T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

İLKOKUL 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE AKIL VE ZEKÂ OYUNLARININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Aleyna AL

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Esin AÇIL

MANİSA–2026

Aleyna AL

İLKOKUL 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE AKIL VE ZEKÂ OYUNLARININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

2026

TAAHHÜTNAME

Bu tezin Manisa Celal Bayar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalında akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını ve kullanılan tüm literatür bilgilerinin referans gösterilerek tezde yer aldığını, tamamen kendi çalışmam olduğunu, her alıntıya kaynak gösterdiğimi, tezin yazımında akademik ve etik kurallara aykırı herhangi bir yapay zekâ ve program kullanmadığımı beyan ederim.

İmza
Aleyna AL

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Aleyna AL

Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Esin AÇIL

Dinlemek yaşamın temel unsurlarındandır. Anne karnında başlayan dinleme süreci hayat sona erene kadar devam etmektedir. Birey, erken yaşta dinlediğini anlama becerisinde yetkin olmalıdır. Bu becerinin kazandırılmasında ise destekleyici bir araç olarak akıl ve zekâ oyunlarından yararlanılabilir. Bu araştırmada ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin dinleme becerisinin geliştirilmesinde akıl ve zekâ oyunlarının etkisini incelemek amacıyla karma yöntem araştırma deseninden yararlanılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda durum çalışması deseni kullanılırken nicel boyutunda ön test son test kontrol gruplu deneysel desenden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 4.sınıfta öğrenim gören toplamda sekiz şube olmak üzere 124 öğrenci ve sekiz sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu şubelerden dört tanesi deney grubu dört tanesi kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Dinlediğini anlama testi, ilkokul öğrencilerinin dinleme becerisinin geliştirilmesinde akıl ve zekâ oyunlarının kullanımına yönelik görüşme formu, zekâ oyunlarının eğitime entegrasyonu ve değerlendirilmesine yönelik öğretmen görüşme rehberi araştırmanın veri toplama araçlarıdır. Ön test puanları kıyaslandığında, deney ve kontrol gruplarının dinlediğini anlama puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamışken uygulama sonrasında gerçekleştirilen son test verileri incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatiksel olarak anlamlı bir farklılık oluştuğu görülmüştür. Bu bulgu, akıl ve zekâ oyunlarıyla desteklenen öğretim sürecinin, geleneksel yöntemle ilerleyen kontrol grubuna kıyasla öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarını çok daha etkili bir şekilde arttırdığını kanıtlamaktadır. Öğrenciler akıl ve zekâ oyunlarını eğlendirirken öğrenmeye katkı sağlayan bir araç olarak görmekte olup derslerde bu oyunlardan yararlanılmasını beklemektedirler. Sınıf

öğretmenleri ise bu oyunlara karşı genel olarak olumlu görüşlere sahip olup ileride öğrenciye bilişsel, duyuşsal açıdan birçok katkısı olacağını belirtmişler ve şartlar sağlandığı süreçte derslerinde kullanacaklarını belirtmişlerdir. Akıl ve zekâ oyunlarının kalıcı etkilerini gözlemlemek adına daha uzun süreli araştırmalar yapılabilir, benzer çalışmalar diğer derslerde ve okul öncesi veya ortaokul kademelerindeki öğrencilerle yapılarak, oyun bazlı öğrenmenin yaş gruplarına göre etkisi kıyaslanabilir. Dinleme becerisinin uygulama aşamalarında dinleme öncesi ve dinleme sonrası etkinliklere ağırlık verilebilir. Öğretmenlere oyun tabanlı öğrenme yöntemlerine dair uygulamalı hizmet içi eğitimler düzenlenebilir

.

Anahtar Kelimeler: Akıl ve zekâ oyunları, dinleme becerisi, ilkokul öğrencileri, sınıf öğretmenleri, Türkçe dersi

2026, 177 sayfa

ABSTRACT

Master's Thesis

Aleyna AL

Manisa Celal Bayar University
Graduate School of Education
Department of Primary Education

Supervisor: Assist. Professor Dr. Esin AÇIL

Listening is one of the fundamental elements of life. The process of listening, which begins in the womb, continues until the end of life. Individuals should be proficient in the ability to understand what they hear at an early age. Mind and intelligence games can be used as a supportive tool in developing this skill. This study used a mixed-method research design to examine the effect of mind and intelligence games on developing the listening skills of fourth-grade elementary school students. While a case study design was used for the qualitative dimension of the study, a pre-test post-test control group experimental design was used for the quantitative dimension. The study group consisted of 124 students from a total of eight branches in the fourth grade and eight classroom teachers. Four of these branches were designated as the experimental group and four as the control group. The data collection tools for the research were a listening comprehension test, an interview form regarding the use of mind and intelligence games in developing the listening skills of elementary school students, and a teacher interview guide regarding the integration and evaluation of intelligence games in education. When pre-test scores were compared, no statistically significant difference was found between the listening comprehension scores of the experimental and control groups. However, when the post-test data collected after the application was examined, a statistically significant difference in favor of the experimental group was observed between the experimental and control groups. This finding proves that the teaching process supported by mind and intelligence games increased students' listening comprehension success much more effectively than the control group, which progressed with traditional methods. Students see mind and intelligence games as a tool that contributes to learning while entertaining them and expect these games to be used in lessons. Classroom teachers,

on the other hand, generally hold positive views about these games, stating that they will contribute to students' cognitive and affective development in the future and that they will use them in their lessons when conditions allow. Long-term studies can be conducted to observe the permanent effects of mind and intelligence games. Similar research could be carried out in different courses and with students at pre-school or middle school levels to compare the impact of game-based learning across various age groups. In the practical stages of listening skills, emphasis can be placed on pre-listening and post-listening activities. Applied in-service training on game-based learning methods can be organized for teachers.

Keywords: Classroom teachers, listening skills, mind and intelligence games, primary school students, Turkish language lessons

2026, 177 pages

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Bu araştırmada, ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin akıl ve zekâ oyunlarıyla geliştirilmesi hedeflenmiştir. Çalışma giriş, kuramsal çerçeve, yöntem, bulgular-yorum, tartışma-sonuç ve öneriler olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde araştırmanın amacı, problem durumları, varsayımları, sınırlılıkları ve önemi yer almaktadır. Kuramsal çerçeve bölümünde Türkçe dil becerileri, dinleme becerisi, oyun ve akıl ve zekâ oyunları ile ilgili detaylı bilgilerle çalışma örneklerinden oluşmaktadır. Araştırmanın üçüncü bölümü yöntem aşamasını oluşturmakta olup çalışmada kullanılan yöntem türü, çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizi bu bölümde yer almaktadır. Dördüncü bölüm alt problemlere ilişkin bulgular ve yorumları içermektedir. Beşinci bölümde çalışmanı alt problemleri kapsamında elde edilen verilerin değerlendirilmesi yapılarak tartışma ve sonuç bölümü oluşturulmuş önerilere yer verilmiştir.

Yüksek lisans eğitim sürecimde beni destekleyen, her zaman destekleyen, hevesimi kaybettiğim anlarda bu sürecin normalliğini dile getirerek bana zaman tanıyarak güç veren canım hocam Dr. Öğr. Üyesi Esin AÇIL' a çok teşekkür ederim. Bir danışmanda daha fazlası oldunuz. Lisans ve yüksek lisans eğitimimde verdiği tüm dersleri aldığım, edindiğim birçok bilgide emeği geçen sayın hocam Dr. Öğr. Üyesi Cenk YOLDAŞ' a, akademik çalışmalarla tanışmamı sağlayan değerli hocam Doç. Dr. Özlem ATEŞ'e, tez sürecimin çeşitli aşamalarında çok fazla desteği olan Doç. Dr. Meral GÖZÜKÜÇÜK'e ve süreç içerisinde her konuda yardımcı olan Can TÜRKYILMAZ'a çok teşekkür ediyorum. Tez uygulama sürecimde bana her türlü kolaylık sağlayan ve yardımcı olan okul müdürlerime, çalışmamda yer alan katılımcılara teşekkürlerimi sunarım. Son olarak attığım her adımda desteklerini hissettiklerime minnettarım. Her zaman arkamda duran canım babam Ali Rıza Al'a, yanı başımdan ayrılmayan biricik annem Lale Al'a, yüksek lisansa başlama sebeplerimden biri olan ve bu yolda tüm zorluklarımda yanımda olan yol arkadaşım Mehmet KAMA 'ya, sevdiklerime ayrı ayrı çok teşekkür ederim.

Aleyna AL

Manisa, 2026

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AZO	Akıl ve Zekâ Oyunları
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TAZOF	Tüm Akıl ve Zekâ Oyunları Federasyonu
t.y.	Tarih yok
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 1. Dinleme Becerisini Etkileyen Faktörler	30
Şekil 2. Dedektif Oyunu	47
Şekil 3. Küre Oyunu	47
Şekil 4. Skippity Oyunu	48
Şekil 5. Piramit Oyunu	49
Şekil 6. Hedef 4 Oyunu	49
Şekil 7. Koridor Oyunu	50
Şekil 8. Sumo Oyunu	50
Şekil 9. Qwirkle Oyunu	51
Şekil 10.Görüşme Analiz Süreci	70

TABLOLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 1. Yıldız'ın Dinleme Süreci Stratejileri	19-20
Tablo 2. Çalışma Grubu	61
Tablo 3. Uygulama Süreci	64-65
Tablo 4. Kolmogorov – Smirnov Testi Sonuçları	67
Tablo 5. Güvenirlik analizi	67
Tablo 6. Normallik değerleri	68
Tablo 7. Tekrarlı Ölçümler için İki Faktörlü (Karışık desen) ANOVA Sonuçları	71
Tablo 8. Betimsel İstatistikler	72

İÇİNDEKİLER

ÖZET	**I- II**
ABSTRACT	**III-IV**
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR	**V**
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	**VI**
ŞEKİLLER DİZİNİ	**VII**
TABLOLAR DİZİNİ	**VIII**
İÇİNDEKİLER	**IX-XI**
BİRİNCİ BÖLÜM	**1**
1. Giriş	**1**
1.1.Problem Durumu	**1**
1.2. Problem Cümlesi	**2**
1.3. Varsayımlar	**3**
1.4. Sınırlılıklar	**3**
1.5. Tanımlar	**3**
1.6. Araştırmanın Önemi ve Amacı	**4**
İKİNCİ BÖLÜM	**6**
2. Kuramsal Çerçeve	**6**

2.1. Türkçe Dil Becerileri **6**

2.2. Dinleme Becerisinin Önemi **11**

2.3. Dinleme Eğitimi **13**

2.4. Dinleme Sürecinin Aşamaları **16**

2.5. Dinleme Türleri **20**

2.6. Dinleme Becerisini Etkileyen Faktörler **29**

2.7. Oyun **35**

2.8.Akıl ve Zekâ Oyunları **40**

2.9. Çalışmada Kullanılan Akıl ve Zekâ Oyunları **46**

2.10. İlgili Çalışmalar **52**

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM **60**

3. Yöntem **60**

3.1.Araştırmanın Yöntemi **60**

3.2.Çalışma Grubu **61**

3.3. Veri Toplama Araçları **62**

3.4.Verilerin Toplanması **63**

3.5. Uygulama Süreci **63**

3.6. Verilerin Analizi **66**

3.7. Araştırmanın Etik İzinleri **70**

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM **71**

4. Bulgular ve Yorum **71**

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular **71**

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular **72**

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular **73**

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular **73**

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular **101**

BEŞİNCİ BÖLÜM **115**

Tartışma, Sonuç ve Öneriler **115**

5.1. Tartışma ve Sonuç **115**

5.2. Öneriler **124**

KAYNAKÇA **126**

EKLER **141**

EK 1: Uygulama İzin Evrakları **141**

EK 2: Veli Onam Formu **144**

EK 3: Veri Toplama Araçları **145**

EK 4: Uygulama Süreci Ders Planları **158**

Ek 5: Uygulama Görselleri **160**

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, alt problem cümleleri, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımları, tanımlar, araştırmanın önemi ve amacı verilerek temel kavramlar açıklanmıştır.

1.1.Problem Durumu

Türkçe eğitim alanı dört temel dil becerisini içerir. Bu beceriler konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerileridir. Dil becerileri birbirleriyle ilişkili olup birinde yaşanan olumlu gelişim diğerini de olumlu etkilerken yaşanan olumsuz durum diğerini de olumsuz etkilemektedir (Aydeniz & Haydaroğlu, 2021). Beceri ve bilgi bütünlüğü içerisinde hazırlanmış olan 2019 Türkçe Öğretim Programının (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) amacı dört temel dil becerisinin çeşitli öğretim yöntemleri kullanılarak geliştirilmesidir. Çeşitli öğretim yöntem tekniklerinin dil becerilerini olumlu etkilediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Haerazi, 2023; Şahin, 2019; Baki, 2023; Maden & Durukan, 2010; Paudyal, 2014). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde yöntem ve tekniklerden yararlanılabilir.

Dinleme, anne karnında başlayarak gelişen bir süreçtir. Çocuklar, birinci sınıfa kadar çoğu bilgiyi dinleme yoluyla edinir (Çelebi, 2020). Dinleme, işitilen bilgiyi seçip düzenlemek ve bütünleştirerek zihinde yapılandırmaktır (Aytan, 2011). Dinleme becerisi ile bilgi edinilir, iletişim kurulur ve empati becerileri geliştirilir (Yüceer, 2022). Eğitim sürecinin temelini oluşturan dinleme becerisinin kendiliğinden geliştiği ve öğretimine ihtiyaç olmadığı düşünülmektedir ancak dinleme bireyin tüm yaşamını etkileyen bir beceridir (Emiroğlu & Pınar, 2013). Dinleme becerisi eğitiminin nitelikli bir şekilde verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu sebeple bu becerinin geliştirilmesi için sınıf içi uygulamalara yer verilmeli, etkinlikler yapılmalı ve materyallerle süreç desteklenmelidir. Dinleme becerisinin gelişiminde kullanılabilecek farklı uygulamalardan biri de akıl ve zekâ oyunlarının öğrenme sürecine entegre edilmesi olabilir.

Akıl ve zekâ oyunları bireyin düşünmesini sağlarken strateji becerilerinin gelişimine destek olan eğitsel oyun türüdür. Akıl ve zekâ oyunları eğlenirken öğrenme imkânı sunan, bireyin zekâsının ve düşüncelerinin gelişimine destek olan, öğrencinin yeni bilgiler ve beceriler öğrenmesini sağlayarak özgüveni artıran oyunlardır (Adalıyılmaz, 2022). Akıl ve zekâ oyunları öğrenmeyi destekleyen bir yöntemdir (Esen, 2021). Öğrencilerin birçok beceri alanına katkı sağlayan bu oyun türünün hayat boyu öğrenmenin temeli sayılabilecek dil becerilerinin öğretiminde kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Dilin gelişiminde etkili olan birçok unsur bulunmaktadır. Oyun dil gelişimini etkileyen faktörlerden biridir (Ilgar, 2024) ve alan yazında oyunun dil gelişimine çeşitli katkılar sağladığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Akyıl, 2022 ; İnal & Çakır, 2024). Dil gelişimini etkileyen faktörlerden bir diğeri ise zekâdır çünkü zekâ, dilin anlamlandırılmasını, daha hızlı ve basit bir şekilde öğrenilmesini sağlamaktadır ayrıca bir dilin öğrenilmesinde zihinsel gelişim seviyeleri de önemlidir (Ilgar, 2024). Zekânın ve oyunun dil gelişimini etkileyen unsurlar olmasından yola çıkılarak, gelişen dünyanın ihtiyaç duyduğu becerilerin kazanılmasında, hızlı ve doğru karar alma, etkili düşünme ve öğrenme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin etkin hale getirilmesinde, önemli bir araç olarak düşünülen akıl ve zekâ oyunları dil becerilerinden biri olan dinleme becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilir. Bu bağlamda dinleme becerisinin geliştirilmesi için eğitim-öğretim sürecine akıl ve zekâ oyunlarının entegre edilmesinin önemli olduğu ifade edilebilir. Bu çalışmada ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin dinleme becerisinin geliştirilmesinde akıl ve zekâ oyunlarının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu çalışmada ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin akıl ve zekâ oyunlarıyla geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın problem cümlesi; “ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin dinleme becerisinin geliştirilmesinde akıl ve zekâ oyunlarının etkisi ne düzeydedir?” şeklindedir.

1.2.1. Alt Problemler

Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde akıl ve zekâ oyunlarının uygulanacağı deney grubu ile mevcut öğretim programının uygulanacağı kontrol grubu arasında – ön test/ son test ayırımı yapılmaksızın – fark var mıdır?

2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde ön test/ son test ölçümleri arasında – grup ayrımı olmaksızın – fark var mıdır?

3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde grup – ölçüm ortak etkisi anlamlı mıdır?

4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerisinin geliştirilmesinde akıl ve zekâ oyunlarının kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?

5. Sınıf öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarının derslere entegre edilmesine yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Varsayımlar

Araştırmanın çalışma grubunun süreçte gerçek duygu, düşünce ve becerilerini yansıttığı varsayılacaktır.

1.4. Sınırlılıklar

1.Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde dördüncü sınıfa giden ilkokul öğrencileri ve sekiz sınıf öğretmeniyle sınırlıdır.

2.Araştırma ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yürütülen on haftalık uygulama süreciyle sınırlıdır.

3.Araştırma sekiz farklı akıl ve zekâ oyunuyla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Dinleme: İletişimin vazgeçilmez bir unsuru, anlatıcıdan gelen mesajları anlama ve yorumlama çabası; işitmeyi de içine alan kapsamlı, aktif bir süreç; zihinsel bir etkinliktir (Epçaçan, 2013: 335).

Akıl ve zekâ oyunları: Düşünme yeteneğini, mantıksal akıl yürütme becerilerini, problem çözme yeteneklerini ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için tasarlanmış oyunlardır (Kartal, 2023: 18).

1.6. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Temel dil becerilerinden biri olan dinleme becerisinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bireyin hayat boyu öğrenme sürecinde edineceği tüm bilgilerin temeli olan dinleme ve dinlediğini anlama becerisinin erken yaşta geliştirilmesi gerekmektedir. Bu sebeple ilkokul sürecinde, dil becerileri verimli bir eğitim ile öğrenciye kazandırılmalıdır. Bu becerinin etkili bir şekilde geliştirilmesi için akıl ve zekâ oyunlarından yararlanılabilir. Akıl ve zekâ oyunları bireyin beceri alanlarına katkı sağlayan, düşünmesine olanak veren ve zihnini aktif hale getiren eğitsel oyun türüdür. Farklı beceri alanlarına olumlu katkı sağlayan akıl ve zekâ oyunlarının dinleme becerisinin geliştirilmesi sürecine entegre edilmesi düşünülmektedir.

Alan yazında akıl ve zekâ oyunlarının Türkçe dersine yönelik motivasyonu arttırdığı ve okuduğunu anlama becerisini olumlu etkilediği (Sapan, 2024), sözel muhakeme becerisini geliştirdiği (Aslan-Sürek, 2023), zihinsel becerilerin gelişimine destek olduğu (Kaçak, 2024) ve yazma becerisindeki başarıyı arttırdığı (Kuzu & Durna, 2020) şeklinde çalışmalara rastlanmıştır. Dijital eğitsel oyunların ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirdiği (Tevetoğlu & Korkmaz, 2024), on birinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde fısıltı oyununun etkili olduğu (Febriani vd., 2024), oyun tabanlı öğrenme uygulamasının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin dinleme performansına yarar sağladığı (Kazemnia, 2022), tic-tac-toe, koşarak dikte ve fısıltı oyununun üniversite öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmede faydalı olduğu (Syafii, Kusnawan & Syukroni, 2020) şeklinde çalışmalar eğitsel oyunların dinleme becerisini olumlu olarak etkilediğini göstermektedir. Nitekim alan yazında, eğitsel oyun bağlamında "akıl ve zekâ oyunlarının" ilkokul öğrencilerinin "dinleme becerileri üzerinde etkisinin belirlenmesine" yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu çalışmada ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin dinleme becerisinin geliştirilmesinde akıl ve zekâ oyunlarının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada akıl ve zekâ oyunları dinleme

metinleriyle bağlantılı bir eğitim aracı olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin dinlerken eğlenmesi, eğlenirken ise öğrenmesi hedeflenmiştir.

Bu araştırmanın öğrencilere akıl ve zekâ oyunlarını tanıtması, öğrenci başarısı üzerinde akıl ve zekâ oyunlarının etkisini ortaya koyması, öğretmen ve öğrencilerin akıl ve zekâ oyunlarıyla yapılan dinleme sürecine yönelik görüşlerini belirtmesi sebebiyle alan yazına katkı sağlayarak yeni çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Türkçe Dil Becerileri

Dil, günlük hayatın en önemli unsurlarından sayılabilir. Kültürün aktarılmasını sağlayan, milletin gelişmesine ve kalkınmasına destek olan dil, bireylerin duygularının, fikirlerinin ve gözlemlerinin açıklanmasına yardımcı olmaktadır (Gürlek, 2021). Ayrıca dil, insanın iç dünya ve dış dünya ile ilişki kurmasının temelidir ve bu sürecin başarıyla gerçekleştirilmesi için dil becerilerinden yararlanılır (Özkaya, 2020). Dil becerileri aracılığıyla iletişime katkıda bulunan dil, temel bir iletişim aracıdır (Dilekçi, 2022). Bireyin sosyal hayatta kendini ifade edebilmesi, çevreden gelen uyarıcıları anlayabilmesi ve düşüncelerini aktarabilmesi dil becerileriyle gerçekleşmektedir. Dil becerilerinin etkili kullanılması çocuğun sağlıklı bir iletişim kurmasına da yardımcı olacaktır.

Dil becerileri sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört unsurdan oluşmaktadır. Bu becerilerin her biri dilde farklı görevlere sahiptir (Eroğlu vd.., 2020). Farklı görevlere sahip olan dil becerileri iki ayrı başlık altında değerlendirilir. Dinleme ve okuma becerileri alıcı dil şeklinde nitelendirilip anlama becerileri olarak bilinirken, konuşma ve yazma becerileri verici dil olarak nitelendirilip anlatım becerisi olarak bilinirler (Lüle- Mert, 2014). Bireyin başka kişilerin istek, fikir, his ve bilgilerini öğrenmesi için dinleme ve okuma becerilerinde yani anlama becerilerinde etkin olması gerekirken; kendisinin istek, fikir, his ve bilgilerini yansıtabilmesinde konuşma ve yazma becerilerinde yani anlatım becerilerinde etkin olması gerekmektedir (Aydeniz & Haydaroğlu, 2021). Çocukların dil gelişim süreçlerinde her iki beceri alanının göz önüne alınması gerekmektedir (İlhan & Canbulat, 2021). Bu nedenle hem anlama becerilerine hem de anlatım becerilerine önem verilmelidir.

Tüm dil becerileri birbiriyle bir bütün olarak düşünülebilir. Örneğin okuma becerisi yazma becerisini desteklerken yazma beceriside okuma becerisini desteklemektedir (Nacar & Baştuğ, 2023). Dinleme becerisinin ise

konuşma ve yazma becerileriyle desteklendiği söylenebilir. Bu sebeple çocuğun, dilini yetkin kullanabilmesi için dil becerileri bütünsellik ilkesi temelinde eşit zaman ayrılarak gerçekleştirilmelidir böylece bir dil becerisinin gelişimiyle diğer dil becerilerinde de gelişme sağlanacaktır (Arıcı & Taşkın, 2019). Bu bağlamda bir dil becerisi ne kadar iyi geliştirilirse diğer bir dil becerisine katkı sağlanabilir. MEB (2024)'e göre dil becerileri, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" kapsamında yer alan değerler, beceriler, eğilimlerle bütündür. Bu doğrultuda dil becerilerinin hem kendi içerisinde hem de farklı beceriler ve disiplinlerle bir bütünlük gösterdiği sonucuna ulaşılabilir.

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri farklı alanlar ve farklı beceriler için bir parçadır. Nitekim Türkçe dil becerilerinin diğer alanlarda başarı kazanmakta temel olduğu düşünülmektedir (Susar-Kırmızı & Yurdakal, 2021). Bu bağlamda alan yazında matematik dersinde problem çözme konusunda akademik bir başarı sağlayabilmek için dinleme becerisi ve okuduğunu anlamanın önem arz ettiği (Pirim, Aktaş & Sadık, 2022), etkili bir dil becerisine sahip olmanın sosyal bilgiler dersindeki kazanımları elde etmede önemli olduğu (Kanatlı & Çekici, 2013), ortaokul öğrencilerinde okuma yazma uygulama tekniğinin kullanımıyla öğrencilerin fen dersindeki laboratuvar becerilerinin geliştiği (Aksoy & Doymuş, 2011) sonuçlarına rastlanmıştır. Buradan yola çıkarak dil becerilerinde etkin olan bir bireyin diğer disiplinlerde de başarılı olacağı düşünülebilir.

Dil becerileri farklı derslere katkı sağladığı gibi birçok alana da katkı sağlamaktadır. Dil becerilerinden okuma becerisinin eleştirel düşünme becerisini kapsadığı (Yıldırım-Döner & Demir, 2024), dinleme becerisinin sosyal becerilerle ilişkili olduğu (Polat & Aydın, 2021) , yazma becerisinin yaratıcı düşünmeyi desteklediği (Berkant & Burun, 2021), konuşma becerisinin bireyin toplum içerisinde var olabilmesi ve ilişkiler kurabilmesi için gerekli olduğu (Doğan, 2009) görülmüştür. Ayrıca çocukların hayal gücü, empati, öz düzenleme, öz yönetim , karar alma, farkındalık ve problem çözme becerilerinin gelişiminde de dil becerileri katkı sağlayabilir. Anlama becerisi olan dinleme ve okuma becerileriyle çocuğun çevresini ve yaşanan olayları anlayarak farkındalık, bilinçli davranma ve düşünme becerilerinde gelişme sağlanacağı; anlatım becerisi olan konuşma ve yazma becerileriyle ise çocuğun

kendini ifade etme, düşüncelerini aktarma ve karar verme becerilerinin gelişeceği düşünülmektedir. Çocuğun girişimcilik ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi sağlanırken dinleme ve konuşma becerilerinin de geliştirilmesi sağlanacaktır; bilgi teknolojilerini kullanma ve araştırma becerilerinin geliştirilmesi sağlanırken dinleme, okuduğunu anlama, yazma ve konuşma becerisinin de geliştirilmesi sağlanacaktır; yani çocuğun temel becerileri gelişirken dil becerileri de gelişecektir (Kurudayıoğlu & Çetin, 2015). Sonuç olarak dil becerileri temel yaşam becerilerini olumlu yönde etkilerken temel yaşam becerileri de dil becerilerini olumlu yönde etkilemektedir.

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri çocuğa en iyi şekilde Türkçe dersinde kazandırılmaktadır. Türkçe dersi, geçmiş ile gelecek nesiller arasında bağ kuran ve ana dilin korunmasının sağlayan temel bir öğedir bu sebeple öğrencilerin anadillerini verimli kullanmaları ve dil becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir bu da Türkçe dersindeki başarıyla orantılıdır (Kalaycı & Yıldırım, 2020). Bu nedenle Türkçe dersine ve içerisinde yer alan tüm dil konularına erken çocukluk döneminden itibaren önem verilmelidir.

2.1.1. Yazma Becerisi

Türkçe dil becerilerinden biri yazma becerisidir. Yazma becerisi bireyin düşüncelerini yansıtabilmesini sağlayan kalıcı bir beceridir (Dalioğlu, 2023). İnsanlar için ihtiyaç niteliğinde olan yazma becerisi ifade, üretim ve iletişimi sağlayan bir araçtır (Çelik, 2024). Tüm dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerisi de bireyler için büyük önem taşımaktadır. Yazma becerisi zihindeki fikirlerin kâğıda aktarılmasını sağlamasının yanı sıra bireyin hislerini, fikirlerini ve yaşantılarını da nesilden nesile aktarmalarını sağlamaktadır (Özer, 2024). İnsanoğlu geçmişini ve kültürünü yazı sayesinde öğrenmektedir. Yazı geçmişi bugüne aktardığı gibi bugünü de geleceğe aktarmada en önemli unsurlardan biridir. En son öğrenilen dil becerisidir. İlkokul birinci sınıfın ilk döneminde okuma becerisiyle birlikte kademeli bir şekilde geliştirilmektedir. Bireylerin gördüklerini, hislerini, düşüncelerini, cevaplarını, bilgilerini, fikirlerini kalıcı olarak aktarmasını sağlayan yazma becerisi her dilde farklı olsa da amacı tüm dillerde aynıdır. Bu sebeple tüm bireyler için büyük önem arz etmektedir.

2.1.2. Okuma Becerisi

Türkçe dil becerilerinden biri okuma becerisidir. Okuma becerisi, tarihi süreçlerde tüm insanların önem verdiği başlıca hususlardan biri olup bireylerin hayatında vazgeçilmez bir parça haline gelmiştir (Türker, 2018). Zihinsel bir faaliyet olan okuma sürecinde basılmış sözcükler, duyu organlarının yardımı ile algılanır ve bu sözcükler yorumlama, kavrama ve anlamlandırma süreçlerine dayandırılır (Güngör, 2019). Okuma bir uygarlığı iyi bir şekilde yaratmak için temel taşlardan biri sayılabilir (Kılıç, 2019). Toplumlar gelişmek için temel dil becerilerine ihtiyaç duymuşlardır. Geçmiş, kültür ve ihtiyaç duyulan bilgi yazılı kaynaklardan okunarak öğrenilir. Ayrıca eğlenmek için, kurgu bir karakterle empati yapmak için, sanat ve estetik ihtiyacını karşılamak için, hisleri ve fikirleri paylaşmak için de okuma becerisine ihtiyaç duyulur. Bu bağlamda okuma bir birey için vazgeçilmez unsurlardan biri olarak düşünülebilir. Okuma becerisi de yazma becerisinde olduğu gibi ilkokul sürecinde öğretilir ve geliştirilir. İyi bir okuyucu olmak yaşam boyu süreçte etkili olacağından ötürü temel eğitim sürecinde çocuğun nitelikli bir şekilde okuma becerisini öğrenmesi önem arz etmektedir.

2.1.3. Konuşma Becerisi

Türkçe dil becerilerinden biri konuşma becerisidir. Konuşma yaşantının vazgeçilmez bir parçası olarak düşünülebilir. Her varlık iletişim kurmaya ihtiyaç duymaktadır. İnsanlar ise bu bağlamda konuşma becerisinden yararlanmaktadır. Konuşma becerisi biyolojik, fiziksel ve zihinsel olmak üzere üç boyuttan oluşur (Yıldırım, 2024). Karışık yapıda olan konuşma becerisinde beyinden sese, kelimeye ve sonrasında cümleye ilerlenerek insanların his, fikir, hayal ve bilgileri diğer kişilere aktarılır (Gökdemir, 2023). Konuşma becerisi okul öncesi dönemde toplum ve aile içerisinde gelişmeye başlar. Konuşma, bireyin geliştiği toplumdaki dilin temel kuralları çerçevesinde sesleri ve sonrasında kelimeleri bir araya getirmesiyle oluşur. Buna duraklama ve tonlamanın eşlik etmesiyle anlamlı aktarımlar sağlanır. Konuşma becerisi iletişim kurmak, düşünceyi, fikri, bilgiyi aktarmak ve algıladığını anlatmak için gerekli olan becerilerden biridir. Okunan bir bilgiyi aktarmakta ya da dinlenen bir şeyi paylaşmakta konuşma becerisine ihtiyaç duyulur. Başaran ve Demir (2020)'e göre bireyin kendini ifade etmesini sağlayan konuşma becerisi, sözlü

bir anlatım becerisi olup daha yaygın kullanım alanına sahip olması nedeniyle bireylerin iletişimde kullandığı en kayda değer araçlardan biridir. Bu bağlamda çocuğun temel eğitim seviyesinde diğer dil becerileri geliştirilirken konuşma becerisinin de etkili ve güzel Türkçe konuşması sağlayacak şekilde geliştirilmesi ve sağlıklı bir iletişim kurmasına destek olunması gerektiği düşünülmektedir.

2.1.4. Dinleme Becerisi

Türkçe dil becerilerinden biri dinleme becerisidir. Dinleme anne karnında başlayarak gelişen bir süreçtir. Bir bebek anne karnında çevredeki sesleri dinlemeye başlar ve bu sesleri algılayarak tepkiler verir. Bebeklik çağında birey, dinlediği sesleri ayırt ederek, hangi sesin kime, neye ait olduğunu tanımlar. Konuşmaya başladığı evrede ise dinlediği seslere cevap vermeye başlar. Çocuk ilkokul dönemine başladığında ise temel eğitim öncesi gelişmeye başlayan dinleme becerisinin daha verimli kullanılmasına katkı sağlanır. Hayat boyu öğrenme sürecinde dinleme becerisi sürekli gelişmeye devam eder.

Dinleme becerisine yönelik birçok tanım bulunmaktadır. Akçay (2014)'e göre dinleme, bir sesin işitilmesi, amacına göre seçilmesi ve zihinsel filtrelenmesi sürecidir. Doğan (2008)'a göre dinleme, birçok ses içinden kasıtlı olarak seçimin yapıldığı bilinçli bir süreçtir. Karadüz (2010)'e göre dinleme sürecinde birey edilgen konumda olmayıp etken bir alıcıdır çünkü dinlemede birey sürece devinişsel, bilişsel ve duyuşsal olarak katılım göstermektedir. Ceran (2014)'e göre dinleme, duyu organlarının yardımıyla sesin alınarak, algılanıp anlaşılmasının oluşturduğu süreçtir. Melanlıoğlu (2012)'na göre ise dinleme, türlü seviyelerden oluşarak büyük bir zamanı kapsaması sebebiyle gelişimsel bir süreçken, bir dinleme ortamında, konuşmacı ve onun söylediği bilgilerden oluşması sebebiyle de etkileşimsel bir süreçten oluşmaktadır. Doğan ve Özçakmak (2014)'e göre dinleme, iletişimin en gerekli yapılarından biri olup konuşan ve dinleyen kişiler arasındaki iletişimin problemsiz gerçekleşmesi için gerekli bir beceridir. Birçok tanımdan yola çıkarak "dinleme becerisinin bireylerde hayat boyu gelişim gösterdiği, sağlıklı bir iletişim kurmada önem arz ettiği, bireyin dinleme sürecinin gerçekleşmesi için

istekli olarak katılım göstermesi gerektiği ve dinleme sürecinde algılama, anlamlandırma ve tepkinin önemli olduğu söylenebilir".

Dinlemenin bir süreç olduğu düşünülmektedir. Dinleme sürecinin gerçekleşmesi için ise önce sağlıklı duymak sonrasında ise duyulan sesi zihinde anlamlandırmak gerekmektedir bu nedenle doğru bir dinleme süreci için bireyin fiziksel ve zihinsel süreçleri yeterince gelişmiş olmalıdır (Başkan & Ustabulut, 2020). Dinlediğini anlama sürecinin gerçekleşmesi için ise insanın dinlediği dile yönelik hafızasında bir bilgi olması ve birtakım bilgileri edinmiş olması gerekmektedir bu yüzden insan dinleme sürecine önce yapısal olarak hazır olmalı sonrasında ise anlamlandırma yapmalıdır eğer bu süreçlerde eksiklik varsa dinleme gerçekleşmeyecektir (Potur, 2023). Bu bağlamda dinleme süreci için bireyin hazır bulunuşluğu önemlidir.

Görünüşte dinlemek ve işitmek aynı anlama gelen sözcükler olarak nitelendirilebilir ancak bu iki kavram arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bir birey eğer karşısındakini anlama çabasına sahipse dinleme eylemi gerçekleşir aksi halde bu eylem sadece işitme olarak nitelendirilir çünkü işitme süreci amaçsız duymak olarak tanımlanır (Karabacak, 2014). Dinleme sürecinin başlangıcı işitmektir ancak dinleme işitme sürecinin ötesinde zihinsel bir etkinliktir (Daşöz, 2013). Dinleyebilmek için bireyin emek vermesi gerekirken, duyu organları sağlıklı olan herkes işitebilmektedir bu nedenle işitmek duymayı içerirken; dinlemek duymak, algılamak ve tepkide bulunmak kavramlarını içerir (Emiroğlu, 2013). Bu bağlamda dinleme işitmeyi de kapsayan bir süreçten oluşmaktadır. Birey, günlük hayatta birçok uyarıcıya maruz kalmakta olup birçok ses işitmektedir. Birey, bu uyarıcılar arasından ilgisi ve dikkatini çeken sesleri seçip ve dinlemektedir. Dinlenen bu sesler ise algılanarak anlamlı hale dönüştürülmektedir. Bu bağlamda aslında günlük hayatta birçok ses işitildiği ancak bazı seslerin dinlendiği söylenebilir.

2.2. Dinleme Becerisinin Önemi

Dinleme becerisinin günlük hayat için önem arz eden temel bir dil becerisi olduğu düşünülmektedir. Dinleme becerisi, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden önce elde edilen ve bu becerilerin temelini oluşturduğu varsayılan çok önemli bir beceridir (Göçer & Çaylı, 2019). Şahin (2011) dil

becerilerinden dinleme becerisinin yaşamda en fazla kullanılan beceri olduğunu belirtmiştir. Çelebi (2020)'ye göre ise birey gününün %45'ini dinleme becerisine, %30'unu konuşma becerisine, %16'sını okuma becerisine ve %9'unu yazma becerisine ayırmaktadır. Bir bireyin yaşamında uğraştığı iş alanı fark etmeksizin dinleme becerisini geliştirmesi gerekmektedir çünkü yaşamda en yoğun kullanılan dil becerisi dinlemedir (Doğan, 2010). Dinleme bireylerin en yoğun kullandığı dil becerisi olup okul, kurum, alışveriş, yol gibi pek çok yerde bireyler türlü bilgiler dinlenmektedir (Soyuçok, 2022). Hayat boyu süreçte dinleme becerisi eğer etkili ve verimli bir şekilde geliştirilirse bireye birçok yarar sağlayacaktır.

Dinleme ile iletişim arasında yakın bir ilişki vardır. Dinleme, iletişimde önemli bir rol oynamaktadır, çünkü iletişim kurmak için harcanan toplam zamanın %40-50'sini dinleme; %25-30'unu konuşma; %11-16'sını okuma ve yaklaşık %9 yazma oluşturmaktadır (Mendelsohn, 1994:Akt. Hue, 2019). Dinleme, profesyonel ve kişisel ilişkilerin gelişmesine katkı sağlayabilen, güven ortamının oluşmasına yardımcı olan, verimli bir iletişim için önem arz eden bir beceridir (Fayzullayeva, 2023). Dinleme becerisi iletişimi kolaylaştırıp sevgi ve saygı değerlerini arttırmaktadır (Karbuz, 2023). Sağlıklı bir iletişim kurmak ve doğru bilgiyi edinebilmek için dinleme becerisi büyük önem arz etmektedir.

Dinleme becerisi eğitimi aile kurumunda başlayıp okul kurumda devam etmektedir. Eğitim öğretim sürecinde çoğu öğretmen anlatım yöntemiyle ders işlemektedir ve öğrencilerin, öğrenmelerinin %83 dinleme becerisiyle kazanılmaktadır böylece öğrenciler dinleme becerisini daha yoğun kullanmak zorunda kalmaktadır bu yüzden öğrenci zihinsel olarak yeterli olsa bile dinleme becerisi yeterince gelişmediyse etkisiz bir öğrenme yaşayacaktır (Çifçi, 2001). Eğitim kurumlarında öğrenciler öğretim yöntemine bağlı olarak dinleme becerisini daha yoğun kullandığı için öğrencilerin dinleme becerisi gelişirse diğer dil becerileri de gelişecektir ve akademik başarılarında artış sağlanacaktır (Bağdadioğlu, 2022). Bir öğrencinin derslerinde başarılı olabilmesinin iyi bir dinleyici olması ile bağlantılı olduğu düşünülmektedir bu sebeple çocuklara dinleme becerisinin ne kadar önemli olduğu anlatılmalı ve böylece onların dinlemeye vereceği önem ve sürenin arttırılması sağlanmalıdır (Daşöz, 2013).

İnsanın dinleme becerisi yeterince gelişmemişse konuşma, okuma ve yazma becerileri de sıkıntılar yaşanabilir örneğin birey dinlediğini anlamlandıramıyorsa okuduğunu anlama süreci ve kendini net bir şekilde ifade etme süreçlerinde de zorluk çekecektir (Çelebi, 2020). Dinleme becerisi sadece Türkçe dersine bağlı işlenen bir ders alanı ve kazanım değildir. Çocuk okuldaki tüm derslerinde öğretmenini, teknolojik aletlerle işlenen bir dersi, arkadaşlarını, çeşitli videoları dinleyerek öğrenim gerçekleştirmektedir. Bu sebeple öğrencilerin bu dil becerisinde etkin olmasının diğer dil becerilerinin yanı sıra diğer ders alanlarını da etkilediği düşünülmektedir.

Dinleme becerisinin önemli rol oynadığı birçok alan vardır. Dinleme becerisi, kelimelerin söylenişinin algılanmasını sağlaması, dile aşina olmaya katkıda bulunması ve anlama ulaştırmasıyla, bir dilin öğrenilmesini basitleştirmektedir (Aytan, Göksel & Günaydın, 2021). Gelişmiş bir dinleme becerisine sahip olan çocuklar yaşıtlarına oranla daha sabırlı davranış göstermektedirler (Karakuş-Tayşi, 2014). Eğitim öğretim kurumları haricinde meslek hayatındaki arkadaşlık ilişkileri de dinleme becerisiyle bağlantılıdır (Dedebali, 2014). Dinleme becerisi ile toplum düzeninin korunması sağlanır eğer bu beceri bir toplumda gelişmemiş ise insanlar arasındaki iletişim çok da etkili olmayacaktır (Kır, 2019). Özetle dinleme becerisi, iletişim kurmak, kendini geliştirmek, problemleri çözebilmek, sağlıklı ilişki kurabilmek, psikolojiyi korumak, kendine güvenmek ve eğlenmek için önem arz ederken ; eğitim kurumlarında ise becerileri geliştirmek ve öğrenmek için önem arz etmektedir (Yüceer, 2022). Bu bağlamda öncelikle bireylerin dinleme becerisinin önemini fark etmesi sağlanmalı sonrasında ise bireylere nitelikli bir dinleme eğitimi verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

2.3. Dinleme Eğitimi

Dinleme becerisinin çocuğun yaşamında yadsınmaz bir yeri vardır. Hatasız iletişim kurmak, güncel ve modern bilgilere ulaşmak, ulaşılan bilgileri kullanmak (Ceran, 2014), eğlenmek, bilgi edinmek, dertleşmek, öğrenmek, zevk almak (Emiroğlu, 2021) için dinleme becerisinden yararlanılır.

Çocukların dinleme becerisini etkili ve verimli kullanabilmesi için iyi bir dinleme eğitimi almaları gerektiği düşünülmektedir. Dinleme becerisi

eğitimiyle dinlediğini net olarak kavrayıp değerlendiren bireyler yetiştirmek amaçlanır (Güneş, 2018). Türkiye de dinleme becerisi ilkokul öğretim programında ilk kez 1968 yılında yer almış olup 1960' lara kadar "dinleme becerisi bilinçsiz bir şekilde kendiliğinden kazanılan bir beceridir" ifadesinden dolayı Türkiye dahil olmak üzere tüm dünyada ihmal edilmiş bir beceri olarak görülüp eğitimine gerek duyulmamıştır (Yemenici, 2019). Günümüzde ise bireylerin yaşantısında en fazla gereksinim duyulan temel dil becerilerinden biri dinlemedir bu nedenle birden fazla dil öğretim programında dinleme becerisi yer almaktadır (Tabak & Göçer, 2014). MEB Türkçe Öğretim Programı (2019)'nda dinleme becerisine yönelik 1.sınıfta 11, 2.sınıfta 9, 3.sınıfta 13 ve 4.sınıfta 13 dinleme kazanımı yer alırken; MEB Türkçe Öğretim Programı (2024) de sınıf düzeylerinde yer alan dinleme becerisi kazanımları açıklamalar ve öğretim uygulamalarıyla zenginleştirilerek yer almıştır.

Çocuğun iyi bir dinleyici olması ona sağlanacak eğitime bağlıdır. Bireyin çocukluk zamanlarında dinlediği sesler hisleri, arzuları ve hayallerine bağlı olarak seçilirken; ergenlik zamanlarında dinlediği sesler detaylara, anlamlara ve mantığa bağlı olarak seçilir yani dinleme sürecinde yaş önemlidir ve 16 yaşına kadar dinleme becerisi gelişim gösterir (Boğa-Zengin, 2010). Çocuğun 16 yaşına kadar dinleme becerisinin geliştiği bilgisinden yola çıkılırsa ilk olarak ailede başlayan eğitimin çocuğun dinleme becerisinin gelişmesi için bir temel oluşturduğu sonrasında aldığı formal eğitimin ise bu becerinin sağlamlaşmasına destek olduğu düşünülmektedir.

