T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

EĞİTSEL OYUNLARIN İLKOKUL İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE TÜRKÇE DERSİ TUTUMUNA ETKİSİ

KEZİBAN YİĞİT

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT

AĞUSTOS -2025

YOZGAT

T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

EĞİTSEL OYUNLARIN İLKOKUL İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE TÜRKÇE DERSİ TUTUMUNA ETKİSİ

KEZİBAN YİĞİT

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Doç. Dr. ÖZGÜR BABAYİĞİT

AĞUSTOS – 2025

YOZGAT

	YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ **LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ** **LİSANSÜSTÜ TEZ ONAY FORMU**

T.C.

YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Enstitümüzün Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı 91118122007 numaralı öğrencisi Keziban YİĞİT'in hazırladığı "**Eğitsel Oyunların İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Türkçe Dersi Tutumuna Etkisi''** başlıklı tezi ile ilgili tez savunma sınavı, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri gereğince 04/08/2025 Pazartesi günü saat 14.00'te yapılmış, tezin onayına oy birliği ile karar verilmiştir.

Başkan **:** Dr. Öğr. Üyesi Can UYANIK

Jüri Üyesi **:** Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT

(Danışman)

Jüri Üyesi **:** Doç. Dr. Zeynep KOYUNLU ÜNLÜ

ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun ……../……../….. tarih ve …… sayılı Enstitü Yönetim Kurulu Kararı ile onaylanmıştır.

…...../……../.....

Prof. Dr. Ümit BUDAK

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEZ BEYANI

Tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, tezin içerdiği yenilik ve sonuçların başka bir yerden alınmadığını, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan eder, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Keziban YİĞİT

04/08/2025

ÖN SÖZ

Günümüz eğitim sürecinde eğitsel oyunlar önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlik kariyerimin ilk yıllarında eğitsel oyunlarla tanışmamdan sonra eğitsel oyunları nasıl kullanmam gerektiği ve eğitim öğretim sürecini nasıl eğlenceli hale getirebilirim temel sorunum oldu. Öğrencilerimin Türkçe dersi okuduğunu anlama sürecinde eğitsel oyunların bu sürece nasıl bir etki sağlayacağını merak ederek araştırmaya başladım. Araştırmamı atandığım okul olan İstanbul Bağcılar Abdurrahman Nermin Bilimli İlkokulunda öğrenim gören ilkokul ikinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdim.

Lisans eğitimimde danışmanlığımı yapan ve lisansüstü eğitim sürecinde de danışmanım olan, tez konumun belirlenmesinden başlayarak bu süreçte maddi ve manevi desteğini esirgemeyen, araştırmanın son haline ulaşmasında büyük katkısı olan değerli danışmanım Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın uygulama bölümünde yardımlarını esirgemeyen değerli meslektaşlarım Abdurrahman Nermin Bilimli İlkokulu müdürü Ahmet KAŞ'a, müdür yardımcılarımız Seher KABLAN'a ve Beyhan YAYLAKAŞI'ya; pilot uygulama aşamasında yardımlarını gördüğüm Mısra KORKMAZ'a ve İrfan ŞAHİN'e, çalışmaya katılan, verilerini paylaşan ve çalışma sürecini oldukça keyifli hale getiren öğrencilerimize teşekkür ederim.

Araştırmamda bana her daim güvenerek maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, aldığım kararlara gösterdikleri inanç ve karşılaştığım zorluklarda sundukları moral destekle her zaman yanımda olan aileme teşekkür ediyorum.

Keziban YİĞİT

04/08//2025

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTSEL OYUNLARIN İLKOKUL İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE TÜRKÇE DERSİ TUTUMUNA ETKİSİ

KEZİBAN YİĞİT

YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

TEZ DANIŞMANI: DOÇ. DR. ÖZGÜR BABAYİĞİT

Araştırmanın amacı, eğitsel oyunların ilkokul ikinci sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama ve Türkçe dersi tutumuna etkisini belirlemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden deneme modeli kullanılmıştır. Deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu araştırma, İstanbul ili Bağcılar ilçesi Abdurrahman Nermin Bilimli İlkokulunun ikinci sınıflarında öğrenim gören 80 öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırma 12 hafta sürmüştür. Deney grubunda ikinci sınıf Türkçe dersi okuduğunu anlama kazanımları doğrultusunda geliştirilen eğitsel oyun etkinlikleri ile dersler zenginleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise Türkçe ders kitabına bağlı kalınarak normal müfredata göre ders işlenmiştir. Araştırmanın başlangıcında ve sonunda deney ve kontrol gruplarına okuduğunu anlama testi ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 22.0 programıyla değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, deney ve kontrol gruplarının son test okuduğunu anlama başarı testi puanları karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(78)=9,11$, $p<0,001$). Deney grubunun son test okuduğunu anlama başarı testi ortalaması $\overline{X}=91,68$ iken, kontrol grubunun ortalaması $\overline{X}=63,75$'tir. Bu sonuç, uygulanan eğitsel oyunların, okuduğunu anlamanın geliştirilmesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, deney ve kontrol gruplarının son test Türkçe dersi tutum ölçeği puanları karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(78)=5,99$, $p<0,001$). Deney grubunun tutum ölçeği son test puan ortalaması $\overline{X}=55,93$ iken, kontrol grubunun ortalaması $\overline{X}=48,40$'tır. Bu sonuç, uygulanan eğitsel oyunların, öğrencilerin Türkçe dersi tutumunu geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları kapsamında, ilkokul Türkçe derslerinde eğitsel oyunların kullanılması önerilmektedir.

2025, xii + 84 Sayfa

Anahtar Kelimeler: Eğitsel Oyun, Türkçe Öğretimi, Okuduğunu Anlama, Tutum.

ABSTRACT

MASTER THESIS

EFFECT OF EDUCATIONAL GAMES ON READING COMPREHENSION AND ATTITUDE TOWARDS TURKISH LESSONS OF SECOND GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

KEZİBAN YİĞİT

YOZGAT BOZOK UNIVERSITY

SCHOOL of GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

SUPERVISOR: ASSOC. PROF. DR. ÖZGÜR BABAYİĞİT

The aim of this study is to determine the effect of educational games on second-grade primary school students' reading comprehension and their attitude towards the Turkish course. The study employed a quantitative research method, specifically a quasi-experimental design. Among the experimental designs, a pretest-posttest control group model was used. This research was conducted with the participation of 80 second-grade students studying at Abdurrahman Nermin Bilimli Primary School in the Bağcılar district of Istanbul. The study lasted for 12 weeks. In the experimental group, the lessons were enriched with educational game activities developed in line with the second-grade Turkish course reading comprehension objectives. In the control group, lessons were conducted according to the regular curriculum based on the Turkish course textbook. At the beginning and end of the study, both the experimental and control groups were administered a reading comprehension test and an attitude scale towards the Turkish course. The data obtained were analyzed using the IBM SPSS Statistics 22.0 software. As a result of the analyses, when the posttest reading comprehension scores of the experimental and control groups were compared, a significant difference was found in favor of the experimental group ($t(78)=9.11$, $p<0.001$). The posttest mean score for reading comprehension in the experimental group was $\bar{X}=91.68$, while it was $\bar{X}=63.75$ in the control group. This result indicates that the implemented educational games were effective in improving reading comprehension. Additionally, when the posttest scores of the attitude scale towards the Turkish course were compared between the experimental and control groups, a significant difference was found in favor of the experimental group ($t(78)=5.99$, $p<0.001$). The posttest mean score of the experimental group was $\bar{X}=55.93$, while the control group's mean was $\bar{X}=48.40$. This result suggests that the educational games were effective in improving students' attitudes towards the Turkish course. Based on the results of the study, it is recommended that educational games be used in primary school Turkish lessons.

2025, xii + 84 Pages

Keywords: Educational Game, Turkish Teaching, Reading Comprehension, Attitude.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAY FORMU ii

TEZ BEYANI iii

ÖN SÖZ iv

ÖZET v

ABSTRACT vi

İÇİNDEKİLER vii

TABLOLAR LİSTESİ x

RESİMLER LİSTESİ xi

SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ xii

1. GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 4

1.3. Araştırmanın Önemi 5

1.4. Varsayımlar 6

1.5. Sınırlılıklar 6

1.6. Tanımlar 6

2. KURAMSAL BİLGİLER 7

2.1. Oyun 7

2.2. Eğitsel Oyun 7

2.3. Oyun Temelli Öğrenme Yaklaşımları 8

2.3.1. Oyun Temelli Öğrenmenin Teorik Temelleri 8

2.3.2. Oyun Türleri 9

2.3.3. Oyun Temelli Öğrenmenin Öğrenme Üzerindeki Etkileri 9

2.3.4. Oyun Temelli Öğrenme Uygulamaları 10

2.3.5. Oyun Temelli Öğrenmenin Potansiyel Faydaları ve Karşılaşılan Zorluklar..... 11
2.4. Türkçe Öğretimi..... 12
2.5. Okuma..... 14
2.6. Okuduğunu Anlama..... 15
2.7. Eğitsel Oyun ve Okuduğunu Anlama..... 16
2.8. Eğitsel Oyun ve Türkçe Dersi Tutumu..... 16
2.9. Okuma Eğitimi..... 17
2.9.1. Okuma Eğitiminin Temel Boyutları..... 20
2.9.2. Okuma Eğitiminin Türkçe Dersi Genel Hedeflerine Katkısı..... 21
2.10. İlgili Araştırmalar..... 22
2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar..... 22
2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar..... 27
3. YÖNTEM..... 31
3.1. Araştırma Modeli..... 31
3.2. Evren ve Örneklem..... 32
3.3. Veri Toplama Aracı..... 32
3.3.1. Okuduğunu Anlama Testi..... 33
3.3.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği..... 34
3.4. Uygulama Sürecindeki Eğitsel Oyunlar..... 35
3.5. Araştırmanın Pilot Uygulaması..... 44
3.6. Asıl Uygulama..... 46
3.7. Ön Testlerin ve Son Testlerin Uygulanma Zamanı..... 46
3.9. Geçerlik ve Güvenirlik..... 47
4. BULGULAR..... 48
4.1. Araştırmanın İlk Alt Problemine İlişkin Bulgular..... 48
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular..... 49

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular 50
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular 51
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 53
5.1. Tartışma 53
5.2. Sonuç 58
5.3. Öneriler 61
6. KAYNAKLAR 64
7. EKLER 75

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo **Sayfa**

Tablo. 3.1. Araştırma modelinin simgesel görünümü…….31

Tablo. 3.2. Katılımcıların cinsiyet dağılımı……....32

Tablo. 4.1. Deney ve kontrol grubunun ön test Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ve okuduğunu anlama başarı testi puanları t testi sonuçları……..47

Tablo. 4.2. Kontrol grubu ön test-son test Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ve okuduğunu anlama başarı testi puanları t testi sonuçları……..48

Tablo. 4.3. Deney grubu ön test- son test Türkçe dersi tutum ölçeği ve okuduğunu anlama başarı testi puanları t testi sonuçları…….49

Tablo. 4.4. Kontrol ve deney grubunun son test Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ve okuduğunu anlama başarı testi puanları t testi sonuçları……..50

RESİMLER LİSTESİ

Resim **Sayfa**

Resim 3.1. Hikâye yazma oyunu 36
Resim 3.2. Hikâye yazma oyunu 37
Resim 3.3. Beni bul oyunu 38
Resim 3.4. Beni bul oyunu 38
Resim 3.5. Topu at oyunu 39
Resim 3.6. Topu at oyunu 40
Resim 3.7. Sessiz ol oyunu 41
Resim 3.8. Sessiz ol oyunu 41
Resim 3.9. Nefesi kuvvetli olan kazanır oyunu 43
Resim 3.10. Nefesi kuvvetli olan kazanır oyunu 43
Resim 3.11. Pilot uygulama 45
Resim 3.12. Pilot uygulama 45

SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ

Bu çalışmada kullanılmış simgeler ve kısaltmalar, açıklamaları ile aşağıda sunulmuştur.

SİMGELER

$\bar{X}$ **:** Aritmetik ortalama

N **:** Kişi sayısı

S **:** Standart sapma

p **:** Anlamlılık düzeyi

t **:** t-testi sonucu

KISALTMALAR

ARCS **:** Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction

KGİ **:** Kapsam Geçerlilik İndeksi

MEB **:** Millî Eğitim Bakanlığı

SMS **:** Öğrenciler Motivasyon Anketi

SPSS **:** Statistical Package for the Social Sciences

1. GİRİŞ

Giriş bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

En özet tanımıyla dil bilimi, dilin bilimsel sonuçlarının incelenmesi anlamına gelir. Dil bilim, dilin temel araştırma konusu ve alanıdır. Dil öğretimi de dil bilimin önemli bir alanıdır. Dil bilimin katkıları, verileri ve ürünleri olmadan dil öğretimi düşünülemez (Dilber, 2017). Dil, genetik olarak herkesin üzerinde anlaştığı bir sistemdir. Uzlaşımı sağlayan bir sistem için sistemli bir yaklaşım gerekir. Ana dili eğitim programları genellikle bu amaca hizmet eder. Ana dili eğitimi ile ilgili özgürlük, dilin dizgesel yönünü oluşturan ses, anlam, biçim ve söz dizisinin dil eğitimine yeterince yansıtılamadığı görülmektedir (Onan, 2009). Ana dili, bireylerin kendilerini ifade edebildikleri, duygu ve düşüncelerini paylaşabildikleri, diğer insanlarla iletişim kurabildikleri araçtır. Ana dili iyi bilen bireyler, toplum içinde daha aktif bir rol oynarlar, kendilerini daha iyi ifade edebilirler ve başkalarıyla daha etkili bir şekilde iletişim kurabilirler (Ünalan, 2001). Dil, yaşam boyu öğrenmede, duyguları harekete geçirmede, etkileşim kurmada, dış dünya ile bütünleşmede ve bir kültürden başka bir kültüre geçişte hayati bir rol oynar (Güneş, 2010).

Çocuklar, çevrelerindeki nesne ve olayları gözlemleyip onlarla etkileşim kurarak dil öğrenirler. Bu nedenle, dil öğretiminin, çocukların ilgi duyduğu ve anlamlı bulduğu durumlar üzerine temellendirilmesi önemlidir. Okuma yazma becerisi öğrencilerin öğrenim hayatı boyunca tüm derslerdeki başarılarını etkileyen temel becerilerden biridir. Okuma yeteneği, eleştirel düşünme, anlama, yorumlama ve bilgi edinme gibi becerilerin gelişimine katkı sağlar. Ayrıca öğrencilerin duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını kapsamlı ve etkili bir biçimde ifade etmelerine imkân tanır (Demirbaş, 2007).

İlkokul düzeyinde öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi, yalnızca bireysel akademik başarıları açısından değil, aynı zamanda toplumsal uyum, kültürel aktarım ve iletişimsel yeterlilik bakımından da stratejik bir öneme sahiptir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyi, somut işlemler döneminde bulunmaları nedeniyle soyut kavramları anlamakta zorlanmalarına neden olmaktadır (Piaget, 1972). Bu nedenle öğrenme sürecinde somut yaşantılarla desteklenen ve deneyime dayalı yöntemlerin kullanılması oldukça

önemlidir. Eğitsel oyunlar, bu gereksinimi doğrudan karşılayan, öğrencinin derse etkin katılımını sağlayan ve öğrenme sürecini eğlenceli hâle getiren pedagojik araçlardır (Gökçe & Doğan, 2021).

Eğitsel oyunlar, öğrencilerin dersle olan duygusal bağını güçlendirmekte ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle Türkçe dersi gibi dilsel becerilere dayalı derslerde öğrencinin motivasyonu, dikkat süresi ve anlam kurma çabası doğrudan başarıya etki etmektedir (Aydın, 2018). Oyun temelli öğrenme etkinliklerinde öğrencilerin aktif rol üstlenmesi, kendi öğrenme sürecini yönetmelerine olanak tanır. Bu bağlamda, eğitsel oyunlar, sadece öğretimsel değil aynı zamanda duyuşsal öğrenme hedeflerine de hizmet eden çok yönlü bir araç olarak değerlendirilmektedir (Küçükaydın, 2019). Çocuklar, oyun süresince sözcük dağarcıklarını geliştirir, akıcı ve doğru cümleler kurmayı öğrenirler. Rahat bir konuşma tarzı kazanarak, düşüncelerini ifade eder, sorular sorar ve yeni bilgiler edinirler (Boz, 2018).

Okuduğunu anlama, dil öğretiminin en temel yapı taşlarından biridir. Öğrencinin bir metni doğru, akıcı ve anlamlandırarak okuyabilmesi; analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçlerin etkin bir şekilde kullanılabilmesine bağlıdır. Ancak geleneksel yöntemlerle yürütülen Türkçe derslerinde öğrencilerin pasif bir dinleyici konumunda kalması, bu becerilerin gelişmesini sınırlayabilmektedir (Çelik & Çakmak, 2020). Eğitsel oyunlar, öğrencinin dikkatini metne yönelten, metin içi ögeleri keşfetmeye teşvik eden ve okuma sürecini etkileşimli bir öğrenme ortamına dönüştüren niteliklere sahiptir. Özellikle grup çalışmaları, rol yapma, kart eşleme ya da hikâye tamamlama gibi oyun türleri, öğrencilerin hem anlam kurma becerilerini hem de sosyal etkileşim yoluyla öğrenmelerini pekiştirir (Aslan & Arslan, 2016).

Türkçe dersine yönelik tutum, öğrencinin dil ile kurduğu bağın duyuşsal boyutunu ifade eder. Bu tutumun olumlu yönde gelişmesi, öğrencinin hem akademik başarısını hem de kendine güvenini doğrudan etkiler (Karasar & Öztürk, 2022). Eğitsel oyunlar bu noktada öğrenmeye karşı duyulan ilgiyi arttırarak içsel motivasyonu tetikler. Bu sayede öğrencilerin derste başarısız olmaya yönelik korku ve kaygı düzeyi azalır; başarı hissiyle birlikte derse yönelik olumlu tutum gelişir. Böylelikle öğrenciler, Türkçe dersine karşı daha istekli, ilgili ve katılımcı hâle gelirler. Bu durum, dil öğretiminin temel hedeflerinden biri olan iletişimsel yeterliğe ulaşmada önemli bir adımdır.

Millî Eğitim Bakanlığı da 2024 yılında öğretim programlarının içeriklerini bu tarz hedeflere ulaşmak amacıyla güncellenmiştir. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı, Türkiye'deki ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri için özenle hazırlanmış, dil becerilerinin kapsamlı gelişimini ve Türkçeye olan sevgiyi merkeze alan yenilikçi bir yaklaşımla tasarlanmıştır. Programın temel amacı, öğrencilere Türkçeyi doğru, güzel ve etkili bir biçimde kullanma yetkinliği kazandırmanın ötesinde, onlarda kalıcı bir okuma kültürü geliştirmek, eleştirel düşünme becerilerini desteklemek ve aynı zamanda milli, manevi, kültürel değerleri içselleştirmelerine katkı sunmaktır. Yeni program, önceki müfredatlara kıyasla dikkate değer yenilikler ve daha derinlemesine bir yaklaşım sergilemektedir (MEB, 2024).

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı, önceki programlara kıyasla bir dizi önemli yenilik ve vurgu barındırmaktadır. Program, sadece dar anlamda dil becerilerine odaklanmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin duygusal ve sosyal becerilerinin gelişimine de büyük bir önem atfeder. Empati kurma, iş birliği yapma, sorumluluk alma gibi değerler, ders içerikleri ve sınıf içi etkileşimlerle desteklenerek öğrencilerin bütünsel gelişimine katkı sağlanır. Günümüzün hızla dijitalleşen dünyasının gereklilikleri doğrultusunda, dijital okuryazarlık entegrasyonu programın önemli bir parçasıdır. Öğrenciler, dijital metinleri anlama, değerlendirme ve dijital platformlarda doğru ifade etme becerileri konusunda yönlendirilir. Program, sadece basılı metinlerle sınırlı kalmayıp, görsel, işitsel ve dijital metinlerin de "okunması" ve yorumlanması gerektiğini vurgulayan çoklu okuryazarlık yaklaşımını benimser. Değerler eğitimi, programın ayrılmaz bir parçası olarak görülür; adalet, saygı, sorumluluk, vatanseverlik gibi temel değerler, ders içeriklerine ve etkinliklere doğal bir akış içinde entegre edilmiştir. Bu entegrasyon, öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra karakter gelişimlerine de katkıda bulunmayı hedefler. Program, öğrencilere sadece okuma alışkanlığı kazandırmanın ötesine geçerek, onları edebi eserlerle tanıştırmayı ve edebiyat sevgisi geliştirmelerini teşvik eder. Şiir, hikâye, masal gibi farklı edebi türler ön plana çıkarılarak öğrencilerin estetik duyarlılıkları beslenir. Son olarak, disiplinler arası yaklaşım benimsenerek Türkçe derslerinin diğer derslerle (Hayat Bilgisi, Matematik vb.) ilişkilendirilmesi sağlanır. Bu, bilginin parçalı değil, bütünsel olarak kavranmasına yardımcı olur ve öğrencilerin öğrendiklerini farklı bağlamlarda kullanma becerisini geliştirir.

Sonuç olarak, ilkokul ikinci sınıf öğrencileri için eğitsel oyunlar yalnızca bir eğlence aracı değil, aynı zamanda etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği güçlü bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem sayesinde öğrencilerin hem bilişsel gelişimleri (okuduğunu anlama gibi) hem de duyuşsal kazanımları (derse karşı tutum gibi) desteklenmekte, Türkçe dersinin temel hedefleri çok yönlü biçimde gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla, eğitsel oyunların bu yaş grubunda sistematik biçimde uygulanması, yalnızca bireysel öğrenme çıktıları açısından değil, bütünsel eğitim politikaları açısından da önemli sonuçlar doğuracaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, eğitsel oyunların ilkokul ikinci sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir. İlkokul düzeyindeki öğrenciler için oyun, kavramları somutlaştıran, dikkati öğrenmeye odaklayabilen, bilgiyi yapılandırmaya olanak tanıyan, analiz ve sentez becerilerini geliştiren ve kendini ifade etme yetisini destekleyen güçlü bir araçtır. Bu bağlamda, eğitsel oyun etkinliklerinin okuduğunu anlama ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisini incelemek amacıyla bu çalışma yürütülmüştür. Araştırma ilkokul ikinci sınıf öğrencileriyle ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, eğitsel oyun etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Deney grubu ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ve okuduğunu anlama başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ve okuduğunu anlama başarı testi açısından anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ve okuduğunu anlama başarı testi açısından anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarının son testten aldıkları Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ve okuduğunu anlama başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

1.3. Araştırmanın Önemi

Dil, öğrenme sürecinde farklı alanlarda kullanılmaktadır. Dinleme, konuşma, yazma, görsel okuma ve sunum bu alanlar arasında yer almaktadır. Bu beceriler içinde, eğitim sürecinde en sık kullanılanı okuma becerisidir. Okuma, üst düzey bilişsel becerileri geliştirmenin temelini oluşturur. Bireylerin bilgiyi edinme, anlama, yorumlama ve değerlendirme becerilerini destekler. Bu süre aynı zamanda, bireylerin iletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar alma ve yaşam boyu öğrenme gibi üst düzey becerilerini de geliştirir. Bu nedenle eğitim sürecinde öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirmesine öncelik verilmektedir. Okuma becerileri, bireylerin kendi potansiyellerini gerçekleştirmelerine ve topluma katkıda bulunmalarına yardımcı olur. Bu nedenle, okuma becerilerini geliştirmek için erken yaşlardan itibaren fırsatlar sunulmalıdır (Güneş, 2015).

