



**EĞİTSEL OYUNLARLA DESTEKLENEN OKUMA
ETKİNLİKLERİNİN BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUDUKLARINI ANLAMALARINA, OKUMAYA
YÖNELİK TUTUM VE ALIŞKANLIKLARINA ETKİŐİ**

Tölin ÇAĞLAYAN

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2024

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**EĞİTSEL OYUNLARLA DESTEKLENEN OKUMA ETKİNLİKLERİNİN
BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUKLARINI ANLAMALARINA,
OKUMAYA YÖNELİK TUTUM VE ALIŞKANLIKLARINA ETKİSİ**

(The Effect of Reading Activities Supported with Educational Games on Fifth Grade
Students' Reading Comprehension, Attitudes and Habits Towards Reading)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tülin ÇAĞLAYAN

Danışman: Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM

Erzurum

Temmuz, 2024

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Tülin ÇAĞLAYAN tarafından hazırlanan “Eğitsel Oyunlarla Desteklenen Okuma Etkinliklerinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduklarını Anlamalarına, Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarına Etkisi” başlıklı çalışması .. / .. / 2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Unvan Ad SOYAD
Üniversite Adı Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Unvan Ad SOYAD
Üniversite Adı Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Unvan Ad SOYAD
Üniversite Adı Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

... / ... / 2024

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Eğitsel Oyunlarla Desteklenen Okuma Etkinliklerinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduklarını Anlamalarına, Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarına Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

... / ... / 2024

Aslı ıslak imzalıdır

Tülin ÇAĞLAYAN

Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŐEKKÖR

Çalıőmalarımın bir ürünü olan tezimin yazım sürecinde planlama ve araştırmada yardımcı olan çok değerli hocam ve tez danıőmanım Sayın Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM'e teőekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Çalışma sürecinde her daim yanımda olarak bana destek olan eőim Yakup ÇAğLAYAN'a ve çocuklarım Ahmet Tuğrul ve Mehmet Alp'e teőekkürlerimi sunarım.

Tölin ÇAğLAYAN

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTSEL OYUNLARLA DESTEKLENEN OKUMA ETKİNLİKLERİNİN BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUKLARINI ANLAMALARINA, OKUMAYA YÖNELİK TUTUM VE ALIŞKANLIKLARINA ETKİSİ

Tülin ÇAĞLAYAN

Temmuz 2024, 90 Sayfa

Amaç: Bu araştırmada, eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamalarına, okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin tespiti de araştırmanın amaçları arasındadır.

Yöntem: Bu çalışmada, karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Yalova ilinin merkez ilçesindeki Şehit Ahmet Uzun Ortaokulunun 5. sınıfının iki şubesinde öğrenim gören 48 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler, 24'er kişilik deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" ve "Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin görüşlerini toplamak amacıyla "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" uygulanmıştır. Araştırma sürecinde, deney grubunda eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinlikleri yapılırken, kontrol grubunda geleneksel okuma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde, nicel veriler için SPSS programı kullanılarak betimsel ve kestirimsel istatistikler uygulanmış, nitel veriler ise içerik analizine tabi tutulmuştur.

Bulgular: Deney grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi ile Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Kontrol grubunda ise ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Nitel analiz bulguları, eğitsel oyunların okunan kitabın anlaşılmasında etkili olduğunu, anlamayı kolaylaştırdığını, kitap okuma isteğini artırdığını ve kitap okumayı eğlenceli hâle getirdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların en çok beğendiği eğitsel oyunun "Okuyorum Boyuyorum" olduğu, oyunlarda ipucu verilmesini önerdikleri, eğitsel oyunları eğlenceli olması nedeniyle kolay buldukları belirlenmiştir. Katılımcılar en çok "soru-cevap oyunu" ve "grup çalışması" şeklinde oyun geliştirmek istediklerini ifade etmişlerdir.

Sonuçlar: Bu çalışmanın sonuçları, eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini, okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: eğitsel oyun, okuduğunu anlama, okumaya yönelik tutum ve alışkanlık

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE EFFECT OF READING ACTIVITIES WITH EDUCATIONAL GAMES ON FIFTH GRADE STUDENTS' READING COMPREHENSION, ATTITUDES AND HABITS TOWARDS READING

Tülin ÇAĞLAYAN

July 2024, 90 Pages

Purpose: In this study, it was aimed to examine the effect of reading activities supported with educational games on fifth grade students' reading comprehension, attitudes and habits towards reading. In addition, determining the opinions of the students about reading activities with educational games is also among the aims of the study.

Method: In this study, explanatory sequential design, one of the mixed research methods, was used. The study group consisted of 48 students studying in two branches of the 5th grade of Şehit Ahmet Uzun Secondary School in the central district of Yalova. The students were divided into experimental and control groups of 24 students each. "Reading Comprehension Achievement Test" and "Attitude and Habit Scale towards Reading" were used as data collection tools. In addition, "Semi-structured Interview Form" was applied to collect the opinions of the experimental group students. During the research process, while reading activities were carried out with educational games in the experimental group, traditional reading activities were carried out in the control group. In the analysis of the data, descriptive and predictive statistics were applied for quantitative data using the SPSS program, while qualitative data were subjected to content analysis.

Findings: There was a statistically significant difference between the pretest and posttest scores of the students in the experimental group from the Reading Comprehension Achievement Test and the Attitudes and Habits Towards Reading Scale. In the control group, no significant difference was observed between the pretest and posttest scores. The findings of the qualitative analysis revealed that educational games were effective in understanding the book, facilitated comprehension, increased the desire to read books and made reading fun. It was determined that the participants' favorite educational game was "Okuyorum Boyuyorum" (I Read, I Paint), that they suggested giving hints in the games, and that they found educational games easy because they were fun. Participants stated that they would most like to develop games in the form of "question-answer game" and "group work".

Conclusions: The results of this study reveal that reading activities with educational games positively affect fifth grade students' reading comprehension skills, attitudes and habits towards reading.

Keywords: educational game, reading comprehension, attitudes and habits towards reading

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	x
BİRİNCİ BÖLÜM.....	11
Giriş.....	11
Problem Durumu.....	11
Araştırmanın Amacı.....	14
Araştırmanın Önemi ve Gereçesi.....	14
Araştırmanın Özgün Değeri.....	17
Araştırmanın Sınırları.....	17
Varsayımlar.....	17
İKİNCİ BÖLÜM.....	18
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	18
Eğitsel Oyun.....	18
Oyun Kavramı.....	18
Oyunun Eğitimdeki Yeri ve Önemi.....	19
Eğitsel Oyun Kavramı.....	20
Eğitsel Oyun Etkinliklerinde Olması Gerekenler.....	21
Eğitsel Oyunun Üstün Yönleri ve Sınırlılıkları.....	23
Okuduğunu Anlama.....	24
Okuma ve Okumanın Önemi.....	24
Okumayı Etkileyen Faktörler.....	25
Anlama.....	27
Okuma ve Anlama İlişkisi.....	28
Okuduğunu Anlama.....	28

Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler	29
Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık	30
Tutum	30
Okumaya Yönelik Tutum.....	31
Okumaya Yönelik Tutumu Etkileyen Faktörler.....	33
Alışkanlık	34
Okuma Alışkanlığı	35
Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörler	36
İlgili Çalışmalar.....	37
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	39
Yöntem	39
Araştırma Yöntemi.....	39
Çalışma Grubu	40
Veri Toplama Araçları	41
Süreç.....	42
Eğitsel oyunlar.	44
Verilerin Analizi.....	48
Geçerlik ve Güvenirlik.....	49
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	51
Bulgular	51
Nicel Analiz Bulguları	51
Okuduğunu Anlama Başarısına Yönelik Bulgular.....	51
Okuma Tutum ve Alışkanlığına Yönelik Bulgular	54
Nicel Bulguların Değerlendirilmesi	57
Eğitsel Oyunların Etkisine Yönelik Elde Edilen Nitel Verilerin Nicel Verileri Açıklama Düzeyine İlişkin Bulgular	58
En Çok Beğenilen Eğitsel Oyuna Yönelik Bulgular.....	59
Eğitsel Oyunlarda Değişiklik Önerilerine Yönelik Bulgular	60
Eğitsel Oyunların Zorluk Derecesine Yönelik Bulgular	61
Katılımcıların Eğitsel Oyun Önerilerine Yönelik Bulgular	62
BEŞİNCİ BÖLÜM	65
Tartışma ve Sonuç	65
Öneriler.....	69
KAYNAKÇA	70
EKLER	79

EK 1. Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği.....	79
EK 2. Okuma Anlama Başarı Testi	80
EK 3. Öğrenci Görüşme Formu.....	84
EK 4. İzin.....	85
ÖZ GEÇMİŞ.....	86



TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. <i>Başarı Testi Belirtme Tablosu</i>	42
Tablo 2. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Ön Test Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri</i>	51
Tablo 3. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Son Test Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri</i>	52
Tablo 4. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	52
Tablo 5. <i>Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	53
Tablo 6. <i>Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	53
Tablo 7. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	54
Tablo 8. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ön Test Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri</i>	54
Tablo 9. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutum ve Alışkanlığı Son Test Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri</i>	55
Tablo 10. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	56
Tablo 11. <i>Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	56
Tablo 12. <i>Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	57
Tablo 13. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutum ve Alışkanlığı Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	57
Tablo 14. <i>Eğitsel Oyunların Etkisi</i>	58
Tablo 15. <i>En Beğenilen Eğitsel Oyunlar</i>	59
Tablo 16. <i>Eğitsel Oyunlara Yönelik Değişiklik Önerileri</i>	60
Tablo 17. <i>Eğitsel Oyunların Zorluk Derecesi</i>	61
Tablo 18. <i>Katılımcıların Oyun Önerileri</i>	62

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Araştırma Süreci	39
Şekil 2. Eğitsel Oyunlarla Desteklenen Okuma Etkinlikleri-1	43
Şekil 3. Eğitsel Oyunlarla Desteklenen Okuma Etkinlikleri-2	45
Şekil 4. Eğitsel Oyunlarla Desteklenen Okuma Etkinlikleri-3	46
Şekil 5. Eğitsel Oyunlarla Desteklenen Okuma Etkinlikleri-4	47
Şekil 6. Q-Q Plot grafikleri	48
Şekil 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test ve Son test Ölçümleri	57



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

AKO : Anahtar Kelime Oyunları

LGS : Liselere Geçiş Sistemi

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

(Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)

PISA : Programme for International Student Assessment

(Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

TDK : Türk Dil Kurumu

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Araştırmanın bu bölümü; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar hakkındaki bilgilerden oluşmaktadır.

Problem Durumu

Günümüzde teknoloji kullanımı arttıkça yaşamdaki rolü artmakta ve yaşamın doğal bir parçası hâline gelmektedir. Bu yönüyle çocuklar üzerindeki etkisi yadsınamaz hâle gelmekte ve teknolojinin eğitimin bir parçası olmasını savunanların sayısı da artmaktadır (Sabırlı & Çoklar, 2020). Bu gelişme hem öğrenciyi hem de öğretmeni birçok yönden etkilemektedir (Wells vd., 2008). Çocuk bağlamında dijital oyunlar ve dijital eğitici oyunlar önem kazanmaktadır. Oyun, bireyin fiziksel ve zihinsel aktivitelerini içeren, kuralları belirlenmiş ve genellikle eğlence amacı güden bir etkinliktir (Huizinga & Ludens, 1955). Eğitsel oyun ise, öğrenme hedeflerine ulaşmak için tasarlanmış, oyunun eğlence ve motivasyon yönlerini eğitim materyalleriyle birleştiren bir araçtır (Prensky, 2003). Eğitsel oyun tabanlı öğrenme, öğrencinin ihtiyaçlarını ön planda tutan bir öğretme ve öğrenme yöntemidir (Perotta vd., 2013).

Eğitsel oyunlar, yalnızca eğlendirmek amacıyla değil aynı zamanda birçok alanda eğitim vermek amacıyla üretilen oyunlar olarak tanımlanmakta olup, eğitimsel hedeflere ulaşmak için mükemmel bir araçtır (Noemi & Maximo, 2014). Bu öğrenme yöntemi kavramların öğrencilerin anlayabileceği düzeyde somutlaştırılmasında, gerçekmiş gibi öğrenciye sunulmasında ve öğrenmeye sunulmasında önemli rol oynamaktadır. Bu açıdan oyunlar, eğitimde zengin içerik sunabilmek için sahip olduğu özelliklerden dolayı daha etkin kullanılmakta ve kullanımı yaygınlaşmaktadır (Sabırlı & Çoklar, 2020). Bu tür oyunlar, öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenmeye aktif katılımlarını sağlamakta ve bilgiyi kalıcı hâle getirmektedir.

Eğitsel oyunlar öğrencilere eğlenirken ders çalışma, bilgilerini yönetme, geri bildirim alma, düzeltmeler yapma, öğrenmelerini pekiştirme, derse aktif olarak katılma ve daha motive olma şansı sağlamaktadır (Eroğlu & Yüksel, 2020). Oyun temelli öğrenmenin akademik başarıya etkisi üzerine 2010-2015 yılları arasında bazı veri tabanlarında yayınlanmış 23 çalışma seçilerek gerçekleştirilen bir meta-analiz çalışması, öğretim ortamlarında kullanılan dijital oyunların öğrenmede yardımcı bir araç olabileceği sonucuna varmıştır. Buna göre etkili

kullanımla farklı düzeylerdeki öğretimi çeşitlendirerek, farklı düzeylerdeki öğretimin verimliliğini artırmaktadır (Toraman & Çelik, 2018). 2010-2019 yılları arasında yapılan bir başka meta-analiz çalışmasında ise dijital oyunlara ilişkin 112 çalışma analiz edilmiş ve çalışmaların fen bilimleri disiplinlerinde daha yoğun olduğu belirtilmiş ve bu nedenle farklı disiplinlerde eğitsel oyunlara yönelik araştırmaların yapılması önerilmiştir (Karamustafaoğlu & Kılıç, 2020). Bu sonuçlar da göstermektedir ki eğitsel oyunlar çocuklar için ilgi çekici ve heyecan verici olan, coşkuyu artıran ve derse katılımı sağlayan yöntemlerden biridir (Gömleksiz, 2010).

Eğitsel oyunların öğrenme sürecindeki etkililiği, özellikle okuma becerilerinin geliştirilmesinde de kendini göstermektedir. Oyunun çeşitli özellikleri, oyun ve dil gelişimini birbiriyle bağlantılı hâle getirir. Birçok oyun, sembolik düşünceyi içerir ve oyunlardaki gerçek nesnelere, sembol işlevi görür. Bu semboller ile temsil ettikleri nesnelere arasındaki ilişki, sözcüklerin referanslarıyla olan ilişkisine benzer. Bu durum, oyunların çocuklara sembolik ilişki kurma pratiği sağladığını gösterir. Oyunların dil gelişimiyle ilişkilendirilmesinde diğer önemli faktörler ise sosyal etkileşim ve bu etkileşim sırasında alınan dil girdileridir (Weisberg, vd., 2013). Çocuklar oyun oynarken kendilerini ilgilendiren konular hakkında konuşur ve başkalarını dinlerler. Böylece, yeni kelimeleri öğrenme ve kendilerini sözel olarak ifade etme fırsatı bulurlar. Ayrıca, oyun sırasında vurgu, tonlama ve sesletim gibi dilsel özellikleri gözlemlene ve kendi konuşmalarında kullanma olanağı elde ederler (Ersoy, 2021).

Eğitsel oyunların, öğrencilerin dikkatini ve motivasyonunu artırarak öğrenme sürecine katkıda bulunduğu bilinmektedir. Ayrıca, oyunların öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirdiği de yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Gee, 2003; Prensky, 2003). Ancak, özellikle ilköğretim düzeyinde eğitsel oyunların okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki rolü konusunda sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Okuma, görsel ya da işitsel semboller serisini anlamlandırma sürecidir (Goodman, 2014). Okuduğunu anlama ise metinde yer alan bilgileri çözümlenip yorumlama, metnin getirdiği bilgilerle kendi öncül bilgilerini ilişkilendirme ve yeni bilgileri mevcut bilgi yapısı içerisinde anlamlandırma becerisidir (Duke & Pearson, 2009). Bu beceri, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Okuma becerisinin geliştirilmesinde, öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları da önemli bir faktördür. Bu durum, öğrencilerin okuma etkinliklerine katılım düzeylerini, okuma sürecinden aldıkları zevki ve okuma başarılarını doğrudan etkiler. Okuma tutumu, bireyin okuma eylemine yönelik olumlu ya da olumsuz yönde geliştirdiği eğilimdir. Öğrencilerin okumaya karşı pozitif bir tutum geliştirmeleri, okuma etkinliklerine daha istekli

katılmalarını sağlar. Okumaktan keyif alan öğrenciler, daha sık kitap, makale ve diğer yazılı materyalleri okuma eğilimindedir (McKenna vd., 1995). Okuma alışkanlığı ise düzenli olarak ve istekle okuma eylemini gerçekleştirme eğilimidir. Okuma alışkanlığına sahip bireyler, belirli bir düzen ve süreklilik içinde okuma eylemini gerçekleştirirler. Örneğin, her gün belirli bir saatte veya haftanın belirli günlerinde okuma yapmak, bu alışkanlığı sürdürmenin önemli bir parçasıdır. Düzenli okuma, bireylerin okuma becerilerini sürekli olarak geliştirmelerine yardımcı olur. Bu sürekli pratik, okuma hızını, anlama kapasitesini ve genel bilgi seviyesini artırır (Rhee, 2001). Her iki kavram da öğrencinin okuma becerisini ve okuduğunu anlama kapasitesini doğrudan etkilemektedir.

Son yıllarda gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası değerlendirmeler, öğrencilerin okuma becerileri konusunda ciddi zorluklar yaşadıklarını ve bu becerilerin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin okuma becerilerindeki en büyük zorluklardan biri, okuduklarını anlama ve yorumlama konusundaki eksikliklerdir. Metinleri anlamakta zorlanan öğrenciler, akademik başarılarını da olumsuz yönde etkileyen bu durumla başa çıkmakta güçlük çekerler. Son yayınlanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2022 sonuçları, bu ihtiyacın somut bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yayınlanan rapora göre okuma becerileri kategorisinde Türkiye, toplam 81 katılımcı ülke arasında 36. sırada yer almıştır. OECD ülkeleri olarak değerlendirildiğinde ise Türkiye toplam 37 OECD ülkesi arasında 30. sırada bulunmaktadır. Son PISA raporuna göre Türkiye, okuma becerileri alanında ortalama 456 puan almıştır. Elde edilen puan, 6 seviyeden oluşan PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeyi Ölçeği'nde 2. seviyeye isabet etmektedir (PISA, 2022).

Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) merkezî sınavlardaki istatistikleri de benzer bir tabloyu resmetmektedir. Son yayımlanan 2022 LGS Raporu'na göre toplam 20 soru bulunan Türkçe alt testinde, doğru cevap sayısı 0-10 arasında olan öğrencilerin oranı %62'dir. Bu istatistikler, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinde beklenen düzeye ulaşmadıklarını göstermekte; anlamlandırma, çıkarım yapma ve eleştirel düşünme gibi üst düzey okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik ihtiyaçları ortaya koymaktadır (MEB, 2022).

Türkiye'de yürütülen çalışmalarda da okuma becerisinin geliştirilmesi ihtiyacının olduğu (Gümüş, 2023), okuma hedeflerine klasik ders işleme süreçleriyle ulaşmanın mümkün olmadığı (İşigüzel, 2014), yeni modellerin denenmesi gerektiği (Sever, 2015) ifade edilmektedir. İlgili alan yazınına bakıldığında okuma becerisinin geliştirilmesi, okuma tutumu ile okuma alışkanlığının kazandırılmasında öğrencilerin öğrenme sürecine etkin olarak katılabilecekleri yöntemlerden biri olarak eğitsel oyunların ön plana çıktığı görülmektedir (Bağcı, 2011; Dal & Cenk, 2023).

Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanabilmeleri ve daha anlamlı okuma süreçleri yaşayabilmeleri için bu sürece isteyerek dâhil olmaları yani okuma motivasyonlarının yüksek olması gerekmektedir. Okuma alışkanlığı, öğrencilerin okuma becerilerini sürekli olarak geliştirmelerine olanak tanır. Düzenli okuma, okuma hızını artırır, anlama yeteneğini geliştirir ve kelime dağarcığını genişletir. Okuma alışkanlığı olan öğrenciler, bilgiye daha kolay ulaşır ve öğrendiklerini daha iyi hatırlar. Bu alışkanlık, onların eleştirel düşünme becerilerini de destekler. Yapılan araştırmalara bakıldığında eğitsel oyunların öğrencilerin öğrenme etkinliklerine isteyerek katılmalarını sağlamada oldukça etkili olduğu belirtilmektedir (Çağlar & Arkün-Kocadere, 2015; Laskowski & Badurowicz, 2014; Surendeleg vd., 2014). Fakat özellikle okuma eğitimi bağlamında alan yazını incelendiğinde eğitsel oyunlarla; okuduğunu anlama, okuma alışkanlığı ve okuma tutumu arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Bektaş, 2020; Gedik, 2012). Eğitsel oyunlarla okuduğunu anlama, okuma alışkanlığı ve okuma tutumu kavramlarının her biri ile ilgili yapılan sınırlı sayıda çalışma mevcut olsa da eğitsel oyunlarla bu üç kavramın birlikte ele alındığı bir çalışmaya ise rastlanılamamıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamalarına, okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamaları üzerindeki etkisi nasıldır?
2. Eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıkları üzerindeki etkisi nasıldır?
3. Deney grubu öğrencilerinin eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinlikleri hakkındaki görüşlerinden elde edilen veriler araştırmanın nicel verilerini ne düzeyde açıklamaktadır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Okuduğunu anlama becerisi, öğrencilerin akademik başarısı ve kişisel gelişimi için son derece önemlidir. Günümüz bilgi çağında, bilgiye erişim ve bilgiyi anlama becerisi hayati bir role sahiptir. Ancak, birçok öğrenci okuduğunu anlama konusunda zorluk yaşamakta ve bu durum onların okumaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Okumaya yönelik olumsuz tutum ve zayıf okuma alışkanlıkları, öğrencilerin akademik başarılarını ve kişisel gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Eğitsel oyunlar, öğrencilerin ilgisini çekerek onları aktif bir şekilde öğrenme sürecine dahil etme potansiyeline sahiptir. Oyunlar, öğrencilerin motivasyonunu artırarak ve eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratarak, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Ayrıca, eğitsel oyunlar sayesinde öğrenciler okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirebilir ve okuma alışkanlıkları olumlu yönde şekillenebilir.

