

The Effect of Reading Activities Supported by Educational Games on Fifth-Grade Students' Comprehension of What They Read and Their Attitudes and Habits Towards Reading

Oğuzhan Sevim

Atatürk University

oguzhan-sevim@windowlive.com

ORCID: 0000-0001-7533-4724

Tülin Çağlayan

Ministry of National Education

tulincaglayan2577@gmail.com

ORCID: 0009-0009-8953-0641

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effect of reading activities supported by educational games on fifth-grade students' reading comprehension, attitudes, and habits. To achieve this, reading activities supported by educational games were implemented with the experimental group, while the control group engaged in activities from the existing textbook. After the experimental process, interviews were conducted with the experimental group to deepen the quantitative data. The study group consisted of 48 fifth-grade students. Data were collected using the Reading Comprehension Achievement Test, the Reading Attitude and Habit Scale, and the Semi-Structured Interview Form. Predictive statistical techniques were used to analyze the quantitative data, while content analysis techniques were applied to the qualitative data. The results showed that reading activities supported by educational games improved fifth-grade students' reading comprehension and positively influenced their attitudes and habits toward reading. The qualitative findings detailed the factors responsible for this effect, the types of games from which students benefited most, and the changes that should be made in practice.

Keywords: Educational games, reading activities supported by educational games, reading comprehension, reading attitude, and reading habits.

Educational games support children's symbolic thinking skills and help them connect words with meanings during the reading process. They increase interest in the subject and contribute to students' comprehension skills (Bağcı, 2011; Dal & Cenk, 2023). Recent national and international assessments have shown that students face serious difficulties in reading skills and that these skills need to be developed systematically (Ministry of National Education [MEB], 2019; Mullis et al., 2023; The Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2023). According to PISA results, Turkey ranks 36th out of 81 countries in reading skills and is at level 2 on the six-level PISA Reading Literacy Proficiency Scale with 456 points; among OECD countries, it ranks 30th out of 37 (OECD, 2022). Similarly, the 2022 High School Transition System Report indicates that 62% of students scored 0–10 on the Turkish subtest, suggesting that higher-order reading skills such as comprehension, interpretation, inference, and critical thinking are not sufficiently developed (MEB, 2022).

Studies in Turkey emphasize a strong need to improve reading skills (Gümü, 2023), note the difficulty of achieving reading goals through traditional teaching methods (İşigüzel, 2014), and suggest that new models should be tried (Sever, 2015). A review of the relevant literature shows that educational games are among the methods that enable students to actively participate in the learning process. These games have significant potential to develop reading skills, support positive reading attitudes, and foster reading habits (Bağcı, 2011; Dal & Cenk, 2023). In this context, reading motivation is

Received :March 23, 2025

Revised :December 9, 2025

Accepted:December 10, 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2025, 13(2), 183-200
Research in Reading & Writing Instruction,
2025, 13(2), 183-200
<https://doi.org/10.35233/oyea.1663981>

considered a fundamental condition for students to willingly engage in the reading process and have more meaningful reading experiences. Regular reading habits increase reading speed and comprehension, enrich vocabulary, and support critical thinking skills.

Research in the field indicates that educational games are effective in encouraging students to participate willingly in learning activities, increasing their motivation, and contributing to the retention of learning (Çağlar & Arkün-Kocadere, 2015; Laskowski & Badurowicz, 2014; Surendeleg et al., 2014; Noemi and Maximo, 2014; Sabırlı and Çoklar, 2020; Eroğlu and Yüksel, 2020). Meta-analyses on game-based learning show that digital games, in particular, can increase learning efficiency and academic achievement by diversifying teaching processes (Toraman & Çelik, 2018). However, most of these studies have focused on the field of science, while the use of educational games in other disciplines has been addressed in a relatively limited way, indicating a need for further research in this area (Karamustafaoğlu & Kılıç, 2020; Gömleksiz, 2010). It has been emphasized that games are closely related to symbolic thinking, social interaction, and language development; they provide children with opportunities to learn new words, express themselves verbally, and experience different linguistic features (Weisberg et al., 2013; Ersoy, 2021).

In the context of reading education, studies examining the relationship between educational games and reading comprehension, reading habits, and reading attitudes are quite limited (Bektaş, 2020; Gedik, 2012). The lack of studies that comprehensively examine these three concepts together with educational games creates a significant gap in the literature and highlights the need for research that addresses the relationship between educational games and reading skills in a multidimensional way. This research aims to help fill this gap by examining the effects of reading activities supported by educational games on fifth-grade students' reading comprehension skills, reading attitudes, and reading habits.

Method

Research Method

This study used a mixed-methods approach with an explanatory sequential design. Mixed methods combine quantitative and qualitative data, allowing for a more comprehensive and in-depth examination of the research problem, which strengthens the validity and reliability of the findings (Creswell and Plano Clark, 2011). In the explanatory sequential design, quantitative data are collected and analyzed first, followed by qualitative data to elaborate on and explain these findings (Creswell, 2014).

In the first stage of this study, an experimental procedure involving educational game-based reading activities was implemented within a quasi-experimental design, following standard procedures. After the experimental process, students' views on the application were gathered through semi-structured interviews. In this way, quantitative findings were supported by qualitative data, and fifth-grade students' reading comprehension skills, attitudes, and habits toward reading were evaluated from multiple perspectives.

Study Group

The study group consisted of 48 fifth-grade students attending a middle school in central Yalova province. The students were divided into two groups of 24; one group was randomly assigned as the experimental group, and the other as the control group. Students in the experimental group participated in reading activities supported by educational games, while those in the control group participated in the standard reading activities from the textbook.

Because equivalence between groups is more important than generalizability of results in experimental studies (Fraenkel et al., 2012; Creswell, 2014; Büyüköztürk et al., 2019), certain variables were matched in this study to strengthen internal validity. Each group consisted of 12 female and 12 male students, and care was taken to ensure that the academic achievement levels were similar. The students' ages ranged from 10 to 11, and there was no significant difference between the groups in terms of socioeconomic status. This approach allows for a more accurate comparison of the effects of the experimental intervention, even though the study was conducted in an easily accessible school.

Data Collection Tools

Reading Comprehension Achievement Test (RCAT)

To measure students' reading comprehension skills, a 20-item multiple-choice RCAT was used, created from the reading comprehension questions of the 5th grade Scholarship Exam from 2019 to 2023. To ensure content validity, opinions from Turkish education experts were obtained, and necessary adjustments were made based on the pilot application, resulting in a reliability coefficient of KR-20 = 0.78. The test was administered as a pre-test and post-test.

Reading Attitude and Habit Scale (RAHS)

In the study, the RAHS, a two-factor, 19-item, 5-point Likert-type scale developed by Gül & Demir (2020), was used to determine students' attitudes and habits toward reading. The reliability coefficient of the scale was calculated as Cronbach's Alpha = .89, indicating that it is reliable for measuring reading attitudes and habits. The scale was administered as a pre-test and post-test in the quantitative dimension of the research.

Semi-Structured Interview Form (SSIF)

In the study, the opinions of the experimental group students regarding reading activities supported by educational games were collected using the SSIF, which was developed by the researchers. The questions in the form were prepared based on the purpose of the research and the literature, and expert opinions were sought for clarity and appropriateness. The SSIF was administered in the qualitative phase, and the data obtained were used to support and elaborate on the quantitative findings.

Experimental Procedure

In the study, educational game-based reading materials were prepared in accordance with the curriculum. Fifth grade reading comprehension achievements and students' developmental characteristics were considered, and adjustments were made based on expert opinions. Before the implementation, RCAT and RAHS were administered as pre-tests to determine the initial levels of the experimental and control groups, and it was found that the groups were equivalent in both variables.

During the eight-week implementation period, activities targeting different aspects of reading comprehension in the experimental group were supported by educational games. Game-based applications were used to increase students' interaction with the text and active participation. The same texts were taught to the control group using a standard teaching approach. At the end of the process, RCAT and RAHS were administered again to both groups as post-tests. Additionally, the opinions of the students in the experimental group regarding the process were collected using the SSIF, contributing to the interpretation of the quantitative findings.

Data Analysis

Quantitative data from the experimental and control groups were analyzed using descriptive and inferential statistics. First, Q-Q plot graphs were examined, and since the group sizes were below 30, it was observed that the data were not normally distributed; therefore, non-parametric techniques were used in the analyses. The Mann-Whitney U test was used for pre-test–post-test comparisons between groups, and the Wilcoxon Signed-Rank Test was used for within-group (pre-test–post-test) changes.

Qualitative data from the SSIF were analyzed using content analysis to support the quantitative findings. Direct quotations from participant statements were included for validity. For reliability, recoding was performed by an independent researcher to calculate the inter-coder agreement rate, and the reliability coefficient was found to be 85% (Miles and Huberman, 1994; Patton, 2002).

