



Ali TERZİ¹, Taner ALTUN²

¹Dr. Ali TERZİ, MEB, Ardeşen Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulu, terzi.ali.53@gmail.com

²Prof. Dr. Taner ALTUN, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, taneraltun@gmail.com

Geliş Tarihi/Received
28.03.2026

Kabul Tarihi/Accepted
07.06.2026

Yayın Dönemi/Publication Period
30.06.2026

Velilerin Akıl ve Zekâ Oyunları Temelli Öğretim Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi¹

Öz

Bu araştırmada, ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrenci velilerinin akıl ve zekâ oyunları temelli öğretim uygulamalarına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Mevcut çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen, Rize ili Ardeşen ilçesindeki 559 ilkokul öğrenci velisi oluşturmaktadır. Akıl ve Zekâ Oyunlarına Yönelik Veli Tutum Ölçeği kullanılarak elde edilen bulgulara göre; genel olarak öğrenci velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu; zekâ oyunları dersine yönelik tutumları ile bu dersin çocukların gelişimine ve iletişim becerilerine etkisi boyutlarında ise çok yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu oyunlara sahip olan ailelerin üç alt boyutta sahip olmayanlara göre daha olumlu bir tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, velilerin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik tutumlarının zekâ oyunları eğitimi alma durumuna göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, eğitim-öğretim sürecinde velilerin bu tür eğitim faaliyetlerine katılımı artırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Akıl ve zekâ oyunları, ilkokul öğrenci velileri, veli tutumu

Atıf: Terzi, A., & Altun, T. (2026). Velilerin akıl ve zekâ oyunları temelli öğretim uygulamalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 50-72. <https://doi.org/zgefd.1918248>

An Examination of Parents' Attitudes Toward Teaching Methods Based on Mind and Intelligence Games²

Abstract

The aim of this study was to examine the attitudes of parents of third- and fourth-grade elementary school students toward teaching practices based on mind and intelligence games in terms of various variables. A descriptive survey design was used in the present study. The sample for this study consists of 559 parents of elementary school students in the Ardeşen district of Rize Province, selected using a convenience sampling method. According to the findings obtained using the Parent Attitude Scale toward Mind and Intelligence Games, it was determined that, in general, students' parents have a high level of positive attitude toward mind and intelligence games; specifically, their attitudes toward the intelligence games course and the course's impact on children's development and communication skills were found to be at a very high level. It was determined that families who own these games have a more positive attitude compared to those who don't, across three sub-dimensions. In addition, it was revealed that the attitudes of elementary school student parents toward mind and intelligence games vary depending on whether they have received intelligence games education. Based on the findings, parents' participation in such educational activities can be increased during the teaching and learning process.

Keywords: Mind and intelligence games, primary school students' parents, parental attitudes

Citation: Terzi, A., & Altun, T. (2026). An examination of parents' attitudes toward teaching methods based on mind and intelligence games. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (49), 50-72. <https://doi.org/zgefd.1918248>

¹ Bu çalışmanın bir kısmı, 23. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda (USOS-2025) (23-26 Ekim 2025, Gazi Üniversitesi) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Part of this study was presented as an oral presentation at the 23rd International Symposium on Elementary Education (USOS-2025) (October 23–26, 2025, Gazi University).



Extended Abstract

Introduction

The changes and transformations taking place today have led to shifts in the knowledge and skills individuals need to possess. Individuals equipped with the necessary knowledge and skills are able to meet the demands of the modern age. Taylor (2006) noted that educational processes have also been affected by these rapid changes and transformations. Accordingly, one of the primary goals of education is to cultivate individuals equipped with 21st-century skills (Esen & Say, 2022). Such individuals are expected to possess skills such as generating new ideas, structuring knowledge, critical thinking, problem-solving, and creative thinking—all of which are emphasized in the 21st century (Ari et al., 2019).

Today, students find classrooms that utilize game-based teaching methods more engaging than those that rely on traditional teaching methods (Akkaya et al., 2022). There is a close relationship between play and learning (Betz, 1995), and games can be used as an effective method for facilitating learning (Becker, 2007). While play is an important need for children, it can also be used as an educational tool that contributes to various aspects of children's development (Halmatov, 2019). One type of educational game activity that can support students' cognitive development in the teaching-learning process is intelligence games (Bulut & Sarıkaya, 2018). Intelligence games can be defined as tools that present problems that can be solved through reasoning in a gamified format (Dempsey et al., 2002). Additionally, by presenting problems in a gamified format, they contribute to the development of students' cognitive skills (Bağdat et al., 2023) and enhance learning by increasing students' motivation, thereby making the learning process more enjoyable and effective (Atay, 2023; Esen & Say, 2022; Karalı & Taşkesen, 2022).

While the integration of mind and intelligence games offers significant benefits in educational settings, the family environment serves as the primary foundational cornerstone for a child's holistic development and skill acquisition. One of the most significant factors influencing a child's behavior and academic performance is the family. The family plays a significant role not only in a child's academic performance but also in all aspects of their development (Dam, 2008). It is believed that parents' awareness and attitudes toward intelligence games will also influence students. Therefore, the aim of this study is to examine the attitudes of elementary school parents toward intelligence games.

Method

In this context, the descriptive survey model (Karasar, 2006), which is used to identify a situation that has occurred in the past or continues to exist, was employed. The sample for this study consists of 559 parents of elementary school students in the Ardeşen district of Rize Province, selected using a convenience sampling method. Research data were collected using the "Parents' Attitude Scale toward Mind and Intelligence Games" developed by Çalışkan and Şahin (2022). An independent samples t-test was used to analyze potential differences in means across various factors. Specifically, the analysis examined differences based on the parent's closeness to the child, the students' grade levels, whether parents had previously received intelligence games training, and whether the family owned intelligence games.

Findings

The findings indicated that elementary school parents held highly positive attitudes toward intelligence games in the relevant subscale, and very high levels of positive attitude across the entire scale and other subscales. Although mothers demonstrated a more positive attitude than fathers across all subscales of the scale, there was no significant difference between mothers' and fathers' attitudes

toward intelligence games. Furthermore, it was found that parents who received intelligence game training had a more positive attitude than those who did not across three subscales of the scale. Likewise, the average scores of parents who owned intelligence games were higher than those of parents who did not.

Discussion and Conclusion

According to the findings of the study, it was found that elementary school parents have a highly positive attitude toward mind and intelligence games. This may be a strong indication that mind and intelligence are not perceived as mere leisure activities but rather as a teaching method that supports students' development. Consistent with the findings of the current study, such practices have been shown to positively influence the development of students' problem-solving and reasoning skills (Bottino & Ott, 2006; Bottino et al., 2007; Bottino et al., 2014; Reiter et al., 2014; Şanlıdağ & Aykaç, 2021; Terzi, 2024) as well as their higher-order thinking skills (Bottino & Ott, 2006; Earp et al., 2014; Kula, 2019; Romero et al., 2015).

The findings further revealed that parents hold a strong belief that intelligence games classes have a positive impact on their children's development. This finding may serve as a strong indication that they believe such games support the development of students' problem-solving, strategy-building, and collaboration skills, among others. The current research findings are consistent with the results of Kirriemuir and McFarlane's (2004) study involving parents and teachers, which concluded that games make significant contributions to the development of students' higher-order skills. Similarly, in their study, Terzi and Erdoğan (2021) found that parents expressed the view that intelligence games led to improvements in students' academic performance.

Another important finding was that parents who received training in intelligence games had a more positive attitude compared to those who did not, and that parents who owned intelligence games differed significantly from those who did not. Parents who received training in intelligence games may have increased their awareness regarding the educational value of the intelligence games. In this respect, Kolb and Kolb (2018) emphasized that learning is a process resulting from experiences. Similarly, Şahin (2023) noted that families and children who play intelligence games at home reported having fun.

The study also found that parents who owned educational games had a more positive attitude than those who did not, and that the difference between the groups was statistically significant. This finding aligns with Bandura's (1971) social learning theory, which emphasizes the interaction among individuals, their environment, and their behaviors.

Giriş

Günümüzde yaşanan değişim ve dönüşümler bireylerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerin de değişmesine neden olmuştur. Bu bilgi ve becerilerle donatılmış olan bireyler çağın gereksinimlerini karşılayabilmektedir. Taylor (2006) yaşanan hızlı değişim ve dönüşümlerden eğitim-öğretim süreçlerinin de etkilendiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda bireylerin 21. yüzyıl becerileriyle donatılmış (Esen & Say, 2022) ve karşılaşmış oldukları problemler karşısında yenilikçi ve özgün çözümler üretebilecek şekilde yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Karadeniz & Hodancı, 2023). Bu bağlamda bireylerin 21. yüzyılda üzerinde durulan yeni fikirler üretme, bilgiyi yapılandırma, eleştirel düşünme, problemlere çözüm üretme ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmaları beklenmektedir (Arı vd., 2019). Yaşanan bu değişimlere hızlı bir şekilde uyum sağlayarak sahip olması gereken becerileri kazanan bireyler, her alanda bir adım öne geçebilir.

