



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
İlköğretim Programı

ZEKÂ OYUNLARININ İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE
DERSİNDE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE ETKİSİ

Yasemin AŞULUK

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
İlköğretim Programı

ZEKÂ OYUNLARININ İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE
DERSİNDE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF MIND GAMES ON THE READING COMPREHENSION SKILL
OF PRIMARY EDUCATION THIRD GRADE STUDENTS IN TURKISH COURSE

Yasemin AŞULUK

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020

Öz

Bu araştırma, zekâ oyunlarının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, Ankara ili Etimesgut ilçesine bağlı Yaprıcık semtinde bulunan bir devlet ilkokulunda yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 öğretim yılının güz döneminde üçüncü sınıfa giden 71 öğrenciden (35'i deney grubu, 36'sı kontrol grubu) oluşmaktadır. Araştırma yarı deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu desen şeklinde tasarlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın nicel verileri "Okuduğunu Anlama Becerisi Testi" aracılığıyla toplanmıştır. Testten elde edilen ön test puanları ile son test puanları araştırmanın nicel verilerini oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verilerini destekleyen nitel veriler ise zekâ oyunları uygulamasından sonra deney grubunda yer alan 10 öğrencinin görüşlerini almak üzere "yarı yapılandırılmış görüşme formu" ile toplanmıştır. Veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri karışık desenler için iki faktörlü ANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın nicel analiz bulguları, zekâ oyunlarının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Deney grubu öğrencilerinin nicel bulgularını desteklemek amacıyla elde edilen nitel bulgular ise zekâ oyunları uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi boyutunda katkı sağladığını göstermektedir.

Anahtar sözcükler: zekâ oyunları, okuduğunu anlama becerisi, okuduğunu anlama becerisi testi, Türkçe dersi, Türkçe öğretimi.

Abstract

This research aims to reveal the impact of mind games on the comprehension skill of primary education third grade students in Turkish course. The research was carried out in a public primary school in Yapraklı, located in the district of Etimesgut, Ankara. The study group consisted of 71 students (35 of them being in the experimental group, 36 of them being in the control group) who were 3rd grade students during the fall semester of the 2019-2020 academic year. This quasi-experimental research was based on a pretest-posttest control group design. For this purpose, the quantitative data of the research were collected through "Reading Comprehension Skill Test". Pretest scores and posttest scores obtained from the test constitute the quantitative data of the research. Qualitative data to support the quantitative data of the research were gathered through a semi-structured interview form in order to get the opinions of 10 students in the experimental group after application of mind games. The data were analyzed with SPSS software. Quantitative data of the study were analyzed with two-way ANOVA for mixed measures test. Qualitative data were analyzed by content analysis method. Findings of the quantitative analysis revealed that mind games applied to experimental group students had a positive effect on their reading comprehension skill in Turkish course. Qualitative findings obtained to support the quantitative findings related to the experimental group students indicated that the application of mind games contributes to the reading comprehension skill of the students in Turkish course.

Keywords: mind games, reading comprehension skill, reading comprehension skill test, Turkish course, Turkish teaching.

***Güzel ve biricik ülkemin,
En değerli servetine
“Çocuklarına” ...***

Teşekkür

“Çocuklar geleceğimizin güvencesi, yaşama sevincimizdir. Bugünün çocuğunu, yarının büyüğü olarak yetiştirmek hepimizin insanlık görevidir.”

Mustafa Kemal ATATÜRK

Oyunlar, çocuklar için vazgeçilmez bir unsur olmakla birlikte onların hem hayata hazırlanmasında hem de becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Günümüzde önemi gittikçe artan oyunların arasında zekâ oyunları da çocukların bilişsel, duyuşsal ve fiziksel anlamda gelişimlerini desteklemektedir. Bu denli önemli olan zekâ oyunlarının özellikle ilkokulda farklı becerilerin kazandırılmasında ve çocukların kendilerini gerçekleştirmelerinde bir araç olarak kullanılabileceği düşüncesi bu çalışmaya yönelmemdeki başlangıç noktasıdır. Bu çalışma ile zekâ oyunlarının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Literatürde daha önce böyle bir çalışmaya rastlanılmaması bu çalışmanın özgün ve biricik bir çalışma olduğunu göstermektedir. Bu yüzden başından sonuna kadar büyük bir keyifle ve merakla tez sürecimi tamamlamış bulunmaktayım.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde katkıda bulunan bütün sınıf öğretmenleri ve öğrencileriyle birlikte katkı sağlayan herkese buradan sonsuz teşekkürlerimi sunmak isterim.

Öncelikle yüksek lisans eğitimim boyunca hem akademik hem de manevî anlamda beni destekleyen, yardımlarını esirgemeyen, yanına her gittiğimde deneyimlerini bana anlatarak panik halimi dindiren kıymetli danışman hocam **Doç. Dr. Bilge Gök**'e teşekkürü bir borç bilirim. Yüksek lisans sürecimde birçok konuda beni geliştiren, yurtdışında olmasına rağmen dönütleriyle çalışmamı zenginleştiren, sorularımı sabır ve özveriyle yanıtlayan değerli hocam **Doç. Dr. Özlem Baş**'a; lisans yıllarımda tanıştığım ve öğrencisi olduğum için kendimi şanslı hissettiğim değerli düşünceleriyle bana yol gösteren değerli hocam **Dr. Öğr. Üyesi Nida Temiz**'e destek ve katkılarından dolayı ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

Lisans eğitimim boyunca ve sonrasında hep görüştüğüm, düşüncelerini hep önemseydiğim çıktığım bu yolda beni yüreklendiren değerli hocam **Doç. Dr. Kemal Koç**'a; çalışmamı farklı bir gözle değerlendirerek beni yönlendiren ve değerli görüşlerini paylaşmaktan sakınmayan **Doç. Dr. Banu Aktürkoğlu**'na; olumlu ve

yapıcı eleştirileriyle çalışmama farklı açılardan bakmamı sağlayan, içten tavırlarıyla beni motive eden **Doç. Dr. Ahmet Demir**'e destek ve katkılarından dolayı ayrı ayrı teşekkür ederim.

Ofis arkadaşlarımdan, kütüphanesinden yararlanma fırsatını bulduğum sevgili hocam **Sevgen Özbaşı**'na; çalışmamla ilgili sorduğum soruları önemseyerek yardımcı olan **Ayşegül Okumuş**'a, her konuda yardımcı olmaya çalışan **Volkan Dadalı**'ya teşekkürlerimi sunarım.

Hayalini kurduğum her şeyin gerçekleşmesinde arkamda gizli bir güç gibi hissettiğim varlıklarıyla bana güç veren, emeklerini hiçbir zaman esirgemeyen canım aileme; annem **Ayşe Aşuluk**'a, babam **Mehmet Aşuluk**'a ve kendime inanma gücümü arttırarak, ileri görüşlülüğüyle beni yönlendiren ve her adımımı destekleyerek bir kale gibi arkamda duran canım ağabeyim **Yasin Koray Aşuluk**'a ve eşi **Burcu Aşuluk**'a her zaman yanımda oldukları için teşekkür ederim.

Yasemin AŞULUK

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
Araştırma Problemi.....	4
Sayıltılar.....	4
Sınırlılıklar.....	5
Tanımlar.....	5
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	6
Oyunun Tanımı ve Önemi.....	6
Oyunla Öğretim ve Becerilerin Gelişimi.....	9
Eğitsel Oyunlar.....	14
Zekâ Oyunları.....	20
Okuduğunu Anlama.....	26
Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	31
Okuduğunu Anlamada Barrett Taksonomisi.....	45
Bölüm 3 Yöntem.....	52
Araştırmanın Deseni.....	52
Çalışma Grubu.....	53
Veri Toplama Süreci.....	56
Veri Toplama Araçları.....	60

Verilerin Toplanması	65
Okuduğunu Anlama Becerisi Testinin Deneme Uygulaması Verilerinin Analizi	68
Verilerin Analize Hazırlanma Süreci.....	70
Verilerin Analizi	72
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	74
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	86
Kaynaklar	90
EK-A: Okuduğunu Anlama Becerisi Testi.....	101
EK-B: Okuduğunu Anlama Becerisi Testi Puanlama Anahtarı	111
Ek-C: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	124
EK-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	125
Ek-D: İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni Yazısı.....	126
EK-E: Etik Beyanı.....	127
EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	128
EK-G: Thesis Originality Report	129
EK-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	130

Tablolar Dizini

Tablo 1 Soruların Sınıflandırılmasında Taksonomiler.....	44
Tablo 2 Barrett Taksonomisi.....	46
Tablo 3 Yarı Deneysel Desenin Simgesel Görünümü	53
Tablo 4 Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları	55
Tablo 5 Araştırmada Kullanılan Zekâ Oyunları, Açıklamaları ve Odak Becerileri.	57
Tablo 6 Seçilen İki Metne Yönelik KGO ve KGİ Değerleri	61
Tablo 7 Okuduğunu Anlama Becerisi Testinin Soru Dağılımı	62
Tablo 8 Okuduğunu Anlama Becerisi Testinin KGO, KGİ ve KGÖ Değerleri	63
Tablo 9 Okuduğunu Anlama Becerisi Testinin Deneme Uygulaması İstatistikleri.	68
Tablo 10 Okuduğunu Anlama Becerisi Testi Deneme Uygulaması Madde İstatistikleri.....	69
Tablo 11 Okuduğunu Anlama Becerisi Testine Ait İstatistikler	71
Tablo 12 Okuduğunu Anlama Becerisi Testi Normallik Analizi Sonuçları	72
Tablo 13 Okuduğunu Anlama Becerisi Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	74
Tablo 14 OABT Ön Test-Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	75
Tablo 15 Deney Grubu Öğrencilerinin Zekâ Oyunları Uygulamasına Yönelik Hissettikleri.....	77
Tablo 16 Deney Grubu Öğrencilerinin Zekâ Oyunları Uygulamasına Yönelik Kazanımları	78
Tablo 17 Deney Grubu Öğrencilerinin Zekâ Oyunlarının Faydasını Gördükleri Dersler.....	80
Tablo 18 Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Sürecine Yönelik Farkındalığı	81
Tablo 19 Deney Grubu Öğrencilerinin Metne Yönelik Soruları Yanıtlamada Farkındalığı	82
Tablo 20 Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Metinlere Yönelik Sevdikleri Soru Tipleri.....	83
Tablo 21 Zekâ Oyunlarının Okuduğunu Anlamada Etkisi	84

Şekiller Dizini

Şekil 1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ön test-son test puan ortalamaları grafiği	76
---	----

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OABT: Okuduğunu Anlama Becerisi Testi

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Oyun Türk Dil Kurumu (TDK, 2018) Büyük Türkçe Sözlüğünde “yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence” olarak tanımlanmıştır. Saracho’ya (1999) göre oyun, çocukların sosyal girişimlerde bulunduğu, iş birliği yapma, yardımlaşma ve sorunlara uygun çözümler geliştirme gibi durumları içeren sosyal bir davranış biçimi olarak tanımlanmaktadır. Oyun kavramı çocuk için çevresinde olup bitenleri tanıma ve algılamayı sağlayarak yakın çevresini ve dünyayı keşfetmesine olanak tanırken, yetişkinler için eğlendiren bir eylem olabilmektedir.

Oyunların ve oyuncakların insanlık tarihi kadar eski olduğu Hindistan ve Eski Mısır’da bulunan duvar resimlerinde görülen oyun tahtası ve zardan, topaç çevirmeyi anlatan bir çizimden ve birbiriyle oyun oynayan çocuk figürlerinden anlaşılmaktadır (Diken, 2014). Oyunların varlığını ortaya koyan antropologlar, dil bilimciler ve hekimler de oyunun insan üzerindeki önemli etkilerinden söz etmektedir (And, 1974). Oyunun keyif veren bir etkinlik olmasının yanı sıra hastalar için tedavi amaçlı kullanılması, çocuklar için iyi bir öğrenme aracı olması ve bilişsel anlamda gelişimi desteklemesi insanın yaşamında oyunun ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Çocuklar için oyun saatleri onların en özgür oldukları an ve iç dünyalarını oyunlara yansıtılabildikleri bir süreç olmasının yanı sıra, ebeveynlerinin de çocukları hakkında ipuçları yakalayabilecekleri uzaktan onları keyifle izleyebilecekleri dakikalardır. Çocukların en doğal hallerini yansıtan bu süreçte onları izlemek kendi dünyalarıyla ilgili ipuçları yakalayabilmek ve yaratıcılıklarını fark edebilmek oldukça önemlidir (Davaslıgil, 1989). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi’nin (1959) 31. maddesinde de çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence etkinliklerinde bulunma hakkı ifade edilmiştir. Dolayısıyla özel eğitime gereksinimi olan veya ekonomik, sosyal durumu farklılık gösteren her

çocuğun oyun oynama hakkı vardır. Bu hakkı kullanabilmeleri için çocuklara oyun oynayabilecekleri uygun ortamların yaratılması ve bu ortamların gerekli materyallerle donatılması gerekmektedir. Çocuklar için uygun ortamlar yaratıldıktan sonra bu ortamlarda çocukları keşfetmek, yeteneklerini ve bilinmeyen yönlerini açığa çıkarmak gözlemci olarak evde ailenin, okulda ise öğretmenlerin sorumluluğunda olacaktır. Böylelikle oyun kavramı zaman içerisinde değişen eğitim anlayışıyla yapılandırmacı yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme-öğretme süreçlerinde de yer almaya başlamıştır. Bu kapsamda oyunla öğretimin desteklenmesi amacıyla eğitsel oyunlara ve zekâ oyunlarına öğrenme ortamlarında yer verilmeye başlanmıştır. Özellikle zekâ oyunlarının bireylerin zihinsel becerileri üzerindeki etkisi fark edilerek önemi gittikçe artmış hem eğlenerek zaman geçirmek hem de birtakım becerileri edinme ve geliştirme sürecinde oldukça faydalı bulunmuştur.

Zekâ oyunları 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren ortaokul ve imam hatip ortaokullarında seçmeli ders olarak yer almıştır. 5, 6, 7 ve 8. sınıfları kapsayan zekâ oyunları dersi öğretim programının amacı, öğrencilerin zekâ potansiyellerinin tanınması ve ardından geliştirilmesi şeklinde ifade edilmiştir. Eğitimde bir yöntem olarak kullanılan zekâ oyunları öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda planlanarak etkili bir şekilde kullanılabilir. Bu sayede öğrencilerin zihinsel gelişimini destekleyerek motivasyonunu ve öğrenme hızını arttırmakta, bir problemi her boyutuyla kavramayı ve problemin sonuçlarını önceden tahmin edebilmeyi sağlamaktadır (MEB, 2013).

Öğrenme ortamlarında öğrencilerden beklenen, bilgiye ulaşma ve bilgiyi etkili bir şekilde kullanmaları olduğuna göre erken yaşlarda öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerinin gelişimini destekleyecek yönde aktivitelere yer verilmelidir. Öğretmenlerin öğrencilerini, düşünmeye ve düşünme süreçlerini kullanmaya sevk ettirmesi eğitim yaklaşımının hedeflediğidir. Bu durum çocuğun ilerleyen yaşlarda düşünme, sorgulama, analiz etme, çıkarımda bulunma ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip olup bu becerileri yaşamının her alanında kullanabilmesini sağlayacaktır (Demirel ve Yağmur, 2017). Türkçe dersi, öğretim programında belirtilen dört öğrenme alanı içinde yer alan “Okuma” öğrenme alanı ve okuma öğrenme alanının “Anlama” alt öğrenme alanı ile öğrencilere ilkokulda bu becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı temel derslerden biridir. Okuduğunu anlama

sürecinde geçen; metnin özünü kavrama, metni kendi cümleleriyle ifade edebilme, metinde geçen olayları sıralayabilme, metne uygun başlık bulabilme, metnin ana fikrini bulabilme, metni değerlendirebilme, metinde geçen neden-sonuç ilişkilerini kestirebilme gibi durumlar öğrencilerin aktif olarak sürecin içerisinde yer almalarını sağlayarak üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Belet ve Yaşar, 2007).

Zekâ oyunlarının önem kazandığı 21. yüzyılda yapılan araştırmalar incelendiğinde, zekâ oyunlarının ilkökul öğrencilerine yönelik olarak düşünme becerilerinin gelişimine etkisi üzerinde durulduğu görülmüştür. Zekâ oyunlarının düşünme becerilerini desteklemesi ile okuduğunu anlama becerisinin de üst düzey düşünme becerilerini gerektirmesi, iki becerinin birbirini etkileyebileceği düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda ilkökul düzeyinde yapılan araştırmalar dikkate alındığında alanda eksikliklerin olduğu görülmüştür. İlkokulda okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik alternatif bir araç olarak zekâ oyunlarının Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisinin gerektirdiği üst düzey becerilerin (akıl yürütme, çıkarımda bulunma vb.) edinilmesinde faydalı olabileceği ve bu alandaki eksikliği gidererek okuduğunu anlama boyutunda alana ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yaşamı boyunca okuma ve okuduğunu anlamlandırma çabası içinde olan insan için okuduğunu anlama, bilgi düzeyinin üzerinde kendine özgü bir şekilde anlamlar ortaya çıkarmaya çalışarak beceri hâline getirdiği zihinsel bir süreçtir. İnsanın yaşamında bir ihtiyaç olarak var olan bu sürecin temeli sistemli bir şekilde ilk defa ilkökulda atılmaktadır. Bu sebeple dil becerilerine ilkökul kademesinde yeterince odaklanılması gerekmektedir. Bireyin ilerleyen öğrenim yaşantılarında ve kendi yaşamında okuduğunu anlama becerisi oldukça önemli bir yere sahiptir.

Okuduğunu anlama becerisi üst düzey düşünme becerilerini kapsamaktadır (Tuncer, 2010). Problem çözme, stratejik düşünme, çıkarımda bulunma, ilişki kurma, karşılaştırma yapma, çözüm üretme, sorgulama gibi zihinsel süreçlerin gelişimi ve bu zihinsel süreçlerin desteklenmesi bireylerin okuduğunu anlama konusunda yeterli konuma gelmelerini sağlamaktadır. Bu boyutuyla zekâ oyunlarının da düşünme becerilerine odaklanması ve bu becerileri geliştirmeyi

hedeflemesi nedeniyle okuduğunu anlamının istenilen şekilde gerçekleşip gerçekleşmeyeceği ve zekâ oyunlarının okuduğunu anlama becerisi üzerinde nasıl bir etkisinin olabileceği sorusunu düşündürmektedir. Bu açıdan çalışma önemlidir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, zekâ oyunlarının okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisinin var olup olmadığını açığa çıkarmayı amaçlayan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışma ile zekâ oyunlarının okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi incelenerek alandaki eksikliğin giderileceği ve bu araştırma kapsamında hazırlanan okuduğunu anlama becerisi testinin de alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla çalışmada zekâ oyunlarının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırma Problemi

Zekâ oyunlarının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkisi var mıdır?

Alt problemler. Araştırmanın problemine yönelik alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Zekâ oyunlarının uygulandığı deney grubunun okuduğunu anlama becerisi boyutunda uygulama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

Sayıtlar

- Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi testine hiçbir baskı ve etkileşimde bulunmadan cevap verdikleri varsayılmıştır.
- Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin kontrol edilemeyen değişkenlerden aynı derecede etkilendikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Ankara ilinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında bir devlet ilkokulunda öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Bununla birlikte araştırmada uygulanan zekâ oyunları ile bu oyunların oynanması ve verilerin toplanması 12 haftalık süre ile sınırlıdır. Haftada ikişer saat deney grubu öğrencileriyle zekâ oyunları oynanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan zekâ oyunları uygulamanın yapıldığı ilkokulda bulunan oyunlar içerisinde; stratejik düşünme, akıl yürütme, çıkarımda bulunma gibi üst düzey düşünme becerilerini destekleyecek nitelikteki oyunlar araştırmacı tarafından seçilmiştir. Bu oyunlar basitten zora doğru olacak şekilde belli bir sırada uygulama süreci boyunca öğrencilere oynatılmıştır. Araştırmada kullanılan zekâ oyunları şunlardır: Pratik bardaklar, Whatzizz, Dedektif, Q-bitz, Hedef 5, Six, 3 Taş, 9 Taş, Skippity, Reversi, Kulami.

Tanımlar

Zekâ oyunları: Modern yaşamın gerektirdiği gibi bireyin kendi potansiyelinin farkında olmasını ve geliştirmesini, hızlı ve doğru kararlar verebilmesini, farklı düşünebilmesini sağlayarak karşılaşılabilecek problemlere karşı özgün ve etkili çözümler üretebilmesini, dikkat gücünü geliştirerek bir olaya, duruma ya da konuya kolayca odaklanmasını sağlayan bir araçtır (MEB, 2013).

Okuduğunu anlama: Okuduğunu anlama, yazar ile okuyan kişi arasındaki aktif ve etkileşimli bir ortamın var olmasıyla okunan her şeyin anlamlandırılabilirdiği yazar ile okur arasındaki dinamik bir süreç olarak tanımlanır (Akyol, 2006).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmanın kapsamına giren konulara yönelik kuramsal bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. İlgili araştırmalar ve bu araştırmaların özeti kuramsal çerçevede ele alınan her konunun ardından destekleyici bir şekilde sunulmuştur.

Oyunun Tanımı ve Önemi

İnsanlığın varoluşuyla birlikte ortaya çıkan oyun kavramı bireylerin yaşamı boyunca devam eden ve yaşamının her alanında kendini gösteren bir olgudur (Diken, 2014). Gelişim psikolojisi alanında bilişsel gelişim kuramıyla tanınan Piaget'e göre oyun çocuğun zihinsel gelişimini destekleyen bir kavramdır. Koçyiğit, Tuğluk ve Kök (2007) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, hayal gücü ve dürtüleri ön plana çıkaran Piaget'in oyun kuramında zihinsel gelişime vurgu yanında, oyunun çocuğun gelişimindeki rolünü gösteren üç evreye ayrıldığı belirtilmiştir:

- Alıştırmalı Oyun Dönemi
- Sembolik/Simgesel Oyun Dönemi
- Kurallı Oyun Dönemi

Piaget'e göre alıştırmalı oyun dönemi, duyu ve motor becerilerinin gelişimini odağına alan 0-2 yaş grubunu kapsamaktadır. Sembolik ya da simgesel oyun dönemi olarak ifade edilen bu dönemin en dikkat çekici özelliği, simgelerin yoğunlukta olmasıdır. Zihindeki karışıklığı gidermek için küçük yaş grubundaki çocuklar gerçek nesnenin yerine geçen kendi tasarımlamalarına yani simgelere gereksinim duyarlar. Somut işlemler dönemine yaklaştıkça çocuklar simgesel oyunların yerini zamanla kurallı oyunlara bırakacaklardır. Çocukların zihinsel olarak da ileri düzeyde oldukları bu dönem 11-12 yaş ve sonrasını içermektedir. Bu süreçte çocuklar benmerkezci yönlerini zaman içerisinde arka planda bırakarak toplumsallaşmaya doğru gitmektedirler (Koçyiğit ve diğerleri, 2007). Piaget'in bütün evrelerinin başrolünde oyundan sıkça bahsetmesi, oyunun çocuğun yaşamının merkezinde yer aldığını ve yaşam boyu devam eden bir olgu olduğunu aynı zamanda çocuğun gelişimi için en temel ihtiyaçlardan biri olduğunu söylemek güç değildir. Vygotsky'e göre oyunlar çocuğun duygusal, bedensel, psikomotor, sosyal

gelişimlerini olumlu etkileyen ve dil öğrenimi açısından da oldukça etkili bir yoldur. İtalya'nın ilk kadın doktoru olan Montessori'ye göre; oyun çocuğun işidir. Psikanaliz'in kurucusu Sigmund Freud'a göre ise oyun içsel güçleri kontrol etme mekanizması olarak görülmektedir (Yeşilyaprak, 2013).

Oyunun üç temel özelliğini belirten Huizinga (1950), oyunun zorunlu bir eylem değil, aksine gönüllülük esasında gerçekleşen bir eylem olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla gönüllülük oyunun en temel özelliği olarak görülmektedir. Çocukların hayâllerini barındırdıkları oyunlarında, gerçek yaşamlarına yönelik izler vardır. Bu izler gerçek yaşamın gerektirdiği kurallar olabilmektedir. Bu süreçte çocuklar oyunlara gönüllü olarak katılırken, oyun içerisindeki toplumsal kuralları da gönüllü olarak kabul edip içselleştirmektedirler (Kaya, 2018). Huizinga (1949), oyunun sıradan ve gerçek yaşam olmadığını, eğlenmek için rollere bürünmek olduğunu belirtmiştir. Çocuğun gerçek yaşamdan kısa süreliğine kopması ve kendi dünyasının içine girmesi aynı zamanda bu sürecin de farkında olması durumunu oyunun ikinci bir özelliği olarak görmüştür. Üçüncü özelliği olarak ise oyunun sıradan yaşamdan farklı olarak sınırlı süre ve sınırlı mekâna sahip olması olarak belirtmiştir. Oyunun tekrarlanabilmesi yanında başlayıp biten sınırlı süreye, sınırlı bir mekâna ve belli bir düzene sahip olduğunu ifade etmiştir.

Oyunun sınıflandırılması. Literatürde oyunun ne olduğu ile ilgili yapılan tanımlamalardan yola çıkılarak oyunların birçok sınıflandırılmasının da yapıldığı görülmektedir. Oyunların gelişim dönemlerine, kullanılan materyallere göre sınıflandırmaları mevcuttur ancak Cengiz'e (2017) göre çocuk oyunlarının genel geçer bir sınıflandırması yurtdışında ve Türkiye'de henüz tatmin edici bir şekilde yapılamamıştır. Oyunların sınıflandırılmasıyla ilgili olarak dikkat çekici örnekler arasında yer alan Boratav'ın (1973) materyaller ve yaş gruplarını temele alan oyun sınıflandırması şu şekildedir (akt. Cengiz, 2017, s. 295-296).

“Sadece çocuklara özgü oyunlar;

- Büyüklerin küçükler için çıkardığı oyunlar,
- Çocukların söz oyunları,
- Takım halinde, danslı, türkülü oyunlar,
- Basit taklit oyunları.

Talih, kumar, fal, niyet oyunları; büyü ve törelik oyunları;

- Talih oyunları,

- Kumar oyunları,
- Niyet, fal oyunları.

Beceri ve güç oyunları;

- Asıl beceri oyunları,
- Utmalı beceri oyunları,
- Cimnastikli ve ritmik oyunlar,
- Asıl güç oyunları,

Güç ve beceri karmaşıkli oyunlar;

- Zekâ oyunları
- Aldatmaca, yutturmaca oyunları,
- Bellek gücü, düşünme çevikliği, sezinleme oyunları,
- Saklamaca ve saklambaç oyunları,
- Çizgili oyunlar,
- Taşlı oyunlar,
- Başkaca zekâ oyunları.

Katışimli oyunlar;

- Katışimli oyunlar,
- Oyuncaklar.”

Boratav'ın (1973) oyun sınıflamasında zekâ oyunlarının güç ve beceri karmaşıkli oyunların içerisinde yer aldığı görülmektedir. Çocukların başarılarını destekleyen oyunların ve oyuncakların, çocukların yaş grupları temel alınarak da birtakım sınıflandırması yapılmıştır. Boehm (1993) tarafından yaş grupları ile oyun araçları arasındaki ilişkiyi anlatan sınıflandırma okul öncesi dönemden başlamak suretiyle belirli yaşlara kadar şu şekildedir:

3-5 yaşlar: Çocukların -miş gibi yaptıkları oyunları kapsayan süreçtir. Bebekler, doktor aletleri, tahta parçaları; dil edinimi açısından kuklalar, müzik ve hikâye kasetleri, aritmetiğe hazırlanmalarını sağlayacak, resim-sayı eşleme, inşa blokları, domino bingo ve kart oyunları bu yaş grubu için önemlidir.

6-8 yaşlar: Toplumsal gelişim odaklı bu dönemde; zıpzıp, dama, minyatür arabalar, beyzbol kartları gibi toplumsallaşmayı sağlayan oyuncaklar mevcuttur. Bilişsel yeteneklerinin de ön plana çıktığı bu dönemde; yapboz, açık uçlu, üç boyutlu yapbozlar; yaratıcılıklarını gösterebilecekleri sulu boya, pastel boya ve kil bu yaş grubu için önemlidir.

9-11 yaşlar: Çocuklar bu yaşlarda problem çözme yeteneklerini geliştirecek Ravensburger'in "Up The River" oyunu, videolar; küçük kas gelişimlerini destekleyecek küçük ve daha karmaşık yapbozlar, uzaktan kumandalı araba, üç boyutlu model inşa etme projeleri, el-işi; stratejik yetenekleri geliştiren tavla, Monopoly, Othello, Battleship, Scrabble gibi oyunları severler (akt. Bağlı, 1993, s. 60-65).

Alaca'nın (2017) Türkiye'deki oyuncak kütüphaneleri üzerine yapmış olduğu araştırmasında oyuncak kütüphanelerinin çocukların ev ve okul dışında etkili zaman geçirebilecekleri bir mekân olduğu, okuma alışkanlığını oyunla kazandırmanın hedeflendiği bu kütüphanelerde çocuklar için oyun-oyuncak-okuma alışkanlığı üçlemesi vurgulanmaktadır. Oyun, burada sadece oyuncak kütüphanelerinin temel amacı olan çocuklara okuma alışkanlığının kazandırılmasında bir araç olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla araştırma sonucunda oyunun önemi ortaya çıkarılmıştır. Oyuncak kütüphanelerinde çocuklar için uygun ortamların yaratılması, oyunlar yoluyla kütüphanenin aktif olarak kullanılmasının sağlanması ve bu sayede kitap okuma alışkanlığının kazandırılması yansıtılmaya çalışılmıştır.

Okul öncesi dönemden bahsederken çocuklar için kurulacak çoğu cümlelerin içinde oyun kavramının olması oyunun bu dönemde çocuklar için önemli ve en temel öğrenme aracı olduğunun kanıtıdır (Koçyiğit ve diğerleri, 2007, s. 16). Oyunlar aracılığıyla çocuklar öğrenme ortamlarında daha aktif rollere bürünebilmektedirler. Dolayısıyla oyunun, okul öncesi dönemden itibaren çocukların okul yaşantılarında öğretmenler tarafından kullanılması sağlanacak etkili yöntemlerden biri olduğu söylenebilir.

Oyunla Öğretim ve Becerilerin Gelişimi

Oyunlar yoluyla çevresini keşfetmeye başlayan çocuklar, karşılaştıkları her nesne sayesinde zihinsel faaliyetlerini harekete geçiren pek çok kavramla karşı karşıya gelmektedirler. Örneğin bir nesne ile karşılaşması durumunda büyüklük, küçüklük, renk, doku, ağırlık gibi kavramları kullanarak zihinsel olarak nesnelere kategorilere ayırma, bir veya birden fazla şekilde sıralama, problem çözme gibi zihinsel faaliyetleri de yaşamı boyunca kullanmaya başlayacaktır (Koçyiğit ve diğerleri, 2007). Çocukların zihinsel becerilerini olumlu etkileyen oyunun çocukların gelişimindeki rolü büyüktür. Oyunlar aynı zamanda ebeveynlere gözlem yoluyla

çocukları hakkında bilgiler verebilir. Bununla birlikte iç dünyalarını oynadıkları oyunlara aktaran çocuklar öğretmenlerine de bireysel farklılıkları hakkında ipuçları verebilir. Bu noktada da oyunlar öğretmenlerin öğretim sürecini sınıfında bulunan tüm öğrencilere göre planlayabilmesinde fayda sağlayacaktır.

Dewey (1996) eğitimin güdülenmeye neden olan unsurları içerisinde barındırarak gerçekleşmesi gerektiğinin önemine değinirken, oyunun da en temel güdüleyici olduğunu ve eğitimin bir parçası olması gerektiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte seçilen oyunların eğitimde kullanılırken öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmasına dikkat edilmesi dolayısıyla öğrencilerin doğal güdülenmelerini sağlayacak oyun aracının öğretimde olumsuzluğa yol açmasının önüne geçecek önlemler alınması gerektiğini ifade etmiştir (akt. Kaya, 2018). Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, gelişim özellikleri dikkate alınarak oyunların seçilmesi, uygulama aşamasında öğrencilerden elde edilecek verimin artmasına neden olacaktır.