Günümüzde çocukların okuma alışkanlıklarının ve motivasyonlarının düşük olduğu gözlemlenmektedir. Öğrenciler, okumayı sıkıcı ve zorlu bir görev olarak algılamakta, bu nedenle de okumaya karşı olumsuz tutum sergilemektedirler (Yıldız v& Akyol, 2011). Ayrıca, teknolojinin hızla gelişmesi ve çocukların ekran başında geçirdikleri sürenin artması da okuma alışkanlıklarını olumsuz yönde etkilemektedir (Odabaş vd., 2008). Bu durum, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini de sekteye uğratmaktadır. Okuduğunu anlama, bireyin akademik ve sosyal hayatında temel bir yeterlilik olarak kabul edilmektedir (Snow, 2002). İlköğretim dönemi, okuma alışkanlıklarının ve tutumlarının şekillendiği kritik bir süreçtir (Whitaker vd., 2004). Bu dönemde kazanılan okuma becerilerinin, ilerleyen dönemlerdeki akademik başarıyı da etkilediği bilinmektedir (Gedik, 2012). Dolayısıyla, ilköğretim çağındaki öğrencilerin okuma motivasyonlarını ve tutumlarını olumlu yönde geliştirmek büyük önem taşımaktadır.

Eğitsel oyunlar, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik etmekte, içsel motivasyonlarını artırmakta ve onları derslere ve kitaplara karşı olumlu bir tutum geliştirmeye yönlendirmektedir (Korkmaz, 2018). Bu oyunlar, öğrencilerin dikkatini çekerken aynı zamanda onların öğrenme süreçlerini daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirmektedir. Eğitsel oyunların, çocukların dil gelişimi ve okuma becerileri üzerindeki olumlu etkileri çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Bektaş, 2020; Erol vd., 2021; Gedik, 2012). Örneğin, eğitsel oyunlar sayesinde çocuklar, kelime dağarcıklarını genişletmekte ve okuduklarını daha iyi anlamaktadırlar. Ayrıca, bu oyunlar, çocukların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine de katkıda bulunmaktadır. Eğitsel oyunların sunduğu etkileşimli öğrenme ortamları, çocukların dil becerilerini pratik yaparak geliştirmelerine olanak tanımakta ve böylece daha kalıcı öğrenme deneyimleri sağlamaktadır.

Eğitsel oyunların, çocukların dil gelişimi ve okuma becerileri üzerindeki olumlu etkileri çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Bektaş (2020), yaptığı deneysel çalışmada, ilk okuma yazma öğretiminde eğitsel oyun kullanımının 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine olan etkisinin incelemesi incelemiştir. Bektaş (2020), eğitsel oyunların okuma becerileri üzerindeki etkisini ölçmek için deneysel bir tasarım kullanmıştır. Bu çalışmada, öğrenciler deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere okuma becerilerini geliştirmek

amacıyla eğitsel oyunlar uygulanırken, kontrol grubundaki öğrenciler geleneksel öğretim yöntemleriyle eğitim almışlardır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin okuma beceri puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bektaş'ın (2020) çalışması, eğitsel oyunların okuma ve dil becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını açıkça göstermektedir. Eğitsel oyunlar, öğrencilerin okuma sürecine daha fazla katılım göstermelerini sağlamakta ve onların dil gelişimlerini desteklemektedir. Bu tür oyunlar, eğitimde yenilikçi yaklaşımlar arayan öğretmenler ve eğitimciler için değerli bir araç olarak değerlendirilmektedir. Gedik (2012) ise Türkçe dersi temel dil becerilerinin (konuşma, dinleme, okuma, yazma) öğretiminde eğitsel oyunların başarı ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin/öğrenme alanlarının geliştirilmesinde ve öğrenilenlerin kalıcılığında eğitsel oyunların, mevcut öğretim programının uygulandığı öğretim yöntemine göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Gedik'in (2012) çalışması, eğitsel oyunların, Türkçe dersi temel dil becerilerinin öğretiminde ve öğrenilenlerin kalıcılığında geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğunu açıkça göstermektedir. Eğitsel oyunlar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede ve öğrenme süreçlerine daha aktif katılmalarında önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir. Bu tür oyunlar, dil öğretiminde yenilikçi yaklaşımlar arayan öğretmenler ve eğitimciler için değerli bir kaynak oluşturmaktadır. Eğitsel oyunların öğrenci başarısı ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerindeki olumlu etkileri göz önüne alındığında, bu araçların eğitim programlarına daha geniş kapsamda entegre edilmesi, öğrencilerin dil becerilerini ve genel akademik başarılarını artırmak için etkili bir strateji olabilir.

Bu araştırmaların yanı sıra Erol vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada, eğitsel oyunların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmada, öğrencinin başarısına, derse karşı tutumuna ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, eğitsel oyunlarla öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımının öğrenci başarısını artırdığı, kalıcı öğrenme ve olumlu tutum geliştirmeyi sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Erol vd.nin (2021) çalışması, eğitsel oyunların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci başarısını, öğrenme kalıcılığını ve derse karşı olumlu tutum geliştirmeyi sağladığını açıkça ortaya koymaktadır. Eğitsel oyunlar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede ve öğrenme süreçlerine daha aktif katılmalarında önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir. Bu tür oyunlar, yabancı dil öğretiminde yenilikçi yaklaşımlar arayan öğretmenler ve eğitimciler için değerli bir kaynak oluşturmaktadır. Eğitsel oyunların öğrenci başarısı, öğrenme kalıcılığı ve derse karşı olumlu

tutum üzerindeki olumlu etkileri göz önüne alındığında, bu araçların eğitim programlarına daha geniş çapta entegre edilmesi, yabancı dil öğrenen öğrencilerin dil becerilerini ve genel akademik başarılarını artırmak için etkili bir strateji olabilir.

Araştırmanın Özgün Değeri

Bu araştırma, eğitsel oyunların beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, okuma tutumları ve alışkanlıkları üzerindeki etkilerini inceleyerek literatürde önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Eğitsel oyunlar, öğrencilerin okuma sürecine daha aktif katılımını sağlama potansiyeline sahip olup, bu potansiyelin beşinci sınıf düzeyinde nasıl bir etki yarattığını anlamak önem arz etmektedir. Çoğu araştırma, eğitsel oyunların etkisini erken çocukluk döneminde veya lise seviyesinde incelemektedir. Bu çalışma, beşinci sınıf gibi kritik bir dönemde eğitsel oyunların etkilerini değerlendirerek, bu yaş grubuna özgü bulgular sunmaktadır. Eğitsel oyunların sadece okuma becerileri üzerindeki etkisi değil, aynı zamanda öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ve alışkanlıkları üzerindeki etkileri de ele alınarak kapsamlı bir bakış açısı sağlanmaktadır. Böylece, eğitsel oyunların okuma sürecine olan katkıları ve öğrencilerin okuma motivasyonlarını nasıl şekillendirdiği ortaya konulmaktadır. Bu nedenle, araştırmanın bulguları, eğitim programlarının geliştirilmesi ve öğretim stratejilerinin yenilenmesi açısından önemli bir kaynak teşkil etmektedir.

Araştırmanın Sınırları

- Çalışma beşinci sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.
- Çalışma, eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerinin uygulama süresi ile sınırlıdır. Daha uzun süreli müdahalelerin öğrencilerin becerileri üzerinde farklı veya daha belirgin etkileri olabilir.

Varsayımlar

- Araştırmaya katılan öğrencilerin, Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'ne samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.
- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığıyla elde edilen nitel verilerin, öğrencilerin eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinlikleri hakkındaki görüşlerini gerçekçi bir şekilde yansıttığı varsayılmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Eğitsel Oyun

Oyun Kavramı

Oyun, insanlık tarihinin başlangıcından beri var olan ve hayatın ayrılmaz bir parçası hâline gelen evrensel bir olgudur (Huizinga, 2014). Oyun, çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Piaget, 2013). Oyun, çocukların dünyayı keşfetmelerine, problem çözme becerilerini geliştirmelerine ve yaratıcılıklarını ifade etmelerine olanak sağlamaktadır (Mocombe, 2018).

Oyun kavramı, farklı disiplinler tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Örneğin, psikolojide oyun, çocukların içsel dürtülerini ve duygularını ifade etmelerine yardımcı olan bir araç olarak görülmektedir (Freud, 2015). Sosyolojide ise oyun, toplumsal normların ve değerlerin öğrenildiği ve aktarıldığı bir süreç olarak ele alınmaktadır (Mead, 2015).

Oyunun temel özellikleri arasında gönüllülük, eğlence, kurallara bağlılık, hedef odaklılık ve gerçek hayattan farklılık yer almaktadır (Caillois, 2001). Oyun, çocukların kendi istekleriyle katıldıkları, keyif aldıkları ve belirli kurallar çerçevesinde gerçekleştirdikleri bir etkinliktir. Oyun sırasında çocuklar, gerçek hayattaki rollerinden ve sorumluluklarından uzaklaşarak farklı deneyimler yaşamaktadırlar.

Oyunun çeşitli türleri bulunmaktadır. Bunlar arasında fiziksel oyunlar, hayalî oyunlar, yapı-inşa oyunları, kurallı oyunlar ve dijital oyunlar yer almaktadır (Erdoğan, 2019). Fiziksel oyunlar, çocukların motor becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken, hayalî oyunlar yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini desteklemektedir. Yapı-inşa oyunları, çocukların problem çözme ve uzamsal düşünme becerilerini geliştirmektedir. Kurallı oyunlar ise çocukların sosyal becerilerini ve iş birliği yapma yeteneklerini güçlendirmektedir. Dijital oyunlar, teknolojinin gelişmesiyle birlikte giderek daha popüler hâle gelmekte ve çocukların bilişsel ve motor becerilerini desteklemektedir.

Oyun, çocukların gelişiminde kritik bir role sahip olduğu için, ebeveynlerin ve eğitimcilerin oyunun önemini anlamaları ve çocuklara oyun oynama fırsatları sunmaları gerekmektedir. Oyun alanlarının ve materyallerinin çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanması, oyunun etkisini artırmaktadır (Fisher, 1992). Ayrıca, yetişkinlerin oyuna katılımı ve rehberliği, çocukların oyun deneyimlerini zenginleştirmekte ve öğrenmelerini desteklemektedir (Mocombe, 2018).

Oyun kavramı çocukların gelişiminde vazgeçilmez bir unsurdur. Oyun, çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmakta ve onların dünyayı keşfetmelerine olanak sağlamaktadır. Ebeveynlerin ve eğitimcilerin oyunun önemini kavramaları ve çocuklara oyun oynama fırsatları sunmaları, sağlıklı ve başarılı bir gelişim sürecine katkıda bulunmaktadır.

Oyunun Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Oyun, çocukların gelişiminde ve öğrenmesinde kritik bir role sahiptir. Eğitim sürecinde oyunun kullanılması, çocukların aktif katılımını teşvik etmekte, öğrenmeyi daha eğlenceli ve anlamlı hâle getirmektedir (Hirsh-Pasek vd., 2009). Oyun temelli öğrenme, çocukların yaratıcılıklarını, problem çözme becerilerini ve sosyal etkileşimlerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2016).

Oyunun eğitimdeki önemi, çeşitli gelişim alanlarındaki katkılarıyla açıklanmaktadır. Örneğin, oyun sırasında çocuklar motor becerilerini geliştirmekte, koordinasyon ve denge sağlamayı öğrenmektedirler (Pellegrini & Smith, 2000). Ayrıca, oyun çocukların dil gelişimini desteklemekte, kelime dağarcıklarını genişletmekte ve iletişim becerilerini güçlendirmektedir (Weisberg vd., 2013).

Oyun, çocukların bilişsel gelişiminde de önemli bir rol oynamaktadır. Piaget'nin (2013) bilişsel gelişim teorisine göre, oyun çocukların dünyayı anlamalarına ve zihinsel şemalarını oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. Oyun sırasında çocuklar, nesnelere manipüle etmekte, kavramları keşfetmekte ve problem çözme stratejileri geliştirmektedirler (Mocombe, 2018).

Oyunun sosyal-duygusal gelişime katkıları da yadsınamaz. Oyun, çocukların duygularını ifade etmelerine, empati kurmalarına ve başkalarıyla iş birliği yapmalarına olanak sağlamaktadır. Oyun sırasında çocuklar, sıra bekleme, paylaşma ve kurallara uyma gibi sosyal becerileri öğrenmektedirler (Ashiabi, 2007).

Eğitimde oyunun kullanımı, çocukların öğrenme motivasyonunu artırmaktadır. Geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla, oyun temelli öğrenme daha ilgi çekici ve eğlenceli olmaktadır (Pyle & Danniels, 2017). Oyunla öğrenme, çocukların dikkatini daha uzun süre korumalarına ve öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarına yardımcı olmaktadır.

Oyunun eğitimdeki yeri, farklı disiplinlerde ve öğrenme alanlarında kendini göstermektedir. Örneğin, matematik eğitiminde oyunların kullanılması, çocukların sayı kavramını anlamalarına, işlem becerilerini geliştirmelerine ve problem çözme yeteneklerini güçlendirmelerine yardımcı olmaktadır (Ramani & Siegler, 2008). Fen eğitiminde ise oyunlar,

çocukların bilimsel kavramları keşfetmelerine, hipotezler kurmalarına ve deneyler yapmalarına olanak sağlamaktadır (Bulunuz, 2013).

Oyunun eğitimdeki önemi, öğretmenlerin ve eğitimcilerin oyunu öğretim sürecine dâhil etmeleriyle daha da artmaktadır. Öğretmenler, oyunu bir öğretim stratejisi olarak kullanarak çocukların ilgisini çekebilir, öğrenmeyi daha anlamlı hâle getirebilir ve sınıf içi etkileşimi artırabilirler. Ancak, oyunun etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin oyunun doğasını ve öğrenmeye katkılarını iyi anlamaları gerekmektedir (Pyle vd., 2018).

Oyunun eğitimdeki yeri ve önemi yadsınamaz. Oyun, çocukların gelişimini ve öğrenmesini desteklemekte, onların aktif katılımını sağlamakta ve öğrenme sürecini daha eğlenceli hâle getirmektedir. Eğitimcilerin oyunu öğretim sürecine entegre etmeleri, çocukların potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerine imkân sağlayacaktır.

Eğitsel Oyun Kavramı

Eğitsel oyun, öğrenme sürecini desteklemek ve geliştirmek amacıyla tasarlanmış, belirli eğitimsel hedeflere yönelik oyunları ifade etmektedir (McClarty vd., 2012). Eğitsel oyunlar, geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak, öğrenmeyi daha eğlenceli, ilgi çekici ve interaktif hâle getirmektedir (Prensky, 2003). Bu oyunlar, çocukların aktif katılımını teşvik etmekte, problem çözme becerilerini geliştirmekte ve iş birlikçi öğrenmeyi desteklemektedir (Gee, 2003).

Eğitsel oyunlar, çeşitli disiplinlerde ve öğrenme alanlarında kullanılmaktadır. Örneğin, matematik eğitiminde kullanılan eğitsel oyunlar, çocukların sayı kavramını anlamalarına, işlem becerilerini geliştirmelerine ve problem çözme yeteneklerini güçlendirmelerine yardımcı olmaktadır (Ramani & Siegler, 2008). Fen eğitiminde ise eğitsel oyunlar, çocukların bilimsel kavramları keşfetmelerine, hipotezler kurmalarına ve deneyler yapmalarına olanak sağlamaktadır (Bulunuz, 2013).

Eğitsel oyunlar, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini desteklemektedir (Pyle & Daniels, 2017). Bilişsel açıdan, eğitsel oyunlar çocukların dikkatini, hafızasını ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Sosyal açıdan, bu oyunlar çocukların iletişim becerilerini, iş birliği yapma yeteneklerini ve empati duygularını güçlendirmektedir. Duygusal açıdan, eğitsel oyunlar çocukların özgüvenini artırmakta, duygularını ifade etmelerine yardımcı olmakta ve stres yönetimi becerilerini geliştirmektedir. Fiziksel açıdan ise eğitsel oyunlar, çocukların motor becerilerini, el-göz koordinasyonunu ve reflekslerini geliştirmektedir.

Eğitsel oyunların tasarımı, belirli ilkelere ve kriterlere dayanmaktadır. Etkili bir eğitsel oyun, açık ve anlaşılır hedeflere sahip olmalı, öğrencilerin seviyesine uygun olmalı ve onların ilgisini çekmelidir (Özkan, 2018a). Ayrıca, eğitsel oyunlar geri bildirim sağlamalı, öğrencilerin ilerlemesini takip etmeli ve onları motive etmelidir. Eğitsel oyunların tasarımında, öğretim tasarımı ilkeleri, oyun tasarımı unsurları ve hedef kitlenin özellikleri dikkate alınmalıdır (Garris vd., 2002).

Eğitsel oyunlar, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla bazı avantajlara sahiptir. Örneğin, eğitsel oyunlar öğrencilerin motivasyonunu artırmakta, öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirmekte ve transfer edilebilir beceriler kazandırmaktadır. Ayrıca, eğitsel oyunlar farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap etmekte ve onların bireysel ihtiyaçlarına cevap vermektedir (Wouters vd., 2013).

Ancak, eğitsel oyunların etkili bir şekilde kullanılabilmesi için bazı hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin, eğitsel oyunları öğretim programıyla bütünleştirmeleri, oyunların öğrenme hedeflerine uygun olmasını sağlamaları ve öğrencilere rehberlik etmeleri önem taşımaktadır. Ayrıca, eğitsel oyunların aşırı kullanımı, öğrencilerin gerçek dünya deneyimlerinden uzaklaşmalarına ve sosyal etkileşimlerinin azalmasına neden olabilmektedir (Pyle vd., 2018).

Eğitsel oyunlar öğrenme sürecini destekleyen, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan ve çeşitli gelişimsel alanlara katkıda bulunan etkili araçlardır. Ancak, eğitsel oyunların tasarımı ve uygulanması, belirli ilkelere ve kriterlere dayanmalı, öğretmenler tarafından dikkatli bir şekilde planlanmalı ve yürütülmelidir. Eğitsel oyunların potansiyelinden tam olarak yararlanabilmek için, oyunların öğretim programıyla bütünleştirilmesi ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak kullanılması gerekmektedir.

Eğitsel Oyun Etkinliklerinde Olması Gerekenler

Eğitsel oyun etkinlikleri, öğrenme sürecini desteklemek ve geliştirmek amacıyla tasarlanmış oyunlardır. Bu etkinliklerin etkili olabilmesi için bazı temel unsurlara sahip olması gerekmektedir. İlk olarak, eğitsel oyun etkinlikleri açık ve anlaşılır öğrenme hedeflerine sahip olmalıdır (Özkan, 2018a). Bu hedefler, oyunun tasarım aşamasında belirlenmeli ve oyunun içeriği, mekanikleri ve geri bildirim bu hedeflerle uyumlu olmalıdır.

Eğitsel oyun etkinlikleri, öğrencilerin yaş, bilgi ve beceri seviyelerine uygun olmalıdır (Pyle & Daniels, 2017). Oyunlar, öğrencilerin mevcut bilgi ve becerilerini kullanmalarına olanak sağlamalı, aynı zamanda onları yeni bilgi ve becerileri keşfetmeye teşvik etmelidir.

Oyunların zorluk seviyesi, öğrencilerin gelişimine paralel olarak kademeli bir şekilde artmalıdır (Mocombe, 2018).

Etkili eğitsel oyun etkinlikleri, öğrencilerin aktif katılımını gerektirmektedir. Oyunlar, öğrencilerin karar vermesine, problem çözmesine ve stratejiler geliştirmesine olanak sağlamalıdır. Ayrıca, oyunlar öğrencilerin iş birliği yapmasını, iletişim kurmasını ve sosyal becerilerini geliştirmesini teşvik etmelidir (Gee, 2003).

Eğitsel oyun etkinlikleri, anlamlı ve gerçekçi bağlamlara dayanmalıdır. Oyunlar, öğrencilerin gerçek hayatla ilişki kurabilecekleri senaryolar ve durumlar sunmalıdır. Bu sayede, öğrenciler öğrendikleri bilgi ve becerileri gerçek hayata transfer edebilir ve uygulayabilirler (Shaffer vd., 2005).

Eğitsel oyun etkinlikleri, öğrencilere zamanında ve yapıcı geri bildirim sağlamalıdır. Geri bildirimler, öğrencilerin performansı hakkında bilgi vermeli, gelişim alanlarını belirlemeli ve iyileştirme stratejileri sunmalıdır. Oyunlar, öğrencilerin hatalarından öğrenmelerine ve alternatif çözümler denemelerine olanak sağlamalıdır (Garris vd., 2002).

Etkili eğitsel oyun etkinlikleri, öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini sürdürmelidir. Oyunlar, öğrencilere meydan okuyacak, merak uyandıracak ve keşfetme isteği yaratacak şekilde tasarlanmalıdır. Oyunların görsel ve işitsel öğeleri, hikayesi ve ödül sistemi öğrencilerin ilgisini çekmelidir (Prensky, 2003).

Eğitsel oyun etkinlikleri, farklı öğrenme stillerine ve zekâ türlerine hitap etmelidir. Oyunlar, görsel, işitsel, kinestetik ve sosyal öğrenme stillerine uygun öğeler içermeli ve çoklu zekâ kuramının farklı alanlarına (sözel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müziksel, bedensel-kinestetik, sosyal, içsel) yönelik etkinlikler sunmalıdır (Gardner, 1993).

Eğitsel oyun etkinlikleri, öğretmenler tarafından dikkatli bir şekilde planlanmalı, uygulanmalı ve değerlendirilmelidir. Öğretmenler, oyunların öğrenme hedeflerine uygunluğunu sağlamalı, öğrencilere rehberlik etmeli ve oyunların etkililiğini değerlendirmelidir. Ayrıca, öğretmenler oyunları öğretim programıyla bütünleştirmeli ve diğer öğretim yöntemleriyle uyumlu hâle getirmelidir (Pyle vd., 2018).

Eğitsel oyun etkinliklerinin etkili olabilmesi için açık öğrenme hedeflerine, uygun zorluk seviyesine, aktif katılıma, anlamlı bağlamlara, yapıcı geri bildirim, motivasyonu sürdürmeye, farklı öğrenme stillerine hitap etmeye ve öğretmenlerin dikkatli planlamasına ve uygulamasına ihtiyaç vardır. Bu unsurları içeren eğitsel oyun etkinlikleri, öğrencilerin öğrenmesini destekleyecek, onların becerilerini geliştirecek ve eğitim sürecini daha eğlenceli ve verimli hâle getirecektir.

Eğitsel Oyunun Üstün Yönleri ve Sınırlılıkları

Eğitsel oyunlar, öğrenme sürecini destekleyen ve geliştiren etkili araçlar olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte, eğitsel oyunların üstün yönleri ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Eğitsel oyunların en önemli üstün yönlerinden biri, öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini artırmasıdır. Oyunlar, öğrenmeyi eğlenceli ve ilgi çekici hâle getirerek öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını sağlamaktadır (Prensky, 2003).

Eğitsel oyunlar, öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Oyunlar, öğrencilere gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri problemleri çözme fırsatı sunmakta ve onların farklı stratejiler geliştirmelerini teşvik etmektedir. Ayrıca, oyunlar öğrencilerin hayal gücünü ve yaratıcılığını kullanmalarına olanak sağlamaktadır (Gee, 2003).

