



**STRATEJİ OYUNLARI VE RENKLİ HECELERLE YAPILAN
ETKİNLİKLERİN OKUMA VE ANLAMA GÜÇLÜKLERİNİN
GİDERİLMESİNE ETKİSİ**

Kader Çiçek

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren
..... (....) yıl sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Kader

Soyadı: ÇİÇEK

Bölümü: Sınıf Eğitimi

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Strateji Oyunları ve Renkli Hecelerle Yapılan Etkinliklerin Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Giderilmesine Etkisi

İngilizce Adı: The Effect Of Strategy Games And Activities With Colored Syllables On The Elimination Of Reading And Comprehension Difficulties

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Kader ÇİÇEK

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Kader ÇİÇEK tarafından hazırlanan “Strateji Oyunları ve Renkli Hecelerle Yapılan Etkinliklerin Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Giderilmesine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mustafa KALE

(Temel Eğitim ABD, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Bekir BULUÇ

(Temel Eğitim ABD, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Şükran CALP

Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Düzce Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 12.06.2024

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



Hayatına dokunmayı dilediğim tüm çocuklara...

TEŞEKKÜR

Öncelikle, araştırmamın tüm sürecinde beni destekleyen, ilgisini ve değerli katkılarını sunan tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Mustafa KALE' ye teşekkürü bir borç bilmekteyim.

Lisans eğitimi aldığım Ordu Üniversitesi Temel Eğitim bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim dalı üyelerinden değerli hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Hayriye Gül KURUYER' e çalışmama sundukları kıymetli katkıları ve değerli geribildirimleri için teşekkür ediyorum.

Çalışmam süresince yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman desteğini hissettiğim birbirimizi motive ettiğimiz arkadaşlarıma ve birlikte çalışmaktan mutluluk duyduğum değerli öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Her zaman olduğu gibi çalışma sürecimde de beni cesaretlendiren, bana inanan emeklerini asla ödeyemeyeceğim kıymetli annem Aysel ÇİÇEK' e, kıymetli babam Cevdet ÇİÇEK' e ve kardeşlerime teşekkür ediyorum.

Umarım bu araştırma tüm okuma güçlüğü çeken çocukların karanlık dünyalarına aydınlık olur.

Saygılarımla.

Kader ÇİÇEK

STRATEJİ OYUNLARI VE RENKLİ HECELERLE YAPILAN ETKİNLİKLERİN OKUMA VE ANLAMA GÜÇLÜKLERİNİN GİDERİLMESİNE ETKİSİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Kader Çiçek

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ağustos 2024

ÖZ

Oyun, çocukların keyif alacağı ve aynı zamanda öğreneceği bir aktivitedir. Oyun; sosyal, fiziksel, duygusal, zihinsel, psikomotor ve dilsel gelişim alanı gibi birçok gelişim alanını etkiler. Oyun evde aileler tarafından tercih edilen fakat eğitim ortamlarında ağırlıklı olarak okul öncesi dönemde kullanılan bir araçtır. Erken çocukluk döneminden itibaren ilkokul yıllarında oyun temelli öğretimin kullanılması, öğrencilerde okula yönelik tutum ve davranış değişikliğini olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin bu davranış değişikliğinin akademik performanslarını dolaylı yoldan etkilediği düşünülmektedir. Eğitim ve öğretimin temeli olan ilkokul yıllarının başarılı şekilde geçiren çocuklar ilkokuldan mezun olduktan sonra ardından gelecek olan eğitim-öğretim hayatında da akademik ve sosyal başarılarını devam ettirmektedirler. Akademik hayatın ilk evresi olan okuma ile ilk aşama tamamlanmış olur. İlkokul birinci sınıfta müfredattaki “e” ve “l” sesleri verildikten sonra öğrencinin bu sesleri birleştirmeleri beklenir. İlk ses grubu olan “e,l,a,k,i,n” bittiği zaman ise öğrencilerden bu harflerin oluşturduğu kelimeleri, cümleleri akıcı okuması beklenir. Ardından diğer ses gruplarındaki harfleri tanıtarak okuma süreci tamamlanır. Öğrenciler bu sistemle okuma eylemini verilen ilk harften son harfe kadar öğrenerek gelirler. Öğrencilerin tüm harflerle oluşturulmuş kelimeleri okuması, okurken hecelerine doğru şekilde ayırması beklenir. Çünkü yanlış hecelenen kelimenin anlaşılması da

güçleşir. Yanlış hecelenen kelime okunduğunda cümleyi anlamamanın zorlaştığı ve bu şekilde sayfalarca metin okunduğunda da anlamlı okuma yapılmadığı düşünülür. Doğru heceleme yapmak okuduğunu anlama sürecinin temelini oluşturur. Öğrencilerden okudukları kelimeler ardından metinleri okuması, anlamlandırması ve anlamlandırma sürecini tamamlanması beklenir. Bazı öğrenciler bu anlamlandırmayı tamamlarken bazı öğrenciler ise sesleri tanıyamaz haldedirler ve dolayısıyla anlamlandırma sürecine geçemezler. Bu araştırma, strateji oyunları ve renkli hecelerle yapılan etkinliklerin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesine etkisinin incelenmesi için yapılan nicel bir araştırmadır. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından deneysel desen modellerinden ön test- son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Van ilinin Özalp ilçesinde bulunan bir ilkokulun 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında gerçekleştirilmiştir. Okulda üç adet üçüncü sınıf bulunmaktadır. Bu araştırma deney grubunda 22, kontrol grubunda 22 olmak üzere toplam 44 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilere uygulanan ön test sonrasında hata sayıları belirlenerek eşitlik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu şekilde 1. grup deney grubu, 2. grup ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Strateji oyunları ve renkli heceli etkinliklerin uygulanması için son 3 saat belirlenmiştir. Uygulama 1.saat Serbest Etkinlik, 2. ve 3. saat Beden Eğitimi ve Oyun dersi olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada strateji oyunları ve renkli hece etkinliklerinin okuma ve anlama yeteneği üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla, ilişkisiz örneklemeler için t-testi uygulanmıştır. T-testi sonucuna göre Türkçe derslerinde mevcut programla öğretim yapılan sınıftaki öğrencilerin test performans ortalaması ile strateji oyunları ve renkli hece etkinliklerinin uygulandığı sınıfta bulunan öğrencilerin test performans ortalaması arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Bu durumda strateji oyunları ve renkli hece etkinlikleri kullanmanın okuma ve anlama üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları ortalama öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık son test lehinedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilere uygulanan deneysel işlemin etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Anlama, Okuduğunu Anlama, Okuma Güçlüğü, Eğitsel Oyunlar, Zekâ Oyunları

Sayfa Adedi: 179

Danışman: Prof. Dr. Mustafa KALE

THE EFFECT OF STRATEGY GAMES AND ACTIVITIES WITH COLORED SYLLABLES ON THE ELIMINATION OF READING AND COMPREHENSION DIFFICULTIES

(Master Thesis)

Kader iek

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

August 2024

ABSTRACT

Play is an activity that children will enjoy and learn at the same time. Play affects many areas of development, such as social, physical, emotional, mental, psychomotor, and linguistic development. Play is a tool that is preferred by families at home, but is mainly used in preschool periods in educational settings. It is thought that the use of game-based teaching in elementary school years from early childhood has a positive effect on students' attitudes and behavior change toward school, and this behavior change indirectly affects students' academic performance. Children who have successfully spent their primary school years, which are the basis of education and training, continue their academic and social achievements in educational life after graduating from primary school. The first phase is completed with reading, which is the first stage of academic life. After the “e” and “l” sounds are given in the curriculum of the first grade of elementary school, the student is expected to combine these sounds. When the first sound group “e,l, a,k, i, n” is completed, students are expected to read fluently the words and sentences formed by these letters. Then the reading process is completed by introducing the letters in the other sound groups. Students come by learning the reading action

from the given first letter to the last letter with this system. Students are expected to read words formed with all letters, and correctly separate them to their syllables while reading. Because it also becomes difficult to understand the Word which is incorrectly spelled. It is thought that when the incorrectly spelled word is read, it becomes difficult to understand the sentence, and when pages of text are read in this way, meaningful reading is not performed. Making the correct spelling constitutes the basis of the reading comprehension process. Students are expected to read the texts, make sense of them, and complete the process of making sense of them after the words they read. While some students complete this meaning-making, some students are unable to recognize sounds and therefore cannot proceed to the meaning-making process. The research is quantitative research which is made to examine the effect of strategy games and activities performed with colored syllables on the elimination of reading and comprehension difficulties. In the research, a semi-experimental pattern with a paired control group of pre-test-post-test experimental pattern models from quantitative research approaches was applied. 3rd grade school of a primary school located in the Özalp district of Van province was occurred the study group of the examination. The research was carried out in the second semester of the 2021-2022 academic year. There are three third grades in the school. This research was conducted with a total of 44 students, 22 in the experimental group and 22 in the control group. In the research, it was tried to ensure equality by determining the error numbers after the pre-test was applied to the students. In this way 1. group experimental group, 2. the group was determined as the control group. The last 3 hours have been set for the implementation of strategy games and colorful syllabic activities. Application 1. hour Free Event, 2. and 3. hours was carried out in such a way that it was a Physical Education and Game lesson. In this study, the t-test was applied for unrelated samples in order to determine whether strategy games and colored syllable activities have a significant effect on reading and comprehension ability. According to the T-test results in Turkish lessons, there was a significant difference between the test performance average of the students in the classroom where the current program is taught and the test performance average of the students in the classroom where strategy games and colored syllable activities are applied. this case, it can be said that using strategy games and colorful syllabic activities has a significant effect on reading and comprehension. As a result of the research, there is a statistically significant difference between the average pretest and posttest scores obtained by students who are in the experimental and control group. This difference is in favor of the final test. Accordingly, it can be said that the experimental procedure applied to the students in the experimental group is effective.

Key Words: Reading, Understanding, Reading comprehension, Reading difficulty, Educational games, Mind games.

Page Number: 179

Supervisor: Prof. Dr. Mustafa KALE

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR	xvii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	6
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Araştırmanın Sayıtları.....	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.6. Tanımlar	9
BÖLÜM II.....	11
KURAMSAL ÇERÇEVE	11

2.1. İlk Okuma ve Yazma Öğretimi	11
2.2. Geçmişten Günümüze İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri.....	15
2.2.1. Bireşime Dayalı (Sentez) Teknikleri.....	16
2.2.2. Çözümlemeye Dayalı (Analiz) Teknikleri.....	18
2.2.3. Karma Yöntem / Eklektik (Seçkin)	22
2.2.4. Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi.....	23
2.3. Okuma ve Okuma Güçlüğü	25
2.4. Okuma Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi	30
2.5. Oyunun Eğitimde Kullanılması.....	32
2.5.1. Eğitsel Oyunlarda Yer Alması Gereken Nitelikler	33
2.5.2. Oyunun Çocuğun Gelişimi Üzerine Etkileri.....	37
2.6.İlgili Araştırmalar.....	42
2.6.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	42
2.6.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	46
BÖLÜM III	49
YÖNTEM	49
3.1. Araştırma Modeli	49
3.2. Çalışma Grubu.....	50
3.3. Veri Toplama Araçları ve Uygulama Materyalleri	52
3.3.1. Yanlış Analizi Envanteri:	56
3.3.2. Uygulama Etkinliklerinin Geliştirilmesi.....	57
3.4. Deneysel Uygulama ve Verilerin Toplanması	90
3.5. Verilerin Analizi	115
BÖLÜM IV	116
BULGULAR VE YORUM	116
4.1. Öğrencilerin okuma güçlüklerinin düzeyine dair bulgular	116

4.2. “Deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular	119
4.3. “Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular	120
4.4. “Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular	121
4.5. “Deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular	122
4.6. Uygulanan strateji oyunları ve renkli hecelerle yapılan etkinliklere dair araştırmacı gözlemleri bulguları	123
BÖLÜM V	127
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	127
5.1. Sonuç ve Tartışma	127
5.1.1. Öğrencilerin okuma güçlüklerinin düzeyine ait sonuçlar	127
5.1.2.“Deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin sonuçlar.....	128
5.1.3.“Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin sonuçlar.....	128
5.1.4. “Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin sonuçlar.....	129
5.1.5. “Deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin sonuçlar.....	129
5.1.6. Uygulanan strateji oyunları ve renkli hecelerle yapılan etkinliklere dair araştırmacı gözlemleri sonuçları	130
5.2. Öneriler.....	133
KAYNAKLAR.....	134
EKLER	141
EK 1. Okuma Hatası Örnekleri.....	142
EK 2. Hata Kayıt Formu.....	143

EK 3. Öğrenci Metinleri.....	144
EK 4. Öğretmen Metinleri	146



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okuma becerileri	3
Şekil 2. Kavramsal model.....	5
Şekil 3. İlk okuma ve yazmada etkili olan faktörler	12
Şekil 4. İlk okuma yazma öğretim teknikleri.....	15
Şekil 5. Bireşim yönteminin görsel temsili.....	17
Şekil 6. Çözümleme yönteminin görsel temsili	19
Şekil 7. Cümle tekniği şeması	21
Şekil 8. Dik temel harfler standart yazı defteri	24
Şekil 9. Dik temel yazı harf grupları	24
Şekil 10. Eğitsel oyunlarda yer alması gereken nitelikler	35
Şekil 11. Şekiller ve harfler	58
Şekil 12. Kelimeli sudoku.....	59
Şekil 13. Kelimeli sudoku.....	60
Şekil 14. Okuyan dedektif	61
Şekil 15. Look look oyunu.....	62
Şekil 16. Balık avlama oyunu	63
Şekil 17. Tombala.....	64
Şekil 18. Bul tak oyunu (Mıknatıslı heceler).....	65
Şekil 19. Domino	66
Şekil 20. Yapboz.....	67
Şekil 21. Hedef 5	72
Şekil 22. Tangram giant.....	73
Şekil 23. Scrabble	75
Şekil 24. Mozaik kareler oyunu.....	77
Şekil 25. Sıra sende oyunu.....	80

Şekil 26. Kelime avcısı	82
Şekil 27. Tırtıl oyunu	84
Şekil 28. Resfebe	85
Şekil 29. Sözcük avı	89



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma tasarımının şematik gösterimi	50
Tablo 2. Öğrencilerin cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitim değişkenleri	51
Tablo 3. Kelime anlama düzey ve yüzdeliğini belirleme kılavuzu. Ekwall ve Shanker'dan (1988:412) uyarlanmıştır.	53
Tablo 4. Anlamaya dayalı soruların değer tablosu.....	56
Tablo 5. Strateji oyunları ve etkinliklere ait uygulama tablosu	93
Tablo 6. Kelime anlama düzey ve yüzdeliği	117
Tablo 7. Gruba göre öntest t-testi sonuçları	119
Tablo 8. Deney grubunun öntest ve sontest puanlarına yönelik t-testi	120
Tablo 9. Kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarına yönelik t-testi	121
Tablo 10. Gruba göre sontest t-testi sonuçları	122

SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB Millî Eğitim Bakanlığı



BÖLÜM I

GİRİŞ

Türk eğitim sistemi kademeli eğitim olarak dört kademeye ayrılmıştır. Bu eğitim aşamaları sırası ile okulöncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve üniversitelerdir. Öğrenciler hangi eğitim kademesinde olursa olsun tüm öğrenim süreçlerinde okuma ve anlamlandırma becerisiyle yüz yüze gelmektedirler. Okuma, ilkokul birinci sınıfta başlaması beklenen fakat günümüzde bir önceki eğitim kademesi olan okul öncesi dönemde bile öğrenilmiş şekilde karşılaşılan önemli bir beceridir. Özbay'ın (2013) da belirttiği gibi “okuma, ana dili eğitiminin temelini oluşturmaktadır”. Bu beceri hayat boyu süregelen şekilde geliştirilen bir beceridir. İnsan, hayatı boyunca geliştireceği beceriyi vazgeçemeyeceği bir çalışma şekli haline getirir. Çünkü iyi konuşmak içinde okumak gerektiği düşünülür. Bu sebeple, geliştirilen öğretim programlarının tümünde ve özellikle Türkçe öğretim programında okuma üzerinde sıkça durulduğu gözlemlenir. Okuma belirli bir zaman diliminde öğrenilmektedir. Almış oldukları eğitimin sonunda öğrencilerden akıcı okumaları ve okuduklarını anlamaları beklenmektedir. Fakat okumayı öğrenen bireylerin büyük çoğunluğunun akıcı okuyamadığı ve okurken anlama ve algılama problemi yaşadığı düşünülmektedir.

Özbay (2014), kavrama ve bilgi kazanma kanallarından birisinin okuma olduğunu ifade eder. Okuma; görme, odaklanma, kavrama, hatırlama, seslendirme, anlaşılır hale getirme, birleştirme, parçalara ayırma ve yorum yapma gibi çok yönlü bileşenleri içeren, karmaşık bir zihinsel süreçtir (Coşkun, 2002). Okuma, yazılı (yazar) ve yazısız materyaller, okuyucu ve çevresel faktörlerin etkileşimiyle ortaya çıkan anlam oluşturma sürecidir (Akyol, 2001, s.14; Göktaş, 2010). Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı (2016) tarafından yapılan araştırmada “iyi okumanın; zihnin, kulağın ve gözün anlamlı bir eş güdüm içinde çalışmasına bağlı olduğu” ifade edilmiştir. Okurken yazıdaki görsel ve kelimelerin şekillerinin tanınmaya çalışıldığı

sonucuna varılmıştır. Bu tanıma zihinde bazı çağrışımlar yaparak imgeleri uyandırır ve önceki bilgilerle anlamlı bağ kurulmaya çalışılır. Bu tanımlar, okuma becerisinin fiziksel, sosyal ve bilişsel bileşenlerin birbirleriyle etkileşim içinde olmasıyla oluştuğunu göstermektedir. Bu bileşen, bireyin kişisel gelişimi açısından önemli bir yetkinliktir.

Eğitim ortamlarında okuma için geleneksel öğrenme yöntemleri kullanılır ve çoğu zaman akıcı okumanın yalnızca hız ile sınırlı olduğu varsayılır. Bunun sonucunda okullarda hızlı okuma yarışmaları yaparak öğrencileri anlamlı okumadan uzaklaştıran etkinlikler düzenlenmeye başlanır. Oysaki akıcı okuma hızdan daha geniş bir yelpazeyi içerir. Akıcı okumadan önce öğrencilerin bir metni anlayabilmeleri için eğitim ortamlarında temel alfabe, kelime ve cümleleri anlama ve doğru bir şekilde okuma becerilerini edindirmek önemlidir. Bu temellerin atılması sonrasında öğrenciyi akıcı ve etkili okuyan seviyesine getirmek gerektiği düşünülmektedir.

Okuma yetkinliği; okulöncesi, ilkokul ve devamındaki kademelerde gerçekleşir. Çocuğun sosyal etkileşimde olduğu tüm çevre, okuma ve anlamaya etki eder. Okuma yetkinliği, insanın bilgisini ve becerisini artırmayı sağlayan edinim yoludur. Aynı zamanda düşüncelerine yön veren etkili bir aşamadır. Okuma süreci algılama ve anlamlandırma ile tamamlanır. Okuma becerisini tamamlayan anlamadır. Anlamı kuramayan öğrenciden veya bireyden anlam kurması da haliyle beklenemez.

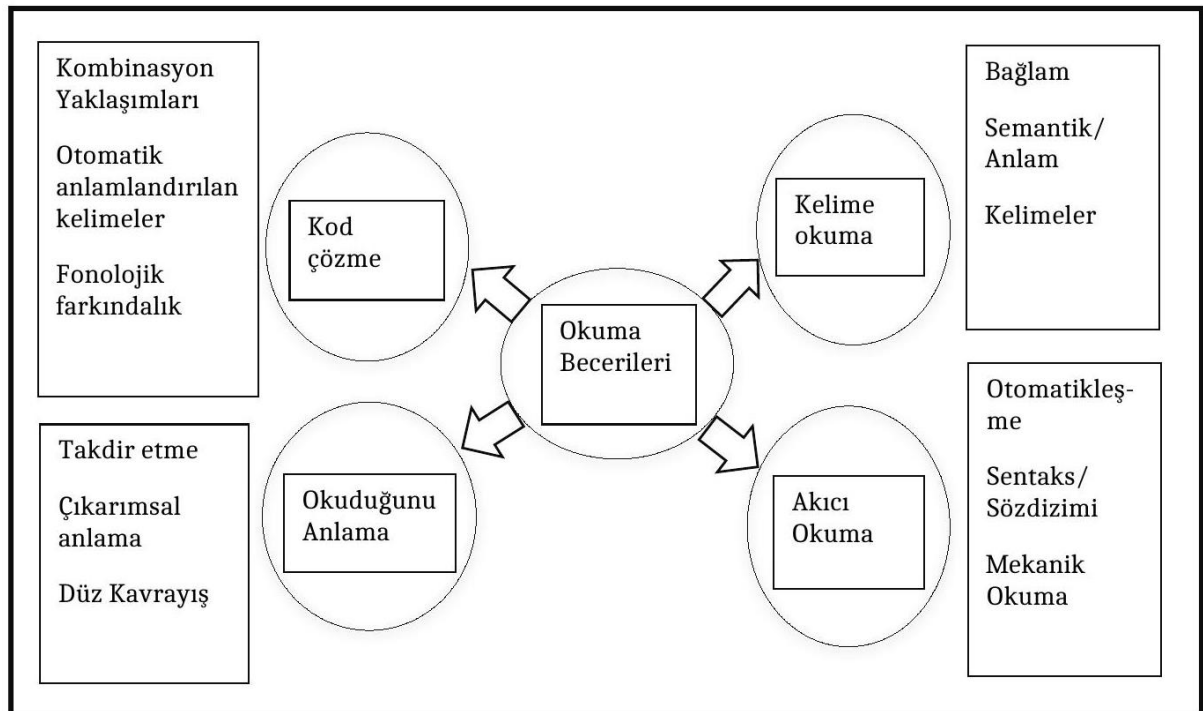
Bender (2012) 'e göre, "okuduğunu anlama becerisi farklı seviyelerde ve biçimlerde gerçekleşebilir. Metindeki cümlelerin ortak anlamını kavramak temel düzey olarak değerlendirilirken, paragraf yapısını ve paragraftaki durumlar hakkındaki ifadeleri anlama üst düzey ve daha karmaşık bir anlama olarak ele alınmaktadır" (s.194).

Öğrenciler okuma yoluyla anlama becerilerini geliştirirler. Okuduğunu anlama, karmaşık ve hızlı bir şifreleme süreci olduğu kadar, okunanların mantıksal olarak yapılandırıldığı etkili bir süreçtir. Öğrenciler okurken hızlı bir biçimde şifreleme ve anlamlandırma yapabilmelidir. Bu durumda okuma, anlamlı hale gelir. Okuduğunu anlama, okuma sürecinin son basamağı ve çıktısı konumundadır.

Okuma eylemi, okunan metindeki bilgilerin analiz edilmesi, sınıflandırılması, ilişkilendirilmesi, sorgulanması ve değerlendirilmesi gibi çok çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek, okuyucunun önceki bilgi birikimi ile bütünleştirilerek zihinsel olarak yapılandırılmasıdır (Güneş, 2009; Yıldız ve Akyol, 2011). Anlayarak okuma becerisi kazanmak için, öncelikle okuma eyleminin bilgi edinme yöntemi olduğunun farkında olunmalıdır. Bunun

yanında, okuma alışkanlığının zevkli bir huy haline getirilmesi gerekmektedir. Oyunlaştırarak öğretim yoluyla okuma, alışkanlık haline getirmede önemli bir adım olmaktadır. Oyun oynamayı bilmeyen, strateji kullanamayan çocuğun; okuma, anlama dışında birçok problemi ile karşılaşmaktadır. Bu yüzden bencil, zorba bir nesil yetiştirilmektedir. Oysa ihtiyaçları olan şeyin oyun olduğu bilinmektedir. Öğrencilere strateji oyunları ile küçük de olsa öğrenmeleri için fırsatlar sunulmalıdır. Hızla gelişen dünyada yetişen çocuklar, kentsel yaşamın olumsuz etkilerine maruz kalmaktadır. Bu olumsuz etkilerin giderilmesinde ise erken çocukluk eğitimi önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Koçyiğit, Kök ve ve Tuğluk, 2007).

Okuma, zihinsel işlemler ile motor becerilerin bir araya gelmesi sonucunda, yazılı göstergelerden anlam yaratma eylemidir (Razon, 1980; Sidekli ve Yangın, 2005). Psikomotor becerilerinin gelişmesini uygulanan strateji oyunları ile sağlamak mümkündür. Aynı zamanda psikomotor beceri ile birlikte bilişsel beceri de ön planda olacaktır. Strateji oyunları bilişsel gelişim yanında psikomotor gelişimi sağlar. Öğrencinin okuduklarını etkin bir şekilde kavrayabilmesi için, okumadan önce, okuma esnasında ve okuma tamamlandıktan sonra aktif olması, farklı strateji ve teknikleri kullanabilmesi oldukça kritik öneme sahiptir. Öğrencilere okuma becerilerinin kazandırılmasındaki en temel amaç, onları nitelikli birer okur yazar haline getirmektir. Nitelikli okur yazar olmak, okunanı anlamak ve bu anlamları yaşadığı çevreye uyarlayabilmek demektir (Yıldırım'dan aktaran Kuruyer, 2014).

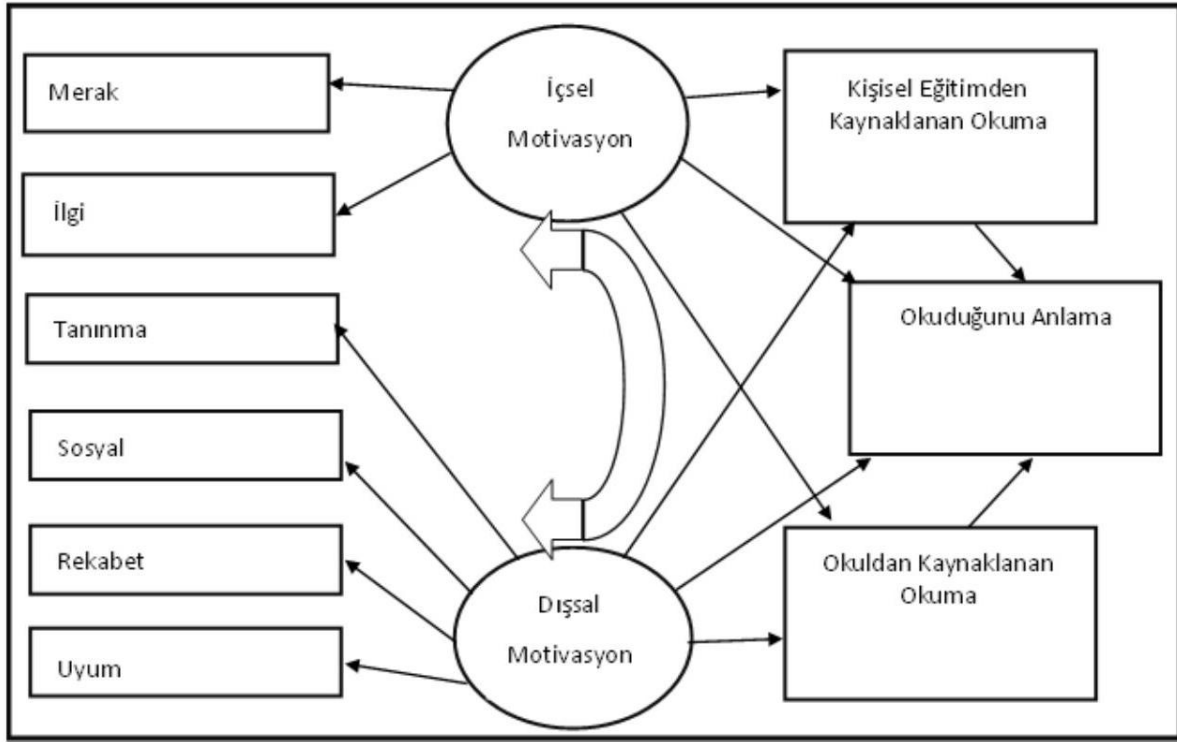


Şekil 1. Okuma becerileri

Başarılı okuma, metinden anlam çıkarmayı kapsamaktadır. Anlama, yazı dilinin ve konuşma dilinin ne anlatmak istediğini algılamaktır (Gögüş, 1978, s.41; Gökteş, 2010). Anlama aslında okuma ve dinlemenin amacı durumunda olan bir beceridir. Birey, okuduğu kelimeyi seslendirerek yazılı sembolü çözer ve hemen akabinde de seslendirilmiş olan kelimeyi bilişsel olarak etkin bir biçimde anlamlandırır (Yılmaz, 2008). Son yıllardaki araştırmalar, okuma güçlüklerinin okula başlamadan çok daha önce başladığını göstermektedir (Maats ve Lyon,1993; Padget,1998'den aktaran Bender, 2012 s.180). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin en büyük problemi, kelimeleri çözümleme konusunda değil, daha çok anlama ve anlamlandırma aşamasında zorluk yaşadıkları belirtilmektedir (Pintrich, Anderman ve Klobucar, 1994' den aktaran Baydık, 2011).

Öğrenme güçlüğü olmayan birçok öğrenci eğitim hayatının ilk yıllarında okuma ile ilgili yaşanan sorunların bir ya da birkaçını yaşadıkları, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ise okuma ile ilgili oldukça fazla problem yaşadıkları bilinmektedir. Dolayısıyla, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sorunları toplamda artarak devam etmektedir (aktaran Bender, 2012 s.181,182). Bu sorunların artarak devam etmesini önlemek gerekmektedir. Oyunun kendisi bir amaçtır ve oyun oynamak için vardır (Özdemir, 2006: 412).

Çocukların oyun çağında olması nedeniyle verilecek olan eğitimin de oyun yoluyla verilmesi anlamlı olacaktır. Oyun, çocuğun hoşlandığı ve zevk aldığı bir etkinlik olmasının ötesinde, çocuğun fiziksel, duygusal, bilişsel, sosyal ve dil gelişiminde de önemli bir role sahiptir (Bekmezci ve Özkan, 2015). Özellikle okuma güçlüğü çeken öğrenciler için heceleri anlamlandırma hususunda renkli hecelerle ve etkinlikler yoluyla kelime oluşturmak oyun haline dönüştürülebilir. Böylelikle hem öğrencilerin motivasyonu artacak hem de okumaya istekli bir şekilde başlayacakları düşünülmektedir. Oyunla eğitim, öğrencilerin özgüvenlerini ve motivasyonlarını artırabilir. Oyunlar, öğrencilere başarı deneyimleri yaşatır, hedeflere ulaşma duygusunu güçlendirir ve özgüvenlerini artırır. Ayrıca, oyunlar öğrencilerin kendilerini motive etmelerine yardımcı olur, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalarını sağlar ve öğrenme isteklerini artırır. Oyunlar aynı zamanda öğrencilerin öğrenme sürecine karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olur ve öğrenmeyi keyifli hale getirir. Dolayısıyla oyunlara eğitim öğretimde yer verip öğrencilerin özgüvenlerini geliştirerek başarıya olan inançları güçlendirilebilir ve öğrenme motivasyonları artırılabilir.



Şekil 2. Kavramsal model

Öğrencilerin okuma kapasitelerinin artırılması için başta öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. İçsel motivasyon kişisel eğitimden kaynaklanan okumalarla ilgili olup öğrencinin ilgi ve merakıyla ilişkilidir. Fakat dışsal motivasyonda okuldan kaynaklanan okumalar yer alır. Bu da başlı başına öğretmenlerin bağlantılı olduğu kısımdır. İlgi ve merak; strateji oyunları ve renkli heceler yoluyla artırılabilir.

Güneş (2009), anlama için, öğrenciye; sorgulama, tahminde bulunma, çıkarım yapma ve özetleme gibi zihinsel yetkinliklerin kazandırılması gerektiğinden (Çiftçi ve Temizyürek, 2008) ise bu becerilerden bir veya birkaçını edinememiş bir öğrencinin, okuduğunu anlayamadığını ifade eder. Okuma becerilerinin edinilmesi ve geliştirilmesinin özellikle ilkokul seviyesinde gerçekleştiği düşünülmektedir (Güneş, 2013; Temur, 2006'dan aktaran Kuruyer, 2014). Bu nedenle öğrencilerin okuduğunu anlama kapasitelerini ortaya çıkarmak ve geliştirmek için çaba sarfetmek sınıf öğretmenlerinin esas uğraşı olması gerektiği düşünülmektedir.

Anlama güçlüğü nedenleri arasında okuma hızının düşük olması da yer alır. Bu problem anlama güçlüğüne başında gelen sıkıntıdır. Okuma güçlüğü çektiği bilinen öğrenciler eğer okuyamıyorsa anlamaları beklenemez. Okuma hızı düşük ise de okuma hızından dolayı cümlelerin anlaşılması beklenemez.

Bu nedenledir ki hızlı ve anlamlı okuma, alışkanlık haline getirilip süreklilik kazanmalıdır. Böylece okuma akıcı hale gelmiş olur. Etkin ve hızlı okumayla okuduklarını daha iyi anlamlandıran, özümseyen, etkin birer okuyucu haline gelmek ulaşılması gereken temel hedef olacaktır.

1.1. Problem Durumu

Okuma becerilerinde zorluk yaşayan ilkökul öğrencileri, okuma esnasında çeşitli hatalar sergilemektedirler. Bu hatalar farklı araştırmacılar tarafından incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. Bu araştırmacılarından Çaycı, Demir (2006), Yüksel (2010), Altun vd. (2011), Ekiz vd. (2012), Duran ve Sezgin (2012), Akyol (2013), okuma güçlüğüne yol açan okuma hatalarını farklı biçimlerde sınıflandırmışlardır. Bu sınıflandırmaya göre, hata türleri arasında ters çevirmeler, atlayıp geçmeler, yerine koymalar, yanlış okumalar, eklemeler, duraksamalar, kendini düzeltmeler, kayıp takipler, takılmalar, tekrarlar yer almaktadır.

İlk okuma yazma kısmında renkli hece kullanılmış fakat okuma güçlüğü çeken öğrencilerde bu teknik kullanılmamıştır. Strateji oyunları ve renkli hecelerin harmanlanmış olarak kullanılacağı bu çalışma, alana katkı sağlayacaktır. Okuma ve anlamayı çocukların oyun çağında olması nedeniyle de zevkli ve eğlenceli hale getirmek önemli bir husustur. Bu çalışmada asıl hedeflenen nokta oyun ve strateji temelli etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin daha kolay ve anlamlı öğrenebilmelerini sağlamaktır.

Öğrencilerin bir şeyi öğrenmeleri sağlanırken bilgiye ağırlık verip onların hayal güçlerinin yok sayıldığı düşünülmektedir. Hayal gücünün zekâ ile oldukça bağlantılı olması işlenen derslerde zekâ ve strateji oyunlarını entegre edilmesini sağlamak için önemli bir adım olacaktır. Zenginleştirilmiş eğitim bu sayede okuma ve anlamada oldukça yararlıdır. Çocuklara farklı açılardan yaklaşmak gerektiği için etkinlik temelli yaklaşımla onların anlayacağı dilde yani oyunla öğretim sağlamak gerekmektedir. Eğitimde kullanılacak çeşitli etkinlikler aracılığıyla, bireyler hedeflenen özelliklere sahip olacaklardır. Genel olarak oyunlar, özellikle de zekâ ve strateji oyunları, bu amaca hizmet eden araçlar olacaktır. Etkinliklerin ders kazanımlarına entegre edilmesi hem zekâ ve strateji oyunlarının geçerliliğini arttıracak hem de mevcut derslere yeni bir bakış açısı kazandıracaktır. Çocuklara oyun oynama fırsatı verilerek aslında oyun yoluyla öğrenmeleri sağlanacaktır. Bilişsel gelişime katkı sunarak kalıcı öğrenme yoluna gitmek için bir adım olan oyun temelli öğretimle her çocuğa ulaşmak da mümkün olacaktır. İlk olarak görsel şekilde hitap edilmesi gerektiği ve çocukların okumaya karşı heveslendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu da renkli hece ve strateji oyunları ile mümkündür. Strateji

oyunları ve renkli hecelerle yapılan etkinlikler okuma ve anlamayı alışkanlık haline getirme noktasında yararlı olacaktır. Renkli heceli ve strateji oyunları harmanlanan materyaller çocukların hem anlamlı okumalarına yardımcı olacak hem de zekâ alanlarının aktif olmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Çeşitli strateji oyunları ve renkli heceli etkinliklerle kelime oluşturulacak, devamındaki süreçte de kelimelerin anlamlandırılacağı ve bu etkinliklerin aynı zamanda kelime hazinesinin arttırılması hususunda da önemli rol alacağı düşünülmektedir. Öğrenciler okudukça sözcük hazinelerini zenginleştirebileceği gibi sözcük hazineleri zenginleştikçe anlama da gelişecektir (Özbay,2014).

Çalışmadaki temel amaç strateji oyunları ve çeşitli renkli heceli etkinliklerle hecelerine doğru bir şekilde ayırmayı öğretmek ve doğru şekilde ayrılan hecelerden kelimelere ulaşip uygun anlamlar çıkarmaktır. Okunan kelime, hecelerine doğru şekilde ayrıldığında anlamlı okunmuş olur. Bu çalışmada zekâ ve strateji oyunları ve çeşitli etkinliklerin renkli hecelerle bütünleşmesi, kelimelerin daha anlamlı okunmasını sağlayacaktır. Hecelerin doğru şekilde ayrılmaması durumunda anlam ortadan kalkacak ve kelime bütünlüğü sağlanamayacaktır. Bütünlüğü sağlamadan okuyan öğrencilerin zorluk çektiği düşünülmektedir. Bu problemin giderilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada temel problem olarak strateji oyunları ve renkli hecelerle yapılan etkinliklerin okuma ve okuduğunu anlama güçlüklerinin giderilmesine etkisinin incelenmesidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, strateji oyunları ve renkli hecelerle yapılan etkinlikler aracılığıyla okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesine olan etkisi incelenmiştir.

Bu amaçla, aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır.

1. Öğrencilerin okuma güçlüklerinin düzeyi nedir?
2. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubunun ön test son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Kontrol grubunun ön test son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Uygulanan strateji oyunları ve renkli hecelerle yapılan etkinliklere dair araştırmacı gözlemleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Uygulanacak strateji ile süreçte çocuklar hem eğlenecek hem de bir metni anlayarak, içselleştirerek, noktalama işaretlerine uygun şekilde ve en önemlisi yaşayarak okumuş olacaklardır. Bu da onları hem okumaya teşvik edecek hem de akıcı okumanın temellerini atmalarını sağlayacaktır.

Okuma, geçmişten günümüze önemini kaybetmeyen bir beceridir. Bu araştırma, okuma becerisinin önemini kaybetmemesi ve özellikle çağımızın gerektirdiği en önemli beceri olması yönüyle önemli görülmektedir. Gelişen ve değişen toplumlar, okuyan insanların oluşturduğu toplumlar olduğundan bu becerinin oldukça önemli olduğu görülmekte ve hissedilmektedir.

Okuma becerilerini geliştirmede bu beceriyi strateji odaklı yaptığımızda öğrencilerin en önemlisi dünyayı okuma, hayatı okuma konusunda bir metnin içine dahil olarak aslında farklı okuma biçimleriyle ele almak hem düşünsel tarafta hem de yaratıcı becerileri geliştirme hususunda önem arz etmektedir.