Aile, bireylerin yaşamında öğrenme sürecinin temellerini atan ilk kurum olarak varsayılabilir. Bu bağlamda dinleme becerisinin gelişimi ve eğitimi de ilk olarak aileye bağlıdır. Çocuğun dinlemeyi öğrenmesi, dinlediğini anlaması, dinlediğine cevap verebilmesi özetle iyi bir dinleyici olması ailedeki dinleme ortamına bağlı gelişecektir. Aile üyelerinin birbirini dinlemesi çocuğa örnek olacakken, çocuğun sorularına cevap vermesi onun bir birey olarak dinlendiğini göstermekte önem arz edecektir. Ayrıca Kavum (2021) ailelerin dinleme eğitiminde, çocuklarıyla konuşmalarının, onları itinayla dinlemelerinin, çocuklarına ninni dinletip, masallar okuyup anlatmalarının, birlikte paylaşımlar yapmalarının bu eğitimin ilk süreci için önemli olduğunu belirtmiş ve ailenin iyi bir dinleyici niteliklerini taşımalarının çocuğa örnek

olmak açısından önemli olduğunu söylemiştir. Bu sebeple ailelerin dinleme eğitiminde öncelikle rol model olmaları gerektiği düşünülmektedir.

Aile, dinleme eğitiminin gerçekleşmesinde ilk basamakları oluşturmaya yardımcı olurken bu basamakların sağlam bir şekilde çıkılmasına yardımcı olan eğitim-öğretim kurumları olarak düşünülebilir. Öğretmenler için öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmek önemlidir ancak bu zor bir süreçtir çünkü öğrencilerin dinleme ve öğrenme stilleri birbirinden farklıdır bu sebeple öğretmenler sınıflarındaki tüm dinleme stillerine ulaşmaya çalışmalıdır (Beall vd., 2008). Farklı dinleme stillerine sahip öğrencilere ulaşmak ve onları etkili bir dinleyici konumuna getirebilmek için öğretmenlerin dinleme eğitiminde dikkat etmesi gereken unsurlar bulunmaktadır. Doğan (2007), eğitim-öğretim kurumlarında dinleme becerisinin geliştirilmesi için dinleme eğitiminde yapılması gerekenleri şu şekilde belirtmiştir:

- Öğretmenler, dinleme alanında öğrencilere örnek olmalıdır ve sınıf içi çalışmalara yönelik bilgiler edinmelidir.
- Dinleme öncesi süreçte çocuğa ne amaçla dinlediği bilgisi verilmelidir.
- Öğrencilere işittikleriyle alakalı olarak nasıl düşünüp ne tepki vermesi gerektiği kazandırılmalıdır.
- Tüm dersler öğrenciye dinleme becerisinin kazandırılmasında bir fırsat olarak görülmelidir.
- Öğrencilere dinleme becerisinin kazandırılması için dikkat çekici materyaller ve içerikler sunulmalı, etkinlikler hazırlanmalıdır. Öğrencilerin aktif olacağı çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğrencilere sunulan dinleme etkinlikleri onları yaşama hazırlayacak şekilde olmalıdır.
- Dinleme etkinlikleri sırasında öğretmen her soruyu kendi cevaplamayarak uygun gördüğü soruları sınıf ortamına yöneltmelidir.
- Dinleme etkinliklerinde öğrenci seviyesine uygun metinler seçilmelidir.

Dinleme etkinliklerinde radyo yayınları, duyurular, haberler, hava durumu tahminleri, spor yayınları, reklamlar, telefon görüşmeleri, şarkılar, sözlü talimatlar, röportajlar, güncel sorunların tartışılması ve toplumdaki anlaşmalar, film, tiyatro ve programlar, parti konuşmaları, düğün ve ödül töreni kayıtları, konferans konuşmaları, derslerin ve profesyonel tavsiyelerin kayıtları, sözlü sınavlar gibi çeşitli gerçek materyaller de kullanılmalıdır. (Ur, 1984:Akt. Tohsaku, 2008). Özetle iyi bir dinleyici yetiştirmek için öğrenciye görelik ilkesine uygun, gerçek yaşama hazırlayan, öğrenci merkezli eğitim ortamlarının tasarlanması ve öğretmenlerin de dinleme becerisi eğitiminde uzmanlaşması gerektiği düşünülmektedir.

2.4. Dinleme Sürecinin Aşamaları

Dinleme birçok süreçten oluşan bir beceri olarak tanımlanabilir. Aytan (2011)'a göre dinleme duyma, ses, düşünce, eleştiri, kavrama, ilişki kurma gibi beyin, kulak ve sesin türlü işlevlerinin oluşturduğu karmaşık bir süreçken; Kurudayıoğlu ve Kiraz (2020)'a göre dinleme, duyulan seslere dikkat verilip bu seslerin algılanmasıyla başlayan algılanan seslerin akılda yer alan eski bilgilerle birleştirilip anlamlandırılarak zihinde yapılandırıldığı ve oluşturulan bilgilerin sözel ya da sözel olmayan şekilde tepki haline getirildiği birçok işlemi bulunan bilişsel bir süreçtir. Zihinsel bir faaliyet olan dinlemede ilk olarak bireylerin sürece hazır ve istekli olması gerektiği düşünülmektedir. Birey eğer dinlemek için hazır değilse ve isteksizse dinleme süreci tam olarak gerçekleşmeyecektir çünkü sesleri işitse bile dinleme sürecine odaklanamayacak ve dinlediğini net olarak anlayıp değerlendirme yapamayacaktır. Sonuç olarak ise dinlediğine yönelik sorulara cevap veremeyecek ve tepkide bulunamayacaktır. Bu sebeple öğrencilerin istekli bir şekilde dinlemelerine olanak sağlayan ve dinleme sürecinin aşamalarına uygun ortamlar oluşturulması gerekmektedir. Dinleme süreci dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olmak üzere 3 aşamadan oluşmaktadır (Temur, 2010). Bu bağlamda iyi bir dinleme sürecinin gerçekleşmesi için bu aşamalara dikkat edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Dinleme sürecinin her bir aşaması, dinlemenin daha verimli gerçekleşmesini amaçlamaktadır. Al Bloushi (2024)' e göre:

- Dinleme öncesi sürecin amacı, öğrenciyi dinlemeye hazırlamak, dinlenecek olan içerik hakkında tahmin çalışmaları yapmak, öğrenciyi motive ederek rahatlatmak, öğrencinin zihinsel şemasını harekete geçirip eski bilgilerini canlandırmak ve yeni bilgiler edinmesini sağlamaktır.
- Dinleme sırası hayati bir aşamadır. Öğrenciler bu aşamada dinlediklerine yönelik bilgi edinmeyi ve anlamayı amaçlarlar. Zor bir aşamadır çünkü dikkatli, yoğun ve ayrıntılı bir dinleme gereklidir. Dinleme amacına bağlı olarak birkaç defa dinleme yapılabilir. Bu aşama önemlidir çünkü öğrencinin dinlemedeki yetkiliğini gösterir.
- Dinleme sonrası süreç ise son aşama olduğu için öğrenci performansını ortaya koymayı hedefler ve öğrencinin dinlediğini başarılı bir şekilde anlayıp anlamadığını ortaya çıkarır. Dinleme sırası aşamasının sonuçlarını göstermeye yardımcı olur.

Okuldaki dinleme eğitimi sürecinde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler dinleme sürecinin aşamaları hakkında bilgi sahibi olmalı ve dinleme dersini bu aşamalara dikkat ederek planlamalıdır. Öğretmenin dinleme becerisinin aşamalarında görevleri Özdemir (2019) tarafından şöyle belirtilmiştir:

- Dinleme öncesi süreçte dinleme etkinliklerine yönelik öğrenci merakı arttırılmalı, tahmin çalışmaları yapılarak öğrencinin özgüven oluşturması sağlanmalı ve gürültüsüz bir ortam hazırlanmalıdır.
- Dinleme sırasında iki tür dinleme yapılmalıdır. Birincisi içeriğin anlaşılmasını sağlayıp öğrencinin etkinliklere cevap vermesini sağlayacak dinlemeyken, diğeri içeriği ayrıntılı olarak anlayıp öğrencinin bağlantılar kurmasını sağlayacak dinlemedir.
- Dinleme sonrası süreçte ise dinlenen içeriğin ne derecede kavrandığını ortaya koymak amacıyla çeşitli dinleme etkinlikleri hazırlanmalı ve öğrenci bilgisi ölçülmelidir.

Öğretmen sınıfın lideridir ve bir lider olarak süreci etkili yönetmek ona bağlıdır. Dinleme dersini ihmal etmemeli ve öğrenci seviyesine uygun etkinlikler hazırlamalıdır. Bu etkinlikler için önce ders kitabını göz önüne almalı sonrasında ise dinleme aşamalarına bağlı etkinlikler tasarlamalıdır. Dinleme öncesi süreç dinleme becerisi için önemli bir aşama olup bu aşamada dinleyecekleri içeriğe yönelik yeni bilgiler ve bu içerikte anlaşılmayacak kelimeler öğretilmeli, öğrencilerin dinlemenin amacını anlaması sağlanıp, anahtar kelime ve ifadeler verilmeli içeriğe yönelik tahmin yapmaları sağlanmalı ve dinleme sırasında yapılan tahminlerin doğruluğu kontrol edilerek süreçte yeni tahminler oluşturularak içerikte önemli olan noktalara karar verilerek dinleme sonrasında öğrencilerin dinlediklerine yönelik değerlendirmeler yapmaları ve tahminlerinin doğruluğu ya da yanlışlığı üzerine konuşmaları sağlanmalıdır (Jiang, 2009). Alan yazında dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrasında yapılması gerekenlere yer verilmiştir.

Çaylı (2020, s.21) dinleme öncesi süreçte yapılması gerekenleri şu şekilde belirtmiştir:

- Bu süreçte sınıfın fiziksel koşullarının dinleme süreci için hazırlanması gerekmektedir.
- Ders planlanarak dinleme içeriğine hazırlık yapılmalı ve yeterince süre ayrılmalıdır.
- Öğrencinin metni anlamasını engelleyecek kelimeler içerikteki kullanımından yola çıkılarak tahmin ettirilmelidir.
- Öğrencinin dinleme sürecine istekle katılmasını sağlayacak etkinlikler yapılmalıdır.
- Görsel öğelerden yararlanılmalıdır.
- Öğrencinin eski bilgilerini hatırlamasına yardımcı olunmalıdır.
- Dinleme sırasında kullanılacak olan dinleme biçimine yönelik öğrenciye bilgiler verilmelidir.
- Öğrencilere derste dinlenecek olan içeriği kaç kere dinleyecekleri süreç öncesi belirtilmelidir.

Geçim (2022, s.15) dinleme sırası süreçte yapılması gerekenleri şu şekilde belirtmiştir:

- Metin teknolojik araçlar yardımıyla veya öğrenciye okunarak dinletilmelidir.
- Öğrenci seviyesine göre tekrarlama çalışmalarına yer verilmelidir
- Öğrencilerin dinlediklerine yönelik sorulara cevap vermesi için dinlerken not alabilecekleri belirtilmelidir.

Yıldız (2015) dinleme sonrası süreçte yapılması gerekenleri şu şekilde belirtmiştir:

- Öğrencilerin dinleme dersinde kendilerini değerlendirmesine olanak sağlanmalıdır.
- Dinlenen metne yönelik olay sırası, sözcük anlam, sebep-sonuç, metne yeni bir başlık, boşluk doldurma gibi etkinlikler yapılarak öğrencilerin dinleme kazanımlarına ulaşıp ulaşmadığı kontrol edilmelidir.
- Öğrencilerin metnin içeriğini anlayıp anlamadıklarını öğrenmek için özet çıkarmaları istenebilir.

Yıldız (2015) dinleme süreçleri ve bu süreçlerde kullanılacak stratejileri tablodaki gibi sınıflamıştır.

Tablo 1. Yıldız'ın Dinleme Süreci Stratejileri

Dinleme Süreci Aşamaları	Dinleme Aşamalarında Kullanılacak Stratejiler
Dinleme Öncesi	Hazırlık yapmak Önceki bilgileri kullanma Dinleme öncesi sorular oluşturma Tahminde bulunma - Anahtar kelime çalışması Amaç belirleme Yöntem belirleme
Dinleme Sırası	Not alma Soru cevap Görsel sahne oluşturma Vurgu ve tonlama

	Tahminleri kontrol etme ve yeni tahminlerde bulunma Empati kurma Tekrar dinleme Ara özet yapma Yaşamla ilişkilendirme
Dinleme Sonrası	Özetleme sözlü-yazılı-görsel Çıkarımda bulunma Yeniden ifade etme Metni gelişim sırasını ifade etmek Metne uygun başlık Neden-sonuç ilişkileri kurma Tartışma Sözcükleri anlamları üzerinde durma Betimlemeler yapma Öz değerlendirme

Özetle dinleme öncesi süreç, öğrenciyi dinleme metnine hazırlayan, onun dinleme amacını öğrenmesine yardımcı olan ve derse karşı isteğini arttırmayı amaçlayarak, ön bilgilerini hatırlamasını destekleyen bir süreçtir. Dinleme sırası öğrencinin dinleme becerisini kullanmasına olanak sağlarken, daha iyi dinleyebilmesi için tekrarların yapıldığı, süreç sonunda dinlediğine yönelik etkinliklere katılabilmesi için önem arz eden bir süreçtir. Dinleme sonrası süreç ise öğrencinin gerçekleşen dinleme dersleri sonucunda ne öğrendiğini ne kadar öğrendiğini ve kazanımlara ne derecede ulaştığını çeşitli dinleme etkinlikleriyle ortaya koymayı amaçlaya bir süreçtir. Bu süreçlerde ise tahmin, soru cevap, tartışma, not alma, drama, eğitsel oyun gibi çeşitli yöntem teknikler kullanılarak öğrencinin daha iyi bir dinleyici olması hedeflenmektedir.

2.5. Dinleme Türleri

İnsanlar farklı anlarda farklı dinleme türlerinden yararlanabilir. Bireyin kullandığı dinleme türü birçok sebebe bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Dinleyicinin heves ve talepleri dinlemeyi şekillendirerek farklı dinleme stillerini ortaya çıkarken (Melanlıoğlu, 2011); zaman, yer, niyet gibi faktörler de çeşitli dinleme eylemlerinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Maden & Durukan, 2011). İnsanların dinleme sürecinde bulunduğu konum, dinlediği kişi ve dinlediği konuya yönelik arzusu da tercih ettiği dinleme türünde etkili olabilir. Bireyin okulda öğretmenini dinlerken kullandığı dinleme türü ile arkadaşlarıyla sohbet ederken kullandığı dinleme türü birbirinden farklı

olabileceği gibi bireyin kalabalık bir ortamda kullandığı dinleme türüyle resmi bir kurumda kullandığı dinleme türü ya da bireyin öğrenmek için kullandığı dinleme türüyle eğlenmek için kullandığı dinleme türü farklılık gösterebilir. Birbirinden farklı olan dinleme türlerinin ne olduğu, nerede ve nasıl kullanılacağının bilinmesi ve öğretilmesi önemlidir. Ayrıca ne zaman aktif ne zaman pasif dinleme yapılacağının da öğretilmesi gerekmektedir (Buttery, 1980). Bu nedenle bireylerin dinleme türleri hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Nitekim alan yazında da birçok dinleme türü hakkında detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Birçok çalışmada farklı dinleme türlerine rastlanılmıştır. Aras (2004) dinleme becerisini, dinleyicinin tepki verdiği etkileşimli dinleme ve dinleyicinin iletim kurmadığı etkileşimsiz dinleme olarak ikiye ayırmıştır. Clepe (2023) dinlemede yoğun ve kapsamlı olmak üzere iki tür olduğunu belirtmiştir. Emiroğlu (2021) eleştirel, empatik, estetik, katılımlı, katılımsız, iletişimsel, iyileştirici, tuzak kurucu, bilgi almaya dönük, seçici ve terapötik gibi birden fazla dinleme türünün olduğunu belirtmiştir. Aytaş (1999) dinleme eğitiminde eleştirel, duygusal, katılımlı, pasif ve seçerek dinlemenin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Rost (2011) ise dinleme türlerini öğrenme ve etkinliklere bağlı olarak şu şekilde ayırmıştır:

1. İnteraktif dinleme: Dinleyici aktif olmaya odaklanır ve bilgiyi ortaya çıkarmaya ve çözümler üretmeye çalışarak iş birliği kurar, öğretmenden süreçteki etkililiğine yönelik dönütler alır.
2. Yoğun dinleme: Söz dizimine odaklanılır ve öğretmenden doğruluğu hakkında dönütler alır.
3. Duyarlı dinleme: Öğrencinin dinlenen içeriğe tepkisine odaklanılır ve öğrencinin fikir ve görüşleri alınır.
4. Seçici dinleme: Temel fikre odaklanılır ve öğrenci ana fikri belirlemeye çalışarak anlamlı bilgiler edinmeye uğraşır, öğretmen süreçte dönütler verir.
5. Özerk dinleme: Öğrencinin gelişimine odaklanılır ve öğrenci kendi görevlerini seçerek gelişimini izler, öğretmen ise sürece yönelik dönüt verir.

6. Yaygın dinleme: Öğrenci sürekli olarak dinlemeye odaklanır ve uzun içerikler dinlerken anlama yönelir.

Gupta, Ray ve Sen (2024) dinleme becerisinin kapsamlı, ayırt edici, değerlendirici, empatik, takdir edici, terapötik ve eleştirel dinleme gibi çeşitli türlerinin olduğunu belirtmiştir. The Commisison on the English Curriculum (1954:akt Buttery, 1980) 'a göre dinleme türleri analitik dinleme, takdir edici dinleme, pasif dinleme ve dikkatli dinleme şeklindedir. Tyagi (2013)'e göre ise dinleyicinin, dinleme sürecini kavrama şekline ve verdiği tepkiye bağlı olarak ortaya çıkan dinleme türleri şu şekildedir:

1. Anlama dinleme: Anlama ulaşmak için dinlemek
2. Derin dinleme: Gerçek ve söylenmemiş anlama ulaşmak için dinlemek
3. Eleştirel dinleme: Dinlenenleri değerlendirmek amacıyla dinlemek
4. Önyargılı dinleme: Dinlemek istediğini duyarak dinlemek
5. Dikkatli dinleme: İtinayla dinlemek
6. Gündelik dinleme: Çok dikkat vermeden dinlemek
7. Ayırıcı dinleme: Bir sesi dinlerken diğer sesleri göz ardı etmek
8. Aktif dinleme: İstek göstererek dinlemek
9. Takdir edici dinleme: Övgü göstererek dinlemek
10. Değerlendirici dinleme: Dinlenene değer biçmek amacıyla dinlemek
11. Empatik dinleme: Dinlenen kişinin duygularını anlamaya çalışarak dinlemek
12. Yansıtıcı dinleme: Dinleneni karşıdakine yansıtabilecek şekilde dinlemek
13. Etkin olmaya dinleme: Dinliyormuş gibi görünmek aslında düşünmek
14. Kısmi dinleme: Dinleme sürecinin çoğunda dinlemek ancak aynı zamanda başka şeyler düşünmek

15. Sempatik dinleme: Dinlenen kişinin iyiliğini düşünerek dinlemek
16. Terapötik dinleme: Dinlenen kişinin hislerini anlamaya çalışarak dinlemek
17. İlişki dinleme: Dinlenen kişiyle ilişkileri geliştirmek amacıyla dinlemek
18. Yargılayıcı dinleme: Dinleneni incelemek, eleştirmek amacıyla dinlemek
19. Toplam dinleme: Dinlenenlerdeki derin anlamlara dikkat etmek

Raju (2018) dinleme becerisinin, dinlemenin amacına bağlı olarak çeşitli türlere ayrıldığını belirtip temel dinleme türlerinin ayırt edici ve kapsamlı dinleme olduğunu; dinlemenin alt türlerinin ise eleştirel, önyargılı, bilgilendirici, sahte, empatik, takdir edici, sempatik, terapötik, ilişkisel, derin, tam, diyalojik, iş yeri ve takdir edici dinleme olduğunu belirtmiştir. Türkçe Öğretim Programında ise (MEB, 2019; MEB 2024) dinleme strateji/tür/yöntem/teknikleri şu şekilde sınıflandırılmıştır:

1. Eleştirel dinleme
2. Seçici dinleme
3. Grup halinde dinleme
4. Not alarak dinleme
5. Yaratıcı dinleme
6. Empati kurarak dinleme
7. Katılımlı dinleme
8. Katılımsız dinleme

2.5.1.Eleştirel Dinleme

Türkçe dersinde yer alan dinleme türlerinden biri eleştirel dinlemedir. Bu dinleme türünde, dinlenenlerin akla uygunluğunu ve doğruluğunu ortaya koymak amaçlanır (Aras, 2004). Dinleyici içeriği çözümleme ve kıyaslama yeteneğiyle dinlediklerine yönelik değer biçer, kanıya varır ve bir düşünceye

ulaşır (Raju, 2018). Çarkıt ve Altun (2020) eleştirel dinlemenin aşamalarını şu şekilde belirtmiştir:

1. Dikkat: Eleştirel dinlemenin ilk adımı olup bireyin dinlediği konuyu algılaması için gereklidir.
2. Sorgulama: Dinlenen konunun doğru bir şekilde değerlendirilmesi için gerekli bir adım olup sorularla süreç canlandırılır.
3. Çözümleme: Dinleyici mantık yürüterek dinlediği içeriğin öznel mi nesnel mi olduğunu belirler.
4. Yargıya varma: Dinleyici dinlediği konuyu ve süreçteki objektifliğini değerlendirir.

Eleştirel dinleme sürecinde birey doğruluk ve yararlılık gibi ölçütler belirleyerek dinlemelidir. Kemiksiz (2015)' e göre eleştirel bir dinleyici için dinlenen içerikteki önemli yerlerin fark edilmesi ve bağlamın kurulması açısından dinleme hızı ve sadece dinlenen konuya odaklanmamak, dinlenen kişinin süreçte kullandığı tekniklere ve dinleyici ile kurduğu iletişime odaklanmak açısından dinlenen kişiye yönelik tutum önemlidir. Dinlediğimiz şeyleri olduğu gibi kabul etmeden önce akla uygunluğunu ölçmek ve değerlendirmek açısından bu dinleme türü önem arz etmektedir.

2.5.2. Seçici Dinleme

Türkçe dersinde yer alan dinleme türlerinden biri seçici dinlemedir. Seçici dinleme bilgi edinmeyi sağlayan bir yöntem olarak düşünülmüş olup kişinin dinledikleri arasından önemli olan bilgiye öncelik vermek için ayırt etmeyi bilmesidir (Schendel, 1979). Günlük hayatta insan işittiği her sesi değil sadece istek ve ihtiyacına uygun olanları dinlemektedir. Birey, birden fazla ses içerisinden belirli sesleri dinlediği anlarda seçici dinleme türünden yararlanmaktadır (Çelikbaş, 2010). Öğrenciler okulda birçok bilgi dinlemektedirler ve bu bilgiler içerisinden hangisinin daha önemli olduğunu fark etmeyebilirler bu sebeple de öğrencilere seçici dinleme eğitimi verilmelidir ve bu eğitimle, öğrencinin dinlediği içerikten istek ve talepleri doğrultusunda bilgi seçerek zamanını daha doğru yönetmesi ve etkili kullanması sağlanacaktır (Karatay & Uzun, 2019). Bu dinleme türünde

öğretmen öğrencisini planladığı kazanımlara doğru yönlendirerek bilgi edinmesini, detayları öğrenmesini ister ve süreçte öğrencinin kazanımı ne kadar elde ettiğine yönelik dönütler verir (Gu ve Hu, 2018). Bu dinleme stilinde öğrenci, dinleme sürecinde değer arz eden bilgiye ulaşmayı hedefleyerek dinlemektedir. Bu sebeple seçici dinleme eğitimine önem verilmelidir.

2.5.3. Grup Halinde Dinleme

Türkçe dersinde yer alan dinleme türlerinden biri grup halinde dinlemedir. Kocabaş ve Gökbaş (2003)'a göre grup çalışmalarında birbirinden farklı becerilere sahip bireyler yer alırken bu bireyler farklı becerilerini bir araya getirerek ortak bir hedefe ulaşmaya çalışmaktadırlar. Bu grup etkinliklerinde kişiler sorunu çözebilmek için beraber karar alıp çözümü de beraber yapmaktadırlar (Delice & Taşova, 2011). Grup halinde dinleme sürecinde sınıf öğretmen tarafından ekiplere ayrılırken dinleme etkinliklerinin oluşturulan ekip tarafından ortaklaşa yapılması istenmektedir. Özetle dinleme süreci, kişisel olarak değil ekipler şeklinde gerçekleştirilirken şahsi amaçlar ve fikirler yerini grubun amaçlarına bırakıp bireyin sosyal varoluşunu anımsaması sağlanmaktadır (Kılıç, 2021). Gonzalez (1984) grup halinde dinleme türünün öğrenciye sağlayacağı yararları şu şekilde belirtmiştir:

- Bazı dinleme çalışmaları, lider gözetiminde gerçekleştirilmelidir ancak bazı çalışmaların öğrenciye bırakılması kişisel farklılıklar açısından yarar sağlayabilir.
- Sınıftaki dinleme etkinliklerinin sayısı artabilir.
- Öğrencilerin arkadaşlarından destek alması sağlanabilir.
- Öğrenciler, dinleme çalışmalarını bireysel olarak yönettiği için derse daha fazla katılmak isteyebilir.
- Öğrenciler ekip çalışmalarından etkilenirler ve bu çalışmalar onları güdüleyerek özenlerini arttırıp öğrenmelerini kolaylaştırabilir.
- Öğrenciler bireysel öğrenmeleri dışında grupta yer alan arkadaşlarının öğrenmeleri de görev edindiği için kendine güvenleri artabilir.

- Öğrenci, grup içerisindeki arkadaşlarının konuşmasını algılamakta zorluk yaşadığını gördüğünde diksiyonuna özen gösterebilir.

Grup halinde dinleme türünün öğrenciye sağladığı yararlar göz önüne alınarak eğitimine önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

2.5.4. Not Alarak Dinleme

Türkçe dersinde yer alan dinleme türlerinden biri not alarak dinlemedir. Not almak dinleneni olduğu gibi yazmak olarak anlaşıldığından düzgün not almada zorluk yaşanmaktadır aslında not alma dinlenen içeriğin temeline odaklanırken öğrencinin dinleme sürecinde dikkatini arttıran, yazma becerisinin kullanılmasını sağlayan, derse katılımı arttırıp, öğrenilenin kalıcı olmasına yardımcı olan bir dinleme türüdür (Kocaadam, 2011). Not alarak dinleme, dinleme öncesinde, dinleme hedefinin belirlenmesiyle başlayan; dinleme sırasında kullanılan ve yazma ile dinleme becerilerinin birlikte gelişmesi sağlayan bir biçim olup algılama ve algıladığını ortaya koyma becerilerini de içeren bir türdür (Şahbaz & Çevik, 2018). Not alarak dinleme inceleme, açıklama, karar alma ve özet çıkarma gibi üst düzey zekâ becerilerini etken hale getirir (Gur vd., 2013). Günlük hayatımızda işittiklerimizi daha sonra anımsamak, kullanabilmek, faydalanmak için not alma önem arz etmektedir. Duyulan her şeyin not edilmesi gerekmez. Bireyin işittikleri arasından önemli olanları, daha sonra kullanabileceği bilgileri not alması gereklidir. Her eylem yazma hızında gerçekleşmediği için öğrenciler dinlediklerini not alırken kısaltma kullanma, uzun kelimeleri kesme, ayrıntıya girmeme, değerli bilgilere odaklanma gibi teknikleri kullanmalıdır (Boch & Piolat, 2005). Bir konuşmayı ya da bildiriyi yeniden dinleme fırsatı olmadığı için ve bilgilerden daha sonra yararlanabilmek için öğrencilerin not alma alanında kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Hayati & Jalilifar, 2009). Bu sebeple not alarak dinleme eğitimine önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

2.5.5. Yaratıcı dinleme

Türkçe dersinde yer alan dinleme türlerinden biri yaratıcı dinlemedir. Yaratıcılık, problemi farkında olmak, çözümü basitleştirecek soruları

danışmak, problem durumuna seçenekler üretmek, problemi kapsamlı şekilde incelemek, çeşitli fikirler yaratmak şeklinde tanımlanırken (Karakuş, 2001) yaratıcı dinleme bireyin dinlediklerini değerlendirerek yeni düşünceler elde ettiği biçim olarak tanımlanmaktadır (Bahşi ve Sis, 2023). Bireyin hayal gücünün gelişmesini sağlayan yaratıcı dinleme türü, düşünceleri düzenleme, konuşma şekli ve anlam açısından dinleyiciyi etkilemektedir (Wahyuniar, 2021). Bu dinleme türü, bireyin fikirlerini ve üretkenliğini şekillendirmek hedefiyle sorular sorulmasıyla katılımlı dinleme ve bireyin dinlediklerinden yeni fikirler oluşturmasıyla katılımsız dinleme şeklinde gerçekleştirilmektedir (Özdemir, 2019). Bireyin dinlediklerinden yola çıkarak yeni görüşlere ulaşabilmesi, yaratıcılık özelliklerine sahip olması kişiye hayatının çeşitli alanlarında yarar sağlayabilir. Bu sebeple yaratıcı dinleme eğitimine değer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

2.5.6. Empatik Dinleme

Türkçe dersinde yer alan dinleme türlerinden biri empatik dinlemedir. Empatik dinleme, bireyin dinlediği kişinin yerinde kendisinin olduğunu düşünerek dinlediklerindeki fikirleri, hisleri algılaması ve sürece kesin kararlarla değil duygusal olarak bakmasıdır (Çolak, 2023). Nitekim bireyler karşılaştıkları birçok durumda empatik dinlemeden yararlanmaktadır. Yılmaz (2019)'a göre empatik dinleme etkili bir dinleme için önemlidir ve empatik dinleme sürecinde şunlara dikkat edilmelidir:

- Dinleyici bu durumu ben yaşasaydım nasıl hissederdim? diye düşünerek dinleme sürecine eşlik etmelidir.
- Dinleme sürecinde negatif etki yaratabilecek fiziki ve ruhsal engeller yok edilmelidir.
- Dinleyici, konuşmacıya yönelik agresif ve küçümseyici bir tutumdan uzak durmalıdır.
- Dinleyici sürece müdahale etmemelidir.

Rostina (2017)'nın çalışmasına göre empatik dinleme, öğrenme amacına ulaşmaya yardımcı olan, öğrenci motivasyonu arttıran, sınıf ortamında sağlıklı iletişimin oluşmasını destekleyen bir dinleme türüdür. Küçük yaşlardan itibaren bireylere empati ifadesi öğretilmelidir çünkü empatik

dinleme sadece Türkçe dersinde yer alan bir dinleme türü değil gündelik hayatta da kullanılan bir dinleme stilidir.

2.5.7. Katılımlı Dinleme

Türkçe dersinde yer alan dinleme türlerinden biri katılımlı dinlemedir. Katılımlı dinleme türünde, dinleyici konuşmacının gözlerinin içine odaklanıp başka bir şeyle ilgilenmeyerek, konuşmacıya dinlediği içeriğe yönelik sorularını, hislerini ve düşüncelerini kısaca aktarmalı, konuşmacıdan söylemlerine netlik kazandırması talep etmeli ve konuşmacıya dinlediğini sezdirmelidir (MEB, 2006). Katılımlı dinleme aktif, etkin dinleme olarak da adlandırılmaktadır. Aktif dinleme sürecinde dinleyicinin, konuşmacıyı özenle dinlemesiyle güvenli bir ilişki oluşarak çift taraflı bir iletişim sağlanmaktadır (Babayiğit, 2023). Aktif dinleme, dinleyicinin tepkisiz olmadığı, fikir yaratıp bu fikirlerini sözlü ya da sözsüz ortaya koyduğu, özenli bir dinleme süreci gerçekleştiğinde soru-cevap yönteminin aktif olarak kullanıldığı dinleme türüdür (Koçan, 2018). Yani dinleyici konuşma sürecinde yer alır ve pasif dinlemeye nazaran daha çok çaba gösterir (Ceylan, 1997). Karatay, Dolunay ve Savaş (2014) 'a göre bu dinleme türünde geri bildirim temel tekniktir ve yazarlar çalışmalarında dinleme sürecinde yer alan üç temel geri bildirim tekniğe yer vermişlerdir:

- Soru sorma: Konuşmacıya sorulan sorularla, dinleme sürecinin tamamlandığı belirtilir.
- Yansıtma: Konuşmacının anlattığı konunun algılandığı dinleyicinin geri bildirimleriyle belirtilir.
- Duyguların Anlaşıldığını Gösterme: Konuşmacının eylemlerinin ve mimiklerinin gizil veya net olarak algılandığını belirtilir.

Özetle bu dinleme türünde birey dinleme sürecine aktif olarak katılır. Dinlediklerini anladığını ve aktarabildiğini konuşmacıya çeşitli yöntemlerle gösterir. Bireyin dinlediklerine yönelik düşüncelerini kolaylıkla açıklayabilmesi, sorularını yöneltebilmesi, süreçte etkin olması ve konuşmacının da dinlendiğini bilmesi açısından önemli bir dinleme türüdür.

Sınıf ortamında kullanımının öğrenciye ve öğretmene çeşitli faydalar sağladığı düşünülmektedir.

2.5.8. Katılımsız Dinleme

Türkçe dersinde yer alan dinleme türlerinden biri katılımsız dinlemedir. Katılımsız dinleme türünde, bireyin dinlediklerine yönelik fikir yürütmesi ve dinlediği içeriğe yönelik soruları cevaplandırması istenir (MEB, 2006). Eğitim öğretim kurumlarında, sınıftaki şartlar, belirlenen süre ve dinleme içerikleri nedeniyle sürekli kullanılan fakat öğrenme için çok yararlı olmadığı düşünülen bu dinleme türünde süreç konuşmacının oluşturduğu sınırlı alan içerisinde gerçekleşir (Ceyran, 2016). Birey ayrıntılı şekilde dinlemez ve etkin olarak sürece katılmaz (Gürel & Tat, 2012). Bu dinleme türünde bireyin sürece katılımı azdır ve fikirlerini çok fazla belirtmez ancak hedefi olmayan bir dinleme stili de değildir çünkü bireyin bilişsel faaliyetleri etkin haldedir ve bazı dinleme türlerinin uygulanamadığı anlarda, gündelik yaşamda, bilimsel dinlemelerde faydalanılan bir dinleme biçimidir (Akbayrak, 2019). Özetle bu dinleme türünde, birey süreçte etkin değildir ancak dinlediğini anlamaya ve anladığını ortaya koymaya çalışmaktadır. Bireyin etkin olmaması sebebiyle günümüzün eğitim felsefesi olan yapılandırmacı yaklaşıma uygun görülmeyebilir ancak hayatın birçok alanında kullanılan bir dinleme türüdür.

2.6. Dinleme Becerisini Etkileyen Faktörler

Dinleme becerisinin işitme, algılama, sentezleme, değer biçme ve dönüt verme gibi birçok beceriden oluştuğu düşünülmektedir. Farklı becerilerden oluşan karmaşık bir sürece sahip olduğundan dolayı ise birçok unsurdan etkilenmektedir (Doğan, 2017). Dinleme becerisini etkileyen faktörler birçok şekilde sınıflandırılmıştır. Epçaçan (2013) dinlemeyi, öğrenci sayısının fazla olması, oturma planının negatif sonuçları, öğrencinin işitme düzeyi gibi unsurlara bağlı olarak fizyolojik ve öğrencinin negatif psikolojiye sahip olması, isteğini arttırmayan içerikler ile öğrencinin güdülenmemesine bağlı olarak psikolojik faktörler olarak ikiye ayırmıştır. Renukadevi (2014)' a göre bireyin sahip olduğu kelime hafızasındaki yetersizlik, dinleme sürecinde işittiği her sözcüğü kavramaya çalışması, tek bir söyleme ve şiveye bağlı kalması, dinleme sürecinin gerçekleştiği ortamın durumu, odaklanma yeteneğinin sınırlılığı

dinleme becerisine yönelik olumsuz bir tutuma sahip olmasına neden olmaktadır. Çaylı ve Göçer (2021) ise dinleme becerisini etkileyen unsurları şu şekilde sıralamıştır:

- Dinlenene bağlı etkenler: Dinleme içeriğinin özellikleri, seslendirenin özellikleri, görsel unsurların özellikleri
- Öğretmene bağlı etkenler: Öğretmen etkinliklerinin özellikleri
- Öğrenciye bağlı etkenler: Öğrencinin davranışı, düşüncesi, motivasyonu, fiziki ve ruhsal durumu
- Diğer etkenler: Fiziki (öğrenci sayısı, oturma planı gibi), toplumsal, sosyal ortamın sonuçları ve teknik ortamın uygunluğu

Bu çalışmada dinleme becerisini etkileyen faktörler dört başlık altında incelenmiştir.



Şekil 1. Dinleme Becerisini Etkileyen Faktörler

2.6.1. Dinleme Ortamına Bağlı Faktörler

Dinleme becerisini etkileyen unsurlardan biri ortamdır. Dinlemenin yapıldığı yere "ortam" denilir ve dinleme ortamı fiziki, sosyal ve psikolojik olmak üzere üç unsurdan etkilenir (Karbuz, 2023). Çifçi (2001) bu unsurları şu şekilde açıklamıştır:

- Fiziki Faktörler: Sınıf mevcudunun çok fazla ya da çok az olması dinlemede hedeflenen süreçlerin gerçekleşmesini engellemektedir. Ayrıca oturma planı ve planda yer alan eşyaların biçiminin aşırı konforlu ya da aşırı konforsuz olması da dinlemeyi etkilemektedir. Bu sebeple oturma planlarının dinlemeye uygun ve yüz yüze eğitime olanak sağlayacak şekilde planlanması gerekmektedir.
- Psikolojik Faktörler: Bireyin negatif ruhsal duruma sahip olması dinleme sürecini etkilemektedir. Bu olumsuz ruhsal duruma bireyin yaşantısı, dinlenen kişi, konum ve konu sebep olabilir. Ayrıca dinlemenin gerçekleştiği yerdeki ses, ışık ve ısı gibi etkenlerin negatifliği de ruhsal durumu kötü etkileyebilir.
- Sosyal Faktörler: Dinleme sürecini gelenek ve görenekler de etkilemektedir. Çocuğa büyüğünün sözünü dinle sen bilmezsin gibi ifadelerle yaklaşmak onu edilgen dinlemeye yönlendirmektedir. Bu etkenler bireyin elde edeceği kazanımlara engel oluşturmaktadır.

Ortam belirtilen faktörlerden yola çıkılarak düzenlenmelidir. Bireyin dinlemeye yönelik hazır bulunuşluluğu ortamda yer alan faktörlerden negatif etkilenirse sağlıklı bir dinleme gerçekleşmeyecektir. Çok yüksek sesin olduğu bir sınıfta birey fiziksel olarak rahatsız olacak ve sağlıklı bir dinleme gerçekleşmeyecektir. Aynı şekilde sesin çok az duyulması da öğrencinin dinleme sürecine katılımını engelleyecektir. Aşırı soğuk ya da aşırı sıcak bir ortam da istenen düzeyde bir dinleme sürecinin gerçekleşmesini engelleyecektir çünkü birey ortam koşullarına uyum sağlamaya çalışacaktır.

Öğrencinin fiziksel olarak dinleme sürecine katılmasında bir problem yoksa ve ortam bireyin dinlemesine engel olmayacak şekilde sıcaklığa sahipse, eğitim sisteminin başarıyla gerçekleşmesine yardımcı olacak bir sınıf düzeni sağlandıysa, ses tüm öğrencilerin duyabileceği şekilde ayarlandıysa, öğrencinin istek ve ihtiyaçları karşılanabiliyorsa dinleme süreci başarıyla tamamlanarak öğrencinin kazanımlara ulaşması desteklenebilir.

2.6.2. Dinleyiciye- Öğrenciye Bağlı Faktörler

Dinleme becerisini etkileyen unsurlardan bir diğeri dinleyiciye, öğrenciye bağlı faktörlerdir. Öğrenci dinleme sürecinin merkezidir. Seçilen metinler, yapılan etkinlikler öğrencinin dinleme kazanımlarına ulaşmasını hedeflemektedir. Bu nedenle gerçekleştirilecek olan dinleme sürecinde öğrencinin ön planda tutulması ve onun dinleme sürecine karşı olumsuz tutuma sahip olmasına sebep olan faktörler varsa bu faktörlerin etkisinin en aza indirilmesi gerekmektedir. Dinleme sürecinde öğrenciye bağlı faktörler Ceyran (2016) tarafından şu şekilde sıralamıştır:

- Bireyin fiziki eksiklikleri
- İçeriğe ve dinlenen kişiye karşı isteksizliği
- Dinlenen kişinin fiziksel özelliklerine dikkat etmesi
- İçerik hakkında önceden belirlediği fikirlerinin etkisinde kalması
- Dinleme sırasında sorular sorarak dinleme sürecinin olumsuz etkilenmesini sağlaması
- İstemli ya da istemsiz bir şekilde rahatsızlık verici davranışlar sergilemesi
- Dinlediklerinin hepsini not etmeye uğraşması ve buna bağlı olarak içeriği algılayamaması
- Dinleme sürecinde yaşantısı ve dinlediği içerik ile ilgili bağlantılar kurmaya çalışırken dikkatinin dağılması
- Anlamını bilmediği sözcüklere takılıp dikkatinin dağılması
- Detaylara takılıp içeriğin en önemli yerlerini anlayamaması
- Çeşitli dinleme türleri hakkında bilgi sahibi olmaması (Ceyran, 2016)

Dinleme sürecinde öğrenci bilinçli ya da bilinçsiz şekilde davranışlarda bulunur. Öğrencinin bilinçli sergilediği davranışlar öğretmen tarafından fark edilerek ortadan kaldırılabilir. Öğrencinin süreci bozacak davranışları, çeşitli

konularda bilgi sahibi olmaması, dinlediği her şeyi not alması, dinleme öncesi değerlendirmeleri gibi unsurlar çeşitli yöntem teknikler, düzenlemeler ve kurallarla geliştirilebilir. Dinleme sırasında soru sorması ve süreci bozma davranışı sınıf kuralları adı altında engellenebilecek bir unsurdur ya da dinleme biçimlerini, bu biçimleri kullanacağı yerleri bilmemesi liderin bilgi aktarımları ve etkinlikleriyle öğrenilebilecek bir unsurdur.

Öğrencinin bireysel olarak isteksizliği, dinlemeyi sevmemesi, içeriği ya da öğretmeninin davranışlarını sevmemesi hem onun fikirlerine hem de dinleme sürecindeki diğer unsurların niteliğine bağlıdır. Eğitim öğretim süreci yoğunlukla dinleme becerisiyle gerçekleşmektedir ve bireyin dinlemedeki görevleri hakkında bilinçlenmesi gerekmektedir eğer birey, bir dinleyici olarak görevlerini bilirse dinleme becerisinin süreçlerine uygun hareket ederek dönüt sağlama, düzgün oturma, soru sorma ve not alma gibi davranışlar sergileyecek ve başarısı artacaktır (Yılmaz, 2007). Bu bağlamda iyi bir dinleyici olmak için önce öğrencinin fiziksel olarak hazır olması, işitme sürecinde problem yaşamaması ve sorumluluklarını fark etmesi gerekmektedir.

2.6.3. Öğretmene- Konuşmacıya Bağlı Faktörler

Dinleme becerisini etkileyen unsurlardan bir diğeri öğretmene, konuşmacıya bağlı faktörlerdir. Öğrenme sürecinin merkezinde öğrenci vardır ancak bu süreci yöneten liderdir. Bu sebeple sınıftaki liderin özellikleri eğitim ortamını etkilemektedir. Aşılıoğlu (2009)'na göre öğretmene bağlı olarak dinlemeyi etkileyen faktörler şu şekildedir:

- Öğretmenin sürekli aynı biçimde ve uzun süreli anlatımlar yapması.
- Anlatımında öğrencilerin anlamanı bilmediği kelimeler kullanması.
- Davranışlarıyla öğrencilerin ilgisini kaybetmesine sebep olması.
- Öğrenciyi ulaşılacak amaçlar hakkına bilgilendirmemesi.
- Öğrencilerinin içeriği dikkatle dinlemeleri için çaba göstermemesi.