Eğitsel oyunlar, iş birlikçi öğrenmeyi desteklemekte ve öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmektedir. Oyunlar, öğrencilerin birlikte çalışmasını, iletişim kurmasını ve ortak hedefler doğrultusunda hareket etmesini gerektirmektedir. Bu sayede, öğrenciler iş birliği yapma, liderlik etme ve çatışmaları çözme gibi sosyal becerileri kazanmaktadır (Squire, 2011).

Eğitsel oyunlar, farklı öğrenme stillerine ve yeteneklere sahip öğrencilere hitap etmektedir (Gardner, 1993). Oyunlar, görsel, işitsel ve kinestetik öğeler içererek, farklı öğrenme tercihlerine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Eğitsel oyunlar, öğrencilerin hatalarından öğrenmelerine imkân vermektedir (Mayer & Johnson, 2010).

Ancak, eğitsel oyunların bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Eğitsel oyunların tasarımı ve geliştirilmesi zaman alıcı ve maliyetli olabilmektedir. Etkili bir eğitsel oyun tasarlamak için, eğitim ve oyun tasarımı alanlarında uzmanlık gerekmektedir. Ayrıca, oyunların sürekli iyileştirilmesi gerekmektedir (Hirumi & Stapleton, 2009).

Eğitsel oyunların etkililiği, öğretmenlerin bu oyunları doğru bir şekilde kullanmasına bağlıdır. Öğretmenler, oyunları öğretim programıyla bütünleştirmeli, öğrencilere rehberlik etmeli ve oyunların öğrenme hedeflerine uygunluğunu sağlamalıdır. Öğretmenlerin eğitsel oyunlar konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaması, oyunların etkisiz kullanılmasına neden olabilmektedir (Plass vd., 2015).

Eğitsel oyunlar, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları tam olarak dikkate alamayabilmektedir. Oyunlar, genellikle belirli bir öğrenci grubunun ihtiyaçlarına göre tasarlanmaktadır. Ancak, her öğrencinin farklı öğrenme hızı, stili ve ihtiyacı bulunmaktadır. Bu nedenle, eğitsel oyunlar tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabilmektedir (Ke, 2009).

Eğitsel oyunlar öğrenme sürecini destekleyen, öğrenci motivasyonunu artıran, beceri gelişimini sağlayan ve farklı öğrenme stillerine hitap eden etkili araçlardır. Ancak, eğitsel oyunların tasarımı, maliyeti, öğretmen yeterliliği ve bireysel farklılıkları dikkate almaması gibi sınırlılıkları bulunmaktadır. Eğitsel oyunların üstün yönlerinden tam olarak yararlanabilmek ve sınırlılıklarını en aza indirebilmek için, oyunların dikkatli bir şekilde tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir.

Okuduğunu Anlama

Okuma ve Okumanın Önemi

Okuma, yazılı sembollerin seslendirilmesi, anlamlandırılması ve yorumlanması süreçlerini içeren bir beceri olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2016). Okuma eylemi, sadece kelimelerin seslendirilmesinden ibaret olmayıp, okunan metnin anlamının kavranması ve zihinde yapılandırılmasını da gerektirmektedir (Güneş, 2017). Okuma sürecinde, okuyucunun ön bilgileri, deneyimleri ve beklentileri de önemli rol oynamaktadır (Karatay, 2014).

Okuma, bireyin dil gelişimini, kelime hazinesini, düşünme becerilerini ve hayal gücünü geliştiren bir araç olarak kabul edilmektedir (Özbay, 2009). Okuma becerisi, sadece akademik başarı için değil, aynı zamanda günlük yaşamda da kritik öneme sahip bir beceri olarak görülmektedir (Karatay, 2014). Okumanın, bireyin kendini ifade etme, iletişim kurma ve toplumsal hayata katılma becerilerini de olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir (Çiftçi & Temizyürek, 2008).

Okuma kavramı, tarihsel süreç içerisinde farklı şekillerde tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Geleneksel yaklaşımda okuma, yazılı sembollerin seslendirilmesi olarak ele alınırken, çağdaş yaklaşımlarda okumanın anlamlandırma ve yorumlama boyutları da vurgulanmaktadır (Demirel, 2015). Günümüzde okuma, sadece akademik bir beceri olarak değil, yaşam boyu öğrenmenin ve bireysel gelişimin de önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir (Gündüz & Şimşek, 2011).

Okuma, bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır (Güneş, 2017). Okuma becerisi, sadece akademik başarı için değil, aynı zamanda günlük yaşamda da oldukça önemli bir yere sahiptir (Akyol, 2016). Okumanın, bireyin kelime hazinesini geliştirdiği, düşünme becerilerini artırdığı ve hayal gücünü zenginleştirdiği bilinmektedir (Özbay, 2009).

Okumanın önemi, bireyin dil gelişimi açısından da önem arz etmektedir. Okuma, bireyin dil becerilerini geliştirmesine, dilin yapısını ve işleyişini kavramasına yardımcı

olmaktadır (Karatay, 2014). Okuma, bireyin kendini ifade etme ve iletişim kurma becerilerini de olumlu yönde etkilemektedir (Çiftçi & Temizyürek, 2008).

Okuma, bireyin bilgi edinmesinin ve öğrenmesinin en temel yollarından biri olarak kabul edilmektedir (Demirel, 2015). Okuma yoluyla birey, farklı konularda bilgi sahibi olmakta, yeni fikirler ve bakış açıları kazanmaktadır (Gündüz & Şimşek, 2011). Okumanın, bireyin eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini de geliştirdiği belirtilmektedir (Yıldız, 2013).

Okumanın önemi, toplumsal açıdan da ele alınmaktadır. Okuma, toplumsal gelişim ve ilerleme için vazgeçilmez bir araçtır (Özbay & Melanlıoğlu, 2008). Okuyan bireylerin oluşturduğu toplumların, demokratik değerlere sahip, çağdaş ve gelişmiş toplumlar olduğu ifade edilmektedir (Sever, 2015).

Eğitim açısından bakıldığında, okumanın önemi daha da belirginleşmektedir. Okuma, öğrenme sürecinin temelini oluşturmakta ve akademik başarının en güçlü yordayıcılarından biri olarak kabul edilmektedir (Yıldız, 2013). Okumanın, öğrencilerin ders başarılarını artırdığı, öğrenme motivasyonlarını yükselttiği ve öğrenme stratejilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Ülper, 2010).

Okumanın birey ve toplum için hayati bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Okuma, bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini desteklemekte, dil becerilerini geliştirmekte ve öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. Toplumsal açıdan bakıldığında, okumanın demokratik değerlerin yerleşmesine, çağdaşlaşmaya ve ilerlemeye katkı sağladığı görülmektedir. Bu nedenle, okuma becerilerinin geliştirilmesi ve okuma alışkanlığının kazandırılması, eğitim sistemlerinin ve toplumların öncelikli hedefleri arasında yer almalıdır.

Okumayı Etkileyen Faktörler

Okuma becerilerini etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler arasında erken okuryazarlık, okumaya adanmışlık, okuma kültürü, söz varlığı, okuma tutum ve alışkanlığı yer almaktadır. Okuma tutum ve alışkanlığı faktörleri, çalışmada ayrı bir başlık altında daha ayrıntılı bir şekilde incelenmektedir.

Okuma becerisini etkileyen faktörlerden biri erken okuryazarlıktır. Okuma becerisi, okula başladıktan hemen sonra öğrenilen temel becerilerden biridir. Çocuklar eğitim hayatlarına okuma-yazma öğrenerek başlamaktadır. Bunun nedeni, pek çok beceri ve dersin bu beceri üzerine inşa edilmesidir. Okuma becerisi, yalnızca Türkçe dersi için değil, matematik dersinde de problemleri çözebilmek, problemi okuyup anlayabilmek ve doğru çözüm yolunda ilerleyebilmek için temel oluşturmaktadır (Göktaş, 2010).

Olgunlaşma kuramına göre erken okuryazarlık döneminde bireyin 6,5 yaşına kadar okuma-yazma eğitimine başlanmaması gerekmektedir. Çocukluk dönemindeki okuryazarlık gelişimi, bireyin gelişim evrelerine uygun bir biçimde bebeklik döneminden itibaren anlamlı öğrenme yaşantıları oluşturularak daha fazla sözcük tanıma becerisinin kazandırılmasına yönelik çalışmalar yapılması süreci olarak tanımlanmaktadır (Tracey & Morrow, 2019).

Erken okuryazarlık döneminde, okuma alışkanlığı kazandırmak, okuma tutum ve motivasyonlarını uygun bir şekilde düzenleyebilmek için bireylerin küçük yaşlarda kitapla tanıştırılması ve yaş dönemlerine uygun kitapların seçilmesi önem taşımaktadır. 1-2 yaş aralığında resimli, 2 yaşından itibaren kısa yazılarla birlikte resimli, 3-4 yaşından sonra ise ebeveynlerin okumaya yönelik ilgilerinin çocuğa kitap okuma deneyimini kendi başına oluşturması için fırsat sağlayacağı belirtilmektedir (Doğan, 2016; Yavuzer, 2005).

Çocuğun okula başlar başlamaz okumaya karşı ilgisinin artmasını, herhangi bir yaşantı sunmadan, okuma alışkanlığı ve okuma sevgisi kazanmasını beklemek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Ebeveynlerin okumaya yönelik çocuklarına deneyimler ve yaşantılar oluşturmaya önem vermesi gerekmektedir, çünkü ilk eğitim ailede başlamaktadır. Kitap seçiminde de çocukların ilgi alanlarına yönelik kitaplar tercih edilmeli ve bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır (Gündüz & Şimşek, 2011).

Okumaya adanmışlık faktörü, okumayı etkileyen faktörler arasında yer almakta ve okuma motivasyonuna sahip olmayı, güven ve adanmışlığı da kapsamaktadır. Adanmışlık, kişinin kendine olan inancı ve okuma motivasyonunu sağlamaya yönelik isteği olarak tanımlanmaktadır (Guthrie, 2011). Okuma adanmışlığı yüksek olan kişilerin okuma becerisini daha kolay kazanmaları beklenmektedir. Okumaya adanmışlık, okuma eyleminin davranışa dönüşmüş hali üzerinde durmaktadır. Bu nedenle, okumaya adanmışlığı yüksek bireylerin okuma becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olması öngörülebilmektedir (Fredricks vd., 2004).

Okumayı etkileyen bir diğer faktör ise okuma kültürüdür. Okuma kültürünün oluşması, okuma alışkanlığı gibi uzun bir süreçte kazanılmaktadır. Bu alışkanlığın kazanımı, başta aile olmak üzere birçok unsurdan etkilenmektedir. Bununla birlikte, okuma kültürünün oluşmasıyla okuma becerisinin kazanımı daha kolay hâle gelmektedir (Ayyıldız vd., 2006; Epçaçan, 2018).

Okuma faktörlerinden bir diğeri de söz varlığıdır. Söz varlığı, kısaca sahip olunan kelime hazinesi olarak tanımlanmaktadır (Aksan, 2002). Bireyin sahip olduğu kelime hazinesi ne kadar geniş ise okuma tutum ve motivasyonu da o derece yüksektir (Guthrie, 2011).

Anlama

Anlama kavramı, geniş bir yelpazeyi içermekle birlikte; sözlü, yazılı, görsel ve matematiksel anlama gibi çeşitli kategorilere ayrılabilir (Güneş, 2014). TDK sözlüğünde anlama, "bir olayın veya önermenin önceden bilinen bir kanun ya da formülün neticesi olduğunu idrak etme" olarak tanımlanmaktadır. Demir (2010), anlamayı bireyin yazılı metin, sözlü ifade veya görsel unsurlardan oluşan uyaranları duyu organları aracılığıyla algılayıp zihninde tanımlaması, mevcut bilgileriyle sentezleyerek yeniden yapılandırması ve farklı bir bilgi olarak hayatında kullanması şeklinde ifade etmektedir. Okunarı kavrama yoluyla anlama gerçekleşmekte, kavrama ise metni değerlendirme, metindeki bilgiyi özümseme ve yorumlama yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Karatay, 2007). Anlama, yazının manasını keşfetme, üzerinde düşünme, sebeplerini irdeleme, çıkarımlarda bulunma ve değerlendirme süreci olduğundan (Güneş, 2014), okuma öğretiminin anlama faaliyetiyle tamamlanması ve bütünleştirilmesi gerekmektedir (Çiftçi, 2007).

Anlama, kelimelerin spesifik formlarını tanımanın yanı sıra bağlamdan yararlanma açısından da okumanın en kritik bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Aytaş, 2005). Öğrenme ve öğretme sürecinde okuma çalışmalarının anlamaya yönelik aktivitelerle desteklenmesi, öğrenmelerin kaliteli bir düzeye ulaşmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, okuma etkinliklerinde mevcut bilgilerin, bulguların ve fikirlerin anlaşılması, kavranması ve incelenmesi, bazı zihinsel işlemlerin gerçekleştirilmesiyle elde edilmelidir (Şengül ve Yalçın, 2004). Metni derinlemesine analiz etme, yardımcı fikirlerin ana fikirle uyumunu değerlendirme, metindeki mesajı anlama ve yorumlama, tahminlerde bulunma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel aktiviteleri içeren anlama sürecinde, okuyucunun edindiği yeni bilgiler önceki bilgileriyle harmanlanarak yeni anlamlar oluşturulmaktadır (Çiftçi, 2007).

Okuma, zihinsel bir faaliyet sürecinde anlama olmadan yalnızca kelimelerin seslendirilmesi etkinliğinin en belirgin özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Anlamanın gerçekleşmediği bir okuma, bireye herhangi bir yarar sağlamamaktadır. Okuma eğitime geçildiğinde, çocuğun okuduğunu anlayabilmesi için çeşitli teknikler geliştirilmesi gerekmektedir. Anlama süreci, okul öncesi dönemde dinleme yoluyla, okuma-yazma öğrenildikten sonra ise okuma yoluyla güçlendirilmektedir (Güneş, 2014). Zihinsel bir süreç ve kavramsal bilgilerin öğretiminde son derece önemli bir yetenek olan anlama, üst düzey becerileri kapsamaktadır (Balcı, 2016).

Okuma ve Anlama İlişkisi

Okuduğunu anlama, okumanın nihai amacını oluşturmaktadır. Anlama becerisi edinilmeden gerçekleştirilen okuma eylemi, "mekanik okuma" olarak adlandırılmaktadır. Okumanın zihinsel bir aktiviteye dönüşmesi, anlama yetisi sayesinde mümkün olmaktadır (Kanmaz, 2012). Okuyucu, çeşitli zihinsel süreçlerden geçerek okuduğu metnin anlamını çözümlenmeye çalışmaktadır (Balcı, 2016). Okunan metnin kavranabilmesi için bilinmeyen kelimeler üzerinde çalışılması, cümleler ve paragraflar arasındaki bütünlüğün algılanması ve idrak edilmesi gerekmektedir (Çiftçi, 2007).

Okuduğunu anlamada, okuma ve anlama süreçleri birbirine neden-sonuç ilişkisiyle bağlı olup, bu şekilde birbirlerini tamamlamaktadır. Etkili bir okuma süreci için okumanın sonucunda anlamlandırmanın sağlanması önem arz etmektedir. Okumanın kalitesi, metindeki mesajın ne ölçüde doğru anlaşıldığıyla ilintilidir. Anlama becerisi, bireyin dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi temel dil becerileri aracılığıyla karşılaştığı kelimelerden bir anlam çıkarmasını gerektirmektedir. Okuma etkinliğinin merkezinde anlama yer almaktadır (Tankersley, 2003).

Ülper (2010)'e göre okunan metnin doğru bir şekilde anlamlandırılabilmesi için birtakım davranışların sergilenmesi gerekmektedir. Bu davranışlar arasında metnin ana ve yardımcı düşüncelerinin ifade edilmesi, metnin konusunu yansıtan kelimelerin tespit edilmesi, cümleler arasındaki dil bilgisel ve anlamsal ilişkilerin saptanması yer almaktadır. Ayrıca, yüzey metinde bulunan kavramlarla ilgili soruların cevaplanması (Kim yapmış? Kim ile yapmış? Ne zaman yapmış? Ne yapmış? Ne ile yapmış? Nerede yapmış? Nasıl yapmış? Öyküdeki en yaşlı kişi kim? vb.) ve derin metinde yer alan anlamlarla ilgili soruların yanıtlanması (Neden yapmış olabilir? Kahraman amacına ulaşabilecek mi? Kahramana kim engel olacak? Kahramana kim yardımcı olacak? Kahramanın ruh hali nasıl? vb.) önem taşımaktadır.

Bunların yanı sıra, metnin yazılış amacının belirlenmesi, metnin çeşitli sorular aracılığıyla yorumlanması ve değerlendirilmesi (Olanlar doğru mu? Neden? Siz olsaydınız nasıl yapardınız? Neden? Bu yol geçerli mi? Neden? Bu kişi güvenilir mi? Neden? Olayların etkisi ne? Ne işe yarar? vb.) gerekmektedir. Okuyucu, bu davranışların tamamını veya bir kısmını sergileyebilmektedir. Bu durum, okuyucunun anlama/anlamlandırma düzeyini etkilemektedir. Burada önemli olan, okuyucunun anlaması veya anlamaya çaba göstermesidir (Ülper, 2010).

Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama, okuma sürecinin en önemli unsurlarından biridir. Okunan metnin anlamlandırılması ve zihinde yapılandırılması sürecini ifade etmektedir (Akyol, 2016).

Okuduğunu anlama becerisi, bireyin okuma sırasında metinle etkileşime girerek metindeki bilgileri kendi ön bilgileriyle bütünleştirmesi ve yeni anlamlar oluşturmasını sağlamaktadır (Güneş, 2007).

Okuduğunu anlama, sadece kelimeleri tanımak veya cümleleri çözümlmek değil, metnin içeriğini kavramak, yorumlamak ve değerlendirmektir (Özbay & Özdemir, 2012). Okunan metindeki açık ve örtük bilgilerin fark edilmesi, metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirleyebilme, metinle ilgili çıkarımlar yapabilme ve metni eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilme okuduğunu anlama becerisinin temel bileşenleri arasında yer almaktadır (Karatay, 2014).

Okuduğunu anlama becerisi, bireyin akademik başarısı ve günlük yaşamı için oldukça önemlidir. Öğrencilerin derslerdeki başarıları büyük ölçüde okuduklarını anlama düzeyleriyle ilişkilidir (Yılmaz, 2008). Okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireyler, öğrenme sürecinde daha aktif rol almakta, karşılaştıkları problemleri daha etkili çözebilmekte ve edindikleri bilgileri günlük yaşamlarında kullanabilmektedirler (Epçaçan, 2018).

Okuduğunu anlamamanın değerlendirilmesinde çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bunlar arasında; anlama testleri, çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma, doğru-yanlış soruları, eşleştirme, kısa cevaplı sorular, özet çıkarma ve soru sorma gibi teknikler yer almaktadır (Temizkan, 2007). Bu teknikler aracılığıyla öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri belirlenebilmekte ve gerekli müdahaleler yapılabilmektedir.

Okuduğunu anlama becerisi, okuma sürecinin en temel bileşenlerinden biridir ve bireyin hem akademik hem de günlük yaşamındaki başarısı için kritik öneme sahiptir. Bu becerinin geliştirilmesi için öğrencilere zengin okuma deneyimleri sunulmalı, okuduğunu anlama stratejileri öğretilmeli ve düzenli olarak değerlendirmeler yapılmalıdır.

Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler

Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler, bireyin okuma sürecindeki başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu faktörler, okuyucunun bireysel özellikleri, metnin nitelikleri ve okuma ortamının koşulları gibi çeşitli değişkenleri içermektedir (Kaya, 2014).

Okuyucunun bireysel özellikleri arasında; ön bilgileri, kelime hazinesi, okuma motivasyonu, ilgisi ve tutumu yer almaktadır. Ön bilgiler, okuyucunun metinle ilgili sahip olduğu bilgi birikimidir ve okuduğunu anlamada önemli bir rol oynamaktadır (Akyol, 2016). Kelime hazinesi ise okuyucunun bildiği kelime sayısını ifade etmektedir. Zengin bir kelime hazinesine sahip okuyucular, metindeki kelimelerin anlamlarını daha kolay çıkarabilmekte ve metni daha iyi anlayabilmektedirler (Özbay & Melanlıoğlu, 2008). Okuma motivasyonu,

bireyin okumaya yönelik istekliliğini ve ilgisini yansıtmaktadır. Yüksek motivasyona sahip okuyucular, okuma sürecine daha aktif katılmakta ve okuduklarını daha iyi anlamaktadırlar (Yıldız & Akyol, 2011).

Okuduğunu anlamayı etkileyen bir diğer faktör de metnin nitelikleridir. Metnin türü, uzunluğu, yapısı ve içerdiği bilgiler okuduğunu anlama sürecini etkilemektedir (Çakıcı, 2005). Öyküleyici metinler, bilgilendirici metinlere göre daha kolay anlaşılabilir. Uzun ve karmaşık metinler ise kısa ve basit metinlere göre daha zor anlaşılabilir (Temizkan, 2009). Metnin yapısı, fikirlerin organize edilme biçimini ifade etmektedir. İyi yapılandırılmış metinler, okuyucunun metindeki bilgileri daha kolay takip etmesini ve anlamasını sağlamaktadır (Coşkun, 2002).

Okuma ortamının koşulları da okuduğunu anlamayı etkilemektedir. Sessiz ve dikkat dağınıcı unsurlardan arındırılmış bir ortam, okuduğunu anlama için daha elverişlidir (Karatay, 2007). Aydınlatma, sıcaklık ve oturma düzeni gibi fiziksel koşullar da okuma sürecini etkilemektedir. Uygun fiziksel koşullar, okuyucunun daha rahat ve konsantre bir şekilde okumasını sağlamaktadır (Güneş, 2017).

Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler arasında öğretmenin rolü de büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler, öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerini öğretmeli, onlara zengin okuma deneyimleri sunmalı ve düzenli olarak okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmelidirler. Öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Epçaçan, 2009).

Okuyucunun bireysel özellikleri, metnin nitelikleri, okuma ortamının koşulları ve öğretmenin rolü gibi faktörler, okuduğunu anlama sürecini doğrudan etkilemektedir. Bu faktörlerin dikkate alınması ve gerekli düzenlemelerin yapılması, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık

Tutum

Tutum, bireylerin belirli bir nesne, olay veya duruma yönelik olumlu veya olumsuz değerlendirmeleri olarak tanımlanmaktadır (Eagly & Chaiken, 1993). Tutumlar, bireylerin davranışlarını şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Fishbein ve Ajzen (1975), tutumların inançlar, duygular ve davranışsal eğilimlerden oluşan üç bileşenli bir yapıya sahip olduğunu ileri sürmektedir.

Tutumların oluşumunda bireysel deneyimler, sosyal çevre ve kültürel faktörler etkili olmaktadır. Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre, bireyler başkalarını

gözlemleyerek ve model alarak tutum ve davranışlarını şekillendirmektedir. Ayrıca, tutumların oluşumunda bilişsel süreçler de önemli bir rol oynamaktadır.

