

**AKIL VE ZEKÂ OYUNLARININ İLKOKUL  
1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA  
BECERİLERİ VE OKUMA TUTUMLARI  
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Gökhan ŞEN  
Yüksek Lisans Tezi  
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Sibel YAZICI  
Ağustos, 2022  
Afyonkarahisar

**T.C.**  
**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**AKIL VE ZEKÂ OYUNLARININ İLKOKUL 1. SINIF**  
**ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİ VE**  
**OKUMA TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

**Hazırlayan**  
**Gökhan ŞEN**

**Danışman**  
**Dr. Öğr. Üyesi Sibel YAZICI**

**AFYONKARAHİSAR 2022**

## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum "**Akıl ve Zekâ Oyunlarının İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri ve Okuma Tutumları Üzerindeki Etkisi**" adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

10/08/2022

İmza

Gökhan ŞEN

**T.C.**  
**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ENSTİTÜ ONAYI**

<b>Öğrencinin</b>	<b>Adı- Soyadı</b>	Gökhan ŞEN
	<b>Numarası</b>	200682109
	<b>Anabilim Dalı</b>	Temel Eğitim
	<b>Programı</b>	Sınıf Eğitimi
	<b>Program Düzeyi</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Sanatta Yeterlik
<b>Tezin Başlığı</b>	Akıl ve Zekâ Oyunlarının İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri ve Okuma Tutumları Üzerindeki Etkisi	
<b>Tez Savunma Sınav Tarihi</b>	10.08.2022	
<b>Tez Savunma Sınav Saati</b>	10.00	

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek oy birliği – oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

**Prof. Dr. Elbeyi PELİT**  
**MÜDÜR**

Bu tez, Enstitü Müdürlüğünce kontrol edilerek, elektronik imza kullanılarak onaylanmıştır.

## ÖZET

### AKIL VE ZEKÂ OYUNLARININ İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİ VE OKUMA TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Gökhan ŞEN

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

Ağustos, 2022

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Sibel YAZICI

Akıl ve zekâ oyunlarının ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ve okuma tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Akıl ve zekâ oyunları öğrencilerin akıl yürütme, akıcı okuma, okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum geliştirmelerine katkıda bulunabilecek ve bu alandaki eksiklerin giderilmesine destek sağlayabilecektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim- öğretim yılında Afyonkarahisar ili İncehisar ilçesindeki Selçuklu İlkokulu'nda öğrenim gören 36 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubunda 18 öğrenci kontrol grubunda da 18 öğrenci yer almıştır. Gruplar ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Örnekleme seçimindeki ölçütler; ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin zekâ oyunları oynamamış olmaları ve kontrol grubunun araştırmacının kendi sınıfı olmasıdır. Araştırma da dört çeşit veri toplama aracı kullanılmış olup bunlar; "*Okuduğunu anlatma yoluyla okuduğunu anlamayı değerlendirme rubriği*", "*Prozodik okuma ölçeği*", "*Okumaya yönelik tutum ölçeği*" ve "*Okumayı değerlendirme formu*" dur. Deney grubuna 2021-2022 eğitim- öğretim yılı bahar döneminde ön test, son test ve uygulama süreciyle birlikte 10 hafta boyunca akıl ve zekâ oyunları arasında bulunan sözel zekâ oyunlarından resfebe, kelime oyunu, sözcük avı, anagram ve hafıza kartı oyunları ile uygulama yapılmıştır. Kontrol grubunda ise öğretim, programa uygun olarak devam etmiştir. Okuma becerilerinin değerlendirilmesinde İlkokul Türkçe 1 Ders kitabındaki okuma metinlerinden yararlanılmıştır. Grupların ölçümlerden aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk Testi, Skewness ve Kurtosis değerleri ile analiz edilmiş neticede verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma verileri SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiş; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, bağımlı gruplar t-testi ve bağımsız gruplar t-testi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda akıl ve zekâ oyunları uygulanan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi, prozodik okuma, okuma hızı ve okuma tutumlarında kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte deney ve kontrol grubu okuma hatalarında anlamlı bir farklılık bulunamamış, cinsiyetin anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Akıl ve zekâ oyunları, okuduğunu anlama becerisi, okuma tutumu, akıcı okuma becerileri

## ABSTRACT

### THE EFFECT OF MIND AND INTELLIGENCE GAMES ON READING SKILLS AND READING ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL FIRST GRADE STUDENTS

Gökhan ŞEN

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY  
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES  
DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION

August, 2022

**Advisor: Assist. Prof. Dr. Sibel YAZICI**

It is aimed to determine the effect of mind and intelligence games on primary school 1st grade students' reading skills and reading attitudes. Mind and intelligence games will contribute to students' reasoning, reading fluency, reading comprehension and their attitudes towards reading, and will be able to support the elimination of deficiencies in this field. In the research, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group, which is one of the quantitative research methods, was used. The study group of the research consists of 36 first-year students studying at Selcuklu Primary School in Iscehisar district of Afyonkarahisar province in the 2021-2022 academic year. There were 18 students in the experimental group and 18 students in the control group. Groups were determined by criterion sampling method. Criteria in sample selection; primary school 1st grade students did not play intelligence games and the control group was the researcher's own class. Four types of data collection tools were used in the research; "The rubric for evaluating reading comprehension through reading comprehension", "Prosodic reading scale", "Attitude towards reading scale" and "Reading evaluation form". In the spring term of the 2021-2022 academic year, the experiment group was practiced with resfebe, word game, word hunt, anagram and memory card games, which are among the mind and intelligence games, for 10 weeks together with the pre-test, post-test and application process. In the control group, education continued in accordance with the program. Reading texts in the Primary School Turkish 1 Textbook were used in the evaluation of reading skills. Whether the scores of the groups from the measurements showed normal distribution or not was analyzed with the Shapiro-Wilk Test, Skewness and Kurtosis values, and it was concluded that the data were normally distributed. The research data were analyzed using the SPSS package program; percentage, frequency, arithmetic mean, dependent groups t-test and independent groups t-test. As a result of the research, it was determined that there were statistically significant differences in reading comprehension skills, prosodic reading, reading speed and reading attitudes of the experimental group students to whom mind and intelligence games were applied compared to the control group students. However, no significant difference was found in the reading errors of the experimental and control groups, and it was concluded that gender did not reveal a significant difference.

**Keywords:** Mind and intelligence games, reading comprehension, reading attitude, fluent reading skill

## ÖN SÖZ

Akıl ve zekâ oyunlarının eğitim ortamlarında kullanılması, öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri kazanmaları, problem çözme, sorgulama ve akıl yürütme becerilerinin gelişimlerinin sağlanabilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmada akıl ve zekâ oyunlarının ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine ve okuma tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Ortaya çıkan bulguların alanyazına katkı sağlayacağı ve ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma sürecinin en başından sonuna kadar bilgi birikimi, görüş ve önerileriyle çalışmama rehberlik eden danışman hocam sayın Dr. Öğretim Üyesi Sibel YAZICI' ya en içten sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Değerli zamanlarını ayırarak tez savunma jürimde yer alarak değerli önerileriyle tezime katkı sağlayan sayın Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN ve sayın Doç. Dr. Zekeriya Fatih İNEÇ hocalarıma saygılarımla teşekkür ederim.

Yüksek Lisans eğitimim boyunca kendimi geliştirmemi sağlayan ve deneyimleriyle bana katkıda bulunan tüm hocalarıma ayrı ayrı en derin duygularıyla teşekkür ederim. Çalışmamda bana güvenini ve desteğini esirgemeyen; hep yanımda olan sevgili eşim Derya AKÇAY ŞEN' e, sevgisiyle bana güç veren oğlum Rüzgar ŞEN' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Gökhan ŞEN  
2022, Afyonkarahisar

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YEMİN METNİ.....	ii
ENSTİTÜ ONAYI .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	v
ÖN SÖZ .....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ .....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
GİRİŞ.....	1

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR TARAMASI

<b>1. OYUN KAVRAMI .....</b>	<b>9</b>
1.1. OYUNUN ÖZELLİKLERİ .....	10
1.2. OYUNUN SINIFLANDIRILMASI.....	12
1.3. OYUNLARLA ÖĞRETİM VE BECERİLERİN GELİŞİMİ .....	13
<b>2. AKIL VE ZEKÂ OYUNLARI .....</b>	<b>15</b>
2.1. AKIL VE ZEKÂ OYUNLARININ ÖZELLİKLERİ.....	15
2.2. AKIL VE ZEKÂ OYUNLARININ FAYDALARI.....	16
2.3. AKIL VE ZEKÂ OYUNLARININ TÜRLERİ.....	17
2.4. AKIL VE ZEKÂ OYUNLARININ EĞİTİMSEL İŞLEVİ.....	19
2.5. AKIL VE ZEKÂ OYUNLARI EĞİTİMİNİN GENEL AMAÇLARI.....	20
<b>3. OKUMA .....</b>	<b>20</b>
3.1. OKUMANIN ÖNEMİ.....	21
3.2. OKUMANIN AMAÇLARI.....	21
3.3. OKUMA YÖNTEMLERİ .....	22
3.3.1. Sesli Okuma .....	22
3.3.2. Sessiz Okuma .....	23
3.3.3. Göz Atarak Okuma .....	23
3.3.4. Özetleyerek Okuma .....	24
3.3.5. Güdümlü Okuma.....	24
3.3.6. Eleştirel Okuma .....	24
3.3.7. Tahmin Ederek Okuma .....	24
3.3.8. Serbest Okuma.....	25
3.3.9. Tartışarak Okuma .....	25
<b>4. OKUMA VE ANLAMA İLİŞKİSİ .....</b>	<b>25</b>
4.1. OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ.....	25
4.2. OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ.....	26
4.3. TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ.....	27
<b>5. AKICI OKUMA .....</b>	<b>27</b>
5.1. AKICI OKUMANIN BOYUTLARI.....	28
5.1.1. Doğru Okuma .....	29
5.1.2. Okuma Hızı .....	29



5.1.3. Prozodik Okuma.....	30
5.2. AKICI OKUMA YÖNTEMLERİ .....	31
5.2.1. Okuyucu Tiyatrosu.....	32
5.2.2. Tekrarlı Okuma .....	32
5.2.3. Eşli Okuma .....	33
5.2.4. Eko (Yankılayıcı) Okuma .....	33
5.2.5. Söz Korosu .....	34
5.2.6. Arkadaşla Okuma .....	34
5.2.7. Paylaşarak Okuma .....	35
5.2.8. Gülümlü Okuma .....	35
5.2.9. Nörolojik Etki Metodu .....	35
5.3. AKICI OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	36
5.4. TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA AKICI OKUMA BECERİSİ....	36
6. OKUMAYA YÖNELİK TUTUM.....	38
7. İLGİLİ LİTERATÜR .....	41
7.1. KONU İLE İLGİLİ YURTIÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR .....	41
7.2. KONU İLE İLGİLİ YURTDIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR .....	42

## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ .....	45
2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU .....	46
3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....	47
3.1. OKUDUĞUNU ANLATMA YOLUYLA OKUDUĞUNU ANLAMAYIDEĞERLENDİRME RUBRİĞİ .....	48
3.2. PROZODİK OKUMA ÖLÇEĞİ .....	48
3.3. OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ.....	48
3.4. OKUMAYI DEĞERLENDİRME FORMU.....	49
4. UYGULAMA SÜRECİ VE VERİLERİN TOPLANMASI.....	50
4.1. HAZIRLIK SÜRECİ .....	50
4.2. PİLOT UYGULAMA.....	51
4.3. UYGULAMA SÜRECİ VE VERİLERİN TOPLANMASI .....	51
5. VERİLERİN ANALİZİ .....	54

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	57
2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM .....	59
3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM .....	62
4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM .....	67
5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM .....	68
6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	68
7. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM .....	70
8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	71
9. DOKUZUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM .....	72
10. ONUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM .....	73

<b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>76</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>82</b>
<b>EKLER DİZİNİ.....</b>	<b>92</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.</b>

## TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
<b>Tablo 1.</b> Akıl ve Zekâ Oyunları Türleri .....	18
<b>Tablo 2.</b> Yarı Deneysel Desenin Simgesel Görünümü .....	46
<b>Tablo 3.</b> Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	47
<b>Tablo 4.</b> Sınıf Bazında Hedeflenen Okuma Oranları.....	50
<b>Tablo 5.</b> Araştırmada Kullanılan Akıl ve Zekâ Oyunlarına ait Bilgiler .....	52
<b>Tablo 6.</b> Uygulama Takvimi .....	53
<b>Tablo 7.</b> Deney ve Kontrol Grubunun Normal Dağılımına İlişkin Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) Değerleri.....	54
<b>Tablo 8.</b> Deney ve Kontrol Grubunun Normal Dağılımına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Normallik Değerleri.....	55
<b>Tablo 9.</b> Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Prozodik Okuma Puanlarına İlişkin Ön Test T- Testi Sonuçları .....	57
<b>Tablo 10.</b> Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Ön Test T-Testi Sonuçları .....	58
<b>Tablo 11.</b> Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuma Hataları Ön Test Dağılımı .....	58
<b>Tablo 12.</b> Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuma Hatalarına İlişkin Ön Test T- Testi Sonuçları.....	59
<b>Tablo 13.</b> Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Prozodik Okuma Puanlarına İlişkin Son Test T-Testi Sonuçları .....	60
<b>Tablo 14.</b> Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Son Test T-Testi Sonuçları.....	60
<b>Tablo 15.</b> Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuma Hataları Son Test Dağılımı .....	61
<b>Tablo 16.</b> Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuma Hatalarına İlişkin Son Test T- Testi Sonuçları.....	62
<b>Tablo 17.</b> Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Prozodik Okuma Puanlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	63
<b>Tablo 18.</b> Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	64
<b>Tablo 19.</b> Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuma Hataları Puanlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	66
<b>Tablo 20.</b> Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Ön Test T-Testi Sonuçları .....	67
<b>Tablo 21.</b> Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Son Test T-Testi Sonuçları.....	68
<b>Tablo 22.</b> Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları .....	69
<b>Tablo 23.</b> Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuma Tutumları Puanlarına İlişkin Ön Test T-Testi Sonuçları .....	71
<b>Tablo 24.</b> Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuma Tutumları Puanlarına İlişkin Son Test T-Testi Sonuçları .....	71
<b>Tablo 25.</b> Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuma Tutumları Puanlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	72
<b>Tablo 26.</b> Deney Grubunun Cinsiyete Göre Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları .....	74
<b>Tablo 27.</b> Deney Grubunun Cinsiyete Göre Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları .....	75

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Hazırlık Süreci Basamakları .....	50
Şekil 2. Araştırma Sürecinde Kullanılan Metinler .....	51
Şekil 3. Deney ve Kontrol Grubunun Prozodik Okuma Becerilerinin Gelişimi .....	63
Şekil 4. Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Hızı Becerilerinin Gelişimi.....	65
Şekil 5. Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Hataları Değişimi.....	66
Şekil 6. Deney ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Becerisinin Gelişimi .....	70
Şekil 7. Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Tutumlarının Gelişimi .....	73

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

- %:** Yüzde  
**&:** ve  
 **$\bar{x}$ :** Aritmetik Ortalama  
**Akt.:** Aktaran  
**f:** Frekans  
**KKTC:** Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti  
**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı  
**N:** Denek Sayısı  
**p:** Anlamlılık Düzeyi  
**s:** Sayfa  
**S:** Standart Hata  
**Sd:** Standart Sapma  
**SPSS:** Statistical Package for the Social Sciences  
**t:** t değeri  
**TBT:** Türk Beyin Takımı  
**TDK:** Türk Dil Kurumu  
**TÜZDER:** Tüm Üstün Zekâlılar Derneği  
**vb.:** ve benzeri  
**vd.:** Ve diğerleri

## GİRİŞ

İnsanoğlu yaşamı boyunca gelişmekte ve geliştikçe de öğrenebilmektedir. Ancak insanın gelişmesi ve öğrenmesi için bazı becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu beceriler, planlı ve programlı öğrenme teknikleriyle birlikte gelişme gösterir. Bu becerilerin geliştirilmesi için bilimde ve teknolojide meydana gelen gelişmelerden haberdar olunması ve kendini geliştirmek için bazı yeterliliklerin kazanılması önemlidir. Okuma ve okuduğunu anlama becerisi bu yeterliliklerin başında gelmektedir (Akyol, 2020: 1).

Günümüzde birçok ÷lke eğitim-öğretim süreci boyunca öğrencilerin etkili okuma becerilerinin geliştirilmesi ve okuduklarından çıkarımda bulunmalarına uygun öğretim programları oluşturarak etkili okur olmalarını sağlamaya çalışmaktadır. Mesleki kariyerin geliştirilmesi için bu durum dikkate alınan bir husustur (Akyol, 2012). Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte eğitim öğretim anlayışı, öğrencilerin kendilerine sunulan bilgiler arasından en doğru bilgiyi seçmesini ve yeniden organize etmesini beklemektedir. Bunları yapabilmek için de öğrenilen bilgilerin derinlemesine analiz ve sentezlenerek değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu süreçte eleştirel düşünme, analiz, sentez ve akıl yürütme gibi becerilere sahip olunması önemlidir (Alkaş Ulusoy vd., 2017: 281).

Öğrenme ve düşünme birbirinden ayrılamaz iki kavramdır. Çünkü düşünerek öğrenir ve öğrendiklerimiz kadar düşünürüz. İnsanlar öğrenme kavramı karşısında öncelikle düşünme becerisini harekete geçirebilmelidir. Bireyler sorunlarla karşılaştıklarında derinlemesine düşünmeli ve bunu gerçekteştirirken de zihinsel becerilerini kullanabilmelidir (şimşek, 2007). Doğumdan ölüme kadar okuma ve okuduğunu anlamlandırma çabası içerisinde bulunduğu dikkate alınır okuduğunu anlama becerisi üst düzey zihinsel süreç ve düşünme becerisi olarak; çözüm üretme, problem çözme, sorgulama, ilişkisel çıkarımda bulunma, strateji geliştirme, karşılaştırma yapma gibi zihinsel becerilerin gelişimine katkıda bulunabilecektir. Bu bağlamda zekâ oyunları bireylerin üst düzey düşünme becerileri üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Aşuluk, 2020: 25). Çocuklar oyun sayesinde dünyayı ve çevreyi keşfetmekte, zekâlarını kullanmayı, seçim yapmayı, akıl yürütmeyi öğrenmekte ve merak duygusunu geliştirebilmektedirler (Uğurlu vd., 2012). Bu açıdan zekâ oyunları öğrencilerin; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, akıl yürütme, problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeleri yanında eğlenceli bir ortam sağlayarak

öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca zekâ oyunları öğrencilerin kötü alışkanlıklar edinmelerinin de önüne geçebilmektedir (Sadıkoğlu, 2017: 3).

İlkokul Türkçe dersinin amaçları arasında anlama, anlatma, hayal dünyasının ve sözcük dağarcığının geliştirilmesi, etkili ve doğru bir şekilde ana dilini kullanabilme, dil bilinci ve sevgisini kazandırma yer almaktadır. Bu amaçlara ulaşmada etkili araçlardan biri olan akıl ve zekâ oyunları, okuma ve anlama becerilerinin kalıcı hale gelmesini, Türkçe dersi öğretim hedeflerinin somutlaştırılarak kazanılmasını, öğrenmenin eğlenceli hale gelmesini, öğrenci motivasyonunun arttırmasını, Türkçe derslerinin verimli geçmesini ve öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Kurt vd., 2021: 14). Okuma öğretiminin amacı olan düşünme, anlama, dil ve iletişim becerileri, sorgulama, analiz-sentez ve zihinsel becerileri geliştirmek dikkate alındığında (Güneş, 2007: 142), akıl ve zekâ oyunlarının Türkçe dersinde öğrencilerin özgün düşünceler geliştirme ve okuduğunu anlama becerisi edinmelerine olumlu yönde etkide bulunabileceği belirtilmektedir (Sadıkoğlu, 2017: 90).

Çalışma bu noktalardan hareketle akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ve okuma tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

## PROBLEM DURUMU

21. yüzyılda düşünme becerileri günlük hayat başta olmak üzere, iş hayatında ve öğrenme ortamlarında önem kazanmıştır. Okullardaki eğitim süreçlerinde geliştirilmek istenilen amaçlar arasında problem çözme, çok boyutlu düşünme ve akıl yürütme gibi üst düzey beceriler yer almaktadır. Bu becerilerin gelişmesinde zekâ oyunlarının önemli bir yeri olduğu düşünölmektedir. Akıl ve zekâ oyunları çocukların eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi bilişsel becerilerini önemli ölçüde geliştirebilmektedir. Ayrıca öğrenci davranışlarında olumlu etkiler meydana getirmekte, oyun sırasında karar mekanizmalarını aktifleştirdiği gibi bazı değerlerin kazanılabilmesini sağlamaktadır. Özellikle evrensel değerler, milli değerler, özerklik ve bireyler arası ilişkiler akıl ve zekâ oyunları ile geliştirilebilmektedir (Sadıkoğlu, 2017: 5). Akıl ve zekâ oyunları çocukların düşünme becerilerini, zihinsel ve motor becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Zekâ oyunları sayesinde öğrenciler dünyayı keşfetme, bilgiye ulaşma, öz beceri ve öz saygı kazanmada, farklı çözüm ve stratejiler uygulama

ile olumlu tutum ve davranışlar geliştirmekte oldukça etkilidir. Ayrıca aktif düşünmeyi etkili kılacak ve beyin temelli öğrenmeye katkıda bulunacaktır (Yağlı, 2019: 3). Yaratıcılık, akıl yürütme, hızlı düşünme, problem karşısında özgün çözümler üretme gibi beceriler, akıl ve zekâ oyunlarının eğlence dünyası içerisinde kazanılabilmektedir (Çağır, 2020: 10).

İlkokul öğrencilerinin yaş ve gelişim düzeyleri dikkate alındığında henüz oyun çağında bulunmaları dolayısıyla ders planlamalarının ve eğitim ortamlarının buna uygun hale getirilmesi önem taşıyan bir konudur. Akademik başarının gelişmesi ve birtakım becerilerin edinilmesi için öğretmenlerin planlamalarında oyunlara aktif olarak yer vermeleri oldukça önemlidir (Yüksel, 2019: 30). Son yıllarda ülkemizde ve dünyada zekâ oyunlarına olan ilgi artmaktadır. Eğitim kurumlarında zekâ oyunları üzerine eğitimler verilmekte, Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde akıl ve zekâ oyunları kursları açmakta, okullar arası akıl ve zekâ oyunları yarışmaları düzenlenmekte, okullarda seçmeli ders olarak okutulmasının yanı sıra bilimsel etkinliklerde hatta hikâyeye kitaplarında dâhi akıl ve zekâ oyunlarına yer verilmektedir. Akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilere hem akademik hem kişisel olarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrenciler akıl ve zekâ oyunları sayesinde üst düzey düşünme becerileri kazanırken eğlenerek öğrenmeleri ve derslere karşı olumlu tutum geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Akıl ve zekâ oyunları çocukların içsel motivasyonunu artırırken, çocuklara aktif öğrenme ortamları sunması, sosyal öğrenme ortamları yaratması, duyuşsal, bilişsel ve zihinsel becerileri geliştirmesi açısından eğitim ortamlarında kullanılabilecek potansiyel materyallerdir (Demirel, 2015: 8). Akıl ve zekâ oyunları öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirirken okuma becerilerinin gelişmesinde de etkisi görülmektedir. Akıl ve zekâ oyunlarının ilkökul Türkçe derslerinde öğretim materyali olarak kullanılması öğrencilerin okuma becerilerinde olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programında da okuma becerilerini içeren kazanımlar yer almaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programının beş öğrenme alanından biri okumadır. Öğretim programının amaçları arasında öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi yer almaktadır. Zira okuma ve okuduğunu anlama becerisi öğrencilerin okuduklarını anlamalarını, yorumlamalarını ve sonuç çıkarmalarını sağlamaktadır. Okuma ve okuduğunu anlama becerisi öğrencilerin Türkçe dersi dışında da akademik başarıları açısından dikkate değerdir (Çiftçi, 2019). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı



(PISA)'nın 2015 yılında yaptığı araştırmada 72 ülkenin okuma becerileri incelenmiş ve Türkiye 50. sırada yer almıştır. Bu durum okuma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu noktada okuma becerilerinin ilkokul 1. sınıftan itibaren doğru ve etkili bir şekilde geliştirilmesi için başta öğretmenler olmak üzere veliler ve okul idarelerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirdiği düşünüldüğünde üst düzey bir düşünme becerisi olarak okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesindeki önemi ortaya çıkmaktadır (Aşuluk, 2020: 25). Akıl ve zekâ oyunları; öğrencilere problem çözme ve akıl yürütme gibi becerileri kazandırmayı ve bilişsel süreçlerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2013).

Alanyazın incelendiğinde akıl ve zekâ oyunları ile ilgili öğretmen görüşleri (Devecioğlu ve Karadağ, 2014; Alkaş Ulusoy vd., 2017; Yılmaz ve İkkardeş, 2020), geometrik düşünme becerilerine etkisi (Dokumacı Sütçü, 2018), uzamsal becerilere etkisi (Alexiou & Schippers, 2018; Liu vd., 2020), saldırganlık davranışlarına etkisi (Gençay vd., 2019) liderlik becerilerine etkisi (Zengin, 2018), kavram öğretimine etkisi (ağır ve Oruç, 2020) ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi (Aşuluk, 2020) gibi çalışmalara ulaşılmıştır. Bu çalışmada da alanyazındaki çalışmalardan farklı olarak akıl ve zekâ oyunlarının okuma becerileri ve okumaya yönelik tutuma ilişkin etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu açıdan doğru okuma ve okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi bireylerin başarılı olmasına etkide bulunabilirken, okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayabilecektir. Akıl ve zekâ oyunları üst düzey düşünme becerilerini geliştirirken eğlenerek öğrenmeyi sağlayabilecektir. Okuma becerilerinin geliştirilmesi ve üst düzey düşünme becerilerinin edinilmesinde önemli bir araç olabilecek akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul 1. sınıftan itibaren etkili ve bilinçli bir şekilde kullanılabilmesi gerektiği düşünüldüğünde araştırmanın alana bu noktada katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

## PROBLEM CÜMLESİ VE ALT PROBLEMLER

Araştırmada "Akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde etkisi var mıdır?" Problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin *akıcı okuma becerileri* ön test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin *akıcı okuma becerileri* son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin *akıcı okuma becerileri* ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin *okuduğunu anlama becerileri* ön test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin *okuduğunu anlama becerileri* son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin *okuduğunu anlama becerileri* ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
7. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin *okuma tutumları* ön test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin *okuma tutumları* son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
9. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin *okuma tutumları* ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
10. Deney grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

#### ARAŞTIRMANIN AMACI

Okuma becerisi kişisel, sosyal ve akademik açıdan oldukça önemlidir. Bireylerin bilgi dağarcığının gelişimi, dış dünyayı tanınması ve nitelikli bir eğitim öğretim hayatı sürdürebilmesi için okuma becerisini kazanması gerekmektedir. Bunun için ilkokulun ilk yılları dikkate alınması gereken bir dönemdir. Etkili okuma becerisinin elde edilmesi ile öğrenci okuduğunu anlamlandırabilecek, eleştirebilecek, okuduğu ile ön bilgileri arasında ilişki kurabilecek, okudukları üzerine tartışabilecek ve okuduklarından yeni anlamlar çıkarabilecektir (Güneş, 2014: 128). Okuduğunu anlama becerileri için üst düzey düşünme becerileri ve zihinsel süreçler gerekmektedir. Bu bağlamda üst düzey düşünme becerileri kazandırılması için en ideal araçlar akıl ve zekâ oyunlarıdır. Akıl ve

zekâ oyunları problem durumlarının oyunlaştırılmış hali olduğundan çocuklar zekâ oyunları sayesinde farklı bakış açısı kazanmakta, akıl yürütmekte, ilişki kurmakta, çıkarımda bulunmakta, analiz etmekte ve odaklanmaktadır (Marangoz, 2018: 23). Araştırmada akıl ve zekâ oyunlarının 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ve okuma tutumları üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

## ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğlenceli öğrenme aracı olan oyunlar, eğitsel amaçlı çocukların zihinsel, sosyal, bedensel, duygusal ve dil gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Öztürk, 2007). Öğrenmenin tek düze ve sıkıcı olmasını ortadan kaldırdığı gibi kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesinde önemli bir role sahiptir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenmeye karşı istekli ve gönüllü katılımını sağlamak için oyunlardan faydalanılmalıdır (Lim vd., 2020).

Zekâ oyunları insanların doğru kararlar almasını, bu kararları alırken karşılaştıkları problemlere hızlı ve pratik çözüm yolları üretebilmesini ve bireylerin kendi potansiyellerinin farkında olmasını sağlamaktadır (Devecioğlu ve Karadağ, 2014). Bu oyunlar öğrencilerin eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, karar verme, problem çözme gibi üst bilişsel beceriler kazandırmasının yanında eğlenerek öğrenmeyi ve zararlı alışkanlıklardan korunmasına katkıda bulunabilmektedir (Demirel, 2015). Bu doğrultuda erken yaşlarda öğrencileri zekâ oyunları ve eğitici oyunlarla tanıştırmak özellikle okul öncesi ve ilkokul yıllarında bilişsel gelişimlerinin sağlanması açısından önemlidir (Marangoz ve Demirtaş, 2017: 614). Son yıllarda ülkemizde ve dünyada akıl ve zekâ oyunlarına ilginin arttığı ve oldukça yaygınlaştığı görülmektedir. Bu doğrultuda MEB'e bağlı kurumlarda akıl ve zekâ oyunları eğitimleri ve çalıştaylar düzenlemekte, ilkokul ikinci kademedeki seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Bilimsel etkinliklerde de sıkça yer verilen akıl ve zekâ oyunlarının satışlarının yaygınlaştığı görülmektedir (Erdoğan vd., 2017). Kurtde Fidan ve Şen (2022), sınıf öğretmenleriyle yapmış oldukları çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin covid 19 pandemi döneminde çevrimiçi hizmet içi eğitim olarak zekâ oyunları kursuna katılım gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Akıl ve zekâ oyunları öğrencilerin akıl yürütme, akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yorumlama ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine ve üst düzey zihinsel beceriler edinmelerine katkıda bulunabilecek ve bu alandaki eksiklerin

giderilmesine de destek sağlayabilecektir. Bu noktada alanyazında akıl ve zekâ oyunlarının 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisini değerlendiren bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışma bu eksikliği gidererek akıl ve zekâ oyunlarının 1. Sınıftan itibaren Türkçe derslerinde etkili bir şekilde kullanılmasına yol gösterici olabilecektir. Okuma becerisinin geliştirilmesinin yanı sıra eğitim-öğretim sürecinin daha verimli ve etkin hale gelmesine ve okuma motivasyonunun artırılmasına katkı sağlayabilecektir.

#### ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma;

- Afyonkarahisar ili İscehisar ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir devlet okulu ile,
- 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci dönemi ile,
- İki sınıfta öğrenim gören 36 ilkokul 1. sınıf öğrencisi ile,
- Akıl ve zekâ oyunlarının oynandığı ve verilerin toplandığı on haftalık süre ile,
- Sözel zekâ oyunlarından: Resfebe, Kelime Avı, Anagram, Hafıza Kartı ve Sözcük Avı oyunları ile sınırlıdır.

#### SAYILTILAR

- Deney ve kontrol grubu öğrencileriyle yapılan çalışmanın değerlendirmeleri objektif olarak gerçekleştirilmiştir.
- Deney grubu için geliştirilen eğitsel oyun etkinlikleri Türkçe ders kazanımlarına uygundur.
- Kontrol grubunda okuma etkinlikleri Türkçe ders kitabına bağlı kalınarak yürütülmüştür.
- 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.

#### TANIMLAR

Oyun: Yetenek ve zekânın gelişmesine katkıda bulunan, kurallı ve eğlenceli etkinliklerdir (TDK, 2021).

Zekâ oyunları: Herhangi bir ırka, kültüre, dile bağı kalmadan, özel bilgi gerektirmeyen, ipuçları verilerek, belirli bir mantık çerçevesinde ve akıl yürütülerek çözülen problemlerin oyunlaştırılmasına zekâ oyunları denir (TBT, 2014).

Okuma: Okur ile yazarın iletişimine dayanan, bir amaç doğrultusunda okurun ön bilgilerini kullanarak, uygun bir ortamda gerçekleşen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2006).

Akıcı Okuma: Okuma sırasında noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek konuşurcasına yapılan okumadır (Akyol, 2006).

Okuduğunu Anlama: Okuyucu ile metin ve ortam bileşenlerinden oluşan, okuyucunun yaşantılarından elde ettiği ön bilgileri ile metinden elde ettiği bilgileri birleştirmesi, oluşan yeni bilgilerin zihinsel işlemde geçirmesi sonucunda ortaya çıkan kavrama sürecidir (Akyol, 2006).

Tutum: Bireyin kendisine, çevresindeki varlıklara, toplumsal olaylara karşı, duygu, tecrübe ve bilgilerine dayanarak örgütlediği duygusal, davranışsal ve zihinsel tepkiler yani ön eğilimlerdir (İnceoğlu, 2011).

## BİRİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi ışığında araştırmayla ilgili kavramlar, yerli ve yabancı alanyazındaki ilgili çalışmalar hakkında bilgiler yer almaktadır.

#### 1. OYUN KAVRAMI

Oyun belli kuralları olan, bireylerin zekâ ve yeteneklerini geliştirici eğlence aracıdır (TDK, 2021). Oyun kavramı insanların varoluşlarıyla birlikte ortaya çıkmış ve yaşamları boyunca da devam eden bir olgudur (Diken, 2014). Kara (2010) oyunu, çocukların zihinsel, bedensel ve psikolojik gelişimlerini destekleyen, uyum sağlama, gözlem yapma ve kendilerine güven kazanma becerilerini geliştiren etkinlikler olarak tanımlamaktadır. İnsanların hayatlarının her alanına girmiş ve hayatlarını etkilemiş olan oyunlar, araştırmacılar tarafından da merak edilmiş, ilgi duyulmuş ve incelenmiştir (Hebebe ve Usta, 2018; Kargı, 2007).

Oyun, çocukların dünyasında kendilerini ifade edebilmeleri ve deşarj olabilmeleri için önemli bir yere sahiptir (Ören ve Avcı, 2004). Çocuk için oyun oynamak; uyumak ve yemek yemek kadar önemli bir fiziksel ihtiyaçtır (Erkan, 2019). Ayrıca çocukların zihinsel gelişimini destekleyerek, eğitimlerine ve kişilik gelişimlerine yardımcı olan, olumlu davranış geliştiren ve bu davranışların öğrenilmesini sağlayan bir eğlence aracıdır (Çoban, 2006). Oyun oynamak çocukları sosyal ilişkiye teşvik etmede, fiziksel ve zihinsel denge sağlamada önemli bir yere sahip olmasının yanı sıra varlık hali ve özgürlük biçimidir (Brown, 2009). Her yaşta insanın hayatında yer alan oyun gözlemlenebilen davranış ve etkiliklerdir. Yetişkin bireyler için oyun eğlenme aracı, boş zamanlarını değerlendirme ve hoş vakit geçirmeyi sağlayan bir araçtır. Çocukların gözünde oyun, çevresindeki insanları ve yaşadığı dünyayı tanıma, anlama, keşfetme ve öğrenme aracıdır (Muştı, 2021).

Oyun kavramıyla ilgili alanyazında çeşitli tanımlar yapıldığı görülmektedir. Pellegrini (2009), oyun tanımını yaparken çocukların oyun olarak yaptıkları etkileşimlerin hepsiyle bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Aksoy ve Çiftçi (2020), oyunların çocukların yaşam deneyimlerinden oluştuğunu ve oyunu fazla enerjinin atılması, zevk alma, uygulama yapma, istekleri yerine getirme ve öğrenme şekli olarak

ifade etmiştir. Piaget (1896-1980)'e göre oyun, dışarıdan gelen uyarıcıları içinde sindirmek, uyum sağlamak yani özümsemektir. Oyun çocukların zihinsel gelişimlerine ve becerilerine yardımcı olmaktır. Gazali (1058-1111) ise oyunun çocukların eğitiminde önemli bir yere sahip olduğunu savunmaktadır. Ona göre oyun çocuğun öğrenme gücünü artırır ve çocuğu dinlendirir (Gülsoy, 2013). Rousseau (1712-1778), oyun sayesinde çocukların yaparak ve yaşayarak öğrendiklerini savunmuştur. İbn-i Sina (980-1037) oyunu, çocuklar için önemli bir ihtiyaç olduğunu ve bu ihtiyacında mutlaka karşılanması gerektiğini söylemiştir. Montaigne (1533-1592) oyunun çocukların en temel uğraşı olduğunu belirtmiştir.

### 1.1. OYUNUN ÖZELLİKLERİ

Oyunların etkili bir öğrenme aracı olarak kullanılması için özelliklerinin çok iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Prensk (2008), oyunların eğitimde kullanılması üzerine pek çok araştırma yapmış ve oyunların özellikleri olarak; kurallar, hedefler, dönütler, çekişme/zorluk/yarışma/zıtlık, etkileşim ve hikâye olmak üzere altı madde ile açıklamıştır.

Oyunda belirli bir amaç, ad, kurallar ve yöntem söz konusu olup eğitimde davranış kazandırmada nitelikli bir yere sahip olması gereken oyun, öğrencilerin yaşlarına ve seviyelerine de uygun olmalıdır. Basit ve anlaşılır olmasının yanında, çocukların eğlenerek öğrenmesini sağlamalıdır. Çocukları zihinsel düşünme, genelleme, eleştirel düşünme gibi becerilere hazırlamalı, kritik düşünme ve problem çözme becerileri kazandırmalıdır. Çocukların hem bireysel hem de işbirliği içinde çalışmalarına ortam sağlamalıdır. Oyun sırasında çocuklara istedik davranışları kazandırmalı, istenmedik davranışları engellemelidir. Ayrıca oyunların zamanları da iyi ayarlanmalıdır (Gürpınar, 2017: 29-30). Eğitimin erken dönemlerindeki en önemli araç olan oyun ve oyuncaklar çocukların güvenliğini tehlikeye atmamalı ve sağlıklı olmalıdır. Sert oyuncaklar yerine plastik ve temizlenmesi kolay oyuncaklar seçilmelidir (Akyüz vd., 2005).

Dağbaşı (2007), oyunun özelliklerini şu şekilde sıralamıştır;

- Oyun, yaratıcı, esnek ve dinamik bir ortam sunar.
- Oyun içindeki kural değişikliğini oynayanlar kabul etmelidir.
- Oyunlar aktif katılım sayesinde hem bedenen hem de zihnen gelişimi sağlar.

- Oyunun oynayan oyuncular üzerinde pozitif yönde katkıları vardır.
- Oyun ortamı, oyunun seviyesini ve kalitesini belirlemede yardımcı olur.
- Oyuna katılan bireyler için oyunda kullanılan malzemeler bireylerin davranışları için çok önemlidir.
- Oyunlar deneye dayalı ve araştırmaya dayalı olduğu için bazı durumlarda dikkatli olmayı gerektirir.
- Oyunlar çatışma içermeyen bağımsız ortamlar sunar.
- Oyunlar sosyal iletişim, empati ve özgüven geliştirir.
- Oyunlar bireylerin ilgisini çeken ve beyinsel aktiviteleri uyaran bir araçtır.
- Oyun, bireylerin heyecanlanmasını ve mutlu olmalarını sağlar.
- Oyun, bireylere; problem çözme, paylaşım, hoşgörü, karar verme, araştırma becerisi, empati kurma, kendini ifade etme gibi beceriler kazandırır.

Akandere (2013), ise oyunun amaçlarını şu şekilde ifade etmiştir;

- Dikkati arttırmak,
- Gördüğünü ifade edebilme alışkanlığı kazandırmak,
- Büyük ve küçük kasları kullanabilme,
- Kas ve göz koordinasyonu sağlamak,
- Reaksiyon kabiliyetini geliştirmek,
- Çabukluk kazandırmak,
- Karar verme yeteneğini kazandırmak,
- Denge sağlama,
- Gözlem yapabilme,
- Türkçeyi kurallarına uygun kullanabilme,
- Başkaları ile olumlu ilişkiler kurabilme,
- Algılama yeteneğini geliştirebilme

Oyunun özellikleri şu şekilde ifade edilmektedir;



"Oyun içsel bir olgudur. Çocuk oyun sırasında tatmin duygusuyla hareket eder. İçsel motivasyonla hareket eder. Çocuk oyunu dıştan birinin dürtüsüyle değil kendi isteğiyle oynar. Çocuk oyunu oynarken haz alır ve keyif içinde oynar. Keyif alınmayan bir faaliyet oyun olmaktan çıkar. Oyun oynarken çocuğun ruh hali önemlidir. Oyun sırasında gerçek ya da gerçek dışı diye bir ayrım yapılamaz. Oyun esnasında kurmaca olaylar gerçekleşebilir. Kullanılan materyaller asıl hedeflerinden farklı şekilde kullanılabilir. Çocuk oynadığı oyun içinde fiziksel ve zihinsel olarak aktif rol alır. Oyunda amaç değil süreç önemlidir. Çocuk oyunu bir amaç gözeterek oynamaz" (Bozan, 2014: 45).

## 1.2. OYUNUN SINIFLANDIRILMASI

Oyunlar araştırmacılar tarafından çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Bazı sınıflandırmalar şu şekildedir;

Alessi & Trollip (2001), oyunları altı kategoride sınıflandırmıştır.

- Macera ve rol oynama oyunları: Bu oyunlarda bireyler kendilerini belirli bir durumdaki karakterlerin rolüne girmektedir. Birey karakterin karşılaştığı problemleri çözmeye çalışır.

- Ticaret oyunları: Bu oyunlar daha çok ticaret ve iktisat derslerinde kullanılmaktadır.

- Masa oyunları,

- Savaş oyunları,

- Zekâ oyunları ve bulmacalar: Bu oyunlarda mantık kullanarak problem çözme becerisi gerekmektedir.

- Kelime oyunları: Bu oyunlarda oyuncular, tanıma, üretme ve analiz etme etkinlikleriyle uğraşır.

Avedon Simith & Roger Caillois'in (1971) oyunların sınıflandırmasını şu şekilde yapmıştır. (Akt. Hazar, 2006).

- Şans oyunları: Kâğıt oyunları, zar oyunları, fal oyunları, rulet oyunları vb.

- Gösteri oyunları: Meddah, tiyatro, orta oyunu, opera, sinema vb.

- Macera-heyecan oyunları: motorlu sürat yarışları, dağcılık, sallanma, treiking vb.

- Mücadele oyunları: Fiziksel beceri oyunları, fiziksel beceri ve strateji oyunları, strateji oyunları, strateji ve şans içeren fiziksel beceri oyunları vb.

Güneş ve Güneş (2011, 49-111), sınıf içinde kullanılan ve öğrenmeyi daha etkili hale getiren oyunları şu şekilde sıralamıştır:

- Sözcük bulma oyunu: Bu oyunda bir ebe seçilir. Öğretmen ebeye bir kelime söyler ve ebeden bu kelimeyi ses çıkarmadan sadece vücut diliyle anlatmasını ister. Kelime doğru bilinirse hem ebeye hem de bilen öğrenciye ödül verilir. Fakat kelimeyi anlatamazsa ebeye ceza verilir. Bu oyundaki amaç, vücut dilini kullanarak topluluk karşısında kendini ifade edebilmeyi amaçlamaktadır.

- Sileni bulma oyunu: Öğretmen tahtaya bir cümle yazar. Bir öğrenci tahtaya kalkar ve cümleyi olur. Sonrasında öğretmen cümleden bir kelime siler ve tahtanın bir ucuna sildiği kelimenin de olduğu karışık kelimeleri yazar. Öğrenci hangi kelimenin silindiğini bulmaya çalışır. Oyunun amacı, öğrencinin dikkatini kazanmasını sağlama, cümle oluşturma ve okuma becerisi kazanmasını sağlamadır.

- Sayı kadar nesne bul oyunu: Öğretmen iki grup oluşturur ve bir sayı söyler. Öğretmenin söylediği sayı kadar nesneyi bulup masanın üzerine koyan grup oyunu kazanır. Amaç, sayı öğretimidir.

- "Tersi ne" oyunu: Bu oyunda öğretmen gruplar oluşturur ve gruplar birbirine kelimelerin zıtlarını sorarlar. Bu oyundaki amaç yeni kelimeler öğrenmek, eski bilgilerle yeni bilgileri eklemek ve kelimelerin zıt anlamlarını kavramaktır.

- Kelime oyunu: Bir öğrenci bir kelime söyler ve diğer öğrenciler sırasıyla ilk kelimeye kelime ekleyerek cümleler oluşturmaya çalışır. Oyunun amacı, öğrenilen yeni kelimelerle cümleler kurmak ve dikkat seviyesini arttırmaktır.

- Kelime türetme oyunu: Öğretmen tahtaya harfler yazar ve öğrencilerde bu harflerden kelime türetmeye çalışır. Amaç, kelime bilgisinin artırılması ve zihinsel düşünme becerisini geliştirmektir.

- Küçük metinler düzenleme oyunu: Oyunda amaç öğrenilen kelimelerle cümleler oluşturma ve panolara tahtaya asılarak cümle bilgisini arttırmaktır.

- Kelime okuma oyunu: İki öğrenci yarışmacı olarak belirlenir. Diğer öğrencilerden de jüri oluşturulur. Metin okuma yarışı yapılır. En kısa sürede ve doğru olarak okuyan öğrenci oyunu kazanır.

- Cümle yapma oyunu: Öğrenilen kelimeler panolara asılır. Öğrenciler bu kelimeleri kullanarak cümleler oluşturur. En fazla cümle oluşturan öğrenciler oyunu kazanır.

### 1.3. OYUNLARLA ÖĞRETİM VE BECERİLERİN GELİŞİMİ

2005 yılında öğretim programları yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak hazırlanmıştır. Yeni programla birlikte öğrencilerin öğretim sürecinde aktif rol almaya

başlamış ve etkinlik temelli eğitim anlayışı benimsenmiş ve oyun temelli eğitim metodu etkin bir şekilde uygulanmaya başlamıştır. Oyun temelli eğitim öğretmenler tarafından özellikle okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde etkili bir şekilde uygulanmaya başlamıştır (Aşuluk, 2020: 9). Keskin (2009), yaptığı araştırmada, sınıf içinde oynanan oyunların çocukların çoklu zekâ alanlarının gelişiminde önemli bir yere sahip olduğunu, çoklu zekâ alanlarının hepsinde de oyunun etkisinin görüldüğünü, özellikle görsel oyunların çocukların becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Çocuklar oyun yoluyla çevrelerini keşfetmeye başlarlar ve karşılaştıkları nesnelere sayesinde zihinsel becerilerini harekete geçirirler. Bu nesnelere sayesinde çocuklar büyüklük, küçüklük, hafif ağır vb. kavramları zihinlerinde canlandırır ve problem çözme becerilerini geliştirirler (Koçyiğit vd., 2007). İneç (2022), geleneksel çocuk oyunlarını incelediği çalışmada oyunların öğrencilerin duygusal ve sosyal alanlarına hitap ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Eğlenerek öğrenme aracı olan oyunların, eğitsel olarak kullanıldığında birçok faydası bulunmaktadır. Oyunlar çocukların zihinsel, sosyal, bedensel, duygusal ve dil gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Öztürk, 2007). Oyunlar öğrenmenin tek düze ve sıkıcı olmasını ortadan kaldırdığı gibi kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesinde önemli bir role sahiptir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenmeye karşı istekli ve gönüllü katılımını sağlamak için oyunlardan faydalanılmalıdır (Lim vd., 2020). Çocuklar kendileri için geçerli olan bilgi ve becerileri oyun sayesinde öğrenirler. Çocukların hayatlarının her anında oyunun olduğu düşünüldüğünde eğitimin oyunla gerçekleşmesinin kolay olacağı düşünülebilmektedir (Akyüz vd., 2005).

Savaş ve Gülüm (2014), yapmış oldukları araştırmada sosyal bilgiler dersinde çocuk oyunları ile ders yapılan sınıfın, geleneksel ders anlatımına göre daha başarılı olduğu, ders motivasyonlarının arttığı ve eğlenerek öğrendikleri sonucuna varılmıştır.

Oyunla öğretim ve beceri gelişiminde deneme-yanılma yoluyla öğrenme önemlidir. Deneme yanılma yoluyla doğruyu bulmaya çalışırken daha etkili ve kalıcı bir öğrenme gerçekleşmektedir (Çakmak, 2000: 124). Öğrenciler derslerden sıkıldıkları anda ve dersi anlamada güçlük çektiklerinde sürece dâhil edilmeleri ve eğlenceli, istekli ve kalıcı bir öğretim süreci oluşturmayı sağlamaktadır (Sitompul & Juliana, 2020).

Oyun çocukların gelişimi için önemli bir yere sahiptir. Çocuk oyun sayesinde düşünür ve düşündüklerini oyunla birlikte harekete geçirir. Böylece hayal dünyalarının

farkına varırlar. Çocukların beden ve ruh sağlığı için oyun oldukça önemlidir (Muştı, 2021). Pehlivan (2014: 14), oyunun çocukların gelişimlerine katkılarını şu şekilde sıralamıştır:

- Oyun, çocukların gelecekteki yaşamları için bir ön hazırlık işlevi görür.
- Oyun, fiziksel ve bilişsel kazanımların gerçekleştirmek için fırsat sunar.
- Oyun, çocuğun çevresiyle iletişim kurmasını ve çevresini algılamasını sağlar.
- Çocuklar oyun yoluyla mutlu olurlar, haz ve neşe duyarlar.
- Oyun çocuğun kendini tanımasını sağlar.
- Oyun çocukların öfkelerini kontrol etmesini sağlar ve terapi işlevi görür.
- Oyun sayesinde çocuk toplumsal kurallara uymayı öğrenir ve sosyalleşir.

## 2. AKIL VE ZEKÂ OYUNLARI

Herhangi bir ırka, kültüre, dile bağlı kalmadan, özel bilgi gerektirmeyen, ipuçları verilerek, belirli bir mantık çerçevesinde ve akıl yürütülerek çözülen problemlerin oyunlaştırılmasına zekâ oyunları denir (TBT, 2014). Bottino vd. (2013), zekâ oyunlarını, derinlemesine düşünmeyi gerektiren, muhakeme becerisini geliştiren ders dışı etkinlikler olarak tanımlamaktadır.

Eğitsel oyunlar kapsamında yer alan zekâ oyunları ile ilgili birçok farklı tanımlar yapılmaktadır. Devecioğlu ve Karadağ (2014), zekâ oyunlarını bireylerin kendi potansiyellerinin farkında olmaları, problemler karşısında hızlı ve doğru kararlar alabilme, yaratıcı çözümler bulabilme ve en önemlisi bireylerin kendilerini sürekli yenileyebilmelerine imkân sağlama olarak tanımlamaktadır.

Zekâ oyunları yapılandırılmış oyun grubu içinde yer almaktadır. Zekâ oyunları farklı zekâ türlerine hitap etmektedir. Çocukların zekâ alanlarını geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Akıl ve zekâ oyunlarının bahçe oyunlarından farkı ölçümlenebilmeleridir. Akıl ve zekâ oyunları bir amaca yönelik oluşturulmuş ve o amaca yönelik katkıları ölçülebilmektedir (Coşkun, 2019).

### 2.1. AKIL VE ZEKÂ OYUNLARININ ÖZELLİKLERİ

Milli Eğitim Bakanlığı 2006 yılında akıl ve zekâ oyunları satranç dersiyle birlikte ilkokullarda uygulanmaya başlanmıştır. 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları” seçmeli dersi uygulanmaya başlanmıştır. Bu dersin amacı, öğrencilerin problemler karşısında farklı

çözüm yolları bulmaları ve üst düzey becerilerin gelişmesini sağlamaktır. Zekâ oyunları sayesinde öğrenciler kendi potansiyellerinin farkında olmalarını ve çalışma disiplini geliştirirler (MEB, 2013).

Zekâ oyunları dersi öğretim programında oyunlar belirli aşamalara göre yer almaktadır.

- Basitten karmaşığa,
- Kolaydan zora,
- Somuttan soyuta,
- Bilinenden bilinmeyene
- Yakından uzağa doğru giden aşamalardan oluşmaktadır (MEB, 2013: 2):

*1.Aşama:* Başlangıç düzeyidir. Bu düzeydeki oyunlar temel bilgi ve becerileri kazandırır.

*2.Aşama:* Orta düzeydir. Bu düzeydeki oyunlar temel stratejileri uygulamayı ve mantıksal çıkarımlar yapmayı içermektedir.

*3.Aşama:* İleri düzeydir. Bu düzeydeki oyunlar yaratıcı düşünme, analiz etme, özgün stratejiler geliştirme ve değerlendirme yapmayı içermektedir.

## 2.2. AKIL VE ZEKÂ OYUNLARININ FAYDALARI

Günümüzde bireylerin sadece bilgi sahibi olmaları yeterli görülmemektedir. Bireylerin bu bilgi birikimlerini stratejik bir biçimde akıl yürütmede ve problem çözmede kullanmaları istenmektedir (Durmaz ve Durmaz, 2015). Zekâ oyunları bireylerin hem eğlenmelerini hem de eğlenirken öğrenmelerini ve farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktadır. Zekâ oyunları birey yeni yeteneklerin yanında bilişsel becerilerde kazanmaktadır. Çocuklar için zekâ oyunları, farklı bakış açıları geliştirmeyi, planlı olmayı, doğru ve hızlı karar vermeyi sağlar. Zekâ oyunları çocukların başarı arzusunun ve kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlar. Ayrıca bağımsız karar alma, eksik yönlerini görme ve düzeltme çabası içinde olma, sorumluluk alma, dikkatini yoğunlaştırma ve odaklanma becerileri kazanırlar (Marangoz, 2018: 25).

Zekâ oyunları insanların doğru kararlar almasını, bu kararları alırken karşılaştıkları problemlere hızlı ve pratik çözüm yolları üretebilmesini ve kendi potansiyellerinin farkında olmasını sağlar (Devecioğlu ve Karadağ, 2014). Bu oyunlar çocukların eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, karar verme, problem çözme gibi üst

bilişsel beceriler kazandırmasının yanında eğlenerek öğrenmeyi ve zararlı alışkanlıklardan korunmayı sağlamaktadır (Demirel, 2012). Bütün bu nedenlerden dolayı çocukları erken yaşlarda zekâ oyunları ve eğitici dijital oyunlarla tanıştırmak çok önemlidir. Öğrencilerin bilişsel ve zihinsel gelişimini sağlamak için okul öncesi ve ilkokul yıllarından itibaren oyunlardan yararlanılmalıdır (Marangoz ve Demirtaş, 2017: 614).

Alkan ve Mertol (2017), üstün yetenekli öğrencilerin velileriyle yaptıkları çalışmada, akıl ve zekâ oyunlarının çocukların aile bireyleriyle etkileşimini arttırdığı bilgisayar, televizyon, internet gibi ortamlardan uzaklaşmalarını sağladığını ifade etmiştir. Özkafo (2022), akıl ve zekâ oyunu tasarlamış ve tasarlanan zekâ oyununun çocuklarda ince motor becerileri, el göz koordinasyonu, üç boyutlu algı, parça bütün ilişkisi, planlı hareket etme, görsel hafıza gibi becerileri geliştirdiği ayrıca çocukların sosyal sorumluluklarını artırdığı sonucuna varmıştır. Mete (2021), Bilsem'de görev alan Türkçe öğretmenleriyle yaptığı çalışma sonucunda öğretmenler konuların pekiştirilmesi için, kalıcı ve eğlenceli Türkçe öğrenmeleri gerçekleştirmek için eğitsel oyunlar ve zekâ oyunlarını derslerinde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Kula (2020), çalışmasında, akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin motivasyon, iletişim, düşünme becerileri, öz güven, empati, sosyal beceri gibi üst düzey becerilerini geliştirdiğini ve öğrencilerin derslere karşı katılımlarını arttırdığını, derslere karşı motivasyonlarının yükseldiğini ve başarı duygusunun geliştiğini belirtmiştir. Akıl ve zeka oyunları öğrencilerin üst düzey becerilerinin yanı sıra sosyal ve duyuşsal becerilerini de geliştirmektedir. Akıl ve zekâ oyunları oynayan çocuklar arkadaşlarıyla birlikte işbirliği içinde hareket eder ve sosyal yönlerini geliştirir.

Öğrenmeyi basite indirgeyen, akıllı ve zihni geliştiren, öğrencilerin okula ve derslere karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlayan, hızlı öğrenmeyi sağlayan ve eğlenirken öğrenme ilkesine dayanan zekâ oyunları gelecekte eğitim yöntemi olarak görülebilmektedir (Şanlıdağ ve Aykaç, 2021).

### 2.3. AKIL VE ZEKÂ OYUNLARININ TÜRLERİ

2013 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortaöğretim kademesi için hazırlanan zekâ oyunları öğretim programında akıl ve zekâ oyunlarının alt boyutları ele alınmıştır. Akıl ve zekâ oyunlarının alt boyutları şu şekildedir; akıl yürütme ve işlem

oyunları, strateji oyunları, geometrik-mekanik oyunlar, sözel oyunlar, hafıza oyunları ve zekâ sorularıdır (MEB,2013).

**Tablo 1. Akıl ve Zekâ Oyunları Türleri**

Akıl ve Zekâ Oyunları	Oyunla İlgili Açıklamalar	Oyunlar
Akıl Oyunları	Bu oyunlar zekâ oyunları içinde önemli bir yer tutar. Oyunlardaki amaç verilen ipuçlarıyla mantıksal çıkarımda bulunarak sonuca ulaşmaya çalışmaktır. Bu tür oyunlar tek başına oynanabilen, kalem kâğıt kullanarak oynanan oyunlardır. Mantıksal çıkarımda bulunurken dört işlem becerisinden de yararlanan oyunlardır.	*Sudoku * Kendoku *Apartmanlar *Çit *Kakuro *Patika *Çadır * Mantık karesi * Sihirli piramit * Şekil bölmece * Kare karalamaca
Strateji Oyunları	Bu tür oyunlar genellikle rakibe karşı oynana masa oyunlarıdır. Strateji oyunlarında kazanan ve kaybeden taraflar olmaktadır. Bu oyunlardaki amaç, rakibin hamlelerini sezip mantıksal çıkarımda bulunup strateji uygulamaktır. Oyunun farklı kademelerinde (açılış, oyun ortası, oyun sonu) kısa süreli analizler yapmak önemlidir.	*Satranç *Mangala *Reversi * Koridor *Go * Dama *Üçtaş/Dokuztaş *Abalone *Amiral battı *Tic-Tac-Toe * Dörtleme * Trax
Geometrik-Mekanik Oyunlar	Bu oyunlarda iki ve üç boyutlu görme, uzamsal ve görsel düşünme, beyinde canlandırma, el-göz koordinasyonu, motor becerilerden yararlanır. Bu gruptaki oyunlar tek kişiyle oynanacağı gibi takım olarak da oynanmaktadır.	*Tangram *Jenga *Labirentler *Yapbozlar *Düğüm oyunları *Mikado *Rubik küpü *Pentamino * Soma küpleri
Sözel Oyunlar	Bu tür oyunlarda amaç, mantıksal çıkarım yapmanın yanında oyuncuların genel kültürlerinin artması, kelime dağarcıklarının genişlemesi ve zihinsel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamaktır. Bu gruptaki oyunlar hem tek kişiyle hem de gruplar halinde oynanabilen oyunlardır.	*Resfebe *Anagram *Scrabble *Kelime avı *Şifre oyunları *Tabu * Sözcük yerleştirme *Sözcük çemberi * Dixit
Hafıza Oyunları	Bu tür oyunlar görsel hafıza, uzun ve kısa süreli bellek, hatırlama becerilerine hitap eden oyunlardır. Tek kişilik ya da birden fazla oyuncuyla da oynanabilen oyunlardır.	*Fark bulmaca *Resim hatırlama * Zingo *Yakın plan fotoğrafları verilmiş nesnelere tanıma *Yön bulma

**Tablo 1.(Devam) Akıl ve Zekâ Oyunları Türleri**

Akıl ve Zekâ Oyunları	Oyunla İlgili Açıklamalar	Oyunlar
Zekâ Soruları	Bu tür oyunlarda akıl yürütme becerisi ön plana çıkmaktadır. Genellikle oyunlar tek kişiliktir. Oyunun başında verilen ipuçlarından yola çıkarak çözüme ulaşmak hedeflenmektedir. Bu tür soruların tek bir cevabı vardır ve cevaplar nettir.	*12top *Kurt-Kuzu-Ot *Boncuk oyunu *Kap ölçme *Yalancı-doğrucu * Kibrit problemleri

Kaynak: MEB, 2013

#### 2.4. AKIL VE ZEKÂ OYUNLARININ EĞİTİMSEL İŞLEVİ

Seçmeli ders olarak uygulamaya konulan zekâ oyunları dersiyle; problemler karşısında çözüm yolları aramak, doğru ve hızlı kararlar vermek, farklı stratejiler geliştirmek, bilişsel becerileri geliştirmek, oyun ile kişiler arası etkileşimi arttırmak amaçlanmaktadır. Çocukların zekâ oyunları sayesinde çocuklar karşılaştıkları problem karşısında daha güçlü olarak hareket edecek ve doğru kararlar alabilecektir (MEB, 2013).

Zekâ oyunlarının çocuklarda geliştirdiği beceriler şu şekildedir (TÜZDER, 2013: 32-35):

1. Girişimcilik: Oyun oynama kararı alan ve grubu yönlendiren çocuklarda var olan becerilerdir. Girişimciler fırsatları görür ve değerlendirirler. Her zaman yenilik yaratma arzusu içindedirler. Girişimcinin işi, ekonomik değer katmak, yaratmak ve geliştirmektir. Girişimci, sosyal çevrede meydana gelen sorunlara karşı duyarlı olan, farklı çözüm yolları üreten, ısrarcı ve toplumun güvenini kazanan kişidir.

