed by adopting a constructivist approach at every level in the National Education system. In this context, the Social Studies textbook has been prepared at a level that can increase students' experiences and consolidate knowledge (Akbaba, 2013). In this study, we examine the measurement and evaluation elements of textbooks, which are widely used educational materials in education and training activities, in order to develop skills.

### **1.3. Quantification and Consideration**

Measurement is the expression of properties and qualities with numbers or symbols. According to TDK, it is the determination of students' achievements in a field using tools and methods and presenting them with numerical results. The concept of measurement has been explained as revealing any quality with symbols (Turgut, 1983). In other words, measurement is expressing whether an object has the properties it should have or not, using some methods and using numbers and symbols (Şişman, 2015). If measurements are made as direct observations, that is, according to certain standards, they are called *direct measurements*, and if they are made by using another variable, they are called indirect measurements (Güler, 2023).

Evaluation is making sense of the results of the measurement process. Evaluations are the process of interpreting measurement results according to certain criteria (Demir, 2021). Evaluation according to TDK; It is the evaluation of the results obtained as a result of measurement by measuring the rate of realization of various teaching objectives. In short, evaluation is the decision-making process of measurement according to a criterion (Turgut, Baykul; 2013). On the other hand, it is stated that it is a tool used to determine undesirable or desired results in education (Baykul, Gelbal and Kelecioğlu; 2003).

In education, measurement and evaluation is the use of information given in line with a certain curriculum to learn about students' success. When we look at the main purpose of

measurement and evaluation in education, it is to learn the success of the students in the goals and achievements that are intended to be imparted to the students in line with the curriculum. Measurements and evaluations are carried out in various ways to find out whether these goals and achievements are achieved by students (Bahadırtaş, Yalçınkaya; 2022).

It is very important to use various activities in training to support the teaching process. In addition, it is important to conduct measurement and evaluation in order to reveal the success of students in teaching and to identify deficiencies in teaching (Cevahir Batmaz, Dündar; 2022). In this context, measurement and evaluation are handled in three steps. The first step is the preliminary evaluation, which should be done in the first days of the learning-teaching process or before it even begins; The second step is interim evaluations that must be continued dynamically throughout the process, which may include activity-like elements within the learning-teaching process; The last step is the final evaluation that should be made at the end of the learning-teaching process. This process can be summarized as follows:

**Pre-Assessment:** These are the readiness exams carried out to get to know the students at the very beginning of the learning-teaching process, to determine the student's knowledge of the subject, and the evaluations made to determine the level of students' readiness for the course.

**Interim Evaluations:** These are evaluations aimed at shaping activities and improving behavior. Such evaluations have great educational value as they will guide the process.

**Final Evaluation:** At the decision-making stage about the process at the end of the learning-teaching process, with the information and findings obtained through evaluation elements (student work file, teacher observation book, etc.), using products such as written exam results, end-of-subject monitoring test results, homework and projects... It is the evaluation from which the obtained grades are created (Göçer, 2005).

### **1.3.1. Measurement and Evaluation Elements**

The process of observing the characteristics, that is, variables to be measured, and symbolizing them with the number or symbol determined as a result of the observation is called measurement (Turgut, 1987). In this context, measurement is a process that occurs by observing the variables that change during the process. Evaluation is the data obtained by comparing the results obtained as a result of measurements with a criterion. In other words, we need criteria to make evaluations. In this way, the features to be measured are compared with a criterion and the result is obtained. In this context, the evaluation process consists of three stages: Measurement, criteria and decision making (Güler, 2011).

The types of assessment are divided into three categories: direct, indirect, and derived. Evaluation types, on the other hand, can be classified based on criteria and purpose. Education is a process, and as a result of this process, changes occur in individuals based on the education they receive. Assessment serves as a tool to reveal the changes that occur at a certain point in the meaning of education. To uncover these changes, students are assessed at various times during the educational process.

## **2. Characteristics of the Study**

### **2.1. Purpose of The Study**

The main purpose of this study is to examine the measurement and evaluation elements in the Social Studies textbooks used as textbooks by the Ministry of National Education in the 2023-2024 academic year of the 5th, 6th and 7th grade levels. Within the framework of this purpose, different types of measurement and evaluation types found in textbooks are included in the research. For example, when starting the topic in the introduction of the subject explanations, types such as preparation questions, in-text questions, activities that support in-text learning, end-of-text evaluation questions, end-of-unit evaluations, self-assessment, concept map, peer evaluation and group self-evaluation forms were discussed and the sub-goals were discussed. The aim is to examine the relationship of these types with constructivist education and the content of the subject.

