

SİİRT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Seyithan KARA

SATRANC-I UREFA'NIN EĞİTSEL BİR OYUN OLARAK
UYARLANMASININ 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KELİME ÖĞRETİMİNE
VE TÜRKÇE DERSİ TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ (SİİRT İLİ
ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Erhan AKIN

SİİRT - 2018

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Siirt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Satranc-ı Urefa'nın Eğitsel Bir Oyun Olarak Uyarlanması'nın 6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Öğretimine ve Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi (Siirt İli Örneği)” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.






13/09/2018
Seyithan KARA

TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Doç. Dr. Erhan AKIN danışmanlığında, Seyithan KARA tarafından hazırlanan bu çalışma 13/09/2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi (Başkan) : Doç. Dr. Rezan KARAKAŞ
Jüri Üyesi (Danışman) : Doç. Dr. Erhan AKIN
Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Bünyamin SARIKAYA

İmza: 
İmza: 
İmza: 

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir.

13/09/2018


Dr. Öğr. Üyesi Veysel OKÇU

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	I
ÖZET.....	VII
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	XIII
ŞEKİLLER DİZİNİ	XIV
TABLolar DİZİNİ	XVI
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	4
1.1.2. Alt Problemler.....	4
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	6
1.4. VARSAYIMLAR	8
1.5. SINIRLILIKLAR.....	8
1.6. TANIMLAR	9
BÖLÜM II	11
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. DİL.....	11
2.2. KELİME KAVRAMI VE ÖNEMİ.....	14
2.2.1. Kelime Hazinesi	15
2.2.1.1. Aktif Kelime Hazinesi.....	18
2.2.1.2. Pasif Kelime Hazinesi	18

2.2.2. Türkçe Öğretiminde Kelime Hazinesinin Önemi	19
2.2.2.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı.....	22
2.2.3. Kelime Öğretimi.....	23
2.2.4. Yapılandırmacı Yaklaşım	26
2.3. OYUN KAVRAMI VE KURAMLARI.....	28
2.3.1. Oyunun Önemi ve Eğitimdeki Yeri	31
2.3.2. Eğitsel Oyun Kavramı ve Özellikleri.....	33
2.3.2.1. Eğitsel Oyunların Sınıflandırılması	34
2.3.2.2. Eğitsel Oyunların Önemi.....	39
2.3.2.3. Kelime Bilgisinin Geliştirilmesi Sürecinde Kullanılabilecek Eğitsel Oyun Etkinlikleri	41
2.3.2.3.1. Piramit.....	41
2.3.2.3.2. İlgili Kelimeler	42
2.3.2.3.3. Sözcük Yakalama.....	42
2.3.2.3.4. Sessiz Sinema.....	43
2.3.2.3.5. Eşleştirme	43
2.3.2.3.6. Tümce Tamamlama.....	44
2.3.2.3.7. Hadi Zıpla.....	44
2.3.2.3.8. Karışık Anlamlar	44
2.3.2.3.9. Pantomim	45
2.3.2.3.10. Eksik Harfleri Bul	45
2.3.2.3.11. Bu Benim Kulağım	46
2.3.2.3.12. Her Kelimeye Bir Resim.....	46
2.3.2.3.13. Grubumuzun Kelimesi	46
2.3.2.3.14. Nerde Ne Yaşar?	46
2.3.2.3.15. Cümlemini Tamamla.....	47
2.3.2.3.16. Meyve Sepeti.....	47
2.3.2.3.17. Bitki-Hayvan-Şehir	47
2.3.2.3.18. Topu Tut, Kelimeyi Yakala.....	48
2.3.2.3.19. Dinle Anlamımı, Söyle Kelimeyi.....	48
2.3.2.3.20. Annem Pazara Gitti	49
2.3.2.3.21. Bilmece	49

2.3.2.3.22. Ev-Okul-Orman.....	50
2.3.2.3.23. Kelimeler Kâsede	50
2.3.2.3.24. Son Harf	50
2.3.2.3.25. Yazarak Kelime Türetme	51
2.3.2.3.26. Nerede Ne Yapalım?	51
2.3.2.3.27. Merhaba.....	52
2.3.2.3.28. Çarkıfelek Oyunu	53
2.3.2.3.29. Nerede Benim Parçam?.....	53
2.3.2.3.30. Seksek Kelimeler	53
2.3.2.3.31. Zıddını Sen Söyle.....	54
2.3.2.3.32. Heceden Kelimeye	55
2.3.2.3.33. Kelime Türetme Oyunu.....	55
2.3.2.3.34. Kelime Tombalası	55
2.3.2.3.35. Kelime Fırılacağı	55
2.3.2.3.36. Aşağı-Yukarı Oyunu	56
2.3.2.3.37. Kulaktan Kulağa Oyunu.....	56
2.3.2.3.38. Sesli Sinema	57
2.3.2.3.39. Bilgimatik.....	57
2.3.2.3.40. Dakikada Kaç Sözcük	57
2.3.2.3.41. Tabu	58
2.3.2.3.42. Ahmet'in Kedisi Oyunu	59
2.3.2.3.43. Adam Asmaca	59
2.4. SATRANC-I UREFA.....	60
2.4.1. Satranc-ı Urefa'nın Farklı Tertipleri	78
2.4.1.1. Yılanlar ve Merdivenler (Snakes and Ladders)	78
2.4.1.2. Gyân chawpar veya Gyân chaupad	81
2.4.1.3. Mokşa Patamu	82
2.4.1.4. Vaikunthapaali veya Paramapada Sopanam	82
2.4.1.5. Leela.....	83
2.4.1.6. Gyânbazi veya gyân caupad.....	85
2.4.1.7. Nâgapâsa	85

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	91
2.5.1. Eğitsel Oyun İle İlgili Araştırmalar.....	91
2.5.2. Satranc-ı Urefâ Oyunu İle İlgili Araştırmalar	101
3. YÖNTEM.....	104
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	104
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	106
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	106
3.3.1. Kelime Bilgisi Ölçeği.....	107
3.3.2. Türkçe Dersi Tutum Ölçeği	109
3.3.3. Kelime Safarisi Oyunu	111
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu	112
3.3.5. Öğrenci Görüşme Formu.....	116
3.4. UYGULAMA SÜRECİ.....	117
3.4.1. Deney Grubunda Eğitsel Oyuna Dayalı Kelime Öğretimi.....	119
3.4.2. Kontrol Grubunda Geleneksel Öğretime Dayalı Kelime Öğretimi.....	129
3.5. VERİLERİN İSTATİKSEL ANALİZİ.....	130
BÖLÜM IV	131
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	131
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	132
4.2.1. Alt problem 2-a:	132
4.2.2. Alt problem 2-b:.....	132
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	133
4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	134
4.4.1. Alt problem 4-a:	134
4.4.2. Alt problem 4-b:.....	135
4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	136

4.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	138
4.6.1. Alt problem 6-a:	138
4.6.2. Alt problem 6-b:	138
4.7. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	139
4.8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	141
BÖLÜM VI	150
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	150
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	150
5.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi Kelime Bilgisi Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	150
5.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	150
5.1.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	151
5.1.2.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	152
5.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	153
5.1.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	155
5.1.4.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	155
5.1.4.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	156
5.1.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	157
5.1.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Ön Tutum ve Son Tutum Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	159
5.1.6.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Ait Ön Tutum ve Son Tutum Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	159

5.1.6.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Ait Ön Tutum ve Son Tutum Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	160
5.1.7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Ait Son Tutum Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	160
5.1.8. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Uygulama Süresince Oynatılan Oyunlar ile İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	162
5.2. ÖNERİLER	168
KAYNAKÇA	171
EKLER.....	193
EK-1: Gençliğe Hitabe Metni Çalışma Kâğıdı	193
EK-2: Kişisel Bilgi Formu	195
EK-3: Türkçe Dersi Tutum Ölçeği	197
EK-4: Kelime Bilgisi Ölçeği	199
EK-5: Öğrenci Görüşme Formu	213
EK-6: Uzman Görüş Formu.....	214
EK-7: Haftalık Çalışma Kâğıtları	216
EK-8: Uygulamadan Görüntüler.....	229
ÖZGEÇMİŞ.....	235

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SATRANC-I UREFA'NIN EĞİTSEL BİR OYUN OLARAK
UYARLANMASININ 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KELİME ÖĞRETİMİNE
VE TÜRKÇE DERSİ TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ
(SİİRT İLİ ÖRNEĞİ)**

Seyithan KARA

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Erhan AKIN

2018, 235 sayfa

Jüri: Doç. Dr. Rezan KARAKAŞ

Doç. Dr. Erhan AKIN

Dr. Öğr. Üyesi Bünyamin SARIKAYA

Bu çalışmada, Satranc-1 Urefa'nın eğitsel bir oyun olarak uyarlanmasının 6. sınıf öğrencilerinin kelime öğretimine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Siirt il merkezinde MEB'e bağlı bulunan Şehit Öğretmen İsmail Çelik Ortaokulu'nun 6. sınıfının iki farklı şubesinde eğitimine devam eden toplam 48 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, nicel ve nitel tekniklerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yönteminin iç içe gömülü deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutu, gerçek deneysel modellerden biri olan ön test ve son test kontrol gruplu seçkisiz desene göre tasarlanmıştır. Araştırmada seçkisiz olarak atanan deney ve kontrol grubu bulunmaktadır. Deney grubunda (n=24) eğitsel oyun uygulamaları doğrultusunda kelime öğretimi gerçekleştirilirken kontrol grubunda (n=24) geleneksel öğretim ekseninde ders işlenmiştir. Her iki grupta, bütün işlemler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, nicel veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu", katılımcıların kelime bilgisi düzeylerinin ölçümü için Wesche ve Paribakht (1996) tarafından geliştirilmiş ve Ateş & Sis (2016) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan "Kelime Bilgisi Ölçeği", Türkçe dersine yönelik

tutumların belirlenmesi için Ünal & Köse (2014) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda veri toplama aracı olarak “Öğrenci Görüşme Formu” kullanılmıştır. Satranc-1 Urefa oyununun tespiti ve kelime öğretiminde kullanılabilecek modern uyarlama çalışması sürecinde doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Nicel verilerin analizi için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı; nitel verilerin analizi için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmada, eğitsel oyun yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığının artması ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu anlamda değişmesi noktasında geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca eğitsel oyuna dayalı kelime öğretimi ve Satranc-1 Urefa oyunundan uyarlanarak kelime öğretiminde eğitsel bir araç olarak kullanılabilirliğini incelemek amacı doğrultusunda geliştirilen Kelime Safarisi oyunu ve oyun araçlarına ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla uygulanan görüşme formundan elde edilen bulgulara göre Kelime Safarisi'nin eğitsel bir oyun aracı olarak uygulanabilir olduğu, kelime öğretiminin eğitsel oyunla zenginleştirilmiş öğrenme ortamında eğlenceli, yapıcı, kalıcı ve eğitici bir şekilde gerçekleştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulama ve ilgili konuda çalışma yapacak araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dil, kelime, kelime öğretimi, Satranc-1 Urefa, eğitsel oyun

ABSTRACT**Ph. D. DISSERTATION****INVESTIGATING THE EFFECT OF ADAPTING SANTRANC-I UREFA AS AN
EDUCATIONAL GAME ON TEACHING VOCABULARY TO 6th GRADE
STUDENTS AND THEIR ATTITUDES TOWARDS TURKISH LESSON
(SAMPLE OF SIIRT PROVINCE)****Seyithan KARA****Advisor: Associate Professor Erhan AKIN****2018, Page: 235****Jury: Associate Professor Rezan KARAKAŞ****Associate Professor Erhan AKIN****Assistant Professor Bünyamin SARIKAYA**

In this study, the effect of the adaption of Satranc-1 Urefa as an educational game on the vocabulary teaching to the 6th grade students and their attitudes towards Turkish lesson was examined. The participants of the study consisted of a total of 48 students studying at two separate classes of Sehit Ogretmen Ismail Celik Secondary School during spring term of 2017-2018 academic year, which is affiliated to MoNE in the city center of Siirt province. The research was designed in embedded design pattern of the mixed research method in which quantitative and qualitative techniques are used together. The quantitative dimension of the study was designed according to the random pattern with pre-test and post-test control group, which is one of the true experimental models. There was an experimental and control group which was determined randomly. The experimental group (n=24) was taught vocabulary in accordance with the educational game applications while the educational process in the control group (n=24) was carried out within the scope of the traditional teaching. In both groups, all procedures were performed by the researcher.

“Personal Information Form”, for the measurement of the participants’ vocabulary level, “Scale of Vocabulary Knowledge”, developed by Wesche and Paribakht (1996) and adapted to Turkish by Ates and Sis (2016) through carrying out its reliability and validity, “Turkish Lesson Attitude Scale” developed by Unal and Kose

(2014) were used as quantitative data collection tools in the research. "Student Interview Form" was used as a data collection tool in the qualitative dimension of the research. Document analysis technique was implemented during the process of the examination of Satranc-1 Urefa game and its modern adaptation to be used in teaching vocabulary. SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 program for analysis of quantitative data and a descriptive analysis technique for the analysis of qualitative data were used. In the study, it was concluded that educational game method was more effective than the traditional instruction at the point of increasing 6th grade students' achievement and the permanence of the learned information, and positively changing their attitudes towards Turkish lesson. In addition, according to the findings obtained from the interview form applied to determine the opinions of the students in the experimental group related to the "Word Safari" game and game tools developed in line with teaching vocabulary based on educational game and Satranc-1 Urefa to examine its usability in teaching vocabulary, it was deduced that the "Word Safari" was applicable as an educational gaming tool, vocabulary teaching could be entertaining, constructive, permanent and instructional in an environment enriched with educational game. In line with the results obtained in the research, recommendations were made for the application process and the researchers who would carry out the related studies.

Keywords: Language, vocabulary, vocabulary teaching, Satranc-1 Urefa, educational game

ÖN SÖZ

Bireylerin duygu, düşünce ve hayal dünyaları dil sayesinde geliştirilmekte ve karşı tarafa aktarılmaktadır. Ayrıca millete özgü maddi ve manevi birikimlerin işlendiği kaynaktan beslenen kültürel zenginlikler, dilsel kodlarla anlatılmakta, anlaşılmakta ve gelecek nesillere aşılanmaktadır. Böylesine önemli işlevleri yapısında bulunduran dil unsuru, kelimeler aracılığıyla anlam kazanmaktadır. Çünkü dili besleyen ve güçlü kılan kelime faktörüdür. Bu bağlamda dilin etkin ve işlevsel kullanımı zengin bir kelime hazinesini gerektirmektedir. Toplumsal dinamizme çağın koşulları ışığında yeni bir ivme kazandırma amacına hizmet eden eğitim sisteminde kelime hazinesinin sistemli bir şekilde geliştirilmesi doğrultusunda yapılandırıcı yaklaşım destekli yöntem ve teknik uygulamalarının işe koşulmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Öğrencinin aktif bir kimlikle öğrenme ortamında eğlenerek, zevk alarak ve yapılandırarak anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesi, öğrenme ürünlerini kalıcı kılması ve tutumlarını olumlu yönde geliştirmesi amaçlarına hizmet eden yapılandırmacı yaklaşım destekli yöntemlerden biri de eğitsel oyunlardır. Bu çalışmada, Satranc-ı Urefa'nın eğitsel bir oyun olarak uyarlanması ve 6. sınıf öğrencilerinin kelime öğretimine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi incelenmiştir.

Tez çalışması, zihinsel işçiliği ve üretkenliği gerektirdiği için zorlu ve yorucu bir yolculuktur. Bu yolculuğun her aşamasında görüş ve önerileriyle düşünce dünyamı aydınlatan, akademik birikimleri ile bana tecrübe kazandıran, bilimsel çalışma yolunu öğreten, yoğun çalışma mesaisine rağmen bütün sorularına anında dönüt sağlayarak çalışmamın kısa sürede bitmesine katkı sağlayan ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli danışman hocam Doç. Dr. Erhan AKIN'a şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince deneyimlerinden yararlandığım Türkçe Eğitimi Bölümü'ndeki değerli hocalarıma, istatistik konusundaki yardımlarıyla çalışmamı yeni bir ivme kazandıran Dr. Öğr. Üyesi Ata PESEN'e, çalışmamın her adımında desteklerini esirgemeyen Öğr. Gör. İdris KARA ve Öğr. Gör. Burhan ÜZÜM'e, çalışmamı uyguladığım Şehit Öğretmen İsmail Çelik Ortaokulu müdürüne, müdür yardımcılara, meslektaşlarıma ve sevgili öğrencilerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimi için beni teşvik eden, öğrencilik yıllarımda maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli ağabeyim Mehmet Ali KARA'ya, yoğun çalışma döneminde kendilerini çoğu kez ihmal ettiğim hayat arkadaşım, meslektaşım ve sevgili eşime, beni yetiştirip bugünlere gelmemi sağlayan canım anneme sabır, anlayış ve hoşgörülerinden ötürü sevgilerimi sunarım.

SİİRT-2018

SEYİTHAN KARA



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
N : Toplam Öğrenci Sayısı
Ss : Standart Sapma
% : Yüzde
KMO : Kaiser-Meyer-Olkin değeri
Ed. : Editör
Diğ. : Diğerleri
Ort : Ortalama
F : Frekans
KBÖ : Kelime Bilgisi Ölçeği
TDTÖ: Türkçe Dersi Tutum Ölçeği
Vd. : Ve diğerleri
Vb. : Ve benzeri
Çev. : Çeviren

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Satranc-1 Urefa Levhası.....	67
Şekil 2.2. Yirminci Yüzyılın Başlarında Piyasaya Sürülen Taş Baskısı Şatranc-1 Urefâ Oyunlarından Biri.....	68
Şekil 2.3. Malik Aksel'in verdiği Şatranc-1 Urefa tablosu	69
Şekil 2.4. Muhammed b. El-Hâşimî b. Abdurrahman el- Hüseyini Tilemsanî ed-Dımeşki'nin Satranc-1 Urefâ Levhası	70
Şekil 2.5. Âriflerin Satrancı	71
Şekil 2.6. Oyunun Oynanış Sırası ve Yönü	72
Şekil 2.7. Uyarlama Çalışması Sürecinde Esas Alınan Satranc-1 Urefa Oyunu.....	73
Şekil 2.8. Yılanlar ve Merdivenler Oyunu.....	79
Şekil 2.9. Yılanlar ve Merdivenler Oyun Tahtası.....	79
Şekil 2.10. 72 haneli (Vaisnava) gyân chaupar levhası, yaklaşık 1780, Luknov	80
Şekil 2.11. Gyân Chaupar (Oyunun Jain Versiyonu), Ulusal Müze, Yeni Delhi	81
Şekil 2.12. Mokşa Patamu Oyunu.....	82
Şekil 2.13. 132 Haneli Vaikunthapaali veya Paramapada Sopanam.	83
Şekil 2.14. Harish Johari'nin çizimi ile Leela.	84
Şekil 2.15. Leela Oyun Levhası.....	84
Şekil 2.16. Jain dinine ait, 19 yüzyıl Hindistan yapımı bir Gyânbaazi oyunu	85
Şekil 2.17. Nâgapâsa Oyunu	86
Şekil 2.18. Yeniden Doğuş Oyunu	86
Şekil 2.19. Hint Coğrafyasına Ait Âriflerin Satrancı.....	87
Şekil 2.20. Kuzey Hindistan'dan 1857'de İngiltere'ye Getirilmiş Olan Şaheser Bir Sedef Kakma Satranc-1 Urefâ Oyunu.....	87
Şekil 2.21. İran'a Ait Satranc-1 Urefâ Tablosu.	88
Şekil 3.22. Kelime Bilgisi Ölçeği ve Puanları.	108
Şekil 3.23. Kelime Safarisi Oyunu	123
Şekil 3.24. Kelime Safarisi Oyununda Bulunan Kelimelerin Günümüz Türkçesindeki Karşılıkları.....	127
Şekil 4.25. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Diyagram.....	137

Şekil 4.26. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Tutum ve Son Tutum Puan Ortalamalarına İlişkin Diyagram..... 140



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Oyunun Sınıflandırılması.....	35
Tablo 2.2. Satranc-1 Urefa Oyununda Yükselten Kareler	73
Tablo 2.3. Satranc-1 Urefa Oyununda Düşüren Kareler	75
Tablo 3.1. Tanımlayıcı Özelliklerin Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Dağılımı	112
Tablo 3.2. Araştırmanın Uygulama Süreci ve Kullanılan Ölçme Araçları	119
Tablo 3.3. Kelime Safarisi Oyununda Yükselten Kareler.....	124
Tablo 3.4. Kelime Safarisi Oyununda Düşüren Kareler.....	125
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Ön Test Puan Ortalamaları.....	131
Tablo 4.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları.....	132
Tablo 4.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları.....	133
Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Son Test Puan Ortalamaları.....	134
Tablo 4.5. Deney Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları.....	135
Tablo 4.6. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları.....	135
Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları.....	136
Tablo 4.8. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Tutum ve Son Tutum Puan Ortalamaları	138
Tablo 4.9. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Tutum ve Son Tutum Puan Ortalamaları	139
Tablo 4.10. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Tutum Puan Ortalamaları .	139
Tablo 4.11. Öğrencilerin Eğitsel Oyuna Dayalı Kelime Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	141
Tablo 4.12. Öğrencilerin Eğitsel Oyuna Dayalı Kelime Öğretimi Uygulamasının Kelime Öğretimine Katkısına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	143

Tablo 4.13. Öğrencilerin Eğitsel Oyuna Dayalı Kelime Öğretiminde Kullanılan Kelime Safarisi Oyunu ve Oyun Araçlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	145
Tablo 4.14. Öğrencilerin Eğitsel Oyuna Dayalı Kelime Öğretiminin Gerçekleştirildiği Türkçe Derslerinde Rahatsızlık Veren Olay ve Araçlara İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	146
Tablo 4.15. Öğrencilerin “Oyunu Tekrar Oynak İster Misiniz?” Sorusuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	148



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan kavramların tanımları açıklanmıştır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Topluma özgü maddi ve manevi değerler toplamının sosyal yapıdaki iz düşümü olarak değerlendirilebilecek dilin yapı taşıını “dil anlamlı unsur” (Gülsoy, 2013: 4) ya da “bağımsız yazılan her birim” (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005: 295) olarak tanımlanan kelime unsuru oluşturmaktadır. Dilin anlamlı unsuru olan kelimelerin gerek duygu, düşünce ve kültürel birikimlerin iletiminde gerekse söz varlığı yelpazesinin niteliksel ve niceliksel genişlemesi sürecinde önemli bir yer teşkil ettiği ifade edilebilir. Kültürel unsurların, bilgi birikimlerinin yansımaları ve duygu ve düşüncelerin gelişiminde önemli bir rol oynayan kelimelerin söz varlığının en önemli unsuru olduğu söylenebilir (Gönülal, 2015).

Küresel nitelikte şekillenen çağımız koşullarının toplumların dil ve düşünce dünyalarını etki altına aldığı ifade edilebilir. Günümüzde meydana gelen bilimsel ve teknolojik gelişmeler, toplumların kendilerini ifade etme sistemleri olan dil kurumundaki değişimleri beraberinde getirmektedir (Tüysüz, 2007). Bu bağlamda bireylerin mensup olduğu toplumun farklı katmanlarında oluşan değişim ve gelişimleri anlamlandırma ve aktarma gereksiniminin dil bünyesindeki dilsel becerilerin kanalize edilerek işe koşulması ön koşuluyla karşılanabileceği söylenebilir. Ancak dil öğretiminin sağlam bir zeminde yapılandırılması sürecinde önemli rolü bulunan dilsel becerilerin bireylerce kazanımı ve etkin kullanımı, zengin bir kelime hazinesi ile mümkün olabilmektedir (Karatay, 2007). “Bireylerin kelime bilgisi eksikliği sosyal hayatında çekingenlik, derdini anlatamama gibi sorunlar ile karşı karşıya kalmasına neden olmakta bu da beraberinde çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi etkilemektedir” (Aktaş ve İşigüzel, 2013: 26). Bu bağlamda bireylerin farklı gelişim alanlarına etki eden kelime bilgisinin önemli bir unsur olduğu ifade edilebilir. “Bir insanın kullandığı

sözcüklerin tümüne sözcük dağarcığı denir” (Vardar, 1998: 190). Duygu, düşünce ve izlenimlerin iletişim ve etkileşim çerçevesinde aktarımı ve bireylerin sosyalleşmeleri sürecinde kelime dağarcığının tamamlayıcı unsur olarak önemli bir yer teşkil ettiği söylenebilir. “Bilindiği gibi kelimeler çeşitli anlam ve düşünceler içermekte, düşünce zincirinin halkalarını oluşturmaktadır. Çok sayıda kelime bilme birey için hazır bir güç olmakta ve başarısını artırmaktadır” (Güneş, 2013: 2).

Türkçe dersleri kelime hazinesinin geliştirilmesi sürecinde çok önemli rol oynamaktadır (Karatay, 2007). Bu bağlamda Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)’nda Türkçe Dersinin Genel Amaçları başlığı altında söz varlığının önemine işaret edilerek öğrencinin, “Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri amaçlanmaktadır” (MEB, 2006: 4) ifadesine yer verilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006)’nda söz varlığının önemi vurgulanmasına rağmen kelime öğretimine ilişkin öğrenme ortamlarında hangi yöntem ve tekniklerin kullanılabilmesi yönünde açık ve somut ifadeler bulunmamaktadır. Türkçe dersinin çok yönlü özellikler bütünü yapısına sahip olması, öğrenme ortamının kazanımı amaçlanan becerilerin farklı yöntemler aracılığıyla öğretime imkân sağlayacak formatta şekillendirilmesini zorunlu kılmaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998). Yapılandırmacı anlayışın modern uygulamaları doğrultusunda şekillenen öğrenme ortamlarında kelime öğretiminin hangi yöntem ve tekniklerin işe koşulmasıyla gerçekleştirilebileceği, yöntem ve tekniklere uygun materyallerin belirlenmesi sürecinde öğrencilerin aktif kılınması gerektiği söylenebilir. Kelime öğretimi sürecinde geleneksel eğitim anlayışı dışında yapılandırmacı anlayışı esas alan ve hedef kitlesi olan öğrencilerin eğlenerek, zevk alarak ve sosyalleşerek öğrenmelerine imkân tanıyacak farklı öğretim materyallerinin işe koşulduğu sınıf ortamının kelime dağarcığına, edinilen beceri ve bilgilerin kalıcılığına katkı sağlayacağı söylenebilir. (Cesur, 2005). Bu bağlamda, kelime öğretiminin öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimi destekleyen, öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim alanlarına ilişkin becerileri edinmelerini sağlayacak öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmesi amacına hizmet edebilecek etkinlikler arasında eğitsel oyunların önemli rol oynadığı ifade edilebilir.

Eğitsel oyunlar, öğrenme ortamında öğretimi hedeflenen ders içeriklerinin öğrencilerin kavrama ve problem çözme becerilerine katkı sağlayacak nitelikte

sergilenen oyun formatındaki etkinliklerdir (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2003). Öğretimi hedeflenen konu içeriğine ve hedef kitlenin özelliklerine uygun formatta tasarlanacak eğitsel oyunların oluşturacağı çok uyaranlı renkli ve işlevsel öğrenme ortamlarının öğrencilerin sağlıklı gelişimine, akademik başarılarına katkı sağlayacağı söylenebilir. Nitekim Sutton & Ford (1933), Lieberman, VVallach ve Kogan (1965) ve Smilansky (1986) gibi birçok bilim adamı tarafından oyun ortamında yetişen çocukların aktiflik, yaratıcılık, etkili ve düzgün konuşma becerisi ve kelime hazinesinin gelişimi açısından oyun ortamı dışında yetişen çocuklara göre daha başarılı oldukları bilimsel olarak kanıtlanmıştır (Aktaran: Karabacak, 1996).

Ana dili öğretiminin bel kemiğini oluşturan kelime öğretiminin kalıcı ve zevkli öğrenme ortamında gerçekleştirilebilmesi için çocukların dünyalarına hitap edebilecek eğitsel oyunların işe koşulmasının kelime öğretime katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Başar, Batur ve Karasu, 2014). Bu bağlamda ezberci anlayışa hizmet eden, öğrenciye aktif katılım fırsatı sunmayan, iletişim ve etkileşimle desteklenmeyen sınıf ortamları yerine öğrencilerin yaparak, yapılandırarak, eğlenerek, yaşayarak ve zevk alarak öğrenmelerini sağlayacak öğrenme ortamlarının dilsel beceri ve kelime hazinesinin sağlam bir zeminde geliştirilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. “Oyunlar, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel dil becerilerinin gelişmesini sağlarken bu temel becerilere destek olan sözcük hazinesini ve gramer bilgilerini geliştirir” (Kara, 2010: 410). Nitekim bilginin oyun destekli bir öğrenme ortamında çocuklara transfer edilmesi, gerek bilgilerin kalıcılığına gerekse çocukların akademik başarılarına olumlu katkı sağlayacaktır (Papatđa, 2012).

Ana dili öğretiminin sadece dilsel becerilerin ve gramer konularının edindirilmesi amacına dayalı tek boyutlu bir öğretim süreci olduğu düşünülmemelidir. Çünkü dil öğretimi, konu alanına ilişkin bilgilerin öğretiminin yanı sıra ulusal birikimlerin ve değerlerin edebî metinler kanalıyla gelecek nesillere aktarılması ve kazandırılması amacına hizmet eden önemli bir süreçtir (Özbay ve Tayşı, 2011). Bu bağlamda farklı eğitim kademelerinde bulunan öğrencilerin kişisel kelime hazinelerinin tespiti ve geliştirilmesi noktasında kapsamlı ve uygulanabilme özelliğine sahip dil öğretim programlarının oluşturulması ve uygulamaya yönelik modern yöntem ve tekniklerin işe koşularak etkili ve verimli öğrenme ortamlarının yaratılmasının kendini rahatlıkla ifade edebilen, donanımlı, sosyal ve dilsel becerilerini pratiğe aktarma

noktasında sıkıntı yaşamayan bireylerin yetişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle, Gençliğe Hitabe metninde yer alan kelimeler özelinde kelime öğretiminin Satranc-1 Urefa adlı geleneksel oyundan uyarlanarak geliştirilen eğitsel oyun aracılığıyla geleneksel yaklaşımın monoton ve ezberciliğe dayalı öğrenme ortamına alternatif olarak öğrencilerin eğlenerek, öğrenerek, sosyalleşerek ve iç dünyalarını sergilemelerine imkân sağlayacak yaşantı destekli öğrenme ortamında gerçekleştirilmesinin öğrencilerin kelime hazinelerine, öğrenilenlerin kalıcılığına, derse yönelik tutumlarına ve kültürel farkındalıklarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Bu çalışmanın problem cümlesi, Satranc-1 Urefa'nın eğitsel bir oyun olarak uyarlanmasının 6. sınıf öğrencilerinin kelime öğretimine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisini tespit etmek olarak belirlenmiştir.

1.1.2. Alt Problemler

Çalışmanın problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi kelime bilgisi ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. a) Eğitsel oyuna dayalı kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
b) Geleneksel öğretim doğrultusunda kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Eğitsel oyuna dayalı kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel öğretim doğrultusunda kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. a) Eğitsel oyuna dayalı kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi son test puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- b) Geleneksel öğretim doğrultusunda kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi son test puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Eğitsel oyuna dayalı kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim doğrultusunda kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. a) Eğitsel oyuna dayalı kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin ön tutum puan ortalamaları ile son tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- b) Geleneksel öğretim doğrultusunda kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin ön tutum puan ortalamaları ile son tutum ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Eğitsel oyuna dayalı kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel öğretim doğrultusunda kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin son tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Deney grubu öğrencilerinin Satrancı Urefa'dan hareketle kelime öğretiminde yararlanılmak üzere geliştirilen "Kelime Safarisi" oyununa dayalı kelime öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı, Satranc-1 Urefa'nın eğitsel bir oyun olarak uyarlanmasıyla 6. sınıf öğrencilerinin kelime öğretimine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisini tespit etmektir.

Araştırmada belirlenen amaca ulaşmak için çalışma grubunda yer alan deney grubunda eğitsel oyuna dayalı kelime öğretimi gerçekleştirilirken kontrol grubunda kelime öğretimi geleneksel yaklaşım doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada eğitsel oyun yönteminin kelime bilgisi, kalıcılık düzeyi ve Türkçe dersine yönelik tutumun olumlu yönde artması noktasında geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Türkçe öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel boyutu kapsayan dilsel becerilerin çağımızda meydana gelen değişim ve gelişmeler neticesinde toplumun alt katmanı olan bireylerde oluşan beklenti ve gereksinimlerin karşılanması noktasında geliştirilen öğretim programlarında öngörülen kazanımlarla desteklenerek geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Dilsel beceriler karşılıklı olarak birbirini destekleyen ve geliştiren bir yapıya sahiptir. Ancak bu becerilerin kazanımı ve etkili kullanımı kelime hazinesinin geliştirilmesi ön koşuluna bağlıdır. Kelime hazinesi ile temel dil becerileri arasındaki bağlantıyı tren-lokomotif-vagon ilişkisi ile somutlaştırarak açıklamak mümkündür. Türkçe öğretimini trene, Türkçe öğretiminde farklı yöntem ve teknikler doğrultusunda kazandırılması amaçlanan temel dil becerilerini vagonlara, temel becerilerin gelişiminde önemli rol oynayan kelime hazinesini ise vagonların hareket etmesini sağlayan lokomotif kısmına benzetebiliriz. Lokomotif kısmında oluşabilecek herhangi bir eksiklik vagonları ve genel anlamda treni nasıl işlevsizleştirecekse kelime hazinesi boyutundaki aksaklık ve eksikliklerin de temel dil becerileri özelinde Türkçe öğretiminin amacına ulaşması noktasında engel teşkil edebileceği söylenebilir. Çünkü kelime hazinesi gelişmemiş öğrencilerin temel dil becerilerini etkili bir şekilde uygulamaları imkânsızdır (Gülsoy, 2013). Bu bağlamda bireylerin dört temel dil becerisini aktif olarak kullanabilme durumlarının da edindikleri zengin kelime dağarcığı ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Bireyler, düşünme ve yazma gibi önemli faaliyetleri gerçekleştirirken temel unsur olarak kelimeleri işe koşarlar. İletişim ve etkileşim sürecinde anlatma ve anlaşılmanın ortak paydasını kelimeler oluşturur. Düşüncelerin etkili, doğru, verimli ve arzu edilen bir format dâhilinde aktarımı sürecinde sahip olunan kelime servetinin niteliği önemli rol oynamaktadır (Öztekin, 2008). Bireyler tarafından gerçekleştirilen düşünce odaklı bütün eylemler, kelimeler sayesinde anlam kazanır. Bireylerin zengin bir kelime hazinesine sahip olmaları, olaylara ve olgulara yönelik farklı bakış açıları geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Bütün dillerin ortak özelliği, kelimelerden kurulu olmalarıdır. Kelimeler ise dilin kendine özgü kuralları doğrultusunda bir araya gelerek anlamlı tümceleri meydana getirir. Tümceler aracılığı ile iletişim gerçekleştirilir. Bu bağlamda zengin bir kelime hazinesinin iletişimin en temel şartlarından biri olduğu ifade edilebilir.

Türkçe öğretiminde temel dil becerileri ve gramerin yanı sıra kültür öğretimi de amaçlanmaktadır. Çünkü “dil öğretmek aslında sözcüklerin anlamını yansıttığı kültürü öğretmektir” Alperen (2001: 40). Ulusa özgü kültürel öğeler yine bir kültür unsuru olan dil kanalıyla gelecek kuşaklara ulaştırılmakta, tanıtılmakta ve çağın koşulları ekseninde işlenerek geliştirilmektedir. “Birbirini anlayan ve doğru iletişim kuran, kültür öğelerini gelecek nesillere taşıyabilen bir millet olabilmek ve millet olma bilincini geliştirebilmek için plânlı ve etkili bir dil eğitimi zorunludur. Bu gereksinim karşısında dil, iletişim aracı olmanın yanı sıra millî bilinci kazandırma ve de geliştirmede de hizmet etmektedir” (Güneş, 2004: 130).

Türkçe öğretiminde ulusun birlik ve beraberlik dairesi çerçevesinde varlığını devam ettirmesini sağlayan değerler manzumesi olan kültürel öğelerin nesiller arası transferi sürecinde sözlü ve yazılı ürünlerden oluşan edebi metinlerden yararlanılmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006)’nda uygulama alanı olan Türkçe derslerinde okutulan metinlerinde bulunması gereken özelliklere ilişkin “Türk eğitim politikasına uygun olması, millî ahlâki ve kültürel değerlere uygun olması, öğrencilere dil zevkini ve bilincini kazandırması, duygu düşünce ve hayal dünyasını zenginleştirici nitelikte olması, Türkçenin dil hassasiyetlerine yerli ve yabancı kaynaklı metinlerde özen gösterilmesi” (MEB, 2006: 56-57) ifadesine yer verilmektedir. Bu doğrultuda Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006)’nda özellikleri belirtilen ve öğrencilerde milli bilinç, tarih şuuru, dil hassasiyeti ve kültürel kimliğin oluşturulması, duygu ve düşünce evreninin geliştirilmesi amaçlarına hizmet edebilecek metinlerin başında Atatürk’ün “Gençliğe Hitabe”sinin geldiği söylenebilir. Gençliğe Hitabe, toplumun çağdaş zemindeki inşasında aktif rol alabilecek “Türk gençliği” özelinde bütün Türk milletinin yolunu aydınlatmak ereği doğrultusunda kaleme alınmış tarihi ve edebi bir metindir. Gençliğe Hitabe’deki iletilerin hedef kitleye aktarımı sürecinde metindeki kelimelerin metin içindeki anlamsal bütünlük çerçevesinde hangi anlamsal ifadeye karşılık geldiğinin bireyler tarafından bilinmesi önemlidir. Çünkü “Bir dile ait kelimeler aynı zamanda ait olduğu milletten izler de taşır. Millete ait kültürün ve medeniyetin unsurlarını kelimeler yansıtır” (Öz, 2012: 23).

Kelime öğretiminin geleneksel yöntem ve tekniklere göre şekillenen ders ortamları yerine eğitsel oyunlarla desteklenmiş ve zenginleştirilmiş yapılandırmacı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmesinin daha faydalı olacağı düşünülmektedir. “Bir

dersin, bir oyunun sağladığı doğru ve doğal diyalogu ve öteki etkinlikleri sağlayamayacağı” (Demircan, 2005: 224) için Satranc-ı Urefa gibi milli kültürümüzün maddi ve manevi kaynaklarından beslenen ve toplumsal karakterimizi yansıtan klasik bir oyunun Türkçe dersinde eğitsel bir oyun aracı olarak uyarlanması kelime öğretimi özelinde dil öğretimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilecek bulguların öğrencilerin kelime bilgisinin geliştirilmesi amacı doğrultusunda uygulanacak eğitsel oyun eksenli yeni yöntem ve tekniklerin belirlenmesine yönelik konu alanına ilişkin çalışmalara kaynaklık edebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda alana ilişkin literatüre katkı sağlayacağı düşünülen çalışma önemlidir.

1.4. VARSAYIMLAR

1. Araştırmanın çalışma grubu evreni temsil etmektedir.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ve bilgi düzeylerini doğru olarak ölçmektedir.
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Kelime Bilgisi Ölçeği” ve “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği”ndeki sorulara verdikleri cevaplar gerçek bilgi düzeylerini ve tutumlarını yansıtmaktadır.
4. Deney grubu öğrencilerinin oyun yönteminin etkililiğini belirlemek amacıyla uygulanan “Öğrenci Görüşme Formu”nda yer alan sorulara içtenlikle cevap verdikleri kabul edilmektedir.
5. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve Türkçe dersine karşı olan ilgileri benzer seviyededir.
6. Uygulama süresince kontrol altına alınamayan değişkenler (sosyal, ekonomik, aile, çevresel etmenler vb.) her iki grubu benzer ölçüde etkilemektedir.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılının bahar dönemi, Siirt il merkezi, Şehit Öğretmen İsmail Çelik Ortaokulu
2. Araştırma 6/A (deney grubu) ve 6/B (kontrol grubu) şubeleri

3. Araştırma deney grubunda eğitsel oyun yöntemine dayalı kelime öğretimi ve kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri (düz anlatım, soru-cevap vb.) ekseninde gerçekleştirilen kelime öğretimi

4. Araştırma haftada 2 ders saati olmak üzere 10 haftalık uygulama süreci ile

5. Araştırma içerik bakımından Gençliğe Hitabe metni

6. Araştırma veri toplama aracı olarak “Kelime Bilgisi Ölçeği”, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği”

7. Araştırma deney grubu öğrencilerinin eğitsel oyun ekseninde gerçekleştirilen kelime öğretimi, kelime öğretiminde eğitsel bir araç olarak kullanılabilirlik üzere geliştirilen Kelime Safarisi oyunu ve oyun araçlarına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla uygulanan “Öğrenci Görüşme Formu” ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Dil: İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir (Ergin, 2000: 3).

Kelime: Anlam taşıyan ve cümlenin kurulmasında etken rol oynayan ses ya da sesler topluluğudur (Kantemir, 1997: 178).

Kelime Hazinesi: Bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamıdır (TDK, 2018).

Kelime öğretimi: Öğrencinin herhangi bir kelimenin anlamını bilmesi, konuşurken ve yazarken yerinde kullanması, doğru seslendirmesi ve yazması, okuduğunda ya da duyduğunda da ne ifade ettiğini anlaması için yapılan öğretim faaliyetlerini kapsamaktadır (Yangın, 2002).

Yapılandırmacı Yaklaşım: Oluşturmacı, inşacı, konstrüktivist veya bütünleştirme yaklaşım olarak da adlandırılan yapılandırmacı yaklaşım (*İng.* constructivism); bilgi, bilginin doğası ve bilginin öğrenen tarafından nasıl yapılandırıldığını açıklamaya çalışan bir yaklaşımdır (Küçükaydın ve İşcan, 2017).

Oyun: Fiziksel ve zihinsel yeteneklerle sosyal uyum ve duygusal olgunluğu geliştirmek amacıyla gerçek yaşamdan farklı bir ortamda yapılan, sonunda maddi bir çıkar sağlamayan, kendine özgü belli kurallara sahip, sınırlandırılmış yer ve zaman içinde süren, gönüllü katılım yoluyla toplumsal grup oluşturan ve katılanları tümüyle etkisi altında tutan eğlenceli bir etkinliktir (Tamer, 1990).

Eğitsel Oyun: Öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini sağlayan ve daha rahat yerlerde tekrar edilmesine olanak veren etkinliklerdir (Demirel, 1999: 118).

Satranc-ı Urefâ: Tasavvuf ıstılahında önemli bir yer teşkil eden “vahdet-i vücut” görüşünün benimsenmesi ve içselleştirilmesi doğrultusunda insanoğlunun yaşantısıyla bağlantılı kavramların sistemli bir kombinezon şeklinde yerleştirilmesi esasına dayalı belirli kurallar çerçevesinde oynanan tarihî strateji oyunudur.

Kelime Safarisi Oyunu: Satranc-ı Urefâ'nın modern bir uyarlaması düşüncesinden hareketle oluşturulan Kelime Safarisi oyunu, 5x8+1 şeklinde 41 karelik renkli bir tablo üzerinde 1'den 6'ya kadar farklı renklere bölmeler bulunan ve daire şeklinde dönen bir çark ve oyuncu sayısı kadar renkli plastik piyonlarla oynanacak şekilde tasarlanan eğitsel bir oyundur.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın konusu ile ilgili kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

2.1. DİL

Sosyal varlık olan insanoğlu diğer insan ve canlılarla sürekli etkileşim hâlinde olma gayretini göstermektedir. Bu gayretin en önemli araçlarından birini de dil unsuru oluşturmaktadır. Çünkü dil geçmiş ve gelecek arasında bir taşıyıcı rolünü üstlenmekte ve insanoğlunun bireyler arası ve toplumsal boyuttaki anlama ve anlatma gereksiniminin karşılanması sürecinde aktif rol almaktadır. Bireylerin duygu, düşünce, izlenim ve tecrübelerini mensup oldukları topluma özgü kültürel zenginlik, milli bilinç ve duyarlılık doğrultusunda işleyip anlamlandırma ve karşı tarafa aktarma arzularının dil adı verilen sistemle karşılandığı ifade edilebilir. Bu bağlamda, toplumu oluşturan bireyler arasında geçmişten günümüze süregelen iletişim ve etkileşim olgularının sağlıklı ve etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi sürecinde mihenk taşı olarak düşünülebilecek dil olgusunun işlev, yapı ve anlam bağlamında geniş sınırları kuşatan çok yönlü bir yelpaze özelliğini taşıması, “Dil nedir?” sorusuna ilişkin dilin bir veya birkaç özelliğini ön plana çıkarmakla yetinen ve sadece vurgulanmak istenen özellikleri ile desteklenen farklı bakış açılarının ürünü olarak tavsif edilebilecek dil tanımlamalarını beraberinde getirmektedir.

“Dil, insan için bütün kapıları açan büyümlü bir anahtar, düşüncenin aracı, duygu ve hayal dünyasının kapısı gibidir. Dil ruhu okşayan armoni ve ahenk, gönülleri süsleyen rengârenk boya, duygu ve sezgiyi besleyen besin değeri yüksek gıdadır” (Karakuş, 2002: 230-238).

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir” (Ergin, 2000: 3).

“Dil, İnsanların duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret veya kelimelerle paylaştıkları bir sistemdir” (Güneş, 2014: 21).

Demirel (2004: 2) dile ilişkin tanımlamalardan hareketle şekillenen tabloya göre dilin özelliklerini şöyle ifade etmektedir:

- Dil, bir sistemdir.
- Dil, seslerden oluşur.
- Dil, bir iletişim aracıdır.
- Dil bir düşünme aracıdır.
- Dil insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır.

Bu tanımlardan hareketle; dilin duygu, düşünce ve isteklerin toplumsal zeminde karşılık gören kaide ve unsurlarla desteklenerek aktarıldığı bir araç, bir topluluğa millet vasfı kazandıran gelenek, görenek, kültür ve ideal gibi ortak paydaların bireylere yansımaya katkı sağlayan canlı bir varlık, birikimlerin nesilden nesile aktarılacak zengin kılınmasına katkı sağlayan iz düşümsel bir sistem olduğu söylenebilir. Bu noktada dilin ulusal ve kültürel unsurların kuşaktan kuşağa aktarılması, medeniyet sahasındaki gelişim ve değişim sürecinde yapıcı, yaratıcı ve zenginleştirici bir rol üstlendiği söylenebilir. Çünkü bazen dilin bünyesinde bulunan bir kelime bile ait olduğu ulusun bireysel ve toplumsal özelliklerine, kültürel değerlerine ilişkin bilgi edinimi sürecinde önemli rol oynayabilir (Aksan, 1977).

Dünyanın farklı coğrafik bölgelerinde varlığını sürdüren değişik toplumlara mensup fertlerin aidiyet duygusu doğrultusunda topluma özgü maddi ve manevi kültürel değerleri, milli şuur ve karakteristik kimliğe hizmet doğrultusunda gerek işleyip özümsemesi gerekse geliştirip zenginleştirilmesi sürecinde dilin önemli bir unsur olarak rol oynadığı söylenebilir. Bir toplumu diğer toplumlardan farklı kılan, topluluğu millet yapan duygu, düşünüş, tavır, inanç, tecrübe ve estetik gibi özgün nitelikleri bünyesinde barındıran kültür müessesesinin nesilden nesile birikimli aktarımında dil olgusunun hayati bir önem arz ettiği söylenebilir. Bu doğrultuda dil, kültürel bağımsızlığın muhafaza edilmesi, milli birlik ve beraberlik düşüncesinin bireylerin hafızalarına bilinçli ve sistemli bir şekilde nakşedilmesi sürecinin en önemli unsuru olarak değerlendirilebilir. Nitekim Mustafa Kemal Atatürk dilin ulusallık, kültürel bağımsızlık ve kalkınmışlık hususunda ne denli önemli olduğuna ilişkin şu sözleri söylemektedir:

"Millî his ile dil arasındaki bağ çok kuvvetlidir. Dilin millî ve zengin olması, millî hissin inkişafında [gelişmesinde] başlıca müessirdir [etkendir]. Türk dili, dillerin en zenginlerindedir. Yeter ki bu dil şuurla işlensin. Ülkesini, yüksek istiklâlîni korumasını bilen Türk milleti, dilini de yabancı diller boyunduruğundan kurtarmalıdır" (İnan, 1969: 362).

Dilin işlevlerine ilişkin genel bir çerçeve çizildiği varsayılması durumunda dilin fonksiyonlarının kültürel öğelerin toplumun geçmiş ve gelecek nesiller arasında taşınması, yabancı destekli yozlaştırıcı unsurlara karşı ulusal değerlerin korunması şeklinde sınırlandırılmaması gerekmektedir. Çünkü dil, "doğanın ya da Tanrının yarattıklarına ek olarak, insanoğlunun yarattıklarının tümü" (Kongar, 2005: 38) şeklinde tanımlanan kültürün nesiller arası transferi sürecinde köprü görevini üstlenmekle beraber somut ve soyut özellikler gösteren kültürel unsurlar yekûnunun bireylerce anlamlandırılması, özümsemesi ve anlatılmasına ilişkin beceri edinimine hayat veren duygu ve düşünce damarlarındaki kan akışını sistematize eden canlı bir kurum özelliğini taşımaktadır. Dil, sadece kültürün taşıyıcılığı görevini üstlenen bir sistem değil aynı zamanda kültürün vücuda gelmesi sürecinde aktif rol oynayan bir mekanizma, insan olarak varlığımızın varlığına oksijen misali hayati derecede gereksinim duyduğu tılsımlı bir varlıktır (Yalçın, 2002). Dil ve kültür unsurları, iletişim ve etkileşim temelleri üzerine kuruludurlar. Karşılıklı olarak birbirlerini besleyen dil ve kültür unsurundan birinin toplum tarafından ihmal edilmesinin topluma mensup fertleri ortak bir paydada bütünleştiren duygu, düşünce ve mefkûre dinamizmi ekseninde önemli sorunlar yaratabileceği ifade edilebilir.

"Diline gereken önemi vermeyen toplumlar kültürlerini kaybettikleri gibi, kültürüne sahip olmayanların da dillerini dinamik tutma seçenekleri ortadan kalkar. İnsan yaşamının temel taşı olan dil, Gökalp'in de dediği gibi sahip olunan duygu ve düşüncenin kabı gibidir. Bireylerin sahip oldukları duygu ve düşünceler dil ile vücut bulur, görücüye çıkar. Diğer bireyler tarafından kabul gördüğü oranda da toplumun ortak değeri hâline dönüşür. Çünkü toplumu oluşturan bireylerin duygu ve düşünceleri sahip olunan kültürün birer yansımasıdır" (Göçer, 2012: 53).

İnsanoğlunu hayvanlar da dâhil olmak üzere diğer canlı varlıklardan ayıran en karakteristik özelliğini sahip olduğu dil yetisi oluşturmaktadır. Dil, sosyallik niteliğinin

gerekli kıldığı bütün kodları bünyesinde taşıyan insanların hayatın farklı alanlarına ilişkin gerçekleştirdikleri entelektüel faaliyetlerin ses, kelime, kelime grupları ve cümle gibi kalıplarda şeklini bularak gerek bireysel gerek toplumsal gerekse toplumlar arası iletişim ve etkileşim sürecinde hedef kitleye aktarılması ve anlatılması amacına önemli katkılar sağlar. “Dil kelimeler, cümleler, kalıplar ve modeller hâlinde öğrenilir. Bu kalıplar, modeller eğitime, cinsiyete, yaşa, zekâyâ göre değerlendirilir. Kelime ve kalıplarla düşünülür; düşünceler bunlarla aktarılır” (Cesur, 2005: 7).

Dil ile düşünce arasındaki önemli bağlantıya değinen Alman dilbilimci Wilhelm Von Humbolt, düşüncenin dile özgü kelimeler ile gerçekleştirildiği ve yine kelimeler aracılığıyla yansıma ve yayılma alanı bulduğu, dil ve düşüncenin karşılıklı bir etkileşim içerisinde oldukları doğrultusundaki düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

“Dil, aklın aynasıdır. Akıl ile birbirine bağlıdır ve her ikisi de birbirinin gelişmesini sağlar. Ona göre bu bağıntı sözcüklerle düşünür ve düşünürken de nesnelerin yerine bu göstergeleri, yani sözcükleri koyar. Nesnenin yerine bu sözcüğü koyma da anlığın işlemlerini kolaylaştırır ve çabuklaştırır” (Aktaran: Akarsu, 1998: 40).

2.2. KELİME KAVRAMI VE ÖNEMİ

Kelimeler, bazen kavramların önemli bir parçasıyken bazen de kavramın doğrudan kendisidir. Kelime kavramına ilişkin; ses, anlam, biçim ve dizim yönünden çeşitli tanımlamaların yapılmış olduğu ifade edilebilir. İlgili alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, ‘kelime’ yerine ‘sözcük’; ‘kelime hazinesi’ yerine ‘kelime dağarcığı’ gibi terimler de yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Her iki kullanımın da alanyazında aynı anlamsal ifadeye karşılık geldiği söylenebilir. Kelime, Türkçe sözlükte “*anlamli ses veya ses birliği, söz, sözcük*” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2018). Alanyazında ise kelime, tanımlamayı yapan kişilerin kelime kavramına yaklaşım tarzına göre şekli, anlamı veya bunların her ikisini de vurgulayacak biçimlerde farklılık göstermektedir (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005: 294). Kantemir (1997: 178) kelimeyi, “*anlam taşıyan ve cümlelerin kurulmasında etken rol oynayan ses ya da sesler topluluğu*” olarak tanımlamaktadır. Karatay (2007: 142) bu tanıma yazıyı ekleyerek kelimeyi, “*düşünsel veya simgesel olan varlık ve kavramların ses ve yazı olarak karşılığı*” şeklinde tanımlamıştır. Kelimeler, içsel ve dışsal ihtiyaçları anlama, tanımlama,

anlamlandırma, anlatma yetisinin gerçekleştirilmesi, inceleme, eleştirebilme, ortaya bir ürün koyma, öğrenebilme ve öğretebilme gibi üst bilişsel yeterliliklerin üreticisidir (Güney ve Aytan, 2014).

Kelime ile ilgili en kapsamlı tanımlardan birisi ise Korkmaz (1992) tarafından yapılmıştır:

“Kelime, aynı dili konuşanlar arasında zihinde tek başına kullanıldığında belli bir kavrama karşılık olan, bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan, somut veya soyut yahut da somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimidir” (Korkmaz, 1992: 100).

Yapılan tanımlardan yola çıkarak kelimelerin insanların duygu ve düşüncelerini yansıtan ve iletişim kurmalarında önemli rol oynayan soyut ve somut kavramlar olduğu söylenebilir. Kelimelerin dil ve düşünce ile doğrudan ilişkisi bulunmaktadır. İnsanın çevresini, insanları, kültürünü, yaşam dünyasını tanıması, kavramsallaştırması ve anlaması dil sayesinde gerçekleşmektedir.

İnsan hayatında çok önemli bir yere sahip olan kelimeler insanların kendilerini ve dış dünyayı ifade edebilmelerinde büyük bir öneme sahiptir. Çünkü kelimeler insanoğlunun kullandığı dilin altyapısını oluşturmaktadır ve dilin gücü kelimelere hâkim olmaktan geçmektedir (Göçer, 2009: 1026). Kelimeleri kullanabilme becerisi anlamayı doğrudan etkilemektedir. Nitekim yapılan çeşitli araştırmalarda kelimeleri kullanma becerisi ve anlama arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Güney ve Aytan, 2014: 618). Ayrıca insanın düşünce dünyasını saran simgelerin yerini tutan kelimeler; kavrama, düşünme, tepkide bulunma ve karar verme gibi becerileri harekete geçirme sürecinde etkin bir rol oynamaktadır. “Kelimeler; iletişim becerilerinin gerçekleştiricisi, ürün ortaya koyma, eleştirme ve sorun çözme gibi üst zihinsel becerilerin üreticisidir. Dolayısıyla kelimeler yazılı ve sözlü iletişimin olmazsa olmaz unsurlarını meydana getirmektedir” (Yağcı ve diğ., 2012: 2).

2.2.1. Kelime Hazinesi

Kişilerin kullandıkları kelimelerin tamamına sözcük dağarcığı denir (Karatay, 2007). Kelime hazinesi, sözlükte, “bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı” olarak tanımlanmaktadır

(TDK, 2018). Aksan (1996: 26-38) ise kelime hazinesini “bir dilin söz varlığını oluşturan unsurlar ile yabancı kelimeler, deyimler, atasözleri, ilişki sözleri, kalıplaşmış sözler, terimler, çeviri kelimelerin toplamı” şeklinde tanımlamıştır.

İnsanların ifade edilenleri anlamalarında, duygu ve düşüncelerini anlatmalarında önemli işlevleri bulunan sözcük dağarcığı, kişilerin bütün öğrenme deneyimleri sonucunda belleklerinde depolanan birikimleri temsil eder (Güleryüz, 2002; Aktaran: Karatay, 2007). Sözcükler, düşünce içeriğimizi zenginleştirerek kültürümüzü maddi ve manevi açıdan geliştirir. Kelime dağarcığımızdaki mevcut eksiklikler ise herhangi bir düşünceyi anlamamızı, hissettiğimiz ya da anlamlandırmak için uğraştığımız durumları anlamamızı engelleyen bir sorun oluşturur. Bu bağlamda bireyin dil gelişimi için kelime hazinesinin genişliğinin önemli olduğu söylenebilir. Tosunoğlu (1998)’na göre her sözcük ve kavramlar yığını birey için birikim ve tecrübe anlamını taşır. Kazanılan her kelime birikerek bir servet meydana getirecektir ve böylece dil ortaya çıkacaktır. Bireyler, bilişsel anlamda tasarladıkları durumu kelime ya da kelime öbekleriyle aktarır. Bu aktarım sürecinde de kelime ve kavramlarla düşünür.

İnsan, bir topluluk içinde yaşaması gereken bir varlıktır. İnsanın en belirgin özelliklerinden olan sosyallik diğer insanlarla birlikte yaşamak için iletişimi, uyum sağlamayı ve anlaşılmayı gerektirmektedir. İletişimin sağlam olması insanın yaşadığı topluma uyum sağlamasını kolaylaştırdığı gibi huzuru ve mutluluğu da getirmektedir. İletişimin sağlıklı olması için ise kelime hazinesinin zengin olması gerekmektedir. Çünkü bir insan, kelime hazinesi ne kadar zenginse kendini o kadar kolay ifade edebilmektedir (Güney ve Aytan, 2014: 622). Öte yandan kelime hazinesinin zenginliği insanların aldığı dil eğitimi kadar sosyal yaşantı, kültür ve mekâna göre de belirlenmektedir. Dolayısıyla kelime hazinesi insanın bu unsurlarla elde ettiği kültürel ve sosyal bir sermaye olarak da düşünülebilmektedir. Bu noktada kelime hazinesinin zenginleştirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır (Tosunoğlu, 1999: 72). Ayrıca kişiler yaşadıkları toplumun maddi ve manevi değerlerini sözcük dağarcığı sayesinde tanımakta ve bu kültüre aşina olmaktadır. Sözcükler düşüncelerimizin zenginleşmesini, kültürümüzün gelişmesini sağlar. Söz dağarcığındaki herhangi bir eksiklik ise kişinin hangi düşünceyi anlaması gerektiğini, hissettiği veya anlamlandırmaya çalıştığı durumları anlatmasını engelleyen sorunları doğurur. Kavramların oluşturulmasında ve kazanılmasında birer sembol olan sözcükler, bilişsel gelişimin sağlanması konusunda

çok büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle de sözcük kazanımı, kişilerin dil gelişimi açısından çok büyük bir öneme sahiptir (Yaman ve Gülcan, 2009: 61).