Validity and Reliability

To enhance the internal validity of the study, care was taken to ensure that the experimental and control groups were matched in academic achievement and socioeconomic characteristics. Both groups used the same reading texts, with only the applied method differing. The implementation process was standardized to minimize potential biases.

For external validity and reliability, the study group was described in detail, an appropriate sampling method was used, and the research process and data collection tools were thoroughly explained to enhance reproducibility. The high reliability coefficients of RAHS, the pilot application for RCAT, and the 85% agreement between two coders in the qualitative data supported reliability. The principle of objectivity was carefully maintained during data collection and analysis to minimize researcher bias.

Ethics Statement

This study complies with all the rules specified in the “Guidelines on Scientific Research and Publication Ethics for Higher Education Institutions.” None of the actions listed under “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” in the second section of the guidelines have been committed. Ethical committee approval for this study was granted by the Atatürk University Education Sciences Unit Ethics Committee at its meeting dated January 31, 2024, numbered E-56785782-050.02.04-2400046909.

Findings

Quantitative Findings from the Research

Quantitative Findings Related to Reading Comprehension Achievement

When the pre-test and post-test scores of the experimental group students' reading comprehension were examined using the Wilcoxon Signed-Rank Test, a significant increase in favor of the post-test was observed ($Z = -4.128$; $p < .001$). Only one student's score decreased, 22 students' scores increased, and one student's score remained unchanged. This finding indicates that the educational game-based reading activities implemented significantly improved the reading comprehension of the students in the experimental group.

For the intergroup comparison, the final reading comprehension scores of the experimental and control groups were analyzed using the Mann-Whitney U test. The results revealed a significant difference in favor of the experimental group ($U = 113.00$; $p < .001$). The mean rank of the experimental group (31.79) was higher than that of the control group (17.21). This indicates that reading activities supported by educational games improved students' reading comprehension skills more than the standard teaching approach.

Quantitative Findings on Reading Attitudes and Habits

When the pre-test and post-test scores of the experimental group students regarding their reading attitudes and habits were examined using the Wilcoxon Signed-Rank Test, a significant increase in favor of the post-test was observed ($Z = -4.148$; $p < .001$). Only one student's score decreased, while 23 students' scores increased. This result shows that reading activities supported by educational games significantly improved students' attitudes and habits toward reading.

In the intergroup comparison, the final test reading attitude and habit scores of the experimental and control groups were analyzed using the Mann-Whitney U test, and a significant difference in favor of the experimental group was found ($U = 80.50$; $p < .001$). The rank averages also showed that the students in the experimental group (33.15) were higher than those in the control group (15.85). These findings indicate that the intervention program implemented had a more positive effect on students' reading attitudes and habits compared to the standard teaching approach.

Qualitative Findings Obtained from the Research

The opinions of the experimental group students indicate that educational games make a significant contribution to the reading process from both cognitive and emotional perspectives. Students reported that the games made it easier to understand the text, increased their desire to read books, made the process enjoyable, and developed their imagination and mental skills (such as quick thinking, giving correct answers, and learning word meanings). Thus, educational games were found to have positive effects on motivation and attitude while supporting reading comprehension skills.

The games most liked by students were those involving visualization (drawing pictures, "I Read, I Draw"), cooperative and competitive elements (Groups Compete), dramatization (drama/role-playing), puzzles, and games requiring quick reactions. It was emphasized that these games helped students both understand the text better and participate in the lesson more willingly.

When examining students' suggestions for improving the games, the following points stood out: providing more clues, adjusting time limits, increasing the number of questions, making some activities individual, adding new types of games, and making the scoring system fairer. These suggestions show that students view the games not only as a source of entertainment but also as part of the learning process, and that they make conscious requests to improve the process.

Regarding the difficulty level of the games, most students described the activities as "easy" or "at an appropriate level," attributing this to their understanding of the text and the enjoyable nature of the activities. However, a smaller number of students reported finding activities such as puzzles and drawing difficult, citing individual differences in skill and attention. These findings highlight the importance of providing tasks and supportive hints suitable for different levels in educational game design.

Finally, the students' own game suggestions and rule designs (such as question-and-answer, word games, group-based tasks, drawing pictures, riddles, role-playing, guessing, scoring points, time limits, and giving rewards) show that they are not merely passive participants, but also "game creators" who design and take ownership of the process. This strengthens the potential of educational games to transform the reading process into a student-centered, interactive, and sustainable learning experience.

Integration of Quantitative and Qualitative Findings

In this section, the quantitative and qualitative findings from the research are interpreted by integrating them in accordance with the mixed methods approach. Quantitative findings indicate that reading activities supported by educational games significantly increased both reading comprehension success and students' attitudes and habits toward

reading in the experimental group compared to the control group. The increase in pre-test and post-test scores of the experimental group, along with their higher scores compared to the control group, indicates that the intervention had a statistically significant effect.

Qualitative findings support these results through students' experiences and perceptions. Students reported that educational games made understanding the text easier, made the reading process enjoyable and motivating, increased their desire to read books, and contributed to developing reading habits. The most popular games were observed to have visual, dramatic, and collaborative features. Students suggested improvements such as providing clues about the games, adjusting the duration and number of questions, and adding new activities. Additionally, some students developed their own game and rule suggestions, demonstrating that they participated not only as learners but also as "game designers," thereby taking greater ownership of the reading process. When quantitative and qualitative findings are considered together, educational games are concluded to be an effective classroom strategy that improves reading skills and enhances motivation, attitude, and participation.

Conclusion and Discussion

The quantitative results of the study indicate that reading activities supported by educational games significantly affect both students' reading comprehension success and their attitudes and habits toward reading. Significant increases were observed in the pre-test and post-test scores of RCAT and RAHS in the experimental group ($Z = -4.286$; $Z = -4.197$; $p < 0.05$), while no significant change was found in the control group ($Z = -1.964$; $Z = -1.821$; $p > 0.05$). These findings show that educational game-supported reading activities lead to greater development in students' cognitive and affective reading outcomes compared to standard practices.

Qualitative findings support these quantitative results. Students reported that the games made it easier to understand what they read, increased their motivation, and made the process both enjoyable and educational. They emphasized that visual, collaborative, and dramatic activities were particularly effective. Recommendations such as providing hints, adjusting time limits, and adding different activities indicated that educational games have a continuously developable structure. It was observed that the perception of difficulty was influenced by individual skills such as drawing. The tendency of students to design their own games and rules shows that they are involved in the process not only as participants but also as creators, and that their sense of ownership of the reading process has increased.

The findings largely align with studies in the field literature. Research by Bektaş (2020), Dal & Cenk (2023), Ersoy (2021), Kultas & Ulusoy (2024), and Tekman & Yeniasır (2023) shows that educational games have significant and positive effects on reading comprehension, fluent reading, and reading motivation. Similarly, Özkan (2018), Yıldız et al. (2016), and Yazıcı & Uzuner (2023) emphasize that educational games make lessons more engaging, support concrete and lasting learning, and increase students' motivation toward lessons and learning. These studies reinforce the potential of educational games in reading instruction, consistent with the results of the current research.

The literature also highlights important considerations for game design. Fleming (2000) states that educational games should be designed with students' individual differences in mind, while Ülküdür & Bacanak (2013) argue that well-planned games can limit the negative effects of these differences. These findings are consistent with the qualitative data of the current study and show that designs responsive to students' needs and expectations increase the effectiveness of the game.

The study has some limitations. The sample was selected based on accessibility, and the groups were not assigned completely randomly, which limits external validity. Additionally, variables such as out-of-class reading habits, home environment support, and reading anxiety were not controlled. Qualitative findings support the influence of variables related to the type, duration, and environment of the games played on student responses and achievement. Therefore, it is recommended that these elements be reported and standardized more systematically in future research.

Overall, this research shows that educational games make meaningful contributions to reading instruction in both cognitive (comprehension) and affective (attitude, motivation, habit) dimensions and should be considered an effective and practical method at the elementary school level.