Öğrencileri farklı yönlerle desteklemek; mevcut kapasitelerini ortaya çıkarmak, farklı beceriler kazandırmak ve geliştirmek için önemlidir. Becerilerin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde zekâ ve strateji oyunları öğrencilere fırsatlar tanımaktadır.

Oyun genel anlamda çocuğa özgürlük hissettirmesi özelde ise doğuştan bir yeteneği geliştirme itkisidir. Günlük yaşamın süsü ve bir ara verişi ve aynı zamanda dinlenme olarak da ifade edilebilir. Strateji oyunları akıl ve zekâ oyunlarının bir alt aşaması olarak ele alınır. Okumayı anlamlandırmak için bu stratejilerden yararlanmak gerekmektedir.

Bu araştırmanın, öğrencilerin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesine yönelik çalışmalara katkı sağlayacağı, okuma-anlama becerilerinin geliştirilmesini destekleyeceği ve

elde edilen sonuçların diğer alanlardaki çalışmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir. Böylece bu çalışmanın, Eğitim Programları ve Öğretim alanına katkı sunması beklenmektedir.

Aynı zamanda bu çalışma, ilkokulun temeli olan okuma yazma öğretimini, strateji oyunlarını renkli hecelerle harmanlayarak basite indirgemek, okuma ve okuduğunu anlama becerisini öğrenciler için keyifli ve cazip hale getirmek, okuma ve okuduğunu anlama becerisine yeni yaklaşımlar kazandırmak adına önem taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

1. Uygulanan ölçeklerin öğrencilerin tamamı tarafından anlaşıldığı ve öğrencilerin bu testlerden aldıkları puanların strateji kullanımlarını yansıtacağı varsayılmaktadır.
2. Sınıflardaki tüm öğrencilerin benzer gelişim düzeyinde oldukları varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu çalışma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Van'ın Özalp ilçesindeki bir devlet ilkokulunda öğrenim gören, okuma güçlüğü tanısı almamış ancak okuma zorluğu yaşayan 3. sınıf öğrencileri ile sınırlı tutulacaktır.
2. Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ile sınırlı olup öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, yapılan testten alınan puanlarla sınırlı kalacaktır.
3. Araştırma, öyküleyici ve bilgilendirici metinlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma. Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ile okuyucu arasındaki etkin iletişime dayanan, belirli bir yöntem ve amaç doğrultusunda gerçekleşen, düzenli bir ortamda anlam üretme süreci olarak tanımlanabilir (Akyol, 2005; Yıldız, 2010).

Anlama. Anlama, yazılı veya sözlü iletilerin anlatmak istediğini kavramaya çalışmaktır; okuma ve dinlemenin temel amacıdır (Gögüş, 1978, s.4; Göktaş, 2010).

Okuduğunu Anlama. Okuduğunu anlama, önceki bilgilerini kullanarak metinlerdeki anlatılmak istenen fikirleri keşfetmek ve bunlara anlam yüklemektir (Yılmaz, 2008). Okuduğunu anlama,

bir metne aktif katılım ve etkileşim sağlayarak, anlam oluşturma ve yapılandırma sürecidir (Snow, 2002'den aktaran Kuruyer ve Özsoy, 2016).

Okuma Güçlüğü (Disleksi). Okuma "Okuma, basılı ve yazılı sembolleri anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya yönelik zihinsel bir eylemdir." (Özdemir, 2013, s.29). Bu tanıma göre, okuma zihinsel bir süreçtir. Ancak bazı çocuklar, bu zihinsel süreci tam olarak gerçekleştirememekte, yani okuma güçlüğü yaşamaktadır. Okuma güçlüğü, öğrencinin takvim yaşı, belirlenen zekâ düzeyi ve aldığı eğitim dikkate alındığında, beklenen düzeyin çok altında kalan okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama başarısı olarak tanımlanmaktadır (American Psychology Association [APA], 1994'den aktaran Erbasan ve Sağlam, 2020). Koçer (2018: 3) okuma güçlüğü çeken öğrencilerde en fazla görülen yanlışlıkları şu şekilde sıralamaktadır:

"Okuma sırasında satır kaybederek başka bir satıra geçer, akranlarına kıyasla okuma hızı ve doğruluk açısından oldukça geridir, okurken harfleri karıştırarak yanlış okuma yapar, harflerin sembollerini sesleriyle eşleştiremez, kelimeleri heceleme ve harflerine ayırma konusunda zorluk yaşar, kendi düzeyine uygun bir metni okuduktan sonra parçayı anlamada güçlük çeker, başkaları okurken dinleyerek metni kavraması daha kolaylaşır, sesli okumalarında çok fazla hata yapar ve hataları genellikle atlama, ekleme ve kelimeleri yanlış okumadır, yaşitlarına göre okuma sürecini geç kavrar."

Eğitsel oyunlar. Bireyin zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimini amaçlayan ve eğitimi destekleyip tamamlayan kasıtlı ve programlı faaliyetlerdir (Ayan ve Dündar, 2009).

Zekâ Oyunları. Gerçek ve hayali tüm sorunların eğlenceli ve düşündürücü bir biçimde oyunlaştırılmış halleridir. Oyunların öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirmesi nedeniyle, problem çözme sürecinde zekâ oyunlarının kullanılması öğrenmede etkili bir yöntem olacaktır (MEB, 2013). Zekâ oyunları, öğrencilerin zihinsel yeteneklerinin geliştirilmesinde çeşitli oyun ve etkinlikler aracılığıyla düşünme becerileri, mantıksal akıl yürütme becerileri ve taktiksel düşünme becerisinin (Bottino ve Ott, 2006) geliştirilmesinde eğitsel bir araç olarak kullanılmaktadır (Davoodi, 2013).

BÖLÜM II

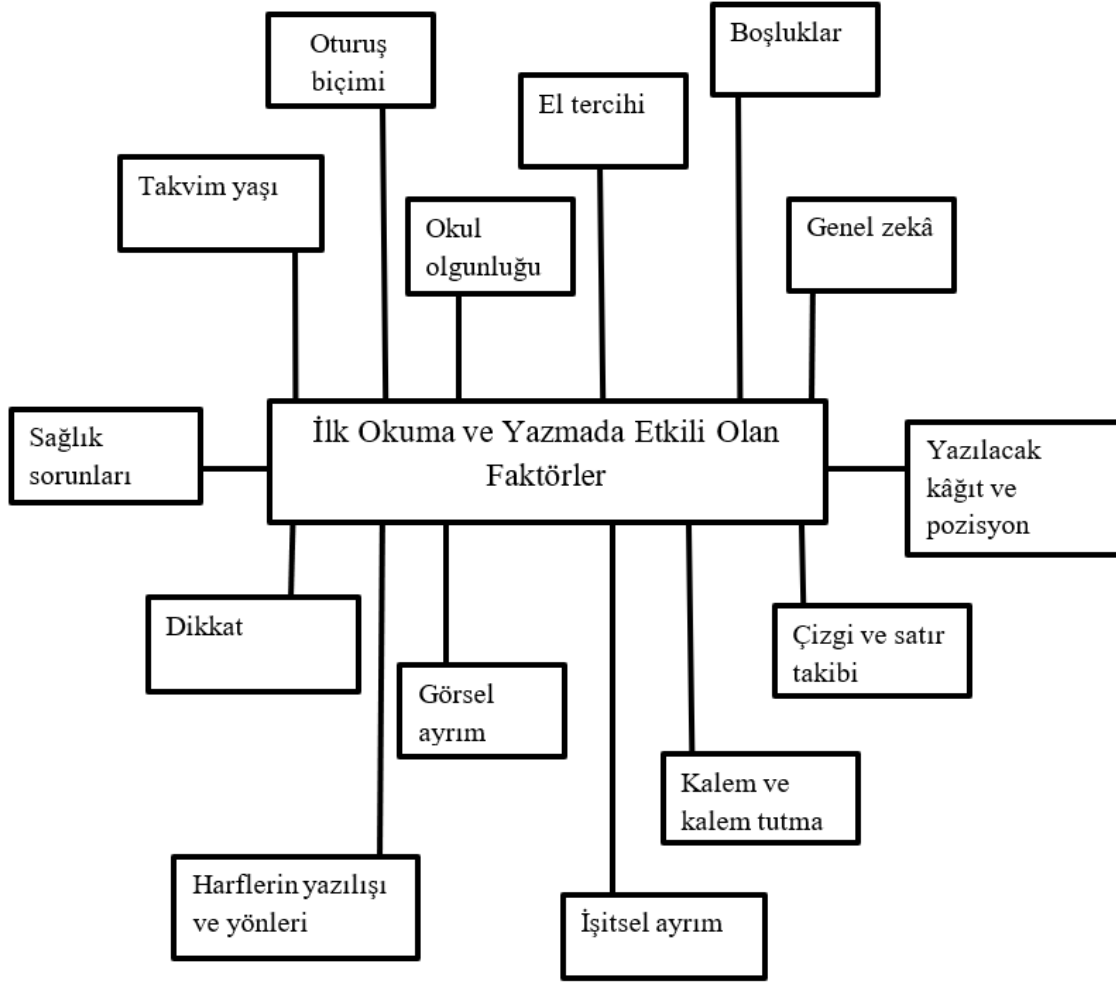
KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazın incelenerek, araştırmanın kuramsal/kavramsal çerçevesi hakkında bilgi sunulmuştur.

Dolayısıyla, bu bölümde öncelikle okuma, okuma güçlüğü ve okumanın temel unsurları/bileşenleri konuları incelenerek, ardından bu araştırmanın odağını oluşturan “strateji oyunları” ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.1. İlk Okuma ve Yazma Öğretimi

Eğitim sisteminde, tüm öğrenim seviyelerini etkileyen ilkökul dönemi ayrı bir rol ve öneme sahiptir. İlkokul döneminin üzerinde durulması gereken en kritik aşaması ise, aile ortamından tamamen farklı bir çevreye geçişin başlangıcı olan ilkökul birinci sınıf sürecidir. Öğrenciler hem sosyal açıdan farklı bir sürece girmekte hem de tüm eğitimlerini etkileyebilecek olan öğrenme süreciyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu aşamada öğrenme ve öğretme sürecinde temel uygulamaların başında ilk okuma ve yazma çalışmaları yer almaktadır. Aslında birinci sınıf; öğretmenin gerçekleştirdiği faaliyetlerle sadece öğrencilerde okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi sağlanmamakta, aynı zamanda ilk okuma ve yazma çalışmaları ile tüm eğitim kademelerinde devam edecek olan eğitim-öğretim hayatının temelleri atılmaktadır (Göçer, 2016). İlk okuma ve yazma süreci dille ilgili olan anlam ve anlam oluşturma sürecidir. Okuma yazma bu süreç sonrasında öğrenilir ve birçok farklı yöntem ve teknik kullanılır.



Şekil 3. İlk okuma ve yazmada etkili olan faktörler

İlk okuma ve yazmada etkili olan faktörler aşağıda sıralanmıştır. (Akyol, 2021, s.24-73.)

- *Takvim yaşı:* Çocuğun doğumundan okula başlama dönemine kadar geçen zamanı ifade eder. Türkiye’de okula başlama yaşı diğer ülkelere göre esneklik göstermiştir. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü’nün 27 Haziran 2019 mevzuatına göre yapılan değişiklikle okula başlama yaşı 66 aydan 69 aya yükseltilmiştir. Mevzuata göre 69-70-71 aylık çocukların okula başlamaları bir yıl ertelenebilir. 66-67-68 ayını tamamlayan çocuklar velileri isteği ile dilekçe yoluyla okula başlayabilirler. 72 aydan büyük çocuklar için ilkokula kayıt zorunludur.

- *Okul olgunluğu:* Çocuğun zihinsel, duyuşsal, devinişsel açıdan okula hazır olmasıdır. Okul olgunluğunun sadece yaşa göre belirlenmemesi gerektiği düşünülmektedir.
- *Genel zekâ:* Zekâ yaşı ve takvim yaşı arasındaki uyum genel zekadır.
- *Sağlık sorunları:* Öğretim sürecini çok yakından ilgilendiren ve etkileyen ve fark edilmesi çok kolay olmayan temel iki sağlık sorunu vardır: Bunlar görme bozukluğu ve işitme kaybıdır.
- *Görsel ayırım:* Görsel uyaranlar (harf, kelime, cümle, resim vb.) üzerinde dikkat gösterirken, kendileri için daha önemli olabilecek bazı ayrıntılara (renk, şekil, boyut ve yön vb.) dikkat etmeyebilir ya da fark edemeyebilirler. Özellikle çocuklar b,d,p harflerini karıştırırlar. “Ev” yerine “ve”, “çok” yerine “koç” yazıp okurlar.
- *İşitsel ayırım:* İşitsel ayırım sesin olup olmadığını fark etmektir. Öğrenciler sesteki değişikliğin farkına vararak sesleri ayırt ederler. Sesin kaynağını ve yönünü belirleyip ilgili sesi ilgisiz sestten ayırt ederler. Birbirine çok yakın olan “z-s” gibi sesleri ya da “kolay- kalay”, “muharebe-muhabere” gibi sözcükleri ayırt edebilmelidirler. İşitsel ayırımın okuma ve konuşmayla doğrudan ilgili olduğu düşünülmektedir.
- *Sözel dil gelişimi:* Söz dağarcığı ve cümle kavramlarıyla yakından ilişkilidir. En önemli faktör sosyal çevredir. Bireyin yaşantı zenginliği, çevreden gelen uyarıcılar, nitel ve nicel boyutuyla yakından ilişkilidir. Çocuğun sözel dil gelişimi iyi düzeydeyse okuma ve yazma pozitif yönde etkilenir.
- *Dikkat:* Düşüncenin belli bir durum üstüne yoğunlaştırılmasına dikkat denir. Dikkat bilincin merkezidir. Okuma ve yazmada karşılaşılan öğrenci başarısızlıklarının büyük bir oranının dikkat ile ilişkili olduğu söylenebilir.
- *El tercihi:* Yazmada önemli bir ayrıntı olan el tercihi müdahale edilmeden öğrencinin tercihine bırakılmalıdır. Öğretmen sol elini kullanan öğrencilere özel olarak yardımda bulunmalıdır. Sol elle yazan öğrencilerin yazdıklarını daha iyi görebilmeleri için masaları sağ elini kullanan öğrencilere göre alçak olmalıdır. Kâğıt eğilimi farklı olacağı için farklı elini kullananlar aynı sırada

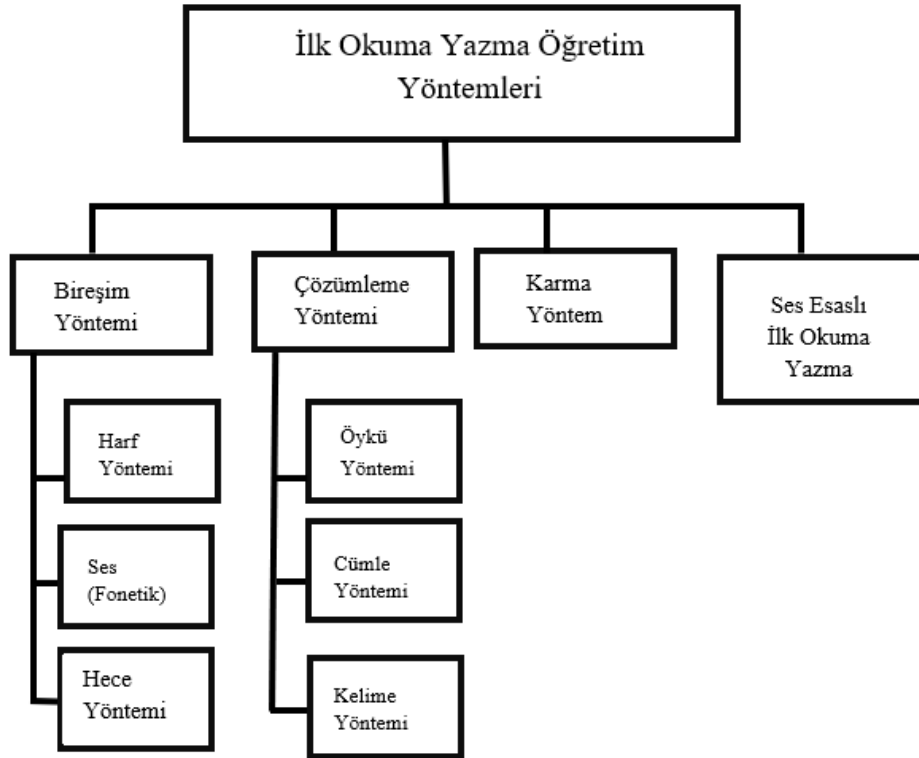
oturmamalıdır. Sol elini kullanan öğrenciler yazarken kaleme daha fazla baskı uygulayabilirler, bu sebeple kalemin dayanıklı olması ve sivri uçlu olmamasına özen gösterilmelidir.

- *Kalem ve kalem tutma:* Kalemler yuvarlak, altıgen veya sekizgen olmalıdır. Kalemler üçgen olmamalıdır. Kalem boyu ne çok kısa ne de çok uzun olmalıdır. Kalem ne çok kalın ne de sert olmamalı, ucu uygun biçimde açılmış olmalıdır.
- *Oturuş biçimi:* Öğrencinin oturuş şeklinin okumayı etkilediği düşünülmektedir. Öğrenciler sıraya oturdukları zaman, ayakları yere değmelidir. Kullanılan sıra ve masaların boyutları da buna uygun olmalıdır. Ne masa ne de sıra, aşırı yüksek veya aşırı alçak olmamalıdır. Oturuşta yazı yazarken serbest kalan el defteri kontrol etmek için masa üzerinde bulunmalıdır.
- *Boşluklar:* Sayfada boşluk bırakmak yazmayı etkiler. Uygun boşluk bırakma öğretimi şöyle sıralanabilir:
 - Sayfa kenar boşlukları
 - Harfler arası boşluklar
 - Kelimeler ve cümleler arası boşluklarÖğrencilerin kelimeler ve cümleler arasında bırakmaları gereken boşluklar, defterde ve tahtada yazma durumları dikkate alınarak somut olarak ölçülmelidir.
- *Yazılacak kâğıt ve kâğıdın pozisyonu:* Sağ elini kullanan öğrenciler defteri; Öğrenciler kalemlerini vücutlarının orta kısmının biraz sağına kaydırmalıdır. Yaklaşık 45 derece açı ile saat yönünün tersine döndürmelidirler. Sol elini kullanan öğrenciler ise bu durumun tersini uygulamalıdır.
- *Harflerin yazılışı ve yönleri:* Türkçe yukarıdan aşağıya ve soldan sağa doğru yazılmaktadır. Harflerin yazılışı, harflerin yakından ilişkilidir. Öğretmen harf yazarken; harflerin ve hareketlerin yönünü belirten ok kullanılmalıdır. Bu şekilde öğrencilerin dikkatleri artırılmalıdır.

- *Çizgi ve satır takibi*: Yazı yazarken çizgiyi, okurken de satırı takip etmek önemlidir. Yazı yazarken çizgiyi izleyememek başlangıçta sık rastlanan bir sorundur. Çizgi ve satır takibi yapılamadığı için okurken de hatalı okunabilir.

2.2. Geçmişten Günümüze İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri

İlk okuma yazma öğretim sürecinde tarihsel süreç boyunca farklı yaklaşımlar kullanılmıştır. Tarihsel süreçte kullanılan okuma yazma yöntemleri sırasıyla; harf yöntemi, ses (fonetik) yöntemi, hece, sözcük, cümle ve öykü yöntemleri ile ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi yöntemi olarak görülmektedir (Binbaşıoğlu, 2004).



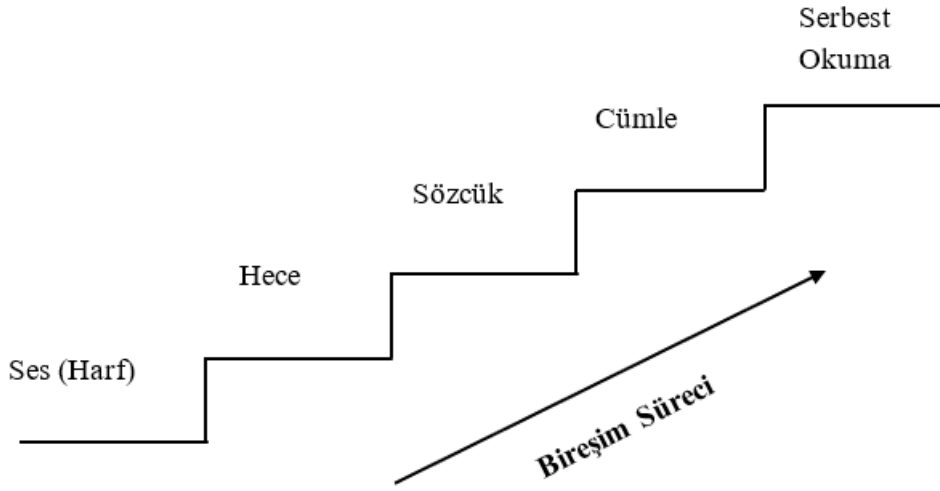
Şekil 4. İlk okuma yazma öğretim teknikleri (Çelenk, 2006). *Etkinlik temelli ilk okuma yazma öğretimi*. İstanbul: Morpa

2.2.1. Bireşime Dayalı (Sentez) Teknikleri

Sentez, bir bütünü oluşturan parçaların veya öğelerin bir araya getirilip yeni bir bütün oluşturulması faaliyetidir (Güleryüz, 2004). Bu nedenle bireşim yöntemlerine sentez yöntemler ya da tümevarım veya parçadan bütüne yöntemler de denir. Çözümleme yöntemi harflerin seslerine göre öğretilmesini ve ardından bu seslerin bir araya gelerek kelimeler oluşturmasını içerir. Bireşim yöntemi ise önce sesli ve sessiz harflerin bir araya gelerek heceleri oluşturmasını ve bu hecelerin kelimeleri, kelimelerin de cümle ve metinleri oluşturmasını öngörür. Bireşim yöntemi, anlamdan uzaklaştırma riski nedeniyle günümüzde pek tercih edilmemektedir (Güneş, 2000).

Bu yöntemin savunucuları özellikle fonetik farkındalığın önemine dikkat çekmekte ve bu nedenle de öncelikle fonetik farkındalığı geliştirici çalışmalara ağırlık vermektedirler. Bundan amaç alfabe yer alan tüm harflerin seslerinin birbirinden ayırt edilmesini sağlamaktır. Yöntemin ilk okuma yazma öğretimi açısından üstün tarafları olmakla birlikte, yöntemle ilişkin kimi eleştiriler de şöyle sıralanabilir (Demir, Pilten, Şahin ve Temur, 2009:115; Çelenk, 2007: 46-47):

- Sentez yöntemlerinde öğrencinin odağı harflerin birleştirilmesinde olduğundan birey, harfleri birbirine bağlarken anlamı kaçırmakta, kavrayamamaktadır. Bu durum öğrencinin hece hece okuyarak ilerlemesine ve sık sık geri dönüşler yapmasına yol açmaktadır.
- Basit hece yapısına sahip diller ve yetişkinler için daha elverişlidir.
- Sentez yönteminde ünsüzlerin tek başına seslendirilemeyişi okumada ve yazmada güçlük oluşturmaktadır. Bu sorunu çözmek için sürekli tekrarlar yapılması gerekmekte ve bu da zaman kaybına neden olmaktadır.
- Çocuk için anlam taşımayan hecelerin sürekli tekrar edilmesi ise çocuğu sıkıntıya sokmakta ve okuma isteğinin kaybolmasına sebep olmaktadır.
- Öğrenci harfleri heceleyerek yazdığı için yazma hızı çok yavaş olmaktadır.



Şekil 5. Bireşim yönteminin görsel temsili. (Çelenk, 2003, s.44). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı

Bireşim yönteminin teknikleri harf, ses, hece ve ses temelli cümle tekniği olarak sıralanabilir.

1. Harf (alfabe) tekniği. Bu yaklaşımda öğrencilere önce harfler öğretilir. Harflerin ikişerli veya üçerli birleştirilmesinden sonra kelimeler ve cümleler oluşturularak öğretime devam edilir. Bu yöntem, çok eski bir öğretim yaklaşımı olup yüzyıllar boyunca kullanılmıştır (Çelenk, 2003). Harfler sürekli tekrarlarla pekiştirilmekte, büyük ve küçük formları da aynı anda öğretilmektedir. Tüm harflerin okunuşları ve yazılışları öğretildikten sonra bir ünlü ve bir ünsüz birleştirilerek heceler oluşturulmaktadır. Heceler yeterli miktarda okunup yazıldıktan sonra aşamalı olarak üçerli ve dörderli hecelere geçilmektedir. Daha sonra heceler bir araya gelerek sözcüklere, sözcüklerden cümlelere, cümlelerden de metinlere ulaşılmaktadır (Demir, Pilten, Şahin ve Temur, 2009; 116).

2. Ses (Fonetik) Tekniği. Ses tekniği, harflerin isminin değil, seslerinin öğrenilmesinin gerekliliğine önem verir (Çelenk, 2007). Harflerden daha çok harfin sesinin öğretilmesi ve seslendirilmesi amaçlanmaktadır. Çelenk (2007), bu yöntemde harfleri tanımak için sözcüklerin ilk harfinden yararlanıldığından bahseder. Bu duruma “o” sesi için “orman”, “a” sesi için “ak” ya da “d” sesi için “dere” örnekleri verilebilir. Önce ünlü sesler sonra ünsüz sesler verilir. Sessiz

sesler “allll..., vurrr” gibi vurgulu şekilde okunur. Harflerin sesi öğrenildikten sonra ikişer üçer heceler, hecelerden cümleler, cümlelerden metinlere geçilir.

3.Hece tekniği. Hece, ağızdan bir çırpıda çıkan ses ya da ses toplulukları olarak bilinir. Hece tekniğiyle ilk okuma yazma öğretiminin temelini de heceler oluşturmaktadır. Nasıl ki alfabe tekniğinde harfler varsa, bu teknikte de heceler vardır. Hece yönteminde özellikle ve öncelikle sık kullanılan ve anlamlı heceler seçilir. Belirlenen bu heceler öğrencilere ezberletilir. Ezberlenen heceler öğrencilere okutulup yazdırılır. Yeterli sayıda hece ezberletildikten sonra heceler yan yana getirilerek kullanımı yaygın olan anlamlı ve kısa sözcükler elde edilir. Elde edilen sözcüklerden kısa ve anlamlı cümleler, cümlelerden de metinler oluşturulur. Hece tekniğiyle ilk okuma yazma öğretiminde bu döngü (hece-sözcük-cümle-metin) sürekli tekrar eder. Hece tekniğinin öğretiminde hece tabloları etkin olarak kullanılır. Hece tekniğinde hece tabloları etkin olarak kullanılır. Hece yöntemi İspanyolca, Japonca gibi yalın hece yapısına sahip dillerde uygulanır (Çelenk, 2007).

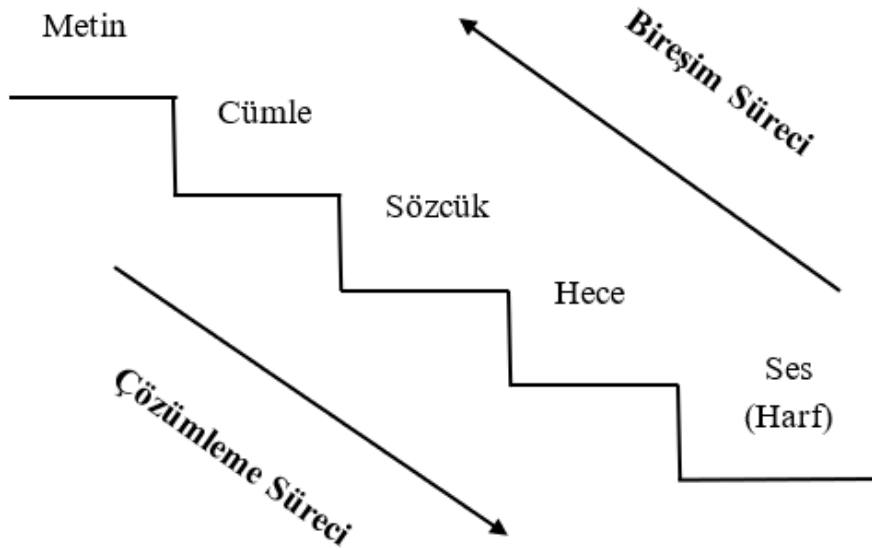
2.2.2. Çözümlemeye Dayalı (Analiz) Teknikleri

Analiz (çözümleme) yöntemi cümlelerden sözcüklere, sözcüklerden hece ve harflere ayırma işlemi olarak tanımlanır (Nas, 2006). Analiz yöntemleri çözümleme ve tümdengelim gibi adlarla da bilinir. Çözümleme, tümdengelim veya analiz, bir bütünü oluşturan parçaların sistemli bir şekilde birbirinden ayrılması işlemidir. Çözümleme yönteminin felsefesinin Gestalt psikolojisine dayandığı düşünülür. Gestalt psikolojisine göre birey dünyayı toptan bir bütün olarak algılar. Parçalar bir bütün oluşturduğunda daha anlamlıdır (Senemoğlu, 2004). Sözcük, kendisini oluşturan harflerden daha farklı ve anlamlıdır. Benzer şekilde, cümle de kendini oluşturan sözcüklerden daha farklı ve anlamlıdır.

Savunucularına göre, ilk okuma yazma öğretiminde çözümleme (analiz) yöntemini tercih etmenin önemli bir nedeni de gözün okuma esnasındaki hareketleridir. Göz, okuma sırasında satırlar üzerinde sıçrayarak ilerler. Bu sıçramalar sırasında gözün görüş alanına giren her bir satırdaki birim, yaklaşık olarak bir cümlenin kapladığı alan kadardır. Bu nedenle, çocuğun baktığında görme alanına giren cümleyi okuması ve gözün satırlar üzerinde dengeli sıçrayışlar yaparak ilerlemesi, çözümleme (analiz) yöntemiyle okuma yazma öğretimini gerekli kılmaktadır. Bu şekilde öğrencilerin daha hızlı okuduğu savunulur.

Her ne kadar yöntemin üstün tarafları bulunsa da eleştirilen yönleri de vardır. Çözümlemeye dayalı (analiz) tekniklerine eleştiriler şöyle sıralanabilir (Demir, Pilten, Şahin ve Temur, 2009:118);

- Zaman alıcı ve okumayı geciktirici etkisi vardır.
- Öğrenciler, cümleleri anlamadan ezberleyerek okuyup yazmakta ve bu da mekanik bir okuma yazma sürecine yol açmaktadır.
- Cümlelerden sözcüklere, sözcüklerden hecelere, hecelerden seslere geçiş aşamalarındaki kararlar öğretmene bırakılmıştır. Programda bu geçiş aşamaları ve süreçleriyle ilgili ayrıntılı açıklamalar yer almamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin farklı yöntemler kullanmalarına neden olmaktadır.
- Cümleler iyi seçilmediğinde ve öğrencinin dikkatini toplayamaması durumunda, öğrenme başarısızlıkla sonuçlanmaktadır.



Şekil 6. Çözümleme yönteminin görsel temsili. (Çelenk,2003, s.46). İlk okuma yazma programı ve öğretimi. Ankara: Anı

Çözümleme yöntemine (analiz) dayalı teknikler, sözcük tekniği, cümle tekniği ve öykü (metin, hikâye) tekniği olmak üzere alt gruplara ayrılmaktadır:

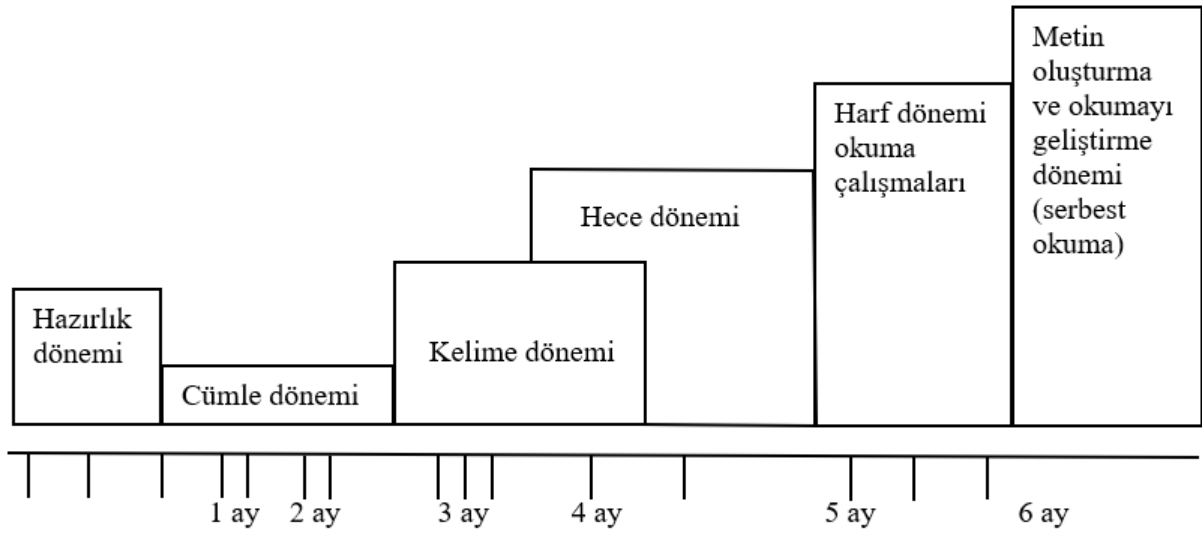
1. Öykü (Hikâye) tekniği: Bu teknik, metin tekniği olarak da bilinen bir tekniktir. Bu tekniğin özünü kısa metinler ya da öyküler oluşturmaktadır. Çünkü bu tür kısa metinler ya da öykülerin çocukların ilgisini çekeceği ve okumayı yazmayı kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Öykü tekniğinin uygulama aşamaları şunlardır (Çelenk, 2007; Demir, Pilten, Şahin ve Temur 2009).

- Öğretmenin öğrencilerin dikkatini çekmesi
- Öğretmenin seçtiği metni ya da öyküyü sesli okuması
- Öğretmenin seçtiği metni ya da öyküyü öğrenciler cümle cümle ezberleyinceye kadar tekrar tekrar sesli okuması
- Öğrencilerin tüm cümleleri tanıyıp tanımadıklarının kontrol edilmesi
- Metin ya da öyküdeki tüm cümlelerin öğrenciler tarafından tamamen tanınmasından sonra kısa ve kolay cümlelerden başlanarak cümle çözümleme işleminin yapılması
- Cümle çözümlemelerinden sonra kelime çözümlemelerin yapılması
- Kelime çözümlemelerden sonra hece çözümlemelerin yapılması ve harflerin öğretilmesi

2. Sözcük tekniği: Öğrencilerin yeni sözcükleri daha iyi hatırlayabilmeleri için, bu sözcüklerin yanına resimler eklenir. Ayrıca öğrenilen her sözcüğü pekiştirmek amacıyla farklı cümleler oluşturulur. Bu cümleler okutulduktan ve yazdırıldıktan sonra, öğrencinin dikkati sözcük içerisindeki hece ve harflere yönlendirilir. Art arda öğretilen sözcüklerin, cümle ve metin ilişkisine uygun olarak seçilmesine özen gösterilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu teknik yazılışı ve okunuşu farklı olan dillere uygundur. Sözcük tekniği konusunda, bir dilin kelime sayısının çok olması nedeniyle tüm sözcüklerin öğretilmesinin güç olduğu, ayrıca bu yöntemin öğrenciyi bireşim (sentez) yapmaya zorladığı ve bunun da okuduğunu anlama, hızlı, akıcı ve akıcı okumada olumsuz etkileri olacağı ileri sürülmektedir (Güleryüz, 2004).

3. Cümle tekniği: Cümle çözümleme tekniği hem dünyada hem de ülkemizde uzun yıllar kullanılmış bir tekniktir. Cümle tekniği Papaz Nicolas Adam tarafından 1787 yılında zengin ailelerin engelli çocuklarına okuma yazma öğretmek için geliştirilmiştir (Güneş,20007). Gestalt ekolünün ortaya çıkardığı düşünceye dayandırılmaktadır. Buna göre bütün, parçadan daha anlamlıdır. Bunun için de okuma yazma öğretiminde bütünden parçaya (cümleden sese kadar) doğru hareket edilmesi gereklidir. Cümle tekniğinde verilen cümleler zaman içinde sözcüklerine, sözcükler hecelerine, heceler de harflerine ayrılır. Harflerin sesleri de öğrencilere

sezdirilmeye çalışılır. Elde edilen yeni seslerden heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden de cümleler ve metinler oluşturulur. Böylece bu döngü devam ederek çocuğun okuma yazma öğrenmesi sağlanır. Bu süreçte öğrenciye 40-50 civarında kısa cümle (fiş cümlesi) verilir. Cümle çözümleme tekniği ülkemizde 1948 İlkokul Programı ile resmen uygulamaya girmiş ve 2005 yılına kadar da kesintisiz uygulanmıştır.



Şekil 7. Cümle tekniği şeması

Cümle tekniğinde; hazırlık dönemi, cümle dönemi, sözcük tanıma dönemi, hece tanıma dönemi, harf (ses) tanıma dönemi ve serbest okuma yazma dönemi olmak üzere altı aşama bulunmaktadır.

- *Hazırlık Dönemi:* Okula uyum ve alıştırma dönemi olarak ele alınabilir. Öğrencinin okula, arkadaşlarına, okul çevresini tanımasına, çizgi çalışmalarına yer verilir.
- *Cümle Dönemi:* Fiş cümleleri belli bir sıraya göre öğrencilere öğrenme hızları esas alınarak verilir. Belli tekrarlar yapılır. Önce öğretmen tarafından yazılır. Sonra öğrenciler tarafından yazılır. Öğrenciler cümleleri önce bakarak sonra ezberden yazarlar. Bu sırada anlamca uygun olan cümlelerden metinler oluşturulur. Oluşturulan metinler önce okutulmakta sonra yazdırılmaktadır.
- *Kelime / Sözcük Tanıma Dönemi:* Öğrencilere basit cümleler verilir. Sonra bu cümleler karışık olarak söylendiğinde öğrenciler tarafından ezbere yazılabilecek kadar

öğrenildiği kanaati öğretmende oluşursa cümleler en iyi öğrenilenden başlayarak sözcüklere ayrılır. Önceki öğrenilen cümleler sözcüklere ayrılırken bir yandan da yeni cümleler verilmeye devam edilir. Çözümlenen cümlelerdeki sözcüklerle de yeni cümleler oluşturulur ve yoğun biçimde tekrar edilerek yazılır (Demir, Pilten, Şahin ve Temur, 2009:121).

- *Hece Tanıma Dönemi:* Önceden verilen kelime yeterince tanındıktan sonra hecelerine ayrılır. Ayrılan heceler okunur, yazılır ve sıklıkla tekrar edilir. Daha sonra bu hecelerden yeni sözcükler oluşturulur. Bu sözcükler sık sık okunup yazılarak süreç sürdürülür.
- *Harf (Ses) Tanıma Dönemi:* Hece çalışmaları tamamlandıktan sonra başlayan dönemdir. Öğretmen hecelerin yeterince öğrenildiğine kanaat getirdikten sonra heceleri harflerine ayırmaktadır. Ayrılan harflerle yeni sözcükler, sözcüklerle cümleler, cümlelerle metin oluşturulur. Bir taraftan cümle ve sözcüklerin çözümlemeleri yapılırken bir yandan da çözümlenen harfler birleştirilerek heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler elde edilmektedir. Yani bireşim ve çözümleme bir arada yapılmaktadır (Baştuğ ve Demirtaş, 2016:11; Demir, Pilten, Şahin ve Temur, 2009:122).
- *Serbest Okuma ve Yazma Dönemi:* Bu dönemde öğrencilerin seviyesine, ilgisine ve her türlü gelişim özelliklerine uygun olarak basit metinlerden, şiirlerden, tekerlemelerden başlanarak ve seviye seviye artırılarak okuma yazma çalışmaları yaptırılır.

