

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

OYUN TEMELLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN
ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK BAŞARI
VE TUTUMLARINA ETKİSİ

Ali Umut AŞCI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2019



©2019-Ali Umut AŞCI

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

OYUN TEMELLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN
ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK BAŞARI
VE TUTUMLARINA ETKİSİ

THE EFFECT OF GAME-BASED LEARNING METHOD ON
STUDENTS' SUCCESS AND ATTITUDES TOWARDS THE
TURKISH COURSE

Hazırlayan
Ali Umut AŞCI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Sevim Nilay IŞIKSALAN

KIRŞEHİR-2019

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Ali Umut AŞCI tarafından hazırlanan “*Oyun Temelli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Başarı ve Tutumlarına Etkisi*” adlı tez çalışması 12/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)

Prof. Dr. Sevim Nilay IŞIKSALAN

Üye.....(İmza)

Doç. Dr. Emre ÜNAL

Üye.....(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül SELİMHOC AOĞLU

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../2019

(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.



.../.../2019

Ali Umut AŞCI

İmza

ÖZET

OYUN TEMELLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK BAŞARI VE TUTUMLARINA ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan: Ali Umut AŞCI

Danışman: Prof. Dr. Sevim Nilay IŞIKSALAN

2019 – (XIX+171)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. Sevim Nilay IŞIKSALAN

Doç. Dr. Emre ÜNAL

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül SELİMHOCALOĞLU

Bu araştırmanın amacı, oyun temelli öğrenme yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu doğrultuda 6. sınıf Türkçe dersi “Sözcükte Yapı” konusunun günlük ders planları oyun temelli öğrenme etkinliklerini içerecek şekilde hazırlanmıştır. Uygulama sürecinde ise eğitim materyali olarak eğitsel bilgisayar oyunları kullanılmıştır.

Bu araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemle yapılmıştır. Çalışmanın nicel bölümünde deneysel araştırma yöntemlerinden, ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri olarak ise gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Nicel yöntemlerle elde edilen sonuçlar, nitel verilerle desteklenmiştir.

2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Aksaray il merkezinde bulunan bir devlet okulunda gerçekleştirilen bu araştırmada, deney ve kontrol grupları okulda bulunan 6. sınıflardan rastgele olarak seçilmiştir. 26 öğrenci deney grubunda ve 26 öğrenci de kontrol grubunda olmak üzere toplam 52 öğrenci bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır ($N=52$).

Araştırmaya katılan öğrencilere, öğretim etkinlikleri öncesinde ve sonrasında araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi ve MEB’e bağlı EARGED tarafından geliştirilen tutum ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin demografik bilgilerini toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgiler formu araştırma öncesinde öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonrası deney grubu öğrencileri arasından rastgele seçilen öğrencilerle araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Deney grubu öğrencileriyle uygulama süresince oyun temelli öğrenme yöntemi kullanılarak Türkçe dersi öğretimi yapılırken kontrol grubu öğrencileriyle ise bu süreçte MEB tarafından

belirlenen 6. sınıf Türkçe ders planına göre öğretim yapılmıştır.

6 haftalık bir zamanı kapsayan uygulama süreci sonunda ulaşılan veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. İlk olarak öğrencilerden toplanan tüm testlerin sonuçlarına Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testleriyle dağılım analizi yapılmıştır. Testlerin normal dağılım gösterdiği anlaşıldıktan sonra grup içi ve gruplar arası analizlerde t-testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında başarı ve kalıcılık testi sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tutum testi sonuçlarında ise deney grubu öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca elde edilen bulgulara göre cinsiyet faktörü başta olmak üzere demografik özelliklerin de öğrencilerin derse yönelik akademik başarıları ve tutumları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, eğitsel bilgisayar oyunları, oyun temelli öğrenme, tutum, Türkçe öğretimi.



ABSTRACT

THE EFFECT OF GAME-BASED LEARNING METHOD ON STUDENTS' SUCCESS AND ATTITUDES TOWARDS THE TURKISH COURSE

M.Sc. Thesis

Preparer: Ali Umut AŞCI

Advisor: Prof. Dr. Sevim Nilay IŞIKSALAN

2019 – (XIX+171)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences

Turkish and Social Sciences Education Department

Turkish Education Science

Jury

Prof. Dr. Sevim Nilay IŞIKSALAN

Assoc. Prof. Dr. Emre ÜNAL

Asst. Prof. Dr. Ayőegöl SELİMHOCALOĞLU

The aim of this study is to investigate the effect of game-based learning on 6th-grade students' academic achievement and attitudes towards the Turkish course. In this respect, the daily teaching plans of the 6th-grade Turkish course subject “Structure of Words” were prepared to include game-based learning activities. In the implementation process, educational computer games were used as educational materials.

This study was carried out in line with the mixed method in which both quantitative and qualitative research methods were used. In the quantitative part of the study, a quasi-experimental design with the pre-test and post-test control group was used among experimental research methods. Observation and semi-structured interviews were used as qualitative research methods. The results obtained by quantitative methods were supported with the qualitative data.

In this study, which was conducted in a public school in the city center of Aksaray in the spring term of the 2018-2019 academic year, the experimental and control groups were randomly selected from 6th-grade students in the school. The population of this study consists of 52 students in total, 26 in the experimental group and 26 in the control group ($N=52$).

The achievement test prepared by the researcher and the attitude scale developed by EARGED were applied to the students before and after the teaching activities. The demographic information form, which was prepared by the researcher, was applied to the students before the study in order to collect the demographic information of the students. After the study, interviews were conducted with randomly selected students among the experimental group students using semi-structured interview forms prepared by the researcher.

While the Turkish course was taught by using the game-based learning method in the course of the application with the experimental group students, the control group students received

education according to the 6th-grade Turkish course teaching plan determined by the Ministry of National Education in this process.

The data obtained at the end of the application period that covered 6 weeks were analyzed by SPSS software. First of all, the results of all tests collected from the students were analyzed using the Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilks tests. After the tests were found to have a normal distribution, the t-test was used for intra-group and inter-group analyses. As a result of the analyses, no statistically significant difference was found between the experimental and control group students in the achievement and permanence test results. On the other hand, a statistically significant difference was found in favor of the experimental group students in the attitude test results. Furthermore, it was observed that demographic features, especially the gender factor, had no effect on students' academic achievement and attitudes towards the course.

Keywords: Academic achievement, educational computer games, game-based learning, attitude, Turkish language education.



ÖN SÖZ

Bu çalışmada, ortaokul 6. sınıf Türkçe dersi “Sözcükte Yapı” konusunun öğretiminde kullanılan oyun temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik ders başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. “Sözcükte yapı konusunun öğrenilmesinde oyun temelli öğrenme yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve akademik başarıları üzerindeki etkisi nedir?” sorusu araştırmanın temel problemini teşkil etmektedir.

Araştırma; Giriş, Kavramsal Açıklamalar ve İlgili Literatür, Yöntem, Bulgular, Sonuç ve Tartışma, Öneriler olmak üzere beş ana bölümden oluşmaktadır. Girişte araştırmanın amacı, önemi, problemi ve alt problemleri, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlardan bahsedilmiştir. Kavramsal Çerçeve ve İlgili Literatür kısmında, araştırma konusuyla ilgili temel kavramlara, konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Yöntem kısmında, araştırmanın modelinden, araştırmanın evren ve örneklemeden, veri toplama aracından, veri toplama sürecinden, verilerin analiz sürecinden bahsedilirken bulgular kısmında ise elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ortaya çıkan bulgulardan söz edilmiştir. Sonuç ve Tartışma, Öneriler kısmında elde edilen bulgular yorumlanarak ilgili çalışmalarla karşılaştırılıp önerilerde bulunulmuştur.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde bilgi ve tecrübesiyle beni yönlendiren, çalışmam boyunca tecrübe ve bilgilerinden istifade ettiğim değerli danışman hocam Prof. Dr. Sevim Nilay İŞIKSALAN’a, ilgi ve desteklerini benden esirgemeyen değerli hocalarım Doç. Dr. Abdülkerim KARADENİZ’e, Doç. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ’a, Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLBAHAR’a ve Araş. Gör. Mustafa ARMUT’a saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Değerli tez jürisi hocalarım Doç. Dr. Emre ÜNAL ve Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül SELİMHOCANOĞLU’na değerli yorumları, yönlendirme ve ilgilerinden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süreci boyunca değerli görüşlerini benimle paylaşarak destek ve önerilerini esirgemeyen değerli arkadaşlarım Aysun AKÇAM’a, Battal GÜMÜŞ’e, Murat ŞAHİN’e, Semih AKKAYA’ya ve Tuğba DOĞAN’a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın özellikle uygulama bölümünde yardımlarını esirgemeyen değerli meslektaşlarım Çavdarlılar Ortaokulu müdürü Erentürk ÖNAL’a ve Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu müdürü Tülin İPEK ÇETİN’e teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca içerisinde bulunduğum olumlu ya da olumsuz her durumda bana güvenen, yol gösteren, aldığım her karara inanan ve umutsuzluğa kapıldığım her anda beni cesaretlendiren, başta eğitim olmak üzere her alanda kendimi geliştirmem için maddi ve manevi desteklerini benim için seferber eden ve bu günlere gelmemde en büyük pay sahibi olan aileme en kalbî teşekkürlerimi sunarım.

Kırşehir-2019

Ali Umut AŞCI



KABUL VE ONAY	I
BİLDİRİM.....	II
ÖZET	III
ABSTRACT	V
ÖN SÖZ.....	VII
TABLO LİSTESİ.....	XIII
ŞEKİL LİSTESİ.....	XVI
GÖRÜNTÜ LİSTESİ.....	XVII
GRAFİK LİSTESİ	XVIII
SİMGELER VE KISALTMALAR	XIX
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	3
1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri.....	3
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	6
1.5. VARSAYIMLAR.....	7
1.6. TANIMLAR.....	7
BÖLÜM II.....	9
2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR.9	9
2.1. OYUN VE OYUNUN ÖNEMİ.....	9
2.1.1. Oyun Türleri.....	13
2.1.1.1. Geleneksel Çocuk Oyunları	14
2.1.1.2. Eğitsel Oyunlar	15
2.1.1.3. Bilgisayar Oyunları	17
2.1.1.4. Dijital Oyunlar.....	20

2.2. EĞİTSEL DİJİTAL OYUNLAR VE EĞİTİM.....	26
2.3. TÜRKÇE EĞİTİMİNDE TEKNOLOJİ VE EĞİTSEL DİJİTAL OYUNLARIN KULLANIMI.....	36
2.4. OYUN TEMELLİ ÖĞRENME NEDİR?.....	42
2.5. OYUN TEMELLİ ÖĞRENME İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	47
2.5.1. Oyun Temelli Öğrenme İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	47
2.5.1.1. Türkçe Öğretiminde Oyun Temelli Öğrenme Yönteminin Kullanılmasıyla İlgili Çalışmalar.....	47
2.5.1.2. Diğer Derslerde Oyun Temelli Öğrenme Yönteminin Kullanılmasıyla İlgili Çalışmalar.....	55
2.5.2. Oyun Temelli Öğrenme İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	64
BÖLÜM III.....	70
3. YÖNTEM.....	70
3.1. ARAŞTIRMA DESENİ.....	70
3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÇALIŞMA GRUBU.....	71
3.2.1. Demografik Bilgiler Formu Sonuçları.....	72
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	76
3.3.1. Sözcükte Yapı Başarı Testi.....	77
3.3.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	79
3.3.3. Demografik Bilgiler Formu.....	80
3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	80
3.4. ÖĞRETİM MATERYALİ OLARAK KULLANILAN EĞİTSEL DİJİTAL OYUNLAR.....	81
3.5. ARAŞTIRMANIN PİLOT UYGULAMASI.....	88
3.6. ASIL UYGULAMA.....	88
3.6.1. Ön Testler.....	89
3.6.2. Kontrol Grubu Uygulama Süreci.....	89
3.6.3. Deney Grubu Uygulama Süreci.....	89
3.6.4. Son Testler.....	91
3.6.5. Kalıcılık Testi.....	91
3.7. VERİLERİN ANALİZİ.....	91
3.7.1. Nicel Veri Analizi.....	91
3.7.2. Nitel Veri Analizi.....	92

BÖLÜM IV.....	94
4. BULGULAR.....	94
4.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMLERİNE YÖNELİK BULGULAR	94
4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular.....	94
4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular.....	97
4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular.....	97
4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular	98
4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	101
4.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Yönelik Bulgular.....	103
4.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	105
4.1.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	108
4.1.8.1.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 1. Bölüm	108
4.1.8.2.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 2. Bölüm	110
4.1.8.3.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 3. Bölüm	113
BÖLÜM V.....	117
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	117
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	117
5.1.1. Araştırmanın Birinci Problemine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar	117
5.1.2. Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar	118
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Problemine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar	119
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Problemine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar.....	120
5.1.5. Araştırmanın Beşinci Problemine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar	121
5.1.6. Araştırmanın Altıncı Problemine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar	122
5.1.7. Araştırmanın Yedinci Problemine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar	123
5.1.8. Araştırmanın Sekizinci Problemine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar.....	123
5.2. ÖNERİLER.....	126
KAYNAKÇA.....	128
EKLER.....	142
Ek 1. Sözcükte Yapı Başarı Testi.....	143
Ek 2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	145
Ek 3. Demografik Bilgiler Formu.....	146

Ek 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	148
Ek 5. Valilik İzni.....	149
Ek 6. Eğitsel Dijital Oyunları Kullanma İzni	150
Ek 7. Deney Grubu Ders Planı	151
Ek 8. Kontrol Grubu Ders Planı	155
Ek 9. Kontrol Grubu Çalışma Kağıtları	159
ÖZGEÇMİŞ	171



Tablo 2. 1. Oyunların Sınıflandırılması.....	14
Tablo 2. 2. Cinsiyete Göre Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması	19
Tablo 2. 3. Dünyadaki Büyük Oyun Yayımcı Şirketleri	21
Tablo 2. 4. Oyun Satışı Gelirlerine Göre İlk 20 Ülke.	22
Tablo 3. 1. Ön Test Son-Test Kontrol Gruplu Desenin Simgesel Görünümü	71
Tablo 3. 2. Çalışma Grubu Öğrencilerine Ait Cinsiyet Bilgileri	72
Tablo 3. 3. Öğrencilerin Sahip Olduğu Elektronik Cihazlar	72
Tablo 3.4. Öğrencilerin Elektronik Cihaz Kullanma Süreleri	73
Tablo 3.5. Öğrencilerin Oyun Oynamak İçin Tercih Ettiği Elektronik Cihazlar.....	74
Tablo 3.6. Öğrencilerin Bilgisayar Oyunlarına Ayırdıkları Günlük Zamanlar	74
Tablo 3.7. Öğrencilerin Elektronik Cihazları Kullanım Amaçları.....	75
Tablo 3.8. Öğrencilerin Tercih Ettiği Bilgisayar Oyunu Türleri	76
Tablo 3.9. Madde Analizi Sonuçları	78
Tablo 3.10. Tutum Ölçeği Maddelerini Değerlendirme Puanları	79
Tablo 4.1. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks Testlerinin Analiz Sonuçları	94
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Başarı Puanlarına Uygulanan İlişkisiz Örneklem T- Testi Analiz Sonuçları.....	95
Tablo 4.3. Kontrol Grubuna Ait Ön Test ve Son Test Başarı Puanları İlişkili Örneklem t-testi Analizi Sonuçları.....	95
Tablo 4.4. Deney Grubuna Ait Ön Test ve Son Test Başarı Puanları İlişkili Örneklem t-testi Analizi Sonuçları.....	96
Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Grubuna Ait Son Test Başarı Puanları İlişkisiz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları.....	96
Tablo 4.6. Kalıcılık Testi Puanlarına Ait İlişkisiz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları	97
Tablo 4.7. Kontrol Grubuna Ait Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Yönelik İlişkili Örneklem T-Testi Analizi Sonuçları	98
Tablo 4.8. Deney Grubuna Ait Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Yönelik İlişkili Örneklem T-Testi Analizi Sonuçları	98
Tablo 4.9. Deney ve Kontrol Grubuna Ait Ön Test Tutum Puanlarına Uygulanan İlişkisiz Örneklem T- Testi Analiz Sonuçları.....	99

Tablo 4.10. Kontrol Grubuna Ait Ön Test ve Son Test Tutum Puanlarına Uygulanan İlişkili Örneklem t-testi Analizi Sonuçları	99
Tablo 4.11. Deney Grubuna Ait Ön Test ve Son Test Tutum Puanlarına Uygulanan İlişkili Örneklem t-testi Analizi Sonuçları	100
Tablo 4.12. Deney ve Kontrol Grubuna Ait Son Test Tutum Puanlarına Uygulanan İlişkisiz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları	100
Tablo 4.13. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerine Ait Ön ve Son Başarı Testlerinin Dağılım Analizi Sonuçları.....	101
Tablo 4.14. Deney Gurubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Ön Test Başarı Puanları İlişkisiz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları	102
Tablo 4.15. Deney Gurubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre son Test Başarı Puanları İlişkisiz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları	102
Tablo 4.16. Kontrol Gurubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Ön Test Başarı Puanları İlişkisiz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları	103
Tablo 4.17. Kontrol Gurubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Son Test Başarı Puanları İlişkisiz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları	103
Tablo 4.18. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerine Cinsiyete Göre Uygulanan Kalıcılık Testi Dağılım Analizi Sonuçları	104
Tablo 4.19. Deney Gurubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Kalıcılık Testi Başarı Puanları İlişkisiz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları	104
Tablo 4.20. Kontrol Gurubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Kalıcılık Testi Başarı Puanları İlişkisiz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları	105
Tablo 4.21. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerine Ait Ön ve Son Tutum Testlerinin Dağılım Analizi Sonuçları.....	105
Tablo 4.22. Deney Gurubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Ön Test Tutum Puanları İlişkisiz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları	106
Tablo 4.23. Deney Gurubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Son Test Tutum Puanları İlişkisiz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları	106
Tablo 4.24. Kontrol Gurubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Ön Test Tutum Puanları İlişkisiz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları	107
Tablo 4.25. Kontrol Gurubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Son Test Tutum Puanları İlişkisiz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları	107
Tablo 4.26. Öğrencilerin Uygulama Öncesi Türkçe Dersine Yönelik Düşünceleri ile İlgili Temalar ve Frekanslar.....	109

Tablo 4.27. Öğrencilerin Türkçe Dersini Sevme ya da Sevmeme Nedenleri ile İlgili Temalar ve Frekanslar.....	109
Tablo 4.28. Öğrencilerin Uygulama Sonrası Türkçe Dersine Yönelik Düşünceleri ile İlgili Temalar ve Frekanslar.....	109
Tablo 4.29. Öğrencilerin Türkçe Dersinde Öğrenme Açısından Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Kullanılmasına Yönelik Düşünceleri ile İlgili Temalar ve Frekanslar	110
Tablo 4.30. Öğrencilerin Eğitsel Dijital Oyunlarının Türkçe Dersini Eğlenceli ya da Sıkıcı Hale Getirme Konusundaki Düşünceleri ile İlgili Temalar ve Frekanslar	110
Tablo 4.31. Öğrencilerin Uygulamada Kullanılan Dijital Oyunlar Hakkındaki Düşünceleri ile İlgili Temalar ve Frekanslar	111
Tablo 4.32. Uygulamada Kullanılan Oyunların İçeriğine Yönelik Öğrencilerin Düşünceleri ile İlgili Temalar ve Frekanslar	111
Tablo 4.33. Öğrencilerin Oynadıkları Eğitsel Bilgisayar Oyunlarında Beğendikleri Bölümlere Yönelik Düşünceleri ile İlgili Temalar ve Frekanslar	112
Tablo 4.34. Öğrencilerin Oynadıkları Eğitsel Bilgisayar Oyunlarında Beğenmedikleri Bölümlere Yönelik Düşünceleri ile İlgili Temalar ve Frekanslar	112
Tablo 4.35. Öğrencilerin Derslerde Kullanılan Eğitsel Dijital Oyunların Yararları ve Zararlarına Yönelik Düşünceleri ile İlgili Temalar ve Frekanslar	113
Tablo 4.36. Öğrencilerin Uygulama Esnasında Beğendiği Bölümler Ya Da Durumlara Yönelik Düşünceleri İle İlgili Temalar ve Frekanslar	114
Tablo 4.37. Öğrencilerin Uygulama Esnasında Rahatsız Olduğu Bölümler ya da Durumlara Yönelik Düşünceleri ile İlgili Temalar ve Frekanslar	114
Tablo 4.38. Öğrencilerin Oyunlara Devam Etme İsteklerine Yönelik Temalar ve Frekanslar	115
Tablo 4.39. Öğrencilerin Uygulamanın Öğreticiliği Hakkındaki Düşünceleri ile İlgili Temalar ve Frekanslar.....	115
Tablo 4.40. Öğrencilerin Uygulama Esnasında Arkadaşlarının Elde Ettiği Sonuçlardan Etkilenme Durumlarına Yönelik Düşünceleriyle İlgili Temalar ve Frekanslar	116

Şekil 2. 1. MEB (2016) Eğitsel Oyunlar Öğretim Programı'na Göre Eğitsel Oyunların Sınıflandırılması17



GÖRÜNTÜ LİSTESİ

Sayfa

Görüntü 3. 1. Kök Belirleme Oyunundan Bir Görüntü	82
Görüntü 3. 2. İsim mi Fiil mi? Oyunundan Bir Görüntü	82
Görüntü 3. 3. Anlamı Değişen Kelimeler Oyunundan Bir Görüntü	83
Görüntü 3. 4. Kelimeleri Sürükle Oyunundan Bir Görüntü	83
Görüntü 3. 5. Şeker Oyunundan Bir Görüntü	84
Görüntü 3. 6. Kim Milyoner Olmak İster? Oyunundan Bir Görüntü.....	84
Görüntü 3. 7. Kelime Türet Oyunundan Bir Görüntü	85
Görüntü 3. 8. Gökçe'nin Kitapları Oyunundan Bir Görüntü	85
Görüntü 3. 9. Öğretmenimin Soruları Oyunundan Bir Görüntü	86
Görüntü 3. 10. Yapım Ekleri Oyunundan Bir Görüntü	86
Görüntü 3. 11. Türemiş Kelime Avı Oyunundan Bir Görüntü	87
Görüntü 3. 12. Yapısına Göre Kelimeler Oyunundan Bir Görüntü	87

GRAFİK LİSTESİ

Sayfa

Grafik 2. 1. Yıllara Göre Toplam Oyuncu Sayısı.....	23
Grafik 2. 2. 2016 ve 2020’de Oluşacak Olan Yaş Grupları ve Cinsiyete Göre Oyuncu Sayıları	24



SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur. Kısaltmaların yazımında TDK yazım kılavuzundaki kısaltmalar dizini esas alınmıştır.

Kısaltmalar	Açıklamalar
BT	Bilişim Teknolojileri
BTK	Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu
BÖTE	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
DOTÖ	Dijital Oyun Temelli Öğrenme
EARGED	Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
FATİH	Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi
GIF	Graphics Interchange Format (Grafik Değiştirme Biçimi)
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OTÖ	Oyun Temelli Öğrenme
PDF	Portable Document Format (Taşınabilir Belge Biçimi)
PC	Personal Computer (Kişisel bilgisayar)
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

İçerisinde bulunduğumuz çağda teknoloji hızla gelişmektedir. Gündelik yaşam, eğitim, iş sektörleri, ticaret gibi pek çok alan da bu gelişimlere bağlı olarak etkilenmiştir. Hatta enerji, bilgiye ulaşma ve teknoloji çalışmaları, sanayi devriminden bu yana ülkelerarası rekabet ve çekişmelerin en önemli sebebi olmuştur. Çağımızın gerektirdiği ve hedeflenen gelişim seviyelerine ulaşmak için bilgi teknolojisinin ne derece önemli olduğu günümüz ülkeleri tarafından bilinmektedir (Demircioğlu ve Geban, 1996: 183).

Bilgiyi üretme, kullanma, saklama ve diğer insanların yararına sunmak için kullanılan tüm araçlar bilgi teknolojisini oluşturur (Kaya Bensghir, 1996: 39-41). Sanayi, tarım, ordu ve bilim gibi alanlarda bilgi aktarımını sağlayan ve nitelikli bireyler yetiştiren eğitimin, bilgiye kaynaklık eden her tür teknolojiyle ilgilenmesi gerekmektedir (Akkoyunlu, 1998: 4-6). Günümüzde bilgi teknolojilerini oluşturan araçlara, okullarda ve diğer öğrenme ortamlarında çok sık başvurulmaktadır. Bilgisayar, akıllı tahta, tablet ve akıllı telefonlar gibi teknolojik aletlerin öğrenme ortamlarında yer alması, eğitim ve teknolojinin etkileşimini bizlere sunarken karşımıza da yeni bir kavram olan eğitim teknolojilerini çıkarmaktadır. Eğitim teknolojileri, karşılaşılan problemleri çözmek, sorgulamak, öğrenmeyi sağlamak ve öğrencilerin gelişim seviyelerini yükseltmek için üretilen ve kullanılan her türlü bilgi birikimi, teknolojik alet, yöntem ve fikirlerin bütünleşmiş halidir (Alpar, Batdal ve Avcı, 2007: 23-25). Öğrenme ortamlarının geliştirilmesinde, değerlendirilmesinde ve eğitim sürecinin belirlenmesinde eğitim teknolojileri ön planda gelmektedir. Eğitim teknolojileri, hayat boyunca gerek duyulacak yeteneklere ulaşmış nitelikli birey yetiştirilmesinde en önemli etkiye sahiptir (Orhan vd., 2014: 67-73). Günümüzdeki ülkeler, eğitimde teknolojik unsurlara daha fazla yer vermektedirler ve ayrıca artık teknolojiyle daha fazla bütünleşmiş olan toplum hayatına öğrencilerin uyum sağlamalarını kolaylaştırmak için eğitimle ilgili plan ve stratejilerini bu doğrultuda belirlemektedirler (Çağiltay, Çakıroğlu, Çağiltay ve Çakıroğlu, 2001: 19-20).

Eğitimde teknolojik araçların daha fazla kullanılması amacı, öğrenme alanlarındaki etkinlik ve öğrenme yöntemlerini de değiştirmiştir. Her öğrencinin ilgilerine, öğrenme düzeyine ve yeteneklerine göre ihtiyaç duyduğu öğretim yöntemleri, teknolojinin sağladıklarıyla birlikte öğrencilere daha kolay sunulmaktadır (Tandoğan, 1998: 16-21). Öğrencileri problemlerle karşı karşıya bırakma, araştırma, sorgulama, çözüme ulaşma ve

olumlu davranışları pekiştirmede eğitsel oyunlar kullanılmaya başlanmıştır. Kısacası mevcut öğrenme yöntemlerinin yerini oyun temelli öğrenme yöntemleri ve elektronik araçlara yönelik öğrenmeler almıştır (Bakır, 2015:2).

Eğitsel oyunlar, öğrenme ortamlarında eğlenceyle bilgi edinmeyi bütünleştiren oyun etkinlikleridir (Akıncı, Sarıkaya, Yıldırım ve Tüzün, 2010: 109-111). Kendi içerisinde kuralları olan ve bireyler tarafından gönüllü bir şekilde oynanarak istemli ya da istemsiz öğrenmeyi sağlayan eğitsel oyunlar, son zamanlarda bilgisayarlarla birlikte kullanılmaktadır (Polat, Varol, 2012: 3-4). Ayrıca eğitsel bilgisayar oyunları, öğrenme ortamlarında çok sık tercih edilen oyun temelli öğrenme yöntemleriyle de birlikte kullanılmaktadır. Oyun temelli öğrenme yönteminde öğrenciler oyun senaryolarında yer alan görevlere tabi tutularak öğrenmenin etkisi artırılmaktadır (Burgos, Tattersall, & Koper, 2007: 2660). Oyun senaryoları içerisine ders programına yönelik konuların eklenmesi, hedeflenen kazanımlara ulaşmada son derece etkili olmaktadır (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2003: 118). Oyun temelli öğrenmede eğitsel bilgisayar oyunları sayesinde öğrenciler, öğrenme ortamlarında gerçek hayattakine benzer sorunlarla karşılaşır ve hatalar yaparak hayati risklerden uzak bir şekilde bu problemlerin çözümüne kendileri ulaşabilmektedir (Tokgöz, 2017: 1). Ayrıca öğrenciler eğitsel bilgisayar oyunlarında karşı karşıya kaldıkları problemleri kendileri de oluşturabilmektedir (Bottino vd., 2006: 1274-1277). Eğitsel bilgisayar oyunları, öğrencileri derse güdülemek için de tercih edilebilmektedir (Üçgül, 2013: 73).

Eğitsel bilgisayar oyunları daha çok Fen ve Matematik derslerinde tercih edilmiş olsa da son zamanlarda Türkçe derslerinde de kısıtlı bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Türkçe eğitiminde temel becerilere yönelik çeşitli benzetimler (simülasyonlar), kelime işlem programları ve eğitsel bilgisayar oyunları sayesinde öğretim uygulamaları, etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilir. Türkçe öğretiminde son derece önemli olan sosyal etkileşim ortamlarını oluşturmada eğitsel bilgisayar oyunları, anadil öğretimini uygulamalı hale getirirken öğrencilerin de görsel ve işitsel öğelerden yeterince faydalanmasını sağlamaktadır. Özellikle öğrencilerin sözcük haznelerini ve dil becerilerini geliştirmek için teknolojiye dayalı çoklu ortamlarda etkinlikler yapılmaktadır (İşcan, 2005: 37-39). Yeni Türkçe öğretim planında da dijital yetkinlik ve bilgi teknolojilerini kullanma gibi hususlara yer verilmektedir (MEB, 2018: 4-5). Fakat yapılan literatür taramaları sonucunda Türkçe öğretimi kazanımlarına yönelik eğitsel bilgisayar oyunlarının sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Türkçe dersine yönelik ihtiyaç duyulan eğitsel bilgisayar oyunlarının, programların ve de yazılımların eksikliği durumu gelişmeye açık bir konudur. Bu bağlamda Türkçe öğretiminde eğitsel bilgisayar oyunlarının, çeşitli program ve

yazılımların kullanıldığı araştırmalar, bu alanda öncü çalışmalardır.

Daha önce yapılan araştırmalara bakıldığında, oyun temelli öğrenme yöntemiyle eğitsel bilgisayar oyunlarının birlikte kullanılmasının, hedeflenen kazanımlara ulaşmada ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmede öğrenme ortamlarına önemli ölçüde katkı sağladığı görülmüştür (Şahin, 2015: 70). Bu bağlamda oyun temelli Türkçe öğretiminde eğitsel bilgisayar oyunların kullanılmasıyla öğrencilerin daha çok güdülenerek öğrenme isteklerinin artırılması ve derse yönelik öğrenmelerinde kalıcılığı yakalayacakları düşünölmektedir. Ayrıca kendi oluşturdukları öğrenme problemlerine yine kendileri çözümler üretirken kavrama sürecinde aktif olan öğrencinin başarıya ulaşma duygusunu kazanacağı ve de özgüven artışını sağlayacağı öngörülmektedir.

1.1. ARAşTIRMANIN PROBLEMİ

Bu araştırmanın ana problemini, “Sözcükte yapı konusunun öğrenilmesinde oyun temelli öğrenme yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve akademik başarıları üzerindeki etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri

Ana problem dikkate alınarak sıralanan alt problemler aşağıda belirtilmiştir:

1. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mı?
2. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kalıcılık testi akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mı?
3. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test akademik başarı puanları ile kalıcılık testi akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mı?
4. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mı?
5. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son test akademik başarı puanları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark var mı?
6. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kalıcılık testi akademik başarı puanları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark var mı?
7. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son test tutum puanları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark var mı?

8. Uygulanan oyun temelli öğrenme yöntemine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Ortaokul 6. sınıf Türkçe dersi “Sözcükte Yapı” konusunun öğretiminde kullanılan oyun temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik ders başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini incelemek bu araştırmanın temel amacıdır.

Türkçe dersi işleyişinde öğrencilerin dikkatini çekmek, dersi daha eğlenceli hale getirmek ve bu bağlamdan yola çıkılarak öğrencilerin öğrenme isteklerini arttırmak amacıyla oyun temelli öğrenme etkinlikleri ve eğitsel dijital oyunlar birlikte kullanılmıştır.

Ortaokul seviyesinde yapılan Türkçe öğretiminde en temel dilbilgisi konularından biri olan sözcükte yapı konusu, içerdiği soyut kavramlar nedeniyle öğrencilerin kavramakta güçlük çektiği konuların başında gelmektedir. Hem bu nedenden dolayı hem de Türkçe dersi öğretiminde kullanılmaya uygun eğitsel dijital oyunlara yönelik yapılan taramalar sonucu ulaşılan oyunların genellikle ekler ve köklerle ilgili kazanımları içermesinden dolayı bu araştırmada sözcükte yapı konusunun öğretimine odaklanılmıştır.

Temel amaçtan yola çıkılarak belirlenen alt amaçlar ise aşağıda sıralanmıştır:

- Türkçe dersinde geleneksel öğrenme yöntemleri ile oyun temelli öğrenme yöntemlerinin kullanılmasından doğan sonuçları karşılaştırmak.
- Etkinliklerin öncesi ve sonrasında ortaya çıkan sonuçları akademik başarıya ve cinsiyete göre karşılaştırmak.
- Etkinliklerin öncesi ve sonrasındaki Türkçe dersine yönelik öğrenci tutumlarını genel olarak ve cinsiyete göre karşılaştırmak.
- Eğitim ortamlarında bilgisayar kullanımına ve etkinlik olarak özellikle eğitsel dijital oyunların kullanılmasına öğrencilerin verdiği olumlu ya da olumsuz tepkileri görmek.
- Oyun temelli öğrenme etkinliklerinden sonra öğrenmenin kalıcılık durumunun ne düzeyde olduğuna bakmak.
- Öğrencilerin kişisel bilgi ve demografik durumlarının, Türkçe dersini öğrenme

düzeylerine ne derece etki ettiğini görmek.

- Türkçe dersinde çok zorlanan ya da kişisel olarak Türkçe dersinden uzaklaşmış öğrencileri eğitsel oyunlarla tekrar güdülemek.
- Türkçe dersi çalışma kitaplarında yer alan etkinliklere oyun temelli öğrenme etkinliklerini ve dijital oyunları de ekleyerek ders içinde kullanılan etkinlikleri çeşitlendirmek.
- Oyun temelli öğrenme etkinliklerinden sonra öğrencilerden dönütler almak.

Elde edilen sonuçlar bağlamında eğitsel oyunların, öğrencilerin öğrenme ve kalıcılık düzeylerini etkilebileceğini gerek öğretmenlere gerekse diğer araştırmacılara sunmak hedeflenmiştir. Ayrıca Türkçe derslerinde dijital eğitsel oyunların kullanımının yaygınlaştırılarak ders içi etkinliklerin zenginleştirilmesi de hedeflenmiştir.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Teknolojide meydana gelen hızlı gelişimlerden insanın günlük yaşamı ve eğitimi de etkilenmiştir (Yükseltürk ve Altıok, 2016: 61). Hayatın her alanında teknolojiyi kullanan bireyler arttığından dolayı eğitim çağındaki gençler için de özellikle bilgisayar kullanımı vazgeçilmez bir faaliyet haline gelmiştir (Özcan, 2003: 4-5).

Eğitim teknolojisinin gelişimiyle öğrenme ortamlarında kullanılan araç, gereç ve etkinliklerde de çeşitlilik görülmeye başlandı. Akıllı tahta, tablet, bilgisayar ve akıllı telefonlar sayesinde öğrenme ortamları öğrenciler için daha ilgi çekici hale gelmiştir. Eğitim teknolojisindeki bu değişimlerle birlikte farklı öğrenme yapılarına ve zekâ türlerine sahip öğrenciler için öğrenme ortamları güdülenme, ilgi ve yetenek bakımından da zenginleşmiştir (Güngören ve Horzum, 2015: 58-60).

Eğitim teknolojisindeki gelişmeler Türkçe öğretimini ve kullanımını da etkilemiştir. Türkçe dersi yeni öğretim programında çoklu medya kaynakları üzerinden araştırma yapma ve bilgiye ulaşma, bilim ve teknolojiye yetkinlik, dijital yetkinlik gibi alanlar öp planda yer almaktadır (MEB, 2018: 4-5). Dolayısıyla Türkçe derslerinde ekran okuma etkinlikleri çoğaldıkça öğrenciler de temel dil yeteneklerini dijital alanlarda daha çok kullanmaya başlamıştır (Belet Boyacı ve Güner, 2017: 40-42).

Türkçe eğitiminin daha verimli hale getirilmesi için öğrenme ortamlarında

bilgisayarla birlikte eğitsel dijital oyunlar, öğrenci motivasyonunu artırma aracı olarak kullanılmaktadır (Bal, 2018: 184). Ayrıca araştırma, hızlı düşünme, problem çözme, dikkat vb. yeteneklerin geliştirilmesinde yeni yöntem ve teknikler kullanılmaktadır (Akçay, 2009: 14). Bu yöntemlerden birisi de oyun temelli öğrenmedir.

