

**T.C.  
AMASYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OYUNLAŞTIRMA YAKLAŞIMININ TÜRKÇE DERSİ OKUMA VE  
YAZMA BECERİLERİNE YÖNELİK TUTUM VE AKADEMİK  
BAŞARIYA ETKİSİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**MEHTAP ÇAYIR**

**AMASYA**

**Mart-2021**

**T.C.  
AMASYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OYUNLAŞTIRMA YAKLAŞIMININ TÜRKÇE DERSİ OKUMA VE  
YAZMA BECERİLERİNE YÖNELİK TUTUM VE AKADEMİK  
BAŞARIYA ETKİSİ**

**Hazırlayan  
Mehtap ÇAYIR**

**Tez Danışmanı  
Dr. Öğr. Üyesi Fatih CAN**

**AMASYA-2021**

## ETİK BEVAN

Tezimin ic;erdigi yenilik ve sonu;;lan ba\$ka bir yerden almad191m1 ve bu tezi AO Sosyal Bilimler Enstitüsü..inden ba ka bir bilim kurulu una akademik gaye ve unvan almak amac1yla ver medigim;i tez i9indeki butun bilgilerin etik davranr\$ ve akademik kurallar 9er9evesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu 9ah\$mada kullanılan her türlü kaynaga eksiksiz atf yapıldı191m , bu tezde sunduğum c;;alt manrn özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya 9ıkması1 durumunda aleyhime doğabilecek tom hak kayıpları kabulendiğimi beyan ederim. .../.../....

A/ **İmza**  
**Mehtap CAYIR**



*Sağlam, çalışkan, başarılı ve mutlu bir nesil için çalışan tüm öğretmenlere*

## ÖZET

### OYUNLAŞTIRMA YAKLAŞIMININ TÜRKÇE DERSİ OKUMA VE YAZMA BECERİLERİNE YÖNELİK TUTUM VE AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ

Mehtap ÇAYIR

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Temel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans, Şubat / 2021  
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Fatih CAN

Öğretim süreçlerinde yaşanan sıkılganlık, algı düşüklüğü, isteksizlik, öğrenim güçlüğü, akademik başarı düşüklüğü, derse yönelik ön yargı gelişimi gibi nedenlerle öğretim süreçleri güçleşmektedir. Bu sorunun giderilebilmesi için birçok yaklaşım, yöntem ve teknik denenmiştir. Bunlardan biri de bu araştırmaya konu olan oyunlaştırma yaklaşımıdır. Oyunlaştırma yaklaşımının Türkçe dersi okuma ve yazma becerilerine yönelik tutum ve akademik başarıya etkisinin araştırıldığı çalışmamızda, karma araştırma desenlerinden Eşzamanlı Üçgenleme Deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Orta Karadeniz Bölgesinde bir devlet ilkokulunun üçüncü sınıfına devam etmekte olan 63 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin 33'ü deney grubunda yer almaktayken 30'u kontrol grubunda yer almaktadır. Araştırmada veri toplama araçlarını; Türkçe dersine, okumaya ve yazılı anlatıma yönelik tutum ölçeği, başarı testi, dereceli gözlem formu ve görüşme formu oluşturmaktadır. Deney grubundaki öğrencilere araştırmacı tarafından 10 hafta süreyle oyunlaştırılmış bir öğretim süreci uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilere mevcut öğretim süreci sürdürülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler uygulamadan önce ve uygulamadan sonra veri toplama araçlarını cevaplamıştır. Tüm istatistiksel işlemler SPSS 23 veri analizi programında gerçekleştirilmiştir. Nitel veri toplama araçlarında yapılandırılmış gözlem formunun analizi aşamasında, her uygulama haftası kendi içinde değerlendirilerek puanlar elde edilmiş ve tutulan gözlem notları ile desteklenerek rapor hâline getirilmiştir. Odak grup görüşmelerinde ise elde edilen veriler, katılımcıların Ö1, Ö2 şeklinde kodlanmasıyla uygulama öncesi ve sonrası raporlar hâline getirilmiştir. Araştırmanın sonucunda oyunlaştırma yaklaşımı ile öğrencilerin derse, okuma ve yazma becerilerine yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği; Türkçe dersinde öğrencilerin akademik başarısını artırdığı tespit edilmiştir. Grup çalışmaları vesilesiyle akran etkileşimi ve sınıf içi iletişime de katkı sağladığı görülmüştür. Eğitimcilere ve araştırmacılara oyunlaştırma uygulamalarından önce ön çalışma yapmaları, bunun yanında öğrenci profilinin doğru tanınması ve bu doğrultuda tasarımlar yapılması gerektiği

önerilmiştir. Teknolojiyle desteklenmiş ve müfredat programı ile paralel olarak yürütülen tasarımların daha verimli olacağı belirtilmiştir. Çalışmadan hareketle daha uzun soluklu, kapsamlı ve farklı branşlarda yapılacak deneysel uygulamaların alan yazında çeşitlilik ve teorik bilgiden ziyade pratikteki neticelerinin görülmesi bağlamında etkili olacağı vurgulanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Oyunlaştırma yaklaşımı, Türkçe dersi, Okuma becerisi, Yazılı anlatım becerisi, Akademik başarı, Tutum.



## **ABSTRACT**

### **THE EFFECT OF GAMIFICATION APPROACH ON ATTITUDE AND ACADEMIC SUCCESS IN READING AND WRITING SKILLS OF TURKISH COURSE**

**Mehtap ÇAYIR**

Amasya University, Institute of Social Sciences

Department of Elementary Education, M.A., February / 2021

Supervisor: Asst. Prof., Fatih CAN

The reasons such as shyness, low perception, unwillingness, learning disability, low academic success, prejudices against courses make teaching processes difficult. In order to overcome these problems, many approaches, methods and techniques have been experienced. One of these is gamification approach, which is subjected in this study. In this study investigating the effect of gamification approach on attitude and academic success in reading and writing skills of Turkish course, Concurrent Triangulation Design from mixed methods was administered. The participants of this research were 63 students, attending in the third grade of a state primary school in the region of Central Black Sea. While 33 of these students were assigned to experimental group, 30 of them were included in control group. The data collection tools were the attitude scale towards Turkish course, reading and written expression, achievement test, gradual observation form and interview form. While a gamified teaching procedure was administered to the students in the experimental group by the researcher for 10 weeks, the control groups were taught in the present teaching process. The students in the experimental and control groups answered the data collection tools before and after the administration. All statistical processes were carried out in SPSS 23 data analysis program. In the analysis of structured observation form, one of the qualitative data gathering tools, each administration week was evaluated in itself and related scores were obtained. Later on, these were supported by observation notes and finally reported. The data obtained in the focus group interviews were coded as S1, S2, and were reported before and after the administration. It was found out at the end of the study that the attitudes of students towards the Turkish course, reading and writing skills changed, and their academic success in the Turkish course increased by means of the gamification approach. It was

also observed that it contributed to peer interaction and in-classroom communication through group studies. It was suggested for teachers and researchers to conduct pilot study before gamification administrations, to identify students' profiles properly and to make designs accordingly. It was stated that the designs supported with technology and carried out in parallel with the curriculum would be more efficient. Based on this study, it was underlined that longer, more comprehensive and experimental administrations to be carried out in different branches would be effective in terms of observing the conclusion in practice rather than diversity and theoretical knowledge in the literature.

**Keywords:** Gamification approach, Turkish course, Reading skill, Written expression skill, Academic success, Attitude.



## ÖN SÖZ

Temel eğitim, birey ve toplum hayatı için oldukça önem arz eden bir süreçtir. Bireysel ve toplumsal gelişimin sağlanabilmesi, sunulan temel eğitim kalitesiyle paraleldir. Geri kalmış toplumlarda bu sorunun ana ve en büyük sebeplerinden biri eğitim yetersizliği ve kalitesizliğidir. Günümüz neslinde çok uyarana maruz kalma, isteksizlik ve ilgisizlik gibi problemlerden kaynaklanan bir takım eğitim sorunları ortaya çıkmaktadır. Bunların aşılması adına birçok yaklaşım, yöntem ve teknikler sınanmaktadır. Eğitim kalitesinin, verimliliğinin ve hedeflenen öğrenen profilinin sağlanabilmesi için çalışmalar yürütülmektedir. Bu sebeplerden ötürü eğitimde oyunlaştırma yaklaşımı çalışmamıza konu olmuştur. Oyunlaştırma yaklaşımının temel eğitimdeki yansımaları incelenerek araştırmacılara ve eğitim süreçlerine ışık tutulması hedeflenmiştir.

Çalışmada öğretim kalitesi ve verimliliği kadar öğrenen-öğreten mutluluğu da ön plana çıkarılmıştır. Bunun sebebi, her bireyin sevdiği işi yaptığında başarı sağlayacağı ilkesinden yola çıkılmış olmasıdır. Eğlence, verimlilik, kalite, iletişim, yardımlaşma, işbirliği, yaratıcılık, tartışma gibi unsurlardan meydana gelen bir süreç yönetilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın tasarımı aşamasından uygulama ve yazım aşamasına kadar yol gösteren, desteklerini esirgemeyen, daha iyisi için beni motive eden sevgili ve saygı değer danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Fatih CAN hocama, gerek sorularıma cevap vererek gerekse fikirleriyle yol göstererek desteklerini sunan Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU ve Doç. Dr. Murat KURT hocalarıma, Doç. Dr. Faruk POLATCAN hocama, her zaman gölgelerini yanı başımda hissettiğim aileme ve dostlarıma, birlikte yürüyebildiğim ve bana işne ucu kadar dahi olsa katkı sağlayan herkese teşekkürlerimi sunarım.

Mehtap ÇAYIR

## İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN .....	i
İTHAF .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	v
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ .....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xvi
GRAFİKLER DİZİNİ.....	xvii

### I. BÖLÜM

1. GİRİŞ .....	1
1.1 Problem Durumu.....	4
1.2. Problem Cümlesi .....	5
1.3. Araştırmanın Amacı .....	5
1.4. Araştırmanın Önemi .....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Araştırmanın Varsayımları .....	7
1.7. Tanımlar .....	7

### II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Kuramsal Çerçeve .....	9
2.1.1. Türkçe Dersi .....	8
2.1.2. Okuma Becerisi .....	12
2.1.3. Yazma Becerisi.....	14
2.1.4. Akademik Başarı.....	17
2.1.5. Tutum .....	18

2.1.6. Oyun.....	18
2.1.7. Çocuk Eğitiminde Oyun .....	20
2.1.8. Oyun Kuramları .....	21
2.1.8.1. Klasik Oyun Kuramları.....	21
2.1.8.1.1. Fazla Enerji Tüketimi Kuramı.....	22
2.1.8.1.2. Rahatlama ve Eğlenme Kuramı .....	22
2.1.8.1.3. Yetişkin Hayatına Hazırlık, Alıştırma Kuramı .....	23
2.1.8.1.4. Tekrarlama Kuramı.....	23
2.1.8.1.5. Haz Kuramı.....	23
2.1.8.2. Çağdaş Oyun Kuramları.....	24
2.1.8.2.1. Psikanalitik Kuramlar .....	24
2.1.8.2.1.1. Kişilik Gelişimi Kuramı.....	24
2.1.8.2.1.2. Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı.....	24
2.1.8.2.2. Bilişsel Kuramlar .....	24
2.1.8.2.2.1. İçten Uyarılma Kuramı.....	24
2.1.8.2.2.2. Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı .....	25
2.1.8.2.2.3. Bateson'un Oyun Teorisi.....	25
2.1.8.2.2.4. Helenko'nun Sistem Teorisi.....	25
2.1.8.2.2.5. Piaget'in Oyun Teorisi .....	26
2.1.9. Oyun Temelli Öğretim ve Eğitsel Oyun .....	27
2.1.10. Oyunlaştırma (Gamification) .....	28
2.1.11. Oyunlaştırma Tarihi .....	31
2.1.12. Oyunlaştırma Temelleri.....	33
2.1.12.1. Motivasyon .....	33
2.1.12.2. Akış Kuramı.....	34
2.1.12.3. Öz-Belirleme Kuramı .....	35
2.1.12.4. Kanca Modeli.....	35
2.1.12.5. B. J. Fogg Davranış Modeli .....	36
2.1.12.6. Vygotsky'nin Zihinsel Gelişim Kuramı ve Sosyal Yapılandırıcılık.....	37

2.1.12.7. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı .....	37
2.1.12.8. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	38
2.1.12.9. Bilişsel Çıracılık .....	38
2.1.12.10. ARCS Motivasyon Kuramı .....	39
2.1.12.11. Olaysal/Anısal Bellek.....	40
2.1.13. Oyunlaştırma Kategorileri .....	40
2.1.14. Oyunlaştırma Uygulamalarında Kullanılan Oyun Metrikleri.....	41
2.1.15. Oyun Elementleri .....	41
2.1.16. Oyuncu Tipleri.....	45
2.1.17. Oyunlaştırma Tasarım Modelleri .....	49
2.1.17.1. D6 Oyunlaştırma Modeli.....	49
2.1.17.2. Octalysis .....	51
2.1.17.3. Sürdürülebilir Oyunlaştırma Etkisi Çerçevesi.....	52
2.1.17.4. Oyunlaştırma Tasarım Çerçevesi .....	53
2.1.18. Eğitim ve Eğitimde Oyunlaştırma .....	53
2.1.19. Oyunlaştırmanın Faydaları .....	56
2.1.20. Oyunlaştırmanın Sınırlılıkları.....	57
2.2. İlgili Araştırmalar .....	57

### III. BÖLÜM

3. YÖNTEM .....	63
3.1. Araştırmanın Modeli .....	63
3.2. Katılımcılar .....	64
3.3. Veri Toplama Araçları .....	64
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	64
3.3.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği .....	64
3.3.3. "Garfield" Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği .....	65
3.3.4. Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği .....	66
3.3.5. Türkçe Dersi Başarı Testi .....	66
3.3.6. İlkokul 3. Sınıf Türkçe Dersi İçin Dereceli Gözlem Formu .....	67
3.3.7. Görüşme Formu .....	67

3.4. Verilerin Toplanması .....	67
3.5. Verilerin Analizi .....	68

## IV. BÖLÜM

4. BULGULAR .....	69
4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular .....	69
4.1.1. Türkçe Dersine Yönelik Tutuma İlişkin Bulgular.....	69
4.1.2. Okumaya Yönelik Tutuma İlişkin Bulgular.....	74
4.1.3. Yazmaya Yönelik Tutuma İlişkin Bulgular .....	78
4.1.4. Akademik Başarıya İlişkin Bulgular .....	81
4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular.....	83
4.2.1. Gözlem Verilerine İlişkin Bulgular.....	83
4.2.1.1. Derse Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyine İlişkin Bulgular.....	83
4.2.1.2. Derse Yönelik İlgisi ve Motivasyon Seviyelerine İlişkin Bulgular .	84
4.2.1.3. Derste Yapılan Uygulamalara Yönelik Dikkat Düzeyine İlişkin Bulgular .....	85
4.2.1.4. Ders Sürecindeki Aktif Katılım Seviyesine İlişkin Bulgular .....	86
4.2.1.5. Sınıf İçi Olumlu İletişim ve Grup Çalışmalarında Gösterilen Başarı Düzeyine İlişkin Bulgular .....	86
4.2.1.6. Sorulan Sorulara Alınan Cevap Düzeyine İlişkin Bulgular .....	87
4.2.1.7. Ders Sürecinde Alınan Olumlu ve Olumsuz Geri Dönüt Düzeyine İlişkin Bulgular .....	88
4.2.1.8. Öğrencilerin Okumaya Yönelik İlgisi ve İsteklilik Seviyesine İlişkin Bulgular .....	89
4.2.1.9. Öğrencilerin Yazmaya Yönelik İlgisi ve İsteklilik Seviyesine İlişkin Bulgular .....	90
4.2.1.10. Ders Akışına Katkı Amaçlı Yapılan Öğrenci Konuşmalarının Başarı Düzeyine İlişkin Bulgular .....	91
4.2.2. Gözlem Raporları.....	91
4.2.2.1. 1. Hafta Gözlem Raporu .....	91
4.2.2.2. 2. Hafta Gözlem Raporu .....	92
4.2.2.3. 3. Hafta Gözlem Raporu .....	93

4.2.2.4. 4. Hafta Gözlem Raporu .....	94
4.2.2.5. 5. Hafta Gözlem Raporu .....	95
4.2.2.6. 6. Hafta Gözlem Raporu .....	96
4.2.2.7. 7. Hafta Gözlem Raporu .....	96
4.2.2.8. 8. Hafta Gözlem Raporu .....	97
4.2.2.9. 9. Hafta Gözlem Raporu .....	98
4.2.2.10. 10. Hafta Gözlem Raporu .....	99
4.2.3. Görüşme Verilerine İlişkin Bulgular .....	100
4.2.3.1. Uygulama Öncesi ve Sonrası Türkçe Dersine Yönelik Sevgi Düzeyine İlişkin Tema, Kategori ve Kod Listesi .....	100
4.2.3.2. Ders İşleniş Sürecine İlişkin Tema, Kategori ve Kod Listesi....	101
4.2.3.3. Türkçe Dersinde Yapılan Faaliyetlere İlişkin Tema, Kategori ve Kod Listesi.....	102
4.2.3.4. Nasıl Bir Türkçe Dersi İsteniyor, Uygulamadaki Türkçe Dersindeki Eksiklikler Nelerdir Sorusuna İlişkin Tema, Kategori ve Kod Listesi	103
4.2.3.5. Okumaya Olan İlgi Düzeyine İlişkin Tema, Kategori ve Kod Listesi	104
4.2.3.6. Türkçe Dersi Kapsamında Kullanılan Metinlerin Niteliğine İlişkin Tema, Kategori ve Kod Listesi .....	105
4.2.3.7. Yazı Yazmaya Yönelik İlgi Düzeyine İlişkin Tema, Kategori ve Kod Listesi.....	106
4.2.3.8. Yazı Yazarken Dikkat Edilmesi Gerekenlere İlişkin Tema, Kategori ve Kod Listesi.....	107

## V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA.....	109
------------------	-----

## VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	116
6.1. Sonuçlar .....	116
6.2. Öneriler.....	118
KAYNAKÇA .....	121

EKLER DİZİNİ .....	132
Ek 1. İlkokul 3.Sınıf Türkçe Dersi İçin Dereceli Gözlem Formu .....	133
Ek 2. Görüşme Formu.....	134
Ek 3. 1. Hafta Oyunlaştırılmış Türkçe Dersi Planı .....	135
Ek 4. 2. Hafta Oyunlaştırılmış Türkçe Dersi Planı .....	136
Ek 5. 3. Hafta Oyunlaştırılmış Türkçe Dersi Planı .....	140
Ek 6. 4. Hafta Oyunlaştırılmış Türkçe Dersi Planı .....	142
Ek 7. 5. Hafta Oyunlaştırılmış Türkçe Dersi Planı .....	144
Ek 8. 6. Hafta Oyunlaştırılmış Türkçe Dersi Planı .....	146
Ek 9. 7. Hafta Oyunlaştırılmış Türkçe Dersi Planı .....	148
Ek 10. 8. Hafta Oyunlaştırılmış Türkçe Dersi Planı .....	150
Ek 11. 9. Hafta Oyunlaştırılmış Türkçe Dersi Planı .....	152
Ek 12. 10. Hafta Oyunlaştırılmış Türkçe Dersi Planı .....	154
Ek 13. MEB İzni.....	157
ÖZGEÇMİŞ .....	159

## TABLULAR DİZİNİ

<b>Tablo 1.</b> Araştırma Deseni.....	68
<b>Tablo 2.</b> Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamaları bağımsız örneklem için <i>t</i> -testi sonuçları.....	74
<b>Tablo 3.</b> Deney grubundaki öğrencilerin ön test-son test Türkçe dersi tutum puan ortalamaları bağımlı örneklem için <i>t</i> -testi sonuçları.....	75
<b>Tablo 4.</b> Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test-son test Türkçe dersi tutum puan ortalamaları bağımlı örneklem için <i>t</i> -testi sonuçları.....	76
<b>Tablo 5.</b> Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler .....	77
<b>Tablo 6.</b> Türkçe dersine yönelik tutum son test puan ortalamalarına ilişkin gerçekleştirilen tek yönlü ANCOVA analizleri sonuçları .....	78
<b>Tablo 7.</b> Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test okumaya yönelik tutum puan ortalamaları bağımsız örneklem için <i>t</i> -testi sonuçları.....	79
<b>Tablo 8.</b> Deney grubundaki öğrencilerin ön test-son test okumaya yönelik tutum puan ortalamaları bağımlı örneklem için <i>t</i> -testi sonuçları.....	80
<b>Tablo 9.</b> Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test-son test okumaya yönelik tutum puan ortalamaları bağımlı örneklem için <i>t</i> -testi sonuçları.....	81
<b>Tablo 10.</b> Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test okumaya yönelik tutum puan ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler .....	82
<b>Tablo 11.</b> Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamaları son test puanlarına ilişkin gerçekleştirilen tek yönlü ANCOVA analizleri sonuçları .....	83
<b>Tablo 12.</b> Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test yazmaya yönelik tutum puan ortalamaları bağımsız örneklem için <i>t</i> -testi sonuçları.....	84
<b>Tablo 13.</b> Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test-son test yazmaya yönelik tutum puan ortalamaları bağımlı örneklem için <i>t</i> -testi sonuçları.....	84
<b>Tablo 14.</b> Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test yazmaya yönelik tutum puan ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler .....	86
<b>Tablo 15.</b> Yazmaya yönelik tutum son test puanlarına ilişkin gerçekleştirilen tek yönlü ANCOVA analizleri sonuçları .....	86
<b>Tablo 16.</b> Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test akademik başarı puan ortalamaları bağımsız örneklem için <i>t</i> -testi sonuçları.....	87
<b>Tablo 17.</b> Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test-son test akademik başarı ortalamaları bağımlı örneklem için <i>t</i> -testi sonuçları.....	87



<b>Tablo 18.</b> Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test akademik başarı puan ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler .....	88
<b>Tablo 19.</b> Akademik başarı son test puanlarına ilişkin gerçekleştirilen tek yönlü ANCOVA analizleri sonuçları.....	88
<b>Tablo 20.</b> Uygulama Öncesi ve Sonrası Türkçe Dersine Yönelik Sevgi Düzeyine İlişkin Tema, Kategori ve Kod Listesi .....	100
<b>Tablo 21.</b> Ders İşleniş Sürecine İlişkin Tema, Kategori ve Kod Listesi .....	101
<b>Tablo 22.</b> Türkçe Dersinde Yapılan Faaliyetlere İlişkin Tema, Kategori ve Kod Listesi ...	102
<b>Tablo 23.</b> Nasıl Bir Türkçe Dersi İsteniyor, Uygulamadaki Türkçe Dersindeki Eksiklikler Nelerdir Sorusuna İlişkin Tema, Kategori ve Kod Listesi .....	103
<b>Tablo 24.</b> Okumaya Olan İlgi Düzeyine İlişkin Tema, Kategori ve Kod Listesi .....	104
<b>Tablo 25.</b> Türkçe Dersi Kapsamında Kullanılan Metinlerin Niteliğine İlişkin Tema, Kategori Ve Kod Listesi.....	105
<b>Tablo 26.</b> Yazı Yazmaya Yönelik İlgi Düzeyine İlişkin Tema, Kategori ve Kod Listesi ....	106
<b>Tablo 27.</b> Yazı Yazarken Dikkat Edilmesi Gerekenlere İlişkin Tema, Kategori ve Kod Listesi .....	107

## ŞEKİLLER DİZİNİ

<b>Şekil 1.</b> Oyun elementleri piramidi .....	44
<b>Şekil 2.</b> Octalysis oyunlaştırma modeli .....	55



## GRAFİKLER DİZİNİ

<b>Grafik 1.</b> Hazırbulunuşluk düzeyi.....	83
<b>Grafik 2.</b> Derse yönelik ilgi ve motivasyon seviyeleri .....	84
<b>Grafik 3.</b> Derste yapılan uygulamalara yönelik dikkat düzeyine .....	85
<b>Grafik 4.</b> Ders sürecindeki aktif katılım seviyesi.....	86
<b>Grafik 5.</b> Sınıf içi olumlu iletişim ve grup çalışmalarında gösterilen başarı düzeyi .....	86
<b>Grafik 6.</b> Sorulan sorulara alınan cevap düzeyi .....	87
<b>Grafik 7.</b> Ders sürecinde alınan olumlu ve olumsuz geri dönüt düzeyleri .....	88
<b>Grafik 8.</b> Öğrencilerin okumaya yönelik ilgi ve isteklilik seviyesi .....	89
<b>Grafik 9.</b> Öğrencilerin yazmaya yönelik ilgi ve isteklilik düzeyi .....	90
<b>Grafik 10.</b> Ders akışına katkı amaçlı yapılan öğrenci konuşmalarının başarı düzeyi.....	91

## I. BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

Çocukluk döneminin ayrılmaz bir parçası olan oyunun varlığı insanlık tarihi kadar eskidir. İnsanoğlu ile oyunun yaşıt olduğu söylenebilir (Yılmaz, 2017). Sadece çocukluk dönemiyle sınırlandırılmayacak oyun kavramı, her yaştan bireyin ilgi alanına girmektedir. Oyun; yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Lazarus tarafından ise oyun; kendiliğinden oluşan, amaçsız, eğlence ve mutluluk sağlayan, serbest bir etkinlik olarak tanımlanmıştır (Bağcı, 2011; Kılıçarslan ve Altuğ, 2018). Oyunun bireyin kendini tanıması ve ifade etmesi, yeteneklerini keşfetmesi anlamında ciddi bir doğal öğrenme ortamı sağladığını düşünülmektedir. Oyunla birlikte bedensel, duygusal, sosyal, psiko-motor, zihinsel, dilsel, ruhsal gelişimler desteklenmektedir. Oyun, bireyin gelişiminin sağlıklı ilerlemesini sağlamakla birlikte merakını motivasyona dönüştürmesine de olanak sağlar (Bağcı, 2011; Boyraz ve Serin, 2016; Ede, 2017). Mangır, oyunun yetişkinler tarafından boş bir faaliyet olarak görülmesinin doğru olmadığını ve oyun sayesinde bireylerin kendilerini tanıdıklarını, davranışlarını kontrol etme imkânı bulduklarını dile getirmiştir. Schumann ise, çocuğun bakış açısında oyunun kendini yetişkinlere anlatma şekli olduğunu ifade etmiştir (Yenice, Tunç ve Yavaşoğlu, 2019). Bu anlamda, bireyin sosyalleşmesine, iletişim becerilerinin gelişimine, yeni bakış açıları yakalamasına destek sağlayan oyun, oldukça önemlidir (Erdoğan, 2016; Yıldırım, 2018). Piaget'e göre oyun, öğrenmeyi sağlayan bir unsurdur ve öğrenme doğduğumuz andan itibaren başlamaktadır. Bir bebeğe ya da çocuğa oyun oynamayı öğretmek için çaba harcanmaz; çocuklar dünyaya oyun içgüdüleriyle gelmektedirler (Berber, 2018). Hall (1906), çocukların oyunlar sayesinde kültürel ve sosyal gelişimlerinde ilerlemeler kaydettiğini dile getirmiştir (akt: Bağcı, 2011). Huizinga'ya (2006) göre, toplumsal kültürlerin oluşmasında oyunun önemi büyüktür. Oyunlar, coğrafik kültürlere göre farklılık gösterebilir de her coğrafyada var olduğu bir gerçektir. Dolayısıyla oyunun yaşamlarımızdan ayıklanmaya çalışılması doğru değildir (Ar, 2016).

Montaigne'ye göre oyun, çocuklar için basit bir etkinlik değil, ciddi bir uğraştır (Bağcı, 2011). Piaget oyundan, tamamen çocukların kontrolünü sağladıkları, kurallarından

ve uygulanışından bizzat kendilerinin sorumlu olduğu bir uğraş olarak bahsetmiştir. İlkokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin oyundan soyutlanmaya çalışılması doğru olmamakla birlikte gelişim süreçlerini olumsuz etkileyen bir durumdur. Eğitim öğretim hayatının başlamasının oyun döneminin sonu olarak atfedilmesi, çocukta okula ve derslere karşı antipati gelişimine sebebiyet vermektedir (Duran ve Sezgin Tufan, 2017; Ede, 2017). Eğitimin penceresinden bir bakış açısı sunan John Locke, derslerde başarı sağlanması için çocukluğu kapsayan ilk yaşlardaki oyun güdüsünden istifade edilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Bağcı, 2011). Öğretim süreçlerindeki motivasyon, aktif katılım, özümseme sorunlarının ve ezbercilik anlayışının, oyunun eğitime girmesiyle çözülebileceği düşünülmektedir (Yıldırım, 2018; Biter ve Çalışkan, 2019). Öğrenim hayatında oyundan bahsederken karşımıza “eğitsel oyun” kavramı çıkmaktadır. Eğitsel oyun; dersi ilgi çekici hâle getirerek öğrencilerin odaklanmasını kolaylaştıran, okula ve derse olan olumsuz bakış açılarının giderilmesine yardımcı olan, kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilmesine, yaratıcılık ve hayal gücünün gelişmesine katkı sağlayan bir yöntemdir. Eğitsel oyunlar, çocuğun kendini ifade etmesine, duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını dışa vurabilmesine destek sağlayan oyunlardır (Biter ve Çalışkan, 2019; Yenice, Tunç ve Yavaşoğlu, 2019). Bu sayede ezberci ve öğretmen merkezli bir anlayıştan sıyrılarak öğrencinin merkeze alındığı ve oyun dünyasından koparılmadığı, keyifli bir öğrenim hayatı sağlanmış olmaktadır (Biter ve Çalışkan, 2019; Duran ve Sezgin Tufan, 2019; Yenice, Tunç ve Yavaşoğlu, 2019). Friedrich Nietzsche'nin de dile getirdiği gibi, “Yetişmiş her insanın içinde, oynamak isteyen bir çocuk vardır.”. Eğitsel oyunlar ve oyunu destekleyen diğer yöntemler ile birlikte öğretmenler de verimli, eğlenceli ve kaliteli bir öğretim süreci gerçekleştireceklerdir. Eğitsel oyunlara ek olarak öğretim süreçlerinde yaratıcı dramaya ve oyun temelli öğretime de yer verilmektedir. Yaratıcı drama; bir olayın, bir yaşantının veya soyut bir kavramın gözlem, deneyim ve yaşantılardan faydalanılarak bir grup çalışması ile canlandırılmasıdır (Erdoğan, 2016). Öğretim aşamasında somut dönemde olan bireylere yönelik olarak somutlaştırma, katılım sağlama ve motivasyon sağlama amacıyla uygulanmaktadır. Kullanılan bir diğer yöntemimiz ise oyun temelli öğretimdir. Oyun temelli öğretim, öğretim içerikleri baz alınarak tasarlanan ve oyun çerçevesinde uygulanan etkinlikler bütünüdür. Bu bağlamda, sınıf içi oyun temelli etkinliklerle günlük hayatla ilişkilendirme sağlanacak, problem çözme süreci bir bağlam çerçevesinde gerçekleştirilecek, bireyde kendini geliştirme ve sosyalleşme hâli ortaya konulacaktır (Akkaya, 2018).

Eğitim öğretim hayatına yeni soluklar getiren bu yöntemler, doğru uygulandığı takdirde öğrenim süreçlerinde olumlu sonuçlar vermiştir. Ancak kaliteli ve verimli bir öğretim süreci için bu yöntemler yeterli değildir. Bu doğrultuda yeni yaklaşım, yöntem ve

teknikler sınanmaya devam edilmektedir. Bunlardan biri de araştırmamıza konu olan oyunlaştırma (gamification) yaklaşımıdır. Son zamanlarda eğitim ortamlarında da yoğunlukla tercih edilen oyunlaştırma yaklaşımı ile ilgili, alan yazında birçok tanıma rastlanmaktadır. Kapp (2012) oyunlaştırmayı; motivasyonu arttıran, söz konusu duruma bireyi bağlı kılan, öğrenmeyi destekleyen ve bununla birlikte çeşitli problemlere çözüm oluşturmak amacıyla oyun mekaniklerinin ve oyun düşüncesinin kullanılması olarak tanımlamıştır (Alsancak Sırakaya, 2017; Meşe ve Dursun, 2018; Yüksel ve Canlı, 2019). Deterding, Sicort, Nacke, O'Hara ve Dixon (2011) ise oyunlaştırmayı; oyunun var olmadığı ortam ve sistemlerde, bireyin deneyimini arttırmak, bunun yanında bireyin ortama bağlılığını sağlamak amacıyla dijital oyun elementlerinin kullanılması olarak ifade etmişlerdir (Alsancak Sarıkaya, 2017; Bozkurtlar ve Samur, 2017; Özkan ve Samur, 2017). Zichermann ve Cunningham (2012), oyunlaştırma için, oyuncular ile oyun ortamında herhangi bir problemi aydınlatmak amacıyla iletişim kurulması, ifadelerini kullanmışlardır. Werbach ve Hunter (2012), oyun elementlerinin ve oyun tasarımlarının, oyunun mevcut olmadığı durumlarda kullanılması olarak oyunlaştırmayı şekillendirmişlerdir. Tüfekçi (2016), kullanıcılarda duygusal olarak bağlılık oluşturabilmek için oyun mekaniklerinin hayatın monoton akışını değiştirerek yapılan her işi eğlenceli hâle getirmek olarak oyunlaştırmayı tanımlamıştır. Oyunlaştırmanın tek amacının eğlendirmek olmadığını, amaca ilerlenirken eğlenerek hareket etmeyi, dolayısıyla da eğlenceli ve verimli bir hedef gerçekleştirme amaçlandığının vurgulanması gerekmektedir (Gökkaya, 2014; Kılıçarslan ve Altuğ, 2018). Oyunlaştırma kavramının 1900'lü yıllarda çeşitli şekillerde kullanıldığı bilinmektedir; ancak ilk olarak Nick Pelling tarafından 2002 yılında gündemde yer etmeyi başarmıştır. Bu yılda kendisini göstermesinin sebebi olarak, gelişen teknoloji ve global pazarlamaya karşın var olan pazarlama yöntemlerinin yeterli gelememesi gösterilebilir (Bayraktar, 2014). Bunun yanında oyunlaştırma; ekonomi, psikoloji, reklamcılık ve tasarım alanlarında da kendine yer etmeyi başarmıştır. Pelling tarafından 2002'de ortaya atılmasına karşın literatüre girmesi zaman almıştır. Oyunlaştırma; 2010 yılında Jesse Schell tarafından DICE (Design Innovate Communicate Entertain) konferansında "Oyunların Geleceği" adlı sunumunda ilk kez bir kavram olarak kullanılmıştır (Koç Avşar ve İsabetli, 2017; Özkan ve Samur, 2017). Aynı zamanda yine aynı yılda, Andrzej Marczewski tarafından literatüre kazandırılmış bir kavramdır (Akkemik, 2018; Kılıçarslan ve Altuğ, 2018). Oyunlaştırmanın Türk eğitim sistemlerine entegre edilmesi ile kaliteli bir öğretim ortamının sağlanacağı ve mutlu bireyler yetiştirileceğine inanılmaktadır. Özellikle temel eğitimdeki yaş aralığının oyun çağını kapsadığı göz önünde bulundurulduğunda, oyunlaştırma yaklaşımıyla sürdürülecek eğitim sisteminin olumlu katkılar sağlayacağı ve donanımlı bireyler yetişmesine ortam hazırlayacağı

düşünülmektedir. Hâlihazırda oyunlaştırma kapsamında çalışmaların mevcut olduğu bilinmekte, okul öncesi eğitimden lisans eğitimine kadar çeşitli kademelerde deneysel ve teorik çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmada ise temel eğitim kademesinde Türkçe dersi kapsamında yarı deneysel olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ve bakış açılarının, derste gösterdikleri akademik başarının yanı sıra ülkemizde genel olarak sorun yaşanan okuma-yazmaya yönelik tutum ve akademik başarı da irdelenmektedir. Genel olarak düşük okuma ve yazma oranlarının elde edilmesinden yola çıkılarak oyunlaştırma yaklaşımı çerçevesinde Türkçe dersi süreci tasarlanmıştır. Bu süreçte okuma ve yazmaya yönelik olumsuzlukların giderilebilmesi için öğretim süreci geliştirilmiştir. Yapılan bu çalışmanın öğrencilerin okuma-yazmaya ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını, akademik başarılarını ve ilgilerini iyileştirmesi hedeflenmektedir.

Türkçe dersi kapsamında oyunlaştırma yaklaşımı ile ilgili *Türkçe dersinde oyunlaştırmanın ilkökul öğrencilerinin söz varlığı ve motivasyonları üzerindeki etkilerinin* araştırıldığı çalışmada olumlu sonuçların elde edilmesi oyunlaştırma temelli çalışmaların yapılmasını destekler niteliktedir. Bunun yanında pozitif yönlü öğrenci görüşlerinin mevcudiyeti çalışmayı güçlendirmektedir. Ders kitaplarındaki etkinliklerin yanı sıra yeni etkinlik ve yaklaşımların kullanılmasını destekleyen bir çalışma ortaya konulmuştur. Bu durum ise söz konusu çalışmamızın sürecinin doğrultusunu destekler niteliktedir (Genç Ersoy, 2017).

### 1.1. Problem Durumu

Temel dil öğretiminin yapıldığı, okuma-yazma alışkanlıklarının ve sevgisinin kazandırıldığı temel eğitimde, Türkçe derslerine mevcuttan daha fazla önem verilmesi gerekmektedir. Özellikle günümüz kuşağında görülen okuma ve yazmaya karşı isteksizlik, hatalı okuma-yazma, dili yanlış kullanma gibi etkenler sebebiyle Türkçe dersine yönelik yapılan çalışmalar hız kazanmıştır. Temel eğitim bazında değerlendirildiğinde ders kitabı üzerinden sürdürülen Türkçe dersleri, mevcut ihtiyaçları karşılayacak yeterlilikte değildir. Buna yönelik olarak çalışmada, Türkçe dersinde oyunlaştırma yaklaşımı kullanılarak öğrencilerdeki okuma ve yazma becerileri çerçevesinde derse yönelik tutum ve akademik başarı değişkenlerinin incelenmesi hedeflenmiş; aynı zamanda Türkçe dersindeki başarının yanı sıra eğlenceli ve verimli bir ders süreci elde edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda ele alınan araştırma problemi ve alt problemler aşağıda yer almaktadır.

## 1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemi cümlesi aşağıdaki gibidir:

Oyunlaştırma yaklaşımın 3. sınıf Türkçe dersi okuma ve yazma becerilerine yönelik tutum ve akademik başarıya etkisi nedir?

Alt Problemler:

1. Türkçe dersinde kullanılan oyunlaştırma yaklaşımının, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumuna etkisi nedir?
2. Türkçe dersinde kullanılan oyunlaştırma yaklaşımının, öğrencilerin okumaya yönelik tutumuna etkisi nedir?
3. Türkçe dersinde kullanılan oyunlaştırma yaklaşımının, öğrencilerin yazılı anlatıma yönelik tutumuna etkisi nedir?
4. Türkçe dersinde kullanılan oyunlaştırma yaklaşımının, öğrencilerin akademik başarısına etkisi nedir?
5. Öğrencilerin Türkçe dersine, okumaya, yazılı anlatıma yönelik oyunlaştırma yaklaşımı kullanılmadan önce ve kullanıldıktan sonra görüşleri nasıldır?

## 1.3. Araştırmanın Amacı

Türkçe dersine yönelik olumsuz tutumların ve akademik başarı düşüklüğünün giderilmesi, aynı zamanda derse verilen değer olması gereken seviyeye çıkartılması amaçlanmıştır. Bireyin temel eğitimini tamamladığı ilkökul sürecinde izlenecek doğru yol, hedeflenen örnek bireylerin topluma kazandırılması anlamında önem teşkil etmektedir. Günümüz toplumunda okumaya ve yazmaya yönelik olarak ortaya atılan olumsuz tavır ve tutumlar toplumsal ve bireysel gelişim için büyük engeller ortaya koymaktadır. Öyle ki okuma ve yazmanın gereken kıymeti görmediği ve geliştirilmediği eğitim sistemleri geri kalmaya mahkum olmaktadır. Okumayı seven bireyler kendini geliştirir, bu bireylerden meydana gelen toplumlar mutlaka gelişir. Yazabilen bireyler, parçası olduğu toplumu ileriye taşır. Bunun yanında gelecek nesillere ışık tutar. Dolayısıyla yazmak ve okumak sanıldığı gibi boş zamanların doldurulması değildir. Bunun farkında olunarak sürdürülen eğitim süreçleri yanlışları ayıklayarak doğruları yaşatır. Bu kapsamda hazırlanan çalışmada amaç; ilkökul birinci kademedeki 3. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya yönelik tutum ve başarılarının oyunlaştırma yaklaşımı ile geliştirilmesidir. Bununla birlikte okuma yazma oranlarındaki düşüklüğün sebeplerinin belirlenmesi, buna yönelik olarak eğitim programlarının oluşturulmasına yardımcı olunması hedeflenmektedir. Bu bağlamda ilkökul öğrencilerinin okuma ve yazmaya olan ilgisini arttırmak, sıklıkla yaptıkları hataları



azaltmak, Türkçe dersine yönelik olumsuz tutumlarını azaltmak ve akademik başarılarını artırmak hedeflenmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Türk eğitim sisteminde son yıllarda ilgi görmeye başlayan oyunlaştırma yaklaşımının Türkçe dersinde etkililiğinin belirlenmesine yardımcı olacağından alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca, alanyazında gerçekleştirilen oyunlaştırma yaklaşımının Türkçe dersinde etkililiğini inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunduğundan bu araştırmanın Türkçe dersinde oyunlaştırma yaklaşımının etkililiğini inceleyen çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir. Yapılan deneysel oyunlaştırma yaklaşımı çalışması sayesinde araştırmacılara ve eğitimcilere teorik oyunlaştırma yaklaşımından ziyade pratikte oyunlaştırma yaklaşımının nasıl kullanılabileceğine ilişkin bilgiler de sunulmaktadır. İlkokul seviyesinde dil gelişimi ve okuma-yazma becerilerinin kazandırılmasında oldukça önemli bir yeri olan Türkçe dersine yönelik olarak öğrencilerin olumlu bir tutum geliştirmesi bu becerilerin kazandırılmasında önemli bir faktördür. Bu bağlamda, Türkçe dersine yönelik olumsuz tutumlar, düşük motivasyon, Türkçe dersini sevmeme, sevgisizlik gibi faktörler, öğrencinin akademik başarısını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde oyunlaştırma yaklaşımı, öğretim süreçlerinin öğrenci profilleri, ihtiyaçları ve ilgileri doğrultusunda geliştirilmesine olanak sağlaması anlamında büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, oyunlaştırmanın teknolojiyle birlikte öğrenci profilinin de dikkate alınarak gerçekleştirilen uygulamalar, araştırmacılara yeni bakış açıları kazandıracaktır. Bu doğrultuda öğrenci profili, okul düzeni, ders işleyişi, gereklilikler ve yeterlilikler çerçevesinde teknolojinin desteklediği bir oyunlaştırma yaklaşımı önem arz etmektedir. Oluşturulan planlara teknolojinin de eşlik ettiği oyunlaştırma yaklaşımı hem okuma ve yazma çalışmalarına hem de oyunlaştırma yaklaşımına yeni bir soluk getirecektir. Gerçekleştirilen bu çalışmayla birlikte Türkçe dersleri daha canlı ve aktif hâle getirilerek öğrencilere yeni bakış açıları sunulmuş olacaktır.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

1. Bu araştırma Amasya ilinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında bir ilköğretim okuluna devam etmekte olan üçüncü sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

2. Bu araştırma da öğrencilerden Türkçe dersine yönelik tutum, okumaya yönelik tutum, yazılı anlatıma yönelik tutuma ilişkin bilgiler öz bildirim tarzı ölçekler aracılığıyla toplanmıştır.

### 1.6. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibidir:

1. Öğrencilerin uygulanan veri toplama araçlarını içten, samimi ve dürüst bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

### 1.7. Tanımlar

Bu araştırmanın tanımları aşağıdaki gibidir:

**Oyun:** Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlencedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019).

**Eğitsel oyun:** Öğretim süreçlerinde öğrenci başarısını artırmaya, öğretimde kalıcılık sağlamaya, eğlendirici ve eğitici bir ortam oluşturmaya destek sağlayan yöntemdir (Kunduracioğlu, 2018; Biter ve Çalışkan, 2019).

**Oyun temelli öğretim:** Oyun çerçevesinde öğretim kapsamında tasarlanan ve uygulanan etkinliklerin bütünüdür (Erümit, 2017; Türkmen, 2017; Akkaya, 2018).

**Oyunlaştırma:** Oyun mekanik ve dinamiklerinin oyunun var olmadığı ortamlarda kullanılmasıdır (Karataş, 2014; Demir Öztürk ve Eren, 2020; Şenocak ve Bozkurt, 2020).

**Akademik Başarı:** Bireyin eğitim bir eğitim kurumu bünyesinde gelişim kaydetmesi, bu gelişimin notlarla tasdik edilmesiyle birlikte kazanılan beceriler ve bilgilerin tümüdür (Sığırı ve Gürbüz, 2011).

**Tutum:** Bir olguya yönelik bireyin ortaya koyduğu tavır, bakış açısı ve değerlendirmeleridir (Süğümlü, 2016; Türkmen, 2017).

**Okuma Becerisi:** Okumanın gerçekleşebilmesi için sözcükleri, kelimeleri tanımak birleştirmek ve anlamlandırmaktır. Okuma için olması gereken yeterliliklere sahip olmaktır (Karahüseyinoğlu, 2002; Arzu, 2006).

**Yazma Becerisi:** Harfleri ve heceleri tanımak, doğru konumlandırmak, anlamlı cümleler kurmak ve bir akışa sahip metinler oluşturmaktır. Bireyin duygu, düşünce, bilgi ve isteklerinin belirli kurallar çerçevesinde, kâğıda veya farklı bir materyale aktarmasıdır

(Akbaba, 2015; Altuntaş, 2017; Ahraz, 2018; Kansızoğlu, 2018; Şahin, 2018; Uysal, 2018; Yılmaz, 2018).



## II. BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Kuramsal Çerçeve

##### 2.1.1. Türkçe Dersi

Türkçe dersi; okuma, yazma, dinleme ve konuşma öğrenme alanlarına sahip olan ve bireye ifade etme gücü, anlama kabiliyeti, yorumlama olanağı, iletişim kurma fırsatı sunan bir branş olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda, dil öğretiminin temeli olma niteliği gösterirken birçok becerinin kazandırılmasına da zemin hazırlama özelliğine sahiptir (Yüksel, 2016).

Türkçe dersine yönelik hazırlanan öğretim programlarında zaman içerisinde seyredilen değişim, derse yönelik bakış açısını ortaya koyar niteliktedir. Teknolojik ve bilimsel gelişmelerin ışığında elbette Türkçe dersi kapsamında da iyileştirmeler yapılmaya çalışılmıştır (Kocayiğit ve Aykaç, 2019).

- 1930 ilköğretim programında Türkçe dersinin 8 alt beceri, 10 hedefle öğretimi yapılırken bunların özerk olmadığına ve Türkçe dersinin bir bütün olduğuna dikkat çekilmiştir (Kutlubay, 2015; Altunkeser ve Coşkun, 2017; Kocayiğit ve Aykaç, 2019).
- 1936 ilköğretim programında ise alt becerilerin sayısı 3'e düşürülürken hedeflerin sayısı ise 7 olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilere Türk dilini sevdirmek, okuma ilgisi uyandırmak ve alışkanlığı kazandırmak, kelime hazinelerini genişletmek, anlam ve doğru yazılışların öğretimini sağlamak gibi amaçlar söz konusudur (Kutlubay, 2015; Altunkeser ve Coşkun, 2017; Kocayiğit ve Aykaç, 2019).
- 1948 ilköğretim Türkçe programında 1936 ile paralellik söz konusudur. Burada ise okuma, söz ve yazı ile ifade, imla, dilbilgisi olmak üzere 4 alt beceri oluşturulmuş ve 7 hedef belirlenmiştir (Kutlubay, 2015; Altunkeser ve Coşkun, 2017; Kocayiğit ve Aykaç, 2019).
- 1968 öğretim programında 1948 programındaki alt becerilere ek olarak inşaat ve yazı alt becerileri eklenmiştir. Böylece hedeflerin sayısı ile 16'ya yükselmiştir. Diğer

programdan farklarından biri de gözlem ve araştırmayla elde edilen bilgilerin sözlü/yazılı olarak ilgi uyandıracak şekilde ifade edilmesi gerekliliğine yer verilmesidir. Bununla birlikte sadece bilişsel gelişime değil duyuşsal ve devinişsel gelişime de yer vermesi, hedeflerinde bu alanlardan bahsetmesi de başka bir farklılıktır. Diğer programlara göre daha kapsamlı bir program olmasının yanında ilk kez yıllık, günlük ve ünite planlarının varlık gösterdiği öğretim programıdır. Esnek bir yapıya sahip olduğu da söylenebilir. 1968 programı öğrenciyi merkeze alan, yaparak ve yaşayarak öğrenim sağlamayı amaçlayan, öğrenciyi rehberlik eden, planlanmış bir eğitim amaçlayan nitekim daha modern bir programdır. (Kutlubay, 2015; Altunkeser ve Coşkun, 2017; Kocayiğit ve Aykaç, 2019).

- 1981 Türkçe öğretim programında ilk kez özel ve genel amaçlar ibaresine yer verilmiştir. 8 genel amaçtan meydana gelen programda anlama, anlatım, dil bilgisi olmak üzere 3 alt beceriye yer verilmiştir. 1998'de ilköğretimin 8 yıla çıkarılması sebebiyle 10 adet genel amaç bulunmaktadır. Her sınıf kademesine yönelik çeşitli sayılarda özel amaç ve davranışlar yer almaktadır. 1. sınıflar için toplam 32 özel amaç ve 128 davranış, 2. sınıflar için 32 özel amaç ve 105 davranış, 3. sınıflar için 37 özel amaç ve 140 davranış, 4. sınıflar için 44 özel amaç ve 149 davranış, 5. sınıflar için 44 özel amaç ve 159 davranışa yer verilen bir öğretim programı oluşturulmuştur (Kutlubay, 2015; Altunkeser ve Coşkun, 2017; Kocayiğit ve Aykaç, 2019).

1981'den 2004 yılına kadar Türkçe öğretim programında davranışçı yaklaşımın etkilerinin varlığından söz etmek mümkündür. *Davranışçı yaklaşım*; uyarıcı, tepki ve tekrar kavramlarının ön planda tutulmasına karşın zihinsel beceri gelişimine gerekli önemin verilmediği yaklaşımdır (Kutlubay, 2015; Süğümlü, 2016). Uzun soluklu varlığını sürdürse de bilişsel, duyuşsal ve hatta devinişsel anlamda gelişimin kısır kaldığı bir yaklaşım olması sebebiyle, 2004 yılında değiştirilen ve 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan öğretim programıyla yerini çoklu zekâ kuramının da eşlik ettiği yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır. *Yapılandırmacı yaklaşım*; öğrencinin merkeze konumlandırıldığı, zihinsel, iletişim ve sosyal becerilerinin geliştirilmesini, öğrenilen bilgilerin kademeli olarak yapılandırılmasını hedefleyen bir yaklaşımdır. Ezberci anlayıştan sıyrılarak öğrencinin elde ettiği bilgileri günlük yaşama uygulayarak özümsemesini hedeflemiştir. Burada öğretmen bir asıl unsur değil, rehber konumundadır. Aynı zamanda bireysel farklılıkların, farklı zekâ türlerinin ve öğrenci ilgi, istek ve motivasyonlarının dikkate alındığı bir yaklaşım olma özelliğine sahiptir (Kutlubay, 2015; Süğümlü, 2016). Dolayısıyla temel öğrenme alanları da buna yönelik olarak revize edilmiştir. Söz konusu öğretim materyalleri, etkinlik çalışmaları ve metinlerin de düzey, kalite ve özellikleri geliştirilmiştir. Akademik kariyerin

temellerinden kabul edilen okuma ve yazma öğrenme alanları daha ön planda tutulmuştur (Kutlubay, 2015; Kocayiğit ve Aykaç, 2019). 2009 yılında son şeklini alan programda diğer programlara göre bazı farklılıklar mevcuttur. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere 5 öğrenme alanı bulunmaktadır. Davranış kelimesi yerine artık kazanım kavramı devreye girmiştir. Kazanım sayıları arttırılmış olmasına karşın daha anlaşılır, net ve tek bir beceriye yönelik olarak hazırlandığı vurgulanmıştır (Kutlubay, 2015; Altunkeser ve Coşkun, 2017; Kocayiğit ve Aykaç, 2019).

- 2015 Türkçe öğretim programında yapılandırmacılık kavramı tam olarak verilmemiş; ancak öğrenci merkezli bir anlayışın sürdürüldüğünün altı çizilmiştir. Bu programda dikkat çeken bir diğer unsur ise kazanım sayısındaki ciddi düşüştür. Öyle ki 763 kazanımdan 180 kazanıma kadar bir sadeleştirme yapılarak program hafifletilmeye ve netleştirilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda disiplinler arası bağlantılar kurulmamıştır (Altunkeser ve Coşkun, 2017; Özenç, 2018; Kocayiğit ve Aykaç, 2019).
- 2017 Türkçe öğretim programında, kazanım sayısında 180'den 235'e varan şekilde artış uygun görülmüştür. Bunun yanında sözlü iletişim öğrenme alanı "dinleme/izleme" ve "konuşma" olacak şekilde 2 başlıkta kendine yer edinmiştir (Özenç, 2018; Kocayiğit ve Aykaç, 2019).

Öğretim programlarına geniş bir çerçeveden bakıldığında geleneksel, davranışçı, bilişsel ve son olarak yapılandırmacı yaklaşımın etkilerinin var olduğu görülmektedir. Buna yönelik olarak farklı revizeler uygulanmış ve doğru eğitim anlayışı yakalanmaya çabalanmıştır.

Toplum tarafından kabul görme kriterlerinden biri olarak bilinen okuryazarlığın olabilmesi için okuma ve yazma becerilerinin doğru şekilde kazanılması gerekmektedir. Toplumun yanı sıra akademik kariyer, iletişim, kendini ifade edebilme gibi olguları da kapsayan bir kriterdir, okuryazarlık. 'Okuryazar' kelimesinden de anlaşılacağı gibi iki beceri birbiriyle ilintili ve elzemdir (Şahin, 2018).

Türkçe öğretiminin temelini oluşturan unsurlar okuma ve yazma becerileridir. Bunun yanında öğretim verilecek tüm derslerin de alt yapısını oluşturmaktadırlar. Verimsiz sürdürülen ve başarısız sonlandırılan bir okuma yazma öğretimi, bireyin diğer derslerdeki, iletişimdeki, akademik kariyerindeki, sosyal hayatındaki başarısızlıkları kaçınılmaz kılmaktadır. Bu sebeple doğru bir okuma yazma öğretimi için dikkat edilmesi gereken bazı unsurlar mevcuttur (Şahin, 2018):

- Tüm derslerde ve okuma yazma öğretiminde öğrencileri derse hazırlamalı, içerik ve hedefler ile ilgili bilgiler sunulmalıdır.
- Öğrencilerin derse aktif olarak katılmaları sağlanmalı, ancak bunu yaparken baskıcı otoriteden ziyade öğrenci merkezli yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Yaş aralığı sebebiyle en uygun yöntemlerin merkezinde oyunun var olmasının faydalı olacağı unutulmamalıdır.
- Öğrencilerin birbirlerinden farklı birer birey olduğu göz ardı edilmemeli ve buna uygun ders planları uygulanmalıdır.
- Bilgi aktarımı sırasında basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakından uzağa, somuttan soyuta şeklinde tümevarımsal yöntemler kullanılmalıdır.
- Ders süreci sırasında kullanılan materyallerin görsel ve işitsel anlamda elverişli olması gerekmektedir. Öğrencilerin ilgi alanına dahil olabilecek materyaller temin edilmeli veya hazırlanmalıdır.