Öğretim programlarının zamanla değişmesiyle birlikte Türkiye’de 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşım benimsenmeye çalışılmış ve öğrencilerin aktif rol aldıkları öğrenme ve öğretme süreçleriyle birlikte etkinlik temelli yaklaşım esas alınarak oyun temelli öğrenme metodu da etkin bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla yaşamın her anında önemli bir olgu olan oyun kavramı okul içi ve dışı birçok etkinlikte de kendini göstermeye başlamıştır. Çocuk oyunlarının zihinsel, fiziksel, sosyal ve psikolojik alanlarda faydasının açığa çıkmasıyla birlikte günümüze gelindiğinde, bu oyunların daha gelişmiş ve yaygın bir şekilde öğretim ortamlarında kullanıldığı görülmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde ve ilkokulda oyun sınıf içi ve dışı uygulamalarda öğretmenler tarafından çoğunlukla başvurulan bir öğretim yöntemi olarak yer almaktadır. Keskin (2009) tarafından yapılan araştırmada sınıf içi ve dar alan oyunlarının çocukların çoklu zekâ alanlarının gelişiminde etkili olduğu ve sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-mekânsal, bedensel-kinestetik, müziksel-ritmik, sosyal-kişilerarası, içe dönük ve doğa zekâsı olmak üzere sekiz zekâ alanında oyunun etkisinin gözlemlendiği özellikle görsel oyunların öğrencilerin dikkat becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Literatür incelendiğinde, oyunla öğretim yöntemini geleneksel yöntemlerle karşılaştıran çalışmalara rastlanılmaktadır. Örneğin Savaş ve Gülüm (2014) tarafından gerçekleştirilen deneysel bir çalışmaya göre; sosyal bilgiler dersinde geleneksel çocuk oyunları ile öğretim yapılan sınıfın klasik ders anlatım yöntemiyle

öğretim yapılan sınıfa göre daha başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca oyunla öğretim yapılan sınıfta bulunan öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının da yüksek olduğu ve derste çok eğlendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Hanbaba ve Bektaş (2011) tarafından hayat bilgisi dersinde ilkokul 3. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen kontrol ve deney gruplu deneysel bir çalışmaya göre oyunla öğretim yönteminin kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı sınıftaki öğrencilere göre hayat bilgisi başarı testi puanlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Hayat bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği açısından değerlendirildiğinde ise, deney grubu öğrencileri arasında kısmen olumlu bir etki yaratırken kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu araştırma sonuçlarına göre hayat bilgisi dersi öğretim programında değişikliğe gidilerek öğretmenlerin hayat bilgisi derslerini oyunlaştırarak aktarmalarının daha etkili olacağı ve ders kitaplarının da oyunla öğretimi destekleyecek nitelikte etkinliklere çokça yer vermeleri gerektiği sonucuna varılmıştır.

İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde oyunla öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini inceleyen Boz'a (2018) göre öğretmen kılavuz kitabında yer alan yönergeler doğrultusunda işlenen bir Türkçe dersi ile oyunla öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen ders arasında öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Oyunla öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen Türkçe dersinin, öğrencilerin akademik başarıları açısından daha etkili sonuçlar ortaya çıkardığı görülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına göre, Türkçe derslerinde öğretim etkinliklerinin oyunlaştırılarak öğrencilere aktarılması, anlamlı ve kalıcı öğrenmeler için öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerine imkân verecek şekilde düşünme becerilerini destekleyici oyunlara ders içi etkinliklerde yer verilmesi gerektiği gibi önerilerde bulunulmuştur.

Oyunlarla zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamında öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak kurgulanan öğretim süreci öğrencilerin dil ediniminde de oldukça önemlidir. Oyun aracılığıyla öğrenme sürecine dâhil olan bireyler yaparak-yaşayarak aktif bir şekilde yabancı bir dili daha kolay öğrenebilirler. Bunun için öğretmenler öğrencilerinin yaş grubunu, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almalıdır. Bu doğrultuda hazırlanan oyunlar öncelikle birkaç öğrenciyle oynanarak oyun kuralları uygulamalı bir şekilde oyunun en başında gösterilmeli, kurallar oyunun başında

nasılsa oyunun sonuna kadar o şekilde devam etmeli, öğrenciler zorlanmamalı, öğretmen oyunu baştan sona çok iyi planlamış ve materyallerini eksiksiz bir şekilde ayarlamış olmalıdır (Engin, Seven ve Turhan, 2004). İlkokul kademesinde farklı oyunlarla bu şekilde işleyen bir öğrenme sürecinin, erken yaşlarda dil ediniminde faydalı olacağı düşünülmektedir. Her ne kadar oyunların faydası aileler ve öğretmenler tarafından bilinse de göz ardı edilebilmekte ya da öğretmenin isteğine bağlı olarak tek bir disiplinle ilişkilendirilebilmektedir.

Özyürek ve Çavuş (2016) gerçekleştirdikleri çalışmada, ilkokul öğretmenlerinin oyunu bir yöntem olarak kullanma durumlarını ve oyun hakkında görüşlerini ortaya çıkarmayı amaç edinmişlerdir. Bu sebeple ilkokul öğretmenlerinin öğretim yöntemi olarak oyunu kullanma durumlarını kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine dayalı 20 sınıf öğretmeniyle görüşerek incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenleri oyunları çocuklar için en etkili öğretim yöntemi olarak görmüşler ve oyunların eğitimde kullanılmasının gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Ancak oyunla öğretim yöntemini öğretmenlerin çoğunun matematik dersi kapsamında konuların öğretiminde kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde oyunu kullanma durumları incelendiğinde ise, genellikle çocukların dikkatini çekmek için kullanıldığı ve bu sayede istenmeyen davranışların önüne geçildiği sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte araştırmada öğretmenlerin çoğunun oyun konusunda olumlu düşüncelere sahip olmalarına rağmen oyunu bir yöntem olarak etkin bir şekilde kullanmamalarının nedeni öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması olarak ifade edilmiştir. Hizmet içi eğitim ve seminerlerle bu eksikliğin giderilmesi gerektiği yapılan çalışmanın sonucunda öneri olarak sunulmuştur.

Oyunların, öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin yanı sıra yukarıdaki çalışmalara ek olarak literatürde ders kitaplarındaki oyun ve materyallerin incelenip değerlendirildiği çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin Duran ve Tufan (2017) tarafından yapılan bir çalışmada 1-4. sınıf Türkçe ders kitaplarında oyunların ve oyuncakların öğrenciler için yeterli ve eğitsel amaçlı olmadığı aynı zamanda sınıf seviyelerine göre oyun ve oyuncak sayıları arasında belirli bir düzenin olmadığı sonucuna varılmıştır. Özellikle 1. sınıf Türkçe kitabında sadece dört oyunun bulunması bu araştırma için önemli bir sonuçtur. Bu sebeple oyun çağında olan ilkokul öğrencilerinin öğrenme sürecini kolaylaştıran bir araç olan oyunların Türkçe

ders kitaplarındaki sayısının artırılması ve oyunların çeşitlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda oyunla öğretime ilişkin uygulamalarda birtakım eksikliklerin olduğu da ortaya çıkmıştır.

Dinamik bir yapıda olan dünyanın bireyler için sunduğu imkânların olabildiğince çeşitlenmesiyle birlikte modern yaşam, çocukların en temel ihtiyaçlarından biri olan oyunları zaman içerisinde değişime uğratarak dijital ortamlarda varlığını devam ettirmeye çalışmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin son derece geliştiği ve gelişmekte olduğu 21. yüzyılda çocukların çoğunlukla akıllı telefonlarda video izlemeye ve oyunlar oynamaya, televizyon izlemeye, tablet ve bilgisayar oyunlarına yöneldikleri, çoğu zamanlarını bu ortamlarda bireysel bir şekilde geçirdikleri görülmektedir. Bu değişim ve gelişim beraberinde, çocukların oynadıkları tüm oyunların gözden geçirilmesini, oyunların yararlarının ve zararlarının farkında olunarak yetişkinlerin kontrolünde oynatılmasını gerekli kılmaktadır.

Erbay ve Saltalı (2012) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada Konya ili merkez ilçelerinde yaşayan, altı yaş çocuğu olan ve ortalama yaşı 33,4 olan 88 anne ile görüşülmüş; çocukların günlük yaşantılarındaki rutin etkinliklerini ve annelerin çocuklarının oyun etkinliğini nasıl değerlendirdiklerini içeren birkaç soru görüşme formu aracılığı ile annelere yöneltilmiştir. Çalışmanın sonucunda çocukların %91'inin günlük yaşantılarındaki rutin etkinliğinin oyun oynamak, %71'inin televizyon izlemek olduğu; çoğunluğun dışında kalan çocukların ise resim yapmak, hamur oynamak, bilgisayarda zaman geçirmek, ev işlerine yardım etmek, akraba ziyaretleri yapmak gibi günlük rutin etkinliklerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada oyun oynayan çocuk sayısının fazla olması araştırma için olumlu bir sonuç olarak görülmüştür. Ancak annelerden gelen televizyon izlemenin çocukları için rutin etkinlik olduğu cevabının da oyun oynama cevabına yakın olması durumu olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte annelerin oyuna yönelik fikirlerinin belirlendiği bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre annelerin %39'unun oyunu eğlenme ve çocuklarının gelişimini destekleyen bir araç olarak gördüğü, %25'inin ise boş zaman geçirme ve oyalanma olarak gördüğü sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmada çoğu annenin oyunu algılama şeklinin olumlu yönde olduğu sonucuna varılmıştır.

Oyunla öğretim kapsamında gerçekleştirilen literatür incelemesi sonucunda oyun yönteminin istenmeyen davranışlara engel olma, öğretimi kalıcı hale getirme, eğlendirerek öğretme, dersi zevkli hale getirme, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama, akademik başarılarını artırma, heyecan ve merak uyandırma, derse güdüleme, öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimi artırma, üst düzey becerileri kazandırma ve geliştirme, olumlu akran ilişkileri, etkili sınıf ortamı gibi birçok faydası görülmektedir (Boz, 2018; Duran ve Tufan, 2017; Engin, Seven ve Turhan, 2004; Erbay ve Saltalı, 2012; Özyürek ve Çavuş, 2016; Savaş ve Gülüm, 2014). Bununla birlikte ebeveynlerin, oyunun çocuklarının gelişimlerini destekleyen bir kavram olduğunu fark ettiklerinde evde geçirilen sürenin çocuklar adına faydalı bir hâle dönüştürüleceği düşünülebilir.

Oyunun öğretime yansımalarındaki öneminden yola çıkılarak, bugün birçok becerinin zaman içerisinde edinilmesinde ve geliştirilmesinde etkili olan eğitsel oyunlara ve beraberinde gelen zekâ oyunlarına ait öğretim programları mevcuttur. Okullarda sıklıkla kullanılan eğitim bilişim alanında bu oyunlar öğretmenler tarafından öğrencilere oynatılmaktadır. Yapılan araştırmalarda da bu tarz oyunların olumlu ve olumsuz tarafları görülmektedir.

Eğitsel Oyunlar

Eğitsel oyunlar, “eğitim, sağlık (fiziksel tedavi) ve eğlence amaçlı uygulanabilen oyunlardır” (MEB, 2016, s.3). Öğrencilere eğitsel oyunlar yoluyla kazandırılması hedeflenen beceriler şunlardır: Temel motor becerileri, planlama, yönetme, organizasyon, iş birliği, iletişim, problem çözme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma ve yaratıcı düşünme (MEB, 2016, s. 5). Eğitsel oyunlardan hedeflenen bu beceriler öğrencilerin gelişimini çok yönlü desteklemektedir. Aytaş ve Uysal’a (2017) göre eğitsel oyunlar da kendi içerisinde alt basamaklara ayrılmaktadır:

- Bilgisayar oyunları: Eğitsel bilgisayar oyunları yanında video oyunlarını da içermektedir.
- Nesne oyunları: Nesne veya nesnelere bağlı olarak gerçekleştirilen oyunlardır. İp atlama ve seksek gibi.
- Algı oyunları: Beş duyuyu harekete geçiren oyunlardır. Hırsız polis, körebe gibi.

- Dramatik oyunlar: Rol yapma esasına dayalı oyunlardır. Taklit yaparak oyun oynama şeklidir.
- Sosyodramatik oyunlar: Grupla canlandırılan oyunlardır.
- Terapatik oyunlar: Bir oyun terapisti eşliğinde tedavi amacıyla kullanılan oyunlardır.
- Psikodramatik oyunlar: Dramayı andıran oyunlardır.

Günümüzde çoğunlukla bireysel ve teknolojik oyunlar olarak görülen eğitsel oyunlar, öğrencilerin en çok aktif oldukları, kendilerine güvendikleri, eğlenirken öğrendikleri, öğrenme-öğretme süreçlerini kendilerinin kontrol ettikleri etkileşimli oyunlardır. Öğrenme ortamında eğitsel oyunların kullanılmasıyla öğrencilerin okuma becerileri gelişir, odaklanma ve dikkat süreleri artar, anlama ve problem çözme becerileri gelişir, benlik saygıları artar, sosyal becerileri gelişir, motivasyonları artar ve empatileri gelişir (Lupu, 2018).

Belirli bir ders kapsamında bir araç olarak kullanılan eğitsel amaçlı video oyunları, problemlerin çözümü için farklı alternatifler sunabilir. Bu nedenle de matematik öğretiminde etkili bir yol olarak kullanılabilir. Zor matematik kavramlarıyla baş etmeyi sağlayan ve becerileri destekleyen dijital ortamda geliştirilen akıllı ders sistemleri, bir disipline ait konuları öğrenme sürecinin eğlenceli bir parçası olarak öğrencilere sunarak öğrencilerin matematik öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca öğretimin bireyselleştirilmesini de sağlamaktadır (Faghihi ve diğerleri, 2014).

Denham, Mayben ve Boman (2016) tarafından yapılan bir çalışmada sınıflarda oyun temelli öğrenme yönteminin öğretmenler tarafından benimsenmemesinin mesleki gelişim yetersizliğinden kaynaklandığı ve bu sebeple öğretmenler tarafından kullanımının yaygınlaşmadığı ifade edilmiştir. Eğitsel oyunların öğretim ortamlarına yansısıyla birlikte çocuklar için daha etkileşimli ve aktif geçmeye başlayan ders saatlerinin planlı bir şekilde öğrencilerin öğrenmelerinde faydalı olabilmesi için öğretmenlerin bu süreci iyi bir şekilde yönetebilmeleri gerektiğinden söz edilmiştir. Bunun için öğretmenlerin oyunların öğrenmeye nasıl yardımcı olduğunu anlamaları sağlanarak, oyunları pedagojik açıdan değerlendirerek ve öğretmenleri bu konuda bilgilendirerek oyun tabanlı öğrenmenin öğretim ortamlarında kullanımının yaygın hâle getirilebileceğine vurgu yapılmıştır.

Southgate, Budd ve Smith'e göre (2017) eğitsel oyunların seçimi ve oyunların süreçte etkili bir şekilde uygulanmasında öğretmenin odağında öğrenci, müfredat, pedagoji, oyunun teknik içeriği ve değerlendirme aşamaları olmalıdır. Bu aşamaları kapsayacak sorular aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

- Oyun öğrencilerin yaş grubuna ve gelişimlerine uygun mu?
- Öğrencilerin bireysel ihtiyaçları neler?
- Oyun öğrencilerin ilgilerine göre mi?
- Oyunda yetenekli öğrenciler var mı?
- Oyun bütün pedagojik yaklaşımlara uyumlu mu?
- Oyun bir dersle ya da üniteyle bütünleşiyor mu?
- Oyun bireysel mi grupça mı oynanmalı?
- Oyun süresinde öğretmenin rolü nedir?
- Oyun, öğretim amaçlarına ve müfredat kazanımlarına uygun mu?
- Oyun içeriği beceri edinmeyi kolaylaştırıyor mu?
- Oyunun maliyeti nedir?
- Öğrenciler okul bilgisayarı, tablet kullanabilecekler mi?
- Oyunu yüklemek için özellikle bir araç var mı?
- Oyun internet erişimini gerekli kılırsa, etkileri neler olur?
- Oyun hesabına gereksinim var mı?
- Oyun süreçte ve sonuçta nasıl değerlendirilmeli?
- Oyunda ilerleme kaydediliyor mu?
- Oyunda öğrenme çıktıları nasıl transfer edilip değerlendirilebilir?
- Öğrenci deneyimleri oyun hakkında geri bildirim sağlayacak mı?

Eğitsel oyunlarla ilgili bu soruların cevapları aranarak öğretmen tarafından oyunlar etkili bir öğretim aracı olarak kullanılabilir. Literatür incelendiğinde derslerde kullanılmak üzere geliştirilen çeşitli eğitsel oyunlara rastlanmaktadır. Örneğin dijital ortamda internet bağlantısıyla gerçekleştirilen Spies adlı eğitsel bir oyun, öğrencilere Fizik öğretiminde bir araç olarak kullanılmaktadır. Oyunda bir ana oyun tahtası ve oyuncunun tahtası bulunmaktadır. Fizik konularıyla ilişkili görsellerin ve kelimelerin bulunduğu aynı zamanda her görselin bir renginin ve puanlandırılmasının olduğu karşılıklı yarışma şeklinde devam eden süreli bir oyundur. Bu oyun anlamlı öğrenmeyi ve öğrenmede kalıcılığı sağlamaktadır.

Oyunun sonunda öğretmen tartışma ortamı yaratarak, süreci öğrencilerin değerlendirmesini ve öğrencilerin oyundaki performanslarına yönelik konuşacakları ortamın yaratılmasını sağlar. Bu oyunun öğrencilerin grup halinde çalışma becerilerini geliştirmesinin yanında sözlü iletişim becerilerine, mantıksal akıl yürütme becerilerine de etkisi olduğu görülmektedir (Souza, Morais ve Girardi, 2018).

Eğitsel oyunların öğrencilerin fen ve matematik gibi derslerin öğrenilmesi üzerine etkisini inceleyen çalışmalara da literatürde rastlanmaktadır. Örneğin Fırat (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada soyut matematik kavramlarını içeren matematik dersinde kavramsal öğrenme üzerinde bilgisayar destekli eğitsel oyunların olumlu etkisinden söz edilmektedir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model şeklinde desenlendirilen çalışma 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 90 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. “Kavramsal Gelişim Testi” aracılığıyla verilerin toplandığı bu çalışmanın sonuçlarına göre, matematik dersinin olasılık konusu üzerinde bilgisayar destekli eğitsel oyunların kavramsal öğrenme üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür. Geleneksel öğretim ile gerçekleştirilen ders ile bilgisayar destekli eğitsel oyunlar eşliğinde gerçekleştirilen ders arasında öğrencilerin kavramsal öğrenmelerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Benzer şekilde Coşkun, Akarsu ve Kariper (2012) tarafından fen dersinde yapılan bir çalışmada bilimsel öyküler içeren eğitsel oyunların, öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen şeklinde tasarlanan bu çalışmada veri toplama aracı olarak hazır bir ölçek ile öğrenci günlüklerine başvurulmuştur. Çalışmanın sonucunda, bilimsel öykülerle ilgili olan eğitsel oyunların öğrencilerin öğrenmelerine ve akademik başarılarına olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Yıldız, Şimşek ve Araz (2017) tarafından öğrencilerin akademik başarıları ve fen dersini öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerinde eğitsel oyun yönteminin etkisinin incelendiği çalışmada 6. sınıf fen bilimleri dersinin içeriğinde yer alan “Dolaşım Sistemi” konusu ele alınmış olup deney grubu öğrencilerine eğitsel oyun yöntemi, kontrol grubu öğrencilerine ise öğretim programına dayalı öğretim yöntemi uygulanmıştır. Bu bağlamda eğitsel oyun yöntemi ve öğretim programına dayalı öğretimle gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin sosyal becerileri, okula ilişkin tutumları ve fen kaygı düzeyleri üzerinde bir etkisinin olup olmadığı incelenmiştir.

Yapılan araştırmanın sonucunda eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin sosyal beceri ve fen kaygı düzeyleri üzerinde olumlu etki yarattığı bulunmuştur. Okula ilişkin tutumları açısından ise anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı görülmüştür.

Eğitsel oyunlaştırma kapsamında literatürde ClassDojo ve ClassBadges eğitsel oyunlarının kullanımı da öğrencilerin performanslarını açığa çıkarmada eğlenceli birer platform olarak yer almaktadır. Özellikle ClassDojo eğitsel oyununda yapılacak etkinlikler, öğrencilerin katılımını ve etkinliklerde gösterdikleri çabayı değerlendirmeyi sağlamaktadır. Değerlendirme sürecinin de oyun içerisinde yer alması öğrencilerin gelişiminin izlenmesi açısından oldukça önemlidir. Eğitsel oyunlar aracılığıyla oyun yöntemi, eğitimin amaçlarıyla paralel bir şekilde ilerleyerek öğrencilerin derse katılımlarını artırıcı bir rol üstlenmektedir. Bu uygulamalar sayesinde öğretmenler öğrencilerin gelişimlerini takip edebilmekte aynı zamanda öğretim yöntemlerini gerektiğinde değiştirerek kendilerini de değerlendirme fırsatı bulabilmektedirler (Sexias, Gomes ve Filho, 2016). Dolayısıyla eğitsel oyunlar, sınıf içerisinde hem öğrencinin hem de öğretmenin kendini değerlendirebildiği, tecrübelerini farklı disiplinlere de aktararak daha verimli ve etkili bir şekilde süreci planlayabilmesini sağladığı uygulamalardır.

Literatürde eğitsel oyunların öğretim sürecinde kullanılmasının faydalı olduğunu vurgulayan araştırmaların yanında, eğitsel oyunların öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini desteklemekte yetersiz kaldığını belirten çalışmalar da mevcuttur. Oyun teknolojilerinin her geçen gün gelişmesiyle birlikte, öğrencilerin temel okuma ve matematik becerilerinin gelişimi konusunda eğitsel oyunlar destekleyici niteliktedir. Basit okuma ve temel düzeyde matematik becerilerinin kazanımı konusunda, öğrenme engeli bulunan bireylerin de faydalanabileceği ve öğrenme süreçlerinin bireye özgün bir şekilde kolaylaştırılabildiği oyun teknolojileri mevcuttur. Ancak eğitsel oyunlar bireylerin bilişsel becerilerini desteklerken, sosyal ve duygusal yönler desteklemede yetersiz kalabilmektedir. Bu sebeple oyun teknolojileri eleştirilmektedir. Bu nedenle literatürde öğrencilerin bilişsel yönlerinin yanında sosyal ve duygusal alanlarının da gelişimini destekleyecek nitelikte oyunlar keşfedilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Lamsa, Hamalainen, Aro, Koskimaa ve Ayrano, 2018).

Eğitsel oyunlar öğrenciler için daha iyi bir öğrenme deneyimi sunarken eğlence unsuruyla bütünleşmiştir. Eğlendirirken öğrenmeyi amaç edinen eğitsel

oyunların sınıflarda kullanımıyla ilgili birtakım avantajların yanı sıra dezavantajları da vardır. Öğrencilerin oyunlar üzerindeki eylemlerinin daha aktif olması için sürekli olarak öğrencilere geri bildirim sağlayan bir yapının olması gerekmektedir. Ayrıca zaman içerisinde oyunlar öğrenciler arasında rekabet ortamı yaratabilmektedir. Bu ortamdan etkilenerek ilgi ve motivasyonunu kaybedecek öğrenciler de öğretmen tarafından fark edilebilmeli ve böylelikle süreç kontrol altına alınabilmelidir (Furdu, Tomozei ve Köse, 2017).

Sonuç olarak literatürde karşılaşılan çalışmalar, matematik, Türkçe, fen bilimleri, sosyal bilgiler gibi derslerde kullanılan eğitsel oyunların bir yandan öğrencilerin öğrenmelerini desteklediğini, diğer yandan öğrencilerin ilgisini ve merakını artırarak derse odaklamaya yardımcı olduğunu göstermektedir (Coşkun, 2012; Fırat, 2011; Yıldız, Şişek ve Aras, 2017). Bu bağlamda düşünüldüğünde derse katılımı artan öğrencilerin özgüvenleri de doğru orantılı bir şekilde artacaktır. Akademik başarılarının yanında sosyal becerilerinin de gelişimini sağlayan eğitsel oyunlar, öğretmenler tarafından dersin kazanımlarıyla bağdaştırılarak iyi bir ders sürecinin planlanmasıyla birlikte yürütülebilir. Bu şekilde planlanan derslerin öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini sağlamanın yanında, okula ve derslere yönelik tutumlarını da olumlu etkileyeceği söylenebilir. Eğitsel oyunların farklı disiplinlere aktarımı konusunda sürecin daha hızlı ve etkileşimli ilerleyebilmesi adına öğretmenlerin oyunlarla ilgili bilgilendirilmesi ve öğretmen eğitimlerine daha çok önem verilmesi gerektiği literatürden çıkarılabilecek bir sonuçtur.

Eğitsel oyunların yanı sıra son zamanlarda oldukça ilgi duyulan zekâ oyunları, modern yaşamın gerektirdiği insan profilinin oluşmasında etkili bir yöntem olarak görülmektedir. Her ne kadar ilkokulda zorunlu bir ders olarak yer almasa bile küçük yaşlardan itibaren zekâ oyunlarının oynanması önemli görülmektedir. Zekâ oyunları, sözel olarak karmaşık bir problem durumuna çözüm bulmayı sağlayan ifadeler şeklinde olmamasının yanında belirli kuralları olan ve öğrencilerin dokunarak oynayabildiği bireysel veya toplu bir şekilde oynanan, bilişsel gelişimin yanında sosyal gelişimi de destekleyen oyunlardır. Bu oyunlar aynı zamanda insanın yaşamı boyunca karşılaşılabileceği gerçek problemlerin oyunlaştırılmış bir şekilde erken yaşlarda deneyimlenmesini olanaklı kılmaktadır (MEB, 2013).

Zekâ Oyunları

İçinde bulunulan çağa ayak uydurabilmek ve çağın gerisinde kalmamak için 21. yüzyıl becerilerine sahip olmak gerekmektedir. Bu becerilerden birkaçı problem çözme, eleştirel düşünme, akıl yürütme ve çıkarımda bulunmadır. Çağın bireylerden beklentisi düşünüldüğünde, bu becerilerin süreç içerisinde kazanılmasında okul önemli bir yerdir. Okul bir öğrenme ortamı olarak en alt kademedен başlamaya üzere, insanı hayata hazırlamaktan çok mevcut anda hayatın içinde bir birey olarak var olduğunu ve kendi gelişimi adına birtakım becerilere sahip olması gerektiğini bireyin kendisine vurgulayan bir yerdir. Böyle bir yerde öğretmenler en kritik kişilerdir. Bir öğretmenin kullanacağı her malzeme ve her yöntem öğrenme ortamını zenginleştirerek öğrenmeyi destekleyici araçlardır. Bu noktada da öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleriyle etkileşimli bir ortamın yaratılmaya çalışıldığı durumlarda özellikle okul öncesi ve ilkokulda oyun aracı önemli bir yere sahiptir. Sınıf içerisinde kullanılacak yöntemin oyunlar olması, öğrencilere kazandırmayı hedeflediğimiz birçok becerilerin edinilmesi ve geliştirilmesi konusunda önemlidir. Böylelikle stratejik düşünme, akıl yürütme gibi düşünme becerilerinin gelişimini destekleyici rolü zekâ oyunlarının üstlendiği görülmüştür (Ulusoy, Saygı ve Umay, 2017).

Bottino, Ott ve Tavella (2013) çalışmalarında zekâ oyunlarını derinlemesine düşünmeyi gerektirerek, muhakeme becerilerinin geliştirilmesini sağlayan ders dışı etkinlikler olarak vurgulamaktadır. Erken yaşlarda edindirilmeye çalışılan becerilerin ileriki yaşlara oranla daha kolay ve hızlı olmasından dolayı erken yaşlardan itibaren çocuklara bu oyunların tanıtılması ve serbest zamanlarında oynamaları için fırsat yaratılması önemli görülmektedir. Çocukların günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemlere yönelik alternatif çözüm yollarını keşfetmeleri, hızlı ve etkin kararlar alarak uygulayabilmeleri konusunda zekâ oyunlarının etkisi olduğu düşünülmektedir.

Öğretim programları incelendiğinde, zihinsel becerilerin gelişiminde etkili bir yol olan zekâ oyunlarının bir ders olarak okullarda okutulduğu görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında ilkokullarda satranç dersiyle zekâ oyunlarına başlangıç yapılarak 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları” seçmeli dersi uygulanmaya başlanmıştır.

Bu ders genel olarak, öğrencilerin zekâ potansiyellerinin tanınarak geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin bir problem karşısında farklı ve kendine özgü stratejiler geliştirmesi, hızlı ve doğru karar vermesi, sistematik bir düşünce yapısı geliştirmesi, bireysel veya takım hâlinde ve rekabet ortamında çalışma becerileri geliştirmesi, problem çözmeye yönelik olumlu bir tutum içerisinde olması hedeflenmektedir. Bu derse ilişkin öğretim programında zekâ oyunları yoluyla öğrencilerin karşılaştıkları problemleri algılama ve değerlendirme kapasitelerinin ve problemler karşısında hızlı ve doğru karar verme becerilerinin geliştirilmesi vurgulanmaktadır. Ayrıca bu oyunlar sayesinde öğrencilerin problemin çözümüne odaklanarak alternatif çözüm yolları ve farklı bakış açıları oluşturmaları yanında, akıl yürütme becerilerini ve mantık kullanma kapasitelerini de geliştirmeleri beklenmektedir. Zekâ oyunları kullanıldığında öğrenciler kendi yetenek ve potansiyellerinin farkına varabilir, başarısızlık hâlinde yılmamayı öğrenebilir, disiplinli çalışma alışkanlığı kazanabilir ve kendilerini başkalarına daha rahat ifade edebilirler. Bütün bunlar da öğrencilerin özgüvenlerini artırmaya yardımcı olmaktadır (MEB, 2013).

Zekâ oyunları dersi öğretim programında oyunların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene ve yakından uzağa doğru giden aşamaları şu şekildedir (MEB, 2013, s. 2):

- 1. Aşama:** Başlangıç düzeyini oluşturmaktadır. Temel bilgi ve becerileri kazanarak bu düzeydeki oyunları oynamayı içermektedir.
- 2. Aşama:** Orta düzeyi oluşturmaktadır. Mantıksal çıkarımlar yapmayı, temel stratejileri uygulamayı içermektedir.
- 3. Aşama:** İleri düzeyi oluşturmaktadır. Bu aşama özgün stratejiler geliştirme, yaratıcı düşünme, analiz etme, değerlendirme şeklindedir.

Öğretim programında da belirtildiği gibi, öğretmenler öğrencilerin hangi düzeyde zekâ oyunları ile etkileşimde bulunacaklarını belirleyerek öğrencilere rehberlik etmektedir. Basamaklara göre değişen farklı oyun türleri sayesinde öğrenciler en basit düzeyden karmaşık düzeye doğru becerilerini geliştirme imkânı bulmaktadır. Her basamak için farklı oyun türlerinin olduğu programda belirtilmiştir. Programda oyunlar şu başlıklar altında toplanmıştır: akıl yürütme ve işlem oyunları, sözel oyunlar, geometrik-mekanik oyunlar, hafıza oyunları, strateji oyunları ve zekâ sorularıdır (MEB, 2013, s. 2). Basamaklı öğretim programı biçiminde yapılandırılan seçmeli zekâ oyunları dersi öğretim programında, farklı oyun türleri her bir ünitenin

altında bir araya getirilmiştir. Programın merkezine alınan beceriler şunlardır: problem çözme, iletişim, akıl yürütme, psikomotor becerilerin gelişimi, duyuşsal özelliklerin gelişimidir.

Zekâ oyunları türleri. Düşünme becerilerini odağına alan zekâ oyunları kavramı genel ve kapsayıcı bir kavramı oluşturmaktadır. Zekâ oyunları, altı farklı kategoride ve her kategorinin odak becerileriyle birlikte düşünülmelidir. Farklı kategori ve zorluk derecelerinde olan zekâ oyunlarının türleri birkaç örnekle birlikte aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir (MEB, 2013, s. 3-4):

1. Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları: sudoku, apartman, kendoku gibi.
2. Sözel Oyunlar: anagram, kelime bulma, kelime avı, şifre bulma.
3. Geometrik-Mekanik Oyunlar: yapboz, labirent, tangram.
4. Hafıza Oyunları: resim hatırlama, yön bulma, sözcük hatırlama.
5. Strateji Oyunları: reversi, mangala, dama, connect four, go, satranç.
6. Zekâ Soruları

Altı farklı kategoride sunulan zekâ oyunları içerisinde akıl oyunları, işlem oyunları, strateji oyunları, karma zekâ oyunları, sözcük-mantık oyunları, mekanik oyunlar bulunmaktadır. Akıl oyunları, bireysel olarak oynanabilen daha çok kâğıt ve kalem gerektiren ancak günümüzde bilgisayarda sıkça oynanan problem durumlarının sözel ifadelerle oluşturulduğu oyunları içermektedir. Bu oyunlara sudoku, apartman, amiral battı, mayın tarlası gibi oyunlar örnek gösterilebilir. İşlem oyunlarının içerisinde daha çok matematiksel ifadeler yer almaktadır. Bu oyunlara kendoku, işlem karesi, kapsül gibi oyunlar örnek verilebilir. Strateji oyunları ise rakibe karşı oynanan genellikle masaüstü oyunlarıdır. Go, mangala, reversi gibi oyunlar bu oyun türüne örnektir. Karma zekâ oyunları, geniş kapsamlı ve uzun süre düşünmeye sevk ettiren, matematiksel düşünmeyi geliştiren, bilmeceyi andıran oyunlardır. Sözcük-mantık oyunları ise sözcüklerden ve sözcüklerin aralarındaki yapılardan oluşan kelime dağarcığını geliştiren oyunlardır. Anagram, şifre, kelime avı, scrabble bu oyunların örneklerini oluşturmaktadır. Mekanik oyunlar, geometrik ve uzamsal düşünmeyi geliştiren oyunlardır. Yapboz, jenga, küpler, pentamino ve tetramino bu oyunlara örnek olarak verilebilir (Marangoz, 2018).