Festinger'in (1957) Bilişsel Çelişki Kuramı, bireylerin tutumları ile davranışları arasında tutarlılık sağlamaya çalıştıklarını ve tutarsızlık durumunda tutum veya davranışlarını değiştirme eğiliminde olduklarını öne sürmektedir.

Tutumlar, bireylerin karar verme süreçlerini etkilemektedir. Fishbein ve Ajzen'in (1975) Gerekçeli Eylem Teorisi'ne göre, bireylerin belirli bir davranışı gerçekleştirme niyetleri, o davranışa yönelik tutumları ve öznel normları tarafından belirlenmektedir. Daha olumlu tutumlara sahip olan bireyler, ilgili davranışı gerçekleştirme konusunda daha istekli olmaktadır.

Tutumlar, zaman içinde değişebilmektedir. Petty ve Cacioppo'nun (1986) Ayrıntılandırma Olasılığı Modeli'ne göre, bireylerin tutumlarını değiştirmeleri, sunulan ikna edici mesajların niteliğine ve bireylerin bu mesajları işleme motivasyonuna bağlı olmaktadır. Güçlü argümanlar ve yüksek işleme motivasyonu, tutum değişikliğini kolaylaştırmaktadır.

Tutumlar bireylerin davranışlarını şekillendiren önemli bir psikolojik yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Tutumların oluşumu, değişimi ve davranışlar üzerindeki etkisi, psikoloji alanında birçok araştırmaya konu olmaktadır. Tutumların anlaşılması, insan davranışlarının daha iyi anlaşılmasına ve tahmin edilmesine katkı sağlamaktadır.

Okumaya Yönelik Tutum

Okuma, bireyin yaşamını şekillendiren ve dönüştüren en önemli temel becerilerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, erken yaşlarda okuma deneyimleri oluşturarak bireye okuma ile ilgili pozitif tecrübeler sunmak, okumaya yönelik tutumu olumlu bir şekilde etkileyecektir. Okumaya yönelik tutum, bireylerin okuma eylemi hakkındaki olumlu veya olumsuz değerlendirmelerini ifade etmektedir (Özbay & Uyar, 2009). Okumaya yönelik tutum, okuma motivasyonu ve okuma başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Olumlu okuma tutumuna sahip bireyler, okumaya daha fazla zaman ayırmakta ve okuma etkinliklerinden daha fazla keyif almaktadır (Yıldız & Akyol, 2011; Kush vd., 2005).

Okuma tutumu, bireyin okumaya olan ilgisini belirleyen ve okumadan uzaklaşmasına sebep olan duygular şeklinde tanımlanmıştır (Alexander & Filler, 1976). Mathewson (1994) ise okuma tutumunu, okumaya ilişkin baskın duygular, okumaya hazır bulunuşluk ve okumaya dair değerlendirici inançlar olarak ifade etmektedir. Psikolojik bir yapı olarak nitelendirilen tutumlar, bireyin motivasyon seviyesini ve okuma niyetini düzenlemede, ayrıca bireyin inançları ile okuma aktiviteleri arasındaki bağlantıya aracı olmada önemli bir rol üstlenmektedir (Petscher, 2010).

Tutumlar, herhangi bir kişi, nesne, olay veya duruma karşı olumlu ya da olumsuz tepkiler şeklinde tanımlandığında, olumlu tutum ilgi olarak nitelendirilmektedir. Bireylerin okumaya ilişkin sahip oldukları tutumlar ile okuma eylemi arasında pozitif bir etkileşimin bulunduğunu söylemek mümkündür (Dökmen, 1994).

Okumaya yönelik tutum, okuma becerilerinin gelişiminde de önemli bir rol oynamaktadır. Olumlu okuma tutumuna sahip öğrenciler, okuma etkinliklerine daha fazla katılmakta ve okuma stratejilerini daha etkili bir şekilde kullanmaktadır (Petscher, 2010). Bu durum, okuma başarısının artmasına ve akademik performansın iyileşmesine katkı sağlamaktadır.

Kuşdemir (2019), bireyin okumaya yönelik pozitif veya negatif bir tavır takınabileceğini belirtmektedir. Tutumlar olumlu olabileceği gibi, yaşantılar ve deneyimler neticesinde olumsuz hâle de dönüşebilmektedir. Bu bağlamda Demirel (2005), okumaya ilişkin olumlu veya olumsuz tutumların okuma başarısını da etkileyeceğini vurgulamaktadır. Zira okumaya yönelik pozitif tutum geliştirmenin belirleyici faktörlerinden biri eğitim-öğretim sürecidir. Bireyin bu süreçte etkili öğrenmeler gerçekleştirmesi, öğretmene, okula, sınıfa, arkadaşlarına ve diğer tüm eğitim-öğretim unsurlarına karşı tutumuna bağlıdır. Bireyin öğrenim hayatı ve sosyal çevresiyle ilgili deneyimleri, geleceğe dönük tutumlarının erken yaşlarda gelişebilmesi açısından, aile, çevre ve okul ortamında edindiği davranışlar önem taşımaktadır (Karahan, 2018).

Okumaya yönelik olumsuz tutumların değiştirilmesi ve olumlu tutumların geliştirilmesi için çeşitli müdahale programları uygulanmaktadır. Bu programlar, okuma materyallerinin ilgi çekici hâle getirilmesi, okuma etkinliklerinin eğlenceli ve etkileşimli olması, öğrencilere seçim hakkı tanınması ve okuma başarılarının takdir edilmesi gibi stratejileri içermektedir (Guthrie & Humenick, 2004).

Okuma tutumunu iyileştirmek için öğretim sürecinde olumlu bir bakış açısı oluşturulması hedeflenmektedir (Çakıcı, 2005; Demir, 2019). Bireyin okul hayatına ilk adımını attığı ilkököl yıllarından itibaren eğitsel olarak okuma tutumu gelişmekte ve bu dönem bireyin gelecekteki yaşamı için kritik önem taşımaktadır. Dolayısıyla, eğitim etkinliklerinin özenle planlanması gerekmektedir (Karahan, 2018). Bireyin okuma tutumunu ve alışkanlığını geliştirebilmesi için öğretmen ve ailenin model olması önemlidir (Batur vd., 2010). Zira, bireyin belirli bir davranışı tekrar etme olasılığı, güçlü ve olumlu bir tutum sergilemesine bağlıdır (Akkaya & Özdemir, 2013). Bu bağlamda, okumaya yönelik tutumların sosyolojik ve psikolojik faktörlerden etkilendiği açıkça görülmektedir (Başaran & Ateş, 2009; Ekiz & Kır, 2021).

Okumaya yönelik tutum, okuma motivasyonu, okuma alışkanlıkları ve okuma başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Olumlu okuma tutumlarının geliştirilmesi, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine ve yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarına katkı sağlamaktadır. Eğitimcilerin ve ebeveynlerin, okumaya yönelik tutumların önemini kavramaları ve bu tutumları destekleyici bir ortam oluşturmaları gerekmektedir.

Okumaya Yönelik Tutumu Etkileyen Faktörler

Okumaya yönelik tutumu etkileyen faktörler, bireylerin okumaya karşı geliştirdikleri olumlu veya olumsuz yaklaşımları şekillendirmektedir. Bu faktörler, kişisel, sosyal ve çevresel unsurları içermektedir.

Okumaya yönelik tutumu etkileyen en önemli faktörlerden biri, bireyin ailesi ve yakın çevresidir. Aile üyelerinin okumaya verdiği önem, evde kitapların bulunması ve okumanın teşvik edilmesi, çocukların okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlamaktadır (Yılmaz, 2004). Bunun yanı sıra, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve sosyoekonomik statüsü de okumaya yönelik tutumu etkilemektedir. Eğitim düzeyi yüksek ve sosyoekonomik statüsü iyi olan ailelerin çocuklarının okumaya karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir (Karahan, 2018).

Okul ortamı ve öğretmenlerin yaklaşımı da okumaya yönelik tutumu şekillendirmektedir. Öğretmenlerin okumayı teşvik etmesi, okuma etkinliklerine yer vermesi ve öğrencilere okuma materyalleri sunması, öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Çelik, 2020). Ayrıca, okulun fiziksel koşulları, kütüphane imkânları ve okuma materyallerine erişim kolaylığı da okumaya yönelik tutumu etkilemektedir (Odabaş vd., 2008).

Bireylerin kişisel ilgi alanları ve merakları da okumaya yönelik tutumlarını etkilemektedir. Kendi ilgi alanlarına uygun kitaplarla karşılaşan bireyler, okumaya karşı daha olumlu bir tutum geliştirmektedirler. Okumanın bireysel bir zevk ve keyif kaynağı olarak görülmesi, okumaya yönelik olumlu tutumun oluşmasına katkı sağlamaktadır (Başaran, 2013).

Teknolojinin gelişmesi ve dijital medyanın yaygınlaşması da okumaya yönelik tutumu etkilemektedir. Dijital ortamda okuma imkânlarının artması, e-kitapların yaygınlaşması ve sosyal medyanın okumayı teşvik eden kampanyaları, bireylerin okumaya karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Ancak, aşırı teknoloji kullanımı ve dijital medyaya bağımlılık, okumayla geçirilen zamanı azaltarak olumsuz bir etkiye de neden olabilmektedir (Karahan, 2018).

Okumaya yönelik tutumu etkileyen faktörlerin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Aile, okul, kişisel ilgi alanları ve teknoloji gibi unsurlar, bireylerin okumaya karşı geliştirdikleri tutumları şekillendirmektedir. Bu faktörlerin olumlu bir şekilde bir araya gelmesi, bireylerin okumaya karşı pozitif bir yaklaşım geliştirmelerine ve okuma alışkanlığı kazanmalarına zemin hazırlamaktadır.

Alışkanlık

Alışkanlık, bireylerin düzenli olarak tekrarladıkları ve zamanla otomatikleşen davranış kalıplarını ifade etmektedir. Alışkanlıklar, bireylerin günlük yaşamlarında önemli bir rol oynamakta ve onların davranışlarını şekillendirmektedir. Alışkanlıklar, bireylerin hayatlarını kolaylaştıran ve rutinleştiren bir yapıya sahip olmaktadır (Duhigg, 2012).

Alışkanlıkların oluşması, belirli bir davranışın tekrarlanması sonucu gerçekleşmektedir. Bir davranışın alışkanlık haline gelmesi için düzenli olarak tekrarlanması ve bireyin bu davranışı otomatik olarak gerçekleştirmesi gerekmektedir. Alışkanlıklar, bireylerin bilinçli kararlarından ziyade, otomatik olarak tetiklenen davranışlar olarak ortaya çıkmaktadır (Wood & Neal, 2007).

Alışkanlıkların oluşmasında çeşitli faktörler etkili olmaktadır. Bunlar arasında, bireyin içinde bulunduğu çevre, aile, sosyal çevre, kültür ve eğitim gibi unsurlar yer almaktadır. Bu faktörler, bireylerin alışkanlıklarının şekillenmesinde ve sürdürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Verplanken & Aarts, 1999).

Alışkanlıklar, bireylerin hayatlarını kolaylaştırmanın yanı sıra, bazı durumlarda olumsuz sonuçlar da doğurabilmektedir. Sağlıksız beslenme alışkanlıkları, hareketsiz yaşam tarzı, sigara kullanımı gibi zararlı alışkanlıklar, bireylerin fiziksel ve psikolojik sağlıklarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle, zararlı alışkanlıkların değiştirilmesi ve olumlu alışkanlıkların kazanılması önem taşımaktadır (Lally & Gardner, 2013).

Alışkanlıkların değiştirilmesi, bireylerin bilinçli çabalarını ve kararlılıklarını gerektirmektedir. Alışkanlıkların değiştirilmesi sürecinde, bireylerin öncelikle mevcut alışkanlıklarının farkına varmaları ve bu alışkanlıkların olumsuz etkilerini anlamaları gerekmektedir. Ardından, yeni ve olumlu alışkanlıklar edinmek için adımlar atılmalı ve bu alışkanlıklar düzenli olarak tekrarlanmalıdır. Alışkanlıkların değiştirilmesi zaman alabilmekte ve sabır gerektirmektedir (Gardner vd., 2012).

Alışkanlıklar bireylerin yaşamlarında önemli bir yer tutmaktadır. Alışkanlıkların oluşmasında çeşitli faktörler etkili olmakta ve bu alışkanlıklar bireylerin davranışlarını şekillendirmektedir. Olumlu alışkanlıklar bireylerin hayatlarını kolaylaştırırken, zararlı

alışkanlıklar olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Alışkanlıkların değiştirilmesi, bilinçli çaba ve kararlılık gerektirmektedir. Bireylerin sağlıklı ve dengeli bir yaşam sürdürebilmeleri için olumlu alışkanlıklar edinmeleri ve zararlı alışkanlıklardan kaçınmaları önem taşımaktadır.

Okuma Alışkanlığı

Okuma alışkanlığı, bireylerin düzenli olarak kitap, dergi, gazete gibi yazılı materyalleri okuma davranışını ifade etmektedir. Okuma alışkanlığı, bireylerin bilgi edinmelerini, kelime dağarcıklarını geliştirmelerini, hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını artırmalarını sağlamaktadır. Okuma alışkanlığı, bireylerin kişisel gelişimlerine ve akademik başarılarına da olumlu katkılar sunmaktadır (Yılmaz, 2004).

Okuma alışkanlığının kazanılması, erken yaşlardan itibaren başlamaktadır. Çocukluk döneminde ailede ve okulda okuma davranışının teşvik edilmesi, çocukların okuma alışkanlığı edinmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Okuma alışkanlığının erken yaşlarda kazanılması, bireylerin ileriki yaşamlarında da bu alışkanlığı sürdürmelerine zemin hazırlamaktadır (Aksaçlıoğlu & Yılmaz, 2007).

Okuma alışkanlığı, bireylerin okumaya ayırdıkları zamanla da ilişkilidir. Düzenli olarak kitap okuyan bireylerin okuma alışkanlıklarının daha güçlü olduğu görülmektedir. Okumaya ayrılan zamanın artması, bireylerin okuma becerilerini geliştirmelerine ve okumayı bir yaşam biçimi haline getirmelerine katkı sağlamaktadır (Odabaş vd., 2008).

Okuma alışkanlığının sürdürülmesinde, bireylerin okuma materyallerine erişimi de önemli bir faktördür. Kütüphanelerin yaygınlaştırılması, kitap satın alma imkânlarının artırılması ve dijital okuma platformlarının geliştirilmesi, bireylerin okuma alışkanlıklarını desteklemektedir. Okuma materyallerine kolay erişim, bireylerin okuma motivasyonlarını artırmakta ve okuma alışkanlıklarını pekiştirmektedir (Yılmaz, 2002).

Okuma alışkanlığı, bireylerin okuma tercihlerinden de etkilenmektedir. Bireylerin ilgi alanlarına, yaşlarına ve okuma düzeylerine uygun kitaplarla buluşmaları, okuma alışkanlığının gelişmesine katkı sağlamaktadır. Okuma materyallerinin çeşitliliği ve bireylerin okuma zevklerine hitap etmesi, okuma alışkanlığının sürdürülmesinde etkili olmaktadır (Çelik, 2020).

Okuma alışkanlığı bireylerin düzenli olarak okuma davranışını gerçekleştirmelerini ifade etmektedir. Okuma alışkanlığı, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine olumlu katkılar sunmaktadır. Okuma alışkanlığının kazanılması ve sürdürülmesinde, erken yaşlardan itibaren aile ve okul desteği, okumaya ayrılan zaman, okuma materyallerine erişim ve okuma tercihleri gibi faktörler etkili olmaktadır. Toplumların okuma alışkanlığını geliştirmek için, bu

faktörlerin dikkate alınması ve okumayı teşvik eden uygulamaların hayata geçirilmesi önem taşımaktadır.

Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörler

Okuma alışkanlığını etkileyen faktörler, bireylerin düzenli olarak okuma davranışını sürdürmelerini ve okumayı yaşamlarının bir parçası haline getirmelerini sağlayan unsurlardır. Bu faktörler, bireysel, sosyal ve çevresel olmak üzere çeşitli kategorilerde ele alınmaktadır.

Bireysel faktörler arasında, kişisel ilgi ve motivasyon ön plana çıkmaktadır. Bireylerin okumaya karşı ilgili ve istekli olmaları, okuma alışkanlığını olumlu yönde etkilemektedir (Yılmaz, 2002). Okuma konusunda içsel bir motivasyona sahip olan bireyler, okumayı keyif alarak ve isteyerek gerçekleştirmektedirler. Ayrıca, bireylerin okuma becerilerinin gelişmiş olması da okuma alışkanlığını desteklemektedir. Okuma becerileri yüksek olan bireyler, okuduklarını daha iyi anlayabilmekte ve okuma sürecinden daha fazla zevk almaktadırlar (Odabaş vd., 2008).

Sosyal faktörler, bireylerin içinde buldukları sosyal çevrenin okuma alışkanlığına etkisini ifade etmektedir. Aile, arkadaşlar ve öğretmenler gibi sosyal çevre unsurları, bireylerin okuma alışkanlığını şekillendirmektedir. Okumanın değer gördüğü ve teşvik edildiği bir aile ortamı, çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarına katkı sağlamaktadır (Durualp vd., 2013). Benzer şekilde, okumayı seven ve okumaya önem veren arkadaşlara sahip olmak, bireylerin okuma alışkanlığını pekiştirmektedir. Öğretmenlerin okumayı teşvik etmesi ve rol model olması da öğrencilerin okuma alışkanlığını olumlu yönde etkilemektedir (Çelik, 2020).

Çevresel faktörler, bireylerin okuma alışkanlığını etkileyen fiziksel ve teknolojik unsurlardır. Okuma materyallerine erişim imkânları, kütüphane ve kitabevlerinin yaygınlığı, bireylerin okuma alışkanlığını desteklemektedir. Zengin ve çeşitli okuma kaynaklarına sahip olmak, bireylerin okuma isteğini artırmaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte, dijital okuma platformları da okuma alışkanlığını etkilemektedir. E-kitap okuyucuları, tablet bilgisayarlar ve akıllı telefonlar gibi cihazlar, bireylerin okuma alışkanlıklarını dijital ortama taşımaktadır. Ancak, aşırı teknoloji kullanımı ve dijital bağımlılık, geleneksel okuma alışkanlığını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Aksaçlıoğlu & Yılmaz, 2007).

Okuma alışkanlığını etkileyen diğer faktörler arasında, okuma materyallerinin niteliği ve çeşitliliği de yer almaktadır. Bireylerin ilgi alanlarına ve okuma seviyelerine uygun, kaliteli ve ilgi çekici kitapların varlığı, okuma alışkanlığını teşvik etmektedir. Okuma materyallerinin güncelliği, görsel tasarımı ve içerik zenginliği de okuma alışkanlığını olumlu yönde etkilemektedir (Ungan, 2008).

Eğitim sistemi ve okuma kültürü de okuma alışkanlığını Şekillendiren faktörler arasında yer almaktadır. Okuma becerilerinin erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi, okuma etkinliklerine yer verilmesi ve okuma kültürünün desteklenmesi, bireylerin okuma alışkanlığını güçlendirmektedir. Eğitim kurumlarında okuma alışkanlığını teşvik eden programların uygulanması ve okuma kültürünün yaygınlaştırılması önem taşımaktadır (Sever, 2013).

Bireysel ilgi ve motivasyon, sosyal evre, fiziksel ve teknolojik imknlar, okuma materyallerinin niteliği, eğitim sistemi ve okuma kültürü gibi unsurlar, okuma alışkanlığının gelişmesinde ve sürdürülmesinde etkili olmaktadır. Bu faktörlerin olumlu bir Şekilde bir araya gelmesi, bireylerin okuma alışkanlığını güçlendirmekte ve okumayı yaşamlarının vazgeçilmez bir parçası haline getirmektedir. Okuma alışkanlığını geliştirmek için, bu faktörlerin dikkate alınması ve bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir.

İlgili alışmalar

İlgili alan yazını incelendiğinde eğitsel oyunların kullanılarak yabancı dil eğitimi, okuma becerilerinin geliştirilmesi, ilkokuma yazma ğretimi, akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi ve okuma alışkanlığının kazandırılmasına yönelik pek çok araştırmanın yapıldığı görülmektedir.

Özbal'ın (2010) yaptığı çalışmada, ilköğretim okullarının 6. sınıf düzeyinde Almanca derslerinde eğitsel oyunlar kullanılarak gerçekleştirilen yabancı dil öğretiminin etkinliğin değerlendirilmiş ve eğitsel oyunlar yoluyla gerçekleştirilen yabancı dil öğretiminin, geleneksel ğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu ortaya koyulmuştur. Gedik'in (2017) yürüttüğü çalışmada ise 6. sınıf ğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların kullanımının akademik başarı ve öğrenmede kalıcılık üzerindeki etkisini araştırılmış; eğitsel oyunların kullanımının, okuma becerilerinin geliştirilmesi konusunda mevcut ğretim programlarına göre daha etkili olduğu görülmüştür. Yine Kultas (2022) tarafından yapılan çalışmada Anahtar Kelime Oyunlarının (AKO) ğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma becerileri ve okuma tutumları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmış; yapılan deneysel müdahalenin öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmede, metni anlamalarını ve okuma sırasında doğru tonlamayı kullanmalarını desteklemede etkili olduğu, ancak okuma hızında belirgin bir iyileşme sağlamadığı tespit edilmiştir. Babayığit (2016) ve Bektaş (2020) tarafından yapılan araştırmalarda ise ilkokuma yazma ğretiminde oyunla ğretim yönteminin etkililiği değerlendirilmeye çalışılmış, araştırmalardan elde edilen sonuçlar eğitsel oyunlarla yapılan ilkokuma yazma etkinliklerinin mevcut ğretim programından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Konuyla ilgili olarak yurt dışında yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Rosas vd. (2003), Şili'de gerçekleştirdiği çalışmada, eğitsel oyunlarının ilköğrencülerinin matematik ve dil becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, eğitsel oyunların öğrencilerin akademik performansını geleneksel öğretim yöntemlerine göre önemli ölçüde artırdığını ortaya koymuştur. Aguilera ve Mendiz (2003), İspanya'da oyunların eğitimde kullanımı üzerine yaptıkları çalışmada, oyunların öğrencilerin motivasyonunu, dikkatini, öğrenme süreçlerini ve yabancı dil öğrenimini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Annetta (2008), ABD'de yürüttüğü çalışmada, eğitsel oyunların bilim eğitiminde kullanılmasının öğrencilerin bilimsel kavramları anlamalarına, problem çözme becerilerini geliştirmelerine ve bilime karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir. Çalışmada, eğitsel oyunların öğrencilerin akademik başarısını artırmanın yanı sıra, onların bilime olan ilgisini ve motivasyonunu da artırabileceği ortaya konulmuştur. Ronimus vd. (2019) tarafından Finlandiya'da yapılan çalışmada, okuma zorluğu çeken öğrencilerin okuma becerilerini desteklemek amacıyla eğitsel oyun kullanımının etkileri incelenmiştir. Araştırma, oyun tabanlı öğrenme yöntemlerinin çocukların bilişsel, duygusal ve davranışsal katılımlarını artırarak okuma becerilerine olumlu katkı sağladığını göstermiştir.