Öğrencilerin hepsi aynı şekilde öğrenmemektedir. Çoklu zekâ kuramı temelinde hepsinin farklı özelliklere ve farklı öğrenme biçimlerine sahip olduğu düşünülmektedir. Buna bağlı olarak ise günümüz eğitim sisteminde birçok yöntem teknik vardır. Öğretmenler, müfredat yetiştirme çabası, süre sıkıntısı, materyal eksikliği, sınıf mevcudu gibi etkenlere bağlı olarak belli başlı yöntemlere yönelmektedirler. Bir sınıf ortamında geçmişten günümüze en çok anlatım biçiminin kullanıldığı belirtilebilir. Öğrenciye konuyu anlatmak, etkinlikleri anlatmak, cevapları anlatıp açıklamak sürekli tekrarlanan bir sistemdir. Ancak özellikle ilkokul öğrencilerinin kullanılan bu biçimden bir süre sonra sıkılacağı düşünülmektedir. Sıkılan öğrenciden ise istenen verim ve başarı elde edilemeyecektir. Etkili bir dinleme süreci için öğretmenin nitelikleri de değer arz etmekte olup bu nitelikler şu şekildedir: (Kordak, 2019).

- Öğretmen tekdüze bir anlatım yapmamalı.
- Jest ve mimiklerini doğru kullanmalı.
- Sesini konuya göre ayarlayarak bazı sesleri daha baskılı söylemeli.
- Sesinin tonunu ayarlamalı.
- Sözcüklerin söylemine dikkat ederek öğrencilerin anlayacağı sözcükleri kullanmalı.
- Öğrenci seviyesine göre anlatımının süresini ayarlamalıdır.

Ek olarak öğretmen verimli bir dinleme dersinin gerçekleşmesi için ilk olarak dinleme sürecinin aşamaları hakkında bilgi sahibi olmalı ve bu aşamalara uygun ders planı hazırlamalıdır. Dinleme dersini nasıl işleyeceğini önceden planlamalı ve kullanacağı materyaller varsa hazırlamalıdır. Öğretmen dinleme sürecinde ilk olarak öğrencisini hedeften haberdar edip, güdülemeli, içeriğe karşı ilgisini arttırmalı ve sürece katılması için motive etmelidir. Dinleme öncesinde öğrencisinin içeriğe yönelik fikirlerini almalı, dinleme sırasında önemli noktalara ulaşmasında yardım etmeli, dinleme tekniklerinden faydalanmalarını sağlamalı ve dinleme sonrasında öğrencisinin sürece aktif bir şekilde katılması için çaba sarf ederek farklı yöntem teknikler kullanmalıdır. Bu şekilde bir dinleme sürecinin gerçekleşmesi için ise ilk olarak öğretmenin istekli olması gerektiği düşünülmektedir.

2.6.4. Dinleme Konusuna Bağlı Faktörler

Dinleme metninin konusu ve niteliği dinleme becerisini etkileyen bir unsurdur. Tıpkı günlük hayatta olduğu gibi dinleme derslerinde de öğrenci ilgisini çeken içeriklere yönelmektedir. Bu sebeple öğrenciye dinletilecek olan metnin konusunun ilk olarak dikkat çekici olması gerekmektedir.

Dinleme metinlerinin öğrenci düzeyine uygunluğu da önemlidir. Öğrencinin merakını ve dikkatini çekmeyen, yaşına uygun olmayan, sözcükleri çok fazla bilinmeyen içerikler etkili bir dinleme aracı değildir ve bu özelliklere sahip içeriklerin dinlenmesi gerçek olmayan bir dikkate sebep olarak dinleyicinin odağının dağılmasına sebep olacaktır bu sebeple dinleme araçları seçilirken öğrencinin merakını uyandıran, seviyesine uygun içerikler tercih edilmelidir ancak bu içerikler sınıftaki tüm öğrencilerin dikkatini çekmeyebilir yine de onların heyecanla ve istekle dinleyeceği içerikler seçilmelidir yoksa dinleme sürecini etkileyen etmenler uygun halde de olsa etkili bir dinleme sağlanamayacaktır (Çifçi, 2001). Küçük yaş gruplarının büyük yaş grubu öğrencilere göre odaklanma süresi ve sözcük kapasitesinin daha kısıtlı olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple ilkokul seviyesi öğrencilerine dinletilecek olan metinlerde dinleme süresi çok uzun olmamalı ve seçilen kelimeler öğrencinin anlayacağı şekilde olmalıdır. Ayrıca dinleme metninden yola çıkılarak hazırlanmış olan dinleme etkinliklerinin de ilgi çekici olması gerektiği düşünülmektedir. Öğrenci hazırlanan dinleme etkinliklerini fark ettiğinde daha istekli dinleyebilir, not alma gibi dinleme tekniklerinden yararlanabilir ve buna bağlı olarak dinleme sürecinde başarı gösterebilir ve dinleme becerisine karşı olumlu tutum sergileyebilir. Bu bağlamda dinleme içeriklerinde öğretim ortamlarının zenginleştirilmesi gerektiği söylenebilir.

2.7. Oyun

Oyun, yüzyıllardır tüm bireyler için önem arz eden etkinliklerden biridir. İnsanlığın var oluşu kadar geçmişe dayanan, güçlü temellere sahip olan oyun, bireyin hayal gücünü kullanmasına yardımcı olan, bireysel öğrenmesine katkı sağlayan, gelişimini destekleyen su ve hava kadar değerli bir gereksinimdir (Budak & Saban, 2023). Her bireyin oyuna ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir. Günümüzden yıllar önce de oyunların var olmasının sebebi

ihtiyaçlardan kaynaklanmış olabilir. İnsanoğlu yaşamdan zevk almak, zaman geçirmek, gelişmek ve öğrenmek için oyunlardan yararlanabilir. Oyun her yaş grubuna hitap eden huzur, zevk ve mutluluk veren, istekli olarak yapılan, belirli talimatları bulunan, kişiye birçok yararı olan, seviyeye göre gelişimi etkileyen bir aktivitedir (Ceylan, 2023). Oyun oynayarak birey kendini anlatabilir, önüne çıkan sorunlara çözüm bulabilir, yaratıcılığını gösterebilir, zihinsel ve bedensel olarak aktif ve istekli bir katılım gösterebilir (Kahraman, 2021). Türk Dil Kurumu ise oyun kelimesini hoş zaman geçirmeyi sağlayan, kurallardan oluşan, becerileri ve zekâyı geliştiren eğlence olması dışında sanatçıların rolünü gösteriş şekli, sahnede sergilenmesi üzerine hazırlanmış eser ve bedensel becerileri geliştirmek niyetiyle gerçekleştirilen rekabet etkinlikleri gibi çeşitli şekillerde tanımlamıştır. Kişiye bağımsızlık sağlaması, canlı bir yapıya sahip olması ve çocukların sahip olduğu temel haklardan biri olmasıyla oyun kavramı tarihsel süreçte çeşitli alanlara konu olmuştur (Güngör, 2021). Çağır (2020) 'a göre ise oyun yer, süreç, talimatlar ve oyuncu açısından farklılıklara sahip olsa da süreklilik gösteren evrensel bir etkinliktir ve oyunun özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Oyun başı ve sonu olan, belirli hedefler doğrultusunda oynanan, belirlenmiş bir planı ve sınırları bulunan, kademeli ilerleyen, iş birliği, yarışma, bireysellik gibi unsurlara sahip olan, gönüllülük temeline dayanan, canlı bir süreçten oluşarak huzur ve mutluluk getiren bir aktivitedir.
- Değer arz eden eğlence faaliyeti olması dışında eğitici bir etkinliktir ve derslerde fayda sağlayan eğitsel faaliyetlerdendir.
- Oyun çocuğun aktif olmasını, somut ve soyut ifadeleri öğrenmesini, birden fazla duyu organının eş zamanlı etken hale gelmesini sağlar.
- Oyun, çocuğun sosyalleşmesi, düş kurması, özgüven sahibi olması, başarı duygusunu tatması, cesaretlenmesi ve kendini açıklayabilmesi açısından önemli fırsatlar sunar.
- Fiziki gelişime destek olur. (Çağır, 2020)

Özetle oyun, farklı yaş düzeyinde kişilerin ilgisini çekebilen, farklı türlere sahip olan, kişilerin istek ve ihtiyaçlarını gidermede yardımcı olan, eğlendirici bir faaliyet olmasının yanı sıra bilgi düzeyini arttırmaya destek olan, bireylere çeşitli faydalar sunan, amaca ve yönergeye sahip olan, bazen şablona ve araç gereçlere ihtiyaç duyulurken bazen hiçbir araç gereç kullanılmadan oynanabilen geniş bir alana yayılmış etkinliklerin bütünü şeklinde tanımlanabilir.

2.7.1. Oyunun Faydaları

Eğitim-öğretim süreçlerinde birçok anlayış benimsenmiştir. Günümüz eğitiminin ise öğrenci merkezli anlayışlara dayanmasıyla çocukların arzuları ve merakları daha önemli hale gelmiştir (Özdevecioğlu & Hark-Söylemez, 2021). Çocuğun isteklerinin önemsendiği bir eğitim sürecinin çok daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Nitekim çocuğun isteksiz olarak katıldığı, yöntem tekniklerin çeşitli olmadığı, çocuğa kazandırılması istenen bilgilerin edinilmesine destek olmayan sınıf ortamlarının hazırlandığı, öğrencinin ihtiyaçlarına hizmet etmeyen bir eğitimin hedeflerine ulaşması zor olacaktır. Bu bağlamda öğrenciye göre hazırlanacak bir eğitimde oyun kavramının ön planda olması kaçınılmazdır. Eğitimde temel bir materyal olarak düşünülen oyun, bireyin ruhsal gereksinimlerini karşılayan, zihinsel ve fiziki gelişimine katkı sağlayan bir etkinliktir (Kula, 2021). Oyunlar öğrenciye gerçek bir eğitim ortamı sunarak çocuğun kendi kendine öğrenme gerçekleştirmesi, sorunlarını çözebilmesi, hareketlerini düzenlemesi ve gerçek hayat ile hayal dünyası arasında bağlantı kurabilmesi gibi birçok alanda faydalıdır (Gülle & Vatansever-Bayraktar, 2023). Ayrıca oyun kavramı çocuğun alışık olduğu bir ifadedir ve oyunla işlenecek bir dersin çok daha kolay bir öğretim sürecinin gerçekleşmesinde yararlı olacağı düşünülmektedir. Kara (2010) oyunun özelliklerini ve yararlarını şu şeklide belirtmiştir:

- Oyun inceleme, merak, macera gibi etken faktörlerden oluşur.
- Heves ve odaklanmayı geliştirir.
- Bireylerin birbirleriyle etkileşiminin artmasında güçlü bir yöne sahiptir.

- Çocuğun davranış bağımsızlığı kazanmasına yardımcı olur
- Çocuğun toplum kurallarına özen göstermesine destek olur.
- Karar alma, akıl yürütme becerisinin gelişmesini sağlar.
- Doğayı incelemesine ve gerçek taraflarını görmesine yardımcı olur.
- Öğrenme sürecinde hareketli bir tekniktir.
- Dilin ilerlemesinde oyun esastır.
- Dil becerilerinin, kelime hazinesinin, kavrama becerisinin ve dil bilgisinin gelişmesine katkı da bulunur.

Oyun çocuk için yeri yadsınmaz bir etkinliktir ve birçok gelişim alanını olumlu yönde etkilemektedir. Oyun duygusal gelişim alanına faydalar sağlamaktadır. Oynanılan oyunlar öfke, mutluluk, üzüntü, başarı, hırs ve kaygı gibi duygularla birlikte çocuğun hareketlerine yansıyabilir ve bu hareketler duygusal gelişim için değerlidir çünkü çocuk bu duyguları yaşayarak hislerini kontrol edebilir ayrıca bireyin yaşamını sürdürdüğü toplumla bağdaşım kurmasında da oyunun çok fazla etkisi vardır (Genişyürek, 2021). Oyun sürecinde kurduğu dostluk, yaşadığı mutluluk ya hüzün, oyunu kaybettiğinde yaşadığı hayal kırıklığı ya da kazandığında yaşadığı sevinç, bir yarış içerisinde yaşadığı hırs gibi duygular çocukların duyguları, değerleri öğrenmesi ve benimsemesi açısından avantajlıdır.

Oyun sosyal ve toplumsal alanlara da yararlar sunmaktadır. Oyun ile çocuk kendi fikirleri dışında çeşitli fikirlerin olduğunu, başka düşüncelerin de önemli olduğunu ve fikirlere saygı duyulması gerektiğini, sosyalleşmeyi, arkadaşlarıyla anlaşmayı, görev bilinci edinmeyi, sırasını beklemesi gerektiğini, doğru ve yanlışı öğrenir (Adalıyılmaz, 2022). Oyunlarda kaybetmek ve kazanmak, kurallara uymak günlük hayattaki faaliyetlerle benzerlik göstermektedir. Otobüse binerken sıra beklemek ya da çok istediğin bir şeyi kaybetmek gibi olaylara çocuk oyun oynayarak alışabilir.

Oyun oynamak çocukların motor becerilerinin gelişmesi destekler. Oyun ile çocuğun kas gelişimine yardımcı olunur ve davranışlarının anlam kazanması sağlanır (Demir, 2021). Top atmak, zıplamak, saklanmak, koşmak, oyunda yer alan parçaları yerleştirmek, aranan bir nesneyi bulmaya çalışmak gibi birçok oyun çeşidi aslında vücudun birçok kas grubunu etkilemektedir.

Çocuk saklanmak için etrafını keşfederken, oyundaki nesnenin yerini bulmaya çalışırken, ifadelerin anlamını çözmek için çaba gösterirken, yapacağı hamleleri düşünürken, rakibinin kaybetmesi için hamleler yaparken, oyun şablonunu ezberlemeye çalışırken akıl yürütme, mantık gibi zihinsel becerilerini kullanmaktadır. Bu sayede zihinsel becerilerin de oyun ile gelişmesine katkı sağlanmaktadır.

Oyunun çok fazla tercih edildiği alanlardan biri de dil öğretimidir ve bir dili anlamak uzun süreli gayret ile iletişim istemektedir, sınıfta oyunun olması ise çocuğun dili anlamasını basitleştirip motivasyonunu, öğrenmelerinin kalıcılığı artırmaktadır (Aydın, 2014). Grupça oynanan bir oyunda çocuklar birbirini dinleyerek, kendini ifade ederek, konuşarak, oyunun türüne göre okuyarak ve yazarak dil becerilerini aktif olarak kullanmaktadır.

Oyunların etkili bir şekilde kullanıldığında birçok yararı olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple sınıf ortamında kullanılacak oyunlardan faydalanabilmek için etkili bir planlama ve oyun seçimi yapılmalıdır. Kara (2010)'ya göre sınıfta oynanacak oyunların sahip olması gereken nitelikler şu şekildedir:

- Çocuğun düzeyine göre seçilmelidir.
- Çocukların hoşuna gitmelidir.
- Eğlendirici olmasının yanı sıra öğretici olmalıdır.
- Amaca göre seçilmelidir.
- Basit ve algılanabilir olmalıdır.
- Çok fazla araç-gereç kullanmayı gerektirmemelidir.
- Fazla kısa ya da fazla uzun seçilmemelidir.
- Tek başına ya da iş birliği halinde etkinliklere uygun oyunlar olmalıdır.

Geleneksel oyunlar, akıl ve zekâ oyunları, kutu oyunları, dijital oyunlar gibi birçok oyun türünün yaşantımızda var olmasıyla birlikte oyunun etkisi artmıştır. Oyunun sağladığı yararlar ve sunduğu fırsatlar göz ardı edilmeyerek çocukların seviyelerine uygun oyun tercihleri yapılmalı, sınıf ortamına ve derslerin içeriğine uygun oyunlar sürece entegre edilmelidir.

2.8.Akıl ve Zekâ Oyunları

Akıl ve zekâ insanın sahip olduğu en önemli özelliklerden biridir. Bireyin başlıca niteliklerinden biri olan akıl, düşünmeyi sağlamaktadır (Güngör, 2021). Akıl yanlış ile doğruyu ayırt edebilmekte, güçlü bir iletişim kurmakta, hatasız düşünebilmekte en önemli güç olup gözle görülmeyen, elle hissedilemeyen ancak hayata yön veren bir kavramdır (Esen, 2021). Zekâ ise bireyin düşünme, algılama, karar alma, yaratıcı olma, problem çözebilme, öğrenme şeklideki bilişsel özelliklerini kullanabilme kabiliyetidir ve zekâ bilgiyi edinme, öğrenme, analiz etme, sentezleme ile değerlendirme aşamalarını içermektedir (Kartal, 2023). Algı ve kavramlardan faydalanarak somut veya soyut cisimler arasındaki bağlantıları anlama, mantık yürütme, soyut düşünme ve zihinsel işlemleri bir hedefe doğru kullanabilme becerisi zekâ olarak tanımlanır (MEB, 2013). Zekâ öğrenme, muhakeme etme, problem çözme için bilişsel bir yetenek olması dışında dikkat, kavrama, planlama, dil ve kapasite şeklindeki zihinsel süreçleri de bir araya getirmektedir ayrıca mantık kurma ile öğrenme insan zekâsının en değerli yönlerindendir (Colom vd.., 2010). Bireyin hayatındaki birçok eylemi gerçekleştirebilmesinin akıl ve zekâ kavramlarına bağlı olduğu söylenebilir çünkü bu iki kavram bireyin bilişsel davranışlarını gerçekleştirmesine yardımcı olmaktadır.

Akıl ve zekâ oyunları oyun kavramının alt kümelerinden biridir. Akıl ve zekâ oyunları (AZO) çok eski zamanlara uzanan bir geçmişe sahiptir ve eski çağlardan kalan taş parçası kalıntılarından bazılarının zekâ oyunlarını temsil ettiği düşünülmektedir ayrıca dama, beş taş, mangala, satranç gibi oyunlar da geçmişten beri insanların oynadığı oyunlardandır (Yüksel, 2023). İnsanlık geçmişi kadar eski olan ve medeniyetlerin yapısında bulunan AZO bireyin güzel zaman geçirmesini sağlaması dışında programlı olarak gerçekleştirildiğinde hafıza ile muhakeme yeteneğinin kuvvetlenmesinde,

empati yapma, düş kurma, ipucu değerlendirme gibi becerilerinin geliştirilmesinde de kullanılabilmektedir (Çalışkan, 2019). Bu bağlamda akıl ve zekâ oyunlarının köklü ve güçlü bir yapıya sahip olduğu düşünebilir.

Akıl ve zekâ oyunları alan yazında çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. AZO tüm yaş seviyesindeki bireylerin zihinsel becerilerini olumlu yönde etkileyen, beynin türlü alanlarını harekete geçirmek için tasarlanan, bilgilerin eğlenceli bir mekânda edinilmesine destek olan, akademik başarının artmasını sağlayan ve kişinin olumsuz alışkanlıklardan uzak durmasına yardımcı olan oyunlardır (Kul & Kel, 2021). Kişinin haberinin olmadığı yeteneklerini sezmesini, sorunlara çözüm getirebilmesini, doğru ve hızlı kararlar almasını sağlayan (Angın, 2022) ve kişinin problem durumunu bireysel olarak analiz etmesi, düşünmesi, taktikler geliştirmesi, karar alması gibi bilişsel yeteneklerini kullanmasını sağlayan eğlenceli oyun çeşididir (Şahin, 2019). AZO mantıksal düşünme, zihin, dikkat ve sorun çözme gibi bilişsel işlevlerin zorlanması için hazırlanan özel oyunlardır (Ahmad vd., 2024) ayrıca akıl ve zekâ oyunları yarışma, zorluk, eğlence gibi faktörlerden etkilenen, güncel eğitim ortamlarının unsurlarından biri olarak kabul edilen, bilinçli olarak zihinsel becerileri geliştirmede sürekli ve etkin olarak kullanılan bir oyun türüdür (Yüksel, 2023). Eski zamanlardan beri var olduğu belirtilen isminden de anlaşılacağı üzere oyunlaştırma sürecinde akıl ve zekânın yapı taşı olduğu akıl ve zekâ oyunları, bireyin zihinsel becerilerinin geliştirmeye odaklanan, bireysel ya da grup halinde oynanabilecek türleri bulunan bu sayede sosyal becerilerin de gelişmesine destek olan, hedef, mantık, kural, rekabet barındıran bir oyun türü olarak tanımlanabilir.

Akıl ve zekâ oyunları bireyin çeşitli alanlarda kendini geliştirmesine destek olabilir. Akıl ve zekâ oyunları dayanışma, bir arada çalışma, paylaşım yapma gibi sosyal becerileri olumlu etkileyen (Özener & Yünkül, 2023; Altuntaş, 2024), evrensel ve milli değerlerin edinimine yardımcı olan (Sadıkoğlu, 2017), dikkat yeteneğini geliştiren (Altun, 2017; Akeren, 2023), eleştirel düşünme (Savaş, 2019) ve yaratıcı düşünme (Terzi & Küçük-Demir, 2022) becerilerine katkı sağlayan, önderlik etme davranışı kazandıran (Zengin, 2018), mekanı algılama becerisini etkileyen (Şirikçi-Turhan, 2023), akademik başarıyı ve motivasyonu arttıran (Bottino, Ott & Tavella, 2013) bir oyun

türüdür. Bireyin kendine uygun bir mesleği seçmesinde bile AZO etkilidir çünkü bu oyun çeşidi kişinin zihinsel becerilerini, karar alma ve sorun çözme yetisini olumlu etkilemektedir ve bu yetilerde meslek seçiminde yardımcı olan unsurlardır (Özkan, 2024). Birden fazla gelişim alanında etkin ve verimli olmak için akıl ve zekâ oyunlarından yararlanılması gerektiği söylenilebilir.

2.8.1.Akıl ve Zekâ Oyunları Eğitimi

Geçmişten günümüze eğitim alanında birçok felsefe ve yaklaşımların benimsendiği gözlenmiştir. Eğitim modeli, teknolojinin ve bilginin ilerlemesiyle devamlı olarak değişmektedir ve son zamanlarda bu değişime ayak uydurmak için hayal kurma, yaratıcı olma, düşünme yetenekleri ile kapasite ve bilişsel faaliyetlere olan ihtiyaç artmıştır ayrıca günümüz dünyası, bireylerden etkili bir odak ve kavrama becerisi ile yaratıcı, eleştirel, analitik düşünebilme, iletişim becerilerine sahip olma ve sorun çözebilme gibi yeteneklere sahip olmalarını istemektedir (Kul & Kel, 2021). Hayat şartları bu becerilere sahip olmayı bir gereksinim haline getirmiş olabilir. Dönemin ihtiyaçlarını karşılayabilecek özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi için ise kişilerin bilgi haricinde algılama, uygulama, çözümleme, sentez, kanıya varma şeklindeki üst düzey düşünme yeteneklerine sahip olmaları da gerekmektedir ve zekâ oyunları, eğitim ortamlarında gerçekleştirilecek olan etkinliklerle öğrencilerin bu yetenekleri edinmelerine fırsat sağlayacaktır (Terzi & Küçük-Demir, 2022). Eğitim kurumlarında akıl ve zekâ oyunlarının yer almasının sebebi bu düşüncelere bağlanabilir.

Akıl ve zekâ oyunları eğitimi bireylere hayat boyu öğrenme sürecinde ihtiyaç duydukları becerileri kazanmalarında destek olabilir. MEB (2013), akıl ve zihnin ömür boyu geliştirilebilen özellikte olduğunu ve erken yaşta daha çabuk ve basit geliştiğini belirterek zekâ oyunları dersini eğitim müfredatına eklemiştir. Akıl ve zekâ oyunları dersi ile bireyin zekâ gücünü fark etmesi, sorunlara karşı yaratıcı yollar bulması, sistemli düşünmesi, grup halinde ya da bireysel oynanan oyunlara katılım göstermesi hedeflenmektedir ayrıca bu ders ile bireyin sahip olduğu becerileri daha iyi tanıması, kendine güveninin artması, başarısız olduğunda pes etmemesi ve planlı çalışması sağlanacaktır (MEB, 2013). MEB (2013)'nın hazırladığı akıl ve zekâ oyunları dersi programının temel ilkeleri duyuşsal ve psikomotor becerilerin geliştirilmesi, öz

düzenleme, sorun çözme, iletişim ve mantık yürütme şeklindedir. Alan yazında akıl ve zekâ oyunlarının, problem çözme becerisini geliştirdiği (Şahin, 2019), akıl yürütme becerisini olumlu yönde etkilediği (Yılmaz, 2019), hatırlama-anlama-uygulama-analiz etme-değerlendirme- yaratma gibi bilişsel becerileri desteklediği (Yükseltürk, İlhan & Altıok, 2022) belirtilmiştir. Akıl ve zekâ oyunları dersi öğretim programında temel ilke olarak kabul edilen becerilerin gelişimini gösteren bu çalışmalar akıl ve zekâ oyunlarının eğitim alanında kullanılmasının doğruluğunu ve gerekliliğini kanıtlar niteliktedir.

Zaman içerisindeki gelişmelerle birlikte AZO verilen önemin arttığı ve buna bağlı olarak bu oyun türünde çeşitli gelişmeler yaşandığı düşünülmektedir. Akıl ve zekâ oyunları bir dile ya da millete bağlı olmayan, özel bir bilgi gereksinimi istemeyen, mantık yürüterek problemlerin çözülmesini sağlayan bir oyun olup yeryüzünün ilerlemesiyle birlikte son zamanlarda çok fazla çeşidi ortaya çıkmıştır (Yağlı, 2019). Çeşitli akıl zekâ oyunu türlerinin ortaya çıkması önemli bir gelişmedir ancak hazırlanan oyunların nitelikli olması gerekmektedir. Nitekim zekâ oyunlarının çerçevesi hazırlanırken çoklu zekâ teorisine özen gösterilmelidir çünkü insanların çeşitli becerileri, hevesleri, bilgileri ve gelişim özellikleri bulunmaktadır bu bağlamda zekâ oyunları kişilerin zekâ türüne ve farklı özelliklerine özen gösterilerek düzenlenmelidir böylece çeşitli zekâ oyunlarıyla bireylerin gelişimine katkıda bulunulabilir (Kahraman, 2021). Özellikle eğitim ortamlarında işlevselliğin ve verimli bir kazanımın sağlanması için bireylerin birbirinde farklı olduğu fikri göz önüne alınmalıdır. Öğrencilerin ön bilgileri, öğrenme ve düşünme şekilleri, zekâ kapasiteleri farklıdır ve öğrencilerin niteliklerine önem verilerek eğitim ortamlarının hazırlanması gerekmektedir bu sebeple akıl ve zekâ oyunları dersi öğretim programında basamaklı öğretim anlayışı benimsenmiştir (MEB, 2013). Basamaklı öğretim programı şu şekilde tanımlanabilir (MEB, 2013):

- Bu program kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, somutta soyuta gibi temel esaslara sahip olup öğrenene etkinlik seçme hakkı vermektedir.
- Başlangıç-orta-ileri seviyelerinden oluşmaktadır.

- 1.SEVİYE: Başlangıç Seviyesi: Temel düzeyde oyun oynamak. Oyunun kurallarını anlamak. Temel yetenekleri ve bilgileri edinmek.
- 2.SEVİYE: Orta Seviye: Orta düzeyde oyun oynamak. Mantıksal fikir yürütmek, taktikler geliştirmek.
- 3.SEVİYE: İleri Seviye: İleri düzeyde oyun oynamak. Orijinal taktikler geliştirmek, çözümlemek, sonuca varmak, kişilerin tecrübelerinden faydalanmak.

Her çocuk birbirinden farklı ve özeldir. Hepsinin çeşitli istek ve arzuları, gereksinimleri, türlü öğrenme şekilleri, dinleme özellikleri, anlama biçimleri mevcuttur. Nitekim tüm öğrenciler eğitime, gelişmeye, güncel hayatı takip etmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle eğitim kurumlarında tek tip öğretim yöntemlerinin kullanılması, öğrencinin taleplerinin düşünülmemesi ve tercihlerinin önemsenmemesi olumlu bir öğrenme sürecinin gerçekleşmesine yardımcı olmayacaktır. Günümüz eğitim sistemi düşünülerek çocuğun merkeze alınması ve çoklu zekâ teorisine özen gösterilerek öğrenim süreçlerinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda çocukların eğlenerek öğrenmesine destek olan, yeteneklerinin gelişimini destekleyen akıl ve zekâ oyunları kullanılabilir. Akıl ve zekâ oyunları farklı türleri olan, farklı şekillerde oynanabilen, yaş seviyesine göre çeşitleri bulunan, ilgi ve dikkati çeken, oyun sürecinde düşünme becerilerinin gelişimine destek olan, çocuk fark etmeden ona çeşitli kazanımlar sunan bir oyun alanıdır.

2.8.2.Akıl ve Zekâ Oyunlarının Sınıflandırılması

Oyun çeşitlerinden biri olan akıl ve zekâ oyunları kendi içerisinde türlere ayrılmıştır. MEB akıl ve zekâ oyunlarını geometrik- mekanik oyunlar, zekâ soruları, sözel oyunlar, hafıza oyunları, akıl yürütme ve işlem oyunları, strateji oyunları şeklinde sınıflandırmıştır (MEB, 2013).

2.8.2.1.Geometrik-mekanik oyunlar

Bireysel ya da grup halinde oynanabilen, oynayan kişinin motor becerilerini kullanmasını, uzamsal akıl yürütmesini ve geometrik düşünme tekniklerinden yararlanmasını sağlayan tangram, yapboz, jenga şeklinde örnekleri bulunan oyun alanıdır (MEB, 2013). Bu oyun alanında çözüme

ulaştıran birçok yol bulunmaktadır ancak oyunda hızlı olmak ve koordinasyon sağlayabilmek gerekmektedir (Aslan, 2022). Bu alandaki oyunlar parçadan bütüne ya da bütünden parçaya şeklinde çözülmektedir (Marangoz, 2018).

2.8.2.2.Zekâ Soruları

Genellikle bireysel oynanan, sürecin başında nasıl çözüleceği belirsiz olan, oynayan kişinin ipuçlarını takip ederek sonuca ulaştığı ve ince detayları bulunan oyun çeşididir (MEB, 2013). Basit ve zor seviyeleri bulunan bu oyun çeşidinde oyuncunun fazla araç-gereç kullanmadan sorunu çözmesi talep edilir (Aslan, 2022). Ot, kurt ve kuzuyu bir kayıkla ırmağın karşısına geçirme bu oyun çeşidine örnek olarak verilebilir (MEB, 2013).

2.8.2.3.Sözel oyunlar

Kelimelerin kullanımı, oluşturdukları yapı ve niteliklerine bağlı olarak sınıflandırılmasına dayanan oyun türüdür (Marangoz, 2018). Kelime bilgisi, mantıksal çıkarım ve genel kültür kullanımın gerektiği, grup halinde ya da bireysel olarak oynanabilen scrabble, sözcük avı gibi örnekleri bulunan oyun alanıdır (MEB, 2013). Geniş bir sözcük hafızasına sahip olan oyuncular daha avantajlıdır (Aslan, 2022).

2.8.2.4.Hafıza oyunları

Grup olarak ya da bireysel olarak oynanan, uzun süreli ya da kısa süreli bellekten yararlanılan, görseli anımsama, eşini bulma gibi örnekleri bulunan oyun çeşididir (MEB,2013). Hatırlama ve görsel hafızayı kullanma becerisinin kullanımını gerekmektedir (Marangoz,2018).

2.8.2.5.Akıl yürütme ve işlem oyunları

Belirli bir doğrultuda hazırlanan bu oyun türünde sonuca ulaşmak için oyuncuya bazı bilgiler verilirken bazıları ise verilmez ve oyuncunun verilmeyen bilgileri bulması talep edilir, oynayan kişi sahip olduğu bilgileri mantıklı olarak kullandığında sonuca ulaşır (Aslan, 2022). Genellikle bireysel oynanan, akıl yürütme bölümünde mevcut bilgiler ile mantıksal çıkarım yapılarak çözüme ulaşılırken işlem bölümünde mantıksal çıkarım haricinde dört işlem becerisinin de kullanılması gereken bu oyun çeşidinde doğru ile

yanlış hamleler oyunun süresini etkilemektedir ve sudoku, bölmece, amiral battı gibi örnekleri bulunmaktadır (MEB, 2013).

2.8.2.6.Strateji oyunları

En az iki oyuncuyla oynanan, genellikle önceden hazırlanan materyallerin kullanıldığı, oyuna yönelik bilgilerin herkese açık olabildiği ya da bilgilerin taraflardan saklandığı, bazen olasılığın da bulunduğu, kolay ve zor seviyelerden oluşan satranç, sayı tahmini, mangala, tavla, reversi, go gibi oyunları içeren bir akıl zekâ oyunu türüdür (MEB, 2013). Zihnin çok fazla enerji kullandığı bu oyun türünde, oyuncu hem kendisinin hem de rakibinin hamlelerini özenle takip etmelidir (Aslan, 2022).

2.9. Çalışmada Kullanılan Akıl ve Zekâ Oyunları

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sürecinde kullanılan akıl ve zekâ oyunlarının açıklamaları ve kurallarına yönelik bilgilere yer verilmiştir.

2.9.1. Dedektif Oyunu

Bir zil, üzerinde figürler bulunan 64 oyun kartı ve kartlarda bulunan figürlerle oluşturulmuş dokuz adet şablondan oluşan dedektif oyununda, çeşitli figürlerin yer aldığı şablonlar birleştirilip zil görselinin şablonda bulunduğu alana zilin koyulması ve oyun kartlarının ters tarafının dizilmesiyle oyun başlatılır ve oyun kartındaki figürü şablonda ilk önce bulup zile basan kişinin doğru bulmasıyla oyun devam eder eğer oyuncunun şablonda bulduğu figür ile karttaki figür aynı ise kartın figür sayısına (1-2-3) göre oyuncu puan elde eder ve kart onda kalır oyun kartlarının bitmesiyle sona eren oyunda en çok puanı elde eden kişi oyunu kazanır (Redka, t.y.). El-göz koordinasyonuna fayda sağlayan, eğlenceli grup eşliğinde oynanan bir oyun olarak da tanımlanabilir.



Şekil 2. Dedektif Oyunu

2.9.2. Küre Oyunu

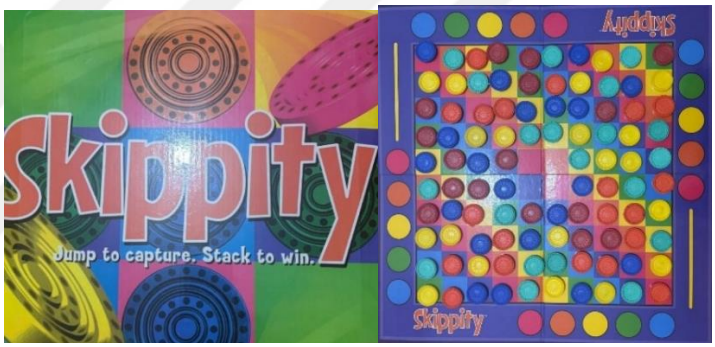
Başlangıç hizasına oyun taşlarının sıralanmasıyla başlayan oyunda mor ve turuncu renkli taşlar bulunmakta olup oyuna ilk olarak mor renkli taşlara sahip kişi başlar ve yarışmacılar oyundaki taşlarını başlangıç hizasına geri dönemeyecek şekilde hareket ettirirler eğer yarışmacılardan biri rakip oyuncunun taşlarını kendi taşlarının arasında sıkıştırırsa oyuncu sıkıştırdığı taşları alır ve yarışmacılardan biri diğer yarışmacının dört taşını alırsa oyunu biter (TAZOF, 2023). Mantık ve stratejinin çok fazla önem arz ettiği akıl ve zekâ oyunlarından biri olduğu söylenebilir.



Şekil 3. Küre oyunu

2.9.3. Skippity Oyunu

Oyun skipper adı verilen taşların karıştırılarak renkli oyun şablonuna rastgele sıralanmasıyla başlatılır ancak bu sıralama esnasında oyun şablonunun ortasında bulunan dört kareli alan boş bırakılır ve saat yönünde ilerleyen oyunda yarışmacılar bir taş ile diğer taşların üzerinden atlar ve atladıkları alanda yer alan taşları toplayarak şablon üzerinde kendi alanlarına edindikleri taşları yerleştirirler eğer şablon üzerinde hareket edecek alan kalmazsa oyun biter eşit oranda farklı taşlardan toplamanın daha önemli olduğu oyunda en çok puanı toplayan yarışmacı oyunu kazanmış olur (Alfa zekâ , t.y.). Eğlence, mantık, strateji, dikkat unsurlarını bir araya getirmeyi amaçlayan oyun çeşidi olarak ifade edilebilir.



Şekil 4. Skippity Oyunu

2.9.4. Piramit Oyunu

15 beyaz, 15 siyah olmak üzere 30 toptan oluşan oyunda amaç tüm topların üst üste dizilmesiyle oluşturulacak olan piramidin en üstüne yarışmacının kendi renk topunu koymasıdır bu sebeple yarışma sürecinde oyuncular toplarını kendi alanlarında tutmaya çalışırlar (Barbaros, t.y.). Oyun esnasında dört topu dikey, yatay ya da kare olarak yan yana gelen oyuncu iki taşını kendi alanına geri alabilmektedir (Redka, t.y.). Oyuncuların kazanmak için tek bir hedefe odaklanmasını gerektiren ve hedefe varma yolunda kuralları takip ederek zekâsını kullanmasını gerektiren oyun çeşidi şeklinde açıklanabilir.



Şekil 5. Piramit Oyunu

2.9.5. Hedef 4 Oyunu

Oyunda 42 adet boşluktan oluşan bir oyun tablası ve mavi ve kırmızı renkte taşlar bulunmaktadır amaç ise yarışmacıların taşlarını boşluklardan geçirerek dikey, yatay ya da çapraz olarak kendi rengi olan dört taşını yan yana getirmesidir (Redka, t.y.). Birçok yaş grubunun zevkle oynayacağı akıl ve zekâ oyunlarından biri olarak düşünülmektedir.

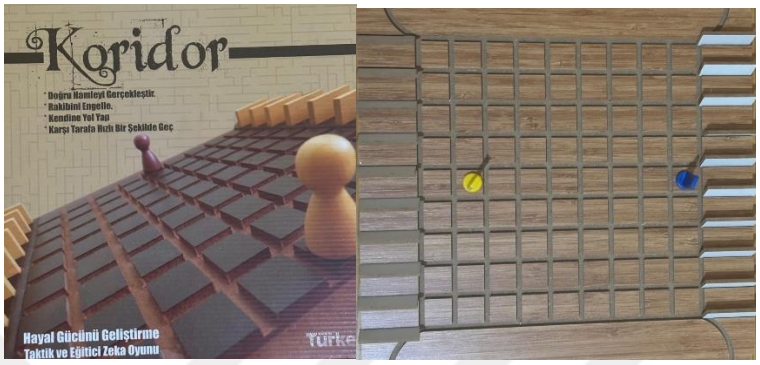


Şekil 6. Hedef 4 Oyunu

2.9.6. Koridor Oyunu

İki oyuncuyla oynanan oyunda oyun tahtasında 81 kare bulunmakta olup başlangıç sıralarının ortasında siyah ve beyaz olmak üzere iki adet piyon yer almaktadır amaç ise oyuncunun seçtiği piyonu karşı başlangıç hizasındaki karelerden herhangi birine ulaştırmasıdır bu sebeple oyunda her bir oyuncuya on tane engel çiti verilerek rakip piyonunun hareketini engellemesi istenir ancak oyuncular ya engel çitlerini kullanacaktır ya da piyonlarını hareket

ettirecektir (Glendenning, 2005). Oyuncuların planlı bir yol izlemesi gerekirken, rakibinin hareketlerini de dikkatle izleyerek engellemesi gerekmektedir bu nedenle iyi bir gözlem ve mantık isteyen bir oyun olarak nitelendirilebilir.



Şekil 7. Koridor Oyunu

2.9.7. Sumo Oyunu

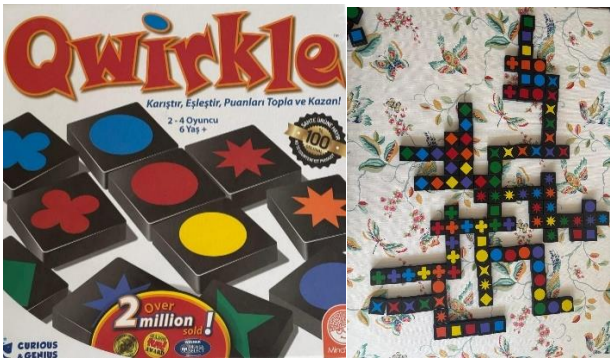
Oyun alanı üzerinde 14 kırmızı ve 14 beyaz olmak üzere 28 top yer almakta olup hedef, rakibin 6 topunu oyun tahtasından dışarı atabilmektir bu sebeple oyunda en fazla üç adet topun kendinden az sayıda rakip topunu dışarı itebilmesi, topların tek seferde bir boşluk ilerlemesi şeklinde kurallar bulunmaktadır (Barbaros, t.y.). Kuralların iyi bir şekilde öğrenilmesi kazanmak açısından önemlidir.



Şekil 8. Sumo Oyunu

2.9.8. Qwirkle Oyunu

İki ya da dört kişiyle oynanabilen bu oyunda altı farklı renk ve altı farklı şekilde 108 adet kare taş bulunmaktadır ve ilk olarak oyuncular oyun çantasında 6 kare seçerek ellerindeki taşları renklerine ya da şekillerine göre ayırırlar ve oyuna ilk başlayacak kişiyi seçerek oyun alanını kendileri oluştururlar yani ilk oyuncu elindeki aynı renk ya da aynı şekildeki kare taşları ortaya dizer ve diğer oyuncular ortadaki taşlara göre ellerindeki kareleri alana bırakırlar ancak dikkat edilmesi gereken nokta taşların yerleştiği noktaların bağlantılarıyla uyumlu olması gerektiğidir bu süreçte oyuncu alana dizdiği çizgideki her taş için puan kazanır eğer altı bloğu tamamlarsa qwirkle yaparak ekstra puan kazanmış olur ayrıca her aşamada oyuncular alana dizdikleri kadar taşı tekrar çantadan çekerler bu torbanın içinde hiç taş kalmayıp oyuncunun birinin elindeki tüm taşlar alana dizildiğinde oyun sona erer ve oyucuların elde ettiği puanlar toplanarak birinci belirlenir (Rising ve Wu, 2025). Qwirkle, koordinasyon, dikkat, gözlem, taktik, mantık unsurlarının harekete geçmesine yardımcı olan rekabet, zevk, hırs ve eğlence duygularını barındıran akıl ve zekâ oyunlarından biri şeklinde tanımlanabilir.



Şekil 9. Qwirkle Oyunu

2.10. İlgili Çalışmalar

Çalışmanın bu bölümünde benzer çalışmaların örneklerine yer verilmiştir.

