



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
EĞİTSEL OYUNLARIN KULLANIMI

DOKTORA TEZİ

Sedat EROL

Malatya-2019

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
EĞİTSEL OYUNLARIN KULLANIMI

DOKTORA TEZİ

Sedat EROL

Danışman: Prof. Dr. İlhan ERDEM
İkinci Danışman: Doç. Dr. Ahmet AKKAYA

Malatya-2019

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Sedat EROL tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanımı” başlıklı bu çalışma, 09.07.2019 tarihinde yapılan sınav sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Prof. Dr. Nesrin SİS

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. İlhan ERDEM

Üye : Doç. Dr. Mesut GÜN

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Bekir KAYABAŞI

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Başak KASA AYTEN



O N A Y

...../...../2019

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. İlhan ERDEM ve Doç. Dr. Ahmet AKKAYA'nın danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanımı”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Sedat EROL



ÖN SÖZ

Araştırmanın her aşamasında desteğini hissettiğim, bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan danışman hocam Prof. Dr. İlhan ERDEM'e, ikinci danışmanım Doç. Dr. Ahmet AKKAYA'ya, çalışma süresince yapıcı eleştirileri ile tezimin oluşmasına katkıda bulunan Tez İzleme Komitesi'nin kıymetli üyeleri Prof. Dr. Nesrin SİS ve Dr. Öğr. Üyesi Başak KASA AYTEN'e çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca bilim insanı olma yolundaki gayretimi destekleyen hocalarım, Prof. Dr. Hasan KAVRUK'a, Doç. Dr. Esra MERT'e, Dr. Öğr. Üyesi Salim DURUKOĞLU'na ve Dr. Öğr. Üyesi Bahar DOĞAN'a emeklerinden dolayı teşekkür ederim.

Akademik dünyaya ve gençlere büyük bir değer kattığına inandığım yüksek lisans tez danışmanım Doç. Dr. Özcan BAYRAK'a, Doç. Dr. Serdar YAVUZ'a, Doç. Dr. M. Fatih ALKAYIŞ'a ve Doç. Dr. Yasin DOĞAN'a şükranlarımı sunarım.

Bilge kişiliği ile hayatıma çok büyük anlam katan değerli hocam Doç. Dr. Ökkeş KESİCİ'ye, eğitim hayatımda önemli bir yeri olan kıymetli hocam İlham USTA'ya yanımda oldukları için çok teşekkür ederim.

Manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim, sevgileriyle bana güç veren, beni her zaman destekleyen annem, babam ve kardeşlerime; çalışmalarım sırasında sabır ve anlayışını esirgemeyip sürekli yanımda olan sevgili eşim Büşra EROL'a şükranlarımı sunarım.

Sedat EROL

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE EĞİTSEL OYUNLARIN KULLANIMI

EROL, Sedat

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İlhan ERDEM
Temmuz-2019, xvii+155

Bu araştırmanın amacı, eğitsel oyunların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmada, öğrencinin başarısına, derse karşı tutumuna ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini belirlemektir. Araştırmada ayrıca bazı demografik özelliklere bağlı olarak öğrenci başarısı ve derse karşı tutumlarda görülen değişimlerin incelenmesi de amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Adıyaman Halk Eğitim Merkezinde, başlangıç (A1) düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 8-12 yaş grubundaki öğrencilerden seçilmiştir. Başarı puanı, cinsiyet, yaş ve Türkiye’de bulunma süresi gibi değişkenler bakımından eşleştirilmiş 20 kişilik deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur.

Araştırmada, hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin birlikte yer aldığı karma yöntemlerden açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda eşleştirilmiş ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak; “Başlangıç (A1) Düzeyi Türkçe Yeterlik Sınavı”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ayrıca araştırmanın uygulama basamağında kullanılan yapılandırılmış eğitsel oyunlar da araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Başarı testinden ve tutum ölçeğinden elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 23. 0 istatistik paket

programı, görüşmeden elde edilen nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, eğitsel oyunlarla öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımının öğrenci başarısını artırdığı, kalıcı öğrenme ve olumlu tutum geliştirmeyi sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin eğitsel oyunlarla ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Yabancı dil, Türkçe, eğitsel oyun, yöntem ve teknikler.

ABSTRACT
USE OF EDUCATIONAL GAMES
IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

EROL, Sedat

Doctorate, Inonu University - Institute of Education Sciences
Department of Turkish and Social Sciences Education, Turkish Education Discipline

Thesis advisor: Prof. Dr. İlhan ERDEM

July-2019, xvii+155

The aim of this research is to determine the effect of educational games on achievement of students in teaching Turkish as a foreign language, student's success, attitude towards the course and permanence of knowledge learned. The study also aimed to investigate the changes in student achievement and attitudes towards the course due to some demographic variables.

The study group of the study was selected from 8-12 year old students learning Turkish as a foreign language at the Beginner (A1) level in Adıyaman Public Education Center in 2018-2019 academic year. An experimental and a control group consisting of 20 matched in terms of achievement score, gender, age and time of presence in Turkey were formed.

In the study, descriptive design, which is one of the mixed methods that comprises qualitative and quantitative research methods, was used. In the quantitative dimension of the study, quasi-experimental design with paired pre-test - post-test control group and in qualitative dimension semi-structured interview technique were used. “Beginner (A1) Level Turkish Proficiency Exam”, “Attitude Scale for Children Learning Turkish as a Foreign Language” and semi-structured interview form were developed by the researcher as data collection tools. In addition, structured educational games used in the application stage of the research were developed by the researcher. SPSS 23. 0 statistical package program was used for the analysis of quantitative data obtained from achievement test

and attitude scale, and content analysis was used for the analysis of qualitative data obtained from the interview.

As the result of the study, significant differences were found in favour of the experimental group between the experimental group and the control group in which traditional teaching was applied. It was concluded that the use of educational games in teaching Turkish as a foreign language increases student achievement and provides permanent learning and positive attitude development. In addition, it was found that the students who learned Turkish as a foreign language had positive feelings and thoughts about educational games.

Key words: Foreign language, Turkish, educational game, methods and techniques.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ.....	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Kuramsal Bilgiler.....	7
2.1.1. Dil, Ana Dili ve Yabancı Dil.....	7
2.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	9
2.1.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Tarihi.....	9
2.1.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	12
2.1.2.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.....	13
2.1.2.2.1.1. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi.....	13
2.1.2.2.1.2. Doğrudan Yöntem.....	15
2.1.2.2.1.3. Doğal Yöntem.....	16
2.1.2.2.1.4. İşitsel-Dilsel Yöntem.....	17
2.1.2.2.1.5. Okuma Yöntemi.....	18
2.1.2.2.1.6. Bilişsel Yöntem.....	19
2.1.2.2.1.7. İletişimsel Yöntem.....	19
2.1.2.2.1.8. Seçmeli Yöntem.....	20
2.1.2.2.1.9. Telkin Yöntemi.....	21
2.1.2.2.1.10. İşitsel-Görsel Yöntem.....	22
2.1.2.2.1.11. Sessizlik Yöntemi.....	22
2.1.2.2.1.12. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi.....	23
2.1.2.2.1.13. Durumsal Dil Öğretimi Yöntemi.....	24
2.1.2.2.1.14. Grupla Dil Öğretimi Yöntemi.....	24

2.1.2.2.1.15. Görev Temelli Yöntem	25
2.1.2.2.1.16. İçerik Temelli Yöntem.....	26
2.1.2.2.1.17. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi.....	26
2.1.2.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Teknikler.....	27
2.1.2.2.2.1. Düz Anlatım	27
2.1.2.2.2.2. Gösteri	28
2.1.2.2.2.3. Soru-Cevap	28
2.1.2.2.2.4. Benzetim Tekniği	29
2.1.2.2.2.5. Beyin Fırtınası	29
2.1.2.2.2.6. Drama	30
2.1.2.2.2.7. Rol Yapma.....	31
2.1.2.2.2.8. İkili Çalışmalar ve Grup Çalışmaları.....	31
2.1.2.2.2.9. Mikro Öğretim.....	32
2.1.2.2.2.10. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği	33
2.1.2.2.2.11. Kavram Haritaları	33
2.1.2.2.2.12. Özetleme	34
2.1.2.2.2.13. Örnek Olay	34
2.1.2.2.2.14. Bireyselleştirilmiş Öğretim.....	35
2.1.2.2.2.15. Programlı Öğretim.....	35
2.1.2.2.2.16. Bilgisayar Destekli Öğretim	36
2.1.2.2.2.17. Sınıf Dışı Öğretim Teknikleri (Proje, Gezi, Gözlem vb.)	37
2.1.2.2.2.18. Eğitsel Oyunlar	37
2.1.3. Oyun.....	38
2.1.3.1. Oyun Kuramları	40
2.1.3.1.1. Klasik Oyun Kuramları	40
2.1.3.1.1.1. Fazla Enerji Kuramı.....	40
2.1.3.1.1.2. Rahatlama Kuramı	40
2.1.3.1.1.3. Alıştırma Kuramı	41
2.1.3.1.1.4. Tekrarlama Kuramı	41
2.1.3.1.2. Dinamik Oyun Kuramları.....	41
2.1.3.1.2.1. Psikoanalitik Kuram	41
2.1.3.1.2.2. Bilişsel Kuram	42
2.1.3.2. Oyun ve Gelişim	43
2.1.3.2.1. Oyun ve Fiziksel Gelişim	43
2.1.3.2.2. Oyun ve Psiko-Motor Gelişim	43
2.1.3.2.3. Oyun ve Duygusal Gelişim	44
2.1.3.2.4. Oyun ve Sosyal Gelişim	44

2.1.3.2.5. Oyun ve Bilişsel Gelişim.....	45
2.1.3.2.6. Oyun ve Dilsel Gelişim	45
2.1.3.3. Oyun Sınıflandırmaları	46
2.1.3.4. Eğitsel Oyunlar	47
2.1.3.5. Dil Öğretiminde Eğitsel Oyunlar	48
2.1.3.5.1. Ana Dili Öğretiminde Eğitsel Oyunlar.....	50
2.1.3.5.2. Yabancı Dil Öğretiminde Eğitsel Oyunlar	51
2.1.3.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunlar	51
2.1.3.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yapılandırılmış Eğitsel Oyunlar Planlama	54
2.2. İlgili Araştırmalar	55
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	55
2.2.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yapılan Çalışmalar	55
2.2.1.2. Ana Dili Olarak Türkçe Öğretiminde Yapılan Çalışmalar	56
2.2.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde (İngilizce, Almanca, Arapça) Yapılan Çalışmalar	58
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	60
3. YÖNTEM	63
3.1. Araştırmanın Modeli.....	63
3.2. Çalışma Grubu	64
3.3. Verilerin Toplanması	66
3.3.1. Başlangıç (A1) Düzeyi Türkçe Yeterlik Sınavı	66
3.3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği.....	69
3.3.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları	73
3.3.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları	76
3.3.3. Görüşme Formu	79
3.3.4. Yapılandırılmış Eğitsel Oyunlar	79
3.4. Verilerin Analizi	81
4. BULGULAR VE YORUM	83
4.1. Başlangıç Düzeyi (A1) Türkçe Yeterlik Sınavı'ndan Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	83
4.1.1. Deney ve Kontrol Grubunun Başlangıç Düzeyi (A1) Türkçe Yeterlik Sınavı'ndan Aldıkları Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	83
4.1.1.1. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum	84

4.1.1.2. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum	85
4.1.1.3. Deney ve Kontrol Grubunun Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum	85
4.1.1.4. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Çift Yönlü Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum	86
4.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine Göre “Başlangıç Düzeyi (A1) Türkçe Yeterlik Sınavı”ndan Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum	88
4.1.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Başlangıç Düzeyi (A1) Türkçe Yeterlik Sınavı”ndan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi	88
4.1.2.1.1. Deney Grubu Öğrencilerinin “Başlangıç Düzeyi (A1) Türkçe Yeterlik Sınavı”ndan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi	88
4.1.2.1.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Başlangıç Düzeyi (A1) Türkçe Yeterlik Sınavı”ndan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi	89
4.1.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Başlangıç Düzeyi (A1) Türkçe Yeterlik Sınavı”ndan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Analizi	91
4.1.2.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin “Başlangıç Düzeyi (A1) Türkçe Yeterlik Sınavı”ndan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Analizi	91
4.1.2.2.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Başlangıç Düzeyi (A1) Türkçe Yeterlik Sınavı”ndan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Analizi	91
4.1.2.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Başlangıç Düzeyi (A1) Türkçe Yeterlik Sınavı”ndan Aldıkları Puanların Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Analizi	93
4.1.2.3.1. Deney Grubu Öğrencilerinin “Başlangıç Düzeyi (A1) Türkçe Yeterlik Sınavı”ndan Aldıkları Puanların Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Analizi	93
4.1.2.3.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Başlangıç Düzeyi (A1) Türkçe Yeterlik Sınavı”ndan Aldıkları Puanların Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Analizi	94
4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği’nden Elde Edilen Bulgular ve Yorum	95
4.2.1. Deney ve Kontrol Grubunun YDOTÖÇYTÖ’den Aldıkları Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	95
4.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine Göre YDOTÖÇYTÖ’den Aldıkları Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	97
4.2.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin YDOTÖÇYTÖ’den Aldıkları Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi	97
4.2.2.1.1. Deney Grubu Öğrencilerinin YDOTÖÇYTÖ’den Aldıkları Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi	97
4.2.2.1.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin YDOTÖÇYTÖ’den Aldıkları Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi	98

4.2.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin YDOTÖÇYTÖ'den Aldıkları Tutum Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Analizi	99
4.2.2.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin YDOTÖÇYTÖ'den Aldıkları Tutum Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Analizi.....	99
4.2.2.2.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin YDOTÖÇYTÖ'den Aldıkları Tutum Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Analizi.....	100
4.2.2.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin YDOTÖÇYTÖ'den Aldıkları Tutum Puanlarının Türkiye'de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Analizi	101
4.2.2.3.1. Deney Grubu Öğrencilerinin YDOTÖÇYTÖ'den Aldıkları Tutum Puanlarının Türkiye'de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Analizi	101
4.2.2.3.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin YDOTÖÇYTÖ'den Aldıkları Tutum Puanlarının Türkiye'de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Analizi	102
4.3. Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular ve Yorum	103
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	106
5.1. Sonuçlar	106
5.1.1. Başlangıç (A1) Düzeyi Türkçe Yeterlik Sınavı'ndan Elde Edilen Sonuçlar	106
5.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği'nden Elde Edilen Sonuçlar.....	108
5.1.3. Görüşme Formundan Elde Edilen Sonuçlar.....	109
5.2. Öneriler	111
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	111
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	112
KAYNAKÇA.....	113
EKLER.....	124
Ek 1. Araştırma İzni.....	124
Ek 2. Başlangıç (A1) Düzeyi Türkçe Yeterlik Sınavı	125
Ek 3. Belirtke Tablosu	130
Ek 4. Başlangıç (A1) Düzeyi Türkçe Yeterlik Sınavı'na İlişkin Uzman Görüşü Formu	131
Ek 5. Yeterlik Sınavında Kullanılan Dinleme Metnine Yönelik Uzman Görüşü Formu	132
Ek 6. Başlangıç (A1) Düzeyi Yazılı Anlatım, Sözlü Anlatım ve Karşılıklı Konuşma Değerlendirme Ölçeği.....	134
Ek 7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği	137
Ek 8. Görüşme Formu.....	141
Ek 9. Seçilen Eğitsel Oyunlara Yönelik Uzman Görüşü Formu	143
Ek 10. Tanışma Durağı	144
Ek 11. Körebe	146
Ek 12. Kâğıttan Tuzluk.....	148
Ek 13. Hacivat ve Karagöz	150

Ek 14. Hacivat ve Karagöz Metnine Yönelik Uzman Görüşü Formu	153
Ek 15. Ben Kimim?	154



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	13
Tablo 2. Oyun Sınıflandırmaları	47
Tablo 3. Araştırma Deseninin Simgesel Görünümü	64
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	65
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Demografik Özellikler	65
Tablo 6. Okuma Bölümü Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri.....	67
Tablo 7. Dinleme Bölümü Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri.....	68
Tablo 8. Konuşma Bölümü Puanlama Güvenirliği.....	69
Tablo 9. Yazma Bölümü Puanlama Güvenirliği.....	69
Tablo 10. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Taslak Tutum Ölçeği	71
Tablo 11. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Taslak Tutum Ölçeği (Arapça)	72
Tablo 12. Taslak Veri Toplama Aracının Faktör Yapısı	75
Tablo 13. DFA'ya İlişkin Uyum İndeks Değerleri	78
Tablo 14. Eğitsel Oyunların Uygulanma Süreci	80
Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları.....	84
Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	84
Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	85
Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubunun Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	86
Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Çift Yönlü Varyans (ANOVA) Sonuçları	86
Tablo 20. Deney Grubunun BDTYS'den Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları	88
Tablo 21. Deney Grubunun Ön Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	89
Tablo 22. Deney Grubunun Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	89
Tablo 23. Kontrol Grubunun BDTYS'den Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları	90
Tablo 24. Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	90

Tablo 25. Kontrol Grubunun Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	90
Tablo 26. Deney Grubu Öğrencilerinin Yaşları ile BDTYS'den Aldıkları Puanlar Arasındaki Korelasyona İlişkin Spearman rho Testi Sonuçları.....	91
Tablo 27. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaşları ve BDTYS'den Aldıkları Puanlar Arasındaki Korelasyona İlişkin Spearman rho Testi Sonuçları.....	92
Tablo 28. Kontrol Grubunun Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	92
Tablo 29. Deney Grubunda Türkiye'de Bulunma Süresine Göre Sınıflandırılmış Gruplar	93
Tablo 30. Kontrol Grubunda Türkiye'de Bulunma Süresine Göre Sınıflandırılmış Gruplar	93
Tablo 31. Deney Grubu Öğrencilerinin BDTYS'den Aldıkları Puanların Türkiye'de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Analizine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları ..	94
Tablo 32. Kontrol Grubu Öğrencilerinin BDTYS'den Aldıkları Puanların Türkiye'de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Analizine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları ..	94
Tablo 33. Deney ve Kontrol Grubunun YDOTÖÇYTÖ'den Aldıkları Tutum Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları.....	95
Tablo 34. Deney ve Kontrol Grubunun YDOTÖÇYTÖ'den Aldıkları Tutum Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	96
Tablo 35. Deney Grubunun Ön ve Son Uygulama Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları	97
Tablo 36. Deney Grubunun Ön ve Son Uygulama Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	98
Tablo 37. Kontrol Grubunun Ön ve Son Uygulama Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları	98
Tablo 38. Kontrol Grubunun Ön ve Son Uygulama Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	99
Tablo 39. Deney Grubu Öğrencilerinin Yaşları ve YDOTÖÇYTÖ'den Aldıkları Tutum Puanları Arasındaki Korelasyona İlişkin Spearman rho Testi Sonuçları	99
Tablo 40. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaşları ve YDOTÖÇYTÖ'den Aldıkları Tutum Puanları Arasındaki Korelasyona İlişkin Spearman rho Testi Sonuçları	100
Tablo 41. Kontrol Grubunun Ön Uygulama Tutum Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	100
Tablo 42. Deney Grubunda Türkiye'de Bulunma Süresine Göre Sınıflandırılmış Gruplar	101
Tablo 43. Kontrol Grubunda Türkiye'de Bulunma Süresine Göre Sınıflandırılmış Gruplar	101
Tablo 44. Deney Grubu Öğrencilerinin YDOTÖÇYTÖ'den Aldıkları Tutum Puanlarının Türkiye'de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Analizine İlişkin Kruskal-Wallis H testi Sonuçları	102

Tablo 45. Kontrol Grubu Öğrencilerinin YDOTÖÇYTÖ'den Aldıkları Tutum Puanlarının Türkiye'de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Analizine İlişkin Kruskal-Wallis H testi Sonuçları	102
Tablo 46. Öğrencilerin Eğitsel Oyunlarla İlgili Duygu ve Düşüncelerine İlişkin Bulgular	103
Tablo 47. Öğrencilerin Sevdiği Eğitsel Oyunlara İlişkin Bulgular	104



ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ

Şekil 1. Ölçeğin Geliştirilme Süreci	70
Şekil 2. DFA Analizine İlişkin Yol Diyagramı	77
Grafik 1. Taslak Veri Toplama Aracı Yamaç-Eğim Grafiği	74
Grafik 2. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarındaki Değişim.....	87
Grafik 3. Deney ve Kontrol Grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması	96



KISALTMALAR LİSTESİ

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

BDTYS: Başlangıç (A1) Düzeyi Türkçe Yeterlik Sınavı

CEFR: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

N: Kişi sayısı

p: Anlamlılık düzeyi

sd: Serbestlik Derecesi

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

ss: Standart Sapma

t: t testinin simgesi

TDK: Türk Dil Kurumu

\bar{x} : Aritmetik Ortalama

YDOTÖÇYTÖ: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği

YEEFR: Yunus Emre Enstitüsü Faaliyet Raporu

1.GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Dil, bir anda düşünölemeyecek kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca farklı nitelikleri beliren, kimi sırları bugün bile çözülemeyen büyüü bir varlıktır. Dil olmadan insanların birlikte yaşamaları, anlaşabilmeleri, bir topluluktan topluma dönüşmeleri imkânsızdır. Bu bakımdan dil, bir toplumu oluşturan ve ayakta durmasını sağlayan güçlü bağlardan biridir. Çünkü bireyler, kültürün taşıyıcısı olan dil vasıtasıyla geçmiş ve gelecek arasındaki zincirin bir halkası olur ve toplumsal yapının devamlılığını sağlar (Aksan, 2007).

“Kişinin ailede ve içinde büyüdüğü toplumda edindiğı ilk dil” (Vardar, 2002: 17) ana dilidir. Bireyin çevresiyle sağlıklı iletişim kurmasında şüphesiz ana dilini doğru, güzel ve etkili kullanması önemli bir durumdur. Bununla birlikte bireyler ve toplumlar arası ilişkilerin yoğunlaştığı, teknolojik gelişmelerle iletişim ağının genişlediğı ve anlık iletişimin kurulduğu bu çağda, artık yabancı dil öğrenme isteğinin, yabancı dil öğrenme ihtiyacına dönüştüğü görölmektedir.

Yabancı dil öğretimi/öğrenimi sürecinin başarıya ulaşmasında dört temel unsur etkili olmaktadır: Yöntem, öğretim tekniğı, öğrenme ortamı ve araç-gereçler. Yöntem, belirli bir yaklaşım üzerine temellendirilmiş, bir dilin sistematik bir şekilde sunumu için yapılan planların tümünü kapsar. Bu yönüyle, öğrenim sürecinin kuramsal ilkelerini belirleyen öge olarak tanımlanır. Diğer üç unsur ise uygulamaya yöneliktir. Bu dört temel unsurun bütünlüğünün sağlanması, öğretim sürecinin başarıya ulaşmasında temel belirleyici unsurdur (Hengirmen, 1993: 342; Brown, 2001: 14). Bu bakımdan dil öğreniminde kullanılan yöntem ve teknikler, sürecin başarıya ulaşmasında önemli unsurlardan biri olarak görölmektedir.

Dünyada geniş coğrafyada konuşulan diller arasında önemli bir yeri olan Türkçenin ana dili olarak kullanıldığı ülkelerin başında yer alan Türkiye’de, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi/öğrenimi için önemli çalışmalar yürütülmektedir. Fakat Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde her ne kadar uzun bir süre geçmiş olsa da çalışmaların sistemli bir şekilde yürütülemediği ve birtakım zorluklar yaşandığı görülmektedir (Göçer ve Moğul, 2011). Özellikle son dönemlerde başta göçler olmak üzere turizm, ticaret, eğitim gibi faktörlerin etkisiyle Türkçeye duyulan ilgi ve ihtiyaç artmış; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/öğrenimi alanında önemli çalışmalar yapılmıştır. Bu süreçte farklı ana diline, yaş grubuna ve özelliklere sahip bireylerin Türkçe öğrenirken birtakım sorunlar yaşaması, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin sorgulanmasına sebep olmuştur. Bu sorgulama sonucunda öğrenci merkezli, iletişim temelli, bireysel farklılıkları dikkate alan ve temel becerilerin kullanımına imkân sağlayarak kalıcı öğrenmeyi gerçekleştiren öğretim yöntem ve teknikleri üzerinde durulmuştur.

Dil öğretiminde temel becerileri kullanarak kalıcı öğrenmeleri sağlamak öğrenci açısından kolay bir süreç değildir. Öğrencinin bu süreçte başarılı olabilmesi için öğrenmeye ilgi duyması, çaba sarf etmesi ve bu çabayı uzun süre devam ettirebilmesi gereklidir. Bu bağlamda eğitsel oyunlar öğrencileri güdüleyen, onlara yoğun ve anlamlı öğrenme ortamları oluşturarak yardımcı olan vazgeçilmez etkinliklerdir (Wright, Betteridge ve Buckby, 2006: 2; Lee, 1995: 35).

Eğitsel oyunlar, öğrencilerin sorumluluk bilinci kazanma, iletişim kurma, kendini ifade etme, dikkat, strateji geliştirme, güzel konuşma ve karar verme gibi birçok becerisinin gelişimi için uygun öğrenme ortamları oluşturur (Taşpınar, 2012: 240). Anlama, anlatma, dönüt verme gibi iletişimsel unsurlar, eğitsel oyunlar aracılığıyla öğrenme ortamında kullanılır ve öğrenme ortamı zenginleştirilir (Larsen Freeman, 2000: 126; Mubaslat, 2012: 12).

Dil öğrenimi süreci ilgi çekici ve eğlenceli olmalıdır. Bu bakımdan eğitsel oyunlar dil öğreniminde kullanılabilecek önemli bir tekniktir. Fakat eğitsel oyunlar sadece eğlenme amacı taşıyan etkinlikler olmayıp aynı zamanda işlevsel ve belirgin bir amaca sahiptir. Bu amaç doğrultusunda öğrenci dil öğrenim sürecinde aktif olur ve temel becerilerini kullanarak anlamlı öğrenmeler gerçekleştirir (Bumpass, 1963: 143; Lee, 1986: 1).

Eğitsel oyunlar, tüm öğrencilerin katılımını teşvik eden öğrenci merkezli etkinliklerdir. Öğrencilerin sıkıcı bulduğu konuları ilgi çekici bir hâle getiren, akıcılığı teşvik eden oyunlar eğlendirir, öğretir ve teşvik eder. Bu nedenlerden herhangi biri olmasa da öğrencilerin sadece güzelliği yabancı bir dilde görmelerine yardımcı oldukları için oyunların kullanılması gerekir (Uberman, 1998: 21; Simpson, 2015).

Öğrenciye aktif olma, gerçek hayata yakın bir öğrenme ortamında iletişim kurma ve eğlenerek öğrenme imkânı sağlayan; öğrencinin dilsel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekleyen eğitsel oyunlar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanan yöntem ve teknik sorununun çözümünde kullanılabilir önemli bir tekniktir. Yapılan alanyazın taramasında eğitsel oyunların Türkçenin ana dili olarak öğretiminde, yabancı dil olarak İngilizce, Fransızca, Arapça, Almanca gibi dillerin öğretiminde kullanımı ile ilgili birçok araştırmaya rastlanmıştır. Fakat eğitsel oyunların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ile ilgili çok sınırlı sayıda çalışma olduğu, bu çalışmalar içerisinde eğitsel oyun tekniğinin dil becerilerinin gelişimine ve öğrenci tutumuna etkisini ölçmeyi amaçlayan deneysel bir çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı öğrenci başarısı ve tutumunu, öğrenilenlerin kalıcılığını nasıl etkilemektedir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, eğitsel oyunların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmada öğrencinin başarısına, derse karşı tutumuna ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda araştırma süresince aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.a. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunlarla yapılan öğretim ile geleneksel yöntem ve tekniklerle yapılan öğretim arasında öğrenci başarı düzeyi ve öğrenilenlerin kalıcılığı açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.b. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin (deney ve kontrol grubu) başarı düzeyi ve öğrenilenlerin kalıcılığında, demografik özellikler (cinsiyet, yaş, Türkiye’de bulunma süresi) bakımından anlamlı bir farklılık veya ilişki var mıdır?

2.a. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunlarla öğretimin uygulandığı deney grubuyla geleneksel yöntem ve tekniklerle öğretimin uygulandığı kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.b. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin (deney ve kontrol grubu) Türkçe dersine yönelik tutumlarında, demografik özellikler (cinsiyet, yaş, Türkiye’de bulunma süresi) bakımından anlamlı bir farklılık veya ilişki var mıdır?

3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkçenin yabancılara iletişim dili olarak sistemli bir şekilde öğretimi çok yakın bir tarihe kadar önemsenmemiştir. Bu konu Avrupa Topluluğuna üye olabilme çabaları içerisinde fark edilerek ön plana çıkarılmıştır. Bununla birlikte son dönemlerde başta göçler olmak üzere turizm, ticaret, eğitim gibi önemli faktörlerin etkisiyle Türkçeye duyulan ilgi ve ihtiyaç artmış, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/öğrenimi önem kazanmıştır. Kısa sürede hızlı bir şekilde gelişen bu olaylar sonucunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi/öğrenimi alanında bazı sorunlar yaşanmıştır. Farklı özelliklere sahip öğrencilere yönelik farklı yöntem ve tekniklerin işe koşulmaması bu sorunların başında gelmektedir. Özellikle ilgi, istek ve gereksinimleri yetişkinlerden çok farklı olan çocukların Türkçe öğreniminde yaşadıkları sorunlar ön plana çıkmıştır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan tekniklerden biri olan eğitsel oyunların etkinliklerde yer alması önemli bir durumdur. Özellikle kendini ve dünyayı keşfetme isteğinde olan çocuklara eğlenceli bir öğrenme ortamı sunan, güdülenmeyi ve aktif katılımı sağlayan eğitsel oyunlar, dil öğreniminde öğrenci ve iletişim merkezli öğrenme ortamları oluşturur. Dilin anlamlı bağlamlar içerisinde öğrenilmesine imkân sağlar. Bununla birlikte, eğitsel oyunlar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel düzeyde (A1-A2) bulunan bütün yaş gruplarında bilginin somutlaştırılmasında kullanılabilecek işlevsel bir tekniktir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı ile ilgili yapılan alanyazın taramasında konu, kapsam ve araştırma yöntemi bakımından bu çalışmaya benzer bir çalışmanın olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, araştırma

kapsamında geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği” ve “yapılandırılmış eğitsel oyunlar” çalışmalarıyla alana önemli bir katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada aşağıdaki temel sayılılardan hareket edilmiştir:

1. Deney ve kontrol gruplarındaki kontrol altına alınamayan değişkenlerin sonucu anlamlı bir şekilde etkilemeyeceği varsayılmıştır.
2. Çalışmada kullanılan ölçme araçlarına öğrencilerin içtenlikle cevap vereceği varsayılmıştır.
3. Hazırlanan yapılandırılmış eğitsel oyunların geçerliği ile ilgili uzman görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.
4. Ölçme araçlarıyla elde edilecek verilerin gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ilinde Adıyaman Halk Eğitim Merkezinde öğrenim gören 8-12 yaş grubundaki öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırma başlangıç (A1) düzeyinde 5 haftalık sürede işlenen konu ve kazanımlarla sınırlıdır.
3. Araştırmada kullanılan ölçme araçları; araştırmacı tarafından hazırlanan ve öğrencilere uygulanan görüşme formu, başarı testi (ön test- son test- kalıcılık testi) ve tutum ölçeğiyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ana Dili: “Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan yapı”dır (Aksan, 1975: 427).

Yabancı Dil: Belirli bir ülke veya bölgede yaşayan bireylerin büyük bir bölümünün ana dili olmayan, gerek eğitim sürecinde gerekse resmi işlerde iletişim aracı olarak kullanılmayan dildir (Richards ve Schmidt, 2002: 206).

Oyun: Özgürce razı olunan, kurallara uygun olarak belirli zaman ve mekânda gerçekleştirilen, bir amaca sahip olan, gerilim ve sevinç duygusu ile alışılmış hayattan farklılık gösteren, iradi bir eylem veya faaliyettir (Huizinga, 2013: 53).

Eğitsel Oyun: Öğrenim sürecini eğlenceli bir hâle getiren, öğrencilerin dilsel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal becerilerini geliştiren amaçlı etkinliklerdir.



2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın konusuyla ilgili kuramsal çerçeveye ve tez konusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Dil, Ana Dili ve Yabancı Dil

İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran en temel özellik düşünce sahibi olmasıdır. İnsanın iç dünyası itibarıyla ortaya çıkardığı bu farklılığın dış dünyaya taşınması ve bir anlamda bu farklılığın hayat bulması dil sayesinde gerçekleşir. Bu bakımdan dil, insan hayatını anlamlı kılan en temel araçlardan biridir. İnsanlar dil sayesinde anlama ve anlatma becerilerini kullanıp birbirleriyle iletişim kurar ve böylelikle sosyal bir varlık olarak yaşamlarını devam ettirme imkânı bulur.

İnsanların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlayarak toplumların oluşması ve medeniyet kurmasında önemli bir rol üstlenen dil (Banguoğlu, 2015: 10), “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabîî bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemi” (Ergin, 1994: 7) şeklinde tanımlanmaktadır.

Toplumunu oluşturan temel unsurlardan biri dil olduğu gibi, toplum içerisinde yaşayan bireyi topluma bağlayan ana damarlardan biri de ana dilidir. Bir toplumunu gelişigüzel bir insan yığını olmaktan çıkarıp uluslaşmasını sağlayan ana dili (Özdemir, 1983: 21), “İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil” (Korkmaz, 1992: 8) şeklinde tanımlanmaktadır. Aksan (1975: 427) ise ana dilini “başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan yapı” olarak tanımlamaktadır. Ana dili üzerine yapılan bu tanımlar incelendiğinde, bireyin “anne-aile-çevre” ile iletişimi doğrultusunda gelişen ve iç

dünyadan bağı bulunulan topluma doğru yol alan bir yapının ifade edildiği görülmektedir.

Dil, belli bir yaşta öğrenilip bitirilen bir bilgi ve beceri alanı değildir. Birey ana dilini aile ve çevresinden öğrenmeye başlar ve süreç okul hayatıyla devam eder. Bu süreç, bireyin öğrenim, yaşantı ve düşünme yeteneğine bağı olarak gelişir ve ilerler. Bu gelişmeye bir sınır çekmek mümkün değildir (Göğüş, 1983: 41).

Her dil, evreni kendine özgü bir biçimde algılar ve yorumlar. Bir başka ifadeyle, her dilin dünyayı anlama ve anlatmada izlediği yol farklıdır (Adalı, 1983: 31). Bu bakımdan dil bilincinin oluşmasını sağlayan ana dili öğretimi önemli bir unsurdur. Türkçenin ana dili olarak öğretiminde amaç, bireylerin hem anlamalarını hem de duygu ve düşüncelerini tam ve doğru bir şekilde anlatmalarını sağlayan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998: 3; Özbay, 2013: 4). Bu süreçte doğrudan bilgi aktarımı değil bilgiyi beceriye dönüştürmek esastır. Çünkü bilgilerin kalıcılığını sağlamak, bilginin beceriye dönüştürülmesiyle mümkündür.

Gelişen teknolojiyle beraber iletişim araçlarının insan hayatındaki önemi gittikçe artmaktadır. İnsanlar artık sadece kendi ülkesiyle değil, mesafe olarak çok uzak, kültür olarak çok farklı ülkelerle de anlık iletişim kurabilmektedir. Bilginin üretiminin ve aktarımının kolaylaştığı bu çağda, bireysel veya toplumsal etkileşimi sağlamanın temel unsuru yabancı dil öğrenimidir. Yabancı dil bilen bireyler iletişim kanallarını kullanarak dünyaya açılmakta, birçok açıdan kendini geliştirmekte ve yaşadığı topluma katkı sunmaktadır.

Yabancı dil, belirli bir ülke veya bölgede yaşayan bireylerin büyük bir bölümünün ana dili olmayan, gerek eğitim sürecinde gerekse resmi işlerde iletişim aracı olarak kullanılmayan dildir (Richards ve Schmidt, 2002: 206). Bir başka ifadeyle, bireylerin ana dilinden veya birinci dilinden sonra ilgi ve istekleri doğrultusunda bilinçli işlemlerle öğrendiği dildir.

Yabancı dil öğrenme amacı ya da sebebi, bireye özel durumları içerebildiği gibi toplumsal ve kültürel durumlara bağı olarak da değişebilmektedir. Barın (1992: 6), yabancı dil öğrenme sebeplerini “iyi bir eğitim almak, dil politikasındaki evrensellik,

değişik kültürleri tanımak, göçler, ticaret, turizm” başlıkları altında toplamış; Stern (2003: 16) ise yabancı dil öğrenimi, yurtdışına seyahat etmek, iletişim kurmak, bilimsel, teknik ya da edebiyat alanda yabancı bir kaynağı okumak gibi çeşitli amaçlarla açıklamaktadır. Yabancı dil öğrenmenin bireysel ve toplumsal kazanımları Lo Bianco (1987) tarafından “zenginlik (kültürel ve entelektüel birikim), ekonomi (iş hayatı ve dış piyasa), eşitlik (sosyal adalet ve avantaja dönüştürme) ve iletişim (dünyada ülkenin yer edinmesi)” (Akt. Mete, 2015: 23) şeklinde ifade edilmiştir.

2.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

2.1.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Tarihi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/öğrenimi alanında yazılan ilk eser, Karahanlılar döneminde Kaşgarlı Mahmud tarafından kaleme alınan *Divânu Lugâti't-Türk*'tür. Türklerin İslamiyet'i kabulünden sonra Arapça ve Farsçanın yoğun etkisi altında kalan Türkçenin, Arapça gibi büyük bir dil olduğunu kanıtlamak amacıyla yazılan bu eserin ön sözünde Kaşgarlı, kitabı Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazdığını ifade etmiştir. Sözlükte 7500 Türkçe sözcüğün Arapça karşılığı, örnek cümleler ve metinlerde kullanımı yer almaktadır. Türk toplumunun yaşayış, inanç ve geleneklerini yansıtan metinlerde, sosyal yaşamın her alanıyla ilgili sözcüklere rastlamak mümkündür. Arapların kolay anlayabilmesi için Arapça dil bilgisi kategorilerine göre sınıflandırılmış sekiz bölümden oluşan eserde, Kaşgarlı'nın dil öğretiminde başarılı bir yöntem izlediği görülmektedir (Barın, 1992: 47; Bayraktar, 2003: 62). Metnin bağlamından hareketle örnekler sunma, örnekten kurala ulaşma, dil ve kültürü birlikte işleme, tekrara önem verme ve yazma aşamalarını göz önünde bulundurma bu eserde dil öğretimi hususunda belirlenen önemli özelliklerdir (Akyüz, 1989: 45-46).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ikinci büyük eseri sadeleşmenin öncüsü sayılabilecek Ali Şir Nevâî kaleme almıştır. İki dilin mukayesesi anlamına gelen *Muhakematü'l-Lügateyn* adlı eser Türkçenin ilk anlam bilim kitabı olarak tarihe geçmiştir. Hedef kitleye kendi dilleriyle seslenme, kendi dilleriyle bir karşılaştırma imkânı sunma gibi özelliklere sahip olan eserde, Türkçenin Farsçaya karşı olan zenginliğini ispatlama yoluna gidilmiş ve Türkçe sözcükler Farsça karşılıkları açısından değerlendirilmiştir. Türkçenin söyleyiş ve anlatım zenginlikleri örneklendirilerek dil

özellikleri betimlenmiştir. Eserde yapım ekleri, ses özellikleri, eylem çatıları gibi Türkçeye ilişkin birçok özellik yer almaktadır. Dil bilgisi çeviri yönteminin kullanıldığı eserde, tümevarım ve karşılaştırmalı dil bilimi ilkeleriyle akademik amaçlı Türkçe öğretimi amaçlanmıştır (Barın, 1992: 48; Bayraktar, 2003: 62; Erdem, 2009: 893).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ile ilgili tarihi süreç içerisinde kaleme alınan birçok önemli eser alana hizmet etmiş ve Türkçenin zenginliğini ortaya koymuştur. Bu önemli eserlerden bazıları şunlardır:

- *Kitabü'l-İdrak Li-lisânü'l-Etrak*
- *El-Kavaninü'l-Külliyeye Li Zabti'l-Lügati't-Türkiyye*
- *Kitabü Bulgati'l-Müştak Fi Lugâti't-Türk ve'l-Kıfçak*
- *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't-Türkiyye*
- *Codex Cumanicus*
- *Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türki ve Acemî ve Mongolî*
- *Hilyetü'l-İnsân ve Heybetü'l-Lisân* (Bayraktar, 2003; Ercilasun, 2004; Erdem, 2009; Büyükikiz, 2014: 613).