2.2.3. Karma Yöntem / Eklektik (Seçkin)

Bir yöntem yerine birkaç yöntemin yan yana kullanıldığı yöntemdir. Analiz ve sentez yöntemleri bir aradadır. Harf- ses, ses- hece, ses-sözcük, hece- sözcük-harf, sözcük- öykü-cümle gibi teknikler bir aradadır. Karma yöntemin daha çok yetişkinlere uygulandığı gözlemlenmiştir. Öğretim kısa sürdüğü için hızlı, doğru ve anlamlı okumanın istenen düzeyde olmadığı düşünülmektedir. Karma yöntemin en bilindik olanı eklektik (seçkin) tekniktir. Bu teknikte bireşim ve çözümleme yöntemleri bir arada kullanılarak öğretim yapılır. Bu yaklaşım, her iki yöntemin avantajlarını bir araya getirerek öğrencilerin daha etkili bir şekilde okuma ve yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu teknikte cümle çözümleme yönteminde olduğu gibi ilk olarak tümce sunulmaktadır. Ancak okunan ve yazılan her ifade derhal kelimelere, hece yapılarına ve harflere ayrılmaktadır. Ayrılan harflerden ayrıca yeni hece yapıları oluşturulmakta, hece yapılarından da yeni kelimeler türetilmekte ve kelimelerden de yeni tümceler meydana getirilmektedir (Demir, Pilten, Şahin ve Temur, 2009:123).

2.2.4. Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi

Ses esaslı cümle metodunda, öğrencilerin mevcut bilgilerinden yola çıkılmalıdır. Bu yöntemde ağırlıklı olarak sentez tekniği kullanılmakta olup, öncelikle anlamlı hece yapıları oluşturulmalıdır.

Oluşturulacak hece yapılarının;

- Kolay okunabilir olmasına,
- Türkçede sık kullanılan hece kalıplarına sahip olmasına,
- Anlamlı açık ve somut olmasına,
- Anlamlı görsel olarak canlandırılabilir olmasına,
- Aktif hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmelidir.

Bu yöntemde kısa sürede cümlelere ulaşılmakta olup, imkanlar ölçüsünde görsellerden yararlanılmalıdır. Somut öğelere ağırlık verilmelidir. Ses esaslı ilk okuma yazma öğretiminde hece tablosu kullanılmamalıdır. Ancak tekrar amacıyla kullanılabilir.

2.2.4.1. İlk Okuma Yazma Süreci

1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık

- Dinleme eğitimi çalışmaları
- Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları
- Boyama ve çizgi çalışmaları

Dinleme eğitimi çalışmaları, ilk okuma yazma öğretiminin başlangıcında, ilk sesin (e) öğretimine başlamadan önce gerçekleştirilmeli ve bitirilmelidir. Öğrencilere harflerin sesleri gösterilmeden önce, doğal ve yapay sesler dinletilir. Öğrencilerden, dinletilen sesin kaynağını fark etmeleri beklenir. Öğrenciler, duyulan sesleri tanıma, ayırt etme ve taklit etme çalışmaları yaptıktan sonra, ses-harf ilişkisini daha kolay kavramaları ve harfleri doğru ve net biçimde seslendirmeleri sağlanmalıdır. Bu aşamada, işitme engeli ve konuşma bozukluğu gibi sorunlar, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini olumsuz etkileyebilir. Bu tür durumlarla karşılaşıldığında öğrencilerin dikkatle gözlemlenmesi ve gerektiğinde uzman bir profesyonel tarafından değerlendirilmesi önemlidir. Eğer öğrencilerin profesyonel destek almaları gerektiği düşünülüyorsa, ilgili kurumlara yönlendirilmeleri ve gerekli tedbirlerin alınması önemlidir. Bu sayede öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun destek sağlanabilir ve potansiyellerini en iyi şekilde ortaya çıkarabilirler.

Dinleme eğitimi çalışmalarından sonra parmak, el, kol ve kaslarını geliştirme çalışmalarına geçilir. Bu aşamada oyun hamuru çalışmaları, parmak uçlarıyla koşan at taklidi, elma ve armut toplama gibi çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar boyama ve çizgi çalışmaları öncesinde yapılmalıdır. Boyama ve çizgi çalışmalarına başlamadan önce, öğrencilerin hangi ellerini kullandıkları belirlenmelidir. Sol elini kullanan öğrenciler, sağ ellerini kullanmaları için zorlanmamalıdır. İki elini de kullanan öğrenciler için, hangi elleriyle daha rahat yazabildikleri belirlenerek, o el teşvik edilmelidir. Çizgi çalışmaları, harflerin yapısal özelliklerine uygun olarak, harflerin yazım yönleri, ana karakterleri ve yazım estetiği göz önünde bulundurularak, el estetiği kazandıracak nitelikte düzenlenmelidir.

2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme

- Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme
- Harfi okuma ve yazma
- Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
- Metin okuma

Standart yazı defterleri genellikle dört çizgi ve üç aralıktan oluşur ve bu düzen özellikle ilkokul çağındaki öğrenciler için yazı yazmayı öğrenme sürecinde faydalı olabilir. Dört çizgi, harflerin ve kelimelerin düzgün bir şekilde sığmasına ve düzenli bir yazı alışkanlığı geliştirmeye yardımcı olabilir. Üç aralık ise harflerin boyutunu ve aralıklarını dengelemek için kullanışlı olabilir. Bu tür standart yazı defterleri, öğrencilerin el yazısı becerilerini geliştirmelerine ve yazılarını daha okunaklı hale getirmelerine katkı sağlayabilir. Yazı defterindeki satır aralığı; 4 mm, 5mm, 4mm oranında en az 1,3cm genişliğinde olmalıdır.

Oluşturulacak heceler seçilirken, anlamlı ve yaygın olarak kullanılan hecelere öncelik verilmelidir. Kelimeler oluşturulurken de, öğrencilerin ön bilgileriyle anlamlandırabilecekleri ve görsellerle desteklenebilecek kelimeler üzerinde durulmalıdır.

e+l = Ela

la+le = Lale

ka+le = kale

e+lek = elek

Yeni oluşturulan kelimeler cümle içinde kullanılarak öğrencinin görsel hafızasına ve aynı zamanda okuma becerisine katkı sunulmalıdır. Öğrencilere kelimeler arası uygun boşluklar bırakılması gerektiği öğretilmelidir. Cümleler oluşturulurken, okunuşu ve yazılışı henüz öğretilmemiş kelimelerin yerine görseller kullanılmamalıdır. Sadece okunuşu ve yazılışı öğretilen kelimelerin görselleri kullanılabilir. Büyük harflerin kullanımı, cümle başlarında, özel isimlerde ve başlıklarda net bir şekilde öğretilmelidir.

Metin okuma aşamasında, öğrencinin anlamlandırabileceği cümlelerin yer aldığı metinler seçilmelidir. Tekerleme, bilmece, sayışma, mani ve ninniler, bu öğretim kapsamının dışında tutulabilir.

3. Bağımsız Okuma ve Yazma

Tüm seslerin öğretiminden sonra, yeni bir konuya geçmeden önce, en az iki hafta süreyle, öğretmenin rehberliğinde akıcı okuma becerilerini geliştirmek için okuma çalışmaları yapılmalıdır. Akıcı okuma çalışmaları şunlardır:

- Sesli-sessiz okuma
- Sesleri doğru çıkarma
- Vurgu tonlama
- Anlamlı okuma
- Koro halinde okuma
- Metin üzerinden konuşma

Bağımsız okuma ve yazma aşamasında bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak dil gelişimine katkıda bulunan (doğru, telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme) tekerlemelerin kullanılması önerilir. 1.sınıfta okuma ve yazma temel becerileri kazandırılır. 2. sınıfta, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılır. 3. ve 4. sınıflarda ise öğrencilerin kendilerine özgü bir yazı stili oluşturmaya yönelik yazı çalışmaları yaptırılır. (MEB, 2019 1-8. Sınıflar Türkçe öğretim programı, s.12-16)

2.3. Okuma ve Okuma Güçlüğü

Okuma, insanın anlama ve bilgi edinme yollarından biridir. Okuma, basılı metinleri kavrama ve anlamlandırma sürecidir (Özdemir, 1990). Okuma becerisinin temel eğitimin en önemli bileşenlerinden biri olduğu, öğrenme ve bilgi edinme için de kritik bir yetkinlik olduğu düşünülür. Okuma becerisi, insanların kendilerini değiştirmesi ve geliştirmesinde önemli bir araçtır. Çocuk gelişimi ve davranış bilimlerindeki araştırmalar neticesinde, okumanın beş temel prensibi ortaya konulmuştur:

1. Okuma, anlam oluşturma sürecidir. Okuyucu, ön bilgilerini kullanarak metni çözümlemeye çalışır.

2. Okuma, akıcı olmalıdır. Okuyucu, tek tek kelimelerin anlamına odaklanmak yerine, metni bütünsel olarak anlamaya yönelik olmalıdır.
3. Okuma, stratejik olmalıdır. Okuyucu, metni kendi düzeyine, ön bilgisine ve okuma amaçlarına göre ayarlayabilmelidir.
4. Okuma için yeterli motivasyon olmalıdır.
5. Okuma becerisi sürekli gelişen bir beceridir. Bu nedenle, sürekli ve sistemli bir okuma eğitimi verilmelidir (Akyol, 1997).

Okuma becerisi, temelleri bebeklik döneminde atılan ve ilkokul yıllarında akademik olarak kazandırılan, yaşam boyu değişim ve gelişim gösteren en temel bilgi edinme aracıdır. Günümüz iletişim teknolojileri, daha çok görsellerle anlamlandırma yeteneğine dayanmaktadır. Bu bağlamda, okuma da görülen metinleri anlama faaliyeti olarak görülebilir (Özbay, 2014).

Okuma, metindeki bilgileri ilişkilendirerek ve bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreçtir (Güneş, 2007). Tanskersley (2005)'e göre ise okuma, birbiriyle iç içe geçmiş birçok beceri ve yöntemin yer aldığı karmaşık bir eylemdir. İncelenmiş bu tanımlardan yola çıkarak okuma tanımı yapılacak olursa; okuma, bir bireyin görsel olarak algıladığı yazılı sembolleri tanıması, anlamlandırması ve yorumlaması sürecidir. Okuma; bilgi edinmek, anlamak, düşünmek ve iletişim kurmak için kritik bir beceridir.

Özbay (2014), günümüzde insanların bilgi bombardımanı altında olduklarını ve günlük yaşamın her evresinde birçok metinle karşı karşıya kaldıklarını belirtmiştir. Bu metinler bazen kişiyi hiç ilgilendirmeyen unsurlar içerebilirken, bazen de hayati öneme sahip unsurlar barındırabilmektedir. Okuma amacı ne olursa olsun (bilgi edinme, eğlenme, araştırma vb.), o amaca hizmet eden metinler daha önemli olacaktır. Kişinin ilgi duyduğu ve ihtiyaç duyduğu konulardaki metinler, diğerlerine göre daha önemli kabul edilir. Bireyin ihtiyaçları, amaçları ve içerik niteliği doğrultusunda bazı okumalar diğerlerinden daha önemli hale gelebilir. Bu durum, okuyucunun seçici ve etkili okuma alışkanlıklarını geliştirmesini gerektirir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2005 Türkçe Öğretim Programı'nda okuma şöyle tanımlanmıştır: "Okuma, yazılı simgeleri algılama, tanıma, kavrama ve yorumlama sürecidir. Bu süreç, bireyin önceki yaşantıları, ilgi, istek ve beklentileri doğrultusunda şekillenir. Ayrıca okuma, anlamı zihinsel bir etkinlikle yapılandırma, değerlendirme ve düşünme sürecidir." Bu tanıma göre okuma, başlıca şu öğeleri içerir:

1. Yazılı simgelerin algılanması, tanınması ve kavranması.
2. Okunan içeriğin anlamlandırılması ve yorumlanması.
3. Okuma sürecinin, bireyin önceki deneyimleri, ilgi ve beklentileri tarafından şekillenmesi.
4. Anlamanın zihinsel bir etkinlik olarak yapılandırılması, değerlendirilmesi ve düşünsel süreçlerle işlenmesi.

Yani okuma, salt kelimeleri tanıma ve seslendirme değil, aynı zamanda okunanları anlamlandırma, yorumlama ve zihinsel olarak işleme süreçlerini de kapsayan bir eylemdir. Okuma, bu şekilde aktif ve üst düzey bir bilişsel süreç olarak tanımlanmaktadır. Sonuç olarak MEB, okumanın çok boyutlu ve karmaşık bir süreç olduğunu vurgulayarak, okuma eğitiminin bütüncül ve strateji odaklı bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini belirtir.

Temel okuryazarlık öğretiminin amacı; öğrencinin okuma yazma maharetini edinmesi, süratli, doğru, akıcı ve anlamlandırarak okuması, okumaktan hoşlanması ve kullanışlı bir yazma yetkinliği geliştirmesidir (Çelenk, 2002). Temel okuma yazma öğretiminin asıl amacı, ilköğretim birinci sınıftan itibaren öğrencilerin etkili okuma yazma becerileri kazanmasını, düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireyler olarak (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005) gelişmesini sağlamaktır. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2004), ilk okuma ve yazma eğitiminin temel hedefinin, öğrenciye ömür boyu kullanacağı temel okuma ve yazma yeteneklerini kazandırmak olduğu ifade edilmektedir. Yangın (2007) ve Zayım'e (2009) göre temel okuma yazma öğretiminin temel amacı; öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun yöntemler ve materyaller kullanarak, doğru, akıcı, kavrayarak okuma ve doğru, güzel, akıcı, anlaşılır yazma becerilerini ve okuma yazma alışkanlığını kazandırmaktır.

Akyol (2006) ise ilk okuma yazma öğretiminin temel hedeflerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Türkçenin doğru ve etkili kullanımını sağlayan okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunum gibi temel becerileri kazandırarak, öğrencilerde Türk diline karşı sevgi ve bağlılık oluşturmak.
2. Noktalama işaretlerinin ve kullanım kapasitesini kavratmak.
3. Öğrencilerin sözlü anlatımlarını geliştirerek, yazılı anlatıma hazırlamak.
4. Büyük ve küçük harflerin yazılış biçimlerini ve yönlerini öğretmek, yazma becerilerini geliştirmek.

5. Seslerin doğru telaffuzunu; harf, hece, kelime, cümle ve metinlerin doğru okunuşunu öğretmek, vurgu ve anlam odaklı okumayı geliştirmek.
6. Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazandırmak.
7. Sözcük dağarcığını genişletmek.
8. Bildikleri ve öğrendikleri sözcükleri kullanarak, seviyelerine uygun hikâye, metin veya masal anlama ve anlatma yeteneğini geliştirmek.
9. Okuma ve yazma için kullanılan araç-gereçleri doğru ve etkili bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmak.
10. Görsel materyaller aracılığıyla konuşma, anlatım ve gözlem becerileri kazandırmalarını ve geliştirmelerini sağlamak.

Okuma sırasında bellek, dikkat, görsel ve işitsel algılama gibi zihinsel yetenekler koordineli bir şekilde çalışmaktadır. Zihinsel yeteneklerdeki bozulmalar okuma becerisini etkileyebilir. Ayrıca bu tür sorunları olmayan kişilerde de okuma güçlüğü yaşanabilir (Akyol ve Yıldız, 2010). Okuma güçlüğü, bireyin yaşına, zekasına ve öğretim düzeyine uygun olmayan okuma becerisine sahip olması durumudur. Bu durum, öğrenme sürecini ciddi şekilde etkileyebilir. Okuma güçlüğü'nün temel nedenleri arasında, görsel algılama sorunları, dil ve konuşma bozuklukları, bilişsel beceri eksiklikleri, dikkat dağınıklığı ve motivasyon eksikliğinin yer aldığı düşünülür. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin erken tanı ve doğru müdahale almaları çok önemlidir. Böylece okuma becerilerini geliştirme ve akademik başarılarını artırma şansları artar. Okuma güçlüğü olan öğrenciler için özel öğretim yöntemleri, ek destek eğitimleri ve telafi edici stratejiler uygulanmalıdır. Öğretmenler, aileler ve uzmanların iş birliği bu sürece katkı sağlar. Okuma güçlüğü, erken tanı ve doğru müdahale ile aşılabilecek bir sorun olmakla birlikte, ihmal edildiği takdirde bireyin akademik, sosyal ve duygusal gelişimini olumsuz etkileyebilir.

Yılmaz'a (2008b) göre, ülkemizde ilkokul seviyesindeki birçok öğrenci okuma güçlüğü yaşamaktadır. İlkokul çağındaki çocukların yaklaşık %15 ila %20'si okuma ve yazma becerilerini geliştirmede zorlanmaktadır. Okuma güçlüğü, zihinsel öğrenme yeteneği normal veya sosyo-ekonomik açıdan uygun imkanlara sahip öğrencilerin de karşılaşılabileceği bir öğrenme zorluğudur (Bruck, 1988). Bu sorunu yaşayan öğrenciler okuma sırasında bazı hatalar yapmaktadırlar; bu hatalar akıcı okumayı engelleyerek okuduğunu anlamayı güçleştirmektedir.

Akyol (2006)' a göre, okuma sırasında yaşanan güçlükler (okuma hataları) ve bunların nedenleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

Ters Çevirmeler. Ters çevirme hataları, özellikle birinci sınıf öğrencileri arasında en sık görülen okuma hataları arasındadır. Öğrenci ya harfleri (“d” yerine “b” gibi) ya heceleri (“ak” yerine “ka” gibi) ya da kelimeleri (“top” yerine “pot” gibi) ters çevirmektedir. Bu hatalar genellikle okuma-yazma öğrenimi sırasında ortaya çıkar ve daha sonra yapılan destekleyici eğitimle azaltılabilir. Bununla birlikte, eğer bu tür hatalar devam ederse, üzerinde daha dikkatli ve kapsamlı bir şekilde çalışılmalıdır.

Atlayıp Geçmeler (Bırakmalar) ve Eklemeler. Eklemeler ("ekle" yerine "ekele", vb.) sık görülüyor ve anlamı bozmuyorsa endişe edilecek bir durum değildir. Ancak, anlamsız ve aşırı eklemeler yapılıyorsa, öğrencinin dikkat sorunu yaşadığını gösterebilir. Buna benzer şekilde, atlama veya bırakma hataları sözcüğün tamamında, hecede veya harflerde ortaya çıkabilir. Bu tür hatalar dikkatsizlik, kelime ve harf tanıma eksikliği ile hızlı okumaktan kaynaklanabilir. Bu durumda, okuma sonrasında atlanılan veya bırakılan kelimeler tekrar okutulmalıdır. Tekrarlanan okumalar sonrasında hata düzelmezse, daha ciddi bir problem olabilir.

Yerine Koymalar. Okuyucunun, metnin içindeki bir kelimeyi yanlış kelime ile değiştirmesi, örneğin, öğrencinin "köy" yerine "kent" okumasıdır. Okuyucu, metnin içindeki bir kelimeyi başka bir kelime ile değiştirir. Bu hata, okuyucunun kelime dağarcığındaki eksiklikler veya kavrama güçlükleri nedeniyle ortaya çıkabilir. Metnin anlamını önemli ölçüde değiştirebilir.

Yanlış Okumalar. Okuyucunun, kelimeleri yanlış telaffuz etmesi, örneğin "güneş" yerine "güreş" okumasıdır. Okuyucu, kelimeleri doğru telaffuz edemez; hatalı biçimde okur. Nedeni, okuyucunun ses-harf eşleştirmesindeki zayıflıklar olabilir. Okuma akıcılığını ve anlama sürecini olumsuz etkiler.

Duraksamalar. Okuyucu, kelimeleri okurken sık sık duraksar ve tereddüt eder. Bu hata, okuyucunun kelime tanıma, akıcılık veya kavrama güçlüklerinden kaynaklanabilir. Okuma akıcılığını ve anlamayı olumsuz etkiler.

Kendini Düzeltmeler. Okuyucu, yanlış okuduğu bir kelimeyi fark edip kendiliğinden düzeltir. Bu, okuyucunun üst bilişsel farkındalığının geliştiğini gösterir. Okuma becerilerinin ilerlemesine işaret eder.

Kayıp Takipler. Okuyucu, metnin takibini kaybeder ve nerede kaldığını şaşırır. Nedeni, okuyucunun dikkat dağınıklığı, görsel algı sorunu veya okuma akıcılığının zayıf olması olabilir. Okumanın bütünlüğünü bozar ve anlamayı engeller.

Takılmalar. Okuyucu, aynı kelimeyi veya cümle parçasını tekrar tekrar okur. Bu hata, okuyucunun kelime tanıma, akıcılık veya kavrama güçlükleriyle ilişkili olabilir. Okuma akıcılığını ve okuma hızını düşürür.

Tekrarlar. Tekrarların en temel nedeni öğrencinin kelime hazinesinin yetersiz olmasıdır. Çocuk kendi seviyesindeki metni okurken çok fazla tekrar yapıyorsa, hemen daha kolay bir metin okutulmalıdır. Eğer daha kolay metinlerde tekrar sayısı azalıyorsa, sorun kelime tanıma ile ilgilidir. Ancak daha kolay metinlerde de durum değişmezse, sorun daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Tekrarlar konusunda, okurken kelimelere parmakla işaret etme, koro halinde okuma, ses kayıt cihazı eşliğinde okuma, tekrarlayıcı okuma çalışmaları yaptırılabilir.

2.4. Okuma Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi

Okuma eğitiminde kelime hazinesinin önemi oldukça büyüktür. Geniş bir kelime hazinesine sahip olmak, okuma becerilerini geliştirmek ve anlama yeteneğini artırmak için temel bir gerekliliktir. Kelime hazinesi, algılama ve anlamada, örtülü anlamı bulmada, metinlerarası karşılaştırma yapmada, disiplinlerarası mukayese yapmada etkili rol oynadığı düşünülür. Okurken geniş kelime hazinesine sahip olmak, kelimeleri tanımada faydalıdır. Bu da okumanın sürükleyici yani akıcı olmasını sağlar. Özbay (2013), dili hem zihinsel gelişimin göstergesi hem de anlamının aracı olarak nitelendirmektedir. Bu tanım, dilin çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimindeki kritik rolünü açıkça ortaya koymaktadır. Kelime hazinesi, bir kişinin metinleri anlamasına, yeni kavramları öğrenmesine ve ifade yeteneğini geliştirmesine yardımcı olur. Ayrıca, zengin bir kelime hazinesi, iletişim becerilerini güçlendirir ve akademik başarıya da olumlu yönde katkıda bulunabilir. Dolayısıyla, okuma eğitiminde kelime hazinesinin genişletilmesi ve güçlendirilmesi önemlidir. Kelime hazinesinin önemi sadece okuma becerileriyle sınırlı değildir, aynı zamanda yazma becerileri, konuşma becerileri ve genel iletişim yeteneği üzerinde de büyük etkisi vardır. Geniş bir kelime hazinesine sahip olmak, farklı konularda daha etkili ve açık bir şekilde ifade etmeyi sağlar. Ayrıca kelime hazinesinin beyin gelişimini desteklediği, düşünme becerilerini artırdığı ve bilişsel esneklik sağladığı düşünülür. Bu nedenle, kelime hazinesini sürekli olarak genişletmek ve çeşitlendirmek, bireyin

dil becerilerini ve bilişsel yeteneklerini geliştirmesine yardımcı olur. Kelime hazinesinin dil becerilerinin yanında aynı zamanda bilişsel süreçler üzerinde de olumlu etkileri vardır. Kelime hazinesinin zenginleştirilmesi, bellek kapasitesini artırabilir, düşünme süreçlerini hızlandırabilir ve analitik düşünme becerilerini geliştirebilir. Dolayısıyla, kelime hazinesinin genişletilmesi sadece dil becerileri değil, aynı zamanda bilişsel gelişim açısından da büyük öneme sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Kelime hazinesinin geniş olması, insanların duygularını ve düşüncelerini daha doğru ve etkili bir biçimde ifade etmelerine yardımcı olur. Kelimeler, insanların iç dünyasını dışa yansıtmak için kullandıkları önemli araçlardır ve doğru kelimeleri seçmek; duyguları, düşünceleri ve deneyimleri net bir şekilde ifade etmeyi sağlar. Ayrıca, kelime hazinesi arttıkça insanlar çevreleriyle daha derin ve anlamlı iletişim kurabilir, farklı perspektifleri anlayabilir ve empati yeteneklerini geliştirebilir. Bu nedenle, kelime hazinesinin genişletilmesi, insanların duygusal zekalarını ve sosyal ilişkilerini güçlendirebilir. Dil, çocuğun sosyal beceriler kazanmasında aracıdır. Düşünceler ifade edilirken dil yardımıyla aktarılır. Düşüncelerin gelişimini ve değişimi sağlayan temel unsur ise kelimelerdir. Kelime birikimlerine sahip olmak çeşitli düşünme stillerine sahip olmayı sağlar. Dil toplumsal bir kurumdur (Özbay,2013).

Kelime hazinesinin genişlemesi aynı zamanda öğrenme sürecini de olumlu yönde etkiler. Daha geniş bir kelime hazinesine sahip olan bireyler, yeni kavramları ve olayları daha hızlı kavrayabilir, karmaşık bilgiyi daha iyi anlayabilir ve öğrenme sürecinde daha başarılı olabilirler. Ayrıca, kelime hazinesi arttıkça, insanlar farklı kaynaklardan bilgi edinme ve araştırma yapma becerilerini geliştirirler. Bu da öğrenme sürecini zenginleştirir ve bireyin bilgi birikiminin artmasına yardımcı olur. Dolayısıyla, geniş bir kelime hazinesine sahip olmak, öğrenme sürecini daha verimli ve etkili hale getirebilir. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1995)'in belirttiği üzere okullarda kelime öğretimi, Türkçe derslerinde sistemli bir şekilde yapılmaktadır. Türkçenin ana dili olarak öğretiminde temel amaç, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmektir. Bireylerin bu becerilerinin geliştirilmesiyle hem anlamaları hem de duygularını ve düşüncelerini tam ve doğru olarak ifade etmeleri sağlanmaktadır. Bu beceriler de doğrudan ve dolaylı olarak özellikle ilkökul çağında oyunla beslenir. Oyun becerisi kazandırılırken bir yandan da kelime hazinesi geliştiği düşünülür. Çocuklar oyunlar yoluyla birçok yeni kelime öğrenip kelime dağarcıklarını zengin hale getirmiş olurlar.

2.5. Oyunun Eğitimde Kullanılması

Oyunun öğrenme sürecini destekleyen etkili bir yöntem olarak kabul edildiği düşünülmektedir. Somutlaştırma, çocuğun psikomotor alanda değerlendirilmesinin yapılması, sosyal gelişimine katkı sağlaması, sonuca yönelik üretilen çözümlerle problem çözme becerisinin gelişmesi, gideceği yöne karar vermesiyle karar verme becerilerini kazanması, başarıyı tattığında özgüven kazanması, verilmek istenen kazanımların daha kalıcı olması gibi faydalar oyunla sağlanır. Oyunlar, öğrencilerin katılımını artırır, motivasyonlarını yükseltir ve öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirir. Ayrıca, oyunlar aracılığıyla öğrenciler etkileşimde bulunur, problem çözme becerilerini geliştirir, stratejik düşünme yeteneklerini artırır ve iş birliği yapma becerilerini güçlendirirler. Oyunlar aynı zamanda öğrencilerin duygusal zekalarını geliştirir, stresle başa çıkma becerilerini artırır ve yaratıcılığa teşvik eder. Bu nedenle oyunların eğitimde kullanılması, öğrencilerin öğrenme sürecini daha etkili ve keyifli hale getirebilir. Oyun kullanımı üzerine yapılan birçok araştırma, derslerin oyunlarla işlenmesinin öğrencilerin ilgisini çektiğini, bilgiyi daha hızlı özümsemelerini sağladığını, derse karşı daha istekli olmalarını sağladığını göstermiştir (Sert, 2009).

Oyunların eğitimde kullanılması, öğrencilerin pek çok farklı beceriyi geliştirmesine yardımcı olabilir. Örneğin, oyunlar problem çözme becerilerini, iletişim becerilerini, takım çalışması becerilerini ve liderlik yeteneklerini geliştirme konusunda katkıda bulunabilir. Ayrıca, oyunlar öğrencilere hata yapma ve deneme yanılma yoluyla öğrenme fırsatı sunar, özgüvenlerini artırır ve öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olur. Oyunlar aynı zamanda öğrencilerin yaratıcılıklarını ve problem çözme yeteneklerini de destekleyebilir. Bu nedenle, oyunların eğitimde kullanılması, öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkıda bulunabilir. Oyunlar öğrencilerin öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilir. Oyunlar, öğrencilerin derse aktif katılımını, öğrenmeyi deneyimlemelerini ve uygulamalı olarak öğrenmelerini sağlar. Bu sayede öğrenciler konuları daha iyi anlar, bilgiyi kalıcı hale getirir ve öğrenilenleri günlük yaşamlarında uygulama fırsatı bulurlar. Tural (2005)'ın belirttiğine göre çocuklar oyun sırasında farkında olmayarak öğrenir, diğer çocuklarla etkileşime girer, iş birliği becerisini geliştirir, yaratıcılıklarını kullanma fırsatı bulur ve hayal güçleri sürekli olarak ilerler. Çocuklar bu yolla birçok deneyim kazanmaktadırlar.

Oyunlar öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir, karar verme yeteneklerini artırabilir ve problem çözme becerilerini güçlendirebilir. Dolayısıyla, oyunların eğitimde kullanılması, öğrencilerin öğrenme sürecini daha etkili, interaktif ve keyifli hale getirebilir. Can (2003), araştırmasında akademik oyunların, öğrenenleri motive ederken

alıştırma yapabilecekleri ortamlar sunmayı ve bir şeyler öğretmeyi amaçladığı ifade edilebilir. Oyunların eğitimde kullanılması, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine de olumlu katkılarda bulunabilir.

Oyunlar, öğrencilerin empati kurma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur, iş birliği yapma yeteneklerini artırır ve sosyal ilişkilerini güçlendirir. Ayrıca, oyunlar öğrencilere duygu ifade etme, stresle baş etme ve sorun çözme yetenekleri kazandırma fırsatı sunar. Oyunlar aracılığıyla öğrenciler, duygusal zekalarını geliştirir, kendilerini daha iyi tanır ve başkalarının duygularını anlama yeteneklerini güçlendirirler. Bu sayede, oyunların eğitimde kullanılması, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini güçlendirebilir ve sağlıklı bir şekilde gelişmelerine katkıda bulunabilir. Karl M. Kapp (2012) oyunlaştırmanın; eleştirel ve stratejik düşünmeyi, kontrol hissini, öğrenme ortamına bağlılığı ve katılımı destekleyerek, zengin öğrenme ortamları ve dayanıklı öğrenmeler sağlayabildiğini belirtmektedir.

Oyunlaştırma yöntemleri, öğrencilerin problem çözme becerilerini ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Oyunlar genellikle zorluklar, engeller ve bulmacalar içerir ve öğrencileri bu zorluklarla başa çıkmaya teşvik eder. Bu süreçte öğrenciler, problem çözme stratejileri geliştirir, alternatif çözüm yolları bulmaya çalışır ve eleştirel düşünme becerilerini kullanarak kararlar verirler. Buna ek olarak, oyun temelli uygulamalar öğrencilere hata yapma ve deneme yanılma fırsatı sunar, bu da onların öğrenme sürecinde daha esnek olmalarını sağlar. Bu sebeple, eğitimde oyun temelli uygulamaların kullanılması, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine ve eleştirel düşünme yeteneklerini artırmalarına yardımcı olabilir.

Çocukların oyun ihtiyacını karşılamak için, eğitim programında farklı türde ve farklı hedeflere yönelik çeşitli oyun fırsatları sunmak önemlidir. Çocuk, oyun yoluyla öğrenir, çevresiyle oyun aracılığıyla tanışır ve kendini en iyi oyun sırasında sergileyebilir. Çocuğun dili oyundur; diğer bir deyişle oyun, çocuğun işidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

2.5.1. Eğitsel Oyunlarda Yer Alması Gereken Nitelikler

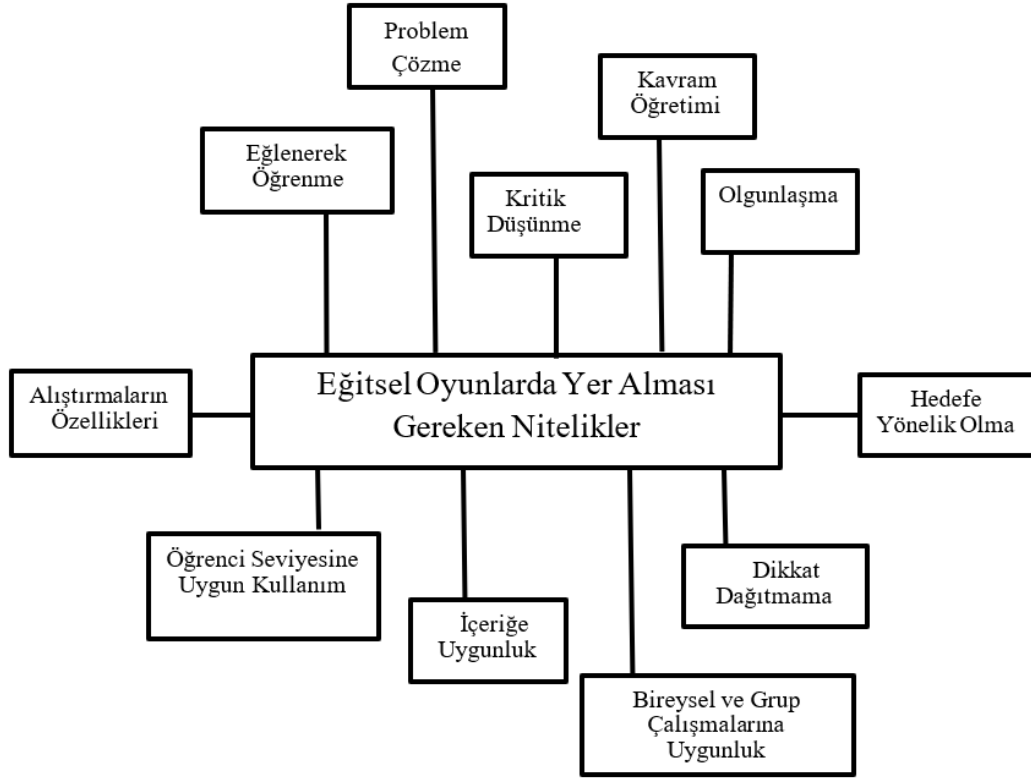
Eğitsel oyunlar, bilgilerin tekrarını ve pekiştirilmesini sağlayan, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden, eğlenceli öğretim yöntemleridir (Güler, 2011). Çeşitli öğretim stratejileriyle zenginleştirilen bir ders, daha anlaşılır ve etkili olacaktır. Strateji oyunları da dersin çeşitlendirilmesi adına uygulanan eğitsel oyunlardandır. Strateji oyunları bu yöntemlerin

başında gelen ve en sık kullanılması gereken alandır. Çocukların anlama sürecini kolaylaştıran ve onlarla yapıcı iletişim kurmayı sağlayan, çocuk dünyasının anlaşılmasına yardımcı olan farklı stratejileri sunan strateji oyunları ile çocuk dünyasına giriş yapılır. Eğitsel oyunlar ile öğrencilerin katılımı desteklenerek başarıları artırılabilir.

Oyunun net bir tanımı yapılmasa da oyunun temel özelliklerini sıralamak mümkündür (Aksoy, 2010):

- Oyunların önceden tanımlanmış hedefleri ve yönergeleri bulunur.
- Birden çok strateji uygulamaya açıktır.
- Oyunlar, problem çözme becerilerini ve yaratıcı düşünmeyi teşvik eden önemli bir uğraştır.
- Oyunlar çok yönlü etkileşimlere olanak sağlar.
- Heyecan, macera ve rekabet duygularını içerir.
- Oyunlar, geri bildirimlere sahiptir. Bu da doğru ve yanlışın tespit edilmesine yardımcı olur.
- Dikkat çekici ve motive edicidir.
- Oyunlar, zorluklar ve engeller içerir.

Eğitsel oyunların önemi genel olarak kabul edilmektedir. Eğitsel oyunlarda bulunması gereken özellikler Şekil 10'daki gibidir (Çangır, 2008, s.12-15).



Şekil 10. Eğitsel oyunlarda yer alması gereken nitelikler

- *Eğlenerek öğrenme*: Oyun en önemli eğlenerek öğrenme aracıdır. Oyunlar yoluyla çocukların bilişsel aktivasyonları artar ve böylelikle verilen eğitimin kalitesi de artmış olur. Oyunlar belirlenirken ve uygulama aşamasındayken ulaşılmak istenen sonuçlar göz ardı edilmemelidir.
- *Problem çözme*: İşlenen konunun anlaşılır hal alması için problemin farkında olup problemi hissetmek gerekir. Problem anlaşıldıktan sonra tanımlama ve sınırlandırma aşamalarına geçilebilir. Sonrasında ilgili veriler toplanır ve olası çözüm yolları sunulur. Oyunla öğretim sağlanırken de bu adımlarla ilerlemek gerekmektedir. Son olarak sonuca ulaşılır ve değerlendirmeler yapılır.
- *Kritik düşünme*: Oyunlar analitik düşünme becerisini destekler şekilde düzenlenmelidir. Ulaşılmak istenen sonuca uygun analitik düşünme becerisini arttırıcı özelliklerle çocukların kritik düşünme becerilerini kazanmalarını ve bu beceriyi daha aktif şekilde kullanmalarını sağlayacaktır.

- *Kavram Öğretimi:* Asıl amaç tüm kavramları öğretmeye çalışmak olmamalıdır. Gerekli kavramlar uygun materyaller aracılığıyla öğretilmelidir. Örneğin öğrenciler genelde soyut kavramları anlamakta, algılamakta güçlük çekmektedirler. Öğrencilere soyut kavramlardan örnek olarak deyimler verilebilir. Deyimler mecaz anlam içerdikleri için öğrencilerin anlamada güçlük yaşarlar. Güçlük yaşanan genel kavramlar belirlendikten sonra etkinliğin kavramları tasarlanmalıdır.
- *Olgunlaşma:* Çocuklar oyun oynarken birçok beceri kazanırlar. Bu becerilerin başında da strateji geliştirme özelliği vardır. Oyun içinde strateji geliştirmek, farklı yollardan yine istenen hedefe ulaşmayı sağlamak demektir. Çocuklar kendi stratejilerini uygulama fırsatı bularak aslında olgunlaşma evresine ulaşmış olurlar.
- *Hedefe yönelik olma:* Eğitsel oyun içeriği hedefe yönelik olma ilkesine bağlı kalmalıdır. Amaç dışına çıkarak gereksiz ayrıntılara yer vermektense hedeflenen noktalara vurgu yapılarak oyunların tüm özelliklerinin eğitim amacına yönelik olması sağlanmalıdır.
- *Bireysel ve grup çalışmalarına uygunluk:* Eğitsel oyunlar bireysel ve grup çalışmalarına yönelik şekilde hazırlanmalıdır. Çocuklar bireysel olarak da oldukça verimli öğrenme yaşarken grup çalışmalarında da birbirlerinden etkilenecek birçok farklı noktaların alışverişini kendi aralarında yapmış olurlar.
- *İçeriğe uygunluk:* Eğitsel oyun, eğitimin içeriğine ve ulaşılması beklenen sonuca uygun şekilde tasarlanmalıdır. Amaç dışı bir etkinliğin ya da oyunun öğrenciye katkısı olmayacağından amaca uygunluk ilkesi göz ardı edilmemeli ve etkinlik içerikleri zenginleştirilmelidir.
- *Öğrenci düzeyine uygun kullanım:* Eğitsel oyun hazırlanmadan önce öğrencilerin yaş grupları, bilgi düzeyleri, sınıf seviyeleri dikkate alınmalıdır. Öğrenci etkinlik sırasında hiç bilmediği bir durumla karşı karşıya kalmamalıdır. Son aşamada zorlayıcı etkinlikler olabilir fakat bu etkinliklerde de en azından ipucu verir nitelikte bazı kavramların ya da durumların olması gerekir.