Eğitimin temel amacı öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerini geliştirme (Bağdat vd., 2023) ve öğrencilerin var olan potansiyelinin tüm yönleriyle ortaya çıkarılmasıdır (Bulut & Sarıkaya, 2018). Toplumların geleceğini oluşturan çocukların eğitimi sürecinde tüm imkânlar seferber edilmelidir (Sağlam vd., 2021). Okullar öğrencilerin gelişim özelliklerine önem vermeli, öğrencilerin olumlu bir öğrenme motivasyonu oluşturmalarına olanak sağlamalı ve öğrenmeye karşı olumlu bir tutum oluşturmalarını teşvik eden bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır (Peng vd., 2022). Bu bağlamda öğrencilerin aktif öğrenmelerinin gerçekleştirildiği ve yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı öğrenme ortamları oluşturularak öğrencilerin bilgiyi oluşturma süreçleri desteklenmelidir (Brooks & Brooks, 1999). Çünkü yapılandırmacı yaklaşımda bireyler önceki bilgileri ile yeni bilgileri arasında etkileşim sağlayarak yeni anlayışlar oluşturmaktadırlar. Ayrıca öğretmenler rehber rolünde olup öğrenme sürecini teşvik etmek ve kolaylaştırmak amacıyla süreçte rol oynamaktadır (Chou, 2017).

Günümüzde öğrenciler geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı sınıflardan ziyade oyun temelli öğretim uygulamalarının kullanıldığı sınıfları daha ilgi çekici bulmaktadırlar (Akkaya vd., 2022). Oyun ve öğrenme arasında yakın bir ilişki bulunmakta (Betz, 1995) ve oyunlar öğrenmeyi gerçekleştirmek için etkili bir yöntem olarak kullanılabilir (Becker, 2007). Oyunlar, çocuk için önemli bir ihtiyaç olmakla beraber çocuğun farklı gelişim alanlarına katkıda bulunan bir eğitim aracı olarak da kullanılabilir (Halmatov, 2019). Oyunlar, çocukların yaşadıkları toplumu keşfetmelerine olanak sağlayarak onları içinde buldukları toplumda yaşamaya hazırlayabilmektedir (Balci & Ahi, 2017). Ayrıca oyunlar, okul çağında olan çocukların sosyal ve zihinsel gelişimleri açısından da oldukça önemlidir. Öğrencilerin bilgiyi keşfetme ve aynı zamanda önemli beceriler kazanmalarına olanak sağlayabilmektedir (Amory vd., 1999). Günlük yaşamın provası olarak kabul edilen oyunlar (Bulut & Sarıkaya, 2018) öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi ve becerileri etkileşimli bir şekilde aktarabilmektedir (Filiz, 2024). Ayrıca oyunlar, öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgilerini artırarak öğrencilerin öğrenmesini teşvik eden etkili öğretim uygulamaları arasında yer almaktadır (Kacmaz & Dubé, 2025). Öğrenciler için etkili öğrenme araçları arasında yer alan oyunla öğretim, öğrencilerin merak ve keşif duygularını harekete geçirerek ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine olanak sağlayabilmektedir (Bulut & Sarıkaya, 2018). Oyunlar, öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sunmanın yanı sıra öğrencilerin iş birliği ve yansıtma becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır. Öğrenci oyunun kendisine sunduğu sorunları çözmek için bazı stratejiler geliştirir. Oluşturmuş olduğu stratejiyi oyunda test eder ve sonuçlarını deneyimler. Ayrıca kişi daha önce oluşturmuş olduğu uygulamaya devam edip etmeyeceğine karar verir (Kiili, 2007). Bu nedenle oyunlar, problem çözmenin birçok özelliğini içerisinde barındırır. Oyunlarda bilinmeyen bir sonucun olması, sonuca ulaşırken birden fazla çözüm yolunun bulunması ve birden fazla oyuncunun olması durumunda iş birliğini geliştirmesi vb. özellikler, problem çözme sürecinde de kullanılmaktadır (Ebner & Holzinger, 2007).

Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin zihinsel gelişimlerini desteklemek amacıyla kullanılacak eğitsel oyun faaliyetlerden biri de akıl ve zekâ oyunlarıdır (Bulut & Sarıkaya, 2018). Eğitsel oyunlar, öğrencilere günlük yaşamlarında kullanabilecekleri önemli becerilerin

kazandırılmasında başvurulan bir öğretim yöntemidir. Akıl ve zekâ oyunları ise eğitsel oyun yönteminin bir alt türü olarak kabul edilebilir (Atay, 2023). Akıl ve zekâ oyunları akıl yürütme becerileriyle çözülebilen her türlü problemin oyunlaştırılmış halini sunan araçlar olarak tanımlanabilmektedir (Dempsey vd., 2002). Ayrıca problemlerin oyunlaştırılmış halini sunarak öğrencilerin zihinsel becerilerinin gelişimine (Bağdat vd., 2023) ve öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırarak öğrenmenin daha eğlenceli ve etkili hale gelmesine katkı sağlamaktadır (Atay, 2023; Esen & Say, 2022; Karalı & Taşkesen, 2022). Bunun yanı sıra soyut düşünme, analiz, odaklanma, azim, esnek ve özgün düşünme, bilgileri yeniden organize etme, tümevarımsal ve tümdengelimsel düşünme becerilerinin gelişmesinde önemli bir role sahiptir (Bulut & Sarıkaya, 2018). Çocukların oynamaktan mutluluk duydukları akıl ve zekâ oyunları farklı derslerdeki kazanımları destekleyebilir (Karadeniz & Hodancı, 2023). Konu alanı ile ilgili alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde akıl ve zekâ oyunları temelli öğretim uygulamalarının öğrencilerin çeşitli becerilerini geliştirdiğine yönelik önemli kanıtlar görülmektedir (Bottino vd., 2013; Çakmak, 2005; Demirel & Karakuş-Yılmaz, 2019; Devocioğlu & Karadağ, 2014; Esentaş, 2021; Terzi & Erdoğan, 2021; Yükseltürk vd., 2022). Tüm bu görüşlerden hareketle akıl ve zekâ oyunları öğrenciler için eğlenceli bir faaliyet olduğu kadar eğitsel amaçlar taşıyan bir öğretim uygulaması olarak tanımlanabilir. Bu doğrultuda eğitsel oyunlar arasında yer alan akıl ve zekâ oyunları öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerini destekleyen önemli öğretim araçlarından biri olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin akademik gelişimlerini destekleyen öğretim uygulamaları arasında yer alan akıl ve zekâ oyunları uygulamalarına ilişkin velilerin tutumlarının ne olduğunun tespit edilmesi oldukça önemlidir.

Bireylerin çok yönlü gelişimlerinin sağlanması ve eğitsel süreçlerin daha etkili olması için eğitim ortamlarında akıl ve zekâ oyunları uygulamalarına yer verilebilir (Karaklı & Taşkesen, 2022). Bu tür öğretim uygulamalarında öğrenciler karşılaştıkları problemleri oyunla çözmeye çalışırlar (Koçak, 2011). Oyunlar, karşılarına çıkan problemlere özgün ve yaratıcı çözümler üretebilmelerine olanak sağlayarak öğrencilerin bilişsel gelişimlerine önemli katkılar sağlayabilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Oyunların eğitim-öğretim sürecinde kullanımının avantaj sağladığı yaygın olarak kabul edilmekle birlikte (Ebner & Holzinger, 2007) oyunların öğrenme sürecindeki rolü henüz tam olarak anlaşılammıştır (Burgers vd., 2015). Öğrencilerin zihinsel gelişimlerine ve yeteneklerine önemli katkılar sağladığı düşünülen akıl ve zekâ oyunları (Terzi & Altun, 2025) araştırılması gereken önemli konulardan biridir (Bulut & Sarıkaya, 2018).

Öğrenme süreci, okullar haricinde, bireyin yakın çevresinde de devam eder. Okul ile aile arasında uyum sağlanamazsa öğrenciler bu süreçte zarar görmektedir. Bu noktada öğrencilerin öğrenme süreçleri ile ilgili sorumluluğunu, okul ve ailenin paylaşması gerekmektedir (Kıncal, 1991). Eğitim sürecinde okul aile iş birliğinin sağlıklı ve güçlü olması oldukça önemlidir (Erdoğan, 2000). Ayrıca eğitim sisteminin üç önemli sacayağı olan öğretmen, öğrenci ve velinin etkileşiminin gerçekleştirilmesi önemlidir. Eğitimde başarı elde etmenin temel koşulu, bu üç ögenin uyumlu çalışması ve iş birliği içinde olmalarıdır (Kıncal, 1991). Çocuğun davranış ve okul başarılarını etkileyen en önemli unsurlardan olan aile, çocuğun sadece okul başarısında değil tüm gelişim süreçlerinde önemli bir etkiye sahiptir (Dam, 2008). Bu nedenle çocuk eğitimine küçük yaşlardan itibaren başlanmalı ve onların topluma faydalı bireyler olarak yetişmeleri konusunda mücadele edilmelidir (Girişken, 1974).