Eğitim bireyin geleceğini şekillendirir ve bu süreçte okuma becerisi kritik bir rol oynar. Gelecek için okumak çok önemlidir. Okuma, bireyin kendini geliştirmesine ve yaşamına yön vermesine katkı sağlar. Bu nedenle çocuklara erken yaşlardan itibaren okuma eğitimi verilmektedir. Eğitim sürecinde; düşünme, anlama, sorgulama ve problem çözme gibi bilişsel becerilerin gelişimi desteklenmelidir. Erken yaşta edinilen okuma alışkanlığı, çocukların dil becerilerini güçlendirmenin yanı sıra eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi zihinsel becerileri de geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, empati, sosyal farkındalık ve etkili iletişim gibi sosyal becerilerin kazandırılmasına da katkı sağlar (Güneş, 2015).

Oyun temelli öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecini eğlenceli ve dikkat çekici hale getiren etkili bir yöntemdir. Oyunlar, öğrencilerin kavramları öğrenmelerine, problem çözme becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme isteklerini artırmalarına yardımcı olur. Bu sayede, soyut kavramlar daha kolay anlaşılır ve öğrenilen bilgiler kalıcı hale gelir (Şahin, 2015). Türkçe dersinde yer alan kavramlar genellikle soyut ve karmaşıktır. Bu kavramların öğrenilebilmesi için öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir biçimde katılmaları gerekmektedir. Oyun temelli öğrenme yöntemi, bu gereksinimi karşılayan bir yaklaşımdır (Aşçı, 2019).

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımları şunlardır:

1. Öğrenciler, veri toplama araçlarında yer alan soruları özenle ve doğru bir şekilde yanıtlamışlardır.
2. Araştırma süresince öğrenciler, birbirlerinin öğrenme süreçlerine saygılı ve destekleyici davranmışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunları şöyle sıralayabiliriz:

1. Araştırmada elde edilen bulgular; 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Bağcılar ilçesinde bulunan Abdurrahman Nermin Bilimli İlkokulunda öğrenim görmekte olan ikinci sınıftaki 80 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın içeriği olarak ilkokul ikinci sınıf okuduğunu anlama kazanımları ve Türkçe dersi tutum ölçeği ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Oyun: İnsanların günlük yaşamlarının dışında kalan zamanlarında, eğlence, eğitim, sağlık gibi çeşitli amaçlarla yaptıkları, fiziksel ve zihinsel yetenekleri kullanarak, belirli kurallara göre, sınırlı bir yer ve zamanda, gönüllü olarak katıldıkları, sosyalleşmeyi ve bireylerin duygularını daha iyi anlamalarına ve kontrol etmelerine yardımcı olan, katılımcıları ve izleyicileri heyecanlandıran, maddi kazanç elde etmeyi amaçlamayan, bireye haz ve tatmin sağlayan etkinliklerdir (Hazar, 2007).

Eğitsel oyun: Öğrenilen bilgilerin kalıcılığını ve etkinliğini artıran, daha eğlenceli ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı sağlayan bir öğretim tekniğidir (Demirel, 2009).

2. KURAMSAL BİLGİLER

2.1. Oyun

Oyun insanın doğuştan sahip olduğu ve yaşamı boyunca farklı biçimlerde deneyimlediği doğal bir etkinliktir. Bireylerin birçok gelişim alanına sağlayan oyun hem çocukluk hem de yetişkinlik döneminde çeşitli amaçlarla kullanılan önemli bir araçtır (Gençoğlu, 2010). Oyun kavramı farklı disiplinlerde farklı şekillerde tanımlanmakta ve açıklanmaktadır. Bebeklikten yetişkinliğe kadar yaşamın her evresinde yer bulan oyun, geçmişten günümüze devamlılık göstererek her yaş grubuna hitap bir araştırma konusu haline gelmiştir (Atik, 2022). Nasıl ki uyku, yemek ve su temel ihtiyaçlar arasında yer alıyorsa; oyun da çocuklar için vazgeçilmez bir gereksinimdir. Bu ihtiyacın zamanında karşılanmaması, çocukların sosyal olarak içe kapanmasına ve bazı psikolojik sorunlar yaşanmasına sebep olabilir. Oyun aracılığıyla çocuk yeni çevrelere uyum sağlarken, aynı zamanda birçok duyguyu deneyimlemiş olur (Gürbüz, 2019).

2.2. Eğitsel Oyun

Klasik eğitim anlayışı, öğrencilerin pasif olduğu, bilgilerin doğrudan aktarıldığı süreci ifade eder. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmekte ve öğrenme sürecinin uzamasına neden olmaktadır. Oysa eğitsel oyunlar, öğrencilerin aktif katılım gösterdiği, eğlenerek öğrendikleri bir öğrenme ortamı sunar. Bu durum, öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgisini artırarak sürecin daha verimli ve kısa sürede tamamlanmasını sağlamaktadır. Eğitsel oyunlar, özellikle ilköğretim çağındaki öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırmalarına ve öğrenmelerini kalıcı hale getirmelerine katkı sunmak amacıyla geliştirilmiştir. Bu yaş grubundaki öğrenciler, henüz soyut düşünme becerilerini tam olarak geliştirmediği için kavramları somutlaştırma sürecinde güçlük yaşayabilmektedir. Eğitsel oyunlar, soyut içerikleri somutlaştırarak öğrencilerin konuları daha kolay anlamalarını ve uzun süre hatırlamalarını destekler (Çangır, 2008). Ayrıca eğitsel oyunlar, öğrencilerin kavramları daha derinlemesine anlamalarına ve içselleştirmelerine yardımcı olur. Oyun temelli etkinlikler, öğrencilerin bilgilerini gerçek yaşam problemlerini çözmek için bilgileri kullanacaklarını deneyimlemelerine imkân tanır. Bu da onların problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini destekler (Şahin, 2015). Zor ve soyut görünen konular, oyun yoluyla daha eğlenceli ve anlaşılabilir

hale getirilebilir. Bu doğrultuda hazırlanan eğitim materyalleri, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder ve bilgileri uygulamalı olarak öğrenmelerine olanak tanır. Bu da öğrencilerin derse olan ilgisini artırarak öğrenme sürecini kolaylaştırır (Polat & Varol, 2012).

2.3. Oyun Temelli Öğrenme Yaklaşımları

Oyun temelli öğrenme, öğrenme süreçlerini desteklemek ve zenginleştirmek amacıyla oyunların pedagojik bağlamda kullanılmasıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin motivasyonunu artırma, problem çözme becerilerini geliştirme, iş birliğini teşvik etme ve karmaşık kavramları somutlaştırma potansiyeline sahiptir. Eğitimde yenilikçi yaklaşımların arayışı, öğrenme süreçlerini daha etkili, ilgi çekici ve anlamlı hale getirme çabalarının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Oyunlar, doğaları gereği katılımı teşvik eden, merak uyandıran ve öğrenenlere aktif rol alma fırsatı sunan yapısıyla eğitimsel amaçlar için güçlü bir araç olarak kabul edilmektedir (Prensky, 2001).

Oyun temelli öğrenme, sadece eğlenceli bir aktivite olmanın ötesinde, öğrenme teorileriyle desteklenen pedagojik bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım öğrenenlerin deneyimleyerek, keşfederek ve etkileşimde bulunarak bilgi ve beceri kazanmalarını hedefler.

2.3.1. Oyun Temelli Öğrenmenin Teorik Temelleri

Oyun temelli öğrenme, çeşitli öğrenme teorileriyle güçlü bir şekilde ilişkilidir. Yapılandırmacılık bu teorilerden biridir. Yapılandırmacılığa göre, öğrenme bireyin aktif katılımıyla ve deneyimleriyle gerçekleşir (Piaget, 1971; Vygotsky, 1978). Oyunlar, öğrencilere gerçek dünya senaryolarını simüle etme, hipotezler kurma, deneme yanılma yoluyla öğrenme ve bilgiyi kendi zihinsel yapılarına entegre etme fırsatı sunar.

Sosyal yapılandırmacılık oyun temelli öğrenmenin önemli bir teorik dayanağını oluşturur. Vygotsky'nin (1978) vurguladığı gibi, öğrenme sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşir. Çok oyunculu oyunlar ve oyunlaştırılmış iş birlikçi aktiviteler, öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurmasını, fikir alışverişinde bulunmasını, ortak problemler çözmesini ve dolayısıyla sosyal öğrenmeyi destekler.

Öz-belirleme teorisi, oyunların motivasyonel yönünü açıklamada önemli bir rol oynar (Deci & Ryan, 2000). Bu teoriye göre, bireylerin özerklik, yeterlilik ve ilişkililik ihtiyaçlarının karşılanması içsel motivasyonu artırır. İyi tasarlanmış oyunlar, öğrencilere

seçim yapma özgürlüğü, başarı hissi ve diğer oyuncularla etkileşim kurma imkânı sunarak öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarını güçlendirir.

2.3.2. Oyun Türleri

Oyun temelli öğrenmede kullanılan oyunlar, amaçlarına, mekaniklerine ve öğrenme hedeflerine göre farklı türlere ayrılabilir:

Ciddi oyunlar kavramı eğitme, bilgilendirme, ikna etme gibi pedagojik ya da bilişsel amaçlarla hizmet eden oyunlardır. Simülasyonlar, eğitim oyunları ve sanal gerçeklik uygulamaları bu kategoriye girer. Bu tür oyunlar, öğrencilerin karmaşık sistemleri anlamalarına, gerçek dünya becerilerini güvenli ortamlarda uygulamalarına ve belirli konular hakkında derinlemesine bilgi edinmelerine olanak tanır (Alvarez vd., 2010; Michael & Chen, 2006;).

Oyunlaştırma kavramı, oyun tasarım ögelerinin (puanlar, rozetler, liderlik tabloları, görevler vb.) oyun dışı bağlamlarda (eğitim, iş vb.) kullanılmasıdır. Oyunlaştırma, öğrenme süreçlerini daha ilgi çekici ve motive edici hale getirmeyi amaçlar. Bu yaklaşımın öğrencilerin katılımını artırma, performansı teşvik etme ve geri bildirim sağlama gibi faydaları vardır (Deterding vd., 2011; Kapp, 2012).

Eğitsel oyunlar kavramı, öğrenmeyi doğrudan hedefleyen ve genellikle belirli bir müfredat içeriğini desteklemek için tasarlanan oyunlardır. Dijital oyunlar, masa oyunları ve kart oyunları bu kategoriye örnek verilebilir. Eğitsel oyunlar, öğrenmeyi eğlenceli hale getirerek öğrencilerin konulara olan ilgisini artırabilir ve kavramları daha somut bir şekilde anlamalarına yardımcı olabilir (Yiğit, 2007).

Simülasyon oyunlar kavramı, gerçek dünya sistemlerini veya süreçlerini taklit eden oyunlardır. Bu oyunlar öğrencilere deney yapma, sonuçları gözlemleme ve farklı stratejileri test etme imkânı sunar. Özellikle fen bilimleri, sosyal bilimler ve işletme gibi disiplinlerde karmaşık kavramların somutlaştırılmasını ve daha kolay anlaşılmasını sağlar (Aldrich, 2005). Simülasyon oyunları, katılımcılara pratik tecrübe kazandırarak öğrenmeyi pekiştirmeye katkıda bulunur.

2.3.3. Oyun Temelli Öğrenmenin Öğrenme Üzerindeki Etkileri

Oyun temelli öğrenme yaklaşımlarının öğrenme üzerinde çok yönlü etkileri bulunmaktadır:

Oyunlar, problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme, stratejik planlama ve yaratıcılık gibi üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini destekler (Ferrari vd., 2022). Oyun içindeki zorluklar ve görevler, öğrencileri aktif düşünmeye ve çözüm üretmeye teşvik eder.

Oyunlar, öğrenme sürecine eğlence, merak, meydan okuma ve başarı gibi olumlu duygusal deneyimler katar (Önal & Çeltek, 2023). Bu durum, öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonunu, ilgisini ve bağlılığını artırır. Başarısızlıkların düşük riskli bir ortamda deneyimlenmesi, öğrenme korkusunu azaltabilir ve öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum geliştirebilir.

Çok oyunculu oyunlar ve oyunlaştırılmış iş birlikçi aktiviteler, öğrencilerin iletişim becerilerini, iş birliği yeteneklerini, empati kurma becerilerini ve takım çalışmasına uyum sağlama becerilerini geliştirir (Pesen & Cumart, 2024). Ortak hedeflere ulaşma çabası, sosyal etkileşimi ve öğrenmeyi destekler.

2.3.4. Oyun Temelli Öğrenme Uygulamaları

Oyun temelli öğrenme, farklı eğitim seviyelerinde ve çeşitli disiplinlerde uygulanmaktadır:

Erken çocukluk eğitiminde eğitici oyuncaklar, yapbozlar ve basit masa oyunları, çocukların motor becerilerini, problem çözme yeteneklerini ve sosyal etkileşimlerini geliştirmede etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Hirsh-Pasek vd., 2009).

İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve dil öğrenimi gibi derslerde eğitici dijital oyunlar, simülasyonlar ve oyunlaştırma uygulamaları, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarına ve öğrenmeye karşı motivasyonlarını artırmalarına yardımcı olmaktadır. Özellikle matematik öğretiminde kullanılan dijital oyunlar, öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırarak daha etkili öğrenmelerini destekler (Ketelhut, 2007; Vanbecelaere vd., 2020).

Tarihi olayları canlandıran simülasyonlar da öğrencilerin derse katılımını artırmakta ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Shute & Ventura, 2013).

Fen bilimleri derslerinde uygulanan etkileşimli oyunlar, deneysel düşünmenin gelişmesine ve kavramların kalıcı olarak öğrenilmesine olanak tanımaktadır (Squire, 2006).

Yükseköğretim düzeyinde kullanılan ciddi oyunlar ve simülasyonlar, tıp, mühendislik işletme ve eğitim gibi alanlarda öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirmelerine, karmaşık sistemleri anlamalarına ve gerçek dünya senaryolarını deneyimlemelerine olanak tanır (Bellotti vd., 2013; Graafland vd., 2012; Wieman vd., 2010;).

Sanal laboratuvarlar, yönetim simülasyonları ve hasta vakalarını simüle eden oyunlar bu kapsamda örnek verilebilir.

Kurumsal eğitim bağlamında, oyunlaştırma ve ciddi oyunlar, çalışanların eğitimi yeni beceriler kazanması, iş süreçlerini anlaması ve takım çalışmasını geliştirmesi amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır (Landers, 2014; Werbach & Hunte, 2012).

Bu tür uygulamalar, kurumsal öğrenme süreçlerinde etkileşimi artıran ve öğrenmeyi kalıcı hale getiren etkili yöntemler arasında yer almaktadır.

2.3.5. Oyun Temelli Öğrenmenin Potansiyel Faydaları ve Karşılaşılan Zorluklar

Oyun temelli öğrenme, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla birçok potansiyel fayda sunmaktadır:

Artan motivasyon ve katılım, oyunların eğlenceli ve ilgi çekici yapısı, öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonunu ve derse katılımını önemli ölçüde artırabilir (Malone & Lepper, 1987).

Aktif öğrenme, oyunlar, öğrencileri pasif dinleyiciler olmaktan çıkarıp aktif problem çözücüler ve karar vericiler haline getirir (Gee, 2003).

Anlamlı öğrenmeyle oyunlar, soyut kavramları somutlaştırarak ve gerçek dünya bağlamlarına yerleştirerek öğrenmeyi daha anlamlı hale getirebilir (Barab vd., 2007).

Geri bildirim ve tekrarla birlikte oyunlar, genellikle anında geri bildirim sağlar ve öğrencilere hatalarından ders çıkarma ve denemeye devam etme fırsatı sunar (Hattie & Timperley, 2007).

Bireyselleştirilmiş öğrenmeyle, iyi tasarlanmış oyunlar, öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine ve farklı öğrenme stillerine uygun deneyimler sunmalarına olanak tanır (Hwang vd., 2012).

Ancak, oyun temelli öğrenme uygulamalarında bazı zorluklarla da karşılaşılabilir:

Oyun tasarımı ve pedagojik entegrasyon, etkili bir oyun temelli öğrenme deneyimi için oyunun pedagojik hedeflerle uyumlu bir şekilde tasarlanması ve müfredata doğru bir şekilde entegre edilmesi önemlidir. Kötü tasarlanmış veya amaçsız oyunlar öğrenme hedeflerine ulaşmada başarısız olabilir.

Öğretmen rolü ve hazırlığında, öğretmenlerin oyun temelli öğrenme yaklaşımlarını etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutuma sahip olmaları gerekmektedir. Oyunların yönetimi, öğrenme süreçlerinin kolaylaştırılması ve değerlendirilmesi öğretmenler için yeni beceriler gerektirebilir (Sandford vd., 2006).

Değerlendirme zorlukları, oyun temelli öğrenme ortamlarında öğrenmeyi değerlendirmek, geleneksel yöntemlere göre daha karmaşık olabilir. Oyun içindeki davranışların ve öğrenme çıktılarının nasıl ölçüleceği ve değerlendirileceği konusunda yenilikçi yaklaşımlara ihtiyaç vardır (Shaffer, 2006).

Oyun temelli öğrenme yaklaşımları, eğitimde öğrenme süreçlerini zenginleştirme ve öğrencilerin motivasyonunu artırma potansiyeli yüksek olan yenilikçi bir alandır. Teorik temelleri, farklı oyun türleri ve öğrenme üzerindeki çok yönlü etkileri göz önüne alındığında, oyun temelli öğrenmenin eğitimde giderek daha önemli bir rol oynaması beklenmektedir. Ancak, bu potansiyelin tam olarak gerçekleştirilebilmesi için oyunların pedagojik hedeflerle uyumlu bir şekilde tasarlanması, öğretmenlerin gerekli donanıma sahip olması ve karşılaşılabilecek zorlukların dikkate alınması gerekmektedir.

2.4. Türkçe Öğretimi

Temel dil becerileri dinleme, konuşma, okuma, yazma olmak üzere dört beceriden oluşmaktadır. Dinleme becerisi, öğrencilerin etkili iletişim kurmaları ve başarılı olmaları için gerekli olan temel bir beceridir. Dinleme becerisi gelişen öğrenciler çevresindeki dünyayı daha iyi anlar. Okuma becerisi, öğrencilerin bilgi edinmeleri, kendilerini geliştirmeleri ve dünyayı anlamaları için gerekli olan temel bir beceridir. Okuma becerisi gelişmiş öğrenciler, yazılı metinleri anlar, yorumlar ve kendileri için anlamlı hale getirir. Okuma becerisinin alt becerileri; söz varlığı, akıcı okuma ve anlamadır. Konuşma becerisi, öğrencilerin başarılı bir şekilde iletişim kurmaları ve akademik, sosyal ve profesyonel yaşamlarında başarılı olmaları için gerekli olan temel bir beceridir. Konuşma becerisi gelişmiş öğrenciler, düşüncelerini, duygularını ve bilgilerini etkili bir şekilde ifade

edebilirler. Son olarak da yazma becerisi, öğrencilerin kendini ifade etmeleri, fikirlerini ve duygularını paylaşmaları ve başkalarıyla bağlantı kurmaları için gerekli olan temel bir beceridir. Yazılı ifade becerisi gelişmiş öğrenciler, düşüncelerini ve duygularını açık, net ve ilgi çekici bir şekilde ifade edebilirler.

Türkçe dersi öğretim programı, öğrencilerin dilsel ve bilişsel gelişimlerini çok yönlü bir yaklaşımla ele alarak, onların bireysel potansiyellerini en üst düzeye çıkarmayı, etkili iletişim becerileri kazandırarak çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla, programda öğrencilere üst düzey düşünme becerileri kazandırılarak diğer disiplinlerle bütünleştirilmesi sağlanmaktadır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) matematiksel yetkinlik, bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözmek için matematiksel kavramları ve işlemleri kullanabilme becerisidir. Bu beceri, bireylerin akıl yürütme, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri olan analiz, sentez, yaratıcılık beceri kazanmalarına olanak sağlar (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Türkçe dersi öğretim programı, öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek, okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini kazandırmak ve bu becerileri kullanarak etkili iletişim kurmasını sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Üst düzey düşünme becerileri, öğrencilerin bilgiyi analiz etme, sentezleme, değerlendirme ve yaratıcı bir şekilde kullanma becerilerini ifade eder. Bu beceriler, öğrencilerin okuduğunu anlamasını, problem çözmesini, eleştirel düşünmesini ve yaratıcı düşünmesini destekler. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi, öğrencilerin dili doğru ve akıcı bir şekilde kullanmalarını, fikirlerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etmelerini sağlar. Bu beceri, öğrencilerin etkili iletişim kurmaları için gereklidir (MEB, 2019).

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı, pedagojik olarak yapılandırmacı yaklaşımın sağlam temelleri üzerine inşa edilmiştir. Bu felsefe, öğrencinin eğitim sürecinde pasif bir alıcı olmaktan çıkıp, bilgiyi aktif bir şekilde keşfeden, anlamlandıran ve yapılandıran bir özne olmasını vurgular. Programın benimsenen temel ilkeleri, dil öğretimine bütünsel ve öğrenci merkezli bir bakış açısı sunar.

Program, bütünsel dil gelişimi ilkesini benimseyerek, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerini birbirinden ayrı düşünmek yerine, birbirini destekleyen ve birbiriyle sürekli etkileşim hâlinde olan unsurlar olarak ele alır. Bu sayede öğrenciler, dilin

farklı boyutlarını eş zamanlı olarak geliştirme fırsatı bulur. İletişim, dilin özü olarak kabul edilir; bu nedenle program, öğrencilerin gerçek yaşam senaryolarında Türkçeyi doğal ve etkili bir iletişim aracı olarak kullanmalarını teşvik eder. Sınıf içi etkinlikler, günlük yaşamdan kesitler sunarak öğrencilerin dili işlevsel bir bağlamda deneyimlemesini sağlar. Program, öğrencilerin metinlerden sadece yüzeydeki bilgileri almasıyla yetinmez; onlardan anlam kurmaları, çıkarımlar yapmaları, sorgulamaları ve eleştirel bir perspektif geliştirmeleri beklenir. Bu yaklaşım, pasif bilgi alımından ziyade aktif bilişsel süreçleri teşvik eder. Türkçe dersleri aynı zamanda bir kültürel taşıyıcı görevi üstlenir; milli ve manevi değerler, zengin kültürel miras ve vatanseverlik gibi kavramlar, ders içerikleri ve etkinlikler aracılığıyla öğrencilere hassasiyetle aktarılır. Program, her öğrencinin kendine özgü öğrenme hızına ve stiline sahip olduğunun bilincindedir ve bu nedenle bireysel farklılıklara duyarlılık göstererek, farklılaştırmaya ve zenginleştirilmiş öğrenme ortamları sunmaya imkân tanır. Son olarak, sarmal program yaklaşımı sayesinde, kazanımlar her sınıf seviyesinde daha da derinleşen ve karmaşıklaşan bir yapıda tekrar ele alınır. Bu yöntem, öğrenilen bilgilerin sağlamlaşmasına ve yeni öğrenmelerle bütünleşmesine olanak tanır (MEB, 2024).