Alanyazın incelendiğinde, ülkemizde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kelime hazinelerini belirlemeye yönelik farklı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Kurudayıoğlu (2005)'nin çalışmasında Türkiye'de 7 bölgedeki 14 okuldan veriler toplamıştır. Araştırmada 6, 7 ve 8. sınıflarda eğitimine devam eden toplamda 550 öğrencinin kelime hazinesi incelenmiş ve elde edilen veriler ders kitaplarında geçen kelimelerle karşılaştırılmıştır. Çıplak (2005)'in çalışmasında 5, 8 ve 11. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime hazineleri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler sosyoekonomik düzey ve cinsiyet değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Araştırmada, cinsiyet değişkenine göre, kız öğrencilerin kullandığı toplam kelime sayısının, erkek öğrencilerin kullandığı kelime sayısından daha fazla olduğu, erkek öğrencilerin ise kullandığı farklı kelime sayısının kız öğrencilerinin kullandığı farklı kelime sayısına göre daha fazla olduğu bulgulanmıştır. Türkiye ile Avrupa'yı kıyaslayan bir başka araştırmada elde edilen bulgulara göre Avrupa'da bir aile ortalama 5000 kelime ile konuşurken, Türkiye'de ise bu rakam 200 civarındadır (Çiftçi, 1991: 20). Bir başka araştırma ise beşinci ve sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde Sivas'ta gerçekleştirilmiştir. İlköğretim öğrencilerine yönelik yapılan bu araştırmanın sonuçlarının da iç açıcı olmadığı ifade edilebilir. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kullandığı kelime sayısı 343 iken, sekizinci sınıf öğrencilerinde bu rakam 501'dir. Dolayısıyla öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesi için yapılacak çalışmaların özellikle okullarda yaygınlaştırılması büyük önem taşımaktadır. Ancak kelime hazinesinin zenginleştirilmesi için yapılacak çalışmaların sadece okullarla sınırlandırılmaması gerektiği bilinmelidir (Karadağ, 2005: 189).

Kelime hazinesi, literatürde aktif ve pasif kelime hazinesi olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir. Kelime hazinesi üzerine yapılan araştırmalar, bireylerin etkin (veya aktif) ve edilgin (veya pasif) sözcük dağarcığı olduğunu ortaya koymuştur (Karatay, 2007). Aktif ve pasif söz dağarcığı arasındaki sözcük dağarcığı farklılığı, dili anlama ve dili kullanma esnasında ortaya çıkar. Kişilerin anlama dil becerisinin aktif kullanımında pasif söz dağarcığını, anlatma dil becerisinin aktif kullanımında da, özellikle sözel iletişimde, aktif söz dağarcığını kullandığı bilinmektedir. Bu nedenle, bu bölümde aktif ve pasif kelime hazinesine ayrı alt başlıklar şeklinde değinilecektir.

2.2.1.1. Aktif Kelime Hazinesi

Kişilerin hafızasında yer alan kelimelerin tamamı, kelime hazinesini oluşturur. Bireyin yazılı ve sözlü anlatım etkinliklerinde bilinçli ve farkında olarak kullandığı kelimeler, aktif kelime hazinesini meydana getirir. Kişinin anlatım etkinliğinde kullanmadığı, dinleme ve okuma etkinliğinde karşılaştığı anda anlamlandırabildiği kelimeler ise pasif kelime hazinesini oluşturur (Güney ve Aytan, 2014). Dolayısıyla konuşurken veya yazarken kullanılan ve anlamı bilinen kelimeler aktif kelime hazinesi içinde yer almaktadır. Aktif kelime hazinesinde kullanılan kelimeler gündelik hayatta yerli yerinde kullanılan kelimeleri kapsamaktadır. Çünkü zihinden geçen tanımlamalar ve anlamlandırmalar için en uygun, en çok bilinen ve tereddüt edilmeyen kelimeler tercih edilmekte, bilincin harekete geçmesiyle kodlamalar anlamı en iyi bilinen kelime üzerinden gerçekleşmektedir. Böylece en kısa yoldan konuşma eylemi tamamlanmaktadır (Güney ve Aytan, 2014: 619).

2.2.1.2. Pasif Kelime Hazinesi

Pasif kelime hazinesi “*kişinin anlatım faaliyetlerinde kullanamadığı fakat okuma ve dinleme becerinde karşılaştığında anlamlandırabildiği kelimelerden meydana gelmektedir*” (Güney ve Aytan, 2014: 619). Dolayısıyla pasif kelime hazinesi anlatımda kullanılması tercih edilmeyen kelimelerden oluşmaktadır. Bu kelimelerin kullanılmama tercihi eğitim seviyesi, sosyal ve kültürel yaşama göre belirlenmektedir. Bu nedenle, günlük olarak aktif bir şekilde kullanılan kelime sayısı pasif kelime sayısından oldukça düşüktür ve yaklaşık dört katlık bir fark olduğu düşünülmektedir (Jalongo ve Sobolak, 2010: 427).

Çocukluktan itibaren gerek zihinsel ve bilişsel yapının gelişmesi gerekse kurumsal eğitim sürecine geçilmesiyle birlikte pasif kelime hazinesi aktifleşmeye başlamaktadır. Ancak pasif kelimeleri aktifleştirmek için kelimelerin anlamlarını ezberletmek ya da öğretmek yeterli olmamakta, öğrencinin kelimeleri belleğine yerleştirmesi ve diğer kelimelerle ilişkilerini kurması gerekmektedir. Bu nedenle, bu aşamada öğreticiye büyük görevler düşmektedir. Birincisi öğretici tahtaya yazdığı kelimeleri veya metni önce kendisi telaffuz etmeli, varsa kelimelerin eş (anlamdaş) ve zıt anlamlı karşılıklarını da vermelidir. İkincisi, öğrencilere yeni öğrendikleri

kelimelerin doğru telaffuzları tekrar ettirilmeli ve arkadaşlarıyla bu kelimeler üzerinden konuşmaları istenmelidir. Üçüncüsü ise kelimelerin öğrenci tarafından unutulmaması için alıştırmalar ve tekrarlar verilerek içselleştirilmesi sağlanmalıdır (Karatay, 2007: 151).

2.2.2. Türkçe Öğretiminde Kelime Hazinesinin Önemi

İnsanın ana dilini çok iyi öğrenmesi gerekmektedir. Çünkü eğitim ve öğretim nasıl yapılırsa yapılsın ana dilin yeterli bir ölçüde öğrenilememesi diğer bilgi ve birikimin işe koşulmaması sonucunu doğurmaktadır. Ayrıca, dil eğitimi sadece kişinin değil toplumun da sağlıklı bir iletişime ve dayanışmaya sahip olması için gereklidir. Bu nedenle Türkçe öğretiminde öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilerek dil hususunda yetkin olmaları sağlanmalıdır. Bunun doğrultuda, dil eğitiminin verimli olabilmesi ve kelime hazinesinin gelişip gelişmediği sistematik bir şekilde kontrol edilmeli, öğretmenler gelişimi izlemeli ve eksikliklere zaman geçirmeden müdahale etmelidirler (Ünalın, 2001: 3).

Kelime hazinesinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar öğrencilerin kısa vadede günlük yaşantısını; uzun vadede ise gelecek planlarını oluşturmaya yardımcı olacak şekilde anlamlı ve algılanabilir olmalıdır. Bu nedenle, öğretmenler öğrencilerle devamlı bir diyalog halinde olmalı ve kendilerini sevdirmelidir. Öğretici, öğrencilerin derinlerini paylaşmalı ve motivasyonlarını arttırmak için iletişim kanallarını açık tutmalıdır. Dil eğitiminde gerçekleştirilen bütün anlatım ve uygulamalar belli bir fonksiyonu icra etmeli ve tamamlayıcı olmalıdır. Bu noktada derslerin nasıl işleneceği, dokümanların nasıl seçileceği, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının nasıl yükseltileceği bir arada düşünülmelidir. Dil eğitimin bir bütün olduğu ve her parçanın işlevsel bir rol oynadığı akıldan çıkarılmamalıdır (Alyılmaz, 2010: 742).

Günümüzde uygulanan 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı, tema odaklı, öğrenci merkezli ve süreci sonuçtan daha önde tutan bir sisteme sahiptir. Öğrenciler, çeşitli alanlara ilişkin bilgilere genellikle okuma ya da dinleme yoluyla ulaşmaktadır. Dört temel dil becerisi (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) ise sadece Türkçe derslerinde değil, bütün derslerde dersi anlama ve akademik başarıyı sağlamanın ön koşuludur. Bu sebeple ana dil eğitimi, bütün derslerin temelini oluşturmakta ve hangi

ders olursa olsun akademik başarıyı doğrudan etkilemektedir. Ana dildeki başarının artması, anlama, kavrama, yargılama, sonuca ulaşma vb. becerileri de geliştireceği için, ana dildeki becerilerin artması öğrencilerin diğer derslerdeki akademik başarılarını da arttırmakta ve öğrencilerin çevreleri ile kuracakları ilişkileri güçlendirmektedir (Tekin, 1980). Dinleme, gözlemlenme, okuma ve yazma etkinlikleri birbiriyle etkileşim yoluyla kişilerin anlam evrenini oluşturur. Kişiler, anlam evrenlerini bu ilişkiler yoluyla oluştururken kullandıkları dili anlama ve o dildeki anlatma becerilerini de bu doğrultuda gerçekleştirir (Sever, 2004).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın önceki programdan daha kapsamlı ve sistemli bir şekilde hazırlanmış olduğu ifade edilebilir. Bu programda Türkiye'de her yaştan insanda Türkçeyi akıcı konuşma, anlama ve duyguları ifade etmede çok ciddi sorunlar olduğu genel kabulünden hareketle hem bütüncül ve referans özelliği taşıyan hem de esnek ve çeşitlilik esasına dayalı öğretim programı ortaya koymak amaçlanmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) hazırlanırken birçok güncelleme ve çalışma yapılmıştır. Bu doğrultuda programın hazırlanması sürecinde diğer ülkelerin güncel eğitim programları, yurt içi ve yurt dışında yapılan akademik çalışmalar, yasa ve yönetmelikler, sivil toplum kuruluşları ve siyasi parti raporları, araştırma şirketleri ve bizzat MEB'in yaptırdığı anket ve derinlemesine görüşmeler ve son olarak da üniversitelerin eğitim fakültelerinin ders içerikleri ve müfredatları incelenmiştir (MEB, 2018)

2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları şu şekilde belirlenmiştir (MEB, 2018: 8):

- “Öğrencilerin Türkçeyi, bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının sağlanması,
- Görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak anlaşılır ve etkili biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,

- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla sorgulamalarının ve değerlendirmelerinin sağlanması,
- Konuşma, okuma ve yazma, dinleme ve izleme becerilerinin geliştirilmesi,
- Bilgiye erişme, sorgulama, bilgiyi düzenleme, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Araştırma, yorumlama, keşfetme ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Kültürel ve sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması,
- Ahlaki, tarihî, millî, manevi, estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması,
- Duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması”.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)’nda sözcük varlığının önemi vurgulanmış olmasına rağmen öğrencilerin zengin ve nitelikli bir sözcük varlığına sahip olmaları için hangi kelimelerin hangi yöntem ve teknik uygulamaları ekseninde öğretilmesi gerektiğine ilişkin ifadeler yer verilmediği görülmektedir.

“Gerek ders kitapları yönetmeliğinde, gerek ders programlarında ve gerekse program kılavuzlarında öğrencinin kişisel kelime servetiyle ilgili alt ve üst sınırlar konusunda hedefler açık ve net bir şekilde belirtilmemiştir. Yani “12-15 yaş grubundaki bir öğrencinin aktif / pasif kelime serveti şu aralıkta olmalı.” biçiminde bir hedef bulunmamaktadır. Hedef belli değilse yapılan ölçme ve değerlendirmeler de geçerli ve güvenilir olamaz. İnsanımızın yaş gruplarına, öğrenim düzeylerine, bölgelerimizin sosyoekonomik ve kültürel kalkınmışlığına göre kişisel kelime servetinin ne kadar ve hangi aralıkta olması ve hangi kelimelerden oluşması gerektiği konusunda ortak bir düşüncemiz yoktur. Oysa batılı ülkelerde ana dili öğretiminde kazandırılması planlanan kelimelerin hangileri olduğunu gösteren ‘temel kelime listeleri’ hususunda sürekli ve çok ciddi çalışmalar yapılmaktadır. İngilizler ve Almanlar, okul öncesi çocuklarına 2000 kelime, 7-12 yaş grubundaki çocuklarına en az 5000 kelime öğretmeyi hedeflemektedirler. Bir insanın günlük hayatında azami 3000 kelime kullandığını

kültürlü bir insanın kelime dağarcığında yaklaşık olarak 22000-27000 kelime bulundurmasının, kullanmasının gerektiğini kendini yetiştirmiş bir insanın ise 40000 kelime bilmesi gerektiğini tespit etmişler ve eğitimde hedef göstermişlerdir” (Demir, 2006; Aktaran: Gülsoy, 2013: 24).

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ifade edilen amaçlar doğrultusunda öğrenme–öğretme yaklaşımı olarak öne çıkan hususlar ise şunlar olmuştur (MEB, 2018: 8-9):

- Tek bir öğrenme – öğretme yaklaşımı benimsemeyerek farklı yöntem ve tekniklere de başvurmak,
- Öğrencilerin sosyokültürel farklılıkları ve öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmamak,
- İlgi çekici aktivitelerde bulunmak,
- Yanlış öğrenmeleri en kısa sürede düzeltmek,
- Öğrencilerin öğrenim sürecine aktif biçimde katılımını sağlamak,
- Öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını sağlamak
- Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirilmesine katkı yapmak,
- Bilgi, iletişim ve bilgisayar teknolojilerinden gereken ölçüde yararlanmak,
- 1-3. sınıflarda süreç ve performans, 4-8. Sınıflarda ise sürecin yanında ölçme ve değerlendirme temelli bir değerlendirme yaklaşımı benimsemek.

2.2.2.1.Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Yapısı

Tematik yaklaşımla hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlar her sınıf düzeyi için;

- (I) dinleme/izleme,
- (II) konuşma,
- (III) okuma,
- (IV) yazma

olmak üzere dört temel dil becerisi altında gruplandırılmıştır. Bunlardan dinleme ve okuma, anlamaya yönelik alıcı beceriler iken, konuşma ve yazma ise anlatmaya dayalı verici becerilerdir (Sever, 2004: 26).

Dinleme/izleme grubunda yer alan kazanımlarla öğrencilerin dinledikleri ve izlediklerini en verimli şekilde algılayabilmeleri ve anlamaları amaçlanmaktadır. Konuşma, zihinsel ve anlık anlatma eylemi olup Türkçeyi etkin kullanma ve dile hâkim olma becerisidir. Hazırlıklı olursa da konuşma sürecinde neler olacağı önceden tahmin edilemez. Bu nedenle, bu grupta yer alan beceriler aracılığıyla öğrencilerin gereksinim duyulan kelimeleri doğru zamanda ve doğru yerde beden dilini işe koşarak kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilmeleri ve etkili bir konuşma stratejisi geliştirmeleri hedeflenmektedir.

Okuma grubunda yer alan kazanımlar öğrencilerin yazıları okuyabilme ve kavrayabilmeleri ile ilgilidir. Türkçe eğitim programı bu amaçla kitap okumayı önce sevdirmeyi sonra da güçlü bir alışkanlık olarak kazandırmayı amaçlamaktadır ve okuma alanı ile ilgili kazanımlar akıcı okuma, anlama ve söz varlığı olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Akıcı okuma ile noktalamaya ve metnin yapısına göre beceri kazanma; söz varlığı ile kelime ve cümle öbeklerini tanıma; anlama ile metni çözümleyip parça ve bütün olarak kavrama kazandırılmaktadır. Yazma kazanımları ise düşüncelerin aktarımında konuya uygun kelimelerin zihinsel süzgeçten geçirilip anlaşılır ve akıcı şekilde yazıya dökülmesini içermektedir. Öğrenci yazdıklarını düzenleyebilmeli ve sunabilmelidir (MEB, 2018: 43).

2.2.3. Kelime Öğretimi

Kelime öğretiminde ilk kararlaştırılması gereken husus, hangi kelimelerin öğretilmesi gerektiğidir. Bu hususa dikkat edildiğinde, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri, daha da önemlisi kendi düşüncelerini, kendi duygularını, kendi istek ve beklentilerini yaş ve zihinsel düzeylerine göre rahat ve etkili bir şekilde ifade edebilmelerinde işlerine yarayacak, kullanacakları kelimeler, kelime grupları, deyimler, terimler vb.nin olması gerektiği görülmektedir. Bunu sağlamak için, öğrencilerin o yaş düzeyine göre mevcut kelime hazinelerinin bilinmesi gerekmektedir. Türkiye'deki okullarda, hangi yaş grubuna hangi kelimelerin öğretilmesi gerektiği ve

sayısal anlamda ne kadar kelime öğretilmesi gerektiği belirlenmemiştir. Türk dili için, günümüzdeki belirli yaşlardaki çocukların kelime hazinelerinin ne olduğuna, bu kelimelerin hangilerinin aktif, hangilerinin pasif kelime hazinesi kapsamı altında değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin yapılan çalışmaların sayısı azdır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Bireylerin yaşamında önemli bir yer tutan kelime hazinesini besleyerek zengin kılan kelime öğretimi okul öncesi döneminden itibaren planlanarak, uygun yöntem ve tekniklerle desteklenerek gerçekleştirilmeli, ilköğretim döneminde öğrencilerin bilişsel gelişimi ile orantılı şekilde daha ileri aşamaya geçilmeli, ortaokul kademesinde ise Türkçe derslerinin bünyesinde gerçekleştirilen sistematik bir süreç şeklini almalıdır.

Kelime öğretimi, öğrencinin herhangi bir kelimenin anlamını bilmesi, konuşurken ve yazarken yerinde kullanması, doğru seslendirmesi ve yazması, okuduğunda ya da duyduğunda da ne ifade ettiğini anlaması için yapılan öğretim faaliyetlerini kapsamaktadır (Yangın, 2002). Ayrıca, bu faaliyetlerde öğrencilerin kelimelerin yakın, karşıt ve eş anlam gibi özelliklerinin de farkına varmaları beklenmektedir (Yağcı ve diğ., 2012: 2). Dolayısıyla kelime öğretimine yönelik çalışmaların amaçlı ve sitemli olarak gerçekleştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Göçer, 2009: 1029). Öncelikle aile ortamında başlaması gereken kelime öğretimi okulda da öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurularak çağın getirdiği şartlar ölçüsünde verilmelidir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ile seviyelerine uygun farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılmalıdır (Acat, 2008).

Kelime öğretiminde öne çıkan temel prensiplerden bazıları şunlardır:

- Kelime öğretimi yalın ve net olmalıdır.
- Kelimelerin bilinmeyen veya toplumda az kullanılan eş anlamlıları veya zıt anlamlıları kullanılmamalıdır.
- Komplike açıklamalardan kaçınılmalıdır.
- Mevcut öğreti, geçmiş ve şimdiki zaman ile modeller ve analogiler göstermek suretiyle ilişkilendirilmelidir.
- Öğrencilerin dikkatinin dağılmaması ve bilgilerin soyut kalmaması için sunumlar hazırlanarak tahtaya açıklamalı olarak yazılmalıdır.

- Öğrencilerin aşına oldukları kelimeler kullanılmalıdır. Öğrencilere zor anlaşılan ve aşına olmayan kelimelerle karşılaştıklarında endişe etmemeleri gerektiği anlatılmalıdır (Nation, 2008: 2).

“Kelimelerin hem kalıcı olmasında hem de aktif kelime dağarcığında yer almasını sağlayabilecek yöntem ve tekniklerden bazıları; sözlükten yararlanma (İnce, 2006; Temur, 2006; Akyol ve Temur, 2007; Gardner, 2007), oyunla öğretim, kelimenin son harfinden kelime üretme, bilmece, şarkı, kelime defteri oluşturma, gözlem ve yaşantılardan yararlanma (İnce, 2006), karışık olarak verilen harflerden kelime oluşturma, kavram haritasından yararlanma, kelime kökünden yeni kelimeler türetme, tekerlemelerden yararlanma, kelime-anlam eşleştirme, piramit, atasözü ve deyimlerden yararlanma (Akyol ve Temur, 2007), çağrışım, cümledeki noktalı yerler uygun kelime yazma (İnce, 2006; Akyol ve Temur, 2007), bulmaca (Foil ve Alber, 2002; İnce, 2006; Akyol ve Temur, 2007), farklı metin türleri ile çalışma (Rupley ve Nichols, 2005; Temur, 2006; Gardner, 2007; Gill, 2007), cümleden anlam buldurma (İnce, 2006; Temur, 2006; Akyol ve Temur, 2007), anlam haritası (Foil ve Alber, 2002; Rupley ve Nichols, 2005; Temur, 2006; Akyol ve Temur, 2007), kelime-görsel eşleştirme (Foil ve Alber, 2002; Akyol ve Temur, 2007), görsellerden yararlanma (Rupley ve Nichols, 2005; İnce, 2006; Akyol ve Temur, 2007), drama (Foil ve Alber, 2002; İnce, 2006), konuşma etkinlikleri (İnce, 2006; Temur, 2006), kelimeyi cümle içinde kullanma, kelime ile ilgili resim yaptırma, kelimelerden hikâye oluşturma, resimli sözlük kullanmadır” (Yağcı ve diğ., 2012: 3). Bu bağlamda öğrenme ortamlarını ilgi çekici ve canlı kılan farklı yöntem ve tekniklerin kelime öğretimi sürecinde kullanılması ile öğrencilerin aktifleşerek anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebileceği söylenebilir. Ayrıca, kelime öğretimi sadece öğretmenin görevi olarak düşünülmemelidir. Öğretmenle birlikte öğrenci ve aile de bu süreçte aktif rol almalıdır. Öğrencinin günlük hayatta duygularını, isteklerini ve sorunları dile getirmede ihtiyacı olduğu kelimeler için aile de öğretmen kadar duyarlı ve hassas olmalıdır. Ayrıca kelime öğretiminde Türkçe kitabı tercihi de oldukça önemlidir. Kitapların öğrencilerin seviyelerine uygun kelimeler içermesi ve öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirecek nitelikte olmasına dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir. Kitaplarda eğitsel oyunların yer alması öğrencilerin kelime öğrenmesini oldukça kolaylaştıracaktır. Değişik alıştırmalar ve örneklendirmeler

de oyun şeklinde sunulduğu takdirde öğrenciler daha kolay ve kalıcı bir kelime öğrenme süreci yaşayacaktır (Gülsoy, 2013: 24).

2.2.4. Yapılandırmacı Yaklaşım

Oluşturmacı, inşacı, konstrüktivist veya bütünleştirmeci yaklaşım olarak da adlandırılan yapılandırmacı yaklaşım (*İng.* constructivism); bilgi, bilginin doğası ve bilginin öğrenen tarafından nasıl yapılandırıldığını açıklamaya çalışan bir yaklaşımdır (Küçükaydın ve İşcan, 2017). Bu yaklaşıma göre öğrenme, yeni öğrenilenlerin daha önce öğrenilenler ile zihinde ilişkilendirilerek yapılandırılması sonucu meydana gelmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenilen yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgilerin üzerine bina edilmektedir (Jonassen ve diğ., 1999). Ancak bu bina etme yani yapılandırma süreci, bilgilerin üst üste yığılması şeklinde olmamakta; gözlem, deneyim ve mantıksal çözümleme gibi bazı etkenlere bağlı olarak gerçekleştirilmektedir. (Şaşan, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşımın kuramsal temellerinde çok önemli bir yeri olan Piaget'ye (1977) göre insan zihni, kendisine ulaşan her şeye anlam bulmaya çalışan dinamik bir bilişsel yapı grubudur. Bu yapı grubu öğrencinin sahip olduğu deneyime, içinde yaşadığı kültüre, öğrenme süreci içerisinde öğrencinin rolüne ve içinde öğrenmenin gerçekleştiği etkileşimin doğasına göre evirilmektedir. Böylece, öğrenilenler sürekli olarak yeniden yapılandırma sürecine tabi tutulmaktadır (Tuna, 2008). Dolayısıyla bireyler, yeni kazanımları ön bilgileri ile ilişkilendirmekte, içinde buldukları ortamlarla etkileşimde bulunmakta, yeni anlamlara ulaşmakta ve yeni zihin şemaları oluşturmaktadır (Piaget, 1977). Öğrenme; bireyin etkin katılımıyla ve deneyimler yaşaması sonucu meydana gelmektedir (Banet ve Ayuso, 2000). Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencinin aktif katılımının olduğu ve yaparak yaşayarak öğrendiği bir öğrenme ortamının oluşturulması çok önemlidir (Piaget, 1977). Öte yandan, yapılandırmacı yaklaşımın kuramsal temellerinde yeri olan Dewey'e (2004) göre öğrenciler bilgiyi hazır olarak almadan, ezberlemeden, gerçek yaşamla ilişkilendirerek ve keşfetme yoluyla öğrenmelidirler. Vygotsky (1997) de benzer biçimde öğrenmenin, bireyin içinde bulunduğu ortamlarla etkileşiminin ürünü olması gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla öğrenme; nitelikli çevresel şartlar, sosyal ve kültürel öğelerin etkisi ve kişiler arası etkileşim dikkate alınarak gerçekleştirilmelidir.

Öğrencilere gözlem yapma ya da toplumsal çevre içinde doğal olarak yer alma fırsatı sunulmalıdır (Vygotsky, 1997).

Yapılandırmacı öğretim sürecinde bilgiyi doğrudan alma değil bulma, öğretme değil öğrenme, pasif bir alıcı olma değil aktif bir öğrenen olma, sunma değil etkileşimde bulunma önem verilen hususlar olarak öne çıkmaktadır (Erdem ve Demirel, 2002). Bu nedenle, okuma ve dinleme gibi geleneksel olarak adlandırılan öğretim yöntemleri yerine öğrenciye araştırma yapma, bilinçli ve araştıran öğrenenler olma, etkin katılım sağlama, keşfetme, karşılaştırma, hipotez oluşturma ve tartışma gibi özellikleri kazandıracak iş birliğine dayalı öğrenme (cooperative learning), proje tabanlı öğrenme, drama, oyunla öğrenme gibi yöntemlerin kullanılmasına önem verilmektedir (Asan ve Güneş, 2000). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenciler Bloom'un Bilişsel Taksonomisi'nde belirtilen analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey zihinsel etkinliklerle karşı karşıya bırakılmaktadır (Şaşan, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda oluşturulan öğretim ortamında; öğrencilerin gerçek yaşam durumlarıyla karşı karşıya gelmelerini sağlama, öğrenci özerkliğini ve bireyselliklerini önemseme, öğrencilerin anlam oluşturmalarına imkân sunma, zengin bağlam oluşturma ve öğrencileri iş birliğine teşvik etme vurgulanan temel prensipler arasında yer almaktadır (Saban, 2002).

Yapılandırmacı öğrenmede birey dış uyaranların edilgen bir alıcısı değil, özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur (Charles, 2003). Bu nedenle öğrenciler öğrenme sürecinin merkezinde yer almalı, öğrendiklerini yeni öğrenmeleriyle ilişkilendirmeli, iş birliği içinde bilgi ve beceri paylaşımına gitmeli, deneyimlere dayalı bilgiler elde etmeli, bilgileri yaşamla ilişkilendirmeli ve sorgulamalıdır. Bunun yanında deneyimlere dayalı öğrenmelerde bulunma, bilişsel çelişkiler yaşama, çoklu öğrenme ortamlarında öğrenimi sürdürme rol ve görevlerine sahip olmalıdırlar (Şentürk, 2009). Dolayısıyla bu çalışmanın ana konusunu oluşturan eğitsel oyunlar, yapılandırmacı yaklaşımın temel anlayış ve prensiplerine uygun bir öğretim yöntemi olarak dikkat çekmektedir.

2.3. OYUN KAVRAMI VE KURAMLARI

Oyunun ve oyuncağın geçmişi insanlık tarihi kadar eskidir. Zira yapılan arkeolojik kazılar ile tarihi eser ve yapıtlar üzerinde yürütülen araştırmalarda Mezopotamya, Mısır, Roma ve İran gibi coğrafyalarda çok eski dönemlerden bugüne kadar oyunlar oynandığına dair çeşitli izler ve bilgilere rastlanmıştır (Karadağ ve Çalışkan, 2005: 12). Dolayısıyla oyun, her dönemde araştırmacıların ilgisini çeken bir kavram olmuş ve pek çok araştırmacı tarafından incelenerek üzerinde çeşitli çalışmalar yürütülmüştür (Tuğrul ve diğ., 2014: 2).

Oyun kavramının tanımı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, kavramın ortak bir tanımının olmadığı, tanımı yapan kişinin çalışma alanı ve yapmak istediği vurguya göre değişen farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. Ancak yapılan tanımların temelinde Huizinga ile Rubit ve arkadaşlarının oyunu gönüllü, gözlenebilen, kurallara ve olaylara dayanan, aktif, anlamlı, zevk veren davranışsal eğilimler olarak görmeleri yer almaktadır (Sluss, 2005).

Yapılan tanımlardan bazıları incelendiğinde en kapsamlı tanımlardan birisi Tamer (1990) tarafından yapılmıştır. Tamer'e (1990) göre oyun; *“fiziksel ve zihinsel yeteneklerle sosyal uyum ve duygusal olgunluğu geliştirmek amacıyla gerçek yaşamdan farklı bir ortamda yapılan, sonunda maddi bir çıkar sağlamayan, kendine özgü belli kurallara sahip, sınırlandırılmış yer ve zaman içinde süren, gönüllü katılım yoluyla toplumsal grup oluşturan ve katılanları tümüyle etkisi altında tutan eğlenceli bir etkinlik”* olarak tanımlanmıştır. Foulque de (1994) Tamer'e (1990) benzer bir biçimde oyunu; *“genellikle kurallara dayanan, hiçbir menfaat gütmeyen ve failinin bilincinde kendi kendisinden başka bir gayesi, sağladığı zevkten başka bir amacı bulunmayan bedensel ya da zihinsel faaliyet”* olarak tanımlamaktadır. Her iki tanımın ortak noktası oyunun kendine özgü kuralları bulunması, herhangi bir çıkara yönelik olarak yapılmaması ve eğlenceli olmasıdır.

Oyunun ne olduğu ile ilgili yapılan kapsamlı tanımlardan birisi ise Hazar'a (2006: 7) aittir. Bu tanımda oyun *“insanların (eğlence, eğitim, sağlık gibi) fiziksel ve zihinsel yeteneklerle sınırlandırılmış yer ve zaman içerisinde, günlük uğraşlarının dışında kalan zamanda, kendine özgü kurallarla, belli bir amaca yönelik olarak, gönüllü katılım yoluyla grup oluşturan, sosyal uyum ve duygusal olgunluğu geliştiren yetenek, zekâ,*

dikkat, beceri ve rastlantıya dayanan, katılanları ve çoğunlukla izleyicileri de etkisi altında tutan, gerilim duygusunun eşlik ettiği sonuçta maddi çıkar sağlayamayan zevk veren etkinlikler” olarak açıklanmıştır (Hazar, 2006: 7).

Ayrıca oyuna ilişkin bazı tanımlamalarda özet şeklinde ifadelere yer verilmiştir. Adıgüzel (1993) oyunu kısaca, *“ilgi ve yaratıcılık kaynağı bir eylem, amacı özünde bulunan zevk verici bir etkinlik”* olarak özetlemiştir. Yıldız’a göre oyun *“çocuk için yeteneklerini fark ettiği, yaratıcı potansiyelini kullanabildiği, haz ve mutluluk kaynağı olan tüm gelişim alanlarını uyaran, yetenekleri kadar duyuları ve duygularını geliştiren etkinliklerin tümüdür”* (Yıldız, 1997: 549). Farklı bir tanıma göre ise oyun, *“bireylerin fiziksel, zihinsel yeteneklerini geliştirici, yaşantıyı zevkli kılıcı, sanatsal ve estetik nitelikleri ve beceriyi geliştirici etkinliklerdir”* (Bilen, 1999: 197). Bunların yanında oyun kavramı sözlükte *“yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence”* olarak tanımlanmıştır (TDK, 2018).

Oyun, kişinin dâhil olduğu toplumdaki genel geçer kuralları öğrenebilmek için bulunduğu en etkili yöntemdir. Oyunlar, çocuğun doğduğu andan itibaren tüm eğitim aşamalarındaki süreçte kullandığı en etkili ve en aktif öğrenme sistemidir. Oyunlar, ‘deneme-yanılma’ imkânı da sağladığı için, çocuğun kendi yetenek ve yetkinliklerini keşfetmesinde yardımcı olmakta ve bu özelliklerinde dolayı da oyunlar günümüzdeki eğitimcilerin dikkatini çekmekte ve kullanılmaktadır (Çankırılı, 2008). Çocuklar oyun oynarken sadece büyüklerinden gördükleri ya da sosyal öğrenme yoluyla edindikleri bilgileri oyuna aktarmakla kalmaz, kendilerine yaratma ortamı da oluşturur ve oyuna kendisine dair şeyleri de katar. Çocuk çevresiyle olan yaşantısını ve kendisinde olanları oyuna yansıtır (Seyrek ve Sun, 2003).

Oyuna ilişkin yapılan tanımlardan hareketle bir davranış ve eylemin oyun olarak değerlendirilmesi için insanın sürekli olarak yaptığı ve gerçekleştirdiği davranış ve eylemlerden farkı olmalıdır. Oyunun belli bir amaca yönelik olması ve zevk alınarak yapılması gereklidir. Çünkü oyun insanın severek ve isteyerek sergilediği davranış ve eylemlerdir. Bu bağlamda stresli, kızgın, hüznü olarak gerçekleştirilen davranış ve eylemler oyun kategorisi içinde değerlendirilememektedir. Ayrıca oyun; içten gelmeli, yalıtılmış ve sınırlandırılmış olmalı, kendi içinde bir düzene sahip olmalı ve kendine has bir mahremiyeti bulunmalıdır (Gülsoy, 2013: 40-41).

Oyun kavramı ayrıca birçok düşünür tarafından farklı açılardan ele alınmış ve ne olduğu ile ilgili olarak çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Dolayısıyla oyun kavramını daha iyi anlayabilmek için oyun teorilerini incelemek yerinde olacaktır. Uluslararası alanyazın incelendiğinde oyun kuramlarının klasik ve çağdaş (dinamik) oyun kuramları olmak üzere iki grupta toplandığı görülmektedir (Verenikina, Harris and Lysaght, 2003: 105).

Klasik oyun kuramları doğrudan beden üzerinden hareket ederek oyun kavramını açıklamaya çalışmaktadır. Bu teorinin öncülerinden olan Herbert Spencer (1873), enerji fazlalığı teorisiyle bedenin fazla olan doğal enerjisiyi oyun oynamak suretiyle boşalttığını ileri sürmektedir. Bu teoriye göre beden, enerjisini oyun oynamak suretiyle serbest bırakmaktadır (Spencer, 1873).

Moritz Lazurus ise rahatlama (dinlenme) teorisiyle Spencer'ın tersine oyunu, kaybedilen enerjinin tekrar kazanılmasını sağlayan bir araç olarak görmektedir. Bu açıdan oyun, dinlenme ve rahatlama aracıdır (Altunay, 2004: 12). Yetişkinliğe hazırlık teorisiyle Karl Gross ileride karşılaşılabilecek yaşamsal sıkıntılar karşısında hayatta kalmak için gerekli olan davranışların ve bilgilerin kazanılmasında oyunun önemine işaret etmektedir. Oyun; reflekslerin gelişimi ve tehlike anında gösterilmesi gereken reaksiyonu kazanmada rol oynamaktadır (Aksoy ve Çiftçi, 2014: 26).

Klasik oyun kuramlarından birisi olan tekrarlama teorisinde G. Stanley Hall; canlıların atalarından kalan biyolojik mirası kalıtımla kazanarak ait olduğu ırkın davranışlarını sürdürdüğünü ileri sürmektedir. Bu teoriye göre beceriler genetik bir süreçle kazanılmakta ve sonraki nesillere aktarılmaktadır.

Klasik oyun teorileri yaşanılan döneme, kişisel becerilere, kültüre ve sosyal çevreye değinmediği için yüzeysel ve makro bir niteliktedir. Çağdaş (dinamik) oyun teorileri ise zihinsel ve bilişsel yapıların oyunla ilişkisini ele almakta, oyunun niteliği ve birey için anlamı bu teorilerin temelini oluşturmaktadır (Verenikina, Harris and Lysaght, 2003: 101).

Çağdaş oyun teorilerinden biri olan psikanalitik (Freud'un) oyun teorisine göre oyun; bilinçli bir tercih ve öğrenilmiş bilgi ile gerçekleşmektedir. Dolayısıyla oyun, rastgele gerçekleşen bir olgu değildir, çocukların duygusal ve ruhsal durumunun çözümlenmesini sağlamaktadır Çocuklar anlık duygularını ve ruhsal özelliklerini

oyunda yansıtmaktadırlar. Oyun, çocukların hayata dair endişelerini ve sevinçlerini hayata geçirmeleridir (Öğretir, 2008: 95).

Psikanalitik teorinin bir diğer temsilcisi Ericson ise kişilik gelişimini oyun üzerinden çözümlenmeye çalışmaktadır. Oyunda gösterilen davranışlar ile gerçek hayattaki davranışlar arasında benzerlikler bulunmakta, gerçek hayatta edinilmiş davranış ve eylemler oyunda sergilenmekte, kısacası oyun gerçek hayatın bir izdüşümü olma özelliği göstermektedir (Ericson, 1963).

Bilişsel oyun kuramcısı Piaget'e (1962) göre ise oyun, bilinçli ve olgunlaştırıcı bir süreç ve gönüllü bir etkinliktir. Çocuklar dünyanın tehlikelerinden haberdar olmamaları nedeniyle çevrelerini ve diğer insanları tanımak için oyun oynamayı taktiksel bir davranış olarak sergilemektedir. Oyun çocukların zihinsel gelişimini hızlandırmakta ve çevrelerine uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Fleming, 2006: 1).

Ayrıca, çağdaş oyun kuramları arasında kabul edilen Berlyne'in (içten uyarılma) oyun teorisinde Daniel Ellis Berlyne (1960), insanın aktif bir varlık olduğunu, çevresine karşı son derece duyarlı ve meraklı olmasından ötürü de devamlı keşif halinde olduğunu belirtmektedir. Berlyne'e (1960) göre insan, aktif bir varlık olarak devamlı olarak maksimum uyarılmışlık seviyesinde kalmak istemektedir. Bu durum fizyolojik ihtiyaçları karşılamanın yanı sıra uyarılar ve uyarılma arasında denge kurmayı gerektirmektedir.

Lev Vygotsky (1977) ise sosyokültürel gelişim (oyun) teorisıyla toplumsal bir model ortaya koymaktadır. Bu teoride insanın zihinsel yapısı doğrudan çevre ile belirlenmektedir. Bireyin çevresinde gördüklerini semboller üzerinden anlamaya çalışmasıyla birlikte, hayali istekler oyunla tatmin edilmeye çalışılmaktadır. Oyunun fonksiyonu arzuların tatmini ve karşılanması değil, daha çok düş gücünün ortaya çıkarılması şeklinde açıklanmaktadır (Doğanay, 1998: 11).

2.3.1. Oyunun Önemi ve Eğitimdeki Yeri

Oyun, ilk etapta insanın temel biyolojik ve ruhsal ihtiyacı olan eğlenmenin, mutlu olmanın ve üzüntüden kurtulmanın yolu olarak düşünülmektedir. Oysa oyun salt bir eğlence ve boş zaman aktivitesinden öte, eğitim ve öğretimin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için de büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü öğretmen-öğrenci ilişkisine

dayalı olması ve öğrencinin pasif dinleyici rolünü üstlenmesi sebebiyle okullarda verilen eğitim sıklıkla soyut, çabuk unutulmuş ve hayata tatbik edilemeyen bilgilerle ilişkilendirilmektedir. Özellikle teknolojinin artışıyla ortaya çıkan bilişim toplumu, eğitimin zaman ve mekândan bağımsızlaşmasını ve hayat boyu eğitim ve öğrenim olgusunu ortaya çıkarmıştır. Öğretici merkezli ve soyut eğitim metodunun yetersizliği de bu süreçte daha kolay anlaşılmuştur. Bu nedenle, uzmanlara göre eğitimin kalitesi öğrenciye öğrenmeyi sevdirmekle artmaktadır. Bu noktada da oyunun eğitimdeki yeri ve önemi ortaya çıkmaktadır (Açıkgöz, 2014).

Öğrenciye öğrenmeyi sevdirmek ve sonrasında bilgiyi öğrencinin zihnine yerleştirmek, birbirine bağımlı ilkeleri bir arada yapmakla mümkündür. Bunun için öğrenciyi özne olarak görmek, bilgiyi öğrencinin seveceği ve eğlenebileceği bir şekilde aktarmak, kısacası eğitim ve öğretimi bir oyun şeklinde sunmak gerekmektedir. Dolayısıyla öğrencinin bu süreci keyifli geçirmesi öğrenmeye karşı arzusunu arttıracak gibi, dikkatinin dağılmamasını sağlayarak motivasyonunu ve konsantrasyonunu da arttıracaktır. Ayrıca oyunla hem beden hem de ruhun kendini ifade etmesine kapı aralanabilmektedir (Bilgin, 1991: 123).

Ayrıca oyunlar yoluyla öğretiminin öğrencilerin başarı, motivasyon, performans ve güdülenmeleri üzerinde olumlu katkılar sağladığı pek çok araştırmada vurgulanmaktadır. Oyunların bir öğretim yöntemi olarak kullanılması durumunda sınıf içi etkinlikleri daha zevkli bir hale getirdiği, öğrencilerin bireysel ve gruplar halinde çalışmalarına fayda sağladığı, öğrenilenlerin pekiştirilmesine yardımcı olduğu ve aktif öğrenme ve çoklu zekâ teorisine dayalı öğrenme anlayışlarının hâkim kılınmak istendiği öğrenme ortamlarında mutlaka yer alması gerektiği belirtilmektedir. Dolayısıyla eğitimde oyunlara başvurulması aktif öğrenme vb. modern öğretim yaklaşımları içerisinde “oyunlarda öğretim tekniği” vb. isimlerle yer almaktadır (Uğurel ve Morali, 2008: 82).

(Tural, 2005: 78-79)’a göre oyun, genel olarak eğitim ve öğretim faaliyetleri içerisinde dört önemli görevi yerine getirmektedir:

- Öğrenciler oyun ile aktif olma ihtiyacına bağlı olarak biriken enerjilerini boşaltırlar.
- Oyun ile çeşitli becerileri belli kurallara bağlı olarak öğrenirler.

- Oyun ile farklı rolleri oynama fırsatı bulunduğu için öğrenciler ilerideki yaşamlarına hazırlanma fırsatı bulurlar.
- Oyunlar aynı zamanda öğrencilerin çeşitli stres vb. gerginliklerden kurtulmalarına, eğlenerek öğrenmelerine katkı sağlar.

Bu bağlamda oyun, öğrenciler için gelişimin bir parçası olarak düşünülmeli ve eğitimcilerin unutmaması gereken bir gerçek olarak eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki yerini almalıdır (Mangır ve Aktaş, 1993: 18).

2.3.2. Eğitsel Oyun Kavramı ve Özellikleri

Eğitsel oyun, en kısa tanımıyla “*öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini sağlayan ve daha rahat yerlerde tekrar edilmesine olanak veren etkinlikler*” (Demirel, 1999: 118) veya “*çocuğun ruh ve bedenini sağlıklı gelişimini sağlayan, iyi davranış ve alışkanlıklar kazandıran, oynayana haz ve neşe veren etkinlikler* (Akandere, 2013: 2) olarak tanımlanmaktadır. Kara (2010: 410)’ya göre ise oyunlar, “*çocukların bedensel, zihinsel ve psikolojik gelişimine olumlu katkı sağlayan, güven kazanma, uyum sağlama ve gözlem yapma yetisini geliştiren etkinliklerdir.*”

Eğitsel oyunların eğitim ve öğretimin amaçlarına uygun faydaları sağlayabilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Her şeyden önce oyun kurgulanmadan önce beyin fırtınası yapılmalıdır. Planlanmadan girişilecek durumlarla oyunun başarıya ulaşması mümkün değildir. Ayrıca, eğitsel oyunda olması gereken özellikler; öğrencilerin yaşına ve cinsiyetine uygunluk, hedef davranışları kazandıracak öğretici ve öğretici niteliklere sahip olma, sınıf ortamında uygulanabilirlik, öğrencilerin zevk almasını ve eğlenmesini sağlayabilme, genel ahlak ilkelerine uygunluk, fazla zaman almama, kolay anlaşılır olma, öğrencilere istenmedik davranışları kazandırmama ve öğrenci için tehlike yaratmamasıdır (Tan, 2005: 109). Eğitsel oyunlarda bulunması gereken özellikler eğlenerek öğrenmeyi sağlama, problem çözme yeteneğine katkı yapma, kritik yani eleştirel düşünmeye yardımcı olma, kavram öğretiminde yeterli olma, strateji geliştirme, öğrencinin olgunlaşmasına katkıda bulunma, hedefe yönelik olma, konudan çok oyuna odaklanmaya neden olarak dikkat dağıtmama, bireysel çalışmalara ve grup çalışmalarına uygunluk, tasarım olarak yeterlilik, eğitimin içeriğine uygun olma, öğrenci seviyesine uygunluk, alıştırmaların çok zor veya kolay olmaması

ve güncellenebilme özelliğine sahip olma olarak belirtilmektedir (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2003).

Diğer taraftan belirtilen özelliklere sahip olsa da eğitsel oyunların uygulanmasında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Her türlü oyunda öğrencinin hatası öğrenciyi incitmeden söylenmelidir. Bazı eğitsel oyunlar yarışma havası verdiği için kaybeden öğrenciler bu durum karşısında kaybetmişlik sendromuna düşebilmekte ve gruptan kopabilmektedir. Bu tür durumlar karşısında oyunun sonucunun kazanma ve kaybetme olmadığı ve her iki durumda da oyunun öğrenciyi kazandırdıkları anlatılmalıdır (Gülsoy, 2013: 66).

Ayrıca eğitsel oyunlarda temel strateji sadece bilimsel bilgi öğretme olmamalıdır. Bunun yanında oyunun öğrencilerin dayanışmasını, iletişimini, arkadaşlığını ve paylaşımcılığını sağlama amacı olmalıdır. Örneğin oyunu kurgularken öğrencileri ikili, üçlü, dörtlü olarak ayrı ayrı gruplandırarak sorumluluk yüklemek ve birlikte çalışma prensibini edinmelerini sağlamak da gerekmektedir (Çoban ve Nacar, 2008: 37).

2.3.2.1. Eğitsel Oyunların Sınıflandırılması

Eğitsel oyunların sınıflandırılmasına geçmeden önce oyunların sınıflandırılmasına ve eğitsel oyunların bu sınıflandırma içerisindeki yerine bakmanın faydalı olacağı ifade edilebilir. Oyunun karakterine (taklit ve mücadele oyunları gibi), yaş gruplarına (lise dönemi oyunları gibi), oynanan alana (sınıf veya salon oyunları gibi), oyuncu sayısına (ferdi, ikili veya grup oyunları gibi), kullanılan araç ve gereçlere (bir araçlı veya aletli oyunlar gibi) veya amacına (eğlence veya eğitsel amaçlı gibi) göre çok çeşitli sınıflandırmalar yapılmış olsa da literatürde daha çok kabul görmüş olan sınıflandırma Avedon ve arkadaşlarının (1971) yapmış olduğu sınıflandırmadır (Gülsoy, 2013: 52).

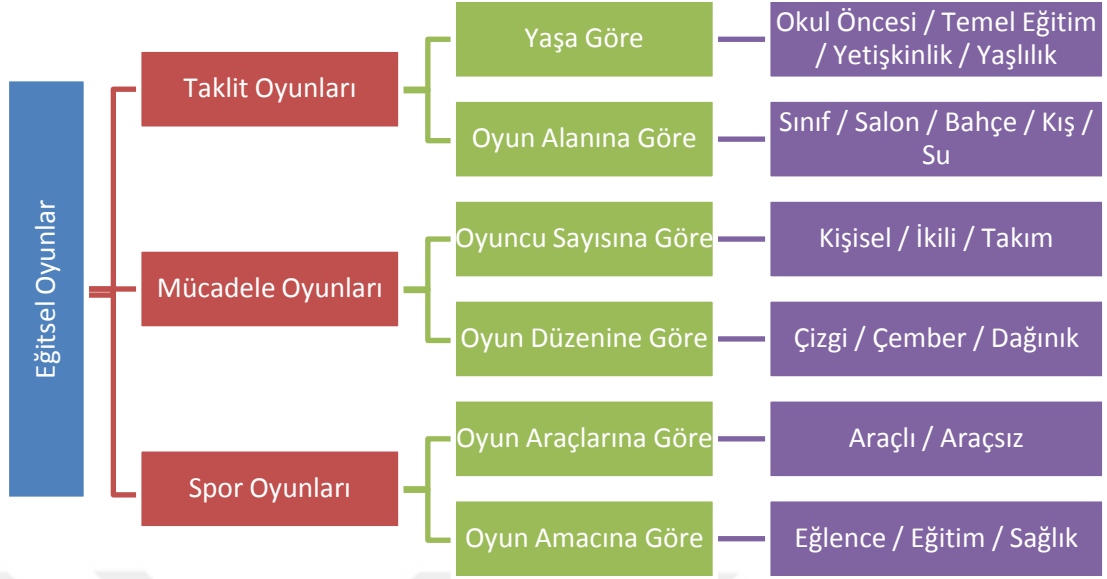
Tablo 2.1. Oyunun Sınıflandırılması

A) Şans Oyunları	B) Gösteri- Rol Oyunları	C) Macera Heyecan Oyunları	D) Mücadele Yarışma Oyunları
Kâğıt oyunlar	Meddah	Motorlu sürat yarışları	Fiziksel beceri oyunlar
Zar oyunları	Tiyatro	Dağcılık	Fiziksel beceri ve strateji oyunları
Fal oyunlar	Opera	Trekking	Strateji oyunları
Rulet oyunlar vs.	Sinema vs.	Sallanma vs.	Strateji ve şans içeren fiziksel beceri oyunları

(Avedon, Smith ve Caillos, 1971; Aktaran: Hazar, 2006: 8).

Tablo 2.1’de görüldüğü üzere Avedon, Smith ve Caillos (1971)’a göre oyunlar şans oyunları, gösteri-rol oyunları, macera-heyecan oyunları ve mücadele-yarışma oyunları olarak dört grupta sınıflandırılmıştır. Temelinde dikkat, motorik özellikler, zekâ, yarışma ve mücadele olmasından dolayı eğitsel oyunlar bu sınıflandırma içerisinde mücadele yarışma oyunları grubu içerisinde yer almaktadır. Çünkü eğitsel oyunlar temelde eğitim esasına dayanan, taktik ve stratejinin zekâ ve zihinsel üretkenlikle kullanıldığı eylem ve uygulamaları içermektedir (Gülsoy, 2013: 52).

Özen ve diğ. (2012) eğitsel oyunları kendi içerisinde taklit oyunları, mücadele oyunları ve spor oyunları olmak üzere üç gruba ayırarak sınıflandırmaktadır:



Şekil 2.1. Eğitsel Oyunların Sınıflandırılması. Özen ve diğ. (2012) uyarlanmıştır.

Şekil 2.1’de görüldüğü üzere taklit oyunları yaşa göre ve oyun alanına göre iki alt gruba ayrılmaktadır. Taklit oyunları daha çok 0-6 yaş grubuna hitap eden çocuksu davranışların net bir biçimde görüldüğü oyunlardır. Bu oyun tarzında çocuklar herhangi bir canlının taklidini yaparak ve ona benzemeye çalışarak taklit yeteneği sergiler. Her ne kadar eğlence amacı taşısa da çocukların gördüklerini algılama ve taklit etme becerilerini ortaya çıkarmada oldukça faydalıdır. Çocuklar, etraflarında gördükleri canlıları tanıyarak ve bu canlıların karakteristik özelliklerini aynen sergilemeye çalışarak doğayla kendilerini ilişkilendirirler. Bu eğitsel oyun tarzı 0-6 yaş grubu çocuklar için uygundur. Ördek yürüyüşü, kuş sesi çıkarma, rol alınacak canlıya benzemek için yüz boyama ve kıyafet değişimi bu oyun grubu için birer örnektir.

Mücadele oyunlarında herhangi bir rol model alma yoktur. Oyuncu sayısına ve oyun düzenine göre iki alt gruba ayrılan bu grupta çocuklar zihinsel ve özellikle de fiziki kuvvetleri ölçüsünde mücadele içine girerler. Her grup insan için alternatifler mümkündür. Elim sende ve halat çekme gibi oyunlar bu grup içerisinde yer almaktadır.

Spor oyunları ise spor dallarının oyunlaştırılmış hali olarak düşünülebilir. Oyun araçlarına ve amacına göre iki alt gruba ayrılan bu grupta daha basitçe ve eğlence amaçlı olarak oyuna dönüştürülen sporlar, sertlik unsurlarından arındırılır. Yakan top ve yengeç futbolu gibi oyunlar buna örnek olarak gösterilebilir (Özen ve diğ., 2012).

Mitchell ve Mason (1948, Aktaran: Khudur 2016), oyunları sınıflandırırken, karşılaşmalı ve karşılaşmasız oyunlar olarak ayırım yapmaktadır. Güneş (2003) ise kullanılan materyal ve kazandırdığı bilişsel katkılara göre aşağıdaki gibi bir sınıflandırma yoluna gitmektedir:

- Öğrenmeyi kolaylaştırıcı oyun
- Sınıf içi oyun, salon oyunu
- Bahçe oyunu
- Topla oynanan oyun (Güneş, 2003; Aktaran: Khudur, 2016).

Oyuna ilişkin bir başka sınıflandırma şu şekildedir:

- Fiziksel Oyunlar (Legolar, müzik enstrümanları, dans, tırmanma)
- Entelektüel Oyunlar (Hikâye dinleme/anlatma, drama, sayı oyunları, boyama, tasarlama, çizme)
- Sosyo/Duyusal Oyunlar (Kelime/sayı oyunları, rol alma oyunları) (Moyles, 1992; Aktaran: Khudur, 2016).

Prensky ise oyunları sınıflandırırken daha kapsamlı tanımları kullanmıştır. Oyunların on iki unsurun bir araya gelerek oluştuğunu ifade etmiştir. Bu on iki unsur için; oyunların eğlendirici olduğunu ve keyif verdiğini, oyunların sürükleyici olduğunu ve tutkuyla bağlanılabildiğini, oyunların kuralları olduğunu ve kuralların oyunların yapısını oluşturduğunu, oyunların güdüleyici amaçlarının olduğunu, etkileşime dayalı olduğunu ve oyuncuların aktif katılım sağladığını, oyunların zorluk seviyelerinin oyuncunun başarısına göre ayarlanabileceğini, oyunların çıktı ve dönütlerinin olduğunu ve oyuncuların bu sayede öğrendiğini, oyunlarda oyuncunun rekabet duygusu ve kazanması ile ego tatmini imkânı sağlaması, rekabetin oyunculara heyecan verdiğini, oyunlarda çözülmesi gereken problemlerin olması gerektiğini ve bu problemler sayesinde oyuncuların yaratıcılığının geliştiğini, oyuncular arası etkileşimin sosyal grupları oluşturduğunu ve grup kimliği kazandırdığını, oyunların sundukları duygularda oyuncuların hikâyenin bir parçası olarak hikâyedeki duyguyu yaşadıklarını ifade eder (Prensky, 2001; Aktaran: Korkusuz ve Karamete, 2013).

Öğrenme ortamında yapılandırmacı yaklaşım ekseninde işe koşulan eğitsel oyun yöntemi, çok yönlü bir gelişim sürecine olanak sağlayan işlevselliği ile birçok avantajı da beraberinde getirmektedir. Tural (2005, 94) eğitsel oyunların faydalarını aşağıdaki gibi maddeler halinde sıralamaktadır:

1. Oyunlarda çocuklar pasif pozisyonda değil, rolleri gereği aktiftirler. Derslerin öğrenci merkezli işlenmesi, öğrencinin bu sürecin aktif bir katılımcısı olması, oyunla öğretimin çağdaş bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

2. Bazı oyunların bireysel, bazı oyunların ikişerli-üçerli-dörderli gruplarla, bazı oyunların rekabete dayalı, bazı oyunların iş birliğine dayalı olması; oyunların fiziksel, mantıksal (zihinsel), teknolojik vb. türlerde olması; öğrencilerin sadece bilişsel değil, aynı zamanda fiziksel, kişisel, sosyal, duyuşsal özelliklerini de geliştirmeye katkı sağlar.

3. Oyunlar, çocukların gelişim dönemlerine uygun ve taşıdığı özellikler itibarıyla de onları doyurucu olduğu için, onların doğal zihinsel, sosyal ve kişisel gelişim süreçlerine de katkı sağlar.

4. Oyunlar, daha başlangıçta çocukların dikkatini çeker ve onları öğrenilecek konuya motive eder.

5. Her oyun veya etkinlikten önce, bir doğru-yanlış testi uygulamak, konuyla ilgili kavram ve bilgileri öğrencilerin hatırlamasını kolaylaştırır.

6. Oyun ve etkinliklerle öğretim, öğrenilen konuların pekiştirilmesinde de etkili bir yöntemdir.

7. Oyun ve etkinlik içerisinde var olan resimlerin renkli oluşu, kimilerinin karikatürize edilmiş olması, bazılarını çizgi film kahramanlarından seçilmiş olması da, çalışmaların öğrenciler için ilgi çekici ve sevimli olmasını sağlar.

8. Oyunların ve etkinliklerin sonuç bölümünde, kazananın veya doğru yapanların söylenmesi gerekir. Doğru cevapların verilmesi öğrencilerin cevapları kontrol edebilmeleri için gereklidir.

9. Oyun ve etkinliklerin uygulanması bütün öğrencileri kapsayacak şekilde planlandığından ve etkinliklerde kullanılacak malzemelerin sayısı da buna göre düşünüldüğünden, hiçbir çocuk dışarıda kalmayacak ve her çocuğun derse katılımı sağlanacaktır.

10. Oyun ve etkinliklerle öğretim, disiplin sorunlarını azaltarak sınıf yönetimine olumlu katkıda bulunabilir.

11. Oyun ve etkinliklerle öğretim, öğrenci başarısının zaman içinde gittikçe artmasını sağlayabilir.

Eğitsel oyun etkinliklerinin çok yönlü faydaları genel olarak değerlendirildiğinde, geleneksel yaklaşımı simgeleyen öğretmen merkezli edilgin öğrenci düşüncesinin tersine derse aktif bir şekilde katılım sağlayan öğrenci profili oluşturma amacına hizmet eden çağdaş bir öğretim yöntemi olan oyunların öğrencilerin bilişsel, fiziksel, sosyal ve duyuşsal gelişim alanlarına olumlu anlamda katkı sağlanması, akademik başarı ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığının artması sürecinde yapıcı bir etkiye sahip olması, öğrenilenlerin eğlenceli ve zevkli bir ortamda pekiştirilmesine fırsat sunulması, görsel destekli materyaller aracılığıyla ilgi, dikkat ve motivasyonun sağlanması, disiplin sorununun en aza indirgenerek sınıf yönetiminin kolaylaşması noktasında etkili olduğu ifade edilebilir.