Ailelerin akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin farkındalık ve tutumlarının öğrencilerin iletişim, iş birliği ve problem çözme gibi becerilerini de etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca akıl ve zekâ oyunları konusunda bilgi sahibi olan velilerin de öğrencilere bu bilgi ve becerilerini aktarabileceği veya öğrencilerin bu oyunları öğrenebileceği farklı öğrenme ortamlarını oluşturabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırmada, ilkökul öğrenci velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Alan yazında büyük örneklem grupları ile gerçekleştirilen ilkökul velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik tutumlarını belirleyen nicel çalışmaların sınırlı olduğu belirlenmiştir. Özellikle, ilkökul velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik daha bilinçli ve duyarlı olması beklenmektedir. Çünkü ilkökul çağındaki öğrenciler, gelişim özellikleri gereği, bu tür eğitsel oyun uygulamalarına karşı daha ilgili ve istekli olabilmektedir. Öğrencilerin bu ilgi ve isteklerinin

desteklenmesi amacıyla ilkokul velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik olumlu tutum göstererek öğrencilere rol model olması son derece önemlidir. Bu tür öğretim uygulamalarına ilişkin öncelikle velilerin olumlu bir tutuma sahip olması beklenmektedir. Bu durum mevcut araştırmanın özgün bir yapıya sahip olduğunun güçlü bir göstergesidir. Ayrıca öğrencilere birçok bilgi ve beceriyi kazandırmada etkili bir öğretim uygulaması olan akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin öğrenci velilerinin tutumlarının ne olduğunun tespit edilmesi de bu çalışmanın diğer önemli bir tarafıdır. Bunun yanı sıra mevcut araştırmada elde edilecek bulguların, eğitim politikacılarının ileride alacakları karar ve uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrenci velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin tutumları aşağıdaki sorularla belirlenmeye çalışılmıştır:

1. İlkokul velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin tutumları ne düzeydedir?
2. İlkokul velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin tutumları “velinin çocuğa yakınlığına” göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokul velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin tutumları “çocuğun sınıf düzeyine” göre farklılaşmakta mıdır?
4. İlkokul velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin tutumları “velilerin akıl ve zekâ oyunları eğitimi alma durumuna” göre farklılaşmakta mıdır?
5. İlkokul velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin tutumları “evde akıl ve zekâ oyunlarına sahip olma durumuna” göre farklılaşmakta mıdır?
6. İlkokul velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin tutumları “velinin öğrenim durumuna” göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Yapılan araştırmada, ilkokul velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Buradan hareketle ilkokul velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin tutumları, farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Mevcut araştırmada geçmişte yaşanan veya varlığını sürdürmekte olan bir durumun tespitinde kullanılan betimsel tarama modeli (Karasar, 2006) kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Rize ili Ardeşen İlçesindeki ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrenci velileri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında evrenin tamamına ulaşılamadığı için örneklem alınmıştır.

Araştırmacının sürece hız ve pratiklik kazandırmak amacıyla kolay erişebileceğini düşündüğü bir grubu seçtiği durumlarda, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda mevcut araştırma, 2024-2025 öğretim yılında Rize ili Ardeşen ilçesinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 559 ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrenci velisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1*Katılımcılara İlişkin Bilgiler*

Özellikler	Kategoriler	N	%
Çocuğa Yakınlık	Anne	449	80.5
	Baba	109	19.5
	0 – 22.104 TL	100	17.9
Ailenin Aylık Gelir Durumu	22.105 - 49.999 TL	240	42.9
	50.000 - 99.999 TL	171	30.6
	100.000 TL ve üzeri	48	8.6
Çocuğunun Sınıf Düzeyi	Üçüncü sınıf	234	41.9
	Dördüncü sınıf	325	58.1
Daha önce akıl ve zekâ oyunları eğitimi aldınız mı?	Evet	112	20.0
	Hayır	446	80.0
Evinizde akıl ve zekâ oyunları var mı?	Evet	473	84.6
	Hayır	86	15.4
	Okuryazar olmayan ve ilkokul	80	14.3
	Ortaokul	65	11.6
Öğrenim Durumu (Anne)	Lise	201	36.0
	Yüksekokul	49	8.8
	Üniversite	140	25.0
	Lisansüstü	24	4.3
	Okuryazar olmayan ve ilkokul	75	13.4
	Ortaokul	93	16.6
Öğrenim Durumu (Baba)	Lise	203	36.3
	Yüksekokul	39	7.0
	Üniversite	126	22.5
	Lisansüstü	23	4.1

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri “Akıl ve Zekâ Oyunlarına Yönelik Veli Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Kişisel bilgi formunda; çocuğun sınıf düzeyi, velinin çocuğa yakınlığı, anne ve babanın öğrenim durumu, daha önce akıl ve zekâ oyunları eğitimi alma durumu ve akıl ve zekâ oyunlarına sahip olma durumu altı soru yer almıştır. “Akıl ve Zekâ Oyunları Veli Tutum Ölçeği” Çalışkan ve Şahin (2022) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin açımlayıcı faktör analizinin gerçekleştirilmesi için 123 veliye (AFA); doğrulayıcı faktör (DFA) analizleri için ise 201 veliye geliştirilen ölçek uygulanmıştır. Ayrıca çoklu normallik varsayımının tespiti için Barlett’in küresellik testi yapılmıştır ($p < 0.01$). Yapılan analizler sonucunda ölçeğin dört alt boyuta sahip olduğu belirlenmiştir. 18 maddeden oluşan ölçeğin dört alt boyutunun toplam varyansın %55.32’sini açıkladığı tespit edilmiştir. Ölçeğin model uyum indekslerinin ve Ki-Kare değerinin belirlenmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir ($\chi^2=321.89$ $N=201$, $sd=129$, $p=0.00$). Yapılan analizler sonucunda elde edilen değerler anlamlı olduğu ve model uyum indeksinin ise 2.50 olarak tespit edildiği ve böylece mükemmel uyumun sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde SRMR’nin 0.089 değerini alması iyi uyumu göstermektedir. Ayrıca RMSEA’nın 0.086 olduğu ve bu değer iyi uyumun hemen üzerinde değer aldığı belirlenmiştir. Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin kabul edilebilir uyuma sahip olduğunun ifade edilebileceği ve ölçeğin bu şekilde kullanılabilirliği ifade edilmiştir. Güvenirlik katsayılarının ölçeğin tamamı için 0.65 olarak; alt boyut bazında ise birinci alt boyutta 0.72, ikinci alt boyutta 0.84, üçüncü alt boyutta 0.71, dördüncü alt boyutta ise 0.66 olduğu belirtilmiştir. Mevcut araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ölçeğin tamamı için 0.82 olarak; alt boyut bazında ise birinci alt boyutta 0.58, ikinci alt boyutta 0.83, üçüncü alt boyutta 0.67, dördüncü alt boyutta ise 0.67 değerlerine ulaşılmıştır. George ve Mallery (2003), ölçeğin genel güvenilirlik değerinin 0.80 ile 0.90 arasında olmasını oldukça yüksek bir güvenilirlik seviyesi olarak tanımlamaktadır. Buradan hareketle,

mevcut araştırmada ölçeğin tamamı için hesaplanan güvenilirlik değerinin oldukça iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Öte yandan, birinci alt boyuttan elde edilen katsayı (0.58) genel kabul sınırı olan 0.70'in altında kalsa da, alan yazında özellikle kısıtlı madde sayısına sahip alt boyutlarda veya keşfedici araştırmalarda 0.50 ile 0.60 arasındaki değerlerin de kabul edilebilir düzeyde olduğuna işaret edilmektedir (Hair et al., 2010). Bu doğrultuda, mevcut araştırmanın alt boyutlarından elde edilen güvenilirlik değerlerinin analizler için yeterli ve kabul edilebilir düzeyde olduğu değerlendirilmiştir. Ölçeği oluşturan alt boyutlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Akıl ve Zekâ Oyunlarına Yönelik Veli Tutum Ölçeğinin Alt Boyutları (Çalışkan ve şahin, 2022)

	Alt Ölçekler	İçerikler
1. Alt Boyut	Zekâ Oyunlarına Yönelik Veli Tutumu (ZOYVT)	Katılımcıların akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin görüşlerini değerlendirmeyi içermektedir.
2. Alt Boyut	Zekâ Oyunları Dersine Yönelik Veli Tutumu (ZODYVT)	Katılımcıların bu derse ilişkin tutumlarıyla ilgilidir.
3. Alt Boyut	Zekâ Oyunları Dersinin Çocukların Gelişimine Etkisi (ZODÇGE)	Bu dersin çocukların gelişimine etkilerine ilişkin katılımcıların tutumlarını değerlendirmeyi içermektedir.
4. Alt Boyut	Zekâ Oyunları Dersinin Çocukların İletişim Becerisine Etkisi (ZODÇİBE)	Bu dersin çocukların iletişim becerilerine etkisine ilişkin katılımcıların tutumlarını değerlendirmeyi içermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler incelenerek kayıp değerler ve uç değerler tespit edilmiştir. Kayıp verilerle ilgili uygulama öncesi katılımcılara gerekli uyarılar yapılmış, buna rağmen ölçekte yanıtız madde bulunması durumunda ilgili ölçeğin değerlendirme dışı bırakılması uygun görülmüştür. Bu kapsamda kayıp verilerin olduğu 27 katılımcıdan elde edilen veriler ayıklanarak analize dâhil edilmemiştir. Ölçekte yer alan altıncı madde olumsuz olduğundan ters kodlama gerçekleştirilmiştir. Uç değerlerin analizini gerçekleştirmek amacıyla ölçeğe ve alt boyutlara ait Z puanları hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda geçerli aralığın dışında kalan (-3 ile +3) değerler ayıklanarak 21 katılımcının verisi de analizlere dâhil edilmemiştir. 607 katılımcıdan elde edilen veri setinden uç değerler ve kayıp veriler ayıklandıktan sonra 559 katılımcıya ait veriler ile analizler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırma soruları kapsamında hangi istatistiksel tekniklerin kullanılacağına karar vermek için verilerin normalliğinin test edilmesi adına Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Bunun yanı sıra verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığının tespiti için histogram grafikleri ile çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Tüm bu sonuçlardan hareketle elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS22 yazılımından yararlanılmıştır. Ayrıca varyansların homojenliğinin tespiti için Levene testi kullanılmıştır. Bu doğrultuda mevcut araştırma kapsamındaki verilerin normallik testi sonucu Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Ölçeğe İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Ölçek /Boyut	n	\bar{X}	S	Medyan	Minimum	Maksimum	Kolmogorov-Smirnov	p	Çarpıklık	Basıklık
TOPLAM	559	4.23	0.41	4.27	3.06	5.00	.098	.000	-0.66	-0.11
ZOYVT	559	4.00	0.42	4.00	1.88	5.00	.101	.000	-0.61	1.02
ZODYVT	559	4.22	0.75	4.33	1.33	5.00	.174	.000	-0.79	-0.02
ZODÇGE	559	4.54	0.48	4.75	3.00	5.00	.209	.000	-1.14	0.70
ZODÇİBE	559	4.45	0.62	4.66	2.00	5.00	.231	.000	-1.28	1.28