Eğitsel Oyunlarla Desteklenen Okuma Etkinliklerinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduklarını Anlamalarına, Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarına Etkisi*

Oğuzhan Sevim

Atatürk Üniversitesi

oguzhan-sevim@windowslive.com

ORCID: 0000-0001-7533-4724

Tülin Çağlayan

Millî Eğitim Bakanlığı

tulincaglayan2577@gmail.com

ORCID: 0009-0009-8953-0641

ÖZ

Bu çalışmanın amacı eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamalarına, okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarına etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada öncelikle eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinlikleri deney grubu öğrencilerine uygulanırken kontrol grubunda mevcut ders kitabındaki etkinlikler yapılmıştır. Deneysel işlem tamamlandıktan sonra deney grubu öğrencileriyle görüşmeler yapılarak nicel veriler derinleştirilmeye çalışılmıştır. Çalışma grubu 48 beşinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler; Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde kestirimsel istatistik teknikleri kullanılırken nitel veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonunda eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamalarını geliştirdiği, okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediği anlaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel bulgular incelendiğinde ise bu etkinin hangi faktörlerden kaynaklandığını, öğrencilerin hangi oyun türlerinden daha fazla yararlandığını ve uygulamada hangi değişikliklerin yapılması gerektiğini detaylı bir şekilde ortaya koyduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Eğitsel oyun, eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinlikleri, okuduğunu anlama, okuma tutum ve alışkanlığı.

Eğitsel oyunlar, çocukların sembolik düşünme becerilerini geliştirdiği gibi, okuma sürecinde de kelimeler ve anlamlar arasındaki ilişkileri kurmalarına yardımcı olur. Eğitsel oyunlar, öğrencilerin ilgilerini çekip onları öğrenme sürecine aktif biçimde katarken aynı zamanda motivasyonlarını artırarak eğlenceli bir ortamda okuduklarını anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca, eğitsel oyunlar sayesinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ve okuma alışkanlıkları olumlu yönde şekillenebilir. Son yıllarda gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası değerlendirmeler, öğrencilerin okuma becerileri konusunda ciddi zorluklar yaşadıklarını ve bu becerilerin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019; Mullis vd., 2023; Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], 2023). Öğrencilerin okuma becerilerindeki en büyük zorluklardan biri, okuduklarını anlama ve yorumlama konusundaki eksikliklerdir. Metinleri anlamakta zorlanan öğrenciler, akademik başarılarını da olumsuz yönde etkileyen bu durumla başa çıkmakta güçlük çekerler. Son yayınlanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sonuçları, bu ihtiyacın somut bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır (OECD, 2022). Yayınlanan rapora göre okuma becerileri kategorisinde Türkiye, toplam 81 katılımcı ülke arasında 36. sırada yer almıştır. OECD ülkeleri olarak değerlendirildiğinde ise Türkiye toplam 37 OECD ülkesi arasında 30. sırada bulunmaktadır. Son PISA raporuna (OECD, 2022) göre Türkiye, okuma becerileri alanında ortalama 456 puan almıştır. Elde edilen bu puan, 6 seviyeden oluşan PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeyi Ölçeği'nde 2. seviyeve isabet etmektedir (OECD, 2022). Millî

Geliş Tarihi :23 Mart 2025

Düzeltilme Tarihi :9 Aralık 2025

Kabul Tarihi :10 Aralık 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2025, 13(2), 183-200
Research in Reading & Writing Instruction,
2025, 13(2), 183-200
<https://doi.org/10.35233/oyea.1663981>

* Bu araştırma aynı isimle yayımlanmış yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Eğitim Bakanlığının merkezî sınavlardaki istatistikleri de benzer bir tabloyu resmetmektedir. Son yayımlanan 2022 Liselere Geçiş Sistemi Raporu'na göre toplam 20 soru bulunan Türkçe alt testinde, doğru cevap sayısı 0-10 arasında olan öğrencilerin oranı %62'dir. Bu istatistikler, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinde beklenen düzeye ulaşmadıklarını göstermekte; anlamlandırma, çıkarım yapma ve eleştirel düşünme gibi üst düzey okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik ihtiyaçları ortaya koymaktadır (MEB, 2022). Türkiye'de yürütülen çalışmalarda da okuma becerisinin geliştirilmesi ihtiyacının olduğu (Gümüş, 2023), okuma hedeflerine klasik ders işleme süreçleriyle ulaşmanın mümkün olmadığı (İşigüzel, 2014), yeni modellerin denenmesi gerektiği (Sever, 2015) ifade edilmektedir. İlgili alan yazınına bakıldığında okuma becerisinin geliştirilmesi, okuma tutumu ile okuma alışkanlığının kazandırılmasında öğrencilerin öğrenme sürecine etkin olarak katılabilecekleri yöntemlerden biri olarak eğitsel oyunların ön plana çıktığı görülmektedir (Bağcı, 2011; Dal ve Cenk, 2023).

Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanabilmeleri ve daha anlamlı okuma süreçleri yaşayabilmeleri için bu sürece isteyerek dâhil olmaları yani okuma motivasyonlarının yüksek olması gerekmektedir. Okuma alışkanlığı, öğrencilerin okuma becerilerini sürekli olarak geliştirmelerine olanak tanır. Düzenli okuma; okuma hızını artırır, anlama yeteneğini geliştirir ve kelime dağarcığını genişletir. Okuma alışkanlığı olan öğrenciler, bilgiye daha kolay ulaşır ve öğrendiklerini daha iyi hatırlar. Bu alışkanlık, onların eleştirel düşünme becerilerini de destekler. Yapılan araştırmalara bakıldığında eğitsel oyunların öğrencilerin öğrenme etkinliklerine isteyerek katılmalarını sağlamada oldukça etkili olduğu belirtilmektedir (Çağlar ve Arkün-Kocadere, 2015; Laskowski ve Badurowicz, 2014; Surendeleg vd., 2014).

Eğitsel oyunlar, eğlencenin ötesinde, öğrenme hedeflerine ulaşmayı destekleyen etkili bir araçtır (Noemi ve Maximo, 2014). Kavramların somutlaştırılmasına ve gerçekçi bir öğrenme deneyimi sunulmasına olanak tanıyan bu oyunlar, öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenmeye aktif katılımlarını sağlamakta ve bilgiyi kalıcı hâle getirmektedir (Sabırlı ve Çoklar, 2020). Eğitsel oyunlar, öğrencilerin ders çalışma, bilgiyi yönetme, geri bildirim alma, düzeltmeler yapma ve öğrenmelerini pekiştirme süreçlerinde etkili olup motivasyonu artıran bir öğrenme yöntemi sunmaktadır (Eroğlu ve Yüksel, 2020). Oyun temelli öğrenmenin başarı üzerindeki etkisini inceleyen meta-analiz çalışmaları, dijital oyunların öğretim süreçlerini çeşitlendirerek öğrenme verimliliğini artırabileceğini göstermektedir (Toraman ve Çelik, 2018). Ancak, yapılan araştırmaların daha çok fen bilimleri alanına odaklandığı ve eğitsel oyunların farklı disiplinlerde de araştırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Karamustafaoğlu ve Kılıç, 2020). Genel olarak eğitsel oyunlar çocuklar için ilgi çekici, motivasyonu artıran ve derse katılımı destekleyen etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (Gömleksiz, 2010).

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

Okuma eğitimi bağlamında alan yazını incelendiğinde eğitsel oyunlarla; okuduğunu anlama, okuma alışkanlığı ve okuma tutumu arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Bektaş, 2020; Gedik, 2012). Eğitsel oyunlarla okuduğunu anlama, okuma alışkanlığı ve okuma tutumu kavramlarının her biri ile ilgili yapılan sınırlı sayıda çalışma mevcut olsa da eğitsel oyunlarla bu üç kavramın birlikte ele alındığı bir çalışmaya ise rastlanılamamıştır. Bu araştırma, eğitsel oyunların beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile okuma tutum ve alışkanlıkları üzerindeki etkilerini inceleyerek alan yazındaki bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Çalışmada şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

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

Yöntem

Model

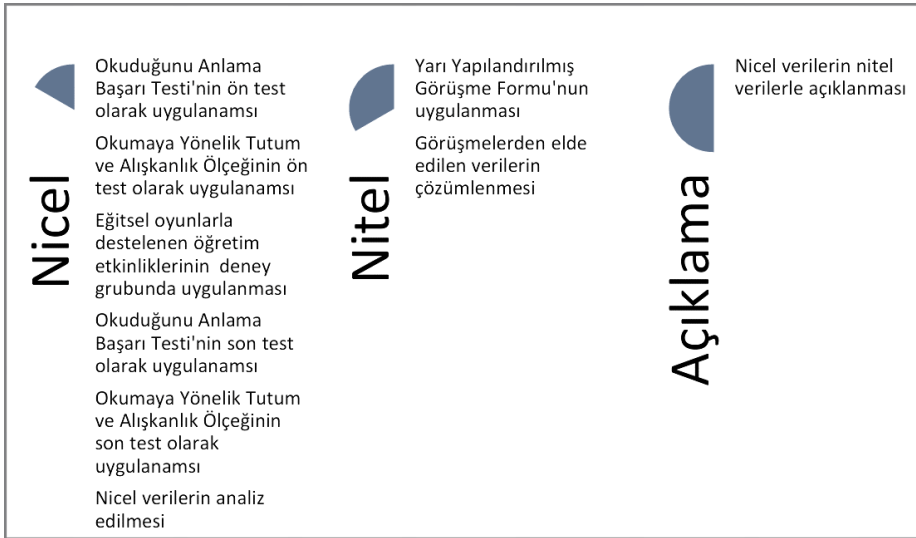
Bu çalışma, karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarını birleştirerek araştırma problemini daha kapsamlı ve derinlemesine anlamayı sağlamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2011). Nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılması, araştırma sonuçlarının güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmakta, ayrıca farklı bakış açılarını bir araya getirerek daha bütüncül bir anlayış sunmaktadır. Açıklayıcı sıralı desen, önce nicel verilerin toplanıp analiz edilmesini, ardından elde edilen bulguların daha ayrıntılı anlaşılması için nitel verilerin kullanılmasını içeren bir araştırma stratejisidir (Creswell, 2014). Bu yöntem,

beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları üzerinde eğitsel oyun temelli okuma etkinliklerinin etkilerini çok yönlü biçimde inceleme imkânı sağlamıştır.