Avrupa toplumlarının Türkçeye karşı ilgi veya ihtiyaç duyması, siyasi ve ekonomik sebeplerle ortaya çıkmıştır. Fransa 1699 yılında her üç yılda bir 6-9 yaşlarındaki çocuklardan birkaçını Türkçe öğrenmek üzere İstanbul'daki Katolik papazlarının yanına göndermeye karar vermiştir. Dil oğlanı adı verilen bu çocuklar ilerleyen süreçte, Osmanlı devletinde Fransa'nın elçileri ve tercümanları olmuşlardır. Fransa'nın Türk diline karşı gösterdiği bu ilgi 18. yüzyılda Hollanda, İngiltere, Avusturya ve Rusya gibi ülkeler tarafından da benimsenmiştir (Barın, 2004: 21).

Osmanlı Devleti'nin resmî dili Türkçedir. Osmanlı Mebusan Meclisinde her kesimden temsilcinin bulunduğu ve bu temsilcilerin de konuşmalarını Türkçe yaptığı düşünülürse bürokratik hayatta yer alan azınlıkların iyi derecede Türkçe bildikleri ifade edilebilir. Osmanlı Devleti'nin geniş bir coğrafyaya hâkim olma süresi de dikkate alındığında birlikte yaşam süren halkın, ortak yaşamın getirisi olarak aynı dili kullanmaya ihtiyaç duyduğu ve böylelikle Türkçeyi öğrendikleri söylenebilir. Çünkü Osmanlı'ya bağlı milletlerin kendi arasında anlaşabilmeleri genelde Türkçeyle sağlanmış ve bu durum Türkçenin Osmanlı coğrafyasında “lingua franca” olarak cazibesini artırmıştır (Biçer, 2015: 124).

Türkçenin yabancı dil olarak önemi XVII. yüzyıldan sonra bir yükseliş göstermiş ve XX. yüzyılda en üst düzeye ulaşmıştır. Bu süreçte yabancı araştırmacıların, Türk araştırmacılara göre daha fazla çalışma yaptıkları görülmektedir. Tamamen bir ihmal söz konusu değilse de Türk araştırmacıların Tanzimat Dönemi öncesi Arapça ve Farsça, Tanzimat Dönemi sonrası ise Fransızca, İngilizce ve Almanca gibi dilleri öğrenmeye çabaladıkları görülmektedir. *Müyessiretü'l-Ulum*, *Medhal-i Kavaid*, *Kavaid-i Osmaniye*, *Tertib-i Cedid Kavaid-i Osmaniye*, *Kavaid-i Türkiye*, *Kâmus-i Türkî* ve *Nev Usul Sarf-ı Türkî* bu dönemlerde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili Türk araştırmacılar tarafından yazılan önemli eserlerdir (Hengirmen, 1993: 17-18).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi/öğrenimi alanında yapılan çalışmalar, Türkçeye duyulan ilgi ve ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli artış göstererek devam etmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili son yıllarda çalışmalarda, öncülüğünü 1984'te kurulan Ankara TÖMER'in yaptığı üniversitelere bağlı dil merkezleri ve Yunus Emre Enstitüsü ön plana çıkmaktadır (Büyükkiz, 2014: 615-616). Üniversiteler daha çok yurt içinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalar yaparken, Yunus Emre Enstitüsü faaliyetlerini daha çok yurt dışında sürdürmektedir.

Yunus Emre Vakfı, Türk dili, tarihi, kültürü ve sanatını tanıtmak; bu alanda çeşitli çalışmalar yapmak amacıyla 2007'de kurulmuştur. Yunus Emre Enstitüsü ise bu vakfa bağlı olarak 2009 yılında çalışmalarına başlamış ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında önemli faaliyetlerde bulunmuştur. 2018'de Yunus Emre Enstitüsü tarafından yayınlanan faaliyet raporunda (YEEFR, 2018), Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar; “yabancılar için Türkçe kursları, Türkçenin seçmeli yabancı dil olarak okutulması projesi, Türkçe öğretim setleri ve yardımcı materyallerin hazırlanması, uzaktan Türkçe öğretimi projesi, eğitimcilerin eğitimi, Türkçe yeterlik sınavı” şeklinde sıralanmıştır.

Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde günümüz dünyasının hızla gelişen teknolojik gelişmelerine uyum sağlamak amacıyla internet tabanlı öğretim ortamı oluşturulmuştur. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi doğrultusunda seviyelere uygun olarak Türkçe Öğretim Portalı geliştirilmiş ve yayına başlamıştır. Tamamen ücretsiz olarak hizmete sunulan sisteme 11 ay gibi kısa

bir sürede dünyanın 191 farklı ülkesinden 77.149 kişi üye olarak Türkçe öğrenmeye başlamıştır. Sistem Türkiye’de yaşayan yabancılar tarafından da yoğun bir biçimde kullanılmaktadır. Geliştirilen uygulamalar sayesinde 2018 yılında Android ve IOS tabanlı mobil cihazlardan da uygulama kullanılabilir (YEEFR, 2018).

Ülkemizde sayısı giderek artan Suriyeli sığınmacıların Türkçeyi öğrenme durumuyla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özellikle çocuklara yönelik öğretim materyallerinin yok denecek kadar az olması, alanda büyük bir sorun yaratmıştır. Yunus Emre Enstitüsü bu sorunlara çözüm bulmak amacıyla Çocuklar İçin Türkçe Seti, Türkçe Öğreniyorum Seti, Kelime Öğretim Afişleri, Resimlerle Kelime Öğreniyorum gibi önemli öğretim materyalleri hazırlanmıştır. 2019 yılında hazırlanan Dede Korkut Hikâyeleri, Çocuk Hikâyeleri Dizisi gibi öğretim materyalleriyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına katkı sunmaya devam eden Yunus Emre Enstitüsü hem yurt dışında hem de yurt içinde faaliyetlerine devam etmektedir.

2.1.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Yabancı dil öğrenimi, kişinin ana dili dışında başka bir dil ve kültürle tanışmasını ifade etmektedir. Bu süreçte genellikle bireyler ilk önce yeni dili öğrenemeyeceğini düşünür ve psikolojik olarak olumsuz bir tutum sergiler. Bu nedenle yabancı dil öğretilirken her tür sıkıcılık ve zorluktan uzak durulmalıdır (Güzel ve Barın, 2013: 235). Bununla birlikte, dil öğretiminde başarılı sonuçlar alınabilmesi için dil öğrenenlerin ilgileri, beklentileri ve ihtiyaçları dikkate alınmalı ve öğrenim sürecine uygun olarak yöntem ve teknikler belirlenmelidir. Çünkü hedeflenen kazanımlara ulaşmada ve kalıcı öğrenmeyi sağlamada belirlenen yöntem ve teknikler önemli bir yer tutar.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan alanyazın taraması sonucunda belirlenen yöntem ve teknikler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler¹

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Teknikler
1. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi	1. Düz Anlatım
2. Doğrudan Yöntem	2. Gösteri
3. Doğal Yöntem	3. Soru-Cevap
4. İşitsel-Dilsel Yöntem	4. Benzetim Tekniği
5. Okuma Yöntemi	5. Beyin Fırtınası
6. Bilişsel Yöntem	6. Drama
7. İletişimsel Yöntem	7. Rol Yapma
8. Seçmeli Yöntem	8. İkili Çalışmalar ve Grup Çalışmaları
9. Telkin Yöntemi	9. Mikro Öğretim
10. İşitsel-Görsel Yöntem	10. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği
11. Sessizlik Yöntemi	11. Kavram Haritaları
12. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi	12. Özetleme
13. Durumsal Dil Öğretimi Yöntemi	13. Örnek Olay
14. Grupla Dil Öğretimi Yöntemi	14. Bireyselleştirilmiş Öğretim
15. Görev Temelli Yöntem	15. Programlı Öğretim
16. İçerik Temelli Yöntem	16. Bilgisayar Destekli Öğretim
17. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi	17. Sınıf Dışı Öğretim Teknikleri (Proje, Gezi, Gözlem vb.)
	18. Eğitsel Oyunlar

2.1.2.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

2.1.2.2.1.1. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi

Orta Çağ'da, Batı'da Latincenin Doğu'da Arapçanın öğretimine dayanan bu yöntem yaygın bir şekilde günümüze kadar kullanılmıştır. 1970'e kadar yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında yazılan kitapların hepsinde bu yöntem hâkimdir. 1970'den günümüze kadar yazılan kitapların birçoğunda da bu yöntemin etkili olduğu görülmektedir (Hengirmen, 1993: 344). Bu yöntem, belirli bir öğrenme kuramı doğrultusunda geliştirilmemiştir. Akla dayalı çözümler, kural öğrenme ve

¹ Bu çalışmada kullanılan yöntem ve teknik sınıflandırması, Edward M. Anthony (1963), "Approach, Method and Technique" eseri temel alınarak oluşturulmuştur.

karşılaştırılmalı çalışmalar yöntemin gelişim sürecinin temel unsurları olmuştur (Demirel, 2011: 36). Hedef dilin kurallarının incelenmesiyle öğrencilerin kendi ana dillerinin kurallarını daha iyi tanıyacakları, öğrencilerin kendi dillerini daha iyi konuşmalarına ve yazmalarına yardımcı olacağı düşünülmüştür. Ayrıca, yabancı dil öğrenen öğrencilerin hedef dili kullanmayacakları, ancak öğrenmenin zihinsel egzersizinin yine de faydalı olacağı görüşü benimsenmiştir (Larsen Freeman, 2000: 11).

Dil bilgisi-çeviri yönteminin temel özellikleri şunlardır:

- Dil bilgisi-çeviri yönteminde öncelikle dil bilgisi kurallarının ayrıntılı analizi, sonrasında bir dilden diğerine cümle ve metin çevirileri yapılır.
- Okuma ve yazma temel becerileridir, konuşma ve dinleme öğrenme sürecinin önemli bir parçası olarak görülmez.
- Okuma metinlerinde yer alan kelimeler; listeler, kelime çalışmaları ve ezberleme yoluyla öğrenilir. Çeviri etkinliklerinde, açıklamalarıyla birlikte kelime listeleri ve çevirisi yapılan metnin dil bilgisi kuralları verilir.
- Cümleye verilen önem, yöntemin ayırt edici bir özelliğidir. Dersin büyük bir bölümünde çeviriler yapılır.
- Önce dil bilgisi kuralları verilir, daha sonra çeviri alıştırmalarıyla uygulamalar yapılır. Tümdengelim ilkelerinin temele alındığı süreçte, dil bilgisi konuları belirli bir sisteme göre verilir.
- Öğretim dili, öğrencinin ana dilidir (Richards ve Rodgers, 2001: 5–6).

Dil bilgisi kurallarını öğrenmenin temel hedef olduğu bu yöntemde, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmemesi öğrenim sürecini olumsuz etkilemektedir. Sözlü iletişim becerileri geliştirilmeden, kalıcı bilginin sağlanması çok zordur. Öğrencilerin hedef dildeki dil bilgisi kurallarıyla ana dilindeki dil bilgisi kurallarını karşılaştırarak öğrenmesi, öğrenim sürecini etkileyen diğer önemli bir unsurdur. Ana dilinin dil bilgisi kurallarına hâkim olmayan bir öğrencinin hedef dilin dil bilgisi kurallarını kavraması çok zordur. Ezbere dayalı çeviri etkinliklerinde öğrencinin kelime hazinesi de süreci etkilemektedir. Çeviri yapılan metinlerde verilen dil bilgisi kurallarının anlaşılabilmesi için metindeki sözcüklerin anlamlarına hâkim olmak gerekmektedir.

2.1.2.2.1.2. Doğrudan Yöntem

Bu yöntem, 19. yüzyılın sonuna kadar yaygın bir şekilde kullanılan dil bilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkmıştır. Yabancı dil öğrenim sürecinde ana dilinden yararlanmaksızın, hedef dil ile yaşam arasında doğrudan ilişki kurma temeline dayanır. Gestalt'ın bütüncül, Herbart'ın eğitim ve özellikle Humboldt'un dil-kültür yorumları doğrultusunda yöntem oluşturulmuştur. Humboldt'a göre her dil, taşıdığı kültürel değerlerle bağlı bulunduğu ulusun iç dünyasını, ruhunu taşır. Aynı dilleri konuşanlar, bir ölçüde ayrı düşünüp ayrı dünyalarda yaşarlar. Bu bakımdan hedef dili öğrenirken başka bir dile ihtiyaç yoktur (Demircan, 2005: 171; Tosun, 2006: 81). Yabancı dil öğrenim sürecinin ana dili öğrenimine benzer bir şekilde kabul edildiği bu yöntemde, sözlü iletişim önemli bir unsurdur (Brown, 2001: 21).

Fransa ve Almanya'da yüzyılın başında resmi olarak kabul gören doğrudan yöntem, daha sonra Amerika'da "Berlitz Okullarında" kabul görmüştür. Amerika'da Berlitz yöntemi olarak bilinen bu yöntemin ilkeleri ve uygulama süreci şöyledir:

- Dil öğretiminde sınıf içerisinde sadece hedef dil kullanılır.
- Sadece günlük dilde kullanılan sözcükler ve cümleler öğretilir.
- Sözel iletişim becerileri; küçük ve yoğun sınıflarda öğrenciler ve öğretmen arasında gerçekleşen, dikkatli bir şekilde organize edilmiş, aşamalandırılmış soru-cevap etkinlikleriyle geliştirilir.
- Dil bilgisi öğretiminde tümevarımsal anlayış hâkimdir.
- Yeni bilgiler, sözel olarak sunulur.
- Somut sözcükler gösteri, nesne ve resimlerle; soyut sözcükler ise çağrışım yoluyla öğretilir.
- Konuşma ve dinleme birlikte öğretilir.
- Doğru telaffuz ve dil bilgisinin doğruluğu üzerinde durulur (Richards ve Rodgers, 2001: 12).

Doğrudan öğretim yönteminde, dil bilgisi-çeviri yönteminde önemsenmeyen dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi, sözel iletişim becerilerine dönük etkinliklerin yapılması, günlük dilde kullanılan sözcüklerin öğretilmesi ve dil bilgisi öğretiminde tümevarımsal bir yol izlenmesi önemli durumlardır.

Doğrudan yöntemin başarıya ulaşmasında öğretmenin becerisi ve dili etkin kullanımı önemli bir unsurdur (Memiş ve Erdem, 2013: 301). Öğretmen ana dili kullanmadan kelimelerin anlamını farklı bağlamlarla öğrenciye kazandırabilecek bilgi ve beceriye sahip olmalıdır. Bununla birlikte, öğretmenin dilinin akıcı ve kelime hazinesinin zengin olması gereklidir (Larsen-Freeman, 2000; Köksal ve Varışoğlu, 2014: 94).

2.1.2.2.1.3. Doğal Yöntem

Dil bilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak doğan bu yöntem, yabancı dilin ana dile benzer bir şekilde öğrenilmesini savunur. Klasik yapıtların diline karşılık yaşayan dil, yazı diline karşılık konuşulan dilin öğretimi esastır (Demircan, 2005: 156).

Doğal yöntemde telaffuz ve dil bilgisi öğretimi yoktur, başlangıç aşamasında okuma ve yazma etkinlikleri yapılmaz. Yabancı dil, hedef dili ana dili olarak konuşanlarla doğrudan ilişki kurularak öğrenilir. Doğal yöntemin özelliklerini şöyle özetlemek mümkündür:

- Öğretmen konuşur, öğrenci dinleyicidir.
- Konuşmaları açıklamak için jest ve mimikler kullanılır, olmazsa hedef dilde açıklamalar yapılır.
- Öğrenci duyduğunu taklit yoluyla telaffuz eder, tekrarlar yapar.
- Öğrenci öğrenim sürecinde etkindir, ana dili öğrenirken yaptığı gibi yanlışları olsa da imkânlar dâhilinde daha çok konuşmaya çalışır.
- Alıştırma etkinlikleri düzenlenir, yanlışlar öğretmen tarafından düzeltilir.
- Sesli okuma yapılarak telaffuz eğitimi gerçekleştirilir.
- Öğrenciye günlük dilde sık kullanılan sözcükler öğretilir. Orta zorlukta öğretilen sözcüklerle öğrenci anlama becerisini geliştirir.
- Sözcükler bağlamdan hareketle verilir, böylelikle öğrencinin ana diline başvurmadan hedef dilde metinden anlam çıkarabilmesi sağlanır (Demirel, 2011: 46-47).

2.1.2.2.1.4. İşitsel-Dilsel Yöntem

Okuma yaklaşımına tepki olarak ortaya çıkan bu yöntem, Amerika Birleşik Devletleri ve diğer ülkelerde 1950'li yıllarda kullanılmıştır. Yöntemin ortaya çıkışı Amerikan ordusunun askeri amaçla hızlı bir şekilde dil öğrenme ihtiyacına dayanmaktadır. Doğrudan yöntemin özelliklerini içeren bu yöntemde öğrenmeyi etki-tepki bağı olarak gören davranışçı yaklaşımın etkilerini görülür. Taklit, ezberleme ve örneklendirme önemlidir (Celce Murcia, 2001: 7; Durmuş, 2013: 63).

İşitsel-dilsel yöntemde okuma ve yazma becerilerine göre dinleme ve konuşma önceliklidir. Doğrudan yöntemde olduğu gibi, ana dili kullanılmadan hedef dil öğrenilmeye çalışılır. İşitsel-dilsel yöntem savunucuları temel iletişim becerilerini dil öğreniminin çok önemli bir parçası olarak görmüştür (Stern, 1991: 464).

İşitsel-dilsel yöntemin temel ilkeleri şunlardır:

- Dil becerileri önce sözel sonra yazılı şekilde sunulur. Önem sırasına göre beceriler dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde sıralanır.
- Dil öğrenimi alışkanlık edinme sürecidir. Öğrencilerin hata yapmaları durumunda öğretmenlerin anında dönüt vermesi ve sürece dâhil olması gerekmektedir.
- Dil yapıları diyaloglar aracılığıyla, belirli bir bağlam içerisinde verilir.
- Yapılar, tekrar alıştırmalarıyla öğretilir. Öğrenmenin kalıcı olmasında tekrarlar yoluyla alışkanlık edinme temel unsurdur.
- Sözcük öğrenimini sağlamak amacıyla boşluk doldurma alıştırmaları yapılır.
- Herhangi bir dil bilgisi kuralı verilmez, örnek ve alıştırmalar yoluyla öğretim yapılır.
- Öğretmen, öğrencilerin dili iletişim amaçlı kullanmasını sağlar.
- Olumlu pekiştireçler, hedef dili öğrenmede etkilidir.
- Kelimeler bağlam içerisinde verilir. Kelimelerin anlamları, sadece dilsel ve kültürel bağlamlar içerisinde sunulduğunda öğrenilebilir.
- Dil, kültürden ayrılamaz. Hedef dili kullanan insanların günlük hayatındaki ögeler kültürün bir parçasıdır.
- Etkinliklerde ses kayıtları, dil laboratuvarları ve görsel ögeler kullanılır.

- Öğrencilerin ana dillerini kullanmalarına izin verilmemelidir. Ayrıca öğrencilerin ana dillerinde edindikleri kötü alışkanlıkları terk etmesi gerekir.
- Örneksene etkili bir dil öğrenme tekniği olarak kullanılır (Sarıçoban, Kavaklı, Arslan ve Özer, 2015: 366-367).

İşitsel-dilsel yöntem, dil kullanımını sözel bir davranış olarak ele aldığı için sözlü iletişim becerilerini, dinleme ve konuşmayı öncelemiştir. Tümevarımsal ilkeler doğrultusunda yapılan sözel-dilsel etkinliklerde örneksene ve tekrar önemli kavramlardır. Bu yöntemde dil bilgisi ve kültürel öğeler ön plana çıkarılmamışsa da dil öğrenim sürecinin bir parçası olarak düşünölmüştür.

2.1.2.2.1.5. Okuma Yöntemi

İngiliz ve Amerikalı eğitimciler tarafından 1920'li yıllarda oluşturulan okuma yöntemi, dil öğretimini okuma becerisini temele alarak bilinçli bir şekilde sınırlamaktadır. Okuma-anlama etkinliklerinin ön planda olduğu öğrenim sürecinde, söz varlığı önemli bir unsurdur. Ana dilin kullanılmasıyla ilgili herhangi bir yasak yoktur. Hedef dil sunumu sözeldir, telaffuz ve iç konuşmanın okuma-anlama etkinliklerini destekleyeceği kabul edilir. Ana dili okuma etkinliklerinden alınan çeşitli teknikler okuma yöntemi içerisine serpiştirilir. Yoğun okuma ve hızlı okuma tekniklerini bilinçli bir şekilde kullanılması, kelime bilgisinin denetlenmesi önemli unsurlardır. Bu yöntem sayesinde, söz varlığı dikkate alınarak düzeylere uygun kitaplar yazılmış ve dil öğretimine önemli materyaller sağlanmıştır (Güzel ve Barın, 2013: 186-187). Bu yöntemin uygulama sürecinde, metnin öğrenci seviyesine uygunluğuna, konu bakımından ilgi çekiciliğine dikkat edilmelidir. Bununla birlikte ana fikrin açık ve anlaşılabilir olması gerekmektedir. Böylece öğrencinin etkinliklerden zevk alması ve süreçte aktif olması sağlanabilir (Krashen, 1982: 164-165).

Okuma becerisinin geliştirilmesine odaklanan bu yöntem, derslerin tamamında değilse de bir kısmında önemli bir etkiye sahiptir. Öğrencinin söz varlığını zenginleştirmesi ve anlama becerisini geliştirmesi, diğer becerilerin geliştirilmesine de yardımcı olur. Bu bakımdan yöntemin bilinçli bir şekilde sınırlandırılması, diğer becerilerden ayrıştırılmış bir dil öğretim süreci olarak düşünölmemelidir. Yoğun ve hızlı okuma gibi özel amaçlı etkinliklerin yer aldığı süreçte, temel dil becerilerini destekleyici özellikleri dil ortamına kazandırmak amaçlanmalıdır.

2.1.2.2.1.6. Bilişsel Yöntem

Noam Chomsky 1957 yılında *Syntactic Structures* adlı eseriyle dil öğretimine yeni bir boyut kazandırmıştır. Üretimsel dil bilgisi kuramıyla, tümceleri kulak-dil alışkanlığı yöntemindeki gibi tek tek ele almamış, dili yüzeysel yapıdan çok derin yapı denilen bir kavramla çözümlenmiştir (Ekmekçi, 1983: 107). Üretimsel dil bilgisi kuramcıları dil öğreniminde akılcı bir tutuma yer verilmesini, dili kullanabilecek düzeye gelebilmek için dil örgüsünü bütünüyle ve bilinçli olarak anlamının gerekli olduğunu ileri sürmüştür (Sebüktekin, 1973: 97). Öncülüğünü Chomsky'nin yaptığı bu düşünce yeni bir öğretim modeli olarak bilişsel yöntemin ortaya çıkmasını sağlamış ve 1960'lardan sonra dil öğretimi farklı bir şekilde ele alınmıştır (Gömleksiz, 2000: 258).

Bilişsel yönetime göre, dil kazanımında bireyin akli ve kişiliği ön plandadır. Dil öğretimi insanın bir alışkanlık edinimi değil, bilinçli bir kazanımıdır. İnsan bir makine değildir. Doğuştan ve ana dilinden getirilen dil kazanım sisteminin önemli bir yeri vardır (Kocaman, 1983: 118).

Carroll'a (1966: 102) göre öğrencinin bir dilin yapıları üzerinde bilişsel kontrole sahip olması, anlamlı bir şekilde dili kullanmasını sağlamaktadır (Akt. Krashen, 1982: 133). Bu bakımdan yabancı dil öğrenim sürecinde bilişsel işlemlerin önemli bir rolü vardır. Bu bilişsel işlemler, sadece bir ya da iki beceriyle değil temel becerilerin hepsinin geliştirilmesini kapsamaktadır. Öğrencinin etki-tepki bağı ile ortaya çıkan alışkanlıklarla değil, bilinçli yapılan bilişsel işlemlerle öğrenmeyi gerçekleştirdiği ve temel becerilerin kullanımıyla kalıcı bilginin sağlandığı kabul edilmektedir.

2.1.2.2.1.7. İletişimsel Yöntem

Bu yöntem, toplumbilimciler ve filozofların etkisiyle ortaya çıkmıştır. 1980'den sonra Chomsky'nin ortaya koyduğu bilişsel yöntemin yetersiz ve eksik olduğunu öne süren toplumdilbilimci Hymes, edim ve yeti kavramlarının dilin doğasını açıklamakta yetersiz kaldığını, bu kavramlara iletişim yetisi adlı üçüncü bir kavramın eklenmesi gerektiğini söylemiştir. Çünkü dilin toplumsal bir boyutu vardır. Dil boşlukta, amaçsız kullanılan bir araç değildir. Bu nedenle dilin kuralları değil, kullanımı üzerinde durulmalıdır (Enginarlar, 1983'ten Akt. Gömleksiz, 2000: 259; Hengirmen, 1993: 353; Gömleksiz, 2000: 259). Bu yöntemin temel ilkeleri şunlardır:

- Öğrenciler bir dili iletişimde kullanarak öğrenirler.
- Sınıf içi etkinlikler özgün ve nitelikli olmalıdır.
- Akıcılık, iletişimde önemli bir ögedir.
- İletişim, farklı dil becerilerinin bütünleştirilmesini gerektirir.
- Öğrenme, deneme-yanılma işlemini de kapsayan bir yaratıcı yapılandırma sürecidir (Richard ve Rogers, 2001: 172).

İletişimsel yöntemde, dil bilinçli bir şekilde kullanılan iletişim aracıdır. Gerek sözlü gerekse yazılı iletişimde dilin kullanımı, dil öğrenim sürecinin temel unsurudur. Bireyin yabancı dil öğrenebilmesi için yazılı ve sözlü iletişim etkinliklerinde aktif olarak yer alması gereklidir. Bununla birlikte dört temel becerinin bir bütün halinde ele alınması ve geliştirilmesi esastır. Çünkü iletişimsel yöntem sadece sözlü iletişimi değil, yazılı iletişimi de önemsemekte ve becerileri bir bütünün parçaları olarak kabul etmektedir.

2.1.2.2.1.8. Seçmeli Yöntem

Palmer, *The Principles of Language Study* adlı eserinde, dile farklı açılardan farklı şekillerde bakılması ve dil öğrenim sürecine farklı çalışma biçimleriyle aynı anda yaklaşılması fikrini ortaya atmıştır. Palmer'e (1921: 162) göre iki veya daha fazla karşıt ilke, fikir veya işlem, kısacası iki veya daha fazla çelişen eğilim bir araya gelebilir ve bu sentez başka bir yöntemi ortaya çıkarabilir. Bu çok yönlü yaklaşımı temele alarak ortaya çıkan seçmeci yöntem (Hengirmen, 1993: 355) "bilinen yöntemlerin amaca en uygun ve öğretimde en başarılı olan yönleri seçilerek birbiriyle en verimli biçimde uyuşturulmasıyla elde edilen yöntem" (Demircan, 2005: 162) şeklinde tanımlanmaktadır.

Seçmeli yöntemin önemli özellikleri şunlardır:

- Dil öğretimi hedef dille yapılmalıdır fakat gerektiğinde ana diline yer verilebilir.
- Tekrar ve yer değiştirme alıştırmaları yerine anlamlı, gerçek hayata ve iletişime dönük etkinlikler yapılmalıdır.
- Sözcük öğrenimi erken başlamalı ve bağlamdan hareketle verilmelidir.

- Bir seferde tek yapı sunma ilkesine dikkat edilmeli, bir yapı tam öğrenilmeden diğer yapıya geçilmemelidir.
- Öğrenim süreci başlamadan ihtiyaç ve kazanımlar tespit edilmelidir.
- Öğrenci derslerden önce hedeflerden haberdar edilmeli ve güdülenmelidir.
- Bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır (Demirel, 2011: 58-59).

Günümüz dünyasında özellikle postmodern yaklaşımın etkisiyle, hiçbir olay ya da olgu tek yönüyle ele alınmamaktadır. Bu bakış açısı eğitim sürecini de etkilemiş, artık dil öğrenim sürecinde sadece bir yöntemin kullanılması düşüncesi geçerliliğini yitirmiştir. Bunun yerine sentezci bir bakış açısıyla konu, öğrenci özellikleri, kazanımlar gibi ölçütler doğrultusunda yöntemlerin başarılı yönlerinin seçilmesi ve öğrenim sürecine dâhil edilmesi önem kazanmıştır.

2.1.2.2.1.9. Telkin Yöntemi

Celce-Murcia'nın (1991) duygusal-hümanist bir yapıya sahip olduğunu ifade ettiği telkin yönteminde Lozanov, bu yöntemle dil öğreniminin normalden çok daha hızlı gerçekleşebileceğini belirtmiştir. Lozanov'a göre öğrenmenin önündeki en büyük engel bireyin psikolojine bağlı olarak ürettiği sınırlamalardır. Birey başarısız olma, öğrenmeyi gerçekleştirilememesi gibi korkularla zihinsel yeteneklerini sınırlar ve gerçek kapasitesinin çok altında kullanır. Zihinsel kapasiteyi daha iyi kullanabilmek için öncelikle kendi dünyasında oluşturduğu sınırlandırmayı kaldırılması gerekmektedir (Larsen Freeman, 2000: 73).

Krashen (1982: 146) bu yöntemi, bilinçaltı dil edinim sisteminin tam kapasite çalışmasını ve zihinsel işlemlerin hızlanmasını sağlayan bir yöntem olarak değerlendirmiştir.

Telkin yönteminde öğrencinin zihinsel kapasitesini tam olarak kullanabilmesi için korku ve benzeri olumsuz düşüncelerden sıyrılması, öğretmene saygı duyması ve güvenmesi amaçlanır. Öğrenciye rahatlama, eğlenme ve öğrenme imkânı sunan güzel sanatlara dayalı etkinlikler yoluyla bilinçaltına ulaşılır. Dil bilgisi öğretimi değil dilin kullanımı esastır (İşcan, 2011: 1320).

Öğrenci merkezli bir yaklaşım olan telkin yönteminde öğrencinin ilgi, istek ve ihtiyaçlarının öğrenmenin merkezinde olduğu görülür. Özellikle resim, müzik ve drama gibi etkinliklerle bireyin kendini rahat hissetmesi ve öğrenme ortamının en üst düzeye yükseltilmesi amaçlanır. Öğrencinin öğrenmeye yönelik inancı ve tutumunun öğrenme sürecinin odak noktası olduğu unutulmamalıdır.

2.1.2.2.1.10. İşitsel-Görsel Yöntem

İşitsel-görsel yöntem, öğrenmeye yardımcı olmak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla ses ile görselin (projeksiyon+teyp) birlikte sunulmasıyla ortaya çıkmıştır. Görme ve işitmeye dayanan bu yöntem, doğrudan yöntemde yer alan metinler yerine yabancı dil öğrenimi sürecinde öğrenciyi güdüleyen ve cesaretlendiren filmler, kasetler gibi teknolojik ürünleri eğitim ortamına taşımıştır. Özellikle günlük konuşma, somut kavramlar, temel kültürel öğelerin öğretildiği temel seviyede uygulanması öğrencilere faydalı olacaktır (Stern, 1991: 467; Demircan, 2005: 162; Güzel ve Barın, 2013: 193).

İşitsel-görsel yöntemde kullanılan materyaller, öğrenme sürecini tekdüzelikten kurtarmakta ve sürece farklı boyutlar kazandırmaktadır. Bu materyaller aracılığıyla öğrenciler, dili sadece duymamakta aynı zamanda dile ait içeriği görmekte ve bilgiyi somutlaştırmaktadır. Hedef dile ait kültürle ilgili farkındalık kazandırma, güdüleme gibi önemli özelliklere sahiptir (Harmer, 1991: 282).

2.1.2.2.1.11. Sessizlik Yöntemi

Caleb Gattegno tarafından oluşturulan yöntem, hedef dilde istenen seviyede üreticiliği sağlamak için öğreticinin sınıf içerisinde olabildiğince sessiz kalmasını savunduğu için sessizlik yöntemi adını almıştır. Öğretimden daha çok öğrenimin gerçekleştiği bir süreçtir (Durmuş, 2013: 68). Gattegno'ya göre başarılı bir öğrenme süreci, sessiz bir bilinçlilik ve ardından etken yargılama ile benliğin dil edinimine teslim edilmesi ilkelerine dayanır. Öğrenme, öğrencinin benliğine, önceliklerine ve yükümlülüklerine bağlı olarak gerçekleşir (Gür, 1996: 33).

Öğrenme sürecinde, öğretmen genellikle sessizdir, gerekli durumlarda derse katılabilir. Öğrencinin başlangıçta az sayıda sözcükle konuşması, ilerleyen süreçte ise doğal anlatıma dayalı cümleler kurabilmesi amaçlanır. Dil bilinci oluşturmayı

hedefleyen etkinliklerde hedef dil kullanılır ve ana dilin kullanılması yasaktır. Öğrenim sürecinde yönlendirme amacıyla renkli çubuklar, kelime listeleri, okuma kitapları, çeşitli görsel ve işitsel materyaller kullanılır (Tosun, 2006: 84).

2.1.2.2.1.12. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi

“Sözlü emirleri yerine getiren fiziksel etkinlikler aracılığıyla ilk önce duyduğunu anlama becerisini, ondan sonra da herhangi bir zorlama olmaksızın, sözlü anlatımı başlangıç düzeyinde geliştirmeyi amaçlayan bir yöntemdir” (Demircan, 2005: 221). Yöntemi geliştiren psikolog Asher, yabancı dil öğrenim sürecini, bir çocuğun ana dili öğrenim süreciyle paralel olarak değerlendirir. Çocuklar, konuşma sürecinde sözlü cevaplar üretmeye başlamadan önce fiziksel tepkide bulunurlar. Bir bakıma verilen emirlere karşı gösterilen fiziksel tepki, dil öğreniminin temelini oluşturur. Bu bakımdan konuşma ve eylem koordinasyonu etrafında inşa edilmiş bir dil öğretme yöntemi denilebilir (Richard ve Rogers, 2001: 73; Krashen, 1982:142).

Yöntemin önemli ilkeleri şunlardır:

- Hedef dilin anlamı çoğu zaman eylemlerle aktarılır. Dil öğretiminin başlangıcı, sözel olmayan davranışları kontrol eden bölüm olan beynin sağ yarım küresini ele almalıdır.
- Öğrencilerin hedef dili anlamaları, konuşmadan önce geliştirilmelidir.
- Öğrenciler başlangıç seviyesinde fiziksel etkinlikler yoluyla hedef dili hızlıca öğrenebilirler.
- Öğrenciler eylemleri gözlemleyerek ve eylemleri kendileri gerçekleştirerek öğrenebilirler.
- Öğrencilerin başarıyı hissetmeleri çok önemlidir. Başarı hissi ve düşük kaygı, öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Düzeltme göze çarpmayan bir şekilde yapılmalıdır.
- Dil öğrenme eğlenceli olduğunda daha etkilidir.
- Öğrenciler hazır olduklarında konuşmaya başlar (Larsen Freeman ve Anderson, 2011).

Öğrencilerin konuşmaya başladıklarında hata yapmaları olağan bir durumdur. Öğretmenler bu tür durumlarda hoşgörülü olmalıdır. Dilin inceliklerine yönelik çalışmalar, öğrenciler belirli bir yeterlik kazanana kadar ertelenmelidir.

2.1.2.2.1.13. Durumsal Dil Öğretimi Yöntemi

İngiliz dil bilimciler Palmer ve Hornby tarafından 1930-1960 yılları arasında geliştirilen bu yöntemde kelime öğretimi en temel özelliktir. Yabancı dil öğreniminde ders kitaplarının, temel söz varlığına göre oluşturulması, dil kurslarında uygulanacak ilke ve aşamaların bir sistem dâhilinde sunulması bu yaklaşımın bir sonucudur. Kelime bilgisinin denetlenmesi, kelime sıklık çalışmaları, düzeylere göre verilmesi gereken kelimeler bilimsel bir tabana oturtulmuş ve yabancı dil öğretiminde müfredat oluşturma çalışmaları yapılmıştır (Güzel ve Barın, 2013: 187).

Yapısalcı dil kuramına dayanan bu yöntem, öğrenme kuramı olarak da davranışçılık kuramından etkilenmiştir. Dersler genelde öğretmen odaklıdır. Bir kitaba ya da görsel malzemeye bağımlı olan dersin hızını ve akışını öğretmen ayarlar. Derslerde amaç kontrollü yapılardan özgür yapılara ulaşmaktır (Yaylı ve Yaylı, 2014: 12-13). Etkinliklerde hedef dili kullanma, öğrenim sürecine konuşma dili ile başlama, yeterli kelime ve dil bilgisi temeli oluşturulduktan sonra okuma ve yazma etkinliklerine başlama, yeni konuları durumsal bir bağlam içerisinde uygulamalar yoluyla sunma bu yöntemin temel özellikleridir (Richard ve Rogers, 2001: 39).

2.1.2.2.1.14. Grupla Dil Öğretimi Yöntemi

1970'lerde, duyuşsal alanın önemi gittikçe artan bir biçimde kabul edilmiş ve bazı yenilikçi yöntemler bu yapılar doğrultusunda oluşturulmuştur. Grupla (danışanlı) dil öğretimi yöntemi de bunlardan biridir (Brown, 2001: 25). Amerikalı psikiyatrist Curran tarafından geliştirilmiştir. Curran, yabancı dil öğrenirken bireylerin hata yapma korkusu ve kaygısı yaşadıklarını, bu nedenle de kendilerini iyi ifade edemediklerini tespit etmiştir. Bu korku ve kaygıların yok edilmesinin başarıya ulaşmada önemli olduğunu vurgulayan bu yöntemde, sınıf içerisinde öğretmen ve öğrenci arasında danışman-danışan ilişkisi kurulur (Demirel, 2003: 61). Bu yöntemin dayandığı temel ilkeleri Larsen-Freeman (1990: 9) şöyle sıralamaktadır:

- Öğrenciler bir bütündür.
- İnsanlar kendilerini güvende hissettiklerinde en iyi şekilde öğrenirler.
- Öğrenciler öğrenmek istedikleri dili oluşturma fırsatına sahip olmalıdır.
- Öğretmen öğrencilerin neler hissettiğini anlamalıdır.

Grupla dil öğrenme yönteminde, öğrenme sürecinde öğrencilerin sadece zihinsel becerileri değil, bir bütün halinde tüm becerileri dikkate alınır. Korkuyu yenme, kendini rahat hissetme gibi duyuşsal özellikler de öğrenme ortamının önemli birer parçasıdır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olması, öğretmenin empati yeteneğini kullanması, öğrencinin dünyasını anlaması ve bu doğrultuda öğrenciye rehberlik etmesi beklenir.