2.5. Okuma

Okuma, bireyin akademik ve duyuşsal öğrenme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Okuma eylemi sözcük ve cümlelerin zihinsel süreçlerde çeşitli bilişsel işlemlerden geçirilmesiyle gerçekleşir. Elde edilen bilgiler zihinde aktif bir şekilde işlenerek yorumlanır ve önceki bilgilerle bütünleşir. Zihin, okuma yoluyla edindiği bilgileri hafızada saklar ve bunları önceki öğrenmelerle ilişkilendirerek kalıcı hale getirir. Bu nedenle okuma süreci, zihin gelişimi için önemli ve vazgeçilmez bir beceridir. Okuma, bilişsel süreçlerin gelişimini destekleyen bir etkinliktir. Okuma yoluyla kelime hazinesi gelişir, cümlenin yapısı ve dil bilgisi kuralları özümsenir ve doğru kullanılır. Okuma yoluyla farklı bakış açıları öğrenilir, eleştirel düşünme becerileri gelişir, problem çözme becerileri gelişir. Okuma yoluyla yeni bilgiler öğrenilir ve bu bilgiler önceki öğrenilen bilgilerle ilişkilendirilerek hafızada saklanır. Okuma, duyuşsal süreçlerin gelişimini destekleyen bir etkinliktir. Okuma yoluyla farklı kültürler ve yaşam biçimleri hakkında bilgi edinilir, empati becerileri gelişir, duygusal zekâ gelişir. Okuma yoluyla yaratıcılık gelişir ve geleneksel kalıpları kırmaya yardımcı olur (Ateş, 2008).

Gough ve Tunmer'in modeli, okumayı basit bir süreç olarak tanımlar. Bu modele göre, okumanın temelinde kelime tanıma becerisi yer alır. Ancak, günümüzde okumanın daha karmaşık bir süreç olduğu kabul edilmektedir. Okuma, kelime tanımanın yanı sıra, dil bilgisi, bağlam bilgisi ve eleştirel düşünme gibi becerilerin de bir araya gelmesi ile gerçekleşir. Okuma becerisi, kelime tanıma, anlama, akıcılık ve strateji gibi dört temel becerinin bir araya gelmesi ile gerçekleşir. Kelime tanıma; Okuma becerisinin temelini oluşturan bir beceridir. Okuma becerisinin en önemli boyutu olan anlama, okunan kelimelerin anlamlarının sentezlenerek yazılanların tamamen anlaşılma sürecidir. Akıcılık, okunan kelimeleri hatasız ve durağansız bir şekilde okumayı içerir. Strateji ise metnin amacını, çeşidini belirleyerek metnin ayrıntısını saptamak için kullanılan bir boyuttur. Okuma becerisinin geliştirilmesi için, bu temel becerilerin ve faktörlerin birlikte ele alınması gerekmektedir (Özdemir, 2021).

Okuma öğrenme süreci, sadece Türkçe dersi değil diğer bütün akademik öğrenmelerin temelini oluşturur. Okuma yoluyla ulaşılan bilgiler, diğer akademik derslerde kullanılarak öğrenmenin daha etkili hale gelmesine katkı sağlar. Türkçe öğretiminin dört temel etkinliği arasında yer alan okuma, çocuğun özerk öğrenmesi, öğrenme başarısı ve kültürel gelişimi ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, okuma becerisi, öğretim sürecinde çocuğun kazanacağı en önemli becerilerden biridir. Türkçenin diğer becerileri olan dinleme, yazma ve konuşma becerisi ile okuma becerileri birlikte ele alınması gerekmektedir. Okuma becerisi, öğretim sürecinin temelini oluşturur. Öğrencinin gelişimi için gerekli olan temel bir beceridir. Aileler ve okullar, çocukların okuma becerisini geliştirmek için birlikte çalışmalıdırlar (Ateş, 2008).

2.6. Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama, öğrencilerin akademik başarıları ve yaşam kalitesi ile yakından ilişkilidir. Öğrencilerden beklenenin üstünde yapılması istenilen şey daha karmaşık metinler okumalardır. Bu nedenle, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeleri, akademik alanda başarılı olmaları ve yaşamlarında daha başarılı olmaları için büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin analitik düşünme, engeli aşma ve inovasyon gibi becerilerini geliştirmeye yardımcı olur. Okurun bilişsel gelişimi ve olgunlaşmasıyla birlikte gelişen bir süreçtir. Okur, bilişsel olarak geliştikçe ve olgunlaştıkça, metinleri daha iyi anlar ve bununla birlikte metni daha iyi değerlendirir. Okuduğunu anlamanın

ölçülmesinde kullanılan soru ve etkinliklerin, okurun zihinsel gelişim ve hazır bulunuşluk düzeyine uygun olması önemlidir (Özdemir, 2011).

Rahat ve isteği arttıracak bir okuma ortamı, anlamaya yararlı yeteneklerin kazanılmasını kolaylaştırır. Dikkatli okuma, anlamaya yararlı yeteneklerin kazanılmasında önemli bir rol oynar. Okuyucunun dikkatini çekmek ve anlama sürecini kolaylaştırmak için çeşitli yöntemler kullanılabilir. Bunlardan biri, 5N1K sorularıyla metni sorgulamaktır. Bu sorular, metnin konusu, amacı, kahramanları, olayları, zaman ve yeri hakkında bilgi edinilmesinde yön gösterir. Metin üzerinde tartışma yapmak anlama sürecini geliştirir. Tartışma sırasında farklı bakış açıları değerlendirilerek metnin daha derinlemesine anlaşılması sağlanabilir. Okunan metnin önemli görülen yerleri ile ilgili kısa notlar almak anlama sürecini kolaylaştırır ve kısaltır. Notlar, metnin ana fikrini ve önemli ayrıntılarını hatırlamayı kolaylaştırır (Çavuşoğlu, 2010). Okuduğunu anlama süreci, bir yolculuktur. Bu yolculuk, anlam bulma ile başlar, anlam kavrama ile devam eder ve anlamı değerlendirme ile sona erer.

2.7. Eğitsel Oyun ve Okuduğunu Anlama

Türkçe öğretiminde farklı çalışmalara ve alıştırmalara yer vermek, kelimelerin kalıcı olarak öğrenilmesini sağlar. Bu çalışmalar, öğrencilerin ilgisini çekecek ve onları aktif olarak sürece dâhil edecek şekilde tasarlanmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin ilgi duydukları oyunlar ve şarkılar kelime öğretiminde etkili olacaktır. Bunun sonucunda Türkçe ders kitaplarındaki kelime çalışmalarında farklı çalışmalara etkinliklere yer vermek, kelime öğretiminin etkinliğini artıracaktır (Cesur, 2005). Çocuğun aktif olduğu öğrenme ortamı çocukların dil gelişimi için önemli bir fırsattır. Oyun aktiviteleri çocukların sosyal etkileşim yoluyla kelime dağarcığını zenginleştirerek dil bilgisi yapılarını doğru kullanma yeteneklerini pekiştirmelerine olanak tanır. Öğrendikleri sözcükleri kullanarak arkadaşlarına bir şeyler anlatıp onlara dikkat kesilir birbirlerini anlayıp ve bu yolla dili kullanmayı öğrenirler. Oyun oynarken çocuklar, konuşma becerilerini geliştirir, kelime hazineleri genişletir, düşüncelerini ifade etmeyi öğrenir. Ayrıca, soru sormayı, merak etmeyi ve yeni bilgiler edinmeyi teşvik eder. Bu sayede, edindikleri bilgileri başkalarıyla paylaşmayı öğrenir. Oyun sürecinde öğretilmek istenen şeyler çocuğa aktarılmalıdır (Dağbaşı, 2007).

2.8. Eğitsel Oyun ve Türkçe Dersi Tutumu

Tutum, bir kişinin belirli bir sosyal nesneye, fikir veya kişiye yönelik olumlu veya olumsuz duygusal tepkilerini, inançlarını ve davranış eğilimlerini içeren karmaşık bir olgudur. Eğitim sürecinde tutumlar, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Olumlu tutumlara sahip öğrenciler, öğrenmeye daha istekli ve motive olurlar. Bu da onların daha başarılı olmalarını sağlar. Olumsuz tutumlara sahip öğrenciler ise öğrenmeye karşı isteksiz ve motivasyonsuz olurlar. Bu da onların başarılarını olumsuz yönde etkiler (Ateş, 2008). Eğitici oyunlar, anlamsal kavramları, çağrışımları ve anlaşılması güç olayları somutlaştırarak öğrencilerin bunları öğrenmeye açık hale getirmelerine katkı sağlar. Derslerde işlenen bazı içerikler, soyut kavramlar ve çağrışımlar içerebilir. Bu durum, öğrencilerin anlamasını zorlaştırabilir ve öğrenmeyi sürecini yavaşlatabilir. Oyunların ders içeriğine uygunluğu kadar uygulama süreci de büyük önem taşımaktadır. Başarılı bir uygulanma için ve gerekli araç gereçlerin temini ile oyun alanının seçimi dikkatli yapılmalıdır. Eğitsel oyunların sınıf içinde kullanımı, öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bu durumu ortaya koyan araştırmalar dikkat değerdir (Varışoğlu vd., 2013).

2.9. Okuma Eğitimi

Okuma eğitimi, öğrencilerin sadece metinleri deşifre etme becerisini kazanmalarının ötesinde, okuduğunu anlama, yorumlama, eleştirel düşünme ve farklı metin türlerini tanıma gibi üst düzey becerileri de kapsamaktadır. Türkçe dersi kazanımları ise dil bilgisi, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin yanı sıra okuma becerilerini içerir. Bu beceriler arasındaki etkileşimin, öğrenme süreçleri açısından kritik öneme sahiptir. Türkçe dersi, öğrencilerin ana dilini etkili ve doğru bir şekilde kullanmalarını, iletişim becerilerini geliştirmelerini, düşünsel dünyalarını zenginleştirmelerini ve kültürel miraslarını tanımalarını amaçlayan temel bir derstir (MEB, 2019). Bu genel amaç doğrultusunda belirlenen Türkçe dersi kazanımları, öğrencilerin dilin farklı işlevlerini (iletişim, düşünme, öğrenme, yaratıcılık) etkin bir şekilde kullanabilmelerini hedefleyen bilgi, beceri ve tutumları içermektedir. Okuma eğitimi bu kazanımların temel bileşenlerinden biridir. Öğrencilerin metinlerle etkileşim kurarak bilgi edinmelerine, anlam çıkarmalarına, farklı bakış açılarını değerlendirmelerine ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar (Duke & Pearson, 2009). 2024 yılı MEB Türkçe Öğretim Programı incelendiğinde,

her sınıf seviyesine özgü kazanımların; öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişim özelliklerine uygun biçimde titizlikle belirlendiği görülmektedir.

1. Sınıf: Bu seviyede ana odak noktası, ses farkındalığının geliştirilmesi, harf-ses ilişkisinin kurulması ve temel okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasıdır. Öğrenciler ilk okuma yazma süreciyle tanışırken, dinleme/izleme becerileri kapsamında basit yönergeleri anlama ve temel dinleme kurallarına uyma pratiği yaparlar. Konuşma alanında, kendilerini basit cümlelerle ifade etmeyi, selamlaşmayı ve temel soruları sormayı öğrenirler. Okuma becerileri, harfleri tanıma, heceleme, basit kelime ve kısa cümleleri okuma üzerine yoğunlaşırken, akıcı okumanın temelleri bu aşamada atılır. Yazma becerilerinde ise harfleri kuralına uygun yazma, kelime ve basit cümle oluşturma, hatta kendini ifade eden çok kısa metinler oluşturma çalışmaları yapılır (MEB, 2024).

2. Sınıf: İkinci sınıfta odak noktası, akıcı okuma becerisinin pekiştirilmesi ve okuduğunu anlama kapasitesinin belirgin şekilde artırılması, buna paralel olarak kelime hazinesinin zenginleştirilmesidir. Dinleme/izleme becerilerinde öğrenciler, dinledikleri/izledikleri metinlerin ana konusunu ve ana fikrini belirlemeye başlar, aynı zamanda daha bilinçli dinleme stratejileri kullanırlar. Konuşma becerileri, duygu ve düşünceleri daha düzenli ve akıcı bir şekilde ifade etme, soru sorma ve yanıtlama pratikleri ile basit sunumlar yapma yeteneği üzerine kuruludur. Okuma, okuma hızını artırmayı, hikaye ve şiir gibi farklı türlerdeki metinleri okumayı, okuduğunu özetlemeyi ve metindeki anahtar kelimeleri bulmayı içerir. Yazma becerileri, yazım kurallarına daha dikkatli uyma, noktalama işaretlerini doğru kullanma, olayları mantıksal bir sıraya göre yazma ve daha kapsamlı kısa metinler oluşturmayı hedefler (MEB, 2024).

3. Sınıf: Üçüncü sınıfta program, anlama becerilerini daha da derinleştirmeyi, kelime dağarcığını önemli ölçüde genişletmeyi ve yaratıcı yazma becerilerini ileri seviyeye taşımayı amaçlar. Dinleme/izleme aktivitelerinde öğrenciler, dinledikleri/izledikleri metinlerdeki neden-sonuç ilişkilerini daha karmaşık düzeyde kurabilme ve farklı görüşlere saygı duyma yeteneğini geliştirirler. Konuşma becerileri, ses tonu, vurgu ve tonlama gibi konuşma stratejilerini geliştirerek kendini sözlü olarak daha etkili ifade etmeye odaklanır. Okuma, okuduğu metindeki bilgilere yönelik çıkarımlar yapma, metni daha derinlemesine yorumlama, farklı metin türlerini karşılaştırma ve çeşitli okuma stratejilerini etkin kullanma üzerine kuruludur. Yazma becerileri ise hikaye, mektup, günlük gibi farklı

türlerde yazmayı, yazılarında tutarlılık ve bütünlük sağlamayı, yazım ve noktalama kurallarını daha bilinçli ve doğru bir şekilde kullanmayı içerir (MEB, 2024).

4. Sınıf: Dördüncü sınıf, eleştirel okuryazarlık, metinler arası ilişki kurma, temel araştırma becerileri ve kendini yazılı olarak güçlü bir şekilde ifade etme kapasitesinin geliştirildiği kritik bir aşamadır. Dinleme/izleme becerilerinde öğrenciler, dinledikleri/izledikleri metinleri değerlendirme ve eleştirel bir bakış açısıyla dinleme yeteneklerini sergilerler. Konuşma becerileri, tartışmalara aktif katılımı, kendi fikirlerini mantıklı argümanlarla savunmayı ve daha kompleks sunum becerilerini geliştirmeyi kapsar. Okuma, metinleri analiz etme, ana düşünce ile yardımcı düşünceleri net bir şekilde ayırt etme, metindeki tutarlılığı değerlendirme ve araştırma amaçlı okuma stratejilerini kullanma üzerine yoğunlaşır. Yazma becerileri ise bilgilendirici metinler (haber, rapor gibi), görüş yazıları, şiir gibi farklı ve karmaşık türlerde yazmayı, dilbilgisi kurallarını eksiksiz ve bilinçli kullanmayı, ayrıca yazım sürecini (planlama, taslak oluşturma, düzeltme) etkin bir şekilde uygulamayı içerir (MEB, 2024).

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı, önceki programlara kıyasla bir dizi önemli yenilik ve vurgu barındırmaktadır. Program, sadece dar anlamda dil becerilerine odaklanmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin duygusal ve sosyal becerilerinin gelişimine de büyük bir önem atfeder. Empati kurma, iş birliği yapma, sorumluluk alma gibi değerler, ders içerikleri ve sınıf içi etkileşimlerle desteklenerek öğrencilerin bütünsel gelişimine katkı sağlar. Günümüzün hızla dijitalleşen dünyasının gereklilikleri doğrultusunda, dijital okuryazarlık entegrasyonu programın önemli bir parçasıdır. Öğrenciler, dijital metinleri anlama, değerlendirme ve dijital platformlarda doğru ifade etme becerileri konusunda yönlendirilir. Program, sadece basılı metinlerle sınırlı kalmayıp, görsel, işitsel ve dijital metinlerin de "okunması" ve yorumlanması gerektiğini vurgulayan çoklu okuryazarlık yaklaşımını benimsemektedir.

Değerler eğitimi, programın ayrılmaz bir parçası olarak görülür; adalet, saygı, sorumluluk, vatanseverlik gibi temel değerler, ders içeriklerine ve etkinliklere doğal bir akış içinde entegre edilmiştir. Bu entegrasyon, öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra karakter gelişimlerine de katkıda bulunmayı hedefler. Program, öğrencilere sadece okuma alışkanlığı kazandırmanın ötesine geçerek, onları edebi eserlerle tanıştırmayı ve edebiyat sevgisi geliştirmelerini teşvik eder. Şiir, hikâye, masal gibi farklı edebi türler ön plana

çıkarılarak öğrencilerin estetik duyarlılıkları beslenir. Son olarak, disiplinlerarası yaklaşım benimsenerek Türkçe derslerinin diğer derslerle (Hayat Bilgisi, Matematik vb.) ilişkilendirilmesi sağlanır. Bu, bilginin parçalı değil, bütünsel olarak kavranmasına yardımcı olur ve öğrencilerin öğrendiklerini farklı bağlamlarda kullanma becerisini geliştirir.

Program, sadece nihai ürün odaklı değil, aynı zamanda öğrenme sürecini de göz önünde bulunduran kapsamlı bir değerlendirme yaklaşımını benimser. Geleneksel yazılı sınavların yanı sıra, öğrenci gelişimini daha detaylı izlemek amacıyla gözlem formları, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), rubrikler ve akran değerlendirme gibi çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılır. Bu çoklu değerlendirme araçları, öğrencilerin gelişimini daha holistik bir şekilde izlemeyi ve onlara sürekli ve yapıcı geri bildirimler sağlamayı amaçlar. Değerlendirme, öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilir ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri hakkında farkındalık geliştirmelerine ve öz-düzenleme becerilerini pekiştirmelerine yardımcı olur. Nihayetinde, 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı, ilkokul öğrencilerinin dil becerilerini çok yönlü bir biçimde geliştirmeyi, onlara güçlü bir iletişim yeteneği kazandırmayı ve milli/kültürel değerlerle donanmış, eleştirel düşünen bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmayı hedefleyen çağdaş ve kapsamlı bir eğitim vizyonunu temsil etmektedir.

2.9.1. Okuma Eğitiminin Temel Boyutları

Etkili bir okuma eğitimi, öğrencilerin sadece kelimeleri deşifre etme becerisini kazanmalarının ötesine geçer ve bir dizi temel boyutu içerir (National Reading Panel, 2000):

Okuduğunu Anlama: Okuma eğitiminin en temel amacı, öğrencilerin okudukları metinlerin anlamını anlamlandırabilmelerini sağlamaktır. Türkçe dersi kazanımları arasında yer alan "Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar", "Metnin ana fikrini belirler", "Metindeki olayları ve kişileri ilişkilendirir", "Metinden çıkarımlar yapar" gibi kazanımlar doğrudan okuduğunu anlama becerisiyle ilgilidir. Öğrencilerin bu kazanımlara ulaşması, okuma eğitiminin niteliğine ve kullanılan stratejilere bağlıdır (Kintsch, 1998).

Kelime Bilgisi: Kelime bilgisi, okuduğunu anlamanın temelini oluşturur. Türkçe dersi kazanımlarında yer alan "Yeni kelimelerin anlamlarını bağlamdan çıkarır", "Kelime

dağarcığını geliştirir", "Farklı anlamlarda kullanılan kelimeleri ayırt eder" gibi kazanımlar, öğrencilerin okudukları metinleri daha iyi anlamaları için gerekli olan kelime bilgisini edinmelerini hedefler. Okuma etkinlikleri sırasında yeni kelimelerle karşılaşma ve bu kelimelerin anlamlarını öğrenme, kelime bilgisinin doğal bir şekilde gelişmesini sağlar (Nagy, 1988).

Okuma Akıcılığı: Okuma akıcılığı, öğrencilerin metinleri doğru, hızlı ve uygun bir prozodiyle okuyabilme becerisidir. Türkçe dersi kazanımlarında doğrudan akıcılığa yönelik belirgin ifadeler olmasa da akıcı okuma okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığı için dolaylı bir öneme sahiptir. Akıcı okuyan öğrenciler, kelime deşifresiyle daha az enerji harcarlar ve metnin anlamına odaklanabilirler (Rasinski, 2006).

Okuma Stratejileri: Etkili okuyucular, okuma sürecini yönetmek ve anlamayı derinleştirmek için çeşitli stratejiler kullanırlar (örneğin, tahmin etme, soru sorma, özetleme, görselleştirme). Türkçe dersi kazanımlarında "Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında farklı stratejiler kullanır", "Metni anlamak için görsel materyallerden yararlanır", "Okuduğu metinle ilgili notlar alır" gibi kazanımlar, öğrencilerin bilinçli okuma stratejileri geliştirmelerini hedefler (Pressley, 2000).

Metin Türlerini Tanıma: Farklı metin türlerinin (öykü, şiir, bilgilendirici metin, mektup vb.) kendine özgü yapıları ve amaçları vardır. Türkçe dersi kazanımlarında "Farklı metin türlerini ayırt eder", "Metin türlerinin özelliklerini tanır", "Metin türlerine uygun okuma stratejileri belirler" gibi kazanımlar, öğrencilerin metinleri daha iyi anlamaları ve yorumlamaları için metin türleri bilgisinin önemini vurgular (Meyer, 1985).

2.9.2. Okuma Eğitiminin Türkçe Dersi Genel Hedeflerine Katkısı

Etkili bir okuma eğitimi, Türkçe dersinin genel hedeflerine ulaşmada kritik bir rol oynar. Okuma, öğrencilerin farklı yazar ve kültürlerle iletişim kurmasını sağlar. Okuduklarını anlama ve yorumlama becerisi, sözlü ve yazılı iletişimde daha etkili olmalarına katkıda bulunur. Farklı türlerdeki metinleri okumak, öğrencilerin bilgi birikimini artırır, farklı bakış açıları kazanmalarını sağlar ve hayal güçlerini geliştirir. Okuma, diğer derslerdeki bilgileri edinmenin ve anlamanın temel aracıdır. İyi okuma becerilerine sahip öğrenciler daha başarılı olurlar. Edebi eserler ve kültürel metinler aracılığıyla öğrenciler, kendi kültürlerini ve diğer kültürleri tanıma fırsatı bulurlar. Okuma eğitimi, kültürel değerlerin

aktarılmasında önemli bir rol oynar. Okunan metinleri sorgulama, yazarın amacını ve bakış açısını değerlendirme, farklı kaynaklardan elde edilen bilgileri karşılaştırma gibi beceriler, eleştirel düşünme yeteneğini geliştirir (Paul & Elder, 2008).