Araştırmada açımlayıcı sıralı desenin işlem basamakları izlenmiş; bu kapsamda ilk aşamada yarı deneysel desen çerçevesinde deneysel müdahale gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlem, yarı deneysel desenin gerektirdiği standart prosedürlere bağlı kalarak yürütülmüş, böylece uygulamanın bilimsel güvenilirliği sağlanmıştır. Deneysel sürecin tamamlanmasının ardından öğrencilerin sürece ilişkin görüşleri alınmış ve bu veriler, nicel bulguların daha kapsamlı biçimde yorumlanmasına katkı sunmuştur. Böylece karma yöntem araştırmasının nicel boyutunun geçerliliği desteklenmiş ve bulguların bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesi mümkün olmuştur. Süreç, tüm aşamalarıyla Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Araştırma Süreci



Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Yalova il merkezindeki bir ortaokulda öğrenim gören 48 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Bu öğrenciler, 24'er kişilik iki gruba ayrılmış olup gruplardan biri kontrol, diğeri ise deney grubu olarak rastgele belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğrenciler, eğitsel oyunlarla desteklenmiş okuma etkinliklerine katılırken kontrol grubundaki öğrenciler mevcut ders kitabındaki okuma etkinlikleriyle öğrenim görmüştür.

Deneysel araştırmalarda sonuçların geniş evrene genellenmesi sınırlı olduğundan, örneklem belirlemekten ziyade grupların denkliliklerini sağlamak kritik önem taşımaktadır (Fraenkel vd., 2012; Creswell, 2014; Büyüköztürk vd., 2019). Bu araştırmada, uygulamanın yapılacağı okul olarak ulaşılabilirlik ve gözlem kolaylığı gerekçesiyle Yalova il merkezindeki bir okul seçilmiştir. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken, iç geçerliliği tehdit edebilecek bazı değişkenlerin (örneğin cinsiyet dağılımı ve akademik başarı düzeyi) denkleştirilmesine özen gösterilmiştir. Nitekim deney grubunda 12 kız ve 12 erkek, kontrol grubunda da 12 kız ve 12 erkek öğrenci yer almış, ayrıca her iki grubun akademik başarı durumlarının benzerlik göstermesine dikkat edilmiştir. Öğrencilerin yaş ortalaması 10-11 arasında değişmekte olup sosyoekonomik düzey açısından da gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu yaklaşım, katılımcıların rastgele seçilmediği durumlarda dahi, deneysel müdahalenin etkilerini daha sağlıklı biçimde karşılaştırmaya ve araştırmanın iç geçerliliğini güçlendirmeye olanak tanımaktadır.

Veri Toplama Araçları

Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT)

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla 2019-2023 yılı arası çıkmış 5. sınıf Bursluluk Sınavı okuma anlama kazanım sorularından seçilerek oluşturulan OABT kullanılmıştır. Test, çoktan seçmeli 20 sorudan oluşmaktadır. Testin kapsam geçerliliğini sağlamak için Türkçe eğitimi alanında uzman öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca, testin güvenilirliğini belirlemek amacıyla pilot uygulama yapılmış, gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiş ve bu süreç sonucunda testin güvenirlik katsayısı (KR-20) 0,78 olarak bulunmuştur. Bu değer, testin kabul edilebilir düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermiştir. OABT, araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimi ölçmek için ön test ve son test olarak kullanılmıştır.

Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği (OYTAÖ)

Çalışmada, öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarını ölçmek için Gül ve Demir (2020) tarafından hazırlanan OYTAÖ'den faydalanılmıştır. Söz konusu ölçek; ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarını ölçebilecek, ekonomik, kullanışlı, geçerli, güvenilir, iki faktörlü, 5'li Likert tipinde ve 19 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve Cronbach Alfa değeri .89 olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçeğin öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarını ölçmede güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir. Ölçek, araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarındaki değişimi ölçmek için ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF)

Çalışmada deney grubu öğrencilerinin eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinlikleri hakkında görüşleri, araştırmacılar tarafından hazırlanan YYGF ile toplanmıştır. Bu form, öğrencilerin eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinlikleri sürecindeki deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını derinlemesine anlamak amacıyla hazırlanmıştır. Formda yer alan sorular, araştırmanın amacı ve alan yazını taraması dikkate alınarak oluşturulmuştur. Soruların anlaşılabilirliği ve amaca uygunluğu konusunda uzman görüşlerine başvurulmuştur. YYGF, araştırmanın nitel aşamasında uygulanmış ve elde edilen veriler, nicel sonuçları destekleyip açıklığa kavuşturmak amacıyla kullanılmıştır.

Deneyisel İşlem

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

Deney grubu ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, uygulamaya başlamadan önceki seviyelerini belirlemek amacıyla OABT ile OYTAÖ ön test olarak uygulanmıştır. Ön testler, grupların uygulama öncesindeki durumlarını tespit etmek ve uygulama sonrasındaki değişimi karşılaştırmak için kullanılmıştır. Yapılan bu karşılaştırmada grupların her iki değişken için de birbirine yakın düzeyde, ortalamalar arasındaki farkın anlamsız olduğu tespit edilmiştir.

Uygulama sürecinde sekiz hafta boyunca oyunlarla desteklenen etkinliklere (Şekil 2) yer verilmiştir.

Şekil 2

Eğitsel Oyunlarla Desteklenen Okuma Etkinlikleri



Sekiz haftalık uygulama sürecinde deney grubunda eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinlikleri yürütülmüştür. Her hafta, okuduğunu anlama becerisinin farklı bir boyutuna (örneğin çıkarım yapma, yorumlama, eleştirel düşünme, ana fikir belirleme, metinler arası ilişki kurma) yönelik etkinlikler planlanmıştır. Bu etkinlikler, öğrencilerin aktif katılımını sağlamak amacıyla oyun temelli uygulamalarla (kelime-ilişkilendirme, eşleştirme, rol yapma, soru-cevap yarışmaları vb.) desteklenmiştir. Süreç boyunca dikkat edilen temel noktalar; öğrencilerin metinlerle etkileşim içinde olmaları, iş birliği öğrenme ortamlarının oluşturulması ve eğitsel oyunların hem eğlenceli hem de hedeflenen kazanımlara uygun şekilde tasarlanmasıdır.

Kontrol grubunda ise aynı metinler, eğitsel oyunlar kullanılmaksızın standart öğretim yaklaşımına (öğretmen sunumu, soru-cevap, metin çözümleme) göre işlenmiştir. Böylece iki grup arasında yöntem farklılığından kaynaklanan etkiler gözlemlenebilmiştir.

Uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin düzeylerini belirlemek amacıyla OABT ve OYTAÖ son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerden sürece dair görüşlerini almak için YYGK kullanılmış; görüşmeler, öğrencilerin deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını ortaya koyarak nicel bulguların desteklenmesine ve daha kapsamlı biçimde yorumlanmasına katkı sağlamıştır.

Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan test ve ölçekten elde edilen nicel verilerin analizi betimsel ve kestirimsel istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler kapsamında öncelikle parametrik veya parametrik olmayan tekniklerden hangisinin kullanılacağını belirlemek üzere verilerin normal dağılım durumları incelenmiştir. Bu kapsamda grupların Q-Q Plot grafikleri incelenmiş ve verilerin sıfır çizgisinden (normal dağılım çizgisi) uzaklaştıkları görülmüştür.