Mevcut araştırmada Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına bakılmış, sonuçlar incelendiğinde puanların normal dağılıma sahip olmadığı belirlenmiştir ($p < 0.05$). Ancak Tabachnick ve Fidell'in (2013) belirttiği gibi çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olduğu ve histogram grafiklerinin ise normal dağılımı işaret ettiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda mevcut araştırmada parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Katılımcıların akıl ve zekâ oyunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesinde, bilgisayar ortamında, betimsel istatistik teknikleri (ortalama, standart sapma, minimum, maksimum), velinin çocuğa yakınlığı, öğrencilerin sınıf düzeyleri, velilerin daha önce akıl ve zekâ oyunları eğitimi alma durumları ve ailenin akıl ve zekâ oyunlarına sahip olma durumlarına göre yapılan ortalamalar arasında karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılık durumunun tespiti için ise ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır. Velilerin eğitim düzeyleri değişkenine göre akıl ve zekâ oyunlarına yönelik tutumlarının tespitinde ise ilişkisiz iki veya daha fazla örneklem arasındaki farkın anlamlılığını tespiti için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2002). Varyansların eşit olduğu durumlarda yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında tespit edilen farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının tespitinde Bonferroni testi kullanılmıştır. Varyansların homojenliğinin sağlanmadığı durumlarda ise Welch Tipi Varyans analizi yapılmış, yapılan analiz sonucu gruplar arasında oluşan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespitinde ise Tamhane's T2 kullanılmıştır. İlişkisiz gruplar t-testinden anlamlı farklılıklar elde edilmesi durumunda Cohen's d katsayısıyla etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Bu değer 0.20 olması küçük, 0.50 olması orta ve 0.80 olması ise büyük bir etki anlamına gelmektedir. Tek yönlü varyans analizinde ortaya çıkan anlamlı farklılığın etki büyüklüğünün tespiti için Eta-kare (η^2) değeri hesaplanabilir. Bu değer 0.01 olması küçük; 0.06 olması orta ve 0.14 olması durumunda büyük bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir (Cohen, 1988). Ölçekte yer alan ifadelerin değerlendirilmesinde Tablo 4'te yer alan ölçütler kullanılmıştır.

Tablo 4

Ölçekteki İfadelerin Yorumlanmasında Kullanılan Değerler

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.00-1.79	Çok düşük
Katılmıyorum	2	1.80-2.59	Düşük
Kararsızım	3	2.60-3.39	Orta
Katılıyorum	4	3.40-4.19	Yüksek
Tamamen katılıyorum	5	4.20-5.00	Çok yüksek

Araştırma Etiği

Mevcut araştırma süresince "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" çerçevesinde hareket edilmiştir. Bu doğrultuda katılımcılar gönüllülük esasına dayanarak araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Araştırma süresince dürüstlük, şeffaflık ve objektiflik ilkelerine dikkat edilmiştir. Araştırmaya ilişkin etik kurul onayı, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 18.06.2025 tarih ve 2025/446 toplantı karar sayılı onayı ile alınmıştır.

Bulgular

İlkokul Velilerinin Akıl ve Zekâ Oyunlarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ilkökul velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik tutumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın bulguları alt problemler çerçevesinde tablolar halinde sunulmuştur. İlkokul velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik tutum puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

İlkokul Velilerinin Akıl ve Zekâ Oyunlarına Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	N	\bar{x}	Ss	Ort. Karşılığı	Değerlendirme
1. Alt Boyut: ZOYVT	559	4.00	.42	Katılıyorum	Yüksek
2. Alt Boyut: ZODYVT		4.22	.75	Tamamen katılıyorum	Çok yüksek
3. Alt Boyut: ZODÇGE		4.54	.48	Tamamen katılıyorum	Çok yüksek
4. Alt Boyut: ZODÇİBE		4.45	.62	Tamamen katılıyorum	Çok yüksek
Akıl ve Zekâ Oyunlarına Yönelik Veli Tutum Ölçeği (AZOYVTÖ)		4.23	.41	Tamamen katılıyorum	Çok yüksek

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan ilkokul velilerinin, akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin veli tutumu ölçeğinin birinci alt boyutunda katılıyorum düzeyinde diğer alt boyutlar ile ölçeğin tamamında ise tamamen katılıyorum düzeyinde puan verdikleri belirlenmiştir.

İlkokul Velilerinin Çocuğa Yakınlık Değişkenine Göre Akıl ve Zekâ Oyunlarına Yönelik Tutum Puanları

İlkokul velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik tutum puanlarının "Çocuğa Yakınlık" değişkenine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

İlkokul Velilerinin Akıl ve Zekâ Oyunlarına Yönelik Tutum Puanlarının "Çocuğa Yakınlık" Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Çocuğa Yakınlık	N	\bar{x}	ss	Sd	t	P
ZOYVT	Anne	449	4.00	.42	557	.214	.083
	Baba	110	4.00	.43			
ZODYVT	Anne	449	4.22	.75	557	.151	.880
	Baba	110	4.21	.74			
ZODÇGE	Anne	449	4.56	.47	557	1.787	.074
	Baba	110	4.47	.52			
ZODÇİBE	Anne	449	4.48	.60	557	1.804	.072
	Baba	110	4.36	.68			

P<0,05

Tablo 6'da yer alan bulgulara göre; çocuğa yakınlık değişkeninin, ölçeğin "Zekâ oyunlarına yönelik veli tutumu" [t(557)=0.214; p=0.083], "Zekâ oyunları dersine yönelik veli tutumu" [t(557)=0.151; p=0.880], "Zekâ oyunları dersinin çocukların gelişimine etkisi" [t(557)=1.787; p=0.074] ve "Zekâ oyunları dersinin çocukların iletişim becerisine etkisi" [t(557)=1.804; p=0.072] boyutları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

İlkokul Velilerinin Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Akıl ve Zekâ Oyunlarına Yönelik Tutum Puanları

İlkokul velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik tutum puanlarının "Çocuğunun Sınıf Düzeyi" değişkenine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

İlkokul Velilerinin Akıl ve Zekâ Oyunlarına Yönelik Tutum Puanlarının “Çocuğunun Sınıf Düzeyi” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	n	\bar{x}	ss	Sd	T	P
ZOYVT	3. sınıf	234	4.00	.41	557	-.167	.868
	4. sınıf	325	4.01	.43			
ZODYVT	3. sınıf	234	4.21	.78	557	-.293	.769
	4. sınıf	325	4.22	.72			
ZODÇGE	3. sınıf	234	4.56	.49	557	.666	.506
	4. sınıf	325	4.53	.48			
ZODÇİBE	3. sınıf	234	4.41	.66	557	-1.448	.148
	4. sınıf	325	4.48	.59			

P<0.05

Tablo 7’de yer alan bulgulara göre; öğrencinin sınıf düzeyi değişkeninin, ölçeğin “Zekâ oyunlarına yönelik veli tutumu” [t(557)=-0.167; p=0.868], “Zekâ oyunları dersine yönelik veli tutumu” [t(557)=-0.293; p=0.769], “Zekâ oyunları dersinin çocukların gelişimine etkisi” [t(557)=0.666; p=0.506] ve “Zekâ oyunları dersinin çocukların iletişim becerisine etkisi” [t(557)=-1.448; p=0.148] boyutları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

İlkokul Velilerinin Akıl ve Zekâ Oyunları Eğitimi Alma Durumuna Göre Akıl ve Zekâ Oyunlarına Yönelik Tutum Puanları

İlkokul velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik tutum puanlarının “Akıl ve Zekâ Oyunları Eğitimi Alma Durumu” değişkenine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

İlkokul Velilerinin Akıl ve Zekâ Oyunlarına Yönelik Tutum Puanlarının “Akıl ve Zekâ Oyunları Eğitimi Alma Durumu” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Akıl ve Zekâ Oyunları Eğitimi Alma Durumu	N	\bar{x}	Ss	Sd	T	P	Cohen’s d
ZOYVT	Evet	112	4.10	.39	557	2.643	.008*	0.284
	Hayır	447	3.98	.43				
ZODYVT	Evet	112	4.26	.79	557	.725	.469	-
	Hayır	447	4.21	.74				
ZODÇGE	Evet	112	4.71	.35	557	4.178	.000*	0.443
	Hayır	447	4.50	.50				
ZODÇİBE	Evet	112	4.57	.54	557	2.292	.022*	0.241
	Hayır	447	4.42	.64				

P<0.05

Tablo 8’de yer alan bulgulara göre; velilerin akıl ve zekâ oyunları eğitimi alma durumu değişkeninin, ölçeğin “Zekâ oyunlarına yönelik veli tutumu [t(557)=2.643; p=0.008]”, “Zekâ oyunları dersinin çocukların gelişimine etkisi [t(557)=4.178; p=0.000]” ve “Zekâ oyunları dersinin çocukların iletişim becerisine etkisi” [t(557)=2.292; p=0.022] boyutları üzerinde akıl ve zekâ oyunları eğitimi alan velilerin lehine anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır. Buna karşın ölçeğin “Zekâ oyunları dersine yönelik veli tutumu” [t(557)=0.725; p=0.469] boyutunda ise eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bunun yanı sıra ilkökul velilerinin akıl ve zekâ oyunları eğitimi alma durumunun, akıl ve zekâ oyunları dersinin çocukların gelişimi, zekâ oyunlarına yönelik veli tutumu ve

zekâ oyunları dersinin çocukların iletişim becerisine etkisi alt boyutları üzerindeki etki büyüklüğü düşüktür ($d=0.443$; $d=0.284$; $d=0.241$).