### 2.1.2. Okuma Becerisi

Okuma; ilk olarak seslerin ve harflerin tanındığı, sonrasında hecelerin ve hecelerin birleşiminden ortaya çıkan sözcüklerin özümsemiği, sözcüklerden oluşan cümlelerin ve cümlelerden oluşan paragrafların zihinde anlam kazandığı bir kavramdır (Karahüseyinoğlu, 2002; Arzu, 2006). Okuma bir iletişim, algılama, öğrenme, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel bir gelişim sürecidir (Karahüseyinoğlu, 2002; Ünal, 2006). Okuma, görme ve seslendirme bağlamında fizyolojik bir tarafa sahiptir. Bunun yanında kavrama yönüyle psikolojik olarak devam ettirilir ve anlamlandırmanın yapılmasıyla sosyolojik bağlamda tamamlanır (Arzu, 2006; Çam, 2006; Ünal, 2006; Şahin, 2018).

Okuma becerisi, bireye dil becerisinin kazandırılması ve anadili eğitiminin doğru şekilde tamamlanabilmesi açısından oldukça önemlidir (Kuzu, 2003). Dil becerileri anlama ve anlatma olacak şekilde ikiye ayrılmaktadır. Anlama becerileri, bireyin dışarıdan temin ettiklerini kendi haznesine eklemesidir. Anlatma ise bireyin kendi haznesinde var olanı harmanlayarak dışarıya aktarmasıdır. Dolayısıyla bir etkileşimin sağlanabilmesi için bireylerin bilgi birikimlerine ve iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir (Topçu, 2005). Okuma becerisiyle birlikte anlama ve ifade becerileri geliştirilir. Okuma becerisine sahip olan birey toplumun ortak varlığına dahil olur. Geçmiş ve şu anı daha iyi tanır, bu ortaklıktan payını alır. Kendi düşünce, duygu ve bilgilerini ifade ederken güçlük yaşamaz, doğru ifadeleri yerinde kullanır. Tüm bunların yanında okumanın verimliliği ve geçirilen zamanın kalitesini artırma, ilişkileri güçlendirme, farklı perspektifler geliştirme, empatiyi güçlendirme, problem çözme becerisini ve hayal gücünü geliştirme, söz dağarcığı gelişimi,

estetik algısı, duygu ve düşünce gelişimi, yorumlama gücü, milli ve evrensel duyguları tanıma ve benimseme, bilimsel düşünme gibi birçok faydasından söz etmek mümkündür (Boztepe, 2002; Kuzu, 2003; İnan, 2005; Topçu, 2005; Ünal, 2006; Gür Erdoğan ve Demir, 2016; Şahin, 2018).

Okuma eyleminin bireyin hayatında bir yaşam tarzı, alışkanlık olması gelişiminin doğru ilerlemesi ve sağlıklı, donanımlı, bilgili, iletişim becerisi yüksek, problem çözme becerisi gelişmiş, başarılı nesillerin yetişmesi için oldukça elzemdir (Çiçek Çetinkaya, 2004). Çocukluk dönemi birçok becerinin ve alışkanlığın kazandırıldığı, hedef davranış değişikliklerinin sağlandığı, okuma ve yazma sevgisinin oluşturulduğu dönem olma sebebiyle oldukça önemlidir (Boztepe, 2002; Kuzu, 2003; Ünal, 2006). Okuma alışkanlığının kazandırılmasında etkili olan unsurlar; aile, okul ve çevre olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuğun gelişimi ailede başlar ve büyük oranda okulda devam eder. Değişime en hazır olunan süreç ise ilkökul zamanlarıdır. Akranlarıyla aynı ortamı paylaşma, kendi sorumluluk ve görevlerini yerine getirme, takdir görme veya eleştirilme, kısacası çocukların artık bir birey olduklarını kabullendiği ve bundan memnuniyet duyduğu süreçtir, ilkökul. Bu sebeple eğitim sisteminin okuma becerisine verdiği önem çocuğun birey olarak devam ettiği hayatında kalıcı değişiklikler bırakma olanağına sahiptir (Boztepe, 2002; Çiçek Çetinkaya, 2004; Arzu, 2006; Gür Erdoğan ve Demir, 2016). Dolayısıyla temel eğitimde okuma alışkanlığının ve sevgisinin aşılması çok önemlidir (Kuzu, 2003).

Öğretim süreçlerinde başarının sağlanmasında en önemli olgulardan biri de güdülemedir. Güdüleme sayesinde yüksek motivasyon, başarı, istikrar, özgüven ve verimlilik sağlanabilmektedir. Okuma becerisi ve alışkanlığının sağlanabilmesinde de güdüleme önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle ilkökul kademesi öğrencilerinin okumaya yönelik güdülenmesi okumada başarı, istikrar ve süreklilik sağlamaktadır. Eğitim sisteminin ve kurumlarının okuma becerisinin kazandırılmasına ve alışkanlık hâline dönüştürülmesine gösterdiği özen sağlıklı, başarılı, ifade becerisi yüksek ve mutlu bireylerin yetiştirilebilmesi için gereklidir. Hâlihazırda yapılması gereken okuma faaliyetleri ve ders kitaplarında sunulan metinlerle yetinilmemesi gerekmektedir. Çeşitliliğin sağlanması ve öğrencilere okuma özgürlüğünün tanınması anlamında farklı tür metinlerden faydalanılmalıdır. Bunun yanında uygun ortamın oluşturulması da gerekmektedir. Öğrencilerin uygun okuma ortamında bir okur ruhuyla ve bilinciyle okuma alışkanlığı ve sevgisi kazanması, istikrarın sağlanması anlamında destekleyici unsurdur (Ünal, 2006; Gür Erdoğan ve Demir, 2016; Yurdakal, 2018). Başka bir önemli unsur, öğretmendir. Öğretmen, bir çocuğun hayatında oldukça önemli bir yer tutar. Özellikle



ilkokul öğretmeni üzerinden ne kadar yıl geçerse geçsin unutulmaz bir yere sahiptir. Çocuğun öğretmenine karşı bakış açısı oldukça pozitif yöndedir ve hayranlık duyma oranları oldukça yüksektir. Dolayısıyla öğretmenin okumaya ve okuma alışkanlığına verdiği önem öğrencinin okumaya yönelik sevgi ve sürekliliğiyle oldukça ilintilidir. Bunun sebebi olarak ise çocukların öğretmenlerini rol model kabul etmeleri ve onların takdirine layık olmak istemeleri gösterilebilir (Boztepe, 2002; İnan, 2005). Bir öğrencinin okur bir öğretmen tarafından öğrenim görmesi, okur bir birey olarak yetişmesine olanak vermektedir. Öğretmenler ve ebeveynler öğrenciler için takip edilmesi gerek ayak izleri niteliğindedir. Doğru bir okuma alışkanlığı için aile ve okul, üzerine düşeni yapmalıdır. Tüm bunların yanında okuma güçlüklerine yönelik olarak da farklı yaklaşım, yöntem ve teknikler, çoklu ortam materyalleri kullanılmalıdır. Okuma veya yazma güçlüklerinin çocuğun özgüvensizlik temelli olması sebebiyle kendisini yeterli hissettirmek önemlidir (Karahüseyinoğlu, 2002; Şahin, 2018).

Ailede başlayarak ilkokul sıralarından itibaren sürdürülen veya sürdürülmesi hedeflenen okuma alışkanlığında istikrarın sağlanabilmesi, her yaş grubu bireyde süreklilik kazanabilmesi için gerekli olanaklar sağlanmalıdır. Bu olanaklardan biri kaliteli ve nitelikli kitapların herkes tarafından satın alınabilecek seviyede fiyatlara tabi tutulmasıdır. Bunun yanında okur düzeyine uygun nitelikli ve donanımlı kitapların basımına önem verilmelidir. Çocuk kitaplarındaki içeriklerin ilgili yaş gruplarına göre düzenlenmesi gerekmektedir. Etkilenmelerin ve örnek alımların en fazla olduğu dönemlerden bir diğeri de ergenlik dönemidir. Dolayısıyla gençlere sunulan kitapların onları geliştiren, ruh sağlığına pozitif katkılar sunan, hayal güçlerine katkı sunan, bilgilendiren, ilham kaynağı olan eserler olması doğru olacaktır. Diğeri ise okuma için bir bütçeye ihtiyaç duyulmayan kütüphanelerin herkesin ulaşabileceği ve faydalanabileceği düzende artırılmasıdır (Boztepe, 2002; Karahüseyinoğlu, 2002; Çiçek Çetinkaya, 2004; İnan, 2005; Topçu, 2005). Kütüphaneler okuma sevgisinin ve alışkanlığının bazen başlangıcı bazen de sürdürülebilir olmasına destekçi olmaktadır. Herhangi bir ekonomik kaygı olmaksızın her bireyin fayda sağlayabileceği kütüphaneler sayesinde sosyoekonomik durum veya kültürel olgular fark etmeksizin birey kendini okumaya verebilmekte ve gelişim sağlayabilmektedir. Kitap çeşitliliği bağlamında da oldukça geniş bir okur kitlesini kapsayan kütüphaneler, okumaya ve araştırmaya elverişli ortamları sayesinde de oldukça caziplerdir. Dolayısıyla okullardaki, şehirlerdeki, ülkedeki kütüphanelerin sıklığı, donanımları ve yeterlilikleri okur sayısının artmasında ve okuma sevgisinin, sürekliliğinin sağlanmasında etkilidir (Boztepe, 2002; Kuzu, 2003; Topçu, 2005).

### 2.1.3. Yazma Becerisi

Yazma, bireyin duygu ve düşüncelerini ifade etme ihtiyacının tezahürü olarak ortaya çıkmaktadır. Yazma eylemi; 'harf' adı verilen sembollerin kullanılmasıyla kişinin duygu, düşünce, bilgi ve isteklerinin belirli kurallar çerçevesinde, kâğıda veya farklı bir materyale aktarılması olarak tanımlanmaktadır (Akbaba, 2015; Altuntaş, 2017; Ahraz, 2018; Kansızoğlu, 2018; Şahin, 2018; Uysal, 2018; Yılmaz, 2018). Fiziksel bir eylem olmasının yanı sıra bilişsel ve duyuşsal boyutlara da sahip olan yazma becerisi bu bağlamda çok yönlü ve karmaşık olarak nitelendirilebilmektedir. Yazma eylemi yalnızca sembolize ederek kaydetmekten ibaret değildir, aynı zamanda bir anlamlandırma, anlatma ve yapılandırma faaliyetidir. Yaşanan değişimler ve gelişmeler neticesinde yazının tanımı genişlemiş ve zihinsel süreçler daha fazla ön planda tutulmuştur (Altuntaş, 2017; Sünter, 2017; Kansızoğlu, 2018; Taşkın, 2018; Terzioğlu Ünveren, 2018; Uysal, 2018; Yılmaz, 2018; Kasap, 2019; Sarıkaya, 2019).

Yazmanın basit bir eylem olarak görülmesi doğru değildir. Keza bireyin karakterini, davranışlarını, ifade biçimini, sosyal iletişimini, mesleki başarısını etkileyen en önemli becerilerden biri olma niteliğine sahiptir. Aynı zamanda zihinsel becerinin bir yansıması, değerlendirme ve problem çözme becerisini gerekli kılan üretimsel bir süreçtir. Bireye sözcük, ifade ve fikir zenginliği sunan, mevcut bilgilerinin üzerine koyarak gelişim göstermesine destek sağlayan, düşüncesini ifade edebilmesine, uygulamasına ve mevcut bilgileri, düşünceleri somutlaştırmasına olanak sağlayan oldukça önemli bir kavramdır (Tonyalı, 2010; Süğümlü, 2016; Yüksel, 2016; Altuntaş, 2017; Sünter, 2017; Kansızoğlu, 2018; Şahin, 2018; Taşkın, 2018; Terzioğlu Ünveren, 2018; Yılmaz, 2018; Kasap, 2019; Sarıkaya, 2019).

Yazmak, bir ihtiyaçtır. Öyle ki birey, kendini ifade etmek için sözlü veya yazılı ifadelere ihtiyaç duyar. Her süre zarfında sözlü ifade mümkün olamamakta ya da birey kendini rahat hissedememektedir. Bu ve benzeri durumlarda yazılı ifadeler bir ihtiyaç hatta zorunluluk hâline gelmektedir (Taşkın, 2018; Yılmaz, 2018).

Yazının bir ihtiyaç olduğu kanısına varılmasının sebeplerinden biri de söze üstünlük sağlayan özelliklere sahip olmasıdır. Geçmişten günümüze süregelen deneyim ve bilgi aktarımları söz konusudur. Söze bağlı olarak yapılan aktarımlar yok olurken yazıya bağlı yapılan aktarımlar günümüze kadar kalıcılığını devam ettirebilmektedir. Öyle ki yazıyı kullanan medeniyetlerin deneyimlerine, icatlarına, fikirlerine kısacası onlar hakkında birçok bilgiye ulaşabilirken yazıyı kullanmayanlar unutulmuş veya unutulmak üzeredirler. Aynı zamanda yazının geçmişten günümüze kadar varlığını sürdüren bir ışık huzmesi olduğu da gerçektir. Kültürde, bilimde, sanatta, teknolojiye geçmişte var edilenlerin üzerine

konularak ilerlemeler kaydedilmektedir (Ahraz, 2018; Terzioğlu Ünveren, 2018; Uysal, 2018).

Yazma becerisi zor gelişim gösteren bir eylemdir. Yazının yazılabilmesi için kişinin konuyla ilgili bilgi birikimine, donanımına, yazının kurallarına hakim olması gerekmektedir. Bu unsurların elde edilmesi ise gözlem, okuma ve düşünme yollarıyla gerçekleşmektedir. Elbette zamanla daha farklı boyutlarda yazıların yazılabilmesi için de deneyime ihtiyaç duyulmaktadır. Bu deneyim ise bir süreç meselesidir. Dolayısıyla yazma diğer dil becerilerinden sonra ve daha güç kazanılmaktadır (Tonyalı, 2010; Akbaba, 2015; Yüksel, 2016; Kansızoğlu, 2018; Sarıkaya, 2019). Ayrıca yazma becerisinin okuma becerisiyle paralel bir ilişki içerisinde olduğu aşikardır. Okuma becerisi gelişmemiş bir öğrencinin yazma becerisinin üst seviyelerde olması beklenemez. Öğretimin ilk basamağı olarak kullanılan okuma becerisinin doğru bir şekilde kazandırılmasından sonra ancak yazma öğretiminden verim alınmaktadır (Yüksel, 2016; Taşkın, 2018).

Duygu, düşünce ve bilgi aktarımı gibi amaçları olan yazma eyleminin öğretiminin sağlanma amaçlarından bir diğeri de toplumdaki okuryazarlık seviyesini yükseltmektir. Öyle ki okul yaşı geçmiş bireylerde dahi halk eğitim merkezleri gibi toplumsal kuruluşlarda vatandaşlara okuma ve yazma becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bunun yanında yapılan bilimsel çalışmaların temelinde de yazının var olduğu göz ardı edilmemeli, bu sayede nesiller boyu bilgi aktarımının sağlandığı bilinmelidir. Dolayısıyla yazı her anlamda elzem bir beceridir ve birçok amaca hizmet etmektedir (Tonyalı, 2010; Akbaba, 2015; Ahraz, 2018; Kansızoğlu, 2018; Taşkın, 2018; Uysal, 2018; Sarıkaya, 2019).

Yazma öğrenim hayatının her safhasında öğrenmenin yanı sıra bildiğini göstermenin ve bildiklerini aktarmanın en uygun aracıdır (Süğümlü, 2016; Kansızoğlu, 2018). Yazının şekil, stil ve estetik bağlamında öğretiminin sağlanabilmesi için teorik ve pratik olmak üzere iki aşamalı bir öğretim süreci izlenmektedir. Ancak öğretimin 6 yaşından itibaren başlaması ve o yaş grubu çocukların ailelerinden ayrılarak ilk kez bir birey olarak farklı bir ortamda bulunduğu göz ardı edilmemelidir. Ortama uyum sağlayabilmesi için destek sağlanmalı, aynı zamanda bireysel olarak bilişsel ve devinişsel düzeyi dikkate alınmalıdır. Bunun yanında söz konusu yaşanan coğrafya ve dolayısıyla kültür de öğretim sürecinde göz önünde bulundurulması gereken bir unsurdur. Bu sayede öğretimin kalitesi artırılabilir ve başarı çıtası yükseltilebilir (Şahin, 2018; Taşkın, 2018). Yazının öğretimi sırasında öğrencileri motivasyonsuzluğa veya endişeye maruz bırakacak söz ve davranışlardan kaçınılmalıdır. Öğrencilerin yazmaya yönelik bakış açılarını, motivasyonlarını ve isteklerini olumlu etkileyecek uygulamalar ile öğretim süreçleri sürdürülmelidir. Aksi hâlde öğrencide

gelişen olumsuz tutum, süreklilik kazanabilir ve bu sebeple çeşitli başarısızlıklara yol açılabilir (Kansızoğlu, 2018).

Yazma becerisi, süreç temelli ve ürün temelli olmak üzere iki başlıkta incelenmektedir. Bunun sebebi ise geleneksel olarak bir ürün ortaya koymak olarak konumlandırılan yazma eylemi, teknolojik gelişmeler ve çağın getirileriyle birlikte farklı becerileri geliştirme aracı olarak da atfedilmektedir.

Süreç temelli yazma öğretiminde kademeli olarak ilerleme söz konudur. Yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası olacak şekilde aşamalar izlenerek yazma süreci tamamlanmaktadır. Yazma öncesi aşamada *hazırlık* mevcuttur. *Hazırlık* aşamasında birey; konusunu seçer, yazacağı metin türünü, yazma amacını, hedef okuyucu kitlesini belirler, konuya yönelik araştırmalarda bulunur. Hazırlık aşamasının tamamlanmasıyla birlikte birey elindeki mevcut bilgilerle *taslak oluşturma* aşamasına geçer. Kafasında belirlediği içeriği, yazı düzenini, metin başlığı, alt başlıkları ve gerekli görülen bilgileri uygun olduğunu düşündüğü düzende yazıya döker. Bu sayede kafa karışıklığı, yapılacak yanlışlıklar, oluşabilecek eksiklikler hakkında öngörü sağlanmış olunur. Sonraki aşamada ise mevcut taslak gözden geçirilir. Eksiklikler, hatalar, fazlalıklar, düzensizlikler tespit edilir. Düzeltme/ düzenleme aşamasında tespit edilen unsurlar düzeltilerek dil ve anlatım kurallarına, sayfa düzenine, metin içi bütünlüğe, akıcılığa, anlaşılabilirliğe, yazım ve noktalama kurallarına dikkat edilerek metin revize edilir. Son olarak ise paylaşma/yayımlama aşamasına geçilerek bireyler çevresine veya literatüre paylaşımda bulunur. Paylaşım aşamasının tamamlanması sayesinde bireylerde özgüven kazanımı, yazmaya yönelik motivasyon artışı, edebiyata yönelik olumlu tutum, okuma ve araştırmaya yönelik ilgi artışı sağlanabilmektedir (Akbaba, 2015; Altuntaş, 2017; Sünter, 2017; Kansızoğlu, 2018; Terzioğlu Ünveren, 2018; Kasap, 2019).

Ürün temelli yazma sürecinde aşamalı bir süreç olur, bireyin her an için yazmaya hazır olduğu varsayılır. Belirlenmiş metin türleri kapsamında yazılar yazılır. Öğrencilerin seviyeleri eş değer görülür, farklı metotlar denenmez. Öğrencilerdeki yazmaya yönelik motivasyon veya kaygıları önem teşkil etmez. Yazıda biçimsel özellikler oldukça önemlidir, öyle ki içerikten bile önde tutulabilmektedir. Konu önemlidir ve tek konu belirlenerek öğrenciye sunulur. Ürün temellide yazma eylemi sınıf içi etkinlikler ve sınavlarla sınırlandırılmaktadır. Bu sebeple öğrencilerden doğruyu ifade etmeleri istenmektedir. Tüm bu etmenler sebebiyle ürün temelli yazma süreci şu anda var olan eğitim anlayışıyla bağdaşmamaktadır (Akbaba, 2015; Altuntaş, 2017; Sünter, 2017; Kansızoğlu, 2018; Terzioğlu Ünveren, 2018; Kasap, 2019).

#### 2.1.4. Akademik Başarı

Akademik başarı, bireyin eğitim hayatı süresince elde ettiği beceri ve bilgilerin tümünü kapsamaktadır. Bunun yanında sadece bilgi açısından değerlendirmenin de doğru olmadığı aşikardır. Bireysel beceriler ve bunun yanında verimli kaynak kullanımı, sorumlulukların yerine getirilmesi de akademik başarının oluşmasında temellendirilecek unsurlardandır (Sığı ve Gürbüz, 2011).

#### 2.1.5. Tutum

Tutum, bireyin bir olguya karşı olan duyuşsal ve bilişsel davranışları olarak nitelendirilmektedir. Bireyin söz konusu olguya yönelik ilgisi, sevgisi, isteği, bakış açısı ve bilgisi tutumun anlaşılmasına destek sağlayan etkenlerdir. Bireyin bir olgu hakkında var olan bilgisine, başarısına veya başarısızlığına göre tutumun belirlenmesi doğru değildir. Keza tutum duyuşsal bir temele dayanır ve bilişsel karşılıkları mevcuttur (Süğümlü, 2016; Türkmen, 2017).

Öğrenenin derse yönelik tutumu sonraki akademik hayatı için önem arz etmektedir. Öyle ki ilkokul sıralarında kazanılmış tutumlar sonraki akademik hayatlarda süreklilik göstermektedir (Türkmen, 2017).

#### 2.1.6. Oyun

Oyun; yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019).

Oyun, yaşadığımız yüzyılın yadsınamaz bir gerçeği hâline gelmiştir. Öyle ki insan hayatının başlangıcından itibaren bütün evrelerinde var olmayı başarmış bir olgudur, oyun. Oyunların temelinde eğlenme isteği ve tecrübe etmeye yönelim vardır (Bal, 2017; Sezgin, Bozkurt, Yılmaz ve Linden, 2018). Aynı zamanda oyunlar bir kültür aynası olma özelliğine sahiptirler (Meşe, 2016; Yıldırım, 2016). Öyle ki oyunların oynanış tarzı, kullanılan materyalleri, kuralları kültürden izler taşıyabilmektedir. İlk kullanım amacının eğlenceden ziyade öğretim amaçlı olduğu ve avcılık öğretimi esnasında oyundan faydalandığı düşünülmektedir (Karataş, 2014; Bical, 2016; Yıldırım, 2016; Kunderacıoğlu, 2018). Öğretimde kullanılmasının bu anlamda yeni bir buluş olmadığı aşikâr olmakla birlikte her oyunda bir öğretinin var olduğu da gerçektir. Bunun yanında önceki tarihlerde satranç, dama, tavla ve diğer oyunlar sadece erkeklerin ilgi alanına giren

etkinlikler olarak görülse de şimdilerde kadın, erkek, yaşlı, genç, çocuk tüm bireyleri kapsayan bir faaliyet olarak karşımıza çıkmaktadır (Karataş, 2014).

Geniş bir yaş yelpazesinin ilgi alanında yer edinmeyi başarmış olan oyun kavramı, özellikle çocuklar için büyük öneme sahiptir. Çocuklar için oyun, kendine has dünyalarının anahtarı niteliğindedir. Çocukların dünyasının keşfedilmesi ve anlaşılması ancak oyunla mümkün olabilmektedir (Akandere, 2003; Sevinç, 2004; Bal, 2018; Cop ve Kablan, 2018). Çocuk ve oyunun birbirinden ayrı düşünülmemesi gerekmektedir (Bozoğlu, 2013; Meşe, 2016; Bal, 2018; Kunduracioğlu, 2018; Yıldırım, 2018). Ünlü İslam filozofu Ebu Hamid Gazali (1058-1111) de oyunun çocuk için gerekli olduğunu vurgulayarak dinlendirici, tazeleyici ve öğretici ve çocuk için oldukça elzem bir kavram olduğuna değinmiştir (Akandere, 2003). Oyun, çocuğun kendi dünyasından koparılmadan, hür iradesiyle sosyal bir ortamda sorumluluk ve görevlerinin bilincinde olarak dahil olduğu bir alandır (Akandere, 2003; Sevinç, 2004; Cop ve Kablan, 2018). Oyun zamanın eğlenceli geçirilmesini sağlayan, kurallı bir aktivite olmasının ötesinde bireyin gelecekteki yaşantısında ihtiyaç duyacağı her türlü bilgi ve beceri için bir ön hazırlık niteliğindedir (Duran ve Tufan Sezgin, 2017; Bal, 2018). Oyun; çocukta kas gelişimini destekleyen, kan dolaşımını hızlandıran, iştah açan, denge sağlayan, çeviklik ve esneklik veren, dikkat artıran, benmerkezci yapıdan sıyrılarak sosyal bir birey olmasını destekleyen, özgüven ve saygı kazandıran, merak duygusunu kamçılıyan, ifade ve problem çözme gibi yeteneklerini geliştiren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Bağcı, 2011; Boyraz ve Serin, 2016; Cop ve Kablan, 2018; Özgür, Çuhadar ve Akgün, 2018). Oyun sayesinde çocukta birçok istendik davranış geliştirilebilmekte ve bu davranışların kanıksanması sağlanmaktadır.

Çocuğun oyunla arasındaki bağın ciddiyetine vurgu yapan Suzan Isaacs'a (1885 – 1948) göre oyun, çocukta zihinsel ve ruhsal gelişiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Oyun çocuk için ciddi bir iş ve içinde kendini bulduğu, var ettiği bir olgudur (Sevinç, 2014). Huizinga'ya (1947) göre oyun, içinde çıkar hesapları güdülmeyen, eğlenceli, kişinin isteği ile dahil olabileceği, gerçek yaşantıdan farklı olan ve bir düzen içeren ciddi bir etkinlik olarak tanımlanmıştır. Aynı zamanda Huizinga oyunu kültürle birlikte değerlendirmiş, oyunun kültürü yansıtıcı nitelikte olduğu görüşünü savunmuştur. Bu doğrultuda oyunların şiir, sanat, savaş, din gibi birçok alanda kendine yer edindiğini dile getirmiştir (Sevinç, 2014; Bical, 2016; Erümit, 2016; Kunduracioğlu, 2018). Amos Comenius (1592 – 1671) tarafından ise oyun bir öğrenme aracı ve çocuğun günlük bir ihtiyacı olarak görülmektedir. Hareket, özgürlük, arkadaşlık, rekabet, değişiklik gibi isteklerin karşılandığı ve aynı zamanda disiplin ve düzen algılarının geliştirilebildiği bir kavram olarak tanımlanmıştır

(Sevinç, 2004; Akkaya, 2018; Kunduracıoğlu, 2018). Tanımlardan hareketle oyun için, minimal bir dünya denilebilir. Çocuğun kendi isteğiyle ve otokontrolü ile faaliyet gösterdiği, keyifle yaptığı, deneyim kazandığı, fiziksel ve bilişsel beceriler edindiği, sosyalleştiği bir olgu olduğu söylenebilir.

### 2.1.7. Çocuk Eğitiminde Oyun

Frederich Froebel (1782-1852) oyunun eğitim hayatına dahil olması gerektiğini savunan ilk eğitimcidir. Freobel'a göre oyun, duygular ile akıl arasında köprü görevini yerine getirmektedir. Bir senaryosu olan ve çocuğun kendi isteğiyle içinde olduğu oyunlar, çocuğun iç denetim mekanizmasını geliştiren unsurlar olarak görölmektedir (Sevinç, 2004). Bu sayede çocuk dış dünyayı anlamlandırmakta daha az zorlamakta ve iç dünyasıyla denge sağlayabilmektedir.

Maria Montessori (1870 – 1952) çocuk gelişimi ve eğitimdeki oyunun yerine değinerek “*Oyun, çocuğun işidir.*” ifadesini kullanmıştır. Çocuk için hedeflenen kaliteli eğitimin oyunla mümkün olduğu görüşünü ileri sürmüştür. Hayali oyunların önemli olmadığını ve oyunun bir amacı olması gerektiğini savunmuştur. Oyun çocuğu mutlu etmeli, zihinsel kapasitesinin, kişiliğinin gelişimine destek vermeli ve fiziksel beceri sağlamalıdır, ifadelerini kullanmıştır (Sevinç, 2004). Oyunu boş zamanın doldurulması için yapılan bir zaman kaybı olarak görmek büyük bir yanıldır. Çocuğun oyun sayesinde zihnini ve bedenini verimli kullanabildiğini, keyifli zaman geçirdiğini, yeni deneyimler edinerek gerçek hayatla ilişkilendirebildiğini, sosyalleştiğini ve sorumluluklar edinerek yerine getirdiğini göz ardı etmemek gerekmektedir. Çocuğun dünyasını kapsayan oyun kavramına değer verilerek gelişimin doğru ve sağlıklı ilerlemesi sağlanabilir (Sevinç, 2004).

Jean Jacques Rousseau (1712-1778), aydınlanma akımının öncüsü olarak her çocuğun eğitim hakkı olduğunu savunmuş, eğitim ile çocuğun gelişim sürecinin paralel olması, eğitim verirken çocukta var olan bilgi birikiminin dikkate alınması ve çocuğun yönelim ve yeteneklerine uygun planlar yapılması gerektiğini öne sürmüştür. Bu sayede daha akılcı bir gelecek profili oluşturabileceğini savunmuştur (Sevinç, 2004).

John Dewey (1859-1952) çocuğun merkeze alındığı eğitim anlayışıyla ilerici görüşün (progressive) öncüsü olmayı başarmıştır. Ezberci eğitimden ziyade çocuğun kendini rahat hissettiği bir ortamda bilgiyi dilediği gibi almasının doğru olduğunu savunmuştur (Sevinç, 2004).

Claparede'nin aksine İsveçli eğitimci J. Pestalozzi'ye (1746-1827) göre oyun, çocukların başboş bırakılmasından kaynaklanan gereksiz bir zaman kaybıdır. İş ve çalışmada eğlence olmayacağını ve bunların önemli kavramlar olduğunu dile getirmiştir. 17. yüzyılın bitimiyle birlikte bu düşünceleri değişmiş, oyun ve işin farklı etkinlikler olduğu kabul görmüştür (Sevinç, 2004).

John Locke, oyunun çocuk hayatında başboş bırakılmış süreçlerde gereksiz olarak değerlendirilen kayıp zaman olarak nitelendirmiştir. Ebeveynlerin çocukları hiçbir zaman kendi hâllerine bırakmamaları gerektiğini, aksi hâlde oyun gibi gereksiz uğraşlara yönelebileceklerini, bunun yerine dans ve eskrim gibi faaliyetlere yönlendirmelerini önermiştir. Bu görüş 18. yüzyıl boyunca İngiltere ve Amerika'da hüküm sürmüş, katı bir disiplin anlayışının gölgesinde eğitim vermeye çalışılmıştır (Sevinç, 2004).

Bu katı görüşlerin yanında oyunun ciddiyetsiz bir faaliyet olmasından yakınan F. Schiller (1770-1835) de oyun için yaşanan hayatın gerçeklerinin ciddiyetini yitirmesine sebebiyet verdiği kanaat getirmiştir. Bireyin temel ihtiyaçları karşılandıktan sonra ancak oyuna yönelebileceğini ve eğlenceli mutluluklar yaşayabileceğini savunmuştur (Sevinç, 2004).

J. B. Watson'a (1878-1958) göre oyun tek başına manasız ve değersiz iken toplumsal değer öğretimi için kıymetlidir. Ebeveynlerin çocuklarını disiplinli, katı, tutarlı, mantık çerçevesinde ve duygusal olmayan bir eğitim anlayışıyla yetiştirmeleri gerektiğini savunan Watson, ancak toplumsal değerler için oyunun eğitime dahil olabileceğini dile getirmiştir (Sevinç, 2004).

Stanley Hall (1884-1924) ise Evrim Kuramı'ndan yola çıkarak çocuğun insan ile hayvan arasındaki bir halka olduğunu öne sürmüş ve bireyin yaşadığı evrim sürecinin oyunda tekrar deneyimlendiğini savunmuştur. Dolayısıyla oyunda yenilik ve yaratıcılık durumu söz konusu olmadığını iddia etmiştir (Sevinç, 2004; Bağcı, 2011). Oysaki birçok oyun bireye yeni bakış açıları geliştirmesi için fırsatlar sunabilmektedir. Yaratıcı ve üretici bireylerin yetişmesini desteklemek amacıyla oyunlardan faydalandığı bilinmektedir.

## **2.1.8. Oyun Kuramları**

### **2.1.8.1. Klasik Oyun Kuramları**

Klasik oyun kuramları 19. yüzyılda ortaya atılmış ve 20. yüzyıl başlarında varlıkları netlik kazanmıştır. Oyunların anlamlandırılmasında destek sağlayan, oyun süreçleri ve



amaçları ile ilgili sorulara açıklık getiren klasik kuramların her birinde irili ufaklı eksiklikler mevcuttur. Ancak tüm eksiklere rağmen hâlâ varlığını ve geçerliliğini sürdürebilmektedirler (Babayiğit, 2016).

#### **2.1.8.1.1. Fazla Enerji Tüketimi Kuramı - Herbert SPENCER (1873- 1903)**

Friedrich Von Schiller'ın da kurama katkı sağladığı savunulmaktadır. Spencer ve Schiller, oyunu çocuk gelişimi için önemli bulmamakla birlikte fazla enerjinin lüzumlu olmayan bir durumla atılması gerektiğini dile getirmişlerdir (Akkaya, 2018). Yaşam döngüsünde gerekli enerjinin kullanılmasından sonra arta kalan enerji bireye kendini huzursuz ve gergin hissettirir. Özellikle çocukların birçok ihtiyacının anne ve babası tarafından karşılanması onlardaki enerji fazlalığındaki artışa sebebiyet vermektedir. Bu enerjinin atılabilmesi için ise oyunlar tercih edilir. Oyun içeriğinin çok önem teşkil etmediği, asıl amacın oynamak olduğu savunulmaktadır. Çok oyun oynayan çocuk, sağlıklı bir çocukluk geçirir ve yine sağlıklı bir birey olarak yetişir (Sevinç, 2004; Bozoğlu, 2013; Babayiğit, 2016; Akkaya, 2018). Ancak bu kuramın açıklamakta yetersiz kaldığı bazı noktalar mevcuttur. Kuram, çocuk hasta olduğunda oyun oynamak istememesini, her oyun kendine özgü şekillere bürünmesini ve belli dönemlerde çocuğun oyuna bakışının, oyun tercihlerinin değişmesini açıklayamamaktadır. Dolayısıyla hayatımızda varlığını sürdürmeye devam etmiş olsa da eksikleri olduğu da bir gerçektir (Babayiğit, 2016).

#### **2.1.8.1.2. Rahatlama ve Eğlenme Kuramı - Moritz LAZARUS (1824 – 1903)**

Sıkıcı ve zorlayıcı etkinlikler yorulmaya ve yıpranmaya sebebiyet verirler. Dolayısıyla birey kendini dinlendirme ihtiyacı duyar. Söz konusu etkinlikler dışında rahatlatıcı bir etkinlik olarak ise oyunlar karşımıza çıkar. Birey oyun oynayarak sarf ettiği enerjisi tekrar kazanır, kendini mutlu ve zinde hisseder. Fazla Enerji Tüketimi Kuramı'nın zıttını savunan bir kuramdır. Diğer kuramın aksine buradaki enerjinin oyunla atılmasından ziyade enerjinin oyun sonunda açığa çıktığı dile getirilmiştir. (Sevinç, 2004; Bozoğlu, 2013; Babayiğit, 2016; Akkaya, 2018; Kılıçarslan ve Altuğ, 2018). Özellikle büyük kas hareketlerinin mevcut olduğu futbol, basketbol, tenis gibi oyunlarda enerji kazanımının yüksek olduğu bilinmektedir. Ancak yine de bu kuramın da çocuk oyunlarını açıklamada yetersiz kaldığı düşünülmektedir (Babayiğit, 2016).

### **2.1.8.1.3. Yetişkin Hayatına Hazırlık, Alıştırma Kuramı - Karl GROOS (1860 -1896)**

Hayata Hazırlık Teorisi, İçgüdü Kuramı, Ön Egzersiz Kuramı olarak da bilinen kuram; çocuğun gelişim sürecinde yetişkin bir birey gibi bir ürün ortaya koyma çabasının olmamasına, sonuçtan ziyade sürecin önemine dikkat çekmiştir. Gross (1901), oyunun içgüdüsel olarak ortaya çıktığını dile getirmiştir (Akkaya, 2018). Gelişim süreçlerinin değişiklik göstermesiyle birlikte oyunlar da değişkenlik göstermektedir. İlk aşamada duygusal ve motor oyunlarla başlayan, sonrasında yapı-inşa ve kurallı oyunların var olduğu deneyimsel oyunlar mevcuttur. İkinci aşamada ise taklit, evcilik oyunları, kapışmalı oyunlarla ise kişilerarası ilişkileri ele alan sosyonomik oyunlar söz konusudur (Sevinç, 2004; Bozoğlu, 2013; Babayiğit, 2016; Akkaya, 2018). Bu kuramda ilk iki kuramdan farklı olarak enerjinin azlığı veya fazlalığı değildir söz konusu olan. Bireyin gelişim süreci çok uzundur ancak oyunlar sayesinde gelecekteki yaşantıları deneyimleyebilmekte ve buna yönelik kazanımlar elde edebilmektedir (Bozoğlu, 2013; Babayiğit, 2016).

### **2.1.8.1.4. Tekrarlama Kuramı (Rekapitülasyon) – Stanley HALL**

Yetişkin Hayatına Hazırlık Kuramı'na tezat olarak ortaya atılmıştır. Darwin'in Evrim Kuramı'ndan yola çıkan Hall'e göre bireyler atalarının yaşantılarını genel olarak oyunlarla deneyimlerler. Oyunlar bu kapsamda geçmiş yaşantılara ve davranışlara tutulan bir ayna görevi görmektedir, denilebilir. Çocuklar, ırklarının ve kültürlerinin özelliklerini, gerekliliklerini oyunlarda yaşatırlar. Dolayısıyla öncesinde tecrübe edilmiş davranışlar tekrarlanmaktadır (Bozoğlu, 2013; Babayiğit, 2016; Akkaya, 2018). Aynı zamanda oyunların çocuktaki gereksiz ve istenmeyen davranışları sağaltma hatta yok etme özelliğine sahip olduğu düşünülmektedir. Çocuk oyun sayesinde basit etkinliklerden modern hayatta gereksinim duyabileceği kompleks ve karmaşık etkinliklere geçiş yapabilir. Bu kurama göre modern hayatın hazırlayıcısıdır, denilebilir (Babayiğit, 2016).

### **2.1.8.1.5. Haz Kuramı - Charlotte BÜHLER**

Bühler tarafından 1937 yılında geliştirilen kurama göre oyun, haz duygusunu ortaya çıkaran ve artıran bir faaliyettir. Bu kuramla birlikte oyunun eğlence verici özelliği üzerine değinilmiş olmaktadır. Çocuk, oyun süresince oyundan keyif alır ve mutlu olur. Mutluluk ve haz duygularının gizlenmesi mümkün değildir (Babayiğit, 2016).

## **2.1.8.2. Çağdaş Oyun Kuramları**

### **2.1.8.2.1. Psikanalitik Kuramlar**

#### **2.1.8.2.1.1. Kişilik Gelişim Kuramı - Sigmund FREUD (1856-1938)**

Freud'a göre çocuk oyunda farkında olarak ya da olmayarak duygularını yansıtır. Oyun esnasında herhangi bir kısıtlamaya maruz kalmayan çocuk korkularını, kaygılarını, içindeki saldırgan ruhu dışarı yansıtabilmektedir. Oyunda yetişkinen yaşayabileceği şeyleri deneyimler ve kodlar, kendini hazırlar (Bozoğlu, 2013). Çocukların olaylar karşısında benlik yapılarının tam olarak gelişmemesinden ve savunma yapmakta eksiklik yaşamasından kaynaklı olarak sorunları rahat bir şekilde uzaklaştırılmazlar. Oyun sayesinde bu olaylar ve sorunlar çocuğun kendi seviyesinde olarak ve yumuşakça bertaraf edilebilir. Ancak Freud'a göre oyun çok kısa süreli bir kavramdır çünkü benlik gelişimi ile mantık gelişimin başlaması, oyunun son bulması anlamına gelmektedir (Sevinç, 2004; Bozoğlu, 2013).

#### **2.1.8.2.1.2. Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı - Eric ERIKSON (1902-1999)**

Kişiliğin iç ve dış etkilerle gelişim gösterdiğini savunmuş buna yönelik çalışmalarında 'yaşam boyu öğrenme kuramı' ile açıklamalarda bulunmuştur. Güven, özerklik, girişimcilik ve çalışkanlık gibi kavramlara değinmiş kişilik gelişim evrelerinde bu kavramlardan söz etmiştir. Oyunun psiko-sosyal gelişimde ayna görevi üstlendiğini ve gelişim aşamalarına paralel olarak farklılıklar gösterdiğini dile getirmiştir. (Sevinç, 2004).

### **2.1.8.2.2. Bilişsel Kuramlar**

#### **2.1.8.2.2.1. İçten Uyarılma Kuramı - E. Daniel BERLYNE (1936-1976)**

Yenilikler, belirsizlikler sonucu birey uyarılmalara maruz kalır ve bu kuramdaki görüşe göre bu uyarılara verilen tepkiler sonucu dürtülerin azalması neticesinde öğrenme faaliyeti gerçekleşir. Bu mekanizma birey tarafından kontrollü sürdürülürken işlemler sonunda geride haz duygusu bırakır. Bu yönüyle oyun kavramına benzetilmiştir (Sevinç, 2004).

#### 2.1.8.2.2.2. Sosyo - Kültürel Gelişim - Lev. S. VYGOTSKY (1896-1934)

Vygotsky de Freud gibi “*Oyun bireyin unutulmayan arzu ve isteklerden ve sosyal çevre tarafından karşılanamayan durumların yarattıkları gerginlikten doğar.*” demektedir (Sevinç, 2004). Oyunun toplumsal bir etkinlik olduğuna dikkat çeken Vygotsky, oyunun tek başına oynandığında dahi içinde sosyokültürel figürleri barındırdığını dile getirmiştir. Çocuk oyun sayesinde ruhunu geliştirir, edindiği deneyimlerle olgunlaşır ve duygusal gelişim sağlar. Oyunlar duygusal gelişim sağlamakla birlikte bilişsel gelişimi de destekler niteliktedirler. Öyle ki çocuk oyunla durumları hayali canlandırır ve çözümler üretir, bir keşif süreci olarak nitelendirmek yanlış olmayacaktır. Özgüven gelişimi ve eleştirel bakış açısı sağlamanın yanında oyunlar, yeni davranışlar edinmesine imkân verir (Bozoğlu, 2013).

Vygotsky çocukların oyunda söz konusu yaş ortalamalarının üzerinde bir davranış sergilediklerini dile getirmiştir. Bu sebeple çocukların yetişkin bireylerle (anne, baba, öğretmen vb.) iletişim kurmaları ve bireyleri oyunlarına dahil etmeleri onların gelişimleri için birer avantaj oluşturmaktadır. Çocuğun yetişkinlerin dahil olduğu oyunda gözlem ve uygulama şansı elde etmesi, ileri gelişim dönemleri için de bir artı durumdur (Bozoğlu, 2013).

#### 2.1.8.2.2.3. Bateson’un Oyun Teorisi

Bateson’a göre oyun mantık dışı gerçekleştirilen bir eylemdir. Bunun sebebi olarak ise çocuğun hem kendinin hem de oyun arkadaşlarının gerçek kişiliklerinin farkında olması, kullanılan objelerin gerçek yaşamda ne amaçla ve nerede kullanıldığının bilincinde olması olarak gösterilmiştir. Oyun sürecinde kurulan iletişimi yarım olarak kabul etmiş ve oyunun gerçek dışı olduğunun bilincinde olunması gerektiğini dile getirmiştir. Aksi hâlde söz konusu durumun farklı ve istenmeyen durumlara evrilebileceğini, gerçek ve oyun kavramlarının karmaşaya dönüşebileceğini dile getirmiştir (Bozoğlu, 2013).

#### 2.1.8.2.2.4. Helenko’nun Sistem Teorisi

Helenko oyunun iki kutuplu bir sistem olduğunu dile getirmiştir. Söz konusu kutupları ise birey ve toplum oluşturmaktadır. Oyunun iki kutup arasında bağ kurduğunu ve iletişim oluşturduğunu savunmuştur. Bunun yanında bireyin oyuna kendi hür iradesiyle ve isteğiyle dahil olabileceğini, dilerse kendine bir oyun ortamı oluşturarak hayatın olumsuzluklarından sıyrılabileceğini belirtmiştir (Bozoğlu, 2013).

### 2.1.8.2.2.5. Piaget'in Oyun Teorisi

Piaget, oyunu zihinsel gelişim ile paralel ilerleyen ve zihinsel gelişimi besleyen bir unsur olarak görmüştür. Oyunların manalarının zihin gelişim evreleriyle açıklanacağını dile getirmiştir. Oyun sayesinde çocuğun kimseden elde edemeyeceği bilgileri kendi hür iradesiyle ve kendi sorumluluğunda deneyimleyerek kazanacağını savunmuştur (Babayiğit, 2016; Bozoğlu, 2013). Bu kanıdan ve savunucusu olduğu Yapı-İnşa Kuramı'ndan (Konstruktivism) yola çıkarak ise oyunu çocuğun hayatında bir uyum yolu olarak gördüğü söylenebilmektedir. Yapı-İnşa Kuramı'nda da belirttiği gibi çocuk bilgiyi kendi deneyimleriyle edinir yani özümser ve edindiği bilgiyi hayata geçirir yani uyum sağlar (Bozoğlu, 2013). Özümleme (assimilasyon), kişinin kendi deneyimleri aracılığıyla karşı karşıya kaldığı farklı olayları göğüsleyebilme, kendine göre şekillendirebilme hâlidir. Uyum (accomodasyon) ise, elde edilen bilginin kişide gelişim meydana getirmesi olarak değerlendirilmektedir. Piaget öğrenme ile uyumsama sürecini eş değer görmüştür (Babayiğit, 2016). Oyunu çocuğun hem zihinsel gelişimine hem de karakter oluşumuna, olgunlaşmasına olanak sağlayan en aktif alan olarak değerlendirmiştir (Bozoğlu, 2013).

Piaget, Bilişsel Gelişim Kuramı'nda ortaya koyduğu ilkeleri göz önünde tutarak oyun teorisi geliştirmiştir. Teorisinde ise oyunları; alıştırma oyunları, simgesel ve kurallı oyunlar olmak üzere üç başlık altında incelemiştir (Bozoğlu, 2013):

- Alıştırma oyunları, özellikle yavaş yavaş hareket kazanan 0-18 ay aralığındaki bebekleri kapsayan oyunlardır. Bu süre aralığında bebekler çevresini, nesnelere, olayları beş duyu organıyla tanımaya ve parçaları birleştirerek sınıflamaya çabalar.
- Sembolik oyunlar, çocuğun 2. yaşından itibaren hayatında yer edinmeye başlar. Sembolik oyun ile dil gelişimi paralel ilerlemektedir. Bu süreçte simgeler, semboller, alışımlar ve varsayımlar çocuğun günlük hayatının bir parçası haline gelmektedir. Çocuğun dil gelişiminin yeterli seviyede olmaması sebebiyle düşünce ve isteklerini ifade edebilmek için sembollere ihtiyaç duyması neticesinde hayatına dahil ettiği oyunlardır. Sembollerin kullanılmasıyla aynı zamanda dilsel gelişim sağlanmaya çalışılmaktadır.
- Kurallı oyunlar, çocuğun hayatında genel olarak 7 yaşından itibaren yer almakla birlikte nadiren 4 yaşından itibaren de var olabilmektedir. Çocuğun gösterdiği gelişim ve ilerlemeyle birlikte oyun anlayışı da değişim göstermektedir. Alıştırma ve sembolik oyunların yerini kurallı oyunlar almaktadır.

### 2.1.9. Oyun Temelli Öğretim ve Eğitsel Oyun

Günümüz eğitiminde öğretici merkezli, gelenekçi bir anlayıştan ziyade öğrencinin merkeze alındığı, kendi iradesiyle ve kendine has öğrenim yoluyla kazanımlar elde ettiği, eğlendiği, paylaşımlı ve sorumluluğunun bilincinde davranışlar sergilediği bir eğitim öğretim süreci hedeflenmiş ve sürdürülmeye çalışılmıştır. Çünkü gelenekçi yöntemlerin hüküm sürdüğü eğitim ortamlarında öğrenimden ziyade ezber söz konusu olmaktadır. Bu durum eğitim süreçleri ve öğrenim hayatları için istenilen bir durum değildir. Öğrencilerin okula ve derslere olan bağlılığının artırılmak istenmesi, akademik başarının amaçlanması, bilgi kalıcılığının sağlanması, bireyin edindiği bilgileri hayata geçirebilmesi gibi eğitimde hedeflenen noktalar, oyun sayesinde biraz daha netleşmektedir (Türkmen, 2017; Akkaya, 2018). Oyunların bunu başarmalarında eğlence kaynağı olarak görülmesi, etkileşim ortamı sağlaması, adrenalin ortaya çıkarması, duygulara hitap etmesi, yaratıcılığı artırması gibi etkenler söz konusudur (Erümit, 2016; Yenice, Tunç ve Yavaşoğlu, 2019).

Oyunlar yetişkinler tarafından her ne kadar ihtiyaç dışı faaliyet olarak görülse de çocukların hayatındaki karşılığı aynı değil. Çocuk oyun sayesinde birçok fiziksel, zihinsel ve ruhsal ihtiyacını karşılamaktadır (Bozoğlu, 2013; Türkmen, 2017). Bebeğin doğumundan itibaren dünyası oyundur. Yetişkin hayatı için gerekli olan bütün öğretileri oyun sayesinde kazanır. Bununla birlikte grup ile oynanan oyunlar sayesinde kurulan iletişim, sosyalleşmeye atılan ilk adımdır. Çocuğun gelişiminde önemli bir yere sahip olan oyun, öğretim sürecinin anahtarı niteliğindedir. Dolayısıyla eğitim hayatına oyunun dahil edilmesi kaçınılmazdır. Bu sayede daha aktif, hızlı, verimli ve eğlenceli bir öğretim ortamı elde edilmiş olmaktadır. Oyun temelli öğrenme; çocuğa oyunlar aracılığıyla hedeflenen davranışları kazandırmak için oyunun içine problem durumlarının yerleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Erümit, 2017; Türkmen, 2017; Akkaya, 2018). Öğrencilerin hedeflenen davranışları kazanmaları için tasarlanan oyunlara 'eğitsel oyunlar' denilmektedir.

*Eğitsel oyunlar*, eğitim amacıyla planlanan ve tasarımı yapılan oyunlardır. Eğitsel oyunlar ile birlikte belirlenen hedefler doğrultusunda çocuğa öğretim sağlanır. Burada amaç bir konunun pekişmesi, öğretimi veya anlaşılması olabilir (Kunduracıoğlu, 2018; Biter ve Çalışkan, 2019). Öğretici çocuğun ihtiyacına yönelik olarak gereken hedefler doğrultusunda eğitsel oyun tasarımı yaparak çocuğa sunar. Eğitsel oyun tasarımı odak nokta birçok eğitimci tarafından çocuğa kazanımın aktarılması olarak görülmektedir. Heyecan, motivasyon, eğlence gibi unsurlar saf dışı bırakılmakta, dikkate alınmamaktadır. Oyuna olan ilginin bu unsurlar etrafında geliştiği düşünülürse bu çok yanlış bir tasarım şeklidir. Motivasyonun sağlanabilmesi, verimliliğin ve akademik başarının artırılabilmesi için eğitsel oyun tasarımı yapılırken eğlence, merak ve ilgi çekicilik gibi faktörler dikkate

alınmalıdır (Bozoğlu, 2013; Erümit, 2016; Yenice, Tunç ve Yavaşoğlu, 2019). Doğru tasarımı yapılmaması ve doğru uygulamaların ortaya konulması neticesinde derse yönelik tutum, akademik başarı, katılım ve ilgi bağlamında anlamlı olumlu sonuçlar ortaya konulabilmektedir. Karamustafaoğlu, Pazar ve Karamustafaoğlu'nun (2018) fen bilimleri dersi kapsamında dolaşım sistemini konu edindikleri eğitsel oyun çalışmalarında, öğretim sürecinde dikkate değer bir anlama kolaylığı ve kalıcılık sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında grup çalışmalarında verimlilik ve paylaşımın arttığı vurgulanmıştır.

Eğitsel oyunlar eğitimde kalıcılık, soyut kavram öğretiminde kolaylık, akademik başarıda artış, grup çalışmalarında verimlilik artışı sağlamada olumlu bir etkiye sahiptir. Öğrenciye eğlence unsuruyla harmanlanarak kendini deneyimleme olanağı sunması sebebiyle de öğrencinin merkezde öğretmeninde rehber görevinde öğretim sürecinin sürdürülmesine fırsat sunan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Karamustafaoğlu ve Kaya, 2013; Karamustafaoğlu, Pazar ve Karamustafaoğlu, 2018; Karamustafaoğlu ve Aksoy, 2020). Eğitsel oyun mantığının öğretimde yer edinebilmesi ve tasarım, uygulama, değerlendirme aşamalarında gerekli donanıma sahip olabilmesi öğretim sürecinin verimliliği bağlamında oldukça mühimdir. Yapılan oyun tasarımlarının doğru, tutarlı ve verimli olması gerekmektedir. Bunun yanında öğrenci profili ve düzeyi dikkate alınarak yapılan tasarımlar öğretim kalitesi için oldukça önemli kriterlerdir. şu aşamada öğretmenlerin bu konuda kendilerini yeterli hissetmemeleri bunun yanında aldıkları lisans eğitimlerinden elde ettikleri kadarıyla eğitsel oyun faaliyeti yürütebilmeleri, daha verimli eğitsel oyunlar için öğretmen eğitiminin kıymetini ortaya koyar niteliktedir (Kılıç ve Karamustafaoğlu, 2020).

Eğitsel oyunlar her ne kadar hazırlık ve uygulama anlamında biraz daha fazla zaman istese de daha fazla öğreti sağlanmaktadır. Çoklu kazanım sunulabilmekte ve çocuğun algıları açılabilir. Çocuk kendi dünyasından kopmadan arkadaşlarıyla ve eğlenerek öğrenir. Bu durumda verimliliği, ilgiyi, kaliteyi ve motivasyonu artırır. Ayrıca eğitsel oyunlar sayesinde ders sürecinde birçok farklı materyal kullanma imkânı bulunmaktadır (Bozoğlu, 2013; Biter ve Çalışkan, 2019).