Yukarıda sunulan çalışmalar incelendiğinde; eğitsel oyunlar ile okuduğunu anlama, okuma tutumu ve alışkanlığı ile ilgili sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Eğitsel oyunların “okuma” haricinde “yabancı dil eğitimi, bilimsel süreç becerisi, bilişsel gelişim” ve benzerleri gibi birçok beceriyle ilişkisinin incelendiği, “okuma” ile ilişkisini inceleyen çalışmaların nispeten sınırlı kaldığı, bu çalışmaların da okuduğunu anlama, okuma tutumu ve alışkanlığı konularını birlikte incelemedikleri görülmektedir. Bu kapsamda bu çalışma literatürde bir ilk olma özelliği taşımaktadır.


ÜÇÜNCÜ BÖLÜM


Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarını birleştirerek araştırma problemini daha kapsamlı ve derinlemesine anlamayı sağlamaktadır (Creswell % Plano Clark, 2011). Nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılması, araştırma sonuçlarının güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmakta, ayrıca farklı bakış açılarını bir araya getirerek daha bütüncül bir anlayış sunmaktadır. Açıklayıcı sıralı desen, öncelikle nicel verilerin toplanmasını ve analiz edilmesini, ardından bu bulguları daha derinlemesine anlamak için nitel verilerin toplanmasını içeren bir araştırma stratejisidir (Creswell, 2014). Bu yaklaşım, beşinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamalarına, okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarına eğitsel oyunlarla okuma etkinliklerinin etkilerini çok yönlü bir şekilde incelemeye olanak tanımaktadır. Araştırmada açıklayıcı sıralı desende takip edilen işlem basamaklarına uygun olarak ilk aşamada deneysel müdahalede bulunulmuş, deneysel işlem tamamlandıktan sonra öğrencilerin bu sürece ilişkin görüşleri alınarak nicel verilerin açıklanmasına çalışılmıştır. Bu süreç tüm aşamalarıyla Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1. Araştırma Süreci


Nice
Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nin ön test olarak uygulanması
Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeğinin ön test olarak uygulanması
Eğitsel oyunlarla desteklenen öğretim etkinliklerinin deney grubunda uygulanması
Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nin son test olarak uygulanması
Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeğinin son test olarak uygulanması
Nice verilerin analiz edilmesi


Nitel
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'nun uygulanması
Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesi


Açıklama
Nice verilerin nitel verilerle açıklanması

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Yalova ilinin Merkez ilçesindeki Şehit Ahmet Uzun Ortaokulunun 5. sınıfının iki şubesinde öğrenim gören 48 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, 24'er kişilik iki gruba ayrılmış olup gruplardan biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak random usulüyle belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğrenciler, eğitsel oyunlarla desteklenmiş okuma etkinliklerine katılırken kontrol grubundaki öğrenciler geleneksel okuma etkinlikleriyle öğrenim görmüştür.

Örnekleme seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi (uygun örnekleme) kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının hedef popülasyondan ulaşılabilir, kolay bir örnekleme seçmesine olanak tanır. Bu yöntem, enerji, kontrol, zaman ve maddi açıdan daha verimli bir veri toplama süreci sağlar (Büyüköztürk vd. 2018; Creswell, 2013). Çalışmada, Şehit Ahmet Uzun Ortaokulu, ulaşılabilirlik ve gözlem yapma kolaylığı nedeniyle seçilmiştir.

Çalışma grubunun demografik özellikleri incelendiğinde, deney grubunda 12 kız, 12 erkek öğrenci; kontrol grubunda ise 12 kız, 12 erkek öğrenci yer almaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 10-11 arasında değişmektedir. Her iki gruptaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ve akademik başarıları benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın yapıldığı Şehit Ahmet Uzun Ortaokulu, Yalova'nın Merkez ilçesinde yer alan, orta ölçekli bir devlet okuludur. Okulun fiziki imkânları ve teknolojik altyapısı, eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerinin uygulanması için uygun koşulları sağlamaktadır.

Ayrıca, okul yönetimi ve öğretmenler, araştırma sürecine destek vermiş ve gerekli kolaylıkları sağlamıştır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yönteminin kullanılması, araştırmanın pratik ve uygulanabilir olmasını sağlamıştır. Bununla birlikte, deney ve kontrol gruplarının benzer özellikler göstermesi, araştırma sonuçlarının güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmaktadır. Seçilen örneklem, eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkisini incelemek için uygun bir gruptur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın temelini veriler oluşturmaktadır. Veriler farklı teknikler kullanılarak toplanabilmektedir. Farklı veri toplama araçlarının bir arada kullanılması daha fazla veriyle ve farklı bakış açılarıyla sonuca ulaşmak için daha güvenilir, geçerli, genellenebilir ve özgün yapılar oluşturulabilmeyi sağlamaktadır (Glassner, 2017). Bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği” ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır.

Çalışmada, öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarını ölçmek için Gül ve Demir (2020) tarafından hazırlanan Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği’nden faydalanılmıştır. Söz konusu ölçek; ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarını ölçebilecek, ekonomik, kullanışlı, geçerli, güvenilir, iki faktörlü, 5’li likert tipinde ve 19 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin geneli için Cronbach Alfa değeri .89, Spearman-Brown değeri .89 ve Guttman Split-Half değeri .82 olarak elde edilmiştir. Dolayısıyla ölçeğin öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarını belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu söylemek mümkündür. Bu ölçek, araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarındaki değişimi ölçmek için ön test ve son test olarak uygulanmaktadır.

Çalışmada kullanılacak Okuduğunu Anlama Başarı Testi ise öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla 2019-2023 yılı arası çıkmış 5. sınıf Bursluluk Sınavı okuma anlama kazanım sorularından seçilerek oluşturulmuştur. Test, 20 sorudan oluşup, test tipi çoktan seçmelidir. Testin kapsam geçerliliğini sağlamak için Türkçe eğitimi alanında uzman öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca, testin güvenilirliğini belirlemek için pilot uygulama yapılmış ve gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Okuduğunu Anlama Başarı Testi, araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimi ölçmek için ön test ve son test olarak kullanılmıştır.

Tablo 1. Başarı Testi Belirtme Tablosu

Soru No	Yıl	Öğrenme alanı	Kazanım
1	2021	Okuma	T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.
2	2023	Okuma	T.5.3.7. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.
3	2020	Okuma	T.5.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler
4	2022	Okuma	T.5.3.17. Metni yorumlar.
5	2023	Okuma	T.5.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler
6	2022	Okuma	T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
7	2023	Okuma	T.5.3.32. Metindeki söz sanatlarını tespit eder
8	2020	Okuma	T.5.3.17. Metni yorumlar
9	2019	Okuma	T.5.3.20. Metnin konusunu belirler.
10	2022	Okuma	T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir.
11	2019	Okuma	T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir.
12	2021	Okuma	T.5.3.14. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
13	2023	Okuma	T.5.3.20. Metnin konusunu belirler.
14	2019	Okuma	T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir
15	2019	Okuma	T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir
16	2023	Okuma	T.5.3.17. Metni yorumlar.
17	2023	Okuma	T.5.3.17. Metni yorumlar.
18	2023	Okuma	T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir.
19	2021	Okuma	T.5.3.16. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.
20	2020	Okuma	T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir.

Çalışmada deney grubu öğrencilerinin eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinlikleri hakkında görüşleri, araştırmacı tarafından hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile toplanmıştır. Bu form, öğrencilerin eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinlikleri sürecindeki deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını derinlemesine anlamak amacıyla geliştirilmiştir. Formda yer alan sorular, araştırmacının amacı ve alan yazını taraması dikkate alınarak hazırlanmıştır. Soruların anlaşılabilirliği ve amaca uygunluğu konusunda uzman görüşlerine başvurulmuştur. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, araştırmacının nitel boyutunda kullanılacak ve elde edilen veriler, nicel bulguları desteklemek ve açıklamak için kullanılmaktadır.

Süreç

Araştırmada öncelikle öğretim programına uygun bir şekilde eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinlikleri materyalleri hazırlanmıştır. Bu materyaller, Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki 5. sınıf okuma-anlama kazanımları ve öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak tasarlanmıştır. Eğitsel oyunlar, okuma etkinliklerini daha eğlenceli, ilgi çekici ve etkileşimli hâle getirmek amacıyla kullanılmıştır. Materyallerin hazırlanmasında, Türkçe eğitimi alanında uzman öğretim üyelerinin görüşleri alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Yalova ilinin Merkez ilçesindeki Şehit Ahmet Uzun Ortaokulunun 5. sınıf şubelerinden rastgele iki şube seçilerek bir şube deney grubu, diğer şube ise kontrol grubu olarak

belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde, şubelerin akademik başarı düzeyleri ve sosyoekonomik özellikleri açısından benzer olmasına dikkat edilmiştir. Bu sayede, gruplar arasındaki farklılıkların uygulanan yöntemden kaynaklanması sağlanmıştır.

Deney grubu ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, uygulamaya başlamadan önceki seviyeleri belirlemek amacıyla Okuduğunu Anlama Başarı Testi ile Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Ön testler, grupların uygulama öncesindeki durumlarını tespit etmek ve uygulama sonrasındaki değişimi karşılaştırmak için kullanılmıştır.

Deney grubu şubesinde eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinlikleri yapılmış, kontrol grubu şubesinde ise aynı okuma etkinliği eğitsel oyunlarla desteklenmeden, mevcut öğretim programına uygun bir şekilde yapılmıştır. Deney grubunda, hazırlanan eğitsel oyun materyalleri kullanılarak okuma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise mevcut öğretim programındaki okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulama süreci sekiz hafta boyunca devam etmiştir (Şekil 2).



Şekil 2. *Eğitsel Oyunlarla Desteklenen Okuma Etkinlikleri-1*

Uygulamanın yürütüldüğü sekiz haftalık sürenin bitiminde; deney grubu ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulama sonundaki seviyeleri belirlemek amacıyla Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Son testler, uygulama sonrasındaki değişimi ölçmek ve gruplar arasındaki farkı belirlemek için kullanılmıştır.

Bununla birlikte; deney grubunda bulunan öğrencilerle, eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinlikleri hakkında görüşlerini toplamak amacıyla Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Görüşmeler, öğrencilerin uygulama sürecindeki deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını derinlemesine anlamak için gerçekleştirilmiştir. Görüşme verileri, nicel bulguları desteklemek ve açıklamak için kullanılmıştır.

Eğitsel oyunlar.

Araştırmada kullanılan eğitsel oyunların hazırlık aşamasında öncelikle beşinci sınıf öğrencilerinin oyunlara yönelik ilgileri araştırılmış, Şehit Ahmet Uzun Ortaokulunda on kişilik bir öğrenci grubuyla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Öğretmenlerin de konuyla ilgili görüşleri alınmıştır. Hem öğretmen hem de öğrenci görüşlerinden hareketle beş farklı eğitsel oyun geliştirilmiştir. Araştırma süresi boyunca sınıf içerisinde uygulanan bu oyunların özellikleri şu şekilde açıklanabilir:

Canlandırma (Drama) oyunu

Hedef : Belirlenen sayfa aralığını okuyup içselleştirdikten sonra olayları yeniden yaratıp arkadaşlarına canlandırma

Süre :2 ders saati

Katılımcı sayısı : Tüm sınıf

Temel beceriler : Karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme

Materyaller : Kullanmak istediği bütün objeler

Mekân : Sınıf

Senaryo ve kurallar :1. ders saati öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak kitaptan belirlenen sayfa sayısı öğrenciler tarafından okunur. 2. ders saati öğrencilerden çember olmaları istenir ve okunan bölümdeki karakter sayısı göz önünde bulundurularak sınıf mevcuduna göre rast gele gruplar oluşturulur. Her bir grupta eşit sayıda öğrenci olmasına dikkat edilir. Gruplara 15 dakika hazırlanmaları için süre verilir. Sonrasında her grup okunan bölümü canlandırır. Arkadaşları tarafından en beğenilen grup birinci seçilir.

Bulmaca oyunu.

Hedef : Puzzlemaker programında okunan bölümle ilgili hazırlanan bulmacadaki sözcükleri en kısa zamanda bulma

Süre : 2 ders saati

Katılımcı sayısı : Tüm sınıf

Temel beceriler : Problem çözmeye, karar verme, eleştirel düşünme

Materyaller : Çengel bulmaca, sözcük avı bulmacası, kare bulmaca, kâğıt, yazıcı

Mekân : Sınıf

Senaryo ve kurallar : 1. ders saati öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak kitaptan belirlenen sayfa sayısı öğrenciler tarafından okunur. 2. ders saati sınıftaki öğrenciler en az beş gruba ayrılır. Her bir gruptaki öğrenci sayısının eşit olmasına dikkat edilir. Okunan bölümle ilgili

öğretmen tarafından Puzzlemaker programında hazırlanan çengel bulmaca oyunu kartları gruplara dağıtılır. Öğretmen bulmaca kartlarını dağıttıktan sonra başlama komutu ile oyunu başlatır. Soruları en kısa sürede doğru olarak çözen grup birinci olur. Diğer gruplar da süreye göre sırasıyla ikinci, üçüncü şeklinde sıralanır.

Şekil 3. Eğitsel Oyunlarla Desteklenen Okuma Etkinlikleri-2



Gruplar Yarışıyor oyunu.

Hedef : Perdeye yansıtılan atasözünü en kısa zamanda doğru tahmin etme

Süre : 2 ders saati

Katılımcı sayısı : Tüm sınıf

Temel beceriler : Karar verme, problem çözme

Materyaller : Projeksiyon, bilgisayar, perde, çarkıfelek, renkli el işi kâğıtları

Mekân : Sınıf

Senaryo ve kurallar : 1. ders saati öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak kitaptan belirlenen sayfa sayısı öğrenciler tarafından okunur. 2. ders sınıftaki öğrenciler en az dört gruba ayrılır. Her bir grupta eşit sayıda öğrencinin olmasına dikkat edilir. Gruplar oluşturulduktan sonra ilk tur için mücadele edecek olan grup temsilcileri çarkın önüne gelirler. Yarışmacılar perdeye yansıtılmış olan kitapta okunan bölümde geçen geçen atasözünü bulmak için boşlukları tamamlamalıdır. Yarışmayı başlatan ilk grubun temsilcisi öncelikle çarkı çevirir ve çarkın durmasıyla işaret edilen puan görülür. Çarkı çeviren yarışmacı bu puanı kazanabilmesi için doğru bir harf tahmininde bulunması gerekir. Yarışmacı doğru harf tahmininde bulunması hâlinde çarkı yeniden çevirip tahminde bulunma hakkı elde eder. Bir yarışmacı art arda en çok üç kez çarkı çevirebilir. Üçüncü kez çarkı çevirip doğru tahminde bulunması durumunda atasözünün anlamını da tahmin edebilir. Atasözünün anlamını doğru tahmin ederse 500 puan kazanır ve bu puan grubunun hanesine yazılır ve o tur böylece tamamlanmış olur. Doğru tahminde bulunamazsa çarkı çevirme sırası diğer gruptaki yarışmacıya geçer.

Yarışmacılar çarkı çevirdiklerinde harf tahminleri doğru olduğu takdirde puan kazanabilir. Aksi hâlde hem puan kazanamaz hem de çarkı çevirme sırası diğer grubun temsilcisine geçer.

Yarışmacılar doğru harf tahmininde buldukları her aşamadan sonra atasözünün anlamını tahmin etme hakkına sahiptirler. Çark çevrildikten sonra çarkın bölmelerinden biri olan iflas kartı gelirse, çarkı çevirme sırası doğrudan sıradaki grubun temsilcisine geçer.

Bu oyun gruplardaki yarışmacı sayısı adedince turdan oluşur. Örneğin gruplar dört öğrenciden oluşuyorsa, oyun dört turdan oluşuyor demektir. Her bir tur en son sıradaki grubun temsilcisi çarkı çevirip tahminlerde bulunmasıyla tamamlanır ve bir sonraki turda diğer grup temsilcileri yarışmaya başlar. Gruplardaki tüm yarışmacılar yarıştıktan sonra grupların elde ettiği puana göre birinci grup belirlenir.

Buton oyunu

Hedef : Okunan bölümle ilgili hazırlanan sorulara doğru cevap verme

Süre : 2 ders saati

Katılımcı sayısı : Tüm sınıf

Temel beceriler : Karar verme, problem çözme

Materyaller : Projeksiyon, bilgisayar, perde, buton

Mekân : Sınıf

Senaryo ve kurallar : 1. ders saati öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak kitaptan belirlenen sayfa sayısı öğrenciler tarafından okunur. 2. ders sınıftaki öğrenciler çember oluşturur. Öğrenciler sırayla “bir, iki” diyerek sayar. “Bir” diyen öğrenciler birinci grubu, “iki” diyen öğrenciler ikinci grubu oluşturur. Böylece sınıf eşit iki gruba ayrılır. Öğrencilerin okuduğu kısım ile ilgili öğretmen tarafından sorular hazırlanır. İki grubun üyeleri karşılıklı olarak art arda sıralanır. Ortada bir buton bulunur. Sorular öğretmen tarafında yüksek sesle okunur. Ortadaki butona basan ilk grup cevap verir. Cevap doğru ise grup puan alır ve grup üyeleri arkaya geçer. Diğer üyeler ve diğer sorudan devam edilir. Cevap yanlışsa diğer grup üyesine cevap hakkı geçer. Her iki grubun üyeleri de yanlış cevap verirse üyeler arkaya geçer diğer üyelere sıra gelir. Bütün sorular bittiğinde en çok puan alan grup kazanır.

Şekil 4. Eğitsel Oyunlarla Desteklenen Okuma Etkinlikleri-3



Okuyorum – Boyuyorum Oyunu

Hedef : Okunan bölümü en güzel şekilde resme dökme

Süre : 2 ders saati

Katılımcı sayısı : Tüm sınıf

Temel beceriler : Karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme

Materyaller : Kâğıt, kalem, silgi, boya kalemi

Mekân : Sınıf

Senaryo ve kurallar : 1. ders saati öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak kitaptan belirlenen sayfa sayısı öğrenciler tarafından okunur. 2. ders oyun için sınıftaki öğrenci sayısı da göz önünde bulundurularak en az dört grup oluşturulur. Her bir grupta eşit sayıda öğrenci olmasına dikkat edilir. Gruplara 20 dakika süre verilir. Öğrenciler bu süre içerisinde okudukları kısımları resmederler. Buradaki amaç en iyi resmi çizmek değil, olayı kompozisyon şeklinde verebilmektir. Bunu gerçekleştiren grup kazanır.

Şekil 5. Eğitsel Oyunlarla Desteklenen Okuma Etkinlikleri-4

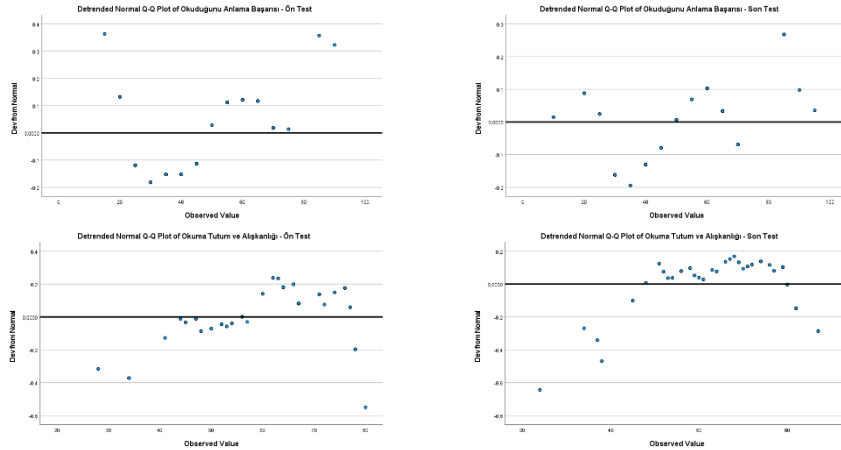




Verilerin Analizi

DG ve KG’de Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği’den elde edilen nicel veriler SPSS programı kullanılarak betimsel ve kestirimsel istatistik yöntemleri ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS for Windows 26.0 programı kullanılmıştır. Analizler kapsamında öncelikle parametrik veya parametrik olmayan tekniklerden hangisinin kullanılacağını belirlemek üzere verilerin normal dağılım durumları incelenmiştir. Bu kapsamda grupların Q-Q Plot grafikleri incelenmiş ve verilerin sıfır çizgisinden (normal dağılım çizgisi) uzaklaştıkları görülmüştür (Şekil 2).

Şekil 6. Q-Q Plot grafikleri



Grupların 30 kişiden az olması da göz önüne alınarak verilerin normal dağılmadığı görüldüğünden araştırmada gerçekleştirilecek analizlerde parametrik olmayan teknikler kullanılmıştır. Bu kapsamda, ön test ve son test puanlarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesinde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları ile son test puanları arasında

anlamli farklılık olup olmadığının incelenmesinde ise Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Tüm analizlerde $p < 0,05$ istatistiksel anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığıyla toplanan nitel veriler, nicel bulguları açıklamak ve desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Toplanan bu nitel veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Görüşme verilerinin analizinin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmış, ayrıca görüşme metinleri bağımsız bir okuyucu tarafından yeniden kodlanarak iki kodlama arasındaki tutarlılık hesaplanmıştır. İki kodlayıcı arasında en az %80'lik bir görüş birliği oranı önerilmektedir. Bu çalışmada güvenilirlik katsayısı %85,0 olarak tespit edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002).

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için çeşitli önlemler alınmıştır. Öncelikle, veri toplama araçlarının geçerliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Türkçe eğitimi alanında uzman öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda hazırlanmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği ise daha önce geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış, güvenilir bir ölçektir.

Araştırmanın iç geçerliğini artırmak için, deney ve kontrol gruplarının benzer özellikler taşımasına dikkat edilmiştir. Grupların akademik başarı düzeyleri ve sosyoekonomik özellikleri açısından denk olması sağlanmıştır. Ayrıca, uygulama süreci standart hâle getirilmiş ve her iki grupta da aynı okuma etkinlikleri kullanılmıştır. Böylece, gruplar arasındaki farklılıkların uygulanan yöntemden kaynaklanması sağlanmıştır.

Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak için, çalışma grubunun özellikleri ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Örneklemin seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmış ve çalışma grubunun araştırmaya uygun olmasına önem gösterilmiştir. Ayrıca, araştırma süreci ve veri toplama araçları ayrıntılı olarak açıklanmış, böylece araştırmanın tekrarlanabilirliği sağlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için, veri toplama araçlarının güvenilirliklerine dikkat edilmiştir. Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin Cronbach Alfa, Spearman-Brown ve Guttman Split-Half değerleri yüksek seviyededir. Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nin güvenilirliği için pilot uygulama yapılmış ve gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin güvenilirliğini sağlamak için görüşme metinleri bağımsız bir okuyucu tarafından yeniden kodlanmış ve iki kodlama arasındaki tutarlılık hesaplanmıştır. İki kodlayıcı arasındaki görüş birliği oranı %85 olarak bulunmuştur.