İlkokul Velilerinin Akıl ve Zekâ Oyunlarına Sahip Olma Durumuna Göre Akıl ve Zekâ Oyunlarına Yönelik Tutum Puanları

İlkokul velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik tutum puanlarının “Zekâ Oyunlarına Sahip Olma Durumu (Evde Kit/Set Bulundurma)” değişkenine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

İlkokul Velilerinin Akıl ve Zekâ Oyunlarına Yönelik Tutum Puanlarının “Zekâ Oyunlarına Sahip Olma Durumu (Evde Kit/Set Bulundurma)” Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Zekâ Oyunlarına Sahip Olma Durumu	N	\bar{x}	ss	Sd	T	P	Cohen’s d
ZOYVT	Var	473	4.02	.39	557	2.810	.005*	0.353
	Yok	86	3.88	.43				
ZODYVT	Var	473	4.24	.74	557	1.731	.084	-
	Yok	86	4.09	.76				
ZODÇGE	Var	473	4.59	.45	557	5.711	.000*	0.668
	Yok	86	4.27	.54				
ZODÇİBE	Var	473	4.49	.59	557	3.141	.002*	0.374
	Yok	86	4.26	.74				

$P<0.05$

Tablo 9’da yer alan bulgulara göre; velilerin zekâ oyunlarına sahip olma durumu değişkeninin ölçeğin “Zekâ oyunlarına yönelik veli tutumu” [$t(557)=2.810$; $p=0.005$], “Zekâ oyunları dersinin çocukların gelişimine etkisi” [$t(557)= 5.711$; $p=0.000$] ve “Zekâ oyunları dersinin çocukların iletişim becerisine etkisi” [$t(557)= 3.141$; $p=0.002$] boyutları üzerinde zekâ oyunlarına sahip olan velilerin lehine anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır. Grup ortalamaları incelendiğinde, zekâ oyunlarına sahip olan velilerin puan ortalamalarının sahip olmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşın ölçeğin “Zekâ oyunları dersine yönelik veli tutumu” [$t(557)=1.731$; $p=0.084$] boyutunda ise zekâ oyunlarına sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bunun yanı sıra anlamlı farklılığın tespit edildiği alt boyutlardaki etki büyüklüklerine bakıldığında ilkokul velilerinin zekâ oyunlarına sahip olma (evde kit/set bulundurma) durumunun, akıl ve zekâ oyunları dersinin çocukların gelişimine etkisi alt boyutunda etki büyüklüğünün orta düzeyde ($d=0.668$); zekâ oyunlarına yönelik veli tutumu ($d=0.353$) ve zekâ oyunları dersinin iletişim becerisine etkisi ($d=0.374$) alt boyutları üzerindeki etki büyüklüğünün düşük olduğu tespit edilmiştir.

İlkokul Velilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Akıl ve Zekâ Oyunlarına Yönelik Tutum Puanları

İlkokul velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik tutum puanlarının “Anne Eğitim Düzeyi” değişkenine ait varyans analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10’daki bulgulara göre ilkokul velilerinin ölçeğin “Zekâ oyunları dersine yönelik veli tutumu” alt boyutunda zekâ oyunlarına yönelik tutumları arasında “anne eğitim düzeyine” göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F(5-553)=1.399$; $p>0.05$). Ayrıca araştırmaya katılan öğrenci velilerinden anne eğitim düzeyi değişkenine göre okuryazar değil, ortaokul, lise, yüksekokul, üniversite ve lisansüstü eğitim seviyesine sahip velilerin ölçeğin “Zekâ oyunları dersine yönelik veli tutumu” boyutunda çok yüksek düzeyde bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Ancak farklı eğitim seviyesine sahip öğrenci velilerinin tutumları arasında anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Tablo 10

İlkokul Velilerinin Akıl ve Zekâ Oyunlarına Yönelik Tutum Puanlarının "Anne Eğitim Düzeyi" Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölç.	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	Sd	F	P	Eta-kare (η^2)	Bonferroni
ZODYVT	1. Okuryazar olmayan ve ilkokul	80	4.09	.82	Gruplar arası	3.937	5	1.399	.223		
	2. Ortaokul	65	4.23	.74							
	3. Lise	201	4.20	.77							
	4. Yüksekokul	49	4.13	.72	Grup içi	311.223	553				
	5. Üniversite	140	4.34	.69							
	6. Lisansüstü	24	4.27	.67							
	Toplam	559	4.22	.75	Toplam	315.160	558				
Levene: 1.358		p= .239									
ZODÇİBE	1. Okuryazar olmayan ve ilkokul	80	4.35	.64	Gruplar arası	4.452	5	2.305	.043*	0.020	1-6
	2. Ortaokul	65	4.41	.69							
	3. Lise	201	4.42	.62							
	4. Yüksekokul	49	4.38	.68	Grup içi	213.587	553				
	5. Üniversite	140	4.60	.53							
	6. Lisansüstü	24	4.47	.62							
	Toplam	559	4.45	.62	Toplam	218.039	558				
Levene: 1.641		p= .147									

P<0.05

İlkokul velilerinin zekâ oyunlarına yönelik tutumları arasında, ölçeğin "Zekâ oyunları dersinin çocukların iletişim becerisine etkisi" alt boyutunda, "anne eğitim düzeyi" değişkenine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır (F(5-553)=2.305; p<0.05). Bulgulara göre bu farklılığın eğitim düzeyi ilkokul mezunu olan annelerle üniversite mezunu olan anneler arasında olduğu; üniversite mezunu annelerin "zekâ oyunları dersinin çocukların iletişim becerisine etkisi" alt boyutunda daha olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Bu doğrultuda Eta-kare (η^2) değerinin 0.020 olması küçük bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir. İlkokul velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik tutum puanlarının "Anne Eğitim Düzeyi" değişkenine ait Welch Anova analizi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

İlkokul Velilerinin "Anne Eğitim Düzeyi" Değişkenine Göre Akıl ve Zekâ Oyunlarına Yönelik Veli Tutum Puanlarının "Veli Tutumu" ve "Dersin Çocukların Gelişimine Etkisi" Alt Boyutlarına İlişkin Welch ANOVA Sonuçları

Grup Değişkeni	Welch F	df1	df2	p
ZOYVT	.745	6	14.776	.623
ZODÇGE	3.208	6	14.785	.032*

Tablo 11'deki bulgular ilkokul velilerinin ölçeğin "zekâ oyunlarına yönelik veli tutumu" alt boyutunda "anne eğitim düzeyi" değişkenine göre Welch F değerleri gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir (F(6-14.776)=0.745; p>0.05). Ancak ilkokul velilerinin zekâ oyunlarına yönelik tutumları arasında, ölçeğin "Zekâ oyunları dersinin çocukların gelişimine etkisi" alt boyutunda "anne eğitim düzeyi" değişkenine göre Welch F değerlerine bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir fark ortaya çıktığı tespit edilmiştir (F(6-14.785)=3.208; p<0.05). Bu anlamlı farklılığın tespiti için Tamhane's T2 testi yapılarak bu farklılığın ilkokul mezunu ve lisansüstü eğitim seviyesine sahip anneler arasında olduğu belirlenmiştir.

İlkokul Velilerinin Baba Eğitim Düzeyi Durumuna Göre Akıl ve Zekâ Oyunlarına Yönelik Tutum Puanları

İlkokul velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik tutum puanlarının “Baba Eğitim Düzeyi” değişkenine ait varyans analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

İlkokul Velilerinin Akıl ve Zekâ Oyunlarına Yönelik Tutum Puanlarının “Baba Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölç.	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	Ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	F	p	Bonferroni
ZODVVT	1. Okuryazar olmayan ve ilkokul	75	4.09	.75	Gruplar arası	3.290	5	1.167	.324	-
	2. Ortaokul	93	4.27	.71						
	3. Lise	203	4.25	.74	Grup içi	311.871	553			
	4. Yüksekokul	39	4.20	.74						
	5. Üniversite	126	4.17	.79						
	6. Lisansüstü	23	4.46	.62	Toplam	315.160	558			
	Toplam	559	4.22	.75						
Levene: .382		p= .861								
ZODÇİBE	1. Okuryazar olmayan ve ilkokul	75	4.39	.66	Gruplar arası	2.348	5	1.204	.306	-
	2. Ortaokul	93	4.36	.66						
	3. Lise	203	4.45	.61	Grup içi	215.691	553			
	4. Yüksekokul	39	4.46	.74						
	5. Üniversite	126	4.55	.53						
	6. Lisansüstü	23	4.55	.64	Toplam	218.039	558			
	Toplam	559	4.45	.62						
Levene: 1.182		p= .317								

P<0.05

Tablo 12’deki bulgulara göre ilkokul velilerinin ölçeğin “Zekâ oyunları dersine yönelik veli tutumu” alt boyutunda “baba eğitim düzeyi” durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F(5-553)= 1.167; p>0.05). Bunun yanı sıra öğrenci velilerinden baba eğitim düzeyi değişkenine göre okuryazar olmayan, ortaokul, lise, yüksekokul, üniversite ve lisansüstü eğitim seviyesine sahip velilerin ölçeğin “Zekâ oyunları dersine yönelik veli tutumu” boyutunda çok yüksek düzeyde; öğrenim seviyesi ilkokul olan velilerin ise yüksek düzeyde bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 12’deki bulgulara göre ilkokul velilerinin ölçeğin “Zekâ oyunları dersinin çocukların iletişim becerisine etkisi” alt boyutunda “baba eğitim düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (F(5-553)=1.204; p>0.05). Ayrıca araştırmaya katılan velilerden baba eğitim düzeyi değişkenine göre okuryazar değil, ortaokul, lise, yüksekokul, üniversite ve lisansüstü eğitim seviyesine sahip olan velilerin ölçeğin “Zekâ oyunları dersinin çocukların iletişim becerisine etkisi” boyutunda çok yüksek düzeyde bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik tutum puanlarının “Baba Eğitim Düzeyi” değişkenine ait Welch Anova analizi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