2.10.1. Yurt İçi Çalışmalar

Akıl ve zekâ oyunu türlerinin Türkçe dersinde kullanımına yönelik yurt içi alan yazında karşılaşılan bazı çalışmalar şu şekildedir:

Demirel (2015) Türkçe ve matematik derslerinde zekâ oyunlarından yararlanmanın ortaokul öğrencileri üzerinde bilişsel ve duyuşsal etkilerini incelemek amacıyla çalışmasında karma yöntem araştırması içerisinde yer alan çeşitleme deseninden faydalanarak nicel araştırma yaklaşımlarından ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel deseni kullanmıştır. Ortaokul 6.sınıfta öğrenim görmekte olan 48 öğrenci ve iki öğretmen ile haftada iki saat olmak üzere 11 hafta uygulama süreci yapılan çalışmada öğrencilerin akıl ve zekâ oyunlarıyla akademik başarıları ve problem çözme becerilerinde deney grubu lehine farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baki (2019) ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan zekâ oyunlarına ilişkin değerlendirme yapmak amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesini kullanmıştır. İnceleme sonucunda ders kitaplarında sözel oyunlara daha fazla yer verildiği, akıl ve zekâ oyunlarının sözcük öğretiminde daha yoğun kullanıldığı, ders kitaplarında akıl ve zekâ oyunu kullanımının sekizinci sınıfa doğru azalış gösterdiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Kuzu ve Durna (2020) ortaokul öğrencilerinin yazma başarısı üzerinde akıl ve zekâ oyunlarının etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada nicel araştırma yaklaşımlardan kontrol gruplu yarı deneysel deseni kullanarak 7.sınıfta öğrenim gören 50 öğrenci ile çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda akıl ve zekâ oyunlarının yazma becerisini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Şen (2020) okul öncesi çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde akıl ve zekâ oyunlarının etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında nicel araştırma yaklaşımından ön test-son test kontrol gruplu desende çalışmasını yürütmüştür. Okul öncesi eğitimi alan 60 öğrenciyle 40 dakika süren 16 uygulama yapılmıştır. Bu araştırmada deney grubunda kontrol

grubuna göre yazı farkındalığı ve hikâyeyi anlama puanlarında artış olduğu, sesbilgisel farkındalık, görsel eşleştirme ve yazma öncesi becerilerinde farklılık bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Genişyürek (2021) okul öncesi çocukların dil gelişimlerinde zekâ oyunlarının etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanarak 5-6 yaş aralığında öğrenim gören 52 öğrenciyle sekiz hafta uygulama yapmıştır. Zekâ oyunlarının okul öncesi öğrencilerinin dil gelişimini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Güneş (2021) ilkokulda akıl ve zekâ oyunlarının kullanımına ilişkin sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmasında nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim desenini kullanmıştır. 16 sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmelerde en çok tercih edilen oyunların strateji oyunu olduğu, akıl ve zekâ oyunlarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri geliştirdiği ifade edilmiştir. Ayrıca 1. ve 2.sınıf öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarını Türkçe, görsel sanatlar ve matematik dersleriyle ilişkilendirdiği, 3. ve 4.sınıf öğretmenlerinin sadece matematik dersiyle ilişkilendirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Mete (2021) Türkçe dersinde eğitsel oyun kullanımı ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımından yararlanarak Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan sekiz Türkçe öğretmeniyle görüşmeler yapmıştır. Öğretmenlerin eğitsel oyunlar içerisinden zekâ oyunları, kutu oyunları, kelime oyunları, kart oyunlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca eğitsel oyunların dört temel dil becerisinin öğrenciye kazandırılmasında etkili olduğu ve öğretmenlerin bunun için eğitim aldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şen (2022) ilkokul 1.sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinde ve tutumlarında akıl ve zekâ oyunlarının etkisini incelemek amacıyla nicel araştırma yaklaşımlarından ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanarak 36 öğrenciyle uygulama ve test süreçleriyle birlikte 10 haftalık çalışma yapmıştır. Bu çalışmada akıl ve zekâ oyunlarının deney grubu öğrencilerinin prozodik okuma, okuma tutumu, okuduğunu anlama becerisi ve okuma hızı üzerinde olumlu etkisinin olduğu ancak okuma hatalarının azalmasında anlamlı bir etkisinin olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Alp (2023) sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde zekâ oyunlarından faydalanma durumlarını ve zekâ oyunlarına yönelik tutumlarını incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında karma yöntem araştırma desenini kullanmıştır. Bu yöntem bağlamında nicel araştırma yaklaşımlarından tarama deseninden yararlanarak 394 sınıf öğretmeniyle, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemini kullanarak gönüllü 12 sınıf öğretmeniyle çalışmasını yürütmüştür. Bu çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin zekâ oyunlarına yönelik tutumlarının olumlu olduğu, mesleki kıdem, yaş, hizmet içi eğitim ve sertifika alma değişkenlerine göre tutum puanlarında anlamlı farklılıklar oluştuğu belirlenmiştir. 12 öğretmenle yapılan görüşme sonucunda altı sınıf öğretmeninin zekâ oyununu Türkçe, matematik, sosyal bilgiler dersleriyle ilişkilendirerek kullandığı ifade edilmiş olup altı öğretmenin derslerle ilişkilendirmeyip becerilerle ilişkilendirdiği bulgularına ulaşılmıştır.

Aslan-Sürek (2023) sözel muhakeme becerileri üzerinde zekâ oyunlarının etkisini araştırmak amacıyla nicel araştırma yaklaşımlarından tek gruplu ön-test son-test yarı deneysel desenden yararlanarak ortaokul 7.sınıfta öğrenim görmekte olan 10 öğrenciyle 12 hafta boyunca çalışma yürütmüştür. Araştırmada 15 farklı akıl ve zekâ oyunu kullanılmıştır. Öğrencilerle zekâ oyunlarına yönelik görüşmeler yapılarak nitel araştırma yaklaşımından da yararlanılmıştır. Bu araştırmada zekâ oyunu uygulamalarının öğrencilerin sözel muhakeme becerilerini olumlu etkilediği görülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonrası öğrencilerin zekâ oyunlarını yararlı buldukları, sevdikleri ve süreçte eğlendikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aslıyüksek (2023) ilkokul öğrencilerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik görüşlerini belirlemek ve 2022-2023 yılına ait ilkokul ders kitaplarında yer alan akıl ve zekâ oyunlarını incelemek amacıyla çalışmasında nitel araştırma yaklaşımlarından çoklu araştırma yöntemini kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokulda öğrenim gören 16 öğrenci ile ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 2022-2023 yılına ait ilkokul ders kitapları kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin akıl ve zekâ oyunlarını zekâyı geliştirici olarak gördüğü, yararlı bulduğu, zekâ oyunlarına yönelik bir ders istediği ve zekâ oyunlarını matematik ile Türkçe

dersinde oynamayı çok istedikleri sonuçlarına ulaşılırken ilkokul ders kitaplarında yer alan zekâ oyunu sayısının toplamının 65 olduğu, en fazla İngilizce ders kitaplarında akıl ve zekâ oyunlarının kullanıldığı, tüm kademelerin Türkçe ders kitaplarında toplam 14 zekâ oyununa yer verildiği bu oyunlar içerisinde bulmaca, anagram, kelime avı ve yön bulma oyunlarının yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Başer ve Arslan (2023) yabancı dil olarak Türkçe dersinde öğrencilerin isteklerinin artmasında öğretmenlerin oyun tercihlerinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması kullanılarak yurt dışında Türkçe öğreten 37 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenler öğrenci isteğini artırmada kelime üretme oyunu, kelime kartı oyunu, kuklalar, topla oynanan oyunlar, bahçe oyunları, yapboz, kulaktan kulağa ve hafıza oyunlarını kullanmaktadırlar.

Coşanay ve Kasa-Ayten (2023) sözel zekâ oyunlarının ilkokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumuna ve sözel-dilsel zekâ alanına etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desenden yararlanmışlardır. Araştırmada 17 deney grubu 16 kontrol grubu olmak üzere toplam 33 ilkokul ikinci sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Araştırmanın deney grubu öğrencilerine sekiz hafta boyunca sözel zekâ oyunları oynatılırken kontrol grubu öğrencilerine mevcut müfredat temelinde etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarının ve sözel dilsel zekâ alanlarının pozitif etkilendiği görülmüştür.

Dal ve Cenk (2023) eğitsel oyunların ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından ön-test son-test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desenden yararlanmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 23 kontrol grubu, 24 deney grubu olmak üzere toplam 47 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmada sözcük avı, eşin kim gibi çeşitli eğitsel oyunlar kullanılarak yedi haftalık uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda eğitsel oyunların birinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kultas ve Ulusoy (2023) akıcı okuma ile okuduğunu anlama üzerinde anahtar kelime oyunlarının etkisini belirlemek amacıyla nicel araştırma yaklaşımlarından ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel deseni kullanarak bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören 50 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubunda yer alan 25 öğrenciye altı hafta boyunca çeşitli anahtar kelime oyunları oynatılmıştır. Çalışmada akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin anahtar kelime oyunlarının kullanımıyla olumlu olarak etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öz-Yurdaer (2023) zenginleştirilmiş öğretim uygulamalarıyla öğrencilerin okuma becerileri ve okuma tutumlarının gelişimini incelendiği araştırmasında ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanarak 43 ilkokul 1.sınıf öğrencisiyle 10 haftalık uygulama yapmıştır. Araştırmada zenginleştirilmiş öğretim uygulamaları kapsamında puzzle, eş bulma, kelime avı, bulmaca gibi akıl ve zekâ oyunlarından yararlanılmıştır. Yapılan çalışmada zenginleştirilmiş uygulamaların okuma becerisini ve okuma tutumunu olumlu etkilediği, öğrencilerin Türkçe dersini daha çok sevdikleri ve eğlendikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çiçek (2024) okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesinde renkli hecelerle oluşturulmuş etkinliklerin ve strateji oyunlarının etkisini belirlemek amacıyla çalışmasında nicel araştırma yaklaşımlarından ön-test son-test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel deseni kullanmıştır. Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 22 kontrol grubu ve 22 deney grubu olmak üzere toplam 44 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Deney grubuna kelimeli sudoku, dedektif, hedef 5, yapboz gibi strateji oyunlarından yararlanılarak dokuz hafta boyunca uygulama yapılmıştır. Araştırmada strateji oyunlarının ve renkli hece etkinliklerinin okuma ve anlama becerisini olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sapan (2024) Türkçe dersinde akıl ve zekâ oyunları kullanımının Türkçe dersine yönelik motivasyon ile okuma, yaratıcılık ve anlama becerileri üzerinde etkisini incelemek amacıyla tek grup ön-test son-test karşılaştırmalı deneysel desenden yararlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören 24 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada qbitz,

reversi, küre, mangala gibi kutu oyunlarının yanı sıra resfebe, sözcük avı, çit gibi kâğıt kalem oyunlarından da yararlanılarak sekiz hafta süren uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Türkçe dersi motivasyonunun ve anlama, okuma, yaratıcılık becerilerinin akıl ve zekâ oyunlarının kullanımıyla olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir.

Ataç (2025) yaratıcı yazma becerisi üzerinde akıl ve zekâ oyunlarının etkisini araştırmak amacıyla ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desenden yararlanarak ilkokul üçüncü sınıfta öğrenim gören 64 öğrenciyle çalışma yürütmüştür. Araştırmanın deney grubunda yer alan 32 öğrenciye sekiz hafta boyunca zekâ oyunları ve yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanırken kontrol grubunda yer alan 32 öğrenciye Türkçe dersi müfredatına göre etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmada yaratıcı yazma becerisi üzerinde akıl ve zekâ oyunlarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.10.2.Yurt Dışı Çalışmalar

Dil becerilerinin ve dil bilgisinin gelişiminde akıl ve zekâ oyunu türlerinin kullanımına yönelik yurt dışı alan yazında karşılaşılan bazı çalışmalar şu şekildedir:

Vitaz (2019) eğitsel oyunların dil bilgisi ve kelime dağarcığı üzerinde kullanımına yönelik öğrenci görüşlerini almayı amaçladığı çalışmasında Belgrad Üniversitesi Filoloji Fakültesi'nde birinci sınıfta öğrenim gören 71 öğrenciyle çalışmıştır. Öğrenciler dil bilgisine yönelik beş oyun, kelime edinimine yönelik beş oyun oynamışlardır. Araştırma sürecine dahil edilen oyun türlerinden bazıları hafıza oyunları, strateji oyunları, kelime oyunları ve kart oyunları şeklindedir. Öğrencilerin oynanan her oyundan sonra oynadıkları oyuna yönelik görüşlerini yazmaları istenmiştir. Araştırmada çoğunlukla öğrencilerin ders sürecinde oyun oynamaktan keyif aldığı, dinamik ve materyal kullanılan oyunları daha çok sevdikleri, bazı öğrencilerin dışsal etkenler sebebiyle belirli oyunlardan hoşlanmadığı, uzun süren ve kalabalık oynanan oyunların öğrencilerin çok fazla ilgisini çekmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Castillo-Cuesta (2020) dijital oyunların dil bilgisi ve kelime öğrenme üzerinde etkisini belirlemek üzere 68 EFL (İngilizceyi Yabancı Dil Olarak)öğrencisiyle karma araştırma yaklaşımından yararlanarak bir çalışma

yürütmüştür. Öğrencilere beş ay boyunca bulmaca, boşluk doldurma, eşleştirme, cümle analiz etmeyi içeren dijital oyunlar oynatılmıştır. Araştırma boyunca oynanan oyunların öğrencilerin kip, mastar, ulaç gibi dil bilgilerini geliştirdiği, iş ve eğitim gibi konu alanlarına yönelik kelime bilgilerinin arttırdığı, öğrencileri motive ettiği, aktif bir öğrenme sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ningsi ve Suadiyatno (2020) hafıza oyunlarının dil bilgisi öğretiminde etkisini belirlemek amacıyla nicel araştırma yaklaşımlarından ön-test son-test yarı deneysel desenden yararlanmışlardır. Araştırmanın çalışma grubu 35 deney grubu 35 kontrol grubu olmak üzere toplam 70 meslek yüksek okulu birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma sürecinde deney grubu öğrencileri hafıza oyunları oynarken kontrol grubu öğrencileri fiil arama oyunu oynamışlardır. Araştırmada hafıza oyunlarının fiil arama oyunlarına göre dil öğretiminde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Syafii, Kusnawan ve Syukroni (2020) üniversite öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmek için en uygun oyunları bulmak amacıyla sınıf içi eylem araştırması modelini kullanmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu üniversitede öğrenim gören ve dinleme konusunda çeşitli sorunlar yaşayan 39 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak dinleme testi, anket, kontrol listesi kullanılmıştır. Çalışmada tic-tac-toe, fısıltı ve koşarak dikte oyunlarının dinleme becerisine etkisi incelenmiştir. Uygulama sürecinde oyunların öğrencilere sağladığı gelişimler gözlenmiştir. Öğrencilerin dinleme becerisinin gelişiminde seçilen oyunların olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir.

Amir, Rustam ve Hasyim (2023) öğrencilerin zayıf kelime bilgisine sahip olmasının öğrenme sürecini etkilemesi ve öğretimde uygun olmayan yöntemlerin derse karşı ilgiyi azaltması sebeplerinden yola çıkarak bu araştırmada eğitsel oyun kullanımının öğrencilerin kelime bilgisini geliştirmede etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada ortaokulda öğrenim gören 40 öğrenciyle deneysel bir çalışma yapılmıştır. Öğrencilerin kelime bilgisini tanımlamak için kelime bilgisi testi kullanılmıştır. Çalışmada kelime çiftleri, kelime gruplama, gözlemle ve hatırla, kelime düzenleme şeklinde kart oyunları kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin eğitsel oyun

kullanımıyla kelime bilgilerinin geliştiği, öğrenme sürecine karşı ilgi ve motivasyonlarının arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aratea ve Pasubillo (2024) oyun temelli öğrenmenin dil bilgisi becerileri üzerinde etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada lisede öğrenim gören 143 öğrenci ile çalışmışlardır. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada öğrenci grupları oluşturularak yapboz, tic-tac-toe, gibi oyunlar çeşitli kiplerin kullanımını sağlayacak şekilde derse entegre edilmiştir. Araştırma sonucunda oyun tabanlı öğrenmenin dil bilgisi becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görülmüştür.

Alan yazında yer alan yerli ve yabancı çalışmalar bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde; akıl ve zekâ oyunlarının okul öncesinden yükseköğretim kademesine kadar geniş bir yelpazede, öğrenme süreçlerini destekleyen temel bir pedagojik araç olduğu görülmektedir. Araştırmalar, bu oyunların özellikle ilkokul düzeyindeki öğrencilerin dinleme anlama, akıcı okuma ve yazma becerileri gibi temel dil yetkinlikleri üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Yurt dışı kaynaklı çalışmalarda daha çok kelime dağarcığı ve dil bilgisi öğretimi gibi bilişsel alanlara odaklanıldığı görülürken; yurt içinde yapılan araştırmaların ise dil becerilerinin yanı sıra akademik başarı, problem çözme yeteneği ve derse yönelik tutum gibi duyuşsal özellikleri de kapsadığı dikkat çekmektedir. Sonuç olarak literatür; oyun tabanlı öğrenme yaklaşımlarının, geleneksel yöntemlere kıyasla öğrencilerin motivasyonunu artırdığını, öğrenme sürecini daha dinamik hale getirdiğini ve dil becerilerinin kalıcı olarak geliştirilmesinde etkili bir strateji sunduğunu kanıtlar niteliktedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma yöntemi, çalışma grubu, nicel ve nitel veri toplama araçları, verilerin analizi ve uygulama sürecine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin dinleme becerisinin geliştirilmesinde akıl ve zekâ oyunlarının etkisini incelemek amacıyla karma yöntem araştırma deseninden yararlanılmıştır. Karma yöntem araştırma deseni, nitel ve nicel yaklaşımların tek bir çalışma içerisinde entegre edilmesiyle bir metodolojinin eksik yönlerinin diğerinin avantajlarıyla desteklenmesini sağlayarak araştırmanın geçerlilik ve güvenirliğinin artmasını hedefler (Kara, 2023). Çalışma sürecinde karma araştırma yönteminin yakınsayan paralel deseni kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desende çalışmanın nicel ve nitel boyutlarına aynı oranda önem verilerek çalışma sürecinde nicel ve nitel veriler paralel olarak elde edilir ve boyutlar birbirinden ayrı şekilde analiz edilirken yorumlama sürecinde bir araya getirilir (Creswell ve Plano Clark, 2014). Nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının birbirini desteklemesi amacıyla karma yöntem araştırmasının bu deseninden yararlanılmıştır.

Çalışmanın nitel boyutunda durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında araştırmacı problem durumunu, etkileşim içinde olan katılımcılar ile görüşme ve gözlem yaparak derinlemesine inceler ve belirlenen olayı var olduğu biçimde kavramayı amaçlar (Büyüköztürk vd.., 2024). Nicel verilerin toplanmasında ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır bu desende gruplar ön test çıktılarına göre deney ve kontrol gruplarına ayrılır ve deney grubuna belirlenen uygulamalar yapılırken kontrol grubuna bir işlem uygulanmaz süreç sonunda ise iki gruptan elde edilen veriler karşılaştırılır (Büyüköztürk vd.., 2024). Bu çalışmada ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin gelişmesinde akıl ve zekâ oyunlarının etkisini belirlemek ve öğrenci ile öğretmen görüşlerini almak amaçlandığı için karma yöntem araştırması kullanılmıştır.

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Manisa İline bağlı Demirci ilçesinde bulunan iki ilkokulda 4.sınıfta öğrenim gören toplamda sekiz şube olmak üzere 124 öğrenci ve sekiz sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu şubelerden dört tanesi deney grubu dört tanesi kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Ayrıca deney grubunda yer alan bir şubede öğrenim gören 13 öğrenci ve akıl ve zekâ oyunlarının eğitime entegrasyonu ve değerlendirilmesi ile ilgili çalışmanın yürütüleceği okullardaki öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle de görüşmeler yapılmıştır. Toplam sekiz sınıf öğretmeni çalışmaya katılım göstermiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubu

	Grup	N
Dinlediğini anlama başarı testi	Deney	62
	Kontrol	62
Dinleme ve akıl zekâ oyunlarına yönelik öğrenci görüşü	Deney	13
Dinleme ve akıl zekâ oyunlarına yönelik öğretmen görüşü		8

Tablo 2 incelendiğinde deney grubunda 62, kontrol grubunda 62 öğrenci olmak üzere toplam 124 öğrencinin çalışmaya katıldığı, deney grubundaki 13 öğrenci ve sekiz sınıf öğretmeniyle görüşme yapıldığı görülmektedir. Araştırmada yer alan şubelerdeki öğrenci sayıları önceden mevcut okul idaresi tarafından belirlenmiştir. Çalışma öncesinde iki kurumun idarecileri ve sınıf öğretmenleriyle görüşülerek yürütülecek olan çalışma tanıtılmıştır. MEB ve Üniversite Etik Kurul izinleri sonrasında araştırmaya katılacak olan öğrencilerin ailesinden gerekli izinler alınmıştır (Ek 2). Araştırmanın gerçekleştirildiği ilçede bir devlet okulu binasının, iki farklı ilkokul kurumuna hizmet etmesi sebebiyle araştırmacı bu binada öğrenim

gören tüm ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden ebeveynlerinin izin verdiği öğrencileri çalışmaya dahil etmiştir. Uygun örnekleme yöntemi işgücü ve vakit gibi faktörlerin kaybını engellemeyi hedefleyen çalışmanın örneklemine araştırmacının rahat bir biçimde ulaşarak veri elde etmesini sağlayan yöntem türüdür (Büyüköztürk vd.., 2024). MEB 2023-2024 istatistik verileri incelendiğinde; ilçede öğrenim gören toplam 4.sınıf öğrenci sayısının 472 olduğu saptanmıştır. Küçük bir ilçede daha fazla öğrenciye daha kolay bir şekilde ulaşabilmek amacıyla çalışmada uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Nitekim araştırmanın örneklemi olan 124 öğrenci, evrenin %26,2'sini temsil etmektedir. Bu oran, sosyal bilimler araştırmalarında evreni temsil gücü açısından yüksek ve güvenilir bir düzeydir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada aşağıda belirtilen veri toplama araçları kullanılmıştır.

3.3.1. Dinlediğini Anlama Testi

Bu test, Kaya (2012) tarafından 5.sınıf öğrencileri için geliştirilmiş olup Ciğerci (2015) tarafından 4.sınıf öğrencilerine uyarlanmıştır. Dinlediğini Anlama Testi dördüncü sınıf kazanımlarına göre düzenlenmiş olup 39 maddeden oluşmaktadır. Testin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,77 olarak belirtilmiştir.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmacı tarafından "ilkokul öğrencilerinin dinleme becerisinin geliştirilmesinde akıl ve zekâ oyunlarının kullanımına yönelik görüşme formu" hazırlanmıştır. Öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan görüşme formu 3 alan uzmanına sunulmuş olup alan uzmanlarının dönütlerine göre düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca soruların dil açısından anlaşılırlığı için üç ilkokul 4.sınıf öğrencisine görüşme formundaki sorular sorulmuştur. Anlaşılmayan sorular öğrencinin anlayabileceği düzeyde sadeleştirilmiştir. Görüşme sorularına Ek 3'te yer verilmiştir.

3.3.3. Zekâ Oyunlarının Eğitime Entegrasyonu ve Değerlendirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşme Rehberi

Bu görüşme rehberi, Demirel (2015) tarafından sınıf öğretmenleri için hazırlanmıştır. Görüşme rehberi hazırlandıktan sonra alan uzmanına gönderilmiştir. Alan uzmanının dönütlerine göre gerekli düzeltmeler yapılmış ve rehberin son hali oluşturulmuştur.

3.4.Verilerin Toplanması

Bu çalışma 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde 4.sınıfta öğrenim gören öğrencilerle 10 hafta sürecek şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri 124 dördüncü sınıf öğrenci ve sekiz sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın ilk haftasında öğrencilere ön test olarak "Dinlediğini Anlama Testi" uygulanarak nicel veriler elde edilirken "Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu" uygulanarak öğrencilerle ön görüşmeler yapılmış ve nitel veriler elde edilmiştir. Yapılan görüşmeler değerlendirme amacıyla kayıt altına alınmıştır. Araştırmadaki sekiz haftalık uygulama süreci sonrasında bir hafta boyunca "Dinlediğini Anlama Testi" son test olarak kullanılmıştır. "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılarak öğrencilerle son görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca uygulamalar sonrasında "Zekâ Oyunlarının Eğitime Entegrasyonu ve Değerlendirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşme Rehberi" dördüncü sınıflara eğitim veren sekiz sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmen görüşleri değerlendirilmek üzere kayıt altına alınmıştır.

3.5. Uygulama Süreci

Akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerinde etkisini belirlemek amacıyla yürütülen çalışmanın uygulama süreci 18 Mart 2024 – 17 Mayıs 2024 tarihleri arasında 10 hafta sürecek şekilde gerçekleştirilmiştir. MEB araştırma izni sonrasında ön test uygulamaları gerçekleştirilmiş ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Ön test uygulamaları sonrası plana uygun bir şekilde işlem süreci gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrencilerine sekiz farklı akıl ve zekâ oyununun dinleme etkinlikleriyle ile ilişkilendirildiği uygulamalar yapıldıktan sonra son testler uygulanmıştır.

Öğrencilerle son görüşmeler gerçekleştirildikten sonra öğretmelerle de görüşmeler yapılmıştır.

Tablo 3. Uygulama Süreci

Çalışma Planı

18-22 Mart	Ön Testler Dinlediğini Anlama Testi Görüşme Soruları				
Uygulama Tarihleri	Akıl ve Zekâ Oyunları	Temalar ve Dinleme Metinleri	Metin türü	Etkinlik Adı	Süre
1. Hafta 25-29 Mart	1. uygulama Dedektif	Doğa ve Evren-Ateş Böceği	Hikâye edici metin	Metin anahtar kelime çalışması	2 ders saati
2. Hafta 01-05 Nisan	2. uygulama Küre	Milli Kültürümüz- Genç Osman Destanı	Şiir	Metin görsel-tahmin çalışması	2 ders saati
08-12 Nisan MEB Ara Tatil					
3. Hafta 15-19 Nisan	3. uygulama Skippity	Millî Mücadele ve Atatürk- Atatürk	Bilgilendirici metin	Dinlerken/izlerken hoşuna giden cümleleri, önemli bilgiler-görseller	2 ders saati
4. Hafta 22-26 Nisan	4. uygulama Hedef 4	Birey ve Toplum- İpek Kelebeği	Hikâye edici metin	Metinle ilgili soru-cevap çalışması	2 ders saati
5. Hafta 29 Nisan-3 Mayıs	5. uygulama Piramit	Bilim ve Teknoloji- İnternet	Şiir	Metnin konu ve ana fikrini belirleme çalışması	2 ders saati
6. Hafta 06-10 Mayıs	6. uygulama Koridor	Sanat- Fotoğrafın İcadı	Bilgilendirici metin	Metnin olay örgüsünü belirleme çalışması	2 ders saati
7. Hafta 13-17 Mayıs	7. uygulama Sumo	Erdemler- Beş kuruşun ağırlığı	Hikâye edici metin	Metinle ilgili soru-cevap çalışması	2 ders saati

8. Hafta 20-24 Mayıs	8. uygulama Qwirkle	Çocuk Dünyası- Halay	Şiir	Metindeki duyguları belirleme çalışması	2 ders saati
27-31 Mayıs	Son Testler Dinlediğini Anlama Testi Görüşme Soruları				

3.5.1. Deneysel İşlem Süreci

Araştırma izinleri sonrasında araştırmacı, okul müdürleri ve dördüncü sınıf öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirmiş ve araştırmanın amacı ile süreci detaylı bir şekilde aktarılırmıştır. Veli onam formları (Ekte verilmiştir) dördüncü sınıfta öğrenim gören tüm öğrencilere dağıtılmıştır. Öğretmenlerin uygun olduğu gün ve saatler belirlendikten sonra veli izni olan 124 öğrenci ile ön test süreci başlatılmıştır. Belirlenen öğrenci gruplarına ilk olarak araştırmacı tarafından dinleme başarı testi ön test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri, başarı testinde cevapsız soru bırakılmaması konusunda uyarılmıştır. Dinleme başarı testi sorularında yer alan metinler uygulama esnasında öğrencilere araştırmacı tarafından seslendirilmiştir. Ön testler sonrası araştırmanın deney grubunda yer alan 62 öğrenci için sekiz haftalık uygulama süreci başlamıştır. Sekiz haftalık süreç boyunca deney grubu öğrencilerine, haftada iki saat olmak üzere her hafta için ayrı bir şekilde hazırlanmış olan akıl ve zekâ oyunlarıyla dinleme etkinlikleri uygulaması yapılırken kontrol grubu öğrencileri MEB ders kitabına göre dinleme etkinlikleri uygulamalarına devam etmiştir. Belirlenen akıl ve zekâ oyunları "dedektif, küre, skippity, hedef 4, piramit, koridor, sumo, qwirkle" şeklindedir. Dinleme etkinliklerinde kullanılan dinleme metinleri ve dinleme soruları ile akıl ve zekâ oyunlarının sürece entegre edilmesine yönelik ders planı örneğine Ek 4'te verilmiştir. Etkinlikler sonrası her iki gruba başarı testi son test olarak uygulanmış ve testte yer alan sorular tekrardan araştırmacı tarafından seslendirilmiştir. Öğretmen ve araştırmacı tarafından testlerin uygulanması için belirlenen günlerde sınıfta yer almayan öğrenciler için farklı günlerde ayrı bir şekilde nicel veri toplama araçları uygulanmıştır.

3.5.2. Görüşme Süreci

Deney ve kontrol grubuyla gerçekleştirilen ön test uygulamaları sonrasında deney grubu olarak belirlenen bir şubede öğrenim gören 13 öğrenciye sürecin başında ve sonunda, araştırmacı tarafından geliştirilen "ilkokul öğrencilerinin dinleme becerisinin geliştirilmesinde akıl ve zekâ oyunlarının kullanımına yönelik görüşme formu" uygulanmıştır. Görüşmeler okulun müsait ve sessiz olan mekanlarında gerçekleştirilmiştir. Öğretmen izni dahilinde görüşme günleri belirlenmiş olup öğrencilerle birebir ve belirli bir sıraya göre görüşme yapılmıştır. Öğrenciler ders esnasında görüşmeye alınmıştır. Bu derslerin ne olduğu akışa göre değişiklik göstermiştir. Bazı öğrenciler Türkçe dersi işlendiği süreçte görüşmeye katılım gösterirken bazı öğrenciler beden eğitimi dersinde bazıları ise yıl sonu etkinliği için hazırlanılan gösterilere çalışılırken katılım göstermek durumunda kalmışlardır. Öğrencilerin görüşmeye alındığı derslerin içerikleri görüşmeye katılım isteğinde değişiklikler yaratmış olabilir ancak bu durum çalışmadan bağımsız olarak ilerlemiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde uygun, rahat ve sessiz olması sebebiyle okulun mescidi ve boş sınıflar tercih edilmiştir. Ön görüşmeler ortalama 11 dk sürerken son görüşmeler ortalama 5 dk sürmüştür. Deney ve kontrol grubu öğretmenleriyle sekiz haftalık uygulama sonrası "zekâ oyunlarının eğitime entegrasyonu ve değerlendirilmesine yönelik öğretmen görüşme rehberi" formuna bağlı olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde uygunluğa bağlı olarak öğretmen odası ve kütüphane kullanılmıştır. Görüşmelerde sınıf öğretmenlerinin müsait bulundukları zamanlar tercih edilmiştir. Her öğretmen görüşme süreci için kendi şubesinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ya da İngilizce dersinin bulunduğu saatleri belirtmiş ve buna göre görüşme süreci planlanmıştır. Görüşmeler ortalama 4 dk sürmüştür. Öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde bilgileri dahilinde ses kaydı alınmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri analiz edilmeden önce deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ön test- son test olarak uygulanan dinleme başarı testi

araçlarından elde edilen verilerin karışmaması için formlar sayılarla kodlamıştır. Veri toplama araçları uygulandıktan sonra elde edilen veriler puanlanıp kodlanarak SPSS 23 paket programına aktarılmıştır. Başarı testinde doğru cevap için "1" yanlış cevap için "0" kodlaması yapılmıştır. Deney grubu öğrencileri "1" kontrol grubu öğrencileri "2" ile kodlanmış olup kız öğrenciler "1" erkek öğrenciler "2" ile kodlanmıştır. Ayrıca araştırmanın ön ve son testlerindeki öğrenci sıralaması aynıdır. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen veriler SPSS 23 paket programı ile analiz edilmiştir. Değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesinde Kolmogorov-Smirnov Testi kullanılmıştır. Kolmogorov – Smirnov Testi Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Kolmogorov – Smirnov Testi Sonuçları

	Kolmogorov – Smirov (Ön test)		
	İstatistik	Sd	Sig (p)
Puanlar	,082	124	0,42

Tablo 4'e göre sig. = değer (p>0,05) çıkmıştır ve bu sonuç bize verilerin normal dağıldığını ifade etmektedir. Bu nedenle bu çalışmada tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 5. Güvenirlik analizi

Güvenirlik	Cronbach's Alpha Güvenilirlik Testi Sonuçları	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
Dinlediğini anlama testi deney grubu ön güvenirlik	.773	.784	39
Dinlediğini anlama testi deney grubu son güvenirlik	.578	.680	39
Dinlediğini anlama testi kontrol grubu ön güvenirlik	.707	.715	39

Dinlediğini anlama testi kontrol grubu son güvenirlik	.754	.757	39

Tablo 5 incelendiğinde güvenirlik sonuçlarının genel olarak iyi düzeyde olduğu söylenebilir. "Güvenirlik analizi sonuçları incelendiğinde, deney grubu son testine ait Cronbach Alpha değerinin .578 olduğu görülmektedir. Değerin .60 sınırına yakın olması ve standartlaştırılmış maddelere göre hesaplanan Alpha değerinin .680 olması, ölçme aracının kabul edilebilir düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Eğitim araştırmalarında, özellikle müdahale sonrası ölçümlerde madde varyanslarının azalması güvenirlik katsayısını düşürebilmektedir. Bu nedenle bu değerin diğer değerlere göre daha düşük olması önemli bulunmamıştır.

Tablo 6. Normallik değerleri

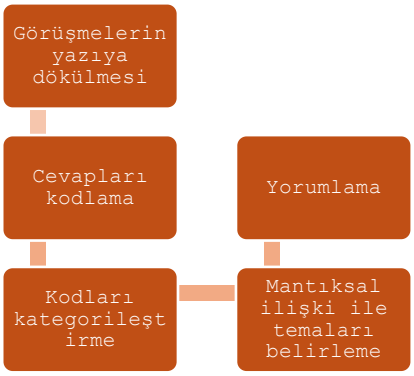
Normal Dağılım	Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları
Dinleme deney ön normallik	,061
Dinleme deney son normallik	,001
Dinleme kontrol ön normallik	,200
Dinleme kontrol son normallik	,022

Tablo 6 incelendiğinde normal dağılım analizinde bazı ölçümlerin Kolmogorov–Smirnov testine göre normal dağılmadığı görülmüştür. Ancak Kolmogorov–Smirnov testinin büyük örneklemlerde küçük sapmalara karşı oldukça duyarlı olduğu bilinmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olması ve parametrik testlerin normal dağılıma karşı dayanıklı olması nedeniyle analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

3.6.2.Nitel Verilerin Analizi

Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler için nitel verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Görüşmeler esnasında alınan ses kayıtları tek tek dinlenerek Word dikte yardımı ile yazılı hale getirilmiştir. Her

bir ses kaydı en az üç kere dinlenerek yazım üzerindeki hatalar düzeltilmiştir. Görüşme sürecini amacından uzaklaştıran cümleler ve detaylar yazılı metinden çıkarılmıştır. Öğrenciler görüşmeye çağrıldıkları sıraya göre Ö1, Ö2...Ö13 olarak kodlanmışlardır. Ön ve son görüşmedeki öğrenci kodlamaları aynıdır. Deney grubu öğretmenleri D1,D2,D3,D4 kontrol grubu öğretmenleri K1,K2,K3,K4 şeklinde kodlanmıştır. Görüşmeler yazılı belge niteliğine ulaştıktan sonra her bir öğrenci ve öğretmen için ayrı dosya oluşturulmuştur. Öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşme sorularına verdiği cevaplar kodlanmış ve kontrol edilmiştir. Eksik girilen kodlar ve yanlış yerleştirilmiş ifadeler düzeltilmiştir. Elde edilen kodlar incelenerek benzerlik içeren ifadeler bir araya getirilmiş ve ortak kodlar oluşturulmuştur. Ortak kodlar ise netlik sağlayan ifadelerle bütünleştirilerek kod kategorilerine ulaşılmıştır. Bu süreç doğruluk açısından uzman eşliğinde tekrarlanmıştır. Evet, hayır ya da kısmen gibi cevaplarda kod kategorisine ihtiyaç duyulmamış olup birden fazla cevabı olan sorularda alt kodlardan yararlanılmıştır. Oluşan kategorilerin ilgili olma durumuna göre temalar oluşturulmuştur. Ulaşılan kod kategorileri yorumlanmış ve tablo haline getirilmiştir. Görüşme soruları, verilen cevaplar doğrultusunda kod, ortak kod, kod kategorisi ve yorumlara sahiptir. Öğrencilerle sürecin başında ve sonunda görüşmeler gerçekleştirildiği için ön-son görüşme kod sayıları, ön planda olan kodlar, ortak görüşler, farklı noktalar incelenmiş ve yorumlamıştır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmede ise sürece katılım gösteren deney grubu öğretmenleriyle müfredat dahilinde sürecini devam ettiren kontrol grubu öğretmenlerinin bakış açıları değerlendirilmiştir.



Şekil 10. Görüşme analiz süreci

3.7. Araştırmanın Etik İzinleri

Bu araştırma, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 25.03.2024 tarihinde uygun bulunmuştur. Manisa Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından 21.03.2024 tarihindeki resmi yazıyla çalışmanın yapılması uygun görülmüştür.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen nicel verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan dinlediğini anlama testinden elde edilen ön test ve son test verileri, deney ve kontrol grupları arasındaki farkı ve grupların kendi içindeki gelişimlerini bir arada göstermek amacıyla bütünleşik bir tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 7. Tekrarlı Ölçümler için İki Faktörlü (Karışık desen) ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F
Gruplar Arası	2,711	123		
Grup (Deney/Kontrol)	,301	1	,301	15,24
Hata	2,410	122	,020	
Denekler Arası (ölçüm)	2,091	124		
Ölçüm (ön test / Son test)	,753	1	,753	117,16
Grup*Ölçüm	,554	1	,554	86,13
Hata	,784	122	,006	
Toplam	4,802	247		

*P< 0,001

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu kısımda "İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde akıl ve zekâ oyunlarının uygulanacağı deney grubu ile mevcut öğretim programının uygulanacağı kontrol grubu arasında – ön test/ son test ayırımı yapılmaksızın – fark var mıdır?" alt problemine ilişkin bulgular paylaşılmaktadır.

Tablo 8: Betimsel İstatistikler

GRUP	ÖN TEST			SON TEST		
	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S
Deney	62	,72	,13	62	,92	,08
Kontrol	62	,74	,12	62	,76	,12

Ölçüm (ön test/son test) ayrımı yapılmaksızın deney grubuyla, kontrol grubu arasında fark vardır ($F_{1\text{-}122}$=15,24; p<.001). Bu durum, uygulamaya katılan deney grubunun genel başarı düzeyinin, uygulamaya katılmayan kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ön test ve son test ayrımı yapılmadan gruplar arası bu farkın anlamlı çıkması, grupların başarı düzeylerinin farklı olduğunu ortaya koymakta ve deneysel müdahalenin etkisinin daha yakından incelenmesi gerektiğini düşündürmektedir. Ancak bu bulgu, zamanla gerçekleşen değişimi doğrudan yansıtmaz; yalnızca gruplar arasında ortalamaların farklılaştığını gösterir. Bu nedenle, bu farkın uygulama sürecinden mi yoksa başlangıç düzeyindeki farklılıklardan mı kaynaklandığı ancak etkileşim etkisiyle birlikte değerlendirilerek netleştirilebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu kısımda "İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde ön test/ son test ölçümleri arasında – grup ayrımı olmaksızın – fark var mıdır?" alt problemine ilişkin bulgular paylaşılmaktadır.

Ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır ($F_{1\text{-}122}$=117,16; p<.001). Bu bulgu, uygulamadan bağımsız olarak, tüm katılımcıların zamanla bir gelişim gösterdiğini ifade etmektedir. Yani hem deney hem de kontrol grubunda yer alan bireyler, son testte daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Bu artış, çeşitli dışsal faktörlerden (örneğin zamana bağlı öğrenme, test tekrarına alışma etkisi vb.) kaynaklanabileceği gibi, uygulanan deneysel sürecin genel motivasyon artırıcı etkileriyle de ilişkili olabilir. Ancak bu sonuç, hangi grubun daha fazla geliştiğini ya da uygulamanın farklı gruplar üzerindeki etkisini ortaya koymaz; yalnızca genel bir zaman etkisini yansıtır. Bu nedenle, elde edilen bu anlamlı farkın hangi

grupta ne ölçüde gerçekleştiği, etkileşim etkisi incelenerek değerlendirilmeli ve yorumlanmalıdır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu kısımda "İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde grup – ölçüm ortak etkisi anlamlı mıdır?" alt problemine ilişkin bulgular paylaşılmaktadır.

Tablo – 7'ye göre grup ölçüm ortak etkisi anlamlıdır ($F_{1\text{-}122}$=86,13; p<.001). Deney grubunun son test puan ortalaması kontrol grubunun son test puan ortalamasından daha yüksektir. Bu nedenle deney grubunda yapılan uygulama etkilidir. Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarının zaman içinde gösterdiği değişimin birbirinden farklı olduğunu ve deney grubunun son testte elde ettiği gelişimin, kontrol grubuna kıyasla çok daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yani sadece zaman geçmesi değil, deney grubuna özgü bir müdahale ya da uygulama bu gelişimi sağlamıştır. Bu bağlamda, deney grubunun son test puan ortalamasının, kontrol grubunun son test ortalamasına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olması, uygulanan programın etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Etkileşim etkisinin anlamlı olması, araştırmadaki temel amaca —uygulamanın etkisini test etmeye— doğrudan hizmet etmekte ve deneysel sürecin etkili bir biçimde planlandığını ve uygulandığını göstermektedir. Bu durum, uygulanan deneysel yöntemin grup performansını farklılaştırıcı bir etki yarattığını güçlü biçimde desteklemektedir. Diğer bir deyişle bu uygulamada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde grup – ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu ifade edilebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu kısımda "İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerisinin geliştirilmesinde akıl ve zekâ oyunlarının kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?" alt problemine ilişkin bulgular paylaşılmaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin sürecin başındaki ve sonundaki görüşmelerdeki cevapları incelenip analiz edildiğinde dört temaya ulaşılmıştır. Bu temalar: dinleme becerileri, öğretmen etkinlikleri, oyun ve Türkçe dersi,

akıl ve zekâ oyunları ile dinleme becerisi şeklindedir. Her bir tema kendi içerisinde kod ve alt kodlara sahiptir.

4.4.1. Dinleme Becerileri ve Üstbilişsel Farkındalık

Dinleme becerileri teması incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin görüşlerinden yola çıkılarak dört koda ulaşılmıştır.

Bu temada belirlenen kodlar şu şekildedir:

İyi bir dinleyici olma durumu ve nedenleri,

Dinleme metinlerinin işlendiği bir derse katılım isteği,

Dinleme etkinliklerinde zorlanma durumu,

Dinlediğini anlayıp anlamama durumunu fark etme

Ulaşılan bu dört kod ön ve son görüşme sonuçlarına göre incelenip yorumlanmıştır.

İyi bir dinleyici olma durumu ve nedenlerine ilişkin öğrencilerin ön görüşleri incelendiğinde çalışmaya katılan deney grubu öğrencilerinden Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13 evet iyi bir dinleyiciyim şeklinde görüş belirtirken Ö2, Ö6, Ö8, Ö10 kısmen iyi bir dinleyiciyim şeklinde görüş belirtmiştir.

Ö2E: Çok da sayılmam. Yani iyiyim ama o kadar da iyi değilim. Mesela öğretmen bir metin açıyor. Dinleme metni. Dinliyorum. Sonra ilk etkinliği yapıyoruz. Sorulara gelince bakıyorum böyle unutmuşum.

Ö12K: Evet. Çünkü bir karşımdayken birini dinlerken sessiz olduğunu düşünüyorum ve onun gözlerinin içine baktığını düşünüyorum.

Ö8K: Orta çünkü bazı yerleri yanlış hatırlayabiliyorum. Heyecanlı bir şey bulamayınca biraz dikkatim dağılabiliyor belki ondandır.

Ö7K: Evet çünkü çok eğlenceli dinlemek.

Öğrenciler genellikle iyi bir dinleyici olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin düşüncelerinin sebepleri incelendiğinde ise öğrencilerin iyi bir dinleyici olmalarında duygusal-motivasyonel durum ile, bilişsel çıktıların etkili olduğunu belirlenmiştir. Dinleyecekleri metnin eğlence ve merak unsurlarını harekete geçirmesinden ötürü hevesle dinlemekte ve bu yüzden iyi bir dinleyici

oldukları düşünmekte olan öğrenciler varken bazı öğrenciler de dikkatle dinleme, akılda tutma ve dinleme sorularını doğru ya da yanlış olarak cevaplandırmalarına göre iyi bir dinleyici olmalarını sınıflandırmışlardır.

İyi bir dinleyici olma durumuna ilişkin öğrencilerin son görüşleri incelendiğinde çalışmaya katılan deney grubu öğrencilerinden Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13 iyi bir dinleyici olduğunu düşünürken, Ö2 ve Ö6 kısmen iyi bir dinleyici olduğunu belirtmiştir.

Ö2E: Yani kendimi iyi olarak görüyorum ama çok çok iyi değilim çünkü ben dikkatli birisiyim ama dinleme becerim çok da yok. Odaklanamıyorum. Bir türlü farklı şeyleri düşünüyorum.

Ö6K: Yani bazen iyi bir dinleyiciyim çünkü bazen biraz bazen aklım başka bir şey de oluyor.

Ö8K: Yani iyi gibiyim çünkü dinlediğim şeyi hemen unutmuyorum ve anlıyorum.

Ö10K: Evet. Dinlediğimiz metnin sorularını cevaplayabiliyorum.

Öğrencilerin çoğunluğu iyi bir dinleyici olduklarını düşünmektedirler. Ön görüşmede kısmen iyi bir dinleyici olduğunu düşünen öğrencilerden bazıları tamamen iyi bir dinleyici olduğu görüşüne ulaşmıştır. Öğrenciler ön görüşmede olduğu gibi bilişsel süreçlerin önemini vurgulayan görüşler belirtmiştir. Onlar için dinledikleri metnin akılda kalıcılığı, dinleme metninin sorularına cevap verebilme iyi bir dinleyici olmanın kanıtıdır. Ayrıca dinlemeyi sevmek ve iyi bir iletişim kurabilmek de iyi bir dinleyici olmanın göstergesi olarak kabul edilmiştir. Ön görüşmede olduğu gibi son görüşmede de benzer cevabı veren Ö2- Ö6'nın kısmen iyi bir dinleyici olmalarının sebebi odaklanma problemi olarak ifade edilebilir. Ön görüşmede dinlediğini unutma ve dinleme sorularına yanlış cevap verme sebebiyle kısmen iyi bir dinleyici olduklarını düşünen Ö8- Ö10 ise tamamen iyi bir dinleyici olduklarını dile getirmişlerdir.