#### **2.1.10. Oyunlaştırma (Gamification)**

Oyunlaştırma, oyun unsurlarının ve mantığının oyunun var olmadığı atmosferlerde kullanılarak bireyde davranış gelişiminin hedeflenmesidir. Oyunlaştırma kavramının bir eylemden ibaret olduğu düşünçesi, yanlış bir kanıdır. Eylem odaklı bir yaklaşımdan ziyade oyun felsefesiyle temellendirilmiş bir yaklaşımdan bahsetmek daha doğru olacaktır

(Erümit, 2016; Çakmak, 2017; Taşkın ve Kılıç, 2018; Yıldırım, 2018). Oyunlaştırma için, bireyi istendik davranışa yönlendirebilmek amacıyla oyunun mantığının ve cezbedici yanının kullanılması ifadesine yer verilmiştir (Erümit, 2016; Türkmen, 2017; Akkemik, 2018; Özgür, Çuhadar ve Akgün, 2018; Kılıçarslan ve Altuğ, 2018; Sezgin, Bozkurt, Yılmaz ve Linden, 2018; Kırıcı ve Kahraman, 2019; Ünsal Serim, 2019; Demir Öztürk ve Eren, 2020; Şenocak ve Bozkurt, 2020). Bireyin katılımını arttırmak veya bağlılığını sağlamak, eğlenirken öğretmek, dersi ilgi çekici hâle getirmek amacıyla kullanılan oyunlaştırma yaklaşımı ile çeşitli uygulamalar tasarlanmıştır. Bunların gerçekleşebilmesi için ise ödül, puan, rozet, liderlik tablosu, seviye gibi oyun elementlerinden faydalanılmıştır. Asıl olan video oyunlarının iyi yanlarının ihtiyaç duyulan ortamlara entegre edilmesidir (Karataş, 2014; Demir Öztürk ve Eren, 2020; Şenocak ve Bozkurt, 2020).

Koivisto ve Hamari (2014), oyunlaştırmadan “oyunsu deneyimler” olarak bahsetmiş ve oyunlaştırmayı bu deneyimlerin yaşatılma isteği olarak nitelendirmişlerdir (Sezgin, Bozkurt, Yılmaz ve Linden, 2018; Özay, 2019).

Zichermann ve Cunningham, oyunlaştırmayı oyuna ait kuralların ve işleyişin bağlılığı artırmak, ilgi çekmek, problem çözmek için sürece entegre edilmesi olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca oyunlaştırmadan da isim babaları olarak bilinmektedirler (Ar, 2016; Meşe, 2016; Yıldırım, 2018; Atabay, 2019; Şenocak, 2019; Ünsal Serim, 2019). Gabe Zichermann'in oyunlaştırma unsurlarının gerçekte yaşanan hayata gömülerek yaşamsal bir unsur hâline getirilmesi gerektiğini söylemiştir (Bayraktar, 2014).

Kapp, oyunlaştırmayı motivasyon ve bağlılık bazında değerlendirmiş ve gönüllük esasının olması gerektiğini dile getirmiştir. Ona göre oyunlaştırma sıkıcı bir duruma yönelik motivasyonu ve bağlılığı artıran, farklı çözüm yolları sunan, öğrenmeye katkı sağlayan oyuna ait mekaniklerin, mantığın ve estetiğin kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Ar, 2016; Fidan, 2016; Meşe, 2016; Kunduracıoğlu, 2018; Atabay, 2019; Emek, 2019; Özay, 2019).

Marczewski bireyi bıkkınlığa sürükleyen, kaçış isteği uyandıran ve mutsuz eden ortamların atmosferlerini, oyun mantığının hüküm sürdüğü oyunlaştırmayla iyileştirmekten bahsetmiştir. Ona göre oyunlaştırma ile bağlılığı artıran deneyimler elde edilmektedir (Meşe, 2016; Atabay, 2019; Şenocak, 2019).

Lee ve Hammer için ise oyunlaştırma, bireyde oluşturulmak istenilen hedef davranışın oyun elementleri kullanılarak kazandırılmasıdır (Ar, 2016).



Kevin Werbach (2012) ise oyunlaştırmayı konu ettiği kitabında, oyunlaştırmının oyun ve kurgulama kavramlarından türediğini dile getirmiştir. Oyun olmayan ortamlarda, oyunu oyun yapan elementlerin ve tasarımın kullanılması sonucunda oyunlaştırmının hayata dahil olduğunu savunmuştur (Bayraktar, 2014; Tunga, 2016).

En çok kullanılan ve çerçevesi netleşmiş oyunlaştırma tanımı ise Deterding ve diğerleri (2011) tarafından “oyun tasarım öğelerinin oyun dışı içeriklere uygulanması” olarak tasvir edilmektedir (Karataş, 2014; Ar, 2016; Erümit, 2016; Tunga, 2016; Sezgin, Bozkurt, Yılmaz ve Linden, 2018; Atabay, 2019; Emek, 2019; Şenocak, 2019; Ünsal Serim, 2019). Ayrıca Deterding, oyunlaştırmının dört bileşeni olduğunu dile getirmiş ve bunları; oyun, öge, oyun dışı bağlam ve tasarım olarak belirtmiştir (Bayraktar, 2014; Bal, 2017). Tüm tanımların kilit noktaları olarak motivasyonu sağlamak ve katılımı artırmak ifadeleri kullanılmıştır. Oyunlaştırmada, bireye dışsal motivasyon sağlanarak içsel motivasyonun kazanılması ve bağlılık gösterilmesi beklenmektedir. Bu sayede süreklilik ve başarının takip edeceği bir hedefe ulaşım sürecine tanıklık edilecektir (Gökkaya, 2014; Karataş, 2014; Fidan, 2016).

Oyunlaştırmının sıkıcı ve adaptasyonu zor ortamlar için özellikle tercih edildiği ve motivasyon üzerindeki etkisinin yoğun olduğu bilinmektedir. Bunun yanında pazarlama, reklamcılık, sağlık ve eğitim alanlarında da kendine yer edindiğini söylemek gerekmektedir (Gökkaya, 2014; Fidan, 2016).

Oyunlaştırmının ne olduğu kadar ne olmadığı da önem arz etmektedir. Oyunlaştırma ve oyun tabanlı öğrenme aynı şey değildir. Oyun tabanlı öğrenmede oyun ön plandadır, oyunlaştırmada ise oyun unsurları oyun olmayan ortamlardadır (Şenocak, 2020). Oyunlaştırma uygulamalarıyla eğitsel oyun kavramının sıklıkla karıştırıldığı veya aynı anlama gelen kavramlar olduğu gibi yanlış izlenimler söz konusudur. Ancak oyunlaştırmayı eğitsel oyunlardan ayıran ciddi bir farklılık vardır. Eğitsel oyunlar, gerçek hayatın içerisinden durumlarla harmanlanarak öğrencilere sunulan görevler, oyunlardır. Oyunlaştırma ise oyun unsurlarının hayata entegrasyonudur. Dolayısıyla eğitsel oyun gerçek hayattan oyuna aktarırken oyunlaştırma, oyundan gerçek hayata aktarır. Bunun yanı sıra eğitsel oyunlar daha az kapsamlı tasarlanmakta ve kısa bir zaman diliminde uygulanmaktadır. Oyunlaştırmada ise zaman dilimi uzundur, daha kapsamlı bir oyun anlayışı vardır, kademeli başarılar mevcuttur. Aynı zamanda bireysel ve takım ilerlemelerinin görülebildiği, çeşitli engellerin aşıldığı, yaratıcılık unsurlarının olduğu, bireyin doğruyu ve yanlışı bizzat deneyimlediği bir oyun sürecidir. Bu kapsamda bakıldığında oyunlaştırma çok derin bir yaklaşım ve uygulamadır (Şenocak, 2019; Şenocak ve Bozkurt, 2020).

### 2.1.11. Oyunlaştırma Tarihi

1896 yılında Amerika'da bulunan S&H Green Stamp adında bir pul firmasının müşteri sadakatini sağlamak amacıyla uygulamaya koyduğu ticari oyunlaştırma, ilk örnek olarak gösterilebilmektedir (Berber, 2018). Bir süredir var olduğunun bilinmesine karşın oyunlaştırma kelime olarak ilk kez 2002 yılında İngiliz araştırmacısı ve bilgisayar programcısı Nick Pelling tarafından bahsedilmiştir. Oyunlaştırma; 2008 yılında ise Grace ve Hall tarafından "araştırma yeteneğini artıran eğlence", McDonald, Musson ve Smith tarafından "üretkenliği geliştiren oyunlar" olarak tanımlanmıştır (Bozkurt ve Genç Kumtepe, 2014; Özcan, 2019; Demir Öztürk ve Eren, 2020). 2010 yılında Andrzej Marczewski tarafından literatüre kazandırılmıştır. Bu sürece kadar geri planda kalan oyunlaştırma kavramı 2010 yılının ikinci yarısından itibaren ilgi odağı olmaya başlamıştır. Bunun nedeni olarak ise aynı yıl içinde DICE konferansında Jesse Schell tarafından yapılan "Oyunların Geleceği" adlı sunum dayanak gösterilmektedir. Sunuma kadar olan süreçte oyunlaştırma kullanılan ancak adı ve kuralları bilinmeyen bir yaklaşımdır. 2012 yılında ise Pelling'in oyunlaştırma konusundaki düşünce ve tanımları kitaba aktarılmıştır (Bayraktar, 2014; Karataş, 2014; Yıldırım ve Servet, 2014; Ar, 2016; Tunga, 2016; Türkmen, 2017; Berber, 2018; Yıldırım, 2018; Atabay, 2019; Özay, 2019; Serim; Tunç, 2019; Demir Öztürk ve Eren, 2020). Oyunlaştırma kavramı için birçok farklı kelime (productivity games, funware, playful design, behavioral games, game layer vb.) literatürde yer edinse de en çok kullanılan oyunlaştırma (gamification) olmuştur (Bozkurt ve Genç Kumtepe, 2014; Tunç, 2019; Demir Öztürk ve Eren, 2020).

Tarihte oyunlaştırma yaklaşımı kapsamında tasarlanan birçok uygulama mevcuttur. Gazetelerden kupon biriktirerek kazanılan hediyeler, hediye kahve uygulaması (belirli sayıda alınan kahveye bir kahve hediye verilmesi), çok harcama yapan müşterilere yönelik üretilen özel kredi kartları, ayın elemanının seçilmesi, Moskova'da yapılan metro bileti için 30 tane squat yapma uygulaması, piano merdivenler, Gush diş fırçalama oyunu gibi birçok oyunlaştırma örnekleri verilebilir. Bu uygulama örnekleriyle istenilen davranışlar cezbedici bir duruma dönüştürülüyor ve bireylerin kendi iradesiyle dahil olduğu, keyif aldığı ve deneyimler sağladığı bir eğlence haline geliyor. Günümüz uygulamalarında da oyunlaştırmanın temel aldığı örnekler mevcuttur (Meşe, 2016; Yılmaz, 2017; Kunderacioğlu, 2018; Yıldırım, 2018). Örnekler tarandığında eğitim ve sağlık alanında sayıca üstünlükler olduğu (Karataş, 2014), son yıllarda ticaret amaçlı uygulamaların da artış gösterdiği görülmektedir.

2009 yılında kullanılmaya başlanan Foursquare, bir lokasyon değerlendirme uygulaması olarak tasarlanmıştır. Kullanıcılar buldukları mekanları değerlendirerek

diğer kullanıcılara tavsiyede bulunurlar ve puanlar, rozetler kazanırlar (Bozkurt ve Genç Kumtepe, 2014; Meşe, 2016; Yılmaz, 2017; Kunduracioğlu, 2018; Yıldırım, 2018).

2014 yılında kullanıcılara sunulan Swarm, Foursqaure'ın amacını kaybetmesi fırsat bilinerek aynı firma tarafından yaratılmış uygulamadır. İnsan odaklıdır. Arkadaşlarınızı takip edebilir, mekanlar tavsiye edebilir, check-in yaparken ruh halinizi yansıtan etiketler paylaşabilirsiniz (Yılmaz, 2017).

Nike + Running, özel olarak ayarlanarak ayakkabıların içerisine yerleştirilen çipler sayesinde bireyin yaptığı yürüyüşü, koşuyu görmesini sağlayan ve paylaşmasına izin veren bir uygulamadır. Telefonlarla eşleşme yapılarak uygulanmaktadır (Bozkurt ve Genç Kumtepe, 2014; Gökkaya, 2014; Yılmaz, 2017; Kunduracioğlu, 2018; Yıldırım, 2018).

Duolingo, Luis von Anh tarafından tasarlanmıştır. Bu uygulama dünya dillerinin öğretiminin yanı sıra seviyeyi ölçmek konusunda da fayda sağlamaktadır. Her seviyede 10-15 soru yer almakta, verilen her doğru cevap için xp kazanılmaktadır. Bu sayede söz konusu dildeki seviye görülmüş olunmaktadır (Yılmaz, 2017).

SuperBetter, uygulamada hazırda var olan veya bireyin tasarlayacağı aksiyon haritaları mevcuttur. Birey mantıksal, fiziksel, sosyal ve duygusal olarak ilerleme kaydeder ve hedefine ulaşmaya çabalar (Yıldırım, 2017).

E-Bay, kişilerin sanal ortam aracılığıyla alışverişler yaptığı uygulamadır. Satıcılar ve alıcılar iletişime geçebilir, birbirlerini değerlendirebilirler (Bozkurt ve Genç Kumtepe, 2014; Kunduracioğlu, 2018; Yıldırım, 2018).

BiTaksi, müşteri memnuniyeti ve taksicilerin motivasyonu için tasarlanmış uygulamadır. Taksiciler değerlendirmelere göre istedikleri gruplara dahil olabilmektedirler (Yıldırım,2018).

Kahoot, çoktan seçmeli soruların oyunlaştırılarak öğrencilere sunulmasını sağlayan bir Web 2.0 uygulamasıdır. Öğrenciler ekrana gelen sorunun cevabını işaretleyerek devam eder ve bir puan kazanır. Öğrencilerin aldıklarını puana göre bir başarı listesi yayınlanır. Aynı zamanda öğrenciler uygulama için dönüt verebilmektedirler (Yıldırım, 2018).

Mango Health, hastaların düzenli ilaç kullanımını ve kendini takip edebilmesini amaç edinen uygulamadır. Bu uygulamayla takvime uygun yapılan davranışlarla puan ve rozetler kazanılmakta, dilenirse bunlar hediye çeki veya bağışa dönüştürülebilmektedir (Kunduracioğlu, 2018).

## 2.1.12. Oyunlaştırmanın Temelleri

### 2.1.12.1. Motivasyon

Eğitimde, mesleki kariyerde, kişisel hedeflerde kısacası çaba harcanan her durumda motivasyon kavramı karşımıza çıkmaktadır. Kişinin hedefe ulaşabilmek için azmini canlı tutması gerekmektedir. Herkes kendi belirlediği hedeflere ulaşmak için çaba harcar. Bu sebeple motivasyon hayatın her alanında bizimle olan bir kavramdır. Başarının ve başarısızlığın en önemli mimarı olarak görülmektedir. Motivasyon, belirlenmiş herhangi bir hedef doğrultusunda bireyin güdülenmesidir. İçsel, dışsal ve sosyal olmak üzere üç tür motivasyon söz konusudur (Erümit, 2016; Fidan, 2016; Meşe, 2016; Yılmaz, 2017; Berber, 2018; Kunduracıoğlu, 2018; Özcan, 2019; Demir Öztürk ve Eren, 2020).

İçsel motivasyon, herhangi bir müdahaleye ihtiyaç duyulmadan kişinin kendi isteğiyle sağladığı motivasyondur. Dolayısıyla gönüllülük esaslıdır. Not, takdir gibi beklentileri olmadan sadece kendini mutlu etmek ve kendi için başarı hissini tatmak amacıyla sağlanan motivasyondur (Erümit, 2016; Fidan, 2016; Meşe, 2016; Yılmaz, 2017; Berber, 2018; Emre, 2018; Kunduracıoğlu, 2018; Özcan, 2019; Serim, 2019).

Dışsal motivasyonda gönüllülük gibi bir durum söz konusu değildir, tamamen karşılığındaki kazanç veya kayıp için üretilen motivasyondur. Elde edilen başarı ödüllendirilir, başarısızlık cezalandırılır. Bir beklenti içerisinde birey güdülenir ve hedef için çaba harcar. Ödül/beklenti ortadan kalktığında veya ulaşıldığında bireyin davranışı sonlanır ve aynı davranış için dışsal motivasyona ihtiyaç duyar (Erümit, 2016; Fidan, 2016; Meşe, 2016; Yılmaz, 2017; Berber, 2018; Emre, 2018; Kunduracıoğlu, 2018; Özcan, 2019; Serim, 2019).

Tamamen motivasyonsuz bir bireyin içsel motivasyona kadar kademeli bir dışsal motivasyonu yolu mevcuttur. Tamamen motivasyonsuzluktan 'dışsal düzenlemeye' adım atar. *Dışsal düzenleme*, bireyin söz konusu davranışa oldukça ilgisiz olduğu ancak bir direktif veya hayati bir ihtiyaç sebebiyle davranışı gerçekleştirmesidir. Örnek olarak ise askerlerin emirleri yerine getirmeleri verilebilir. Dışsal düzenlemeden sonra gelen dışsal motivasyon 'içe yansıtma'dır. İçe yansıtma, bireyin ihtiyaç duyduğu motivasyonu kendi kendine elde etmesidir. Örneğin, bireyin sevmediği mesleğini sadece toplumsal statüden duyacağı saygı sebebiyle sürdürmesidir. İçe yansıtmadan sonra ise kimliğe katma dışsal motivasyonu gelmektedir. Kimliğe katmada kişi dışsal motivasyonu benimser. Bireyin sporu sevmemesine karşın olumlu etkilerini kendi hayat felsefesine uygun bulması sebebiyle spor yapması bu dışsal motivasyona örnek gösterilebilir. İçsel motivasyona en

yakın dışsal motivasyon ise bütünleşmedir. Bütünleşmede bireyin amacı ile davranış arasında bir paralellik söz konusudur. Erken saatte uyanmayı sevmeyen bir bireyin ertesi gün için çok severek planladığı seyahat için erken kalkması bütünleşmeye örnektir. Bu evrelerin tamamlanması neticesinde içsel motivasyona erişilmektedir (Berber, 2018).

Sosyal motivasyon, bireyin ailelerini veya çevrelerini memnun edebilmek için gösterdiği çabamın kaynağıdır. Kişinin bireysel veya dışarıdan sunulan ödüllerden kaynaklı isteklilik halinden ziyade değer verilen insanların memnuniyeti üzerine odaklanılmıştır (Emre, 2018; Serim, 2019).

Motivasyonun sağlanmasıyla birlikte derse katılımın, akademik başarının ve derse yönelik ilginin arttığı bilinmektedir. Özellikle derse katılım ile motivasyon arasındaki bağ oldukça güçlüdür. Motivasyonun sağlanması derse katılımın artışında çok etkili olmaktadır (Fidan, 2016; Meşe, 2016; Kunduracioğlu, 2018; Demir Öztürk ve Eren, 2020).

#### **2.1.12.2. Akış Kuramı (Flow Theory)**

Psikoloji profesörü Mihaly Csikszentmihalyi, oyunun temelini ve sürekliliğinin sağlanmasının 'akış (flow)' adını verdiği kuramla mümkün olabileceğini savunur. Akış kuramının varlığı ise içsel motivasyonun sağlanmasıyla söz konusu olabilmektedir. Rekabet ve ödül düzeyinin, kişisel beceri ve zorluk seviyesinin dengede olması akışı sağlamaktadır. Bu dengelerin sağlanmasıyla motivasyon ve akabinde başarı kazandırmaktadır. Akışın sağlanması ile birlikte birey başarı ve mutluluğa ulaşabilmektedir. Dolayısıyla içsel motivasyon sağlanmakta, oyunda süreklilik ve sonuçta mutluluk, başarı elde edilmektedir. Hedefler, geribildirimler, gönüllü katılım ve kuralların mevcudiyeti söz konusu oyunları başarılı kılmaktadır. Akış kuramına göre birey kişisel hedefler için motivasyon sağlayarak deneyim elde eder (Bayraktar, 2014; Erümit, 2016; Meşe, 2016; Kunduracioğlu, 2018; Şenocak, 2019).

Csikszentmihalyi akışın oluşabilmesi için yedi maddeden söz etmiştir. Bunlar ise; net amaçların konulması, anında geri besleme yapılması, zorluk ve yetenek dengesinin sağlanması, ciddi konsantrasyon, kontrol edebilme duygusu, zaman akış hızının değişiklik göstermesi ve sadece söz konusu deneyimi elde etmenin dahi kendi başına değerli olması olarak sıralanabilmektedir (Bayraktar, 2014; Erümit, 2016; Şenocak, 2019). Bu maddelerin sayısı altı, yedi, sekiz veya dokuz olarak da bilinmektedir. Ek olarak verilen maddelerden biri hayattan soyutlanmasıyla birlikte sıkıntılardan uzaklaşması ve diğeri ise aktivite-farkındalık ilişkisinin varlığıdır (Bayraktar, 2014; Erümit, 2016; Meşe, 2016; Kunduracioğlu, 2018; Özay, 2019).

### 2.1.12.3. Öz-Belirleme Kuramı (Self Determination Theory)

Bireyin davranışlarını belirlemesinin açıklaması niteliğindeki kuram, dışardan sunulan bir amaç yerine bireyin kendi içindeki hedefi gerçekleştirme için motive olması olarak tanımlanmaktadır. Bu durumu Deci ve Ryan, bireyin üç psikolojik ihtiyacının olmasının sonucu olarak nitelendirmişlerdir. Bunlar ise yetkinlik, sosyallik ve özerklik olarak belirtilmiştir (Erümit, 2016; Meşe, 2016; Tunga, 2016; Yılmaz, 2017; Kunduracıoğlu, 2018; Kırıcı ve Kahraman, 2019; Özay, 2019).

Yetkinlik, bireyin gelişimine tanık olma ve oyunun sonucunu kontrol edebilme isteğinin tezahürüdür. Aynı zamanda kişinin çevresini etkisi altına alma isteği ve başarısı olarak görülmektedir. Puanlar, tamamlanmış görevler, takdir gibi bildirimler bu duyguyu besleyen unsurlardır (Erümit, 2016; Meşe, 2016; Yılmaz, 2017; Kunduracıoğlu, 2018).

Sosyallik, bireyin kişilerle iletişimde olma ve paylaşımında bulunma ihtiyacıdır. Mesajlar, gruplar, sohbet bölümleri bu ihtiyacın karşılanmasına destek sağlamaktadır (Erümit, 2016; Meşe, 2016; Yılmaz, 2017; Kunduracıoğlu, 2018).

Özerklik, bireyin oyunu kendisi için küçük noktalarda dahi olsa özel kılma isteğidir. Diğer oyuncuların sıyrılmak hedeflenmesi de kendi benliğini hissetme ihtiyacının bir karşılığıdır. Kostümler, avatarlar, görüntü bu ihtiyacı hafifleten unsurlardır (Erümit, 2016; Meşe, 2016; Yılmaz, 2017; Kunduracıoğlu, 2018).

### 2.1.12.4. Kanca Modeli

Nir Eyal ve Ryan Hoover, günümüzde çok fazla uyarana maruz kalınması, çeşitli doğrultulara sapılması, dikkat dağılımı gibi nedenlerden ötürü bireyin dikkatini tek bir yöne toplamayı hedeflemişlerdir. Bu hedef doğrultusunda 'kanca modeli'ni ortaya koymuşlardır. Bu model ile birlikte bireyi bir hedefe yönlendirirken aynı zamanda bireye davranış kazandırmak ve bu davranışın sürekliliğini sağlamak amaçlanmaktadır. İşletmeler için tasarlanan bu modelde amaç bireye ödül beklentisiyle alışkanlık kazandırmaktır. Öncelikle bireyin üründen beklentisi ve ürüne ne koşulda geleceği kararlaştırılır. Bu doğrultuda kişiyi hedefe yönlendirecek tetikleyiciler sunulur. Örnek olarak ise indirim reklamları veya bildirimleri sunulabilir. Kişi eylemi gerçekleştirir ve ürünleri inceler. Daha sonra en düşük ödül beklentisi ortaya konulur. Buna örnek olarak ise belirli bir ücretin üstündeki alışverişlerde minimal indirimlerin verilmesi gösterilebilir. Ödülün bireyi ne seviyede tatmin ettiği tartışılır ve son olarak tekrar dönüş sağlamak amacıyla sürpriz ödüller sunulur. Son olarak ise birey yatırıma yönlendirilir. Buna örnek olarak ise indirim kuponları, hediye çekleri söylenebilir. Bu sayede bireye kanca etkisi yaratılarak istenilen davranış

kazandırılır ve sürekliliği sağlanır (Yılmaz, 2017; Berber, 2018; Özay, 2019; Şenocak, 2019).

#### **2.1.12.5. B. J. Fogg Davranış Modeli**

Brian Jeffrey Fogg tarafından 2009 yılında tasarlanan davranış modeli, davranışçı yaklaşımı temel almaktadır ve istendik davranış, davranış değişikliği gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Bireyin olumlu davranışı geliştirebilmesi için motivasyon, yetenek ve tetikleme elementlerinin aynı anda bulunması gerektiğini savunmuştur. Motivasyon, bireyin davranışı gerçekleştirmek istemesidir. Yetenek, söz konusu davranışı yapabileceğini bilmesi ve hatta kolay olarak görmesidir. Tetikleyici ise bireyi bu davranışa yönlendiren unsurdur. Bu üç element eş zamanlı bir araya gelmelidirler. Oyunlaştırma tasarımı etkisiz durumdaysa eğer söz konusu üç element değerlendirilip gerekli değişiklikler ve gelişmeler tamamlanarak tasarım yeniden düzenlenmelidir (Bayraktar, 2014; Bozkurt ve Genç Kumtepe, 2014; Tunga, 2016; Berber, 2018; Kırcı ve Kahraman, 2019).

Motivasyon ve yetenek genel olarak doğrusal olmasına karşın düşük yetenek, yüksek motivasyon veya tam tersi durumlarla da karşılaşılabilmektedir. Her koşulda da yetenek ve motivasyonun birleşmesinden sonra istenilen davranış gerçekleşmiyorsa bir tetikleyiciye/uyarıcıya ihtiyaç duyulmaktadır. İyi bir tetikleyici mevcut olmadığı durumlarda iki unsurun da yüksek olmasına rağmen davranış gerçekleşmeyebilmektedir. Dolayısıyla bir hedef davranış için ciddi bir amaç gerekmektedir (Berber, 2018). Tetikleyicilerin kullanımı için ise söz konusu profile hakim olmak gerekmektedir. Örneğin; öğretim esnasında yaş grubu, sınıf düzeyi, başarı seviyesi tetikleyicilerin belirlenmesi için önemlidir. Burada dikkat çekilen nokta, bu bağlamlarda bireyleri neyin tetikleyeceğini bilmek ve uygulamaktır. Bu anlamda oyun tabanlı öğretimle de bağdaşmaktadır (Erümit, 2016; Tunga, 2016). Bu doğrultuda üç farklı tetikleyici söz konusudur ve ilki kıvılcım uyarıcıdır. Kıvılcım uyarıcı, motivasyonun düşük yeterliliğin yüksek olduğu süreçte motivasyon ile birlikte gelen tetikleyicidir. Örnek olarak, uzun zaman alışverişe çıkmamış bireye indirim reklamlarının gelmesi gösterilebilir. Kolaylaştırıcı tetikleyici, motivasyonun yüksek, yeterliliğin düşük olduğu süreçte gelen uyarıcıdır. Tek tıkla yapılan işlemler, bu tetikleyiciye örnek verilebilir. Sinyal uyarıcı ise motivasyon ve becerinin yeterli seviyede olduğunda olumlu sonuç veren tetikleyicidir. Hatırlatma özelliğine sahip bir tetikleyicidir. Örnek olarak ise trafik ışıkları verilebilir (Berber, 2018).

Fogg motivasyonu üç tezat ögelerin gruplandırılması olarak ele almıştır. Acı-zevk, umut-korku, reddedilme-toplumsal kabul olarak açıklanan bu ögeler, bireylerin söz konusu odaklara göre beslediği motivasyonlardır. Ayrıca Fogg'a göre davranış oluşumu motivasyonun sağlanması, aksiyonun gerçekleşmesi ve geribildirim gönderimi şeklinde gerçekleşmektedir (Özay, 2019).

#### **2.1.12.6. Vygotsky'nin Zihinsel Gelişim Kuramı ve Sosyal Yapılandırıcılık**

Vygotsky'nin çocuğun zihinsel gelişimine bakış açısı ve öğrenim koşulları bağlamındaki değerlendirmeleri, öğretim süreçlerinin verimliliğinin sorgulanması anlamında önem teşkil etmektedir. Çocuktaki zihinsel gelişimin görülmesinin bireysel bir gelişimden ibaret olmadığına dikkat çeken Vygotsky, sosyal çevre ile yaşanan etkileşimin etkisinin ciddiyetine değinmiştir. Öyle ki ilk bilgi edinim ve deneyim sağlama süreçlerinde büyüklerin davranışlarının veya düşüncelerinin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Duyduğu fikirlerle ve gözlemlediği davranışlarla çıkarımlarda bulunan ve gelişimini sürdüren çocuk, elbette akademik hayatında da çevreyle gelişim göstermeye devam etmektedir. Dolayısıyla gelişim düzeyinin ölçülmesine yönelik uygulanan başarı testlerindeki bireysellik, çocuğun sosyal öğrenme alanını devre dışı bıraktığından tam bir ölçüm sağlaması mümkün değildir. Okullarda sunulan öğrenimde de sınıf içi etkileşim göz ardı edilemez bir öneme sahiptir. Dolayısıyla sınıf içi akran iletişimini destekler nitelikte küçük grup büyüklü grup çalışmaları, akranlar arası öğretim çalışmaları zihinsel gelişimin ve akademik başarının ilerlemesinde ciddi bir etkendir, sosyal yapılandırıcılığı destekler niteliktedir (Bozoğlu, 2013).

#### **2.1.12.7. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı**

Bilişsel yaklaşımda parçalar arası etkileşimlerin önemine değinilmekte ve öğrenmenin zihinsel gelişen bir süreç olduğu kabul görmektedir. Bilişsel gelişimin olabilmesi için belirli bir biyolojik olgunluğa erişilmiş olunması ve sosyal etkileşim sayesinde deneyimler edinilmesi gerekmektedir (Bozoğlu, 2013).

Piaget, bilişsel gelişimin temelinde dengelerin, dengesizliklerin ve yeni kurulacak dengelerin oluşunu savunmuştur. Bilişsel gelişimde süreklilik sağlanabilmesi için ise her daim yeni durumlara uyum sağlanması gerektiğine değinmiştir. Birey halihazırda var olan bilgisıyla bir denge hâindedir. Yeni bir bilgiyle karşılaştığında denge bozulur. Daha sonra daha üst seviyede yeni bir denge oluşturulur ve bu şekilde yenilenmeler gerçekleşir. Bunun sağlanabilmesinde ise özümseme ve uyma kavramları devreye girmektedir.



Özümseme, bilinmeyen ve yeni bir durumla karşı karşıya kalındığında var olan bilgilerle ile yeni bilgiyi uyumlu hâle getirmek, harmanlamaktır. Diğer bir deyişle, var olan bir sistemin içine yeni bilgiyi uyumlu bir şekilde yerleştirmektir. Uyma ise, yeni şemaların oluşturulmasıyla veya var olanın revize edilip geliştirilmesiyle yeni duruma uyum sağlayabilmektir. Bu sayede yeni durum ile bireyin kendisinde var olan bilgi ve tecrübeler arasında denge kurulabilmektedir (Bozoğlu, 2013).

Piaget, bilişsel gelişimi evrelerle açıklasa da her kültür ve her çocuk için geçerli olmayabilmektedir. Yapılan araştırmalar ışığında evrelerin kimi zaman daha erken veya daha geç yaşandığı görülmektedir. Piaget'inin yaklaşımında sosyokültürel farkların göz ardı edilmesi Vygotsky'nin gelişim kuramına ve sosyal yapılandırmacılık yaklaşımına olan ilgiyi arttırmıştır (Bozoğlu, 2013).

#### **2.1.12.8. Sosyal Öğrenme Kuramı (Social Learning Theory)**

Albert Bandura tarafından geliştirilen kuramda birey, başkalarının davranışlarını gözlemler ve gözlemleri sonucu elde ettiği kanılara göre kendi davranışlarını düzenler, geliştirir. Burada dikkat edilmesi gereken husus bireyin söz konusu davranışın sonucunu görerek kendinde aynı davranışı geliştirmesidir. Dolayısıyla bir öğretim maksadıyla davranış geliştirilmek isteniyorsa öncelikli olarak davranışa yönelik bir modelleme gerekmektedir. Çünkü birey kişiyi gözlemler ve taklit eder. Bu sayede birey model üzerinden gözlemlerini tamamlayarak davranış gelişir (Erümit, 2016; Meşe, 2016; Atabay, 2019; Soylu, 2019).

#### **2.1.12.9. Bilişsel Çıracılık (Cognitive Apprenticeship)**

Adından da anlaşılacağı üzere gerçek hayatla kurulan ilişkinin güçlü olmasına dikkat edilmektedir. Bahsi geçen çıracılık kavramı gerçek hayatta fiziksel etkinliklerin bir bütünüyken bilişsel çıracılık farklılık göstermektedir. Bilişsel çıracılıkta; bilişsel beceriler, araçlar ve süreçler söz konusudur. Burada gerçekçi deneyimler sunulur, dolayısıyla bir plan hazırlığı yapmaktan ziyade hayattan problemlerle öğretiler sağlanmaya çalışılmaktadır. Burada öğrenen konumundaki birey öğrenci pozisyonunda olduğunu düşünmek yerine bir usta gibi yolunu şekillendirir (Meşe, 2016; Soylu, 2019).

Sanal ortamlarda kullanılan bilişsel çıracılık yönteminde de gerçeklik ilkesi üzerinde durulur. Simülasyonlar bu bağlamda hazırlanır ve değerlendirilir. Aynı zamanda sosyal etkileşim, işbirliği, dayanışma gibi kavramları yaşatmak ve anında dönüt almak adına

forum, mesajlaşma platformları kurulur. Modelleme, koçluk, yol göstericiler vb. bilişsel çiraklık stratejileri de uygulanabilmektedir. Burada geribildirim ve rehberlik önemli unsurlardır (Meşe, 2016; Atabay, 2019).

#### 2.1.12.10. ARCS Motivasyon Kuramı

Kuram öğretim materyallerinin öğrenenleri daha fazla motive etmesi için ortaya atılmış bir motivasyon kuramıdır. Öğrenme ortamındaki motivasyona engel teşkil eden pürüzlerin tespiti ve giderilmesi için de önem teşkil eden bir kuramdır. Dört boyuttan oluşan kuram; dikkat (Attention), uygunluk (Relevance), güven (Confidence) ve tatmin (Satisfaction) boyutlarının baş harflerinin birleşiminden adını almıştır (Meşe, 2016; Demir Öztürk ve Eren, 2020).

*Dikkat* boyutu, öğretim materyaline ilginin yönlendirilmesidir. Burada ilgi çekicilik, heyecan, uyarılmışlık, sıkılganlık gibi kavramlar söz konusu olabilmektedir (Meşe, 2016; Demir Öztürk ve Eren, 2020).

*Uygunluk* boyutu, söz konusu içeriğin bireyin gereksinimlerine ve hedeflerine uygun olma durumudur. Burada asıl olan verilen görevlerin kişinin geçmiş yaşantılarında edindiği deneyimleriyle ilintili, hedefleriyle paralel, öğrenme tarzına uygun şekilde hazırlanmasıdır. Öğretimde uygunluğun sağlanabilmesi için hedefin bireyin açık olarak gösterilmesi, hedef için motivasyon sağlayacak yöntemlerin kullanılması, geçmiş yaşantılarından elde ettiği bilgilerle yeni bilgiler arasında köprü oluşturulması ve yeni bilgilerin kullanılması yeterli olacaktır (Meşe, 2016; Demir Öztürk ve Eren, 2020).

*Güven* boyutu, öğrenenin başarı sağlayabileceğine olan inancıyla ilintilidir. Bireye başarılı olmak için gerekli unsurlar (ihtiyaçlar, zaman vb.) sunulduğunda kişinin daha net motivasyon sağlayarak hedefe yöneldiği bilinmektedir. Görev sonunda başarı sağlandığında ise bireyin özgüveninde ciddi artış gözlemlenir (Meşe, 2016; Demir Öztürk ve Eren, 2020).

*Tatmin* boyutu, öğrenme sürecinin sürdürülebilmesi için elzem bir boyuttur. Edinilen bilgilerin, kat edilen yolun değerli olduğunun düşünülmesi bireyi öğrenmeye güdülemektedir. Elde ettiği deneyimlerin bireyde yarattığı olumlu tutum, motivasyon sağlanabilmesi adına önemlidir. Bu tatminin sağlanabilmesi için bireyin başarılı olmasına ve deneyim sağlamasına müsaade edilmeli, destek verilmelidir (Meşe, 2016; Demir Öztürk ve Eren, 2020).

### 2.1.12.11. Olaysal/Anısal Bellek (Episodic Memory)

Tarih ve bireyin yaşamında şahitlik ettiği veya yaşadığı olayların ne, ne zaman, nasıl soruları bağlamında insan zihninde depolanmasıdır. Anısal bellek sayesinde birey ihtiyaç halinde uzun süreli bellekten gerekli bilgiye ulaşabilmektedir. Ancak kişinin bunu yapabilmesi için doğru bağlantılar ve kalıcılık ile depolanmış bilgiler gerekmektedir. Bilgiler arasındaki bağlantı zayıflığı veya kopukluğu olay zincirini dağıtır ve istenilen sonuçlar elde edilemez. Bu anlamda oyun kullanımı, doğru hazırlanmış bir oyunla öğrenme ortamı bu durumu güçlendirecektir. Birey sonrasında karşısına çıkacak benzer bir olayda uzun süreli bellekte depolanmış bilgilerinden faydalanabilecektir (Meşe, 2016).

### 2.1.13. Oyunlaştırma Kategorileri

Oyunlaştırma yaklaşımı; Werbach ve Hunter tarafından içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve davranış değiştirici motivasyon olmak üzere üç ana başlıkta kategorize edilmiştir (Kunduracioğlu, 2018).

*İçsel oyunlaştırma*, işletmelerin bünyesinde varlık gösteren oyunlaştırmadır. Çalışanlar arası iletişimin geliştirilmesi, verimliliğin artırılması, yeniliklerin denenmesi hedeflenmektedir. Bu kategoride her çalışan bir grup üyesidir ancak grup üyelerinin aynı özelliklere sahip olması veya aynı paydada buluşması gerekmemektedir. Şirkette içsel motivasyonunun uygulanabilir olabilmesi için oyunlaştırma sürecinde çalışanlara sağlanacak avantajların şirket tarafından sunulması gerekmektedir. Yani maddi veya statü olarak sunulacak bir ödülün olması oyunlaştırmayı cazip kılmaktadır. Bunun eksikliği durumunda oyunlaştırma uygulamasının her zaman istenilen sonuçları vermesi beklenemez. Aksine olumsuz neticeler elde edilebilir (Kunduracioğlu, 2018).

*Dışsal oyunlaştırma*, şirket ile müşteri ilişkilerini baz alan oyunlaştırmadır. Burada asıl olan yapılan oyunlaştırma uygulamaları ile yeni müşteriler kazanmak, mevcut müşterilerin ziyaret sıklığını ve alım gücünü arttırmaktır. Bunların yanında müşteri memnuniyetini sağlayarak süreklilik ortaya koymak hedeflenmektedir. Kurumu müşterinin nazarında cazip kılma çalışmalarının tümü dışsal oyunlaştırma kategorisine dahil olmaktadır (Kunduracioğlu, 2018).

*Davranış değiştirici oyunlaştırma*, genel olarak çıkar gözetmeksizin uygulamaya konulan oyunlaştırmadır. Bireyi veya toplumu olumlu durumlara yönlendirmek maksadıyla kullanılmaktadır. Birey ve toplumun huzuru, refahı, başarısı gibi etmenler için çabalanmaktadır. Eğitimde, sağlıkta yapılan oyunlaştırma uygulamaları örnek gösterilebilir. Sağlıklı yaşam için yapılan veya kaliteli ve verimli bir eğitim süreci için

yapılan oyunlaştırma uygulamaları davranış değiştirici oyunlaştırma kategorisine örnek teşkil etmektedir (Yıldırım, 2016; Kunderacioğlu, 2018).

#### 2.1.14. Oyunlaştırma Uygulamalarında Kullanılan Oyun Metrikleri

Kunderacioğlu (2018), oyunlaştırma uygulamalarının günlük hayatın sıkıcılığından, iş hayatının stresinden, okul hayatının yoruculuğundan sıyrılarak bireyleri motive ve mutlu etme yönü mevcuttur. Bu özelliğin yaşamın her alanında kullanılabilmesi için oyun metriklerinin kullanılması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu oyun metrikleri şunlardır:

*“Problem metriği*, bireylerin uygulama içerisinde kendine netleştirilmiş, açık hedefler seğebilmeleri olarak tanımlanmaktadır. Tüm oyuncuları ortak paydada buluşturan bir problemden bahsedilmektedir.

*Öykü metriğinin* oyunda/uygulamada var olması, bireyin devamlılığı açısından belirleyici olabilmektedir. Sürükleyici, merak uyandırıcı ve ilgi çekici öyküler bireylerin oyuna bağlılığını, ilgisini arttırmaktadır.

*Kurallar*, sunulan hedeflere ulaşma yolunda karşılaşılacak her türlü engel, sınırdır.

*Rekabet*, bireylerin belirlenen hedeflere ulaşabilmek için zaman kullanımı, başarı düzeyi gibi etkenler oyuncular arasında bir yarışma mekanizması oluşturmaktadır. Bu rekabet hissi oyuncuyu dinamik ve canlı olmasını sağlamaktadır.

*Paylaşım*, işbirliği veya eşya paylaşımı kapsamında geręekleřen faaliyettir. İhtiyaç duyulan etmenlerin kullanılması bağlamında yardımlaşmaya dayalı bir sistem mevcuttur.

*Gelişim*, sürecin başlangıcından bulunulan seviyeye kadar geline son durumdur. Bu gelişim seviye atlamalarla, puan birikimiyle, eşya kazancı gibi unsurlarla geręekleřebilmektedir.

*Başarı metriği*, bölüm ve görevlerin tamamlanması, yeni görev veya bölümlere geğilmesidir.

*Ödüller*, uygulama veya oyun içerisinde kazanılan eşya, puan, karakter, rozet gibi unsurlardır.

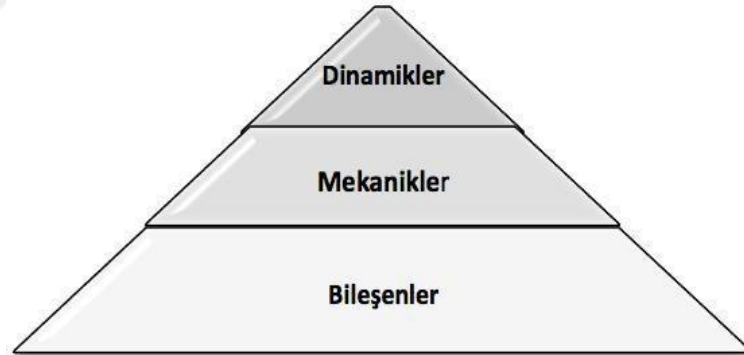
#### 2.1.15. Oyun Elementleri

Oyun işleyişi esnasında destek sağlayıcı, motive edici ve yol gösterici olarak nitelendirebileceğimiz oyun elementleri, oyun tasarımı, uygulayıcı ve hedefe göre farklılıklar gösterebilmektedir (Kunderacioğlu, 2018). Öyle ki Huang ve Soman (2013),

oyun elementlerini bireysel ve sosyal olmak üzere iki başlık altında toplarken Werbach ve Hunter (2012) üç başlık altında toplamışlardır (Kunduracioğlu, 2018; Sezgin, Bozkurt, Yılmaz ve Linden, 2018; Kırıcı ve Kahraman, 2019).

Huang ve Soman, puanlar, seviyeler, madalyalar, sanal kaynaklar, hikâye, zaman, estetik elementlerini bireysel elementler kategorisinde değerlendirmiş ve oyun seviyelerini tamamlayabilmeleri için oyunculara sunulduğunu dile getirmişlerdir (Kunduracioğlu, 2018). Sosyal elementler kategorisinde ise lider tablosu, sanal kaynaklar, interaktif işbirliği, hikâye elementlerini sunmuş, bu elementlerin oyuncunun sistemle ve diğer oyuncularla iletişime geçmesi için kullanıldığını savunmuşlardır. Aynı zamanda bu elementlerin başarısızlık hissi yaratmasına sebebiyet verebileceğine, bu sebeple elementlerin doğru ve yerinde kullanılması gerektiğine dikkat çekmişlerdir (Akkemik, 2018; Kunduracioğlu, 2018; Özgür, Çuhadar ve Akgün, 2018; Sezgin, Bozkurt, Yılmaz ve Linden; 2018).

Werbach ve Hunter (2012), elementleri dinamikler, mekanikler ve bileşenler olmak üzere üç başlık altında toplamışlardır (Bozkurt ve Genç Kumtepe, 2014; Kunduracioğlu, 2018). Werbach ve Hunter Piramidi olarak da adlandırılan bu grublamanın üst katmanında dinamikler yer almaktadır (Sezgin, Bozkurt, Yılmaz ve Linden, 2018; Kırıcı ve Kahraman, 2019; Şenocak, 2019).



Şekil.1. Oyun Elementleri Piramidi

*Dinamikler*, oyun ortamına direkt olarak yerleştirilmesi güç olan elementlerdir ve hiyerarşide ilk sırada yer alır. Dinamikler çatısı altında toplam beş elementten söz etmek gerekir (Bozkurt ve Genç Kumtepe, 2014; Erümit, 2016; Yılmaz, 2017; Akkemik, 2018; Berber, 2018; Çuhadar ve Akgün, 2018; Kunduracioğlu, 2018; Sezgin, Bozkurt, Yılmaz ve Linden, 2018; Yıldırım, 2018; Şenocak, 2019; Tunç, 2019):

- Kısıtlamalar (Constraints), oyuncuya bir başlangıç ve bitiş noktası sunarak oyunun sınırlarını çizen elementtir.

- Duygular (Emotions), merak başta olmak üzere hayal kırıklığı, mutluluk, başarı hissi, hüzün, hırs gibi duyguların aktifleşmesiyle oyuncuyu oyuna bağlı kılmayı başaran ve onu hedeflerine gitmesi için harekete geçiren elementtir.
- Hikâye (Narrative), oyunun kendi içinde tutarlı ve bağlayıcı olmasını sağlayan elementtir. Bu element sayesinde gerçeğe yakınlık artırılarak oyuncuda oyuna olan bakış açısı ve bağlılık geliştirilir. Dolayısıyla yerinde ve doğru kullanılması gerekmektedir.
- İlerleme (Progression) elementi ile oyuncu oyun içerisinde ilerleyişine tanıklık eder. Bu sayede başarı hissi ve azim devreye girerek oyuna olan bağlılığı artırır.
- İlişkiler (Relationships) elementi sayesinde oyun içerisinde sosyallik sağlanabilmektedir. Takım arkadaşlarıyla kurulan bağ sayesinde dostluk, empati, dayanışma, yardımlaşma, gibi duygular kamçılanır ve oyuna olan bağ başka bir açıdan güç bulur.

*Mekanikler*, dinamikler ile bileşenleri birbirine bağlayan element grubu olarak hiyerarşinin ikinci sırasında bulunmaktadır. Oyunda yapılan faaliyetleri ve sonuçları içeren mekanik elementleri toplam on tane dir (Bozkurt ve Genç Kumtepe, 2014; Erümit, 2016; Yılmaz, 2017; Akkemik, 2018; Berber, 2018; Kunduracıoğlu, 2018; Özgür, Çuhadar ve Akgün, 2018; Sezgin, Bozkurt, Yılmaz ve Linden, 2018; Yıldırım, 2018; Şenocak, 2019; Tunç, 2019):

- Meydan Okuma (Challenges), oyuncunun bir amaç doğrultusunda ilerlemesini sağlayan; geçilmesi gereken seviyeler veya görevler olarak nitelendirilen elementtir. Başarı ve merak duygusunu kamçulamaktadır.
- Şans (Chance), Beklenmedik anlarda oyuncunun karşısına çıkan veya oluşan durumlardır. Oyuncuda heyecan yaratır, oyuna olan ilgi ve motivasyonu artırır.
- Yarışma (Competition), oyuncunun ister tek başına isterse grup arkadaşlarıyla birlikte dahil olduğu durumlardır ve genel olarak tek bir kazananın belirlendiği mücadeleler ortaya koyar.
- İşbirliği (Cooperation), bir amaç için oyuncuların bir araya gelerek, dayanışma içinde mücadele etmesidir.
- Dönüt (Feedback), oyuncu veya oyuncuların oyun içerisindeki faaliyetleri neticesinde aldıkları neticelerdir.
- Kaynak Kazanımı (Resource Acquisition), oyunun ilerleyişinde ihtiyaç duyulan veya duyulabilecek kaynakların (örn: ganimet) elde edilmesidir.
- Ödüller (Rewards), istenilen görevlerin yerine getirilmesiyle veya oyun içi takdir edilecek davranışların gerçekleşmesiyle elde edilen kazançlardır.

- Ticaret (Transactions): Oyun içinde oyuncularla veya sistemle yapılan alışverişi içerir.
- Sıra (Turns), oyuncuların takım arkadaşlarıyla ortak olarak hareket etmesidir. Görev esnasında başarılı olabilmek veya ilerleyebilmek için bir diğer oyuncuya bağlı olma halidir. Bu sıra sistemi, zaman veya hamle sayısı gibi sınırlandırmalarla belirlenmektedir.
- Kazanma Durumları (Win States), oyuncunun veya takımların oyun sonundaki durumlarını ortaya koymaktadır. Galibiyet, mağlubiyet veya beraberlik olarak sonuçlanabilmektedir.

*Bileşenler*, hiyerarşinin en alt basamağında yer almanın yanında dinamik ve mekanikleri baz alarak geliştiren daha kompleks elementlerdir. Bileşenleri oluşturan on beş element mevcuttur (Bozkurt ve Genç Kumtepe, 2014; Erümit, 2016; Yılmaz, 2017; Akkemik, 2018; Berber, 2018; Kunduracıoğlu, 2018; Özgür, Çuhadar ve Akgün, 2018; Sezgin, Bozkurt, Yılmaz ve Linden, 2018; Yıldırım, 2018; Şenocak, 2019; Tunç, 2019):

- Kazanımlar (Achievements), oyun tasarım aşamasında hikâye kapsamında belirlenmiş hedefleri kapsamaktadır.
- Avatarlar (Avatars), oyun içerisinde oyuncuyu temsil eden karakter olarak nitelendirilir.
- Rozetler (Badges), görevlerin tamamlanmasıyla belirlenmiş hedeflerden elde edilen kazançlardır.
- Zor Mücadele (Boss Fight), görevlerin en zor halkası olarak atfedilebilecek ve genelde en son süreçlerde oyuncunun/ oyuncuların karşısına çıkan mücadeledir.
- Koleksiyonlar (Collections), oyunda kazanılan rozetlerin ve eşyaların biriktirilmesidir, tamamlanmaya çalışılmasıdır.
- Mücadele (Combat), genel olarak kısa süreli çarpışma, yarışma ve mücadelelerdir.
- Kapalı İçerik Açma (Content Unlocking), oyuncunun/oyuncuların belirlenmiş görevleri tamamlanması neticesinde ulaştığı seviye veya eşyaların kullanımına sunulmasıdır.
- Hediye Vermek (Gifting), oyuncunun başka bir oyuncuyla elindeki kaynağı paylaşması durumudur.
- Liderlik Sıralaması (Leaderboards), oyunların kendi içerisinde oyuncuları başarı sırasına koyma halidir. Bu sıra kazanılan rozet, mücadele, eşya gibi unsurlarla belirlenebilmektedir.
- Seviyeler (Levels), oyuncu veya oyuncuların oyun içinde tamamladığı bölümlerdir.

- Puanlar (Points), oyunda tamamlanan görevler neticesinde sağlanan ilerlemenin sayısal karşılığıdır.
- Görevler (Quests), oyuncuyu/oyuncuları belirli bir hedef kapsamında ilerlemesini sağlayan talimatlardır. Bu talimatlarla birlikte seviye ilerleyişi, rozet kazanımı gibi kazançlar sağlanmaktadır.
- Sosyal Grafikler (Social Graphs), oyun içindeki sosyalliği ortaya koyan grafiklerdir. Oyuncular arası iletişimi gösteren ve teşvik eden bir elementtir.
- Takımlar (Team), ortak bir amaç için işbirliği içinde çalışan ve görevleri tamamlayan gruplardır.
- Sanal Eşyalar (Virtual Goods), oyundaki ilerleyiş için elzem görülen değerli, anlamlı ve işlevsel eşyalardır.

Yapılan çalışmalarda çoğunlukla kullanılan elementlerin puan, lider tahtası, başarı, rozet, seviye, hikâye, hedefler, geribildirim, ödül, ilerleme, meydan okuma olduğu vurgulanmaktadır (Erümit, 2016; Akkemik, 2018; Özgür, Çuhadar ve Akgün, 2018; Sezgin, Bozkurt, Yılmaz ve Linden, 2018).

#### 2.1.16. Oyuncu Tipleri

Oyunculara olan bağlılığın sağlanabilmesinde en büyük etkenlerden birisi de oyuncu tipleridir. Oyuncu tipleri bize oyuncuların oyunlardan beklentileri ve oyun oynama sebepleri hakkında yol gösterici olmaktadır. Bu sayede hedefe yönelik oyun tasarımı gerçekleştirilebilmekte ve oyunlara olan bağlılık daha güçlü ve kısa sürede kurulabilmektedir (Yıldırım, 2016; Kunduracıoğlu, 2018; Sezgin, Bozkurt, Yılmaz ve Linden, 2018; Atabay, 2019). Dolayısıyla oyunların sağladığı başarıları oyuncu tipleri nezdinde değerlendirmek doğru olacaktır (Ar, 2016).

*Richard Bartle* (1996) tarafından rotaya konulan dört oyuncu tipi mevcuttur. Katiller, sosyaller, başarılılar ve kâşifler olarak adlandırılan oyuncu tipleri karakter teorisine göre oluşturulmuştur (Bayraktar, 2014; Bozkurt ve Genç Kumtepe, 2014; Ar, 2016; Yıldırım, 2016; Yılmaz, 2017; Kunduracıoğlu, 2018; Sezgin, Bozkurt, Yılmaz ve Linden, 2018; Atabay, 2019; Şenocak, 2019; Yılmaz, 2020):

- Katiller (Killers); oyuna ve oyunculara dikkat kesilen oyuncu tipi olmakla birlikte asıl hedefleri kaybettirmektir. Dolayısıyla çok oyunculu oyunları tercih eden ve kaybettirmekten keyif alan bir tiptir. Kaybedeni kazananı olmayan oyunlar bu oyuncu tiplerinin ilgi alanına girmez. Yarışma, savaş gibi oyunlar dikkatlerini çeker.