Oyun temelli öğrenme yönteminde oyunlar, terimlerin öğretiminde, problem çözme yeteneğinin geliştirilmesinde ve öğrenciyi güdüleyerek öğrenme isteğinin artırılmasında kullanılmaktadır. Öğrenme ortamında aktif olan öğrenci, oyun temelli öğrenme sayesinde soyut kavramları zihninde somutlaştırabilir (Şahin, 2015: 73). Türkçe dersinde genellikle soyut kavramların yer aldığı düşünülürse oyun temelli öğrenme yönteminin Türkçe öğretiminde kullanılması etkili olmaktadır (Boz, 2018: 71).

Daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde, dijital oyunların ve oyun temelli öğrenme yöntemlerinin Türkçe dersinde beraber kullanıldığı az sayıdaki çalışmalarla karşılaşılmıştır. Dolayısıyla bu araştırma, Türkçe dersi öğretiminde kullanılan oyun temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin Türkçe dersi tutumu ve akademik başarısı üzerindeki etkisinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesine yönelik yapılan az sayıdaki çalışmalardan bir tanesidir. Ayrıca yapılan bu araştırma, bundan sonra Türkçe dersine yönelik olarak yapılacak olan hem dijital oyunlar ile ilgili çalışmalara hem de oyun temelli Türkçe öğrenme ortamlarında yapılacak olan çalışmalara yol göstermesi bakımından da önem arz etmektedir.

Eğitsel dijital oyunların genellikle Matematik ve Fen derslerinde ya da bu alanlara yönelik araştırmalarda kullanılması, Türkçe derslerinde fazla tercih edilmemiş olması ve dijital eğitsel oyunların eğitimimizde yeni bir kavram olması, bu araştırmanın önemini artırmaktadır.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırmanın sınırlılıkları maddeler halinde aşağıda belirtilmiştir:

- Araştırmada çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Aksaray il merkezindeki bir devlet okulunda 6. sınıfa devam eden 52 öğrenci ile sınırlıdır.
- Araştırma sözcükte yapı konusunun öğretimi ve ek-kök alıştırmalarıyla sınırlıdır.
- Bu çalışmada süreç, 6 hafta ve 12 ders saati ile sınırlıdır.
- Çalışmada uygulama yeri bir devlet okulunun bilgisayar laboratuvarı ile sınırlıdır.

- Deneysel grupta oyun temelli öğrenme etkinlikleri, kontrol grubunda ise mevcut öğrenme etkinlikleri kullanılmıştır.
- Araştırma, Türkçe Dersi Tutum Ölçeği, Sözcükte Yapı Başarı Testi, Demografik Bilgiler Formu, Görüşme Formu ve belirlenen eğitsel dijital oyunların öğrencilere uygulanmasıyla sınırlıdır.
- Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır.
- Eğitsel oyun türlerinden sadece dijital eğitsel oyunlar kullanılmıştır.

1.5. VARSAYIMLAR

Bu araştırmada varsayılan durumlar aşağıda sıralanmıştır:

- Araştırma öncesinde ve sürecinde öğrenciler birbirlerine yakın seviyede güdülenmiştir.
- Öğrenciler, veri toplama araçlarında yer alan soruları içten ve doğru bir şekilde yanıtlamışlardır.
- Uygulama sürecinde öğrencilerin zihinsel ve öğrenme yetenekleri aynı düzeyde kabul edilmiştir.
- Uygulamaya katılan öğrenciler, evrenin tüm özelliklerini gösterirler.
- Anket ve testlerden elde edilen bilgiler, öğrencilerin gerçek düzeylerini göstermektedir.
- Uygulamada yer alan öğrencilerin bilgisayar kullanma yetileri aynı düzeydedir.
- Araştırma süresince öğrenciler birbirlerini etkileyecek olumlu ya da olumsuz davranışlarda bulunmamışlardır.
- Çeşitli durum, koşul ya da değişkenler araştırmaya katılan öğrencileri aynı oranda etkilemiştir.

1.6. TANIMLAR

Arayüz: Program ile kullanıcılar arasındaki etkileşimi sağlayan çeşitli metin ve

görsellerin yer aldığı bilgisayar ekranı (Kılıç Çakmak, 2007: 2).

Avatar: Kullanıcıların kimliklerini sanal ortamlarda temsil etmek için belirledikleri grafiksel görüntü.

Bilgisayar Destekli Öğretim: Öğrenme ile ilgili bütün etkinliklerde bilgisayarlardan yararlanılmasıdır (Demircioğlu ve Geban, 1996: 183).

Deney Grubu: Araştırma sürecinde bağımsız değişkenin uygulandığı gruptur.

Dijital Kitap: Dijital ortamlarda hazırlanan ve yayınlanan, elektronik medya araçları aracılığıyla okunabilen ya da izlenebilen metin, resim, ses veya video gibi unsurları içeren medya biçimidir (Demiray ve Gürcan, 2005: 5-6).

Dijital Kuşak: Teknolojinin gelişmesiyle birlikte dijital temelli bir dünyada doğan ve küçük yaşlardan itibaren dijital ortamlar içerisinde gelişen yeni nesildir (Arabacı ve Polat, 2013: 13).

Dijital Oyun Temelli Öğrenme: Öğretim sürecinde hedeflenen kazanımların dijital oyunlar aracılığıyla öğrencilere sunulduğu öğrenme yöntemidir.

Kontrol Grubu: Araştırma süresince bağımsız değişkenin sabit tutulduğu gruptur.

Oyunlaştırma: Oyun olmayan ortamlarda kullanıcıların deneyimini artırmak ya da kullanıcının oyun ortamıyla etkileşimini başlatmak için video oyun bileşenlerinin kullanılmasıdır (Domínguez vd., 2013: 385).

Platform: Dijital oyunların oynanması için kullanılan elektronik sistemlere platform adı verilmektedir (Demirhan Sayın, 2016: 67).

Sanal Gerçeklik: Gerçek durum ya da olayların çok boyutlu bir benzetimi olarak sanal düzlemde tasarlanan yapay ortamların, vücuda giyilen çeşitli teknolojik araçlar vasıtasıyla kullanıcılar tarafından duyuşal olarak algılanmasını sağlayan ve kullanıcılara tasarlanan ortamlarda bulunma hissini veren sistemdir (Kayabaşı, 2005: 152).

Simülasyon: Benzetim, öğreñce (TDK, 2019).

Yapılandırmacı Yaklaşım: Bireylerin öğrendikleri bilgileri yeniden yorumlamasına ve önceden öğrenilen bilgilerle bağlantılar kurarak yeni bilgiler oluşturmasına dayanan öğrenme yaklaşımıdır (Erdem ve Demirel, 2002: 82).

Yetkinlik: Yetkin olma durumu, olgunluk, kemal, mükemmeliyet (TDK, 2019).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. OYUN VE OYUNUN ÖNEMİ

Oyun, kapsam alanının geniş olmasından dolayı süregelen zaman içerisinde çeşitli bilim insanları tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır (Güner, 2018: 8). Pek çok türünün olması ve farklı yaş gruplarına hitap etmesi, oyun kavramına yönelik yapılan tanımlamaları zengin kılmıştır (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001: 8-12).

Oyun, çocukların duyu ve düşüncelerini aktarabilme ve nesnelere kullanma yeteneklerini geliştirmelerine fırsat tanıyan etkinliklerdir (Dewey, 1916: 12). Oyun, belirli kurallar çerçevesinde ve gönüllü bir şekilde çıkar beklemeden yapılan sosyalleşme etkinlikleridir (Huizinga, 1938/1995: 16-18). Spor yapmak, çeşitli nesnelere oynamak ve sahne performansları sergilemek gibi eğlenceye yönelik yapılan her türlü etkinlik oyunu oluşturur (Demirhan Sayın, 2016: 53-54). Oyun, gerçek dünya ile çocukların hayal dünyaları arasındaki bağlantıyı sağlayan bir gelişim köprüsüdür (Güngörmüş, 2007: 3).

Ural'a (2009) göre oyun, kuralları anonim olarak belirlenmiş ve mücadele, rekabet ve performansa dayalı yarışmalar bütünüdür. Hazar'a (1997) göre ise oyun, sınırları belirlenmiş yerlerde ve insanın kendine ayırdığı serbest zamanlar içerisinde bir amaca yönelik gerçekleştirilen eğlence aktiviteleri şeklinde tanımlanır.

TDK (2019) ise oyun kelimesine yönelik açıklamalarında, "Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence." ve "Bedence ve kafaca yetenekleri geliştirmek amacıyla yapılan, çevikliğe dayanan her türlü yarışma." gibi tanımlamalar yapmaktadır.

Prensky'e (2001a) göre oyunu oluşturan altı temel unsur vardır:

1. Kurallar: Oyunları birbirinden ayıran en temel unsurdur. Kurallar, oyunlara belirli sınırlar koyarak hedefe ulaşmada oyuncuları çeşitli yollar aramaya zorlar. Sınırların içinde ve dışında neler olduğunu bildirerek oyuncuları oyun dünyasında tutar. Ayrıca kurallar, oyunların işleyişini adil ve heyecanlı kılar.

Daha büyük yaş gruplarına dâhil olan oyuncular için kurallar daha da önemli hale gelmeye başladı. Kurallar, oyun içerisindeki hamlelerin adil ya da uygun olup olmadığını belirler. Bazı oyunlarda kurallar oyuncular tarafından belirlenirken bazılarında ise kurallar

tasarımcılar tarafından oyun içerisine dâhil edilmiştir.

2. Hedef ve Amaçlar: Kurallar gibi oyunları birbirinden ayıran unsurlardandır. Amaçlar, hedeflere ulaşmak için oyuncuları motive eder. Ayrıca amaçlar oyunların içerisinde genellikle kurallar bölümünde belirtilir. Amaç ve hedefler genellikle en yüksek puanı almak, sona ulaşmak, büyük patronu yenmek, bayrağı ele geçirmek, en iyi koşullara ulaşmak vb. şeklindedir.

Oyuncular hedeflere ulaşmak ve amaçları gerçekleştirmek için çeşitli stratejiler geliştirebilir. Bu bağlamda hedef ve amaçlar, durumlara karşı verilen tepkileri ve düşünme biçimini de etkiler. Her ne kadar kurallar, strateji geliştirmeyi sınırlasa da hedef ve amaçların sağladığı kazanma arzusu oyuncuları, oyun içerisinde karşılaşılan durumlara yönelik çözüm stratejileri geliştirmeye iter.

3. Geribildirim: İlerlemenin ya da hedefe ulaşıp ulaşılamama durumunun ölçüldüğü, belirlendiği bölümdür. Oyunların çekiciliğinin büyük bir parçası olan kazanmak veya kaybetmek, tatmin edici ve duygusal etkilere sahiptir.

Geribildirimler, oyunda yapılan hamlelerin olumlu ya da olumsuz olduğunu, hedefe ulaşıp ulaşılmadığını ve de kurallara uyulup uyulmadığını bildirir. Geribildirimler karşımıza grafik, puan tablosu, sözlü geribildirim, titreşim ya da sesler gibi farklı şekillerde çıkabilir. Oyun türüne göre geribildirimler çarpıcı veya eğlenceli biçimde olabilir.

Geribildirimler yoluyla oyuncular, ustalık kazandıkları konularda ödül kazanabilirken başarısız oldukları durumlarda ise uyarılarla karşı karşıya kalabilirler. Ayrıca oyuncular tekrar tekrar denemeler yapmak ya da yardım istemek durumunda da kalabilir. Tüm bu durum ve geribildirimlerin amacı her zaman oyuncuları deneyim bakımından geliştirmektir.

4. Çatışma / Rekabet / Mücadele / Muhalefet: Aslında oyunlar bir problemdir ve oyuncular da bu problemi çözmek isterler. Problemi çözmeye çabası ise hem oyunu hem de oyun içerisindeki mücadele ve yarış meydana getirir. Oyunu oluşturan problemin çözümüne yönelik mücadele illa gerçek bir rakibe ya da yapay zekâyâ karşı olmak zorunda değildir. Çözülmesi gereken problem, bir bilmece veya ilerlemenizin önünde duran herhangi bir şey olabilir.

Mücadele ve rekabet, oyuncuları heyecan, meydan okuma, yarış ve yaratıcı düşünme sayesinde oyunun içinde tutar. Ayrıca oyuncuların yetenekleri ve ilerleyişleriyle bağlantılı olarak zorluk veya mücadele seviyesinin korunmasına “dengeleme” denir ve oyun

tasarımında son derece önemlidir.

5. Etkileşim: Oyunlar, sosyal grupların oluşmasını teşvik eder. Yalnız oynanabilen oyunlar olsa da grupla oynanan oyunlar çoğunlukla daha keyiflidir. Bundan dolayıdır ki oyunlar da genellikle çok oyunculu olma eğilimindedir. Birden fazla oyuncuyla oynanan oyunlarda hem takım arkadaşlarıyla hem de rakiplerle sözlü ya da sözsüz iletişim durumunda olan oyuncular için sosyal etkileşim kaçınılmazdır.

6. Sunum ve Hikâye: Sunum, oyunun bir konuyla ilgili olduğu anlamına gelir. Oyunlar çok çeşitli konu ve ilgi alanlarını temsil eder. Bu soyut veya somut, doğrudan veya dolaylı olabilir. Örneğin; satranç, çatışma ile ilgili iken Tetris oyunu ise kalıpları inşa etmek ve tanımakla ilgilidir. Oyunların hikâyeleri ya da konuları, oyunların ilk bölümlerinde veya oynama sürecinde oyunların içerisinde de sunulabilir.

Alanyazın taraması sonucunda oyun kavramına yönelik yapılan tanımlamaların ortak noktalarından yola çıkılarak kapsamlı bir tanım oluşturulmuştur: Oyun, her ne kadar bireysel olarak da yapılabilecek bir etkinlik olsa da genellikle oyuncuları gönüllü olarak sosyal ortamların içerisine çeken ve sınırları daha önceden belirlenmiş çeşitli yer, zaman ve kurallar dâhilinde ilgi, yetenek ve eğlence gibi unsurlarla güdülenme sağlayarak, aslında gizil bir deneyim ve gelişim amacı doğrultusunda maddî bir çıkar gözetmeden oluşturulan yaparak yaşayarak öğrenme ortamlarındaki etkinliklerdir.

Literatür incelemesinden sonra elde edilen bilgiler doğrultusunda oyunların genel olarak belirlenen özellikleri aşağıda sıralanmıştır:

- 1- Oyunlarda gönüllülük esastır.
- 2- Oyunların genellikle kuralları olsa da kesin kuralların olma zorunluluğu yoktur.
- 3- Kuralları oyuncuların keyfi ve doğası belirler.
- 4- Çocuklar davranışlarında özgürdür.
- 5- Oyunlar sembolik ve değişkendir.
- 6- Her yaşta insana hitap edebilir.
- 7- Oyun, sınırları belli bir alanda oynanır.
- 8- Oyunculara çeşitli görevler sunar.
- 9- Oyuncular oyun içerisinde aktiftir.
- 10- Mücadele, rekabet ve yarış ortamları oluşturur.

- 11- Çocuklara çeşitli yeteneklere yönelik gelişim ortamları sağlar.
- 12- Oyunlar öğrenmeyi eğlenceyle harmanlayarak sağlar.
- 13- Tecrübe ve deneyim sağlar.
- 14- Oyun bir süreçtir.
- 15- Oyunlarda cezalar yerine genellikle ödüller sunulur.
- 16- Sosyalleşmeyi geliştirir.
- 17- Oyunlarda, sonuca yönelik bir ürün olmak zorunda değildir.
- 18- Belirli ya da saklı amaçları olabilir (Aksoy, 2014: 3; Çankaya ve Karamete, 2008: 117; Huizinga, 1995: 70; Kukul, 2013: 20-21; Onur, 2005: 484; Prensky, 2001b: 4; Ural, 2009: 5).

Bireysel ya da grup halinde de oynanabilen oyunların, kasıtlı ya da kasıtsız bir şekilde oynayanlara yönelik çeşitli amaçları vardır (Canbay, 2012: 7-8). Oyun, hedeflenen olumlu davranışları insanlara kazandırmak için etkili bir öğrenme yöntemidir (Al-Khudhur, 2016: 33). Oyunlar, çocuklara hata ve başarı gibi deneyimleri tekrar etme şansı tanıyarak öğrenmeyi gerçekleştirir (Tokgöz, 2017: 20). Gerçek yaşama dair olay ve durumlar oyunların içerisinde test edilerek deneyimler kazanılır. Ayrıca oyunlar yaratıcı düşünmeyi ve motor becerileri geliştirirken sağladığı işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarıyla dil ve ahlaki gelişimi de sağlamaktadır (Güngörmüş, 2007: 3).

İnsan, oynadığı oyunlar sayesinde iç dünyasında özgürleşerek tam bir insan olur (Abacıoğlu, 2002: 110). Oyuncular, oyunlarla öz benliklerini keşfederek kendilerini tanırlar ve de tepkilerini kontrol etmeyi öğrenirler (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007: 326-327). Oyunlar içerisinde diğer oyuncularla etkileşim halinde olan birey, yeni öğrenmelerle kültürel ve kişisel gelişimini olgunlaştırır (Özdoğan, 2000: 129-133). Sosyal ortamlarda oyunların içerisinde yer alan birey, elde ettiği olumlu ya da olumsuz dönütleri benimseyerek tekrar sosyal ortamlara uyum sürecinde kullanır.

Oyunların, özgür ve rahat bir ortam sağlama, kişilik gelişimine katkı yapma, yeteneklere yönelik egzersiz yapma olanağı sağlama, problemlere çözüm yolları geliştirme ve hızlı düşünme, algılama ve sorgulama, kural ve düzenlere uyma, saygınlık ve kabul görme, başarıya duygusuyla birlikte özgüven kazanma, olumlu ve olumsuz davranışların sonuçlarını gerçek hayattan önce oyun ortamlarında görüp özeleştirme yapabileme gibi konularda özellikle gelişim çağındaki çocuklara sağladığı katkılar nedeniyle son derece

önemlidir (Göde ve Susar, 1997: 45).

Oyunların öğrenme ortamlarında kullanılması öğrenciler açısından pek çok avantaj sağlarken eğitimciler açısından da önemlidir. Gütülenen ve oynanan oyunlara yoğunlaşan öğrenciler, genellikle olumlu davranışlar sergiler. Bu bağlamda öğrenme ortamlarında oyunların kullanılması eğitimcilere sınıf yönetimi konusunda yardımcı olur (Canbay, 2012: 14). En pasif öğrencilerin süreç içine dâhil olmasını sağlayan oyun etkinlikleri, aşırı hareketli ve davranış bozukluğu gösteren bireylerin enerjilerini etkinliğe yönelik harcamalarını sağlayabilir (Demirel, 2007: 118; Susüzer, 2006: 30; Yavuzer, 2012: 214). Böylece oyunlar sayesinde öğretme-öğrenme sürecinde yer alan öğrencilere sınıf iklimini bozmadan eğlenme ve öğrenme fırsatı sunulmuş olur (Coşkun, 2012: 17).

2.1.1. Oyun Türleri

Oyunların kavram olarak tanımlanmasındaki çeşitlilik sınıflandırılmasında da görülmektedir. Araştırmacılar oyunları yaklaşımlarına göre farklı başlıklarda ve anlayışlarda sınıflandırmışlardır. Örneğin Boratav (1973) oyunları, sadece çocuklara yönelik oyunlar, talih ve kumar oyunları, beceri ve güç oyunları, zekâ oyunları ve katışimli oyunlar olmak üzere beş başlığa ayırmıştır. Boratav, oluşturduğu bu başlıkları ilgi, kullanılan araç-gereç ve yaş aralıklarına göre sınıflandırmıştır (Aytaş ve Uysal, 2017: 680).

Akandere (2003) oyunları, eğitsel ve çocuk oyunları olmak üzere iki başlıkta ele almıştır. Baran (1993) ise Kültür Bakanlığı tarafından yayımlanan “Çocuk Oyunları” isimli kitabında oyunları: bilmeceli oyunlar, şaşırtmacalı oyunlar, dilsiz oyunlar, resimli oyunlar, ütümlü oyunlar, tekerlemeli oyunlar, türkülü oyunlar, sportif oyunlar, orta oyunları, hayvanlarla oyunlar, donatım oyunları, gelişigüzel oyunlar şeklinde sınıflandırmıştır.

Chris Crawford, 1984’te yayınladığı “Bilgisayar Oyunu Tasarım Sanatı” (The Art of Computer Game Design) adlı kitabında oyunları; yazı tahtası oyunları, kart oyunları, atletik oyunlar, çocuk oyunları ve bilgisayar oyunları gibi başlıklarda ifade etmiştir.

Elkind (2011) ise çocuklarda, ustalık oyunu, yaratıcı oyun, yakınlık oyunu ve terapötik oyun olmak üzere dört ana oyun türüyle öğrenmenin gerçekleştiğini savunarak aslında oyunları sınıflandırmıştır.

Güneş (2003) de oyunları öğrenmeyi kolaylaştıran oyunlar, bahçe oyunları, sınıf ve salon oyunları, topla oynanan oyunlar olmak üzere dört başlık halinde ifade etmiştir.

Oyunlara yönelik değerlendirmelerinde daha çok dűşsel gereklilik ve kurallılık kavramlarını birlikte kullanarak oyunları sınıflandıran Aytaş ve Uysal (2017) ise oyunları; eğitsel oyun, bilgisayar oyunları, nesne oyunları, algı oyunları, dramatik oyun, sosyodramatik oyun, terapötik oyun ve psikodramatik oyun başlıklarıyla ele almışlardır.

Özdoğan (2000) oyun kavramının sınıflandırılmasına yönelik yapılan çeşitli çalışmaları inceleyerek belirlenen başlıkları bir tablo halinde sunmuştur. Özdoğan (2000)'in derlemiş olduğu oyun sınıflandırması tablo 2.1.'de yer almaktadır.

Tablo 2. 1. Oyunların Sınıflandırılması

Yazarlar	Bireysel Oyunlar	Sosyal Oyunlar
Gross	Genel İşlevsel Oyunlar Deneysel Oyunlar	Özel İşlevsel Oyunlar
Stern Erikson Rüssel	Bireysel Oyunlar Dar Çevreli Oyunlar Yapısal Oyunlar Kendi Kendine Oyun Materyalle Oyun	Sosyal Oyunlar Geniş Çevreli Oyunlar Rol Oyunları Kurallı Oyunlar Arkadaşlarla Oyun
El'Konin	Objelerle Faaliyet	İnsanlar Arası İlişki Üzerine Oyunlar Sosyal Kurallar Üzerine Oyunlar
Hetzer	Bir İş Oyunları	Rol Oyunları Sonuçta Başarıya Ulaşma Oyunları
Ch. Bühler	İşlevsel Oyunlar Yapısal Oyunlar	Fantezi Oyunları Rol ve Kurallı Oyunlar
Piaget	Alıştırma Oyunları	Kurallı Oyunlar Sembolik Oyunlar
Diğerleri	İşlevsel Faaliyetler Araştırmacı Davranışlar	Sosyal Rol Oyunları Taklit Etme, Dramatize Etme

Kaynak: (Özdoğan, 2000, 113)

2.1.1.1. Geleneksel Çocuk Oyunları

Genellikle sokaklarda oynanan ve teknolojiden ziyade ip, taş, kâğıt, top, misket gibi daha basit materyallerin kullanıldığı eski oyunlardır. Ülkemizde kültürel olarak çok geniş ve zengin bir havuza sahip olan geleneksel çocuk oyunları, bölgeden bölgeye hatta şehirden şehre kendine özgü biçim ve özellikler gösterir (Gümüştaş, 2010: 17). Yapılan araştırmalara göre geleneksel oyunların günümüzde daha az tercih edildiği ve unutulmaya yüz tuttuğu görülmektedir (Cengiz, 1997: 466-467).

Açık havada, okulda ya da evde oynanan geleneksel çocuk oyunları mevsim,

coğrafya ve kültüre göre farklılıklar gösterse de toplumun millî ve manevî değerlerini taşımaları bakımından benzerdirler (Sümbüllü ve Altınışik, 2016: 76-77). Değerler eğitimi açısından son derece önemli olan geleneksel çocuk oyunları, toplumsal kural ve töreleri de kuşaktan kuşağa aktarır.

Gelişen teknoloji ve değişen zaman içerisinde unutulmaya yüz tutmuş oyunlar olsa da günümüzde hâlâ pek çok geleneksel çocuk oyunu varlığını sürdürmektedir. Üç Taş, Saklambaç, Yakan Top, Körebe, Bezirgânbaşı, Mendil Kapmaca, Seksek, Yedi Kiremit, Dokuz Taş, Yağ Satarım Bal Satarım, Hımbıl, Çember, Çelik Çomak, Topaç, Kurt Baba, Kulaktan Kulağa, Birdirbir, Uzun Eşek, Gülle, Rüzgâr Gülü gibi oyunlar bazı kırsal kesimlerde oynanmaktadır (Gümüştas, 2010: 17-25; Oğuz ve Ersoy, 2005: 40-79).

2.1.1.2. Eğitsel Oyunlar

Öğrenme veya eğitim ortamlarında kullanılan ve belirli kazanımlara sahip olan oyunlara eğitsel oyun denir (Cop ve Kablan, 2018: 54). Eğitsel oyunlar; bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal olarak belirli bir amaç doğrultusunda gelişim sağlayan aktif oyun etkinlikleridir (MEB, 2006: 9).

Ortaöğretim Eğitsel Oyunlar (MEB, 2016) dersi kitabında ise eğitsel oyun: *“Belirlenen amaçlar doğrultusunda oyun alanı, oyuncu sayısı, oyuncu seviyesi, oyun süresi, tekrar sayısı ve kullanılacak araç gereç bakımından önceden planlanan oyunlardır.”* şeklinde tanımlanmıştır.

Eğitsel oyunlar, eğlenceli eğitim ortamları oluşturarak öğrencilerin fiziksel ve zihinsel özelliklerini geliştiren ve öğrencilere olumlu davranışlar kazandıran etkinlikler bütünüdür (Varışoğlu, Şeref, Gedik ve Yılmaz, 2013: 4). Eğitsel oyun kavramı, kazanım ve olumlu davranış yerleştirmeye yönelik oynanan oyunların çoğunu kapsamaktadır (Aytaş ve Uysal, 2017: 681).

Eğlence ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan eğitsel oyunlar, kazanımlara ulaşma ve becerilerin geliştirilmesinde etkilidir (Prensky, 2001b: 3). Eğitsel oyunlar, öğretim sürecinde farklı öğrenme ve zekâ özelliklerine sahip öğrenciler için uygun öğrenme ortamları oluşturarak öğrenciler üzerinde olumlu etki ve tutum oluşturabilir (Usta vd., 2017: 330). Ayrıca eğitsel oyunlar, özerklik kazanma ve kişilik oluşumu safhasında olan öğrencilerin öz güvenlerini geliştirmede olumlu yönde etkilidir (Coşkun, 2012: 17).

Eğitsel oyunlar; çocuklara eğlence ortamı sunmada ve ilgili dersin öğretim programı kazanımlarına ulaşmada yeterli düzey ve niteliklerde olmalıdır (Gedik ve Tekin, 2015: 124). Problem çözme, sorgulama, kolay kavram öğretimi, somutlaştırma, odaklanma sağlama, amaç belirleme, çeşitli seviyelere uygunluk gibi özellikler gösteren eğitsel oyunlar, amaçlanan kazanımlara yönelik bilgi sunarken öğrenme sürecince öğrencilere pekiştirme de sağlar (Coşkun, 2012: 17; Gedik, 2012: 28-29; Pehlivan, 1997: 40-41). Eğitsel oyunlar, aktif katılım, işbirliği, anında dönüt ve gözlem olanağı da sağlar (Tan, 2005: 109). Öğrenme ortamlarında kullanılan eğitsel oyunlar sayesinde; işlenen konular daha ilgi çekici hale gelebilir, hatalı öğrenmeler düzeltilebilir, bilgi uzun süreli belleğe aktarılabilir ve ayrıca dikkat, yaratıcılık, hayal gücü, espri yeteneği, sentez yapma ve farklı düşünme stratejileri gibi yetenekler de geliştirilebilir (Coşkun, 2012: 17).

Eğitsel Oyunlar Dersi Öğretim Programı'na (MEB, 2016) göre zekâ, dil, psikomotor, sosyal ve kişilik gelişimi gibi alanlarda eğitsel oyunların bireylere en üst seviyede katkı sağlaması için sahip olması gereken özellikler; eğlenerek öğrenme, problem çözme, kritik düşünme, kavram öğretimi, strateji geliştirme, bedensel gelişim, olgunlaşma, hedefe yönelik olma, dikkat dağıtmama, bireysel ve grup çalışmalarına uygunluk, öğrenci seviyesine uygun kullanım olarak sıralanmıştır.

Eğitsel Oyunlar Öğretim Programına (MEB, 2016) göre eğitsel oyunların her zaman, her ortamda, her yaş grubunda ilgi görmesi ve eğitimde bir araç olarak kullanılması aşağıda sıralanan özelliklerinden kaynaklanmaktadır:

- Motivasyon sağlama
- Özgür ortam oluşturma
- Motorik özellikleri test etme imkânı sağlama
- Sonucunun belirsiz olması
- Birliktelik oluşturma
- Karmaşık bir yapıya sahip olması

Eğitsel oyunlar; eğitsel bilgisayar oyunları, eğitsel kart ve karton oyunları, üç boyutlu materyaller içeren eğitsel oyunlar, eğitsel mobil oyunlar, fiziksel hareketler içeren eğitsel oyunlar gibi türlere ayrılır (Cop ve Kablan, 2018: 54).

Eğitsel oyunlar, Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanan Eğitsel Oyunlar Öğretim Programı'nda (MEB, 2016) iki ana başlık halinde sınıflandırılmıştır:

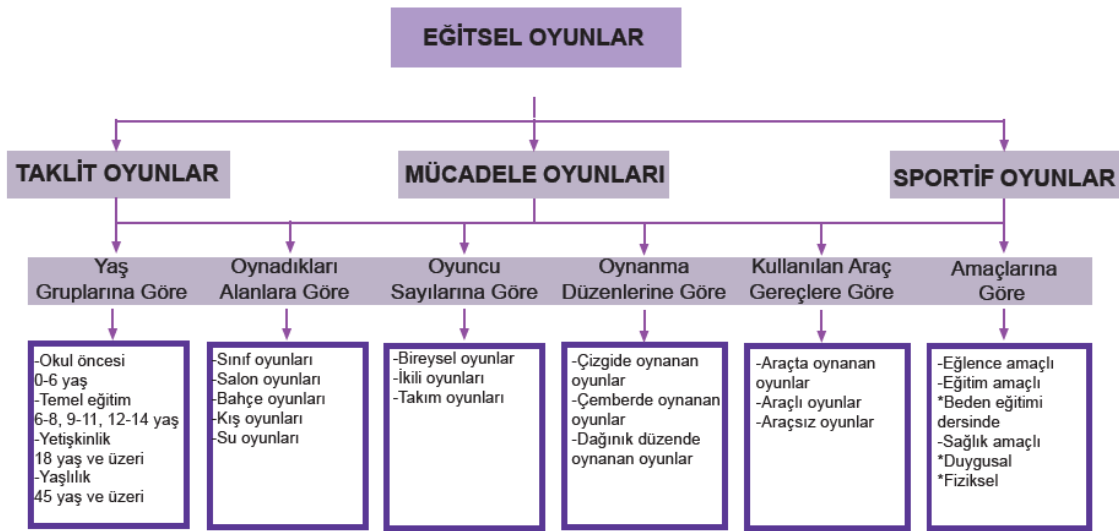
A. Eğitsel Oyunların Oyun Karakterine Göre Sınıflandırılması

- Taklit ve hayal oyunları
- Mücadele oyunları
- Sportif oyunlar

B. Eğitsel Oyunların Seçmede ve Oynamada Etkili Olan Özellikleri Bakımından Sınıflandırılması

- Yaş Gruplarına Göre
- Oynadıkları Alanlara Göre
- Oyuncu Sayılarına Göre
- Oynanma Düzenlerine Göre
- Kullanılan Araç Gereçlere Göre
- Amaçlarına Göre

Eğitsel Oyunlar Öğretim Programı'nda (MEB, 2016) yer alan eğitsel oyunlar sınıflandırması aşağıda şekil 2.1.'de yer almaktadır.



Şekil 2. 1. MEB (2016) Eğitsel Oyunlar Öğretim Programı'na Göre Eğitsel Oyunların Sınıflandırılması

2.1.1.3. Bilgisayar Oyunları

En kısa tanımıyla bilgisayar kullanarak oynanan oyun yazılımlarıdır (Alan, 2017: 6).

Bilgisayar oyunları, insanların bilgisayar ve internet üzerinden sanal ortamlar içerisine dâhil olarak gönüllü bir şekilde oynadıkları ve belirli kurallar barındıran oyunlardır (Garris, Ahlers ve Driskell, 2002: 447). Gelişen teknolojiyle birlikte her yaştan insanın bilgisayar oyunu oynama oranı gün geçtikçe daha da artmaktadır (Akıncı, Sarıkaya, Yıldırım ve Tüzün, 2010: 58; Güngörmüş, 2007: 18-19).

Aksiyon, macera, çevrimiçi, puzzle, rol oyunları, savaş, benzetim, spor, strateji ve yarış oyunları gibi bilgisayar oyunu türleri vardır (Alan, 2017: 10-13).

Premsky (2001a) ise “Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme” adlı yazısının 5. Bölümünde, belirlediği bilgisayar oyunları türlerini sıralamıştır: aksiyon oyunları, macera oyunları, dövüş oyunları, bulmaca oyunları, rol oynama oyunları, benzetim/taklit oyunları, spor oyunları, strateji oyunları.

Premsky (2001a) yine “Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme” adlı yazısının 5. bölümünde, bilgisayar oyunlarının milyonlarca insanın ilgi ve dikkatini çeken 12 özelliği olduğundan bahsetmiştir:

- Oyunlar eğlence amaçlıdır ve kullanıcılara zevk verir.
- Oyunlar yoğun ve tutkulu bir katılım sağlar.
- Oyunların kuralları vardır ve bu bize oyunun yapısını sunar.
- Oyunların motivasyon sağlayan hedefleri vardır.
- Oyunlar etkileşim sağlar.
- Oyunlar bir akış içerisinde adapte edilebilir.
- Oyunların sonuçları ve geribildirimleri vardır. Bu öğrenmeyi sağlar.
- Oyunlarda oyuncuların egosunu tatmin eden kazanma durumları vardır.
- Oyunlarda çatışma, rekabet, meydan okuma ve muhalefet olma durumları vardır. Bunlar oyunculara son derece keyifli ve heyecanlı gelir.
- Oyunlarda problem çözme vardır ve bu bizim yaratıcılığımızı harekete geçirir.
- Oyunlarda bizi sosyalleştiren bir etkileşim vardır.
- Oyunların, oyunculara duyguları yansıtan bir sunumu ve hikâyesi vardır.

2018 yılında TÜİK tarafından yapılan “Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım

Araştırması'na göre internet kullanan bireylerin kişisel kullanma amaçları incelenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar tablo 2.2.'de verilmiştir.

Tablo 2. 2. Cinsiyete Göre Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması

Amaçlar	Toplam	Erkek	Kadın
E-posta gönderme/alma	44,8	51,1	37,1
İnternet üzerinden görüşme (webcam ile)	69,5	68,0	71,3
Sosyal medya üzerinde profil oluşturma, mesaj gönderme, içerik paylaşma	84,1	86,9	80,7
Mal ve hizmetler hakkında bilgi arama	67,8	71,5	63,3
Müzik dinlemek (Web radyosu dahil)	61,4	62,2	60,5
İnternet üzerinden TV izleme	40,0	40,8	39,1
Ücretli video izleme	4,4	5,1	3,6
Paylaşım sitelerinden video izleme	78,1	80,0	75,9
Oyun oynama ya da indirme	35,3	40,3	29,3
Sağlıkla ilgili bilgi arama	68,8	65,0	73,5
Web üzerinden doktor randevusu alma	34,7	34,7	34,8
Mal veya hizmet satışı	21,3	24,9	17,0
İnternet bankacılığı	39,5	49,8	27,0

Kaynak: TÜİK, Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2018

Tablo 2.2. incelendiğinde internetin kişisel amaçlar için kullanımlarında oyun oynama ya da indirme amacı da görülmektedir. Ülkemizdeki bireylerin %35,3'ü interneti oyun oynamak ya da oyun indirmek için kullanmaktadır. Cinsiyetlere göre istatistiklere baktığımızda ise kadınların %29,3'ü interneti oyun için kullanırken erkeklerin ise %40,3'ü interneti oyun oynama ya da indirme amacıyla kullandığı görülmektedir. Kısacası oyun oynama ya da indirme, TÜİK istatistiklerine göre internet erişimi olan bilgisayar kullanıcılarının önde gelen kullanım amaçlarından biridir. Bu istatistikler, bireylerin bilgisayar oyunu oynama tercihleri konusunda önemli veriler sunmaktadır. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçeklerde birden fazla seçeneği işaretleme imkânından dolayı verilerin toplamları %100 olamamıştır.