### **2.2. Importance of The Study**

Measurement and evaluation are important tools used throughout the education process to determine the achievements and learning deficiencies of students. In this way, the learning process is monitored and it is understood what and how much the student has learned, and accordingly, a correct process is followed to complete the deficiencies. The different methods used in measurement and evaluation appeal to the student about the principle of relativity. In this regard, an evaluation is obtained according to the student's interests and abilities. In this context, this research will contribute to the research and development of the formats of measurement and evaluation methods in textbooks, which are an important tool in learning and completing students' deficiencies.

Curriculum; It consists of four elements in total: objectives, scope, educational situations and measurement and evaluation. These elements in the curriculum are respectively;

The goal is concerned with gaining the desired characteristics that individuals should have. The scope includes the information necessary to gain behaviors in line with the determined goals. It enables teaching and learning activities to be carried out by associating educational situations, goals and content. Measurement and evaluation, on the other hand, undertake the task of testing whether the goals determined in the curriculum are achieved by the student as expected. By obtaining measurement and evaluation results, those concerned are provided with information about the cognitive, affective and behavioral developments of the students (Yaşar, 2014).

In this context, the study focuses on the learning approaches, assessment, and evaluation elements within the textbooks for grades 5, 6, and 7. The assessment components found at the beginning and end of these learning approaches are linked to the skills outlined in the Social Studies curriculum and are approached from a constructivist education perspective. As a result, the differences between textbooks at different grade levels are highlighted. The studies titled *An Examination of Primary School Turkish Textbooks in Terms of Assessment and Evaluation: The Case of Ali GÖÇER* and *An Analysis of the 2018 Social Studies Curriculum and the 4th Grade Social Studies Textbook in Terms of Social Skills: Elif KURT's Work* can be cited as examples in the field. It is seen that other studies similar to this study have been conducted in field writing. However, it has been determined that these studies were mostly conducted with textbooks of a single level and included only measurement and evaluation elements. For this reason, this study will serve as a source for new studies on similar topics in the future. It will also fill the gap in the field.

### **2.3. Limitations of The Study**

In this study, the current Social Studies textbook used by the Ministry of Education in the 2023-2024 academic year for the 5th, 6th and 7th grade levels was examined and prepared. The textbooks of these levels were accessed through the EBA system and two textbooks for each level, 6 in total, were discussed. Measurement and evaluation types such as preparation questions, in-text questions, end-of-text evaluation questions, end-of-unit evaluations, activities, self-evaluation forms, peer evaluation forms, group self-evaluation forms, concept maps, etc. are included in the learning approaches included in these accessible textbooks. It consists of examination.

As included in the literature review, there are a total of 7 learning approaches at every level of the Social Studies curriculum. In this context, by examining a total of 2 textbooks at all levels, one of which is a private publication and the other a publication of the Ministry of

Education, and the learning approaches in the books, a total of 42 learning approaches were examined in terms of measurement and evaluation elements, the relationship of these elements with the subjects and the skills aimed to be acquired by the students.

#### **2.4. Method of The Study**

The study was prepared using the document analysis method, which is a qualitative research design. The document analysis method includes the processes of finding existing sources for a certain purpose, reading these sources, taking notes in the sources in accordance with the purpose of the research, and evaluating the data obtained in this direction (Karasar, 2005). In this study, the types of measurement and evaluation in the 5th, 6th and 7th grade Social Studies textbooks were discussed. In order to conduct this analysis, 5th, 6th and 7th grade Social Studies textbooks currently used in the 2023-2024 academic year constitute the data source. Access to textbooks is made through the EBA system. Table 1 presents the list of books accessed from the EBA system.

**Table 1**

*Textbooks Used in The Research*

| <b>Grade</b>     | <b>Title of the Book</b>     |
|------------------|------------------------------|
| <b>5th Grade</b> | 5th Class Special Publishing |
|                  | 5th Grade MEB Publishing     |
| <b>6th Grade</b> | 6th Class Special Publishing |
|                  | 6th Grade MEB Publishing     |
| <b>7th Grade</b> | 7th Class Special Publishing |
|                  | 7th Grade MEB Publishing     |

A study was conducted on the books used in the 2023-2024 academic period for each grade level in the EBA system. The source of the study consists of a total of 6 Social Studies textbooks used in the 2023-2024 academic year. The types of assessment and evaluation included in these textbooks are grouped under certain headings. These titles are:

#### **1. Evaluation Within The Learning Approach**

- a) Preparation questions for starting the topic: Questions at the introduction of topics.
- b) Questions in the text: Questions included in the topics.
- c) Activities in the text: Activities included to reinforce the topics.
- d) End-of-text evaluations: Questions asked at the end of the topics to evaluate the topic.