2.1.2.2.1.15. Görev Temelli Yöntem

İletişimsel dil öğrenme yaklaşımının hâkim olduğu görev temelli yöntemde, gerçek iletişimi içeren etkinlikler sınıf ortamına taşınır. Bu etkinliklerde dil, günlük yaşamda olduğu gibi anlamlı bir bağlam içerisinde sunulur. Dilin anlamlı görevleri yerine getirmek için kullanıldığı etkinlikler öğrenmeyi teşvik eder. Öğrenen için anlamlı olan dil, öğrenme sürecini destekler. Gerçek iletişim içeren etkinliklerde anlamlı dil kullanımı öğrencileri doğal bağlarla kuşattığı gibi öğrencilerin birbiriyle olan etkileşimini de artırır. Süreç ilerledikçe öğrencilerin anlama ve anlatma becerileri de gelişir (Richard ve Rogers, 2001: 223; Yaylı ve Yaylı, 2014: 22; Sarıçoban vd., 2015: 394).

Bu yöntemin önemli özelliklerini şunlardır:

- Üründen çok süreç odaklı yaklaşım esastır.
- Temel unsurlar, iletişimi ve anlamı vurgulayan amaçlı etkinlikler ve görevlerdir.
- Öğrenciler, iletişimsel ve amaçlı etkinliklerde üstlendiği görevler yoluyla etkileşimde bulunarak dili öğrenirler.
- Etkinlikler ve görevler, öğrencilerin gerçek hayatta ihtiyaç duyacağı ya da eğitsel amacı olan durumları içerir.
- Etkinlikler ve görevler zorluk aşamasına göre sıralanır (Feez, 1998: 17'den Akt. Richard ve Rogers, 2001: 224).

Görev temelli yöntemde, öğrencinin aktif rol alması, yaparak-yaşayarak öğrenmesi kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olur. Etkinliklerde günlük hayata dönük anlamlı bağlamlarla dil öğreniminin gerçekleştirilmesi, öğrencinin daha hızlı ve kolay öğrenmesini sağlayan önemli bir etkidir.

2.1.2.2.1.16. İçerik Temelli Yöntem

İçerik temelli yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları mesleklerine, ilgi alanlarına göre belirlenir ve dilin yapısal öğretiminden çok dilin kullanımı üzerinde durulur. Bağlamsal öğrenme esas alınarak akademik, mesleki, sosyal, eğlence gibi amaçlar doğrultusunda alan bilgisi kullanımı sağlanmaya çalışılır. Her sınıf benzersiz, kendine özgü birer sosyokültürel bağlam olarak kabul edilir. Dil ve içerik öğrenimini aynı oranda ve eşzamanlı olarak sağlamak önemlidir. İçerik temelli yöntemde öğrenci ihtiyaçlarına yönelik örnekler hazırlama ve sunma, anlamı kontrol etme, başlangıçta basit, ileri aşamalarda karmaşıklaşan ödev ve değerlendirme süreçleri kullanarak bilgilerin pekiştirilmesi sağlama yapılan önemli işlemlerdir (Memiş ve Erdem, 2013: 315-316).

Dil öğretim/öğrenim sürecinde ana unsur olarak öğrenilen içeriği gören içerik temelli yöntemde, sınıflarda gerçek iletişim ve bilgi alışverişine odaklanmak önemlidir. (Richards and Rogers, 2001: 204-205). Böylelikle anlamlı ve kalıcı öğrenmenin sağlanması amaçlanır.

İçerik temelli yöntem, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde son dönemlerde yaygınlaşan akademik Türkçe öğretimi, mesleki Türkçe öğretimi gibi kurslarda uygulanabilecek önemli bir yöntemdir. Öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi, öğrenilecek olan içeriğin düzenlenmesi ve öğretimin iletişimsel bir ortamda gerçekleştirilmesi yöntemin temel özellikleridir.

2.1.2.2.1.17. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi

İşbirlikçi veya işbirlikli öğrenme, temelde grup halinde birbirlerinden öğrenen öğrencileri içerir. Ancak, işbirlikli öğrenmeyi ayırt edici kılan grup yapılandırması değil, öğrencilerin ve öğretmenlerin amaç ve hedeflere ulaşmak için birlikte çalışmasıdır. İşbirlikli öğrenmede öğretmenler, birlikte daha etkili bir şekilde

çalışabilmeleri için öğrencilere işbirlikçi veya sosyal becerileri öğretir. (Oxford, 1997: 443'ten Akt. Brown, 2001: 47; Larsen Freeman, 2000: 164).

İşbirlikli öğrenmenin bazı temel özellikleri şunlardır:

- Öğrenciler rekabet içerisinde bireysel düşünmeden ziyade işbirliğine dayalı ve grup açısından düşünürler.
- Öğretmen genellikle öğrencileri gruplara ayırır. Öğrenciler farklı özelliklere sahip diğer öğrencilerle iletişim kurar ve birbirlerine öğrenme sürecinde yardımcı olur.
- Bireyler arası yardımlaşma ve dayanışma, sağlıklı iletişim kurma gibi sosyal becerilerin öğrenilmesi sağlanır.
- Dil öğrenimi, öğrencilerin hedef dilde etkileşime girmesiyle kolaylaştırılır.
- Öğrenciler birlikte çalışır, sorumluluk paylaşılır, her öğrencinin bireysel olarak sorumluluğunu bilmesi gerekir.
- Öğretmenler sadece dil öğretmez; işbirliğini de öğretir. Sosyal beceriler dil kullanımını içerdiğinden, işbirlikli öğrenme hem akademik hem de sosyal amaçlar için dil öğretir (Larsen Freeman ve Anderson, 2011: 238-239).

2.1.2.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Teknikler

2.1.2.2.2.1. Düz Anlatım

Öğrenim sürecinde konuların öğretmen tarafından açıklanması ve anlatılması temeline dayanan bir tekniktir. Öğrencileri güdülemek, ilgilerini konuya çekmek ve onları etkin duruma getirmekte öğretmene büyük bir sorumluluk düşmektedir. Bu bakımdan öğretmen merkezli bir anlayışın hakim olduğu görülmektedir (Kavcar vd., 1998: 18-19). Fikirlerin belirli bir sıra ve düzen içerisinde açıklandığı düz anlatım tekniği, kalabalık gruplara dil öğretimde kolaylık sağlar. Zaman, emek ve masraf yönünden ekonomiktir. Öğretmenin bilgi ve deneyimleri, kısa yoldan ve kolayca öğrencilere aktarılır. Dinleme becerisini geliştirmesi bakımından yararlı olsa da öğrencinin daha çok pasif durumda olması, yüksek seviyede bilişsel kazanımlar elde edilememesi tekniği sınırlamaktadır (Kemertaş, 1999: 197).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özellikle başlangıç seviyesinde zaman zaman düz anlatım tekniği kullanılmaktadır. Hedef dille ilk kez karşılaşan öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirerek başta konuşma becerisi olmak üzere diğer becerilerinin geliştirilmesini sağlamak amacıyla kullanılır. Öğrenim sürecini desteklemek amacıyla görsel-işitsel materyallerin de kullanıldığı anlatım tekniğinde konuşmanın açık, anlaşılır ve seviyeye uygun olması çok önemlidir. Çünkü bu durum özellikle başlangıç seviyesindeki öğrencilerin hedef dili öğrenmeye yönelik inanç ve tutumlarını etkilemektedir.

2.1.2.2.2. Gösteri

“Gösteri, belli olay ve durumlarla ilgili ilkeleri belirtmek, bazı beceri ve uygulama tekniklerini kavratmak amacıyla bir topluluk karşısında yapılan açıklamalara denir” (Calp, 2010: 303). Gösterinin mutlaka bir hedefi olmalı ve öğrenciler hedeften haberdar edilmelidir. Ciddi bir hazırlık süreci gerektiren bu teknikte gerçek araçlar, modeller, resim, slayt, film şeridi, hareketli filmler, basit çizimler ya da semboller kullanılabilir. Gösterinin öğretmen tarafından yapılması zorunlu değildir, öğrenciler de aktif olabilir. Yabancı dil öğretimi sürecinde, sözcük öğretimi, konuşma becerisini geliştirme, okuduğunu ve dinlediğini anlama ve yazma etkinliklerinde, özellikle yeni bir yapının kazandırılmasında gösteri tekniği kullanılabilir (Demirel, 2011: 65-67).

Farklı duyu organlarına hitap ederek öğrenme ortamını zenginleştirilmesi, öğrencilerin ilgisini çekmesi gösteri tekniğinin önemli özellikleridir. Gösteri öncesi hazırlıkların eksiksiz olması, gösterinin belirli bir plan dâhilinde yapılması ve gerekli materyallerin temin edilmesi ise süreci etkileyen önemli durumlardır.

2.1.2.2.3. Soru-Cevap

Soru-cevap tekniği öğretmen tarafından hazırlanan soruların öğrenciler tarafından cevaplandırılması, açıklanması ve tartışılması temeline dayanan bir tekniktir. Bu tekniğe göre, öğretim çalışmalarında en önemli unsur soru değil, öğrencilerin verdikleri cevaplardır. Sorular öğrencilerin düşünme, bilişsel becerilerini kullanma ve değerlendirme yapma gibi niteliklerini açığa çıkarmalıdır. Ayrıca yaratıcılıklarını da geliştirmelidir (Oğuzkan, 1985: 86; Küçükahmet, 2001: 78; Kavcar, 2017: 129).

Yabancı dil öğrenim sürecinde öğretmen-öğrenci etkileşimini sağlayan soru-cevap tekniği, öğrencilerin hedef dili kullanarak seviyelerine uygun sorulara cevap vermesi ve sorular üretebilmesi bakımından önemlidir. Soruların öğrenci seviyesine uygun olması, öğrencilere sözlü veya sözsüz dönüt verilmesi, beklenen cevaplarla ilgili kabul edilebilir, ölçülebilir kriterlerin olması önemli durumlardır (Durmuş, 2013: 127-128).

Dil öğreniminde dinleme/izleme ve konuşma becerisinin gelişimini destekleyen soru-cevap tekniğinde öğrencinin sadece sorulan sorulara cevap vermesi beklenmemelidir. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan dolayı öğrenci ihtiyaçları da farklılaşmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin de aktif olarak zihinlerinde oluşan sorulara cevaplar araması ve bunu ifade edebilmesi sağlanmalıdır.

2.1.2.2.2.4. Benzetim Tekniği

Gerçek araç ve olaylara ulaşmanın zor olduğu, tehlikenin fazla ya da maliyetin yüksek olduğu durumlarda, gerçeğe uygun olarak geliştirilen modeller kullanarak, bir olayın gerçekmiş gibi ele alınıp üzerinde çalışmalar yapılmasına imkân sağlayan öğretim tekniğidir. Öğrencilerin dikkatini çeken ve öğrencileri güdüleyen bu teknikle çözümlene ve benzetim yapma becerileri geliştirilir. Süreç sonunda mutlaka değerlendirme yapılır. Yabancı dil öğrenim sürecinde, benzetim tekniği önemli bir yere sahiptir. Hedef dilin kullanıldığı toplumsal çevreye ulaşmanın zor ya da imkânsız olduğu durumlarda, sınıf içi etkinliklerde benzetim tekniği kullanılabilir. Benzetim tekniğinin uygulanmasında analiz, sentez ve değerlendirme işlemlerini yapan öğrenciler problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirirler (Güzel, 2014: 230).

Yabancı dil öğrenim sürecinde öğrencilerin ilgisini çeken bir teknik olan benzetim tekniği aracılığıyla öğrencinin yaparak-yaşayarak öğrenmesi, somut yaşantılar edinmesi sağlanır. Bu da kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için önemli bir adımdır.

2.1.2.2.2.5. Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası tekniği, belirli bir zaman diliminde bir konu ya da probleme çözüm bulmak, değerlendirmek ya da sınırlama olmaksızın yaratıcı fikirler üretmek gibi esaslara dayanır. Öğrencilerin yeni fikir üretmeleri ve kendilerini ifade etmeleri

amaçlanır. Öğrencilerin fikir sunabilecekleri bir konu ya da problem durumu belirlenir. Öğrenciler belirli bir zaman diliminde birbirlerini eleştirmeden fikirlerini sunarlar. Öğretmen de öğrencilerin görüşlerini doğru veya yanlış diye ayırmaz. Önemli olan çok sayıda fikrin ortaya çıkmasıdır. Öğrencilerden fikirlerini savunmaları beklenmez, önemli olan öğrencinin fikrini rahat bir şekilde ifade etmesidir. Söylenen fikirler not alınır, sonrasında grupta birlikte fikirler değerlendirilir (İşman ve ESKİCUMALI, 2001: 113; KARA, 2018: 141). “Bu tekniğin kullanılabilmesi için hedef davranışların en az uygulama düzeyinde olması, sorunun birden fazla çözüm yolunun bulunması ve öğrencilerin çözüm için ön koşul olan davranışları kazanması gereklidir” (SÖNMEZ, 2008: 237).

Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde, temel düzeyde çok kullanılamasa da orta ve ileri düzeyde kullanılabilen bir tekniktir. Hedef dil kullanılarak deneyim ve olaylar hakkında yorum yapabilme, tasarı ve görüşleri akıcı ve açık bir şekilde ifade edebilme, farklı bakış açılarıyla düşünüp düzenli bilgi sunabilme becerilerini geliştirir.

2.1.2.2.2.6. Drama

Yaşamın bir parçasının tiyatro ve sahne teknikleri kullanılarak canlandırılması olarak tanımlanan drama, öğrencilerin hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaparak-yaşayarak öğrenmesini sağlayan bir tekniktir. Dilin anlamlı bir şekilde öğrenilmesini sağlayan bu teknik, problem çözme ve iletişim kurma becerilerini geliştirir. Öğrenci etkinliğe katılım sağlayıp deneyim kazanarak dil öğrenim sürecinde aktif olur. Drama tekniği, öğrencinin kendine olan güvenini artırır, anlama ve anlatma becerilerinin gelişimini sağlar. Özellikle dilin işlevsel bir şekilde kullanılması, dile hâkimiyeti ve ifade yeteneğini geliştirir. Yabancı dil öğreniminde serbest oyunlar, kuklalar ve hikâyeleri sahneleme gibi drama etkinliklerinin etkili olduğu ve kullanıldığı görülmektedir. Bu etkinlikler öğrencilerin temel becerilerini geliştirdiği gibi kültürlerarası geçişte de kolaylıklar sağlamaktadır. Aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı olan drama, hedef dilin kültürel özelliklerinin tanınmasında da önemli bir rol oynamaktadır (DEMİREL, 2011: 70-71; KARA, 2018: 223-224).

Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde kullanılan drama tekniği özellikle eğlenceli öğretim ortamı sunması ve öğrencilerin öz güven kazanması bakımından

önemlidir. Öğrencilerin derse aktif katılım sağlayarak başta sözlü iletişim becerileri olmak üzere, okuma ve yazma becerilerini de geliştirmelerine imkân sağlamaktadır.

2.1.2.2.7. Rol Yapma

Dil öğretiminde önemli bir sözlü iletişim aracı olan rol yapma tekniği; olay, olgu ve durumların öğrenciler tarafından oyunlaştırılmasıyla edinilen yaşantılardır. Yaşamdaki gerçeklerin temsil edildiği bu teknikte, öğrenciler başka bir kimliğe bürünerek duygu ve düşüncelerini ifade ederler. Mimikler, jestler, vücut hareketleri ve sesler iletişim aracı olarak kullanılır. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yaşamalarına ve yaşatmalarına, gördüklerini, okuduklarını, düşündüklerini temsil etmelerine olanak sağlanır. Böylece yaratıcı düşünme becerisi geliştirilir (Kemertaş, 1999: 259; Özbay, 2013:141).

Yabancı dil öğreniminde daha çok başlangıç seviyesinde kullanılan rol yapma tekniği, diyalog kurma ve konuşma becerisi geliştirme amacıyla kullanılır. Bu tekniği uygulamadan önce pekiştirilmesi amaçlanan yapılar iyice öğrenilmeli ve sonrasında öğrencilerin etkinliği gerçekleştirmesi beklenmelidir. Rol yapan öğrenciler, üzerinde durulan diyalog ya da konuşma metnindeki cümleleri olduğu gibi kullanmak yerine kendi cümleleri ile ifade etmelidir. Diyaloğa dayalı öğrenilen bir yapının yeni durumlarda kullanılması amaçlanır (Güzel ve Barın, 2013: 214). Öğrencilerin öğrendiği cümle yapılarını farklı durumlarda kullanabilmesi, yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine katkı sağladığı gibi, öğrencilerin sonraki aşamalarda bağımsız öğrenme ortamları oluşturmalarına ve kalıcı bilgiyi elde etmelerine imkân sağlar.

2.1.2.2.8. İkili Çalışmalar ve Grup Çalışmaları

Sınıftaki öğrenci sayısına göre en az iki, en çok on kişinin bir araya gelerek aynı konu üzerinde ortak amaçlarla yaptıkları çalışmalardır. Anlamli ve iletişime dönük etkinliklerde kullanışli bir tekniktir. Etkinliklere başlamadan önce öğretmen öğrenciye ön bilgiler sunar. İkili çalışmalarda eşleştirme yoluyla çiftli gruplar oluşturulur ve gruplardaki üyeler sürekli değiştirilir. Böylece öğrencilerin farklı öğrencilerle iletişim kurması sağlanır. Öğretmen dıştan bir gözlemcidir, sınıfta dolaşır ve tespit ettiği hataları etkinlik sonrası tartışma ortamına taşır. Eşit süre ve katılım ilkesinin geçerli olduğu etkinliklerin sonunda öğrenciler tarafından değerlendirmeler yapılır. İkili çalışma

gruplarıyla yapılan etkinlikler sınıftaki öğrenci sayısına göre daha büyük gruplarla da yapılabilir. Öğrencilerin birlikte düşünmelerine, fikir alışverişinde bulunmalarına ve öğrendikleri dili rahat bir ortamda kullanmalarına imkân sağlamak temel amaçtır (Demirel, 2011: 79-80).

En az iki kişiden oluşan grup çalışmalarında, öğrenciler aktif bir şekilde öğrenim sürecinin bir parçası olurlar. İletişim odaklı etkinliklerde, dilin kullanımı sağlanarak anlamlı öğrenmeler gerçekleştirilir. Öğrenciler arasında rekabet duygusu yerine birbirlerini destekleyici ve bütünleştirici duyguların gelişimi sağlanır. Sınıf ortamında öğretmenden dolayı çekingen davranan bazı öğrencilerin akranlarıyla daha rahat iletişimde bulunması, akranlarının yaşadığı sorunları daha iyi anlaması ve fikirlerini paylaşması bu tekniğin önemli özellikleridir.

2.1.2.2.2.9. Mikro Öğretim

Mikro öğretim tekniği, ilk kez 1960'ta Stanford Üniversitesinde, öğretmen eğitiminin niteliğini artırmak amacıyla eğitimciler tarafından deneysel programın bir parçası olarak geliştirilmiştir. Normal öğrenme ve öğretim süreçlerinin karmaşıklığını basitleştirmeyi amaçlayan bu deneysel teknikte, öğretmen adaylarına deneyim imkânı sağlanarak, adayın davranışlarında istendik yönde değişim sağlama ve mesleki gelişimini ilerletme amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarına, yeni öğretim stratejilerini planlama ve uygulama imkânı sağlanmıştır. Tekniğin uygulanma sürecinde öğretim süresi ve sınıftaki öğrenci sayısı azaltılır, konu daraltılır ve yoğunlaştırılmış bir öğrenme ortamı oluşturulur. Öğretmen adayının ders sunumu videoya kaydedilir ve ders bitiminde öğretmen kendi dersini izler. Ayrıca rehber öğretmenden ve öğrencilerden eleştiri ve öneriler alır. Daha sonra hazırlanarak aynı dersi bir başka küçük gruba aynı sürede tekrar anlatır. Hedeflenen düzeye ulaşına kadar bu tekrarlar devam eder. Bu süreçte karar verici, rehber öğretmenlerdir (Keser, 2001: 117-118).

Öğretmen adaylarının niteliklerini belirli bir seviyeye ulaştırma amacı taşıyan mikro öğretim tekniği, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında düzenlenen eğitimcinin eğitimi programlarında yer alan uygulama derslerinde kullanılabilecek önemli bir tekniktir.

2.1.2.2.2.10. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Edward de Bono tarafından geliştirilen altı şapkalı düşünme tekniği, öğrencilerin yaratıcılık ve düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Altı farklı renkteki şapka, altı farklı düşünceyi temsil eder. Farklı görüşleri ortaya koyma ve öğrencilerin empati duygularını geliştirme öne çıkan özellikleridir (Şahin ve Kemiksiz, 2014: 144) Renkler ve özellikleriyle ilgili temel ilkeler şöyledir:

Beyaz: Açık ve tarafsız ol

Kırmızı: Duygusal tepkilerini açıkla

Siyah: Tehlikeleri bil

Sarı: Avantajları ve faydalarını sırala

Yeşil: Yaratıcılığını kullan

Mavi: Sonuçları toparla, çözümlerini öner (Küçükahmet, 2001: 92).

Altı şapkalı düşünme tekniği, yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde bağımsız ve yetkin dil kullanımı etkinliklerinde rahatlıkla kullanılacak bir tekniktir. Öğrencilere hayal, beklenti, tasarı ve görüşlerini açık ve akıcı bir şekilde ifade edebilme, yaratıcı fikirler ortaya çıkarabilme ve bu fikirlerini hedef dilde belirli bir düzen içerisinde sunabilme imkânı sağlar.

2.1.2.2.2.11. Kavram Haritaları

Bloom bilişsel öğrenmeleri kavramlarla başlatır. Çünkü anlamlı öğrenmede kavram haritaları önemli bir yere sahiptir. Öğrenciler için temel fikirleri ve bunlar arasındaki ilişkileri açık hâle getiren kavram haritaları, önceki bilgilerle yeni bilgilerin yapılandırılmasına yardımcı olur. Böylelikle ezber yerine anlamlı öğrenme gerçekleşmiş olur. Öğrenci zihninde bilgilerin görsel olarak düzenlenmesi ve somutlaştırılması için önemli bir yere sahip olan kavram haritalarının öğrenciler tarafından hazırlanması, etkinliklerin amacına ulaşmasında etkili bir unsurdur. Çünkü öğrencilerin aktif olması, kavramları düşünüp ilişkilendirebilmesi gerekmektedir (Sönmez, 2008: 233; Demirel, 2011: 84-85).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi sürecinde orta ve ileri seviyelerde öğrencilerin soyut konuların içeriğini kavramalarında, kavram haritaları kullanmak

etkili bir tekniktir. Öğrencilerin genellikle soyut konuları ana hatlarıyla belirli bir düzen içerisinde ifade etmekte zorlandıkları görülmektedir. Kavram haritaları aracılığıyla öğrenilen bilgilerin örgütlenmesi ve düzenlenmesi öğrencinin bilgileri anlamlandırmasına ve yapılandırmasına yardımcı olur. Böylece bilgilerin, hedef dilde sistemli bir şekilde ifade edilmesi daha da kolaylaşır.

2.1.2.2.2.12. Özetleme

Özetleme, öğrencilerin sözlü ve yazılı dilsel bir içeriği anlaması ve anladıklarını ana hatlarıyla sözlü ya da yazılı olarak ifade etmesi şeklinde tanımlanabilir. Türkçe haberler, hedef dilde üretilmiş metinler, hikâye, anı, fıkra, masal gibi edebi türler dinleme ve okuma etkinlikleri yoluyla öğrencilere sunulur. Öğrencilerden öğrendiklerini yazılı ya da sözlü olarak ifade etmeleri beklenir. Bu teknik aracılığıyla öğrencilerin çok yönlü iletişim becerileri geliştirilir (Durmuş, 2013: 133-134).

Öğrenciler, özetleme tekniğinin kullanıldığı etkinliklerde, temel becerilerini kullanma fırsatı bulur. Okuma ya da dinleme yoluyla edindiği bilgileri, sözlü ya da yazılı olarak ana hatlarıyla ifade eder. Böylelikle hedef dili kullanarak deneyim ve olaylar hakkında önemli bilgileri sunma, görüşlerini kısa ve öz bir şekilde ifade etme gibi becerilerini geliştirir.

2.1.2.2.2.13. Örnek Olay

Gerçek hayatta yaşanmış ya da yaşanabilir probleme dayalı bir olayın sınıf ortamında derinlemesine incelendiği tekniktir. Olayla ilgili verilerle birlikte sınıf ortamına taşınan olayı anlatan bir rapor üzerinde çalışan öğrenciler, verileri analiz eder, sorunu değerlendirir, olayın nedenleri ve çözümüne ilişkin öneriler sunar. Öğrenci merkezli olan bu teknik, öğrencilerin düşünme, yorumlama ve problem çözme becerilerini geliştirir. Öğrenilenlerin gerçek hayata aktarılması ve öğrencileri hayata hazırlaması öne çıkan diğer özellikleridir (Küçükahmet, 2001: 91; Köksal ve Varışoğlu, 2014: 104).

Örnek olay incelemesi, öğrencilerin hedef dili kullanarak karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve detaylı bir şekilde açıklayabilmesi için kullanışlı bir tekniktir. Öğrenciler örnek olay üzerinde sistemli bir şekilde analiz ve yorumlamalar

yapar. Bu şekilde hedef dilde öğrendiği bilgiyi yapılandıran öğrencilerin, öğrendiklerini ifade etmesi de kolaylaşır. Ayrıca öğrenilen bilgilerin gerçek hayata uygunluğu ya da yakınlığı, anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmekte öğrencilere yardımcı olur.

2.1.2.2.2.14. Bireyselleştirilmiş Öğretim

Her bireyin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimleri farklı olduğu gibi becerileri, ilgileri ve ihtiyaçları da farklıdır. Bireyselleştirilmiş öğretim tekniği bu görüş doğrultusunda yapılandırılmıştır. Öğrenci merkezli bir teknik olan bireyselleştirilmiş öğretim, öğrencilerde görülen farklılaşmaları belli bir seviyede birleştirmek yerine, onların bireysel özelliklerine uygun olarak öğretim yapılmasını amaçlar (Kemertaş, 1999: 223-224). Yabancı dil öğreniminde bireysel farklılıkları gidermek amacıyla öğrenciler arasında küçük gruplar oluşturulur. Öğretmen, etkinliklerde öğrencilere rehberlik eder, öğrenciler de sorumluluk alıp etkinliklere katılırlar. Öğretmen sınıfın tamamına değil, oluşturulan gruplara ayrı ayrı açıklamalar yapar. Dönüşümlü günlük çalışmalar, beceri geliştirme çalışmaları, planlı öbek çalışmaları, düzey geliştirme çalışmaları gibi öğretim etkinlikleri gerçekleştirilir (Güzel ve Barın, 2013: 221-222).

Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde özellikle ana dili farklı olan öğrencilerden oluşan sınıflarda, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar sorunlara yol açabilmektedir. Ana dilinin yapısı ve mantığıyla hedef dile yaklaşan öğrenciler değişik sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durumlarda, bireyselleştirilmiş öğretim tekniğine dayalı etkinliklerin kullanılması dil öğrenim sürecini olumlu etkiler. Bununla birlikte, aynı düzeyde öğrenim gören öğrenciler farklı becerilerde sorunlar yaşayabilmektedir. Bu tür durumlarda beceri geliştirme çalışmaları gibi bireyselleştirilmiş öğretim tekniğine dayalı etkinliklerin yapılması, öğrenme sürecini kolaylaştırır.

2.1.2.2.2.15. Programlı Öğretim

Kendi kendine öğrenme tekniği olarak bilinen programlı öğretim, bilginin özel parçalara veya temel öğelere ayrılarak belirli bir sıraya göre düzenlenip bireysel esasa göre öğrenilebileceği görüşüne dayanır. Kaynağı çok eskilere gitmekle birlikte, en tanınmış temsilcileri Skinner ve Crowder'dir. Küçük adımlar, öğrenmeye etkin katılım, öğrenme sonucu hakkında dönüt alma, doğru cevaplar ve bireysel hıza göre ilerleme

gibi temel ilkeleri bulunmaktadır (Küçükahmet, 2001: 111-117). Programlı öğretim tekniğinde, belirlenen kazanımlara öğrencinin kendi hızıyla ulaşması beklenir. Uygulama sürecinde programlı öğretime göre hazırlanmış kitaplar, makinalar ve bilgisayar destekli eğitim materyalleri kullanılmaktadır (Demirel, 2011: 92). Programlı öğretim, örgün olarak yabancı dil öğretiminin yapılamadığı durumlarda kullanılabilen önemli bir öğretim tekniğidir.

2.1.2.2.2.16. Bilgisayar Destekli Öğretim

Bilgisayar Destekli Öğretim, bilgisayarların bir öğretim aracı olarak kullanıldığı ve öğretim ortamı oluşturma görevi üstlendiği öğretim tekniğidir. Öğrencilerin bilgisayarlarla etkileşimde bulunması, tekniğin temelini oluşturur. Bilgisayarlar, öğretim sürecinde öğretmenin zor fakat zorunlu bazı görevlerini üstlenmekte ve ona destek olmaktadır. Bu yönüyle bilgisayarlar öğretim sürecini destekleyici, güçlendirici ve tamamlayıcı bir unsur olarak görülmektedir (Çeliköz, 1995: 573). Web tabanlı öğretim, alıştırmaya ve uygulama, eğitsel içerikli oyunlar, benzeşim programları, öğretici testler, bire bir öğretim gibi programlarla öğretim süreci gerçekleştirilmektedir (Engin, Tösten ve Kaya, 2010: 75).

Hızla gelişen teknoloji, öğrencileri çok kısa süre içerisinde etkisi altına almaktadır. Öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda yabancı dil öğrenim sürecinde bilgisayarların kullanımı kaçınılmaz bir durumdur. Özellikle alıştırmaya ve uygulama etkinlikleri, eğitsel oyunlar ve benzeşim programları öğrenim sürecine önemli katkılar sunmaktadır. Farklı soru türlerinden oluşan alıştırmaya ve uygulama etkinlikleri, öğrencilerin tekrar yapma ve öğrenilen bilgileri pekiştirmesine yardımcı olur. Eğitsel oyunlar öğrencilerin güdülenmesini sağlar ve öğrenim sürecini eğlenceli bir hâle getirir. Benzeşim programlarıyla da öğrencinin öğrendiği bilgilerin günlük hayata yakınlığı sağlanır. Günlük hayatta yapılması zor olan birçok etkinlik, benzeşim programları aracılığıyla öğrenciye sunulur. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere Türkiye'yi ve Türk kültürünü benzeşim programları aracılığıyla tanıtmak, bu kapsamda yapılabilecek önemli bir etkinliktir.

2.1.2.2.2.17. Sınıf Dışı Öğretim Teknikleri (Proje, Gezi, Gözlem vb.)

Yabancı dil öğrenim sürecinde, bazı konular ele alınırken öğrenme ortamlarının sınıf içerisinde değil, doğal bir çevrede oluşturulması gerekli ya da yararlı görülür. Bu tür etkinlikler bireysel ya da grup etkinlikleri olabilir. Hedef dilin ana dili olarak kullanıldığı bir yere gezi düzenlemek, sosyal veya sanatsal bir etkinliğe katılmak, bir meslek grubuyla ilgili görevi başında gözlemlerde bulunmak veya bir spor müsabakasını izlemek yabancı dil öğreniminde yapılabilecek önemli sınıf dışı öğretim etkinliklerdir. Bu tür sınıf dışı öğretim teknikleriyle öğrencilerin hedef dili doğal iletişim ortamlarında kullanması, öğrendikleri yorumlaması, kendi ülkeleriyle veya farklı ülkelerle karşılaştırmalar yapması ve değerlendirmelerini yazılı veya sözlü olarak sunması öğrenme sürecine önemli katkılar sağlar (Durmuş, 2013: 136-137).

Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde konuya ilgi çekme, sınıf içi öğrenmeleri tamamlama veya pekiştirme, soyut bilgileri somutlaştırma gibi türlü amaçlarla sınıf dışı öğretim tekniklerinden yararlanılır. Bu tür sınıf dışı etkinliklerle öğrenme ortamının gerçek hayatla iç içe geçmesi, yaparak-yaşayarak öğrenmenin sağlanması ve derslerin tekdüzelikten kurtarılması öğrenim sürecini etkileyen önemli durumlardır.

2.1.2.2.2.18. Eğitsel Oyunlar

Eğitsel oyunlar, öğrenmeye yönelik olan ve bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen eğlendirici, ilgi çekici, etkileşime açık etkinliklerdir (Wright vd. 2006: 1; Demirel, 2011: 85). Eğitsel oyunların dil öğretiminde kullanımı:

- Öğrencinin zihinsel, psiko-sosyal gelişimini sağlar.
- Öğrenciye hareket özgürlüğü sağlar.
- Dil gelişiminin temelini oluşmasına yardımcı olur.
- İnsanlar arası etkileşimi artırır.
- Öğrencinin kendi yönettiği ve denetlediği bir hayal dünyası yaratmasını sağlar.
- Merak unsurunu canlı tutarak öğrencinin araştırma becerisini geliştirir.
- Öğrencinin kendini rahat bir şekilde ifade etmesini sağlar.
- İlgi ve dikkat toplamayı sağlar.
- Öğrenme için dinamik, canlı bir ortam oluşturur.
- Öğrencinin karar verme, mantık yürütme yeteneğini geliştirir.

- Rahat ve neşeli bir eğitim ortamı hazırlar.
- Öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini sağlar.
- Öğrenilenlerin kalıcı becerilere dönüşümünü sağlar.
- Öğrencilerde toplumsal kurallara aidiyet duygusunun oluşmasını sağlar.
- Öğrencilerin gerginlikleri kontrol etme becerisini geliştirir (Kara, 2010; Demirel, 2011; Gürsoy ve Arslan, 2011; Kılıç, 2012; Güzel ve Barın, 2013; Durmuş, 2013; Erdem ve Aycan, 2017).

Eğitsel oyunlar, dili etkin kılan canlı bir iletişim ortamına sahiptir. Duygu ve düşünceleri içerisinde barındıran oyunlar sayesinde dil anlamlı bağlamlar içerisinde kullanılır ve daha canlı bir öğrenme ortamında öğrencilerin deneyim sahibi olmaları sağlanır.

2.1.3. Oyun

İnsanlık tarihi kadar eski bir tarihe sahip olan oyunlar, bebeklikten itibaren insanların dünyasında yer edinir ve yaşam boyunca da varlığını sürdürür. Bu yönüyle insan yaşamıyla iç içe geçen oyunlar, birçok bilim dalını yakından ilgilendirmiş ve oyun kavramıyla ilgili birçok tanım yapılmıştır. Psikoloji, sosyoloji, eğitim bilimleri gibi birçok alanın kendi bakış açısına göre tanımlanan oyun kavramını tek bir tanımla ifade etmek oldukça zordur.

TDK Türkçe Sözlük'te (2005: 1526) “Vakit geçirmeye yarayan, belli kuralları olan eğlence” şeklinde açıklanan oyun kavramı; özgürce razı olunan, kurallara uygun olarak belirli zaman ve mekânda gerçekleştirilen, bir amaca sahip olan, gerilim ve sevinç duygusu ile alışılmış hayattan farklılık gösteren, iradi bir eylem veya faaliyet (Huizinga, 2013: 53) şeklinde tanımlanmaktadır. Bireylerin fiziksel, zihinsel yeteneklerini geliştiren, yaşantılarını eğlenceli hâle getiren, sanatsal ve estetik değerler kazandıran oyunlar, belirli kuralları ve hedefleri olan etkinliklerdir (Hadfield, 1999: 4; Bilen, 1999: 197). Oyunlar, kendini ifade etme, eğlenme, sosyalleşme, iç dünyayı yansıtmaya, gelişimi destekleme, öğrenme ortamı hazırlama, gizli enerjiyi kullanma ve hayal ile gerçeği ilişkilendirme gibi görevleri üstlenerek birey hayatında önemli bir yer edinir (Uluğ, 2007: 12). Bu açıklamalar doğrultusunda oyun; belirli bir hedefi ve

kuralları olan, bireyin birçok açıdan gelişmesini sağlayan eğlenme ve gelişim odaklı etkinlikler şeklinde tanımlanabilir.

Oyunla ilgili yapılan araştırmalarda günümüzde yaygın olarak oynanan birçok oyunun eski çağlara kadar uzandığı görülmektedir. British Museum'da M.Ö. 800 yılına ait "Beş Taş" oyununu sergileyen heykel, Eski Mısır'da Orta Krallık dönemine ait oyun tahtası üzerinde oynanan oyunları ve sıçrama oyunlarını gösteren duvar resimleri, Eski Hindistan'da zarla oynanan oyunları ve topaç çevirmeyi gösteren duvar resimleri, Meksika'da M.S 1000 yıllarından kalma bir top oyun alanı kalıntıları ve Eski Yunan çömleklerinde tavlaya benzer oyun resimleri bu durumu temellendiren önemli bulgulardır. Bununla birlikte oyunların yeryüzüne yayılışı da ilginç bazı özellikler göstermektedir. Aynı oyunun birbirinden çok uzak, iletişim kurma imkânı çok zor olan iki toplumda bulunması bu durumu örnekleemektedir. *Mankala* diye bilinen oyun, Hindistan'da *Çongkak*, Suriye'de *Lu'b-i Akli*, Bali'de *Medjiwa*, Filipinler'de *Çunkajon*, Afrika'da *Wari* adıyla anılmakta ve oynanmaktadır (And, 2007). Bu durum evrensel bir niteliğe sahip olan oyunların, zaman ve mekân değişse de insan yaşamının önemli bir parçası olduğunu göstermektedir.

Oyunlar dolayısıyla elde edilen önemli kazanımlar şunlardır:

- Mutluluk ve heyecan duyma
- Hayal gücünü geliştirme
- Aktif olma
- Özgüven kazanma
- Yaratıcı olma
- İletişim kurma
- Ruhsal gerilimi ve kaygıları azaltma
- Kişiliği geliştirme
- Yeteneklerini keşfetme, davranışlarının farkına varma
- Kendini tanıma
- Paylaşma, hoşgörü, kabullenme ve empati duygusunu geliştirme
- Kurallara uyma
- Belli bir disiplin içerisinde düşünme, araştırma ve problemlere çözüm üretme
- Sorumluluk duygusunu geliştirme, bilinçlenme

- Kendini ifade edebilme
- Uzlaşma ve uyum sağlama
- Risk alma, karar verme ve sonuçlarına katlanma
- Kurallar çerçevesinde rekabet etme, tercihte bulunma, inisiyatif alma (Sevinç, 2009: 31-32).

2.1.3.1. Oyun Kuramları

Oyunlar, birçok araştırmacı tarafından amaç ve uygulama yöntemleri bakımından incelenmiş ve farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Bu doğrultuda oluşturulan kuramlarda oyunun ne olduğu ve neden oynandığı soruları kuramların çıkış noktası olmuştur (Aksoy ve Çiftçi, 2014: 24-25).

2.1.3.1.1. Klasik Oyun Kuramları

2.1.3.1.1.1. Fazla Enerji Kuramı

19. yüzyıl İngiliz filozofu H. Spencer'ın fikirlerine dayanan fazla enerji kuramına göre, oyun organizmanın çalışması için gerekli olan enerjiden daha fazlasına sahip olduğunda oynanır. Organizmada ihtiyaçtan fazla bulunan enerji zamanla baskıya sebep olur. Kişi de bu baskıdan kurtulmayı oyun yoluyla sağlar. Böylelikle iç gerginliğin azaltılacağı kabul edilir. Bu kuramda, oyunun içeriği önemsenmez (Çoban ve Nacar, 2008: 55; Pehlivan, 2014: 35).

2.1.3.1.1.2. Rahatlama Kuramı

Fazla enerji kuramına zıt bir görüşü savunan Alman şair M. Lazarus'un (1883) görüşlerini içerir. Rahatlama kuramına göre oyun, çalışırken tüketilen enerjinin doldurulmasını ve eski haline getirilmesi sağlar. Oyun sürecinde birey gerginlik, korku ve engellemelerden kurtulur ve rahatlar. Rahatlama kuramında, oynanacak oyun şekli önemlidir. Çünkü uzun bir süre bireyin yorgunluk ve bıkkınlık göstermeden oynayabilmesi gerekir (Poyraz, 2012: 32; Aksoy ve Çiftçi, 2014: 25).