- *Alıştırıcıların özellikleri:* Eğitsel bir oyunda alıştırıcılar çok zorlayıcı veya çokbasit olmamalıdır. Öğrencilerin çok zor kavramlarla ya da durumlarla karşılaşması onların eğitsel oyuna odaklanmasını zorlaştırır. Oyunların sonunda mutlaka öğrencilere dönütler verilmelidir.

2.5.2. Oyunun Çocuğun Gelişimi Üzerine Etkileri

Oyun, çocuklar için yaşamı öğrenme aracıdır ve çocuğun fiziksel, psikomotor, duygusal, sosyal, bilişsel ve dil gelişimlerinde kritik bir öneme sahiptir. Oyun oynamayan çocuğun bedensel, ruhsal ve zihinsel açıdan eksik kaldığı düşünülür. Çocuğun çeşitli gelişimleri üzerinde oyunun çok önemli etkileri vardır. Bu etkiler, şu başlıklar altında toplanabilir.

1. Sosyal Gelişime Etkisi
2. Psikolojik Gelişime Etkisi
3. Fiziksel Gelişime Etkisi
4. Dil Gelişimine Etkisi
5. Zihinsel Gelişime Etkisi

2.5.2.1. Sosyal Gelişime Etkisi

Çocuklar toplum içinde belirli bir düzen içerisinde yaşamak için sıra hazırda olmak, bölüşmek, başkalarının haklarını ihlal etmemek, düzenli olmak ve temizlik alışkanlıklarına dikkat etmek gibi pek çok kural ve değer yargısını en kolay şekilde oyun oynandığı sırada öğrenir. Her çocuğun arkadaş edinme ve bir gruba katılma ihtiyacı duyduğunu belirten Karakaya (2007), oyunun temel bir sosyal ihtiyaç olduğunu, çocukların toplumda geçerli olan kural ve değer yargılarını öğrenmesini ve bunlarla uyum içinde yaşamasını, bu temel ihtiyacın olumlu karşılanmasına bağlı olduğunu belirtmiştir. Oyun sırasında çocuklar duygu çatışması sorununu ortadan kaldırmakta ve toplumdaki rollerini fark etmelerinde çocuklara yardımcı olmakta olan bir etkinliktir.

Özer, Gürkan ve Ramazanoğlu (2006), oyunun çocuk için öğrenme ortamı olduğunu ve çocukların oynadıkça duyularının arttığını ve aynı zamanda yeteneklerinin ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Oyun, çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Çocuk oyun sırasında;

1. Sosyalleşmeyi öğrenir.
2. Kendi ve başkalarına dair kavramlar edinir.
3. Çaba göstermeyi, başladığı bir işi tamamlamayı ve yaptığı işten ya da bulunduğu durumdan zevk almayı öğrenir.
4. Kendi hak ve özgürlüklerinin nasıl korunması gerektiğini ve başkalarının haklarına ve özgürlüklerine saygı duymayı öğrenir.
5. Dayanışmayı, paylaşmayı, iş birliğini ve birlikte çalışma becerilerini öğrenir.
6. Lider veya oyunun bir katılımcısı olmayı öğrenir.
7. Kazanma ve kaybetme duygusunu tadar.
8. Nezaket kurallarını öğrenir ve uygular.
9. Deneme-yanılma yöntemiyle doğruyu keşfetmeyi öğrenir.
10. Yanlış yaptığında bunun büyük bir hata olmadığını ve doğruyu bulmak için emek verilmesi gerektiğini algılar.

Çocuklar oyun oynayarak iş birliği ve takım çalışması yaparlar. Takım halinde çalışma ve iletişim kurma becerilerini oyun yoluyla geliştirirler. Oyunlar, çocukların akranları ile arkadaşlık kurmalarına olanak tanır. Bu sosyal bağlantılar, duygusal gelişim ve empati kurma becerisini de artırır. Özellikle strateji oyunlarının çocukların problem çözme, mantıksal düşünme ve karar verme becerilerini güçlendirdiği düşünülür. Ancak, oyunlar doğru şekilde ve ölçülü kullanılmalıdır. Ebeveynler ve eğitimciler, oyun deneyimlerini güvenli ve faydalı şekilde yönetmelidir.

2.5.2.2. Psikolojik Gelişime Etkisi

Oyun çocukların psikolojik sağlığı açısından oldukça önemlidir. Çocuğun psikolojik yaşantısı ile oyun arasında bir ilişki vardır ve bu ilişkide birçok duygu çocuklarda oyunla içselleşir. Karakaya (2007)'ya göre ilkokul çağındaki çocuklarda duygusal tepkiler, öğrenme ve olgunlaşmayla birlikte farklılaşabilir. Çocuğun içinde bulunduğu çevre ve koşullar, iç salgı bezlerinin de duygusal gelişimde önemli rol oynadığını belirtir. Çocuklara ilgi, sevgi ve güven dolu bir ortam sağlandığında, duygusal gelişimleri olumlu yönde ilerleyebilir.

Duygusal, psikolojik gelişimde oyun çocuğa; duygusal olaylara karşı tepkilerini kontrol altına almayı, benmerkezcilik anlayışından kurtulmayı, tüm duyguları tam anlamıyla hissedebilmeyi, kendine güven duymayı, estetik değer yargılarını geliştirmeyi öğretir ve sevgi ihtiyacını sağlar. Çocuklar oyunla olumlu ya da olumsuz tüm duygularını yaşama fırsatı bulmuş olur. Çocuklar

oyunla kendilerini daha iyi ifade edebilme şansı bulurlar. İletişim kurarken keyif alıp aynı zamanda sınırlı olmayı da kontrol altına almış olurlar. Çocukların iç dünyalarındaki olumlu veya olumsuz durumları bilmek ve olumsuz olan durumları olumlu hale getirebilmek için yönlendirmenin oyunla mümkün olduğu düşünülmektedir. Koçyiğit ve arkadaşları (2007), yaptıkları çalışmada oyunun, çocuğun olumsuz duygularını azaltmaya ve daha pozitif bir ruh haline katkı sağladığı vurgulanmıştır.

Oyunlar; problem çözme, mantıksal düşünme, yaratıcılık ve konsantrasyon gibi bilişsel becerileri geliştirir. Özellikle strateji ve beceri gerektiren oyunlarının zihinsel esneklik ve planlama yeteneklerini artırır.

Oyunların duyguları tanıma, yönetme ve ifade etme konusunda çocukların gelişimine katkıda bulunduğu düşünülür. Başarı, hayal kırıklığı, öfke gibi duyguları deneyimleme ve işleme fırsatı sunar. Çocukların duygularını, dürtülerini ve davranışlarını kontrol etme becerilerini geliştirir. Oyunlar, çocukların kendilerine güven duymalarına, başarılı hissetmelerine ve yetkinliklerini keşfetmelerine yardımcı olur. Eğlenceli ve yenileyici bir aktivite olarak, psikolojik iyi oluşlarına katkıda bulunur. Oyunların psikolojik gelişime etkisi göz önüne alındığında, ebeveynler ve eğitimciler, çocukların ve gençlerin oyun deneyimlerini desteklemeli ve uygun şekilde yönlendirmelidir.

2.5.2.3. Fiziksel Gelişime Etkisi

Oyun, çocukların büyük ve küçük kas gelişimi ile çocuğun içindeki enerjiyi boşaltması gibi fiziksel gelişimini farklı yollarla etkiler. Çocuğun bedensel gelişimindeki etkili oyunların, kas sistemlerinin gelişimi ve kontrolüne katkı sağladığı düşünülmektedir. Çocuğun güç gerektiren oyunları oynaması hem büyük hem de küçük kas becerilerinin gelişimini destekler. Oyunla hoplama, zıplama, atlama gibi büyük motor becerilerinin yanında yazı yazma, kesme, yapıştırma, çizme gibi küçük motor becerilerinin geliştiği düşünülür.

Küçük kasların gelişimiyle de günlük hayatta kullanılan birçok becerinin kazanılmasını ve kullanılmasını sağlar. Oyunla çocuklar bazı hareketleri sürekli tekrarlayıp performanslarını ve kendilerine olan güvenlerini artırır. Oyun yoluyla fiziksel olarak dinlenme fırsatı bulan çocuklar birçok alışkanlık elde ederler. Çocuklar enerjilerini harcamak için aktivitelere gereksinim duyarlar. Çocuklar oyunlar sayesinde sağlıklı olarak büyüme ve gelişme gösterebilmektedirler. Oyun, çocukların becerilerini artırır ve tepki yeteneklerini geliştirir. Büyük ve küçük motor becerilerini gerekli zamanda ve gerekli hızda kullanmalarını sağlar. Altunay (2004)'ın ifade ettiğine göre özellikle hareketli oyunlar, bedenin eklem, kas ve

kemiklerin gelişmesi ve güçlenmesi, vücudun esneklik kazanması, algılama becerisinin gelişmesi gibi alanlarda etkili olmaktadır. Hareketli oyunlar, çocuğun fiziksel gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

Oyunlar, el-göz koordinasyonu, denge, kas kontrolü ve refleksleri geliştiren fiziksel aktiviteleri içerir. Oyunlar içerisinde esneklik, hareketlilik ve vücut koordinasyonunu geliştiren aktiviteler barındırır. Bu özellikler, fiziksel performans ve sağlık açısından önemlidir. Oyunların fiziksel gelişime sağladığı faydalar göz önüne alındığında ebeveynler ve eğitimciler, çocukların oyun ve aktivitelere katılımını teşvik etmelidir.

2.5.2.4. Dil Gelişimine Etkisi

Oyun, çocuğun kelime dağarcığının gelişmesinde etkilidir. Çocuğun kendini rahatça ifade edebilmesi ve düşüncelerini kolaylıkla açıklama fırsatı tanınması için dil gelişiminin önemli olduğu düşünülmektedir. Rahat konuşma ve düşüncelerini açıklama imkânı dil gelişiminin artmasıyla süregelen hale gelir. Çocuklar yeni ve farklı sorular sorarken, değişik bilgiler edinirken, olayları ya da durumları kavramaya çalışırken, bir hikâye ya da masal okunduğunda onun ana fikrini ya da genel anlamda ne anlatmak istediğini ifade ederken dil becerisini kullanırlar. Bu becerilerin çoğunun oyun içerisinde gerçekleştiği düşünülmektedir. Çocuğun oyun sırasında dili; sözel olarak ifade edilenleri anlama, yeni kelimeler öğrenme, problemleri çözümleyebilme, tahminlerde bulunma, bilgi aktarma amacıyla kullandığı düşünülür. Altunay (2004)' ın belirttiğine göre çocuk oyun oynarken arkadaşlarından farklı kelimeler öğrenir ve bu kelimeleri kullanmaya başlar. Bu sayede, çocuğun konuşma becerisi gelişir. Oyun sırasında söylenen tekerlemeler, şarkılar, sorulan ve cevaplanan sorular da çocuğun dil gelişimine katkı sağlar.

Oyunlar sırasında çocuklar yeni kelimeler öğrenir ve sözcük dağarcığının genişlemesini sağlar. Oyun esnasında çocuklar dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kullanır ve geliştirir. Çocuklar oyun oynarken soru sorma, yorumlama, açıklama gibi dil becerileri desteklenir. Oyunlar, çocukların dili özgürce ve yaratıcı bir şekilde kullanmalarına olanak tanır. Hayal güçlerini kullanarak, dili keşfetme ve dönüştürme fırsatı sunar. Oyunların dil gelişimine katkıları göz önüne alındığında, ebeveynler ve eğitimciler, oyun temelli öğrenme fırsatlarını artırmalı ve çocukların ve gençlerin dil yeteneklerini desteklemelidir.

2.5.2.5. Zihinsel Gelişime Etkisi

Oyun, çocuğun yakın çevresini ve uzak çevresini sonra ise dünyayı keşfetmesine olanak tanır. Çocuklara ihtiyaç duydukları bilgileri edinme ve meraklarını giderme imkânı sunar. Oyun,

çocukların merak duygularını tatmin etmelerini ve gerekli bilgileri edinmelerini sağlayarak onların gelişimine yardımcı olur. Oyun yolu ile çocuklar mantık yürütmeyi, doğru ve yanlış arasında seçim yapabilmeyi, nedensellik ilişkisi kurabilmeyi, dikkatini toplayabilmeyi, kendini belirli bir amaca yönlendirebilmeyi öğrenebilir. Çocuklar uzamsal becerilerinin yanında görsel becerileri, hal değişimleriyle doğa olaylarını öğrenebilmeyi, mantıksal matematiksel becerileri kavramayı, bilişsel alan basamaklarının işleyiş sürecini hızlandırabilmeyi oyun yoluyla kazanır. Hazar (1996), oyun esnasında çocuk; oyun kurallarına uyulup uyulmadığını takip eder, rakibinin davranışlarını gözlemler, kendisi ile rakiplerini karşılaştırır ve oyunu kazanmak için taktikler geliştirir. Böylece, oyun çocuğun düşünme, algılama, yorumlama, karar verme ve değerlendirme gibi zihinsel yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Oyun, en doğal ve formal olmayan öğrenme yöntemlerinden biridir. Çocuklar oyun esnasında dikkatlerini tamamen etkinliğe yoğunlaştırır, güdülenir ve büyük keyif alırlar. Bu nedenle, oyunun öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrenmeye odaklanmayı sağlayan bir araç olduğu düşünülmektedir. Koçyiğit, Tuğluk ve Kök (2007)'e göre oyun, çocuğun gelişiminin tüm alanlarını etkileyen ve çocuk için vazgeçilmez bir öğrenme aracıdır.

Oyunların problem çözme, mantıksal düşünme, stratejik planlama ve karar verme becerilerini geliştirdiği düşünülür. Bulmacalar, zekâ oyunları ve bilgi gerektiren oyunlar, zihinsel yetkinlikleri artırır. Çocuklar oyunlarla dikkatlerini yoğunlaştırmayı, odaklanmayı ve sürdürmeyi sağlar. Özellikle görsel oyunlar bellek fonksiyonlarını destekler. Oyunlar çocukların yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştirir. Yeni fikirler üretme, yenilikçi çözümler bulma becerilerini artırır. Farklı bakış açıları geliştirmeyi ve hızlı düşünmeyi sağlar. Oyunların zihinsel gelişime katkıları, ebeveynlerin ve eğitimcilerin çocukların oyun deneyimlerini desteklemesinin önemini göstermektedir.

2.6.İlgili Araştırmalar

2.6.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yıldız ve Akyol (2011) “ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki” adlı araştırmalarında içsel ve dışsal okuma güdüsünün okumayı doğrudan ya da dolaylı olarak nasıl etkilediği araştırılmıştır. Okuduğunu anlama testi ile öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ölçmüşlerdir ve içsel güdünün okuduğunu anlamada olumlu şekilde etki ettiği, rekabet unsuru dışında diğer dışsal motivasyon unsurlarının ise okumayı olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Özyürek ve Çavuş’un (2016) “ilkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi” adlı araştırma 20 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğu oyunu etkili bir öğretim yaklaşımı olarak gördüğünü belirtmiştir. Öğretmenler, oyun yoluyla öğrencilerin daha aktif olduklarını, derse daha iyi motive olduklarını ve öğrenmenin daha kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı oyun kullanımında zaman sıkıntısı ve sınıf kontrolü gibi zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Araştırma, ilkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak etkin bir şekilde kullandıklarını ve oyunun öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu katkı sağladığını, ancak bazı engellerin de olduğunu göstermiştir.

Dündar ve Akyol (2014) “okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması” adlı çalışmalarında okuma ve anlama sorunlarının tespitine ve ortadan kaldırılmasına ilişkin örnek olaya yer vermişlerdir. Okuma ve anlama problemi olan ikinci sınıf öğrencisi ile çalışan Akyol ve Dündar; ortam, seslendirme ve soru ölçeği tablosu kullanmışlardır. Araştırmada, öğretmenlerin oyun temelli öğretim konusundaki öğrencilerin hatalarının temel nedeninin motivasyon eksikliği olduğu belirlenmiştir. Bu motivasyon eksikliği sorununu gidermek amacıyla 11 haftalık bir öğretim programı uygulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin okuma hatalarına dayalı olarak anlama hatalarının da belirlendiği ifade edilmiştir. Araştırmada, ön test sonuçlarında endişe düzeyinde olan katılımcıların, uygulanan 11 haftalık öğretim programı sonucunda son test sonuçlarında öğretim düzeyine yükseldiği vurgulanmıştır.

Göktaş (2010), Yüksek Lisans Tezi araştırmasında okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisini araştırmıştır. Tarama modeli kullanarak yürüttüğü çalışmasında okuduğunu anlama testi ve matematik başarı testi olmak üzere iki farklı ölçüm aracı kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okuduğunu

anlama becerileri ile matematik akademik başarıları arasında önemli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin okullarının sosyo-ekonomik düzeyleri ile matematik akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olduğu da belirlenmiştir.

Çiftçi ve Temizyürek (2008), “ilköğretim 5.Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi” adlı araştırmalarında öğrencilerin Türkçe Öğretimi Programı'ndaki okuduğunu anlamayla ilgili tüm kazanımlara ilişkin öğrencilerin ulaşma durumları, öğrencilerin sosyoekonomik durumları ve cinsiyetleri açısından incelenmiştir. Araştırmacılar, her kazanım için dörder soru hazırlayarak öğrencilerin kazanımlara ulaşma seviyelerini ölçmüşlerdir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla okuduğunu anlama becerilerinde daha yüksek başarı gösterdikleri belirlenmiştir.

Sidekli ve Yangın (2005), “okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama” adlı çalışmalarında; okuma güçlüğü yaşayan ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde çoklu duyuşal yaklaşımların etkisi incelenmiştir. Araştırma 5.sınıfta öğrenim gören ve okuma güçlüğü yaşadığı belirlenen 10 öğrenci arasından rastgele seçilen bir öğrenci ile yürütülmüştür. Seçilen öğrencinin okuma düzeyinin endişe seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında öğrencinin okuma düzeyi endişe basamağından öğretimsel düzeye doğru gelişir.

Öztürk ve Aksu'nun (2019) “çocuk oyunlarının ilk okuma yazma öğretiminde kullanılma durumlarının belirlenmesi” adlı araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Sakarya'da görev yapan toplam 20 ilkokul birinci sınıf öğretmenleriyle yürütülmüştür. Veri toplamak için, araştırmacılar tarafından geliştirilen 9 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin bireysel oyunlara kıyasla grup oyunlarını ve teknoloji destekli oyunları daha çok tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre, ilk okuma yazma öğretiminde oyunlarla öğretim yaparken öğretmenler; kalabalık sınıf mevcutları nedeniyle süre yetersizliği ve disiplin sorunları, oyun kurallarına uyma güçlükleri, yetersiz okul imkânları ve öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan zorluklarla karşılaşmışlardır.

Atasoy (2019) tarafından gerçekleştirilen "Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde eğitsel oyunlar yoluyla kavram öğretimi" adlı çalışmada, 24 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeniyle çalışılmıştır. Deney grubunda eğitsel oyunlar yoluyla kavram öğretimi yapılırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmadan; eğitsel oyunlar yoluyla kavram öğretimi uygulanan deney grubundaki öğrencilerin kavram öğrenme düzeylerinin, geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenip sonuç

olarak din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde eğitsel oyunların kavram öğretiminde etkili bir yöntem olduğu görülmüştür.

Baydık (2011)'in, "okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi" adlı araştırmasında 96 okuma güçlüğü olan ve 96 okuma güçlüğü olmayan üçüncü sınıf öğrencisi ile bu öğrencilerin öğretmenleri katılımcı olarak yer almıştır. Öğrencilerin kullandıkları stratejiler uygulanan ankette yer almaktadır. Öğrenciler bu stratejilerden hangilerini kullanıp kullanmadıklarını anket üzerinde işaretlemişlerdir. Araştırma sonucunda, okuma güçlüğü olan öğrencilerin çoğunun sebep-sonuç ilişkisi kurmada, metin içindeki bilgi ve ayrıntıları hatırlamada, ana fikri ve metnin konusunu bulmada güçlükler yaşadıkları tespit edilmiştir.

Yılmaz (2008), "Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları" adlı araştırmasında Türkçe öğretim programlarında okuduğunu anlama çalışmalarına yer verildiği ancak öğretmenlerin yöntem ve teknikler konusundaki eksiklikleri ile süreçteki yetersizlikler nedeniyle bazı sorunların yaşandığı belirtilmiştir. Araştırmanın sonucu olarak çağımızda fonksiyonel okuryazarlığı zorunlu kılmamanın gerekliliği belirtilmiştir. Öğretmenlerin özellikle Türkçe derslerinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yapması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Babayiğit ve Gültekin'in (2019) "ilk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları" adlı çalışmada karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubu 20, kontrol grubu ise 22 öğrenciden meydana gelmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ilk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubu arasında, öğrencilerin sesli okuma hızları, yazma hızları ve okuduğunu anlama becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir fakat toplam 42 öğrenci ile gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda, oyunla öğretim yönteminin öğrencilerin dikkatini çektiği, öğrencilerin oyun sırasında keyif aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerinin de olumlu yönde olduğu gözlemlenmiştir.

Alparslan (2019)'un "eğitsel oyunların ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerilerine etkisi" adlı çalışmada 20 deney, 20 kontrol grubu öğrencisiyle çalışılmıştır. Bu çalışmada deney grubundaki öğrencilere eğitsel oyunlar aracılığıyla noktalama işaretleri öğretilirken, kontrol grubuna geleneksel yöntemler uygulanmıştır. Eğitsel oyunların kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma becerilerinin, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Eğitsel oyunlarla

öğrenmenin daha eğlenceli ve kalıcı olduğu ifade edilmiş olup eğitsel oyunların 4. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma yeteneklerini geliştirmede etkin olduğu sonucuna varılmıştır.

Gürbüz (2019)'un "eğitsel oyun etkinliklerinin fen eğitiminde akademik başarı, tutum ve motivasyon üzerine etkisi" adlı 5.sınıf öğrencilerinden oluşan 36 deney ve 35 kontrol grubunun yer aldığı toplam 71 kişilik örneklem üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, fen eğitiminde kullanılan eğitsel oyun etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarıları, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının, fen dersine karşı tutumlarının ve motivasyonlarının kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma, fen eğitiminde eğitsel oyun etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarıları, tutumu ve motivasyonu üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir.

Erkan (2019)'un "ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan eğitsel oyun ve dijital oyun öğretiminin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi" adlı çalışmada, 18 deney grubu ve 18 kontrol grubu olmak üzere toplam 36 öğrenci yer almıştır. Deney gruplarından birine eğitsel oyun, diğerine dijital oyun öğretimi uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Hem eğitsel oyun hem de dijital oyun öğretimi uygulanan deney gruplarındaki öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutumlarının, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, Sosyal Bilgiler dersinde eğitsel oyun ve dijital oyun kullanımının, öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erol (2019)'un "yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı" adlı çalışmada 20 deney grubu ve 20 kontrol grubu olmak üzere toplam 40 öğrenci yer almıştır. Sonuçlar, eğitsel oyunlarla öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımının, öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, kalıcı öğrenme ve derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı sonucuna varılmıştır.

Öztemiz ve Önal (2013) 'ın "ilkokul öğrencilerinin oyun tekniği ile okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik öğretmen görüşleri: Ankara Beytepe örneği" adlı çalışmada, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Beytepe İlkokulu'nda görev yapan 10 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış sorular çerçevesinde

gerçekleştirilen görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin görüşlerine göre, oyunla öğrenme tekniğinin, okuma alışkanlığı kazandırmada da diğer ders ve uygulamalarda olduğu gibi son derece etkili olduğunu göstermiştir.

Gedik (2016)' in "ortaokul 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkisi" adlı çalışmada, deney grubunda 85 öğrenci, kontrol grubunda ise 90 öğrenci yer almıştır. Araştırmada, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Araştırma sonucunda, eğitsel oyunlarla öğretim tekniğinin, öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde mevcut öğretim programı yaklaşımlarına kıyasla daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Özenç (2007) 'in "ilk okuma ve yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi" adlı çalışmada, araştırmanın evrenini İstanbul'da görev yapan ve 1. sınıf okutmuş olan sınıf öğretmenleri oluştururken, örnekleme ise bu evrenden rastgele seçilen 230 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve öğretmen görüş anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretirken oyunları kullandığı ve çoğunluğunun ilk okuma ve yazma öğretiminde oyunları kullanırken çeşitli öğretim materyallerinden de faydalandığı görülmüştür. Öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin görüşleri; yaş, cinsiyet, mezun olunan okul, lisansüstü eğitim durumu, öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almaması ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi gibi faktörlere göre değişiklik göstermektedir.

2.6.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Sari (2019), “the effect of using board game on student’s vocabulary mastery” adlı araştırmasında tahta oyunu oynamanın okuma anlama ve kelime dağarcığı üzerindeki etkilerini inceliyor. Çalışmaya toplam 120 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler ilkokul 3. sınıf seviyesindedir. Katılımcılar rastgele seçilerek kontrol ve deney gruplarına ayrılmıştır. Deney grubu öğrencileri tahta oyunları oynarken, kontrol grubu öğrencileri normal eğitim programına devam etmişlerdir. Tahta oyunu oynayan öğrencilerin, oynamayan öğrencilere kıyasla, okuma anlama becerilerinde anlamlı bir iyileşme gösterdiği bulunmuştur. Oyun oynayan öğrenciler, metni daha iyi anlama ve hatırlama konusunda daha başarılı olmuşlardır. Tahta oyunu oynamanın öğrencilerin okuma anlama becerilerini ve kelime dağarcıklarını geliştirmede etkili bir yöntem olabileceğini ortaya koymuştur.

Klepper (2003), “a comparison of fourth grade students' testing scores between an independent worksheet review and a bingo game review” adlı çalışmasında araştırmacı dört farklı dördüncü sınıf öğrenci grubunun test sonuçlarını karşılaştırdı. Her iki grup da sosyal bilgiler kelime bilgilerine aynı şekilde çalıştı, fark ise çalışma boyunca belirli zamanlarda, bir grup kelimeleri bağımsız bir çalışma sayfası incelemesiyle gözden geçirirken diğer grup bingo oyunu incelemesi kullandı. Bingo oyunu incelemesine katılan öğrencilerin, çalışma sayfası incelemesine katılan öğrencilere göre test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Romine (2004), “using games in the classroom to enhance motivation, participation, and retention: a pre-test and post-test evaluation” adlı çalışmasında öğrenci motivasyonunu, katılımını ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırmak için sınıf içi oyunların kullanımını incelemektedir. Öğretmen adayı, öğretmenlik uygulaması sırasında öğrenci motivasyonunu artırmanın zorluklarıyla karşılaşmış ve bu konuda araştırmalar yapmıştır. Oyunların, dil becerilerinin geliştirilmesi, etkili iletişim ve etkileşim sağlanması, anlamlı öğrenme ortamları oluşturulması gibi pek çok faydası olduğu belirtilmektedir. Araştırmacı, oyun tabanlı bir öğretim yaklaşımının öğrenci performansına etkisini değerlendirmek için bir ön test-son test çalışması tasarlamıştır. Çalışmada, oyun kullanımının öğrenci motivasyonu, katılımı ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin sınıflarında oyun ve eğlence temelli aktiviteleri daha fazla kullanmaları gerektiğini göstermiştir. Böylece öğrencilerin derse olan ilgi ve isteğinin artırılabilmesi, önceki konuların pekiştirilebileceği ve daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilebileceği sonucuna varılmıştır.

Boyraz ve Serin (2017), “science instruction through the game and physical activities course: an interdisciplinary teaching practice” adlı çalışmayı yapmışlardır. Bu çalışma, fen eğitiminde oyun ve fiziksel aktivitelerin kullanımını ele almaktadır. Araştırmacılar, fen derslerinde disiplinlerarası bir öğretim yaklaşımı geliştirmiştir. Bu yaklaşım, oyun ve fiziksel aktiviteleri fen konularının öğretimi için bir araç olarak kullanmaktadır. Öğrenciler, oyun ve fiziksel aktivitelerin fen eğitiminde etkili bir araç olabileceğini göstermektedir. Öğrenciler, oyun ve hareket yoluyla fen kavramlarını daha iyi anlamış, motivasyonları artmış ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmişlerdir. Ayrıca, etkinliklerin disiplinlerarası niteliği sayesinde öğrenciler işbirlikçi öğrenme deneyimleri yaşamıştır. Sonuç olarak, çalışma, oyun ve fiziksel aktivitelere dayalı disiplinlerarası fen eğitimi yaklaşımının öğrenci öğrenmesini destekleyebileceğini göstermektedir.

Zhang (2017), “acid–base poker: a card game introducing the concepts of acid and base at the college level” adlı araştırmasında asit ve baz kavramlarının öğrenciler için genellikle zor anlaşılan ve soyut konular olduğunu bu nedenle, öğretim sürecinde aktif katılımı sağlayacak yöntemlerin kullanılmasının önemli olduğunu vurgular. Araştırmacılar, Asit-Baz Pokeri oyununu geliştirerek fen eğitiminde kullanmışlardır. Çalışmaya 45 üniversite öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin oyun öncesi ve sonrası bilgi düzeyleri, anket ve görüşmeler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Ayrıca, gözlem notları ve öğrenci yansımaları da veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Asit-Baz Pokeri oyununu, öğrencilerin asit-baz kavramlarını anlamalarını ve hatırlamalarını iyileştirdiğini göstermiştir. Öğrenciler, oyunun hem eğlenceli hem de öğretici olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, oyun sayesinde konuları daha aktif ve bağlamsal bir şekilde öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, Asit-Baz Pokeri gibi oyun tabanlı öğretim yöntemlerinin, fen eğitiminde soyut ve zor kavramların öğretiminde etkili bir araç olabileceği görülmektedir. Oyun, öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak kavramsal anlamalarını artırmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada strateji oyunları ve renkli hecelerle yapılan etkinliklerin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesine etkisini incelemek için nicel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Deneysel desenler, sonuç üzerinde etkisi olabilecek tüm dış faktörleri kontrol ederek, bir deneysel işlemin ya da uygulamanın sonuç üzerindeki etkisinin incelenmesidir (Creswell, 2013). Deneysel desenlerde temel amaç, değişkenler arasındaki nedensellik ilişkisini test etmektir. Bu sebeple araştırmacı, dış faktörleri kontrol etmek mecburiyetindedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Yarı deneysel desenler; deneysel modellerde bulunması gereken iç ve dış geçerliliğin tam olarak elde edilemediği durumlarda kullanılır (Can,2016). Yarı deneysel desenler, eğitim ve sosyal çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Bu sebeple, yarı deneysel desen yaygın olarak tercih edilen bir yöntemdir (Çepni, 2012). Araştırmanın bağımlı değişkeni, araştırmacının gözlemlemek istediği sonuç; bağımsız değişkeni ise sonucu etkileyen faktörlerdir (Büyüköztürk, 2003). Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, öğrencilerin okuma ve anlama yetenekleri iken bağımsız değişkeni, uygulanan strateji oyunları ve renkli heceli aktivitelerdir. Çalışma, deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba yürütülmüştür. Hazırlanan strateji oyunları ve renkli heceli aktiviteler deney grubuna uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmadan mevcut müfredat doğrultusunda eğitim verilmiştir. Çalışma tasarımının şematik gösterimi Tablo.1’ de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma tasarımının şematik gösterimi

Gruplar	Ön test	Yöntem	Son test
G _D	Ö ₁	X	S ₁
G _K	Ö ₂		S ₂

Yukarıda verilmiş olan araştırmanın çalışma desenindeki sembolleri şu şekildedir:

G_D: Deney grubu

G_K: Kontrol grubu

Ö₁-S₁: Deney grubunun ön test ve son test verileri

Ö₂-S₂: Kontrol grubunun ön test ve son test verileri

X: Deney grubunda kullanılan bağımsız değişken (strateji oyunları ve renkli heceli etkinlikler)

Bu çalışmada öğrenme güçlüğü tanısı almayan fakat güçlük çektiği belirlenen öğrencilere yönelik okuma ve okuduğunu anlama öğretimi etkinliklerini yürütmek hedeflenmektedir. Sonuç olarak, karışan sesleri (b-d) gibi farklı renklerle boyayarak görsel algıyı geliştirme ile başlanmış, daha sonra bu yöntem strateji oyunları ile birleştirilerek uygulanmıştır. Ayrıca ses, hece, kelime ve cümle öğretiminin kritik noktalarında da strateji oyunları kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada deney ve kontrol grubu, hata sayıları eşit olacak şekilde denk gruplar arasından tarafsız olarak oluşturulmuştur. Araştırmadaki katılımcılar ise ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş kriterleri karşılayan durumların incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Okuldaki üçüncü sınıfların oluşturulmasında okuma hata sayıları hedef alınmış ve eşitlik sağlanmaya çalışılmıştır. Sınıflar oluşturulurken öğrencilerin yaşlarının da dikkate alınarak sınıflara eşit dağılım sağlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Van ili Özalp ilçesinde yer alan bir devlet ilkokulunun 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında gerçekleştirilmiştir. Okulda üç adet üçüncü sınıf bulunmaktadır. Bu araştırma deney grubunda 22, kontrol grubunda 22 olmak üzere toplam 44 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilere uygulanan ön test sonrasında hata sayıları belirlenerek eşitlik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu şekilde 1. grup deney grubu, 2. grup ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Okul müdürünün ve öğrenci velilerinin izinleri alınarak, sınıf öğretmenlerinin yardımıyla okuma güçlüğü yaşadığı belirtilen öğrenciler ile çalışılmıştır. Araştırmanın yapılması için okul idaresiyle görüşülmüştür ve öğrencilerin ailelerinden de gerekli izinler alınmıştır. (Ek 6)

Sınıflardaki öğrencilerin cinsiyet, okul öncesine giden öğrenci sayısı ve yaş aralıkları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitim değişkenleri

	Cinsiyet		Okul Öncesine Giden Öğrenci Sayısı	Öğrencilerin Yaş Aralıkları		
	Kız	Erkek		9	10	11
Deney	14	8	5	17	5	-
Kontrol	8	14	13	16	5	1

Tablo 2'ye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin dağılımı şöyledir:

Deney grubunda 14 kız, 8 erkek öğrenci; kontrol grubunda ise 8 kız, 14 erkek öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin okul öncesi eğitim geçmişleri incelendiğinde, deney grubunda okul öncesi eğitime katılan öğrenci sayısı 5 iken, kontrol grubunda bu sayı 13'tür. Öğrencilerin yaş aralıklarını incelediğimizde deney grubunda 9 yaşında 17 öğrenci, 10 yaşında 5 öğrenci, 11 yaşında 0 öğrenci yer almaktadır. Kontrol grubunda ise 9 yaşında 16 öğrenci, 10 yaşında 5 öğrenci, 11 yaşında 1 öğrenci bulunmaktadır. Bu veriler doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarının eşdeğer olduğu kabul edilebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Uygulama Materyalleri

Strateji oyunları ve renkli hecelerle yapılan etkinliklerin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesine etkisini ölçmek için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön testleri alınmıştır.

Araştırmanın ön testi yapıldıktan sonra deney grubuna iki ders saati boyunca strateji oyunları bir ders saati boyunca ise renkli heceli etkinlikler uygulaması yapılmıştır. Bu etkinlikler günlük ders saatinin son 3 saatinde yapılmıştır. Uygulama 9 haftada tamamlanmıştır. Oyunlar eğitim ve öğretimi güçlendirecek biçimde Milli Eğitim Müdürlüğünden ve velilerden de gerekli izinler alınarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda deney ve kontrol gruplarının son değerlendirmeleri gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar üzerinde gerekli analizler yürütülmüştür.

Araştırmada nicel veriler toplanmıştır. Bu veriler öğretmen ve öğrenci metnlerinin bulunduğu kitapçıklar ile yapılmıştır. Öğrencilerin yanlış okudukları kelime sayıları tablo haline getirilmiştir. Bu tablodan yola çıkarak okuma düzeyleri belirlenmiştir. Kelime anlama düzey ve yüzdeliği belirleme kılavuzundan yararlanılmıştır.

Tablo 3

Kelime anlama düzey ve yüzdeliğini belirleme kılavuzu. Ekwall ve Shanker'dan (1988:412) uyarlanmıştır.

		Yanlış Okunan Kelime Sayısı																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
M E T İ N L E R D E K İ	20-25	96	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	26-30	96	93	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	31-35	97	94	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	36-40	97	95	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	41-45	98	95	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	46-50	98	96	94	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	51-55	98	96	94	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	56-60	98	97	95	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	61-65	98	97	95	94	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	66-70	99	97	96	94	93	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
E K İ N L E R D E K İ	71-75	99	97	96	95	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	76-80	99	97	96	95	94	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	81-85	99	98	96	95	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	86-90	99	98	97	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	91-95	99	98	97	96	95	94	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	96-100	99	98	97	96	95	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	101-105	99	98	97	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	106-110	99	98	97	96	95	94	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	111-115	99	98	97	96	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	116-120	99	98	97	96	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E

L	116-120	99	98	97	96	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E
I	121-125	99	98	98	97	96	95	94	93	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E
M	126-130	99	98	98	97	96	95	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E
E	131-135	99	98	98	97	96	95	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E
	136-140	99	99	98	97	96	96	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E
	141-145	99	99	98	97	97	96	95	94	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E
	146-150	99	99	98	97	97	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E
	151-155	99	99	98	97	97	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E
S	156-160	99	99	98	97	97	96	96	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	E	E
A	161-165	99	99	98	98	97	96	96	95	94	94	94	93	93	92	91	91	E	E	E
Y	166-170	99	99	98	98	97	96	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E
I	171-175	99	99	98	98	97	97	96	95	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	E
S	176-180	99	99	98	98	97	97	96	95	95	94	94	93	93	92	92	91	E	E	E
I	181-185	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	93	93	92	92	91	91	E	E
	186-190	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	93	93	92	91	91	E	E
	191-195	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	93	93	92	92	91	91	E
	196-200	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	93	93	92	92	91	91	E

Bu araştırmada veriler toplam 200 kelimedenden oluşan iki ayrı metinle toplanmıştır. Bu metinler hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdir. Hikâye edici metin 106 kelime, bilgilendirici metin de 94 kelimedenden oluşmaktadır. Yanlış Analizi Envanterinde üçüncü ve dördüncü sınıflar için uygun olan 100-200 kelime arasında metin seçmektir. Metinler öğrenci düzeyine uygun şekilde belirlenmiştir. Metinler seçilirken öğrencilerin sınıf düzeyleri dikkate alınmıştır. Uygulama esnasında sesli okuma yaptırılmıştır. Çocukların sözcük tanıma seviyeleri belirlenirken, aynı anda onların sesli okuma hataları türleri de ayrıntılı bir şekilde kaydedilmiştir. Bu doğrultuda yapılan ön testler sonrası hataları düzeltmeye yönelik renkli heceli materyaller ve zekâ oyunları hazırlanmıştır.