#### **2. End of Unit Evaluation**

- a) Self-assessment: Students self-assess their approach to learning.
- b) Peer review: Students' self-assessment of their peers in their approach to learning.
- c) Concept map: A map included to reinforce existing concepts in the learning approach.
- d) End of unit evaluation questions: Questions given to reinforce the learning in the learning approach.
- e) Group self-assessment: Students' self-assessment of their group's learning approach.

Social Studies textbooks were examined in line with these headings. The data obtained were tabulated separately for each level and learning approach. Afterwards, the types of measurement and evaluation considered in each learning approach were examined within the framework of constructivist education and their relationship with the subject. Each learning approach in each textbook was evaluated within itself, and then the textbook was evaluated within the same scope. Additionally, a comparison of two books covering each level was made. This comparison was discussed in line with measurement and evaluation elements and skills. Finally, a general evaluation was made about the textbooks at different levels of education.

## **Findings**

### **1. 5th Grade Books Review**

#### **1.1. 5th Grade Private Publishing Book General Evaluation**

In the introduction of this book, which is discussed in terms of measurement and evaluation elements, the table of contents, the cover pages of the units are introduced, what is intended to be explained to the students on the cover page, and the meanings of the signs in the content of the book are explained. When the cover page of each unit is examined, the topics included in the unit, the values and achievements aimed to be gained by the student are expressed. However, when the measurement and evaluation elements included in the units are examined, it is seen that these elements, which are based on constructivist education, are aimed not only at developing the student's cognitive and affective skills, but also at improving their psychomotor skills in line with the implementation of these elements. However, when the tables prepared for this research were examined on a unit basis, it was seen that the elements were not common. However, it also appears to be more focused on cognitive skills.

Most of the measurement and evaluation elements in the book are open-ended questions. These questions have answers based on the student's interpretation. However, end-of-unit



evaluations at the end of each unit are in the types of true/false, fill-in-the-blank, table creation, table interpretation, matching, multiple choice and open-ended question types. The answers to these question types, except open-ended questions, are available in the "Answer Key" section on page 190 at the end of the book. For the answers to the open-ended questions in the end-of-unit evaluation sections, "Left to student comment" is on the same page. The statement is included.

### **1.2. 5th Grade MEB Publishing Book General Evaluation**

In the introduction of this book, which is discussed in terms of measurement and evaluation elements, the table of contents, the cover pages of the units are introduced, what is intended to be explained to the students on the cover page, and the meanings of the signs in the content of the book are explained. When the cover page of each unit is examined, the topics included in the unit and the objectives intended to be gained by the student are expressed. Additionally, there are QR codes with EBA extension on the cover pages. When the measurement and evaluation elements within the units are considered, it is seen that the elements are not evenly distributed, but on the basis of the constructivist education model, students are prepared in line with the skills, values and achievements specified in the Social Studies Curriculum. In this context, the measurement and evaluation elements in the book have been prepared at a level that will improve students' cognitive, affective and psychomotor skills. However, when the tables and units above are considered, it is seen that the measurement and evaluation elements mostly address the cognitive field.

While starting the subject, which is open-ended, one of the measurement and evaluation elements included in the book, the preparation questions, in-text questions and the answers to the activities related to the targeted achievements of the students' learning on the subject are left to the student. There is no access to any answers to these elements. In addition, the concept map titled "What We Learned", located at the end of the unit, was created by the authors of the book. Apart from these, the answer keys to the end-of-unit evaluations are available at the end of the unit, on pages 195 and 196, at the last pages of the book. Again, just as the answers to the open-ended questions in the text were left to the student, the answers to the open-ended questions in the end-of-unit evaluations were not included in the answer key, and their answers were left to the student.

### **1.3. Comparison of 5th Grade Textbooks**

Both books at the 5th grade level were examined in terms of measurement and evaluation elements. As a result of the review, the measurement and evaluation elements in the learning approaches in the content of the books were discussed within the framework of their relationships with the subjects and the skills aimed to be acquired in line with the constructivist approach. Various measurement and evaluation elements aimed at improving students' skills were found in both books. In addition, it was determined that the elements were at levels that would improve students' cognitive, affective and psychomotor skills.

The first book examined is a book of a private publishing house approved by the Ministry of Education. The book was accessed via EBA. The 7 learning approaches in the book have been evaluated within themselves. Then, a general evaluation was made about the book. As a result of the findings obtained as a result of this evaluation, the measurement and evaluation elements in the book mainly address the cognitive field. In addition, it also supports affective and psychomotor skills. However, when considered according to the constructivist education model, the measurement and evaluation elements included in the content of this book were found to be inadequate.