2.1.3.1.1.3. Alıştırma Kuramı

Karl Groos'un (1899) geliştirdiği alıştırma kuramına göre, oyun içgüdüselidir. Çocuğa yaşam kurallarını öğreten ve hayata hazırlayan oyunlar alıştırma işlevi görür. Çocuklar oyun sayesinde, yaşam için gerekli bilgi ve beceriyi kazanır ve kendini yetiştirir (Pehlivan, 2014: 34-35).

Alıştırma kuramı, oyun sürecinde becerilerin kazanılmasını sağlayan alıştırmalarla birlikte bilinç kavramı üzerinde durmaktadır. Çocuğun rastgele eline çarpan nesneyi yakalaması içgüdüselidir; fakat bilinçli olarak davranışı sürdürmesi ve tekrarlaması, dikkat ve eğlence gibi oyun niteliklerinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Cohen, 1993'ten Akt. Sevinç, 2009: 58).

2.1.3.1.1.4. Tekrarlama Kuramı

Stanley Hall'in görüşlerine dayanan tekrarlama kuramı (rekapitülasyon), evrim kuramından yola çıkarak oyun kuramını açıklamaya çalışmıştır. Bu kurama göre, çocuklar hayvanlarla yetişkin insanlar arasındaki zincirin bir halkasıdır. İnsan evriminin çeşitli aşamaları ile çocukluğun çeşitli evreleri aynı dönemlere denk gelir ve çocuk oyun aracılığıyla insanın geçirdiği devinimsel ve ruhsal aşamaları tekrardan yaşar. Bir başka ifadeyle, evrimin aşamalarının çocuğun gelişimine paralel olarak oyunda ortaya çıktığı görüşü savunulur. Yaratıcılığı ve yeniliği görmezden gelen bu yaklaşım, bireysel farklılıkları açıklamakta da yetersiz kalmaktadır (Sevinç, 2009: 59).

2.1.3.1.2. Dinamik Oyun Kuramları

2.1.3.1.2.1. Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik kuram, Freud'un fikirlerine dayanmaktadır. Her davranışın bir nedeni olduğu görüşünü savunan Freud, oyunların rastgele oluşmadığını, bireyin farkında olduğu ya da olmadığı duygularına dayandığını belirtmektedir. Bu kurama göre, oyun çocuğun rahatsız edici olay ve duruma karşı geliştirdiği bir faaliyettir. Çocuk oyunda sevgi, nefret, kızgınlık gibi duygularını başkalarına veya nesnelere yansıtabilir. Özellikle olumsuz deneyim ve duyguların oyunda tekrarlanması Freud'un dikkatini çekmiştir. Çocuk için bozulan dengenin yeniden kurulmasını ifade eden oyun süreci, zor durumlar karşısında çocuğun deneyim kazanmasını sağlayan etkinlikler olarak

değerlendirilmektedir. Oyunun hayal dünyasında edinilen kazanımlar, ilerleyen süreçte gerçek hayatta kullanılmak üzere saklanır (Çoban ve Nacar, 2008: 56-57).

Freud, oyunu çocuğun duygusal boşalım yaşaması yönüyle ele almıştır. Bu kuramı daha sonra psikososyal yönüyle ele alan Erikson ise düşünce, beden, nesne ve sosyal davranışlarda yeterlik kazandırma, özsaygı geliştirme gibi özelliklere dikkat çekmiş ve oyunları önemli bir araç olarak değerlendirmiştir (Aksoy ve Çiftçi, 2014: 27).

Psikoanalitik kuramcılar için oyun, çocuğu tanımada değerli bir araçtır ve çocuğun ruhsal uyumsuzluklarının tedavisinde kullanılabilecek etkili bir tekniktir (Karadağ ve Çalışkan, 2005: 15).

2.1.3.1.2.2. Bilişsel Kuram

Piaget ve Vygotsky tarafından savunulan bilişsel kuram, oyun gelişimiyle zihinsel gelişim arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Piaget'e göre oyun, çocuğun deneyim, bilgi ve anlayışını birleştirdiği bir olgudur. Çocuk, oyun yoluyla bildiği şemaları kullanarak dengeleme sürecine girer. Hayali oyunlardan kurallı oyunlara doğru bir değişim ve gelişim gösterir. Sonucun değil sürecin önemli olduğu bu süreçte, oyun gelişimi ile zihinsel gelişim arasında paralel bir ilişki söz konusudur. Zihinsel gelişime bağlı olarak ortaya çıkan özümleme ve uyumsama davranışları, oyun olgusunu ortaya çıkarır (Sevinç, 2009: 71; Poyraz, 2012: 32).

Sosyal çevrenin bilişsel gelişimde önemli bir rolü olduğunu belirten Rus psikolog Vygotsky ise oyun, zihinsel gelişim ve sosyal çevre ilişkisi üzerinde durmaktadır. Çünkü oyunlar, çocuğun çevresindeki kişi, olay ve durumlar hakkında bilgi edinmesinde, neden-sonuç bağlantısı kurmasında önemli etkinliklerdir. Oyunların çocuklar için ilgi, istek ve merak uyandıran bir olgu olmasını sağlayan temel sebeplerden biri de budur (Pehlivan, 2014: 41). Öğrenme sürecinde zihinsel işlemlerle birlikte çevresel faktörler de etkili olmaktadır. Bu bağlamda oyunlar, çocuğun çevresiyle etkileşimini sağlayan önemli bir öğrenme aracıdır.

2.1.3.2. Oyun ve Gelişim

Çocukların gelişiminde alınan gıdalar kadar önemli olan oyunlar, bir bakıma çocuğun yaşantısının doğal bir parçasıdır (Jones, 2007: 5). Bununla birlikte, çocuklarla özdeşleştirilen oyunlar, bireyin yaşamı boyunca ilgisini çeken ve merak uyandıran bir özelliğe sahiptir. Bireylerin fiziksel, psiko-motor, duygusal, sosyal, bilişsel ve dilsel gelişimlerini sağlayan oyunlar birçok yönüyle insan hayatında önem taşımaktadır.

2.1.3.2.1. Oyun ve Fiziksel Gelişim

Çocuğun fiziki gelişimini ifade eden büyüme, ölçülebilen bir gelişimdir. Birçok açıdan çocuğun gelişimsel özelliklerini destekleyen oyunlar, büyümede sağlıklı bir süreç izlenmesine yardımcı olur. Fiziki güç kullanımını gerektiren oyunlar sayesinde solunum, dolaşım, sindirim sistemlerinin düzenli çalışması sağlanır. Oyunlar aracılığıyla, vücutta biriken fazla yağların yakılması, kasların güçlenmesi, iç salgı bezlerinin düzenli çalışması, hareket ihtiyacının karşılanması kolaylaşır. Bununla birlikte çevresiyle etkileşime giren çocukların algısal gelişimi hızlanır, çevreyi ve yaşadığı dünyayı keşfetmesi sağlanır. Çocuk, açık havada oynadığı oyunlarla bedensel gelişim için vazgeçilmez bir unsur olan temiz havaya kavuşur ve sağlıklı bir gelişim gösterir (Akandere, 2006: 15-16).

Fiziksel gelişim ile sağlık iç içe olduğu gibi, oyun ve sağlık da iç içedir. Hareketli oyunlar duyu organlarını, sinir sistemini ve bağışıklık sistemi belirgin bir şekilde etkiler. Değişim ve çeşitliliğin esas olduğu oyunlar, farklı zamanlarda ve iklim şartlarında, değişik araçlarla oynanabilir. Böylece organizmanın çeşitli fonksiyonlarının koordineli bir şekilde çalışması sağlanır (Hazar, 2000: 12-13).

2.1.3.2.2. Oyun ve Psiko-Motor Gelişim

Psiko-motor gelişim, fiziksel büyüme ve gelişmeyle birlikte beyin ve omurilik gelişiminin sağlanması sonucunda organizmanın isteme bağlı olarak hareketlilik kazanmasını ifade etmektedir. Bebeklikten itibaren bireyin yaşamına yön veren ve yaşamını etkileyen hareketlerin tümü psiko-motor gelişimle ilgilidir (Karadağ ve Çalışkan, 2005: 25).

Psiko-motor beceriler bireyin ruhsal yaşamıyla bütünleşmiş bir yapıya sahiptir. Sağlıklı bir birey doğduğunda, tepkiye hazır olma, hız, durgun hareket, eşgüdüm, dinamik dikkat ve esneklik gibi psiko-motor becerilere sahiptir. Oyunlar aracılığıyla bu becerilerin geliştirilmesi ve sağlıklı bir yaşam sürülmesi sağlanır (Poyraz, 2012: 42).

2.1.3.2.3. Oyun ve Duygusal Gelişim

Doğal gelişim sürecinde çocuk tarafından kontrol altına alınamayan bazı duygular yer almaktadır. Okul öncesi dönemde yoğun olarak yaşanan kıskançlık, öfke, sevgi ve inatçılık gibi duygular bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Bununla birlikte ben-merkezci düşünceden sıyrılamama, herkesin kendisi gibi düşündüğünü kabul etme, paylaşmama sık sık rastlanan olumsuz davranışlardır. Çocuklar bu tip genel özellikleri taşımakla beraber bireysel olarak da farklılıklara sahiptir. Bir çocuk utangaç, içe kapanık ya da çok sosyal özellikler gösterebilmektedir (Duman, 2015: 15). Bu bağlamda oyunlar, çocukların duygusal sorunlarıyla yüzleşmesini ve duygusal tepkilerini kontrol altına almasını sağlayan önemli etkinliklerdir. Çocuklar oyun sayesinde sürekli ilgi beklemekten kurtulur, ben-merkezci düşünceden sıyrılır ve özgüven duygusunu geliştirir. Sevgi ve hoşlanma duygularının ön plana çıktığı süreçte çocuğun estetik algısı da gelişir (Çoban ve Nacar, 2008: 56-57).

2.1.3.2.4. Oyun ve Sosyal Gelişim

Oyun ortamı çocuk için sosyal ilişkilerini geliştirebileceği bir özgürlük alanıdır. Oyunla birlikte sosyal ortamla tanışan çocuklar, uyum sürecinde birçok sosyal ilişki biçimini öğrenir, birçok davranışı deneme imkânı bulur. Grup içerisinde kendi görüşlerini, yaşam felsefesini diğer çocuklarla karşılaştırma, tartışma ve düzeltme fırsatı elde eder (Özdoğan, 2014: 132).

Çocuk oyunlarının birçoğunda sosyal yapı yer almaktadır. Aile bireylerinin rollerinin üstlenildiği oyunlarda sorumluluklar, kişilikler öğrenilir; cinsel kimlik kazanılır. Oyunlar aracılığıyla meslek grupları ve özellikleri tanınır. Çocuklar oyun ortamında, birlikte problem çözmeyi, toplumsallaşmayı, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı duymayı, yardımlaşmayı, paylaşmayı, lider olmayı, kazanmayı ve kaybetmeyi öğrenir (Akandere, 2006: 17). Bu bağlamda oyunlar, birlikte yaşama sanatını çocuğa öğreten ve gelişimini sağlayan önemli sosyal ortamlardır.

Çocuk oyun ortamında oyun kurallarını, kendinden beklentileri ve sorumluluklarını anlamaya çalışır. Bu süreçte çevresinde sosyal bir düzenlemenin olduğunu fark eder ve bu düzene uygun davranarak uyum sağlar. Birliktelik ve aidiyet hissini yaşayan çocukta biz duygusunun oluşması sağlanır (Duman, 2015: 14). Bu duygu, bireyin yaşamı boyunca sosyalleşmesinde ve kendini gerçekleştirmesinde önemli bir rol oynar.

2.1.3.2.5. Oyun ve Bilişsel Gelişim

Dünyayı keşfetme isteğinde olan çocuklar, çeşitli oyunlar yoluyla görsel-uzamsal ilişkiyi, denge ve yerçekimini ve ölçü ilişkilerini öğrenir. Süreç ilerledikçe, etki-tepki bağı ve davranışlarının sorumluluklarını fark etmeye başlar. Oyunlar aracılığıyla öğrenilen bu kavram ve beceriler, bilişsel gelişime önemli katkılar sunar (Hendrick ve Weissman, 2006; Irwin ve Simons, 1994; Rogers ve Sawyers, 1992; Schwartz ve Mille, 1988; Wortham, 1998'den Akt. Aksoy ve Çiftçi, 2014: 9). Bir başka ifadeyle, oyunlar bireylerin dünyayı keşfetmesini ve yaşamı anlamlandırmasını sağlayan bilişsel işlemlerin temelini oluşturur.

Oyun sürecinde bireyler, oyunun kurallarını, rakiplerin durumunu ve kendi yeteneklerini değerlendirir. Bu unsurları düşünerek yeri geldiğinde fikir alışverişinde bulunur, tartışır, strateji belirler. Bu durum algılama, yorumlama, değerlendirme ve karar verme gibi bilişsel becerilerin gelişimini sağlar (Hazar, 2000: 17). Bu yönüyle bireye çok yönlü düşünme ve problem çözme becerileri kazandıran oyunların bilişsel gelişimi destekleyen önemli etkinlikler olduğu görülmektedir.

2.1.3.2.6. Oyun ve Dilsel Gelişim

Goodman (1986), çocuk eğitiminde bütünsel dil kavramı üzerinde durarak önemli bir yaklaşım oluşturmuştur. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini birlikte ele alan bütünsel dil yaklaşımı, bu becerileri standart yazı öncesi dönemde çocukların kendilerince anlam ifade eden bir sistem olarak iletişimde kullanabilmesi gerektiği üzerinde durur. Bu yaklaşıma göre, çocuklar anlamak ve anlaşılma isterler. Bebeklikten itibaren başlayan gülme, ağlama, bağırma gibi iletişim davranışları dilin gelişimiyle sözcüklere dönüşür. Bu süreçte çocuğun söz ve davranışlarla ne iletmeye çalıştığını anlamaya çalışmalı ve dilin kullanımı üzerinde durulmalıdır. Çünkü dil,

kullanılarak düzeltilir ve geliştirilir. Bütünsel dil gelişimi yaklaşımının bu önemli özellikleri dikkate alındığında oyunların dil gelişim sürecinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Oyun ortamında gerçekleştirilen çeşitli hareketler, mimik, taklit gibi ifade biçimleri bir anlamda çocukların deneyimlerini, fikirlerini belirttikleri dil etkinliklerinin başlangıcıdır (Sevinç, 2009: 130-131).

Dilin gelişim sürecinde oyunlar, birçok açıdan bireye fayda sağlamaktadır. Dil kullanımını gerektiren oyunlar; kelime hazinesini zenginleştirir, düzgün cümleler kurmaya yardımcı olur, kendini rahat bir şekilde ifade edebilme alışkanlığı kazandırır, soru sorma, yeni bilgi edinme ve bu bilgiyi başkalarına aktarmaya imkân sağlar (Çoban ve Nacar, 2008: 49; Akandere, 2006: 16).

2.1.3.3. Oyun Sınıflandırmaları

Özellikleri bakımından birçok bilim dalının inceleme konusu olan oyunlar; amaç, işlev, uygulama özellikleri, bireyin gelişim aşamaları veya özellikleri gibi birtakım unsurlara göre ele alınmakta ve sınıflandırılmaktadır.

Avedon ve Simith (1971) oyunları; fiziksel beceri oyunları, strateji oyunları ve şans oyunları olmak üzere üç gruba ayırmıştır (Akt. Hazar, 2000: 8).

Akandere (2006: 19) oyunları şu şekilde sınıflandırmaktadır:

Çocuk oyunları: Bunlar nesilden nesile aktararak gelen, kültürel izler taşıyan eğlenceli geleneksel oyunlardır.

Eğitsel oyunlar: Eğitim amacı ile oynanan oyunlardır.

And'ın (2007: 69-70) aktardığına göre Boratav oyunları beş ana başlık altında sınıflandırmıştır:

1. Sadece Çocuklara Yönelik Oyunlar
2. Şans Oyunları
3. Beceri ve Güç Oyunları
4. Zekâ Oyunları
5. Katılımlı Oyunlar

Birçok araştırmacı tarafından, değişik bakış açılarıyla ele alınan oyunları Özdoğan'ın (2014: 115) sınıflandırması Tablo 2'de yer almaktadır:

Tablo 2. Oyun Sınıflandırmaları

Yazarlar	Bireysel Oyunlar	Sosyal Oyunlar
Groos 1899	Genel işlevsel oyunlar Deneysel oyunlar	Özel işlevsel oyunlar
Stern 1914	Bireysel oyunlar	Sosyal oyunlar
Chateau 1954	Kuralsız oyunlar Somut zihinsel oyunlar	Kendini ispatlama Kural ve işbirlikçi oyunlar
Erikson 1957	Dar çevreli oyunlar	Geniş çevreli oyunlar
Rüssel 1935 1959	Yapısal oyunlar Kendi kendine oyun Materyalle oyun	Rol oyunları Kurallı oyunlar Arkadaşlarla oyun
El'konin 1960	Objelerle faaliyet	İnsanlararası ilişki üzerine oyunlar Sosyal kurallar üzerine oyunlar
Hetzer 1927	Bir iş oyunları	Rol oyunları Sonuçta başarıya ulaşma oyunları
Ch. Bühler 1928	İşlevsel oyunlar Yapısal oyunlar	Fantezi oyunları Rol ve Kurallı oyunlar
Piaget 1945	Alıştırma oyunları	Kurallı oyunlar Sembol
Diğerleri	İşlevsel faaliyetler Araştırmacı davranışlar	Sosyal rol oyunları Taklit etme, dramatize etme

Aksoy ve Çiftçi (2014: 43) ise oyunları; fiziksel/hareket oyunu, nesne oyunu, hayali/-miş gibi oyun, dil oyunu ve kurallı oyun olmak üzere beş grupta toplamıştır.

2.1.3.4. Eğitsel Oyunlar

Eğitsel oyunlar “öğrenilen bilgilerin eğlenceli bir ortamda pekiştirilmesini sağlayan zihinsel, dilsel etkinliklerdir” (Kalfa, 2014: 87). Bir amaç doğrultusunda uygulanan ve öğrenmeye yönelik olan eğitsel oyunlar, öğrenim sürecini ilgi çekici bir hâle getirmekte ve en pasif öğrencileri bile ders ortamına çekmektedir (Demirel, 2011: 85). Eğitsel oyunların kullanıldığı öğretim ortamlarında öğrencilerin kaygıları azalır ve öğrenciler kendilerini daha rahat hisseder. Bununla birlikte, eğlendirici özellikler taşıyan oyunlar öğrencilerin güdülenmesini ve öğrenme ortamında aktif bir duruma gelmesini sağlar (Richard-Amato, 1988: 147; Hansen, 1994: 118; Wierus ve Wierus, 1994: 218'den Akt. Uberman: 1998: 21). Böylece öğrenme daha hızlı ve kalıcı bir şekilde gerçekleşir. Bu özellikler doğrultusunda eğitsel oyunlar, öğrenim sürecini

eğlenceli bir hâle getiren, öğrencilerin dilsel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal becerilerini geliştiren amaçlı etkinlikler şeklinde tanımlanabilir.

Eğitsel oyunlar:

- Kurallar içinde bireyin özgürlüğüne olanak verir.
- Öğrenmeye hizmet eder.
- Öğretme-öğrenme sürecinde öğretim tekniği olarak kullanılır.
- Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere sınıf ortamında zevk alma, eğlenme fırsatı sunar.
- Önceki öğrenilenlerin pekiştirilmesine ve tekrar edilmesine olanak sağlar.
- Belirlenen hedef davranışların geliştirilmesinde etki eder.
- Hatalı öğrenmelerin düzeltilmesinde yardımcı olabilir.
- İlgi çekici olması dolayısıyla öğrencilerin dikkatini çeker ve bilginin uzun süreli korunmasına yardımcı olur.
- Öğrencilerin çeşitli şekillerde düşüncelerine olanak sağlar (Zengin, 2002: 52).

2.1.3.5. Dil Öğretiminde Eğitsel Oyunlar

Eğitsel oyunlar uyum ve uzlaşma kültürü içerisinde yarışmayı içeren, öğrencilerin ilgisini çeken etkinliklerdir. Bu durum, öğrenenlerin dil öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılmalarına yardımcı olur. Ayrıca oyunlar öğrenim sürecini gerçek hayata yakınlaştırır. Daha esnek ve iletişimsel bir dil kullanımına imkân sağlar (Huyen ve Nga, 2003).

Bumpass (1963: 143-144), etkili bir dil öğretimi için eğitsel oyunların şu özelliklere sahip olması gerektiğini düşünmektedir:

1. Öğrencilerin sıkılmamaları için oyunların akıcı olması gerekir.
2. Oyunlar merak uyandırmalı veya rekabete dayalı olmalıdır.
3. Oyunlar, mümkün olduğunca fazla sayıda öğrencinin aktif katılımını sağlamalıdır.
4. Puanlama ve oyunla ilgili açıklamalar basit ve anlaşılır olmalıdır.
5. Oyunların belirli bir öğrenme amacı olmalı ve öğrenme ortamını destekleyici özelliklere sahip olmalıdır.

6. Oyunlar, öğrencinin ilgisini artırmaya ve bunu sürdürmeye imkân sağlamalı, öğrenme ortamında istenilen değişiklikleri yapmaya imkân sağlayacak şekilde esnek olmalıdır.

Dört temel becerinin etkin kullanımı için uygun bir teknik olan eğitsel oyunlar konu, hedef ve kazanımlar, uygulama biçimi gibi özellikler bakımından sınıflandırılmaktadır:

Lee (1986), *Language Teaching and Contests* adlı eserinde dil öğretiminde kullanılan eğitsel oyunları; kelime, yapı, heceleme, telaffuz, sayı, dinleme, okuma, yazma, drama ve tartışma oyunları şeklinde on kategoride ele almıştır.

Bowster (1992) dil öğretiminde kullanılan eğitsel oyunları, hedef dilin yapılarını öğrenme ve kullanmaya yönelik oyunlar ve iletişim amaçlı oyunlar olmak üzere iki grupta toplamıştır (Akt. Engin, Seven ve Turhan, 2004: 110).

Hadfield (1999: 4) eğitsel oyunları Bowster'e benzer bir şekilde iki grupta sınıflandırmıştır:

- Dilbilimsel oyunlar: Dili doğru kullanma ve kelimeleri doğru hatırlama amaçlanır.
- İletişimsel oyunlar: Dilbilimsel doğruluktan ziyade iletişim sürecinde üstlenilen görevlerin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi amaçlanır.

Wright ve arkadaşları (2006); fiziksel oyunlar, dikkat oyunları, dikte oyunları, doğru yanlış oyunları, tahmin oyunları, hafıza oyunları, soru-cevap oyunları, resim oyunları, ses oyunları, kelime oyunları, hikâye oyunları, dil bilgisi oyunları, duyuşsal oyunlar gibi birçok oyun türünden bahsetmiştir.

Demirel (2011: 86-87) eğitsel oyunları, gramer ve iletişim oyunları olmak üzere iki grupta sınıflandırmıştır:

- Gramer oyunları: Gramer kurallarını öğretmek veya pekiştirmek amacıyla oynanır.
- İletişim oyunları: Öğrencilerde iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlayan oyunlardır.

Amaç, işlev ve uygulama süreci gibi temel unsurlar dikkate alındığında eğitsel oyunların genel olarak dilin kurallarını ve kullanımını amaçlayan oyunlar ve iletişim amaçlı oyunlar olmak üzere iki grupta toplandığı görülmektedir.

2.1.3.5.1. Ana Dili Öğretiminde Eğitsel Oyunlar

Ana dili öğretiminin gerçekleştirildiği okul ortamlarında oyun, uzun zaman ders dışı bir etkinlik olarak kabul edilmiştir. Oyun ve sınıf ortamı değerlendirilirken hep iş-eğlence karşıtlığı düşünülmüş ve eğlence olarak algılanan oyun ile iş olarak algılanan ders birbirine çok uzak iki kavram olarak değerlendirilmiştir. Bilimsel çalışmalar doğrultusunda, okul öncesi eğitimin gerekliliği ve önemi konusunda yaşanan bilinçlenme, oyunun eğitim için kullanılabilirlik etkili bir araç olacağı görüşünün de önem kazanmasını sağlamıştır. Oyunların doğal bir öğrenme oluşturduğu ve çocuklara birçok açıdan önemli kazanımlar sağladığı kabul edilmiştir. Bu bağlamda, özellikle anaokulu ve ilköğretimin birinci kademesinde ders içerisinde oyun etkinliklerine yer verilmiş, eğlenerek öğrenme özelliğinden dolayı oyun tekniği önem kazanmıştır (Er, 2008: 304-305).

Ana dili öğretimi/öğrenimi sürecinde kullanılan eğitsel oyunların birçoğu dilin kullanımını gerektirir. Bu süreçte eğitsel oyunların ana dili gelişimine olan etkileri şöyle sıralanabilir:

- Sözlü olarak ifade edilenleri anlama
- Yeni sözcükler kazanma
- Olaylarda çeşitli zaman çekimleri kullanma
- Soru sormak ve cevap vermek
- Zihinsel değerlendirme
- Komut vermek
- Sıralama
- Hayali durumları ifade edebilme
- Duygu ve düşüncelerini anlatma
- Problemi çözme
- Tahminde bulunma
- Bilgileri birbirine ekleme (Karadağ ve Çalışkan, 2005: 30).

Ana dili öğretimi/öğrenimi sürecinde eğitsel oyunlar sayesinde öncelikle kaygı, çekingenlik, özgüven eksikliği gibi olumsuz özelliklerin öğrenme ortamından çekilmesi sağlanır. Duyuşsal açıdan öğrencilerin dil öğrenme sürecine etki eden oyunlar, aynı

zamanda dilsel, bilişsel ve sosyal gelişimlerine de katkıda bulunur. Öğrencilere iletişim temelli, temel dil becerilerini geliştirebileceği öğrenme ortamları sunar. Bu ortamlarda akranlarıyla etkileşim içerisinde bulunan öğrenciler anlamlı bir bağlam içerisinde ana dilini kullanma ve zihinsel becerilerini geliştirme fırsatı bulur.

2.1.3.5.2. Yabancı Dil Öğretiminde Eğitsel Oyunlar

Yabancı dil öğretiminde en uygun ortam, iletişimin kurulduğu ve paylaşımın olduğu ortamdır. Dilin birincil işlevinin iletişimi sağlamak olduğu düşünülürse iletişim kurmadan dil öğrenmenin gerçekleşmeyeceği söylenebilir. Bununla birlikte, öğrencinin güdülenmesi, dil öğrenme endişesinden kurtulması ve kendisini rahat hissetmesi, dikkatini toplaması önemli durumlardır. Özellikleri bakımından eğitsel oyunlar, yabancı dil öğretimi sürecinde bu durumları öğrencilere fırsat olarak sunan önemli bir tekniktir (Er, 2008: 306; Mubaslat, 2012: 12).

Yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı her seviyede, tüm yaş grupları öğrencileri için gerekli ve faydalıdır. Diğer tekniklerle iş birliği içerisinde de kullanılabilen eğitsel oyunlar, öğrenim sürecinde keşfedilmemiş önemli bir potansiyele sahiptir (Birova, 2016: 6).

2.1.3.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunlar

Yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı, dilin yararlı ve anlamlı olduğu bağlamlar içerisinde sunulmasına imkân sağlar. Oyun sürecinde aktif olan öğrenciler, başkalarının ne söylediğini veya yazdığını anlamalı, kendi bakış açılarını ifade etmeli veya bilgi vermek için konuşmalı ya da yazmalıdır. Böylelikle eğitsel oyunlar, öğrenenlere sadece çalışmak yerine dil deneyimi yaşama fırsatı da sunar (Wright vd., 2006: 2).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı, öğrenci merkezli ve aktif bir öğretim metodu olmasından dolayı gittikçe yaygınlaşmaktadır (Kara, 2010: 409). Özellikle yabancı dil öğrenme sürecinde en önemli sorunlardan biri olan “yöntem ve teknik” sorununda tekdüzeliği ortadan kaldırması ve zengin öğrenme ortamları sunması, oyunların ilgi çekici bir öğretim aracı olarak kullanılmasını sağlamaktadır (Erdem ve Aycan, 2017).

Eğitsel oyunların bazı önemli özellikleri ve dil öğrenme sürecine yaptığı katkılar şunlardır:

- Hem güdüleyici hem de eğlenceli bir öğrenme ortamı sunar.
- Temel becerilerin kullanımı ve gelişimini sağlar.
- Dil kullanımını için anlamlı bir bağlam oluşturur.
- Öğrencileri etkileşime girmeye ve iletişim kurmaya teşvik eder.
- Kolay ve kalıcı öğrenmeyi sağlar.
- Öğrenci merkezlidir ve sınıfa uyumu sağlar.
- Öğretmen sadece kolaylaştırıcı olarak hareket eder.
- Tüm sınıfın katılımını sağlar.
- Sağlıklı rekabet ortamı oluşturur.
- Yaş, seviye ve ilgi alanlarına göre kolayca ayarlanabilir (Lee, 1995: 35; Lengeling ve Malarcher, 1997: 42).

Yabancı dil öğrenme süreci kolay bir süreç değildir. Özellikle başlangıç düzeyinde birçok öğrenci, ilk birkaç hafta içerisinde zihninde o dili öğrenip öğrenemeyeceği ile ilgili bir kanaate varır. Bununla birlikte dil öğrenirken zorlandığı zamanlarda öğrendiği dil ile kendisi arasına duvarlar örer. Öğrenmeyi kolaylaştıran ve zevkli kılan yapısı sayesinde oyunlar, temel seviyede bulunan öğrencilerin bu ve benzeri olumsuz düşüncelerden sıyrılıp hedef dile yönelik olumlu kanaat oluşturmasında etkili olmaktadır (Kalfa, 2014: 86).

Dil öğrenmek uzun soluklu bir çabayı gerektirir ve bu süreçte eğitim amaçlı oyunlar öğrencinin dil öğrenmeye dönük gayretlerini destekler, öğrenmelerini kolaylaştırır. Normal yaşamda değişik aktivitelerin yapılmasına olanak sağladığı gibi oyun, eğitim alanında da konuşma, yazma, dinleme ve okuma gibi değişik dil becerilerini uygulama imkânı verir. Çünkü dil karşılıklı etkileşim ve iletişim gerektiren bir yapıya sahiptir (Aydın, 2014: 71).

Bir dilin öğrenilmesinde çeşitli öğrenme ortamlarının oluşturulması ve hedef dilin kullanılması önemlidir. Eğitsel oyunlarla oluşturulan gerçek iletişim ortamları bu bağlamda kullanılabilecek önemli öğrenme ortamlarıdır (Lee, 1986: 1; Larsen Freeman, 2000: 126). Canlı bir oyun ortamında öğrenci, daha düzgün ve kurallı cümleler kurmayı öğrenir. Öğrendiği sözcüklerle arkadaşlarına bir şeyler anlatmayı, onları dinleyip anlamayı, bu yolla da dili kullanmayı öğrenir. Konuşma becerisi artar, söz dağarcığı

gelişir, rahat konuşma ve düşüncelerini açıklama alışkanlığı kazanır, soru sormayı, yeni bilgiler edinmeyi, bilgilerini başkalarına açıklama alışkanlığını edinir (Çoban, 2006: 38-39).

Eğitsel oyunlar, dil öğretiminde kelime hazinesini zenginleştirmek için önemli bir tekniktir. Öğrenciler için rahatlatma ve eğlence sağlayan oyunlar, yeni kelimeleri daha kolay, hızlı ve kalıcı öğrenmeye yardımcı olur (Huyen ve Nga, 2003).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinin aktif kullanımını esas alan bütüncül bir eğitime ihtiyaç vardır. Eğitim amaçlı oyunlar bütün dil becerilerini kazandırabilecek yapıya sahip olduğu gibi ayrı ayrı beceri alanlarına göre de düzenlenebilir (Erdem ve Aycan, 2017: 371). Konu, hedef ve kazanımlar, öğrenci seviyesi gibi unsurlar oyunların tasarlanmasında dikkate alınmalıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak eğitsel oyunlar; öğrenci seviyesine ve hedefine uygun olmalı, hem eğlenceli hem de öğretici olmalı, öğrenciler tarafından sevilmeli, kolay, uygulanabilir ve anlaşılır olmalı, fazla materyal gerektirmemeli, çok uzun veya çok kısa olmamalı, bireysel çalışmalara veya grup çalışmalarına uygun olmalıdır (Kara, 2010: 410-411).

Öğrenme sürecine katılan duyu organlarının sayısı ne kadar fazla olursa öğrenme daha doğru gerçekleşir ve öğrenilenlerin kalıcılığı daha rahat sağlanır. Bu sebeple birden fazla duyu organına hitap eden, farklı zekâ türlerine sahip öğrencilerin derse ilgisini artıran etkinliklere, eğitsel oyunlara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeterince yer verilmelidir. Yabancı dil öğrenirken unutmayı engelleyen en önemli unsur öğrenilenlerin kullanılması ve özellikle dil öğrenen kişinin günlük ihtiyaçlarına cevap veriyor olmasıdır (Gürsoy ve Arslan, 2011: 184; Gürdal ve Arslan, 2011). Bu bağlamda, öğrenme ortamını gerçek hayata yakınlaştıran, öğrencilere yaparak-yaşayarak öğrenme imkânı sunan eğitsel oyunların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması birçok açıdan fayda sağlar.

Öğrenme sürecinde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulması gereken önemli özelliklerdir. Öğrenciler arasında farklılıklar olduğu gibi, öğrencinin kendisi de bazen analitik bazen yaratıcı düşünmek gibi farklı öğrenme stratejilerini kullanmak isteyebilir. Bu bakımdan farklı öğrenme stratejilerini içeren

eğitsel oyunlar geliştirilebilir ve böylelikle öğrenme ortamlarında çeşitlilik sağlanabilir (Wright vd., 2006: 6).

2.1.3.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yapılandırılmış Eğitsel Oyunlar Planlama

Dil öğreniminde eğitsel oyunlara gerekli önemin verilmemesinin temel sebeplerinden biri oyunların plansız bir teknik olarak algılanmasıdır. Bu sebeple süreçte tam olarak bir düzen kurmanın ve ilerleme kaydetmenin zorluğundan çekinen eğitimciler, eğitsel oyunu ya hiç kullanmamakta ya da çok az kullanmaktadır. Oysaki eğitsel oyunlar, belirli ve bağlayıcı kuralları olan amaçlı etkinliklerdir.

Eğitsel oyunlar kendiliğinden gelişen ya da rastgele oluşturulan bir yapıya sahip değildir. Belirli bir plan ve düzene göre hazırlanan eğitsel oyunların oluşturulmasında veya seçiminde öğrencilerin seviyesi, ilgisi ve kültürel özellikleri, yaş grubu, öğrenme ortamı, konu, materyal ve zaman gibi birtakım faktörler etkili olmaktadır (Engin vd., 2004: 112).

Oyun sürecinde öncelikle, süreci etkileyecek faktörler de göz önünde bulundurularak hedeflenen kazanıma yönelik bir oyun belirlenir. Sonra öğrencilere oyunun amacı, kuralları, görevler ve araç gereçlerle ilgili bilgi verilir. Bu süreçte öğrencilerin güdülenmeleri ve süreçte aktif rol almaları sağlanmalıdır. Oyun süreci başlatılır, belirli ve bağlayıcı kurallar doğrultusunda oyun oynanır. Sonunda öğrencilerin katılımıyla amaca uygun olarak tartışma ve değerlendirme çalışmaları yapılır. Böylelikle öğrencilere oyun hakkında dönüt verilmiş olur (Taşpınar, 2012: 241).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hazırlanacak veya seçilecek eğitsel oyunların planlanmasında, ilgili alanda hazırlanmış geçerlik ve güvenilirliği olan bir program bulunmadığı için, öncelikle Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi temele alınarak dil yeterlikleri, düzeyler ve beceri alanları belirlenmelidir. Bu şekilde oyunun eğitsel değeri ve amacı belirlendikten sonra oyun süresi, yeri ve oyunda kullanılacak araç-gereçler planlanmalıdır.

Eğitsel oyunların planlanmasında, kalıcı bilgiyi sağlamak amacıyla yapılandırıcı ve iletişimsel yaklaşım üzerine odaklanmalı, öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına imkân

verilmelidir. Bu bakımdan oyunların hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşturulması önemlidir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmanın konusu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

2.2.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yapılan Çalışmalar

Al Khudhur (2016), “*Yapım Eklerinin Öğretiminde Eğitsel Oyun Temelli Bir Model Önerisi: Kerkük Türkmenleri Örnekleme*” adlı yüksek lisans tezinde, Türkiye Türkçesi öğrenen Kerkük Türkmenlerine yapım eklerini eğitsel oyunlar temelli bir model çerçevesinde öğretmeyi amaçlamıştır. Deney ve kontrol grubunun yer aldığı çalışmada, ön testte iki grup düzeyinin birbirine yakın olduğu, son testte ise deney grubu öğrencilerinin yapım ekleri konusundaki akademik bilgi düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerinin akademik bilgi düzeylerine oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Gürdal ve Arslan’ın (2015), “*Oyun ve Bulmaca Etkinlikleriyle Yabancılara Türkçe Kelime Öğretim Yöntemi*” adlı çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oyun ve benzeri etkinlikler yoluyla kelime öğretimi üzerinde durulmuştur. Yabancıların hızlı ve kalıcı bir şekilde Türkçe kelimeleri öğrenmelerini sağlamak amacıyla ilgili çalışmalar incelenmiş, oyun ve bulmacaların yer aldığı etkinlik örnekleri sunulmuştur.

Kalfa (2014), “*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Temel Düzeydeki Öğrencilerin Eğitsel Oyunlarla Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi*” adlı makalesinde temel düzeydeki yabancıların yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durmuş ve etkinlik örnekleri sunmuştur.

Kılıç (2012), “*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Eğitici Oyunlarla Dil Becerilerinin Geliştirilmesi*” adlı yüksek lisans tezinde, Avrupa Dil Gelişim Dosyası doğrultusunda eğitici oyun örnekleri hazırlamıştır. Betimsel araştırma modeline

dayanan bu çalışmada, Türkçe öğrenen yabancıların temel seviyede dil becerilerini geliştirebilecek eğitici oyun örnekleri sunulmuştur. Bu oyunlar kaynak niteliğindedir.

Gürsoy ve Arslan'ın (2011), “*Eğitsel Oyunlar ve Etkinliklerle Yabancılara Türkçe Öğretim Yöntemi*” adlı makalesinde eğitsel oyunların yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencileri güdülemesi üzerinde durulmuştur. Yabancılara Türkçe öğretiminde eğitsel oyun ve etkinlik örneklerinin bir plan çerçevesinde sunulduğu çalışma kaynak niteliğindedir.

Kara (2010), “*Oyunlarla Yabancılara Türkçe Öğretimi*” adlı makalesinde Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde uygulanan birtakım oyun etkinlikleri ile ilgili gözleme dayalı nitel bir çalışma yapmıştır. Uygulanan oyun etkinlikleri sayesinde öğrencilerin Türkçeyi daha hızlı ve kolay öğrendikleri, öğrencilerin bu yöntemden zevk aldıkları, derslere severek, isteyerek katıldıkları ve öğrendikleri bilgilerin daha kalıcı olduğu tespit edilmiştir.