Bilgisayar oyunları, çok tercih edilmesi ve ilgi çekmesi nedeniyle eğitim sektöründe de kullanılmaya başlanmıştır. Pilot, cerrah ve sürücülük gibi pek çok mesleğin uygulama eğitiminde, benzetim (simülasyon) ya da video oyunlarının kullanılması, bilgisayar oyunlarının eğitimde ne derece etkili olduğunu göstermektedir (Topşar, 2015: 36).

Geleneksel çocuk oyunlarının değişen zamanla birlikte yerini bilgisayar oyunlarına

bırakmasıyla özellikle çocukların toplum içindeki kimlik arayışları da değişmiştir (Erboy, 2010: 34). Günümüzde artık bireyler, içinde bulunduğu süreç, kültür, yaşam tarzı ya da gruba göre davranışlarını şekillendirdikten sonra kendilerini bilgisayar oyunları ile ifade etmeye başlamışlardır (Topşar, 2015: 36).

2.1.1.4. Dijital Oyunlar

Aslında bilgisayar oyunlarının alt kollarından biri olan dijital oyunlar, teknolojinin gelişmesiyle birlikte yakaladığı başarılı çıkış sayesinde, son dönemlerde önemli bir sektör haline gelmiştir. Hem bu gelişmelerden dolayı hem de bu araştırmanın bağımsız değişkenini oluşturduğu için dijital oyunların, bilgisayar oyunlarının haricinde ayrı bir başlık olarak ele alınması uygun görülmüştür. Ayrıca diğer oyun türlerine göre daha detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Dijital ortam, elektronik aygıtlar aracılığıyla okunan ve/veya kaydedilen müzik, ses, film gibi eğlence amaçlı kayıtlar için ve bilgisayarlar veya çevresel birimler aracılığıyla okunup yazılabilen her türlü bilgi için veri kaydı amacıyla kullanılan kayıt ortamları ya da veri taşıyıcılarıdır (Wikizero, 2019). Dijital ortamlar üzerinden çevrimiçi ya da çevrimdışı şekilde oynanabilen oyunlar ise dijital oyun olarak adlandırılmaktadır (Bozkurt, 2014: 6). Dijital oyunlar, oyuncuların kendilerini temsil eden avatarlar sayesinde oyun içi hedeflere ulaşması için tasarlanmış uzaylar (Baydaş Sayılğan ve Sayılğan, 2013: 96). Dijital oyunlar, bir arayüz sayesinde oyuncuların birbirleriyle etkileşim sağladıkları elektronik oyunlardır (Bozkurt, 2014: 6). Dijital oyun kısaca; bilgisayar tabanlı, metin ya da görsellik üzerine inşa edilmiş, bilgisayar ya da oyun konsolu gibi elektronik platformlar üzerinde bir veya birden fazla kişinin fiziksel ya da çevrimiçi ağ üzerinden birlikte kullanabildiği bir eğlence ve boş zaman aktivitesi yazılımıdır (Frasca, 2001: 167-168). Dijital oyunlar için bir ya da birden fazla oyuncuyla etkileşime geçen yazılımlar da denilebilir (Demirhan Sayın, 2016: 67).

Yaklaşık 40 yıllık bir geçmişe sahip olmasına rağmen dijital oyun sektörü dünya da gitgide büyümektedir (Dijital Oyun Sektörü Raporu, 2016: 8). Teknolojinin gelişerek insan hayatında vazgeçilmez bir yere sahip olması, şehirleşmeyle birlikte oyun alanlarının daralması gibi nedenlerle geleneksel oyunlar yerini dijital oyunlara bırakmıştır (Yalçın Irmak ve Erdoğan, 2016: 128). Günümüzde artık eğitim alanlarından sağlık birimlerine, teknolojik ürün simülasyonlarından askeri simülasyonlara, eğlence sektöründen iletişim sektörüne kadar pek çok farklı alanda dijital ortamlar ya da dijital oyunlar kullanılmaktadır (Bozkurt, 2014: 113). İnternetin yaygınlaşması, bilgisayar sayılarının artması, akıllı

telefonlar ve sosyal medya kullanımının yaygınlaşması da dijital oyun endüstrisinin her geçen gün daha da büyümesine yardımcı olmuştur (Karahisar, 2013: 112). Dijital oyun sektörü; yazılım, donanım, çevrimiçi platform sağlayıcılar, oyun geliştiricileri, oyun yayımcı şirketleri, medya ve teknoloji gibi etkenleri de içerisinde barındıran büyük bir endüstri kolu haline gelmiştir (Stewart ve Misuraca, 2013: 81-82). Genellikle Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya kaynaklı olan çeşitli dijital oyun yayımcı şirketleri, oyun yapıcı ve geliştiricileriyle birlikte bu sektörün gelişmesinde en büyük paya sahiptir. Dünya genelinde faaliyet gösteren en büyük oyun yayımcı şirketleri tablo 2.3.'te verilmiştir.

Tablo 2. 3. Dünyadaki Büyük Oyun Yayımcı Şirketleri

	Şirket	Ülke
1	Sony Computer Entertainment	Japonya
2	Microsoft Studios	ABD
3	Nintendo	Japonya
4	Sega	Japonya
5	Activision Blizzard	ABD
6	Namco Bandai	Japonya
7	Electronic Arts	ABD
8	Konami	Japonya
9	Ubisoft	Fransa
10	Square Enix	Japonya
11	Take-Two Interactive	ABD
12	ZeniMax Media	ABD
13	Capcom	Japonya
14	MTV Games	ABD
15	Warner Bros, Interactive	ABD
16	Namco	ABD
17	Valve	ABD
18	Atlus	Japonya
19	Zynga	ABD

Kaynak: IBIS Capital, 2016

Tablo 2.3. incelendiğinde dünya genelinde dijital oyun sektöründe faaliyet gösteren şirketlerin genellikle Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya ağırlıklı olması, bu ülkelerin teknolojiye ve dolayısıyla dijital ortamlara verdiği önemi göstermektedir. Avrupa'dan ise sadece Fransız şirket Ubisoft, ilk 19 şirket arasında yer almaktadır.

Gelişen teknolojiyle birlikte bireylerin dijital oyunlara ayırdığı süre her geçen gün artmaktadır (Ertem, 2016: 2). Son yapılan araştırmalara göre dünya nüfusu ile dijital oyun

oynayanların sayısı oranlandığında, her altı insandan birinin dijital oyun oynadığı görülmüştür (Dijital Oyunlar Raporu, 2017: 3). Dijital oyunlar, oyun konusunda toplumda yer alan yaş, cinsiyet, meslek sınırlamaları gibi tabuları neredeyse ortadan kaldırmış ve oyun oynama faaliyetini toplumun her kesimine yaymaya başlamıştır (Demirhan Sayın, 2016: 88). Bu yüzdendir ki video ve dijital oyun satışları da tüm dünyada günbegün artmaktadır. Video oyunlarının ya da dijital oyunların satış sonuçlarından elde edilen veriler, bize dünyada dijital oyunların tercih edilmesiyle ilgili genel bilgiler de sunmaktadır. Aşağıda bulunan tablo 2.4.'te, 2019 yılı ocak ayı verilerine göre tüm dünyada oyun satışı gelirlerinde ilk 20'ye giren ülkeler ve elde ettikleri gelirler yer almaktadır.

Tablo 2. 4. Oyun Satışı Gelirlerine Göre İlk 20 Ülke.

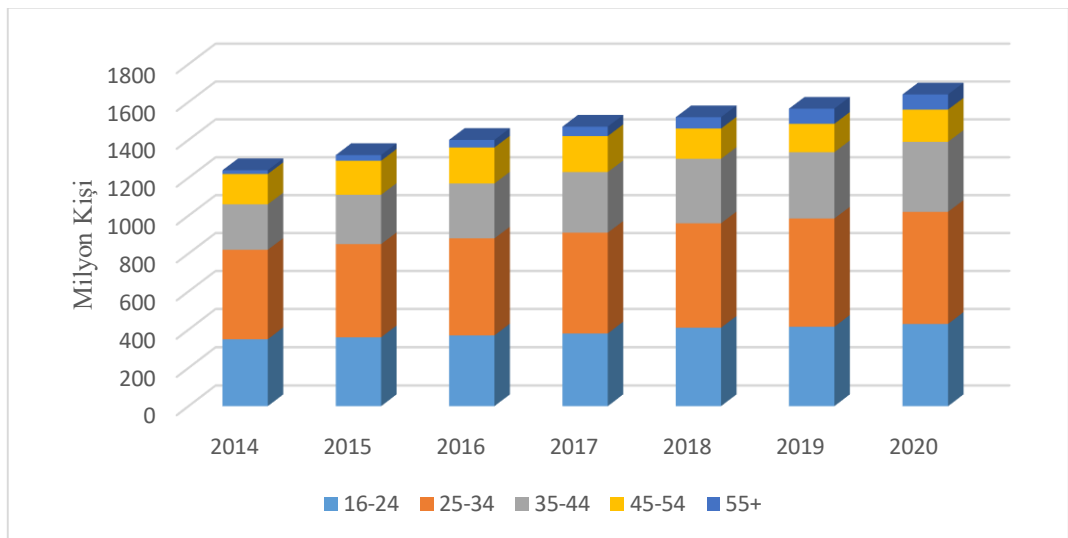
Sıra	Ülke	Bölge	Nüfus	İnternet Nüfusu	Toplam Gelir (\$)
1	Çin	Asya	1,415M	850M	\$ 34,400M
2	ABD	K. Amerika	327M	265M	\$ 31,535M
3	Japonya	Asya	127M	121M	\$ 17,715M
4	Güney Kore	Asya	51M	48M	\$ 5,764M
5	Almanya	Doğu Avrupa	82M	76M	\$ 4,989M
6	Britanya	Doğu Avrupa	67M	64M	\$ 4,731M
7	Fransa	Doğu Avrupa	65M	58M	\$ 3,366M
8	Kanada	Kuzey Amerika	37M	34M	\$ 2,399M
9	İspanya	Doğu Avrupa	46M	39M	\$ 2,202M
10	İtalya	Doğu Avrupa	59M	40M	\$ 2,168M
11	Rusya	Doğu Avrupa	144M	113M	\$ 1,657M
12	Meksika	Latin Amerika	131M	86M	\$ 1,577M
13	Brezilya	Latin Amerika	211M	142M	\$ 1,452M
14	Avustralya	Okyanusya	25M	23M	\$ 1,293M
15	Tayvan	Dinlenme APAC	24M	20M	\$ 1,231M
16	Hindistan	Dinlenme APAC	1,354M	481M	\$ 1,105M
17	Endonezya	Dinlenme APAC	267 M	82M	\$ 1,084M
18	Türkiye	Orta Doğu	82M	53M	\$ 853M
19	Tayland	Dinlenme APAC	69M	38M	\$ 667M
20	Hollanda	Doğu Avrupa	17M	16M	\$ 646M

Kaynak: Top 100 Countries by Game Revenues, Newzoo, Ocak 2019

Tablo 2.4.'ten anlaşılacağı gibi dijital oyun sektörü dünyada milyon dolarlarla ifade edilebilecek büyüklüktedir. Türkiye ise Ortadoğu pazarı içerisinde 853 milyon dolarlık gelirle ve 53 milyon internet kullanan nüfusuyla öncü devletlerden biri olarak dikkat çekmektedir. Türkiye'de oyuncuların yüzde 52'si dijital oyunlara para harcarken günlük toplam 39 milyon saati de dijital oyunları oynayarak harcamaktadır (Yıldırım ve Demir, 2014: 656).

Günümüzde teknolojiyle daha fazla ilgilenen gençler arasında dijital oyunların, gençlere yönelik popüler kültürün bir imgesi haline geldiği söylenebilir. (Yalçın Irmak ve Erdoğan, 2016: 129). Oyunlaştırma, benzetim (simülasyon), e-sporlar gibi kavramları ortaya çıkaran dijital oyunlar, kendi alt kültür ve sosyal ortamını oluşturmuştur (Demirhan Sayın, 2016: 88). Hazcı tüketimin bir ögesi olan dijital oyunlarda, oluşturulan sevinç, üzüntü, mağlubiyet, heyecan, aidiyet, tatmin vs. gibi durumlar gerçek hayatın bir parçası gibi görülür (Karahisar, 2013: 6). Oyuna yönelik paylaşılan ortak durum ve düşüncelerle küçük bir topluluk oluşturan oyuncular, kendilerine has konuşma, iletişim ve tercih sistemleri de geliştirmişlerdir. Örneğin, Knight Online, League of Legends, Dota 2 gibi oyunları oynayan oyuncular zaman içerisinde kendilerine özgü konuşma ve oyun içi iletişim biçimi oluşturmuşlardır. Oluşturulan bu topluluklar ve aidiyet durumu zamanla oyuncu sayılarını da artırmıştır.

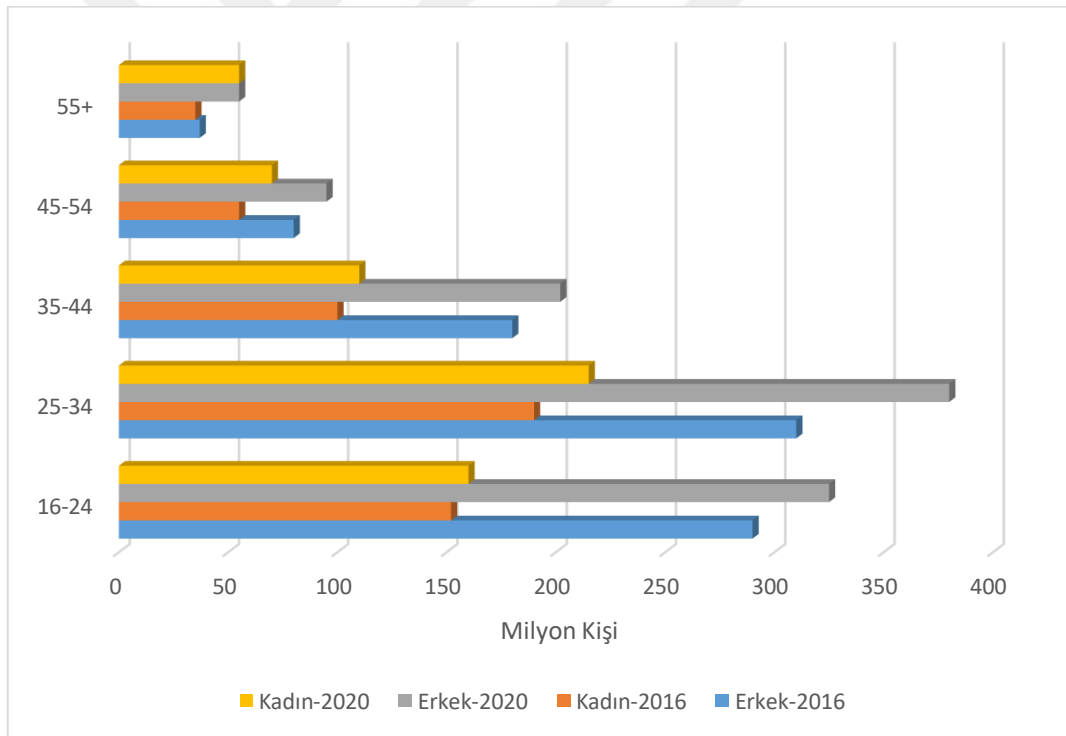
Son dönemde yapılan dijital oyun raporlarına göre çeşitli yaş gruplarında yer alan oyuncu sayıları ve gelecek birkaç yıl için öngörülen oyuncu sayıları grafik 2.1.'de yer almaktadır.



Grafik 2. 1. Yıllara Göre Toplam Oyuncu Sayısı (<https://www.statista.com/outlook/203/100/digital-games/worldwide#>).

Grafik 2.1. incelendiğinde tüm dünyada dijital oyunları tercih eden oyuncuların her yaş aralığına dağıldığı görülmektedir. Grafikte özellikle genç ve orta yaş dönemlerinde bulunan oyuncuların ağırlıkta olduğu görülse de yıllara göre kırk beş yaş üstü oyuncuların sayılarında da artış olduğu gözlemlenmektedir. Bu durumdan dijital oyunların her yaş aralığına hitap ettiği sonucu çıkarılabilir.

Dijital Oyun Sektörü Raporu'na (2016) göre oyuncu sayılarına yaş ve cinsiyet bakımından bakıldığında, ilerleyen yaşlarda bir azalma olsa da oyuncuların genellikle erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Yine aynı rapora göre hemen hemen her yaş grubunda erkek oyuncular çoğunlukta olsa da büyük şirketlerin pazarlama stratejilerini etkileyecek büyüklüğe sahip kadın oyuncu sayısının da olduğu belirtilmektedir (Dijital Oyun Sektörü Raporu, 2016: 21-22). Dijital Oyun Sektörü Raporu'na (2016) göre yaş grupları ve cinsiyete göre oyuncu sayıları grafik 2.2.'de verilmiştir.



Grafik 2. 2. 2016 ve 2020'de Oluşacak Olan Yaş Grupları ve Cinsiyete Göre Oyuncu Sayıları (<https://www.statista.com/outlook/203/100/digital-games/worldwide#>)

Grafik 2.2.'ye göre hem kadın oyuncuların sayısında hem de erkek oyuncuların sayısında 2016 yılına göre 2020 yılında artış olacağı öngörülmektedir.

Cinsiyet farkı gözetmeksizin her yaş grubunda kendisine oyuncu bulabilen dijital

oyunlara yönelik çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Karahisar (2013), dijital oyunları; konsol oyunları, PC oyunları, mobil oyunlar ve çevrimiçi oyunlar olmak üzere dörde ayırmıştır:

- **Konsol Oyunları:** Fare ve klavye gibi geleneksel kontrol araçları yerine konsol adı verilen daha detaylı ve özel kontrolleri içeren araçların kullanıldığı yazılımlardır.
- **PC Oyunları:** Kişisel bilgisayarlarda oynanan ve geleneksel kontrol araçları olarak nitelendirilen fare ve klavyelerle oynanan basit masaüstü oyunlardır.
- **Mobil Oyunlar:** Günlük hayatta bireylerin her daim kullandıkları akıllı telefon ve tabletlere uygulama olarak indirilebilen oyunlardır.
- **Çevrimiçi Oyunlar:** Oyuncuların bir ağ sistemine dâhil olarak ve etkileşime geçerek oynadıkları oyunlardır.

Aksiyon, macera, strateji, yarış, spor, rol yapma ve simülasyon gibi çeşitli sınıflandırmaları da bulunan dijital oyunların, bu alt türlerine göre oyuncu tipleri de çeşitlenmiştir (Gürcan vd., 2008: 4). Klopfer, Osterwell ve Salen (2009), oyuncu tiplerini belirleyerek altı başlık halinde sınıflandırmıştır:

- **Güçlü oyuncular (power gamers):** İleri derecede oyun bilgisine sahip olan bu oyuncular, gerekli kaliteli oyun araçlarına sahiptirler.
- **Sosyal oyuncular (social gamers):** Sosyal etkileşim amacıyla oyun oynayan oyunculardır.
- **Aylak oyuncular (leisure gamers):** Boş zamanlarını değerlendirmek ve sadece zaman geçirmek için oyun oynayan oyunculardır.
- **Pasif oyuncular (dormant gamers):** Oyunlara az zaman ayıran oyunculardır.
- **Tesadüfi oyuncular (incidental gamers):** Sadece can sıkıntılarını gidermek için oyun oynayan oyunculardır.
- **Fırsatçı oyuncular (occasional gamers):** Bulmaca, puzzle gibi oyunları fırsat buldukça oynayan oyunculardır (Klopfer, Osterwell ve Salen, 2009: 7).

Dijital oyunların çok sevilmesi, eğlence ortamları oluşturarak bireyleri güdülemesi ve kalıcı öğrenmeler sağlama konusundaki potansiyelinin yüksek olması nedeniyle eğitimciler, öğrenme ortamlarında dijital oyunların kullanılmasına yönelmişlerdir (Aksoy, 2014: 4; Çankaya ve Karamete, 2008: 117). Yeni nesil öğrencilerin bilgisayar oyunları ile yoğun bir şekilde ilgilenmeleri eğitimde bilgisayar oyunlarından faydalanmayı kaçınılmaz

hale getirmiştir (Ural, 2009: 23). Dijital oyunların ders kazanımlarına yönelik kullanılmasıyla karşımıza eğitsel dijital oyunlar kavramı çıkmaktadır. Eğitsel dijital oyunlar, ders kazanımlarına yönelik amaçlar doğrultusunda öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini hedefleyen ve teknolojik araçlar üzerinden bireysel ya da grupla oynanabilen eğitsel oyunlardır, şeklinde tanımlanabilir (Ural, 2009: 23).

2.2. EĞİTSEL DİJİTAL OYUNLAR VE EĞİTİM

Gelişen teknolojiyle birlikte oyunları sokakta oynayan çocuklar artık oyun oynamak için bilgisayarları kullanmakta ve de dijital oyunları tercih etmektedirler (Şahin ve Samur, 2017: 3). Dijital oyunlar, özellikle görsel özellikleri nedeniyle diğer oyunlara göre daha ilgi ve dikkat çekicidir (Malta, 2010: 25). Genel tabirle bilgisayar oyunları okullarda da eğitsel oyun olarak tercih edilmeye başlanmıştır. Dijital oyunların bilişsel ve algısal süreçlere olumlu etkilerinden dolayı dijital oyunları yapan ya da geliştiren firmalar, sadece eğlence amaçlı oyunları oynayan kullanıcılar için değil, eğitim sürecinde yer alan potansiyel kullanıcılar (öğrenci, öğretmen vb.) için de oyunlar üretmeye başlamışlardır (Bozkurt, 2014: 11).

Eğitsel oyunlar, öğrenme ortamlarında özellikle çocukların arzu ederek ve keyif alarak oynadıkları bedensel ve zihinsel gelişime katkı sağlayan egzersizlerdir (Tural, 2005: 88). Eğitsel bilgisayar oyunları, ders kazanımlarına yönelik oluşturulan ve eğlenerek öğrenmeyi sağlayan yazılımlardır (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2003: 118). Dijital oyunlar, sadece teorik bilgilerin öğrencilere aktarılmasında değil, hayata yönelik çeşitli becerilerin kazandırılmasında ve de geliştirilmesinde kullanılan önemli bir eğitim ve eğlence aracıdır (Bozkurt, 2014: 13). Yapay zekâ ve yazılımların gelişmesiyle eğitsel dijital oyunlar karşımıza daha sık çıkmaktadır (Aytaş ve Uysal, 2017: 682).

Üst düzey düşünebilen, teknolojik araçların özelliklerini bilerek öğrenen, çoklu işlemler yapabilen bir kuşak, dijital kültürle gelişmiştir (İnci, Akpınar ve Kandır, 2017: 496). Dolayısıyla dijital kuşak olarak adlandırabileceğimiz bu nesil için mevcut öğrenme yöntemleri de yetersiz, sıkıcı ve ilgi çekmekten uzak etkinlikler olarak kalmaktadır. Bu dijital kuşağın kendisinden önceki nesillere göre farklı öğrenme, düşünme özellikleri ve ilgi alanları vardır (Aksoy, 2014: 22). Bu bağlamda öğrenme ortamlarında dijital oyunlar gibi tercih edilebilecek farklı etkinlikler de dijital kuşağın dikkatini son derece çekmektedir.

Karmaşık becerilerin ediniminde etkili olması, güdülenme sağlaması, öğrencilerin

ilgi ve dikkatlerini çekmesi, farklı öğrenme tarzlarına sahip öğrencilere hitap etmesi, çoklu ve karmaşık işlemler yapmayı öğretmesi, pekiştirme sağlaması ve iletişim becerilerini geliştirmesi bakımından eğitsel dijital oyunlar eğitimcilerin dikkatini çekmektedir (Bozkurt, 2014: 13; İnci, Akpınar ve Kandır, 2017: 497; Özkan ve Samur, 2017: 859; Şahin, 2016: 28-29). Bundan dolayıdır ki günümüzdeki eğitim kurumlarının çoğu deneyim ve gelişim için artık eğitsel dijital oyunları tercih ediyor (Hutton ve Sundar, 2010: 301). Yeni nesil eğitsel dijital oyunlar, beş duyu organını öğrenme sürecine katması ve ileri düzey oyun kumanda ya da konsolları sayesinde insan hareketlerini de oyunlara yansıtmasıyla öğrenme hedeflerine yaparak yaşayarak ulaşmayı amaçlar (Bozkurt, 2014: 12). Tıp, mühendislik, ordu ve uygulamalı eğitim gerektiren pek çok alanda, yetiştirilen öğrencilere deneyim kazandırmak ve öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirmek için eğitsel bilgisayar oyunları ve benzetim (simülasyon) sıklıkla kullanılmaktadır (Bayırtepe ve Tüzün, 2007: 42).

Dijital oyunlar; problem çözme, grupta çalışma, gizil öğrenme sağlama, ilgi ve dikkat sağlama, hızlı düşünme ve teknoloji ürünlerini kullanma gibi konularda öğrencilere faydalı olmaktadır (Aguilera ve Mendiz, 2003: 1-2). Ayrıca eğitsel dijital oyunlar, başarıya duygusunu sağlama, strateji geliştirme, aktif katılım, yaparak yaşayarak öğrenme, zihinsel ve bilişsel gelişim, kurallara uyma, haklara saygı, sosyalleşme, arkadaşlık kurma ve işbirliği yapma gibi konularda öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlarken oluşturduğu rekabet ve mücadele ortamlarıyla da öğrencileri gerçek hayata hazırlar (Coşkun, Akarsu ve Kariper, 2012: 95; Çavuş, Kulak, Berk ve Öztuna Kaplan, 2011: 2; Karamustafaoğlu ve Kaya, 2013: 42). Gelişen teknolojiyle birlikte sanal gerçekliğin de bilgisayar oyunlarına dâhil olmasıyla oyuncularda daha fazla hareket ve bedensel egzersiz olanağı doğmuştur. Bu bağlamda geleneksel öğrenme ortamlarının sıradanlığı ve sıkıcılığı eğitsel dijital oyunları aşılabılır (Yağız, 2007: 15). Ayrıca dijital oyunlar, ders içerisinde sınıf yönetimini ve etkinlikleri bozmayacak şekilde dikkat dağıtmadan kullanılmalıdır (Malta, 2010: 33).

Eğitsel oyun bağlamında geliştirilen oyun yazılımları ders içerisinde bir amaçtan çok kazanımları öğrencilere aktaran bir araç olmalıdır (Doğan, 2017: 31). Dijital oyunların doğru zamanda, doğru yerde ve uygun oyun seçimiyle eğitim ve öğretimde olumlu sonuçlar vereceği düşünülmektedir (Bozkurt, 2014: 7).

Dijital oyunlar, eğitimde verilmek istenen kazanım ve beceriler doğrultusunda öğrenme ortamı olarak tasarlanabilir, geliştirilebilir (Bozkurt, 2014: 4). Bu doğrultuda eğitimciler ya da araştırmacılar, hedef ve amaçlara doğrultusunda diledikleri gibi dijital oyun seçebilir veya geliştirebilir. Eğitsel oyunlar seçilirken ya da oluşturulurken hedef kitlede yer

alan öğrencilerin ilgi ve seviyeleri dikkate alınmalı, onları güdüleyecek öğelere dikkat edilmelidir (Engin, Tösten ve Kaya, 2010: 76).

Eğitsel dijital oyunlara yönelik yapılan alanyazın taraması sonucunda, eğitim ortamlarında kullanılacak dijital oyunların seçiminde ya da tasarımında dikkat edilecek hususların farklı araştırmacılar tarafından ifade edildiği görülmektedir:

- Her şeyden önce hedef ve amaçlar belirlenmeli ve hedeflenen kazanımlara uygun olmalıdır.
- Öğrencilerin akademik seviyelerine uygun olmalıdır.
- Öğrencilerin yaş ve gelişim dönemlerine uygun olmalıdır.
- Oyunlar seçilirken ya da tasarlanırken bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğrencilerin ilgi ve meraklarını çekebilecek oyunlar seçilmeli ya da tasarlanmalıdır.
- Oyunlar, öğrencileri güdüleyerek öğrenme ve eğlence ortamları oluşturmaktadır.
- Oyunlar gizil öğrenme sağlamalıdır.
- Oyuncular, empati yapabilmek ve farklı bakış açılarını da görebilmek için oyunlarda yer alan dost ya da düşman karakterleri seçebilmeliler.
- Kolaydan zora, gittikçe zorlaşan oyunlar seçilmeli ya da tasarlanmalıdır.
- Öğrencilere başarıya duygusunu kazandırabilecek oyunlar seçilmeli ya da tasarlanmalıdır.
- Işık, ses, görsel grafikler, yazı punto ve şekilleri özenle belirlenmelidir.
- Oyunlarda dönütler kısa ve hemen olmalıdır.
- Oyunlar öğrenilen konulara yönelik pekiştirmeler sağlamalıdır.
- Oyunlar, hızlı düşünme, problem çözme ve strateji geliştirme unsurlarını barındırmalıdır.
- Oyunlar etkileşim sağlayacak şekilde olmalıdır.
- Oyunlar birçok doğru cevap ya da yol seçeneği sağlamalıdır.
- İşbirliği ve grupta çalışma imkânları sağlamalıdır.
- Birden fazla deneme imkânı olan oyunlar seçilmeli ya da tasarlanmalıdır.
- Rozet ve puan gibi çeşitli ödüller de tercih edilebilir.
- Oyun içerisinde öğrencilere yol gösterecek rehber, kılavuz veya açıklama menüsü olmalıdır.
- Bölümler ve alanlar arasındaki ileriye ya da geriye yönelik geçişler kolay olmalıdır.

- Tasarlanacak menü, seçenek ve arayüzler; basit, sade ve kolay anlaşılır olmalıdır (Arkün ve Samur, 2016: 405-407; Çankaya ve Karamete, 2008: 117; Doğan, 2017: 32; Engin, Tösten ve Kaya, 2010: 76; Malta, 2010: 37; Ural, 2009: 21-22).

Dikkat edilmesi gereken hususlara göre belirlenen dijital oyunlar, eğitim ortamlarında son derece etkili olmaktadır. Bilgisayar ve bilgisayar oyunlarının özellikle öğrenciler üzerindeki dikkat ve ilgi çekme potansiyeli düşünüldüğünde, ders kazanımlarına yönelik hazırlanan-belirlenen eğitsel dijital oyunların öğrenme ortamlarına ve ders öğretimine olumlu katkılar sunacağı düşünülmektedir (Polat ve Varol, 2012: 6). Ayrıca, eğitsel dijital oyunlarında kontrolün kendisinde olduğunu gören öğrencinin öğrenmeye yönelik güdülenmesi de artacaktır (Üçgül, 2013: 72). Dijital oyunlar, özellikle öğrencilere sağladığı deneme yanılma ve yaparak yaşayarak öğrenme fırsatlarından hareketle gelecekte karşılaşılabilecek problemlere yönelik hazırlık imkânı oluşturmaktadır (Malta, 2010: 34; Özkan ve Samur, 2017: 859).

Dijital oyunların her ne kadar eğitim ortamlarında olumlu etkileri olsa da her eğitimcinin dijital öğrenme yöntemlerine sıcak baktığını söylenemez. Prensky (2001a), teknolojiye ilgi duymayan ya da uyum sağlamakta zorlanan bireyleri “Dijital göçmenler” olarak adlandırırken, günlük hayatında internet ve sosyal medya gibi elektronik ağları etkin kullanarak teknoloji ve dijital kültürle iç içe olan bireyleri de “Dijital yerliler” olarak tanımlamıştır. Bu doğrultuda öğrenme ortamlarında teknolojik yöntemleri tercih etmeyerek “Dijital göçmenler” kategorisinde yer alan bazı eğitimciler, öğretim etkinliklerinde dijital oyunlara daha az yer vermekte ya da hiç yer vermemektedir. Ayrıca Prensky (2001a)’ye göre “Dijital göçmenler” genellikle teknolojinin ya da dijital ortamların hep olumsuz yönleri üzerinde durmuşlardır. Her eğitimci aynı olmasa da “Dijital göçmenler” sınıflamasına örnek olarak verilecek bir diğer durum da bazı eğitimcilerin teknoloji ürünlerine yönelik kullanım ve hâkimiyet yetersizliğidir. “Dijital Göçmenler” olarak adlandırılan bu tarz eğitimciler, hayata karşı daha basit yaklaşan ve oyunlara daha çok odaklanan öğrencilere yani “Dijital yerliler”e yönelik odaklanma ve öğrenme problemleri varmış gibi yaklaşmayarak, öğrencilerle empati kurarak ve de öğrenme ortamlarında dijital oyunlara daha fazla yer vererek başarıya ulaşabilirler (Yıldırım ve Demir, 2014: 660).

Dijital oyunların her geçen gün büyüyen bir sektör olması, oyuncu sayılarının artması ve farklı oyuncu tiplerinin oluşması nedeniyle dijital oyunların eğitimde kullanılmasının yararları ve zararları da çeşitli araştırmaların konusu haline gelmiştir (Demirhan Sayın, 2016: 92; Gürcan, Özhan ve Uslu, 2008: 7-8). Dijital oyunların yönelik yapılan alanyazın

taraması sonucunda belirlenen yarar ve zararlar aşağıda ifade edilmiştir.

Dijital oyunların yararları:

- Bireylerde kazanma ve başarıma duygusunu geliştirir.
- Öğrenme güçlüğü çeken bireyler için adım adım öğrenme sağlar.
- Aktif ve probleme dayalı öğrenmeyi gerçekleştirir.
- Eleştirel düşünme becerisini geliştirir.
- Öğrenilen bilgilerin kullanılarak pekiştirilmesini sağlar.
- Hızlı düşünme ve strateji geliştirmeyi sağlar.
- Kalıcı öğrenme, motivasyon ve güdülenme sağlar.
- Gizil öğrenme sağlar.
- Temel matematik, okuma ve dil becerilerinin gelişmesinde etkilidir.
- Sağladığı merak duygusuyla öğrencileri öğrenmeye hazırlar.
- Özgüven duygusunu geliştirir.
- Meydan okuma, rekabet ve yarış ortamları sağlar.
- Gerçek hayatta risk teşkil eden durumlar, dijital ortamlar sayesinde güvenli bir şekilde bireylere sunulabilir.
- Özellikle simülasyonlarla deneme ve geliştirme etkinlikleri yapılabilir. Pilot eğitim simülasyonları gibi.
- Refleksleri ve el-göz koordinasyonunu geliştirir.
- Odaklanma ve nesnelere takip etmeyi sağlar.
- Yüksek maliyeti düşürebilir.
- Eğlenerek ve yaparak yaşayarak öğrenme ortamları sağlar.
- Hızlı ve etkili iletişim sağlar.
- İşbirliği, takım uyumu ve sosyal düzene uymayı öğretir ve sağlar.
- Dijital ve sayısal okur-yazarlık becerilerini geliştirir.
- Hareket tabanlı oyunlar sayesinde çocuklar enerjilerini harcarken fiziksel gelişim

çağında gerekli olan hareketleri de yaparlar.

- Bazı dijital oyunlar sayesinde bireyler oynayarak gelir elde edebilir.
- Dijital oyunlarla toplumsal kural ve değerler çocuklara aktarılabilir.
- Sağlık sektöründe hastaların motor becerilerini geliştirmeleri için kullanılmaktadır.
- Soyut kavramları somutlaştırmada yardımcı olur.
- Liderlik, yönetim, planlama ve kaynak kullanımı gibi yetenekleri de geliştirebilir.
- Birden çok eylemi aynı anda yapma yeteneğini geliştirir.
- Farkındalık ve adaptasyon sağlar.
- Toplumdaki her bireye yönelik oyun çeşidi mevcuttur.
- Kaygı ve endişe düzeyini düşürür.
- Bireysel öğrenme imkânı sağlar.
- Öğrenme ortamlarındaki uygulanan etkinlikleri zenginleştirir.
- Öğrencilerin akademik ders başarılarını olumlu yönde etkileyebilir.
- Mesleki eğitimlerde de kullanılabilir.
- Durum değerlendirmesi ve koşullara göre hareket etme özelliklerini kazandırır.
- Başarıya ulaşmada azim ve kararlılık sağlar.
- Farklı kültür ve dillerle karşılaşma ve etkileşim olanağı sağlar (Aksoy, 2014: 14; Bayırtepe ve Tüzün, 2007: 44; Bozkurt, 2014: 7-8; Demirhan Sayın, 2016: 93; Dijital Oyunlar Raporu, 2017: 19; Griffiths, 2002: 47-48; Gürcan, Özhan ve Uslu, 2008: 7-8; Polat ve Varol, 2012: 2; Şahin, 2016: 30; Yalçın Irmak ve Erdoğan, 2015: 133-134).

Dijital oyunların zararları:

- Oyun bağıllığı davranışı ortaya çıkabilir.
- Aşırı ve uygunsuz bilgisayar kullanımı psikolojik ve fizyolojik sorunlara yol açabilir.
- Sosyal ilişkilerde olumsuz yönde etki yapabilir.
- Depresyon ve yalnızlık durumlarını oluşturabilir.