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

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

Geçerlik ve Güvenirlik

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

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

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için, veri toplama araçlarının güvenilirliklerine dikkat edilmiştir. OYTAÖ'nün Cronbach Alfa, Spearman Brown ve Guttman Split-Half değerlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. OABT'nin güvenilirliği için pilot uygulama yapılmış ve gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin güvenilirliğini sağlamak için görüşme metinleri bağımsız bir okuyucu tarafından yeniden kodlanmış ve iki kodlama arasındaki tutarlılık hesaplanmıştır. İki kodlayıcı arasındaki görüş birliği oranı %85 olarak bulunmuştur.

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

Etik Beyan

Bu çalışmada, "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışmanın etik kurul izni Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu'nun 31.01.2024 tarih E-56785782-050.02.04-2400046909 sayılı toplantısında verilmiştir.

Bulgular

Araştırmadan Elde Edilen Nicel Bulgular

Okuma Anlama Başarısına İlişkin Nicel Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin okuma anlama başarısının ön test ve son test puanlarını karşılaştıran Wilcoxon İşaretli Sıra Testi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1*Deney Grubunda Okuma Anlama Başarısı İçin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması*

Değişken	Son Test-Ön Test	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	Z	p
Okuma Anlama Başarısı	Negatif Sıra	1	3,50	3,50	-4,128	<,001
	Pozitif Sıra	22	12,39	272,50		
	Bağlar	1				

Tablo 1 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı açısından ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($Z=-4.128$; $p<0.001$). Bulgular, deney grubuna uygulanan müdahale programının öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Mann-Whitney U testinin deney ve kontrol gruplarının okuma anlama başarısı açısından son test puanlarını karşılaştıran sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2*Deney ve Kontrol Grupları Arasında Okuma Anlama Başarısı İçin Son Test Puanlarının Karşılaştırılması*

Değişken	Grup	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Okuma Anlama Başarısı Son Test	Deney	31,79	763,00	113,00	<,001
	Kontrol	17,21	413,00		

Deney ve kontrol grupları arasında okuduğunu anlama başarısı açısından anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=113.000$; $p<0.01$) (Tablo 2). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı açısından sıra ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinden yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, müdahale programının öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını kontrol grubuna göre olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Okuma Tutumları ve Aışkanlıkları Üzerine Nicel Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin okuma tutumları ve alışkanlıklarının ön test ve son test puanlarını karşılaştıran Wilcoxon İşaretli Sıra Testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3*Deney Grubunda Okuma Tutumları ve Aışkanlıkları İçin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması*

Değişken	Son Test-Ön Test	N	Ort. Sıra	Sıra Toplamı	Z	p
Okuma Tutum ve Aışkanlığı	Negatif Sıra	1	5,00	5,00	-4,148	<,001
	Pozitif Sıra	23	12,83	295,00		
	Bağlar	0				

Tablo 3 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında okuma tutum ve alışkanlığı ($Z=-4,148$; $p<0,001$) açısından anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, deney grubuna uygulanan müdahale programının öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarını geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları ise Tablo 4’te verilmiştir. Tabloda, son test puanları dikkate alındığında deney ve kontrol grupları arasında okuma tutum ve alışkanlığı ($U=80,500$; $p<0,001$) açısından anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, okuma tutum ve alışkanlıkları açısından deney grubundaki öğrencilerin sıra ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuç uygulanan müdahale programının, kontrol grubuna kıyasla, deney gurubu öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediğine işaret etmiştir.

Tablo 4*Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Okuma Tutum ve Alışkanlığı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması*

Değişken	Grup	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Okuma Tutum ve Alışkanlığı Son Test	Deney	33,15	795,50	80,50	<,001
	Kontrol	15,85	380,50		

Araştırmadan Elde Edilen Nitel Bulgular

Deney grubu öğrencilerine “Okunan kitabın anlaşılmasında eğitsel oyunların etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Nedenlerini belirtiniz.” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5*Eğitsel Oyunların Etkisi*

Söylem/Boyut	Örnek Katılımcı Alıntısı
Anlamayı kolaylaştırma	“Etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü bana göre çok güzeldi ve hem anladım hem de çok eğlendim.” (K6)
Kitap okuma isteğini artırma	“Hayatımda okuduğum en eğlenceli kitap oldu.” (K6)
Eğlenceli hâle getirme	“Bütün etkinlikler birbirinden güzeldi. Ben çok mutlu oldum. Bence öbür arkadaşlarım da çok mutlu oldular.” (K10)
Hayal gücünü geliştirme	“Bence etkili. Çünkü hayal gücümüzü güçlendiriyor.” (K10)
Yetenek geliştirme	“Bu etkinlikler sayesinde hem hızlı düşündüm hem de daha güzel cevaplar verebildim. Bence zekâmı geliştirdi.” (K14)
Öğretici olma	“Oyun oynarken çok eğlendim ama aynı zamanda yeni şeyler öğrendim. Mesela kelimelerin anlamını daha kolay öğrendim.” (K18)

Tablo 5 incelendiğinde, eğitsel oyunların öğrencilerde çok yönlü etkiler oluşturduğu görülmektedir. Oyunların okuduğunu anlama sürecine katkı sağladığı, okuma motivasyonunu artırdığı ve okuma deneyimini eğlenceli hâle getirdiği öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Bunun yanında, oyunların hayal gücünü beslediği, yetenekleri geliştirdiği ve öğretici yönünün güçlü olduğu da dile getirilmiştir. Katılımcı görüşleri, eğitsel oyunların okuma etkinliklerini yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal açıdan da desteklediğini ortaya koymuştur. Özellikle düşük motivasyona sahip öğrenciler için bu yaklaşımın okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir araç olabileceği sonucuna ulaşılabilir.

Deney grubu öğrencilerine “Okuma etkinliklerinizde uygulanan oyunlardan en çok beğendiğiniz hangisidir? Nedenini belirtiniz” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6*En Beğenilen Eğitsel Oyunlar*

Söylem/Boyut	Örnek Katılımcı Alıntısı
Okuyorum Boyuyorum	“En çok beğendiğim resim çizmek oldu. Çünkü resim çizmeyi çok seviyorum ve içine okuduğum kitap da olunca çok eğlendim. Grup olması da çok güzeldi.” (K12)
Gruplar Yarışıyor	“En beğendiğim oyunlardan biri ‘Gruplar Yarışıyor’ oldu. Çünkü birimiz soruyu bilmese bile karşımızdaki bilince biz de doğrusunu anlıyoruz.” (K4)
Canlandırma (Drama)	“Dramada aklımızda kalan sahneleri canlandırdık. Çok eğlendik ve daha iyi anladık.” (K4)
Bulmaca	“Bulmacayı sevdiğim için çok hoşuma gitti. Hem düşündürdü hem eğlendirdi.” (K7)
Buton Oyunu	“Buton oyunu çok güzeldi. Çünkü hızlı davranmam gerekiyordu ve heyecanlıydı.” (K11)

Tablo 6, öğrencilerin eğitsel oyun tercihlerinde çeşitlilik olduğunu ancak özellikle görsel unsurlar içeren (Okuyorum Boyuyorum), iş birlikçi ve rekabetçi (Gruplar Yarışıyor) ve dramatizasyon temelli (Canlandırma) oyunların öne çıktığına işaret etmektedir. Bu oyunlar, öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve okuma hızını artırma gibi bilişsel becerilerini desteklemenin yanı sıra, okuma sürecini daha eğlenceli ve motive edici hâle getirmiştir. Katılımcı görüşleri, öğrencilerin okuma etkinlikleri sırasında yalnızca akademik değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal kazanımlar da elde ettiklerini ortaya koymuştur. Dolayısıyla eğitsel oyunların, öğrencilerde okuma tutumunu güçlendirme ve uzun vadede okuma alışkanlığı kazandırma potansiyeline sahip olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerine “Okuma dersinde uygulanan oyunlarda değişmesini ya da farklı bir şekilde geliştirilmesini istediğiniz kurallar ya da uygulamalar hangisi/hangileridir?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Eğitsel Oyunlara Yönelik Değişiklik Önerileri

Söylem/Boyut	Katılımcı Alıntısı
İpucu verilmesi	“Puzzle’da daha çok kelime olmalıydı. Ben olsam ipucu da koyardım. Arkadaşlarım zorlandı.” (K5)
Bireysel çalışma	“Okuyorum Boyuyorum oyunu tek yapılmalıydı. Çünkü grubumuzda çizemeyenler vardı, bu yüzden herkes tek başına yapsaydı daha doğru olurdu.” (K4)
Süre ayarlaması	“Puzzle’da daha çok ipucu olabilirdi. Her sıraya bir kâğıt verilse herkes sıra arkadaşıyla yapabilirdi.” (K12)
Soru sayısının artırılması	“Daha çok soru olsa daha eğlenceli olurdu.” (K3)
Farklı etkinlik önerisi	“Yeni bir oyun daha olabilirdi. Sadece aynı oyunları oynamak biraz sıkıcı oldu.” (K7)
Puan sisteminin değiştirilmesi	“Puan sistemi değişse daha adil olurdu.” (K1)
Grup çalışması	“Gruplar hâlinde çalışmak daha eğlenceliydi.” (K12)

Tablo 7, öğrencilerin eğitsel oyunlara yönelik geliştirdikleri değişiklik önerilerini ortaya koyması bakımından önemlidir. Öğrencilerin önerileri, oyunların yalnızca eğlenceli yönleriyle değil, aynı zamanda işlevsel özellikleriyle de dikkatle değerlendirildiğini göstermiştir. Öne çıkan temalar incelendiğinde, özellikle ipucu verilmesi, süre ayarlaması ve soru sayısının artırılması gibi taleplerin, öğrencilerin öğrenme sürecini daha erişilebilir ve anlaşılır kılmaya yönelik beklentilerini yansıttığı anlaşılmıştır. Bu durum, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinde destekleyici stratejilere duydukları ihtiyacı vurgulamıştır.