2. Cesaret, Öz güven, Öz yeterlilik: Öz güven, davranışlarla ortaya konulan inanç, tutum ve duygudur. Kişinin kendisini bilmesi, kendini tartması, kendisine karşı sevgi, saygı ve dürüst bir şekilde davranabilmesidir. Öz güven zorluklara karşı mücadele etmemizi sağlar. Başarı için ilham kaynağı olan, insanın dürüst olmasını, sorumluluk sahibi birey olmasını ve diğer canlılara karşı şefkatli olmasını sağlayan en önemli beceridir.

3. Disiplin, Özdenetim, İç Motivasyon: Özdenetim, kişinin belirli olaylara karşı tepkilerini, güdülerini yönetmesi ve kontrol altında tutması becerisidir. Yapılan araştırmalarda öz denetimin özellikle okul öncesi dönemde kazanılan bir beceri olması gerektiği, kazanılmadığı takdirde ileride büyük sorunlara yol açabileceği belirtilmiştir.



4. Empati: Empati, kişinin kendisini başka birinin yerine koyarak onun gibi düşünmesi ve duygularını anlayabilmesidir. Empati sayesinde diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurulabilmektedir.

## 2.5. AKIL VE ZEKÂ OYUNLARI EĞİTİMİNİN GENEL AMAÇLARI

MEB (2013), zekâ oyunları dersi öğretim programında Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan genel amaçlar çerçevesinde zekâ oyunları eğitiminin genel amaçlarını belirtmiştir. Zekâ oyunları eğitiminin genel amaçları doğrultusunda öğrencilerin;

- Kendi potansiyellerinin farkında olmalarını,
- Problemler karşısında özgün ve yaratıcı çözümler geliştirmelerini,
- Doğru ve hızlı kararlar alabilmelerini,
- Sistematik düşünebilmelerini,
- Bireysel ve takım halinde çalışabilme becerisi kazanmalarını,
- Problem çözmeye yönelik olumlu tutum geliştirmeyi,
- Problemleri algılama ve değerlendirme becerisini,
- Akıl yürütme ve mantıklı açıklamalar yapabilme becerilerini geliştirmelerini

sağlayacaktır.

## 3. OKUMA

İnsanlar sadece sözlü anlatım ve konuşma becerileriyle deneyimlerini ve bilgilerini geleceğe aktaramamışlar ve kendilerini geliştirip içinde buldukları dönemi yansıtan eserler oluşturma ve geleceğe bırakma gereksinimleri duymuşlardır. Bu sayede yazı icat edilmiştir. Yazının icadıyla beraber bilgiye ulaşmak için ilk olarak okuma eyleminin gerçekleşmesi gerekmektedir (Deveci, 2019).

Okuma, yazılı metinlerin, simgelerin, metinlerin duyu organları aracılığıyla ve fiziksel süreçler içerisinde eski ve yeni bilgilerin birlikte kullanılmasıyla zihinsel süreçlerden geçirilerek, kavrama, yorumlama ve anlamlandırma, gerekli bilgileri edinme sürecidir. Okuma sayesinde bireyin çevre ile uyumu artmakta ve çevresini anlamlandırmaktadır (Maraşlı, 2005). Okuma sayesinde bireyin çevresini algılama düzeyi artmakta, olaylara farklı bakış açısı geliştirmekte, iç dünyasını zenginleştirmekte ve diğer insanlarla daha sağlıklı iletişim kurabilmektedir (Karatay, 2014).

Okuma temel dil becerilerinden en önemlisidir ve zihinsel ve duyuşsal süreçten geçen karmaşık bir durumdur. Okuma sadece kendi diline özgü semboller ve sesler değil, bu seslerin insanları zihinsel süzgeçlerinden geçirip anlama kavuşturma sürecidir. Birey okuma becerisiyle beraber anlamlandırma ve somutlaştırma çabası içinde olmaktadır. Okuma eyleminin gerçekleşmesini sağlayan zihinsel, duygusal ve duyuşsal birçok beceri vardır (Aküzüm, 2021). Okuma eylemi o dildeki sesleri ve harfleri tanıyarak başlamaktadır. Her kültür kendilerine özgü okumayı öğretim yöntemleri kullanmışlardır. Bu yöntemler; cümleden harfe doğru giden tümdengelim, sestem cümleye doğru giden tümevarım, bak- söyle yöntemi, hikâye anlatma, karma yöntem gibi yöntemlerdir. Sadece ses ve işaretleri bilmenin ötesinde, bireyin birçok beceriyi aynı anda kullanmasıyla okuma becerisi ortaya çıkmaktadır (Balcı, 2009).

### 3.1. OKUMANIN ÖNEMİ

Okuma becerisi, bireyin karşılaştığı sorunlara karşı farklı bakış açısı geliştirerek sorunları çözme becerisi, eski ve yeni bilgileri ilişkilendirerek bu bilgileri yeri ve zamanı geldiğinde kullanabilmesini gerektiren bir araçtır (Bozkurt, 2016). Okuma becerisi bireyin yaşamının sadece belli zamanlarında değil, her döneminde önemli bir yere sahiptir. Okuma becerisi; düşünmeyi, hayal etmeyi, akıl yürütmeyi, ifade etmeyi geliştiren bir araç olmakla birlikte dil gelişimini de önemli ölçüde etkilemektedir (Özbay ve Özdemir, 2012).

Okuma, çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Okuma sadece çocuklar için değil yetişkinler içinde önemli bir yere sahiptir. Geçmiş ile günümüz arasında bağ kurmak, kendini anlamak, sosyal çevreyi anlamak, günümüzdeki olayları takip etmek okumanın yetişkinler için önemini göstermektedir (Telli, 2021). Coşkun (2002), “Gelişen ve dünyaya yön veren toplumlar, okuyan insanların meydana getirdiği toplumlardır.” sözüyle okumanın insan hayatı için ne kadar önemli olduğunu vurgulamıştır.

### 3.2. OKUMANIN AMAÇLARI

Okumanın birçok amacı bulunmaktadır. Bunların ilk sırasında okuduğunu anlama amacı yer almaktadır. Okuduğunu değerlendirmek, yorumlamak, eleştirebilmek de okumanın diğer amaçları olarak ele alınabilmektedir. Birey okumaya başlamadan önce niçin okuyacağını ve okumadaki amacını belirlemeli ve bu amaca göre okumalıdır (Gürer, 2021). Akyol'a (2006: 31) göre her okumanın bir amacı olmalıdır. İyi

okuyucuların okuma yaparken mutlaka bir amaçları vardır. Okuma amacı, okuyucunun okuma sırasında hangi yolu izleyeceği ve okuduğu metni neler öğrenmek için okuduğunu anlamaktır.

Okuma etkinliğinin amaçları, öğrenmek, bilgi edinmek, eleştirmek, değerlendirmek ve anlamak olarak sıralanmaktadır (Grabe, 2002). Demirel ve Şahinel (2006: 83) okuma eğitiminin amaçları arasında anlatım gücünün geliştirilmesi, bilgi kazanılması, kelime hazinesinin geliştirilmesi, anlayarak okuma becerisi kazanılması, okumadan zevk alarak alışkanlık haline getirilmesi gibi amaçların yer aldığını belirtmiştir.

### 3.3. OKUMA YÖNTEMLERİ

Okuma etkinliğinde başarılı olunabilmesi için farklı yöntem ve teknikler kullanılması gerekmektedir (Güneş, 2007: 234). Okuyucu kendine göre farklı okuma yöntemleriyle okuma etkinliğini gerçekleştirmektedir. Alanyazın da farklı okuma yöntemleri karşımıza çıkmaktadır. Bu yöntemler şu şekildedir.

#### 3.3.1. Sesli Okuma

Sesli okuma, okuma yöntemlerinden en fazla tercih edilen yöntemdir. Sesli okuma kelime ve kelime gruplarının yüksek sesle okunmasıdır. Demirel (2002)'e göre sesli okumanın tanımını, gözümüzle algıladığımız ve zihnimizde canlandırdığımız sözcük ve sözcük öbeklerinin konuşma organlarımızla söylenmesi olarak yapmaktadır. Sesli okumadaki amaç, metindeki yazıların doğru seslendirilmesi ve seslendirme yaparken konuşma dilinin özelliklerini yansıtmasıdır. Sesli okuma yaparken, metin türü, kelimelerin telaffuzu, noktalama işaretleri, vurgu ve tonlama dikkate alınmalıdır (Gürer, 2021).

*Sesli Okuma becerilerini Geliştirme Yolları:* Sesli okuma becerilerini geliştirme özellikle ilköğretim 1. sınıf düzeyinden itibaren kazandırılmalıdır. Öncelikle öğretmenlerin ilk olarak kendilerinin sesli okuma yapması, sonrasında öğrencilerin okuması gerekmektedir. Buradaki amaç okuma öncesi öğretmenin sesli okuma konusunda rehberlik etmesidir (Güçlü, 2019). Tazebay (2005: 13)'a göre iyi bir sesli okuma için bazı etkinlikler gerçekleştirilmelidir. Bu etkinlikler şu şekilde olabilir:

- İlk olarak okuma parçasını öğretmen sesli olarak okumalıdır.
- Sesli okumanın önemli vurgulanmalıdır. Çocuklara kendi yazılarını okutmak ve sesli okumaya alıştırmaya yapılmalıdır.

- Öğrencilere sesli okuma yaptırmadan önce ilk olarak sessiz bir şekilde birkaç kez okumasına izin verilmelidir. Böylece öğrenci okuyacağı metnin kelimelerini, duygu ve düşüncesini tanımalıdır.

- Küme raporlarının okunması, kitap kulübü toplantıları vb. sesli okuma fırsatı sağlanmalıdır.

- Öğrencilerin söz dağarcığı zenginleştirme etkinlikleri düzenlenmelidir. İyi bir okuma için zengin bir söz dağarcığına sahip olmak gerekmektedir.

- Okuma yaparken noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma yapılmalıdır.

- Okuma yapılacak metin öğrencilerin yaşlarına ve ilgilerine göre seçilmeli, açık, anlaşılır ve ilginç olmalıdır.

### **3.3.2. Sessiz Okuma**

Herhangi bir ses organlarından birini hareket ettirmeden, gövde baş hareketleri yapmadan sadece gözle yapılan okuma türüdür (Güçlü, 2019). Sessiz okuma hem çocuklar için hem de yetişkinler için sesli okumaya göre daha fazla yer tutar. Sesli okuma anlamı okuyucuya daha hızlı kazandırır (Cemaloğlu, 2001: 62). Sessiz okuma sırasında okuma becerilerinin geliştirilmesi için bazı etkinlikler uygulanmalıdır. Bu etkinlikleri uygularken de dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekildedir (Arıcı, 2016: 35):

- Sessiz okuma yapan okuyucu okuma yaparken dudaklarını kıpırdatmamalı,
- Okuma yaparken metindeki satırlar parmakla takip edilmemeli,
- Okuma sırasında jest ve mimikler kullanılmamalı,
- Okuma sırasında sessiz olmaya özen gösterilmeli,
- Fısıltılı bir şekilde okuma yapılmamalı,
- Sadece gözle takip edilmeli ve içten okuma yapılmalıdır.

### **3.3.3. Göz Atarak Okuma**

Kısa zamanda çok sayıda metni gözden geçirme yöntemidir. Bu yöntem ayrıntılara girmeden metnin ana hatlarını kavranmasını sağlamaktır (MEB, 2006: 66). Göz atarak okuma yapılırken ilk önce metnin başlığına bakılmalı, ana fikri belirlemek için hızlıca metne göz gezdirilmelidir. Ayrıca öğrencilere ana fikri belirlemek için zaman verilmelidir (MEB, 2006). Aytaş (2005)'e göre göz atarak okuma, bir eser hakkında genel bilgi edinmek amacıyla yapılan bir yöntemdir. Bu amaçla yazar

hakkında bilgilere göz atmak, özete bakmak, içindekiler kısmına bakmak eser hakkında fikir verici olabilmektedir. Bu tür okumada detaylı ve kesin bilgi elde edilmez.

### **3.3.4. Özetleyerek Okuma**

Özetleyerek okuma yönteminde metnin ayrıntısına inmeden önemli kısımları, metnin özünü ortaya çıkarıp okumaktır. Günay (2013), özet çıkarırken ana ve yardımcı fikirleri gruplandırıp, öznellikten uzak durup alıntılarının sınırlı olması gibi özelliklere dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Özetleyerek okuma yönteminin amacı, işlenen konunun temel düşüncelerinin kavranmasıdır (Karatay, 2014: 60). Özetleyerek okuma yaparken metnin tamamını okumadan okunan yerlerin özetini çıkarma işlemi yapılmalıdır (Gürer, 2021).

### **3.3.5. Güzümlü Okuma**

Okuma yaparken gözetmen eşliğinde ve bir amaca yönelik okuma yapılır. Buradaki amaç okuyucuyu yazarın bakış açısına getirmektir. Gözetmen, okuyucu okuma yaptığı sırada önemli noktalarda durdurup inceleme yapar. Ayrıca soru sorarak yönlendirmeler yapar (Aytaş, 2005).

### **3.3.6. Eleştirel Okuma**

Eleştirel okumada okuyucu okuma yaparken işlenen düşünceyle ilgili, verilen örneklerle ilgili tutarlı ya da tutarsızlıklara, metnin yeterliliği hakkında kendine sorular sorarak okuma yöntemidir (Güneş, 2014). Eleştirel okuma analiz etme, karşılaştırma, tahminde bulunma, değerlendirme gibi becerileri gerektirir (Yılmaz, 2014). Bu tür okumada okuduklarını kabul etmeme, eleştirme ve eski bilgileriyle yeni bilgileri sentezlemeyi gerektirir.

### **3.3.7. Tahmin Ederek Okuma**

Bu tür okumada metnin bir kısmını okuyup kalan kısmının nasıl devam edeceği konusunda tahminde bulunulması beklenmektedir (Yıldız vd., 2006). MEB (2016: 67)'e göre tahmin ederek okumanın amaçları, metinde geçen olay, kişiler, duygu ve düşünceler il ilgili öğrencilerin merak duygusunu arttırmaktır. Tahmin ederek okuma yöntemini öğretmenler sınıflarında farklı şekillerde uygulayabilmektedir. Bu uygulamalardan bazıları şunlardır (Gürer, 2021):

- İlk olarak öğrenciler metnin bir kısmını okurlar, daha sonra metnin nasıl devam edeceğini tahmin edip yazmaları istenir.

- Öğrenciler metnin tamamı okunup olayların nasıl sonuçlandığını yazarlar.
- Öğretmen tarafından metnin bir kısmı okunur ve tahtaya metinle ilgili merak uyandıran ifadeler ve sorular yazılır. Daha sonra metnin kalan kısmı okunarak bu ifade ve sorulara cevaplar aranır.

### **3.3.8. Serbest Okuma**

Okuyucuların ve öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirmek için okuma yaptıkları okuma yöntemidir. Özellikle ilkokulun ilk yıllarında hikâye edici okumalar bu tür okumaya örnek olarak verilmektedir. Serbest okumada amaç okuma becerilerini geliştirmek, okumaya özendirmek ve kişisel gelişimi sağlamaktır (Akyol, 2020).

### **3.3.9. Tartışarak Okuma**

Bir metnin birden fazla kişi tarafından okunup, metnin ana fikri duygu ve düşünceleri hakkında konuşulması, bilgi paylaşımı yapılması yöntemidir (Şahin, 2011: 47). Okuyucular birbirlerinin görüşlerinden etkilenmektedir. Tartışarak okuma yöntemiyle okuyucu farklı bakış açısı geliştirir (Deveci, 2019).

## **4. OKUMA VE ANLAMA İLİŞKİSİ**

### **4.1. OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ**

Okuduğunu anlama okumanın temelini oluşturmaktadır. Okumanın zihinsel bir beceriye dönüştürülmesi okuduğunu anlama sayesinde gerçekleşmektedir (Kanmaz, 2012). Okuduğunu anlama, sadece okuduğu metindeki kelimelerin anlamlarını bilmek değil, okuduğunu yorumlayabilme, zihinsel süzgeçten geçirme ve çıkarımlarda bulunma becerilerini içermektedir (Güneş, 2014). Okuduğunu anlama becerileri yüksek olan okurlar, okudukları metinde anlatılmak istenenleri kolayca kavrayabilirler. Okuyucular okunan metni analiz, sentez, yorumlama, değerlendirme süreçlerinden geçirirler (Ege, 2019).

Cemaloğlu (2001: 63) okuduğunu anlama becerisine sahip olmak için öncelikle okunacak metnin konusunun belirlenmesini, anlamı bilinmeyen kelimelerin öğrenilmesini, metindeki ana fikrin belirlenmesini, metni anlamak için tekrarlı okuma yapılmasının önemini vurgulamıştır. Okuduğunu anlama süreci; anlamı bulma, anlamı kavrama ve anlamı değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Anlamı bulma aşaması; kelimelerin, cümlelerin veya paragrafın anlamını bulmadır. Kavrama ve değerlendirme aşamalarının temelini oluşturur. Anlamı kavrama aşaması altında, anlamı şekillerle

ifade etme, anlamı çevirme, anlamı genişletme, yorumlama, özet çıkarma vb. etkinlikler yer alır. Son aşama olan anlamı değerlendirme aşamasında ise, yazarın düşünceleri ile okurun düşünceleri arasındaki anlamı bularak sonuca ulaşma yer almaktadır (Güneş, 2004: 61-62).

Okuma anlama becerisini geliştirirken bazı noktalara dikkat etmek gerekmektedir. Bu noktalar şu şekildedir (Epeçan, 2009);

- Okunan metnin okuru etkilemesi gerekmektedir. Okur kendi deneyimlerini metin içinde bulmalı ve ilişkilendirmelidir.
- Okuma yaparken eski bilgilerle metindeki bilgiler ilişkilendirilmeli, analiz, sentez, ana düşünceyi bulma, sorgulama gibi stratejiler kullanılmalıdır.
- Okuma stratejilerinin kazandırılması için öğretmenler tarafından her bir stratejinin üzerinde önemle durulmalı, içerik olarak zengin metinler kullanılmalı ve öğrencilerle bireysel olarak çalışılmalıdır.

#### 4.2. OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ

Okuduğunu anlama stratejilerinin amacı; öğrencilerin kendi anlama süreçlerini, yöntemlerini kontrol altına almalarını sağlamak, farkına vararak okuma yapmalarını, bilinçli bir şekilde okuma yapmalarını ve metinle okuyucu arasında bağ kurmalarını sağlamaktır. Okuma yaparken özet çıkarılması, önemli yerlerin altının çizilmesi de okuma stratejilerine örnek olarak verilebilir (Aşuluk, 2020: 31).

Okuduğunu anlama stratejilerinin okuyuculara genel olarak sağladığı faydalar şunlardır (Baştuğ vd., 2019):

- Yeteneklerinin farkında olan okuyucular okuma sürecinde okuma stratejileri kullanarak daha bilinçli olurlar.
- Okuyucular okuma stratejileri kullanarak okudukları metinle aralarında aktif konumda olurlar.
- Okuma stratejileri kullanarak okumaya karşı ve okuduğu metne karşı daha istekli olurlar.
- Okuma stratejileri kullanmak okuyucu tarafından okuma sürecine hâkim olup sağlıklı bir okuma planı yapmayı sağlar.
- Okuma stratejileri, dikkat süresini arttırarak okumaya ve metne odaklanmayı sağlar.

- Okuma stratejileri hem metin içi hem de metin dışı bilgilerle bağ kurmayı sağlamaktadır.
- Okuma stratejileri okuyucuya farklı düşünme becerileri kazandırır.
- Okuma stratejisi kullanan okuyucular okuma sorumluluğu alırlar ve sağlıklı bir okuma anlama süreci geçirirler.

#### 4.3. TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ

Türkçe dersi öğretim programında okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yer verilmiştir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında zihinsel ve dil becerilerine yer verilmiştir. Okuma alanındaki kazanımlar metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı amaçlamaktadır. Okuma alanı; söz varlığı, akıcı okuma ve anlama alt gruplarından oluşmaktadır. Okurun okuduğunu anlamaya yönelik kazanımları genel olarak; metnin konusu, ana fikir ve duygusunu belirleme, metinle ilgili sorulara cevap verebilme, metnin konusunu tahmin etme, öykü unsurlarını belirleme, okuduklarını anlatma, gerçek ve hayal olanı ayırt edebilme, okuduklarında 5N1K sorularına cevap arama, metinle ilgili çıkarım yapabilme, yönergeleri uygulayabilme, metni özetleme, metinde geçen olayları oluş sırasına koyabilme ve bilgiye ulaşmak için kaynakları değerlendirebilme olarak açıklanabilir (MEB, 2019).

MEB (2019), Türkçe dersi öğretim programı, öğrencilerin hayat boyu öğrenmede aktif, iletişim becerileri, dil becerileri, sosyal birey, zihinsel becerileri gelişmiş birey olmalarını sağlamak amaçlamaktadır. Dilidüzgün (2002: 21) Türkçe eğitimini sadece dilbilgisi olarak görülmemesi gerektiğini, bütün türlerdeki metinlerin okunması ve değerlendirilmesi, konuşma yeteneğinin gelişmesi, okuma anlama becerisinin gelişmesi ve yazılı anlatım noktalarının da geliştirilmesini içerdiğini belirtmiştir. İlkokul boyunca öğrencilere dil bilgisi, okuma bilinci ve okuma sevgisi, farklı ülkelerin dilleri, iletişim becerileri, genel kültür ve okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Okuma bilinci için ders içi ve ders dışı etkinlikler düzenlenmelidir (Telli, 2021).

#### 5. AKICI OKUMA

Akıcı okuma, metni uygun prozodi ile okuma, doğru okuma ve konuşma gibi seslendirilerek yapılan okumadır (Kiley, 2006). Akıcı okumada kelimeler doğru telaffuz



edilmeli, vurgu ve tonlamalara dikkat edilmeli, kelime atlama, kelime tekrarı yapılmamalıdır. Kelimelerin hızlı bir şekilde tanınması, anlamlandırılması, doğru şekilde seslendirilmesi gerekmektedir. Akıcı bir şekilde okunan metinde doğru yerlerde nefes alınmalı, ne anlatılmak istendiği anlaşılmalıdır (Güneş, 2007). Piper (2010), akıcı okumayı dört alt beceriye ayırmıştır. Bu beceriler; doğru okuma, hızlı okuma, prozodiyle okuma ve okuduğunu anlama becerileridir. Akıcı okuma becerileri ilkokulun ilk yıllarından itibaren öğrencilere kazandırılmalıdır. Üst sınıflara doğru öğrencilerin karşılaştıkları metinler farklılaşmakta ve zorluk dereceleri artmaktadır. Bu nedenle akıcı okuma temel olarak ilkokulun ilk basamağından itibaren verilmelidir. Akıcı okuma becerisi gelişen öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri de gelişmektedir (Gürer, 2021).

Allington (2006: 105), öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirilmesi öğretmenlerin dikkat etmesi gereken noktaları şu şekilde belirtmiştir:

- Öğrenci seviyesine uygun okuma araç ve gereçler seçilmeli,
- Sesli okuma yaptırılmalı ve okuma hataları belirlenip geri dönütler verilmeli,
- Okuma sırasında sadece anlama ve okuma hızı üzerine yoğunlaşmamalı,
- Sesli okuma sırasında hata yapılsa dahi okuma hemen kesilmemeli ve sırayla okuma yapılıyorsa uzun açıklamalar yapılmamalı,
- Okuma sırasında dikkatin metne verilmesi sağlanmalı ve sessiz okumada akıcı okuma yapılması gerektiği belirtilmeli,
- Öğretmen öğrencilere okuma boyutunda rol model olmalı,
- Öğrenciler akıcı okumada zorlanıyorsa daha önce okudukları kolay metinlerle tekrar çalışmaları yaptırılmalı,
- Okuyacağı metni seçen öğrencilere belirledikleri metinle ilgili bilgiler verilmeli,
- Anlamlı ve anlamsız kelimeler arasından öğrencilerin farkı ayırt etmeleri etkinlikleri yaptırılmalıdır.

### 5.1. AKICI OKUMANIN BOYUTLARI

Okuyucunun akıcı okuma yapabilmesi için, doğru okuması (kelime tanıma), uygun bir hızda okuması ve prozodik okuma becerilerini kullanması gerekmektedir (Baştuğ, 2012). Akıcı bir okuma becerisine sahip olan öğrencilerin ilk olarak kelimeleri

tanıdığı ve doğru okuma yaptığı, daha sonra okuma hızını arttırdığı ve en sonunda da prozodik okuma yaptığı görülmektedir (Ulusoy vd., 2011).

### 5.1.1. Doğru Okuma

Okumada en önemli etmenler kelime tanıma becerisi ve okuduğunu anlama becerisidir. Doğru okuma kelime tanıma becerisi olarak da kabul edilmektedir. İyi okuyucular kelimeleri tanırlar ve enerjilerini metni anlamaya ve zihinsel düşünmeye yönelirler. Ayrıca kelimeyi tanıyan okuyucular akıcı bir okuma gerçekleştirirler. Zayıf okuyucular ise enerjilerinin çoğunu kelimeyi tanımak için harcarlar ve metni anlayamazlar. Zayıf okuyucular doğru okuma da akıcı okumada zorlanırlar (Yılmaz, 2008).

Kelimeleri doğru okuyamayan okuyucular yazarın ne söylemek istediğini anlayamazlar, metni yorumlayıp eleştirel düşünce gerçekleştiremezler. Akıcı okumanın en önemli ögesi doğru okumadır (Hudson vd., 2005). Öğrencinin kelimeyi tanıyıp doğru bir şekilde okuması uygun bir ifade şeklinde seslendirmesi akıcı okumanın en önemli göstergesidir (Nichols vd., 2009).

Doğru okuma yüzde olarak da hesaplanabilmektedir. Doğru okuma olması için okuyucunun bir dakikada doğru olarak okuduğu kelimelerin yüzdesi olarak hesaplanmaktadır. %95 kelime tanıma oranına sahip okuyucular okumanın hız, prozodi ve anlama boyutlarıyla ilgilenebilecekleri ifade edilmektedir (Lo vd., 2011). Akyol vd., (2014), kelime tanıma yüzdesini doğru okunan kelime sayısının okunan toplam kelime sayısına bölünmesiyle elde edilen orana göre hesaplanarak belirlemiştir. Kelime tanıma yüzdesi şu şekildedir:

$$\frac{\text{Doğru Okunan Kelime Sayısı}}{\text{Okunan Toplam Kelime Sayısı}} = \frac{\quad}{\quad} = \%$$

Öğretimsel okuma düzeyi doğru kelime okuma oranının %92-98 arası olması gerekmektedir. Bağımsız okuma düzeyi ise %98-100 arası olması gerekmektedir (Akyol vd., 2004).

### 5.1.2. Okuma Hızı

Okuma hızı kelimeyi tanıma ve okuma süresi olarak tanımlanmaktadır. Okuma akıcılığını belirlemek için okuma hızını ölçmek gerekmektedir. 60 saniye içinde doğru okunan kelime sayısı okuma hızının göstergesidir. Okuyucunun anlamlı okumalar

gerçekleştirmesi için kelimeleri kolay tanımalı ve gruplayarak okuma yapmaları gerekmektedir. Okuma hızı kelime tanımada otomatikleşmektedir. Otomatikleşme, metindeki kelimelerin çok fazla çaba sarf etmeden doğru şekilde seslendirilmesi anlamına gelmektedir (Akyol vd., 2014). Akıcı okuma gerçekleştirenler anlama yeteneğine sahiptir ve kelime tanımada otomatikleşmiştir. Kelime tanımada otomatikleşen okuyucular artık kendilerini kelime tanıma yerine kelimeleri anlamaya ve metni kavramaya verirler. Bu okuyucular kelimeleri tanımada otomatikleştiği için prozodik okuma (vurgu, tonlama, anlam ve noktalama) özelliklerine göre okuma gerçekleştirirler. Okumada otomatiklik akıcı okuma, okuduğunu anlama kadar prozodik okuma için de gereklidir (Wilger, 2008).

Güneş (2014) tarafından yapılan uygulamalar sonucunda, sınıf bazında bazı ölçütler geliştirilmiştir. Bu ölçütler; 1. sınıf öğrencileri yılsonuna kadar dakikada 60 kelime, 2. sınıf öğrencileri dakikada 80 kelime, 3. sınıf öğrencileri dakikada 100 kelime, 4. sınıf öğrencileri dakikada 120 kelime ve 5. sınıf öğrencileri de dakikada 140 kelime okumaları beklenmektedir. Öğrencilerin sürekli okuma hızlarını ölçmek akıcı okumanın doğasına aykırıdır. Metinleri çok yavaş okumak kadar çok hızlı okumak da sağlıklı bir okumaya zarar verir. Çok hızlı okumak prozodik okumanın üzerinde durmayarak okuduğunu anlamada zorluk çekilmesine neden olur (Rasinski & Young, 2014).

### **5.1.3. Prozodik Okuma**

Prozodi, ritim vurgu tonlama ve yoğunluk gibi dilin bileşenlerini içeren bir yapıdır. Sadece söz dizimsel ve semantik yapıları değil ayrıca sözel olarak ifade edilmek istenen duyguları da içerir (Akyol, 2020). TDK' ya (2021) göre prozodi, “1-Bir şiir bestesinde, hece vurgularının müzik, vurgu ve yükselişleriyle iyice uyuşmuş olması” ve “2-Vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamı” olarak tanımlamaktadır.

Prozodik okuma, öğrencilerin bir dakikalık sesli okumasının dinlenerek "Prozodik okuma Rubriği" ile değerlendirilmesidir. Öğretmen öğrencinin okumasını kayıt altına alıp sonrasında dinleyip dört boyuttan oluşan prozodik okuma rubriğine göre değerlendirme yapabilir. Rasinski (2004), prozodik okumanın okunan metnin tam olarak anlaşılma gerekliliğini vurgulamıştır. Prozodik okuma yaparken yapılan vurgu ve tonlama metnin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır.

Baştuğ (2012) prozodiyle ilgili kavramları şu şekilde açıklamıştır;

- *Tonlama:* Okuma ya da konuşma sırasında verilmek istenen duyguya göre sesin yükseltilmesi, inceltilmesi, kalınlaştırılması ve sertleştirilmesi gibi durumlara tonlama denir. Tonlama ile metindeki verilmek istenen duygunun daha belirgin hale gelmesi sağlanır.

- *Vurgulama:* Okuma ya da konuşma sırasında bir hecenin ya da kelimenin diğerlerine göre daha baskın seslendirilmesidir. Vurgulama sayesinde aktarılmak istenen duygu ve düşüncenin daha etkili bir şekilde verilmesi sağlanır.