Dinleme metinlerinin işlendiği bir derse katılım durumuna ilişkin öğrencilerin ön görüşleri incelendiğinde deney grubu öğrencilerinden Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö12, Ö13 katılım isteklerinin çok fazla olduğunu belirtirken; Ö5,

Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11 katılım isteklerinin orta seviyede olduğunu belirtmişlerdir.

Ö1E: Çok istiyorum hocam eğlenceli oluyor. Hem eğlenceli olduğu için hem de dinlemeyi sevdiğim için oluyor.

Ö5K: Ara sıra isterim.

Ö2E: Güzel. Dinleme metinlerini okuma metinlerinden daha çok seviyorum. Çünkü onlar böyle anlatıyor ya hikâye gibi ama tek sorun da yani unutmam.

Ö9K: Dinlerken biraz uykum geliyor

Ö10K: Yani biraz istekliyim Dinlemeyi pek sevmiyorum. Yani çok fazla eğlenceli gelmiyor.

Ö5K: Ara sıra isterim. Şöyle söyleyeyim, çünkü çok şey böyle. Sadece ekran oluyor ve sadece ses şey oluyor.

Dinleme metinlerinin işlendiği bir ders sürecine bazı öğrenciler çok fazla katılım isteğine sahipken bazıları ortalama bir hevestedir. Deney grubu erkek öğrencilerinin tamamı katılım isteklerinin fazla olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin dinleme dersine katılım isteklerinde dinleme becerisinin niteliğinin yanı sıra öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel özellikleri de önem arz etmektedir. Öğrenciler dinlemeyi sevmek, heyecan duymak, ilham almak, eğlenmek ya da dinlediğini anlamak ve dinlediği metnin hikâye gibi olması şeklide unsurlara bağlı olarak dinleme istekleri artarken dinlemeden sıkılmak ya da dinlediğini anlayamamak gibi unsurlara bağlı olarak katılım istekleri olumsuz olarak değişmektedir.

Dinleme metinlerinin işlendiği bir derse katılım durumuna ilişkin öğrencilerin son görüşleri incelendiğinde deney grubunda yer alan 13 öğrencinin tamamı dinleme metinleriyle işlenen bir derse yönelik katılım isteklerinin yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Ö5K: İyi. Öğretmenim hem dinliyoruz hem de soruları ona göre öğretmen soru sorduğunda da cevap verebiliyoruz.

Ö11K: Evet çünkü daha hem eğlenceli oluyor hem de oyunlar oynuyoruz.

Ö2E: Katılım isteğim iyi bir düzeyde yani katılmak istiyorum. Eğlenceli oluyor, oyunlar falan oynuyoruz hem de bilgileniyoruz.

Ö10K: Yüksek çünkü eğlenceli geliyor.

Ö9K: Çok güzel. Ben dinlemeyi çok seviyorum.

Akıl ve zekâ oyunlarıyla gerçekleştirilen dinleme etkinlikleri sonrasında görüşme yapılan tüm öğrencilerin dinleme dersine katılım isteklerinin olumlu geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin dinleme dersine katılım isteklerinin fazla olmasında duyuşsal faktörler yüksek oranda etkenken buna ek olarak akademik anlamda ders ve bilgilendirici faktörlerinin de etkili olduğu görülmüştür.

Dinleme etkinliklerinde zorlanma durumuna ilişkin öğrencilerin ön görüşleri incelendiğinde evet zorlanırım Ö5, Ö6; bazen zorlanırım Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13; hayır zorlanmam Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö12 şeklinde kodlara ulaşılmıştır.

Ö4E: Zorlanmıyorum genelde çünkü bana daha basit geliyor dinleme metni. Yani böyle okurken belki yanlış okuma yaparız ama dinlediğimizde işte o olmuyor.

Ö8K: Bazılarına takılarım. Aklıma gelmeyebiliyor heyecandan bazen.

Ö11K: Azcık zorlanıyorum.

Ö1E: Yok hocam çoğunda zorlanmam, kolay geliyor.

Ö5K: Oluyor. Bazen etkinlik yaparken öyle işte onu öyle aramam bunu aramam ve kesemediğim şeyler oluyor yani.

Ö10K: Bazen zorlanırım çünkü dinlediğimiz metin mesela böyle çok farklı geliyor çok zorlanıyorum ya da dinlediğimiz metin çok fazla uzun olduğunda unuttuğum ilk başlarını çok fazla unutuyorum. Onunla alakalı soru geldiğinde biraz zorlanıyorum.

Ö6K: Zorlanırım. Öğretmenim çünkü bu beni çok böyle nasıl desem çok baskı geliyor. Çok şey yapamıyorum etkinliklerde zorlanıyorum. Hemen böyle çok fazla oluyor. Bende orada o vardı orada o vardı. Sonra onları düşünürken aklımda öbürkünler çıkıyor.

Öğrencilerin bazı durumlarda dinleme metinleriyle ilgili etkinlikleri uygularken zorlamaktadırlar. Öğrencilerin dinleme metinleriyle gerçekleştirilen etkinliklerde zorlanma sebepleri öğrencinin bilişsel ve davranışsal özelliklerine ve etkinliğin niteliğine bağlı olarak ikiye ayrılabilir. Bu bağlamda öğrencinin hafızası ve dikkati ile etkinliklerin kolaylık ya da zorluğundan bahsedilmektedir.

Dinleme etkinliklerinde zorlanma durumuna ilişkin öğrencilerin son görüşleri incelendiğinde fazla zorlanmam Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13; bazen zorlanırım Ö6, Ö11 şeklinde kodlara ulaşılmıştır.

Ö6K: Çok zorlanmam ama az bir zorlandığım oluyor çünkü bazı soruları dinlemediğim için anlayamıyorum. Anlamadığımda da cevap çok veremiyorum.

Ö10K: Çok fazla zorlanmıyorum. Çünkü eğleniyoruz, değişik geliyor, o yüzden çok zorlanmıyorum.

Ö2E: Yani pek de zorlanacağımı sanmıyorum. Çünkü dinlerken iyi dinleyebiliyorum.

Ö1E: Hayır. Kolay geliyor yani dinleme metinleriyle ilgili şey kolay geliyor.

Ö8K: Yok çünkü ya biliyorum, yani dinlemişim onu.

Öğrencilerin çoğunluğu ön görüşmeyle karşılaştırıldığında dinleme metinlerine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerde zorlanmadıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin dinleme metinleriyle gerçekleştirilen etkinliklerde zorlanmama sebepleri dinlemeye karşı geliştirdikleri olumlu tutumla bağdaştırılabilir çünkü öğrenciler bu soruda yoğun olarak iyi bir dinleyici olma, dinlemeyi sevme ve eğlenerek dinleme cevaplarını vermişlerdir. Ayrıca dinleme metninin niteliğinin soruları cevaplamada önem arz ettiği söylenebilir.

Dinlediğini anlayıp anlamama durumunu fark etme koduna ilişkin öğrenci ön görüşleri incelendiğinde bilişsel kontrol ve davranışsal tepkinin anlama durumunu fark etmede önemli olduğu görülmüştür.

Ö1E: Hocam dinlediğim metinde o şey hiç aklıma gelmiyorsa o cümle o zaman anlayamamış oluyorum.

Ö12K: Bazen oluyor ara sıra. Onu nasıl fark ediyorum. Yanlış çıktığında

Ö2E: Soruları çözerken genellikle her şey ortaya çıkıyor.

Ö6K: Anlamadım diyebiliyorum bazen çünkü öğretmenimiz açtıktan bitirdikten sonra benim orada anlamadığım şey birkaç tane şeyler oluyor onlardan dolayı.

Ö10K: Bazen evet. Bazıları daha kolay olduğunda daha böyle rahat anlayabiliyorum ama zor olduğunda daha çok zorlanıyorum.

Ö11K: Mesela bir konuda anlamadığım zaman öğretmenime sorarım. Başka zaman öğretmenimden yardım alıyorum, başka zaman arkadaşlarımdan.

Öğrenciler dinledikleri metni anlayıp anlamama durumlarını bilme ve kavrama basamaklarında yaşanan hatırlamama, anlamama ve soruları yanlış cevaplama gibi durumlardan yola çıkarak fark etmektedirler ayrıca çevresinden destek alması gerektiği fark ettiğinde de dinlediği metni anlamadığını düşünmektedirler.

Dinlediğini anlayıp anlamama durumunu fark etme koduna ilişkin öğrenci son görüşleri incelendiğinde öğrencilerin algılama durumunu fark etmede içsel test-bilişsel kontrol, dışsal destek-davranışsal tepki, yardım alma isteği gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ö10K: Mesela sizin oynattığınız oyunlarda bazı soruları bilemediğimde iyi dinleyemediğimi anlıyorum o zaman.

Ö9K: Evet, anlamadıysan mesela bir tane soruya geliyorum, orada takılabiliyorum yani öğretmene diyorum öğretmenim bir daha izleyebilir miyiz anlamadım.

Ö1E: Zihnimde düşünüyorum. O metin ile ilgili hiçbir şey aklımda yokken o zaman anlamıyorum.

Ö3E: Sorular sorarsınız bende bilirsem demek ki dinlemişimdir.

Öğrencilerin dinledikleri metinleri anlama durumlarını fark etmesinde en büyük etkenin sorulara cevap verme durumu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrenciler üzerinde kavrama basamağının etkisini göstermektedir.

Dinlediği metni hatırlayamama ile bilme basamağı ve destek alma ihtiyacı hissetmesi ise metni anlamadığının göstergeleridir.

4.4.2. Öğretmen Etkinlikleri

Öğretmen etkinlikleri teması incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin görüşlerinden yola çıkılarak dört koda ulaşılmıştır.

Bu temada belirlenen kodlar şu şekildedir:

Dinleme süreci aşamalarını uygulama

Tahmin etme becerisi

Soru-cevap

İlişkilendirme becerisi

Ulaşılan bu dört kod ön ve son görüşme sonuçlarına göre incelenip yorumlanmıştır.

Sınıf öğretmeninin dinleme sürecinin aşamalarını uygulamasına yönelik deney grubu öğrencileriyle yapılan ön görüşmeler incelendiğinde sınıf öğretmeninin dinleme öncesi, dinleme sırası, dinleme sonrası etkinliklere süreç esnasında yer verdiği görülmüştür. Dinleme öncesi etkinliklerde tahmin etme, dinleme sırası etkinliklerde sözlük anlam, dinleme sorularını cevaplama, noktalama işaretleri şeklindeki etkinlikler yapılırken dinleme sonrası etkinliklerin dinledikleri metne yönelik akılda kalan bilgileri paylaşma yönünde etkinliklerin olduğu görülmüştür.

Ö12K: Dinledikten sonra biz onun sorularını çözüyoruz. Onun sorularını çözdükten sonra da öğretmenimiz mesela bunun devamında ne olabilir? Mesela çok azını izletiyor. Sonra bize soruyor ki bunun devamında ne olabilir? Tahmin etmemizi söylüyor.

Ö10K: Onla alakalı soruları cevaplıyoruz, sözlük anlamları buluyoruz ıı noktalama işaretleri yapıyoruz.

Ö5K: Öğretmen aklınıza kalanları söyleyin diyor. Bizde aklımızda kalanları söylüyoruz.

Ö4E: Ona göre soruları cevaplıyoruz. Onda geçen sözcükleri işte sözcüğün anlamlarını tahmin ediyoruz, sonra sözlükten bakıyoruz. İşte öyle şeyler yapıyorduk.

Öğrenci görüşleri bağlamında öğretmenlerin daha çok dinleme sırası etkinliklerine öncelik verdiği gözlenmiştir bu etkinlikler sözlük anlam ve dinleme metni sorularını cevaplama şeklindedir.

Sınıf öğretmeninin dinleme sürecinin aşamalarını uygulamasına yönelik deney grubu öğrencileriyle yapılan son görüşmeler incelendiğinde dinleme öncesi etkinliklerde dinleyecekleri metni tahmin etmeye yönelik sorular sorma, dinleme sırası etkinliklerinde soru-cevap, sözlük anlam ve dinleme sonrası etkinliklerde dinledikleri metin hakkında zihinde kalanları paylaşma ve canlandırma etkinliklerine yer verildiği görülmüştür.

Ö1E: Biz dinlenme metnini ilk dinliyoruz, ardından şeyleri yapıyoruz nasıldı anlamlı cümleler oluyordu. Yani sözlük anlamı. Bide metin içerisinde geçen sorular başka bide geri kalan sayfadakileri yapıyoruz.

Ö12K: Hangi etkinlikler bize soru soruyor onlarla alakalı, sonra onların sorularını çözüyoruz.

Ö8K: Genellikle kitaptan soru çözüyoruz.

Ö10: Dinlediğimiz metindeki dinlemeden önceki görsellerden nasıl bir metin olduğunu anlamaya çalıştık sonra dinlediğimiz metni canlandırdık.

Ö4E: Öğretmenimiz direk ilk önce hikâye hatırladığımızı öyle bir şeyler soruyor. Sonra da direk soruya geçiyorduk.

Öğrencilerin dinleme metinleri işlenirken ağırlıklı olarak dinleme sorularını cevaplama etkinlikleri yaptığı ve bu bağlamda dinleme sırası etkinliklerinin ağırlıklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinde dinleme öncesi, sırası ve sonrası etkinliklere yer verilse de öğrencilerin genel görüşü soru-cevap şeklinde olabilir. Bu sebeple "Dinleme öncesi ve dinleme sonrası etkinliklere ağırlık verilmesi gerektiği araştırmacılara önerilebilir.

Görsellerden yola çıkarak dinleyecekleri metni tahmin etmeye yönelik deney grubuyla gerçekleştirilen ön görüşme sonuçları değerlendirildiğinde Ö4,

Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13 evet tahmin etmeye çalışırım; Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6 bazen tahmin etmeye çalışırım şeklinde görüş belirtmiştir.

Ö1E: Bazen çalışıyorum hocam.

Ö3E: Bazen.

Ö9K: Evet.

Öğrencilerin dinleme metni görsellerini inceleyerek dinleyecekleri metnin içeriğini tahmin etmeye yönelik görüşlerinde değişkenlik göstermiştir.

Görsellerden yola çıkarak dinleyecekleri metni tahmin etmeye yönelik deney grubuyla gerçekleştirilen son görüşme sonuçları değerlendirildiğinde Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13 evet tahmin etmeye çalışırım; Ö3, Ö6, Ö11 bazen tahmin ederim şeklinde görüş belirtmiştir.

Ö1E: Evet çalışıyorum.

Ö2E: Çalışırım yani çok da zor bir şey değil.

Ö12K: Evet.

Ön görüşmeyle karşılaştırıldığında öğrencilerin çoğunluğunun görsellerden yola çıkarak dinleme metninin içeriğini tahmin etmeye çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin görsellerden yola çıkarak dinleyecekleri metni tahmin etmeleri, metni dinledikten sonra metnin konusunu tahminleriyle karşılaştırmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim tahmin etme sürecinin harekete geçmesinde dikkat çeken bir başlık, içeriği anlatabilen ilgiyi arttıracak görsel kullanımının önemli olduğu düşünülmektedir.

Dinlenen metne yönelik sorulan sorulara cevap verebilmeye yönelik gerçekleştirilen ön görüşme cevapları değerlendirildiğinde deney grubu öğrencilerinin yanıtları şu şekildedir:

Evet genellikle cevap verebilirim: Ö1, Ö3, Ö4, Ö12

Bazen cevaplandırırım: Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13

Ö1E: Evet hocam veriyorum, çoğuna verebilirim.

Ö2E: Bazen o zaman dikkatim dağınık oluyor, odaklanamıyorum.

Ö9K: Evet, bazen ama verebiliyorum bazen ama bilmiyorum çok zor oluyor.

Ö10K: Bazen metni unutabiliyorum. O yüzden bazı sorulara cevap veremiyorum.

Görüşme yapılan 13 öğrenciden dördü çoğunlukla dinleme metni sorularını cevaplandırabildiğini belirtirken dokuz öğrenci bazen cevap verebildiği şeklinde görüş belirtmiştir.

Dinlenen metne yönelik sorulan sorulara cevap verebilmeye yönelik gerçekleştirilen son görüşme cevapları değerlendirildiğinde deney grubu öğrencilerinin yanıtları şu şekildedir:

Evet genellikle cevap verebilirim: Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13

Bazen cevaplandırırım: Ö2, Ö6, Ö11

Ö2E: Veririm yani bazılarına verememem yani çok böyle dip şeylerde ise küçük bir yerse mesela bir kelime ona cevap verememem ama cümleyse verebilirim.

Ö9K: Evet çok seviyorum onları.

Ö10K: Genelde cevap verebiliyorum.

Ö6K: Bazen yani az bi az olur az veririm çok verememem.

Ö1E: Evet. Genelde veririm yani.

Ö4E: Evet

Görüşme yapılan 13 öğrenciden 10'u çoğunlukla dinleme metniyle alakalı soruları cevaplandırabildiğini belirtirken üç öğrenci bazen cevap verebildiği şeklinde görüş belirtmiştir. Ön görüşmeye kıyasla öğrencilerin sorulara cevap verme oranında anlamlı bir artış yaşandığı söylenebilir.

Dinleme metnini günlük hayatla ilişkilendirmeye yönelik deney grubu öğrencilerinin ön görüşleri incelendiğinde ulaşılan görüşler şu şekilde sınıflandırılmıştır:

Evet ilişki kurarım: Ö7, Ö11, Ö12

Bazen ilişki kurarım: Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10

Hayır ilişki kurmam: Ö1, Ö2, Ö4, Ö9, Ö13

Ö2E: Orda yaşananlar benim anım olmuyor. Benim yaşadığım bir şey olmuyor.

Ö4E: Çok ilişkilendirmiyorum. Bunu çok yapmıyorum, yani az oluyor.

Ö12K: Evet. Mesela bir tane dinleme metni dinlemiştik. Orada böyle fidan gitmeye gidiyorlardı ve biz de babaannemlerle birlikte fidan dikmeye gitmiştik.

Ö10K: Bazen. Mesela bu hafta işlediğimiz dersteki dinleme metninde biriktirmeyle alakalıydı mesela o bizim ailede böyle daha biriktirme oluyor.

Ö8K: Evet oluyor bazen. Mesela okulda arkadaşlarıyla tartışma yaşayabiliyor bir tane şeyde e bende yaşayabiliyorum.

Görüşme yapılan öğrenciler dinledikleri metni günlük hayatla bağdaştırma aşamasında fikir ayrımına düşmüş olup evet, bazen ve hayır cevaplarında dağılım göstermişlerdir. En yüksek oran beş kişiyle hayır cevabındadır.

Dinleme metnini günlük hayatla ilişkilendirmeye yönelik deney grubu öğrencilerinin son görüşleri incelendiğinde ise ulaşılan görüşler şu şekilde sınıflandırılmıştır:

Evet ilişki kurarım: Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13

Bazen ilişki kurarım: Ö1, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11

Hayır ilişki kurmam: Ö2, Ö3

Ö1E: Onu onu arada sırada oluyor.

Ö2E: Yani çok da ilişkilendiremem yani çok da ilişkilendiremem çünkü ben günlük hayatımda bir okulda oluyorum bir evde bir okulda olduğum bir evde.

Ö3E: Yapmam. Çoğunlukla farklı şeyler olduğu için.

Ö4E: İlişkilendirdim.

Ö5K: Hı hı. Var öğretmenim ağaçlarla bir tane dinleme metni dinlemiştik. Ağaçları dikiyorlardı. Biz bende bir keresinde annemle birlikte ağaç dikmeye gitmiştim o zaman.

Ö8K: Benzerse ilişkilendiririm.

Öğrencilerin dinleme metinlerini günlük hayatla ilişkilendirmesinde ön görüşmede olduğu gibi evet, bazen ve hayır cevaplarında dağılım olmuştur. Ön görüşmeden farklı olarak ise en yüksek oranın evet cevabında yedi kişiyle yığılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Hayır cevabı ise iki öğrenci ile sınırlı kalmıştır. Öğrencilerle gerçekleştirilen ön ve son görüşme sonuçları birlikte değerlendirildiğinde; günlük hayatla ilişkilendirilebilecek daha anlamlı, yaşantıyla bağlantısı yüksek metinlere ihtiyacın fazla olduğunu, öğrencilerin bağlantı kurmada sorunlar yaşayabildiğini göstermektedir bu sebeple yaşayarak öğrenmenin bilgiyi somutlaştırdığı ve daha kalıcı öğrenmeler sunduğu bilgisi göz önüne alınmalı ve Türkçe dersinde yer alan dinleme metinlerinde buna dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir.

4.4.3. Oyun ve Türkçe Dersi

Oyun ve Türkçe dersi teması incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin görüşlerinden yola çıkılarak dört koda ulaşılmıştır.

Bu temada belirlenen kodlar şu şekildedir:

Oyunun öğrencilere çağrıştırdığı anlamlar

Oyunun öğrencinin arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkisi

Türkçe dersini oyunlaştırma isteği

Türkçe dersinde oyun kullanmanın mutluluğa etkisi

Türkçe dersinde uygulanabilecek oyun türleri

Ulaşılan bu dört kod ön ve son görüşme sonuçlarına göre incelenip yorumlanmıştır.

Oyunun öğrencilere çağrıştırdığı anlamlara yönelik deney grubuyla gerçekleştirilen ön görüşmeler incelendiğinde oyunun duygusal, sosyal ve bilişsel etkilerle ifade edildiği görülmüştür. En baskın ifadenin 12 öğrenci görüşüne dayanarak eğlence kavramı olduğu görülürken arkadaş, heyecan,

mutluluk kavramları farklı iki öğrenci tarafından ifade edilmiştir. Bir öğrenci ise oyunun aksiyon anlamına geldiğini düşünmektedir. Ayrıca iki öğrenci oyun öğrenmek demektir ifadesinde bulunmuştur.

Ö8K: Oyun, eğlence demek. Değişik oyunlar oynadığımda yeni şeyler öğrenme demek. Başka heyecan demek aksiyon demek bazen değişik oyunlar oynadığımızda güzel.

Ö10K: Oyun, eğlence, arkadaş, sevgi, mutluluk.

Ö4E: Oyun benim için eğlenmek için yapılan şey kaybetmek veya kazanmak önemli değil.

Ö1E: Oyun eğlenme gülme o tarz şeyler işte.

Öğrenciler için oyun kavramı ilk olarak yoğun bir şekilde eğlence duygusuyken mutluluk, heyecan, arkadaşlık ilişkisi, aksiyon ve öğrenme arzusu gibi duygularda oyun kavramını oluşturmaktadır.

Oyunun öğrencilere çağrıştırdığı anlamlara yönelik deney grubuyla gerçekleştirilen son görüşmeler incelendiğinde oyun kavramı duygusal-motivasyonel, bilişsel-öğrenme odaklı ve sosyal etkileşim kavramlarıyla ifade edilmiştir. On bir öğrenci eğlence kavramıyla, üç öğrenci öğrenme kavramıyla, üç öğrenci arkadaş kavramıyla, üç öğrenci mutluluk duygusuyla ve bir öğrenci oyunu heyecan duygusuyla ifade etmiştir.

Ö1E: Eğlenmek, yeni arkadaşlar edinmek.

Ö9K: Oyun heyecan, mutluluk.

Ö2E: Oyun benim için eğlence demek, eğlenmek demek, bilgilenmek demek sonra başka bu kadar.

Eğlence duygusu tüm öğrenciler için geçerli bir ifade aracıyken mutluluk, arkadaşlık ve heyecan duyguları da sırasıyla oyun kavramının ifadesidir. Öğrenme kavramı da oyunu ifade eden kavramlardandır. Akıl ve zekâ oyunlarıyla gerçekleştirilen sekiz haftalık dinleme dersleri gerçekleştirilse de öğrencilerin tamamının oyunu eğlence duygusuyla birleştirmesi akıl ve zekâ oyunlarının niteliğini kaybetmediğinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Ayrıca öğrencilerin oyunu duygularla ifade etmesi pozitif tutum sağladıklarını, bilişsel odaklı ifadeler ise dinleme sürecinin aktif olduğunu göstermektedir.

Oyunun sosyal etkileşim ve arkadaşlık ilişkilerine yansımasına yönelik gerçekleştirilen ön görüşmeler sonucunda bir öğrenci oyunun arkadaşlık ilişikleri üzerinde etkisi olmayacağını belirtirken, görüşülen 12 öğrenci oyunun arkadaşlık üzerinde etkisi olduğunu ve nasıl bir etkinin olacağını belirtmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkıldığında olumlu iletişim kategorisinde yığılım görülmüştür nitekim öğrenciler sosyalleşme, eğlenceli olma ve iyi etkileme düşüncelerine sahiptir.

Ö1E: Etkilemez hocam. Yani hocam bir oyunla arkadaşlarım arasında bir bozgunluk yaşanılmıyor. İyi oluyor. Normalde nasılsa aynısı.

Ö2E: Etkilenir. İyi yönden daha çok böyle daha sosyal oluruz

Ö5K: Olumlu olur, çünkü hem arkadaşlarım eğlenir hem de birlikte vakit geçirmiş oluruz.

Ö8K: Çok iyi. İyi etkilenir.

Görüşme sürecinde yer alan bir öğrenci dışında tüm öğrenciler oyunla Türkçe dersinin işlenmesinin arkadaşlarıyla olan iletişime etkisi olacağını belirtmişlerdir. Farklı bir şekilde görüş belirten Ö1 ise arkadaşlarıyla kurduğu iletişimin aynı şekilde devam edeceğini belirtmiştir.

Türkçe dersinde oyun kullanımı öğrenci görüşleri bağlamında değerlendirildiğinde öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişimini olumlu ilişkiler kurma yönünde etkileyecektir. Nitekim öğrenciler sosyalleşeceğini ve eğleneceklerini düşünmektedirler.

Oyunun sosyal etkileşim ve arkadaşlık ilişkilerine yansımasına yönelik gerçekleştirilen son görüşmelerde tüm öğrencilerin oyunun arkadaşlık ilişkilerini etkilediği görüşüne ulaştığı görülmüştür. Görüşlerin arkadaşını daha iyi tanıma, arkadaşınla daha samimi olma, sosyalleşme, mutlu olmak, çok iyi olmak şeklinde arkadaşlık ilişkileri kavramlarıyla ifade edildiği söylenebilir.

Ö1E: Olumlu olarak etkiledi. Mesela Yavuz Selim nasıl piramit oynadığını o tarz.

Ö3E: Sosyal oldum. Onları daha çok tanıdım. Eğlendim.

Ö6K: Etkiliyor yani çok iyi arkadaşlarımla aram açık mesela benim bu zamanlar aram biraz daha iyi oluyor.

Ö13K: Yani o çok etkiledi

Ö5K: Mesela mutlu olarak etkileyebilir.

Görüşme gerçekleştirilen deney grubundaki 13 öğrencinin tamamı oyunla gerçekleştirilen Türkçe dersinin arkadaşlarıyla olan iletişimini olumlu olarak etkilediğini belirtmiştir

Öğrenciler oyunla gerçekleştirilen Türkçe dersinde ön görüşme değerlendirildiğine yoğun olarak sosyalleşme görüşündelerdi ancak son görüşme ifadeleri değerlendirildiğinde öğrencilerin bu etkinlik ile arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği yani sınıf arkadaşlarını daha iyi tanıdıkları, daha iyi anlaşıp, samimiyet kurdukları ve sosyalleşip mutlu oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin Türkçe dersinde oyun oynamayı isteyip istemediklerine yönelik gerçekleştirilen ön görüşmelerde bir öğrencinin odaklanma sorunu yaşayacağını düşünmesinden dolayı oyun kullanımını istemediği görüşülen 12 öğrencinin ise duyuşsal olarak oyuna duyulan sevgi, eğlence ve arzunun bilişsel açıdan ise hafıza ve odaklanma faktörlerinin etkileneceğini düşünüp Türkçe dersinde oyunları kullanımını istedikleri görülmüştür.

Ö1E: Hocam onu pek istemiyorum. Öyle daha rahat odaklanamıyorum. Oyunsuz daha iyi odaklanıyorum.

Ö2E: Evet. Daha eğlenceli olur daha böyle oyun oynayarak daha akılda kalıcı olur eğlenceli

Ö3E: Evet. Çünkü en azından daha sıkıcı olmaz ve eğlenceli olur derse daha adapte olmamızı sağlar.

Ö10K: İsterim. Böyle daha çok Türkçeye böyle daha çok böyle önem veririm daha böyle severim Türkçe derslerini.

Ö11K: İsterim çünkü daha heyecanlı oluyor çünkü ben hemen seviniyorum.

Görüşme gerçekleştirilen 13 öğrenciden biri dışındaki öğrenciler Türkçe dersinin oyun oynanarak işlenmesini istemektedirler. Öğrencilerin Türkçe dersinde oyun isteme sebepleri yoğun olarak eğlenceli geçeceğini düşünmelerinin yanı sıra oyunla işlenen bir dersin daha akılda kalıcı olacağını düşünmelidir. Bir öğrencinin oyunun Türkçe dersinde kullanılmasını

istememesinin sebebini ise oyunla işlenen bir derse odaklanamayacağını düşünmesidir.

Öğrencilerin Türkçe dersinde oyun oynamayı isteyip istemediklerine yönelik gerçekleştirilen son görüşmelerde deney grubu öğrencilerinin tamamının Türkçe dersinde oyun kullanımını istedikleri görüşüne ulaşılmıştır. Bu görüşlerin temelinde eğlenceli olması, Türkçe dersinin daha iyi anlaşılabilmesi, Türkçe dersinin daha güzel ve basit olması fikirlerinin oluştuğu görülmüştür.

Ö1E: İsterim yani oyun oynanarak işlenmesi daha güzel. Eğer öyle sadece bir şey dinleyip değil, yani o konuyla ilgili çalışmalarla daha eğlenceli olabilirdi.

Ö2E: Kesinlikle isterim zaten işliyoruz. Çok güzel oluyor, eğlenceli böyle.

Ö3E: Evet çünkü bilmiyorum, daha eğlenceli ve basit geliyor.

Ö12K: Evet çünkü oyun oynayınca belki çocukların aklına daha fazla girebilir.

Ö13K: Evet çok isterim çünkü mesela Türkçeyi daha iyi anlayabiliriz.

Ö10K: Evet. Türkçe dersi çok eğlenceli bir ders değil ama oyun oynayarak işlersek daha böyle eğlenebiliriz.

Öğrencilerin uygulama sonrası görüşlerine bakıldığında Türkçe dersinde oyun kullanımını istemelerinin sebebinin duyuşsal açıdan eğlenceli olmasıyken bilişsel açıdan Türkçe dersinin güzelleştirmesi, basit hale getirmesi ve anlamaya destek olmasıdır. Ön görüşmede Türkçe dersinde oyun kullanımını odaklanma açısından sorun yaratacağını düşündüğü için istemeyen bir öğrencinin son görüşmede artık istediği ve oyun kullanımıyla Türkçe dersinin eğlenceli olduğu görüşünü belirttiği sonucuna varılmıştır. Bu görüş oyunun odaklanma da sorun yaratmadığını gözlemlemek açısından önemlidir.

Oyunla Türkçe dersi işlenmesinin öğrenciyi mutlu edip etmeyeceğine yönelik sorulan görüşme sorusunun ön sonuçlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin bu durumdan mutlu olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Ö4E: Eder.

Ö6K: Eder.

Ö5K: Evet eder.

Ö1E: Eder.

Görüşmeye katılan tüm öğrenciler, oyunla Türkçe dersinin işlenmesinden mutluluk duyacaklarını belirtmişlerdir.

Oyunla Türkçe dersi işlenmesinin öğrenciyi mutlu edip etmeyeceğine yönelik sorulan görüşme sorusunun son sonuçlarına bakıldığında da görüşmeye katılan 13 öğrencinin mutlu olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Ö13K: Evet çok mutlu eder.

Ö5K: Eder öğretmenim.

Ö9K: Evet.

Ö2E: Eder.

Öğrencilerin uygulamalar sonrasında oyunla Türkçe dersi işlenmesinden mutlu oldukları görüşlerine ulaşılmıştır. Ön görüşme sonuçlarıyla benzerlik göstermesinin sebebinin oyunun doğasının çocuğu mutlu edebilecek unsurları barındırmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin Türkçe dersi işlenirken kullanılabilecek oyunlara yönelik ön görüşleri incelendiğinde birçok oyun türünün Türkçe dersinde kullanılabileceğine yönelik fikir ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır Bu oyun türleri arasında mangala, eş bulma, hafıza oyunu, kelime oyunları, piramit, gibi akıl ve zekâ oyunlarının yanı sıra tabu, çarkıfelek, uno gibi kutu oyunları, istop, körebe, yerden yüksek, saklambaç, mendil kapmaca ve seksek gibi geleneksel çocuk oyunları hatta olimpik spor oyunları bağlamında değerlendirilen voleybol, hentbol, tenis gibi oyunlarda yer almaktadır. En fazla görüş belirtilen oyun türü dört öğrenci görüşüyle kelime oyunları ve saklambaçtır, iki öğrenci ise istopun Türkçe dersinde uygulanabilecek bir oyun türü olduğunu belirtmiştir. Belirtilen diğer oyun türleri bir öğrenci görüşüyle sınırlı kalmıştır.

Ö2E: Mesela oyun adını bilmiyorum da. Iı hani topu havaya atıp bir tane renk söylüyoruz ya.

Ö11K: Mesela bir de seksekle ilgili bir dinleme metni vardı. Mesela onunla ilgili. Mesela istopta olabilir mesela istopta mesela renkleri söylüyorsun, o kitaptaki renklerde var aralarında.

Ö3E: Türkçe dersi işlerken mesela bir oyun var. Kelim bir kelime söylüyoruz baş harfi mesela k diyor hoca biz kalem diyoruz son harfi m mesela onla bir sözcük daha oluştururuz.

Ö13K: Şu oyun oynanabilir mesela saklambaç güzel olur.

Ö12K: Çarkıfelek mesela çarkıfeleği çevirip sorular sorabilirler.

Ö10K: Mesela saklambaç olabilir. Hentbol olabilir, voleybol, tenis.

Ö9K: Mendil kapmaca sonra ne olabilir başka saklambaç olabiliyor bazı zaman.

Ö8K: Mesela. Körebe, yerden yüksek olabilir. Başka saklanacak bir yer saklambaç ama pek ya yer yok ya bu kadar.

Birçok öğrenci birden fazla oyun belirtmiştir. En fazla görüş belirtilen oyun kelime oyunları ile saklambaçtır. Öğrencilerin belirttiği birçok oyundan Türkçe dersinde yararlanılabilir. Belirtilen geleneksel çocuk oyunlarının ise alınyazında birçok disiplin alanını oyunlaştırmada kullanıldığı söylenebilir.

Öğrencilerin Türkçe dersi işlenirken kullanılabilecek oyunlara yönelik son görüşleri incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersinde kullanılabilecek oyun türlerini ön görüşmeye kıyasla iki başlık altında değerlendirdiği görülmüştür. Bu türler akıl ve zekâ oyunları ve geleneksel çocuk oyunları şeklindedir. Öğrencilerin belirttiği akıl ve zekâ oyunlarında yoğunluk sırasıyla küre, skippity, dedektif, mangala, sumo, koridor, hedef 4, kelime oyunu, satranç ve pentago şeklindedir. Geleneksel çocuk oyunlarında ise sıralama seksek, yakan top, yerden yüksek, saklambaç ve tombik şeklindedir.

Ö1E: Dedektif olabilir mesela, onu da o kişiyle o metindeki kişilerle uyumlu kişileri bulmaya çalışmak

Ö2E: Mesela seksek olabilir, öyle taşı atarsın. Neresi geliyorsa oraya kadar zıplarsın orada her kare de bir tane soru olur o sorulara cevap verirsin.

Ö3E: Sumo olabilir. Her ittiğimizde metinle alakalı bir şey söyleyebiliriz.

Ö4E: Bence çoğu oyun olur. Mesela kelime bulmaca bence daha çok olabilir.

Ö6K: Mesela mangal olabilir, küre olabilir. Satranç olabilir.

Ö7K: Mesela yakan top. Birinde bir soru olur, bir metin dinletir öğretmen birinde bir soru olur, o sorulu kişiyi vurmaya çalış çalışırız yakan topla vurduk mu o soruyu cevaplarız. Eğer cevaplayamazsak o yine ortada olur.

Ö9K: Küre olabilir mi küre mesela sonra atla topla. Koridor, mangala olabilir mesela saklambaç olabilir.

Ö10K: Pentago, koridor, dedektif, skippity, yakan top, tombik.

Öğrenci görüşlerinden ulaşılan oyun çeşitleri akıl ve zekâ oyunlarıyla geleneksel çocuk oyunları şeklindedir. Bu görüşlerde yoğun olarak uygulama sürecinde kullanılan oyunlara yer verildiği söylenebilir. Öğrencilerin bu görüşlerinden yola çıkıldığında ise uygulama sürecinde kullanılan oyunların akılda kalıcı olduğu düşünülebilir. Ön görüşmeye kıyasla öğrencilerin Türkçe dersinde kullanılabilecek oyun tarzlarına yönelik fikirleri belirgin ve uygulanabilir hale gelmiştir.

4.4.4. Akıl ve Zekâ Oyunlarıyla Dinleme Becerisi Arasındaki İlişki

Akıl ve Zekâ Oyunlarıyla Dinleme Becerisi Arasındaki İlişki üzerine kurulmuş olan tema incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin görüşlerinden yola çıkılarak beş koda ulaşılmıştır.

Bu temada belirlenen kodlar şu şekildedir:

Akıl ve zekâ oyunlarını oynamayı isteyip istememe nedenleri

Öğrencilerin bildiği akıl ve zekâ oyunları

Öğrencilerin en çok sevdiği akıl ve zekâ oyunları ve sevme nedenleri

Dinleme etkinliklerinde akıl ve zekâ oyunlarının kullanımı

Dinleme etkinliklerine akıl ve zekâ oyunlarının entegre edilmesinin dinlediğini anlama üzerinde etkisi

Ulaşılan bu beş kod ön ve son görüşme sonuçlarına göre incelenip yorumlanmıştır.

Öğrencilerin akıl ve zekâ oyunlarını oynamayı isteyip istememe nedenleri üzerine deney grubuyla gerçekleştirilen ön görüşmeler incelendiğinde görüşlerine başvurulan öğrencilerin tamamının akıl ve zekâ oyunlarını oynamak istediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu isteğin altında yatan sebepler ise akıl ve zekâ oyunlarının dikkat, düşünme gibi becerilere hitap etmesinin yanı sıra eğlence, arkadaşlık ilişkisi kurma ve heyecan ve sevgi gibi duygulara da hitap etmesi şeklinde belirtilebilir.

Ö1E: İstiyorum hocam, seviyorum. Benim şey dikkatimi yönlendiriyor.

Ö2E: Evet oynuyorum zaten. Hem eğlenceli oluyor hem böyle bilgilendirici yani bazen bir şeyler öğrenebiliyorsun.

Ö10K: İstiyorum. Hem eğlenceli geliyor. Hem böyle arkadaşlarımla vakit geçirmiş oluyorum. Hem biraz böyle oyunlara ilgim oluyor.

Ö8K: İsterim. Eğlenceli gelir o da oyun . Bazen elle oynanan şeyler oluyor işte onlar böyle ne diyeyim ya daha böyle heyecanlı oluyor acaba olacak mı o hangi hamleyi yapacak? Ya da böyle daha yeni şeyler öğrenmenize yardımcı oluyor.

Ö9K: Evet oynuyorum da mangala. Eğlenceli geliyor. Hem aklımı yaratıyorum, düşüncelerimi yaratıyorum beni sevindiriyor.

Ö4E: İsterim çünkü akıl zekâ oyunlarını çok seviyorum böyle aklımı çalıştırmamı sağlıyor.

Ö3E: Evet çünkü akıl ve zekâ oyunları hem zekâmı geliştiriyor hem de eğlenceli.

İlkokul grubunda yer alan öğrencilerin eğlenirken öğrenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrenci görüşleri dikkate alındığında akıl ve zekâ oyunlarıyla sadece eğlenmeyecekleri aynı zamanda çeşitli becerilerinin de gelişeceği söylenebilir.

Öğrencilerin akıl ve zekâ oyunlarını oynamayı isteyip istememe nedenleri üzerine deney grubuyla gerçekleştirilen son görüşmeler incelendiğinde görüşlerine başvurulan öğrencilerin tamamının akıl ve zekâ oyunlarını oynamak istediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ö1E: Evet. Hoşuma gidiyor yani topluca bir arada oynamak hoşuma gider.

Ö2E: Evet. Hem zekâ gelişiyor hem de eğlenceli.

Ö5K: Evet. Öğretmenim hem eğlenceli gelir hem de öğretmenimiz dinleme metni açıp onu dinleyip oyunlar oynayabiliriz hem de öğrenmiş oluruz.

Ö10K: İsterim. Eğlenceli. Böyle ne bileyim böyle Türkçe dersine falan çok eğlenceli geliyor.

Ö4E: Evet çünkü ben akıl ve zekâ oyunlarını çok seviyorum.

Öğrencilerin akıl ve zekâ oyunlarını oynamak istemesinde en büyük faktör eğlenceli olması ve oyunları sevmeleri ve arkadaşlık ilişkileri kurmaları bağlamında duygularken öğrenmelerine yardımcı olması da önemli diğer faktördür.

Öğrencilerin bildikleri akıl ve zekâ oyunları üzerine gerçekleştirilen ön görüşme sonucunda öğrenciler 14 farklı akıl ve zekâ oyunu çeşidi saymışlardır. Bu oyunlar içerisinde en fazla satranç ve mangala yer alırken bu sıralama pentago, küre, equlibrio, qbitz, piramit, sumo ve koridor şeklinde devam etmektedir.

Ö10K: Mangala, satranç, kızma birader. Pentago sonra qbitz, solotest başka şu an hatırladığım yok.

Ö5K: Piramit, küpler., koridor, equilibrio, pentago, mangala, qbitz.

Ö1E: Satranç, mangala, pentago, küre, piramit ardından bizde dokuz taş ve beş taş var.

Ö2E: Küre satranç mangala piramit pentego, sorti ııı daha biliyorum da aklıma gelenler bunlar.

Ö3E: Satranç, dama, sumo başkaaa var mı başka herhalde aklıma gelmedi şu an.

Birçok öğrenci birden fazla akıl ve zekâ oyunu bilmektedir. Öğrencilerin satranç oyununu bilmesinin sebebi aile ve okul kurumları olabilirken diğer oyun çeşitlerinde uygulama yapılan okulda gerçekleştirilen serbest etkinlik derslerinin, turnuvaların ve sınıf öğretmenlerinin etkisi olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin bildikleri akıl ve zekâ oyunları üzerine gerçekleştirilen son görüşme sonucunda öğrencilerin 16 farklı akıl ve zekâ oyunu çeşidi belirtmişlerdir. Bu oyunlar en fazla ifade edilen oyundan başlayarak şu şekilde sıralanabilir: Piramit, küre, mangala, skippity, satranç, hedef 4, dedektif, sumo, koridor, pentago, qwirkle, dama, qbitz, equilibrio, hedef5, sorti.

Ö2E: Küre, sumo, piramit, sorti sonra başka qwirkle, skippity sonra atla topla, dama, satranç, qwirkle, hedef 4, hedef 5 sonra başka bilsem de oynadıklarımızdan pentago sonra ıı başka da yok gibi biraz daha düşüneyim dedektif oyunu, küre saymıştım galiba.

Ö7K: Atla topla. Satranç, mangala, sumo, hedef 4, mm küre onlar vardı.

Ö6K: Equlibrio, küre, satranç, mangala sonra bir sürü oyunlar var. Atla topla. Bir de dörtlü taş, hedef 4.

Ö4E: Satranç var mangala var qbitz var sonra piramit var atla topla var böyle bir sürü oyun vardı da. Sumo sonra go vardı ama onu çok bilmiyorum dama ıı şu an aklıma gelmedi.

Ö3E: Sumo, qwirkle, dedektif, piramit, küre, atla topla, satranç, dama, mangala, qwirkle, koridor. Bir tane daha vardı. Neleri saydım küreyi saydım, sumo ııı atla toplayı saydım başka piramiti saydım qwirkle var koridor var.

Birçok öğrenci birden fazla bildiği akıl ve zekâ oyunu ismi saymıştır. Öğrencilerin görüşleri sonrasındaki değerlendirmelerde uygulama sürecinde kullanılan sekiz farklı akıl ve zekâ oyununun da cevap olarak belirtildiği görülmüştür. Uygulamalarda kullanılan oyunların ifade edilme sıklığı ise şu şekildedir: 10 küre, 10 piramit, dokuz skippity, yedi hedef 4, altı dedektif, altı koridor, altı sumo, dört qwirkle. Bu sıralamalarda oyunların zorluk derecesinin

önemli olmadığı gözlemlenebilir. Uygulama sürecinin öğrencilerin ön görüşme sürecinde verdiği cevapların çeşitliliğini sınırladığı da söylenebilir.