Sesli okuma yaptırarak öğrencilerin hangi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Güçlük düzeyi aynı olan metin uzunluğu ve okuma zorluğu aynı olabilecek iki metin seçilir bu yöntemle hem sözcük tanıma hem de kavrama seviyesi saptanmıştır.

Envanter uygulanırken dikkat edilen hususlar

1. Uygulama öncesinde, bilgilendirici ve hikâye edici metinler öğrencilerin seviyesine uygun olarak belirlendi.
2. Metinlere uygun olarak basit anlamaya dayalı ve derin anlamaya dayalı sorular hazırlandı.
3. Okumaların ses kayıtları alındı. Okuma devam ettiği anda yanışları tam anlamıyla kayıt etmek mümkün olmayabilir. Bu nedenle okuma sonrasında ses kayıtları tekrar dinlendi ve yanışlar eksiksiz not edildi.
4. Öğrenciler okurken dikkatlice izlendi ve onunla yanışlar konusunda tartışmaya girmeden, kopya metin üzerinde yanışlar kaydedildi.
5. Okuma esnasında çocuk yabancı bir kelimeyle karşılaşırsa ve yanış okursa bir defaya mahsus olmak üzere doğru okuma gösterildi. Daha sonra aynı kelime tekrar metinde geçer ve çocuk yanış okursa, kaç defa geçerse geçsin bir yanış olarak hesap edildi.
6. Çocuğun kendi kendini düzeltmesi yanış olarak hesaplanmadı. Örneğin “Yapraklar da sararmıştı.” cümlesinde çocuk “yaprak” kelimesini “yarpak” diye okudu ama derhal yanış olduğunu fark edip “yaprak” şeklinde düzelttiyse burada kendi kendini düzeltme olayı vardır. Herhangi bir yanışlık söz konusu değildir.

3.3.1. Yanlış Analizi Envanteri: Bu araştırmada okuma ve kavrama hatalarının saptanması ve değerlendirilmesinde "Hata Analizi Envanteri" kullanılmıştır. Hata Analizi Envanteri; Akyol'un (2003) Ekwall ve Shanker'den (1988) uyarladığı Sözcük Kavrama ve Yüzdeliğı Belirleme Kılavuzundan oluşmaktadır.

Okuduğunu kavramaya yönelik soru ölçeğindeki puanlar;

Tablo 4

Anlamaya dayalı soruların değer tablosu

Soru Türü	Puan
Basit Anlamaya Dayalı Sorular	0-1-2
Derin Anlamaya Dayalı Sorular	0-1-2-3

Buna göre basit kavrama sorusu puanlarında, "0: hiç yanıtlanmayan", "1: kısmen yanıtlanan", "2: tam yanıtlanan" anlamına gelirken, derinlemesine kavrama soruları için, "0: hiç yanıtlanmayan", "1: kısmen yanıtlanan", "2: beklenen ama eksik olan yanıt", "3: tam ve etkili olan yanıt" anlamlarına gelmektedir.

Yanlış analizi envanterinde kullanılan okuma parçaları çocukların seviyesine uygun (1-8. sınıflar) metinlerden seçilmesi son derece önemlidir ve bu metinlerdeki sözcük sayıları aşağıdaki aralıklarda olmalıdır. (Akyol, 2003):

- Birinci ve ikinci sınıflar, 25-100 sözcük arası
- Üçüncü ve dördüncü sınıflar, 100-200 sözcük arası
- Beşinci ve altıncı sınıflar, 200-300 sözcük arası
- Yedinci ve sekizinci sınıflar, 300-350 sözcük arası

Yapılacak bu çalışmada ise deneklerin üçüncü sınıfta olması dikkate alınarak, çalışma boyunca kullanılan metinlerin 200 sözcüğü geçmemesine özen gösterilmiştir. Metinler iki ayrı metin olarak belirlenmiştir. Birinci metin hikâye edici, ikinci metin ise bilgilendirici metin olarak belirlenmiştir. Her metne ait beşer soru bulunmakta olup bu soruların ikisi basit anlamaya üçü de derin anlamaya yönelik sorulardır.

3.3.2. Uygulama Etkinliklerinin Geliştirilmesi

Strateji oyunları ve renkli heceli etkinliklere ait uygulamalar aşağıda listelenmiştir:

1.Etkinlik: Şekiller ve Harfler

Şekillerin alt kısmında her şekle ait farklı harflerin bulunduğu kartlar öğrencilere dağıtılır. İlk ses grubu olan e,l,a,k,i ve n sesleri ile hazırlanan şekil ve harf kartları araştırmacı tarafından anlaşılır şekilde anlatılır. Harfler ve şekiller şu şekildedir:



Kartlar üzerinde bu şekiller farklı şekillerde yer almaktadırlar. Öğrencilerden şeklin altına uygun harfi yazmaları ve oluşacak olan kelimeyi okumaları istenir. Uygulamada öğrencilerle gruplar oluşturulur. Her gruba şekiller ve harfler etkinliği dağıtılır. Dört sütundan oluşup her sütunda sekiz kelimenin yer aldığı şekiller mevcuttur. Şekiller ve harflerin eşleştirildiği bu oyunda öncelikle öğrencilere etkinliğin nasıl yapılması gerektiği örneklerle anlatılmıştır. Öğrenciler şekle uygun olan harfi tanımlayarak şekillerin altlarına uygun olan harfleri yazarlar. Uygun olan harfler yazıldıktan sonra anlamlı kelimeler oluşmaktadır. Harfler bulunduktan sonra anlamlı kelimeler ortaya çıkacaktır. Etkinlik bu şekilde sonlanacaktır.

      <i>E L A K İ N</i>			
   	   	  	  
  	  	 	  
  	    	   	 
   	   	   	  
    	    	   	   
    	   	   	    
   	    	   	    
  	  	  	  

Şekil 11. Şekiller ve harfler

2. Etkinlik: Kelimeli Sudoku

Sudoku'nun rakamlı halden kelimeli şekle dönüştürülen bu oyunda ilk harf grubundan oluşan kelimeler sudoku şekline çevrilmiştir. Öğrencilere öncelikle sudoku oyunun nasıl oynandığı anlatılır ve uygulamalı şekilde gösterilir. Öncelikle tahtada sudoku'nun asıl hali gösterilir ve sudoku oyununun mantığı rakamlarla öğretilir. Daha sonra kelimeli haliyle ilgili örnekler yapılır. Tüm öğrencilerin bireysel yapacağı şekilde sudoku kartları dağıtılır. Öğrenciler bireysel şekilde sudoku etkinliğini yaparlar. İki adet sudoku etkinliği yapılarak etkinlik tamamlanmış olur.

“elek”, “kale”, “kek” ve “kal” kelimelerini her grupta yan yana ve alt alta gelmeyecek şekilde yazıp sudoku'yu tamamlayalım.

elek			kale
kale		Kek	
	elek		kek
kek			kal

Şekil 12. Kelimeli sudoku

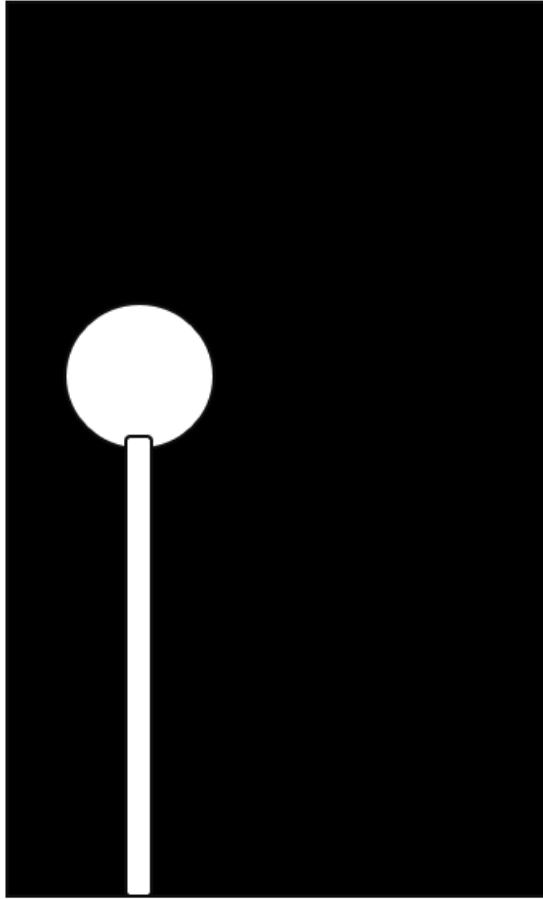
“Kenan”, “Nil”, “Ekin” ve “Nail” kelimelerini her grupta yan yana ve alt alta gelmeyecek şekilde yazıp sudokuyu tamamlayalım.

		Nil	
Kenan	Nil		Ekin
	Ekin	Kenan	Nail
Nail		Ekin	

Şekil 13. Kelimeli sudoku

3.Etkinlik: Okuyan Dedektif

Siyah fon kartonun şeffaf dosya içerisinde olduğu ve beyaz dedektif çubuğunun yer aldığı oyun olan okuyan dedektifte, şeffaf dosyalı siyah fona siyah kalemle yazılan kelimeler görünmemektedir. Yazılmış olan kelimeler beyaz dedektif çubuğu ile okunmaya çalışılacaktır. Beyaz dedektif çubuğu ile birlikte öğrencilere dedektif şapkası da takılarak etkinlik oyunlaştırılır. Tüm sınıf sadece dedektifi dinler. Dedektif bu sırada çubuğu ile bulduğu harfleri okumaya heceleri birleştirmeye çalışır. Etkinlikte önemli olan nokta harflerden heceler, hecelerden kelimeler oluşturmaktır. Etkinlik aynı zamanda doğru hece ayırma noktasında öğrencilere yardımcı olmuştur.



Murat	koli	koy
Nermin	kanun	kokla
Akın	yayla	yok
Nuran	limon	oku
Ekrem	inmek	kilim
Nur	kime	anıt
Önal	kalem	kano
Rana	yelek	koli
İrem	yaka	kalma
Tanık	kaykaya	alma
Dilek	minik	yatak
Oya	yelkenli	ikna

Şekil 14. Okuyan dedektif

4.Etkinlik: Look look

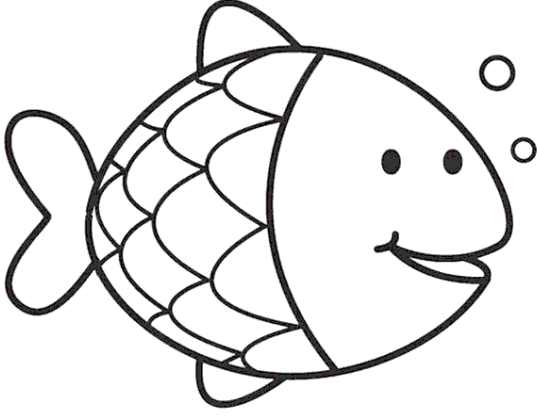
Look look oyunu, etrafındaki kartlar üzerinde farklı şekillerin olduğu ortada da tek bir şeklin yerleştirildiği zekâ ve strateji oyunudur. Ortaya yerleştirilen şekil diğer karışık şekiller arasından bulunur, ilk bulan kişi look look diye seslenir ve bulunan kart o kişinin olur. Şekilli kartların arkalarında L, O ve K harfleri bulunur. Bulunan şeklin olduğu kartın sahibi o kartın arkasındaki harfi kendi önüne koyar. Şekillerin bulunduğu kartların arkasında bulunan harflerden look look kelimesini oluşturan oyunu kazanan kişi olur. Bu oyun kelimeli şekle evrilmiştir. Oyunda ortada duran kelime etrafına karışık kelimeler yerleştirilir. Ortadaki kelimenin aynısından, etrafında duran kartlar üzerinde iki adet vardır. İki adet kelimeyi aynı anda bulup zile basan ve kelimeleri gösteren oyuncu oyunu kazanır. Amaç karışık şekilde duran kelimeler arasından ortada bulunan kelimeyi bulmaya çalışmaktır. Oyunda bir de zile basmadan önce kelimeyi bulan kişi o kelimeyi söyleyerek zile basmak zorundadır. Oyunun ikinci amacı ise kelimeleri bulan öğrenci o kartın sahibi olur. Kartı biriken öğrenci önünde biriktirdiği kelimelerden aynı zamanda anlamlı bir cümle oluşturmaya çalışır. Oyunun galibi anlamlı cümle oluşturan öğrenci olur. Oyun ikinci ses grubu olan o,m,u,t,ü,y harfleriyle ve birinci ses grubu olan e,l,a,k,i,n seslerinden oluşan kelimelerle oynanmıştır. Amaç ikinci harf grubunu hissettirmektir. Daha fazla kelime türetmek adına ilk harf grubundan yararlanılmıştır.



Şekil 15. Look look oyunu

5.Etkinlik: Balık Avlama Oyunu

Balıklar üzerinde özellikle ö,r,ı,d,s,b harf grubunun yer aldığı cümleler bulunur. Balıkların pulları mıknatısın yapışacağı şekildedir. Olta ucunda da mıknatıs yer almaktadır. Oltaıyla tutulan balığın üzerindeki pullarda yazılı olan cümleyi okumak oyunun amacıdır.



Balık üzerindeki pullara çocukların ö, r, ı, d, s, b harf grubu başta olmak üzere önceki harf grupları da kullanılarak çeşitli cümleler yazılır. Balığı avlayan öğrenci cümleyi okur ve etkinlik tamamlanır.

Cümle örnekleri şu şekildedir;

Zeki sekiz zeytin yedi.

Öner tarlaya mantar ve tere eker.

Yeliz kazak örebilir.

Burak dikkat et.

Şekil 16. Balık avlama oyunu

6.Etkinlik: Tombala

Tombala oyununun kelimeli şekle çevrildiği bu oyunda bir kutu içerisinde oyunun bulunduğu harf grubu olan ö,r,ı,d,s,b ses grubu ile ilgili kelimeler bulunur. Hazırlanan tombala kartları öğrencilere dağıtılır. Ortada yer alan kutu içerisinde de kartlar üzerinde yazılı olan kelimeler bulunmaktadır. Kutudan çekilen kelimeler hangi kişinin kartında yer alıyorsa o kişi o kartı alıp tombala kartı dolana kadar kart çekme hakkına sahiptir. Tombala kartı dolan oyunu kazanır.

sıra		ltır		marul
	tarak		rol	
kara		atölye		yönet
	önlük		önem	
Buse		yık		kıyı

Şekil 17. Tombala

7.Etkinlik: Bul tak oyunu (Mıknatıslı Kelimeler)

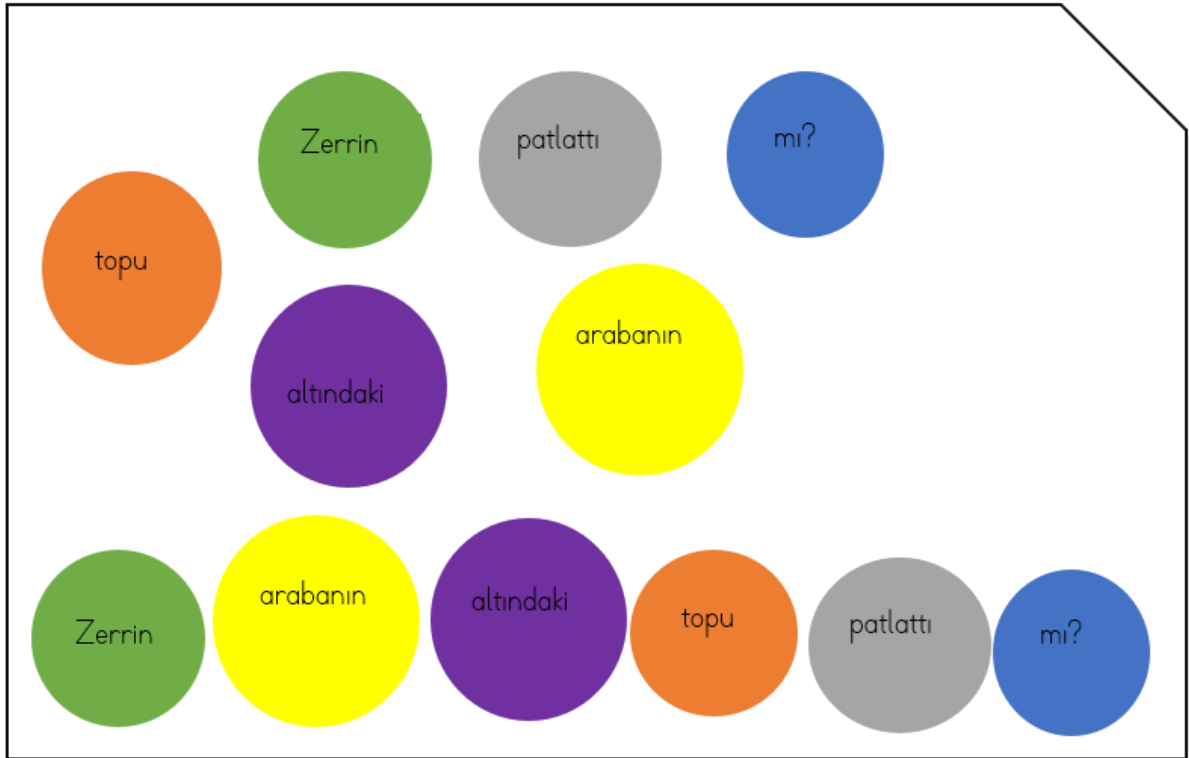
Mıknatıslı kağıtlar üzerinde özellikle z,ç,g,ş,c,p harf grubunun yer aldığı kelimeler bulunur. Bu kelimelerle metal blok üzerine anlamlı cümleler oluşturulmaya çalışılır. Örneğin;

Zerrin balık tut.

Arzu kiraz yedi mi?

Arabanız bozuldu mu?

Isparta'ya gittim.



Şekil 18. Bul tak oyunu (Mıknatıslı heceler)

8. Etkinlik: Domino

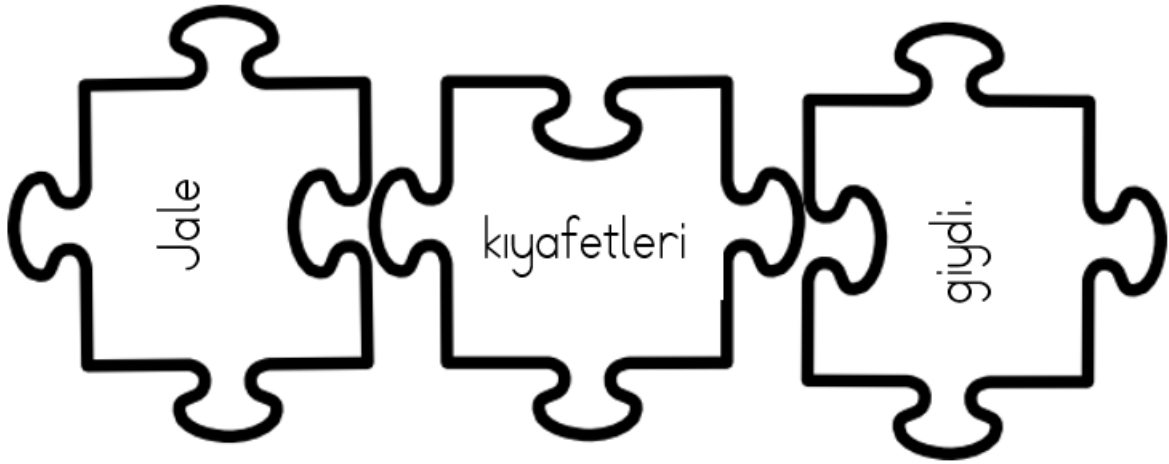
Domino oyunu en az 2 kişi, en fazla ise 4 kişi ile oynanan bir oyundur. Oyunda çeşitli rakamlarda noktaların yer aldığı pullar bulunur. Domino oyununda pullar üzerinde çeşitli sayılarda noktalar yer alırken, heceli şekle uyarlanan bu domino oyunun da her kart üzerinde farklı bir hece yer almaktadır. Her oyuncuya 7 adet ters şekilde dizilmiş kartlardan verilir. 4.harf grubunda yer alan bu oyuna özel kelimelerin heceleri kartlara yazılır. Öncelikle açık olan tüm kartları ters çevirerek kapalı hale getirmek gerekmektedir. Ters çevrilen kartlar karıştırılır. Diğer kartlar da yan tarafa yine heceleri görünmeyecek şekilde dizilir. Sonrasında her oyuncu önünde dizili olan kartların yüzeylerini çevirir. Her ğrenci kendi dominosunu önüne dizmeye çalışır. nndeki kartlar bittike ya da uygun hece bulunmadıkça yanda kapalı olan hecelerden alma hakkı kazanılır. Her grubun heceleri farklı renklerde yazılmış olup kelimeler farklı farklıdır. Heceleri anlamlı kelimeler haline getirmek amaçlanır fakat bu kelimeler domino şeklinde sıralanmalıdır.

i	nat	çı	cu	
		rak	mar	
			te	
			si	nek

şekil 19. Domino

9.Etkinlik: Yapboz + Anagram

Ahşap yapbozlar üzerinde çeşitli resimler yer almaktadır. Bu resimlerin kenarlarına yapıştırılacak şekilde kelimeler yerleştirilir. Kelimeler ve resimlerle bütünlük sağlanacak şekilde yapbozlar birleştirilir. Bu oyunun bulunduğu ses grubu h,v,ğ,f,j ses grubudur. Bu harfler başta olmak üzere diğer harfler de kullanılacak şekilde kelimeler cümleler haline getirilir. Bu etkinlik ile ilgilenen gruplar dışındaki gruplarla da lego çalışması yapılır. Legolar üzerinde heceler bulunur. Öğrenciler bu hecelerle kelime türetmeye çalışırlar. Kelime türetmeyi tamamlayan öğrenciler ikinci etkinlik olan anagram etkinliğine geçerler. Anagram etkinliği bir kelimenin harflerinin yeri değiştirilerek yeni bir sözcüğün türetilmesiyle oluşan etkinliklerden oluşur. Öğrenciler karışık şekilde verilen harflerden uygun kelimeleri ortaya çıkarmaya çalışırlar.



Şekil 20. Yapboz

ANAGRAM BULMACA

MUTPEK

1

.....

RAĞMAAN

2

.....

HİTİÇAY

3

.....

RESE

4

.....

MİVTAK

5

.....

EVÖRG

6

.....

NALP

7

.....

UMM

8

.....

RIK

9

.....

KETLEMEM

10

.....

KAŞAF

11

.....

FETZİYA

12

.....

PAKM

13

.....

YAUZ

14

.....

NOTASROT

15

.....

IRFIN

16

.....

CANAFA

17

.....

NATKAİ

18

.....

ŞHAIS

19

.....

İALEV

20

.....

- 1- Uzaktaki kişilere çeşitli konularda yazılıp zarfa konularak posta yoluyla gönderilen yazı
- 2- Bir kişiyi sevindirmek için verilen şey
- 3- Gerekli görme, gereksinme
- 4- Emek harcanarak ortaya çıkan ürün
- 5- Bir yıldaki ayları, haftaları, günleri belirten çizelge
- 6- Kişinin yapması gereken iş
- 7- Bir şeyin gerçekleştirilmesi için yapılması gerekenleri belirten tasarı
- 8- Ortasında bir fitil bulunan, genellikle silindir biçiminde olan aydınlatma aracı
- 9- Yerleşim yerlerinin dışında kalan boş ve geniş yer
- 10- Bir kimsenin doğup büyüdüğü yer
- 11- Güneşin doğuşundan az önce beliren aydınlık
- 12- Yemekli eğlence, şölen
- 13- Baraka veya çadırlarla oluşturulan konaklama yeri
- 14- Bütün varlıkların içinde bulunduğu sonsuz boşluk
- 15- Uzay adamı
- 16- İçinde ekmek ve pasta gibi yiyecekler pişirilen, kapaklı ocak
- 17- Zeki ve yaramaz çocuk
- 18- Evren
- 19- Kişi, kimse
- 20- Ek

ZEKA VE AKIL OYUNLARI

ANAGRAMLAR

Bir kelimenin harflerinin yerinin değişmesi sonucunda yeni bir sözcüğün türetilmesine **anagram** denir.

HAYAL

.....

EKLEM

.....

MAKAS

.....

BEYZA

.....

DALMA

.....

KARNE

.....

SİRKE

.....

ANAGRAM-2.KADEME

Verilen dört sözcüğü ikiyeşerli iki gruba ayırınız ve her gruptaki harfleri kullanarak iki sözcük üretiniz.

ARTI
GİRİŞ
ŞAMAR
TEMEL

(ARAŞTIRMA, GELİŞTİRME...)

AKIL
FEN
TAR
TÜL

(TARAKLI, KARALTI, LÜTFEN ...)

ALT
İLGİ
NEY
TEMİZ

(ATLETİZM, YENİLGİ...)

BEN
GOL
USANÇ
LİRA

(SOLUNGAÇ, BALERİN...)

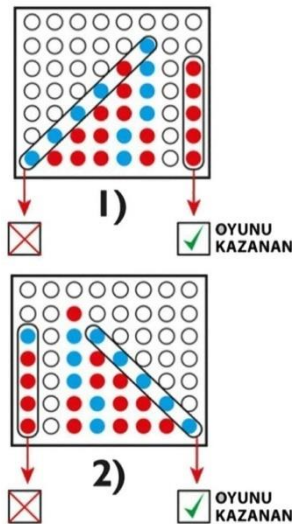
DE
FERT
ŞERT
ÜMİT

(DEFTER, MÜŞTERİ...)

10.Etkinlik: Hedef 5

Hedef 5 oyunu bir strateji oyunudur. Oyunda bir adet platform, platform sabitleyici ve iki renkli pullar bulunmaktadır. İki paket pul bulunan oyunda her pakette 28 adet pul bulunmaktadır. Toplamda 56 adet pulla ve iki kişiyle oynanan bir oyundur. Oyun hedef 5, hedef 4, hedef 3 şeklinde de oynanabilir. Bu oyun oynarken belirlenen bir kuraldır. Oyuncular ellerindeki pulları yukarıdan aşağı doğru platforma bırakacak şekilde oyuna başlarlar. Pullar platformda en aşağıdan yukarı doğru dolmaya başlayacaktır. Yan yana dik, yatay veya çapraz şekilde üç pul denk gelirse hedef 3, dört pul denk gelirse hedef 4, yan yana gelen 5 pul ise hedef 5 oyununu ifade eder. Oyun platformu 7×8'lik bir platformdur. Oyuna hangi oyuncunun başlayacağına kura çekilerek karar verilir. Oyun sonunda en fazla 5'li pul yapan öğrenci oyunun kazananı olur ancak eşitlik olması durumunda ilk 5'liyi oluşturan oyunu kazanır. Oyuncu kendi hamlelerini yaparken rakibinin hamlelerine de dikkat ederek onun 5'li pulları yan yana getirmesini engellemelidir. Hem çocukların hem de yetişkinlerin oynayabileceği her yaş grubuna hitap eden eğlenceli bir oyundur. Oyunun kendi amacına ek olarak cümle oluşturma etkinliği yapılmıştır.

Hedef 5 oyunu pulları üzerine oyunun bulunduğu harf grubu olan 'h,v,ğ,f,j' harfleri başta olmak üzere diğer harflerle karışık kelimeler yazılır. Bu kelimelerden cümleler oluşturularak rakip takımdan önce cümle oluşturup daha fazla taş yerleştiren oyuncu oyunu kazanmış olacaktır.



Şekil 21. Hedef 5

11.Etkinlik: Tangram Giant

Tangram giant oyunu, 7 adet geometrik parça ve şekillerin bulunduğu kartlardan meydana gelmektedir. Bu parçalardan çeşitli şekiller ortaya çıkarmak esastır. Oyunda amaç, tangram giant parçalarıyla kartlardaki şekilleri oluşturmaya çalışmaktır. ekiller oluşturulurken 7 adet geometrik parçanın tümü kullanılmalıdır. 7 farklı renkte geometrik şekilden oluşan tangramda 3 takım tangram seti bulunur. Farklı renkleri ayırarak 3 kişi ile aynı anda oynanabilir. Her oyuncuya kullanması gereken 7 adet ekil verildikten sonra Tangram kartları oyuncuların göreceği şekilde yerleştirilir. Farklı desenlerden ve şekillerden oluşan tangram kartlarının her birinin üzerinde şeklin adı yazmaktadır. ekli tamamlayıp şeklin altında bulunan kelimeyi okuyan ğrenci oyunu kazanacaktır.



Şekil 22. Tangram giant

12.Etkinlik: Scrabble

Scrabble oyunu, 1 adet oyun tahtası 100 adet harf taşı ve 4 adet taş tahtası ve 1 adet taş torbasından oluşur. Her harf taşının yanında puanın gösterildiği kısımlar mevcuttur. Aynı zamanda 2 adet boş harf taşı bulunur. Bu iki adet taşın hiçbir puan değeri yoktur ve istenilen herhangi bir harfin yerine kullanılabilir. Boş harf taşıyla oynandığı an temsil ettiği harf oyun süresince değiştirilemez. Oyunu hangi oyuncunun başlatacağını belirlemek için her oyuncunun torbadan bir harf çekmesi istenir, çekilen harflerden ‘A’ harfine en yakın olan öğrenci oyuna başlar. Her oyuncu taş torbasından 7 adet harf taşı çekerek önünde bulunan taş tahtasına dizer. İlk oyuncu iki veya daha fazla taşla bir kelime oluşturup taşlarının biri merkez karenin üzerinde olacak şekilde yukarıdan aşağıya doğru ya da soldan sağa doğru yerleştirir. Ancak çapraz dizilime izin verilmemektedir. Hamlesini yapan oyuncu, taş tahtasından kaç adet taş kullandıysa torbadan rastgele harf taşı çeker ve taş tahtasındaki harfleri tekrar 7’ye tamamlamış olur. Sonrasında sıra diğer oyuncuya geçer. Oyun tahtası üzerinde özel kareler bulunur. Bu özel karelerde çeşitli değerler vardır. Eğer oluşturulan kelime bu kareler üzerinde yer alırsa oluşturulan kelimeden alınacak olan puan artmış olacaktır. Bu özel karelerde kelimenin iki katı, kelimenin üç katı, harfin iki katı, harfin üç katı gibi değerler yazılmaktadır. Puan, taşların üzerindeki değerlerle varsa özel karelerin getireceği özel değerlerin toplanmasıyla hesaplanır. Oyun tahtasının farklı yerlerinde kelimeler oluşturulmaz. Büyük harfle başlayan kelimeler, kısaltmalar, ön ekler, son ekler, tırnak işareti veya kesme işareti gerektiren kelimeler dışında standart bir sözlükte yer alan her kelime kullanılabilir. Tüm taşlar çekilip oyunculardan biri taş tahtasındaki tüm taşları kullandığında, art arda iki kez tüm oyuncular pas geçtiğinde ve yapılacak tüm hamleler yapıldığında oyun sona erer. Taş tahtasındaki tüm harfleri hamlelerinde kullanan ve oyunu bitiren oyuncu, diğer oyuncuların taş tahtasında kalan harflerin puanlarını da kendi puanına ekler. Böylece, puan kaydetme işlemi tamamlanmış olur. Tüm oyuncuların elde ettikleri puanlar daha önce tek tek yazılmıştır. Puanlar toplanır ve en yüksek puanı elde eden oyuncu, oyunun galibi ilan edilir.

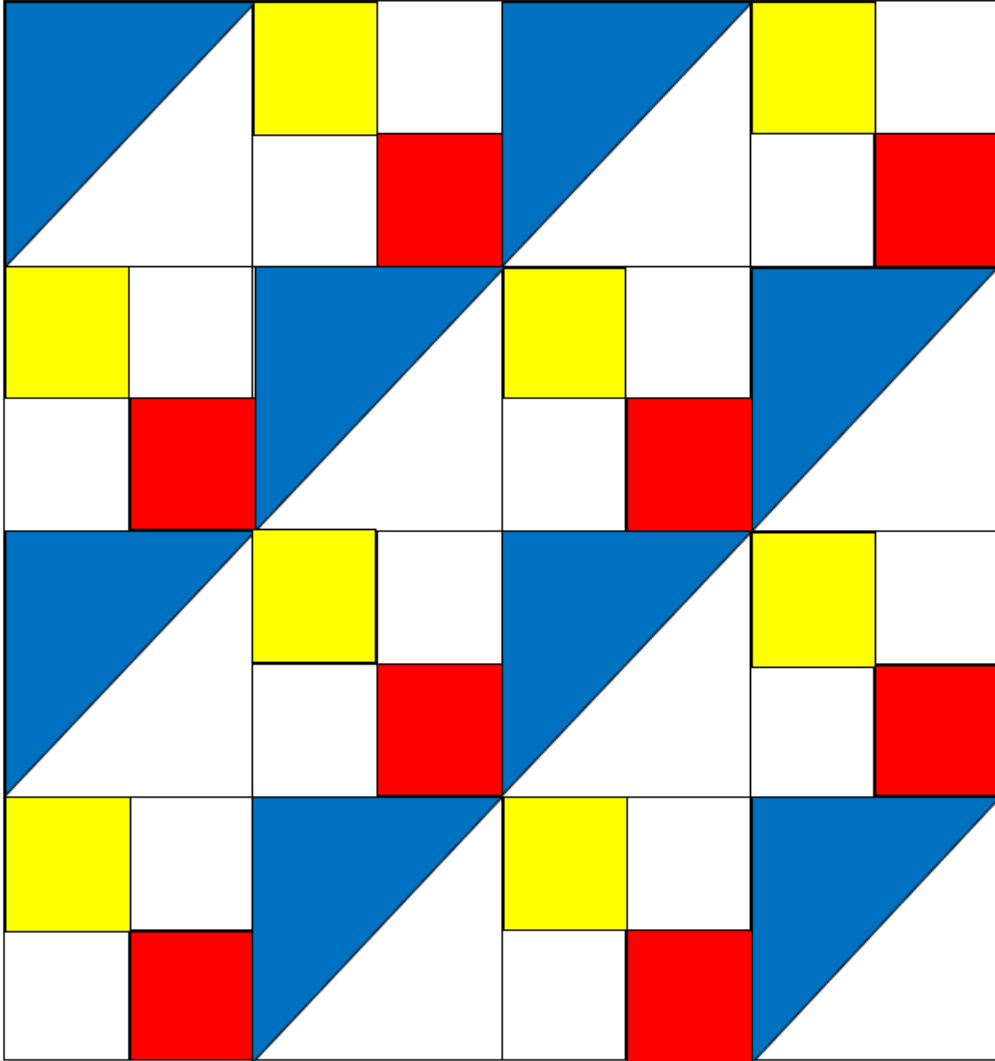
Scrabble oyunu sözcük merkezli bir oyun olarak görünse de birçok farklı alanı da içinde barındırmaktadır.



Şekil 23. Scrabble

13. Etkinlik: Mozaik Kareler

Mozaik Kareler oyunu 16 mozaik taştan meydana gelir. 16 mozaik taş yönergeye uygun şekilde tablaya dizilir. Asıl amaç görsel uzamsal zekânın geliştirilmesidir. Oyuna ilave olarak mozaik taşları dizip ilk bitiren öğrenciden önünde bulunan kelimelerle anlamlı cümleler oluşturulması istenir. Yönergeye uygun şekilde dizilen mozaik taşların ardından kelimeyi oluşturan öğrenci zile basar ve oyunu kazanır.



Elbisem

desensiz.

Yalçın

seksek

oynadı.

Arzu

kiraz

bozuldu mu?

Zerrin

balık

yedi mi?

Şekil 24. Mozaik kareler oyunu

14. Etkinlik: Sıra Sende Oyunu

Oyun iki oyuncu arasında 36 karelik bir oyun alanı üzerinde oynanır. Karelerde farklı kelimeler yazılıdır. Hemen alt tarafında bu kelimelerin oluşturduğu hecelerin yer aldığı hamle alanı vardır. Oyun iki oyuncu için iki farklı renk pulla oynanır. Aynı zamanda her oyuncunun pul rengiyle aynı renk olan okları vardır. Kura çekilerek oyuna başlanır. Genelde kuralarda taş, kâğıt, makas tercih edilir. Bu oyunda da kura bu şekilde çekilir. Kura çekildikten sonra kelimelere göz atılır. Oyuncu seçtiği kelimenin ilk hecesine, karşı takıma söylemeden okunu yerleştirir. Diğer oyuncu da kelimeyi tamamlayacak diğer heceyi bulup kendi okunu o hecenin üzerine yerleştirip kelimeyi bulmuş olur. Kelimeyi bulduğu anda pulunu o kelime üzerine yerleştirir. Kelimeyi bulan kişi karelerde yer alan diğer kelimelerden herhangi birini seçerek oyuna devam eder. Belirlediği kelimenin ilk hecesine okunu yerleştiren öğrenciye karşılık diğer öğrenci devamında gelecek olan heceyi bulup okunu yerleştirmeye çalışır. Bulunan hece üzerine yerleştirilen pullarla oyun tamamlanır. Oyun bu şekilde karşılıklı hamlelerle devam eder. Karelere en fazla pul yerleştiren oyunu kazanmış olur.