Araştırmacı, veri toplama ve analiz sürecinde tarafsız ve objektif olmaya özen göstermiştir. Verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması sürecinde araştırmacı yanlılığını önlemek için gerekli tedbirler alınmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Nicel Analiz Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular raporlanmaktadır.

Okuduğunu Anlama Başarısına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında okuduğunu anlama başarısına yönelik elde edilen nicel verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular raporlanmaktadır.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Ön Test ve Son Test Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ön test puanlarına yönelik tanımlayıcı istatistiksel analiz sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Ön Test Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri*

Değişken (Ön Test)	Deney Grubu (n=24)		Kontrol Grubu (n=24)		Genel (n=48)	
	Ort.	ss	Ort.	ss	Ort.	ss
Okuduğunu Anlama Başarısı	50	18.53	42.29	18.06	46.15	18.52

Tablo 2 incelendiğinde, okuduğunu anlama başarısı değişkeni için deney grubundaki öğrencilerin ön test puanları ($\bar{x}=50$; $ss=18.53$) ile kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının ($\bar{x}=42.29$; $ss=18.06$) yakın düzeylerde olduğu görülmektedir. Tüm öğrencilerin toplam ön test puan ortalamaları $\bar{x}=46.15$ ($ss=18.52$) olarak tespit edilmiştir. Tablo 2 genel olarak değerlendirildiğinde; okuduğunu anlama başarısı değişkeni için deney ve kontrol grubunun ön test aşamasında benzer bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarına yönelik tanımlayıcı istatistiksel analiz sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Son Test Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri*

Değişken (Son Test)	Deney Grubu (n=24)		Kontrol Grubu (n=24)		Genel (n=48)	
	Ort.	ss	Ort.	ss	Ort.	ss
Okuduğunu Anlama Başarısı	62,71	16,94	41,25	18,61	51,98	20,67

Tablo 3 incelendiğinde, Okuduğunu anlama başarısı değişkeni için deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının ($\bar{x}=62.71$; $ss=16.94$) ön test puanlarına göre belirgin derecede yükseldiği görülmektedir. Ancak kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları ($\bar{x}=41,25$; $ss=18.61$) ilk test puanlarıyla aynı seviyede kalmıştır. Buna paralel olarak, tüm öğrencilerin toplam son test puan ortalamalarında ($\bar{x}=51.98$; $ss=20.67$) deney grubundan kaynaklanan bir yükseliş olduğu görülmektedir.

Tablo 3 genel olarak değerlendirildiğinde; Okuduğunu anlama başarısı değişkeni için deney ve kontrol grubunun son test aşamasında eşit seviyede olmadıkları ve benzer bir dağılım göstermedikleri görülmektedir. Oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymaya yönelik gerçekleştirilen analizler takip edilen maddelerde sunulmuştur.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Ön test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Değişken (Ön test)	Grup	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Okuduğunu Anlama Başarısı	Deney	27,5	660	216,00	,136
	Kontrol	21,5	516		

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğrencilerin ön test puanlarının okuduğunu anlama başarısı ($U=216.00$; $p>0.05$) açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar, okuduğunu anlama başarısı ön test aşamasında deney ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığını göstermektedir.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. *Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Değişken	Son test-Ön test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Okuduğunu Anlama Başarısı	Negatif sıra	1	3,50	3,50		
	Pozitif sıra	22	12,39	272,50	-4,128	<,001
	Eşit	1				

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında okuduğunu anlama başarısı ($Z=-4.128$; $p<0.001$) açısından anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, deney grubuna uygulanan müdahale programının öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. *Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Değişken	Son test-Ön test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Okuduğunu Anlama Başarısı	Negatif sıra	14	10,29	144,00		
	Pozitif sıra	8	13,63	109,00	-,577	,564
	Eşit	2				

Tablo 6 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında okuduğunu anlama başarısı ($Z=-.577$; $p>0.05$) açısından anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, herhangi bir müdahâle uygulanmayan kontrol grubu öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Değişken (Son test)	Grup	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Okuduğunu Anlama Başarısı	Deney	31.79	763.00	113.00	<.001
	Kontrol	17.21	413.00		

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin son test puanlarının okuduğunu anlama başarısı (U=113.000; p<0.01) açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, okuduğunu anlama başarısı açısından deney grubundaki öğrencilerin sıra ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuç, uygulanan müdahale programının, kontrol grubuna kıyasla, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını olumlu yönde etkilediğine işaret etmektedir.

Okuma Tutum ve Alışkanlığına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında okuma tutum ve alışkanlığına yönelik elde edilen nicel verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular raporlanmaktadır.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ön Test ve Son Test Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı ön test puanlarına yönelik tanımlayıcı istatistiksel analiz sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ön Test Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri*

Değişken (Ön Test)	Deney Grubu (n=24)		Kontrol Grubu (n=24)		Genel (n=48)	
	Ort.	ss	Ort.	ss	Ort.	ss
Okuma Tutum ve Alışkanlığı	65.38	10.54	54.29	14.01	59.83	13.48

Tablo 8 incelendiğinde; Okuma Tutum ve Alışkanlığı değişkeni için, deney grubundaki öğrencilerin ön test puanları ($\bar{x}=65.38$; $ss=10.54$) ile kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının da ($\bar{x}=54.29$; $ss=14.01$) benzer düzeylerde olduğu görülmektedir. Tüm öğrencilerin toplam ön test puan ortalamaları $\bar{x}=59.83$ ($ss=13.48$) olarak tespit edilmiştir. Tablo 8 genel olarak değerlendirildiğinde; okuma tutum ve alışkanlığı değişkeni için deney ve kontrol grubunun ön test aşamasında eşit seviyede olduğu ve benzer bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı son test puanlarına yönelik tanımlayıcı istatistiksel analiz sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutum ve Alışkanlığı Son Test Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

Değişken (Son Test)	Deney Grubu (n=24)		Kontrol Grubu (n=24)		Genel (n=48)	
	Ort.	ss	Ort.	ss	Ort.	ss
Okuma Tutum ve Alışkanlığı	72.54	9.65	54.71	13.60	63.62	14.74

Tablo 9 incelendiğinde; okuma tutum ve alışkanlığı değişkeni için, deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının ($\bar{x}=72.54$; $ss=9.65$) ilktest puanlarına göre belirgin derecede yükseldiği görülmektedir. Ancak kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları ($\bar{x}=54.71$; $ss=13.60$) ilk test puanlarıyla aynı seviyede kalmıştır. Buna paralel olarak, tüm öğrencilerin toplam son test puan ortalamalarında ($\bar{x}=63.62$; $ss=14.74$) deney grubundan kaynaklanan bir yükseliş olduğu görülmektedir.

Tablo 9 genel olarak değerlendirildiğinde; okuma tutum ve alışkanlığı değişkeni için deney ve kontrol grubunun son test aşamasında eşit seviyede olmadıkları ve benzer bir dağılım göstermedikleri görülmektedir. Oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymaya yönelik gerçekleştirilen analizler takip edilen maddelerde sunulmuştur.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Değişken (Ön test)	Grup	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Okuma Tutum ve Alışkanlığı	Deney	29.94	718.5	157.50	.070
	Kontrol	19.06	457.5		

Tablo 10’da görüldüğü üzere, öğrencilerin ön test puanlarının okuma tutum ve alışkanlığı (U=157.50; p>0.05) açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar, okuma tutum ve alışkanlığı ön test aşamasında deney ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığını göstermektedir.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Deney grubundaki öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. *Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Değişken	Son test-Ön test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Okuma Tutum ve Alışkanlığı	Negatif sıra	1	5.00	5.00	-4.148	<.001
	Pozitif sıra	23	12.83	295.00		
	Eşit	0				

Tablo 11 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında okuma tutum ve alışkanlığı (Z=-4.148; p<.001) açısından anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, deney grubuna uygulanan müdahale programının öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarını geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Kontrol grubundaki öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. *Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Değişken	Son test-Ön test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Okuma Tutum ve Alışkanlığı	Negatif sıra	9	12.94	116.50	-.325	.745
	Pozitif sıra	13	10.50	136.50		
	Eşit	2				

Tablo 12 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında okuma tutum ve alışkanlığı ($Z=-.325$; $p>0.05$) açısından anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, herhangi bir müdahale uygulanmayan kontrol grubu öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarında ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutum ve Alışkanlığı Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Tutum ve Alışkanlığı Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

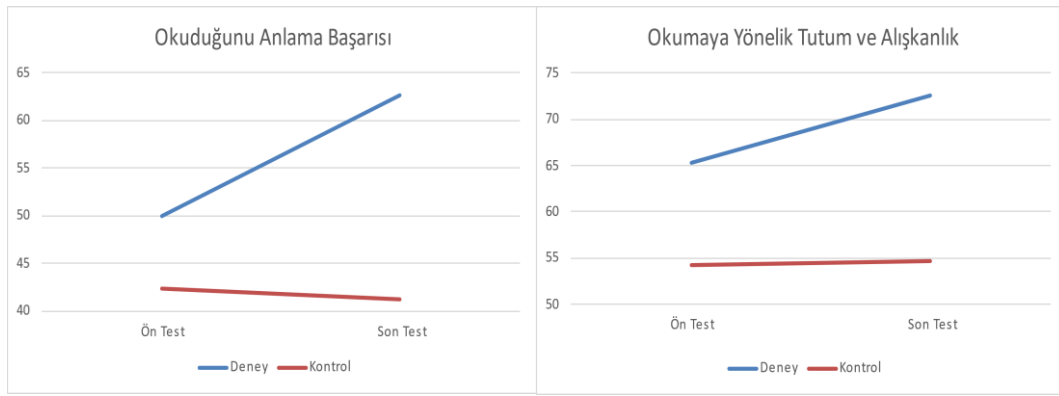
Değişken (Son test)	Grup	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Okuma Tutum ve Alışkanlığı	Deney	33.15	795.50	80.50	<.001
	Kontrol	15.85	380.50		

Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin son test puanlarının okuma tutum ve alışkanlığı ($U=80.500$; $p<0.001$) açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, okuma tutum ve alışkanlıkları açısından deney grubundaki öğrencilerin sıra ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuç, uygulanan müdahale programının, kontrol grubuna kıyasla, öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediğine işaret etmektedir.

Nicel Bulguların Değerlendirilmesi

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümleri Şekil 7'de grafik olarak sunulmuştur.

Şekil 7. *Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test ve Son test Ölçümleri*



Şekil 3'te, deney ve kontrol gruplarının ön test aşamasında okuduğunu anlama başarısı ve okuma tutum ve alışkanlığı açısından birbirlerine yakın düzeylere sahip oldukları görülmektedir. Bunun yanında, son test aşamasına gelindiğinde, kontrol grubunun puanları aynı düzeylerde seyretmekteyken, deney grubunun puanlarında önemli seviyede bir artışın söz konusu olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen analizler de; deney ve kontrol grupları arasında ön test puanları açısından anlamlı fark bulunmazken, son test puanlarının deney grubunda anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğunu, ayrıca deney grubunun son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçların, eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerinin, beşinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama ile okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarına yönelik etkinliğini ortaya koyduğu değerlendirilmektedir.

Eğitsel Oyunların Etkisine Yönelik Elde Edilen Nitel Verilerin Nicel Verileri Açıklama Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilere “Okunan kitabın anlaşılmasında eğitsel oyunların etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Nedenlerini belirtiniz.” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Eğitsel Oyunların Etkisi

Kod	Kategori	f	Katılımcılar
Eğitsel Oyunların Etkisi	Anlamayı kolaylaştırma	6	K1, K2, K4, K6, K7, K8
	Kitap okuma isteğini artırma	5	K1, K3, K5, K9, K12
	Eğlenceli hale getirme	5	K5, K6, K7, K10, K12
	Hayal gücünü geliştirme	1	K10
	Yetenek geliştirme	1	K8
	Öğretici olma	1	K11

Katılımcıların cevapları incelendiğinde, eğitsel oyunların okunan kitabın anlaşılmasında etkili olduğu görülmektedir. Katılımcıların yarısı (f=6), eğitsel oyunların anlamayı

kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Ayrıca, eğitsel oyunların kitap okuma isteğini artırdığı (f=5) ve kitap okumayı eğlenceli hale getirdiği (f=5) belirtilmektedir. Bunların yanı sıra, eğitsel oyunların hayal gücünü geliştirdiği (f=1), yetenek geliştirdiği (f=1) ve öğretici olduğu (f=1) da katılımcılar tarafından vurgulanmaktadır. Katılımcıların cevapları arasından doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K6: Etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü bana göre çok güzeldi ve hem anladım hem de çok eğlendim. Hayatında okuduğum en eğlenceli kitap oldu.

K9: Evet çünkü bu etkinliklerden sonra kitap okumayı daha çok sevdim ve etkinliklerden önce kitap okumak vb. şeylerden çok sıkılıyordum ama artık kitapları seviyorum.

K10: Bence etkili. Çünkü hayal gücümüzü güçlendiriyor. Ve bütün etkinlikler birbirinden güzeldi. Ben çok mutlu oldum. bence öbür arkadaşlarım da çok mutlu oldular. zaten çocuklar için kitap okuma çok iyi.

En Çok Beğenilen Eğitsel Oyuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilere “Okuma etkinliklerimizde uygulanan oyunlardan en çok beğendiğiniz hangisidir? Nedenini belirtiniz” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. En Beğenilen Eğitsel Oyunlar

Kod	Kategori	f	Katılımcılar
En Beğenilen Oyunlar	Okuyorum Boyuyorum	5	K1, K2, K8, K9, K12
	Gruplar Yarışıyor	4	K3, K4, K5, K10
	Canlandırma (Drama)	3	K4, K5, K6
	Bulmaca	1	K7
	Buton	1	K11

Katılımcıların en çok beğendiği eğitsel oyunlar incelendiğinde, "Okuyorum Boyuyorum" (Resim Çizme) etkinliğinin en yüksek frekansa (f=5) sahip olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla "Gruplar Yarışıyor" (f=4), "Canlandırma" (Drama) (f=3), "Bulmaca" (f=1) ve "Buton" (f=1) oyunları takip etmektedir. Katılımcılar, resim çizme etkinliğini sevdiklerini, resim yeteneklerini geliştirdiğini ve grup çalışmasının eğlenceli olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca, gruplar hâlinde yarışmanın heyecan verici ve öğretici olduğu ifade etmektedirler. Katılımcıların cevapları arasından doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K2: Okuduğumuzu çizmeyi çok beğendim. Ben zaten resim dersini seviyorum. Okuma ve resmin birleşmesi harika bir şey oldu. Zaten yarışmayı da biz kazandık.

K4: En beğendim, "canlandırma" ve "gruplar yarışıyor" oldu. çünkü gruplar yarışıyor da bizim soruyu bilmeseyse bile karşımızdaki bilince biz de doğrusunu anlıyoruz. Dramada da aklımızda kalan sahneleri canlandırdık. Eğlendik.

K12: En çok beğendiğim resim çizmek olurdu. Çünkü resim çizmeyi çok seviyorum, ve içine okuduğum kitap da olunca çok eğlendim. grup olması da çok güzeldi.

Eğitsel Oyunlarda Değişiklik Önerilerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilere “Okuma dersinde uygulanan oyunlarda değişmesini ya da farklı bir şekilde geliştirilmesini istediğiniz kurallar ya da uygulamalar hangisi/hangileridir?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. *Eğitsel Oyunlara Yönelik Değişiklik Önerileri*

Kod	Kategori	f	Katılımcılar
Değişiklik Önerisi	İpucu verilmesi	5	K3, K5, K8, K9, K12
	Bireysel çalışma	3	K2, K4, K6
	Süre ayarlaması	3	K2, K10, K11
	Soru sayısının artırılması	2	K3, K5
	Farklı etkinlik önerisi	2	K7, K8
	Puan sisteminin değiştirilmesi	1	K1
	Grup çalışması	1	K12

Katılımcıların eğitsel oyunlarda değiştirilmesini veya geliştirilmesini istedikleri hususlar incelendiğinde, en sık tekrarlanan önerilerin ipucu verilmesi (f=5), bireysel çalışma (f=3) ve süre ayarlaması (f=3) olduğu görülmektedir. Katılımcılar, bazı etkinliklerde grup yerine bireysel çalışmanın daha uygun olacağını belirtmektedirler. Ayrıca, oyunlarda ipucu verilmesinin ve sürelerin ayarlanmasının oyunları daha eğlenceli hale getirebileceği ifade etmektedirler. Bunların yanı sıra, soru sayısının artırılması (f=2), farklı etkinlik önerisi (f=2), puan sisteminin değiştirilmesi (f=1) ve grup çalışması (f=1) gibi öneriler de sunulmaktadır. Katılımcıların cevapları arasından doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K4: "Okuyorum boyuyorum" oyunu oldu. Çünkü grupla olmadı herkesin tek başına yapması daha doğru olurdu. Çünkü bizim grubumuzda çizemeyen kişiler vardı ve bu yüzden "okuyorum boyuyorum" oyununun tek olmasını isterdim.

K5: Puzzle'da daha çok kelime olması daha iyi olurdu. ben olsam öyle yapardım bir de ipucu koyardım. ben zorlanmadım ama arkadaşlarım zorlandı o yüzden daha çok kelime ve ipucu olsaydı daha iyi olurdu.

K12: Değişmesin istediğim Puzzle. Puzzle'da daha çok ipucu olabilirdi. Her sıraya bir kağıt verip herkes sıra arkadaşı ile yapılabilirdi.

Eğitsel Oyunların Zorluk Derecesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilere “*Kitap okuma etkinliklerinde oynanan oyunlar sizce kolay mıydı? Cevabınızı nedenleriyle birlikte açıklayınız.*” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Eğitsel Oyunların Zorluk Derecesi

Kod	Kategori	f	Katılımcılar
Oyunların Zorluk Derecesi	Kolay	8	K1, K2, K3, K7, K8, K9, K11, K12
	Ne kolay ne zor	2	K4, K5
	Zor	2	K6, K10
Kolaylık Nedenleri	Eğlenceli olması	3	K1, K3, K7
	Kitabı anlayarak okuma	3	K2, K8, K12
	Bilgi sahibi olma	1	K3
	Soruların kolay olması	1	K11
Zorluk Nedenleri	Resim çizme becerisi	1	K5
	Soruların anlaşılır olmaması	1	K6
	Bulmacada zorlanma	1	K10

Katılımcıların çoğunluğu (f=8), kitap okuma etkinliklerinde oynanan oyunların kolay olduğunu belirtmektedir. İki katılımcı oyunların ne kolay ne zor olduğunu ifade ederken, iki katılımcı ise oyunların zor olduğunu düşünmektedir. Oyunların kolay olmasının nedenleri arasında eğlenceli olması (f=3), kitabı anlayarak okuma (f=3), bilgi sahibi olma (f=1) ve soruların kolay olması (f=1) yer almaktadır. Oyunların zor olmasının nedenleri ise resim çizme becerisinin yetersizliği (f=1), soruların anlaşılır olmaması (f=1) ve bulmacada zorlanma (f=1) olarak belirtilmektedir. Katılımcıların cevapları arasından doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K1: Evet kolaydı çünkü eğlenceliydi ben eğlendim. Her şeyi daha kolay yapabilirim. Çocuk severse mutlu olur ve yapar.

K4: Bence ne kolay ne zordu. Çünkü aslında benim bilemediğim bir soruyu başkası bilirse, bu benim o soru hakkında çok dikkatli okumadığım anlamına gelir. Bu yüzden ne zor ne kolaydı ama çok eğlendik.

K10: Bulmaca olan yani puzzle olanda zorlandık. hepsini bulmuştuk ama sonuncusunu bulamamıştık. Bu yüzden kazanamamıştık. Ama olsun çok eğlenceliydi ve çok güzel ve iyi geçti ve zaten önemli olan eğlenmek.

Katılımcıların Eğitsel Oyun Önerilerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilere “Okuduğunuz kitap için siz bir oyun geliştirecek olsaydınız nasıl bir oyun hazırlardınız? Kuralları ile birlikte açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Katılımcıların Oyun Önerileri

Kod	Kategori	f	Katılımcılar
Oyun Önerileri	Soru-cevap oyunu	4	K1, K3, K6, K11
	Grup çalışması	4	K2, K3, K4, K10
	Kelime oyunu	2	K5, K12
	Resim çizme	2	K7, K9
	Bilmece	1	K2
	Rol yapma	1	K4
	Tahmin etme	1	K7
	Bireysel çalışma	1	K8
	Duygusal paylaşım	1	K9
Oyun Kuralları	Puan toplama	3	K3, K9, K11
	Süre sınırlaması	2	K3, K8
	Grup oluşturma	2	K3, K10
	Kâğıt kullanımı	2	K6, K10
	Soru hazırlama	2	K3, K10
	Cevaplama şekli	1	K1
	Görev dağılımı	1	K2
	Kelime seçimi	1	K5
	Ödül verme	1	K9

Katılımcıların okunan kitap için geliştirdikleri oyun önerileri incelendiğinde, en sık tekrarlanan önerilerin soru-cevap oyunu (f=4) ve grup çalışması (f=4) olduğu görülmektedir. Bunu kelime oyunu (f=2) ve resim çizme (f=2) takip etmektedir. Ayrıca, bilmece (f=1), rol

yapma (f=1), tahmin etme (f=1), bireysel çalışma (f=1) ve duygusal paylaşım (f=1) gibi farklı oyun önerileri de sunulmaktadır. Oyun kuralları açısından ise puan toplama (f=3), süre sınırlaması (f=2), grup oluşturma (f=2), kağıt kullanımı (f=2) ve soru hazırlama (f=2) en sık belirtilen kurallardır. Bunların yanı sıra, cevaplama şekli (f=1), görev dağılımı (f=1), kelime seçimi (f=1) ve ödül verme (f=1) gibi kurallar da önerilmektedir. Katılımcıların cevapları arasından doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K3: Oyunumun adı puan toplama olurdu. Bir kâğıdın üstüne kitapla sorular yazıp, sınıfı gruplara ayırarak her gruba cevaplamaları için süre tanırız. Sürenin sonunda en çok puanı toplayan grup kazanır.

K7: Tahmin Etme Oyunu; 1. Herkese 1 kağıt verilecek. 2. Herkes kitaptaki gibi bir resim çizecek. 3. Çizdiği resmi tanımlayıp ilk bulan kişi 10 puan kazanır.

K10: Öncelikle sınıfı gruplar haline getirirdim ve hepsine bir yer ayarlardım. Ve hepsine gözünüzü kapatın derdim. küçük kağıtlara kitapla ilgili sorular yazardım ve etrafa saklardım.