- Sosyaller (Socializers); asıl amacı sosyalleşmek olan oyuncu tipidir. Oyuncular arasındaki iletişimi önemser ve kazanmak, kaybetmek, puan toplamak, seviye atlamak gibi unsurlar sadece toplumdaki statü için gerekli ama kendisi için önemsiz şeylerdir. Dolayısıyla rekabet atmosferli oyunlardan ziyade çok oyunculu, sohbet ortamı olan ve kolay oynan (okey) oyunları tercih ederler.
- Başarıcılar (Achievers); oyun ve başarı odaklı olan oyuncu tipleridir. Asıl amaç seviye atlamak, rozet toplamak, deneyim kazanmaktır ve bu doğrultuda oyuna devam eder. Ancak başarı için bir gruba veya rehberliğe ihtiyaç duyarsa sosyalleşmek mecburiyetinde kalır. Bir bilgiye veya kaynağa gereksinim duyarsa keşif yolunu tercih eder. Başarı odaklı ve çok rozetli oyunlar ilgi alanlarına girer.
- Kaşifler (Explorers); oyuna ve sosyalliğe önem veren oyuncu tipidir. Puan toplamak, rozet kazanmak gibi unsurlar sadece oyunda sürekliliği sağlayarak yeni keşifler yapabilmek için gereklidir. Oyunda var olan bir bilinmezliği keşfetmeye ve çözmeye çalışmak, seviye atlamak veya rozet kazanmaktan daha önemlidir.

Bartle'den modelinden yola çıkarak hazırlanan ve üzerine iki oyuncu tipi daha eklenerek tamamlanan Marczewski'nin modelinde ise altı oyuncu tipinden bahsedilmektedir. Richard Bartle'nin öğrencisi *Andrzej Marczewski*'ye göre içsel motivasyonun sağlanabilmesi için ustalık, ilişki, özerklik kavramlarının yanında bir de 'amaç' olmalıdır. Hayırseverler, başarılar, özgür ruhlar, sosyalleşenler, engelleyiciler ve oyuncular olarak isimlendirilen oyuncu tipleri, bu dört nitelik üzerine oluşturmuştur (Yılmaz, 2017; Berber, 2018; Sezgin, Bozkurt, Yılmaz ve Linden, 2018; Şenocak, 2019; Yılmaz, 2020):

- Hayırseverler (philanthropist), kendilerini büyük bir bütünün parçası olarak görmek ve hissetmek isterler. Bu sebeple insanlara yardımcı olma çabası içine girerler. Çeşitli forumlarda yazılan cevaplar bu tip oyunculara örnektir. Sorulan soruları cevaplandırarak iyilik yapma hâli onları mutlu eder.
- Başarılar (achievers), söz konusu engelleri aşarak olabilecekleri en üst seviyeye gelmek için çaba harcarlar. Başka kişilere kendini gösterme çabaları olmamasına karşın başarılarının bir tescili olarak statü kazanmaktan mutlu olurlar.
- Özgür ruhlar (free spirit) oyuncu tipi kendi içerisinde ikiye ayrılmaktadır, kaşifler ve yaratıcılar.
  - Kaşifler (explorer), söz konusu uygulamayı, sistemi keşfetme çabası içindedirler. Dolayısıyla herhangi bir engellemeden hoşlanmazlar ve sistemin birçok eksikliğini, yanlışını bulabilirler.

- Yaratıcılarda (creators) ise durum daha farklıdır. Onlar yeni şeyler yaratmak, kendilerini ifade etmek isterler.
- Sosyalleşenler (socializers), diğer oyuncularla etkileşim halinde olmak için oyuna dahil olurlar. Dolayısıyla sistemin iletişim ve sosyalleşme kısımlarıyla alakadar olurlar.
- Engelleyiciler (disruptors), sistemi kime ne gibi zararı veya yararı olacağını düşünmeksizin tahrip etmeye çalışırlar. Engelleyiciler oyuncu tipi kendi içinde dört alt karaktere ayrılır.
  - Geliştiriciler, sistemi iyileştirme çabası içinde olanlardır. Çok fazla fayda sağlayacakları gibi incinirlerse yıkıcı da olabilirler.
  - Yıkıcılar, sistemden hoşlanmadıkları için ki bu konuda gıcıklara benzerlik gösterirler veya sadece keyif almak için başka oyunculara rahatsızlık verirler. Buna karşın yine geliştirici karaktere evrilebilirler.
  - Gıcıklar, Bartle'nin oyuncu tiplerinden olan katillerle benzerlik göstermektedirler. Başkalarını negatif etkilemek için çaba harcarlar. Bu tip oyuncular oyunlaştırma sisteminde yerleri yoktur.
  - Etkileyenler, sistemi istedikleri doğrultuda geliştirebilmek için istenmeyen davranışlar içine girebilirler. Gıcık oyuncu karakterine kaymaları muhtemeldir. İsyankâr tavırları mevcuttur.
- Oyuncular (players), ödül endekli hareket eden oyuncu tipidir. Sistemden olabildiğince fazla kazanç elde etmek için çabalarlar. Bu oyuncu tipi içinde menfaatçi, tüketici, sosyal ağcı, sömürücü olmak üzere dört farklı model mevcuttur.
  - Menfaatçiler (Self Seeker), her ne kadar hayırseverlerle benzerlik gösterebilirler de aralarında bir fark vardır. Menfaatçiler, adından da anlaşılacağı üzere yaptığı iyiliğin karşılığını almak isterler ve beklenti içine girerler.
  - Tüketiciler (Consumer), başarılarla özellik olarak benzerlik gösterirler. Ortada bir başarı kazanılacaksa eğer yeni beceriler de elde edebilirler.
  - Sosyal ağcılar (Networker), sosyalleşenlerle benzerlik gösterirler. Farkları ise fayda sağlayacağını düşündükleri insanlarla iletişim kurmalarıdır.
  - Sömürücüler (Exploiter), özgür ruhlar gibi oyun içinde var olurlar. Oyunda bir açık keşfettiklerinde bildirerek düzeltilmesini sağlamak yerine bundan olabildiğince fayda sağlamaya çabalarlar.

Hayırseverler, başarılar, özgür ruhlar, sosyalleşenler içsel motivasyon ile oyuna başlar ve sürdürür. Engelleyiciler ve oyuncular da ise motivasyon dışsal olarak sağlanır (Berber, 2018).

Lazzaro ise Barthes'ın oyuncu tiplerine benzerlik gösteren dört oyuncu tipi ortaya koymuştur. Lazzaro oyuncu tiplerini XEODesign firmasının yaptığı bir araştırmada oyuncuların oyun esnasında farkına varmadan hissettikleri duygularından dolayı ortaya çıkan yüz ifadelerini, vücut dillerini ve sözel ifadelerini inceleyerek kategorize etmesinden yola çıkarak oluşturmuştur (Bayraktar, 2014):

- Zor eğlence (hard fun): Oyuncular oyuna karşı kazanmak ve oyundaki başarılarını görerek mutlu olmak için oynarlar.
- Kolay eğlence (easy fun): Oyuncular keşfetmeyi, macerayı, hikayeleri ve hatta oyun içindeki karakterleri sevdikleri için oynarlar. Hırs veya başarı için savaşmak gibi bir tutkuları yoktur.
- Değişmiş Bilinç (altered states): Oyuncular günlük hayatın kargaşasından, sorunlarından uzaklaşmak ve kendini daha iyi hissetmek için oyun oynar. Bir nevi deşarj olma yöntemidir, denilebilir.
- Sosyallik faktörü (people factor): Oyuncular genel olarak grup ile oynanan oyunlardan hoşlanırlar. Hedefleri sosyalleşmek, iletişim kurmaktır. Öyle ki sohbet edecek oyuncu mevcutsa oynamayıp seyirci olarak da kalabilirler.

Nacke, Bateman ve Mandryk (2014), oyuncuların memnuniyet düzeylerinden ve oyuna yönelik duygularından yapılan araştırmadan yola çıkarak Brainhex oyuncu memnuniyet modelini ortaya koymuşlardır (Şenocak ve Bozkurt, 2020):

- Arayıcı (seeker), oyun dünyasına merak duyan ve merak duygusundan hoşlanan oyuncu sınıfıdır.
- Hayatta kalan (Survivor), korku filmleri ve korku temelli tasarlanan oyunlara ilgi duyan oyuncu sınıfıdır. Kurgusal faaliyetlerde yaşanan aşırı korkunun verdiği adrenalin ve kontrollü yaşanan panik hali bu tür oyuncuları cezbeder. Oyun esnasında gerçek hayattan ciddi bir kopuş yaşamaları sebebiyle de kendilerini iyi hissederler.
- Atılğan (daredevil) oyunda heyecandan, koşuşturmacadan, riskten keyif alırlar. Hayatta kalandan farkı ise heyecanı pozitif yönlü bir tecrübe olarak görmeleridir.
- Deha (mastermind), oyuncu gizemi, bulmacayı veya problemi çözmekten, kararlar vermektan keyif alır.
- Fatih (conquerer), imkânsız dahi olsa kazanmak için rakipleriyle savaşmaktan, güçlüklerle boğuşmaktan, öfkelerini oyuna yansıtarak coşkulu oynamaktan ve kazanana kadar mücadele ortaya koymaktan hoşlanır.
- Sosyal (socialiser), güven temelli ilişkiler kurmaktan, diğer oyuncularla iletişimde bulunmaktan ve yardımlaşmadan keyif alırlar.

- Başaran (achiever), hedefine odaklanarak başarmak için çabalar ve uzun süreli başarılar elde ettiğinde ancak motive olabilir.

## 2.1.17. Oyunlaştırma Tasarım Modelleri

### 2.1.17.1. D6 Oyunlaştırma Modeli

Profesör Kevin Werbach tarafından ortaya konmuştur. D6 isminin sebebi ise maddelerin İngilizce karşılıklarının d harfiyle başlamasından kaynaklanmaktadır (Tunga, 2016; Berber, 2018; Atabay, 2019; Soylu, 2019; Şenocak ve Bozkurt, 2020). 6 madde şu şekilde sıralanmaktadır:

- 1) İş hedeflerini tanımla (Define business objectives):** Tasarımın hedeflerinin belirlendiği basamaktır. Gerçekçi, net, spesifik, süre sınırı olan ve ölçülebilir hedefler konulmakla birlikte sonuca ulaşip ulaşamayacağı da öngörülür, buna yönelik tasarımlar hazırlanır. Hedefsiz yapılan bir tasarım ve uygulama, başarı getirmemekle birlikte problemlere sebep olabilmektedir. Örneğin; alıcıların daha sık alışveriş yapması denilebilir.
- 2) Hedef davranışları tarif et (Delinate target behaviour):** Söz konusu iş hedeflerinin tanımlanmasından sonra hedef kitleden beklenen davranışlarında tanımlanması önemlidir. Bireylerin uygulamayla ulaşılması beklenen davranışları açıkça görmesi ve bu davranışlara yönelik uğraşları önem teşkil etmektedir. Böylelikle uygulamanın başarısı ve amacı gerçekleşmiş olacaktır. Örneğin; günlük atması gereken adımı atması, egzersizleri tamamlaması, daha çok fotoğraf paylaşması, çöpleri zamanında atması gibi çoğaltılabilir.
- 3) Oyuncuları tanımla (Describe your players):** Oyuncu olarak nitelendirilenler sanal karakterler değildir. Gerçek insanların olduğu bir uygulamada oyuncu tanımlarının yapılması tasarımın yönü ve kapsamı için elzemdir. Oyuncu tipleri sınıflandırmalarının yapılması da bu sebeptendir. Bireyler ortak zevklerine, sosyoekonomik şartlarına, eğitim düzeylerine, kültürlerine, coğrafik özelliklerine göre gruplanmaktadır. Yapılan tasarımların ortak paydalarda buluşan grupların özellikleri dikkate alınarak yapılması gerekmektedir. Bu durum oyuncuların motivasyonu için gerekli bir unsurdur.
- 4) Aktivite döngüleri kur (Devise activity loops):** Bireye sistemdeki davranışların veya hareketlerin tekrarlanarak sürdürülmesinin ifadesidir. Burada iki tip döngü sistemi vardır. Bunlardan ilki katılım, ikincisi ilerleme döngüsüdür.

*Katılım döngüsü*, sistemin bireye motivasyon sağlayan bir tetikleyici sunması ve bireyin bu sayede uygulamaya dahil olması ile ilgili bir döngüdür. Bireyin davranışı gerçekleştirmesiyle kazandığı başarı sonucunda elde ettiği ilerleme bireye sunulan bir geri dönüştür. Bu sayede birey uygulamadan tatmin olur ve bağlılık gösterir. Daha sonra farklı tetikleyiciler ile oyuna devam eder. “Tetikleyici – aksiyon – geri bildirim” döngüsüdür.

*İlerleme döngüsü*, bireyin alt düzeyler başlayarak üst düzeylere çıkma arzusunun tezahürüdür. Bireye hedefler sunulur ve birey her seviyedeki dozunda verilen zorlukları aşarak ilerleme kaydeder. Bu durum oyunda sürekliliği ve bağlılığı sağlar. Burada önem teşkil eden oyunun ilerleyen safhalarında veya sonunda var olan zorluğu, engeli bireye zamanından önce gösterilmemesidir. Bunun gösterilmesi halinde bireyde oluşacak inançsızlık veya isteksizlik bireyin oyunu terk etmesine hatta hiç oyuna hiç dahil olmamasına sebebiyet verebilmektedir.

**5) Eğlenceyi unutma (Don't forget the fun):** Eğlence, bireyleri günlük hayatlarında yapmak mecburiyetinde oldukları faaliyetlerden sıyrılarak keyif aldıkları durumlara yöneliminin bir neticesidir. Ancak eğlencenin bir kalıp içerisine oturtulması oldukça güçtür. Çünkü kimisi için çok eğlenceli olan bir faaliyet kimisi için sıkıcı olabilmektedir. Nicole Lazzaro bu durumdan yola çıkarak dört farklı eğlence kategorisinden bahsetmiştir. *Zor eğlence (hard fun)*; zor görevlerin aşılmasıyla, stratejilerin kullanılmasıyla kişinin kendini motive etmesidir. *Kolay eğlence (easy fun)*; bireyleri zorlamayan ve daha çok karakter keşfi, hikâye süreci gibi durumlara olan merak unsuruyla ilerleten, kafa dağıtmak maksadıyla dahil olunan oyunlardır. *Ciddi eğlence (serious fun)*; bir nevi psikolojik terapi gibi görülen, kişinin kendi içsel buhranlarından veya çevresel sıkıntılarından uzaklaşmak için dahil olduğu oyunlardır. *İnsan faktörlü eğlence (people fun)*; çok oyunculu olan oyun platformlarını kapsayan eğlence anlayışıdır. Arkadaş veya tanınmayan kişilerle kurulan iletişim ağının verdiği bir eğlenme hissinin karşılığıdır.

**6) Doğru araçları kullan (Deploy the appropriate tools):** Tüm bu evrelerin hangi materyal kullanımıyla bütünleşeceğinin verildiği karar aşamasıdır. Doğru materyal kullanımı doğru bir oyunlaştırma tasarımına götürürken yanlış bir materyal seçimi oyunun tüm zincirlerini kopartabilme yetisine sahiptir. Kart oyunu, kutu oyunu, video oyunu gibi tercihlerin yapıldığı ve buna yönelik materyal hazırlandığı son basamaktır.

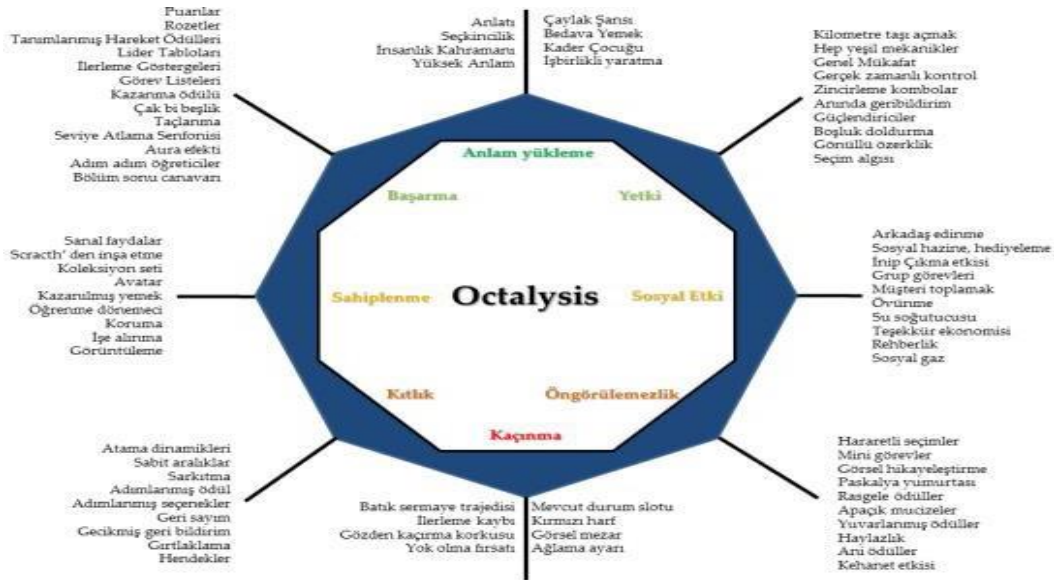
Oyunlaştırma tasarımının iyi yapılması ve sürecinin doğru yönetilmesi ancak oyun unsurlarına, temellerine hakim olunması ile mümkün olabilmektedir. Oyun ve oyunlaştırma hakkındaki bilgisizlikler, boşluklar doğru ve verimli oyunlaştırmayı güç kılmaktadır (Fidan,

2016). Oyunlaştırma, bireyin dışsal olarak sağlayabildiği motivasyonu içselleştirerek sürdürülebilir kılmasıdır. Bu amaçla seviye atlama, rozet, puan, liderlik tablosu gibi oyun unsurları eğitim-öğretim hayatında iyileştirme odaklı kullanılmaktadır (Gökkaya, 2014; Şenocak ve Bozkurt, 2020).

Oyunlaştırma tasarımında söz konusu amaca hizmetin layığıyla gerçekleşebilmesi bireylerin tatmin düzeyleriyle doğru orantılıdır. Dolayısıyla bireylerin oyunlaştırma uygulamasını kullanmaları için özel bir amaca, kendilerini özel hissetmeleri maksadıyla uygulama içindeki kontrol gücüne ihtiyaçları bulunmaktadır. Aynı zamanda tasarlanan oyunlaştırma uygulamasının bireylerin uzmanlık alanları kapsayan nitelikte olması da ayrı bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Gökkaya, 2014; Şenocak ve Bozkurt, 2020).

### 2.1.17.2. Octalysis

Yu-Kai Chou oyunlaştırma tasarımında zıtlıkların var olduğundan bahsetmiş, insanda ortaya çıkardığı duygulardan yola çıkarak sekizgen bir tasarım modeli hazırlamıştır. Ona göre sekizgenin üst kısmı oyunlaştırmanın pozitif tarafıdır ve beyaz şapka diye adlandırmıştır. Alt kısmı ise oyunlaştırmanın negatif kısmıdır ve siyah şapka diye adlandırmıştır. Her köşe bir anlama karşılık gelmektedir. Bazı araştırmacılar köşelere *çekirdek sürücü* adı verirken bazıları da *esas kuvvet* olarak adlandırmıştır (Berber, 2018; Serim, 2019; Şenocak, 2019; Şenocak ve Bozkurt, 2020):



Şekil.2. Octalysis Oyunlaştırma Modeli (Berber, 2018)

*Esas Kuvvet 1 - Anlam;* bireyin söz konusu uygulama için seçilmiş olduğuna veya kendisinin yapabileceğinin üstünde önemli bir durumu gerçekleştirdiğine olan inancına karşılık gelmektedir.

*Esas Kuvvet 2 - Başarma;* rozet, puan, liderlik tablosu gibi ögelerin yanı sıra mücadelelerin de en fazla kullanıldığı kuvvettir. Başarının ön planda olduğu kuvvettir.

*Esas Kuvvet 3 - Yaratıcılık;* bireylerin yaratıcılıklarını sergiledikleri kuvvettir ancak sadece yaratıcılıklarını göstermek yeterli değildir. Bireyler aynı zamanda takdir görmek, hızlı geribildirim almak isterler. Bu sayede motive olurlar. Birey yeteri kadar yaratıcı olduğunu hissetmezse daha başarılı olmak için yeni yollar deneyecektir.

*Esas Kuvvet 4 - Sahiplenme;* bireyin bir şeylere sahip olma isteğinin neticesidir. En güzel şeylere ve daha fazlasına sahip olma, sahip olduğunu iyileştirme isteğidir. Sahip olma duygusu bireye motivasyon sağlar. Bu sayede uygulamaya bağlılık artar.

*Esas Kuvvet 5 - Sosyal Etki;* bireyin yalnız olması halinde gerçekleştirmeyeceği şeyleri toplu haldeyken ilgi çekici görmesine karşılık gelmektedir. Arkadaşlık, sosyal statü, rekabet gibi ögelerin varlık gösterdiği kuvvettir. Kurulan bu iletişim sayesinde uygulamaya yönelik bağlılık gerçekleşmektedir.

*Esas Kuvvet 6 - Kıtlık;* bireyin sahip olmadığı şeyi çok isteme halinin karşılığıdır. Bu yoğun istek statü, pahalı veya değer gören eşya, unvan gibi şeylere yönelik olmaktadır. Son iki gün, iki ürün gibi kısıtlamalarla bireyin dikkatini çekmektedir.

*Esas Kuvvet 7 - Öngörülmezlik;* birey tahmin edemediği durumlara daha fazla ilgi göstermekte bilinmezlik dikkat çekmektedir. Bilinen durumlara merak duygusu yeşermez ancak bilinmeyende merak duygusu oluşur ve üzerine düşünülür.

*Esas Kuvvet 8 - Kaçınma;* negatif durumlardan uzak durma halidir. Ceza alınacağı için suç işlemek, kötü tepki almamak için yapılmayacak bir şeyi yapmak gibi örnekler sunulabilmektedir. Uygulamada geriye düşmemek, kayıp yaşamamak için çaba göstermek gibi durumlar söz konusudur.

### **2.1.17.3. Sürdürülebilir Oyunlaştırma Etkisi Çerçevesi**

Al Marshedi, Wanick Vieira ve Ranchhod (2015) tarafından geliştirilen bir oyunlaştırma çerçevesidir. Birey, becerisi ile zorluk derecesinin dengede olduğu Akış Kuramı ile zamanın hızlı aktığını hissetmekte ve motive olarak tekrar tekrar oynamak istemektedir. Öz Belirleme Kuramı'nda ise özerlik, yeterlilik ve ilişki gibi psikolojik ihtiyaçların giderilmesi durumu söz konusudur. Pink (2009), motivasyon artışının

sağlanmasında amaç, uzmanlaşma ve özerkliğin önemine dikkat çekmiştir. Üç motivasyon kuramıyla temellendirilen çerçeve; oyuncunun hedeflerinin belirlenmesini, yeterliliklerinin tespit edilmesini ve ilişki kurma ihtiyaçlarının tanımlanması gerektiğini savunmaktadır. Bu sayede zamanla daha rahat ve doğru bir şekilde bireyler amaçlarına ulaşacak, bu sayede uzmanlık geliştirecek ve oyunlaştırma uygulamalarında süreklilik sağlanacaktır. Anlamlı ve ciddi hedeflere yönelik gelişim gösteren bireylerin sonunda uzman olabilecekleri öngörülmektedir (Şenocak ve Bozkurt, 2020).

#### **2.1.17.4. Oyunlaştırma Tasarım Çerçevesi**

Marczewski (2017) tarafından geliştirilen çerçeve tanımla, tasarla ve iyileştir olmak üzere üç aşamadan meydana gelmektedir. Oyunlaştırma tasarımı için ilk olarak keşif yapılması gerekmektedir. Oyuncuların tanımlanması, ihtiyaçlarının ve beklentilerinin saptanması gerekmekte ki ortaya konulacak problemle oyuncunun ihtiyaç ve istekleri karşılanabilsin. İkinci aşama ise tasarlamadır. Bu aşamada hedeflenen davranış değişikliklerinin belirlenmesi, oyunculara oluşturulmak istenen hislerin ve oyun içine yerleştirilecek mekaniklerin dikkate alınması, bu bağlamda tasarım yapılması gerekmektedir. Tasarım aşamasında Öz Belirleme Kuramı, Akış Kuramı ve Pink'in motivasyon yaklaşımı dikkate alınmalıdır. Son olarak iyileştir aşamasında ise oluşturulan sistemin istenen boyuta ve yeterliliğe erişebilmesi için defalarca kontrol edilir, iyileştirmeler yapılarak sistem daha sağlam hale getirilir (Şenocak ve Bozkurt, 2020).

#### **2.1.18. Eğitim ve Eğitimde Oyunlaştırma**

Eğitim; bireyin hayat boyu devam ettirdiği gelişim sürecinin temeli niteliğinde olan, bireye kariyer ve sosyal hayatında katkılar sunan öğrenme süreci olarak tanımlanabilir. Öğrenme faaliyeti insanın dünyaya gelişinden ölümüne kadar engellenemez şekilde devam eden bir eylemdir. Bu öğrenme; günlük, meslek, aile veya toplum hayatında gerçekleşebilmektedir. Ancak öğrenmenin sağlanması o kadar kolay olamamaktadır. Bireylerde dikkat dağınıklığı, ilgisizlik, isteksizlik gibi ortaya çıkan durumlardan dolayı öğrenmenin gerçekleşmesi güçleşebilmektedir. Bunun yanı sıra öğrenilen bilgilerin kalıcılığı ise tartışma konusu olmaktadır. Tüm bu engellerin aşılmasına karşın bireyin bilgiyi hayatına entegre edememesi, dolayısıyla anlamlandırılmaması günümüz eğitim hayatının problemlerindedir. Öyle ki Prensky öğrenenleri üç grupta kategorize etmiştir. İçsel motivasyonu yüksek ve dışarıdan güdülenme beklentisi olmadan gelişim gösteren, geleceği için isteksiz de olsa çalışan, rahatına ve eğlencesine düşkün okulu zaman kaybı



olarak nitelendiren öğrenenler olarak gruplandırmıştır (Bozkurt ve Genç Kumtepe, 2014; Ar, 2016). Bu sebeplerden ötürü örgün eğitimde, yaygın eğitimde, mesleki eğitimlerde farklı yaklaşım, yöntem ve teknikler sınanmıştır. Bu yaklaşım ve yöntemlerden birisi de çalışmamıza konu olmuş oyunlaştırma yaklaşımıdır. Oyunlaştırma yaklaşımı, eğitim hayatında ve ortamlarında önemli ölçüde etki yaratmayı başarmıştır.

Öğrenmenin sağlanması sürecinden sonra bireyin bilgiyi uzun süreli hafızasında tutması önem teşkil etmektedir. Ancak bu her bilgi için mümkün olmamaktadır. Bireyin söz konusu bilgiye biçtiği değer, ilgisi, isteği, başarı inancı gibi etkenler bilgiyi özümsemesinde sorunlar oluşturabilmektedir. Bunun önüne geçilip kalıcılık sağlanabilmesi için çeşitli yöntemler denenmektedir. İçlerinden kalıcılık oranının en yüksek olduğu düşünülen bireyin deneyimleyerek (yaparak yaşayarak) öğrenmesidir. Bu sayede kişi birebir bilgiyi elde ederek hafızasında yer edindirir ve çeşitli şekillerde pekiştirmeler yaparak sağlamlaştırır (Atabay, 2019; Gökkaya, 2014). Bu anlamda eğitim ortamlarında oyunlaştırmanın varlık gösterebilmesi, istenilen öğretim süreçleri ve öğrenci profili için avantaj oluşturmaktadır. Hedeflenen öğretim ortamına ve öğrenci profiline ulaşmaya katkı sağlamaktadır. Oyunlaştırma, oyun unsurlarını içerisinde barındıran, dolayısıyla bireyin kaygısını, stresini azaltan ve bireyi motive eden bir yaklaşımdır. Oyunlaştırma yaklaşımında amaç; bireye gerçek dışı yeni bir dünyada deneyimler sunmak yerine, gerçek dünyaya oyun unsurlarını yerleştirerek gerçekliği kaybetmeden deneyimlemelerini sağlamaktır (Gökkaya, 2014; Erümit, 2016; Taşkın ve Çakmak, 2017; Yıldırım, 2018; Demir Öztürk ve Eren, 2020). Oyunlaştırma diğer tüm oyun uygulamalarından farklı olarak eğlenceyi ön plana çıkarmak yerine öğrenmeyi ön plana çıkarmaktadır. Öğrenme ikinci planda tutulmamakta, hedeflenenler unutulmamaktadır (Fidan, 2016; Kunderacıoğlu, 2018). Bu sayede öğrencinin derse ve söz konusu uygulamaya katılımında artış seyredilmektedir. Öğretim ortamının ve sürecin daha keyifli ve verimli geçmesini, öğrenenlerin ve öğretmenlerin daha motive olmasını sağlayan oyunlaştırma uygulamaları aynı zamanda okula, derse ve sürece olan tutumu da olumlu yönde değiştirmektedir (Bozkurt ve Genç Kumtepe, 2014; Erümit, 2016; Yıldırım, 2018; Serim, 2019). Geleneksel öğretim süreçleriyle mukayese edildiğinde oyunlaştırmanın üç güçlü yönünden bahsetmek mümkündür. Motivasyonda artış sağlanması, hızlı geri bildirim elde edilmesi ve öğrencinin odak olarak alındığı bir öğretim süreci oyunlaştırmayı geleneksellikten sıyrılarak verimli hale getirmektedir (Erümit, 2016; Atabay, 2019; Kırıcı ve Kahraman, 2019; Demir Öztürk ve Eren, 2020). Ancak oyunlaştırmanın yanlış ve yetersiz bir içeriği mucizevi şekilde iyileştirmesini beklemek yanlıştır. Oyunlaştırma öğrenmeyi çekici bir forma sokan yaklaşımdır, içeriğin kalitesini artırmak gibi bir özellik beklemek doğru değildir (Bozkurt ve Genç Kumtepe, 2014).

Oyunlaştırmanın eğitimde kullanılması, eğitim süreçlerinin oyun gibi düşünülerek tasarlanmasıyla mümkün olmaktadır. Ancak oyunlaştırma yaklaşımının kullanılmasıyla eğitimin değerinin azaltıldığı düşünülmektedir ve bu yanlış bir kanıdır. Aksine eğitim sayesinde süreç daha keyifli ve verimli hale getirilirken öğretene ve öğrenene de daha motive bir şekilde gelişim gösterebilmektedir. Aynı zamanda öğretim sürecine dahil olmak istemeyen başarısız, içe kapanık veya sıkılgan öğrenenleri de sürece dahil etmek için oldukça uygun bir uygulama olduğu düşünülmektedir (Erümit, 2016; Fidan, 2016; Kunduracioğlu, 2018; Atabay, 2019; Kırcı ve Kahraman, 2019; Demir Öztürk ve Eren, 2020). Ayrıca oyunlaştırma, ders içi ve ders dışı etkinliklerde bireyi daha aktif kılmaktadır. İşbirliği, yardımlaşma, iletişim gibi konularda bireylerin kendilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Bozkurt ve Genç Kumtepe, 2014; Fidan, 2016; Demir Öztürk ve Eren, 2020). Eğitim süreçlerinde kullanılan oyunlaştırmaya getirilen başka bir eleştiri ise yarış ortamının hüküm süreceği düşüncesidir. Ancak oyunlaştırmada birey yarış mantalitesinden ziyade kendi içerisinde kendine yönelik eleştirel bakış açısı geliştirmektedir ve bu bireyin gelişimi açısından önem arz etmektedir. Öyle ki kendini tanıyan ve eksiklerinin farkına varan birey, gelişim sürecini daha verimli geçirebilmektedir (Yıldırım, 2016; Atabay, 2019; Serim, 2019; Yüksel ve Canlı, 2019; Demir Öztürk ve Eren, 2020). Dolayısıyla eğitimde oyunlaştırmanın kullanılması “davranış değiştirici oyunlaştırma” olarak nitelendirilmektedir. Öğrenenlerde istedik davranış değişikliklerinin gerçekleşmesi yine öğrenenin kontrolünde ve isteğinde gerçekleşmektedir (Yıldırım, 2016; Kunduracioğlu, 2018).

Eğitimin oyunlaştırılmasında karşımıza çıkan iki başlık mevcuttur. Bunlardan biri yapısal oyunlaştırma diğeri ise içeriğin oyunlaştırılmasıdır. Yapısal oyunlaştırmada içeriğe herhangi bir müdahalede bulunmadan öğretim ortamı ve süreci oyunlaştırılmaktadır. Söz konusu hedef davranışlar müfredatın sundukları çerçevesinde gerçekleşmektedir. İçeriğin oyunlaştırılmasında ise sunulacak içerik oyunun yapısı ile harmanlanarak yeniden tasarlanır ve öğrenene sunulur. Eğitimin oyunlaştırılmasında bu iki başlık da kullanılmaktadır. Ayrı ayrı tercih edilebilmesinin yanında daha komplike bir şekilde birlikte de kullanılabilir (Yıldırım, 2016). Oyunlaştırma öğretim sürecinin her aşamasında kullanılabilen bir yaklaşımdır. Gerek konu öğretiminde öğrencinin kendi otokontrolünde öğrenim sağlanması gerekse değerlendirme ve pekiştirme aşamalarında sağlıklı dönüt sağlanması amacıyla kullanılmaktadır. Öğrencilerin ortamı, dersi ve konuyu benimsemesine, katkı ve katılım sağlanmasına, işbirlikçi çalışmaya ve yaratıcı düşünmeye önemli ölçüde destek sağlamaktadır (Bozkurt ve Genç Kumtepe, 2014; Gökkaya, 2014; Yıldırım, 2018; Demir Öztürk ve Eren, 2020).

Oyunlaştırma uygulamalarında bireyin hedefe yönelimini güçlendirmek ve söz konusu uygulamaya bağlılığını artırmak için dışarıdan sunulan pekiştireçler veya motive edici unsurlar mevcuttur (Bozkurt ve Genç Kumtepe, 2014; Türkmen, 2017; Demir Öztürk ve Eren, 2020). Oyunlaştırma uygulamalarının sadece bir pekiştireç olarak görülmesi doğru değildir. Oyunlaştırma kendi başına bir eğitim uygulaması özelliği taşımaktadır. Öyle ki genç–yaşlı gözetmeksizin geniş bir kitle yelpazesine sahip olan yaklaşım, hizmet içi eğitim ve iş başında öğretimi destekler niteliktedir. Özellikle yetişkin eğitiminde yaygın olan uzaktan eğitim kavramının başarısı yadsınamamakla birlikte yetersizliği göz ardı edilemez durumdadır. Bu sebeple özellikle yetişkin eğitimi için yurt dışı çalışmalarında sıkça rastlanılan oyunlaştırma uygulamaları ülkemizde de zaman içerisinde gereken önemi görecektir (Gökkaya, 2014).

### **2.1.19. Oyunlaştırmanın Faydaları**

Oyunlaştırma uygulamalarının eğitim ve başka alanlarda birçok faydası mevcuttur. Birey açısından değerlendirildiğinde özgüven, özgürlük, eğlenceli vakit, verimli öğretim, sosyallik, yaratıcılık, stratejik düşünme gibi birçok katkısı mevcuttur. Bireyin yapılması gereken, belki de sıkıcı rutinlerini keyif alarak ve verimli bir şekilde gerçekleştirdiği bir uygulamadır (Gökkaya, 2014; Şenocak, 2019; Demir Öztürk ve Eren, 2020).

Ticari amaçlı bakıldığında dikkat çekicilik ve bağlılık anlamında kullanılan oyunlaştırma uygulamaları müşteri oranında artış ortaya koymaktadır. Oyunlaştırma daha kaliteli bir platform, daha cazip sunumlar, daha çok talep ve müşteri memnuniyeti sağlamaktadır (Gökkaya, 2014; Şenocak, 2019; Demir Öztürk ve Eren, 2020).

Sağlık alanında oyunlaştırma yaklaşımının kullanılmasının hasta kontrolünün ve bilgilerinin sürekliliği, ulaşılabilirliği açısından önemlidir. Aynı zamanda bireylerin çeşitli oyunlaştırılmış uygulamalar ile dengeli ve sağlıklı beslenme, düzenli spor, kilo kontrolü, ilaç hatırlatmaları gibi birçok destek sağlanmaktadır. Üstelik bunlar gerçekleştirilirken kullanıcıların uygulamaya yönelik bağlılıkları ve olumlu düşünceleri arttırılmaya çalışılmaktadır (Gökkaya, 2014).

Eğitim alanında oyunlaştırma uygulamalarının kullanılması öğretim ortamlarının daha keyifli, verimli, yaratıcı olmasını sağlamaktadır. Bunun yanında öğrenen ile öğretici arasında alışveriş mantığından ziyade ortak amaç kapsamında yaratıcı çalışmalar ortaya koymaktadır. Her yaş yelpazesinde kendine yer etmeyi başarmış oyunlaştırma uygulamaları ile derse yönelik olumlu tutum, bağlılık, motivasyon ve isteklilik hali gelişmektedir. Öğretim sürecinin tüm evrelerinde kullanılabilir bir yapıya sahip olan

oyunlaştırma öğretim, özümseme, pekiştirme, değerlendirme, anlamlandırma gibi evrelerin tamamlanmasına büyük katkılar sunmaktadır (Gökkaya, 2014; Şenocak, 2019; Demir Öztürk ve Eren, 2020).

Oyunlaştırma uygulamalarında keyifli ve verimli öğretim süreci, aktif katılım, yaratıcı düşünme, işbirlikçi çalışmalar, sosyallik, iletişim kalitesi, kuruma bağlılık gibi yaşanan olumlu gelişimler uygulamaların sürekliliğinde önemli paya sahiptir (Gökkaya, 2014 ; Şenocak, 2019).

### **2.1.20. Oyunlaştırmanın Sınırlılıkları**

Oyunlaştırmanın birçok branşta ve eğitimde deneyimlenen, tescillenen faydalarının yanında ortam, birey, bilgi düzeyi, materyal yeterliliği gibi etkenlerden kaynaklı olarak sınırlılıkları da mevcuttur. Bireyler; online uygulamalarda sürdürdüğü eğitim süreçlerinden hızlı kopuşlar yaşanması, memnuniyetsizlik, ilgisizlik, dikkat dağınıklığı gibi unsurlardan kaynaklı problemler yaşanmaktadır. Oyunlaştırma uygulamaları ile bu problem aza indirgenmeye çabalansa dahi bazı sınırlılıklar söz konusu olmaktadır (Gökkaya, 2014; Şenocak, 2019). Öyle ki Gardner'ın 2014 yılı sonunda oyunlaştırma uygulamaları bağlamında bulunduğu tahmine göre %80 başarısızlık görülecektir. Bunun sebebi olarak ise amaçsız veya hangi amaca hizmet ettiği belli olmayan, katılımcı profilinin dikkate alınmadığı, ortam ve materyal yeterliliklerinin dikkate alınmadığı, gelişigüzel tasarımları göstermiştir. Bunların yanında uygulamanın anlık ilgi uyandırmasına karşın ilgi sürekliliğini sağlayamaması da başka bir sebep olarak karşımıza çıkmaktadır (Gökkaya, 2014; Demir Öztürk ve Eren, 2020). Bunun yanında uzun süreli yapılan dışsal motivasyonlar veya sık sık sunulan ödüller neticesinde bireyin beklenti içinde olması, hedefi ve süreci içselleştirememesi gibi sorunlar ile karşılaşılabilir. Doz ayarının iyi yapılamadığı durumlar, içerik olarak yetersiz olan tasarımların ödüllerle yürütülmeye çalışıldığı süreçler de oyunlaştırma uygulamalarının sınırlılıklarından birkaçıdır (Bozkurt ve Genç Kumtepe, 2014; Şenocak, 2019; Demir Öztürk ve Eren, 2020).

### **2.2. İlgili Araştırmalar**

Yüksel ve Canlı'nın (2019) lisans düzeyinde 18 öğrenciyle gerçekleştirdikleri makale çalışmalarında oyunlaştırılmış ders ortamının öğrenci katılımı bazında değerlendirilmesi sunulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve yansıtıcı günlükler ile elde edilen veriler ışığında oyunlaştırılmış derslerde öğrenci katılımında anlamlı ve olumlu yönde değişim saptanmıştır. Bunun yanında aktif katılımın sürekliliğinin sağlanabilmesinin ise uygun

rekabet ortamı ve ödüller ile mümkün olduğu dile getirilmiştir. Ancak uzun vadeli bir oyunlaştırma süreci bağlamında değerlendirildiğinde dışsal motivasyon unsuru olan ödül bileşenlerinin mecburi unsur halini alması sebebiyle ciddi bir ilerleme kaydedilemeyeceği belirtilmiştir. Bunun yanında kaynak yetersizlikleri ve teknik sorunlar, imkânsızlıklar sebebiyle sürecin kaliteli sürdürülemeyeceği de gösterilen negatif unsurlar arasında gösterilmiştir

Kırcı ve Kahraman (2019), oyunlaştırılmış bir eğitim android uygulaması üzerine çalışma yürütmüşler ve ilköğretim öğrencilerine sunmuşlardır. Söz konusu uygulamanın en önemli özelliklerinden biri soru-cevap havuzudur. Soru-cevap havuzu üzerine dikkatle gidilmiş ve neticesinde seviyelerine göre öğrencilere sunulmuştur. Çalışmanın sonunda oyunlaştırılmış eğitim uygulamasının motivasyon ve katılımı artırma yönünde getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Taşkın ve Çakmak'ın (2017) oyunlaştırma yaklaşımının alternatif değerlendirme bağlamında kullanımını konu aldıkları çalışmalarında 26 lisans öğrencisi ile çalışmışlardır. Akademik başarı testi, bağlılık ölçeği, üst biliş ölçeğinin kullanıldığı çalışmadan elde edilen sonuca göre oyunlaştırmanın direkt olarak notlarla ilişkili bir değerlendirme boyutundan ziyade süreci biçimlendirici şekilde kullanılmasının daha doğru bir değerlendirme süreci ortaya koyacağı sonucuna varılmıştır.

Gökkaya'nın (2014) yetişkin eğitiminde oyunlaştırma yaklaşımının kullanılması üzerine yaptığı çalışmasında dışsal motivasyonun içselleştirilmesinin amaçlandığı dile getirilmiştir. Dijital oyunlaştırma tasarımlarını baz aldığı çalışmada uzaktan eğitim kavramına da değinmiştir. Yetişkinlerin gelişimleri açısından oyunlaştırmanın kaynak, ortam ve pratik eksikliğini gidermeye yönelik olduğu düşünülmektedir. Puan verme, seviye atlama, ödül gibi dışsal güdülenmeyi sağlayan unsurların kullanımı ile uygulamaya bağlılığın artırılacağı ortaya koymuştur. Oyunlaştırmayı, yetişkin eğitimindeki zorlukların ortadan kaldırılması için güçlü bir çözüm yolu olarak görmektedir.

Bal (2018), öğretmen görüşleri doğrultusunda oyunlaştırmanın Türkçe dersine ve okuryazarlığa sunduğu katkıları konu edindiği çalışmasında teknoloji tabanlı bir oyunlaştırma uygulamasından bahsetmiştir. Öğretmenler, oyunlaştırmanın sürece bütünüyle entegre edilmesinden ziyade bir tamamlayıcı görevi üstlendiğini savunmuşlardır. Dikkat çekici olduğu düşünülen oyunlaştırma uygulamaları ile kalıcı öğrenmenin sağlandığının ortaya konulduğu çalışmada öğretmenler tarafından beyan edilen olumsuz durumlar da mevcuttur. Programa bağlılığının düşük olması, öğretimi hedeflenen konularının tamamının verilemiyor olması, tüm becerileri kapsamıyor olması, Türkçe programından bağımsız yürütülüyor ve müfredat programın aksiyor olması gibi

yakınılan durumlar söz konusudur. Bal, bu durumların giderilebilmesi için Türkçe programının oyunlaştırma uygun olacak şekilde düzenlenmesi, eğitime sağlanan teknolojik desteğin verimliliği açısından öğretmenlere teknolojik eğitim verilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Karataş'ın (2014) eğitimde oyunlaştırma kullanımında araştırma eğilimlerinin ne yönde olduğu üzerine yaptığı çalışmasında yapılan araştırmaların yeterli düzeyde olmadığına vurgu yapmıştır. Bunun yanında motivasyon kuramlarından yola çıkılarak ve bu noktada yoğunlaşarak çalışmaların gerçekleştiğine değinilmiştir. Örneklem olarak lisans öğrencilerine ağırlık verildiğini dile getiren Karataş, bunun sebebinin akademisyenlerin araştırma yürütücüsü olması ve kolay ulaşım açısından lisans öğrencilerini tercih etmeleri olduğunu savunmuştur. Bu bağlamda küçük yaş düzeyi öğrencilerle oyunlaştırma yaklaşımının çalışılmamasını bir eksiklik olarak atfetmiştir. Ayrıca oyunlaştırmanın dijital bir tabandan meydana geldiği fikrinin yanlış olduğuna dikkat çekmiştir. Her ortam ve imkânda oyunlaştırma uygulamasının var olabileceğini savunmuştur.

Yıldırım'ın (2018) beşinci sınıf öğrencilerine yönelik oyunlaştırılmış sosyal bilgiler dersindeki öğrenme başarılarını oyunlaştırılmış testlerle ölçülmesini konu alan yüksek lisans tezi çalışmasında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın oluşmadığını dile getirmiştir. Derse ve konuya yönelik tutum bağlamında öğrencilerin ilgilerinde farklılık gözlemlendiğini vurgulayan Yıldırım, veri sonuçlarında anlamlı farkın oluşmama sebebi olarak ise bir ders saatini ve tek bir konuyu kapsayan bir çalışma olmasını göstermiştir. Oyunlaştırmanın tutuma olan etkisi tek bir ders saatinde de gözlemlenebilirken akademik başarı için doğru zaman dilimi kullanılmalıdır, denilebilir.

Türkmen'in (2017) oyunlaştırmanın beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarısına ve tutumuna etkisini araştırdığı karma yöntem kullandığı çalışmasında deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın görülmediği dile getirilmiştir. Buna karşın deney grubu öğrencilerinde görülen başarı artışı kontrol grubuna kıyasla daha fazla olduğu vurgulanmıştır. Nitel veriler ışığında da oyun oynama sıklığının matematik başarısına ve tutumuna bir katkısı olmadığı elde edilen sonuçlar arasında yerini almıştır.

Fiş Erümit (2016) tarafından tasarım tabanlı yürütülen eğitimde oyunlaştırma çalışmasında yüksek lisans ve lisans öğrencilerine yönelik olarak planlar hazırlanmıştır. Yaş, cinsiyet, bireysel özellikler ve tasarım aşamalarının dikkate alınarak hazırlanan tasarımla oyunlaştırmanın motivasyonu artırma etkisi ortaya koyduğu ifade edilmiştir.

Bunun yanında motivasyon artışının bazı öğrenciler için bireysel çalışmalarda, bazı öğrenciler için ise grup çalışmalarında daha fazla gerçekleştiği vurgulanmıştır.

Kunduracioğlu (2018), oyunlaştırma yaklaşımı üzerine yaptığı içerik analizi tez çalışmasını 34 yüksek lisans ve 8 doktora tezinden faydalanarak tamamlamıştır. Eğitimin yanı sıra pazarlama, modelleme, iletişim gibi alanlarda da oyunlaştırma konulu tez çalışmalarının yürütüldüğünü dile getiren Kunduracioğlu, oyunlaştırmanın akademik başarı, tutum ve motivasyon gibi etkenlere katkılar sunduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında eğlence unsurunun varlığını gerekli bulurken amaç edinilmemesi gerektiğini de dile getirmiştir. İncelenen tezler neticesinde uygulayıcının aldığı sorumluluğun ve gösterilen performansın da önemine değinerek planlı şekilde süreçlerin yönetilmesi gerektiği, oluşabilecek problemlere yönelik tedbirler alınmasının çalışmanın seyri açısından önem teşkil ettiği, öğrenenlerden alınan dönütler ışığında iyileştirmelerin olması gerektiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Bayraktar'ın (2014) iletişim bağlamında ele aldığı oyunlaştırma yaklaşımı konulu yüksek lisans tezi çalışmasında oyunlaştırmanın bir iletişim modeli olmayı başardığı dile getirilmiştir. Pazarlama ve algı yönetiminde ciddi bir etkiye sahip olan oyunlaştırma müşteri profiline doğru analizi sonrasında verimli bir şekilde tasarlanarak firmaların kazançlarını ve firmalara duyulan ilgileri ciddi ölçüde arttırmayı başarmıştır. Milyonlar harcanarak yapılan reklamlar veya alışverişte artış sağlama yöntemleri mevcutken oyunlaştırma sayesinde çok daha uygun pazarlama imkânı elde edilmektedir. Bu anlamda değerlendirildiğinde oyunlaştırmanın bir iletişim modeli olarak literatürde kendine yer bulduğu yadsınamaz. Bayraktar, oyunlaştırmanın bir oyun teorisi olarak değerlendirilmesinin doğru olmadığını vurgulamış ve oyunun var olmadığı yerlerde oyun kurgusu ile verimliliğinin artırılması olarak oyunlaştırmaya açıklık getirmiş; ayrıca oyunlaştırmanın henüz farklı alanlarda kendine yer edinemediğini de ileri sürmüştür.

Özcan (2019), eğitimde oyunlaştırma bağlamında yapılan araştırmalara yönelik yaptığı meta analiz çalışmasında Google Scholar, ERIC, Science Direct ve YÖK Tez Arama veri tabanlarında oyunlaştırma, oyunlaştırmanın etkisi ve eğitimde oyunlaştırma başlıkları altında Türkçe ve İngilizce çalışmaları derleyerek 41 nicel çalışmayı araştırmasına dahil etmiştir. Sırasıyla akademik başarı, motivasyon, performans, tutum ve katılım etkenleri üzerinde daha fazla çalışmaya rastlanmıştır. Akademik başarı ve performans bağlamında oyunlaştırmanın orta seviyede pozitif yönlü; tutum, motivasyon ve katılım bağlamında düşük seviyede pozitif yönlü etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Karayılan Tunç'un (2019) altıncı sınıf fen bilimleri dersi 'bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme' ünitesine yönelik olarak hazırlanan oyunlaştırma planının fen

başarısına ve kalıcılığına etkisinin araştırıldığı yüksek lisans tezi çalışmasında deney grubu lehinde sonuçlara ulaşılmıştır. Kullanılan çalışma yapıları ve oyunlaştırma yöntemi ile deney grubunun son testinin kontrol grubundan daha yüksek sonuçlara sahip olduğu ortaya konulmuştur. Kalıcılığın ölçülmesi maksadıyla yedi ay sonra yapılan tekrar testinde ise iki çalışma grubunda da belirli bir düşüş görülmesine karşın deney grubunun başarısının kontrol grubundan fazla olduğu görülmüştür. Dolayısıyla oyunlaştırma yöntemi ve çalışma kağıtları ile yürütülen ders sürecinin daha verimli ve kalıcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Genç Ersoy (2017), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik olarak oyunlaştırılmış Türkçe dersiyle sözcük öğretiminin sözcük dağarcığına ve motivasyona etkisini araştırdığı bir doktora tezi hazırlamıştır. 68 ders saati gibi bir süre içerisinde karma bir çalışma yürüten araştırmacı, sözcük öğrenme ve motivasyon kapsamında deney grubunun ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu neticesine varmış, ancak deney ve kontrol grubu arasında sözcük öğrenmede anlamlı farklılık mevcutken motivasyonda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Deney grubu öğrencilerinin sözcük öğrenme başarısı, yeterliliği, farkındalığında artış yaşandığı görülmüştür. Bu durum; isteklilik ve motivasyonun artışına, oyunlaştırma uygulamasının benimsenmesine, içsel ve dışsal motivasyonlara uygun davranışlar sergilenmesine imkân sağlamıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise nitel verileri kabul edilebilir boyutta iken nicel veriler olması gerekenin de altında düşük seviyelerde seyretmiştir. Dolayısıyla oyunlaştırma uygulamasının amacına hizmet ettiği sonucuna ulaşılabilmektedir.

Bozkurtlar ve Samur'un (2017) ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışmada, oyunlaştırma yaklaşımının sınıf yönetimi üzerine etkisini araştırmışlardır. Elde edilen veriler ışığında ödül ve puan alma durumu öğrencileri mutlu etse de eksi puan alma durumuna olan tepkilerinin negatif olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda liderlik tablosunun son sıralarında yer alan öğrencilerin de oyunlaştırma uygulamasına olumsuz bakış açısı geliştirdikleri ve bu doğrultuda görüş belirttikleri görülmüştür.

Elma ve Bütün'ün (2015) ilkokul ve ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında yazılı anlatım becerilerine yönelik öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilerin yazmaya yönelik isteksizlikleri üzerine vurgu yapan öğretmenler, yazma etkinliklerini sevmediklerini de belirtmişlerdir. Ayrıca Türkçe kitaplarında sunulan etkinliklerin ve çalışmaların öğrenci seviyelerine uygun olmadığını, öğretim sürecinde öğrencilerin güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Tok ve Erdoğan (2017), ilkokul iki, üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini inceledikleri çalışmalarında genel olarak yazı okunaklılığının orta seviyede



olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte yazılı anlatım becerisinin dördüncü sınıflarda iyi seviyede, ikinci ve üçüncü sınıflarda ise orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Sınıflar arasında yapılan değerlendirmede ise okunaklılık bağlamında bir farkın olmadığı ancak yazılı anlatım becerisinde anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmıştır.

Katrancı (2015), dördüncü sınıflardaki kitap okuma motivasyonu üzerine yaptığı araştırmada 791 öğrenci ile çalışma fırsatı bulmuştur. Kitap okuma motivasyonlarının kız öğrencilerde erkek öğrencilerden daha fazla olduğu ve genel olarak orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte ailelerin eğitim düzeyinin de okuma motivasyonuna etkisi olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin kendine ait bir kitaplığa sahip olmaları da kitap okuma motivasyonunu ciddi anlamda olumlu yönde etkilemiştir. Kitap okuma motivasyonunun Türkçe dersi akademik başarısı üzerinde de etkili olduğu tespit edilmiştir. Yüzde dokuz gibi bir etkiye sahip olan kitap okuma motivasyonunun bir alışkanlık haline dönüşmesinin ne derece önemli olduğunu ortaya koyar nitelikte bir çalışma ortaya konulmuştur.