The second book examined is the book prepared by the Ministry of Education's own publishing house. Access to the book was provided by EBA. The 7 learning approaches included in the book were evaluated within themselves during the research. Then, a general evaluation of the book was made. As a result of the findings obtained as a result of these evaluations, it is seen that the measurement and evaluation elements in the book are included at a level that will develop students' cognitive, affective and psychomotor skills almost equally. In this context, it was found that the MEB book was prepared more in accordance with the constructivist education model than the book of the private publishing house approved by the Ministry of Education.

## **2.1. 6th Grade Books Review**

### **2.1.1. 6th Grade Private Publishing Book General Evaluation**

In the introduction of this book, which is discussed in terms of measurement and evaluation elements, the table of contents, the cover pages of the units are introduced, what is intended to be explained to the students on the cover page, and the meanings of the signs in the content of the book are explained. When the cover page of each unit is examined, the objectives that are aimed to be gained by the student are included in the unit. Additionally, there is also an

option to scan an EBA extension QR code on the cover page. Considering the measurement and evaluation elements within the units, it is seen that these elements are not distributed evenly and that students are prepared in line with the skills, values and achievements specified in the Social Studies Curriculum, based on the constructivist education model. In this context, the measurement and evaluation elements in the book have been prepared at a level that will improve students' cognitive, affective and psychomotor skills. However, when the tables and units above are considered, it is seen that the measurement and evaluation elements mostly address the cognitive field.

While the preparatory questions are included in the book under the title of "Preparatory Work" when starting the topic, which is at the very beginning of the topics in the units, they are generally seen to be related to cognitive skills. In-text questions in the texts within the content of the topics include expressions that guide the student in a way that makes the student active in the subject, as well as those related to the subject. It seems that these questions mostly address the cognitive and affective domains. It is seen that the activities in the units are aimed at cognitive, affective and psychomotor skills, and remain at the cognitive level. The puzzle activity at the end of the units is necessary for students' concept learning and contributes to students' affective and psychomotor skills. The fact that the end-of-unit evaluations at the end of the units contain different types of measurement and evaluation elements complements the deficiencies in the content of the units. These elements are at a level that will improve cognitive, affective and psychomotor skills. Apart from these, it is seen that the self-evaluations prepared at the end of the units in order to evaluate the achievements of the unit by the student remain at the cognitive level.

While starting the topic in the content of the units of the book, the answers to the preparation questions, in-text questions, and activities are left to the student as they are various measurement and evaluation elements that are open-ended questions. For this reason, the answers to these elements are not included in the content of the book. However, at the very end of the book, on pages 266, 267, 268, 269, 270 and 271, there are answer keys for the end-of-unit evaluations at the end of the units. In this answer key, the answers to the open-ended questions in the end-of-unit evaluations were left to the student and were not answered. Additionally, on page 271, there are passwords for the word puzzle found at the end of the units, which were evaluated as concept maps for this book in the research. However, the answers to the puzzle are not included.

### **2.1.2. 6th Grade MEB Publishing Book General Evaluation**

In the introduction of this book, which is discussed in terms of measurement and evaluation elements, the table of contents, the cover pages of the units are introduced, what is intended to be explained to the students on the cover page, and the meanings of the signs in the content of the book are explained. When the cover page of each unit is examined, the objectives that are aimed to be gained by the student are included in the unit. Additionally, there is also an option to scan an EBA extension QR code on the cover page. Considering the measurement and evaluation elements within the units, it is seen that these elements are not distributed evenly and that students are prepared in line with the skills, values and achievements specified in the Social Studies Curriculum, based on the constructivist education model. In this context, the measurement and evaluation elements in the book have been prepared at a level that will improve students' cognitive, affective and psychomotor skills. In addition, the relationship between measurement and evaluation elements and the subjects was discussed and it was determined that these elements were related to the subjects.

It has been determined that when starting the topic, which is one of the main topics in the unit, the preparatory questions are included both to prepare for the topic and to reveal the readiness of the students. It is seen that the in-text questions and activities in the texts are included with the aim of making students active in the subject. It was determined that there was no end-of-text evaluation, self-evaluation, peer evaluation, group self-evaluation and concept map in any of the units. In this respect, it has been concluded that there is a deficiency in the book and it is seen that the in-text questions and activities in the unit are not distributed evenly, as shown in the tables above. In addition, a concept game at the end of the units has been prepared in relation to the topics included in the content of the units. In this context, it was considered as an end-of-subject evaluation. It was determined that the end-of-unit evaluations at the end of the units included different types of elements. It is seen that they consist of fill-in-the-blank, concept matching, true-false activity, open-ended questions and multiple choice questions.

The answers to the end-of-unit evaluations at the end of the units are on page 258 at the end of the book. However, these answers did not include answers to open-ended questions. Although the answers to these questions are not included on the page where they are left to the student, we understand that they are left to the student because they are not answered. It has been determined that the following pages, 259 and 260, include the answers to the activities under the title "Your Turn" in the book. In this way, it is ensured that students can personally

see the achievements, that is, the developments, they have achieved throughout the education process.