Nitel analiz bulguları incelendiğinde, eğitsel oyunların okunan kitabın anlaşılmasında etkili olduğu, anlamayı kolaylaştırdığı, kitap okuma isteğini artırdığı ve kitap okumayı eğlenceli hâle getirdiği görülmektedir. Katılımcılar, en çok "Okuyorum Boyuyorum" (Resim Çizme), "Gruplar Yarışıyor" ve "Canlandırma" (Drama) etkinliklerini beğendiklerini ifade etmişlerdir. Bu oyunların resim çizme, grup çalışması, yarışma ve canlandırma gibi unsurları içermesi, katılımcıların ilgisini çekmiş ve oyunları daha eğlenceli hâle getirmiştir.

Eğitsel oyunlarda değişiklik önerileri açısından, katılımcılar ipucu verilmesi, bireysel çalışma imkânı, süre ayarlaması, soru sayısının artırılması ve farklı etkinlik önerileri sunmuşlardır. Bu öneriler, oyunların zorluk derecesini ayarlamak, bireysel farklılıkları dikkate almak ve oyunları daha ilgi çekici hâle getirmek açısından önemlidir.

Kitap okuma etkinliklerinde oynanan oyunların zorluk derecesi konusunda, katılımcıların çoğunluğu oyunların kolay olduğunu belirtmiştir. Oyunların kolay olmasının nedenleri arasında eğlenceli olması, kitabı anlayarak okuma, bilgi sahibi olma ve soruların kolay olması yer almaktadır. Ancak, bazı katılımcılar resim çizme becerisi, soruların anlaşılabilirliği ve bulmacada zorlanma gibi nedenlerle oyunları zor bulmuşlardır.

Katılımcıların kendi oyun önerileri incelendiğinde, soru-cevap oyunu, grup çalışması, kelime oyunu ve resim çizme gibi etkinliklerin ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca, puan toplama, süre sınırlaması, grup oluşturma, kağıt kullanımı ve soru hazırlama gibi kurallar da

önerilmiştir. Bu öneriler, katılımcıların eğitsel oyunlarda etkileşim, rekabet, yaratıcılık ve düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik beklentilerini yansıtmaktadır.

Sonuç olarak, nitel analiz bulguları eğitsel oyunların okuma etkinliklerinde öğrencilerin anlamasını, ilgisini ve motivasyonunu artırdığını göstermektedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Okuma, bireylerin dil becerilerini geliştirmelerinde ve akademik başarılarını artırmalarında önemli bir role sahip olmaktadır (Çam, 2006). Okuduğunu anlama ise, okumanın temel amacı olarak kabul edilmekte ve bireylerin okuduklarından anlam çıkarma, yorumlama ve çıkarımlar yapma becerilerini içermektedir (Aytan, 2016). Okuma alışkanlığı, bireylerin okumayı yaşam boyu sürdürmeleri ve okumayı bir yaşam biçimi haline getirmeleri olarak tanımlanmaktadır (Şahin & Ergül, 2022). Okumaya yönelik tutum ise, bireylerin okumaya karşı geliştirdikleri olumlu veya olumsuz duygu, düşünce ve davranışları ifade etmektedir (Aslan & Yılar, 2022). Eğitsel oyunlar, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan, eğlenceli ve ilgi çekici etkinlikler olarak değerlendirilmektedir (Demirtaş vd., 2021). Eğitsel oyunların, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede, okuma motivasyonlarını artırmada ve okuma alışkanlığı kazandırmada etkili olduğu belirtilmektedir (Öztürk, 2019).

Bu araştırmada, eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamalarına, okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda, eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, okuma tutumları ve alışkanlıkları üzerindeki etkisini belirlemek hedeflenmiştir. Ayrıca, öğrencilerinin eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinlikleri hakkındaki görüşlerini tespit etmek ve bu görüşlerin araştırmanın nicel verilerini ne düzeyde açıkladığını ortaya koymak da araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Yalova ilinin Merkez ilçesindeki Şehit Ahmet Uzun Ortaokulunun 5. sınıfının iki şubesinde öğrenim gören 48 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler, 24'er kişilik deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" ve "Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin görüşlerini toplamak amacıyla "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" uygulanmıştır. Araştırma sürecinde, deney grubunda eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinlikleri yapılırken, kontrol grubunda geleneksel okuma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde, nicel veriler için SPSS programı kullanılarak betimsel ve kestirimsel istatistikler uygulanmış, nitel veriler ise içerik analizine tabi tutulmuştur.

Araştırmanın nicel analiz sonuçları incelendiğinde, eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($Z=-4.286$; $p<0.05$). Kontrol grubunda ise ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($Z=-1.964$; $p>0.05$). Bu sonuçlar, eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerinin, geleneksel okuma etkinliklerine kıyasla öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini daha fazla geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, deney grubundaki öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında da anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($Z=-4.197$; $p<0.05$). Kontrol grubunda ise yine anlamlı bir fark bulunmamıştır ($Z=-1.821$; $p>0.05$). Bu bulgular, eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Araştırmanın nicel analiz sonuçları, çalışmanın birinci ve ikinci araştırma sorularına yanıt vermektedir. Birinci araştırma sorusu olan "Eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamaları üzerindeki etkisi nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular, eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nden aldıkları son test puanlarının ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olması, eğitsel oyunların okuduğunu anlama üzerindeki olumlu etkisini göstermektedir. İkinci araştırma sorusu olan "Eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıkları üzerindeki etkisi nasıldır?" sorusuna ilişkin sonuçlar da eğitsel oyunların öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nden aldıkları son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olması, eğitsel oyunların okuma tutum ve alışkanlıkları üzerindeki pozitif etkisini yansıtmaktadır.

Çalışmanın nitel boyutunda, deney grubundaki öğrencilerin eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinlikleri hakkındaki görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve çeşitli kategori ve kodlar altında sunulmuştur.

Nitel analiz sonuçları, eğitsel oyunların okunan kitabın anlaşılmasında etkili olduğunu, anlamayı kolaylaştırdığını, kitap okuma isteğini artırdığını ve kitap okumayı eğlenceli hâle getirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, eğitsel oyunların okuma etkinliklerinde

öğrencilerin ilgisini çektiğini, motivasyonlarını artırdığını ve okuma sürecini daha keyifli bir deneyime dönüştürdüğünü göstermektedir.

Katılımcıların en çok beğendiği eğitsel oyunlar arasında "Okuyorum Boyuyorum" (Resim Çizme), "Gruplar Yarışıyor" ve "Canlandırma" (Drama) etkinlikleri yer almaktadır. Bu oyunların resim çizme, grup çalışması, yarışma ve canlandırma gibi unsurları içermesi, öğrencilerin aktif katılımını sağlamakta ve öğrenme sürecini daha eğlenceli hâle getirmektedir.

Eğitsel oyunlarda değişiklik önerileri incelendiğinde, katılımcılar ipucu verilmesi, bireysel çalışma imkânı, süre ayarlaması, soru sayısının artırılması ve farklı etkinlik önerileri sunmaktadır. Bu öneriler, oyunların zorluk derecesini ayarlamak, bireysel farklılıkları dikkate almak ve oyunları daha ilgi çekici hâle getirmek açısından önem taşımaktadır.

Kitap okuma etkinliklerinde oynanan oyunların zorluk derecesi konusunda, katılımcıların çoğunluğu oyunların kolay olduğunu ifade etmektedir. Oyunların kolay olmasının nedenleri arasında eğlenceli olması, kitabı anlayarak okuma, bilgi sahibi olma ve soruların kolay olması yer almaktadır. Ancak, bazı katılımcılar resim çizme becerisi, soruların anlaşılabilirliği ve bulmacada zorlanma gibi nedenlerle oyunları zor bulmuştur.

Katılımcıların kendi oyun önerileri arasında soru-cevap oyunu, grup çalışması, kelime oyunu ve resim çizme gibi etkinlikler ön plana çıkmaktadır. Ayrıca, puan toplama, süre sınırlaması, grup oluşturma, kâğıt kullanımı ve soru hazırlama gibi kurallar da önerilmektedir. Bu öneriler, katılımcıların eğitsel oyunlarda etkileşim, rekabet, yaratıcılık ve düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik beklentilerini yansıtmaktadır.

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü soruları, deney grubu öğrencilerinin eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinlikleri hakkındaki görüşlerini ve bu görüşlerin nicel verileri ne düzeyde açıkladığını incelemektedir. Nitel analiz sonuçları, öğrencilerin eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerine yönelik olumlu görüşlere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler, eğitsel oyunların okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığını, okuma isteğini artırdığını ve süreci eğlenceli hâle getirdiğini ifade etmektedir. Bu bulgular, nicel verilerde elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Eğitsel oyunların öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını ve okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediği hem nicel hem de nitel verilerle doğrulanmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları, eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini, okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Nicel analiz bulguları, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek

olduğunu göstermektedir. Ayrıca, deney grubunun okumaya yönelik tutum ve alışkanlık puanlarında da anlamlı bir artış gözlenmektedir. Bu sonuçlar, eğitsel oyunların okuma etkinliklerinde etkili bir araç olduğunu doğrulamaktadır.

Nitel analiz sonuçları da nicel bulguları destekler niteliktedir. Öğrencilerin görüşleri, eğitsel oyunların okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığını, okuma isteğini artırdığını ve süreci eğlenceli hâle getirdiğini göstermektedir. Öğrencilerin aktif katılımını sağlayan ve öğrenme sürecini zenginleştiren oyunlar, okuma etkinliklerinin verimliliğini artırmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin oyunlarda değişiklik önerileri ve kendi oyun tasarımları, eğitsel oyunların geliştirilmesinde öğrenci perspektifinin önemine işaret etmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları, literatürdeki benzer araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Eğitsel oyunların okuma etkinliklerindeki olumlu etkisi, birçok çalışmada ifade edilmektedir. Örneğin, Bektaş (2020) çalışmasında, eğitsel oyunların okuma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Dal ve Cenk (2023) çalışmalarında, eğitsel oyunların öğrencilerinin okuma motivasyonunda belirgin ve anlamlı bir artış sağladığını göstermişlerdir. Cenk Ersoy (2021) ise yürüttüğü meta-analiz çalışmasında, Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımının öğrenci kazanımlarına ve öğretme-öğrenme sürecine olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar, eğitsel oyunların okuma öğretimindeki potansiyelini ortaya koymaktadır.

Ayrıca, eğitsel oyunların öğrencilerin aktif katılımını sağladığı ve öğrenme sürecini zenginleştirdiği birçok çalışmada ifade edilmektedir. Örneğin, Özkan (2018b) çalışmasında, eğitsel oyun olarak yaratıcı dramının öğrenme sürecini somutlaştırdığı, Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği ve öğrencileri mutlu kılan eğlenceli bir öğrenme ortamı sunduğu sonucuna ulaşmıştır. Yıldız vd. (2016) da çalışmalarında, eğitsel oyun yönteminin; dersi ilgi çekici hâle getirdiğini, öğretilcek konuyu zevkli kıldığını, böylece öğrencilerin öğrenme güdülerinin, derse ve okula karşı tutumlarının olumlu yönde arttığını ifade etmektedirler. Benzer şekilde, Uzuner (2023) tarafından yürütülen çalışmada; eğitim sürecinde eğitsel oyunların eğlenerek, etkili, kolay, zenginleştirilmiş, esnek ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı, öğrenci motivasyonunu arttırdığı, özgür öğrenme ortamı oluşturduğu sonucuna varılmaktadır.

Bununla birlikte, literatürdeki çalışmalar eğitsel oyunların tasarımında dikkat edilmesi gereken hususlara da değinmektedir. Örneğin, Fleming (2000) çalışmasında eğitsel oyunların öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alacak şekilde tasarlanması gerektiğini belirtmektedir. Bununla birlikte, Ülküdar ve Bacanak (2013) ise çalışmalarında, bireysel farklılıkların iyi organize edilmiş bir oyun içerisinde kendini çok göstermeyeceğini öne

sürmektedirler. Literatürde öğrencilere eğitsel oyun tasarlatılmasıyla ilgili olarak Çilem Pekşen (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; eğitsel oyun tasarlayan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler; oyun tasarlamaktan keyif aldıklarını, yeni kelimeler öğrendiklerini, kendilerine ait oyun tasarlamaktan hoşlandıklarını ve kendi tasarladıkları bu oyunu arkadaşlarıyla birlikte oyun oynamaktan keyif aldıklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, İngilizce ve Sosyal Bilgiler gibi diğer derslerde de oyun tasarlamak istediklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları literatürdeki diğer araştırmalarla uyumludur ve eğitsel oyunların okuma öğretimindeki olumlu etkisini desteklemektedir. Eğitsel oyunlar, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini, okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarını geliştirmede etkili bir yöntem olarak ön plana çıkmaktadır.

Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda, araştırmacılar ve uygulayıcılar için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Eğitsel oyunların tasarımında öğrenci görüşleri dikkate alınabilir. Öğrencilerin ilgi alanları, ihtiyaçları ve geribildirimleri doğrultusunda oyunlar geliştirilebilir ve iyileştirilebilir.
- Eğitsel oyunların etkililiği, farklı sınıf düzeylerinde ve farklı derslerde araştırılabilir. Böylece, bu yöntemin kullanım alanları genişletilebilir ve daha fazla öğrencinin faydalanması sağlanabilir.
- Eğitsel oyunların uzun vadeli etkileri incelenebilir. Boylamsal çalışmalar yapılarak eğitsel oyunların öğrencilerin okuma becerileri ve alışkanlıkları üzerindeki kalıcı etkisi değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Aguilera, M., & Mendiz, A. (2003). Video games and education: (Education in the Face of a "Parallel School"). *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 1-10.
- Akkaya, N., & Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96.
- Aksaçlıoğlu, A. G., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aksan, D. (2002). *Anadilimizin söz denizinde*. Bilgi.
- Akyol, H. (2016). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Alexander, J. E., & Filler. R. C. (1976). Attitudes and reading. *Reading aids series*. <https://eric.ed.gov/?id=ED126491>
- Annetta, L. A. (2008). Video games in education: Why they should be used and how they are being used. *Theory Into Practice*, 47(3), 229-239.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207.
- Aslan, O., & Yılar, Ö. (2022). Peritekstual Okumanın İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarına Etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(4), 655-666.
- Aytan, N. (2016). Öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde nedensellik ilişkisi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 40-55.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü., & Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*, 34(169), 277-296.
- Babayiğit, Ö. (2016). *İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları* (Tez No. 438241) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bağcı, E. (2011). İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarında yer verilen eğitsel oyun etkinliklerinin incelenmesi ve alternatif etkinlik ön. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(02), 487-497.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Başaran, M., & Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Batur, Z., Gülveren, H., & Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Bektaş, S. (2020). *İlk okuma yazma öğretiminde eğitsel oyunların 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine olan etkisinin incelenmesi* (Tez No. 639128) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Bektaş, S. (2020). *İlk okuma yazma öğretiminde eğitsel oyunların 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine olan etkisinin incelenmesi* (Tez No. 639128) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Bulunuz, M. (2013). Teaching science through play in kindergarten: Does integrated play and science instruction build understanding? *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 226-249.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E.Ö., Karadeniz Ş., & Demirel F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı). Pegem Akademi.
- Caillois, R. (2001). *Man, play, and games*. University of Illinois Press.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE.
- Çağlar, Ş., & Arkün-Kocadere, S. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında oyunlaştırma. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 14(27), 83-102.
- Çakıcı, D. (2005). *Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri* (Tez No. 162677) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki* (Tez No. 188851) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, Y. (2020). Okuma alışkanlığının kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 1027-1037. <https://doi.org/10.18506/anemon.643230>
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi* (Tez No. 205208) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çiftçi, Ö., & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Dal, S., & Cenk, G. (2023). İlk okuma-yazma öğretiminde eğitsel oyunların ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisi. *Scientific Educational Studies*, 7(2), 187-207.
- Dal, S., & Cenk, G. (2023). İlk okuma-yazma öğretiminde eğitsel oyunların ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisi. *Scientific Educational Studies*, 7(2), 187-207. <https://doi.org/10.31798/ses.1387349>
- Demir, E. (2019). *Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Tez No. 571309) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, T. (2010). Türkçe öğretiminde anlama ve zihinde yeniden yapılandırma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 201-223.

- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü* (3. baskı.). Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2015). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem Akademi.
- Demirtaş, Z., Çalık, M., Sarışık, S., & Sarışık, S. (2021). Öğrenme-öğretme sürecinde eğitsel oyunlar tekniğinin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 16-28.
- Doğan, A. (2016). Artırılmış gerçeklik teknolojileriyle desteklenmiş hikâye kitabı okuma deneyimi. *Medeniyet Sanat Dergisi*, 2(2), 121-137.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma*. MEB Yayınları.
- Duhigg, C. (2012). *The power of habit: Why we do what we do in life and business*. Random House.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189(1-2), 107-122.
- Duran, E. & Sezgin, B. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının ve ilgilerinin belirlenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(4).
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P., & Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 115-132.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Ekiz, M. A., & Kır, S. (2021). Pandemi döneminde beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının kitap okuma tutumlarının incelenmesi. *Sportive*, 4(1), 18-29.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 615-630.
- Erdoğan, N. I. (2019). Dijital oyun popüler mi? Ebeveynlerin çocukları için oyun tercihlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)*, 46, 1-17
- Eroğlu, Ö., & Yuksel, S. (2020). The importance of educational game in education. *Journal of Social Humanities and Administrative Sciences*, 6, 877-880.
- Erol, S., Erdem, İ., & Akkaya, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımının akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 166-183.
- Ersoy, B. G. (2021). Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımı: Bir meta-tematik analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 510-530.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- Fisher, E. P. (1992). The impact of play on development: A meta-analysis. *Play & Culture*, 5(2), 159-181.
- Fleming, D. S. (2000). *A teacher's guide to project-based learning*. Scarecrow Education, Attn: Sales Department.

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Freud, S. (2015). Beyond the pleasure principle. *Psychoanalysis and History*, 17(2), 151-204.
- Gardner, B., Lally, P., & Wardle, J. (2012). Making health habitual: The psychology of 'habit-formation' and general practice. *British Journal of General Practice*, 62(605), 664-666.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467.
- Gedik, M. (2012). *Ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkileri* (Tez No. 325334) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gedik, M. (2017). Ortaokul 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkisi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 58, 453-464.
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment*, 1(1), 20-20.
- Genç Ersoy, B. (2021). Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımı: Bir meta-tematik analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 510-530. <https://doi.org/10.16916/aded.887902>
- Glassner, A. (2017). Evaluating arguments in instruction: Theoretical and practical directions. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 95-103.
- Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2016). *Becoming brilliant: What science tells us about raising successful children*. American Psychological Association.
- Goodman, K. S. (2014). Reading: A psycholinguistic guessing game. In *Making sense of learners making sense of written language* (pp. 103-112). Routledge.
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi* (Tez No. 270778) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gömleksiz, M. N. (2010). An evaluation of students' attitudes toward English language learning in terms of several variables. *Procedia –Social and Behavioral Sciences*, 9, 913-918.
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66-78.
- Guthrie, J. T. (2011). Best practices in motivating students to read. In L. M. Morrow, & L. B. Gambrell (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (pp.177-198). The Guilford.
- Guthrie, J. T., & Humenick, N. M. (2004). Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. In P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 329-354). Paul H. Brookes Publishing.
- Gül, B., & Demir, S. (2020). Okuma tutum ve alışkanlık ölçeği geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 528-547.
- Gümüş, Z. (2023). *Dijital öykülemenin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve dijital okuryazarlık becerilerine etkisi* (Tez No. 817389) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2011). *Anlatma teknikleri ı/okuma eğitimi el kitabı*. Grafiker.
- Güneş, F. (2014). Anlama modelleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 9, 59-74.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Applying the scientific evidence*. Oxford University Press.
- Hirumi, A., & Stapleton, C. (2009). Applying pedagogy during game development to enhance game-based learning. In *Games: Purpose and potential in education* (pp. 127-162). Springer.
- Huizinga, J. (2014). *Homo ludens* 86. Routledge.
- Huizinga, J., & Ludens, H. (1955). *A study of the Play Element in culture*. Beacon.
- İşigüzel, B. (2014). Almanca öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitime yönelik yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 7(34), 768-778.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* (Tez No. 312393) [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karahan, B. Ü. (2018). Okumaya yönelik tutum ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 67-73.
- Karamustafaoğlu, O., & Kılıç, M. F. (2020). Investigation of national scientific studies about educational games. *Educational Academic Research Journal of Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education*, 40, 1-25.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Berikan.
- Kaya, A. (2014). Okuma ve anlama. In A. Kırkkılıç & H. Akyol (Eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (pp. 99-120). Pegem Akademi.
- Ke, F. (2009). A qualitative meta-analysis of computer games as learning tools. In *Handbook of research on effective electronic gaming in education* (pp. 1-32). IGI Global.
- Korkmaz, S. (2018). *Eğitsel oyun geliştirerek desteklenen fen bilimleri öğretiminin öğrenci tutum ve başarısına etkisi* (Tez No. 502718) [Doktora tezi, Bartın Üniversitesi-Bartın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Korkmaz, S. (2018). *Eğitsel oyun geliştirerek desteklenen fen bilimleri öğretiminin öğrenci tutum ve başarısına etkisi* (Tez No. 502718) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi-Bartın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kultas, E. (2022). *Anahtar kelime oyunlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri ile okuma tutumları üzerindeki etkisi* (Tez No. 730384) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kush, J. C., Watkins, M. W., & Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation*, 11(1), 29-44.
- Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 75-86. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.003>

- Lally, P., & Gardner, B. (2013). Promoting habit formation. *Health Psychology Review*, 7(1), 137-158.
- Laskowski, M., & Badurowicz, M. (2014). Gamification in higher education: a case study. In *Make Learn International Conference*, 25(27), 971-975.
- Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical model sand processes of reading* (pp. 1131–1161). International Reading Association.
- Mayer, R. E., & Johnson, C. I. (2010). Adding instructional features that promote learning in a game-like environment. *Journal of Educational Computing Research*, 42(3), 241-265.
- McClarty, K. L., Orr, A., Frey, P. M., Dolan, R. P., Vassileva, V., & McVay, A. (2012). A literature review of gaming in education. *Gaming in education*, 1(1), 1-35.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 934-956.
- Mead, G. H. (2015). *Mind, self & society*. University of Chicago Press.
- MEB. (2022) 2022 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Raporu <https://www.meb.gov.tr/2022-ortaogretim-kurumlarina-iliskin-merkezi-sinav-raporu/haber/26870/tr> Erişim: 01.03.2024
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Mocombe, P. C. (2018). *Mind, body, and consciousness in society: Thinking Vygotsky via Chomsky*. Cambridge Scholars Publishing.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Özbal, B. (2010). *İlköğretim okullarındaki yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunların yeri ve önemi* (Tez No. 249669) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: I Okuma eğitimi*. Öncü Kitap.
- Özbay, M., & Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 632-651.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özbay, M., & Özdemir, O. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17-28.
- Özkan, E. Ç. (2018b). Okuduğunu anlamada yaratıcı dramının etkisi ve önemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 343-368.
- Özkan, Z. (2018a). *Bir eğitsel oyun tasarım modeli önerisi: Oyun tasarımı anahtarı* (Tez No. 523877) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, M. (2019). *Kelime duvarı yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Tez No. 595674) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283.