Türkçe dersi kazanımları ve okuma eğitimi arasındaki ilişki, dil eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Okuma eğitimi, öğrencilerin sadece metinleri deşifre etmelerini değil, aynı zamanda okuduklarını anlamalarını, yorumlamalarını, eleştirel düşünmelerini ve farklı metin türlerini tanımalarını sağlayarak Türkçe dersinin genel hedeflerine ulaşmada hayati bir rol oynar. Türkçe dersi öğretim programlarındaki çeşitli kazanımlar, okuma eğitiminin farklı boyutlarıyla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkilidir ve bu nedenle okuma eğitiminin niteliği, öğrencilerin Türkçe dersindeki başarısını önemli ölçüde etkiler. Etkili bir okuma eğitimi için öğretmenlerin bilinçli stratejiler kullanması, öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırması ve farklı metin türleriyle etkileşim kurmalarına olanak tanıması gerekmektedir.

2.10. İlgili Araştırmalar

2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Çelik ve Kaya (2017), "Eğitsel Oyunların Okuduğunu Anlama ve Türkçe Dersi Tutumuna Etkisi" başlıklı araştırmasında, eğitsel oyunların ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Nicel bir araştırma yöntemi olan ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yürütülen çalışmaya, bir devlet okulunda öğrenim gören 64 ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler rastgele olarak deney grubu (eğitsel oyunlarla desteklenen öğretim) ve kontrol grubu (geleneksel öğretim) olmak üzere iki eşit gruba ayrılmıştır. Deney grubunda 8 hafta boyunca okuduğunu anlamaya yönelik özel olarak tasarlanmış dijital ve geleneksel eğitsel oyunlar düzenli olarak derslerde kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise Millî Eğitim Bakanlığı'nın mevcut öğretim programına uygun, geleneksel yöntemlerle Türkçe dersi işlenmiştir. Araştırmanın veri toplama araçları "Okuduğunu Anlama Testi" ve "Türkçe Dersi Tutum Ölçeği" olmuştur. Uygulama öncesinde her iki gruba da ön testler uygulanmış ve 8 haftalık uygulama sonrasında son testler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, eğitsel oyunların kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla okuduğunu anlama becerilerinde ve Türkçe dersine yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir artış

gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, eğitsel oyunların öğrencilerin derse olan ilgisini artırarak ve öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirerek okuduğunu anlama süreçlerine daha aktif katılımlarını sağladığı ve aynı zamanda derse yönelik olumlu duygusal tepkiler geliştirmelerine katkıda bulunduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Ersoy ve Başaran (2019), "Dijital Eğitsel Oyunların Okuduğunu Anlama ve Türkçe Dersi Tutumuna Etkisi" başlıklı araştırmasında, dijital eğitsel oyunların ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemek üzere karma yöntem (nicel ve nitel) kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmaya bir ilkokulda öğrenim gören 40 ikinci sınıf öğrencisi katılmış ve öğrenciler eşit olarak deney (dijital eğitsel oyunlar) ve kontrol (geleneksel okuma etkinlikleri) gruplarına ayrılmıştır. Deney grubunda 6 hafta boyunca okuduğunu anlamayı destekleyici özel olarak seçilmiş dijital eğitsel oyunlar uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise mevcut müfredat çerçevesinde geleneksel okuma etkinlikleri sürdürülmüştür. Nicel veri toplama araçları olarak "Okuduğunu Anlama Testi" ve "Türkçe Dersi Tutum Ölçeği" kullanılmış ve uygulama öncesinde ve sonrasında her iki gruba da uygulanmıştır. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerle dijital eğitsel oyun deneyimleri hakkında yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nicel verilerin analizi, dijital eğitsel oyunlarla desteklenen deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı bir ilerleme kaydettiğini göstermiştir. Türkçe dersi tutum ölçeği sonuçlarında da deney grubu lehine bir artış gözlemlenmiştir. Nitel görüşmelerden elde edilen veriler ise öğrencilerin dijital eğitsel oyunların dersi daha eğlenceli kıldığı, metinleri daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu ve derse karşı daha istekli oldukları yönünde geri bildirimler içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar, dijital eğitsel oyunların okuduğunu anlama becerilerini desteklemede etkili bir araç olabileceği ve öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını artırabileceği sonucunu çıkarmışlardır.

Demir ve Yılmaz (2021), "Çeşitli Eğitsel Oyunların Okuduğunu Anlama ve Türkçe Dersi Tutumuna Etkisi" başlıklı araştırmasında, çeşitli eğitsel oyunların (kelime oyunları, hikâye tamamlama oyunları, sıralama oyunları vb.) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla tek gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaya bir devlet okulunda öğrenim gören 30 ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilere 7 hafta boyunca

Türkçe derslerinde farklı türlerde eğitsel oyunlar uygulanmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları olarak "Okuduğunu Anlama Testi" ve "Türkçe Dersi Tutum Ölçeği" kullanılmış ve bu araçlar uygulama öncesinde ve sonrasında aynı gruba uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, 7 haftalık eğitsel oyun uygulamasının ardından öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde ve Türkçe dersine yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir artış olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin oyunlar aracılığıyla kelime dağarcıklarının geliştiği, metinler arasındaki ilişkileri daha kolay kurabildikleri ve okuma etkinliklerine daha istekli katıldıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, oyunların öğrencilerin derse karşı olumlu duygusal bağ kurmalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, araştırmanın tek gruplu desen kullanması nedeniyle, gözlemlenen bu artışın doğrudan eğitsel oyunlardan kaynaklanıp kaynaklanmadığı veya diğer faktörlerin etkisinin olup olmadığı kesin olarak belirlenememiştir.

Şahin (2023), “Eğitsel Oyunların Okuma Eğitimindeki Deneyimleri: Bir Durum Çalışması” başlıklı nitel araştırması, eğitsel oyunların ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma eğitimi sürecindeki deneyimlerini derinlemesine anlamayı amaçlayan bir durum çalışmasıdır. Araştırmaya farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip üç farklı ilkokulda öğrenim gören toplam 15 ikinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin Türkçe öğretmenleri katılmıştır. Öğretmenler, derslerinde okuduğunu anlamayı destekleyici çeşitli eğitsel oyunları uygulamış ve bu uygulama süreçleri araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrenciler ve öğretmenlerle eğitsel oyunlarla ilgili deneyimlerini, düşüncelerini ve gözlemlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nitel verilerin analizi, eğitsel oyunların öğrencilerin okuma etkinliklerine aktif katılımını önemli ölçüde teşvik ettiğini, öğrenciler arasındaki iş birliği becerilerini geliştirdiğini ve öğrenme ortamını daha keyifli hale getirdiğini ortaya koymuştur. Öğretmenler, eğitsel oyunların öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerinde motivasyonlarını artırdığını ve metinlere daha derinlemesine odaklanmalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler ise oyunların dersi daha az sıkıcı hale getirdiğini ve anlamadıkları noktaları tekrar sorma konusunda kendilerini daha rahat hissettiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma, eğitsel oyunların okuma eğitiminde önemli potansiyel faydaları olduğunu vurgulamakla birlikte, bu oyunların öğrenme hedefleriyle uyumlu ve pedagojik açıdan iyi tasarlanmış olması gerektiğinin altını çizmektedir.

Aşçı (2019), “Oyun Temelli Öğrenme Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Başarı ve Tutumları Üzerine Etkisi” başlıklı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın konusu 6. sınıf Türkçe dersi “Sözcükte Yapı”yı konu alacak şekilde hazırlanmıştır. Araştırmanın öğretimsel boyutunda eğitsel bilgisayar oyunları temel alınmıştır. Çalışma nitel ve nicel verilerin entegrasyonunu hedefleyen karma yöntem yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın nicel bölümünde deneysel araştırma yöntemi ve ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen yöntem kullanılmıştır. Diğer araştırma türü olan nitel yöntemde ise yarı yapılandırılmış görüşmenin yanında gözleme yer verilmiştir. Bu araştırmanın örneklemini Aksaray ilinde bulunan bir devlet okulu oluşturmaktadır. 6. sınıflardan rastgele belirlenmiş deney ve kontrol grubu vardır. Araştırmaya değişkenin etkisini görmek için 52 öğrenci katılmıştır. Deney grubu öğrencilerle uygulama süreci boyunca oyunla öğretim yöntemi kullanılmıştır. Değişkenin uygulanmadığı gruba ise müfredat tabanlı öğretim uygulanmıştır. Araştırma 6 haftalık bir zaman dilimi içinde gerçekleştirilmiştir. Deneysel müdahalenin deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında başarı ve kalıcılık testi performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Tutum ölçeği sonuçları, deneysel müdahalenin öğrencilerin derse karşı tutumlarında olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Gürbüz (2019), yapmış olduğu araştırmada 5. sınıf fen bilimleri dersi “Işığın Yayılması” ünitesi kapsamında eğitsel oyun etkinliklerinin akademik, başarı, tutum ve motivasyona etkisi üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılı Tekirdağ ili Çerkezköy ilçesinde bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 71 tane 5. sınıf öğrencisi katılım sağlamıştır. Rastgele olacak şekilde seçilen deney ve kontrol grubu bulunmaktadır. Araştırma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı nicel bir araştırmadır. Araştırma 5 hafta sürmüştür. Deney grubuna beşinci sınıf fen bilimleri dersi ışığın yayılması ünitesi kazanımları doğrultusunda geliştirilen eğitsel oyunlar ile süreç devam etmiştir. Kontrol grubu öğrencileri, fen bilimleri dersi müfredatın belirlediği çerçeve içinde kitaba bağlı kalınarak ders işlemişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS programı ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre oyun tabanlı öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin akademik performanslarında, derse yönelik tutumlarında ve motivasyonlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artışa neden olmuştur.

Gedik (2012), "Ortaokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Başarı ve Kalıcılığa Etkisi" adlı araştırmasının öğrenme grubunu 2011-2012 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinde bulunan Alparslan Ortaokulu, Özel Aziziye Ortaokulu ve Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Ortaokullarından oluşmaktadır. Belirlenen okullarda bir deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Analiz sonucunda elde edilen verilerde betimsel ve kestirimsel yöntemler kullanılmıştır. Bu araştırma, eğitsel oyunların ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi temel dil becerilerini geliştirmede ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamada önceki öğretim yönteminin uygulandığı öğretim yaklaşımına göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

Yıldız (2022), yüksek lisans tezinde 2021-2022 ders yılı Erzurum ili Şenkaya ilçesinde bir okulda 3. sınıfta eğitim gören 31 öğrencinin katılımıyla araştırmasını gerçekleştirmiştir. "Hayat Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Temelli Etkinliklerin Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Motivasyon Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi" adlı araştırmasında iki farklı veri toplama aracı olarak başarı testi ve hayat bilgisi dersi tutum ve motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ait ortalamalar arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlılığı, bağımsız gruplar t-testi vasıtasıyla sınanmıştır. Araştırma, deney ve kontrol gruplarının ilk değerlendirme puanları açısından akademik başarı, derse yönelik tutum ve motivasyon açısından gruplar arasında anlamlı bir ayrım olmadığını ortaya koymuştur. Ancak, deney grubu son testte kontrol grubundan anlamlı bir şekilde daha iyi bir performans göstermiştir. Araştırma, hayat bilgisi dersinin eğitsel oyunlar vasıtasıyla işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir artışa yol açtığını ancak derse yönelik tutum ve motivasyon değişkenlerinde anlamlı bir etki yaratmadığını ortaya koymaktadır.

Şahin (2015), 2014-2015 yılında "Oyunlaştırılmış Oyun Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersi Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi"ni araştırmıştır. 5. sınıf fen bilimleri dersi "Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim" ünitesi kapsamında oyunlar hazırlanarak eğitim materyali olarak da eğitsel işlevi olan dijital bilgisayar oyunu kullanılmıştır. Bu araştırmada nitel ve nicel veri toplama ve analiz yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma bir yaklaşım sergilenmiştir. Araştırma İstanbul'un Sultangazi ilçesinde bulunan bir devlet okulunda hayata geçirilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubu yansız bir şekilde seçilmiştir. Araştırmaya toplam 53 öğrenci katılmıştır. Deney

grubundaki katılımcılar öğrenme sürecini oyun temelli ortamda gerçekleştirirken, kontrol grubunda bulunan katılımcılar ise MEB'in sunduğu ders kitabında yer alan etkinliklere göre gerçekleştirmiştir. Uygulama 3 hafta sürmüştür ve elde edilen verilerin analizi SPSS programıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı, tutum ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığını işaret etmektedir. Fakat deney grubunda yer alan katılımcıların kontrol grubundaki katılımcılara göre başarılarında bir artış meydana geldiği ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığının arttığı ortaya çıkmıştır.

2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Kim (2017), ilkokul 3. sınıflarla yapmış olduğu bir araştırmada "E-Tabanlı Sanal Uygulamanın İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Cebirsel Düşüncelerinin Gelişimine Etkisi" ile ilgili bir deneysel çalışma yapmıştır. Bu çalışma, e-tabanlı sanal müdahalenin, öğrencilerin genel matematik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşmeye yol açtığını göstermiştir. Ön testten son teste meydana gelen değişim, öğrencilerin müdahaleden sonra kayda değer bir performans artışı göstermektedir. Araştırma sonucu SPSS programıyla analiz edilmiştir. E-tabanlı sanal uygulamaların kullanımı, öğrencilerin genel matematik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşmeye yol açmıştır. Bu araştırma, e-tabanlı sanal müdahalenin, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin tüm derslerde eğilim puanlarını artırdığını göstermiştir ve bu artış, tutum, güven ve inanç olmak üzere üç alanda gözlenmiştir.

Abdelhafez (2016), araştırmasında "Kentsel Lise Öğrencilerinin Cebir Öğreniminde Oyun Tabanlı Teknolojinin Etkileri" konusunu incelemiştir. Bu çalışma, oyun tabanlı eğitimin öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkisini incelemektedir. Bu çalışmada, oyun temelli teknolojinin lise öğrencilerinin cebir öğrenmesinde matematiğe yönelik motivasyonlarını, kavramsal bilgilerini ve muhakeme becerilerini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmanın katılımcıları 25 erkek, 15 kız öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmayı yapan kişi 12 yıllık sertifikalı matematik öğretmenidir. Öğrencilerin kavramsal bilgi ve muhakeme becerileri, ön ve son değerlendirmeler ile her iki haftada bir yapılan değerlendirmeler kullanılarak ölçülmüştür. Öğrencilerin motivasyonları ise SMS (Öğrenciler Motivasyon Anketi) ile ölçülmüştür. Bu anket, Keller'in (1987) ARCS motivasyon modeline dayalı olarak tasarlanmıştır. Oyun tabanlı öğrenme, geleneksel elektronik olmayan rol yapma ve

masa oyunlarına ek olarak, lise öğrencilerinin motivasyonlarını artırmıştır. Ancak, kavramsal bilgi veya muhakeme becerileri üzerinde bir etkisi olmamıştır.

Early (2023), "Oyun Tabanlı Matematik Öğretiminin Banliyö Ortaokul Öğrencilerinin Yeterlilik Gelişimi Üzerindeki Etkisi"ni araştırmıştır. Araştırmacı, 133 tane 6. sınıf öğrencisinin katılımıyla araştırmayı gerçekleştirmiştir. Tennessee'de bir banliyö ortaokulunda yapılan nicel çalışmada, oyunlaştırılmış matematik eğitimi alan öğrencilerin, oyunlaştırılmayan matematik eğitimi alan öğrencilere göre öğrenci gelişimi ve yeterlilik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur. Bağımsız örneklem t-testi, oyunlaştırılmış matematik eğitimi alan ve oyunlaştırılmayan matematik eğitimi alan öğrencilerin matematik yeterliliği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim tespit edilmemiştir.

Hicks (2021), "Oyun Tabanlı Eğitsel Oyunların Ortaokul Matematik Öğretim ve Öğrenme Üzerindeki Etkisi: Öğretmen Görüşleri" başlıklı araştırmasını 2021 yılında yapmıştır. Bu nitel çalışma, ortaokul matematik öğretmenlerinin gizli değerlendirme oyunlarının öğretim ve öğrenmeye etkilerine ilişkin algılarını incelemektedir. Bu araştırma çalışması, gizli değerlendirme oyunlarının ortaokul matematik derslerinde öğretimi yönlendirmek ve desteklemek için nasıl ve neden etkili araçlar olabileceğini incelemektedir. Bu çalışmanın katılımcıları, içerik eğitiminde gizli değerlendirme oyunlarını halihazırda kullanan öğretmenler arasından amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmacı, gizli değerlendirme oyunlarının sınıf ortamına dâhil edilmesinin öğrenmeyi ve öğretmeyi nasıl etkileyebileceğini araştırmıştır. Bulgular, gizli değerlendirme oyunlarının hem öğrenmeyi hem de öğretmeyi geliştirebileceğini göstermiştir.

"Dijital Oyun Tabanlı Öğrenmenin İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi" başlıklı araştırma, Zou vd. (2020) tarafından Çin'de gerçekleştirilmiştir. Bu meta-analiz çalışması, dijital oyun tabanlı öğrenmenin ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini sistematik olarak incelemiştir. Araştırmacılar, 2000 ile 2019 yılları arasında yayınlanmış, ilkokul öğrencileriyle yürütülmüş ve dijital oyun tabanlı öğrenmenin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini ölçen 27 deneysel ve yarı deneysel çalışmayı analiz etmişlerdir. Meta-analiz sonuçları, dijital oyun tabanlı öğrenme uygulamalarının geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinde küçük fakat anlamlı bir iyileşme sağladığını göstermiştir.

Ayrıca, oyunun türü, öğrencinin yaşı ve müdahalenin süresi gibi değişkenlerin de etki büyüklüğünü etkileyebileceği bulunmuştur. Bu çalışma, dijital oyunların okuduğunu anlama becerilerini destekleyici potansiyelini vurgulamakla birlikte, bu etkinin bağlamsal faktörlere bağlı olarak değişebileceğini de belirtmektedir.

"Oyun Tabanlı Dil Öğrenmenin İlkokul Öğrencilerinin İngilizce Okuma Motivasyonu ve Başarısı Üzerindeki Etkisi" başlıklı, Sung ve Hwang'ın (2013) yılında Tayvan'da yürüttüğü bu araştırma, oyun tabanlı dil öğrenme yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin İngilizce okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 72 beşinci sınıf öğrencisi katılmış ve öğrenciler rastgele olarak oyun tabanlı dil öğrenme yaklaşımı grubu ve geleneksel öğretim grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Oyun tabanlı dil öğrenme yaklaşımı grubunda öğrenciler, İngilizce okuma becerilerini geliştirmeye yönelik özel olarak tasarlanmış dijital oyunlarla 10 hafta boyunca etkileşimde bulunmuşlardır. Geleneksel öğretim grubunda ise dersler geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Veri toplama araçları olarak İngilizce okuma motivasyon ölçeği ve okuduğunu anlama testleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, GBLL grubundaki öğrencilerin hem İngilizce okuma motivasyonlarında hem de okuduğunu anlama başarılarında geleneksel öğretim grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde bir artış olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, oyun tabanlı öğrenmenin öğrencilerin derse olan ilgisini artırarak ve öğrenmeyi daha keyifli hale getirerek okuma becerilerini geliştirmede etkili bir yaklaşım olabileceğini desteklemektedir.

"Eğitsel Oyunların İlkokul Öğrencilerinin Arapça Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi" başlıklı araştırma Abdelraheem tarafından (2020) yılında Mısır'da gerçekleştirilmiştir. Deneysel çalışma, eğitsel oyunların ilkokul öğrencilerinin Arapça okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 60 dördüncü sınıf öğrencisi katılmış ve öğrenciler rastgele olarak deney (eğitsel oyunlarla öğretim) ve kontrol (geleneksel öğretim) gruplarına ayrılmıştır. Deney grubunda Arapça derslerinde okuduğunu anlamayı destekleyici çeşitli eğitsel oyunlar 8 hafta boyunca kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle öğretim yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Arapça okuduğunu anlama testi kullanılmış ve uygulama öncesinde ve sonrasında her iki gruba da uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, eğitsel oyunlarla öğretim gören deney grubundaki öğrencilerin Arapça okuduğunu anlama becerilerinde kontrol grubundaki

öğrencilere göre anlamlı düzeyde bir gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu çalışma, eğitsel oyunların farklı dil bağlamlarında okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili bir araç olabileceğini göstermektedir.

"Dijital Oyun Tabanlı Öğrenmenin İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları Üzerindeki Etkisi" başlıklı araştırma Wang ve Tahir (2021) tarafından Malezya'da yürütülmüştür. Bu araştırma, dijital oyun tabanlı öğrenmenin ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 78 altıncı sınıf öğrencisi katılmış ve öğrenciler deney (dijital oyun tabanlı öğrenme ile öğretim) ve kontrol (geleneksel öğretim) gruplarına ayrılmıştır. Deney grubunda öğrenciler, okuma etkinliklerini destekleyici ve motive edici dijital oyunlarla 6 hafta boyunca etkileşimde bulunmuşlardır. Kontrol grubunda ise geleneksel okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak okumaya yönelik tutum ölçeği kullanılmış ve uygulama öncesinde ve sonrasında her iki gruba da uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, dijital oyun tabanlı öğrenme ile öğretim gören deney grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde bir iyileşme olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, dijital oyunların öğrencilerin okumaya karşı daha olumlu duygular geliştirmelerine ve okuma etkinliklerine daha istekli katılmalarına yardımcı olabileceğini düşündürmektedir.

Yapılan araştırmalara bakıldığında yurt içinde genellikle Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersine yönelik çalışmalara yer verilmiştir. Öğretimin her kademesine yönelik araştırmalar yapılmıştır. Son yıllarda Türkçe eğitimi alanındaki beceriler ve eğitsel oyun ile ilgili çalışmalarda artış yaşanmaktadır. Bu çalışmalarda, öğrencinin daha aktif olarak yer aldığı çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Süreçte öğrenciler aktif kılınarak çeşitli eğitsel oyunlar hazırlanmıştır. Eğitsel oyunlar öğrenmeyi eğlenceli ve ilgi çekici hale getiren öğrenmenin kalıcı hale gelmesini sağlayan bir eğitim yöntemidir. Yapılan araştırmalarda, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkili olabileceğini göstermektedir. Başka ülkelerde yapılan çalışmalarda ise özellikle matematik dersine yönelik araştırmalar olduğu dikkat çekmektedir. Okuduğunu anlamanın yanında dil öğretiminde yer alan diğer beceriler dikkat çekmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölüm araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, deneysel süreç, veri analizi, geçerlik ile güvenirliği kapsamaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, eğitsel oyunların ilkokul ikinci sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama ve Türkçe dersi tutumuna etkisini incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden deneme modeli kullanılmıştır Deneysel desen, bir araştırmanın gücünü artırmanın önemli bir yoludur. Deneysel desen, deneklerin uygulama düzeylerine atanması ve verilerin analiz edilmesi planıdır. Daha duyarlı bir deney deseni kullanmak, araştırmacının bir müdahalenin etkisini daha doğru bir şekilde ölçmesine olanak tanır (Roger & Öngen, 2019). Nicel araştırma yöntemi olarak deneysel araştırma modellerinden biri olan öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen, grupların birinde görülen değişimin diğerindeki değişimden ne kadar farklı olduğunu test etmek için kullanılan güçlü bir desendir. Araştırmada, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için bir etkinlik uygulanan deney grubu ile herhangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubu oluşturulmuştur. Her iki gruptan da uygulamanın başında ve 12 hafta sonra, okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için okuduğunu anlama testi uygulanmıştır (Şahin, 2015).