Akıl yürütme, problem çözme, iletişim gibi temel becerileri kapsayıcı zekâ oyunlarının genel olarak geliştirmeyi hedeflediği beceriler programda da belirtildiği gibi şu şekilde özetlenebilir:

1. Problemin farkına varmak, anlamak ve sorgulamak,
2. Hızlı ve etkin kararlar alarak uygulayabilmek,
3. Mantiğa dayalı fikirler üretebilmek,
4. Çıkarımda bulunmak,
5. Akıl yürütmek,
6. Tahmin becerilerini geliştirmek,
7. Strateji geliştirmek.

Literatürde zekâ oyunlarının birtakım becerilerin gelişimini destekleyen ve akademik başarıyı etkileyen örnekleri mevcuttur. Bunlardan bazıları şunlardır: Kurbal (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada zekâ oyunlarının altıncı sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejileri ve bu stratejilerin temelini oluşturan akıl yürütme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. 2014-2015 öğretim yılının güz döneminde yapılan bu çalışmada altıncı sınıfa devam eden 40 öğrenciye ön test ve son test şeklinde hazırlanan matematiksel problem çözme ve akıl yürütme testi uygulanmıştır. Bunların yanında zekâ oyunları dersini değerlendirmeye yönelik formlar ve yarı yapılandırılmış görüşme formları da veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre ise, zekâ oyunları dersini alan öğrencilerin problem çözme stratejilerinin ve akıl yürütme becerilerinin geliştiği sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ise zekâ oyunları dersine yönelik olumlu bir bakış açısına sahip oldukları ayrıca zekâ oyunları dersi boyunca yapılan tüm etkinlikleri faydalı buldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Bottino ve Ott'a (2006) göre bilgisayar üzerinde oynanan zekâ oyunlarının da bilişsel becerileri geliştirmede etkisi bulunmaktadır. Yapılan çalışmada Mastermind, TreeTent, Hexip, Brickshooter, Tetravex gibi dijital ortamda oynanan zekâ oyunlarının mantıksal akıl yürütme, stratejik düşünme gibi bilişsel becerileri geliştirmedeki rolü ortaya konmuştur. İlkokullarda dijital zekâ oyunlarının özellikleri, kullanımı ve oyunların kazandırdığı beceriler üzerine vurgu yapılmıştır.

Belli, Bayındır ve Sarıçam (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmaya göre, zekâ oyunlarının yaratıcılık üzerinde bir etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. İki deney ve iki kontrol grubunda bulunan tamamı birinci sınıf öğrencilerinden oluşan 66 öğrenci ile çalışma yürütülmüş olup, deney gruplarıyla geometri konuları zekâ oyunları ile aktarılmaya çalışılırken kontrol gruplarıyla geleneksel yolla ders yapılmıştır. “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” aracılığıyla verilerin toplandığı bu çalışmada 14 saat boyunca deney gruplarında zekâ oyunları ile ders işlenmiştir. Çalışmanın ön test sonuçlarına göre gruplar arasında herhangi bir farklılık görülmezken, uygulama sonrasında son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinde artış meydana geldiği görülmüştür.

Demirel ve Yılmaz'ın (2016) gerçekleştirdikleri çalışmada ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerine yönelik olarak yapılan zekâ oyunları ile ders etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerileri, stratejik düşünme becerileri, akademik başarıları ve derse katılımları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma deney ve kontrol grubu öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş, sınıf öğretmenleriyle de görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, zekâ oyunları etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin problem çözme becerilerinde ve akademik başarılarında kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Stratejik düşünme ve derse katılım değişkenleri açısından bakıldığında ise, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla grupların sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelere göre zekâ oyunlarının öğrenciler için olumlu uygulamalar olduğu belirtilmiştir.

Demirkaya ve Masal (2017) tarafından seçmeli zekâ oyunları dersinde uygulanan geometrik-mekanik oyunlar temelli yapılan etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin uzamsal düşünebilme becerileri üzerinde bir etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerini kapsayan bu çalışmada tek grup ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak uzamsal becerilerin ölçülmesinde iki ayrı ölçek kullanılmış olup, çalışmanın sonuçlarına göre her sınıf düzeyinde uzamsal beceri puanlarının son testlerde anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Dolayısıyla uzamsal beceriyi geliştirmede etkili olan geometrik-mekanik oyunlar temelli planlanan zekâ oyunları dersinin etkili olduğu çalışmanın sonucunda vurgulanmıştır.

Altun (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada fiziksel etkinlik kartları ile zekâ oyunlarının dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisinin var olup olmadığı incelenmiştir. İlkokul ikinci sınıf öğrencileriyle ön test-son test kontrol gruplu deneysel çalışmada fiziksel etkinlik grubu, zekâ oyunları grubu hem fiziksel etkinlik hem de zekâ oyunları grubu ve kontrol grubu olmak üzere her bir grupta 32 öğrencinin bulunduğu 128 öğrenci bulunmaktadır. “Bourdon Dikkat Testi” ve “Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi” kullanılarak verilerin toplandığı çalışmadan elde edilen sonuçlara göre zekâ oyunlarının, fiziksel etkinliklerin hem zekâ oyunlarının hem fiziksel etkinliklerin birlikte uygulanmasının görsel algıyı ve dikkati geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Marangoz (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, mekanik zekâ oyunlarının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin zihinsel beceri düzeylerine etkisi incelenmiştir. Özel bir ilkökulda okuyan 12’si deney grubu, 12’si kontrol grubunu oluşturacak şekilde 24 ilkökul ikinci sınıf öğrencisinden oluşan bu araştırmanın deney grubu öğrencilerinin 14 hafta boyunca mekanik zekâ oyunları ile oynamaları sağlanmıştır. Ön test-son test şeklinde gerçekleştirilen deneysel çalışmada öğrencilerin zihinsel beceri düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, mekanik zekâ oyunlarının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin zihinsel beceri düzeylerini (dikkati yoğunlaştırma, stratejik düşünme, analiz etme, parça-bütün ilişkisi kurma, görsel algı ve ipuçlarından faydalanma) olumlu etkileyerek geliştirdiği vurgulanmıştır.

Literatürde zekâ oyunlarının üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede etkisinin olduğu ve öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, çıkarımda bulunma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarındaki üst düzey düşünme becerilerini harekete geçiren ve destekleyen zekâ oyunları disiplinler arası ortak becerilerin ediniminde kullanılan bir araç olarak görülebilir. Özellikle ilkökulda kazanılması beklenen okuduğunu anlama becerisinin de üst düzey düşünme becerileriyle ilişkili olması sebebiyle zekâ oyunlarının okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde etkisinin olabileceği düşünülebilir.

Okuduğunu Anlama

Okuma, bir metnin okuyucusuyla birlikte anlam bulmasına imkân tanıyan bir eylemdir. Okur ile metin arasında karşılıklı etkileşim ile oluşan okuma süreci bireysel olarak metnin anlamlandırıldığı bilişsel bir eylemdir. Anadil eğitiminin de temelinde yer alan okuma becerisinin birçok tanımı bulunmaktadır. Türkçe Sözlük'te (TDK, 2018) "bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek", "bazı belirtilerle bir anlamı, gizli bir duyguyu anlamak, kavramak", "değerlendirmek", "bir şeyin anlamını çözmek" olarak tanımlanmaktadır. Akyol ve Yıldız'a (2011) göre beyinde gerçekleşerek anlam kurmayı ifade eden karmaşık bir düşünme yapısı olarak tanımlanmaktadır. Özdemir (2017) basılı veya yazılı sözcüklerin duyu organlarımız aracılığıyla algılanması, anlamlandırılarak yorumlanması olarak ifade eder. Çağın insandan ve toplumun kendisinden beklentilerinin zamanla değişmesi, okuma becerisine yönelik yapılan tanımlamaların değişmesine ve okuma becerisine yüklenen anlamların daha da derinleşmesine neden olmuştur. Bir çocuk okumayı öğrenirken okuma becerisini, var olan kelime hazinesini, ön bilgilerini ve okuduğunu anlama stratejilerini işe koşarak okuduğu metni anlamlandırma sürecine girmektedir. İlerleyen eğitim-öğretim kademelerinde ise okuma eyleminin amacı değişmekte, anlamlandırma süreci ise derinleşmektedir.

Okuma becerisi, insan yaşamının sadece belli bir döneminde değil, insanın yaşından bağımsız olarak yaşamın her döneminde önemli bir yere sahiptir. Düşünmeyi, hayal etmeyi, duymayı ve ifade etmeyi geliştiren bir araç olmasının yanında ana dil eğitiminin de temelini oluşturmaktadır (Özbay ve Özdemir, 2012). Okuma becerisi tek yönlü olmayıp, farklı düzeylerde gerçekleşen çok boyutlu zihinsel süreçleri kapsamaktadır. Okuma süreci sadece okuyucunun kendisinin yürütmüş olduğu bir süreç olmayıp, okunan metinle ve metnin yazarıyla da doğrudan ilişkilidir. Çok boyutlu gerçekleşen bu süreç her boyutuyla da okur ile yazar arasında etkileşimi gerektirmektedir.

Okur ile yazar arasında herhangi bir etkileşim olmadığında okuyucudan ya da yazardan kaynaklanan problemler ortaya çıkabilmektedir. Okumayı doğrudan etkileyen faktörler fizyolojik, psikolojik, sosyo-kültürel ve eğitimsel boyutlarda kendini göstermektedir. Fizyolojik faktörler içinde okumada engel olarak karşılaşılan

durum, çocukların bedensel gelişimlerinde meydana gelen yetersizliklerden kaynaklanmaktadır. Psikolojik faktörlerin temelinde dikkat dağınıklığı, konsantre olamama, isteksizlik ve dalgınlık bulunmaktadır. Sosyo-kültürel faktörler çevreden kaynaklanan aile ve ekonomik sıkıntıları içinde barındırmaktadır. Eğitimsel faktörler olarak ise sınıfların kalabalık olması, metinlerdeki dil ve anlatım hataları, metinlerin öğrencilerin düzeye uygun olmaması gibi durumlar göze çarpmaktadır (Calp ve Calp, 2016).

Bir süreç olarak okuduğunu anlamamanın doğasından, etkili okuma ve okuduğunu en üst düzeyde anlayarak yaşamla ilişkilendirme beklenilmektedir. İyi bir okuyucudan beklenen ise okuma ve anlama süreçlerinde aktif olmasının yanında okuma sürecine başlamadan önce metni oluşturan bölümleri ve metni bütünüyle incelemesi, okunulacak metne kendisinin karar vermesi, metinden çıkaracağı anlamı inşa ederek gözden geçirmesi, metin içerisinde anlamı bilinmeyen sözcüklerin üzerinde durarak anlam oluşturmaya çalışması, metin içerisinde varsa boşluk ve tutarsızlıklarla daha çok ilgilenmesi, önceden edinilen bilgileri metne entegre etmesi ile metnin yazarının tutumu, inançları, duyguları ve düşünceleri üzerinde yoğunlaşmasıdır. İyi bir okuyucudan özellikle beklenen şey ise metni sadece okuduğu anda anlamlandırması değil okumadan önce de okurken de ve okuduktan sonra da anlamlandırmaya devam etmesidir (Duke ve Pearson, 2009, s. 107).

Okuduğunu anlamamanın derinlemesine ele alındığı van Dijk ve Kintsch (1983) tarafından ortaya çıkarılan kurama göre dilsel, kavramsal ve durumsal aşamalarda okumanın zihinsel yansımaları bulunmaktadır. Dilsel aşamada dilin işlevleri ön planda olup dilsel ilişkiler vurgulanmaktadır. Kavramsal aşama sözcüklerin anlamsal ilişkileri ile durumsal aşamada okura ait bilgilerin sorgulandığı, bu bilgilerin metinle ilişkilendirildiği, metnin anlamlandırılmaya çalışıldığı süreci yansıtmaktadır. Durumsal aşama diğer aşamalardan farklı olarak okurun derinlemesine anlamlandırma ve üst düzey çıkarımlarda bulunmasını gerekli kılmaktadır (akt. Ülper, Çetinkaya ve Bayat, 2016).

Okuduğunu anlamamanın gerçekleşmesinde 5N1K düzeyinde sorulara verilen cevaplar yetersiz görülmektedir. Metnin içerisinde yazılanların hatırlanmasına yönelik olan 5N1K soru tipleri okuyucuların metnin içerisinde yazılanlardan öteye geçmesine izin vermemektedir. Bu durum okuyucu ile yazar arasında gerçekleşen

etkileşimi zayıflatmakta olup okuduğunu anlama üzerine yapılan tanımlamaları da tam olarak karşılamadığı düşünülmektedir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019).

Öğrencilerin zengin kelime bilgisine sahip olmaları ve deneyimleri okuduğunu anlama sürecini kolaylaştırmaktadır. Bunların yanında çıkarım temelinde anlamının gerçekleşmesinde okuduğunu anlama da önemlidir. Çıkarıma dayalı anlamının üst düzey zihinsel becerileri gerektirdiği gibi anlamayı da kolaylaştırmaktadır. Zengin bir zihinsel süreç olarak kabul edilen okuduğunu anlama süreci okuyucunun bilgi ve deneyimlerinden yola çıkarak metindeki bilgiyle bütünleştirmesini sağlayan ve metin bağlamında kalmayarak metnin ötesinde çıkarımlarda bulunmasına yardımcı bir süreç olarak görülmektedir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019).

Thorndike (1917) okumayı akıl yürütme olarak görmekte olup karmaşık düşünme süreçlerine yönelmiştir. Okumanın anlam yaratmanın sorumluluğunu üstlenmeyi gerektirmekte olduğunu vurgulamıştır. Okuma eyleminin temelinde metnin içerisindeki fikirlerin açığa çıkarılması, organize edilmesi ve analiz edilmesi olduğunu belirtmektedir. Metin zorluğu olarak ifade edilen “okunabilirlik” kavramı 20. yüzyılda önem kazanmış, öğrenen merkezli program tasarımları içinde yer alan çocuk merkezli tasarımcı düşünürlerine dayandırılmıştır. Pestalozzi, Froebel ve Herbart gibi kuramcılara göre gelişimsel psikolojide savunulmuştur. Bu görüşler temellendirilerek zamanla okunabilirlik formülleri ortaya çıkmıştır. Okunabilirlik ise metnin okunaklı ve anlaşılır olması, okuyan açısından metnin kolay veya güç görülmesi şeklinde tanımlanmıştır (Karatay, Bolat ve Güngör, 2013).

Okunabilirlik formüllerinin temel mantığında bir metinde geçen hece, sözcük ve cümle sayıları bulunmaktadır. Bu üç faktörün orantısal hesaplamaları ile metne yönelik okunabilirlik düzeyi belirlenmektedir (Karatay, Bolat ve Güngör, 2013). Ancak bu formüllerin metnin anlaşılabilirliği, öğrenci düzeyine uygunluğu açısından tek başına ele alındığında, güvenilir sonuçlar vermeyeceği düşünülebilir. Çünkü okuduğunu anlamada okunacak metinlerin öğrencilerin ilgilerini çekmesi, merak uyandırması da oldukça önemlidir. Genel olarak öğrencilerin düzeylerine uygun metinlerin tercih edilmesi, okumaya karşı ilgi ve isteğin artmasının yanında okuduğunu anlama boyutunda temel oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğrencinin düzeyine uygun olmayan bir metinle karşılaşması durumunda okuduğunu anlama becerisi ile temel beceriler olarak kabul edilen öğretim sürecine etkin katılım

sağlama, iletişim kurma, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi becerileri de olumsuz etkilenecektir (Karatay, Güngör, Bolat ve Okur, 2013).

Davis (1944) okuma ve anlama becerilerinin alt yapısını oluşturacak nitelikte dokuz beceriden oluştuğunu belirtmekle birlikte, okuduğunu anlama boyutunda literatürü gözden geçirerek ve mevcut zamanda uygulanan programları düşünerek dokuz beceriyi birlikte ele almıştır. Bunlar; kelimelerin anlamı, bağlamda kelime anlamları, metin içinde cümleler arası organizasyonu takip etme, ana düşünceyi belirleme, metinsel soruların yanıtlanması, metinsel soruların kişinin kendi düşünceleriyle yorumlanarak cevaplanması, içerik hakkında çıkarımlarda bulunma, edebi unsurlar ve yazarın amacıdır. Bu beceriler mevcut müfredatın odağında bulunmasının yanında 21. yüzyılda da önemli görülen becerilerdir. Özellikle ana fikrin bulunması, önemli ayrıntılara dikkat edilmesi, olayların sırasının belirlenebilmesi, neden-sonuç ilişkilerinin kurulabilmesi, çıkarımlarda bulunulması gibi beceriler okuduğunu anlama becerisi açısından önemli görülmektedir.

Okuduğunu anlamada temel araç metinler olduğuna göre, seçilen metinlerin okuyucu üzerindeki etkisi büyüktür. Dolayısıyla metinlerin okuyucu ile buluşmadan önce belli başlı ölçütleri karşılaması gerekmektedir. Bu bağlamda De Beaugrande ve Dressler (1981), metin inceleme yöntemi olarak dilsel ürünlerin metin olarak kabul edilebilmesindeki ölçütleri belirlemişlerdir. Yedi başlık altında toplanan metinsellik ölçütleri şunlardır (akt. Mert, 2011):

- Bağdaşıklık (cohesion)
- Tutarlılık (coherence)
- Amaçlılık (intentionality)
- İkna edicilik (kabul edilebilirlik- acceptibility)
- Bilgilendiricilik (informativity)
- Durumsallık (stiuationality)
- Metinler arasılık (intertextuality).

Bağdaşıklık ölçütü, metinde bulunan kelime ve cümlelerin birbiriyle olan ilişkisini anlatmaktadır. Bu ölçüte göre, metnin dilsel özellikleri bakımından uyumlu olması, bir bütünlük göstermesi gerekmektedir. Bununla birlikte metnin bir ögesine

yönelik çıkarımda bulunulacaksa, metindeki ögelerden yola çıkarak ve o ögelere bağlı olarak bunun yapılması olarak ifade edilmektedir. Tutarlılık ölçütü, metnin anlamsal açıdan tutarlılığını yani mantıksal uyumunu öngörmektedir. Metnin parçalarının birbiriyle uyumunu gerekli kılmaktadır. Amaçlılık ölçütü, her metnin bir yazılış amacının olmasından yola çıkılarak, yazarın metin vasıtasıyla okuyucuda oluşturmaya çalıştığı düşünceyi ya da mesajı metin içerisinde ortaya koyabilmesi olarak nitelendirilmektedir. İkna edicilik ölçütü, yazarın metnin ana düşüncesini ortaya koymasının yanında bu düşünceyi okuyucu kitlesine açık bir şekilde metnin içindeki kanıtlarla aktarabilmesidir. Bilgilendiricilik ölçütü, okuyucunun ilgisini çeken metnin okuyucuya eski ve yeni bilgilerini bütünleştirmesi imkânını sunmasıdır. Durumsallık ölçütü, metnin ulaşacağı kitlede ulaşmak istediği amaca ve metnin türüne odaklanmaktadır. Son ölçüt olan metinler arasılık ise bir metin ile başka bir metin arasında kurulabilecek bağlantıyı anlatmaktadır (Mert, 2011). Ders kitaplarında yer alan metinlerin metinsellik ölçütlerine göre değerlendirilmesiyle nitelikli metinlerin çoğalacağı ve bir araç olarak öğrencinin okuduğunu anlama becerisine katkı sağlayacağı düşüncesi önemlidir.

Okuduğunu anlama becerisinde, bireyin bilişsel özelliklerinin yanında çevresel faktörler de etkili olmaktadır. Çevresel faktörler bireyin hazırbulunuşluk düzeyine katkı sağlarken, bilişsel anlamdaki yeteneği de okuduğunu anlama becerisinin temelini oluşturmaktadır. Davranışçı yaklaşımının ötesine geçilerek bilişsel ve yapılandırıcı yaklaşımların benimsenmesiyle birlikte bir metin karşısında okuyucunun tavrı ve tutumu da değişmiştir. Davranışçı yaklaşımla metinle en düşük seviyede tek yönlü bir etkileşimde bulunan pasif okuyucuların yerini yapılandırmacı yaklaşımla birlikte metinden yeni anlamlar çıkaran, yeniden üreten ve yorumlarıyla yeniden inşa eden bir okuyucu almaktadır. Pasif okuyucular rutin olarak tüm metinlere aynı şekilde yaklaşmaktadır. Aktif okuyucunun metin karşısında daha esnek olması, yeni yöntemlerle bilgiyi yeniden düzenleme ve dönüştürme çabası içinde olduğunu gösterir (Dole, Duffy, Roehler ve Pearson, 1991).

Anlama yeteneği birbirini takip eden hiyerarşik olarak ilişkili becerileri kapsamaktadır. Okuma okuyucunun metne yönelik ipuçlarından faydalandığı aktif bir süreç olmasının yanında, yazarın aktarmaya çalıştığı anlamı bir dereceye kadar kabul ederek ötesine geçmeyi hedeflemektedir. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde okuyucular, giderek karmaşıklaşan metinleri anlamak için ortaya

konulan stratejileri uygulamaktadırlar. Bu stratejilerin öğrenilmesinde ve uygulanmasında eğitim-öğretim sürecinin ilk kademelerinden itibaren öğretmenlerin rolü büyüktür (Dole, Duffy, Roehler ve Pearson, 1991). Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılması, metinlerden anlam oluşturma sürecinde birçok becerinin aynı anda kullanılmasını sağlayabilmektedir.

Okuduğunu Anlama Stratejileri

Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu ve kendi anlama ve öğrenme sürecini kontrol altına almasında stratejiler çokça kullanılmaktadır. Öğrenme süreçlerinde stratejiler önemli bir yere sahiptir ve öğrencilerin bilinçli bir şekilde hareket etmelerini sağlamaktadır. Bir amaca ulaşmada yardımcı olan stratejiler, okuduğunu anlama konusunda da öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde önemli görülmektedir. Anlamayı kolaylaştıran bir etken olarak görülmekte olan okuduğunu anlama stratejileri, okunan metinlerin daha anlaşılır kılınmasını sağlamakta ve metinle okuyucu arasındaki etkileşimi artırmaktadır.

Okuduğunu anlama stratejileri, okunan bir metnin eksiksiz bir şekilde anlaşılmasını hedefleyerek o metinden en üst düzeyde yararlanmayı amaç edinmektedir. Okuma yapılırken cümlelerin altının çizilmesi, okunulan bölümün özetinin çıkarılması birer okuma stratejisi olarak bilinmektedir. Okuduğunu anlama stratejilerini bir metni anlamak için kullanan okuyuculara yararları şunlardır (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019):

- Okuma sürecinde yeteneklerinin farkında olan okuyucular strateji kullanarak daha bilinçli olurlar.
- Okuma sürecinde strateji kullanımıyla birlikte okuyucular metne yönelik daha aktif konumda olurlar.
- Metne yönelik ilgilerinin artmasını sağlayan strateji kullanımı, okumaya karşı istekli olmayı da beraberinde getirmektedir.
- Okuyucunun okuma sürecine hâkim olarak bu süreci planlama imkânı bulmaktadırlar.
- Stratejiler, okuma sürecinde dikkat sürelerinin artmasını sağlayarak metne odaklanmayı mümkün kılmaktadır.

- Okuyucuların okuduklarını daha kolay anlamalarında, anlam kurma sürecine deneyimlerini katmaları okuduklarını metin dışı bilgilerle bütünleştirmelerini sağlamaktadır.
- Stratejileri kullanan okuyuculara düşünme becerilerinin geliştirilmesinin yanında farklı düşünme boyutunda da etkisi bulunmaktadır.
- Strateji kullanan okuyucular, öğrenme sorumluluğunu alarak bireysel olarak okuma-anlama faaliyeti içerisinde olurlar.

Okuduğunu anlama stratejileri genel olarak üç şekilde ele alınmaktadır. Bunlar: okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejileri olarak bilinmektedir (Baştuğ ve diğerleri, 2019, s. 132-133; Epçaçan, 2009, s. 212-213; Ergen ve Batmaz, 2019, s. 33).

- Okuma Öncesi Stratejileri: Okuma için amaçlanma, ön bilgileri denetleme, gözden geçirme, ön bilgileri kullanma/ harekete geçirme, görsellerden faydalanma ve metnin başlık ve konusunun tahmininde bulunma, beyin fırtınası yapma, sorular çıkarma ve güdülenme stratejileridir.
- Okuma Sırası Stratejileri: Akıcı okuma, düşünceyi takip etme, altını çizme, not alma, ilişki kurma, irdeleme-sorgulama, soru sorma ve yanıtını arama, zihinde canlandırma, tekrar okuma, bağlama odaklanma, çıkarımda bulunma ve bağlantılar kurmadır.
- Okuma Sonrası Stratejileri: Özetleme, sentez yapma, değerlendirme, sorular üretme, görselleştirme ve metni görsel öğelerle ifade etme, yansıtıcı düşünme, ana düşünce ve yardımcı düşüncelerin ortaya çıkarılması, kavram haritası, tablo-grafik oluşturulması ve anlatmadır.

Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerinin yanında bir de çoklu okuma stratejileri bulunmaktadır. Birden fazla stratejinin birlikte kullanılmasına ilişkin bu stratejilerden birkaçı şunlardır (Baştuğ ve diğerleri, 2019):

- POSSE (Predicting ideas, Organizing, Searching, Summarizing, Evaluating) Stratejisi: En belirgin özelliği bir metni öğrencilerin kendi cümleleriyle özetlemeleridir.

- TELLIS (Titles, Examine, Look, Look, Setting) Stratejisi: Ön okumanın metinle ilgili bilgi edinmede ve metnin yapısıyla ilgili fikir edinmeyi sağladığı vurgulanmaktadır.
- FİVES (Facts, Inferences, Vocabulary, Experience, Summary) Stratejisi: Öğrencilerin üst bilişsel becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu ve zihinsel özetlemede yardımcı olduğu düşünülmektedir.
- SQ3R (Survey, Question, Read, Recite, Review) Stratejisi: Okuma süreci boyunca aktif olan bir okuduğunu anlama stratejisi olup okuyucunun süreç boyunca dikkatinin metin üzerine çekilmesi konusunda yardımcı bir stratejidir.
- SRQ2R (Survey, Read, Question, Recite, Review) Stratejisi: İnceleme, okuma, soru sorma, ezberden anlatım ve gözden geçirme adımlarından oluşan bir stratejidir.
- SQRQCQ (Survey, Question, Read, Question, Compute, Question) Stratejisi: İnceleme, soru sorma, okuma, soru sorma, problem kurma, soru sorma adımlarını içermektedir. Okumaya dayalı problem çözmeyi ifade etmektedir.
- PQ4R (Preview, Question, Read, Reflect, Recite, Review) Stratejisi: Metinde yer alan bilginin içselleştirilmesi ve özümsemesiyle ilgili bir stratejidir.
- T Cetveli Stratejisi: Metnin bütünü ve parçaları arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıyla ilgili bir stratejidir. Uygulama basamakları şu şekildedir: İnceleme, soru sorma, altını çizme, cevap verme, gözden geçirme, genişletme.
- KWL (Know, Want to know, Learned) Stratejisi: Okuyucunun ne bildiği, neyi öğrenmek istediği ve ne öğrendiği ile ilgili adımlardan oluşan bir okuduğunu anlama stratejisidir.
- KWLA (Know, Want to know, Learned, Affect) Stratejisi: Okuyucuların metni okumalarıyla ortaya çıkan duygu durumları ile duygularını etkileyen durumlara odaklanan bir stratejidir.

- KWLQ (What I know, What I want to learned, What I learned, More questions) Stratejisi: Okuyucuların metni anlamada ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum, ne öğrendim, daha fazla soru sor gibi birbiriyle tutarlı soruları oluşturmalarına yönelik bir stratejidir.
- KWLS (Know, Want to learn, Learned, Still) Stratejisi: Okuyucunun ne bildiği, neyi öğrenmek istediği ve ne öğrendiği sorularının yanında hala ne öğrenebilirim sorusunun eklendiği bir stratejidir.
- 3-2-1 Stratejisi: Metnin üç ana noktada özetlenmesi, metinde geçen ilginç iki olayın belirlenmesi ve metinde anlaşılmayan bir yerle ilgili bir sorunun sorulması şeklinde gelişen bir stratejidir.
- OKAD (Oku, Kodla, Açıklama notu alma, Düşünme) Stratejisi: Okuyucunun okumadan önce mevcut bilgileriyle metni okuduktan sonra tutarlı bir sonuca ulaşmasını hedefleyen bir stratejidir.
- Sesli Okumayla Yansıtma: Sembol yerine geçen “Evet” ve “Hayır” kelimelerinin kullanımına ilişkin olup anlaşılan ve anlaşılmayan yerlerde öğrencinin kendini izlemesini sağlayan bir stratejidir.

Kanmaz (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okuduğunu anlama stratejileri temelinde Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine, bilişsel farkındalık becerisine, okuma tutumlarına ve kalıcılıklarına etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. 2010-2011 öğretim yılında ilköğretim beşinci sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmada ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okuduğunu anlama stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin, bilişsel farkındalık becerilerinin, okuma tutumları ve tüm değişkenlerin kalıcılık testi sonuçları kapsamında anlamlı farklılığa neden olduğu ortaya çıkmıştır.

Demirel ve Epçaçan (2012) okuduğunu anlama stratejilerinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Ön test- son test deneysel desen kullanılan araştırmada, veri toplama araçları olarak Türkçe dersine yönelik bilişsel davranış testi, okuduğunu anlama testi, okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algı ölçeği ve Türkçe dersi tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin, Türkçe dersine yönelik tutumlarının, okuduğunu anlama öz

yeterlik algılarının kullanılan okuduğunu anlama stratejileri doğrultusunda arttığı görülmüştür.

Kaman ve Şahin'in (2013) yürüttüğü araştırmada ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesi konusunda okuduğunu anlama stratejilerinden tekrarlı okumanın ne kadar etkili olduğunu açığa çıkarmak hedeflenmiştir. 10 hafta boyunca deney ve kontrol gruplarıyla çalışılan bu araştırma okuma düzeyleri puanı bakımından okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubunun lehine sonuçlanmıştır. Araştırmada okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının okuduğunu anlamadaki yansımaları vurgulanmıştır.

İnce ve Duran (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Türkçe dersinde sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin görüşleri ve bu stratejileri kullanma kıdemlerine göre kullanma sıklıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, 100 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen ve tarama modelinin benimsendiği bu araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında sadece belli başlı stratejileri uyguladıkları, öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin çeşitliliğini yansıtmadıkları ortaya çıkmıştır. Farklı stratejilerin kullanımının kıdem yılı az olan sınıf öğretmenleri tarafından daha çok uygulandığı ise araştırmanın bir diğer sonucudur.

Gürbüz (2014) tarafından ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmada SQ4R tekniğinin okuduğunu anlama becerisine etkisi incelenmiştir. 2013-2014 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 57 öğrencinin katıldığı araştırmada ön test- son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deney grubunda 10 hafta boyunca uygulanan SQ4R tekniği ile Türkçe dersi işlenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan okuduğunu anlama becerisini ölçen bir test aracılığıyla araştırmanın verileri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin okudukları sayfa sayılarının, aile gelir düzeylerinin, anne-baba eğitim düzeylerinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür.