Kuşdemir (2019), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını incelediği çalışmada olumlu tutumların var olduğunu dile getirmiştir. Kız öğrenciler lehinde olmak üzere kız ve erkek öğrenciler arasında okumaya yönelik tutumda anlamlı farklılık söz konusudur. Araştırmacı, anne babanın eğitim düzeyinin okumaya yönelik tutuma etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Demir ve Ersöz (2016), 4+4+4 eğitim sisteminde ilk okuma-yazma sürecinde sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları güçlükleri konu aldığı çalışmada 29 sınıf öğretmeni ile çalışmışlardır. Öğretmenlerden toplanan verilerde, öğrencilerin ders süreci esnasında algı ve uyum sıkıntısı, fiziksel olarak yetersizlik, sıkılganlık, disiplinsizlik, öz-bakım eksikliği, farklı yaş gruplarının mevcudiyeti ve okuma hızındaki düşüklük olduğu yönünde sorunlar ortaya koymuştur. Program ise uyumun uzun zaman alması, o yaş çocuklarının gelişime uygun olmaması, öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmaması, uzman görüşlerin fikirlerinin dikkate alınmamış olması, ses temelli öğretimin zorlukları, bitişik eğik yazı gibi sebeplerden ötürü eleştirilmiştir. Okulda yeterli materyalin olmaması, oyun alanı ve derslik yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, var olan materyallerin o yaş grubuna uygun olmaması gibi sorunlar da okul bağlamında vurgulanmıştır. Öğretmen bazında değerlendirildiğinde ise uyum sağlama sorunu, eski sistemi sürdürme, sınıflar arasındaki seviye farklılıkları, okuma yazma öğretiminde yarış hâline girilerek aceleci davranılması, bitişik eğik yazı yazmada güçlük çekmek gibi sorunlar dile getirilmiştir.

### III. BÖLÜM

#### 3. YÖNTEM

Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılarak yapılacak çalışmada iki araştırma yönteminin de eşit seviyede çalışmaya katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Yarı-deneysel olarak yürütülecek çalışmada yapılandırılmış gözlem formu, görüşme formu, başarı testi ve tutum ölçekleri ile harmanlanmış bir karma çalışma yapılması hedeflenmiştir.

##### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanan bir Türkçe eğitim programının üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutuma, yazmaya yönelik tutuma, okumaya yönelik tutuma ve Türkçe dersi başarısına etkisinin incelendiği karma bir araştırma desendir (Creswell, 2013). Karma araştırma desenlerinden ise Eşzamanlı Üçgenleme Deseni kullanılmıştır. Bu desende nitel ve nicel veriler araştırma sürecinin aynı basamağında eş zamanlı olarak uygulanır. Analizler ayrı ayrı gerçekleştirilir ve sonuçların yorumlanması basamağında nitel ve nicel araştırma bulguları bir araya getirilerek, bütüncül bir şekilde yorumlanır (Creswell, 2013; Creswell ve Plano-Clark, 2015). Bu çalışmada kullanılan araştırma deseni Tablo 1 de görülmektedir.

**Tablo 1.** Araştırma Deseni

	Öntest	Süreç	Sontest
Deney Grubu	Ölçeklerin Uygulanması Nitel Verilerin Toplanması	Oyunlaştırılmış Türkçe Eğitim Programı	Ölçeklerin Uygulanması Nitel Verilerin Toplanması
Kontrol Grubu	Ölçeklerin Uygulanması	Mevcut Öğretim	Ölçeklerin Uygulanması

Tablo 1 de görüldüğü gibi Eşzamanlı Üçgenleme Desenine uygun olarak, ilk aşamada deney ve kontrol grubundaki bireylerin Türkçe dersine yönelik tutuma, yazmaya yönelik tutuma, okumaya yönelik tutuma ve Türkçe dersi başarısını belirlemeye yönelik olarak veri toplama araçları uygulanmıştır. Bu süreçle eş zamanlı olarak deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine, okuma ve yazmaya yönelik görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla deney grubu öğrencileriyle araştırmacı tarafından görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sürecin devamında deney grubundaki öğrencilere araştırmacı tarafından on hafta süreyle oyunlaştırılmış Türkçe öğretim planları uygulanırken, kontrol grubunda yer alan öğrenciler ile mevcut öğretim programı sürdürülmüştür. Süreç sonunda ise her iki gruba ön testte uygulanan veri toplama araçları tekrar uygulanmış ve deney grubundaki öğrencilerle tekrar nitel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### **3.2. Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcılarını Orta Karadeniz Bölgesinde bir devlet ilkokulunun üçüncü sınıfına devam etmekte olan 63 öğrenci oluşturmuştur. Oyunlaştırma uygulaması için gruplar rastgele atama ile seçilmiş iki tane 3. sınıftan meydana gelmiştir. Bu sınıflardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Öğrencilerin 33'ü deney grubunda yer almaktayken, 30 kontrol grubunda yer almaktadır. Deney grubunda yer alan öğrenciler aynı zamanda araştırmanın nitel çalışma kısmının katılımcılarını oluşturmaktadır. Öğrencilerin 34'ü (%53.1) kadın ve 26'sı (%46.9) erkektir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Öğrencilerin cinsiyeti ve devam ettiği sınıfa ilişkin bilgilere ulaşabilmek amacıyla bu form kullanılmıştır.

#### **3.3.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği**

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ölçülebilmesi amacıyla Kuvanç (2008) tarafından ilkokul öğrencileri üzerinde geliştirilen Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 21 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır ve toplam puanlar alınarak ya da alt boyutlar bağlamında değerlendirilebilmektedir (Kuvanç, 2008). Ölçek alt boyutları sırasıyla Türkçe dersine yönelik olumsuz duygular, Türkçe dersine yönelik ilgi ve istek ve yaşamda kullanmadır. Ölçekte toplam puanları alınırken, Türkçe

dersine yönelik olumsuz duygular alt boyutu tersten kodlanmaktadır (Kuvanç, 2008). Ölçeğin gerçekleştirilen yapı geçerliliği çalışması sonucunda, Türkçe dersine yönelik olumsuz duygular madde faktör yük değerlerinin .57 ile .75, Türkçe dersine yönelik ilgi ve istek madde faktör yük değerlerinin .54 ile .71, yaşamda kullanma alt boyutunda .54 ile .71 arasında değiştiği ve toplam varyansın %49.80'ini açıkladığı bildirilmiştir (Kuvanç, 2008).

Ölçek alt boyutlarından alınabilecek puanlar Türkçe dersine yönelik olumsuz duygular alt boyutunda 8 ile 40, Türkçe dersine yönelik ilgi ve istek alt boyutunda 7 ile 35, yaşamda kullanma alt boyutunda 6 ile 30 arasında, toplam puanlar ise 21 ile 105 arasında değişmektedir. Türkçe dersine yönelik olumsuz duygular alt boyutunda örnek bir madde "Türkçe çalışırken canım sıkılır." , Türkçe dersine yönelik ilgi ve istek alt boyutundan örnek bir madde "Türkçe dersi benim için ilgi çekicidir." iken, "Türkçe dersinde okuduğum metinle ilgili soruları kolayca cevaplarım.". şeklindedir. Ölçeğin bu çalışmada hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ön test uygulamasında olumsuz duygular alt boyutunda .87 iken, ilgi ve istek alt boyutunda .89, yaşamda kullanma alt boyutunda .79 ve ölçeğin tamamı için .94 son test uygulamasında olumsuz duygular için .81, ilgi ve istek alt boyutunda .87, yaşamda kullanma alt boyutunda .81 ve ölçeğin tamamı için .92 olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.3. "Garfield" Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının ölçülebilmesi amacıyla McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen Garfield Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Kocaarslan (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Kocaarslan (2016) tarafından gerçekleştirilen yapı geçerliliği çalışmasında ölçeğin orijinal faktör yapısına uygun şekilde eğlenme amaçlı okuma ve akademik okuma boyutlarından oluştuğu bildirilmiştir. Ayrıca ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları eğlenme amaçlı okuma için .82, akademik okuma için .78, ölçeğin tamamı için .88 olarak bildirilmiştir (Kocaarslan, 2016). Ölçek 20 maddeden oluşan dördümlü Likert tipi bir ölçektir. Katılımcılar her bir ölçek ifadesinin kendileri için ne düzeyde uygun olduğunu Çok üzgün hissederim (1) ile Çok mutlu hissederim (4)'i temsil eden dört görselden birini işaretleyerek belirtmektedir. Eğlenme amaçlı okuma ve akademik okuma boyutlarının her biri ise 10 maddeden oluşmaktadır. Eğlenme amaçlı okuma ve akademik okuma boyutlarından alınabilecek 10 ile 40 arasında değişirken, ölçekten alınabilecek toplam puanlar 20 ile 80 arasında değişmektedir. Alınan puanların yüksek olması bireylerin ilgili boyuttaki tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin eğlenme amaçlı okuma alt boyutundan örnek bir madde

“Yağmurlu bir hafta sonunda kitap okurken kendini nasıl hissedersin?” iken, akademik okuma alt boyutundan örnek bir madde “Bir kitaptan bilgi öğrenirken kendini nasıl hissedersin?”. Ölçeğin bu çalışmada hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ön test uygulamasında eğlenme amaçlı okuma alt boyutu için .89 ve akademik okuma alt boyutu için .86 ve ölçeğin tamamı için .93 iken son test eğlenme amaçlı okuma alt boyutu için .85 uygulamasında .79 ve ölçeğin tamamı için .89 olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.4. Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrencilerin yazılı anlatıma yönelik tutumlarının belirlenebilmesi amacıyla Ak (2011) tarafından geliştirilen Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek oluşan 3 cevaplama kategorisine sahip 30 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçektir. Katılımcılar her bir ölçek ifadesine katılma derecelerini Katılmıyorum (1), Kararsızım (2), Katılıyorum (3) seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmektedir. Ölçekte on madde tersten kodlanmaktadır. Tersten kodlanan maddelerin yeniden kodlamasını takiben, toplam puanlar alınmakta ve ölçekten alınabilecek puanlar 30 ile 90 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar bireylerin yazılı anlatıma yönelik tutumunun olumlu olduğuna işaret etmektedir. Ölçekten örnek bir madde “Yazılı anlatımın hayatımızda çok önemli bir yeri olduğuna inanıyorum.” şeklindedir. Ölçeğin bu çalışmada hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ön test uygulamasında .92 iken son test uygulamasında .86 olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.5. Türkçe Dersi Başarı Testi

Öğrencilerin Türkçe dersi başarılarını ölçmek amacıyla Ak (2011) tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Test 20 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların her bir maddeye verdikleri doğru cevap 1 yanlış ve boş cevaplar 0 olarak değerlendirilmekte ve başarı testinden alınabilecek puanlar 0 ile 20 arasında değişmektedir. Öğrencilerin aldığı puanların yüksek olması Türkçe dersi başarılarının yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ak (2011) tarafından geliştirilen başarı testinin kullanılmasının nedeni testin içeriğinin anlatılan Türkçe konularıyla uyumlu olması ve daha önce geliştirilmiş geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olmasıdır.

### 3.3.6. İlkokul 3.Sınıf Türkçe Dersi İçin Dereceli Gözlem Formu

Yapılandırılmış gözlem formunda toplamda 15 madde bulunmakta ve bu maddelerin 9. su ters madde olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu maddelerin dersin farklı zamanlarındaki var olma dereceleri 1'den 5'e kadar puanlandırılarak derecelendirilmektedir. Gözlem formu ile birlikte öğrencilerin oyunlaştırma uygulaması çerçevesinde değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu sayede öğrenci davranışlarının, akademik başarının, motivasyonun, ilginin, aktif katılımın, sınıf içi iletişimin gözlemlenmesi mümkün hale getirilmeye çalışılmaktadır. Yapılan araştırma süresince, tüm uygulama haftalarında kullanılan yapılandırılmış gözlem formu ile birlikte küçük notlar da alınacaktır. Böylelikle araştırmanın seyrini görmek ve oyunlaştırma uygulamasının verimliliğini ölçmeye katkı sağlamak mümkün kılınacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### 3.3.7. Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ön görüşme ve son görüşme olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilen görüşmelerde, bireylerin Türkçe dersine ve Türkçe ders süreçlerine yönelik duygu ve düşüncelerine ulaşılmak amaçlanmıştır. Ön görüşme formu toplam 10 sorudan meydana gelmiş ve uygulama öncesinde yürütülen Türkçe dersine yönelik sorulara yanıtlar aranmıştır. Son görüşme formunda ise bireylere toplamda 11 soru yöneltilmiş söz konusu uygulamaya yönelik duygu ve düşüncelerine erişilmek amaçlanmıştır. Sorular genelden özele olacak şekilde sıralanmış, bireylerin düzeylerine yönelik olacak şekilde açık ve net ifadelerle hazırlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya konu olan veriler 2019-2020 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde araştırmacı tarafından bir ilköğretim okuluna devam etmekte olan öğrencilerden toplanmıştır. Bu ilkokulda yer alan üçüncü sınıflardan ikisi tesadüfi olarak seçilmiş ve bu sınıflardan birindeki öğrenciler deney grubuna diğerindeki öğrenciler kontrol grubuna atanmıştır. Araştırma gerçekleştirilmeden önce Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama araçları uygulanmadan önce öğrencilere araştırmanın etik kuralları, gönüllük, gizlilik ve geri çekilme hakkıyla ilgili bilgi verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin velilerinden gerekli izinler alınmıştır. Uygulamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere araştırmacı tarafından 10 hafta süreyle oyunlaştırılmış bir öğretim süreci uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilere mevcut

öğretim gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler uygulamadan önce ve uygulamadan sonra veri toplama araçlarını cevaplamıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Tüm istatistiksel işlemler SPSS 23 veri analizi programında gerçekleştirilmiştir. Betimsel istatistikler öğrencilerin sosyodemografik özellikleri hakkında bilgi vermek amacıyla kullanılmıştır. Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum, yazmaya yönelik tutum, okumaya yönelik tutum ve Türkçe dersi başarı öntest puan ortalamalarındaki farklılıklar bağımsız örneklemeler için t testi aracılığıyla incelenmiştir. Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulamadan önce ve uygulamadan sonraki Türkçe dersine yönelik tutum, yazmaya yönelik tutum, okumaya yönelik tutum ve Türkçe dersi başarı puan ortalamalarındaki farklılıklar bağımlı örneklemeler için t-testi aracılığıyla incelenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sırasıyla Türkçe dersine yönelik tutum, yazmaya yönelik tutum, okumaya yönelik tutum ve Türkçe dersi başarı öntest puanları kontrol edildiğinde son-test puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını kontrol etmek amacıyla bir dizi tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) gerçekleştirilmiştir. Tek yönlü ANCOVA kullanılmasının nedeni çok sayıda ön test puanının gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermesidir. Tek yönlü ANCOVA analizleri bu gibi durumlarda ön test puanlarına kontrol edilerek son test puanlarının karşılaştırılmasına olanak sağlamaktadır (Green ve Salkind, 2014; Howitt ve Cramer, 2017; Tabachnick ve Fidell, 2012). Tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak kabul edilmiştir.

Nitel verilerin analizi aşamasında ise *betimsel analiz* yönteminden faydalanılmıştır. Veri toplama araçlarından yapılandırılmış gözlem formunun analizi aşamasında, her uygulama haftası kendi içinde değerlendirilerek puanlar elde edilmiş ve tutulan gözlem notları ile desteklenerek rapor haline getirilmiştir. Bu sayede her maddenin haftalar içerisindeki seyri grafik ile gösterilmiş, tutulan notlar ile açıklayıcı hale getirilmiştir. Odak grup görüşmelerinde elde edilen veriler katılımcıların Ö1, Ö2, Ö3... kodlanmasıyla uygulama öncesi ve sonrası raporlar elde edilmiştir. Elde edilen raporlar kod – kategori – frekans tabloları ile özetlenmiştir. Görüşme verilerini derleyen tabloları destekleyici katılımcı ifadelerine yer verilmiştir (Merriam, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

## IV. BÖLÜM

### 4. BULGULAR

#### 4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

##### 4.1.1. Türkçe Dersine Yönelik Tutuma İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ön test tutum alt boyutları ve toplam puanlarını puan karşılaştırmak amacıyla bir dizi bağımsız örneklem için *t*-testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları Tablo 2 de görülmektedir.

**Tablo 2.** Deney Ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Türkçe Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları Bağımsız Örneklem İçin *T*-Testi Sonuçları

	$\bar{x}$	S.S.	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Olumsuz Duygular					
Deney	18.88 <sub>a</sub>	8.49	49.76	3.34	.002**
Kontrol	13.23 <sub>b</sub>	4.52			
İlgi ve İstek					
Deney	23.52 <sub>b</sub>	6.30	55.88	-4.49	.001***
Kontrol	29.50 <sub>a</sub>	4.16			
Yaşamda kullanma					
Deney	20.85 <sub>b</sub>	3.99	61	-5.18	.001***
Kontrol	25.97 <sub>a</sub>	3.84			
Tutum toplam					
Deney	65.91 <sub>b</sub>	15.28	53.11	-4.84	.001***
Kontrol	81.10 <sub>a</sub>	9.15			



Not:  $p < .01^{**}$ ,  $p < .01^{***}$ . Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır:  $a > b$ .

Tablo 2 de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum olumsuz duygular ( $t(49.76) = 3.34$ ,  $p < .01$ ), ilgi ve istek ( $t(55.88) = -4.49$ ,  $p < .001$ ) yaşamda kullanma ( $t(61) = -5.18$ ,  $p < .001$ ) alt boyutları ve Türkçe dersine yönelik tutum toplam puan ortalamalarında ( $t(53.11) = -4.81$ ,  $p < .001$ ) deney ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Tablo 2 de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumsuz duyguları daha yüksek, ilgi ve isteği, yaşamda kullanma düzeyleri daha düşük ve Türkçe dersine yönelik tutumları daha olumsuzdur.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulamadan önce ve uygulamadan sonra Türkçe dersine yönelik olumsuz duygular, ilgi ve istek, yaşamda kullanma alt boyutları ve Türkçe dersine yönelik genel tutum puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bir dizi bağımlı örneklem için  $t$ -testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bağımlı örneklem için  $t$ -testi sonuçları deney grubu öğrencileri için Tablo 3 de kontrol grubu öğrencileri için Tablo 4 de görülmektedir.

**Tablo 3.** Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön Test-Son Test Türkçe Dersi Tutum Puan Ortalamaları Bağımlı Örneklem İçin  $T$ -Testi Sonuçları

	$\bar{x}$	S.S.	$sd$	$t$	$p$
Olumsuz Duygular					
Öntest	18.88 <sub>a</sub>	8.49	32	3.04	.005 <sup>**</sup>
Sontest	15.01 <sub>b</sub>	6.34			
İlgi ve İstek					
Öntest	23.52 <sub>b</sub>	6.30	32	-3.53	.001 <sup>***</sup>
Sontest	27.30 <sub>a</sub>	5.63			
Yaşamda kullanma					
Öntest	20.85 <sub>b</sub>	3.99	32	-4.69	.001 <sup>***</sup>
Sontest	24.18 <sub>a</sub>	4.21			
Tutum toplam					
Öntest	65.91 <sub>b</sub>	15.28	32	-4.11	.001 <sup>***</sup>
Sontest	76.06 <sub>a</sub>	13.37			

Not:  $p < .01^{**}$ ,  $p < .001^{***}$ . Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır:  $a > b$ .

Tablo 2 de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin uygulamadan önce ve uygulamadan sonra Türkçe dersine yönelik tutumun olumsuz duygular ( $t(32)= 3.04, p< .01$ ), ilgi ve istek ( $t(32)= -3.53, p< .001$ ), yaşamda kullanma ( $t(32)= -4.69, p< .001$ ) ve Türkçe dersine yönelik tutum toplam puan ortalamalarında ( $t(32)= -4.11, p< .001$ ) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin uygulamadan sonra Türkçe dersine yönelik olumsuz duyguları daha az, Türkçe dersine yönelik ilgi ve isteği ve yaşamda kullanma düzeyleri daha yüksek ve Türkçe dersine yönelik tutumları daha olumludur.

**Tablo 4.** Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test-Son Test Türkçe Dersi Tutum Puan Ortalamaları Bağımlı Örneklem İçin T-Testi Sonuçları

	$\bar{x}$	S.S.	$sd$	$t$	$p$
Olumsuz Duygular					
Öntest	13.23 <sub>b</sub>	4.52	29	-2.14	.043*
Sontest	14.93 <sub>a</sub>	5.09			
İlgi ve İstek					
Öntest	29.50	4.16	29	1.69	.102
Sontest	28.17	4.39			
Yaşamda kullanma					
Öntest	25.97	3.84	29	1.11	.276
Sontest	25.50	3.46			
Tutum toplam					
Öntest	81.10 <sub>a</sub>	9.15	29	2.27	.031*
Sontest	77.60 <sub>b</sub>	10.44			

Not:  $p< .05^*$ , Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır:  $a> b$ .

Tablo 4 de görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin uygulamadan ve uygulamadan sonra Türkçe dersine yönelik tutumun ilgi ve istek ve yaşamda kullanma alt boyutları puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık yokken, olumsuz duygular ( $t(29)= -2.14, p< .05$ ) ve Türkçe dersine yönelik tutum toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık vardır ( $t(29)= 2.27, p< .05$ ). Tablo 4 de görüldüğü gibi uygulama sonrası kontrol grubundaki öğrencilerin (geleneksel öğretim yapılan grup) Türkçe dersine yönelik olumsuz duyguları daha yüksek iken, Türkçe dersine yönelik genel tutumları daha olumsuzdur.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sırasıyla uygulama öncesi Türkçe dersine yönelik olumsuz duygular, ilgi ve istek, yaşamda kullanma alt boyutları ve Türkçe dersine yönelik genel tutum puan ortalamaları kontrol edildiğinde son test puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla bir dizi tek yönlü ANCOVA gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen tek yönlü ANCOVA analizlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5 de, tek yönlü ANCOVA sonuçları Tablo 6 da görülmektedir.

**Tablo 5.** Deney Ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son Test Türkçe Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	$\bar{x}$	S.S.	$\bar{x}_d$	S.S <sub>d</sub>
Olumsuz Duygular				
Deney	15.01	6.34	13.82	5.00
Kontrol	14.93	5.09	16.34	5.02
İlgi ve İstek				
Deney	27.30	5.63	28.58	4.53
Kontrol	28.17	4.39	26.76	4.87
Yaşamda kullanma				
Deney	20.85	3.99	25.7 <sub>a</sub>	3.34
Kontrol	24.18	4.21	23.8 <sub>b</sub>	3.37
Tutum toplam				
Deney	76.06	13.37	79.8 <sub>a</sub>	11.2
Kontrol	77.60	10.44	73.4 <sub>b</sub>	11.1

Not:  $\bar{x}_d$ : Öntest puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama, S.S<sub>d</sub>: Öntest puanlarına göre düzeltilmiş ortalamanın standart sapma değeri. Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır: a> b.

**Tablo 6.** Türkçe Dersine Yönelik Tutum Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Gerçekleştirilen Tek Yönlü ANCOVA Analizleri Sonuçları

	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Olumsuz Duygular				
Öntest puanı	1	651.08	28.20	.001***
Grup	1	84.95	3.68	.060
Hata	60	23.09		
İlgi ve İstek				
Öntest puanı	1	355.65	17.53	.001***
Grup	1	39.46	1.95	.168
Hata	60	20.29		
Yaşamda kullanma				
Öntest puanı	1	361.46	39.22	.001***
Grup	1	37.90	4.11	.047*
Hata	60	9.22		
Tutum toplam				
Öntest puanı	1	2675.43	25.85	.001***
Grup	1	464.91	4.49	.038*
Hata	60	103.49		

Not:  $p < .05^*$ ,  $p < .001^{***}$ .

Tablo 6 da görüldüğü gibi tek yönlü ANCOVA analizleri sonucunda Türkçe dersine yönelik olumsuz duygular ve ilgi ve istek boyutlarında deney ve kontrol grubundaki bireylerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık yokken, yaşamda kullanma ( $F(1, 60) = 4.11$ ,  $p < .05$ ) ve Türkçe dersine yönelik tutum toplam puan ortalamalarında ( $F(1, 60) = 4.49$ ,  $p < .05$ ) gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Tablo 8 de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin düzeltilmiş yaşamda kullanma ( $\bar{x}$  d: 25.70) ve Türkçe dersine yönelik tutum düzeltilmiş toplam puan ortalamaları ( $\bar{x}$  d: 79.82) geleneksel öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin yaşamda kullanma ( $\bar{x}$  d: 23.83) ve Türkçe dersine yönelik tutum düzeltilmiş toplam puan ortalamalarından ( $\bar{x}$  d: 73.46) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Başka bir

ifadeyle oyunlaştırılmış Türkçe öğretim süreci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde olumlu yönde etkilemekte ve Türkçeyi yaşamda kullanma düzeylerini belirgin bir şekilde arttırmaktadır.

#### 4.1.2. Okumaya Yönelik Tutuma İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ön test tutum alt boyutları ve toplam puanlarını puan karşılaştırmak amacıyla bir dizi bağımsız örneklem için *t*-testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları Tablo 7 de görülmektedir.

**Tablo 7.** Deney Ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Okumaya Yönelik Tutum Puan Ortalamaları Bağımsız Örneklem İçin *T*-Testi Sonuçları

	$\bar{x}$	S.S.	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Eğlenme amaçlı okuma					
Deney	30.61 <sub>b</sub>	6.44	61	-4.07	.001***
Kontrol	36.43 <sub>a</sub>	4.70			
Akademik okuma					
Deney	30.45 <sub>b</sub>	6.24	61	-2.96	.004**
Kontrol	34.63 <sub>a</sub>	4.80			
Okumaya yönelik tutum toplam					
Deney	61.06 <sub>b</sub>	12.30	61	-3.71	.001***
Kontrol	71.07 <sub>a</sub>	8.61			

Not:  $p < .01^{**}$ ,  $p < .01^{***}$ . Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır:  $a > b$ .

Tablo 7 de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum alt boyutları olan eğlenme amaçlı okuma ( $t(61) = -4.07$ ,  $p < .01$ ), akademik okuma ( $t(61) = -2.96$ ,  $p < .001$ ) ve okumaya yönelik tutum toplam puan ortalamalarında ( $t(61) = -3.71$ ,  $p < .001$ ) anlamlı bir farklılık vardır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test eğlenme amaçlı okuma, akademik okuma ve okumaya yönelik genel tutum toplam puan ortalamaları deney grubundaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulamadan önce ve uygulamadan sonra okumaya yönelik tutum eğlenme amaçlı okuma ve akademik okuma alt boyutları ve okumaya yönelik tutum puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test

etmek amacıyla bir dizi bağımlı örneklem için *t*-testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bağımlı örneklem için *t*-testi sonuçları deney grubu öğrencileri için Tablo 8 de, kontrol grubu öğrencileri için Tablo 9 da görülmektedir.

**Tablo 8.** Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön Test-Son Test Okumaya Yönelik Tutum Puan Ortalamaları Bağımlı Örneklem İçin *T*-Testi Sonuçları

	$\bar{x}$	S.S.	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Eğlenme amaçlı okuma					
Öntest	30.61 <sub>b</sub>	6.44	32	-2.90	.007**
Sontest	33.33 <sub>a</sub>	4.63			
Akademik okuma					
Öntest	30.45 <sub>b</sub>	6.24	32	-2.09	.045*
Sontest	32.27 <sub>a</sub>	4.77			
Okumaya yönelik tutum toplam					
Öntest	61.06 <sub>b</sub>	12.30	32	-2.91	.007**
Sontest	65.61 <sub>a</sub>	8.66			

Not:  $p < .05^*$ ,  $p < .01^{**}$ . Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır:  $a > b$ .

Tablo 8 de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin uygulamadan önce ve uygulamadan sonra eğlenme amaçlı okuma ( $t(32) = -2.90$ ,  $p < .01$ ), akademik okuma ( $t(32) = -2.09$ ,  $p < .05$ ) ve okumaya yönelik tutum toplam puan ortalamalarında ( $t(32) = -2.91$ ,  $p < .01$ ) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Tablo 8 de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin oyunlaştırılmış Türkçe öğretim sürecinden sonra eğlenme amaçlı okuma ve akademik okuma düzeyleri daha yüksek ve okumaya yönelik tutumları daha olumludur.

**Tablo 9.** Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test-Son Test Okumaya Yönelik Tutum Puan Ortalamaları Bağımlı Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları

	$\bar{x}$	S.S.	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Eğlenme amaçlı okuma					
Öntest	36.43	4.70	29	1.84	.076
Sontest	35.03	5.08			
Akademik okuma					
Öntest	34.63	4.80	29	-.95	.352
Sontest	35.37	4.10			
Okumaya yönelik tutum toplam					
Öntest	71.07	8.61	29	.54	.596
Sontest	70.40	8.32			

Tablo 9 da kontrol grubundaki öğrencilerin (mevcut öğretimin sürdürüldüğü grup) eğlenme amaçlı okuma, akademik okuma ve okumaya yönelik tutum toplam puan ortalamalarında uygulamadan önce ve uygulamadan sonra anlamlı bir farklılık yoktur.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulamadan önce sırasıyla okumaya yönelik tutum alt boyutları olan eğlenme amaçlı okuma ve akademik okuma ve okumaya yönelik tutum toplam puan ortalamaları kontrol edildiğinde son test puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla bir dizi tek yönlü ANCOVA gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen tek yönlü ANCOVA analizlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 10 da, tek yönlü ANCOVA sonuçları Tablo 14 de görülmektedir.

**Tablo 10.** Deney Ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son Test Okumaya Yönelik Tutum Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	$\bar{x}$	S.S.	$\bar{x}_d$	S.S <sub>d</sub>
Eğlenme amaçlı okuma				
Deney	33.33	4.63	34.72	4.22
Kontrol	35.03	5.08	33.51	4.24
Akademik okuma				
Deney	32.27	4.77	33.21	3.75
Kontrol	35.37	4.10	34.34	3.76
Okumaya yönelik tutum toplam				
Deney	65.61	8.66	68.15	6.68
Kontrol	70.40	8.32	67.60	6.70

*Not.*  $\bar{x}_d$ : Öntest puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama, S.S<sub>d</sub>: Öntest puanlarına göre düzeltilmiş ortalamanın standart sapma değeri.



**Tablo 11.** Türkçe Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları Son Test Puanlarına İlişkin Gerçekleştirilen Tek Yönlü ANCOVA Analizleri Sonuçları

	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Eğlenme amaçlı okuma</b>				
Öntest puanı	1	488.59	31.00	.001***
Grup	1	17.96	1.14	.290
Hata	60	15.76		
<b>Akademik okuma</b>				
Öntest puanı	1	424.72	32.23	.001***
Grup	1	17.36	1.32	.256
Hata	60	13.18		
<b>Okumaya yönelik tutum toplam</b>				
Öntest puanı	1	1993.17	49.58	.001***
Grup	1	3.88	.10	.757
Hata	60	40.20		

Not:  $p < .001^{***}$ .

Tablo 11 de görüldüğü gibi öntest puanları kontrol edildiğinde deney ve kontrol grubundaki bireylerin eğlenme amaçlı okuma, akademik okuma ve okumaya yönelik tutum toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık yoktur.

#### 4.1.3. Yazmaya Yönelik Tutuma İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutum puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem için *t*-testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları Tablo 12 de görülmektedir.

**Tablo 12.** Deney Ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Yazmaya Yönelik Tutum Puan Ortalamaları Bağımsız Örneklemeler İçin *T*-Testi Sonuçları

	$\bar{x}$	S.S.	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	68.7 <sub>b</sub>	13.37	56.97	-3.02	.004**
Kontrol	77.4 <sub>a</sub>	9.20			

Not:  $p < .01^{**}$ . Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır:  $a > b$ .

Tablo 12 de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutum puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t(56.97) = -3.02$ ,  $p < .001$ ). Kontrol grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutum puan ortalamaları deney grubundaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksektir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulamadan önce ve uygulamadan sonra yazmaya yönelik tutum puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bir dizi bağımlı örneklemeler için *t*-testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bağımlı örneklemeler için *t*-testi sonuçları Tablo 13 da görülmektedir.

**Tablo 13.** Deney Ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test-Son Test Yazmaya Yönelik Tutum Puan Ortalamaları Bağımlı Örneklemeler İçin *T*-Testi Sonuçları

	$\bar{x}$	S.S.	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney Grubu					
Öntest	68.79 <sub>b</sub>	13.37	32	-6.83	.001***
Sontest	79.45 <sub>a</sub>	8.32			
Kontrol Grubu					
Öntest	77.45 <sub>a</sub>	9.20	29	2.26	.031*
Sontest	74.60 <sub>b</sub>	8.09			

Not:  $p < .05^*$ ,  $p < .001^{***}$ . Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır:  $a > b$ .

Tablo 13 da görüldüğü gibi hem deney ( $t(32) = -6.83$ ,  $p < .001$ ) hem de kontrol ( $t(29) = 2.26$ ,  $p < .001$ ) grubundaki öğrencilerinden uygulamadan önce ve uygulamadan sonra yazmaya yönelik tutum puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası yazmaya yönelik tutum puan ortalamaları ( $\bar{x} = 79.45$ ) uygulama öncesi yazmaya yönelik tutum puan ortalamalarından

anlamli bir şekilde daha yuaksektir ( $\bar{x} = 68.79$ ). Ancak kontrol grubundaki oğrencilerin (mevcut oğretimin sũrdũrũldũđũ grup) uygulama oncesi yazmaya yonelik tutum puan ortalamalari ( $\bar{x} = 77.45$ ) uygulama sonrasĩ yazmaya yonelik tutum puan ortalamalarĩndan anlamli bir şekilde daha yuaksektir ( $\bar{x} = 74.60$ ). Başka bir ifadeyle, oyunlařtirilmĩř Tũrkçe oğretim sũreci gerçekleştirilen deney grubundaki oğrencilerin uygulama sonrasĩnda uygulama oncesine gũre yazmaya yonelik tutumlarĩ olumlu bir değişim gũsterirken, mevcut oğretim sũrdũrũldũđũ kontrol grubunda belirgin bir azalma gũstermiřtir.

Deney ve kontrol grubundaki oğrencilerin yazmaya yonelik tutum on test puanlari kontrol edildiğinde son test puan ortalamalarĩnda anlamli bir farklılık olup olmadĩđĩnĩ incelemek amacıyla tek yũnlũ ANCOVA gerçekleřtirilmĩřtir. Gerçekleştirilen tek yũnlũ ANCOVA analizlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 14 de, tek yũnlũ ANCOVA sonuşlari Tablo 15 de gũrũlmektedir.

**Tablo 14.** Deney Ve Kontrol Grubundaki Oğrencilerin Son Test Yazmaya Yonelik Tutum Puan Ortalamalarĩna İlişkin Betimsel İstatistikler

	$\bar{x}$	S.S.	$\bar{x}_d$	S.S <sub>d</sub>
Deney	79.45	8.32	81.56 <sub>a</sub>	5.97
Kontrol	74.60	8.09	72.29 <sub>b</sub>	5.98

Not:  $\bar{x}_d$ : Öntest puanlarına gũre dũzeltilmĩř son test ortalama, S.S<sub>d</sub>: Öntest puanlarına gũre dũzeltilmĩř ortalamanĩn standart sapma değeri. Gruplar arasında anlamli bir farklılık vardĩr: a > b.

**Tablo 15.** Yazmaya Yonelik Tutum Son Test Puanlari Na İlişkin Gerçekleştirilen Tek Yũnlũ ANCOVA Analizleri Sonuşlari

	sd	Kareler Ortalamasĩ	F	p
Öntest puanĩ	1	2116.18	63.57	.001***
Grup	1	1179.73	35.44	.001***
Hata	60	33.29		

Not:  $p < .001$ \*\*\*.

Tablo 15 de gũrũldũđũ gibi on test puanlari kontrol edildiğinde son test puanlari nda deney ve kontrol gruplari arasında anlamli bir farklılık olduğu gũrũlmũřtũr ( $F(1, 60) = 35.44$ ,  $p < .001$ ). Tablo 14 de gũrũldũđũ gibi deney grubundaki oğrencilerin on test puanlari na gũre dũzeltilmĩř son test puan ortalamalari ( $\bar{x}_d$ : 81.56) kontrol grubundaki oğrencilerin on test puanlari na gũre dũzeltilmĩř son test puan ortalamalarĩndan ( $\bar{x}_d$ : 72.29)

anlamli bir şekilde daha yuaksektir. Baska bir ifadeyle, oyunlastirilmis Turkce ogretim sureci ogrencilerin yazmaya yonelik tutumlarının gelistirilmesinde anlamli olumlu bir etkiye sahiptir.

#### 4.1.4. Akademik Basariya Ilişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki ogrencilerin akademik basari puan ortalamalarını karşılastirmak amacıyla bagimsiz ornemlemler için *t*-testi gercekleştirilmiştir. Gercekleştirilen bagimsiz ornemlemler için *t*-testi sonuclari Tablo 19 da görülmektedir.

**Tablo 16.** Deney Ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Akademik Başarı Puan Ortalamaları Bağımsız Örneklem İçin *T*-Testi Sonuçları

	$\bar{x}$	S.S.	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	12.64	2.96	61	.18	.855
Kontrol	12.50	2.94			

Tablo 16 da görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki ogrencilerin akademik basari ön test puan ortalamalarında anlamli bir farklılık yoktur.

Deney ve kontrol grubundaki ogrencilerin uygulamadan önce ve uygulamadan akademik basari puan ortalamalarında anlamli bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bir dizi bagimli ornemlemler için *t*-testi gercekleştirilmiştir. Gercekleştirilen bagimli ornemlemler için *t*-testi sonuclari Tablo 17 de görülmektedir.

**Tablo 17.** Deney Ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test-Son Test Akademik Başarı Ortalamaları Bağımlı Örneklem İçin *T*-Testi Sonuçları

	$\bar{x}$	S.S.	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>Deney Grubu</b>					
Öntest	12.64 <sub>b</sub>	2.96	32	-6.22	.001***
Sontest	14.94 <sub>a</sub>	2.59			
<b>Kontrol Grubu</b>					
Öntest	12.50	2.94	29	-.85	.404
Sontest	12.87	2.71			

Not:  $p < .05^*$ ,  $p < .001^{***}$ . Gruplar arasında anlamli bir farklılık vardır:  $a > b$ .

Tablo 17 de görüldüğü gibi hem deney ( $t(32) = -6.83, p < .001$ ) hemde kontrol ( $t(29) = 2.26, p < .001$ ) grubundaki öğrencilerinden uygulamadan önce ve uygulamadan sonra yazmaya yönelik tutum puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, oyunlaştırılmış Türkçe öğretim sürecine devam eden deney grubu öğrencilerinin uygulamadan önceki ( $\bar{x} = 12.64$ ) akademik başarıları ortalamalarının uygulamadan sonra ( $\bar{x} = 14.94$ ) anlamlı bir şekilde arttığı bulunmuştur. Ancak mevcut öğretimin devam ettirildiği kontrol grubu öğrencilerinde uygulamadan önce ve uygulamadan sonra akademik başarı ortalamalarında anlamlı bir farklılık yoktur.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı ön test puanları kontrol edildiğinde son test puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla tek yönlü ANCOVA gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen tek yönlü ANCOVA analizlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 18 de, tek yönlü ANCOVA sonuçları Tablo 18 de görülmektedir.

**Tablo 18.** Deney Ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son Test Akademik Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	$\bar{x}$	S.S.	$\bar{x}_d$	S.S <sub>d</sub>
Deney	14.94	2.59	14.90 <sub>a</sub>	1.95
Kontrol	12.87	2.71	12.91 <sub>b</sub>	1.95

Not:  $\bar{x}_d$ : Öntest puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama, S.S<sub>d</sub>: Öntest puanlarına göre düzeltilmiş ortalamanın standart sapma değeri. Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır: a > b.

**Tablo 19.** Akademik Başarı Son Test Puanlarına İlişkin Gerçekleştirilen Tek Yönlü ANCOVA Analizleri Sonuçları

	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest puanı	1	199.20	52.39	.001***
Grup	1	62.15	16.34	.001***
Hata	60	3.80		

Not:  $p < .001$ \*\*\*.

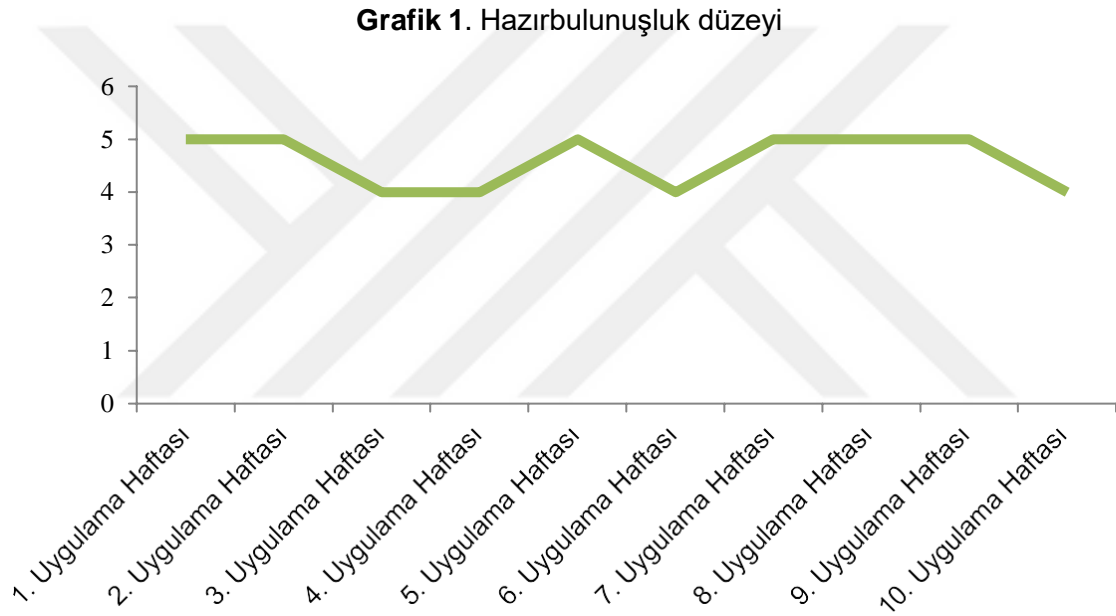
Tablo 19 de görüldüğü gibi ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $F(1, 60) = 16.34, p < .001$ ). Tablo 18 de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin ön test

puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları ( $\bar{x}$  d: 14.90) kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarından ( $\bar{x}$  d: 12.91) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Başka bir ifadeyle, oyunlaştırılmış Türkçe öğretim süreci öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında anlamlı olumlu bir etkiye sahiptir.

## 4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

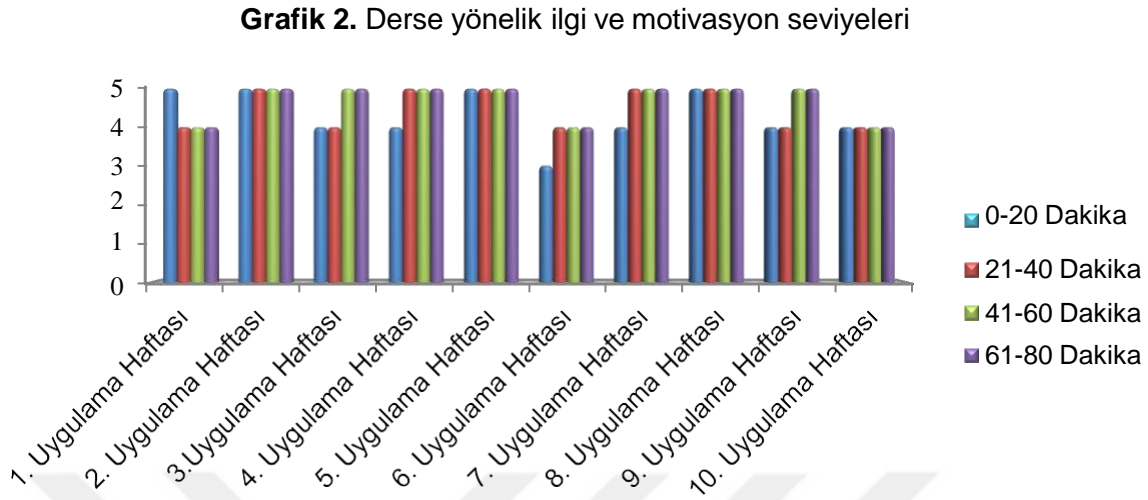
### 4.2.1. Gözlem Verilerine İlişkin Bulgular

#### 4.2.1.1. Derse Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyine İlişkin Bulgular



Oyunlaştırılmış Türkçe dersine yönelik hazırbulunuşluk seviyesi alt seviyelerde seyretmemiştir. Yüksek motivasyon ve isteklilik görülmektedir. Bunun sebebi, öğrencilerin bu yeni sürece olan meraklarından kaynaklanan ilgileridir. Her yeni hafta yapılacak uygulama için oldukça istekli ve meraklıdırlar. Bazı uygulama haftalarında uygulama içeriğine yönelik ön yargılar söz konusu olmuştur ve bu sebeple yer yer düşüşler yaşanmıştır. Bu ön yargıların temel nedenleri; yazma konusundaki özgüvensizlik ve yetersizlik duyguları, okuma konusunda gösterdikleri aşırı sıkılganlık tavrıdır. Ancak uygulama sırasında bu ön yargılar aşılmıştır.

#### 4.2.1.2. Derse Yönelik İlgili Ve Motivasyon Seviyelerine İlişkin Bulgular



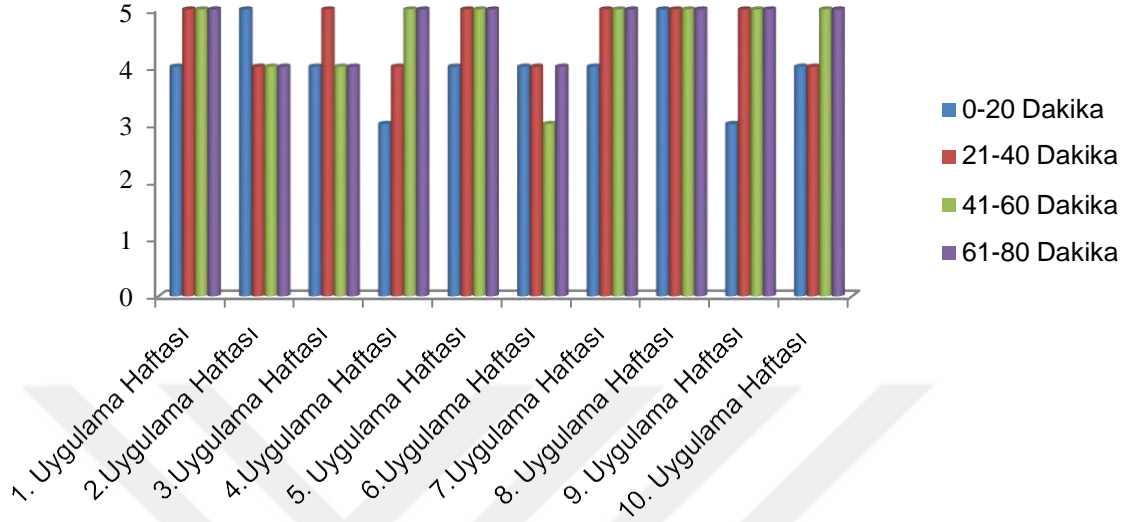
Oyunlaştırılmış Türkçe dersine yönelik ilgi ve motivasyonda aşağı seviyelerde bir seyir gözetilmese de yer yer dalgalanmalar mevcuttur. Dalgalanmaların yaşanmasında haftalar bazında farkı sebepler mevcuttur.

- Okumaya olan tahammülsüzlük ve isteksizliğin yanı sıra okunulan metinlerden kaynaklı sıkıcı bulma hali, öğrencilerin uygulamalara karşı ön yargıyla yaklaşmasına sebebiyet vermiştir.
- Yazma konusundaki mevcut eksiklikler (sayfa düzeni, noktalama işaretleri, yazım yanlışları vb.) öğrencilerin yazma konusunda kendini yetersiz hissetmesine ve yazma işleminden soğumasına sebep olmuştur.
- Canlandırma, fikir sunma, konuşma gibi eylemlerde öğrencilerin çekingenlik göstermesi ve zorlanması sebebiyle bu tip etkinlikleri yapmak istememeleri yapılan uygulamalara katılmalarına engel teşkil etmiştir.
- Önceki süreçlerde grup çalışmaları yapmamaları, farklı yöntem ve teknikler kullanmamış olmaları çocukların uygulamaları anlayıp benimseme sürelerini az da olsa uzatmıştır.

Tüm bu olumsuzluklar; öğrencilerin uygulamalara olan merakı, ilgileri, motivasyonları, heyecanları sayesinde aşılmıştır. Uygulama sonunda öğrenciler drama, okuma-yazma, konuşma, grup çalışması gibi yetersiz kaldıkları konularda desteklenmişlerdir. Bu sayede yapılan çalışmadan bağımsız olarak onlara daha fazla imkân ve destek sağlanmış olmaktadır.

#### 4.2.1.3. Derste Yapılan Uygulamalara Yönelik Dikkat Düzeyine İlişkin Bulgular

**Grafik 3.** Derste yapılan uygulamalara yönelik dikkat düzeyine

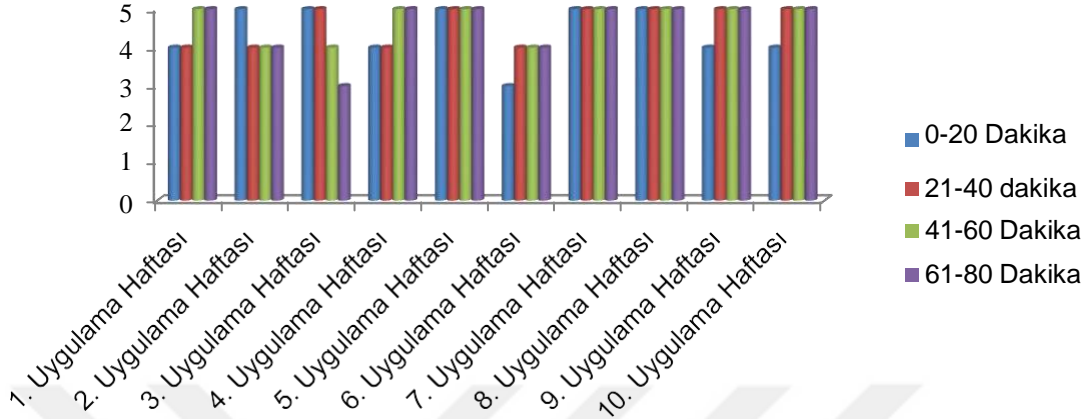


Dikkat düzeyi uygulamanın ilk çeyreğinde genel olarak dağınık olmaktadır. Giriş kısmı olduğu için öğrencilerin toparlanma, konuşmayı bırakma, ısınma fasılları oluyor ama bu çok uzun bir zaman dilimi değil. Diğer çeyreklerde dikkat düzeyi, söz konusu uygulamaya duyulan ilgi düzeyiyle doğru orantılı olarak seyrediyor. Grup çalışmalarındaki deneyimsizlikten kaynaklı olarak dikkat dağınıklığı ilk haftalarda yaşandı ancak diğer uygulama haftalarında grup çalışmalarına alışılmış olunması, görev ve sorumluluk bilinci kazanılması, sürece olan adaptasyonun tamamlanması ile birlikte bu problem büyük oranda azalmıştır.



#### 4.2.1.4. Ders Sürecindeki Aktif Katılım Seviyesine İlişkin Bulgular

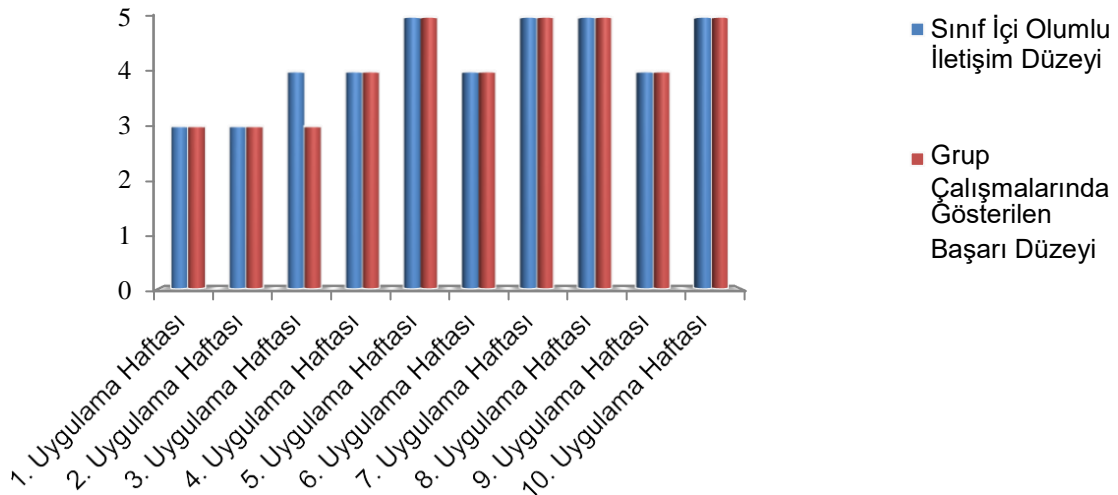
**Grafik 4.** Ders sürecindeki aktif katılım seviyesi



İlk 2-3 haftalık zaman diliminde çekingenlik, yanlış yapma veya anlaşılma korkusu, konuya hakim olmama, akranlar arası yaşanan anlaşmazlık gibi sebeplerden katılım seviyesi düşüktü. Bu haftalarda öğrenciler, yer yer desteklemelere ve büyük oranda motivasyona ihtiyaç duyuyorlardı. Ancak oyunlaştırma yaklaşımının temel alındığı bir uygulama olmasından dolayı öğrencilerin derse olan katılımının artması kaçınılmaz olmuştur.

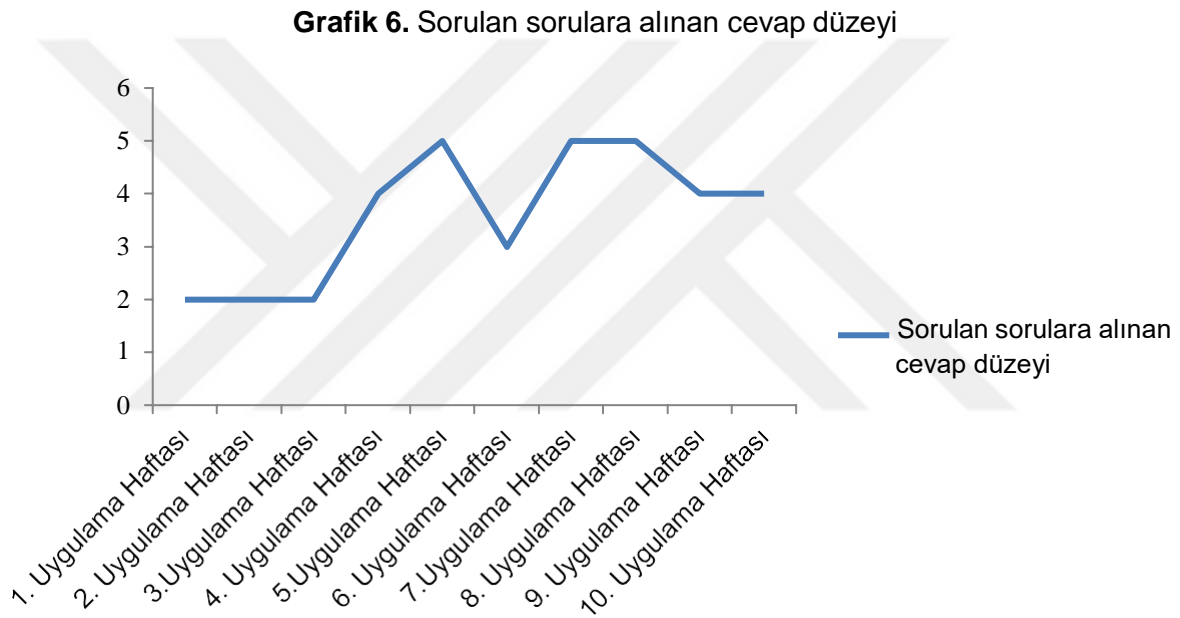
#### 3.2.1.5. Sınıf İçi Olumlu İletişim Ve Grup Çalışmalarında Gösterilen Başarı Düzeyine İlişkin Bulgular

**Grafik 5.** Sınıf içi olumlu iletişim ve grup çalışmalarında gösterilen başarı düzeyi



Öğrencilerin birbirleriyle olan az ve olumsuz iletişimleri, daha önce hiç grup çalışması yapmamış olmaları uygulama sürecine adaptasyonu biraz güçleştirmiştir. İlk haftalarda etkisi daha fazla hissedilen bu eksiklikler zaman içerisinde öğrencilerin iletişim kurmaya ve birbirleri ile uyum içinde çalışmaya alışmaları ile oldukça azalmıştır. Öncesinde bir öğrenci konuşurken arkadaşlarının onu dinlemesi ve eleştiri yapmadan, itiraz etmeden önce onun ifadesini değerlendirmesi için sık sık uyarı yapılmaktayken bu olumsuz tutumlar zamanla aşılmıştır.