SIRA SENDE OYUNU

UĞUR	LEVENT	JALE	KAMÇI	YAĞMUR	VİLDAN
RAGİP	AJDA	CEVİZ	HAVLU	FİLİZ	KAPI
TARIK	GİPTA	LİZBON	HOROZ	NARLI	TERLİK
PINAR	DEFTER	HAVA	GEMİ	VAKİT	VAŞAK
VAGON	ÖZGE	MİMİK	BUĞRA	RAKAM	KİTLE
KÜLAH	VEDAT	BUĞDAY	VALİZ	SERĞİ	DATÇA



U	LE	KAM	MUR	LE	GIP	DA	ROZ	BUĞ
---	----	-----	-----	----	-----	----	-----	-----

RA	ĞUR	JA	YAĞ	VENT	ÇI	AJ	TA	HO
----	-----	----	-----	------	----	----	----	----

CE	LU	Fİ	VİL	RIK	BON	KA	NAR	DEF
----	----	----	-----	-----	-----	----	-----	-----



DAN	LI	TER	HA	GON	PI	LİZ	HAV	VİZ
-----	----	-----	----	-----	----	-----	-----	-----

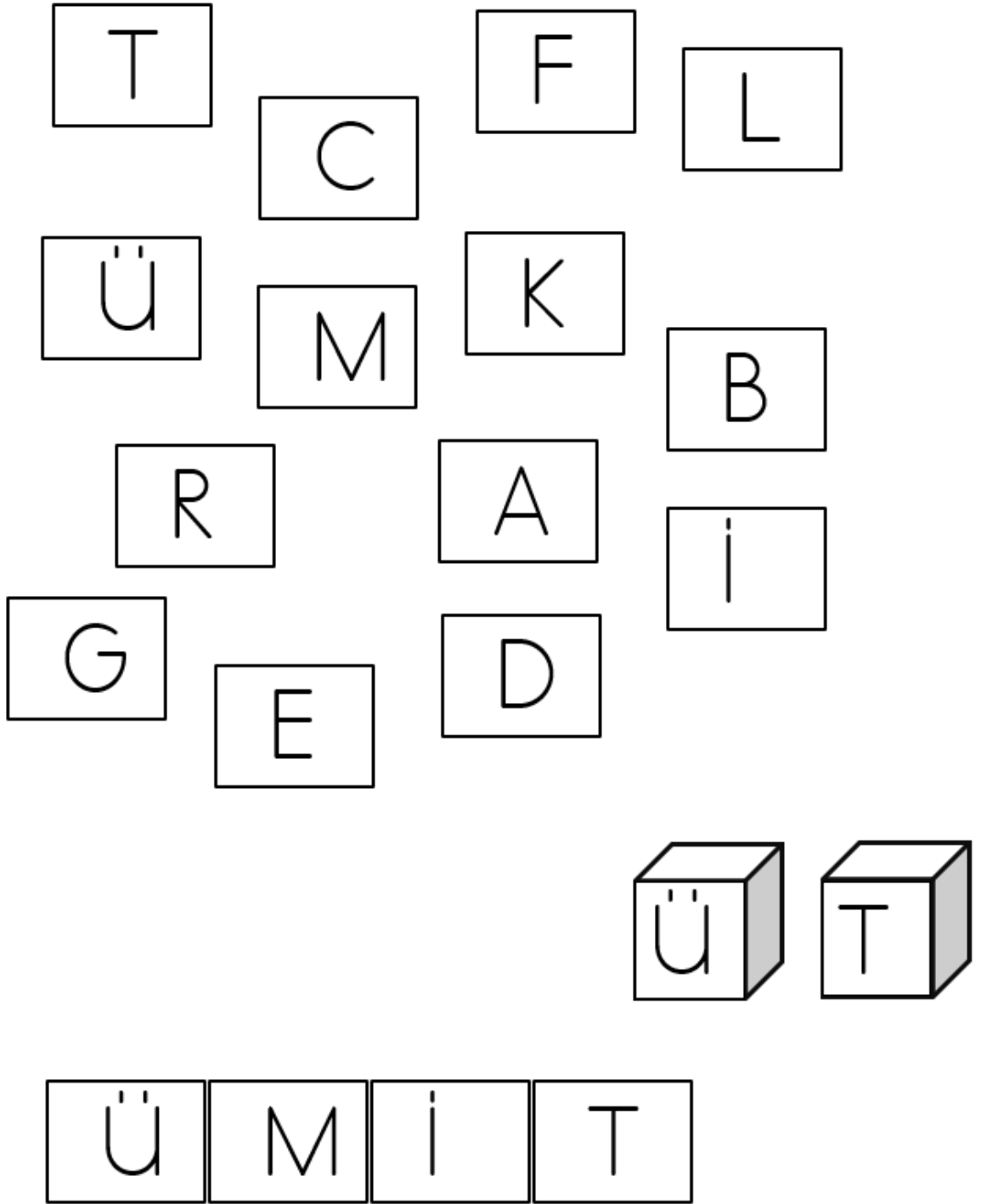
LİK	VA	GE	MIK	LE	VA	DAT	KU	GI
-----	----	----	-----	----	----	-----	----	----

OZ	MI	KIT	LAH	VE	ÇA	DAY	ŞAK	SER
----	----	-----	-----	----	----	-----	-----	-----

Şekil 25. Sıra sende oyunu

15. Etkinlik: Kelime Avcısı

Oyunda tüm harflerin yer aldığı küçük ahşap kareler bulunmaktadır. Bu ahşap karelerde her harften birden fazla bulunmaktadır. Aynı zamanda yine tüm harflerin yazılı olduğu zarlar da yer almaktadır. Zarlar üzerinde ünlü harfler kırmızı, ünsüz harfler ise siyah renkli yazılmıştır. Oyun dört kişinin oynayacağı şekilde tasarlanmıştır. Aynı takımda iki kişi ve rakip takımda da iki kişi yer alacak şekilde gruplar oluşturulur. Oyunculara zarlar rastgele dağıtılır. Her oyuncuda iki zar vardır. Biri ünsüz biri ünlü harfler olacak şekilde zarlar atılır. Zar atılmadan önce zarı atacak olan takımın belirlenmesi için taş, kâğıt, makas yapılır. Kazanan takım oyuna başlar. İlk kelime oluşturulduktan sonra oyun sıralı şekilde devam eder. Zarın altı yüzüne ünlü ve ünsüz harfler yazılmıştır. Öğrenciler ellerindeki iki zarı atıp çıkan harfleri kullanarak kelime oluşturmaya çalışırlar. Çıkan harflerin başta ya da sonda yer alıp almaması önemli değildir. Amaç bu iki harfin içinde bulunduğu kelimeyi oluşturmaktır. Ahşap karelerle oluşturulan ve aynı zamanda içinde zarda çıkan harflerin yer aldığı kelimeyi oluşturan takım oyunu kazanan takım olur. İlk kelime oluşturan takım zile basar ve kelimesini okur. Oyun bu şekilde sonlanır.



Şekil 26. Kelime avcısı

16. Etkinlik: Tırtıl Oyunu

Oyun dört öğrencinin oynayacağı şekilde tasarlanmıştır. Dört adet ipli tırtıl ve farklı geometrik şekillerden oluşan ahşap boncuklar yer almaktadır. Oyunda biri şekillerden biri de renklerden oluşan iki adet zar bulunmaktadır. Oyuna taş, kâğıt, makas yapılarak başlanır. Kazanan oyuncu zarları atar. Çıkan şekil ve renge uygun olan ahşaplar bulunur ve ipe dizilir. Oyunda iki zar bulunması nedeniyle ilk şekil daha sonra renkli olan zar hedef alınır. Şekillerin bulunduğu zardaki her şekil siyahtır. Fakat renkli olan zarın her yüzeyi farklı renktedir. Bu zarlar şunu ifade eder. Öğrenci zarları attığı anda ilk şeklin olduğu zardaki şekli, sonra renkli olan zardaki rengi hedef alarak o renkte herhangi bir şekil yerleştirebilir. Zaten oyunda o rengin yer aldığı tek şekil bulunmaktadır. Oyundaki ahşap boncuklar şu şekildedir:

1. Silindir lacivert ahşap boncuklar
2. Oval yeşil ahşap boncuklar
3. Kare sarı ahşap boncuklar
4. Üçgen turuncu ahşap boncuklar

Oyunda yer alan ahşap boncuklar, tırtıllar ve zarlar dışında oyun içerisinde yönlendirme kartları da mevcuttur. Öğrenci eline aldığı iki zarı atıp çıkan şekil ve renge göre tırtılını oluşturmaya çalışır. Öğrenciler bunu bilerek oyuna başlarlar. Önce şeklin olduğu boncuğu alıp ipli tırtıla geçirir. Sonra renkli olan zarın yönergesine uyarak renkli ahşap boncuk tırtıla geçirilmiş olur. Daha sonra harflerin ve renklerin yazılı olduğu kartlar dikkate alınarak renge uygun harfler belirlenip uygun kelimeler türetilmeye çalışılır.

sarı	turuncu	lacivert	yeşil
a	e	ı	i
o	ö	u	ü
b	c	ç	d
f	g	ğ	h
j	k	l	m
n	p	r	s
ş	t	v	y
z			

Şekil 27. Tırtıl oyunu

17.Etkinlik: Resfebe

Resfebe etkinliği resimli alfabe olarak da adlandırılabilir. Resimlerden, harflerden, rakamlardan, sayılardan oluşan bir grubun bir araya gelerek oluşturduğu bulmacaya resfebe denir. Bazen bu resimler yan yatabilir, harfler tepe taklak dönebilir. Sayılar hiç görölmeyen şekilde yere düşmüş gibi yatabilir. Bu özellikler resfebenin ögesidir. Öğrenciler bu oyunda zekalarını çok yönlü değerlendirmek zorundadırlar. Anlaşılmayan durumlarda zekânın aktif kullanılması nedeniyle beyni zorlayan bir oyundur. Çok farklı düşüncelere hâkim olmak gerekmektedir. Resfebe etkinliği için Limon Kids yayınlarının resfebe kitabı tercih edilmiştir. Sonrasında araştırmacı kendi oluşturduğu resfebeleri tahtaya çizmiş ve öğrencilerden etkinlikleri yapmaları beklenmiştir. Son olarak da öğrencilerin çeşitli resfebeler oluşturmaları için zaman tanınmıştır.



şekil 28. Resfebe <https://www.limonkids.com/urun/7-yas-resfebe-resimli-alfabe/> sayfasından erişilmiştir.

18. Etkinlik: 9/24 Kare Kaydırma Zekâ Oyunu + Sözcük Avı

9/24 oyunu tek kişi ya da iki kişi oynanan bir strateji oyunudur. Oyun içerisinde 2 adet oyun platformu, oyun kartları, 48 tane renkli oyun taşı bulunmaktadır. Oyuncular oyun platformlarındaki renkli kareleri aynı şekilde dizerler. Oyun kartlarından rastgele seçilip ortaya bırakılır. İki oyuncu da aynı anda ellerini kullanarak platformdaki renkli kareleri sağa sola, aşağı yukarı kaydırarak kartlardaki deseni platformun tam ortasında hızlı bir şekilde oluşturmaya çalışır. Karttaki deseni ilk tamamlayan oyuncu düzeneğin kapağını kapatarak karttaki desenin doğruluğunu gösterir. Kartın arkasını çevirir onu da kazanırsa kartın sahibi olur. Ortadaki kartlar tükenene kadar oyun devam eder, kartlar bittiğinde en çok karta sahip olan kişi oyunu kazanır. Oyunda dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Taşlar tek tek hareket ettirebilir. Zaman kazanmak için aynı anda 4 taş da hareket ettirilebilir. Rakip renkleri doğru şekilde tamamladığını belirtip düzeneğin kapağını kapattığında kontrol edilmelidir. İlk oyundan sonraki oyunlarda taşları yeniden dizmeye gerek yoktur. Kalınan yerden oyuna devam edilebilir. Renkli kareler platformda hareket ettirilirken sadece sürükleme yöntemi kullanılır. Hiçbir zaman taşlar platformdan çıkarılmaz. 9/24 oyunu tamamlandıktan sonra oyuna ek olarak sözcük avı etkinliği tasarlanmıştır. Bu oyunda kodlanmış şekilde verilen kelimelerle anlamlı cümleler oluşturmak amaçlanmıştır. 9/24 kare kaydırma zekâ oyununu tamamlayıp anlamlı cümleler oluşturan öğrenciler oyunu tamamlamış olacaktır.

SÖZCÜK AVI

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	MA	TA	SE	AT	Lİ	KET	SA	Bİ
2	KEL	FA	Kİ	LEM	YON	Cİ	MAN	TE
3	BA	YAK	LİK	E	İLK	LEY	TAN	KA
4	LE	TER	İS	İS	NE	US	LAK	A
5	RİK	LEK	BI	DA	LİK	EL	TAP	HAR
6	İN	BUL	LA	Çİ	VİZ	MİZ	ÇAN	NA

? 1A-1G	? 2H-6F-5E
? 2H-4A-6E-2E	? 3H-2D-5E
? 1H-5B	? 1B-4E
? 6D-5B	? 2G-5D-1E-6H
? 3F-5B	? 3D-5B
? 6G-1B	? 4H-3B

? 1H-5B-5E	? 4C-4G
? 4F-1B	? 3E-3A-5H
? 3D-5A	? 4D-3G-6B
? 1E-1C	? 3H-6C-3A-3C
? 5F-1A	? 3A-3C
? 1D-6C-1A	? 6B-1A

Şekil 29. Sözcük avı

3.4. Deneyisel Uygulama ve Verilerin Toplanması

Geliştirilen veri toplama araçlarının kullanılması için Van Valiliğinden gerekli izin alındıktan sonra belirlenen öğrencilerin ailelerinden de izinler alınmıştır. Uygulamaya öğrenme güçlüğü tanısı konulmayıp güçlük yaşayan öğrencilerin olup olmadığına dikkat edilerek başlanmıştır. Bu nedenle güçlük yaşayan öğrenciler öğretmenlerinin görüşleriyle belirlenmiştir.

Uygulama yapılacak okula daha önceden gidilip okul müdürü ve öğretmenlerle görüşülmüştür. Görüşmeler sonrasında araştırmaya uygun olan öğrenciler belirlenmiş ve uygulamaya başlanmıştır. Öncelikle ön test yapılmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencinin okuma seviyesinin belirlenmesi için araç olarak kullanılan metinler hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdir. Düzey belirlemek için kullanılan metinler, Ek 3 ve Ek 4’ te öğrenci ve öğretmen metinleri olarak yer almaktadır. Öğrenci metinleri dik temel harflerle yazılı olacak şekildedir. Ek 3’ te öğrenci metinlerine örnek verilmiştir. Öğretmen metinleri ise Times New Roman yazı tipiyle yazılı şekildedir. Öğretmen metinlerine Ek 4’te örnek verilmiştir. Ön test sırasında okuma hataları not edilmiştir. Hata kayıt formuna işlenen hatalardan yola çıkarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Okuma Hata Örnekleri Ek 1’ de Hata Kayıt Formu ise Ek 2’ de verilmiştir. Öğrenci metinleri ve öğretmen metinlerinden oluşan kitapçıklarla düzey belirlendikten sonra uygulama yapılmıştır. Okuduğunu anlamaya ilişkin ön ve son ölçümlere Ek 5 ‘te yer verilmiştir.

Verilerin toplanması aşamasında öğrencinin okuma seviyesinin belirlenmesi için kullanılan metinlerden, Akyol (2010) tarafından Ekwall ve Shanker (1988)’ den uyarlanan “Yanlış Analiz Envanteri” nden ve uygulama esnasında alınan ses kayıtlarından yararlanılmıştır. Ön test için 44 öğrencinin tamamıyla okuma yapılmıştır. Okuma hatalarına göre hatalar eşitlenerek deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Hata sayıları denk olacak şekilde ayarlanan gruplar oluşturulup uygulama bu şekilde başlatılmıştır. Okuma hatalarında herhangi bir eksiklik olmaması adına ses kaydına da alınmıştır. Araştırmacı tarafından o anda hatalar not alınırken gözden kaçan noktalar uygulama sonrasında kolaylıkla ses kaydından dinlenmiştir.

Uygulanmış olan ön testlerin ardından deney grubuna hazırlanmış olan strateji oyunları ve renkli hecelerle oluşturulan etkinlikler araştırmacı tarafından haftada 3 saat olacak şekilde 9 hafta boyunca uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise normal müfredat eğitimi verilmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler normal müfredatlarını işlerken deney grubu öğrencileri ile uygulama yapılmıştır. Okul, ilkokul ve ortaokul bölümlerinden oluşmaktadır. Yarım gün ortaokul eğitimi verilmektedir. Öğleden sonra ortaokul kısmı boş olduğundan uygulama 9 hafta boyunca ortaokul grubunun sınıfında yapılmıştır. Öğrenciler son 3 derslerinden ayrılıp

uygulama yapılacak olan sınıfa alınmışlardır. Her hafta uygulanacak olan etkinlikler öncesinde belirlenmiş olup öğrencilere uygun şekilde anlatılmıştır 9 hafta boyunca yapılan uygulama sonrasında son test için tekrar aynı metinler kullanılarak uygulama sonlanmıştır.

Uygulama esnasında süreç öncesi hazırlanan strateji oyunları ve renkli heceli etkinlikler öğrencilerin seviyesine uygun şekilde anlatılmış, strateji oyunları ve renkli heceli etkinlikler hakkında her hafta nasıl uygulanması gerektiği bilgileri verilmiş ve uygulama sürecinin değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sürecinde, kullanılacak strateji oyunları ve renkli heceli etkinlikler Türkçe öğretim programında yer alan en temel beceri olan okuma becerisine yönelik kazanımlara uygun olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve uygulamaya dahil edilmiştir. Toplamda yirmi (20) adet oyun hazırlanmıştır. Hazırlanmış olan strateji oyunları ve renkli hecelerle yapılan etkinlikler her haftaya uygun olan harf grubuna göre öğretilerek uygulanmıştır.

Oyunlar, her hafta harf gruplarına göre yeni kelime ve cümlelerle güncellenmiştir. Oyunların öğrenciler üzerindeki etkileri araştırmacı tarafından izlenmiş ve oyunlara ilişkin gözlem sonuçları kayıt altına alınmıştır. Uygulamalara sınıf yönetiminin de sağlanacağı hale getirdikten sonra başlanmıştır. Okuma becerilerinin mekanikleşmesi için zaman oldukça önemlidir. Çocukların öncelikle tüm sesleri tanıyıp tanımadığını kontrol edilmiştir. Harfleri tanıyıp tanımadıklarından emin olmak hem araştırmacının hem de çocukların işini kolaylaştırmıştır. Bu aşamada özellikle çocukların harfleri tanıyıp tanımadıklarından emin olduktan sonra heceleri birleştirip birleştiremedikleri kontrol edilmiştir. Çocuklar heceleri anlamlı şekilde ayırabiliyorsa zaten kelimeyi anlayacaklardır. Örneğin kano kelimesini hecelerine ayıran bir öğrenci k-ano şeklinde ayırırsa bir anlama ulaşamaz. Fakat ka-no şeklinde hecelerine ayırdığı zaman kelimedenden bir anlam çıkarmaya başlar.

Süreçte örneğin sessiz harfin önüne gelen sesli harf nedeniyle isim aldığı kavratılmış, hece aşamasında "el" yerine "le" hecesinin öncelikle kavratılması gibi örnek etkinlikler uygulanmıştır. Bu süreçte karşılaşılan sorunlar kaydedilmiştir. Gerekli müdahale yapılmadan önce çocukların okuma düzeylerine bakılmıştır.

Uygulama yapılırken etkinlikler yapıldığı sırada oyun için sıra bekleyen ya da oyununu bitiren öğrenciler her hafta tahtada yazılı olan harfler ile ilgili kelime türetme oyunu oynamışlardır. İlk hafta elakin harf grubu ile başlanmış olup bu harf grubu ile kelime türetmeleri öğrencilerden istenmiştir. 2.hafta elakin grubuna omutüy grubu da eklenmiştir. 3.hafta elakin, omutüy, öridsb harf gruplarından kelimeler türetilmiştir. 4.hafta elakin, omutüy, öridsb ve zçğşcp harf

gruplarıyla ilgili kelimeler üretilmiştir. Son olarak 5.hafta 5.harf grubu olan hvğfj de eklenerek tüm harfler ile kelime türetilerek oyun tamamlanmıştır. 6.haftadan itibaren gerekli görüldüğü yerlerde tekrar kelime türetme yapılmıştır. Etkinlikler öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çeşitlendirilmiştir. Kelime türetme oyununun ek olarak yapılma sebebi öğrencilerin her hafta oynadıkları iki oyunun bazen erken bitip bazen de geç bitmesidir. Erken bitiren oyuncu zaman kaybetmemek adına tahtada o hafta yazılı olan harflerle kelime türetme oyunu oynamıştır.

Hazırlanmış olan strateji oyunları ve renkli heceli etkinliklerin uygulandığı ders saatleri ve oyunlarda kullanılan ses (harf) grupları tablo 5’te listelenmiştir:



Tablo 5

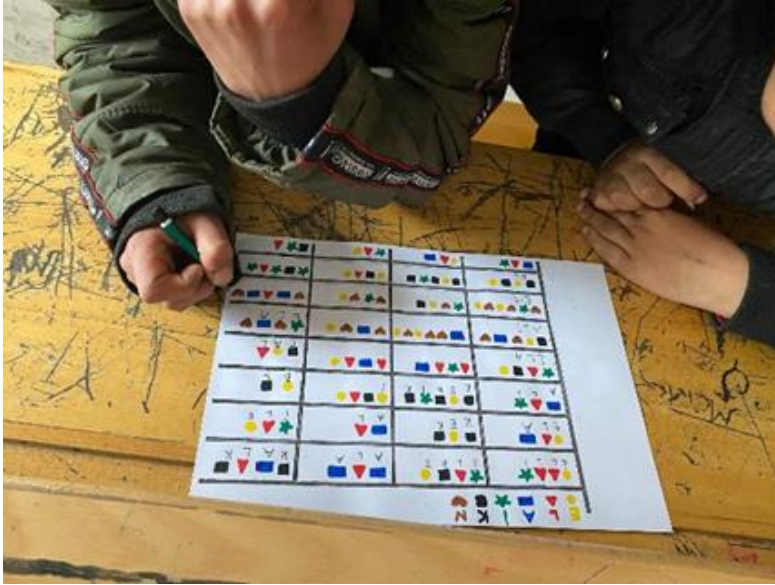
Strateji oyunları ve etkinliklere ait uygulama tablosu

	1. Ders saati	2-3. Ders saati	Ses grupları
	Renkli heceli etkinlikler	Strateji oyunları	
Araştırmacı tarafından öğrencilerin ön testleri alınmıştır.			
1. Hafta	Şekiller ve harfler    E L A	Kelimeli Sudoku	e, l, a, k, i, n
2. Hafta	Okuyan dedektif	Look Look	o, m, u, t, ü, y
3. Hafta	Balık avlama oyunu	Tombala	ö, r, ı, d, s, b
4. Hafta	Bul tak oyunu (Miknatıslı kelimeler)	Domino	z, ç, g, ş, c, p
5. Hafta	Yapboz + Anagram	Hedef 5	h, v, ğ, f, j
6. Hafta	Tangram Giant	Scrabble	e, l, a, k, i, n, o, m, u, t, ü, y, ö, r, ı, d, s, b, z, ç, g, ş, c, p, h, v, ğ, f, j
7. Hafta	Mozaik Kareler	Sıra Sende Oyunu	e, l, a, k, i, n, o, m, u, t, ü, y, ö, r, ı, d, s, b, z, ç, g, ş, c, p, h, v, ğ, f, j
8. Hafta	Kelime Avcısı	Tırtıl Oyunu	e, l, a, k, i, n, o, m, u, t, ü, y, ö, r, ı, d, s, b, z, ç, g, ş, c, p, h, v, ğ, f, j

9. Hafta	Resfebe	9/24 Kare Kaydırma Zekâ Oyunu + Sözcük Avı	e, l, a, k, i, n, o, m, u, t, ü, y, ö, r, ı, d, s, b, z, ç, g, ş, c, p, h, v, ğ, f, j
Araştırmacı tarafından öğrencilerin son testleri alınmıştır.			

1. Şekiller ve Harfler Etkinliği

Uygulama yapılırken öğrenciler 2'şerli gruplar halinde oturtuldu. Her öğrenci yanında bulunan öğrenciyle beraber etkinliğin nasıl yapılacağını anlamaya çalışıp uygulama aşamasına geçilmiştir. Şekiller ve harfler etkinliği öğrencilere uygulanırken öğrencilerin renklere karşı ilgili oldukları, şekil ve harf eşleştirmeleri yaparken de oluşturdukları kelimeleri okumaya çalıştıkları gözlemlendi.



2. Kelimeli Sudoku Etkinliği

Sudoku etkinliği öğrencilere uygulanırken öğrenciler 2'şerli grup şeklindedir. Öncelikle sudoku mantığı kavratılıp daha sonra etkinlik kelimeli şekliyle yapılmıştır. Sudoku etkinliğindeki satır sütun ilişkisine dikkat ederek uygulama yapılmaya çalışılmıştır. Sudoku etkinliği ile öğrencilere aynı zamanda stratejik düşünme becerileri öğretilmeye çalışılmıştır.



3. Okuyan Dedektif Etkinliği

Okuyan dedektif etkinliği uygulanırken öğrenciler sıralı şekilde öğretmen masasına alınmıştır. Ellerindeki dedektif çubuğu ile kelimeleri hecelerine ayırarak okuyan öğrenciler süreçte aynı zamanda sabırlı olmayı ve arkadaşlarına saygı duymayı öğrenmeye çalışmışlardır.



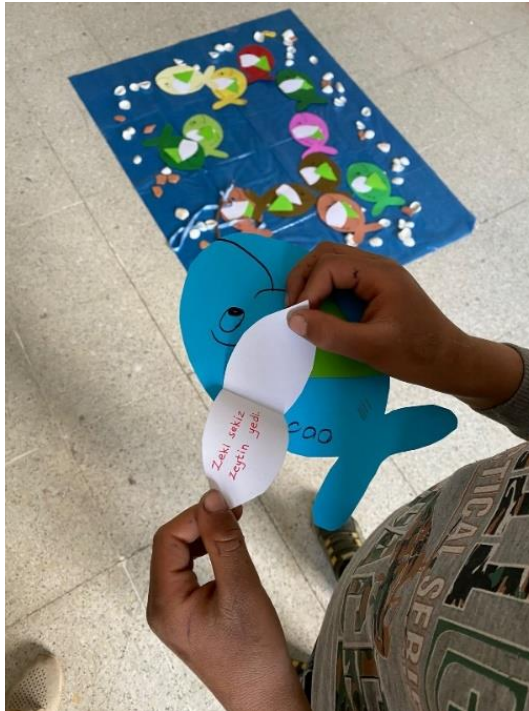
4. Look Look Etkinliği

Look look etkinliği 4'erli gruplar oluşturularak uygulanan bir etkinliktir. Bu etkinlikte öğrencilerin ortada yer alan kelimeyi uygun şekilde okumaları ve aynı zamanda hızlı şekilde yan bloklardan kelimeleri bulmaları sağlandı. Uygulama esnasında öğrenciler birbirlerinin ellerini ve kollarını itelediler. Kelimeyi bulmak için sabırsız davranmış oldular.



5. Balık Avlama Etkinliği

Balık avlama etkinliği uygulanırken öğrenciler balık avlamak için tek tek sahneye alındı. Bu sırada her oyunda olduğu gibi sırası gelene kadar oyuncular zamanı boş geçirmemek adına kendi masalarında kelime türetme oyununu oynadılar. Öğrencilerin balıkların pullarında yer alan kelimeleri anlamlı şekilde okumaları için yeterli süre verilmeye çalışıldı. Gerekli dönütler verildikten sonra oyun tamamlandı.



6. Tombala Etkinliği

Tombala etkinliği uygulamasında 6'sarlı gruplar halinde yer aldılar. Her ğrenci kutudaki tombala kağıdına sırayla ulaşmaya çalışırken sabırsız davranmış ve sırasını beklemeden birbirinden tombala kutusunu almaya çalışan öğrenciler olmuştur. Bu durumda oyun akışını engellemiştir.



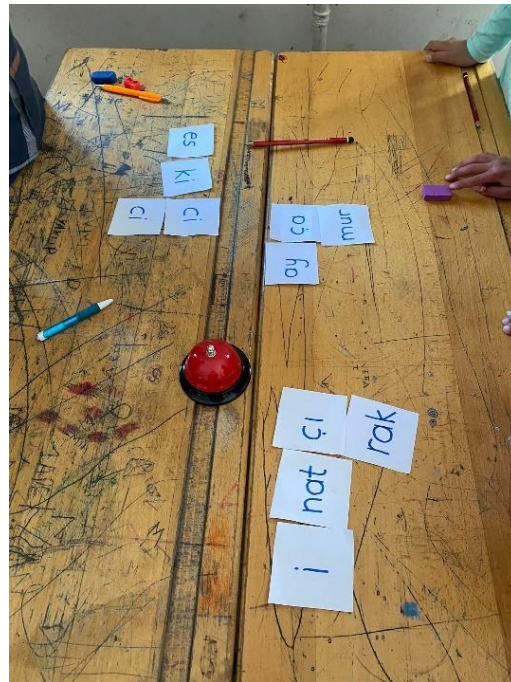
7. Bul Tak Oyunu (Mıknatıslı Kelimeler) Etkinliği

Öğrenciler mıknatıslı heceler etkinliği uygulanırken 3'erli gruplar şeklinde yer almışlardır. Kelimeler uygun harf grubuna göre düzenlenmiş şekildedir. Öğrenciler kelimeleri oluştururken kelime anlaşmazlığı yaşansa da sorun çokça yer alan mıknatıslı kelimeler yardımıyla çözülmüş oldu.



8. Domino Etkinliği

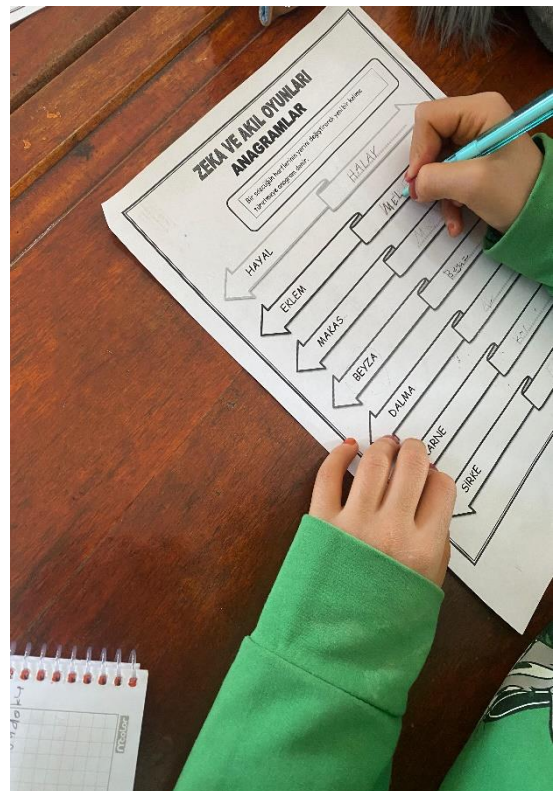
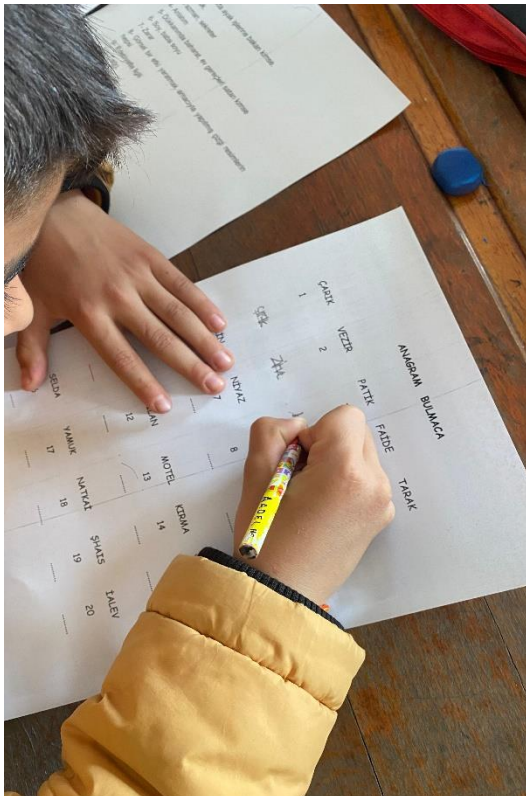
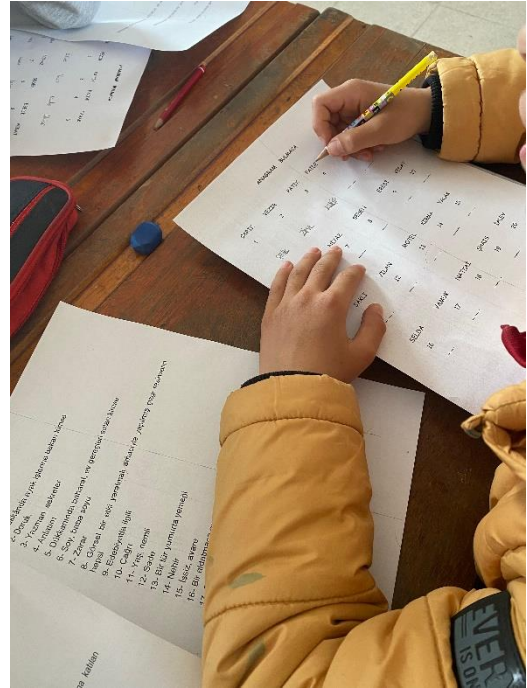
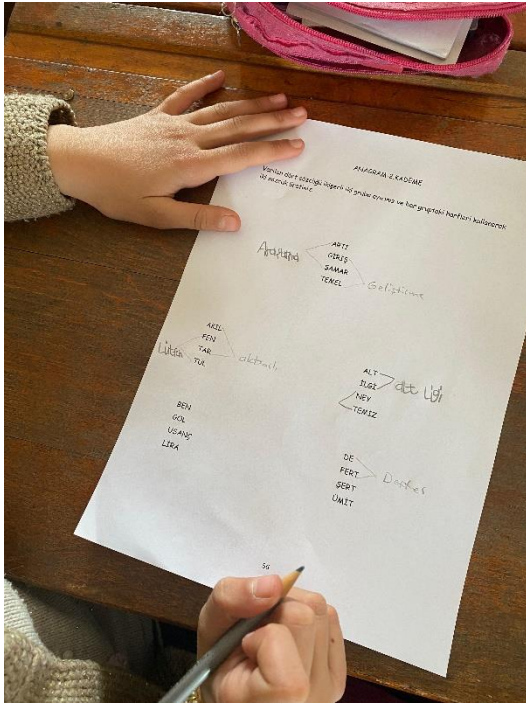
Domino etkinliği uygulanırken öğrenciler 4'erli gruplar şeklinde ayrılmışlardır. Önlerinde bulunan hecelerle domino düzenine uygun şekilde kelime oluşturmaya çalışan öğrenciler kelimeleri oluştururken önlerinde bulunan hecelerle kelimeler oluşturdular. Fakat bazı öğrenciler grup arkadaşının hecesini alıp onunla uygun kelime oluşturmaya çalışmıştır. Bu karışıklık giderildikten sonra oyun amacına uygun şekilde gerçekteşmiştir.



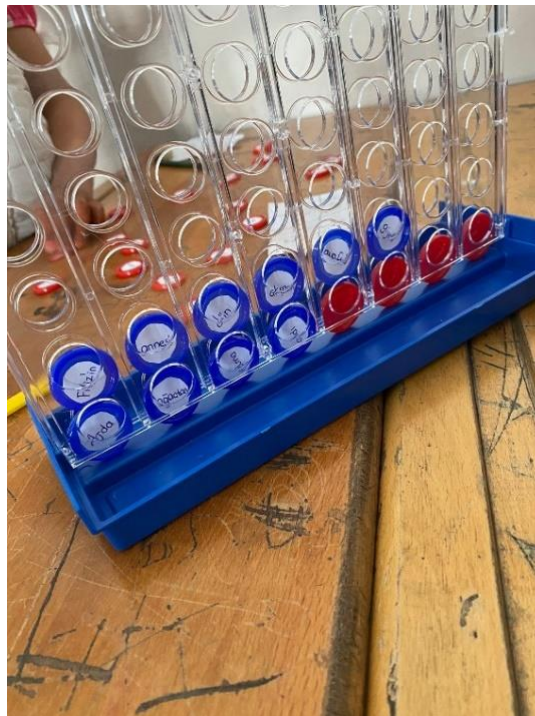
9. Yapboz ve Anagram Etkinliği

Yapboz ve Anagram etkinliği uygulanırken öğrenciler sıra arkadaşıyla uygulama yapmıştır. Yapbozunu tamamlayıp üzerindeki cümleyi okuyan öğrenci tamamladığı yapbozdan araştırmacı tarafından dönüt aldıktan sonra anagram etkinliği masasına geğmiştir. Anagram etkinliği 2'li kademe şeklindeyir. İlk kademe kolay, ikinci kademe zor olarak yer almıştır. Öğrenciler ilk kademeyi bitirip gerekli dönütleri aldıktan sonra ikinci kademeye geğmişlerdir.





Hedef 5 etkinliğinde öğrencilerin pulları 5'li şekilde yan yana dizmeye çalışırken aynı zamanda pullar üzerinde yazılı olan kelimelerle anlamlı cümleler oluşturmaya çalışmaları zorlanmalarına neden olmuştur. Bu nedenle oyun başta Hedef 4 ve Hedef 3 şeklinde basite indirgenerek oynanmıştır. Öğrenciler 2'li gruplar şeklinde yer almıştır.



11. Tangram Giant Etkinliği

Tangram Giant etkinliği uygulanırken öğrenciler 3'erli gruplara ayrılır. Gruplar tangram kartlarındaki şekilleri oluşturmaya çalışırken aynı zamanda karşı takımındaki arkadaşının yapıp yapmadığını da kontrol edip zaman kaybetmiştir. Bu handikap ortadan kalkınca oyun eğlenceli hale gelmiştir.



12. Scrabble Etkinliği

Scrabble etkinliği 4'erli gruplar halinde uygulanan bir etkinliktir. Etkinlik sürecinde torbadan çekilen harfler bazen bakılarak bazen de oyun kuralı olan bakmadan alınmıştır. Öğrenciler bu kuralı öğrendikten sonra oyun normal seyrinde ilerlemiştir. Scrabble etkinliği kapsamı geniş olması nedeniyle özellikle son harf grubunu da bitirip tüm harflerin yer almasını gerektiren bir oyundur. Çok daha fazla kelime türetmek için tüm harflerin kullanılması oyun için önemli bir öğedir.



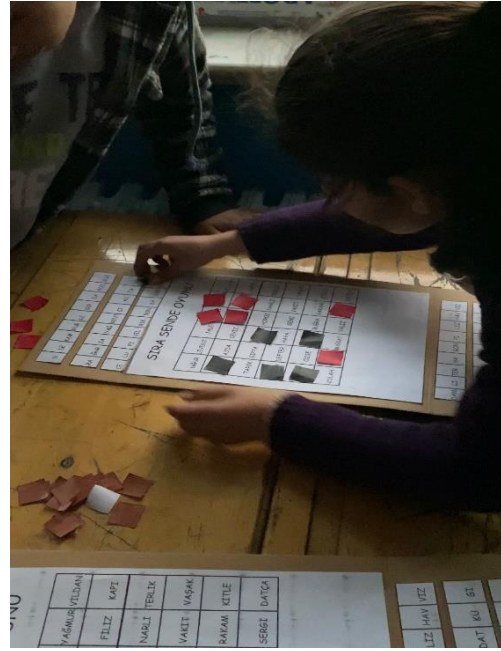
13. Mozaik Kareler Etkinliği

Mozaik kareler etkinliği uygulanırken öğrenciler sıra arkadaşıyla rekabet halinde etkinliği sürdürmüştür. Mozaik karelerle şekli ilk oluşturup uygun kelimelerle anlamlı cümle oluşturan öğrenci kazanmıştır. Öğrenciler özellikle rekabet içerikli oyunlarda heyecanlı oldukları için bu oyunda da heyecanlı olmuşlardır.



14. Sıra Sende Etkinliği

Sıra sende etkinliğinde oyuncu gruplar 2 kişiliktir. Öğrenciler sıra sende etkinliğini gerçekleştirirken birbirlerini bekleme hususunda sabırsız davranmışlardır. Hece tahmin edemeyen öğrenciye karşı takımdan ipuçları verilmiş olup çoğu zaman oyuna aykırı hareket edilmiştir. Süreçte kurallar öğrenildikçe oyun zevkli hale gelmiştir.



15. Kelime Avcısı Etkinliği

Kelime avcısı etkinliği uygulanırken öğrenciler 4'erli gruplar halinde yer almışlardır. Uygun olan kelimeleri oluşturmaya çalışırken öğrenciler birbirlerinin önlerinde bulunan ahşap blokları almaya çalışmışlardır. Bu durum ortadan kalkıp oyun anlaşılınca, oyundan zevk alınmaya başlanmıştır. Öğrenciler zar attıktan sonra çıkan harflerle oluşturdukları kelimeleri okuyup oyunu tamamlamışlardır.