### **2.1.3. Comparison of 6th Grade Textbooks**

Both books at the 6th grade level were examined in terms of measurement and evaluation elements. As a result of the review, the measurement and evaluation elements in the learning approaches in the content of the books were discussed within the framework of their relationships with the subjects and the skills aimed to be acquired in line with the constructivist approach. Various measurement and evaluation elements aimed at improving students' skills were found in both books. In addition, it was determined that the elements were at levels that would improve students' cognitive, affective and psychomotor skills.

The first book examined was a book prepared by a private publishing house. The book was accessed via the EBA network. There are 7 units in total in the book. When the units are examined one by one, it is seen that the measurement and evaluation elements included in each unit are at a level that will improve the cognitive, affective and psychomotor skills of the students. It has been determined that the elements within the unit are not evenly distributed. However, when the end-of-unit evaluations at the end of the units are considered, it has been determined that these evaluations are elements that develop cognitive, affective and psychomotor skills, and that these elements are of very different types and comprehensive.

The second book examined is the book prepared by the Ministry of Education's own publishing house. The book was accessed via the EBA network. There are 7 units in total in the book. When the units are examined one by one, it is seen that the measurement and evaluation elements included in each unit are at a level that will improve the cognitive, affective and psychomotor skills of the students. It has been determined that the elements within the unit are not evenly distributed. When the end-of-unit evaluations at the end of the units are examined, it is seen that the elements are mostly at the cognitive level.

When both books were compared, it was determined that the private publishing house's book, especially the end-of-unit evaluation elements, were elements that would develop high-level skills. In the book published by the Ministry of Education's publishing house, it was determined that the end-of-unit evaluations remained at the cognitive level. However, it was determined that both books were inadequate in terms of measurement and evaluation elements. As seen in the tables, many measurement and evaluation elements are missing in the content of the books.

### **3.1. 7th Grade Books Review**

#### **3.1.1. 7th Grade Private Publishing Book General Evaluation**

In the introduction of this book, which is discussed in terms of measurement and evaluation elements, the table of contents, the cover pages of the units are introduced, what is intended to be explained to the students on the cover page, and the meanings of the signs in the content of the book are explained. When the cover page of each unit is examined, the objectives that are aimed to be gained by the student are included in the unit. Additionally, there is also an option to scan an EBA extension QR code on the cover page. When the measurement and evaluation elements within the units are considered, it is seen that these elements are not distributed evenly, and on the basis of the constructivist education model, students are prepared in line with the skills, values and achievements specified in the Social Studies Curriculum. In this context, the measurement and evaluation elements in the book have been prepared at a level that will improve students' cognitive, affective and psychomotor skills. In addition, the relationship between measurement and evaluation elements and the subjects was discussed and it was determined that these elements were related to the subjects.

It has been determined that when starting the topic, which is one of the main topics in the unit, the preparatory questions are included both to prepare for the topic and to reveal the readiness of the students. It is seen that the in-text questions and activities in the texts are included with the aim of making students active in the subject. It was determined that there was no end-of-text evaluation, peer evaluation, group self-evaluation and concept map in any of the units. In this respect, it has been concluded that there is a deficiency in the book and it is seen that the in-text questions and activities in the unit are not distributed evenly, as shown in the tables above. However, at the end of the units, there is a self-evaluation to reveal the students themselves in relation to the subject and their development as a result of the teaching approach. In addition, it has been determined that self-assessments are included in the activities given under the title "It's Your Turn" in some units in the book. Again, elements of different types are included in the end-of-unit evaluations at the end of the units.

The answers to the end-of-unit evaluations at the end of the units are located on pages 228, 229, 230 and 231 at the end of the book. However, these answers did not include answers to open-ended questions. Although the answers to these questions are not included on the page where they are left to the student, we understand that they are left to the student because they

are not answered. In this context, students are enabled to personally see the developments they have achieved throughout the education process.

### **3.1.2. 7th Grade MEB Publishing Book General Evaluation**

In the introduction of this book, which is discussed in terms of measurement and evaluation elements, the table of contents, the cover pages of the units are introduced, what is intended to be explained to the students on the cover page, and the meanings of the signs in the content of the book are explained. When the cover page of each unit is examined, the objectives that are aimed to be gained by the student are included in the unit. Additionally, there is also an option to scan an EBA extension QR code on the cover page. Again, on the cover page of the units, readiness questions are included to determine the readiness of the students regarding the subject. In addition, it is seen that the topics included in the unit, as well as the values and skills that are aimed to be acquired by the students in the unit in line with the curriculum, are also included.