Araştırmanın öncesinde ve sonrasında Gürsoy ve Çeliköz (2022) tarafından hazırlanan "Okuduğunu Anlama Testi" ile Erdem ve Gözüküçük (2013) tarafından geliştirilen "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği", deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden öğrencilerin ölçme araçlarından aldıkları puanlar karşılaştırılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deneysel desenine ilişkin simgesel görünüm Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırma modelinin simgesel görünümü

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney (G1)	O_1	X	O_2
Kontrol (G2)	O_3	–	O_4

G1: Eğitsel oyunun kullanıldığı grup

G2: MEB Türkçe Ders Planına göre öğrenim gören grup

X: Deneysel işlem

O_1–O_4: Ölçüm puanları (ön test ve son test)

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim öğretim yılı İstanbul ili Bağcılar ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunda öğrenim gören ilkokul ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim öğretim yılı İstanbul ili Bağcılar ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunda öğrenim gören toplam 80 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın deney grubunda eğitsel oyun etkinlikleri öğrenim gören 40 öğrenci, kontrol grubunda ise normal müfredata bağlı kalınarak öğrenim gören 40 öğrenci bulunmaktadır. Katılımcıların cinsiyet dağılımları Tablo 3.2'de sunulmaktadır.

Tablo 3.2. Katılımcıların cinsiyet dağılımları

		Kontrol		**Deney**	
		N	**%**	**N**	**%**
Cinsiyet	**Kız**	21	52,5	23	57,5
	Erkek	19	47,5	17	42,5

Tablo 3.2 incelendiğinde, kontrol grubunda %52,5'i kız, %47,5'i erkek olmak üzere 40 katılımcı yer almaktadır. Deney grubunda %57,5'i kız, %42,5'i erkek olmak üzere 40 katılımcı yer almaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, eğitsel oyunların ilkokul ikinci sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama ve Türkçe dersi tutumuna etkisini incelemek için kullanılan Gürsoy ve Çeliköz (2022) tarafından hazırlanan ''Okuduğunu Anlama Testi'' ile Erdem ve Gözüküçük (2013) tarafından geliştirilen ''Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'' kullanılmıştır. Öğrencilere uygulanan veri toplama araçları aşağıda sıralanmıştır:

- Okuduğunu Anlama Testi

- Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

3.3.1. Okuduğunu Anlama Testi

Gürsoy ve Çeliköz (2022) tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testi, çoktan seçmeli 16 sorudan oluşmaktadır. Gürsoy ve Çeliköz (2022) tarafından yürütülen çalışmada, ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini ölçmek için bir başarı testi geliştirilmiştir. Testin geliştirilmesi sürecinde, ilkokul Türkçe dersi öğretim programında yer alan okuduğunu anlama kazanımlarına yönelik sorular hazırlanmıştır. Testin geliştirilmesi sürecinde, ilkokul Türkçe öğretim programında yer alan okuduğunu anlama kazanımlarına ve 5N1K sorularına yönelik sorular hazırlanmıştır. Kazanımlar doğrultusunda üç seçenekli çoktan seçmeli 30 soru hazırlanmıştır. Ön uygulama yapılarak elde edilen sonuçlar analiz edilmiş ve ayırt ediciliği düşük olan sorular testten çıkarılmıştır. Çıkarılan sorular yerine kazanımlara uygun olan yeni sorular teste eklenerek testin 16 sorudan oluşmasına karar verilmiştir (Gürsoy & Çeliköz, 2022). Bu testteki puanlamalar; 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, ve 15. sorular 6 puan; 4, 8, 13 ve 16. sorular ise 7 puandan hesaplanmıştır. Kapsam geçerliliğinin gücünü belirlemek amacıyla uzman görüşleri arasındaki uyum ya da uyumsuzluğun incelenmesi yapılmıştır. Bunun için çalışmanın amacı ve kapsamı dikkate alınarak hazırlanan "Uzman Değerlendirme Formu", 10 uzman tarafından kullanılarak her bir madde için "soru uygun", "soru gözden geçirilmeli" veya "soru uygun değil" şeklinde derecelendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda, her bir maddenin kapsam geçerlik oranları Lawshe Tekniği ile hesaplanmıştır. Bu teknikte, her bir maddenin kapsam geçerlik oranı, "soru uygun" şeklinde derecelendiren uzmanların sayısının toplam uzman sayısına oranının bir eksiği olarak ifade edilir (Gürsoy & Çeliköz, 2022). Okuduğunu anlama ölçeğinin kapsam geçerliği, Lawshe tekniği kullanılarak incelenmiştir. Lawshe tekniği, uzmanların ölçekteki maddelerin ölçülmek istenen beceriyi temsil edip etmediğini değerlendirmesine dayanan bir yöntemdir. Çalışma sonucunda, ölçekteki maddelerin %90'ının uzmanlar tarafından ölçülmek istenen beceriyi temsil ettiği görülmüştür. Ayrıca, ölçeğin kapsam geçerlik indeksi (KGİ) 0,99 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, okuduğunu anlama ölçeğinin kapsam geçerliğinin sağlandığını göstermektedir (Gürsoy & Çeliköz, 2022).

Okuduğunu anlama ölçeğinin görünüş geçerliğini değerlendirmek amacıyla üç deneyimli sınıf öğretmeninin, bir doktora öğrencisinin, eğitim programları ve öğretim alanında öğrenim gören iki yüksek lisans öğrencisinin ve alanında uzman bir öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan, ölçeklerin içeriğinin ve formatının ölçülmek istenen amaca uygun olup olmadığını değerlendirmesi istenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda, ölçeklerin içeriğinin ve formatının ölçülmek istenen amaca uygun olduğu belirlenmiştir. Bu durum, ölçeklerin görünüş geçerliğinin sağlandığını göstermektedir. Ölçme araçlarının ön sayfasında ölçülmek istenen içeriği açıkça belirten başlık yazılarak görünüş geçerliliği arttırılmaya çalışılmıştır (Gürsoy & Çeliköz, 2022). Bu çalışmada kullanılan okuduğunu anlama ölçeğinin (Ek-3) geliştiricisinden elektronik posta yoluyla resmi olarak kullanım izni alınmıştır. İzin e-postasının bir kopyası Ek-5'te sunulmuştur.

3.3.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Bu çalışmada Erdem ve Gözüküçük (2013) tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek Ek-6'da yer almaktadır. Bu ölçekte 10 olumlu, 10 olumsuz ifade yer almaktadır. Ölçek, Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum ve Katılmıyorum şeklinde 3'lü likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekte verilen maddeler, Türkçe dersinde uygulanan etkinliklere yöneliktir. Ölçekte yer alan her bir madde, katılım derecesi aralıkları ((n–1): n) formülü kullanılarak puanlanmıştır. Bu formülde, n, maddenin ölçtüğü özelliğin en yüksek düzeyidir. Bu çalışmada, ölçeğin ölçtüğü özelliğin en yüksek düzeyi 3 olarak belirlenmiştir. Bu nedenle, katılma derecesi aralıkları 2:3 olarak hesaplanmıştır. Hesaplama sonucu, 1 ile 3 arasındaki aralık genişliği 0,66 olarak belirlenmiştir. Bu nedenle, ölçekte yer alan olumlu maddelerin katılma düzeyleri için sınırlar aşağıdaki gibidir (Erdem & Gözüküküçük, 2013):

- 1.00–1.66: Katılmıyorum
- 1.67–2.33: Kısmen katılıyorum
- 2.34–3.00: Katılıyorum

Ölçekte yer alan olumsuz maddelerin puanlaması, olumlu maddelerin puanlamasının tam tersi şekilde yapılmıştır. Bu nedenle, olumsuz maddelerin katılma düzeyleri için sınırlar aşağıdaki gibi yorumlanmıştır:

- 1.00–1.66: Katılıyorum

- 1.67–2.33: Kısmen katılmıyorum
- 2.34–3.00: Katılmıyorum

Sonuç olarak, ölçekte yer alan maddelerin puanlaması, katılım derecesi aralıkları formülü kullanılarak yapılmıştır. Bu puanlama sistemi, maddelerin ölçtüğü özelliğin farklı düzeylerini daha iyi temsil etmeyi amaçlamaktadır.

Ölçeğin orijinal geliştiricisi tarafından elektronik posta ile verilen izin doğrultusunda, bu ölçek çalışmada kullanılmıştır. İzin belgesi Ek-7'de sunulmuştur.

3.4. Uygulama Sürecindeki Eğitsel Oyunlar

Araştırmacı tarafından uygulama sürecinde kullanılan eğitsel oyunlar hazırlanmıştır. Eğitsel oyunlar hazırlanmadan önce eğitsel oyunlarla ilgili kaynaklar incelenerek elde edilen bilgilerle 3 kazanıma yönelik 5 eğitsel oyun hazırlanmıştır. Bu eğitsel oyunlar aşağıda açıklanmıştır:

Eğitsel Oyun 1

Oyun adı: Hikâye Yazma oyunu

Oyun süresi: 2 ders saati

İlişkili olduğu kazanım: Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.

Gerekli malzemeler: Oyuna yönelik hazırlanan eğitim materyali, kâğıt, makas, kalem.

Oyunun kuralları:

- Eğitsel oyun 6 grup oluşturularak oynanır.
- Her öğrenciye bir adet küçük parçaya ayrılmış kâğıt verilir.
- Sorusu NE? olan grup ilk önce başlar.
- Her grup kendi sorusuna yönelik cevaplar yazar ve kendi sorularıyla aynı olan materyalin bölümüne kâğıtları atar.
- Sırasıyla Ne? Sorusunun cevabını yazan gruptan başlayarak her bir öğrenci tahtaya gelir.
- Oyun 3 kez tekrarlanır.

- Anlamlı cümle oluşturan öğrenciler 1 puan alır.

Oyunun oynanışı: Sınıf 6 gruba ayrılır. Oyun için hazırlanan materyal herkesin görebileceği şekilde tahtanın önüne koyulur. Eğitim materyalinde 6 adet bölüm vardır. Bu bölümler: Ne? Nerede? Ne Zaman? Nasıl? Niçin? Kim? Ayrılan 6 grubun bir sorusu vardır: Ne? Nerede? Ne Zaman? Nasıl? Niçin? Kim? Her öğrenciye bir adet küçük kâğıt verilir. Her grup kendi sorusuna yönelik cevaplar yazar ve kendi sorularıyla aynı olan materyalin bölümüne kâğıtları atar. Sırasıyla Ne? Sorusunun cevabını yazan gruptan başlayarak her bir öğrenci tahtaya gelir. Materyalin her bir bölümünden kâğıtlar alır. Aldığı kağıtlarda yazan kelimelerden cümle oluşturur. Anlamlı cümle oluşturan öğrenciler 1 puan alır. Oyun bu şekilde 3 tur devam eder. En çok puanı olan öğrencinin grubu birinci olur. Hikâye yazma oyunu görselleri Resim 3.1'de ve Resim 3.2'de görülmektedir.



Resim 3.1. Hikâye yazma oyunu



Resim 3.2. Hikâye yazma oyunu

Eğitsel Oyun 2

Oyun Adı: Beni Bul

Oyun süresi: 1 ders saati

İlişkili olduğu kazanım: Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.

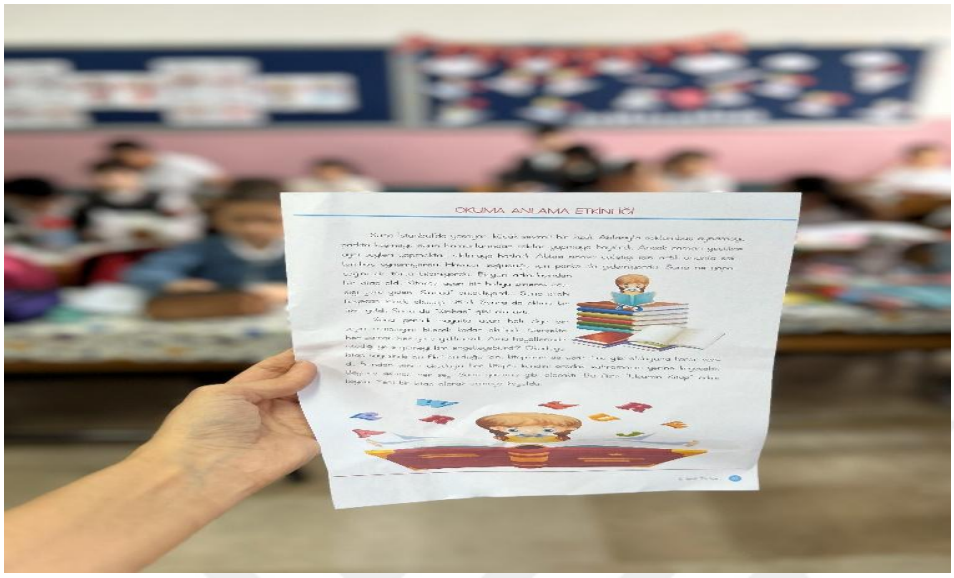
Gerekli malzemeler: Resim defteri, boya kalemleri, kalem, silgi.

Oyunun kuralları:

- Oyun bireysel oynanacaktır.
- Okuma metnine göre öğrenciler uygun başlığı bulup resim defterine başlığın görselini aktaracaktır.
- Başlığa uygun resim yapan öğrencilere 2 puan verilirken başlığa uygun resim yapmayan öğrencilere puan verilmeyecektir.
- Bir resmi yapma süreleri 20 dakikadır.

Oyunun oynanışı: Araştırmacı, hazırlanan okuma metnini öğrencilere okur. Daha sonra öğrenciler bireysel olarak metne uygun başlığı düşünerek verilen süre içinde resmi yapmaya başlar. 20 dakikadan sonra diğer metin okunur ve okunan metne uygun başlığın resmini yapmaları istenir. Metne uygun başlığı resimleyen öğrencilere 2 puan verilir.

Uygun olmayan resimlere ise puan verilmez. Beni bul oyunu görselleri Resim 3.3'te ve Resim 3.4'te görülmektedir.



Resim 3.3. Beni bul oyunu



Resim 3.4. Beni bul oyunu

Eğitsel oyun 3

Oyun adı: Topu At

Oyun süresi: 1 ders saati

İlişkili olduğu kazanım: Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.

Gerekli malzemeler: 12 adet pinpon topu, 2 torba, 2 adet kutu, bant, kâğıt, kalem.

Oyunun kuralları:

- Sınıf 2 gruba ayrılarak oyun oynanır.
- Her gruptan bir öğrenci sırasıyla gelir.
- Torbadan bir adet top çekilir.
- Daha sonra öğrenciler torbadan pinpon topunu çeker ve üzerinde bulunan soruya doğru cevap verirse masanın sonunda bulunan kutuya topu atmaya çalışır.
- Oyun sonunda kutuda en fazla pinpon topu olan grup oyunu kazanır.

Oyunun oynanışı: Sınıf 2 gruba rastgele ayrılır. Herkesin görebileceği şekilde iki tane sıra, tahta önüne çekilir. Sıranın kenarına kutular bantlanır. Torbanın içine üzerinde 5N1K'de bulunan sorular yazılan pinpon topları atılır. Öğrencilere rastgele kısa okuma metni verilir. Aynı grupta bulunan öğrenciler sorular bitene kadar aynı metni sessizce okur ve oyuna devam eder. Daha sonra öğrenciler torbadan pinpon topunu çeker ve üzerinde bulunan soruya doğru cevap verirse masanın sonunda bulunan kutuya topu atmaya çalışır. Soruyu doğru cevaplayan öğrenci topu kutuya attıktan sonra gruptaki diğer öğrenciye sıra gelir. Oyun bu şekilde devam eder. Oyun sonunda kutuda en fazla pinpon topu olan grup oyunu kazanır. Topu at oyunu görselleri Resim 3.5 ve Resim 3.6'da görülmektedir.



Resim 3.5. Topu at oyunu



Resim 3.6. Topu at oyunu

Eğitsel Oyun 4

Oyun adı: Sessiz Ol

Oyun süresi: 1 ders saati

İlişkili olduğu kazanım: Okuduğu metnin konusunu tahmin eder.

Gerekli malzemeler: kutu, kalem, kâğıt, yıldız.

Oyunun kuralları:

- Oyun bireysel oynanır.
- Önce bir ebe seçilir. Oyun başlar.
- Kutudan bir kâğıt seçilerek anlatılmak istenen, konuşmadan beden dilini kullanarak anlatılmaya çalışılır.
- Oyun 4 tur devam eder.
- En çok yıldızı toplayan öğrenci birinci olur.

Oyunun oynanışı: Önce bir ebe seçilir. Kutuda kısa metinler yer almaktadır. Ebe kutudan bir kâğıt seçerek oyuna başlar. Kutudan bir kâğıt seçilerek anlatılmak istenen konuşmadan, beden dilini kullanarak anlatılmaya çalışılır. Anlatılmak isteneni bilen öğrenci oyunu bu şekilde devam ettirir. Eğer anlatılmak istenen anlatılmazsa ebe olan kişi başka bir kişiyi

seçer. Oyun 4 tur devam eder. En çok yıldızı toplayan öğrenci birinci olur. Sessiz ol oyunu görselleri Resim 3.7 ve Resim 3.8'de görülmektedir.



Resim 3.7. Sessiz ol oyunu



Resim 3.8. Sessiz ol oyunu

Eğitsel Oyun 5

Oyun adı: Nefesi Kuvveti Olan Kazanır

Oyun süresi: 1 ders saati

İlişkili olduğu kazanım: Okuduğu metnin konusunu belirler.

Gerekli malzemeler: Plastik tabak, pipet, kâğıt, kalem.

Oyunun kuralları:

- Öğrenciler oyunu bireysel oynar.
- Bir dakika süre verilerek öğrenciler pipetle alabildiği kâğıt parçalarını alıp kendi önünde bulunan tabağa koyar.
- Kâğıtta yazan kelimelerden kısa bir metin oluştururlar. Daha sonra metnin konusunu söylerler.
- En çok kâğıt parçasını çeken ve metin oluşturan öğrencilere puan verilir.

Oyunun oynanışı: Kâğıda kelimeler yazılır. Yazılan kelimeler, öğretmen masasının tam ortasına yerleştirilir. Yazılan kelimeler, plastik tabak ve pipet, öğrencilerin görebileceği şekilde tahtanın önünde sıranın üzerine yerleştirilir. İki öğrenci gelerek oyun başlar. Bir dakika süre verilerek öğrenciler pipetle alabildiği kâğıt parçalarını alıp kendi önünde bulunan tabağa koyar. Bu kâğıtta yazan kelimelerden kısa bir metin oluştururlar. Daha sonra metnin konusunu söylerler. Oyun bu şekilde devam eder ve en çok kâğıt parçasını çeken ve metin oluşturulan öğrencilere puan verilir. Nefesi kuvvetli olan kazanır oyunu görselleri Resim 3.9 ve Resim 3.10'da görülmektedir.



Resim 3.9. Nefesi kuvvetli olan kazanır oyunu



Resim 3.10. Nefesi kuvvetli olan kazanır oyunu

3.5. Araştırmanın Pilot Uygulaması

Pilot uygulama, deneysel çalışma yapılmadan önce belirlenen katılımcılar ile yürütülen bir çalışmadır. Bu araştırmanın pilot uygulaması İstanbul ili Bağcılar ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunun 42 mevcutlu ikinci sınıfta 5 Şubat-12 Şubat 2024 tarihinde bir hafta süreyle Türkçe derslerinde yapılmıştır. Pilot uygulamanın yapıldığı okul ile asıl uygulamada deney grubunun yapıldığı okul aynıdır. Pilot uygulama ile oyunların uygulamadaki eksik yönleri tespit edilmiş, oyun süresi belirlenmiş ve öğretmen öğrenci görüşleri ele alınarak kaydedilmiştir. Ayrıca pilot uygulama ile oyunların okuduğunu anlama becerisi sürecinde hangi aşamalarda kullanılabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Pilot çalışma öncesinde sınıf öğretmeni bilgilendirilmiştir. Eğitsel oyunların ilkokul ikinci sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama ve Türkçe dersi tutumuna etkisi kapsamında her gün bir oyun uygulanmıştır. Araştırmacı, sınıf öğretmenini uygulanacak oyundan önce oyun hakkında bilgilendirmiştir. Oyunun nasıl oynandığı, oyunun amacı, oyunun kuralları, oyunun kaç öğrenci grubuyla oynanacağı ve uygulama basamakları sınıf öğretmenine anlatılmıştır. Bu uygulama yapılırken araştırmacı, süreci sınıfta gözlemlemiştir. Araştırmacı oyuna dâhil olmamıştır. Uygulama esnasında öğrencilerin takılabileceği noktalar ve bu sürecin ne kadar zaman alacağı gibi durumlar araştırmacı tarafından gözlemlenerek uygulama ortamında notlar tutmuştur. Oyun bittikten sonra sınıf öğretmeniyle görüşülerek öneriler alınmıştır. Pilot uygulama ile eğitsel oyunların ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve Türkçe dersi tutumuna etkisi sırasında kullanılacak olan oyunların işlevselliği kontrol edilmiştir. Uygulama sonucunda sınıf öğretmeni oyun hakkındaki görüşlerini belirtmiştir. Olumlu yönde görüşler dile getirmiştir. Uygulama esnasında oynatılan oyunların öğrencilerin dikkatini çektiği ve öğrenilenlerin pekiştirilmesinde de önemli etken olduğu belirlenmiştir. Uygulamadan sonra sınıf öğretmeninin oyunların uygulanması hakkındaki görüşleri dikkate alınarak oyun kurallarında gereken değişiklikler yapılmıştır. Pilot uygulamada oyunlar öğrenciler tarafından anlaşılmıştır. Öğrencilerin bu oyunlar sayesinde keyifli bir zaman geçirdikleri bir yandan eğlendikleri diğer yandan da öğrendikleri gözlemlenmiştir. Hikâye yazma oyununda kullanılan materyal oyun sürecinde yıpranmaya başlamıştır. Bunun sonucunda materyalin sağlamlaştırılmasına karar verilmiştir. Oyun esnasında öğrencilerin belirlenen kazanım doğrultusunda yazmış oldukları kelimelerin sayısının yetersiz olduğu

gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda kâğıda yazılacak kelimelerin sayısı arttırılmıştır. Hikâye yazma oyunu sınıfı altı gruba ayırarak uygulanmıştır. Oyuna başlamadan önce sınıf ortamı düzenlenirken kısa süreli gürültüler yaşanmış, ancak sınıf öğretmeninin uyarısıyla sınıf düzeni yeniden sağlanmıştır. Oyun grup temelli oynansa bile öğrenciler süreçte bireysel olarak çalışmaya devam etmiştir. Pilot uygulama örnekleri Resim 3.11 ve Resim 3.12'de sunulmaktadır.