- Dikkat süreleri kısa sabırsız bireyler ortaya çıkarabilir.
- Oyuncular her durumda anında dönüte alışırlar.
- Görev ve sorumluluklar aksatılabilir.
- Oyunlara plansız bir şekilde zaman ayrılması eğitim hayatına yönelik akademik başarısızlığa neden olabilir.
- Birey kendisini gerçek hayattan soyutlayarak sadece oyun içi başarıya odaklanabilir.
- Hızlı etkileşim ve iletişim nedeniyle kötü niyetli insanlarla karşılaşılabilir.
- Şiddete yönelik oyunlar bireyleri şiddete yönlendirebilir. Sorunlarını sanal ortamlardaki gibi kolay bir şekilde çözemeyen çocuk saldırganlaşabilir.
- Sorgulama döneminde olan çocukların iç dünyasında karmaşa yaratıp vicdan duygusunu köreltebilir.
- Ödül bağımlılığı ortaya çıkabilir.
- Diğer etkinliklere karşı ilgi kaybına neden olabilir.
- Aşırı hayal kırıklığına neden olabilir.
- Ortaya çıkan bağımlılıkla birlikte hiperaktivite ve dikkat bozukluğuna neden olabilir.
- Oyun sırasında tüketilen yiyecekler Oboziteye neden olabilir.
- Ekran başında fazla ve uygunsuz kalınması halinde sinir sıkışması, karpal tünel sendromu gibi duruş, kas ve iskelet bozuklukları ortaya çıkabilir.
- Dijital oyunlar kontrol edilmezse toplum açısından yanlış fikir ve ideolojileri de empoze edebilir. Irkçılık, din ve kültürlere saygısızlık gibi olumsuz durumlar bu etkilere örnek verilebilir.
- Dijital oyunlar, bireylere özellikle çocuklara sahte kişiliklere bürünme imkânı sağladığı için kişilik gelişimine zarar verebilir (Aksoy, 2014: 15; Aydoğdu Karaaslan, 2015: 813; Demirhan Sayın, 2016: 94-95; Dijital Oyunlar Raporu, 2017: 18; Gürcan, Özhan ve Uslu, 2008: 7-8; İnci, Akpınar ve Kandır, 2017: 496; Şahin, 2016: 30-31; Yalçın Irmak ve Erdoğan, 2015: 130-133).

Eğitimciler, dijital oyunları öğrenme ortamlarında kullanacaklarsa dijital oyunların yarar ve zararlarından hareketle nasıl bir öğrenme ortamı oluşturacaklarına karar

vermelidirler. Çünkü öğrenme ortamının şekillenmesi ve kontrolü tamamıyla eğitimcilerin elindedir. Bu bağlamda eğitimciler henüz embriyo döneminde olan dijital oyunların potansiyelini kullanmaları ve geleceğe yönelik gelişim tohumlarını şimdiden atmaları gerekmektedir (Bozkurt, 2014: 13).

2017 yılında Ankara’da dijital oyunların eğitimde kullanılmasına yönelik bir çalıştay yapılmış ve dijital oyunların yararları, zararları, uygulama sorunları ve oyunların geliştirilmesindeki eksiklikler de göz önünde bulundurularak çalıştaya katılan uzmanlar tarafından genel öneriler sunulmuştur. Eğitimde Dijital Oyunlar Çalıştayı Sonuç Raporu (2017)’nda uzmanlar tarafından belirtilen bazı öneriler aşağıda verilmiştir:

1. Üniversitelerde oyun tasarımına yönelik programlar artırılmalıdır.
2. Oyunların yaş ve gelişim gruplarına göre sınıflandırılması yapılmalıdır.
3. Ders içeriklerine ve kazanımlara göre oyunlar hazırlanmalıdır.
4. Tabletlerden daha fazla yararlanılmalıdır.
5. Öğrencilere oynadıkları dijital oyunlara yönelik performans ödevleri verilebilir.
6. Dijital oyunlar için gerekli altyapının temini ve sürekli bakımı sağlanmalıdır.
7. Öğretmenlerin teknolojiye yönelik farkındalık seviyeleri artırılmalı ve ilgileri teşvik edilmelidir.
8. Oyunlarda kazanımlar örtük olarak verilerek öğrencilerin kazanımları öğrendikleri fark ettirilmeden ve eğlenerek eğitim sağlanmalıdır.
9. Oyunların eğlenceli olup olmadığını öğrenciler değerlendirmelidir.
10. BTK ve MEB işbirliğinde öğrenci, veli ve öğretmenlerin durumlarına yönelik değerlendirmeler yapılmalıdır.
11. Dijital oyunlara yönelik önyargıları ortadan kaldırmak için özellikle aile ve öğretmenlere yönelik tanıtım, kamu spotu vs. çalışmalar yapılmalıdır.
12. Dijital oyunlara yönelik olan tutum ve önyargıları belirlemek amacıyla akademik araştırmalar yapılmalıdır.
13. Özel eğitime muhtaç çocuklara yönelik dijital oyunların geliştirilmesi ve ihtiyaç tespiti için özel sektör, özel eğitimciler ve rehber öğretmenler ortak çalışmalar yapmalıdır.

14. Öğretmenlerin ya da amatör oyun yapımcılarının kişisel bilgisayarları ile kendi oyunlarını yapabilecekleri koşulların oluşturulmasına yönelik hem özel hem de resmi kuruluşların teşvik edilmesi devlet politikası haline getirilmelidir.
15. Mevcut oyunlar uzmanlarca incelenmeli, sınıflandırılmalı ve EBA gibi çevrimiçi platformlardan öğretmen, öğrenci ve velilerle paylaşılmalıdır.
16. Dijital oyunlar geliştirilerek ders planlarına eklenmelidir.
17. Eğitimcileri ve öğrencileri teşvik etmek amacıyla TÜBİTAK ve BTK gibi kurumların işbirliğiyle çeşitli yarışma, proje ve etkinlikler yapılmalıdır.
18. MEB, ihtiyaç ve durum tespiti yaparak taleplerin karşılanmasına yönelik adımlar atmalıdır.
19. Grafik, ses, senaryo ve oyun dinamikleri açısından kaliteli oyunların tasarlanması sağlanmalıdır.
20. Geliştirilecek oyunlar öğrencilerin gelişim dönemlerine ve yaş özelliklerine uygun olmalıdır.
21. Geliştirilen oyunlara yönelik e-spor tarzında okul takımları kurulabilir.
22. Öğretmenlerin okul, çevre ve öğrencilerin özelliklerine göre istediği oyunu seçme seçeneğinin olması gerekmektedir.
23. Okullardaki internet ve teknik altyapı sorunları giderilmelidir.
24. Öğretmenler, ailelere yönelik dijital oyunlara karşı yasaklama ve önyargıları ortadan kaldıracak tanıtım ve bilgilendirmeler yapmalıdır.
25. Öğretmenler oyunlara tam anlamıyla hâkim olarak öğrenci ve ailelere rehberlik etmelidir.
26. Öğretmenlerin de oyunları oynayarak keyifli vakit geçirmeleri sağlanmalıdır.
27. Dijital oyunlar, eğitim fakülteleri ders içeriklerine eklenmelidir.
28. Öğretmenlerin, FATİH projesi ve EBA platformlarında bulunan içeriklerden yeterince faydalanmamalarının sebepleri araştırılmalıdır.
29. Dijital ortamlar üzerinden ölçme ve değerlendirmeler yapılabilir.
30. Dijital oyunları oynayan öğrencilerden veri elde etmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilebilir.

31. Dijital oyunlardan daha fazla yararlanma adına uzman öğretmenlerin öğrencilerle daha fazla vakit geçirmeleri sağlanmalıdır.
32. Öğrenci ve öğretmenler, programlama ve oyun tasarımı konularında teşvik edilerek kendi oyunlarını yapabilecekleri ve de paylaşabilecekleri platformlar oluşturulmalıdır.
33. Güdülenme sağmala, iş kazalarını önleme ve eğitimin etkinliğini artırmak için mesleki eğitim kurumlarında kullanılmak üzere simülasyonlar geliştirilmelidir.
34. Dijital oyunların risk ve zararlı yönlerine yönelik bilgilendirmeler BT öğretmenleri tarafından hem velilere hem de öğrencilere özellikle yapılmalıdır.
35. Çocuklara yönelik çevrimiçi ya da grupla oynayabilecekleri dijital oyun ortamları oluşturulmalıdır.
36. Çocuklardan önce veliler, dijital oyunları oynayarak denetlemeli ve yasaklardan ziyade oluşabilecek kötü durumlara karşı bilinç sağlanmalıdır.
37. Teknoloji okuryazarlığı dersi zorunlu hale getirilerek güvenlik ve bilinç konusunda eğitimler verilebilir.
38. İnternet ve bilgisayar oyunlarının özellikleri ve kullanımına yönelik öğrencilere uyum programları hazırlanabilir.
39. Öğretim programlarında bilgisayar oyunları da yer almalıdır.
40. Üniversitelerdeki oyun tasarımı bölümleri ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi gibi programlarla ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde eğitim öğretim yapan okullar arasında işbirliği sağlanmalıdır.

Hem oyuncu sayısının artması hem de dijital oyunların her geçen gün öğrenme ortamlarında daha fazla kullanılmaya başlanmasıyla birlikte dijital oyun tasarımlarına yönelik eğitim alma konusundaki talepler de artmaktadır. Dijital oyun sektörünün yakaladığı bu gelişmeler göz önünde bulundurularak ülkemizde çeşitli üniversitelerde dijital oyun tasarımlarıyla ilgili lisans ve lisansüstü eğitim bölümleri açılmıştır:

İstanbul Bilgi Üniversitesi Dijital Oyun Tasarımı Bölümü: 1996 yılında açılmıştır. Oyun tasarımı bir iletişim süreci olarak ele alıp ilgili alanlarla disiplinlerarası çalışmalar yürütülmektedir.

Bahçeşehir Üniversitesi Dijital Oyun Tasarımı Bölümü: Mühendislik ve Eğitim

Fakülteleriyle birlikte disiplinlerarası çalışmalar yapılmaktadır. Ayrıca İletişim Fakültesi bünyesinde kurulan Bahçeşehir Üniversitesi Oyun Laboratuvarı (BUG) ve Sosyal Bilimler Enstitüsü altında açılan Oyun Tasarımı Yüksek Lisans Programı da vardır.

Doğu Akdeniz Üniversitesi Animasyon ve Oyun Tasarımı Bölümü: Animasyon ve oyun tasarımı alanlarında öğrencilerin uygulamalı bilgi ve becerilerini geliştirmeyi hedefleyen programda, endüstrinin taleplerine göre eğitim planı ve hedefi oluşturulmuştur.

TED Üniversitesi Dijital Oyun Geliştirme Sertifika Geliştirme Programı – Yazılım: Dijital oyun sektörünün ihtiyaç duyduğu insan kaynağı, proje, tasarım ve ürünleri sağlayarak ülkemizi bu alanda geliştirmeyi hedeflemektedirler.

Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar Animasyonu ve Bilgi Teknolojileri Programı: 2011 yılında açılmıştır. Bilgisayar animasyonu ve bilgi teknolojileri alanlarında faaliyet gösteren bilim insanlarını bir araya getirerek araştırma ve geliştirme çalışmalarını yapabilecekleri ortamlar sağlamak bu programın en temel amacıdır. Ayrıca Bilgisayar Animasyonu ve Oyun Teknolojileri Tezli Yüksek Lisans ve Bilgisayar Animasyonu ve Oyun Teknolojileri Tezsiz Yüksek Lisans Programları da mevcuttur (Dijital Oyunlar Raporu, 2017: 11-16).

Yukarıda bahsedilen programların haricinde Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Enformatik Enstitüsünde “Oyun Teknolojileri Yüksek Lisans Programı da 2009 yılında açılmıştır (Eğitimde Dijital Oyunlar Çalıştayı, 2017: 11). Koç Üniversitesi ve Kadir Has Üniversitesinde de dijital oyunlara yönelik tasarım laboratuvarları kurularak dersler verilmeye başlanmıştır.

2.3. TÜRKÇE EĞİTİMİNDE TEKNOLOJİ VE EĞİTSEL DİJİTAL OYUNLARIN KULLANIMI

İçerisinde bulunduğumuz zaman diliminde teknolojiye meydana gelen hızlı gelişmeler, eğitim sektörünü de doğal olarak etkilemiştir. Yeni teknoloji ürünlerinin öğrenme ortamlarına sunduğu avantajlar sayesinde eğitim öğretimin kalite seviyesinde de artış meydana gelmiştir (Katrancı ve Uygun, 2013: 776; Yılmaz, 2007: 161). Çoklu öğrenme ortamları oluşturması, öğrencilerin ilgi ve isteklerine hitap etmesi, zaman kaybını önlemesi, kalıcı öğrenmeyi kolaylaştırması ve hızlandırması, konuların etkili ve anlamlı bir şekilde sunulması, öğrencilerin bireysel ya da grupla çalışmalarına imkân sağlaması bakımından eğitimde teknoloji kullanımı kaçınılmaz hale gelmiştir (Balkı ve Saban, 2009: 779; Katrancı

ve Uygun, 2013: 773; Özmusul, 2010: 86; Yalın, 2003: 82-83; Yılmaz, 2007: 161). Daha fazla duyu organının eğitim sürecinde yer almasını sağlayan teknoloji, gerçek dünyaya benzer öğrenme ortamları oluşturarak öğrencileri güdülemektedir (Güngören ve Horzum, 2015: 62-66; Katrancı ve Uygun 2013: 788).

İçerisinde bulunduğumuz zamanın öğrencileri; dijital ortamların iletişim şekillerine hâkim, birçok zihinsel işlemi yapabilen, iletişimde ve dönütte sabırsız, dikkatleri çabuk dağılan ve anında farklı konulara odaklanan, dijital ve sanal ortamlarda sosyalleşmiş ama gerçek hayatta yalnız, her zaman dijital ve görselliğe dayalı metinleri tercih eden, hayal dünyası zengin ve sürekli oyunlara yönelik öğrenmeler gerçekleştiren bireylerdir (Pedro, 2006: 12-13). Bundan dolayıdır ki eğitime yönelik pek çok alanda teknoloji ürünlerinin kullanımı ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu bağlamda Türkçe dersine yönelik teknolojik araç ve gereçlerin kullanımı da son dönemlerde artış göstermektedir.

Okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerinin öğrencilere kazandırılması sürecinde eğitim teknolojisinin sunduğu teknolojik materyalleri kullanmak, Türkçe öğretimi açısından faydalı olmaktadır (Akçay ve Şahin, 2012: 34). Amaca uygun etkinliklerin belirlenmesi ve doğru planlamayla Türkçe dersinin her konu ve aşamasında teknolojik araç gereçlerden faydalanılabilmektedir (Katrancı ve Uygun 2013: 789). Bilgi teknolojileri sayesinde Türkçe dersine yönelik bilgilerin sesli, görüntülü ve dijital ortamlar üzerinden metin tabanlı bir şekilde sunulmasıyla birlikte öğrencilerin görerek, duyarak ve uygulayarak öğrenme sürecine katılmaları sağlanabilir (Önkaş, 2008: 815).

Eğitim teknolojilerinin en önemli amaçlarından bir tanesi, gelişen bilgi toplumuna bireyi hazırlamak ve öğretmenlerle öğrencilerin bilgi okuryazarlıklarını artırmaktır (Becel, 2013: 62). Teknolojik araç ve gereçlerin, Türkçe derslerinde kullanımlarının artmasıyla birlikte özellikle basılı kitaplar yerini dijital ortamlarda oluşturulan dijital kitaplara bırakmıştır (Duran ve Topbaşoğlu, 2015: 522). Kitap, dergi ve gazete gibi pek çok yazılı materyal dijital ortamlardan okuyucuların erişimine sunulmaktadır. Hatta video, ses, harita, grafik, GIF, simülasyon, animasyon ve oyunların da dijital kitaplara eklenmesiyle birlikte kitaplar artık etkileşimli dijital kitaplara dönüşmektedir (Işık, 2013: 399). Teknolojiye dayalı araç gereçlerle okuma etkinliklerini bütünleştiren dijital kitaplar, eğlenceli ve dikkat çekici okuma ortamları oluşturarak öğrenciler üzerinde okumaya yönelik istek ve güdülenme sağlayabilir (Duran ve Topbaşoğlu, 2015: 523). Üç boyutluluk ve hareket unsurları sayesinde öğrencilerin dikkatini çekerek derse odaklanmalarını ve güdülenmelerini sağlayan dijital kitaplar, Türkçe dersinin temelini oluşturan okuma, dinleme, konuşma ve yazma

becerilerinin kazandırılması sürecinde kullanılan bir araç haline gelmiştir (Özerbaşı ve Öztürk, 20017: 103). Ayrıca, kitapların dijital ortamlara aktarılması bu kitaplara ulaşım imkânlarını da kolaylaştırmıştır (Özerbaşı ve Öztürk, 20017: 103).

Okuma materyallerinin dijital ortamlardan okuyuculara sunulması görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı ve elektronik okuryazarlık gibi birçok okuryazarlık türünü ortaya çıkarmıştır (Becel, 20013: 64). Görsel okuryazarlık; resim, sembol ve karikatür gibi görsel öğelerin içerdiği mesajların yorumlanması ve anlamlandırılması sürecinde kullanılan bir iletişim çeşidi olarak tanımlanmaktadır (İşler, 2002: 154-155). Medya okuryazarlığı da medya araçları aracılığıyla okuyuculara sunulan mesajlara ulaşma, bu mesajları çözümleyerek anlamlandırma, yorumlama ve iletme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Hobbs ve Bağlı, 2004: 122). Elektronik okuryazarlık ise elektronik ortamlarda yer alan iletileri çözümüleme, yorumlama ve yeni ileti oluşturma süreci olarak tanımlanmıştır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010: 294). Son dönemlerde PDF formatında yayınlanan kaynakları okurken öğrenciler bahsedilen bu okuryazarlık türlerini kullanmaktadır. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarına bakıldığında ise kitaplarda yer alan sekiz tema içerisinde özellikle “Bilim ve Teknoloji” temasında teknolojiyi kullanarak bilgiye ulaşma ve dijital okuryazarlık kavramlarına vurgu yapıldığı görülmektedir (Maden, Maden ve Banaz, 2018: 697).

Tüm yazılı materyallerin dijitalleştiği çağımızda Türkçe ders kitaplarında da dijital ortamların, internetin ve bilgisayarın tanıtılması ve kullanılması öğrencileri sürekli gelişmekte olan bilgi toplumuna hazırlama bakımından son derece önemlidir (Maden, Maden ve Banaz, 2018: 697). Eğitim teknolojisinin sürekli gelişmesiyle birlikte dijital okuryazarlık gibi kavramların ortaya çıkması öğretim programlarında bu kavramların da işlenmesini zorunlu hale getirmiştir (Ertem, 2016: 2). Son Türkçe öğretim programlarında “dijital” kavramı ön plana çıktıysa da hâlâ Türkçe öğretim programlarında dijital ortamlar üzerinden oynanan eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik kavram ya da kazanımlar yer almamaktadır (Aşcı, 2019: 933). Güdülenme ve eğlenerek öğrenme imkânı sağlayan eğitsel bilgisayar oyunlarının ders programlarına eklenmesi halinde Türkçe dersi etkinliklerinin daha da zenginleşeceği eğitimciler tarafından da düşünülmektedir. (Aşcı, 2019: 940; Özdemir, 2017: 442).

Okuma becerisinin yanında yazma becerisi de teknolojiyle birlikte farklı boyutlara taşınmıştır. Öğrenciler, dijital ya da internet ortamlarında duygu, düşünce ve fikirlerini paylaşırken başta ödevler olmak üzere derslerine yönelik yazma çalışmaları da

yapmaktadırlar. Bu yazma aktivitelerinin başında bloglar gelmektedir. Türkçe anlamı “ağ günlüğü” olan blog, internet üzerinden günlük tutma aktivitesidir (Becel, 2013: 69). Duygu, düşünce ve fikir aktarımını yazarak sağlama, öğrenci ve öğretmen arasında sanal ortamlar üzerinden ileti akışını gerçekleştirme, öğrencileri yazmaya teşvik etme gibi öğrenme sürecine sağladığı avantajlardan dolayı bloglar, son dönemlerde Türkçe öğretimine yönelik ders içi ve ders dışı etkinliklerde tercih edilir hale gelmiştir. Aynı zamanda “Yazarken Öğrenme” ortamları olarak da adlandırılan blogların, bireylere sağladığı yeni ürün ortaya koyma ve bireylerin okuma alanlarını ve gelişimlerini takip etme imkânları nedeniyle Türkçe derslerinde kullanılması hem dil becerilerini hem de dijital ortamları kullanma yeteneklerini geliştireceği söylenebilir (Belet Boyacı ve Güner, 2017: 42; Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010: 295-296). Ayrıca bloglar, öğrenciler için sağladığı avantajlardan ve ilgi çekiciliğinden dolayı, geleneksel olarak baştan beri kullanılan defterlerin yerine tercih edebilecekleri sanal defterlerdir (Şenel ve Seferoğlu, 2009: 143). Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün FATİH Projesi kapsamında öğrenci ve öğretmenler için hazırladığı bir eğitsel platformu olan EBA'da da Türkçe dersine yönelik blog uygulamaları mevcuttur. Kompozisyon gibi yazma etkinlikleri de dijital ortamlar sayesinde farklı bir boyuta taşınmış ve metinlerde anlatılan olay ve durumların somutlaştırılması sağlanmıştır (Özerbaşı ve Öztürk, 2017: 103).

Günümüzde dijital ortamlarda oluşturulan öyküler de Türkçe dersinde kullanılmaktadır. Bu tarz öyküler dijital öyküleme olarak adlandırılır. Dijital öykülerin Türkçe derslerinde kullanımı, öğrencileri hem ders içerisinde hem de ders dışında teknolojiyi verimli bir şekilde kullanmasını sağlamaktadır (Dayan ve Girmen, 2018: 223). Görüntü, ses ve hareketi öğrencilere sunma imkânlarından dolayı dijital öyküler, farklı duyuları öğrenme sürecine katarak öğrencilerin konuları ya da kavramları daha kolay ve daha iyi öğrenmelerini sağlayabilir (Özerbaşı ve Öztürk, 2017: 108). Ayrıca Türkçe derslerinde dijital öykülemenin kullanılması öğrencilerin söz dağarcıklarına, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımlarına olumlu etkiler yaparak yazma becerilerini geliştirmektedir (Dayan ve Girmen, 2018: 223-224).

2005 yılında yapılandırmacı eğitim sistemine geçtikten sonra yayımlanan İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı'na göre Türkçe derslerinde “bilgi teknolojilerini kullanma” amacı ön plana çıkmıştır (MEB, 2006: 5). 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla birlikte ise dijital yetkinlik, teknoloji ve medya gibi kavramlara önem verilmeye başlanmıştır. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan Türkçe Yetkinlik

Çerçevesi bölümünde belirtilen öğrencilere kazandırılması hedeflenen sekiz anahtar yetkinlikten biri olan dijital yetkinlik; “günlük yaşam ve iletişim için bilgi toplumu teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsamaktadır. Söz konusu yetkinlik, bilgi iletişim teknolojisi içinde bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması, ayrıca internet aracılığı ile ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir.” ifadesiyle programda açıklanmıştır (MEB, 2017: 6). Bu bağlamda önceki Türkçe dersi öğretim programlarında teknoloji ve dijital gibi kavramların üzerinde fazla durulmamışken 2017 programıyla birlikte bu öğelere yönelik açıklamalar yapılması ve kazanımların sunulması Türkçe dersinde bu kavramlara önem verilmeye başlandığı göstermektedir (Maden, Maden ve Banaz, 2018: 686). Bu kavramlar aynı şekilde 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda da yer almaktadır. Yine 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan “Dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmeli; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, Genel Ağ, EBA içerikleri vb. etkin olarak kullanılmalıdır. Teknolojik araç ve gereçler kullanılırken gizlilik, bütünlük ve erişilebilirlik göz önüne alınmalı ve Genel Ağın güvenli kullanımı konusunda gerekli uyarılar yapılmalı ve tedbirler alınmalıdır. Dijital kaynakların, özellikle Genel Ağdan indirilen materyallerin kullanımında intihal yapılmamalı, etik kurallara ve telif haklarına uyulmalıdır.” (MEB, 2017: 11) açıklamalarıyla birlikte Türkçe dersinde güvenli ve verimli bir şekilde teknolojiden faydalanmak MEB tarafından önerilmiştir.

Bilgisayarlar üzerinden yapılan etkinliklerden özellikle eğitsel bilgisayar oyunları; öğrenme, pekiştirme, araştırma, sorgulama, bilgiyi kullanma, kalıcılığı sağlama, ilgi ve dikkat çekme gibi konularda son derece etkilidir (İnal, Çağıltay ve Sancar, 2005: 1-2). Eğitsel bilgisayar oyunları, özellikle öğrenciler için idrak etmesi ve algılaması zor olan soyut kavramları somutlaştırarak daha kolay öğrenmeyi de sağlayabilir (Polat ve Varol, 2012: 2). Türkçe dersinde bilhassa dil bilgisi konularında soyut kavramların yoğun olduğu düşünülürse eğitsel bilgisayar oyunlarının Türkçe dersinde kullanılması kavram öğretimini kolaylaştırabilir (Aşcı, 2019: 933). Eğitsel bilgisayar oyunları; okuma, dinleme, konuşma ve yazma etkinliklerinin ön planda olduğu mevcut öğrenme yöntemlerinin dışına çıkıp yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi ön planda tutması (Ocak, 2013: 54) nedeniyle ders içi etkinliklere farklılık ve zenginlik getirmiştir (Çankaya ve Karamete, 2008: 119).

Fatih projesi kapsamında çeşitli okullara tabletler dağıtılarak öğrencilerin tabletler üzerinden bilgisayar ortamlarıyla etkileşimini sağlanmak amaçlanmıştır. Dağıtım yapılan

okullarda bu teknolojik ürünler doğal olarak Türkçe derslerinde de kullanılmaya başlandı. Tabletlerin yanı sıra kişisel bilgisayar ve akıllı telefonlarla da Türkçe dersine yönelik etkinlikler yapmak mümkün hale geldi. Özellikle EBA’da yer alan Türkçe dersine yönelik “Oku Yaz, Kelime Treni, Kelime Türetmece ve Kelime Grupları” gibi eğitsel oyunlar öğrencilerin erişimine sunulmuştur. Bu oyunlar, EBA üzerinden erişime sunulsa da hem EBA platformu hem de Türkçe dersine yönelik tasarım ve paylaşım yapan diğer platformlarda Türkçe dersiyile ilgili eğitsel dijital oyunların sayısının bir hayli az olduğu görülmektedir. Mevcut oyunların ise basit, kısa ve içeriklerinin Türkçe dersinin bazı konularına yönelik olduğu görülmüştür. Türkçe dersine yönelik eğitsel dijital oyunların azlığı içerisinde bulunduğumuz dijital çağ açısından bu noktada bir ihtiyaç durumunun var olduğunu göstermektedir.

Türkçe derslerinde kullanılan akıllı tahta, bilgisayar, tablet vb. teknolojik ürünler aracılığıyla diksiyon, telaffuz gibi konuşma etkinlikleri ve dinleme etkinlikleri de yapılabilir. Eğitim teknolojisi ürünleri bu etkinlikleri hem bireysel hem de grupta yapma imkânı sunar. Ayrıca Türkçe derslerinde akıllı tahta kullanımı öğrencilerin defter kullanma şekillerini de değiştirebilir (Tekbaş, 2011: 96-97). Sonuçta sınıflarda akıllı tahta ekranları nasıl kullanılıyorsa öğrencilerde bu duruma uygun olarak kendi defterlerini kullanabilirler.

Türkçe derslerinde çeşitli sosyal ağlar ve çoklu ortama dayalı öğretimler de kullanılabilir. İnternet, dijital ortamlar ve sosyal ağlar üzerinden sesli, görüntülü ve yazılı mesajlaşma sistemleri Türkçe dersinde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında faydalı olabilir (Özdemir, 2017: 434). Türkçe eğitiminde çoklu ortama dayalı öğretimin kullanılmasının, eğitim hedeflerine ulaşmada imkân ve fırsat eşitliği sağlanması, farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilere hitap etmesi, öğrencilere uygulama imkânı sunması, okullarda sunulanların ötesini öğrenme olanağını sağlaması, öğretmenlerin yükünü hafifleterek öğrencilere sorumluluklar vermesi, öğrencilerin sürekli derse katılımını sağlaması ve öğrencilerde hazırbulunuşluğu sağlaması gibi yararları vardır (Becel, 2013; 66-74: Katrancı ve Uygun, 2013; 775-776). Ayrıca Türkçe derslerinde çoklu ortam uygulamalarının kullanılması kolay öğrenme ve anlama sağlarken derse yönelik tutumları da olumlu yönde etkilemektedir (Duran ve Topbaşoğlu, 2015; 529-531).

Türkçe dersinde kullanılabilecek diğer teknoloji tabanlı uygulamalar ise; artırılmış gerçeklik, eğitsel yazılımlar, etkileşimli tahta, web tabanlı öğretim, mobil öğretim, bilgisayar destekli öğretim, bilgisayar tabanlı öğretim, uzaktan öğretim şeklinde sıralanabilir (Altunbay ve Bıçak, 2018: 140). Her ne kadar hem devlet okullarının hem de özel okulların şartları ve

imkânları farklı farklı olsa da gerek yeni neslin teknolojiye düşkünlüğü gerekse zamanın gerektirdiği teknolojik ihtiyaçlar öğrenme ortamlarında teknolojiyi daha fazla kullanmayı kaçınılmaz hale getirmiştir.

Türkçe derslerinde teknolojik ürünlerin kullanılmasına yönelik yapılan alanyazın taramasında, öğrenme ortamlarında kullanılan elektronik araç ve gereçlerin öğretim açısından her ne kadar çokça faydası olsa da öğrenciler üzerinde olumsuz etkilerinin de olduğu görülmektedir. Göz yorgunluğuna sebep olması, bazı dijital kitaplarda yer alan otomatik seslendirmelerin okuma becerisini olumsuz etkilemesi, dokunarak ve hissederek okuma isteğini karşılanmaması gibi nedenlerle dijital kitapları tercih etmeyen öğrenciler de mevcuttur (Duran ve Topbaşoğlu, 2015: 529). Okuma faaliyetinin fare hareketleri nedeniyle sürekli kesilmesi, gözlerin doğal hareketlerini yaparken zorlanması veya sulanması, ekran parlaklığının gözleri yorması ve zihnin dijital metinde sunulan bilgileri bütünleştirirken daha fazla yorulması gibi ekran okumalarında meydana gelen olumsuz durumlar, öğrencilerin özellikle göz ve zihin sağlığını olumsuz etkileyebilir (Güneş, 2010: 15). Ayrıca bu tarz olumsuz durumlar okumayı sevmeyen öğrencilerin derse yönelik odaklanmalarını ve tutumlarını da olumsuz etkileyebilir.

2.4. OYUN TEMELLİ ÖĞRENME NEDİR?

Mevcut öğrenme yöntemleriyle yapılan öğretimler, içerisinde bulunduğumuz dijital zamanda dünyaya gelen öğrenciler için hem yetersiz gelmekte hem de sıkıcı olmaktadır (Polat ve Varol, 2012: 3). Ezbere, pasifliğe ve soyut kavramların öğretimine dayanan geleneksel öğrenme yöntemlerinin, teknolojinin hızlı gelişimiyle birlikte şekillenen dijital neslin ilgi ve ihtiyaçlarını ne derece karşıladığı tartışılır. Öğrencilerin pasif olduğu ve genellikle dinleme duyusuna hitaben yapılan geleneksel öğrenme yöntemlerinin yerine öğrencileri aktif kılan ve merkeze alan, öğrencilerin seviyelerine, ilgilerine ve ihtiyaçlarına göre bireysel farklılıkları gözetken, yaparak yaşayarak öğrenmeyle birlikte yaratıcılığı ön plana çıkaran çağdaş öğrenme yöntemleri önem kazanmıştır (Malta, 2010: 20). Bu bağlamda eğitim ortamlarında mevcut öğrenme yöntemlerinden ziyade teknoloji çağının gerektirdiği çağdaş öğrenme yöntemlerinin kullanılması kaçınılmaz hale gelmiştir.

Günümüzde öğrenme ortamlarında en çok tercih edilen öğretim yöntemlerinden biri de oyunlardır. Oyuncuların belirli kurallar çerçevesinde kendisiyle ya da rakiplerle çeşitli mücadelelere girdiği ve bu mücadeleler sonrasında nicel sonuçların elde edildiği yapay bir

sistem olarak tanımlanan oyunlar, öğrenme ve gelişme amacıyla eğitimde de kullanılmaktadır (Tokgöz, 2017: 19-20). Hedeflenen eğitsel amaçların ya da davranışların öğrencilere kazandırılmasında oyun etkinlikleriyle birlikte kazanımların fark ettirilmeden öğrencilere sunulması kalıcı öğrenmeyi sağlamada çok etkili olabilir (Malta, 2010: 4).

Uygulama ve pekiştirme yapma imkânlarının yanında farklı öğrenme özelliklerine sahip bireylere yönelik sunduğu öğrenme ortamları sayesinde oyun temelli öğrenme son zamanlarda eğitim ve öğretimde çok tercih edilmektedir (Tokgöz, 2017: 28). Oyun temelli öğrenmenin öğrenci merkezli bir öğrenme yöntemi olması ve bu öğrenme yönteminin uygulandığı süreçte öğrencilerin aktif olması, oyun temelli öğrenme yönteminin çağdaş bir öğretim yaklaşımı olduğunu göstermektedir (Bozoğlu, 2013: 44).

Oyun temelli öğrenme, öğretilmek istenen kazanımların ya da hedeflenen eğitim amaçlarının öğrencilere oyun yoluyla kazandırılma sürecidir (Ertem, 2016: 4). Oyun temelli öğrenme, öğrencilerin ister okul içinde isterse okul dışında eğlenerek ve keyif alarak oynadıkları fiziksel ve zihinsel gelişim egzersizleridir (Tural, 2005: 88). Oyun temelli öğrenme, oyunların içerisinde yer alan kurgu ve senaryolar aracılığıyla sunulan problemlere öğrencilerin buldukları çözüm yolları veya türettikleri yaratıcı fikirler sayesinde öğrenmeyi amaçlayan öğretim ortamlarıdır (Malta, 2010: 21-22).

Oyun temelli öğrenme, öğretmenlerin rehberliğinde gerçekleşse de aslında öğrencilerin kontrolünde ilerleyen ve ayrıca analiz, sentez, gözlem, çıkarım ve uygulama yapma gibi imkânların sağlandığı yaratıcı ve hızlı düşünmeyi ön plana alan öğrenme sürecidir (Tuğrul, 2014: 188). Bouman (2012) ise oyun temelli öğrenmeyi, “Oyun özelliklerinin ve oyun prensiplerinin öğrenme etkinlikleri ile bütünleşmesi için öğretim etkinliklerini tasarlama sürecidir.” şeklinde tanımlamaktadır.

Oyun temelli öğrenme yöntemlerinde en önemli unsur eğitsel oyunların öğrenme ortamlarına dâhil edilmesi ve öğretimin oyunlar üzerinden yapılmasıdır (Şahin, 2015: 12). Oyun temelli öğrenmede kazandırılmak istenen davranışlar ya da bilgiler eğitsel oyunlar aracılığıyla esnek ve serbest öğrenme ortamlarında bireylere sunulur. Oyun temelli öğrenme etkinliklerinde kullanılan oyunlar, hedeflenen kazanımların teorik bölümüyle uygulama arasında bir bağ kurar (Güner, 2018: 11).

Öğrencilerin yeni bilgi ya da kazanımlara yine kendilerinin ön bilgileri aracılığıyla ulaştığı oyun temelli öğrenme etkinliklerinde, edinilen yeni bilgilerle sahip olunan ön bilgiler karşılaştırılarak ilişkilendirilir ve dolayısıyla öğrenciler öğrenme süreçlerini ve

edinimlerini kendileri yapılandırmış olur (Bayırtepe ve Tüzün, 2007: 42).

Oyun temelli öğrenme etkinlikleriyle yapılan öğretimlerde öğretmenlerin; öğrencilerin oyun oynayabilecekleri ortamları düzenleme, öğrencilere rehberlik etme, oyun sürecinde öğrencilerin aktif olmalarını ve yapılan öğretimden mümkün mertebe keyif almalarını sağlama gibi önemli görevleri vardır (Erbil Kaya vd. 2017: 803). Öğretmenler, oyun ortamlarında fırsat eşitliğini sağlayarak her öğrencinin oyun temelli öğrenme etkinliklerinden olabildiğince faydalanmasını da gözetmelidir. Ayrıca oyunların seçiminde öğretmenlerin görüş ve kararları da eğitimin verimliliği açısından son derece önemlidir.

İlgili dersin kazanımlarına ve içeriğine göre oyun etkinlikleri belirlemek son derece önemlidir. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve kararlarına göre belirlenen oyun etkinlikleri, eğitimcilerin belirlediği oyun etkinliklerine göre hedeflenen kazanımlara ulaşmada daha verimlidir (Cömert Özata, 2015: 10). Konu, süre, amaç ve çeşitli seviyelere göre hazırlanan ya da seçilen oyunların en önemli özelliği, öğrencileri bilgiyi keşfetmeye ve yaratıcı düşünceye yönlendirebilme olmalıdır (Bozoğlu, 2013: 44).