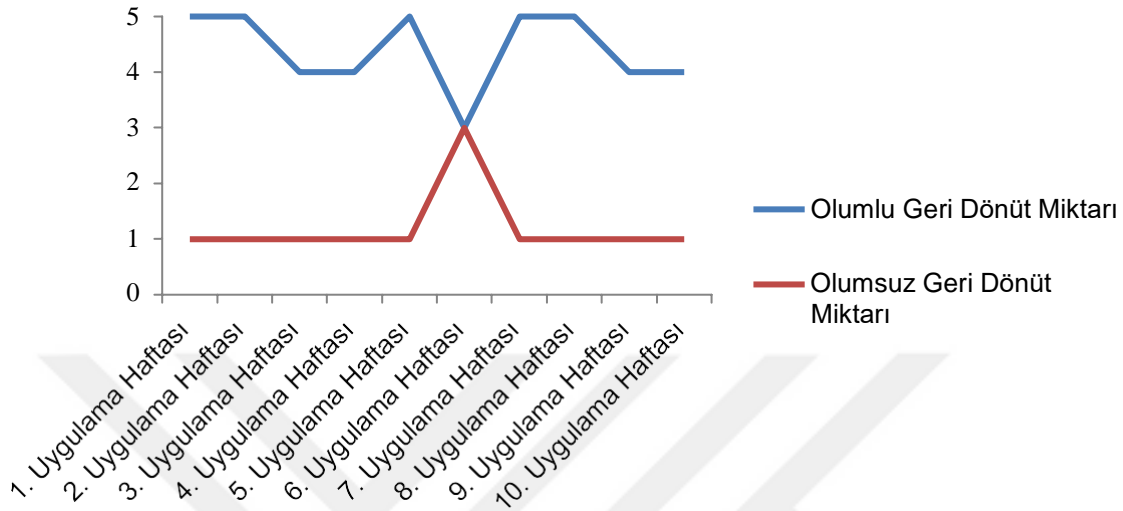
#### 4.2.1.6. Sorulan Sorulara Alınan Cevap Düzeyine İlişkin Bulgular



Öğrencilerin kendine olan güvenlerindeki düşüklük, hata yapma endişesi, diğer öğrenciler tarafından ayıplanma korkusu, öğretmenden alınabilecek olumsuz yanıt gibi sebeplerden öğrencilerin soru soru sorma düzeyleri ilk üç hafta oldukça düşüktür. Onların soru sorma konusundaki çekimserliğinden dolayı her şey daha detaylı izah ediliyordu. Buna karşın zamanla atmosfere alışılmış olmasıyla birlikte sorulan soru sayısında artış yaşanmıştır. Bazı düşüşlerin olması uygulamanın ana temasına yönelik ilgiden kaynaklanmaktadır.

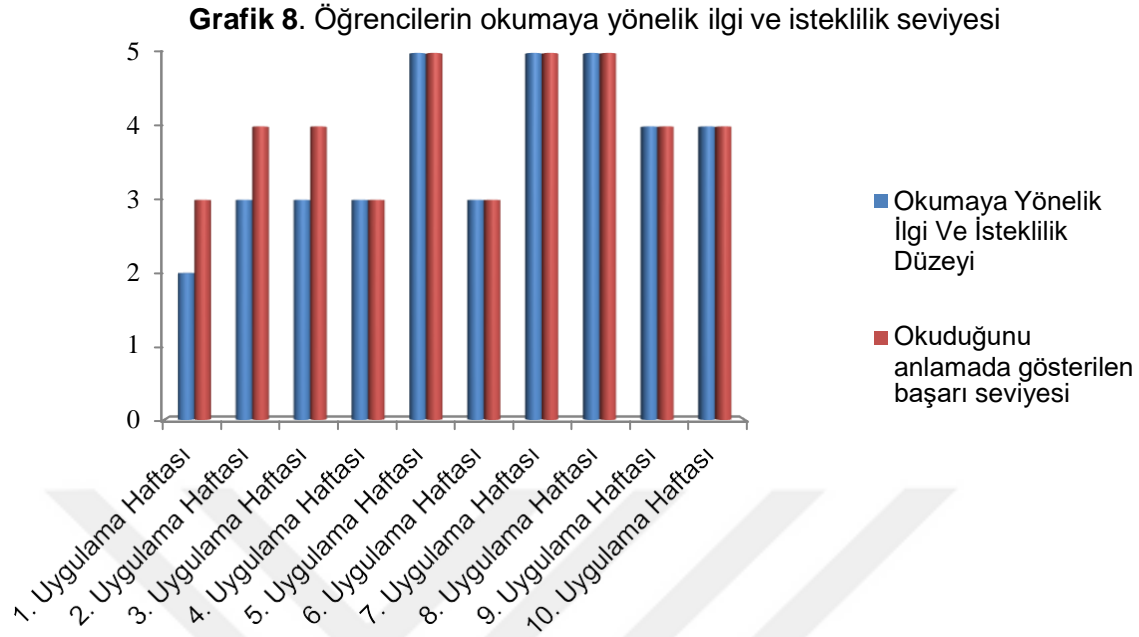
#### 4.2.1.7. Ders Sürecinde Alınan Olumlu Ve Olumsuz Geri Dönüt Düzeylerine İlişkin Bulgular

**Grafik 7.** Ders sürecinde alınan olumlu ve olumsuz geri dönüt düzeyleri



Olumsuz geri dönüt neredeyse alınmamış denilebilir. Altıncı haftadaki uygulamanın ana temasının okuma ve yazma üzerine olması öğrencilerinin ilk aşamada hoş karşılamadıkları bir durumdu. Uygulama süresince bu şekilde devam etmese de okumaya ve yazmaya olan olumsuz tutumları etkinlik esnasında kendisini hissettiriyordu. Genel olarak olumlu geri dönütler alındı, zaman zaman inişler çıkışlar yaşansa da öğrencilerimiz ilgisi ve motivasyonu yüksekti.

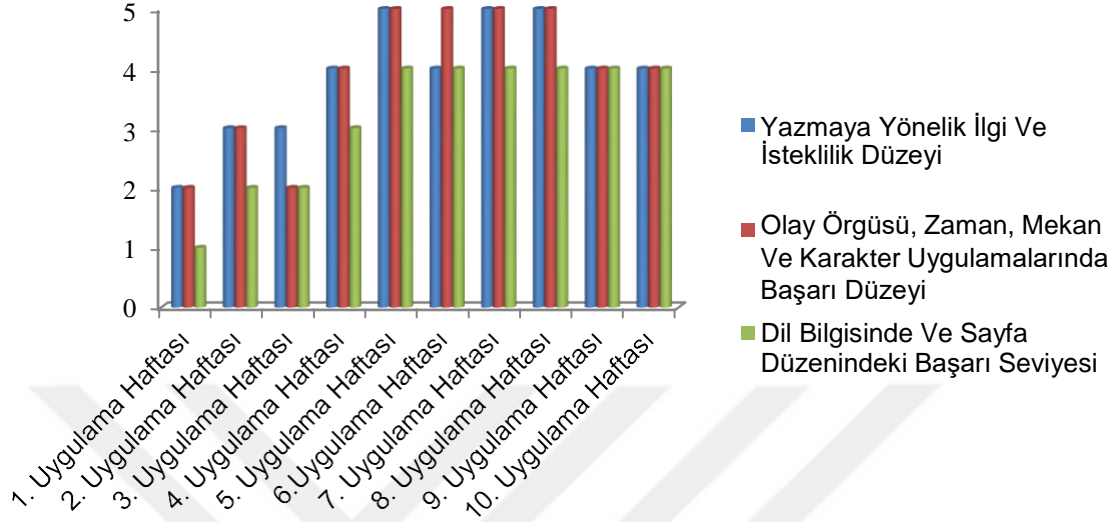
#### 4.2.1.8. Öğrencilerin okumaya yönelik ilgi ve isteklilik seviyesine ilişkin bulgular



En çok olumsuz tavır sergilenenlerden biri de okuma faaliyetidir. Genel olarak okuduğunu anlama seviyesiyle de paralel ilerlemektedir. Buradan iki yönlü bir çıkarım yapılabilir. Öğrenciler okuduğunu anlama konusunda eksik hissettikleri için okumaya ilgisiz isteksiz olabilirler ya da okumaya yönelik olumsuz tutumlarından dolayı yeterli konsantrasyonu sağlamadıkları için okuduklarını anlamakta zorlanabilirler. Her iki yönde de dikkat çekilmesi gereken nokta öğrencilerin okumaya yönelik bakış açılarıdır. Bu açı doğru şekilde düzeltildiğinde öğrencilerin iki negatifi de ortadan kaldıracakları aşıkardır ki son haftalara doğru ve bazı haftalarda yüksek oranda bunun önüne geçilmesi başarılıdır.

#### 4.2.1.9. Öğrencilerin Yazmaya Yönelik İlgisi Ve İsteklilik Düzeyine İlişkin Bulgular

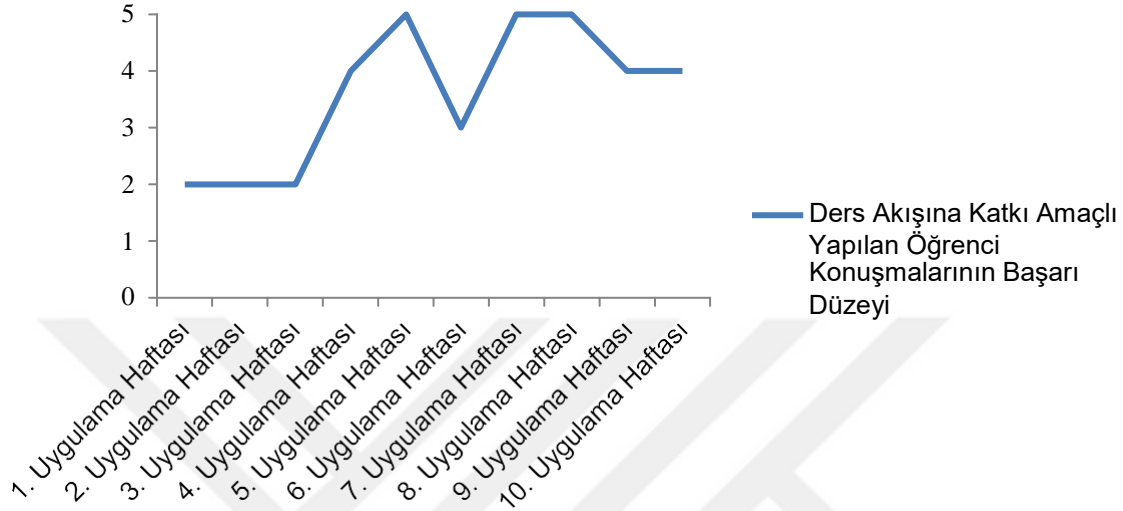
**Grafik 9.** Öğrencilerin yazmaya yönelik ilgi ve isteklilik düzeyi



Yazma konusunu tek yönlü ele almak, sadece fiziksel bir faaliyet olarak görmek doğru değildir. Öğrenciler yaratıcılıklarını kullanamadıkları, kurgu yapmakta zorlandıkları, hayal edemedikleri, düşüncelerini konuşmada olduğu gibi kâğıtta da ifade etmekte zorlandıkları için çeşitli bahanelerle yazma işleminden kaçmak istemişlerdir. İlk haftalarca sıkça bu bağlamda sorun yaşansa da sonraki haftalarda üstesinden büyük oranda gelinmiştir. Ortaya bir kurgu koymada, şiir yazma da oldukça zorlanmalarının yanı sıra dil bilgisinde ve sayfa düzeninde olan eksiklikleri de süreci zorlaştırmıştır. Ancak süreç içerisinde çeşitli uygulamalarla bunlar aşılmış ve daha sağlıklı bir süreç ilerletilmiştir. Bunların sağlanabilmesi adına uygulamalar esnasında örnek yazım şablonları ile bilgileri desteklenmiştir. Yapılan yazım ve noktalama hataları uygulama sonunda bekletilmeden tek tek açıklanarak ifade edilmiştir.

#### 4.2.1.10. Ders Akışına Katkı Amaçlı Yapılan Öğrenci Konuşmalarının Başarı Düzeyine İlişkin Bulgular

**Grafik 10.** Ders akışına katkı amaçlı yapılan öğrenci konuşmalarının başarı düzeyi



Uygulama sürecinde şunu yapsak daha iyi olur ya da böyle yapsak daha güzel olur” gibi önerilerin gelmekteydi elbette ve bu doğrultuda o uygulama ve diğerleri için iyileştirmeler yapılmaktaydı. İlk haftalarda bu katkıyı yapmaktan çekiniyor, yanlış anlaşılma istenmiyorlardı. Ancak mümkün olduğunca onlara bunun doğru olduğunu, bir duruma ya da ürüne katkı yaparlarsa onu benimseyeceklerini anlattım. Onlar da bu doğrultuda ihtiyaç hissettikleri durumlarda katkılar sundular.

#### 4.2.2. Gözlem Raporları

##### 4.2.2.1. 1. Hafta Gözlem Raporu (Afiş – Broşür)

7. ekte sunulmuş 1. hafta oyunlaştırılmış Türkçe dersi planının uygulanması esnasında ve sonucunda elde edilen gözlemler paylaşılmıştır.

Öğrencilerde büyük bir heyecan ve merak vardı. Önceden kura ile oluşturduğumuz gruplar ile yapacağımız çalışmaları merak ediyorlardı. Sınıf mevcudunun fazla olması sebebiyle normalde gürültü olmasına rağmen dersin hevesiyle susup ne yapacağımızı bekliyorlardı. Bugün için afiş –broşür tasarlayacaktık. Öğrencilerin daha önce görmedikleri görselleri (cihazlar, eşyalar) gruplara birer tane olacak şekilde dağıttım. Büyük kartonlar ve küçük A4 kâğıdı ile bir broşür ve bir afiş yapmalarını istedim. Görseldeki ürünü

bilmedikleri için her grup bir üretim ve reklam şirketi görevi üstleniyordu. Hem gördükleri ürünü tasarlayacaklar hem de pazarlayacaklardı. Bunun için onlardan ürüne bir isim, bir slogan, çalışma talimatları, nasıl ve nerelerde kullanıldığı ile ilgili bilgiler istedim. Gruplar bu kapsamda afiş ve broşür çalışmaları yapmaya başladılar.

Normalde grup çalışması yapmadıkları için zorlanıyorlardı. Fikir alışverişinde bulunmak, ortak bir karara varmak, koordineli hareket etmek gibi etkinlikler onlar için oldukça zor oluyordu. Anlaşmıyorlar, sık sık yanıma birbirlerini şikâyete geliyorlardı. Grup içerisinde kendini lider ilan eden baskın karakterler olduğu gibi bir köşeye çekilip izlemek isteyen öğrenciler de oluyordu. Bu yüzden ara sıra grupları kontrol ederek bu durumun oluşmaması için uyarılarda bulunuyordum. Örneğin; arkadaşlarının fikirlerini almalısın, sen de grubuna destek sağlamalısın, herkesin çalışmada emeği olacak vs. gibi. Ürünleri tasarlarlarken oldukça zorlandılar. Bunun sebebinin hep kalıp öğretiler üzerinden gidilmesine bağlıyorum. Genel olarak Türkçe dersinin kitaptaki metni oku, etkinlikleri yap olarak ilerlemesi öğrencileri üretici taraftan tüketici konumuna getirmiş. Yaratıcılıklarını kullanamıyorlar ve fikir üretemiyorlardı. Birkaç cesaretlendirme cümlesiyle onların motivasyonlarını tekrar kazanmalarına yardımcı oldum. Çalışmalarını tamamladıktan sonra grup isimlerini söyleyerek onları tahtaya davet ettim. Bize tasarladıkları ürünü sunmalarını, afiş ve broşürlerini anlatmalarını istedim. Her sunum yapan grup gelen soruları yanıtladı, bu aşamada bir fikir zinciri oluşturduk denilebilir. Eksikleri, geliştirilebilecek şeyleri konuştuk ve her grup aralarında değerlendirme yaparak gruplara puanlar verdiler. Benim de puanımla birlikte tüm puanlar grup zarfında toplandı. Tüm gruplar için bu işlemler tekrarlandı ve çalışmamız bu şekilde sonlandırıldı. Kendi değerlendirmem esnasında yazım hataları, sayfa kullanımındaki düzensizliklerin dikkat çekici olduğunu fark ettim. Genel geçer fikirler üretilmesine rağmen çok eğlenmiş olmaları yapacağımız çalışmalara olumlu motivasyon geliştirmemizi sağladı.

#### **4.2.2.2. 2. Hafta Gözlem Raporu (Objektif – Şiir – Hikâye)**

8. ekte sunulmuş 2. hafta oyunlaştırılmış Türkçe dersi planının uygulanması esnasında ve sonucunda elde edilen gözlemler paylaşılmıştır.

Okula girdiğim andan itibaren etrafımda toplanıp 'ne yapacağız bugün?' gibi sorular sordular. Motivasyonları ve istekleri oldukça yüksekti. Grup düzenine alışmakta zorlanıyorlardı ama yine de yeni şeyler yapmak istiyorlardı. Bugün ise objektif - hikaye – şiir çalışması yapacağımızı anlattım. Her gruba birer A4 kâğıdı dağıttım ve her grup üyesinin farklı birer objektif çizimlerini istedim. Bu sayede hem eğleniyorlar hem de çalışmanın

temelini atıyorlardı. Herkes kendi aklındaki bir objeyi çizmeye başladı. Grupça hareket etmekte zorlanıyorlar, sürekli bir şikâyet havasına bürünüyorlardı. Bu yüzden çizim işini bitirdikten sonra onlara grup ruhundan, grup çalışmasının nasıl yapılması gerektiğinden bahsettim. Öncelikle kendi aralarında sorunlarını konuşarak halletmeye çalışmalarını, halledemedikleri takdirde hep birlikte benden yardım istemelerini söyledim. Sonra çalışmamıza devam ettik. İkinci A4 kağıdını dağıttım ve buna bu objelerin de içinde olacağı bir hikâye yazmalarını istedim. Ancak bir şartım vardı. Herkesin elini değmesini istediğim için düdüğü çaldığımda yazanın değişmesini istedim. Bu sayede işe katılmak istemeyenleri de işe katmış olacaktım. Bu şekilde hikâyeyi yazdılar. Sonra üçüncü A4 kağıdını vererek şiir yazmalarını istedim ve uygulama aynı sistemle devam etti. Tüm gruplar tamamladıktan sonra tahtada grupların sunumlarına başladık. Her grubu değerlendirdik, eksikleri söyledik ve olabilecek farklılıkları söyledik. Gruplar puanlarını verirken ben de grubun yazım yanlışlıklarını, sayfa düzenini ve akıştaki sorunları grup üyeleriyle paylaştım, incelemelerini istedim. Her grup için bu sistem devam ettirdik, uygulamayı bu şekilde tamamladık. Hikâye ve şiir yazarken zorlandıkları aşıkardı. Yaratıcılıklarını kullanmakta zorlanıyorlar, sıradanlığa kaçıyorlar. Hikâye ve şiir yazarken birkaç cümleyi yeterli gördüler. Hikâyede bir olay örgüsü, kurgu ve olay akışı gibi noktalarda eksikler söz konusuydu. Sayfa düzenindeki ve yazımdaki hataları gruplarla paylaştım ve düzeltmeleri yaptım. Şiir düzeni ve mantığı maalesef hiçbir grupta yoktu ama uygulama süresince düzeleceğine inanıyorum. Daha iyi çalışmalar göreceğime eminim. Yazmak istiyorlardı ama üretmekte zorlandıkları için bir isteksizlik söz konusu oluyordu, bu sebeple biraz zorlandılar ama zamanla oturacak bu sistem.

#### **4.2.2.3. 3. Hafta Gözlem Raporu (Fabl – Canlandırma)**

9. ekte sunulmuş 3. hafta oyunlaştırılmış Türkçe dersi planının uygulanması esnasında ve sonucunda elde edilen gözlemler paylaşılmıştır.

Öğrencilerin ilgi ve istekleri yükseldi ancak yazma çalışması yapmak istemediklerini söylediler. Sebebini sorduğumda ise güzel yapamıyoruz, saçma oluyor, komik oluyor gibi cevaplar aldım. Bu cevaplardan yapmak istediklerini ama başarısız oldukları için uzak durduklarını anladım. Hemen onlarla konuştum. Onları telkin edici ve cesaretlendirici cümleler kurdum. Hem eğlenmek için hem öğrenmek için bu şekilde çalıştığımızı hatırlattım. İlk uygulamalar için güzel şeyler yaptıklarını söyledim onları tebrik ettim. Cesaretlendirmeden sonra yeni uygulamamıza geçtik. Bugün bir fabl - canlandırma çalışması yapacağımızı söyledim. Önce fablın ne olduğunu nasıl yapacağımızı anlattım. Tahtaya grupları tek sıra halinde sırayla aldım ve en öndeki üyeden bir hayvan ismi



yazmasını istedim. Arkasındaki üyeden ise son harfiyle yeni bir hayvan ismi yazmasını istedim, bu şekilde her grup üyesi bir hayvan ismi yazdı. Her grup bunu yaptı. Sonra gruplardan bu hayvanların kahramanı olduğu bir fabl metni yazmalarını istedim. Sonraki derste bu fabl metninin canlandırmasını yapacağımızı söyledim. Oldukça mutlu oldular ve heyecanlandılar. Bu şekilde metni yazmaya başladılar ve artık daha uyumlu bir şekilde çalışmayı sürdürdüler. Artık düzenimize alışmaya başladıklarını anlamıştım. Eskisi gibi şikâyet gelmiyor, gereksiz gürültü yapmıyorlardı. Uzlaşamadıklarında biraz fazla sesli olsa da kendi aralarında halletmeye çalışıp en sonunda yanıma gelmeyi düşündüklerini görüyordum. Mutluluk verici, Türkçe dersi başarısı olduğu kadar manevi ve karakteristik iyileşmeler de hedeflerimin arasındaydı. Daha iyiye gideceğinden eminim.

Canlandırmalar için söz konusu hayvanların maskelerini (kendi imkanlarımızla) yaptık ve bu sayede öğrencilerin istekleri daha arttı. Canlandırmaları yapan gruplarda utanma ve bu durumu ilk defa yaşıyor olmanın garipliği mevcuttu. Daha önce drama tarzı çalışmalar yapmadıkları için ne yapacaklarını bilmiyorlardı. Gerekli yönergeleri verdikten sonra kısa bir zaman tanıdım gruplara ve rol paylaşımları yapmalarını istedim. Fabl metinleri en fazla iki sayfa kadar sürüyordu. Canlandırmalarını tek tek yapan gruplara sorular soruldu, eleştiriler yapıldı ve puanları verildi. Aldıkları rolü canlandırmakta öyle zorlandılar ki canlandırma yerine okuma yaptılar desek yeridir. Tüm canlandırmalar tamamlandıktan sonra sıra benim yazdığım fabl metnine ve canlandırmasına gelmişti. Yaklaşık 4 sayfalık "Pufpuf'un Serüveni" adlı fablımızı gönüllü öğrencilerle canlandırdık ve oldukça keyif aldılar. Böylelikle öğrencilerin kendi yazdıklarındaki eksikleri görmelerine yardımcı olmuş oldum. Onlar da bunun bilincine varmışlardı, hepsi keyifle dinledi ve izledi. Bunu tekrarladığımızda eminim çok daha iyi çalışmalar gelecektir.

#### **4.2.2.4. 4. Hafta Gözlem Raporu (Hayal – Tahmin)**

10. ekte sunulmuş 4. hafta oyunlaştırılmış Türkçe dersi planının uygulanması esnasında ve sonucunda elde edilen gözlemler paylaşılmıştır.

Öğrenciler, bugün ne yapacağımız ile ilgili fikirler yürütmeye çalışıyorlardı. Bugün için hazırlanan planımızda hayal kurmak vardı. Her grup üyesi kendi hayallerini anlatacakları bir metin hazırlayacaklardı. Bunun için bir süre tanıdım ve öğrenciler bireysel olarak hayallerini yazmaya başladılar. Hayallerini yazarken oldukça çok düşündüler ve zorlandılar. Bunun sebebini ise çocukların hiç hayal kurmamaları olarak görüyorum. Çünkü sınıfın 4'te 3'ü hayal kurmadıklarını söyledi. Bu üzücü bir durum tabiki. Herkes yazma işini bitirdikten sonra gruplara kağıtları karışık bir şekilde dağıttım. Bunu yaparken

gruplara kendi kağıtlarını vermemeye özen gösterdim. Daha sonra kağıttaki hayalleri okumalarını ve hangi arkadaşının yazmış olabileceğini tahmin etmelerini ve kurşun kalemle kâğıdın üzerine yazmalarını istedim. Bunu da tamamladıktan sonra sırayla hayalleri okumalarını ve tahminlerini söylemelerini istedim, hep birlikte bu şekilde herkesi tek tek tahminlerini aldık. Doğru tahmin yapan gruplara her tahmini için +1 puan verdik. Tüm sınıfı tamamladıktan sonra ise ben kağıtlarda yapılan yazım ve noktalama hatalarına, daha farklı hatalara göre kağıtlara puanlar verdim. Grupların tahminlerden kazandığı puanları da ekleyerek toplam puanlarını grup puanlarına ekledik ve uygulamamız böyle sonlandı.

#### **4.2.2.5. 5. Hafta Gözlem Raporu (Kelimelerde Anlam Avı)**

11. ekte sunulmuş 5. hafta oyunlaştırılmış Türkçe dersi planının uygulanması esnasında ve sonucunda elde edilen gözlemler paylaşılmıştır.

Sınıfımız büyük bir sınıf olmamasına karşın mevcudumuz fazla olduğu için alanı olabildiğince fazla açmaya çalıştık. Her bir grubu birbirlerini kısıtlamamalarını çalışarak konumlandırdım. Her grubun önünde 3 kutu (büyük olmasına lüzum yok) vardı. Bunların birinde kelimeler mevcuttu, diğer ikisi boştu. Birine eş anlamlı, diğerine zıt anlamlı kelimeleri atmaları gerektiğini ve kurallarını anlattım. Dördük sesiyle oyunumuza başladık. En öndekiler kâğıt çekip arkasına baktılar ve hangi harf (E/Z) varsa ona göre karşılıklarını buldular. Kağıtları sırt sırta yapıştirarak ilgili kutuya attılar. Aralarında karşılığını bilmediklerinden ve panoda arayıp bulamadıkları için (göremedilerse ısrarcı davranmamaları gerektiğini zamanı güzel kullanmalarını hatırlatmışım oyundan önce) kâğıdı tekrar aynı kutuya atıp sıranın arkasına geçenler de oldu. Burada önemli olan kendi grubuna odaklanabilmek ve önde oynayan üyelerin dışındakiler sessiz kalmasıdır. Arkaya geçtiğinde bilmediği kelimenin karşılığını fısıltı şeklinde arkadaşına söyleyenler oluyordu. Onları asla engellemedim, engellenmemeli. Bu bir akran öğrenimidir ve bizim istediğimiz bir şeydir. Oyun bu şekilde her grup tamamlayana kadar devam etti. Bu esnada gözlem yaparak grup sıralamasını da belirlemiş olduk. Sıralama puanları bir köşeye not edildi ve tek tek kutular kontrol edilmeye başlandı. Her doğru için grubun isminin altına bir çizik atıldı. Sonra bu çizikler toplanarak sıralama puanıyla birleştirilerek puan kesesine eklendi. Burada şu şekilde de bir süreç ilerletilebilir. Her grup kutusuna farklı gruptan olmak şartıyla bir öğrenci konulur ve sırayla çekmeleri istenir. Bu sayede öğrencileri de işin içine daha çok katmış ve her grubu eş zamanlı kontrol etmiş olunabilir.

#### 4.2.2.6. 6. Hafta Gözlem Raporu (Parçaları Birleştir Metni Tamamla)

12. ekte sunulmuş 6. hafta oyunlaştırılmış Türkçe dersi planının uygulanması esnasında ve sonucunda elde edilen gözlemler paylaşılmıştır.

Bugün sınıfa girdiğimde daha motive olmuş ve süreci oldukça kanıksamış bir sınıf gördüm. Ne yapacağımızı merak ediyorlardı. Elimde renkli kartonları görünce daha çok merak ediyorlar. Onlara oyunumuzu anlattım. Metin türlerini tanıttım ve özelliklerinden bahsettim. Aralarından benim anlattıklarımı destekleyici bilgiler söyleyenler bile oldu. Sonrasında gruplara metinlerini ve kartonlarını dağıttım ve oyunu başlattım. Arada sırada “sessiz okuma yapın öncelikle”, “metinle ilgili düşünün fikir yürütün, birbirinizin fikrini alın”, “herkesin düşüncelerini dikkate alın, ortak karar verin” gibi uyarılarda bulundum. Grup içerisinde daha sakin olan ve lider özellikli öğrencilerin olması arada bu uyarıları yapmamızı gerekli kılıyor. Ama öğrenciler düzene alışmış bir şekilde olabildiğince doğru ilerliyorlardı. Arada anlaşmazlıklar yaşıyorlardı çünkü hiç grup çalışması yapmamışlar. Bu yüzden bazı eksiklikler yaşansa da öğrenci merkezli, akran öğretiminin ön planda olan bir süreç onları daha mutlu ediyordu (öğretmenleri heyecanla Türkçe dersini beklediklerini söylüyordu). Her grup metinleri birleştirerek, tamamladılar. Metinleri okumak ve tamamlanan kısımları değerlendirme kısmı diğer derse kalmıştı.

Gruplar sıra sıra aynı türdeki metinlerini okudular, üzerine konuşuldu ve puanlar verildi. Diğer metinler için de aynı şey yapıldı. En sonunda ben değerlendirmemi ve düzeltmelerimi yaptım ve puanlarımızı toplayıp puan kesemize ekledik.

NOT: Yazım kurallarında, noktalama işaretlerinde (özellikle “de-da” yazımında) ilk zamanlara göre gelişmeler vardı ama yine de ara ara hatalar yapıyordu. Her defasında güzelce düzeltiyorum ve açıklıyorum.

#### 4.2.2.7. 7. Hafta Gözlem Raporu (Çiz – Anlat Deyimi Çöz)

13. ekte sunulmuş 7. hafta oyunlaştırılmış Türkçe dersi planının uygulanması esnasında ve sonucunda elde edilen gözlemler paylaşılmıştır.

Bugün deyimleri merkeze alan bir oyun için hazırlık yapıyoruz. Sınıf mevcudu kadar hazırlanan deyim kartlarını öğretmen masasının üzerine kapalı bir şekilde dizdik. Kartların arka yüzünde ise “Ç(çiz)/A(anlat)” ibareleri var. Her grup 2Ç + 3A kartı anlatmak için hazırlandılar. Aralarında konuştular, çizimi iyi olanları filan çizime yönlendirip strateji yaptılar. Sonra sırayla başladık. Grup üyesi grup arkadaşlarına kartta gördüğü deyim Ç harfiyse tahtaya çizerek, A harfiyse altındaki yasaklı kelimeleri kullanmadan anlatmaya

çalıştı. Her öğrenciye 3 dakika müsaade ettik, bu süre sınıf düzeyine göre artırılıp azaltılabilir. Öğrenciler çok güldüler, özellikle resim kısmında çok keyif aldılar. Her deyimden sonra anlamına ve nerelerde kullanıldığına değinerek ilerlemeye devam ettik. Her gruptan birer öğrenci alarak ilerlediğimiz için diğer gruplar da olayın içine daha çok dahil oluyor. Yoksa sıra bekleme bahanesiyle dersten kopabilir, öğrenciler durumu çok benimsediği için böyle bir durum çok nadir oldu şimdiye kadar ama yine de tedbirli olmak gerekir. Bilinen her deyim için 1 puan verilir. Süre içerisinde tamamlanamazsa veya yasaklı kelime söylenirse veya çizim yaparken konuşulursa deyim öğretmen tarafından söylenir ve sıra diğer gruba geçiyordu. Bu durum çizim yaparken heyecan yapıp konuşarlarda gerçekleşti 2 defa. Öyle heves ve heyecanla çiziyorlar ki arkadaşları anlamayınca konuşarak tepki veriyorlar. Yasaklı kelime hatası da yapıldı bir defa ama sonrasında oyunumuz daha güzel ilerledi. Puanlarımızı topladık ve keselerimize attık. Öğrenciler oyunun sonunda hala oyunun heyecanını hissederek 'bir daha yapalım öğretmenim' diye dönütler verdiler.

#### **4.2.2.8. 8. Hafta Gözlem Raporu (Harf Harf Atasözü)**

14. ekte sunulmuş 8. hafta oyunlaştırılmış Türkçe dersi planının uygulanması esnasında ve sonucunda elde edilen gözlemler paylaşılmıştır.

Önceki gün deyim oyunumuzda sonraki oyunumuzun atasözü ile ilgili olacağını söylemişim. Tahmin ettiğim gibi merak edip bakanlar bana atasözleri söyleyenler oldu. Bir yandan da nasıl bir oyun oynayacağımızı merak ediyorlardı. Oyunumuzu anlattım. Materyallerimizi (alfabenin sessiz harfleri ve tahmin kâğıdı) gruplara dağıttım. İlk atasözümüzün harf sayısı kadar çizgi çizdim tahtaya ve ilgili görselimizi tahtaya yapıştırdım. Son kez kuralları hatırlattım ve oyunumuza başladık. Gruplar temkinli davranıyorlardı. Aralarında konuşarak bilinçli bir şekilde harfleri kaldırıyorlardı. Bu çok güzeldi çünkü ilk zamanlarda arkadaşlarıyla çatışan gruplardan uyumlu çalışan gruplara dönüşmüşlerdi. Görsele bakıp aralarında konuşuyorlar öyle harf kaldırıyorlardı. Olağanca bir ciddiyet ve heyecan vardı sınıfta. İlk atasözümüzün 6 harfi açılınca bir grup tahmin kâğıdını kaldırdı ve doğru tahmin etti. Büyük bir alkış, sevinç, "tüh, of ya" sesleri yükseldi sınıftan. Güzel bir atmosferde eğlenceli bir ders işliyorduk. Tüm atasözleri ve görselleri bitirmeye çalıştık ama olmadı. Zaten ben olabildiğince fazla hazırlamaya çalışmışım. 3-4 tane atasözümüz kaldı, onları da ben yazdım ve yine üzerine konuştuk. Her atasözünün üstünde biraz durum anlamı ve kullanım yerleri açıklandı. Hem öğrenciler fikir yürüttü hem de ben onların bilgilerine destek sağladım. Puanlarımızı topladık ve keselerimize attık. Öğrencilerin geri dönütleri güzeldi, herkes keyif almıştı.

#### 4.2.2.9. 9. Hafta Gözlem Raporu (Düşüncelerden Gökkuşığı)

15. ekte sunulmuş 9. hafta oyunlaştırılmış Türkçe dersi planının uygulanması esnasında ve sonucunda elde edilen gözlemler paylaşılmıştır.

Bugün öğrencilerimizi biraz daha düşünme ve konuşma üstüne yoğunlaştırmak istedim. O yüzden 6 şapka tekniğine benzer bir oyun geliştirmeye çalıştım. Kırmızı, turuncu, sarı, yeşil, mavi, lacivert ve mor renklerde şapkalar (her renkten 5'er tane) hazırlamıştım. Her gruptan bir üye çağırdım ve gözleri kapalı bir şapka seçmelerini istedim. Hepsi aynı anda seçmeye çalıştı. Bütün gruplar renklerine kavuşunca şapkalar dağıtıldı. Her rengin bir görevi olduğunu söyledim ve odak sorumuzu tahtaya yazdım. Sonra renklerin irdelemesi gereken soruları da altına sıraladım. Yaşlar küçük olduğu için istedikleri zaman bakıp hatırlamalarını sağlamak amaçlı yazdım, faydalı da oldu. Aksi halde sürekli size sorarlar. Onlara biraz süre tanıdım. Düşündüler aralarında konuştular biraz. Bana birkaç soru sordular. Diğer ders ise kırmızı, sarı, yeşil, lacivert, turuncu, mor, mavi renk sıralaması olacak şekilde sunumlara geçtik. Bunun için teneffüste sıramızı U düzenine getirdik. Ortaya ise grubun sığayacağı şekilde sıra koyduk. Şapkaları başında soruyla ilgili düşüncelerini söylediler. Arada dinleyici konumundaki arkadaşlarından sorular geldi, onları cevaplamaya çalıştılar. Zorlanacaklarını düşünüyordum, zorlandılar da ama yine de iyi yürüttüklerini inkâr edemedim. İlk gruptan sonra gelen gruplar daha da iyiydi ve beyin fırtınası ortamı oluştu. Çok güzeldi ortamımız ben de onlara katıldım sık sık, müdahale etmemeye çalışarak tabii ki. Her gruptan sonra dinleyici gruplar aralarında konuşarak puanlarını verdiler. En sonunda ben de değerlendirmelerimi (olumlu yönde) yaparak puanımı verdim ve kesesine attık. Aynı sistem diğer gruplarda da devam etti. Öğrencilerimizden gelen bazı görüşler şöyleydi:

- ⊕ Bence biz çok korkarız onlardan, bizi gibi insan değillerse daha da korkutucu olur. Belki de gezegenler arası savaş çıkar.
- ⊕ Çok ilginç ve büyük seyahat araçları yapılır. Gezegenler arası yolculuklar olur. Hatta belki biz de başka gezegenlere taşınırız.
- ⊕ Bence dünyada artık savaş olmaz. Çünkü artık başka gezegenlerle savaşıyoruz.
- ⊕ İnsanlar gezegenler arası seyahat ederse ve oralarda kalırlarsa doğa daha güzel olabilir. Her yer daha yeşil ve daha güzel olabilir.
- ⊕ Gezegenler dünyada olan şeyleri almak isteyebilirler. Alışveriş yaparız o zaman.

#### 4.2.2.10. 10. Hafta Gözlem Raporu (İş Başında)

16. ekte sunulmuş 10. hafta oyunlaştırılmış Türkçe dersi planının uygulanması esnasında ve sonucunda elde edilen gözlemler paylaşılmıştır.

Bu oyunun ön çalışmasını önceki derste yaptık. Öğrenciler birbirinden bağımsız olarak şu anda hangi mesleği yapmak istediklerini adlarıyla ve grup isimleriyle birlikte bir kâğıda yazdılar. Ben bu kağıtları topladım ve yazan mesleklere uygun materyal tasarlamaya çalıştım. Öğrenciler ise kendi grup üyeleriyle birlikte o meslekleri yapan hallerine hikâye yazarak canlandırma yapacaklardı. Grupların kimisi hazır ve heyecanlı, kimisi de emin değil yaptığı işten doğaçlama yapmaya razı görünüyorlardı. Öğrencileri bahçeye indirdim ve orada canlandırmalarını yapmak istedim. Hem ortam değişmiş oldu hem de daha geniş bir alanda canlandırma yapabileceklerdi. Diğer izleyici konumundaki gruplar ise baştan sona dikkatlice izleyerek puanlarını verecekler ve bu oyun bu şekilde devam edecek. Meslekleri yapan öğrencilerimizin yolları bir şekilde birbiriyle kesişmeliydi ve mümkün olduğunca böyle yazmışlar hikayeleri. Bazı gruplar sadece akışı konuşup canlandırma yaptılar. Genel olarak güzeldi canlandırmalar. Sadece 2 grupta daha akıcı ve yaratıcı bir akış vardı diğerleri ise normal akış içerisinde güzel canlandırma yapmışlardı. Eğlenerek yapmaları ve artık motivasyonları daha yüksek oynamaları güzeldi. Fabl-canlandırma oyunumuzda oldukça zorlanmışlardı ama şimdi görüyorum ki güzel gelişme göstermişler. Eğlenceli ve bilgilendirici canlandırmalarımızdan sonra puanlarımızı verdik ve meslekler üzerine konuştuk biraz. Neden bu mesleği istediklerinden bahsetti öğrencilerimiz. Son uygulamaya yakışır bir veda oyunu niteliğinde oldu, keyifliydi.

### 4.2.3. Görüşme Verilerine İlişkin Bulgular

#### 4.2.3.1. Uygulama Öncesi ve Sonrası Türkçe Dersine Yönelik Sevgi Düzeyine İlişkin Bulgular

**Tablo 20.** Uygulama Öncesi ve Sonrası Türkçe Dersine Yönelik Sevgi Düzeyine İlişkin Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kodlar=Frekanslar		
Türkçe Dersine Yönelik Sevgi Düzeyi	Sevilmeyen Türkçe Dersi (Uygulama Öncesi)	Türkçe dersindeki başarısızlık sebebiyle sevmeme (2)		
		Yazmaktan hoşlanmama sebebiyle sevmeme (4)		
		Ders sürecinin sıkıcı bulunması sebebiyle sevmeme (7)		
		Okumaktan hoşlanmama sebebiyle sevmeme (3)		
		Sevilmeyen Türkçe Dersi (Uygulama Sonrası)	Bu yönde herhangi bir görüş belirtilmemiştir.	
			Sevilen Türkçe Dersi (Uygulama Öncesi)	Yazmaktan hoşlanma sebebiyle sevme (2)
				Okumayı sevme sebebiyle sevme (2)
				Etkinlikleri beğenme sebebiyle sevme (4)
				Kolay olduğunun düşünülmesi sebebiyle sevme (3)
				<u>Genel olarak derse olan sempati sebebiyle sevme (6)</u>
Sevilen Türkçe Dersi (Uygulama Sonrası)	Eğlenceli ve güzel geçmesi (22)			
	Oyun ve etkinliklerle daha kolay, eğlenceli öğrenme (11)			

Uygulama öncesi süreçte sevilme oranı fazla olmasına karşın sıkıcı bulma, okuma ve yazmayı sevmeme gibi sebeplerle de sevilmemeye durumu söz konusudur. Yapılan uygulama aşamasının tamamlanmasından sonra sürece yönelik Türkçe dersine karşı hiçbir sevgisizlik beyan edilmemiştir. Bu sebeple yapılan uygulamanın müfredat programına göre daha fazla benimsendiği aşıkardır. Duruma yönelik açıklayıcı görüşler aşağıda sunulmuştur.

*Sevmiyorum. Matematik dersini seviyorum çünkü daha kolay ve daha güzel (Ö3 Uygulama Öncesi).*

*Seviyorum çünkü eğlenceli. Oyunlar oynuyoruz, etkinlikler yapıyoruz, yazılar yazıyoruz (Ö3 Uygulama Sonrası).*

*Hayır çünkü sıkıcı (Ö22 U.Ö).*

*Evet çünkü güzel geçiyor. Yeni şeyler öğrendik ve eğlendik (Ö22 U.S).*

#### 4.2.3.2. Ders İşleniş Sürecine İlişkin Bulgular

**Tablo 21.** Ders İşleniş Sürecine İlişkin Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kodlar=Frekanslar
Ders Sürecinin Nasıl İlerlediği	Güzel Geçiyor (Uygulama Öncesi)	Kendimi ifade edebiliyorum (1) Derse duyulan sempati sebebiyle (9)
	Güzel Geçiyor (Uygulama Sonrası)	Çok keyifli, çok oyunlu ve öğretici (18) Eğlenceli (12) Dinlendirici ve sıkıcı değil (3)
	Güzel Geçmiyor (Uygulama Öncesi)	Türkçe dersinde iyi olmama sebebiyle (2) Etkinlik yaparken güzel ama normalde sıkıcı (3) Soruları cevaplayabilirken iyi ama normalde güzel değil (4) Çok sıkıcı olması sebebiyle (9) Çok fazla yazı yazıyoruz, yoruluyorum (5)
	Güzel Geçmiyor (Uygulama Sonrası)	Herhangi bir görüş belirtilmemiş bu yönde.

Uygulama öncesi ders sürecinin olumsuz yönleri oyunlaştırma yaklaşımıyla Türkçe dersi sayesinde ortadan kaldırılmıştır. Bu sayede öğrenciler daha keyifli öğretim süreci geçirdiklerini dile getirmişlerdir. Geçirilen uygulama süreci ile ilgili olumsuz bir düşünceye kapılmamışlardır.

*Geçiyor. Güzel bence (Ö16 U.Ö).*

*Güzel geçiyor. Yeni şeyler yapıyoruz. Kendi grubumuzla yapıyoruz sonra sınıfa sunuyoruz. Keyifli oluyor. Puan veriyoruz güzel oluyor. Çok da eğleniyoruz (Ö16 U.S).*



*Evet çünkü okuma yapıp soru cevaplıyoruz (Ö20 U.Ö).*

*Evet çünkü çok eğlendik. Atasözü ve deyimler öğrendik, yeni şeyler okuduk, farklı ve güzel yazılar yazdık, canlandırmalar yaptık. Çok güzeldi (Ö20 U.S).*

*Bazen sıkılıyorum ama yine güzel geçiyor (Ö26 U.Ö).*

*Güzel geçiyor çünkü hem eğleniyoruz hem de bazen dışarıda yapıyoruz bazı oyunları. Sınıftaki eşyaları farklı yerleştiriyoruz. Güzel şeyler yapıyoruz (Ö26 U.S).*

#### 4.2.3.3. Türkçe Dersinde Yapılan Faaliyetlere İlişkin Bulgular

**Tablo 22.** Türkçe Dersinde Yapılan Faaliyetlere İlişkin Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kodlar=Frekanslar
Türkçe Dersinde Yapılan Faaliyetler	Uygulama Öncesi	Yazı yazıyoruz (7) Test çözüyoruz (8) Okuma yapıyoruz (8) Ders kitabındaki etkinlikleri yapıyoruz (11)
	Uygulama Sonrası	Etkinlik yapılıyor ve oyun oynanıyor (15) Farklı ve güzel şeyler yazıyoruz (9) Grupça çalışıyor ve sunumlar yapıyoruz (5) Hayal kuruyor, canlandırmalar yapıyoruz (9) Puanlar biriktiriyoruz (8)

Tablo incelendiğinde uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan faaliyetlerin niteliksel farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Uygulama öncesinde alışlagelmiş ve müfredat kapsamında yapılan çalışmalar uygulama sayesinde daha nitelikli, keyifli, dikkat çekici hale getirilmiştir.

*Yazı yazıyoruz, Türkçe testi çözüyoruz ve ders kitabından okuma yapıyoruz (Ö1 U.Ö).*

*Öğretmenimizin yaptırdığı etkinliklerden ve oynadığımız oyunlardan çok keyif aldım. Çünkü oyunları ve etkinlikleri hepimiz birlikte yapıyorduk ve her gün yeni bir şey yapıyorduk. Çok eğlenceli (Ö1 U.S).*

*Etkinlik yapıyoruz, kitaptaki hikayeleri okuyoruz (Ö2 U.Ö).*

*Oyunlar oynamaktan, diğer gruplarla aynı şeyleri yapıyorduk ama hepsi farklı oluyordu. Güzel oluyordu, eğlenceli ve komik (Ö2 U.S).*

*Etkinlik ve okuma yapıyoruz (Ö26 U.Ö).*

*En çok dışarıda yaptığımız etkinlikleri sevdim ama diğer etkinlikler de çok güzeldi hepimiz hem çok eğlendik hem de puan biriktirdik (Ö26 U.S).*

#### 4.2.3.4. Nasıl Bir Türkçe Dersi İsteniyor, Uygulamadaki Türkçe Dersindeki Eksiklikler Nelerdir Sorusuna İlişkin Bulgular

**Tablo 23.** Nasıl Bir Türkçe Dersi İsteniyor, Uygulamadaki Türkçe Dersindeki Eksiklikler Nelerdir Sorusuna İlişkin Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kodlar=Frekanslar
Nasıl Bir Ders İsteniyor, Uygulamadaki Eksiklikler Nelerdir?	Olması İstenen Ders	Eğlenceli bir Türkçe dersi isterim (14) İstediğim gibi okuyup yazdığım bir ders (6) Test çözeceğim bir ders (4) Sıkıcı olmayan bir ders (11) Eğlenceli ve oyunlu bir ders (13)
	Uygulamadaki Eksiklikler	Yoktu, her şey çok güzeldi (28) Sınıf kalabalık olduğu için biraz hızlı (1) Bazen yetiştiremiyorduk ama güzeldi (5)

Uygulama öncesinde nasıl bir Türkçe dersi yapmak istediklerine karşın alınan cevaplar diğer tablolardaki verilerle örtüşür niteliktedir. Dolayısıyla öğrencilerin isteklerine cevap verebilir nitelikte bir uygulama sürecinin geçirildiği söylenebilir. Uygulama esnasındaki etkinliklerin hızı ve sınıf mevcudundan dolayı yaşanan kargaşalara yönelik düşünceler de beyan edilmiş olmasına karşın genel olarak memnuniyet dile getirilmiştir.

*Eğlenceli bir Türkçe dersi isterdim. İstediğim gibi okuma ve yazma yaptığım bir ders isterdim (Ö1 U.Ö).*

*Yoktu bence, her şey çok güzeldi. Hep böyle olsa keşke (Ö1 U.S).*

*Eğlenceli olsun isterdim. Çünkü kitaptaki hikayeler sıkıcı geliyor (Ö6 U.Ö).*

*Hayır yoktu, her şey güzeldi (Ö6 U.S).*

*Güzel şeyler yaptığımız, sıkıcı olmayan bir ders işlemek isterdim (Ö18 U.Ö).*

*Güzeldi her şey (Ö18 U.S).*

#### 4.2.3.5. Okumaya Olan İlgi Düzeyine İlişkin Bulgular

**Tablo 24.** Okumaya Olan İlgi Düzeyine İlişkin Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kodlar=Frekanslar
Okumaya Olan Sevgi Düzeyi	Uygulama Öncesi İlgi Düzeyi	İyi geliyor, sessiz ortamda iyi oluyor (7) Bilinmeyen kelimeleri öğreniyoruz (2) Okudukça daha hızlı düşünülüyor (1) Okumaktan hoşlanmıyorum çünkü sıkıcı geliyor (18) Uzun kitaplar uyku getiriyor (4)
	Uygulama Sonrası İlgi Düzeyi	Okumam kötü olduğu için sevmiyorum, dinleme metni olsa iyi olur (2) Eğlenceli ve dinlendirici olduğu için seviyorum (15) Derste okurken güzel ama normalde sevmem (14) Yeni şeyler düşündürüyor (4) Öğretici ve eğlendirici (6) Önceden sevmiyordum ama etkinliklerle çok keyifli (6)

Uygulama öncesinde çoğunlukla okumaya karşı negatif bir bakış açısı olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında ise bu durumun yerini pozitif yaklaşımlar almıştır. Eğlenceli ve güzel okuma yapıldığı görüşleri öne sürülmüştür.

*Hayır, okumayı sevmiyorum. Eğlenceli olursa belki okurdum. Bilmece, oyun gibi olsa belki (Ö2 U.Ö).*

*Derste yaptığımız şeyler güzeldi ama yine de pek sevmiyorum ya sıkılıyorum (Ö2 U.S).*

*Fıkraları okumayı seviyorum sadece çünkü diğerleri sıkıcı geliyor (Ö4 U.Ö).*

*Seviyorum ve daha fazla eğlenceli olduğunu düşünüyorum (Ö4 U.S).*

*Kitap okumayı seviyorum aslında ama okurken uykum geliyor (Ö7 U.Ö).*

*Evet, eğleniyorum artık (Ö7 U.S).*

*Seviyorum ama çok sayfa olursa sıkılıyorum. Daha kolay okunabilir olsa daha iyi olur (Ö23 U.Ö).*

*Seviyorum çünkü çok güzel metinler okuduk hem de etkinlikler yaptık (Ö23 U.Ö).*

*Hayır sevmiyorum çünkü okumam kötü ama dinleme metni olursa severim (Ö32 U.Ö).*

*Öğretmenimizle çok eğleniyoruz o yüzden güzel oluyor (Ö32 U.S).*

#### 4.2.3.6. Türkçe Dersi Kapsamında Kullanılan Metinlerin Niteliğine İlişkin Bulgular

**Tablo 25.** Türkçe Dersi Kapsamında Kullanılan Metinlerin Niteliğine İlişkin Tema, Kategori Ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kodlar=Frekanslar
Türkçe Dersi Kapsamında Kullanılan Metinlerin Niteliği	Türkçe Ders Kitapları (ders süreci bu doğrultuda ilerlediği için)	Okuduğumu anladığım için yeterli (6) Bilgi verdiği için güzel (6) Bazıları eğlenceli olduğu için güzel (3) Çok uzun (6) Kötü, sadece hikâye var (1)
	Oyunlaştırma uygulamasında kullanılan metinler	Çok sıkıcı, aynı şeyleri yapıyoruz hep (15) Başka türlerde metinler okumak eğlenceli (5) Canlandırmalarla daha da güzeldi (5) Bilgilendirici ve eğlenceliydi (9) Farklı şeyler okumak, devam ettirmek ve canlandırmak çok güzeldi (15)

Uygulama öncesi Türkçe dersinde kullanılan metinler ders kitabına aitti yalnızca, dolayısıyla ders kitabı kapsamında bir değerlendirme söz konusu oldu. Uygulama sürecinde kullanılanlar ise çeşitli kaynaklardan ve öğreticinin kendi hazırladığı metinlerdir. Ders kitabında mevcut olan metinler yeterli olarak değerlendirmelere tabii olsa da sıkıcı olması konusunda yoğun bir fikir ortaklığı mevcuttur. Oyunlaştırma uygulaması esnasında kullanılan metinlerde ise farklılık düşüncesi ön plana çıkarken oyunlarla desteklenmesiyle daha keyifli bir okuma sürecinden bahsedilmiştir.