Resim 3.11. Pilot uygulama



Resim 3.12. Pilot uygulama

3.6. Asıl Uygulama

Eğitsel oyunların ilkokul ikinci sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama ve Türkçe dersi tutumuna etkisini inceleyen bu araştırma, haftada 2 ders saati olmak üzere 12 hafta boyunca toplam 24 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrencileri ile uygulama süreci boyunca okuduğunu anlama kazanımına yönelik eğitsel oyunlarla öğretim yapılırken, kontrol grubunda ise normal müfredata bağlı kalınarak öğretim yapılmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilerin katılımına yönelik gerekli tüm bilgilendirmeler yapılmıştır. Öğrencilere çalışmada kullanılacak olan test ve ölçeklerin amacı veri toplama sürecinde takip edilecek adımlar ve verilerin gizliliği konusunda detaylı bilgilendirmeler yapılmıştır. Özellikle ön test ve son testlerin öğrencilerin notlarını etkilemeyeceği, var olan bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılacağı vurgulanmıştır. Araştırmada kullanılan okuduğunu anlama başarı testi için öğrencilere bir ders saati süre tanınmıştır. Türkçe dersi tutum ölçeğini doldurmaları için bir ders saati süre verilmiştir. Araştırmanın deneysel uygulaması 06/03/2024 tarihinde başlayıp 31/05/2024 tarihinde sona ermiştir.

3.7. Ön Testlerin ve Son Testlerin Uygulanma Zamanı

Eğitsel oyunların ilkokul ikinci sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama ve Türkçe dersi tutumuna etkisini incelemek amacıyla Gürsoy ve Çeliköz (2022) tarafından hazırlanan Okuduğunu Anlama Testi ile Erdem ve Gözüküçük (2013) tarafından geliştirilen Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, öğretim etkinliklerinden önce hem deney grubuna hem de kontrol grubundaki tüm öğrencilere ön test olarak uygulanmıştır. Ön testler 19/02/2024 tarihinde hem deney grubunda hem de kontrol grubunda bulunan öğrencilere uygulanmıştır.

Uygulama sürecinden sonra hem deney grubuna hem de kontrol grubuna ‘’Okuduğunu Anlama Testi’’ ve ‘’Türkçe Dersi Tutum Ölçeği’’ son test olarak kullanılmıştır. Son testler 03/06/2024 tarihinde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere uygulanmıştır.

3.8. Verilerin Analizi

Verilerin normal dağılımına uygunluğu, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda verilerin normal dağıldığı anlaşılmıştır. Normal dağılım gösteren değişkenler için ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur. 2 bağımsız grubun ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı, bağımsız

örneklem t testi ile; 2 bağımlı grubun ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı ise bağımlı örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir. Anlamlı farklılığın bulunduğu durumda Eta Kare=η^2 etki büyüklüğü ve Cohen d değeri hesaplanmıştır. İstatistiksel analizlerde, IBM SPSS Statistics 22.0 Paket programı kullanılmıştır.

3.9. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın bulgularının iç geçerliliğini güçlendirmek adına titiz bir yaklaşım sergilenmiştir. Bu kapsamda, deney ve kontrol gruplarının denkliği büyük önem taşımaktadır. Her iki grubun da İstanbul ili Bağcılar ilçesi Abdurrahman Nermin Bilimli İlkokulu'nun ikinci sınıf öğrencilerinden oluşması, sosyoekonomik ve kültürel arka plan açısından benzer bir öğrenci popülasyonunu garanti altına almıştır. Denklik sağlamak amacıyla, araştırmanın başlangıcında hem deney hem de kontrol gruplarına Okuduğunu Anlama Testi ve Türkçe Dersi Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Bu ön test verileri, grupların okuduğunu anlama becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumları açısından başlangıçta istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediğini teyit etmek için kullanılmıştır. Bu başlangıç denkliği, gözlemlenen herhangi bir etkinin, uygulanan eğitsel oyunlardan kaynaklandığına dair güçlü bir kanıt sunmaktadır.

Dış faktörlerin etkisini minimize etmek ve böylece iç geçerliliği en üst düzeye çıkarmak için de dikkatli adımlar atılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan müfredat dışındaki tüm dış etkenler kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır. Bu, ders ortamının fiziksel koşullarının, öğretmenlerin öğrenci yaklaşımlarının ve diğer eğitimsel kaynakların her iki grup için de mümkün olduğunca benzer olmasını sağlamayı içermektedir. Böylece, gruplar arasındaki farkların yalnızca uygulanan deneysel müdahaleden (eğitsel oyunlar) kaynaklandığından emin olunmuştur. Bu detaylı kontrol mekanizmaları, elde edilen sonuçların nedensellik ilişkisi açısından daha güvenilir olmasını sağlamıştır.

4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modelinde belirtilen değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla toplanan verilerin analiz sonuçları sunulmuştur. Elde edilen veriler çalışmanın amacına uygun istatiksel analiz yöntemine tabi tutulmuştur. İstatiksel analizlerin sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla derinlemesine incelenmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmanın İlk Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi olan "Deney grubu ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ve okuduğunu anlama başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? 'sorusuna ilişkin t-testi analiz sonucu Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Deney ve kontrol grubunun ön test Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ve okuduğunu anlama başarı testi puanları t testi sonuçları

Ölçüm	**Grup**	**N**	**$\overline{X}$**	**S**	**t**	**p**
Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Kontrol	40	48,85	6,15	1,038	0,303
	Deney	40	47,33	6,97		
Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Kontrol	40	60,85	18,74	1,973	0,052
	Deney	40	68,75	17,03		

p>0,05, bağımsız örneklem t-testi

Tablo 4.1'de yer alan sonuçlara göre, deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön test Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p=0,30>0,05). Kontrol grubunun ortalama puanı $\overline{X}$=48,85 iken, deney grubunun ortalama puanı $\overline{X}$=47,33'tür. Elde edilen bu sonuç, her iki grubun Türkçe dersine yönelik tutumları açısından uygulama öncesinde benzer özellikler taşıdığını ve gruplar arasında anlamlı bir tutum farkı bulunmadığını göstermektedir. Bu bulgu, araştırmanın başlangıcında gruplar arası tutum düzeyinde bir denklik olduğunu ve uygulama sürecinde bu değişken üzerinde gözlenecek farklılıkların büyük olasılıkla deneysel işleme bağlı olarak değerlendirilebileceğini desteklemektedir.

Öte yandan, okuduğunu anlama başarı testi puanları açısından da deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p=0,052>0,05). Deney grubunun ön test ortalaması $\overline{X}$=68,75 kontrol grubunun ise $\overline{X}$=60,85 olarak hesaplanmıştır. Her ne kadar deney grubunun ortalaması kontrol grubuna göre daha yüksek olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemektedir. Dolayısıyla uygulama öncesi öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin birbirine yakın olduğu ve gruplar arasında akademik başarı bakımından homojen bir yapı bulunduğu söylenebilir. Bu durum, deneysel araştırma yönteminde önemli bir varsayım olan grup denkliğinin sağlandığını ve son testte elde edilecek farklılıkların bağımsız değişken olan deneysel işlemle açıklanabileceğini göstermektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ve okuduğunu anlama başarı testi açısından anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna ilişkin t-testi analiz sonucu Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Kontrol grubu ön test-son test Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ve okuduğunu anlama başarı testi puanları t testi sonuçları

Ölçüm	Test	N	$\overline{X}$	S	t	p
Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Ön Test	40	48,85	6,15	0,49	0,62
	Son Test	40	48,40	6,26		
Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Ön Test	40	60,85	18,74	3,62	0,001*
	Son Test	40	63,75	18,23		

*p<0,05, bağımlı örneklem t-testi

Tablo 4.2'de yer alan verilere göre, kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön test-son test Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (t(39)=0,49; p=0,62>0,05). Ön test ortalaması $\overline{X}$=48,85 ve son test ortalaması $\overline{X}$=48,40 olan öğrencilerin tutum düzeyleri oldukça benzer seviyelerde kalmıştır. Bu sonuç, Millî Eğitim Bakanlığı'nın Türkçe dersi öğretim programına tabi olan

kontrol grubunda, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında uygulama süreci boyunca herhangi bir değişiklik meydana gelmediğini göstermektedir.

Buna karşın, kontrol grubunun okuduğunu anlama başarı testi puanları açısından anlamlı bir artış gözlemlenmiştir ($t(39)=3,62$; $p=0,001<0,05$). Ön testte $\overline{X}=60,85$ olan ortalama puan, son testte $\overline{X}=63,75$'e yükselmiştir. Bu gelişme, öğrencilerin zaman içerisinde akademik başarı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilerleme kaydettiklerini ortaya koymaktadır.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ve okuduğunu anlama başarı testi açısından anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna ilişkin t-testi analiz sonucu Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Deney grubu ön test-son test Türkçe dersi tutum ölçeği ve okuduğunu anlama başarı testi puanları t testi sonuçları

Ölçüm	Test	N	$\overline{X}$	S	t	p
Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Ön Test	40	47,33	6,97	7,250	0,001*
	Son Test	40	55,63	4,34		
Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Ön Test	40	68,75	17,03	8,620	0,001*
	Son Test	40	91,68	6,53		

*p<0,05, bağımlı örneklem t-testi

Tablo 4.3'te yer alan verilere göre, deney grubunda yer alan katılımcıların Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ve okuduğunu anlama başarı testi puanları arasında ön test-son test karşılaştırması yapıldığında, her iki ölçümde de istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü farklılıklar gözlemlenmiştir. Bulgular, deneysel müdahale olarak uygulanan eğitsel oyunun öğrenciler üzerindeki etkisini açık biçimde ortaya koymaktadır.

Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği sonuçlarına göre, deney grubunun ön test ortalaması $\overline{X}=47,33$ iken, son test ortalaması $\overline{X}=55,63$'tür. Bağımlı örneklem t-testi sonucunda bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t(39)=7,25$; $p<0,001$). Bu durum, eğitsel oyun

destekli öğretim sürecinin öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine önemli derecede katkı sağladığını göstermektedir.

Benzer şekilde, okuduğunu anlama başarı testi sonuçları da deney grubunun önemli bir gelişme kaydettiğini ortaya koymaktadır. Ön testte $\overline{X}$=68,75 olan ortalama puan, son testte $\overline{X}$=91,68'e yükselmiştir. Bu fark, bağımlı örneklem t-testi ile analiz edildiğinde son derece anlamlı bulunmuştur (t(39)=8,620; p<0,001). Deney grubunda uygulanan eğitsel oyun temelli öğretim yöntemi, öğrencilerin hem Türkçe dersine karşı tutumlarını hem de okuduğunu anlama düzeylerini anlamlı bir biçimde geliştirmiştir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Deney ve kontrol gruplarının son testten aldıkları Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ve okuduğunu anlama başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna ilişkin t-testi analiz sonucu Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Kontrol ve deney grubunun son test Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ve okuduğunu anlama başarı testi puanları t testi sonuçları

	Grup	N	$\overline{X}$	S	t	p
Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Kontrol	40	48,40	6,26	5,99	0,001*
	Deney	40	55,63	4,34		
Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Kontrol	40	63,75	18,23	9,11	0,001*
	Deney	40	91,68	6,53		

*p<0,05, bağımsız örneklem t-testi

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Etki büyüklüğü: Cohen's d=1.342, Eta Kare (η^2)=0.316

Okuduğunu Anlama Başarı Testi Etki büyüklüğü: Cohen's d= 2.04, Eta Kare (η^2)=0.516

Tablo 4.4'te sunulan verilere göre, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puanları incelendiğinde, kontrol grubunun ortalaması $\overline{X}$=48,40 iken, deney grubunun ortalaması $\overline{X}$=55,63'tür. Bu fark, bağımsız örneklem t-testi ile analiz edildiğinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t(78)=5,99; p<0,001). Elde edilen sonuç, eğitsel oyun destekli

öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını anlamlı biçimde geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca Cohen's d=1.342 değeri, bu etkinin büyük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Etki büyüklüğünün yorumlanmasında kullanılan bu değer, geleneksel öğretim yaklaşımına kıyasla uygulamanın öğrenci tutumlarında güçlü bir fark yarattığını göstermektedir. Eta kare (η^2=0.316) değeri ise varyansın yaklaşık %32'sinin bu deneysel işlemle açıklanabileceğini ortaya koymakta olup, pedagojik açıdan oldukça yüksek kabul edilen bir düzeydedir.

Benzer biçimde, okuduğunu anlama başarı testi puanlarında da deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir fark gözlenmiştir. Kontrol grubunun ortalama puanı $\overline{X}$=63,75 iken, deney grubunun ortalama puanı $\overline{X}$=91,68 olarak hesaplanmıştır. Bu fark, bağımsız örneklem t-testi sonucunda anlamlı bulunmuştur ($t(78)=9,11$; $p<0,001$). Etki büyüklüğü açısından değerlendirildiğinde, Cohen's d=2.04 gibi yüksek bir değer hesaplanmıştır. Bu değer, deneysel uygulamanın öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine güçlü bir katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, eta kare değeri η^2=0.516 olarak belirlenmiş olup, bu da varyansın %51,6'sının uygulanan öğretim yönteminden kaynaklandığını göstermektedir. Eğitim bilimleri açısından bu oran anlamlı ve değerlidir.

Bu sonuçlar, deney grubunda uygulanan eğitsel oyun destekli öğretimin, öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda derse yönelik tutumlarını da anlamlı ölçüde geliştirdiğini açıkça göstermektedir. Kontrol grubunun geleneksel öğretim sürecinden geçtiği düşünüldüğünde, aradaki farkın bu öğretim yöntemi kaynaklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, öğrenci merkezli, oyun tabanlı ve etkileşimli öğretim yaklaşımlarının hem bilişsel hem de duyuşsal alanlarda yüksek düzeyde etki yaratabileceğini göstermektedir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu araştırmanın amacı, eğitsel oyunların ilkokul ikinci sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama ve Türkçe dersi tutumuna etkisini incelemektir. Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ön test son test kontrol gruplu deneysel tasarım kullanılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen sonuçlar, ilgili alandaki literatür ışığında değerlendirilmiştir. Araştırmada deney grubuna üç ay boyunca eğitsel oyun oynatılmıştır. Araştırmanın örneklemini deney grubu 40 öğrenci, kontrol grubu 40 öğrenci olmak üzere toplam 80 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın başlangıcında ve sonunda deney ve kontrol gruplarına okuduğunu anlama testi ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır.

Araştırmanın başlangıcında, deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testi ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Deney grubunun ön test okuduğunu anlama başarı testinin ortalaması $\overline{X}=68,75$ iken kontrol grubunun ortalaması $\overline{X}=60,85$'tir. Bu bulgu, her iki grubun da uygulama öncesinde okuduğunu anlama becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumları açısından benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, deneysel araştırmanın temel bir gerekliliği olan grupların denkliği varsayımını karşılamakta ve uygulama sonrasında ortaya çıkacak farklılıkların büyük olasılıkla deneysel işleme (eğitsel oyunlar) bağlı olarak değerlendirilebileceğini desteklemektedir. Deney grubunun ön test tutum ölçeği ortalaması $\overline{X}=47,33$ iken kontrol grubunun ortalaması $\overline{X}=48,85$'tir. Her iki grupta deney başlangıcında benzer tutum düzeylerine sahip olarak çalışmaya başlamıştır.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Uygulama öncesi ortalama $\overline{X}=60,85$ iken, uygulama sonrası ortalama $\overline{X}=63,75$'e yükselmiştir. Bu sonuç, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 12 haftalık süreçte okuduğunu anlama becerilerinde 2,9 puanlık bir artış olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, geleneksel öğretim yöntemleri öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini bir miktar geliştirse de bu gelişimin pratik anlamlılığı sınırlıdır.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe dersi tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p<0,05$). Kontrol grubu ön test tutum ölçeği puan ortalamaları $\overline{X}=48,85$ iken son test tutum ölçeği puan ortalaması $\overline{X}=48,40$'tır. Bu sonuç, Millî Eğitim Bakanlığı'nın Türkçe dersi öğretim programına tabi olan kontrol grubunda, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında uygulama süreci boyunca herhangi bir değişiklik meydana gelmediğini göstermektedir. Eğitimsel sürecin tutuma etki etmediği bu sonuç, dersin işleniş biçimi ya da etkileşimsel yönlerinin öğrenci tutumu açısından sınırlı kaldığını düşündürmektedir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön test ortalaması $\overline{X}=68,75$ iken, son test ortalaması $\overline{X}=91,75$'tir. Bu sonuçlara göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puanları, ön test puanlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Uygulanan müdahalenin sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde gözle görülür bir gelişme yaşandığı ve bu gelişmenin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Okuduğunu anlama başarı testindeki varyansın %65'i eğitsel oyunlarla açıklanmakta olup ($\eta^2=0,65$) elde edilen Cohen d değeri $d=0,964$'tür. Bu etkinin oldukça büyük olduğunu göstermektedir. Eğitsel oyunların öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde önemli ve pratik açıdan anlamlı bir gelişmeye yol açtığını düşündürmektedir. Deney grubunda, müdahale sonrasında okuduğunu anlama başarılarında belirgin bir artış olduğu tespit edilmiştir. Ön test ve son test puanları arasındaki büyük fark, müdahalenin etkinliğini desteklemektedir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Tutum ölçeği ön test puan ortalaması $\overline{X}=47,33$ iken, son test puan ortalaması $\overline{X}=55,63$'tür. Türkçe dersine yönelik tutumlarını ölçen ölçekten aldıkları puanlar, müdahale sonrasında ön teste göre anlamlı düzeyde artış göstermiştir. Uygulanan müdahaleyle öğrenciler derse karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Türkçe dersine yönelik tutumdaki değişkenliğin %57'si eğitsel oyunlarla açıklanmaktadır ($\eta^2=0,574$). Bu sonuç, oyunların öğrencilerin derse karşı tutumlarını şekillendirmede büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir ($\eta^2>0,14$). Türkçe dersine yönelik tutumları arasında gözlemlenen farkın standart sapma

cinsinden karşılığı olan Cohen d değeri d=0,81 olarak bulunmuştur. Buna göre yapılan deneysel uygulamanın katılımcıların derse olan tutumlarını önemli ölçüde artırdığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının son test okuduğunu anlama başarı testi puanları karşılaştırıldığında, deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubunun son test okuduğunu anlama başarı testi ortalaması $\overline{X}$=91,68 iken, kontrol grubunun ortalaması $\overline{X}$=63,75'tir. Deney grubundaki katılımcılar kontrol grubuna göre ortalama 27,93 puan daha yüksek bir başarı göstermişlerdir. Varyans analiz sonuçlarına göre eğitsel oyunların, okuduğunu anlama başarısındaki varyansın %51'ini açıkladığını göstermektedir (η^2=0,515). Gruplar arasındaki farkın standart sapmaya oranını ifade eden Cohen's d değeri d=2.04 olarak hesaplanmıştır. Cohen's d değeri ile elde edilen geniş etki büyüklüğünün de bu bulguyu desteklediğini göstermektedir d>0,8. Bu sonuçlara göre yapılan müdahalenin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının son test tutum ölçeği puanları karşılaştırıldığında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubunun tutum ölçeği son test puan ortalaması $\overline{X}$=55,93 iken, kontrol grubunun ortalaması $\overline{X}$=48,40'tır. Deney grubundaki katılımcılar kontrol göre ortalama 7,53 puan daha yüksek bir başarı göstermişlerdir. Kontrol ve deney grupları arasında Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<0,05). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği sonuçları, grup değişkeninin varyansın %31'ini açıkladığını göstermektedir (η^2=0,315). Bu sonuç geniş bir etki büyüklüğü olduğunu göstermektedir. Bu bulgu sonucunda eğitsel oyunların, Türkçe dersine yönelik tutumlar üzerinde önemli bir etki yarattığını akla getirmektedir. Hesaplanan Cohen’s d değeri d=1,334’tür. Bu sonuç deney ve kontrol grubundaki katılımcıların Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puanları arasında 1,334 standart sapma büyüklüğünde bir fark olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın bulguları hem yerel hem de uluslararası alan yazındaki benzer çalışmalarla da desteklenmektedir. Atakul (2022) tarafından yapılan bir araştırmada, eğitsel oyunların akademik başarılarını arttırmada geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Deney grubunda elde edilen sonuçların anlamlı başarı artışı, eğitsel oyunların öğrenme süreçlerine zenginleştirerek bilgileri daha kalıcı hale

getirmelerine yardımcı olduğunu savunmuştur. Bu bulgular eğitimde eğitsel oyunların önemini vurgulamaktadır.

Bu araştırmayla paralellik gösteren diğer bir çalışmada Akkaya (2011), yapmış olduğu çalışmasında ilköğretim sekizinci sınıf düzeyinde Türkçe dersi kitaplarındaki metinler aracılığıyla uygulanan okuduğunu anlama stratejileri eğitiminin, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına olan etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Ölçümler sonucunda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konmuştur. Bağımsız örneklemeler t testi sonuçlarına göre, deney grubunda bulunan öğrencilerin puan ortalamaları, kontrol grubuna kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç deney grubuna uygulanan okuma stratejilerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve sonucun istatistiksel olarak anlamlı olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Yine benzer olarak Soyda vd. (2022) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre deney grubunda yer alan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları kontrol grubuna kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu eğitsel oyunların kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin matematik dersine karşı daha olumlu bir tutum geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Eğitsel oyunlar sayesinde öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonları artmıştır.

Bir diğer benzer çalışmada Aşçı (2019), araştırma sürecinde deney grubundaki öğrencilere oyun temelli öğrenme yöntemi kullanarak Türkçe dersi öğretimi yapılmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler araştırma süresince Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen 6. sınıf Türkçe ders programı çerçevesinde, mevcut müfredat dahilinde eğitim faaliyetlerine devam etmişlerdir. Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol gruplarının başarı ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak, tutum testi sonuçlarına bakıldığı zaman deney grubu öğrencilerinin tutumlarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha anlamlı derecede olumlu katkısı olduğu görülmüştür.

Yurt dışındaki araştırmalar da bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Örneğin, Sung ve Hwang (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, oyun tabanlı dil öğrenme yaklaşımının öğrencilerin İngilizce okuma motivasyonunu ve performansını artırdığı bulunmuştur. Bu araştırmada, eğitsel oyunların öğrencilerin derse olan ilgisini ve motivasyonunu artırdığı, dolayısıyla tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Sung ve Hwang'ın (2013) bulguları, bu çalışmanın tutum ölçeği sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Abdelraheem (2020) tarafından yürütülen bir araştırmada, eğitsel oyunların ilkokul öğrencilerinin Arapça dilinde okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, eğitsel oyunların öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, mevcut araştırmanın okuduğunu anlama başarı testi sonuçlarıyla örtüşmektedir. Her iki çalışma da eğitsel oyunların okuma becerileri üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır.

Wang ve Tahir (2021) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada, dijital oyun tabanlı öğrenmenin ilkokul öğrencilerinin okuma tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, dijital oyunların öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu sonuç, mevcut araştırmanın tutum ölçeği sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Her iki çalışma da oyun tabanlı öğrenmenin öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır.

Zou vd. (2020) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında, dijital oyun tabanlı öğrenmenin ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Meta-analiz sonuçları, dijital oyunların öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bu bulgu, mevcut araştırmanın okuduğunu anlama başarı testi sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Her iki çalışma da oyun tabanlı öğrenmenin okuma becerileri üzerindeki olumlu etkisini desteklemektedir.