İlkokul Velilerinin “Baba Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Akıl ve Zekâ Oyunlarına Yönelik Veli Tutum Puanlarının “Veli Tutumu” ve “Dersin Çocukların Gelişimine Etkisi” Alt Boyutlarına İlişkin Welch ANOVA Sonuçları

Grup Değişkeni	Welch F	df1	df2	P
ZOYVT	.562	6	14.675	.754
ZODÇGE	2.311	6	14.722	.089

Tablo 13'teki Welch F testi sonuçları; ilkökul velilerinin "baba eğitim düzeyi" değişkenine göre ölçeğin "Zekâ oyunlarına yönelik veli tutumu" ($F(6-14.675)=0.562$; $p>0.05$) ve "Zekâ oyunları dersinin çocukların gelişimine etkisi" ($F(6-14.722)=2.311$; $p>0.05$) alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ilkökul velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin tutumlarının ne düzeyde olduğunu tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre ilkökul velilerinin akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum akıl ve zekâ oyunlarının boş zaman etkinliği olarak algılanmadığı ve öğrencilerin gelişimlerini destekleyen bir öğretim uygulaması olarak görüldüğünün güçlü bir göstergesi olabilir. Mevcut araştırma bulgusunu destekler nitelikte bu tür uygulamaların öğrencilerin problem çözme ve muhakeme becerilerinin gelişimi üzerinde (Bottino vd., 2014; Bottino ve Ott, 2006; Bottino vd., 2007; Reiter vd., 2014; Şanlıdağ ve Aykaç, 2021; Terzi, 2024) ve üst düzey düşünme becerileri üzerinde (Bottino ve Ott, 2006; Earp vd., 2014; Kula, 2019; Romero vd., 2015) etkili olduğuna ilişkin araştırma sonuçları mevcuttur. Ayrıca alan yazında akıl ve zekâ oyunlarının karar verme, iş birliği, eleştirel düşünme ve stratejik düşünme gibi beceriler üzerinde etkili olduğuna ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır (Baş vd., 2020; Taş ve Yöndemli, 2018). Ayrıca Terzi ve Erdoğan'ın (2021) yapmış oldukları araştırmada ilkökul öğrenci velilerinin, zekâ oyunları uygulamalarının öğrencilerin bilişsel becerileri ve zihinsel gelişimleri üzerinde etkili olduğu yönünde görüş belirttikleri bulgusu mevcut araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Alkan ve Mertol (2017) üstün yetenekli öğrenci velileri ile gerçekleştirdikleri görüşmelerde velilerin akıl ve zekâ oyunları uygulamalarını yararlı buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Demirel'in (2015) araştırmasındaki, bu tür öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerin genel olarak olumlu olduğu sonucu, mevcut araştırmayla örtüşmektedir. Yıldırım ve Güler (2024) yaptıkları araştırmada, öğrenci ve velilerinin okul dışında oynanan zekâ oyunlarına ilişkin düşüncelerinin olumlu olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrenciler ve veliler bu tür uygulamaları faydalı ve verimli bulduklarını ifade etmişlerdir. Demirel ve Karakuş Yılmaz (2019) yaptıkları araştırmada zekâ oyunları uygulamalarının öğrencilerin problem çözme becerileri ve akademik başarıları üzerinde etkili olduğu, öğrencilerin bu tür uygulamalara ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilkökul velileri, zekâ oyunları dersinin çocuk gelişimine etkisi konusunda oldukça olumlu bir tutuma sahiptir. Bu sonuç akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin problem çözme, strateji geliştirme, iş birliği vb. becerilerinin gelişimini desteklediğine dair inanca sahip olduklarının güçlü bir göstergesi olabilir. Mevcut araştırma sonuçları Kirriemuir ve Mcfarlane'nin (2004) öğrenci velileri ve öğretmenlerle yaptığı araştırmada; oyunların öğrencilerin üst düzey becerilerinin (iş birliği, iletişim, problem çözme, eleştirel düşünme vb.) gelişimine önemli katkılar sağladığı sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Benzer şekilde Terzi ve Erdoğan (2021) yaptıkları araştırmada, veliler zekâ oyunlarının öğrencilerin ders başarılarında artış yaşandığı yönünde görüş belirttikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca bu tür uygulamaların öğrencileri teknolojik aletlerden uzaklaştırarak aile içi etkileşimi artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut çalışmada da öğrenci velilerinin zekâ oyunlarına ilişkin tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularını destekler nitelikte; Karadavut ve Batmaz (2025) zekâ oyunları sürecinde öğrencilerin karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme vb. birçok beceriyi deneyimleme fırsatı elde ettiklerini belirtmişlerdir. Yüzbaşıoğlu vd. (2024) akıl ve zekâ oyunlarının çocukların stratejik düşünme, karar verme, akıl yürütme ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını; Esen ve Say (2022) akıl ve zekâ oyunlarının ilkökul öğrencilerinin okul doyumları, sabırlı davranış gösterme durumları ve günlük yaşam problemleri karşısında karar verme becerileri üzerinde etkili olduğunu; Yükseltürk vd. (2022) de akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin bilişsel gelişimleri üzerinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Mevcut araştırmanın bulgularını destekler nitelikte; akıl ve zekâ oyunlarının

öğrencilerin bilişsel gelişimlerine (Bottino vd., 2013; Bottino vd., 2014; Cheng & Chen, 2008) ve becerilerine önemli katkılar sağladığı konusunda alan yazında birçok araştırma bulunmaktadır (Alkan & Mertol, 2017; Bottino & Ott, 2006; Bottino vd., 2014; Kula, 2019; Reiter vd., 2014; Romero vd., 2015; Sığirtmaç, 2016; Şanlıdağ & Aykaç, 2021).

Akıl ve zekâ oyunları eğitimi alan ilkokul velilerinin almayan velilere göre ortalama puanlarının yüksek olduğu ve üç alt boyutta istatistiksel olarak ayırt edici bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Ancak ölçeğin “Zekâ oyunları dersine yönelik veli tutumu” boyutunda ortalama puanlarının daha yüksek olmasına rağmen tutum puanları arasında istatistiksel olarak ayırt edici bir farka rastlanmamıştır. Üç alt boyutta eğitim alan veliler lehine saptanan bu anlamlı farklılık, alınan eğitimin velilerin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik farkındalık ve bilgi düzeylerini artırmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Alan yazın incelendiğinde, elde edilen bu sonucun benzer nitelikteki araştırma bulgularıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Örneğin; Alkan ve Mertol’un (2017) çalışmasındaki ebeveynler akıl ve zekâ oyunları ile ilgili aldıkları eğitim sonrasında çocukları ile daha eğlenceli ve etkili zaman geçirmeye başladıklarını dile getirmişlerdir. Benzer şekilde Şahin (2023) de araştırmasında evde zekâ oyunlarını oynayan ailelerin ve çocukların eğlenceli zaman geçirdiklerini ifade ettiklerini belirtmiştir. Epstein (1992) de ailelere yönelik düzenlenen eğitim programlarının öğrencilerin evde öğrenme süreçlerini destekleyerek öğrencilere önemli bilgi ve beceriler kazandırdığını dile getirmiştir. Terzi ve Erdoğan (2021) çalışmalarında elde ettikleri bulgulardan hareketle geliştirmiş oldukları önerilerde akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin farklı programlar hazırlanarak anne ve babalara eğitim verilebileceğini belirtmişlerdir. Tüm sonuçlar, akıl ve zekâ oyunları eğitimi alan velilerin almayanlara göre daha yüksek düzeyde tutuma sahip olmaları nedeniyle ailenin eğitim sürecinde öğrendikleri bilgi ve becerileri ev ortamına taşıyarak bu tür uygulamaları daha sık kullanmasından kaynaklanabilir. Ayrıca bu durum velilerin eğitim süreçlerine katılımının ne kadar önemli olduğunun güçlü bir göstergesidir.