Tokgöz'e (2017) göre oyun temelli öğrenmenin rekabet, etkileşim unsuru ve anında ödül olmak üzere üç ana ögesi vardır:

1. **Rekabet:** Oyuncuların içerisinde bulunduğu mücadelelerdir. Bir rakibe karşı rekabet edilebileceği gibi oyuncu daha önce elde ettiği kendi başarılarına karşı da rekabet edebilir.
2. **Etkileşim Unsuru:** Oyuncular, oyunlara yönelik duydukları ilgi ve meraklarından dolayı oyunlarla etkileşim halinde olurlar. Bu etkileşim durumu oyuncularda oyun oynarken farkında olmadan yani gizil öğrenme sağlar.
3. **Anında Ödül:** Oyuncuların elde ettikleri başarıları ödüllendirmek son derece önemlidir. Sunulan ödüller oyuncuların motivasyonunu artıracak gibi hem oyunlara hem de derse yönelik oyuncu tutumlarını da olumlu yönde etkiler.

Oyun temelli öğrenmenin temel özellikleri ise aşağıda belirtilmiştir:

- Oyuncular etkinliklere aktif olarak katılır.
- İlgi çekici ve keyif vericidir.
- Güdülenmede son derece etkilidir.
- Belirli amaç ve hedefler mevcuttur.
- Yaparak yaşayarak veya gizil öğrenme ön plandadır.

- Öğrenciler oyunlar aracılığıyla etkileşim kurarlar.
- Öğrencilere anında dönüt sağlanabilir.
- Farklı öğrenme hızlarına sahip öğrencilerin özelliklerine uygun öğrenme ortamları oluşturulabilir.
- Bireysel ya da grupta öğrenme ve çalışma imkânı vardır (Tang, Hanneghan ve El-Rhalibi, 2007: 3-5)

Öğrenme ortamlarında yapılan oyun temelli öğrenme etkinliklerinin öğretime pek çok yarar sağladığı çeşitli araştırmalarla belirtilmiştir (Obut, 2005: 17). Oyun temelli öğrenme ortamlarında öğrenciler etkinliklere keyifle ve güdülenmiş olarak katıldıklarından dolayı öğrenilen konulara yönelik yapılan alıştırmaya ya da pekiştirmelerde kalıcı öğrenme daha kolay sağlanır (Güner, 2018: 12).

Bireysel ya da grupta çalışma, işbirliği yapma, rekabete girme korkusunu aşmada yardımcı olma gibi faydaları olan oyun temelli öğrenme etkinliklerinde oynanan oyunların fiziksel, mantıksal ve teknolojik çeşitlerinin olması öğrencilerde fiziksel, bilişsel, duyuşsal, kişisel ve sosyal yönden gelişim sağlar (Bozoğlu, 2013: 44). Mevcut öğrenme yöntemlerine göre oyun temelli öğrenme yöntemleri tümdengelimli akıl yürütme becerilerini de daha fazla geliştirmektedir (Gee, 2007: 34).

Gelişen teknolojinin bize sunduğu yeni nesil oyun etkinliklerinde dokunma, görme, işitme ve hatta koklamaya yönelik duyuşsal özellikler yer aldığı için yaparak yaşayarak öğrenme ön plana çıkmış ve bu oyun etkinlikleriyle hem öğrenilen kavramlar somutlaştırılırken hem de kalıcı öğrenme birden fazla duyu organı kullanılarak sağlanmaktadır (Tural, 2005: 92). Eğitim açısından oyun temelli öğrenme etkinliklerinin problemlere farklı alternatif çözümler getirme, öğrencilerin birbirleriyle etkileşime geçerek yine birbirlerinden öğrenmelerini sağlama, derse katılım oranını artırma ve çözümlenmeye dayanan süreçler oluşturma gibi çeşitli faydaları da vardır (Kaya, 2007: 27; Yağız, 2007: 9-10). Ayrıca bazı araştırmacılara göre oyun temelli öğrenme çeşitli becerileri geliştirmektedir:

- Odaklanma süresi
- Gözlem yapma yeteneği
- İşbirliği yapma
- Yaratıcı düşünme
- Hayal gücünü geliştirme

- Endişe ve kriz yönetimi becerisini geliştirme
- Deneyim kazanma
- Öğrenmeleri pekiştirme
- Görev ve sorumluluk bilincini geliştirme
- Uyum ve paylaşım özelliklerini geliştirme
- Hızlı düşünme ve karar verme gibi bilişsel yetenekler
- Daha fazla bilgi saklama
- Pek çok nesneyi aynı anda takip etme
- Sosyal ve psikomotor beceriler
- El-göz koordinasyonu
- Görsel bellek geliştirme
- Birden fazla görevi ya da işlemi aynı anda yapabilme
- Durum tahlili ve analizi yapabilme
- Tepki yeteneğini geliştirir (Tut, 2018: 29-30).

Oyun temelli öğrenme etkinliklerinden olan dijital oyunlar, gerçek hayata yakın sanal ortamlar oluşturarak gerçekte yapılması zor, tehlikeli ve riskli olan deney ya da uygulamaları öğrencilere tehlikesiz biçimde deneyimleme imkânı sağlar (Şahin, 2015: 13). Aynı problem durumuna yönelik birden fazla deneme şansı tanınması da dijital oyunların avantajlarından bir diğeridir.

Oyun temelli öğrenme etkinliklerinin uygulandığı öğrenme ortamlarında öğrenciler genellikle oynanan oyunlara odaklandığı için sınıf yönetimini zorlaştıracak davranış bozukluklarından da uzak durmaktadırlar (Tural, 2005: 91). Bu noktada sınıf hâkimiyetini sağlama konusunda öğretmenler son derece dikkatli olmalıdırlar.

Oyun temelli öğrenme etkinliklerinin öğrenme ortamlarındaki avantajlarından yola çıkarak oyun temelli öğrenme yöntemlerinin eğitim ve öğretimin kalitesinin artmasında çok etkili olduğu söylenebilir (Bağcı ve Çoklar, 2014: 197-198).

Oyun temelli öğrenme ile oyunlaştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması da tercih edilebilir. Oyun temelli öğrenme süreci içerisinde ya da süreç sonunda öğrencileri daha fazla cesaretlendirmek, isteklendirmek ve keyif almalarını sağlamak için liderlik, rozet, madalya, puan veya ödül gibi çeşitli dışsal güdülenme araçları kullanılarak oyunlaştırma gerçekleştirilmiş olur (Karataş, 2014: 317).

Oyun temelli öğrenme yöntemlerinin bahsedilen avantajlarının yanında bazı

dezavantajları ya da sınırlılıkları da mevcuttur (Aksoy, 2014: 14-15; Bayırtepe ve Tüzün, 2007: 44; Ocak, 2013: 11-12; Şahin, 2015: 13) :

- Oyun temelli öğrenme yöntemlerini etkili bir şekilde kullanmak için okulların teknolojik altyapı ve maddi kaynak bakımından yeterli seviyede olması gerekir (Bayırtepe ve Tüzün, 2007: 51-52; Ocak, 2013: 4-5).
- Oyun temelli öğrenme yöntemleri diğer öğrenme yöntemlerine kıyasla genellikle daha fazla zamana ihtiyaç duymaktadır.
- Belirlenen oyunların ilgili dersin kazanımlarını içermesi gerekmektedir (Şahin, 2015: 13).
- Oyun temelli öğrenme ortamlarında oyunlara odaklanan öğrencilerin etkinlik anındaki heyecanlarıyla sergiledikleri davranışları kontrol altında almak bazen zor olabilir.
- Belirlenen oyunların öğrencilerin yaş, seviye ve yeteneklerine uygun olması gerekmektedir.

2.5. OYUN TEMELLİ ÖĞRENME İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde oyun temelli öğrenmeye ilişkin alan yazındaki çalışmaların kapsamı, yöntemi ve sonuçları üzerinde kısaca durulmuştur. Alanyazın taramasında incelenen çalışmalar arasındaki ilişkileri, benzerlikleri ve farklılıkları içeren bir değerlendirme oluşturulmuştur.

2.5.1. Oyun Temelli Öğrenme İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde oyun temelli öğrenme yöntemi ile ilgili yurt içinde yapılan çeşitli çalışmaların incelenmesi yer almaktadır.

2.5.1.1. Türkçe Öğretiminde Oyun Temelli Öğrenme Yönteminin Kullanılmasıyla İlgili Çalışmalar

Anadili eğitimi, bir milletin varlığını sürdürmesi ve kültürünü yeni nesillere aktarması bakımından son derece önemlidir. Ailede başlayan ve daha sonra örgün eğitim kurumlarıyla devam eden anadili eğitimi sayesinde birey kişisel, sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda kendisini geliştirerek millî, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal ve sanatsal anlamda değerler kazanır (Boz, 2018: 62). Türkçe öğretimine yönelik programlar

da bu hedefler doğrultusunda hazırlanmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımı esas alan 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve bu programdan sonra yayımlanan her yeni Türkçe öğretim programında zenginleştirilmiş ders içi etkinliklerle edinilen kazanımların gerçek hayata uyarlanması ve günlük hayatta bu etkinlikler sayesinde kazanılan bilgilerin kullanılması amaçlanmıştır (Güven, 2012: 54). Ders içi etkinliklerin zenginleştirilmesi bağlamında oyun temelli öğrenme yöntemleri ön plana çıkan etkinliklerdendir. Özellikle Fen Bilimleri, Matematik ve Beden Eğitimi dersleri başta olmak üzere pek çok derste kullanılan oyun temelli öğrenme, Türkçe derslerinde de tercih edilmektedir.

Oyun oynayan çocuk sözcük dağarcığını daha fazla genişletme olanağı bulunduğundan dolayı çevresiyle de daha fazla etkileşim içerisine girerek dinleme ve rahat konuşma alışkanlığı kazanır (Boz, 2018: 62). Okuma, dinleme, konuşma ve yazmadan oluşan temel dil becerilerinin ve algılama, hayal etme, sınıflandırma, dinlerken ya da konuşurken beden dilini doğru kullanma gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde eğitsel oyunlar, Türkçe dersi için önemli bir pedagojik araç konumundadır (Baki, 2016: 292; Korucu ve Kurtlu, 2016: 553).

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan sonra sınıf içi etkinliklerin zenginleştirilmesi amacıyla son yıllarda hazırlanan Türkçe ders kitaplarında yer alan eğitsel oyunların; görsel okuma yeteneğinin geliştirilmesinde, grupla çalışma ya da hareket etmenin öğrenilmesinde, kelime türetme çalışmalarında, ses eğitimi ve sesleri anlamlı kullanmada, zaman ve öncelik-sonralık gibi kavramları algılamada, tamamlama çalışmalarında, atasözleri ve deyimler gibi mecaz anlamlı kelime ya da kelime gruplarını anlama ve zihinsel şemalarının oluşturulmasında, kelimelerin yapısını çözme ve anlamada, metinleri çözümlenmede öğrencilere birçok yararı olduğu belirtilmiştir (Gedik ve Tekin, 2015: 129-130).

Öğrenme ortamlarında farklı türlerdeki oyun etkinlikleriyle birlikte algılama, kavrama, çözümlenme, farklı bilgileri bütünleştirme, tartışma ve gözlemlenme süreçlerine dâhil olan öğrenciler, kendi oluşturdukları olaylar ve ortamlar sayesinde sosyal iletişim yeteneklerini geliştirirler (Güven, 2012: 53). Ayrıca Türkçe dersinde öğrencilerin aktif katılımlarına yönelik ne kadar çok duyu organı işin içine katılırsa dersin verimi ve de hedeflenen başarıların gerçekleşme ihtimali de o derece artabilir (Deniz ve Tuna, 2006: 341). Birden fazla duyu organına hitap ederek Türkçe dersinin verimini artırmak için yapılan oyun

etkinliklerinin başında ise her ne kadar klasik bir etkinlik olsa da yaratıcı drama yöntemi gelmektedir.

Yaratıcı drama, eğitsel hedefler doğrultusunda bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerileri geliştirmeye yönelik yapılan doğaçlama, taklit ve rol yapma gibi etkinliklerle etkileşim sürecine tüm duyu organlarını katan, kalıcı öğrenmeyi yaparak yaşayarak gerçekleştiren ve grupla birlikte bir olayı ya da bir senaryoyu canlandırma ve anlamlandırma yöntemidir (Sönmez, 2006: 36-38; Şimşek, 2007: 398-399). Türkçe dersinde hemen hemen her metin türü için kullanılabilme imkânına sahip olan drama; taklit yapmayı, benlik farkındalığını, iletişim becerilerini, yoğunlaşmayı, dili doğru kullanma ve kendini tam olarak ifade etme yeteneklerini geliştirerek öğrenmeyi sağlar (Güven, 2012: 53). Ayrıca drama yöntemi sahip olduğu rol oynama, doğaçlama, donuk imge, liderin role girmesi ve hikâye canlandırma gibi teknikler sayesinde dil öğretiminde yer alan soyut kavramları somutlaştırabilir (Şimşek, Topal, Maden ve Şahin, 2010: 107-108).

Drama yönteminin dışında Türkçe derslerinde kullanılan pek çok eğitsel oyun mevcuttur. Adam Asmaca, İsim-Şehir, Bilen Oturur, Son Harften Kelime Türetme, Baş Harfleri Birleştirme, Kelimelerle Beyin Fırtınası, Kulaktan Kulağa, Zıddını Söyle, İsimlere Sıfat Bulma, Bingo, Kelime Avı, Kare Bulmaca, Nazlı'nın Kedisi, Sarmal Bulmaca, Piramit, Çağırışım, Kelime Sayma, Anahtar Kelimeler, Sözcük Yerleştirme ve Öykü Tamamlama, Tekerleme, Bilmece gibi çeşitli bulmaca, kart, kelime ve zekâ oyunları Türkçe derslerinde eğitsel oyun etkinlikleri olarak kullanılmaktadır (Boz, 2018: 65; Gürdal ve Arslan, 2011: 3-15; Gürsoy ve Arslan, 2011: 178-183; Kalfa, 2014: 93-99). Ayrıca okulöncesi eğitimden yabancılara Türkçe öğretimine kadar pek çok alan ve kademede Türkçe öğretimine yönelik ses, harf, hece, kelime, telaffuz, gramer ve çeşitli kavramları öğrenmede ya da kelime dağarcığı geliştirme etkinliklerinde de bu oyunlar tercih edilmektedir.

Kart, bulmaca ya da kelime oyunlarının haricinde teknolojik imkânların gelişmesiyle birlikte Türkçe derslerinde az da olsa dijital oyunlarda kullanılmaya başlanmıştır. Fakat Türkçe dersi kazanımlarına yönelik olarak hazırlanmış eğitsel dijital oyunların sayısı oldukça azdır. Mevcut oyunlar ise daha basit ve kısa işlemleri ya da hamleleri içeren küçük oyunlardır. Bu noktada öğrencilerin dikkat ve ilgilerini çekebilecek özellikle aksiyon ve macera gibi içeriğe sahip olan kapsamlı eğitsel oyunların eksikliği göze çarpmaktadır.

Oyun etkinlikleriyle Türkçe dersi öğretimine yönelik yapılan çeşitli araştırmalar incelenerek aşağıda özetlenmiştir.

Gülsoy ve Uçgun (2013) tarafından yapılan araştırmada, eğitsel oyunların 6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerinin geliştirilmesindeki etkisi incelenmiştir. Niğe’de yapılan araştırmanın çalışma grubunu bir devlet okulunda eğitimine devam eden 60 öğrenci oluşturmaktadır. Ayrıca deney modelinde yapılan bu araştırmada "Öntest ve Sontest Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen" kullanılmıştır. 30 kişilik öğrencilerden oluşan deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra deney grubuna yönelik eğitsel oyunlarla öğretim yapılırken kontrol grubunda ise mevcut öğrenme yöntemlerine göre öğretim yapılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve iki seçenekli olmak üzere 33 sorudan oluşan uygulama ölçeği, gruplara çalışma öncesinde ön test ve çalışma sonrasında ise son test olarak uygulanmıştır. Bu araştırma dört haftalık bir süreyi kapsamaktadır ve uygulama sürecinde kullanılan on yedi eğitsel oyun ise uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre uygulama öncesi yapılan ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmazken uygulama sonrası yapılan son test puanları arasında ise deney grubunun başarısına yönelik anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkılarak bu araştırmada kullanılan eğitsel oyunlarla yapılan Türkçe öğretiminin öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirme konusunda etkili olduğu söylenebilir.

Akçay (2009) tarafından yapılan araştırmada, "Web Macerası" olarak adlandırılan ve dijital ortamlar üzerinden oynanan eğitsel oyunların, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik akademik başarı ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma Türkçe dersinde yer alan sıfatlar, isimler ve fiiller konularına yönelik gerçekleştirilmiştir. Erzurum’da yapılan bu araştırmada çalışma grubunu 6. sınıfa giden 40 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler deney ve kontrol grubuna kişi sayısı bakımından eşit şekilde ayrılmışlardır. Ön test- son test kontrol gruplu deneme modeline göre yapılan bu araştırmada, betimsel ve deneysel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın süresi ise 6 haftadır. Ayrıca bu araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen "Türkçe Dersi Başarı Testi", öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarını belirlemek için "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" ve yine araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Çalışma öncesinde hem deney grubuna hem de kontrol grubuna belirlenen bu ölçek, form ve test uygulanmıştır. Ön testlerden sonra deney grubuyla dijital ortamlar üzerinden "Web Macerası" olarak adlandırılan oyun etkinlikleri yapılırken kontrol grubuyla ise mevcut öğrenme yöntemlerine yönelik etkinlikler yapılmıştır. Sürecin sonunda deney ve kontrol grubuna "Türkçe Dersi Başarı Testi" ve "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın ön testlerinden elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının hem akademik başarı

puanları hem de Türkçe dersi tutumları bakımından yakın seviyede oldukları görülmüştür. Son test sonuçlarına bakıldığında ise hem akademik başarı puanları hem de Türkçe dersi tutumları bakımından deney grubunun başarısına yönelik anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak dijital ortamlar üzerinden yapılan oyun etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik akademik başarı ve tutumlarını geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Aşçı (2019) tarafından yapılan araştırmada, eğitsel dijital oyunların 6. sınıf öğrencilerinin “Sözcükte Yapı” konusunu öğrenmelerine ve öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Aksaray ilinde yapılan araştırmanın çalışma grubunu bir devlet okulunda eğitimine devam eden 43 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada deney grubu 21 öğrenciden oluşurken kontrol grubu ise 22 öğrenciden oluşmaktadır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan bu araştırma, 6 haftalık uygulama sürecini kapsamaktadır. Bu 6 haftalık süreçte deney grubuyla eğitsel dijital oyunlar oynanırken kontrol grubuyla ise mevcut öğrenme etkinlikleri yapılmıştır. Ayrıca araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen ve 20 sorudan oluşan “Sözcükte Yapı Başarı Testi” oyun etkinlikleri öncesinde ve sonrasında öğrenci gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan dijital oyunlar ise uzman görüşü alarak belirlenmiştir. Bu oyunlar sözcükte yapı konusunun kazanımlarını içermektedir. Araştırmanın ön test sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol gruplarının akademik başarı seviyelerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Araştırmanın son test sonuçlarına bakıldığında ise grupların başarı ortalamalarında deney grubunun başarısına yönelik artış gözlemlense de bu fark anlamlılık gösterecek büyüklükte değildir. Fakat her ne kadar deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark olmasa da eğitsel dijital oyunların deney grubu öğrencilerini daha fazla motive ettiği, eğlendirdiği, derse yönelik tutumlarını olumlu etkilediği gözlemciler tarafından belirtilmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak eğitsel dijital oyunların Türkçe dersinde kullanılabilecek etkili öğrenme yöntemlerinden biri olduğu söylenebilir.

Boz (2018) tarafından yapılan çalışmada, oyunla öğretim yönteminin 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 38 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada ön-test ve son-test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu 19 kişilik öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Hazırbulunuşluk Testi” oyun etkinliklerinden önce ve yine araştırmacı tarafından geliştirilen “Son Başarı Testi” ise oyun

etkinliklerinden sonra hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmıştır. “Hazırbulunuşluk Testi” ve “Son Başarı Testi” çoktan seçmeli, eşleştirme ve doğru-yanlış sorularından oluşmaktadır. Ayrıca “Kişisel Bilgiler Formu” da araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve çalışmadan önce tüm öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan eğitsel oyunlar ise uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Araştırma 20 ders saatini kapsamaktadır. Araştırma süresince kelimedeki ve cümledeki anlam konularına yönelik olarak deney grubunda eğitsel oyunlar oynanırken kontrol grubunda ise öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerle göre ders işlenmiştir. Araştırmanın ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamış ve bu grupların uygulama öncesi yakın seviyede oldukları görülmüştür. Araştırmanın son test sonuçlarına göre ise gruplar arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuş ve deney grubunun akademik başarı puanlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetlerine ve anne-baba eğitim durumlarına bakıldığında bu unsurların öğrencilerin ön test ve son test ortalamaları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre eğitsel oyunların Türkçe öğretiminde son derece etkili olduğu söylenebilir.

Şimşek, Topal, Maden ve Şahin (2010) tarafından yapılan çalışmada, zarf konusu öğretiminde kullanılan yaratıcı drama oyunlarının ortaokul öğrencilerinin konuya yönelik akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Erzurum’da yapılan bu çalışmada çalışma grubunu, bir devlet okulunda eğitimlerine 7. sınıfta devam eden 63 öğrenci oluşturmaktadır. Ayrıca bu çalışmada “ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen” kullanılmıştır. Deney grubu 32 öğrenciden oluşurken kontrol grubu ise 31 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma 5 ders saatini kapsamaktadır. Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarına etkinlikler öncesinde ve sonrasında uygulanmak için farklı soru tiplerinden oluşan 20 soruluk bir başarı testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Deney grubunda oynanacak olan drama metni de yine araştırmacı tarafından konunun kazanımlarına uygun olacak şekilde yazılmıştır. Deney grubunda yaratıcı drama oyunları sahnelendikten sonra zarflarla ilgili etkinlikler yapılmıştır ve kontrol grubunda ise bu süreçte geleneksel anlatım yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın ön test sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol gruplarının başarı puanları birbirine çok yakın çıkmıştır. Deney ve kontrol grubunun son test sonuçları karşılaştırıldığında ise deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Uygulamadan 5 hafta sonra ise ön test ve son test olarak çözdürülen başarı testi öğrencilere bu sefer kalıcılık testi olarak çözdürülmüş ve yine deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlara göre yaratıcı drama oyunlarının Türkçe öğretiminde etkili olduğu

söylenebilir.

Kazıcı (2008) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe derslerinde kullanılan yaratıcı drama etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin deyim ve atasözlerini öğrenmelerine etkisi incelenmiştir. Deneme modelinin uygulandığı bu araştırma Kahramanmaraş'ta yapılmıştır. Araştırmada çalışma grubunu üç farklı devlet okulunda eğitimine 6. sınıfta devam eden 106 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubu 56 öğrenciden oluşurken kontrol grubu ise 50 öğrenciden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grubuna öğrenciler tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. 6 haftalık bir süreci kapsayan bu çalışmada deney grubuyla atasözleri ve deyimlere yönelik yaratıcı drama etkinlikleri yapılırken kontrol grubuyla ise sadece metin okuma etkinlikleri yapılmıştır. Etkinliklerden önce ve sonra araştırmacı tarafından geliştirilen ve çoktan seçmeli 28 sorudan oluşan "Atasözü ve Deyimleri Algılama Testi" öğrencilere uygulanmıştır. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde eşit seviyede olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın son test sonuçlarına göre ise deney grubunun son test ortalama puanları kontrol grubunun son test ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlarla Türkçe dersi öğretiminde drama oyunlarının etkili olduğu görülmüştür.

Arslan, Şahin, Şahin ve Akçay (2011) tarafından yapılan çalışmada, yaratıcı drama etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma Erzurum'da yapılmıştır. Araştırmada çalışma grubunu 6. sınıfa giden 44 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda 22 öğrenci bulunurken kontrol grubunda da 22 öğrenci yer almaktadır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. 6. sınıf Türkçe dersi "İletişim" teması deney grubunda yaratıcı drama etkinlikleriyle işlenirken kontrol grubunda ise geleneksel öğrenme yöntemleriyle işlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına etkinlikler öncesinde ve sonrasında 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "Türkçe Dersi Tutum Ölçeği" ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Uygulama öncesinde yapılan ön test sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Bu bakımdan uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi tutumlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Araştırmanın son test sonuçlarına bakıldığında da deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat deney grubuna uygulanan ön test ve son test sonuçlarına bakıldığında ise anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Bu bağlamdan hareketle yaratıcı drama etkinliklerinin öğrenciler üzerinde en az geleneksel öğrenme yöntemleri

kadar etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca bu araştırmaya göre cinsiyet ve anne-baba eğitim durumlarının öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarına yönelik anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı da görülmüştür.

Tecen (2018) tarafından yapılan çalışmada, sesli harflerin öğretiminde kullanılan dijital oyun temelli etkinliklerin öğrenmeye etkisi incelenmiştir. Araştırma İstanbul'da yapılmıştır. Yarı deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmada çalışma grubunu okul öncesi eğitim sürecinde olan 40 öğrenci oluşturmaktadır. Ayrıca deney ve kontrol grubu 20'şer kişilik öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen "Okuma-Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi" oyun etkinlikleri öncesinde, sırasında ve sonrasında deney ve kontrol grubuna ön test, ara test ve son test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda uygulanan "Kes Sesi" isimli oyun ise ses eğitimine yönelik bir eğitsel dijital oyundur. Bir ay süren bu araştırma sürecince deney grubu öğrencileriyle dijital oyunlar ve çalışma kâğıtları üzerinden etkinlikler yapılırken kontrol grubu öğrencileriyle ise yapılandırmacı öğretim yöntemine göre ses eğitimi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ön test sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grubunun ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ara test ve son test ortalamalarına bakıldığında ise dijital oyunların kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin ortalama başarı puanlarının kontrol grubu ortalama başarı puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara bakıldığında eğitsel dijital oyunların ses eğitiminde öğrencilerin öğrenmelerine yönelik olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Bu çalışma her ne kadar okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik yapılan bir araştırma olsa da dilimizin öğrenilmesinde temel unsurlardan biri olan ses eğitimi konusunda eğitsel dijital oyunların kullanımının ne derece etkili olduğunu ve eğitimin üst kademelerindeki Türkçe derslerinde de eğitsel dijital oyunların kullanımının ne derece etkili olabileceğini göstermektedir.

Literatürde yer alan Türkçe öğretiminde oyun temelli öğrenme yönteminin kullanılmasına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, oyun temelli öğrenme ortamlarının Türkçe öğretimine önemli katkılar sağladığı görülmektedir (Akçay, 2009: 86; Boz, 2018: 69; Gülsoy ve Uçgun, 2013: 949; Tecen, 2018: 56). İncelenen bu çalışmaların ortak noktası oyun temelli öğrenme ortamlarının Türkçe öğretimine yönelik olumlu etkiler oluşturmalarıdır. İncelenen araştırmalar içerisinde sadece Aşcı (2019) ile Arslan, Şahin, Şahin ve Akçay (2011) tarafından yapılan araştırmalarda deney ve kontrol gruplarının son test başarı puan ortalamaları arasında deney grupları lehine az bir fark görülmüştür. Bu fark her ne kadar anlamlı bir büyüklüğe sahip olmasa da deney grubu öğrencilerinin derse yönelik

ilgi ve isteklerinin oyun etkinlikleri sayesinde arttığı da gözlemciler tarafından bu araştırmalarda belirtilmiştir. Bu bağlamda incelenen araştırmaların hepsi birbirini destekler niteliktedir.

İncelenen bu araştırmaları genel olarak birbirinden ayıran tek nokta ise farklı kademelerde yapılan Türkçe öğretiminde yer alan farklı konuların oyun etkinlikleriyle öğrencilere sunulmuş olmasıdır. Ayrıca alanyazın taraması yapılırken oyun temelli öğrenme yöntemlerinin Türkçe dersinde kullanılmasına yönelik yapılan araştırmaların sayısının oldukça az olduğu da görülmüştür.

2.5.1.2. Diğer Derslerde Oyun Temelli Öğrenme Yönteminin Kullanılmasıyla İlgili Çalışmalar

Oyun temelli öğrenme yöntemi Türkçe dersinin haricinde pek çok alan ya da derste de kullanılmaktadır. Bu bölümde ise Türkçe öğretimi haricinde yer alan oyun temelli öğrenme araştırmalarının incelemeleri yer almaktadır.

İlk olarak Polat ve Varol (2012) tarafından yapılan araştırmada, 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki "Bölgemizi Tanıyalım" konusuna yönelik kullanılan eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Elazığ'da yapılan çalışmanın çalışma grubunu 15 deney grubu öğrencileri ve 15 kontrol grubu öğrencileri olmak üzere toplam 30 öğrenci oluşturmaktadır. 2 haftalık bir zaman diliminde gerçekleştirilen bu araştırmada deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma süresince deney grubuyla eğitsel bilgisayar oyunları oynanırken kontrol grubunda ise geleneksel öğrenme yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen 15 soruluk başarı testi araştırma öncesinde ve sonrasında öğrencilere uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön test sonuçlarına göre gruplar arasında uygulama öncesinde akademik başarı puanları bakımından denklik olduğu görülmektedir. Son test sonuçlarına bakıldığında ise deney grubunun son test başarı puanlarıyla kontrol grubunun son test başarı puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu noktada araştırmadan eğitsel bilgisayar oyunlarının Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde etkili olduğu sonucu çıkarılabilir.

Doğan (2017) tarafından yapılan araştırmada, Sosyal Bilgiler dersinde yer alan deprem konusunun dijital oyunlarla öğretiminin 5. Sınıf öğrencilerinin akademik ders başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada çalışma grubunu Sivas ve Tokat illerinde

bulunan toplam 108 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken nicel araştırmalarda kullanılan rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bir deneysel desen araştırması olan bu çalışmada model olarak “Solomon Dört Gruplu Araştırma Modeli” kullanılmıştır. Bu modelde iki deney grubu ve iki de kontrol grubu olmak üzere dört grup vardır. Çalışma öncesinde sadece bir deney grubu ve bir de kontrol grubuna ön test uygulanırken öğretim etkinliklerinin sonunda dört grubun tamamına da son test uygulanır. Bu modelde amaç iç ve dış geçerliliği birlikte korumaktır. Deney 1 grubu 28 öğrenciden, Deney 2 grubu 26 öğrenciden, Kontrol 1 grubu 24 öğrenciden ve Kontrol 2 grubu da 30 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen 25 soruluk başarı testi ve yine araştırmacı tarafından oluşturulan bilgi formu kullanılmıştır. Öğretim materyali olarak ise araştırmacı tarafından geliştirilen 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi deprem konusu kazanımlarını içeren ve “Deprem Eğitim Programı” adını verdiği eğitsel oyun etkinliklerine yönelik bir bilgisayar yazılımı kullanılmıştır. Dört hafta boyunca deney grubu öğrencileriyle “Deprem Eğitim Programı” kullanılarak etkinlikler yapılırken kontrol grubu öğrencileriyle ise Sosyal Bilgiler dersi planlarına göre etkinlikler yapılmıştır. Çalışma öncesinde Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarına ön test uygulanmış ve başarı puanlarına bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Gruplarda yapılan öğretim etkinliklerinden sonra tüm gruplara son test uygulanmıştır. Sonuçlara bakıldığında ise deney gruplarının son test başarı puanlarıyla kontrol gruplarının son test başarı puanları arasında deney gruplarının başarısına yönelik anlamlı farklar görülmüştür. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre dijital oyun ortamlarının Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde etkili olduğu görülmüştür.

Donmuş (2012) tarafından yapılan araştırmada, İngilizce öğrenmede eğitsel bilgisayar oyunu kullanmanın erişiyeye, kalıcılığa ve motivasyona etkisi incelenmiştir. Elazığ’da yapılan araştırmanın süresi 4 haftadır. Bu araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. 6. Sınıfa giden 33 öğrenci deney grubunda ve 36 öğrenci de kontrol grubunda olmak üzere toplam 69 öğrenci bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve 39 çoktan seçmeli sorudan oluşan İngilizce Dersi Başarı Testi, deney ve kontrol gruplarına çalışma öncesinde ön test, sonrasında son test ve çalışmadan 14 hafta sonra ise kalıcılık testi olmak üzere uygulanmıştır. Keller (1995) tarafından geliştirilen motivasyon ölçeğinin Varank (2003) tarafından Türkçeye çevrilmiş hali ise deney ve kontrol gruplarına çalışma öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Ayrıca araştırmada yine araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgiler formu da çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Araştırmada

kullanılan eğitsel bilgisayar oyunları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Deney grubunda eğitsel bilgisayar oyunları kullanılarak dersler işlenirken kontrol grubunda ise İngilizce ders planına göre etkinlikler yapılmıştır. Araştırmanın akademik başarı testleri sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında deney grubunun başarısına yönelik anlamlı puan farkları görülmüştür. Motivasyon leğinden elde edilen sonuçlara bakıldığında ise her ne kadar son motivasyon testi sonuçlarında deney grubunun ortalama puanları fazla ıkmiş olsa da hem n motivasyon testi sonuçlarında hem de son motivasyon testi sonuçlarında deney ve kontrol grubunun ortalama motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Fakat uygulama sresinde ve sonrasında deney grubu ğrencilerinin derse yönelik isteklerinin daha fazla olduğu gözlemciler tarafından belirtilmiştir. Bu bağlamda eğitsel bilgisayar oyunları kullanılarak oluşturulan öğrenme ortamlarının İngilizce dersi ğretiminde etkili olduğu sonucu görülmektedir.

Yazıcıoğlu (2017) tarafından yapılan araştırmada, oyun temelli etkinliklerin ortaokul 6. sınıf ğrencilerinin Fen Bilgisi dersine yönelik akademik başarlarına, motivasyonlarına ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Bu araştırmada ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Giresun’da yapılan araştırma Fen Bilgisi dersi “Işık ve Ses” nitesine yöneliktir. 27 deney grubu ğrencisi, 25 de kontrol grubu ğrencisi olmak üzere toplam 52 ğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırma haftada 2 ders saati olmak üzere 6 hafta boyunca sürmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak; araştırmacı tarafından geliştirilen 30 soruluk akademik başarı testi, Tuan, Chin ve Shieh (2005) tarafından geliştirilen ve Yılmaz, Huyugüzel avaş (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Fen ğrenmeye Yönelik Motivasyon leğ ve Baykul (1990) tarafından geliştirilen Fen Bilimleri Dersi Tutum leğ kullanılmıştır. Ayrıca uygulama sonunda deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından belirlenen 6 tane açık uçlu soru da sorulmuştur. Araştırma öncesinde ve sonrasında akademik başarı testi, Fen ğrenmeye Yönelik Motivasyon leğ ve Fen ğrenmeye Yönelik Tutum leğ deney ve kontrol gruplarına ön test-son test olarak uygulanmıştır. Araştırma süresince deney grubu ğrencileriyle Dart, Pişti, Saatini Oku şeklini iz, Periskop Yapımı, Düşün Kazan, İstasyon, Ara Bul, Yalıtım Evi gibi eğitsel oyun etkinlikleri yapılırken kontrol grubu öğrencileriyle ise mevcut 6. sınıf Fen Bilimleri ders programına göre etkinlikler yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test akademik başarı puanlarına, ön test motivasyon puanlarına ve n test tutum puanlarına bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir puan farkı bulunmamıştır. Grupların son test puanlarına bakıldığında ise akademik başarı, motivasyon ve ders tutumu açısından deney

grubu lehine yönelik anlamlı farklar bulunmuştur. Ayrıca deney grubuna uygulama sonrasında yöneltilen açık uçlu sorulardan elde edilen cevapların ortak noktası ise öğrencilerin oyun etkinliklerinden ve eğlenerek öğrenmeden keyif aldıklarını belirtmeleridir. Akademik başarı testi sonuçlarına cinsiyet açısından bakıldığında hem ön testlerde hem de son testler arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Motivasyon ön test sonuçlarına bakıldığında deney grubunda yer alan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre motivasyon puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Uygulama sonrasında yapılan motivasyon test sonuçlarında ise deney grubu kız öğrencileri, erkek öğrencilere göre yine yüksek motivasyon puanlarına sahip olmuşlardır. Cinsiyet açısından tutum puanlarına bakıldığında ise deney grubu kız öğrencilerinin Fen dersine yönelik tutum puanlarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu görülmüştür. Son test tutum puanlarına bakıldığında deney grubu kız öğrencilerinin Fen dersine yönelik tutum puanlarının erkek öğrencilere göre yine yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın deney grubunda yer alan kız öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik tutum ve motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre oyun temelli etkinliklerin, Fen Bilimleri dersi öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına ve tutumlarına yönelik önemli etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Gökçen (2009) tarafından yapılan araştırmada, 6. sınıf Matematik dersinde yer alan “Ortak Katlar Ve Bölenler” konusunun öğretiminde kullanılan oyun temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada kontrol gruplu ön ve son test deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda 20 öğrenci ve kontrol grubunda da 20 öğrenci olmak üzere toplam 40 öğrenci bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Deney grubunda oyun temelli öğrenme etkinlikleriyle dersler işlenirken kontrol grubunda ise geleneksel öğrenme yöntemleriyle dersler işlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda yürütülen farklı öğretim yöntemlerine 2 hafta süreyle devam edilmiştir. Bu sürecin öncesinde ve sonrasında araştırmacı tarafından geliştirilen ve 20 çoktan seçmeli sorudan oluşan “Ortak Bölenler ve Katlar Başarı Testi” deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Ayrıca son testten bir ay sonra başarı testi kalıcılığı ölçmek için deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanacak olan oyun etkinlikleri de yine araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmanın ön test sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmazken son test sonuçlarına bakıldığında ise deney grubu başarı puanlarının kontrol grubu başarı puanlarına göre oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Son testten bir ay sonra uygulanan kalıcılık testi

sonuçlarına bakıldığında ise son test başarı puanlarıyla kalıcılık testi başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, “Ortak Katlar ve Bölenler” konusuna yönelik öğrenciler üzerinde kalıcı öğrenmenin sağlandığı yönünde yorumlanabilir. Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında ise oyun temelli öğrenme yönteminin Matematik dersi öğretiminde son derece etkili olduğu görülmüştür.