- *Duraklama:* Okuma ya da konuşma sırasında duraklamalar yaparak doğru bir şekilde nefes almak sesin kontrollü kullanılması için gereklidir. Metin içinde duraklamalar noktalama işaretlerinin olduğu yerlerde yapılır. Duraklama monotonluktan ve durgunluktan kurtulmayı, duygu ve düşünceler içeren söz öbeklerinin zihinde daha kalıcı olmasını sağlamaktadır.

- *Boğumlama:* Okumada ya da konuşmada seslerin, hecelerin ve kelimelerin tam olarak telaffuz edilmesine boğumlama denir. Hece ve kelimeler ağızdan tam ve eksiksiz çıkmalıdır.

- *Ritim:* Okumada ya da konuşmada gerekli görülen yerlerde susulmalı ve anlam üniteleri oluşturulmalıdır. Bun şekilde okuma dinleyicinin anlamlı dinleme yapmasını sağlamaktadır.

## 5.2. AKICI OKUMA YÖNTEMLERİ

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler diğer öğrencilere göre akıcı okuma becerisi kazanmada zorluk yaşamaktadır. Bu öğrencilerin okuma hızları belirlenip uygun yöntem ve teknikle akıcı okuma hızlarının artırılması gerekmektedir (İşcan ve Coşkun, 2016: 821-846). Akyol (2012)'a göre öğretmenler, öğrencilerine akıcı okuma becerisi kazandırmak için etkili bir model okuma yapmaları gerekmektedir. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için çeşitli yöntem ve teknikler bulunmaktadır.

Öğretmenler öğrencilerin özelliklerine göre uygun olan yöntem ve tekniği seçmelidir. Uygun yöntem ve teknikleri belirlerken öğrencilerin veya grubun mevcut durumuna bakılmalı ve akıcı okumaya engel olan etmenler belirlenmelidir (Saat, 2019). Her gün sıkıcı olmayan, dikkat çekici ve öğrenci seviyesine uygun metinlerle örnek sesli okumalar yapılmalıdır. Sesli okumalar hem öğretmenler tarafından hem de öğrenciler tarafından yapılmalıdır. Eşli okuma, okuyucuyu tiyatroları, tekrarlayıcı okuma, koro halinde okuma, kelime tekrar yöntemi, arkadaşla okuma gibi akıcı okuma

stratejilerini kullanmalıdır. Genel olarak kullanılan akıcı okuma yöntemleri bu bölümde sırasıyla açıklanacaktır.

### **5.2.1. Okuyucu Tiyatrosu**

Okuma tiyatroları, öğrencilerin metnin ana fikrini, yapısını, dilini, karakterlerinin özelliklerini anlamaları için yaptıkları okumalardır (MEB, 2006: 68). Okuma metni okunduktan sonra metinle ilgili diyaloglar oluşturulmalıdır. Daha sonra oluşturulan diyaloglar tiyatro metni haline getirilmelidir (Yıldız vd., 2006). Öğrenciler şiirleri, kısa hikâyeleri ve tarihi kitaptan kısa alıntılarını dramatize etmektedirler. Öğrenciler arkadaşlarıyla rol paylaşımı yapıp rolüne uygun performans gösterirler. Aldıkları rollerdeki konuşmaları, diyalogları sürekli okuma yaparak öğrenirler. Bu sayede okuma tiyatrosu öğrencilerin akıcı okuma yapmasını sağlamaktadır (Akyol, 2020).

Okuyucu tiyatroları öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte işbirliği içinde olmasını sağlamaktadır. Bu durumda okumaya karşı daha hevesli hale gelmelerini sağlar. Bu yöntem ile hem akıcı okuma becerisi hem de prozodik okuma becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Okuyucu tiyatroları performans ve tekrarlı okuma bileşenlerini içerdiği için öğrencilerin özgüvenlerini ve okumaya karşı motivasyonlarını artırır (Rasinski & Young, 2017).

### **5.2.2. Tekrarlı Okuma**

Tekrarlı okuma, akıcı okumada sorun yaşayan bir öğrencinin kendisinden daha iyi düzeyde akıcı okuma yapan birinin gözetiminde metinleri basitten karmaşığa doğru sistemli bir şekilde birden fazla kez okuması yöntemidir. Metni akıcı okuma gerçekleşinceye kadar tekrar tekrar okumadır (Akyol, 2012: 86). Therrien & Hughes (2008) yaptıkları çalışmada tekrarlı okumanın faydası olarak, doğru okuma, akıcı okuma, hızlı okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama yönünden katkısını ortaya koymuştur.

Tekrarlı okuma yöntemi sesli akıcı okuma becerilerini geliştirir. Öğretmenler akıcı okumayı geliştirmek için sistemli ve planlı çalışmalıdır. Tekrarlı okuma yöntemi ek materyal gerektirmeyen kolay bir yöntemdir (Kostewicz & Kubina, 2010: 43). Reutzel ve Cooter, (1996; akt: Çankal, 2018) tekrarlı okumanın dört aşamasından bahsetmektedir. Bu aşamalar şu şekildedir:

1. Birinci aşamada öğrenci metni okur, kayıt altına alır ve yaptığı hataları belirler.

2. İkinci aşamada öğrenci metni hem sesli hem de sessiz olarak okuma yapar.

3. Üçüncü aşamada tekrarlı okuma yaptırılır ve tekrar kayıt altına alınır.

4. Son aşamada ise ilk yapılan kayıt ile son yapılan kayıtlar tekrar incelenir ve iki kayıt arasındaki farklar bulunur.

Tekrarlı okuma yaptırılırken, okunan metin öğrencilerin seviyesine uygun olmalı, okuma yaparken çok fazla zaman almamalı, dikkat çekici metinler seçilmeli, okuma sırasında okuyucuya öğretmen veya başka bir öğrenci rehberlik etmelidir (Gürer, 2021).

### **5.2.3. Eşli Okuma**

Eşli okuma yönteminde akıcı okuyan öğrenci ile okuma hızı düşük akıcı okuyamayan öğrencinin eşleştirilerek okuma yapması sürecidir. İlk olarak akıcı okuma düzeyi yüksek olan öğrenci metni sesli olarak okur. Daha sonra akıcı okuma düzeyi düşük olan öğrencinin metni okuması sağlanır. Okuma sırasında akıcı okuma seviyesi yüksek olan öğrenci akıcı okuması becerisi düşük olan öğrenciye geri bildirimlerde bulunarak okuma sürecine destekte bulunur. Bu yöntemde önemli nokta, akıcı okuma becerisi yüksek olan öğrencinin diğer öğrencinin hatalarını fark edip geri dönütler verebilecek seviyede bulunmasıdır. Akıcı okuma düzeyi düşük olan öğrencinin akıcı okuma becerisi kazanıncaya kadar bu uygulama devam eder (Akyol, 2020).

White (2014) eşli okuma yönteminin üç aşamada uygulanmasını gerektiğini belirtmiştir. Birinci aşamada okuma öncesi ön hazırlık yapılmalıdır. Hazırlık olarak, okuyucunun seviyesine uygun metinler belirlenmeli ve okurun istediği metni seçmesi sağlanmalıdır. İkinci aşamada akıcı okuma düzeyi yüksek olan okurla birlikte sesli okuma yapılmalıdır. Bu sırada okuyucunu rahat olması sağlanmalı ve tekrarlı okumalar yapılmalıdır. Son aşamada ise okuma sonrası okunan metinle ilgili tartışma yapılmalı, metinle ilgili sorular sorulmalı ve cevapları bulunmalı ve metnin tümü hakkında konuşulmalıdır.

### **5.2.4. Eko (Yankılayıcı) Okuma**

Eko (yankılayıcı) okuma yöntemi, ilk olarak kelime cümle ya da kısa metinlerin öğretmen tarafından seslendirilip sonrasında öğrencilerin de öğretmenin arkasından

tekrar edilmesidir. Bu yöntemdeki amaç okuma sırasında sesin nasıl kullanılacağı öğretmen tarafından öğrenciye model olarak gösterimidir. Eko (yankılayıcı) okuma sırasında öğrenciler nasıl vurgu ve tonlama yapmaları gerektiğini anlamış olurlar (Güneş, 2014).

Duran ve Sezgin (2012) eko (yankılayıcı) okuma sırasında öğretmen ve öğrencilerin şu basamakları takip etmeleri gerektiğini belirtmiştir:

- İlk olarak öğretmen yüksek sesle okuma yapar ve öğrenciler takip eder.
- Öğrenciler öğretmenin okumasından sonra tekrarlar.
- Öğretmen tarafından öğrencileri hataları düzeltilir.
- Son aşamasında öğrenci tekrar okuma yapar.

### **5.2.5. Söz Korosu**

Söz korusu metnin toplu halde okunması ve seslendirilmesi yöntemidir (Karatay, 2014: 63). Söz korusu hem en iyi okuyucuların hem de en zayıf okuyucuların bir arada okuma yapmasını sağlamaktadır. Bu okuma yöntemi zayıf okuyucuların okuma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur. Koro okumada tekrar sayısı ne kadar çok olursa zayıf okuyucuların katılımı o kadar fazla olur. Söz korosunda metinlerden yararlanılabileceği gibi şiirlerden de yararlanılabilir. Sınıf içinde öğretmen tarafından farklı korolar oluşturulabilir. Öğrencilerden biri okuyucu olup sınıf olarak tekrar edilebilir, küçük gruplar halinde korolar oluşturulabilir ya da bütün sınıf koro oluşturabilir (Akyol, 2013: 88).

Koro okuma yöntemi sayesinde öğrencilerin özgüvenleri yükselir. Bütün seviyedeki öğrencilerin okumasına katkıda bulunur. Öğrenciler koro halinde okuma yapıldığı için hata yapma korkusu yaşamamaktadır. Öğrenciler okuma hatalarının farkında olup kendileri düzelme çabası içerisinde (Akyol, 2020).

### **5.2.6. Arkadaşla Okuma**

Aynı başarılı düzeyine sahip öğrencilerin birlikte yaptıkları okuma yöntemidir. Okuma faaliyetinde bulunan öğrenciler farklı sayfaları okuyup daha sonra okudukları metin hakkında fikir alışverişinde bulunurlar. Arkadaşla okuma yöntemi eşli okuma yönteminden farklı olarak aynı okuma seviyelerine sahip öğrenciler arasında yapılmasıdır. Arkadaşla okuma ev ödevi olarak da verilebilmektedir. Evde hazırlanıp gelen öğrenci çalışmasını arkadaşlarına sunar (Akyol, 2013: 87).

### **5.2.7. Paylaşarak Okuma**

Paylaşarak okuma yöntemi öğretmen ve öğrencilerin birlikte okuma yapmasıdır. Bazen öğretmen okumasını yarıda bırakıp öğrencinin kaldığı yerden devam ettirdiği okuma yöntemidir (Hudson vd., 2005). Paylaşarak okuma öğrencilerin akıcı okuma becerilerini ve uygun okuma davranışlarını geliştirmektedir. Öğrenciler okuma yapmaktan keyif almalarını sağlamaktadır (Gürer, 2021). Paylaşarak okumada bütün sınıfça okuma yapılacağı gibi küçük gruplarla da okuma yapılabilmektedir. Okunacak metin duvara asılmalı ve bütün öğrencilerin okuyacağı metin aynı olmalıdır. Okuma yapılırken okuma süreci aşamalara ayrılmalı, metin öğretmen tarafından sesli olarak okunmalıdır (Güneş, 2007: 280).

### **5.2.8. GÜdümlü Okuma**

Güdümlü okuma, bir metnin öğretmen tarafından açıklanarak okunması yöntemidir (Yılmaz, 2014b: 91). Öğretmen tarafından okunacak metin önceden belirlenmeli, bölümlere ayrılmalı, metinle ilgili sorulacak sorular ve sorunların cevapları hazırlanmalı ve öğrencilerin metni kavrayıp kavramadıkları ölçülmelidir (Gürer, 2021). Güdümlü okuma yöntemi sayesinde okuyucu bağımsız okuma becerisi kazanır. Metinde geçen olaylarla, fikirlerle kendi hayatını ilişkilendirir. Metinde geçen kelimelerin anlamlarını bulmalarına yardımcı olur (Güneş, 2007: 281).

### **5.2.9. Nörolojik Etki Metodu**

Bu yöntemde öğretmen ve öğrenci yan yana oturarak aynı anda metni sesli olarak okurlar. Seçilen metinler öğrenciler seviyesine uygun ve öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde olmalıdır. Okuma sırasında öğretmen öğrenciden bir adım önde okuma yapmalıdır. Öğretmen okuma yaparken kelime gruplarına, noktalama işaretlerine dikkat ederek yüksek sesle okuma yapmalıdır. Buradaki amaç öğrencinin beyninde okumaya dair etki bırakmaktır. Bu yöntemle öğretmen öğrenciyi tek başına okumaya teşvik etmiş olur (Akyol, 2020).

Nörolojik etki metodu okuma güçlüğü çeken öğrenciler için uygun bir yöntemdir. Bu yöntem sayesinde öğrenci akıcı okumayı bir modelden (öğretmen) öğrenmekte ve sürekli tekrar etme fırsatı bulmaktadır. Ayrıca bu yöntemle öğrencilerde okuma kaygısı da azalmaktadır ve okuma yaparken kendine güveni artmaktadır. Bu durumda okumaya karşı olumlu tutum becerisi kazanmayı sağlamaktadır (Baştuğ ve Kaman, 2013).



### 5.3. AKICI OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA ARASINDAKİ İLİŞKİ

Okuma, okuyucu ile yazar arasında dinamik bir iletişimi gerekli kılan aktif bir anlama sürecidir (Akyol, 2012: 33). Okumada asıl amaç okuduğunu anlamadır. Okuyucu okuduğunu anlama sonucunda sınıflama, sorgulama, analiz etme becerilerini gerçekleştirip eski ve yeni bilgilerini sentezleyebilir. Okuyucuların sadece metinleri seslendirme yerine metinleri anlamaları ve yorumlamaları çok önemlidir (Akyol, 2020).

Ateş (2008) okuduğunu anlama becerisinin öğrencilerin eğitim hayatları boyunca başarılı olmaları için önemine vurgu yapmıştır. Okuma anlama becerisi ilkökul yıllarının başında kazanılması gerekmektedir. Okuma anlama becerisi öğrencilerin hayatları boyunca öğrendikleri yeni bilgileri ya olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Günümüzde yapılandırmacı eğitim anlayışında öğrencilerin ezbere dayalı değil bilgiyi ön bilgilerini kullanarak yapılandırmaları istenmektedir. Öğrenmenin temelinde okuma ve okuduğunu anlama becerileri yer almaktadır (Akyol, 2020).

Akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki vardır. Akıcı okuma becerisine sahip okurlar okuma yaparken kelimeleri tanımayla uğraşmazlar ve dikkatlerini okuduğunu anlamaya yoğunlaştırırlar. Akıcı okuma becerisine sahip olmayan bireyler ise okuma yaparken kelimeleri anlamaya yoğunlaşırlar ve okuduğunu anlama becerisi gerçekleşmez (Hudson vd., 2005).

Okuduğunu anlamaya katkı sağlayacak temel unsurlar akıcı okumanın alt becerileri olan doğru, hızlı ve prozodik okumadır (Akyol, 2020). İyi okuyucular, alt düzey okuma becerilerini kazanmışlar ve üst düzey okuma becerilerini de geliştirmiş okuyuculardır. İyi okuyucular okuma sürecinde aktif rol alırlar. Bu okuyucular okuduğunu anlama sürecini başarıyla tamamlamış okuyuculardır. Okudukları metinleri anlamlandırır, yorumlar ve yeni çıkarımda bulunurlar. İyi okuyucuların kelime yelpazeleri çok zengindir ve bu sayede okudukları metne yönelik düşünceleri de o kadar geniştir. İyi okuyucu olmanın yolu da sürekli okuma yapmaktan geçmektedir (Yılmaz, 2020).

### 5.4. TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA AKICI OKUMA BECERİSİ

2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, ilkökul 1. sınıftan itibaren okuma ve anlama becerisine vurgu yapılmıştır. Okuma becerisinin yaşam boyu kullanılması gerektiği ve bu beceriye dair etkinlikler yapılmasının önemi vurgulanmıştır. Okuma

becerilerinin yararları olarak; öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında, kişiliğinin gelişmesinde ve diğer insanlarla sağlıklı etkileşim iletişim kurması görüldüğü belirtilmiştir. Programda yer alan "okuma öğrenme alanı" incelendiğinde akıcı okumayla ilgili kazanımlar görülmektedir. Bu kazanımlar "okuma kurallarını uygulama" alt başlığı altında yer aldığı görülmektedir. Bütün sınıf düzeylerinde; "Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.", "Akıcı okur.", "Noktalama işaretlerine dikkat eder." kazanımları yer almaktadır. Bu kazanımlara ek olarak 1, 2 ve 3. sınıf düzeylerinde, "İşitilebilir bir ses tonuyla okur." kazanımı, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyinde "Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder." kazanımlarına yer verilmiştir (MEB, 2009). Ayrıca doğru okuma ve prozodik okuma becerileri de ele alınmıştır.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma öğrenme alanında yer alan kazanımlar, anlama, akıcı okuma ve söz varlığı alt grupları altında yer almaktadır. Akıcı okuma kazanımları incelendiğinde 1. sınıf düzeyinde "Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.", "Vurgu ve tonlamalara dikkat ederek, işitilebilir bir ses tonuyla okur.", "Düz metin ve şiirleri okur ve grup okumalarına aktif olarak katılır." ve "Parmakla takip etmeden, uygun hızda okur." kazanımları yer almaktadır. 2. sınıf düzeyinde "İşitilebilir bir ses tonuyla okur, vurgu ve tonlamalara dikkat eder." Türün özelliklerine uygun okur." "Bir diyalogu kahramanları canlandırarak okur." "Parmakla takip etmeden, sınıf düzeyine uygun hızda okur." "Şiiri düz yazıdan ayırt eder." ve "Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okur." kazanımları yer almaktadır. 3. sınıf düzeyinde "Parmakla takip etmeden, uygun hızda sesli veya sessiz okur." "Bağımsız olarak öykü, drama ve şiirleri okur ve anlar." "Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder." "Şiiri ve düz yazıyı türün özelliklerine göre okur." ve "Heceleme, tekrar ve geri dönüşler yapmadan işitilebilir bir ses tonuyla okur." kazanımları yer almaktadır. 4. sınıf düzeyinde "Uygun hızda sesli veya sessiz okur." "Heceleme, tekrar ve geri dönüşler yapmadan işitilebilir bir ses tonuyla okur, vurgu ve tonlamalara dikkat eder." ve "Bağımsız olarak farklı metin türlerini okur ve anlar." kazanımları yer almaktadır (MEB, 2015).

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla sesli ve sessiz okuma, koro halinde okuma ve anlamlı okuma gibi çalışmaların yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Okuma kazanımları 1. sınıfta okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama başlıklarında, 2. 3. ve 4. sınıfta ise akıcı okuma, söz

varlığı ve anlama başlıklarında toplanmıştır. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programına göre 2019 yılındaki programda akıcı okuma kazanımlarının arttığı ve ayrıntılı şekilde yer aldığı görülmektedir. Akıcı okuma kazanımlarının sınıflara göre dağılımına bakacak olursak; 1. sınıfta “Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.” “Şiir okur.” “Görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.” “Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.” “Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.” “Okuma stratejilerini uygular.” ve “Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.” kazanımları yer almaktadır. 2. sınıfta “Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanır.” “Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.” “Şiir okur.” “Okuma stratejilerini uygular.”, “Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.” ve “Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.” kazanımları yer almaktadır. 3. sınıfta “Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanır.” “Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.” “Şiir okur.” “Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.” “Okuma stratejilerini uygular.” ve “Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.” kazanımları yer almaktadır. 4. sınıfta ise “Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.” “Şiir okur.” “Okuma stratejilerini uygular.”, “Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.” “Metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur.” ve “Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.” kazanımları yer almaktadır (MEB, 2019).

2009 ve 2015 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programlarına bakıldığında akıcı okumayla ilgili kazanımları bütün programlarda yer aldığı görülmektedir. Programlar yenilendikçe akıcı okuma önem kazandığı ve programda akıcı okumayla ilgili kazanımların sayısının arttığı görülmektedir.

## **6. OKUMAYA YÖNELİK TUTUM**

Tutum, bireyin çevresinde eki diğer objelere veya insanlara karşı gerçekleştirdiği etkileşim sonunda gerçekleştirdiği ilgi, duygu, düşünce ve davranışlarını yansıtan kalıcı izli eğilimlerdir (Başaran ve Ateş, 2009). Diğer bir ifadeyle tutum bireylerin eğitim süreçlerini açıklayıp açıklamadıkları duyuşsal bir ögedir. Çocuklara bir şeyleri yapmaları için zorlamaktan ziyade onların yapmalarını istediğimiz davranışlar konusunda olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır. Olumlu tutumlar çocukların öğrenme sürecinde başarılarını arttıracak olumsuz tutumlar ise başarısız olmalarına yol açabilecektir (Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009). Deniz ve Tuna, (2006: 340) göre tutum herhangi bir kişiye, nesneye ya da fikre karşı duygu ve düşüncelerle ilgili olan, kişinin bu olgulara karşı duygu ve düşüncelerinin olumlu ya da olumsuz olduğu

davranışsal eğilimlerdir. İnceoğlu (2010: 30-32) tutumların belli başlı özelliklerini şu şekilde açıklamıştır:

- Tutumlar sonradan kazanılır, doğuştan sahip olunmaz.
- Tutumlar kişi ile nesnelere arasında ilişkilere karalılık, düzenlilik ve tutarlılık kazandırır.
- Tutumlar kalıcı düşünsel durumlardır.
- Bireysel tutumlar zamanla toplumsal tutumlara dönüşebilir.
- Tutum birey nesne ilişkisinin yanı sıra bireylerin çevresini algılamasını ve yargılamasını kazandırır.

Tutumların oluşması sonrasında iki farklı durum ortaya çıkmaktadır. Kişiler edindikleri tutumları kendi iç dünyalarında olumlu ya da olumsuz tutum haline getirirler. Kişinin bir olgu ve nesne karşısında geliştireceği tutum önceden tahmin edilirse bireye karşı önceden karşılık verilebilir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde sürecin çıktılarının tahmin edilmesinde ve yorumlanmasında duygusal değişkenler ve tutumlar kullanılmaktadır (Kaman, 2018: 24). Tutum üç ayrı öğeden oluşmaktadır. Bu öğeler davranışsal, zihinsel ve duyuşsal öğelerdir.

- Zihinsel öge, bilişsel öge olarak da tanımlanmaktadır. Zihinsel öğede birey olgu ve nesnelere karşı bilgiler elde edip bu bilgileri kendi zihinsel çerçevesine diğer bilgilerle birleştirip inanç sistemi oluşturmasıdır. (Sardarov, 2012: 5).

- Duyuşsal öge, kişi duygularını kullanarak tutumlar oluşturur. Kişi elde ettiği bilgi ve deneyimleri sınıflandırır, istenen ve istenmeyen amaçlarla ya da olumlu ve olumsuz olaylarla ilişkilendirmesidir. (İnceoğlu, 2010: 21).

- Davranışsal öge, duyuşsal ve zihinsel öğelerin sonucudur. Davranışsal öğeyle birlikte tutum gözle görülebilir hale gelir. Üç öğede birbirinden ayrı düşünülemez (Gül, 2019).

Okumaya karşı da bireylerin ilgisi ve tutumu değişmektedir. Çocukların okumaya karşı tutumlarının akademik başarılarına olumlu etkisi olduğu, olumsuz tutum gösteren çocukların ise akademik olarak başarısız oldukları görülmektedir (Aydoğan, 2008). Okumaya karşı olumlu tutum geliştiren bir öğrenci hem Türkçe dersine karşı sevgisi ve motivasyonu artacak hem de akademik başarısı yükselecektir (Baki, 2018). Altun (2013) okuma tutumlarına yönelik yaptığı araştırmada öğrencilerin okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutum geliştirmelerinde birçok etmen olduğunu belirtmiştir. Bu

etmenler anne babanın geliri, anne babanın eğitim seviyesi ve okulda geçirilen zaman olarak saptanmıştır.

Gelişmiş bir okuma kültürüne sahip olmak okumaya değer vermekle ve okuma alışkanlığı kazanmış bireyler sayesinde olmaktadır. Aile ve okul bireylerin okuma alışkanlığı kazanmasını sağlayan kurumlardır. Bu kurumlardan aile okuma alışkanlığı kazandırmada ilk sırada yer almaktadır. Erken yaşlarda kitaplarla tanışan çocuklar okumaya karşı olumlu tutum geliştirmektedir. Aileye düşen en önemli görev çocukların erken yaşlardan itibaren kitaplarla tanıştırmak ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır. Ailenin yanında öğretmenlere de okumaya karşı olumlu geliştirmede önemli görevler düşmektedir. Okumaya karşı olumlu tutum geliştirmek için evde ve okulda zevkle katılabilecekleri okuma ortamlarının oluşturulması ve öğrencilerin etkinliklere teşvik edilmesi gerekmektedir. Çocukların öncelikle okumaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri daha sonra da okuma alışkanlığı kazanmaları gerekmektedir (Yardım, 2021). Alanyazında okuma tutumlarıyla ilgili çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda çocukların okumaya karşı olumlu tutum gerçekleştirdiği görülmektedir. Okuma tutumlarıyla ilgili yapılan bazı araştırmalar şu şekildedir;

Akandere vd. (2010) okuma tutumlarına yönelik yaptığı araştırmada öğrencinin bir derse karşı olan tutumuyla o derse karşı olan motivasyon ve eğitime karşı olan motivasyonu ile olumlu bir ilişki içinde olduğu vurgulanmıştır. Karabay ve Kayıran (2008) da yaptıkları araştırmada bireylerin okuma becerileri ve okuma tutumları arasında olumlu ilişki olduğunu saptamıştır. Ayrıca başarılı öğrencilerin okumamaya karşı olumlu tutum geliştirdikleri ayrıca okuma tutumları yüksek olan öğrencilerinde başarılı okuyucular oldukları saptanmıştır.

Kotaman (2008) okuma tutumuna yönelik yaptığı araştırmada velilerin çocuklarına okudukları hikâye kitaplarıyla çocukların okumaya yönelik tutumlarını ilişkilendirmiştir. Çocuklarına sürekli okuma yapan ve onlarla diyalog içinde olan velilerin çocuklarının hem kelime hazinelerinin daha zengin olduğu hem de okumaya karşı tutumlarının yüksek seviyede olduğu saptanmıştır.

Yurtseven Yılmaz (2022), öğretmen yeterlikleri bağlamında Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerini incelediği çalışmasında, Türkçe öğretmenleriyle mesleki gelişimleri ve katıldıkları etkinlikler hakkında görüşmeler

yapmış öğretmenler kendilerini mesleki olarak geliştirmek için en fazla zekâ oyunları kurslarına katıldıklarını belirtmişlerdir.

Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili alanyazın taraması yapılmış ve akıl ve zekâ oyunları ile ilgili çeşitli konularda çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalar incelenmiş ve çalışmada sunulmuştur.

## **7. İLGİLİ LİTERATÜR**

### **7.1. KONU İLE İLGİLİ YURTIÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR**

Demirel ve Karakuş Yılmaz (2016), ortaokul 6. sınıf Türkçe ve matematik derslerinde kullanılan akıl ve zekâ oyunları uygulamalarını değerlendirmek için gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda öğretmenler zekâ oyunlarının, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirdiğini, akademik başarılarına olumlu katkısı olduğunu ve derse aktif katılım sağladığını belirtmişlerdir.

Türkoğlu ve Uslu (2016), akıl oyunlarının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimlerine etkisini inceledikleri çalışmada 44 öğrenci ile 12 haftalık deneysel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda akıl oyunlarının çocukların zihinsel gelişimlerini olumlu yönde etkilediği ve zihinsel gelişim becerilerini geliştirdiği sonucuna varmışlardır.

Kula (2019), ilkokul 2. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada zekâ oyunlarının öğrencilerin, iletişim, empati, özgüven, düşünme becerileri ve işbirliği alanını olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin zekâ oyunları sayesinde derslere karşı motivasyonlarının arttığı ve derslere aktif katılım sağladıkları görülmüştür.

Şahin (2019), akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisine etkisini incelediği çalışmasına 40 ilkokul öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda akıl ve zekâ oyunları uygulanan deney grubunun problem çözme becerilerinde kontrol grubunun puanlarına göre anlamlı bir farklılık elde edilmiştir.

Yağlı (2019), zekâ oyunlarının ilkokul öğrencilerinin dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisini belirlemek için yaptığı çalışmada, zekâ oyunlarının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin dikkat düzeylerinin ve görsel algularının zekâ oyunlarının uygulanmadığı kontrol grubuna göre önemli ölçüde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sonuç olarak zekâ oyunları uygulamalarının dikkat geliştirmede ve görsel algıda etkili olduğu tespit edilmiştir.

Terzi (2019), zekâ oyunlarının 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelediği çalışmada 70 öğrenci ile 16 hafta 32 farklı zekâ oyunu oynanmıştır. Araştırma sonucunda zekâ oyunlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna varmıştır.

Şen (2020), akıl ve zekâ oyunlarının 60-72 aylık çocuklarda erken okuryazarlık becerilerini etkisini incelediği çalışmada akıl ve zekâ oyunları eğitimi alan çocukların, akıl ve zekâ oyunları eğitimi almayan çocuklara göre yazı farkındalığı, öyküyü anlama becerileri, görsel eşleştirme ve yazı yazma becerilerinde önemli bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aşuluk (2020), zekâ oyunlarının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, zekâ oyunlarının uygulandığı deney grubunda kontrol grubuna göre Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisinde anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir.

Baş vd. (2020) Özel yetenekli öğrencilerle oynanan zekâ oyunlarının üst düzey düşünme becerilerine etkisini inceledikleri çalışmada akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin eleştirel düşünme, analitik düşünme ve karar verme becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak deneysel çalışmalar yapıldığı ve akıl ve zekâ oyunlarının beceriler üzerindeki etkisi ölçüldüğü görülmektedir. Çalışmalar sonucunda akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin düşünme becerileri, akademik başarı, zihinsel gelişim, empati, görsel algı, yaratıcı düşünme, yazı yazma becerisi ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Genel olarak yurtiçindeki çalışmalarda akıl ve zekâ oyunlarının matematik , fen bilimleri ve Türkçe derslerinde uygulandığı görülmektedir.

## 7.2. KONU İLE İLGİLİ YURTDIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Al Neyadi (2007), araştırmasında oyunlar sayesinde öğrencilerin arkadaşlarıyla etkileşime geçtiğini ve işbirliği içinde kelimelerin anlamlarını daha kolay öğrendikleri sonucuna ulaşmıştır. Oyunlar öğrencilerin kelime öğrenmedeki motivasyonlarını arttırdığını ifade etmiştir.

Mestre (2007), araştırmasında zekâ oyunlarının çocuklarda analiz etme, akıl yürütme ve ilişki kurma becerilerini geliştirdiği sonucuna varmıştır. Zekâ oyunu olarak

su doku oyununu kullanmış ve çocukların oyunu oynarken problem çözme basamaklarını kullandıklarını ifade etmiştir.