2.3.2.2. Eğitsel Oyunların Önemi

Eğitsel oyunlar temel olarak oyunlar yoluyla öğretiminin sağladığı başarı, motivasyon, performans ve güdülenme gibi unsurlar üzerindeki olumlu katkılardan dolayı büyük önem taşımaktadır (Uğurel ve Moralı, 2008: 82). Belirtilen temel faydaların yanında eğitsel oyunlar öğrencilerin duygusal, bilişsel ve kişilik gelişimleri üzerinde de önemli faydalar sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin hayata bakış açısı, özgüven, cesaret ve karşısındakine saygı gösterme gibi özellikleri de kazanmasını sağlamaktadır (Alicı, 2016: 7-8). Bunun yanında öğrencinin dikkatini derse vermesi ve öğrenme motivasyonunu sürdürmesi eğitsel oyunlarla sağlanabilmekte, öğrenciyi merkeze alarak belli tekerlemeler, anımsatıcılar ve gerçek hayatta var olan örnekler üzerinden bilgi aktarımı öğrenciler için önemli faydalar sağlamaktadır. Bu uygulamaları bir oyun şeklinde ancak dersin bir parçası olarak yapmak öğrencilerin derslere karşı ön yargılarını kıracağı gibi motivasyonunu da arttırarak yaratıcılığını, hayal gücünü ve zekâsını sentezleyebilmesine olanak sağlamaktadır. Böylelikle öğrencinin bilgileri unutulması engellenebileceği gibi farklı soru ve konularda da bilgisini kullanabilmesi sağlanmaktadır (Çavuş ve diğ., 2011).

Diğer taraftan eğitsel oyunların kullanımı ile öğrencilerin hayal kurma becerileri gelişmekte, kurallara uyma bilinçleri artmakta, sosyal ilişkileri gelişmekte, öncelikle okula ardından da topluma uyumu kolaylaşmaktadır. Dolayısıyla eğitsel oyunlar öğrencilere yaşamlarında gerekli olan bilgi, beceri ve davranışları oyun içinde kendiliğinden kazandırmakta ve öğrencilerin okuldan ve hayattan daha çok zevk alır hale gelmelerini sağlamaktadır (Çoban ve Nacar, 2008).

Çocuklar, hayatlarının önemli bir bölümünü oyunla geçirmektedir. Oyunlar, yetişkinliğe hazırlayan birer araçtır. Oyun, çocuklara deneyerek öğrenme fırsatını sağlamaktadır. Günümüzde, çocuklar yaşadıkları çevre ve dünya ile irtibatlarını hep bir araç ile sağlamaktadır ve bu araçlar bazen bir öğretmen, bazen bir kitap, bazense bir kitle iletişim aracıdır. Çocukların gelişim ve öğrenmelerinde önemli rol oynayan oyun etkinliklerinin sınırlandırılmasının birtakım olumsuz durumları beraberinde getireceği ifade edilebilir. Bu durumda çocuğun öğrenme etkinliğinde yaşantısal bir deneyimlemenin oluşmayacağı, öğrenmenin de sadece bilişsel bir formatta gerçekleşeceği söylenebilir. Bu durumun da çocukların bilgilerini öznelletirmeleri ve öğrendikleri bilgi girdilerini kendilerine yararlı hale getirmeleri sürecinde olumlu yönde katkı sağlayamayacağını ifade etmek mümkündür. Bu bağlamda çocuğun öğrenme süreçlerine duyuşsallığı ve deneyimlemeyi dâhil etmenin gerekli olduğu söylenebilir. Oyun, çocuklara kimse tarafından öğretilmeyecek konuların, çocuğun kendi deneyimleriyle öğrendiği bir yöntem sağlamaktadır (Yavuzer, 2005: 176). Öğretmenler, oyunları planlayarak eğitim sistemine dâhil edebilirse bireyselleşmeye yönelen bu toplum içerisinde öğrencilere sosyalleşme becerisi kazandırılabilir. Bu doğrultuda çocuklar, hem doğaları gereği ihtiyaç duydukları oyunu oynarken eğitilebilecek, sosyalleşebilecek, dayanışma alışkanlığı geliştirebilecek ve toplumla ortak payda oluşturabileceklerdir. Oyunlar, çocukların doğal davranabildikleri ve aktif olarak öğrenme etkinliğine katılabildiği ortamları sağlamaktadır. Oyunlar, çocuklara başarısızlık kaygısı taşımadan yeni ve değişik rol ve görevler alabilme, gözlem yapabilme, araştırma, aktif olarak keşfetme ve deneyimleme için olanak sağlamaktadır. Bunların yanı sıra oyun oynayan çocuklarda yardımlaşma, dayanışma, paylaşma, çevre ile sağlıklı ve destekleyici ilişkiler kurma, kurallara uyum sağlama, sorumluluk alabilme ve başkalarının haklarına saygılı olma gibi temel becerilerin kazanımı gerçekleşmektedir (Mangır ve Aktaş, 1993).

Oyunlar, öğrenme edinimlerinin devamlı ve sıkılmadan tekrar edilmesini sağlamaktadır. Öğrenciler oyun içerisinde deneyim kazanır ve deneyimlerini doğal ve eğlenceli oyun ortamında işleme fırsatı kazanır. Çocuklar doğaları gereği çoğu etkinlikte sıkılabılırken oyun içerisinde sıkılmadan yeni şeyleri yapabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim sürecinde oyun yöntemlerini işe koşmalarının öğrencilerin anlamlı ve zevkli öğrenmelerine katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Bu bilgiler doğrultusunda, çağdaş eğitim sisteminde eğitimcilerin esas görevleri, çocuklara bilginin aktarılması değil, çocukların öğrenme yolculuklarında rehberlik görevini üstlenmek ve çocukların öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamaktır. Eğitim sisteminde öğretmen, bir oyuncu değil, çalıştırıcı/teknik destek saylayan bir yönlendirmeci gibi görülmektedir. Ancak çocuklar oyun oynama yoluyla öğrenmeyi öğrenebilmektedir. Bu nedenle de öğretmenlerin hem ders esnasında hem de ders haricindeki zamanlarında oyunları kullanmalarının önemi artmıştır (Yıldız, 1997).

2.3.2.3. Kelime Bilgisinin Geliştirilmesi Sürecinde Kullanılabilecek Eğitsel Oyun Etkinlikleri

Kelime bilgisinin geliştirilmesi sürecinde geleneksel yaklaşım dışında farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin zihinsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim alanlarına ve öğretimi hedeflenen konuların eğlenceli, zevkli ve eğitici bir atmosferde öğrenimine katkı sağlayacak bir formata göre yapılandırılarak öğrenme ortamlarında işe koşulabilecek eğitsel oyunlar bulunmaktadır. Araştırmanın bu başlığı altında; öğrenme-öğretme sürecinde kılavuzluk işlevini üstlenen öğretmenlerin etkili, sistemli ve verimli uygulamaları halinde öğrencilerin kelime bilgisi başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve motivasyonlarına katkı sağlayabileceği düşünülen eğitsel oyunlara ilişkin bilgiler verilmiştir:

2.3.2.3.1. Piramit

Piramit oyununda öğretmen tarafından belirlenen bir harf tahtaya yazılır. Öğrenciler, bu harfe her bir alt satırda yeni harfler ekleyerek yeni kelimeler türetmeye çalışır. Türetilen yeni kelimelerin alt alta yazılması, piramidi andıran bir şekil ortaya çıkarır. Piramidin her basamağı türetilen yeni bir kelimeyi temsil ettiği için basamak sayısı en fazla olan piramidi oluşturan öğrenci oyunu kazanır. Esnek bir yapı özelliğini

barındıran oyunda basamaklar arası geçişi sağlayan bazı yerlerde anlamsız kelime kullanımına izin verilebilir. (Karatekin, Durmuş ve Durmuş, 2012).

Örnek uygulama:

A

A S

T A S

T A S A

2.3.2.3.2. İlgili Kelimeler

Bu oyunda anahtar kelimeler alt alta gelecek şekilde tahtaya yazılır. Öğrenciler, tahtada yazılı olan anahtar kelimelerin çağrıştırdığı kelimeleri ilgili kelimenin karşısına yazarlar (Karatekin vd., 2012).

Örnek uygulama:

Anahtar Kelimeler	Çağrıştırdığı Kelimeler
Okul	Eğitim, öğretim, sınıf, öğrenci vb.
Mavi	Renk, gökyüzü, deniz vb.
Yazar
Ev

2.3.2.3.3. Sözcük Yakalama

Bu oyunda öğrenciler okuma metninde geçen ve anlamı bilinmeyen kelimeleri tespit eder. Tespit edilen anlamı bilinmeyen kelimeler tahtaya yazılır ve kelimelerin anlamlarıyla ilgili tahminler yürütülür. Daha sonra gruplara ayrılan öğrencilerden kelimenin sözlük anlamını ilk bulan grubuna puan kazandırır. Oyun sürecinde sözlükler masanın üzerinde hazır bulundurulur. Öğrenciler, öğretmenin başlama işaretinden sonra

sözlüklerden kelimelerin anlamlarını bulmaya çalışırlar. Kelimenin sözlük anlamını ilk bulan öğrenci, kelimenin anlamını okur diğer öğrenciler de kelimenin anlamın defterlerine yazarlar. En fazla puan alan grup oyunu kazanır (Karatekin vd., 2012).

2.3.2.3.4. Sessiz Sinema

Sessiz sinema oyunu, öğrencilerin kelime bilgisi ve konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilecek eğitsel oyunlardan biri olarak ifade edilebilir. Oyun şu şekilde oynanmaktadır:

Oyuna başlamadan önce sınıftaki öğrenciler iki eşit gruba ayrılır. Her grubun her oyunda değişmek suretiyle birer sözcüsü bulunmaktadır. Grup sözcüsü, diğer grubun belirlediği bir filmi konuşma becerisini işe koşmadan hareket ve mimikler yardımıyla anlatmaya çalışır. Filmin anlatılması sürecinde karşıtı, anlamdaşı, çoğul ve ekle gibi belli anlamlara karşılık gelen hareketlerden de faydalanılabilir. Filmin bulunması için belirli bir süre verilir. Gruplar tarafından bilinen her film için 1 puan verilir. Oyuna bu şekilde devam edilir. Oyunun sonunda en fazla puan toplayan grup oyunu kazanır (İzgören, 1999).

2.3.2.3.5. Eşleştirme

Bu oyunda tahtanın bir tarafına kök veya ek almış haldeki kelimeler, diğer tarafına kelimelere uygun fiiller karışık olarak alt alta gelecek şekilde yazılır. Daha sonra öğrencilerin her bir kelimeyi karışık olarak yazılmış fiillerden uygun olanıyla eşleştirmeleri gerektiği söylenir (Dervişoğulları, 2008).

Örnek uygulama:

<u>Sözcükler</u>		<u>Fiiller</u>
Kalemi	(e)	a. oynadık
Top	(a)	b. olacağım
Ödevimi	(f)	c. düzenlendi
Ali'yi	(d)	d. çağırdı
Yarışma	(c)	e. kırıldı
Öğretmen	(b)	f. yaptım

2.3.2.3.6. Tümce Tamamlama

“Öğrencilere içinde boşluklar bulunan kalıp birkaç tümce verilir. Öğrenciler bu boşlukları aynı sesle başlayan sözcüklerle doldurmaya çalışırlar.

Örneğin; ile yeni tanıştık. Çok Birisi. Öğrenciye “C” sesi verildiğinde, tümceyi “Can ile yeni tanıştık. Çok cömert birisi” şeklinde tamamlayabilir” (Dervişoğulları, 2008: 59-60).

2.3.2.3.7. Hadi Zıpla

Zıt anlamlı kelimelerin öğretiminde uygulanabilecek bu oyunda zıt anlamlı kelimelerin yazılı olduğu kartonların asılı olduğu bir ip öğrencilerin fiziksel özellikleri dikkate alınarak sınıf ortamında asılır. Öğrenciler gruplara ayrılır ve her grup için bir başkan seçilir. Oyuncular, ipte asılı duran kelimeleri zıplayıp aldıktan sonra kelimeyi okur ve yere bırakırlar. Daha sonra yere bıraktıkları kartonda yazılı olan kelimenin zıt anlamlısını bulmaya çalışırlar. Zıt anlamlı kelimeleri eşleştiren oyuncular, kartonları oyun alanı dışında bekleyen grup başkanına teslim ederler. Oyuncuların kelime kartlarını ellerinde biriktirmelerine izin verilmez. Oyun sonunda en fazla zıt anlamlı kelime kartlarını toplayan grup oyunun galibi sayılır. Oyunun kuralları doğrultusunda yanlış eşleştirilen kartlar dikkate alınmaz (Karatekin vd., 2012).

2.3.2.3.8. Karışık Anlamlar

Sınıf ortamında uygulanabilecek bu oyunda öğretimi hedeflenen kelimelerin sözlük anlamları her bir kelime için ayrı ayrı olacak şekilde büyük kartlara yazılır. Öğretimi hedeflenen kelimeler ise tahtaya yazılır. Öğrencilere öğretimi amaçlanan kelimelerin anlamlarının kartlarda yer aldığı söylenir. Öğrencilerden karışık olarak dizilmiş ve kelimelerin anlamlarını içeren kartların tahtadaki kelimelerle doğru bir şekilde eşleştirilmesi istenir. Kelimenin anlamını karttan bulan öğrenci, kartta yazılı sözlük anlamı ilgili kelimenin karşısına yazar (Karatekin vd., 2012).

2.3.2.3.9. Pantomim

Bu oyun, sınıf ortamında öğrencilerin gönüllülük esasına dayalı katılımı şeklinde uygulanır. Oyun öncesinde öğretimi hedeflenen kelimelerin taklit becerisinin işe koşularak anlatılması gerektiği belirtilerek öğrencilerin oyunu tanımaları sağlanır. Gönüllülük esaslı oyunda öğretimi hedeflenen kelimeler öğrencilere dağıtılır. Öğrenci, kelimeyi taklit yoluyla anlatmaya çalışırken diğer öğrenciler kelimenin ne olduğunu bulmaya çalışır (Karatekin vd., 2012).

2.3.2.3.10. Eksik Harfleri Bul

Bu oyunda öğretimi hedeflenen anahtar kelimelerde yer alan sesli harfler çıkartılarak kelimelerin sadece sessiz harflerinden oluşan biçimleri tahtaya yazılır veya çalışma kâğıdı etkinliği olarak öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler kelimelerde boş bırakılan kısımları tamamlamaya çalışırlar. Kelimenin tamamlanması sürecinde sıkıntı yaşayan öğrenciler kelimenin anlamından hareketle kelimeyi bulmaya çalışırlar (Karatekin vd., 2012).

Örnek Uygulama:

Aşağıdaki tabloda öğretimi hedeflenen kelimeler bulunmaktadır. Ancak bu kelimelerde bulunan sesli harfler çıkartılarak boş bırakılan yerler nokta işareti ile belirtilmiştir. Eksik kelimeleri anlamları doğrultusunda bularak eksiksiz bir biçimde yazınız.

Kelime	Kelimenin anlamı	Tamamlanan kelimenin yazımı
.st.kb.l	Gelecek	İstikbal
F.rt	Birey	Fert
Y.c.	Ulu	Yüce
.m.l	İstek	Emel
.st.kl.l	Bağımsızlık	İstiklal

2.3.2.3.11. Bu Benim Kulağım

“Bu oyunda sınıfın ortasında bir yere gelip, örneğin kulağınızı gösterip “Bu benim ayağım” dedikten sonra, adını söyleyeceğiniz öğrenci, tam tersini yapar. Ayağını gösterip “Bu benim kulağım” der ve sözü hemen başka bir öğrenciye verir. Bu öğrenci de örneğin burnunu gösterip “Bu benim saçım” deyip başka bir öğrencinin ismini söylediğinde, sırayı alan öğrencinin yapacağı şey saçını gösterip “Bu benim burnum” demek olacaktır. Hata yapan öğrenci oyun dışı kalır” (İzgören, 1999: 30).

2.3.2.3.12. Her Kelimeye Bir Resim

Bu oyunda öğretimi hedeflenen kelimeler tahtaya yazılır. Öğrencilerin tahtada yazılı olan kelimelerle ilgili ayrı ayrı cümle kurmaları ve cümlelerin resim şeklinde çizilmesi istenir (Karatekin vd., 2012).

2.3.2.3.13. Grubumuzun Kelimesi

Bu oyun sınıf ortamında gruplar halinde uygulanabilir. Öğrencilerden kura yöntemiyle kendilerine denk gelen anahtar kelimelerle ilgili belirli bir sürede cümleler kurmaları istenir. Anlamsız cümlelerin dikkate alınmadığı oyunda belirlenen sürede en fazla cümle kuran grup oyunu kazanır (Karatekin vd., 2012).

2.3.2.3.14. Nerde Ne Yaşar?

Bu oyun, öğrencilerin öğrenme ortamında duygu ve düşüncelerini ifade edebilme becerilerinin gelişimine katkı sağlayan, iletişim ve etkileşim odaklı eğitsel bir oyun şeklinde ifade edilebilir. Akandere (2004: 90)'ye göre oyun şu şekilde oynanmaktadır:

Çocuklar arasından bir ebe seçilir. Ebe istediği çocuğa sorar:

-Havada ne yaşar?

Cevap: Kuş yaşar, uzay aracında insan yaşar vs.

-Suda ne yaşar?

Cevap: Balık, kurbağa yaşar vs.

-Karada ne yaşar?

Cevap: İnsan, tavuk, at yaşar vs.

Bilemeyen çocuk oyun dışı kalır.

2.3.2.3.15. Cümlemi Tamamla

Öğretmen tarafından öğrencilerden biri seçilir, öğrenciye eksik bırakılmış bir cümle söylenir ve öğrenciden cümlenin eksik yerlerini tamamlaması istenir (Akandere, 2004).

Örnek uygulama:

Öğretmen: “Başarılı olman için”

Öğrenci: “çok çalışmam gerekir”

Öğretmen: “Sınıfta gürültü olursa....”

Öğrenci: “derste işlenen konuları anlamakta zorlanırım”

2.3.2.3.16. Meyve Sepeti

Bu oyunda sınıftaki öğrencilerin her birine bir meyve ismi verilir. Öğrencilerin arasından seçilen bir ebe “pazardan portakal aldım” der. Portakal ismini alan öğrenci ayağa kalkar, gerçek adını söyler. Ebe “pazardan şeftali aldım” derse “şeftali” ismini alan öğrenci adını karıştırırsa veya unutursa ebenin yerine geçmek durumunda kalır. Oyun bu şekilde oynanarak devam eder. (Akandere, 2004).

2.3.2.3.17. Bitki-Hayvan-Şehir

Oyun öncesinde öğrencilerden iki ayrı oyun grubu oluşturulur. Daha sonra her gruptan birer öğrenci oyun için tahtaya kaldırılır. Öğretmen, üç ayrı harf belirleyerek öğrencilerden bu harflerle başlayan bitki, hayvan ve şehir isimlerini yazmalarını ister. Bitki, hayvan ve şehir isimlerini önce yazan öğrenci 1 puan kazanır. Oyun sonunda en fazla puan toplayan grup oyunu kazanır (Akandere, 2004).

Örnek uygulama:

Harf	Bitki	Hayvan	Şehir
İ	İğde	İnek	İstanbul
S	Sarmaşık	Serçe	Sivas
Z	Zencefil	Zebra	Zonguldak
G	Gül	Geyik	Gaziantep
K	Karanfil	Kaplan	Karabük

2.3.2.3.18. Topu Tut, Kelimeyi Yakala

Bu oyun, okuma ve dinleme metinlerinde geçen ve anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretiminde uygulanabilecek etkili bir eğitsel oyun şeklinde ifade edilebilir. Bu oyun, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve psikomotor açıdan gelişimlerine katkı sağlayabilecek esnek bir yapıya sahiptir. Öğrenciler, metinde geçen ve anlamını bilmedikleri kelimeleri defterlerine yazarlar. Sınıf ortamına getirilen top öğrencilerden birine atılır ve öğrencinin defterine yazdığı anlamı bilinmeyen kelimelerden birini söyleyip topu istediği bir arkadaşına atması gerektiği söylenir. Topu alan öğrenci kelimenin anlamı söyler, kelimenin anlamını bilmiyorsa sözlükten yararlanır. Oyun bu şekilde diğer öğrencilerin de kelimelerini söylemeleri ve aktif katılımları doğrultusunda devam ettirilir. Oyun sonunda anlamı öğrenilen kelimeler topun üzerine yazılır (Karatekin vd., 2012).

2.3.2.3.19. Dinle Anlamını, Söyle Kelimeyi

Bu oyunda öğrenciler, metinde geçen ve anlamını bilmedikleri kelimeleri defterlerine yazarlar. Öğrenciler, anlamını bilmedikleri kelimelerin sadece sözlük anlamlarını okurlar. Diğer öğrenciler ise okunan anlamın hangi kelimeye karşılık geldiğini bulmaya çalışırlar (Karatekin vd., 2012).

2.3.2.3.20. Annem Pazara Gitti

“Annem Pazar Gitti” oyunu, öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimine katkı sağlayabilecek bir eğitsel oyun olarak ifade edilebilir. Oyun, şu şekilde oynanmaktadır:

“Öğretmen çocuklardan birisine “Annem pazara gitti. Elma aldı” der. Çocuk “E” harfiyle başlayan bir başka meyve ya da sebze adı söylemek zorundadır. Örneğin. “Annem pazara gitti. Erik aldı vs. “E” harfi ile başlayan sebze veya meyve ismi bulunamadığında-tıkandığında harf değiştirilerek oyuna devam edilir” (Akandere, 2004: 86).

2.3.2.3.21. Bilmece

Bilmece oyununda öğrencilere kâğıt dağıtılır, öğrencilerden kâğıtlara bir bilmece yazmaları istenir. Öğretmen, bilmece yazma işlemi tamamlandıktan sonra öğrencilere dağıtılan kâğıtları toplar ve oyun torbasına koyar. Öğretmen bilmece torbasından rastgele bir kâğıt seçer, kâğıtta yazılı olan bilmeceyi öğrencilere sorar. Bilmeceyi yazan öğrenci dışındaki bütün öğrencilere söz hakkı verilir. Oyun torbasında yer alan bütün bilmeceler sorulduktan sonra oyun sona erer (Akandere, 2004).

Örnek uygulama:

Öğrencilerden bilmece yazmaları istenir. Öğrencilerin kâğıtları toplanır ve oyun torbasına konulur.

1. Öğrenci: Uzundur ip değil, ısırır köpek değil (yılan)
2. Öğrenci: Zilim var, kapım yok (telefon)
3. Öğrenci: Bahçede bağlı bohça (lahana)
4. Öğrenci: İncecik beli, elimin eli (çatal)
5. Öğrenci: Ağız yok konuşur (mektup)
6. Öğrenci: Dişi var ağız yok (tarak)
7. Öğrenci: Dalda durur, elde durmaz (kuş)

Öğretmen, oyun torbasından öğrencilerin yazdığı bilmece kâğıtlarından birini rastgele seçer. Öğretmenin seçtiği kâğıttan “dişi var ağız yok” bilmecesi çıkarsa 6. öğrenciye cevap hakkı verilmez, bilmeceye diğer öğrencilerin cevap vermeleri istenir.

2.3.2.3.22. Ev-Okul-Orman

Bitki- hayvan-Şehir oyununa benzer bir oyundur. Bitki-Hayvan-Şehir oyununda olduğu gibi bu oyunda da iki grup oluşturulur. Oyunun sınıf ortamındaki uygulayıcısı olan öğretmen, her iki gruptan birer öğrenciyi kaldırarak Ev-Okul-Orman sözcüklerinden herhangi bir tanesi ile ilgili canlı ve cansız nesnelere adlarının tahtaya yazılmasını ister. Kategorilere göre en fazla kelime yazan öğrenciye puan verilir. Oyunu ise en fazla puana sahip olan grup kazanır (Akandere, 2004).

Örnek uygulama:

Ev: Oda, salon, merdiven, saksı, kanepeler, mutfak, televizyon, kapı, balkon, kitaplık, pencere, soba vb.

Okul: Sınıf, bahçe, masa, sandalye, kitap, kütüphane, tahta, öğretmen, öğrenci, sınıf defteri vb.

Orman: Toprak, bitki örtüsü, su, kulübe, ağaç, hayvan vb.

2.3.2.3.23. Kelimeler Kâsede

Bu oyunda metinde geçen ve anlamı bilinmeyen kelimeler kâğıtlara yazılarak kâse veya benzeri bir oyun aracının içine atılır. Öğrencilere kâseden bir kâğıt seçmeleri ve kâğıtta yazılı olan kelimenin anlamını tahmin etmeleri gerektiği söylenir (Karatekin vd., 2012).

2.3.2.3.24. Son Harf

Hızlı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik oynanan bu eğitsel oyunda öğrenci kendisinden önceki öğrencinin söylemiş olduğu kelimenin ilk harfiyle başlayan başka bir kelime söylemelidir (İzgören, 1999).

Oyunun öğretimi hedeflenen kelimelerin hedef kitlenin iletişimine, etkileşimine, sosyal gelişimine, kelimeleri doğru seslendirme, hızlı ve pratik düşünme becerisine ve kelime hazinesine katkı sağlayabilecek bir öğrenme ortamına imkân sağlayan eğitsel bir oyun olduğu söylenebilir. Mesela öğrencilere “a” sesiyle başlayan kelimeleri buldurmaya yönelik Son harf oyunu etkinliğinde birinci öğrencinin “araç” kelimesini

belli bir süre içinde söylemesi, bir sonraki öğrencinin hızlı ve pratik düşünme becerisini işe koşarak “çare” kelimesini söylemesi, bir sonraki öğrencinin de “eğitim” kelimesini süregelen iletişim-etkileşim döngüsü içinde aktarması ve bu doğrultuda oyun aracılığıyla öğrencilerin kelime bilgisinin kademeli bir şekilde geliştirilmesi sağlanır.

Farklı eğitim kademeleri ve yaş grubundaki öğrenciler için belirlenecek hedef kelime listelerindeki kelimelerin öğretimi bu oyun aracılığıyla eğlenceli, zevkli ve ilgi çekici bir şekilde gerçekleştirilebilir.

2.3.2.3.25. Yazarak Kelime Türetme

Bu oyun, Son harf oyununun farklı bir versiyonu olarak düşünülebilir. Kelime hazinesi ve yazma becerisine katkı sağlayan oyun, İzgören (1999: 10)’e göre şu şekilde oynanmaktadır:

Öğrenciler kâğıda 1’den başlayarak sizin belirleyeceğiniz bir sayıya kadar numaraları yazarlar. Daha sonra sizin verdiğiniz bir kelimeyle başlayarak, belirlenen süre içinde mümkün olduğu kadar çok bir önceki kelimenin son harfiyle başlayan kelime yazmaya çalışırlar.

Örnek uygulama:

1. Sınıf
2. Fırsat
3. Tahta
4. Araç
5. Çanta

2.3.2.3.26. Nerede Ne Yapalım?

“Nerede ne yapalım?” oyunu; öğretmen rehberliğinde öğrencilerin derslere aktif bir şekilde katılım sağlamaları ve duygu, düşünce ve isteklerini rahat bir şekilde ifade edebilmeleri noktasında katkı sağlayabilecek eğitsel bir oyun yöntemi şeklinde ifade edilebilir. Oyunun sınıf ortamındaki etkili ve verimli kullanımı öğrencilerin gerek

anlama ve anlatma becerilerine gerekse kelime bilgisi düzeylerine önemli ölçüde katkı sağlayabilir. Oyunun uygulaması şu şekildedir:

“İlk öğrenci “A” ile başlayan bir yere gittiğini belirtir ve bir sonraki öğrenciye orada ne yapacağını sorar. Soru sorulan öğrenci “A”yla başlayan bir fiille cevap verir. Örneğin, “Ben bu hafta Amerika’ya gidiyorum, orada ne yapacağım?” diye sorduğunda, diğer öğrenci “Orada balık Avlayacaksın.” Türü bir cevap verir ve devam eder, “Ben bu hafta Bursa’ya gidiyorum, orada ne yapacağım?” bir sonraki öğrenci “Orada okula Başlayacaksın” der ve oyun C harfiyle devam eder. Bu oyunda öğrenci sırası geldiğinde aynı harfle başlayan bir fiil, bir de yer ismi bulmak durumundadır” (İzgören, 1999: 11).

2.3.2.3.27. Merhaba

Oyunda alfabemizde bulunan 29 harfin her biri için ayrı bir kod verilir. Mesela “a” harfi için “1”, “b” harfi için “2” kodu verilir. Bu işlem alfabedeki bütün harfler için farklı kodlar vermek suretiyle gerçekleştirilir. Kod verme işlemi tamamlandıktan sonra karışık olarak verilen kodlardan hareketle kelimelerin bulunması istenir (www.türkçede.org).

A	B	C	Ç	D	E	F	G	Ğ	H	I	İ	
1	2	3	4	5	10	11	12	13	14	15	6	
J	K	L	M	N	O	Ö	P	R	S	Ş	T	U
7	8	9	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
				Ü	V	Y	Z					
				26	27	28	29					

Örnek uygulama:

5/10/21/22/9/6/8/ :

19/13/21/10/24/16/10/17/:

1/5/15/16/1/9/6/:

DERSLİK

ÖĞRETMEN

.....

2.3.2.3.28. Çarkıfelek Oyunu

Çarkıfelek oyunu, işbirliğine dayalı yapılandırıcı ve sosyal bir öğrenme ortamında öğrencilerin kelime hazinelerini niteliksel ve niceliksel açıdan geliştirmelerine katkı sağlayabilecek eğitsel bir oyun çeşidi olarak tanımlanabilir.

“Öğrenciler araştırmacı tarafından iki gruba ayrılır. Her gruptan birer öğrenci çarkı çevirmek üzere oyundaki yerlerini alır. Çark 7 kelime ve bir “PAS” bölmesi içeren toplam 8 bölmeden oluşur. Her kelimeye ait puan değerlendirmesi farklıdır. Öğrenci çarkı çevirdiğinde çarkın ibresi hangi kelime üzerinde durursa öğrenci o kelimenin anlamı hakkında tahminde bulunur. Araştırmacı, doğru tahminde bulunan öğrenciden o kelimeyi bir cümle içerisinde kullanmasını ister. Öğrenci, kelimenin anlamından yola çıkarak kelimeyi doğru ve anlamlı cümle içerisinde kullandığı takdirde kelimeye ait puan değeri kadar takımına artı puan kazandırır. Böylelikle oyun yarışmacıların sırasıyla çarkı çevirmesine olanak tanıyarak devam eder. Eğer öğrenci, çarkı çevirdiğinde çarkın ibresi “PAS” bölmesine denk gelirse çarkı çevirme hakkı diğer gruba geçer. Oyun sonunda her iki grubun puanları toplanarak galip gelen grup açıklanır ve tebrik edilir” (Varan, 2017: 33).

2.3.2.3.29. Nerede Benim Parçam?

Birleşik kelimelerin öğretimi sürecinde uygulanabilecek eğitsel bir oyundur. Öğretimi hedeflenen birleşik kelimeler belirlenir. Birleşik kelimeleri oluşturan her bir kelime ayrı bir karta yazılır, öğrencinin göğsüne veya sırtına asılır. Mesela “bilgisayar” kelimesi “bilgi” ve “sayar” şeklinde ayrılır. “Bilgi” kelimesi ayrı bir karta, “sayar” kelimesi ayrı bir karta yazılır. Müzik eşliğinde oynanan oyunda öğrenciler, müzik sona erinceye kadar birleşik kelimelerin parçalarını bulmaya çalışır (Karatekin vd., 2012).

2.3.2.3.30. Seksek Kelimeler

Bu oyun, anlamdaş (eş anlamlı) kelimelerin öğretiminde yararlanılabilecek eğitsel oyunlardan biridir. Sınıf veya bahçede oynanabilen bu oyunda öncelikle öğretimi hedeflenen eş anlamlı kelimelerin listesi hazırlanır. Oyunun başlangıcında sekseğin ilk basamağında bekleyen öğrenciye eş anlamlı kelimeler listesinden rastgele bir kelime söylenir ve öğrenciden söylenen kelimenin eş anlamlısını söylemesi istenir. Öğrenci,

kelimenin eş anlamını bilirse zıplayarak sekseğin ikinci basamağına geçiş yapar, bilemezse arkadaşından yardım alabileceği hatırlatılır. Öğrenci ve yardım isteyebileceği arkadaş kelimeyi bilemezlerse hakkını kaybeder, seksek oyununa başka bir öğrenciden tekrar başlanır. Bu şekilde devam eden oyunda eş anlamlı kelimelerin yerine zıt anlamlı kelimelerin öğretimi de gerçekleştirilebilir (Karatekin vd., 2012).

2.3.2.3.31. Zıddını Sen Söyle

Bu oyunda öğretmen öğrencilerle birlikte aktif olarak oyuna katılır. Öğretmen ve öğrenciler için iki ayrı skor tablosu oluşturulur. Öğretmen, öğrencilere söylediği kelimelerin karşıtlarını bulmaları gerektiğini söyler. Öğrenciler, kelimenin karşıt anlamlısını bulurlarsa puan öğrencilerin hanesine, bulamazlarsa öğretmenin hanesine yazılır. Oyun sürecinde öğrencilere çeşitli ipuçları verilebilir (Karatekin vd., 2012).

Örnek uygulama:

Öğretmen puan tablosu	Öğrenci puan tablosu	Söylenen kelime	Zıt anlamlı karşılığı
		Hırçın	Uysal
		Pasif	Aktif
		Hayat	Memat
		Katı	Sıvı
		Uzak	Yakın
		Usta	Acemi
		Aç	Tok

2.3.2.3.32. Heceden Kelimeye

Okuma veya dinleme metninden kelimeler seçilir. Öğrenciler gruplara ayrılır. Bu kelimelerin ilk hecelerinden öğrencilerin kelime türetmeleri istenir. En fazla kelime türeten grup oyunu kazanır (Karatekin vd., 2012).

Örnek uygulama:

Sınıf : Sınav, sıcaklık, sıfat, sıfır, sık, sıkı, sıkıntı, sınır vb.

Eklemek: Eksi, ekonomi, ekin, eksik, ekşi, eklem, ekstra vb.

Çalışkan: Çamur, çatal, çakmak, çam, çanak, çapraz vb.

2.3.2.3.33. Kelime Türetme Oyunu

“Bu oyunda tahtaya belirlediğiniz bir kelimenin harflerini sıralarını değiştirerek yazın. Kelimemizin HELİKOPTER olduğunu varsayalım. Kelimemizi tahtaya OPTEKERHLİ şeklinde yazdığımızı düşünelim. Öğrencilerden belirlediğimiz süre içerisinde bu harfleri kullanarak anlamlı Türkçe kelimeler yazmasını isteriz. Sözelimi öğrenciler verdiğimiz bu harfleri kullanarak teker, er, kel, top vb... gibi kelimeler oluşturmuş olsunlar. Öğrencilerin oluşturduğu her kelime için bir puan verilirken, anahtar kelimemiz olan HELİKOPTER sözcüğü için beş puan verilir. Neticede en fazla puan alan kişi oyunu kazanır” (www. türkçede.org).

2.3.2.3.34. Kelime Tombalası

“Bu oyun öğrencilerin ilgilerini çeken, çok sevdikleri bir oyundur. Bu oyun için karton ya da kâğıttan tombala kartı gibi kartlar hazırlanır, tombala oyunu gibi oynanır. Ancak her karta ayrı kelimeler yazdırılmalıdır” (İnce, 2006: 94).

2.3.2.3.35. Kelime Fırılacağı

“Kalın mukavvadan 60-70 cm çapında, ortasında kolayca dönebilen göstergesi bulunan bir tablo hazırlanır, bunun üzerine tekrar ettirilecek kelimelerin büyük fişleri tutturulur, tahtaya asılır ve öğrenci tarafından ibre döndürülür. Gösterge durduğunda

hangi kelimeyi gösteriyorsa, öğrenci o kelimeyi okur ve tahtaya yazar. Doğru okuyup yazanlar alkışlanır” (İnce, 2006: 94).

2.3.2.3.36. Aşağı-Yukarı Oyunu

“Öğretmen öğrencilerin defterlerine yukarıdan aşağıya doğru bir kelime yazdırır. Daha sonra bu kelimenin tam karşısına gelecek şekilde aynı kelime aşağıdan yukarıya olacak şekilde tekrar yazdırılır. Öğretmen, yan yana gelen harflerin arasının anlamlı bir kelime olacak şekilde öğrenciler tarafından tekrar doldurulmasını ister” (www.türkçede.org).

Örnek uygulama:

K a N

A r ı z A

P u L

L o P

A n t i k A

N a z i K

2.3.2.3.37. Kulaktan Kulağa Oyunu

“Bu oyunda öğretmen, ilk sırada oturan öğrenciye, diğer öğrencilerin duyamayacağı şekilde bir kelime fısıldar. Bu öğrenci de kendisinden sonra gelen öğrenciye kelimeyi duyduğu şekliyle söyler. Kelime, bu şekilde kulaktan kulağa sınıftaki bütün öğrenciler arasında dolaşır. Bu aşamada öğrenciler, sondan başa doğru duymuş oldukları kelimeyi söylerler. Böylelikle, kelimenin hangi öğrenci tarafından değiştirildiği ortaya çıkar. Kelimeyi yanlış aktaran öğrenci sıranı en sonuna geçer. Bu oyun, kelime söyleme şeklinde olabileceği gibi kulaktan kulağa cümle söyleme şeklinde de oynatılabilir. Öğretmen, sınıfın seviyesine göre kelime ya da cümlelerin zorluk, kolaylık derecelerini belirleyebilir” (www.türkçede.org).

2.3.2.3.38. Sesli Sinema

Sessiz sinema oyununun sesli şekli olarak ifade edilebilecek bu oyunda grup sözcüleri karşı grup tarafından belirlenen filmde bulunan kelimeleri isim, sıfat, fiil, somut veya soyut olma özelliklerini belirterek ifade edebilecekleri gibi şekil ve çizimlerden yararlanarak da anlatabilirler (Dervişoğulları, 2008).

2.3.2.3.39. Bilgimatik

Bu oyunda numaralandırılmış kelimeler listesi hazırlanır. Daha sonra öğretmen kelimeleri “1. Tepe”, “2. Kitaplık”, “3. Masa”, “4. Gökyüzü”, “5. Tren”, “6. Mahalle”, “7. Bahçe” şeklinde öğrencilerin düşünmelerine fırsat sağlayacak bir hızda sesli bir şekilde okur. Kelimeler okunurken öğrencilerin kesinlikle not almamaları gerektiği söylenir. Bütün kelimeler bu şekilde okunduktan sonra öğrencilerin okunan kelimeleri numaralarıyla birlikte yazmaları istenir. Oyunda kelimeleri numaralarıyla en fazla doğru yazan öğrenci oyunu kazanır (İzgören, 1999).

2.3.2.3.40. Dakikada Kaç Sözcük

Eğlendirici ve eğitici bir yapıya sahip olan “Dakikada Kaç Sözcük” oyunu, öğrencilerin kelime dağarcıkları ve hızlı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilecek bir eğitsel oyun türü olarak ifade edilebilir. Oyun şu şekilde oynanmaktadır:

Öğretmen tarafından bir harf belirlenir ve öğrencilerin öğretmenin belirlediği harfle başlayan kelimeleri belirlenen süre içinde bulmaları istenir. Aynı harfle başlayan en fazla kelimeyi bulan öğrenci oyunu kazanır.

Örnek Uygulama:

Sevgili Öğrenciler, “K” harfiyle başlayan kelimeleri alt alta gelecek şekilde yazınız. Belirlenen süre içinde aynı harfle başlayan en fazla kelimeyi bulan oyunu kazanacaktır. Başarılar dilerim.

(Süreniz: 2 dakika)

SAYI	1.ÖĞRENCİ	2.ÖĞRENCİ	3.ÖĞRENCİ
1	KİTAP	KERTENKELE	KOLYE
2	KEMER	KADIN	KESTANE
3	KİLİM	KALEM	KINA
4	KAHRAMAN	KERESTE	KEKLİK
5	KOVA	KİRPİ	KUMBARA
6	KAHVALTI	KİRACI	KALECİ
7	KEDİ	KEMİK	KARTON
8	KAFATASI	KASAP	KÖTÜ
9	KÜTÜPHANE		KUTU
10	KARNE		

Belirlenen süre bittikten sonra “K” harfiyle başlayan en fazla kelimeyi yazan öğrenci oyunu kazanır. Öğrencilerin yazmış oldukları kelimeler ile öğretmen tarafından belirlenen “K” harfiyle başlayan farklı kelimeler tahtaya yazılır. Öğrencilerin her kelimeyi birer cümlede kullanmaları istenir. Böylece kelime anlamlarının pekişmesi sağlanır (İzğören, 1999).

2.3.2.3.41. Tabu

“Bu oyun için hazırlanmış özel kartlar bulunmakla birlikte öğretmen öğrencilerin seviyelerini göz önüne alarak kendisi de kartlar hazırlayabilir. Tabu kartları şu şekildedir: En yukarıda verilen süre içinde anlatmanız gereken kelime yer alır. Onun altında o kelimeyi anlatırken kullanmamanız gereken kelimeler yer alır. Eğer yasaklı kelimelerden biri kullanırsanız o kart iptal olur ve puan alamazsınız. Verilen sürede en çok kelimeyi anlatan grup oyunu kazanır” (Gülsoy, 2013: 78).

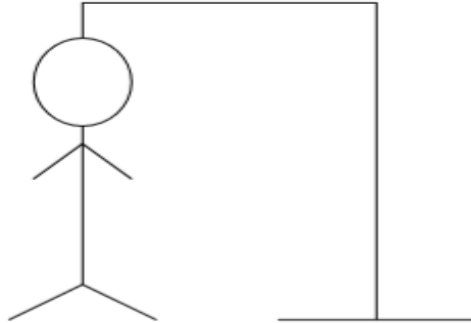
2.3.2.3.42. Ahmet'in Kedisi Oyunu

Bu oyun kelime hazinesinin geliştirilmesinde kullanılacak bir eğitsel oyun türü olarak ifade edilebilir. Oyun şu şekilde oynanır:

“Birinci sırada oturan öğrenci “Ahmet’in tüylü kedisi” der. Bir sonraki öğrenci “T” harfiyle başlayan cümle kurmaya çalışır. Örneğin, “Ahmet’in topal kedisi vs.” der. Bekleyen ya da cümle kurmayan çocuk oyun dışı kalır veya başka bir harfle başlayan kedinin özellikleri ile oyuna devam edilir” (Akandere, 2004: 86).

2.3.2.3.43. Adam Asmaca

Bu oyun, öğrencilerin eğlenerek ve zevk alarak oynayabilecekleri ve oyun sürecinde zekâ ve sözcük dağarcıklarını geliştirebilecekleri bir eğitsel oyun türü olarak ifade edilebilir. Oyun, sınıf ortamında gruplar halinde oynanabilir. Oyun öncesinde oyun grupları oluşturulur. Belirlenen kelimedeki bulunan harf miktarınca tahtaya çizgi çizilir. Örneğin belirlenen kelime “eğitim” ise tahtaya “-----” şeklinde altı çizgi çizilir ve diğer gruptan harf tahmininde bulunarak kelimeyi bulmaya çalışmaları istenir. Bilinen harfler çizgilerdeki uygun boş yerlere yazılır. Bilinemeyen her harf için tahtada darağacına asılan adam resmini tamamlayacak bir çizgi çizilir. Diğer grubun altı veya on defa yanlış harf tahmin etme hakkı bulunmaktadır. Çünkü altı veya on çizgi ile darağacına asılan adamın resmi tamamlanmaktadır. Resim tamamlanmadan kelimenin bulunması oyunun kazanılmasını sağlarken kelimenin bulunamaması oyunun kaybedilmesine neden olmaktadır (İzğören, 1999).



“Yolları bilen bir şeyhe arkadaşlık eder
Yolculuğunda onu ölümcül yerlerden koruyan
Onu gördüğünde Allah’ı hatırlatır ona

Ve kulu Mevlâsına ulaştırır
İşte o zaman onu tanımış olur
Ve özgür olur, başkası çıkar kalbinden”
(Albayrak, 2010: 18).

2.4. SATRANC-I UREFA

Satranç, insanoğlunun zekâ, düşünce, hayal, muhakeme ve problem çözme becerilerine hitap eden, yapısı gereği şans kavramına fırsat tanımayan ve köklü bir geçmişe sahip olan zihinsel bir aktivite olarak tanımlanabilir. Einstein’ın “Hayal gücü bilgidenden daha değerlidir. İşte bu yüzden mükemmel bir zihin sporu” (Köksal, 2006: 18) olarak ifade ettiği satranç oyununun kökeni, tarihi dönemler içerisindeki değişim ve gelişimine ilişkin farklı rivayetlerin bulunduğu söylenebilir.

“Satrancın, zamanımızdan en az 4000 yıl önce Mısır’da oynandığına dair bulgular piramitlerdeki kabartmalarda bulunmaktadır. Yine Çin’de, Mezopotamya’da ve Anadolu’da oynanmaktaydı. Oyunun bugünkü adını alması, M.S. 3. ve 4. yüzyıllarda Hindistan’da, oyuna Çaturanga denmesi ile başlar. Satranç ile ilgili ilk yazılı belgeler Hindistan’dan kalmadır. Daha sonra satranç İran’a, onlardan Araplara, Endülüslüleri sayesinde de İspanya üzerinden Avrupa’ya yayılmıştır. Arap ve Avrupa el yazması kitaplardan sonra, İspanyol Lucena’nın ilk basılı satranç kitabında (1497) satrancın o zamanki yeni kuralları açıklandı” (www.satranc.net).

Sanskritçede, çaturanga (chaturanga)¹ anlamına karşılık gelen ve Brahman Sissa tarafından icat edildiği düşünülen satrancın Hint ordu sisteminden esinlenerek ordu

¹ Yaygın bir inanişâ göre, Brahman Sissa (Dogu kaynaklarında Dehroğlu Safa) adında bir bilge, boş zamanlarını tavlâ oynamakla geçiren hükümdarı Balhait’i hem eğitmek hem de eğlendirmek için bir savaş oyunu buldu (M.S. 5. yy). Bu oyunun yapısını aynen Hind ordusundan aldı. O zamanki Hind ordusu 4 kısımdan oluşuyordu:

1. Filler
2. Atlılar
3. Savaş arabaları

düzeninde önemli bir yer teşkil eden “filler” “atlı askerler”, “savaş meydanında kullanılan arabalar” ve “yayalar” gibi unsurların taktik ve stratejiye dayanan bir oyun formatında sembolize edilmesi düşüncesi ile oluşturulduğu söylenebilir. Çağımızda zekâ ve stratejik bir oyun olarak tavsif edilen satranç oyununun toplumlar arası geçişi sürecinde dini, siyasi, askeri, kültürel ve ekonomik boyutların önemli rol oynadığı söylenebilir. Satrancın gerek toplumlar arası transferi gerek satranç kavramının benimsendiği farklı toplumlara özgü dilsel özelliklere göre şekillendirilmesi ve adlandırılmasına ilişkin etimolojik bilgileri şu şekilde ifade etmek mümkündür:

“~ **Ar** satranc/şatranc سطرذج / سطرذج biroyun ~ **OFa** çatrang a.a. ~ **Sans** caturañ ga चतुर्ङ "dört kol", dört unsurdan oluşan ordu ş **Sans** catur dört + **Sans** aṅgam kol, uzuv → çehar Arapça *satranc* veya *şatranc* سطرذج / سطرذج "bir oyun" sözcüğünden alıntıdır. Arapça sözcük Orta Farsça (Pehlevice veya Partça) aynı anlama gelen *çatrang* sözcüğünden alıntıdır. Bu sözcük Sanskritçe *caturañga* चतुर्ङ "'dört kol', dört unsurdan oluşan ordu" sözcüğünden alıntıdır. Sanskritçe sözcük Sanskritçe *catur* "dört" ve Sanskritçe *aṅgam* "kol, uzuv" sözcüklerinin bileşiğidir.

Filler, savaş arabaları, süvariler ve piyadelerden oluşan klasik Hint ordu düzenine atfen "dört kol". Ermenice *çatrak* > *cadrag* ճ աւոր ալ (aynı anlamda) Orta Farsçadan alınmıştır” (www.etimolojiturkce.com).

Satranc-ı Urefa, tasavvuf ıstılahında önemli bir yer teşkil eden “vahdet-i vücut” görüşünün benimsenmesi ve içselleştirilmesi doğrultusunda insanoğlunun yaşantısıyla

4. Yayalar

Brahman Sissa, sankrit dilinde “4” demek olan (çatur) sözcüğüyle “kısım” anlamına gelen (anga) sözcüğünü birleştirerek yeni bulduğu savaş oyununun adını koydu: Çaturanga. Sissa, hükümdarına oyunun kurallarını öğretti. Taşlar aşağı yukarı şimdiki satranç taşlarına benziyorlardı. En kuvvetli taş ordunun komutanı olan Şah yani Kral’dı. Vezir de Şah’ın yanından ayrılmayan danışmanıydı, yalnızca çapraz birer kare oynayabiliyordu. Hükümdar bu yeni oyunu o kadar sevdi ki; başka oyuna bakmaz oldu ve Sissa’yı ödüllendirmek istedi. Sissa iki defa hükümdarın sağlığından başka bir dileği olmadığını söyledi. Hükümdar’ın ısrarı üzerine “satranç tahtasının karelerini buğday ile doldurun, yeter” dedi. Yalnız bir şartı vardı. “Birinci kareye bir, ikinci kareye iki, üçüncü kareye dört, dördüncü kareye sekiz, beşinci kareye on altı... ta ki 64 kare bitinceye kadar bir öncekinin iki katı buğday konulsun!” Hükümdar Balhait, bu kadar basit görünen arzusunun derhal yerine getirilmesini emretti. Hemen bir tabak buğday getirdiler. Daha 13. karede iken 4096 buğday tanesi gerekince, akılları başlarına geldi. Oturup bir bir hesap edince gördüler ki; bütün Hindistan’ın buğdayları bile Sissa’nın isteğini karşılayamaz. $2^{64}-1=18\ 446\ 744\ 073\ 709\ 551\ 615$ Dehroğlu Safa (Sissa) öyle bir istekte bulunmuştu ki değil Hindistan’ın bütün dünyanın buğdayı bile bu sayıyı karşılayamıyordu. Böyle akıllıca bir istek o zamana kadar ne görülmüş ne de işitilmişti. Bu yüzden hükümdar, Dehroğlu Safa’yı daha çok takdir etti ve bulduğu savaş oyunu çaturangayı destekleyerek yayılmasına yardımcı oldu (www.satranc.net).

bağlantılı kavramların sistemli bir kombinezon şeklinde yerleştirilmesi esasına dayalı belirli kurallar çerçevesinde oynanan tarihî bir strateji oyunudur. Satranc-ı Urefa, tasavvuf terminolojisine ilişkin “şeriat”, “tarikât”, “hakikat” ve “marifet” makamlarını yansıtan kavramların oyun destekli bir ortamda muhataba edindirilmesi amacını taşıyan stratejik bir oyun olarak tanımlanabilir. Oyunun takriben 1500 yıl önce Hindistan’da ortaya çıktığı düşünülmektedir (Hatun, Söylemez ve Arıcı, 2015). Oyunun ana vatanı olduğu düşünülen Hindistan kanalıyla farklı toplumlar arasında yayıldığı, Osmanlı’da ise 19. yüzyıldan itibaren tanınmaya ve oynanmaya başlandığı düşünülmektedir (Albayrak, 2010; Shick, 2010a). Nitekim yazılı ve sözlü kaynaklarda oyunun 19. yüzyıldan önceki dönemlerde oynandığına ilişkin bilgilerin yer almaması, mevcut oyun levhalarının 19. yüzyıla ait olması oyunun 19. yüzyıldan itibaren Osmanlı’da yaygınlaştığı kanısını destekler niteliktedir. Albayrak (2010: 123) bu konuda şunları söylemektedir:

“Osmanlı coğrafyasında çok sayıda Satranc-ı Urefâ adıyla anılan tabloya rastlanmaktadır. 19. yüzyıldan daha eski nüshalarını bulamadığımız bu tabloların bir kısmı yazma bir kısmı matbudur. Oyunun yaygınlaşmasının 19. yüzyıl sonunda olduğu anlaşılıyor ki bu da Hint türlerinin yaygınlaşması ve Batı’ya geçişi tarihine denk gelmektedir.”

Alanyazın incelendiğinde, Satranc-ı Urefa (Ariflerin Satrancı) ile ilgili yapılan çalışmalarda oyunun özellikleri, tarihi ve kaynağına ilişkin bilgilerin ifade edildiği görülmektedir. Oyunun Muhyiddin Arabi tarafından tasavvuf ekolüne uyarlanarak tasavvufî kavram ve değerlerin öğretimi amacına hizmet edebilecek formatta tasarlandığı (Çağlar, 2009) yaygın kanılar arasındadır (Söylemez vd., 2015). Satranc-ı Urefa, Şeyh-i Ekber Muhyiddin Arabî’nin tasavvuf düşüncesini yansıtıcı özelliğe sahip 101 kavramın öğrenciler tarafından anlaşılması ve anlatılması sürecinin oyun aracılığıyla gerçekleştirilmesini sağlayan klasik bir oyun etkinliği olarak da tanımlanabilir (Ebren, Aydın, Ulaş ve Metin, 2015). Satranc-ı Urefa, oyuncuların yaşantılarına ilişkin farkındalık kazanmalarını sağlayacak iletileri kapsayan bir yapıya sahiptir. Satranc-ı Urefa oyununa ilişkin Necip Fazıl Kısakürek (1905-1983), şunları söylemektedir:

“Şeyh-i Ekber Muhiddin-i Arabî Hazretleri'nin (1165-1240) Şatranc-ı Urefa isimli meşhur mağfîret yolu tablosunda birtakım küçük yılanlar vardır ki, kötü huyları temsil eder ve insanı mütemadiyen aşağı kademelere düşürür. Yılanlı mıntika geçildikten sonra da birtakım oklar vardır ki, iyi huyları temsil eder ve insanı mütemadiyen üstün kademelere uçurur. Fakat gurur, bu tabloda her tehlike bittikten ve en üstün derece elde edildikten sonra kalan muazzam bir yılandır ki, başı kemalin taa yanında, kuyruğu da zevalin taa dibindedir. Bu yılanın başına basan, göğün yedinci katından yerin yedinci katına düşer ve mahvolur... İşin hakikatini Allah (celle celâluhu) bilir. Satranc-ı Urefâ'nın ravilerinden biri de Mevlid yazarı Süleyman Çelebi (1351-1422) görünüyor. Hem taş baskı nüshalardan farklı olarak, yazma nüshalar içinde sıralanan kelimeler arasında oklar yerine (turna) kuşlar(ı) kanatlanıp uçuyor vesselam...” (Çağlar, 2008: 3; Aktaran: Ebrin, Aydın, Ulaş ve Metin, 2015: 625).

Sedad İzzet, 1928 tarihinde Resimli Ay mecmuasının Fevkalâde Ramazan nüshasında yayımlanan “Türkiye’de Oynanan Bazı Oyunlar” başlıklı yazısında şatranç, dama, tavla, barbud, iskambil, beçiz ve peçiç gibi çeşitli oyunlara ilişkin bilgiler verirken Satranc-ı Urefâ hakkında da şunları söylemektedir:

“Bu oyun iki kişi ile ve tek zarla oynanıyor. Zarı atana faraza dü isabet etse resimde görüleceği üzere, ortadaki nedamet hanesinden sola doğru iki hane ilerler, diğer zarı atan sola doğru giderdi. Şayet fişek gittiği hanede yılan kafasına tesadüf eyleirse kuyruğu bulunan haneye tekrar iner ve bu suretle yola devam edilirdi. Haneler ilerledikçe oklara tesadüf edilir. Fişek okun arkasına tesadüf ettiğinde ucunun bulunduğu haneye çıkılır. Bu suretle ilerlenir ve Visal hanesine ilk vasıl olan oyunu kazanırdı...” (İzzet, 1928: 9).

Shick (2010a), Toplumsal Tarih dergisinin Şubat 2010 tarihli nüshasında yayımlanan “Tarihin Tahrif Edilmesine Bir Örnek “Osmanlı Satrancı” Yahut Satranc-ı Urefâ” başlıklı yazısında oyunun şekilsel özelliklerine ve oynanma amacına ilişkin şunları söylemektedir:

“10 x 10 hanelik dörtköşe bir yüzey üzerinde tek zarla oynanan Satranc-ı Urefâ oyununda amaç, en aşağıdan başlayarak en üstteki “Visâl” hanesine varmaktır. Bu kelimenin elbette tasavvufî manasıyla anlaşılması gerekmektedir, yani maksat Allah'a varmak, O'nda yok olmak, fenafillâh mertebesine erişmektir” (Shick, 2010a:14).

Bu görüşlerden hareketle farklı ülkelerde farklı versiyonları bulunan Satranc-ı Urefa oyunun yaklaşık olarak 15 asır önce kültürel bir unsur olarak Hindistan coğrafyasında ortaya çıktığı, Muhyiddin Arabî tarafından tasavvuf ekolünde önemli bir yer teşkil eden ahlakî ve dinî kavramların öğrenciler tarafından anlaşılması ve kavranması amacına hizmet edecek bir formatta tasavvufa uyarlandığı söylenebilir. Oyunda kavramlar arası yükselişlerde ok işaretleri ve turnalara; düşüşlerde ise kanca ve yılan gibi görsel destekli simgelere yer verilmiştir. Oyunun amacı, 101 hanelik oyun tablosunun her hanesinde bulunan farklı kavramların tefekkür çerçevesinde yorumlanarak hedef gaye olan “visal” karesine ulaşmaktır.

Oyuna ilişkin gerek yazılı gerek sözlü kaynakların yok denecek kadar az olması, oyunun mucidine ilişkin görüşlerin rivayetden öteye geçmemesi gibi olumsuz bir durumu da beraberinde getirmektedir. Necip Fazıl Kısakürek, muhtelif eser ve yazılarında Satranc-ı Urefa oyununa ilişkin bilgiler vermektedir. Nitekim İman ve İslam Atlası (2017), Bâbîâli (1999), Batı Tefekkürü ve İslam Tasavvufu (1996) adlı eserlerinde ve Büyük Doğu dergisinin 2 Mayıs 1958 tarihli sayısında yayımlanan “Satranc-ı Urefa Ariflerin Satrancı” başlıklı yazısında (Albayrak, 2010) oyunun mucidi olarak Şeyh-i Ekber Muhyiddin-i Arabi ismi kabul görmektedir. Albayrak (2010) ise oyunun Muhyiddin-i Arabi'nin eserleri arasında bulunmadığını², oyun tablosunu Enîsü'l-Hâifin ve Semîru'l-Âkifin fi Şerhi Şatrancı'l-Ârifin adlı eserinde şerh eden Şeyh Muhammed b. el-Hâşimî ed-Dîmeşkî (1881-1961)'nin oyunun İbnü'l-Arabî'ye nispet edilmesini doğrulayacak herhangi bir kaynağa ulaşamadığını ifade etmektedir. Kurt (2011) oyunun araştırma-inceleme ürünü olmayan ve belli bir kaynağa dayanmayan bir görüş doğrultusunda Şeyh-i Ekber Muhyiddin-i Arabi ve Süleyman Çelebi'ye nispet edilmiş olduğunu ifade etmektedir. Shick (2010a) ise konuya farklı bir bakış açısı ile yaklaşmakta ve oyunun ticari kaygılar neticesinde Osmanlı oyunu olarak lanse edilmesinin yanlışlığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda oyun tablosuna ilişkin kaynakların sınırlı sayıda olmasının oyunun mucidi konusunda fikir birliği ve bütünlüğüne kavuşulması noktasında engel teşkil ettiği sonucuna ulaşılabilir.