Öğrencilerin en çok sevdiği akıl ve zekâ oyunları ve sevme nedenlerine yönelik gerçekleştirilen ön görüşme sonuçları incelendiğinde yedi farklı akıl ve zekâ oyununa yer verildiği görülmüştür. Bu oyunları sevme sebepleri ise öğrencilere ne düzeyde hitap ettiği ve çeşitli becerilere etkisine göre aktarılmıştır.

Ö1E: Pentago. Daha bana basit geliyor öğrendikten sonra turnuvalarına falan gittiğimde.

Ö2E: Küre. Hem o oyun bana daha iyi geliyor benim yeteneğim varmış o oyunda hem de dikkat gerektiren bir oyun eğleniyorsun.

Ö13K: Satranç. Satrançta mesela siyah siyahla beyaz mesela beyaz başladığı için onu çok seviyorum mesela kim kazanacağı belli olmuyor. Bazen beyaz geçiyor, bazen siyah geçiyor ya önemli.

Ö12K: Mangala çünkü en iyi oynayabildiğimi ve en iyi olduğum en güzel oynayabildiğim o.

Ö11K: Piramit çünkü hem üst üste kazanılınca üst üste koyduğumuz için birazcık daha heyecanlı oluyor. Acaba kim kazanacak diyorum.

Ö6K: Equilibrio çünkü onda benim yarışım olmuştu yarışımda çok eğlendim. Eğlendiğim vakitte hem de yeni arkadaşlar edindim. Onlar beni seviyor bende onları seviyorum.

Ö4E: Satranç. Satrancı oynarken böyle daha fazla düşünüyorum. Yani o benim için daha iyi geliyor.

Ö10K: Qbitz. Eğlenceli geliyor hem de el becerimi geliştirdiğini düşünüyorum.

Bazı öğrenciler, en sevdikleri oyunları sıralarken oyunun eğlenceli olması, basit olması, heyecanlı hissettirmesi, iyi oynayabilmesi gibi nitelikleri taşımalarıyla kendilerine ne kadar hitap ettiklerine bakarken bazı öğrenciler ise oyunun geliştirdiği düşünme becerisi, dikkat becerisi ve zekâyı geliştirebilmesi gibi unsurlara odaklanarak sevdikleri oyunları belirlemiştir. Nitekim bir oyunu

sevmede en belirleyici unsur çoğu öğrenci için oyunun ne kadar eğlenceli olduğudur.

Öğrencilerin en çok sevdiği akıl ve zekâ oyunları ve sevme nedenlerine yönelik gerçekleştirilen son görüşme sonuçları incelendiğinde dokuz farklı akıl ve zekâ oyununu en sevilen oyun olarak ifade edildiği görülmüştür. Ön görüşmede sonuçlarında olduğu gibi son görüşmede de öğrenciye oyunu ne düzeyde ifade ettiği belirleyici bir faktör olmuştur. Ayrıca zekâya hitap etme düzeyi de bu faktörler arasındadır.

Ö2E: Küre, hedef 4. Hem başarım var hem de seviyorum.

Ö3E: Satranç çünkü iyi oynuyorum. Qwirkle çünkü uzun ve eğlenceli bir oyun yani.

Ö11K: Piramit çünkü hem mesela birbirimizle 2 kişilik oynayınca acaba kim kazanacak diyoruz. İşte kim kazanacak diye merak ediyoruz.

Ö1E: Pentago. Onda hem seçildim hem hoşuma gidiyor.

Ö6K: Equlibrio. Burada turnuvam olmuştu. Turnuvam da sevdim yani o oyun çok güzel.

Ö12K: Mangala çünkü onu daha çok biliyorum ve onunla daha fazla ilerlediğimi düşünüyorum. Atla topla da çünkü daha fazla eğlendik böyle onları birleştirmeye çalıştık. Çok eğlendik.

Ö4E: Satranç çünkü onunla baya turnuvaya gittim ve zihnimi daha çok açıyor.

Ön görüşmeye kıyasla öğrencilerin oyunu sevme nedenlerinde oyunun sadece kendilerine hitap etme nedenlerine göre sınıflamaya gittikleri görülmüştür. Öğrencinin o oyunu sevmesi, eğlenmesi ve iyi oynaması hatta kazanma duygusunu yaşatması beğenme arzusundaki en önemli etkenlerdir. Akıl ve zekâ oyunlarının zihni geliştirmesindeki etkisinden sadece bir öğrenci bahsetmiştir. Ön görüşmeye kıyasla akıl ve zekâ oyunlarının beceriler üzerine etkisinden bahseden öğrenciler son görüşmede bu etkiyi göz ardı etmişlerdir. Bu çalışmada beklenmeyen bir sonuçtur.

Dinleme etkinliklerinde akıl ve zekâ oyunlarının kullanımına yönelik öğrencilerin ön görüşleri değerlendirildiğinde akıl ve zekâ oyunlarıyla

gerçekleştirilecek dinleme etkinliklerine karşı olumlu duygular içerisinde oldukları belirlenmiştir. Bu duygular görüş sıklığı açısından mutluluk, iyi hissettirme, eğlence, şaşkınlık ve istekli olma şeklindedir.

Ö1E: Mutlu olurum yani.

Ö2E: Hem iyi hissederim hem de ilk defa böyle bir şey yaptığım için şaşırırım.

Ö9K: Eğlenceli hissederim, sevinirim. Sıkılmam. Mutlu hissederdim hocam.

Ö7K: Hem akıl zekâ oyunlarımıza katkı sağlar hem de dinleme becerimize katkı sağlar ve çok eğlenmiş oluruz.

Ö10K: Güzel. Daha iyi dinlerim, daha böyle. Böyle daha böyle istekli olurum. Daha çok yapmak isteği duyarım böyle hep bunu yapmak istedim. O tarz şeyler hissederim.

Dinleme etkinliklerinde akıl ve zekâ oyunlarının kullanımına yönelik yapılan son görüşmeler değerlendirildiğinde öğrencilerin farklı duygularda hissettikleri ancak bu duyguların hepsinin olumlu duygular olduğu görülmüştür.

Ö1E: Yani eğlenceliydi. Güzeldi.

Ö2E: Ben yani bana göre çok güzeldi. Çok beğendim, eğlendim.

Ö3E: İyi, hoş çünkü akıl ve zekâ oyunlarıyla dinleme metni yapmak bence basit geliyor bana.

Ö7K: Güzel, eğlenceli. Mesela oynuyorsun, oynarken eğleniyorsun onun gibi ve öğreniyoruz.

Ö8K: Çok güzel çünkü mesela Türkçe dersini çok sevmiyorsak onla hem seviyorum hem de çok eğleniyorum.

Ö13K: Çok güzel çünkü akıl ve zekâ oyunlarını çok seviyorum dinlemeyi de sevdiğim için öyle.

Dinleme etkinliklerine akıl ve zekâ oyunlarının entegre edilmesinin dinlediğini anlama üzerinde etkisine yönelik alınan ön görüşmeler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin bu şekilde işlenecek olan bir dersin

dinlediğini anlama becerisini geliştireceği görüşünde olduğu belirlenmiştir. Bu şekilde düşünmelerinin nedenleri ise akademik başarıyla bağlantılı olarak ifade edilebilir.

Ö2E: Gelişir bence hem daha böyle anlarız anlaya anlaya hem de bu kadar. Hem yani onu çok yapmak isteriz hem de sürekli.

Ö6K: Gelişir. İyi dinlerim çok iyi dinlerim çünkü orada daha nasıl desem orada hem zekâ oyunlarıyla ilgili çıkacakmış zekâ oyunlarında çok anlayamayabiliriz ondan dikkatlice dinlememiz lazım.

Ö12K: Geliştirir çünkü zaten zekâ oyunları da ak aklımızı şey yapıyor bir de zaten dinlediğimiz şey de aklımızı şey yapıyor ikisi bağdaşınca zaten güzel bir şey oluyor.

Ö4E: Geliştirir. Dinlediğimiz şeyde mesela bilmediğimiz bir karakter vardır. Onu aklımızda düşünürüz. Sonra bu bulmaya çalışırız. Mesela bir tane zekâ oyununda o zaman onu daha kolay buluruz.

Ö5K: Daha iyi dinlersem, hem öğretmenimizin dediği zekâ oyunlarıyla birlikte çözeceğimiz şey olur çözeceğimiz soruları çözebileceğimiz şeyimiz olur hem de aklımızda kalmış olur.

Ö10K: Bence gelişir. Bu sefer daha dikkatli, daha istekli, daha dinlenme becerim gelişir.

Öğrencilerin akıl ve zekâ oyunlarıyla dinleme metinlerinin işlenmesiyle dinlediğini anlama becerilerinin akademik açıdan gelişeceğini düşündükleri söylenebilir çünkü öğrenciler, akıl ve zekâ oyunlarıyla gerçekleştirilecek olan bir süreçte daha dikkatli ve istekli dinleyeceklerini, dinlediklerini daha iyi anlayıp kalıcı bilgiler elde edebileceklerini belirtmişlerdir.

Dinleme etkinliklerine akıl ve zekâ oyunlarının entegre edilmesinin dinlediğini anlama üzerinde etkisine yönelik alınan son görüşmeler incelendiğinde öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin geliştiğini düşündüklerini belirlenmiştir. Bu görüşler doğrultusunda çalışmanın etkili bir sonuca ulaştığı söylenebilir.

Ö1E: Evet sizin yaptığınız bazı oyunlarda yani küre gibi o tarz oyunlarda öyle kişiyi bilmede daha çok iyi oldum. Mesela bir şey anlatıldığında o kişiyi daha iyi tahmin edebiliyorum.

Ö2E: Geliştirdi hatta çok geliştirildi. Ben normalde eskiden neredeyse hiç dinleyemiyordum böyle sürekli odağım başka bir yerdeydi ama şimdi dinliyorum. Hafif kayıyor kendimi geri düzeltiyorum. Sürekli böyle oluyor. Sadece küçük küçük yerleri kaçırıyorum.

Ö4E: Böyle mesela bundan önce dinlemek istemiyordum ama sonra oyun oynayacağımız için oyun da dinlemem gerektiği için daha çok dinliyordum.

Ö5K: Geliştirdi öğretmenim. Bunu şöyle fark ettim öğretmenim dinleye dinleye siz gittikten sonra biz Türkçe ders kitabımızdan hep dinleme metni yaptığımızda böyle sorulara cevap verebildiğimi gördüm.

Ö8K: Geliştirdi. Mesela oyunda kağıtlar oluyor. Sana soru sorulacak, onu güzelce dinlemen gerekiyor.

Ö9K: Evet. Mesela ben eskiden çok fazla dinliyordum ama dinlemesini çok ufak seviyordum şimdi ise oyunla olduğu için daha çok seviyorum.

Ö10K: Geliştirdi. Normalde siz gelmeden önce bizim Türkçe ders kitaplarımızda olan dinleme metinlerini dinliyorduk. Dinlediğimizde mesela bazı soruları hiç cevaplamıyordum, dinleme metni aklıma gelmiyordu ama siz oynattıktan sonra onları daha rahat cevaplayabildim.

Ö13K: Evet. Önceden bazen anlayamıyordum, şimdi çok iyi anlayabiliyorum.

Öğrenciler akıl ve zekâ oyunuyla işlenen dinleme dersi sonucunda dinlediklerini anlama sürecinde akıl ve zekâ oyunlarının etki alanını yoğunlukla akademik olarak açıklamışlardır. Bu ön görüşmedeki yanıtlarla bağlantılı bir bulgudur. Öğrencilerin daha iyi bir şekilde dinlemesi, dinleme sorularına verdikleri yanıtların doğruluğunun artması, dinleme sürecine odaklanabilmeleri, tahmin etme gibi becerilerinin gelişmesi dinlediğini anlama becerisinin gelişimini gösteren önemli bir göstergedir. Ayrıca görüşme sürecinde dinlemeyi sevmemi sağladı bu şekilde dinlediğimi anladığımı fark

ettim diyen iki deney grubu öğrencisi de azınlık olmasına rağmen önemli bir görüş belirtmiştir. Nitekim sevme duygusu bir işi yapmayı istemede çok önemlidir. Dinleme süreci severek gerçekleştiğinde daha verimli çıktılar elde edilebileceği düşünülmektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu kısımda "Sınıf öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarının derslere entegre edilmesine yönelik görüşleri nelerdir?" alt problemine ilişkin bulgular paylaşılmaktadır.

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin süreç sonundaki görüşmelere verdiği yanıtlar incelenip analiz edildiğinde iki temaya ulaşılmıştır. Bu temalar: akıl ve zekâ oyunlarının öğrenci gelişim alanları üzerindeki etkileri, akıl ve zekâ oyunları uygulama sürecine ve entegrasyonuna yönelik öğretmen görüşleri şeklindedir. Her bir tema kendi içerisinde kod ve alt kodlara sahiptir.

Deney ve kontrol grubu öğretmen görüşleri temelinde bulgular elde edilmiştir. Çalışmanın kontrol grubunun (K1, K2, K3, K4) görüşleri, akıl ve zekâ oyunlarının dinleme becerisi etkinliklerine entegrasyonuna dair herhangi bir uygulama tecrübesine dayanmamakta, yalnızca Türkçe dersi kapsamındaki standart dinleme etkinlikleri ve genel akıl ve zekâ oyunları algısı üzerinde şekillenmektedir.

4.5.1. Akıl ve Zekâ Oyunlarının Öğrenci Gelişim Alanları Üzerindeki Etkileri

Akıl ve zekâ oyunları etkinliklerinin öğrenciler üzerinde etkileri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerini görüşlerinden yola akıl ve zekâ oyunlarının öğrenci gelişim alanları üzerindeki etkileri ana temasına ulaşılmıştır. Bu tema, görüşme yapılan tüm öğretmenlerin akıl ve zekâ oyunlarını öğrenciler için yararlı bulduğu yönündeki genel görüşleri kapsamaktadır.

Akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilere yararlarına yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubu öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilere yarar sağlayacağı fikrinde oldukları görülmüştür. Kontrol grubu öğretmenlerinden K4 düşünme becerisi açısından fayda sağlanabileceğini ancak bu oyunların daha çok matematiksel zekâya katkısı

olacağını düşünmektedir. Öğretmenlerin uygunluk durumlarına göre sınıflarında akıl ve zekâ oyunlarına yer vermeleri, okullarda gerçekleştirilen oyun turnuvalarına katılmaları bu şekilde düşünmelerine etken olmuş olabilir.

D3: Ben yararlı olduğunu düşünüyorum.

D4: Evet, öğrencilerimiz üzerinde faydası olan yararı olan etkinlikler.

K3: Yararlı olur çünkü oyunlar vasıtasıyla birbirleriyle iletişimleri artar.

K4: Türkçe dersin de zekâ oyunları çocukların düşünme açısından faydası olabilir. Ama genel olarak pek faydası olacağını düşünmüyorum. Genelde matematiksel zekâda daha iyidir.

Deney grubu öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarını daha işlevsel bularak somut örnekler verdikleri, kontrol grubu öğretmenlerinin ise teorik görüşler belirterek genel alanlarla ilgi görüş belirttikleri söylenebilir.

İçerik analizi sonucunda, bu ana tema altında yer alan öğretmen görüşleri, öğrencilerin gelişim alanlarına göre dört ana kodda gruplanmıştır.

Bu temada belirlenen kodlar şu şekildedir:

Bilişsel ve bireysel alana etkisi

Duygusal ve tutumsal alana etkisi

Sosyal etkileşim ve iletişim becerilerine etkisi

Ders içi performans ve katılım üzerinde etkisi

Ulaşılan bu dört kod, dört deney ve dört kontrol grubunda yer almak üzere sekiz sınıf öğretmeninin görüşlerinden yola çıkılarak incelenip yorumlanmıştır.

Akıl ve zekâ oyunlarının bilişsel alana etkisine yönelik öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda bilişsel alanda gelişim gözleneceği sonucuna ulaşılmıştır. Yaşanacak gelişimler öğretmenler tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

D2: Bilişsel olarak zaten belli bir seviyede bu oyunlarla oynadıkları için hani üzerine tabii ki mutlaka hani başarı sağlanmıştır. Problem çözme

konusunda, akademik başarı olarak, iş birlikli öğrenme olarak bunların hani faydası olduğunu düşünüyorum.

D4: Tabii ki normalde derslerine katkı sağlaması açısından bence bir faydası var özellikle kendi yeteneklerinin üzerine koymaları zekâlarını çalıştırmaları açısından. Yani bilişsel aktivitelerini, etkinliklerini, düşünce becerilerini geliştirmesi açısından çocuklara olumlu yönde katkı sağladığını ben gözlemledim şahsen.

K1: Gözlemlenir yani çocuk başarısında daha yükselme olur.

K3: Bilişsel anlamda mutlaka hani farklı oyun tiplerini dener. Değişik tarzda yöntemler geliştirmeye çalıştığı için kafasında muhakeme edeceği için bilişsel yönünü de geliştirir.

Görüşme gerçekleştirilen öğretmenler akıl ve zekâ oyunlarının bilişsel anlamda çeşitli becerileri etkileyeceği görüşündedirler. Kontrol grubu öğretmenleri akademik başarının etkileneceğini ve düşüme becerilerinin gelişeceğini düşünürken, deney grubu öğretmenleri bu görüşlere katılmakla birlikte problem çözme, okuduğunu anlama, iş birliği içinde öğrenme alanlarında da gelişim olacağını belirtmişlerdir.

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin görüşleri incelenip değerlendirildiğinde deney grubu öğretmenlerinin daha spesifik ve çeşitli beceri alanlarına odaklandığı, kontrol grubu öğretmenlerinin daha çok genel akademik başarı ve düşünme becerileri üzerinde görüş belirttiği görülmüştür. Bu durum deney grubu öğretmenlerinin, zekâ oyunlarının derse entegre edilme sürecini takip etmiş olup daha somut fark etmelerini sağlamış olmasından kaynaklanabilir. Bu bulgular uygulama sürecine katılan ve katılmayan gruplar arasındaki farklılıkları yansıtır niteliktedir.

Akıl ve zekâ oyunlarının duyuşsal alan üzerinde etkisine yönelik öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda akıl ve zekâ oyunlarının genel olarak duyuşsal alanda olumlu değişimler yarattığı gözlenmekle birlikte deney ve kontrol grubu öğretmenleri arasında faydalar açısından farklılıklar tespit edilmiştir.

D1: Yani dinlemekten ziyade, oynayarak, eğlenerek o yüzden derse yönelik motivasyonlarını arttırdığını düşünüyorum. Sonra diğer derslere de

bunu gözlemliyorum. Dersi iyi takip ediyorlar, iyi dinliyorlar. Dinleme becerilerinin geliştiğini görüyorum.

D2: Özellikle birkaç öğrencimde kendini ifade etme konusunda daha atak olduğunu gözlemledim. Grup çalışmalarına daha etkin katıldılar. Onun dışında yenilgi durumunda bu yenilgiyi kabullenme aşamasında başarılıydılar. Çocuklar zaten oyunlarla uygulanan hani öğrenilen konularda daha aktif katılım sağlıyorlar ve daha çok seviyorlar.

K1: Yani çocukların özgüveni daha iyi olur

K2: Çevresindeki arkadaşlarıyla iletişim daha iyi olur şey dünyası hayal, hayal dünyası ya da fikir dünyası daha genişler diye düşünüyorum.

K3: Duygusal anlamda mutlaka yani kazandığı da kaybettiği de olur. Hayatta da böyle bir şeyle karşılaştığında başarısız olduğu durumlarda pes etmemeyi öğrenir.

Deney grubu öğretmenleri Türkçe dersine yönelik motivasyon artışı, dinleme becerilerinde gelişim, kendini daha iyi ifade edebilme gibi doğrudan akademik başarıyı destekleyen ifadelerde bulunmuşlardır. Deney grubu öğretmenlerinin görüşleri, zekâ oyunlarının etkilerini doğrudan ders başarısı ve dinleme becerisi ile ilişkilendirirken, kontrol grubu öğretmenleri daha çok genel kişilik gelişimi ve duygusal yetkinlikler üzerinde durmuştur. Her iki grubun öğretmenleri yenilgiyi kabullenme ve tebrik etme davranışlarında olumlu bir gelişim gözleneceği görüşündedir.

Akıl ve zekâ oyunlarının sınıf içi etkileşim ve sosyalleşme davranışlarına olan etkisine dair öğretmen görüşleri incelendiğinde genel olarak akıl ve zekâ oyunlarının faydalı olduğu yönünde güçlü bir fikir birliği gözlemlenmiştir. Görüşme yapılan sekiz öğretmenden altısı oyunların, olumlu etkisi olacağı düşüncesindedir. Bu fikir birliği, oyunun doğasıda bulunan ortak hedefe ulaşma ve iletişim kurma gerekliliğinin öğrencilerin sosyal becerilerini pekiştirmede etkili olduğuna işarettir. Kontrol grubu öğretmenlerinde KÖ4 pek bir etkisi olmaz düşüncesi ise akıl ve zekâ oyunlarının Türkçe dersine entegrasyonu ile serbest etkinlik olarak kullanılması arasındaki farktan kaynaklanıyor olabilir.

D1: Öğrencilerimin sınıf içi etkileşimleri aslında yani kötü bir iletişim veya sosyalleşme davranışları yoktu ama daha da faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü grup oyunları grupla etkinlik vesaire, bunların hepsinin çocukların daha sosyal olmalarını ve daha doğru iletişim kurmalarını sağladığını düşünüyorum.

K3: Mutlaka şimdi bu oyunu bilenler çok iyi bilenlerle bilmeyenler arasında işte nasıl yaptığıyla ilgili görüş alışverişi olacağı için ve zaman zaman boş zamanlarında oynayarak değerlendirecekleri için sosyal olarak faydası olacağını düşünüyorum.

K4: Fazla pek etki göremedik.

Hem deney hem kontrol grubu öğretmenleri, akıl ve zekâ oyunlarının etkisi ile öğrencilerin daha sosyal hale geldiğini, daha doğru iletişim kurma becerileri geliştirdiğini, grup çalışmalarına etkin olarak katılmayı isteyeceklerini belirtmiştir. Yine oyunun doğası gereği takım halinde çalışma zorunluluğu, öğrencilerin Türkçe dersi dahil grup aktivitelerine katılmalarında daha istekli olmalarını sağlamış olabilir. Bu bulgular, akıl ve zekâ oyunlarının sözlü ifade becerilerini ve akranlarıyla iletişim kurma isteklerini arttırarak sosyal gelişime katkı sağlandığını göstermektedir.

Akıl ve zekâ oyunlarının derse katılıma yönelik etkisine dair öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmen görüşleri, genel olarak olumlu bir fikir birliği sergilemektedir. Deney grubu öğretmenlerinin tamamı ile kontrol grubu öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (K1, K2, K3) akıl ve zekâ oyunlarının derse katılımı arttırdığı şeklinde görüşe sahiptir. Kontrol grubu öğretmenlerinin de katılımı arttırdığı şeklideki görüşü uygulama sürecine dahil olmuş, sınıf dinamiğini görmüş olan deney grubu öğretmenlerinin görüşünü desteklemektedir.

D1: Öğrenciler aslında derse çok katılan bir sınıf ama daha böyle istekli daha arzulu katıldıklarını söyleyebilirim.

D4: Derste aktif katılım sağlamalarına ne tür etkileri oldu? Çocuklar normalde kendilerini ifade edemeyen bazı çocuklar var. Kendilerini ifade edemeyen çocuklar bu zekâ oyunlarında kendilerini geliştirdikçe kendilerine bir özgüvende gelmiş oldu. Bu özgüvenle birlikte derslerde işte söz hakkı alma

onun haricinde bir soru sorduğun zaman ona dönüt alabilme konularında faydası olduğunu düşünüyorum ben.

K3: Derse aktif katılmaları etkisi olur diye düşünüyorum çünkü akıl zekâ oyunlarıyla çocuk her türlü şeyde aktif olduğu için burada da derse katılımda da bir aktiflik gösterecektir. Öbürkünce hiçbir şey yapmadığı için kendisini tutuk hissedeceği için böylece ifade kendini ifade etme becerisi gelişir.

K4: Akıl zekâ oyunlarını seviyorlar ama diğer derslerle alakalı katılımları arttırmıyor. Genelde yarışmalarda ve rekabet oyunlarında katkı oluyor ama diğer derslerde pek etkisi yok katılım olarak.

Derse aktif katılım yönündeki görüşler incelendiğinde kendini ifade etme gözlemi, öğrencilerin sosyal etkileşim ve iletişim kurma yetkinliğini de dile getirerek özgüven kazanımını desteklemektedir. Oyunların sadece eğlence sunmadığı ve öğrencinin derse yönelik ilgisini artıran motivasyon kaynağı olduğu söylenebilir. Kontrol grubu öğretmenlerinden K4' ün görüşü ise oyunun etkisinin oyun süresiyle sınırlı kaldığını göstermektedir.

4.5.2. Akıl ve Zekâ Oyunları Uygulama Sürecine ve Entegrasyonuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Akıl ve zekâ oyunları uygulama süreci ve derse entegre edilmesine yönelik, sınıf öğretmenlerini görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan bu temada dört koda ulaşılmıştır. Bu temada belirlenen kodlar şu şekildedir:

Akıl ve zekâ oyunları uygulama zorlukları ve sınıf yönetimine ilişkin bulgular

Akıl ve zekâ oyunlarıyla gerçekleştirilen öğrenme ile oyunsuz gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri arasındaki farklar

Akıl ve zekâ oyunlarının gelecekteki öğrenme çıktılarına etkisine yönelik beklentiler

Akıl ve zekâ oyunlarını derse entegre etme eğilimi ve gerekçeleri

Öğretmenlerin akıl ve zekâ oyunları uygulamalarına yönelik son görüş ve vurguları

Ulaşılan bu beş kod, dört deney ve dört kontrol grubunda yer almak üzere sekiz sınıf öğretmeninin görüşlerinden yola çıkılarak incelenip yorumlanmıştır.

Akıl ve zekâ oyunları uygulama zorlukları ve sınıf yönetimine ilişkin bulgular, öğretmenlere yöneltilen üç temel soru etrafında şekillenmiştir. Söz konusu sorular ve elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

1. Uygulama zorlukları ve karşılaşılan engeller

Deney grubu öğretmenleri D1, D3, D4 uygulama sürecinde karşılaştıkları zorlukların teknik bir sorun olmadığını, başlangıçta sosyal etkileşim ve motivasyon sebebiyle sınırlı sorunlar ortaya çıktığını, bu zorlukların ise öğrenciler uygulamaya alıştıkça azaldığını belirtmişlerdir. D2 ise akıl ve zekâ oyunları uygulama sürecinde genel olarak bir zorluk yaşanmadığını belirtmiştir.

Uygulama sürecine şahit olmayan ancak görüş belirtmiş olan kontrol grubu öğretmenlerinden K1, K2 zorluk yaşanmaz şeklinde görüş belirterek, bu tür etkinliklerin teorik olarak zorluk yaratmayacağına dair olumlu bir varsayım içerisindedirler. K3 uygulamadığı için fikir belirtmeyi tercih etmemiş, K4 ise entegre edilmesi fikrine karşı olduğunu belirtmiştir.

D1: Etkinliklerde bir zorluk hani bariz bir zorluk yoktu. Herhangi bir zorluk yaşandı diyemem. Sadece işte kimle oynayıp oynayamayacakları korusunda. İşte arkadaşıyla oynamak istemesi, vesaire konularda zorluklar olmuştur.

K2: Akıl zekâ oyunlarıyla Türkçe dersi yapılsa. İyi bir bağlantı kurulursa zorluk çekilmez diye düşünüyorum.

K4: İkisi bir arada olmaması lazım. Akıl zekâ oyunları dersi ayrı olması lazım. Ayrı ayrı verilmesi lazım yani Türkçe dersinin içinde olmaz.

2. Sınıf yönetimi

Sınıf yönetiminde yaşanan sıkıntılar incelendiğinde, bulgular deney grubunda geçici ve uygulama sürecine alışık olmamaktan kaynaklanırken, kontrol grubunda zorluk yaşanmayacağı şeklinde varsayımlara dayanmaktadır.

Deney grubu öğretmenlerinden D2, D3, D4 uygulama sürecinin ilk aşamalarında öğrenci kaynaklı sıkıntıların yaşandığını uygulamanın ilerlemesiyle düzeldiğini belirtmişlerdir. D1 ise başarılı bir sürecin gerçekleştiğini ve sorun yaşanmadığını belirtmiştir.

Kontrol grubu öğretmenlerinden K3 görüş belirtmemiştir. Ancak diğer kontrol grubu öğretmenleri uygulama tecrübeleri olmamasına rağmen, akıl ve zekâ oyunlarıyla sınıf yönetiminde bir sorun yaşanmayacağını belirtmişlerdir.

D1: Sınıf yönetiminde sıkıntılar olmadı. Uygulayıcı uygulayıcının sınıfı doğru yönetmesi, onlarla doğru iletişim kurması ve etkinliklerin onların dikkatini çekmesi, sınıf yönetimini sağlamış oldu.

D3: Gözlemlediğim kadarıyla ilk haftalarda biraz çocuklar daha seslilerdi. Daha böyle zorluk, motivasyonda zorluk yaşıyordu ama sonrasında alıştıktan sonra baktığımda hani o gürültü azaldı. Çocuklar daha dikkatli olmaya başladılar. Çünkü ilk haftada seni çok zorladıklarını görmüştüm. Onun biraz şeylerini yaşadık ama sonraki haftalarda gayet güzeldi.

K2: Hayır, daha sınıf yönetiminde sıkıntı yaşanmaz, sınıf yönetimine daha yardımcı olur.

3. Etkinliklerin oluşturulması

Deney grubu öğretmenlerinden D1, D2, D3 süreçte bir zorluk yaşanmadığını belirtmiş olup D4 sınıf ortamının oyuna hazırlanması aşamalarında zorluklar yaşandığını belirtmiştir. Bu sonuç akıl ve zekâ oyunlarının dinleme becerisi etkinliklerine entegre edilmesi içeriğinde bir sorun olmadığını göstermektedir.

Kontrol grubu öğretmenlerinden K1 ve K4 akıl ve zekâ oyunlarının Türkçe dersine entegre edilmesinin dışsal ve pedagojik yetkinlikler nedeniyle zorluklara sebep olabileceğini belirtmiştir.

K4: Şimdi öğretmenin bilgisi olursa o oyunla alakalı pek sıkıntı olmaz ama bilinmeyen bir oyun olduğu zaman orada bir sıkıntı yaşanabilir. Çünkü onun ilk önce eğitimi verilmesi lazım.

K1: Yani şimdi orda metin okuma inceleme şeyler var. Oralarda kullanılabilir ama tabii orada metnin işlenme süresini uzatabilir. Belki orada belki müfredat yetişmeyebilir. Bu şekilde bir dezavantajı olabilir.

D4: Sadece oyunların işte tasarlanması, işte yerleştirilmesi, sıraların düzeni, onları yaparken bazı zorluklar olabiliyor. Onun haricinde bir zorluk yok.

D2: Yok, hayır gayet bence uyumluydu ya.

Öğretmenlerin akıl ve zekâ oyunlarını sınıf içerisinde uygulama açısından görüşleri deney ve kontrol grubu arasında farklılıklar göstermiştir. Deney grubu öğretmenleri gerçekleşen uygulama sürecini değerlendirerek sürecin başında bazı geçici uyum sorunları yaşadığını belirtmiş ancak ilerleyen süreçte zorlukları yerini olumlu çıktılara bıraktığından bahsetmişledir. Kontrol grubunda ise pratiğe dayanmasa da varsayımlar temelinde olumlu görüşler hakimdir ancak kaygılarda mevcuttur.

Akıl ve zekâ oyunlarıyla gerçekleştirilen öğrenme ile oyunsuz gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri arasındaki farklar incelendiğinde deney grubu öğretmenlerinin bu yöntemi, geleneksel öğretimden temel olarak ayırdığına dair görüşlere ulaşılmıştır. Uygulama sürecinde bulunan sınıf öğretmenleri akıl ve zekâ oyunlarıyla gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin yararlarını bilişsel, davranışsal ve duyuşsal çıktılarla açıklamışlardır. Kontrol grubu öğretmenlerinden K1 VE K2 oyunların potansiyel olarak öğrenciyi aktif hale getireceği varsayımında bulunmuş olup K4 bu şekilde bir yöntemin etki sağlayabileceğini ancak öğrenmede en büyük faktörün öğrencinin içsel motivasyonu olduğunu belirtmiştir. K3 bu uygulamalarla gerçekleştirilen öğrenmelerde müfredat yetiştirme açısından sıkıntı yaşanabileceğini belirtmiştir.

D2: İşte soyut konular somutlaşır, somutlaşıyorlar. Özellikle işte hani sayısal ya da ne bileyim görsel okuma yerine mesela dinlemede olduğu zaman ya da oyunlarla bu materyaller ellerine geldiğinde daha anlaşılır oluyor, daha dikkatlerini çekiyor. Özellikle mesela keşfetme konusunda bence hani en büyük avantaj. Burada keşfederek öğrenme oynadığı oyundaki o puzzle'dan

çıkan sorular hem dikkatini arttırdı hem de çocuğa bir hani keşif yapma imkânı sağladı.

D4: Çocukların derse daha aktif katılmalarını sağlayabiliyor. Zekâ oyunlarıyla ders yapıldığı zaman. Zekâ oyunları ders yapılmadığı zaman daha çok bilgi düzeyinde yani çocukların ezbere dayalı soru cevap tarzı genelde gidiyor ama o içerisine oyun kattığımız zaman çocuklar dersi daha iyi anlama becerisine sahip oluyor diye düşünüyorum.

K3: Hiç kullanmadığımız için bunları yani bilmiyorum ya. Zekâ oyunlarında zaman süre yetmeyebilir. Bazen bizim yetiştirmemiz gereken plana uygun etkinlikler var. Zekâ oyunlarında zaman olmayabilir ama zaman çok olduğu zaman farklı görsellerle etkileştirilip hani etkili bir anlatım yapılabilir diye düşünüyorum.

K4: Çocukların öğrenme yeteneği öncelikle istek ve zekâyla alakalı biraz yani kendileriyle alakalı ister klasik yöntemle anlatan ister görsel ister zekâ oyunları olsun, çocuk almak istediği zaman alır. Ama buradaki önemli olan faktör ne çocuğun hangi duyuyla daha iyi öğrendiğini biz fazla bilemeyiz. Tabii ki onun için bütün ders anlatımlarında farklı yöntemler denenmeli, akıl zekâ oyunlarında bundan bir tanesi olabilir. Yani faydası olabilir.

Öğretmenler akıl ve zekâ oyunlarıyla desteklenen öğrenim sürecinin geleneksel yönteme göre daha fazla katkı sağlayacağını düşünmektedirler.

Akıl ve zekâ oyunlarının gelecekteki öğrenme çıktılarına etkisine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde tüm sınıf öğretmenlerinin olumlu beklentiler içerisinde olduğu görülmüştür. Bu beklentiler bilişsel ve üst düzey düşünme becerilerine katkı, akademik performansı artırma ve sosyal, duygusal, yaşamsal becerileri geliştirme şeklinde ifade edilebilir.

D2: Bence çoklu zekâ kuramıyla da burada bağdaştırabiliriz. İçsel zekâsı hem sosyal zekâsı gelişti. Bunun dışında görsel zekâ becerisinin oldukça geliştiğini düşünüyorum. Bunun dışında sağlıklı iletişim kurma becerisinin yüksek oranda hani olumlu katkı sağladığını düşünüyorum.

K3: Şimdi derslerde kullanmak bir nevi hani ileriki yaşamda karşılaşabileceği sorunlara bir ön hazırlık gibi nasıl bir çözüm üretebilirim, işte zor durumda kaldığımda şunu yapmıştım, oyunlarla ilişkilendirebilir. Zaten

oyunlar hepsi geleceğe hazırlanmak amaçlı yapılan bir ön etkinliklerdir. Çocukça işte bir öğretmen olmak, anne baba olmak veyahut da orada bir taşı bir yerden diğer yere taşırken karşılaşabileceği olumlu veya olumsuz şeyleri düşünmesi, onun ileriki yaşamı içinde iyi olacağını düşünüyorum.

D4: Karar alma becerilerini bile etkileyebileceğini düşünüyorum. Çünkü zekâ oyunu oynarken yapacağı bir hamleyi bile çocuk düşünüyor, nasıl düşünüyor? 3 – 4 hamle ilerisinde görerek düşünüyor. İleride hayatta karar alırken bir sonraki aşamayı da düşünmeyi sağlayacak diye ben düşünüyorum. Tabi bu derslerine de yansıyacak ister istemez bence olumlu.

K4: Ya şimdi genelde matematiksel zekâlarını geliştirir. Yani öğrettiğimiz bütün akıl zekâ yani mangala olsun, diğer oyunlar olsun küre olsun mesela bu oyunların çoğu çocuklarda bir düşünce şeklini değiştiriyor. Hamle yapma, işlem yapma olaylarını değiştirdiği için genelde bilişsel zekâya daha çok faydası var. Ama anlatım ya da sözel o zekâ diyelim ona pek faydası yok. Olmaz yani.

D3: Zekâ oyunlarını ileride çocukların özellikle problem çözme, anlama becerileri. Çünkü Türkçede okuma anlamayı biz geliştirdiğimizde çocukların matematik alanında da anlama kabiliyetini arttırdığınız için zekâ oyunları da tabi buna paralel olarak çocukların okuma anlama ve problem çözme becerilerini arttırdığını düşünüyorum.

K2: Şimdi ileride daha bilinçli olur. Daha ne istediğini bilir, hedeflerini daha iyi belirleyebilir.

Öğretmenler, akıl ve zekâ oyunlarının sağlayacağı çıktılar açısından sosyal, duygusal ve yaşam becerileri alanında ortak bir beklentiye sahiptirler. Bilişsel ve üst düzey düşünme becerileri alanında ise öğrencilerin problem çözme, stratejik düşünme, okuduğunu kavrama, ileriyi görebilme gibi karmaşık becerileri kazanacaklarını söyleyen deney grubu öğretmenlerinin yanı sıra kontrol grubu öğretmenleri bu alandaki yarar beklentisini matematiksel zekâ, bilişsel düşünme ile sınırlandırmışlardır. Hatta K4 bu yöntemin sözel zekâya pek bir katkısı olmayacağı şeklinde bir görüşe sahiptir. Kontrol grubu öğretmenlerinin beklentileri daha çok akademik gelişim alanları üzerine yoğunlaşırken deney grubu öğretmenlerinin beklentileri üst düzey

bilişsel beceriler üzerine yoğunlaşmıştır. Nitekim her iki grup da akıl ve zekâ oyunlarının zihinsel yarar sağlayacağı şeklinde görüşlere sahiplerdir.

Sınıf öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarını derse entegre etme eğilimi ve gerekçeleri incelendiğinde büyük çoğunlukla sınıf öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarını derslerinde kullanma eğiliminde oldukları görülmüştür. Deney grubu öğretmenleri, uygulamaları motivasyon ve akademik faydalarından ötürü sürdürme konusunda yüksek isteğe sahip olup D2 uygulamaların öğretim aşamasıyla sınırlı kalmayıp değerlendirme sürecinde de kullanılabileceğini belirtmiştir, kontrol grubu öğretmenleri uygulama isteklerinin var olduğunu ancak yoğun müfredat ve zaman kısıtlılığı sebebiyle şartlara bağlı olarak değişimler olursa kullanabileceklerini söylemişlerdir.

D1: Yani aslında kendim de zaman zaman yapıyorum ama birçok derste birçok kazanım da bunun uygulanması entegre edilmesi gerektiği düşüncesindeyim. Yani aslında dinleme becerisi içerisinde bir yani etkinlik üzerine yapıldı ama diğer dersleri de aynı şekilde ben bunu uygulayabilirim. Çocukların ilgisi, motivasyonu, dersi daha iyi dinlemesi gibi etkenler beni buna yönlendirmiş olabilir.

D2: Kesinlikle uygularım zaten uyguluyordum. Nasıl uygularım? Yine hani gruplar halinde tabi konuyla da alakalı işte bireysel ya da ikili ya da işte beşli altılı gruplar şeklinde. Hani bu oyunları uygularız çünkü aynı zamanda sadece hani konunun öğretimi değil, değerlendirme aşamasında da bu oyunlar konunun anlaşılması açısından önemli.

K1: Ya biraz önce dediğim gibi hani uygulayabiliriz ama müfredatı aksatmamak şartıyla o şekilde uygulayabiliriz. Yani çok ayrıntıya detaya girmeden çünkü sonuçta yetiştirmemiz gereken bir müfredat var.

K3: Şimdi. Uygulayabilmemiz için zamanı çok olması lazım. Özellikle dördüncü sınıflarda zaman yetmediği için belki alt sınıflarda zaman olduğu sürece uygulanabilir. Böylelikle de hani dersin daha verimli olacağını, çocukların birbirleriyle etkileşim daha iyi olacağını düşünüyorum.

K4: Zekâ oyunları ayrı bir ders olarak ilkokulda verilmeli.

Öğretmenlerin akıl ve zekâ oyunlarını derse entegre etme konusundaki güçlü bir isteklerinin olduğu söylenebilir. Kontrol grubu öğretmenleri bu

oyunların akademik sürece katkı sağlayacağı fikrine sıcak baksalar da müfredat programı ve zaman kısıtlılığı sebebiyle şartlara bağlı bir seçenek olarak değerlendirmişlerdir. Deney grubu öğretmenleri oyunların ders işleniş süreci, değerlendirme aşamasında kullanılabilecek nitelikli bir materyal olarak görmektedirler.

Öğretmenlerin akıl ve zekâ oyunları uygulamalarına yönelik son görüş ve vurguları incelenmesi amacıyla görüşme sonunda öğretmenlere eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Kontrol grubu öğretmenleri herhangi ek bir görüş belirtmemişken deney grubu öğretmenlerinden D1, D2, D4 bazı düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bu düşünceler zekâ oyunlarıyla dinleme etkinlikleri uygulamalarına yönelik geliştirdikleri olumlu tutumu gösterir niteliktedir.

D1: Yani ben eğitim öğretimin eğitim öğretim faaliyetlerinin daha çok uygulamalı, işte oyunlaştırmalı, özellikle zekâ oyunlarının da içinde olduğu şekilde işlenmesi gerektiği düşüncesindeyim. O yüzden tamamen konuşma üzerine yapılan dersin çocuklara hiçbir faydası olmadığını düşünüyorum. Yani eklemek istediğin tek şey bu.

D2: Yani bu oyunlarla öğretim sayesinde çocuklar daha fazla söz aldı derse katılımların arttığını düşünüyorum. Bunun dışında başarısızlığa karşı bir hani yumuşama mı diyeyim ya da bir öğrenme bir yatkınlık oluştu. Yani başarısızlık durumunda çocuklar nasıl bunla baş edebilirler? Hani kazananı tebrik etme işte kaybedenini de tebrik etme aynı şekilde bu açıdan da mesela faydalı olduğunu düşünüyorum. Tabii Türkçe derslerinin sadece dinleme değil, okuma da var ama dinleme genellikle daha pasif geçen dersler oluyor. Bu şekilde hani oyunlarla olursa daha eğlenceli daha katılımlı olması sağlanır.

D4: Bu süreçte çocuklara gerçekten faydası oldu. Özellikle çocukların dinleme becerileri konusunda bir etkinliği yaparken onu oyunla yapmaları, çocukların da dikkatini çok fazla çektiğini düşünüyorum. Hatta her hafta öğretmenim işte Aleyna öğretmenimiz ne zaman gelecek ne zaman etkinlik yapacak diye bana soruyorlardı. Bu da olumlu yönde bir dönüt aldığımızı bize gösteriyor.

Öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin uygulama sürecini beklemesiyle ilgisi kanıtlanmış, yöntemin dinleme becerisi alanında dikkat çekici olduğu ve fayda sağlayan yönleri ortaya konulmuş ve öğrencilerin merakla beklemesiyle uygulamanın kısa sürede yüksek etki yarattığı belirlenmiştir. Bu bulgular, deneysel sürecin somut etkilerini vurgular niteliktedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla uygulanan akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemek, öğrencilerin ve sınıf öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik görüşlerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgularla ilgili sonuçlar aşağıda tartışılmıştır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın bu kısmında elde edilen veriler, araştırmanın temel amaçları ve alt problemlerinin sıralamasına dayanarak literatür eşliğinde değerlendirilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Dinlemek sadece çevreden gelen sesleri işitmek olarak nitelendirilmemelidir. Dinleme becerisi, dinlemenin işitme ve duymadan farklı olmasıyla yapısal bir yöne sahipken anlam, yorum ve iletişim unsurlarını barındırmasıyla işlevsel bir yöne sahiptir yani dinleme becerisi, bir iletişim sürecinde duyulanların anlanıp yorumlanması ve tepki verilmesiyle oluşan iki yöne sahip bir beceri olarak tanımlanabilir (Erdem, 2012). Bu sebeple dinlediğini anlamak süreçte büyük öneme sahiptir. Nitekim dinlemeyi pasif bir eylem olmaktan çıkarmak için de dinlediğini anlayabilmek gerekmektedir. Çalışmada öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin akıl ve zekâ oyunlarıyla geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Akıl ve zekâ oyunlarının dinleme etkinliklerine entegre edildiği çalışmada öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin gelişip gelişmediğini belirlemek amacıyla uygulama öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına dinlediğini anlama testi uygulanmıştır. Ön test puanları kıyaslandığında, deney ve kontrol gruplarının dinlediğini anlama puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu durum uygulama öncesinde her iki grubun dinleme becerisi açısından benzer

seviyelerde olduğunu ve grupların denkliğini ortaya koymuştur. Uygulama sonrasında gerçekleştirilen son test verileri incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatiksel olarak anlamlı bir farklılık oluştuğu görülmüştür. Bu bulgu, akıl ve zekâ oyunlarıyla desteklenen öğretim sürecinin, geleneksel yöntemle ilerleyen kontrol grubuna kıyasla öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarını çok daha etkili bir şekilde arttırdığını kanıtlamaktadır. Sapan (2024), tarafından akıl ve zekâ oyunlarıyla işlenen Türkçe derslerinin öğrencilerin anlama becerilerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Kaya (2025) tarafından yapılan çalışmada ilkokul 4. Sınıf düzeyinde oyunlaştırılmış dinleme etkinlikleri kullanımının, deney grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama başarısını; kontrol grubuna kıyasla anlamlı oranda arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Akıl ve zekâ oyunlarının dil becerileri üzerindeki etkisi, literatürde farklı yaş gruplarıyla yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir. Nitekim okul öncesi dönemdeki çocuklarla gerçekleştirilen bir araştırmada, zekâ oyunları uygulamasının, deney grubu öğrencilerinin dil gelişim son test puanlarında anlamlı bir farklılık yaşandığı tespit edilmiştir (Genişyürek, 2021). Bu bulgu, zekâ oyunlarının çeşitli öğrenci seviyelerinde etkili bir araç olabileceğini kanıtlamaktadır. Ayrıca mevcut araştırmada akıl ve zekâ oyunlarını kullanıldığı deney grubunda gözlemlenen belirgin başarı artışı, uluslararası literatürdeki güncel oyunlaştırma çalışmalarıyla da örtüşmektedir. Torres-Rodríguez vd., (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, oyunlaştırma stratejilerinin uygulanması sonucunda öğrencilerin dinlediğini anlama seviyelerinin anlamlı bir şekilde arttığı ve öğrencilerin kendilerini çok motive hissettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durum, mevcut araştırmanın deney grubunda ulaşılan yüksek puanların, öğrencilerin süreci eğlenceli bulmasından kaynaklanmış olacağı şeklindeki görüşleri güçlendirmektedir. Nitekim Syafii vd. (2020) gerçekleştirdiği çalışmada ise dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanan oyun temelli sürecin sonunda, öğrencilerin başarı oralarının arttığı vurgulanmıştır.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, grup ayrımı yapılmaksızın tüm öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası dinlediğini anlama puanları arasındaki değişim incelendiğinde elde edilen bulgular hem deney hem de kontrol grubunun son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı bir artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, geleneksel öğretim yönteminin de dinlediğini anlama becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ancak akıl ve zekâ oyunlarıyla gerçekleştirilen yöntemin öğrenci gelişimini daha yüksek düzeyde etkilediğini göstermektedir. Coşanay ve Kasa-Ayten (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, zekâ oyunları kullanılmadan yürütülen geleneksel öğretim yönteminin ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin sözel-dilsel zekâ puanlarını artırdığı, ancak zekâ oyunları ile desteklenen öğretimin bu puanları arttırmada çok daha etkili olduğu saptanmıştır. MEB (2024), bütüncül gelişimle beceri odaklı öğrenme yaklaşımlarından yararlanıldığı, çeşitli öğretim araçlarının kullanıldığı, öğrenciyi merkeze alan ve zenginleştirilmiş öğrenme yaşantıları sunan bir eğitim sürecinin benimsemektedir. Yaccob ve Yunus (2019) geleneksel öğretimin güncelliğini yitirdiği, buna karşılık dil oyunlarının öğrenmeyi daha etkili hale getirdiğini, öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine hitap ettiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da öğrencinin bilgiyi sadece teorik olarak alması değil, dinleme gibi temel bir dil becerisini oyun ve etkinlik temelli süreçlerle içselleştirmesi hedeflenmiştir. Hem deney hem de kontrol grubunda gözlemlenen ancak deney grubunda çok daha belirgin olan dinlediğini anlama becerisindeki artış, güncel eğitim programının öngördüğü hedefleri destekler niteliktedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın üçüncü problemine yönelik elde edilen veriler incelendiğinde dinleme becerisi üzerinde grup-ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 8 incelendiğinde, deney grubunun son test ortalamasının, kontrol grubunun son test ortalamasından belirgin bir şekilde yüksek olması, uygulamanın etkililiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının uygulama sürecinde birbirlerinden farklı gelişim izlediklerini, deney grubunun daha güçlü bir gelişme kaydettiğini

göstermektedir. Ayrıca bu bulgu, süreç ve eğitim uygulaması gibi faktörlerin iki grupta da gelişim yarattığını ancak asıl gelişimi deney grubuna uygulanan akıl ve zekâ oyunu ile gerçekleştirilen dinleme etkinliklerinin yarattığı söylenebilir. Angın (2019) tarafından yapılan çalışmada eğitsel oyun etkinliklerinin dinlediğini anlama başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmış; ancak söz konusu çalışmada deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Mevcut araştırmamızla kıyaslandığında ortaya çıkan bu farklılık, incelenen çalışmadaki uygulama süresinin haftada bir ders saati olmak üzere toplam dokuz ders saati ile sınırlı kalmasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim dinleme becerisinin içselleştirilebilmesi için mevcut çalışmadaki yoğun uygulama süreci deney grubu lehine anlamlı bir başarı farkı yaratmış olabilir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde ilkokul öğrencilerinin dinleme becerisinin geliştirilmesinde akıl ve zekâ oyunlarının kullanımına yönelik görüşme formu aracılığıyla deney grubu öğrencilerinden ön ve son görüşmelerde elde edilen sonuçlara yer verilmiş ve bulgular değerlendirilip tartışılmıştır.

Araştırma sonucunda ilkokul öğrencilerinin dinleme becerisinin geliştirilmesinde akıl ve zekâ oyunlarının kullanımına yönelik olumlu görüşler içerisinde oldukları belirlenmiştir. Çağan ve Usta (2023) tarafından çalışmada deney grubu öğrencilerinin akıl ve zekâ oyunu etkinliklerine karşı pozitif yönde görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

Akıl ve zekâ oyunları, ilkokul öğrencilerinin dinleme algısını pasif bir eylemden bilişsel bir sürece dönüştürmüştür. Öğrencilerin dinlemeyi sessiz olma gibi şekilsel davranışlardan ziyade odaklanma, işittiği bilgiyi işleme-bilgiyi hatırlama ve geri getirebilme şeklinde tanımlayabildikleri saptamıştır. Nitekim Altun (2017), akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin dikkat becerilerini geliştirdiğini saptamıştır. Öğrenci, dinlediği bilgiyi oyunda hamle veya ipucu olarak kullanacağını bildiği için bilişsel bir sorumluluk almıştır. Bu veri ise oyun uygulamalarının dinleme sürecini amaçlı bir sürece çevirdiğini gösterir niteliktedir. Zekâ oyunlarının bu bilişsel katkısı, öğrencilerin zihinsel becerilerini de ileriye taşıyan bir unsur olduğu düşünülmektedir. Kaçak (2024)

tarafından yapılan çalışmada akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin zihinsel becerilerinin gelişimini pozitif yönde desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen verilere göre, akıl ve zekâ oyunları, dinleme eğitimini, öğrenciler için geleneksel bir ders olmakta çıkartmış ve öğrencide oluşan sıkılma, kaygı, zorlanma, baskı gibi duyuşsal sorunların ortadan kaldırılmasına yardımcı olarak dinleme dersini, merakla beklenen bir sürece dönüştürüp öğrencilerin derse katılım motivasyonunu artırmıştır. Bu noktada öğrencilerin, dinleme sırasında neyi anlayıp anlamadıklarını anlık olarak fark etmeye başlamaları en önemli gelişmelerden biridir. Kazanma arzusuyla hareket eden öğrenciler, oyunda ilerleyebilmek için anlama süreçlerini değerlendirme ihtiyacı hissetmiş olabilirler. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun dinleme etkinliklerinde zorlanmadığı, derse katılım isteklerinde artış yaşandığı görülmüştür. Bu görüşlerden hareketle, dinleme sürecinin akıl ve zekâ oyunlarıyla desteklenmesinin, karmaşık görevleri daha basit ve eğlenceli hale getirdiği, kaygıyı azalttığı söylenebilir. Esen (2021) de akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul öğrencilerinin üzerinde yarattığı etkiyi incelediği çalışmasında öğrenciler AZO uygulamalarıyla daha eğlenceli bir ders işlendiğini, kolay öğrendiklerini ve bilişsel açıdan geliştiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmalar, araştırmamızda zekâ oyunlarıyla desteklenen dinleme eğitiminin hem akademik başarıyı hem de öğrenci tutumunu desteklediğini doğrular niteliktedir.

Araştırmanın ikinci temasına yönelik bulgular, akıl ve zekâ oyunlarının dinleme sürecinin genel uygulama basamaklarında yapısal bir değişiklik göstermediğini, etkinliklerin niteliklerinin ve verimliliklerinin arttığını göstermektedir. Özellikle tahmin etme becerileri ile soru-cevap süreçlerindeki başarı artışı, oyunların öğrencide yarattığı odaklanma ve bilgiyi kullanma ihtiyacıyla ilişkilendirilebilir. Öğrenci görüşlerine göre akıl ve zekâ oyunları destekli eğitim süreci dinlediğini hatırlama, soruları doğru cevaplama, günlük yaşantıyla ilişki kurma düzeylerinde anlamlı bir artışa sebep olmuştur. Öğrencilerin sorulara doğru yanıt verme oranındaki artış, literatürdeki benzer bulgularla paralellik göstermektedir. Adalıyılmaz (2022), akıl ve zekâ oyunları eğitiminin ilkokul düzeyindeki öğrencilerin bilgi işleme dayalı düşünme becerilerini geliştirdiğini ve buna bağlı olarak öğrencilerin doğru

yanıt oranlarının arttığını saptamıştır. Devecioğlu ve Karadağ (2014) tarafından yürütülen çalışmada ise oyun temelli sürecin öğrencilerin bilişsel kapasitelerini zorlayarak onlara daha önce üstesinden gelemedikleri problemleri çözme yetisi kazandırdığı vurgulanmıştır. Mevcut çalışmadaki öğrencilerin dinleme performanslarındaki artış, oyunlar aracılığıyla gelişen bu yeni çözüm üretme becerisinin yansıması olabilir. Bu durum zekâ oyunlarının başarıyı arttırması sonucuyla da uyuşmaktadır.

Aştırmanın üçüncü temasına yönelik bulgular, akıl ve zekâ oyunları destekli sürecin öğrencilerin oyun algısını " eğlence" anlayışından "eğlenerek öğrenme" ve "sosyalleşme" boyutuna taşımıştır. Öğrencilerin oyun algısındaki bu değişim, zekâ oyunlarının işlevine yönelik yükledikleri anlama bağlı değişim göstermiş olabilir. Aslıyüksek (2023) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin zekâ oyunlarını, zihni geliştirme şeklinde tanımladıkları görülmüştür. Oyundan sadece sosyalleşme beklentisi olan öğrencilerin, süreç sonunda samimiyet kurma, daha iyi anlaşma, etkili iletişim noktasına gelmeleri ise zekâ oyunlarının iş birliği alanında işlevli olduğunun somut bir örneğidir. Literatürde zekâ oyunlarının ilkokul öğrencilerinin iş birliği, yardımlaşma ve paylaşma gibi davranış becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı (Altuntaş, 2024), hem arkanlar arası iletişimi hem de öğretmen-öğrenci diyaloğunu belirgin bir biçimde güçlendirdiğini (Çalışkan, 2019) gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Sonuç olarak zekâ oyunları sosyalleşme seviyesini olumlu etkilemiştir. Bu sonuç mevcut araştırma bulgusuyla örtüşmekte olup zekâ oyunlarının zihinsel aktivite ötesinde sağlıklı iletişim içinde önemli bir gelişim alanı olduğunu kanıtlamaktadır.

Öğrencilerin Türkçe dersini oyunlaştırmayı yoğun bir şekilde istemelerinde zekâ oyunlarını anlamayı kolaylaştıran bir araç olarak görmeleri durumundan kaynaklanıyor olabilir. Bu durum, oyunun Türkçe dersiyle başarılı bir şekilde bütünleştiğini göstermektedir. Bu bütünleşik yapı, oyunların öğrencilerin zihinsel gelişimlerini desteklediği ve özellikle Türkçe dersi üzerinde anlamlı bir etki yarattığını göstermektedir (Yıldırım, 2023). Oyunların sadece bir araç değil dil becerilerini de geliştirmeye yarayan uygulama bütünüdür.

Öğrencilerin önerdiği oyun türlerinin strateji odaklı akıl oyunlarına evrilmesi, katılımcıların üst düzey düşünme becerilerini içeren yeni bir oyun kültürü kazandığını göstermektedir. Öğrencilerin bu oyunları sadece isim olarak zikretmeyip, onları metinle nasıl birleştirebileceklerine dair fikirler üretmeleri, akıl oyunlarının dinleme sürecinde ne kadar işlevsel ve somut bir karşılık bulduğunu göstermektedir. Öğrencilerin geleneksel oyunları bile dinleme sorularıyla harmanlayarak yeniden tasarlamaları, oyunun sadece bir araç olmaktan çıkıp bilişsel bir yapılandırma sürecine dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Çoker (2023), öğrencilerin zekâ oyunlarını sadece birer aktivite olarak görmeyip, oyun içerisinde özgün çözüm yolları ve farklı stratejiler geliştirerek zihinsel bir gelişim sergilediklerini saptamıştır. Erol, Saracaloğlu ve Dinçer (2025), akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin akıl yürütme becerilerini desteklediğini ve bu sayede akademik başarılarının geniş ölçüde pozitif etkilendiğini ortaya koymuşlardır. Bu durum, araştırmadaki katılımcıların strateji odaklı oyunları dinleme kazanımlarıyla bütünleştirmesinin üst düzey düşünme becerisi olduğunu kanıtlamaktadır.

Araştırmanın dördüncü teması kapsamında elde edilen bulgular, akıl ve zekâ oyunlarının dinleme eğitimi sürecinde hem duyuşsal hem de bilişsel bir destekleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenci görüşlerine göre, akıl ve zekâ oyunlarıyla gerçekleştirilen uygulamalar, anlama becerisini geliştirmiş, sorulara yanıt verme oranını artırmış, odaklanma süresini olumlu etkilemiş ve en önemlisi daha istekli ve dinleme sevgisinin arttığı süreçlerin gerçekleşmesi sağlanmıştır. Esen (2021), akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin derslere olan ilgisini belirgin bir şekilde artırdığını ve öğrenme sürecini daha keyifli bir hale getirdiğini saptamıştır. Bu durum, araştırmadaki zekâ oyunlarıyla desteklenen dinleme eğitiminin öğrencilerde yarattığı pozitif duygu durumu ve derse katılım arzusuyla paralellik göstermektedir.

Uygulama sürecinin, öğrencilerin ön görüşmede belirttikleri geniş zekâ oyunları çeşitliliğini araştırmadaki oyunlarla sınırlamış olabilir. Bu durum akademik açıdan bir veri kaybı değildir. Öğrenciler, yoğun etkileşim kurdukları ve üzerinde başarı sağladıkları oyunları zihinlerinde "akıl oyunu" kavramının merkezine yerleştirmiş olabilirler. Oyunların tercih edilme sebebinin "iyi oynama" yetkinliği ile açıklanması ise öğrencilerin oyunu artık

dışsal bir araç değil, özgüvenlerini pekiştiren bir deneyim alanı olarak gördüklerini kanıtlamaktadır. Zekâ oyunları, öz yeterlilik duygularını güçlendirmektedir (Ayar, 2022; Çalışkan, 2019).

Araştırmanın dördüncü temasının bu bölümünde, akıl ve zekâ oyunlarının dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi öğrenci görüşleri bağlamında "oyun oynayacağımız için daha çok dinliyorum" şeklindeki beyanlar, oyunun dinleme eğitimi için güçlü bir "ön güdüleme" aracı olduğunu kanıtlamaktadır. Febriani vd., (2024), oyun temelli yaklaşımların öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerinde istatiksel olarak anlamlı ve pozitif bir değişim yarattığını saptamıştır. Bu durum, mevcut araştırmanın dinleme eğitimi için işlevsel bir hazırlık ve odaklanma aracı olduğu görüşüyle uyuşmaktadır.

Sonuç olarak; öğrenci görüşlerinden yola çıkılarak, akıl ve zekâ oyunlarının dinleme eğitiminde sadece bir eğlence aracı değil, aynı zamanda anlama ve odaklanma kalitesini artıran işlevsel bir yöntem olduğu, dinlediğini anlama ve motivasyon üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde "Zekâ Oyunlarının Eğitime Entegrasyonu ve Değerlendirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri" formu aracılığıyla hem deney hem kontrol grubu öğretmenlerinden elde edilen sonuçlara yer verilmiş ve bulgular değerlendirilip tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci teması olan öğrenci gelişim alanlarına yönelik bulgular incelendiğinde; her iki gruptaki öğretmenlerin de akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin bilişsel (problem çözme, muhakeme), duyusal (özgüven, motivasyon), sosyal (iletişim, iş birliği) becerileri ile derse aktif katılımları üzerinde çoğunlukla olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu tespitler literatürle paralellik göstermektedir; nitekim Daştan ve Ezberci-Çevik, (2025) öğretmen adaylarının akıl ve zekâ oyunlarının üst düzey düşünme becerilerine katkı sağlayacağını düşündükleri; Başer ve Arslan (2023) ise oyun kullanımıyla Türkçe eğitim sürecine öğrencilerin daha yoğun katılım sağladığını belirtilmiştir. Sinan- Köşker, Gündoğdu ve Akar (2024) ile Güneş (2024) zekâ oyunlarının duyuşsal ve sosyal gelişimi olumlu etkilediği

vurgularken, Mete (2021) Türkçe derslerinde bu tür materyallerin öğrencinin odaklanma süresini ve katılım isteğini en üst seviyeye taşıdığını ifade etmiştir.

İkinci tema olan uygulama süreci ve entegrasyon eğilimine dair görüşlerde ise deney ve kontrol grubu arasında deneyim açısından farklı görüşler oluştuğu saptanmıştır. Akıl ve zekâ oyunlarını uygulama konusunda kontrol grubu öğretmenlerinin bu tür etkinliklerin öğrenciyi aktif hale getireceğini, uzun vadede akademik başarıya katkı sağlanacağını, dersin akışında ya da uygulamada zorluk yaşanmayacağını ancak bilgi eksikliği, müfredat programı ve zaman kısıtlılığı nedeniyle sorunlar yaşanabileceğini düşündükleri için derslerine entegre etme konusunda kaygılı oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin teorik bilgiye sahip olmalarına rağmen uygulama eksikliği nedeniyle yetersizlik yaşayabileceklerini ve hizmet içi eğitim desteğine ihtiyaç duyduklarını saptayan Yılmaz ve İkikardeş (2020)'in bulgularıyla örtüşmektedir. Güneş (2021), eğitimcilerin zekâ oyunlarını mevcut ders planlarına dahil etmek yerine, programı aksatma endişesiyle bu etkinlikleri ders dışı veya serbest zaman dilimlerinde uyguladıklarını belirtmiştir. Bu çalışma, kontrol grubunun kaygılarını desteklemektedir.

Deney grubu öğretmenlerinin ise sürecin başında sosyal etkileşim, motivasyon, sınıf ortamının hazırlığı ve sınıf yönetimi açısından sorunların yaşandığını süreç içerisinde ise bu sorunların öğrenme motivasyonundaki artışla ortadan kalktığını gözlemlemişlerdir. Kula (2021), öğretmenlerin zekâ oyunları uygulamalarında sınıf yönetimi ve fiziksel ortam yetersizliği gibi konularda çeşitli problemler yaşandığını belirtmiştir. Buna ek olarak Alp (2023) sınıf öğretmenlerinin süreçte benzer sorunlar yaşasa da çözüm önerileri geliştirebildikleri yönündeki tespitlerde bulunmuştur. Nitekim başlangıçtaki sorunlar, nicel verilerden elde edilen anlamlı sonuçlarla değerlendirildiğinde uygulama açısından bir engel yaratmadığı söylenebilir. Deney grubu öğretmenleri zekâ oyunlarını sadece bir etkinlik değil, öğrenmeyi içselleştirmeye yardımcı olan ve uzun vadede bilinçli bireyler yetiştiren stratejik bir ders materyali olarak tanımlamışlardır. Bu görüşler, zekâ oyunlarının öğrencilerin bilişsel süreçlerini aktif kılıp zihinsel kapasitelerini geliştirerek öğrenmeyi kalıcı hale getirdiğini belirten Özdevecioğlu ve Hark-

Söylemez (2021)'in analiz sonuçlarıyla desteklenmektedir. Sonuç olarak; öğretmen görüşlerinden elde edilen tüm veriler, akıl ve zekâ oyunlarının sadece bir "etkinlik" değil, öğretmenler tarafından onaylanmış, öğrenciyi pasif dinleyici konumundan çıkarıp aktif birer katılımcıya dönüştüren stratejik bir öğretim modeli olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen tüm nicel ve nitel veriler bir arada değerlendirildiğinde, akıl ve zekâ oyunlarının Türkçe dersi dinleme eğitimi süreçlerinde çok boyutlu ve yüksek düzeyde olumlu bir etki yarattığı saptanmıştır. Dinlediğini anlama ön test-son test sonuçlarında deney grubu lehine ortaya çıkan anlamlı başarı farkı, sürecin sadece eğlenceli bir aktivite olmadığını, doğrudan akademik kazanımlara hizmet ettiğini kanıtlamaktadır. Bu akademik başarı, öğrenci görüşlerindeki "yüksek motivasyon ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı yöntem" algısıyla birleştiğinde, oyun tabanlı öğrenmenin öğrencilerin derse karşı olan ön yargılarını kırdığı ve öğrenme arzusunu arttırdığı görülmektedir. Öğretmen görüşlerinin de hem gelişim alanları hem de uygulama süreci bakımından "büyük oranda olumlu ve destekleyici bir beklenti" içinde olması, yöntemin sahadaki uygulanabilirliğini doğrulamaktadır. Sonuç olarak; akademik performansın artması, öğrenci ilgisinin canlı tutulması ve öğretmenlerin bu yöntemi bir "ihtiyaç" olarak tanımlaması, geleneksel dinleme eğitiminin çağdaş ve oyun temelli stratejilerle yeniden yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu temel sonuçlardan hareketle, gelecek araştırmalara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular temelinde, akıl ve zekâ oyunlarının dinlediğini anlama becerisini geliştirmesi, öğretmen ve öğrencilerin uygulamaya yönelik olumlu genel görüşlerine dayanarak şu öneriler geliştirilmiştir.

Bu çalışma 10 haftalık bir süreci kapsamaktadır; akıl ve zekâ oyunlarının kalıcı etkilerini gözlemlemek adına daha uzun süreli araştırmalar yapılabilir.

Öğrenci istekleri, başarı ve motivasyon artışı göz önüne alınarak benzer çalışmalar diğer derslerde de uygulanabilir.

Benzer çalışmalar okul öncesi veya ortaokul kademelerindeki öğrencilerle yapılarak, oyun bazlı öğrenmenin yaş gruplarına göre etkisi kıyaslanabilir.

Dinleme becerisinin uygulama aşamalarında dinleme öncesi ve dinleme sonrası etkinliklere ağırlık verilebilir.

Dinleme eğitimi sadece metin üzerinden değil, bu süreçte kullanılan oyunlar dışında çeşitli zekâ oyunlarıyla desteklenerek soyut kavramların somutlaştırılması sağlanabilir.

Öğretmenlerin zekâ oyunlarını derslerine daha profesyonelce entegre edebilmeleri ve geçici yönetimsel zorlukları yaşamamak için oyun tabanlı öğrenme yöntemlerine dair uygulamalı hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Adalıyılmaz, F. (2022). *Akıl ve zekâ oyunları öğretiminin bilgi işlemsel düşünme becerileri erişisine etkisi ve bu konuda öğrenci görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Ahmad, F., Ahmed, Z., Obaid, I., Shaheen, M., Rahman, H., Singh, G., & Anjum, M. J. (2024). Motivation, engagement, and performance in two distinct modes of brain games: A mixed methods study in children. *International Journal of Human–Computer Interaction,* 1-15. https://doi.org/10.1080/10447318.2024.2426915

Akbayrak, İ. (2019). *Katılımsız dinleme ile not alarak dinleme yöntemlerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Akçay, A. (2014). *Yabancı dil olarak Rusça öğretiminde özgün görsel-işitsel materyallerin dinleme becerisine etkisi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Akeren, Z. (2023). *Doğa yürüyüşü ve zekâ oyununun ayaktan COVID-19 geçiren 50-70 yaş arası bireylerin bilişsel becerileri üzerine etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Aksoy, G., & Doymuş, K. (2011). Fen ve teknoloji dersi uygulamalarında iş birlikli okuma-yazma-uygulama tekniğinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(*2), 381-397. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/76987

Akyıl, E. (2022). *Oyun temelli okuma eğitiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceresini destekleme durumu* [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Al Bloushi, B. J. (2024). The stages and aims of a listening lesson. *European Journal of English Language and Literature Studies, 12*(2), 39-51. https://doi.org/10.37745/ejells.2013/vol12n23951

Alfa zekâ . (t.y.). *Akıl ve zekâ oyunları öğretim materyalleri ve oyun kuralları.* [Fasikül/Katalog].

Alp, G. B. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin zekâ oyunlarına yönelik tutumlarının ve öğretim süreçlerinde zekâ oyunlarından yararlanma durumlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Altun, M. (2017). *Fiziksel etkinlik kartları ile zekâ oyunlarının ilkokul öğrencilerinin dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Altuntaş, A. (2024). *İlkokul öğrencilerinin prososyal davranışlarının geliştirilmesinde akıl ve zekâ oyunlarının kullanımı* [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Amir, H. S., Rustam, U., & Hasyim, R. (2023). Developing the vocabulary mastery of students through educational games. *Qalam: Jurnal Ilmu Kependidikan, 12*(1), 58-65. https://doi.org/10.33506/jq.v12i1.2297

Angın, N. (2022). *Akıl ve zekâ oyunları uygulamalarının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutum, güdü ve öğrenme stratejilerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Angın, Ö. (2019). *Eğitsel oyun temelli dinlediğini anlama etkinliklerinin 4.sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Aras, B. (2004). *İlköğretimde dinleme anlama becerisinin geliştirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Aratea, M. L., & Pasubillo, M. A. C. (2024). Effects of game-based learning on improving grammar skills of grade 9 students. *Journal of English as a Foreign Language Teaching and Research, 4*(2), 43–60. https://doi.org/10.31098/jefltr.v4i2.2445

Arıcı, A. F., & Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education, 5*(2), 185-194. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/908174

Aslan, M. (2022). *Zekâ oyunlarıyla zenginleştirilmiş matematik öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, problem çözme öz-yeterlik algılarına ve bilişsel farkındalıklarına etkisi* [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Aslan-Sürek, D. (2023). Zekâ oyunlarının sözel muhakeme becerileri üzerindeki etkisi [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi].

Aslıyüksek, E. (2023). *Sınıf öğretmenliği ilkokul ders kitaplarındaki zekâ oyunlarının incelenmesi ve ilkokul öğrencilerinin zekâ oyunları hakkındaki görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Aşılıoğlu, B. (2009). Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(29), 45-63. https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6143/82444

Ataç, T. (2025). *Akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Ayar, A. (2022). *Akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme, üst bilişsel farkındalık, dikkat ve sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Aydeniz, S., & Haydaroğlu, M. (2021). Dört temel dil becerisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi, 6*(1), 200-216. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1738791

Aydın, T. (2014). Dil öğretimi ve oyun-çoklu zekâ teorisi ışığında. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 14*(1), 71-83. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/52191

Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri* [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Aytan, T., Göksel, A., & Günaydın, Y. (2021). 2020 Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metni'inde (CEFR) dinleme becerisi: Ölçekler ve kazanımlar. *Journal of History School,* 51, 1192-1220. http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49290

Aytaş, G. (1999). Etkili dinleme. *MEBS İletişim,* (1), 24-27.

Babayiğit, A. (2023). Aktif-empatik dinleme üzerine bir gözden geçirme. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi, 6*(6), 819-830. https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1236

Bağdadioğlu, M. (2022). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama başarısı ile dinlemeye yönelik tutum ve üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiler* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Bahşi, N., & Sis, N. (2023). Dijital hikâye anlatımının görme yetersizliği bulunan öğrencilerin dinleme becerisine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (32), 212-227. https://doi.org/10.29000/rumelide.1253141

Baki, Y. (2019). Türkçe dersi ortaokul kitaplarındaki zekâ oyunlarına ilişkin bir değerlendirme. *Uluslararası Bilimler Akademisi, Sosyal Bilimler Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 66-82). Rize.

Baki, Y. (2023). Okuma çemberi yönteminin okuma kültürüne etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (Ö13), 127-156. https://doi.org/10.29000/rumelide.1379041

Barbaros, F.C. (t.y.). *Akıl ve zekâ oyunları: Eğitici eğitimi ve oyun kuralları rehberi.* [Eğitim Materyali]

Başaran, M., & Demir, M. (2020). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik kullandığı yöntem-teknik ve örnek uygulamalar üzerine bir inceleme. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi, 1*(1), 39-54. https://doi.org/10.29329/jirte.2020.321.3

Başer, N., & Arslan, M. (2023). Öğretmen görüşüne göre ilköğretim yabancı dil olarak Türkçe dersinde öğrencilerin isteklendirilmesinde öğretmenlerin oyun tercihi. *International Journal of Social Sciences, 7*(28), 334-355. 10.52096/usbd.7.29.20

Başkan, A., & Ustabulut, M. Y. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama becerileri (dinleme ve okuma). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (21), 39-55. https://doi.org/10.29000/rumelide.835294

Beall, M. L., Gill-Rosier, J., Tate, J., & Matten, A. (2008). State of the context: Listening in education. *The International Journal of Listening, 22*(2), 123-132. https://doi.org/10.1080/10904010802174826

Berkant, H. G., & Burun, Z. (2021). Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerin yazma özerkliklerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(2), 427-446. https://doi.org/10.31592/aeusbed.907610

Boch, F., & Piolat, A. (2005). Note taking and learning: A summary of research. *The WAC Journal,* 16, 101-113.

Boğa-Zengin, S. (2010). *Çocuk kitaplarının dinleme becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Bottino, R. M., Ott, M., & Tavella, M. (2013). Investigating the relationship between school performance and the abilities to play mind games. *European Conference on Games Based Learning* (s. 62). Academic Conferences International Limited.

Budak, D., & Saban, A. İ. (2023). Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili bilimsel araştırmaların incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi, 3(*5), 890-904. https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/268

Buttery, T. J. (1980). Listening: A skill analysis. *Education, 101*(2).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Çağan, B. & Usta, N. (2023). Akıl ve zekâ oyunlarının ortaokul öğrencilerinin matematik başarısına etkisinin incelenmesi. *International Academic Social Resources Journal, 8* (52), 3331-3341. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOU RNAL.71353

Castillo-Cuesta, L. (2020). Using digital games for enhancing EFL grammar and vocabulary in higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 15*(20), 116–129. https://doi.org/10.3991/ijet.v15i20.16159

Ceylan, A. (1997). Etkili iletişim geliştirmede aktif dinlemenin önemi. *Öneri Dergisi, 2*(7), 83-88. https://doi.org/10.14783/maruoneri.682205

Ceylan, A. (2023). *Sınıf öğretmelerinin zekâ oyunlarına ilişkin tutumlarının bilme düzeylerinin ve kullanım sıklıklarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Ceyran, K. O. (2016). *Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisine yönelik görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Clepe, R. O. (2023). A study on different types of listening. *Profu'-Journal of the Education Sciences,* (22), 25-28. https://revista.profedu.ro/wp-content/uploads/2023/07/REVISTA_PROFEDU_NR_22.pdf#page=25

Colom, R., Karama, S., Jung, R. E., & Haier, R. J. (2010). Human intelligence and brain networks. *Dialogues in Clinical Neuroscience, 12*(4), 489-501. https://doi.org/10.31887/DCNS.2010.12.4/rcolom

Coşanay, G., & Kasa-Ayten, B. (2023). The effect of verbal intelligence games on primary school 2nd grade students' to the verbal-linguistic intelligence areas and the Turkish course attitudes. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24* (3), 1793-1809. https://doi.org/10.17679/inuefd.1388337

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede & S. B. Demir, Çev.). Anı Yayıncılık.

Çağır, S. (2020). *Sosyal bilgiler kavramlarının öğretiminde zekâ ve akıl oyunları* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Çalışkan, S. H. (2019). *Ortaokul zekâ oyunları dersi öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Çarkıt, C., & Altun, K. (2020). Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel dinleme/izleme uygulamaları üzerine bir eylem araştırması. *OPUS International Journal of Society Researches, 15*(25), 3497-3527. https://doi.org/10.26466/opus.646195

Çaylı, C. (2020). *Ortaokul Türkçe derslerinde öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesi ve gelişim durumlarının belirlenmesine yönelik bir eylem araştırması* [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Çaylı, C., & Göçer, A. (2021). Dinleme becerisinin önemi ve geliştirilmesi üzerine: Kuramsal bir çalışma. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(*2), 215-229. https://dergipark.org.tr/en/pub/kebd/issue/66468/995948

Çelebi, İ. (2020). *Almanya'da Türkçe öğrenen Türk çocuklarına yönelik hazırlanan dinleme becerisi etkinlik ve uygulama örnekleri* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Çelik, M. N. (2024). *Animasyon filmlerinin 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerisine ve motivasyonuna etkisi* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Çelikbaş, K. A. (2010). *Anlama/ dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyi arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Çiçek, K. (2024). *Strateji oyunları ve renkli hecelerle yapılan etkinliklerin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(2), 165-177.

Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Çoker, Ö. (2023). *Bilsem'e devam eden ilkokul öğrencilerinin akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin görüşleri: Bir temel nitel araştırma çalışması* [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Çolak, H. (2023). *İlkokul öğrencilerinin dinleme stratejilerini kullanarak dinlediklerini anlama ve yazılı anlatıma aktarma becerilerinin geliştirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Dal, S., & Cenk, G. (2023). İlk okuma-yazma öğretiminde eğitsel oyunların ilkokul 1.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisi. *Scientific Educational Studies, 7(*2), 187-207. https://doi.org/10.31798/ses.1387349

Dalioğlu, S. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde düşünceyi geliştirme eğitiminin yazma becerisine etkisi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Daşöz, T. (2013). *Yapılandırılmış dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme tutumlarına, dinleme kaygılarına ve dinlediğini anlama düzeylerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Daştan, C., & Ezberci-Çevik, E. (2025). Zekâ oyunlarının problem çözme becerisine etkisi konusunda fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 9*(1).

Dedebali, N. C. (2014). *Çoklu ortam uygulamalarının 6. sınıf dinleme becerisinin gelişimine etkisi* [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Delice, A., & Taşova, H. (2011). Bireysel ve grup çalışmasının modelleme etkinliklerindeki sürece ve performansa etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (34), 71-97.

Demir, S. (2021). *3-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin akıl zekâ oyunlarına yönelik bilgi, görüş ve farkındalıklarının değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Demirel, T. (2015). *Zekâ oyunlarının Türkçe ve matematik derslerinde kullanılmasının ortaokul öğrencileri üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkilerinin değerlendirilmesi* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Devecioğlu, Y., & Karadağ, Z. (2014).Amaç, beklenti ve öneriler bağlamında zekâ oyunları dersinin değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9* (1), 40-61.

Dilekçi, A. (2022). Türkçe öğretmenlerinin dil becerileri ile ilgili uygulamaları ve yeterlikleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* (54), 1016-1029. https://doi.org/10.53444/deubefd.1104084

Doğan, B. (2017). *Strateji temelli dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisiyle strateji kullanma düzeyine etkisi* [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademede dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 261-286.

Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(*1), 185-204.

Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları,* (27), 263-274.

Doğan, Y., & Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2*(2), 90-99. https://doi.org/10.16916/aded.46766

Emiroğlu, S. (2013). *Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 269-307. https://doi.org/10.14520/adyusbd.492

Emiroğlu, S. (2021). Dinleme becerisinin dilsel yönü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (24), 259-282. https://doi.org/10.29000/rumelide.995299

Emiroğlu, S., & Pınar, F. N. (2013). *Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. Journal of Turkish Studies, 8*(4), 481-491. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4965

Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (11), 331-352. https://doi.org/10.14520/adyusbd.483

Erdem, A. (2012). *Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Erol, A., Saracaloğlu, A.S., & Dinçer, B. (2025). Zihin ve zekâ oyunlarının öğrenci gelişimini desteklemedeki rolü: bilişsel, duygusal ve psikomotor alanlara odaklanma. *Eğitim ve Gençlik Araştırmaları, 5*(1), 92-112. https://doi.org/10.59041/eyor.1638158

Eroğlu, E., Suna, H. E., Tanberkan, C. A., Altun, U., & Özer, M. (2020). Dört beceride Türkçe dil sınavı: Pilot proje uygulama sonuçları. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 11*(2), 199-218. https://doi.org/10.21031/epod.687758

Esen, B. (2021). *Akıl ve zekâ oyunları etkinliklerinin ilkokul 3. sınıf matematik dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve problem çözme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Fayzullayeva, N. S. Q. (2023). Theoretical views on the use of the term "concept" in cognitive linguistics. *European Journal of Innovation in Nonformal Education, 3*(5), 27–31.

Febriani, E., Mertosono, S. R., Lebagi, D., & Mukrim, M. (2024). Applying whispering game in developing listening comprehension of grade eleven students of SMAN 7 Palu. *Jurnal Onoma: Pendidikan, Bahasa, dan Sastra, 10*(3), 3248-3253. https://doi.org/10.30605/onoma.v10i3.4004

Geçim, H. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Genişyürek, C. (2021). *Zekâ oyunlarının 5-6 yaş çocuklarının dil gelişimine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Glendenning, L. (2005). *Mastering Quoridor* [Yüksek Lisans Tezi, New Mexico Üniversitesi]. UNM Digital Repository.

Gonzalez, B. (1984). Listening activities for small groups. *In Teacher's resource book: Classroom practies in teaching English* 278-281. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED274166.pdf

Göçer, A., & Çaylı, C. (2019). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin gelişimine yönelik öğretmen uygulamaları. *Trakya Eğitim Dergisi, 9*(3), 456-476. https://doi.org/10.24315/tred.480072

Gökdemir, C. (2023). *Topluluk önünde konuşma becerisinin mesleklere göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Gu, Y., & Hu, G. (2018). Types of listening. J. I. Liontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* 1-6. https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0554

Gupta, H., Ray, R., & Sen, D. (2024). Listening types as delineated in business communication: A re-reading in the light of Srimad Bhagavad Gita. *International Journal for Research Publication and Seminar*, *15*(1), 7-12.

Gur, T., Dilci, T., Coskun, İ., & Delican, B. (2013). The impact of note-taking while listening on listening comprehension in a higher education context. *International Journal of Academic Research, 5*(1), 101-106. https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-1/B.16

Gülle, T., & Vatansever-Bayraktar, H. (2023). Eğitimde akıl ve zekâ oyunları kullanımının faydaları. *International Academic Social Resources Journal, 8* (48), 2582-2594. http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68927

Güneş, A. M. (2024). Bu sınıfta oyun var: Akıl ve zekâ oyunlarına yönelik öğretmen görüşleri. *International Primary Education Research Journal,* 8(2), 117-131. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3608145

Güneş, D. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarının ilkokulda kullanımına yönelik değerlendirmeleri* [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Güneş, H. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme eğitimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 6*(3), 198-207. https://doi.org/10.18298/ijlet.3073

Güngör, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde metin türlerine ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Güngör, K. (2021). *Okul öncesi dönemde çocukların oynadığı akıl ve zekâ oyunlarının problem çözme becerileri üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Gürel, E., & Tat, M. (2012). Bir iletişim edimi olarak dinleme ve Türkçede bulunan dinleme temalı atasözleri ile deyimler üzerine bir içerik analizi. *Journal of International Social Research*, *5*(23), 276-297.

Gürlek, E. (2021). *Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri üzerine bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Haerazi, H. (2023). Mobile-assisted flipped learning integrated with metacognitive skills in the teaching of speaking and listening skills. *Journal of English Education and Teaching*, *7*(3), 632-651. https://doi.org/10.33369/jeet.7.3.632-651

Hayati, A. M., & Jalilifar, A. (2009). The impact of note-taking strategies on listening comprehension of EFL learners. *English Language Teaching, 2*(1), 101-111.

Hue, T. T. (2019). An overview of listening skill theories. *Proceedings of ELT Upgrades*, 268-276. https://doi.org/10.5281/zenodo.3591877

Ilgar, M. Z. (2024). İlkokul öğrencilerinde dil becerilerinin gelişimi. M. Z. Ilgar (Ed.), İlkokullarda dil öğretimi içinde (ss. 15-42). Vizetek Yayıncılık.

İlhan, E., & Canbulat, T. (2021). Etkileşimli kitap okuma programının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi. *Başkent University Journal of Education, 8*(1), 40-56.

İnal, G., & Çakır, R. (2024). Eğitsel dijital oyunların ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. *Turkish Journal of Primary Education, 9*(2), 60-85. https://doi.org/10.52797/tujped.1556856

Jiang, Y. (2009). Predicting strategy and listening comprehension. *Asian Social Science, 5*(1), 93-97.

Kaçak, M. (2024). *Birleştirilmiş sınıflarda zekâ oyunları kullanımının öğrencilerin sosyal, zihinsel ve dikkat becerilerine etkisi: Bir karma yöntem çalışması* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Kahraman, T. (2021). *Akıl ve zekâ oyunlarının, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarı ve bilişsel özelliklerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Kalaycı, N., & Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi, 10*(1), 238-262. https://doi.org/10.24315/tred.580427

Kanatlı, F., & Çekici, Y. (2013). Türkçe öğretiminde disiplinler arası olanaklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 223-234. https://doi.org/10.17860/efd.20911

Kara, E. (2023). Karma araştırma yönteminin teorik olarak ve örnek araştırmalarla incelenmesi. *Girişimcilik İnovasyon ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi, 7*(13), 73-90. https://doi.org/10.31006/gipad.1310518

Kara, M. (2010). Oyunlarla yabancılara Türkçe öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 407-421.

Karabacak, E. (2014). *Seçici dinleme eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(29), 39-55.

Karakuş, M. (2001). Eğitim ve yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim, 26*(119), 3-7.

Karakuş-Tayşi, E. (2014). *Öğrenme stiline dayalı eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Karatay, H., Dolunay, S., & Savaş, Ö. (2014). Türkçe öğretmenlerinin etkin dinleme ve dönüt durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2*(4), 85-106. https://doi.org/10.16916/aded.67920

Karatay, H., & Uzun, O. (2019). Seçici dinleme stratejisi öğretimi ile 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini not alma ve özetleme becerilerinin geliştirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 48*(1), 9-30.

Karbuz, A. (2023). *Dinleme eğitimi araştırmalarına genel bakış: Bir meta-sentez çalışması* [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Kartal, H. İ. (2023). *Akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin dikkat ve görsel algılarına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Kavum, K. (2021). *Dinleme/izleme becerisi alanında yapılan lisansüstü araştırmalar üzerine bir meta sentez çalışması* [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Kaya, M. (2025). *Oyunlaştırılmış dinleme etkinliklerinin anlamaya etkisi ve dinleme oyunlarına ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Kaya, M. F. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin web tabanlı bir sistem yardımıyla ölçülmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Kazemnia, D. (2022). *The effect of using the Quizizz as online game-based learning platform on primary Turkish EFL learners' listening skills improvement* [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi].

Kemiksiz, Ö. (2015). Türkçe öğretiminde eleştirel dinleme. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(2), 299-316.