Bottino vd. (2010), akıl oyunlarının çocukların akıl yürütme becerileri üzerindeki etkilerini araştırmak için yapmış oldukları çalışma sonucunda akıl oyunlarının öğrencilerin mantıksal ve muhakeme becerilerini arttırdığı, buna bağlı olarak öğrencilerin akademik başarılarında artış olduğu görülmüştür. Akıl ve zekâ oyunları öğrenciler için kişiselleştirilmiş eğitim performans ölçütleri olarak kullanılabilir sonucuna varmıştır.

Mackey vd. (2011), yaptıkları çalışmada çocuklara haftada iki gün olmak üzere toplam sekiz hafta boyunca zekâ oyunları oynatmıştır. Uygulama sonucunda sözsüz zekâ testleri uygulamışlar ve çocukların IQ'larının ortalama 10 puan arttığı sonucuna varmıştır.

Holmes (2012), oyunların fen başarısına, tutum ve ilgi alanlarına etkisini araştırdığı çalışmasında ortaokul ve lisede eğitim gören öğrencilerle çalışmıştır. Çalışma sonucunda oyunların öğrencilerin fen eğitimine karşı olumlu tutum geliştirdikleri, motivasyonlarının arttığı ve akademik başarılarının yükseldiği görülmüştür.

Romanova (2014), Akıl oyunlarının çeşitli ülkelerdeki eğitim sürecindeki yerini anlamak için 26 edebi metin incelemesi yaptığı çalışmasında zekâ oyunlarının öğrenme süreçlerinde uygulandığını ve öğrencilerin bilişsel ve zihinsel süreçlerini desteklediğini, bireyin genel kültürünü geliştirdiğini görmüştür.

Shofan (2014), Tangram oyunu üzerine yürüttüğü çalışmayı ilkökul 3. sınıf öğrencilerine uygulamıştır. Araştırma sonucunda matematiksel kavramların oyun sayesinde kolayca öğrenildiğini ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştiği sonucuna varmıştır. Ayrıca sınıf ortamında tartışma imkânı ortaya çıkmıştır.

Sönmez kale vd. (2021) KKTC ortaöğretim okullarında seçmeli ders olarak okutulması yönünde akıl ve zekâ oyunlarının önemini amaçlayan bir çalışma ele almıştır. Yapılan çalışmada KKTC ortaokullarında görev yapan 48 öğretmenle çalışılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen bulgular sonucunda, akıl ve zekâ oyunlarının öğrencileri çeşitli konularda geliştirebileceği sonucuna varılmıştır. Akıl ve zekâ oyunlarının öğrenciler arası etkileşimi ve iletişimi arttırdığı, hoş bir öğrenme ortamı sağladığı, eğlenceli ve zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamı sağladığı, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği ve konuları daha hızlı öğrendikleri, eleştirel



düşünme becerisi ve yaratıcılık becerileri geliştirdiği, öğrencilerin okula ve derslere karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ve motivasyonlarının arttığı görülmüştür.

Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde deneysel çalışmalar ve öğretmenlerle görüşmeler yapıldığı görülmektedir. sonucunda akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin akıl yürütme becerisi, problem çözme becerisi, zekâ puanları, tutum ve algı, kavram öğretimi ve eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi konularında olumlu etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Genel olarak akıl ve zekâ oyunlarının matematik ve fen bilimleri derslerindeki becerilere etkisinin incelendiği görülmektedir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci ve verilerin toplanması ile veri analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

#### 1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Akıl ve zekâ oyunlarının ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ve okuma tutumları üzerinde etkilerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini test etmek deneysel desenlerin amacıdır. Neden-sonuç ilişkisini test ederken de araştırma sonuçlarının geçerliliğinin artırılması ve kesin sonuçlara ulaşılmasını sağlarken istenmeyen tüm değişkenlerin kontrol altına alınması gerekmektedir. Yeni bir eğitim yöntem tekniğinin de etkililiği deneysel desenlerle ortaya çıkabilmektedir (Ekiz, 2017).

Araştırmada akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin okuma becerileri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde etkilerini tespit etmek için ön-test, son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak bağımlı ve bağımsız değişkenlerle arasındaki neden-sonuç ilişkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Fraenkel & Wallen (2006), deneysel araştırmaların temelini, deneme sonucunda neler olduğunu sistematik bir şekilde gözlemek olduğunu vurgulamıştır.

Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desendeki amaç, deneysel olarak yapılan işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisini ortaya koymaktır (Fraenkel vd., 2012). Bu çalışmada bağımlı değişken öğrencilerin okuma becerileri (akıcı okuma, okuma hızı, prozodik okuma, okuduğunu anlama, okuma tutumları) düzeyleridir. Öğrencilerin okuma becerileri (akıcı okuma, okuma hızı, prozodik okuma, okuduğunu anlama, okuma tutumları) düzeylerine etkisi incelenen bağımsız değişken ise akıl ve zekâ oyunlarıdır. Araştırmada ön test uygulandıktan sonra akıl ve zekâ oyunlarının okuma becerileri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde etkilerini ortaya çıkarmak için aynı test son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın yarı deneysel deseninin simgesel görünümü Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2. Yarı Deneysel Desenin Simgesel Görünümü**

Gruplar	Ön Test	Uygulama Süreci	Son Test
Deney Grubu	OADR*1 POÖ*2 ODF*3 OYTÖ*4	Sekiz hafta boyunca akıl ve zekâ oyunları uygulaması	OADR*1 POÖ*2 ODF*3 OYTÖ*4
Kontrol Grubu	OADR*1 POÖ*2 ODF*3 OYTÖ*4	Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı	OADR*1 POÖ*2 ODF*3 OYTÖ*4

\*1 OADR: Okuduğunu anlatma yoluyla okuduğunu anlamayı değerlendirme rubriği

\*2 POÖ: Prozodik okuma ölçeği

\*3 OHHPF: Okumayı değerlendirme formu

\*4 OYTÖ: Okumaya yönelik tutum ölçeği

## 2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar İli İncehisar İlçesi Selçuklu İlkokulu'nda öğrenim görmekte olan 36, 1. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Okul uygun örneklemeğe bağlı olarak tercih edilmiştir. Uygun örnekleme para, zaman ve iş gücü kaybını önlemeyi amaçlar. Kolay ulaşılabilen örneklemlerden veri toplama sürecini ifade eder (Büyüköztürk vd., 2020). Amaçlı örnekleme yöntemine bağlı olarak ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 18'i deney grubu, 18'i kontrol grubu olmak üzere toplam 36 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırmadaki gözlem birimlerinin belirli kriterlere sahip olaylar, kişiler, durumlar ve nesnelere oluşmasıdır (Büyüköztürk vd., 2020). Örneklem seçimindeki ölçütler; ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin daha önce herhangi bir zekâ oyunuyla oynamamış olmaları ve kontrol grubunun araştırmacının kendi sınıfı olması olarak belirlenmesidir.

Yarı deneysel desende, gruplar doğal olarak deney ve kontrol gruplarına atanırlar. Herhangi bir yansız atama kullanılmaz. Gruplar okulda nasıl oluşmuşsa öyle alınırlar. Okuldaki sınıf sayısı da grupların atanmasında etkilidir. Seçkisiz atamanın yapılamayacağı durumlar için çok iyi bir alternatif olarak görülmektedir (Büyüköztürk

vd., 2020: 216). Bu nedenle araştırmanın gerçekleştiği yerin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet okulu olmasından dolayı öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına atanmalarında herhangi bir seçme işlemi yapılamamış, gruplar kurumlarda var olan şubelerdeki şekliyle alınmıştır.

Araştırmada 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ili İscehisar ilçesi Selçuklu İlkokulunda öğrenim görmekte olan 1-B sınıfı deney grubu olarak 1-C sınıfı da kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı**

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kız	10	55,56	9	50	19	52,78
Erkek	8	44,44	9	50	17	47,22
Toplam	18	100	18	100	36	100

Tablo 3'te deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı görülmektedir. Deney grubunda %55,46 (f=10) kız öğrenci, %44,44 (f=8) erkek öğrenci toplam 18 öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubunda ise %50 (f=9) kız öğrenci ve %50 (f=9) erkek öğrenci toplam 18 öğrenci bulunmaktadır. Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin %52,78' inin kız (f=19), %47,22'sinin (f=17) erkek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler başarı düzeyleri, cinsiyet, sosyo-ekonomik yapı, öğrenci sayıları gibi birçok alanda birbiriyle benzerlik göstermektedir.

### 3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için Rasinski & Padak (2005) tarafından geliştirilen Akyol vd. (2014) tarafından Türkçe' ye uyarlanan "Okuduğunu anlatma yoluyla okuduğunu anlamayı değerlendirme rubriği", Prozodik okuma becerilerinin ölçülmesi için Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen "Prozodik Okuma Ölçeği", McKenna & Kear (1990) tarafından ilköğretim öğrencilerinin (1-6. sınıflar) okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen ve Kocaarslan (2016) tarafından Türkçeye çevrilen "Okumaya yönelik tutum ölçeği", öğrencilerin okuma hızlarının ve okuma hatalarının ölçülmesi için de "Okumayı değerlendirme formu" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Okumayı değerlendirme formunda, okuma hataları, sesli okuma prozodisi ve Akyol vd. (2014) tarafından

geliştirilen kelime tanıma yüzdesi (Doğru okunan kelime sayısı/Okunan toplam kelime x 100) kullanılmıştır.

Araştırma öncesi okuduğunu anlatma yoluyla okuduğunu anlamayı değerlendirme rubriği ve okumayı değerlendirme formu kullanım izinleri (EK-7), prozodik okuma ölçeği kullanım izni (EK-8), okumaya yönelik tutum ölçeği kullanım izni (EK-9) alınmıştır.

### 3.1. OKUDUĞUNU ANLATMA YOLUYLA OKUDUĞUNU ANLAMAYI DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ

Okuduğunu anlatma yoluyla okuduğunu anlamayı değerlendirme rubriği Rasinski & Padak (2005) tarafından geliştirilmiş, Akyol vd. (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (EK-2). Rubrikten alınacak 3 ve altındaki puanlar öğrencinin metni tam olarak anlamadığını ve metinle ilgili bilgileri hatırlamadığını göstermektedir. Okul yılı ortasında ve sonunda öğrencinin Rubrikten aldığı puanların 4-6 puan aralığında olması beklenmektedir. Araştırmacı tarafından bu araştırma için ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve 0,735 olarak tespit edilmiştir. Bulunan bu değer 0,70'den büyük olduğu için yüksek bir güvenilirlik göstergesi olarak görülmektedir (Kılıç, 2016).

### 3.2. PROZODİK OKUMA ÖLÇEĞİ

Prozodik okuma ölçeği Zutell & Rasinski (1991) tarafından geliştirilmiş ve Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilmiştir (EK-3). Ölçek 15 maddeden oluşmaktadır. Puanlar, 0.1.2.3.4 şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60'tır. Toplam puanın yarısını (%50) alan öğrenciler prozodik olarak yeterli görülmektedir. 15 maddeden oluşan bu ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach's Alpha değerine bakılmıştır. Keskin ve Baştuğ (2011) ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı, 0,981 olarak tespit etmiştir. Araştırmacı tarafından bu araştırma için ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve 0,907 olarak tespit edilmiştir. Bulunan bu değer 0,70'den büyük olduğu için yüksek bir güvenilirlik göstergesi olarak görülmektedir (Kılıç, 2016).

### 3.3. OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Araştırmada McKenna & Kear (1990) tarafından ilköğretim öğrencilerinin (1-6. sınıflar) okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen ve Kocaarslan (2016) tarafından Türkçe'ye çevrilen "*Okumaya yönelik tutum ölçeği*" kullanılmıştır

(EK-4). Ölçek 20 maddeden ve okumadan zevk alma (1-10. maddeler) ile akademik okuma (11-20. maddeler) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek Jim Davis tarafından tasarlanan "Garfield" kedi karakterinin dört farklı his durumundan oluşmaktadır. Çok mutlu, biraz mutlu, biraz üzgün ve çok üzgün his durumları Garfield resimleri ile temsil edilmiştir. Derecelendirilmesi 1-4 puan arasındadır. Tutum ölçeğinin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach's Alpha değerine bakılmıştır. Kocaarslan (2016) 0,88 olarak tespit etmiştir. Araştırmacı tarafından bu araştırma için 20 maddeden oluşan tutum ölçeğinin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı, 0,949 olarak tespit edilmiştir. Bulunan bu değer 0,70'den büyük olduğu için yüksek bir güvenilirlik göstergesi olarak görülmektedir (Kılıç, 2016).

### 3.4. OKUMAYI DEĞERLENDİRME FORMU

Okumayı değerlendirme formunda okuma akıcılığını ölçmek için Akyol vd. (2014) tarafından geliştirilen kelime tanıma yüzdesi, okuma hızı, okuma hataları ve sesli okuma prozodisi bölümleri bulunmaktadır (EK-5).

Kelime tanıma yüzdesi, öğrencinin 60 saniyelik sesli okuma sırasında doğru olarak okuduğu kelimelerin okunan toplam kelime sayısına bölümünden elde edilen yüzde olarak hesaplanmaktadır. Öğretimsel okuma düzeyi; %92-98, bağımsız okuma düzeyi ise, %99-100 Aralığı olarak belirtilmiştir. Öğrencinin okuma hızı belirlenirken 60 saniyede sesli okumada okunan toplam kelime sayısı ve doğru okunan kelime sayısı hesaplanmaktadır. Okuma hatalarında ise atlayarak okuma, ekleme yaparak okuma, tekrarlı okuma, yanlış okunan kelime sayıları tespit edilmektedir. Sesli okuma prozodisi, ifade ve ses düzeyi, sözcük öbekleri, pürüzsüzlük ve hız olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyuttan alınan puan toplamı okul yılı sonunda sekiz ve altında ise öğrencinin okuma prozodisinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Akyol vd., 2014). Araştırmacı tarafından bu araştırma için değerlendirme formunun Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve 0,834 olarak tespit edilmiştir. Bulunan bu değer 0,70'den büyük olduğu için yüksek bir güvenilirlik göstergesi olarak görülmektedir (Kılıç, 2016).

Ülkemizde okuma hızına yönelik standart normlar bulunmamaktadır. Güneş (2013) okuma hızına yönelik bazı çalışmalar yaparak ölçütler geliştirmiştir. Sınıf düzeylerine ilişkin ölçütleri sonbahar, kış ve ilkbahar süreçlerine ayırmıştır. Bu ölçütler Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Sınıf Bazında Hedeflenen Okuma Oranları**

Sınıf Düzeyi	Sonbahar	Kış	İlkbahar
1	0-10	10-50	30-90
2	30-80	50-100	70-130
3	50-110	70-120	80-140
4	70-120	80-130	90-140

Kaynak: Güneş, 2013

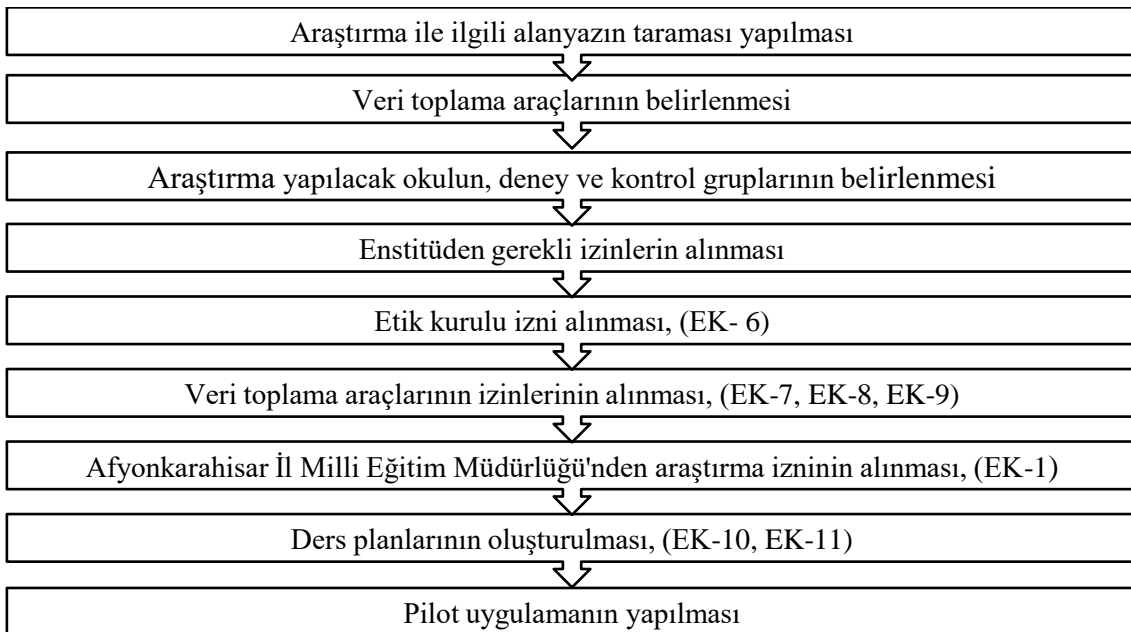
#### 4. UYGULAMA SÜRECİ VE VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın bu bölümünde uygulama öncesi hazırlık süreci basamakları, uygulama süreci öncesi uygulanan pilot uygulama, uygulama süreci ve verilerin toplanması süreçleri açıklanmıştır. Araştırmanın daha iyi anlaşılması için süreçler detaylı bir şekilde tablolarla belirtilmiştir.

##### 4.1. HAZIRLIK SÜRECİ

Araştırma 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılı ikinci yarısında Afyonkarahisar ili İscehisar ilçesi Selçuklu İlkokulu'nda bulunan 1. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama ilkokul 1. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirildiğinden öğrencilerin harf öğrenimi tamamlayıp serbest okuma süreçlerine geçişinin gerçekleşmesi beklenmiş bu nedenle çalışma eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın hazırlık basamakları Şekil 1'de ifade edilmiştir.

**Şekil 1. Hazırlık Süreci Basamakları**



## 4.2. PİLOT UYGULAMA

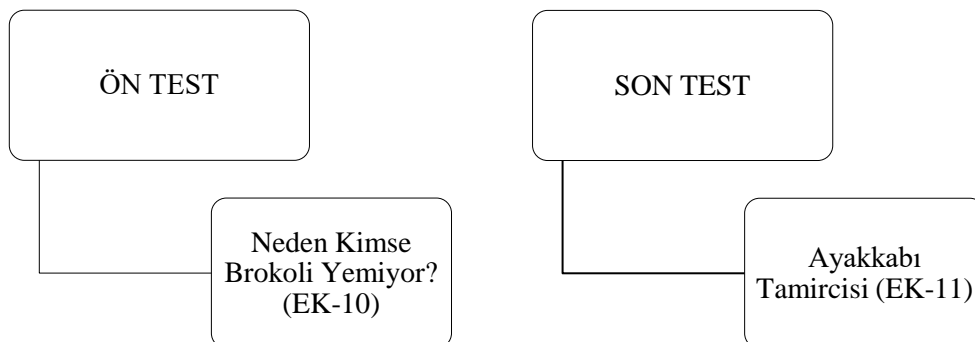
Araştırmanın asıl uygulaması yapılmadan önce araştırma sürecinde meydana gelebilecek aksaklıkları belirlenmek ve giderilmek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Ayrıca kullanılacak veri toplama araçlarının geçerliği test edilerek uygulamada ortaya çıkabilecek eksikliklerin kontrol altına alınması amaçlanmıştır. Pilot uygulama, deney ve kontrol grupları ile benzer özellik taşıyan ve 20 öğrenciden oluşan 1-A sınıfında yapılmıştır. Pilot uygulama; 17.01.2022-21.01.2022 ve 07.02.2022-11.02.2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. İki haftalık pilot uygulama her gün bir ders saati olmak üzere toplam 10 ders saati boyunca devam etmiştir.

## 4.3. UYGULAMA SÜRECİ VE VERİLERİN TOPLANMASI

Uygulamada 1-B sınıfı deney grubu olarak, 1-C sınıfı da kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun oluşturulurken iki grubunda başarı düzeyleri, cinsiyet, sosyo-ekonomik yapısı, öğrenci sayıları gibi benzer kriterler dikkate alınmıştır. Hem deney grubunda hem de kontrol grubunda 18 öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubu çalışma niteliklerine uygunluk taşımayan iki öğrenci (bir öğrenci yabancı uyruklu) araştırmaya dâhil edilmemiştir. Deney grubu bir öğrencinin başka okula nakledilmesi, bir öğrenci de okuma yazma kriterlerini taşımadığı için araştırmaya dâhil edilmemiştir. Kontrol grubu öğrencileri Türkçe dersi yıllık planına uygun olarak öğretim süreçlerine devam etmiş ve zekâ oyunları ile herhangi bir etkileşimde bulunmamışlar, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 25.05.2018 tarihli ve 78 sayılı kurul kararı ile 2018-2019 öğretim yılından itibaren beş yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilen ilköğretim 1. sınıf Türkçe Ders Kitabında bulunan metinler kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubunun ön test ve son testinde kullanılan Türkçe ders kitabındaki metinler Şekil 2'de belirtilmiştir.

**Şekil 2.** Araştırma Sürecinde Kullanılan Metinler





Deney grubu öğrencileri ile sekiz hafta boyunca haftada beş ders saati olmak üzere toplam 40 ders saati uygulama yapılmıştır. Araştırmada kullanılacak sözel akıl ve zekâ oyunları araştırmacı tarafından belirlenerek uygulanmıştır. Araştırmada uygulanan sözel zekâ oyunları, oyunlarla ilgili açıklamalar ve oyunların öğrencilere kazandırdığı beceriler Tablo 5'te görülmektedir.

**Tablo 5. Araştırmada Kullanılan Akıl ve Zekâ Oyunlarına ait Bilgiler**

Zekâ Oyunu	Oyunla İlgili Açıklamalar	Kazandırdığı Beceriler
Resfebe	Resimli alfabe olarak da bilinir. Resimlerin ya da sembollerin belirli sözcükleri temsil ettiği, nesnelerin, işaretlerin birbiriyle ilişkilendirilip kelimenin bulunması amaçlanır. Görseller, kelimeler veya harfler eksiltip çoğaltılabilir. Örneğin; on ve ay görselleri birleştirilerek "onay" kelimesi oluşturulmaktadır.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hayal gücü</li> <li>• Çok yönlü düşünme</li> <li>• Odaklanma</li> <li>• Problem Çözme</li> <li>• Özgün fikir geliştirme</li> <li>• Mental beceri</li> <li>• Kelime hazinesi</li> </ul>
Anagram	Bir kelimedeki harflerin yerlerini değiştirerek yeni kelimeler elde etmektir. Anagram kelimesinin Türkçesi "evirmece" dir. Evirmek; çevirmek, döndürmek anlamına gelmektedir. Sözcük üretiminde oldukça etkili bir oyundur.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anlama ve kavrama becerisi</li> <li>• Odaklanma</li> <li>• Söz varlığı geliştirme</li> <li>• Zihinsel düşünme becerisi</li> <li>• Beyin jimnastiği</li> </ul>
Kelime Üretme Oyunu	Kelime üretme oyunu çeşitli versiyonlarıyla oynanabilen bir oyundur. Oyunculara harfler verilir ve diyagram üzerinde yatay veya çapraz olarak bu harflerden kelimeler üretmeleri istenmektedir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktif öğrenme</li> <li>• Söz varlığı geliştirme</li> <li>• Eleştirel düşünme</li> <li>• Çok yönlü düşünme</li> <li>• Olasılıkları düşünme</li> </ul>
Sözcük Avı	Bölünmüş kareler içindeki karışık harfler içinde saklanmış kelimeleri bulmayı amaçlar. Yatay dikey sağdan sola, soldan sağa veya çapraz şekilde harfler takip edilerek kelimeler bulunur.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olaylara farklı bakış açısından bakma</li> <li>• Tahmin etme</li> <li>• Dil gelişimi</li> <li>• Söz varlığını geliştirme</li> </ul>
Hafıza Kartları Oyunu	Hafıza kartlarının kapalı olarak eşlerini bulma oyunudur. İlk olarak kartlar ters çevrilmeden önce ön yüzlerine bakıp kart eşlerinin nerelerde olduğunu aklında tutması sağlanır. Oyuncu eşleştirdiği kartları alır ve en fazla karta sahip oyuncu kazanır.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Görsel dikkat</li> <li>• Uzamsal bellek becerisi</li> <li>• Odaklanma</li> </ul>

Kaynak: Kurt vd., 2021

2021-2022 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında İscehisar Selçuklu İlkokulu 1. sınıf öğrencileri ile yapılan "Akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ve okuma tutumlarına etkisi" adlı çalışma on hafta boyunca her gün bir ders saati olmak üzere 40 ders saati uygulanmış ve çalışmanın uygulama takvimi Tablo 6'da görülmektedir.

**Tablo 6. Uygulama Takvimi**

Hafta	Tarih	Ders Saati (1 ders saati 40 dakika)	Uygulama
1	14.02.2022- 18.02.2022	5 Ders saati	Ön Test Uygulaması
2	21.02.2022	1 Ders saati	Resfebe Oyunu
	22.02.2022	1 Ders saati	Kelime Üretme Oyunu
	23.02.2022	1 Ders saati	Sözcük Avı
	24.02.2022	1 Ders saati	Anagram
	25.02.2022	1 Ders saati	Hafıza Kartı
3	28.02.2022	1 Ders saati	Resfebe Oyunu
	01.03.2022	1 Ders saati	Kelime Üretme Oyunu
	02.03.2022	1 Ders saati	Sözcük Avı
	04.03.2022	1 Ders saati	Hafıza Kartı
4	07.03.2022	1 Ders saati	Resfebe Oyunu
	08.03.2022	1 Ders saati	Kelime Üretme Oyunu
	09.03.2022	1 Ders saati	Sözcük Avı
	10.03.2022	1 Ders saati	Anagram
	11.03.2022	1 Ders saati	Hafıza Kartı
5	14.03.2022	1 Ders saati	Resfebe Oyunu
	15.03.2022	1 Ders saati	Kelime Üretme Oyunu
	16.03.2022	1 Ders saati	Sözcük Avı
	17.03.2022	1 Ders saati	Anagram
	18.03.2022	1 Ders saati	Hafıza Kartı
6	28.03.2022	1 Ders saati	Resfebe Oyunu
	29.03.2022	1 Ders saati	Kelime Üretme Oyunu
	30.03.2022	1 Ders saati	Sözcük Avı
	31.03.2022	1 Ders saati	Anagram
	01.04.2022	1 Ders saati	Hafıza Kartı
7	04.04.2022	1 Ders saati	Resfebe Oyunu
	05.04.2022	1 Ders saati	Kelime Üretme Oyunu
	06.04.2022	1 Ders saati	Sözcük Avı
	07.04.2022	1 Ders saati	Anagram
	08.04.2022	1 Ders saati	Hafıza Kartı
8	18.04.2022	1 Ders saati	Resfebe Oyunu
	19.04.2022	1 Ders saati	Kelime Üretme Oyunu
	20.04.2022	1 Ders saati	Sözcük Avı
	21.04.2022	1 Ders saati	Anagram
	22.04.2022	1 Ders saati	Hafıza Kartı
9	25.04.2022	1 Ders saati	Resfebe Oyunu
	26.04.2022	1 Ders saati	Kelime Üretme Oyunu
	27.04.2022	1 Ders saati	Sözcük Avı
	28.04.2022	1 Ders saati	Anagram
	29.04.2022	1 Ders saati	Hafıza Kartı
	05.05.2022	1 Ders saati	Anagram
10	09.05.2022- 13.05.2013	5 Ders Saati	Son Test Uygulaması

Tablo 6'da yer alan uygulama takviminde görüldüğü üzere 21 Şubat 2022-05 Mayıs 2022 tarihleri arası toplam sekiz hafta birer ders saati uygulama yapılmıştır. 14.02.2022- 18.02.2022 arası ön test uygulanmış ve 10.05.2022-13.05.2022 tarihleri arası son test uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Toplam 40 ders saatini kapsayan uygulama süreci ile ön test ve son test süreçleri 10 hafta devam etmiştir. Uygulamaya yönelik çalışma kağıtları ve uygulama fotoğrafları (EK-12) araştırmaya eklenmiştir.

## 5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS (versiyon 26.00) istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlemek için Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin "-1 ile +1" değerleri arasında olması değişkenlerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Bununla birlikte +2 ile -2 arasındaki değerlerinde kabul edilebilir olduğunu belirten görüşler söz konusudur (Kalaycı, 2006). Tabachnick & Fidell (2013)'e göre ise verilerin normal dağılım göstermesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin "-1,5 ile +1,5" arasında olması gerekmektedir. Akyol (2020) çarpıklık ve basıklık katsayılarının "-1,96 ile +1,96" arasında değer alması halinde verilerin normal dağılım gösterdiği belirtmektedir. Deney ve kontrol gruplarının normal dağılımına ilişkin Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerleri Tablo 7'de görülmektedir.