Araştırmada akıl ve zekâ oyunlarına sahip olan velilerin sahip olmayanlara göre ölçeğin üç alt boyutunda daha olumlu bir tutuma sahip oldukları ve gruplar arasındaki farkın manidar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ölçeğin “Zekâ oyunları dersine yönelik veli tutumu” boyutunda ise akıl ve zekâ oyunlarına sahip olan velilerin sahip olmayanlara göre ortalama puanlarının yüksek olmasına rağmen akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin tutum puanları arasında istatistiksel olarak ayırt edici bir farka rastlanmamıştır. Bu durum akıl ve zekâ oyunlarına sahip ailelerin bu tür oyunları daha çok oynama fırsatı elde ettiği için kazandırabileceği üst düzey becerilerin neler olduğunu deneyimlemesinden kaynaklanmış olabilir. Bu sonuç, Bandura’nın (1971) birey, çevre ve davranış etkileşimini esas aldığı sosyal öğrenme kuramıyla örtüşmektedir. Sosyal öğrenme kuramında insanın çevresinden etkilenirken aynı zamanda çevresini etkileyen sosyal bir yapıya sahip olduğunu vurgulamıştır. Kişinin gündelik yaşamındaki başarılı ve başarısız tüm girişimlerinin öğrenme sürecinde önemli olduğunu belirtmiştir. Araştırma bulgularını destekler nitelikte, Yurtbakan ve Akyıldız (2023) okullarda akıl ve zekâ oyunlarının kullanıldığı öğretim faaliyetlerinin, ebeveynlerin okula ilişkin algılarının ve katılımlarının artırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yıldırım ve Güler (2024) yaptıkları araştırmada velilerin okul dışında akıl ve zekâ oyunlarının kullanılmasının faydalı olduğunu dile getirdiklerini belirtmişlerdir. Şahin (2023) akıl ve zekâ oyunlarına sahip ailelerin büyük bir kısmının çocuklarıyla bu tür oyunları ev ortamında oynadıklarını belirtmiştir. Bu tür oyunları çocuğuyla birlikte oynayan aileler çocuklarının zihinsel ve sosyal gelişimleri üzerinde belirgin gelişimler yaşadıklarını vurgulamıştır. Eskicumalı ve Eroğlu (2001) çocuğun yaşadığı sosyal çevre ve sahip olduğu imkânların çocuğun becerilerinin ve yeteneklerinin gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Ölçeğin hiç bir alt boyutunda, çocuğa yakınlık değişkeni açısından anne ve babaların akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Öğrenci velilerinin zekâ oyunlarına, zekâ oyunları dersine, zekâ oyunlarının çocuklarının gelişimlerine ve iletişim becerilerine etkisine ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilere sağlamış olduğu faydalara ilişkin velilerin farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğunun güçlü bir göstergesidir. Ayrıca öğrencilerin eğitiminde önemli bir öge olan velilerin akıl ve

zekâ oyunlarına ilişkin olumlu tutuma sahip olmaları bu tür öğretim uygulamalarının eğitim-öğretim sürecinde kullanılmasının faydalı olabileceğine işaret etmektedir.

Farklı eğitim seviyesine sahip babaların akıl ve zekâ oyunlarına yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan ayırt edici bir farka rastlanmamıştır. Baba eğitim düzeyine göre gruplar arasındaki farkın manidar olmaması annelerin çocuklarının gelişim süreçlerini takip etmede daha etkin bir rol oynamalarından, babaların çocuk eğitimindeki rolünün daha az olmasından kaynaklanmış olabilir.

Farklı eğitim seviyesine sahip annelerin "*Zekâ oyunları dersinin çocukların iletişim becerisine etkisi*" boyutunda akıl ve zekâ oyunlarına yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu, bu anlamlı farklılığın ilkökul mezunu annelerle üniversite mezunu anneler arasında bulunduğu ve üniversite mezunu annelerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca "*Zekâ oyunları dersinin çocukların gelişimine etkisi*" alt boyutunda ilkökul ile lisansüstü eğitim seviyesine sahip anneler arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu; bu farklılığın lisansüstü lehine olduğu belirlenmiştir. Anne eğitim seviyesinin artması, velilerin çocuk eğitimi konusunda daha bilinçli bir ebeveyn olmasını sağlamış olabilir. Çocuk eğitimde önemli bir role sahip olan annelerin eğitim seviyesi bu tür uygulamalara ilişkin farkındalıklarını artırmış olabilir. Sonuç olarak, anne eğitim düzeyi arttıkça çocuklarının eğitimi konusunda daha bilinçli ve olumlu bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Alan yazındaki bazı araştırmalar (Eskicumalı & Eroğlu, 2001; Fredricks & Eccles, 2006; Şahin, 2023) ebeveyn eğitim düzeyinin çocuk eğitimi ve ders dışı etkinliklere katılım üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır. Ancak mevcut araştırma bulguları, alan yazındaki bu genel "ebeveyn" etkisinin aksine, eğitim düzeyinin yarattığı anlamlı farklılığın babalarda değil, yalnızca annelerde belirginleştiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, Eskicumalı ve Eroğlu'nun (2001) annelerin eğitim düzeyi arttıkça çocuk eğitimine yönelik tutumlarının olumlu yönde farklılaştığına dair bulgusuyla doğrudan örtüşmektedir. Şahin (2023) ise evde akıl ve zekâ oyunları oynatan ebeveynlerin eğitim seviyesinin yüksek olduğunu belirtmiştir; mevcut araştırmada bu yüksek farkındalığın ağırlıklı olarak anne eğitim değişkeninden kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Eğitim düzeyinin artması, annelerin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik farkındalıklarını ve tutumlarını olumlu yönde şekillendiren temel bir dinamik olarak değerlendirilebilir.

Mevcut araştırma bulgularından hareketle ortaya çıkan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

1. İlkokul velilerinin, akıl ve zekâ oyunlarına ve dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir.
2. Akıl ve zekâ oyunları eğitimi alan velilerin almayanlara kıyasla üç alt boyutta istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde daha olumlu bir tutum sergiledikleri, ancak "*Zekâ oyunları dersine yönelik veli tutumu*" boyutunda eğitim alma durumunun anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır.
3. Evinde akıl-zekâ oyunları bulunan velilerin bulunmayanlara kıyasla üç alt boyutta istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde daha olumlu bir tutum sergiledikleri, "*Zekâ oyunları dersine yönelik veli tutumu*" boyutunda ise puan ortalamaları yüksek olmasına rağmen bu farkın istatistiksel bir anlamlılığa ulaşmadığı saptanmıştır.
4. Velilerin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik tutumları çocuklarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
5. Velilerin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik tutumlarında baba eğitim seviyesi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.
6. Annelerin "*Zekâ oyunları dersinin çocukların iletişim becerisine etkisi*" boyutuna yönelik tutum puanlarının eğitim seviyelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farklılığın ilkökul mezunlarına kıyasla üniversite mezunu annelerin lehine olduğu saptanmıştır.

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Eğitimin önemli bir ayağı olan velilere yönelik akıl ve zekâ oyunları konusundaki bilgi ve becerilerinin artırılması amacıyla eğitimler düzenlenebilir.
2. Eğitim-öğretim sürecinde velilerin bu tür eğitim faaliyetlerine katılımı artırılabilir.
3. Okullarda zekâ oyunları atölyeleri kurularak çocuk ve velilerin birlikte zaman geçirebileceği faaliyetler düzenlenebilir.
4. Velilerin ve çocukların birlikte katılacağı akıl ve zekâ oyunları turnuvaları düzenlenebilir.
5. Velilerin akıl ve zekâ oyunlarına yönelik tutumlarını olumlu yönde desteklemek amacıyla farklı kurumlar tarafından projeler geliştirilebilir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Değerlendirme Kurulu: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Belgesinin Tarihi: 18.06.2025

Etik Değerlendirme Belgesinin Sayı Numarası: 2025/446

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın tüm aşamalarında iki yazar da eşit katkıda bulunmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Yazarın/yazarların araştırma sürecine dair belirteceği bir destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akkaya, S., Kılınc, E., & Kapıdere, M. (2022). Analysis of mind and intelligence games for primary school mathematics curriculum learning outcomes. *Kastamonu Education Journal*, 30(3), 576-586. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.926990>
- Alkan, A., & Mertol, H. (2017). Üstün yetenekli öğrenci velilerininim akıl-zekâ oyunları ile ilgili düşünceleri. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 57-63. <https://izlik.org/JA97MA26GC>
- Amory, A., Naicker, K., Vincent, J., & Adams, C. (1999). The use of computer games as an educational tool: identification of appropriate game types and game elements. *British Journal of Educational Technology*, 30(4), 311-321. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00121>
- Arı, Ö. D., Özsezer, Ö. Ü. M. S. B., & Tarım, K. (2019). İlkokul öğrencileri ile beceri temelli eleştirel düşünme öğretimine dair bir çalışma, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 74, 89-109. <https://doi.org/10.9761/JASSS7982>
- Atay, H. (2023). Ortaokullarda etkili matematik öğretimde öğrencilerde akıl ve zekâ oyunlarının etkisi. *Ulusal ve Uluslararası Sosyoloji ve Ekonomi Dergisi*, 5(1), 56-70. <http://doi.org/10.5281/zenodo.8023396>