Dervişoğulları (2008), “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretilen Sınıflarda Oyunlarla Sözcük Öğretimi*” adlı yüksek lisans tezinde, oyun tekniğinin sözcük öğrenimindeki başarıya etkisini araştırmıştır. Yetişkinlerden oluşan deney ve kontrol grubunun yer aldığı çalışmada, ön test ve son test ölçümleri sonucunda, oyunların sözcük öğretimine olumlu etki yapan, aktif öğrenmeyi sağlayan bir teknik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca yaş ve cinsiyet bakımından başarı puanlarındaki farklılaşma incelenmiş ve anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

2.2.1.2. Ana Dili Olarak Türkçe Öğretiminde Yapılan Çalışmalar

Varan (2017), “*İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zihinsel Sözlüğünü Geliştirmede Eğitsel Oyunların Etkisi*” adlı yüksek lisans tezinde, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanarak ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihinsel sözlüğünü geliştirmede eğitsel oyunların etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda eğitsel oyunlar ile kelime öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test puanları arasında son-test puanları lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiş ve bu sonuç doğrultusunda eğitsel oyunlarla yürütülen kelime öğretimi çalışmalarının, öğrencilerin zihinsel sözlüklerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Arıcı (2017), “*Eğitsel Oyunların Almanya’da Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçe Öğrenme Başarılarına Etkisi*” adlı doktora tezinde, eğitsel oyunların Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenme başarılarına etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Deney ve kontrol grubunun yer aldığı araştırma sonucunda, eğitsel oyunlarla Türkçe ve Türk kültürü dersi sunumu yapılan grubun geleneksel ders sunumunun yapıldığı gruba oranla daha başarılı olduğu, eğitsel oyun destekli ders sunumunun öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağladığı ve öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Baştuğ (2015), “*Eğitsel Oyunlarla Desteklenen Dikte Etkinliklerinin Öğrencilerin Dikte Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*” adlı yüksek lisans tezinde karma araştırma yöntemini kullanmış ve eğitsel oyunlar eşliğinde dikte çalışmalarının etkililiğini ölçmeye çalışmıştır. Kontrol grubuyla klasik dikte çalışmaları uygulanırken deney grubuyla eğitsel oyunlar eşliğinde dikte etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda eğitsel oyunlar eşliğinde dikte çalışmaları uygulanan grubun daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Gülsoy (2013), “*6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Etkisi*” adlı yüksek lisans tezinde, ön test ve son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanarak 6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesini geliştirmede eğitsel oyunların etkililiğini belirlemeye çalışmıştır. Oyun ve etkinliklerle öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Eğitsel oyunların kullanıldığı grubun daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Gedik (2012), “*Ortaokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Başarı ve Kalıcılığa Etkileri*” adlı doktora tezinde, Türkçe dersi temel dil becerilerinin (konuşma, dinleme, okuma, yazma) öğretiminde eğitsel oyunların başarı ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel çalışmanın sonucunda ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin/öğrenme alanlarının geliştirilmesinde ve öğrenilenlerin kalıcılığında eğitsel oyunların, mevcut öğretim programının uygulandığı öğretim yöntemine göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

2.2.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde (İngilizce, Almanca, Arapça) Yapılan Çalışmalar

Al Zangana (2018), “*Eğitsel Oyunların ve Cinsiyetin Yabancı Dil Öğrenenler Olarak Beş Yaşındaki Üzerine Etkisi*” adlı yüksek lisans tezinde, eğitsel oyun tekniğinin beş yaş, okul öncesi öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol grubunun yer aldığı bu araştırma sonucunda, İngilizce kelime öğrenimi açısından eğitsel oyunların etkili bir teknik olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu iki grupta da İngilizce kelime öğreniminde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Yıldırım (2017), “*Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Eğitsel Oyun Yöntemi*” adlı yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Arapça öğretiminde eğitsel oyunların işlevini örneklerle açıklamaya çalışmıştır. Dil öğretiminde yöntem sorununa çözüm önerisi sunmak ve eğitsel oyunların önemine dikkat çekmek amacıyla hazırlanan bu çalışmada Arapçanın önemi, öğretim yöntemleri ve tarihsel gelişimi, eğitsel oyun yönteminin niteliği ve dil öğretimindeki yeri ele alınmıştır. Bununla birlikte, Arapça öğretiminde kullanılacak eğitsel oyun etkinliklerine yer verilmiştir.

Işık (2016), “*İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine Eğitsel Oyunlar ile İngilizce Kelime Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisi*” adlı yüksek lisans tezinde, ön test-son test kontrol gruplu model kullanarak İngilizce kelime öğretiminde eğitsel oyunların etkililiğini belirlemeye çalışmıştır. Deney grubunda İngilizce kelime öğretimi eğitsel oyunlar ile yapılırken kontrol grubunda üçüncü sınıf İngilizce ders kitabında yer alan eğitsel oyun dışı etkinlikler ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitsel oyunlar ile İngilizce kelime öğretimi yapılan deney grubunun akademik başarısı ile oyun dışı etkinlikler kullanılarak İngilizce kelime öğretimi yapılan kontrol grubunun başarısı arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Özbal (2009), “*İlköğretim Okullarındaki Yabancı Dil Öğretiminde Eğitsel Oyunların Yeri ve Önemi*” adlı yüksek lisans tezinde, 6. Sınıf Almanca dersinde eğitsel oyunlarla yapılan yabancı dil öğretiminin etkisini incelemiştir. Deney grubuna eğitsel oyun tekniğinin, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem ve tekniklerin uygulandığı çalışma sonucunda, başarı ve tutum açısından eğitsel oyunların geleneksel tekniklerden daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Dağbaşı (2007), “*Oyun Tekniği ve Arapça Öğretiminde Kullanımı*” adlı yüksek lisans tezinde Arapça öğretiminde oyun tekniğinin kullanımı üzerinde durmuştur. Arapçanın zevkli ve kalıcı bir şekilde öğretilmesine katkı sağlamayı amaçlayan bu araştırma doğrultusunda oyunların genel özellikleri incelenmiş ve Arapça öğretiminde uygulanabilecek oyun örnekleri sunulmuştur.

Dursun (2007), “*Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde İlköğretim Birinci Kademe Devam Eden Öğrencilere Hedef Sözcüklerin Oyunla Öğretimi*” adlı yüksek lisans tezinde, tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modelini kullanarak yabancı dil öğretiminde hedef sözcükleri öğretirken oyun tekniğinin etkililiğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, oyunla sözcük öğretiminin İngilizce öğretiminde etkili olduğu, bir oyunda öğrenilen hedef sözcüklerin farklı oyunları da olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Şenergüç (2007), “*Yetişkinlere Kelime Öğretiminde Oyunların Kullanımı*” adlı yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi sürecinde yetişkin öğrencilerin kelime öğrenmelerinde oyunların katkılarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilere eğlenceli bir öğretim ortamı sunan, gerek öğretmenler gerekse öğrenciler tarafından önemsenen oyunların öğretim sürecinin önemli bir parçası olduğu görüşüne ulaşılmıştır.

Ataöver (2005), “*Ergenlere Oyunlarla İngilizce Dil Bilgisi Öğretimi*” adlı yüksek lisans tezinde, İngilizce dil bilgisi öğretiminde oyun oynamanın öğrenme üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, deney grubunda yer alan öğrenci görüşleri doğrultusunda, öğrencilerin güzel zaman geçirdikleri ve oynadıkları oyunları sevdikleri ortaya çıkmıştır. Fakat yapılan deneysel işlem sonucu dil bilgisi oyunları ile ders yaptırılan deney grubunun puan ortalamasının geleneksel yöntem ve tekniklerle öğretim gören kontrol grubuna göre daha yüksek olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu tür bir eğitime alışkın olmamaları ve içinde buldukları yaş grubunun uzmanlarca problemlili kabul edilmesi, bu çalışmanın sonucunu etkileyecek gerekçeler olarak sunulmuştur.

Gömlüksiz (2005), “*Oyun ile İngilizce Öğretiminin Uygulanması ve Öğrenci Başarısına Etkisi*” adlı makalesinde, geleneksel öğretim ve oyunlarla öğretimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini karşılaştırmalı bir biçimde araştırmayı amaçlamıştır. Ön test-

son test kontrol gruplu deneysel çalışmada, deney grubuna oyunlarla kontrol grubuna ise geleneksel yöntem ve tekniklerle İngilizce öğretimi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Birova (2016), oyunların dil öğretiminde kullanımıyla ilgili öğretmen görüşlerine başvurmuştur. Yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunların kullanımıyla ilgili öğretmenlere yönelik bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunların kullanılmasına yönelik olumlu bir tutumları olduğu tespit edilmiştir.

Taheri (2014), dil öğrenimde kullanılan oyunların ilkökul öğrencilerinin İngilizce kelimeleri öğrenmesine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Aynı seviyede olan 16 öğrenci deney grubunda, 16 öğrenci de kontrol grubunda yer almış, deney grubu dil oyunları ile kelime öğrenirken kontrol grubu tanımlama, alıştırma gibi geleneksel tekniklerle kelimeleri öğrenmiştir. 4 hafta süren uygulama sonrasında öğrencilere son test uygulanmış, 2 hafta sonra ise kalıcılık testi yapılmıştır. Kalıcılık testinden 4 hafta sonra ise bir daha kalıcılık testi yapılmış ve öğrencilerin kelimeleri hatırlama düzeyleri ölçülmüştür. Son testte, deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine az bir fark olduğu fakat kalıcılık testlerinde bu farkın daha da arttığı tespit edilmiştir. Zaman geçtikçe kelime hatırlamada oyunların geleneksel tekniklere göre daha kalıcı bilgi sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mubaslat (2012) eğitsel oyunların yabancı dil öğrenme sürecindeki etkisini tespit etmek amacıyla deneysel bir çalışma yapmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel çalışmanın sonucunda eğitsel oyunlarla yabancı dil öğretimi yapılan deney grubunun geleneksel yöntem ve tekniklerle öğretim yapılan kontrol grubundan daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Eğitsel oyunların yabancı dil öğretiminde özellikle başlangıç düzeyinde etkili olduğu, güdülenmeyi sağladığı, öğrencilerin dikkatini arttırdığı, zengin iletişim ortamları oluşturduğu ve öğretmenlere dil öğretim sürecinde yardımcı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Chou (2012), oyun, şarkı ve hikâyelerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenim sürecinde kelime hazinesinin zenginleştirilmesine etkisini incelemek amacıyla

Tayvan’da yaşları 8 ile 11 arasında değişen 72 ilkokul öğrencisi ile çalışmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada, veri toplama aracı olarak öz değerlendirme anketi, kelime başarı testi, gözlem ve yarı- yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda İngilizce öğrenim sürecinde oyunların öğrencinin tutumunu ve başarısını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Alemi (2010), yabancı dil öğrenimi sürecinde, kelime öğretiminde kullanılan oyunların etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 100 öğrenciye standart bir test yapıp, aynı seviyede 60 öğrenciyi gruplara rastgele atayarak 30 kişilik deney ve kontrol grubu oluşturmuştur. Kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle, deney grubunda ise eğitsel oyunlarla kelime öğretimi yapılmıştır. Uygulama sonrası yapılan kelime testinden elde edilen bulgular, eğitsel oyunların uygulandığı deney grubunun, kontrol grubuna göre daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Eğitsel oyunların öğrencilerin kelime hazinesini zenginleştirmede önemli bir teknik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Talak-Kiryk (2010), yabancı dil öğretiminde oyunların kullanımıyla ilgili eğitsel oyun örnekleri hazırlamıştır. Betimsel araştırma modeline dayanan çalışmada, Amerika’da İspanyolca öğrenen lise öğrencilerine dönük çeşitli kaynaklardan 25 oyun derlenmiştir. Bu oyunlar kaynak niteliğindedir.

Al Neyadi (2007) kelime öğretiminde oyunların etkisini belirlemek amacıyla Birleşik Arap Emirliklerinde 29 öğrenci ile bir eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Öğrencilerden öğrenme sürecine yönelik görüşleriyle ilgili yansıtıcı bir yazı yazmaları istenmiş, gözlem ve yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Oyunların öğrenci tutumunu olumlu yönde etkilediği, güdülenmeyi sağladığı, öğrenciler arasında iletişimi güçlendirdiği ve kelime öğrenme becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Huyen ve Nga (2003), eğitsel oyunların öğrencilerin kelime hazinesinin zenginleştirilmesine etkisini ve varsa etkisinin nasıl olduğunu araştırmıştır. Yaptığı eylem araştırmasında, kelime öğretiminde eğitsel oyunları kullanan öğretmenlerle eğitsel oyun dışı etkinlikleri kullanan öğretmenleri ve öğrenim sürecini gözlemlemiştir. Ayrıca öğrenim sürecinin etkililiğini ve öğrencilerin sürece yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla hem öğretmenler hem de öğrencilerle görüşme yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, eğitsel oyunların kelime öğretiminde etkili olduğu, kalıcı bilgiyi sağladığı, öğrencilere rahatlama, mutlu olma, güdülenme gibi duyuşsal özellikler

kazandırdığı tespit edilmiştir.

Yapılan alanyazın taramasında dil öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı ile ilgili çalışmaların ana dili olarak Türkçe öğretiminde, yabancı dil olarak İngilizce, Almanca, Fransızca ve Arapça gibi dillerin öğretimde yoğunlaştığı, sınırlı da olsa yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yer aldığı tespit edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalara bakıldığında, eğitsel oyun tekniğinin dil becerilerinin gelişimine, öğrenci tutumuna ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini ölçmeyi amaçlayan deneysel bir çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın alana önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreci ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Eğitsel oyunların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımının öğrenci başarısı ve tutumu üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin birlikte yer aldığı karma yöntemlerden açıklayıcı desen kullanılmıştır. Birbiri üzerine inşa edilen, kolaylıkla anlaşılabilir ve ayırt edilebilir iki aşamadan oluşan açıklayıcı desende öncelikle nicel veriler toplanarak analiz edilir. Nicel sonuçlar istatistiksel anlamlılık, güven aralıkları ve etki boyutları bakımından çalışmanın genel sonuçlarını ortaya koyar. İkinci aşamada ise bu verileri yorumlamak ve tamamlamak için nitel araştırmalara gidilir (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011: 266; Sönmez ve Alacapınar, 2014: 78; Creswell, 2017: 38-39). Araştırmanın nicel boyutunda, alt amaçlar doğrultusunda eşleştirilmiş ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Eşleştirilmiş ön test-son test kontrol gruplu modelde, eşleştirme yoluyla oluşturulmuş biri deney, diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunur. Eşleştirme işleminde, başarı puanıyla birlikte yaş, cinsiyet gibi çalışmada kullanılacak değişkenler de göz önünde bulundurulur. Eşleştirilen bireyler kontrol ve deney gruplarına rastgele atanır. Her iki grupta da deneysel işlemden önce ve sonra ölçmeler yapılır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu bağlamda araştırma sürecinde 5 hafta boyunca, başlangıç düzeyinde olan deney ve kontrol grubuna yeni bilgilerle ilk defa karşılaştıkları için öncelikle sunuş yoluyla bilgi verilmiş, ardından deney grubuna eğitsel oyunlarla, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem ve tekniklerle öğretim yapılmıştır. Uygulama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulamanın öncesinde ve sonrasında çalışma grubunu oluşturan öğrencilere “Başlangıç (A1) Düzeyi Türkçe Yeterlik Sınavı” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulama bittikten 4 hafta sonra ise kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırma süreci Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3. Araştırma Deseninin Simgesel Görünümü

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son test	Kalıcılık Testi
Deney Grubu (20 kişi)	O ₁	X	O ₃	K ₁
Kontrol Grubu (20 kişi)	O ₂		O ₄	K ₂

O₁ ve O₃: Deney grubunun ön test ve son test ölçümleri

O₂ ve O₄: Kontrol grubunun ön test ve son test ölçümleri

K₁: Deney grubunun kalıcılık testi ölçümleri

K₂: Kontrol grubunun kalıcılık testi ölçümleri

X: Deney grubundaki öğrencilere uygulanan bağımsız değişkeni (Eğitsel oyunlarla öğretim) göstermektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda, deney grubundaki öğrencilerin eğitsel oyunların kullanımına ilişkin görüşlerini derinlemesine inceleyebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Bu amaçla elde edilen veriler birbirleriyle olan ilişkileri bakımından incelenmiş, belli kavramlar ve temalar halinde sınıflandırılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Adıyaman Halk Eğitim Merkezinde, başlangıç (A1) düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 8-12 yaş grubundaki Suriyeli öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenim sürecinde öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları, gelişimsel özellikleri ve dil becerilerini etkin kullanabilme yeterlikleri göz önünde bulundurularak başlangıç (A1) düzeyinde 8-12 yaş grubu ile çalışılması uygun görülmüştür.

Araştırmanın uygulamaları için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yasal izin (Ek 1) alınmıştır. Gönüllü katılımın esas alındığı süreçte, uygulama öncesinde başlangıç (A1) düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye hazır 54 kişilik öğrenci grubu değerlendirilmeye alınmıştır. Öğrencilerden ön testle ilgili güvenilir veri alabilmek amacıyla öğrencilere öncelikle alfabe öğretimi yapılmış ve sonrasında ön test uygulanmıştır. Ön test sonuçlarından hareketle; başarı puanı, cinsiyet, yaş ve Türkiye’de

bulunma süresi gibi değişkenler bakımından eşleştirilmiş 20 kişilik deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Eşleştirilen grupların ön test puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4'te yer almaktadır:

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	N	ss	\bar{X}
Deney Grubu	20	9,75	21,55
Kontrol Grubu	20	10,27	21,45

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 21,55 ($\pm 9,75$), kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamalarının ise 21,45 ($\pm 10,27$) olduğu görülmektedir. Gruplara ait demografik özellikler Tablo 5'te yer almaktadır:

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Demografik Özellikler

Demografik Özellikler	Deney Grubu		Kontrol Grubu		
	N	%	N	%	
Cinsiyet	Kadın	13	%65	12	%60
	Erkek	7	%35	8	%40
Yaş	8 Yaş	3	%15	4	%20
	9 Yaş	7	%35	7	%35
	10 Yaş	8	%40	7	%35
	11 Yaş	1	%5	2	%10
	12 Yaş	1	%5	-	-
	1 Yıl ve Daha Az	2	%10	-	-
Türkiye'de Bulunma Süresi	2 Yıl	2	%10	5	%25
	3 Yıl	6	%30	5	%25
	4 Yıl	4	%20	2	%10
	5 Yıl	4	%20	4	%20
	6 Yıl	2	%10	1	%5
	7 Yıl	-	-	1	%5
	8 Yıl ve Daha Fazla	-	-	2	%10

Tablo 5'e göre, deney grubundaki kadınların oranı %65, erkeklerin oranı %35 iken kontrol grubunda kadınların oranı %60, erkeklerin oranı %40'tır. Buna göre gruplar cinsiyet bakımından denk durumdadır. Yaş değişkeni bakımından deney grubunda 8 yaşındaki öğrenciler %15, 9 yaşındakiler %35, 10 yaşındakiler %40, 11 yaşındakiler %5 ve 12 yaşındakiler %5 orana sahiptir. Kontrol grubunda ise 8 yaşındaki öğrenciler %20, 9 yaşındakiler %35, 10 yaşındakiler %35 ve 11 yaşındakiler %10 orana sahiptir. Buna göre gruplar yaş değişkeni bakımından benzer bir dağılım göstermektedir. Türkiye'de bulunma süresi bakımından deney grubunda 1 yıl veya daha az kalan öğrenciler %10, 2 yıl kalanlar %10, 3 yıl kalanlar %30, 4 yıl kalanlar %20, 5 yıl kalanlar %20 ve 6 yıl kalanlar %10 orana sahiptir. Kontrol grubunda ise 2 yıl kalan öğrenciler %25, 3 yıl kalanlar %25, 4 yıl kalanlar %10, 5 yıl kalanlar %20 ve 6 yıl kalanlar %5, 7 yıl kalanlar %5, 8 yıl ve daha fazla kalanlar %10 orana sahiptir. Buna göre gruplar Türkiye'de bulunma süresi değişkenine göre önemli ölçüde benzerlik göstermektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak öğrencilerin başarı düzeylerini ve öğrenilenlerin kalıcılığını ölçmek amacıyla “Başlangıç (A1) Düzeyi Türkçe Yeterlik Sınavı”, öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği” ve eğitsel oyunlarla ilgili öğrenci görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ayrıca araştırmanın uygulama basamağında kullanılan eğitsel oyunlar da araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.3.1. Başlangıç (A1) Düzeyi Türkçe Yeterlik Sınavı

Araştırmanın ön test-son testlerinde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde (CEFR, 2001; CEFR, 2018) yer alan dil yeterlikleri, düzeyler ve beceri alanları dikkate alınarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma bölümlerinden oluşan “Başlangıç (A1) Düzeyi Türkçe Yeterlik Sınavı” geliştirilmiştir (Ek 2). Okuma bölümü eşleştirme ve çoktan seçmeli sorulardan; dinleme bölümü eşleştirme ve doğru-yanlış türünde sorulardan; yazma bölümü kısa cevaplı sorulardan; konuşma bölümü ise açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Soruların

kapsam geçerliliğini belirlemek üzere belirtke tablosu hazırlanmıştır (Ek 3). Hazırlanan sorular için yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uzman dört kişinin, ölçme ve değerlendirme alanında uzman iki kişinin görüşleri alınmıştır. Uzmanlar, yeterlik sınavı ile ilgili soru sayısı, uygulanabilirlik, objektiflik, puanlanabilirlik, kapsam ve görünüş geçerliliği gibi hususlarda görüş ve önerilerini belirtmişlerdir (Ek 4). Ayrıca sınavda kullanılan dinleme metninin üslup ve uzunluk açısından öğrenci seviyesine uygunluğu, öğrencilerin ilgisini çekip çekmeyeceği, başlık-içerik uyumu, kelime çeşitliliği ve kazanımlar açısından uygunluğu gibi ölçütler göz önünde bulundurularak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışmalar yapan 4 uzmandan görüş alınmıştır (Ek 5). Uzmanlardan alınan görüşler neticesinde başarı testi şekillendirilerek pilot uygulamaya geçilmiştir.

“Başlangıç (A1) Düzeyi Türkçe Yeterlik Sınavı”nın pilot uygulamaları Adıyaman ili merkez ilçesinde yer alan iki farklı okulda yapılmıştır. Dört bölümden oluşan taslak sınavın madde analizinde her bölüm kendi içerisinde değerlendirilmiştir:

- Dört eşleştirme ve dört çoktan seçmeli olmak üzere toplam sekiz sorudan oluşan okuma bölümü,
- Dört eşleştirme ve dört doğru-yanlış türünde olmak üzere toplam sekiz sorudan oluşan dinleme bölümü, başlangıç (A1) düzeyinde eğitimini tamamlamış olan 86 öğrenciye uygulanmıştır.

Elde edilen veriler SPSS 23.0 ve Microsoft Office Excel Programında incelenerek madde güçlük ve ayırt edicilik düzeyleri ve güvenilirlikleri belirlenmiştir. Okuma bölümü madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6.Okuma Bölümü Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri

	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	N
Güçlük	,91	,84	,72	,69	,67	,58	,74	,48	,70
Ayırt Edicilik	,41	,40	,56	,46	,67	,80	,71	,76	,59
							Test Ortalaması		5,63
							Test Standart Sapması		2,14
							Güvenirlik (KR 20)		0,76

Tablo 6’ya göre, 1, 2, 3 ve 7. maddeler kolay görünmektedir. Diğer maddeler istenen düzeye (,50) yakın güçlük değerine sahiptir. Ancak ayırt edicilik değerlerine bakıldığında, ölçekteki tüm maddeler teste alınma açısından önerilen kabul düzeyindedir ($r_{jk} \geq ,40$). Testin genel olarak ortalamanın üzerinde bir güçlüğüne sahip

olduğu, ayırt edicilik ortalamalarının istenen düzeyde olduğu görülmektedir. Testin güvenilirliği (KR-20) ise testin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir ($r > ,70$).

Dinleme bölümü madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Dinleme Bölümü Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri

	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	N
Güçlük	,66	,73	,70	,84	,45	,69	,67	,38	,64
Ayırt Edicilik	,71	,65	,37	,53	,54	,63	,55	,69	,58
								Test Ortalaması	5,13
								Test Standart Sapması	2,15
								Güvenirlik (KR 20)	0,73

Tablo 7’ye göre, 2, 3 ve 4. maddeler kolay görünmektedir. Diğer maddeler istenen düzeye (,50) yakın güçlük değerine sahiptir. Ancak ayırt edicilik değerlerine bakıldığında, ölçekteki tüm maddeler teste alınma açısından iyi bir kabul düzeyindedir. Testin genel olarak ortalamanın biraz üzerinde bir güçlüğüne sahip olduğu, ayırt edicilik ortalamalarının istenen düzeyde olduğu görülmektedir ($r_{jk} \geq ,40$). Testin güvenilirliği (KR-20) ise testin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir ($r > ,70$).

Kısa cevaplı 5 sorudan oluşan yazma bölümü ve açık uçlu 5 sorudan oluşan konuşma bölümünün analizinde, pilot uygulamanın yapıldığı gruptan seçilen 25 veri, üç puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Puanlayıcılar arasındaki tutarlılığı belirlemek üzere konuşma ve yazma bölümü için SPSS analiz programı yardımıyla Kendall’ın Uyum Katsayısı (Kendall’s Coefficient of Concordance) hesaplanmıştır.

Kendall’ın Uyum Katsayısı, ikiden fazla değerlendirmenin, bir grup üzerinde yaptığı değerlendirmeleri sıralayarak, sıralama esasına göre, aralarında anlamlı derecede uyum olup olmadığını sınavan, parametrik olmayan bir testtir (Özdamar, 2013). Bu testte değerlendirme, puanlayıcıların verdiği puana göre değil değerlendirmenin verdiği puanlara göre oluşan sıralamadaki yerlerine göre yapılır. Konuşma bölümü puanlama güvenilirliğine ilişkin bilgiler Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Konuşma Bölümü Puanlama Güvenirliği

N	3
Kendall W	,871
Ki-Kare	62,700
sd	24
p	,000

Tablo 8'e göre, 3 farklı puanlayıcının, 25 öğrenci için yaptıkları değerlendirmeler arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede uyum vardır ($W = ,871$; $p < ,001$).

Yazma bölümü puanlama güvenirlğine ilişkin bilgiler Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Yazma Bölümü Puanlama Güvenirliği

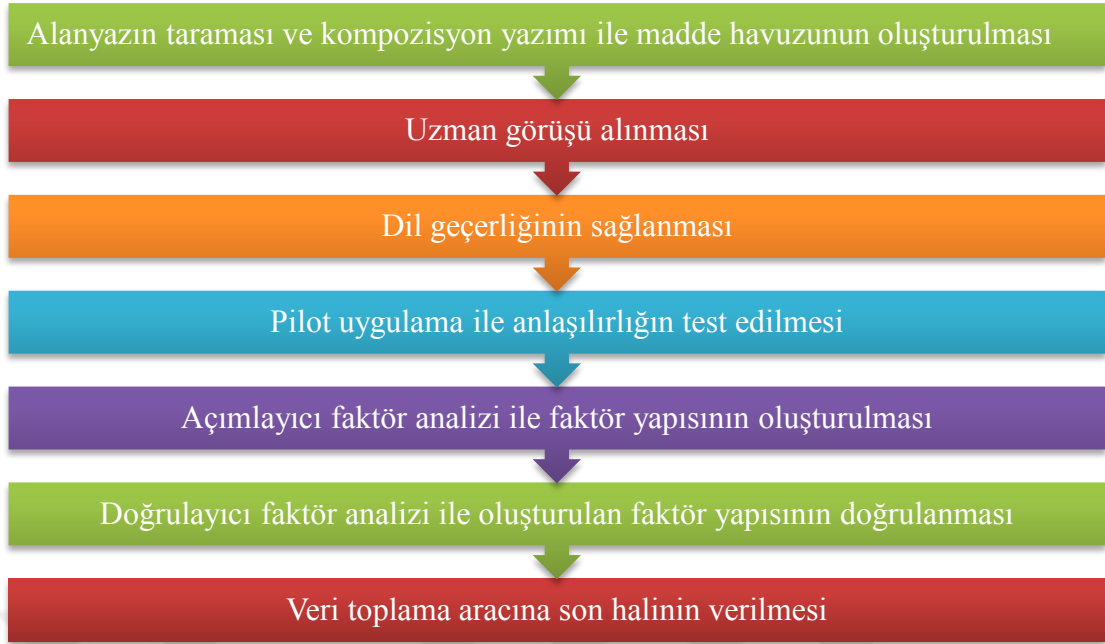
N	3
Kendall W	,945
Ki-Kare	68,059
sd	24
p	0,000

Tablo 9'a göre, 3 farklı puanlayıcının, 25 öğrenci için yaptıkları değerlendirmeler arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede uyum vardır ($W = ,945$; $p < ,001$).

Puanlar arası uyum incelendikten sonra, açık uçlu soruların puanlama güvenirlğini artırmak amacıyla başlangıç (A1) düzeyi sözlü anlatım, karşılıklı konuşma ve yazılı anlatım değerlendirme ölçekleri, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan 4 uzmandan görüş alınarak geliştirilmiştir (Ek 6).

3.3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocukların Türkçeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçeğin çalışma grubunu 8-12 yaş aralığında Türkçe öğrenen ana dili Arapça olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu yaş grubunda özellikle A1 ve A2 düzeyinde bulunan öğrencilerin tutumlarını Türkçe olarak tam ifade edemeyebileceği düşünüldüğü için ölçek öğrencilerin ana dilinde, Arapça geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme süreci Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Ölçme aracını geliştirme sürecinde öncelikle madde havuzu oluşturmak amacıyla alanyazın taraması yapılmıştır. Bununla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve en az A2 seviyesinde bulunan 8-12 yaş grubundaki 27 öğrenciden Türkçeye yönelik duygu ve düşüncelerini ifade eden bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yazılan kompozisyonların içerik analizlerinin yapılması ve alanyazın taraması sonucunda 46 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş ve maddeler kapsam, anlaşılabilirlik, hedef kitleye uygunluk ölçütleri açısından değerlendirilmek üzere yabancı dil olarak Türkçe öğreten 4 Türkçe öğretmenine, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışmalar yapan 4 öğretim üyesine ve 3 ölçme ve değerlendirme uzmanına sunulmuştur. Uzmanlardan edinilen görüşler doğrultusunda maddeler yeniden düzenlenmiş ve 38 maddelik deneme ölçeği 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Likert türü derecelendirmeler ise azdan çoğa doğru 1 ile 5 arasında ölçeklendirilmiştir. Hazırlanan tutum ölçeği taslağı Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Taslak Tutum Ölçeği

Sıra No	Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi yanında verilen kutucuklara “azdan çoğa” doğru 1 ile 5 arasında işaretleyiniz.	Katılma Düzeyi				
		1	2	3	4	5
1	Türkçe öğrenmek isterim.	①	②	③	④	⑤
2	Türkçe öğrenince mutlu olurum.	①	②	③	④	⑤
3	Duyduğum Türkçe kelimelerin anlamlarını merak ederim.	①	②	③	④	⑤
4	Türkçe öğrenirken kendimi rahat hissederim.	①	②	③	④	⑤
5	Türkçe öğrenmek zevklidir.	①	②	③	④	⑤
6	Türkçe öğrenmek yerine başka şeyler yapmak isterim.	①	②	③	④	⑤
7	Türkçe müzik dinlemeyi severim.	①	②	③	④	⑤
8	Türkçe öğrenmek kolaydır.	①	②	③	④	⑤
9	Türkçe oyunlar oynamak isterim.	①	②	③	④	⑤
10	Türkçe öğrenirken sıkılırım.	①	②	③	④	⑤
11	Türkçe konuşmak beni mutlu eder.	①	②	③	④	⑤
12	Türkçe kitap okumak isterim.	①	②	③	④	⑤
13	Türkçe öğrenmek eğlencelidir.	①	②	③	④	⑤
14	Türkçe film izlemeyi severim.	①	②	③	④	⑤
15	Türkçe konuşurken hata yapmaktan çekinirim.	①	②	③	④	⑤
16	Türkçe yazılar ilgimi çeker.	①	②	③	④	⑤
17	Türkçeyi hayatım boyunca kullanmak isterim.	①	②	③	④	⑤
18	Türkçe kuralları öğrenmek zordur.	①	②	③	④	⑤
19	Türkçe gazete ve dergileri okumak isterim.	①	②	③	④	⑤
20	Türkçe televizyon kanallarını izlemek isterim.	①	②	③	④	⑤
21	Türkçe yazmak zordur.	①	②	③	④	⑤
22	Türkçe öğrenmek bana heyecan verir.	①	②	③	④	⑤
23	Türkçe öğrenirken mutsuz olurum.	①	②	③	④	⑤
24	Türkçe kitaplar ilgimi çeker.	①	②	③	④	⑤
25	Türkçe öğrenmek güzeldir.	①	②	③	④	⑤
26	Türkçe oyunlar oynamak eğlencelidir.	①	②	③	④	⑤
27	Türkçe yazmak hoşuma gider.	①	②	③	④	⑤
28	Türkçe sesleri (ç, p, j, ö, ü gibi) duymak beni mutlu eder.	①	②	③	④	⑤
29	Türkçe öğrenmek zordur.	①	②	③	④	⑤
30	Kendimi Türkçe öğrenmek zorunda hissederim.	①	②	③	④	⑤
31	Türkçe internet sitelerine girmek isterim.	①	②	③	④	⑤
32	Türkçe öğrenmek gereksizdir.	①	②	③	④	⑤
33	Türkçe şarkılar söylemek isterim.	①	②	③	④	⑤
34	Türkçe öğrenmek geleceğim için önemlidir.	①	②	③	④	⑤
35	Türkçe yerine başka bir dil öğrenmek isterim.	①	②	③	④	⑤
36	Türkçe çizgi film izlemeyi severim.	①	②	③	④	⑤
37	Arkadaşlarımla Türkçe konuşmak isterim.	①	②	③	④	⑤
38	Türkçe öğrenirken zaman hızlı geçer.	①	②	③	④	⑤

Tablo 10’da yer alan maddelerin Arapça dil geçerliğini sağlamak için maddelerin çevirisi Arapça öğretmenliği bölümünde görev yapan 3 öğretim üyesi

tarafından gerçekleştirilmiştir. Çevirisi yapılan maddeler ana dili Arapça olan ve eğitim bilimleri alanında çalışan 3 öğretim üyesine sunulmuştur. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra hazırlanan ölçek Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Taslak Tutum Ölçeği (Arapça)

رقم التسلسل	في العبارات التالية ضع علامة على مستوى المشاركة (حتى الكثير من القليل) من ١ إلى ٥ في المربعات المحددة.	مستوى المشاركة
		١ ٢ ٣ ٤ ٥
١	أريد تعلم اللغة التركية	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٢	أكون سعيداً عندما أتعلم اللغة التركية	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٣	يصيبني الفضول لمعرفة معاني الكلمات التركية التي أسمعها	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٤	أشعر بالراحة عندما أتعلم اللغة التركية	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٥	تعلم اللغة التركية أمر ممتع	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٦	أريد القيام بأشياء أخرى بدلاً من تعلم اللغة التركية	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٧	أحب الاستماع الى الموسيقى التركية	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٨	تعلم اللغة التركية أمر سهل	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٩	أود تعلم اللغة التركية عن طريق الألعاب	١ ٢ ٣ ٤ ٥
١٠	أشعر بالملل عند تعلم اللغة التركية	١ ٢ ٣ ٤ ٥
١١	تعلم اللغة التركية يجعلني سعيداً	١ ٢ ٣ ٤ ٥
١٢	أود قراءة كتاب باللغة التركية	١ ٢ ٣ ٤ ٥
١٣	تعلم اللغة التركية أمر ممتع	١ ٢ ٣ ٤ ٥
١٤	أحب مشاهدة الأفلام التركية	١ ٢ ٣ ٤ ٥
١٥	أخاف من الخطأ عند التكلم باللغة التركية	١ ٢ ٣ ٤ ٥
١٦	الكتابات التركية تجذب اهتمامي	١ ٢ ٣ ٤ ٥
١٧	أريد استخدام اللغة التركية مدى الحياة	١ ٢ ٣ ٤ ٥
١٨	تعلم قواعد اللغة التركية أمر صعب	١ ٢ ٣ ٤ ٥
١٩	أريد قراءة الصحف والمجلات التركية	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٢٠	أريد مشاهدة قنوات التلفاز التركية	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٢١	الكتابة باللغة التركية أمر صعب	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٢٢	تعلم اللغة التركية يجعلني متوتراً	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٢٣	أشعر بالتشائم عندما أتعلم اللغة التركية	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٢٤	الكتب التركية تثير اهتمامي	١ ٢ ٣ ٤ ٥

٥	٤	٣	٢	١	٢٥	تعلم اللغة التركية أمر جميل
٥	٤	٣	٢	١	٢٦	تعلم اللغة التركية عن طريق الألعاب أمر ممتع
٥	٤	٣	٢	١	٢٧	تعجبني الكتابة باللغة التركية
٥	٤	٣	٢	١	٢٨	سماع الأصوات التركية (مثل ç, p, j, ö, ü) يجعلني سعيداً
٥	٤	٣	٢	١	٢٩	تعلم التركية أمر صعب
٥	٤	٣	٢	١	٣٠	أشعر بأنني مجبر على تعلم اللغة التركية
٥	٤	٣	٢	١	٣١	أود الدخول إلى مواقع الإنترنت التركية
٥	٤	٣	٢	١	٣٢	لا داعي لتعلم اللغة التركية
٥	٤	٣	٢	١	٣٣	أريد أن أغني باللغة التركية
٥	٤	٣	٢	١	٣٤	تعلم اللغة التركية أمر مهم من أجل مستقبلي
٥	٤	٣	٢	١	٣٥	أريد تعلم لغة أخرى بدلاً من اللغة التركية
٥	٤	٣	٢	١	٣٦	أحب مشاهدة أفلام كرتون باللغة التركية
٥	٤	٣	٢	١	٣٧	أريد التحدث مع أصدقائي باللغة التركية
٥	٤	٣	٢	١	٣٨	يمضي الوقت بسرعة عند تعلم اللغة التركية

Tablo 11’de verilen taslak ölçek formu, ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği ve ölçeğin genel kullanılabilirliği açısından 15 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda bazı maddelerde yer alan küçük yazım hataları dışında bir sorunla karşılaşılmemiştir. Bu hatalar da düzeltildikten sonra taslak ölçek, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapmak için uygun hâle gelmiştir.

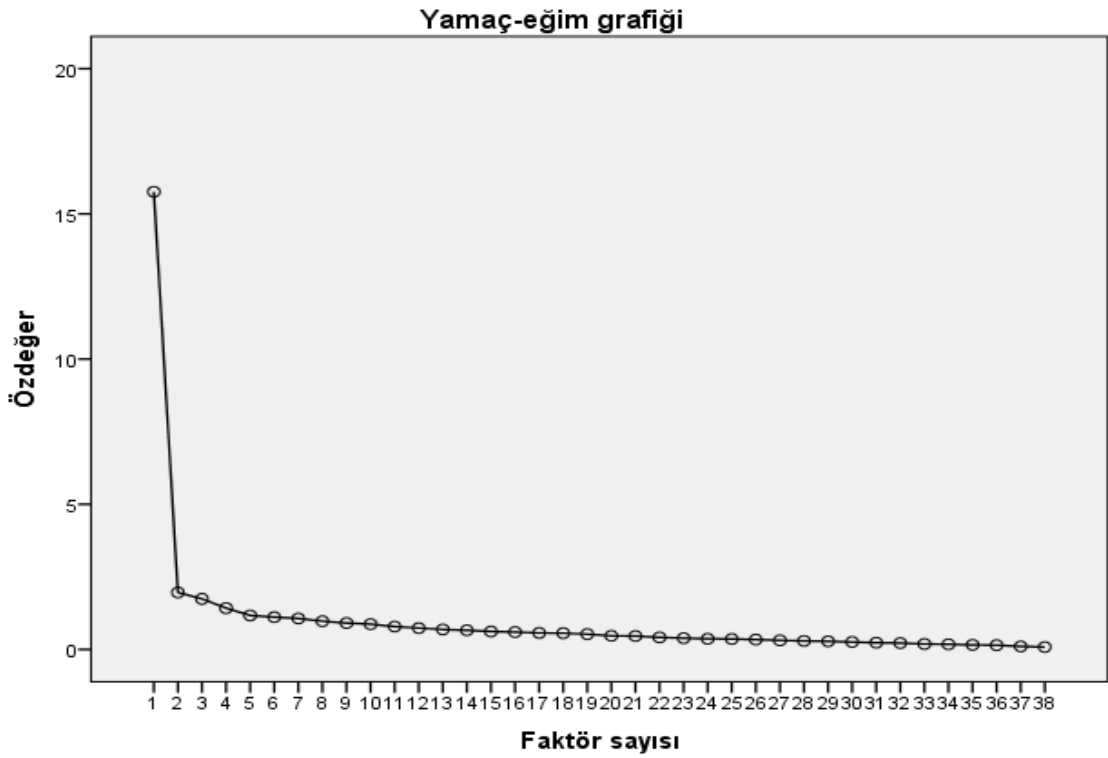
3.3.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

Taslak ölçek formu, 2018 yılında Adıyaman Umut Geçici Eğitim Merkezi’nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören 8-12 yaş aralığındaki 253 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen ölçek formları arasından eksik/hatalı doldurulan 23 form çıkarılmıştır.