Sidekli ve Çetin'in (2017) çalışmasında okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerindeki etkisi, yapılan deneysel çalışmalar arasındaki etki büyüklüğü dikkate alınarak belirlenmeye çalışılmıştır. 2000-2015 yılları arasında ortaya konulmuş olan lisansüstü tezler dördüncü ve beşinci sınıf düzeyine odaklanması, deney ve kontrol gruplarının olması gibi ölçütlere göre

çalışmaya dahil edilmiştir. Meta analiz yöntemine göre incelenen çalışmalardan elde edilen bulgulara göre ise okuduğunu anlama stratejilerinin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Ergen ve Batmaz (2018) tarafından 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Bayburt ilinde 503 dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen araştırmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumları incelenmiştir. Çalışmada okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumları ile okuduğunu anlama beceri düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. İlişkisel tarama modeline göre desenlenen bu araştırmada 503 dördüncü sınıf öğrencisi yer almıştır. Okuduğunu anlama beceri testi ile okuduğunu anlama stratejileri ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumları ile okuduğunu anlama beceri düzeyleri arasında yüksek düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Yapılan araştırmalar dikkate alındığında okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki olumlu etkisini belirtmek mümkündür (Demirel ve Epçaçan, 2012; Ergen ve Batmaz, 2018; Gürbüz, 2014; İnce ve Duran, 2013; Kaman ve Şahin, 2013; Kanmaz, 2012; Sidekli ve Çetin, 2017). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumlarına bakıldığında ise okuma öncesinde, okuma esnasında ve okuma sonrasında kullanılan stratejilerin sıklıkla aynı stratejiler olması da sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejileri konusunda farklı stratejileri deneyimlemedikleri sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Okuma ve anlama söz konusu olduğunda birçok faktörle karşılaşmak mümkündür. Kelimeleri okumada, metni anlamada yaşanan zorlukların ve çocuğun okumamakta ısrarcı olması gibi sorunların okuduğunu anlama için önemli bileşenler olduğu düşünülmektedir (Egert, 1998). Okuduğunu anlama düzeyi farklı değişkenler bağlamında okuyucuların her biri için değişiklik gösterebilmektedir. Okuduğunu anlamayı etkileyen veya okuduğunu anlamada etkisinin olabileceği düşünülen durumlar literatürde geçen aşağıdaki araştırmalarla desteklenmektedir.

Özaslan (2006) araştırmasında kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeylerine bir etkisinin olup olmadığını

incelemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu desenlenen bu araştırmada 24 yedinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Yedi hafta boyunca deney grubuna kelime türetme oyunlarının oynatılmasıyla birlikte okuduğunu anlama testi aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre kelime oyunlarına maruz kalan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin hiçbir müdahalede bulunulmayan kontrol grubuna göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Koç'un (2007) gerçekteştirdiği bir araştırmada okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşimin aktif öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Ayrıca çalışmada okuduğunu anlama başarısı ile eleştirel düşünme becerisi arasında bir ilişkinin olup olmadığına odaklanmıştır. Ön test-son test deneysel desen şekline tasarlanan araştırmaya 2006-2007 eğitim öğretim yılında öğrenim gören iki sekizinci sınıf dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla okuduğunu anlama testi ve eleştirel düşünme testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aktif öğrenmenin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu görölmüştür. Böylelikle öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları yöntemlerin okuduğunu anlamada etkili olduğu ifade edilmiştir.

Belet ve Yaşar (2007) öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine yönelik tutuma etkisini incelediği araştırmasını kontrol gruplu ön test ve son test deneysel desen modeline göre tasarlamıştır. Araştırma 2004-2005 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 43 beşinci sınıf öğrencisiyle gerçekteştirilmiştir. Araştırmanın verileri başarı testleri, ders materyalleri ve gözlem formu ile Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenme stratejilerinin kullanımının okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile derse yönelik tutuma etkisinin olumlu olduğu görölmüştür.

Tok'un (2008) araştırmasına göre işbirlikli öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniğinin okuduğunu anlamada etkisi incelenmiştir. 2006-2007 öğretim yılında gerçekteşen araştırma üçüncü sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen şeklinde oluşturulan araştırmada okuduğunu anlama başarı testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgu Türkçe dersinde okuduğunu anlama üzerinde işbirlikli öğrenme yönteminin etkili olduğunu göstermiştir.

Palavuzlar (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerince okuduğunu anlama düzeyleri ele alınmıştır. Araştırmada öyküleyici metin türlerinden hikâye, bilgilendirici metin türlerinden deneme seçilmiştir. 50 beşinci sınıf öğrencisinin katıldığı araştırmada veriler, okuduğunu anlama başarı testleriyle toplamıştır. Araştırma sonucunda metin türlerinin okuduğunu anlama ile ve hikâye ve deneme türünde okuduğunu anlama düzeylerinin birbiri ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Sert'in (2010) gerçekleştirdiği çalışmanın amacı, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini farklı değişkenler açısından ele alınmasıdır. Bu değişkenler anne ve babanın eğitim durumları, ailenin aylık gelir düzeyi, kitap okuma alışkanlığı, dikkat ve kaygı düzeyleri ve biliş ötesi bilgi düzeyi olarak belirlenmiştir. İlişkisel tarama modeline göre tasarlanan araştırmada 330 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın verileri, okuduğunu anlama testi, kişisel bilgi formu, dikkat testi, sürekli kaygı ölçeği ve biliş ötesi testi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ise, araştırmada ele alınan tüm değişkenlerin okuduğunu anlama düzeyi ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Tosunoğlu'nun (2010) araştırmasında metnin yazı karakterinin okuduğunu anlama üzerinde etkisinin var olup olmadığını açığa çıkarmak hedeflenmiştir. Deneysel yöneme göre şekillendirilen araştırma dördüncü sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda okuma ve yazma sürecinin tamamında aynı yazı stilinin benimsenmesi gerektiği sonucu vurgulanmıştır. Metnin fiziksel yapısına ilişkin elde edilen bu sonuç, okuma süreci boyunca sabit bir yazı stilinin olması gerektiğini göstermektedir.

Yıldız ve Akyol (2011) tarafından yapılan araştırmada okuduğunu anlamanın okuma motivasyonu ile doğrudan etkilenme durumu ile okuduğunu anlamanın okuma alışkanlığı açısından dolaylı olarak etkilenme durumu incelenmiştir. İlişkisel tarama modeline göre tasarlanan araştırmada 481 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Araştırmanın sonuçları, içsel motivasyonun okuduğunu anlamayı olumlu bir şekilde etkilemesinin yanında dışsal motivasyonun olumsuz etkilediği, okuma alışkanlıklarının ise okuduğunu anlama üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir.

Yaman ve Dağtaş (2012) ekrandan okumanın okuduğunu anlamada bir etkisinin olup olmadığını incelemişlerdir. Karma araştırma modeline göre tasarladıkları araştırmada 2012-2013 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 41 sekizinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Araştırmanın nicel verileri okuma metinleri, kişisel bilgi formu ve okuma metinleri ile toplanırken, nitel verileri de yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde ekrandan okumanın okuduğunu anlama üzerinde bir etkisinin olmadığı yönündedir. Dijital çağın okuyucuları ekrandan okumaya yönlendirmesine karşılık okuma metinlerini basılı bir sayfada okuma arasında okuduğunu anlama boyutunda farklılığın görülmediği ortaya çıkmıştır.

Baştuğ ve Akyol (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama ile olan ilişkisi üzerinde durulmuştur. Akıcı okuma becerilerinin hangilerinin okuduğunu anlamayı daha çok yordadığının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada tarama modeli kullanılmış ve araştırma her sınıf düzeyinde 18 öğrenci olmak üzere toplam 72 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Prozodik okuma ölçeği ve okuduğunu anlama testleriyle araştırmanın verileri toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, okuduğunu anlama becerisiyle yüksek düzeyde ilişkili olan akıcı okuma becerisinin prozodi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duran, Tufan ve Topbaşoğlu (2018) bilgilendirici metinlerin anlaşılmasında öyküleştirme tekniğinin etkisini incelemişlerdir. Araştırmada 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 24 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile sınıf öğretmenleri yer almıştır. Karma yöntemin benimsendiği araştırmada beş anlama sorusu kullanılmıştır. Öğrencilerin ön test ve son test puanlarına bakıldığında, bilgilendirici metinlerde öyküleştirme tekniğinin okuduğunu anlama boyutunda ilişkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ise öyküleştirme tekniğine bağlı olarak olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tosun (2018) araştırmasında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, akıcı okuma ve sosyal beceriler üzerinde okuma çemberi tekniğinin bir etkisinin olup olmadığına odaklanmıştır. Karma desen olarak tasarlanan araştırmada 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 74 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi bulunmaktadır. 18 hafta süresince deney grubuna okuma çemberi tekniği uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak okuduğunu

anlama becerisi testiyle birlikte diğer değişkenlerin de ölçüldüğü farklı ölçme araçları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okuma çemberi tekniğinin okuduğunu anlama üzerinde ve araştırmada ele alınan diğer değişkenler üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Okuduğunu anlama becerisinin etkilendiği değişkenlerin yanı sıra etkilemiş olduğu değişkenlerde literatürde mevcuttur. Deniz (2013) tarafından ortaya konulan araştırmada matematik dersinde elde edilen başarının okuduğunu anlama becerisi ile ilişkisine odaklanılmıştır. Bu araştırma ile ayrıca kitap okuma sıklığı değişkeni de ele alınmıştır. İlişkisel tarama modeline göre yapılandırılan araştırmaya 2011-2012 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 362 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Okuduğunu anlama ve matematik başarı testiyle veriler toplanmış olup, araştırmacının sonuçlarına göre okuduğunu anlama testinden alınan puanlar ile matematik başarı testinden alınan puanlar arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Matematik başarı testi sonuçlarının kitap okuma sıklığıyla da ilişkili olduğu saptanmış ancak okuduğunu anlama ile kitap okuma sıklığı arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Yıldız (2013) araştırmasında okuduğunu anlama, akıcı okuma ve okuma motivasyonu değişkenlerinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. İlişkisel tarama modeli ekseninde gerçekleştirilen araştırmada 135 beşinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Okuduğunu anlama testi, okuma motivasyonu ölçeği ve çok boyutlu akıcılık ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda okuduğunu anlama, akıcı okuma ve okuma motivasyonu değişkenlerinin akademik başarı üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür.

Baz ve Baz (2018) tarafından 2000-2017 yılları arasında okuduğunu anlama üzerine yapılan makaleler, yüksek lisans tezleri ve doktora tezleri ele alınarak 187 araştırmadan derleme çalışması yapılmıştır. Araştırmalarda geçen değişkenler temalara ayrılarak okuduğunu anlama becerisini etkileyen, okuduğunu anlama becerisinden etkilenen ve okuduğunu anlama becerisini artıran unsurlar belirlenmiştir. Okuduğunu anlama becerisini artıran unsurlar olarak bireysel ve çevresel faktörlere dikkat çekilmiştir. Okuduğunu anlama becerisinin etkilediği unsurlar arasında ise akademik başarı ile bilişsel özelliklere vurgu yapılmıştır.

Literatürde bulunan araştırmalara göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin birçok faktörden (metnin yazı karakteri, metin türü, okuduğunu anlama stratejileri, sınıfta uygulanan aktif öğrenme yöntemi, okuma motivasyonu, okuma alışkanlığı ve kelime oyunları vb.) etkilenmekte olduğu görülmektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012; Belet ve Yaşar, 2007; Duran, Topbaşoğlu ve Tufan, 2018; Koç, 2007; Özaslan, 2006; Palavuzlar, 2009; Sert, 2010; Tok, 2008; Tosun, 2018; Tosunoğlu, 2010; Yaman ve Dağtaş, 2012; Yıldız ve Akyol, 2011). Literatürde bu araştırmaların yanı sıra okuduğunu anlama becerisinden etkilenen birtakım değişkenlerin de (matematik dersindeki başarı, akademik başarı, bilişsel özellikler) ele alındığı araştırmalar görülmektedir (Baz ve Baz, 2018; Deniz, 2013; Yıldız, 2013). Okuduğunu anlama becerisi etkilendiği değişkenlerle birlikte birtakım değişkenleri de etkileyen dinamik bir yapıya sahiptir.

Okuma ve anlama birbiri ile bütünleşmiş iki eylem olmakla birlikte sadece öğretim sürecinde değil kişinin yaşantısı boyunca kazanılması ve geliştirilmesi gereken becerilerdir. Okuduğunu anlayan bireylerin oluşturduğu bir toplum özgürlüğü de beraberinde getirmekte, üretkenliğin temelini oluşturmaktadır. Üretken bireyler yaşama geniş bir çerçeveden bakarak farklı düşünce ve bakış açısına sahiptirler. Düşünme eylemi zihnin sınırlarının ötesine geçerek bireyin bir bilgiyi edinmede, edinilen bilginin sorgulanmasında, anlamlandırılmasında, değerlendirilmesinde ve yeni bilgiye dönüştürülmesindeki aşamaların en temel noktasıdır. Düşünce, insanın zihninde doğumla birlikte başlayarak insanın yaşamı boyunca geliştirilebilen ve insanın kendisine özgü olan bir eylemdir. Nitelikli düşünme insanın yaşamının kalitesini belirlediği gibi üretkenliğinin de belirleyicisi olmaktadır (Güneş, 2012).

Düşünme becerileri kapsamı bakımından geniş olmakla birlikte programlarda her birine yer verilmesi ve öğretim süreci boyunca bu becerilerin öğrenciler tarafından benimsenmesi oldukça zor görülmektedir. Bu yüzden belli başlı temel düşünme becerileri üzerinde durularak bu becerilerin etrafında öğretim programı şekillendirilmeye çalışılmaktadır. Programlarda özellikle belirtilen temel düşünme becerileri şunlardır: Tümdengelim düşünme, tümevarım düşünme, analogik düşünme, analitik düşünme, sistemli düşünme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, üst düzey düşünme gibi becerilerdir (Güneş, 2012).

Bilim ve teknolojide meydana gelen gelişmeler zihinsel becerilerin en üst düzeyde kullanımını gerekli kılmakta olup, bu becerileri merkezinde bulunduran eğitim anlayışını öngörmektedir. Soru sormanın düşünmeyi sağlamasının yanında düşünme becerilerine yönelik etkinlikler olarak nitelendirilen basit becerilerden karmaşık becerilere doğru devrilen soru kalıplarının etkili kullanımı, bireyin yaşantısında erken yaşlardan itibaren önemli bir yere sahiptir. Düşünmeye sevk ettiren soru kalıplarının kullanımı düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlayarak bilginin öğrenci tarafından ne kadar yapılandırılabilirdiğini kanıtlarıyla sunmaktadır. Alt düzey soruların, ön bilgilerin yoklanması ve hatırlatılması konusunda fayda sağladığı düşünülürken üst düzey sorular daha karmaşık zihinsel faaliyetleri gerekli kılarak bilginin yapılandırılmasını sağlar.

Düşünme faaliyetlerinin üst düzeyde gerçekleşmesi olarak görülen okuma becerisi ise fiziksel, duyuşsal ve zihinsel becerilerin tamamını birden karşılamakta olup anlam kurmayı öngören bir beceridir (Sezgin ve Akyol, 2015). Karmaşık bir düşünme süreci olarak zihinde gerçekleşen okuduğunu anlama becerisinin eğitim-öğretim sürecindeki gelişimi öncelikle okulun ilk yıllarında çocukların okumayı öğrenmeleriyle başlarken sonraki yıllarda metinleri anlamaya ve öğrenmeye çalışmalarıyla devam etmektedir. Okuma ve anlama becerisinin birlikte gelişmeye başladığı bu süreç, okul içinde ve dışında yapılacak etkinliklerle desteklenmesi gereken bir süreçtir.

Okuma ve okuduğunu anlama eylemlerinin tam olarak gerçekleşmesini birincil hedef olarak belirleyen öğretmenler, sorgulamaya yönelik stratejileri düzenli olarak kullanmaya özen göstermenin yanında öğrencilerin kendi fikirleri ve deneyimleri doğrultusunda okudukları metni değerlendirmelerine fırsat vermelidirler. Öğrencilerin derin düşüncelerini sağlayan öğretmenler, düşünme becerilerinin aktif hale getirilmesinde metinleri önemli birer araç olarak görebilirler. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerinin daha üst seviyelerde düşünceleri ve okumaya karşı her zaman ilgili olmaları konusunda nasıl yetiştirmeleri gerektiği ile ilgili düşünceleri gerekmektedir (Applegate ve Bucci, 2013).

Öğrencilere yöneltilen soruların öğrencilerin okudukları metni anlamalarında büyük bir önem taşıdığı öğretim sürecinde öğrencilere birtakım becerileri de kazandırdığı düşünülmektedir. Öğrencilere yöneltilen soruların öğrencilerin metne yönelik motivasyonunu artırdığı, dikkat ve konsantrasyonunu sağladığı, öğrenciyi

okuma süreci boyunca aktif kıldığı, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerini sağladığı, öğrencilerin kendilerini izlemelerini ve değerlendirmelerini mümkün kıldığı düşünülmektedir. Anlama becerilerinin günümüzde istenilen şekilde daha üst seviyelerde gerçekleşmesinde metne yönelik soruların kalitesi önemli görülmekte olup derinlemesine anlamayı yoklayan soru çeşitlerinin anlama sürecinde daha fazla role sahip olduğu söylenebilir (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013).

Öğretmen sorularının, öğrencilerin zihinsel süreçlerine dokunuşlar yaparak düşünme düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Metin bağlamında sorulan metin içi, metin dışı ve metinler arası soruların öğrencilere yöneltilmesi önemli görülmekteyken bu soru çeşitlerine öğrenme ortamında sıklıkla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bununla ilgili yapılan çalışmalara literatürde rastlanmaktadır. Örneğin; Ateş, Güray, Döğmeci ve Gürsoy (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin sınıfta öğrencilere yönelttikleri sorularla öğrenci sorularının zihinsel karşılaştırılması amaç edinilmiştir. Üç sınıf öğretmeni ile 59 dördüncü sınıf öğrencisinin yer aldığı çalışmada durum çalışması deseninden faydalanılmıştır. Araştırmanın verileri sınıfta alınan kayıtlardan, sınav kağıtlarından, katılımcıların metinlere yönelik sordukları sorulardan ve anket aracılığıyla öğretmenlerin soru sormaya ilişkin görüşlerinden elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğrencilere yönelttikleri soruların düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin düşünme düzeylerine öğretmenler tarafından yöneltilen soruların etkisinin olduğu, öğrencilerin de öğretmenlerde olduğu gibi daha düşük sorular sormaya yöneldikleri görülmüştür.

Kocaarslan ve Yamaç (2018) sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde yapmış oldukları sınavlarda yer verdikleri metinlere yönelik anlama sorularının incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmaya katılan 35 dördüncü sınıf öğretmenin Türkçe dersine ait sınavları doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir. Veri analizinde soruları basit anlama, yeniden organize etme, çıkarımsal anlama, tahminde bulunma, değerlendirme ve kişisel tepki olarak sınıflandırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin metne yönelik anlamayı içeren sorularının çoğunluğunun taksonomiye göre basit anlama düzeyinde kaldığı, cevabı metin içinden kolaylıkla bulunabilen sorulara yer verilmesiyle birlikte zihinsel olarak öğrencilerin çok az zorlandığı hatırlamaya yönelik sorular olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okur ve metin etkileşimi son yıllarda önemsenen bir durum olmakla birlikte, okuduğunu anlama sürecinde okuyucuya yönlendirilen soruların iyi bir şekilde kurgulanması önemli görülmektedir. Metinle etkileşim kurmada, metne yönelik anlam çıkarılmasında ve bu anlamın yapılandırılmasında önemli görülen sorulara yönelik belirli kriterlerde sınıflandırmalara gidilmiştir. Literatürde düşünme süreçlerine karşılık gelen soru tiplerinin sınıflandırmaları bulunmaktadır. Tablo 1’de soruların sınıflandırılmasında temel oluşturan Bloom taksonomisiyle birlikte diğer taksonomilere ilişkin soru düzeylerine yer verilmiştir (akt. Akyol, 1997, s. 10-11; Baştuğ ve diğerleri, 2019, s. 234; Sezgin ve Özilhan, 2019, s.357-358).

Tablo 1

Soruların Sınıflandırılmasında Taksonomiler

Taksonomiler	Soruların Düzeyleri
Bloom (1956)	Bilgi, Kavrama, Uygulama, Analiz, Sentez, Değerlendirme
Barrett (1968)	Basit anlama, Yeniden organize etme, Çıkarımsal Anlama, Değerlendirme, Memnuniyet
Pearson ve Johnson (1978)	Cevabi metinde bulunan, cevabı metinde ima edilen, cevabı metinde olmayan
Hyman (1979)	Tanımsal, Pratik, Değerlendirici, Metafizik
Anderson ve Krathwohl (2001)	Hatırlama, Anlama, Uygulama, Çözümleme, Değerlendirme, Yaratma (Yenilenen Bloom Taksonomisi)

Ölçme ve değerlendirme sürecinin okuduğunu anlama boyutuyla ele alınmasını sağlayan taksonomiler öğrencilerin hangi düzeyde anladıklarını açıklayabilmektedir. Okuduğunu anlamamanın karmaşık ve zihinde gerçekleşen bir süreç olması sebebiyle, okuyucuya ait anlamaların kontrolünde sorulan soruların niteliği ve düzeyi önemli görülmektedir. Karmaşık olarak belirtilen bu süreçlerin tanımlanmasında ve okuduğunu anlamamanın değerlendirilmesinde kullanılacak soruların okuduğunu anlamaya ilişkin farklı öğelere yönelik olarak çeşitlendirilmesi mümkündür. Okuduğunu anlamada genel olarak ölçülmeye çalışılan öğeler; 5N1K sorularının cevapları, metinde yer alan kelimelerin anlamları, metin aracılığıyla verilmek istenen mesaj, yardımcı fikirler, metinde geçen sebep sonuç ilişkileri, çıkarımda bulunma gibi zihinsel faaliyetleri içermektedir. Farklı düzeyleri yansıtmakta olan taksonomiler arasında özellikle Bloom ve Barrett önemsenmekte

olup, bu taksonomiler okuyucuların anlama düzeylerine ilişkin bilgi almada kullanılmaktadır (Baştuğ ve diğerleri, 2019).

Okuduğunu anlama süreci öğretmen sorularına göre şekillenirken, okuduğunu anlamada sadece bilişsel boyutta değil aynı zamanda duyuşsal boyutta da destekleyici bir sınıflamaya sahip olan Barrett taksonomisi öğretmenlere rehber olabilecek bir taksonomidir. Barrett taksonomisinde amaçlanan, öğretmenlerin okuduğunu anlamaya ilişkin kalıplaşmış yanılgılarını yıkmaktır. Bu yanılgılardan ilki, anlamamanın öğretmenler tarafından tek bir beceri olduğudur. İkincisi, okuduğunu anlamada kontrolünün mümkün olmadığı birçok becerinin yer aldığıdır. Bu iki yanılgının ortadan kaldırılması ve okuduğunu anlamamanın kontrol edilebilir bir süreç olduğunu göstermek için hem bilişsel hem de duyuşsal anlamda okuduğunu anlamamanın taksonomisi olarak kabul edilen Barrett Taksonomisi ortaya çıkarılmıştır (Yıldırım, 2012).

Okuduğunu Anlamada Barrett Taksonomisi

Soruların öğrenme ortamındaki öneminden hareketle, en düşük seviyede anlamadan en yüksek seviyede anlamaya doğru sıralanan soruların öğrencilerin anlama düzeylerine ilişkin dönütler vermesi öğretmenler için önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretmenler tarafından anlamamanın her boyutuyla ele alınması için ders içeriğinin planlanması sürecinde taksonomilerden yararlanılabilir. Dolayısıyla öğretim süreciyle bütünleştirilen bu taksonomilere dayalı olarak öğretmenler, öğrenciler kendi anlama süreçlerinin sorumluluğunu üstlenirken kendi anlama süreçlerinin hangi düzeyde gerçekleştiğini izleme fırsatını yakalamaktadırlar (Yıldırım, 2012).

Bloom taksonomisiyle Barrett taksonomisi karşılaştırıldığında Barrett'in geliştirdiği taksonominin okuduğunu anlamaya yönelik olarak özelleştirildiği görülmektedir. Barrett taksonomisinin ilk basamağında yer alan basit anlama düzeyi Bloom taksonomisindeki bilgi ve kavrama düzeylerine karşılık gelmektedir. Barrett taksonomisinde yer alan çıkarımsal anlama düzeyi Bloom taksonomisinde uygulama ve analiz basamaklarıyla eşleşmektedir. Barrett taksonomisinde son aşama memnuniyettir. Okuyucunun anlama boyutunda değer yargılarını ve duygularını içermesinden dolayı Bloom taksonomisinde herhangi bir basamağa karşılık gelmemektedir (Fitria ve Syraif, 2014). Okuma sürecini bir anlam kazanma

süreci olarak ele alan, düşünme ile okumayı bütünleştiren Barrett taksonomisi okuduğunu anlamının ayrıntılı bir şekilde sınıflandırılmasını sağlamaktadır. Anlama sürecine ait farklı düzeyleri ele alması bakımından önemli görülmele birlikte düşünme süreçlerini de açıkça yansıtmaktadır.

Okuduğunu anlamada yaygın olarak kullanılan Barrett Taksonomisi beş düzeyden oluşmaktadır (Beck ve McKeown, 1981, s. 914). Bu düzeyler Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2

Barrett Taksonomisi

Düzeylerin Seviyesi	Düzeyler	Düzeyle İlişkin Bilgiler
1. düzey	Basit Anlama	Fark Etme/Hatırlama Detayları, Ana fikirleri, olayların sırasını, neden-sonuç ilişkilerini fark etme ve hatırlama
2. düzey	Yeniden Organize Etme	Sınıflandırma, Ana Hatlarını Belirleme, özetleme, sentezleme
3. düzey	Çıkarımsal Anlama	Metni destekleyici detaylara yönelik, ana fikre yönelik, olayların sırasına yönelik, karşılaştırmalara yönelik, neden-sonuç ilişkilerine yönelik çıkarımda bulunma, sonuçları tahmin etme
4. düzey	Değerlendirme	Hayal ve gerçeği, fikirleri ve uygunluğu değerlendirme
5. düzey	Memnuniyet	İçeriğe yönelik duygusal tepki, karakter veya olaylara yönelik tepkiler

(Kaynak: Baştuğ ve diğeri, 2019, s. 238-242)

Basitten karmaşığa doğru sıralanmış olan beş düzeyde okuduğunu anlama sürecini ele alan Barrett taksonomisi bilişsel ve duyuşsal alana karşılık gelen okuduğunu anlamayla ilgili öğeleri ayrıntılı olarak yansıtmaktadır. Her düzeyde oluşturulacak sorular basitten karmaşığa doğru kendi içinde de sıralanabilmektedir. Basit anlama düzeyinde genellikle fark etme ve hatırlama davranışları görülmektedir. Yeniden organize etme düzeyinde de basit anlama düzeyinde olduğu gibi, metin içerisinden doğrudan elde edilen bilgilere odaklanmaktadır. Derinlemesine anlama olarak tanımlanan çıkarımsal anlama düzeyinde okuyucu metinden elde ettiği fikirlerden yola çıkarak metnin ötesinde kendi deneyimleri ve düşünceleriyle tahminlerde bulunabilir. Değerlendirme, metinde sunulan fikirlerin

okuyucu tarafından ortaya konulan bir ölçütle kıyaslandığı, okuyucunun kişisel yargılarının bulunduğu düzeydir. Taksonominin son düzeyinde bulunan memnuniyet ise, okuyucunun duygularının ön plana çıktığı bir düzeydir.

Barrett taksonomisinde her düzeye yerleştirilen soru stillerinin yeterliliği birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Her bir düzeyin yeterliliğine bağlı olarak düzeylerin kendi içinde sıralanan soru stilleri güçlükleri bakımından bir sonraki düzeyden daha zor olacak şekilde de hazırlanabilmektedir. Örneğin bir basit anlama sorusu, çıkarımsal anlama sorusundan zor olacak şekilde dizayn edilebilmektedir. Bu yüzden ifade edilen beş düzeyin sıralaması hazırlanacak soruların güçlüğüne göre değişiklik gösterebilir (akt. Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013, s. 47).

Okuyucuların okuduğunu anlamalarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek ve var olan seviyelerini geliştirmek amacıyla Barrett taksonomisinden yararlanılmaktadır. Literatürde birbiriyle ilişkili görülen okuduğunu anlama ve üst düzey düşünme becerileri bireyin gelişiminde önemli iki beceridir. Barrett taksonomisinde bulunan okuduğunu anlama düzeyleri, üst düzey düşünmenin ve okuduğunu anlamının tam olarak gerçekleşmesinde önemli görülebilir. Öğretmenler metinlere yönelik sorular hazırlarken Barrett taksonomisinden yararlanabilir, öğrencilerini metnin ötesinde düşünmeye sevk ettirebilirler. Bu tarz soruların kullanımında ise açık uçlu soruların kullanımı daha uygun görülmektedir. Açık uçlu sorular öğrencileri okuduğunu anlama süreçlerinde çoktan seçmeli testler gibi sınırlandırmadan öğrencilerin zihninde düşüncelerini organize ederek yazmalarını sağlamaktadır.

Okuduğunu anlamının ölçülmesinde çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı sorular, açık uçlu sorular, boşluk doldurma, labirent tekniği, yeniden anlatma, doğru-yanlış soruları, rubrikler, kontrol listesi, cümle doğrulama ve eşleştirme gibi teknikler kullanılmaktadır. Okuduğunu anlamının değerlendirilmesinde açık uçlu sorularla değerlendirme tekniği sıkça başvurulan bir tekniktir. Okuyucudan özellikle eleştirel düşünme, analiz yapabilme, bir problem karşısında özgün çözüm önerilerine sahip olma ve üst düzey düşünebilme becerilerinin geliştirilmesi konusunda açık uçlu sorular oldukça faydalı görülmektedir (Baştuğ ve diğerleri, 2019).

Okuduğunu anlamının değerlendirilmesinde hazırlanan açık uçlu soruların niteliği metinden anlam kurmaya bağlı olarak değişmektedir. Metin içi, metin dışı ve

metinler arası olmak üzere üç şekilde anlam kurmadan bahsedilmektedir (Akyol, 2003). Metin içi anlam kurmada kullanılan açık uçlu sorular genellikle basit düzeyde anlamaya karşılık gelirken, bir metnin içerisinde kolaylıkla yanıtları bulunabilmektedir. Metin dışı anlam kurma da okuyucunun analiz, sentez ve değerlendirme gibi bilişsel süreçlerine dayanmaktadır. Merkezde yer alan metinden yola çıkılarak ve metin dışı bağlantılarla anlam kurularak var olan metin zenginleştirilmeye çalışılmaktadır (Özen ve Ertem, 2014). Metinler arası anlam kurma ise, okuyucunun önceki okuduğu metinle ilişkileri ve bağlantıları kestirebilmesine ilişkindir.

Akyol'a (2003) göre, metinlerden anlam kurulmaya çalışılırken öncelikle metin içi sonra metin dışı ve en sonunda metinler arası olacak şekilde basitten karmaşığa doğru anlam kurulması beklenilmektedir. İlkokul birinci kademedeki özellikle birinci sınıflarda okumaya odaklanan çocuklar için metin içi anlam kurmalarını beklemek normal karşılanabilir ancak ilerleyen sınıf düzeylerinde metinlerden kurulan anlamların metin dışı ve metinler arası anlam kurmaya doğru değişmesi beklenmektedir. Üst düzey düşünmeye doğru giden bu sürecin her aşamasında öğretmenlerin uygulayacakları etkinlikler, metinlere yönelik hazırlayacağı sorular önemli görülmektedir.

Köksal ve Ünal (2008) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada okuduğunu anlama üzerinde metinler arası okumanın etkisi incelenmiştir. Metinler arası okumanın anlamının hangi düzeyine karşılık geldiği de araştırmanın alt amacını oluşturmaktadır. Ön test ve son test kontrol gruplu desen şeklinde tasarlanan araştırmada 71 beşinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Türkçe ders kitabında yer alan bir tema boyunca sürdürülen araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, metinler arası okuma ile metinlerin işlenmesinin okuduğunu anlamının ve bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında anlamının üst düzeyde olduğu görülmüştür.

Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2013) ortaya koydukları araştırmada bilgilendirici ve hikâye edici metinlere yönelik dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sordukları soruların düzeyini belirlemeyi amaçlamışlardır. 123 sınıf öğretmeninden beşer adet soru yazmaları istenilmiştir. Yazılan sorular ise Barrett taksonomisine ve sorulara verilen cevaplara göre analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, sınıf öğretmenlerinin yazdıkları soruların genellikle

düşük düzeyde zihinsel becerileri ölçen sorular olduğu görülmüştür. Farklı düşünme becerilerine karşılık gelecek soruların öğrenme süreçlerinde yer almasının ve bu konuda öğretmenlerin yeterlilik seviyelerini artıracak çalışmaların yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Limanu (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada bağlamsal İngilizce ders kitabında yer alan soruların türlerine odaklanılarak Barrett taksonomisine göre analizi yapılmıştır. 11. sınıflara ait bu ders kitabında yer alan 323 soruyu okuduğunu anlama boyutunda ele alıp değerlendirmek için bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Analiz sonuçlarına göre ders kitabında sadece dört tane üst düzeyde soru bulunduğu görülmüştür. Araştırmada ders kitabında yer alan soruların çoğunun daha düşük seviyelerdeki sorular olduğu sonucu çıkarılmıştır. Basit anlama düzeyinde (hatırlama ve fark etme) %29 oranında, çıkarımsal düzeyde %54 oranında, değerlendirme düzeyinde ise %13 oranında soruların dağılımı incelenmiştir. Sonuç olarak, bu ders kitabının okuduğunu anlamada bir materyal olarak kullanılabilmesi ancak öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri boyutunda bir kazanım sağlayamayacağı görülmüştür. Bir kitapta yer alan okuduğunu anlamaya dayalı soruların daha düşük seviyede sorulardan başlamak suretiyle daha yüksek seviyelerdeki sorulara doğru dengeli bir şekilde yer verilmesi gerektiği düşüncesi ortaya konulmuştur.

Okuduğunu anlama sorularının üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde kullanılması, bunun okuyucuyu zora sokmayacak şekilde basit düzeyden karmaşık düzeye doğru sıralamasının olması gerektiği ve üst düzey soruların önemli olduğu literatürde yer alan araştırmalarda vurgulanmaktadır (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013; Köksal ve Ünal, 2008; Limanu, 2017). Okuma becerilerini bağlamına alan uluslararası sınavlarda da ülkemizin eğitim sistemi açısından içinde bulunduğu durum hazırlanan raporlarla değerlendirilmekte ve sunulmaktadır. Uluslararası sınavlardan özellikle PISA ve PIRLS gibi sınavlarla okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesine odaklanılmaktadır.

Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS), 2000 yılında başlamış olup Uluslararası Eğitim Merkezinden (ISC) tarafından beş yılda bir gerçekleştirilmektedir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alanındaki becerilerine odaklanan bir uluslararası sınavdır. Okuma becerilerine göre çıkarım yapma, metnin amacının belirlenmesi, anlamı bilinmeyen kelimenin anlamının tahmini, karakter

analizleri, ana fikrin bulunması, değerlendirme süreçlerine bu sınavda yer verilmiştir. 2001 PIRLS Ulusal Raporuna göre, Türkiye 2001 yılında bu sınava katılmış, 35 ülke arasından 28. olmuştur. Başarılı ülkelerin (Hong Kong, Rusya Singapur) dördüncü sınıf öğrencilerinden elde edilen verilerde evde aileleriyle okuma aktiviteleri yaptıkları, kelime oyunları oynadıkları, okumaya erken yaşlarda başladıkları göze çarpmaktadır (Demirel ve Yağmur, 2017).

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), üçer yıllık aralar halinde Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından yapılmaktadır. 15 yaş grubunun dahil edildiği bu sınavda öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerilerin matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerilerine yönelik olarak üç temel alanda ölçme ve değerlendirmesi yapılmaktadır. Yapılan bu sınavın asıl amacı ise, öğrencilerin okul öğrenmelerinin ve becerilerinin günlük yaşamda ne derece kullanabildiklerini görmektir. 2018 yılında gerçekleştirilen PISA sınavının sonuçları 3 Aralık 2019 tarihinde paylaşılmıştır. PISA 2018 Türkiye Ön Raporunda belirtilen sonuçlara göre üç temel alana göre 79 ülke arasından okuma becerileri alanında 40. sırada, matematik okuryazarlığı alanında 42. sırada ve fen okuryazarlığı alanında ise 39. sırada olduğu görülmüştür. 2015 yılında gerçekleşen PISA sonuçlarına göre üç alanda da yükselişler olduğu göze çarpmaktadır.

Okuma ve okuduğunu anlama becerisine ağırlıklı olarak yer veren uluslararası sınavlarda da görüldüğü gibi, her ne kadar 2018 PISA sonuçlarına göre ülkemiz bir önceki sınava kıyasla ilerleme kaydetmiş olsa da yeterli değildir. Tüm alanların temelini oluşturan okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması, üst düzey düşünme becerilerinin okuduğunu anlama süreçlerindeki yansımaları konusunda öğretmenlerin farkındalık düzeyinin artırılması gerekmektedir.

Özbay ve Özdemir (2012) ileri okur ile üst biliş becerilerini kullanan okur kavramlarına odaklanmıştır. Bu okurların bir metni okuyup anlama süreçlerine hâkim olmalarının yanında metni değerlendirebilen, metnin örtük anlamlarını sorgulayan ve açığa çıkaran, stratejik düşünen, analiz ve sentez becerilerini kullanabilen okurlar olduğu ifade edilebilir. Günümüzde de bu tip insanların toplumun kalkınmasında ön ayak olacağı düşünüldüğünde okuma ve anlama becerilerinin yaşamsal beceriler olarak görülmesi, bir toplumu ayakta tutacak etkenler olarak ifade edilmesi mümkündür.

Bir yetişkin olarak fikir üreten, sorgulayan, eleştirel ve yaratıcı düşünen, analiz ve sentez yapabilen, bir soruna çözüm üreten, çözüm yolunu kendi seçen, mantıksal düşünen, çıkarımlarda bulunan, doğru kararlar verebilen, düşünme becerileri gelişmiş ve üst düzey düşünebilen bireylerin okuduklarını anlama düzeylerinin diğer bireylere göre daha yüksek olması beklenmektedir. Böylelikle okuma eylemine ilk adımın atıldığı ilkökul süreci, çocukların düşünme becerilerinin ve okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde önemli bir dönemdir. Bu durumun zekâ oyunlarının düşünme becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahip olmasının yanında, dolaylı olarak okuduğunu anlama becerisinin daha üst seviyelerde gerçekleşmesinde de etkili olabileceği düşüncesini ortaya çıkarabileceği söylenebilir. Bu araştırma okuduğunu anlama becerisi açısından ilk ve önemli bir süreç olarak görülen ilkökulda gerçekleşmesinden dolayı önemlidir. Zekâ oyunlarının düşünme becerilerindeki etkisinin yanında aynı zamanda okuduğunu anlama boyutunda etkili olabilecek bir faktör olarak görülebileceğinden dolayı alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama aracı, deneme uygulaması verilerinin analizi, verilerin analize hazırlanma süreci ve verilerin analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Deseni

Deneysel desenlerde amaç, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini test etmektir. Bu ilişki test edilirken araştırma sonuçlarının geçerliliğinin artırılması ve kesin sonuçlara ulaşılmasında istenmeyen/dışsal tüm değişkenlerin kontrol altına alınması önemlidir. Araştırmanın dışsal değişkenlerinin tamamının kontrol altına alınamadığı durumlarda ise yarı deneysel desenlere başvurulmaktadır (Ekiz, 2017).

Deneysel bir çalışma olarak tasarlanan bu araştırmada nitel ve nicel veri toplama kaynakları birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel boyutunda yarı deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, katılımcıların gruplara rastgele atanmadığı durumlarda kullanılması uygun görülen bir desendir. Rastgele atamanın eğitim kurumlarında yapılmasının zor olması ve öğretim süreci açısından olumsuz etkileri ortaya çıkarabilme ihtimalinden dolayı yarı deneysel desen tercih edilmiştir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2003). Yarı deneysel desende, araştırmanın gerçekleştirildiği ortamda yapay grupların oluşturulamaması sebebiyle rastgele atamanın yapılamamasından dolayı mevcut grupların var olduğu şekliyle sürece dahil edilmesi söz konusudur (Creswell, 2012, s. 309). Bu nedenle araştırmanın gerçekleştiği yerin bir okul olmasından dolayı öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına atanmalarında herhangi bir seçme işlemi yapılamamış, gruplar kurumlarda var olan şekliyle alınmıştır.

Yarı deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu desen, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2003). Araştırmanın deseninde ön testten sonra zekâ oyunlarının deney grubunda uygulanmasının ardından oyunların okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılması amacıyla aynı test son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın deseni Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Yarı Deneysel Desenin Simgesel Görünümü

Gruplar	Deney Öncesi	İşlem	Deney Sonrası
Deney Grubu	Ön Test (OABT)	10 hafta boyunca zekâ oyunları uygulaması	Son Test (OABT)
Kontrol Grubu	Ön Test (OABT)	Var olan uygulama	Son Test (OABT)

Not: OABT: Okuduğunu Anlama Becerisi Testi

Bağımsız Değişken: Zekâ Oyunları

Bağımlı Değişken: Okuduğunu Anlama Becerisi

Araştırma modelinde ön testin bulunması deney öncesinde gruplara yönelik denkliğin sağlanmasında kullanılabilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2003). Bu doğrultuda grupların denkliğinin sağlanmasında istenmedik değişkenler olarak kabul edilen kontrol edilemeyen bağımsız değişkenlere (öğrenci yaşantıları, Türkçe dersi karne notları, öğrencilerin tatilde okudukları ortalama kitap sayıları, öğretmenin deneyimi, sınıf mevcudu, sınıf büyüklüğü vb.) ve grupların okuduğunu anlama becerisini ölçen ön test puan ortalamalarının anlamlı fark göstermemesine dikkat edilmiştir. Dikkate alınan bu durumların yanı sıra araştırmanın gerçekleştiği okulda bulunan üçüncü sınıf öğrencilerinin zekâ oyunlarını daha önce deneyimleyip deneyimlememe durumları, öğretmenlerin zekâ oyunlarını bilip bilmemeleri ve gruplara ilişkin öğrencilerin okuma düzeylerine yönelik bilgiler deney ve kontrol gruplarının sınıf öğretmenleri ile görüşülerek elde edilmiştir. Tüm bunlar dikkate alınarak başlangıç durumları denk gruplar tercih edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Nicel boyut için çalışma grubu. Çalışma grubunun belirlenmesinde öncelikle olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle Ankara ili Etimesgut ilçesine bağlı Yapracık semtinde bir devlet ilkokulu tercih edilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi kolay ulaşılabilirlik olarak nitelendirilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2003). Bu okulun tercih edilmesinin nedeni, okulda zekâ oyunlarının ve zekâ oyunları atölyesinin bulunmasıdır. Ayrıca okulun bulunduğu semtin kırsal bir bölgede olması, veli profilinin gelir seviyesinin çoğunlukla düşük ve birbirine yakın olması ile öğrenci profilinin birbirine yakın olması bu araştırma için önemli görülmektedir. Bu nedenle araştırma için merkezde bulunan bir ilkokul tercih

edilmemiştir. Ayrıca çalışma grubunun belirlenmesinde olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi içinde yer alan ölçüt örnekleme tekniğinden de yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmacının önceki bilgilere dayalı olarak araştırmacının ihtiyacı olan bilgileri sağlayacağına inanılan örneklemin seçilmesidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2003). Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt olarak alınan unsurlar: üçüncü sınıf öğrencilerinin herhangi bir zekâ oyunu ile oynamamış olmaları, sınıf öğretmenlerinin de zekâ oyunlarına ilişkin bilgiye sahip olmamaları, seçilecek gruplar içerisinde çok kitap okuyan veya okuma düzeyi çok düşük uç noktalarda kabul edilebilecek öğrencilerin olmaması, akademik düzeyleri bakımından gruplarda bulunan öğrencilerin birbirine yakın olması, yaz tatilinde her iki grubun sınıf öğretmeninin öğrencilerine eşit sayıda (10) kitap okuma talimatında bulunmaları önemsenmiştir. Bu araştırma için bir sınırlılık olarak görülebilecek grupların sınıf öğretmenlerinin farklı olması durumu göz ardı edilmeyerek sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde hizmet yıllarının birbirine yakın olması ile Türkçe dersine yönelik uygulamalarının benzer olmasına dikkat edilmiştir. Şubelerde bulunan öğrenciler ve sınıf öğretmenleri belirtilen ölçütler açısından araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve grupların her açıdan denkliği önemsenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda üçüncü sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde çalışmanın amacından ve çalışma kapsamında gerçekleştirilecek olan uygulamadan bahsedilmiş ve gönüllük esası dikkate alınmıştır. Çalışmanın katılımcı ölçütlerini sağlayan şubeler ve sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelere dayanarak 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminin üçüncü sınıfında öğrenim görmekte olan 35'i deney (21 kız, 14 erkek), 36'sı kontrol (18 kız, 18 erkek) grubu olmak üzere toplam 71 öğrenci ile çalışmaya karar verilmiştir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin çalışma boyunca zekâ oyunları ile hem okulda hem de evlerinde etkileşimde bulunmamalarını sağlamak amacıyla kontrol grubu öğrencilerinin velileri gönüllü katılım formuyla bilgilendirilmiştir. Kontrol grubunun sınıf öğretmeni ise öğrencilerinin çalışma boyunca zekâ oyunları ile etkileşimde olmamalarını sağlamıştır.

Grupların okuduğunu anlama becerisini ölçen ön test puan ortalamalarının birbirine denk olup olmadığını belirlemek için "bağımsız gruplar için t-testi" yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre grup denkliğinden emin olunduktan sonra

rastgele şubelerden biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Tablo 4'te analiz sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	35	12,37	4,36			
Kontrol Grubu	36	13,67	4,71	69	1,20	0,23

Tablo 4 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi testinden aldıkları ön test puan ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(69)}= 1,20$, $p>0,05$). Buna göre deney ve kontrol gruplarının puan ortalamalarının birbirine denk oldukları söylenebilir.

Nitel boyut için çalışma grubu. Araştırmanın nitel boyutu için çalışma grubu, deney grubunda bulunan öğrencilerden 10 öğrencinin uygulama sonrası görüşlerine başvurmak amacıyla oluşturulmuştur. Katılımcılar, çalışma grubunu yansıtacak şekilde seçilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların seçiminde şu ölçütlere dikkat edilmiştir: Deney grubu öğrencilerinin, okuduğunu anlama becerisi testinin son test uygulamasından aldıkları puan ile zekâ oyunları uygulaması süresince aktif katılım sağlamış olmaları, uygulama süreci boyunca oyunlara karşı daha istekli olma durumları ile okuduğunu anlama becerisini ölçen ön test sonuçları ile son test sonuçları dikkate alınarak özellikle puanlarında artış görülen öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya başlanmadan önce deney grubu öğrencilerine dağıtılan gönüllü katılım formunda ve velilerine dağıtılan veli onay formunda zekâ oyunları uygulamasının sonunda uygun görülen öğrencilerle görüşmenin gerçekleştirileceği bilgisi verilmiş olup, görüşmenin amacından bahsedilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1. Araştırmanın uygulamasına yönelik gerekli izinler alınmıştır. (Ek-Ç ve Ek-D)
2. 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz dönemi başladığında 10 Eylül 2019 tarihinde veli onam formları ile öğrenci gönüllü katılım formları toplanarak gönüllülük esasında veri toplama sürecine başlanılmıştır.
3. 12 Eylül 2019 tarihinde deney grubuyla zekâ oyunları uygulama süreci başlamadan okuduğunu anlama becerisini ölçen ön test uygulaması deney ve kontrol gruplarına aynı anda uygulanmıştır.
4. Okuduğunu anlama becerisi ön testinin uygulamasında deneme uygulamasından elde edilen deneyimler ile uzman görüşleri doğrultusunda süre iki ders saati olarak belirlenmiştir. Teneffüste kişisel ihtiyaçların karşılanmasına izin verilmiştir.
5. Deney grubu ile 10 hafta boyunca haftada ikişer saat olacak şekilde araştırmacı tarafından seçilmiş olan zekâ oyunları oynanmıştır. Kontrol grubunda ise öğrenciler var olan öğretim sürecine devam ederek zekâ oyunları ile dönem sonuna kadar herhangi bir etkileşimde bulunmamışlardır.
6. 6 Aralık 2019 tarihinde zekâ oyunlarına yönelik uygulamanın sonunda deney ve kontrol gruplarına aynı anda okuduğunu anlama becerisi testi son test olarak uygulanmıştır.
7. Okuduğunu anlama becerisi testinde bulunan açık uçlu sorulara öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, araştırmacı tarafından hazırlanan dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir.
8. Araştırmanın veri toplama ve uygulama süreci toplamda 12 hafta sürmüştür. İlk hafta ön testlerin uygulanması, 10 hafta deney grubu ile zekâ oyunlarının oynanması ve son hafta da son testlerin uygulanması ile deney grubu öğrencileriyle görüşülmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinin sonunda deney grubunda bulunan 10 öğrencinin görüşleri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla ses kayıt cihazına kaydedilerek alınmıştır.

Tez çalışmasının deneme uygulaması 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulaması esnasında araştırmacı tarafından deneyimlenen durumlar asıl uygulama gerçekleştirilirken araştırmaya yönelik önlemlerin alınması yönünde fayda sağlamıştır. Karne haftasına son üç hafta kala öğrencilerin devamsızlıkları göze çarpmış, deney grubu öğretmenleriyle, öğrencilerin devamsızlıkları sebebiyle asıl uygulamada son testin karne haftasına en az üç hafta kala uygulanması gerektiği kararına varılmıştır ancak araştırmadan elde edilen veriler üzerinde istenmedik değişkenlerin etkisinin (zaman, olgunlaşma vs.) en aza indirilmesi hususunda tez çalışması bir dönem boyunca değil sadece 12 hafta boyunca sürmüştür. Deneme uygulaması ile okuduğunu anlama becerisi testinin açık uçlu maddelerinin öğrenciler tarafından anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Deneme testine verilen süre uzman görüşleri doğrultusunda iki ders saatidir. Bu sürenin yeterli gelip gelmediği de denetlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanan okuduğunu anlama becerisi testinin üçüncü sınıf öğrencileri tarafından en fazla iki ders saatinde bitirildiği görülmüştür.

Literatürde zekâ oyunlarının etki ettiği odak beceriler ile çeşitli temalar altında gruplandırıldığı görülmektedir. Bu araştırma kapsamında hazırlanan okuduğunu anlama becerisi testinin yüksek düzeyde düşünme becerilerine yönelik hazırlanmış olması sebebiyle uygulama sürecinde oynanacak zekâ oyunlarının da bu becerileri destekleyici odak becerileri barındırmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacı tarafından seçilen zekâ oyunları basitten zora doğru giden bir sıralama ile haftalık olarak planlanarak oynatılmıştır. Araştırmada kullanılmak üzere belirlenen zekâ oyunları dikkat-konsantrasyon, akıl yürütme, mantıksal çıkarımda bulunma, stratejik düşünme gibi becerilere karşılık gelmekte olup Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Araştırmada Kullanılan Zekâ Oyunları, Açıklamaları ve Odak Becerileri

Zekâ Oyunu	Açıklama	Odak Beceriler
Pratik Bardaklar	Beş farklı renkte 35 adet bardak, 70 adet oyun kartı ve bir zil ile oynanır. Oyun kartlarından biri seçilerek renk ve dizilişe dikkat edilerek bardaklarla oluşturulmaya çalışılır. Her oyuncuda beş farklı renkte bardak bulunur. (İki-yedi oyuncu ile oynanır)	<ul style="list-style-type: none"> • Dikkat-Konsantrasyon • Sıralı düşünme • Görsel-Uzamsal Algı

Whatzizz	Bir adet ayna, 60 adet oyun kartı ve beş adet çizim için boş kart ile oynanır. Aynadaki yansımadan kart üzerindeki nesnenin ne olduğu tahmin edilmeye çalışılır. (İki-dört oyuncu ile oynanır.)	<ul style="list-style-type: none">• Dikkat-Konsantrasyon• Hayal gücü
Dedektif	64 kart, dokuz parça oyun tablası ve zil ile oynanır. Oyun tablalarında bulunan şekiller oyun kartlarında da bulunmaktadır. Karttaki şekli oyun tablasında ilk bulan ve zile basan oyuncu karta sahip olur. (İki-dört oyuncu ile oynanır.)	<ul style="list-style-type: none">• Dikkat-Konsantrasyon• Odaklanma• Hafıza Teknikleri
Q-bitz	80 adet q-bitz kartı, dört ahşap tabla ve 16 küp ile oynanır. Kartta bulunan şekil oyun tablasına küpler ile oluşturulmaya çalışılır. (Grupça veya bireysel oynanabilir.)	<ul style="list-style-type: none">• Odaklanma• Zihinsel-görsel Dikkat
Hedef 5	56 delikli oyun platformu ile iki renkli oyun pulları ile oynanır. Oyun iki kişiliktir. Sırası gelen oyuncu pulunu delikli platformdaki boşluğa bırakır. Yatay, dikey ve çapraz olmak kaydı ile ilk beşliyi oluşturan kazanır.	<ul style="list-style-type: none">• Düşünme Becerileri• Üretkenlik• Odaklanma
Six	21 tane kırmızı ve 21 tane siyah altıgen ahşap taş ile oynanır. Oyun iki kişiliktir. İlk olarak bir siyah bir de kırmızı taş zemine konulur. Oyuna ilk siyah taşla sahip olan başlar. Oyunun başında kendi renk taşına değecek şekilde taş yerleştirmek yasaktır. Oyunun devamında bu kural geçersizdir. Altı parçadan oluşan bir düz çizgiyi, bir halkayı veya bir üçgeni kendi rengiyle ilk oluşturan oyunu kazanır.	<ul style="list-style-type: none">• Görsel Algı• Stratejik Düşünme
3 Taş	Bir adet oyun alanı, üç adet siyah ve üç adet beyaz taş ile oynanır. Oyun iki kişiliktir. Oyun tahtasına sırasıyla taşların yerleştirilmesi şeklinde oynanır. Her iki oyuncunun elindeki üç taş bitene kadar oyun devam eder. Oyunculardan biri oyun alanı üzerinde taşlarını yatay veya dikey olarak üçlerse rakibinin bir taşını alır. Aynı çizgi üzerinde ilk üçlüyü yapan oyunu kazanmaktadır.	<ul style="list-style-type: none">• Hafıza• Konsantrasyon• Strateji• Düşünme Becerileri

9 Taş	Bir adet oyun alanı, dokuz adet siyah taş ve dokuz adet beyaz taş ile oynanır. Oyun iki kişiliktir. Oyun tahtasına taşları sıra sıra konularak oynanır. Oyuncuların ellerindeki dokuz taşlar bitene kadar oyun devam eder. Yatay veya dikey üçleme yapan rakibin bir taşını alır. Rakibin üçlediği taşları bozulmaz. Diğer taşlarından alınabilir. Hamle yapamaz duruma gelen oyuncu oyunu kaybeder.	<ul style="list-style-type: none"> • Strateji-Mantık Yürütme • Dikkat-Konsantrasyon • Düşünme becerileri
Skippity	10x10 birimlik renkli oyun alanı ve bu oyun alanını dolduracak sayıda renkli taşlar ile oynanır. Oyuna başlamadan tüm taşlar oyun alanına dizilmektedir. Oyun alanında sadece orta nokta boş kalmaktadır. Oyun bu boşluktan faydalanacak şekilde başlamaktadır. Oyun, herhangi bir taş seçilerek bir veya birkaç taşın üzerinden atlanarak ve atlanılan her taşın toplanarak oynanır. Oyunun amacı çok taş toplamak değil aynı oranda farklı renkteki taşları toplayabilmektir. (İki-dört oyuncu ile oynanır)	<ul style="list-style-type: none"> • Görsel Algı • Dikkat • Strateji • Akıl Yürütme
Reversi	Bir oyunu alanı ile 64 çift taraflı (siyah-beyaz)taş ile oynanır. Oyun iki kişiliktir. Oyuna ilk olarak oyun alanının orta noktasına iki siyah iki beyaz taş çaprazlama yerleştirilerek başlanır. Oyunculardan biri çift taraflı taşların siyah tarafına diğeri beyaz tarafına sahiptir. Sırayla taşlarını oyun alanına yerleştirmeye çalışan oyuncuların amacı kendi taşlarının arasına rakibin taşlarını alarak kendi rengine dönüştürmektir. Oyunun sonunda oyun alanında en çok hangi renk baskınsa o oyuncu kazanır.	<ul style="list-style-type: none"> • Strateji • Görsel Algı • Düşünme Becerileri • Dikkat-Konsantrasyon • Akıl Yürütme
Kulami	17 farklı oyun tablası, siyah ve kırmızı misketler ile oynanır. Oyun iki kişiliktir. Oyun tablaları birbirine bitişik bir şekilde zemine konulur. Oyuncular sırasıyla seçtikleri renkteki misketlerini birbirine yapışık oyun tablalarına yerleştirirler. Misketler yerleştirilirken rakibin oynamış olduğu misketin yatay veya dikey yönlerine yerleştirilir. Rakibin misket yerleştirdiği oyun tablasına ilk aşamada misket yerleştirilmez. Oyuncu misketini yerleştirdiği oyun tablasına bir sonraki elde misket yerleştiremez ancak ikinci elden itibaren yerleştirebilir. Tüm misketler	<ul style="list-style-type: none"> • Farklı Düşünme • Mantıksal Düşünme • Görsel Hafıza • Stratejik Düşünme • Akıl Yürütme

yerleştirildiğinde oyun tablalarında yer kalmadığında oyun biter. Oyunun kazananı tablalardaki siyah-kırmızı misket fazlalığına göre belli olmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında veri toplama araçlarının nasıl oluşturulduğuna, deneme uygulamasına, geçerlik ve güvenirlik bilgilerine yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında uygulamadan önce ve sonra okuduğunu anlama becerisi testi ile elde edilen test puanları araştırmanın nicel verilerini oluşturmaktadır. Bu kapsamda öncelikle literatürde bulunan okuduğunu anlama becerisi testlerinde yer alan soru örnekleri ve metin türleri incelenmiştir (Dijk ve Kintsch, 1983; Duke ve Pearson, 2002; zaslan, 2006; Palavuzlar, 2009; Deniz, 2013; Rahman, 2013; Baş ve Kardaş, 2014; Ateş, Güray, Dğmeci ve Gürsoy, 2016). Böylece literatür taramasından sonra metin türlerine karar verilmiş ve bir metin havuzu oluşturulmuştur. Biri ykleyici diğer bilgiendirici olmak üzere iki metin seçilerek uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların  Türkçe eğitimi alanında ikisi sınıf ğretmenliği alanında olmak üzere beş uzmanın okuduğunu anlama becerisi testinde yer alacak iki metne ilişkin görüşleri alınmiştir. Uzman görüşlerinin alındığı formda yer alan maddeler De Beaugrande ve Dressler (1981) tarafından ortaya konulan metinsellik ölçütlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Bu doğrultuda uzman görüş formunda yer alan ölçütler: cümleler arasında anlam bütünlüğü, okuyucu kitlesinin ilgisini çekmesi, açık ve anlaşılır bir dille yazılmış olması, konu-tema arasında tutarlı bir ilişkinin olması, metinde geçen kelime ve cümlelerin birbirlerine bağlanma durumu, yazım-implâ özellikleri bakımından hataların olup olmama durumu, metinlerin üst düzey düşünme becerilerini etkinleştirecek nitelikte olup olmama durumu ve son olarak metinlerin okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde kullanıp kullanılmayacağı ile ilgilidir. Uzmanlar arası uyurum düzeylerini inceleyen Lawshe tekniği ile kapsam geçerlik oranları (KGO) ve kapsam geçerlik indeksleri (KGİ) hesaplanmiştir. Uzmanların yarısının maddeye ilişkin “Uygun” yanıtını vermeleri durumunda $KGO=0$, yarısından fazlasının maddeye ilişkin “Uygun” veya “Uygun ancak geliştirilsin” şeklinde yanıt vermeleri durumunda $KGO>0$, uzmanların yarısından fazlasının “Uygun Değil” yanıtını vermeleri durumunda ise $KGO<0$ olacaktır. Lawshe (1975) tarafından

geliştirilen tekniğe göre kapsam geçerlik oranları/indeksi ölçütleri dikkate alındığında sonuçlar Tablo 6'daki gibidir.

Tablo 6

Seçilen İki Metne Yönelik KGO ve KGİ Değerleri

Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu Metni	Yanıtlar	Yavru Deniz Kuşları Metni	Yanıtlar
<i>Yazı Stili-Punto</i>	1	<i>Yazı Stili-Punto</i>	1
<i>Yazım- İmlâ</i>	1	<i>Yazım- İmla</i>	1
<i>Anlam Bütünlüğü</i>	1	<i>Anlam Bütünlüğü</i>	1
<i>Açık ve Anlaşılır</i>	1	<i>Açık ve Anlaşılır</i>	1
<i>Öğrenci İlgisi</i>	1	<i>Öğrenci İlgisi</i>	1
<i>Konu-tema İlişkisi</i>	1	<i>Konu-tema İlişkisi</i>	1
<i>Üst Düzey Düşünme</i>	1	<i>Üst Düzey Düşünme</i>	1
<i>Okuduğunu Anlama Bec.</i>	1	<i>Okuduğunu Anlama Bec.</i>	1
Kapsam Geçerlik Oranı	1	Kapsam Geçerlik Oranı	1
Kapsam Geçerlik Ölçütü	0,99	Kapsam Geçerlik Ölçütü	0,99
Kapsam Geçerlik İndeksi	1	Kapsam Geçerlik İndeksi	1

Not: Uzman Sayısı: 5

Uygun:1, Uygun ancak geliştirilsin: 1, Uygun Değil: 0

Tablo 6'da görüldüğü gibi üç Türkçe bölümünden iki sınıf öğretmenliği bölümünden beş öğretim üyesinin öyküleyici ve bilgilendirici metne yönelik görüşleri doğrultusunda kapsam geçerlik ölçütü 0,99 referans alınmıştır (Veneziano ve Hooper, 1997, akt. Yurdugül, 2005). KGO>0 olduğundan belirlenen kriterler doğrultusunda uzmanların çoğunun testte yer alacak olan iki metin için görüşlerinin "Uygun" olduğu görülmektedir. KGİ>0,99 bulunması sebebiyle okuduğunu anlama becerisi testini oluşturacak olan metinlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve kapsam geçerlik indeksinin yüksek olduğu söylenebilir. Böylelikle okuduğunu anlama becerisi testi için ilk aşama olan metinlerin seçimi gerçekleştirilmiştir.

Seçilen iki metne yönelik okuduğunu anlama becerisini yansıtan Barrett taksonomisinden yararlanılarak basit anlama, derinlemesine/çıkarımsal anlama, yeniden organize etme, değerlendirme ve memnuniyet aşamalarını kapsayacak şekilde okuduğunu anlama becerisini ölçecek nitelikte açık uçlu sorulardan oluşan testin taslak soruları hazırlanmıştır. Test içerisinde metinlere yönelik açık uçlu

sorular oluşturulurken Barrett taksonomisinden yararlanılmasının nedeni ise soru türleri ile anlama düzeyinin Barrett taksonomisinde en üst düzeyde gerçekleşmesine ve düşünme becerilerinin en üst seviyede etkinleştirilmesine imkân tanınmasıdır (Yıldırım, 2012, s. 46). Bu amaçla okuduğunu anlama becerisi testinde yer alan her iki metne yönelik Barrett taksonomisini karşılayan sorulara yer verilmiştir. Testi oluşturan iki metnin son sorularını uzman görüşleri doğrultusunda eklenmiş olan metin dışı sorular oluşturmaktadır. Testin soru dağılımları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Okuduğunu Anlama Becerisi Testinin Soru Dağılımı

Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu Metni (1. Metin)	Madde Numarası	Yavru Deniz Kuşları Metni (2. Metin)	Madde Numarası
<i>Basit Anlama</i>	1, 2.	<i>Basit Anlama</i>	10.
<i>Çıkarımsal Anlama</i>	3,4,5.	<i>Çıkarımsal Anlama</i>	11,13.
<i>Değerlendirme</i>	6.	<i>Değerlendirme</i>	14.
<i>Yeniden Organize Etme</i>	7.	<i>Yeniden Organize Etme</i>	12..
<i>Memnuniyet</i>	8.	<i>Memnuniyet</i>	15.
<i>Metin Dışı</i>	9.	<i>Metin Dışı</i>	16.
Toplam Soru Sayısı	9	Toplam Soru Sayısı	7

Not: Testte toplam 16 soru bulunmaktadır.