Oyun temelli öğrenme yönteminin farklı derslerde kullanımına yönelik yapılan bu araştırmaların inceleme sonuçlarına bakıldığında, hepsinin birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Araştırmaların deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanlarına dikkat edildiğinde deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar görülmektedir. Bu bağlamda incelenen araştırmaların sonuçlarına göre, öğrenme ortamlarında etkinlik olarak oyun temelli öğrenme yöntemlerinin kullanılmasının öğrencilerin ilgili derse yönelik akademik başarılarını artırmada oldukça etkili olduğu anlaşılmaktadır (Doğan, 2017: 56; Donmuş, 2012: 90; Gökçen, 2009: 46; Polat ve Varol, 2012: 6-7; Yazıcıoğlu, 2017: 55).

Oyun temelli öğrenme yöntemlerinin çeşitli derslerin öğretiminde kullanılmasının etkilerini inceleyen araştırmalara bakıldığında oyun temelli etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarında olumlu etkileri olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunduğu gibi, bu etkinliklerin mevcut öğrenme yöntemleriyle kıyaslandığında öğrencilerin akademik başarılarına yönelik anlamlı etkilerinin bulunmadığını ifade eden araştırmalar da mevcuttur.

Şahin (2015) tarafından yapılan araştırmada, oyunlaştırma ve oyun temelli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılan Fen Bilimleri dersi öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. İstanbul’da yapılan bu araştırmada karma desen türlerinden gömülü desen kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın nicel bölümüne yönelik ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 5. sınıfa giden toplam 53 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 25’i deney grubunda yer alırken 28’i de kontrol grubunda yer almaktadır. Araştırmanın haftada 2 ders saati olmak üzere 3 haftalık bir süreci kapsamaktadır. Bu 3 haftalık süreçte deney grubuyla eğitsel oyun etkinlikleri yapılırken kontrol grubuyla ise Fen Bilimleri dersi planlarına göre etkinlikler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Fen Bilimleri Başarı Testi”, Baykul (1990) tarafından geliştirilen “Fen Bilimleri Dersi Tutum Ölçeği” ve Samur (2013) tarafından geliştirilen “Oyun Demografikleri Anketi” bu araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubuna ön test-son test olarak “Fen Bilimleri Başarı Testi” ve “Fen Bilimleri Dersi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Ayrıca araştırma öncesinde tüm öğrencilerin kişisel bilgilerini ve oyunlara

yönelik hazırbulunuşluk durumlarını öğrenmek için “Oyun Demografikleri Anketi” uygulanmıştır. Uygulama sonrasında deney grubu öğrencileri arasından rastgele seçilen 8 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanan 23 soruluk “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Son testlerden 6 hafta sonra ise başarı testi kalıcılığı ölçmek için öğrencilere uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanan dijital oyun, Üçgül (2006) tarafından 5. sınıf Fen Bilimleri dersi “Besinler ve İçerikleri” konusu kazanımlarına yönelik hazırlanan Tomb Raider video oyunudur. Araştırmanın hem ön test hem de son test başarı puanlarına bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir puan farkı görülmemiştir. Fakat her iki grubun başarı ortalamalarında da artış gözlemlenmiştir. Kalıcılık ve son testler kıyaslandığında ise her ne kadar deney grubu kalıcılık puanları daha yüksek olsa da gruplar arasında yine anlamlı puan farkı bulunmamıştır. Tutum puanlarına bakıldığında grupların hem ön test hem de son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken deney grubunun ön test ve son test tutum puanlarına bakıldığında ise anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu bağlamda uygulanan oyunun deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Yine bu çalışmada başarı, tutum ve kalıcılık testlerinin sonuçlarına cinsiyet unsurunun anlamlı bir etkisinin olmadığı da görülmüştür. Araştırmanın test sonuçlarına rağmen çalışmada yer alan gözlemciler tarafından oyunlar sayesinde öğrencilerin motive oldukları ve ders içinde daha olumlu davranışlarda buldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde de oyunların dersi daha eğlenceli hale getirdiği öğrenciler tarafından belirtilmiştir.

Malta (2010) tarafından yapılan çalışmada, 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Kurtuluş Savaşı konusu öğretiminde eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Çalışma Ankara’da yapılmıştır ve 5 hafta sürmüştür. Deneysel olan bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Çalışmanın çalışma grubunda 8. sınıfa giden 63 öğrenci yer almaktadır. Ayrıca deney grubunda 31 öğrenci, kontrol grubunda da 32 öğrenci yer almaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Arslan (2008) tarafından geliştirilen ve 40 tane çoktan seçmeli sorudan oluşan konu başarı testi kullanılmıştır. Konu başarı testi hem deney grubuna hem de kontrol grubuna etkinliklerin öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Çalışma süresince deney grubunda araştırmacı tarafından belirlenen “Cumhuriyet” adlı eğitsel bilgisayar oyunu oynanırken kontrol grubunda ise 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi planlarına göre öğretim yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına

bakıldığında deney ve kontrol grubunun hem ön test hem de son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak her iki grubun son test başarı puanları ön test başarı puanlarına göre artış göstermiştir. Hatta anlamlı bir fark olmasa da deney grubunun son test başarı puanı kontrol grubunun son test başarı puanına göre daha yüksektir. Kısacası her iki öğretim yöntemiyle de öğrenme sağlanmıştır. Araştırma sonuçlarına cinsiyet açısından bakıldığında ise hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarında cinsiyet unsurunun anlamlı bir etki oluşturmadığı görülmüştür.

Yağız (2007) tarafından yapılan araştırmada, eğitsel bilgisayar oyunlarının 7. sınıf öğrencilerinin bilgisayar dersindeki başarıları ve bilgisayara yönelik öz-yeterlik algıları üzerine etkileri incelenmiştir. Bu araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde ise yarı deneysel desen çeşitlerinden olan kontrol gruplu ön-test son-test deney modeli kullanılmıştır. Ankara’da yapılan araştırmanın çalışma grubu 51 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunda 25 öğrenci yer alırken kontrol grubunda ise 26 öğrenci yer almıştır. Araştırma, 7. sınıf Bilgisayar dersinde yer alan “Donanım” konusuna yöneliktir. 2 hafta uyum ve 2 hafta da uygulama süreci olmak üzere toplam 4 haftalık bir süreyi kapsayan bu araştırmada, deney grubuyla eğitsel bilgisayar oyunu oynanırken kontrol grubuyla ise geleneksel öğrenme yöntemlerine göre dersler işlenmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak, Aşkar ve Umay (2001) tarafından geliştirilen “Bilgisayara İlişkin Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği”, araştırmacı ve tez danışmanı tarafından geliştirilen ve 29 sorudan oluşan “Donanım Konulu Başarı Testi”, yine araştırmacı ve tez danışmanı tarafından hazırlanan görüşme formu ve araştırmacının hazırlamış olduğu kişisel bilgiler anketi kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan eğitsel bilgisayar oyunu, “Donanım” konusu kazanımlarına göre Quest Atlantis oyununun altyapısı kullanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmanın hem öncesinde hem de sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerine “Bilgisayara İlişkin Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği”, “Donanım Konulu Başarı Testi” uygulanmıştır. Yine araştırmadan önce tüm öğrencilere kişisel bilgiler anketi uygulanarak öğrenciler hakkında bilgi toplanmıştır. Uygulamanın sonunda ise deney grubundan rastgele seçilen öğrencilerle hazırlanan görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında hem deney grubunun hem de kontrol grubunun akademik başarı ve öz-yeterlik algısı ön test-son test ortalama puanlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat her iki öğrenme yönteminde de deney ve kontrol grubunun son testlerinde ön testlere göre hem akademik başarı puanları açısından hem de bilgisayara

yönelik öz-yeterlik puanları açısından artış tespit edilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında puanlar arasındaki fark her ne kadar anlamlı büyüklüğe sahip olmasa da oyun temelli etkinliklerin yapıldığı deney grubunun son test sonuçlarında, kontrol grubunun son test sonuçlarına göre daha fazla puan artışı görülmüştür. Cinsiyet açısından araştırma sonuçlarına bakıldığında ise akademik başarıya ve öz-yeterlik algısına cinsiyet unsurunun herhangi bir etkisinin olmadığı da saptanmıştır. Ayrıca uygulama sonrası rastgele seçilen deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, oyun temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin derse yönelik kaygılarını azaltarak bireysel ve eğlenerek öğrenmeyi sağlamada faydalı olduğu görülmüştür.

Türkmen (2017) tarafından yapılan çalışmada, oyun temelli öğrenmenin 5. sınıf öğrencilerinin Matematik dersindeki başarı ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Niğde’de yapılan çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde ise ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. 5. sınıf Matematik dersi “Kesirler” konusuna yönelik yapılan bu araştırmanın çalışma grubu 50 öğrenciden oluşmaktadır. 28 öğrenci deney grubunda yer alırken 22 öğrenci de kontrol grubunda yer almaktadır. Araştırma haftada 2 ders saati olmak üzere 14 hafta boyunca sürmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen ve çoktan seçmeli 20 sorudan oluşan “Matematik Akademik Başarı Testi” ile Duatepe ve Çilesiz (1999) tarafından geliştirilen “Matematik Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Eğitsel oyun olarak ise EBA oyunları kullanılmıştır. Araştırma süresince deney grubunda eğitsel bilgisayar oyunları oynanırken kontrol grubunda ise Matematik dersi planlarına göre etkinlikler yapılmıştır. Ayrıca deney grubunda oyun temelli öğrenme yöntemiyle birlikte oyunlaştırma yöntemi de kullanılmıştır. “Matematik Akademik Başarı Testi” ve “Matematik Dersi Tutum Ölçeği” hem deney grubuna hem de kontrol grubuna öğretim etkinliklerinden önce ve sonra uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, deney ve kontrol grubunun ön test-son test başarı puanları kıyaslandığında gruplar arasında anlamlı puan farkları bulunmamıştır ama her iki grubun da ön test başarı puanlarına göre son test başarı puanlarında anlamlı derecede fark bulunmuştur. Bu bağlamda her iki öğrenme yönteminin de Matematik öğretiminde etkili olduğu söylenebilir. Tutum testlerine yönelik sonuçlara bakıldığında ise deney ve kontrol grubu arasında hem ön test hem de son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat her iki grubun da tutum puanlarında artış meydana gelmiştir. Sonuçlara cinsiyet açısından bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin hem tutum hem de başarı puanlarında cinsiyetin istatistiksel olarak herhangi bir etkisinin

olmadığı görülmüştür. Cinsiyet açısından kontrol grubu öğrencilerine bakıldığında, akademik başarı testi sonuçlarında cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Kontrol grubunun tutum testi sonuçlarına cinsiyet açısından bakıldığında ise ön test tutum puanlarında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Son test tutum puanlarında erkek öğrencilerin puan ortalamaları kız öğrencilere göre yüksek olsa da cinsiyet grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca deney grubu öğrencileriyle yapılan yapılandırılmamış görüşmelerde, öğrencilerin oyun etkinliklerinden son derece keyif aldıkları ve diğer dersleri de oyun etkinlikleriyle işlemek istedikleri görülmüştür.

Şahin (2016) tarafından yapılan araştırmada, eğitsel bilgisayar oyunları ile Matematik dersi öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve duyuşsal özelliklerine etkisi incelenmiştir. Araştırma Manisa ilinde yapılmıştır. Karma yöntemle göre yapılan araştırmanın nicel bölümünde ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 5. sınıfa giden 38 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 19'u deney grubunda, diğer 19'u ise kontrol grubunda yer almaktadır. 7 haftalık bir süreci kapsayan bu araştırma, 5. sınıf Matematik dersi "Kesirler" konusuna yöneliktir. Araştırmada öğretim etkinlikleri öncesinde hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgiler Formu", MEB tarafından geliştirilen "Matematik Tutum Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen ve çoktan seçmeli 20 sorudan oluşan "Kesirler Ünitesi Başarı Testi" uygulanmıştır. Öğretim etkinlikleri esnasında araştırmacı tarafından hazırlanan ve her hafta eğitsel bilgisayar oyunları ile ilgili öğrenci görüşlerini içeren "Öğrenci Günlükleri" ve uygulamaya yönelik yazılı öğrenci görüşleri sayesinde nitel veriler toplanmıştır. Öğretim etkinlikleri sonrasında ise deney ve kontrol grubu öğrencilerine "Akademik Başarı Testi" ve "Matematik Tutum Ölçeği" tekrar uygulanmıştır. Uygulama sonrasında deney grubu öğrencileri arasında başarı testi sonuçlarına göre seçilen öğrencilerle araştırmacı tarafından hazırlanan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca uygulama sonrasında da öğrencilerden uygulamaya yönelik yazılı öğrenci görüşleri alınmıştır. Deney grubunda kullanılan eğitsel bilgisayar oyunları da 5. sınıf Matematik dersinde yer alan "Kesirler" konusunun kazanımlarına yönelik olarak araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Araştırma süresince deney grubunda "Kesirler" konusuna yönelik eğitsel bilgisayar oyunları oynanırken kontrol grubunda ise 5. sınıf Matematik dersi planlarına göre etkinlikler yapılmıştır. Araştırmanın ön test sonuçlarına bakıldığında hem tutum hem de başarı puanları açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir puan farkı bulunmamıştır. Bu

bakımdan uygulama öncesinde grupların ders başarısı ve tutumu açısından denk olduğu söylenebilir. Son test sonuçlarına bakıldığında ise tutum ve başarı puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak her iki grubun da tutum ve başarı son test puanları ön test sonuçlarına göre artış göstermiştir. Son test sonuçlarına göre öğretim yöntemleri arasında anlamlı puan farkları bulunmasa da her iki öğretim yöntemi de Matematik dersine yönelik hem tutum hem de akademik başarı açısından gruplarda gelişme sağlamıştır. Araştırmanın nitel bölümünü oluşturan görüşmeler, yazılı görüş bildirimleri ve uygulamaya yönelik tutulan öğrenci günlüklerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında ise öğrencilerin uygulanan oyunları beğendikleri ve oyun temelli öğrenme yöntemiyle işlenen derslerden çok keyif aldıkları görülmüştür. Ayrıca öğrenciler oyunlar sayesinde Matematik dersine yönelik ilgi ve isteklerinin arttığını da belirtmişlerdir.

İncelenen bu araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, etkisi araştırılan oyun temelli öğrenme yönteminin mevcut öğrenme yöntemleri kadar öğretimde etkili olduğu görülmektedir (Malta, 2010: 84; Şahin, 2015: 70; Şahin, 2016: 87; Türkmen, 2017: 80; Yağız, 2007: 80). Araştırmalarda uygulanan testlerin sonuçlarında her ne kadar oyun temelli öğrenme etkinliklerine yönelik anlamlı puan farkları olmasa da öğrencilerin ilgili derse yönelik tutum, ilgi ve akademik başarılarında oyunlar sayesinde ortalama puan artışı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda araştırmalar birbirini destekler niteliktedir. Araştırmaların bir diğer ortak noktası ise nicel yöntemlerin nitel yöntemlerle desteklenmiş olmasıdır. Araştırmaları birbirinden ayıran noktalar ise farklı sınıf seviyelerinde ve derslerde yapılmış olmalarıdır.

2.5.2. Oyun Temelli Öğrenme İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde ise oyun temelli öğrenme yöntemi ile ilgili yurt dışında yapılan çeşitli çalışmalardan birkaçının incelemesi yer almaktadır.

Lin vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada oyun temelli öğrenmenin matematik öğrenen 6. sınıf öğrencileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 62 öğrenci oluşturmaktadır. Deneysel grupta 18 erkek ve 12 kız olmak üzere toplam 30 öğrenci yer alırken kontrol grubunda 20 erkek ve 12 kız olmak üzere toplam 32 öğrenci yer almaktadır. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere ön test uygulanmış ve ön test puanlarına göre öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ayrılmışlardır. Ön testten 80 puanın altında not alan

kontrol grubu öğrencileri eğitici videolar eşliğinde ders işlemişlerdir. Yine 80 puanın altında not alan deney grubu öğrencileri de araştırmacı tarafından geliştirilen Monopoly bilgisayar oyunu eşliğinde derslerini işlemişlerdir. Ön testte 80 puanın üstünde not alan öğrencilerin verileri analize dâhil edilmeyip bu puanın altında not alan öğrenciler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Uygulama bir ders saati boyunca sürmüştür ve uygulamadan sonra her iki gruba da son test uygulanarak araştırma bitirilmiştir. Araştırmada uygulanan testlerin sonuçları t-testi yapılarak analiz edilmiştir. Ön test sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Uygulama öncesi grupların birbirine yakın olduğu ifade edilmiştir. Uygulama sonrası yapılan son testin sonuçlarına bakıldığında ise deney grubu ortalama puanlarına yönelik anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bağlamda eğitsel Monopoly oyununun matematik öğretiminde etkili olduğu ifade edilmiştir.

Liu ve Chen (2013) tarafından yapılan araştırmada oyun temelli öğrenmenin Fen öğreniminde öğrencilerin öğrenme performanslarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada tek grup ön test-son test desen kullanılmıştır. Tayvan’da yapılan araştırmanın çalışma grubunu bir ilkokulda bulunan 10’u erkek 8’i kız olmak üzere toplam 18 öğrenci oluşturmaktadır. Ayrıca çalışma grubu öğrencilerinin sınıf dağılımlarına bakıldığında üçüncü sınıftan 3, dördüncü sınıftan 2, beşinci sınıftan 7 ve altıncı sınıftan 6 öğrenci olduğu görülmektedir. Çalışma grubu rastgele olacak şekilde seçilmiştir. Uygulama öncesinde ve sonrasında çalışma grubu öğrencilerine araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi uygulanmıştır. Ayrıca uygulama sonrası araştırmacılar tarafından geliştirilen tutum ölçeği de öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama süresince öğrencilerle birlikte Fen Bilimleri dersi “Ulaştırma ve Enerji Araçları” ünitesine yönelik olarak Conveyance Go adlı bir eğitsel kart oyunu oynanmıştır. Araştırma toplamda 120 dakika sürmüştür. 20 dakika süren ön testten sonra öğrenciler 4-5 kişilik gruplara ayrılarak eğitsel kart oyununu oynamaya başlamışlardır. Eğitsel kart oyunu ile öğrenme etkinliği 60 dakika boyunca devam etmiş ve oyun etkinliklerinden sonra son test ile tutum ölçeğinin uygulanmasıyla birlikte araştırma sona ermiştir. Testler ilişkili örneklem için t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ise ön test ve son test akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar, eğitsel kart oyununun Fen Bilimleri öğretiminde etkili olduğunu ve aynı zamanda oyun temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin ilgisini çektiğini göstermektedir.

Khenissi, Essalmi ve Jemni (2013) tarafından yapılan araştırmada öğrenme

ortamlarında oyun temelli öğrenme yönteminin kullanılmasının programlama dilleri konusunun öğretimine etkisi incelenmiştir. Tunus'ta bir yüksekokulda yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu 93 öğrenci oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma süresince deney grubu öğrencileriyle programlama dilleri konusuna yönelik hazırlanan Pacman oyunu oynanarak etkinlikler yapılırken kontrol grubu öğrencileriyle ise geleneksel öğrenme yöntemleri kullanılarak öğretim etkinlikleri yapılmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında hem deney grubu öğrencilerine hem de kontrol grubu öğrencilerine akademik başarı testi uygulanmıştır. Uygulama öncesi yapılan ön test sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum uygulama öncesi grupların denk olduğunu göstermektedir. Uygulama sonrası yapılan son test sonuçlarına bakıldığında ise deney grubunun ortalama başarı puanı ile kontrol grubunun ortalama başarı puanı arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre oyun temelli öğrenme yönteminin programlama konusunun öğretiminde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Hung, Huang ve Hwang (2014) tarafından yapılan araştırmada dijital oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin öz yeterlik, motivasyon, kaygı ve matematik öğrenmedeki başarıları üzerine etkileri incelenmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 420 dakikalık bir süreci kapsamaktadır. Tayvan'da yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu 5. Sınıfa giden toplam 69 öğrenci oluşturmaktadır. Üç sınıftan oluşan çalışma grubunda bir sınıf deney grubu A, bir diğer sınıf deney grubu B, üçüncü bir sınıf ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. A grubunda 11 erkek ve 12 kız öğrenci olmak üzere toplam 23, B grubunda 12 erkek ve 11 kız öğrenci olmak üzere toplam 23 ve kontrol grubunda ise 13 erkek ve 10 kız öğrenci olmak üzere yine toplam 23 öğrenci yer almaktadır. Deney grubu A'da uygulama süresince matematik dersi içeriğinin tabletlerdeki bilgisayar oyunlarına dâhil edilmesiyle oyun temelli öğrenme yöntemi kullanılmış ve Brick Breaker isimli eğitsel oyun oynanmıştır. Deney grubu B'de ise uygulama süresince e-kitaplar aracılığıyla teknolojik olarak geliştirilmiş öğrenme yöntemleri kullanılırken kontrol grubunda ise geleneksel öğrenme yöntemleri kullanılmıştır. İki matematik öğretmeni tarafından geliştirilen başarı testi, Fennema ve Sherman (1977) tarafından geliştirilen öz yeterlik ölçeği, motivasyon ölçeği ve matematiksel kaygı ölçeği uygulama öncesinde ve sonrasında tüm gruplara uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öz yeterlik, öğrenme motivasyonu ve akademik başarı ön testleri ve son

testlerine bakıldığında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Üç grubun testlerine yapılan analizlerin sonuçlarına bakıldığında sadece matematiksel kaygı puanlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bağlamda oyun temelli öğrenmenin matematik öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarını, öz yeterlik algılarını ve derse yönelik motivasyonlarını artırmada etkili olduğu görülmüştür.

Cheng ve Su (2012) tarafından yapılan araştırmada oyun temelli öğrenme yönteminin sistem analizi dersinde öğrencilerin öğrenme etkinliğini artırmadaki etkisi incelenmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Tayvan'da yapılan bu çalışmaya, yaşları 20-21 arasında değişen, 47'si erkek, 16'sı kız olmak üzere toplam 63 lisans öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba rastgele seçilmişlerdir. Geleneksel yüz yüze öğretimin yapıldığı kontrol grubunda 20 erkek ve 10 kız öğrenci olmak üzere toplam 30 öğrenci yer alırken oyun temelli öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubunda ise 27 erkek ve 6 kız öğrenci olmak üzere toplam 33 öğrenci bulunmaktadır. Gruplar belirlendikten sonra bir hafta içinde 180 dakika boyunca her iki gruba da sistem analizi dersi verilmiştir. Sistem analizi derslerinin bitimiyle birlikte hem deney grubu öğrencilerine hem de kontrol grubu öğrencilerine ön test olarak akademik başarı testi ve öğrenme motivasyonu anketi uygulanmıştır. Ön testler yaklaşık 100 dakikalık bir süreci kapsamaktadır. Ön testlerden sonra yine 1 hafta boyunca toplamda 180 dakika gruplarda belirlenen öğretim yöntemlerine göre etkinlikler yapılmıştır. Her iki grupta da öğretim etkinliklerinin bitmesiyle birlikte öğrencilere akademik başarı testi ve öğrenme motivasyonu ölçeği son test olarak uygulanmış ve araştırmanın uygulama bölümüne son verilmiştir. Son testlerin uygulaması 100 dakika sürmüştür. Araştırmada kullanılan öğrenme motivasyonu ölçeği ARCS modeli dikkate alınarak geliştirilmiştir. ARCS modeli, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu teşvik etmek ve sürdürmek için öğrenme ortamlarını ve materyalleri tasarlamaya yönelik bir problem çözme yaklaşımıdır (Keller, 1983, 390-391). Akademik başarı testi de araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Deney grubunda uygulama sürecinde sistem analizi dersinin içeriğini kapsayacak şekilde hazırlanan şirket temalı bir eğitsel bilgisayar oyunu kullanılmıştır. Test sonuçları ise t testi ile analiz edilmiştir. Öğrenme motivasyonu ölçeği sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin öğrenme isteklerinin her iki grupta da artış gösterdiği görülmektedir. Akademik başarı testlerinin sonuçlarına bakıldığında ön test başarı puanı ortalamalarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken son test başarı puan ortalamalarında ise deney grubu verilerine yönelik istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara

göre oyun temelli öğrenmenin sistem analizi dersi öğretiminde etkili sonuçlar ortaya çıkardığı görülmektedir.

Siew, Geoffrey ve Lee (2016) tarafından yapılan araştırmada oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin cebirsel düşünceleri ve cebire yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Malezya’da yapılan bu araştırmada ön test-son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 8. sınıfa gide 60 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak üzere rastgele iki gruba ayrılmışlardır. Hem deney grubunda hem de kontrol grubunda 30 öğrenci yer almaktadır. Uygulama boyunca deney grubu öğrencileriyle akıllı telefon ve tabletler kullanılarak cebir konusu içeriğine göre hazırlanmış DragonBox 12+ eğitsel oyunu oynanırken kontrol grubu öğrencileriyle ise geleneksel öğrenme yöntemleri kullanılarak dersler işlenmiştir. Deney grubunda kullanılan DragonBox 12+ oyunu bir lise öğretmeni Jean-Baptiste Huynh ile bilişsel bilimler profesörü Dr. Patrick Marchal tarafından ortaklaşa tasarlanmış bir video oyunu uygulamasıdır. 12 ve 17 yaşları arasındaki öğrencilere yönelik hazırlanan eğitsel video oyunu DragonBox 12+, 2012 Uluslararası Ciddi Oyun Ödülleri’nde Altın Madalya ve 2013’te En İyi Nordic İnovasyon Ödülü’nün de aralarında bulunduğu toplamda dokuz ödül kazanmış bir android oyun uygulamasıdır. Toplamda 16 saat süren bu araştırmada cebir konusuna yönelik tutum ölçeği olarak Fennema ve Sherman (1977) tarafından geliştirilen matematik tutum ölçeği araştırmacılar tarafından çevrildikten ve düzenlendikten sonra kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek olan cebirsel düşünme ölçeği ise yine araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Cebirsel düşünme ölçeği hem deney grubuna hem de kontrol grubuna uygulama öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Cebire yönelik tutum ölçeği ise öğretim etkinlikleri sonrası tüm öğrencilere uygulanmıştır. Test sonuçları t-testi ile analiz edilmiştir. Cebirsel düşünme testlerinin sonuçlarına bakıldığında hem deney grubu öğrencilerinin hem de kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarına göre oldukça yüksek çıkmıştır ve her iki grupta da son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Her iki grubun cebirsel düşünce son test puanları karşılaştırıldığında ise deney grubu lehine istatistiksel olarak oldukça yüksek anlamlı bir fark bulunmuştur. Tutum ölçeği sonuçlarına bakıldığında ise deney grubunun ortalama tutum puanları ile kontrol grubunun ortalama tutum puanları arasında deney grubu sonuçlarına yönelik istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak oyun temelli öğrenmenin cebirsel düşünmeyi ve cebir konusuna yönelik tutumları geliştirmede oldukça etkili olduğu görülmektedir.

İncelenen oyun temelli öğrenmeye yönelik yurtdışında yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında elde edilen bulguların birbirlerini destekler nitelikte olduğu görülmüştür. İncelenen bu araştırmalarda yer alan öğrenme ortamlarında kullanılan oyun temelli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarıları, ilgili derse yönelik tutumları, öz yeterlik algıları ve motivasyonları gibi pek çok bağımlı değişken üzerinde olumlu etkisinin olduğu gözlemlenmiştir (Cheng ve Su, 2012: 674-675; Hung, Huang ve Hwang, 2014: 162-163; Khenissi, Essalmi ve Jemni, 2013: 3; Lin vd., 2013: 278-279; Liu ve Chen, 2013: 1049; Siew, Geoffrey ve Lee, 2016: 75-76). Araştırmaların bir diğer ortak yönü ise deney ve kontrol grupları üzerinde çalışmaların yapıldığı yarı deneysel desene sahip olmalarıdır. Araştırmaların birbirine benzemeyen yönleri ise farklı sınıf seviyelerinde, farklı derslerde ve farklı ülkelerde yapılmış olmalarıdır.

Yurtiçinde ve yurtdışında oyun temelli öğrenmeye yönelik yapılan çalışmalara dair alanyazın taraması yapıldıktan sonra ülkemizde oyun temelli öğrenme yönteminin kullanıldığı çalışmaların genellikle Fen Bilimleri ve Matematik derslerine yönelik olduğu görülmüştür. Ayrıca yurtiçindeki araştırmalar incelendiğinde Türkçe dersinde oyun temelli öğrenme yönteminin kullanıldığı az sayıdaki çalışmalarla karşılaşmıştır. Bu bağlamdan hareketle yapılan bu araştırma, hem Türkçe dersinde oyun temelli öğrenme yöntemiyle dijital oyunların birlikte kullanıldığı öncü çalışmalardan biri olmayı hem de alanyazın incelemelerinde ortaya çıkan Türkçe öğretiminde eğitsel dijital oyun kullanımı konusundaki boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla araştırmanın problem cümlesi de “Sözcükte yapı konusunun öğrenilmesinde oyun temelli öğrenme yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve akademik başarıları üzerindeki etkisi nedir?” olarak belirlenmiştir. Ayrıca eğitsel dijital oyunların Türkçe derslerinde fazla kullanılmamış olması ve eğitsel dijital oyunların eğitim sistemimizde yeni bir kavram olarak karşımıza çıkması yapılan bu araştırmanın önemini artırmaktadır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada izlenen model, araştırmanın evren ve örnekleme, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama sürecinin detayları ve toplanan verilerin nasıl analiz edildiği açıklanmıştır.

3.1. ARAŞTIRMA DESENİ

Bu araştırmada, Türkçe dersi öğretiminde kullanılan oyun temelli öğrenme yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin akademik ders başarılarına ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Gömülü karma desen olarak adlandırılan bu yöntemde, nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak çalışma grubundan toplanır (Fırat, Yurdakul ve Ersoy, 2014: 72). Nicel ve nitel yöntemlerin zayıf yönlerinin telafi edilmesi, tek yöntemle yapılan araştırmalara göre daha fazla kanıt sunması ve araştırmanın çözümüne yönelik mevcut tüm yöntemleri pratik bir şekilde ortaya koyması gibi avantajlarından dolayı bu araştırmada gömülü karma desen tercih edilmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2011: 14-15). Ayrıca araştırmadan elde edilen sayısal verilerin yorumlanmasında nitel araştırma tekniklerinin de kullanılması sayesinde daha güvenilir ve kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 78).

Deneysel araştırma modeline göre yapılan bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Uygulama yapmak için belirlenen okulda yer alan sınıfların daha önceden belirlenmiş olması ve araştırmaya alınacak grupların tarafsız bir şekilde seçilme olanağının olmamasından dolayı bu desen tercih edilmiştir. Bu desende daha önceden hazır olan gruplar, deney ve kontrol grubu olarak tanımlanır. Bu eşleştirme, tanımlanan grupların denk olduğunu garanti etmez ve bu ciddi bir sınırlamadır, ancak seçkisiz atanmanın yapılamayacağı durumlarda ciddi bir alternatif desendir (Büyüköztürk vd., 2008: 216). Bu desenin en önemli amacı, deney grubunda kullanılan bağımsız değişkenin kontrol grubunda kesinlikle kullanılmaması ve de sürecin sonunda gruplar arasında meydana gelen anlamlı ya da anlamsız farkları ifade etmektir (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 60). Araştırmada uygulama öncesinde ve sonrasında araştırmacı tarafından hazırlanan “Sözcükte Yapı Başarı Testi” ile MEB’e bağlı EARGED tarafından geliştirilen ve 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ön test ve son test olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmacı

tarafından hazırlanan Demografik Bilgiler Formu araştırma öncesinde öğrencilere uygulanarak öğrenciler hakkında çeşitli bilgiler toplanmıştır. Ayrıca son testlerden altı hafta sonra başarı testi, deney ve kontrol grubu öğrencilerine kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre araştırmada yer alan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik akademik ders başarı ve tutum puanları incelenerek karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmada kullanılan deneysel desenin simgesel görünümü tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3. 1. Ön Test Son-Test Kontrol Gruplu Desenin Simgesel Görünümü

Gruplar		Ön Test	İşlem	Son Test
DG	M	O1	X	O2
KG	M	O1		O2

DG: Oyun Temelli Öğrenme Yönteminin Kullanıldığı Grup

KG: MEB Türkçe Dersi Planına Göre Öğretim Yapılan Grup

X: Deneysel işlem

O1: Ön Test

O2: Son Test

M: Gruplarına Yansız Atanması

3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmada örneklem seçiminde Uygun (Kazara/Elverişli) Örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklem yönteminin kullanılmasının nedeni, evren elemanlarını belirtmenin ve evrenin tamamına ulaşmanın zor olduğu durumlarda ihtiyaç duyulan büyüklükteki çalışma grubuna kolaylıkla ulaşma imkânını araştırmacılara sağlamasıdır (Büyüköztürk, vd., 2008: 95). Uygun Örneklem yöntemi, Evren elemanlarının geniş ya da büyük olduğu deneysel araştırmalarda pratik ve ekonomik olması açısından genellikle tercih edilen bir yöntemdir (Ören ve Gül, 2007: 413).

2018-2019 eğitim öğretim yılında Aksaray il merkezinde bulunan bir devlet okulunda eğitimlerine 6. sınıfta devam eden toplam 52 öğrenci, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Oyun temelli öğrenme yöntemiyle öğretim etkinliklerinin yapıldığı deney grubunda 26 öğrenci yer alırken 6. sınıf Türkçe ders planına göre öğretim etkinliklerinin yapıldığı kontrol grubunda ise yine 26 öğrenci yer almaktadır.

Araştırma, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda gerçekleştirildiği için öğrencilerin deney ve kontrol grubuna rastgele yerleştirilme olanağı olmamıştır. Bu bağlamda araştırma için seçilen okulda yer alan 6. sınıflardan birisi deney grubu olarak, bir diğer sınıf da kontrol grubu olarak tanımlanmıştır. Deney ve kontrol grubu olarak belirlenen sınıflar rastgele seçilmiştir.

3.2.1. Demografik Bilgiler Formu Sonuçları

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencileri hakkında demografik bilgiler formu vasıtasıyla elde edilen genel bilgiler bu bölümde sunulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu 6. sınıfa giden toplam 52 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenci grubunun cinsiyet dağılımına ilişkin bilgiler tablo 3.2.'de yer almaktadır.

Tablo 3. 2. Çalışma Grubu Öğrencilerine Ait Cinsiyet Bilgileri

Cinsiyet	Deney	Kontrol	Frekans (q)	Yüzde (%)
Erkek	12	10	22	42,31
Kız	14	16	30	57,69
Toplam	26	26	52	100

Tablo 3.2.'de görüldüğü üzere öğrencilerin cinsiyet dağılımına bakıldığında çalışma grubunun %42,31'sini erkek öğrenciler, %57,69'unu da kız öğrenciler oluşturmaktadır. Hem deney grubunda hem de kontrol grubunda kız öğrencilerin sayısının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenciler, genellikle 4-5 kişilik çekirdek ailelerden gelen bireylerdir. Ayrıca öğrencilerin ailelerinin ekonomik gelirleri ise orta ve iyi düzey seviyesindedir. Öğrencilerin anne ve baba eğitim durumlarına bakıldığında ise ebeveynlerin genellikle ortaokul ve üstü kademelerden mezun oldukları görülmektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğrenciler hem gelir olarak hem de eğitim olarak orta düzey çekirdek ailelerin üyeleridirler.

Öğrencilerin istedikleri zaman kolaylıkla kullanabilecekleri elektronik cihazlarının olup olmadığı hakkında bilgi sahibi olmak için öğrencilere “*Elektronik cihazlardan hangisine/hangilerine sahipsiniz?*” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplara göre oluşan bulgular tablo 3.3.'te yer almaktadır.