Faktör analizinde örneklem büyüklüğünün uygunluğunu test etmek amacıyla ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerine bakılmış ve faktör analizi yapılmadan önce verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Barlett Küresellik Testi uygulanmıştır. Elde edilen değerlere bakıldığında

(Kaiser-Meyer-Olkin= ,963; Barlett Küresellik Testi için $p= ,000$) örneklem büyüklüğünün açımlayıcı faktör analizi yapmak için yeterli ve verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği ($p< ,05$) söylenebilir (Tavşancıl, 2014).

Veri toplama aracının faktör sayısı, yamaç eğim grafiğinden yola çıkılarak belirlenmiştir. Yamaç-eğim grafiğinin yataylaşmaya başladığı nokta ölçeğin faktör sayısını işaret etmektedir. Bununla birlikte her bir maddenin özdeğerinden yola çıkarak oluşabilecek faktörleşmeyi gösteren Kaiser ölçütüne, yamaç eğim grafiğinin incelenmesinde bir diğer ölçüt olarak başvurulmuştur. Bu hususlar doğrultusunda ölçek faktör yapısının tek faktörlü olması konusunda uzlaşmıştır.



Grafik 1. Taslak Veri Toplama Aracı Yamaç-Eğim Grafiği

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocukların Türkçeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan bu veri toplama aracının iç tutarlılık değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Taslak Veri Toplama Aracının Faktör Yapısı

Maddeler	Açıklanan varyans (%)	\bar{x}	ss	Madde Toplam r	Faktör yükü
($\alpha=.963$)	56,647				
M1 Türkçe öğrenmek isterim.		4,82	,612	,896	,914
M4 Türkçe öğrenirken kendimi rahat hissedirim.		4,76	,682	,883	,900
M2 Türkçe öğrenince mutlu olurum.		4,77	,623	,847	,870
M13 Türkçe öğrenmek eğlencelidir.		4,72	,682	,839	,859
M12 Türkçe kitap okumak isterim.		4,70	,705	,823	,844
M7 Türkçe müzik dinlemeyi severim.		4,70	,714	,818	,843
M3 Duyduğum Türkçe kelimelerin anlamlarını merak ederim.		4,70	,724	,807	,834
M36 Türkçe çizgi film izlemeyi severim.		4,70	,705	,812	,832
M11 Türkçe konuşmak beni mutlu eder.		4,74	,723	,807	,831
M27 Türkçe yazmak hoşuma gider.		4,25	,894	,741	,771
M14 Türkçe film izlemeyi severim.		4,54	,796	,739	,763
M33 Türkçe şarkılar söylemek isterim.		4,62	,815	,733	,757
M16 Türkçe yazılar ilgimi çeker.		4,30	,945	,718	,747
M9 Türkçe oyunlar oynamak isterim.		4,61	,756	,712	,742
M37 Arkadaşlarımla Türkçe konuşmak isterim.		4,68	,754	,713	,737
M25 Türkçe öğrenmek güzeldir.		4,53	,880	,690	,716
M20 Türkçe televizyon kanallarını izlemek isterim.		4,51	,865	,684	,711
M24 Türkçe kitaplar ilgimi çeker.		4,63	,809	,665	,699
M19 Türkçe gazete ve dergileri okumak isterim.		4,43	,892	,640	,672
M34 Türkçe öğrenmek geleceğim için önemlidir.		4,68	,660	,596	,623
M8 Türkçe öğrenmek kolaydır.		4,37	,775	,567	,603
M10 Türkçe öğrenirken sıkılıyorum.		4,65	,674	,558	,592
M17 Türkçeyi hayatım boyunca kullanmak isterim.		4,46	,785	,481	,517
M18 Türkçe kuralları öğrenmek zordur.		3,97	,893	,446	,477

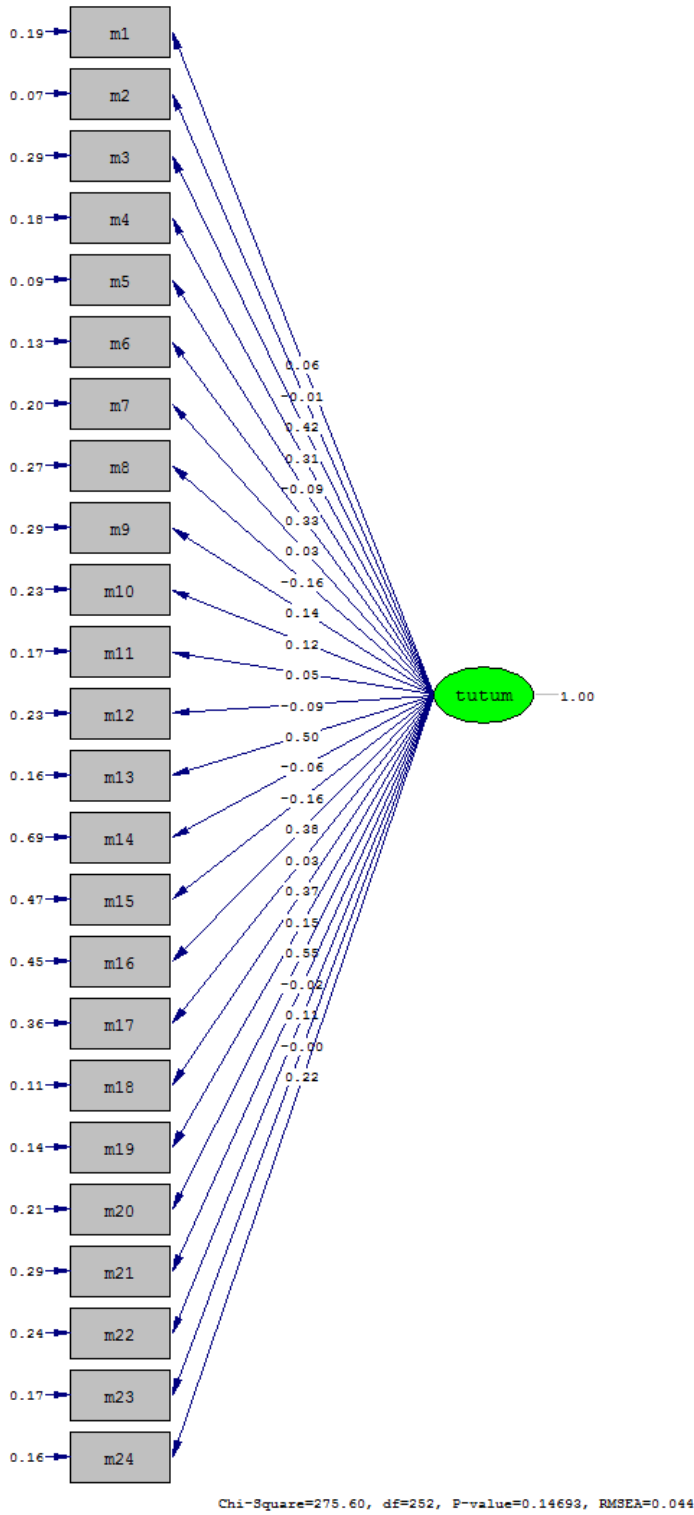
Tablo 12’de sunulan ölçek için faktör yük sınırı ,50 olarak belirlenmiştir. 38 madde ile yola çıkılan süreçte 12 madde (6,15, 21, 22, 23, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 38)

analiz sonucunda ölçekten çıkarılmıştır. Madde havuzu oluşturma sürecinde hem katılımcıların içten cevap verip vermediklerini sınamak hem de olası bir aksaklıkta analiz sırasında alanyazın çerçevesinde önemli olan ifadeleri kaybetmemek açısından birbirine paralel bazı maddeler yazılmıştır. Ancak analiz sırasında bu maddelerin tamamının faktör yükü oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun ölçek madde sayısını artırarak ileride gerçekleştirilecek uygulamalarda katılımcıların yanıtlarını etkileyebileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda ölçeğin iç geçerliğinin düşürülmemesi için paralel maddelerden daha az yük oluşturan iki madde analiz dışına (5 ve 26) çıkarılmıştır. Bununla birlikte, faktör yük sınırı olan ,50 nin altında yük oluşturmaya karşın gerek faktör yük sınırına yakınlığı gerekse alanyazın çerçevesinde ölçekte bulunması gerektiği düşünüldüğünden madde 18'in ölçekten çıkarılması uygun bulunmamıştır.

Sonuç olarak taslak veri toplama aracında 24 madde kalmış ve bu 24 madde tek faktör altında toplanmıştır. Veri toplama aracının genel iç tutarlılık katsayısı $\alpha = ,963$ 'dür. Özdamar'a (2013) göre Cronbach alfa katsayısı ,70 ile ,90 aralığındaysa veri toplama aracı yüksek düzeyde güvenilirliğe sahiptir. Çalışmada %56,647 oranında açıklayıcılık sağlanmıştır. Alanyazında kabul edilen aralık %40 ile %60 arasındadır.

3.3.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

AFA'dan elde edilen tek faktörlü yapıyı test etmek amacıyla DFA yapılmıştır. Bu amaçla taslak veri toplama aracı, 2018 yılında Adıyaman Umut Geçici Eğitim Merkezi'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören 8-12 yaş aralığındaki 184 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen ölçek formları arasından eksik/hatalı doldurulan 2 form çıkarılmıştır. Analizler 182 kişi üzerinden yürütülmüştür. DFA analizi sonucunda elde edilen yol diyagramı Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. DFA Analizine İlişkin Yol Diyagramı

Yol diyagramına bakıldığında, faktör yüklerine karşılık gelen t değerlerinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Buna göre maddelerin önerilen teorik yapıyla uyumlu

olduğu görülmüştür. Verinin teorik yapıyla olan uyumuna ilişkin uyum indeks katsayısı değerleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. DFA'ya İlişkin Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeksi	En İyi Uyum Değeri	Kabul Edilebilir Değer	Gözlenen Uyum Değeri	Kaynak
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$\chi^2/sd \leq 5$	2,21	(Tabachnick ve Fidell, 2012; Anderson ve Gerbing, 1984)
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq ,05$	$RMSEA \leq ,08$,08	(Schumacker ve Lomax, 2004; Browne ve Cudeck, 1993)
SRMR	$0 \leq SRMR \leq ,05$	$SRMR \leq ,08$,05	(Kenny, 2010; Hu ve Bentler, 1999)
NFI	$,90 \leq NFI \leq 1$	$,80 \leq NFI \leq ,90$,96	(Hu ve Bentler, 1999; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008)
NNFI-TLI	$,95 \leq NNFI-TLI \leq 1$	$,90 \leq NNFI-TLI \leq ,95$,98	(Hu ve Bentler, 1998; 1999)
CFI	$,95 \leq CFI \leq 1$	$,90 \leq CFI \leq ,95$,98	(Hu ve Bentler, 1998; 1999)
GFI ve AGFI	$,90 \leq GFI, AGFI \leq 1$	$GFI > AGFI$,78 > ,73	(Bluch, 2008; MacCallum ve Sehee, 1997; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008)

$\chi^2 = 555,57$; $p = ,000$; $sd = 252$

χ^2 : Ki-kare x

sd : Serbestlik derecesi

RMSEA: Yaklaşık hataların ortalama karekökü

SRMR: Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü

CFI: Karşılaştırmalı uyum indeksi

GFI: Uyum İyeliği İndeksi

AGFI: Düzeltilmiş Uyum İyeliği indeksi

NFI: Normlaştırılmış uyum indeksi

NNFI: Normlaştırılmamış uyum indeksi

Tablo 13'e göre, χ^2/sd (2,21), RMSEA (,08) ve GFI (,78) > AGFI (,73) değerleri kabul edilebilir düzeydeyken; SRMR (,05), NFI (,96), NNFI-TLI (,98) ve CFI (,98) değerleri iyi düzeyde uyumun olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, AFA

ile belirlenen tek faktörlü yapının DFA ile teorik olarak doğrulandığı, ölçeğin uygulamanın ön ve son testlerinde kullanılmak üzere hazır hâle geldiği görülmektedir (Ek 7).

3.3.3. Görüşme Formu

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin derslerde eğitsel oyunların kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 3 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Güvenilir veri sağlamak amacıyla başlangıç (A1) düzeyinde bulunan öğrencilerin görüşlerini Türkçe tam olarak ifade edemeyebileceği düşünüldüğünden, görüşme formu öğrencilerin ana dilinde, Arapça geliştirilmiştir. Görüşme sorularının içerik ve kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışmalar yapan 3 uzmandan görüş alınmış ve 2 açık uçlu soru çevirisi yapılmak üzere Arapça öğretimi alanında çalışan 3 alan uzmanına sunulmuştur. Gerekli çalışmalar yapıldıktan sonra soruların anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla 7 öğrenciye pilot uygulama yapılmıştır. Öğrencilerden alınan olumlu dönütler neticesinde soruların Arapça dil geçerliği sağlanmış ve görüşme formu hazır hâle gelmiştir (EK 8).

3.3.4. Yapılandırılmış Eğitsel Oyunlar

Araştırmacı tarafından deney grubuna 5 haftalık süreçte uygulanmak üzere 5 farklı eğitsel oyun geliştirilmiştir. Eğitsel oyunların yapılandırılması sürecinde Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (CEFR, 2001; CEFR, 2018) temele alınmış; beceri alanı, düzey, yeterlikler gibi temel nitelikler belirlenmiş ve eğitsel oyunlar geliştirilmiştir. Dinleme, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım, okuma ve yazma becerileri olmak üzere her bir beceri için ayrı bir eğitsel oyun geliştirilmiştir. Bu oyunlarda yer alan kazanımlarda ise, MEB (2018) tarafından Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi kapsamında hazırlanan “Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Telafi Eğitimi Çerçeve Öğretim Programı”ndan faydalanılmıştır. Oyunların geliştirilmesinde önemli olan unsurlardan biri de eğitsel oyunların nitelikleridir. Oyunların geliştirilmesinde bu nitelikler ve öğrencinin bilgiyi yapılandırma süreci göz önünde bulundurulmuştur. Oyunlar hazırlık, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşturulmuştur. Geliştirilen eğitsel oyunlar

yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışmalar yapan 3 uzman ve eğitsel oyunlarla ilgili çalışmalar yapan 2 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlar;

- Öğrenci seviyesi
- Kur düzeyi
- Hedeflenen yeterlik ve kazanımlar
- Hedeflenen beceriler
- Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin temel ilkeleri
- Öğrencilerin gelişim özellikleri
- Eğitsel oyun nitelikleri gibi ölçütler bakımından oyunları değerlendirmiş ve alınan dönütler neticesinde oyunlara son şekli verilmiştir (Ek 9).

Geliştirilen eğitsel oyunların uygulanma sürecinde, başlangıç (A1) düzeyinde bulunan öğrencilere öncelikle ön bilgileri tamamlama ve hazır bulunuşluğu sağlama amaçlı sunuş yoluyla anlatım gerçekleştirilmiş ve ardından eğitsel oyunlar uygulanmıştır. Eğitsel oyunların uygulanma sürecine ilişkin süreç Tablo 14’te yer almaktadır:

Tablo 14. Eğitsel Oyunların Uygulanma Süreci

Hafta	Eğitsel Oyun	Süre
1. Hafta	Tanışma Durağı	40+40 dk
2. Hafta	Körebe	40+40 dk
3. Hafta	Kâğıttan Tuzluk	40+40 dk
4. Hafta	Hacivat ve Karagöz	40+40 dk
5. Hafta	Ben Kimim?	40+40 dk

1. hafta uygulanan “Tanışma Durağı” oyunu başlangıç (A1) düzeyinde, karşılıklı konuşma becerisine yönelik hazırlanmıştır. “Kendini ve birini tanıtabilir, basit selamlaşma ve vedalaşma kalıplarını kullanabilir” yeterliği ve “Tanışma ve selamlaşma kalıplarını doğru biçimde kullanır” kazanımı doğrultusunda geliştirilmiştir (Ek 10).

2. hafta uygulanan “Körebe” oyunu başlangıç (A1) düzeyinde, dinleme becerisine yönelik hazırlanmıştır. “Kendisine dikkatlice ve yavaşça verilen talimatları anlayabilir; kısa, basit talimatları izleyebilir” yeterliği ve “Sözlü yönergeleri uygular” kazanımı doğrultusunda geliştirilmiştir. Üç aşamadan oluşan bu oyunun uygulama

etkinliği, Nebi Özdemir'in (2006) "*Türk Çocuk Oyunları*" adlı kitabından alınarak geliştirilmiş ve yabancı dil olarak Türkçe öğretime uyarlanmıştır (Ek 11).

3. hafta uygulanan "Kâğıttan Tuzluk" oyunu başlangıç (A1) düzeyinde, okuma becerisine yönelik hazırlanmıştır. "Kartpostallardaki kısa ve basit mesajları anlayabilir" yeterliği ve "Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir" kazanımı doğrultusunda geliştirilmiştir. Bu oyun, "kâğıttan tuzluk" adlı geleneksel çocuk oyunundan geliştirilmiş ve yabancı dil olarak Türkçe öğretime uyarlanmıştır (Ek 12).

4. hafta uygulanan "Hacivat ve Karagöz" oyunu başlangıç (A1) düzeyinde, sözlü anlatım becerisine yönelik hazırlanmıştır. "Basit kelime ve temel cümleleri kullanarak günlük hayatta neler yaptığına ilişkin bilgi verebilir" yeterliği ve "Basit cümleler kurar" kazanımı doğrultusunda geliştirilmiştir. Bu oyun kapsamında, başlangıç (A1) düzeyinde belirtilen yeterlik ve kazanıma yönelik olarak bir tiyatro metni hazırlanmıştır (Ek 13). Tiyatro metninin öğrenci seviyesine uygunluğu, öğrencilerin ilgisini çekip çekmeyeceği, kelime çeşitliliği ve kazanım açısından uygunluğu uzman görüşü alınarak sağlanmış ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra geleneksel bir Türk gölge oyunu olan Hacivat ve Karagöz sergilenmiştir (Ek 14).

5. hafta uygulanan "Ben Kimim?" oyunu, başlangıç (A1) düzeyinde, yazma becerisine yönelik hazırlanmıştır. "Kişisel bilgilerine ilişkin bir form doldurabilir" yeterliği ve "Formları yönergelerine uygun doldurur" kazanımı doğrultusunda geliştirilmiştir (Ek 15).

3.4. Verilerin Analizi

Başarı testinden ve tutum ölçeğinden elde edilen verilere SPSS 23. 0 istatistik paket programı kullanılarak aşağıdaki istatistik işlemler uygulanmıştır:

1. Gruplardaki kişi sayıları 50 kişiden az olduğu için verinin parametrik analizler açısından uygunluğu Shapiro-Wilk normallik testiyle incelenmiştir.

2. Deney ve kontrol grubunda normal dağılım gösteren parametrelerin gruplar arası karşılaştırmasında bağımsız gruplar (Independent Samples) t testi kullanılmıştır.

3. Deney ve kontrol grubunda normal dağılım göstermeyen parametrelerin gruplar arası karşılaştırmasında Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

4. Parametrelerin grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalarında iki yönlü varyans analizi (Two Way Anova) kullanılmıştır.

5. Ön test, son test ve kalıcılık testi parametrelerinin gruplar arası karşılaştırılmasında normallik varsayımı karşılanmadığından dolayı Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

6. Sürekli değişkenler arasındaki ikili ilişkiler gruplardaki kişi sayısı 30 kişiden az olduğu için parametrik olmayan bir yöntem olan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı (rho) kullanılarak incelenmiştir.

Başarı testinden elde edilen sonuçlar %95 güven aralığında, anlamlılık $p < 0,05$ düzeyinde değerlendirilmiştir.

Nicel olan bu bölümlerden sonra yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde, içerik analizi kullanılmıştır. Öğrencilerden alınan Arapça veriler Arapça öğretmenliği bölümünde görev yapan 3 öğretim üyesi tarafından Türkçeye çevrilmiş ve dil geçerliliği sağlanmıştır. İçerik analizinde, öğrencilerin bazı ifadelerine yer verilmiş ve ifadelerde yer alan temel noktalar; yüzde, frekans değerleri göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Ayrıca, verilerin tablolaştırılmasında öğrenciler için kod isim kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgulardan hareketle yapılan yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumlar üç ana başlık altında toplanmıştır.

- Başlangıç (A1) Düzeyi Türkçe Yeterlik Sınavı'ndan (BDTYS) elde edilen bulgular ve yorum
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği'nden (YDOTÖÇYTÖ) elde edilen bulgular ve yorum
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımına ilişkin görüşme formundan elde edilen bulgular ve yorum

4.1. Başlangıç Düzeyi (A1) Türkçe Yeterlik Sınavı'ndan Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Bu başlıkta deney ve kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanlar ve bu puanların demografik özelliklere göre değişimi incelenmiştir.

4.1.1. Deney ve Kontrol Grubunun Başlangıç Düzeyi (A1) Türkçe Yeterlik Sınavı'ndan Aldıkları Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Analiz sürecinde öncelikle deney ve kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Gruplardaki kişi sayısı 50'den az olduğu için Shapiro-Wilk normallik testi kullanılmıştır. BDTYS'ye ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testinin betimsel istatistikleri Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p
Ön test	Deney	,806	20	,001*
	Kontrol	,830	20	,003*
Son test	Deney	,880	20	,018*
	Kontrol	,954	20	,426
Kalıcılık	Deney	,940	20	,237
	Kontrol	,960	20	,538

*p< ,05

Tablo 15 incelendiğinde, ön ve son testte normal dağılım göstermeyen puanların, kalıcılık testinde normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle normal dağılım göstermeyen ön ve son test puanlarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasında ise bağımsız gruplar (Independent Samples) t testi kullanılmıştır.

4.1.1.1. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

DeneySEL işlem öncesi çalışma grubuna BDTYS ön test olarak uygulanmıştır. Bu testten elde edilen verilerden hareketle eşleştirme yoluyla oluşturulan deney ve kontrol grubunun arasındaki farkın anlamlılığı Mann-Whitney U testi ile değerlendirilmiştir. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	\bar{X}	ss	z	p
Ön test	Deney	20	21,55	9,75	-,217	,828
	Kontrol	20	21,45	10,27		

Tablo 16 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test başarı puan ortalamasının 21,55 ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puan ortalamasının 21,45 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları arasındaki fark oldukça azdır. Bu farkın anlamlı olup olmadığına Mann-Whitney U testi ile bakılmış ve gruplar arasında ön test sonucunda ($z = -217$; $p > ,05$) başarı bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu verilerden hareketle, eşitlenmiş iki grubun güvenilir verilerle oluşturulduğu söylenebilir.

4.1.1.2. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol grubunun son testten aldığı puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile değerlendirilmiştir. Yapılan analize ilişkin veriler Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	\bar{X}	ss	z	p
Son test	Deney	20	82,90	13,64	-2,031	,042*
	Kontrol	20	72,40	17,24		

*p< ,05

Tablo 17 incelendiğinde, deney grubuna eğitsel oyunlarla, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemlerle öğretim yapıldıktan sonra uygulanan son testte, deney grubunun puan ortalaması (82,90) ile kontrol grubunun puan ortalaması (72,40) arasında önemli bir farkın olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda ($z = -2,031$; $p < ,05$) bu farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/öğrenimi sürecinde eğitsel oyunlarla öğretimin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle, öğrencilere kendilerini keşfetme, temel becerilerini kullanma ve anlamlı öğrenme sağlama fırsatı sunan eğitsel oyunların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde/öğreniminde etkili bir teknik olduğu söylenebilir.

4.1.1.3. Deney ve Kontrol Grubunun Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol grubunun kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız gruplar (Independent Samples) t testi ile değerlendirilmiştir. Yapılan analize ilişkin veriler Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubunun Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kalıcılık Testi	Deney	20	74,95	13,62	34,698	2,693	,011*
	Kontrol	20	61,00	18,74			

*p< ,05

Tablo 18 incelendiğinde, uygulama süreci tamamlandıktan 4 hafta sonra yapılan kalıcılık testinde, deney grubunun puan ortalamasının (74,95), kontrol grubu puan ortalamasından (61,00) daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığına bağımsız gruplar t testi ile bakılmış ve bu farkın (t= 2,693; p< ,05) anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan eğitsel oyunların öğrenilenin kalıcılığı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle, öğrencilere yaparak-yaşayarak öğrenme ortamları sunan eğitsel oyunların yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/öğrenimi sürecinde bilginin yapılandırılmasını ve kalıcı hâle getirilmesini sağlayan önemli bir teknik olduğu söylenebilir.

4.1.1.4. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Çift Yönlü Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Uygulamalar sonucunda, dil kazanımları bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak amacıyla çift yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Çift Yönlü Varyans (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar Arası	20722,791	1			
Grup (D/K)	2009,008	1	2009,008	4,079	,050*
Hata	18713,783	38	492,468		
Ölçüm (Ön test, son test, kalıcılık test)	72084,717	1,480	48704,001	612,572	,000***
Grup*ölçüm	1039,617	1,480	702,416	8,835	,001**
Hata	4471,667	56,242	79,507	4471,667	

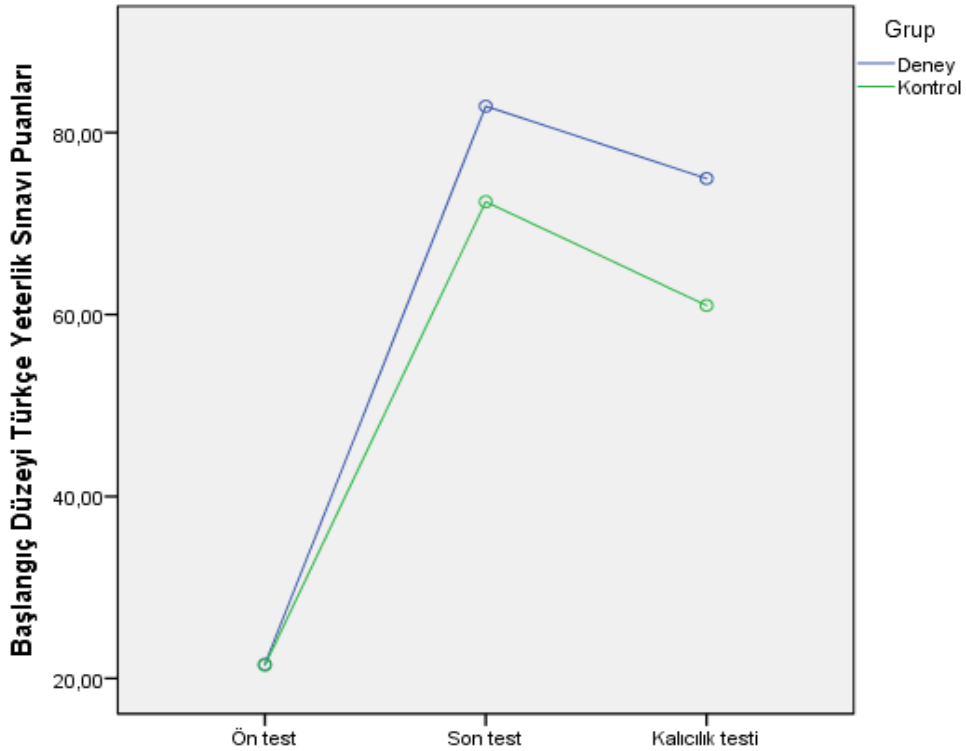
*p ≤ ,05

**p< ,01

***p< ,001

Tablo 19’da yer alan değerler incelendiğinde, gruplar arası farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($F= 4,079$; $p\leq ,05$). Dil kazanımlarına ilişkin grupların ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F= 612,572$; $p< ,001$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin BDTYS’den aldıkları başarı puanlarının deney öncesinden deney sonrasına anlamlı bir farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında (deney ve kontrol grubu) tekrarlı ölçümler faktörlerinin BDTYS başarı düzeyleri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F= 8,835$; $p< ,01$). Bu durum, deney grubuna eğitsel oyunlarla öğretimin, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem ve tekniklerle öğretimin uygulanmasıyla açıklanabilir.

Deney ve kontrol grubunun dil kazanımlarına dönük olarak ön test, son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanlardaki değişim Grafik 2’de gösterilmiştir.



Grafik 2. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarındaki Değişim

Grafik 2’ye göre, ön testte deney grubu puan ortalaması (21,55), kontrol grubunun puan ortalaması (21,45) ile birbirine çok yakındır. Son testte, eğitsel oyunlarla öğretimin uygulandığı deney grubunun puan ortalamasıyla (82,90), geleneksel yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubunun puan ortalaması (72,40) arasında önemli

bir farkın olduğu görülmektedir. Kalıcılık testinde de son testte olduğu gibi deney grubu puan ortalamasıyla (74,95) kontrol grubu puan ortalaması (61,00) arasında önemli bir fark vardır. Bu sonuçlardan hareketle, öğrenci merkezli bir teknik olan eğitsel oyunların öğrencileri birçok açıdan geliştirdiği ve anlamlı öğrenmeyi sağladığı söylenebilir.

4.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine Göre “Başlangıç Düzeyi (A1) Türkçe Yeterlik Sınavı”ndan Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlıkta, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin BDTYS’den aldıkları puanların cinsiyet, yaş ve Türkiye’de bulunma süresi gibi demografik özelliklere göre analizi yapılmıştır.

4.1.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Başlangıç Düzeyi (A1) Türkçe Yeterlik Sınavı”ndan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Analiz sürecinde öncelikle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının cinsiyet değişkenine göre normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Gruplardaki kişi sayısı 50’den az olduğu için Shapiro-Wilk normallik testi kullanılmıştır.

4.1.2.1.1. Deney Grubu Öğrencilerinin “Başlangıç Düzeyi (A1) Türkçe Yeterlik Sınavı”ndan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Deney grubunun BDTYS’den aldıkları puanlarının cinsiyet değişkenine göre analizine ilişkin Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Deney Grubunun BDTYS’den Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Ölçüm	Cinsiyet	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p
Ön test	Kadın	,863	13	,042*
	Erkek	,817	7	,060
Son test	Kadın	,906	13	,159
	Erkek	,877	7	,213
Kalıcılık	Kadın	,922	13	,268
	Erkek	,905	7	,359

*p< ,05

Tablo 20 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre deney grubunun BDTYS'den aldıkları puanların ön testte normal dağılım göstermediği, son test ve kalıcılık testinde normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Deney grubunun normal dağılım göstermeyen ön test puanlarının cinsiyet değişkenine göre analizine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Deney Grubunun Ön Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	z	p
Ön test	Kadın	13	19,23	6,43	-,956	,339
	Erkek	7	25,86	13,59		

Tablo 21'de yer alan değerler incelendiğinde, deney grubunun ön test ($z = -,956$; $p > ,05$) puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Deney grubunun normal dağılım gösteren son test ve kalıcılık testi puanlarının cinsiyet değişkenine göre analizine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Deney Grubunun Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ölçüm	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Son test	Kadın	13	84,00	13,01	10,615	,455	,658
	Erkek	7	80,85	15,57			
Kalıcılık	Kadın	13	76,84	11,14	8,606	,732	,484
	Erkek	7	71,42	17,80			

Tablo 22'de yer alan değerler incelendiğinde, deney grubunun son test ($t = ,455$; $p > ,05$) ve kalıcılık testinden ($t = ,732$; $p > ,05$) aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4.1.2.1.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Başlangıç Düzeyi (A1) Türkçe Yeterlik Sınavı”ndan Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Kontrol grubunun BDTYS'den aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre analizine ilişkin Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. Kontrol Grubunun BDTYS'den Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Ölçüm	Cinsiyet	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p
Ön test	Kadın	,789	12	,007*
	Erkek	,897	8	,273
Son test	Kadın	,913	12	,234
	Erkek	,899	8	,282
Kalıcılık	Kadın	,929	12	,366
	Erkek	,987	8	,988

*p< ,05

Tablo 23 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre kontrol grubunun BDTYS'den aldıkları ön test puanlarının normal dağılım göstermediği, son test ve kalıcılık testi puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Kontrol grubunun normal dağılım göstermeyen ön test puanlarının cinsiyet değişkenine göre analizine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	z	p
Ön test	Kadın	12	20,25	9,98	-,580	,562
	Erkek	8	23,25	11,10		

Tablo 24'te yer alan değerler incelendiğinde, kontrol grubunun ön test ($z = -,580$; $p > ,05$) puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Kontrol grubunun normal dağılım gösteren son test ve kalıcılık testi puanlarının cinsiyet değişkenine göre analizine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Kontrol Grubunun Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ölçüm	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Son test	Kadın	12	69,66	16,20	13,408	-,834	,419
	Erkek	8	76,50	19,03			
Kalıcılık	Kadın	12	60,83	20,86	17,386	-,050	,961
	Erkek	8	61,25	16,38			

Tablo 25’te yer alan değerler incelendiğinde, deney grubunun son test ($t = -,834$; $p > ,05$) ve kalıcılık testinden ($t = -,050$; $p > ,05$) aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4.1.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Başlangıç Düzeyi (A1) Türkçe Yeterlik Sınavı”ndan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Analizi

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin BDTYS’den aldıkları puanların yaş değişkenine göre incelenmesinde, yaş değişkeni sürekli bir değişken olduğu için korelasyon analizi yapılmıştır. Yaş ile ölçüm puanları arasındaki korelasyonda, kişi sayısı 30’dan az olduğu için Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

4.1.2.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin “Başlangıç Düzeyi (A1) Türkçe Yeterlik Sınavı”ndan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Analizi

Deney grubu öğrencilerinin yaşları ve BDTYS’den aldıkları puanlar arasındaki korelasyona ilişkin Spearman rho testi sonuçları Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26. Deney Grubu Öğrencilerinin Yaşları ile BDTYS’den Aldıkları Puanlar Arasındaki Korelasyona İlişkin Spearman rho Testi Sonuçları

		Ön test	Son test	Kalıcılık
Yaş	r	,094	,168	,316
	p	,693	,478	,174
	n	20	20	20

Tablo 26’da yer alan analiz sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin yaşları ile ön test puanları ($r = ,094$; $p > ,05$), son test puanları ($r = ,168$; $p > ,05$) ve kalıcılık testi puanları ($r = ,316$; $p > ,05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

4.1.2.2.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Başlangıç Düzeyi (A1) Türkçe Yeterlik Sınavı”ndan Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Analizi

Kontrol grubu öğrencilerinin yaşları ve “Başlangıç Düzeyi (A1) Türkçe Yeterlik Sınavı”ndan aldıkları puanlar arasındaki korelasyona ilişkin Spearman rho testi sonuçları Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaşları ve BDTYS'den Aldıkları Puanlar Arasındaki Korelasyona İlişkin Spearman rho Testi Sonuçları

		Ön test	Son test	Kalıcılık
Yaş	r	,545	,539	,684
	p	,013*	,014*	,001*
	n	20	20	20

* p< ,05

Tablo 27'de yer alan analiz sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin yaşları ile ön test puanları ($r= ,545$; $p< ,05$) ve son test puanları ($r= ,539$; $p< ,05$) arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin yaşları ile kalıcılık testi puanları arasında ise orta düzeyin üzerinde ($r= ,684$; $p< ,05$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28. Kontrol Grubunun Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçüm	Yaş	N	\bar{X}	ss
Ön test	8	4	13,00	3,46
	9	7	21,71	10,79
	10	7	24,57	11,81
	11	2	26,50	4,94
Son test	8	4	58,25	23,47
	9	7	69,85	9,75
	10	7	78,42	17,15
	11	2	88,50	6,36
Kalıcılık testi	8	4	40,50	18,19
	9	7	58,00	14,30
	10	7	70,42	15,13
	11	2	79,50	4,94

Tablo 28 incelendiğinde ön test, son test ve kalıcılık testinde yaş arttıkça grupların puan ortalamalarının da arttığı görülmektedir. Bu durum, çalışma grubundaki öğrencilerin yaşları ile dil bilincinin doğru orantılı bir şekilde artış göstermesiyle açıklanabilir.

4.1.2.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Başlangıç Düzeyi (A1) Türkçe Yeterlik Sınavı”ndan Aldıkları Puanların Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Analizi

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin BDTYS’den aldıkları puanların Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre incelenmesinde, bulunma süresine göre ayrılan grupların bazılarında çok az sayıda öğrenci yer aldığı için, gruplar birleştirilmiş ve sınıflandırılarak incelenmiştir.

Deney grubunda Türkiye’de bulunma süresine göre sınıflandırılmış gruplar Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29. Deney Grubunda Türkiye’de Bulunma Süresine Göre Sınıflandırılmış Gruplar

Türkiye’de Bulunma Süresi	F	%	Kümülatif %
1, 2, 3 yıl	11	55,0	55,0
4, 5 yıl	8	40,0	95,0
6, 7, 8 yıl	1	5,0	100,0
Toplam	20	100,0	

Kontrol grubunda Türkiye’de bulunma süresine göre sınıflandırılmış gruplar Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30. Kontrol Grubunda Türkiye’de Bulunma Süresine Göre Sınıflandırılmış Gruplar

Türkiye’de Bulunma Süresi	F	%	Kümülatif %
1, 2, 3 yıl	10	50,0	50,0
4, 5 yıl	6	30,0	80,0
6, 7, 8 yıl	4	20,0	100,0
Toplam	20	100,0	

4.1.2.3.1. Deney Grubu Öğrencilerinin “Başlangıç Düzeyi (A1) Türkçe Yeterlik Sınavı”ndan Aldıkları Puanların Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Analizi

Deney grubu öğrencilerinin BDTYS’den aldıkları puanların Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre incelenmesinde, bulunma süresi değişkenine göre sınıflandırılmış grupların bazılarında yer alan kişi sayısının çok az olduğu ve normal

dağılımdan sapmalar gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre sınıflandırılan 3 grup olduğu için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31. Deney Grubu Öğrencilerinin BDTYS’den Aldıkları Puanların Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Analizine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçüm	Bulunma süresi	N	\bar{X}	ss	χ^2	p
Ön test	1, 2, 3 yıl	11	20,72	7,96	1,489	,475
	4, 5 yıl	8	23,62	12,37		
	6, 7, 8 yıl	1	14,00	-		
Son test	1, 2, 3 yıl	11	86,18	7,99	2,497	,287
	4, 5 yıl	8	81,37	17,67		
	6, 7, 8 yıl	1	59,00	-		
Kalıcılık	1, 2, 3 yıl	11	76,00	10,15	2,185	,335
	4, 5 yıl	8	76,50	16,42		
	6, 7, 8 yıl	1	51,00	-		

Tablo 31’de yer alan analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin Türkiye’de bulunma süreleri ile ön test puanları ($\chi^2= 1,489$; $p> ,05$), son test puanları ($\chi^2= 2,497$; $p> ,05$) ve kalıcılık testi puanları ($\chi^2= 2,185$; $p> ,05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir.