When the measurement and evaluation elements within the units are considered, it is seen that these elements are not distributed evenly, and on the basis of the constructivist education model, students are prepared in line with the skills, values and achievements specified in the Social Studies Curriculum. The content of the learning approaches in the book has been examined in detail and discussed in terms of measurement and evaluation elements. In addition to these elements, it has been determined that the content of the subjects includes elements that can help students better reinforce the subjects in line with constructivist education under the title "We Learn by Doing and Experiencing". In this context, the measurement and evaluation elements in the book have been prepared at a level that will improve students' cognitive, affective and psychomotor skills. In addition, the relationship between measurement and evaluation elements and the subjects was discussed and it was determined that these elements were related to the subjects.

It has been determined that when starting the topic, which is one of the main topics in the unit, the preparatory questions are included both to prepare for the topic and to reveal the readiness of the students. It is seen that the in-text questions and activities in the texts are included with the aim of making students active in the subject. It was determined that there was no end-of-text evaluation, self-evaluation, peer evaluation, group self-evaluation and concept map in any of the units. In this respect, it was concluded that there was a deficiency in the book and it was determined that the in-text questions and activities in the unit were not distributed

evenly, as shown in the tables above. Again, measurement and evaluation elements of different types are included in the end-of-unit evaluations at the end of the units. The answers to the tables and graphs in the content of the book are found on pages 222 and 223 of the book. Additionally, the answers to the end-of-unit evaluations are on pages 224 and 225. However, the answers to these open-ended questions are not included in the end-of-unit evaluation answer key. Despite this, it is seen that the correct answers to the wrong answers to the true/false elements included in the end-of-unit evaluations are also included.

### **3.1.3. Comparison of 7th Grade Textbooks**

Both books at the 7th grade level were examined in terms of measurement and evaluation elements. As a result of the review, the measurement and evaluation elements included in the learning approaches in the content of the books were discussed within the framework of their relationships with the subjects and the skills aimed to be acquired in line with the constructivist approach. Various measurement and evaluation elements aimed at improving students' skills were found in both books. In addition, it was determined that the elements were at levels that would improve students' cognitive, affective and psychomotor skills.

The first book examined was a book prepared by a private publishing house. The book was accessed via the EBA network. There are 7 units in total in the book. When the units are examined one by one, it is seen that the measurement and evaluation elements included in each unit are at a level that will improve the cognitive, affective and psychomotor skills of the students. It has been determined that the elements within the unit are not evenly distributed. When the end-of-unit evaluations at the end of the units are examined, it is seen that the elements are mostly at the cognitive level.

The second book examined is the book prepared by the Ministry of Education's own publishing house. The book was accessed via the EBA network. There are 7 units in total in the book. When the units are examined one by one, it is seen that the measurement and evaluation elements included in each unit are at a level that will improve the cognitive, affective and psychomotor skills of the students. It has been determined that the elements within the unit are not evenly distributed. When the end-of-unit evaluations at the end of the units are examined, it is seen that the elements are mostly at the cognitive level.

When both books were compared, it was determined that the measurement and evaluation elements included in the learning approach of the private publishing house's book



were of different types and were more comprehensive. In the MEB publishing house's book, the inclusion of readiness, values, skills and subject headings on the cover page shows that the main difference between the two books is revealed.

## **Discussion and Result**

The subject of social studies aims to educate effective citizens who possess national consciousness, embrace Atatürk's principles and reforms, are aware of legal rules, understand the relationship between the natural environment and humans, demonstrate environmental sensitivity, recognize the impact of economic activities, think critically, base their knowledge on science, and are conscious of global and societal issues (MEB, 2023).

Although social studies was first introduced as a subject in the curriculum in 1953, it was not until 2005 that it found its place within the constructivist education framework. Following updates in the 2018 and 2023 curricula, social studies textbooks now incorporate seven learning approaches. In this context, an examination was conducted on the 7 learning approaches present in social studies textbooks prepared in line with constructivist education principles, specifically focusing on textbooks approved by the Ministry of National Education (MEB) for grades 5, 6, and 7. The study analyzed assessment and evaluation elements, their relationship with learning approaches, and their alignment with constructivist education.

The research employed document analysis to explore how assessment and evaluation serve the primary purpose within the context of 5th, 6th, and 7th grade social studies textbooks. Unlike other studies, this research specifically investigated the assessment elements used in textbooks. The assessment components within the textbooks reinforce the concepts and competencies targeted for students through learning approaches.

Findings from the study indicate that the introductory sections of the textbooks provide clear explanations to enhance content comprehension. Each learning approach is introduced with a title, visuals, and specific learning outcomes. Upon examining the learning approaches within the content, it is evident that the targeted concepts and competencies are reinforced through assessment and evaluation elements. Examples of assessment methods used within the learning approaches include short-answer questions, multiple-choice tests, true-false tests, matching questions, projects, observations, interviews, self-assessment, peer assessment, group assessment, concept maps, word association tests, table or graph creation and interpretation, and concept puzzles.