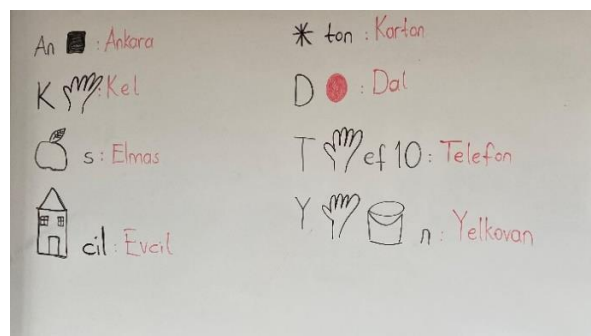
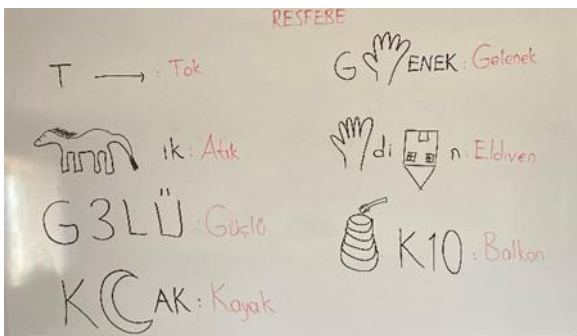
16. Tırtıl Etkinliği

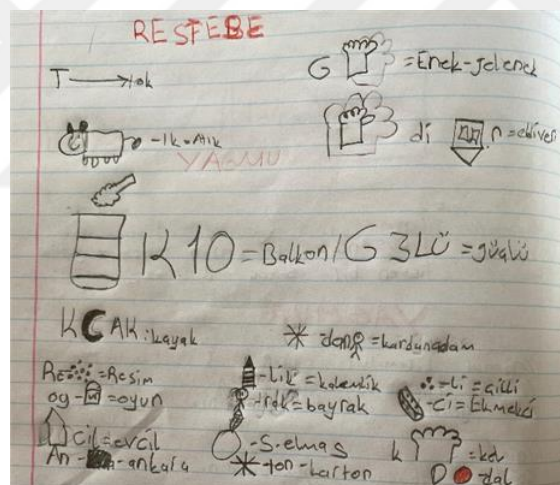
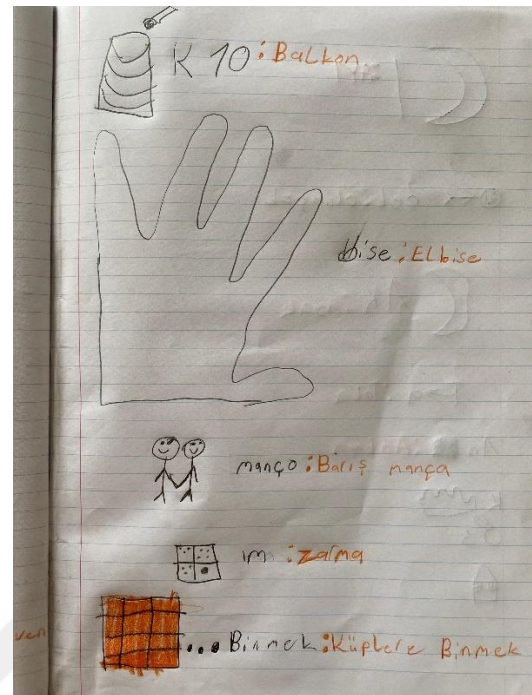
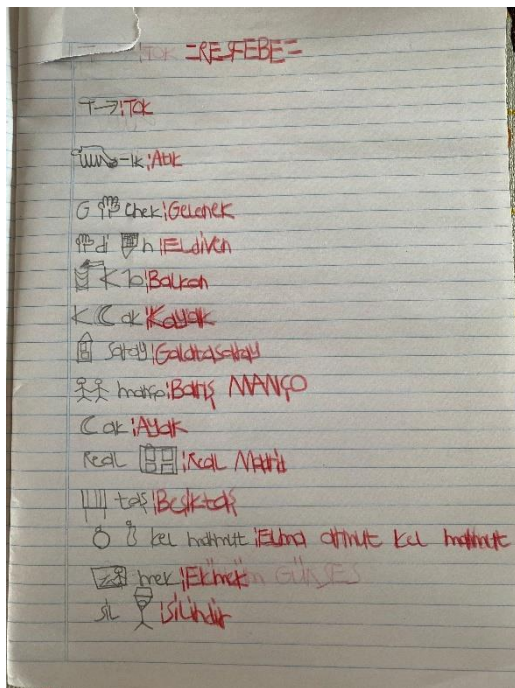
Tırtıl oyunu 4 kişilik gruplar halinde oynanan zevkli bir oyundur. Öğrenciler oyun kurallarını başta biraz zor anlasalar da oyun anlaşıldıkça eğlenceli hal almıştır. Sırasıyla renk, şekil ve harf ilişkisi kavratıldıktan sonra oyun kelime oluşturmaya sonlanmıştır.



17. Resfebe Etkinliği

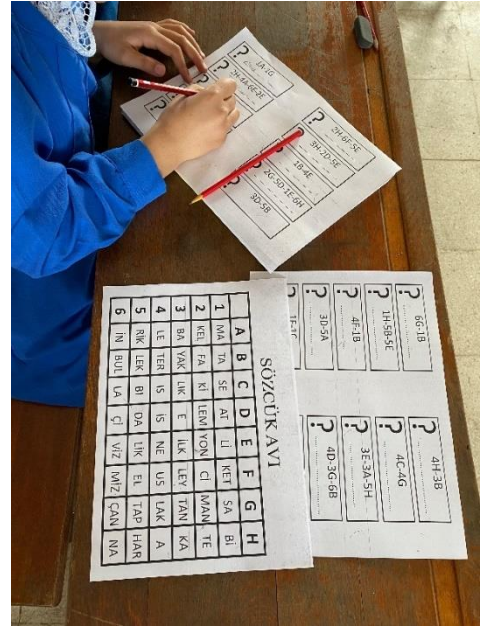
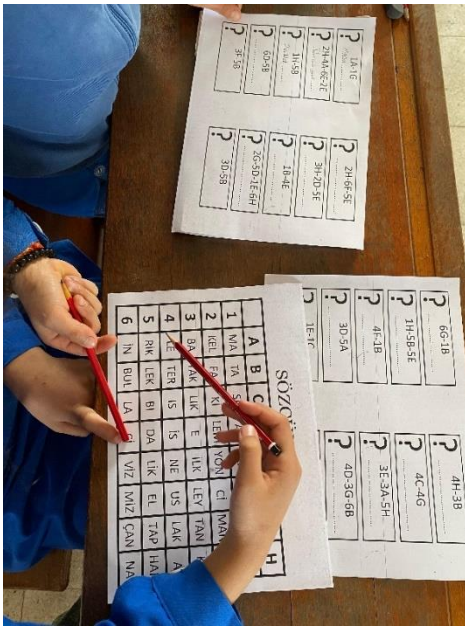
Resfebe etkinliğinde öğrencilere öncelikle bir resfebe kitabından örnekler gösterilmiştir. Sonrasında araştırmacı tarafından çeşitli örnekler tahtaya çizilmiş ve öğrencilerden cevaplar alınmıştır. Öğrencilerden alınan cevaplara çeşitli dönütler verilmiş ve sonrasında kuralları anlatılan bu etkinliğe öğrencilerden örnekler beklenmiştir. Öğrenciler farklı örneklerde resfebeler yaparak etkinliği tamamlamışlardır.





18. 9/24 Kare Kaydırma Zekâ Oyunu ve Sözcük Avı Etkinliği

Kare kaydırma oyunu ve sözcük avı etkinliğinde öncelikle kare kaydırma oyununun kartları ve yönergeleriyle tamamlanması istenmiştir. Zekâ oyununu tamamlayan öğrenci sözcük avı etkinliğine geçmiştir. Sözcük avı etkinliğinde de öğrenciler kodlamalara uygun olarak heceleri birleştirmişlerdir. Kare kaydırma ve sözcük avı etkinlikleri 2 kişiyle oynanacak şekilde uygulanmıştır.



3.5. Verilerin Analizi

Anlama düzeyini belirlemek için sorular hazırlanmıştır. Öncelikle soruların hangi tür anlamayı ölçtüğünün sınıflandırılması yapılmıştır. Sorular basit anlama (tanıma, hatırlama) ve derinlemesine anlama (çıkarım ve yoruma dayalı) şeklinde gruplandırılmıştır. Her iki metinle ilgili beşer soru hazırlanmıştır. Bunlardan ikisi basit anlama, üç tanesi de derinlemesine anlama türü şeklindedir.

Basit anlama soruları için;

- Tam olarak cevaplanan sorular “2” puan
- Yarı cevaplanan sorular için “1” puan
- Hiç cevaplanmayan sorular için “0” puan verilmiştir.

Derinlemesine anlama soruları için;

- Tam ve etkili cevaplanan sorular için, “3” puan
- Biraz eksikleri olan, ancak beklenen cevabın yarısından fazlasını verenler için “2” puan
- Yarı cevap verenler için “1” puan
- Hiç cevap verilmeyen sorular için “0” puan verilmiştir.

Basit anlama (tanıma, hatırlama) sorularına verilen puanların toplamı, alınması gereken toplam puana bölünerek yüzdelik hesaplanmıştır. Basit anlamayı ölçen iki sorudan elde edilebilecek maksimum puan $2 \times 2 = 4$ 'tür. Derinlemesine anlamayı ölçen üç soru için alınabilecek maksimum puan ise $3 \times 3 = 9$ 'dur. Alınan maksimum toplam puan 13 olmaktadır. Öğrenci basit anlama sorularına tam cevap vermiş ise 4 puan alır. Derinlemesine anlamayı ölçen üç sorudan da sırasıyla 3, 2, 1 puan alırsa toplam puan 10 olacaktır. $10 / 13 = 0.769$ ' dur. Yani öğrencinin anlama düzeyi %77 civarında olacaktır.

Araştırmada okuma güçlüğü çeken 3. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerine, strateji oyunları ile renkli hecelerle yapılan etkinliklerin etkisini belirlemek üzere ön test ve son test uygulanarak aralarındaki fark analiz edilmiştir. Veriler SPSS 25 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizde bağımsız gruplar için t-testi ve ilişkili gruplar için t-testi gibi parametrik testlerden yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde strateji oyunları ve farklı aktivitelerle geliştirilen okuma becerilerinin düzeyleri, deney ve kontrol gruplarında yapılan ön test ve son test analizlerinin sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve ilgili tablolar aşağıda sunulmuştur.

4.1. Öğrencilerin okuma güçlüklerinin düzeyine dair bulgular

Öğrencilerin ön test ve son test sonrası iki metinden ayrı ayrı elde edilen hata sayıları not edilmiştir. Kelime anlama düzey ve yüzdeliğini belirleme kılavuzu ile yanlış okunan kelime sayılarına bakılarak yüzdeler belirlenmiştir. Hata sayıları ile kelime anlama düzey ve yüzdeliği tablosundan yararlanılarak aşağıdaki tablo 6' da sunulmuştur.

Ön testte deney grubunda yer alan 22 öğrenciden 17 öğrenci başarısız, bir öğrenci %96, bir öğrenci %95, iki öğrenci %93 ve bir öğrenci %91 yüzdeler dilimindedir. Kontrol grubunda yer alan 22 öğrenciden ise 18'i başarısız, bir öğrenci %96, bir öğrenci %93, bir öğrenci %92, bir öğrenci %91 yüzdeler dilimindedir. Son testte deney grubunda yer alan 22 öğrenciden 4 öğrenci başarısız, bir öğrenci %99, üç öğrenci %98, üç öğrenci %97, dört öğrenci %96, bir öğrenci %95, iki öğrenci %94, dört öğrenci %93 yüzdeler dilimindedir. Kontrol grubunda yer alan 22 öğrenciden ise 13'ü başarısız, iki öğrenci %95, dört öğrenci %94, iki öğrenci %93, bir öğrenci %92 yüzdeler dilimindedir (Tablo 6).

Tablo 6

Kelime anlama düzey ve yüzdeliği

Öğrenciler	Ön Test	Ön Test	Toplam	Kelime	Grup	Son Test	Son Test	Toplam	Kelime
	Hikaye Edici	Bilgilendirici	Yanlış	Anlama		Hikaye Edici	Bilgilendirici	Yanlış	Anlama
	Metin Yanlış	Metin Yanlış	Sayısı	Düzye Ve		Metin Yanlış	Metin Yanlış	Sayısı	Düzye Ve
	Sayısı	Sayısı		Yüzdeliği		Sayısı	Sayısı		Yüzdeliği
	(106 Kelime)	(94 Kelime)				(106 Kelime)	(94 Kelime)		
1.	18	17	35	E	Deney	4	2	6	%97
2.	90	70	160	E	Deney	40	47	87	E
3.	5	4	9	% 95	Deney	1	1	2	%99
4.	7	7	14	% 93	Deney	3	4	7	%96
5.	17	24	41	E	Deney	7	7	14	%93
6.	13	11	24	E	Deney	5	2	7	%96
7.	8	6	14	% 93	Deney	1	3	4	%98
8.	15	11	26	E	Deney	2	5	7	%96
9.	7	11	18	% 91	Deney	3	1	4	%98
10.	21	13	34	E	Deney	8	5	13	%93
11.	18	35	53	E	Deney	17	17	34	E
12.	11	16	27	E	Deney	8	4	12	%94
13.	36	21	57	E	Deney	9	4	13	%93
14.	15	19	34	E	Deney	4	3	7	%96
15.	15	15	30	E	Deney	8	2	10	%95
16.	24	28	52	E	Deney	5	9	14	%93
17.	12	12	24	E	Deney	8	3	11	%94
18.	37	37	74	E	Deney	11	14	25	E
19.	19	12	31	E	Deney	3	3	6	%97
20.	3	5	8	% 96	Deney	2	2	4	%98
21.	37	37	74	E	Deney	16	15	31	E

22.	10	9	19	E	Deney	2	4	6	%97
23.	15	15	30	E	Kontrol	16	11	27	E
24.	11	8	19	E	Kontrol	6	5	11	%94
25.	13	14	27	E	Kontrol	15	22	37	E
26.	14	13	27	E	Kontrol	7	7	14	%93
27.	16	10	26	E	Kontrol	10	10	20	E
28.	12	9	21	E	Kontrol	8	6	14	%93
29.	13	10	23	E	Kontrol	10	12	22	E
30.	11	10	21	E	Kontrol	5	4	9	%95
31.	11	5	16	% 92	Kontrol	7	4	11	%94
32.	57	50	107	E	Kontrol	54	46	100	E
33.	9	9	18	% 91	Kontrol	6	5	11	%94
34.	14	21	35	E	Kontrol	20	27	47	E
35.	49	39	88	E	Kontrol	35	37	72	E
36.	19	26	45	E	Kontrol	20	14	34	E
37.	21	25	46	E	Kontrol	13	20	33	E
38.	16	22	38	E	Kontrol	9	10	19	E
39.	24	28	52	E	Kontrol	15	16	31	E
40.	28	20	48	E	Kontrol	22	18	40	E
41.	29	35	64	E	Kontrol	19	22	41	E
42.	14	10	24	E	Kontrol	7	8	15	%92
43.	8	5	13	% 93	Kontrol	8	4	12	%94
44.	4	3	7	% 96	Kontrol	6	4	10	%95

4.2. “Deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular

Öğrencilerin yanlış analizi envanterinden aldıkları ortalama öntest puanların bulundukları gruba (deney/kontrol) göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Gruba göre öntest t-testi sonuçları

Ölçek	Grup	N	A. Ort.	S	t	sd	p
Derin Öntest	Deney	22	,5152	,45107	,165	42	,870
	Kontrol	22	,4924	,46141			
Basit Öntest	Deney	22	,5152	,45107	1,464	42	,151
	Kontrol	22	,4924	,46141			
Hikâye Edici Öntest	Deney	22	,5152	,45107	,436	42	,665
	Kontrol	22	,4924	,46141			
Bilgilendirici Öntest	Deney	22	,5152	,45107	,847	42	,402
	Kontrol	22	,4924	,46141			
Öntest Toplam	Deney	22	,5152	,45107	,774	42	,443
	Kontrol	22	,4924	,46141			

Tablo 7’de görüleceği üzere öğrencilerin derin, basit, hikâye edici, bilgilendirici ve toplam değişkenlerinin tamamından aldıkları ortalama öntest puanları, bulundukları gruba göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Deney ve kontrol gruplarının öntest puan ortalamaları birbirine yakın çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin yer aldıkları grubun öntest puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

4.3. “Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular

Deney grubunun yanlış analizi envanterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ilişkili gruplar t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Deney grubunun öntest ve sontest puanlarına yönelik t-testi

Puan	Grup	N	A. Ort.	S	t	sd	p
Derin	Deney Öntest	22	,5152	,45107	-12,330	21	,000
	Deney Sontest	22	2,2197	,44953			
Basit	Deney Öntest	22	,5795	,55306	-5,696	21	,000
	Deney Sontest	22	1,4205	,37310			
Hikâye Edici	Deney Öntest	22	,3636	,38365	-11,898	21	,000
	Deney Sontest	22	1,8273	,40612			
Bilgilendirici	Deney Öntest	22	,7182	,60995	-8,200	21	,000
	Deney Sontest	22	1,9727	,46719			
Toplam	Deney Öntest	22	,5409	,43278	-11,015	21	,000
	Deney Sontest	22	1,9000	,35322			

Tablo 8’de görüleceği üzere deney grubunda yer alan öğrencilerin derin ($t_{(21)}: -12,330, p<.05$), basit ($t_{(21)}: -5,696, p<.05$), hikâye edici ($t_{(21)}: -11,898, p<.05$) ve bilgilendirici ($t_{(21)}: -8,200, p<.05$) alt boyutlarından ve ölçeğin genelinden ($t_{(21)}: -11,015, p<.05$) aldıkları ortalama öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık son test lehinedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilere uygulanan deneysel işlemin etkili olduğu söylenebilir.

4.4. “Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular

Deney grubunun yanlış analizi envanterinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ilişkili gruplar t-testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarına yönelik t-testi

Puan	Grup	N	A. Ort.	S	t	sd	p
Derin	Kontrol Öntest	22	,4924	,46141	-,099	21	,922
	Kontrol Sontest	22	,5000	,31286	-,521	21	,607
Basit	Kontrol Öntest	22	,3750	,35144	-1,015	21	,322
	Kontrol Sontest	22	,4432	,49360	,432	21	,670
Hikâye Edici	Kontrol Öntest	22	,3091	,44391	-,469	21	,644
	Kontrol Sontest	22	,4182	,37497	-,099	21	,922
Bilgilendirici	Kontrol Öntest	22	,5818	,44469	-,521	21	,607
	Kontrol Sontest	22	,5364	,40655	-1,015	21	,322
Toplam	Kontrol Öntest	22	,4455	,38387			
	Kontrol Sontest	22	,4773	,28441	,432	21	,670

Tablo 9’da görüleceği üzere kontrol grubunda yer alan öğrencilerin derin, basit, hikâye edici, bilgilendirici alt boyutlarından ve ölçeğin genelinden aldıkları ortalama öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur. Buna göre kontrol grubundaki uygulanan öğretim stratejilerinin öğrencilerin öntest ile sontest puanları arasında herhangi bir anlamlı etki yaratmadığı söylenebilir.

4.5. “Deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular

Öğrencilerin yanlış analizi envanterinden aldıkları ortalama sontest puanların bulundukları gruba (deney/kontrol) göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Gruba göre sontest t-testi sonuçları

Ölçek	Grup	N	A. Ort.	S	t	sd	p
Derin Sontest	Deney	22	2,2197	,44953	14,727	42	,000
	Kontrol	22	,5000	,31286			
Basit Sontest	Deney	22	1,4205	,37310	7,408	42	,000
	Kontrol	22	,4432	,49360			
Hikâye Edici Sontest	Deney	22	1,8273	,40612	11,957	42	,000
	Kontrol	22	,4182	,37497			
Bilgilendirici Sontest	Deney	22	1,9727	,46719	10,878	42	,000
	Kontrol	22	,5364	,40655			
Sontest Toplam	Deney	22	1,9000	,35322	14,715	42	,000
	Kontrol	22	,4773	,28441			

Tablo 10’da görüleceği üzere öğrencilerin derin ($t_{(42)}$: 14,727, $p<.05$), basit ($t_{(42)}$: 7,408, $p<.05$), hikâye edici ($t_{(42)}$: 11,957, $p<.05$), bilgilendirici ($t_{(42)}$: 10,878, $p<.05$), ve toplam değişkenlerinin ($t_{(42)}$: 14,715, $p<.05$), tamamından aldıkları ortalama sontest puanları bulundukları gruba göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermiştir. Deney grubunun derin, basit, hikâye edici, bilgilendirici alt boyutlarından ve ölçeğin genelinden aldıkları ortalama sontest puanları, kontrol grubuna kıyasla daha yüksektir ve aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre öğrencilerin yer aldıkları grubun sontest puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir. Deney grubunda uygulanan deneysel işlemin kontrol grubuna kıyasla işe yaradığı yorumu yapılabilir.

4.6. Uygulanan strateji oyunları ve renkli hecelerle yapılan etkinliklere dair araştırmacı gözlemleri bulguları

1.Etkinlik: Şekiller ve Harfler

Öğrencilerin ilk oynadığı “şekiller ve harfler” etkinliğinde tahtaya yazılan ve aynı zamanda çizilen şekil ve harf eşleştirmesi dikkat çekmiştir. İlk harf grubu etkinliği olması da etkinliğin kolay olmasını sağlamıştır. Uygulama esnasında bazı öğrencilerin eşleştirme kısmında değil okuma kısmında zorlandığı görülmüştür. İlk harf grubu ile ilgili olan kelimeleri bulmak öğrenciler için hem zevkli hem de öğretici olmuştur. Gruplardan toplanan etkinlik kağıtları kontrol edilip geri dönütler verildikten sonra etkinlik tamamlanmıştır.

2.Etkinlik: Kelimeli Sudoku

Öğrenciler “kelimeli sudoku” etkinliğinde oldukça istekli davranmışlardır. Öncelikle sudoku mantığı kavratılmaya çalışılmış daha sonra etkinlik anlatılmıştır. Sudokunun rakamlı haliyle tahtada örnekler yapıldıktan sonra kelimeli sudoku örnekleri verilmiştir. Uygulama esnasında kelimeli sudoku etkinliğini kavramakta güçlük çeken öğrenciler olmuştur. Etkinlik birkaç tekrar şeklinde ilerlemiştir. Süreçte anlamayan öğrencilere tekrar anlatılmış ve ilerleyen aşamalarda bu öğrencilerin de anlayabildiği gözlemlenmiş ve kelimeli sudoku etkinliği amacına uygun şekilde gerçekleştirilmiştir.

3. Etkinlik: Okuyan Dedektif

Öğrenciler okuyan dedektif oyunundaki şapkayı takıp okumak için sabırsızca beklediler. Dedektif şapkasının öğrenciye takılması ve dedektif çubuğunun öğrencilerin ellerinde oluşu aynı zamanda sınıfta herkesin karşısında bu şekilde olmaları öğrencileri daha özgüvenli hale getirmiştir. Öğrenciler dedektif çubuğuyla harflerden heceler, hecelerden de kelimeler oluştururken aynı zamanda hece ayırarak okuma yapmışlardır.

4.Etkinlik: Look Look

Öğrencilerin en zevk aldığı oyunlardan biri de Look Look'tur. Bu etkinlik kelimeli şekle çevrilmiştir. Öğrenciler ortadaki kartta yer alan kelimeyi yanlarında yer alan kartlarda bulmaya çalışmışlardır. Öğrenciler kelimeleri bulmaya çalışırken aynı zamanda el-göz koordinasyonuna dikkat etmişlerdir. Öğrencilerin sağ-sol beyin egzersizi kullanmalarını gerekli kılan Look Look etkinliğinde, süreç oldukça zevkli ve eğlenceli sonlanmıştır.

5.Etkinlik: Balık Avlama Oyunu

Öğrenciler etkinliğe karşı istekli davranmışlardır. Balık tutan kişi olmaya karşı ilgili olmaları okumalarını da etkilemiştir. Öğrencilerin öncelikle oltayla balık tutmaları gerekmektedir. Bu etkinlik öğrencilerin bedensel becerilerinin aktif şekilde kullanılmasını gerekli kılan bir etkinliktir. Araştırma sürecinde öğrencilerin bu etkinlikte cümlelerin yer aldığı balıkları avlamak için hevesli olduğu böylece okumaya karşı da istekli olduğu gözlemlenmiştir.

6.Etkinlik: Tombala

Tombala oyunu rakamlı şekilden kelimeli şekle çevrilen oyunlardan biridir. Oyun 6 kişilik gruplar şeklinde oynanmıştır. Öğrenciler tombalada yer alan kelimelerin bulunduğu kutudan kelime çekmek için sabırsızlıkla bekleyip heyecanlanmışlardır. Heceleri birleştirmekte zorlanan öğrencilerin de kutudan kelime çekip gayret gösterdikleri gözlemlenmiştir.

7. Etkinlik: Bul tak oyunu (Mıknatıslı Kelimeler)

Mıknatıslı hecelerin metal blok üzerine yerleştirilmesi öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Özellikle renkli hece ve kelimelerin kullanılması okumalarını kolaylaştırmıştır. Öğrenciler renkli olarak yer alan mıknatıslı kelimeleri önlerindeki metal bloğa anlamlı şekilde yerleştirmeye çalışmışlardır. Öğrenciler oluşturdukları cümleleri okumaya çalışarak kelimedenden cümle oluşturma evresine geçip anlamlı okumalar yapmışlardır. Etkinlikte kelimeler dağınık şekilde yer aldığı için çok gürültü çıkmıştır.

8. Etkinlik: Domino

Domino etkinliği kelimelerin hece ayırma noktasında yardımcı olmaktadır. Öğrenciler domino etkinliği sırasında hecelerin nasıl ayrılıp ayrılmayacağını da kolay şekilde öğrenme imkânı bulurlar. Uygulama yapılırken heyecanlı şekilde heceleri bulmaya çalışan öğrencilerin süreçten zevk aldıkları gözlemlenmiştir.

9.Etkinlik: Yapboz

Yapboz oyunuyla eğlenen öğrenciler hem görsel zekâ alanlarını hem de cümle ve görseli eşleştirme becerisi kazanmışlardır. Oyun çokça oynanmak istenmiş olup öğrencilerin yapboz üzerinde bulunan kelimeleri istekli şekilde okumaya çalıştıkları gözlemlenmiştir.

10. Etkinlik: Hedef 5

Hedef 5 oyunu ile öğrencilerin bilişsel gelişim alanı aktif hale getirilmiştir. Mantıksal matematiksel zekâ yanında öğrencilerin kelimelerden cümleler kurmayı başardığı bir oyun olmuştur. Oyunun az sayıda oluşu öğrencilerin birbirlerini beklemelerine neden olmuştur.

11.Etkinlik: Tangram Giant

Tangram Giant etkinliğinde üç takım tangram bulunmaktadır. Tangram kartları üzerinde yer alan şekiller oluşturulmaya çalışılıp oluşturulan şeklin altında yer alan kelime yani okunmuştur. Öğrencilerin zevk aldığı etkinlikler arasında yerini alan bu oyunda öğrenciler rakibini yenip zile basmak için acele etmişlerdir.

12.Etkinlik: Scrabble

Scrabble etkinliği kelime dağarcığını geliştirme hususunda önem arz etmektedir. Öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmesi ya da buldukları kelimelerin gerçekte var olup olmadığını kavramaları için gerekli bir etkinliktir. Öğrenciler süreç içerisinde oluşturulan farklı kelimelerle aralarında tartışarak bu kelimelerin ne anlama geldikleri konusunda bilgi alışverişinde bulunmuşlardır. Öğrenciler scrabble oynarken oldukça keyif almışlardır. Başta kuralları algılamakta güçlük çekse de oyun zevkli hale gelmiştir.

13. Etkinlik: Mozaik Kareler

Mozaik kareler etkinliği görsel zekâyı aktif hale getiren bir etkinlik olup aynı zamanda hız odaklı bir etkinliktir. Öğrenciler verilen şekle göre önlerindeki bloklara mozaik kareleri yerleştirirler. Bu aşamadan sonra karışık olan kelimelerden anlamlı cümle oluşturulmaya çalışılır. Etkinlik uygulanırken öğrenciler yarış içinde olmaktadır. Hız odaklı olan bu oyunda öğrenciler aktif şekilde oyunda yer aldıkları gözlemlenmiştir.

14.Etkinlik: Sıra Sende Oyunu

Sıra sende oyunu, iki kişi ile karşılıklı oynanan bir oyundur. Uygulama esnasında belirlenen kelimenin ilk hecesine okunu yerleştiren öğrenciye karşılık diğer öğrenci devamında gelecek olan heceyi bulup okunu yerleştirmeye çalışır. Öğrenciler hızlı hareket etmeye

çalışıp bazen kelimeleri karıştırırsa da süreç ortalarında oyun tam anlamıyla anlaşılmıştır. Öğrencilerin okuma becerilerine katkı sağlayan bu oyunda süreç başında hız kazanılmadığı için bekleyen öğrenciler adına sıkıcı olmuştur. Hamlelerini tamamlanıp uygulama, bekleyen öğrencilere geçtiğinde öğrenciler sevinmiş ve süreç anlamlı şekilde sonlanmıştır.

15.Etkinlik: Kelime Avcısı

‘Kelime Avcısı’ etkinliğinde avcılar önlerinde bulunan ahşap kareler üzerinde yazılı olan harfler ve atılan zarla oyunun kuralları dahilinde anlamlı kelimeler oluşturmaya çalışmaktadırlar. Kelime avcısında avcı olan öğrenciler bazen birbirlerinin ahşap karelerini almaya çalışıp aralarında anlaşmazlık yaşanmıştır. Fakat etkinlik ilerledikçe anlaşmazlıklar da ortadan kalkarak eğlenceli hal almıştır.

16.Etkinlik: Tırtıl Oyunu

Öğrencilerin anlamakta en çok zorlandığı oyun ‘Tırtıl Oyunu’ olmuştur. Oyunda birçok farklı kural vardır ve bu kurallar bir arada uygulanmak zorundadır. Öğrenciler farklı şekillerdeki ahşap blokları zar atıldıktan hemen sonra almaya çalışmışlardır. Bu sırada biraz heyecan ve biraz da yarış halinde oldukları için daha fazla zevk almışlardır.

17.Etkinlik: Resfebe

Resfebe etkinliği tüm derslere entegre edilebilecek tarzda bir etkinliktir. Öğrenciler özellikle zihinsel olarak çok aktif çalışmışlardır. Aynı zamanda görsel zekâyâ hitap edecek şekilde tasarlanan resfebeler öğrencilerin zekâ alanlarını aktifleştirmiştir. Resfebe etkinliği ilk başta sınıftaki tahtada uygulanmıştır. Bu sırada öğrenci tahtada iken bazı öğrencilerin tahtada yer alan resfebeleri sesli şekilde çözümlemeye çalışması sonucu öğrenciler, duyduklarını söylemişlerdir. Bu durum etkinlik süresinin uzamasına neden olmuştur.

18. Etkinlik: 9/24 Kare Kaydırma Zekâ Oyunu + Sözcük Avı

9/24 Kare Kaydırma oyununda öğrenciler biraz zorlanmışlardır. Oyunun sona bırakılmasının sebebi de bu durumun tahmin edilmesidir. Taşları yerinden kaldırmadan orta alanda önlerinde bulunan kartlardaki görselin aynısını yapmaya çalışan öğrenciler daha sonra okuma hızlarını artırmak adına sözcük avı etkinliği yaptırılmıştır. Sözcük Avı etkinliği kelimelerin hece ayırma noktasında yine yardımcı olmuştur. Bu oyun görsel algı, dikkat ve konsantrasyon, bağlantılı düşünme, sıralı düşünme, uzamsal zekâ ve aynı zamanda problem çözme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlar. Uzamsal zekâ alanının aktif olmasını aynı zamanda duygusal alanların gelişmesini ve zekâyı görünür kılar.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmanın bulguları ve elde edilen sonuçlar ilgili literatürle ilişkilendirilerek değerlendirilmekte ve bu kapsamda uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, strateji oyunları ve farklı aktivitelerin anlama becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemeler için t-testi uygulanmıştır. T-testi sonuçlarına göre, Türkçe derslerinde geleneksel öğretim yöntemiyle eğitim gören sınıfın test puan ortalaması ile strateji oyunları ve farklı aktiviteler kullanılan sınıfın test puan ortalaması arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu durumda strateji oyunları ve renkli hece etkinlikleri kullanmanın anlama üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

5.1.1. Öğrencilerin okuma güçlüklerinin düzeyine ait sonuçlar

Ön testte deney grubunda yer alan 22 öğrenciden 5'i başarıyla bu sayı deney grubunun son testinde 18'e yükselmiştir. Deney grubunun ön testinde %99 yüzdeler dilimde öğrenci yer almazken son testte %99 yüzdeler dilimde yer alan bir öğrenci yer almıştır. Deney grubu öntest ve sontest metin yanlış sayıları ve yüzdeler dilimlerine bakıldığında deney grubunun son test sonuçlarında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Kontrol grubunun ön testinde ise 22 öğrenciden 4'ü başarıyla bu sonuç son testte sadece 9'a yükselmiştir. Kontrol grubu öntest ve sontest metin yanlış sayıları ve yüzdeler dilimleri kıyaslandığında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

5.1.2.“Deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin sonuçlar

Bu soru kapsamında yapılan analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda öğrencilerin derin, basit, hikâye edici, bilgilendirici ve toplam değişkenlerinin tamamından aldıkları ortalama öntest puanları, bulundukları gruba göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Deney ve kontrol gruplarının öntest puan ortalamaları birbirine yakın çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin yer aldıkları grubun öntest puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucu görülmüştür.

Babayiğit ve Gültekin (2019), ilk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yönteminin etkililiğinin incelendiği araştırmada, deney grubunda oyunla öğretim yöntemi uygulanan öğrenciler ile kontrol grubunda geleneksel yöntemin kullanıldığı öğrencilerin sesli okuma hızları, yazma hızları ve okuduğunu anlama becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Öğrencilerin ilkökul 1.sınıfta olmaları ve yaşlarının küçük olması oyunla öğretimin sesli okuma hızları, yazma hızları ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı bir katkı sağlamadığı sonucuna varılmıştır. Klepper (2003) ise araştırmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin bağımsız çalışma sayfası değerlendirmesi ve bingo oyun değerlendirmesi arasındaki test puanlarını karşılaştırmış fakat bingo oyunu incelemesine katılan öğrencilerin, çalışma sayfası incelemesine katılan öğrencilere göre test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Yapılan her çalışma sonucunda anlamlı fark elde edileceği gibi anlamlı farkların elde edilemediği araştırmalar da vardır.

5.1.3.“Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin sonuçlar

Araştırmanın 3. sorusu kapsamında yapılan analizlere göre öğrencilerin aldıkları ortalama öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın son test lehine olduğu ve deney grubundaki öğrencilere uygulanan strateji oyunları ve renkli heceli etkinliklerin etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Gedik (2016), araştırmasında ortaokul 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkisi ile ilgili çalışma yapmıştır. Çalışmada deney grubuna eğitsel oyunlarla eğitim verilmiş olup kontrol grubuna mevcut programın tavsiye ettiği teknikler kullanılmıştır. Son testlerinden elde edilen verilere göre özellikle iki grup arasındaki dinleme becerisi üzerine değişimin eğitsel oyunların kullanıldığı deney gruplarının lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan çalışma sonuçlarıyla araştırma

karşılaştırılacak olursa iki araştırmada da ön testte öğrenciler eşit seviyede olup oyunlarla verilen eğitimle birlikte son testte oyunların olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.4. “Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin sonuçlar

Bu soru kapsamında kontrol grubunda yer alan öğrencilerin derin, basit, hikâye edici, bilgilendirici alt boyutlarından ve ölçeğin genelinden aldıkları ortalama öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bu sonuçla beraber kontrol grubundaki uygulanan öğretim stratejilerinin öğrencilerin öntest ile sontest puanları arasında herhangi bir anlamlı etki yaratmadığı sonucuna varılmıştır.

Alparslan (2019), eğitsel oyunların ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerilerine etkisi adlı araştırmasında eğitsel oyunların kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma becerilerinin, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Eğitsel oyunlarla öğrenmenin daha eğlenceli ve kalıcı olduğunu belirtilmiş olup eğitsel oyunların 4. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.5. “Deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin sonuçlar

Araştırmanın bu sorusu kapsamında deney grubunun derin, basit, hikâye, bilgilendirici alt boyutlarından ve ölçeğin genelinden aldıkları ortalama sontest puanları, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre öğrencilerin yer aldıkları grubun sontest puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir. Deney grubunda uygulanan deneysel işlemin kontrol grubuna kıyasla işe yaradığı sonucuna varılmıştır.

Genel olarak bakıldığında strateji oyunları ve renkli heceli etkinliklerin çocukların gelişim alanlarına olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Yapmış olduğumuz çalışma da diğer çalışmalarla paralel şekilde, strateji oyunları ve renkli heceli etkinliklerle öğrenim gören öğrencilerin normal müfredatla öğrenim gören öğrencilere göre okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde artış olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada en önemli husus derslerin zevkli ve ilgi çekici hale getirilmesi gerekliliğidir. Normal müfredat akışında seyrettiği vakit öğrenci derste kopukluk yaşamakta ve verim alamamaktadır. Oysaki öğrencilere motivasyonlarını artıracak çeşitli materyallerle eğitim vermek onların okuma becerilerini dolayısıyla başarılarını artıracaktır. Oyun, öğrencilerin sadece akademik yönüne değil tüm gelişimsel

alanlarına hitap ettiği için öğrencilerde anlamlı bir ilerleme görölmüş olacaktır. Genelde oyun özelde ise strateji oyunları; öğrencilerin problem çözme, mantıksal düşünme ve karar verme becerilerini geliştirmek için etkili araçlardır. Bu oyunlar öğrencilerin bilişsel becerilerini (planlama, tahmin, analiz, sentez) kullanmalarına imkân tanır. Böylece üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlar. Oyunlar aracılığıyla öğrenciler, soyut kavram ve ilkeleri daha somut ve eğlenceli bir şekilde öğrenebilirler. Öğretmenler, strateji oyunlarını ders planlarına entegre ederek hem öğrencilerin aktif katılımını sağlayabilir hem de onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir. Ancak strateji oyunlarının sınıf ortamında kullanımı, öğretmen rehberliği ve oyun tasarımı konusunda dikkatli olunmasını gerektirir. Uygun oyunların seçimi ve oyun sürecinin etkili yönetimi önemlidir. Sonuç olarak, strateji oyunları ve renkli heceli etkinlikler eğitsel ortamlarda öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkı sağlayabilecek önemli araçlardır. Strateji oyunları ve renkli heceli etkinliklerin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesine etkisinin incelendiği bu çalışmanın sonucunda; gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesine ne düzeyde etki ettiği tespit edilmiştir.

5.1.6. Uygulanan strateji oyunları ve renkli hecelerle yapılan etkinliklere dair araştırmacı gözlemleri sonuçları

Araştırmada strateji oyunları ve renkli heceli etkinliklerin öğrencilerin okumaları üzerindeki etkileri araştırmacı tarafından gözlemlenmiş ve strateji oyunları ve renkli heceli etkinliklere ilişkin gözlem sonuçları not edilmiştir. Araştırmacının oyunlara ilişkin gözlem sonuçları aşağıda sunulmuştur.