4.1.2.3.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Başlangıç Düzeyi (A1) Türkçe Yeterlik Sınavı”ndan Aldıkları Puanların Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Analizi

Kontrol grubu öğrencilerinin BDTYS’den aldıkları puanların Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre incelenmesinde, deney grubunda olduğu gibi, bulunma süresi değişkenine göre sınıflandırılmış grupların bazılarında yer alan kişi sayısının çok az olduğu ve normal dağılımdan sapmalar gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre sınıflandırılan 3 grup olduğu için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32. Kontrol Grubu Öğrencilerinin BDTYS’den Aldıkları Puanların Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Analizine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçüm	Bulunma süresi	N	\bar{X}	ss	χ^2	p
Ön test	1, 2, 3 yıl	10	23,10	9,64	2,433	,296
	4, 5 yıl	6	21,50	14,18		
	6, 7, 8 yıl	4	17,25	4,57		
	1, 2, 3 yıl	10	77,90	14,28		

Son test	4, 5 yıl	6	63,16	23,39	1,867	,393
	6, 7, 8 yıl	4	72,50	9,32		
Kalıcılık	1, 2, 3 yıl	10	66,50	16,30	2,152	,341
	4, 5 yıl	6	49,83	23,41		
	6, 7, 8 yıl	4	64,00	12,24		

Tablo 32’de yer alan analiz sonuçları incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin Türkiye’de bulunma süreleri ile ön test puanları ($\chi^2= 2,433$; $p> ,05$), son test puanları ($\chi^2= 1,867$; $p> ,05$) ve kalıcılık testi puanları ($\chi^2= 2,152$; $p> ,05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği’nden Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Bu başlıkta deney ve kontrol grubunun YDOTÖÇYTÖ’den aldıkları tutum puanları ve bu puanların demografik özelliklere göre değişimi incelenmiştir.

4.2.1. Deney ve Kontrol Grubunun YDOTÖÇYTÖ’den Aldıkları Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Analiz sürecinde öncelikle deney ve kontrol grubunun YDOTÖÇYTÖ’den aldıkları tutum puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Gruplardaki kişi sayısı 50’den az olduğu için Shapiro-Wilk normallik testi kullanılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 33’te yer almaktadır.

Tablo 33. Deney ve Kontrol Grubunun YDOTÖÇYTÖ’den Aldıkları Tutum Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p
Ön uygulama	Deney	,958	20	,497
	Kontrol	,926	20	,129
Son uygulama	Deney	,968	20	,707
	Kontrol	,917	20	,087

Tablo 33 incelendiğinde, ön ve son uygulamada deney ve kontrol grubunun puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle, normal dağılım gösteren ön ve son uygulama tutum puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Eğitsel oyunlarla öğretim yapılan deney grubu ile

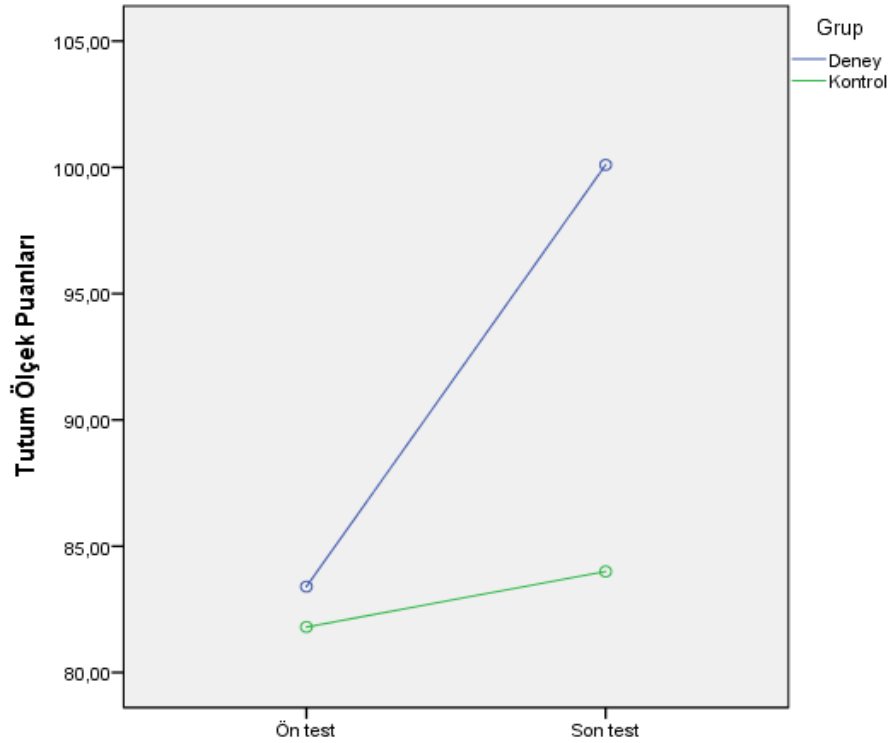
geleneksel yöntem ve tekniklerle öğretimin yapıldığı kontrol grubunun uygulama öncesinde ve sonrasında tutumlarında meydana gelen değişiklik Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34. Deney ve Kontrol Grubunun YDOTÖÇYTÖ'den Aldıkları Tutum Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ön uygulama	Deney	20	83,40	15,932	37,763	,305	,762
	Kontrol	20	81,80	17,249			
Son uygulama	Deney	20	100,10	13,517	30,651	2,691	,011*
	Kontrol	20	84,00	23,094			

*p< ,05

Tablo 34 incelendiğinde, YDOTÖÇYTÖ'den elde edilen verilere göre ön uygulamada deney ve kontrol gruplarının tutum puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($t= ,305$; $p> ,05$). Deneysel işlemten sonra yapılan son uygulamada ise deney ve kontrol grubu puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t= 2,691$; $p< ,05$). Deney ve kontrol grubunun yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki fark Grafik 3'te yer almaktadır.



Grafik 3. Deney ve Kontrol Grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması

Grafik 3 incelendiğinde, ön uygulamada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanı ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Fakat deneysel işlem sonrası yapılan son uygulama deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle, öğrencilere eğlenceli öğrenme ortamları sunan, öğrencilerin zihinsel, duyuşsal ve sosyal becerilerini geliştiren, güdülenmesini sağlayan eğitsel oyunların öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine Göre YDOTÖÇYTÖ'den Aldıkları Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlıkta, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YDOTÖÇYTÖ'den aldıkları tutum puanlarının cinsiyet, yaş ve Türkiye'de bulunma süresi gibi demografik özelliklere göre analizi yapılmıştır.

4.2.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin YDOTÖÇYTÖ'den Aldıkları Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Analiz sürecinde öncelikle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son uygulama tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Gruplardaki kişi sayısı 50'den az olduğu için Shapiro-Wilk normallik testi kullanılmıştır.

4.2.2.1.1. Deney Grubu Öğrencilerinin YDOTÖÇYTÖ'den Aldıkları Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Deney grubunun ön ve son uygulama tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre analizine ilişkin Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları Tablo 35'te gösterilmiştir.

Tablo 35. Deney Grubunun Ön ve Son Uygulama Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Ölçüm	Cinsiyet	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p
Ön uygulama	Kadın	,955	13	,683
	Erkek	,939	7	,632
Son uygulama	Kadın	,958	13	,718
	Erkek	,870	7	,185

Tablo 35 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre deney grubunun YDOTÖÇYTÖ'den aldıkları tutum puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Normal dağılım gösteren bu puanların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Deney grubunun ön ve son uygulama tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre analizine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. Deney Grubunun Ön ve Son Uygulama Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ölçüm	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ön uygulama	Kadın	13	82,38	15,09	10,414	-,356	,729
	Erkek	7	85,28	18,48			
Son uygulama	Kadın	13	98,61	14,54	14,734	-,701	,494
	Erkek	7	102,85	11,92			

Tablo 36 incelendiğinde, deney grubunun ön uygulama ($t = -,356$; $p > ,05$) ve son uygulamadan ($t = -,701$; $p > ,05$) aldığı tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4.2.2.1.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin YDOTÖÇYTÖ'den Aldıkları Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Kontrol grubunun ön ve son uygulama tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre analizine ilişkin Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları Tablo 37'de gösterilmiştir.

Tablo 37. Kontrol Grubunun Ön ve Son Uygulama Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Ölçüm	Cinsiyet	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p
Ön uygulama	Kadın	,913	12	,230
	Erkek	,827	8	,056
Son uygulama	Kadın	,911	12	,222
	Erkek	,865	8	,133

Tablo 37 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre kontrol grubunun ön ve son uygulama tutum puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Normal dağılım gösteren bu puanların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Kontrol grubunun ön ve son uygulama tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre analizine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38. Kontrol Grubunun Ön ve Son Uygulama Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ölçüm	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ön uygulama	Kadın	12	81,83	18,03	15,654	,010	,992
	Erkek	8	81,75	17,21			
Son Uygulama	Kadın	12	81,25	22,37	13,910	-,627	,541
	Erkek	8	88,12	25,07			

Tablo 38 incelendiğinde, kontrol grubunun ön uygulama ($t= ,010$; $p> ,05$) ve son uygulama ($t= -,627$; $p> ,05$) tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4.2.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin YDOTÖÇYTÖ’den Aldıkları Tutum Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Analizi

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanlarının yaş değişkenine göre incelenmesinde, yaş değişkeni sürekli bir değişken olduğu için korelasyon analizi yapılmıştır. Yaş ile ölçüm puanları arasındaki korelasyonda, kişi sayısı 30’dan az olduğu için Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

4.2.2.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin YDOTÖÇYTÖ’den Aldıkları Tutum Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Analizi

Deney grubu öğrencilerinin yaşları ve YDOTÖÇYTÖ’den aldıkları tutum puanları arasındaki korelasyona ilişkin Spearman rho testi sonuçları Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39. Deney Grubu Öğrencilerinin Yaşları ve YDOTÖÇYTÖ’den Aldıkları Tutum Puanları Arasındaki Korelasyona İlişkin Spearman rho Testi Sonuçları

		Ön uygulama	Son uygulama
Yaş	r	,167	,199
	p	,481	,401
	n	20	20

Tablo 39 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin yaşları ile ön test puanları ($r = ,167$; $p > ,05$) ve son test puanları ($r = ,199$; $p > ,05$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

4.2.2.2.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin YDOTÖÇYTÖ'den Aldıkları Tutum Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Analizi

Kontrol grubu öğrencilerinin yaşları ve YDOTÖÇYTÖ'den aldıkları tutum puanları arasındaki korelasyona ilişkin Spearman rho testi sonuçları Tablo 40'ta gösterilmiştir.

Tablo 40. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaşları ve YDOTÖÇYTÖ'den Aldıkları Tutum Puanları Arasındaki Korelasyona İlişkin Spearman rho Testi Sonuçları

		Ön uygulama	Son uygulama
Yaş	r	,502	,274
	p	,024*	,243
	n	20	20

* $p < ,05$

Tablo 40 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin yaşları ile ön uygulama puanları ($r = ,502$; $p < ,05$) arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Son uygulama tutum puanları ($r = ,274$; $p > ,05$) ile yaş değişkeni arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kontrol grubunun ön ve son uygulama tutum puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 41'de gösterilmiştir.

Tablo 41. Kontrol Grubunun Ön Uygulama Tutum Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçüm	Yaş	N	\bar{X}	ss
Ön uygulama	8	4	69,75	18,28
	9	7	79,71	18,49
	10	7	85,57	14,09
	11	2	100,00	5,65

Tablo 41 incelendiğinde, ön uygulamada yaş arttıkça grupların puan ortalamalarının da arttığı görülmektedir. Bu durum, çalışma grubunun yaş ve dil bilincinin doğru orantılı bir şekilde artış göstermesiyle açıklanabilir.

4.2.2.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin YDOTÖÇYTÖ'den Aldıkları Tutum Puanlarının Türkiye'de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Analizi

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YDOTÖÇYTÖ'den aldıkları tutum puanlarının Türkiye'de bulunma süresi değişkenine göre incelenmesinde, bulunma süresine göre ayrılan grupların bazılarında çok az sayıda öğrenci yer aldığı için, gruplar birleştirilmiş ve sınıflandırılarak incelenmiştir.

Deney grubunda Türkiye'de bulunma süresine göre sınıflandırılmış gruplar Tablo 42'de gösterilmiştir.

Tablo 42. Deney Grubunda Türkiye'de Bulunma Süresine Göre Sınıflandırılmış Gruplar

Türkiye'de Bulunma Süresi	F	%	Kümülatif %
1, 2, 3 yıl	11	55,0	55,0
4, 5 yıl	8	40,0	95,0
6, 7, 8 yıl	1	5,0	100,0
Toplam	20	100,0	

Kontrol grubunda Türkiye'de bulunma süresine göre sınıflandırılmış gruplar Tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo 43. Kontrol Grubunda Türkiye'de Bulunma Süresine Göre Sınıflandırılmış Gruplar

Türkiye'de Bulunma Süresi	F	%	Kümülatif %
1, 2, 3 yıl	10	50,0	50,0
4, 5 yıl	6	30,0	80,0
6, 7, 8 yıl	4	20,0	100,0
Toplam	20	100,0	

4.2.2.3.1. Deney Grubu Öğrencilerinin YDOTÖÇYTÖ'den Aldıkları Tutum Puanlarının Türkiye'de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Analizi

Deney grubu öğrencilerinin YDOTÖÇYTÖ'den aldıkları tutum puanlarının Türkiye'de bulunma süresi değişkenine göre incelenmesinde, bulunma süresi değişkenine göre sınıflandırılmış grupların bazılarında yer alan kişi sayısının çok az olduğu ve normal dağılımdan sapmalar gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte

Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre sınıflandırılan 3 grup olduğu için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 44’te gösterilmiştir.

Tablo 44. Deney Grubu Öğrencilerinin YDOTÖÇYTÖ’den Aldıkları Tutum Puanlarının Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Analizine İlişkin Kruskal-Wallis H testi Sonuçları

Ölçüm	Bulunma süresi	N	\bar{X}	ss	χ^2	p
Ön uygulama	1, 2, 3 yıl	11	86,27	12,63	1,505	,471
	4, 5 yıl	8	81,00	20,47		
	6, 7, 8 yıl	1	71,00	-		
Son uygulama	1, 2, 3 yıl	11	101,63	9,59	,291	,865
	4, 5 yıl	8	98,62	18,82		
	6, 7, 8 yıl	1	95,00	-		

Tablo 44’te yer alan analiz sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin Türkiye’de bulunma süreleri ile ön uygulama ($\chi^2= 1,505$; $p> ,05$) ve son uygulama ($\chi^2= ,291$; $p> ,05$) puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

4.2.2.3.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin YDOTÖÇYTÖ’den Aldıkları Tutum Puanlarının Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Analizi

Deney grubu öğrencilerinin YDOTÖÇYTÖ’den aldıkları tutum puanlarının Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre incelenmesinde, deney grubunda olduğu gibi, bulunma süresi değişkenine göre sınıflandırılmış grupların bazılarında yer alan kişi sayısının çok az olduğu ve normal dağılımdan sapmalar gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre sınıflandırılan 3 grup olduğu için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 45’te gösterilmiştir.

Tablo 45. Kontrol Grubu Öğrencilerinin YDOTÖÇYTÖ’den Aldıkları Tutum Puanlarının Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Analizine İlişkin Kruskal-Wallis H testi Sonuçları

Ölçüm	Bulunma süresi	N	\bar{X}	ss	χ^2	p
Ön uygulama	1, 2, 3 yıl	10	83,10	18,45	1,127	,569
	4, 5 yıl	6	75,33	18,26		
	6, 7, 8 yıl	4	88,25	12,71		
Son uygulama	1, 2, 3 yıl	10	84,10	24,00	,154	,926
	4, 5 yıl	6	80,33	28,54		
	6, 7, 8 yıl	4	89,25	15,08		

Tablo 45’te yer alan analiz sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin Türkiye’de bulunma süreleri ile ön uygulama ($\chi^2= 1,127$; $p> ,05$) ve son uygulama ($\chi^2= 0,154$; $p> ,05$) tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

4. 3. Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin derslerde eğitsel oyunların kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 2 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Eğitsel oyunlarla öğrenim gören deney grubu öğrencilerinden elde edilen veriler, içerik analizi yapılarak tablolar halinde sunulmuştur.

Öğrencilerin “Oynadığınız eğitsel oyunlarla ilgili duygu ve düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtların kategori, sıklık ve yüzdelik dağılımları Tablo 46’da yer almaktadır:

Tablo 46. Öğrencilerin Eğitsel Oyunlarla İlgili Duygu ve Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Kategori	F	%
Mutlu edici	13	21,6
Güdüleyici	11	18,3
Eğlendirici	10	16,7
Sosyalleştirici	9	15,0
Öğrenimi destekleyici	8	13,3
Öğrenme ortamına çekici	6	10,0
Yaratıcılığı geliştirici	3	5,0
Toplam	60	100

**Öğrenciler birden fazla duygu veya düşünce ifade edebildiği için tabloda belirtilen duygu veya düşünce sayısı katılımcı sayısından fazladır.*

Tablo 46 incelendiğinde, öğrencilerin eğitsel oyunlarla ilgili duygu ve düşüncelerinin mutlu edici, güdüleyici, eğlendirici, sosyalleştirici, öğrenimi destekleyici, öğrenme ortamına çekici ve yaratıcılığı geliştirici olmak üzere yedi kategoride toplandığı görülmektedir. Eğitsel oyunlarla ilgili bazı öğrencilerin ifadeleri sırasıyla şöyledir:

“Oyun oynadığımda çok mutlu oluyorum” (Ö-5)

“Oyun olursa derse gelmek istiyorum” (Ö-11)

“Oyun oynamak çok eğlenceli” (Ö-18)

“Arkadaşlarımla oyun oynuyorum, onları daha çok seviyorum” (Ö-3)

“Oyun oynarsam daha kolay öğreniyorum” (Ö-8)

“Oyun oynadığımda zaman ders daha güzel” (Ö-14)

“Oyunda yeni bir şey düşünüyorum” (Ö-9)

Eğitsel oyunlarla öğrenim gören öğrencilerin duygu ve düşünceleri incelendiğinde; öğrenme ortamını ilgi çekici, rahat ve eğlenceli bir hâle getiren oyunlara karşı öğrencilerin olumlu duygu ve düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Oyunlar aracılığıyla canlı ve etkileşimli bir öğrenme ortamında aktif olan öğrenciler hem zihinsel, duyuşsal ve sosyal becerilerini geliştirmekte hem de hedeflenen dil yeterliklerine ulaşma imkânına sahip olmaktadır. Bu görüşler, araştırmada eğitsel oyunlarla öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin, geleneksel öğretim gören kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olmasını ve daha olumlu bir tutum göstermesini temellendiren önemli bulgulardır.

Öğrencilerin “Eğitsel oyunlardan en çok hangisini ya da hangilerini sevdiniz?” sorusuna verdikleri yanıtların kategori, sıklık ve yüzdeler dağılımları Tablo 47’de yer almaktadır:

Tablo 47. Öğrencilerin Sevdiği Eğitsel Oyunlara İlişkin Bulgular

Kategori	F	%
Hacivat ve Karagöz (Sözlü Anlatım)	14	22,6
Konuşma Durağı (Karşılıklı Konuşma)	14	22,6
Körebe (Dinleme)	13	21,0
Kâğıttan Tuzluk (Okuma)	12	19,3
Ben Kimim? (Yazma)	9	14,5
Toplam	62	100

*Öğrenciler birden fazla oyun belirtebildiği için tabloda belirtilen oyun sayısı katılımcı sayısından fazladır.

Tablo 47 incelendiğinde, öğrencilerin sevdiği eğitsel oyunların “Hacivat ve Karagöz, Konuşma Durağı, Körebe, Kâğıttan Tuzluk ve Ben Kimim?” olmak üzere beş kategoride toplandığı görülmektedir. Eğitsel oyunlarla ilgili bazı öğrencilerin ifadeleri sırasıyla şöyledir:

“Hacivat ve Karagöz çok güzel” (Ö-7)

“Öğretmenle konuştum ve basket attım. Bu oyunu çok sevdim” (Ö-17)

“Körebe” (Ö-20)

“Kâğıtla oynadık (...) okuma ve resim bulma oyunu” (Ö-2)

“Yazı yazma” (Ö-8).

Eğitsel oyunlar, öğrenilenlerin kalıcı bilgiye dönüşmesini sağlayan, öğrencilere çeşitli şekillerde düşünme fırsatı sunan, çok yönlü etkinliklerdir. Temel dil becerilerinin farklı özellikleri dikkate alındığında, bütüncül bir gelişimi hedefleyen öğrenme sürecinde, eğitsel oyunların da farklı özelliklere sahip olması olağan bir durumdur. Beceri ve yeterlikler gibi belirleyici unsurlara göre farklılaşan eğitsel oyunlarla ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde, dinleme ve konuşma becerilerine dönük oyunların, okuma ve yazma becerisine dönük oyunlara göre daha çok ilgi gördüğü görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin sadece bir beceriye/oyuna odaklanmaması, aynı oranda olmasa da bütün becerileri/oyunları önemsemesi önemli bir durumdur. Bu sonuçlardan hareketle, eğitsel oyunların kullanımında bütüncül bir gelişimin hedef alınması; sadece dinleme/izleme, konuşma becerilerine değil okuma ve yazma becerilerine de önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmada, eğitsel oyunların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımının öğrenci başarısı ve tutumu üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, uygulama öncesi ve sonrasında çalışma grubunu oluşturan öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen “Başlangıç (A1) Düzeyi Türkçe Yeterlik Sınavı” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulama bittikten 4 hafta sonra ise kalıcılık testi yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar üç ana başlık altında toplanmıştır:

5.1.1. Başlangıç (A1) Düzeyi Türkçe Yeterlik Sınavı’ndan Elde Edilen Sonuçlar

Uygulama öncesinde eşleştirme yoluyla oluşturulan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Deney grubuna eğitsel oyunlarla, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem ve tekniklerle öğretim yapıldıktan sonra uygulanan son testte, deney grubunun puan ortalaması ile kontrol grubunun puan ortalaması arasında önemli bir farkın bulunduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu lehine olan bu anlamlı farklılık, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmada, eğitsel oyunlarla yapılan öğretimin geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

İlgili alanyazında yapılan araştırmaların büyük bir kısmının ulaştığı sonuç ile bu araştırmanın sonucu aynı doğrultudadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı ile ilgili deneysel çalışmalarda (Al Khudhur, 2016; Dervişoğulları, 2008), ana dili olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı ile ilgili deneysel çalışmalarda (Varan, 2017; Arıcı, 2017; Baştuğ, 2015; Gülsoy, 2013; Gedik, 2012),

yabancı dil olarak İngilizce ve Almanca öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı ile ilgili deneysel çalışmalarda (Al Zangana, 2018; Işık, 2016; Mubaslat, 2012; Chou, 2012; Alemi, 2010; Özbal, 2009; Şenergüç, 2007; Gömleksiz, 2005) eğitsel oyunlarla öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmış ve eğitsel oyunların kullanıldığı grupların daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Ataöver (2005), “*Ergenlere Oyunlarla İngilizce Dil Bilgisi Öğretimi*” adlı çalışmasında deneysel işlem sonucu dil bilgisi oyunları ile ders yaptırılan öğrenci grubunun puan ortalamasının geleneksel öğretim uygulanan öğrenci grubuna göre daha yüksek olmadığını tespit etmiş ve bu durumu öğrencilerin eğitsel oyunlarla öğretime alışkın olmaması ve içinde buldukları yaş grubunun problemlili olması gibi gerekçelere dayandırmıştır.

Uygulama süreci tamamlandıktan 4 hafta sonra yapılan kalıcılık testinde, deney grubunun puan ortalamasının, kontrol grubu puan ortalamasından daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan eğitsel oyunların geleneksel öğretime göre öğrenilenin kalıcılığı üzerinde daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ana dili olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı ile ilgili yapılan deneysel çalışmalarda (Arıcı, 2017; Gedik, 2012) öğrenilen bilgilerin kalıcılığıyla ilgili benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Taheri (2014), yabancı dil öğretiminde öğrenilenlerin kalıcılığıyla ilgili önemli bir çalışma yapmıştır. Dil öğrenimde kullanılan oyunların ilkökul öğrencilerinin İngilizce kelimeleri öğrenimine etkisini araştırmayı amaçlayan çalışmasında, aynı seviyede olan deney grubu ve kontrol grubuna 4 hafta süren uygulama sonrasında son test uygulamış, 2 hafta sonra da kalıcılık testi yapmıştır. Kalıcılık testinden 4 hafta sonra ise bir daha kalıcılık testi yapmış ve zaman geçtikçe kelime hatırlamada oyunların geleneksel tekniklere göre daha kalıcı bilgi sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda, öğrenilenlerin kalıcılığı bakımından yapılan araştırmalar ile bu araştırmanın sonucunun örtüştüğü görülmektedir.

Bazı değişkenlere göre başarı puanlarının farklılaşmasıyla ilgili olarak;

- Deney ve kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Dervişoğulları (2008), yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda oyun tekniğinin sözcük öğreniminde başarıya etkisini araştırdığı çalışmasında

deney grubu öğrencilerinin başarı puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Al Zangana (2018), eğitsel oyun tekniğinin beş yaş, okul öncesi öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenimi üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, deney ve kontrol grubu puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda, alanyazında yer alan araştırmaların, bu araştırmanın sonuçlarını desteklediği görülmektedir.

- Deney grubundaki öğrencilerin yaşları ile ön test, son test puanları ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır; fakat kontrol grubundaki öğrencilerin yaşları ile ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ön test, son test ve kalıcılık testinde yaş arttıkça puan ortalamalarının da arttığı tespit edilmiştir. Dervişoğulları (2008), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oyunların kullanımı ile ilgili yaptığı çalışmada deney grubu öğrencilerinin başarı puanlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, deney grubuna ait verilerle örtüşmektedir.
- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkiye’de bulunma süreleri ile ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

5.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği’nden Elde Edilen Sonuçlar

Uygulama öncesi gerçekleştirilen ön uygulamada deney ve kontrol gruplarının tutum puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, deneysel işlemden sonra yapılan son uygulamada ise deney ve kontrol grubu tutum puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ön uygulamada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanı ortalamalarının birbirine yakın olduğu, fakat deneysel işlem sonrası yapılan son uygulamada deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek tutum puanına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, eğitsel oyunlarla öğretimin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği, geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Chou (2012), oyun, şarkı ve hikâyelerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenim sürecinde kelime hazinesinin zenginleştirilmesine etkisini incelediği çalışmada, oyunların öğrencinin tutumunu

olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Kara (2010), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanan eğitsel oyunlarla ilgili gözleme dayalı nitel bir çalışma yapmış ve uygulanan oyun etkinlikleri sayesinde öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirdiğini gözlemlemiştir. Özbal (2009), Almanca öğreniminde eğitsel oyunların kullanımıyla ilgili deneysel çalışmasında, ön testte kontrol ve deney grubunun tutum puanlarının birbirine yakın olduğunu, son testte ise deney grubu tutum puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Al Neyadi (2007), kelime öğretiminde oyunların etkisini belirlemek amacıyla yaptığı eylem araştırmasında, eğitsel oyunların öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Alanyazındaki bu sonuçlar, araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Bazı değişkenlere göre tutum puanlarının farklılaşmasıyla ilgili olarak;

- Deney ve kontrol grubunun ön ve son uygulama tutum puanlarının cinsiyet ve Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Deney grubundaki öğrencilerin yaşları ile ön ve son uygulama tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kontrol grubunda ise öğrencilerin yaşları ile ön uygulama puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülürken, son uygulama tutum puanları ile yaş değişkeni arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ön uygulamada yaş arttıkça tutum puan ortalamalarının da arttığı tespit edilmiştir.

5.1.3.Görüşme Formundan Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmada eğitsel oyunların uygulandığı deney grubu öğrencilerinin görüşlerinin mutlu edici, güdüleyici, eğlendirici, sosyalleştirici, öğrenimi destekleyici gibi olumlu duygu ve düşünceleri yansıttığı görülmektedir. Bu durum, çocukların dünyasıyla bütünleşen oyunların eğitsel amaçla kullanıldığında etkili bir teknik olduğu; duyuşsal, zihinsel, dilsel ve sosyal becerileri geliştirdiği sonucunu ortaya koymaktadır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin sözlü iletişim becerilerine dönük eğitsel oyunlara daha çok ilgi duyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chou (2012) araştırmasında, öğrencilerle yaptığı görüşmeler doğrultusunda, öğrencilerin %85’ten fazlasının oyunları güdüleyici bulduğunu, oyunlarla sıkıcılıktan

kurtulduğunu ve oyunların kolay ve hızlı öğrenmeyi sağladığını belirtmiştir. Al Neyadi (2007) araştırmasında, öğrencilerden öğrenme sürecine yönelik görüşleriyle ilgili yansıtıcı bir yazı yazmalarını istemiş, ayrıca yüz yüze görüşmeler yapmıştır. Öğrenci görüşleri doğrultusunda oyunların eğlenceli olduğu, öğrenimi kolaylaştırdığı, öğrenim sürecinde destek sağladığı ve öğrenciler arasında iletişimi güçlendirdiği sonucuna ulaşmıştır. Şenergüç (2007), yabancı dil olarak İngilizce öğretimi sürecinde yetişkin öğrencilerin kelime öğrenmelerinde oyunların katkılarını araştırdığı çalışmasında öğrencilerle görüşme yapmış, öğrencilerin çoğunun oyunları zevkli, eğlenceli olarak gördüğünü; fakat birkaç öğrencinin kendini rahat hissetmediğini, utandığını ve oyunları çocukların işi olarak gördüğünü belirtmiştir. Ataöver (2005) araştırmasında, eğitsel oyunlarla öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin görüşlerini almış ve öğrencilerin güzel zaman geçirdikleri, oynadıkları oyunları sevdikleri sonucuna ulaşmıştır. Huyen ve Nga (2003), dil öğreniminde eğitsel oyunların kullanımı ile ilgili yaptığı eylem araştırmasında, öğrenim sürecinin etkililiğini ve öğrencilerin sürece yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla öğrencilerle görüşme yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, eğitsel oyunların öğrencilere rahatlatma, mutlu olma, güdülenme gibi duyuşsal özellikler kazandırdığını belirlemiştir. Alanyazında, dil öğreniminde eğitsel oyunların kullanımı ile ilgili öğrencilerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan sonuçların, bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir.

Etkili ve kalıcı dil öğreniminde dilin kuralları değil, kullanımı önemsenmektedir. Bu bakımdan gerçekçi iletişim ortamları oluşturan, dilin anlamlı bir bağlam içerisinde kullanımını sağlayan eğitsel oyunlar, dil öğrenimi için vazgeçilmez etkinliklerdir. Bu etkinliklerde öğrenciler özgüven kazanarak sorumluluk alır; dilsel, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirir ve öğrenme sürecinin önemli bir parçası haline gelir.

Eğitsel oyunlar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/öğrenimi sürecinde özellikle temel düzeyde öğrencilerin çoğunda görülen özgüven eksikliği, yetersizlik algısı, çekingenlik vb. sorunların çözümünde önemli bir rol üstlenir. Eğitsel oyunlarla öğrenciler bir yandan bu sorunları aşar, diğer yandan temel becerilerini kullanarak öğrenim sürecinin aktif bir parçası olur. Ayrıca bulunduğu toplumun kültürel kodlarını taşıyan oyunlar, dil öğretiminde önemli bir kültür aktarım aracı olarak da kullanılabilir.

Dil öğrenim sürecinde öğrencilerin etkinliklerde aktif olmaları önemli olduğu gibi etkinlik sonrası tekrar yapmaları da önemlidir. Sınıf içi dil etkinliklerine katılan öğrencilerin öğrendiklerini tekrar etmeleri çoğunlukla sınıf dışında gerçekleştirdikleri bağımsız etkinliklerle mümkün olmaktadır. Eğitsel oyunlar, bu bağımsız etkinlikleri gerçekleştirebilmek için kullanılacak önemli bir tekniktir. Çünkü öğrencileri güdüleyen, sorumluluk alma, iş birliği yapma, uzlaşma, uyum sağlama, düşünme ve karar verme gibi becerilerini geliştiren eğitsel oyunlar, öğrencilere bağımsız iş yapabilme becerisi de kazandırmaktadır. Eğitsel oyunlar sayesinde öğrenme sürecinde istekli olan ve bağımsızlık becerilerini geliştiren öğrenciler rahatlıkla sınıf dışı etkinlikler düzenleyebilmekte, öğrenmeleri tekrar edebilmekte ve bağımsız öğrenmeler gerçekleştirebilmektedir.

Günümüz dünyasında her yaş grubundan insanın, günlük hayatının bir kısmını şans oyunları, fiziksel beceri oyunları ve sportif oyunlar gibi oyun türleriyle meşgul olarak geçirmesi, insanların yaşamı boyunca oyunlara ilgi duyduğunu göstermektedir. Bu bakımdan öğrenmeye yönelik amaçlı bir etkinlik olan eğitsel oyunlar, öğrenim sürecinde etkin bir şekilde kullanılabilir ve sürece çok önemli katkılarda bulunabilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularına bağlı olarak uygulamaya ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin ilgi, istek ve beklentileri doğrultusunda farklı düzey ve yaş gruplarına yönelik, temel dil becerilerini geliştiren yapılandırılmış eğitsel oyunlar geliştirilebilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hazırlanacak öğretim programlarında eğitsel oyunlara yer verilebilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik hazırlanacak ders kitaplarında eğitsel oyunlara yer verilebilir.

- Eğitsel oyunlarda kullanılmak üzere öğrencinin ilgisini çekebilecek, bağımsız öğrenmelerini destekleyebilecek materyaller hazırlanabilir.
- Teknolojinin her tarafı kuşattığı bu çağın insan hayatındaki yeri göz önünde bulundurularak, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere bilgisayar destekli, internet tabanlı eğitsel oyunlar geliştirilebilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı ile ilgili öğreticinin eğitimi programları düzenlenebilir veya bu alanda yapılan öğreticinin eğitimi sertifika programlarına yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı ile ilgili dersler konulabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma, 8-12 yaş grubu ve başlangıç (A1) düzeyine yönelik kazanımlarla sınırlıdır. Araştırmacılar farklı yaş grupları ve düzeylerde eğitsel oyunların kullanımıyla ilgili araştırma yapabilir ve ulaştığı sonuçları bu araştırmayla karşılaştırılabilir.
- Bu araştırmada, eğitsel oyunların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmada, öğrencinin başarısına, derse karşı tutumuna ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi incelenmiştir. Kaygı, güdülenme ve özgüven gibi değişkenler dikkate alınarak yeni çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı ile ilgili öğrenci görüşleri alınmıştır. Farklı diller de dâhil olmak üzere yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı ile ilgili öğretmen görüşleri alınabilir ve karşılaştırılabilir.
- Dil öğretimi üzerine çalışmalar yapan ulusal ve uluslararası resmi kurumlar ve sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği içerisinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı ile ilgili projeler yapılabilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenciyi merkeze alan, öğrencilerin dilsel, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştiren farklı yöntem ve tekniklerle ilgili araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (1983). Anadili olarak Türkçe öğretimi. *Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi (Dil Öğretim Özel Sayısı)*, XLVII (379-380), 31-35.
- Adıgüzel, M. S. (2001). Yabancılara Türkçe öğretimi ve gramer-tercüme metodu. *Bilig*, 16, 25-43.
- Akandere, M. (2006). *Eğitici okul oyunları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aksan, D. (1975). Anadili. *Türk Dili*, XXXI (285), 423-434.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksoy, A. B. ve Çiftçi, H. D. (2014). *Erken çocukluk döneminde oyun*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (1989). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Al Khudhur, M. (2016). *Yapım eklerinin öğretiminde eğitsel oyun temelli bir model önerisi: Kerkük Türkmenleri örnekleme*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Al Neyadi, O. S. (2007). The effects of using games to reinforce vocabulary learning. *Action Research and Initial Teacher Education in the UAE*. Web: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.696.2297&rep=rep1&type=pdf> adresinden 10.05.2019'da alınmıştır.
- Al Zangana, A. F. A. (2018). *Eğitsel oyunların ve cinsiyetin yabancı dil öğrenenler olarak beş yaşındaki üzerine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Âlemi, M. (2010). Educational games as a vehicle to teaching vocabulary. *Modern Journal of Applied Linguistics*, 2(6), 425-438.
- And, M. (2007). *Oyun ve bügü / Türk kültüründe oyun kavramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Anderson, J.C. and Gerbing, D.W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173.

- Anthony, E. M. (1963). Approach, method and technique. *ELT Journal*, XVII (2), 63–67.
- Arıcı, B. (2017), *Eğitsel oyunların Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenme başarılarına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ataöver, S. (2005). *Ergenlere oyunlarla İngilizce dil bilgisi öğretimi*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Avrupa Konseyi. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press.
- Avrupa Konseyi. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Web: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> adresinden 10.05.2019'da alınmıştır.
- Aydın, T. (2014). Dil öğretimi ve oyun-çoklu zekâ teorisi ışığında. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 14(1), 71 -83.
- Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Barın, E. (1992). *Yabancılara Türkçenin öğretiminde bir metod denemesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 19-30.
- Baştuğ, S. D. (2015), *Eğitsel oyunlarla desteklenen dikte etkinliklerinin öğrencilerin dikte becerilerine etkisinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 58-71.
- Bıçer, N. (2015). *Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen özerkliği süreçlerinin incelenmesi*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Birova, I. L. (2016). Game as a method in language teaching: Findings of a teacher survey. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 16(4), 1-9.
- Blunch, N. J. (2008). *Introduction to structural equation modelling: Using spss and amos*. Los Angeles: Sage Publications.
- Brown. H. D. (2001) *Language assessment principle and classroom practices*. London: Longman.
- Browne, M. W. and Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. Sage focus editions, 154, 136-136.
- Bumpass, F. Y. (1963). *Teaching young students English as a foreign language*. New York: American Book Company.
- Büyükikiz, K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. A. Güzel ve H. Karatay (Editörler). *Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s. 611-628). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2010). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Celce Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle&Heinle.
- Chou, M. (2014). Assessing English vocabulary and enhancing young English as a foreign language (efl) learners' motivation through games, songs and stories. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 42(3), 284-297.
- Creswell, J. W. (2017). Temel ve gelişmiş karma yöntem desenleri (Çev. Suat. Çelik). M, Sözbilir (Editör). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* içinde (s. 35-52). Ankara: Pegem Akademi.
- Çangır, M. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde eğitsel oyun yönteminin uygulanma durumu (Tuzla örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Çeliköz, N. (1995). Bilgisayar destekli öğretimin gerçekleşme biçimleri. *Eğitim Yönetimi*, 1(4), 573-580.
- Çoban, B. (2006). *Ortaöğretimde ve üniversitelerde eğitsel oyunlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çoban, B. ve Nacar, E. (2008). *İlköğretim 1. kademe eğitsel oyunlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dağbaşı, G. (2007). *Oyun tekniği ve Arapça öğretiminde kullanımı*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dervişoğulları, N. (2008). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda oyunlarla sözcük öğretimi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Duman, G. (2015). *Okul öncesi eğitimde beden eğitimi ve oyun*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Dursun, V. (2007). *Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde ilköğretim birinci kademeye devam eden öğrencilere hedef sözcüklerin oyunla öğretimi*, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Ekmekçi, F. Ö. (1983). Yabancı dil eğitimi kavram ve kapsamı. *Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi (Dil Öğretim Özel Sayısı)*, XLVII (379-380), 106-115.
- Engin, A. O., Tösten, R. ve Kaya, M. D. (2010). Bilgisayar destekli eğitim. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 69-80.
- Engin, O. A., Seven, M. A. ve Turhan, V. N. (2004). Oyunların öğrenmedeki yeri ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 109-120.
- Er, A. (2008). Çocuklara yabancı dil öğretiminde sınıf içi etkinlik olarak oyun kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitimi Fakültesi Dergisi*, 17, 301-310.