Tablo 3. 3. Öğrencilerin Sahip Olduğu Elektronik Cihazlar

Soru	Cihazlar	Frekans (q)	Yüzde (%)
<i>Elektronik cihazlardan hangisine/hangilerine sahipsiniz?</i>	Bilgisayar	25	48,07
	Akıllı Telefon	45	86,83
	Tablet	24	46,15
	Playstation	3	5,76
	Hiçbiri	4	7,69
	Diğer	0	0

Tablo 3.3.'te yer alan bilgilere göre öğrencilerin sahip olduğu elektronik cihazlara bakıldığında 4 öğrenci hariç kalan 48 öğrencinin en az bir tane elektronik cihaza sahip olduğu görülmüştür. Cihazların dağılımına bakıldığında ise 25 öğrencide (48,07) bilgisayar, 45 öğrencide (86,83) akıllı telefon, 24 öğrencide (46,15) tablet, 3 öğrencide de (5,76) Playstation olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin genellikle birden fazla elektronik cihaza sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin elektronik cihaz kullanımına yönelik deneyimlerini öğrenmek için öğrencilere “*Ne zamandan beri bilgisayar, tablet ya da akıllı telefon kullanıyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplara göre oluşan bulgular tablo 3.4.'te yer almaktadır.

Tablo 3.4. Öğrencilerin Elektronik Cihaz Kullanma Süreleri

Soru	Cevaplar	Frekans (q)	Yüzde (%)
<i>Ne zamandan beri bilgisayar, tablet ya da akıllı telefon kullanıyorsunuz?</i>	1 yıldan az	4	7,69
	1-3 yıldır	29	55,76
	3-5 yıldır	13	25
	5 yıldan fazla	4	7,69
	Hiç	2	3,84
	Toplam	52	100

Tablo 3.4.'te yer alan bilgilere göre öğrencilerin elektronik cihazları kullanma sürelerine bakıldığında ise sadece 2 öğrenci daha önce hiçbir cihaz kullanmazken geriye kalan tüm öğrencilerin çeşitli sürelerde de olsa elektronik cihaz kullanımına yönelik deneyimlerinin olduğu görülmektedir. Özellikle öğrencilerin %75,76'lık bir kesiminin 1-5 yıl aralığında elektronik cihaz kullanması dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin oyun oynama için en çok hangi elektronik cihazı kullandıkları konusunda öğrencilere “*Sahip olduğunuz araçlardan hangisi/hangileriyle daha çok oyun oynamayı tercih ediyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplara göre oluşan bulgular tablo 3.5.'te sunulmuştur.

Tablo 3.5. Öğrencilerin Oyun Oynamak İçin Tercih Ettiği Elektronik Cihazlar

Soru	Cevaplar	Frekans (q)	Yüzde (%)
<i>Sahip olduğunuz araçlardan hangisi/hangileriyle daha çok oyun oynamayı tercih ediyorsunuz?</i>	Bilgisayar	23	44,23
	Akıllı telefon	42	80,76
	Tablet	19	36,53
	Playstation	3	5,76
	Hiçbirine sahip değilim	2	3,84
	Diğer	1	1,92

Öğrencilerin sahip olduğu elektronik cihazlardan hangisi ya da hangileriyle oyun oynamayı tercih ettiklerine bakıldığında ise öğrencilerin akıllı telefon başta olmak üzere bilgisayar ve tabletleri çok sık kullandığı görülmektedir. Ayrıca pek çok öğrencinin oyun oynamak için birden fazla cihaz kullandığı da gözlemlenmiştir.

Öğrencilere “*Genel olarak bilgisayar ve video oyunları hakkındaki düşünceleriniz nasıldır?*” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplara göre öğrencilerden 40 tanesi (%76,92) olumlu, 1 tanesi (%1,92) olumsuz ve 11 tanesi de (%21,15) herhangi bir düşüncem yok cevabını vermiştir.

Öğrencilere “*Bilgisayar ve video oyunları size göre hayatımız içerisinde ne kadar etkilidir?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden elde edilen cevaplara bakıldığında ise öğrencilerin 30 tanesi (%57,67) olumlu etkisi var, 3 tanesi (%5,76) olumsuz etkisi var, 12 tanesi (%23,07) etkisi yok ve 7 tanesi de (%13,46) bilmiyorum cevabını vermiştir.

Öğrencilerin bir gün içerisinde bilgisayar oyunlarına ne kadar zaman ayırdıklarını öğrenmek için öğrencilere “*Bilgisayar oyunlarına günlük ortalama ne kadar süre ayırıyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplara göre elde edilen bulgular tablo 3.6.’da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Öğrencilerin Bilgisayar Oyunlarına Ayırdıkları Günlük Zamanlar

Soru	Cevaplar	Frekans (q)	Yüzde (%)
<i>Bilgisayar oyunlarına günlük ortalama ne kadar süre ayırıyorsunuz?</i>	30 dk.	6	11,53
	30 dk. – 1 saat	17	32,69
	1-2 saat	17	32,69
	2-3 saat	3	5,76
	3+ saat	2	3,84
	Hiç vakit ayırmıyorum.	7	13,46
	Toplam	52	100

Öğrencilerin gün içerisinde bilgisayar oyunlarına ayırdıkları süreler incelendiğinde 7 öğrenci gündelik hayatında bilgisayar oyunlarına hiç yer vermezken geriye kalan tüm öğrencilerin ise gün içerisinde en az yarım saat da olsa bilgisayar oyunlarına vakit ayırdıkları gözlemlenmiştir. Bu noktada gün içerisinde bilgisayar oyunlarına 30 dk. – 2 saat aralığında zaman ayıran 34 öğrenci dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin elektronik cihazları kullanım amaçlarını öğrenmek için öğrencilere “*Bilgisayar, tablet ya da akıllı telefonları hangi amaçlar için kullanıyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden elde edilen cevaplara göre oluşturulan bulgular tablo 3.7.’de sunulmuştur.

Tablo 3.7. Öğrencilerin Elektronik Cihazları Kullanım Amaçları

Soru	Cevaplar	Frekans (q)	Yüzde (%)
<i>Bilgisayar, tablet ya da akıllı telefonları hangi amaçlar için kullanıyorsunuz?</i>	Ödev yapmak	47	90,38
	Oyun oynamak	43	82,69
	Video izlemek	37	71,15
	İletişim-sohbet	42	80,76
	Haber-gündem takibi	14	26,92
	Eğlence	36	69,23
	Merak-araştırma	18	34,61
	Kullanmıyorum	2	3,84
	Diğer	0	0

Öğrencilerin elektronik araçları kullanım amaçları incelendiğinde 2 öğrenci elektronik cihazları kullanmadığını ifade ederken geriye kalan öğrenciler elektronik cihazları ödev yapmak, oyun oynamak, video izlemek, iletişim-sohbet ve eğlence amaçları için yüksek oranda kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin tercih ettiği bilgisayar oyunu türlerini belirlemek amacıyla öğrencilere “*Hangi tür video ya da bilgisayar oyunlarını tercih ediyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplara göre ortaya çıkan bulgular tablo 3.8.’de yer almaktadır.

Tablo 3.8. Öğrencilerin Tercih Ettiği Bilgisayar Oyunu Türleri

Soru	Cevaplar	Frekans (q)	Yüzde (%)
<i>Hangi tür video ya da bilgisayar oyunlarını tercih ediyorsunuz?</i>	Aksiyon	38	73,07
	Macera	41	78,84
	Dövüş	20	38,46
	Spor	23	44,23
	Yarış	22	42,30
	Strateji	10	19,23
	Zekâ	28	53,84
	Müzik-ritim	15	28,84
	Kart ya da zar	7	13,46
	Oynamıyorum	4	7,69
	Diğer (Korku)	1	1,92

Öğrencilerin tercih ettiği bilgisayar oyunu türlerine bakıldığında aksiyon, macera, dövüş, spor, yarış ve zekâ oyunlarının tercih edilme oranlarının yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca 4 öğrenci video ya da bilgisayar oyunu oynamadığını ifade ederken bir öğrenci de seçeneklerin haricinde korku oyunlarını tercih ettiğini ifade etmiştir.

Öğrencilere son olarak “*Hangi sıklıkla bilgisayar ya da video oyunu oynuyorsunuz?*” sorusu yöneltilerek öğrencilerin ne kadar sıklıkla bilgisayar oyunu oynamayı tercih ettiklerine bakılmıştır. Öğrencilerden elde edilen cevaplar incelendiğinde 6 öğrenci (%11,53) hiç oynamadığını, 17 öğrenci (%32,69) ara sıra oynadığını, 26 öğrenci (%50) her gün oynadığını, 2 öğrenci (%3,84) haftada bir kez oynadığını ve 1 öğrenci de (%1,92) haftada iki defadan fazla bilgisayar oyunu oynadığını ifade etmiştir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Türkçe dersi öğretiminde kullanılan oyun temelli öğrenme yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin akademik ders başarıları ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisinin incelendiği bu araştırmada öğrencilere uygulanan veri toplama araçları aşağıda sıralanmıştır:

- Sözcükte Yapı Başarı Testi
- Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
- Demografik Bilgiler Formu

- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma süresince öğretim ortamlarından elde edilen gözlem notları da araştırmanın nitel bölümüne dâhil edilmiştir.

3.3.1. Sözcükte Yapı Başarı Testi

6. sınıf Türkçe dersi sözcükte yapı konusunun öğretiminde kullanılan oyun temelli öğrenme yönteminin ve Türkçe ders planına göre yapılan öğretiminin öğrenciler üzerindeki etkisini incelemek için deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test-son test ve kalıcılık testi olarak Sözcükte Yapı Başarı Testi uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi, çoktan seçmeli 20 sorudan oluşmaktadır. Ölçümdeki hataları azaltması, problemi öğrencilere daha kolay ve net sunması, ölçülmek istenen konuya yatkın olması, adil ve objektif puanlama imkânları sunması (Baştürk, 2014: 123-124) nedeniyle bu çalışmada çoktan seçmeli test kullanımı tercih edilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Türkçe dersi öğretim programında belirtilen 6. sınıf sözcükte yapı konusunun kazanımları dikkate alınarak başarı testi hazırlanmıştır. Türkçe dersi öğretim programında yer alan 6. sınıf sözcükte yapı konusu kazanımları aşağıda sıralanmıştır:

- Kökleri ve ekleri ayırt eder,
- Yapım ve çekim eklerinin işlevlerini açıklar,
- Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder,
- Yapım ve Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder (MEB, 2018: 43).

Türkçe öğretim programında yer alan sözcükte yapı konusunun kazanımları incelendikten sonra kazanımları içerecek şekilde 209 sorudan oluşan soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzunda yer alan sorular; daha önce yapılan sınavlar, soru bankaları, Türkçe dersi çalışma kitapları ve Türkçe dersiyle ilgili diğer kaynaklar taranarak belirlenmiştir. Soru havuzu oluşturulduktan sonra iki Türkçe öğretmeni ve bir uzman görüşü alınarak soru elemeleri yapılmış ve 25 sorudan oluşan başarı testinin ilk hali oluşturulmuştur.

Oluşturulan başarı testi, Aksaray il merkezinde bulunan Fatih Sultan Mehmet Ortaokulunda eğitim hayatına devam eden 276 altıncı sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerin verdiği doğru cevaplar 1 puan, yanlış ve boş cevaplar ise 0 puan alacak şekilde sonuçlar hesaplanarak öğrenciler arasında en yüksek puandan en düşük puana doğru sonuçlar sıralanmıştır. Sıralama işleminden sonra maddelerin analizine geçilmiştir. Madde analizinde kullanılan yollardan biri de %27'lik alt ve üst gruplar yöntemidir (Büyüköztürk,

2002: 184). Üst grup öğrencilerini sıralamanın %27'lik ilk kısmı oluştururken alt grup öğrencilerini ise sıralamanın %27'lik son kısmı oluşturmuştur. At ve üst grupta yer alan öğrencilerin doğru cevap sayıları dikkate alınarak başarı testinde yer alan her bir madde için madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi hesaplanmıştır. Yapılan madde analizi sonucunda ölçütlere uymayan 5 tane madde testten çıkartılmış ve 20 sorudan oluşan teste son şekli verilmiştir. Tamamlanan Sözcükte Yapı Başarı Testi araştırmanın ekler bölümünde yer almaktadır (Bkz. Ek 1). Madde analizinde ölçülen değerler tablo 3.9.'da gösterilmiştir.

Tablo 3.9. Madde Analizi Sonuçları

Sorular	Madde Güçlüğü İndeksi	Madde Ayırt Ediciliği İndeksi
Soru 1	0,571428571	0,523809524
Soru 2	0,696428571	0,392857143
Soru 3	0,625	0,583333333
Soru 4	0,589285714	0,369047619
Soru 5	0,535714286	0,380952381
Soru 6	0,648809524	0,511904762
Soru 7	0,672619048	0,44047619
Soru 8	0,547619048	0,523809524
Soru 9	0,553571429	0,55952381
Soru 10	0,660714286	0,583333333
Soru 11	0,607142857	0,5
Soru 12	0,5	0,69047619
Soru 13	0,535714286	0,571428571
Soru 14	0,660714286	0,488095238
Soru 15	0,422619048	0,44047619
Soru 16	0,470238095	0,55952381
Soru 17	0,547619048	0,547619048
Soru 18	0,755952381	0,369047619
Soru 19	0,589285714	0,75
Soru29	0,428571429	0,30952381
Toplam	11,61904762	10,0952381
Ortalama	0,580952381	0,504761905

Ulaşılan bu verilerle testin güvenilirliğini etkileyen iç tutarlılık değeri KR-20 ile hesaplanmış ve 0,888619 değeri bulunmuştur. Ayrıca testin madde güçlük indeksinin ortalama değeri 0,58 olurken testin madde ayırt edicilik indeksinin ortalama değeri de 0,50 olarak ölçülmüştür. İyi bir testte maddelerin doğru cevaplanma oranını gösteren madde

güçlüğü değerlerinin 0.50 civarında, ölçülen özelliğe göre maddelerin bireyleri ne derece ayırdığını gösteren madde ayırt edicilik değerlerinin de 0.30 üstü olması gerekmektedir (Büyüköztürk, vd., 2008: 128). Bu bağlamda oluşturulan testin kullanılmaya gayet uygun olduğu görülmüştür.

3.3.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışmalar yapan Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından geliştirilen ve 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 'Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği araştırmanın ekler bölümünde yer almaktadır (Bkz. Ek 2).

Kullanılan Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği beşli likert tipi bir ölçek olup 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu gibi sorular yer alırken ikinci bölümde ise Türkçe dersi tutumuna yönelik 20 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddeler, "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Hiç Katılmıyorum" şeklinde derecelere sahiptir. Ölçekte 12 tane olumlu madde yer alırken 8 tane de olumsuz madde yer almaktadır. Ölçeğe göre, maddeleri cevaplayan bir öğrenci en az 20 puan alabiliyorken en fazla 100 puanlık bir değere ulaşabiliyor. Ölçeğin maddelerine yönelik değerlendirme puanları tablo 3.10.'da verilmiştir.

Tablo 3.10. Tutum Ölçeği Maddelerini Değerlendirme Puanları

	Olumlu Madde	Olumsuz Madde
Tamamen Katılıyorum	5	1
Katılıyorum	4	2
Kararsızım	3	3
Katılmıyorum	2	4
Hiç Katılmıyorum	1	5

Araştırma öncesinde Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemek için araştırmanın yapıldığı okulda bulunan ve çalışma grubunun haricindeki 202 altıncı sınıf öğrencisine ölçek uygulanmış ve yapılan analizler sonucunda Cronbach Alfa güvenilirlik değeri 0,81 olarak belirlenmiştir. Cronbach Alfa değerinin 0,70 değerinden

yüksek olması güvenilirlik açısından yeterlidir (Büyüköztürk, 2002, 183). Tutum ölçeğinin Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışmalar yapan EARGED tarafından geliştirilmiş olması, ölçeğin 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alması ve de ölçeğe yönelik yapılan analizler sonucunda Cronbach Alfa güvenilirlik değerinin yüksek çıkması araştırmada bu ölçeğin tercih edilmesini sağlayan nedenlerdir.

3.3.3. Demografik Bilgiler Formu

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet, yaş, aile gibi değişkenler açısından benzer özellikler taşıyıp taşımadığını belirlemek için araştırmacı tarafından Demografik Bilgiler Formu hazırlanmıştır. Cinsiyet, yaş ve sosyoekonomik özellikler gibi değişkenler gruplar arasındaki dengeleri etkileyebileceğinden araştırma öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin demografik bilgilerini edinmek son derece önem taşımaktadır.

Demografik Bilgiler Formu hazırlanırken araştırmacı tarafından demografik bilgileri içeren ya da araştıran pek çok çalışma incelenmiş ve formun 20 maddeden meydana gelen ilk taslağı oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak hakkında hem uzmanların görüşleri alınmış hem de araştırmanın yapıldığı Aksaray'da bulunan İl Millî Eğitim Müdürlüğünce önerilen hususlar dikkate alınmıştır. Maddelere yönelik gerekli düzenleme ve elemeler yapıldıktan sonra forma, 15 sorudan oluşan son şekli verilmiştir. Hazırlanan Demografik Bilgiler Formu araştırmanın ekler bölümünde yer almaktadır (Bkz. Ek 3).

3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin uygulama süreci hakkındaki görüşlerini öğrenmek için öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde deney grubu öğrencileri arasından rastgele olarak seçilen ve görüşme yapma konusunda istekli olan 8 öğrenci yer almıştır. Öğrencilerle ayrı ayrı görüşmeler yapılmış ve yaklaşık olarak bir buçuk saat sürmüştür. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından not tutularak kaydedilmiştir.

Görüşmelerde kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formu hazırlamak için önce görüşme türlerini içeren çeşitli araştırmalar incelenerek 25 maddeden oluşan taslak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Eğitimde iletişim alanında çalışmalar yapmış uzmanların görüşleri alınmış ve uzmanlarca görüşme formuna yönelik önerilen düzeltme ve elemeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu araştırmanın ekler bölümünde yer almaktadır (Bkz. Ek 4).

Hazırlanan görüşme formu 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik görüşlerine yönelik 5 soru, ikinci bölümde öğrencilerin dijital oyunlar hakkındaki görüşlerine yönelik 5 soru, üçüncü bölümde ise öğrencilerin uygulama süreci hakkındaki görüşlerine yönelik 8 soru olmak üzere görüşme formunda toplam 18 madde yer almaktadır.

3.4. ÖĞRETİM MATERYALİ OLARAK KULLANILAN EĞİTSEL DİJİTAL OYUNLAR

Araştırmada kullanılan eğitsel bilgisayar oyunları 6. sınıf Türkçe dersi sözcükte yapı konusunun kazanımları dikkate alınarak belirlenmiştir. Oyunlar belirlenirken araştırmacı tarafından önce Türkçe dersinde kullanılacak eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik genel bir tarama yapılmıştır. Daha sonra aranan oyunlar içerisinde sözcükte yapı konusuyla ilgisi olmayan oyunlar elenerek 21 tane oyun belirlenmiştir. Bu noktada Türkçe Eğitimi ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri alanlarında çeşitli çalışmalar yapan uzmanlara danışılmış ve alınan tavsiyelere göre sözcükte yapı konusu kazanımlarını içeren 12 eğitsel dijital oyun araştırmada kullanılmak üzere belirlenmiştir.

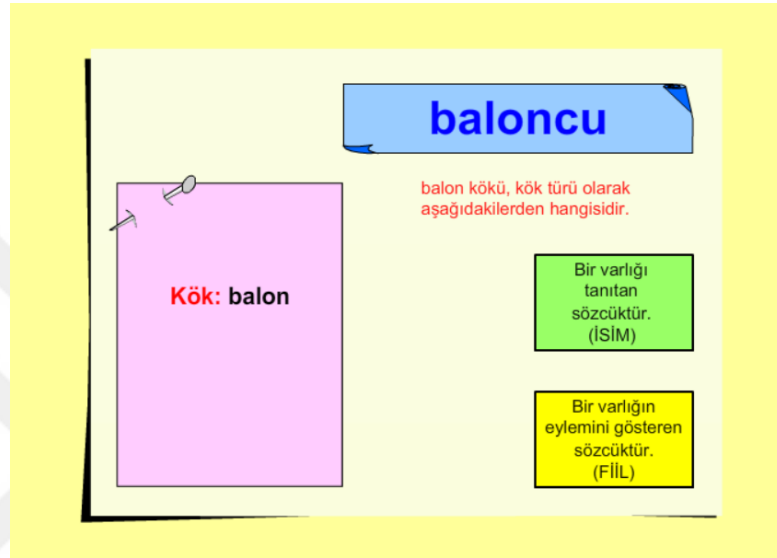
Belirlenen eğitsel dijital oyunlar, çeşitli Fen ve Türkçe öğretmenleri tarafından herhangi bir ticari kaygı ve amaç güdülmeden tasarlanmıştır. Öğrenme ortamlarında ya da evde bu öğretim materyallerinden faydalanmak isteyen herkesin serbest erişim sağlayabileceği farklı oyun platformlarından oyunlara ulaşmak mümkündür. Araştırmada kullanmak için tercih edilen eğitsel bilgisayar oyunlarına <http://www.dersturkce.com/> adresi üzerinden ulaşılmıştır. Ayrıca site editörleriyle iletişim sağlanarak hem oyunlar hakkında görüş alışverişi yapılmış hem de araştırmada oyunları kullanmak için gerekli olan izin alınmıştır. Oyunları deney grubunda kullanmak için alınan izin araştırmanın ekler bölümünde yer almaktadır (Bkz. Ek 6).

Araştırmada kullanılan eğitsel dijital oyunlar daha çok basit, kısa ve sade oyunlardır. Ayrıca oyunlar tek kullanıcıya yöneliktir. Bu özellikleri bakımından oyunların 6. sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun olduğu görüş alınan uzmanlar tarafından da ifade edilmiştir. Her ne kadar bu seviyeye uygun 12 eğitsel bilgisayar oyunu belirlense de Türkçe dersi için oyun taraması yapılırken öğrenme ortamlarında belirli kazanımlara yönelik kullanılacak eğitsel bilgisayar oyunu sayısının son derece sınırlı olduğu görülmüştür. Özellikle farklı sınıf seviyelerinde Türkçe dersinde işlenen diğer konulara yönelik eğitsel bilgisayar oyunu sayısının daha da az olduğu görülmüştür. Bu bakımdan öğrenme ortamlarında kullanmak için Türkçe dersi kazanımlarına yönelik tasarlanacak eğitsel

bilgisayar oyunları konusunda genel bir ihtiyaç durumu olduğu ortadadır.

Sözcükte yapı konusu kazanımlarına göre belirlenen 12 eğitsel dijital oyun aşağıda açıklamalarıyla birlikte sıralanmıştır:

1. Kök Belirleme: Oyun tarafından verilen kelimelerin öncelikle kökü bulunur. Daha sonra ise belirlenen kökün türü tespit edilir. Doğru cevaplar verildikten sonra bir diğer kelimeye geçilir.



Görüntü 3. 1. Kök Belirleme Oyunundan Bir Görüntü

2. İsim mi Fiil mi? : Sunulan kelimelerin kökleri belirlenerek klavye yardımıyla kutucuğa yazılır ve doğru seçim yapıldıysa bir diğer kelimeye geçilir.



Görüntü 3. 2. İsim mi Fiil mi? Oyunundan Bir Görüntü

3. Anlamı Değişen Kelimeler: Oyunda ilk olarak verilen cümlelerde yer alan kırmızı

renkli kelimelerden hangisinin yapım eki aldığı belirlenir. Daha sonra cevap doğruysa kelimedede bulunan yapım ekinin çeşidine bakılır. Bu soru da doğru cevaplanırsa bir sonraki cümleye geçilir.

Oduncu tüm odunları odunluğa taşıdı.

Yukarıdaki cümlede kırmızı renkle belirtilmiş olan kelimelerden hangisinin ek addedikten sonra anlamı değişmiştir?

Oduncu
 Taşıdı
 Odunları

"oduncu" kelimesindeki -cu yapım ekinin çeşidi aşağıdakilerden hangisidir.

İsminden İsim Yapım Eki
 İsminden Fîl Yapım Eki
 Fîlden Fîl Yapım Eki
 Fîlden İsim Yapım Eki

Tebrikler, -cu eki odun isim köküne gelerek yine isim türeten bir ektir.

DEVAM >>

Görüntü 3. 3. Anlamı Değişen Kelimeler Oyunundan Bir Görüntü

4. Kelimeleri Sürükle: Oyunda yapım eki almış olan 8 türemiş kelime verilmiştir. Bu kelimeleri aldıkları yapım ekine göre uygun olan yapım eki kutucuklarına fare yardımıyla sürükleyerek oyun tamamlanır.

Koştur Bitirdi
Kokmak Kaygan
Yaşlan izci

Yan sayfadaki kelimeleri almış oldukları yapım ekinin çeşidine göre uygun alana fare yardımı ile taşıyınız. Kelimeyi doğru alana bırakamazsanız kelime eski yerine geri dönecektir.

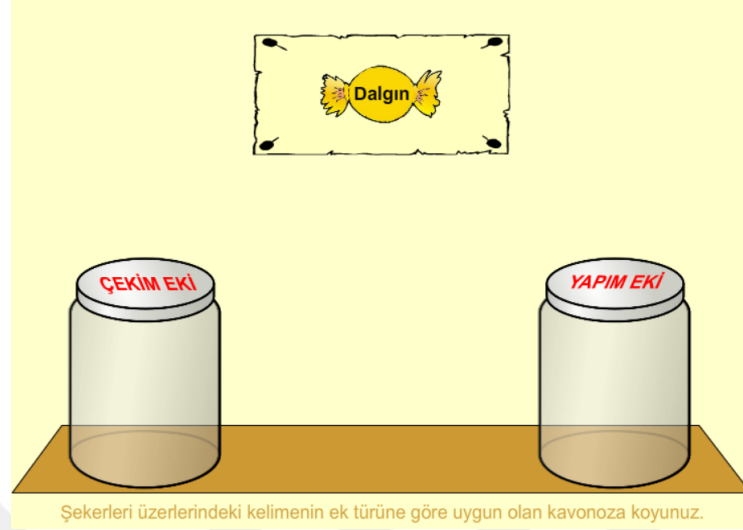
İSİMDEN İSİM YAPAN EK İSİMDEN FİİL YAPAN EK FİİLDEN FİİL YAPAN EK FİİLDEN İSİM YAPAN EK

Kitaplık Taşla

Görüntü 3. 4. Kelimeleri Sürükle Oyunundan Bir Görüntü

5. Şeker Oyunu: Oyunda verilen her bir şekerin üzerinde yapım ya da çekim eki almış bir kelime bulunmaktadır. Bu şekerler, kelimelerde bulunan eklerin türüne göre uygun

kavanozlara fareyle sürükleyerek bırakılır. Tüm şekerler doğru şekilde yerleştirilince oyun biter.



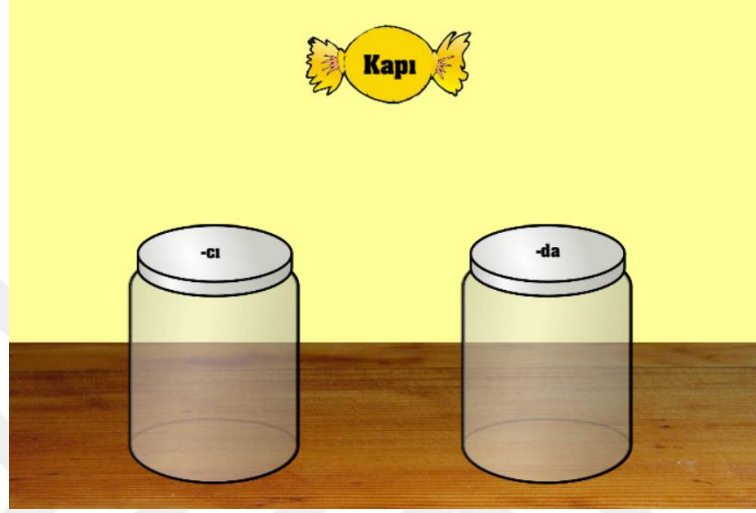
Görüntü 3. 5. Şeker Oyunundan Bir Görüntü

6. Kim Milyoner Olmak İster? : Televizyonda yayınlanan dünyaca ünlü “Kim Milyoner Olmak İster?” yarışmasının formatında hazırlanan oyunda 15 soru yer almaktadır. Oyunda yer alan bu 15 soru, çekim ekleri kazanımlarına göre hazırlanmıştır. Oyuncular soruları cevaplarken “Yarı Yarıya”, “Telefonla Sorma” ve “Seyirciye Sorma” joker haklarına sahiptir. “Yarı Yarıya” joker hakkında yanlış olan iki seçenek silinir. “Telefonla Sorma” joker hakkında oyun, telefon görüşmesi olmuş gibi seçeneklerden bir tanesini oyuncuya önerir. “Seyirciye Sorma” joker hakkında ise oyun yine soruyu seyircilere sormuş gibi seçeneklerden birini oyuncuya önerir. 15. soruyu da doğru cevaplayan oyuncu oyunu bitirir.



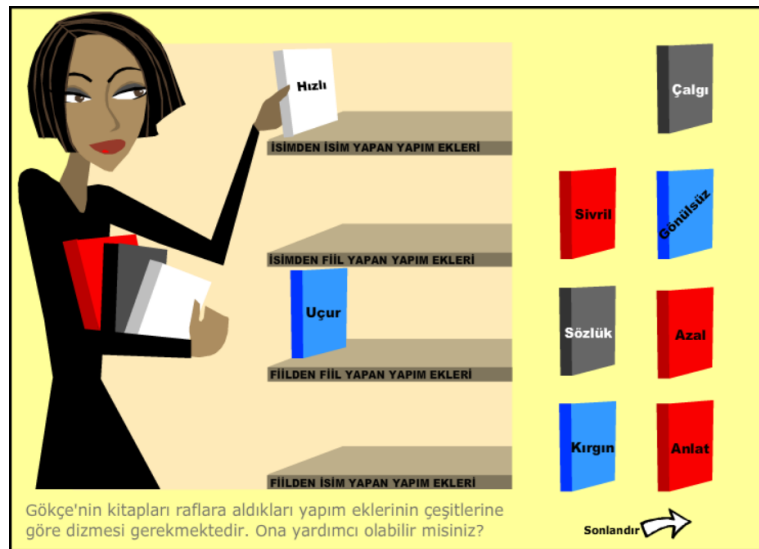
Görüntü 3. 6. Kim Milyoner Olmak İster? Oyunundan Bir Görüntü

7. Kelime Türet: Oyun tarafından oyuncuya sunulan şekerlerin üzerinde kök halinde bulunan kelimeler yer alır. Şekerlerin sürüklenip atılacağı kavanozların birinde çekim ekleri yer alırken diğerinde ise yapım ekleri yer almaktadır. Oyundaki temel amaç kelimeleri türetmek olduğu için kelimelerin anlamlarını değiştirecek yapım eklerinin bulunduğu kavanoza şekerleri bırakarak kelimeler türetilmiş olur. Tüm kelimeler doğru kavanoza sürüklenip türetildiğinde ise oyun sona erer.



Görüntü 3. 7. Kelime Türet Oyunundan Bir Görüntü

8. Gökçe'nin Kitapları: Gökçe'nin Kitapları oyununda üzerinde yapım eki almış kelimeler olan kitaplar oyunculara sunulmuştur. Oyun, her bir yapım eki çeşidine göre ayrılmış raflara bu kitapları doğru şekilde yerleştirmeyi amaçlamaktadır. Kelimelerde bulunan yapım eklerine göre kitaplar uygun raflara yerleştirilerek oyun bitirilir.



Gökçe'nin kitapları raflara aldıkları yapım eklerinin çeşitlerine göre dizmesi gerekmektedir. Ona yardımcı olabilir misiniz?

Sonlandır →

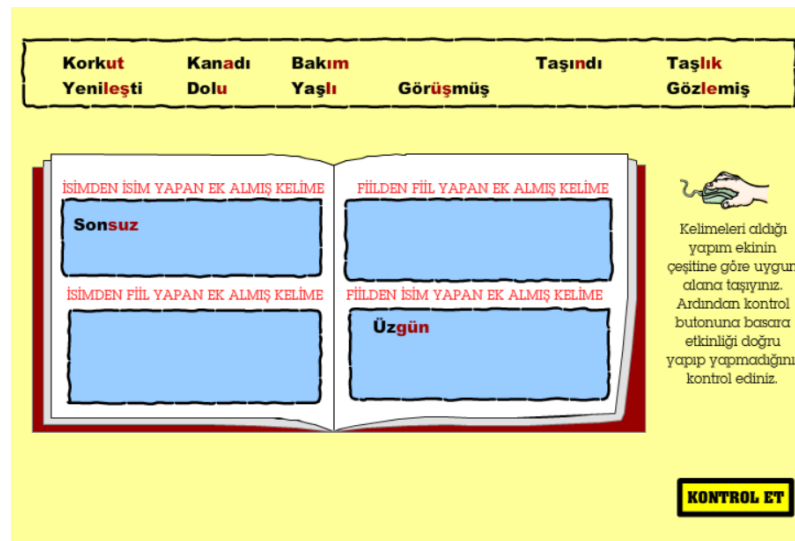
Görüntü 3. 8. Gökçe'nin Kitapları Oyunundan Bir Görüntü

9. Öğretmenimin Soruları: Oyun sınıf ortamı dikkate alınarak tasarlanmıştır. Oyunda yer alan öğretmen çocuklara sözcükte yapı konusuyla ilgili çeşitli sorular sorarak öğrencilerden cevaplar alır. Doğru cevabı belirleyen oyuncu bir sonraki soruya geçer. Öğretmenin sorduğu tüm sorular doğru cevaplanınca oyun da bitirilmiş olur. Ayrıca öğretmenin sorduğu sorular sözcükte yapı konusunun genel bir tekrarıdır.



Görüntü 3. 9. Öğretmenimin Soruları Oyunundan Bir Görüntü

10. Yapım Ekleri: Oyunda yapım eki almış birçok kelime oyunculara sunulmuştur. Kelimeler aldıkları yapım eki çeşidine göre fareyle sürüklenerek uygun olan kutucuklara yerleştirilir. Bütün kelimelerin doğru şekilde yerleştirilmesinden sonra sonuçlar kontrol edilir ve oyun sona erer.



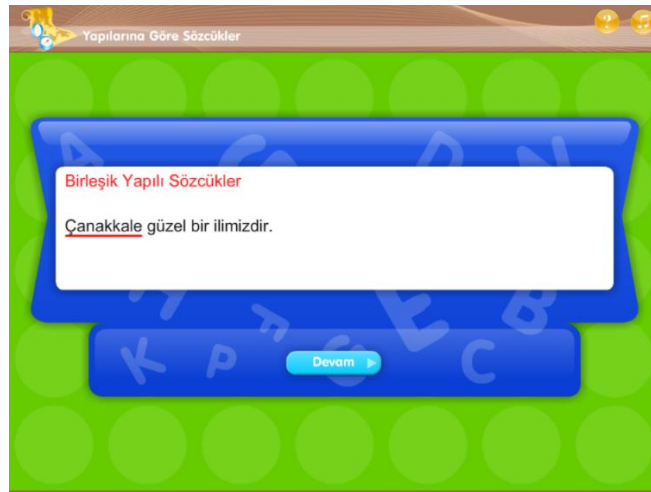
Görüntü 3. 10. Yapım Ekleri Oyunundan Bir Görüntü

11. Türemiş Kelime Avı: Oyun ava çıkan bir sandal üzerine kurgulanmıştır. Oyun, denizin dibinde bulunan farklı kelimelerden türemiş olanları balık gibi yakalamayı amaçlamaktadır. Oyuncu klavyedeki yön tuşlarını kullanarak gemiyi hareket ettirir ve yakalamak istediği kelimeye doğru ilerler. Doğru olduğu düşünülen kelimenin üstüne sandalla gelindiğinde olta atılarak kelime yukarı çekilir. Doğru yakalama gerçekleştiyse bir sonraki kelime grubuna geçilir ve tüm türemiş kelimeler yakalanınca oyun biter.



Görüntü 3. 11. Türemiş Kelime Avı Oyunundan Bir Görüntü

12. Yapısına Göre Kelimeler: Oyunda içerisinde basit, birleşik ve türemiş kelimelerin karışık olarak yer aldığı cümleler oyunculara sunulur. Oyunun amacı cümlelerde verilen basit, birleşik ve türemiş kelimeleri ayırt etmektir. Her bir cümlede istenen özelliklere göre bir kelimenin altı çizilir. Belirlenen kelime doğruysa bir sonraki cümleye geçilir. Cevabın yanlış olması durumunda oyuncuların başka bir kelime seçme hakları vardır. Bütün cümlelerde istenen kelimeler doğru bir şekilde belirlendiğinde oyun sona erer.