- Bağdat, O., Koparan, M., & İnceoğlu, G. (2023). Alternatif bir Kakuro oyunu ile doğal sayıların çarpanları konusunun öğretimi: Çarpanlar oyunu. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(4), 1437-1451. <https://doi.org/10.34056/aujef.1318337>
- Balci, S., & Ahi, B. (2017). Mind the gap! Differences between parents' childhood games and their children's game preferences. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(4), 434-442. <https://doi.org/10.1177/146394911774278>
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. General Learning Press.
- Baş, O., Kuzu, O., & Gök, B. (2020). The effects of mind games on higher level thinking skills in gifted students. *Journal of Education and Future*, 17, 1-13. <https://doi.org/10.30786/jef.506669>
- Becker, K. (2007). Digital game-based learning once removed: Teaching teachers. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 478-488. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00711.x>
- Betz, J. A. (1995). Computer games: Increases learning in an interactive multidisciplinary environment. *Journal of Educational Technology Systems*, 24, 195-205. <https://doi.org/10.2190/119M-BRMU-J8HC-XM6F>
- Bottino, R. M., & Ott, M. (2006). Mind games, reasoning skills, and the primary school curriculum. *Learning Media and Technology*, 31(4), 359-375. <http://dx.doi.org/10.1080/17439880601022981>
- Bottino, R. M., Ferlino, L., Ott, M., & Tavella, M. (2007). Developing strategic and reasoning abilities with computer games at primary school level. *Computers & Education*, 49(4), 1272-1286. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.02.003>
- Bottino, R. M., Ott, M., & Tavella, M. (2013). Investigating the relationship between school performance and the abilities to play mind games. *In Proceedings of the European Conference on Games Based Learning*, 1, 62-71. <https://academic-conferences.org/conferences/ecgbl/>
- Bottino, R. M., Ott, M., & Tavella, M. (2014). Serious gaming at school: Reflections on students' performance, engagement and motivation. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 4(1), 21-36. <http://dx.doi.org/10.4018/IJGBL.2014010102>.
- Brooks, M. G., & Brooks, J. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18-24. <https://www.ascd.org/el/articles/the-courage-to-be-constructivist>
- Bulut, S. S., & Sarıkaya, M. (2018). Bizim mecmua'da akıl oyunları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 568-591. <https://izlik.org/JA45KY96KD>
- Burgers, C., Eden, A., Van Engelenburg, M. D., & Buningh, S. (2015). How feedback boosts motivation and play in a brain-training game. *Computers in Human Behavior*, 48, 94-103. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.038>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Atıf İndeksi.
- Cheng, Y. M., & Chen, P. F. (2008, 15-17 August). *Building an online game based learning system for elementary school* [Conference presentation]. Fourth International Conference on Intelligent Information Hiding and Multimedia Signal Processing (IIH-MSP), Harbin, China. <https://doi.org/10.1109/IIH-MSP.2008.328>
- Chou, M. J. (2017). Board games play matters: A rethinking on children's aesthetic experience and interpersonal understanding. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(6), 2405-2421. <http://dx.doi.org/10.12973/eurasia.2017.01232a>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.

- Çakmak, A. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaşındaki köy ve kent çocuklarının yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Kırıkkale örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çalışkan, M. (2022). *Zekâ oyunları dersine yönelik öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Çalışkan, M., & Şahin, A. (2022). Akıl ve zekâ oyunlarına yönelik veli tutum ölçeği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 1-13. <https://izlik.org/JA93ZB37MN>
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G., & Büyükoztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Demirel, T. (2015). *Zekâ oyunlarının Türkçe ve matematik derslerinde kullanılmasının ortaokul öğrencileri üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkilerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Demirel, T., & Karakuş Yılmaz, T. (2019). The effects of mind games in math and grammar courses on the achievements and perceived problem-solving skills of secondary school students. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1482-1494. <https://doi.org/10.1111/bjet.12624>
- Dempsey, J. V., Haynes, L. L., Lucassen, B. A., & Casey, M. S. (2002). Forty simple computer games and what they could mean to educators. *Simulation and Gaming*, 33(2), 157-168. <https://doi.org/10.1177/1046878102332003>
- Devecioğlu, Y., & Karadağ, Z. (2014). Amaç, beklenti ve öneriler bağlamında zekâ oyunları dersinin değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-61. <https://izlik.org/JA26XC58GS>
- Earp, J., Ott, M., Popescu, M., Romero, M., & Usart, M. (2014). Supporting human capital development with serious games: An analysis of three experiences. *Computers in Human Behavior*, 30, 715-720. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.09.004>
- Ebner, M., & Holzinger, A. (2007). Successful implementation of user-centered game based learning in higher education: An example from civil engineering. *Computers & education*, 49(3), 873-890. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.11.026>
- Epstein, J. (1992). *School and family partnerships (Report No.6)*. Baltimore: The Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning. (ED 343 715).
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. Sistem Yayıncılık.
- Esen, M., & Say, S. (2022). Zekâ oyunlarının, 4. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye ilişkin karar verme becerisine, sabırlı davranış göstermesine ve okul doyumuna etkisinin incelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(1), 71-87. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1031058>
- Esentaş, M. (2021). A leisure time educational tool: mind and intelligence games: A leisure time educational tool. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1355-1373. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1291907.pdf>
- Eskicumalı, A., & Eroğlu, E. (2001). Ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyleri ile çocukların problem çözme yetenekleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 165-189. <https://izlik.org/JA98UY92UR>
- Filiz, T. (2024). Reflections of mind games used in primary school mathematics lessons on teaching and learning process: A case study. *Educational Academic Research*, 55, 93-106. <https://doi.org/10.33418/education.1519249>

- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental psychology*, 42(4), 698. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.698698>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference (11.0 update)* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Girişken, N. (1974). Çocuk eğitiminde ailenin etkisi. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 5, 2-3. <https://izlik.org/JA83NX58DS>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Halmatov, S. (2019). *Bilişsel davranışçı oyun terapisi*. PEGEM Akademi.
- Kacmaz, G., & Dubé, A. K. (2025). Measuring teacher scaffolding in game-based learning: Emotional and responsibility scaffolds lead while resources and previous game experience shape practices. *Computers & Education*, 237, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105393>
- Karadavut, E., & Batmaz, O. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin zekâ oyunlarına yönelik tutumlarının inovatif düşünme eğilimlerine etkisinin incelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 25-48. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.1591323>
- Karadeniz, M. H., & Hodancı, A. N. (2023). Beşinci sınıf öğrencilerinin Hedef 5 zekâ oyununda kullandıkları zihinden toplama ve çıkarma işlemi stratejilerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 794-822. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1258405>
- Karalı, Y., & Taşkesen, H. (2022). The effect of geometric mechanical intelligence games on academic achievement and three-dimensional geometric thinking skills of primary school 3rd grade students, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 1132-1150. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1151185>
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/72000#page=57>
- Kıncal, R. Y. (1991). *Okul-aile birliğinin fonksiyonunu gerçekleştirme düzeyi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Kiili, K. (2007). Foundation for problem-based gaming. *British journal of educational technology*, 38(3), 394-404. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00704.x>
- Kirriemuir, J., & McFarlane, A. (2004). *Literature review in games and learning*. Report No. 8, Future Lab Series.
- Koçak, İ. (2011). *50 soruda matematik*. 7 Renk (Bilim ve Gelecek Kitaplığı) Yayınları.
- Kolb, A., & Kolb, D. (2018). Eight important things to know about the experiential learning cycle. *Australian Educational Leader*, 40(3), 8-14. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.192540196827567>
- Kula, S. (2019). Zekâ oyunlarının ilkökul 2. sınıf öğrencilerine yansımaları: Bir eylem araştırması. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(225), 253-282. <https://izlik.org/JA53WA98EB>

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu zekâ oyunları dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/202152512057724-zeka_oyunlari.pdf
- Peng, X., Sun, X., & He, Z. (2022). Influence mechanism of teacher support and parent support on the academic achievement of secondary vocational students. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-17. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2022.863740>
- Reiter, H. B., Thornton, J., & Vennebush, G.P. (2014). Using kenken to build reasoning skills. *Mathematics Teacher*, 107(5), 341-347. <https://doi.org/10.5951/mathteacher.107.5.0341>
- Romero, M., Usart, M., & Ott, M. (2015). Can serious games contribute to developing and sustaining 21st century skills? *Games and culture*, 10(2), 148-177. <https://doi.org/10.1177/1555412014548919>
- Sağlam, A., Sağlam, H., Güngör, H., Bayram, M. R., & Alpsar, A. (2021). Zekâ oyunlarının öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin matematik başarısına etkisi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(71), 1404- 1418. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2519>
- Sığırtmaç, A. (2016). An Investigation on the effectiveness of chess training on creativity and theory of mind development at early childhood. *Educational Research and Reviews*, 11, 1056-1063. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2676>
- Şahin, F. T., & Özbey, B. U. S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir? *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 12(12), 7-12. <https://doi.org/10.21560/spcd.12286>
- Şahin, R. (2023). Evde akıl oyunları oynayan çocukların ve ailelerinin akıl oyunları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10(3), 763-790. <https://izlik.org/JA64XJ47HS>
- Şanlıdağ, M., & Aykaç, N. (2021). Zekâ oyunları dersinin öğrencilerin matematik problemi çözme tutumlarına ve matematik problemi çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 597-611. <https://doi.org/10.21666/muefd.846312>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Taş, İ. D., & Yöndemli, E. N. (2018). Zekâ oyunlarının ortaokul düzeyindeki öğrencilerde matematiksel muhakeme yeteneğine olan etkisi. *Turkish Journal of Primary Education*, 3(2), 46-62. <https://izlik.org/JA97FN68BH>
- Taylor, T. L. (2006). Does WoW change everything? : How a PvP server, multinational player base, and surveillance mod scene caused me pause. *Games and Culture*, (1)4, 318-337. <https://doi.org/10.1177/1555412006292615>
- Terzi, A. (2024). *İlkokul öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde zekâ oyunları temelli uygulamaların etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Terzi, A., & Altun, T. (2025). Primary school fourth grade students' perceptions regarding intelligence game-based teaching applications. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 11(3), 341-355. <https://doi.org/10.38089/ekvad.2025.247>
- Terzi, A., & Erdoğan, T. (2021). İlkokul öğrencilerinin, velilerin ve sınıf öğretmenlerinin zekâ oyunlarına ilişkin görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 1(2), 14-38. <https://izlik.org/JA44XW48YW>

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y., & Güler, B. (2024). Parents' and students' views on mind and intelligence games in out-of-school environments. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 6(1), 15-33. <https://doi.org/10.47157/jietp.1382752>
- Yurtbakan, E., & Akyıldız, S. (2023). Zekâ oyunları etkinliğinin ilkokul öğrenci ebeveynlerinin okul algılarına ve katılımlarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 129-149. <https://doi.org/10.51460/baebd.1130848>
- 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>
- Yüzbaşıoğlu, Y., Yalçın, H., Özkan, O., & Özçelik, S. Z. (2024). Akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul 2. sınıftaki çocukların matematik beceri düzeylerine etkisi. *Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 533-549. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2024.96>