**Tablo 7.** Deney ve Kontrol Grubunun Normal Dağılımına İlişkin Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) Değerleri

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		Skewness	Kurtosis	Skewness	Kurtosis
Okuduğunu Anlama	Ön test	-0,271	-0,664	-0,452	-0,389
	Son test	-0,677	-0,370	-0,204	-0,596
Prozodik Okuma	Ön test	-0,002	-0,266	-0,073	-0,088
	Son test	-0,641	-0,255	0,526	0,335
Okuma Hızı	Ön test	-0,450	-0,841	-0,185	-1,255
	Son test	-0,751	0,033	-0,338	-1,157
Doğru Okuma	Ön test	0,295	0,527	1,295	1,454
	Son test	0,210	-0,472	0,482	-0,188
Okuma Tutumu	Ön test	-0,384	-1,202	0,028	-0,996
	Son test	-1,052	0,888	-0,453	-1,302

Tablo 7'deki deney ve kontrol gruplarının okuduğu anlama, prozodik okuma, okuma hızı, doğru okuma ve okuma tutumu ön test ve son testlerden almış oldukları

puanların Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerleri incelendiğinde çarpıklık/standart hata ve basıklık/standart hata değerleri -1,96 ile +1,96 değerleri arasında yer aldığı ve verilerin normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için Shapiro-Wilk testinin kullanılması önerilmektedir (Bursal, 2017). Dağılımların normalliğini belirlemek için  $p>0,05$  değeri temel alınmıştır. İstatistiksel analizde  $p>0,05$  değeri dağılımın normal olduğunu, anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Testlerden elde edilen verilerin Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Deney ve Kontrol Grubunun Normal Dağılımına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Normallik Değerleri

Boyutlar	Grup	Testler	İstatistik	SD	P
Okuduğunu Anlama	Deney	Ön test	0,886	36	0,33
		Son test	0,850	36	0,080
	Kontrol	Ön test	0,875	36	0,021
		Son test	0,924	36	0,153
Prozodik Okuma	Deney	Ön test	0,953	36	0,481
		Son test	0,927	36	0,173
	Kontrol	Ön test	0,992	36	1,00
		Son test	0,928	36	0,176
Okuma Hızı	Deney	Ön test	0,952	36	0,452
		Son test	0,931	36	0,200
	Kontrol	Ön test	0,948	36	0,396
		Son test	0,926	36	0,166
Doğru Okuma	Deney	Ön test	0,929	36	0,185
		Son test	0,866	36	0,16
	Kontrol	Ön test	0,846	36	0,070
		Son test	0,856	36	0,11
Okuma Tutumu	Deney	Ön test	0,908	36	0,80
		Son test	0,896	36	0,049
	Kontrol	Ön test	0,945	36	0,352
		Son test	0,887	36	0,35

Tablo 8'de deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testten aldıkları Shapiro-Wilk testi puanları yer almaktadır. Dağılımların normalliğini belirlemek için  $p>0,05$  değeri temel alınmış, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testten aldıkları Shapiro-Wilk testi puanları  $p>0,05$  değerinden büyük olduğu ve normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen veriler çözümlenirken deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamaları ayrı ayrı test edilmiştir. Puan farkının anlamlı olup olmadığını test etmek için parametrik analiz tekniklerinden bağımsız gruplar t-testi (Independent Samples T-Test) aynı grubun ilişkili ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılmasında ve anlamlı fark olup olmadığını test etmek için Eşli Gruplar t-testi (Paired Samples T-Test) ve betimsel istatistik kullanılmıştır. Araştırma verileri  $p < .050$  anlamlılık düzeyiyle test edilmiştir. Buna göre  $p > 0,05$  olması durumunda anlamlı bir farklılık olmadığı,  $p < 0,05$  olması durumunda ise anlamlı farklılığın olduğu belirtilmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde akıl ve zekâ oyunlarının ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ve okuma tutumları üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmanın bulgularına yönelik olarak istatistiksel analizlere, bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci alt probleminde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "akıcı okuma" ön test puanları arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediği bağımsız gruplar t-testi ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Deney ve kontrol grubu prozodik okuma ön test puanlarının normal dağılımı "Levene's Test of Equality of Error Variances (Levene Hata Varyansları Eşitliği Testi)" ile incelenmiştir. Levene testi sonuçlarına göre değerin ( $p=0,936$ ) 0,05'ten büyük olduğu ve homojen olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön testten aldıkları prozodik okuma puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 9'da görülmektedir.

*Tablo 9. Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Prozodik Okuma Puanlarına İlişkin Ön Test T-Testi Sonuçları*

Gruplar	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Deney Grubu	18	1,83	0,43	34	0,129	0,898*
Kontrol Grubu	18	1,81	0,42			

\* $p<,05$

Tablo 9 incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu prozodik okuma ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [ $t(34)=0,129$ ,  $p=0,898>0,05$ ]. Tablo incelendiğinde p değeri 0,05 ten büyük olduğu için gruplar arası prozodik okuma ön test puanları arasında fark olmadığı görülmektedir. Deney grubunun ön test puan ortalamasının ( $\bar{x}=1,83$ ), kontrol grubunun ön test puan ortalamasının ( $\bar{x}=1,81$ ) olduğu ve iki grubun da puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu okuma hızı ön test puanlarının normal dağılımı “Levene’s Test of Equality of Error Variances (Levene Hata Varyansları Eşitliği Testi)” ile incelenmiştir. Levene testi sonuçlarına göre ( $p=0,404$ ) değerinin 0,05'ten büyük olduğu ve homojen olduğu görülmüştür. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön testten aldıkları okuma hızı puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 10'da görülmektedir.

**Tablo 10. Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Ön Test T-Testi Sonuçları**

Gruplar	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Deney Grubu	18	52,72	17,13	34	0,541	0,592*
Kontrol Grubu	18	49,39	19,77			

\* $p<,05$

Tablo 10'da deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön testten aldığı okuma hızı puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test okuma hızı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $t(34)=0,541$ ,  $p=0,592>0,05$ ]. Tablo incelendiğinde p değeri 0,05 ten büyük olduğu için gruplar arası okuma hızı ön test puanları arasında fark olmadığı görülmektedir. Okuma hızı ön test puan ortalamalarına göre bakıldığında ise deney grubu ön test puan ortalamasının ( $\bar{x}=52,72$ ), kontrol grubu ön test puan ortalamasının ( $\bar{x}=49,39$ ) olduğu, deney grubunun başarı puanının kontrol grubu başarı puanına göre yüksek olduğu ancak deney ve kontrol grubu puanlarının matematiksel olarak birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön testte yapmış oldukları okuma hataları incelenmiş ve frekans yüzde hesaplanarak Tablo 11'de sunulmuştur.

**Tablo 11. Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuma Hataları Ön Test Dağılımı**

Hata Kaynakları	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	N	f	%	N	f	%
Atlayarak Okuma	18	8	16,33	18	13	29,55
Ekleme Yaparak Okuma		7	14,29		4	9,09
Tekrarlı Okuma		3	6,12		1	2,27
Yanlış Okuma		31	63,27		26	59,09
TOPLAM		49	100		44	100

Tablo 11'de deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel çalışma öncesi uygulanan ön test okuma hatalarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Deney grubu öğrencilerinin toplam 49 okuma hatası yaptığı görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin en fazla %63,27 (f=31) oranıyla yanlış okuma hatası yaptığı belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrencileri ise toplam 44 okuma hatası yapmıştır. Kontrol grubu öğrencileri en fazla %59,09 (f=26) oranıyla yanlış okuma hatası yapmıştır.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test okuma hatalarına ilişkin anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu okuma hataları ön test puanlarının normal dağılımı “Levene’s Test of Equality of Error Variances (Levene Hata Varyansları Eşitliği Testi)” ile incelenmiştir. Levene testi sonuçlarına göre (p=0,624) değerinin 0,05'ten büyük olduğu ve homojen olduğu görülmüştür. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test okuma hatalarına puanlarına ilişkin t- testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12. Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuma Hatalarına İlişkin Ön Test T-Testi Sonuçları**

Gruplar	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Deney Grubu	18	2,72	1,07	34	0,687	0,497*
Kontrol Grubu	18	2,44	1,34			

\*p<,05

Tablo 12 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön test okuma hataları ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test okuma hataları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [t(34)=0,687, p=0,497>0,05]. Bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre gruplar arası manidar bir fark bulunmamasına rağmen deney grubu öğrencilerinin okuma hata miktarlarının ( $\bar{x}$ =2,72), kontrol grubu öğrencilerinin okuma hata miktarına ( $\bar{x}$ = 2,44) göre daha fazla olduğu görülmektedir.

## 2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın ikinci alt probleminde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "akıcı okuma" son test puanları arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediği bağımsız gruplar t-testi ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle ifade edilmiştir.



Deney ve kontrol grubu prozodik okuma son test puanlarının normal dağılımı “Levene’s Test of Equality of Error Variances (Levene Hata Varyansları Eşitliği Testi)” ile incelenmiştir. Levene testi sonuçlarına göre ( $p=0,06$ ) değerinin 0,05'ten büyük olduğu ve homojen olduğu görülmüştür. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son testten aldıkları prozodik okuma puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 13'de görülmektedir.

**Tablo 13. Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Prozodik Okuma Puanlarına İlişkin Son Test T-Testi Sonuçları**

Gruplar	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Deney Grubu	18	3,57	0,11	34	16,718	0,001*
Kontrol Grubu	18	1,86	0,42			

\* $p<,05$

Tablo 13 incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu prozodik okuma son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $t(34)=16,718$ ,  $p=0,001<0,05$ ]. Tablo incelendiğinde p değeri 0,05 ten küçük olduğu için deney grubu öğrencilerinin prozodik okuma becerileri kontrol grubu öğrencilerinin prozodik okuma becerisine göre daha fazla gelişmiştir. Deney grubunun son test puan ortalamasının ( $\bar{x}=3,57$ ), kontrol grubunun son test puan ortalamasının ( $\bar{x}=27,17$ ) olduğu ve deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla beceri kazandıkları görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu okuma hızı son test puanlarının normal dağılımı “Levene’s Test of Equality of Error Variances (Levene Hata Varyansları Eşitliği Testi)” ile incelenmiştir. Levene testi sonuçlarına göre ( $p=0,317$ ) değerinin 0,05'ten büyük olduğu ve homojen olduğu görülmüştür. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son testten aldıkları okuma hızı puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 14'de görülmektedir.

**Tablo 14. Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Son Test T-Testi Sonuçları**

Gruplar	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Deney Grubu	18	75,28	16,28	34	3,235	0,003*
Kontrol Grubu	18	56,00	19,35			

\* $p<,05$

Tablo 14'de deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son testten aldığı okuma hızı puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin son test okuma hızı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.  $[t(34)=3,235, p=0,003 < 0,05]$ . Tablo incelendiğinde p değeri 0,05 ten küçük olduğu için gruplar arası okuma hızı son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin okuma hızları kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla olmuştur. Okuma hızı son test puan ortalamalarına göre bakıldığında ise deney grubu ön test puan ortalamasının ( $\bar{x}=75,28$ ), kontrol grubu son test puan ortalamasının ( $\bar{x}=56,00$ ) olduğu, deney grubunun başarı puanının kontrol grubu başarı puanına göre yüksek olduğu, deney grubu öğrencilerinin okuma hızı becerisinde daha başarılı olduğu sonucuna varılmaktadır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son testte yapmış oldukları okuma hataları incelenmiş ve frekans yüzde hesaplanarak Tablo 15'te sunulmuştur.

**Tablo 15. Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuma Hataları Son Test Dağılımı**

Hata Kaynakları	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	N	f	%	N	f	%
Atlayarak Okuma	18	4	33,33	18	4	26,67
Ekleme Yaparak Okuma		-	-		1	6,67
Tekrarlı Okuma		-	-		1	6,67
Yanlış Okuma		8	66,67		9	60,00
TOPLAM		12	100		15	100

Tablo 15'de deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test okuma hatalarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Deney grubu öğrencilerinin toplam 12 okuma hatası yaptığı görülmektedir. Deney grubu öğrencileri en fazla %66,67 (f=8) oranıyla yanlış okuma hatası yaptığı belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrencileri ise toplam 15 okuma hatası yapmıştır. Kontrol grubu öğrencileri en fazla %60 (f=9) oranıyla yanlış okuma hatası yapmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonucunda görülen ekleme yaparak okuma ve tekrarlı okuma hata kaynaklarına rastlanmamıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaptıkları hata sayıları birbirine yakındır. İki grubun da okuma hatalarında büyük ölçüde düşüş yaşandığı görülmektedir.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test okuma hatalarına ilişkin anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu okuma hataları ön test puanlarının normal dağılımı “Levene’s Test of Equality of Error Variances (Levene Hata Varyansları Eşitliği Testi)” ile incelenmiştir. Levene testi sonuçlarına göre ( $p=0,115$ ) değerinin  $0,05$ 'ten büyük olduğu ve homojen olduğu görülmüştür. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test okuma hatalarına puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

**Tablo 16. Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuma Hatalarına İlişkin Son Test T-Testi Sonuçları**

Gruplar	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Deney Grubu	18	0,67	0,59	34	-1,116	0,272*
Kontrol Grubu	18	0,83	0,87			

\* $p<,05$

Tablo 16 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin son test okuma hataları ile kontrol grubu öğrencilerinin son test okuma hataları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $t(34)=-1,116$ ,  $p=0,272>0,05$ ]. Bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre gruplar arası manidar bir fark bulunmamıştır. Ön test hata sayılarına göre hem deney grubu hem de kontrol grubu hata sayılarında azalma olmuştur.

### 3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın üçüncü alt probleminde deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan "akıcı okuma becerileri" ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediği Bağımlı gruplar t-testi (Paired Samples T-Test) ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte gösterilmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubu ön test ve son test prozodik okuma becerileri bağımlı gruplar t-testinin normallik varsayımı incelenmiştir. Normallik varsayımı incelemek için son test puanlarından ön test puanları çıkarılmış ve elde edilen fark puanlarına Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmıştır. Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda deney grubu ( $p=0,798$ ), kontrol grubu ( $p=0,017$ ) değerleri bulunmuştur. p

değerinin 0,05'ten büyük olduğu ve homojen olduğu görülmüştür. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testten aldıkları prozodik okuma puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 17'de görülmektedir.

**Tablo 17. Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Prozodik Okuma Puanlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları**

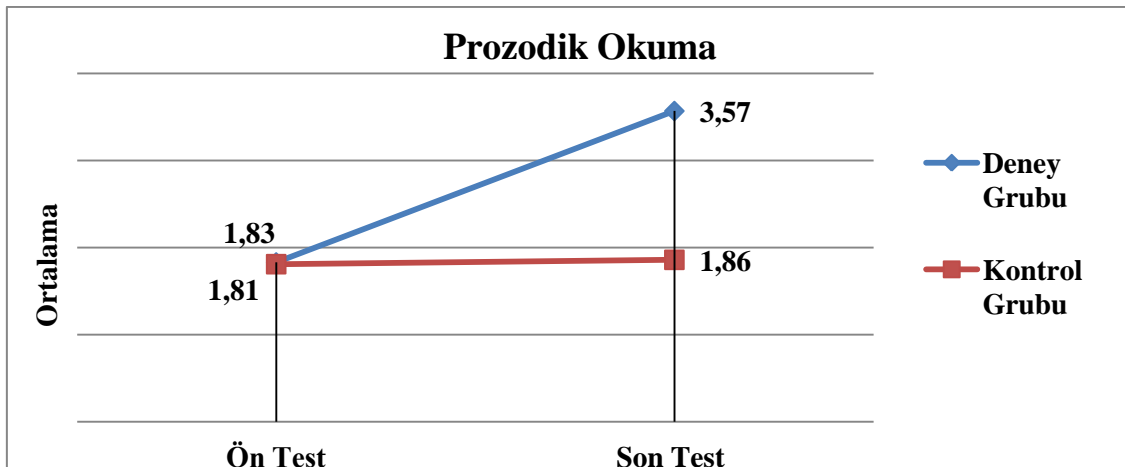
Gruplar	Testler	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Deney Grubu	Ön Test	18	1,83	0,11	17	19,23	0,001*
	Son Test		3,57	0,43			
Kontrol Grubu	Ön Test	18	1,81	0,42	17	0,839	0,413*
	Son Test		1,86	0,43			

\*p<,05

Tablo 17'de deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test prozodik okuma puanları yer almaktadır. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [t(17)=19,23, p=0,001<0,05]. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında ise prozodik okuma düzeyi farklılığı yoktur [t(17)=0,839, p=0,413>0,05]. Akıl ve zekâ oyunları uygulanan deney grubunda ön testte başarı ortalaması ( $\bar{x}$ =1,83) iken son test ortalaması ( $\bar{x}$ =3,57) olmuştur. Akıl ve zekâ oyunlarının prozodik okuma becerisi üzerinde olumlu etkisi ortaya çıkmıştır. Akıl ve zekâ oyunları uygulanmayan kontrol grubunun prozodik okuma ön test ( $\bar{x}$ =1,81) ve son test ( $\bar{x}$ =1,86) ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık gerçekleşmemiştir.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin prozodik okuma ön test ve son test puanlarının ortalamalarının şekille gösterimi ise aşağıda yer almaktadır.

**Şekil 3 . Deney ve Kontrol Grubunun Prozodik Okuma Becerilerinin Gelişimi**



Şekil 3'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin prozodik okuma ön test ve son test ortalamalarının değişimi görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin gelişiminin kontrol grubu öğrencilerine göre hızlı bir artış gösterdiği görülmektedir. Ön test puan ortalamalarına bakıldığında deney grubunun 1,83'ten 3,57'ye yükseldiği ve yüksek bir artış olduğu görülmekteyken, kontrol grubu ön test puanının 1,81'den sadece 0,05 puan artarak 1,86 puana yükseldiği ve çok fazla artış olmadığı sonucuna varılmıştır.

Deney grubu ve kontrol grubu ön test ve son test okuma hızı puanları bağımlı gruplar t-testinin normallik varsayımı incelenmiştir. Normallik varsayımı incelemek için son test puanlarından ön test puanları çıkarılmış ve elde edilen fark puanlarına Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmıştır. Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda deney grubu ( $p=0,534$ ), kontrol grubu ( $p=0,353$ ) değerleri bulunmuştur.  $p$  değerinin 0,05'ten büyük olduğu ve homojen olduğu görülmüştür. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testten aldıkları okuma hızı puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 18'de görülmektedir.

**Tablo 18.** Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	Testler	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Deney Grubu	Ön Test	18	52,72	16,28	17	21,87	0,001*
	Son Test		75,28	17,74			
Kontrol Grubu	Ön Test	18	49,36	19,26	17	15,92	0,001*
	Son Test		56,00	20,78			

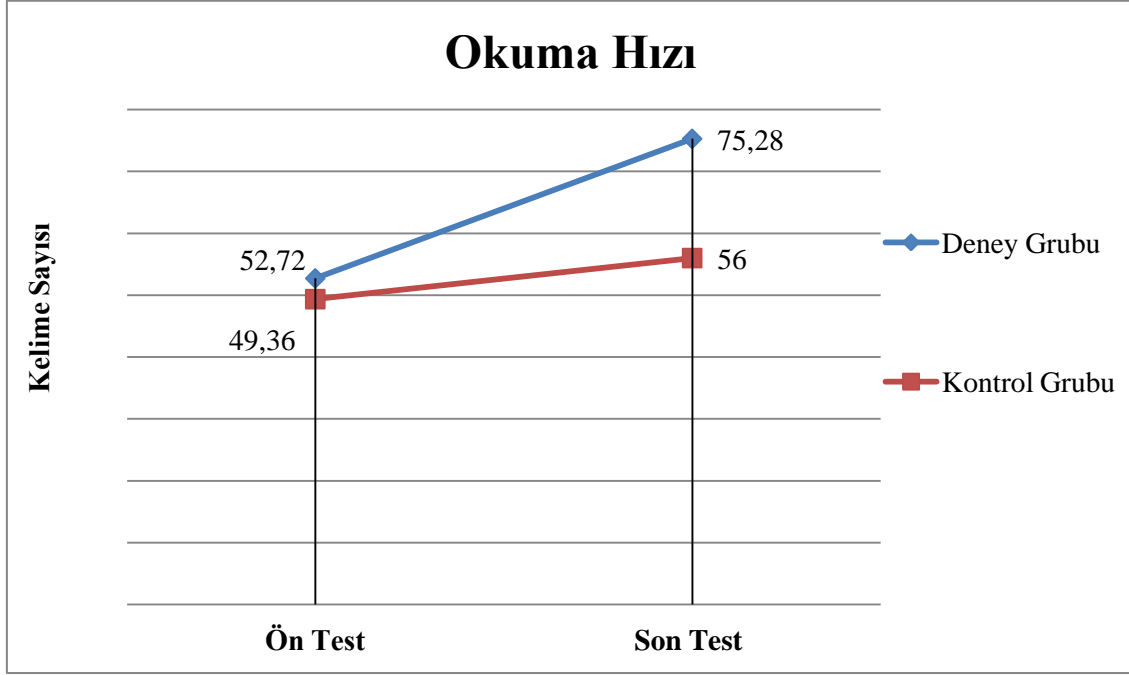
\* $p<,05$

Tablo 18'de deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test okuma hızı puanları yer almaktadır. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t(17)=21,87$ ,  $p=0,001<0,05$ ]. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında da anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır [ $t(17)=15,92$ ,  $p=0,001<0,05$ ]. Akıl ve zekâ oyunları uygulanan deney grubunda ön testte başarı ortalaması ( $\bar{x}=52,78$ ) iken son test ortalaması ( $\bar{x}=75,28$ ) olmuştur. Son test ile ön test okuma hızı ortalamaları arasında 23 puanlık bir fark oluşmuştur. Bu sonuca göre akıl ve zekâ oyunlarının okuma hızı becerisi üzerinde olumlu etkisi ortaya çıktığı görülmektedir. Akıl ve zekâ oyunları uygulanmayan kontrol grubunun okuma hızında da anlamlı bir fark oluşmuştur. Ön test ( $\bar{x}=49,36$ ) ve son test ( $\bar{x}=56,00$ ) ortalama puanları görülmektedir. Kontrol grubu son test ile ön test okuma hızı ortalamaları

arasında yedi puanlık bir fark ortaya çıkmıştır. Deney grubu ile kontrol grubu okuma hızları ortalamaları arasında önemli ölçüde fark bulunduğu görülmektedir.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı ön test ve son test puanlarının ortalamalarının şekille gösterimi ise aşağıda yer almaktadır.

*Şekil 4. Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Hızı Becerilerinin Gelişimi*



Şekil 4'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı ön test ve son test ortalamalarının değişimi görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin gelişiminin kontrol grubuna göre hızlı bir artış gösterdiği görülmektedir. Deney grubu puan ortalamasının 52,72 puandan 75,28 puana yükseldiği görülmekte ve 22,56 puan arttığı belirlenmiştir. Kontrol grubu okuma hızı puan ortalamasının 49,36'dan 56 puana yükseldiği ve 6,64 puan arttığı görülmektedir. Bu sonuca göre kontrol grubu okuma hızı ortalama puanının çok az arttığı ve anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu çıkmaktadır.

Deney grubu ve kontrol grubu ön test ve son test okuma hataları puanları bağımlı gruplar t-testinin normallik varsayımı incelenmiştir. Normallik varsayımı incelemek için son test puanlarından ön test puanları çıkarılmış ve elde edilen fark puanlarına Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmıştır. Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda deney grubu ( $p=0,154$ ), kontrol grubu ( $p=0,043$ ) değerleri bulunmuştur.  $p$  değerinin 0,05'ten büyük olduğu ve homojen olduğu görülmüştür. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testten aldıkları okuma hataları puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 19'da görülmektedir.

**Tablo 19.** Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuma Hataları Puanlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

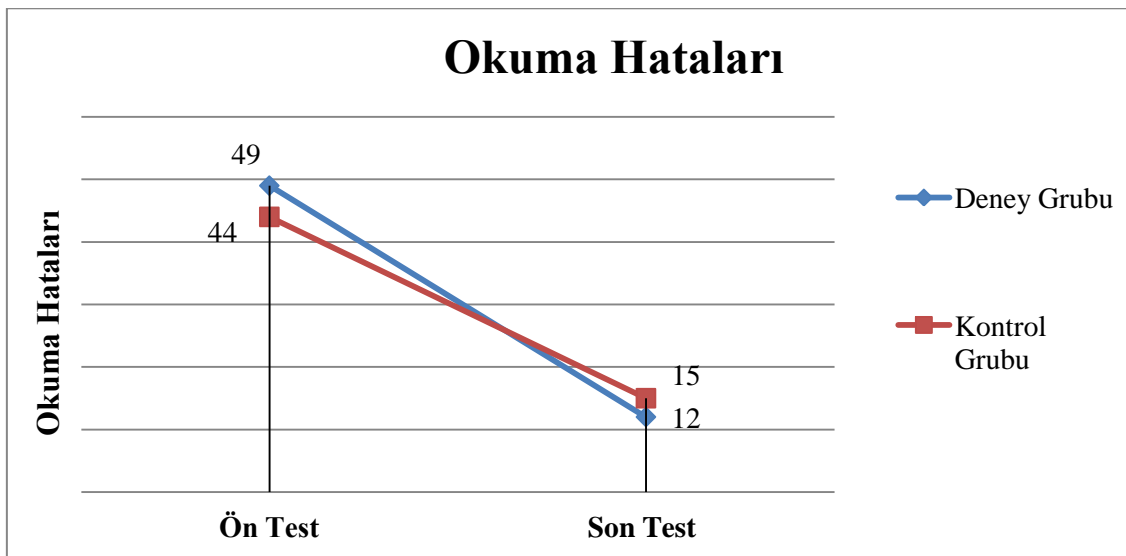
Gruplar	Testler	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Deney Grubu	Ön Test	18	2,72	1,07	17	-8,74	0,001*
	Son Test		0,67	0,59			
Kontrol Grubu	Ön Test	18	2,44	1,34	17	-6,46	0,001*
	Son Test		0,83	0,34			

\*p<,05

Tablo 19 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test okuma hata puanları yer almaktadır. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [t(17)=-8,74, p=0,001<0,05]. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında da anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır [t(17)=-6,46, p=0,001<0,05]. Hem akıl ve zekâ oyunları uygulanan deney grubunun ön test ve son test puanları arasında hem de akıl ve zekâ oyunları uygulanmayan kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının puan farkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test okuma hataları sayıları şekille gösterimi ise aşağıda yer almaktadır.

**Şekil 5.** Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Hataları Değişimi



Şekil 5'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma hataları sayılarının ön test ve son testteki değişimi görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin okuma hataları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuma hatalarındaki değişimde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Hem deney grubunun hem de kontrol grubunun son testte okuma hataları anlamlı şekilde azalmıştır. Deney grubunun ön testteki okuma hataları 49 hata iken son testte 12 hataya indiği görülmektedir. Kontrol grubunun da ön testteki 44 okuma hatası son teste 15 okuma hatasına düşmüştür. Her iki grupta da ön test ve son test arasındaki okuma hatalarında anlamlı bir düşüş olduğu sonucuna varılmaktadır.

#### 4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın dördüncü alt probleminde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "okuduğunu anlama becerileri" ön test puanları arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediği bağımsız gruplar t-testi ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte gösterilmiştir.

Deney ve kontrol grubu okuduğunu anlama becerileri ön test puanlarının normal dağılımı “Levene’s Test of Equality of Error Variances (Levene Hata Varyansları Eşitliği Testi)” ile incelenmiştir. Levene testi sonuçlarına göre ( $p=0,810$ ) değerinin  $0,05$ 'ten büyük olduğu ve homojen olduğu görülmüştür. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön testten aldıkları okuduğunu anlama puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 20'de görülmektedir.

**Tablo 20.** Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Ön Test T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Deney Grubu	18	2,72	0,96	34	-0,175	0,862*
Kontrol Grubu	18	2,78	0,94			

\* $p < 0,05$

Tablo 20 incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu okuduğunu anlama ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [ $t(34)=-0,175$ ,  $p=0,862 > 0,05$ ]. Tablo incelendiğinde p değeri  $0,05$  ten büyük olduğu için gruplar arası okuduğunu anlama ön test puanları arasında fark olmadığı görülmektedir. Deney grubunun ön test puan ortalamasının ( $\bar{x}=2,72$ ), kontrol grubunun ön test puan



ortalamasının ( $\bar{x}=2,78$ ) olduğu ve iki grubun da puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

## 5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın beşinci alt probleminde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "okuduğunu anlama becerileri" son test puanları arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediği bağımsız gruplar t-testi ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Deney ve kontrol grubu okuduğunu anlama becerileri son test puanlarının normal dağılımı "Levene's Test of Equality of Error Variances (Levene Hata Varyansları Eşitliği Testi)" ile incelenmiştir. Levene testi sonuçlarına göre ( $p=0,424$ ) değerinin 0,05'ten büyük olduğu ve homojen olduğu görülmüştür. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son testten aldıkları okuduğunu anlama puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 21'de görülmektedir.

*Tablo 21. Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Son Test T-Testi Sonuçları*

Gruplar	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Deney Grubu	18	4,94	0,99	34	4,884	0,001*
Kontrol Grubu	18	3,22	1,11			

\* $p<,05$

Tablo 21 incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu okuduğunu anlama son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $t(34)=4,884$ ,  $p=0,001<0,05$ ]. Tablo incelendiğinde p değeri 0,05 ten küçük olduğu için gruplar arası okuduğunu anlama son test puanları arasında fark olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre okuduğunu anlama becerilerinde daha başarılı olmuştur. Deney grubunun okuduğunu anlama becerileri son test puan ortalamasının ( $\bar{x}=4,94$ ), kontrol grubunun okuduğunu anlama becerileri son test puan ortalamasının ( $\bar{x}=3,22$ ) olduğu ve deney grubunun puan ortalamasının daha fazla olduğu sonucuna varılmaktadır.

## 6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın altıncı alt probleminde deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan "okuduğunu anlama becerileri" ön test ve son test puanları arasında anlamlı

bir fark gösterip göstermediği Bağımlı gruplar t-testi (Paired Samples T-Test) ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte gösterilmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubu ön test ve son test okuduğunu anlama becerileri bağımlı gruplar t-testinin normallik varsayımı incelenmiştir. Normallik varsayımı incelemek için son test puanlarından ön test puanları çıkarılmış ve elde edilen fark puanlarına Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmıştır. Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda deney grubu ( $p=0,08$ ), kontrol grubu ( $p=0,06$ ) değerleri bulunmuştur.  $p$  değerinin  $0,05$ 'ten büyük olduğu ve homojen olduğu görülmüştür. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testten aldıkları okuma anlama puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 22'de görülmektedir.

**Tablo 22.** Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

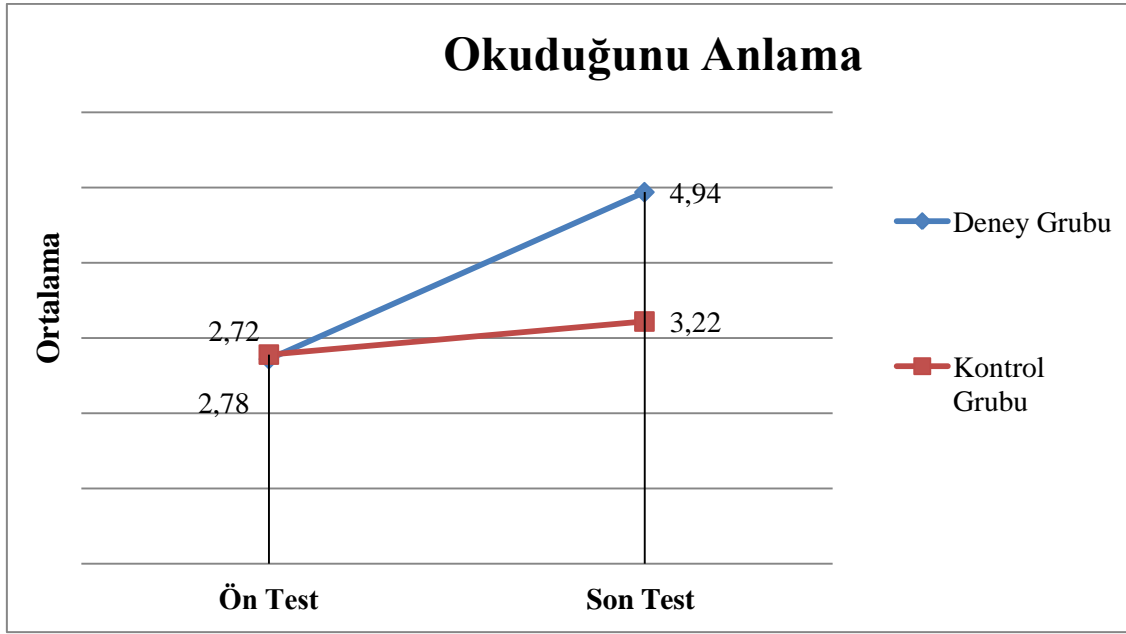
Gruplar	Testler	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Deney Grubu	Ön Test	18	2,72	0,95	17	22,04	0,001*
	Son Test		4,94	0,99			
Kontrol Grubu	Ön Test	18	2,78	0,94	17	2,67	0,016*
	Son Test		3,22	1,11			

\* $p < 0,05$

Tablo 22'de deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test okuduğunu anlama puanları yer almaktadır. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t(17)=22,04$ ,  $p=0,001 < 0,05$ ]. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında ise okuduğunu anlama beceri düzeyi farklılığı yoktur [ $t(17)=2,67$ ,  $p=0,016 > 0,05$ ]. Akıl ve zekâ oyunları uygulanan deney grubunda ön testte başarı ortalaması ( $\bar{x}=2,72$ ) iken son test ortalaması ( $\bar{x}=4,94$ ) olmuştur. Akıl ve zekâ oyunlarının prozodik okuma becerisi üzerinde olumlu etkisi ortaya çıkmıştır. Akıl ve zekâ oyunları uygulanmayan kontrol grubunun prozodik okuma ön test ( $\bar{x}=2,78$ ) ve son test ( $\bar{x}=3,22$ ) ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık gerçekleşmemiştir.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test ve son test puanlarının ortalamalarının şekille gösterimi ise aşağıda yer almaktadır.