Okuduğunu anlama becerisi testinin açık uçlu sorularının yeterliliğine ilişkin dokuz alan uzmanının (konu alanı ve ölçme-değerlendirme uzmanları) ve üç sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşlerinin alındığı okuduğunu anlama becerisi testinde soruların dağılımı “*Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu*” metni sekiz açık uçlu sorudan “*Yavru Deniz Kuşları*” metni ise altı açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Alınan uzman görüşleri doğrultusunda her iki metne de birer metinler arası anlam kurmaya yönelik soru eklenmiştir. Testin son halinde ise toplam 16 açık uçlu soru bulunmaktadır. Okuduğunu anlama becerisi testine ilişkin kapsam geçerlik oranları, indeksleri hesaplanmış olup Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Okuduğunu Anlama Becerisi Testinin KGO, KGİ ve KGÖ Değerleri

Okuduğunu Anlama Becerisi Testi	Testi “Uygun” Gören Uzman Sayısı	Lawshe Tekniğine Göre Kapsam Geçerlik Oranları (KGO)
Süre	10	0,66
Soru Sayısı	11	0,83
Soruların Düzeyi	11	0,83
Basitten Karmaşığa İlkesi	11	0,83
Üst Düzey Düşünme Becerilerine Yönelik	11	0,83
Okuduğunu Anlama Becerisini Ölçmede Uygunluk	11	0,83
Kapsam Geçerlik Ölçütü		0,66
Kapsam Geçerlik İndeksi		0,80

Not: Toplam uzman sayısı: 12

Veneziano ve Hooper’e (1997) göre toplam 12 uzmandan alınan görüşler doğrultusunda KGO için minimum değer 0,66 olmalıdır (akt. Yurdugül, 2005, s. 2). Tablo 9’da verilen değerler arasında 0,66’nın altında kalan bir ölçüt bulunmamaktadır. Kapsam geçerlik indeksi, 0,05 düzeyinde anlamlı olan ve okuduğunu anlama becerisi testinin geneline ilişkin KGO ortalamalarından elde edilmektedir. Okuduğunu anlama becerisi testinin $KGİ > KGO$ ($0,80 > 0,66$) olduğundan testin geneline ilişkin istatistiksel olarak anlamlılık söz konusudur. Böylelikle okuduğunu anlama becerisi testine son hali verilmiş olup ilgili test Ek-A’da yer almaktadır.

Açık uçlu sorulardan oluşan okuduğunu anlama becerisi testinin kararlı ve tutarlı sonuçlar vermesi o testin güvenilirliği ile ilgilidir. Okuduğunu anlama becerisi testinden elde edilen puanların güvenilirliğini sağlamak için “Dereceli Puanlama Anahtarı” oluşturulmuştur. Okuduğunu anlama becerisi testinde yer alan maddelerin her biri Barrett taksonomisindeki ölçütleri karşılayacak şekilde hazırlanmıştır. Dolayısıyla basit anlama, çıkarımsal anlama, yeniden organize etme, değerlendirme, memnuniyet aşamaları puanlama anahtarında da ölçüt olarak verilmiştir. Dereceli puanlama anahtarında her bir maddenin karşılık geldiği ölçüt düşünülerek 0-1-2 düzeyinde puanlara yönelik olası cevaplar oluşturulmuştur.

Puanlama anahtarında 2 puan, metnin tam olarak anlaşıldığını gösteren maddenin karşılık geldiği ölçütü tam olarak karşılayan cevapları içermektedir. 1 puan metnin düşük derecede anlaşıldığını gösteren ifadelerle birlikte, belirsiz ve eksik bırakılmış yanıtları içermektedir. 0 puan ise boş bırakılmış veya metinle bağlantı kurulamayan alakasız cevapları içermektedir. Puanlama anahtarına göre okuduğunu anlama becerisi testinden en yüksek 32 puan alınabilmektedir. Hazırlanan puanlama anahtarı için iki alan uzmanı ile bir ölçme-değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda araştırmada kullanılan okuduğunu anlama becerisi testinin dereceli puanlama anahtarı Ek- B'de yer almaktadır.

Ana uygulama sonrasında okuduğunu anlama becerisi testi aracılığıyla elde edilen veriler puanlama anahtarı ile iki farklı uzman tarafından puanlanmış olup puanlama anahtarının güvenilirliği açısından puanlayıcılar arası tutarlılığın hesaplanmasında "Kappa Katsayısı" dikkate alınmıştır. Puanlayıcılar arası tutarlılığın hesaplanmasında deney ve kontrol gruplarından rastgele seçilen 23 adet öğrenci yanıtları üzerinde çalışılmıştır. Elde edilen puanlayıcılar arası uyum Kappa analizi sonucuna göre 0,76 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre puanlayıcılar arası uyumun iyi düzeyde olduğu söylenilebilir (Fleiss, 1971).

Araştırmanın nicel verilerini destekleyen nitel verileri ise "yarı yapılandırılmış görüşme formu" ile deney grubunda bulunan öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken görüşme formunu yanıtlayacak olan üçüncü sınıf öğrencilerinin yaşları dikkate alınarak gelişimsel özellikleri önemsenmiştir. Görüşme formunun, araştırmanın amacı ile bütünlüğüne yönelik sınıf eğitimi anabilim dalında iki uzman ile ölçme değerlendirme alanında bir uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda ikinci ve üçüncü sorunun yeri değiştirilmiş ve bir sorunun ifade biçiminde değişiklik yapılmıştır. Araştırmanın deneme uygulaması esnasında yarı yapılandırılmış görüşme formunun da üçüncü sınıf öğrencileri açısından anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Gerekli düzenlemeler yapılarak ve sonda sorular eklenerek araştırmanın nitel verileri için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiş olup Ek-C' de bulunmaktadır.

Araştırmanın asıl uygulamasında öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler nitel verilerin güvenilirliği ve geçerliği için hem araştırmacı tarafından hem de bir uzman tarafından içerik analizine tabi tutulması

amacıyla birbirinden bağımsız olan kodlama anahtarlarına işlenmiştir. Uzman ile araştırmacının kodlama anahtarı birlikte değerlendirilerek görüş birliği sağlanmış ve kodlama anahtarına son şekli verilmiştir.

Görüşme verileri kodlandıktan sonra kodlama anahtarı ile görüşmenin gerçekleştirildiği 10 öğrenciden elde edilen yanıtların dökümleri başka bir uzmana verilmiştir. Uzman ve araştırmacı birbirinden bağımsız bir şekilde her bir soru için kodlama anahtarında uygun görülen temayı işaretlemiştir. Yapılan kodlamaların karşılaştırılması amacıyla güvenilirlik hesaplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için güvenilirliğin sağlanmasında Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen (Güvenirlik = Görüş Birliği/ [Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı] x 100) güvenilirlik formülü dikkate alınmıştır. Görüşme formuna cevap veren öğrencilerin cevaplarının kısa ve net olması sebebiyle iki kodlayıcı da her bir öğrencinin ayrı ayrı her sorusu için aynı kodlara ulaşmış olup kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %100 bulunmuştur. Güvenirlik sonucu %70 üzerinde bulunduğu için kodlayıcılar arası güvenilirlik sağlanmıştır.

Öğrencilerin her biriyle gerçekleştirilen görüşme onların alışkın oldukları ve kendilerini rahat hissedebilecekleri yer olan okullarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, öğle arasında ve öğrenciler temel ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra boş olan kendi sınıflarında yapılmıştır. Çocukların araştırma hakkında görüş belirtme hakkına sahip olmaları nedeniyle görüşme formunun başında onların uygulama süreci ile ilgili fikirlerini, memnuniyet düzeylerini belirtmeleri istenmiştir. Böylelikle samimi bir ortamın oluşmasına özen gösterilmiştir.

Verilerin Toplanması

Kontrol grubunda Türkçe dersleri sınıf öğretmeni tarafından MEB-Türkçe ders kitabı doğrultusunda işlenmekte olup metinlere yönelik öğrencilere yöneltilen tüm etkinlikler kitapta bulunan etkinliklerdir. Sınıf öğretmenin, ders kitabında yer alan etkinlikleri soru-cevap yöntemiyle öğrencilere yöneltmesi ve öğrencilerin cevaplandırması ile cevaplarını yazmaları şeklinde ilerleyen bir Türkçe dersinde okuduğunu anlama süreci görülmektedir. Dönem boyunca ders kitabı odaklı bir ders işlenmiştir. Deney grubunda ise Türkçe dersleri kontrol grubunda olduğu gibi ders kitabına yönelik ve kitapta bulunan etkinliklerin cevaplandırılması şeklinde soru-

cevap yöntemiyle ilerlemektedir. Her iki grupta ders işleme yöntem ve tekniği aynı olmakla birlikte deney grubunda farklı olarak zekâ oyunları uygulaması yapılmıştır.

Zekâ oyunları uygulaması boyunca sınıf öğretmenlerinin de öğrencilerin yanında bulunması ve onları izlemesi öğrenciler açısından daha olumlu bir ortamın oluşmasını sağlamıştır. Her hafta zekâ oyunları uygulamasının olduğu günden bir gün önce sınıf öğretmeni tarafından hatırlatma yapılarak öğrencilerin uygulama süreci boyunca devamı kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Çocukların bu araştırma için önemli oldukları, görüş ve düşüncelerinin, hissettiklerinin değerli olduğu araştırmacı tarafından öğrencilere hatırlatılmıştır. Çocukların güvenliği ve sağlığı uygulama süreci boyunca önemsenmiş olup, araştırmacı uygulama gününde zekâ oyunları atölyesine giderek atölyenin havalandırılması ve temizliği ile zekâ oyunlarının eksik olmamasına özen göstermiştir. Öğrencilerin atölyede oturma düzeni ise onları en iyi tanıyan sınıf öğretmeniyle birlikte araştırmacı tarafından sağlanmıştır. Öğrencilerin atölyeye gelmesiyle hemen oyunlara başlanılmamıştır. Öncelikle araştırmacı tarafından oyun tanıtılmış, oyun adı ve kuralları ise öğrenciler atölyeye gelmeden tahtaya yazılmıştır. Örnek uygulama yapıldıktan ve kurallar iyi bir şekilde öğrenildikten sonra öğrenciler grup olarak oynamaya başlamışlardır. Bu süreçte araştırmacı her grubu gezerek ve kuralları onlara hatırlatarak oyunların iyi oynanmasına yönelik önlemler almıştır. Sınıf öğretmeninin de atölyede grupları gezmesi ve oyunları nasıl oynadıklarını incelemesi, öğrencilerin oyunlara yönelik motivasyonlarını arttırmıştır.

Araştırmanın iç geçerlik tehditleri, denek özellikleri, kayıp denek durumu, uygulama yeri, veri toplama süreci, ön test etkisi, zaman içinde gelişen istenmeyen durumlar, olgunlaşma ve deneklerin tutumu olarak bilinmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2003). Araştırmacı tarafından araştırmanın iç geçerliğini tehdit eden unsurlar göz önünde bulundurulmuş ve araştırma süreci o şekilde planlanmıştır. Araştırmacı tarafından araştırmanın iç geçerliğini tehdit eden unsurların nasıl azaltılmaya çalışıldığı ile ilgili bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Denek özellikleri olarak bilinen iç geçerliği tehdit eden unsurla başa çıkmak için öğrencilerin zekâ oyunlarını gruplara bölerek oynamalarından dolayı kendi sınıf arkadaşlarıyla oynaması önemsenmiştir. Ayrıca deney grubu sınıfı ile kontrol grubu sınıfının birbirine denk sınıflar olmasına dikkat edilmiştir. Grupların denkliliği açısından gerekli işlemler yapılmış ve sınıf öğretmenleriyle görüşülerek gerekli

bilgiler edinilmiştir. Her iki grubun sınıf öğretmenlerinin de Türkçe dersine yönelik uygulamaları, hizmet yılları gibi durumları da araştırmacı tarafından göz önünde bulundurulmuştur. Bu sebeple denek özellikleri bir tehdit unsuru olarak azaltılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın verilerini toplayan kişilerin farklı olması araştırma için iç geçerliği tehdit eden bir unsurdur (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2003). Bu araştırmada öğrencilere zekâ oyunlarının oynatılması, veri toplama aracı olan okuduğunu anlama becerisini ölçen ön test ve aynı testin son test uygulaması ile deney grubunda bulunan öğrencilerle görüşmek üzere hazırlanan görüşme formu araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır. İç geçerliği tehdit eden bu unsurlarda araştırmacı tarafından kısmen ortadan kaldırıldığı söylenebilir.

Araştırmada iç geçerlik için tehdit oluşturan diğer unsur ise veri toplayıcısının yanlılığıdır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 1993). Bu sebeple araştırmanın ön testleri ile son testlerinin uygulanmasından önce deney ve kontrol gruplarının sınıf öğretmenleri veri toplama prosedürleri ile ilgili bilgilendirilmiştir. Araştırmacı ön test ve son test uygulamasında her iki sınıfta da bulunmaya özen göstermiştir. Öğrencilerin test uygulamasında sordukları sorulara karşılık her öğrenciye eşit düzeyde yanıt vermiştir. Deney ve kontrol gruplarında araştırmacının ve sınıf öğretmenlerinin tutumunun benzer düzeyde olmasına dikkat edilmiştir. Bu tehditte araştırmacı tarafından kısmen ortadan kaldırılmıştır.

Araştırmalarda ön test etkisi de iç geçerliği tehdit eden bir unsurdur (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2003). Bu etkiyi ortadan kaldırmak amacıyla araştırmanın zekâ oyunlarının uygulama süresinin çok kısa tutulmayarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ön testini hatırlamalarına fırsat vermeyecek şekilde ve bu süre çok uzun tutulmayarak öğrencilerin olgunlaşmalarının araştırmayı etkileyen istenmedik değişken olma durumu göz ardı edilmeyecek şekilde toplamda 12 hafta ile sınırlı tutulmuştur. Olgunlaşma da araştırmalar için iç geçerliği tehdit eden bir unsurdur. Böylelikle araştırmanın iç geçerliğini tehdit eden unsurlar araştırmacı tarafından azaltılmaya, kısmen ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın dış geçerliği ise sonuçların genelleştirilmesi ile ilgili bir durumdur (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2003). Bu araştırmanın sonuçları, araştırmada geçerli olan koşullar ve ortam ile benzer koşulların sağlanması

durumunda daha büyük popülasyona genelleştirilmesi sağlanabilir. Bu sebeple araştırmanın koşullarını karşılayan benzer durumlarda araştırmanın sonuçları genelleştirilebilmektedir.

Okuduğunu Anlama Becerisi Testinin Deneme Uygulaması Verilerinin Analizi

Deneme uygulaması kapsamında analiz işlemlerinde araştırmacıların birbirinden farklı yaklaşımları bulunmaktadır. Nunnally (1978) madde sayısının 10 katı örnekleme ulaşımları gerektiğini savunurken, madde sayısının dört katı örnekleme ulaşımları gerektiğini savunan MacCallum vd (2001) ve madde sayısının en az beş katı örnekleme ulaşımlarının yeterli olduğunu düşünen araştırmacıların görüşleri literatürde mevcuttur (akt. Uğurlu ve Aylar, 2017, s. 6). Araştırmada madde sayısının yaklaşık 10 katı örnekleme ulaşımları ölçütü dikkate alınarak, 16 sorudan oluşan okuduğunu anlama becerisi testinin deneme uygulamasında 154 öğrenciye ulaşılmıştır.

Okuduğunu anlama becerisi ölçen ve açık uçlu toplam 16 maddeden oluşan testin deneme uygulamasında elde edilen puanların dağılımına ilişkin istatistikler Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Okuduğunu Anlama Becerisi Testinin Deneme Uygulamasına Ait İstatistikler

	OABT Deneme
N	154
Aritmetik Ortalama	20,57
Standart Sapma	5,35
Varyans	28,66
Çarpıklık	-0,59
Basıklık	-0,36
En Düşük Puan	6
En Yüksek Puan	32

Toplam 154 öğrenciden elde edilen araştırmanın deneme uygulaması verilerinin istatistik sonuçları Tablo 10'daki gibidir. Okuduğunu anlama becerisi

testinin deneme uygulamasında elde edilen veriler doğrultusunda testin güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayısına bakılmıştır. Cronbach Alpha katsayısı (α) 0,80 bulunmuştur. Bu değerin 0,70 ve üzerinde olması hazırlanan testin güvenilirliğine ilişkin bilgi vermektedir (Vaske ve Donnelly, 1999, s. 530).

Okuduğunu anlama becerisi testinin deneme uygulamasından sonra gerekli madde analizleri yapılmıştır. Testin deneme uygulaması sonucunda elde edilen madde güçlük indeksleri ve madde ayırt edicilik indekslerine ilişkin veriler Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Okuduğunu Anlama Becerisi Testi Deneme Uygulaması Madde İstatistikleri

Madde No	Güçlük İndeksi (pj)	Ayırt Edicilik İndeksi (rjx)
M1	0,80	0,32
M2	0,57	0,55
M3	0,16*	0,45
M4	0,39	0,28
M5	0,71	0,54
M6	0,56	0,51
M7	0,59	0,50
M8	0,38	0,27
M9	0,12*	0,28
M10	0,66	0,59
M11	0,22	0,46
M12	0,21	0,43
M13	0,49	0,52
M14	0,08*	0,26
M15	0,59	0,51
M16	0,56	0,58
16 Madde	0,44	0,26-0,59

Not: *Madde güçlük indeksi referans değer 0,20'den küçük olan maddeler

Tablo 10 incelendiğinde okuduğunu anlama becerisi testine yönelik madde istatistikleri sonucunda madde güçlük indekslerinin 0,08 ile 0,80 arasında; madde ayırt edicilik indekslerinin ise 0,26 ile 0,59 arasında değişim göstermekte olduğu görülmektedir. Madde analizi sonuçlarına göre üçüncü madde (0,16), dokuzuncu madde (0,12) ve 14. maddenin (0,08) güçlük indekslerinin referans değer olarak kabul edilen 0,20'den düşük olduğu görülmektedir. Özellikle teste yer alan dokuzuncu madde birinci metnin son maddesi olmakla birlikte metinlerarası anlam kurmayı hedeflemesi ve 14. maddenin basitten zora doğru sıralanan maddeler içerisindeki düzeyi düşünülduğünde zorlayıcı maddeler olduğu söylenilebilir. Bu soruların zor olması araştırmacının amacı ile bağlantılı bir durumdur. Ayırt edicilik indeksinin 0,20 ile 0,30 arasında kaldığı diğer iki maddenin de (4. ve 8.) ifadelerinde düzeltmeler yapılarak daha açık ve anlaşılır duruma getirildikten sonra teste alınmıştır (Büyüköztürk, 2019). Ana uygulamadan önce beş öğrenci ile ifade biçimi düzeltilen iki maddenin anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Böylelikle okuduğunu anlama becerisi testine son hali verilmiştir.

Ana uygulamadan sonra okuduğunu anlama becerisi testinin son test uygulamasında deney ve kontrol gruplarından elde edilen sonuçların güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayısı yeniden hesaplanmıştır. Bu değer (α) 0,78 bulunmuştur. Elde edilen değer 0,70 ve üzerinde olması hazırlanan testin güvenilir ve hedef kitleye olan uygunluğunu göstermektedir (Vaske ve Donnelly, 1999, s. 530).

Verilerin Analize Hazırlanma Süreci

Araştırma probleminin çözülmesinde etkili olan alt problemlerin çözümü için öncelikle parametrik veya parametrik olmayan analiz yöntemlerinin kullanılmasına karar vermek amacıyla normallik varsayımlarının incelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öncelikle deney ve kontrol gruplarının araştırmanın bağımlı değişkeni olan "okuduğunu anlama becerisi" ön testi ile son testi puanlarına ait istatistiklere Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11

Okuduğunu Anlama Becerisi Testine Ait İstatistikler

		Deney Grubu	Kontrol Grubu
N		35	36
Aritmetik Ortalama	Ön Test	12,37	13,66
	Son Test	24,37	16,85
Standart Sapma	Ön Test	4,36	4,71
	Son Test	3,96	5,76
Varyans	Ön Test	19,06	22,22
	Son Test	15,71	33,18
Çarpıklık	Ön Test	0,56	0,40
	Son Test	-0,65	0,28
Basıklık	Ön Test	-0,12	-0,84
	Son Test	0,02	-0,83
En Düşük Puan	Ön Test	5	6
	Son Test	15	9
En Yüksek Puan	Ön Test	23	23
	Son Test	30	29

Not: OABT' den alınabilecek en düşük puan sıfır ve en yüksek puan 32'dir.

Tablo 11'de araştırmanın asıl uygulamasında deney ve kontrol gruplarında yer alan toplam 71 öğrenciden elde edilen ön test ve son test sonuçlarına göre aritmetik ortalamalar, standart sapmalar, çarpıklık ve basıklık değerleri gösterilmiştir. Okuduğunu anlama becerisi testine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları deney ve kontrol grupları için ön test ve son test sonuçlarında -1 ile +1 sınırında bulunmaktadır. Dolayısıyla okuduğunu anlama becerisi ön testine ait puanların normalden aşırı uzaklaşmadığı şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2019).

Normallik varsayımlarında dikkat edilmesi gereken bir diğer durum ise grafiklerdir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan dağılımlarına ait Q-Q grafikleri incelendiğinde puanların dağılımının normalden çok uzaklaşmadığı görülmüştür.

Son olarak deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerisi testinden aldıkları ön test ve son test puan dağılımlarının normal olup olmadığını belirlemek üzere normallik analizi yapılmıştır. Grup büyüklüğü dikkate alınarak değişen iki test bulunmaktadır. Grup büyüklüğünün 50'den fazla olması durumunda Kolmogorov-Smirnow testi, 50'den az olması durumunda ise Shapiro-Wilk testi ile puanların normalliğe uygunluğu incelenmektedir (Büyüköztürk, 2014).

Bu araştırmada grup büyüklüğünün 50'den az olması sebebiyle Shapiro-Wilk testi sonuçları önemsenmiştir. Tablo 12'de normallik analizi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 12

Okuduğunu Anlama Becerisi Testi Normallik Analizi Sonuçları

		Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p
Deney Grubu	Ön Test	0,95	35	0,18
	Son Test	0,94	35	0,07
Kontrol Grubu	Ön Test	0,94	36	0,08
	Son Test	0,94	36	0,06

Tablo 12 incelendiğinde deney grubu ön test sonucu ($p=0,18$) ve son test sonucu ($p=0,07$); kontrol grubu ön test sonucu ($p=0,08$) ve son test sonucu ($p=0,06$) p değerlerinin 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. $p>0,05$ olmasından dolayı deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları normal dağılım göstermektedir. Normallik varsayımlarının karşılanması sonucunda parametrik analiz yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma bir deney ve bir kontrol grubuyla yürütülmüştür. Parametrik test varsayımları olarak kabul edilen verilerin normal dağılımı ile varyansların homojenliği test edilmiştir. Grupların ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiğinden emin olunduktan sonra varyansların homojenliği "Levene's Test of Equality of Error Variances (Levene Hata Varyansları Eşitliği Testi)" ile incelenmiştir. Levene testinde deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçlarında p

değerlerinin 0,05'ten büyük olduğu görülmüştür. Dolayısıyla gruplardan elde edilen verilerin dağılımlarının normal ve varyanslarının homojen olmasıyla birlikte elde edilen ölçüm setlerinin ikili kombinasyonları için grupların kovaryanslarının da eşit olduğu görülmüştür (Box's Test of Equality of Covariance Matrices testi sonucu $p=0,163$ ve $p>0,05$). Bu sonuçların tümü birlikte değerlendirildiğinde parametrik test koşullarını sağladığı için "karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi" uygulanmıştır. Bu analiz ön test-son test kontrol gruplu desenlerde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2019). Karışık desenler için iki faktörlü ANOVA ile ölçümler arasındaki değişime bakılmaksızın deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerisi ön testi ve son testinden elde edilen puanların arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı, deney ve kontrol gruplarının kendi içinde ön test ve son test puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ve araştırmanın bağımlı değişkeni olan okuduğunu anlama becerisine ilişkin testin tekrarlı ölçümlerinde (ön test-son test olarak) gözlenen değişimin, deney grubunda anlamlı bir farklılık meydana getirip getirmediği test edilmektedir (Büyüköztürk, 2019). İstatistiksel analiz sonuçlarını yorumlamada anlamlılık düzeyi 0,05 alınmıştır. Bununla birlikte bağımlı değişken üzerinde (okuduğunu anlama becerisi) bağımsız değişkenin (zekâ oyunları uygulaması) etkisini test edebilmek için etki boyutunu gösteren Eta-kare (η^2) değerleri de hesaplanmıştır.

Araştırmanın nicel verilerini destekleyen nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde elde edilen verileri açıklayabilmek için kavramlara ve ilişkilere ulaşmak gerekir. Kavramlar temaların oluşmasına imkân tanırken temalar aracılığıyla olgular daha anlaşılır olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, zekâ oyunlarının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmanın bulgularına yer verilecektir. Öncelikle araştırmanın nicel bulguları sonrasında ise nicel bulguları destekleyen nitel bulguları anlatılacaktır. Bu yüzden araştırmada elde edilen bulgular iki bölüm şeklinde sunulacaktır.

1. Okuduğunu Anlama Becerisi Testine Ait Ön Test- Son Test Nicel Analiz Bulguları
2. “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” İle Elde Edilen Nitel Analiz Bulguları

Okuduğunu Anlama Becerisi Testine Ait Ön Test- Son Test Nicel Analiz Bulguları

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanan okuduğunu anlama becerisi testine ilişkin nicel verilerin analizleri yer almaktadır. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerisini ölçen ön test ile son testten toplanan verilerin karışık desenler için iki faktörlü ANOVA testi analiz bulgularını içermektedir.

Öncelikle araştırmanın deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerisini ölçen ön test ve son test ortalama puanları ile standart sapma değerleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Okuduğunu Anlama Becerisi Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		Deney Grubu	Kontrol Grubu
N		35	36
Aritmetik Ortalama	Ön Test	12,37	13,66
	Son Test	24,37	16,85
Standart Sapma	Ön Test	4,36	4,71
	Son Test	3,96	5,76

Tablo 13 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin zekâ oyunları uygulamasından önce okuduğunu anlama becerisi testinden aldıkları puan ortalaması 12,37 iken, bu değer zekâ oyunları uygulamasından sonra 24,37 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ise ön test puan ortalamaları 13,66 ve son test puan ortalamaları ise 16,85'tir. Bu durumda ortalama puanlar dikkate alındığında kontrol grubuna göre zekâ oyunlarının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinde artış olduğu görülmektedir. Bununla birlikte deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerisi testinden aldıkları ön test puanları ile son test puanlarında gözlenen değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karışık desenler için iki faktörlü ANOVA testi sonuçlarına Tablo 14'te yer verilmiştir.

Tablo 14

OABT Ön Test- Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın						
Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Deneklerarası	2,20	70				
Grup (Deney/Kontrol)	0,35	1	0,35	13,39	0,00*	0,16
Hata	1,84	69	0,02			
Denekleriçi	2,81	71				
Ölçüm (Öntest-Sontest)	1,65	1	1,65	194,16	0,00*	0,73
Grup*Ölçüm	0,57	1	0,57	66,66	0,00*	0,49
Hata	0,58	69	0,00			
Toplam	5,02	71				

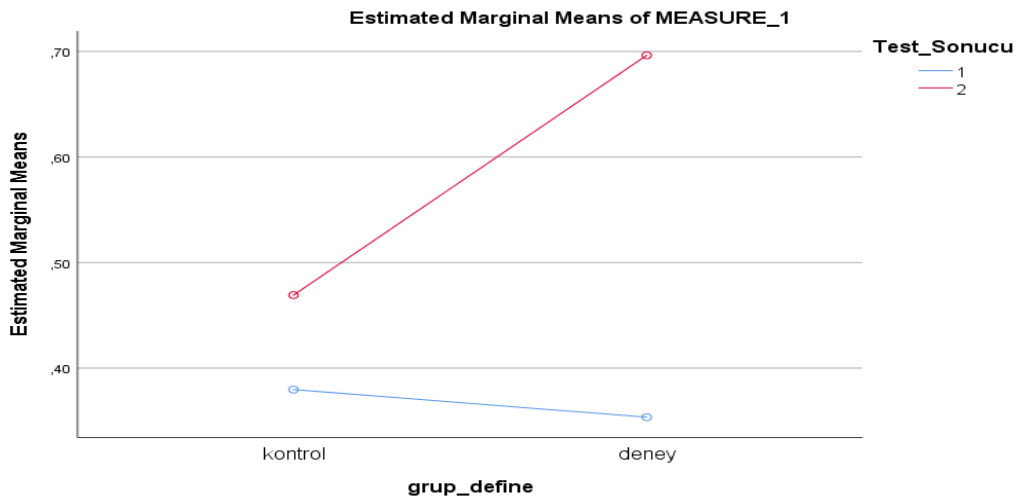
Not: * $p < 0,05$

Tablo 14 incelendiğinde deney grubunda zekâ oyunları uygulaması ile kontrol grubunda mevcut öğretime devam edilmesi durumu iki ayrı grubun okuduğunu anlama becerisinin deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörleri bir arada düşünüldüğünde okuduğunu anlama becerisi üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1,69)=66,66$, $p < 0,05$]. Bu bulguya göre zekâ oyunları uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde farklı etkilere sahip olduğu görülmektedir. Zekâ oyunları uygulamasının gerçekleştirildiği deney

grubu öğrencilerinin deney öncesinde okuduğunu anlama becerisi ortalama puanı 12,37 iken, bu değer uygulama sonrasında 24,37 olmuştur. Zekâ oyunlarına yönelik herhangi bir uygulamanın yapılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin ise okuduğunu anlama becerisi ön test-son test ortalama puanları sırasıyla 13,66 ve 16,85'tir. Okuduğunu anlama becerisi üzerinde zekâ oyunları uygulamasının gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin ortalama puanlarında deney öncesine göre okuduğunu anlama becerisi ortalama puanlarından daha fazla kazanç elde edilmiştir. Bu sebeple okuduğunu anlama becerisi üzerinde zekâ oyunları uygulamasının daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın etki büyüklüğü değerlerine bakıldığında, gruplar arası ölçümler için 0,16, ölçümler arası için 0,73 ve Grup*Ölçüm ortak etkisinin 0,49 olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğü değerleri 0,00 ile 1,00 arasında bir değere sahip olmaktadır. 0,01; 0,06; 0,14 düzeylerinde Eta-kare değeri, küçük; orta; geniş etki büyüklüğü olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2016; Cohen, 1988). Bu bilgi doğrultusunda araştırmada elde edilen etki büyüklüklerinin geniş bir etkiye sahip olduğu yani araştırmada test edilen uygulamanın etkisinin yeterince büyük olduğu söylenebilir.

Okuduğunu anlama becerisi ön test-son test puan ortalamalarının deney ve kontrol gruplarına göre değişimleri Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ön test-son test puan ortalamaları grafiği

“Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” İle Elde Edilen Nitel Analiz Bulguları

Bu bölümde, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi boyutunda uygulama sürecine ilişkin görüşleri içerik analizi yöntemiyle sunulmuş ve yorumlanmıştır. Görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler doğrultusunda kodlara ulaşılarak bu kodlar görüşme formunda karşılık gelen sorulara göre kategorilere ayrılmıştır. Her bir sorunun karşılık geldiği kategorilerden de “motivasyon” ile “dikkat ve odaklanma” temaları ortaya çıkmış olup bulgular iki başlık halinde sunulmuştur.