Satranc-ı Urefa basit ve sıradan bir tasavvuf oyunu olarak değerlendirilmemelidir. Oyun levhasındaki kutucuklara nakşedilen ahlakî kavramlar ve

² İbnü'l-Arabî'nin eserleri için bk. Mahmud Erol Kılıç, Şeyh-i Ekber İbn Arabi Düşüncesine Giriş, İstanbul 2010 (Albayrak, 2010:104).

değerler, insanların yaşam serüvenlerinde karşılaştıkları veya karşılaşmaları mümkün durumların iz düşümünü yansıtır. Oyunu oyun yapan en önemli unsurlardan biri de hayat ile iç içe olma özelliğidir. Oyuncu, oyunu kazanma duygusu ile oynamaz. Oyunun esas amacı, hayat şartlarında karşılaşılabilecek olumlu ve olumsuz durumlar karşısında doğru ve etkili kararlar almayı sağlayacak kavramsal ipuçlarının oyun aracılığıyla bireye aktarılmasıdır.

“Belki de buna “Herkes Oyunda” denmelidir. Niçin mi? Böyle bir başlığı düşünmemizin asıl nedeni; bu satranç tahtasında sıralanan yüz basamağı ve eserin serhini iyice gözden geçirdikten sonra anladığımız şu ki, yaşayakaldığı, gidedurduğu ve hayatta olduğu sürece herkes bu yolculuğa basamakların birisinden başlamak zorundadır” (Kurt, 2011: 3).

Satranç-ı Urefa 10x10+1 şeklinde her birinde farklı bir ahlaki kavramın yer aldığı toplam 101 kareden oluşan oyun levhası üzerinde oynanmaktadır. Oyun araçları, 1’den 6’ya veya 1’den 10’a kadar sayıların bulunduğu zar veya altı kanatlı fırıldak ve oyuncu sayısı kadar piyondan oluşmaktadır. 101. karede bulunan “visal” karesine ulaşmaya kadar aşılması gereken kavramlar arasındaki geçiş bağlantılarının gelişigüzel değil oyunun amaca hizmet eden mantıksal bir bütünlük olarak görülmesi gerektiği söylenebilir. Çünkü “Âriflerin Satranç’ında bir’den yüz’e kadar sıralanmış olan kareler, tesâdüfî olmayıp zorunlu geçişleri temsil etmektedir” (Kurt, 2011: 5).

Oyunun nasıl başlaması gerektiğine ilişkin farklı görüşlerin bulunduğu söylenebilir. Albayrak (2010) oyunun iki oyuncu ile oynandığını, oyuncuların kura yöntemiyle “nedamet” karesinin yer aldığı sayıyı denk getirmeleri koşuluyla oyuna başlayabileceklerini belirtmektedir. Oyuncu, zar veya çarkta 6 sayıya denk gelerek oyuna başlayabilir (Ebren, Aydın, Ulaş ve Metin, 2015; Ebren, Kurtlu ve Sevim, 2015; Söylemez, Ulaş ve Kırkılıç, 2015; Hatun, Söylemez ve Arıcı, 2015) şeklindeki bakış açısı da ileri sürülen diğer görüşlerin ürünü olarak değerlendirilebilir. Oyunun genel yapısına ve mantıksal dokusuna bakıldığında oyuncuların oyuna başlamak için 6 atarak “nedamet” karesine gelmeleri gerektiği söylenebilir. Nitekim oyuncunun oyunun temel amacı olarak belirlenen “visal” yani “kavuşma” karesine ulaşabilmesi için olumsuzluk içeren “zillet”, “teessüf”, “recâ”, “kavga” ve “adavet” durumlarından ötürü pişmanlık duyması gerekmektedir. Oyunun bu kuralı, tasavvuf öğretisinde tasavvuf dünyasına giriş sürecinde anahtar rolü üstlenerek mühim bir yer teşkil eden “nefs-i levvame”

kavramıyla ilişkilendirilebilir. Nitekim tasavvufî bir merhale olan nefs-i levvame boyutunda muhatabın olumsuzluklar içeren durumlarından pişmanlık hissi duyarak kurtulması ve arınması gerekmektedir. “Bu kare her türlü hatasını kabul edip oyuna öyle başlamayı temsil etmekte böylece ariflerin satrancı adına da yakışır bir başlangıcı göstermektedir” (Söylemez vd., 2015: 574). Oyuncular, oyuna başlamak için gerekli olan “nedamet” karesine geldikten sonra zarda veya altı kanatlı fırıldakta isabet eden sayıya göre basamaklar arasında hareket etmek suretiyle denk geldikleri karelerde bulunan kavramları açıklayarak visal karesine ulaşmaya çalışırlar. Oyuncunun basamaklar arasında ilerleyebilmesi, bulunduğu karedeki kavramı açıklaması, açıklamanın karşıdaki muhatabı tarafından kabul görmesi ön koşuluna bağlıdır. Oyun tablosunda ödüllü kareleri “ok”, cezalı kareleri “yılan” simgesi sembolize etmektedir. Oyuncu, oyun esnasında yükselten, oyuncunun daha üst basamaklara çıkmasını sağlayan okun kuyruk kısmının bulunduğu herhangi bir kareye geldiğinde karede bulunan tasavvufî kavramı muhatabına veya muhataplarına açıklamak şartıyla okun ucundaki kareye yükselmektedir. Oyuncu yılan ağzının bulunduğu kareye geldiğinde yılanın kuyruğundaki kareye kadar düşmektedir. Bu sebeple halk arasında oyun için “yılanlı dama” tabiri de kullanılmaktadır. Oyunun alt yarısındaki karelerde olumsuz kavramlar, üst yarısındaki karelerde “visal” karesine ulaşmayı kolaylaştıracak olumlu kavramlar bulunmaktadır.

Satranc-ı Urefâ oyununda yükselten ve düşüren karelerin sayısına ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Kısakürek (2017) oyun levhasında toplamda 10 ödüllü, 11 cezalı karenin bulunduğunu şöyle ifade etmektedir:

“Bu levha birbirinin doğurucusu ve besleyicisi olarak fikirle ahlakı bir terkip halinde mezcetmiş müstesna bir buluş arz eder; ve uçuran kuşlarla, düşüren yılanların (kombinezon)ları etrafında insanoğlunun gaye noktasını vardırııcı çile merhalesini resmeder. 11 yılan ve 10 kuş:

1. Köpek tabiatlilerle düşüp kalkan teessüfe düşer.
2. İhtiyaçsızlık taslayan yalvarmaya iner.
3. Kıskanç, cehennem azabı çeker.
4. Kötü yabancı, kavgaya düşürür.
5. Kötü akıl pişmanlığa götürür.

6. Kemâli zeval takip eder. (Kendini kâmil bilmek)...
7. Altıncı yılanın eşi (Bu noktada yılanlar çift)...
8. Ayırcılık düşmanlıkta biter.
9. Rakip hicrana uğrar.
10. Öfke alçaltır.
11. Benlik halkı kötülemeye indirir

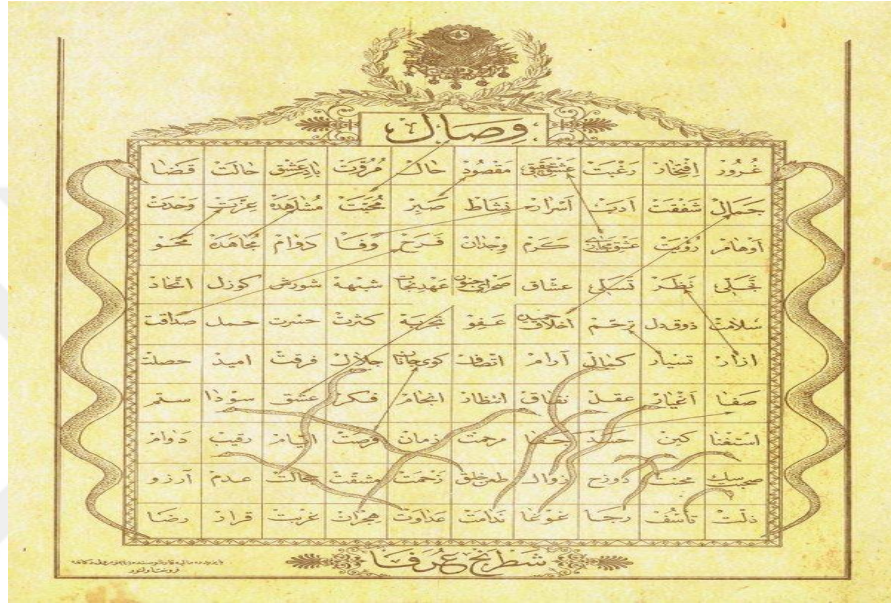
Alt yarısı iyileri az miyasta kötü ahlâkı gösteren levhanın üst yarısı, kötülerini, az çapta iyi ahlak zeminini çerçevesiyor. Burada da bir iyiden daha üstün iyiye uçuran on kuş var:

1. Cefadan safâya çıkış...
2. Fırsattan tecrübeye varış...
3. Aşktan vicdana uçuş...
4. Nimetten görüşe yükseliş...
5. Niyazdan teselliye uzanılır...
6. İyi ahlâk güzelliği buldurur...
7. Sadakat sabra götürür.
8. Muhabbet vasıtasız erdirir.
9. Vahdet haleti getirir” (Kısakürek, 2017: 264).



Şekil 2.1. Satranc-ı Urefa Levhası (Kısakürek, 2017:261).

Alanyazın incelendiğinde, oyuna ilişkin yapılan bazı çalışmalarda oyun tablosunda 12 cezalı, 8 yükselten kare bulunduğu ifade edilirken (Söylemez vd., 2015) bazı çalışmalarda oyun tablosunda yükselmeyi sağlayan 10 ödüllü, düşmeye sebep olan 12 cezalı karenin yer aldığı ifade edilmiştir (Ebren, Aydın, Ulaş ve Metin, 2015; Ebren, Kurtlu ve Sevim, 2015). Shick (2010b)'in ele aldığı Satranc-ı Urefa oyun levhasında 13 adet yükselten, 13 adet düşüren kare bulunmaktadır.



Şekil 2.2. Yirminci Yüzyılın Başlarında Piyasaya Sürülen Taş Baskısı Şatranc-ı Urefâ Oyunlarından Biri (Shick, 2010b:10).

Şekil 2.2’de görüldüğü gibi 101 hanelik oyun levhasında “sohbet-i seg”, “istiğna”, kin, “hased”, “rakip”, “ağyâr”, “akl”, “nifâk”, “sevda”, “kemâl”, “celal”, “gurur” ve “kaza” kavramlarının bulunduğu kareler oyuncuyu daha alt basamaklara düşürmektedir. “Cefâ”, “fırsat”, “aşk”, “âzar”, “tisyâr”, “ahlâk-ı hamide” “sadâkat”, “aşk-ı mecazî”, vefâ”, “mücadele”, “mahv”, “sabır” ve “muhabbet” kavramlarının yer aldığı kareler ise oyuncuyu daha üst basamaklara yükseltmektedir.

Aksel (2010)’in esas aldığı Satranc-ı Urefâ levhasında 101 hane bulunmaktadır. Yükseliş ve düşüşler için sadece ok işaretleri kullanılmıştır. Bu oyun tablosunda 5, 6, 7 ve 8. karelerde herhangi bir kavram veya resim bulunmamaktadır. Shick (2010a), bazı eksiklikler içeren bu oyunun belli bir kaynağa dayandırılmadan aktarıldığını ifade etmektedir. Aksel (2010)’in esas aldığı oyunda 10 yükselten, 9 düşüren kare

bulunmaktadır. “Aşk-ı mecâzî”, “terahhum-i gariban”, “sohbet-i nîk”, “fi sebilillah”, “şecaat”, “ilm”, “mürşid-i kâmil”, “marifet”, “fena fillah”, ve “beka billah” kareleri oyuncuyu yükselten karelerdir. “Bî-edeb”, “tama”, “muhabbet-i bed”, “sahra”, “akl-ı bed”, “hased”, “dilâzârî”, “gurur” ve “şeytan” kareleri düşüren karelerdir (Albayrak, 2010).

ست في ذات الله									
عبد	ارسل	لا اله الا الله	يا ابا عبد	يا ابا عبد	يا ابا عبد	يا ابا عبد	يا ابا عبد	يا ابا عبد	يا ابا عبد
شكرات	لا اله الا الله	لا اله الا الله	لا اله الا الله	لا اله الا الله	لا اله الا الله	لا اله الا الله	لا اله الا الله	لا اله الا الله	لا اله الا الله
شكرات	لا اله الا الله	لا اله الا الله	لا اله الا الله	لا اله الا الله	لا اله الا الله	لا اله الا الله	لا اله الا الله	لا اله الا الله	لا اله الا الله
ايامه	علم	علم	علم	علم	علم	علم	علم	علم	علم
يا	يا	يا	يا	يا	يا	يا	يا	يا	يا
فيلله	لا اله الا الله	لا اله الا الله	لا اله الا الله	لا اله الا الله	لا اله الا الله	لا اله الا الله	لا اله الا الله	لا اله الا الله	لا اله الا الله
موا	موا	موا	موا	موا	موا	موا	موا	موا	موا
صفتيه	صفتيه	صفتيه	صفتيه	صفتيه	صفتيه	صفتيه	صفتيه	صفتيه	صفتيه
عابده	عابده	عابده	عابده	عابده	عابده	عابده	عابده	عابده	عابده
شكرات	شكرات	شكرات	شكرات	شكرات	شكرات	شكرات	شكرات	شكرات	شكرات
انفال	انفال	انفال	انفال	انفال	انفال	انفال	انفال	انفال	انفال

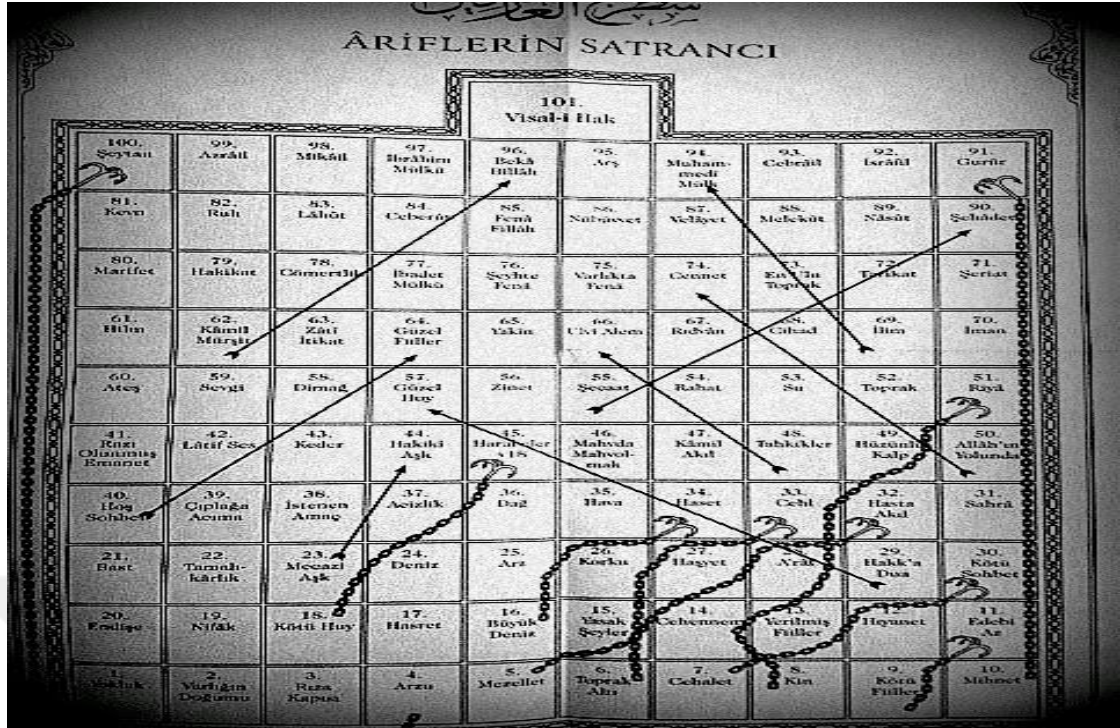
Şekil 2.3. Malik Aksel'in verdiği Şatranc-ı Urefa tablosu (Albayrak, 2010: 125).

Muhammed b. El-Hâşimî b. Abdurrahman el- Hüseyni Tilemsanî ed-Dimeşki'nin “Enîsü'l-Hâifin ve Semîru'l-Âkifin fi Şerhi Şatraci'l-Ârifin” adlı eserinde oyun levhasının ve oyun tablosunda bulunan kavramların şerhini yaparken tabloda 8 adet yükselten, 9 adet düşüren karenin yer aldığını ifade etmektedir. Oyuncu, oyun sürecinde kancanın başının yer aldığı kareye denk geldiğinde kancanın aşağı kısmına düşerken okun kuyruğunun bulunduğu kareye denk geldiğinde okun baş kısmının bulunduğu kareye kadar yükselmektedir. Oyuncu yükselirken “derece”, düşerken “dereke” adı verilen makamlara ulaşır veya geriler (Hasar, 2015). Altuntaş (2012) bu oyun levhasının Muhyiddin İbnü'l-Arabî'ye nispet edilen oyun levhası ile benzerlik göstermediğini ifade etmektedir.



Şekil 2.4. Muhammed b. El-Hâşimî b. Abdurrahman el-Hüseynî Tilemsanî ed-Dımeşki'nin Satranc-ı Urefâ Levhası (Altuntaş, 2012).

Şekil 2.4'te yer alan oyun levhası incelendiğinde, oyunun son basamağı olan 100. haneye denk gelindiğinde oyunun bitmediği görülmektedir. Çünkü levhanın 100. hanesinde yer alan şeytan kavramı oyuncuyu oyunun birinci basamağının dördüncü hanesinde bulunan arzu karesine düşürmektedir. Oyunun amacına hizmet edebilecek bir bitiş noktasını temsil edecek bir üst hanenin eksikliği dikkat çeken önemli bir husus olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim oyunun genel yapısı ve mantığı dikkate alındığında oyunun bitmesini sağlayan basamağın bir kemale işaret etmesi gerektiği ifade edilebilir. Bu sebepten dolayı oyun levhasına 101. basamak olarak “visal-i hak” hanesi eklenmiştir (Albayrak, 2010).



Şekil 2.5. Âriflerin Satrancı (Hasar, 2015).

Şekil 2.5'te görüldüğü üzere düşüşü sembolize eden kanca başlarının bulunduğu karelerde yer alan “edebi az”, “kötü sohbet”, “hasta akıl”, “cehl”, riyâ”, “haset”, “harabeler”, “gurur”, “şeytan” hanelerinden sırasıyla “kötü fiil” “cehalet”, “mezelle”, “toprak altı”, “kin”, “büyük deniz”, “kötü huy”, “mihnet” ve “arzu” hanelerine düşülmektedir. Oyuncunun yükselmesini sağlayan ok işaretinin kuyruk kısmının bulunduğu karelerde yer alan “mecâzî aşk”, “çıplağa acıma”, “iyi sohbet”, “tahkikler”, “Allâh’ın yolunda”, “şecâat”, “kâmil mürşit”, “ilim” hanelerinden sırasıyla “hakikî aşk”, “iyi huy”, “iyi fiil”, “ulvî âlem”, “cennet”, “şehâdet”, “bekâ billâh”, “Muhammedî mülk” hanelerine yükselmenin gerçekleştiği söylenebilir. Bu bağlamda farklı oyun levhalarının farklı kurallar doğrultusunda oynandığı söylenebilir.

Satranc-ı Urefa’da oyunun nasıl başlaması gerektiğine ilişkin kanılarda görülen farklılık, oyunun hangi yönden başlaması gerektiğine ilişkin görüşlerde de ortaya çıkmaktadır. Kısakürek (2017) oyunun sağ taraftan başlaması gerektiğini ifade etmektedir. Ancak oyunun sağ alt taraftan başlatılmasının altı sayısını atarak oyuna başlama kuralına aykırı bir unsur teşkil edeceği söylenebilir. Nitekim oyun düzeninin her basamakta sağ taraftan başlatılması durumunun “nedamet” karesinin beşinci karede kalması ve basamak sıralarında büyük farklılıkların ortaya çıkması sorununu da

beraberinde getireceği ifade edilebilir. Bazı çalışmalarda ise oyunun sol alt köşeden başlaması gerektiği belirtilmiştir (Söylemez, Ulaş ve Kırkılıç, 2015; Ebren, Aydın, Ulaş ve Metin, 2015; Hatun, Söylemez ve Arıcı, 2015; Ebren, Kurtlu ve Sevim, 2015; Shick, 2010b; Albayrak, 2010).

Albayrak (2010) Satranc-ı Urefa oyununun Hint ve İbn Arabi'ye ait olduğu düşünülen farklı tertiplerinde sol taraftan başladığını ifade etmektedir.

100	99	98	97	96	95	94	93	92	91
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
80	79	78	77	76	75	74	73	72	71
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
60	59	58	57	56	55	54	53	52	51
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
40	39	38	37	36	35	34	33	32	31
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
20	19	18	17	16	15	14	13	12	11
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Şekil 2.6. Oyunun Oynanış Sırası ve Yönü (Albayrak, 2010: 124).

Satranc-ı Urefa oyunun modern bir uyarlamasını yapmak ve uyarlanan yeni oyunun kelime öğretiminde eğitsel bir araç olarak kullanılabilirliğini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada uyarlama sürecinde Şekil 2.7'deki Satranc-ı Urefa oyunu esas alınmıştır.

89	İzzet	98	Bad-ı aşk	9
90	Vahdet	99	Halet	9

Tablo 2.2 incelendiğinde, oyuncu üçüncü basamaktan itibaren yükselten karelerle karşılaşmaya başlamaktadır. Bu basamakta oyuncunun yükselmesini sağlayan ilk kare cefa hanesidir. Oyuncu, “cefa” hanesinden “sefa” hanesine yükselerek mükâfatlandırılır. Bu durum, “Her karanlık gecenin aydınlık bir sabahı vardır”, “Her kışın bir baharı vardır” görüşleriyle ilişkilendirilebilir veya “Sefa ile yenen cefa ile kazanılır” atasözüne bir gönderme olarak da değerlendirilebilir. Nitekim insanların rahata, huzura kavuşabilmesi için sıkıntı, dert ve elemlere sabredip kurtuluş için çabalamaları gerekmektedir. Sefayı değerli kılan cefadır. Üçüncü basamakta oyuncuya tecrübe kazanabilmesi için zemin hazırlayan “fırsat” hanesi yer almaktadır. Fırsatlar tecrübeleri doğurur. Oyunun beş, altı ve dokuzuncu basamaklarında oyuncu; çaba, sabır, inanç ve kararlılığının meyvesi olarak erzden rûyet hanesine, niyazdan teselli hanesine, sadakatten sabır hanesine, izzetten bad-ı aşk hanesine, vahdetten halet hanesine yükselmektedir. Bu basamaklarda oyuncuyu daha aşağı basamaklara sürükleyecek cezalı bir kare bulunmamaktadır. “Bu da kişinin “vuslat” yolculuğunda yukarılara çıktıkça, manevi yollar kat ettikçe daha çok mükâfatla karşılaşacağı hissini uyanmasına vesile oluyor” (Söylemez vd., 2015: 576). Özellikle 87. karede bulunan muhabbet hanesinin oyuncuyu direkt oyunun en üst noktası visale yükseltmesi önemli bir yer teşkil etmektedir. Muhabbet kavramının tasavvuf öğretisinin muhatap tarafından anlaşılması, benimsenmesi ve gerçek hayata tatbik edilmesi sürecinde kilit bir rol oynadığı ifade edilebilir.

“Vahdetin, hâl olmaya götürmesi tasavvufun temel öğretilerinden vahdet-i vücut anlayışını hatırlatırken aşk rüzgarının izzetle çıkması ve visale muhabbetle; yani sevgiyle, sohbetle hatta sevgi sohbetleriyle gidilmesi yine tasavvufta şeyh-mürîd ilişkisini hatıra getirmekte sevginin de sohbetin de Allah’a kavuşmakta birer vasıta olduğuna dikkat çekmektedir” (Söylemez vd., 2015: 578).

Oyuncuyu düşüren kareler ekseriyetle oyunun alt yarısında bulunmaktadır. Oyuncuyu bulunduğu basamaktan daha alt basamaklara düşüren kareler sırasıyla Tablo 2.3’te gösterilmiştir:

Tablo 2.3. Satranc-ı Urefa Oyununda Düşüren Kareler

Kare sayısı	Kavram	Düşürdüğü kare	Kavram	Düşürdüğü kare sayısı
11	Sohbet-i sek	2	Teessüf	9
21	İstiğna	3	Rica	18
22	Hacet	13	Duzah	9
28	Rakip	7	Hicran	21
32	Ağyar-ı bed	4	Kavga	28
33	Akl-ı bed	14	Zeval	19
34	Nifak	6	Nedamet	28
39	Sûd	15	Taan-ı halk	24
43	Kemal	5	Adavet	38
91	Gurur	1	Zillet	90
100	Kaza	10	Rıza	90

Tablo 2.3 incelendiğinde, oyuncu oyun tablosunun alttan ikinci basamağında yer alan sohbet-i sek hanesine ayak bastığında alttan birinci basamağın ikinci hanesinde bulunan teessüfe düşmektedir. Bu durum oyuncunun cezalı kareye ilk defa denk gelmesi açısından önemli bir yer teşkil etmektedir. Bu noktada yıkıcı, nahoş bir üslûp ve tavır sergileyen insanoğlunun yaptıklarından ötürü hayıflanması, teessüf hissini tatması gerektiği iletisinin oyuncuya aktarımı amaçlanmaktadır. Sohbet-i sek hanesinden teessüfe düşen oyuncunun düştüğü yerden kalkarak oyuna tekrar devam etmesi gerekmektedir. İkinci basamakta düşüren tek kare “sohbet-i sek” karesidir. İkinci basamağı selametle geçen oyuncuyu oyunun en zor safhası olarak değerlendirilebilecek üçüncü ve dördüncü basamaklar beklemektedir. Cezalı karelerle döşenmiş bir mayın tarlasını andıran üçüncü ve dördüncü basamaklarda sırasıyla istiğnadan ricaya, hacetten duzaha, rakipten hicrana, ağyar-ı bed hanesinden kavgayı, akl-ı bed hanesinden zevale,

nifaktan nedamete ve sd hanesinden taan-ı halka dlmektedir. Oyunun en zor bölümü olan bu safhada oyuncuya verilmek istenen mesajlar Şöyle ifade edilebilir:

“Kendini ihtiyasız görenin, Allah’a yakarmayı hatırlaması gerekir. İhtiyaçlara baēlanma, insanı cehenneme götürebilir. Allah’a kavuşma yolunda birini rakip görmek ayrılıēa, birliēin bozulmasına sebep olur. Kötü rakip kavga çıkmasına vesile olur. Kötü akıl ve düşünce kişiye zarar verir. Araya ayrılık girmesi, birliēin bozulması piŐmanlıkla son bulur ki oyuncuyu başladığı yere götürür, tüm kazancını siler anlamını taşır. Menfaat hırsına kapılan insanlar birbirlerini hatta halkı kötülemeye baŐlarlar ki menfaatlerine ulaŐabilsinler” (Söylemez vd., 2015: 575).

Oyunun beşinci basamaēında düşüren kare sayısı azalmakta ve oyuncunun sabır ve tevekkülle oyunun sonuna yaklaŐmasına fırsat tanınmaktadır. Ancak oyuncu oyunun bu basamaēında yer alan kemal hanesine denk gelirse oyunun başlarına yakın adavete düŐme tehlikesiyle karşı karşıya kalabilir. Beşinci basamaktan sonra “visal” basamaēından bir önceki son basamak olan onuncu basamaēa kadar oyuncuyu düŐme tehlikesiyle karşı karşıya bırakabilecek herhangi bir cezalı kare bulunmamaktadır. Özellikle cezalı ve ödüllü kareleri barındırmayan yedi ve sekizinci basamaklar oyuncunun duygu ve düşünce yelpazesini geniŐleterek oyunu anlamlandırmasını saēlayacak becerileri işe koŐmasına fırsat tanımaktadır. “Oyunun bu bölümünde düŐme ya da yükselmeye vesile olacak bir kare olmaması aşk, güzellik, vefa gibi kavramlar üstünde daha derin düŐünülmesi ve daha çok sohbet edilmesi için bir vesile olma amacını da taŐıyabilir” (Söylemez vd., 2015: 577). Oyunun saē ve sol en üst köŐesindeki “kaza” ve “gurur” kareleri oyunu bitirmek üzere olan oyuncunun en alt basamaklara düşmesine sebep olurken “muhabbet” kavramının yazılı olduēu 87. kare oyuncuyu doērudan visale kavuŐturarak oyunun bitmesini saēlamaktadır.

Oyunun ruhunu ve esas yapısını yansıtacak bir mantık silsilesi çerçevesinde yerleştirilen ödüllü ve cezalı kareler aracılıēıyla yaşantı merkezli “zeval-kemal” ve “kemal-zeval” ilişkisine örtülü mesaj Şeklinde göndermeler yapıldığı söylenebilir. Bu baēlamda oyun levhasını, insanoēlunun yaŐantısına ilişkin aŐamaların belirli kavramlarla resmedilmiŐ bir tablosu olarak ifade etmek mümkündür. Oyunun kavramlar dünyasında gezinen yolcunun “Her Şey zıddıyla kaimdir” perspektifi doērultusunda bir rota belirlemesinin gerekli olduēu söylenebilir. “Osmanlı Devleti’nde halkın

yaşantısında yer eden bu anlayış, havf ve reca olarak özetlenebilir. Bu anlayış ata sporumuz olan güreşte, oyun başlamadan önce cazgırın “Altta kaldım diye yerinme, üste çıktım diye sevinme!” sözlerinde de kendini gösterdiği gibi sosyal hayatın birçok noktasında karşımıza çıkmaktadır” (Söylemez vd., 2015: 574). Bu bağlamda Satranc-ı Urefa tablosu, muhatabın uzun ve yorucu hayat yolculuğunda karşılaşacağı ve sabırla aşması gerekeceği sosyal, kültürel ve dini unsurlardan müteşekkil merhalelerin oyun formatında sistematize edilmiş şekli olarak ifade edilebilir.

Tarihî ve kültürel özellikleri bünyesinde barındıran, benimsendiği toplumun dünya görüşü, dinî inancı, kültürel özellikleri, ekonomik kaygıları ve siyasî bakış açısı gibi değişkenlerine göre şekillenen ve kalıbını bulan, farklı bölgelerde farklı adlandırmaları bulunan Satranc-ı Urefa oyununa ilişkin kaynakların yok denecek kadar az olduğu söylenebilir³. Şatrancu’l Ârifin, Şatrancu’l Urefa ve Şatranc-ı İrfanî şeklinde farklı adlandırmaları da mevcut bulunan Satranc-ı Urefa oyunun değişik toplumlarda benzeri veya çıkış noktası olarak değerlendirilebilecek çeşitlemeleri bulunmaktadır. Bu bağlamda kökenine ilişkin farklı rivayetlerin bulunduğu Satranc-ı Urefa oyununun benimsendiği toplumun kültürel, dinsel ve sosyal değişkenleri doğrultusunda şekillenerek işlev gördüğü ifade edilebilir. Nitekim Satranc-ı Urefa oyunu; İslam, Hindu ve Budist kültürlerindeki farklı tertiplerinde dinsel düşüncelere göre şekillenirken İngiltere’de burjuva temelli toplumsal değerlerin aktarımını sağlayan bir araç olarak geliştirilmiştir (Shick, 2010b). Bu bağlamda oyun ile iletimi hedeflenen değerlerin ve kavramların toplumun duygu ve düşünce dünyasının yansıması olarak düşünülebilecek kültürel sisteme göre şekillendiği söylenebilir. Nitekim oyunun İngiltere kültüründeki farklı bir çeşidi olan Yılanlar ve Merdivenler oyunu ile bu oyunun Amerika tertibi sayılan Kaydıraklar ve Yılanlar oyunun zaman içerisinde oyunun temel felsefesini oluşturan ahlak ve değer eğitimi anlayışından uzaklaşarak salt bir çocuk eğlencesi hüviyetini kazandığı söylenebilir.

³ “Zamanla unutulmuş bu oyuna dair elde maalesef bir eser mevcut değildir. Oyun hakkında elimizdeki başlıca orijinal kaynaklar, bu kitapta tercümesi sunulan Şeyh Muhammed b. el-Hâşimî’nin şerhi dışında bir takım eski oyun tablolarıdır. Nimetullahi tarikatına mensup Hüccet Alişah’ın (öl. 1976), Şatrancu’l Urefâ adıyla beş ciltlik bir eser (Tahran 1990) yazdığı kayıtlarda geçmekteyse de eseri görmek mümkün olmamıştır” (Albayrak, 2010: 103).

“Örneğin 20. yüzyıl başlarına ait bir oyunda "İndustry" (çalışkanlık) hanesine varan derhal "Prosperity" (refah) hanesine yükselir, "Punctuality" (dakiklik) hanesine varan ise "Advancement" (ilerleme) hanesine. Diğer taraftan "Laziness" (tembellik) hanesinden "Poverty" (fakirlik) hanesine, "Gambling" (kumar) hanesinden "Ruin" (iflâs) hanesine, "Covetousness" (haset) hanesinden "Stealing" (hırsızlık) hanesine düşülür. Snakes and Ladders ve (herhalde çocuklar yılanlardan korkar endişesiyle pazarlanan) Chutes and Ladders (kaydıraklar ve merdivenler) oyunları zamanla bu ahlâkî boyutlarını da kaybetmişler, günümüzde eğlenceden başka bir amaç gütmeyen çocuk oyuncakları haline gelmişlerdir” (Shick, 2010a:18).

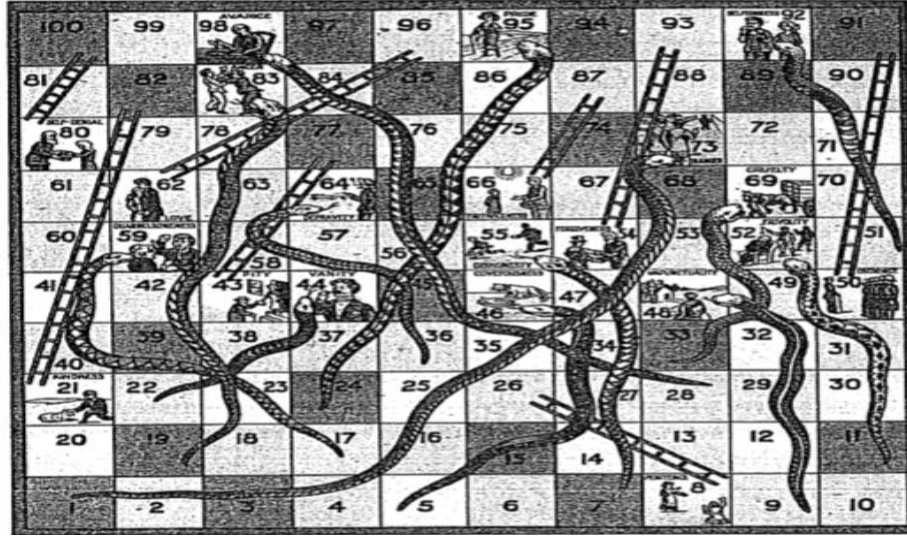
2.4.1. Satranc-ı Urefa'nın Farklı Tertipleri

Bu başlık altında Satranc-ı Urefa'nın farklı tertipleri ele alınmıştır.

2.4.1.1. Yılanlar ve Merdivenler (Snakes and Ladders)

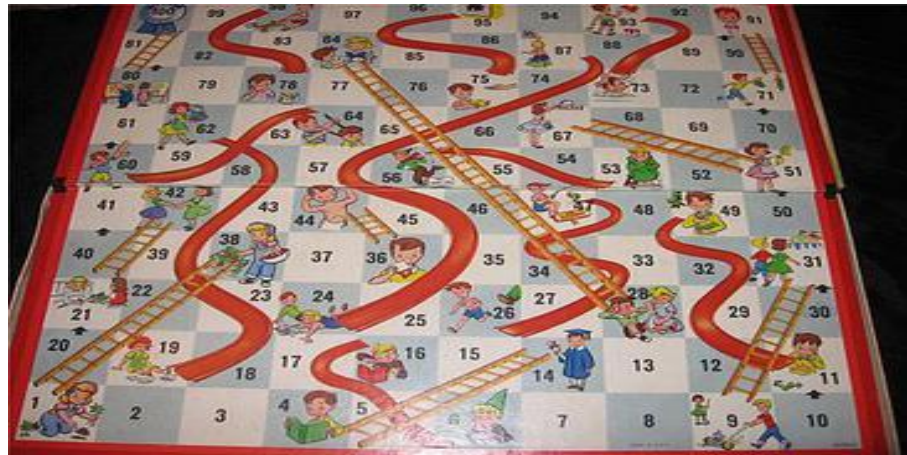
Snakes and Ladders (Yılanlar ve Merdivenler) oyunu, Satranc-ı Urefa oyununun İngiliz tertibi olarak düşünülebilir. Oyun tablosunda yükseliş ve düşüşler, merdiven ve yılan görselleri aracılığıyla temsil edilmektedir. 19. yüzyılda İngiliz John Jaques tarafından Hindistan'daki benzer oyundan esinlenerek uyarlanan Yılanlar ve Merdivenler oyununun, mistik, felsefî ve dinî kavramların öğretimi yerine oyuncuların eğlenerek, hoşça vakit geçirmelerini sağlamak ve oyuncuların zihinsel becerilerini işe koşarak temel düzeydeki sayısal becerilerini geliştirebilecekleri eğitsel bir oyun formatında oluşturulduğu söylenebilir.

"Yılanlar ve Merdivenler" oyunu yaygın kanaate göre Hindistan kökenlidir. Vaikunthapaali (Vaikuntha merdiveni) veya Paramapada Sopanam (Kurtuluş Merdiveni) adıyla anılan oyuna dayanır. Bu Hint oyununun basitleştirilmiş daha yeni bir biçimi 1892 yılında Londralı John Jaques tarafından İngiltere'ye götürülmüş ve 20. yüzyılın başından itibaren hayli popüler olmuştur. 1943'te de Milton Bradley'in Amerika'ya götürdüğü oyun burada "Chutes and Ladders" (Kaydıraklar ve Merdivenler) adıyla yaygınlaşmıştır” (Albayrak, 2010: 104-105).



Şekil 2.8. Yılanlar ve Merdivenler Oyunu (Albayrak, 2010: 105).

Şekil 2.8 incelendiğinde, Yılanlar ve Merdivenler oyun tablosunun 10x10 haneden oluştuğu görülmektedir. Oyunun sol alt taraftan başladığı ve her karenin birer rakamla kodlandığı söylenebilir. Oyunda yükselişleri merdivenler, düşüşleri ise yılanlar temsil etmektedir. İki veya daha çok oyuncu ile oynanabilen oyunda hamleler zar veya benzeri oyun aracında çıkan sayı doğrultusunda oyuncular tarafından gerçekleştirilmektedir. Oyunun son hanesine ilk ulaşan oyuncu oyunu kazanmaktadır.



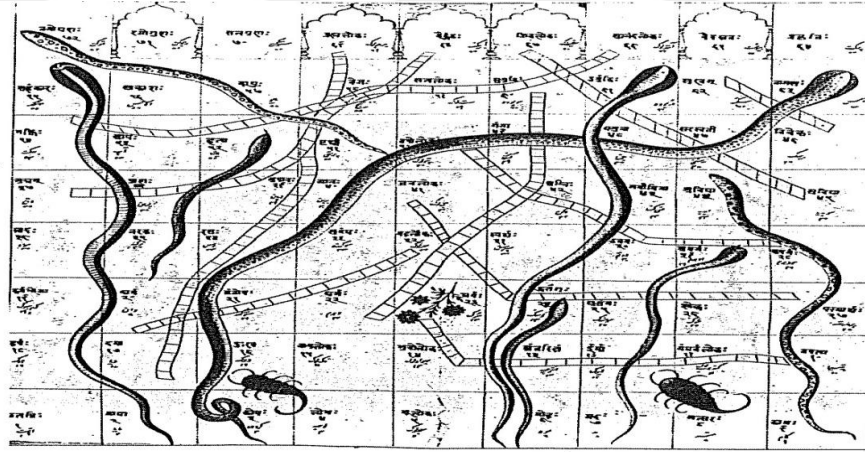
Şekil 2.9. Yılanlar ve Merdivenler Oyun Tahtası

(https://en.wikipedia.org/wiki/Snakes_and_Ladders).

Farklı kültürlerin, dillerin, dinlerin, inanç ve tapınmaların beşiği olarak kültürel zenginlik ve çeşitlilikleri bir potada harmanlayan Hindistan'ın Satranc-ı Urefa

oyununun farklı tertiplerinin en yoğun kullanıldığı bölge olarak önemli bir yer teşkil ettiği ifade edilebilir. Albayrak (2010), Hindistan'da Satranc-ı Urefa oyununu andıran çok sayıda benzer oyunun bulunduğunu ve çeşitli unsurların etkisiyle bu oyunların değişik biçimler kazandığını ifade etmektedir.

Hindu, Hindu-Nepal, Jain ve Budist-Tibet gibi farklı kültürel zenginliklerden beslenen oyun tablosundaki kareler değişiklik göstermektedir. Birbirinden farklı oyun levhalarında 72, 84, 100, 124, 342 ve 360'a kadar kareler yer alabilmektedir. Oyunun temel yapısı değişmemekle beraber oyunun adı, oyundaki kare sayısı, ödüllü-cezalı kareler, karelerde bulunan kavramlar değişikliğe uğramaktadır (Albayrak, 2010).



Şekil 2.10. 72 haneli (Vaisnava) gyân chaupar levhası, yaklaşık 1780, Luknov (Albayrak, 2010: 107).

Albayrak (2010: 107-108), kültürel ve bölgesel farklılıklara göre şekillenen oyunu Hint, Jain ve Nepal ana başlıkları altında şu şekilde tasnif etmektedir:

Hindu:

1. Gyân chawpar veya Gyân chaupad oyunun en yaygın . ve genel adı (Hinduizmin Vaisnava mezhebinde).
2. Mokşa patamu (Andhra Pradesh eyaletinde konuşulan Telugu dilindeki biçimi)
3. Vaikunthapaali (Andhra Pradesh eyaletinde) .
4. Leela
5. Vaikuntapaali

6. Paramapada

Jain:

- 1 Gyânbazî veya gyân caupad

Nepal:

1. Nâgapâsa
2. Vaikuntha Khel

2.4.1.2. Gyân chawpar veya Gyân chaupad

Hindistan ve Jain tertiplerinde genellikle gyân caupad olarak adlandırılan oyun, 18. ve 19. yüzyıllarda Hindistan'ın farklı inanışlara sahip farklı bölgelerinde oynanmıştır. Oyun levhasının kâğıt ve kumaş gibi nesnelere oluşması, oyunun orijinal örneğiyle günümüze ulaşmasında engel teşkil etmiştir. Oyunun Paryusana bayramında oynandığı da yaygın kanılar arasındadır. “Vaisnava” ve “Jain” oyun levhaları, gyân chaupar'ın en yaygın tertipleri olarak bilinmektedir. Vaisnava oyununda asıl gaye Vişnuculuk mezhebinin en önemli unsuru olarak düşünülen Vişnu'ya ulaşmaktır. Bölgesel ve dinsel farklılıklara göre şekillen oyun tablosunun kare sayılarında da değişiklikler ortaya çıkmıştır. Hindistan'ın batı ve kuzey bölgelerinde yoğun olarak oynandığı düşünülen oyunun 72 ve 84 haneden oluşan farklı tertipleri bulunmaktadır (Albayrak, 2010).



Şekil 2.11. Gyân Chaupar (Oyunun Jain Versiyonu), Ulusal Müze, Yeni Delhi
(https://en.wikipedia.org/wiki/Snakes_and_Ladders).

2.4.1.3. Mokşa Patamu

Mokşa Patamu, Hindu inancında yer alan karma düşüncesinin oyun formatındaki yansıması olarak tanımlanabilir. Karma doktrini “rüzgâr eken fırtına biçer” veya “iyilik eden iyilik bulur” atasözleriyle ilişkilendirilebilir. Nitekim karma düşüncesine hâkim olan anlayışa göre birey sorumluluk bilinciyle olumlu ve olumsuz eylemleri gerçekleştirir, gerçekleştirilen eylemlerin niteliği doğrultusunda karmaşık döngüden kurtularak kendini gerçekleştirme sürecine hizmet edecek bir zemin sağlayabilir.

Satranç da dâhil olmak üzere birçok levhalı oyuna ilham kaynağı olduğu düşünülen Mokşa Patamu oyununda esas gaye, oyuncunun özgür iradesiyle olumlu davranışlar geliştirerek olumsuz davranışlardan uzaklaşması ve mokşa (kurtuluş, özgürlük yolu)’ya ulaşmasıdır. Oyun levhasının belirli bölgelerinde bulunan merdivenler oyuncuyu ana hedef olan “mokşa”ya yaklaştırır, yılanlar ise kötü fiilleri ve davranışları sembolize eden “patamu”ya düşürmektedir. Gyandev tarafından icat edildiği düşünülen 100 hanelik oyunun köken olarak “dasapada” adlı bir Hint oyununa dayandığı düşünülmektedir (Albayrak, 2010).

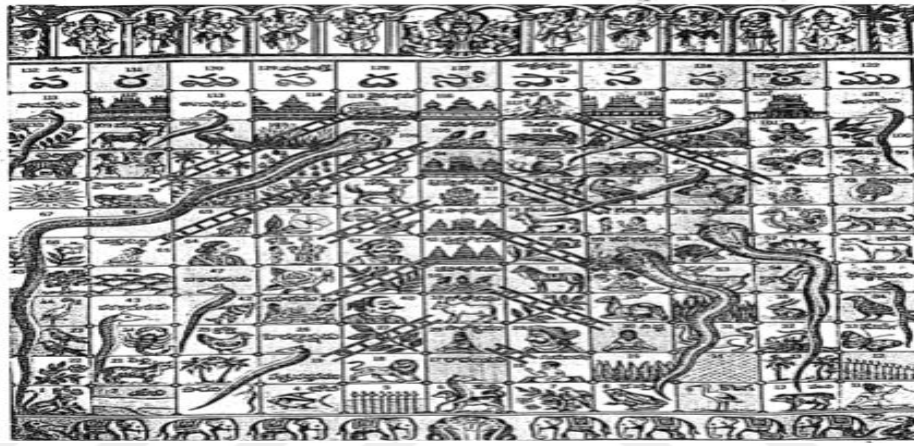


Şekil 2.12. Mokşa Patamu Oyunu (<https://www.danielharper.org/yauu/2014/05/moksha-patam/>).

2.4.1.4. Vaikunthapaali veya Paramapada Sopanam

Oyunun temel amacı, Vişnuculuk öğretisinin temel kavramlarının oyuncuya oyun ortamında aktarılmasıdır. Oyun levhasında, her karede farklı görseller yer alacak şekilde toplamda 132 hane bulunmaktadır. Dinsel düşüncelerin hâkim olduğu bir

zemine göre şekillenen oyunun “Vaikunthapaali” veya “Paramapada Sopanam” şeklinde farklı adlandırmaları bulunmaktadır (Albayrak, 2010). Oyunun farklı kültürel sahalardaki tertiplerinde görülen benzer özellik bu oyunda da görülmektedir. Nitekim oyunun diğer farklı tertiplerinde de yükselişleri merdivenler, düşüşleri yılanlar temsil etmektedir. Merdivenin aşağı kısmına denk gelen oyuncu merdiven basamaklarını takip ederek oyun tablosunda daha yukarı bölgelere yükselmekte, yılanın başının bulunduğu kareye denk gelen oyuncu ise yılanın kuyruğunun işaret ettiği daha alt basamaklara düşmektedir.



Şekil 2.13. 132 Haneli Vaikunthapaali veya Paramapada Sopanam (Albayrak, 2010: 109).

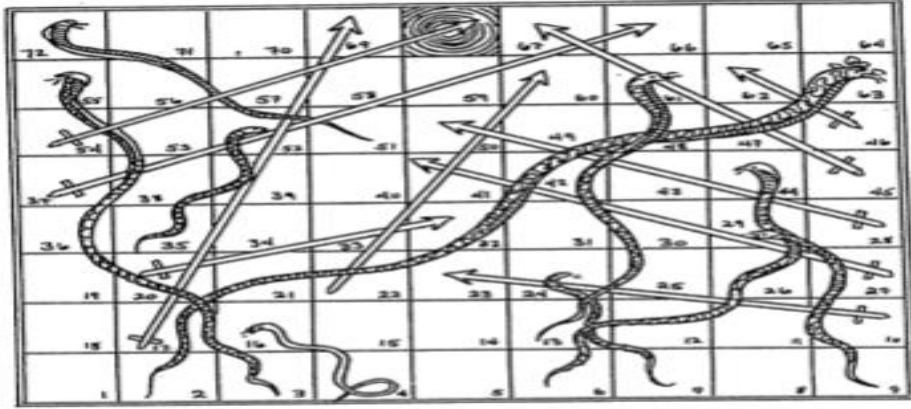
2.4.1.5. Leela

Satranc-ı Urefa oyunun farklı bir tertibi olarak ifade edilebilecek oyunlardan birini de Leela adlı oyun oluşturmaktadır. Toplamda 72 kareden müteşekkil olan Leela oyununun esasında oyuncunun yoğun bir zihin jimnastiği atmosferinde denk geldiği karelerde bulunan kavramlar üzerinde geniş kapsamlı bir düşünme faaliyeti gerçekleştirmesi amacı bulunmaktadır. Johari (2007), Leela oyununa ilişkin şu bilgileri vermektedir:

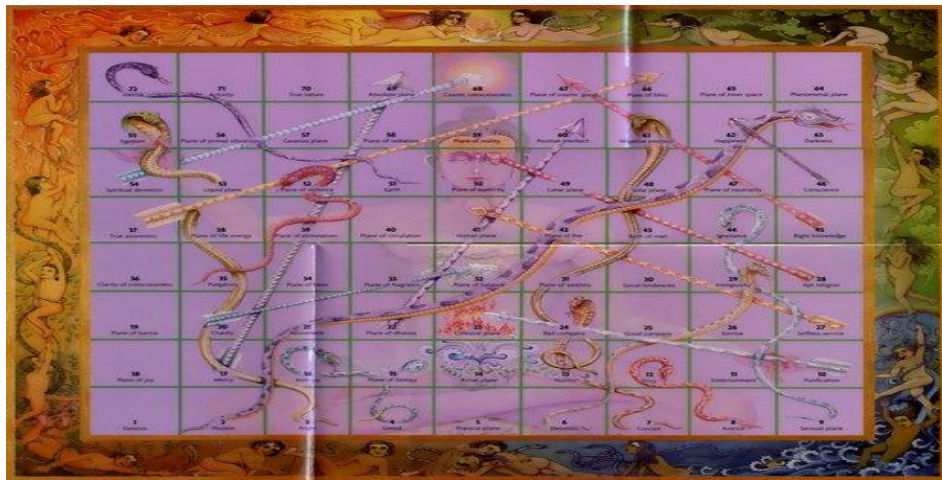
"Orijinal ismi Gyân Chawpad (gyân: bilgi, chaupad: zarla oynanan oyun, yani bilgi oyunu) olan oyun, deruni hallere ve Dharma'nın İlkelerine bir anahtar olmak üzere bilgeler tarafından icat edildi. Oyun oynanırken kişi otomatik olarak oyun levhasının kareleri üzerinde hareket eder. Her kare, farklı bir deruni hali olduğu kadar bir [varlık] düzlemini de temsil eder. Her İsim zihni tetikler ve oyuncunun bilincini bir kareye gelir

gelmez kelimenin ötesindeki mefhumu tefekküre sevk eder” (Aktaran: Albayrak, 2010: 111).

Bu bağlamda Leela oyunu, oyuncunun oyun sürecinde levhanın herhangi bir hanesinde bulunan bir kavramın salt anlamıyla yetinmeyerek bu kavramın çağrıştırdığı diğer kavramlar dünyasına ilişkin entelektüel bakış açısı geliştirebilmesi için bilişsel becerilerini işe koymasını gerektiren bir sistem üzerine kurulu bir oyun olduğu ifade edilebilir. Kurucusu ve tarihsel gelişimi hakkında kesin bilgilerin bulunmadığı oyunda oyuncunun isabet ettiği kare ile oyunla ilişkilendirilen ilahi kitabından bir ilahi okuması gerektiği kabul edilen bir diğer kanıdır (Albayrak, 2010)



Şekil 2.14. Harish Johari'nin çizimi ile Leela (Albayrak, 2010: 112).



Şekil 2.15. Leela Oyun Levhası (http://www.india-forums.com/forum_posts.asp?TID=4024301).

2.4.1.6. Gyânbazî veya gyân caupad

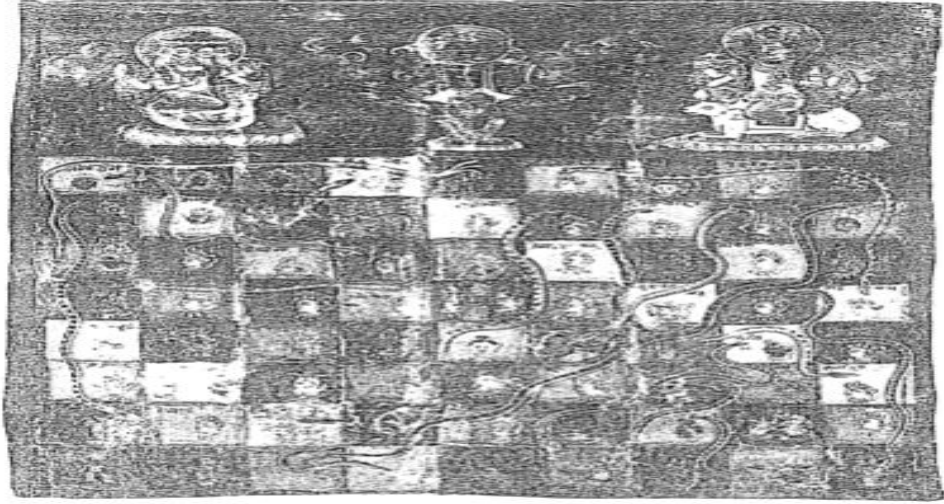
Oyunun Hindistan coğrafyasındaki farklı bir diğer tertibini “bilgi oyunu” anlamına karşılık gelen ve Jainizm mensupları arasında rağbet gören Gyânbazî oyunu oluşturmaktadır. Jainizm inancında önemli bir yer tutan Paryusana bayramında oynanan oyunun 18. ve 19. yüzyılda özellikle kadınlar arasında popüler bir etkinlik olduğu söylenebilir. Oyunun kuralları, oyunun farklı tertipleri için geçerli olan kurullarla benzer özelliktedir. Oyunun amacı, Jainizm öğretisine ilişkin kavramların bireylerce edinimini oyun ortamında sağlamaktır (Albayrak, 2010).



Şekil 2.16. Jain dinine ait, 19 yüzyıl Hindistan yapımı bir Gyânbazî oyunu (Shick, 2010a: 17).

2.4.1.7. Nâgapâsa

Satranc-ı Urefâ'nın Nepal varyasyonu olarak ifade edilebilecek bir oyun çeşididir. Hindu inancı doğrultusunda şekillenen Nâgapâsa oyunu tablosunda yükseliş ve düşüşler farklı renklere sahip yılanlarla gösterilmektedir. Kırmızı yılanlar olumlu kavramları, siyah yılanlar ise olumsuz kavramları temsil etmek üzere kullanılmaktadır. Vaikuntha Khel (Vaikuntha'nın oyunu) olarak da bilinen Nâgapâsa, yılanın tuzağına düşmek anlamına gelmektedir. Oyun levhasında kavramların yerine görsellerin kullanımı tercih edilmiştir. Vişnu'nun makamındaki kozmik şuur kavuşma arzusu, oyunun oynanmasındaki temel amacı oluşturmaktadır. Oyun tablosunda 72 kare bulunmaktadır (Albayrak, 2010).



Şekil 2.17. Nâgapâsa Oyunu (Albayrak, 2010: 117).

Oyunun Tibet tertibinin mucidi olarak Budist keşiş Sakya Pandita Kunga Gyeltsen adı zikredilmektedir. Sakya Pandita Kunga Gyeltsen'in bu oyunu annesini eğlendirmek amacıyla icat ettiği yaygın kanılar arasındadır. 100 ve 72 haneli oyun levhasının Budizm inancının öğretilerinden esinlenerek oluşturulduğu söylenebilir (Albayrak, 2010).

Oyunun Tibet versiyonunu diğer oyun türlerinden ayıran en önemli özellik, bu oyun levhasında diğer oyunların aksine düşüşleri gösteren yılanların bulunmamasıdır. Oyunun “yeniden doğuş oyunu” olarak adlandırılmasında, Buddha olarak yeniden doğma düşüncesinin önemli rol oynadığı söylenebilir.

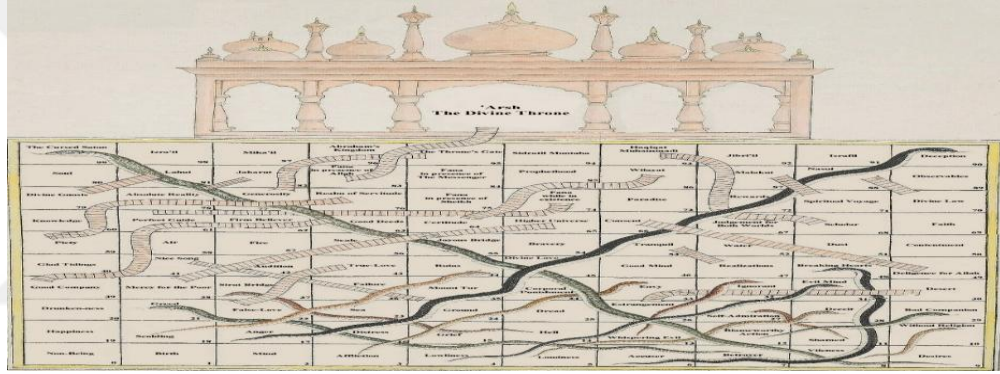


Şekil 2.18. Yeniden Doğuş Oyunu (<https://www.himalayanart.org/items/99139>).

Şekil 2.18 incelendiğinde, Sakya Pandita'ya atfedilen oyunda yükseliş ve düşüşler için merdiven/ok ve yılanlara yer verilmediği görülmektedir. Oyunun

karelerinde bulunan resimlerin Jainist ıstılahında önemli bir yer teşkil eden kavramların daha anlaşılır kılınması amacı doğrultusunda oluşturulduğu ifade edilebilir.

Hint coğrafyasında oyunun Hinduizm, Budizm ve Jainizm inançları ekseninde şekillenen tertipleri dışında İslamî versiyonlarının da bulunduğunu ifade etmek mümkündür. Oyunun İslami şekillerinde 101 kare bulunmaktadır. Oyun tablosunda oyuncuyu yükselten ve düşüren kareler bulunmaktadır. Merdivenler oyuncuyu yukarı basamaklarda yer alan hanelere taşırken yılanlar daha aşağı basamakta bulunan hanelere düşürür. Oyunun son basamağı olan 101. haneye ulaşan ilk oyuncu için oyun sona ermektedir. Ancak oyunun son hanesine ilk ulaşan oyuncunun galip, diğer oyuncunun ise mağlup sayılmasının doğru bir düşünce biçimi olamayacağı söylenebilir. “Çünkü oyun, aslında tasavvuf felsefesi için bir öğretim aracıdır” (Shick, 2010b: 8).