Bunun yanı sıra bireysel çalışma talebi, grup dinamiklerinden kaynaklanan dezavantajları azaltma yönünde bir beklenti olarak değerlendirilebilir. Özellikle resim çizme becerisi gibi bireysel farklılıkların belirgin olduğu etkinliklerde, bireysel uygulamaların öğrencilerin öz güvenini ve başarı algısını artırabileceği söylenebilir. Buna karşılık grup çalışması önerisinin de dile getirilmiş olması, öğrencilerin hem bireysel hem de iş birlikçi öğrenme biçimlerine ihtiyaç duyduklarını göstermiştir.

Öğrencilerin ayrıca farklı etkinlikler talep etmesi, tekdüzeliğin motivasyon üzerinde olumsuz etki yaratabileceğine işaret etmiştir. Puan sisteminin değiştirilmesi önerisi ise, adalet ve eşitlik algısının öğrenciler açısından önemli olduğunu ve oyun tasarımlarında bu hususun dikkate alınması gerektiğini ortaya koymuştur.

Deney grubu öğrencilerine “Kitap okuma etkinliklerinde oynanan oyunlar sizce kolay mıydı? Cevabınızı nedenleriyle birlikte açıklayınız.” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Eğitsel Oyunların Zorluk Derecesi

Söylem/Boyut	Katılımcı Alıntısı
Oyunların Zorluk Derecesi	
Kolay	“Evet kolaydı çünkü eğlenceliydi. Ben eğlendim. Çocuk severse mutlu olur ve yapar.” (K1)
Ne kolay ne zor	“Bence ne kolay ne zordu. Çünkü aslında benim bilemediğim bir soruyu başkası bilirse, bu benim o soru hakkında çok dikkatli okumadığım anlamına gelir.” (K4)
Zor	“Bulmaca olan yani puzzle olanda zorlandık. Hepsini bulmuştuk ama sonuncusunu bulamamıştık. Bu yüzden kazanamamıştık. Ama olsun çok eğlenceliydi.” (K10)

Tablo 8'in devamı...

Söylem/Boyut	Katılımcı Alıntısı
Kolaylık nedeni	
Kitabı anlayarak okuma	"Kitabı anlayarak okuduğumuz için oyunlar kolay geldi." (K2)
Eğlenceli olması	"Eğlenceli olduğu için daha kolay yapabildik." (K7)
Zorluk nedeni	
Resim çizme becerisi	"Çizim yapmayı pek bilmediğim için zorlandım." (K5)
Soruların anlaşılır olmaması	"Bazı soruları tam anlayamadım, bu yüzden zor geldi." (K6)

Tablo 8'de görüldüğü üzere öğrencilerin büyük çoğunluğu eğitsel oyunları kolay olarak değerlendirmiştir. Bu durum, eğlenceli içeriklerin ve metinlerin anlaşılır biçimde sunulmasının, öğrencilerin algıladığı zorluk düzeyini azalttığını göstermiştir. Bazı öğrenciler oyunları ne kolay ne de zor olarak nitelendirmiş, bunun gerekçesini ise kendi dikkat ve okuma becerileriyle ilişkilendirmiştir. Daha küçük bir grup ise özellikle bulmaca, resim çizme ve soruların anlaşılır olmaması gibi nedenlerle zorlandıklarını ifade etmiştir.

Bu bulgular, eğitsel oyun tabanlı okuma etkinliklerinin öğrencilerin genel olarak erişilebilir ve motive edici bulunduğunu, ancak bireysel farklılıkların (örneğin resim çizme becerisi, dikkat düzeyi) zorluk algısını etkilediğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla eğitsel oyunların tasarımında farklı seviyelere uygun görevler, açık yönergeler ve destekleyici ipuçlarının sunulması, tüm öğrencilerin süreçten eşit düzeyde faydalanmasına katkı sağlayabilir.

Deney grubu öğrencilerine "Okuduğunuz kitap için siz bir oyun geliştirecek olsaydınız nasıl bir oyun hazırlardınız? Kuralları ile birlikte açıklayınız." sorusu yöneltilmiş ve elde edilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Katılımcıların Oyun Önerileri

Söylem/Boyut	Katılımcı Alıntısı
Oyun Önerileri	
Soru-cevap oyunu	"Oyunumun adı puan toplama olurdu. Bir kâğıdın üstüne kitapla ilgili sorular yazıp, sınıfı gruplara ayırarak her gruba cevaplamaları için süre tanırdım. Sürenin sonunda en çok puanı toplayan grup kazanır." (K3)
Grup çalışması	"Öncelikle sınıfı gruplara ayırırdım ve her gruba bir yer ayarlardım. Küçük kâğıtlara kitapla ilgili sorular yazıp etrafa saklardım. Gruplar soruları bulup cevaplamaya çalışırdı." (K10)
Kelime oyunu	"Kitaptan seçilen önemli kelimelerle oyun hazırlardım. Böylece hem eğlenceli olur hem de kelimeleri öğrenirdik." (K5)
Resim çizme	"Okuduğumuz kitabı resimlerle anlatırdım. Böylece hem eğlenirdik hem de daha iyi anlardık." (K7)
Bilmece	"Kitapla ilgili bilmece hazırlardım. Arkadaşlarım da tahmin etmeye çalışırdı." (K2)
Rol yapma	"Kitaptaki sahneleri canlandırırdım. Bu şekilde aklımızda daha çok kalırdı." (K4)
Tahmin etme	"Kitapta sıradaki olayı tahmin etmeye dayalı bir oyun kurardım." (K7)
Bireysel çalışma	"Oyunu bireysel yapmayı istedim. Böylece herkes kendi başına öğrenirdi." (K8)
Duygusal paylaşım	"Kitabı okurken hissettiklerimizi oyunda paylaşırdık. Böylece herkesin duygusunu öğrenmiş olurduk." (K9)
Oyun kuralları	
Puan toplama	"Her doğru cevap için puan verilir, en çok puanı toplayan kazanırdı." (K11)
Süre sınırlaması	"Her gruba belirli süre tanırdım. Süre bitince cevaplama biterdi." (K8)
Görev dağılımı	"Grubun içinde herkesin bir görevi olurdu. Böylece herkes katılırdı." (K2)
Ödül verme	"Kazanan gruba küçük ödüller verilirdi. Bu daha heyecanlı olurdu." (K9)

Tablo 9, öğrencilerin geliştirdikleri oyun önerilerinin ve kural düzenlemelerinin, eğitsel oyunların öğrenciler açısından yalnızca uygulanan bir etkinlik değil, aynı zamanda tasarlanabilir ve geliştirilebilir bir süreç olarak algılandığını göstermiştir. Öğrenciler özellikle soru-cevap, grup çalışması, kelime oyunu ve resim çizme gibi etkinlikler

önererek hem bilişsel becerilere (okuduğunu anlama, kelime bilgisi, eleştirel düşünme) hem de duyuşsal kazanımlara (eğlence, iş birliği, paylaşım) odaklanmışlardır. Ayrıca puan toplama, süre sınırlaması, görev dağılımı ve ödül verme gibi kurallar önermeleri, öğrencilerin oyunları daha adil, motive edici ve sistemli hâle getirmek istediklerini açığa çıkarmıştır.

Genel olarak bu bulgular öğrencilerin yalnızca oyunların katılımcısı değil, aynı zamanda aktif birer “oyun tasarımcısı” rolüne de girebildiklerini ve bu yolla okuma sürecine daha fazla sahiplenme geliştirdiklerini ortaya koymuştur.

Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmesi

Bu bölümde araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular, karma yöntem araştırmalarında önerilen bütünleştirme yaklaşımı doğrultusunda birlikte sunulmuştur. Nicel bulgular, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması yoluyla öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ile okuma tutum ve alışkanlıklarındaki değişimleri göstermiştir. Nitel bulgular ise deney grubu öğrencilerinin eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen temalarla yapılandırılmıştır. Nicel ve nitel verilerin yan yana getirilmesi, ulaşılan sonuçların yalnızca sayısal farklılıklarla değil, aynı zamanda öğrencilerin deneyim, duygu ve düşünceleriyle desteklenerek daha kapsamlı biçimde yorumlanmasına imkân tanımaktadır.

Tablo 10

Okuduğunu Anlama, Tutum ve Alışkanlıklara İlişkin Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmesi

Nicel Bulgular	Nitel Bulgular	Yorum
Deney grubu öğrencilerinin okuma anlama başarısı ön test–son test puanları arasında anlamlı fark vardır ($Z=-4.128$; $p<.001$). Deney grubu son test ortalamaları kontrol grubundan anlamlı düzeyde yüksektir ($U=113.00$; $p<.001$).	Öğrenciler, eğitsel oyunların “ <i>anlamayı kolaylaştırdığını</i> ” (K6) ve “ <i>daha eğlenceli hâle getirdiğini</i> ” (K10) ifade etmiştir.	Nicel sonuçlar, müdahalenin okuduğunu anlama başarısını artırdığını; nitel sonuçlar, bu artışın öğrencilerce öğrenme sürecinin kolaylaşması ve keyifli bulunmasıyla desteklendiğini göstermiştir.
Deney grubu öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlığı ön test–son test puanları arasında anlamlı fark vardır ($Z=-4.148$; $p<.001$). Deney grubu son test ortalamaları kontrol grubundan anlamlı düzeyde yüksektir ($U=80.50$; $p<.001$).	Öğrenciler, oyunların “ <i>kitap okuma isteğini artırdığını</i> ” (K6), “ <i>mutluluk verdiğini</i> ” (K10) ve “ <i>alışkanlık kazandırdığını</i> ” belirtmiştir.	Nicel bulgular, deney grubunda tutum ve alışkanlıkların geliştiğini; nitel bulgular ise bu gelişimin motivasyon artışı, olumlu duygular ve okuma isteği ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.
	En beğenilen oyunlar: Okuyorum Boyuyorum, Gruplar Yarışıyor, Canlandırma. Öğrenciler, bu oyunların hem eğlenceli hem de öğretici olduğunu vurgulamıştır.	Bu tercihlerin, nicel olarak gözlenen başarı artışını desteklediği; özellikle görsel ve dramatik etkinliklerin bilişsel ve duyuşsal katkı sağladığı görülmüştür.
	Değişiklik önerileri: İpucu verilmesi, süre ayarlaması, soru sayısının artırılması, farklı etkinlikler.	Öğrenciler öğrenme süreçlerini daha erişilebilir hâle getirecek düzenlemeler istemiştir. Bu bulgular, oyunların etkili olmakla birlikte sürekli geliştirilmesi gerektiğine işaret etmiştir.
	Zorluk derecesi: Çoğunluk oyunları kolay bulurken bazı öğrenciler resim çizme, bulmaca gibi görevlerde zorlanmışlardır.	Oyunların genel olarak erişilebilir ve motive edici olduğu; ancak bireysel farklılıkların zorluk algısını etkilediği görülmüştür.
	Öğrencilerin geliştirdiği oyun önerileri: soru-cevap, grup çalışması, kelime oyunu, resim çizme, rol yapma. Kurallar: puan toplama, süre sınırlaması, ödül verme.	Öğrenciler yalnızca katılımcı değil, aynı zamanda oyun “tasarımcısı” rolü üstlenerek sürece sahiplenme geliştirmiştir. Bu durum, uzun vadede okuma alışkanlıklarını destekleyebilir.

Tablo 10, araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulguların bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmasını sağlamıştır. Nicel bulgular, deney grubunda uygulanan eğitsel oyun destekli okuma etkinliklerinin hem okuduğunu anlama başarısını hem de okuma tutum ve alışkanlıklarını anlamlı düzeyde geliştirdiğini göstermiştir. Deney grubu öğrencilerinin ön test–son test puanları arasındaki anlamlı farklar ve kontrol grubuna kıyasla daha yüksek sıra ortalamaları, uygulamanın istatistiksel açıdan güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Nitel bulgular ise nicel sonuçları destekler niteliktedir. Öğrenciler, eğitsel oyunların anlamayı kolaylaştırıcı, eğlenceli, öğretici ve motive edici yönlerini öne çıkarmış; bu deneyimlerin okuma sürecine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca oyunların çeşitliliği (ör. Okuyorum Boyuyorum, Gruplar Yarışıyor,

Canlandırma) öğrencilerin ilgisini canlı tutmuş, okuma alışkanlığı kazanma süreçlerini desteklemiştir. Bununla birlikte öğrencilerin dile getirdiği ipucu verilmesi, süre ayarlaması, farklı etkinlik önerileri gibi değişiklik talepleri, uygulamanın geliştirilmesi için önemli ipuçları sunmuştur.

Bütüncül bir değerlendirme yapıldığında, nicel ve nitel bulguların örtüştüğü noktalar; eğitsel oyunların öğrencilerin bilişsel becerilerini artırmakla kalmayıp aynı zamanda duyuşsal boyutta motivasyon, eğlence ve katılım sağladığını vurgulamıştır. Bu durum, karma yöntemin gücünü ortaya koymakta ve eğitsel oyunların sınıf içi uygulamalarda okuma becerilerini geliştirmek için etkili bir strateji olabileceğini göstermiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın nicel sonuçları incelendiğinde, eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin OABT'den aldıkları ön test ve son test puanlarına dayalı olarak yapılan sıralamalarındaki sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($Z=-4,286$; $p<0,05$). Kontrol grubunda ise ön test ve son test puanlarına dayalı olarak yapılan sıralamalarındaki sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($Z=-1,964$; $p>0,05$). Bu sonuçlar, eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerinin, standart okuma etkinliklerine kıyasla öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini daha fazla geliştirdiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, deney grubundaki öğrencilerin OYTAÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında da anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($Z=-4,197$; $p<0,05$). Kontrol grubunda ise yine anlamlı bir fark bulunmamıştır ($Z=-1,821$; $p>0,05$). Bu bulgular, eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Araştırmadan elde edilen nitel bulgular, eğitsel oyunların öğrencilerin okuma sürecine çok yönlü katkılar sağladığını göstermiştir. Öğrenciler, oyunların okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığını, okumaya yönelik tutum ve motivasyonu artırdığını, süreci eğlenceli ve öğretici hâle getirdiğini ifade etmiştir. En beğenilen oyunların görsellik, iş birliği ve dramatizasyon içeren etkinlikler olması, oyunların hem bilişsel hem de duyuşsal boyutta etki yarattığını göstermiştir. Bununla birlikte öğrenciler, ipucu verilmesi, süre ayarlaması ve farklı etkinlik önerileri gibi geliştirme talepleriyle, eğitsel oyunların sürekli iyileştirilebileceğine işaret etmiştir. Oyunların zorluk derecesine ilişkin görüşler genel olarak olumlu olmakla birlikte, bireysel farklılıkların (örneğin resim çizme becerisi) zorluk algısını etkileyebileceği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin kendi oyun ve kurallarını tasarlama önerileri, onların yalnızca sürecin katılımcısı değil, aynı zamanda aktif birer üretici konumuna da geçtiğini göstermiştir. Bu bulgular, eğitsel oyunların öğrencilerde okuma becerilerini geliştirmenin yanı sıra okuma tutum ve alışkanlıklarını kalıcı hâle getirmede güçlü bir potansiyele sahip olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmanın sonuçları, alan yazınındaki benzer araştırmaların bulgularıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Eğitsel oyunların okuma etkinlikleri üzerindeki olumlu etkisi birçok çalışmada rapor edilmiştir. Örneğin, Bektaş (2020), eğitsel oyunların öğrencilerin okuma becerilerini anlamlı biçimde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Dal ve Cenk (2023) araştırmalarında, eğitsel oyunların öğrencilerin okuma motivasyonunda belirgin ve anlamlı bir artış sağladığını belirtmişlerdir. Ersoy'un (2021) meta-analiz çalışması da Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımının öğrenci kazanımlarına ve öğretme-öğrenme sürecine olumlu etkilerinin olduğunu göstermiştir. Kultas ve Ulusoy (2024) tarafından yapılan "Anahtar Kelime Oyunları" uygulaması, kelime oyunlarının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine ve akıcı okuma becerilerine olumlu katkı sağladığını göstermiştir. Ayrıca Tekman ve Yeniasır (2023) tarafından bildirilen "oyun temelli öğrenme ortamları", interaktif oyunların okuma becerilerini ve motivasyonu artırdığı sonucuna ulaşmıştır; bu çalışmada öğrencilerin aktif katılımının ve oyun ortamlarının öğrenme sürecine katma değer sağladığı vurgulanmıştır. Bu sonuçlar, mevcut çalışmada ulaşılan bulgularla paralellik göstermekte ve eğitsel oyunların okuma öğretimindeki potansiyelini desteklemektedir.