Motivasyon temasına ilişkin bulgular. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilere yöneltilen ilk soruda öğrencilerin zekâ oyunları ile oynadıkları süre boyunca ne hissettiklerini düşündükleriyle ilgilidir. Bu çerçevede öğrencilerden elde edilen verilere yönelik frekans değerleri Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15

Deney Grubu Öğrencilerinin Zekâ Oyunları Uygulamasına Yönelik Hissettikleri

Kategori: Hisler	f
Kodlar	
Eğlenmek	8
Bilgili hissetmek	2
İyi hissetmek	4

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerden sekizi zekâ oyunları uygulaması boyunca çok eğlendiğini ve çok mutlu olduğunu söylerken ikisi kendilerini çok bilgili hissettiklerini söylemiştir. Çok eğlendiğini ve mutlu olduğunu ifade eden öğrenci görüşlerinden birkaçı şunlardır: “Çok eğlendim, zekâ oyunları ile oynamak çok güzeldi ben çok mutlu oldum. Zekâ oyunlarının olduğu gün okula gelirken çok heyecanlandım.” (Ö2) “Oyunların hepsini öğrendiğim için çok mutlu oldum, oyunların hepsini bilmek çok eğlenceli artık bir sürü oyun biliyorum.” (Ö4) “Zekâ oyunları ile oynarken çok mutluydum. Keşke bitmeseydi.” (Ö8)

Kendilerini çok bilgili hisseden öğrencilerin yanıtları şu şekildedir: “Oyunların hepsini öğrendim ve kendimi çok bilgili hissettim. İlk başta oynayamayınca çok üzülüyordum ama sonra oyunları oynadıkça daha iyi oynamaya başladım.” (Ö5)

“Oyunları öğrendikten sonra hep kazanmaya başladım, çok geliştiğimi hissettim. Bütün oyunlarla ilgili bilgilendim.” (Ö4)

Zekâ oyunları uygulaması boyunca kendini çok iyi hissettiğini söyleyen öğrencilerin yanıtları ise şöyledir: *“Oyunları oynayıp kazandıkça kendimi çok iyi hissettim. Artık sınıftaki herkesle oynayabilirim. Hiç çekinmiyorum.” (Ö7)* *“Bu derste kendimi çok iyi hissediyorum çünkü oyunları kazanabiliyorum.” (Ö10)*

Zekâ oyunlarının uygulama süreci boyunca öğrenciler en çok süreçte eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Kendilerini çok oyun öğrenerek iyi ve bilgili hisseden öğrencilerde mevcuttur. Dolayısıyla uygulama sürecinden öğrencilerin memnun kaldıkları ve mutlu oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Görüşme formunda zekâ oyunları ile oynamanın kendilerine neler kazandırmış olabileceği sorusu öğrencilere yöneltilen ikinci sorudur. Öğrencilerden gelen yanıtlar doğrultusunda elde edilen frekanslar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Deney Grubu Öğrencilerinin Zekâ Oyunları Uygulamasına Yönelik Kazanımları

Kategori: Kazanımlar	f
Kodlar	
Arkadaşlık ilişkilerinin güçlenmesi	2
Kendine güven	2
Hızlı ve dikkatli okuma	3
Daha iyi anlama/hızlı öğrenme	2
Odaklanma	2

Tablo 16’ya göre deney grubu öğrencilerinden ikisi zekâ oyunları ile oynamanın arkadaşlık ilişkilerinin güçlenmesi yönünde etkisinin olduğunu düşünmektedir. Bu öğrencilerin yanıtları şu şekildedir: *“Oyunları oynadıktan sonra arkadaşlarımla iyi geçinmeye başladık. Artık çok kavga etmiyoruz.” (Ö1)* *“Zekâ oyunları sayesinde sınıftaki arkadaşlarımla kavga etmiyoruz. Çünkü ilk başta oyunu kazanamadığımızda küsüyorduk, artık birbirimizi tebrik edebiliyoruz.” (Ö4)*

Zekâ oyunları ile oynamanın kendine güven duymayı sağladığını düşünen iki öğrencinin yanıtları da şöyledir: *“Derslerde daha dikkatli olacağım için çok başarılı olabilirim. Bir sürü oyun öğrenmek ve oyunları kazanabilmek kendime güvenmemi*

sağladı.” (Ö1) “Zekâ oyunları sayesinde artık daha dikkatliyim, bu yüzden de daha başarılı olacağımı düşünüyorum. Kendime güvenim geldi.” (Ö3)

Zekâ oyunlarının hızlı ve dikkatli okumayı kazandırdığını düşünen üç öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin yanıtları ise şöyledir: “Hızlı okuyorum ve hızlı cevaplıyorum, daha dikkatliyim. Öğretmenimin sorduğu her soruya hemen cevap vermek istiyorum.” (Ö2) “Daha dikkatli olacağımı düşünüyorum, çünkü oyunlarda hep dikkatli olmaya çalıştık. Bu yüzden daha başarılı olacağımı düşünüyorum.” (Ö5) “Mesela kitap okurken artık sadece kitaba bakıyorum, etrafı izlemiyorum. Okuduğum bir kitabı da hemen bırakmıyorum, daha hızlı okumaya başladım.” (Ö7)

Zekâ oyunları sayesinde daha iyi anladığını ve hızlı öğrendiğini düşünen iki öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin yanıtları ise şöyledir: “Aklımızı geliştirmiş olabilir. Okumam ve konuşmam hızlandı. Artık kitabımı daha iyi anlayabiliyorum. Bir kere okumak yeterli oluyor. Hızlıca anlayabiliyorum.” (Ö9) “Daha hızlı öğreniyorum, ilk başta oyunları öğrenmekte zorlanmışım sonra daha hızlı öğrenmeye başladım. Bunun gibi her şeyi daha hızlı öğrenebilirim.” (Ö10)

Zekâ oyunlarının kendilerinde odaklanma becerilerini geliştirdiğini düşünen öğrencilerin sayısı ikidir. Öğrencilerin görüşme sorusuna vermiş oldukları yanıtlar şu şekildedir: “Kitap okurken sıkılmıyorum ve daha çok okumaya başladım” (Ö6) “Oyunları oynadıkça daha dikkatli olmaya başlıyoruz ve yapamadığımızda hemen sıkılmıyoruz, odaklanıyoruz.” (Ö8)

Öğrencilerin zekâ oyunları sayesinde kendilerinde fark ettikleri gelişmeler arasında en çok hızlı ve dikkatli okumaya başladıklarını söylemelerinin yanı sıra daha iyi anlama, odaklanma, arkadaşlık ilişkilerinin güçlendiği ve kendilerine güven duyma durumlarını söyledikleri görülmüştür. Öğrencilerin zekâ oyunları ile oynamalarının kendilerinde bazı farklılıklara neden olduğunu, farklı alanlarda (okuma, anlama, arkadaşlık ilişkileri, odaklanma) gelişme gösterdiklerini düşündükleri söylenebilir.

Görüşme formunda öğrencilere yöneltilen üçüncü soru öğrencilerin zekâ oyunları ile oynamalarının hangi derslerde bir faydasını görebildiği ile ilgilidir. Bu soruya göre öğrencilerin yanıtlarından elde edilen frekans değerleri Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Deney Grubu Öğrencilerinin Zekâ Oyunlarının Faydasını Gördükleri Dersler

Kategori: Dersler	f
Kodlar	
Matematik	3
Türkçe	6
Hayat Bilgisi	1
Tüm Dersler	1

Tablo 17'ye göre öğrencilerin zekâ oyunlarının faydasını matematik dersinde görebileceğini düşünen dört öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin yanıtları şöyledir: *“Zekâmızı geliştirdiği için matematik dersinde bir etkisini görebiliriz. Zor soruları daha kolay çözebiliyoruz.”* (Ö1) *“Mesela matematik dersinde ben etkisini gördüm. Zor işlemleri daha iyi yapmaya başladım.”* (Ö4) *“Oyunlar zekâmızı geliştirdiği için matematik dersinde etkisi olur.”* (Ö2)

Zekâ oyunları ile oynamanın Türkçe dersinde faydasını göreceğini düşünen öğrencilerin sayısı altıdır. Bu öğrencilerin yanıtları şu şekildedir: *“Türkçe dersinde ben hiç 100 alamıyordum sınavdan. İlk defa yüz aldım. Öykü ve soruların bütün cevaplarını bulabildim. Hepsini yaptım.”* (Ö1) *“Türkçeye de bir faydası olmuş olabilir çünkü ben kitabı daha hızlı okuyorum ve bir kez daha okumak zorunda kalmıyorum çünkü anlayabiliyorum okuduğum yeri. Oyunları oynarken nasıl hızlandıysak kitap okurken de hemen okuyup anlıyorum.”* (Ö2) *“Türkçe dersinde faydalı olmuştur. Çünkü daha iyi anlamaya başladığımı düşünüyorum.”* (Ö4) *“En çok Türkçe dersinde etkisini gördüm. Daha dikkatli okumaya başladım. Hem de daha hızlı bir şekilde anlayıp sorulara cevap vermeye başladım.”* (Ö5) *“Türkçe, çünkü en çok sorular bu derste soruluyor. Öğretmenimiz kitaptaki soruları cevaplamamızı istiyor. Daha dikkatli bir şekilde tüm soruları daha kolay yapabiliyorum.”* (Ö7) *“Türkçede gördüm. Türkçede hani metinler oluyor ya onları okurken daha kolay odaklanabiliyorum.”* (Ö8)

Zekâ oyunlarının hayat bilgisi dersinde faydasını görebileceğini düşünen bir öğrencinin yanıtı ise şöyledir: *“Hayat bilgisi hayatımızla ilgili bir ders olduğu için hayatımızda da zekâ oyunlarını kullanabiliriz. Düşünerek hareket edebiliriz.”* (Ö3)

Tüm derslerde zekâ oyunlarının faydasını görebileceğini düşünen bir öğrencinin yanıtı şöyledir: *“Her derste bir faydası olmuş olabilir. Çünkü öğretmenimizi de daha iyi anlıyoruz, dersler zor gelmiyor.”* (Ö9)

Öğrencilerin zekâ oyunları ile oynamanın faydalarını en çok Türkçe dersinde gördükleri öğrencilerden alınan görüşler doğrultusunda ulaşılabilecek bir sonuçtur. Öğrencilerin genellikle Türkçe dersine yönelik, dikkatli okuma, daha çabuk anlama ve okudukları kitaba odaklanmalarını sağladığı görülmektedir. Türkçe dersinin dışında zekâ oyunlarının zekâyı geliştirdiğini düşünerek matematik dersiyse ve tüm derslerle bağdaştıran öğrencilere de rastlanmıştır.

Motivasyon teması altında toplanan zekâ oyunları uygulamasının öğrencilerde yarattığı his, öğrencilere kazandırdıkları, öğrencilerin faydasını gördükleri dersler kategorileri bağlamında öğrenci görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir.

Dikkat ve odaklanma temasına ilişkin bulgular. Görüşme formunda yer alan öğrencilere yöneltilen dördüncü soru ise öğrencilerin bir kitap veya bir metni okurken kendilerinde bir farklılık hissedip hissetmediğine ilişkindir. Bu soruya göre öğrencilerin yanıtlarına karşılık gelen frekans değerleri Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Sürecine Yönelik Farkındalığı

Kategori: Okuma Sürecine Yönelik Farkındalık	f
Kodlar	
Dikkatli okuma ve anlama	6
Odaklanma	2
Kolay özetleme	2

Tablo 18’e göre öğrencilerden beşi bir kitap veya metni okurken kendinde daha dikkatli okuduğunu ve anladığını hissetmiştir. Öğrencilerden gelen yanıtlar şu şekildedir: *“Daha dikkatli okuduğum için anlamam kolay oluyor.”* (Ö3) *“Çok iyi anladığımı fark ettim. Hızlı bir şekilde anlamaya başladım.”* (Ö4) *“Daha kolay anlıyorum mesela ilk verdiğiniz testte ben kuş olmak isteyen ayı yavrusunu anlayamamıştım. Bugün yaptığınız testte anladım. Sorular zor gelmişti şimdi daha kolay geldi yanıtlarını bulabildim, hepsini yaptım.”* (Ö5) *“Kitabımı daha dikkatli*

okumaya başladım bir şey sorulduğunda hemen cevap verebiliyorum.” (Ö6) “Türkçe kitabındaki metinleri okuduğumda sorularını cevaplamakta zorlanıyordum. Şimdi daha dikkatli okuyorum ve anlıyorum.” (Ö7)

Zekâ oyunları uygulamasının sonunda öğrencilerin ikisi bir metni okurken ya da kitaplarını okurken odaklanabildiklerini ifade etmişlerdir. İki öğrencinin yanıtı sırasıyla şöyledir: *“Daha çabuk odaklandığımı düşünüyorum. Önceden dikkatim dağılıyordu sonra okuduğum yeri unutuyordum. Şimdi hiç bırakmadan okuyabiliyorum.” (Ö8) “Kitabım çok sayfalıysa mesela çok uzun zaman sonra bitiriyordum. Ama artık daha çabuk bitirebiliyorum. Bir günde daha çok sayfa okuyabiliyorum sıkılmadan.” (Ö9)*

Bir kitabın veya metnin özetlenmesinde kendinde farklılık hisseden iki öğrencinin yanıtları da şu şekildedir: *“Hızlı okuduğum için her şeyi daha iyi anlamaya başladım. Özet çıkarmayı sevmiyordum çünkü çok zor geliyordu. Şimdi özetlemek daha kolay geliyor.” (Ö1) “Okuduğum bir şeyi özetlemem istenildiğinde baştan sona özetleyebilirim. Sanki daha dikkatli okumaya başladım bu yüzden de kolay anlıyorum.” (Ö2)*

Öğrencilerin cevaplarından elde edilen verilere göre, bir metni veya kitabı okuduklarında daha dikkatli okuma ve anlamamanın yanında daha çabuk odaklandıklarını ve daha kolay özet yapabildiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Dolayısıyla zekâ oyunlarının bir metni veya bir kitabı okumada öğrencilere faydalarının olduğu söylenebilir.

Görüşme formunun beşinci sorusu iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda, Türkçe dersinde, öğretmenlerinin metne yönelik sorduğu sorulara cevap vermeyi isteyip istemedikleri ve bu durumun önceden nasıl olduğu, şimdi nasıl olduğunu irdeleyen soruya öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlara göre frekans değerleri Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Deney Grubu Öğrencilerinin Metne Yönelik Soruları Yanıtlamada Farkındalığı

Kategori: Soruları Yanıtlamada Farkındalık	f
Kodlar	
Hızlı düşünme ve hızlı yanıtlama	8
Kendine güven	2

Tablo 19'a göre öğrencilerden sekizi zekâ oyunları uygulamasının metne yönelik soruları cevaplandırmada daha hızlı düşünme ve hızlı yanıtlamaya katkısının olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin yanıtlarından birkaçı şöyledir: *“Soruların cevabını önceden bulmakta zorlanıyordum ve daha yavaşım ama şimdi daha hızlı bulabiliyorum.”* (Ö1) *“Önceden çok yavaş düşünüyordum. Herkes benden önce soruların cevabını buluyordu. Şimdi birazcık düşününce ben de hızlıca bulabiliyorum.”* (Ö2) *“Önceden Türkçe dersi zevkli bir ders değildi. Soruları cevaplarırken çok zaman geçiyordu. Şimdi hızlı düşündüğüm için soruları hemen cevaplayabiliyorum.”* (Ö4) *“Önceden metinleri daha yavaş anlıyordum şimdi bir kez okuyunca anlayabiliyorum bu yüzden hızlıca sorulara cevap verebiliyorum.”* (Ö5)

Öğrencilerden ikisi zekâ oyunları uygulamasından sonra öğretmenin bir metne yönelik soru sorması durumunda kendilerine güvenmeye başladıklarını fark etmişlerdir. Öğrencilerin yanıtları şu şekildedir: *“Öğretmenim soru sorduğunda ben hemen cevap vermek istiyorum. Çünkü cevabını bulunca söylemek istiyorum. Önceden cevabı bilsem de parmak kaldırmak istemezdim.”* (Ö5) *“Artık hemen söz hakkı istiyorum çünkü soruların cevabını çok hızlı bulabiliyorum.”* (Ö9)

Görüşme formunda beşinci sorunun ikinci kısmında öğrencilere Türkçe dersinde hangi tip soruları sevdikleri sorulmuştur. Öğrencilerin yanıtlarına göre frekans değerleri Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Metinlere Yönelik Sevdikleri Soru Tipleri

Kategori: Soru Tipleri	f
Kodlar	
Düşündürücü/zor sorular	9
Bütün sorular	1

Tablo 20'ye göre öğrencilerin dokuzu zor soruları sevdiklerini, kolay soruları herkesin yapabildiğini, düşündürücü soruların kendileri için daha faydalı olacağını düşünmektedirler. Öğrencilerden gelen cevaplardan birkaçı şöyledir: *“Cevabı hiçbir yerde yazmayan sorular hoşuma gider. Beni düşündürsün ve cevabını kendim vereyim isterim.”* (Ö1) *“Düşünmemi sağlayan sorular hoşuma gider çünkü gelişmemi*

sağlıyor. Basit soruları herkes yapabilir.” (Ö5) “Zor soruları yanıtlayınca kendimi bilgili hissedirim bu yüzden zor soruları severim.” (Ö10)

Türkçe dersinde metinlere yönelik bütün soruları sevdiğini ifade eden öğrencinin yanıtı şu şekildedir: *“Önceden düşünmeden kaldırıyordum soruyu bilemiyordum. Şimdi düşünerek cevap veriyorum. Bütün sorular artık bana çok kolaymış gibi geliyor. Bu yüzden her soru olabilir.” (Ö8)*

Öğrencilerin Türkçe dersinde genellikle cevabını kendilerinin verebildikleri, zor ve düşündürücü soruları sevdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler bu tarz soruların kendilerine fayda sağlayacağını düşünmektedirler. Buna göre, öğrencilerin metinlere yönelik soruların cevaplarının metne bakıp cevabını bulmak yerine kendileri düşünerek cevap vermek istedikleri sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilere yöneltilen görüşme formu sorularının son sorusu ise zekâ oyunlarının Türkçe dersinde okunan metinleri anlamalarında bir faydasının olup olmadığını açığa çıkarmaya yöneliktir. Öğrencilerin yanıtlarına göre frekans değeri Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Zekâ Oyunlarının Okuduğunu Anlamada Etkisi

Kategori: Okuduğunu Anlama	f
Kod	
Faydası oldu	10

Tablo 21’e göre öğrencilerin tamamı zekâ oyunlarının Türkçe dersinde okunan bir metni anlamalarında faydalı olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerden birkaçının yanıtları ise şöyledir: *“Daha hızlı anlamaya başladım. Bu yüzden zekâ oyunları faydalı oldu.” (Ö1) “Zekâ oyunlarını oynadığım gibi hızlı hareket etmeye başladım. Daha hızlı okuyup hızlı anlıyorum bu yüzden faydasını gördüm.” (Ö2) “Zekâ oyunlarını oynarken nasıl geliştiresek bir metni okurken de gelişmiş olabilirim. Örneğin oyunları oynarken rakibimizi yenmek için çok düşünüyoruz. Farklı şeyler düşünüyoruz. Bu yüzden öykülerdeki olayları anlamak daha kolay olabilir.” (Ö3) “Olabilir, çünkü ben artık bir kere okuduğumda anlayabiliyorum. Önceden üç kere okuyordum.” (Ö5) “Daha dikkatli ve daha hızlı okumaya başladığım için hiçbir şeyi kaçırmadan anlayarak okuyorum. Daha iyi anlamaya başladığım için anlatmakta*

kolay oluyor.” (Ö6) “Metinde geçen olayları iyi anlamaya başladım olayların sırasını kaçırmıyorum.” (Ö7) “Metinleri okurken konsantrasyonumu arttırdı. Bir çırpıda okuyabiliyorum ve anlayabiliyorum.” (Ö8) “Bir kitabı daha kısa sürede bitirebiliyorum ve daha kolay anlıyorum.” (Ö10)

Öğrencilerin, zekâ oyunlarının okuduğunuz bir metni anlamada bir fayda sağlayıp sağlamadığı ile ilgili olan görüşme formunun son sorusuna vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda öğrencilerin hepsi zekâ oyunlarını Türkçe dersi için okunan bir metni anlamada faydalı gördüklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda zekâ oyunlarının öğrencileri okudukları metne daha çok odaklandığı, konsantrasyonlarını arttırdığı, metni daha kolay özetleyebildikleri ve olayların sırasını daha iyi takip edebildikleri sonucuna ulaşılabilir.

Dikkat ve odaklanma teması altında toplanan öğrencilerin okuma süreci, metne yönelik soruların yanıtlanması, sevdikleri soru tipleri ve okuduğunu anlama kategorileri birlikte düşünüldüğünde zekâ oyunları uygulamasının olumlu etkisinin olduğu sonucuna öğrenci görüşlerinden ulaşılmaktadır.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir. Elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar, literatürde yer alan çalışmalar doğrultusunda tartışılmış ve birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışmada, zekâ oyunlarının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisine etkisi ve deney grubu öğrencilerinin zekâ oyunları uygulamasına yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın amacı çerçevesinde oluşturulan birinci alt problemi *“Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”* şeklindedir. Bu alt problemin cevabına ilişkin olarak yapılan analizlerle elde edilen bulgular neticesinde, zekâ oyunları ile 10 hafta boyunca oynayan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi testine ilişkin puan ortalamalarının 12,37’den 24,37’ye yükseldiği tespit edilirken, kontrol grubu öğrencilerinin 13,66’dan 16,85’e yükseldiği görülmüştür. İki faktörlü ANOVA testi sonucuna göre ise deney ve kontrol gruplarının hem kendi içindeki ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında hem de gruplar arasında ön test puan ortalamaları ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Deney ve kontrol grubuna ait son test puan ortalamalarına bakıldığında ise bu farkın deney grubunun lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre zekâ oyunlarının okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Zekâ oyunlarının okuduğunu anlama becerisi üzerinde bir etkisinin olup olmadığını ortaya çıkaran çalışmaların literatürde bulunmaması fakat araştırmacı tarafından uzman görüşleriyle hazırlanan okuduğunu anlama becerisi testini oluşturan soruların basitten zora doğru üst düzey düşünme becerilerini karşılayacak nitelikte olması sebebiyle zekâ oyunlarının düşünme becerilerine olan etkisinin yer aldığı çalışmalarla bu araştırmanın sonuçları desteklenmeye çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştiği bu sebeple okuduğunu anlama becerisi son testinde ön testine göre daha başarılı oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Zekâ oyunlarının düşünme

becerilerini geliştirmesi yönünde çıkan bu sonuç Ulusoy, Saygı ve Umay (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Bottino, Ott ve Tavella (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğrencilerin muhakeme becerilerinin zekâ oyunları ile geliştiği sonucuna ulaşılmış, dolayısıyla ortaya çıkan sonucun bu araştırmanın sonucu ile de örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmanın sonuçları Marangoz'un (2018) zekâ oyunlarının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerin zihinsel becerilerine etkisini ortaya çıkardığı araştırma sonucuyla benzeştiği tespit edilmiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda, zekâ oyunlarının dikkati yoğunlaştırması, konsantrasyonu sağlamasının yanında çıkarımda bulunma, değerlendirme, analiz etme gibi beceriler üzerinde faydasının görülmeye bağlamında bu araştırmanın bir sonucu olarak ortaya çıkan zekâ oyunlarının okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi ile bağdaşmaktadır. Çünkü okuduğunu anlama becerisinin içerisinde çıkarımda bulunma, değerlendirme, analiz etme gibi beceriler bulunmaktadır.

Demirkaya ve Masal'ın (2017) araştırma sonuçlarına göre zekâ oyunlarının düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, zekâ oyunlarının okuduğunu anlama becerisine etkisini de destekler niteliktedir. Çünkü okuduğunu anlama becerisi düşünme becerileri ile bağlantılıdır. Araştırmanın okuduğunu anlama becerisi testi düşünme becerilerini kapsamaktadır. Zekâ oyunlarının doğrudan düşünme becerilerini etkilemesi sonucunda okuduğunu anlama becerisinin de bu noktada geliştiği görülmektedir.

Araştırma sonuçları, Kurbal (2015) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçları ile de paralellik göstermektedir. Zekâ oyunlarının altıncı sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerinin temelini oluşturan akıl yürütme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşan araştırma ile bu araştırma sonuçları benzeşmektedir. Bu doğrultuda, bu çalışmada kullanılan okuduğunu anlama becerisi testinin son test uygulamasında görülen puan artışının sebebi olarak öğrencilerin akıl yürütme, çıkarımda bulunma, değerlendirme becerilerinin geliştiği dolayısıyla okuduğunu anlama becerisinin de bu sayede gelişmiş olduğu sonucu ile paralel sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir.

Araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen sonuçları destekleyecek şekilde oluşturulan ikinci alt problem olan *"Zekâ oyunlarının uygulandığı deney*

grubunun uygulama sürecine ilişkin görüşleri okuduğunu anlama becerisi boyutunda nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda zekâ oyunlarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, zekâ oyunlarının üçüncü sınıf öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisini etkilediği görülmekte olup öğrencilerin görüşleri ile de bu sonuç desteklenmiştir.

Öğrencilerin zekâ oyunları uygulamasına ilişkin görüşleri okuduğunu anlama boyutunda incelendiğinde öğrenciler, zekâ oyunlarının olduğu gün okula daha istekli ve mutlu geldiklerini ve bu sayede okula ve derslere karşı motivasyonlarının arttığını, arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini, dikkat becerilerini geliştirdiğini, odaklanarak daha hızlı okumalarını sağladığını ve bu sayede odaklanma sürelerini arttırdığını, 5N1K düzeyinde basit anlama sorularının dışında düşündürücü okuduğunu anlama sorularını daha kolay cevaplayabildiklerini, bir metni daha kolay bir şekilde özetleyebildiklerini, daha hızlı ve daha iyi anlayarak okuyabildiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgulara paralel olarak Altun (2017) tarafından yapılan araştırmada zekâ oyunlarının dikkat becerilerini geliştirerek odaklanmalarını sağladığı sonucuyla bu araştırmanın sonucunun örtüştüğü söylenebilir.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre araştırmacılara ve eğitimcilere aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Bu çalışma ilkokul üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin katılımıyla ve Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisine yönelik etkisini açığa çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar farklı sınıf seviyelerinde, farklı derslere ve becerilere yönelik olarak yapılabilir.
- Bu araştırma kapsamında ön test ve son test değerlendirme aracı olarak kullanmak üzere ve tamamen açık uçlu sorulardan oluşan okuduğunu anlama becerisi testi oluşturulmuştur. Oluşturulan bu testin benzer çalışmalarda kullanılarak geliştirilmesi araştırmacılara önerilebilir.
- Zekâ oyunlarının, öğrencilerin farklı düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanması sebebiyle bir metne yönelik soruların çoğunlukla 5N1K

boyutunda kalmayıp daha üst düzey düşünme becerilerini destekleyecek sorularda faydasının olduğu görülmüştür. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama sorularını metinden doğrudan bulamayacakları soru kalıplarına dönüştürmeleri ve bu tür soruların sayısını arttırmaları sağlanmalıdır.

- Okuduğunu anlama sorularının öğrencileri düşünmeye sevk ettirecek nitelikte olması gerekmektedir. Öğrencilere yöneltilen metne yönelik soruların öğrencilerin, cevaplarını kendi zihinlerinde mantıklı ve tutarlı bir şekilde yapılandırabildikleri, yaratıcılıklarını kullanabildikleri, sebep-sonuç ilişkilerini irdeleyebildikleri, çıkarımda bulunabildikleri sorular olması ve zekâ oyunlarının bu becerileri desteklemesi sebebiyle okuduğunu anlama becerisinin de üst düzeyde gerçekleşmesini sağlayacaktır. Bu yüzden özellikle sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde öğrencileri düşündürücü sorulara yönelmeleri gerekmektedir.
- Bu çalışma ilkokul üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Zekâ oyunlarının duyuşsal ve bilişsel becerilere etkisini konu edinen diğer araştırmalar ile bu araştırmanın sonuçları dikkate alındığında zekâ oyunlarının ilkokul kademesinde her sınıf düzeyinde zorunlu bir ders olması önerilebilir.
- Zekâ oyunlarının önemi artırılarak ilkokul öğretmenlerine, uzman kişiler tarafından hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmeli ve öğretmenlerin bu tür etkinliklere katılımı sağlanmalı ve desteklenmelidir.
- Zekâ oyunları, eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının fakültede aldıkları çeşitli derslere entegre edilerek öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan mevcut zekâ oyunlarına yönelik bilgilendirilmesi ve uygulamalı olarak tüm öğretmen adaylarının deneyimlemeleri konusunda fırsat verilebilir.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Alaca, E. (2017). Okuma alışkanlığı kapsamında 3'ü 1 arada enfes karışım (oyun-oyuncak-kitap) sunan kurumlar: Türkiye'de Oyuncak Kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(3), 403-417.
- Altun, M. (2017). *Fiziksel etkinlik kartları ile zekâ oyunlarının ilkökul öğrencilerinin dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- And, M. (1974). *Oyun ve bügü: Türk kültüründe oyun kavramı*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Applegate, M. D. & Bucci, C. (2013). A case study of a student's journey toward thoughtful response to text. *Reading & Writing Quarterly*, 29(3), 252-270.
- Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y. & Gürsoy, F. F. (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(1), 1-13
- Aytaş, G. & Uysal, B. (2017). Oyun kavramı ve sınıflandırılmasına yönelik bir değerlendirme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (1), 675-690.
- Baş, Ö. & Kardaş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1). 237-242.
- Baştuğ, M. & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. & Efe, P. (2019). Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme, stratejiler, teknikler, uygulamalar Ankara: Pegem Akademi.
- Bağlı, M. T. (1993). Oyuncakla ve oyunla öğrenmek. *Eğitim ve Bilim*, 17(90), 60-65.

- Baz, D. Ş. & Baz, B. (2018). Okuduğunu anlama üzerine bir derleme çalışması. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 28-41.
- Beck, I. L. & McKeown, M. G. (1981). Developing questions that promote comprehension: *The story map*. *Language Arts*, 58(8), 156.
- Belet, Ş. & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Belli, H., Bayındır, N. & Sarıçam, H. (2016). Zekâ oyunları gerçekten yaratıcılığı etkilemekte midir?. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu: Muğla. DOI: 10.13140/RG.2.1.1370.9683
- Belet, D. & Yaşar, Ş. (2007). Effectiveness of learning strategies over reading comprehension, writing skills and learners' attitudes towards Turkish course. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 69-86.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi, 20 Kasım 1959. https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23a.html adresinden 08.12.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Bottino, R. M. & Ott, M. (2006). Mind games, reasoning skills, and the primary school curriculum. *Learning, Media and Technology*, 31(4), 359-375. doi: 10.1080/17439880601022981
- Bottino, R. M., Ott, M. & Tavella, M. (2013). *Investigating the relationship between school performance and the abilities to play mind games*. In Proceedings of the European conference on games based learning (pp. 62- 71).
- 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. (2014). *Deneysel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. & Calp, Ş. (2016). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

- Cengiz, S. (2017). Çocuk oyunlarının sınıflandırılması. *DTCF Dergisi*, 38(1-2), 295-296.
- Cohen, J. (1988). The effect size. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 77-83.
- 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*, 13(1).94-98
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating*. Boston: Pearson.
- Çetinkaya, G., Ülper, H. & Bayat, N. (2016). Bağlayıcı kullanımına ilişkin yanıtların çözümlenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(2), 201.
- Da Rocha Seixas, L., Gomes, A. S. & De MeloFilho, I. J. (2016). Effectiveness of gamification in the engagement of students. *Computers in Human Behavior*,58, 59.
- Davaslıgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve oyun. *Eğitim ve Bilim*, 13(71).
- Davis, F. B. (1944). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika*, 9(3), 185-187.
- Demirel, Ö. & Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Demirel, G. & Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS uygulamaları ölçütlerine göre Türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 95-106.
- Demirel, T. & Yılmaz, T. K. (2016). *Akıl oyunlarının matematik ve Türkçe derslerinde kullanılması: geliştirme süreci ve öğretmen-öğrenci görüşleri*. 18. Akademik Bilişim Konferansı, Aydın. Web: <https://ab.org.tr/ab16/bildiri/80.pdf>
- Demirkaya, C. & Masal, M. (2017). Geometrik-mekanik oyunlar temelli etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin uzamsal düşünebilme becerilerine etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(3), 600-610.

Doi: 10.19126/suje.340730

- Denham, A. R., Mayben, R. & Boman, T. (2016). Integrating game-based learning initiative: Increasing the usage of game-based learning within K-12 classrooms through professional learning groups. *TechTrends*, 60(1), 70-76.
- Deniz, M. (2013). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Diken, İ. (2014). *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R. & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239–264.
- Duke, N.K. & Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. *What research has to say about reading instruction*, 3, 107. Newark, DE: International Reading Association.
- Duran, E. & Tufan, B. S. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarında oyun ve oyuncakların kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 16-28.
- Duran, E., Tufan, B. S. & Topbaşoğlu, N. (2018). Bilgilendirici metinlerde öyküleştirme tekniğinin anlamaya etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4, 8-16.
Doi: 10.29345/futvis.32.
- Egert, A. (1998). *A componental investigation of reading comprehension*. Columbia, Columbia University.
- Ekiz, D. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erbay, F. & Saltalı, N. (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 249-264.
- Ergen, Y. & Batmaz, O. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 33.