*Güzel çünkü yapabiliyorum, anlıyorum (Ö3 U.Ö).*

*Güzeldi metinler. Hem eğlenceliydi hem de içinde bilgiler vardı. Bazen de biz devam ettirdik, güzeldi (Ö3 U.S).*

*Bazıları komik olduğu için güzel oluyor ama normalde sıkıcı (Ö12 U.Ö).*

*Güzel ve öğreticiydi, hem de eğlenceliydi (Ö12 U.S).*

*Bazıları çok komik ama diğerleri uzun ve sıkıcı (Ö26 U.Ö).*

*Grupça metinlerle ilgili etkinlikler yaptık, çok güzel geçti (Ö26 U.S).*

*Çok sıkılıyorum. Metinler uzun ve hep aynı şeyleri yapıyoruz. Metni okuyup soru cevaplıyoruz. Sıkılıyorum artık (Ö28 U.Ö).*

*Güzeldi, öğretici ve eğlenceliydi. Bir de yarışma yapıp puan topluyorduk güzel oluyordu (Ö28 U.S).*

#### 4.2.3.7. Yazı Yazmaya Yönelik İlgi Düzeyine İlişkin Bulgular

**Tablo 26.** Yazı Yazmaya Yönelik İlgi Düzeyine İlişkin Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kodlar=Frekanslar
Yazı Yazmaya Yönelik İlgi Düzeyi	Uygulama Öncesi İlgi Düzeyi	Bazen güzel bazen sıkıcı (6)
		Sıkılıyorum ama elim ağrıyor (16)
		İçimi döktüğüm zaman seviyorum (3)
		Kendim yazınca seviyorum ama derste sevmiyorum (2)
		Rahatlatıcı ve eğlenceli (6)
	Hafıza güçlendirici (1)	
	Uygulama Sonrası İlgi Düzeyi	Etkinliklerle güzeldi ama normalde sevmem (7)
		Farklı şeyler yazınca güzel (5)
		Kendi isteğime göre yazınca severim (3)
		Yazı yazarken hatalarımızı düzeltip yeni şeyler öğrendik (5)
Evet, çok eğleniyorum (14)		

Yazmaya yönelik ilgi uygulama öncesinde az da olsa sempatiye sahip de olsa ders sürecinden kaynaklı olarak çeşitli yakınmalar söz konusudur. Yorulma, sıkılma, sevmeme gibi sebeple öğrencilerin yazmaya karşı mesafeli duruşu uygulama sürecinde büyük oranda aşılmıştır. Çok büyük oranda yazım yanlış, noktalama hataları hatta eksiklikleri, sayfa kullanımı sorunları da aşılmıştır. Bu sayede öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarında öncesine göre olumlu gelişmeler yaşanmıştır.

*Evet ama çok yazmazsam seviyorum. Yoruluyorum yoksa (Ö4 U.Ö).*

*Evet çünkü artık kendi kendime yazabiliyorum. Eğlenceli oluyor farklı şeyler yazmak (Ö4 U.S).*

*Hayır çünkü elim yoruluyor (Ö22 U.Ö).*

*Bazen yoruluyorum ve sevmiyorum ama oyunla yapınca hoşuma gidiyor (Ö22 U.S).*

*Bazen hoşlanıyorum bazen hoşlanmıyorum. Çünkü bazen kendim istediğim şeyleri yazıyorum, hoşuma gidiyor (Ö29 U.Ö).*

*Evet hoşlanıyorum ama bazen fazla uzun oluyor yoruluyorum o kadar (Ö29 U.S).*

*Hoşlanıyorum ama yine de bazen sıkılıyorum (Ö30 U.Ö).*

*Yazı yazmaktan çok hoşlanıyorum çünkü yazım kurallarını öğreniyorum ve çok eğleniyorum (Ö30 U.S).*

*Kötü çünkü sıkıcı hepsi (Ö32 U.Ö).*

*Hoşlanıyorum ama çok hata yaptık hepimiz yazı yazarken ama öğretmenimiz hep düzeltti. O yüzden artık seviyorum bazen yazı yazmayı (Ö32 U.S).*

### 3.2.3.8. Yazı Yazarken Dikkat Edilmesi Gerekenlere İlişkin Bulgular

**Tablo 27.** Yazı Yazarken Dikkat Edilmesi Gerekenlere İlişkin Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kodlar=Frekanslar
Yazı Yazarken Dikkat Edilmesi Gerekenler	Uygulama Öncesi	Etmem (3) Yazmayı sevmediğim için önemsemiyorum (1) Noktalama işaretleri (15) Yazım kuralları (14) Güzel yazmaya (4)
	Uygulama Sonrası	Noktalama işaretleri ve yazım kuralları (28) Yazının güzelliğine (8) Sayfa düzenine (10)

Uygulama öncesinde büyük oranda dikkat edildiği dile getirilse de uygulama esnasında çok büyük eksiklikler olduğu ortaya çıkmıştır. İlerleyen süreçlerde bu eksiklikler ve hatalar iyileştirilmeye çalışılmıştır. Bunun neticesi olarak da öğrenci beyanları evrilmiştir.

*Yazı yazarken kendi aklımda tekrar ederek yazmaya çalışıyorum. Sevmiyorum zaten (Ö2 U.Ö).*

*Noktalama işaretlerine, yazım kurallarına dikkat ediyoruz artık. Çok hata yaptık puanımızı azalttı artık daha dikkat ediyoruz (Ö2 U.S).*

*Hiçbir şeye (Ö22 U.Ö).*

*Etmiyordum ama artık ediyorum. Düzgün yazmaya ve noktalama işaretlerine dikkat ediyorum (Ö22 U.S).*

*Yazım kurallarına dikkat ederim, noktalama işaretlerine dikkat ederim (Ö24 U.Ö).*

*Normalde etmiyordum ama artık etmeye başladım çünkü öğretmenimiz çok uyardı ve düzeltti bizi. Puanımız da ona göre değişiyordu, o yüzden daha dikkat ediyorduk grup arkadaşlarımızla (Ö24 U.S).*

*Noktalama işaretlerine dikkat ederim (Ö28 U.Ö).*

*Önceden hiçbir şeye dikkat etmezdim ama şimdi biraz daha dikkatliyim (Ö28 U.S).*

Uygulama sonrasında, öğrencilere yöneltilen oyunlaştırma uygulamasının sonrası için de kullanılıp istenip istenmediği ve diğer branşlar için tercih edilme durumuna yönelik soruya, sınıfın tamamı bundan sonra yapılacak Türkçe derslerinde de oyunlaştırma yaklaşımının kullanılmasını istediklerini cevabını vermiştir. Böyle daha eğlenceli olacağını, sıkılıp yorulmayacaklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, diğer branşlarda da oyunlaştırma uygulaması kullanıldığında derse karşı daha motive olacaklarını; dersi daha eğlenceli ve kolay öğreneceklerini dile getirmiştir.

## V. BÖLÜM

### 5. TARTIŞMA

Bu bölümde, Oyunlaştırılmış Türkçe öğretimi kapsamında akademik başarı, okuma ve yazma becerilerine yönelik tutum unsurları değerlendirilmeye alınmıştır. Deney ve kontrol grubu arasında bu değişkenler incelenerek uygulanan çalışmanın verimliliği sorgulanmıştır.

*Türkçe dersinde kullanılan oyunlaştırma yaklaşımının, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumuna etkisinin* irdelendiği çalışmanın neticesinde Türkçe dersine yönelik uygulama öncesinde sergilenen olumsuz davranış ve duyguların uygulama sonunda dikkate değer bir azalma gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. İlgi, isteklilik ve katılımı sağlanan artış ile birlikte öğrencilerin verilen bilgileri özümsemesi kolaylaşmıştır. Yıldırım'ın (2018) beşinci sınıflar ile oyunlaştırılmış sosyal bilgiler dersi üzerine yaptığı çalışmasında, öğrencilerde ilgi ve isteklilik noktasında pozitif yönde farklılığın gözlemlendiğinin ifade edilmesi, çalışmamızın bu yönüyle örtüşmektedir. Bunun yanında söz konusu çalışmada akademik başarı bağlamında anlamlı bir farkın oluşmamasına karşın yapılan tez çalışmamızda bu bağlamda anlamlı farkın elde edilme sebebinin uygulama süresi olduğu söylenebilir. Öyle ki Yıldırım'ın (2018) çalışması tek ders saati için geçerliken tez çalışmamızda 10 haftalık oyunlaştırılmış bir Türkçe ders süreci söz konusudur. Dolayısıyla oyunlaştırma uygulamalarında daha güvenilir ve geçerli sonuçların elde edilebilmesi için yeterli sürelerin tanınması gerekmektedir, denilebilir. Gökkaya'nın (2014) yetişkin eğitimi bağlamında gerçekleştirdiği çalışmasında, oyun elementlerinin kullanımının sürece bağlılığı arttıracığı dile getirilmiştir. Bunun yanında yetişkin eğitiminde yaşanan güçlüklerin giderilmesi yönünden güçlü bir uygulama olacağı vurgulanmıştır. Asıl olanın dışsal motivasyonun içselleştirilmesi olduğuna değinilmiştir. Tez çalışmamızda uygulama sürecinin bu çerçevede sürdürüldüğü göz önüne alındığında oyun elementlerinin kullanımının derse ve sürece yönelik bağlılığı sağladığı doğrulanmaktadır. Dolayısıyla yetişkin eğitiminde olduğu gibi temel eğitim kademesinde de bağlılık noktasında olumlu neticelerin elde edilmiş olması oyunlaştırmanın eğitim süreçlerindeki etkinliğini pekiştirir niteliktedir.



Yüksel ve Canlı'nın (2019) lisans düzeyinde yaptıkları çalışmalarında, oyunlaştırma uygulamasının katılımı anlamlı ve olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu tez çalışmamızdan elde edilen *aktif katılım seviyesi grafiği* incelendiğinde de aynı yönlü sonuçlar elde edildiği ortaya konulmaktadır. Aktif katılımının süreklilik kazanması maksadıyla dışsal güdülemenin ve rekabetin doğru dozlarda uygulanması gerektiği uyarısı da sürecin sağlıklı sürdürülebilmesi noktasında kıymetlidir. Tez çalışması uygulaması sürecince bu doğrultuda çalışmalar yürütölmeye özen gösterilmiştir. Oyunlaştırma uygulamasının motivasyon üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirten *derse yönelik ilgi ve motivasyon seviyelerine* ilişkin sunulan grafik, Fiş Erümit'in (2016) tasarım tabanlı yürüttüğü, lisans ve yüksek lisans öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasıyla paralellik göstermiştir. Bir kısım öğrencilerin bireysel, bir kısmının ise grup çalışmalarında daha fazla motivasyon elde ettiğini belirtilmiştir. Bu noktada tez çalışmasının örneklemini oluşturan 3. sınıf öğrencilerinin bazılarının grup çalışmalarında zorluk yaşaması bazılarının ise rahatlıkla uyum sağlaması, bulguyu destekler niteliktedir. Ancak bunun bir diğer nedeni olarak ise öğrencilerin tez çalışmasının uygulama sürecine kadar hiçbir grup çalışması yapmamış olmaları gösterilebilir. *Sınıf içi olumlu iletişim ve grup çalışmalarında gösterilen başarı düzeyine* ilişkin grafikte de uygulamanın ilk safhalardan sonuna kadar süregelen ilerleme görölmektedir. Bunun yanında Genç Ersoy'un (2017) oyunlaştırılmış Türkçe dersinin sözcük dağarcığı ve motivasyona etkisini irdelediği çalışmasında deney ve kontrol grubu arasında akademik anlamda anlamlı bir farkın olmasına karşın motivasyon bağlamında bir farkın elde edilemediği görölmüştür. Ancak gözlemler neticesinde deney grubunda sözcük öğrenme başarısı, yeterliliği ve farkındalığı noktasında bir artışın söz konusu olduğu vurgulanmıştır. Bu anlamda bakıldığında oyunlaştırılmış Türkçe ders sürecinin motivasyon ve öğrenim başarısı kapsamında olumlu etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

*Türkçe dersinde kullanılan oyunlaştırma yaklaşımının, öğrencilerin okumaya yönelik tutumuna etkisinin* incelendiği tez çalışmamızda anlamlı olumlu sonuçların elde edilmesi, oyunlaştırma uygulamasının etkili olduğunu ortaya koymuştur. Kitap okuma motivasyonunu ve dayanaklarını irdeleyen Katrancı (2015), dördüncü sınıflarla gerçekleştirdiği çalışmasında kitap okuma motivasyonunun genel olarak orta düzeyde olduğu, kızların erkeklere nazaran daha fazla motivasyona sahip olduğu sonuçları ortaya koymuştur. Kitap okuma motivasyonunun, ailede kitap okuma alışkanlığı ve kişiye özel kitaplık gibi unsurlardan etkilendiği ifade ederken Türkçe dersi akademik başarının gelişimi üzerinde etkiye sahip olduğunu vurgulamıştır. Kuşdemir (2019) de aynı sınıf düzeyiyle yaptığı okumaya yönelik tutumda, Katrancı (2015) gibi kız öğrenciler lehinde bir sonuç elde etmiş, genel olarak ise olumlu bir tutumun varlığından söz etmiştir. Okumaya

yönelik tutuma etkinin ebeveynlerin eğitim düzeyiyle de ilişkisi olduğuna değinmiştir. Bu çıkarımdan hareketle, oyunlaştırılmış Türkçe dersi uygulaması öncesinde okumaya yönelik olumsuz tutumların derinliklerinde ailedeki okumaya yönelik değerin yeterli olmayışı yatıyor olabilir. Uygulama öncesinde ve ilk safhalarında sıkıcı ve yorucu olarak ön yargı geliştirilmiş okuma eylemi, uygulama sonrası ve sonunda öğrenciler tarafından eğlenceli, öğretici, keyifli olarak yeniden anlam kazanmıştır. *Öğrencilerin okumaya yönelik ilgi ve isteklilik seviyesini* gösteren tablo ve grafikten de oyunlaştırma uygulamasıyla birlikte öğrenci görüş ve tutumlarında olumlu yönde farklılıklar meydana geldiği anlaşılmaktadır. Okumaya yönelik olarak elde edilen neticelerde, akademik anlamda okuma düzeyinde artış sağlanmıştır. Bu bağlamda, oyunlaştırma yaklaşımının okuma becerisi üzerine olumlu etki bıraktığı görülmektedir. Okuma bağlamında elde edilen başarının yanı sıra akademik anlamda da pozitif yönde bir gelişmenin kaydedilmiş olması Katrancı'nın (2015) okuma becerisinde elde edilen başarının akademik başarıya etki ettiği kanısını destekler niteliktedir. Bunun yanında Bal'ın (2018) öğretmen görüşleri çerçevesinde gerçekleştirdiği çalışmasında oyunlaştırmanın Türkçe dersine ve okuryazarlığa katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Ancak öğretmenlerin oyunlaştırmayı bütün sürece entegre etmekten ziyade bir tamamlayıcı olması gerektiğini savunmaları tez çalışmamızın misyonunun dışında kalmaktadır. Dikkat çekici olması ve bilgi kalıcılığı sağlaması anlamında oyunlaştırmanın kullanılabileceğini düşünmelerine karşın müfredat programına bağlı kalınmaması, öğretimi gerçekleşmesi planlanan konuların tamamının sunulamıyor olması, bütün becerileri kapsamıyor olması gibi sebeplerle kullanımının güç olduğu görüşü ortaya atılmıştır. Bu çerçeveden bir değerlendirme yapılması halinde, tez çalışmamızda gerçekleştirilen oyunlaştırma uygulamasında müfredat kazanımlarının dikkate alınarak planların tasarlanıyor olması bu tip sorunların azaltılabilmesi anlamında önemli bir adımdır. Öğretmenler tarafından aksaklık olarak belirtilen durumların iyileştirilebileceği çıkarımı yapılmıştır.

*Türkçe dersinde kullanılan oyunlaştırma yaklaşımının, öğrencilerin yazılı anlatıma yönelik tutumuna etkisinin* araştırıldığı çalışmada, yazma becerisinin ve yazılı anlatımın geliştirilmesine yönelik olarak planlanan oyunlaştırılmış Türkçe dersinin deney grubunda olumlu yönde etki sağladığı görülmüş; kontrol grubunda ise bu değişimin negatif yönlü olduğu ve gerilemenin olduğu sonucuna varılmıştır. Uygulama başında sıkıcı, yorucu ve uzun süreli yazma gibi eleştiriler getirilen yazılı anlatımın oyunlaştırılmış Türkçe dersi sonunda keyifli, farklı, özgürce yazmak gibi ifadeler ile olumlu tutumların geliştiği görülmüştür. Bu yönüyle Elma ve Bütün'ün (2015) ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatıma olan ilgilerine yönelik yaptıkları çalışmada, öğrencilerin yazma konusundaki isteksizlikleri ve yazıya yönelik sevgisizliklerinin dile getirildiği öğretmen görüşleriyle

örtüşmektedir. Bunun yanında Türkçe kitaplarında sunulan etkinliklerin öğrenciye yönelik olmadığını belirtmiştir. Çalışma sürecinde mevcut öğretim sürecinde kullanılan ders kitaplarındaki memnuniyet durumunu *Türkçe dersi kapsamında kullanılan metinlerin niteliğine ilişkin* tablodan da görmek mümkündür. Etkinliklerin ve metinlerin benzerlik göstermesi, metinlerin uzunluğu gibi eleştiriler mevcuttur. Ancak şunu belirtmek gerekir ki Elma ve Bütün'ün çalışmayı gerçekleştirdikleri yıl ile şimdiki ders kitapları arasındaki fark gözletilmelidir. 2018 Türkçe öğretim programında oyun temelli iyileştirmelerin mevcut olduğu bilinmektedir. Bunun yanında çeşitli etkinliklerle ve çalışmalarla tekdüzelikten sıyrılma hedeflenmiştir ancak uygulama noktasında yaşanan aksaklıklar öğretim sürecinin verimliliğinin sorgulanmasına sebebiyet vermektedir. Sınav kaygısı, yeterli donanıma sahip olmama veya ileri yaş eğitimcilerin oyun temelli etkinliklere gereksiz bir faaliyet bakış açısına sahip olması sebebiyle uygulamada aksaklıklar söz konusudur. Dolayısıyla bu bağlamda değerlendirme yaparken uygulamada programa tamamen uyum sağlanmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Programa tabii ve program verimliliği farklı bir çalışmanın konusu olacak önemdedir. İki grupta da bunun tam olarak sağlanamadığının bilinmesi çalışmanın anlaşılması noktasında mühimdir.

Noktalama işaretleri, yazım kuralları ve sayfa düzeni bağlamında ise uygulama başlangıcında ciddi hataların ve bilgi eksikliklerin varlığından söz edilmekteyken uygulama sonunda bu sıkıntılar en aza indirgenmiştir; daha özenli, dikkatli ve yaratıcı metinler oluşturulmuştur. Tok ve Erdoğan'ın (2017) iki, üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik yaptıkları çalışmalarında okunaklılığın orta seviyede olduğu sonucuyla pekişen çalışmamızda, okunaklılık bağlamında bir iki öğrenci haricinde genel bir sorun saptanmamıştır. Oyunlaştırmanın Türkçe öğretim sürecinde yazmaya yönelik tutumu ve akademik başarıyı geliştirmede olumlu yönde, anlamlı bir etkisi söz konusudur.

*Türkçe dersinde kullanılan oyunlaştırma yaklaşımının, öğrencilerin akademik başarısına etkisinin* sorgulandığı tez çalışmamızda akademik başarıya katkı sağladığı yönünde bulgular elde edilmiştir. Yıldırım (2018), oyunlaştırma yaklaşımını kullandığı sosyal bilgiler dersinde akademik başarı kapsamında anlamlı bir fark ortaya konulmadığını vurgulamıştır. Sosyal bilgiler dersinde anlamlı bir farkın elde edilememesi, oyunlaştırmanın sözel derslerdeki etkililiğini sorgulatabilir. Sözel bir ders olan Türkçe dersi kapsamında oyunlaştırmanın kullanımıyla birlikte anlamlı bir farkın elde edilmesi bu önyargının ortadan kaldırılmasını destekler niteliktedir. Böyle bir durumun oluşmasının oyunlaştırma tasarımıyla, uygulama ortamıyla, uygulayıcı ve öğrenci profili gibi birçok değişkenle ilgisi olabilir. Ancak bu çalışmada oldukça açık şekilde ifade edilen bir unsur zaman dilimidir. Tek dersi kapsayan bir oyunlaştırma uygulamasından ziyade on hafta

süreyle gerçekleştirilmiş oyunlaştırma uygulamasında akademik başarının sağlanması mümkün olmuştur. Tek derslik bir uygulama sonucunda akademik başarı elde etmenin çok güç olduğu ortaya çıkmaktadır. Türkmen'in (2017) matematik dersi bağlamında oyunlaştırma yaklaşımını kullandığı beşinci sınıflarda da deney ve kontrol grubu arasında akademik başarıda anlamlı bir farklılık mevcut değildir. Ancak deney grubunda ön ve son test arasında akademik başarı artışı kontrol grubuna oranla daha fazladır. Bu sonuçtan ise sayısal dersler bazında değerlendirildiğinde belirli çerçeveler üzerinden işlenmesi sebebiyle etki sağlayamadığı yargısı ortaya çıkabilir. Buna karşın çalışmamızda oyunlaştırma yaklaşımının Türkçe dersi akademik başarısı üzerinde pozitif yönlü etkisi söz konusudur. Deney grubunun ilk ve son testi arasında anlamlı bir farklılık mevcuttur. Genç Ersoy'un (2017) Türkçe dersi sözcük öğretimi ve Karayılan Tunç'un (2019) fen bilimleri dersi kapsamında yaptıkları oyunlaştırma çalışmalarında akademik başarıda anlamlı farklılıkların sağlanmış olması söz konusu ön yargıların yıkılmasına destek sağlamakla birlikte çalışmamızın sonuçlarını da doğrulamaktadır.

*Öğrencilerin Türkçe dersine, okumaya, yazılı anlatıma yönelik oyunlaştırma yaklaşımı kullanılmadan önce ve kullanıldıktan sonra görüşler* incelendiğinde olumlu yönde değişim görülmektedir. *Uygulama öncesi ve sonrası Türkçe dersine, okumaya ve yazmaya yönelik ilgi düzeylerini* yansıtan tablolar incelendiğinde oyunlaştırılmış Türkçe dersine olan ilginin yoğunlukta olduğu, mevcut Türkçe ders işleniş sürecine de sempati duyan öğrencilerin de oyunlaştırma uygulamasına ilgi gösterdiği ortaya konulmuştur. Bu bağlamda değerlendirildiğinde Genç Ersoy'un (2017) ilkokul dördüncü sınıflara oyunlaştırılmış Türkçe dersi sürecinde isteklilik ve motivasyon artışının sağlanması, oyunlaştırmanın benimsenmesi, dışsal motivasyonlarla içsel motivasyonların geliştirilmesine olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda Kırıcı ve Kahraman'ın (2019) oyunlaştırılmış bir eğitim android uygulamasına gösterilen ilgiyle birlikte motivasyon ve katılım da artış yaşanmış olması öğrencilerin oyunlaştırma uygulamalarına olan sempatilerini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla oyunlaştırma yaklaşımının derse yönelik ilgi isteklilik ve tutumlarına etkisini göz ardı etmemek gerekmektedir. Ancak tüm bunların yanında öğrencilerin puan, liderlik sıralaması gibi oyun elementlerinden olumsuz yönde etkilendiği gerçeğini ortaya koyan Bozkurtlar ve Samur'un (2017) ilkokul üçüncü sınıflarına yönelik oyunlaştırma çalışmasından yola çıkılarak çalışmamızda da öğrencilerin bu durumdan az da olsa rahatsızlık hissettiği bilinmektedir. Söz konusu oyunlaştırma uygulamasının bu konuda tepkiye maruz kalmasının sebebinin her haftalık planın sonuna puan değerlendirmesinin açık olarak yapılması ve öğrencilerin kendilerini takip edebilme, hatalarını algılayabilme lüksüdür, denilebilir. Bu rahatsızlığın ciddi seviyelerde seyretmiyor olması her haftalık uygulamada başarı seyrinin farklılık

göstermesine, öğrencilerin eksiklerini tamamlama ve yanlışları düzeltme azmine bağlıdır. O an için düşük motivasyon gibi görünen son sırada olma öfkesi, öğrencilere kendini onarma azmi olarak geri dönebilmektedir.

Bayraktar'ın (2014) bir iletişim modeli olarak ele alıp pazarlama ve algı yönetimi kapsamında çalıştığı oyunlaştırma yaklaşımının alım gücüne, müşteri profiline yönelik iyileştirmelere katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Söz konusu tez çalışmasında da oyunlaştırmanın iletişim noktasında sınıf içi iletişim, grup çalışması, geri dönütlerin sağlanması, soru cevap ile bilgi aktarımının yapılabilmesi gibi durumlara katkı sağladığı da bir gerçektir.

Oyunlaştırılmış Türkçe öğretim sürecinde yer yer katılım göstermekten çekinme durumlarıyla karşılaşılrsa da genel olarak ciddi sorunlar yaşanmamıştır. Çekingenlik, kendini ifade etmekte zorlanma ve yanlış yapmaktan korkma durumları zaman içerisinde azalma içine girmiştir. Bu bağlamda Yüksel ve Canlı'nın (2019) lisans düzeyinde gerçekleştirdikleri oyunlaştırma uygulamasında öğrenci katılım düzeyinin irdelendiği çalışmalarında anlamlı ve olumlu bir değişim görülmüştür. Gökkaya (2014) gibi o da devamlılığın sağlanabilmesi için rekabet ortamının ve ödüllerin önemine de değinmiş, çalışmamızı destekler nitelikte olmasının yanı sıra sürekliliğin sağlanabilmesi anlamında yol gösterici fikirler sunmuştur. Ancak dışsal ödülün fazla olması nedeniyle oyunlaştırılmış ders sürecinin amacından saparak sekteye uğrayabileceği konusunda da uyarıda bulunmayı ihmal etmemiştir. Rekabetin fazlasının da öğrenciler arasında iletişim sorunlarına yol açacağı bilinmektedir. Dolayısıyla doğru dozlarda gerçekleşen bir oyunlaştırma çalışmasının katılıma pozitif yönde etki sağlayacağı söylenebilir. Kırıcı ve Kahraman'ın (2019) yaptıkları android uygulaması çalışması da oyunlaştırmanın ilköğretim öğrencilerinde derse katılım düzeyini arttırdığı sonucunu ortaya koyarak bu kapsamdaki çalışmaları desteklemiştir.

Özcan'ın (2019) literatürde yaptığı oyunlaştırma yaklaşımının kullanımına yönelik 41 nicel çalışma çerçevesinde gerçekleştirdiği meta analiz çalışmasında sırasıyla en fazla akademik başarı, motivasyon, performans, tutum ve katılım bağlamında çalışmalar gerçekleştirildiği ortaya konulmuştur. Kunduracioğlu (2018) ise 34 yüksek lisans ve 8 doktora tezinden faydalanarak yaptığı içerik analizi çalışmasıyla oyunlaştırma yaklaşımının akademik başarı, tutum ve motivasyon unsurlarına önemli katkılar sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızın akademik başarı, tutum, katılım, motivasyon gibi içerikler çerçevesinde geliştirilmesi ve neticesinde olumlu sonuçların elde edilmiş olması, her iki çalışmanın da desteklenmesine katkı sağlamakla birlikte deneysel çalışmalara da bir yenisini ekleyerek bu kapsamdaki boşluğun doldurulmasına destek vermektedir. Bu

noktada Karataş'ın (2014) eğitiminde oyunlaştırma bağlamında gerçekleştirdiği çalışmasında, lisans öğrencilerinin ağırlıkta olduğu bir çalışma düzeninin olduğu ve küçük yaş düzeyiyle çalışılmamasının bir eksiklik olduğu dile getirilmiştir. Aynı zamanda oyunlaştırmanın dijital bir tabandan ibaret olduğu düşüncesinin yanlış olduğuna dikkat çekmiştir. Bu çerçeveden bakıldığında yapılan oyunlaştırma uygulamasının temel alındığı tez çalışmasıyla birlikte bu görüş desteklenmekte, küçük yaş grubu öğrencilerle çalışılarak, tümüyle dijital bir oyunlaştırmadan ziyade teknoloji destekli bir oyunlaştırma uygulaması uygulanarak literatüre ve araştırmacılara katkı sağlamak hedeflenmiştir.

Ortaya konulan çalışmanın Türkçe öğretim süreçlerine önemli katkılar sağladığı aşikârdır. Öyle ki Demir ve Ersöz'ün (2016) yaptıkları 4+4+4 sistemine yönelik 29 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretmenlerin ders sürecinde çeşitli güçlükler yaşadığı dile getirilmiştir. Yaşın okul sürecine adaptasyonu zorlaştırması, fiziksel yetersizlik, sıkılganlık, algı sorunu ve isteksizlik gibi durumların mevcudiyeti öğretimin gerçekleşmesini zorlandırmaktadır. Dolayısıyla bir çözüm oluşturulabilmesi adına çeşitli yeniliklerin sınanması kaçınılmaz olmaktadır. Bu doğrultuda yapılan faaliyetlerden biri bitişik eğik yazının kaldırılarak düz yazı sisteminin oturtulmaya çalışılmasıdır. Bunun yanında oyunlaştırma uygulamasının öğretim süreçlerine entegre edilmesi de bu konuda yapılabilecek faydalı bir yenilik niteliğindedir. Bu bağlamda yapılan tez çalışması böyle bir entegrasyonun gerçekleşmesi durumunda oluşabilecek durumları ve ortamın anlaşılması için kıymetlidir.

## VI. BÖLÜM

### 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 6.1. Sonuç

Oyunlaştırma yaklaşımının Türkçe dersi okuma ve yazma becerilerine yönelik tutum ve akademik başarıya etkisinin araştırıldığı çalışmamızda Türkçe dersine, okuma ve yazma becerisine yönelik tutum, Türkçe dersine yönelik akademik başarı gibi unsurlar irdelenmiştir. Bunların yanında uygulama süresi boyunca gözlemler ve odak grup görüşmeleriyle gerekli nitel veri desteklemesi sağlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında uygulama öncesi ve sonrası arasında anlamlı farklılıklar mevcutken, iki grup arasındaki mukayeselerde de ciddi farklılıklardan söz edilebilmektedir.

Oyunlaştırılmış Türkçe dersi uygulaması neticesinde tutum, istek, ilgi ve sevgi düzeyinde yapılan incelemeler, deney grubu öğrencilerinin olumsuz duygularının çok daha az, derse yönelik ilgi ve istekliliklerinin, günlük hayata adapte etme durumlarının daha yüksek ve tutumlarının da daha olumlu yönde olduğu görülmektedir. Nitel verilerin neticesi de uygulama haftaları boyunca sonucu destekler niteliktedir. Öğrencilerin ders sürecinde hoşlanmadıkları unsurların (okuma, yazma, ciddi konuşmalar yapabilme, soru sorulması vb.) oyunlaştırma uygulamasıyla birlikte büyük oranda aşıldığı neticesine ulaşılmıştır. Ders işleniş sürecinin keyifli olduğu ve oyunlarla öğretimin yapılmasından hoşnut olunduğu görüşleri de elde edilen sonucu güçlendirmektedir.

Tablo 11’de de görüldüğü gibi öğrencilerin eğlence amaçlı ve akademik anlamda okuma düzeylerinde artış gözlemlenmiştir. Bunun yanında okumaya yönelik ciddi olumsuz tutumlar sergileyen öğrencilerin uygulama sonrasında olumlu tutum göstermeleri de okuma becerisi noktasında tatmin edici bir gelişim niteliğindedir. Uygulama öncesinde uygulamaya olan ilgi düzeyi düşüklüğü ve isteksizlik, hatta antipatik bakış açısı sebebiyle mümkün mertebe her uygulama için okuma becerisinin de yoğunlukta var olabileceği şekilde planlar revize edilmiştir. Öyle ki okuma becerisiyle temellendirilen oyunlaştırma haftalarında öğrencilerin dersin başlangıç evresinde sergiledikleri isteksiz, motivasyonsuz ve olumsuz tavırları, ilerleyen safhalarda yerini ağırlıklı olarak pozitif yönlü davranışlara bırakmıştır. Sıkıcı ve yorucu gelen okuma eylemi, uygulama sonrasında eğlenceli,

dinlendirici, öğretici ve keyifli gelmeye başlamıştır. Oyunlaştırılmış Türkçe dersinin okuma becerisine yönelik tutumu iyileştirici etkisi bu durumla tescillenmektedir. Ancak bu duruma rağmen okuma sevgisi bağlamında kesin bir değişim yaşandığını ifade etmek oldukça güç. Bu sevginin aşılabilmesi adına daha uzun soluklu ve daha okuma becerisi yoğunluklu bir süreç seyredilmelidir.

Deney grubu öğrencilerinin odak grup görüşmelerinde Türkçe ders kitaplarında sunulan metinlerin sıkıcı, kısıtlı türlerde, uzun olduğu yönünde eleştirileri söz konusudur. Uygulama süresince kullanılan metinlerde ise eğlenceli, bilgilendirici ve farklı yönlerinin olduğu dile getirilmiştir. Yapılan eğlenceli çalışmalarla okumanın desteklenmesi de metin verimliliğini pozitif yönde etkilemektedir.

Oyunlaştırılmış Türkçe dersi kapsamında deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinden sonrasına yazmaya yönelik tutum değişimi olumlu yönde izlerken mevcut öğretim yöntemi ile ders sürecini yürüten kontrol grubunda ise yazmaya yönelik pozitif tutumda belirgin bir gerileme söz konusudur. Bunun sebebinin daha az özgür ve yaratıcı yazı çalışmalarının yapılması gösterilebilir. Yazma becerisine yönelik tutumun oyunlaştırma öncesinde sıkıcı, yorucu, uzun olduğu ve bunların yanında rahatlatıcı yönünün de olduğu dile getirilmiştir. Uygulama sonrasında ise yapılan çalışmayla birlikte yazmanın çok daha keyifli olduğu, farklı ve özgür yazıların yazılmasının güzel olduğu, hataların düzeltildiği ve eğlendiği dile getirilmiştir. Gözlem verilerinden elde edilen sonuçlara göre ise yazmaya karşı aşırı bir isteksizliğin olduğu, bunun yanında uygulamanın ilk zamanlarında çok fazla hata yapıldığı, yaratıcı metinler oluşturmada oldukça zorlandığı gözlemlenmiştir. Uygulama süresince sayfa düzeni, noktalama işaretleri ve yazım kuralları gibi unsurlar dikkate alınarak ilerlenmiş, uygulama sonunda ise bu özenin devam ettirildiği görülmüştür. Dolayısıyla oyunlaştırma yaklaşımıyla zenginleştirilmiş Türkçe öğretim programının yazmaya yönelik tutumu geliştirmede anlamlı olumlu bir etkisi mevcuttur.

Türkçe dersi akademik başarı düzeyi ise uygulama öncesinden ( $\bar{x} = 12.64$ ) uygulama sonrasına ( $\bar{x} = 14.94$ ) anlamlı bir artış göstermiştir. Deney grubunda pozitif yönlü seyreden değişim görülürken kontrol grubu öğrencilerinde uygulama öncesi ve sonrası akademik başarı ortalamalarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Dolayısıyla oyunlaştırılmış Türkçe dersi programının, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin arttırılmasında anlamlı olumlu bir etki sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğrenciler, öncesinde takım çalışmalarının olmaması sebebiyle grup çalışmaları esnasında zorlanmış, isteksiz davranmış ve koordine olmakta zorlanmışlardır. Tasarlanan öğretim süreciyle birlikte bu durum aşılmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda bireysel



konuşmalar, fikir paylaşımı, yaratıcı düşünme, planlı hareket etme gibi beceriler de kazandırılmaya veya var olanlar güçlendirilmeye çalışılmıştır. Sınıf içi anlaşmazlıklar da kontrol altına alınarak ortak bir amaç çerçevesinde işbirliği ruhu kazandırılmaya çalışılmıştır.

Sonuç olarak, oyunlaştırma yaklaşımı ile oyunlaştırılmış Türkçe dersi öğretim süreci öğrencilerin derse, okuma ve yazma becerilerine yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirmiştir. Bunun yanında akademik başarı bağlamında da Türkçe dersine önemli katkılar sunmuştur. Grup çalışmaları sayesinde farklı boyutlarda çalışmalar elde edilmiş, dersin verimliliği artırılmış, yaratıcı düşünme becerisi geliştirilmiş, okuma ve yazma eylemleri esnasında yapılan yanlışlar düzeltilmiştir. Dolayısıyla yapılan çalışmayla çok yönlü kazanım sağlanarak büyük oranda verimli bir Türkçe ders süreci yürütülmüştür.

## 6.2. Öneriler

- Oyunlaştırma uygulamasına olan bağlılığın sağlanabilmesi ve bunun bir süreç olarak atfedilebilmesi için on haftalık bir uygulama sürecinden daha fazla bir süre tanınmalıdır.
- Uygulamayı yapacak öğretmen ve araştırma sahibinin öğrencilerle zaman geçirmiş olması ve tanışması oyunlaştırılmış Türkçe dersi öğretim sürecinin daha verimli yürütülmesi açısından fayda sağlayacaktır.
- Hazırlanan planların öğrenci profilleri göz önüne alınarak hazırlanması veya revize edilmesi uygulama süresince kolaylık ve verimlilik sağlayacaktır. Bunun yanında hazırlanan oyunlaştırma ders planlarının daha fazla öğrencilerin dikkatini çekecek ve onları motive edecek şekilde düzenlenmesi doğru olacaktır.
- Çalışmanın öncesinde akademik bağlamda öğrenci profilindeki seviyenin görülebilmesi maksadıyla yapılan değerlendirmelerin çalışmada yer alması, kat edilen mesafenin görülebilmesi anlamında fayda sağlayabilir. Dolayısıyla çalışmanın öncesinde bir ön çalışma yapılması daha sağlam temelli bir süreç için doğru olacaktır.
- Öğrencilerin yapılan etkinlikler esnasında daha özgür çalışabilmelerine olanak tanınabilir. Tez çalışmasında bunun için çabalansa da belirli noktalarda kontrol oluşturulmuştur, bu çerçevede etkinlik yürütülmüştür. Bu farklılaştırılarak öğrencinin merkez ağırlığı artırılabilir.
- Okuma ve yazma becerilerinde daha belirgin çalışmaların yapılmış olması çalışmanın verimliliğine katkı sağlayabilir. Günlük tutulması, her hafta için öğrenci

tarafından seçilen bir konuda ve taslakta yazı yazılması gibi çalışmalar yürütülebilir. Okuma anlamında kütüphane bilincinin kazandırılmasına da katkı sağlayarak dönüşümlü kitap okuma, kitaplar üzerine tartışma ve benzeri etkinlikler düzenlenebilir. Yürütülen oyunlaştırma çalışmasına ciddi katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

- Teknolojinin daha ağırlıklı bir şekilde faydalandığı bir süreç tasarlanmalıdır.
- Açık alanların ve oyun mantığına uygun ortamların kullanımı artırılmalı veya kullanılan ortamında oyunlaştırma çalışmasına uygunluğu sağlanmalıdır.
- Tümöyle grup çalışması ile yürütülmüş bir süreçten ziyade bireysel ve grup çalışmalarının harmanlandığı bir süreç inşa edilmelidir. Öyle ki öğrencilerin çalışma rahatlığını tek bir tipte ölçmek mümkün olmayacaktır.
- Derecelendirme durumunun daha yaratıcı, farklı ve öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde yapılması anlamlı olur. Genel geçer bir yarış mantığından ziyade düşünülmüş bir ilerleme sürecinin analiz edilme şekli daha anlamlı olacak, daha anlamlı neticeler ortaya koyacaktır.
- Yapılan çalışmada erkek-kız öğrenci bağlamında değerlendirmelerin yapılması elde edilen sonuçlar bağlamında daha net ifadeler ortaya koyacaktır.
- Ailelerin eğitim seviyesi, ekonomik ve kültürel durumunun göz önünde bulundurulması çoklu pencerelerden farklı değerlendirmeler yapılmasına fırsat sağlayacaktır.
- Deney ve kontrol grubu arasındaki farklılıkların daha derinden irdelenebilmesi açısından kontrol grubuyla da görüşme ve gözlemlerin yapılması çalışmanın güvenilirliğini arttıracaktır. Aynı zamanda daha açık şekilde arada var olan nüansların görülmesine fayda sağlayacaktır.
- Oyunlaştırma kapsamında yapılacak araştırmalarda diğer branşların da dahil edilmesi literatürde zenginliğin sağlanabilmesi adına anlamlı olacaktır.
- Eğitimde oyunlaştırma mantığı ile ilgili pratik olarak daha fazla çalışma ortaya konularak teorik bilgiler, öngörüler sınanmalı ve alan yazında bu noktadaki boşluklar doldurulmaya çalışılmalıdır.
- Oyunlaştırma yaklaşımının farklı seviyelerdeki öğretimlerde kullanılması da çalışma çeşitliliğini sağlayacaktır.
- Oyunlaştırma yaklaşımının bilgi kalıcılığı üzerindeki etkinin araştırılması da alan yazına ciddi katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla yapılan çalışmanın üzerinden gereken zaman aşımı sağlandıktan sonra tekrar testleri ile kalıcılık ölçülebilir.
- İlk okuma ve yazma aşamasında sınanmaya değer bir yaklaşımdır. Temelsiz bir bilgi aktarımının zeminini hazırlama bağlamında etkisi incelenebilir.

- Farklı öğretim yöntemleriyle birleştirilerek çalışmalar yürütülebilir.



## KAYNAKÇA

- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akandere, M. (2003). *Eğitici okul oyunları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Akkaya, S. (2018). *İlkokul dördüncü sınıf matematik dersinde geometri alt öğrenme alanlarına ilişkin kavram yanılgılarının giderilmesinde oyun temelli öğretimin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Akkemik, S. (2018). Güncel tasarım uygulamalarında yeni bir paradigma: Oyunlaştırma. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (SSAD)*, 2(2), 71-81.
- Alsancak Sırakaya, D. (2017). Oyunlaştırılmış tersyüz sınıf modeline yönelik öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 114-132.
- Altunkeser, F. ve Coşkun, İ. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 114-135.
- Ar, N. A. (2016). *Oyunlaştırmayla öğrenmenin meslek lisesi öğrencilerinin akademik başarı ve öğrenme stratejileri kullanımı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Arzu, F. Z. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma becerilerinin ölçümü ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Atabay, E. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarına oyunlaştırma ile algoritma eğitimi verilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Babayiğit, Ö. (2016). *İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- 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.
- Bahçeci, F. ve Uşengül, L. (2018). Eğitim ve öğretim uygulamalarında yeni bir yaklaşım: oyunlaştırma. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 703-720.

- Bal, M. (2018). Çok katmanlı okuryazarlık bağlamında oyunlaştırmanın Türkçe öğretim sürecine katkısı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 183-201.
- Bayraktar, Ö. (2014). *Bir iletişim modeli olarak oyunlaştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Berber, A. (2018). *Oyunlaştırma, oynayarak başarmak*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bical, A. (2016). *Oyunlaştırmada oyun elemanlarının kullanımı: Adidas, Micoach, Khan Academy, Superbetter ve Swarm uygulamalarının örnek olay yöntemiyle incelenmesine yönelik keşifsel bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Biter, M. ve Çalışkan, H. (2019). Sosyal bilgiler derslerinde eğitsel oyunlarla değerler eğitimi: Bir eylem araştırması. *Journal Of Interdisciplinary Education: Theory And Practice*, 1(1), 1-28.
- Boyras, C. ve Serin, G. (2016). İlkokul düzeyinde oyun temelli fiziksel etkinlikler yoluyla kuvvet ve hareket kavramlarının öğretimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 89-101.
- Bozkurt, A. ve Genç Kumtepe, E. (2014). Oyunlaştırma, oyun felsefesi ve eğitim: gamification. *Akademik Bilişim 2014* (s. 147-156). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Bozkurtlar, S. ve Samur, Y. (2017). Sınıf yönetiminde oyunlaştırmaya yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 103-124.
- Bozoğlu, U. (2013). *Ortaokul 7. sınıf matematik dersi alan-çevre ilişkisi konusunda oyun temelli öğretimin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Samsun.
- Boztepe, F. (2002). *Çocukta okuma eğilimleri ve okuma teknikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Cop, M. R. ve Kablan, Z. (2018). Türkiye'de eğitsel oyunlarla ilgili yapılmış çalışmaların analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 52-71.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.

- Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2015). Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi: Designing and conducting mixed methods research. Y. Dede ve S. B. Demir (çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çağlar, Ş. ve Arkün Kocadere, S. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında oyunlaştırma. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 14(27), 83-102.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çiçek Çetinkaya, S. (2004). *Afyon merkezindeki ilköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin okuma alışkanlığı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Demir, O. ve Ersöz, Y. (2016). 4+4+4 eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal Of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(1), 1-27.
- Demir Öztürk, S. ve Eren, E. (2020). Değerlendirme aracı olarak oyunlaştırma platformlarının kullanımının öğrencilerin derse katılım ve akademik motivasyonlarına etkisi. *Asya Öğretim Dergisi (Asian Journal of Instruction)*, 8(1), 47-65.
- Duran, E. ve Sezgin Tufan, B. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarında oyun ve oyuncak kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 16-28.
- Elma, C. ve Bütün, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 104-131.
- Emek, M. S. (2019). *Sq1 öğrenimi için oyunlaştırma destekli uyarlanabilir öğrenme ortamı: geliştirme, uygulama, değerlendirme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma – yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- Erdoğan, T. (2016). *Drama: Okul öncesinden ilköğretime, kuramdan uygulamaya* (Ed.). (2. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.

- Fidan, A. (2016). *Scratch ile programlama öğretiminde oyunlaştırmanın öğrenci katılımına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Fiş Erümit, S. (2016). *Oyunlaştırma yaklaşımlarının eğitimde kullanımı: Tasarım tabanlı bir araştırma*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gökkaya, Z. (2014). Yetişkin eğitiminde yeni bir yaklaşım: Oyunlaştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11-1(21),71-84.
- Green, S. B. ve Salkind, N. J. (2014). *Using SPSS for Windows and Macintosh analyzing and understanding data* (7. bs.). Boston: Pearson.
- Güler, C. ve Güler, E. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında oyunlaştırma: rozet kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 125-130.
- Gür Erdoğan, D. ve Demir, Y. E. (2016). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(32), 85-96.
- Halmatov, S. (2018). *Oyun terapisinde pratik teknikler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Howitt, D. ve Cramer, D. (2017). *Introduction to SPSS in psychology: For version 23 and earlier*. New York: Pearson.
- İlter, İ. (2019). Kendini izleme öğretimi destekli not alma becerilerinin öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 229-253.
- İnan, D. D. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kalkan, A. (2016). *3B sanal dünyalarda oyunlaştırmanın ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin başarı, akış ve tutumlarına etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karahüseyinoğlu, B. (2002). *Okuma zorluklarını gidermede bireyselleştirilmiş öğretim materyallerinin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Karamustafaoğlu, O. ve Aksoy, S. (2020). “Canlıların sınıflandırılması” konusunda geliştirilen eğitsel oyunla ilgili öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 90-109.
- Karamustafaoğlu, O. ve Kaya, M. (2013). Eğitsel oyunlarla ‘yansıma ve aynalar’ konusunun öğretimi: yansımali koşu örneği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 3(2), 41-49
- Karamustafaoğlu, O., Pazar, Ş. B. ve Karamustafaoğlu, S. (2018). Eğitsel oyunlarla dolaşım sistemi konusunun öğretimi: kan yolu oyunu örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi ESTÜDAM EĞİTİM DERGİSİ*, 3(2), 1-18.
- Karataş, E. (2014). Eğitimde oyunlaştırma: Araştırma eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 315-333.
- Karayılan, M., Çakmak, G. ve Güzel, R. (2019). Bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinin değerlendirme sürecinde kullanılan oyunlaştırma etkinliğinin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60-69.
- Karayılan Tunç, M. (2019). *Oyunlaştırma unsurlarının fen başarısına ve kalıcılığına etkisi: 'Bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesi*. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 46-62.
- Kılıç, M. F. ve Karamustafaoğlu, O. (2020). Kan kapmaca isimli eğitsel oyun hakkında öğretmen görüşleri. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 3(3), 144-158.
- Kılıçarslan, Z. ve Altuğ, E. (2018). Kütüphanelerde oyunlaştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 32(3), 208-222.
- Kırcı, P. ve Kahraman, M. O. (2019). Oyunlaştırma ile eğitim android uygulaması. *GSI Journals Serie C: Advancements In Information Sciences And Technologies*, 1(2), 58-65.
- Kocaarslan, M. (2016). “Garfield” görselli 1-6. sınıflar için Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *Elementary Education Online*, 15(4), 1217-1233.



- Koç Avşar, E. ve İsaetli, İ. (2017). Eğitimde oyunlaştırma. *Ekonomik, Toplumsal Ve Siyasal Analiz Dergisi*, 20-33.
- Koçyiğit, A. ve Aykaç, N. (2019). İlkokul Türkçe Öğretim programının eğitim programı ögeleri açısından değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 251-279.
- Kunduracioğlu, İ. (2018). *Oyunlaştırma kavramı üzerine bir içerik analizi çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 75-86.
- Kutlubay, H. (2015). *1928'den günümüze kadar Türkçe öğretimi programlarında dil bilgisi öğretiminin durumu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Denizli.
- Kuzu, T. (2003). *Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- McKenna, M. C. ve Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(9), 626–639.
- MEB (2019), Türkçe Dersi Öğretim Programı. Erişim Adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> adresinden 13.02.2019 tarihinde alınmıştır.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayınları.
- Meşe, C. (2016). *Harmanlanmış öğrenme ortamlarında oyunlaştırma bileşenlerinin etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Meşe, C. ve Dursun, Ö. Ö. (2018). Oyunlaştırma bileşenlerinin duygu, ilgi ve çevrimiçi katılıma etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 67-95.
- Mirzeoğlu, A. D. (2015). Sınırlandırılmamış materyallerle yapılan yansıtıcı bir oyun çalıştayına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının deneyimleri ve kazanımları. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 197-2015.

- Özay, H. U. (2019). *Oyunlaştırmanın marka sadakati üzerindeki etkisinde ağızdan ağıza iletişimin moderatör rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan, Ş. (2019). *Eğitimde Oyunlaştırma Üzerine Yapılan Araştırmalara İlişkin Bir Meta Analiz Çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özenç, E. G. (2007). *İlk okuma ve yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özenç, E. G. (2018). 2015 ile 2017 ilköğretim Türkçe öğretim programının karşılaştırılması olarak değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 38-50.
- Özgür, H., Çuhadar, C. ve Akgün, F. (2018). Eğitimde oyunlaştırma araştırmalarında güncel eğilimler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1479-1488.
- Özkan, Z. ve Samur, Y. (2017). Oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin motivasyonları üzerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(18), 857-886.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun (s.17-85)*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sezgin, S. (2016). Öğrenme ve öğretimin oyunlaştırılması: Çalışma ve eğitim için oyun tabanlı yöntem ve stratejiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAD)*, 2(1), 187-197.
- Sezgin, S., Bozkurt, A., Yılmaz, E. A. ve Linden, N. (2018). Oyunlaştırma, eğitim ve kuramsal yaklaşımlar: öğrenme süreçlerinde motivasyon, adanmışlık ve sürdürülebilirlik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 169-189.
- Sığı, Ü. ve Gürbüz, S. (2011). Akademik başarı ve kişilik ilişkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Millî Savunma Üniversitesi Alparslan Savunma Bilimleri Enstitüsü Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(1), 30-48.
- Soylu, Ş.B. (2019). *Şirket içi uzaktan eğitimde oyunlaştırma: Quizgame örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, F. (2018). *Çoklu ortam materyallerinin okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma-yazma becerileri üzerinde etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

- Şahin, M. ve Samur, Y. (2017). Dijital çağda bir öğretim yöntemi: Oyunlaştırma. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 1-27.
- Şenocak, D. (2019). *Açık ve uzaktan öğrenmede oyuncu tiplerinin motivasyon ve akademik başarı bağlamında incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Şenocak, D. ve Bozkurt, A. (2020). Oyunlaştırma, oyuncu türleri ve oyunlaştırma tasarım çerçeveleri. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(1), 78-96.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6. ed.). Boston: Pearson.
- Tarhan, G. F. (2019). *Beşinci sınıf bilişim teknolojileri ve yazılım dersi etik ve güvenlik ünitesinin ters-yüz öğrenme ve oyunlaştırma yaklaşımları ile öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Taşkın, N. ve Kılıç Çakmak, E. (2017). Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında oyunlaştırmanın alternatif değerlendirme amaçlı kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1227-1248.
- Tok, R. ve Erdoğan, Ö. (2017). İlkokul 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1003-1024.
- Topçu, Y. E. (2005). *İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tunga, Y. (2016). *E-öğrenme ortamlarında oyunlaştırma kullanımının öğrenenlerin akademik başarısına ve derse katılım durumuna etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türkmen, G. P. (2017). *Oyunlaştırma yöntemiyle öğrenmenin öğrencilerin matematik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Türkmen, G. P. ve Soybaş, D. (2019). Oyunlaştırma yöntemiyle öğrenmenin öğrencilerin matematik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 258-298.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Ünsal Serim, E. (2019). *Oyunlaştırma yöntemiyle tasarlanan kodlama eğitimi ile öğrencilerin hesaplamalı düşünme becerileri ve kodlamaya ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Yalar, T. (2010). İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30-41
- Yapıcı, Ü. ve Karakoyun, F. (2017). Biyoloji öğretiminde oyunlaştırma: Kahoot uygulaması örneği. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 8(4), 396-414.
- Yenice, N., Tunç Alpak, G. ve Yavaşoğlu, N. (2019). Eğitsel oyun uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 87-100.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Yıldırım, D. (2018). *Oyunlaştırmanın 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğrenme başarıları üzerindeki etkisinin oyunlaştırılmış testlerle sınanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, İ. (2016). *Oyunlaştırma temelli "öğretim ilke ve yöntemleri" dersi öğretim programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Yıldırım, İ. (2017). Eğitimin oyunlaştırılmasına ilişkin öğrenci algıları: Bir Q metodu analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 235-246.
- Yıldırım, İ. ve Demir, S. (2014). Oyunlaştırma ve eğitim. *International Journal of Human Sciences*, 1(11), 655-670.
- Yılmaz, E. A. (2017). *Oyunlaştırma herkes için oyunlaştırma (4. Baskı)*. İstanbul: Abaküs Yayınları.
- Yılmaz, E. A. (2020). *Oyunların gücü adına! Oyunlaştırma bilimine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Yurdakal, İ. H. (2018). *Yaratıcı okuma çalışmalarının ilköğretim 4. Sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Yüksel, H. S. ve Canlı, S. (2019). Oyunlaştırma ve öğrenci katılımı: Lisans eğitiminde bir durum çalışması. *Spormetre*, 17(2), 92-109.