The assessment and evaluation elements used within learning approaches are categorized into preparatory questions, in-text questions, in-text activities, end-of-text evaluations, self-assessment, peer assessment, concept maps, end-of-unit assessment questions, and group self-assessment. Based on this classification, it has been determined that the assessment and evaluation elements employed in learning approaches align with the fundamental skills outlined in the Ministry of National Education (MEB) curriculum (2023) for research skills, environmental literacy, perception of change and continuity, digital literacy, critical thinking, empathy, financial literacy, entrepreneurship, observation skills, map literacy, legal literacy, communication abilities, collaboration, recognizing stereotypes and biases, evidence utilization, decision-making, spatial analysis, media literacy, spatial awareness, self-regulation, political literacy, problem-solving, and social participation. Consequently, the assessment and evaluation elements in textbooks, designed within the constructivist education model, aim to enhance students' cognitive, affective, and psychomotor skills.

However, it is evident from the findings that assessment elements at the cognitive level are more prevalent. Textbooks serve as essential educational materials, shaping both teaching and learning activities. Therefore, they should guide teachers and be prepared to enhance students' cognitive, affective, and psychomotor skills, along with the other competencies mentioned above. While the assessment and evaluation elements in textbooks are designed within this framework, there is room for further improvement, especially in terms of incorporating more comprehensive elements that address affective and psychomotor skills. As textbooks evolve in subsequent stages, these elements should be developed beyond the cognitive level.

## References

- Adanalı, K. (2008). *Alternative assessment in social studies education: evaluation of 5th grade social studies education in terms of alternative assessment activities*. Unpublished Master's Thesis. Çukurova University Social Sciences Institute, Adana.
- Akarsu Yakar, E., & Yılmaz, S. (2017). Mathematical language skills of 7th grade students in the process of transforming the real life situation into a mathematical expression in Algebra, *Inonu University Journal of The Faculty of Education*, 18 (1), 292-310.
- Akbaba, B. (2013). *Development of an evaluation form for social studies textbooks*. In Bülent Akbaba (Ed.), *Subject Area Textbook Review Guide In Social Studies* (pp. 457-470). Pegem.
- Anagün, Ş. S., & Kılıç, Z. (2015). *Let's know how much we taught: Measurement and evaluation in life sciences teaching*. In M. Gültekin (Ed.), *Life Sciences Teaching* (pp. 153-186). Nobel Academic Publishing.
- Bahadırtaş, Ş. (2022). *The use of alternative measurement and evaluation methods and techniques in the social studies teaching undergraduate program*. (Master's Thesis). Erciyes University, Institute of Educational Sciences, Kayseri.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. & Bıçak, B. (2014). *Traditional and alternative measurement and evaluation teacher's handbook*. Pegem Publishing.
- Baykul, Y., Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2003). *Measurement and evaluation in education for anatolian teacher training high schools*. State Books, National Education Printing House.
- Brinkmann, A. (2003). Graphical knowledge display – Mind mapping and concept mapping as efficient tools in mathematics education, *Mathematics Education Review*, 16, 35–48.
- Çalışkan, H., & Yiğittir, S. (2015). *Measurement and evaluation in social studies*. In B. Tay And A. Öcal (Eds.), *Teaching social studies with special teaching methods* (pp. 223-290). Pegem.
- Çelikkaya, T. (2014). *Diagnostic branched tree*. In S. Baştürk (Edt.), *Measurement and evaluation in education* (Pp. 175-194). Nobel.
- Çiydem, E., Kaymakcı, S. (2023). Understanding a new course in the curriculum in the transition process from village institutes to teacher training schools in Turkey: An examination of the 1953 social studies course curriculum. *Vakanüvis - International Journal Of History Research*, 8(1), 321-370.