- Ercilasun, A. (2004). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Akçağ Yayınevi: Ankara.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.
- Erdem, İ. ve Aycan, E. (2017). Dil öğretiminde oyunun yeri ve uygulama basamakları. Develi, H., Yıldız, C., Balcı, M., Gültekin, İ. ve Melanlıoğlu, D. (Editörler). *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* içinde (s. 361-392). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Ergin, M. (1994). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Gedik, M. (2012). *Ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kahcılığa etkileri*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Göçer, A ve Moğul, S. (2011), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Göğüş, B. (1983). Anadili eğitim programlarının niteliği. *Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi (Dil Öğretim Özel Sayısı)*, XLVII (379-380), 40-48.
- Gömleksiz, M. N. (2000), Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler ve yöntem sorunu. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5, 253-264.
- Gömleksiz, M. N. (2005). Oyun ile İngilizce öğretiminin uygulanması ve öğrenci başarısına etkisi. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 179-195.
- Gülsoy, T. (2013). *6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Gür, H. (1996). Dil öğretim yöntemleri (9): Sessiz yöntem. *Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi*. 42, 30-41.
- Gürdal, A. ve Arslan, M. (2011). *Oyun ve bulmaca etkinlikleriyle yabancılara Türkçe kelime öğretim yöntemi*. Paper presented at the First International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics, Sarajevo.

- Gürsoy, A. ve Arslan, M. (2011). *Eğitsel oyunlar ve etkinliklerle yabancılara Türkçe öğretim yöntemi*. Paper presented at the First International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics, Sarajevo.
- Güzel, A. (2014). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hadfield, J. (1999). *Elementary communication games*. London: Longman.
- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. New York: Longman Publishing.
- Hazar, M. (2000). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Ankara: Tutibay Yayınları.
- Hengirmen, M. (1993). *Almanlara Türkçe öğretimi (kuram ve uygulama)*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Hooper, D., Coughlan, J. and Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. T. and Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424-453.
- Hu, L. T. and Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6,1-55.
- Huizanga, J. (2013). *Homo ludens* (Çev. M. A. Kılıçbay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Huyen, N. T. T. and Nga, K. T. T. (2003). Learning vocabulary through games. *Asian EFL Journal*. 5(4), 90-105.
- Işık, İ. (2016), *İlkokul 3. sınıf öğrencilerine eğitsel oyunlar ile İngilizce kelime öğretiminin akademik başarıya etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- İşcan, A. (2011). Yabancılara Türkçe öğretiminde suggestopedianın (telkin yöntemi) kullanımı. *Turkish Studies* 6(1), 1317-1322.

- İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2001). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Jones, M. (2007). *Çocuk ve oyun* (Çev. Ayda Çayır). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Kalfa, M. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. 20, 85-102.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla yabancılara Türkçe öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırma Dergisi (TÜBAR)*. 27, 407-421.
- Kara, Ö. T. (2018). Türk dili ve edebiyatı dersinde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri. M, Erdem ve A, Akkaya (Editörler). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi* içinde (s. 129-161). Ankara: Pegem Akademi.
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2005). *Kuramdan uygulamaya ilköğretimde drama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavcar, C. (2017). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kemertaş, İ. (1999). *Uygulamalı genel öğretim yöntemleri*. İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Kenny, D. A. (2010). *Measuring model fit*. Web: <http://davidakenny.net/cm/fit.htm> adresinden 13.12.2018'de alınmıştır.
- Keser, H. (2001). Mikro öğretim. L, Küçükahmet (Editör). *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 117-122). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, S. E. (2012). *Yabancılara Türkçe öğretiminde eğitici oyunlarla dil becerilerinin geliştirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kocaman, A. (1983). Yabancı dil öğretiminde yeni yönelimler. *Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi (Dil Öğretim Özel Sayısı)*, XLVII (379-380), 117-122.
- Korkmaz, Zeynep (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

- Köksal, D. ve Varışoğlu, B. (2014). Yabancı dil öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknikler. A. Şahin (Editör), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* içinde (s. 81-110). Ankara: Pegem Akademi.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamum Press.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Larsen-Freeman, D ve Anderson, M. (2011). *Techniques&principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (1990). *Language teaching methods*. Washington: Office of English Language Programs Materials Branch.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, S. K. (1995). *Creative games for the language class*. Forum, 33(1), 35-48. Web: <https://tr.scribd.com/document/99650330/Vol-33-No-1-LEE-SU-KIM> adresinden 15.04.2019'da alınmıştır.
- Lee, W. R. (1986). *Language teaching games and contests*. Oxford: Oxford University Press.
- Lengeling, M. M. ve Malarcher, C. (1997). Index cards: A natural resource for teachers. *Forum*, 35(4), 40-43.
- MacCallum, R. C. and Sehee, H. (1997). Power analysis in covariance structure modeling using GFI and AGFI. *Multivariate Behavioral Research*, 2(32), 193-210.
- MEB (2018). Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Telafi Eğitimi Çerçeve Öğretim Programı. Web: <http://pictes.meb.gov.tr/izleme/Uploads/telafi/tumdersler.pdf> adresinden 15.09.2018'de alınmıştır.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Mete, F. (2015). Dil ve yabancı/ikinci dil eğitimi kavramları. A. Sarıçoban (Editör), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi* içinde (s.12-68). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Mubaslat, M. M. (2012). The effect of using educational games on the students' achievement in English language for the primary stage. *Files Eric*. Web: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529467.pdf> adresinden 25.05.2019'da alınmıştır.
- Oğuzkan, A. F. (1985). *Orta dereceli okullarda öğretim*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Özbal, B. (2009), *İlköğretim okullarındaki yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunların yeri ve önemi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özbay, M. (2013). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Ankara: Nisan Kitabevi.
- Özdemir, E. (1983). Anadili öğretimi. *Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi (Dil Öğretim Özel Sayısı)*, XLVII (379-380), 18-30.
- Özdoğan, B. (2014). *Çocuk ve oyun: :Çocuğa oyunla yardım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Palmer H. E. (1921). *The principles of language study*. New York: World Book Company.
- Pehlivan, H. (2014). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Poyraz, H. (2012). *Okul öncesinde oyun ve oyun örnekleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistic*. Longman: Malaysia.
- Sarıçoban, A., Kavaklı, N., Arslan, S. ve Özer, Z. (2015). Yabancı dil öğretimine yönelik yöntem ve yaklaşımlar. A. Sarıçoban (Editör). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi* içinde (s. 358-400). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schumaker, R. E. and Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sebüktekin, H. (1973). Yabancı dil öğretiminde yöntem. *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi Humaniter Bölümler*. 1, 95-100.
- Sevinç, M. (2009). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Yayınları.

- Simpson, A. (2015). Using games in the language classroom. Web: <http://research.sabanciuniv.edu/26774/1/using-games-in-the-language-classroom.pdf> adresinden 23.05.2019'da alınmıştır.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stern, H. H. (1991). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Şahin, A. ve Kemiksiz Ö. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilir grupla öğretim teknikleri. A. Şahin (Editör), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* içerisinde (s. 131-171). Ankara: Pegem Akademi.
- Şenergüç, G. (2007). *Yetişkinlere kelime öğretiminde oyunların kullanımı*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2012). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.
- 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), 544-549.
- Talak-Kiryk, A. (2010). *Using games in a foreign language classroom*, Yüksek Lisans Tezi, Brattleboro Yüksek Lisans Enstitüsü, Vermont/ABD.
- Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.
- Tavşancıl, E. (2014). Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TDK (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences*, 5, 79-88.

- Uberman, A. (1998). The use of games for vocabulary presentation and revision. *In English Teaching Forum*, 36(1), 20-27.
- Uluğ, M. O. (2007). *Niçin oyun? Çocuğun gelişiminde ve çocuğu tanımada oyunun önemi*. İstanbul: Anfora Yayınları.
- Varan, S. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihinsel sözlüğünü geliştirmede eğitsel oyunların etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Vardar, Berke (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Wright, A., Betteridge, D. and Buckby, M. (2006). *Games for language learning*. New York: Cambridge University Press.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2009). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Editörler). *Yabancılara Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler içerisinde* (s. 7-28). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, T. (2017), *Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde eğitsel oyun yöntemi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zengin, H. K. (2002) *Eğitsel oyunlar ve ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde kullanımı*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

EKLER

Ek 1. Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 06/11/2018-E.30681



T.C.
ADİYAMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 54095008-199-E.20127302
Konu : Uygulama İzni (Sedat EROL)

24.10.2018

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

MALATYA

İlgi : 17.10.2018 tarih ve 21888 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Sedat EROL, Doç. Dr. İlhan ERDEM danışmanlığında yürütmekte olduğu "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanımı" konulu doktora tezinin uygulamalarını, 2018 -2019 eğitim öğretim yılının birinci yarısında Adıyaman Merkez Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğünde gerçekleştirmek istenmektedir.

Adı geçen öğrencinin söz konusu çalışmaları Adıyaman Merkez Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğünde yapması hakkındaki Müdürlük Makamından alınan 23.10.2018 tarih ve 54095008-199-E.20080235 sayılı olur ekte sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Mehmet ALTINDAL
İl Millî Eğitim Müdürü V.

Ek :Olur Yazısı (1 Adet)

Güvenli Elektronik İmza
Aşağıya Ayrılmıştır.
25.10.2018
Mehmet ALTINDAL
V.H.K.İ.

Adres: Atatürk Bulvarı Hükümet Konagi
Elektronik Ağ: adiyamanmem@mem.gov.tr
e-posta: hhayaz02@hotmail.com

Bilgi İçin: H.H.AYAZ-ŞEF
Tel: 0 (544) 639 38 46
Faks: 0 (416) 216 45 70

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 75f6-9a88-3530-8b39-563a kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Başlangıç (A1) Düzeyi Türkçe Yeterlik Sınavı
OKUMA

S. 1) Aşağıdaki ifadelerle resimleri eşleştiriniz.

Tebrikler!

Afiyet olsun!

Çok Yaşa!

İyi geceler!

Mutlu yıllar!



S. 2) Aşağıdaki durumlara uygun ifadeleri seçiniz.

- Bugün Ali'nin doğum günü.

A) İyi bayramlar! B) Doğum günün kutlu olsun! C) Geçmiş olsun!

- Ayşe bugün çok hasta.

A) Tebrikler! B) Afiyet olsun! C) Geçmiş olsun!

- Yaşasın, bugün bayram!

A) İyi bayramlar! B) İyi yolculuklar! C) İyi günler!

- İstanbul'a gidiyorum.

A) İyi günler! B) Çok yaşa! C) İyi yolculuklar!

DİNLEME

S. 1) Aşağıdaki cümleleri metne göre “Doğru” ya da “Yanlış” olarak işaretleyiniz.

Doğru: (D) Yanlış: (Y)

- A. Ahmet’in evi Umut Okulunun karşısında. ()
 B. Ahmet okuldan çıkıyor, sağa dönüyor. ()
 C. Ahmet’in masası, kapının yanında. ()
 D. Ahmet’in evi okula yakın. ()

S. 2) Dinlediğiniz metne göre eşyaların yerini bulunuz.

Masanın solunda	Pencerenin önünde	Masanın üzerinde	Kapının yanında	Masanın altında
				

Dinleme Metni 1

Merhaba, benim adım Ahmet. Suriyeliyim. Benim evim Umut Okulunun yanında. Okuldan çıkıyorum, sağa dönüyorum. 20 metre ileride evim var.

Benim odam çok güzel. Odamda bir masa, bir yatak ve bir dolap var. Masa, kapının karşısında. Masanın solunda pencere var. Pencerenin önünde çiçekler var. Masanın üzerinde kitaplarım var. Kitap okumayı çok seviyorum. Masanın altında çöp kutusu var. Çöpleri, çöp kutusuna atıyorum.



KONUŞMA

S. 1) Öğretmen öğrencilerin tanımadığı bir kişiyi sınav esnasında yanında bulundurur ve her bir öğrenciyle o kişiyi tanıştırmak için aşağıdaki tanışma etkinliğini yaptırır.

(Karşılıklı konuşma)

A- Merhaba.

B-

A- Benim adım Senin adın ne?

B-

A- Memnun oldum.

B-

A- Nasılsın?

B-

A- Ben de iyiyim. Teşekkür ederim.

S. 2) Bir günde neler yapıyorsun?

(Sözlü Anlatım)

YAZMA**S. 1) Aşağıdaki formu doldurunuz.**

Ad - Soyad:	
Yaş:	
Cinsiyet:	
Adres:	
Hobiler:	

Ek 3. Belirtke Tablosu

	Yeterlikler	H	K	U	A	D	Y	Toplam
Dinleme	1. Kendisine dikkatlice ve yavaşça verilen talimatları anlayabilir; kısa, basit talimatları izleyebilir.	D-1a D-1b D-1c D-2a D-2b D-2c D-2d	D-1d					8
Konuşma	1. Kendini ve birini tanıtabilir, basit selamlaşma ve vedalaşma kalıplarını kullanabilir. 2. Basit kelime ve temel cümleleri kullanarak günlük hayatta neler yaptığına ilişkin bilgi verebilir.		K-2a	K-1a K-1b K-1c K-1d				5
Okuma	1. Kartpostallardaki kısa ve basit mesajları anlayabilir.		O-1a O-1b O-1c O-1d O-2a O-2b O-2c O-2d					8
Yazma	1. Kişisel bilgilerine ilişkin bir form doldurabilir.	Y-1a Y-1b Y-1c Y-1d Y-1e						5
	Toplam	12	10	4				26

H: Hatırlama **K:** Kavrama **U:** Uygulama **A:** Analiz **D:** Değerlendirme **Y:** Yaratma

D: Dinleme
K: Konuşma
O: Okuma
Y: Yazma

**Ek 4. Başlangıç (A1) Düzeyi Türkçe Yeterlik Sınavı'na İlişkin Uzman Görüşü
Formu**

Sayın Uzman,

Sizlere verilen formun ekinde yer alan Başlangıç (A1) Düzeyi Türkçe Yeterlik Sınavı “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanımı*” adlı doktora tezinde kullanılacaktır. Sizden, bu sınavdaki soruların tablodaki ölçütlere uygunluğu hususunda görüş bildirmeniz beklenmektedir. Başarı testi ve belirtke tablosu ektedir.

İlginiz ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Sedat EROL
serol@adiyaman.edu.tr

Lütfen aşağıdaki sorular doğrultusunda, hazırlanan sınava ilişkin görüşünüzü, “Evet, Hayır” seçeneklerinden bir tanesini işaretleyerek (X) belirtiniz ve belirtmek istediğiniz diğer hususları yazınız.

SORULAR	Evet	Hayır	Görüşler
1. Sorular öğrenci düzeyine (A1) uygun mudur?			
2. Sorular belirtke tablosundaki kazanımları ölçme yeterliğine sahip midir?			
3. Soru sayısı yeterli midir?			
4. Sorular uygulanabilir midir?			
5. Sorular objektiflik ilkesine uygun mudur?			
6. Soruların puanlanabilirliği uygun mudur?			
7. Sınavın kapsam geçerliliği var mıdır?			
8. Sınavın görünüş geçerliliği uygun mudur?			

**Ek 5. Yeterlik Sınavında Kullanılan Dinleme Metnine Yönelik Uzman Görüşü
Formu**

Sayın Uzman,

Sizlere verilen formun ekinde yer alan metin “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanımı*” adlı doktora tezinde kullanılacaktır. Sizden, bu metnin tablodaki ölçütlere uygunluğu hususunda görüş bildirmeniz beklenmektedir.

İlginiz ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Sedat EROL
serol@adiyaman.edu.tr

Lütfen aşağıdaki sorular doğrultusunda, hazırlanan metne ilişkin görüşünüzü, “Evet, Hayır” seçeneklerinden bir tanesini işaretleyerek (X) belirtiniz ve belirtmek istediğiniz diğer hususları yazınız.

SORULAR	Evet	Hayır	Görüşler
1. Metnin söz varlığı, öğrenci düzeyine uygun mudur?			
2. Metnin uzunluğu, öğrenci düzeyine uygun mudur?			
3. Metnin üslubu, öğrenci düzeyine uygun mudur?			
4. Metnin başlığı içeriğe uygun mudur?			
5. Metin, öğrencilerin ilgisini çekebilecek ölçüde midir?			
6. Metin belirtke tablosunda yer alan dinleme yeterliği için uygun mudur?			

7. Metin, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temel ilkelerine uygun mudur?			
---	--	--	--



Ek 7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği

قياس موقف للأطفال الذين يتعلم اللغة التركية كلغة أجنبية

أعزائي الطلاب

تم تجهيز هذه الاستمارة لتحديد سلوككم تجاه تعلم اللغة التركية؛ لذلك اقرؤوا الجمل بدقة، واختاروا كما سيتم الاحتفاظ بسرية ما يمثلكم، وذلك عن طريق وضع إشارة على الإجابة التي تناسبكم، إجاباتكم على الأسئلة، ومصداقيتها، وسيتم استخدامها لأغراض علمية بحتة.

نشكركم اهتمامكم ومساعدتكم

الباحث: سادات أرول

القسم الأول

استمارة المعلومات الشخصية

١. الجنس: (ضعوا إشارة من فضلكم)

() ذكر () أنثى

٢. العمر: (اكتبوا من فضلكم)

٣. كم سنة لكم في تركيا؟ (ضعوا إشارة من فضلكم).

أقل من سنة () ١ () ٢ () ٣ () ٤ () ٥ () ٦ () ٧ ()

() فما فوق ثلاث سنوات ()

القسم الثاني

مستوى المشاركة					المشاركة (حتى الكثير من مستوى على علامة التالية ضع العبارات في المحددة المربعات ٥ في إلى ١ من) القليل.	رقم التسلسل
٥	٤	٣	٢	١		
٥	٤	٣	٢	١	أريد تعلم اللغة التركية	١
٥	٤	٣	٢	١	أكون سعيداً عندما أتعلم اللغة التركية	٢
٥	٤	٣	٢	١	يصيني الفضول لمعرفة معاني الكلمات التركية التي أسمعها	٣
٥	٤	٣	٢	١	التركية اللغة أتعلم عندما بالراحة أشعر	٤
٥	٤	٣	٢	١	أحب الاستماع الى الموسيقى التركية	٥
٥	٤	٣	٢	١	تعلم اللغة التركية أمر سهل	٦
٥	٤	٣	٢	١	أود تعلم اللغة التركية عن طريق الألعاب	٧
٥	٤	٣	٢	١	أشعر بالملل عند تعلم اللغة التركية	٨
٥	٤	٣	٢	١	تعلم اللغة التركية يجعلني سعيداً	٩
٥	٤	٣	٢	١	أود قراءة كتاب باللغة التركية	١٠
٥	٤	٣	٢	١	تعلم اللغة التركية أمر ممتع	١١
٥	٤	٣	٢	١	التركية الأفلام مشاهدة أحب	١٢
٥	٤	٣	٢	١	الكتابات التركية تجذب اهتمامي	١٣
٥	٤	٣	٢	١	أريد استخدام اللغة التركية مدى الحياة	١٤
٥	٤	٣	٢	١	تعلم قواعد اللغة التركية أمر صعب	١٥
٥	٤	٣	٢	١	أريد قراءة الصحف والمجلات التركية	١٦
٥	٤	٣	٢	١	أريد مشاهدة قنوات التلفاز التركية	١٧
٥	٤	٣	٢	١	الكتب التركية تثير اهتمامي	١٨
٥	٤	٣	٢	١	تعلم اللغة التركية أمر جميل	١٩
٥	٤	٣	٢	١	تعجبني الكتابة باللغة التركية	٢٠
٥	٤	٣	٢	١	أريد أن أغني باللغة التركية	٢١
٥	٤	٣	٢	١	مستقبلي أجل من أمر مهم التركية اللغة تعلم	٢٢
٥	٤	٣	٢	١	أحب مشاهدة أفلام كرتون باللغة التركية	٢٣
٥	٤	٣	٢	١	أريد التحدث مع أصدقائي باللغة التركية	٢٤

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarınızı belirlemek için hazırlanmıştır. Her cümleyi dikkatle okuyunuz, size en yakın seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz. Sorulara vereceğiniz samimi cevaplar saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçla kullanılacaktır.

İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Sedat EROL

I. BÖLÜM

Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz nedir? (Lütfen işaretleyiniz!)

Kadın () Erkek ()

2. Kaç yaşındasınız? (Lütfen yazınız!)

.....

3. Kaç yıldır Türkiye’de yaşıyorsunuz? (Lütfen işaretleyiniz!)

1 yıldan az () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 ve üzeri ()

II. BÖLÜM

Sıra No	Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi yanında verilen kutucuklara “azdan çoğa” doğru 1 ile 5 arasında işaretleyiniz.	Katılım Düzeyi				
		1	2	3	4	5
1	Türkçe öğrenmek isterim.	①	②	③	④	⑤
2	Türkçe öğrenince mutlu olurum.	①	②	③	④	⑤
3	Duyduğum Türkçe kelimelerin anlamlarını merak ederim.	①	②	③	④	⑤
4	Türkçe öğrenirken kendimi rahat hissederim.	①	②	③	④	⑤
5	Türkçe müzik dinlemeyi severim.	①	②	③	④	⑤
6	Türkçe öğrenmek kolaydır.	①	②	③	④	⑤
7	Türkçe oyunlar oynamak isterim.	①	②	③	④	⑤
8	Türkçe öğrenirken sıkılırım.	①	②	③	④	⑤
9	Türkçe konuşmak beni mutlu eder.	①	②	③	④	⑤
10	Türkçe kitap okumak isterim.	①	②	③	④	⑤
11	Türkçe öğrenmek eğlencelidir.	①	②	③	④	⑤
12	Türkçe film izlemeyi severim.	①	②	③	④	⑤
13	Türkçe yazılar ilgimi çeker.	①	②	③	④	⑤
14	Türkçeyi hayatım boyunca kullanmak isterim.	①	②	③	④	⑤
15	Türkçe kuralları öğrenmek zordur.	①	②	③	④	⑤
16	Türkçe gazete ve dergileri okumak isterim.	①	②	③	④	⑤
17	Türkçe televizyon kanallarını izlemek isterim.	①	②	③	④	⑤
18	Türkçe kitaplar ilgimi çeker.	①	②	③	④	⑤
19	Türkçe öğrenmek güzeldir.	①	②	③	④	⑤
20	Türkçe yazmak hoşuma gider.	①	②	③	④	⑤
21	Türkçe şarkılar söylemek isterim.	①	②	③	④	⑤
22	Türkçe öğrenmek geleceğim için önemlidir.	①	②	③	④	⑤
23	Türkçe çizgi film izlemeyi severim.	①	②	③	④	⑤
24	Arkadaşlarımla Türkçe konuşmak isterim.	①	②	③	④	⑤

Ek 8. Görüşme Formu

أعزائي الطلاب

تم تجهيز هذه الاستمارة لتناول آرائكم بعلاقة الالعب التربوية. وذلك عن طريق وضع إشارة على
كما سيتم الاحتفاظ بسرية إجاباتكم الإجابة التي تناسبكم. وسيتم استخدامها لأغراض علمية بحتة

على الأسئلة

نشكرك اهتمامكم ومساعدتكم

الباحث: سادات أرول

١ . ما هي آرائكم بعلاقة الالعب التي تلعبها ؟

٢ . أي لعبة من اللعبات التربوية أعجبتكم أكثر ؟

Görüşme Formu

Değerli öğrenciler,

Bu görüşme formu, eğitsel oyunlarla ilgili görüşlerinizi almak için hazırlanmıştır. Sorulara vereceğiniz samimi cevaplar saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçla kullanılacaktır. İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim

Arş. Gör. Sedat EROL

1. Oynadığınız eğitsel oyunlarla ilgili duygu ve düşünceleriniz nelerdir?

2. Eğitsel oyunlardan en çok hangisini ya da hangilerini sevdiniz?

Ek 9. Seçilen Eğitsel Oyunlara Yönelik Uzman Görüşü Formu

Sayın Uzman,

Sizlere verilen formun ekinde yer alan eğitsel oyunlar “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanımı*” adlı doktora tezinde kullanılacaktır. Sizden, bu eğitsel oyunların tablodaki ölçütlere uygunluğu hususunda görüş bildirmeniz beklenmektedir.

İlginiz ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Sedat EROL
serol@adiyaman.edu.tr

Lütfen aşağıdaki sorular doğrultusunda, hazırlanan eğitsel oyunlara ilişkin görüşünüzü, “Evet, Hayır” seçeneklerinden bir tanesini işaretleyerek (X) belirtiniz ve belirtmek istediğiniz diğer hususları yazınız.

SORULAR	Evet	Hayır	Görüşler
1. Oyunlar öğrenci düzeyine (temel düzey) uygun mudur?			
2. Oyunlar hedeflenen yeterlik ve kazanımlar için uygun mudur?			
3. Oyunlar hedeflenen becerileri geliştirmeye uygun mudur?			
4. Oyunlar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temel ilkelerine uygun mudur?			
5. Oyunlar öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun mudur?			
6. Oyunlar öğrencilerin ilgisini çekebilecek ölçüde midir?			

Ek 10. Tanışma Durağı

Düzey: Başlangıç (A1) Düzeyi

Beceri Alanı: Karşılıklı Konuşma

Yeterlik: Kendini ve birini tanıtabilir, basit selamlaşma ve vedalaşma kalıplarını kullanabilir.

Kazanım: Tanışma ve selamlaşma kalıplarını doğru biçimde kullanır.

Araç-gereçler: Karton direkler, basket topu, pota, kutu, kâğıt, kalem

Oyun:

1-Hazırlık: Öğrenciler, tanışma ifadelerinin yer aldığı şarkı eşliğinde ve öğretmen rehberliğinde oyunun oynanacağı alanı hazırlar. İki tane durak yapmak üzere küçük direkleri ve bir potayı belli bir düzen içerisinde oyun alanına yerleştirir. Ayrıca değerlendirme etkinliği için küçük bir kutu hazırlanır.

2- Uygulama: Öğrenciler iki gruba ayrılır. Öğretmen hazırlanan direklerin başında bekler, gruplarda yer alan öğrenciler sırasıyla iki durakta öğretmenle farklı diyaloglarda bulunur.

Birinci durak	İkinci Durak
<p>A- Merhaba. B- Merhaba. A- Benim adım Sedat. Senin adın ne? B- Benim adım Büşra. A- Memnun oldum. B- Ben de memnun oldum.</p>	<p>A- Nasılsın? B- İyiyim, teşekkür ederim. Siz nasılsınız? A- Ben de iyiyim. Teşekkür ederim.</p>

Her iki durakta başarılı bir şekilde öğretmenle konuşan öğrenciler basket topunu alır ve potaya atmaya çalışır. Basket atan öğrenciler grubuna 10 puan kazandırır. Başarılı bir şekilde öğretmenle konuşamayan öğrencilere, öğretmen sarı kart gösterir ve öğrenci tekrar sıraya girerek tanışma faaliyetini tekrarlar. Etkinlik sonunda grupların puanları sayılır ve kazanan grup belirlenir.

3- Değerlendirme: Öğrencilere isimlerini yazmak üzere küçük renkli kâğıtlar dağıtılır. Her öğrenci adını-soyadını yazar ve kâğıdı katlayıp kutuya atar. Daha sonra gönüllü öğrenciler gelip kutudan bir kâğıt alır, kâğıtta ismi yazan öğrenciyle öğrendiği kalıp ifadeleri kullanarak diyalogda bulunur.

Kaynak: Bu oyun, araştırmacı tarafından bu tez için üretilmiştir.



Ek 11. Körebe

Düzey: Başlangıç (A1) Düzeyi

Beceri Alanı: Dinleme

Yeterlik: Kendisine dikkatlice ve yavaşça verilen talimatları anlayabilir; kısa, basit talimatları izleyebilir.

Kazanım: Sözlü yönergeleri uygular.

Araç-gereçler: Göz bağlamak için uygun bir nesne, taş.

Oyun:

1- Hazırlık: Öğretmen, uygulama öncesinde müzik eşliğinde çocuklara yönlerle ilgili ön bilgileri tamamlama amaçlı bir canlandırma sunar. Örneğin; sınıfta herkesin göreceği bir alanda yönlendirme ifadelerini seslendirerek sağa döner, aşağıya bakar. Bu şekilde sağ, sol, ön, arka, aşağı, yukarı, ileri, geri vb. kavramlara dikkat çeker.

2- Uygulama: Sınıf iki gruba ayrılır. Bir gruptan saklanmak için diğer gruptan körebe olmak için öğrenci seçilir.

- Taş tutularak ebe belirlenir (Bir çocuk bir eline taş alır, diğer çocuk da taşın hangi elinde olduğunu bulmaya çalışır).
- Ebenin gözü bağlanır ve saklanacak olan çocuk parmaklarıyla bir sayı gösterip ebeye “bu kaç?” diye sorar. Bu işlem ebenin görüp görmediğini anlamak için yapılır.
- Daha sonra müzik eşliğinde oyun başlar. Seçilen öğrenci saklanır, ebe ise onu sınıfta bulmaya çalışır. İki grup için de ilk oyunda yönergeleri öğretmen verir. Daha sonraki oyunlarda ebeye yönergeyi grup arkadaşları verir.
- 3 dakika içerisinde ebe, saklanan öğrenciyi bulursa grubuna puan kazandırır. Bu şekilde en fazla puan toplayan grup başarılı olur.

3- Değerlendirme: Öğrenciler sınıf ortamında düzenli bir şekilde dizilirler. Öğretmen, öğrencilere yönlerle ilgili yönergeler verir. Hata yapan öğrenciler oyundan elenir. Oyun sonuna kadar kalan öğrenciler başarılı olur, oyunu kazanır.

Kaynak: Bu oyun, araştırmacı tarafından bu tez için üretilmiştir. Oyunun uygulama etkinliği, Nebi Özdemir’in (2006) “*Türk Çocuk Oyunları*” adlı kitabından alınarak geliştirilmiş ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uyarlanmıştır.



Ek 12. Kâğıttan Tuzluk

Düzyey: Başlangıç (A1) Düzyeyi

Beceri Alanı: Okuma

Yeterlik: Kartpostallardaki kısa ve basit mesajları anlayabilir.

Kazanım: Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.

Araç-gereçler: Kâğıt, renkli kalemler, kalıp ifadeleri yönelik görseller

Oyun:

1- Hazırlık: Öğrenciler, öğretmen rehberliğinde, kâğıt katlama sanatı “Origami” yöntemini kullanarak oyun materyali hazırlar. Materyalde 4 bölüm, 8 yüz vardır. Her bir yüzde dilek ve temenni içeren bir kalıp ifade yer alır. Öğrenciler isteklerine göre materyalde renklendirme yapabilir. Bununla birlikte, öğretmen etkinlik öncesinde öğrencilere kalıp sözlere karşılık gelen numaralandırılmış görselleri göstererek tahtaya asar.

2- Uygulama: Sınıf 4 gruba ayrılır. Her grupta bir öğrenci kâğıdın bir bölümünü seçer ve bir sayı söyler, arkadaşı da materyalle oynar. Verilen sayıya gelene kadar kâğıtla oynanır ve en son sayıda öğrencinin seçtiği bölümde hangi ifade yer alıyorsa öğrenci okur ve o ifadenin ne zaman kullanıldığını düşünür ve kâğıtta yazan kalıp ifade ile asılı olan bir görseli eşleştirir. Her gruptan sırasıyla bir öğrenci yarışmaya katılır. Puanlama sonucunda oyunu kazanan grup belirlenir.

3- Değerlendirme: Gönüllü olan öğrenciler sırasıyla kalkıp kendi seçtiği kalıp ifadeye yönelik canlandırma yapar. Diğer öğrencilerde öğrendikleri kalıp ifadelere yönelik tahminde bulunur.

Kaynak: Bu oyun, “kâğıttan tuzluk” adlı geleneksel çocuk oyunundan geliştirilmiş ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uyarlanmıştır.



Ek 13. Hacivat ve Karagöz

Düzyey: Başlangıç (A1) Düzyeyi

Beceri Alanı: Sözlü Anlatım

Yeterlik: Basit kelime ve temel cümleleri kullanarak günlük hayatta neler yaptığına ilişkin bilgi verebilir.

Kazanım: Basit cümleler kurar.

Araç-gereçler: Görseller, Gölge Oyunu Materyalleri

Oyun:

1- Hazırlık: Öğretmen, öğrencilerin günlük hayatta en çok yaptığı işlere yönelik hazırlanan görselleri sınıfa getirir (Uyanmak, kahvaltı yapmak, okula gitmek, kitap okumak, yazı yazmak, dinlemek, konuşmak, uyumak vb.). Bu görselleri öğrencilerin görebileceği bir yere asar. Öğretmen sırasıyla öğrencilere görsellerle ilgili sorular sorar.

Örnek: A- **Çocuk ne yapıyor?**

B- Kitap okuyor.

2-Uygulama: Öğretmen, herkesin görebileceği bir alanda öğrencilerle birlikte geleneksel Türk gölge oyunu “Hacivat ve Karagöz” ile ilgili tasarlanmış olduğu materyalleri gösteriye hazırlar.

- Sınıf dört gruba ayrılır ve dikkatlice gösteriyi izler.
- Öğretmenin günlük hayatta yapılan işlere yönelik hazırlamış olduğu gösteriyi izleyen çocuklar, “Hacivat ve Karagöz” gölge oyununda yer verilen eylemleri anlatırlar.
- En fazla doğru eylemi bilen grup oyunu kazanır.
- Oyunu kazanan gruba ödül olarak oyunu oynatma etkinliği yaptırılır.

3- Değerlendirme: Gönüllü olarak söz alan öğrenciler sırasıyla günlük hayatta yaptığı eylemleri anlatır.

Kaynak: Bu oyun, araştırmacı tarafından bu tez için üretilmiştir.

Hacivat ve Karagöz (Oyun Metni)

Hacivat – Yar bana bir eğlence, yar bana bir eğlence...

Karagöz – Kafana düşün tencere. Ne oluyor sabah sabah?

Hacivat – Günaydın Karagözüm, uyan uyan.

Karagöz – (Esneyerek söyler.) Günaydın Hacı Cavcav.

Hacivat – Karagözüm çok uyuyorsun. Hasta mısın?

Karagöz – (Kızgın bir şekilde) Sensin pasta.

Hacivat – Pasta değil hasta diyorum hasta.

(Sahnedeki 2 çocuk belirir ve uzaklaşır)

Karagöz – Aaa... Bak çocuklar okula gidiyor.

Hacivat – Eee... Çocuklar çalışkan. Sabah erken kalkıyor. Elini, yüzünü yıkıyor, kahvaltı yapıyor sonra okula gidiyor.

Karagöz – Hacı Cavcav çocuklar okulda ne yapıyor?

Hacivat – Karagözüm çocuklar okulda öğretmenlerini dinliyor, kitap okuyor, yazı yazıyor.

Karagöz – (Karagöz konuşmayı keserek) Konuşmuyor mu?

Hacivat – Konuşuyor, konuşuyor.

Karagöz – (Gülerek, heyecanlı bir şekilde) Çok iyi, ben konuşmayı çok seviyorum. Oyun oynamayı da çok seviyorum.

Hacivat – Çocuklar da okulda çok güzel oyunlar oynuyorlar.

Karagöz – Peki Hacı Cavcav, akşam ne yapıyorlar?

Hacivat – Eve geliyorlar, dinleniyorlar, yemek yiyorlar.

Karagöz – (Keyifli bir şekilde) Sonra televizyon izliyorlar.

Hacivat – Yok, yok... Önce ders çalışıyorlar sonra televizyon izliyorlar.

Karagöz – Yav Hacı Cavcav müzik dinlemiyorlar mı?

Hacivat – Evet. Müzik dinliyorlar, şarkı söylüyorlar.

Karagöz – (Şarkı söyleyerek oynar ve sahneden uzaklaşır.) Bak postacı geliyor, selam veriyor. Herkes ona bakıyor, merak ediyor...

Hacivat – Aman Karagözüm, ne yapıyorsun? Nereye gidiyorsun?



Ek 14. Hacivat ve Karagöz Metnine Yönelik Uzman Görüşü Formu

Sayın Uzman,

Sizlere verilen formun ekinde yer alan metin “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanımı*” adlı doktora tezinde kullanılacaktır. Sizden, bu metnin tablodaki ölçütlere uygunluğu hususunda görüş bildirmeniz beklenmektedir.

İlginiz ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Sedat EROL
serol@adiyaman.edu.tr

Lütfen aşağıdaki sorular doğrultusunda, hazırlanan metne ilişkin görüşünüzü, “*Evet, Hayır*” seçeneklerinden bir tanesini işaretleyerek (X) belirtiniz ve belirtmek istediğiniz diğer hususları yazınız.

SORULAR	Evet	Hayır	Görüşler
1. Metnin söz varlığı, öğrenci düzeyine uygun mudur?			
2. Metnin uzunluğu, öğrenci düzeyine uygun mudur?			
3. Metnin üslubu, öğrenci düzeyine uygun mudur?			
4. Metin, öğrencilerin ilgisini çekebilecek ölçüde midir?			
5. Metin, belirtke tablosunda yer alan konuşma yeterliği için uygun mudur?			
6. Metin, türüne ait özellikleri yansıtmakta mıdır?			

Ek 15. Ben Kimim?

Düzye: Temel Düzye

Beceri Alanı: Yazma

Yeterlik: Kişisel bilgilerine ilişkin bir form doldurabilir.

Kazanım: Formları yönergelerine uygun doldurur.

Araç-gereçler: Pano, renkli kâğıtlar, renkli kalemler, etiketler

Oyun:

1- Hazırlık: Öğretmen her bir öğrenci için alfabedeki harfleri yazmak üzere renkli yapışkan kâğıtlar getirir. Öğrenciler, alfabe şarkısı eşliğinde renkli kâğıtlara harfleri yazar ve harflerin yazımı ile ilgili alıştırmalar yapılır.

2- Uygulama: Öğretmen oyuna başlarken kendisi ile ilgili önemli bilgileri panoya yazar. Bu bilgiler öğrencilerde hedeflenen kazanıma dönük meslek, yaş vb. bilgilerdir.

Ad-Soyad: Sedat Erol

Yaş: 30

Cinsiyet: Erkek

Adres: Ulu Cami Mahallesi 813. Sok. No: 18 Adıyaman

Hobiler: Futbol oynamak, kitap okumak, gezmek, müzik dinlemek vb.


Öğrenciler dört gruba ayrılır. Her gruptan sırasıyla bir öğrenci seçilir. Seçilen öğrenci tahtaya kalkar ve hedeflenen kazanıma dönük hazırlanan panodaki formu doldurur.

Her öğrenci birinci ve ikinci hatasında sarı kart görür, üçüncü hatasında ise kırmızı kart görür ve hiç puan alamaz. Kırmızı kart görmeden oyunu tamamlayan öğrenciler panoda fotoğraf çektiirme hakkını kazanır ve grubuna 10 puan kazandırır. En çok puanı alan takım oyunu kazanır.

3- Değerlendirme: Oyunun son bölümünde öğrencilere, hedeflenen kazanıma dönük olarak ad-soyad, yaş, cinsiyet vb. bilgilerin yer aldığı etiketler hediye edilir ve boşlukları doldurmaları istenir.

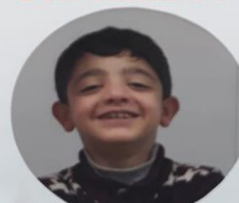
Kaynak: Bu oyun, araştırmacı tarafından bu tez için üretilmiştir.

Ben Kimim ?



AD - SOYAD : Lemis Ammar
YAŞ : 11
CİNSİYET : Kız
ADRES : Babçelievler Mahallesi
 Adıyaman Merkez
HOBİLER : Kitap okumak
 Müzik dinlemek
 Resim yapmak

Ben Kimim ?



AD - SOYAD : İbrahim Tetfi
YAŞ : 9
CİNSİYET : Erkek
ADRES : Babçelievler Mahallesi
 Adıyaman Merkez
HOBİLER : Çayın içmek
 Müzik dinlemek
 Resim yapmak
 Kitap okumak