- Pekşen, H. Ç. (2019). *Eğitsel oyun tasarlama sürecinin öğrencilerin Fransızca kelime öğrenimine etkisi ve sürece yönelik görüşleri* (Tez No. 543221) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (2000). Physical Activity Play. *Psychology of Education: Social Behaviour and The School Peer Group*, 4(3), 383.
- Perrotta, C., Featherstone, G., Aston, H., & Houghton, E. (2013). Game-based learning: Latest evidence and future directions. *Slough: nfer*, 1-49.
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of research in reading*, 33(4), 335-355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01418.x>
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 19, 123-205.
- PISA. (2022). PISA 2022 results. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/> Erişim: 01.03.2024
- Piaget, J. (2013). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge.
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258-283.
- Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 21-21.
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289.
- Pyle, A., DeLuca, C., & Danniels, E. (2018). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 6(3), 311-351.
- Ramani, G. B., & Siegler, R. S. (2008). Promoting broad and stable improvements in low-income children's numerical knowledge through playing number board games. *Child Development*, 79(2), 375-394.
- Rhee, A. (2001). Adult reading habits and patterns. *Reading Psychology*, 22(3), 175-203.
- Ronimus, M., Eklund, K., Pesu, L., & Lyytinen, H. (2019). Supporting struggling readers with digital game-based learning. *Educational Technology Research and Development*, 67, 639-663.
- Rosas, R., Nussbaum, M., Cumsille, P., Marianov, V., Correa, M., Flores, P., ... & Salinas, M. (2003). Beyond Nintendo: design and assessment of educational video games for first and second grade students. *Computers & Education*, 40(1), 71-94.
- Sabırlı, Z. E., & Çoklar, A. N. (2020). The effect of educational digital games on education, motivation and attitudes of elementary school students against course access. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 12(4), 325-338.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem.
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı.
- Shaffer, D. W., Squire, K. R., Halverson, R., & Gee, J. P. (2005). Video games and the future of learning. *Phi Delta Kappan*, 87(2), 105-111.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.

- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- Surendeleg, G., Murwa, V., Yun, H. K., & Kim, Y. S. (2014). The role of gamification in education a literature review. *Contemporary Engineering Sciences*, 7(2932), 1609-1616.
- Şahin, A., & Ergül, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine okuma alışkanlığını kazandırma stratejileri: Bir olgubilim çalışması. *Erciyes Journal of Education*, 6(1), 19-43.
- Şengül, M., & Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164(4), 36-58.
- Tankersley, K. (2003). *The threads of reading: Strategies of literacy development*. Association for Curriculum and Supervision Development.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi* (Tez No. 211829) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Nobel.
- Toraman, Ç. Çelik, Ö. C., & Çakmak, M. (2018). The effect of game-based learning environments on academic achievement: a meta-analysis study. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1803-1811.
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2019). *Okumaya genel bir bakış: Kuram ve modellere giriş* (2. baskı., H. Ülper, Çev.). Pegem Akademi.
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.
- Uzuner, F. G. (2023). Kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitsel oyunların kullanılmasına yönelik metaforik algıların incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 107-140.
- Ülküdür, M. A., & Bacanak, A. (2013). Proje tabanlı öğrenme etkinlikleri ile oyun tabanlı öğrenme etkinliklerinin hazırlık (geliştirilme) boyutunda karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 21-43.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel.
- Verplanken, B., & Aarts, H. (1999). Habit, attitude, and planned behaviour: Is habit an empty construct or an interesting case of goal-directed automaticity? *European Review of Social Psychology*, 10(1), 101-134.
- Weisberg, D. S., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Talking it up: Play, language development, and the role of adult support. *American Journal of Play*, 6(1), 39-54.
- Wells, P., De Lange, P. A., & Fieger, P. (2008). Integrating a virtual learning environment into a second-year accounting course: determinants of overall student perception. *Accounting & Finance*, 48(3), 503-518.
- Whitaker, C. P., Gambrell, L. B., & Morrow, L. M. (2004). Reading comprehension instruction for all students. *Language and Literacy Learning in Schools*, 130-150.
- Whitaker, D., Graham, C., Severtson, S. G., Furr-Holden, C. D., & Latimer, W. (2004). Neighborhood & family effects on learning motivation among urban African American middle school youth. *Journal of Child and Family Studies*, 21(1), 131-138.

- Wood, W., & Neal, D. T. (2007). A new look at habits and the habit-goal interface. *Psychological Review*, 114(4), 843-863.
- Wouters, P., Van Nimwegen, C., Van Oostendorp, H., & Van Der Spek, E. D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 249-265.
- Yavuzer, H. (2005) *Çocuğu tanımak ve anlamak*. Remzi.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü., & Araz, H. (2016). Dolaşım sistemi konusunda eğitsel oyun yönteminin kullanılması öğrencilerin akademik başarı ve fen öğrenimi motivasyonu üzerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 20-32.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(4), 441-460.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.

EKLER

EK 1. Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği

Ek 1. Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği

Aşağıdaki maddeleri okuma tutum ve alışkanlıklarınızı düşünerek doldurunuz.	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Az	Hiç
Her gün düzenli kitap okurum.	5	4	3	2	1
Kitap okumaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1
Uzun bir süre kitap okumadığımda eksikliğini hissederim.	5	4	3	2	1
Kitap okurken sıkılırım.	5	4	3	2	1
Okuduğum kitaplardaki anlamını bilmediğim sözcüklere, sözlükten bakarım.	5	4	3	2	1
Bilgiye internetten daha rahat ulaştığım için kitaba vakit ayırmayı gereksiz bulurum.	5	4	3	2	1
Kitap okumak benim için vazgeçilmezdir.	5	4	3	2	1
Kitap okumak kendime duyduğum güveni artırır.	5	4	3	2	1
Kitap okumaktansa sosyal medyada vakit geçirmeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1
Kitap okumaktansa televizyon izlemeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1
Yeterli kitap okuma alışkanlığına sahip olduğumu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
Aldığım her kitabı okumaya özen gösteririm.	5	4	3	2	1
Küçük yaşlardan beri düzenli bir şekilde kitap okurum.	5	4	3	2	1
Çevremdekilerin kitap okumam yönündeki baskıları beni kitaplardan uzaklaştırır.	5	4	3	2	1
Kitaplarım benim için çok değerlidir.	5	4	3	2	1
Daha ucuz oldukları için orijinal olmayan (korsan) kitapları almakta bir sakınca görmem.	5	4	3	2	1
Kitap okurken müzik dinlerim.	5	4	3	2	1
Kitap okumamda ödül önemli bir etkidir.	5	4	3	2	1
Başkalarını etkilemek için kitap okurum.	5	4	3	2	1

EK 2. Okuma Anlama Başarı Testi

OKUMA ANLAMA BAŞARI TESTİ

1.) "Aramak" sözcüğü aşağıdakilerin hangisinde "Bir şeyin yokluğunu duyarak geri gelmesini istemek, özlemek" anlamında kullanılmıştır?

- A) Karşımdaki kişide öncelikle saygı ararım.
- B) Beni, hâlimi hatırlımı sormak için her zaman arar.
- C) Eski okulumdaki arkadaşlarımla dostluğumu çok anıyorum.
- D) Kaybolan cüzdanımı evin her köşesinde

2.) Hatıralarının tümünü yeni aldığı anı defterine yazdı.

Altı çizili sözcüklerin arasındaki anlam ilişkisinin benzeri, aşağıdakilerin hangisinde vardır?

- A) Hayallerinin gerçek olacağı günleri bekliyordu.
- B) Kurumdaki duyuru panosunda yeni bir ilan gördüm.
- C) Koyu renkli elbiselerin arasından siyah olanı seçti.
- D) Bahçe kapısının sağındaki çiçekler sulandığı için solmamıştı.

3.) Akçakoca'da eski mahalle evlerinin arasından geçerken çocukluğunuzun anılarıyla buluşacak; plajlarda, şelalelerde, köylerde ve sahildeki mekânlarda yazın son günlerinin tadını çıkaracaksınız.

Bu cümlede altı çizili sözün kazandığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Hoşa giden bir duruma sebep olmak
- B) Bir şeyin güzelliğinden yeterince yararlanmak
- C) Doyulamayacak kadar çok lezzetli olmak
- D) Bir parçasını ağızına atıp tadına bakmak

4.) Bir kitap ayraçının yapım aşamaları aşağıda karışık olarak verilmiştir.

1. Beyaz akrilik boyayla, kesilen kartonun ve yaprağın üzerine desenler çizin.
2. Çevrenizden bulduğunuz büyükçe bir yaprağı bir kartonun üzerine yapıştırın.
3. Kitap ayraçınızı kullanmak için boyanın kurumasını bekleyin.
4. Kartonu yaprakla aynı olacak biçimde kesin.

Numaralanmış cümleler oluş sırasına göre nasıl sıralanmalıdır?

- A) 1 - 3 - 2 - 4
- B) 1 - 2 - 4 - 3
- C) 2 - 1 - 3 - 4
- D) 2 - 4 - 1 - 3

5.) Atasözleri geçmişten gelen bilge bir sesleniştir. Toplumun nesilden neşile taşıdığı birikimin, deneyimin özünü sunar. İnsanlarla iş birliği yapmak, tutumlu olmak, vaktinde çalışmak gibi pek çok erdemini atasözleri bize anlatır.

Bu metindeki altı çizili sözlerden herhangi birini aşağıdaki atasözlerinden hangisi karşılamaz?

- A) İşten artmaz, dıştan artar.
- B) Yazın başı pişenin, kışın aşı pişer.
- C) Yalnız taş duvar olmaz.
- D) Alet işler, el övünür.

6.) (1) Kilim, renklerin ve desenlerin uyumuyla hayranlık uyandıran bir sanattır. (2) Anadolu'da kilim, hayatın kendisini renk renk dokumak demektir. (3) Bu renkler öylesine seçilmez, aksine her renk bir yaşam öyküsünü anlatmak için seçilir. (4) Her rengine bir anlam yüklenen kilimin dilinden sadece, o renkleri okumayı bilen anlar.

Bu metindeki numaralanmış cümlelerin hangisinde duygu belirten bir ifade vardır?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

7.) Demin yeri deşen damlalar, toprağı suladıktan sonra önümdeki küçük çukurlarda irkile irkile birkaç gölcük yapmışlar, ardından başka bir oyuna başlamışlar.

Bu metinde kişileştirilen varlık aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Damlalar B) Çukurlar
C) Gölcük D) Toprak

8.) İşittim ki bir karga ve bir misk kedisi birbirine karşı büyük bir dostluk besliyor ve boş saatlerini çeşitli oyunlar oynayarak geçiriyorlarmış. Birdenbire bir kaplanın ormanı çınlatan korkunç haykırışıyla gerçeğe dönmüşler. Karga korkudan ağacın üst bir dalına konmuş ama misk kedisi korkudan nereye saklanacağını bilememiş. Misk kedisi bu şaşkınlık içinde "Dostum ben ne yapayım?" demiş. - - - -

Bu metin aşağıdakilerin hangisiyle devam ettirilirse anlam bütünlüğü sağlanmış olur?

- A) Karga "İyi yürekli dostum, sen burada saklan; hemen uçup yardım çağırayım." demiş.
B) Bunu duyan köpekler, gittikçe daha fazla kızarak önlerinde uçan kargaya "İstedığın kadar uç, seni yakalayacağız." demiş.
C) Sonra misk kedisi gelip yakın bir tehlikeden kurtulmuş olan dostu kargayı bulmuş.
D) Köpekler de homurdanarak sürülerinin başına dönmüşler.

9.) Moda sözcüğünü sık sık duyarız. Peki, modanın nasıl ortaya çıktığını biliyor muyuz? Değişim, modanın özünü oluşturur. Hayatta da sürekli bir değişim vardır. Bu değişimle birlikte insanların beğenisi de değişir. Ortaya yeni çıkan ihtiyaçlar yeni beğeniler oluşturur ve bu beğeniler toplumca kabul görür. Böylece moda ortaya çıkar.

Bu parçanın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Modanın insan ruhu üzerindeki etkileri
B) Kimlerin modayı takip ettiği
C) Değişimin insanları nasıl etkilediği
D) Modanın nasıl oluştuğu

10.) Masallarla büyüyen çocuklar, edindikleri bilgi ve deneyimlerle eğitim öğretim hayatına daha kolay uyum sağlar. Bugün birçok eğitimci, masalın çocuklarda duygu gelişimini desteklediğini ve düş gücünü artırdığını söylemektedir. Ayrıca çocukların kendi dilini kavraması ve etkili kullanmasında büyük payı bulunduğu görüşünde birleşmektedirler. Dinleme alışkanlığının kazanılmasında da masalın ayrı bir rolü vardır.

Bu metne göre, aşağıdakilerden hangisi masalların çocuklara kazandırdıklarından biri değildir?

- A) Hayal dünyasını zenginleştirmek
B) Okul öğrenimine hazırlamak
C) Ana dilini geliştirmek
D) Kendi kültürünü tanımak

11.) Kayseri'deki Kültepe Antik Kenti'nde son yetmiş yılda yapılan kazılarda bardak, tabak gibi kilden yapılmış çeşitli eşyalar bulundu. Ankara Üniversitesi Arkeoloji Bölümünden Prof. Dr. Fikri Kulakoğlu ve çalışma arkadaşları da burada yaptıkları kazıda dört bin yıl öncesine ait bir çingırak bulmuş. Kilden yapılmış bu çingırağın içinde küçük çakıl taşları var. Araştırmacılar bu çingırağın bilinen en eski oyuncak olabileceğini düşünüyor.

Bu parçada sözü edilen "çingırak" ile ilgili aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?

- A) Nerede bulunduğuna
- B) Hangi tarihte bulunduğuna
- C) Yapısal özelliklerine
- D) Kim tarafından bulunduğuna

12.) Ormanda yaşayan aslan geceleri uyuyamıyormuş. Ne zaman uyumak istese cırcır böcekleri ve kuşlar aynı anda ötmeye başlıyormuş. Bazı hayvanlar, oluşan bu gürültüden duyduğu rahatsızlığı ormandakilere anlatmış. Sonunda tilki, seslerin uygun hâle gelmesi için onlara bir yol göstermiş. Akşam olunca tilkinin dediğini yapmışlar. Önce bütün cırcır böcekleri ötmeye başlamış. Bir süre sonra cırcır böcekleri susmuş, kuşlar ötmeye başlamış. Böylece sesler bir ahenk kazanmış. Bu beraberlik o günden sonra ormandaki herkesi rahatlatmış.

Bu metnin ana düşüncesi aşağıdakilerin hangisidir?

- A) İnsanlar kendi sorununu kendileri çözmelidir.
- B) İnsan bir arada yaşadığı kişileri iyi tanımalıdır.
- C) Uyumlu olmak, birlikte yaşamak için önemlidir.
- D) Doğru sonuca ulaşmak için çok çaba harcanmalıdır.

13.) Sinemaya ilğim çocukken annemin beni götürdüğü sinemalarda başladı. Bu ilgi, lise yıllarında gittiğim festivallerdeki yüzlerce filmle pekişti. Üniversitede sosyoloji okurken zihnimi kurcalayan soruların ve insana dair merakımın peşine düşmek için yollar aradım. Aradığım cevabı yine çocukluğumdan bu yana ilğim olan sinemada buldum. Okulum biter bitmez ilk filmimi çekmeye karar versem de bunu başarmam yıllar aldı.

Bu metin aşağıdaki sorulardan hangisine cevap vermek amacıyla yazılmıştır?

- A) Çektiğiniz filmlere çocukluk yıllarınızın etkisi nedir?
- B) İlk sinema filminizi ne zaman çektiniz?
- C) Neden sosyoloji okumayı seçtiniz?
- D) Sinemaya nasıl yöneldiniz?

14.) (1) Çocukluğumdan beri haritaya ne zaman baksam, gözüm hemen bir ada arar. (2) Haritada bir ada görmeyivereyim. (3) Uzak şehirler, haritalarda daha yakın gözükür. (4) Adada kuracağım dostlukları hayal etmeye başlarım hemen. (5) Sonra da o adaya nasıl ulaşabileceğime bakarım.

Bu parçadaki numaralanmış cümlelerden hangisi anlatımın akışını bozmaktadır?

- A) 2.
- B) 3.
- C) 4.
- D) 5.

15.) Bahar gelir, cemre düşer. Akasyanın ne zaman açacağını, iğde kokularının ne zaman yolları saracağını bilirsiniz. Güz gelir, yapraklar sararır, teninizi soğuktan titreten ilk karın ne zaman düşeceğini bilirsiniz. Keskin bir ısıklık çalarak hangi tren, kaçta gelir istasyona ezberlersiniz. Ezberlersiniz bu şehrin bütün yollarını.

Bu parçada, aşağıdaki duyuların hangisiyle ilgili bir ayrıntıya yer verilmemiştir?

- A) İşitme
- B) Koklama
- C) Tatma
- D) Dokunma

16.) Tatili köyünde geçiren Burak, dedesinden doğayı anlamayı ve doğaya karşı hassas olmayı öğrendi. Rüzgârın, ağaçların, suyun, kuşların sesine kulak verdi ve onları incelik dolu bir tavrıyla dinledi. Çünkü dedesi ona, doğadaki her şeyin değerli olduğunu, bir amacı bulunduğunu ve hiçbir şeye zarar vermemesi gerektiğini öğretti. Burak, dedesinden öğrendikleri sayesinde doğayı her zaman koruması gerektiğinin farkına vardı.

Bu metne göre, Burak'ın aşağıdaki duygulardan hangisine sahip olması beklenir?

- A) Duyarlı B) Telaşlı
C) Heyecanlı D) İnatçı

17.) Gazeteci:

— Bazı okurlar romanlarınızı iki üç kez okusalar bile dilinizi anlayamadıklarından şikâyet ediyor, onlara ne önerirsiniz?

Yazar:

— Okurlarımdan ricam, eserlerimi anlayıncaya kadar sabırla okumaya devam etsinler. Çünkü başarıyı bu şekilde yazmaya borçluyum.

Bu konuşmaya göre, yazarla ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Farklı konulardan bahsetmeyi sevmediği
B) Okurlarını başka yazarlara yönlendirdiği
C) Yazma tarzından vazgeçmediği
D) Eserlerini birçok dilde yazdığı

18.) Bilim insanları, Çin'in kuzeybatısındaki fosil bölgesinden 1987 yılında çıkarılmış otçul bir dinazor fosilini tekrar inceledi. Fosilin 15 metre boyun uzunluğuyla şu ana kadar keşfedilmiş en uzun boyna sahip dinazor olduğu belirtildi.

Bu metinden aşağıdakilerden hangisine kesinlikle ulaşılamaz?

- A) Bulunan dinazor fosili üzerinde birden fazla çalışma yapıldığına
B) Daha önce de başka dinazor fosilleri bulunduğu
C) İncelenen dinazor fosilinin beslenme şekline
D) Dinazor fosilleriyle ilgili bütün çalışmaların Çin'de yürütüldüğüne

19.) İhtiyarın etrafındaki askerler birbirine kanıştı. Bir çığlık koptu. "Bey'e haber verin! Bey'e haber verin!" diye bağışıyorlardı. İskelede ihtiyarın kollarına girdiler. Onu bir sandala koyarak büyük bir gemiye çıkardılar.

Bu metinde aşağıdaki hikâye unsurlarından hangisi yoktur?

- A) Zaman B) Olay
C) Mekân D) Şahıs kadrosu

20.) Evvel zaman içinde, aslında zamanın dışında... Hem çok uzakta hem de çok yakında bir yerlerde... Bazen bir dev kadar büyük bazen de bir nokta kadar küçük... Rengârenk sihirli bir kalem varmış. Çocukların çoğu bu kaleme sahip olmak istermiş. Ancak sihirli kalemi her kes elde edemezmiş. Kalem, onu elde eden kişilere de bütün sırlarını vermezmiş.

Bu metinde bahsedilen "kalem" ile ilgili aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?

- A) İsteyen herkesin sahip olamayacağına
B) Birçok gizemli yanı olduğuna
C) Bazı çocukların nüyalarına girdiğine
D) Olağanüstü özellikleri olduğuna

EK 3. Öğrenci Görüşme Formu

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

1.Okunan kitabın anlaşılmasında eğitsel oyunların etkili olduğunu düşünüyor musunuz?
Nedenlerini belirtiniz

2. Okuma etkinliklerimizde uygulanan oyunlardan en çok beğendiğiniz hangisidir?
Nedenini belirtiniz

3. Okuma dersinde uygulanan oyunlarda değişmesini ya da farklı bir şekilde geliştirilmesini istediğiniz kurallar ya da uygulamalar hangisi/hangileridir?

4.Kitap okuma etkinliklerinde oynanan oyunlar sizce kolay mıydı cevabınızı nedenleriyle birlikte açıklayınız

5.Okuduğunuz kitap için siz bir oyun geliştirecek olsaydınız nasıl bir oyun hazırlardınız?
Kurallarıyla birlikte açıklayınız.]

EK 4. İzin



T.C.
YALOVA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-86980341-605.01-96727690
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Tülin ÇAĞLAYAN)

15/02/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün Araştırma Uygulama İzinleri
2020/2 sayılı Genelge.
b) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı 13.02.2024 tarihli ve
96511568 sayılı yazısı.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Tülin ÇAĞLAYAN'ın,
"Eğitsel Oyunlarla Okuma Etkinliklerinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduklarını Anlamalarına,
Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarına Etkisi" başlıklı tez çalışmasını yapmak üzere izin talepleri
ilgi yazı ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Komisyona incelenen söz konusu çalışmanın, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde
gönüllülük esasına dayalı, kişisel verilerin korunması kanunu gizliliğine dikkat edilerek, okul yönetimi
denetiminde mühürlü ve imzalı veri toplama araçları kullanılarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun
görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Halil İbrahim AKMEŞE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
İdil ÖZDEMİR DOĞAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgili yazı ve ekleri

Adres : Şehit Ömer Faydalı Cad. No:190 Merkez/ Yalova
Telefon No : 0 (226) 814 16 32
E-Posta: arge77@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Miray Feyza DURSUN
Unvan : Büro Personeli
İnternet Adresi: <https://yalova.meb.gov.tr> Faks:2268141135

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d9db-ac33-304a-92d4-d1d0 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Tülin ÇAĞLAYAN

Doğum Yeri ve Tarihi: -----

Öğrenim Bilgileri

İlkokul : Alparslan İlkokulu (1992-1997)

Ortaokul : Atatürk Ortaokulu (1997-2000)

Lise : Atatürk Lisesi (2000-2003)

Lisans : Atatürk Üniversitesi/ Türkçe Öğretmenliği (2004-2008)

Çalıştığı Kurumlar

1 Termal İlköğretim Okulu / YALOVA (2008-2011)

2 Şaban Temüğe İlköğretim Okulu / YALOVA (2011-2012)

3 Sevim Gögez Ortaokulu / YALOVA (2012-2020)

4 Şehit Ahmet Uzun Ortaokulu / YALOVA (2020-2024)