- Ertem, İ. S. & Özen, M. (2014). Metinleri ekrandan okumanın anlam kurma üzerine etkisi. *International Journal of Social Science*, 24, 319-350.
- Engin, A. O., Seven, M. A. & Turhan, V. N. (2004). Oyunların öğrenmedeki yeri ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 109-120.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Journal of International Social Research*, 1(6), 212-213.
- Faghihi, U., Brautigam, A., Jorgenson, K., Martin, D., Brown, A., Measures, E. & Maldonado-Bouchard, S. (2014). How gamification applies for educational purpose specially with college algebra. *Procedia Computer Science*, 41, 182-187.
- Firat, S. (2011). *Bilgisayar destekli eğitsel oyunlarla gerçekleştirilen matematik öğretiminin kavramsal öğrenmeye etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Fitria, E. & Syarif, H. (2014). An analysis of reading comprehension questions in textbooks "English texts in use and look ahead" for senior high school grade X. *English Language Teaching (ELT)*, 2(2), 4.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological bulletin*, 76(5), 378.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. (2003). *How to design and evaluate research in education*. New York: The McGraw-Hill.
- Furdu, İ., Tomozei, C. & Köse, U. (2017). Pros and cons gamification and gaming in classroom. *Broad Research In Artificial Intelligence And Neuroscience*, 8(2), 57-58.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1-15.
- Gürbüz, M. (2014). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde sq4r tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- Hanbaba, L. & Bektaş, M. (2011). *Oyunla öğretim yönteminin hayat bilgisi dersi başarısı ve tutumuna etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Huizinga, J. (1950). *Homo ludens: Nature and significance of play as a cultural phenomenon*, 7-9. Boston: Beacon.
- İnan Kaya, G. (2018). Oyun, gelişim ve tarihsel olarak oyunun eğitimdeki yeri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2 (1), 66-78.
- İnce, Y. & Duran, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik görüşleri ve kullanma düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 9-19.
- Rahman, A. (2013). *Improving reading comprehension of recount text of the eight grade students by using skimming and scanning* (Unpublished thesis). Malang: Universitas Islam Malang.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sidekli, S. & Çetin, E. (2017). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fak. Dergisi*, 8(2), 285-303
- Şahin, A. & Kaman, Ş. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesinde akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 639-657.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. (Doktora Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karatay, H., Güngör, H., Bolat, K. K. & Okur, S. (2013). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin özetleme becerileri. (Ed.: C. Demir ve H. Parlakyıldız), *Prof. Dr. Abdurrahman Güzel'e Armağan*. Ankara: Akçağ Yayınları, s. 277-298.

- Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Keskin, A. (2009). *Oyunların çocukların çoklu zekâ alanlarının gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kocaarslan, M. & Yamaç, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 431-448.
- Koç, C. (2007). *Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324-342.
- Köksal, K. & Ünal, E. (2008). Metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 156.
- Kurbal, M. S. (2015). *An investigation of sixth grade students'problem solving strategies and underlying reasoning in the context of a course on general puzzles and games*. Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Lamsa, J., Hamalainen, R., Aro, M., Koskimaa, R. & Ayramö, S. M. (2018). Games for enhancing basic reading and maths skills: A systematic review of educational game design in supporting learning by people with learning disabilities. *British Journal of Educational Technology*, 49(4), 596-607.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 82, pp. 563-575.
- Limanu, F. (2017). *Types of reading comprehension questions in "Contextual English 2013" for grade eleven according to barrett taxonomy* (Doctoral dissertation), Widya Mandala Catholic University, Surabaya.

- Lupu, N. (2018). *Educational game. A best practice for improving academic achievement to students with special educational needs*. Scientific The 20th International Scientific Research & Education in the Air Force Conference, Braşov, Romania. 10.12.2018 tarihinde www.afahc.ro/roafases/2018/55-NicoletaLUPU.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Marangoz, D. & Demirtaş, Z. (2017). Mekanik zekâ oyunlarının ilkökul 2. Sınıf öğrencilerinin zihinsel beceri düzeylerine etkisi. *Journal of International Social Research*, 10(53), 612-615.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- MEB (2013). *Zekâ oyunları dersi (5-8. sınıflar) öğretim programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı: Ankara.
- MEB (2016). *Spor lisesi eğitsel oyunlar dersi öğretim programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı: Ankara.
- Mert, E. L. (2011). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik ölçütlerine uygunlukları. *Dil Dergisi*, 153, 10-11.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage publications. Thousand Oaks, CA.
- Özaslan, A, (2006), *Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlamaya etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özbay, M. & Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 18-24.
- Özdemir, Y. (2017). “Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün” stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi), On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Özyürek, A. & Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(5), 2157-2164.

- Palavuzlar, T. (2009). *Hikâye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Saracho, O. N. (1999). A factor analysis of preschool children's play strategies and cognitive style. *Educational Psychology, 19*(2), 165-180.
- Savaş, E. & Gülüm, K. (2014). Geleneksel oyunlarla öğretim yöntemi uygulamasının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(1), 175-194.
- Sezgin, Z. Ç. & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education, 4*(2), 4-16.
- Sezgin, Z. Ç. & Özilhan, Y. G. G. (2019). 1.-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(2), 353-367.
- Southgate, E., Budd, J. & Smith, S. (2017). Press play for learning: A framework to guide serious computer game use in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education, 42*(7), 1-13.
- Souza, P. V. S. Morais, L. P., & Girardi, D. (2018). Spies: An educational game. *Physics Education, 53*(4).
- Taş, U. E., Arıcı, Ö. Özarkan, H. B., & Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Tosunoğlu, M. (2010). Farklı yazı stillerinin okuduğunu anlama sürecine etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 27*, 679-690.
- Tok, Ş. (2008). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniğinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online, 7*(3), 748-757.
- Thorndike, E. L. (1917). Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph reading. *Journal of Educational Psychology, 8*(6), 324.
- Tuncer, Ö. Ç. (2010). Türkçe dersinde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi, 9*, 36-37.
- Türk Dil Kurumu (2018). Oyun nedir? 8.11.2018 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden ulaşılmıştır.

- Uğurlu, F. & Aylar, F. (2017). Derleme çalışması: Ölçek geliştirme çalışmalarında afa'nın kullanımı. *Tidsad*, 4(10), 6.
- Ulusoy, Ç. A., Saygı, E. & Umay, A. (2017). İlköğretim matematik öğretmenlerinin zekâ oyunları dersi ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2).
- Ülper, H., Çetinkaya, G., ve Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 176.
- Vaske, J. J., & Donnelly, M. P. (1999). A value-attitude-behavior model predicting wildland preservation voting intentions. *Society & Natural Resources*, 12(6), 530.
- Yaman, H. & Dağtaş, A. (2013). Ekrandan okumanın okumaya yönelik tutuma etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 314-333.
- Yeşilyaprak, B. (2013). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett Taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yıldız, M. & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü. & Araz, H. (2016). Dolaşım sistemi konusunda eğitsel oyun yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı ve fen öğrenimi motivasyonu üzerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 21-30.

Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 1, 771-774.

EK-A: Okuduğunu Anlama Becerisi Testi



KUŞ OLMAK İSTEYEN AYI YAVRUSU

Bir zamanlar küçük bir ayı yavrusu varmış. Bu ayıcığın en büyük rüyası kuş olabilmekmiş. Sonunda bir gün ormanda dolaşır, ağaçların dallarında şakıyan kuşlara seslenmiş:

“Günaydın kuşlar, ben de bir kuşum işte!”

Kuşlar kahkahalarla gülmüşler:

“Sen kuş değilsin ki! Kuşların gagası olur.”

Ayıcık ormanda kendine bir gaga aramaya başlamış. Gagaya benzer bir tahta parçasını çam reçinesiyle burnuna yapıştırmış. Kuşların yanına geri dönmüş:

“Ben de kuşum artık! Bakın gagam bile var.”

“Olur mu canım, kuşlar şarkı söylemesini bilirler.”

Ayıcık bu kez ümidini kaybetmek üzereymiş. Çünkü şarkı söylemesini hiç bilmezmiş. Ama ormanın ucunda şarkı söylemeyi öğrenebileceği ötücü kuş arkadaşı aklına gelmiş. Hemen onun yanına gitmiş:

“Canım arkadaşım. Ne olur bana şarkı söylemeyi öğret!”

“Bilmem öğrenebilir misin? Aslında şarkı konusunda ayıların yeteneği yoktur. Ama istersen deneyebiliriz. Benim söylediklerimi tekrar et bakalım: do, re, mi, fa, sol, la, si, do...”

Küçük ayı günlerce şarkı söylemeyi öğreten kuşun söylediklerini tekrarlamış durmuş. Arkadaşı çalışkan olduğu için onu çok övmüş. Sonunda şarkıyı öğrenmiş ve kuşların yanına geri dönüp şarkısını söylemiş:

“Do, re, mi, fa, sol, la, si, do...”

“Hayır, hayır” demiş kuşlar. “Gagan olsada, ötmesini bilsende sen kuş olamazsın. Çünkü sen uçamıyorsun.”

Küçük ayı yavrusu uçmayı da öğrenmeye karar vermiş. Ayakları üzerinde zıplayıp öne doğru atılmış, ama bu uzun atlama gibi bir şey olmuş. Uçmakla ilgisi yokmuş.

“Şimdi beni dikkatle izleyin kuşlar.” demiş. Yüksek bir kayanın tepesine çıkarak oradan kendini aşağıya bırakmış. Kollarını kuşların kanatları gibi yana sallıyormuş, ama elbette bu hareket onun uçuşuna yetmemiş. Yukarıdan yuvarlanan bir taş gibi hızla yere çakılmış. Her tarafı acı içinde kalmış, tahtadan yapıp reçineyle yapıştırdığı burnu da yerinden kopmuş. Zorlukla düştüğü yerden doğrulurken, kuşlar da bu kadar eğlenceyi yeterli bulup ayı yavrusunun yanından ayrılmışlar.

Ayı yavrusu ise acıyan yerlerini ovarak ormana doğru ilerlemiş. Ağaçların sıklaştığı bir yerde oturup biraz kendine gelmek isterken burnuna böğürtlen kokusunun geldiğini hissetmiş. Gerçekten de arkadaki böğürtlen çalılığı olgun kırmızı böğürtlenlerle doluymuş. Gidip bir güzel karnını doyumuş.

Olgun böğürtlenleri, yaban ballarını, çeşit çeşit meyveleri, taze balıkları yerken ve ormanın tadını çıkarırken ayı olarak dünyaya geldiği için mutlu olmuş. Yaptıklarından dolayı da hayıflanmış.

Tarık DEMİRKAN

(“Her Güne Bir Masal” adlı kitabından)

SORULAR

1) Ayı yavrusu kuş olabilmek için neler yapmıştır?

.....

.....

.....

.....

2) “Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu” metninde geçen olayları oluş sırasına göre sıralayınız.

1).....

2).....

3).....

4).....

5).....

3) Aşağıdaki kelimelerin metin içinde yerlerini bulup anlamlarını tahmin ederek yazınız.

ümidini kaybetmek:
.....

övmek:
.....

hayıflanmak:
.....

4) Aşağıda nedeni verilen cümlelerin sonuçlarını metne göre tamamlayınız.

Neden: Uçabilen hayvan özelliklerine sahip olmadığı için,

Sonuç:
.....
.....

Neden: Çok çalışarak öğrenilebilir olan bir özellik olduğundan yavru ayı,

Sonuç:
.....
..... öğrenebildi.

5) Yazar sizce bu metin ile okuyanlara nasıl bir mesaj vermek istemiştir?

.....

.....

.....

6) Kuş olmak isterken yaşadıkları yavru ayıya sizce neler düşündürmüş olabilir ki masalın sonunda ayı olarak dünyaya geldiğine mutlu olmuştur?

.....

.....

.....

7) Bu metne siz bir başlık koysaydınız ne koyardınız? Neden?

.....

.....

.....

8) Metinde bulunan kahramanlardan biri olsaydınız hangisi olurdunuz? Neden?

.....

.....

.....

9) Aşağıdaki metni okuyunuz.

Bir zamanlar ormanların birinde bir kara karga yaşarmış. Nedense hâlimden hiç mi hiç memnun değilmış. Bu yüzden kendini geliştireceğine hep başkalarını taklit etmeye çalışıyormuş. Ama öyle komik oluyormuş ki, önüne gelen onunla alay ediyormuş.

Kara karga, keklığı görünce “Tamam buldum. Keklik gibi seke seke yürümeye çalışacağım. Karga soyundan ilk sekerek yürüyen karga olma şerefi bana ait olacak. Bu işi becerirsem kim bilir bizimkiler ne şaşırır, bana nasıl saygı duyarlar.” diye yeniden düşler kurmaya başlamış. Artık bütün işini gücünü bırakıp, her an keklığı izliyormuş kara karga. Ama hâli o kadar gülünçmüş ki sormayın. Kara karga, neredeyse vazgeçecekmiş keklik gibi yürümekten, “Yoo, bu kadar acıya dayanamayacağım. Kanadımı kaldıracak halim kalmadı. Şimdi bir kedi çıksa, saldırırsa uçamayacak kadar yorgunum. Keklik gibi yürüyeceğim diye canımdan olmayayım” demiş. Eskisi gibi yürümek istemiş, ama boşuna. ‘Pat’ diye yere düşmüş. İşte o zaman korkudan neredeyse küçük dilini yutuverecekmiş. “Aman tanrım ben kendi yürüyüşümü unutmuşum. Şimdi ben ne yapacağım?” diye ağlamaya başlamış.

Yazar: Oya Fişek (Kısaltılmıştır.)

- **Kara karga ile daha önce okuduğunuz metindeki ayı yavrusunun benzer ve farklı özelliklerini yazınız.**

Benzer özellikler	Farklı özellikler

YAVRU DENİZ KUŞLARI

Ece, doğal çevreyi koruyan etrafını gözlemleyen meraklı biridir. Çevresindeki canlılara karşı duyarlıdır. Yaşadığı yer olan Kuşadası'na gelen deniz kuşlarını, arkadaşlarıyla beraber izlemekten zevk alır.

Kuşadası'na gelen bu deniz kuşları, siyah ve beyaz renkli, turuncu gagalı canlılardır. Bu kuşlar her yıl yaz mevsiminde yumurtlamak ve yavrularını büyötmek için Kuşadası'na gelir.



Ece ve arkadaşları, günlerce kayalıklardan onları izleyerek yavru deniz kuşlarının büyümesine tanıklık ederler. Günler birbirini kovalarken deniz kuşlarının ilk uçuşlarını izleme zamanı da gelir. Hava kararıp gece olduğunda yavru deniz kuşları, ilk uçuşlarını yapmak için yuvalarından çıkar. Amaçları sadece kanat çırpmaştır. Deniz kuşlarının bazıları, rahatlıkla ve güven içerisinde denize inerlerken bazıları da yakındaki köyün ışıklarından dolayı yolu şaşırarak farklı yerlere gider. Çünkü deniz kuşları, köyün ışıklarını suyun üzerinde parlayan ay ışığı zanneder. Bu nedenle deniz kuşlarının yüzlercesi suya iniş yapamayarak karaya çarparlar.

Ece ve arkadaşları, suya iniş yapamayan deniz kuşlarını arayarak onları kurtarmaya çalışırlar çünkü kuşların daha fazla hırpalanmalarını istemezler. Hepsi ellerine birer el feneri alarak hızlıca yavru deniz kuşlarını aramaya başlarlar. Kurtarabildiklerini, ertesi gün denize bırakma vakti gelinceye kadar korurlar. Ece ve arkadaşları gün doğduğunda yavru deniz kuşlarını alarak deniz kıyısına gelirler. Avuçlarında tuttıkları yavru deniz kuşlarını suya doğru bırakırlar. Deniz kuşları, Ece ve arkadaşlarına yardımlarından dolayı teşekkür edip veda ederek oradan uzaklaşırlar.

MEB, 2016

3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

SORULAR

1) Yavru deniz kuşları neden karaya çarpmaktadır?

.....

.....

.....

2) Aşağıdaki kelimenin anlamını metin içinde yerini bulup tahmin ederek yazınız.

duyarlı olmak:

.....

.....

3) Ece ve arkadaşlarına, deniz kuşlarının güvenli bir şekilde suya iniş yapabilmeleri için nasıl bir fikir önerirdiniz?

.....

.....

.....

4) Bu metinden çıkarılması gereken sonuç sizce nedir?

.....

.....

.....

5) Okuduğunuz metinde gerçek ve hayalî olabilecek durumlara örnek verebilir misiniz?

Gerçek durumlar	Hayalî durumlar

6) Ece ve arkadaşlarının yavru deniz kuşlarının güvenle denize inmeleri için yaptıkları size ne hissettirdi? Neden?

.....

.....

.....

7) Aşağıdaki metni okuyunuz.

Bir gün öğretmeni Maviş'le arkadaşlarını yeşil kırlara çıkarmış, etrafa dağılıp doğadaki en güzel çiçeği bulup getirmelerini söylemiş. Herkes heyecanla sağa sola bakıp buldukları çiçeği kaptıkları gibi öğretmenlerine getirmişler. Öğretmenleri tek tek öğrencilerinin getirdiği çiçekleri inceliyormuş. Sıra Maviş'e gelmiş. Ancak Maviş'in eli boşmuş. Öğretmeni ona neden çiçek getirmediğini sormuş. Maviş ise öğretmenine şu şekilde cevap vermiş:

“Birbirinden güzel o kadar çok çiçek buldum ki ama onları koparmaya kıyamadım. Hepsi dallarında çok güzeller öğretmenim. Eğer onları koparırsak ölebilirler” demiş. Öğretmen, Maviş'i bu davranışından dolayı tebrik ederek herkesin güzel çiçek bulduğunu ancak Maviş'in en güzelini sevgiyle bulduğunu söyler.

Masalın Yazarı: Sadettin Kaplan

(Kısaltılmıştır.)

- **Sizce Maviş'in, Ece ve arkadaşlarıyla ortak bir yönü var mıdır? Varsa nedir?**

.....

.....

.....

EK-B: Okuduğunu Anlama Becerisi Testi Puanlama Anahtarı

Açık Uçlu Soruları Değerlendirme Rubriği	
“0” Puanlık Cevaplar	<ul style="list-style-type: none">• Boş bırakılan cevaplar• Konu dışı/ metinle bağlantı kurulamayan cevaplar• Metnin konusundan/temasından uzak kalan cevaplar
“1” Puanlık Cevaplar	<ul style="list-style-type: none">• Metnin düşük derece anlaşıldığını gösteren <u>belirsiz, eksik bırakılmış</u> yanıtlar.
“2” Puanlık Cevaplar	<ul style="list-style-type: none">• Metnin anlaşıldığını gösteren cevaplar.• Açık ve anlaşılır bir şekilde metinden yola çıkılarak oluşturulmuş özgün fikirlerin yer aldığı cevaplar.

Metin Adı	Soru Numaraları	Olası Cevaplar	Puanlar 0, 1, 2
Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu	1.soru	<ul style="list-style-type: none">• Ayı yavrusu kuş olabilmek için kendine ormanda gaga arayışına çıkmış ve gagaya benzer bir tahta parçasını takmış, arkadaşı sayesinde şarkı söylemeyi öğrenmiş ve uçmaya çalışmıştır.	2 puan

		<ul style="list-style-type: none"> • Şarkı söylemeyi öğrenmiş 	1 puan
		<ul style="list-style-type: none"> • Uçmayı öğrenmeye çalışmış. 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Kuşlarla söylediklerini yerine getirmiş. 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Gagaya benzer bir tahta parçası takmış. 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Şarkı söylemeyi öğrenmiş ve uçmaya çalışmıştır. 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Gaga takmış ve şarkı söylemeyi öğrenmiştir. 	1 puan
		<ul style="list-style-type: none"> • Gaga takmış ve kuşlar gibi uçmaya çalışmıştır. 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Boş bırakılan cevap • Metinle bağlantı kurulamayan cevap 	0 puan

Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu	2.soru	<ol style="list-style-type: none">1. Kuş olmak isteyen ayı yavrusu ormanda gezinirken kuşlara kendisinin de bir kuş olduğunu söylemiş.2. Ormanda gagaya benzer bir tahta parçasını alıp burnuna takmış.3. Arkadaşı sayesinde şarkı söylemeyi öğrenmiş.4. Uçmayı bilmediği için yere düşmüş ve canı acımış.5. Ormanın tadına çıkarmaya ve ayı olduğu için mutlu olmaya başlamış.	2 puan
		(2 puan olarak belirtilen cevaptaki olayların sırasında ancak beş olaydan az yazılmış ise 1 puan verilecektir.)	1 puan
		<ul style="list-style-type: none">• Boş bırakılmış cevap• Metinle bağlantısı olmayan cevaplar	0 puan

Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu	3.soru	3 kelimenin de doğru tahmin edildiği cevaplar	2 puan
		<ul style="list-style-type: none"> Soruda belirtilen üç kelimenin üçünün de tahmin edilemediği durumlar. (3 kelimedenden daha az kelimenin doğru tahmini.) 	1 puan
		<ul style="list-style-type: none"> Boş bırakılmış cevap Yanlış tahminler 	0 puan
Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu	4. soru	<ul style="list-style-type: none"> A ve B şıklarının her ikisi için de doğru neden sonuç ilişkisi kurulmuşsa; <ul style="list-style-type: none"> a) Uçabilen hayvan özelliğine sahip olmadığı için, ayı yavrusu uçmayı başaramadı/ yere düştü/üzüldü. b) Çok çalışarak öğrenilebilir bir özellik olduğu için ayı yavrusu, şarkı söylemeyi öğrenebildi. 	2 puan

		<ul style="list-style-type: none"> • A veya B şıklarından herhangi biri boş ise; • A veya B şikkından herhangi biri yanıtız bırakılmışsa; • A veya B şikkından herhangi biri için doğru neden sonuç ilişkisi kurulmuşsa; 	1 puan
		<ul style="list-style-type: none"> • A ve B şıklarından her ikisi de boş bırakılmışsa; • Neden sonuç ilişkisi her iki şık içinde yanlış kurulmuşsa; 	0 puan
Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu	5.soru	<ul style="list-style-type: none"> • Herkesin farklı özellikleri vardır, kimse birbirine özenmemelidir. • Herkes kendi özellikleriyle ve yapabildikleriyle mutlu olmalıdır. Başkası olmaya çalışmamalıdır. 	2 puan
		<ul style="list-style-type: none"> • Ayılar kuşlar gibi olamaz. • Herkes her şeyi yapamaz. 	1 puan

		<ul style="list-style-type: none"> • Boş bırakılmış cevap, • Ayılar uçamaz 	0 puan
Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu	6.soru	<ul style="list-style-type: none"> • Kendi özelliklerinin farkına varmış • Bunlar kuşlara ait özellikler ben bir ayıyım ve benim de özelliklerim var diye düşünmüş. • Yapamayacağı şeylerle uğraşmak onu çok zorladığını fark etmiş. 	2 puan
		<ul style="list-style-type: none"> • Uçamayacağını anlamış 	1 puan
		<ul style="list-style-type: none"> • Boş bırakılmış cevap. • Çok üzülmüştür. • Pes etmiştir. • Daha fazla çalışmak gerek diye düşünmüş. 	0 puan
Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu	7.soru	<p><u>Nedeni ile birlikte yazılmış</u> doğru başlık tahminleri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Küçük Ayının Pişmanlığı, çünkü kuş olmak isterken kendi özelliklerinin farkına vardı ve kuş olabilmek için yaptıklarından dolayı pişman oldu. • Yavru Ayının Rüyası/Hayalî, çünkü yavru ayının kuş olmak en büyük hayalîydi. 	2 puan

		<p><u>Nedeni yazılmamış</u> doğru başlık tahminleri;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Küçük Ayının Pişmanlığı • Yavru Ayının Rüyası/Hayalî 	1 puan
		<ul style="list-style-type: none"> • Küçük Ayı Uçuyor • Yavru ayı kuş oldu • Yavru ayı uçmak istedi • Yavru Ayının uçuş hayalî 	0 puan
Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu	8. soru	<p>Boş bırakılmış yanıt: 0 puan Nedeni yazılmayan yanıtlar için: 1 puan Nedeniyle birlikte yazılmış yanıtlar: 2 puan</p>	
Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu	9. soru	<p>Benzer özellikler:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Her ikisi de başka bir hayvana özenmektedir/ başkası gibi olmak istemektedir. • Her ikisi de en sonunda yaptıklarından dolayı pişmanlık duymaktadır. <p>Farklı özellikler:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kara Karga, saygın olabilmek için/diğer hayvanların ona saygı duyması için/ diğer hayvanların kendisini görünce şaşkınlıkları için/ ilk sekerek 	2 puan

		<p>yürüyen karga olabilmek için başka bir hayvan olmak istemektedir. Yavru ayı ise sadece kendisi istediği için/en büyük rüyası olduğu için başka bir hayvan gibi olmak istemektedir.</p> <ul style="list-style-type: none">• Yavru ayı yaptıklarından dolayı hatasını anlayıp kendi özelliklerinin farkına varıp mutlu olmayı başarabilmiştir. Ancak kara karga pişmanlığı ile kalmıştır. <p><i>Yukarıdaki yanıtın dışındaki yanıtlarda farklı benzerlik ve farklılıklar için doğru ise <u>1 puan</u> verilecek. Benzerlik veya farklılıktan herhangi biri eksikse ve yazılmış olan doğru ise <u>1 puan</u> verilecek. Her ikisi de boş bırakılmış ise <u>0 puan</u> verilecektir.</i></p>	
--	--	---	--

Yavru Deniz Kuşları	1.soru	<ul style="list-style-type: none"> • Yavru deniz kuşları köyün ışıklarını suyun üzerinde parlamakta olan ay ışığı sandıkları için karaya çarpmaktadırlar. 	2 puan
		<ul style="list-style-type: none"> • Köyün ışıklarından dolayı (eksik cümle) • Önlerini göremedikleri için 	1 puan
		<ul style="list-style-type: none"> • Uçamadıkları için • Yavru oldukları için 	0 puan
Yavru Deniz Kuşları	2.soru	Duyarlı olmak: <ul style="list-style-type: none"> • Çevresinde olup bitenin farkında olmak/ hassas olmak. • Çevreye/doğaya zarar vermemek 	2 puan
		<ul style="list-style-type: none"> • Saygılı olmak • Sevgili olmak 	0 puan
Yavru Deniz Kuşları	3.soru	<ul style="list-style-type: none"> • Bir afiş hazırlayarak o köyde yaşayan insanların bu durumdan haberdar olmasını sağladım. • Geceleri köyün ışıklarının ay ışığı gibi yansması deniz kuşlarına zarar verdiğini orada yaşayan insanlara anlatırdım. • Geceleri köyün ışıklarının yansımaması için çözüm arardım, gerekirse ışıkların 	2 puan

		yansımasını engelleyecek şekilde bir araç geliştirdim.	
		<ul style="list-style-type: none"> • Gece olunca belirli saat aralığında ışıkların kapatılmasını ve yerine daha az yansıyan ışıkların kullanılmasını sağladım. 	2 puan
		<ul style="list-style-type: none"> • Kuşların karaya çarpmalarını için başkalarına haber verip kanat çarpma anlarında onları korumak için beklerdik. • Arkadaşımınla denize inmelerine yardım ederdim. 	1 puan
		<ul style="list-style-type: none"> • Elektrikleri keserdim. • Kuşların uçmalarına engel olurdu. • Büyüyünce uçmalarını sağladım. 	0 puan
	4. soru	<ul style="list-style-type: none"> • Çevreye zarar verecek şekilde ışık kullanmamalı, tasarruflu olmalı çevreyi ve canlıları düşünmeliyiz. • Çevremize karşı her zaman duyarlı olmalıyız. 	2 puan

Yavru Deniz Kuşları		<ul style="list-style-type: none"> • Hayvanları korumalıyız. Bunun için insanları uyarmalıyız. • Çevreyi korumak için birlikte hareket etmeli doğaya/canlılara zarar vermemek için önlem almalıyız. 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Canlılara yardım etmek. • Duyarlı olmak. 	1 puan
		<ul style="list-style-type: none"> • Saygılı olmak. • Sevgili olmak. • Yardımseverlik. 	0 puan
Yavru Deniz Kuşları	5. soru	<p>Gerçek durumlar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yavru deniz kuşlarının köyün ışıklarını denizin üzerindeki ay ışığı sanmaları • Ece ve arkadaşlarının deniz kuşlarına yardım etmesi • Yavru deniz kuşlarının suya iniş yapamamaları <p>(Yukarıdaki gerçek durumlardan herhangi birini yazmaları yeterlidir.)</p> <p>Hayalî durumlar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deniz kuşlarının Ece ve arkadaşlarına teşekkür ederek veda etmesi. 	2 puan

		Gerçek veya hayalî durumdan <u>herhangi biri</u> yanlışsa veya boş bırakılmışsa	1 puan
		Gerçek ve hayalî durumların ikisi de yanlış yazılmışsa	0 puan
Yavru Deniz Kuşları	6. soru	<ul style="list-style-type: none"> Ece ve arkadaşlarının canlıları/hayvanları sevdiğini hissettirdi. (NEDENİ DE YAZILMIŐSA) Doğaya karşı/ canlılara karşı duyarlı olmamız gerektiğini hissettirdi. (NEDENİ DE YAZILMIŐSA) Doğayı/canlıları koruyabilmek için daha iyi çözümler bulabileceğimizi hissettirdi. (NEDENİ DE YAZILMIŐSA) 	2 puan
		<ul style="list-style-type: none"> Ece ve arkadaşlarının canlıları/hayvanları sevdiğini hissettirdi. (NEDENİ YAZILMAMIŐSA) Doğaya karşı/ canlılara karşı duyarlı olmamız gerektiğini hissettirdi. (NEDENİ YAZILMAMIŐSA) Doğayı/canlıları koruyabilmek için daha iyi çözümler bulabileceğimizi hissettirdi. (NEDENİ YAZILMAMIŐSA) 	1 puan

		<ul style="list-style-type: none">• Mutlu hissettirdi• İyi hissettirdi• Duygulandırdı.	0 puan
Yavru Deniz Kuşları	7.soru	<ul style="list-style-type: none">• Maviş, Ece ve arkadaşları doğaya/canlılara karşı duyarlılar.• Doğayı/canlıları seviyorlar ve koruyorlar.	2 puan
		<ul style="list-style-type: none">• İki de yardımseverler.	1 puan
		<ul style="list-style-type: none">• Konuşmak	0 puan

Ek-C: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma Konusu

Zekâ oyunlarının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisine etkisi

Sınıf: 3 (Deney grubu öğrencileri)

Görüşmeci: Arş. Gör. Yasemin Aşuluk

Tarih: 6 Aralık 2019

Süre: 8-10 dk

GİRİŞ

Bu görüşmede amacım, zekâ oyunları ile oynadığın süre boyunca kendinde herhangi bir değişiklik hissedip hissetmediğinle ilgili görüşlerini almaktır.

- Görüşme esnasında bana söyleyeceklerin gizli tutulacaktır.
- Sorularına vereceğin yanıtları not almak zor olacağı için izin verersen görüşmeyi kaydetmek istiyorum.
- Bu görüşmenin yaklaşık 8-10 dk süreceğini tahmin ediyorum. İzin verersen sorularına başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Zekâ oyunları ile oynadığın süre boyunca neler hissettin?
 - a) Keyif aldın mı?
 - b) Memnun kaldın mı?
2. Zekâ oyunları ile oynamak sana neler kazandırmış olabilir?
 - a) Kendinde herhangi bir değişiklik oldu mu?
3. Sence hangi derslerde zekâ oyunları ile oynamanın faydasını görebildin?
 - a) Neden?
4. Bir kitap okurken ya da bir metni okurken kendinde herhangi bir değişiklik fark edebildin mi?
5. Türkçe dersinde;
 - a) Öğretmeniniz o gün derste işlediğiniz metne yönelik soru sorduğunda hemen cevap vermek istiyor musun? Bu konuda önceden nasıldın? Şimdi nasılsın?
 - b) Hangi sorular daha çok hoşuna gider?
6. Sence zekâ oyunlarının Türkçe dersinde okuduğunuz metinleri anlamada bir fayda sağlamış olabilir mi?
 - a) Örnek verebilir misin?

EK-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

Tarih: 12.04.2019 18:13
Sayı: 35853172-300-E.00000543018

E.00000543018



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172-300
Konu : Yasemin AŞULUK Hk.

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 01.03.2019 tarihli ve 51944218-300/00000487077 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı İlköğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden Yasemin AŞULUK'un Doç. Dr. Bilge GÖK danışmanlığında yürüttüğü "Zeka Oyunlarının İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 02 Nisan 2019 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 06bad50a-7244-4cc1-a8f1-3cd448a6b0df kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta: yazimz@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Doç. Dr. Didem İLFRİ



Ek-D: İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni Yazısı



T.C.
ETİMESGUT KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29378010-605.99-E.9021753
Konu : Araştırma İzni

07.05.2019

BİLGE KAĞAN İLKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Ankara Valiliği (İl MEM)'nin 07/05/2019 tarih ve 8997325 sayılı yazısı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Yasemin AŞULUK' un "**Zeka oyunlarının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerine etkisi**" konulu tezi kapsamında uygulama yapma talebi Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Komisyonunca incelenmiş olup okulunuzda uygulamanın yapılması uygun görülmüştür.

Uygulama formlarının (14 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde, okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre yazımız ekinde gönderilen uygulama araçlarının uygulanmasına izin verilmesini rica ederim.

Engin EREL
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek:1-Uygulama formu (14 sayfa)

İstasyon Mh. Akasya Cad. 5/A 06790 Etimesgut/ANKARA
Elektronik Ağ:<http://etimesgut.meb.gov.tr/>
e-posta: etimesgut06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Müberra SAĞDUR- Şef
Tel: (0 312) 245 16 02
Faks: (0 312) 244 59 90

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8ac9-30cb-3d8c-8388-c183 koda ile teyit edilebilir.