Yerel araştırmalardan elde edilen sonuçlar, bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Akkaya, 2011; Aşçı, 2019; Atakul, 2022; Kırmızı, 2009; Soyda vd., 2022). Aynı şekilde uluslararası çalışmalarda bu sonucu desteklemektedir (Abdelraheem, 2020; Sung & Hwang, 2013; Wang & Tahir, 2021; Zou vd., 2020). Bu benzerlik, eğitsel oyunların ve oyun temelli öğrenme yaklaşımlarının, öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine de katkı sağladığı yönündeki genel kanıyı güçlendirmektedir. Özellikle, farklı derslerde (fen bilimleri, matematik, Türkçe, İngilizce, Arapça) ve farklı sınıf seviyelerinde (ilkokul, ortaokul) elde edilen benzer sonuçlar, bu yaklaşımların geniş bir uygulama potansiyeline sahip olduğunu düşündürmektedir.

5.2. Sonuç

Bu araştırmada elde edilen bulgular, eğitsel oyunların ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisine dair son derece ayrıntılı ve önemli sonuçlar sunmaktadır. Bulgular bölümündeki her bir tablo analizinden elde edilen veriler derinlemesine incelenerek, istatistiksel kavramlar açıklanarak ve sonuçların eğitimsel uygulamalar için ne anlama geldiği vurgulanarak detaylandırılmış sonuçlar aşağıda sunulmaktadır:

1. Grupların Ön Test Denkliği: Araştırmanın temel varsayımlarından biri olan grupların başlangıçta denk olması, ön testler aracılığıyla incelenmiştir:

Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ön test sonuçlarına göre, deney grubunun ortalama puanı $\overline{X}$=47,33 (standart sapma=6,97), kontrol grubunun ortalama puanı ise $\overline{X}$=48,85 (standart sapma=6,15) olarak bulunmuştur. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t(78)=1,038$; $p=0,303>0,05$). Bu sonuç, grupların uygulama öncesinde Türkçe dersine yönelik tutumları açısından homojen olduğunu, yani benzer düzeyde tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Bu denklik, uygulama sonrası ortaya çıkacak farklılıkların büyük ölçüde deneysel işleme (eğitsel oyunlar) atfedilebilmesini sağlar.

Okuduğunu anlama başarı testi ön test sonuçlarına göre, deney grubunun ortalama puanı $\overline{X}$=68,75 (standart sapma=17,03), kontrol grubunun ortalama puanı ise $\overline{X}$=60,85 (standart sapma=18,74) olarak bulunmuştur. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda bu fark da istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t(78)=1,973$; $p=0,052>0,05$). Bu bulgu, grupların okuduğunu anlama becerileri açısından da başlangıçta benzer düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Ön testlerdeki bu denklik, gruplar arasında uygulama öncesinde akademik başarı bakımından anlamlı bir fark olmadığını ve dolayısıyla son testte elde edilecek farklılıkların deneysel işlemle açıklanabileceğini destekler.

2. Kontrol Grubunun Sonuçları: Kontrol grubunda, geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmaya devam ederken, ön test ve son test sonuçları arasındaki değişim incelenmiştir. Bu analiz, geleneksel öğretimin öğrencilerin Türkçe dersi tutumları ve okuduğunu anlamaları üzerindeki etkisini değerlendirmek için önemlidir.

Kontrol grubunda, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puanlarında ön test ($\overline{X}$=48,85, standart sapma=6,15) ve son test ($\overline{X}$=48,40, standart sapma=6,26) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (t(39)=0,490; p=0,627>0,05). Bu sonuç, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunda, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir değişiklik meydana gelmediğini göstermektedir. Başka bir deyişle, mevcut öğretim programı ve yöntemleri, öğrencilerin derse karşı ilgilerini veya motivasyonlarını artırmada etkili olmamıştır.

Kontrol grubunda, okuduğunu anlama başarı testi puanlarında ön test ($\overline{X}$=60,85, standart sapma=18,74) ve son test ($\overline{X}$=63,75,standart sapma=18,23) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlenmiştir (t=3,623; p=0,001<0,05). Bu bulgu, geleneksel öğretim sürecinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde küçük de olsa bir gelişme olduğunu göstermektedir. Yani, geleneksel öğretim yöntemleri öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini anlamlı düzeyde geliştirse de bu etkinin pratik anlamlılığı düşüktür.

3. Deney Grubunun Sonuçları: Deney grubunda, eğitsel oyun temelli öğretim yöntemi uygulandıktan sonra, ön test ve son test sonuçları arasındaki değişim incelenmiştir. Bu analiz, eğitsel oyunların öğrencilerin Türkçe dersi tutumları ve okuduğunu anlamaları üzerindeki etkisini değerlendirmek için kritik öneme sahiptir.

Deney grubunda, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puanlarında ön test ($\overline{X}$=47,33, standart sapma=6,97) ve son test ($\overline{X}$=55,63, standart sapma=4,34) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir artış gözlenmiştir (t(39)=7,250; p<0,001). Bu sonuç, eğitsel oyun temelli öğretimin, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Etki büyüklüğü değerleri, bu etkinin gücünü desteklemektedir: Cohen's d=1,43 (çok geniş etki) ve eta kare (η^2)=0,403 (varyansın %40,3'ü açıklanıyor). Bu bulgular, eğitsel oyunların öğrencilerin Türkçe dersine olan tutumlarını artırmada son derece etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Deney grubunda, okuduğunu anlama başarı testi puanlarında ön test ($\overline{X}$=68,75, standart sapma=17,03) ve son test ($\overline{X}$=91,68, standart sapma=6,53) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir artış gözlenmiştir (t(39)=8,620; p<0,001). Bu sonuç, eğitsel oyun temelli öğretimin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir. Etki büyüklüğü değerleri, bu etkinin büyüklüğünü doğrulamaktadır:

Cohen’s d=1,778 (çok geniş etki) ve eta kare (η^2)=0,488 (varyansın %48,8'i açıklanıyor). Bu bulgular, eğitsel oyunların öğrencilerin akademik başarılarını artırmada oldukça etkili bir araç olduğunu göstermektedir.

4. Son Testlerde Gruplar Arası Karşılaştırma: Uygulama sonrasında deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma, eğitsel oyun temelli öğretimin geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla ne kadar etkili olduğunu ortaya koymak için önemlidir.

Son test sonuçlarına göre, deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puanları ($\overline{X}$=55,63, standart sapma=4,34), kontrol grubunun puanlarından ($\overline{X}$=48,40, standart sapma=6,26) istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur (t(78)=5,996; p<0,001). Bu farklılığın etki büyüklüğü geniştir: Cohen’s d=-1,342 (geniş etki) ve eta kare (η^2)=0,316 (varyansın %31,6'sı açıklanıyor). Bu sonuç, eğitsel oyun temelli öğretimin, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha fazla geliştirdiğini açıkça göstermektedir.

Son test sonuçlarına göre, deney grubunun okuduğunu anlama başarı testi puanları ($\overline{X}$=91,68, standart sapma=6,53), kontrol grubunun puanlarından ($\overline{X}$=63,75,standart sapma=18,23) istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur (t(78)=9,119; p<0,001). Bu farklılığın etki büyüklüğü geniştir: Cohen’s d=2,04 (Geniş etki) ve eta kare (η^2)=0,516 (varyansın %51,6'sı açıklanıyor). Bu sonuç, eğitsel oyun temelli öğretimin, öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha fazla geliştirdiğini güçlü bir şekilde desteklemektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın tüm bulguları birlikte değerlendirildiğinde, eğitsel oyun temelli öğretim yönteminin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin hem okuduğunu anlama hem de Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir.

5.3. Öneriler

Eğitsel oyunların Türkçe dersi ve genel olarak eğitim alanındaki potansiyelini daha iyi anlamak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçları, gelecekteki çalışmalara yeni bir perspektif sunarak alana özgü bir bakış açısı kazandırmayı hedeflemektedir. Araştırma sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler, aşağıda detaylandırılmıştır:

Bu araştırma, eğitsel oyunların okuduğunu anlama ve Türkçe dersi tutumuna olumlu katkı sağlayabileceğini göstermiştir. Bu bakımdan ilkokul Türkçe derslerinde eğitsel oyunların kullanılması önerilmektedir.

Eğitsel oyunların öğretim programlarına etkili bir şekilde entegre edilmesi gerekmektedir. Gelecekteki çalışmalarda, eğitsel oyunların öğretim programlarına nasıl entegre edilebileceğine dair modeller ve çerçeveler geliştirilebilir. Bu çerçeveler, öğretmenlere eğitsel oyunları ders planlarına nasıl dâhil edecekleri, hangi oyunların hangi öğrenme hedeflerine uygun olduğu ve oyunları nasıl değerlendirecekleri konusunda rehberlik edebilir.

Öğretmenlerin eğitsel oyunları etkili bir şekilde kullanabilmeleri için hizmet içi eğitim programları düzenlenerek, öğretmenlerin bu alandaki yeterlilikleri artırılabilir.

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan eğitsel oyunlar, Türkçe dersi okuma becerisiyle sınırlı tutulmuştur. Ancak, Türkçe dersi, dil bilgisi, yazma, konuşma ve dinleme gibi farklı beceri alanlarını içermektedir. Gelecekteki araştırmalarda, bu beceri alanlarının her birine yönelik ayrı eğitsel oyunlar tasarlanabilir ve bu oyunların öğrencilerin ilgili becerilerini ne düzeyde geliştirdiği incelenebilir. Örneğin, dil bilgisi konularını pekiştirmek için kelime oyunları, yazma becerilerini geliştirmek için hikâye oluşturma oyunları, konuşma becerilerini desteklemek için rol yapma oyunları geliştirilebilir. Bu çeşitlilik, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap ederek öğrenme sürecini daha zengin ve etkili hale getirebilir.

Bu araştırma, eğitsel oyunların ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ve Türkçe dersine yönelik tutumuna etkisini incelemiştir. Ancak, eğitsel oyunların potansiyeli yalnızca Türkçe dersi ile sınırlı değildir. Matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler gibi farklı derslerde de eğitsel oyunlar kullanılarak öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik

tutumları artırılabilir. Örneğin, matematik dersinde çarpım tablosunu öğretmek için yarış tabanlı oyunlar, fen bilimleri dersinde deney yapma süreçlerini simüle eden oyunlar, sosyal bilgiler dersinde tarihi olayları canlandıran eğitsel oyunlar geliştirilebilir. Bu disiplinler arası yaklaşım, öğrencilerin farklı dersler arasındaki bağlantıları kurmalarına yardımcı olarak daha bütünsel bir öğrenme deneyimi sunabilir.

Bu araştırma, ilkokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Ancak, eğitsel oyunların farklı eğitim kademelerindeki (ortaokul, lise) öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan etkisi de araştırılmalıdır. Ortaokul ve lise öğrencileri için daha karmaşık ve zorlayıcı eğitsel oyunlar tasarlanarak, bu oyunların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık) ne ölçüde geliştirdiği incelenebilir. Ayrıca, farklı yaş gruplarına uygun eğitsel oyun tasarımları ve pedagojik yaklaşımlar geliştirilerek eğitsel oyunların her kademede etkili bir şekilde kullanılması sağlanabilir.

Bu çalışma, 80 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Ancak, bu sınırlı süre ve örneklem büyüklüğü, sonuçların genellenebilirliğini sınırlayabilir. Gelecekteki araştırmalarda, daha büyük örneklemler (örneğin, farklı okullardan öğrenciler dahil edilerek) ve daha uzun süreli uygulamalar (örneğin, bir eğitim-öğretim yılı boyunca) kullanılarak, eğitsel oyunların uzun vadeli etkileri daha kapsamlı bir şekilde incelenebilir. Bu sayede, elde edilen sonuçların farklı öğrenci gruplarına ve eğitim ortamlarına ne kadar genellenebileceği daha net bir şekilde ortaya konabilir.

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama testi ve Türkçe dersi tutum ölçeği kullanılmıştır. Gelecekteki araştırmalarda, bu nicel veri toplama yöntemlerine ek olarak nitel veri toplama yöntemleri de kullanılabilir. Örneğin, öğrenci görüşmeleri, odak grup görüşmeleri, sınıf içi gözlemler ve öğrenci günlükleri gibi yöntemlerle, eğitsel oyunların öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve tutumlarına olan etkileri daha derinlemesine anlaşılabilir.

Araştırma sürecinde, oyun sırasında oluşan gürültünün bazı öğrencileri olumsuz etkilediği gözlemlenmiştir. Bu durum, eğitsel oyunların sınıf ortamında uygulanması sırasında karşılaşılabilecek olası sorunlardan biridir. Gelecekteki araştırmalarda, bu tür sorunların üstesinden gelmek için etkili sınıf yönetimi stratejileri geliştirilebilir.

Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla öğrenci merkezli ve oyun temelli öğretimin etkili olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, okul yönetimlerinin, oyun temelli ve etkileşimli öğretim uygulamalarını desteklemesi ve gerekli materyal/altyapıyı sağlaması önerilir. Ayrıca, eğitim politikalarında da bu tür yenilikçi uygulamalara alan açacak düzenlemeler yapılması gerekmektedir.

Elde edilen bulgular, eğitsel oyunların okuduğunu anlama becerisi üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, öğretmenlerin kullanabileceği hazır eğitsel oyun materyalleri, etkinlik kitapçıkları ve dijital oyun içerikleri geliştirilmeli ve öğretmenlerin erişimine sunulmalıdır. Özellikle sınıf içi uygulamalarda kullanıma uygun, düzeye göre yapılandırılmış kaynaklar öğretim sürecini kolaylaştıracaktır.

6. KAYNAKLAR

Abdelhafez, A. (2016). *The effects of game-based technology on high school students' algebraic learning in an urban school classroom* [Doctoral dissertation], The William Paterson University of New Jersey. http://pqdtopen.proquest.com/#viewpdf?dispub=10240334

Aldrich, C. (2005). *Learning by doing: A comprehensive guide to simulations, computer games, and pedagogy in e-learning and other educational experiences*. Pfeiffer.

Alvarez, J., Alvarez, V., Djaouti, D., & Michaud, L. (2010). *Serious games: training & teaching, healthcare, defence & security, information & communication*. IDATE.

Amory, A. (2007). Game object model version II: A theoretical framework for educational game development. *British Journal of Educational Technology*, *38*(1), 164-196. https://doi.org/10.1007/s11423-006-9001-x

Aslan, C., & Arslan, E. (2016). Eğitsel oyunların ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *5*(1), 76–90.

Aşçı, A. U. (2019). *Oyun temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik başarı ve tutumlarına etkisi*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Atakul, B. S. (2022). *Fen eğitiminde eğitsel oyunların 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarına etkisi*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Atik, D. (2022). *Türkçe dersinde eğitsel oyunların kullanımının yaratıcı yazma beceri ve tutumlarına etkisi*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.

Aydın, G. (2018). Oyunla öğrenmenin öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *14*(2), 150–165.

Baddeley, A. (2012). Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, (63), 1-29. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100422

Barab, S. A., Squire, K. D., & Hickey, D. T. (2007). Designing for virtual communities in the service of learning. In S. Vosniadou, E. De Corte, R. Glaser, & H. Mandl (Eds.), *International handbook of research on conceptual change* (pp. 199-211). Routledge.

Bellotti, F., Berta, R., De Gloria, A., & Primavera, L. (2013). A serious game model for business management education. *International Journal of Business and Management*, *8*(12), 14-27.

Berk, L. E. (2018). *Child development* (10th ed.). Pearson Education.

Boz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde oyunla öğretim yönteminin akademik başarıya etkisi. *Journal of Social Sciences And Education*, *1*(1), 61-75.

Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, *47*(6), 1191–1205. https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.6.1191

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press. https://doi.org/10.1126/science.152.3719.193

Cesur, O. (2005). *Pansiyonlu ilköğretim okulu öğrencileri üzerinde kelime serveti araştırması*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Chee, Y. S., Yahya, N., Ibrahim, M. H., Tasir, Z., & Rosniza, E. R. (2017). The effect of digital game-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Technology & Society*, *20*(1), 31-44.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press. https://doi.org/10.1017/S0022226700012998

Coşkun, H. (2012). *Bilimsel öyküler içeren eğitsel oyunlar ile fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Çalışkan, N., & Karadağ, E. (2014). *Eğitimde drama: Teorik temelleri ve uygulama örnekleri* (3. baskı). Anı Yayıncılık.

Çangır, M. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde eğitsel oyun yönteminin uygulanma durumu (Tuzla örneği)*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Çavuşoğlu, E. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Çelik, B., & Kaya, A. (2017). Eğitsel oyunların ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, *16*(4), 1523-1540. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419708

Çelik, M., & Çakmak, M. (2020). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde yöntem farklılıkları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *9*(3), 1234–1249. https://doi.org/10.7884/teke.665

Çörek, D. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin Türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Dağbaşı, G. (2007). *Oyun tekniği ve Arapça öğretiminde kullanımı,* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Demir, M., & Yılmaz, H. (2021). Eğitsel oyun temelli etkinliklerin ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Türkçe Eğitimi Dergisi*, *10*(3), 457-478.

Demirbaş, E. (2007). *Cumhuriyet dönemi Türkçe öğretimi ile günümüz Türkçe öğretiminin karşılaştırılması* [Basılmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Demirel, Ö. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı*. Pegem Akademi.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. E. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". In *Proceedings of the 15th international*

academic MindTrek conference: Envisioning future media environments (pp. 9-15). ACM.

Dilber, N. Ç. (2021). Dil bilim kavramları ışığında Türkçe öğretimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *1*(4), 777-786. https://doi.org/10.29228/ijlet

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). The research base for comprehension instruction. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 31-60). Guilford Press.

Early, K. N. (2023). *Gamification of mathematics instruction: A quantitative study on student growth and proficiency in a suburban middle school* [Doctoral dissertation], Lee University. https://www.proquest.com/openview/a3177b745ed636dfa91a8e48f1e7396d/1?pq-origsite=gscholar

Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, *51*(1), 665-697. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665

Erdem, A. R., & Gözüküçük, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonu ve tutumları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *3*(2), 13-24.

Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. W. W. Norton & Company.

Ersoy, E., & Başaran, M. (2019). Dijital eğitsel oyunların ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *8*(1), 123-140.

Ferrari, M., Sabetti, J., McIlwaine, S., Fazeli, A., Sadati, S., Shah, J., … & Iyer, S. (2022). Gaming my way to recovery: a systematic scoping review of digital game interventions for young people's mental health treatment and promotion. Frontiers in Digital Health, 4. https://doi.org/10.3389/fdgth.2022.814248

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press. https://doi.org/10.1515/9781503620766

Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relationships: What we know, what we need to know. *The Reading Teacher*, *54*(1), 14-24. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5

Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development* (2nd ed.). Prentice Hall.

Gedik, M. (2012). *Ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkileri*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.

Gençoğlu, A. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde eğitsel oyunların atılganlık düzeylerine etkisi*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.

Ginsburg, H. P., & Opper, S. (1988). *Piaget's theory of intellectual development* (3rd ed.). Prentice Hall.

Goodman, K. S. (1986). *What's whole in whole language? A parent's guide*. Heinemann.

Gökçe, T., & Doğan, Y. (2021). İlkokul Türkçe dersinde eğitsel oyun kullanımının öğrenci başarısına etkisi. *Anadolu Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *5*(2), 89–102. https://doi.org/10.29329/aeaud.2021.357.5

Graafland, M., Schraagen, J. M., & Scholten, G. R. (2012). How serious games can be used to facilitate learning in health professions education: A systematic review. *Advances in Health Sciences Education*, *17*(4), 551-564. https://doi.org/10.1007/s10459-011-9314-4

Guttman, L. (1944). A basis for scaling qualitative data. *American Sociological Review*, *9*(2), 139–150. https://doi.org/10.2307/2086306

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(15), 123-148. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183308

Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Pegem Akademi Yayınları.

Gürbüz, Ö. (2019). *Eğitsel oyun etkinliklerinin fen eğitiminde akademik başarı, tutum ve motivasyon üzerine etkisi*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.

Gürsoy, S. E., & Çeliköz, N. (2022). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama becerilerinin matematik dersindeki problem çözme becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, (17), 78-96. https://doi.org/10.20860/ijoses.1084867

Harter, S. (2012). The development of self-representations. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (2nd ed., pp. 555-594). Guilford Press.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hazar, M. (2000). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Saray Yayıncılık.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. John Wiley & Sons.

Hicks, D. (2021). *Stealth assessment: Teacher's perceptions of how digital-based educational games influence teaching and learning in the middle school mathematics classroom,* [Doctoral dissertation], Piedmont College.

Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Weber, N. E., Michnick Golinkoff, R., Hadani, H. S., & Dickinson, D. K. (2009). Putting play to work: The integration of play and learning in early childhood education. *Zero to Three*, *30*(1), 26-35.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice.* Cambridge University Press.

Hwang, G. J., Sung, H. Y., Hung, C. M., Huang, S. C., & Tsai, C. C. (2012). A learning style perspective to investigate the online game-based learning effectiveness. *Educational Technology & Society*, *15*(1), 213-226.

Ifenthaler, D., Eseryel, D., & Ge, X. (Eds.). (2012). *Assessment in game-based learning*. Springer Science & Business Media.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.

Karasar, H., & Öztürk, A. (2022). Türkçe dersine yönelik tutum ve başarının eğitsel oyunlarla ilişkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, *21*(1), 45–60.

Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, *24*(2), 163–204. https://doi.org/10.1086/266945

Ketelhut, D. J. (2007). Kindergarten through eighth grade science education in virtual environments (K-8 science): Design principles, pedagogical potentials, and research agenda. *Virtual Reality*, *11*(2), 91-105. https://doi.org/10.1007/s10055-007-0060-9

Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, *4*(7), 51-68. https://doi.org/10.21612/yader.2009.005

Kim, G. B. (2017). *The effect of e-based virtual manipulative on third-grade elementary students' algebraic thinking in math education,* [Master's thesis], The University of Texas at Austin. https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/60388

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00090-9

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development, Vol. 1: The philosophy of moral development*. Harper & Row. https://doi.org/10.1017/S0360966900024452

Küçükaydın, M. (2019). Eğitsel oyunlarla öğrenmenin öğrencilerin derse katılımı üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, *18*(3), 1550–1563. https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/45639/602058

Landers, R. N. (2014). Developing a theory of gamified learning: Linking serious games and gamification of Learning. *Simulation & Gaming, 45*(6), 752-768. https://doi.org/10.1177/1046878114563660

Li, M. C., & Ma, Y. (2010). The effectiveness of computer games in mathematics learning: A meta-analysis. *Computers & Education*, *55*(3), 1430-1442. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9125-8

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, *22*(140), 5–55. https://archive.org/details/likert-1932

Malone, T. W., & Lepper, M. R. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In R. E. Snow & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction, III: Conative and affective process analyses* (pp. 223-253). Lawrence Erlbaum Associates.

Melka, M. (2023). *Elementary teachers' practices and perceptions with computer-assisted instruction in the classroom* [Doctoral dissertation], Trident University International.

Meyer, B. J. F. (1985). Prose analysis: Purposes, procedures, and problems. In B. K. Britton & J. B. Black (Eds.), *Understanding Expository Text* (pp. 11-64). Lawrence Erlbaum Associates.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB Yayınları. http://mufredat.meb.gov.tr

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024). *İlkokul Türkçe Dersi (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları. http://mufredat.meb.gov.tr

Nagy, W. E. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. International Reading Association. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED298471.pdf

National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health. https://www.nichd.nih.gov

Onan, B. (2009). Türkçe dil yapılarının ana dili eğitimindeki işlevleriyle ilgili bazı tespitler. *Gazi Türkiyat Dergisi,* 1(4), 83-92. https://dergipark.org.tr/tr/pub/gaziturkiyat/issue/6717/90237

Öğütveren, M., & Akkuş, Z. (2024). Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunların başarı ve tutuma etkisi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, *4*(5), 1042-1056.