1.Hafta Etkinlikleri: Şekiller ve harfler, kelimeli sudoku etkinliklerinin yapılmış olduğu haftadır. Bu hafta, öğrencilerin çoğunun şekiller ve harfler etkinliğini kelimeli sudoku etkinliğine göre daha kolay anlayıp uyguladıkları sonucuna varılmıştır. Öğrencilere sudoku etkinliği için yeterli zaman tanındığında istenilen düzeye geldikleri görölmüştür. Öğrencilere 1.hafta etkinliklerinin genel anlamda dönütü verilmiş. Anlaşılmayan kelimeler ve cümleler üzerinde durulduktan sonra uygulama tamamlanmıştır.

2.Hafta Etkinlikleri: Okuyan dedektif ve Look Look etkinliklerinin yapıldığı haftadır. Bu hafta, öğrenciler uygulama aşamasında okuyan dedektif etkinliğine oldukça ilgili davrandıkları, dedektif şapkasını takıp okumak isteyen öğrencilerin de okumaya karşı istekli oldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilere gerekli dönütler verildikten sonra ikinci etkinlik olan Look Look etkinliğinde öğrencilerin kelimeleri bulmaya çalışırken acele ettikleri ve çoğu zaman arkadaşlarını engelledikleri gözlemlenmiştir.

3.Hafta Etkinlikleri: Balık avlama ve tombala etkinlikleri yapılan bu haftada, öğrencilerin balık avlarken oldukça istekli ve aynı zamanda sıra beklerken sabırsız oldukları gözlemlenmiştir. Öğrenciler avladıkları balıkların üzerinde yazan cümleleri okumuş ve gerekli dönütler verilmiştir. Sonrasında tombala etkinliğine geçilmiştir. Bu etkinlikte de öğrenciler uygun harf grubunun kelimelerinin yer aldığı kutuya ulaşabilmek için arkadaşlarını sürekli acele etmeleri hususunda uyarmışlardır.

4.Hafta Etkinlikleri: Bul tak oyunu ve Domino oyununun oynandığı bu hafta, mıknatıslı kelimelerden uygun olanları bulup takmak öğrencileri istekli hale getirse de 3 kişilik gruplar oluşturulmasına rağmen karışıklık yaşanmıştır. Öğrenciler kullanmak istedikleri kelimeleri almaya çalışıp birbirlerini engellemişlerdir. Bul tak oyunu ardından domino etkinliğine geçilmiştir. Bu etkinlikte de öğrenciler için hazırlanan kartlar vardır. Her öğrenciden önünde bulunan kartlarla domino kuralını uygulayacak şekilde anlamlı kelimeler oluştururken arkadaşlarının kartlarıyla değil kendi kartlarıyla ilgilenmesi beklendi. Fakat bazı öğrenciler arkadaşlarının kartlarıyla ilgilenmiş ve böylece oyun süresi uzamıştır.

5.Hafta Etkinlikleri: Bu hafta Yapboz ve Anagram etkinlikleri ve Hedef 5 oyunu oynanmıştır. Öğrenciler için bu haftaya uygun son harf grubuyla hazırlanan etkinliklerden ilk olarak yapboz etkinliği ile uygulamaya başlanmıştır. Yapboz etkinliğinde uygun olan harf grubuyla hazırlanan kelimeler yapbozlarla eşleştirilirken öğrenciler grup etkinliği yapmışlardır. Yapboz etkinliğinden sonra Anagram etkinliğine geçilmiştir. Anagram etkinliği 2 kişilik gruplar şeklinde uygulanmıştır. Öğrenciler Anagram etkinliği uygulanırken oldukça zevk almış ve aynı zamanda zor olan anagram etkinliklerinde de biraz zorlanmışlardır. Öğrencilere gerekli dönütler verilerek ara ara ipuçları da verilmiştir. Sonrasında Hedef 5 etkinliğine geçilmiştir. Hedef 5 etkinliği normal haliyle oynandığında aşırı zorlayıcı bir oyun değildir. Fakat kelimeli hali öğrencilerin biraz zorlanmasına neden olmuştur. Öğrenciler hem oyunun kuralını uygulayıp hem de kelime oluşturmaya çalışırken zorlanmışlardır. Bu handikabın önüne geçmek için oyun; Hedef 4 ve Hedef 3 şeklinde oynanmış. Anlaşıldığı hissedildiği anda Hedef 5 şeklinde de oynatılmıştır.

6.Hafta Etkinlikleri: Bu hafta artık bütün harf gruplarının tamamlanıp tüm harflerin kullanıldığı etkinliklerin başladığı haftadır. 4 hafta boyunca tüm harflerin kullanılacağı etkinlikler yapılmıştır. İlk olarak Tangram Giant, daha sonra ise Scrabble etkinliği uygulanmıştır. Öğrenciler Tangram Giant etkinliğini uygularken özellikle zile basmak için aşırı heyecanlıydılar. Kartların üzerinde yer alan görseller uygun şekilde yapıldıktan sonra kelimeyi okuyup zile basmak öğrencilerin en zevk aldığı durumlardan biriydi. Öğrencilere Tangram

Giant etkinliği için gerekli dönütler verildikten sonra Scrabble etkinliğine geçilmiştir. Scrabble etkinliği kuralı diğer oyunlara göre daha fazla olan bir etkinliktir. Öğrenciler başta kuralları anlamakta güçlük çekselede oyun anlaşıldıkça etkinlik zevkli hale gelmiştir.

7.Hafta Etkinlikleri: Bu hafta Mozaik Kareler ve Sıra Sende Oyunu etkinlikleri yapılmıştır. Mozaik Kareler etkinliğinde öğrenciler 2'şerli gruplar halinde uygulama yapılmıştır. Uygulama esnasında öğrenciler birbirleriyle rekabet halinde ilerledikleri için hızlarına dikkat etmişlerdir. Mozaik kareleri tamamlayıp cümlesini ilk olarak oluşturan öğrenciler kazanmış oldular. Bu oyunda da gerekli dönütler verildikten sonra sıra sende oyununa geçilmiştir. Sıra sende oyunu da yine 2'şerli gruplar şeklinde uygulanmıştır. Öğrenciler birbirlerinin kelimelerini tamamlamak için uygun heceleri bulmaya çalışırken oldukça heyecanlı davranmışlardır. Kelimeler bulunup uygun dönütler verildikten sonra oyun tamamlanmıştır.

8.Hafta Etkinlikleri: Bu hafta etkinlikleri Kelime Avcısı ve Tırtıl Oyunu olmuştur. Öğrenciler Kelime Avcısı etkinliğinde 2'şerli gruplar halinde yer almışlardır. Uygulama yapılırken zar atıp çıkan harflere uygun olan kelimeleri oluşturmak öğrenciler için eğlenceliydi. Öğrenciler oyunu bitirdikten sonra gerekli dönütler verilerek Tırtıl oyununa geçilmiştir. Tırtıl oyunu 4 adet tırtılla 4'erli gruplar şeklinde oynanmıştır. Oyunda zar atılıp çıkan uygun şekil ve renkleri kurallara uyarak ipe dizmeye çalışan öğrenciler renkli ahşap blokları bulmaya çalışmışlardır. Bu esnada birbirlerinin önünden ve elinden ahşap blok almaya çalışan öğrenciler olmuştur. Bu durumun olmaması gerektiği izah edildikten sonra öğrenciler daha dikkatli davranmışlar ve oyunu tamamlamışlardır.

9.Hafta Etkinlikleri: Son hafta etkinlikleri olan Resfebe etkinliği ve 9/24 Kare Kaydırma Zekâ Oyunu oynandı. Kare kaydırma zekâ oyununa ek olarak da Sözcük Avı etkinliği yapılmıştır. Öğrencilerle resfebe etkinliği yapılırken başlarda yapılamayan resfebeler konu iyice anlaşıldıkça, öğrenildikçe, sürekli tekrar edildikçe hem hızlanmaya başlanılmış hem de farklı düşünme stratejileri geliştirilmiştir. 9/24 Kare kaydırma oyununda da birçok öğrenci başta çok zorlanmıştır. Oyunu öğrenmek biraz zaman alsa da oyunu bitirip sözcük avı etkinliğine geçmek isteyen öğrenciler çoğunlukta olmuştur. Sözcük avı etkinliğinin kodlama şeklinde olması bu hafta oyunlarının eğlenceli kısmını oluşturmaktaydı. Oyunlar bu şekilde uygulanıp tamamlanmıştır.

5.2. Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında, konuyla ilgilenen eğitimciler ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlarda görüldüğü üzere strateji oyunları ve renkli hecelerle yapılan uygulamaların öğrencilerde olumlu etki yarattığı, bu olumlu etkinin öğrenme-öğretme süreçlerinde ilgili konularda oyun ve etkinliklerin kullanılmasının öğrenmeyi olumlu etkilediği görüşünü desteklediği düşünüldüğünden, bu tür uygulamaların dersler kapsamında yer alması önerilmektedir.
2. Özellikle okuma konusunda yeterli düzeyde olmayan çocuklar için istenilen düzeye erişmelerinde içeriğe uygun şekilde farklı materyaller kullanılarak öğretim sağlanabilir.
3. Öğretmen adayları ve öğretmenler özellikle strateji oyunları ile öğretimi bütünleştirebilmeyi öğrenebilmeli ve bu konuda bilinç kazanabilmelidirler. Öğretmenlere bu konu hakkında hizmet içi eğitimler verilerek konu hakkında uzman kişilerden bilgi almaları sağlanabilir. Alanında uzman kişilerin vereceği eğitimlerle öğretmenler tarafından strateji oyunları ile uygun materyaller geliştirilebilir.
4. Temeli ilgi ve motivasyon olan strateji oyunları ve renkli hecelerle yapılan etkinliklerin, eğitim-öğretim ortamlarına aktararak MEB tarafından yayımlanan kazanımlar daha elverişli ve zevkli hale getirilebilir.
5. Strateji oyunları ve renkli heceli etkinliklerin görsel zekâyâ hitabı dışında duyuşsal ve devinişsel alanlara da hitabı öğrencilerin gelişimlerini sağlayabilir.
6. Öğretmenler, öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarını artırmak, aktif katılımlarını sağlamak ve dersleri daha ilgi çekici, eğlenceli hale getirmek için strateji oyunları ve renkli heceli etkinliklerden faydalanabilirler.
7. Çocukların her fırsatta başvurdukları yegâne etkinlik oyundur. Oyunun eğitim öğretim ortamına entegre edilerek kullanılması, öğrencilerin eğitim ortamlarına ilgi duymalarını ve aynı zamanda verimli zaman geçirmelerini sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Akçamete, G. (1990). Okuma akıcılığı ve anlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23.
- Aksoy, N. C. (2010). *Oyun destekli matematik öğretimin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerin kesirler konusundaki başarı, başarı güdüsü, öz-yeterlik ve tutumlarının gelişimlerine etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyol, H. (1997). *Okuma ve prensipleri* (Cilt 233). Çağdaş Eğitim.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (5 b.). Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (13. b.). Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2020). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (10 b.). Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2021). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (19 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2012). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz? *11.Ulusal Sınıf Öğretmenleri Eğitimi Sempozyumu*, 9(1), 41-56.
- Alparslan, B. (2019). *Eğitsel oyunların ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerilerine etkisi*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altunay, D. (2004). *Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişisine ve kalıcılığa etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arzu Özer, A. C. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 54-57.
- Atasoy, Ü. (2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde eğitsel oyunlar yoluyla kavram öğretimi*. Rize : Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ateş, S., & Başaran, M. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 76-78.

- Ayan, S., & Dündar, H. (2009). Eğitimde okul öncesi yaratıcılığın ve oyunun önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*,(28), 63-74.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 303-305.
- Bekmezci, H., & Hava, Ö. (2015). Oyun ve oyuncağın çocuk sağlığına etkisi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 5(2), 81.
- Bender, W. N. (2022). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri*. Ankara: Nobel Akademi.
- Berka, Ö. (2004). *Çocuk ve oyun (çocuğa oyunla yardım)*. Ankara : Anı.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Nobel .
- Bruck, M. (1988). *The word recognition and spelling of dyslexic children. Reading Research Quarterly* (Cilt 23).
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Veri analizi el kitabı* (2 b.). Ankara: Pegem .
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (31 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cahit Kavcar, F. O. (1995). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.
- Cahit Kavcar, F. O. (1998). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Cahit Kavcar, F. O. (2005). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için* (9. baskı b.). Ankara: Engin.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi*. Ankara : Pegem.
- Carolyn A Denton, S. A. (2011). *Teaching word identification to students with reading difficulties and disabilities*. (Cilt 43). Focus on Exceptional Children.
- Celal Boyraz, G. S. (2017). Science instruction through the game and physical activities course: an interdisciplinary teaching practice. *Universal Journal of Educational Research*, 5(11), 2026-2036.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (B. S. Demir, Dü.) İstanbul: Eğiten Kitap.

- Çangır, M. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde eğitsel oyun yönteminin uygulanma durumu (Tuzla örneği)*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çaycı, B., & Demir, K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 441-442.
- Çelenk, S. (2002). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri* (Cilt 1). İlköğretim Online,.
- Çelenk, S. (2003). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı.
- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik temelli ilk okuma ve yazma öğretimi*. İstanbul: Morpa .
- Çelenk, S. (2007). *İlk okuma-yazma programı ve öğretimi*. Ankara : Maya Akademi.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler .
- Davoodi, A. (2013). *User modeling and data mining in intelligent educational games: prime climb a case study (Master thesis)*. Vancouver: University of British Columbia.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi .
- Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 366-372.
- Ergün Öztürk, D. A. (2019). *Çocuk oyunlarının ilk okuma yazma öğretiminde kullanılma durumlarının belirlenmesi* (Cilt 16). HAYEF: Journal of Education.
- Erkan, A. (2019). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan eğitsel oyun ve dijital oyun öğretiminin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi Master's Thesis. Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Master's Thesis. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erol, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı*. Malatya : İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Gedik, M. (2016). *Ortaokul 2.Sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkisi*. Erzurum: Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi.
- Göçer, A. (2016). *Etkinlik temelli ilkokuma yazma öğretimi* . Ankara : Pegem Akademi.
- Göktaş, Ö. (2010). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 20-25.

- Güler, T. D. (2011). *6. sınıf fen ve teknoloji dersindeki 'hücre ve organelleri' konusunun eğitsel oyun yöntemiyle öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülfidan, C. (2003). *Perceptions of prospective computer teachers toward the use of computer games with educational features in education*. Ankara .
- Gülhiz Pilten, T. T. (2009). *İlkokuma yazma öğretimi* . Ankara : Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürbüz, Ö. (2019). *Eğitsel oyun etkinliklerinin fen eğitiminde akademik başarı, tutum ve motivasyon üzerine etkisi*. Edirne: Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Güvenç, H., & Ilgaz, G. (2006). İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumları ve kullandıkları öğrenme stratejileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 33(1), 261-287.
- Hayati Akyol, M. Y. (2010). *Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması*. Elazığ: 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu.
- Hayati Akyol, M. Y. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-811.
- Hazar, M. (2005). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Ankara: Tutibay.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. Newyork: NY: John Wiley & Sons .
- Karakaya, N. (2007). *İlköğretimde drama ve örnek bir uygulama* (Cilt 27). Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Kathy Sylva, J. H. (1996). *Early intervention in children with reading difficulties: An evaluation of reading recovery and a phonological training*. (Cilt 2). Literacy, Teaching and Learning.

- Kids, L. (2021). <https://www.limonkids.com/urun/7-yas-resfebe-resimli-alfabe/>.
- Klepper, J. R. (2003). A comparison of fourth grade students' testing scores between an independent worksheet review and a bingo game review. *Department of Teacher Education of Johnson Bible College, Master of Arts*, 1-44.
- Koçer, A. (2018). *Okuma bozukluğu [Çevrim-içi: <https://www.beyazokul.com/okuma-bozuklugu/>]*,. Erişim tarihi: 13.09.2020. tarihinde alındı
- Kuruyer, H. G. (2014). Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Kuzucuoğlu, G., & Varank, İ. (2007). İşbirlikli öğrenmede birlikte öğrenme tekniğinin öğrencilerin matematik başarılarına ve işbirliği içinde çalışma becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6(3).
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2013). *Zekâ oyunları dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi (1-8.sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Memiş, A., & Bozkurt, M. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 147-160.
- Muhammet Baştuğ, G. D. (2016). *İlkokuma ve yazma öğretimi el kitabı* . Ankara : Pegem Akademi.
- Nas, R. (2006). *Türkçe öğretimi: eğitim fakültesi öğrencileri ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Ezgi Kitabevi.
- Özbay, M. (2013). *Türkçe öğretimi üzerine araştırma ve incelemeler (1.baskı b.)*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri (6 b.)*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özcan, A. O. (1993). *İlk okuma-yazma öğretim programlarının geliştirilmesi (Cilt 8)*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Özdemir, E. (1990). *Okuma sanatı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Özdemir, N. (2006). *Türk çocuk oyunları*. Akçağ.

- Özdemir, O. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerine göre okuma güçlüklerinin giderilmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özenç, E. G. (2007). *İlokuma ve yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. İstanbul : (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi).
- Özgür Babayiğit, M. G. (2019). *İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları* (Cilt 9). AJESI: Anadolu Journal of Educational Sciences International.
- Özsoy, G., & Kuruyer, H. G. (2016). İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 771-773.
- Özyürek Arzu, Ç. Z. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu eğitim dergisi*, 24.
- Palut, B. (2012). Okuma ve dil sanatlarının öğrenme özellikleri. W. N. Bender içinde, *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri* (s. 179-216). İstanbul: Nobel Akademik.
- Razon, N. (1982). *Okuma güçlükleri* (Cilt 39). Eğitim ve Bilim .
- Romine, X. (2004). Using games in the classroom to enhance motivation, participation, and retention: A pre-test and post-test evaluation. *Culminating Experience Action Research Projects*, 283-295.
- Rosa Maria Bottino, M. O. (2006). *Mind games, reasoning skills, and the primary school curriculum* (Cilt 4).
- Sari, R. (2019). The effect of using board game on student's vocabulary mastery. *Language Intelligence and Educational Research*, 12-26.
- Semanur Öztemiz, H. Ö. (2013). *İlkokul öğrencilerinin oyun tekniği ile okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik öğretmen görüşleri: Ankara Beytepe örneği* (Cilt 2). BEU SBE Dergisi.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara : Gazi Kitabevi.
- Sert, S. (2009). *Eğitsel bilgisayar oyunlarının lise öğrencilerinin internete ilişkin bilgi düzeyi performansına etkisi: Quest atlantis örneği*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Sinan Koçyiğit, M. N. (2007). *Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun*.
- Sınıf Öğretmenliği video destekli konu anlatımlı alan eğitimi* . (2019). Ankara: Pegem Akademi.

- Sülün, Y., & Güven, G. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8.Sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 68-70.
- Tankersley, K. (2005). *Literacy strategies for grades 4-12: Reinforcing the threads of reading*. Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Temizyürek, F., & Çiftçi, Ö. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 5(9), 110-113.
- Tural, H. (2005). İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin eriş ve tutuma etkisi. *Doctoral dissertation, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Yangın, B. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları* (Cilt 32). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Yangın, S., & Sidekli, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(11), 394-401.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*,. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 794-796.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 132-137.
- Yılmaz, M. (2008b). *Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Cilt 6). Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.
- Zayim, H. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretim sürecinde hece döneminin değerlendirilmesi*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zhang, X. (2017). Acid–base poker: A card game introducing the concepts of acid and base at the college level. *Journal of Chemical Education*, 94(5), 606-609.

EKLER



EK 1. Okuma Hatası Örnekleri

OKUMA HATASI ÖRNEKLERİ		
Harf atlama	HATA İŞARETLEME ÖRNEKLERİ	Harf atla ma
Hece atlama		Hece le atlama
Kelime atlama		Kelime <u>atla</u> ma
Harf ekleme		Harf ek le me
Hece ekleme		Hece ek le şeme
Sonunu uydurma		Sonunu uydurmal ı yız
Harflerin yerini değiştirme		Harflerin yerini de ği şti m re
Kelimelerin yerini değiştirme		Kelimelerin değiştirme yerini
Harf de ği ştirme		Harf de ği ştir se
Hece de ği ştirme		Hece de ği ş ik tirme
Yerine farklı kelime okuma		Yerine farklı kelime koruma
Kelimeyi tersten okuma		Kelimeyi tersten okuma 
Harfleri tersten okuma		Harfleri tesrten okuma be be  dede
Kendini düzeltme		Kendini düzeltme  düzetl
Heceleyerek okuma		He-ce-le-ye-rek o-ku-ma
Satır atlama		Satır atlama 
Kelimeyi tekrarlama		<u>Kelimeyi</u> tekrarlama
Kelime grubunu tekrarlama		<u>Kelime grubunu</u> tekrarlama
Kelimenin bir kısmını tekrarlama		Kelimenin <u>bir</u> kısmını tekrarlama
Kelime ekleme		Kelime gibi ekleme
Satır tekrarı		Satır tekrarı  2
Parmakla takip etme		Parmakla takip etme  parmak
Okuduğu yeri kaybetme		Okuduğu yeri kaybetme?
Diğer...		Diğer...

EK 2. Hata Kayıt Formu

OKUMA HATASI	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Harf atlama													
Hece atlama													
Kelime atlama													
Harf ekleme													
Hece ekleme													
Sonunu uydurma													
Harflerin yerini değiştirme													
Kelimelerin yerini değiştirme													
Harf değiştirme													
Hece değiştirme													
Yerine farklı kelime okuma													
Kelimeyi tersten okuma													
Harfleri tersten okuma													
Kendini düzeltme													
Heceleyerek okuma													
Satır atlama													
Kelimeyi tekrarlama													
Kelime grubunu tekrarlama													
Kelimenin bir kısmını tekrarlama													
Kelime ekleme													
Satır tekrarı													
Parmakla takip etme													
Okuduğu yeri kaybetme													
Diğer...													

SONBAHAR

Aylardan eylöldü. Sonbaharın geldiği çok belliydi. Rüzgârdan ağaçların dalları sağa sola savruluyordu. Yapraklar da sararmıştı. Yerleri kaplıyordu. Murat pencerenin yanına geldi. Camdan dışarı baktı. Arkadaşları onu çağırđı. Arkadaşlarının yanına gitti. Arkadaşları ile çevrede olanlara baktı. Sonbahar hakkında konuştular. Hepsi sonbaharı sevdiklerini söyledi. Murat, yaprakların sarardığını söyledi. Merve, yağmurun yağdığını söyledi. Sultan, havanın serin olduğunu söyledi. Sonra hepsi eve gitti. Murat annesine; “Sonbahar geldi.” dedi. Annesi “Evet havalar artık serinledi. Sürekli yağmur yağacak. Hasta olmaman lazım. Sıkı giyinmen gerek, dışarı çıkarken şemsiyeni de al.” dedi. Murat “Peki anne.” dedi. Murat pencereden bakmaya devam etti ve annesine dönüp güldü. Annesi de Murat’a güldü. Sonra pencerenin yanından ayrıldılar.

ADIM DENİZ

Ben su birikintisiyim. Balıklar, kaplumbağalar gibi canlılar içimde yaşarlar. Bir rengim vardır. Rengim güzeldir. Mavinin tonudur. Rengim açık, koyu mavidir. Mavi renk huzur verir. Yazın birçok insan gelir. Kışları gelmez. İnsanlar pisletir. Ben temizlerim. Çocuklar beni yazın severler. Ben de onları severim. Herkes beni sever. Dertleşiriz. Ben onları dinlerim. Onlar da beni dinler. Türlerim vardır. Büyük olan okyanus, küçük ise denizdir. Kardeş gibiyiz. Yaşamda büyük payım vardır. Neden mi? Çünkü yaşam için su gerekir. Su bendedir. Kar, yağmur benden oluşur. Dünya bensiz olmaz. Hayat bensiz olmaz. Sen, bensiz olmazsın. Yaşam bensiz olmaz.

SONBAHAR

Aylardan eylöldü. Sonbaharın geldiği çok belliydi. Rüzgârdan ağaçların dalları sağa sola savruluyordu. Yapraklar da sararmıştı. Yerleri kaplıyordu. Murat pencerenin yanına geldi. Camdan dışarı baktı. Arkadaşları onu çağırdı. Arkadaşlarının yanına gitti. Arkadaşları ile çevrede olanlara baktı. Sonbahar hakkında konuştular. Hepsi sonbaharı sevdiklerini söyledi. Murat, yaprakların sarardığını söyledi. Merve, yağmurun yağdığını söyledi. Sultan, havanın serin olduğunu söyledi. Sonra hepsi eve gitti. Murat annesine; “Sonbahar geldi.” dedi. Annesi “Evet havalar artık serinledi. Sürekli yağmur yağacak. Hasta olmaman lazım. Sıkı giyinmen gerek, dışarı çıkarken şemsiyeni de al.” dedi. Murat “Peki anne.” dedi. Murat pencereden bakmaya devam etti ve annesine dönüp güldü. Annesi de Murat’a güldü. Sonra pencerenin yanından ayrıldılar.

ADIM DENİZ

Ben su birikintisiyim. Balıklar, kaplumbağalar gibi canlılar içimde yaşarlar. Bir rengim vardır. Rengim güzeldir. Mavinin tonudur. Rengim açık, koyu mavidir. Mavi renk huzur verir. Yazın birçok insan gelir. Kışları gelmez. İnsanlar pisletir. Ben temizlerim. Çocuklar beni yazın severler. Ben de onları severim. Herkes beni sever. Dertleşiriz. Ben onları dinlerim. Onlar da beni dinler. Türlerim vardır. Büyük olan okyanus, küçük ise denizdir. Kardeş gibiyiz. Yaşamda büyük payım vardır. Neden mi? Çünkü yaşam için su gerekir. Su bendedir. Kar, yağmur benden oluşur. Dünya bensiz olmaz. Hayat bensiz olmaz. Sen, bensiz olmazsın. Yaşam bensiz olmaz.

EK 5. Okumaya İlişkin Ön ve Son Ölçümler

Öğrenci No	Deney/ Kontrol	Hikaye Edici basit 1	Hikaye Edici basit 2	Hikaye Edici derin 1	Hikaye Edici derin 2	Hikaye Edici derin 3	Bilgilendirici basit 1	Bilgilendirici basit 2	Bilgilendirici derin 1	Bilgilendirici derin 2	Bilgilendirici derin 3	Hikaye Edici basit 1	Hikaye Edici basit 2	Hikaye Edici derin 1	Hikaye Edici derin 2	Hikaye Edici derin 3	Bilgilendirici basit 1	Bilgilendirici basit 2	Bilgilendirici derin 1	Bilgilendirici derin 2	Bilgilendirici derin 3
1	1	2	2	1	1	0	2	2	3	3	3	0	1	3	3	3	2	2	3	3	3
2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	3	0	0	2	2	0	3	3
3	1	2	1	1	0	3	2	1	0	0	0	2	2	3	0	3	0	0	3	3	3
4	1	0	1	1	0	0	2	1	0	0	0	2	2	3	0	2	0	0	0	3	3
5	1	0	1	1	0	1	2	0	0	0	0	2	2	3	0	3	2	0	3	0	3
6	1	0	1	0	0	0	2	0	0	0	2	2	2	2	0	3	2	1	3	3	3
7	1	0	0	0	0	0	2	0	0	3	0	2	2	3	0	3	2	1	3	3	3
8	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	1	3	3	0	0	3	3	3
9	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	2	3	0	3	0	2	3	3	3
10	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3	3	3	2	0	0	0	3
11	1	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	2	3	0	3	2	0	0	3	3
12	1	2	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	2	3	0	3	2	1	0	3	3
13	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	3	0	3	2	1	0	3	3
14	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	2	2	3	0	3	2	1	3	3	3
15	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	2	3	0	3	2	2	3	3	3
16	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	3	3	3	2	1	3	3	3
17	1	0	1	1	0	0	2	0	0	0	3	2	2	3	0	3	2	1	3	3	3
18	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	2	3	0	3	2	1	3	3	3
19	1	2	1	1	0	0	2	0	0	3	0	2	2	2	0	2	2	0	3	3	3
20	1	2	0	0	0	0	0	0	3	0	3	2	2	2	0	3	2	0	1	3	3
21	1	0	0	0	0	1	2	0	0	3	0	2	2	1	0	1	0	0	0	3	3
22	1	2	0	0	0	1	2	0	0	3	3	2	2	1	0	1	2	0	1	3	3
23	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
24	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3
25	2	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
26	2	0	1	0	0	0	2	0	0	3	0	0	0	1	0	1	2	0	0	0	0
27	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
28	2	0	2	1	0	1	0	0	0	0	3	0	1	1	0	1	2	0	0	3	0
29	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	2	1	1	0	2	2	0	0	0	0
30	2	0	2	0	0	0	0	1	0	0	3	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
31	2	0	1	1	0	1	2	0	0	0	0	2	1	0	0	1	2	0	0	0	0
32	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3
33	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	0	3	1	0	0	0
34	2	0	1	1	0	0	0	1	0	3	1	0	0	0	0	1	2	0	1	1	0
35	2	0	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
36	2	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
37	2	0	1	0	0	1	0	1	0	0	3	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0
38	2	0	0	0	0	0	0	1	0	3	3	2	2	1	0	0	2	0	0	3	0
39	2	0	1	1	0	1	0	1	0	3	3	2	2	1	0	1	0	0	0	3	0
40	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3
41	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
42	2	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0
43	2	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3
44	2	2	2	1	3	2	2	0	1	3	1	0	1	1	0	1	0	0	0	3	3

EK 6. Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINA BAĞLI OKUL VE KURUMLARDA GERÇEKLEŞTİRİLECEK ARAŞTIRMA UYGULAMALARINA İLİŞKİN

ARAŞTIRMA İZNİ BAŞVURU TAAHHÜTNAMESİ

1. Araştırmam boyunca anayasa/kanun ve yönetmeliklere uygun davranacağımı,
2. Araştırmayı yürüteceğim okulun/kurumun kurallarına uyacağımı,
3. Araştırmam boyunca hiç kimseyi araştırmama/çalışmama katılmaya zorlamayacağımı,
4. Araştırmayı/çalışmayı bana tahsis edilen mekân/sınıf ve zamanda gerçekleştireceğimi,
5. Araştırmanın olası fiziksel/ruhsal zararları konusunda katılımcıları bilgilendireceğimi,
6. Araştırmam/ çalışmam sırasında topladığım kişisel bilgileri koruyacağımı,
7. Araştırmam/çalışmam için gerektiği kadar veri toplayacağımı,
8. Araştırma/çalışma sırasında öğrencilerin derslerinde/çalışmalarında herhangi bir kayıplarının olmayacağını,
9. Araştırmam/çalışmam sırasında herhangi bir ticari faaliyette bulunmayacağımı, katılımcıları herhangi bir ürün/eser/tedaviye yönlendirmeyeceğimi,
10. Araştırma izin evraklarını okul yönetimine teslim edeceğimi,
11. Araştırma/çalışma sırasında izni olan evrakları kullanacağımı,
12. Tıbbi araştırmalarda araştırma/çalışmanın uygulama sırasında etik kurallara uyacağımı,
13. Araştırma/çalışma sırasında topladığım ses ve görüntü kayıtlarını güvenilir ortamlarda saklayacağımı ve araştırma/çalışma sonrasında imha edeceğimi,
14. Genelge hükümlerine aykırı davranmam ve herhangi bir yanlış ifade, beyan ve maddi gerçeği gizleme gibi durumlarda adli ve idarî işlemlerin yürütülmesini kabul edeceğimi,
15. İzin alınmış araştırmalarda/projelerde insanlarla ilgili yapılacak anket, görüşme, gözlem, alan araştırması, uygulama ve incelemelerde sağlık, güvenlik, insan hakları, mevcut mevzuat hükümleri, hukukun genel ilkelerini ihlal etmeyeceğimi ve etik ilkelere uyacağımı,
16. Araştırma ile ilgili sonuç raporlarını çalışmanın bitiş tarihinden itibaren 30 gün içinde izin aldığım birime ulaştıracağımı,

Kabul ettiğimi beyan ederim.

Araştırmanın Adı : Strateji Oyunları ve Renkli Hecelerle Yapılan
Etkinliklerin Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Giderilmesine Etkisi
Araştırmacı : Kader ÇİÇEK

Tarih

29/03/2022

İmza

İsim - Soyisim

Kader ÇİÇEK

EK 7. T.C. Gazi Üniversitesi Etik Komisyon İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz 208146208 numaralı Temel Eğitimi Anabilim dalı Sınıf Eğitimi bilim dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Mustafa KALE danışmanlığında yürüttüğüm "Strateji Oyunları ve Renkli Hecelerle Yapılan Etkinliklerin Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Giderilmesine Etkisi" isimli çalışmam için Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Van'daki ek listede belirtmiş olduğum okulda uygulamamı gerçekleştirmek için izin almak istiyorum. Etik komisyondan iznim ekte olup gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini arz ederim.

İletişim bilgileri

Adı soyadı

Kader ÇİÇEK

İmza

EKLER

Etik Komisyon Onayı

Ölçekler

Tez Önerisi

AYSE Başvurusu

Uygulama Yapılacak Okullar Listesi

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE

21/03/2022

BAŞVURU NO	202203212629228559
ÜNİVERSİTE ADI	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ENSTİTÜ ADI	Eğitim Bilimleri/ Temel Eğitim
BÖLÜM ADI	Sınıf Eğitimi
ÜNVAN	Öğrenci
TC KİMLİK NUMARASI	
KONU	Strateji Oyunları ve Renkli Hecelerle Yapılan Etkinliklerin Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Giderilmesine Etkisi
ARAŞTIRMA TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
ÖRNEKLEM GRUBU	Öğrenci,
KAPSAMI	Okul/Kurum,
İLLER	VAN
KURUM TÜRLERİ	Resmi İlkokul,
İLETİŞİM BİLGİLERİ	

Yukarıda bilgileri bulunan proje uygulamaları için Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ek listesi

Tez Önerisi
Veli Onam Formu
Veri toplama araçları

İmza
KADER ÇİÇEK
Öğrenci

Dilekçe ve eklerinin üst yazı ile VAN VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE ulaştırılması gerekmektedir.



T.C.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-320068
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

25.03.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitimi Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Kader ÇİÇEK'in, Doç.Dr.Mustafa KALE'nin** danışmanlığında yürüttüğü **"Strateji Oyunları ve Renkli Hecelerle Yapılan Etkinliklerin Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Giderilmesine Etkisi"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **08.03.2022** tarih ve **05** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2022 - 354

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Doç. Dr. Mustafa KALE

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Belge Doğrulama Kodu :BSA0L87RB2

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys>

Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/> Kep Adresi: gaziuniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için :Ayfer Çekmez Genel Evrak Sorumlusu Telefon No:202 38 81

Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ETİK KOMİSYONU KATILIM LİSTESİ	
TOPLANTI TARİHİ : 08/03/2022	TOPLANTI SAYISI : 05
ADI - SOYADI	İMZA
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA BAŞKAN	
Prof.Dr.Kemal ÖZTEMEL BAŞKAN YRD.	
Prof.Dr.C.Haluk BODUR	
Prof.Dr.Seçil ÖZKAN	
Prof.Dr.Cevriye TEMEL GENCER	
Prof.Dr.İsmet YÜKSEL	
Prof.Dr.Aymelek GÖNENÇ	
Prof.Dr.Gülay	
Prof.Dr.Makbule GEZMEN KARADAĞ	
Prof.Dr.Zehra GÖÇMEN BAYKARA	
Prof.Dr.İlyas OKUR	
Doç.Dr.Nihan KAFA	
Doç.Dr.Melek Gülşah ŞAHİN	

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 8. Veli İzin Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Strateji Oyunları ve Renkli Hecelerle Yapılan Etkinliklerin Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Giderilmesine Etkisi” adıyla, 28.03.2022 - 02.09.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Strateji oyunları ve renkli hecelerle yapılan etkinliklerin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesine etkisini incelemektir.

Araştırma Uygulaması: Envanter şeklindedir.

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

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

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

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

Araştırmacı : KADER ÇİÇEK

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK 9. Veri Toplama Araçlarının Kullanımı İçin Alınan İzin



Yanlış Analizi Envanteri Gelen kutusu 



ben 21 Şub
alıcı: 



Değerli Hocam,
Ben Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi bölümü
öğrenciniz Kader ÇİÇEK. Araştırmam için geliştirmiş
olduğunuz Yanlış Analizi Envanteri ölçeğinizi
kullanabilir miyim?



hayati akyol 11:50
alıcı: ben 



Kader Öğretmenim,
Kaynak göstermek kaydıyla kullanabilirsiniz. İyi
çalışmalar dilerim.
Prof. Dr. Hayati Akyol

Kader Çiçek 21 Şub
2022 Pzt, 16:03 tarihinde şunu yazdı:

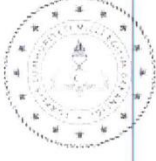



ben 15:50
alıcı: 



Çok teşekkür ederim hocam. Tabi ki kaynağı
belirtirim. İyi çalışmalar.

EK 10. Özalp Kaymakamlığı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
ÖZALP KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-58768269-605.01-47786718
Konu : Anketler (Kader ÇİÇEK)

14.04.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 11/04/2022 tarihli ve 47622576 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Kader ÇİÇEK'in "Strateji Oyunları ve Renkli Hecelerle Yapılan Etkinliklerin Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Giderilmesine Etkisi" anket çalışmasına ait Valilik Makamının 09/04/2022 tarih ve 47539916 sayılı onay yazısı ekte gönderilmiştir. Ekteki onay doğrultusunda gerekli idari iş ve işlemlerin yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet Cüneyt ARVAS
İlçe Milli Eğitim Müdürü

Ek :İlgi yazı ve ekleri

Dağıtım:
Tüm Okul ve Kurum Müdürlüklerine

Adres :

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için:

EK 11. Van Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-70562350-605.01-47539916
Konu : Anketler (Kader ÇİÇEK)

09/04/2022

VALİLİK MAKAMINA

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Kader ÇİÇEK'in "Strateji Oyunları ve Renkli Hecelerle Yapılan Etkinliklerin Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Giderilmesine Etkisi " konulu tez çalışmasını yapabilmesi ile ilgili izin talebi, Araştırma İnceleme Komisyonumuz tarafından incelenmiştir.

Söz konusu tez çalışmasının, Özalp ilçesi Atatürk ilkokulunda, derslerin aksatılmaması kaydıyla ve gönüllülük esasına göre uygulanması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Şakir SİĞİNÇ
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

Uygun görüşle arz ederim.

Recep TÜRK
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
Yavuz ARSLAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres : A.Gazi Mah.İskele Cad.No:226 65040 Tuşba/VAN

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Sıddık BEKTAŞ Strateji-Arge Birimi (Dahili 319)



T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-70562350-605.01-47622576
Konu : Anketler (Kader ÇİÇEK)

11.04.2022

DAĞITIM YERLERİNE

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Kader ÇİÇEK'in "Strateji Oyunları ve Renkli Hecelerle Yapılan Etkinliklerin Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Giderilmesine Etkisi" anket çalışmasına ait Valilik Makamının 09/04/2022 tarih ve 47539916 sayılı onay yazısı ekte gönderilmiştir. Ekteki onay doğrultusunda gerekli idari iş ve işlemlerin yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Hasan TEVKE
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : Onay yazısı (1 Sayfa)

Dağıtım:
1-Özalp İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

2- **Gazi Üniversitesi**
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : A.Gazi Mah.İskele Cad.No:226 65040 Tuşba/VAN

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Sddık BEKTAŞ Strateji-Arge Birimi (Dahili 319)

11.04.2022



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..