*Şekil 6. Deney ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Becerisinin Gelişimi*



Şekil 6'da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test ve son test ortalamalarının değişimi görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin gelişiminin kontrol grubuna göre hızlı bir artış gösterdiği görülmektedir. Deney grubunun ön testteki okuduğunu anlama puan ortalaması 2,72 den son testte 4,94'e yükseldiği ve iki test arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise ön test okuduğunu anlama puan ortalaması 2,78 iken 3,22 puana yükselmiştir ama çok fazla yükselme gerçekleşmemiştir. Kontrol grubunun ön test ve son testten elde ettiği okuduğunu anlama puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

## **7. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM**

Araştırmanın yedinci alt probleminde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "Okuma Tutumu" ön test puanları arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediği bağımsız gruplar t-testi ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Deney ve kontrol grubu okuma tutumu ön test puanlarının normal dağılımı "Levene's Test of Equality of Error Variances (Levene Hata Varyansları Eşitliği Testi)" ile incelenmiştir. Levene testi sonuçlarına göre ( $p=0,44$ ) değerinin 0,05'ten büyük olduğu ve homojen olduğu görülmüştür. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön testten aldıkları okuma tutumu puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 23'de görülmektedir.

**Tablo 23.** Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuma Tutumları Puanlarına İlişkin Ön Test T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Deney Grubu	18	2,58	0,34	34	0,107	0,914*
Kontrol Grubu	18	2,60	0,46			

\*p<,05

Tablo 23 incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu okuma tutumu ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [t(34)=0,107, p=0,914>0,05]. Tablo incelendiğinde p değeri 0,05 ten büyük olduğu için gruplar arası okuma tutumu ön test puanları arasında fark olmadığı görülmektedir. Deney grubunun ön test puan ortalamasının ( $\bar{x}$ =2,58), kontrol grubunun ön test puan ortalamasının ( $\bar{x}$ =2,60) olduğu ve iki grubun da puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

## 8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın sekizinci alt problemde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "Okuma Tutumu" son test puanları arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediği bağımsız gruplar t-testi ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Deney ve kontrol grubu okuma tutumu son test puanlarının normal dağılımı "Levene's Test of Equality of Error Variances (Levene Hata Varyansları Eşitliği Testi)" ile incelenmiştir. Levene testi sonuçlarına göre (p=0,06) değerinin 0,05'ten büyük olduğu ve homojen olduğu görülmüştür. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son testten aldıkları okuma tutumu puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 24'te görülmektedir.

**Tablo 24.** Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuma Tutumları Puanlarına İlişkin Son Test T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Deney Grubu	18	3,77	0,09	34	8,654	0,001*
Kontrol Grubu	18	2,76	0,49			

\*p<,05

Tablo 24'te deney grubu ve kontrol grubu okuma tutumu son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $t(34)=8,654$ ,  $p=0,001<0,05$ ]. Tablo incelendiğinde p değeri 0,05 ten küçük olduğu için gruplar arası okuma tutumu son test puanları arasında fark olduğu sonucuna varılmaktadır. Deney grubunun okuma tutumu son test puan ortalamasının ( $\bar{x}=3,77$ ), kontrol grubunun okuma tutumu son test puan ortalamasının ( $\bar{x}=2,76$ ) olduğu ve deney grubunun kontrol grubuna göre okumaya karşı olumlu tutum içinde olduğu anlaşılmaktadır.

## 9. DOKUZUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan "okuma tutumları" ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediği bağımlı gruplar t-testi (Paired Samples T-Test) ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte gösterilmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubu ön test ve son test okuma tutumları bağımlı gruplar T- testinin normallik varsayımı incelenmiştir. Normallik varsayımı incelemek için son test puanlarından ön test puanları çıkarılmış ve elde edilen fark puanlarına Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmıştır. Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda deney grubu ( $p=0,47$ ), kontrol grubu ( $p=0,404$ ) değerleri bulunmuştur. p değerinin 0,05'ten büyük olduğu ve homojen olduğu görülmüştür. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testten aldıkları okuma tutumları puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 25'te görülmektedir.

**Tablo 25.** Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuma Tutumları Puanlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	Testler	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Deney Grubu	Ön Test	18	2,58	0,32	17	18,04	0,001*
	Son Test		3,77	0,09			
Kontrol Grubu	Ön Test	18	2,60	0,45	17	3,38	0,004*
	Son Test		2,76	0,48			

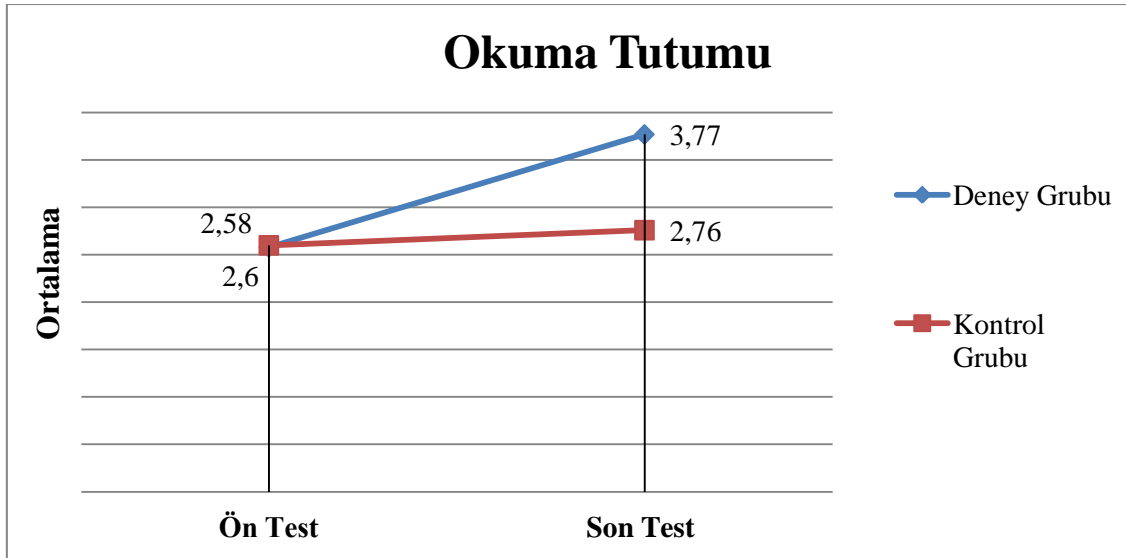
\* $p<,05$

Tablo 25'te deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test okuduğunu anlama puanları yer almaktadır. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında

anlamli bir farklılık olduğu gör÷lmektedir [ $t(17)=18,04$ ,  $p=0,001<0,05$ ]. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında da okuduğunu anlama beceri düzeyi farklılığı vardır [ $t(17)=3,38$ ,  $p=0,004>0,05$ ]. Akıl ve zekâ oyunları uygulanan deney grubunda ön testte başarı ortalaması ( $\bar{x}=2,61$ ) iken son test ortalaması ( $\bar{x}=3,77$ ) olmuştur. Akıl ve zekâ oyunlarının prozodik okuma becerisi üzerinde olumlu etkisi ortaya çıkmıştır. Akıl ve zekâ oyunları uygulanmayan kontrol grubunun okuma tutum ön test ( $\bar{x}=2,61$ ) ve son test ( $\bar{x}=2,75$ ) ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık gerçekleşmemiştir.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutumları ön test ve son test puanlarının ortalamalarının şekilde gösterimi ise aşağıda yer almaktadır.

*Şekil 7. Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Tutumlarının Gelişimi*



Şekil 7'de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutumları ön test ve son test ortalamalarının değişimi gör÷lmektedir. Deney grubu öğrencilerinin gelişiminin kontrol grubuna göre hızlı bir artış gösterdiği gör÷lmektedir. Deney grubunun ön testteki okuma tutumu puan ortalaması 2,58 den son testte 3,77 ye yükseldiği ve iki puan arasında anlamlı bir farklılık oluştđu sonucuna varılmaktadır. Kontrol grubu puanlarına bakıldığında ise ön testten alınan 2,60 okuma tutumu puan ortalaması son testte 2,76'ya yükseldiği gör÷lmekte, iki puan arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır.

## 10. ONUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın onuncu alt probleminde deney grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlere göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark gösterip

göstermediği bağımsız gruplar t-testi (Paired Samples T-Test) ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte Tablo 26'da gösterilmiştir.

**Tablo 26.** Deney Grubunun Cinsiyete Göre Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Beceriler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Prozodik Okuma	Kız	10	1,97	0,40	16	1,65	0,118*
	Erkek	8	1,65	0,43			
Okuma Hızı	Kız	10	50,10	18,50	16	-0,05	0,964*
	Erkek	8	50,50	18,01			
Okuma Hataları	Kız	10	3,00	1,16	16	1,25	0,230*
	Erkek	8	2,38	0,92			
Okuduğunu Anlama	Kız	10	2,40	0,97	16	-1,68	0,113*
	Erkek	8	3,13	0,84			
Okuma Tutumu	Kız	10	2,59	0,38	16	-0,22	0,827*
	Erkek	8	2,63	0,27			

\*p<,05

Tablo 26'da deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre ön test puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Prozodik okuma [t(16)=1,65, p=0,118>0,05], okuma hızı [t(16)=-0,05, p=0,964>0,05], okuma hataları [t(16)=1,25, p=0,230>0,05], okuduğunu anlama [t(16)=-1,68, p=0,113>0,05] ve okuma tutumu [t(16)=-0,22, p=0,827>0,05] puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Hem kız öğrenciler hem de erkek öğrenciler birbirine yakın başarı puanları elde etmiştir. Öğrencilerin puan ortalamalarına bakıldığında ise en çok farkın olduğu ortalamanın okuduğunu anlama ortalamalarında olduğu görülmektedir. Erkek öğrenciler ( $\bar{x}$ =3,13) kız öğrencilere ( $\bar{x}$ =2,40) göre okuduğunu anlama düzeyinde biraz daha fazla başarılı olduğu görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre son test puanları arasındaki istatistiksel puanları Tablo 27'de görülmektedir.

**Tablo 27.** Deney Grubunun Cinsiyete Göre Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Beceriler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Prozodik Okuma	Kız	10	3,57	0,10	16	0,238	0,815*
	Erkek	8	3,58	0,13			
Okuma Hızı	Kız	10	73,90	17,62	16	-0,391	0,701*
	Erkek	8	77,00	15,44			
Okuma Hataları	Kız	10	0,70	0,68	16	0,259	0,799*
	Erkek	8	0,63	0,52			
Okuduğunu Anlama	Kız	10	4,70	1,05	16	-1,174	0,257*
	Erkek	8	5,25	0,89			
Okuma Tutumu	Kız	10	3,76	0,11	16	-0,743	0,468*
	Erkek	8	3,79	0,06			

\*p<,05

Tablo 27'de deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre son test puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Prozodik okuma [t(16)=0,238, p=0,815>0,05], okuma hızı [t(16)=-0,391, p=0,701>0,05], okuma hataları [t(16)=0,259, p=0,799>0,05], okuduğunu anlama [t(16)=-1,174, p=0,257>0,05] ve okuma tutumu [t(16)=-0,743, p=0,468>0,05] puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Hem kız öğrenciler hem de erkek öğrenciler birbirine yakın başarı puanları elde etmiştir. Öğrencilerin puan ortalamalarına bakıldığında ise erkek öğrencilerin okuma hızı ortalamasının ( $\bar{x}$ =77) kız öğrencilerin okuma hızından ( $\bar{x}$ =73) fazla olduğu görülmektedir.



## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada akıl ve zekâ oyunlarının ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine ve okuma tutumlarına etkisi incelenmiştir. Bunun için 18'er kişilik kontrol ve deney grupları oluşturulmuştur. Akıl ve zekâ oyunları olarak; resfebe, anagram, kelime üretme, sözcük avı ve hafıza kartları oyunları kullanılmıştır. 10 haftalık çalışma sürecinin değerlendirmeler dışında kalan sekiz haftası boyunca deney grubuyla akıl ve zekâ oyunları, kontrol grubu ile Türkçe dersi yıllık planına uygun olarak konular işlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri; okuduğunu anlatma yoluyla okuduğunu anlamayı değerlendirme rubriği ve prozodik okuma ölçeği ile değerlendirilmiş okumaya yönelik tutumları tutum ölçeği kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca okuma hızları ve okuma hataları da bu kapsamda incelenmiştir. Veri analizleri yapılmadan önce araştırmanın normallik varsayımları değerlendirilmiştir. Buna göre araştırmanın çarpıklık/standart ve basıklık/standart hata değerlerinin -1,96 ile +1,96 değerleri arasında yer aldığı, Shapiro- Wilk testi analizinde  $p>0,05$  değeri doğrultusunda normal bir dağılımın gösterdiği, anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecine başlanmadan önce deney ve kontrol gruplarına benzer özellikler taşıyan farklı bir gruba iki hafta boyunca her gün bir ders saati olmak üzere 10 ders saati pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sırasında öğrencilerin oyunları sevdikleri, kâğıt üzerinde uygulanan oyunlara göre kutu oyunlarına daha çok ilgi ve istek duydukları gözlemlenmiştir.

Araştırmanın ön test sonuçları değerlendirildiğinde her iki grubun; prozodik okuma puanları (deney grubu  $\bar{x}=1,83$ , kontrol grubu  $\bar{x}=1,81$ ), okuma hızları (deney grubu  $\bar{x}=52,72$ , kontrol grubu  $\bar{x}=49,36$ ), okuma hataları (deney grubu 49 hata, kontrol grubu ise 44 hata) ve okuduğunu anlama beceri puanları (Deney grubu  $\bar{x}=2,72$ , kontrol grubu  $\bar{x}=2,78$ ) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durum her iki grubun akademik başarı düzeyleri arasında bir eşdeğerlik olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grupları arasında bilişsel açıdan birbirine yakınlık son test puanlarının yorumlanması ve karşılaştırılması açısından önemlidir. Çağır (2020), ön test puanlarında gruplar arası başarı farkının olmasının, son test puan karşılaştırmaları açısından sorun çıkarabileceğini belirtmektedir. Çiftçi (2019)'nin dijital hikâyelerin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerisi üzerindeki etkisini incelediği çalışmanın ön test sonuçları araştırmanın okuduğunu anlama becerileri ve akıcı okuma becerileri ön test puan sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Marangoz ve Demirtaş

(2017)'ın zekâ oyunlarının öğrencilerin zihinsel becerilerine etkisini incelediği çalışmasında da ön test puanları arasında farklılık bulunmamıştır. Çağır (2020)'ın akıl ve zekâ oyunlarının sosyal bilgiler dersi kavram öğretimine etkisini incelediği çalışmasının ön test bulguları, çalışma ile benzerdir. Aşuluk (2020)'un zekâ oyunlarının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisini incelediği çalışmasının ön test sonuçları da gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Gürbüz (2019)'ün, eğitsel oyun etkinliklerinin fen eğitimindeki akademik başarı, tutum ve motivasyon üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının akıcı okuma becerileri (prozodik okuma, okuma hızı ve okuma hataları) son test başarı puanları arasında prozodik okuma becerileri ve okuma hızları açısından anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Prozodik okuma becerisi son test ortalamalarına bakıldığında deney grubu ( $\bar{x}=3,57$ ) ve kontrol grubu ( $\bar{x}=1,86$ ) arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Okuma hızlarında da deney grubu ( $\bar{x}=75,28$ ) ve kontrol grubu ( $\bar{x}=56,00$ ) puanları arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu durum akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin okuma hızları ve prozodik okuma becerileri üzerinde olumlu bir etki meydana getirebildiğini göstermektedir. Bektaş (2020) çalışmasında benzer bir bulguyla, eğitsel oyunların ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretiminde okuma becerilerine olumlu etkide bulunduğunu tespit etmiştir. Kırbaş ve Koparan Girgin (2018)'nin yaptıkları çalışmada da ilkökul öğretmenleri, derslerde oyunları aktif olarak kullanmalarının öğrencilerde kalıcı öğrenmeler gerçekleştirerek ve aktif öğrenmelerine katkı sağladığını tespit etmişlerdir. Diğer taraftan Yağlı (2019) çalışmasında, zekâ oyunlarının öğrencilerin dikkat ve görsel algı düzeyine etki edebildiğini ortaya çıkarmıştır. Altun (2017), zekâ oyunlarının öğrencilerin dikkat düzeylerini ve görsel algı becerilerini arttırdığını belirtmektedir. Bu noktada akıl ve zekâ oyunları, öğrencilerin aktif düşüncelerine, okuma, görsel algı becerilerine ve dikkat düzeylerinin gelişmesine etkide bulunarak okuma becerilerini geliştirebilmektedir. Güneş (2015), oyunla öğrenme yaklaşımının araştırma, sorgulama, sorun çözme gibi 21.yüzyıl becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma hataları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Her iki grubun okuma hataları değerlendirildiğinde benzer sonuçlar

tespit edilmiş, ön testte anlamlı bir farklılık olmadığı, son test puanlarında düşüş meydana geldiği görülmüştür. Buna göre; deney grubu öğrencilerinin ön testte 49 olan okuma hataları son testte 12'ye, kontrol grubu öğrencilerinin ön testte 44 olan okuma hataları 15'e düşmüştür. Sonuçlar akıl ve zekâ oyunlarının okuma hatalarının azaltılmasına doğrudan etkide bulunamadığı şeklinde değerlendirilebilir.

Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerileri son test puanları değerlendirildiğinde aralarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (Deney grubu  $\bar{x}=4,94$ , kontrol grubu  $\bar{x}=3,22$ ). Elde edilen sonuca göre akıl ve zekâ oyunları ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkide bulunabilmektedir. Benzer bir sonuç Aşuluk (2020)'un yaptığı çalışmadan da elde edilmiştir. Demirkaya ve Masal (2017), zekâ oyunlarının öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu noktada okuduğunu anlama becerisi ile düşünme becerisi arasındaki ilişki değerlendirildiğinde akıl ve zekâ oyunları, farklı becerilerin gelişimine de etkide bulunabilmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının okuma tutumları ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (deney grubu; ön test  $\bar{x}=2,58$ , son test  $\bar{x}=3,77$  , kontrol grubu; ön test  $\bar{x}=2,60$ , son test  $\bar{x}=2,76$ ). Bu sonuç akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin okuma tutumlarını etkileyebildiğini ve okuma isteklerini arttırabildiğini göstermektedir. Dolayısıyla akıl ve zekâ oyunları derse yönelik motivasyonu arttırabilmektedir. Kula (2019), zekâ oyunlarının ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin öz güvenlerini arttırmanın yanında derse karşı aktif katılımlarını ve motivasyonlarını arttırmalarını sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Alkaş Ulusoy vd. (2017)'in öğretmenlerle yaptıkları çalışmada, zekâ oyunları öğrencilerin matematik dersine karşı ön yargılarını gidererek olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilmiştir. Gürbüz (2019), eğitsel oyun etkinliklerinin fen eğitiminde akademik başarı, tutum ve motivasyon üzerinde olumlu etki meydana getirdiğini belirtmiştir. Kaynar (2020), eğitsel ve dijital oyunların hayat bilgisi dersine karşı olumlu tutum geliştirdiğini tespit etmiştir. Erkan (2019), ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde oyun kullanımının öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu arttırdığı ve derse karşı olumlu tutum geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır. Kul ve Kel (2021) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada, akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilere katkılarını araştırmışlar ve çalışma sonucunda akıl ve zekâ oyunları eğitimi alan öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri elde ettikleri, derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve akademik başarılarının arttığını belirtmişlerdir. Demirel

ve Karakuş Yılmaz (2016), akıl oyunlarını etkisini araştırdıkları çalışmalarında öğrenci görüşlerine başvurmuşlardır. Çalışmaya katılan öğrenciler akıl ve zekâ oyunları sayesinde ders başarılarının arttığını, derse karşı ilgilerinin arttığını, sosyalleştiklerini, eğlenerek öğrendiklerini, derse karşı olumlu tutum geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Scully & Roberts (2002), derslerin eğlenceli aktivitelerle işlenmesinin konuları kalıcı hale getirdiğini ve öğrencilerin daha fazla sorumluluk alıp motivasyon seviyelerini yükselttiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla eğlenceli bir ders etkinliği olarak akıl ve zekâ oyunları öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayabilmektedir.

Deney grubunda bulunan 10 kız ve 8 erkek öğrenci arasında cinsiyetin okuma becerileri (prozodik okuma puanları; kız  $\bar{x}=3,57$ , erkek  $\bar{x}=3,58$ , okuma hızı puanları; kız  $\bar{x}=73,90$ , erkek  $\bar{x}=77,00$  ve okuduğunu anlama puanları kız  $\bar{x}=4,70$  erkek  $\bar{x}=5,25$ ), okuma hataları (kız  $\bar{x}=0,70$  erkek  $\bar{x}=0,63$ ), ve okuma tutumları (kız  $\bar{x}=3,76$  erkek  $\bar{x}=3,79$ ) arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Esen (2019), zekâ oyunlarının 4. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye ilişkin karar verme becerisine sabırlı davranış göstermesine ve okul doyumuna etkisini incelediği çalışmada cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Korkmaz (2018), oyunla öğretimin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığı sonucuna varmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Ceran vd. (2015), ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini cinsiyet ve yaşa göre incelediği çalışmada okuduğunu anlama becerilerinin kızlar lehine anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmadan çıkan sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı ve okuma tutumlarını geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Hays (2005), oyun yöntemiyle gerçekleştirilen öğretimin anlatım yönteminden çok daha etkili olduğu belirtmektedir. Dempsey vd., (2002), akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin başarılı olmaları ve istenilen hedefe ulaşmalarında önemli bir araç olarak kullanılabileceğini ifade etmiştir. Akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul birinci sınıftan itibaren derslerde kullanılabilmesi çalışmadan elde edilen bir diğer sonuçtur. Bu noktada Demirel (2012), akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin erken yaşlardan itibaren beceriler elde etmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Dahası akıl ve zekâ oyunları öğrencilerin üst düzey bilişsel düşünmesini sağlayabilmektedir. Akıl ve zekâ oyunları çocukların akademik başarılarını arttırırken aynı zamanda birden çok bireyle oynanan oyunları da kapsadığı

için bireyler arası etkileşimi ve iletişimi geliştirmektedir. Zekâ oyunları sayesinde öğrenciler arasında iletişim becerileri artmakta ve arkadaşlık güçlenmektedir (Zhu, 2012). Gençay vd. (2019) yaptıkları çalışmada zekâ oyunlarının 12-15 yaş aralığındaki çocukların saldırganlık davranışında büyük oranda düşüş olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre zekâ oyunlarının çocukların akademik başarısının yanında kişilik gelişimlerine ve sosyal gelişimlerine de katkıda bulunduğu görülmektedir.

### Öneriler

Yapılan araştırma sonucuna dayalı olarak şu önerilere yer verilebilir:

1. Bu çalışma ilkökul düzeyinde ilkökul 1. sınıf öğrencileriyle deneysel bir çalışma olarak yapılmıştır. Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili farklı okul türlerinde, farklı öğrenci gruplarında, farklı kademelerde ve farklı derslerde de çalışmalar yapılabilir.

2. Araştırmaya göre akıl ve zekâ oyunlarının, öğrencilerin okuma becerileri ve okuma tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerine, ailelere ve öğretmenlere akıl ve zekâ oyunları ile ilgili farkındalık ve bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir.

3. Akıl ve zekâ oyunları dersi üniversite de lisans öğrencilerine yönelik öğretmen yetiştirme programına alınmalı, zorunlu ya da seçmeli ders olarak okutulmalıdır.

4. Ortaokul kademesinde yer alan seçmeli zekâ oyunları dersi ilkökul düzeyinde de olabilir.

5. Her okulda akıl ve zekâ oyunları sınıfları veya odaları olmalı. Okullara akıl ve zekâ oyunları ile ilgili materyal desteği sağlanmalıdır.

6. Araştırmaya göre akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı belirlenmiştir. Akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin becerileri üzerindeki olumlu etkisi konusunda velilere seminerler verilmeli ve evde de çocukların oyunlara erişimi sağlanabilmeli.

7. Akıl ve zekâ oyunlarının yaygınlaşması sağlanmalı, il, ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okul müdürlükleri tarafından yarışmalar, etkinlikler düzenlenmeli. Öğrencilerin oyunlara teşvik edilmesi sağlanabilir.

8. Ülkemizdeki akıl ve zekâ oyunları ile ilgili çalışmalar ve öğretim programlarıyla farklı ülkelerdeki çalışmalar ve öğretim programları karşılaştırılabilir.

9. Bu çalışmada sözel zekâ oyunları kullanılmıştır. Oyunlar tek tek kullanılıp becerilere etkisi incelenebilir.

10. Alanyazın incelendiğinde akıl ve zekâ oyunları ile ilgili çalışmaların yetersiz olduğu gör÷lmektedir. Bu alanda çalışmalar arttırılmalıdır. Özellikle doktora tez çalışmaları arttırılabilir. Zekâ oyunları üzerine yazılan kitap sayıları arttırılabilir.

11. Akıl ve zekâ oyunları ile teknolojik araçlar bütünleştirilmeli ve online olarak zekâ oyunlarının kullanımı yaygınlaştırılabilir.

12. EBA, ÖBA gibi öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitimde kullandıkları eğitim portallarında akıl ve zekâ oyunları ile ilgili içerikler zenginleştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Akandere, M. (2013). *Eğitici Okul Oyunları. (Genişletilmiş 4. baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akandere, M., Özyalvaç, N. ve Duman, S. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarı Motivasyonlarının İncelenmesi (Konya Anadolu Lisesi örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 1-10.
- Aksoy, A.B. ve Çiftçi, H.D. (2020). *Erken Çocukluk Döneminde Oyun*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aküzüm, L. (2021). *Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kültürlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski T.V. (2004). *Okumayı Değerlendirme, Öğretmenler İçin Kolay ve Pratik Bir Yol*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Eğitim Programına Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., Rasinski, T. V., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2014). *Okumayı Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, M. (2020). *Okuma Sürecinde Prozodik ve Anlam Üniteleri İle Okuma Etkinliklerinin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akyüz, Y., Uygun, S. ve Kafadar, O. (2005). Anaokullarının İkinci Meşrutiyet Dönemindeki Gelişiminde Okul ve Çocuk Sağlığı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 147-172.
- Alessi, S.M. & Trollip, S.R. (2001). *Multimedia For Learning Methods and Development*. Allyn and Bacon.
- Alkaş Ulusoy, Ç., Saygı, E. ve Umay, A. (2017). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Zekâ Oyunları Dersi ile İlgili Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 280-294.
- Alexiou, A., & Schippers, M. C. (2018). Digital Game Elements, User Experience and Learning: a Conceptual Framework. *Education and Information Technologies*, 23(6), 2545-2567.
- Allington, R.L. (2006). *Fluency: Still Waiting After All These Years*. S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), What Research Has to Say About Fluency Instruction (pp. 94–105). International Reading Association.
- Al Neyadi, O. S. (2007). The Effects of Using Games to Reinforce Vocabulary Learning. *Action Research and Initial Teacher Education in the UAE*.
- Altun, D. (2013). *Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Okumaya Karşı Tutumları İle Ev İçi Okuryazarlık Ortamının İlişkisinin Araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altun, M. (2017). *Fiziksel Etkinlik Kartları İle Zekâ Oyunlarının İlkokul Öğrencilerinin Dikkat ve Görsel Algı Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arıcı, A.F. (2016). *Çocuk Edebiyatı ve Kültürü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aşuluk, Y. (2020). *Zekâ Oyunlarının İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ateş, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydoğan, R. (2008). *Okumaya Karşı Olumlu ve Olumsuz Tutuma Sahip 6.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Yaratıcılık*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Baki, Y. (2018). 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Türkçe Dersine İlişkin Tutum Üzerindeki Etkisinde Cinsiyetin Rolü: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 238-259.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baş, Ö., Kuzu, O. ve Gök, B. (2020). Özel Yetenekli Öğrencilerle Oynanan Zekâ Oyunlarının Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi. *Journal of Education and Future* 17, 1-13.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, M. ve Kaman, Ş. (2013). Nörolojik Etki Yönteminin Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(13), 291-309.
- Baştuğ, M., Hiçde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2019). *Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme, Stratejiler, Teknikler, Uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bektaş, S. (2020). *İlk Okuma Yazma Eğitiminde Eğitsel Oyunların 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Olan Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bottino, R. M., Ott, M., Tavella, M. & Benigno, V. (2010). Can Digital Mind Games be Used to Investigate Children's Reasoning Abilities. *Proceedings of the 4th ECGBL Conference on Games Based Learning Copenhagen, Denmark*. 31(10), 31-39.
- Bottino, R. M., Ott, M. & Tavella, M. (2013). Investigating The Relationship Between School Performance and The Abilities to Play Mind Games. *European Conference on Games Based Learning*, 1(1), 62-71.
- Bozan, N. (2014). *Okul Öncesi Eğitimde Oyunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bozkurt, B. (2016). Türkiye'de Okuma Eğitiminin Karnesi: PISA Ölçeğinden Çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.
- Brown, S. M. (2009). *Play: How it Shapes the Brain, Opens the Imagination and Invigorates the Soul*. Penguin.
- Bursal, M. (2017). *SPSS İle Temel Veri Analizleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi



- Cemaloğlu, N. (2001). *İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ceran, E., Oğuzgiray Yıldız, M. ve Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyet ve Yaşa Göre İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 151-166.
- Coşkun, Y. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11(11), 231-244.
- Coşkun T. (2019). *Kuş Bakışı Zekâ*. İstanbul: İnsan ve Hayat Kitaplığı.
- Çağır, S. (2020). *Sosyal Bilgiler Kavramlarının Öğretiminde Zekâ ve Akıl Oyunları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çağır, S., & Oruç, Ş. (2020). Intelligence and Mind Games in Concept Teaching in Social Studies. *Participatory Educational Research*, 7(3), 139-160.
- Çakmak, M. (2000). İlköğretimde Matematik Öğretimi ve Aktif Öğrenme Teknikleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 111-118.
- Çankal, A. O. (2018). *Akıcı Okuma Stratejilerinin 4. Sınıf Türkçe Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Çiftçi, M. (2019). *Dijital Hikâyelerin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Çoban, B. (2006). *Ortaöğretimde ve Üniversitelerde Eğitsel Oyunlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Dağbaşı, G. (2007). *Oyun Tekniği ve Arapça Öğretiminde Kullanımı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, T. (2015). *Zekâ Oyunlarının Türkçe ve Matematik Derslerinde Kullanılmasının Ortaokul Öğrencileri Üzerindeki Bilişsel ve Duyuşsal Etkilerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Demirel, T. ve Karakuş Yılmaz, T. (2016). Akıl Oyunlarının Matematik ve Türkçe Derslerinde Kullanılması: Geliştirme Süreci ve Öğretmen-Öğrenci Görüşleri. *XVIII Akademik Bilişim Konferansı*, 30 Ocak-5 Şubat 2016, Aydın, Türkiye.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Pegem Akademi.
- Demirkaya, C. ve Masal, M. (2017). Geometrik-Mekanik Oyunlar Temelli Etkinliklerin Ortaokul Öğrencilerinin Uzamsal Düşünebilme Becerilerine Etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(3), 600-610.
- Dempsey, J. V., Haynes, L. L., Lucassen, B. A., & Casey, M. S. (2002). Forty Simple Computer Games and What They Could Mean to Educators. *Simulation and Gaming*, 33(2), 157-168.
- Deniz, S. ve Tuna, S. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları: Köyceğiz Örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(170), 339-250.
- Deveci, C. (2019). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ve Bu Sürece İlişkin Öğretmen Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Devicioğlu, Y. ve Karadağ, Z. (2014). Amaç, Beklenti ve Öneriler Bağlamında Zekâ Oyunları Dersinin Değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-61.