Özdemir, B. (2011). *İlköğretim 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılan okuduğunu anlama sorularının incelenmesi*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Pesen Duman, K., & Cumart, G. (2024). Oyun Temelli Öğrenme ve Okul Öncesi Eğitim. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, *11*(106), 786–795. https://jshsr.org/index.php/pub/article/view/2623

Paul, R., & Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking Press. https://www.criticalthinking.org

Peterson, M. (2010). Computer games and language learning. *Digital Culture & Education*, *2*(1), 71-85. https://www.digitalcultureandeducation.com/volume-2/

Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.

Polat, E., & Varol, A. (2012). *Eğitsel bilgisayar oyunlarının akademik başarıya etkisi: Sosyal bilgiler dersi örneği.* Akademik Bilişim Konferansı, Uşak. https://ab.org.tr/ab12/bildiri/18.pdf

Prensky, M. (2001). Digital game-based learning. *On the Horizon*, *9*(1), 5-6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 545-561). Lawrence Erlbaum Associates.

Rasinski, T. V. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, *59*(7), 704-706. https://doi.org/10.1598/RT.59.7.10

Reinders, H., & Wattana, S. (2011). Learn English or die: The effects of digital games on learner motivation, self-confidence, and autonomy. *Digital Culture & Education*, *3*(1), 4-21. https://www.digitalcultureandeducation.com/volume-3/

Roger, E., & Öngen, D. (2019). Deneysel desen türleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, *26*(1), 303-314. https://dergipark.org.tr/tr/pub/jfes/issue/47501/603340

Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In M. J. Rosenberg, C. I. Hovland, W. J. McGuire, R. P. Abelson, & J. W. Brehm (Eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (pp. 1–24). Yale University Press.

Sandford, R., Williamson, B., Jones, J. G., & Trafford, J. (2006). *Using games and simulations for learning*. Becta. https://dera.ioe.ac.uk/1471/1/becta_2006_games_simulations_report.pdf

Squire, K. (2006). From content to context: Videogames as designed experience. *Educational Researcher*, *35*(8), 19-29. https://doi.org/10.3102/0013189X035008019

Şahin, F. (2023). İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma eğitiminde eğitsel oyun deneyimleri: Bir durum çalışması. *Elementary Education Online*, *22*(2), 876-895. https://ilkonline.org.tr/index.php/ilkonline/article/view/3645

Şahin, M. (2015). *Oyunlaştırılmış oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin fen bilimleri dersi başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, *33*(4), 529–554. https://doi.org/10.1086/214483

Ünalan, S. (2001). *Türkçe öğretimi* (2. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Vanbecelaere, S., Verlinden, J. P., & Van den Eynde, E. (2020). The effect of digital educational games on primary school students' mathematics achievement: A meta-analysis. *Educational Technology Research and Development*, *68*(6), 2919-2949. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09805-2

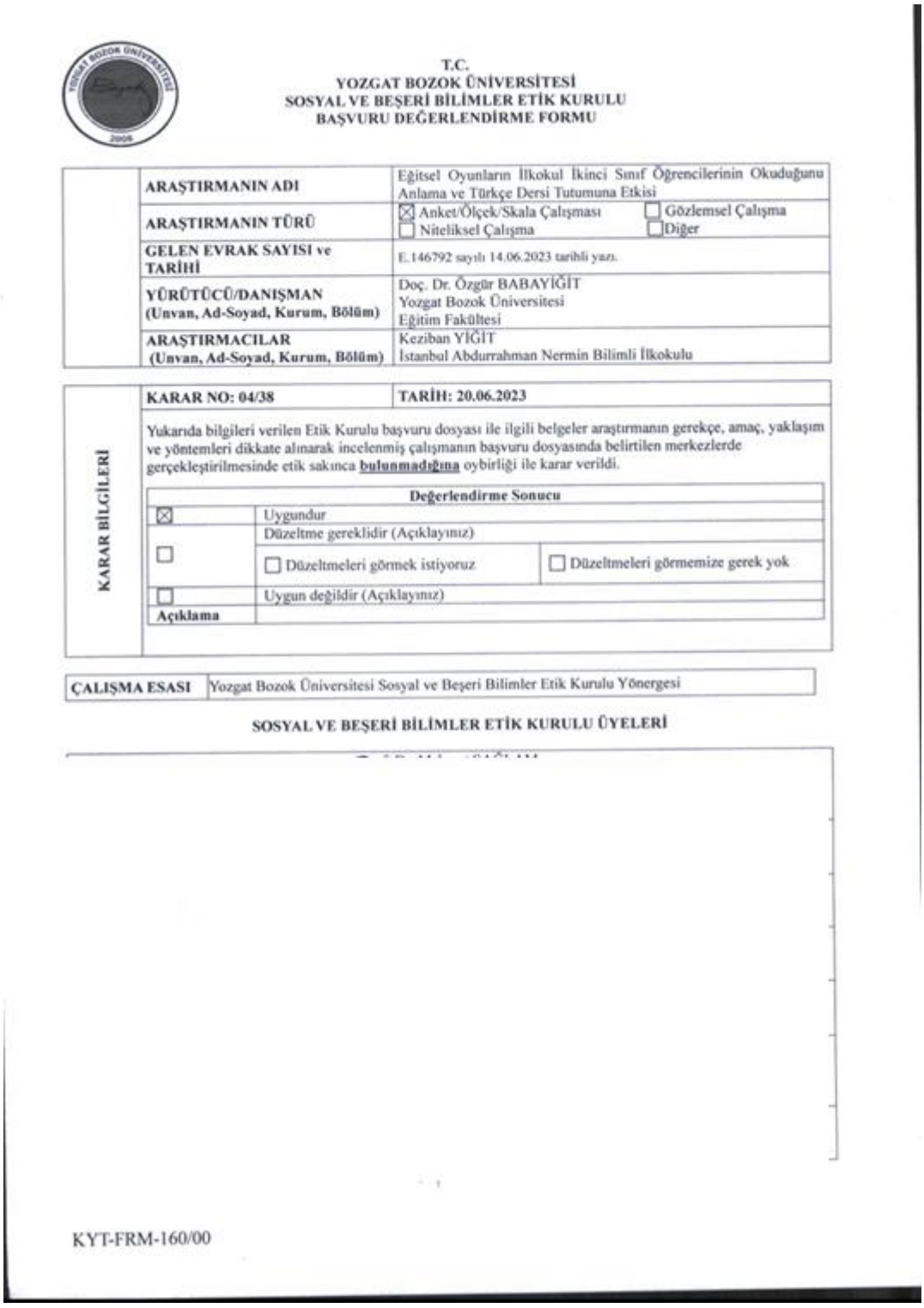
Varışoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M., & Yılmaz, İ. (2013). Türkçe dersinde uygulanan eğitsel oyunlara yönelik tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(11), 1060-1076. https://dergipark.org.tr/tr/pub/adujsbd/issue/25674/270076

Yıldız, S. E. (2022). *Hayat bilgisi dersinde eğitsel oyun temelli etkinliklerin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve motivasyon düzeylerine etkisinin incelenmesi*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Young, M. F., Slota, S., Cutter, A. B., Moreno, N., Steiner, C., & Brooks, S. L. (2012). Our princess is in another castle: A review of trends in serious gaming for education. *Review of Educational Research*, *82*(1), 69-103. https://doi.org/10.3102/0034654312436980

7. EKLER

Ek-1 Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu başvuru değerlendirme formu



T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
BAŞVURU DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMANIN ADI	Eğitsel Oyunların İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Türkçe Dersi Tutumuna Etkisi
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	☒ Anket/Ölçek/Skala Çalışması ☐ Gözlemsel Çalışma ☐ Niteliksel Çalışma ☐ Diğer
GELEN EVRAK SAYISI ve TARİHİ	E.146792 sayılı 14.06.2023 tarihli yazı.
YÜRÜTÜCÜ/DANIŞMAN (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm)	Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ARAŞTIRMACILAR (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm)	Keziban YİĞİT İstanbul Abdurrahman Nermin Bilimli İlkokulu

KARAR BİLGİLERİ

KARAR NO: 04/38 — **TARİH: 20.06.2023**

Yukarıda bilgileri verilen Etik Kurulu başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş çalışmanın başvuru dosyasında belirtilen merkezlerde gerçekleştirilmesinde etik sakınca **bulunmadığına** oybirliği ile karar verildi.

Değerlendirme Sonucu		
☒	Uygundur	
☐	Düzeltme gereklidir (Açıklayınız)	
	☐ Düzeltmeleri görmek istiyoruz	☐ Düzeltmeleri görmemize gerek yok
☐	Uygun değildir (Açıklayınız)	
Açıklama		

ÇALIŞMA ESASI	Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Yönergesi

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU ÜYELERİ

KYT-FRM-160/00

Ek-2 İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü izni

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-94378470 15/01/2024
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Keziban YİĞİT)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Yozgat Bozok Üniversitesinin 04.01.2024 tarihli ve E-68447441-199-191305 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 08.01.2024 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu	: Eğitsel Oyunların İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Türkçe Dersi Tutumuna Etkisi
Araştırma Türü	: Anket / Görüşme / Gözlem
Araştırma Yeri	: İstanbul
Araştırma Yapılacak Kişiler	: İlkokul Öğrencileri
Araştırmanın Süresi	: 2023 - 2024 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.
Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Doç. Dr. Murat Mücahit YENTÜR
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

Mustafa KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (6 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Ek-3 Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Kaynak: Gürsoy, & Çeliköz, 2022).

VERİ TOPLAMA ARACI

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

Öğrencinin Adı-Soyadı:…….

Okulu:…….

Sınıfı: 2/…

Cinsiyeti: Kız ( ) Erkek ( )

1, 2, 3 ve 4.soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Atatürk, çocukları çok severdi. Onlarla konuşmaktan zevk alır, türküler söylerdi. Bu türküler, ona çocukluğunu anımsatırdı. Atatürk'ün çocuk sevgisini yol arkadaşları da bilirdi. Atatürk, okul ziyaretlerinin birinde çocukların yoğun sevgisiyle karşılaşmıştı. Çocuklar, Atatürk'e sarılmak için adeta birbirleriyle yarışıyordu. Bu durum karşısında öğretmenleri ne yapacaklarını şaşırmışlardı. Atatürk ise bu yoğun sevgiden çok memnundu. Evet, Atatürk bir çocuk dostuydu. Çocuklar onu mutlu ediyordu.

1, 2, 3 ve 4.soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

1) Metnin konusu nedir?

A) Atatürk'ün çocukluk özlemi

B) Atatürk'ün çocuk sevgisi

C) Atatürk'ün türkü sevgisi

2) Atatürk kimlerle konuşmayı çok severdi?

A) Öğretmenlerle B) Çocuklarla C) Yol arkadaşlarıyla

3) Yukarıdaki metinde aşağıdaki soruların hangisinin cevabı <u>yoktur</u>?

A) Türküler, Atatürk'e neyi anımsatırdı?

B) Çocuklar neden yarışıyordu?

C) Atatürk, okulu neden ziyaret etti?

4) Atatürk çocuklarla ne yapardı?

A) Türküler söylerdi. B) Oyunlar oynardı. C) Gezerdi.

5, 6 ve 7. soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Bir adam sahilde yürürken, bir kızın kıyıdaki denizyıldızlarını denize attığını fark eder. Kıza, ''Niçin ölmek üzere olan denizyıldızlarını denize atıyorsun?'' diye sorar. Kız,

‘’Yaşamaları için.’’ yanıtını verir. Adam, ‘İyi ama burada binlerce denizyıldızı var. Hepsini atmana imkan yok. Senin bunları denize atman neyi değiştirecek ki?” diye sorar. Kız, elindeki denizyıldızını da denize atar. ‘’Ama onun hayatı için çok şey değişti.’’ der.

5) Metinde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı vardır?

A) Adam, sahilde ne zaman yürümüştür?

B) Kız, denizyıldızlarını denize neden atmıştır?

C) Adam, kızı nasıl fark etmiştir?

6) Metne uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir?

A) Yardımsever Olmak B) Alçak Gönüllü Olmak C) Dürüst Olmak

7) Metne göre kimin hayatı için çok şey değişmiştir?

A) Adamın B) Kızın C) Denizyıldızının

8) Dostlarımız bizim arkamızdan konuşmaz. Biz de onların arkasından konuşmayız. Halletmemiz gereken bir sorun olursa bunu dostumuzla yüz yüze konuşuruz.

Yukarıdaki metinle ilgili hangisi <u>söylenemez?</u>

A) Dostlarımızla asla kavga etmeyiz.

B) Dostumuz arkamızdan konuşmaz.

C) Dostumuzla sorunumuzu konuşarak hallederiz.

9 ve 10. soruları aşağıdaki şiire göre cevaplayınız.

Sebzelerden sevdiklerim: Havuç, domates, oyun. Meyvelerden sevdiklerim:

Elma, şeftali, oyun. Bence en iyi besin oyun

Çünkü Hiçbir şey yemesem bile bazenOynarken doyuyorum.

9) Yukarıda verilen şiirin konusu nedir?

A) Sebze sevgisi B) Meyve sevgisi C) Oyun sevgisi

10) Bu dizeleri söyleyen şair için aşağıdakilerden hangisi<u>söylenemez?</u>

A) Sevdiği sebzelerden biri havuçtur.

B) Domates, sevdiği meyveler arasındadır.

C) En iyi besinin oyun olduğunu düşünmektedir.

11. ve 12.soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Sağlıklı olmak için günde üç öğün düzenli yemek yemeliyiz. Kahvaltı bu öğünlerden en önemlisidir. Özellikle kahvaltı yapmayı unutmamalı, kahvaltıya ayrı bir özen göstermeliyiz. Daha sonra öğle ve akşam yemeklerini de mutlaka aynı düzen içinde

yemeliyiz. Tabağımızdaki yiyeceğimizi bitirmeli, yemek seçmemeliyiz.

11) Okuduğunuz bu metnin konusu nedir?

A) Kahvaltı yapmanın önemi

B) Yemek seçmemenin önemi

C) Sağlıklı olmanın önemi

12) Hangi öğüne daha fazla önem verilmelidir?

A) Kahvaltı B) Öğle yemeği C) Akşam yemeği

13 ve 14. soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Küçük Penguen soğuk bir ülkede yaşıyordu. Her taraf karlarla kaplıydı. Bir gün bu ülkeye yolunu şaşıran bir leylek geldi. Küçük Penguen ile dost oldular. Ancak, leylek bu ülkede yaşayamazdı. Çünkü soğuk, kar ve buz ona göre değildi. O, sıcak bir yerlere gitmeliydi. Küçük Penguen de onunla birlikte gitmeye karar verdi.

13) Metinde verilen bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

A) Leyleğin yaşadığı ülke soğuk olmalıdır.

B) Penguen, sıcak ülkeye gitmeye karar vermiştir.

C) Penguen, yağmurlu havaları sevmektedir.

14) Leylek hangi mevsimde <u>yaşayamaz</u>?

A) İlkbahar B) Yaz C) Kış

15 ve 16.soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Furkan tanıdığım en iyi insanlardandır. Boş zamanlarında zor durumdaki insanlara yardım etmek için çok büyük gayret gösterir. Yaşlı, genç, fakir, zengin ayrımı yapmadan kimin ihtiyacı varsa ona elinden gelen yardımı yapar.

15) Yukarıdaki metinle ilgili aşağıdakilerden hangisi <u>söylenemez?</u>

A) Furkan, sabırlı bir insandır.

B) Furkan, insanlara yardım etmeyi seven biridir.

C) Furkan, insanlar arasında ayrım yapmamaktadır.

16) Yukarıdaki metne göre Furkan nasıl biridir?

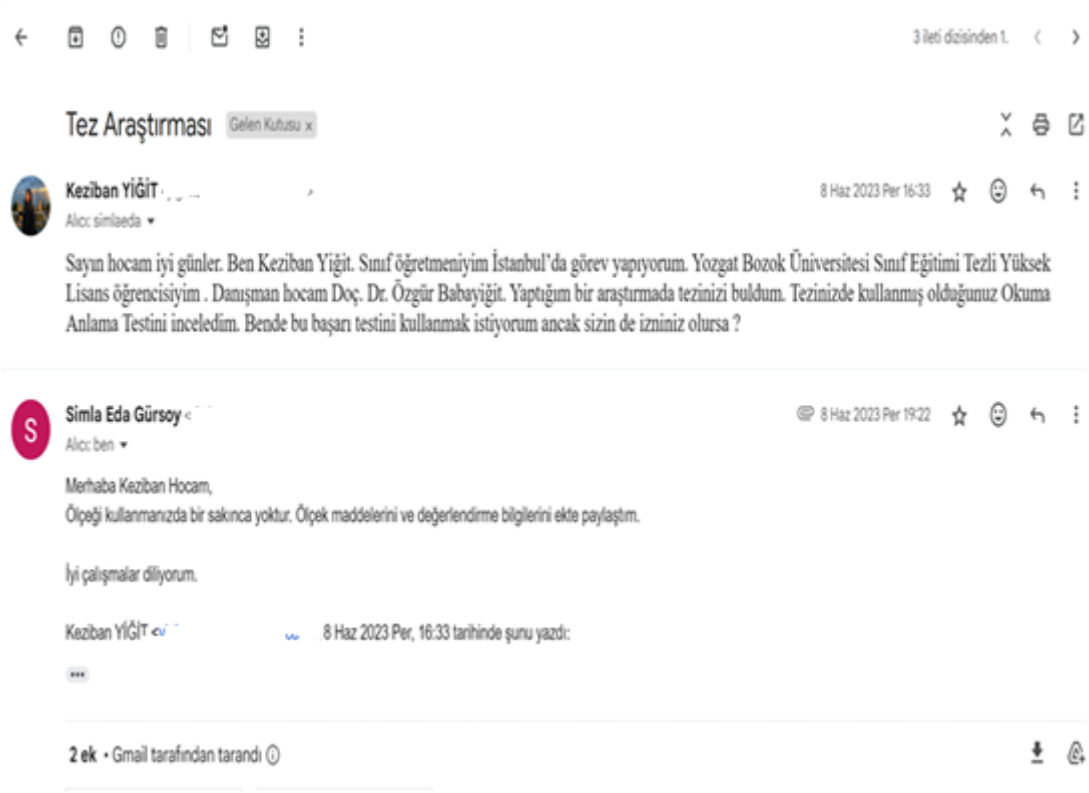
A) Mutlu B) Dürüst C) Yardımsever

Ek-4 Okuduğunu Anlama Ölçeği Değerlendirme Ölçütleri (Kaynak: Gürsoy & Çeliköz, 2022).

Okuduğunu Anlama Ölçeği Değerlendirme Ölçütleri

Soru Numarası	Puan
1	6
2	6
3	6
4	7
5	6
6	6
7	6
8	7
9	6
10	6
11	6
12	6
13	7
14	6
15	6
16	7

Ek-5 Okuduğunu Anlama Başarı Testi Kullanım İzni



3 ileti dizisinden 1.

Tez Araştırması Gelen Kutusu x

Keziban YİĞİT

8 Haz 2023 Per 16:33

Alıcı: simlaeda

Sayın hocam iyi günler. Ben Keziban Yiğit. Sınıf öğretmeniyim İstanbul'da görev yapıyorum. Yozgat Bozok Üniversitesi Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim . Danışman hocam Doç. Dr. Özgür Babayiğit. Yaptığım bir araştırmada tezinizi buldum. Tezinizde kullanmış olduğunuz Okuma Anlama Testini inceledim. Bende bu başarı testini kullanmak istiyorum ancak sizin de izniniz olursa ?

Simla Eda Gürsoy

8 Haz 2023 Per 19:22

Alıcı: ben

Merhaba Keziban Hocam,
Ölçeği kullanmanızda bir sakınca yoktur. Ölçek maddelerini ve değerlendirme bilgilerini ekte paylaştım.

İyi çalışmalar diliyorum.

Keziban YİĞİT 8 Haz 2023 Per, 16:33 tarihinde şunu yazdı:

2 ek • Gmail tarafından tarandı

Ek-6 Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (Kaynak: Erdem & Gözüküçük, 2022).

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Sınıfı:
Cinsiyet: Kız ( ) Erkek ( )

Sevgili çocuklar, aşağıda bazı maddeler verilmiştir. Kendinize en uygun kutucuğa X işareti koyunuz. 😊

	Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum
1	Türkçe dersi benim için ilgi çekicidir.			
2	Türkçe dersine girerken büyük sıkıntı duyarım.			
3	Türkçe dersinin konularını severim.			
4	Arkadaşlarımla Türkçe dersinin konularını tartışmaktan zevk alırım.			
5	Türkçe dersi bütün dersler içinde en korktuğum derstir.			
6	Türkçe dersi benim için gereksizdir.			
7	Boş zamanlarımda Türkçe dersi çalışırım.			
8	Türkçe dersi sınavından çekinirim.			
9	Boş zamanlarımda Türkçe dersinin konularını okumaktan zevk alırım.			
10	Türkçe dersinde zaman geçmek bilmez.			
11	Yıllarca Türkçe dersi okusam bıkmam.			
12	Türkçe dersi beni huzursuz eder.			
13	Diğer derslere göre Türkçe dersini daha çok severek çalışırım.			
14	Türkçe dersi beni korkutur.			
15	Çalışma zamanımın çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.			
16	Türkçe dersinin konuları aklımı karıştırır.			
17	Türkçe dersinin konuları ilgi çekicidir.			
18	Türkçe dersinin gelmesini dört gözle beklerim.			
19	Türkçe dersinin yaşantımda önemli yararlar sağlayacağına inanmam.			
20	Türkçe dersi çalışırken canım sıkılır.			

Ek-7 Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni



4 iletiden 4.

Tez araştırması Gelen Kutusu ×

Keziban YİĞİT
Alıcı: meralyaprak

8 Haz 2023 Per 18:52

Sayın hocam iyi günler . Ben Keziban Yiğit. Sınıf öğretmeniyim İstanbul'da görev yapıyorum.Yozgat Bozok Üniversitesi Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim . Danışman hocam Özgür Babayiğit." İLKÖĞRETİM 3. 4. ve 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK MOTİVASYONLARI VE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ "adlı çalışmanızdaki tutum ölçeğini kullanmak istiyorum hocam . Sizin de iznniniz olursa?

Meral GÖZÜKÜÇÜK
Alıcı: ben

9 Haz 2023 Cum 09:03

Merhaba Keziban,

Tabiki kullanabilirsin. İyi çalışmalar dilerim.

Keziban YİĞİT <[redacted]>, 8 Haz 2023 Per, 18:53 tarihinde şunu yazdı:

...

Bir ek • Gmail tarafından tarandı

Ek-8 Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Eğitsel Oyunların İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Türkçe Dersi Tutumuna Etkisi" 06/03/2024-31/05/2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: İlkokul ikinci sınıf öğrencilerin Türkçe dersine karşı olumsuz tutumlarını değiştirmek için bu araştırma ele alınmıştır. Bu araştırma ile eğitici oyunların Türkçe dersine karşı olumsuz tutumları ortadan kaldırıp olumlu tutumlar geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Keziban YİĞİT

İletişim bilgileri : ---

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... Numaralı öğrencisi .....

……'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).