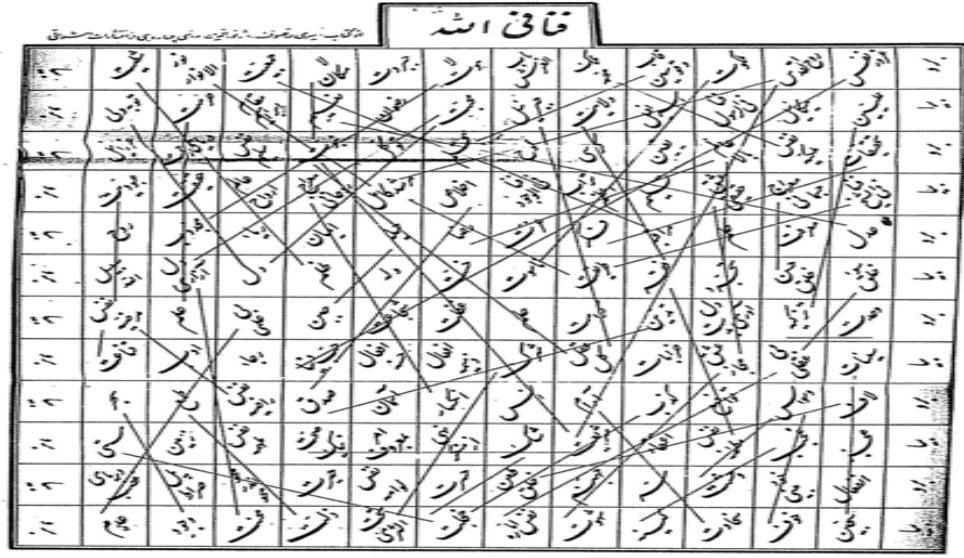


Şekil 2.19. Hint Coğrafyasına Ait Âriflerin Satrancı
(http://www.untiredwithloving.org/snakes_ladders.html).



Şekil 2.20. Kuzey Hindistan'dan 1857'de İngiltere'ye Getirilmiş Olan Şaheser Bir Sedef Kakma Satranc-ı Urefâ Oyunu (Shick, 2010a: 15).

Hindistan coğrafyası dışında İran kültüründe de oyunun farklı bir nüshası bulunmaktadır. Nureddin Müderrisî Çehardehî'nin (1919-1998) “Seyr der Tasavvuf” adlı eserinde her karesinde farsça kavramların yazılı olduğu toplamda 145 karelik bir oyun nüshası bulunmaktadır (Albayrak, 2010)



Şekil 2.21. İran'a Ait Satranc-ı Urefâ Tablosu (Albayrak, 2010: 122).

Satranc-ı Urefa oyunu genel olarak değerlendirildiğinde oyunun farklı inançlara ait dini, ahlaki ve toplumsal değerlerin oyun ortamında aktarılması düşüncesinin bir ürünü olduğu ifade edilebilir. Benimsendiği her toplumun duygu, düşünce ve kültür dünyasından izler taşıyan oyun, folklorik bir hazine olarak da değerlendirilmelidir.

Hızlı değişim ve gelişimlere sahne olan çağımız koşullarının ürünü olarak ortaya çıkan kültürel yozlaşmaların önlenmesi noktasında Satranc-ı Urefa gibi geleneksel oyunlardan yapılacak modern uyarlamaların ulusal birlik ve beraberliği zedeleyen yozlaşmaların, geçmiş ile gelecek nesil arasında ortaya çıkan kopukluğun ortadan kaldırılması sürecinde önemli katkılar sağlayacağı ifade edilebilir.

Bir ulusun birlik ve beraberlik dairesi çerçevesinde varlığını devam ettirmesini sağlayan değerler manzumesinin nesiller arası transferi sürecinde sözlü ve yazılı ürünler önemli rol oynamaktadır. Milli bilinç ve tarih şuurunun yarınki nesillere ulaşmasını sağlayan ürünlerin başında Atatürk'ün “Gençliğe Hitabe” adlı metni gelmektedir. Çünkü “Türk milletinin geleceğini omuzlarında taşıyacak olan nesillerin imarında en önemli pay sahiplerinden bir eser de hiç şüphe yok ki Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'dir”

(Arslan ve Orhan, 2012: 78). “Atatürk’ün dilinin, Türkçesinin gücü... Türkçenin Atatürk ağzındaki gücü... Türk’ün en gür, en ihtişamlı sesi... Türk’e, Türk gencine en ihtişamlı sesleniş... Türk’ün ve Türkçenin şaheser hitabesi... Türk gencine duyulan güvenin şaheseri...” (Dursunoğlu, 2008: 391) şeklinde ifade edilen Gençliğe Hitabe metni, Mustafa Kemal Atatürk tarafından kurucusu olduğu Cumhuriyet Halk Partisi’nin ikinci kurultayında okunmuş olan Nutuk’un “Türk Gençliğine Bıraktığım Emanet” başlığı altında bulunmaktadır. “Gerek kelime seçimi, cümle ve paragraf yapısı bakımından gerekse kavramlar arasında bağlantı kurması bakımından dikkat çekici özelliklere sahip olan” (Acar, 2005: 137) Gençliğe Hitabe, toplumun çağdaş zemindeki inşasında aktif rol alabilecek “Türk gençliği” özelinde bütün Türk milletinin yolunu aydınlatmak ereği doğrultusunda kaleme alınmış tarihi ve edebi bir metindir. Gençliğe Hitabe’de Milli Mücadele sonucunda elde edilen bağımsızlığın ve milli birliğin ifadesi anlamında tesis edilen Türk Cumhuriyeti’nin korunması ve yaşatılması görevi gençliğe armağan edilmiştir. Gençliğe Hitabe, ulusal sorumluluk ışığında beliren hedeflere ulaşma noktasında bir yol haritası; karşılaşılabilecek sorunların çözümü bağlamında ise sunulmuş bir reçete olarak değerlendirilebilir.

Gençliğe Hitabe metni; tarihi, edebi ve kültürel özelliğinin yanı sıra geleceğin teminatı olan gençlik için önemli mesajlar barındıran bir yapıya sahip olduğu için okunup ezberlenmesinin kelimelere, cümlelere ve paragraflara serpiştirilen iletilerin anlaşılması ve kavranması noktasında yeterli olmayacağı söylenebilir. “Gerek özlü ve derin anlamı, gerek heyecanı ve gerekse güçlü hitabet üslubu ile eşsiz bir değer taşıyan” (Kavcar, 2006: 50) Gençliğe Hitabe’deki iletilerin hedef kitleye aktarımı sürecinde metindeki kelimelerin metin içindeki anlamsal bütünlük çerçevesinde hangi anlamsal ifadeye karşılık geldiğinin bireyler tarafından bilinmesi önemlidir. Ancak geçmiş ile gelecek nesil arasında dil boyutunda oluşan kelime farklılıkları bu süreçte çözüme kavuşturulması gereken önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Gençliğe Hitabe metninde yer alan kelimelerin anlaşılması için yapılması gereken eylemler, metnin orijinalinde bulunan kelimelerin günümüz gençliğinin anlayabileceği kelimelerle değiştirilmesi yönünde olmamalıdır. Atatürk’ün düşüncelerini yansıtan Gençliğe Hitabe’nin anlaşılması için milli bilinç ve duyarlılık ekseninde hareket edilerek metnin karakteristik dokusunun korunması gerekmektedir. Çünkü Atatürk’ün anlaşılması için

konusmasında kullandığı sözcüklerin anlaşılması gerekmektedir. Bu doğrultuda Atatürk tarafından kullanılan kelimelerin değiştirilmesi yanlıştır (Dursunoğlu, 2008).

Gençliğe Hitabe metni, kültürel bir unsur olarak da önem arz etmektedir. Dilin kültürün yansıma alanlarından biri (Aksan, 1977) olduğu düşüncesinden hareketle topluma özgü kültürel unsurların dünden bugüne, bugünden yarına aktarımı sürecinde dilin kilit rol oynadığı söylenebilir. Kültürel unsurlar dil kanalıyla gelecek nesiller tarafından tanınır, anlaşılır ve anlatılır. Gençliğe Hitabe'nin Türk milleti açısından önemi dikkate alındığında, bu metinde geçen kelimelerin metin bağlamından hareketle modern yöntem ve tekniklerle desteklenerek farklı eğitim kademelerinde öğretilmesinin donanımlı bireylerin yetişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Kültürel kazanımları ve kodları içinde barındıran dillerin öğretimine gereken önemin verilmemesi durumunda Gençliğe Hitabe gibi Arapça ve Farsçadan kelimeler barındıran tarihi, edebi ve kültürel hazinelerin bireyler tarafından anlaşılması, benimsenmesi ve gündelik hayatla bütünleştirilerek yaşatılması, kalıcı kılınması önünde büyük bir engelin oluşabileceği söylenebilir. Ancak ülkemizde Osmanlıca gibi kültürel değerlerimizi taşıyan dillerin öğretiminin yapılmaması bir yana dilimizde yaşama alanı bularak kültürel gelişimimize katkılar sağlamış kelimelerin artık kullanılmadığını ifade etmek mümkündür (Yıldız ve Okur, 2013). Bu durum, topluma mal olmuş Gençliğe Hitabe gibi metinlerin içerdiği dilsel zenginliklerin yabancılaşma eğilimi şeklinde yanlış olarak algılanması ve metnin tarihi, edebi ve kültürel gibi çok boyutlu işlevselliğinin genç nesiller tarafından anlaşılabilmesi gibi sorunları da beraberinde getirdiği söylenebilir.

Gençliğe Hitabe gibi toplumun belli bir dönemine ışık tutan, gelecek nesillere yönelik önemli mesajlar barındıran bir metinde yer alan kelimelerin unutulmak olan Satranc-ı Urefa gibi kültürel kodlarımızı yapısında barındıran geleneksel bir oyun ile çağdaş bir zeminde harmanlanarak eğitsel oyun yöntemi ile öğretiminin bireylerin gerek duydukları topluma özgü kültürel değerleri benimsemeleri ve geliştirmeleri sürecinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü oyunlar topluma özgü kültürel zenginliklerden bağımsız olarak gelişmez. Çocuk oyunlarının yapısında kültürel değerlerin yansımaları bulunduğu için oyunlar kültürel gelişimde önemli bir rol oynar (Akandere, 2004). Bu bağlamdan hareketle çalışmada, Gençliğe Hitabe metninde yer alan kelimeler özelinde kelime öğretiminin eğitsel oyun aracılığıyla sıkıcı, geleneksel

öğrenme ortamı dışında öğrencilerin eğlenerek, öğrenerek, sosyalleşerek ve iç dünyalarını sergilemelerine imkân sağlayacak yaşantı destekli öğrenme ortamında gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eğitsel oyun yönteminin öğretime etkisini inceleyen araştırmalar ve Satranc-1 Urefa oyununa ilişkin yapılmış araştırmalar iki ayrı alt başlıkta verilmiştir.

2.5.1. Eğitsel Oyun İle İlgili Araştırmalar

Khudhur (2016)'un “Yapım Eklerinin Öğretiminde Eğitsel Oyun Temelli Bir Model Önerisi: Kerkük Türkmenleri Örneği” adlı çalışmasında eğitsel oyun destekli tekniklerin yapım eklerinin öğretilmesi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu, ön test-son test kontrol gruplu desende tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kerkük Üniversitesi'nin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nün birinci sınıfında eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma, deney grubunda 34, kontrol grubunda 34 öğrenci olmak üzere toplamda 68 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada eğitsel oyun doğrultusunda öğretimin yapıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan ve Demirtaş (2015)'in “Oyun Destekli Öğretimin 5. Sınıf Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler Kazanımlarının Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı deneysel çalışmalarında Matematik dersi temel geometrik kavramlar ve çizimler kazanımlarının eğitsel oyun yöntemi ekseninde öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Sinop ili Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu'nda eğitimine devam eden toplam 58 öğrenci ile yürütülmüştür. Eğitsel oyuna dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney grubunda 30, eğitsel oyun dışı etkinliklere göre öğretimin yapıldığı kontrol grubunda 28 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada veriler “Geometri Başarı Testi” aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırmada

eğitsel oyun uygulamalarının programda öngörülen yöntemlere göre öğrencilerin akademik başarılarının artmasında daha etkili sonucuna ulaşılmıştır.

Hanbaba ve Bektaş (2011)'in "Oyunla Öğretim Yönteminin Hayat Bilgisi Dersi Başarısı ve Tutumuna Etkisi" adlı çalışmalarında oyun yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Gerçek deneysel modellerden biri olan ön test-son test kontrol gruplu desen modelinde tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Sakarya ili Hendek ilçesindeki bir ilköğretim kurumunun 3. sınıfının iki farklı şubesinde eğitimine devam eden toplam 62 öğrenci oluşturmaktadır. Bu iki şubeden kura yöntemi ile deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubunda oyun yöntemi doğrultusunda, kontrol grubunda geleneksel öğretim ekseninde ders işlenmiştir. Araştırmada eğitsel oyun yöntemi doğrultusunda öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin akademik başarı açısından geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu ile kontrol grubu arasında Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum puanı ortalamaları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Alemi (2010) "Educational Games As A Vehicle To Teaching Vocabulary" adlı deneysel çalışmasında oyuna dayalı etkinliklerin kelime öğretimine etkisini geleneksel yöntemle karşılaştırarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada oyun destekli kelime öğretiminin uygulandığı deney grubunun geleneksel yöntemlere dayalı kelime öğretiminin uygulandığı kontrol grubundan kelime hazinesinin gelişimi bakımından daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aghlara and Hadidi-Tamjid (2011)'in çalışmalarında dijital bilgisayar oyunlarının İngilizce kelime öğretimine etkisi geleneksel öğretimle karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinden oluşmaktadır. Deney grubunda, dijital bilgisayar oyunu ekseninde öğretim gerçekleştirilirken, kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle ders işlenmiştir. Araştırmada deney grubundaki çocukların ortalama puanlarının kontrol grubundaki çocukların ortalama puanlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Başka bir ifade ile eğitsel oyun yönteminin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Işık ve Semerci (2016) tarafından hazırlanan “İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine İngilizce Kelime Öğretiminde Eğitsel Oyunların Akademik Başarıya Etkisi” adlı deneysel çalışmada eğitsel oyun uygulamaları doğrultusunda gerçekleştirilen kelime öğretiminin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma, ön test son test kontrol gruplu desen doğrultusunda yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Zonguldak ili Devrek ilçesi Karşıyaka İlkokulu'nun 3. sınıfının farklı şubelerinde eğitim gören toplam 70 öğrenci oluşturmaktadır. 3/A ve 3/B sınıfı öğrencileri deney grubu (n=35), 3/C, 3/D ve 3/E sınıfı öğrencileri kontrol grubu (n=35) olarak belirlenmiştir. Deney grubunda eğitsel oyun ekseninde kelime öğretimi gerçekleştirilirken kontrol grubunda İngilizce kelime öğretimi oyun dışı etkinlikler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda eğitsel oyuna dayalı İngilizce kelime öğretiminin yapıldığı deney grubunun akademik başarı bakımından oyun dışı etkinlikler doğrultusunda İngilizce kelime öğretiminin gerçekleştirildiği kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Kaya ve Elgün (2015)'ün “Eğitsel Oyunlar İle Desteklenmiş Fen Öğretiminin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi” adlı çalışmalarında 4. sınıf Fen ve Teknoloji dersi Gezegelimiz Dünya ünitesinin eğitsel oyun ekseninde öğretiminin öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde İstanbul ili Bağcılar ilçesindeki bir ilkokulun 4. sınıfının farklı şubelerinde eğitimine devam eden 61 öğrenci ile yürütülmüştür. Ön test son teste dayalı yarı deneysel model özelliği taşıyan araştırmanın deney grubunda eğitsel oyuna dayalı ders işlenirken, kontrol grubunda konu öğretimi programda öngörülen etkinlikler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada eğitsel oyun uygulamalarına dayalı öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Arslan (2017) “4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Yöntemi ile Öğretim” adlı deneysel çalışmasında eğitsel oyuna dayalı öğretimin 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini geleneksel yöntemle karşılaştırarak tespit etmeyi amaçlamıştır. Ön test ve son test kontrol gruplu seçkisiz desene uygun olarak yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, 2016–2017 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Ümraniye

ilçesindeki Teletaş İlkokulu'nun 4. sınıflarında öğrenim gören 76 öğrenci oluşturmaktadır. Seçkisiz atama yöntemi doğrultusunda 4/A sınıfı deney grubu, 4/I sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 38, kontrol grubunda 38 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunda eğitsel oyun ekseninde öğretim gerçekleştirilirken kontrol grubunda öğretmen merkezli geleneksel öğretim doğrultusunda ders işlenmiştir. Araştırmada eğitsel oyuna dayalı öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ve tutum puanı ortalamaları bakımından geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu, öz değerlendirme formu ve veli gözlem formundan elde edilen bulgular ışığında eğitsel oyun uygulamalarının öğrencilerin derse yönelik olumlu düşünce ve davranış geliştirmelerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Altunay (2004)'ın "Oyunla Desteklenmiş Matematik Öğretiminin Öğrenci Erişimine ve Kalıcılığa Etkisi" adlı deneysel çalışmasında oyun destekli Matematik öğretiminin öğrenci erişim düzeyi ve kalıcılık üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Keçiören ilçesindeki 23 Nisan İlköğretim Okulu'nun 4. sınıflarında eğitim gören 67 öğrenci oluşturmaktadır. Bu iki şubeden 4/C sınıfı deney grubu (n=36), 4/A sınıfı ise kontrol grubu (n=31) olarak belirlenmiştir. Deney grubunda oyun destekli öğretim uygulamalarından yararlanılırken kontrol grubunda konu öğretimi öğretmen merkezli öğretim doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda eğitsel oyun destekli öğretimin geleneksel öğretime göre erişim düzeyi ve öğrenilenlerin kalıcılığı bakımından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dervişoğulları (2008) "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretilen Sınıflarda Oyunlarla Sözcük Öğretimi" adlı tez çalışmasında eğitsel oyuna dayalı sözcük öğretiminin yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Hem nitel hem de nicel bir çalışma olan araştırmanın nitel boyutunda oyuna dayalı öğretime ilişkin incelemelere yer verilmiştir. Araştırmanın nicel boyutu ise deneysel desene göre oluşturulmuştur. Araştırmada öğretim sürecinde aktif katılımı destekleyen eğitsel oyuna dayalı sözcük öğretiminin uygulandığı deney grubunun öğretmen merkezli geleneksel yaklaşım doğrultusunda sözcük öğretiminin yapıldığı kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Varan (2017)'ın "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zihinsel Sözlüğünü Geliştirmede Eğitsel Oyunların Etkisi" adlı çalışmasında 4. sınıf öğrencilerinin zihinsel sözlüğünün geliştirilmesinde eğitsel oyun uygulamalarının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, yarı deneysel modelde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda 36 öğrenci bulunmaktadır. Eğitsel oyuna dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney grubunda işlemler haftada 2 ders saati olmak üzere toplam 10 haftada tamamlanmıştır. Araştırmada eğitsel oyun destekli öğretimin zihinsel sözlüğün geliştirilmesinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2015)'in "Eğitsel Oyun ve Dönüt-Düzeltilmenin Öğrenme Düzeyi ve Kalıcılığa Etkisi" adlı çalışmasında eğitsel oyun ve dönüt düzeltme doğrultusunda gerçekleştirilen öğretimin 6. sınıf "Elektrik ve Sistem" ünitesinde yer alan konuların öğretime ve kalıcılığına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desene göre yürütülen deneysel çalışmada 6/B sınıfı eğitsel oyun ve dönüt düzeltme doğrultusunda öğretimin uygulandığı birinci deney grubu (n=28), 6/C sınıfı eğitsel oyun doğrultusunda öğretimin yapıldığı ikinci deney grubu (n=31), 6/D sınıfı ise mevcut öğretim programına göre öğretimin yapıldığı kontrol grubu (n=34) olarak belirlenmiştir. Araştırmada, eğitsel oyun ve dönüt düzeltme doğrultusunda gerçekleştirilen öğretimin "elektrik ve sistem" ünitesinde yer alan konuların öğretimi ve bilgilerin kalıcılığında sadece eğitsel oyuna göre şekillenen ve öğretim programı doğrultusunda gerçekleştirilen öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitsel oyunun işe koşulduğu öğretimin de mevcut öğretim programı ekseninde gerçekleştirilen öğretime göre bilgilerin öğretimi ve kalıcılığında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Malta (2010)'nın "İlköğretimde Kullanılan Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi" adlı çalışmasında eğitsel oyun destekli öğretimin uygulandığı deney grubu ile eğitsel oyun dışı etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası başarı puanı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bir diğer bulguya göre, cinsiyet değişkeni deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puanı ortalamaları üzerinde etkili değildir.

Karabağ ve Aydoğan (2015)'in "Oyun Yöntemiyle Tarih Öğretiminin Öğrenci Erişisine ve Kalıcılığa Etkisi" adlı deneysel çalışmalarında 9. sınıf "Tarih Bilimi", "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ve "İlk Türk Devletleri" ünitelerinde yer alan konuların oyun destekli öğretimle işlenmesinin öğrencilerin erişim düzeyi ve bilgilerin kalıcılığı üzerinde etkili olup olmadığı kontrol grubuyla karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırmada ön test-son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Samsun ili Havza Anadolu Lisesi'nin 9. sınıflarında eğitim gören toplam 57 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda oyun yöntemiyle derslerin işlendiği deney grubuyla geleneksel öğretime göre öğretimin yapıldığı kontrol grubu arasında erişim ve kalıcılık düzeyi açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Karabacak (1996)'in "Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Erişim Düzeyine Etkisi" adlı deneysel çalışmada, eğitsel oyunların 4. sınıf öğrencilerinin erişim düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırmada eğitsel oyun uygulamaları ekseninde öğretimin yapıldığı deney grubunun bilgi, kavrama ve toplam erişim düzeyi puan ortalamalarının geleneksel öğretime dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Altınbulak, Emir ve Avcı (2006)'nın "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitsel Oyunların Erişime ve Kalıcılığa Etkisi" adlı çalışmalarında eğitsel oyunların Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde erişime ve bilgilerin kalıcılığına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Deneysel bir çalışma olan araştırmada kontrol gruplu ön test ve son test deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubunda eğitsel oyun doğrultusunda öğretim yapılırken kontrol grubunda geleneksel öğretim doğrultusunda öğretim gerçekleştirilmiştir. Araştırmada eğitsel oyuna dayalı öğretimin bilgi, kavrama, uygulama, sentez ve toplam erişim düzeyi puanı ortalamaları ile kalıcılık puanı ortalamasının artmasında geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yiğit (2007) "İlköğretim 2. Sınıf Seviyesinde Bilgisayar Destekli Eğitici Matematik Oyunlarının Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi" adlı çalışmada bilgisayar destekli eğitsel oyunların Matematik dersinde akademik başarıya ve kalıcılığa etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desene göre şekillenen bu

çalışma 22'si deney, 25'i kontrol grubu olmak üzere toplamda 47 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı ve kalıcılık bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Başar, Batur ve Karasu (2014)'nin "Kukset Tekniğinin Öğrencilerin Zıt ve Eş Anlamlı Sözcükleri Anlamalarına Etkisi" adlı deneysel çalışmalarında Kulaktan Kulağa Sessiz Telefon oyunu (Kukset tekniği) doğrultusunda gerçekleştirilen kelime öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenilen kelimelerin kalıcılığı üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma, ön test-son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu desende tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Uşak il merkezinde MEB'e bağlı bulunan Atatürk ilköğretim Okulu'nun 5. sınıflarında eğitim gören toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada deney grubunda 30, kontrol grubunda 30 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunda Kukset tekniği doğrultusunda eş ve zıt anlamlı kelimelerin öğretimi gerçekleştirilirken kontrol grubunda geleneksel öğretim doğrultusunda ders işlenmiştir. Araştırmada Kukset tekniği doğrultusunda öğretimin yapıldığı deney grubu ile geleneksel öğretim (düz anlatım yöntemi) doğrultusunda öğretimin yapıldığı kontrol grubu arasında akademik başarı ve kalıcılık bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen oyun destekli öğrenme ortamının öğrencilerin başarıları ve öğrenme-öğretme sürecinde edinilen bilgilerin kalıcı olmasında geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu bulgusu doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Gülsoy (2013) "6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Etkisi" adlı deneysel çalışmasında eğitsel oyun destekli öğretimin kelime hazinesinin gelişimine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Ön test ve son test kontrol gruplu seçkisiz desene göre düzenlenen araştırmanın çalışma grubunu Niğde ili 19 Mayıs İlköğretim Okulunun 6. sınıflarında eğitim gören 60 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada eğitsel oyun destekli öğretimin uygulandığı deney grubunun oyun dışı geleneksel öğretim doğrultusunda kelime öğretiminin gerçekleştirildiği kontrol grubuna göre kelime hazinesinin gelişimi bakımından daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ören ve Avcı (2004) "Eğitsel Oyunla Öğretimin Fen Bilgisi Dersi "Güneş Sistemi ve Gezegenler" Konusunda Akademik Başarı Üzerine Etkisi" adlı deneysel

çalışmalarında eğitsel oyun uygulamalarının akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2003-2004 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Ankara Akpınar İlköğretim Okulu'nun 6. sınıflarında eğitimine devam eden 33 öğrenci oluşturmaktadır. Random yöntemle 6/A sınıfı deney grubu, 6/B sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada eğitsel oyunlara göre öğretimin yapıldığı deney grubunun geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubuna göre akademik açıdan daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Yıldız, Şimşek ve Araz (2016)'ın "Dolaşım Sistemi Konusunda Eğitsel Oyun Yönteminin Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Fen Öğrenimi Motivasyonu Üzerine Etkisi" adlı deneysel çalışmalarında Fen Bilimleri dersi "Dolaşım Sistemi" konusunun eğitsel oyun destekli öğretiminin öğrencilerin başarılarına ve Fen öğrenimi motivasyonu üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 6. sınıfın iki farklı şubesinde eğitimine devam eden toplamda 42 öğrenci oluşturmaktadır. Konu öğretimi, deney grubunda eğitsel oyun doğrultusunda gerçekleştirilirken kontrol grubunda Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın öngördüğü etkinliklere uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada eğitsel oyun uygulamasının öğretim programında öngörülen öğretime göre öğrencilerin akademik başarıları ve Fen öğrenimi motivasyonları üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tural (2005) tarafından hazırlanan "İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyun ve Etkinliklerle Öğretimin Erişi ve Tutuma Etkisi" adlı deneysel çalışmada 3. sınıf Matematik dersi "ritmik sayılar, doğal sayılar, toplama, çıkarma, çarpma ve bölme" konularının öğretiminde oyun ve etkinliklerin işe koşulmasının öğrencilerin erişileri ve Matematik dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda oyun destekli öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin erişileri ve Matematik dersine yönelik tutum bakımından oyun dışı etkinliklere göre öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Taşlı (2003)'nın "İlköğretimde İngilizce Öğretiminde Oyun Tekniğinin Erişiyeye Etkisi" adlı çalışmasında 4. sınıf öğrencilerine İngilizce dersinde renkler, sayılar, telefon numaraları ve saatler konularının öğretiminde eğitsel oyun tekniğinin erişiyeye etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini toplam 50 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda eğitsel oyun tekniğinin uygulandığı deney grubu

ile geleneksel yöntem doğrultusunda öğretimin yapıldığı kontrol grubu arasında erişim puan ortalaması bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2004) "Fen Bilgisi Dersinde Atomun Yapısı ve Periyodik Çizelge Konusunun Oyun ve Modellerle Öğretilmesinin Başarıya Etkisi" adlı çalışmasında Fen Bilgisi dersinde "Atomun Yapısı ve Periyodik Çizelge" konusunun öğretiminde modellerle öğretim ve oyunla öğretim uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu saptamıştır.

Şahin (2013) tarafından hazırlanan "Materyal Destekli Eğitsel Oyunların Sokakta Çalıştırılan Çocukların Türkçe Dil Bilgisi Başarı ve Tutumlarına Etkisi" adlı çalışmada eğitsel oyun ekseninde gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin sokakta çalıştırılan çocukların başarıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu desen modeline uygun tasarlanan araştırmanın çalışma grubu toplam 38 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada ön test puan ortalamalarından hareketle deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Öğretimi hedeflenen konu deney grubunda materyal destekli eğitsel oyun doğrultusunda işlenirken kontrol grubunda öğretmeni merkeze alan geleneksel öğretim doğrultusunda işlenmiştir. Her iki grupta da işlemler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Dört hafta süren araştırmada akademik başarı ve Türkçe dersine yönelik tutum bakımından materyal destekli eğitsel oyun uygulamaları doğrultusunda öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin konu öğretiminin geleneksel öğretim ekseninde yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Özcan (2001)'in "İlköğretim Türkçe Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemi ve Uygulamalar" adlı çalışmasında oyun destekli öğretimin önemi ve öğrenme ortamında uygulanabilecek eğitsel oyun örneklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bu çalışmada, oyun etkinliklerinin işe koşulduğu öğretim yöntemleri ile geleneksel öğretim yöntemleri karşılaştırılmış, dil bilgisi ve dilsel becerilerin öğretiminde oyunun önemli bir unsur olarak yer alması gerektiği ifade edilmiştir.

Gökbulut ve Yumuşak (2014) "Oyun Destekli Matematik Öğretiminin 4. Sınıf Kesirler Konusundaki Erişim ve Kalıcılığa Etkisi" adlı deneysel çalışmalarında eğitsel

oyuna dayalı öğretimin Matematik dersi “kesirler” konusunun öğretiminde eriş ve kalıcılığa etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda eğitsel oyun destekli Matematik öğretiminin geleneksel öğretime göre başarı, kalıcılık ve öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin artması bakımından daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Gürbüz, Çeker ve Töman (2017)’in “Eğitsel Şarkı ve Oyun Tekniklerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Kalıcılığı Üzerine Etkileri” adlı çalışmalarında eğitsel şarkı ve oyunların öğrencilerin akademik başarılarına ve bilgilerin kalıcılığına etkisi incelenmiştir. Araştırmada ilkokul 4. sınıf Fen Bilimleri dersi “Maddeyi Tanıyalım” ünitesinin öğretimi deney grubunda eğitsel şarkı ve oyun doğrultusunda; kontrol grubunda ise Fen Bilgisi Öğretim Programı’nda edinimi hedeflenen kazanımlar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda eğitsel şarkı ve oyunların desteğinde öğretimin yapıldığı deney grubuyla oyun dışı yöntem ve tekniklere göre öğretimin yapıldığı kontrol grubu arasında akademik başarı ve kalıcılık bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Torun ve Duran (2014)’in “Çocuk Hakları Öğretiminde Oyun Yönteminin Başarıya, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi” adlı deneysel çalışmalarında oyun ekseninde öğretimin başarı, kalıcılık ve çocuk haklarına yönelik tutum üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda oyun destekli öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu arasında uygulama öncesi ve uygulama sonrası akademik başarı ve kalıcılık puan ortalamaları bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu, deney grubu ile kontrol grubu arasında son tutum puan ortalamaları bakımından anlamlı bir farklılık olamamasına karşın deney grubu öğrencilerinin son tutum puan ortalamalarının deney grubundan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde; oyunun tanımı, tarihçesi, işlevsel özellikleri, oyuna ilişkin klasik ve çağdaş kuramlar, oyunun çocukların gelişim alanlarına katkısı, eğitim ve öğretimde yeri ve önemi, kullanım alanları doğrultusunda sınıflandırılması ve eğitsel oyunun avantajları ve örneklerine ilişkin bilgilerin yer aldığı çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Özdoğan, 2009; Pehlivan, 2005; Onay, 2007; Uluğ, 2007; Yavuzer,

2007; Akandere, 2004; İzgören, 1999; Georges, 2007; Elkind, 1999; Nicolopoulou, 2004; Huizinga, 2010; Çoban ve Nacar, 2008; Karatekin, Durmuş ve Durmuş, 2012; Karakaya, 2008).

2.5.2. Satranc-ı Urefâ Oyunu İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, alanyazında Satranc-ı Urefa oyununa ilişkin yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Söylemez, Ulaş ve Kırkılıç (2015)'in “İnsani Değerlerin Yeniden İnşası İçin Satranc-ı Urefa Oyununun Modern Bir Uyarlaması” adlı çalışmalarında Satranc-ı Urefa'nın değerler eğitiminde yararlanılabilecek eğitsel bir oyun formatında modern bir uyarlamasının yapılması amaçlanmıştır. Nitel yaklaşıma göre yürütülen çalışmada doküman analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 18 kişi oluşturmaktadır. Çalışmada, Satranc-ı Urefa'nın modern uyarlaması olarak geliştirilen yeni oyundaki değerlerin belirlenmesinde Kutadgu Bilig, Divanü Lugati't-Türk ve Risale-i Nur Külliyyatı'ndan yararlanılmıştır. Uyarlanan yeni oyun her karesinde farklı bir değer olacak şekilde toplam 101 kareden oluşmaktadır. Oyunun 101. karesinde oyuncunun ulaşmasının hedeflendiği ana değer olan “insanlık” değeri bulunmaktadır. Oyunda 10 ödüllü, 12 cezalı kare bulunmaktadır. Araştırmada, Satranc-ı Urefa oyununun günümüz değerleri doğrultusunda uyarlanabileceği, oyundan hareketle yapılan uyarlamaların değerler eğitiminde etkili bir eğitsel araç olarak kullanılabileceği, kültürel bir unsur olarak değerlendirilecek bu oyunun ve uyarlamalarının yabancılarla Türkçe öğretimi sürecinde eğitsel materyal olarak katkılar sağlayabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Ebren, Aydın, Ulaş ve Metin (2015) tarafından hazırlanan “Satranc-ı Urefa'nın Değerler Eğitiminde Eğitsel Bir Oyun Olarak Uyarlanması” adlı çalışmada kültürel bir unsur olan oyunun hatırlatılması ve Satranc-ı Urefa oyununun orijinalinden hareketle ilkökul öğrencilerine değerlerin öğretiminde uygulanabilecek eğitsel bir oyun olarak uyarlanması amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir çalışmadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme ve doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmada Satranc-ı Urefa'dan uyarlanarak geliştirilen “Sabrın Sonu Selamet” adlı oyunda 31 kare bulunmaktadır. Oyun tablosunun karelerinde yer alan değerlerin tespiti sürecinde 10

ilkokul öğretmeninin görüşlerine ve gözlemlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin görüş ve gözlemlerinden hareketle öğrencilerin sahip olması gereken değerler ve öğrencilerde gözlemlenen olumsuz davranışlar belirlenerek ilgili listeler hazırlanmıştır. Oyunda ulaşılması hedeflenen ana değer “Başarı” olarak belirlenmiştir. Başarı karesine ilk ulaşan oyuncu oyunu kazanmaktadır. Oyun tablosunda oyuncuyu başarı değerine yaklaştıran ödüllü kareler bulunduğu gibi, oyuncunun başarı değerinin yazılı olduğu haneden uzaklaşmasına sebep olan cezalı kareler de bulunmaktadır. Bu bağlamda oyunun oyunculara sabır, kararlılık ve inanç desteğiyle başarıya ulaşılacağı mesajını aktarma amacına hizmet ettiği söylenebilir. Oyunun değerler öğretiminde etkisini tespit etmek amacıyla ilkokul düzeyindeki birkaç okulda gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda oyunun ilkokullarda değerlerin öğretiminde eğitsel bir araç olarak kullanılacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Hatun, Söylemez ve Arıcı (2015)’nin “Satranc-1 Urefa Oyununun Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitiminde Kullanımına Yönelik Örnek Bir Çalışma” adlı çalışmalarında Satranc-1 Urefa’dan uyarlanarak geliştirilen “Parıldayan Yıldızlar” adlı oyunun okul öncesi öğrencilerine değerlerin öğretimine etkisi ve oyuna ilişkin öğrenci görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Nitel yaklaşıma göre yürütülen araştırmanın çalışma grubunda 16 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada veri toplama araçlarından elde edilen bulgular doğrultusunda oyunun okul öncesi düzeyindeki öğrencilere değerler eğitiminde eğitsel bir oyun olarak kullanılacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Ebren, Kurtlu ve Sevim (2015)’in “Satranc-1 Urefa Oyununun Günümüz Değerler Eğitimi Uygulamalarına Kazandırılması: Özel Güneş Ortaokulu Uygulama Örneği” adlı çalışmalarında Satranc-1 Urefa’dan hareketle uyarlanacak yeni oyunun ortaokul öğrencilerine değerler eğitiminde eğitsel bir araç olarak uygulanabilirliği incelenmiştir. Nitel yaklaşım doğrultusunda yürütülen araştırmada Satranc-1 Urefa’dan uyarlanarak geliştirilen ve her karesinde farklı bir değer yazılı olduğu 41 kareden oluşan “41 Kere Maşallah” oyunu Özel Güneş Koleji Ortaokulu’nda farklı sınıflardan belirlenen öğrenci gruplarında haftada 2 ders saati olmak üzere 4 hafta uygulanmıştır. Araştırmada oyunun değerler eğitiminde eğitsel bir oyun olarak kullanılacağı, öğretimi hedeflenen değerlerin eğitimi sürecinde eğlenceli, ezbercilik anlayışından uzak ve yaşantı merkezli bir öğrenme ortamının oluşumuna katkı sağlayabileceği kanısına

varılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında konu ile ilgili ileride yapılacak çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Albayrak (2010) “Ariflerin Satrancı Şerhi” adlı tercüme çalışmasında Şeyh Muhammed b. el-Hâşimî ed-Dimeşkî tarafından “Enîsü’l Hâifin ve Semîru’l- Âkifin fî Şerhi Şatracı’l Ârifin (Âriflerin Satrancı’nın Şerhi Hakkında Korkuya Kapılanların Yoldaşı ve İnzivaya Çekilenlerin Gece Sohbeti Arkadaşı)” adlı eserde Şeyh-i Ekber Muhyiddin İbnü-l Arabî’ye ait olduğu düşünülen Şatracü’l Ârifin (Âriflerin Satrancı, Satranc-ı Urefa) adlı oyuna yapılan şerhi ele almıştır. Çalışmada, Muhyiddin İbnü-l Arabî’ye atfedilen 101 hanelik Satranc-ı Urefa levhasında yer alan tasavvufî kavramların her biri detaylı olarak incelenmiş, oyunun tarihçesi, Osmanlı, İran, İngiltere, Hindistan, Nepal ve Tibet tertipleri ele alınmış ve oyunun kurallarına ilişkin araştırma ve incelemeler sonucu elde edilen bilgilere yer verilmiştir.

Shick (2010a)’in “Tarihin Tahrif Edilmesine Bir Örnek “Osmanlı Satrancı” yahut Satranc-ı Urefâ” adlı çalışmasında Osmanlı coğrafyasında belirli dönemlerde oynandığı için oyunun Osmanlı oyunu olarak değerlendirilmesi şeklindeki düşüncenin yanlışlığı eleştirel bir yaklaşım doğrultusunda irdelenmiştir. Çalışmada önemli özelliklere sahip olan oyunun yapısı, oynanma şekli, kuralları ve farklı coğrafyalarda oynanan farklı tertiplerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Shick (2010b)’in “Tasavvuf Felsefesi ve Markov Zincirleri” adlı çalışmasında tasavvufî bir kimliğe sahip olan Satranc-ı Urefa oyunu, Andrey Andreyeviç Markov tarafından geliştirilen Markov zinciri teorisi ile ilişkilendirilerek farklı bir bakış açısı ekseninde incelenmiştir. Çalışmada, Satranc-ı Urefa oyunun mantıksal yapısına benzer özellikler gösteren “kaz oyunu” ve “yılan ve merdivenler” gibi oyunlara bilim adamları tarafından tatbiki sağlanan Markov zincirleri teorisinin Satranc-ı Urefa için de uygulanabileceği ifade edilmiştir. Oyunun yapısından kaynaklı bazı soruların (oyunun süresi, oyunun oyuncu sayısına göre ortalama süresi, oyunda yılan ve ok sayılarında yapılacak değişikliklerin oyun süresine etkisi, oyuncuların yılan, ok ve belli bir kareye oyun sürecinde denk gelme olasılığı) matematiksel yöntemlerden biri olan Markov zincirleri teorisinin işe koşularak yanıtlanabileceğinin ifade edildiği bu çalışmada oyunun oynanma amacı, özellikleri ve farklı çeşitlerine ilişkin bilgilere de yer verilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Satranc-ı Urefa'nın eğitsel bir oyun olarak uyarlanması ve 6. sınıf öğrencilerinin kelime öğretimine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. “Bu yöntemin en önemli özelliği, araştırma sonuçlarının nicel verilerle gösterilmesinin yanı sıra nitel verilerle de niçin bu sonuçların elde edildiğinin açıklanmasına imkân tanınmasıdır” (McMillan ve Schumacher, 2006: 32). Nitel ve nicel yaklaşımların birlikte kullanılmasının gerekçesi iki farklı yaklaşımın kendilerine özgü güçlü yönlerinden fayda sağlama ve zayıf yönlerinin telafisine katkı sağlamak şeklinde ifade edilebilir (Punch, 2005). Bu çalışma, karma yöntemin iç içe gömülü deseninde tasarlanmıştır. Karma yöntem, zenginleştirilmiş desen, açıklayıcı desen, keşfedici desen ve iç içe gömülü desen olmak üzere dört temel araştırma desenini bünyesinde barındırmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2007). Karma araştırma yöntemin desenlerinden biri olan iç içe gömülü desende nitel ve nicel yöntem doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmanın herhangi bir sürecinde çalışmanın genişletilmesi gereksinimi ekseninde başka veriler toplanır. İç içe gömülü desen, çalışmanın bu noktada ortaya çıkan gereksinimini karşılamak için kullanılan bir desen türüdür (Plano Clark, Huddleston-Casas, Churchill, O'Neil Green ve Garrett, 2008). Bu çalışmada nicel verilerin yanı sıra nitel verilerin de işe koşulmasını gerektiren problemler bulunmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada, karma yöntem desenlerinden biri olan iç içe gömülü desen kullanılmıştır “İç içe gömülü desen, nitel verilerin uygulama öncesi ve sonrasında veya nitel verilerin uygulama süresince toplandığı tek aşamalı modeller doğrultusunda yapılandırılabilir” (Creswell ve Plano Clark, 2007; Sandelowski, 1996; Aktaran: Akın, 2015: 58).

“Araştırmalarda ortaya çıkan nicel verileri, nitel verilerin sonuçlarıyla tamamlamak, açıklamak ve geliştirmek doğru bir uygulamadır” (Creswell ve Clark, 2007: 22). Nitel yaklaşım, araştırmacılar tarafından araştırılması hedeflenen durum ve olayların doğal ortamında gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerle desteklenerek nesnel ve kapsamlı bir bakış açısı disiplini dâhilinde incelenmesi sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın nitel boyutunda, eğitsel oyuna dayalı kelime öğretimi ve Satranc-1 Urefa oyunundan uyarlanarak kelime öğretiminde eğitsel bir araç olarak uygulanabilirliğini incelemek amacı doğrultusunda geliştirilen Kelime Safari oyunu ve oyun araçlarına ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla “Öğrenci Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme tekniği, “insanların neyi ve neden düşündüklerini, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarını yönlendiren etkenleri ortaya çıkarmayı sağlayan veri toplama aracıdır” (Ekiz, 2009: 62). Görüşme tekniğinden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. “Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224).

Satranc-1 Urefa oyununun tespiti ve kelime öğretiminde kullanılacak modern uyarlama çalışması sürecinde doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın doküman incelemesi boyutunda Satranc-1 Urefa oyununun tarihi, gelişimi, kuralları ve oyuna ilişkin araştırma ve inceleme yazıları incelenmiştir. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187). Doküman incelemesi sonucu elde edilen veriler ışığında eğitsel bir oyun olarak geliştirilen Kelime Safarisi oyunu, verilerin toplanmasında araç olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutu, gerçek deneysel modellerden biri olan ön test ve son test kontrol gruplu seçkisiz desene göre tasarlanmıştır. “Bu desende ilk olarak denek havuzundan seçkisiz (rastgele) atama ile iki grup oluşturulur. Bu gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak rastgele belirlenir. Daha sonra iki grupta yer alan deneylerin uygulama öncesinde bağımlı değişken ile ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde ise

etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç kullanılarak tekrar elde edilir” (Büyükoztürk, Çoklu ve Köklü, 2012: 202).

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın katılımcıları, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Siirt il merkezinde MEB’e bağlı bulunan Şehit Öğretmen İsmail Çelik Ortaokulu’nun 6. sınıfının iki farklı şubesinde eğitimine devam eden toplam 48 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada seçkisiz olarak atanan deney ve kontrol grubu bulunmaktadır. “Genel kural olarak korelasyon çalışmalarında en az 30 kişinin, deneysel araştırmalarda her grupta en az 15 birimin bulunması istenir” (Balcı, 2007: 91). Bu doğrultuda birinci dönem Türkçe dersi karne notları, cinsiyet ve sayı bakımından birbirine denk olan iki şubeden 6/A şubesi deney grubu (n=24), 6/B şubesi kontrol grubu (n=24) olarak belirlenmiştir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Kelime Bilgisi Ölçeği”, “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” ve “Öğrenci Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Öğrencilerin kelime bilgisi düzeyi ve öğrenilen kelimelerin kalıcılık durumunu belirlemek için “Kelime Bilgisi Ölçeği” deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulama öncesi ve sonrasında ön test-son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Satranc-1 Urefa adlı oyundan hareketle geliştirilen yeni eğitsel oyun doğrultusunda kelime öğretiminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim doğrultusunda kelime öğretiminin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek için “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” her iki gruba uygulama öncesi ve sonrasında ön tutum ve son tutum olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin eğitsel oyuna dayalı kelime öğretimi, Satranc-1 Urefa oyunundan tasarlanarak kelime öğretiminde kullanılmak üzere geliştirilen Kelime Safarisi oyunu ve oyun araçlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Öğrenci Görüşme Formu” deney grubunda bulunan bütün öğrencilere uygulama sonunda araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

3.3.1. Kelime Bilgisi Ölçeği

Araştırmada “Atatürk’ün Gençliğe Hitabesi” adlı metinde geçen ve anlamı bilinmeyen kelimelerin eğitsel oyun doğrultusunda 6. sınıf öğrencilerine öğretimi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, metinde geçen ve anlamı bilinmeyen kelimelerin tespiti için her öğrenciye metnin yer aldığı birer nüsha dağıtılmış, anlamı bilinmeyen kelimelerin altının çizilmesi istenmiştir (EK-1). Metinde geçen ve öğrenciler tarafından anlamı bilinmeyen kelimeler çalışma kâğıtları aracılığıyla tespit edilmiştir. Belirlenen kelimelerin 6. sınıf öğrencilerinin düzeyine uygunluğu açısından değerlendirilmesi amacıyla uzman (3’ü Türkçe öğretmeni, 3’ü Türkçe Eğitimi Bölümü, 3’ü Eğitim Bilimleri Bölümü) görüşlerine başvurulmuştur (EK-6). Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra öğretimi hedeflenen kelimeler listesine son şekli verilmiştir. Araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi düzeylerinin ölçümü için Wesche ve Paribakht (1996) tarafından geliştirilmiş ve Ateş & Sis (2016) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan “Kelime Bilgisi Ölçeği (KBÖ)” deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır (EK-4). “Öğrencilerin öğrendikleri kelime ve kelime öbeklerini test etmek amacıyla kullanılan “Kelime Bilgisi Ölçeği (KBÖ)” çok yönlü bir ölçek olması bakımından çok atıf almış ve alan yazında kullanılmıştır” (Ateş ve Sis, 2016: 99). Bu bağlamda öz değerlendirmeye olanak sağlayan, kelime ve kelime gruplarının bilinme düzeylerinin tespiti için çok yönlü seçenekleri yapısında bulunduran ölçeğin öğrencilerin kelime bilgisi düzeylerinin saptanması noktasında veri toplama aracı olarak kullanılması uygun görülmüştür. KBÖ’nün geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini sağlamak için Cohenkappa katsayısı ve Pearson moment çarpım korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cohen’in kappa katsayısı 0,917, Pearson moment çarpım korelasyon katsayısı 0.957 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak için öğretmen ve öğrencilerin görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin elde edilen bulgular ışığında kelime bilgisi düzeyinin belirlenmesi amacı doğrultusunda kullanılabileceği saptanmıştır (Ateş ve Sis, 2016). KBÖ, öğrencilerin kelime bilgisi düzeylerinin ölçüldüğü birinci kısım ile puanlamanın esas alındığı ikinci kısım olmak üzere toplam iki kısımdan oluşmaktadır.

Öz değerlendirme ifadeleri	Puanın anlamları
1. Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.	1. Sözcük hiç bilinmiyor.
2. Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum	2. Sözcük biliniyor ancak anlamı bilinmiyor.
3. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	3. Doğru bir eş anlamı ya da çevirisi verilmiştir.
4. Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	4. Sözcük bir cümlede semantik (anlam bilimsel) olarak uygun bir biçimde kullanılmıştır.
5. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)	5. Sözcük bir cümlede semantik (anlam bilimsel) olarak uygun ve dil bilimsel açıdan doğru bir şekilde kullanılır.

Şekil 3.22. Kelime Bilgisi Ölçeği ve Puanları (Ateş ve Sis, 2016: 100).

“Wesche ve Paribakht (1996) tarafından bahsedilen ve tabloda da açıkça görülen ölçeğin puanlama şekli ise şöyledir:

- Öğrenci “sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum” kısmını işaretliyorsa bundan 1 puan alır. Ve bu puanın anlamı sözcüğün hiç bilinmediği yönündedir.
- Öğrenci “bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum” kısmını işaretliyorsa bu 2 puanı gerektirir. Bu kısmın anlamı ise sözcüğün bilindiği ama anlamının bilinmediği şeklindedir.
- Öğrenci “bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)” seçeneğine bir eş anlam, ya da kendi dilinde çeviri yazarsa buna 3 puan verilir. Öğrenci bu seçenekte yanlış bir eş anlam ya da çeviri verirse bu hedef sözcüğü gördüğü fakat anlamını bilmediği şekilde yorumlanır. Böylece ona bu yanlışlığından ötürü 2 puan verilir.
- Öğrencinin kendini sınavdığı ölçekte “Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)” kısmına doğru bir eş anlam ya da çeviri yazarsa buna 3 puan verilir. Burada önemli olan öğrencinin kendinden emin olup olmamasıdır.

Öğrenci bu kısımda da yine yanlış bir eş anlam ya da çeviri yazarsa burada da puanı 2 olur.

- Öğrencilerin “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)” kutucuğunu işaretlemeleri halinde bir cümle yazmaları beklenir. Bu cümlenin mutlaka yanlışlık düzeyine göre puan verilir. Öğrenci Türkçenin anlambilimine ve dilbilgisine uygun cümleler kurduysa bu kendisine 5 puan verileceği anlamına gelir. Öğrenci eğer cümlesinde hedef sözcük veya söz öbeğine dair hata yapmışsa ve bu hatada sözcüğü anlambilimsel açıdan doğru kullandıysa bu 4 puanı gerektirir. Öğrencinin dilbilgisel açıdan tam uygunluk gösterememesi durumunda 4 puan verilir.

Öğrenci cümlesinde hem anlambilimsel hem de dilbilgisel açıdan yanılıyorsa fakat yazdığı eş anlam veya çeviri doğru ise o halde 3 puan verilir.

Öğrencinin cümlesinde hem anlambilimsel hata hem de dilbilgisel hata olup aynı zamanda hedef sözcük/ söz öbeğinin eş anlam veya anlamının yazılamaması durumunda öğrenciye 2 puan verilir” (Ateş ve Sis, 2016: 100-101).

Araştırmada öğrenci çalışma kâğıtları ile uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen ve öğretimi hedeflenen 41 kelimenin yer aldığı KBÖ’de bir öğrencinin alabileceği en yüksek puan 205, en düşük puan ise 41 olarak belirlenmiştir.

3.3.2. Türkçe Dersi Tutum Ölçeği

Tutum, herhangi bir nesneye veya objeye yönelik sonradan geliştirilen duygu, düşünce ve yaşantı destekli bir tavır durumu olarak değerlendirilebilir. “Tutum, tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir, ilgili objeye ilişkin bir yanlılık oluşturur, doğuştan gelmez, yaşantı yoluyla öğrenilir, geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterir, olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir” (Tavşancıl, 2002: 71-72). Olumlu veya olumsuz olma özelliklerine göre öğrenme sürecinin kolaylaşması ve zorlaşmasına etki eden tutumların öğrenme etkinliklerine kılavuzluk edilmesinin hedeflendiği durumlarda tutumların ölçümüne, ölçüm sonuçlarının değerlendirilmesine başvurulması gerekmektedir (Turgut, 1995). Bu bağlamda, Satranc-ı Urefa’nın eğitsel oyun olarak uyarlanmasıyla 6. sınıf öğrencilerinin kelime öğretimine ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada öğrencilerin derse yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla ilgili alanyazında Türkçe dersine yönelik hazırlanan tutum ölçekleri incelenmiştir. Alanyazın taraması sonucunda çalışma alanı ve öğrenci

düzeyine uygunluğu bakımından Ünal ve Köse (2014) tarafından ortaokul düzeyindeki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ)”nin kullanılması uygun görülmüştür (EK-3). Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilen 27 maddeden oluşan 5’li likert tipi tutum ölçeğinde 3 alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin birinci alt boyutu olan “Derse Yönelik İlgil ve Sevgil” boyutunda 15 madde; ikinci alt boyutu olan “Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar” boyutunda Türkçe dersine ilişkin 8 olumsuz madde; üçüncü alt boyutu olan “Derse Yönelik Etkinlikler” boyutunda 8 madde bulunmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında ölçeğin KMO değeri .909, Cronbach Alfa katsayısı 0,915 olarak hesaplanmıştır. Geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin Türkçe dersine yönelik tutumu ölçebilecek yeterlilikte olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar 135-27 olarak belirlenmiştir (Ünal ve Köse, 2014).

TDTÖ, deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulama öncesi ve sonrasında ön tutum ve son tutum olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Tutum ölçeğinin değerlendirilmesi şu şekilde gerçekleştirilmiştir: "tamamen katılıyorum" seçeneği 5, "katılıyorum" seçeneği 4, "kararsızım" seçeneği 3, "katılmıyorum" seçeneği 2 ve "hiç katılmıyorum" seçeneği 1 olarak puanlanmıştır. Veriler girildikten sonra ölçekte yer alan olumsuz maddeler "tamamen katılıyorum" seçeneği 1, "katılıyorum" seçeneği 2, "kararsızım" seçeneği 3, "katılmıyorum" seçeneği 4, "hiç katılmıyorum" seçeneği 5 olarak puanlanacak şekilde ters yönde değerlendirilmiştir. Bu araştırmada tutum ölçeğinin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0,962 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin güvenilirlik hesaplamasında katsayının 0.70 ve daha yüksek olması, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu bağlamda çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

3.3.3. Kelime Safarisi Oyunu

Satranc-1 Urefa oyunun modern bir uyarlaması düşüncesinden hareketle oluşturulan “Kelime Safarisi” adlı oyunun 6. sınıf öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikleri dikkate alınarak kelime öğretimine uygun bir formatta tasarlanması amaçlanmıştır. Satranc-1 Urefa’dan uyarlanarak geliştirilen yeni oyunun ve oyun araçlarının kelime öğretimi şeklinde belirlenen araştırmanın amacına hizmet etme durumu ve öğrencilerin özelliklerine uygunluğu açısından değerlendirilmesi amacı doğrultusunda Siirt Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü’nden 3 öğretim üyesi, Eğitim Bilimleri Bölümünden 3 öğretim üyesi ve Siirt ilinde MEB’e bağlı farklı ortaokul kurumlarında Türkçe öğretmeni olarak görev yapan 3 kişi olmak üzere toplamda 9 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüş formunda, Kelime Safarisi oyun tablosu, uyarlama çalışması sürecinde esas kabul edilen orijinal Satranc-1 Urefa oyun levhası, orijinal oyun ile tasarlanan yeni oyunun kuralları ve materyallerine ilişkin bilgilendirme yapılmış, uzmanlardan görüşlerini “uygun”, “kısmen uygun” ve “uygun değil” seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmeleri, görüşlerini ise öneriler başlığı altında ifade etmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler ve eklemeler yapılarak oyunun uygulamaya hazır hale getirilmesi sağlanmıştır.

Kelime Safarisi oyununda, çark ve renkli piyonlar oyun araçlarını oluşturmaktadır. Oyun çarkında 1’den 6’ya kadar rakamlar bulunmaktadır. Çarkta her rakamın bulunduğu bölme farklı renklendirilmiştir. Oyun tablosunun ve oyun araçlarından biri olan çarkın renklendirilmesi sürecinde öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Böylece oyunun öğrenciler tarafından benimsenmesi amaçlanmıştır. Uyarlama aşamasında orijinal oyunun özünü ve ruhunu yansıtan temel kurallara bağlı kalınmış ancak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikleri göz önünde bulundurularak Satranc-1 Urefa oyununda ulaşılması hedeflenen “visal” kavramıyla birlikte 101’i bulan kare sayısında değişikliğe gidilmiştir. Kelime Safarisi oyununda Gençliğe Hitabe adlı metinde geçen ve anlamı bilinmeyen 41 kelimenin yazılı olduğu 41 kare bulunmaktadır.

Oyun tablosunda oyuncuyu en üst basamakta yer alan “mevcudiyet” karesine yaklaştıran ve mevcudiyet karesinden uzaklaştıran kareler bulunmaktadır. Oyuncuyu oyunun alt basamaklarından üst basamaklarına yükselten kareler ödüllü, oyuncuyu

bulunduğu basamaktan daha alt basamaklara düşüren kareler cezalı kareler olarak ifade edilmiştir. Oyun tablosunda 5 ödüllü, 7 cezalı kare bulunmaktadır. Ödüllü kareler oyun tablosunun üst bölümlerinde yoğunlaşırken cezalı kareler oyunun alt basamaklarında yoğunlaşmıştır. Ödüllü kareler mavi, cezalı kareler kırmızı, ödüllü ve cezalı kareler dışında oyuncunun karelerde bulunan kelimeleri bilmesi ve açıklaması durumunda ilerlemesine fırsat sağlayan, kelimelerin bilinmemesi durumunda ise duraklamasına sebep olan kareler gri olarak renklendirilmiştir. Oyuncuların ilgi ve dikkatlerini çekmek amacıyla ödüllü kareler için ok işaretleri, cezalı kareler için kara bulut görsellerinden yararlanılmıştır.