- Diken, İ. (2014). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilidüzgün, S. (2002). *İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dokumacı Sütçü, N. (2018). Geometrik-Mekanik Zeka Oyunlarının Öğretmen Adaylarının Geometrik Düşünme Düzeylerinin Gelişimine Etkisi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 7(14), 154-163.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 145-164.
- Durmaz, B. ve Durmaz, S. (2015). Mangala Öğretiminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problemleri Çözme Başarısı Üzerine Etkisi. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Bildiri Kitabı*, 14-17 Mayıs 2015, Eskişehir, Türkiye, ss. 287-294.
- Ege, B. (2019). *Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde Akıcı Okuma Stratejilerinin Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 208-223.
- Erdoğan, A., Eryılmaz Çevirgen, A., ve Atasay, M. (2017). Oyunlar ve Matematik Öğretimi: Stratejik Zekâ Oyunlarının Sınıflandırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 287-311.
- Erkan, A. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Eğitsel Oyun ve Dijital Oyun Öğretiminin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Esen, M. (2019). *Zekâ Oyunlarının, 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Becerisine, Sabırlı Davranış Göstermesine ve Okul Doyumuna Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education* (5th Ed.). New York: McGraw-Hill Publishing.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Publishing.
- Gençay, Ö. A., Ercan, G. Ü. R., Gençay, S., Yunus, G. Ü. R., Metin, T. A. N. ve Gençay, E. (2019). Zekâ Oyunlarının 12-15 Yaş Aralığındaki Çocukların Saldırganlık Davranışlarına Etkisi. *Spor Eğitim Dergisi*, 3(1), 36-43.
- Grabe, W. (2002). *Reading in a Second Language the Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Güçlü, R. (2019). *Sesli ve Sessiz Okuma Yöntemlerinin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gül, B. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutum ve Alışkanlıkları İle Üst Bilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Gülsoy, T. (2013). *6.sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Günay, D. (2013). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Papatya Bilim Yayınları.
- Güneş, F. (2004). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi* (İkinci Baskı). İstanbul: Ocak Yayıncılık.

- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi (Yaklaşımlar ve Modeller)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2015). Oyunla Öğrenme Yaklaşımı. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 773-786.
- Güneş, M. ve Güneş, H. (2011). *Öğretmenler ve Öğrenciler İçin Yaşayan Çocuk Oyunları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürbüz, Ö. (2019). *Eğitsel Oyun Etkinliklerinin Fen Eğitiminde Akademik Başarı, Tutum ve Motivasyon Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Gürer, N. (2021). *Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma ve Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gürpınar, C. (2017). *Fen Bilimleri Öğretiminde Eğitsel Oyun Destekli Öğretim Uygulamalarının Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Hays, R. T. (2005). *The Effectiveness of Instructional Games: A Literature Review and Discussion*. Orlando, FL: Naval Air Warfare Center.
- Hazar, M. (2006). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara: Tubitay Yayınları.
- Hebecci, M. T. ve Usta, E. (2018). Eğitim Ortamlarında Dijital Rozet Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9(2), 192-210.
- Holmes, V. (2012). New Digital Energy Game, the Use of Games to Influence Attitudes, Interests, and Student Achievement in Science. *Online Submission*
- Hudson, R. F., Lane, H.B., & Pullen, P. C. (2005). Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why and How? *International Reading Association*, 58(8), 702-714.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum Algı İletişim*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- İneç, Z.F. (2022). Kültürü Sayısal Bir Ağa Dönüştürmek: Türkiye Geleneksel Çocuk Oyunları Dijital Atlası Örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 252-269.
- İşcan, G. ve Coşkun, İ. (2016). Okuma Stratejilerinin Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Bir Öğrencinin Akıcı Okumasına ve Anlama Düzeyine Etkisi. *Turkish Studies Dergisi*, 11(3), 821-846.
- Kaman, Ş. (2018). *Dijital ve Geleneksel Metin Temelli Okuma Çalışmalarının Okuduğunu Anlama, Okuma Hataları ve Tutumları Açısından Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla Yabancılara Türkçe Öğretimi. *TÜBAR-XXVII*, 27, 407-421.
- Karabay, A. ve Kayıran, B. K. (2008). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 110-117.

- Kalaycı, Ş. (Ed.). (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karacakaloğlu, N. ve Saracaloğlu, A.S. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Dersine Yönelik Tutumları, Akademik Benlik Tasarımları ve Başarıları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 343-362.
- Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kargı, E. (2007). Oyun: Çocuklar İçin Hastalıkla Baş Etme Sürecinde Güçlü Bir Psikososyal Destek Aracı. *Toplum ve Hekim*, 22(5), 364-367.
- Kaynar, B. (2020). *Eğitsel ve Dijital Oyun Tabanlı Etkinliklerin Hayat Bilgisi Dersindeki Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Keskin, A. (2009). *Oyunların Çocukların Çoklu Zekâ Alanlarının Gelişimine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2011). İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma ve Konuşma Prozedürleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *10. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 5-7 Mayıs 2011, Sivas, Türkiye.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın Alfa Güvenirlik Katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48.
- Kırbaş, Ş. ve Koparan Girgin D. (2018). İlkokulda Eğitsel Oyun Tekniğinin Öğretimdeki Yerinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 65, 521-538.
- Kiley, T. S. (2006). Research in Reading. *Illinois Reading Council Journal*, 34(2).
- Kocaarslan, M. (2016). "Garfield" Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 1217-1233.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324- 342.
- Korkmaz, S. (2018). *Eğitsel Oyun Geliştirerek Desteklenen Fen Bilimleri Öğretiminin Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Kostewicz, D. E., & Kubina, R. M. (2010). A Comparison of Two Reading Fluency Methods: Repeated Readings to a Fluency Criterion and Interval Spriting. *Reading Improvement*, 47(1), 43-63.
- Kotaman, H. (2008). Impacts of Dialogical Storybook Reading on Young Children's Reading Attitudes and Vocabulary Development. *Reading Improvement*, 45(2), 56-61.
- Kul, B. ve Kel, S. (2021). Akıl ve Zekâ Oyunlarının Öğrencilere Katkıları: Eğitimcilerin Görüşleri, *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi* 4(3), 207-225.
- Kula, S. S. (2019). Zekâ Oyunlarının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerine Yansımaları: Bir Eylem Araştırması. *Milli Eğitim*, 49(225), 253-282.
- Kurt, H., Yüksel, İ. ve Savaş, M.A. (Ed.). (2021). *Temel Eğitimde Zekâ Oyunları İle Eğlenerek Öğreniyorum (2. Sınıf Örneği)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kurtdede Fidan, N. ve Şen, G. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Covid 19 Pandemi Döneminde Katıldıkları Çevrimiçi Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Görüşleri: Fenomenolojik Bir Çalışma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-20.
- Lim, S., Kim, Y. & Kim, K. (2020). A Study on Puzzle Game- Based Learning Content for Understanding Mandala. *International Journal of Advanced Culture Technology*, 8(2), 34-41.

- Liu, X., Huang, H., Yu, K., & Dou, D. (2020). Can Video Game Training Improve the Two-Dimensional Mental Rotation Ability of Young Children?. *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 305-317). Springer, Cham.
- Mackey, A. P., Hill, S. S., Stone, S. I. & Bunge, S. A. (2011). Differential Effects of Reasoning and Speed Training in Children. *Developmental Science*, 14(3), 582-590.
- Marangoz, D. ve Demirtaş, Z. (2017). Mekanik Zekâ Oyunlarının ilkökul 2. Sınıf Öğrencilerinin Zihinsel Beceri Düzeylerine Etkisi. *Journal of International Social Research*, 10(53), 612-621.
- Marangoz, D. (2018). *Mekanik Zekâ Oyunlarının İlkokul 2.Sınıf Öğrencilerinin Zihinsel Beceri Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Maraşlı, A. (2005). *Okumayı Sevdirmeye Yolları*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Mestre, N. 2007. Discovery, Sudoku. *Australian Mathematics Teacher*. 63(4), 6-7.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Zekâ Oyunları Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar ). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). Zekâ Oyunları Çalışma Kitabı. Ankara: MEB.
- Mete, G. (2021). BİLSEM Türkçe Öğretmenlerinin Oyun Temelli Öğretim Yöntemine Yönelik Görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 106-130.
- Muştu, Z. (2021). *Oyun ve Oyuncağın Pedagojik İşlevleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nichols, W. D., Rupley, W. H., & Rasinski, T. (2009). Fluency in Learning to Read for Meaning: Going Beyond Repeated Readings. *Literacy Research and Instruction*, 48(1), 1-13.
- Ören, F. Ş. ve Avcı, D. E. (2004). Eğitsel Oyunla Öğretimin Fen Bilgisi Dersi "Güneş Sistemi ve Gezegenler" Konusunda Akademik Başarı Üzerine Etkisi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 67-76.
- Özbay, M. ve Özdemir, B. (2012). Okuduğunu Anlama Sürecinde Çıkarım Yapma Becerisinin İşlevi. *Mustafa Kemal Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 18-24.
- Özkafa Ü.S.R. (2022). *Grafik Tasarım Bağlamında Akıl Zekâ Oyunlarının İncelenmesi ve Bir Oyun Tasarımı Örneği: Ayır Kazan Atık Ayırıştırma Oyunu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). KTO Karatay Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, D. (2007). *Bilgisayar Oyunlarının Çocukların Bilişsel ve Duyuşsal Gelişimleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Pehlivan, H. (2014). *Oyun ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The Role of Play in Human Development*. Oxford University Press.
- Piper, L. E. (2010). Parent Involvement in Reading. *Illinois Reading Council. Journal*, 38(2), 48-51.

- Prensky, M. (2008). Students as Designers and Creators of Educational Computer Games: Who else? *British Journal of Educational Technology*, 39(6), 1004-1019.
- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu, HI: Pasific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T. V. & Padak, N. (2005). *3-Minute Reading Assessment (Grade 1-4): Word Recognition, Fluency Comprehension*. Scholastic Inc.
- Rasinski, T. V., & Young, C. (2017). Effective Instruction for Primary Grade Students Who Struggle With Reading Fluency. *International Perspectives on Inclusive Education*, 11, 143-157.
- Romanova, I. A. (2014). Comparative Analysis of Using Intellectual Games in the Educational Process. *Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports*, (3), 64-70.
- Saat, F. (2019). *İlkokulda Öz Değerlendirmeye Dayalı Sesli Okuma Yönteminin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Sadıkoğlu, A. (2017). *Zekâ ve Akıl Oyunları Dersinin Değerler Eğitimindeki Rolünün Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sardanov, E. (2012). *Tutum ve Davranış*, [https://www.academia.edu/14405532/Tutum\\_ve\\_davran%C4%B1%C5%9F](https://www.academia.edu/14405532/Tutum_ve_davran%C4%B1%C5%9F) (Erişim Tarihi: 12.03.2022).
- Savaş, E. ve Gülüm, K. (2014). Geleneksel Oyunlarla Öğretim Yöntemi Uygulamasının Başarı ve Kalıcılık Üzerine Etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 183-202.
- Shofan, F. (2014). Tangram Game Activities, Helping the Students Difficulty in Understanding the Concept of Area Conservation Paper Title. Proceeding of International Conference on Research, *Implementation and Education of Mathematics and Sciences*, 18-20 May, 2014. Yogyakarta State University, Indonesia, ss. 511-519.
- Scully, P., & Roberts, H. (2002). Phonics, Expository Writing, and Reading Aloud: Playful Literacy in the Primary Grades. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 93-99.
- Sitompul, S. N., & Juliana, J. (2020). The Effect of Puzzle Game on Students Vocabulary Achievement For Non- English Department Students. *Jurnal Mahasiswa Fakultas Ilmu Sosial dan Kependidikan*, 1(1), 181-191.
- Sönmez kale, İ., Ögüt, S. ve Işıktaş, S. (2021). Examination of the Importance of Mind and Intelligence Games Being Elective Course in TRNC Secondary Education Schools. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 11(4), 182-189.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma Eğitimi*. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Şahin, E. (2019). *Zekâ Oyunlarının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine ve Problem Çözme Algılarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Şahin, E. ve Öztahtalı, İ. (2019). Etkili Okuma Özyeterlik Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of Turkish Studies*, 14(4), 2685-2703.
- Şahin, R. (2021). *Evde Çocuklarıyla Akıl Oyunları Oynayan Ailelerin Akıl Oyunları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Şanlıdağ, M. ve Aykaç, N. (2021). Zekâ Oyunları Dersinin Öğrencilerin Matematik Problemi Çözme Tutumlarına ve Matematik Problemi Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 597-611.

- Şen, M. (2020). *Akıl ve Zekâ Oyunlarının 60-72 Aylık Çocuklarda Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, N. (2007). *Akıllı Zekâ*. Ankara: Akçağ yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Tazebay, A. (2005). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Telli, A. (2021). *Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Güdülenmeleri İle Ebeveynlerinin Eğitim Düzeyi ve Okuma Kültürü Görünümleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Terzi, H. (2019). *Zekâ Oyunlarının 6.Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.
- Therrien, W. J., & Hughes, C. (2008). Comparison of Repeated Reading and Question Generation on Students' Reading Fluency and Comprehension. *Learning disabilities: A contemporary journal*, 6(1), 1-16.
- Türk Beyin Takımı – TBT (2014). *1. Kademe Başlangıç Düzeyinde Zekâ Oyunları Eğitimci Eğitimi Kitabı*. İstanbul.
- Türkoğlu, B. ve Uslu, M. (2016). Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının 60-72 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişimine Etkisi. *INES Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 50-68.
- Tüm Üstün Zekâlılar Derneği. (2021). *TÜZDER" ZEKÂ ve Akıl Oyunları Eğitimci Eğitimi" Notları Kitapçığı*. <https://tuzder.org/zekâ-ve-akil-oyunlari> (Erişim Tarihi: 08.01.2022).
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2021). *Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 28.12.2021).
- Uğurlu E.S., Özet F. ve Ayçiçek D. (2012). Examinations of Knowledge and Applications about Toy Selections of Mothers Who Have Child 1-3 Age Group. *International Journal of Human Sciences*, 9(1), 879-891.
- Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA). (2015) Ulusal Raporu MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Mart 26, 2022, MEB Veritabanı.
- Ulusoy, M., Dedeoğlu, H. ve Ertem, İ. S. (2011). Öğretmen Adaylarının Akıcı Okumanın Eğitimi ve Değerlendirilmesine Yönelik Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 46-58.
- Varan, S.(2017). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zihinsel Sözlüğü Geliştirmede Eğitsel Oyunların Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Wilger, M. P, (2008). *Reading Fluency: A Bridge from Decoding to Comprehension*. Ottawa: Auto Skill International Inc.
- White, J. (2014). *Louisiana Department of Education (LDOE)*. ABD: Mississippi.
- Yağlı, M. C. (2019). *Zekâ Oyunlarının İlkokul Öğrencilerinin Dikkat ve Görsel Algı Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yardım, L. (2021). *Okuma Çemberi Tekniğinin Söz Varlığına, Konuşma Becerisine ve Okuma Tutumuna Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Yıldız, C. (Ed.). (2006). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçe' de Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yılmaz, M. (2014). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. (2014b). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi, Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, H. (2020). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Düzeyi İle Okuduğunu Anlama ve Rutin Olmayan Problem Çözme Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Yılmaz, Ş. ve İkikardeş, N.Y. (2020). Ortaokul Öğretmenlerinin Zeka Oyunları Dersine Dair Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 528-576.
- Yüksel, H. (2019). *Türkçe Dersinde Kullanılan Eğitsel Dijital Oyunların Ders Başarısı ve Motivasyonlara Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Zengin, L. (2018). Akıl Oyunları Uygulamasının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Liderlik Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(68), 568-579.
- Zhu, D. (2012). Using Games to Improve Students' Communicative Ability. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 801-805.



## EKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
<b>Ek 1:</b> Uygulama İzin Belgesi .....	<b>93</b>
<b>Ek 2:</b> Okuduğunu Anlatma Yoluyla Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Rubriği ...	<b>94</b>
<b>Ek 3:</b> Prozodik Okuma Ölçeği .....	<b>95</b>
<b>Ek 4:</b> Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği .....	<b>96</b>
<b>EK 5:</b> Okumayı Değerlendirme Formu.....	<b>99</b>
<b>EK 6:</b> Etik Kurulu Onay Formu.....	<b>100</b>
<b>EK 7:</b> Okuduğunu Anlatma yoluyla Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Rubriği ve Okumayı Değerlendirme Formu Kullanım İzni.....	<b>101</b>
<b>EK 8:</b> Prozodik Okuma Ölçeği Kullanım İzni .....	<b>102</b>
<b>EK 9:</b> "Garfield" Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni .....	<b>103</b>
<b>EK 10:</b> Öğrenci Değerlendirme Formu 1 (Ön Test) .....	<b>104</b>
<b>EK 11:</b> Öğrenci Değerlendirme Formu 2 (Son Test).....	<b>105</b>
<b>EK 12:</b> Uygulama Fotoğrafları .....	<b>106</b>

## **EKLER**

**Ek 1: Uygulama İzin Belgesi**

## Ek 2: Okuduğunu Anlatma Yoluyla Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Rubriği

<u>Boyut</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>
<b>Okuduğunu Anlama</b>	Öğrenci, Okuduğu Metinle İlgili hiçbir şey Hatırlamamıştır veya okuduğu metinle ilgili sadece bir veya iki gerçeği/bilgiyi hatırlamıştır.	Öğrenci Okuduğu metinle ilgili önem derecesi birbirinden farklılaşan birbiriyle ilişkisiz birkaç şeyi hatırlamıştır.	Öğrenci, okuduğu metnin konusunu hatırlamıştır ve onu destekleyen birkaç detayı anlatmıştır.	Ancak ana fikri destekleyen yardımcı fikirler, okuduğu metindeki gibi iyi bir şekilde organize edilmemiş ve mantıklı bir bağlantı ve sıra oluşturacak şekilde sunulmamıştır.	Öğrenci, okuduğu metnin ana fikrini ve onu destekleyen yardımcı fikirleri hatırlamıştır.	Öğrenci okuduğu metnin büyük bir bölümünü hatırlamıştır.
	Öğrenci okuduğu metnin büyük bir bölümünü hatırlamıştır.	Metinle ilgili okuduğu metindeki olayların oluş sırasını takip etmiştir.	Okuduğu metnin ana fikri ve onu destekleyen yardımcı fikirler iyi organize edilmiş şekilde anlatmıştır. Metnin türünü tespit edebilmiştir. Hikâye unsurlarını tespit etmiştir.	Aynı zamanda öğrenci, okuduğu metni kendi deneyimleri veya diğer okuduğu metinle ilişkilendirmiştir. Metinden kendine ders çıkarmıştır.		

### Ek 3: Prozodik Okuma Ölçeği

		0	1	2	3	4
1	Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır. (Heyecan, korku, sevinç, merak).					
2	Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle(ahenkle) okumaktadır. (Okuma bir ritim ve ahenk içinde sürer; sesli okuma dinleyiciye hoş gelir).					
3	Okuması monotondur. (Tek düze okur, okuma gerek anlamla ilgili gerekse yapıyla ilgili bir ipucu vermez; duygusuz, robotik okumaktadır).					
4	Vurgulamalar metnin genelinde hissedilir. (Vurgulamalar gerekli olan her yerde ve zamanda yapılır).					
5	Sesinin şiddetini noktalamaya göre ayarlar. (Virgülden sesi düşürme, ünlemde yükseltme ve duygu katma gibi)					
6	Anlam vurgulamalarla yansıtılır. (Sesli okumada öne çıkarılmak istenen kelime ve anlam grupları vurgulanarak okunur)					
7	Kelime kelime okumaktadır.( Kelimeler arası bir bağ kurulmaz; dinleyici okunandan bir anlam çıkarmada zorlanır).					
8	Cümlelerdeki sinyal kelimeler(bağlaç, edat vb) okuma esnasında belirginleşir. Anlamı bağlayan, açıklayan, anlamaya ipucu sağlayan kelimeler belirgin okunur. Örnek: Ama Bunun dışında, Bunun için, ilk olarak, İkincisi vb.					
9	Okumadaki duraklamalar uygundur. (Fazla bekleme ya da çok hızlı geçme olmaz)					
10	Anlam tonlamalarla yansıtılır.					
11	Okuması pürüzsüzdür. (sesini açık ve net kullanır;uyumludur;dinleyiciyi yormaz).					
12	Okurken sesini akıcı kullanmaktadır. (Sesli okuma dalgalı, teklemeli değildir).					
13	Tonlamalar metnin genelinde hissedilir. (Tonlamalar gerekli her yerde ve zamanda yapılır).					
14	Anlamlı gruplamalar yaparak okumaktadır. (Bir solukta seslendirilen kelimeler birbirleriyle ilişkilidir).					
15	Konuşur gibi okumaktadır.					

## Ek 4: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği





### Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği 1.Sayfa

**OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ**

Sınıf:  
Okul:  
İsim:

Sevgili çocuklar kitap okurken hissedebileceğiniz bazı duygular verilmiştir. Sizin için en uygun olan resmi aşağıdaki örnekte olduğu gibi daire içine alınız.





Yolculuk sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?

			
---	---	---	---





Çok Mutlu Oturum	Hafif Gülümserim	Biraz Üzgün Oturum	Çok Üzgün Hissederim
---------------------	---------------------	-----------------------	-------------------------

Eğer yolculuk sırasında kitap okurken kendini çok mutlu hissediyorsan yukarıdaki gibi çok mutlu olan kedi resmini daire içine al. Eğer yolculuk sırasında kitap okumak seni çok üzgün hissettiriyorsa bu kez de çok üzgün olan kedi resmini daire içine al.





1. Yağmurlu bir hafta sonunda kitap okurken kendini nasıl hissedersin?

			
---	---	---	---





2. Okulda boş zamanlarında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?

			
--	---	---	---


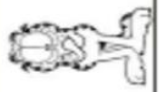


3. Evde eğlenmek için kitap okurken kendini nasıl hissedersin?

			
--	---	---	---

4. Sana bir kitap hediye edildiğinde kendini nasıl hissedersin?

			
--	---	---	---

5. Okul dışında boş zamanlarını kitap okuyarak geçirdiğinde kendini nasıl hissedersin?

			
--	---	---	---

6. Yeni bir kitaba başlarken kendini nasıl hissedersin?



7. Yaz tatilinde kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



8. Oyun oynamak yerine kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?



9. Bir kitapçıya giderken kendini nasıl hissedersin?



10. Farklı türlerde kitap (hikaye, masal, şir vb.) okurken kendini nasıl hissedersin?



11. Öğretmenin sana okuduğun kitapla ilgili soru sorduğunda kendini nasıl hissedersin?



12. Alıştırma kitabı ve çalışma kağıtlarını okurken kendini nasıl hissedersin?



13. Okulda ders sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



14. Ders kitaplarını okurken kendini nasıl hissedersin?



15. Bir kitaptan bilgi öğrenirken kendini nasıl hissedersin?



16. Sınıfta okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



17. Türkçe derslerinde hikaye okurken kendini nasıl hissedersin?



18. Sınıfta sesli okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



19. Sözlük kullanırken kendini nasıl hissedersin?



20. Okuduğun bir metninle ilgili soruları cevaplatırken kendini nasıl hissedersin?



## EK 5. Okumayı Değerlendirme Formu

### PUANLAMA

#### Kelime Tanıma Yüzdesi:

$$\frac{\text{Doğru Okunan Kelime Sayısı}}{\text{Okunan Toplam Kelime Sayısı}} = \frac{\quad}{\quad} = \% \quad$$

#### Okuma Hataları:

Atlayarak okuma:

Ekleme yaparak okuma:

Tekrarlı okuma:

Yanlış okuma:

Toplam:

#### Okuma Hızı:

Okunan toplam kelime sayısı:

Dakikada okunan doğru kelime sayısı:

#### Sesli Okuma Prozodisi:

Boyutlar	4	3	2	1
İfade ve Ses Düzeyi				
Sözcük Öbekleri				
Pürüzsüzlük				
Hız				
<b>Toplam</b>				



## **EK 6. Etik Kurulu Onay Formu**

**EK 7. Okuduğunu Anlatma yoluyla Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Rubriği  
ve Okumayı Değerlendirme Formu Kullanım İzni**

## **EK 8. Prozodik Okuma Ölçeği Kullanım İzni**

## **EK 9. "Garfield" Görselli Okumaya Yönelik Tutum leği Kullanım İzni**

## EK 10. Öğrenci Değerlendirme Formu 1 (Ön Test)

### NEDEN KİMSE BROKOLİ YEMİYOR?

Bir varmış, bir yokmuş. Masal kuşu kanatlanmış, uçmuş, küçük bir mahalleye gelmiş. Bu mahallede herkes; bakkalı, manavı dostluk içinde yaşamış.

Mahallenin en renkli tezgâhı, manav amcadaymış. Renk renk sebzeler ve meyveler, çocukların midesine gitmek için sabırsızlanırmış.

Tüm meyve ve sebzeler çok mutluymuş. Sadece brokoli biraz üzgünmüş. Çünkü çocukları yemez diye, anneler onu almak istemiyorlarmış. Oysa çocukların büyümesi için çok gereklimiş brokoli. Çünkü içinde birçok vitamin varmış. Bu vitaminler çocukları hastalıktan korurmuş.

O gün yine annelerin poşetlerine bir sürü sebze konmuş. Poşete giren sebzeler çok sevinmiş. Ama bu sebzelerin içinde brokoli yokmuş.

Brokoli, üzgün üzgün dururken yanına bir anne gelmiş. Manav amcaya dönerek, “Biraz da brokoli alayım.” demiş. Brokoli çok sevinmiş. (...)

O akşam yemekte köfte varmış. Brokoli de köftenin yanında çiçek çiçek duruyormuş.

Ali, köfteyi bir güzel yemiş. Brokoliyi tabağın kenarına itivermiş. Brokoli, Ali'nin bu davranışına çok içerlemiş. Annesi Ali'yi uyarmış.

Haydi, brokolini de ye Ali! Hem biliyor musun, brokolideki vitaminler mikroplarla savaşır, hastalıklardan korur.

Ali, “Eğer brokoliyi yemezsem büyüyemem. Hem vücudum mikroplarla savaşamaz.” diye geçirmiş içinden. Ardından tabağındaki brokoliyi bir güzel yemiş. Sonra da, “Eline sağlık anneciğim.” demiş. (...)

Ertesi gün, Ali okula gitmek için hazırlanırken öğretmeni aramış. Grip salgını nedeniyle okulun tatil edildiğini haber vermiş. Ali bu işe çok sevinmiş. Hemen arkadaşı Hasan'a gitmek için annesinden izin almış. Ama Hasanlara vardığında kötü bir sürprizle karşılaşmış. Hasan hastaymış. O da okuldaki pek çok çocuk gibi grip olmuş. Yanında bir doktor varmış. Hasan'a şunları söylüyormuş:

Sağlıklı olmak için meyve, sebze yemelisin. Yemekleri ayırt etmemelisin.

Ali, arkadaşına çok üzülmüş. “Geçmiş olsun.” deyip evinin yolunu tutmuş. Yol boyunca da doktorun sözlerini düşünmüş. “İyi ki brokolimi yedim.” diye mırıldanmış. (...)

## EK 11. Öğrenci Değerlendirme Formu 2 (Son Test)

### AYAKKABI TAMİRCİSİ

Pantolonumun dizinin yırtıldığı gün ayakkabı tamircisiyle tanıştım.

Annem, “Bir parça deri bulursan pantolonunun dizlerini eskisinden daha sağlam hâle getiririm.” demişti.

Ben de ayakkabı tamircisine gittim. Dükkânın kapısında mavi bir tabela vardı. Üstünde beyaz harflerle “Ayakkabı Tamircisi” yazıyordu. Tamirci, yaşlı bir adamdı. Başını önüne eğmiş, çalışıyordu. Kapıyı itip içeri girdim. Kapıdaki çingırağın sesini duyunca elindeki işi tezgâha bıraktı, mavi gözlerini gözlerime dikti. Koskocaman bir gövdesi vardı. Korkarak yanına yanaştım. Torbamdaki pantolonu çıkarırken “Şeey...” dedim. “Bu pantolona uygun deri var mı sizde acaba?”

Torbayı elimden aldı. Pantolonun yırtılan kısmına düşünceli düşünceli baktı.

“Ooo... Epeyce yırtılmış. Nasıl becerdin bunu?”

“Bir köpek yavrusundan kaçarken oldu.”

“Bu hikâyeyi çok duydum ben. Sen kaçtıkça köpek peşinden koştu. Sonra ayağın takıldı, düştün. Değil mi?”

“Evet.”

Tezgâhın arkasındaki rafları karıştırmaya başladı. Raflar karmakarışık. Sadece deriler, ayakkabılar, çivi kutuları değil, deriden yapılmış oyuncaklar bile vardı. (...)

Bir deri parçasını pantolonumun dizine koydu.

“Hah, bu oldu işte. Elim boşken dikeyim şunu. Annene iş çıkmasın.”

İşini bitirince pantolonumu torbaya koydu, elime verdi. Gözlerimi kaldırmadan aldım torbayı. Teşekkür ettim.

## EK 12. Uygulama Fotoğrafları