Ayrıca, eğitsel oyunların öğrencilerin aktif katılımını artırarak öğrenme sürecini zenginleştirdiği farklı araştırmalarda vurgulanmıştır. Özkan (2018), yaratıcı drama temelli eğitsel oyunların öğrenmeyi somutlaştırarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini ve aynı zamanda keyifli bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermiştir. Yıldız vd. (2016) ise eğitsel oyun yönteminin dersi ilgi çekici hâle getirdiğini, öğretilecek konuyu zevkli kıldığını ve böylece öğrencilerin öğrenme güdülerini derse ve okula yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Yazıcı ve Uzuner'in (2023) çalışması da eğitsel oyunların eğlenerek, etkili, kolay, zenginleştirilmiş, esnek ve kalıcı öğrenmeyi sağladığını; aynı zamanda öğrenci motivasyonunu artırarak özgür bir öğrenme ortamı sunduğunu ortaya koymuştur.

Alan yazınında, eğitsel oyunların tasarımında dikkat edilmesi gereken hususlar da öne çıkmaktadır. Fleming (2000), eğitsel oyunların öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alacak biçimde tasarlanması gerektiğini vurgularken; Ülküdür ve Bacanak (2013) ise iyi organize edilmiş bir oyunda bireysel farklılıkların öğrenme sürecine olumsuz etkisinin sınırlı olacağını öne sürmüştür. Bu bulgular, mevcut çalışmanın nitel sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Öğrenci görüşleri, eğitsel oyunlarla okuma etkinlikleri tasarlanırken katılımcıların beklenti ve ihtiyaçlarına uygun düzenlemeler yapılmasının önemini ortaya koymuştur.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıklarının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. En başta, örneklemin erişilebilirlik esasına dayalı seçilmiş olması, grupların tam rastgele atanmamış olması, dış geçerliliği sınırlayan bir

faktördür. Öğrencilerin ders dışı okuma alışkanlıkları, evde destek durumu, okuma kaygısı gibi değişkenler kontrol edilmemiş olabilir; bu da tutum ve alışkanlıklarda gözlenen değişimin yalnızca etki değil aynı zamanda diğer destekleyici unsurlara bağlı olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, uygulanan oyunların türü, süresi ve uygulama ortamı gibi detayların öğrenci tepkisi ve başarısı üzerinde belirleyici rol oynadığı nitel bulgular tarafından da desteklenmiştir; bu nedenle, ileride yapılacak çalışmalarda bu faktörlerin önceden standartlaştırılması ve detaylı raporlanması önemlidir.

Sonuç olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular alan yazınındaki diğer çalışmalarla uyumlu olup eğitsel oyunların okuma öğretiminde bilişsel (okuduğunu anlama) ve duyuşsal (tutum, motivasyon, alışkanlık) boyutlarda anlamlı katkılar sağladığını ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla, eğitsel oyunların öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili ve işlevsel bir yöntem olarak öne çıktığı sonucuna varılmıştır.

Kaynaklar

- Bağcı, E. (2011). İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarında yer verilen eğitsel oyun etkinliklerinin incelenmesi ve alternatif etkinlik önerileri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 487- 497.
- Bektaş, S. (2020). *İlk okuma yazma öğretiminde eğitsel oyunların 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine olan etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, E.Ö., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Çağlar, Ş. ve Arkün-Kocadere, S. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında oyunlaştırma. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 14(27), 83-102.
- Dal, S. ve Cenk, G. (2023). İlk okuma-yazma öğretiminde eğitsel oyunların ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisi. *Scientific Educational Studies*, 7(2), 187-207. <https://doi.org/10.31798/ses.1387349>
- Erdem, Y. ve Gök, B. (2022). The effects of mental games on turkish reading comprehension skills in third graders. *South African Journal of Education*, 42(1), 1-10. <https://doi.org/10.15700/saje.v42ns1a2198>
- Eroğlu, Ö. ve Yüksel, S. (2020). The importance of educational game in education. *Journal of Social Humanities and Administrative Sciences*, 6, 877-880. <https://doi.org/10.31589/JOSHAS.337>
- Ersoy, B. G. (2021). Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımı: Bir meta-tematik analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 510-530. <https://doi.org/10.16916/aded.887902>
- Fleming, D. S. (2000). *A Teacher's Guide to Project-Based Learning*. AEL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED469734.pdf>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Gedik, M. (2012). *Ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Gömlüksiz, M. N. (2010). An evaluation of students' attitudes toward English language learning in terms of several variables. *Procedia –Socialand Behavioral Sciences*, 9, 913-918. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.258>
- Gül, B. ve Demir, S. (2020). Okuma tutum ve alışkanlık ölçeği geliştirilmesi: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 528-547.
- Gümüş, Z. (2023). *Dijital öykülemenin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve dijital okuryazarlık becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- İşigüzel, B. (2014). Almanca öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitime yönelik yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 7(34), 768-778.
- Karamustafaoğlu, O. ve Kılıç, M. F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 1-25. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.730393>
- Kultas, E., & Ulusoy, M. (2023). Anahtar kelime oyunlarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 49(217), 69-90. <https://doi.org/10.15390/EB.2023.12152>
- Laskowski, M. ve Badurowicz, M. (2014, 25-27 June). *Gamification in higher education: A case study*. [Oral presentation] International Conference: Management, Knowledge and Learning, Portoroz, Slovenia.

- MEB. (2019). *ABİDE 2018: 8. sınıf Türkiye raporu*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2022). *2022 Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav raporu*. <https://www.meb.gov.tr/2022-ortaogretim-kurumlarına-iliskin-merkezi-sinav-raporu/haber/26870>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 international results in reading*. IEA.
- Noemí, P. M. ve Máximo, S. H. (2014). Educational games for learning. *Universal Journal of Educational Research*, 2(3), 230-238. <https://doi.org/10.13189/ujer.2014.020305>
- OECD. (2022). *PISA 2022 results*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/12/pisa-2022-results-volume-i_76772a36/53f23881-en.pdf
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. Paris: OECD.
- Özkan, E. Ç. (2018). Okuduğunu anlamada yaratıcı dramının etkisi ve önemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 343-368. <https://doi.org/10.16916/aded.399213>
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1, 261-283. <http://dx.doi.org/10.1177/1473325002001003636>
- Sabırlı, Z. E. ve Çoklar, A. N. (2020). The effect of educational digital games on education, motivation and attitudes of elementary school students against course access. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 12(4), 325-338. <https://doi.org/10.18844/wjet.v12i3.4993>
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*, Anı.
- Surendeleg, G., Murwa, V., Yun, H. K. ve Kim, Y. S. (2014). The role of gamification in education a literature review. *Contemporary Engineering Sciences*, 7, 1609-1616.
- Tekman, T. K., & Yeniasır, M. (2023). The impact of play-based learning settings on reading, writing, listening, and speaking skills. *Sustainability*, 15(12), 9419. <https://doi.org/10.3390/su15129419>
- Toraman, Ç. Çelik, Ö. C. ve Çakmak, M. (2018). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1803-1811. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2074>
- Ülküdür, M. A. ve Bacanak, A. (2013). Proje tabanlı öğrenme etkinlikleri ile oyun tabanlı öğrenme etkinliklerinin hazırlık (geliştirilme) boyutunda karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 21-43.
- Weisberg, D. S., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K. ve Golinkoff, R. M. (2013). Talking it up: Play, language development, and the role of adult support. *American Journal of Play*, 6(1), 39-54.
- Yazıcı, M. S. ve Uzun, F. G. (2023). Kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitsel oyunların kullanılmasına yönelik metaforik algıların incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 107-140. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1032726>
- Yıldız, E., Şimşek, Ü. ve Araz, H. (2016). Dolaşım sistemi konusunda eğitsel oyun yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı ve fen öğrenimi motivasyonu üzerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 20-32.

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
Etik Kurul Karar Tarihi: 31.01.2024
Etik Kurul Karar Sayısı: 33