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemek amacı doğrultusunda “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır (EK-2). Kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyeti, okul öncesi eğitim alma durumu, kardeş sayısı, ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu, aile ortamında Türkçe dışında kullanılan dil durumu, ailenin maddi durumu, anne ve babanın eğitim düzeyi, kitap okuma sıklığı ve kütüphaneye gitme sıklığı gibi öğrencilerin tanımlayıcı özelliklerine ilişkin bilgi toplamayı amaçlayan sorulara yer verilmiştir. Kişisel bilgi formundan elde edilen bulgular doğrultusunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özellikleri betimlenmiş ve deney grubu öğrencileri arasında uygulama sürecinde oyun grupları oluşturulmuştur. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı ve yüzdeler kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.1’de gösterilmiştir:

Tablo 3.1. Tanımlayıcı Özelliklerin Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Dağılımı

		Kontrol		Deney	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	12	%50,0	12	%50,0
	Erkek	12	%50,0	12	%50,0

Okulöncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	21	%87,5	24	%100,0
	Hayır	3	%12,5	0	%0,0
Kardeş Sayısı	2	1	%4,2	0	%0,0
	3	4	%16,7	4	%16,7
	4	5	%20,8	6	%25,0
	5	4	%16,7	5	%20,8
	6 ve üzeri	10	%41,7	9	%37,5
Kaçınıcı Çocuk Olduğu	1	4	%16,7	3	%12,5
	2	4	%16,7	3	%12,5
	3	6	%25,0	5	%20,8
	4	4	%16,7	3	%12,5
	5	3	%12,5	4	%16,7
	6 Ve üzeri	3	%12,5	6	%25,0
Ailede Türkçe Dışında Konuşulan Dil Varlığı	Evet	22	%91,7	23	%95,8
	Hayır	2	%8,3	1	%4,2
Algılanan Aile Maddi Durumu	Çok İyi	1	%4,2	1	%4,2
	İyi	2	%8,3	7	%29,2
	Orta	13	%54,2	16	%66,7
	Kötü	8	%33,3	0	%0,0
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar Değil	13	%54,2	19	%79,2
	Okuryazar	5	%20,8	1	%4,2
	İlkokul Mezunu	5	%20,8	4	%16,7

	Ortaokul Mezunu	1	%4,2	0	%0,0
Baba Eğitim Durumu	Okuryazar Değil	4	%16,7	14	%58,3
	Okuryazar	13	%54,2	6	%25,0
	İlkokul Mezunu	2	%8,3	0	%0,0
	Ortaokul Mezunu	3	%12,5	1	%4,2
	Lise Mezunu	2	%8,3	3	%12,5
Kitap Okuma Sıklığı	Her Gün	3	%12,5	6	%25,0
	Haftada Bir Kez	12	%50,0	15	%62,5
	Ayda Bir Kez	8	%33,3	2	%8,3
	Hiç	1	%4,2	1	%4,2
Kütüphaneye Gıtme Sıklığı	Her Gün	5	%20,8	4	%16,7
	Haftada Bir Kez	11	%45,8	7	%29,2
	Ayda Bir Kez	7	%29,2	13	%54,2
	Hiç	1	%4,2	0	%0,0

Tablo 3.1 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre kontrol grubu öğrencilerinin 12'si (%50,0) kız, 12'i (%50,0) erkek; deney grubu öğrencilerinin 12'si (%50,0) kız, 12'i (%50,0) erkek olarak dağılım göstermektedir.

Okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre kontrol grubu öğrencilerinin 21'i (%87,5) evet, 3'ü (%12,5) hayır; deney grubu öğrencilerinin 24'ü (%100,0) evet olarak dağılım göstermektedir. Bu bulgulardan hareketle deney grubu öğrencilerinin tamamının okul öncesi eğitim aldığını söylemek mümkündür.

Kardeş sayısı değişkenine göre kontrol grubu öğrencilerinin 1'i (%4,2) 2, 4'ü (%16,7) 3, 5'i (%20,8) 4, 4'ü (%16,7) 5, 10'u (%41,7) 6 ve üzeri; deney grubunun

4'ü(%16,7) 3, 6'sı (%25,0) 4, 5'i (%20,8) 5, 9'u (%37,5) 6 ve üzeri olarak dağılım göstermektedir.

Ailenin kaçınıcı çocuğu olma değişkenine göre kontrol grubu öğrencilerinin 1'i (%4,2) 2, 4'ü (%16,7) 3, 5'i (%20,8) 4, 4'ü (%16,7) 5, 10'u (%41,7) 6 ve üzeri; deney grubu öğrencilerinin 4'ü (%16,7) 3, 6'sı (%25,0) 4, 5'i (%20,8) 5, 9'u (%37,5) 6 ve üzeri olarak dağılım göstermektedir

Aile ortamında Türkçe dışında başka bir dilin konuşulması durumuna göre kontrol grubu öğrencilerinin 22'si (%91,7) evet, 2'si (%8,3) hayır; deney grubu öğrencilerinin 23'ü (%95,8) evet, 1'i (%4,2) hayır olarak dağılım göstermektedir. Bu bulgulardan hareketle hem deney grubu hem de kontrol öğrencilerinin aile ortamında Türkçe dışında konuşulan başka dillerin konuşulduğunu ifade etmek mümkündür.

Aile gelir düzeyi değişkenine göre kontrol grubu öğrencilerinin 1'i (%4,2) çok iyi, 2'si (%8,3) iyi, 13'ü (%54,2) orta, 8'i (%33,3) kötü; deney grubu öğrencilerinin 1'i (%4,2) çok iyi, 7'si (%29,2) iyi, 16'sının (%66,7) orta olarak dağılım göstermektedir.

Anne eğitim durumu değişkenine göre kontrol grubu öğrencilerinin 13'ü (%54,2) okuryazar değil, 5'i (%20,8) okuryazar, 5'i (%20,8) ilkokul mezunu, 1'i (%4,2) ortaokul mezunu; deney grubu öğrencilerinin 19'u (%79,2) okuryazar değil, 1'i (%4,2) okuryazar, 4'ü (%16,7) ilkokul mezunu olduğu görülmektedir.

Baba eğitim durumu değişkenine göre kontrol grubu öğrencilerinin 4'ü (%16,7) okuryazar değil, 13'ü (%54,2) okuryazar, 2'si (%8,3) ilkokul mezunu, 3'ü (%12,5) ortaokul mezunu, 2'si (%8,3) lise mezunu; deney grubu öğrencilerinin 14'ü (%58,3) okuryazar değil, 6'sı (%25,0) okuryazar, 1'i (%4,2) ortaokul mezunu, 3'ü (%12,5) lise mezunu olarak dağılım göstermektedir.

Kitap okuma sıklığı değişkenine göre kontrol grubu öğrencilerinden 3'ünün (%12,5) her gün, 12'sinin (%50,0) haftada bir kez, 8'inin (%33,3) ayda bir kez, 1'inin (%4,2) hiç; deney grubu öğrencilerinden 6'sının (%25,0) her gün, 15'inin (%62,5) haftada bir kez, 2'sinin (%8,3) ayda bir kez, 1'inin (%4,2) hiç olarak dağılım gösterdiğini söylemek mümkündür.

Kütüphaneye gitme sıklığı değişkenine göre Kontrol grubu öğrencilerin 5'i (%20,8) her gün, 11'i (%45,8) haftada bir kez, 7'si (%29,2) ayda bir kez, 1'i (%4,2)

hiç; deney grubu öğrencilerinin 4'ü (%16,7) her gün, 7'si (%29,2) haftada bir kez, 13'ü (%54,2) ayda bir kez olarak dağılım göstermektedir.

3.3.5. Öğrenci Görüşme Formu

Deney grubu öğrencilerinin eğitsel oyuna dayalı kelime öğretimi ve Satranc-ı Urefa oyunundan tasarlanarak kelime öğretiminde kullanılmak üzere geliştirilen Kelime Safarisi oyunu ve oyun araçlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla görüşme tekniklerinden biri olan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme tekniğine göre yürütülen araştırmada çalışma grubundaki katılımcılara aynı sorular yöneltilir. Aynı kelimelerle kurulu soru cümlelerine ilişkin katılımcıların yanıtları kapalı uçlu bir özellik taşımaktadır (Türnüklü, 2000). Bu görüşme tekniğinin ön önemli avantajı, araştırmaya katılan kişiler arasındaki farklılıkların azaltılmasına olanak sağlamasıdır (Patton, 1990).

Deney grubu öğrencilerinin eğitsel oyuna dayalı kelime öğretimi ve Satranc-ı Urefa oyunundan tasarlanarak kelime öğretiminde kullanılmak üzere geliştirilen Kelime Safarisi oyunu ve oyun araçlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından yapılandırılmış görüşme formu taslağı hazırlanmıştır. Öğrenci görüşme formu taslağı hazırlanırken ilgili alanyazın taranmıştır. Alanyazın taraması sürecinde konu alanına ilişkin çalışmalar incelenmiştir. Alanyazın taraması sonucunda araştırmacı tarafından beş açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu taslağı oluşturulmuştur. Creswell (1998: 201-203)'e göre “uzman görüşleri çalışmanın geçerliliğine katkı sağlamaktadır.” Bu bağlamda, uygulama öncesinde görüşme formunun kapsam geçerliğini sağlamak için Siirt Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nden 3 öğretim üyesi, Eğitim Bilimleri Bölümünden 3 öğretim üyesi ve Siirt ilinde MEB'e bağlı farklı ortaokul kurumlarında Türkçe Öğretmeni olarak görev yapan 3 kişi olmak üzere toplamda 9 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan görüşme formu taslağının araştırmanın amacına hizmet etme durumu, çalışma grubundaki öğrencilerin düzeyine uygunluğu ve anlaşılabilirlik bakımından incelenmesi istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra son şekli verilen açık uçlu beş sorudan oluşan Öğrenci Görüşme Formu, deney grubu öğrencilerine deneysel işlemlerin sonunda uygulanmıştır (EK-5).

3.4. UYGULAMA SÜRECİ

Bu çalışmanın ilk aşamasında deneysel işlemlerin sağlıklı bir zeminde yürütülebilmesi amacı doğrultusunda uygulamanın yapılacağı Şehit Öğretmen İsmail Çelik Ortaokulu müdürüne çalışmaya ilişkin gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve uygulama izni alınmıştır.

Çalışma, araştırmacının kendi okulunda yürütülmüştür. Seçkisiz (rastgele) atama yöntemi ile 6/A sınıfı deney, 6/B sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada eğitsel oyuna dayalı kelime öğretiminin uygulandığı deney grubu ile öğretmen merkezli geleneksel öğretim ekseninde kelime öğretiminin uygulandığı kontrol grubundaki bütün işlemler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki bütün uygulamalar okul kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Okul kütüphanesinin uygulama yeri olarak belirlenmesinde, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında sağlıklı iletişim ve destekleyici etkileşime olanak sağlayacak “U” tipi oturma düzeninin olması, Gençliğe Hitabe ve doküman analizi sonucunda Satranc-1 Urefa oyununa ilişkin elde edilen yazılı kaynak, görsel ve videoların internet bağlantılı akıllı tahta desteği ile öğrencilere daha etkili bir şekilde aktarılacağı düşüncesi etkili olmuştur. Araştırmanın uygulama süreci 26/02/2018 tarihinde başlatılmış, 02/05/2018 tarihinde sona ermiştir.

26-27/02/2018 tarihleri arasında çalışmanın amacı, deneysel işlem süreci ve Gençliğe Hitabe metninin tarihi ve edebi özelliğine ilişkin bilgi verilmesi amacı doğrultusunda araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubu öğrencilerine seminer verilmiştir. Daha sonra Gençliğe Hitabe metninde yer alan ve anlamı bilinmeyen kelimelerin belirlenmesi amacıyla öğrencilere “Gençliğe Hitabe Çalışma Kâğıdı” dağıtılmıştır. Anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretimi, deney grubunda Satranc-1 Urefa’dan uyarlanarak geliştirilen Kelime Safarisi adlı eğitsel oyun doğrultusunda gerçekleştirilirken kontrol grubunda öğretmen merkezli geleneksel öğretim doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama araçları uygulama öncesinde araştırmacı tarafından çoğaltılarak hazır hale getirilmiştir.

06/03/2018 tarihinde “Kelime Bilgisi Ölçeği”, “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” deney ve kontrol grubu öğrencilerine eş zamanlı olarak

uygulanmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanması sürecinde öğrencilere sorularla ilgili açıklamalar yapılmış, sorulara verilen cevapların ders notu olarak değerlendirilmeyeceği ifade edilmiştir. Bu açıklamalardan sonra öğrencilerin daha rahat bir şekilde hareket ettikleri araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Deney grubu öğrencilerine Satranc-1 Urefa, Kelime Safarisi oyunu ve oyun materyallerinin tanıtımı yapılmıştır. Oyun tablosu, öğrencilerle birlikte renklendirilmiştir. Olumlu bağlılık ve birlikte öğrenme duygusunun tesisi amacıyla her biri altı kişiden oluşan heterojen yapıda toplamda dört oyun grubu oluşturulmuştur. Kontrol grubunda ise 2017-2018 Öğretim Yılı Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda (Başak Yayınları) kelime öğretimine yönelik yer alan etkinlikler doğrultusunda ders işlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında her hafta derste öğretimi yapılan kelimelerin tahmini anlam, eş anlam, karşıt anlam, cümle içinde kullanım ve sözlük anlamı ilişkisi içerisinde pekiştirilmesi amacı doğrultusunda “Haftalık Çalışma Kâğıtları” dağıtılmıştır (EK-7). Her iki grupta da uygulamalar 10 haftada tamamlanmıştır.

03/05/2018 tarihinde uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanan KBÖ ve TDTÖ uygulamadan sonra son test olarak uygulanmıştır. Bu doğrultuda kelime bilgisi düzeyi ve tutum analizi için gerekli veriler elde edilmiştir. 04/05/2018 tarihinde eğitsel oyuna dayalı kelime öğretimi, Kelime Safarisi oyunu ve oyun araçlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla deney grubu öğrencilerine Öğrenci Görüşme Formu uygulanmıştır.

03/06/2018 tarihinde uygulama öncesinde ön test, uygulama sonunda ise son test olarak uygulanan KBÖ, her iki gruba eş zamanlı olarak kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Araştırmanın uygulama süreci ve kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bilgiler Tablo 3.2’de gösterilmiştir:

Tablo 3.2. Araştırmanın Uygulama Süreci ve Kullanılan Ölçme Araçları

Gruplar	Deneysel İşlem Öncesi	Uygulama Süreci	Deneysel İşlem Sonrası
Deney grubu (n=24)	“Kelime Bilgisi Ölçeği” “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” “Kişisel Bilgi Formu”	Eğitsel Oyun Doğrultusunda Kelime Öğretimi	“Kelime Bilgisi Ölçeği” “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” “Öğrenci Görüşme Formu” “Kalıcılık Testi”
Kontrol grubu (n=24)	“Kelime Bilgisi Ölçeği” “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” “Kişisel Bilgiler Formu”	Geleneksel Öğretim Doğrultusunda Kelime Öğretimi	“Kelime Bilgisi Ölçeği” “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” “Kalıcılık Testi”

Deney grubunda eğitsel oyun doğrultusunda gerçekleştirilen kelime öğretimi ile kontrol grubunda geleneksel yaklaşım ekseninde gerçekleştirilen kelime öğretimi aşamaları aşağıda açıklanmıştır.

3.4.1. Deney Grubunda Eğitsel Oyuna Dayalı Kelime Öğretimi

Eğitsel oyun doğrultusunda öğretimin gerçekleştirildiği deney grubunda ilk aşama olarak Gençliğe Hitabe metninde geçen ve anlamı bilinmeyen kelimelerin eğitsel oyun yöntemi ile öğretiminin gerçekleştirileceği hususunda öğrenciler bilgilendirilmiştir. Bu doğrultuda, kelime bilgisinin önemi, kelime öğretiminde eğitsel oyunların yeri ve önemi, araştırmanın amacı, Gençliğe Hitabe ve uygulama sürecine ilişkin araştırmacı tarafından öğrencilere bilgi verilmiştir. Gençliğe Hitabe metnine yönelik ön bilgilerin belirlenmesi amacı doğrultusunda öğrencilere metne ilişkin sorular yöneltilmiş, sorulara verilen yanıtlar öğrenciler arasında beyin fırtınası etkinliği şeklinde tartışılmış, değerlendirmeler yapılmıştır. Öğrencilerin metne yönelik sorularına araştırmacı tarafından anında dönüt verilmiştir. Daha sonra metnin görsel destekli

seslendirmelerini içeren videoların öğrencilere izletilmesi sağlanmıştır. Böylece metnin öneminin öğrencilere kavratılarak metne ilişkin bir farkındalık durumunun oluşturulması amaçlanmıştır. Gençliğe Hitabe metninde yer alan ve anlamı bilinmeyen kelimelerin tespiti amacıyla öğrencilerin her birine metni içeren çalışma kâğıtlarından birer nüsha dağıtılmıştır. Öğrencilerin metni sessiz okuma yöntemiyle okuyarak anlamını bilmedikleri kelimeleri altını çizerek belirtmeleri istenmiştir. Öğrenci çalışma kâğıtları, araştırmacı tarafından toplanarak incelenmiş ve anlamı bilinmeyen kelimelerin listesi oluşturulmuştur. Öğrenci çalışma kâğıtlarından elde edilen veriler doğrultusunda, öğrenciler tarafından anlamı bilinmeyen kelimelerin sayısı 41 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda anlamı bilinmeyen 41 kelimeyi temsil eden 41 karelik Kelime Safarisi oyunu geliştirilmiştir. Oyunun her karesinde anlamı bilinmeyen bir kelime yer almaktadır. Oyun tablosunda 1’den 41’e kadar sıralanan farklı sayılardaki karelere kelimelerin yerleştirilmesi sürecinde rastgele hareket edilmemiş, kelimelerin metin bağlamındaki anlamsal özellikleri dikkate alınarak karelere yerleştirilmesi esas alınmıştır. Bütün bu işlemler yapıldıktan sonra “Kelime Bilgisi Ölçeği”, “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” deney ve kontrol grubu öğrencilerine eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Daha sonra deney grubu öğrencilerine Satranc-1 Urefa, Kelime Safarisi oyunu ve oyun materyallerinin tanıtımı yapılmıştır.

Satranc-1 Urefa oyunu, kuralları ve oyunun farklı kültürlerdeki çeşitleri internet bağlantılı akıllı tahta desteğiyle anlatılmış, oyunun farklı uygulamalarını içeren videolar öğrencilerin istekleri doğrultusunda birkaç kere izletilmiştir. Oyunun anlaşılır kılınması için oyuna ilişkin doküman incelemesi sonucunda elde edilen bilgilerin ilgi ve dikkat çekici görsellerle zenginleştirilerek sunu şeklinde öğrencilere aktarımı sağlanmıştır. Bütün bu işlemlerden sonra deney grubu öğrencilerinin Satranc-1 Urefa oyununa ilişkin kavram ve uygulamalara ilişkin anlamadıklarını sormaları istenmiştir. Böylece yeni oyunun tasarlanmasında esas alınan orijinal oyunun doğru ve eksiksiz bir şekilde anlaşılması sağlanmıştır. Kelime safarisi oyununun yapısı, kuralları, renklendirilmesi ve araç-gereçlerine ilişkin bilgiler de aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir.

Kelime Safarisi Oyunu

Satranc-1 Urefa oyununun modern bir uyarlaması olarak geliştirilen, Atatürk’ün “Gençliğe Hitabesi” adlı metinde yer alan ve anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretimini

amaçlayan yeni oyunun adlandırılması sürecinde öğrencilere mücadele, azim, sabır, inanç ve başarı gibi kavramları çağrıştırabilme özelliğinden hareketle “safari” kelimesinin kullanılması uygun görülmüştür. Kelime Safarisi oyununda “Mevcudiyet” kavramı, ulaşılması hedeflenen en üst basamak olan 41. kare olarak belirlenmiştir.

Satranc-ı Urefa, $10 \times 10 + 1$ şeklinde toplam 101 kareden oluşmaktadır. Her karede farklı bir tasavvufi kavram bulunmaktadır. Oyun araçları, zar veya altı kanatlı fırlıdak ve piyondan oluşmaktadır. Oyunun oynanması sürecinde oyuncunun hamle sayısı, 1’den 6’ya veya 1’den 10’a kadar sayıların bulunduğu zar veya döndürülen fırlıdaktan elde edilen sayıya göre belirlenmektedir. Piyonlar ise oyuncuları temsil etmektedir. Araştırmacı tarafından geliştirilen Kelime Safarisi oyunu ise oyun tablosu, üzerinde 1’den 6’ya kadar farklı renklerde bölmeler bulunan ve daire şeklinde dönen bir çark ve oyuncu sayısı kadar renkli plastik piyonlarla oynanacak şekilde tasarlanmıştır. Satranc-ı Urefa’da oyun aracı olarak kullanılan ve öğrenciler için olumsuz anlamlar çağrıştırabileceği düşünülen zarın yerine, her bir bölümü farklı renklendirilmiş çarkın kullanılması uygun görülmüştür. Çarkta 1, 2, 3, 4, 5 ve 6 rakamları bulunmaktadır. Oyuncuların çarkta kendilerine denk gelen sayıya göre basamaklar arasında ilerleyebilecekleri belirtilmiştir. Kelime safarisi oyununda, Satranc-ı Urefa oyunun temel kurallarına bağlı kalınmıştır. Ancak öğrencilerin gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak orijinal oyunun toplamda 101’i bulan kare sayısında değişikliğe gidilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak öğrencilere dağıtılan çalışma kâğıtları aracılığıyla “Gençliğe Hitabe” metninde yer alan ve anlamı bilinmeyen kelimeler belirlenmiş ve anlamı bilinmeyen kelimeler arasındaki anlamsal bağlantılar göz önünde bulundurularak 41 karelik “Kelime Safarisi” oyunu geliştirilmiştir. Oyunun kare sayılarında yapılan değişikliğin oyuncuyu yükselten ve düşüren karelere dengeli bir dağılım gösterecek şekilde yansıtılması sağlanmış, yükselten ve düşüren karelerin sayısında da değişikliğe gidilmiştir. Uyarlama sürecinde esas alınan Satranc-ı Urefa oyununda 8 ödüllü, 13 cezalı kare bulunmaktadır. Kelime Safarisi oyununda ise 5 ödüllü, 7 cezalı kare bulunmaktadır. Ödüllü kareler oyuncunun basamaklar arasında yükselmesini sağlarken cezalı kareler oyuncuyu daha alt basamaklara düşürmektedir.

Öğrencilerin aktif katılımını sağlamak ve oyunun oyuncular tarafından benimsenmesini kolaylaştırmak adına oyun tablosu ve çark materyalinin renklendirilmesi sürecinde öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda, oyun

tahtasında olumlu anlamlar çağrıştıran ve oyuncunun daha üst basamaklara yükselmesini sağlayan kelimelerin bulunduğu karelerin “mavi”, olumsuz anlamlar çağrıştıran ve oyuncunun daha alt basamaklara düşmesine sebep olan kelimelerin bulunduğu karelerin “kırmızı”, yükseliş ve düşüşlerde doğrudan bir etkisi olmadığı halde anlamsal ifadelerinin bilinmesi durumunda anlamsal bağlantı hususunda oyuncuya katkı sağlayacak kelimelerin “gri” şeklinde renklendirilmesi kararlaştırılmıştır.

Kelime Safarisi oyununda $5 \times 8 + 1$, toplam 41 kare bulunmaktadır. Amaç, 1’den 6’ya kadar sayılar bulunan çarkta gelen sayı doğrultusunda basamaklar arasında ilerleyerek 41. basamakta yer alan “Mevcudiyet” karesine ulaşmaktır. Oyun, en az iki kişi ile oynanmaktadır. Mevcudiyet karesine ilk ulaşan oyuncu oyunu kazanmaktadır. Araştırmacı, oyunun bitirilmesi aşamasında dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin öğrencileri bilgilendirmiştir. 41 karelik Kelime Safarisi oyunun 37 ve 39. kareleri arasında herhangi bir karede bulunan oyuncu, çarkta gelen sayı miktarınca ilerler ancak çarkta denk gelen sayı oyuncuyu 41. karenin ilerisine taşıyabilecek kadar büyükse oyun sırası diğer oyuncuya geçmektedir. Çünkü oyunun son hanesi 41. karedir. Örneğin, 38. karede oyuncuya 4 ile 6 arasında herhangi bir sayı çıkarsa hamle yapma hakkı diğer oyuncuya geçer, 3 sayısı çıkarsa 41. kareye ulaştığı için oyunu kazanır. 39. karede bulunan oyuncu, 2 sayısına denk gelirse oyunu kazanır, 3 ile 6 arasında herhangi bir sayıya denk gelirse 41. kareyi aşacağı için hakkını kaybeder ve hamle yapma hakkı diğer oyuncuya geçer.

Oyuna başlamak için çarkta mutlaka “1” sayısına denk gelmek gerekir. Böylece 41. basamakta bulunan “mevcudiyet” karesine ulaşabilmek için “emel” kavramının anlamlandırılması, “mevcudiyet”e ulaşma isteğine sahip olunması gerektiği mesajının oyunculara iletimi amaçlanmıştır. Emel kelimesinin bulunduğu birinci hane, aynı zamanda oyunun başlangıç noktasıdır. Kelime safari oyunu; soldan sağa, sonra sağdan sola, sonra tekrar soldan sağa hareket edilecek şekilde çarkta gelen sayı miktarınca ilerlenerek oynanmaktadır. Oyunda, kurallar dâhilinde basamaklar arasında ilerleyerek “mevcudiyet” kavramının yer aldığı kareye ulaşmak amaçlanmıştır. Ancak “mevcudiyet” karesine ulaşabilmenin oyuncuların çarkta kendilerine denk gelen sayı doğrultusunda ilerleyerek karelerde yer alan kelimeleri açıklamaları ön koşuluna bağlı olduğu araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Kelimelerin ödüllü ve cezalı karelere

yerleştirilmesi sürecinde kelimelerin metin bağlamındaki anlamlarından hareket edilmiştir. Örneğin “gaflet” kelimesi metinde olumsuz bir anlama karşılık geldiği için cezalı kare olarak değerlendirilmiş ve bu kareye denk gelen oyuncunun oyunun başlangıç noktası olan “emel” karesine düşeceği belirtilmiştir. “İstiklal” kelimesi olumlu bir anlam taşıdığı için bu kareye gelen oyuncunun doğrudan oyunun son basamağı olan “mevcudiyet” karesine ulaşabileceği belirtilmiştir. Orijinal oyunun kuralları dikkate alınarak geliştirilen Kelime Safarisi oyununda; olumsuz anlamlar çağrıştıran kelimeler alt basamaklara, olumlu anlamlar çağrıştıran kelimeler ise üst basamaklardaki karelere yerleştirilmiştir. Oyunun tanıtılması sürecinde öğrencilerin düşüren ve yükselten kareleri anlamakta zorlandıkları gözlenmiştir. Bu durumun uygulama sürecinde engel ve aksaklık teşkil etmemesi amacıyla öğrencilere araştırmacı tarafından daha detaylı somut bilgiler verilmiştir. Düşüren ve yükselten karelerin anlaşılıp kavrandığından emin olunduktan sonra oyunun tanıtımına devam edilmiştir.

Oyunda yükselten (ödüllü) kareler arasındaki geçişler için ok işaretleri, düşüren (cezalı) kareler arasındaki geçişler için kara bulutlar kullanılmıştır. Satranc-ı Urefa oyununda levhanın sağ ve sol üst köşelerinde yer alan “kaza” ve “gurur” hanelerinden birine denk gelen oyuncu, oyunun ilk basamaklarında yer alan “rıza” ve “zillet” karelerine düşmektedir. Satranc-ı Urefa’dan uyarlanan yeni oyunda bu kurala bağlı kalmıştır. Kelime Safarisi oyun tablosunun sağ ve sol üst köşelerinde yer alan “gaflet” ve “bitap” kareleri oyunu bitirmeye yakın olan oyuncuyu en alt basamaklara düşürmektedir.

			41 MEVCUDİYET	
40 GAFLET	39 İSTIKLAL	38 TEVHİT	37 İLELEBET	36 BİTAP
31 MECBURİYET	32 HARİCİ	33 VAHİM	34 AHVAL	35 EMSAL
30 AZİZ	29 ZAPT ETMEK	28 MÜDAFAA	27 YEGÂNE	26 MUHAFAZA
21 TEZAHÜR	22 AŞİL	23 DÂHİLİ	24 VAZİYET	25 TERSANE
20 BEDHÂH	19 MÜMESSİL	18 MAHRUM ETMEK	17 KUDRET	16 MENFAAT
11 İSTİKBAL	12 BİLİİL	13 HIYANET	14 ŞAHSİ	15 MÜSTEVLİ
10 VAZİFE	9 HARAP	8 MAHİYET	7 NÂMÜSAİT	6 ŞERÂİT
1 EMEL	2 DALÂLET	3 ELİM	4 CEBREN	5 FAKR U ZARÜRET

Şekil 3.23. Kelime Safarisi Oyunu

Kelime Safarisi oyunun karelerine yerleştirilen Gençliğe Hitabe metnindeki kelimeler 1’den 41’e doğru sırasıyla şu şekildedir: Emel (İstek), Dalâlet (Sapkınlık, doğru yoldan ayrılmak), Elîm (Acınacak, acıklı), Cebren (Zorla, zor kullanarak, zoraki), Fakr u Zaruret (Fakirlik ve ihtiyaç), Şerâit (Şartlar), Nâmüsait (Uygun olmayan), Mahiyet (Nitelik, esas), Harap (Yıkılacak duruma gelmiş, viran), Vazife (Görev, ödev), İstikbal (Gelecek), Bilfiil (Fiilî olarak), Hıyanet (Hainlik, ihanet), Şahsi (Kişiye ait, kişiyle ilgili, kişisel), Müstevli (Bir yeri istila eden), Menfaat (Yarar, çıkar, kâr), Kudret (Erk, erke, güç), Mahrum etmek (Yoksun bırakmak), Mümessil (Temsilci), Bedhâh (Kötülük isteyen, kötü yürekli), Tezahür (Görünmek, ortaya çıkmak), Asil (Soylu), Dâhilî (iç, içle ilgili), Vaziyet (Durum, tavır, hal, konum), Tersane (Gemi yapılan ve onarılan yer), Muhafaza (Koruma), Yegâne (Biricik, tek), Müdafaa (Savunma), Zapt etmek (Ele geçirmek), Aziz (Muazzez, sevgide üstün tutulan), Mecburiyet (Zorunluluk), Haricî (Dış ile ilgili, dıştan olan), Vahim (Kötü, ağır, korkulu), Ahval (Durumlar), Emsal (Benzer, eş, denk), Bitap (Yorgun, bitkin), İlelebet (Sonsuzluğa değin), Tevhit (Bir olduğuna inanma, birleştirme), İstiklal (Bağımsızlık), Gaflet (Dalgınlık, dikkatsizlik, boş bulunma, aymazlık), Mevcudiyet (Var olma, varlık, var oluş).

Kelime safarisi oyununda oyuncuyu ödüllendirerek yükselten kareler ve yükseltile kareler Tablo 3.3’te, oyuncuyu cezalandırarak düşüren kareler ve düşürülen kareler Tablo 3.4’te verilmiştir:

Tablo 3.3. Kelime Safarisi Oyununda Yükselten Kareler

Düşüren Kare	Kare Sayısı	Günümüz Türkçesindeki Karşılığı	Düşürdüğü Kare	Kare Sayısı	Günümüz Türkçesindeki Karşılığı	Düşürdüğü kare sayısı
Asil	22	Soylu	Aziz	30	Ermış, eren, sevgide üstün tutulan	8
Mümessil	19	Temsilci	Yegâne	27	Biricik, tek	8

Muhafaza	26	Koruma, saklama	İlelebet	37	Sonsuza değin, sonsuzluğa kadar	11
Müdafaa	28	Savunma, koruma	Tevhit	38	Bir sayma, bir olarak bakma, birleştirme	10
İstiklal	39	Bağımsızlık	Mevcudiyet	41	Varlık, varoluş	3

Kelime Safarisi oyun tablosunda yer alan yükselten kareler aracılığıyla oyuncuya iletimi hedeflenen mesajlar şu şekilde sıralanabilir:

- Asil bir kişiliğe sahip olursan yegâne olursun.
- Mümessil olabilecek olgunluğa eriştiğinde aziz sıfatını kazanırsın.
- Muhafaza edip her daim koruma amacını güdersen ilelebet yaşarsın.
- Müdafaa düşüncesi ile hareket edersen tevhide yani bütünlüğü sağlarsın.
- İstiklalini kazanırsan var olma mücadelesini kazanır, mevcudiyetini tesis etmiş olursun.

Tablo 3.4. Kelime Safarisi Oyununda Düşüren Kareler

Düşüren Kare	Kare Sayısı	Günümüz Türkçesindeki Karşılığı	Düşürd üğü Kare	Kare Sayısı	Günümüz Türkçesindeki Karşılığı	Düşürdüğü kare sayısı
Müstevli	15	Bir yeri istila eden, yönetimi altına alan	Cebren	4	Zorla	11
Mahrum etmek	18	Yoksun bırakmak	Elîm	3	Acıklı	15
Menfaat	23	Çıkar	Şahsi	14	Kişisel	9

Bedhâh	20	Başkasının kötülüğünü isteyen, kötü yürekli	Harap	9	Yıkılacak duruma gelmiş, yıkkın, viran	11
Hıyanet	13	Hainlik, ihanet	Dalâlet	2	Sapınç, sapkınlık, doğru yoldan ayrılma	11
Bitap	36	Yorgun	Fakru zarûret	5	İleri derecede yoksulluk	31
Gaflet	40	Aymazlık	Emel	1	İstek	39

Kelime Safarisi oyun tablosunda yer alan düşüren kareler aracılığıyla oyuncuya iletimi hedeflenen mesajlar şu şekilde sıralanabilir:

- Müstevli olursan her şeyi cebren yapmış olursun.
- Mahrum etmek amacı doğrultusunda hareket edersen elim bir duruma düşersin.
- Menfaat duygusuyla hareket edersen şahsi bir kimliğe bürünürsün.
- Bedhâh olursan harap edersin.
- Hıyanet edip değerlerine, başka kimselere ihanet edersen dalâlete düşmüş olursun.
- Bitap düşersen fakr u zaruret durumuna düşersin.
- Gaflete yenik düşersen emeline geri dönmek zorunda kalırsın.

41 MEVCUDİYET (varlık, varoluş)					
GAFLET-EMEL (Kelime Safarisi yolculuğunda gaflete düşersen tekrardan emel isteğe düşersin.)	40 GAFLET (Aymazlık, dalgınlık, dikkatsizlik)	39 İSTIKLAL (Bağımsızlık)	38 TEVHİT (Bir sayma, bir olarak bakma)	37 İLELEBET (Sonsuza değin, sonsuzluğa kadar)	36 BİTAP (Yorgun, bitkin)
	31 MECBURİYET (Zorunluluk)	32 HARİKİ (Diş ile ilgili, diğtan olan)	33 VAHİM (Kötü, ağır, korkulu)	34 AHVAL (Durumlar)	35 EMİSAL (Benzer, eş, denik)
	30 AZİZ (Ermis, eren, sevgide üstün tutulan)	29 ZAPT ETMEK (Ele geçirmek)	28 MÜDAFAA (Savunma)	27 YEGÂNE (Birick, tek)	26 MÜHAFAZA (Koruma, saklama)
	21 TEZAHÜR (Görünmek, ortaya çıkmak)	22 ASİL (Soylu)	23 DÂHİLİ (İç, içle ilgili)	24 VAZİYET (Durum, tavır, hal, konum)	25 TERSANE (Gemi yapılan ve onarılan yer)
	20 BEDHÂH (Başkasının kıtlüğünü isteyen, kötü yürekli)	19 MÜMESSİL (Temsilci)	18 MAHRUM ETMEK (Yoksun bırakmak)	17 KUDRET (Erik, erik, güç)	16 MENFAAT (Yarar, çıkar, kâr)
	11 İSTİKBAL (Gelecek)	12 BİLFİL (Fıll olarak)	13 HİYANET (Hainlik, ihanet)	14 ŞAHSİ (Kişisel, kişiye ait)	15 MÜSTEVLİ (Bir yeri istila eden, yönetimi altına alan)
	10 VAZİFE (Görev, ödev)	9 HARAP (Yıkılacak duruma gelmiş, yıkılan, vran)	8 MAHİYET (Miteik, esas)	7 NÂMÜSAİT (Uygun olmayan)	6 ŞERÂİT (Şartlar, koşullar)
	1 EMEL (İstek, arzu)	2 DALÂLET (Sapınc, sapıklık, doğru yoldan ayrıma)	3 ELİM (Acınacak, acıklı)	4 CEBREN (Zorla, zor kullanarak, zorak)	5 FAKR U ZARÛRET (İleri derecede yoksulluk, fakirlik ve ihtiyaç)
BITAP-FAKR U ZARÛRET (Kelime Safarisi yolculuğunda bitap düşüp yorulursan fakr u zarûrete düşersin.)					

Şekil 3.24. Kelime Safarisi Oyununda Bulunan Kelimelerin Günümüz Türkçesindeki Karşılıkları

Olumlu bağlılık, yardımlaşma, paylaşma, demokratik tutum, hoşgörü, takım olma ve birlikte öğrenme duygusunun tesisi amacıyla her biri altı kişiden oluşan toplamda dört oyun grubu oluşturulmuştur. Oyun gruplarının oluşturulması sürecinde öğrencilerin kelime bilgisi ön test puanları, Türkçe dersine yönelik tutumlarına ait ön tutum puanları ve kişisel bilgi formundan elde edilen veriler dikkate alınarak grupların heterojen yapıda olmaları sağlanmıştır.

Oyun gruplarının oluşturulmasından sonra grup üyelerine “başkan”, “sözcü”, “susturucu” ve “doküman sorumlusu” gibi görevler verilmiştir. Araştırmacı, görevlilerin sorumluluk ve yetkilerine ilişkin öğrencileri bilgilendirmiş ve her uygulama başında görev değişiminin gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Bu uygulama ile öğrencilerin oyun sürecine aktif olarak dâhil edilmesi ve sorumluluk alma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Öğrencilerin her birinin oyunu en az bir kez oynayabilmelerini sağlamak için gruplar arasında Kelime Safarisi Turnuvası düzenlenmiştir. Turnuva öncesindeki grup

eşleşmeleri kura yöntemi ile belirlenmiştir. Eşleşen grupların üyeleri arasındaki eşleşmeler de kura yolu ile belirlenmiştir. Oyunu kazanan her öğrenci, grubuna 1 puan kazandırmıştır. Oyun esnasında fazla gürültü çıkaran ve disiplinsiz hareketlerde bulunan öğrenci veya öğrencilerin üyesi oldukları grupların puan tablolarından 1 puan silinmiştir. Böylece başkalarının oyun oynama haklarına karşı saygı gösterilmesi alışkanlığının kazandırılması ve gürültü düzeyinin uygulama süresince kontrol altına alınması sağlanmıştır. Bu uygulamadan sonra sınıf ortamındaki gürültünün önemli ölçüde azaldığı gözlenmiştir. Uygulama sürecince oyun grupları arasında dolaşmış, oyun gruplarının çalışmaları yakından takip edilmiş, öğrencilerin ilgi, dikkat ve motivasyon düzeylerinin yükseltilmesi için gerekli telkinlerde bulunulmuştur.

Eğitsel oyun etkinliklerinin sistemli ve programlı bir şekilde yürütülebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından uygulama plânı hazırlanmıştır. Hazırlanan uygulama plânı çoğaltılarak her gruba birer nüsha dağıtılmıştır. Uygulama plânında, kelimelerin pekiştirilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan kelime listelerine de yer verilmiştir. Kelime listelerinde yer alan kelimelerin “tahmine dayalı anlam”, “eş anlam”, “karşıt anlam”, “cümle içinde kullanım” ve “sözlük anlamı” ilişkisi içerisinde öğretilmesi amacı doğrultusunda her hafta uygulama sonrasında öğrencilere dağıtılmak üzere “Haftalık Çalışma Kâğıtları” hazırlanmıştır. Uygulama süresince öğrencilere yedi adet çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma kâğıtlarının altısında altı kelime, birisinde beş kelime yer almaktadır. Her bir çalışma kâğıdındaki kelimeler kolaydan zora ve somuttan soyutta olacak şekilde sıralanmıştır. Gruplardaki çalışma kâğıtları şeklindeki ödevlerin kontrolü grup aşamasında doküman yöneticisi tarafından gerçekleştirildikten sonra araştırmacıya teslim edilmiştir. Çalışma kâğıtları araştırmacı tarafından incelenmiş ve elde edilen veriler ışığında değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Uygulamalar, haftada 2 ders saati olacak şekilde 10 hafta boyunca bu şekilde sürdürülmüştür. Uygulamalara ilişkin görüntüler araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır (EK-8). Uygulama sonunda en fazla puan toplayan grup (3. Grup) Kelime Safarisi Turnuvası'nı kazanmıştır. En fazla puanı toplayarak oyunu kazanan grup üyelerin her birine Kelime Safarisi oyun tablosu hediye edilmiştir. Kelime Safarisi Turnuvası'nda ikinci (1. Grup), üçüncü (2. Grup) ve dördüncü (4. Grup) olan gruplar sınıfta alkışlanmıştır. Böylece kazanma ve kaybetmenin doğal olduğu, eğitsel oyunun

öğretici ve eğlendirici gibi işlevlerinin kazanma ve kaybetme olgularından daha önemli olduğunun öğrencilerce kavranması amaçlanmıştır.

Uygulama öncesinde ön test olarak uygulanan KBÖ ve TDTÖ uygulamadan sonra son test olarak uygulanmıştır. Eğitsel oyun doğrultusunda gerçekleştirilen kelime öğretimi, Kelime Safarisi oyunu ve oyun araçlarının etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla deney grubu öğrencilerine Öğrenci Görüşme Formu uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ön test, uygulama sonunda ise son test olarak uygulanan KBÖ, uygulamanın bitiminden 4 hafta sonra her iki gruba eş zamanlı olarak kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

3.4.2. Kontrol Grubunda Geleneksel Öğretime Dayalı Kelime Öğretimi

Kontrol grubunda uygulama süresince 2017-2018 Öğretim Yılı Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda (Başak Yayınları) kelime öğretimine yönelik yer alan etkinlikler doğrultusunda ders işlenmiştir. Kontrol grubunda dersler araştırmacı tarafından eğitsel oyun etkinlikleri dışında düz anlatım, soru-cevap yöntemleri işe koşularak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öngörülen kazanımlar doğrultusunda işlenmiştir.

Kontrol grubunda ilk aşamada Gençliğe Hitabe metninde yer alan ve anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretiminin geleneksel öğretimi doğrultusunda gerçekleştirileceği hususunda öğrencilere bilgi verilmiştir. Gençliğe Hitabe metni sesli olarak öğrencilere dinletilmiş, metne ilişkin sorular yanıtlanmış ve metinde yer alan ve anlamı bilinmeyen kelimelerin tespiti için hazırlanan çalışma kâğıtları deney grubu ile eş zamanlı olarak kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Anlamı bilinmeyen kelimelerin tespitinden sonra öğrenme-öğretme sürecinin bir program dâhilinde gerçekleştirilebilmesi için uygulama planı hazırlanmış ve öğrencilere uygulama sürecine ilişkin gerekli bilgilerin aktarımı sağlanmıştır.

Uygulama öncesinde her iki gruba KBÖ, Kişisel Bilgi Formu ve TDTÖ uygulanmıştır. Uygulama sürecince her hafta derste öğretimi yapılan kelimelerin “tahmine dayalı anlam”, “eş anlam”, “karşıt anlam”, “cümle içinde kullanım” ve “sözlük anlamı” ilişkisi içerisinde pekiştirilmesi amacı doğrultusunda öğrencilere çalışma kâğıtları dağıtılmıştır. Bu aşamada sözlük kullanma alışkanlığının geliştirilmesi

amacı doğrultusunda araştırmacı tarafından kontrol grubu öğrencilerine gerekli telkinlerde bulunulmuştur. Çalışma kâğıtları araştırmacı tarafından toplanmış, incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Kontrol grubundaki işlemler, uygulama sürecince bu şekilde gerçekleştirilmiştir.

Uygulama sonunda KBÖ ve TDTÖ deney ve kontrol grubu öğrencilerine son test olarak uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ön test, uygulama sonunda ise son test olarak uygulanan KBÖ ise uygulamanın bitiminden 4 hafta sonra her iki gruba eş zamanlı olarak kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

3.5. VERİLERİN İSTATİKSEL ANALİZİ

Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Tekrarlı nicel ölçümler arasındaki fark Wilcoxon analizi ile test edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda, deney grubundaki öğrencilerin eğitsel oyun ekseninde gerçekleştirilen kelime öğretimi, kelime öğretiminde eğitsel bir araç olarak kullanılabilme üzere geliştirilen Kelime Safarisi oyunu ve oyun araçlarına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla uygulanan Öğrenci Görüşme Formu'ndan elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde, elde edilen veriler önceden belirlenen temalar doğrultusunda özetlenir ve yorumlanır. Katılımcı görüşlerinin dikkat çekici bir şekilde aktarılması için doğrudan alıntılara başvurulur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda, öncelikle öğrencilerin görüşme formundaki sorulara ilişkin görüşleri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan ve temele alınarak tema kabul edilen görüşme formundaki sorulara yönelik öğrenci görüşlerinden alt temalar oluşturularak tekrarlanma sıklıklarıyla birlikte tablolar şeklinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Görüşmeye katılan öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapmak için öğrencilere 1'den 24'e kadar kod verme işlemi gerçekleştirilmiş, öğrencilerin "Ö1 (öğrenci 1)", "Ö2", "Ö3"..... şeklinde sembolize edilmesi sağlanmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda toplanan nicel ve nitel verilere ilişkin analizler sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer ver verilmiştir.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi kelime bilgisi ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen birinci alt problemine ilişkin bulguları elde etmek için deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına Mann-Whitney U testi ile bakılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.1’de gösterilmiştir:

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Ön Test Puan Ortalamaları

Ölçümler	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Kelime Bilgisi Ön Test	Deney	24	84,375	17,287	219,500	0,157
	Kontrol	24	80,042	18,897		

Tablo 4.1 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ön test puan ortalamaları 84,375 olarak bulunurken kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ön test puan ortalamaları 80,042 olarak bulunmuştur. Kelime bilgisi ön test puan ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda grup ortalamaları

arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (Mann-Whitney $U=219,500$; $p=0,157>0,05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması, grupların uygulama öncesi kelime bilgisi düzeyi bakımından birbirine denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt probleminde iki seçenek yer aldığı için elde edilen bulgular iki seçenek olarak gösterilmiştir.

4.2.1. Alt problem 2-a: Eğitsel oyuna dayalı kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? alt probleme ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.2’de gösterilmiştir:

Tablo 4.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları

Ölçümler	Ön test		Son test		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Kelime Bilgisi	84,375	17,287	183,875	3,443	24	-4,288	0,000

Tablo 4.2 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ön test puan ortalamalarına göre kelime bilgisi son test puan ortalamalarındaki artış anlamlı bulunmuştur ($p=0,000<0,05$). Deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ön test puan ortalamaları ($x=84,375$), kelime bilgisi son test puan ortalamalarından ($x=183,875$) anlamlı olarak düşük bulunmuştur. Eğitsel oyun doğrultusunda kelime öğretiminin yapıldığı deney grubunun kelime bilgisi ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın bulunması, eğitsel oyun doğrultusunda gerçekleştirilen uygulamaların kelime öğretiminde daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.2. Alt problem 2-b: Geleneksel öğretim doğrultusunda kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test kelime bilgisi puan

ortalamları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? alt probleme ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.3'te gösterilmiştir:

Tablo 4.3. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları

Ölçümler	Ön test		Son test		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Kelime Bilgisi	80,042	18,897	128,500	9,353	24	-4,287	0,000

Tablo 4.3 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ön test puan ortalamalarına göre kelime bilgisi son test puan ortalamalarındaki artış anlamlı bulunmuştur ($p=0,000<0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ön test puan ortalamaları ($x=80,042$), kelime bilgisi son test puan ortalamalarından ($x=128,500$) anlamlı olarak düşük bulunmuştur. Geleneksel öğretime göre kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubunun kelime bilgisi ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın bulunması, öğretmen merkezli geleneksel öğretim yaklaşımı doğrultusunda gerçekleştirilen uygulamaların kelime öğretiminde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasındaki farklılık manidar olmakla birlikte eğitsel oyun doğrultusunda öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi puan ortalamalarından düşük olduğu söylenebilir.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Eğitsel oyuna dayalı kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel öğretim doğrultusunda kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? alt problemine ilişkin bulguları elde etmek için kontrol grubu ile deney grubunun kelime bilgisi son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına Mann-Whitney U testi ile bakılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.4'te gösterilmiştir:

Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Son Test Puan Ortalamaları

Ölçümler	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Kelime Bilgisi Son Test	Deney	24	183,875	3,443	0,000	0,000
	Kontrol	24	128,500	9,353		

Tablo 4.4 incelendiğinde, eğitsel oyun yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim doğrultusunda kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi son test puan ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (Mann-Whitney U=0,000; $p=0,000<0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi son test puan ortalamaları ($x=128,500$), deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi son test puan ortalamalarından ($x=183,875$) düşük bulunmuştur. Eğitsel oyuna dayalı kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi son test puan ortalamaları ile geleneksel öğretim doğrultusunda kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunması, öğrencilerin eğlenerek, haz duyarak ve aktif olarak öğrenmelerine olanak sağlayan eğitsel oyun destekli öğretimin kelime bilgisinin gelişimi açısından geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt probleminde iki seçenek yer aldığı için elde edilen bulgular iki seçenek olarak gösterilmiştir.

4.4.1. Alt problem 4-a: Araştırmanın “Eğitsel oyuna dayalı kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi son test puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt probleme ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.5’te gösterilmiştir:

Tablo 4.5. Deney Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları

Ölçümler	Son test		Kalıcılık		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Kelime Bilgisi	183,875	3,443	171,458	5,250	24	-4,291	0,000

Tablo 4.5 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi son test puan ortalamaları ($x=183,875$) kelime bilgisi kalıcılık testi puan ortalamalarından ($x=171,458$) anlamlı olarak yüksek bulunmuştur ($p=0,000<0,05$). Deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasındaki farklılık manidar olmakla birlikte deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamaları ($x=171,458$) kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamalarından ($x=114,083$) anlamlı olarak daha yüksektir. Bu bağlamda deney grubu öğrencilerinin öğrenilen kelimeleri hatırlama açısından kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile eğitsel oyun destekli kelime öğretimi geleneksel öğretime kıyasla öğrenilen bilgilerin kalıcılığında daha etkilidir.

4.4.2. Alt problem 4-b: Geleneksel öğretim doğrultusunda kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi son test puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? alt probleme ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.6’da gösterilmiştir:

Tablo 4.6. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları

Ölçümler	Son test		Kalıcılık		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Kelime Bilgisi	128,500	9,353	114,083	6,358	24	-4,292	0,000

Tablo 4.6 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi son test puan ortalamalarına göre kelime bilgisi kalıcılık testi puan ortalamalarındaki düşüş anlamlı bulunmuştur ($p=0,000<0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi kalıcılık testi puan ortalamaları ($x=114,083$), kelime bilgisi son test puan ortalamalarından ($x=128,500$) anlamlı olarak düşük bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi son test puan ortalamalarının ($x=128,500$), kelime bilgisi kalıcılık testi puan ortalamalarından ($x=114,083$) yüksek olması, geleneksel öğretim doğrultusunda yürütülen kelime öğretimi uygulamalarının eğitsel oyun doğrultusunda gerçekleştirilen kelime öğretimine kıyasla öğrenilen bilgilerin kalıcılığında etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın “Eğitsel oyuna dayalı kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel öğretim doğrultusunda kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen beşinci alt problemine ilişkin bulguları elde etmek için kontrol grubu ile deney grubunun kelime bilgisi son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına Mann-Whitney U testi ile bakılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.7’de gösterilmiştir:

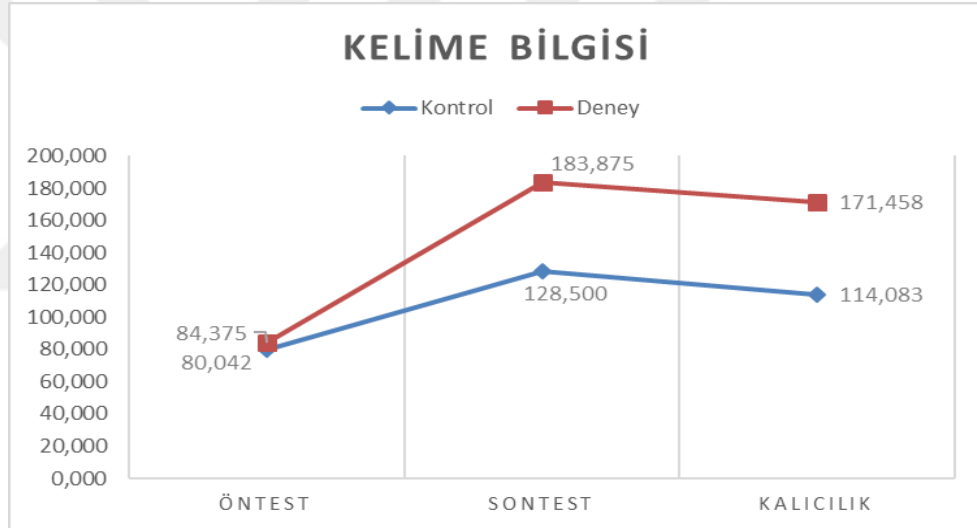
Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları

Ölçümler	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Kelime Bilgisi Kalıcılık Testi	Deney	24	171,458	5,250	0,000	0,000
	Kontrol	24	114,083	6,358		

Tablo 4.7 incelendiğinde, eğitsel oyuna dayalı kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel öğretim doğrultusunda kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi kalıcılık testi puan ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-

Whitney U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (Mann-Whitney $U=0,000$; $p=0,000<0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi kalıcılık testi puan ortalamaları ($x=114,083$), deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi kalıcılık testi puan ortalamalarından ($x=171,458$) düşük bulunmuştur.

Eğitsel oyuna dayalı kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi kalıcılık testi puan ortalamaları ile geleneksel öğretim doğrultusunda kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi kalıcılık testi puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda, eğitsel oyun yönteminin kalıcılık bakımından geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu ifade edilebilir.



Şekil 4.25. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Diyagram

Şekil 4.25 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi kelime bilgisi ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, uygulama sonrası son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ayrıca her iki grubun uygulama bitiminden 4 hafta sonra uygulanan kelime bilgisi kalıcılık testi puan ortalamalarında düşüş olduğu görülmektedir. Ancak eğitsel oyuna dayalı kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi kalıcılık testi puan ortalamaları ile geleneksel öğretim doğrultusunda kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi

kalıcılık testi puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, eğitsel oyuna dayalı kelime öğretiminin anlamı öğrenilen kelimelerin kalıcı olmasında geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifade ile geleneksel yaklaşım doğrultusunda öğretimin yapıldığı kontrol grubunda anlamı öğrenilen kelimeler daha fazla unutulmuştur.

4.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt probleminde iki seçenek yer aldığı için elde edilen bulgular iki seçenek olarak gösterilmiştir.

4.6.1. Alt problem 6-a: Araştırmanın “Eğitsel oyuna dayalı kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin ön tutum puan ortalamaları ile son tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen altıncı alt probleme ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.8’de gösterilmiştir:

Tablo 4.8. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Tutum ve Son Tutum Puan Ortalamaları

Ölçümler	Ön tutum		Son tutum		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Tutum	88,792	6,248	98,208	2,446	24	-4,289	0,000

Tablo 4.8 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik ön tutum puan ortalamalarına göre son tutum puan ortalamalarındaki artış anlamlı bulunmuştur ($p=0,000<0,05$). Deney grubu öğrencilerinin ön tutum puan ortalamalarının ($x=88,792$) son tutum puan ortalamalarından ($x=98,208$) düşük olması, eğitsel oyun doğrultusunda uygulanan kelime öğretiminin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

4.6.2. Alt problem 6-b: Araştırmanın “Geleneksel öğretim doğrultusunda kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin ön tutum puan ortalamaları ile son tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen altıncı alt probleme ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.9’da gösterilmiştir:

Tablo 4.9. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Tutum ve Son Tutum Puan Ortalamaları

Ölçümler	Ön tutum		Son tutum		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Tutum	88,625	6,226	90,500	5,115	24	-1,288	0,078

Tablo 4.9 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik ön tutum puan ortalamaları ile son tutum puan ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin ön tutum puan ortalamaları ($x=88,625$) son tutum puan ortalamalarından ($x=90,500$) düşük olmasına rağmen aradaki farklılık anlamlı değildir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda, öğretmen merkezli geleneksel yaklaşım ekseninde gerçekleştirilen kelime öğretiminin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında etkili olmadığını ifade etmek mümkündür.

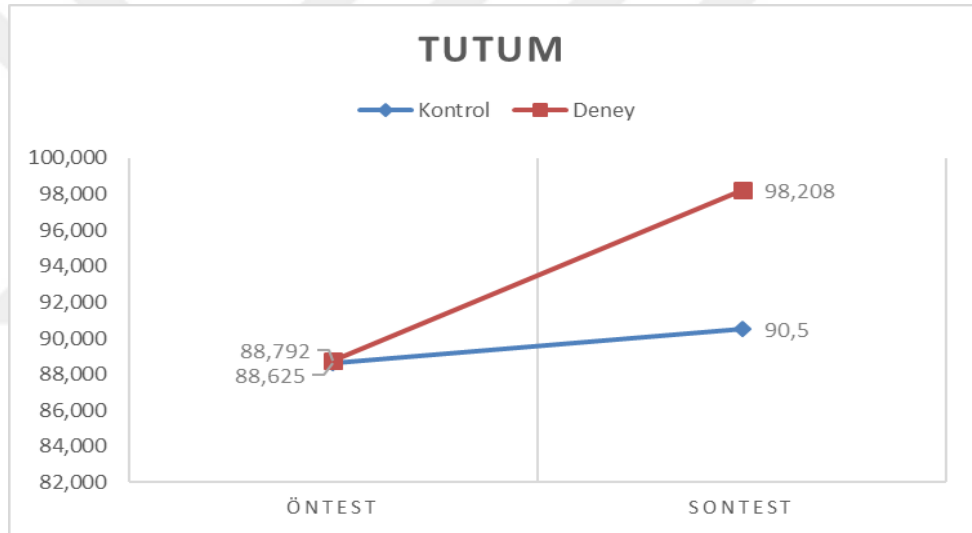
4.7. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın “Eğitsel oyuna dayalı kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim doğrultusunda kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik son tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen yedinci alt problemine ilişkin bulguları elde etmek için kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin son tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına Mann-Whitney U testi ile bakılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.10’da gösterilmiştir:

Tablo 4.10. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Tutum Puan Ortalamaları

Ölçümler	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Son Tutum Testi	Deney	24	98,208	2,446	0,000	0,000
	Kontrol	24	90,500	5,115		

Tablo 4.10 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son tutum puan ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (Mann-Whitney $U=0,000$; $p=0,000<0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin son tutum puan ortalamaları ($x=90,500$), deney grubu öğrencilerinin son tutum puan ortalamalarından ($x=98,208$) düşük bulunmuştur. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında son tutum puan ortalamaları bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olması, eğitsel oyuna dayalı öğretimin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.



Şekil 4.26. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Tutum ve Son Tutum Puan Ortalamalarına İlişkin Diyagram

Şekil 4.26 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ön tutum puan ortalamaları (88,792) ile kontrol grubu öğrencilerin ön tutum puan ortalamaları (88,625) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası son tutum puan ortalamaları (98,208) ile kontrol grubu öğrencilerinin son tutum puan ortalamaları (90,500) arasında bulunan anlamlı farklılığın deney grubu lehine olması, eğitsel oyun destekli kelime öğretiminin Türkçe dersine yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi açısından öğretmen merkezli geleneksel yaklaşım doğrultusunda gerçekleştirilen kelime öğretime göre daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

“Deney grubu öğrencilerinin eğitsel oyuna dayalı kelime öğretimi, Satranc-ı Urefa’dan hareketle kelime öğretiminde eğitsel bir araç olarak yararlanılmak üzere geliştirilen Kelime Safarisi oyunu ve oyun araçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusundan hareketle araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu beş sorudan oluşan “Öğrenci Görüşme Formu” deney grubu öğrencilerine 10 haftalık uygulamanın bitiminden sonra uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin görüşleri ve öğrenci görüşlerine yönelik değerlendirmeler aşağıda yer almaktadır.