Kılıç, F. (2021). *Yenilenen Türkçe dersi öğretim programı (2019) dinleme/izleme alanı kazanımlarının gerçekleştirilme düzeylerinin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Kılıç, M. (2019). *Özgün içerikli etkinliklerin üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma becerisine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Kır, D. B. (2019). *Çoklu ortam destekli dinleme metinlerinin dinleme becerisine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Kocaadam, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Kocabaş, İ., & Gökbaş, M. (2003). Eğitimde takım çalışması. *Eğitim ve Bilim, 28*(130), 8-15.

Koçan, G. (2018). Aktif dinleme: Dinle, anla, yap. *Araştırma ve Deneyim Dergisi, 3(*1), 48-61.

Kordak, S. (2019). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin dinleme stratejilerini kullanım düzeyleri* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Kul, B., & Kel, S. (2021). Akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilere katkıları: Eğitmenlerin görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi, 4*(3), 207-225. https://doi.org/10.47477/ubed.840868

Kula, S. S. (2021). Mind games with the views of classroom teachers. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 7(*3), 747-766. https://doi.org/10.46328/ijres.1471

Kultas, E., & Ulusoy, M. (2023). Anahtar kelime oyunlarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim, 49*(217). https://doi.org/10.15390/EB.2023.12152

Kurudayıoğlu, M., & Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3(*3), 1-19.

Kurudayıoğlu, M., & Kiraz, B. (2020). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(2), 386-409. https://doi.org/10.16916/aded.689231

Kuzu, T. S., & Durna, C. (2020). The effect of intelligence and mind games on secondary school students' writing success. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 19*(3), 70-79.

Lüle-Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2*(1), 23-48. https://doi.org/10.16916/aded.47575

Maden, S., & Durukan, E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları,* (28), 299-312.

Maden, S., & Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Social Sciences Institute,* (4), 101-112. https://doi.org/10.20875/sb.85184

Marangoz, D. (2018). *Mekanik zekâ oyunlarının ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin zihinsel beceri düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Melanlıoğlu, D. (2011). İlköğretim Türkçe öğretim programının dinleme türleri bakımından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(*3), 65-78.

Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 7*(29), 65-77.

Mete, G. (2021). Bilsem Türkçe öğretmenlerinin oyun temelli öğretim yöntemine yönelik görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(1), 106-130. https://doi.org/10.33437/ksusbd.885068

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006*). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı.* Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu zekâ oyunları dersi öğretim programı.* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul).* https://mufredat.meb.gov.tr/

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı.* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkçe dersi öğretim programı.* https://mufredat.meb.gov.tr/

Nacar, G., & Baştuğ, M. (2023). Akıcı okuma ile akıcı yazma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 11*(2), 79-94. https://doi.org/10.35233/oyea.1214640

Ningsi, C., & Suadiyatno, T. (2020). The effectiveness of memory tricks game in teaching grammar. *Jo-ELT (Journal of English Language Teaching), 4*(2), 63-71. https://doi.org/10.33394/jo-elt.v4i2.2443

Özer, S. (2024). *Akran değerlendirme uygulamalarının üniversite öğrencilerinin yazma becerisine ve yazma tutumuna etkisi* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Özdemir, S. (2019). *Yabancı dil öğretiminde görsel materyalin dinleme becerisine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Özdevecioğlu, B., & Hark-Söylemez, N. (2021). Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili olarak yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (28), 17-53.

Özener, Ö., & Yünkül, E. (2023). İlkokulda zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmaların içerik analizi. I. Başaran & A. Kaplan (Ed.)., 9. Uluslararası Sosyal Beşerî ve Eğitim Bilimleri Kongresi tam metin bildiri kitabı içinde (s. 266). BZT Akademi Yayınları.

Özkan, E. (2024). Çocukluk sosyolojisinde akıl ve zekâ oyunlarının çocukların meslek seçimlerine etkisi. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 10*(2), 146-153. https://doi.org/10.31576/smryj.1822

Özkaya, P. G. (2020). Dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(*4), 1386-1405. https://doi.org/10.16916/aded.787093

Öz-Yurdaer, F. G. (2023). *Zenginleştirilmiş öğretim uygulamalarının ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Paudyal, B. (2014). *The effectiveness of language games in teaching writing skill* [Master's thesis]. Tribhuvan University.

Polat, Ö., & Aydın, D. (2021). 48-60 aylık çocukların dinleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 17*(1), 39-53. https://doi.org/10.17244/eku.909094

Potur, Ö. (2023). Dinleme becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (33), 126-150. https://doi.org/10.29000/rumelide.1283685

Pirim, B., Aktaş, İ., & Sadık, Z. (2022). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve dinleme becerilerinin matematik problemlerini çözme başarısına etkisi. *6. Uluslararası Eğitim ve İnovatif Bilimler Kongresi tam metin bildiri kitabı* içinde (s.230-245). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Raju, C. P. (2018). Types of listening skills: Barriers and tips to overcome them. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Scientific Research, 1*(2), 41-45.

Redka Akıl Oyunları. (t.y.). *Redka akıl ve zekâ oyunları tanıtım ve kural fasikülü*.[Broşür/Katalog]. https://www.redka.com.tr/

Renukadevi, D. (2014). The role of listening in language acquisition: The challenges & strategies in teaching listening. *International Journal of Education and Information Studies, 4*(1), 59-63.

Rising, B. & Wu, I. C. (2025). Search and learning for Qwirkle. *ICGA Journal*, *47* (1).

Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2. baskı). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315833705

Rostina, R. (2017). *An analysis on emphatic listening styles in EFL classroom* [Doctoral dissertation, Universitas Negeri Makassar]. http://eprints.unm.ac.id/6064/

Sadıkoğlu, A. (2017). *Zekâ ve akıl oyunları dersinin değerler eğitimindeki rolünün öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].

Sapan, B. (2024). *Akıl ve zekâ oyunları ile zenginleştirilmiş Türkçe dersinin ilkokul öğrencilerinin okuma, anlama ve yaratıcılık becerileri ile Türkçe dersi motivasyonlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Savaş, M. A. (2019). *Zekâ oyunları eğitiminin fen bilimleri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Schendel, J. D. (1979). *Guidelines for effective selective listening* (Cilt 1215). US Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.

Sinan-Köşker, E., Gündoğdu, K., & Akar, T. (2024). Öğrencileri akıl ve zekâ oyunları turnuvalarına hazırlayan öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 14(*1), 41-71.

Soyuçok, M. (2022). Dinleme becerisi üzerine hazırlanan lisansüstü tez çalışmalarının bibliyometrik analizi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 8*(1), 66-80. https://doi.org/10.47714/uebt.1079623

Susar-Kırmızı, F., & Yurdakal, İ. H. (2021). Öğretmen görüşlerine göre Covid-19 salgınının Türkçe eğitiminde temel dil becerilerini edinim sürecine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*(2), 593-610.

Syafii, M. L., Kusnawan, W., & Syukroni, A. (2020). Enhancing listening skills using games. *International Journal on Studies in Education, 2*(2), 78-107. https://doi.org/10.46328/ijonse.21

Şahbaz, N. K., & Çevik, B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde not alarak dinleme etkinliğinin yazma becerisine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (*48), 154-171.

Şahin, A. (2011). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(1), 178-188.

Şahin, E. (2019). *Zekâ oyunlarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve problem çözme algılarına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Şahin, M. (2019). *Görev temelli dil öğretim yönteminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kullanımı* [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Şen, G. (2022). *Akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ve okuma tutumları üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Şen, M. (2020). *Akıl ve zekâ oyunlarının 60-72 aylık çocuklarda erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Şirikçi-Turhan, M. (2023). *Akıl ve zekâ oyunlarının 60-72 aylık risk grubundaki çocukların mekânsal algılarına etkisi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Tabak, G., & Göçer, A. (2014). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde parçadan bütüne ve bütünden parçaya işlemler. *International Journal of Language Academy, 2*(2), 127-135. https://doi.org/10.18033/ijla.62

Temur, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* (29), 303-319.

Terzi, H., & Küçük-Demir, B. (2019). Zekâ oyunlarının 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkileri. *Journal of Computer and Education Research, 10*(20), 751-776. https://doi.org/10.18009/jcer.1187953

Tevetoğlu, K., & Korkmaz, Ö. (2024). The effects of digital educational games on secondary school students' attitudes towards elective English class and on increasing their English listening skills and vocabulary. *Participatory Educational Research, 11*(3), 79-97. https://doi.org/10.17275/per.24.35.11.3

Tohsaku, Y. H. (2008). Developing listening skills: Theories and practical applications. *AP Japanese Language and Culture*, 3, 1-12.

Torres Rodríguez, D. A., Armijos Ramírez, M. R., Criollo Vargas, M. I., & Salazar Chamba, E. M. (2023). Gamification strategies on the development of English listening comprehension skills. *Revista Multidisciplinaria Investigación Contemporánea, 1*(2), 30–57. https://doi.org/10.58995/redlic.ic.v1.n2.a51

Türker, M. S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blog kullanımının okuma becerisine etkisi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Türkiye Akıl ve Zekâ Oyunları Federasyonu [TAZOF].(2023). *Akıl ve zekâ oyunları turnuva kuralları ve oyun tanımları rehberi.* https://tazof.org.tr/

Tyagi, B. (2013). Listening: An important skill and its various aspects. *The Criterion: An International Journal in English, 12*(1), 1-8.

Ur, P. (1984). Teaching listening comprehension. Cambridge University Press.

Vitaz, M. (2019). Using games to revise grammar and vocabulary—Students' perspective. *Belgrade English Language and Literature Studies, 11*(1), 69-79. https://doi.org/10.18485/bells.2019.11.3

Yaccob, N.S., & Yunus, M.M. (2019). Language games in teaching and learning english grammar: A literature review. *Arab World English Journal, 10* (1) 209 -217. DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no1.18

Yağlı, M. C. (2019). *Zekâ oyunlarının ilkokul öğrencilerinin dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Yemenici, A. İ. (2019). *Türkçe öğretiminde masallarla yapılan etkinliklerin dinleme becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Yıldırım, B. (2023). *Zekâ oyunlarının 7. sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözme becerilerine ve tutumlarına etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Yıldırım, N. (2024). *Stratejiye dayalı konuşma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisi ve konuşma kaygısına etkisi* [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Yıldırım-Döner, S., & Demir, S. (2024). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Millî Eğitim Dergisi, 53*(242), 1023-1058. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1218134

Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Yılmaz, D. (2019). *Akıl ve zekâ oyunlarının ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin akıl yürütme becerilerine ve matematiksel tutumlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi].

Yılmaz, Ş., & İkikardeş, N. Y. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin zekâ oyunları dersine dair görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 14*(1), 528-576. https://doi.org/10.17222/balikesirnef.671642

Yılmaz, V. E. (2019). "Dinleme" becerisinin geliştirilmesi çerçevesinde yeni arayışlar ve teknikler. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (48), 278-290. https://doi.org/10.72714/990888

Yüceer, H. (2022). *Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinleriyle yaratıcı drama uygulamaları* [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Yüksel, M. (2023). *Zekâ oyunları ile desteklenmiş oyunla öğretim uygulamalarının ilkokul öğrencilerinin dört işlem becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Yükseltürk, E., İlhan, F., & Altıok, S. (2022). Preservice teachers' views about the use of mind and intelligence games in education. *Participatory Educational Research, 9(*6), 398-417. https://doi.org/10.17275/per.22.145.9.6

Zengin, L. (2018). Akıl oyunları uygulamasının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerine etkisinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(68), 568-579. https://doi.org/10.16992/asos.13563

Wahyuniar, W. (2021). The correlation between creative listening and storytelling skill. *Media Informasi Penelitian Kabupaten Semarang, 3*(2), 121-128. https://doi.org/10.55606/sinov.v4i2.96

EKLER

EK 1: Uygulama İzin Evrakları

T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-46949512-605.01-99306620 21.03.2024
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Aleyna AL)

MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020 / 2 No'lu Genelgesi,
b) 13.03.2024 tarih ve 743462 sayılı yazı.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Aleyna AL'ın "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Akıl ve Zeka Oyunların Etkisinin İncelenmesi" başlıklı çalışma kapsamında uygulama izni talebi ile ilgili, Müdürlük Makamından alınan 20.03.2024 tarih ve 99191702 sayılı onay yazımız ekindedir.

Müdürlüğümüze bağlı Demirci İlçesi Atatürk İlkokulu ve Cengiz Topel İlkokulu 4. Sınıf Öğrencileri Ve Sınıf Öğretmenlerine yönelik çalışmanın Genelgenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede, araştırmanın izni evrakları olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, ilgili müdürlüğün izni ile denetimi ilçe milli eğitim müdürlüğü ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, yukarıda adı geçen veri toplama araçlarının kullanılması kaydı ile 2023-2024 eğitim öğretim yılında uygulanması ilgi (a) Genelge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç 30 gün içerisinde araştırma sonucunu içeren bir kitap ve iki adet CD'nin Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine teslim edilmesini arz ederim.

Mehmet UĞURELLİ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Onay Yazısı (1 Sayfa)
2-Ölçekler (23 Sayfa)

T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-46949512-605.01-99191702 20.03.2024
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Aleyna AL)

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020 / 2 No'lu Genelgesi,
b) Celal Bayar Üniversitesi Rektörlüğünün 13.03.2024 tarih ve 743462 sayılı yazısı.

Celal Bayar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Aleyna AL'ın "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Akıl ve Zeka Oyunların Etkisinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında uygulama izni talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri incelenmiştir.

Manisa İl Millli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Demirci İlçesi Atatürk İlkokulu ve Cengiz Topel İlkokulu 4. Sınıf Öğrencileri Ve Sınıf Öğretmenlerine yönelik çalışmanın Genelgenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede, araştırmanın izni evrakları olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, ilgili müdürlüğün izni ile denetimi ilçe milli eğitim müdürlüğü ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, yukarıda adı geçen veri toplama araçlarının uygulanmasına oy birliği ile karar verilmiştir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Erdinç BALCI
Şube Müdürü

OLUR

Mehmet UĞURELLİ
İl Millî Eğitim Müdürü

1.1.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI KULLANIM İZNİ



İzin
1 ileti

Fatih Cigerci
Alıcı: Aleyna Al

Aleyna Hocam Merhaba

Testi kullanabilirsin tabi. tesi geliştiren Fatih Hocama da mail yazıp onun da iznini alırsan daha iyi olur.

Tezinde başarılar dilerim.

Fatih Mehmet Ciğerci

İzin
1 ileti

MEHMET FATIH KAYA
Alıcı: Aleyna Al

Merhaba,
Tabii ki testi kullanabilirsiniz
Çalışmanızda başarılar dilerim

İzin
1 ileti

Turgay Demirel
Alıcı: Aleyna Al

Merhabalar Hocam,
Tabi kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim.

EK 2: Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, **"İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Akıl ve Zekâ Oyunlarının Etkisinin İncelenmesi"** adıyla 18 Mart 2024-31 Mayıs 2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışmada ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin akıl ve zekâ oyunlarıyla geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin dinleme becerisinin gelişimini olumlu yönde etkileyeceği, öğrencilerin dinleme motivasyonunu arttırabileceği, dinleme becerisinin gelişiminde oyunun yararını kanıtlayacağı ve alan yazına katkısının olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Uygulaması: Ölçek, Başarı Testi, Görüşme şeklindedir.

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

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

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

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

Araştırmacı :

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 3: Veri Toplama Araçları

EK 3.1.Dinlediğini Anlama Testi

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

DİNLEDİĞİNİ ANLAMA TESTİ (Metinli)

(Metinler araştırmacı tarafından okunacaktır)

Çiftçi ile Geçimsiz Oğulları

Bir çiftçinin oğulları birbirleriyle hiç geçinemez; sürekli tartışırlarmış. Babaları ne dediyse olmamış; huylarını bir türlü değiştirmemişler. Adamcağız sözle başa çıkamayacağını anlamış, bir ders vereyim demiş. Oğullarını çağırıp onlardan bulabildikleri kadar tahta çubuk getirmelerini istemiş. Çubuklar gelince hepsini bir araya bağlamış, oğullarına verip: "Kırın bakayım şunları" demiş. Çocuklar uğraşmışlar, uğraşmışlar, çubukları bir türlü kıramamışlar. Bunun üzerine çiftçi demeti çözmüş, çubukları birer birer vermiş, tekrarkırmalarını istemiş. Hepsi de hemen kırılmış. Baba: "Görüyorsunuz ya evlatlarım, siz de birleşirseniz, düşmanlarınız size bir şey yapamaz; ama birbirinizle geçinemez, tartışırsanız, karşı koyamaz, yenilirsiniz" demiş. **Ezop Masalları**

1- Dinlediğiniz parçaya göre çiftçi neden oğullarından çubukları kırmalarını istemiştir?

a. Onlara sevgiyi anlatmak
b. Onları sevdiğini göstermek
c. Onlara bir ders vermek
d. Neden kavga ettiklerini anlamak

2- Dinlediğiniz parçada aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı vardır?

a. Çiftçinin oğulları birbirlerini neden sevmiyorlar?
b. Çiftçinin oğulları kavga etmeyi bıraktılar mı?
c. Çiftçi, oğullarının kavgalarını nasıl bitirdi?
d. Düşmanlar, çiftçinin oğullarını neden kavga ettiriyorlar?

3- Aşağıdaki atasözlerinden hangisi, dinlediğiniz parçanın ana düşüncesini anlatır?

a. Ne ekersen onu biçersin
b. İki karpuz bir koltuğa sığmaz
c. Bir elin nesi var, iki elin sesi var
d. Ne verirsen elinle o da gelir seninle

- "Kitabın sayfalarını açıp şöyle bir göz fırlattı."

4- Dinlediğiniz cümlede "göz fırlattı" ifadesinin yerine hangisi getirilemez?

a. Göz koydu
b. Gözden geçirdi
c. Göz attı
d. Göz gezdirdi

ANADOLU TOPRAĞI

Senelerce sana hasret taşıyım
Bir gönülle kollarına atılsam;
Ben de bir gün kucağında yaşayan
Bahtiyarlar arasına katılsam.
...
Bir gün olup kucağına ulaşsam
Gözlerimden döksem sevinç yaşını
Sancağının gölgesinde dolaşsam
Öpsem, öpsem toprağını taşını

Orhan Seyfi Orhon

5- Dinlediğiniz şiirde üzerinde durulan ana duygu aşağıdakilerden hangisidir?

a. Yalnızlık
b. Sevinç
c. Üzüntü
d. Özlem

6- Parçaya göre sizce şair şiirde kime sesleniyor olabilir?

a. Bayrağa
b. Memleketine
c. Sevgilisine
d. Annesine

- Ayşe, Fatma'dan daha konuşkan değildir.

7- Dinlediğiniz cümleye göre hangisi doğrudur?

a. Fatma, Ayşe'den daha konuşkandır
b. Ayşe, Fatma'dan daha konuşkandır

- Ali, üç kardeşten en büyükleridir.

8- Dinlediğiniz cümleye göre hangisi doğrudur?

a. Ali'nin kendinden küçük iki kardeşi vardır
b. Ali'nin kendinden başka üç kardeşi vardır
c. Ali, kendisiyle birlikte dört kardeştir

- Konya Kütahya'dan çok büyüktür.

9- Dinlediğiniz cümleye göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

a. Kütahya Konya'ya göre çok küçüktür
b. Kütahya Konya'ya göre biraz küçüktür

- Bunca yıllık deneyimlerimin sonucunda ben de öğrendim ki, herhangi bir olay karşısında umutsuzluğa düşüp de kendini bırakmayan, güçlüklere teslim olmayan kişi, sıkıntıları göğüsleyebilir ve çoğu zaman da her şeyin üstesinden gelebilir.

10- Dinlediğiniz paragrafın ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?

a. Herkes sıkıntılarıyla rahatlıkla baş edemez.
b. Umutsuz olmak kişiyi zorluklarla mücadele etme gücü verir.
c. Umutsuz olmayan bir kişi her zorluğu yener.
d. Umutsuz olan herkes sıkıntılı bir hayat geçirir.

- - 1. ve 2. Kelimeler zıt anlamlı kelimelerdir.
  - 1. ve 3. Kelimeler eş anlamlı kelimelerdir.

11- Bu cümlelere göre aşağıdaki eşleştirmelerden hangisi doğrudur?

a. 1- Pahalı 2- Ucuz 3- Bayat
b. 1- Güzel 2- Kötü 3- Çirkin
c. 1- Beyaz 2- Kara 3- Ak
d. 1- Artı 2- Eksi 3- Bölü

12- "Teknolojinin Serüveni" başlıklı bir metinde sizce ne anlatılıyor olabilir?

a. Teknolojinin Faydaları
b. Teknolojinin Gerekliliği
c. Teknolojinin Gelişimi
d. Teknoloji ve Bilim

- İnsanoğlu teknoloji tarihini bundan yaklaşık bir-iki milyon yıl önce taştan yaptıkları aletlerle başlatmıştır. Teknolojinin gelişim oranı, önceleri yavaştı. Fakat yüzyıllar geçtikçe insanlar farklı maddeleri kullanarak yeni aletler yaptıkça bu gelişim daha da hızlandı. Günümüzde ise bu gelişim çok hızlı bir şekilde ilerlemekte, neredeyse her gün yeni tür bir cep telefonu, bilgisayar, televizyon gibi cihazlarla tanışmaktayız. Bilim adamlarının yeni icatları ile eskiden yapılamayan ameliyatlar yapılıyor, çare bulunamayanpek çok hastalığa çare bulunuyor, yakın uzak demeden kolayca iletişim sağlanabiliyor ve bunun yanında artık sadece dünya değil uzay da artık yakınımızda. Şunu rahatça iddia edebilirim ki şu an biz otururken yeni bir alet veya cihaz icat ediliyor ve bizimle tanışmayı bekliyor.

13- Dinlediğiniz parçanın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

a. Dünyada teknolojinin sürekli geliştiği
b. Eskiden teknolojinin olmadığı
c. Eskiden bilim adamının olmadığı
d. Şu anki teknolojinin gerekli olduğu

- İyi bir dinleyici olmak için birtakım alışkanlıklar gerekir. Bu alışkanlıkları edinmedikçe dinlediklerimizden iyice yararlanamayız. Bazıları vardır; gözlerini konuşana diker, sessizce otururlar. "İşte iyi bir dinleyici" dersiniz. Ama gözleri konuşanda, akılları ve dikkatleri başka yerdeyse, bunlar iyi bir dinleyici değillerdir. İyi bir dinleyici gözleriyle değil sorularla dinler; yani, konuşulan konu üzerinde kafasında uyanan sorulara cevaplar arar. Dinlediklerini bu sorularla değerlendirir. Bazı dinleyiciler de konuşmayla değil de, konuşmayı yapanla ilgilenirler. Konuşanın elbisesine, saçlarını tarayıp taramadığına, el ve yüz hareketlerine bakarlar. Bunlar da iyi dinleyici değildir. Konuşanın giyinişi, kılık kıyafeti iyi bir dinleyiciyi ilgilendirmez. Onu ilgilendiren, konuşanın anlattıkları, bu konu üzerinde düşündükleridir. İyi bir dinleyici sabırlıdır. Konuşanı sonuna kadar izler. Konuşanla aynı düşüncede olmayabilir. Ama hiçbir zaman onun sözünü kesmez. Eğer soracakları varsa, bunları konuşma bittikten sonra sorar. **www.muhsinyazici.com**

14- Aşağıdakilerden başlıklardan hangisi dinlediğiniz parçaya uygun değildir?

a. Dinlemesini biliyor muyuz?
b. Dinlediğimizi anlıyor muyuz?
c. Dinliyor muyuz?
d. İyi bir dinleyici miyim?

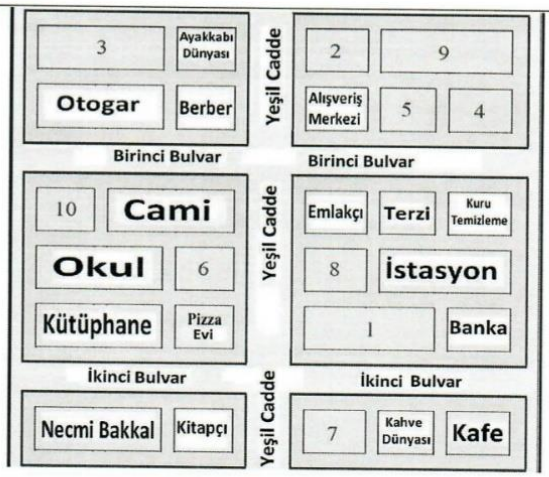
- Havanın güneşli ve açık olduğu bir Pazar gününde yaşanmıştı anlatacaklarım. O sokağa döndüğümde, kalabalığı yarıp geçen bir grup insanın, bir adamın peşinden koştuğunu fark ettim. Bir süre sonra koşanlar köşeyi döndü ve gözden kayboldular. Ama diğer tarafta başka bir kargaşa yaşanmaktaydı. İnsanların bir yöne doğru ilerlediğini gördüm. Etraftakiler, adamın kadının çantasını çalmaya çalıştığını ve kadın karşı koyunca onu yaralayıp kaçtığını anlatıyorlardı. Olayın olduğu yere yaklaştığımda bir kadın yere uzanmış, elini yaralı karnına koymuştu. Acı çektiği belliydi ve ağlıyordu. Polisler, kadının etrafından insanları uzaklaştırmış, ambulansın gelmesini bekliyorlardı. Önümdekipolis memuruna yaklaştım ve ben doktorum dedim…

15- Dinlediğiniz hikâye hangisiyle devam ettirilebilir?

a. Kadını kucakladığım gibi hastaneye götürdüm
b. Ardından yaralı kadını ambulansa bindirdik
c. Polis doktor kimliğimi görmek istedi
d. Polis yolu açtı ve kadının yanına gittim

16- "Karşı koymak" ifadesi hangi anlamda kullanılmıştır?

a. Yenilmek
b. Kavga etmek
c. Mücadele etmek
d. Küfür etmek



- **10 saniye aralıkla cümleler dinleyeceksiniz. Söylenen yerlerin hangi numaralar olduğunu karşısına yazınız.**

17- Jimnastik salonu, birinci bulvar üzerinde, kuru temizlemecinin karşısında
18- Belediye, otogarın arkasında
19- Ekmek fırını, yeşil cadde üzerinde, alışveriş merkezinin yanında.
20- Kaya tantuni, Yeşil cadde ile ikinci bulvarın köşesinde, bankanın solunda
21- Çiçekçi, istasyonun yanında.
22- Postane, ikinci bulvar üzerinde, Necmi bakkaldan sonra sağda.
23- Sağlık ocağı, yeşil cadde üzerinde, emlakçının çaprazında.
24- Lokanta, birinci bulvar üzerinde, alışveriş merkezi ile Jimnastik salonu arasında.

- Nasreddin Hoca bir akşam, yatsı namazını kılmak ister. Bunun için yakındaki bir su kuyusuna abdest almaya gider. O gün derslerden dolayı çok da yorgundur. Kovayı alıp, kuyunun başına geçer. Tam kovayı sarkıtacağı zaman kuyunun içinde parlayan ayı görür. Ayı kuyunun dibinde parlarken görünce aklı başından gider:
  - Eyvah! Ay kuyuya düşmüş… der kendi kendine…

İnsanlara bu kadar hizmeti ve yardımı olan ayı ne yapıp yapıp kuyudan çıkarmaya karar verir. Eskiden tulumbalar icat edilmeden önce kuyulardan su, tahta veya bakırdan yapılmış kovalarla çıkarılırdı. Suda çabuk çürüyen ipler de sık sık kopar, su dolu kova kuyunun dibini bulurdu. Böyle vakitlerde bunları bulup çıkarmak için bir ipe çengel takılır, kuyuya sarkıtılır, kovanın ucu bu çengele takılınca, çekilerek yukarı alınırdı.

İşte Nasreddin Hoca da kuyuya düştüğünü sandığı ayı çıkarmak için kuyuya hemen çengel sarkıtır… Çengelin ucu da kuyunun içindeki bir taşa takılınca aya takıldığını zannederek asılmaya başlar. Çeker de çeker… Sonunda ip dayanamayarak kopunca Hoca sırtüstü yere yuvarlanır. Gökyüzüne baktığında parlayıp duran ayı görür. Hemen ellerini açarak şöyle dua eder:
- Doğrusu çok uğraştım, çok zahmet çektim ama Allah'a şükür ayı da kuyudan çıkardım.

25-Aşağıdaki neden-sonuç eşleştirmelerinden hangisi <u>yanlıştır</u>?

	NEDEN		SONUÇ
a.	Ayın suda parlaması	⇨	Nasreddin Hoca'nın ayın kuyuya düştüğünü sanması
b.	İpin kopması	⇨	Nasreddin Hoca'nın düşmesi
c.	Nasreddin Hoca'nın abdest almak istemesi	⇨	Nasreddin Hoca'nın ayı kuyudan çıkarmaya çalışması
d.	İplerin suda çabuk çürümesi	⇨	Kovaların iplerinin sık sık kopması

26- Aşağıdaki hikâye haritalarından hangisi dinlediğiniz fıkraya uygundur?

1.

Hikayenin Başlığı: Nasreddin Hoca ve Ay	
Kahramanlar: Kova	Zaman: Akşam
Olay: Nasreddin Hoca'nın abdest alması	

2.

Hikayenin Başlığı: Kuyu ve Ay	
Kahramanlar: Kuyu	Zaman: Öğle
Olay: Ayın kuyuya düşmesi	

3.

Hikayenin Başlığı: Ay Kuyuya Düşünce	
Kahramanlar: Nasreddin Hoca	Zaman: Akşam
Olay: Nasreddin Hoca'nın ayın kuyuya düştüğünü zannedip kurtarmaya çalışması	

4.

Hikayenin Başlığı: Nasreddin Hoca'nın Kuyusu	
Kahramanlar: Nasreddin Hoca	Zaman: Sabah
Olay: Nasreddin Hoca'nın ayın kuyuya düştüğünü zannedip kurtarmaya çalışması	

- **Üç Genç ve Bir Silah**

O gün akşamüstü üç genç sessiz bir alandaki apartmanların arasında silahla oynuyordu. Silah Ahmet'in babasınındı. Ahmet yanlışlıkla silahın tetiğine bastı ve kurşun orada oturan yaşlı bir kadının evinin camını kırarak içeri girdi. Üçü de hemen oradan kaçtı ama yaşlı kadın Ahmet'i kaçarken tanıdı. Nerede oturduğunu da biliyordu.

Yaşlı kadın, polise gençleri şikâyet etti ve o gün yaşananları anlattı. Ahmet'in evini de söyledi. Polis Ahmet'i ve arkadaşlarını bulup polis merkezine götürdü. Orada polis şefiüç genci silahın kime ait olduğunu bulmak için sorguladı. Ama gençlerin hiçbiri söylemeye cesaret edemiyordu. Yüzleri solgundu. Çünkü suçlu belliydi ve silah kullanma izni yoktu.

Polis memuru, kimsenin bir şey anlatmaması üzerine, üç genci ayrı ayrı odalara aldı ve birer kalem kâğıt verdi. Kâğıda silahın kimin olduğunu ve o gün silahı kimin ateşlediğini yazmalarını istedi. Yoksa hepsini içeri atacağını söyledi. Bunun üzerine Ahmet hariç diğer iki genç gerçekleri yazdı ve o günkü olayı kimin yaptığı bulundu.

27- Dinlediğiniz parçaya göre yukarıdaki 5n1k haritasını aşağıdakilerden hangisi doldurabilir?



a.	1-Apartmanların arasında	2-Silahla	3-Polis çağırdığı için
b.	1-Parkta	2-Yanlışlıkla	3-Kadının evine ateş edildiği için
c.	1-Apartmanların arasında	2-Yanlışlıkla	3-Kadının evine ateş edildiği için
d.	1-Sessiz bir alanda	2-Silahla	3-Ateş edildiği için

- Trabzon'da bir İlköğretim Okulu'nda yaklaşık 60 kız öğrenci, küresel ısınmaya ve su tasarrufuna dikkat çekmek için bellerine kadar uzanan saçlarını okulda kestirdi. Öğretmenleri "*uzun saçların kesilmesiyle su tasarrufu sağlanıyor. Ayrıca şampuan, saç kremi gibi maddeleri az kullanıyoruz. Saç kurutma makinesini de az kullanarak elektrik tasarrufu yapıyoruz. Böylece dünyamızın geleceğine katkıda bulunuyoruz*" dedi ve kendisi de uzun saçlarını kestirdiğini söyledi. Saçlarını kestiren öğrenciler de, ülkemizde küresel ısınmanın büyük bir sorun olduğunu, sularımızın gittikçe yok olduğunu söylediler. Özellikle suların gereksiz yere tüketilmesini azaltmak için böyle bir projeyi yapmaktan çok mutlu olduklarını belirttiler.

http://www.radikal.com.tr/Radikal.aspx?aType=RadikalDetayV3&CategoryID=85&ArticleID=924000

28- Metinde görüşleri alınan kişilerle ilgili olarak hangisi <u>söylenemez</u>?

a. Bu proje sayesinde belli bir su miktarı boşa harcanmamıştır.
b. Öğrencilerin öğretmeni de saçlarını kestirmiştir
c. Bu proje sonucunda diğer illerdeki okullarda da etkili olmuştur.
d. Öğrenciler saçlarını kestirmek için ailelerinden izin almışlardır

- Eski zamanlarda bir kral yolun üzerine kocaman bir kaya yerleştirmiş. Sonra saklanarak yoldaki bu kocaman kayayı birilerinin kaldırmaya çalışıp çalışmadıklarını görmek istemiş. Krallığın bazı zengin tüccarları ve saray mensupları gelip kayanın etrafından dolanarak yollarına devam etmişler. Hatta bazıları kralın yolları açık tutmak için gerekenleri yaptırmadığını yüksek sesle söyleyerek bu durumdan kralı sorumlu tutmuşlar.Ancak hiçbiri kayayı yoldan çekmek için bir çaba sarf etmemiş. Sonra pazara sebze taşıyan ve bu yük altında oldukça yorulduğu belli olan bir köylü gelmiş yoldaki kocaman kayayı görünce sırtındaki sebze yükünü bir kenara koymuş ve onu yolun kenarına çekmeye çalışmış. Oldukça zorlanmış. Ama sonucunda o kocaman kayayı yolun kenarına yuvarlamayı başarmış. Yoluna devam etmek için sebzeleri sırtına yüklendiğinde köylü, kayanın eski yerinde bir kesenin olduğunu fark etmiş. Köylü keseyi açtığında içinde altınlar ve bir de kral tarafından yazılmış bir not bulmuş. Notta kesedeki altınların kayayı yoldan çeken kişiye kral tarafından hediye edildiği yazılıymış. Köylü bu olaydan yolumuzdaki her engelin aynı zamanda bize yeni fırsatlar da sunduğunu anlamış.

www.ilhamverenhikayeler.com















29- Hangi seçenekte görseller, dinlediğiniz parçadaki olay sırasına göre sıralanmıştır?

a. A-B-C-D-E-F-G
b. G-E-C-B-A-D-F
c. G-E-A-D-C-F-B
d. D-F-A-C-B-E-G

- Turizm gelirleri geçen yıla oranla yüzde 5'lik bir artış göstermiştir.

30- Dinlediğiniz cümle ne tür bir yargı içermektedir?

a. Doğru yargı
b. Öznel yargı
c. Nesnel yargı
d. Duygusal yargı

- Bunca yıldır nerelerdeydin, sanki seni 40 yıldır görmemiş gibiyim.

31- Dinlediğiniz cümle ne tür bir yargı içermektedir?

a. Duygusal ifade
b. Abartılı ifade

- Üç başlı ejderha, ağzından ateş saçarak yaklaşıyordu.

32- Dinlediğiniz cümle ne tür bir yargı içermektedir?

a. Duygusal ifade
b. Öznel ifade
c. Hayal ürünü ifade
d. Nesnel ifade

- Çin'de 28 santimetre boyunda, yarım kilo ağırlığında bir bebek dünyaya geldi. 6 aylıkken erken dünyaya gelen bebeğin, yoğun bakıma alındığı ve 24 saat süreyle gözetim altında tutulacağı bildirildi.

http://www.sabah.com.tr/Dunya/2011/07/13/6-aylik-dogan-bebek-500-gram-agirliginda

33- Aşağıdakilerden hangisinde "ağır" kelimesi, parçada kullanılan anlamıyla kullanılmıştır?

a. Bu fabrikanın işleri ağır gelmeye başladı
b. Sizin apartmanın girişinde ağır bir koku var
c. Dışarıda çok ağır bir hava var
d. Bu un çuvalı 50 kilo ağırlığında

- Dinlediklerinizde geçen mecaz anlamlı ifade içeren cümleleri işaretleyiniz.

34-Okuma yolunda nelere katlandım
35-Şu hayatta kimseye karşı kin beslemiyorum
36- Acıktığında her yemeği büyük bir iştahla yiyor
37- Dinlediğim şarkılarda aynı tadı bulamıyorum
38- Bir önceki kitabında çok tatlı bir anlatımı vardı
39- Artık şu örtüyü kaldıralım da altında ne varmış görelim

EK2.2.Zekâ Oyunlarının Eğitime Entegrasyonu ve Değerlendirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşme Rehberi

ZEKÂ OYUNLARININ EĞİTİME ENTEGRASYONU VE DEĞERLENDİRİLMESİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME REHBERİ

Görüşmeyi yapan : ……

Tarih & Saat : ….…../…..…./……. .....:.....

Görüşme Süresi : …….....

Merhaba,

Öncelikle "Zekâ oyunlarının eğitime entegrasyonu ve değerlendirilmesi" konulu çalışmamızda görüşlerinizi bizimle paylaşmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ediyoruz. Bu konudaki kişisel görüş ve düşünceleriniz araştırmamız için büyük önem taşımaktadır. Başlamadan önce bazı noktaları vurgulamak istiyoruz. Yapacağımız görüşme sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Bu çalışma sonucunda oluşturulacak dokümanlarda isminiz doğrudan ya da dolaylı olarak kullanılmayacaktır.

Sormak istediğiniz bir soru var mı?

Size yönelteceğim sorular; 8 hafta boyunca uygulanan zekâ oyunları etkinliklerinin öğrenci başarısına, derse katılımına etkileri ve uygulama sürecine yönelik olacaktır.

1. Zekâ oyunları etkinlikleri sizce öğrencileriniz üzerinde yararlı oldu mu?

a. Bilişsel anlamda değişimler gözlemlediniz mi bunlar nelerdir? (Problem çözme, akademik başarı, vs.)

b. Duyuşsal anlamda değişimler gözlemlediniz mi bunlar nelerdir? (Derse yönelik motivasyon, dersi daha iyi takip etme, derse olumlu tutum geliştirme?)

c. Öğrencilerin sınıf içi etkileşimleri, sosyalleşme davranışları değişti mi? Nasıl değişti?

d. Öğrencilerin derste aktif katılım sağlamalarına ne tür etkileri oldu?

2. Etkinliklerde zorluk yaşandı mı? Ne tür zorluklar yaşandı?

a. Sınıf yönetiminde sıkıntılar oldu mu?

b. Etkinliklerin oluşturulması sürecinde zorluklar var mıydı?

3. Zekâ oyunları olmadan yapılan ders/öğrenme etkinlikleri ile zekâ oyunları ile yapılan öğrenme etkinlikleri arasında ne gibi farklılıklar var sizce?

4. Zekâ oyunlarını derslerde kullanmanın ileride ne tür öğrenme çıktıları sağlayacağını düşünüyorsunuz? (Bilişsel kazanımlar, akademik başarı, problem çözme ve stratejik düşünme).

5. Bu uygulamalardan sonra zekâ oyunlarını derslerinize entegre etme konusunda düşünceleriniz nelerdir?

a. Uygularım derse; nasıl uygulamayı düşünürsünüz? (Sizi motive eden nedir?)

b. Uygulamam derse; neden uygulamayı düşünmüyorsunuz? (Sizi demotive eden nedir?)

EK 3.3.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE AKIL VE ZEKÂ OYUNLARININ KULLANIMINA YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU

1. İyi bir dinleyici misin? Neden bu şekilde düşünüyorsun?
2. Dinleme metinleri işlenen bir derse katılım isteğin ne düzeydedir? Neden?
3. Öğretmeniniz dinleme metinlerini işlerken hangi etkinlikleri yapmaktadır?
4. Görsellerden yola çıkarak dinleme metninin içeriğini tahmin etmeye çalışır mısın?
5. Dinlediğin metne yönelik sorulan sorulara cevap verebilir misin?
6. Dinlediğin bir metni anlayıp anlamadığını nasıl anlarsın?
7. Dinlediğin metni günlük hayatla ilişkilendirir misin? Örnek verir misin?
8. Dinlediğin metne yönelik sınıfta yapılan etkinliklerde zorlanır mısın? Neden?
9. Senin için oyun ne demektir?
10. Türkçe dersi oyun oynayarak işlensin ister misin? Neden?
11. Hangi oyunlar Türkçe dersi işlenirken kullanılabilir?
12. Oyunla Türkçe dersi işlenmesi seni mutlu eder mi?
13. Oyunla Türkçe dersi işlenmesi arkadaşlarınla iletişimini etkiler mi? Nasıl?
14. Akıl ve zekâ oyunları oynamak ister misin? Neden?
15. Bildiğin akıl ve zekâ oyunları nelerdir?
16. En çok hangi akıl ve zekâ oyununu seviyorsun? Neden?
17. Akıl ve zekâ oyunlarıyla dinleme etkinlikleri yapmak nasıl hissettirir? Neden?
18. Akıl ve zekâ oyunlarıyla metin işlenmesi dinlediğini anlamanı geliştirir mi? Nasıl?

EK 4: Uygulama Süreci Ders Planları

Ders Adı	Türkçe
Tema	Doğa ve Evren
Beceri alanı	Dinleme/dinleme sırası
Metin adı	Ateş Böceği
Sınıf düzeyi	4.sınıf
Kazanım	T.4.1.4. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.
Süre	40'40'
Öğrenci sayısı	20
Yöntem ve teknikler	Gösterip yaptırma yöntemi-eğitsel oyun tekniği, Soru -cevap tekniği
Etkinlik Adı	Dedektif oyunu ile görselleri öğreniyorum.
Araç-gereç	Dedektif oyunu, metne ait görseller

Giriş

Dinleme metni öncesi öğretmen dedektif oyunu ile süreci başlatır. Önce oyunu öğrencilerine anlatır ve gösterip yaptırarak oyunun kavranması için oyunu bir kez oynatır.

Dedektif oyunu:

Dedektif oyununda bulunan kartlar arka tarafları görülecek şekilde üst üste dizilir. Daha sonra 9 parçadan oluşan şekiller ortaya yerleştirilir. Zil tüm oyuncuların ulaşabileceği yere yerleştirilir. Sırasıyla en üstteki karttan başlanarak kart çevrilir. Oyun kartındaki şekil görüldükten sonra zeminde bulunan şekli ilk bulan zile basar. Kart, oyunu kazanan kişide kalır. Oyun bitiminde kartların arkasındaki puanı en fazla toplayan kişi oyunu kazanır (https://www.redka.com.tr/image/catalog/redka-2020.pdf)

Süreç

Öğrenciler dedektif oyununu bir kez oynadıktan sonra öğretmen tarafından Ateş Böceği metni açılır. Öğrencilerin metni iyi bir şekilde dinlemesi, metinde geçen canlılara ve onların özelliklerine dikkat etmeleri gerektiği belirtilir. Sonrasında Ateş Böceği metni dinletilir. Metin dinlendikten sonra Dedektif oyunu ile dinleme metni arasında bağ kurulur. Öğrencilerin Dedektif oyununu oynarken buldukları kartlardaki şekiller, canlılar, eşyalar veya nesneler metinde geçiyorsa onları ayırmaları söylenir. Oyun bittikten sonra öğrencilerin kartlarda buldukları metinde geçen canlı, nesne, eşya ve şekilleri sınıfa açıklamaları istenir.

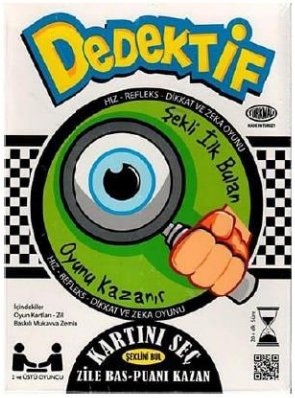
Sonrasında öğretmen tahtaya metnin kahramanlarından olan leylek ve ateş böceğinin resmini asar. Metne göre bu canlıların özelliklerinin neler olduğunu söylemelerini ister. Öğrencilerin belirttiği kelimeler öğretmen tarafından görsellerin altına yazılır. Ardından bu kelimelerin anlamlarını tahmin etmeleri istenir.

Değerlendirme

Öğrencilerin dedektif oyunu ve dinleme metninin içeriği hakkında görüşleri alınır. Dedektif oyunu ile geçen süreci yorumlamaları istenir.

EK







Ek 5: Uygulama Görselleri








PİRAMİT
ZEKA, HAFIZA VE STRATEJİ OYUNU
PİRAMİT
PİRAMİT