- Demir, E. K. (2021). *Measuring higher-order thinking skills: Measurement and evaluation in education*, Editor: Şahin, M. D., Nobel, 369-396.
- Demirel, Ö. (2005). *Planning and evaluation in education - The art of teaching* (8th Edition). Pegem Publishing.
- Doğanay, A. (2008). Evaluation of the new social studies program in the light of contemporary social studies. *Ç.Ü. Social Sciences Institute Journal, 17(2)*, 77-96.
- Dündar, H. (2012). *Measurement and evaluation in life sciences course*. In S. Oğulmuş (Ed.), *Life sciences teaching and teacher's handbook* (pp. 527-281). Pegem Academy.
- Dündar, H., Batmaz, O. & Cevahir Batmaz, M. (2023). Evaluation of studies conducted on primary school level in the field of education during the covid-19 pandemic period. *Trakya Education Journal, 13(2)*, 977-988.
- Erkuş, A. (2008). *Measurement and evaluation-concepts and applications-for classroom teachers*. Ekinoks Publishing House.
- Güler N. (2011). *Measurement and evaluation in education*. Pegem Academy.
- Gülersoy, A. E. (2013). Investigation of some features of social studies textbooks in search of ideal textbook. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 2(1)*, 8-26.
- Güzel D., Şimşek A. (2012). *The Coursebooks in the national educational councils*. The Journal Of SAU Education Faculty, 172- 216.
- Göçer, A. (2005). *Measurement and evaluation in teaching turkish at the second stage of primary school*. (Doctoral Thesis). Erzurum, Atatürk University.
- Gök, B. (2016). *Measurement and evaluation in life sciences teaching*. In S. Güven and S. Kaymakcı (Eds.), *Life sciences teaching* (294-345). Pegem Academy.
- Jones, J. E. (1994). Portfolio assessment as a strategy for self-direction in learning. *New Directions for Adult And Continuing Education, 64*, 23-29.
- Karagözoğlu, A. G. (1966). *Social studies teaching in primary schools*. MEB Publications.
- Kaur S., & Kumar, D. (2008). Comparative study of government and Non-Government College teacher in relation to Job Satisfaction and Job Stress From Eric.
- Kurt E. (2003). 2018 social studies curriculum and 4th grade social studies coursebook review in terms of social skills.
- MEB. (2023). Social studies course curriculum (Primary and secondary school 4, 5, 6 and 7th grades). Retrieved from The Database of The Ministry of National Education of The

- Republic of Turkey, Curriculum Monitoring and Evaluation System on October 22, 2024.
- NCSS (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning, and assessment*. Washington: NCSS.
- Nuhoğlu, H. (2008). Development of an attitude scale towards primary school science and technology course. *Primary Education Online*, 7(3), 627- 638.
- Oğuz Tunç, H. (2019). *The effects of alternative assessment and evaluation activities on success and retention in social studies*. Unpublished Master's Thesis. Niğde Ömer Halisdemir University, Institute of Educational Sciences, Niğde.
- Özcelik, D. A. (1989). *Test preparation guide*. OSYM Education Publications.
- Özmercan, E. E. *Basic concepts in measurement and evaluation*. In Educational Sciences Research-III (pp. 127-141). Ozgur Publishing Distribution Ltd. Co.
- Ross, E. W. (2006). *The struggle for the social studies curriculum*. E. W. Ross (Ed.), The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities (pp. 17-36) In. State University of New York Press
- Şahin, C., (Editor), (2003). *Subject area textbook review guide social studies*. Gündüz Education and Publishing,
- Şaşmaz Ören, F. (2014). *Alternative measurement-evaluation in science*, In Ş.S. Anagün & N. Duban (Eds.), Science Education (pp. 277-340). Anı Publishing.
- Şeker, M. (2017). *Measurement and evaluation in life sciences teaching*. In B. Tay (Edt.), Life sciences teaching with activity examples (pp. 493-521). Pegem Academy.
- Şimsek, N. (2009). *Measurement and evaluation in social studies*. In M. Safran (ed.), Social studies education (pp. 573-622). Pegem Academy Publishing.
- Şişman, M. (2015). *Introduction to educational science*. Pegem Academy.
- Tekin, H. (1996). *Measurement and evaluation in education*. Yargı Book and Publishing House.
- Tekindal, S., (2020). *Measurement and evaluation in education*, Pegem A Publishing.
- Temel, A. (2010). *Measurement and evaluation in education*. Istanbul Maltepe University Publications.
- Tokcan, H. (2015). *Concept teaching in social studies*. Pegem Academy.
- Tuncel, G. (2011). Effective use of rubrics in social studies course. *Marmara Geography Journal*, (23), 213-233.

- Turgut, M. F., (1987). *Measurement and evaluation methods in education*, Saydam Printing House.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2013). *Measurement and evaluation in education*. Pegem Academy.
- Yaşar, M. (2014). *Investigation of attitudes of prospective teachers towards the course "Measurement and evaluation education" In terms of some variables. Trakya University Faculty of Education Journal, 4 (2), 64-83.*
- Yetkin, D., & Daşcan, Ö. (2010). *Primary school program with recent changes, 1-5th grades*. Anı Publishing.
- Yılmaz, M. (2011). *Evaluation of the applicability of the 2005 social studies course curriculum in multigrade classes according to teachers' views (A Qualitative Research)*. Master's Thesis. Afyon Kocatepe University Institute of Social Sciences, Afyonkarahisar.