Öğrencilere ilk olarak “10 haftalık uygulama boyunca Gençliğe Hitabe metninde geçen ve anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretimi amacıyla Satranc-ı Urefa’dan uyarlanarak geliştirilen Kelime Safarisi adlı eğitsel oyunu kullandık. Türkçe dersinde kelime öğretiminin eğitsel oyun destekli olarak gerçekleştirilmesi hoşunuza gitti mi? Gerekçeleri ile birlikte yazınız.” sorusu yöneltilmiş, soruya ilişkin öğrenci görüşleri ile yüzde ve frekans dağılımları Tablo 4.11’de gösterilmiştir:

Tablo 4.11. Öğrencilerin Eğitsel Oyuna Dayalı Kelime Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

10 haftalık uygulama boyunca Gençliğe Hitabe metninde geçen anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretimi amacıyla Satranc-ı Urefa’dan uyarlanarak geliştirilen Kelime Safarisi adlı eğitsel oyunu kullandık. Türkçe dersinde kelime öğretiminin eğitsel oyun destekli olarak gerçekleştirilmesi hoşunuza gitti mi? Gerekçeleri ile birlikte yazınız.	f	%
Oyun hoşuma gitti. Oyun hem eğlenceli hem de eğiticiydi.	24	100
Oyunu çok beğendim. Oyunda ödülün olması beni çok motive etti, çok heyecanlandırdı.	24	100
Oyunu çok beğendim. Çünkü oyun sayesinde kelime hazinem gelişti.	24	100
Bence oyun çok zevkliydi. Hayal gücüm gelişti.	23	95
Oyunu beğendim. Çünkü oyunun bir amacı vardı.	23	95

Oyun çok zevkliydi. Türkçe dersini artık çok seviyorum.	23	95
Oyundan hoşlandım. Sabır, hoşgörü ve saygı gibi değerleri öğrendim.	22	91
Oyunu beğendim. Duygu, düşünce ve isteklerimi artık daha etkili ve rahat bir şekilde ifade edebiliyorum.	21	87
Oyun güzeldi. Çünkü oyunda sorumluluk almayı öğrendim.	21	87
Oyun çok güzeldi. Oyun, sosyallik yönünden gelişmeme katkı sağladı.	21	87
Oyunu beğendim. Çünkü empati kurma ve yaratıcı düşünme açısından katkı sağladı.	18	75

Öğrencilerin 24'ü (%100) oyunun hem eğlenceli hem de eğitici olduğunu, 24'ü (%100) oyunun ödüllü olmasının kendilerini motive edip heyecanlandığını, 24'ü (%100) oyunun kelime hazinelerine katkı sağladığını, 23'ü (%95) oyunun hayal gücünün gelişiminde etkili olduğunu, 23'ü (%95) oyunun ulaşılmak istenen bir amaca sahip olmasının oyunu sıkıcı olmaktan çıkarıp zevkli kıldığını, 23'ü (%95) oyunu çok beğendiklerini ve Türkçe dersini artık daha çok sevmeye başladıklarını, 22'si (%91) oyunla birlikte sabır, hoşgörü ve saygı gibi değerleri öğrendiklerini, 21'i (%87) oyunu beğendiklerini, oyun sayesinde duygu, düşünce ve isteklerini daha etkili ve rahat bir şekilde ifade edebildiklerini, 21'i (%87) oyunla birlikte sorumluluk almayı öğrendiklerini, 21'i (%87) oyunun sosyalleşmelerine katkı sağladığını, 18'i (%75) beğenerek oynadıkları oyunun duygudaşlık ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden bazıları;

“Oyun hoşuma gitti. Oyun hem eğlenceli hem de eğiticiydi.” (Ö11)

“Oyunu çok beğendim. Oyunda ödülün olması beni çok motive etti, çok heyecanlandırdı.” (Ö9)

“Oyunu çok beğendim. Çünkü oyun sayesinde kelime hazinem gelişti.” (Ö19)

“Bence oyun çok zevkliydi. Hayal gücüm gelişti.” (Ö3)

“Oyunu beğendim. Çünkü oyunun bir amacı vardı.” (Ö24)

“Oyun çok zevkliydi. Türkçe dersini artık çok seviyorum.” (Ö6)

“Oyundan hoşlandım. Sabır, hoşgörü ve saygı gibi değerleri öğrendim.” (Ö21)

“Oyunu beğendim. Duygu, düşünce ve isteklerimi artık daha etkili ve rahat bir şekilde ifade edebiliyorum.” (Ö7)

“Oyun güzeldi. Çünkü oyunda sorumluluk almayı öğrendim.” (Ö4)

“Oyun çok güzeldi. Oyun, sosyallik yönünden gelişmeye katkı sağladı.” (Ö1)

“Oyunu beğendim. Çünkü empati kurma ve yaratıcı düşünme açısından katkı sağladı.” (Ö18)

Görüşme formundan elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin büyük çoğunluğunun; eğlenceli ve öğretici bir öğrenme ortamının oluşması, hayal gücünün gelişmesi, motivasyonun sağlanması, duygu, düşünce ve isteklerin daha etkili ifade edilmesi, yaratıcılık ve duygudaşlık duygusunun gelişmesi, sabır, hoşgörü ve saygı gibi değerlerin öğrenilmesi, kelime hazinesinin yaşantıların işe koşulduğu doğal bir öğrenme ortamında geliştirilmesi, sorumluluk üstlenme ve sosyalleşmenin gerçekleşmesi, derse yönelik tutum ve davranışların olumlu anlamda değişmesi sürecinde Türkçe dersinde gerçekleştirilen eğitsel oyun destekli kelime öğretiminin etkili olduğu yönünde görüş belirttikleri ifade edilebilir. Bu bağlamda eğitsel oyunun işe koşulduğu öğrenme ortamının öğrencilerin hoşça vakit geçirmeleri, eğlenmeleri, önemli değer ve becerileri edinmeleri, kelime hazinelerini doğal oyun zemininde geliştirmeleri ve derse yönelik olumlu tutum geliştirmeleri noktasında etkili olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilere “Eğitsel oyuna dayalı kelime öğretimi uygulaması, sizin anlamı bilinmeyen kelimeleri daha kolay öğrenmenize katkı sağladı mı, sağlamadı mı? Gerekçeleri ile birlikte yazınız.” sorusu yöneltilmiş, soruya yönelik öğrenci görüşleri ile yüzde ve frekans dağılımları Tablo 4.12’de gösterilmiştir:

Tablo 4.12. Öğrencilerin Eğitsel Oyuna Dayalı Kelime Öğretimi Uygulamasının Kelime Öğretimine Katkısına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Eğitsel oyuna dayalı kelime öğretimi uygulaması, sizin anlamı bilinmeyen kelimeleri daha kolay öğrenmenize katkı sağladı mı, sağlamadı mı? Gerekçeleri ile birlikte yazınız.	f	%
Katkı sağladı. Oyun oynarken kelimeleri daha kolay ve kalıcı olarak öğrendim.	24	100

Katkı sağladı. Çünkü aktif olarak oyuna katıldım.	24	100
Katkı sağladı. Kelimeleri ezberlemek yerine oyunda sıkılmadan öğrendim.	24	100
Oyun ilgimi ve dikkatimi çektiği için kelimeleri öğrenme isteğim arttı.	23	95
Evet, katkı sağladı. Gençliğe hitabe adlı metinde geçen ve anlamını bilmediğim kelimeleri oyun sayesinde pekiştirerek öğrenme şansı buldum.	21	87
Katkı sağladı. Daha önce duymadığım bazı kelimelerin anlamlarını eğlenerek öğrendim.	19	79

Öğrencilerin 24'ü (%100) oyunda kelimeleri daha kolay ve kalıcı öğrendiklerini, 24'ü (%100) aktif katıldıkları için kelime öğrenmelerine katkı sağladığını, 24'ü (%100) kelimeleri ezberlemek yerine oyunda sıkılmadan öğrendiklerini, 23'ü (%95) oyunun ilgi ve dikkatlerini çektiği için kelime öğrenme isteklerini arttırdığını, 21'i (%87) Gençliğe Hitabe metninde geçen ve anlamını bilmedikleri kelimeleri oyun ortamında pekiştirerek öğrendiklerini, 19'u (%79) daha önce duymadıkları kelimelerin anlamlarını eğlenerek öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Katkı sağladı. Oyun oynarken kelimeleri daha kolay ve kalıcı olarak öğrendim.” (Ö14)

“Katkı sağladı. Çünkü aktif olarak oyuna katıldım.” (Ö23)

“Katkı sağladı. Kelimeleri ezberlemek yerine oyunda sıkılmadan öğrendim.” (Ö9)

“Oyun ilgimi ve dikkatimi çektiği için kelimeleri öğrenme isteğim arttı.” (Ö12)

“Evet, katkı sağladı. Gençliğe hitabe adlı metinde geçen ve anlamını bilmediğim kelimeleri oyun sayesinde pekiştirerek öğrenme şansı buldum.” (Ö1)

“Katkı sağladı. Daha önce duymadığım bazı kelimelerin anlamlarını eğlenerek öğrendim.” (Ö5)

Eğitsel oyuna dayalı kelime öğretimi uygulaması, sizin anlamı bilinmeyen kelimeleri daha kolay öğrenmenize katkı sağladı mı, sağlamadı mı? Gerekçeleri ile

birlikte yazınız.” sorusuna yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulardan hareketle, eğitsel oyuna dayalı öğrenme ortamının öğrencilerin aktif katılım sağlayarak kelimeleri eğlenerek, kolay, istekli ve kalıcı bir şekilde öğrenmeleri, öğrenilenlerin pekiştirilmesi, ilgi ve dikkatin ders süresince dağılmaması noktasında etkili olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilere “Satranc- 1 Urefa’nın modern uyarlaması olarak geliştirilen Kelime Safarisi adlı oyun tablosunda bulunan farklı renkteki kareler, yükseliş ve düşüşleri gösteren semboller (kara bulut ve ok işaretleri) ve oyun materyallerinden (çark ve kuş maketleri) en çok hoşunuza giden ne oldu? Gerekçeleri ile birlikte yazınız.” sorusu yöneltilmiş, soruya ilişkin öğrenci görüşleri ile yüzde ve frekans dağılımları Tablo 4.13’te gösterilmiştir:

Tablo 4.13. Öğrencilerin Eğitsel Oyuna Dayalı Kelime Öğretiminde Kullanılan Kelime Safarisi Oyunu ve Oyun Araçlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

“Satranc-1 Urefa’nın modern uyarlaması olarak geliştirilen “Kelime Safarisi” adlı oyun tablosunda bulunan farklı renkteki kareler, yükseliş ve düşüşleri gösteren semboller (kara bulut ve ok işaretleri) ve oyun materyallerinden (çark ve plastik piyon) en çok hoşunuza giden ne oldu? Gerekçeleri ile birlikte yazınız.”	f	%
Mavi renkleri çok beğendim. Çünkü mavi renkli kutucuklarda bizi yükselten kelimeler vardı.	24	100
Okları ve kara bulutları çok beğendim. Oyunu kolaylaştırıyorlardı	22	91
Hepsini çok beğendim. Çünkü hepsi de kelimeleri daha kalıcı öğrenmemi sağladı.	22	91
Piyonları beğendim. Piyonlar hangi karede olduğumuzu hatırlatıyordu.	20	83
Çarkı çok beğendim. Çünkü çarkı çevirirken çok heyecanlanıyordum, oyuna daha çok bağlanıyordum.	19	79

Öğrencilerin 24’ü (%100) yükselmelerini sağlayan kelimeleri içinde barındıran mavi renkli kareleri çok beğendiklerini, 22’si (%91) oyunu kolaylaştırdığı için ok ve kara bulutları beğendiklerini, 22’i (%91) kelimelerin daha kalıcı bir şekilde öğrenilmesini sağladığı için oyunun bütün araçlarını beğendiklerini, 20’si (%83)

oyunun hangi aşamasında olduklarını gösteren piyonları, 19'u (%79) kendilerini heyecanlandıran ve oyuna bağlayan oyun çarkını beğendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Oyun tablosundaki mavi renkleri çok beğendim. Çünkü mavi renkli kutucuklarda bizi yükselten kelimeler vardı.” (Ö6)

“Okları ve kara bulutları çok beğendim. Oyunu kolaylaştırıyorlardı.” (Ö19)

“Hepsini çok beğendim. Çünkü hepsi de kelimeleri daha kalıcı öğrenmemi sağladı.” (Ö4)

“Piyonları beğendim. Piyonlar hangi karede olduğumuzu hatırlatıyordu.” (Ö11)

“Çarkı çok beğendim. Çünkü çarkı çevirirken çok heyecanlanıyordum, oyuna daha çok bağlanıyordum.” (Ö24)

Öğrencilerin kelime öğretiminde eğitsel bir materyal olarak geliştirilen Kelime Safarisi oyununun araçlarına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca oyun destekli öğretim yönteminin öğrencilerin ilgi ve dikkatlerinin canlı tutulması, derse karşı güdülenmeleri ve transferi sağlanan bilgilerin kalıcı kılınması noktasında etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilere “10 haftalık eğitsel oyuna dayalı kelime öğretimi sürecinde gerek sınıf ortamı gerekse Kelime safarisi oyunu bağlamında sizi rahatsız eden, dikkatinizi dağıtan durumlarla karşılaştınız mı? Gerekçeleri ile birlikte yazınız.” sorusu yöneltilmiş, soruya yönelik öğrenci görüşleri ile yüzde ve frekans dağılımları Tablo 4.14’te gösterilmiştir:

Tablo 4.14. Öğrencilerin Eğitsel Oyuna Dayalı Kelime Öğretiminin Gerçekleştirildiği Türkçe Derslerinde Rahatsızlık Veren Olay ve Araçlara İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

10 haftalık eğitsel oyuna dayalı kelime öğretimi sürecinde gerek sınıf ortamı gerekse Kelime safarisi oyunu bağlamında sizi rahatsız eden, dikkatinizi dağıtan durumlarla karşılaştınız mı? Gerekçeleri ile birlikte yazınız.	f	%
Hayır, her şey çok güzeldi.	18	75
Oyunda sıra bana gelmiyordu.	3	12

Gürültüden rahatsız oldum.	2	8
Düşüren kareleri anlamakta zorlandım.	1	4
Oyun süresi uzundu.	1	4

Öğrencilerin 18'i (%75) oyun sürecinde kendilerini rahatsız eden herhangi bir durumla karşılaşmadıklarını, 3'ü (% 12) oyun sırasının kendilerine gelmediğini, 2'si (% 8) gürültüden rahatsız olduklarını, 1'i (%4) düşüren kareleri anlamaya çalışırken zorluk çektiğini, 1'i (%4) oyun süresinin uzun olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Hayır, her şey çok güzeldi.” (Ö4)

“Oyunda sıra bana gelmiyordu.” (Ö18)

“Gürültüden rahatsız oldum.” (Ö3)

“Düşüren kareleri anlamakta zorlandım.” (Ö21)

“Oyun süresi uzundu.” (Ö7)

Öğrencilerin önemli bir kısmının (n=18) sınıf ortamında rahatsızlık verecek herhangi bir durumla karşılaşmadıkları şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bunun dışında elde edilen diğer bulgulara göre, bazı öğrencilerin (n=2) sınıf ortamındaki gürültü düzeyinden, bazı öğrencilerin (n=3) oyun sırasının kendilerine gelmemesinden rahatsız oldukları görülmektedir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulardan hareketle, eğitsel oyun destekli kelime öğretimi, Kelime Safarisi oyunu ve oyun araçlarına yönelik herhangi bir memnuniyetsizliğin olmadığı ifade edilebilir.

Oyun süresince gürültü düzeyinin azaltılması amacı doğrultusunda fazla gürültü çıkaran grupların skor hanelerinden 1 puanın silinmesi uygulamasına gidilmiştir. Bu karar, öğrencilerle yapılan fikir alışverişi sonucunda alınmıştır. Bu uygulamadan sonra sınıf ortamındaki gürültü düzeyinin önemli ölçüde azaldığı gözlenmiştir. Ayrıca oyun ortamında kendilerini özgür ve rahat hisseden öğrencilerin fazla enerjilerinin gürültü ve yaramazlık dışında oyun etkinliklerine kanalize edilerek boşaltılması sürecinde ödül ve ceza kavramlarının etkili olacağı kanısına varılmıştır.

Oyun süresinin uzun olduğu ve düşüren karelerin anlaşılması şeklinde ifade edilen görüşler, oyun yapısı ve amacının bazı öğrenciler tarafından tam olarak

kavranmadığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Kelime safarisi oyunu, Satranc-ı Urefa adlı oyunun modern bir uyarlamasının yapılarak kelime öğretiminde uygulanabilirliğini incelemek amacı doğrultusunda geliştirilmiştir. Satranc-ı Urefa'nın temel kurallarına bağlı kalınarak geliştirilen Kelime Safarisi oyununda öğretimi hedeflenen kelimelerin özelliklerinin somutlaştırılması amacıyla düşüren karelere yer verilmiştir. Örneğin “gaflet” ve “müstevli” kelimeleri kırmızı renkli karelere yerleştirilmiş, olumsuzluk taşıyan anlamlarının öğrencilere sezdirilmesi için düşüren kareler olarak nitelendirilmeleri sağlanmıştır. Ayrıca oyunda kelime öğretiminin yanı sıra sabır, inanç ve hoşgörü gibi önemli değerlerin aktarımı amaçlandığı için düşüren karelerin bu değerlerin kazanımı aşamasında önemli rol bir oynadığı söylenebilir. Çünkü cezalı (düşüren) bir kareye gelip daha alt basamaklara düşen öğrencinin tekrar yükselebilmesi için umudunu kaybetmemesi ve sabırlı olmasının gerekli olduğu söylenebilir. Yükselten ve düşüren karelerin olması, çarkta 1 ile 6 arasında gelen sayı doğrultusunda hamlelerin yapılması, kelimelerin bilinmemesi durumunda oynama hakkının karşı tarafa geçmesi, 41 kareden oluşan oyunun 36 ile 39. kareleri arasında herhangi bir karede bulunan oyuncunun çarkta kendisini oyunun 41. karesinin ilerisine geçirecek bir sayıya denk gelmesi durumunda ilerleyememesi gibi oyun yapısından kaynaklı özelliklerden dolayı oyun için belli bir süre belirtilmemiştir. Uygulama sürecinde bazı oyunların 20 dakika, bazı oyunların ise 5 dakikadan az bir sürede bittiği, oyun oynamak için bekleyen bazı öğrencilerin oyun uzun sürdüğünde sıkıldıkları gözlenmiştir. Bu doğrultuda oyunu bir kez daha oynamak için sabırsızlanan bazı öğrencilerin (n=2) oyunun uzun sürdüğünü ifade ettikleri söylenebilir.

Öğrencilere “Kelime Safarisi oyununu tekrar oynamak ister misiniz? Gerekçeleri ile birlikte yazınız.” sorusu yöneltilmiş, soruya ilişkin öğrenci görüşleri ile yüzde ve frekans dağılımları Tablo 4.15’te gösterilmiştir:

Tablo 4.15. Öğrencilerin “Oyunu Tekrar Oynak İster Misiniz?” Sorusuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Kelime Safarisi oyununu tekrar oynamak ister misiniz? Gerekçeleri ile birlikte yazınız.	f	%
Evet, oynamak isterim. Çünkü Türkçe derslerini daha çok sevmeye başladım.	24	100

Evet, isterim. Eğlenceli, eğitici bir oyundu.	24	100
Evet, isterim. Çünkü Türkçe öğretmenimi artık daha çok seviyorum.	24	100
Evet, isterim. Oyun sayesinde Gençliğe Hitabe metnini artık anlıyorum.	23	95
Oyunu tekrar oynanmak isterim. Çünkü derse aktif olarak katıldım.	22	91
Evet, isterim. Kelimelerin anlamları hala aklımdadır.	22	91
Oyunu oynamak isterim. Kelime hazinem gelişti.	21	87

Öğrencilerin 24'ü (%100) Türkçe derslerini daha çok sevmelerini sağladığı için, 24'ü (%100) eğlenceli ve eğitici olduğu için, 24'ü (%100) Türkçe öğretmenini daha çok sevmelerini sağladığı için, 23'ü (%95) Gençliğe Hitabe metnini anlayarak okumalarını sağladığı için, 22'si (%91) derse aktif olarak katılmalarını sağladığı için, 22'si (%91) kelimeleri kalıcı bir şekilde öğrenmelerini sağladığı için, 21'i (%87) kelime hazinelerini geliştirdiği için oyunu tekrar oynamak istedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Evet, oynamak isterim. Çünkü Türkçe derslerini daha çok sevmeye başladım.”
(Ö19)

“Evet, isterim. Eğlenceli, eğitici bir oyundu.” (Ö13)

“Evet, isterim. Çünkü Türkçe öğretmenimi artık daha çok seviyorum.” (Ö1)

“Evet, isterim. Oyun sayesinde Gençliğe Hitabe metnini artık anlıyorum.” (Ö8)

“Oyunu tekrar oynanmak isterim. Çünkü derse aktif olarak katıldım.” (Ö2)

“Evet, isterim. Kelimelerin anlamları hala aklımdadır.” (Ö20)

“Oyunu oynamak isterim. Kelime hazinem gelişti.” (Ö5)

Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda eğlenceli, eğitici ve aktif katılıma olanak sağlayan oyun ortamının kelimelerin kalıcı olarak öğrenilmesi, kelime hazinesinin gelişmesi, öğrencilerin Türkçe dersi ve dersin öğretmenine karşı olumlu tutumlar geliştirmesi hususunda etkili olduğu için öğrenciler oyunun tekrar oynanması yönünde görüş ifade ettikleri görülmektedir.

BÖLÜM VI

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmanın temel problem cümlesi, Satranc-1 Urefa'nın eğitsel bir oyun olarak uyarlanması ve 6. sınıf öğrencilerinin kelime öğretimine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisini tespit etmek olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar üzerinde durulmuş, alanyazında konu alanı ile daha önce yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular tarafından desteklenip desteklenmediği ve çalışmanın alanyazına katkısı incelenmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu başlığı altında nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi Kelime Bilgisi Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ön test puan ortalamaları 84,375, kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ön test puan ortalamaları 80,042 olarak bulunmuştur. Kelime bilgisi ön test puan ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (Mann-Whitney $U=219,500$; $p=0,157>0,05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması, grupların uygulama öncesi kelime bilgisi düzeyi bakımından birbirine denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi, deney grubu öğrencilerin kelime bilgisi ön test ve son test puan ortalamaları ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ön test ve

son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı şeklinde iki başlık altında ele alınmıştır.

5.1.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamalarına göre kelime bilgisi son test puan ortalamalarındaki artış anlamlı bulunmuştur ($p=0,000<0,05$). Deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ön test puan ortalamaları ($x=84,375$), kelime bilgisi son test puan ortalamalarından ($x=183,875$) anlamlı olarak düşük bulunmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda, eğitsel oyun doğrultusunda gerçekleştirilen uygulamaların kelime öğretiminde daha etkili olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile eğitsel oyun yöntemi geleneksel öğretime göre öğrencilerin başarıları üzerinde daha etkili olmuştur. İlgili alanyazında yapılan çalışmaların (Aycan, Türkoğuz, Arı ve Kaynar, 2002; Biriktir, 2008; Yurt, 2007; Ören ve Avcı, 2004; Gömleksiz, 2005; Bayırtepe ve Tüzün, 2007; Gelen ve Özer 2010; Demir, 2012; Charlton, Williams ve McLaughlin, 2005; Chuang ve Chen, 2007; Divjak ve Tomic, 2011; Holmes, 2012; Şahin, 2013; Arslan ve Demirtaş, 2015; Işık ve Semerci, 2016) sonuçları da bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Kaya ve Elgün (2015) “Eğitsel Oyunlar ile Desteklenmiş Fen Öğretiminin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi” adlı deneysel çalışmalarında, Fen ve Teknoloji dersi “Gezegeneğimiz Dünya” ünitesinin eğitsel oyun doğrultusunda öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin başarılarına etkisini incelemişlerdir. Araştırmada eğitsel oyun doğrultusunda öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları ile geleneksel öğretime göre dersin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldıran (2004) “Fen Bilgisi Dersinde Atomun Yapısı ve Periyodik Çizelge Konusunun Oyun ve Modellerle Öğretilmesinin Başarıya Etkisi” adlı çalışmasında Fen Bilgisi dersi “Atomun Yapısı ve Periyodik Çizelge” konusunun öğretiminde modeller ve oyunla öğretimin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Huyen ve Nga (2003), Dervişoğulları (2008), Alemi (2010), Kalaycıoğlu (2011), Aghlara and Hadidi-Tamjid (2011), Şenol (2007), Işık ve Semerci (2016), Yip ve Kwan (2007), Al Neyadi (2007), Başar, Batur ve Karasu (2014), Gülsoy (2013), Taheri (2014), Lin (2015) ve Varan (2017) tarafından yapılan araştırmalarda oyun yönteminin kelime öğretiminde etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hanbaba ve Bektaş (2011), Alicı (2016), Çelik (2017) ve Alan (2017) tarafından yapılan araştırmalarda, eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin akademik başarılarının artması noktasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sözü edilen bu çalışmalarda elde edilen bulgular da araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ancak ilgili alanyazında eğitsel oyunun öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Yiğit, 2007; Ataover, 2005). Bu çalışmaların sonuçları araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

5.1.2.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ön test puan ortalamalarına göre son test puan ortalamalarındaki artış anlamlı bulunmuştur ($p=0,000<0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ön test puan ortalamaları ($x=80,042$), kelime bilgisi son test puan ortalamalarından ($x=128,500$) anlamlı olarak düşük bulunmuştur. Geleneksel öğretime göre kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın bulunması, öğretmen merkezli geleneksel öğretim yaklaşımı doğrultusunda gerçekleştirilen uygulamaların kelime öğretiminde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasındaki farklılık manidar olmakla birlikte eğitsel oyun doğrultusunda öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi puan ortalamalarından düşük olduğu söylenebilir. İlgili alanyazında yapılan çalışmaların (Altunay, 2004; Biriktir, 2008; Yurt, 2007; Ören ve Avcı, 2004; Kaya ve Elgün, 2015; Gökbulut ve Yumuşak, 2014; Varan, 2017) sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Can ve Yıldırım (2017)'in "Eğitsel Oyunlarla Fen Dersine "Var Mısın Yok Musun?" adlı deneysel çalışmalarında beşinci sınıf Fen Bilimleri dersinde "Maddenin Değişimi" ünitesinin eğitsel oyun doğrultusunda gerçekleştirilmesinin 5. sınıf öğrencilerinin başarılarına etkisi ve eğitsel oyun uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre yürütülmüştür. Araştırmanın deney grubunda "Maddenin Değişimi" ünitesi eğitsel oyun doğrultusunda işlenirken kontrol grubunda oyun dışı etkinliklere göre işlenmiştir. Her iki grupta da uygulamalar altı haftada tamamlanmıştır. Araştırmanın sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamalarına göre son test puan ortalamalarındaki artış anlamlı bulunmuştur. Ancak deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları ile kontrol grubu öğrencilerin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sözü edilen bu çalışmalarda eğitsel oyun dışında gerçekleştirilen uygulamaların öğrenme üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmış olmakla birlikte oyun destekli öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Benzer konularda yapılan bazı çalışmaların (Yiğit, 2007; Ataover, 2005) sonuçları bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Bu çalışmalarda, oyun dışı etkinliklere göre gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin akademik başarısında etkili olmadığı sonucu elde edilmiştir.

5.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi son test puan ortalamaları incelendiğinde, eğitsel oyuna dayalı kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel öğretim doğrultusunda kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi son test puan ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (Mann-Whitney U=0,000; $p=0,000<0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi son test puan ortalamaları ($x=128,500$), deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi son test puan ortalamalarından ($x=183,875$) düşük bulunmuştur. Deney ve kontrol grupları arasında kelime bilgisi son test puan ortalamaları bakımından deney grubu lehine

anamlı bir farklılık bulunması, öğrencilerin eğlenerek, haz duyarak ve aktif olarak öğrenmelerine olanak sağlayan eğitsel oyun destekli öğretimin kelime bilgisinin gelişimi açısından geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Milner vd. (2011) ile Barab ve Dede (2007)'ye göre eğlenceli ve zevkli öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine ve öğrenme sürecine olumlu katkılar sağlamakla birlikte akademik açıdan başarıyı da desteklemektedir. Eğitsel oyun ekseninde gerçekleştirilen öğretim uygulamalarından elde edilen bulgular, ilgili alanyazında yapılan çalışmaların bulguları tarafından desteklenmektedir (Pehlivan, 1997; Obut, 2005; Chuang ve Chen, 2007; Kaya, 2007; Polat ve Varol, 2012; Güler 2011; Coşkun, 2012; Bayat, Kılıçaslan ve Şentürk, 2014; Tural, 2005; Uzun, 2012; Dervişoğulları, 2008; Kalaycıoğlu, 2011; Chou, 2014; Lin, 2015; Taheri, 2014; Kaya ve Elgün, 2015; Durgut, 2016; Varan, 2017).

Şahin (2013) “Materyal Destekli Eğitsel Oyunların Sokakta Çalıştırılan Çocukların Türkçe Dil Bilgisi Başarı ve Tutumlarına Etkisi” adlı deneysel çalışmada, materyal destekli eğitsel oyun yönteminin sokakta çalıştırılan 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın deney grubunda (n=20) materyal destekli eğitsel oyun doğrultusunda öğretim yapılırken kontrol grubunda (n=18) dersler geleneksel öğretim ekseninde işlenmiştir. Araştırmada materyal destekli eğitsel oyun doğrultusunda gerçekleştirilen öğretimin geleneksel öğretime göre akademik başarı ve tutum üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Işık ve Semerci (2016) çalışmalarında İngilizce dersinde eğitsel oyun doğrultusunda gerçekleştirilen kelime öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada, eğitsel oyun doğrultusunda kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin geleneksel öğretime göre dersin işlendiği kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile eğitsel oyun uygulamalarının kelime öğretimi sürecinde etkili olduğu saptanmıştır.

Gülsoy (2013)'un “6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Etkisi” adlı çalışmada eğitsel oyunların 6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma, ön

test ve son test kontrol gruplu seçkisiz desene göre yürütülmüştür. Araştırmanın deney ve kontrol grupları seçkisiz olarak atanmıştır. Araştırmanın deney grubunda eğitsel oyuna dayalı etkinlikler doğrultusunda kelime öğretimi yapılırken kontrol grubunda öğretmen merkezli geleneksel öğretim doğrultusunda ders işlenmiştir. Araştırmada eğitsel oyun doğrultusunda kelime öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sözü edilen bu çalışmalardan elde edilen bulgular bu araştırmanın bulgularına paralel niteliktedir.

Ancak bazı çalışmalarda oyun ekseninde gerçekleştirilen öğretimin akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Klepper, 2003; Romine, 2004; Yiğit, 2007; Bayırtepe ve Tüzün, 2007; Ataover, 2005). Bu çalışmalarda elde edilen sonuçların oyun yönteminin etkili, verimli bir şekilde uygulanmaması ve daha etkili yöntemlerin öğrenme-öğretme sürecine dâhil edilmesi gibi durumlardan kaynaklandığı ifade edilebilir (Torun, 2011).

5.1.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı şeklinde iki başlık altında ele alınmıştır.

5.1.4.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi son test puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi son test puan ortalamaları ($x=183,875$) kelime bilgisi kalıcılık testi puan ortalamalarından ($x=171,458$) anlamlı olarak yüksek bulunmuştur ($p=0,000<0,05$). Araştırmada kalıcılık testinin son test uygulamasından dört hafta sonra her iki gruba da eş zamanlı olarak uygulanmış olması ve bu dört haftalık zaman dilimi içerisindeki gelişmelerin kalıcılığın etkisinin azalmasında etkili olduğu söylenebilir. Deney grubu

öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasındaki farklılık manidar olmakla birlikte deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamaları ($x=171,458$) kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamalarından ($x=114,083$) anlamlı olarak daha yüksektir. Bu bağlamda deney grubu öğrencilerinin öğrenilen kelimeleri hatırlama açısından kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile eğitsel oyun destekli kelime öğretimi geleneksel öğretime kıyasla öğrenilen bilgilerin kalıcılığında daha etkilidir. İlgili alanyazında yapılan çalışmalarda eğitsel oyun destekli öğretimin öğrenilenlerin kalıcılığında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Chuang ve Chen, 2007; Demir, 2012; Gürpınar, 2017). Sözü edilen çalışmaların sonuçları, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Oyun doğrultusunda gerçekleştirilen öğretimin hedef kitle olan öğrencilerin isteklilik düzeylerine olumlu yönde katkı sağlaması ve bilgilerin eğlenceli, zevkli bir ortamda pekiştirilerek öğrenilmesine fırsat sağlamasının öğrenilen bilgilerin kalıcılığı noktasında etkili olduğu söylenebilir (Altunay, 2004; Torun, 2011).

5.1.4.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi son test puan ortalamalarına göre kelime bilgisi kalıcılık testi puan ortalamalarındaki düşüş anlamlı bulunmuştur ($p=0,000<0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi kalıcılık testi puan ortalamaları ($x=114,083$), kelime bilgisi son test puan ortalamalarından ($x=128,500$) anlamlı olarak düşük bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi son test puan ortalamalarının ($x=128,500$), kelime bilgisi kalıcılık testi puan ortalamalarından ($x=114,083$) yüksek olması, geleneksel öğretim doğrultusunda yürütülen kelime öğretimi uygulamalarının eğitsel oyun doğrultusunda gerçekleştirilen kelime öğretimine kıyasla öğrenilen bilgilerin kalıcılığında etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Başar, Batur ve Karasu (2014)'ya göre ana dili öğretimi sürecinde önemli rol oynayan kelimelerin kalıcı bir şekilde öğretiminde hedef kitle olan çocukların kişisel dünyalarına girilmesi fayda sağlamaktadır. Çocukların dünyalarına girilmesi için de öğrenme ortamlarının eğitsel oyun destekli yöntem ve tekniklere uygun bir şekilde yapılandırılmasının gerekli olduğu söylenebilir. Bu

araştırmada oyunun doğal ortamı sayesinde öğrencilerin eğlenerek ve yeteneklerini oyunun doğal akışında sergileyerek kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazında yapılan çalışmaların (Altunay, 2004; Güngörmüş, 2007; Gürbüz, Çeker ve Töman, 2017) sonuçları da araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Yiğit (2007)'in çalışmasında ise kontrol grubunda işe koşulan oyun dışı uygulamaların öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonucu araştırmada elde edilen bulgularla örtüşmemektedir.

Bütün bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenme-öğretme ortamında işe koşulan oyunlar veya oyun dışı yöntemler etkili ve doğru uygulanmaları ön koşuluyla bilgilerin kalıcılığında etkili olabilmektedir. Çünkü bilgilerin kalıcılığı noktasında uygulayıcı, uygulama ortamı ve süresi önemli rol oynamaktadır (Torun 2011).

5.1.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi kalıcılık testi puan ortalamaları incelendiğinde, eğitsel oyuna dayalı kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel öğretim doğrultusunda kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi kalıcılık testi puan ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (Mann-Whitney U=0,000; p=0,000<0,05). Kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi kalıcılık testi puan ortalamaları (x=114,083), deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi kalıcılık testi puan ortalamalarından (x=171,458) düşük bulunmuştur. Eğitsel oyuna dayalı kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi kalıcılık testi puan ortalamaları ile geleneksel öğretim doğrultusunda kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi kalıcılık testi puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda, eğitsel oyuna dayalı kelime öğretiminin anlamı öğrenilen kelimelerin kalıcı olmasında geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu ifade edilebilir. Başka bir ifade ile geleneksel yöntemlerin işe koşulduğu kontrol grubunda anlamı öğrenilen kelimeler daha fazla unutulmuştur.

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin oyun süresince derse aktif bir katılım gösterdikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmaları, öğrenilenlerin kalıcı kılınması noktasında etkili olmaktadır (Çetinkaya, Gülmez, 2002; Torun, 2011). Öğrenme ortamında işe koşulan oyun uygulamaları, öğretimi hedeflenen konuları ilgi çekici kıldığı için kalıcılık düzeyinin artmasına katkı sağlar (Bilen, 1999). Bu bağlamda aktif katılım ve öğrencilerin ilgilerini çeken oyun destekli uygulamaların kalıcılık durumuna katkı sağladığı söylenebilir. Alanyazında yapılan benzer çalışmaların (Uğurel, 2003; Altunay, 2004; Güngörmüş, 2007; Romine, 2004; Altınbulak, Emir ve Avcı, 2006; Dağbaşı, 2007; Aykaç, 2007; Torun, 2011; Canbay, 2012; Gürbüz, Çeker ve Töman, 2017; Chuang ve Chen, 2007; Demir, 2012; Karabağ ve Aydoğan, 2015) sonuçları da araştırmanın bulguları destekler niteliktedir.

Gökbulut ve Yumuşak (2014)'ın "Oyun Destekli Matematik Öğretiminin 4. Sınıf Kesirler Konusundaki Erişi ve Kalıcılığa Etkisi" adlı çalışmalarında eğitsel oyun doğrultusunda öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında kalıcılık testi puan ortalamaları bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Donmuş ve Gürol (2015)'un "İngilizce Öğrenmede Eğitsel Bilgisayar Oyunu Kullanmanın Erişiyeye ve Kalıcılığa Etkisi" adlı çalışmalarında eğitsel bilgisayar oyunu destekli İngilizce öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin erişiyeye ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi incelenmiştir. Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Elazığ ilinde MEB'e bağlı Vali Lütfullah Bilgin İlköğretim Okulu'nun 6. sınıfının iki farklı şubesinde eğitimine devam eden toplam 69 öğrenci ile yürütülmüştür. Seçkisiz atama yöntemiyle 6/A şubesi deney, 6/D şubesi kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda (n=33) eğitsel oyuna dayalı öğretim yapılırken kontrol grubunda (n=36) programın öngördüğü etkinlikler doğrultusunda ders işlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda eğitsel bilgisayar oyunu destekli uygulamaların öğrencilerin erişiyeye düzeylerinin artması ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanması noktasında oyun dışı etkinliklere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altınbulak, Emir ve Avcı (2006)'nın "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitsel Oyunların Erişiyeye ve Kalıcılığa Etkisi" adlı deneysel çalışmalarında Sosyal Bilgiler

dersinde eğitsel oyuna dayalı öğretimin 5. sınıf öğrencilerin erişim düzeyleri ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde etili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada, eğitsel oyun yönteminin erişim ve hatırdaki tutma düzeyinin artması noktasında geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Sözü edilen çalışmaların bulguları da araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Yiğit (2007)'in çalışmasında oyunun öğrenilen bilgilerin kalıcılığının sağlanması noktasında etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sözü edilen bu çalışmanın sonucu, araştırmanın sonucuyla örtüşmemektedir.

5.1.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Ön Tutum ve Son Tutum Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemi deney grubu öğrencilerinin ön tutum ve son tutum testi puan ortalamaları ve kontrol grubu öğrencilerinin ön tutum ve son tutum testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı şeklinde iki başlık altında ele alınmıştır.

5.1.6.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Ait Ön Tutum ve Son Tutum Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin ön tutum ve son tutum testi puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik ön tutum puan ortalamalarına göre son tutum puan ortalamalarındaki artış anlamlı bulunmuştur ($p=0,000<0,05$). Deney grubu öğrencilerinin ön tutum puan ortalamalarının ($x=88,792$) son tutum puan ortalamalarından ($x=98,208$) düşük olması deney grubunda eğitsel oyun doğrultusunda uygulanan kelime öğretiminin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu bulguyu destekler nitelikte deney grubundaki öğrencilerle uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde öğrencilerin eğitsel oyun doğrultusunda gerçekleştirilen öğretim sayesinde Türkçe derslerini ve Türkçe öğretmenini daha çok sevmeye başladıkları, derste anlatılanları daha iyi anladıkları şeklinde görüş belirtmeleri, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. İlgili alanyazında yapılan çalışmaların (Tural, 2005; Papastergiou, 2009; Milner vd., 2011; Clark vd.,

2011; Divjak ve Tomic, 2011; Yien vd., 2011; Holmes, 2012) sonuçları bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

5.1.6.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Ait Ön Tutum ve Son Tutum Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik ön tutum ve son tutum puan ortalamaları incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin ön tutum ve son tutum puan ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ait ön tutum puan ortalamaları ($x=88,625$) son tutum puan ortalamalarından ($x=90,500$) düşük olmasına rağmen aradaki sayısal farklılık anlamlı değildir. Bu sonuç, eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu anlamda geliştirmeleri noktasında öğretmen merkezli geleneksel öğretime göre oldukça etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.1.7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Ait Son Tutum Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ait son tutum puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son tutum puan ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (Mann-Whitney $U=0,000$; $p=0,000<0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ait son tutum puan ortalamaları ($x=90,500$), deney grubu öğrencilerinin son tutum puan ortalamalarından ($x=98,208$) düşük bulunmuştur. Bu sonuca göre uygulama sonrası kontrol grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumlarına ait son tutum puan ortalamalarında manidar bir farklılık meydana gelmezken eğitsel oyun yöntemi doğrultusunda kelime öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumlarına ait son tutum puan ortalamalarının anlamlı bir düzeyde arttığı görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu söylenebilir. İlgili alanyazında yapılan çalışmaların (Dervişoğulları, 2008; Papastergiou, 2009; Bakar,

Tüzün ve Çağıltay, 2008; Gelen ve Özer 2010; Aksoy, 2010; Milner vd., 2011; Clark vd., 2011; Divjak ve Tomic, 2011; Yien vd., 2011; Holmes, 2012; Savaş ve Gülüm, 2014; Gürpınar, 2017) sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarına paralel niteliktedir.

Yeşilkaya (2013)'nın "7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "Zaman İçinde Bilim" Ünitesinin Eğitsel Oyun Yöntemi ile Öğretimi" adlı çalışmasında eğitsel oyun yönteminin Sosyal Bilgiler dersinde "Zaman İçinde Bilim" ünitesinin öğretiminde 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada eğitsel oyun ağırlıklı öğretimin yapıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası son tutum puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucu, bu araştırmada elde edilen sonucu destekler niteliktedir.

Şahin (2013)'in "Materyal Destekli Eğitsel Oyunların Sokakta Çalıştırılan Çocukların Türkçe Dil Bilgisi Başarı ve Tutumlarına Etkisi" adlı çalışmasında eğitsel oyun uygulamalarının Türkçe dersi "isimler" konusunun öğretiminde 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, deney ve kontrol gruplarında bulunan 38 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubunda (n=20) materyal destekli eğitsel oyun doğrultusunda öğretim yapılırken kontrol grubunda (n=18) dersler geleneksel öğretime göre işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak "Dil Bilgisi Başarı Testi" ve "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bir diğer bulguya göre, bu araştırmanın sonucuna paralel olarak deney ile kontrol grubu öğrencileri arasında derse yönelik tutuma ait son tutum puan ortalamaları bakımından eğitsel oyun doğrultusunda öğretimin yapıldığı deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Tural (2005)'in "İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyun ve Etkinliklerle Öğretimin Erişi ve Tutuma Etkisi" adlı çalışmasında eğitsel oyun destekli Matematik dersi "ritmik saymalar, doğal sayılar, toplama, çıkarma, çarpma ve bölme" konularının öğretiminde öğrencilerin erişim düzeyleri ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, 2004-2005 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde İzmir ili Buca ilçesinde bulunan Kaynaklar İlköğretim Okulu 3. sınıfında eğitim gören 52

öğrenci ile yürütülmüştür. Kontrol gruplu ön test-son test modele göre tasarlanan araştırmanın deney grubunda (n=26) eğitsel oyuna göre dersler işlenirken kontrol grubunda (n=26) öğretmen merkezli geleneksel yaklaşım doğrultusunda ders işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak “Erişi Testi” ve “Matematik Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada başarı ve Matematik dersine ilişkin olumlu tutumların geliştirilmesi noktasında eğitsel oyun yönteminin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dinçer (2008)’in “İlköğretim Okullarında Müziklendirilmiş Matematik Oyunlarıyla Yapılan Öğretimin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi” adlı deneysel çalışmasında Matematik dersi “uzunlukları ölçme, sıvıları ölçme, geometrik cisimler ve çarpım tablosu” konularının öğretiminde eğitsel oyun yönteminin işe koşulmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve Matematik dersine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma ön test-son test deneysel modele göre tasarlanmıştır. Veri toplama aracı olarak “Matematik Başarı Testi” ve “Matematik Tutum Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda müziklendirilmiş matematik oyunları doğrultusunda konuların öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ve tutum bakımından geleneksel öğretime göre derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Sözü edilen çalışmaların bulguları da bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Hanbaba ve Bektaş (2011) ve Bektaş (2007)’in çalışmalarında eğitsel oyun yönteminin tutumun olumlu yönde gelişmesi noktasında etkili olmadığı bulguları elde edilmiştir. Bu çalışmaların sonuçları, araştırmada elde edilen bulgularla örtüşmemektedir.

5.1.8. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Uygulama Süresince Oynatılan Oyunlar ile İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin eğitsel oyuna dayalı kelime öğretimi, Satrancı Urefa’dan hareketle kelime öğretiminde eğitsel bir araç olarak yararlanılmak üzere geliştirilen “Kelime Safarisi” oyunu ve oyun araçlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu beş sorudan oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler şeklinde verilmiştir.

1. Deney grubu öğrencilerine ilk olarak “10 haftalık uygulama boyunca Gençliğe Hitabe metninde geçen ve anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretimi amacıyla Satranc-ı Urefa’dan uyarlanarak geliştirilen Kelime Safarisi adlı eğitsel oyunu kullandık. Türkçe dersinde kelime öğretiminin eğitsel oyun destekli olarak gerçekleştirilmesi hoşunuza gitti mi? Gerekçeleri ile birlikte yazınız.” sorusu yöneltilmiştir.

Görüşmeye katılan deney grubu öğrencileri eğitsel oyuna dayalı öğretimin eğlenceli ve eğitici olması, duygu, düşünce ve isteklerin daha rahat ve etkili bir şekilde aktarılması, hayal gücünün gelişmesi, sosyalleşmenin sağlanması, sorumluluk duygusunun geliştirilmesi, öğrenme faaliyetinin sıkıcı ve ezberci öğrenme ortamı dışında zevkli, eğlenceli, heyecanlı ve motivasyonun yüksek olduğu bir atmosferde gerçekleşmesi, gerek saygı, sabır ve hoşgörü gibi değerlerin kazanımı gerek empati kurma ve yaratıcı düşünme becerilerinin ve Türkçe dersi ve öğretmene yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi gerekse sözcük dağarcığının gelişmesi noktasında etkili olduğu şeklinde görüş belirterek oyunu beğendiklerini ifade etmişlerdir. İlgili alanyazında yapılan çalışmaların (Dervişoğulları, 2088; Güler, 2011; Bayırtepe ve Tüzün, 2007; Akan ve Başar, 2013; Gençer ve Karamustafaoğlu, 2014; Başar, Batur ve Karasu, 2014; Can ve Yıldırım, 2017; Gürpınar, 2017) sonuçları öğrenci görüşlerinden elde edilen bulguları desteklemektedir.

Yetişkinler tarafından boş zamanların değerlendirilmesi için başvuru olan bir etkinlik olarak ifade edilen oyunların öğrencileri eğlendirme işlevinin yanı sıra öğrenmeyi sağlama ve yaratıcılık becerisinin gelişimi noktasında da etkili olduğu söylenebilir (Adıgüzel, 2010; Mangır, 1993; Kaya ve Elgün, 2015). Gökşen (2014)’e göre, çocuklar oyunun serbest ve özgür ortamında geniş bir hareket alanı bulur. Bu oyun ortamında çocuk, karşılaştığı sorunları gerçek kapasitesini işe koşarak çözümlenmeye gayret eder, bilgi, beceri ve birikimlerini paylaşır, plân ve program doğrultusunda faaliyet yürütmeyi, birlikte eylemler gerçekleştirmeyi, akranlarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterme gibi demokratik tutum ve davranışlar geliştirmeyi, başarı ve paylaşma duygusunun ruhsal açıdan yaşattığı doyumun farkına varmayı, kazanmayı ve kaybetmeyi, kaybetmenin kendi çabasından kaynaklı olduğunu ve kazanmak için daha çok çalışmanın gerekli olduğunu öğrenir. Oyun yöntemi, geleneksel yaklaşımın

öğrenci üzerinde yarattığı baskı ve tedirginliğin azalması ve çocuğun öğrenme ortamında kendisini rahat ve özgür hissetmesi noktasında önemli rol oynamaktadır. Oyun çocukların motivasyonlarına katkı sağlayarak anlamlı, etkili ve verimli öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Sert, 2009). Oyun eğlendirme, zevk verme ve farklı hazlar yaşatma gibi özelliklerinin yanı sıra öğrencilerin oyunun akışı içerisinde bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirmelerini sağlayarak çok yönlü gelişime hizmet eden kapsamlı bir aktivite olarak da değerlendirilebilir. Çünkü oyun ortamı, gerek üst düzey bilişsel becerilerin kazanımı gerek sosyalleşmenin ve başarının gerçekleşmesi gerekse olumlu yönde alışkanlıkların geliştirilmesi sürecinde işlevsel bir özelliğe sahiptir (Yiğit, 2007). Singer (1994:119)'e göre ise “oyun, hareket ettirici becerilerin gelişmesi, duyuların keskinleşmesi, duyguların ifadesi-empati/ kendini diğer kişinin yerine koyabilme, paylaşım, sıra alma-uyum, düzenleme, sıralama, mutlu olmanın ertelenmesi/sabretme, kelime hazinesinde artış, konsantrasyonun artması, esneklik, rol üstlenme, yaratıcılık ve hayal gücünün gelişmesi noktasında önemli işlevlere sahip vazgeçilmez bir faaliyet alanıdır” (Aktaran: Goldstein, 1994: 11). Ebrin, Aydın, Ulaş ve Metin (2015)'in çalışmalarında değerler eğitiminde eğitsel oyun olarak kullanılabilirliğini belirlemek amacıyla Satranc-ı Urefa'dan uyarlanarak geliştirilen “Sabrın Sonu Selamet” oyununun öğrencilerin öğretimi hedeflenen değerlere ilişkin soyut kavramları daha kolay öğrenmelerine, duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade edebilmelerine imkân sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bakar, Tüzün ve Çağıltay (2008)'a göre öğrenci, oyun sayesinde kendini hem mutlu hisseder hem de motive olur. Savaş ve Gülüm (2014)'ün çalışmalarında da oyunun akademik başarının artmasında etkili olmasının yanı sıra öğrencilerin derse yönelik olumlu yönde tutum geliştirmeleri noktasında da etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitsel oyun uygulamaları, öğrencilerin kendilerini daha rahat ve etkili bir şekilde ifade edebilmelerine olanak sağlar, öğrenme ortamını monoton olmaktan çıkararak eğlenceli ve zevkli bir hale dönüştürür. Pasif ve derse karşı ilgisiz olan öğrencileri öğrenme sürecine aktif olarak dâhil eder ve öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağlar (Bağcı, 2011). Torun (2011)'un çalışmasında eğitsel oyun uygulamalarının dersin daha zevkli, eğlenceli ve heyecanlı bir ortamda işlenmesi, öğrencilerin oyun ortamından haz alarak ve eğlenerek konuları daha kolay ve rahat anlamaları ve derse ilişkin olumlu yönde tutum geliştirmeleri noktasında katkılar sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Oyun ortamında çocukların duygu, düşünce,

istek ve izlenimlerini doğru ve etkili bir şekilde karşı tarafa aktarmalarını sağlayan konuşma becerileri ve sözcük dağarcıkları da gelişmektedir (Çoban ve Nacar, 2008; Karadağ ve Çalışkan, 2005). Gülsoy (2013) ve Varan (2017) tarafından yapılan çalışmalarda da eğitsel oyunun öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Gülhan (2012)'ın çalışmasında eğitsel oyun yönteminin sosyal becerilerin gelişimi noktasında etkili olduğu belirlenmiştir. Sözü edilen bu çalışmaların sonuçları da öğrenci görüşlerinden elde edilen bulguları desteklemektedir.

Ayrıca kelime öğretiminin eğitsel oyun yöntemiyle gerçekleştirildiği deney grubu öğrencileri ile geleneksel yaklaşım doğrultusunda gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ait son tutum puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulguların nicel verilerden elde edilen bulgularla desteklendiği söylenebilir.

2. Deney grubu öğrencilerine Kelime Safarisi oyununun anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretiminde etkili olup olmadığını belirlemek için “Eğitsel oyuna dayalı kelime öğretimi uygulaması, sizin anlamı bilinmeyen kelimeleri daha kolay öğrenmenize katkı sağladı mı, sağlamadı mı? Gerekçeleri ile birlikte yazınız.” sorusu yöneltilmiştir.

Öğrenciler, Kelime Safarisi adlı eğitsel oyuna dayalı kelime öğretiminin derse aktif katılım sağlayarak kelimelerin eğlenceli, kolay, istekli ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesi, öğrenilenlerin tekrar edilerek pekiştirilmesi ve ilgi ve dikkatlerinin derse ve oyuna karşı yoğunlaşarak dağılmaması noktasında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular, eğlenceli ve zevkli öğrenme ortamlarına olanak sağlayan eğitsel oyun yönteminin kelime öğretiminde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. İlgili alanyazında yapılan çalışmalarda (Kalaycıoğlu, 2011; Şenol, 2007; Kara, 2010; Başar, Batur ve Karasu, 2014; Taheri, 2014; Gülsoy, 2013; Lin, 2015; Işık ve Semerci, 2016; Varan, 2017) elde edilen sonuçlar, öğrenci görüşlerinden elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Eğitsel oyun yönteminde öğretmenin kılavuzluğu eşliğinde öğrencilerin etkin bir şekilde öğrenme sürecine katılım sağlamaları gerçekleşmektedir. “Eğitsel oyunlar öğrenci merkezli, öğrenciyi aktif kılan öğrenme ortamına hizmet etmekte ve ayrıca

öğrenmeyi ilgi çekici kılarak öğrencileri motive etmektedir” (Bayat, Kılıçaslan ve Şentürk, 2014: 211). Öğretimi hedeflenen konulara uygun yöntem ve tekniklerin zengin materyallerle desteklenerek uygulanması, öğrencilerin derse karşı olan ilgi düzeylerine olumlu anlamda katkı sağlamakla birlikte dersi sıkıcı olmaktan kurtararak öğrenilen bilgilerin unutulmasının önüne geçmektedir (Donmuş ve Gürol, 2015). Bu bağlamda öğrenme ortamlarının etkili ve verimli bir şekilde yapılandırılmasının öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Çünkü oyun destekli öğretimin başarı ve kalıcılığın artmasında daha etkili olduğu düşünülmektedir (Altunay, 2004; Papatğa, 2012). “Satranc-1 Urefa Oyununun Günümüz Değerler Eğitimi Uygulamalarına Kazandırılması: Özel Güneş Ortaokulu Uygulama Örneği” adlı çalışmalarında Ebrin, Kurtlu ve Sevim (2015: 629)’in “Satranc-1 Urefa oyununun ortaokullarda değer eğitimine yönelik bir araç olarak kullanılabilmesi, oyun ile öğretilmek istenen değerlerin ezbercilikten uzak eğlenerek ve özümseyerek öğretilmesi kanısına varılmıştır” şeklindeki görüşleri de öğrenci görüşlerinden elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

3. Deney grubu öğrencilerine “Satranc-1 Urefa’nın modern uyarlaması olarak geliştirilen “Kelime Safarisi” adlı oyun tablosunda bulunan farklı renkteki kareler, yükseliş ve düşüşleri gösteren semboller (kara bulut ve ok işaretleri) ve oyun materyallerinden (çark ve kuş maketleri) en çok hoşunuza giden ne oldu? Gerekçeleri ile birlikte yazınız.” sorusu yöneltilmiştir.

Öğrenciler, mavi renkli kareleri, yükseliş ve düşüşleri sembolize eden ok ve kara bulutları, piyonları, oyun çarkını beğendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ise (n= 22) kalıcı öğrenmeye olanak sağladığı için oyun araçlarının tümünü beğendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular, oyun yönteminin öğretimi hedeflenen konuya ve öğrenci düzeyine uygun bir şekilde tasarlanan materyaller ile desteklenerek uygulanmasının öğrencilerin ilgi ve dikkatlerinin canlı tutulması, motivasyonlarının yüksek tutulması, derse karşı güdülenmeleri, eğlenmeleri ve transferi sağlanan bilgilerin kalıcı kılınması noktasında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Hatun, Söylemez ve Arıcı (2015) çalışmalarında, Satranc-1 Urefa oyununun modern uyarlaması olarak tasarlanan “Parıldayan Yıldızlar” oyununun okul öncesi öğrencilerine değerlerin eğitimi üzerine katkısı ve öğrencilerin yeni oyuna ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada oyunun eğlenceli,

görsel destekli bir materyal olarak değerlerin öğretimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgular, öğrenci görüşlerinden elde edilen bulguları desteklemektedir.

4. Deney grubu öğrencilerine Kelime Safarisi oyunu ve oyunun uygulama alanı olan öğrenme ortamında herhangi bir sorunla karşılaşp karşılaşmadıklarını belirlemek için “10 haftalık eğitsel oyuna dayalı kelime öğretimi sürecinde gerek sınıf ortamı gerekse Kelime Safarisi oyunu bağlamında sizi rahatsız eden, dikkatinizi dağıtan durumlarla karşılaştınız mı? Gerekçeleri ile birlikte yazınız.” sorusu yöneltilmiştir.

Görüşmeye katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (n=18) gerek öğrenme ortamında gerek Kelime Safarisi oyununda rahatsızlık uyandıran herhangi bir durumla karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Can ve Yıldırım (2017) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgu, bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Görüşmeye katılan öğrencilerden üçü, oyun sırasının kendilerine gelmemesinden rahatsız oldukları yönünde görüş belirtmiştir. Elde edilen bu bulgu, Can ve Yıldırım (2017) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgu ile benzer niteliktedir.

Görüşmeye katılan öğrencilerden ikisi, sınıf ortamındaki gürültü düzeyinin kendileri için rahatsız edici olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, Çangır (2008) ve Gürpınar (2017)’in çalışmalarında elde ettikleri bulgu ile örtüşmektedir.

Görüşmeye katılan öğrencilerden biri, düşüren kareleri anlamakta zorlandığını ifade etmiştir. Hatun, Söylemez ve Arıcı (2015)’nin çalışmalarında elde ettikleri bulgu, araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Görüşmeye katılan öğrencilerden biri, oyun süresinin uzunluğundan rahatsız olduğunu ifade etmiştir. Hatun, Söylemez ve Arıcı (2015)’nin çalışmalarında Satranc-1 Urefa’dan uyarlanarak geliştirilen “Parıldayan Yıldızlar” oyununa ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular, araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

5. Deney grubu öğrencilerine oyunun etkililiğini ve uygulanabilirliğini belirlemek için “Kelime Safarisi oyununu tekrar oynamak ister misiniz? Gerekçeleri ile birlikte yazınız.” sorusu yöneltilmiştir.