**EKLER**

### Ek.1. İlkokul 3.Sınıf Türkçe Dersi İçin Dereceli Gözlem Formu

İLKOKUL 3. SINIF TÜRKÇE DERSİ İÇİN DERECELİ GÖZLEM FORMU					
1. Uygulama Haftası (.././.... - .././...)					
Kontrol Edilen Eylemler	Eylemlerin Gerçekleştiği Zaman Dilimi	0-20 DAKİKA	21-40 DAKİKA	41-60 DAKİKA	61-80 DAKİKA
	1) Derse yönelik hazırbulunuşluk düzeyi				
2) Derse yönelik ilgi ve motivasyon seviyesi					
3) Derste yapılan uygulamalara yönelik dikkat düzeyi					
4) Ders sürecindeki aktif katılım seviyesi					
5) Sınıf içi olumlu iletişim düzeyi					
6) Grup çalışmalarında gösterilen başarı düzeyi					
7) Sorulan sorulara alınan cevap düzeyi					
8) Ders sürecinde alınan olumlu geri dönüt miktarı					
9) Ders sürecinde alınan olumsuz geri dönüt miktarı					
10) Öğrencilerin okumaya yönelik ilgi ve isteklilik seviyesi					
11) Öğrencilerin yazmaya yönelik ilgi ve isteklilik düzeyi					
12) Okuduğunu anlamada gösterilen başarı seviyesi					
13) Doğru olay örgüsü, zaman, mekân ve karakter bazında yapılan yazma uygulamaları başarı düzeyi					
14) Dil bilgisinde ve sayfa düzenindeki başarı seviyesi					
15) Ders akışına katkı amaçlı yapılan öğrenci konuşmalarının başarı düzeyi					

### Ek.2. Görüşme Formu

#### UYGULAMA ÖNCESİ GÖRÜŞME FORMU

- 1) Türkçe dersini seviyor musunuz? Neden?
- 2) Türkçe ders saatleri sizin için güzel geçmekte midir? Neden?
- 3) Türkçe ders saatlerinde neler yapmaktasınız?

- 4) Siz nasıl bir Türkçe dersi işlemek istersiniz?
- 5) Okumayı seviyor musunuz? Neden?  
(Olumsuz ise) Ne olsaydı okumaya ilginiz artardı?
- 6) En çok hangi türleri okumaktan keyif alırsınız? Neden?
- 7) Sizce Türkçe kitaplarındaki metinler nasıl? Neden?
- 8) Yazı yazmaktan hoşlanıyor musunuz? Neden?
- 9) Yazı yazarken nelere dikkat edersiniz?
- 10) Daha çok hangi tür yazılar yazarsınız? (Öykü, günlük, anı, mektup, şiir vs.)  
Neden?

### **UYGULAMA SONRASI GÖRÜŞME FORMU**

- 1) Türkçe dersini seviyor musunuz? Neden?
- 2) Türkçe ders saatleri sizin için güzel geçmekte midir? Neden?
- 3) Uygulama esnasında Türkçe ders saatlerinde neleri yapmaktan keyif aldınız?  
Neden?
- 4) Yürütülen Türkçe dersinde eksiklikler var mıydı? Nelerdir?
- 5) Siz nasıl bir Türkçe dersi işlemek isterdiniz?
- 6) Okumayı seviyor musunuz? Neden?
- 7) Uygulamalar esnasında kullanılan metinler nasıldı?
- 8) Yazı yazmaktan hoşlanıyor musunuz? Neden?
- 9) Yazı yazarken nelere dikkat edersiniz?
- 10) Yapılan uygulamadan memnun kaldınız mı?  
Bundan sonra işlenecek Türkçe derslerinin böyle olmasını ister misiniz?
- 11) Başka branşlarda da sizce bu uygulamalar yapılmalı mı? Neden?



### Ek.3. 1. Hafta Oyunlaştırılmış Türkçe Dersi Planı

*Dersin Adı:* Türkçe

*Sınıf/Şube:* 3

*Öğrenci Sayısı:* 30

*Oyunun Süresi:* 40'+40'

*Oyunun Adı:* Afiş - Broşür

*Oyunun Yöneticisi:* Öğretmen/Gözetmen

*Oyunun Yeri:* Sınıf / Bahçe

*Oyuncu/Grup Sayısı:* 5'er kişiden 6 grup

*Oyun Malzemeleri:* Renkli büyük mukavva, A4 kâğıdı, renkli kalemler, yapıştırıcı, makas

*Emniyet Tedbirleri:* Kesici, delici, yakıcı maddeler öğrencilerden uzak tutulmalı veya öğretmen kontrolünde kullanımına müsaade edilmelidir.

Alanda öğrencilerin zarar görebileceği noktalar iyileştirilmelidir.

*Oyunun Amacı:* Çocukların beyin fırtınası ile grup içi bilgi alışverişinde bulunarak yaratıcı düşüncelerini sağlamaktır. Bu sayede öğrencilerin merkezde ve üretici olduğu ders ortamı oluşturulmaktadır.

*Hedef-Davranışlar:*

Hedef davranışlar, Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan (2019) temin edilmiştir:

- T.3.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.
- T.3.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.
- T.3.1.10. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder.
- T.3.1.11. Sözlü yönergeleri uygular.
- T.3.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.
- T.3.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.
- T.3.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.
- T.3.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.
- T.3.3.11. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
- T.3.3.16. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.

- T.3.3.20. Metin türlerini ayırt eder.
- T.3.3.19. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.
- T.3.3.25. Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir. Görsel ve konu arasındaki ilişki vurgulanır.
- T.3.3.26. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar. Bilişim teknolojileri (bilgisayar, tablet) ve iletişim araçlarında kullanılan şekil ve semboller üzerinde durulur.
- T.3.3.27. Yazılı yönergeleri kavrar. Harita, ilan, afiş, ürün etiketi, kullanım kılavuzu gibi materyallerden faydalanılır.
- T.3.4.2. Kısa metinler yazar.
- T.3.4.4. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- T.3.4.5. Kısa yönergeler yazar.
- T.3.4.6. Formları yönergelerine uygun doldurur.
- T.3.4.7. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
- T.3.4.9. Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim ve görseller kullanır.
- T.3.4.12. Yazdıklarını paylaşır.
- T.3.4.17. Yazma stratejilerini uygular.

*Oyunun Kuralları:* Kurallar ve uygulama süreci, uygulamaya başlanmadan anlatılmalı veya hatırlatılmalı, gerekli malzemelerin temini sağlanmalıdır.

- Görsellerin ne olabileceğine ilişkin gruplar arası tahmin ve yardımlaşmalar olmamalıdır.
- Grup içi yapılan çalışmada herkesin katılımı olmalıdır.
- Grup içerisinde alınan kararlarda hemfikir olunmalı, herkes fikirlerini paylaşabilmelidir.
- Verilen görsel ve olan malzemeler ile bir afiş ve bir broşür hazırlanmalıdır.
- Afişte görseldeki ürünün adı, sloganı, özellikleri, kullanım talimatları ve kullanım alanları gibi bilgilerin olması gerekmektedir. İlgi uyandırıcı bir afiş yapmak önemlidir.
- Broşürde ilgi çekici bir sayfa tasarımı yapmak ve var olan bilgilerin özeti şeklinde bilgilerin sunulması gerekmektedir.
- Afiş ve broşürler hazırlanırken yazım kuralları, noktalama işaretleri, sayfa düzeni ve metin içi anlam bütünlüğü dikkate alınmalıdır.
- Her gruba eşit süre tanınmalı ve süre sonunda sunum için hazır hale gelinmelidir.
- Sunumlarda bir üretici firma, bir reklam şirketi edasıyla ürünler tanıtılmalı, gerekli bilgiler sunulmalı ve sorular cevaplandırılmalıdır.
- Eleştiriler dinlenmeli ve dikkate alınmalıdır.

- Her grup için diğer gruplar kendi içlerinde değerlendirmelerde bulunarak 1'den 10'a kadar puanlandırma yapmalı ve ilgili grubun kesesinde biriktirilmelidir.
- Öğretmen, gözetmen veya uygulayıcı da ilgili çalışmaya yönelik değerlendirmesini yapmalı ve puanlandırmalıdır.
- Gerekli değerlendirme ve düzeltmeleri sınıf ortamında yapmalı ve öğrencilerin farkına varmalarını sağlamalıdır.

*Oyunun Uygulanışı:* Bilinmeyen görseller ters çevrilerek her gruptan bir üyeye birer tane seçtirilir. Seçilen görseller grup içinde incelenerek fikirler sunulur. Görsellerin gerçekte ne olduğu önemli değildir çünkü artık onun tasarımcısı, üreticisi ve reklamcısı gruplardır. O ürünü tasarlamalarını, ürüne isim vermeleri, slogan bulmaları, ürünün özelliklerinden ve çalışma talimatlarından bahsetmeleri istenir. Bunların yanında eklemeler yapılabilecekleri de hatırlatılır. Bu sayede beyin fırtınası, grup çalışması, yaratıcılık gibi etkenler yapılmış olacaktır. Her grup bu şekilde afiş ve broşürlerini hazırlar ve sunum için hazır hale gelirler. Süre bittikten sonra her grup sırasıyla sunumlarını yapar, soruları cevaplar ve eleştirileri dikkate alır. Öğretmen, gözetmen veya uygulayıcı gerekli düzeltmeleri yaparak puanlandırma kısmına geçilir. Her grup ilgili gruba 1'den 10'a kadar puanını vererek puan kesesine atar.

#### **Ek.4. 2. Hafta Oyunlaştırılmış Türkçe Dersi Planı**

*Dersin Adı:* Türkçe

*Sınıf/Şube:* 3

*Öğrenci Sayısı:* 30

*Oyunun Süresi:* 40'+40'

*Oyunun Adı:* Obje – Şiir – Hikâye

*Oyunun Yöneticisi:* Gözetmen

*Oyunun Yeri:* Sınıf

*Oyuncu/Grup Sayısı:* 5'er kişiden 6 grup

*Oyun Malzemeleri:* A4 kağıtları, renkli kalemler

*Emniyet Tedbirleri:* Kesici, delici, yakıcı maddeler öğrencilerden uzak tutulmalı veya öğretmen kontrolünde kullanımına müsaade edilmelidir.

Alanda öğrencilerin zarar görebileceği noktalar iyileştirilmelidir.

*Oyunun Amacı:* Öğrencinin zihninde bağımsız olarak var olan görseli açığa çıkarması ve bu objeleri kullanarak grup çalışmasıyla ürün ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu sayede belirli kalıplarda yapılan çalışmalardan ziyade sınırlarını yine öğrencinin belirlediği çalışmaları, onların kontrolünde yürütmek esas alınmıştır.

*Hedef-Davranışlar:*

Hedef davranışlar, Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'ndan temin edilmiştir.

- T.3.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.
- T.3.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. Öğrencilerin temalar çerçevesinde kendi belirledikleri ya da öğretmen tarafından belirlenen bir konu hakkında konuşma yapmaları sağlanır.
- T.3.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.
- T.3.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.
- T.3.3.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
- T.3.3.3. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
- T.3.3.4. Şiir okur.
- T.3.3.6. Okuma stratejilerini uygular.
- T.3.3.11. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
- T.3.3.12. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
- T.3.3.13. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır.
- T.3.3.14. Okuduğu metnin konusunu belirler.
- T.3.3.15. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.
- T.3.3.16. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.
- T.3.3.17. Metinle ilgili sorular sorar.
- T.3.3.18. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler. Metnin olay örgüsü, mekân, şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.
- T.3.3.19. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.
- T.3.3.21. Metinleri oluşturan öğeleri tanır. a) Başlık ve paragraf hakkında kısa bilgi verilir. b) Kıta ve dize hakkında kısa bilgi verilir.
- T.3.3.24. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.
- T.3.3.25. Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir. Görsel ve konu arasındaki ilişki vurgulanır.
- T.3.4.1. Şiir yazar.
- T.3.4.2. Kısa metinler yazar.

- T.3.4.3. Hikâye edici metin yazar.
- T.3.4.4. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- T.3.4.7. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
- T.3.4.9. Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim ve görseller kullanır.
- T.3.4.10. Görsellerdeki olayları ilişkilendirerek yazı yazar.
- T.3.4.11. Yazdıklarını düzenler.
- T.3.4.12. Yazdıklarını paylaşır.
- T.3.4.13. Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazar.
- T.3.4.17. Yazma stratejilerini uygular.

*Oyunun Kuralları:*

- Her grup üyesinin o an için zihinlerinde olan bir objeyi çizmeleri gerekir.
- Hiçbir grup üyesi arasında çizim esnasında etkileşim olmamalıdır. Aynı zamanda gruplar arası etkileşim de söz konusu olmamalıdır.
- Objelerin çizimi tamamlandıktan sonra grup üyeleri birlikte incelemeli ve üzerine konuşmalıdırlar.
- Ortak fikirler doğrultusunda hikâye kurgusu yapılmalıdır.
- İlk olarak hikâyenin kendisi yazılmalı, sonlandırıldıktan sonra bir kez grup üyeleri tarafından sessiz okuma yapılmalıdır. Bu doğrultuda gerekli düzeltmeler ve başlık fikirleri ortaya konulmalıdır.
- Yapılan tüm etkinliklerde grubun ortak fikirleri doğrultusunda hareket edilmelidir.
- Hikâye yazımı esnasında kalem sürekli olarak el değiştirmeli, bütün grup üyeleri en az bir kez yazmış olmalıdır.
- Şiir yazarken grup üyeleri yine ortak akılla yazmalı ve şiir yazım kurallarına dikkat etmelidirler.
- Tüm şiir tamamlandıktan sonra gerekli kontroller yapılmalı ve başlık konulmalıdır.
- Yazılan şiir ve hikâyede söz konusu objelerin olması şarttır. Var olan her obje için 1 puan kazanılır.
- Hikâye ve şiirdeki akıcılık, kurgu düzeni, yazım kuralları ve noktalama işaretleri göz önünde bulundurularak her grup için 1'den 10'a kadar puanlama yapılır.
- Her grup kendi obje, hikâye ve şiirini tanıtmış olur. Soruları yanıtlar, eleştirileri kabul eder ve dinleyicisinden fikirler alır.
- Öğretmen de tüm bu kriterleri göz önünde bulundurarak en son değerlendirmeyi yapan kişi olmalıdır. Diğer grupların puanlarını etkilememesi için son konuşan ve puanlandıran öğretmen olmalıdır.

- Olumlu dönütlerini vermeli ve gerekli düzeltmeleri yapmalıdır. Hatta yeni bakış açıları sunabilmelidir.

*Oyunun Uygulanışı:* Her grup üyesi bir kâğıda o an aklında olan bir objeyi çizer. İsteddiği gibi çizebilir; ister renkli ister karakalem. Tüm grup üyeleri çizimi bitirdikten sonra çizimleri inceler ve üzerine konuşurlar. Hikâye için düşünmeye fikir yürütmeye başlarlar. Herkes dahil olması ve fikir sunması önemlidir. Birlikte hikâyenin konusuna ve kurgusuna karar vererek bu objelerin içinde yer aldığı hikâye yazmaya başlarlar. Hikâye yazarken grup üyelerinin hepsi en az bir kere yazı yazmalıdır. Bu şu açıdan önemlidir. O ya da bu şekilde sürece dahil olmak istemeyen, çekinen öğrencilerimiz bu sayede işin içine giriyor ve zaten girdikten sonra keyifle yapıyor. Hikâye unsurları, yazım kuralları ve noktalama işaretleri dikkate alınarak hikâye yazılır. En son ise yine ortak fikirle hikâyeye başlık bulunur. Sıra şiire geçer aynı işlem şiir içinde uygulanır. Bu süreçte öğretmen veya gözetmen grupları kontrol etmeli, genel olarak gördüğü ve önem teşkil eden hatayı duyuru olarak düzeltmelidir. Öğrencilerin o hatayı kanıksamadan düzeltilmesi için önemli bir adımdır bu. Tüm gruplar çalışmalarını tamamladıktan sonra ilk bitiren grupla sunumlar başlar. Grup üyeleri kendi aralarında üleştirdikleri bölümleri okuyarak sunumlarını yaparlar. Dinleyiciler dikkatle takip eder ve objelerin kaçının olduğunu sayar. Eleştirilerini yaparlar, fikirler sunarlar, sorular sorarlar ve puanlarını verirler. En son öğretmen veya gözetmen gerekli düzeltme, öneri ve eleştirileri yaparak puanını verir. Puan kesemizde puanlar birikmeye devam eder. Bu süreçte öğrencilerin herhangi bir konuda bilgisizliği veya yanlış öğrenilmiş bir bilgisi varsa müdahale edilir ve gerekirse anlatım yapılır. Öğrencinin doğru bilgiyle keyifle ilerlemesi önemlidir, ihmal edilmemelidir.

### **Ek.5. 3. Hafta Oyunlaştırılmış Türkçe Dersi Planı**

*Dersin Adı:* Türkçe

*Sınıf/Şube:* 3

*Öğrenci Sayısı:* 30

*Oyunun Süresi:* 40'+40'

*Oyunun Adı:* Fabl – Canlandırma

*Oyunun Yöneticisi:* Gözetmen

*Oyunun Yeri:* Sınıf / Bahçe

*Oyuncu/Grup Sayısı:* 5'er kişiden 6 grup

*Oyun Malzemeleri:* A4 kâğıdı ve hayvan figürlerinden maskeler

*Emniyet Tedbirleri:* Kesici, delici, yakıcı maddeler öğrencilerden uzak tutulmalı veya öğretmen kontrolünde kullanımına müsaade edilmelidir.

Alanda öğrencilerin zarar görebileceği noktalar iyileştirilmelidir.

*Oyunun Amacı:* Öğrencilerin hayal güçlerini kullanarak diyalog metinleri oluşturabilmeleri ve bunları toplum içerisinde canlandırabilmeleri hedeflenmektedir. Bu sayede öğrencilerin özgüvenlerinin artmasını ve konuşma, canlandırma, yazma kabiliyetlerinin gelişmesi hedeflenmektedir.

*Hedef-Davranışlar:*

Hedef davranışlar, Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan (2019) temin edilmiştir.

- T.3.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler
- T.3.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.
- T.3.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
- T.3.1.8. Dinlediklerine/izlediklerine farklı başlıklar önerir.
- T.3.1.9. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.
- T.3.1.10. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini ifade eder.
- T.3.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.
- T.3.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.
- T.3.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.
- T.3.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.
- T.3.4.2. Kısa metinler yazar.
- T.3.4.3. Hikâye edici metin yazar.
- T.3.4.5. Kısa yönergeler yazar.
- T.3.4.4. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- T.3.4.7. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır
- T.3.4.9. Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim ve görseller kullanır.
- T.3.4.11. Yazdıklarını düzenler.
- T.3.4.12. Yazdıklarını paylaşır.
- T.3.4.17. Yazma stratejilerini uygular.

*Oyunun Kuralları:*

- Son harften kelime türetme oyunu oynanmalıdır. Bütün gruplar sırayla tahtaya çıkıp bir hayvan ismi yazar. Diğer arkadaşı da son harften yeni bir hayvan ismi yazar.
- Tüm grup üyelerine bir hayvan düşecek şekilde türetilmelidir.
- Grup üyeleri birlik olarak fabl yazmaya başlarlar.
- Tüm gruplar tamamladıktan sonra gruplar elindeki malzemelerle maskelerini hazırlarlar.
- Ertesi ders için hazırlık yapmaları için öğrencilere süre tanınır.
- Canlandırma için her şey tamam olduğunda canlandırma kısmına geçilir.
- Canlandırma yaparlar ve diğer gruplar yorumlarını, eleştirilerini, geliştirmelerini yaparlar ve puanlar verilir.

*Oyunun Uygulanışı:* Gruplar tek tek tahtaya çıkarlar ve sırasıyla tüm grup üyeleri bir hayvan ismi yazarlar son harften. Sonrasında grup üyeleri birlik içinde fabl yazarlar. Tüm hayvanlar olmalı ve bir kurgusu olmalıdır. Hayvan maskeleri yapmaya başlanır ve diyaloglar çalışılır. Belli bir süre tanınır ve sonrasında canlandırma yapılır (bu süreyi öğretmen veya gözetmen belirler). Her grup canlandırmalarını yapar, metinler öğretmen veya gözetmen tarafından kontrol edilir. İzleyicilerin görüşleri, değerlendirmeleri alınır ve puanlar verilir. En son öğretmen veya gözetmen değerlendirmelerini yapar, hataları düzeltir ve puanını verir.

#### **Ek.6. 4. Hafta Oyunlaştırılmış Türkçe Dersi Planı**

*Dersin Adı:* Türkçe

*Sınıf/Şube:* 3

*Öğrenci Sayısı:* 30

*Oyunun Süresi:* 40'+40'

*Oyunun Adı:* Hayal – Tahmin

*Oyunun Yöneticisi:* Gözetmen

*Oyunun Yeri:* Sınıf

*Oyuncu/Grup Sayısı:* 5'er kişiden 6 grup

*Oyun Malzemeleri:* A4 kağıtları

*Emniyet Tedbirleri:* Kesici, delici, yakıcı maddeler öğrencilerden uzak tutulmalı veya öğretmen kontrolünde kullanımına müsaade edilmelidir.



Alanda öğrencilerin zarar görebileceği noktalar iyileştirilmelidir.

*Oyunun Amacı:* Öğrencilerin normal ders ortamından sıyrılarak kendi hayallerini kurlmaları istenir bu sayede hayal güçlerinin geliştirilmesi hedeflenir.

*Hedef-Davranışlar:*

Hedef davranışlar, Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'ndan temin edilmiştir.

- T.3.1.11. Sözlü yönergeleri uygular.
- T.3.3.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
- T.3.3.3. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
- T.3.3.6. Okuma stratejilerini uygular.
- T.3.3.14. Okuduğu metnin konusunu belirler.
- T.3.3.16. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.
- T.3.3.17. Metinle ilgili sorular sorar.
- T.3.3.15. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.
- T.3.3.20. Metin türlerini ayırt eder.
- T.3.3.24. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar
- T.3.4.2. Kısa metinler yazar
- T.3.4.3. Hikâye edici metin yazar.
- T.3.4.4. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- T.3.4.7. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır
- T.3.4.9. Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim ve görseller kullanır.
- T.3.4.11. Yazdıklarını düzenler.
- T.3.4.12. Yazdıklarını paylaşır.
- T.3.4.13. Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazar.
- T.3.4.14. Harflerin yapısal özelliklerine uygun kelime ve cümleler yazar
- T.3.4.17. Yazma stratejilerini uygular.

*Oyunun Kuralları:*

- Hayal kurma aşamasında öğrencilerin gözlerini kapatmaları gerekir.
- Kimsenin ses çıkarmamasının sağlanması gerekir.
- Yeteri kadar süre tanınması gerekir öğrencilerimize.
- Her öğrencimizin kimseye göstermeden hayallerini yazmaları için süre tanınmalıdır.
- Toplanan hayallerin aynı gruplara denk düşmemesine özen göstererek dağıtılması sağlanır.

- Her öğrencinin okuduğu hayalin kimin hayali olduğunu tahmin etmesi istenir ve tahminini yazar.
- Hayaller sırasıyla okunur tahminler söylenir ve her doğru tahmin için 1 puan verilir.
- Grupların toplamda aldığı puanlar puan kesesine atılır. Son olarak öğretmen de metinleri inceler ve puanlarını verir.

*Oyunun Uygulanışı:* Tüm öğrenciler sessiz ve sakin bir ortamda hayal kurarlar ve hayallerinde dikkatli bir şekilde kâğıda dökerler. Kağıtlar karışık şekilde aynı kişilere düşmeyecek şekilde dağıtılır. Öğrenciler okur ve tahminlerini yazarlar. Toplanan tahmin puanları grup puanlarına eklenir. Öğretmen veya gözetmen de hayallerin metinlerini kontrol eder ve puanlarını verir.

### **Ek.7. 5. Hafta Oyunlaştırılmış Türkçe Dersi Planı**

*Dersin Adı:* Türkçe

*Sınıf/Şube:* 3

*Öğrenci Sayısı:* 30

*Oyunun Süresi:* 40'+40'

*Oyunun Adı:* Kelimelerde Anlam Avı

*Oyunun Yöneticisi:* Öğretmen veya Gözetmen

*Oyunun Yeri:* A4 kağıtları

*Oyuncu/Grup Sayısı:* 5'er kişiden 6 grup

*Oyun Malzemeleri:* Her grup için 3'er tane küçük kutu, kelimelerin yazılı olduğu minik kağıtlar, take-it yapıltırıcı (uhu patafix, sakız yapıştırıcı)

*Emniyet Tedbirleri:* Kesici, delici, yakıcı maddeler öğrencilerden uzak tutulmalı veya öğretmen kontrolünde kullanımına müsaade edilmelidir.

Alanda öğrencilerin zarar görebileceği noktalar iyileştirilmelidir.

*Oyunun Amacı:* Öğrencilerin hem keyifle öğrenmesi hem de bütün grup üyelerinin çalışmaya dahil olması amacıyla kurgulanmış bir etkinliktir. Bütün gruplar aynı anda bütün üyeleriyle oyuna dahil olurlar.

*Hedef-Davranışlar:*

Hedef davranışlar, Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan (2019) temin edilmiştir.

- T.3.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.
- T.3.3.9. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.
- T.3.3.10. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.

*Oyunun Kuralları:*

- Bütün gruplara hareket kabiliyeti sağlayabilecekleri yeterli alan sağlanmalıdır. Bunun için tahta ve panolar aynı anda kullanılabilir.
- Her grubun kendine ait 3 kutusu olmalıdır. Birinde kelimeler bulunurken diğer ikisi boş (birinin üstünde eş anlamlı kelimeler, diğerinin üstünde zıt anlamlı kelimeler yazmalıdır) olmalıdır.
- Eş zamanlı oyun yönetilmelidir, gözlem dikkatli yapılmalıdır.
- Her grup kendi içinde tek sıra olmalıdır.
- Öğretmen veya gözetmenin sözlü komutları dikkatle dinlenmelidir.
- Çekilen kelimenin arkasında yazan E harfi eş anlamı, Z harfi zıt anlamı temsil etmektedir.
- Öğrenci kâğıdı çekmeli ve arkasındaki harfe göre tahtada veya panoda kendine ayrılmış bölümden kelimeyi bulup ilgili kutuya atmalıdır.
- Pano veya tahtadan alınan kâğıt yapışkanı ile alınmalı ve diğer kâğıdı yazısı görünecek şekilde sırt sırta yapıştırarak ilgili kutuya atmalıdır.
- Eğer çekilen kelimenin istenilen karşılığını bulamamışsa veya bilmiyorsa kâğıdı tekrar kutuya atarak sıranın arkasına geçmelidir.
- Oyundan önce öğretmen veya gözetmen örnek bir uygulama ile öğrencilere oyunu anlatmalıdır.
- Bitiren ilk gruba 6 puan verilir. Sonraki sıralamalarda her alt sıra için birer puan düşülür.
- Her doğru 1 puan kazandırır, her yanlış bir puan kaybettirir. Toplam grup puanları keselere atılır.
- Kontroller hep birlikte ve sesli yapılmalıdır. Bu sayede tekrar ve öğreticilik artmış olacaktır.

*Oyunun Uygulanışı:* Öğrenci grupları uygun bir şekilde tek sıra halinde konumlandırılırlar. Hareket alanı sağlanabilmesi için sıraları çekebilir, alanı genişletebilirsiniz. İmkân var ise bu düzeneği bahçeye veya başka bir ortama hazırlayabilirsiniz. Kutuların bulunduğu sıra öğrenci sıra çizgisinin biraz önünde

konumlandırılmalıdır. Öğretmenin uygulamalı anlatımıyla oyun tanıtımı yapılmalıdır. Herkesin anladığından emin olunduktan sonra düdük sesiyle oyuna başlanır. En öndeki öğrenciler kutudan bir kâğıt çekerler, kâğıdın arkasına bakarak istenilen karşılığı bulurlar. Kelime ve karşılığını sırt sırta yapıştırıp ilgili kutuya atarlar ve sıranın arkasına geçerler. Sıradaki grup üyesi oyunu sürdürür. Öğrenci çektiği kelimenin karşılığını bulamadıysa veya bilmiyorsa kâğıdı aldığı kutuya tekrar atar ve sıranın arkasına geçer. Oyun tahta veya panodaki tüm kelimeler tükenene kadar devam eder. Tüm gruplar bittikten sonra sıralamalar not alınır ve kontroller yapılmaya başlanır. Kontroller yapılırken tüm öğrencilerin görüş açılarında onların katılımıyla sesli bir şekilde yapılır. Bu sayede tekrar sağlanarak, pekiştirme yapılmış olunur. Aynı zamanda var olan yanlış bilgilerin düzeltilmesi sağlanır. İlk bitiren grup 6 puan, 2. grup 5 puan şeklinde birer puan düşerek sıralama puanları verilir. Kontroller sırasında tespit edilen her doğru için 1 puan grup hanesine eklenirken, her yanlış için 1 puan silinir. Toplam puan grubun puan kesesine eklenir.

#### **Ek.8. 6. Hafta Oyunlaştırılmış Türkçe Dersi Planı**

*Dersin Adı:* Türkçe

*Sınıf/Şube:* 3

*Öğrenci Sayısı:* 30

*Oyunun Süresi:* 40'+40'

*Oyunun Adı:* Parçaları Birleştir – Metni Tamamla

*Oyunun Yöneticisi:* Öğretmen/ Gözetmen

*Oyunun Yeri:* Sınıf

*Oyuncu/Grup Sayısı:* 5'er kişiden 6 grup

*Oyun Malzemeleri:* Parçalara ayrılmış metin kâğıtları (tür olarak hikâye, masal, bilgilendirici, şiir tercih ettim), renkli karton, A4 kağıtları, yapıştırıcı ve gerekli görülebilecek diğer malzemeler.

*Emniyet Tedbirleri:* Kesici, delici, yakıcı maddeler öğrencilerden uzak tutulmalı veya öğretmen kontrolünde kullanımına müsaade edilmelidir.

Alanda öğrencilerin zarar görebileceği noktalar iyileştirilmelidir.

*Oyunun Amacı:* Öğrencilerin okudukları metinden anlamlar çıkararak birbirleriyle paylaşabilmeleri ve anlamlı bir bütün oluşturabilmeleri amaçlanmıştır. Tamamlanan metni

özümseyerek uygun bir şekilde sürdürmeleri, bu sayede hem yaratıcılıklarını hem de kurgu becerilerinin geliştirmesi hedeflenmektedir.

*Hedef-Davranışlar:*

Hedef davranışlar, Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan (2019) temin edilmiştir.

- T.3.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede ve nasıl) yöneltilir.
- T.3.1.8. Dinlediklerine/izlediklerine farklı başlıklar önerir.
- T.3.1.10. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder.
- T.3.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.
- T.3.3.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
- T.3.3.3. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
- T.3.3.4. Şiir okur.
- T.3.3.6. Okuma stratejilerini uygular.
- T.3.3.13. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.
- T.3.3.14. Okuduğu metnin konusunu belirler.
- T.3.3.15. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.
- T.3.3.16. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.
- T.3.3.17. Metinle ilgili sorular sorar.
- T.3.3.18. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.
- T.3.3.19. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.
- T.3.3.20. Metin türlerini ayırt eder.
- T.3.3.21. Metinleri oluşturan öğeleri tanır.
- T.3.3.24. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.
- T.3.4.1. Şiir yazar.
- T.3.4.2. Kısa metinler yazar.
- T.3.4.4. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- T.3.4.7. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır
- T.3.4.11. Yazdıklarını düzenler
- T.3.4.12. Yazdıklarını paylaşır.
- T.3.4.13. Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazar
- T.3.4.14. Harflerin yapısal özelliklerine uygun kelime ve cümleler yazar
- T.3.4.17. Yazma stratejilerini uygular.

*Oyunun Kuralları:*

- Bütün gruplara aynı metinler, aynı bölümlerden ayrılmış şekilde verilir. Hikâye, bilgilendirici metin, şiir ve masal olmak üzere 4 tür metin seçilmiştir. Düzeye göre değiştirilebilir, azaltılabilir, artırılabilir.
- Gruplar kendi içerisinde ve diğer grupları rahatsız etmeyecek şekilde aralarında konuşarak parçaları birleştireceklerdir.
- Parçaları birleştirme işlemini tamamladıktan sonra yarım olarak verilmiş bu metinleri ortak akılla tamamlamalıdır.
- Parça birleştirme esnasında öğrencilerin kendi aralarında kağıtları üleştirip sessiz okuma yapmalarının faydalı olacağı öğrencilere bildirilmelidir.
- Metinlerin başlıkları verilmemelidir. Başlıkları öğrencilerin koymaları istenmelidir.
- Birleştirme ve metinlerin tamamlanma işleminden sonra grupların birleştirmeyi doğru yapıp yapmadığı kontrol edilmelidir. Buradan doğru yapan grup her metin için 1 puan kazanır.
- Metinler sıralı sesli okuma ile okunur. Sonrasında her grup kendi yazdığı kısımlara sırasıyla okur (Tür tür yapılmalıdır. Örneğin; hikâye türüyle ilgili yazılanlar okunup sonra şiire geçilmelidir).
- Tüm gruplar tamamladıktan sonra eleştiriler, eklemeler, düzeltmeler yapılır ve puanlar verilir. Grup puanları keselerde toplanmaya devam eder.

*Oyunun Uygulanışı:* Metinler gruplara dağıtılır. Oyunun kuralları ve uygulanışları öğretmen/ gözetmen tarafından anlatılır. Öğrencilere gerekli hatırlatmalar yapılır. Gerekli malzemeleri hazırlanır. Metinler renkli kartonların üzerinde birleştirilir. Birleştirme esnasında gürültü oluşmamasına ve tüm grup üyelerin katılım sağlanmasına özen gösterilmelidir. Tüm metinler tamamlanıp yapıştırıldıktan sonra grup üyelerinin ortak akıyla tamamlanır, başlıklar konular. Son olarak ise metinlerin verilen bölümleri sıralı, sesli şekilde okunur. İlk bitiren gruptan başlanarak sırayla eklenen bölümler tür tür okunur. Değerlendirmeler yapılır, en son öğretmen olmak üzere her grup puanlarını verir.

### **Ek.9. 7. Hafta Oyunlaştırılmış Türkçe Dersi Planı**

*Dersin Adı:* Türkçe

*Sınıf/Şube:* 3

*Öğrenci Sayısı:* 30

*Oyunun Süresi:* 40'+40'

*Oyunun Adı:* Çiz-Anlat Deyimi Çöz

*Oyunun Yöneticisi:* Öğretmen/Gözetmen

*Oyunun Yeri:* Sınıf veya bahçe

*Oyuncu/Grup Sayısı:* 5'er kişiden 6 grup

*Oyun Malzemeleri:* Deyimlerin yazdığı tabu kağıtları, kronometre veya kum saati, tahta kalemi.

*Emniyet Tedbirleri:* Kesici, delici, yakıcı maddeler öğrencilerden uzak tutulmalı veya öğretmen kontrolünde kullanımına müsaade edilmelidir.

Alanda öğrencilerin zarar görebileceği noktalar iyileştirilmelidir.

*Oyunun Amacı:* Öğrencilerin deyimlerin anlamlarını bilerek belirli çerçeveye ifade edebilmelerini sağlamaktır. Bu sayede farklı çağrışımlarla kalıcılık arttırılacaktır. Doğru grup çalışması ve uyumu da bu oyunla önem kazanacaktır, takım ruhunu idrak edeceklerdir.

*Hedef-Davranışlar:*

Hedef davranışlar, Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan (2019) temin edilmiştir.

- T.3.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.
- T.3.1.13. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.
- T.3.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.
- T.3.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.
- T.3.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.
- Deyimler öğrenir ve var olanı pekiştirir.
- Takım ruhunu içselleştirir.

*Oyunun Kuralları:*

- Her grup üyesi bir kere anlatmalıdır.
- Kağıtların yüzü kapalı şekilde masaya dizilmelidir ve öğrenciler kapalı şekilde seçmelidir.
- Her grup 2 resim ve 3 sözlü tabu seçmelidir (gruplar 5'erli olduğu için oran bu, sayıya göre farklılaştırılabilir).
- Sözlü anlatımlarda öğrenciler yasaklı kelimeleri kullanmadan deyim anlatmaya çalışmalıdırlar.
- Resim çizimiyle anlatılan deyimlerde ise hiç konuşulmadan tahtaya figürler çizilerek deyim grup üyelerine anlatılmaya çalışılmalıdır.

- Her gruba ve öğrencilere ayrılan süre aynı olmalıdır. Her bilinen deyim grup hanesine 1 puan olarak kaydedilmelidir.
- Yasaklı kelime kullanımı veya çizim yaparken kelime yazma, konuşma sırası devreder. O deyim kâğıdı yanar.
- Anlatımı yapan grup dışındaki gruplar müdahale etmemeli, etmeleri halinde inisiyatif caydırıcılıklar uygulanabilir.
- Her grubun oyunun içinde kalabilmesi adına sırayla oyunlar oynanmalıdır. Her grup ilk oyununu tamamladıktan sonra ikinci oyuna geçilmelidir gibi örneklendirilebilir.
- Toplanan puanlar grupların puan kesesine atılır.
- Her deyim kartı sonrasında deyim anlamı üzerine konuşulmalı ve örneklendirilmelidir (öğrencilerin katkı yapması önemlidir. Mümkün olduğunca onlardan örnekler talep edin).
- Hazırlanan kartlar resimden de sözlüden de 2'şer tane fazla hazırlanmalıdır. Son kalan öğrenciye seçme hakkı vermek için böyle yapılmalıdır. Hatta kalan kartları öğretmen anlatabilir. Bu sayede sürece katılım sağlanır ve eğlenceye öğretmenin de dahil olması öğrencileri mutlu eder.

*Oyunun Uygulanışı:* Toplam sınıf mevcudu kadar deyim kartı oluşturulmuş olmalıdır. Kartlar öğretmen masasına dizilir. Resim ile sözlü anlatılacaklar ayrılmalıdır. Her grup her grup 2 resimli ve 3 sözlü anlatım yapmalıdır. Kronometreyi hazırlayınız. Süreyi seçtiğiniz deyimlerin düzeyine uygun olarak belirlemelisiniz. Çocukların kendilerini iyi hissedeceği süreyi seçmek önemlidir. Herkesin kazanmasını istiyoruz, unutmayalım. Ben 3 dk. olarak belirlemiştim. Sırayla gruplardan seçilen üyeler alınarak oyun oynanmaya başlanır. İlk gruptan ilk üye gelerek hangisini seçmesi kararlaştırıldıysa seçer ve anlatmaya veya çizmeye başlar. Kurallara dikkat edilerek yapılmalıdır. Öğretmen/gözetmen dikkatli şekilde incelemelidir. Anlatım tamamlandıktan sonra ilgili deyim ve anlamıyla ilgili konuşulur ve öğrencilerin örneklendirilmesi istenir. Tüm gruplar tamamlanıncaya kadar bu şekilde devam eder.

#### **Ek.10. 8. Hafta Oyunlaştırılmış Türkçe Dersi Planı**

*Dersin Adı:* Türkçe

*Sınıf/Şube:* 3

*Öğrenci Sayısı:* 30



*Oyunun Süresi:* 40'+40'

*Oyunun Adı:* Harf Harf Atasözü

*Oyunun Yöneticisi:* Öğretmen/Gözetmen

*Oyunun Yeri:* Sınıf

*Oyuncu/Grup Sayısı:* 5'er kişiden 6 grup

*Oyun Malzemeleri:* tahta kalemi, beyaz tahta, alfabenin sessiz harflerinin olduğu kağıtlar ve tahmin kâğıdı

*Emniyet Tedbirleri:* Kesici, delici, yakıcı maddeler öğrencilerden uzak tutulmalı veya öğretmen kontrolünde kullanımına müsaade edilmelidir.

Alanda öğrencilerin zarar görebileceği noktalar iyileştirilmelidir.

*Oyunun Amacı:* Öğrencilerin fikir yürüterek atasözü hafızalarını çalıştırmaları hedeflenmektedir. Atasözü bilgilerini zenginleştirmeleri, anlamlarını kavramalarını sağlamak amaçlanmaktadır.

*Hedef-Davranışlar:*

Hedef davranışlar, Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan (2019) temin edilmiştir.

- T.3.1.11. Sözlü yönergeleri uygular.
- T.3.3.12. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

*Oyunun Kuralları:*

- Atasözünü çağrıştıracak tek bir obje seçilmelidir ve ilgili atasözü sorulurken tahtada asılı durmalıdır.
- Her grupta alfabenin tek tek yazılı olduğu kağıtlar olmalıdır. Bunların yanında bir de "tahmin" yazılı bir kâğıt olmalıdır.
- Her gruptan en fazla bir harf kalkmalıdır.
- Her bilinen harf için 10 puan kazanılır. Bir harften kaç tane varsa çarpılır.
- Tahmin yürütecek grup "tahmin" kâğıdını kaldırarak söz hakkı ister.
- Harf veya tahmin alma önceliği ilk kaldırandan sona doğru ilerler.
- Doğru tahminler için kazanılan puan ise 30 puandır.
- Çıkan atasözleri üzerine konuşulur. Hangi durumlarda kullanıldığı üzerine konuşulur, örnekler verilir.
- Toplanan puanlar grup puanlarına eklenir.

*Oyunun Uygulanışı:* Her grupta alfabenin sessiz harfleri olmalıdır. Tek tek kaldırıp gösterebilecekleri şekilde dizayn edilmelidir. Alfabeye ek olarak “tahmin” kâğıdı da grupların önünde hazır olarak bulunmalıdır. Tahtaya atasözünde bulunan harf kadar çizgi çekilir. Aslına bakarsanız adam asmaca oyunu gibi tek fark olarak bir görsel de koyuyoruz tahtaya. Böylelikle hem çağrışım yeteneği gelişiyor hem de zamanı daha kontrollü kullanarak daha fazla atasözü üzerine konuşma fırsatı elde ediyoruz. Üstelik akılda kalıcılığın sağlanması anlamında da destekleyici bir unsur olarak karşımıza çıkıyor bu görseller. Atasözünde harf söylemek için istenilen harf havaya kaldırılıyor. Sadece tek bir harf kaldırabilir gruplar. İlk kaldırandan sona doğru harfler yazılır ve yine aynı mantıkla tahminler alınır. Hem hızlı düşünmek ve organize olmak önemli hale geliyor hem de gruplar arası yaşanacak kargaşa önlenmiş oluyor. Buradaki asıl mesele öğretmenin/gözetmenin süreci iyi yönetebilmesindedir. Çünkü ancak o zaman düzen sağlanabilir ve kargaşa ortamı oluşmaz. Grupları iyi gözlemlemeli ve adil bir şekilde oyunu yürütmelidir. Bilinen atasözü üstüne konuşulur, öğrenciler sohbet havasında dahil edilir, örneklendirilir. Her bilinen harf 10 puan, doğru her tahmin 30 puandır. Toplam puan grup hanesine kaydedilir.

*Öneri:* Farklı olarak gruplara toplam bir puan vererek harf satın almaları sağlanabilir.

### **Ek.11. 9. Hafta Oyunlaştırılmış Türkçe Dersi Planı**

*Dersin Adı:* Türkçe

*Sınıf/Şube:* 3

*Öğrenci Sayısı:* 30

*Oyunun Süresi:* 40'+40'

*Oyunun Adı:* Düşüncelerden Gökkuşuğu

*Oyunun Yöneticisi:* Öğretmen/ Gözetmen

*Oyunun Yeri:* Sınıf/Bahçe

*Oyuncu/Grup Sayısı:* 5'er kişiden 6 grup

*Oyun Malzemeleri:* Kırmızı, turuncu, sarı, yeşil, mavi, lacivert ve mor kartonlardan yapılmış şapkalar.

*Emniyet Tedbirleri:* Kesici, delici, yakıcı maddeler öğrencilerden uzak tutulmalı veya öğretmen kontrolünde kullanımına müsaade edilmelidir.

Alanda öğrencilerin zarar görebileceği noktalar iyileştirilmelidir.

*Oyundaki Tartışma Konusu:* Dünyamızdan başka gezegenlerde hayat ve canlılar olsaydı, nasıl olurdu?

*Oyunun Amacı:* Öğrencilerin çerçevesi belli bir konu hakkında farklı pencerelerden bakarak düşünceler ortaya koymaları hedeflenmektedir. Konu kapsamında farklı pencerelerden tartışmalar yapmak amaçlanmaktadır.

*Hedef-Davranışlar:*

Hedef davranışlar, Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan (2019) temin edilmiştir.

- T.3.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.
- T.3.1.10. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder.
- T.3.1.11. Sözlü yönergeleri uygular.
- T.3.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.
- T.3.1.13. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.
- T.3.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
- T.3.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.
- T.3.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.
- T.3.2.4. Konuşma stratejilerini uygular
- T.3.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.
- T.3.2.6. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

*Oyunun Kuralları:*

- Her grup bir renk seçecek ve o renkten yapılmış şapkaları kafalarına takacaklar.
- Kırmızı renk; insanın duygusal hayatını konu alan konuşmalar yapmalıdır.
- Turuncu renk; evrende yaşanabilecek olumlu durumları konu alır.
- Sarı renk; dünyadaki yaşamın nasıl gelişeceği üzerine konuşur.
- Mor renk; evrende yaşanabilecek olumsuz durumları konu alır.
- Yeşil renk; söz konusu konunun doğada ortaya koyacağı durumları konu alır.
- Mavi renk; gelecekte neler olabileceği ve nedenleri üzerine konuşur.
- Lacivert renk; diğer gezendeki sürecin nasıl gelişeceği üzerine konuşur.
- Tüm gruplara eşit süre tanınmalı, hatta yapılabiliyorsa bir sonraki güne bırakılmalı tartışma kısmı. Bu sayede öğrencilerin araştırma ve düşünme süreleri uzatılmış olunur.
- Öğrenciler konuşma için kendilerini hazır hissettiklerinde süreci başlatabiliriz.

- Kırmızı, sarı, yeşil, lacivert, turuncu, mor, mavi şeklinde sıralama olacak şekilde konuşmaların yapılması daha uygun olacaktır.
- Konuşmalar esnasında gruplar kendi çalışmalarlarıyla ilgilenmemelidir.
- Sınıfı U düzenine getirerek ortaya konuşma yapacak grup için sandalyeler konulmalıdır.
- Grup ve dinleyiciler yüz yüze olmalıdır. Bu sayede soru ve sohbetlerin akışı daha iyi olacaktır.
- Her grup kendi şapkalarını takarak sırayla konuşmalarını yaparlar, soruları cevaplarlar, sohbet ederler ve sıra diğerine geçer.
- Son olarak mavi renk boşta kalıyor. Mavi rengin görevini o an öğretmen de duruma dahil olarak konuşulacaktır. Hazırlıksız, herkesin dahil olduğu bir beyin fırtınası tadında gerçekleşecektir.
- Gruplar her konuşma sonrası yine puanlarını verecektir.

*Oyunun Uygulanışı:* Gruplardan birer üye gözleri kapalı şekilde renk seçerler ve grup renkleri belirlenmiş olur. Gruplara “Dünyamızdan başka gezegenlerde hayat ve canlılar olsaydı, nasıl olurdu?” sorusu yöneltilir. Gruplara bunu düşünecek ve renginin sorusuna ilişkin düşüncelerini toplayacak kadar süre tanınır. Daha sonra kurallarda belirtilen renk sıralamasıyla konuşmalar başlar. Bu sırayla devam eder. En son ise herkes mavi şapkasını (öğretmen de dahil) takar ve mavinin gerektiği soruyu sorarak üzerine sohbet edilir. Puanlandırmalar her grubun konuşmasından sonra yapılır.

## **Ek.12. 10. Hafta Oyunlaştırılmış Türkçe Dersi Planı**

*Dersin Adı:* Türkçe

*Sınıf/Şube:* 3

*Öğrenci Sayısı:* 30

*Oyunun Süresi:* 40'+40'

*Oyunun Adı:* İş Başında

*Oyunun Yöneticisi:* Öğretmen/Gözetmen

*Oyunun Yeri:* sınıf/bahçe

*Oyuncu/Grup Sayısı:* 5'er kişiden 6 grup

*Oyun Malzemeleri:* Meslek gruplarına yönelik öğrencilerimizin tasarladığı malzemeler.

*Emniyet Tedbirleri:* Kesici, delici, yakıcı maddeler öğrencilerden uzak tutulmalı veya öğretmen kontrolünde kullanımına müsaade edilmelidir.

Alanda öğrencilerin zarar görebileceği noktalar iyileştirilmelidir.

*Oyunun Amacı:* Öğrencilerin yapmak istediği meslekleri araştırmaları, bilgi edinmeleri ve canlandırmaları amaçlanmaktadır. Bu sayede hep kendileri tanıyacak hem de diğer arkadaşlarına tanıtmış olacak. Tüm bunları yaparken ise bir kurgunun içinde yapmak, yaşamak onları motive edecek.

*Hedef-Davranışlar:*

Hedef davranışlar, Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan (2019) temin edilmiştir.

- T.3.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.
- T.3.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.
- T.3.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
- T.3.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.
- T.3.1.8. Dinlediklerine/izlediklerine farklı başlıklar önerir.
- T.3.1.9. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.
- T.3.1.10. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini ifade eder.
- T.3.1.12. Dinleme stratejilerini uygular
- T.3.1.13. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.
- T.3.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
- T.3.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur
- T.3.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.
- T.3.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır
- T.3.4.3. Hikâye edici metin yazar
- T.3.4.4. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- T.3.4.5. Kısa yönergeler yazar.
- T.3.4.7. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
- T.3.4.9. Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim ve görseller kullanır.
- T.3.4.10. Görsellerdeki olayları ilişkilendirerek yazı yazar.
- T.3.4.11. Yazdıklarını düzenler.
- T.3.4.12. Yazdıklarını paylaşır.
- T.3.4.13. Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazar
- T.3.4.17. Yazma stratejilerini uygular.

*Oyunun Kuralları:*

- Öğrencilerden hayal ettiği veya istediği meslekleri kimseye göstermeden yazmaları istenir.
- Tüm gruplar kendi içinde mesleklere bakarlar. Bu meslekler üzerine bir hikâye yazmaları istenir. Bunun için belirli bir süre tanınır (ben 2 gün verdim).
- Öğrenciler ilgili mesleği araştırırlar ve grupça bu meslekleri canlandıracakları bir hikâye kurgularlar.
- Mesleklerini yansıtacak materyaller hazırlarlar (yapabiliyorlarsa dekor bile olabilir).
- Her grup sırayla canlandırma yaparlar.
- Canlandırmalara yönelik olarak tartışmalar, eklemeler-çıkarmalar yapılır. Bu sayede öğrenci hem meslek tanıtımı yapmış olacak hem de olayın içine girerek motive olacak.
- Eksik bilgiler öğretmen tarafından tamamlanır.
- Puanlandırmalar her canlandırmanın sonunda eleştiriler yapılmadan toplanır.

*Oyunun Uygulanışı:* Her öğrenci kendi hayalindeki mesleği bir kâğıda yazar. Bu konuda ne kadar çeşit sağlanırsa o kadar keyifli bir atmosferin yakalanması mümkün hale geliyor. Gruplara hazırlık yapabilecekleri, mesleklerle ilgili araştırmalar yapabilecekleri, drama yapacak kadar kendilerini motive edebilecekleri, hikâye yazabilecekleri bir süre tanınır. Sürenin tamamlanmasının ardından grupların gönüllülük esasıyla sırayla canlandırmalarını yapmaları istenir. Mümkün mertebe canlandırmanın yapılacağı orta uygun hale getirilir. Mümkünse dekor, materyal, kostüm tarzında geliştirmeler yapılabilir. İmkanlar çerçevesinde yapılabilecek şeyler olarak değerlendirilmelidir, elzem gözüyle bakılarak konsantrasyon düşürülmemelidir. Grupların canlandırmalarının ardından puanlar verilir. Puanlardan sonra eleştiriler, tavsiyeler yapılır ve öneriler sunulur. Bu her grup için aynı düzeyde devam ettirilir. En sonunda tüm grupların tamamlanmasıyla birlikte mesleklerle ilgili öğrenciler fikirler ve bilgiler sunar, öğretmen ise gereken yerlerde desteklemeler sağlayarak meslekler hakkında bilgilerin toparlanmasına yardımcı olur.

## Ek.13. MEB İzni

Amasya Üni Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 21/01/2020-648



T.C.  
AMASYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 47613789-44-E.1458797  
Konu: Anket İzni Hk.

20.01.2020

AMASYA ÜNİVERSİTESİNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: Amasya Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 14/01/2020 tarih ve E.174 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı 188001019 nolu öğrencisi Mehtap ÇAYIR'ın, "Oyunlaştırma Yaklaşımının Türkçe Dersi Okuma ve Yazma Becerilerine Yönelik Tutum ve Akademik Başarıya Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında Dr. Öğr. Üyesi Fatih CAN'ın danışmanlığında Müdürlüğümüze bağlı Merkez ilçede bulunan 75. Yıl İMKB Beyazıt İlkokulu öğrencilerine ilgi yazı ekinde belirtilen anketi uygulayabilmek için talep edilen iznin verildiğine dair Valilik Makamı'nın 17.01.2020 tarih ve E.1324407 sayılı Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Doç. Dr. İlker KÖSTERELİOĞLU  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

Ek: Olur (1 Sayfa)

Hızırpaşa Mah. İstasyon Cad. No:72 05100 Merkez/AMASYA  
Elektronik Ağ: amasya.meb.gov.tr  
e-posta: arge05@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ahmet D.DURMUŞ/Memur  
Tel: (0 358) 212 29 93 /2041  
Faks: (0 358) 218 50 31

Güvenli Elektronik İmza  
Asil İlçe Müdürü  
Handan ASIL  
Mehmet  
TİSV



T.C.  
AMASYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 47613789-44-E.1324407

17.01.2020

Konu: Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: (a) Amasya Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 14/01/2020 tarih ve E.174 sayılı yazısı.  
(b) 22.08.2017 tarih 35558626-10.06.01-E.12607291 - 2017/25 sayılı Genelge.

İlgi yazı (a) ile; Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı 188001019 nolu öğrencisi Mehtap ÇAYIR'ın, "Oyunlaştırma Yaklaşımının Türkçe Dersi Okuma ve Yazma Becerilerine Yönelik Tutum ve Akademik Başarıya Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında Dr. Öğr. Üyesi Fatih CAN'ın danışmanlığında Müdürlüğümüze bağlı Merkez ilçede bulunan 75. Yıl İMKB Beyazıt İlkokulu öğrencilerine ilgi yazı ekinde belirtilen anketi uygulayabilmek için izin talep edilmektedir.

Bu bağlamda; Müdürlüğümüzce yapılan değerlendirme sonucunda, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı 188001019 nolu öğrencisi Mehtap ÇAYIR'ın, "Oyunlaştırma Yaklaşımının Türkçe Dersi Okuma ve Yazma Becerilerine Yönelik Tutum ve Akademik Başarıya Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında Dr. Öğr. Üyesi Fatih CAN'ın danışmanlığında Müdürlüğümüze bağlı Merkez ilçede bulunan 75. Yıl İMKB Beyazıt İlkokulu öğrencilerine ilgi (b) 35558626-10.06.01-E.12607291 - 2017/25 sayılı Genelge (Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlikler İzinleri) de belirtilen hususlar doğrultusunda ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve insan hakları alanındaki uluslararası sözleşmeler başta olmak üzere 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve politika belgelerine uygun, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması ve gönüllülük esasına göre anket uygulaması yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larnızı arz ederim.

Hakkı DEĞERLİ  
Müdür a.  
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR  
17.01.2020  
Doç. Dr. İlker KÖSTERELİOĞLU  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

Ek: İlgi (a) Yazı ve Ekleri (29 Sayfa)

Hızırpaşa Mah. İstasyon Cad. No:72 05100 Merkez/AMASYA  
Elektronik AÇ: amasya.meb.gov.tr  
e-posta: arge05@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ahmet D. DURMUŞ/Memur  
Tel: (0 358) 212 29 93 /2041  
Faks: (0 358) 218 50 31



## ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı :

Doğum Yeri :

Doğum Tarihi :

### EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 2014 - 2015

Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 2015 - 2018

Yüksek Lisans Öğrenimi : Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı 2018 - 2021

Bildiği Yabancı Diller: Yok