“Kelime Safarisi oyununu tekrar oynamak ister misiniz?” sorusuna ilişkin öğrencilerin tamamına yakını oyunu tekrar oynamak istedikleri yönünde görüş

belirtmiştir. Öğrencilere oyunu hangi sebep veya sebeplerden dolayı tekrar oynamak istedikleri sorulmuştur. Öğrenciler; eğlenceli, eğitici ve aktif katılıma olanak sağlayan bir yöntem olması, öğretimi hedeflenen kelimeleri kalıcı olarak öğrenilmesi, kelime hazinelerinin gelişmesi ve Türkçe dersi ve dersin öğretmenine karşı olumlu tutum geliştirmeleri noktasında etkili olduğu için oyunu tekrar oynamak istediklerini ifade etmişlerdir. İlgili alanyazında yapılan çalışmaların (Torun, 2011; Hatun, Söylemez ve Arıcı, 2015) sonuçları öğrenci görüşlerinden elde edilen bulguları desteklemektedir.

Dervişoğulları (2008)'nın kelime öğrenmenin öğrenciler açısından basit ve kolay bir süreç olmadığı, kelimelerin listeler halinde ezberlenerek öğrenilmesinin zor, sıkıcı ve verimsiz bir yöntem olduğu, öğrencilerin kelime öğretime dayalı oyunların doğal ortamında kelimeleri daha kolay, etkili ve tekrar etme fırsatı bularak kalıcı ve anlamlı bir şekilde öğrenerek kelime hazinelerini geliştirebilecekleri şeklindeki görüşü de bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Bunlara ek olarak araştırmanın nicel boyutunda eğitsel oyuna dayalı öğretimin kelime öğretimi ve tutum üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu bağlamda nicel verilerin nicel veriler tarafından desteklendiğini ifade etmek mümkündür.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmadan Elde Edilen Bulgulardan Hareketle Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında uygulamaya yönelik şu öneriler getirilebilir:

- Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları için eğitsel oyunlar başlığı altında uygulamalı dersler verilebilir ve derslerde öğretimi gerçekleştirilen oyuna ilişkin teorik bilgilerin öğretmen adaylarınca uygulanması adına eğitsel oyun materyallerinin hazır bulundurulduğu derslikler oluşturulabilir.
- Mesleki bilgi, beceri ve tecrübelerin alanlarında uzmanlarca hedef kitleye aktarımını amaçlayan hizmet içi eğitim dönemlerinde eğitsel oyunlara ilişkin teorik ve pratik bilgilerin verilmesi sağlanabilir.

- Hapishane ve ıslahevlerinde bulunan bireylerin topluma kazandırılması ve kültürel değerlere yabancılaşmalarının önüne geçmek adına Satranc-ı Urefa gibi geleneksel oyunların uyarlamalarından yararlanılabilir.
- Teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler neticesinde bağımlılık haline gelen bilgisayar ve tablet ortamındaki sanal oyunlarının çocuklar üzerindeki yıkıcı etkilerinin önlenmesi noktasında alternatif çözüm odağı olarak körebe, evcilik, el sık selam ver koş, mendil kapmaca, aç kapıyı bezirgân başı, çelik çomak ve yedi kiremit gibi kültürümüzün özünü yansıtan oyunlardan faydalanılabilir.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na bağlı birimlerce okullarda okutulmak üzere hazırlanan ders ve çalışma kitaplarında eğitsel oyun etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir.
- Folklorik miras olarak değerlendirebilecek Satranc-ı Urefa oyunundan hareketle tasarlanacak yeni eğitsel oyunlar, milli kültürümüzde önemli bir yer teşkil eden sözlü ve yazılı metinlerde (İstiklal Marşı, Orhun Kitabeleri, Dede Korkut Hikâyeleri vb.) bulunan kelimelerin öğretimi sürecinde kullanılabilir.
- Televizyon, gazete, dergi, radyo, internet ve sinema gibi kitle iletişim araçları ile eğitsel oyunların özellikleri ve oyunların çocuklar üzerindeki çok yönlü katkılarına ilişkin bilgilerin aktarımı sağlanabilir.

İlgili Konuda Çalışma Yapacak Araştırmacılara Yönelik Öneriler

İlgili konuda ileride çalışma yapacak araştırmacılara yönelik şu öneriler getirilebilir:

- Bu çalışmada Satranc-ı Urefa'dan uyarlanarak geliştirilen yeni eğitsel oyunun 6. sınıf öğrencilerine kelime öğretimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda farklı eğitim kademelerinde, farklı konuların öğretiminde Satranc-ı Urefa'nın modern uyarlamalarından yararlanılabilir.
- Bu çalışmada araştırmacı tarafından Satranc-ı Urefa'dan hareketle yeni bir eğitsel bir oyun geliştirilmiştir. Öğrenci düzeyi, öğretimi hedeflenen konu ve oyun ilkeleri dikkate alınarak farklı eğitsel oyunlar geliştirilebilir.

- Bu çalışmada uygulama süreci 10 hafta ile sınırlandırılmıştır. Daha uzun süreli uygulamalı çalışmalar yapılarak eğitsel oyunların öğrenme ortamındaki etkililiği ve verimliliği incelenerek elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Bu çalışmada Gençliğe Hitabe’de geçen ve anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretimi eğitsel oyun yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Türkçe dersinde dilsel becerilerin geliştirilmesi sürecinde eğitsel oyunlardan yararlanılabilir.
- Bu çalışmada Satranc-1 Urefa’dan uyarlanarak geliştirilen Kelime Safarisi adlı eğitsel oyun Türkçe dersinde uygulanmıştır. Satranc-1 Urefa’dan uyarlanarak geliştirilecek yeni oyunların diğer dil derslerinde (İngilizce, Almanca, Fransızca, Arapça vb.) öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Bu çalışmada Satranc-1 Urefa’dan uyarlanarak geliştirilen Kelime Safarisi adlı eğitsel oyunun öğrencilerin kelime hazinelerine etkisi incelenmiştir. Diğer derslerde (Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler vb.) eğitsel oyun yönteminin farklı konuların öğretimine etkisi incelenebilir.
- Bu çalışmada uyarlaması yapılan oyunun kelime öğretimine, kelimelerin kalıcılık durumuna ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi incelenmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda eğitsel oyunların motivasyona ve özgüvene etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, İ. (2005). *İstiklâl Marşı ve Gençliğe Hitabe*. Balıkesir: Liva Yayınları.
- Acat, M. B. (2008). “Anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretiminde kavram haritalarının etkililiği”. *Eğitim Araştırmaları*, 33, 1-16.
- Açıkgöz, K. (2014). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Adıgüzel, H. Ö. (1993). *Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara: Naturel Yayınevi.
- Aghlara, L., & Tamjid, N. H. (2011). “The effect of digital games on Iranian children's vocabulary retention in foreign language acquisition”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 552-560.
- Akan, D., & Başar, M. (2013) “The effect of the classroom activities on classroom management in the teaching-learning process: The case of Uşak City”. *Mevlana International Journal of Education*, 3 (4), 147-165.
- Akandere, M. (2004). *Eğitici Okul Oyunlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akarsu, B. (1998). *Wilhelm Von Humbolt'da Düşünce-kültür bağlantısı*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- Akın, E. (2015). *Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlama Becerilerine ve Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi (Muş İli Örneği)*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksan, D. (1977). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim I*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (1996). *Türkçenin Söz Varlığı*. Ankara: Engin Yayınları.
- Aksel, M. (2010). *Türklerde dini resimler*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Aksoy, A. B., & Çiftçi H. D. (2014). *Erken Çocukluk Döneminde Oyun*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aksoy, N. C. (2010). *Oyun Destekli Matematik Öğretimin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerin Kesirler Konusundaki Başarı, Başarı Güdüsü, Öz-Yeterlik ve Tutumlarının Gelişimlerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aktaş, T., & İşigüzel, B. (2013). *Erken yaşlarda oyunlarla yabancı dil öğretimi*. Ankara: Nevşehir Üniversitesi Yayınları.

Al Neyadi, O. S. (2007). "The effects of using games to reinforce vocabulary learning". *Action Research and Initial Teacher Education in the UAE*.

Alan, S. (2017). *Eğitsel oyunlarla hazırlanmış ortaokul 7. sınıf "yaşamımızdaki elektrik" ünitesinin öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya: Amasya Üniversitesi.

Albayrak, F. M. (2010). *Ariflerin Satrancı Şerhi Enîsü'l- Hâifîn ve Semîru'l- Âkifîn fî Şerhi Şatrancî'l-Ârifîn*. İstanbul: Sır Yayıncılık.

Alemi, M. (2010). "Educational games as a vehicle to teaching vocabulary". *The Modern Journal of Applied Linguistics*, 2(6), 425-438.

Alıcı, D. (2016). *Fen ve Teknoloji Dersinde Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Bilginin Kalıcılığına Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Alperen, N. (2001). *Türkçe okuma ve yazma eğitim rehberi*. Ankara: Alperen Yayınları.

Altınbulak, D., Emir, S., & Avcı, C. (2006). "Sosyal bilgiler öğretiminde eğitsel oyunların erişkiye ve kalıcılığa etkisi". *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).

Altunay, D. (2004). *Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişisine ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Altuntaş, İ. H. (2012). *Satranc-ı Urefa (Arifler Satrancı)*. <https://ismailhakkialtuntas.files.wordpress.com/2012/05/c59fatranc-urefa22.pdf>

Alyılmaz, C. (2010). "Türkçe öğretiminin sorunları". *Turkish Studies*, 5 (3), 728-749.

Arslan, A., & Orhan, S. (2012). "Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'nde Geçen Sıfatların Metnin Anlamsal Yönüne Etkisi Üzerine Bir İnceleme/An Analysis on the Effect of Adjectives Which are Present in Atatürk's Address to Turkish Youth in the Direction of the Semantics of the Text". *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2).

Arslan, N. (2017). *4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Yöntemi ile Öğretim*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arslan, N., & Demirtaş, Z. (2015). "Oyun Destekli Öğretimin 5. Sınıf Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler Kazanımlarının Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi". *VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, 82.

Asan, A., & Güneş, G. (2000). "Oluşturmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış örnek bir ünite etkinliği". *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 50-53.

Ataover, S. (2005). *Teaching English grammar through games to adolescents*. (Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ateş, A., & Sis, N. (2016). "İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Kelime Bilgisi Ölçeği Uyarlaması". *Electronic Turkish Studies*, 11(19).

Aycan, S., Türkoğuz, Ş., Arı, E., & Kaynar, Ü. (2002). "Periyodik Cetvelin ve Elementlerin Tombala Oyun Tekniği ile Öğretimi ve Bellekte Kalıcılığının Saptanması" [Bildiri]. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiri Kitabı*. Ankara: ODTÜ.

Aykaç, N. (2007). "Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğretim Yöntemlerinin Kullanılmasının Öğrencilerin Derse Karşı Tutumuna, Erişi Düzeyine ve Kalıcılığa Etkisi". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 24-37.

Bağcı, E. (2011). "İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Yer Verilen Eğitsel Oyun Etkinliklerinin İncelenmesi ve Alternatif

Etkinlik Önerileri”. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 487-497.

Bakar, A., Tüzün, H., & Çağiltay, K. (2008). “Öğrencilerin eğitsel bilgisayar oyunu kullanımına ilişkin görüşleri: Sosyal bilgiler dersi örneği”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35: 27-37.

Balci, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Banet, E., & Ayuso, E. (2000). “Teaching genetics at secondary school: a strategy for teaching about the location of inheritance information”. *Science Education*, 84, 313-351.

Barab, S., & Dede, C. (2007). “Games and immersive participatory simulations for science education: an emerging type of curricula”. *Journal of Science Education and Technology*, 16(1), 1-3.

Başar, M., Batur, Z., & Karasu, M. (2014). “Kukset tekniğinin öğrencilerin zıt ve eş anlamlı sözcükleri anlamalarına etkisi”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 909-922.

Bayat, S., Kılıçaslan, H., & Şentürk, Ş. (2014). “Fen ve teknoloji dersinde eğitsel oyunların yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisinin incelenmesi”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 204-216.

Bayırtepe, E., & Tüzün, H. (2007). “Oyun-Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Bilgisayar Dersindeki Başarıları ve Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Etkileri”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 41-54.

Bektaş, M. (2007). *Hayat Bilgisi Dersinde Ailelerin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkında Bilgilendirilme Biçimlerinin ve Öğrencilerin Farklı Baskın Zekâ Gruplarında Yer Almalarının Proje Başarıları ve Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, Arousal and Curiosity*. New York: McGraw Hill.

Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bilgin, B. (1991). *İslam ve Çocuk*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Biriktir, A. (2008). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersi Geometri konularının verilmesinde oyun yönteminin erişime etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2012). *Sosyal Bilimler için İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, S., & Yıldırım, M. (2017). “Eğitsel Oyunlarla Fen Dersine “Var Mısın Yok Musun”?. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 14-30.

Canbay, İ. (2012). *Matematikte Eğitsel Oyunların 7. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri, Motivasyonel İnançları ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Cesur, O. (2005). *Pansiyonlu ilköğretim okulu öğrencileri üzerinde kelime serveti araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Charlton, B., Williams, R. L., & McLaughlin, T. F. (2005). “Educational Games: A Technique to Accelerate the Acquisition of Reading Skills of Children with Learning Disabilities”. *International Journal of Special Education*, 20(2), 66-72.

Chou, M. H. (2014). “Assessing English vocabulary and enhancing young English as a Foreign Language (EFL) learners’ motivation through games, songs, and stories”. *Education 3-13*, 42(3), 284-297.

Chuang, T. Y., & Chen, W. F. (2007). “Effect of Digital Games on Children's Cognitive Achievement”. *Journal of Multimedia*, 2(5).

Clark, D. B., Nelson, B. C., Chang, H. Y., Martinez-Garza, M., Slack, K., & D’Angelo, C. M. (2011). “Exploring Newtonian mechanics in a conceptually-integrated digital game: Comparison of learning and affective outcomes for students in Taiwan and the United States”. *Computers & Education*, 57(3), 2178-2195.

Coşkun, H. (2012). *Bilimsel Öyküler İçeren Eğitsel Oyunlar ile Fen Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Cresswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed method research*. London: Sage Publications.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publication.

Çankırlı, A. (2008). *Benimle oynar mısın anne 365 eğitici çocuk oyunu*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Çavuş, R., Kulak, B., Berk, H., & Öztuna, K. A. (2011). “Fen ve Teknoloji Öğretiminde Oyun Etkinlikleri ve Günlük Hayattaki Oyunların Derse Uyarlanması” [Bildiri]. *Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Zirvesi, 26 Mart 2011* (ss.1-10), İstanbul: İGEDER.

Çelik, O. (2017). *Canlıları tanıyalım konusu için tasarlanan eğitsel oyunların 5.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan: Erzincan Üniversitesi.

Çetinkaya, A., & Gülmez, S. T. (2002). *Okul Gelişim Modeli Planlı Okul Gelişimi*. Ankara: Semih Ofset Matbaacılık Yayıncılık.

Çıplak, M. (2005). *Uşak Merkez İlköğretim 5., 8. ve 11. Sınıfların Yazılı Kelime Hazinesinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çiftçi, M. (1991). *Bir Grup Yükseköğretim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Açıklaması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çoban, B., & Nacar, E. (2008). *İlköğretim 2. kademe eğitsel oyunlar* (2. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Dağbaşı, G. (2007). *Oyun tekniği ve Arapça öğretiminde kullanımı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demir, M. (2012). "7. Sınıf vücudumuzdaki sistemler ünitesinin oyun tabanlı öğrenme yaklaşımı ile işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen teknoloji dersine karşı tutumlarına etkisi" [Bildiri]. *X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27-30.

Demircan, Ö. (2005). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.

Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Demirel, Ö. (2004), *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Demirel, Ö., Seferoğlu, S., & Yağcı, E. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (4. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dervişoğulları, N. (2008). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretilen Sınıflarda Oyunlarla Sözcük Öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dewey, J. (2004). *Demokratie und erziehung (Eine Einleitung die philosophische Padagogik, (Hrsg: Jürgen Oelkers)*. Weinheim: Beltz Tascehnbuch.

Dil Öğretiminde Oyun Örnekleri. (t.y). <http://www.turkcede.org/turkce-ogretiminde-oyunlar/614-dil-ogretiminde-oyunlar.html>

Dinçer, M.(2008) *İlköğretim Okullarında Müziklendirilmiş Matematik Oyunlarıyla Yapılan Öğretimin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Divjak, B., & Tomić, D. (2011). "The impact of game-based learning on the achievement of learning goals and motivation for learning mathematics-literature review". *Journal of Information and Organizational Sciences*, 35(1), 15-30.

Doğanay, J. (1998). *Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Donmuş, V., & Gürol, M. (2015). "İngilizce Öğrenmede Eğitsel Bilgisayar Oyunu Kullanmanın Erişmeye ve Kalıcılığa Etkisi". *Electronic Turkish Studies*, 10(15).

Durgut, A. (2016). *Meslek Yüksekokulu Öğrencileri İçin Eğitsel Matematik Oyunu Geliştirilmesi ve Başarıya Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Dursunoğlu, H. (2008). ‘Atatürk’ün Dili-Gençliğe Hitabe’nin Işığında Bir Tahlil Denemesi’. *Türk Dili Dergisi*, C: XCV, S, 677, 387-400.

Ebren, Z. Ş., Aydın, S. M., Ulaş, A. H., & Metin, E. (2015). “Satranc-ı Urefa’nın Değerler Eğitiminde Eğitsel Bir Oyun Olarak Uyarlanması” [Bidiri]. *Uluslararası Sempozyum İnsani Değerlerin Yeniden İnşası III. Cilt, 19-21 Haziran 2014*, (ss. 595-604), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü.

Ebren, Z. Ş., Kurtlu, Y., & Sevim, O. (2015). “Satranc-ı Urefa Oyununun Günümüz Değerler Eğitimi Uygulamalarına Kazandırılması: Özel Güneş Ortaokulu Uygulama Örneği” [Bidiri]. *Uluslararası Sempozyum İnsani Değerlerin Yeniden İnşası III. Cilt, 19-21 Haziran 2014*, (ss. 621-630), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Elkind, D. (1999). *Çocuk ve Toplum: Gelişim ve Eğitim Üzerine Denemeler*. (Çev.: Demet Öngen). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Araştırmaları ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Ergin, M. (2000). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.

Ericson, E. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton Publication.

Fleming, J. S. (2006). *Psychological Perspectives on Human Development* (Elektronik Sürüm) Chapter 7 Piaget, Kohlberg, Gilligan, and Others on Moral Development, <http://swppr.org/textbook/Ch%207%20Morality.pdf>, 17.08.2018.

Foulquie, P. (1994). *Pedagoji Sözlüğü*. (Çev.: Cenap Karakaya). İstanbul: Sosyal Yayınları.

Gelen, İ., & Özer, B. (2010). “Oyunlaştırmanın Besinci Sınıf Matematik Dersinde Problem Çözme Becerisi ve Derse Karsı Tutum Üzerindeki Etkisi”. *Education Sciences*, 5(1), 71-88.

Gençer, S., & Karamustafaoğlu, O. (2014). “Durgun elektrik” konusunun eğitsel oyunlarla öğretiminde öğrenci görüşleri”. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 4(2), 72-87.

Georges, R. A. (2007). “Eğlence ve oyunlar”. (Çev.: D. F. Korkmaz). *Millî Folklor Dergisi, Yaz*, (74), 129-136.

Goldstein, J. H. (Ed.). (1994). *Toys, play, and child development*. Cambridge University Press.

Göçer, A. (2009). “Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı”. *Electronic Turkish Studies*, 4 (4), 1025-1055.

Göçer, A. (2012). “Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine”. *Türk Dili*, 729, 50-57.

Gökbulut, Y., & Yumuşak, E. Y. (2014). “Oyun destekli matematik öğretiminin 4. sınıf kesirler konusundaki erişimi ve kalıcılığa etkisi [The effects of game-supported mathematics learning unit of fractions of 4. grade achievement and permanence]. *International Periodical for The Languages*”. *Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 673-689.

Gökşen, C. (2014). “Oyunların çocukların gelişimine katkıları ve Gaziantep çocuk oyunları”. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]* 52, 229-259.

Gömlüksiz, M. N. (2005). “Oyun ile İngilizce öğretiminin uygulanması ve öğrenci başarısına etkisi”. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 179-195.

Gönülal, Y. Ö. (2015). “Söz Varlığımız Erozyona mı Uğruyor?” Sorusuna Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma”. *Dil Araştırmaları*, 16(16), 237-257.

Güler, T. D. (2011). *6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersindeki ‘Hücre ve Organelleri’ Konusunun Eğitsel Oyun Yöntemiyle Öğretilmesinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gülhan, G. (2012). *10-12 Yaş Grubu İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri Üzerine Eğitsel Oyunların Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı.

Gülsoy, T. (2013). *6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde: Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güneş, F. (2004). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Güneş, F. (2013). “Kelimelerin Gücü ve Zihinsel Sözlük”. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 1-24.

Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretiminde yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Yayınları.

Güney, N., & Aytan, T. (2014). “Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: tabu”. *ASOS Journal Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (5), 617-628.

Güngörmüş, G. (2007). *Web tabanlı eğitimde kullanılan oyunların başarıya ve kalıcılığa etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gürbüz, F., Çeker, E., & Töman, U. (2017). “Eğitsel Şarkı ve Oyun Tekniklerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Kalıcılığı Üzerine Etkileri”. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 593-612.

Gürpınar, C. (2017). *Fen Bilimleri Öğretiminde Eğitsel Oyun Destekli Öğretim Uygulamalarının Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Hasar, A. (2015). *Ariflerin Satrancı-Şatranc-ı Urefa*. <http://alihasar.blogspot.com/2015/01/ariflerin-satranc-satranc-urefa.html>

Hatun, E., Söylemez, Y., & Arıcı, B. (2015). “Satranc-ı Urefa Oyununun Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitiminde Kullanımına Yönelik Örnek Bir Çalışma” [Bidiri]. *Uluslararası Sempozyum İnsani Değerlerin Yeniden İnşası III. Cilt, 19-21 Haziran 2014*, (ss. 605-619), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü.

Hazar, M. (2006). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara: Tutibay Yayınları.

Holmes, V. (2012). "New Digital Energy Game, the Use of Games to Influence Attitudes, Interests, and Student Achievement in Science". *Online Submission*.

Huizanga, J. (2010). *Homo Ludens*. (Çev.: M. A. Kılıçbay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Huyen, N. T. T., & Nga, K. T. T. (2003). "Learning vocabulary through games". *Asian EFL Journal*, 5(4), 90-105.

Işık, İ., & Semerci, N. (2016). "İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine İngilizce Kelime Öğretiminde Eğitsel Oyunların Akademik Başarıya Etkisi". *Journal of Institute of Social Sciences*, 7(1), 787-804.

İnan, A. (1969). *Medeni bilgiler ve M. Kemal Atatürk'ün el yazıları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

İnce, H. G. (2006). *Türkçede kelime öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İzgören, M. K. (1999). *Oyunlarla dil öğretimi*. Ankara: Academyplus Yayıncılık.

İzzet, S. (1928). "Türkiye'de Oynanan Bazı Oyunlar". *Resimli Ay Fevkalâde Ramazan Nüshası*, 11(47), 9-11.

Jalongo, M. P., & Sobolak, M. J. (2010). "Supporting young children's vocabulary growth: the challenges, the benefits, and evidence-based strategies". *Early Childhood Education Journal*, 38, 421-429.

Jonassen D. H., Peck, K., & Wilson, B. G. (1999). *Learning with Technology: A Constructivist Perspective*. New Jersey: Prentice Hall.

Kalaycıoğlu, H. E. (2011). *The Effect of Picture Vocabulary Games and Gender on Four Year- Old Children's English Vocabulary Performance: An Experimental Investigation*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.

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

Karabacak, N. (1996). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin erişti düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karabağ, G., & Aydoğan, O. (2015). "Oyun yöntemiyle tarih öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi". *Turkish History Education Journal*, 4(1), 67-88.

Karadağ, E., & Çalışkan, N. (2005). *Kuramdan Uygulamaya İlköğretimde Drama*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karakaya, Z. (2008). *Dil edinimi okulöncesi dil ve oyun eğitimi*. Samsun: Yazı Yayıncılık.

Karakuş, İ. (2002). "Dil Öğretiminin Biyo-Psiko-Sosyolojik Boyutları". *Türk Dili*, 607(2), 230-238.

Karatay, H. (2007). "Kelime öğretimi". *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1).

Karatekin, N. G., Durmuş, A., & Durmuş, H. (2012). *Oyun ve etkinliklerle Türkçe*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kavcar, C. (2006). *Atatürk'ün Dil ve Edebiyat Hakkındaki Görüşleri, Ankara Üniversitesi'nin 60. Kuruluş Yılı Armağanı: Atatürk ve Türk Dili ve Edebiyatı, Türk Eğitimi ve Türk Kültürü Konusunda Seçme Yazılar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Kaya, S., & Elgün, A. (2015). "Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkokul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329-342.

Kaya, Ü. Ü. (2007). *İlköğretim I. Kademedede İngilizce Derslerinde Oyun Tekniğinin Erişmeye Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar: Kocatepe Üniversitesi.

Khudhur, M. (2016). *Yapım Eklerinin Öğretiminde Eğitsel Oyun Temelli Bir Model Önerisi: Kerkük Türkmenleri Örnekleme / A Game Based Model Proposal For Derivational Affixes Education: Kirkuk Turkmen Sample*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kısakürek, N. F. (1996). *Batı Tefekkürü ve İslam Tasavvufu*. İstanbul: Büyük Doğu Yayınları.

Kısakürek, N. F. (1999). *Babiâli*. İstanbul: Büyük Doğu Yayınları.

Kısakürek, N. F. (2017). *İman ve İslam Atlası*. İstanbul: Büyük Doğu Yayınları.

Klepper J. R. (2003). "A comparison of fourth grade students' testing scores between an independent worksheet review and a bingo game review". Department of Teacher Education of Johnson Bible College, Master of Arts, U.S., 1-44.

Kongar, E. (2005). *Kültür Üzerine*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

Korkusuz, M. E., & Karamete, A. (2013). "Eğitsel Oyun Geliştirme Modelleri". *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(2).

Köksal, A. (2006). "Eğitimde satranç". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 17-27.

Kurt, A. V. (2011). *Ariflerin Satrancı Şitrancı'l Ârifin*. Şükran Eser Gökner (ed.), İstanbul: Kitsan Yayınları.

Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kurudayıoğlu, M., & Karadağ, Ö. (2005). "Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme". *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.

Küçükaydın, M. A., & İşcan, A. (2017). “İlköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyi”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 1-13.

Leela Oyunu. (2014). http://www.india-forums.com/forum_posts.asp?TID=4024301

Lin, H. (2015). “Effectiveness of interactivity in a web-based simulation game on foreign language vocabulary learning”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 313-317.

Malta, S. E. (2010). *İlköğretimde kullanılan eğitsel oyunların öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Mangır, M., & Aktaş, Y. (1993). “Çocuğun gelişiminde oyunun önemi”. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 26(16), 14-19.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in Education: Evidence Based. Inquir* (6th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

MEB (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB, (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu.

Miller, L. M., Chang, C. I., Wang, S., Beier, M. E., & Klisch, Y. (2011). “Learning and motivational impacts of a multimedia science game”. *Computers & Education*, 57(1), 1425-1433.

Moksha Patam. (2014). <https://www.danielharper.org/yauu/2014/05/moksha-patam/>

Nation, P. (2008). “Teaching Vocabulary”. *Asian Efl Journal*, 7 (3), 47-54.

Nicolopoulou, A. (2004). “Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.

Obut, S. (2005). *İlköğretim 7. sınıf, maddenin iç yapısına yolculuk ünitesindeki atomun yapısı ve periyodik çizelge konusunun eğitsel oyunlarla bilgisayar ortamında*

öğretimi ve buna yönelik bir model geliştirme. (Yüksek Lisans Tezi). Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Onay, C. (2007). *İlköğretim okulları için 100 eğitsel oyun.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Öğretir, A. D. (2008). "Oyun ve oyun terapisi". *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 94-100.

Ören, F. Ş., & Avcı, D. E. (2004). "Eğitimsel oyunla öğretimin fen bilgisi dersi "güneş sistemi ve gezegenler" konusunda akademik başarı üzerine etkisi". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 67-76.

Öz, G. (2012). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özbay, M., & Meanlıoğlu, A. G. D. (2008). "Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi". *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1).

Özbay, M., & Tayşi, E. K. (2011). "Dede korkut hikâyeleri'nin türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından önemi". *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 21-31.

Özcan, T. (2001). *İlköğretim Türkçe öğretiminde oyunla öğretim yöntemi ve uygulamalar.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdoğan, B. (2009). *Çocuk ve Oyun Çocuğa Oyunla Yardım.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Özen, G., Timurkan, S., Güllü, M., Timurkan, S., Meriç, F., Uğraş, S., & Çelik Çoban, D. (2012). *Eğitsel Oyunlar.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Öztekin, M. (2008). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma (Düzce/Akçakoca İlçesi Örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Papastergiou, M. (2009). "Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation". *Computers & Education*, 52(1), 1-12.

Papatğa, E. (2012). *Otizimli çocukların oyun becerileri ile davranış ve sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.

Pehlivan, H. (1997). *Örnek Olay ve Oyun Yoluyla Öğretimin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Düzeyine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Norton.

Piaget, J. (1977). *The Development of Thought*. New York: The Viking Press.

Plano Clark, V. L., Huddleston-Casas, C. A., Churchill, S. L., O'Neil Green, D., & Garrett, A. L. (2008). "Mixed methods approaches in family science research". *Journal of Family Issues*, 29(11), 1543-1566.

Polat, E., & Varol, A. (2012). "Eğitsel bilgisayar oyunlarının akademik başarıya etkisi: Sosyal bilgiler dersi örneği". *Akademik Bilişim*.

Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş/Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. İstanbul: Siyasal Kitabevi.

Romine, X. (2004). "Using games in the classroom to enhance motivation, participation, and retention: a pretest and post-test evaluation". *Culminating experience action research projects*, 5, 283-295.

Saban, A. (2002). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Satranç Kelime Kökeni. (t.y.). <https://www.etimolojiturkce.com/kelime/satran%C3%A7>

Satranç Tarihçesi. (t.y.). <http://www.satranc.net/tarihce/>

Savaş, E., & Gülüm, K. (2014). "Geleneksel oyunlarla öğretim yöntemi uygulamasının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi". *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 175-194.

Schick, I. C. (2010b). "Tasavvuf Felsefesi ve Markov Zincirleri". *Su Dergi*, 9, 8-10.

Sergey Moskalev. (2008). *Shatranj İrfani: A Sufi Game*. http://www.untiredwithloving.org/snakes_ladders.html

Sert, S. (2009). *Eğitsel bilgisayar oyunlarının lise öğrencilerinin internete ilişkin bilgi düzeyi performansına etkisi: quest atlantis örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü,

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Seyrek, H. ve Sun, M. (2003). *Okul öncesi eğitimde oyun*. İzmir: Müzik Eserleri Yayınları.

Shick, I. C. (2010a). "Tarihin Tahrif Edilmesine Bir Örnek "Osmanlı Satrancı" Yahut Satranc-ı Urefâ". *Toplumsal Tarih*, 194, 12-18.

Sluss, D. J. (2005). *Supporting play: Birth through age eight*. Wadsworth Publishing Company.

Söylemez, Y., Ulaş, A. H., & Kırkılıç, H. A. (2015). "İnsani Değerlerin Yeniden İnşası İçin "Satranc-ı Urefâ" Oyununun Modern Bir Uyarlaması" [Bidiri]. *Uluslararası Sempozyum İnsani Değerlerin Yeniden İnşası III. Cilt, 19-21 Haziran 2014*, (ss. 571-593), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü.

Spencer, H. (1873). *The Principles of Psychology*. New York: Appleton and Co.

Şahin, E. Y. (2013). Materyal Destekli Eğitsel Oyunların Sokakta Çalıştırılan Çocukların Türkçe Dil Bilgisi Başarı ve Tutumlarına Etkisi. *Journal of International Social Research*, 6(28), 459-468.

Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74(75), 49-52.

Şenol, M. (2007). *Teaching vocabulary to secondary school students through games*. (Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şentürk, C. (2009). "Eğitimde yeniden yapılanma ve yapılandırmacılık". *Eğitim Dergisi*, 23, 57-83.

Taheri, M. (2014). "The effect of using language games on vocabulary retention of Iranian elementary EFL Learners". *Journal of Language Teaching and Research*, 5(3), 544.

Tamer, K. (1990). *Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*. Bekir Özer (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Tan, Ş. (2005). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Taşlı, F. (2003). *İlköğretimde İngilizce öğretiminde oyun tekniğinin erişiyeye etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde: Niğde Üniversitesi.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

TDK. (2018). *Büyük Türkçe Sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts,18.08.2018.

Tekin, H. (1980). *Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.

Torun, F. (2011). *Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Torun, F., & Duran, H. (2014). "Çocuk Hakları Öğretiminde Oyun Yönteminin Başarıya, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi". *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2014(16), 418-448.

Tosunoğlu, M. (1998). *İlköğretim Okuluna Başlayan Öğrencilerin Okuma Yazmayı Öğrenmeden Önceki Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tosunoğlu, M. (1999). "Kelime servetinin eğitim öğretimdeki yeri ve önemi". *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 71-73.

Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş., & Güneş, G. (2014). "Oyunun üç kuşaktaki değişimi". *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 1-16.

Tuna, F. (2008). *Ortaöğretim coğrafya derslerinde proje tabanlı öğrenimi desteklemek amacı ile coğrafi bilgi sistemlerinden (CBS) yararlanma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişimi ve tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Turgut, M. F. (1995). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları* (10. bs.). Ankara: Gül Yayınevi.

Türnüklü, A. (2000). "Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitelikte bir araştırma tekniği: Görüşme". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*, 6 (24), 543-559.

Tüysüz, H. (2007). *Gediz (Merkez) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Servetlerinin Tespiti*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uğurel, I. (2003). *Ortaöğretimde Oyunlar ve Etkinlikler ile Matematik Öğretimine İlişkin Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uğurel, I., & Moralı, S. (2008). "Matematik ve oyun etkileşimi". *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 75-98.

Uluğ, M. O. (2007). *Niçin oyun? Çocuğun Gelişiminde ve Çocuğu Tanımada Oyunun Önemi*. İstanbul: Anfora Yayıncılık.

Uzun, N. (2012). "A sample of active learning application in science education: The thema "cell" with educational games". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2932-2936.

Ünal, F. T., & Köse, M. (2014). "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Bir Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması". *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 233-249.

Ünal, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Varan, S. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihinsel sözlüğünü geliştirmede eğitsel oyunların etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul, Ankara, İzmir: ABC Kitabevi A.

Verenikina, I., Harris, P., & Lysaght, P. (2003). "Child's Play: Computer Games, Theories of Play and Children's Development". *Young Children and Learning Technologies*.(ss. 99-107). UWS Parramatta: Australia.

Vygotsky, L. S. (1977). "Play and its Role in The Mental Development of the Child" Bruner, J.S., Jolly, A. and Sylva, K. (Eds). In *Play: Its Role in Development and Evolution*. New York: Basic Books.

Vygotsky, L. S. (1997). *Educational Psychology*. New York: St. Luce Pres.

Yağcı, E., Katrancı, M., Erdoğan, Ö., & Uygun, M. (2014). "Sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve kullandıkları yöntem-teknikler". *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2 (4), 1-12.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yaman, H., & Gülcan, F. (2009). "Sözcük dağarcığını zenginleştirme etkinliği olarak deyim öğretimi: Gösteri tekniği uygulaması". *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi C. II*, 59-71.

Yangın, B. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.

Yavuzer, H. (2005). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2007). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yeniden Doğuş Oyunu. (t. y.). <https://www.himalayanart.org/items/99139>

Yeşilkaya, İ. (2013). *7.sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "Zaman içinde bilim" ünitesinin eğitsel oyun yöntemi ile öğretimi*. (Yüksek Lisans Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.

Yılanlar ve Merdivenler. (t.y.).

[https://translate.google.com.tr/translate?hl=tr&sl=en&tl=tr&u=https%3A%2F%2Fen.wikipedia.org%2Fwiki%2FSnakes_and_Ladders_\(game_show\)](https://translate.google.com.tr/translate?hl=tr&sl=en&tl=tr&u=https%3A%2F%2Fen.wikipedia.org%2Fwiki%2FSnakes_and_Ladders_(game_show))

Yıldıran, N. (2004). *Fen Bilgisi Dersinde Atomun Yapısı ve Periyodik Çizelge Konusunun Oyun ve Modellerle Öğretilmesinin Başarıya Etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. bs.). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldırım, B. (2015). *Eğitsel Oyun ve Dönüt-Düzeltilmenin Öğrenme Düzeyi ve Kalıcılığa Etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Yıldız, C., & Okur, A. (2013). “Ana Dili Öğretimi”. Cemal Yıldız (ed.), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (ss. 45-78). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldız, E., Şimşek, Ü., & Araz, H. (2016). “Dolaşım Sistemi Konusunda Eğitsel Oyun Yönteminin Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Fen Öğrenimi Motivasyonu Üzerine Etkisi”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36).

Yıldız, V. (1997). “Okul Öncesi Eğitimde Oyunun Kullanılması” [Bildiri]. *Nasıl Eğitim Sistemi: Güncel Uygulamalar ve Geleceğe İlişkin Öneriler Eğitim Sempozyumu.* İzmir: D. E. Ü. Sabancı Kültür Sarayı.

Yien, J. M., Hung, C. M., Hwang, G. J., & Lin, Y. C. (2011). “A game-based learning approach to improving students' learning achievements in a Nutrition course”. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(2), 1-10.

Yiğit, A. (2007). *İlköğretim 2. sınıf seviyesinde bilgisayar destekli eğitici matematik oyunlarının başarıya ve kalıcılığa etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yip, F. W., & Kwan, A. C. (2007). "Online vocabulary games as a tool for teaching and learning english vocabulary". *Educational Media International*, 43(3), 233-249.

Yurt, E. (2007). *Eğitsel oyun tekniği ile fen öğretimi ve yeni ilköğretim müfredatındaki yeri ve önemi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla: Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.



EKLER

EK-1: Gençliğe Hitabe Metni Çalışma Kâğıdı

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda Mustafa Kemal Atatürk'ün Gençliğe Hitabe adlı metni yer almaktadır. Metni dikkatli bir şekilde okuyarak anlamını bilmediğiniz kelimeleri altını çizerek belirtiniz.

Unutmayınız ki, Gençliğe Hitabe geleceğin inşasında önemli rol üstlenecek olan sizlere görev ve sorumluklarınızın neler olduğunu her daim hatırlatmak için kaleme alınmış eşsiz bir metin örneğidir. Bu metinde yer alan her paragrafta, her cümlede ve her kelimedede ulusal birlik ve beraberliğimizden ve kültürel değerlerimizden izler bulunmaktadır. Gençliğe Hitabe'nin anlaşılması, metinde yer alan değerlerin içselleştirilerek davranış biçimine dönüştürülmesi için metinde yer alan kelimelerin anlamlarının bilinmesi gerekmektedir.

Ey Türk gençliği!

Birinci vazifen, Türk istiklalini, Türk Cumhuriyetini, ilelebet, muhafaza ve müdafaa etmektir.

Mevcudiyetinin ve istikbalinin yegâne temeli budur. Bu temel, senin, en kıymetli hazinendir. İstikbalde dahi, seni, bu hazineden mahrum etmek isteyecek, dâhilî ve haricî, bedhahların olacaktır. Bir gün, istiklal ve Cumhuriyeti müdafaa mecburiyetine düşersen, vazifeye atılmak için, içinde bulunacağın vaziyetin imkân ve şeraitini düşünmeyeceksin! Bu imkân ve şerait, çok namüsaid bir mahiyette tezahür edebilir. İstiklal ve Cumhuriyetine kastedecek düşmanlar, bütün dünyada emsali görülmemiş bir galibiyetin mümessili olabilirler. Cebren ve hile ile aziz vatanın kaleleri zapt edilmiş, bütün tersanelerine girilmiş, bütün orduları dağıtılmış ve memleketin her köşesi bilfiil işgal edilmiş olabilir. Bütün bu şeraitten daha elim ve daha vahim olmak üzere, memleketin dâhilinde iktidara sahip olanlar gaflet, dalalet ve hatta hıyanet içinde

bulunabilirler. Hatta bu iktidar sahipleri şahsi menfaatlerini, müstevlilerin siyasî emelleriyle tevhit edebilirler. Millet, fakru zaruret içinde harap ve bitap düşmüş olabilir.

Ey Türk istikbalinin evladı!

İşte, bu ahval ve şerait içinde dahi vazifen, Türk istiklal ve Cumhuriyetini kurtarmaktır. Muhtaç olduğun kudret, damarlarındaki asil kanda mevcuttur.



EK-2: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda yer alan ifadeleri dikkatle okuyunuz. Kişisel bilgilerinizi belirlemeye yönelik bu sorulara vereceğiniz cevaplar kesinlikle ders notu olarak kullanılmayacaktır. Bu doğrultuda soruları eksiksiz ve samimiyetle doldurmanız araştırmanın amacına ulaşması doğrultusunda katkı sağlayacaktır.

Anketi cevaplandıracağınız için teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()	
Okul öncesi eğitimi aldınız mı?	Evet () Hayır ()
Siz de dâhil olmak üzere kaç kardeşsiniz?	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ve daha fazla ()
Ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz?	1.() 2.() 3.() 4.() 5.() 6. ve daha yukarı ()
Aile ortamınızda Türkçe dışında konuşulan dil var mı?	Evet () Hayır ()
Ailenizin maddi durumu nasıldır?	Çok iyi () İyi () Orta () Kötü () Çok kötü ()
Annenizin öğrenim durumu nedir?	Okuryazar değil () Okuryazar () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite mezunu () Yüksek lisans mezunu () Diğer (belirtiniz).....

Babanızın öğrenim durumu nedir?	<p>Okuryazar değil ()</p> <p>Okuryazar ()</p> <p>İlkokul mezunu ()</p> <p>Ortaokul mezunu ()</p> <p>Lise mezunu ()</p> <p>Üniversite mezunu ()</p> <p>Yüksek lisans mezunu ()</p> <p>Diğer (belirtiniz)</p>
Kitap okuma sıklığınız nedir?	<p>Her gün ()</p> <p>Haftada bir kez ()</p> <p>Ayda bir kez ()</p> <p>Yılda bir kez ()</p> <p>Hiç ()</p>
Kütüphaneye gitme sıklığınız nedir?	<p>Her gün ()</p> <p>Haftada bir kez ()</p> <p>Ayda bir kez ()</p> <p>Yılda bir kez ()</p> <p>Hiç ()</p>

EK-3: Türkçe Dersi Tutum Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda sizin Türkçe dersine ilişkin duygu, düşünce ve davranış biçiminizi belirlemeye yönelik ifadelerden oluşan tutum ölçeği bulunmaktadır. Sizden istenen Türkçe dersine yönelik tutumunuzu belirlemeye yönelik ifadeleri dikkatli bir şekilde okuyarak Türkçe dersine ilişkin bakış açınızı en iyi yansıtan seçeneğe (X) işareti koymanızdır.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Madde No		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
	1. FAKTÖR: Derse Yönelik İlgil ve Sevgi					
1	Türkçe ders saatlerinin daha fazla olması gerekir.					
2	Türkçe dersinin olduğu günleri sabırsızlıkla beklerim.					
3	Boş zamanlarımın çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.					
4	Türkçe dersi kadar eğlenceli bir ders yoktur.					
5	Türkçe dersinin işlenişi ilgi çekicidir.					
6	Arkadaşlarımla Türkçe ile ilgili konularda konuşmaktan zevk duyarım.					
7	Türkçe dersine sevinerek gelirim.					
8	Türkçe dersi beni mutlu eder					
9	Türkçe dersi en çok katıldığım derstir.					
10	Türkçe dersi eğlenceli bir şekilde işlenir.					
11	İleride mesleğimin Türkçe ile ilgili olmasını isterim.					

12	Türkçe dersine çalışmak zamanı iyi değerlendirmektir.					
13	İleride Türkçe öğretmeni olmak isterim.					
14	Türkçe dersi bana diğer derslerden daha önemli gelir.					
15	Türkçe dersi olmasa bu kadar sosyal olamazdım.					

2. FAKTÖR: Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar

16	Türkçe dersi bana göre gereksiz bir derstir.					
17	Türkçe dersinde genelde huzursuz olurum.					
18	Türkçe dersi olmasa hiçbir şey kaybetmem.					
19	Türkçe dersi sıkıcı bir derstir.					
20	Bazı öğrencilerin Türkçe dersini bu kadar sevmelerine anlam veremem					
21	Türkçe dersi için ders dışında ayrıca zaman ayırmaya gerek yoktur.					
22	Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.					
23	Türkçe dersinde kendimi rahat hissetmem.					

3. FAKTÖR: Derse Yönelik Etkinlikler

24	Türkçe dersinde şiir okumaktan zevk alırım.					
25	Türkçe dersi ile ilgili tiyatro etkinliklerinde görev almaktan mutluluk duyarım.					
26	Türkçe dersi ile ilgili etkinliklerde görev almayı severim.					
27	Türkçe ders kitabındaki metinleri okumak zevklidir.					

EK-4: Kelime Bilgisi Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda kelime bilginizi ölçmek üzere geliştirilen kelime listesi bulunmaktadır. Sizden beklentim kelimelerin karşısında bulunan seçeneklerden size en uygun olanına (X) işareti koymanızdır. Kelimeyi daha önce gördüğünüzü hatırlamıyorsanız 1. kutucuğa, kelimeyi daha önce görüp kelimenin ne anlama geldiğini bilmiyorsanız 2. kutucuğa, kelimeyi daha önce görmüşseniz ve kelimenin anlamı hakkında tahmininiz varsa 3. kutucuğa, kelimenin anlamını biliyorsanız 4. kutucuğa, kelimeyi cümle içinde kullanabiliyorsanız 5. kutucuğa (X) işareti koymanız yeterli olacaktır.

Sevgili öğrenciler, unutmayınız! Duygu ve düşünce dünyanız, zengin bir kelime bilgisiyle mükemmelleşir. Hepinize eğitim-öğretim hayatında üstün başarılar diliyorum.

Katılımınız için teşekkür ederim.

EMEL		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

DALÂLET		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

ELÎM		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

CEBREN		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

FAKR U ZARURET		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

ŞERÂİT		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

NÂMÜSAİT		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

MAHİYET		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

HARAP		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

VAZİFE		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

İSTİKBAL		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

BİLFİİL		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

HIYANET		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

ŞAHSİ		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

MÜSTEVLİ		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

MENFAAT		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

KUDRET		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

MAHRUM ETMEK		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

MÜMESSİL		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

BEDHÂH		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

TEZAHÜR		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

ASİL		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

DÂHİLÎ		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

VAZİYET		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

TERSANE		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

MUHAFAZA		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

YEGÂNE		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı..... (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

MÜDAFAA		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlam..... (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

ZAPT ETMEK		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı..... (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

AZİZ		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

MECBURİYET		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

HARİCÎ		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

VAHİM		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

AHVAL		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

EMSAL		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

BİTAP		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

İLELEBET		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

TEVHİT		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

İSTİKLAL		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

GAFLET		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

MEVCUDİYET		Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum
		Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
		Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)

EK-5: Öğrenci Görüşme Formu

Sevgili öğrenciler,

Bu görüşme formunda “Gençliğe Hitabe” metninde geçen anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretiminde kullanılabilme üzere Satranc-1 Urefa’dan uyarlanarak geliştirilen Kelime Safarisi oyununa ilişkin görüşlerinizi belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Görüşmeden elde edilen veriler, araştırmanın kapsamı dışında ders notu olarak kesinlikle kullanılmayacaktır. Sizden istenen soruları samimiyetle cevaplandırıp araştırmaya görüşlerinizle katkı sağlamanızdır.

Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

1. 10 haftalık uygulama boyunca Gençliğe Hitabe metninde geçen ve anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretimi amacıyla Satranc- 1 Urefa’dan uyarlanarak geliştirilen Kelime Safarisi adlı eğitsel oyunu kullandık. Türkçe dersinde kelime öğretiminin eğitsel oyun destekli olarak gerçekleştirilmesi hoşunuza gitti mi? Gerekçeleri ile birlikte yazınız.
2. Eğitsel oyuna dayalı kelime öğretimi uygulaması, sizin anlamı bilinmeyen kelimeleri daha kolay öğrenmenize katkı sağladı mı, sağlamadı mı? Gerekçeleri ile birlikte yazınız.
3. Satranc- 1 Urefa’nın modern uyarlaması olarak geliştirilen “Kelime Safarisi” adlı oyun tablosunda bulunan farklı renkteki kareler, yükseliş ve düşüşleri gösteren semboller (kara bulut ve ok işaretleri) ve oyun materyallerinden (çark ve kuş maketleri) en çok hoşunuza giden ne oldu? Gerekçeleri ile birlikte yazınız.
4. 10 haftalık “Kelime Safarisi” adlı eğitsel oyuna dayalı kelime öğretimi sürecinde gerek sınıf ortamı gerekse Kelime safarisi oyunu bağlamında sizi rahatsız eden, dikkatinizi dağıtan durumlarla karşılaştınız mı? Gerekçeleri ile birlikte yazınız.
5. Kelime Safarisi oyununu tekrar oynamak ister misiniz? Gerekçeleri ile birlikte yazınız.

EK-6: Uzman Görüş Formu

Sayın Hocam,

“Satrancı Urefa'nın Eğitsel Bir Oyun Olarak Ortaokul Öğrencilerinin Kelime Hazinesi, Kalıcılık ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi (Siirt İli Örneği)” adlı yüksek lisans tezi hazırlamaktayım. Bu çalışmada; 6. sınıf öğrencilerine “Gençliğe Hitabe” metninde geçen ve öğrenciler tarafından anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretiminde kullanılabilirlik üzere Satranc-ı Urefa oyununu eğitsel bir oyun şeklinde uyarlamak, uyarlaması yapılan oyunun kelime öğretimine, kelimelerin kalıcılık durumuna ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini ve öğrencilerin oyuna ilişkin görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Gençliğe Hitabe adlı metinde geçen ve öğretimi hedeflenen kelime ve kelime gruplarının 6. sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygunluğu noktasında görüşlerinize gereksinim duyulmaktadır. Görüşleriniz araştırmanın amacına ulaşması doğrultusunda katkılar sağlayacaktır.

Görüş ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Seyithan KARA
Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

	Uygun	Kısmen uygun	Uygun değil	Öneriler
Emel				
Dalâlet				
Elîm				
Cebren				
Fakr u zarûret				
Şerâit				
Nâmüsait				
Mahiyet				
Harap				
Vazife				
İstikbal				

Bilfiil				
Hıyanet				
Şahsi				
Müstevli				
Menfaat				
Kudret				
Mahrum etmek				
Mümessil				
Bedhâh				
Tezahür				
Asil				
Dâhilî				
Vaziyet				
Tersane				
Muhafaza				
Yegâne				
Müdafaa				
Zapt etmek				
Aziz				
Mecburiyet				
Haricî				
Vahim				
Ahval				
Emsal				
Bitap				
İlelebet				
Tevhit				
İstiklal				
Gaflet				
Mevcudiyet				

Ek-7: Haftalık Çalışma Kâğıtları

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda bu hafta dersimizde anlamını öğrendiğimiz kelimelerin listesi yer almaktadır. Kelimelere ilişkin sizden istenen bilgileri ilgili alanlara lütfen eksiksiz bir şekilde yazınız. Bu etkinlik, sizin derste anlamını öğrendiğiniz kelimeleri pekiştirmeniz ve akılda daha çok tutabilmenizi sağlamak amacı doğrultusunda hazırlanmıştır. Çalışma kâğıdınızdaki cevaplar araştırmanın kapsamı dışında kesinlikle ders notu olarak kullanılmayacaktır. Hepinize başarılar dilerim.

Not: Kelimelerin eş veya karşıt anlamlı karşılıkları varsa kelimelerin karşılıklarına yazınız, yoksa bunu belirtip ilgili alanı lütfen boş bırakınız.

1. ÇALIŞMA KÂĞIDI

1.EMEL

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

2. VAZİYET

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

3. AZİZ

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

4. DALÂLET

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

5. CEBREN

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

6. ŞERAİT

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

2. ÇALIŞMA KÂĞIDI

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda bu hafta dersimizde anlamını öğrendiğimiz kelimelerin listesi yer almaktadır. Kelimelere ilişkin sizden istenen bilgileri ilgili alanlara lütfen eksiksiz bir şekilde yazınız. Bu etkinlik, sizin derste anlamını öğrendiğiniz kelimeleri pekiştirmeniz ve akılda daha çok tutabilmenizi sağlamak amacı doğrultusunda hazırlanmıştır. Çalışma kâğıdınızdaki cevaplar araştırmanın kapsamı dışında kesinlikle ders notu olarak kullanılmayacaktır. Hepinize başarılar dilerim.

Not: Kelimelerin eş veya karşıt anlamlı karşılıkları varsa kelimelerin karşılıklarına yazınız, yoksa bunu belirtilen ilgili alanı lütfen boş bırakınız.

1. VAZİFE

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

2. HARAP

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

3. ŞAHSİ

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

4. HIYANET

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

5. MÜSTEVLİ

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

6. FAKR U ZARÛRET

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

3. ÇALIŞMA KÂĞIDI

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda bu hafta dersimizde anlamını öğrendiğimiz kelimelerin listesi yer almaktadır. Kelimelere ilişkin sizden istenen bilgileri ilgili alanlara lütfen eksiksiz bir şekilde yazınız. Bu etkinlik, sizin derste anlamını öğrendiğiniz kelimeleri pekiştirmeniz

ve akılda daha çok tutabilmenizi sağlamak amacı doğrultusunda hazırlanmıştır. Çalışma kâğıdınızdaki cevaplar araştırmanın kapsamı dışında kesinlikle ders notu olarak kullanılmayacaktır. Hepinize başarılar dilerim.

Not: Kelimelerin eş veya karşıt anlamlı karşılıkları varsa kelimelerin karşılıklarına yazınız, yoksa bunu belirtip ilgili alanı lütfen boş bırakınız.

1.MENFAAT

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

2. MAHRUM ETMEK

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

3. İSTİKBAL

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

4. ELİM

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

5. TEZAHÜR

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

6. NÂMÜSAİT

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

4. ÇALIŞMA KÂĞIDI

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda bu hafta dersimizde anlamını öğrendiğimiz kelimelerin listesi yer almaktadır. Kelimelere ilişkin sizden istenen bilgileri ilgili alanlara lütfen eksiksiz bir şekilde yazınız. Bu etkinlik, sizin derste anlamını öğrendiğiniz kelimeleri pekiştirmeniz ve akılda daha çok tutabilmenizi sağlamak amacı doğrultusunda hazırlanmıştır. Çalışma kâğıdınızdaki cevaplar araştırmanın kapsamı dışında kesinlikle ders notu olarak kullanılmayacaktır. Hepinize başarılar dilerim.

Not: Kelimelerin eş veya karşıt anlamlı karşılıkları varsa kelimelerin karşılarna yazınız, yoksa bunu belirtip ilgili alanı lütfen boş bırakınız.

1.ASİL

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

2. KUDRET

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

3. ZAPT ETMEK

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

4. MAHİYET

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

5. DÂHİLÎ

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

6. HARİCÎ

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

5. ÇALIŞMA KÂĞIDI

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda bu hafta dersimizde anlamını öğrendiğimiz kelimelerin listesi yer almaktadır. Kelimelere ilişkin sizden istenen bilgileri ilgili alanlara lütfen eksiksiz bir şekilde yazınız. Bu etkinlik, sizin derste anlamını öğrendiğiniz kelimeleri pekiştirmeniz ve akılda daha çok tutabilmenizi sağlamak amacı doğrultusunda hazırlanmıştır. Çalışma kâğıdınızdaki cevaplar araştırmanın kapsamı dışında kesinlikle ders notu olarak kullanılmayacaktır. Hepinize başarılar dilerim.

Not: Kelimelerin eş veya karşıt anlamlı karşılıkları varsa kelimelerin karşılarna yazınız, yoksa bunu belirtip ilgili alanı lütfen boş bırakınız.

1. TERSANE

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

2. MUHAFAZA

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

3. EMSAL

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

4. YEGÂNE

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

5. TEVHÎT

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

6. BİLFİİL

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

6. ÇALIŞMA KÂĞIDI

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda bu hafta dersimizde anlamını öğrendiğimiz kelimelerin listesi yer almaktadır. Kelimelere ilişkin sizden istenen bilgileri ilgili alanlara lütfen eksiksiz bir şekilde yazınız. Bu etkinlik, sizin derste anlamını öğrendiğiniz kelimeleri pekiştirmeniz ve akılda daha çok tutabilmenizi sağlamak amacı doğrultusunda hazırlanmıştır. Çalışma kâğıdınızdaki cevaplar araştırmanın kapsamı dışında kesinlikle ders notu olarak kullanılmayacaktır. Hepinize başarılar dilerim.

Not: Kelimelerin eş veya karşıt anlamlı karşılıkları varsa kelimelerin karşılıklarına yazınız, yoksa bunu belirtip ilgili alanı lütfen boş bırakınız.

1. MECBURİYET

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

2. VAHİM

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

3. MÜDAFAA

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

4. MÜMESSİL

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

5. BİTAP

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

6. BEDHÂH

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

7. ÇALIŞMA KÂĞIDI

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda bu hafta dersimizde anlamını öğrendiğimiz kelimelerin listesi yer almaktadır. Kelimelere ilişkin sizden istenen bilgileri ilgili alanlara lütfen eksiksiz bir şekilde yazınız. Bu etkinlik, sizin derste anlamını öğrendiğiniz kelimeleri pekiştirmeniz ve akılda daha çok tutabilmenizi sağlamak amacı doğrultusunda hazırlanmıştır. Çalışma

kâğıdınızdaki cevaplar araştırmanın kapsamı dışında kesinlikle ders notu olarak kullanılmayacaktır. Hepinize başarılar dilerim.

Not: Kelimelerin eş veya karşıt anlamlı karşılıkları varsa kelimelerin karşılıklarına yazınız, yoksa bunu belirtip ilgili alanı lütfen boş bırakınız.

1. İSTİKLAL

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

2. AHVAL

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

3. İLELEBET

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

4. GAFLET

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:

5. MEVCUDİYET

Tahminim:

Eş anlamı:

Karşıt anlamı:

Cümle içinde kullanım:

Sözlük anlamı:



EK-8: Uygulamadan Görüntüler











ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Seyithan KARA
Doğum Yeri ve Tarihi	Siirt-1988.
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü.
Y. Lisans Öğrenimi	Siirt Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller	Arapça
Bilimsel Faaliyetleri	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kara, S. (2017). DİLDEKİ EROZYONUN İŞ YERİ İSİMLERİNE YANSIMASI (SİİRT İLİ ÖRNEĞİ). <i>TURAN: Stratejik Arastirmalar Merkezi</i>, 9(36), 370-379. 2. Akın, E., & KARA, S. (2017). COOPERATIVE EFFECT OF ACADEMIC ACHIEVEMENT OF STUDENTS IN TEACHING THE LEARNING APPROACH THE WORD MEANING OF TOPIC-İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ KELİMEDE ANLAM KONUSUNUN ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ. <i>International Journal of Languages' Education and Teaching</i>, 5(1), 211-222.
İş Deneyimi	<ul style="list-style-type: none"> • 2015-2016 İMKB Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu Türkçe Öğretmeni Siirt/Kurtalan • 2016-2018 Şehit Öğretmen İsmail Çelik Ortaokulu Türkçe Öğretmeni Siirt/ Merkez • 2018-. Şehit Piyade Er Naci Varola Ortaokulu Müdür Yardımcısı Siirt/ Merkez
İletişim	
E-Posta Adresi	seyithan_5656@hotmail.com