Görüntü 3. 12. Yapısına Göre Kelimeler Oyunundan Bir Görüntü

3.5. ARAŞTIRMANIN PİLOT UYGULAMASI

Araştırmada kullanılan öğretim materyali olan eğitsel dijital oyunlarının pilot uygulaması, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Aksaray il merkezinde bulunan Fatih Sultan Mehmet Ortaokulunda eğitim hayatına 6. sınıfta devam eden 25 kişilik öğrenci grubuyla gerçekleştirilmiştir. Asıl uygulamada dizüstü bilgisayarlar kullanılacağı için yaşanabilecek sorun ve aksaklıkları görmek adına pilot uygulamada da dizüstü bilgisayarların kullanımı tercih edilmiştir. Öğrencilere oyunların tanıtımı ve sözcükte yapı konusuna yönelik kısa hatırlatmalar yapıldıktan sonra oyun sürecine geçilmiştir. Asıl uygulama süreci 12 ders saatini kapsadığı için pilot uygulamada da 12 ders saati boyunca öğrencilerle oyun etkinlikleri yapılmıştır. Pilot uygulama sürecinde öğrencilerin hem konuyla ilgili hem de oyunlarla ilgili anlamadıkları noktalar ve yaşanan aksaklıklar ya da sıkıntılar araştırmacı tarafından not alınarak asıl uygulamada dikkat edilecek hususlar tespit edilmiştir. Bu notlara göre asıl uygulama öncesinde ve uygulama esnasında öğrencilere yönelik yapılan açıklamalar daha da detaylı hale getirilmiştir. Ayrıca uygulama sürecinde zaman kaybını en aza indirmek için alınması gereken önlemler de pilot uygulamayla birlikte belirlenmiştir.

Pilot uygulamada eğitsel dijital oyunların öncesinde ve sonrasında öğrencilere Sözcükte Yapı Başarı Testi ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Uygulamaya hazır halde olan ölçeklerin öğrenciler tarafından doldurulma aşamasında ortaya çıkabilecek aksaklıklar, öğrencilerin takılabileceği noktalar ve bu sürecin ne kadar zaman alacağı gibi durumlar araştırmacı tarafından gözlemlenerek uygulama ortamına yönelik notlar tutulmuştur. Araştırmacının tuttuğu saha gözlem notları dikkate alınarak test ve ölçeğin uygulama sürecine yönelik gerekli önlemler alınarak öğrencilere yapılacak açıklamaların da kapsamı genişletilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgiler Formu da oyun etkinlikleri öncesinde öğrencilere uygulanmış ve öğrencilerin anlamakta zorlandığı sorular not alınarak asıl uygulama sürecinde bu sorulara yönelik yapılmak üzere detaylı açıklamalar hazırlanmıştır.

3.6. ASIL UYGULAMA

Oyun temelli öğrenmenin 6. sınıf Türkçe dersi öğretiminde öğrenciler üzerindeki etkisini inceleyen bu araştırma, haftada 2 ders saati olmak üzere 6 hafta boyunca toplam 12 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama süresince deney grubu öğrencileriyle oyun temelli öğrenme yöntemine yönelik eğitsel bilgisayar oyunları kullanılarak Türkçe dersi öğretimi yapılırken kontrol grubu öğrencileriyle ise 6. sınıf Türkçe dersi planına göre ders

kitabından etkinlikler yapılmış ve konuların işleyişi bittikten sonra soru çözümleri yapılarak öğrenmeler pekiştirilmiştir. Ayrıca araştırma, 6. sınıf Türkçe dersinde yer alan sözcükte yapı konusuna yönelik olduğu için uygulama süreci de okullarda sözcükte yapı konusunun işlenme zamanına uygun ve denk gelecek şekilde planlanmıştır.

3.6.1. Ön Testler

6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Sözcükte Yapı Başarı Testi ve öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla MEB'e bağlı EARGED tarafından geliştirilen ve 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği hem deney grubuna hem de kontrol grubu öğrencilerine, öğretim etkinliklerinden önce ön test olarak uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin demografik bilgilerini ve bilgisayar kullanmaya yönelik tecrübelerini anlamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgiler Formu da ön test olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır.

3.6.2. Kontrol Grubu Uygulama Süreci

Kontrol grubunda yapılan öğretim etkinlikleri her hafta 2 ders saati olmak üzere 6 haftada 12 ders saati boyunca sürmüştür. Uygulama süresince, 6. sınıf Türkçe ders planına ve kazanımlarına bağlı olarak araştırmacı rehberliğinde kontrol grubu öğrencileriyle Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikler yapılmıştır. Etkinlikler yapılırken yapılandırmacı öğrenme yöntemleri kullanılmıştır.

Uygulamada her hafta konular işlendikten sonra konuların pekişmesi adına soru çözümleri yapılmıştır. 6 hafta boyunca soru çözümleri için kullanılan çalışma kâğıtları araştırmanın ekler bölümünde yer almaktadır (Bkz. Ek 9). Soru çözümlerine yönelik yapılan değerlendirmelerde öğrencilerin yapamadığı sorular üzerinde durulmuş ve öğrencilere gerekli dönütler sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin anlayamadıkları kısımlara yönelik sorularıyla ilgilenilmiş ve kavram yanlışları konusunda gerekli düzeltmeler açıklamalarla öğrencilere sunulmuştur. Kontrol grubunda yürütülen öğretimin ders planı ekler bölümünde yer almaktadır (Bkz. Ek 8).

3.6.3. Deney Grubu Uygulama Süreci

Deney grubu öğrencileriyle 6 hafta boyunca haftada 2 ders saati olmak üzere toplam 12 ders saati boyunca oyun temelli öğrenme yöntemi kullanılarak Türkçe dersi öğretimi yapılmıştır. Dersler araştırmacı rehberliğinde yürütülmüştür. Ayrıca uygulama sürecinin her

haftasında 2 tane olmak üzere 6 hafta boyunca toplam 12 eğitsel bilgisayar oyunu öğrenciler tarafından oynanmıştır. Uygulama yapılan okulda bilgisayar laboratuvarı okulun diğer ihtiyaçlarına ayrıldığı için oyun etkinlikleri 13 adet dizüstü bilgisayar kullanılarak yapılmıştır. Uygulamada yeterli sayıda dizüstü bilgisayar olmadığı için her bir dizüstü bilgisayarın başına iki öğrenci geçerek oyunlar oynanmıştır.

Uygulama sürecinin ders planında 6. sınıf Türkçe dersi sözcükte yapı konusunun kazanımlarına bağlı kalacak şekilde oyun temelli öğrenme etkinlikleri yer almaktadır. Deney grubuna uygulanan oyun temelli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılan öğretimin ders planı araştırmanın ekler bölümünde yer almaktadır (Bkz. Ek 7). Uygulamanın ilk haftasında ön testler yapıldıktan sonra öğrencilere uygulama süreci, oyun temelli öğrenme yöntemi ve kullanılacak oyunlar hakkında detaylı bir bilgilendirme yapılmıştır.

Uygulama sürecinin ilk haftasında öncelikle öğrencilere sözcükte yapı konusuna giriş yapılacağı ve ders boyunca hangi oyunların oynanacağı konusunda bilgilendirmeler yapılarak öğrencilerin güdülenmeleri sağlanmıştır. Sözcükte yapı konusunun ilk başlıkları olan ekler ve kökler hakkında kısa bilgiler ve hatırlatmalar sunulduktan sonra oyun bölümüne geçilmiştir. İlk haftada öğrencilerle, ekler ve kökler kazanımlarını içeren “Kök Belirleme” ve “İsim mi Fiil mi?” oyunları oynanmıştır. Öğrencilerin takıldıkları noktalara ve sorularına gerekli dönütler sağlandıktan sonra uygulamanın ilk haftası sona ermiştir.

Uygulama sürecinin 2. haftasında öğrencilere ilk olarak yapım ekleri konusundan bahsedileceği ve ders boyunca hangi oyunların oynanacağı söylenerek öğrencilerin güdülenmeleri sağlanmıştır. Yapım ekleri konusunda kısa bilgiler ve hatırlatmalar yapıldıktan sonra oyun bölümüne geçilmiştir. İkinci haftada yapım ekleri konusunun kazanımlarını içeren “Anlamı Değişen Kelimeler” ve “Kelimeleri Sürükle” oyunları oynanmıştır. Öğrencilerin konuyla ilgili sorularına gerekli cevaplar verildikten sonra uygulamanın 2. haftası sona ermiştir.

Uygulama sürecinin 3. haftasında öğrencilere ilk olarak çekim ekleri konusundan bahsedileceği ve ders boyunca hangi oyunların oynanacağı söylenerek öğrencilerin güdülenmeleri sağlanmıştır. Çekim ekleri konusuna yönelik kısa bilgilendirmeler ve hatırlatmalar yapıldıktan sonra oyun bölümüne geçilmiştir. Uygulamanın 3. haftasında çekim ekleri konusunun kazanımlarını içeren “Şeker Oyunu” ve “Kim Milyoner Olmak İster?” oyunları oynanmıştır. Öğrencilerin takıldıkları noktalara ve sorularına gerekli dönütler sağlandıktan sonra uygulamanın 3. haftası sona ermiştir.

Uygulama sürecinin 4. ve 5. haftasında öğrencilere ilk olarak çekim ekleri ve yapım ekleri konusunda genel bir hatırlatma yaptıktan sonra öğrencilere ders boyunca hangi oyunların oynanacağı söylenerek güdülenme sağlanmıştır. Daha sonra ise oyun bölümüne geçilmiştir. Bu haftalarda hem çekim ekleri hem de yapım ekleriyle ilgili karışık örnekler içeren “Kelime Türet”, “Gökçe’nin Kitapları”, “Öğretmenimin Soruları” ve “Yapım Ekleri” oyunları oynanmıştır. Her iki haftanın sonunda da öğrencilerin konularla ilgili sorularına cevaplar verildikten sonra etkinliklere son verilmiştir.

Uygulama sürecinin son haftasında öğrencilere ilk olarak yapısına göre kelimeler konusundan bahsedileceği ve ders boyunca hangi oyunların oynanacağı söylenerek öğrencilerin güdülenmeleri sağlanmıştır. Yapısına göre kelimeler konusu hakkında kısa bilgilendirme ve hatırlatmalar yapıldıktan sonra oyun bölümüne geçilmiştir. Oyun bölümünde ise yapısına göre kelimeler konusunun kazanımlarını içeren “Türemiş Kelime Avı” ve “Yapısına Göre Kelimeler” oyunları öğrenciler tarafından oynanmıştır. Konuya yönelik öğrencilerin takıldıkları sorulara cevaplar verildikten sonra sözcükte yapı konusu hakkında ve oyun temelli öğrenme süreci hakkında öğrencilerle birlikte genel bir değerlendirme yapılarak uygulama bitirilmiştir.

3.6.4. Son Testler

Hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerine öğretim etkinlikleri öncesinde ön test olarak uygulanan Sözcükte Yapı Başarı Testi ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, öğretim etkinlikleri sonrasında öğrencilere son test olarak uygulanmıştır.

3.6.5. Kalıcılık Testi

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine, son test uygulamasından 6 hafta sonra kalıcılığı ölçmek için Sözcükte Yapı Başarı Testi tekrar uygulanmıştır.

3.7. VERİLERİN ANALİZİ

Bu bölümde, toplanan verilerin nasıl analiz edildiği, hangi analiz tekniklerinin kullanıldığı açıklanmıştır.

3.7.1. Nicel Veri Analizi

Çalışma grubu öğrencilerinden elde edilen deneysel veriler SPSS 22 (The Statistical Packet for the Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. SPSS istatistik programı bilimsel araştırma sürecinde kullanışlı içeriği sayesinde araştırmacılara sağladığı

zaman ve emek tasarrufu nedeniyle tercih edilmiştir (Seçer, 2015: 1). Hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerine uygulanan tutum, başarı ve kalıcılık testlerinden elde edilen sonuçlar SPSS 22 programına aktarılarak nicel veri analizine başlanmıştır.

İlk olarak tutum, başarı ve kalıcılık testi sonuçlarına Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testleri uygulanarak test sonuçlarının nasıl dağılım gösterdiği analiz edilmiştir. Kolay uygulanması ve güvenilir sonuçlar sağlaması nedeniyle Kolmogorov-Smirnov testi, dağılım analizi konusunda en güçlü test olması sebebiyle de Shapiro-Wilks testi tercih edilmiştir (Bircan, Karagöz ve Kasapoğlu, 2003: 80; Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016: 134). Fakat örneklemin 35'ten küçük olduğu araştırmalarda dağılım analizleri için Shapiro-Wilks testi araştırmacılar tarafından daha çok tercih edildiğinden dolayı veri dağılımlarına bakarken Shapiro-Wilks testi sonuçları ön planda tutulmuştur (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016: 134). Tutum, başarı ve kalıcılık testi sonuçlarına uygulanan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testlerine göre sonuçların normal dağılım gösterdiği anlaşıldıktan sonra başarı, tutum ve kalıcılık testi sonuçları t-testi ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları karşılaştırılırken İlişkisiz örneklem t-testi (Independent t-test) kullanılarak analiz yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunun grup içindeki ön test ve son test puanlarını karşılaştırırken ise ilişkili örneklem için t-testi (Paired Samples test) kullanılarak analiz yapılmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Deney ve kontrol grubuna uygulanan testlere, cinsiyet açısından da analiz yapılmıştır. Çalışma grubu öğrencilerinin başarı, tutum ve kalıcılık testi sonuçlarının cinsiyete göre nasıl dağılım gösterdiğini anlamak için yine Kolmogov-Smirnov testi ve Shapiro-Wilks testi kullanılmıştır. Testlerin dağılım sonuçlarına göre öğrencilerin başarı, tutum ve kalıcılık testi puanlarına cinsiyet farkı açısından analiz yapmak için ilişkisiz örneklem için t-testi uygulanmıştır. Örneklemin küçük olduğu deneysel araştırmalarda ve normal dağılımın karşılandığı betimsel araştırmalarda en çok kullanılan test olduğu için cinsiyet farkına yönelik yapılan analizlerde t-testi tercih edilmiştir (Seçer, 2015: 59).

3.7.2. Nitel Veri Analizi

Nitel araştırma, insanların olay ve durumlar hakkındaki duygu, düşünce ve algılarını ortaya çıkarma sürecidir. Nitel araştırmada gerçeğe tümevarım yöntemi kullanılarak ulaşılr (Özdemir, 2010: 326). Ayrıca nitel veriler genellikle yazılı metinler ya da saha gözlemleriyle

toplanmaktadır.

Araştırmanın nitel verileri, uygulama esnasında araştırmacı tarafından tutulan gözlem notlarından ve uygulama sonrasında deney grubu öğrencileri arasından rastgele seçilmiş olan öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan gözlem notlarında, öğrencilerin öğrenme ortamlarında yaşadıkları güçlükler ve problemler yer almaktadır. 6 haftalık bir süreci kapsayan uygulama bittikten sonra seçilen deney grubu öğrencileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ise her bir öğrenciyle ayrı ayrı gerçekleştirilmiş ve araştırmacı tarafından notlar tutularak görüşmeler kaydedilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeleri yapmayı kabul eden 8 öğrenciyle gerçekleştirilen bu görüşmeler yaklaşık bir buçuk saat sürmüştür. Uygulama sürecinde öğrenciler eğitsel bilgisayar oyunlarını oynarken öğrenme ortamındaki konuşmalar da ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Oyun oynama esnasında sorun yaşayan öğrencilere problem yaşadıkları konularla ilgili açık uçlu sorular sorulmuş ve alınan cevaplar gözlem notlarına kaydedilmiştir.

Uygulama ortamlarından elde edilen ses kayıtları, araştırmacı tarafından tutulan gözlem notları ve deney grubu öğrencileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler nesnel bir şekilde birleştirilerek ortak bir metin oluşturulmuş ve bu metnin içeriği incelenmiştir. Anlamli veriler kodlanarak temalar oluşturulmuş ve nitel veri analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen veriler metinsel ya da tablo, çizelge, şekil veya grafiklere dönüştürülerek verilmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel verilerinden elde edilen bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan test ve ölçeklerden elde edilen verilerin dağılım analizleri Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testleri kullanılarak yapılmıştır. Dağılıma yönelik yapılan analizlerin sonuçları tablo 4.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks Testlerinin Analiz Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Başarı Ön Test	,084	52	,200	,979	52	,480
Başarı Son Test	,073	52	,200	,982	52	,621
Kalıcılık Testi	,062	52	,200	,985	52	,755
Tutum Ön Test	,084	52	,200	,981	52	,557
Tutum Son Test	,055	52	,200	,987	52	,823

Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testlerinin analiz sonuçlarına bakıldığında ön test, son test ve kalıcılık başarı testleri ile ön test ve son test tutum testlerinden elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Hem Kolmogorov-Smirnov testinin hem de Shapiro-Wilks testinin anlamlılık (Sig.) değerlerinin $p > 0.05$ koşulunu sağlaması testlerin normal bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2002: 42).

4.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMLERİNE YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bulgular başlıklar halinde sıralanarak açıklanmıştır.

4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mı?” şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan ön ve son test akademik başarı

testlerinin sonuçları normal dağılım gösterdiği için veriler t testi ile analiz edilmiştir

Araştırma öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerini akademik başarı bakımından kıyaslamak için her iki gruba da ön test olarak başarı testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubuna uygulanan ön başarı testi sonuçları arasında ne kadar anlamlı bir ilişki olduğu ilişkisiz örneklem için t- testi (independent t-test) ile analiz edilmiştir. Yapılan analizin sonuçları tablo 4.2.'de yer almaktadır.

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Başarı Puanlarına Uygulanan İlişkisiz Örneklem İçin T-Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	N	X	S	sd	t	p
Deney	26	9,269	3,41	50	-,148	,883
Kontrol	26	9,423	4,05			

Deney ve Kontrol grubunun ön test başarı puanlarına uygulanan ilişkisiz örneklem için t- testi analiz sonuçlarına göre deney grubunun ön test başarı puanı ortalaması $X=9,269$ iken kontrol grubunun ön test başarı puanı ortalaması $X=9,423$ olarak belirlenmiştir. P değerine bakıldığında ise uygulama öncesi gruplar arasında Türkçe dersi akademik başarısı bakımından anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır ($p>0.05$). Uygulama öncesi deney ve kontrol grubunun birbirine akademik başarı olarak yakın olduğu görülmektedir.

MEB Türkçe dersi planlarına göre öğretim etkinliklerinin yapıldığı kontrol grubuna uygulanan ön ve son test sonuçları, ilişkili örneklem için t- test (Paired Samples t- test) ile analiz edilmiştir. Kontrol grubuna ait ön test ve son test başarı puanları analizleri tablo 4.3.'te yer almaktadır.

Tablo 4.3. Kontrol Grubuna Ait Ön Test ve Son Test Başarı Puanları İlişkili Örneklem t-testi Analizi Sonuçları

Testler	N	X	S	sd	t	p
Ön Test	26	9,423	4,05	25	-2,11	,044
Son Test	26	11,769	4,30			

Kontrol grubuna ait ön test ve son test başarı puanları ilişkili örneklem t-testi analiz sonuçlarına bakıldığında ön test başarı puanı ortalaması $X=9,423$ iken son test başarı puanı ortalaması ise $X=11,769$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için p değerine bakıldığında ise $p<0.05$ koşulu sağlandığından bu iki test arasında anlamlı bir fark olduğu

tespit edilmiştir. Türkçe dersi planlarına uygun olarak yapılan öğretimin öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir.

Oyun temelli öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim etkinliklerinin yapıldığı deney grubuna uygulanan ön ve son test sonuçları, ilişkili örneklem için t- test (Paired Samples t- test) ile analiz edilmiştir. Deney grubuna ait ön test ve son test başarı puanları analizi tablo 4.4.'te yer almaktadır.

Tablo 4.4. Deney Grubuna Ait Ön Test ve Son Test Başarı Puanları İlişkili Örneklem t-testi Analizi Sonuçları

Testler	N	X	S	sd	t	p
Ön Test	26	9,269	3,41	25	-6,44	,00
Son Test	26	12,538	3,66			

Tablo incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön test başarı puan ortalaması $X=9,269$ olarak belirlenirken son test başarı puan ortalaması ise $X=12,538$ olarak belirlenmiştir. P değerinin $p<0.05$ koşulunu sağlaması nedeniyle ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçla birlikte oyun temelli öğrenme yönteminin Türkçe öğretiminde öğrencilerin öğrenmelerine yönelik olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubunun son test başarı puanlarına yönelik analiz, ilişkisiz örneklem için t- testi (Independent t-test) kullanılarak yapılmıştır. Deney ve kontrol grubuna ait son test başarı puanları ilişkisiz örneklem t-testi analizi tablo 4.5.'te yer almaktadır.

Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Grubuna Ait Son Test Başarı Puanları İlişkisiz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları

Gruplar	N	X	S	sd	t	p
Deney	26	12,538	3,66	50	,694	,491
Kontrol	26	11,769	4,30			

Deney ve kontrol grubunun son test başarı puanları analiz sonuçlarına bakıldığında deney grubunun son test başarı puanları ortalaması $X=12,538$ olarak tespit edilirken kontrol grubunun son test başarı puanları ortalaması ise $X=11,769$ olarak belirlenmiştir. Her iki grubun son test başarı puanları analizinde p değeri dikkate alındığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kalıcılık testi akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mı?” şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol grubuna son testlerden 6 hafta sonra uygulanan kalıcılık testi sonuçları Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testleri ile analiz edilmiş ve test sonuçlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle deney ve kontrol grubunun kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir düzeyde fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem t-testi (independent t-test) ile analiz edilmiştir. Kalıcılık testlerine yönelik yapılan ilişkisiz örneklem t-testi (independent t-test) analiz sonuçları tablo 4.6.’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Kalıcılık Testi Puanlarına Ait İlişkisiz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları

Gruplar	N	X	S	sd	t	p
Deney	26	11,731	3,19	50	1,547	,128
Kontrol	26	10,192	3,93			

Kalıcılık testi verilerine yapılan ilişkisiz örneklem t-testi (independent t-test) analiz sonuçlarına bakıldığında deney grubunun kalıcılık testi puan ortalaması $X=11,731$ iken kontrol grubunun kalıcılık testi puan ortalaması ise $X=10,192$ olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre p değerine bakıldığında, oyun temelli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun kalıcılık test sonuçları ile MEB Türkçe dersi planına göre öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunun kalıcılık test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Her ne kadar gruplar arasında kalıcılık testi puan ortalamaları bakımından anlamlı düzeyde bir fark bulunmasa da deney grubu kalıcılık testi ortalama puanının, kontrol grubu kalıcılık testi ortalama puanına göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test akademik başarı puanları ile kalıcılık testi akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mı?” şeklinde ifade edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testleri ile yapılan normallik analizlerine göre deney ve kontrol grubuna ait son testler ve kalıcılık testleri normal dağılım göstermiştir. Bu nedenle grupların son test puanları ile kalıcılık testi puanları kıyaslanırken ilişkili örneklem için t-test (Paired Samples) ile analiz yapılmıştır.

Kontrol grubuna uygulanan son test ve kalıcılık testi başarı puanlarına yönelik ilişkili örneklem için t-testi sonuçları tablo 4.7.'de yer almaktadır.

Tablo 4.7. Kontrol Grubuna Ait Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Yönelik İlişkili Örneklem T-Testi Analizi Sonuçları

Testler	N	X	S	sd	t	p
Son Test	26	11,769	4,30	25	2,11	,044
Kalıcılık Testi	26	10,192	3,93			

Kontrol grubuna ait son test ve kalıcılık testi başarı puanlarına yönelik yapılan ilişkili örneklem için t-testi sonuçları incelendiğinde son test başarı puanları ortalaması $X=11,769$ olarak bulunmuştur. Kontrol grubuna ait kalıcılık testi başarı puanları ortalaması ise $X=10,192$ olarak bulunmuştur. P değerine bakıldığında ise son test başarı puanları ortalaması ile kalıcılık testi başarı puanları ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$).

Deney grubuna uygulanan son test ve kalıcılık testi başarı puanlarına yönelik ilişkili örneklem için t-testi sonuçları tablo 4.8.'de yer almaktadır.

Tablo 4.8. Deney Grubuna Ait Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Yönelik İlişkili Örneklem T-Testi Analizi Sonuçları

Testler	N	X	S	sd	t	p
Son Test	26	12,538	3,66	25	1,740	,094
Kalıcılık Testi	26	11,731	3,19			

Deney grubuna ait son test ve kalıcılık testi başarı puanlarına yönelik yapılan ilişkili örneklem için t-testi sonuçları incelendiğinde son test başarı puanları ortalaması $X=12,538$ olarak bulunurken deney grubunun kalıcılık testi başarı puanları ortalaması ise $X=11,731$ olarak bulunmuştur. P değerine bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin son test başarı puanları ortalaması ile kalıcılık testi başarı puanları ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p<0.05$).

4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mı?” şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen ön ve son test tutum

puanlarına Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testleri ile dağılım analizi yapılmıştır. Testlerin normal dağılım gösterdiği anlaşıldıktan sonra grupların ön ve son test tutum puanları t-testi ile analiz edilmiştir.

Türkçe dersine yönelik deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutumunu belirlemek ve de kıyaslamak için hem araştırma öncesinde hem de araştırma sonrasında öğrencilere ön test ve son test olarak tutum ölçeği uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen ön test tutum sonuçları ilişkisiz örneklem için t- testi ile analiz edilmiştir. Grupların ön test tutum puanlarına yönelik yapılan analiz sonuçları tablo 4.9.'da yer almaktadır.

Tablo 4.9. Deney ve Kontrol Grubuna Ait Ön Test Tutum Puanlarına Uygulanan İlişkisiz Örneklem için T- Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	N	X	S	sd	t	p
Deney	26	81,269	9,28	50	,115	,909
Kontrol	26	80,962	10,02			

Grupların ön test tutum puanlarına uygulanan ilişkisiz örneklem için t- testi analiz sonuçları incelendiğinde deney grubunun ön test tutum puanlarının ortalaması $X=81,269$ olarak belirlenirken kontrol grubunun ön test tutum puanlarının ortalaması $X=80,962$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre p değeri de incelendiğinde deney ve kontrol grubu arasında ön test tutum puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Kontrol grubuna ait ön test ve son test tutum puanları ilişkili örneklem için t-test (Paired Samples t-test) ile analiz edilerek tutum testleri arasındaki anlamlılık düzeyine bakılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine uygulanan ön test ve son test tutum puanlarına yönelik yapılan ilişkili örneklem t-testi analiz sonuçları tablo 4.10.'da yer almaktadır.

Tablo 4.10. Kontrol Grubuna Ait Ön Test ve Son Test Tutum Puanlarına Uygulanan İlişkili Örneklem t-testi Analizi Sonuçları

Testler	N	X	S	sd	t	p
Ön Test	26	80,962	10,02	25	-1,59	,124
Son Test	26	84,385	6,88			

Kontrol grubuna ait ön test ve son test tutum puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t-testi analiz sonuçları incelendiğinde kontrol grubunun ön test tutum puanları ortalaması

X=80,962 olarak bulunurken son test tutum puanları ortalaması ise X=84,385 olarak bulunmuştur. Sonuçlara göre son test tutum puanları ortalamasının, ön test tutum puanları ortalamasından 3,423 puanlık bir yükseklığe sahip olduğu görülmektedir. Bu duruma rağmen tutum puanlarına yönelik yapılan t-testi analizinden elde edilen verilere göre kontrol grubunun ön test tutum puanları ile son test tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Deney grubuna ait ön test ve son test tutum puanları ilişkili örneklem için t-test (Paired Samples t-test) ile analiz edilerek tutum testleri arasındaki anlamlılık düzeyine bakılmıştır. Deney grubu öğrencilerine uygulanan ön test ve son test tutum puanlarına yönelik yapılan ilişkili örneklem t-testi analiz sonuçları tablo 4.11.'de yer almaktadır.

Tablo 4.11. Deney Grubuna Ait Ön Test ve Son Test Tutum Puanlarına Uygulanan İlişkili Örneklem t-testi Analizi Sonuçları

Testler	N	X	S	sd	t	p
Ön Test	26	81,269	9,28	25	-3,38	,002
Son Test	26	88,038	5,55			

Deney grubuna ait ön test ve son test tutum puanlarına uygulanan ilişkili örneklem t-testi analizi sonuçlarına bakıldığında ön test tutum puanları ortalaması X=81,269 olarak bulunurken son test tutum puanları ortalaması ise X=88,038 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre özellikle p değerinin 0,002 olması sebebiyle deney grubu öğrencilerinin ön test tutum puanları ile son test tutum puanları arasında istatistiksel olarak son test tutum puanları yönünde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen son test tutum puanları ilişkisiz örneklem için t- testi ile analiz edilmiştir. Grupların son test tutum puanlarına yönelik yapılan analiz sonuçları tablo 4.12.'de yer almaktadır.

Tablo 4.12. Deney ve Kontrol Grubuna Ait Son Test Tutum Puanlarına Uygulanan İlişkisiz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları

Gruplar	N	X	S	sd	t	p
Deney	26	88,038	5,55	50	2,106	,040
Kontrol	26	84,385	6,88			

Deney ve kontrol grubuna ait son test tutum puanlarına uygulanan ilişkisiz örneklem t-testi analiz sonuçları incelendiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerin son test tutum

puanları ortalaması $X=88,038$ olarak bulunurken kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test tutum puanları ortalaması $X=84,385$ olarak bulunmuştur. Analizden elde edilen sonuçlara göre deney grubunun son test tutum puanları ile kontrol grubunun son test tutum puanları arasında deney grubu puanlarına yönelik istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Her iki gruba da uygulanan öğretim etkinliklerinden sonra, deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına göre daha fazla artış gösterdiği görülmektedir.

4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test akademik başarı puanları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark var mı?” şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test ve son testlerinin sonuçlarına Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testleri ile dağılım analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait ön ve son başarı testlerinin dağılım analizi sonuçları tablo 4.13.’te yer almaktadır.

Tablo 4.13. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerine Ait Ön ve Son Başarı Testlerinin Dağılım Analizi Sonuçları

Testler	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Başarı Ön Test	Erkek	,112	22	,200	,962	22	,521
	Kız	,097	30	,200	,970	30	,536
Başarı Son Test	Erkek	,092	22	,200	,975	22	,831
	Kız	,114	30	,200	,976	30	,716

Dağılım analizi sonuçlarına göre hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre ön test ve son test başarı puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($p>0.05$). Bu bağlamda testler arasında cinsiyete yönelik anlamlılık analizleri ilişkisiz örneklem için t- testi ile yapılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinden elde edilen ön test başarı puanlarının cinsiyete göre analizi ilişkisiz örneklem için t- testi ile yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre ön test başarı puanlarına yönelik yapılan ilişkisiz örneklem için t- testi analiz sonuçları tablo 4.14’te yer almaktadır.

Tablo 4.14. *Deney Gurubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Ön Test Başarı Puanları İlişkisz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları*

Deney Grubu	N	X	S	sd	t	p
Erkek	12	9,417	4,03	24	,200	,843
Kız	14	9,143	2,93			

Deney grubu öğrencilerinden elde edilen ön test başarı puanlarının cinsiyete göre yapılan ilişkisiz örneklem için t- testi analizinin sonuçları incelendiğinde erkek öğrencilerin ön test başarı puanları ortalaması $X=9,417$ olarak bulunurken kız öğrencilerin ön test başarı puanları ortalaması $X=9,143$ olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin ön test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=0,200$, $p>0.05$).

Deney grubu öğrencilerinden elde edilen son test başarı puanlarının cinsiyete göre analizi ilişkisiz örneklem için t- testi ile yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre son test başarı puanlarına yönelik yapılan ilişkisiz örneklem için t- testi analiz sonuçları tablo 4.15.'te yer almaktadır.

Tablo 4.15. *Deney Gurubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre son Test Başarı Puanları İlişkisz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları*

Deney Grubu	N	X	S	sd	t	p
Erkek	12	12,167	4,17	24	-,471	,642
Kız	14	12,857	3,30			

Deney grubu öğrencilerinden elde edilen son test başarı puanlarının cinsiyete göre yapılan ilişkisiz örneklem için t- testi analizinin sonuçları incelendiğinde erkek öğrencilerin son test başarı puanları ortalaması $X=12,167$ olarak bulunurken kız öğrencilerin son test başarı puanları ortalaması $X=12,857$ olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=-0,471$, $p>0.05$).

Kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen ön test başarı puanlarının cinsiyete göre analizi ilişkisiz örneklem için t- testi ile yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre ön test başarı puanlarına yönelik yapılan ilişkisiz örneklem için t- testi analiz sonuçları tablo 4.16.'da yer almaktadır.

Tablo 4.16. Kontrol Gurubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Ön Test Başarı Puanları İlişkisz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	X	S	sd	t	p
Erkek	10	9,800	4,96	24	,368	,716
Kız	16	9,188	3,52			

Kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen ön test başarı puanlarının cinsiyete göre yapılan ilişkisiz örneklem t- testi analizinin sonuçları incelendiğinde erkek öğrencilerin ön test başarı puanları ortalaması $X=9,800$ olarak bulunurken kız öğrencilerin ön test başarı puanları ortalaması $X=9,188$ olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin ön test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=0,368$, $p>0.05$).

Kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen son test başarı puanlarının cinsiyete göre analizi ilişkisiz örneklem t- testi ile yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre son test başarı puanlarına yönelik yapılan ilişkisiz örneklem t- testi analiz sonuçları tablo 4.17.'de yer almaktadır.

Tablo 4.17. Kontrol Gurubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Son Test Başarı Puanları İlişkisz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	X	S	sd	t	p
Erkek	10	12,200	4,75	24	,397	,695
Kız	16	11,500	4,13			

Kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen son test başarı puanlarının cinsiyete göre yapılan ilişkisiz örneklem t- testi analizinin sonuçları incelendiğinde erkek öğrencilerin son test başarı puanları ortalaması $X=12,200$ olarak bulunurken kız öğrencilerin son test başarı puanları ortalaması $X=11,500$ olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=0,397$, $p>0.05$).

4.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kalıcılık testi akademik başarı puanları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark var mı?” şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol grubuna uygulanan kalıcılık testlerinin

sonuçlarına Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testleri ile dağılım analizi yapılmıştır. Dağılım analizi sonuçları tablo 4.18.'de yer almaktadır.

Tablo 4.18. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerine Cinsiyete Göre Uygulanan Kalıcılık Testi Dağılım Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Kalıcılık Testi	Erkek	,096	22	,200	,983	22	,959
	Kız	,093	30	,200	,968	30	,491

Dağılım analizi sonuçlarına göre hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre kalıcılık testi başarı puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($p>0.05$). Bu bağlamda testler arasında cinsiyete yönelik anlamlılık analizleri ilişkisiz örneklem için t- testi ile yapılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinden elde edilen kalıcılık testi başarı puanlarının cinsiyete göre analizi ilişkisiz örneklem için t- testi ile yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre kalıcılık testi başarı puanlarına yönelik yapılan ilişkisiz örneklem için t- testi analiz sonuçları tablo 4.19.'da yer almaktadır.

Tablo 4.19. Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Kalıcılık Testi Başarı Puanları İlişkisiz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları

Deney Grubu	N	X	S	sd	t	p
Erkek	12	11,333	2,83	24	-,579	,568
Kız	14	12,071	3,54			

Deney grubu öğrencilerinden elde edilen kalıcılık testi başarı puanlarının cinsiyete göre yapılan ilişkisiz örneklem için t- testi analizinin sonuçları incelendiğinde erkek öğrencilerin kalıcılık testi başarı puanları ortalaması $X=11,333$ olarak bulunurken kız öğrencilerin kalıcılık testi başarı puanları ortalaması $X=12,071$ olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin kalıcılık testi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=-0,579$, $p>0.05$).

Kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen kalıcılık testi başarı puanlarının cinsiyete göre analizi ilişkisiz örneklem için t- testi ile yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre kalıcılık testi başarı puanlarına yönelik yapılan ilişkisiz örneklem için t- testi analiz sonuçları tablo 4.20.'de yer almaktadır.

Tablo 4.20. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Kalıcılık Testi Başarı Puanları İlişkisz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları

Gruplar	N	X	S	sd	t	p
Erkek	10	10,200	3,99	24	,008	,994
Kız	16	10,188	4,03			

Kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen kalıcılık testi başarı puanlarının cinsiyete göre yapılan ilişkisiz örneklem t- testi analizinin sonuçları incelendiğinde erkek öğrencilerin kalıcılık testi başarı puanları ortalaması $X=10,200$ olarak bulunurken kız öğrencilerin kalıcılık testi başarı puanları ortalaması $X=10,188$ olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin kalıcılık testi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=0,008$, $p>0.05$). Aksine kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin kalıcılık testi başarı puanlarına bakıldığında değerlerin birbirine çok yakın olduğu görülmüştür.

4.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son test tutum puanları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark var mı?” şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan ön ve son test tutum puanlarına Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testleri ile dağılım analizi yapılmıştır. Dağılım analizi sonuçları tablo 4.21.’de yer almaktadır.

Tablo 4.21. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerine Ait Ön ve Son Tutum Testlerinin Dağılım Analizi Sonuçları

Testler	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Tutum Ön Test	Erkek	,094	22	,200	,949	22	,296
	Kız	,105	30	,200	,965	30	,422
Tutum Son Test	Erkek	,100	22	,200	,976	22	,834
	Kız	,079	30	,200	,984	30	,924

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait ön ve son tutum testlerinin dağılım analizi sonuçlarına göre araştırmada yer alan öğrencilerin cinsiyete göre tutum testi başarı puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($p>0.05$). Bu nedenle testler arasında cinsiyete yönelik anlamlılık analizlerinin ilişkisiz örneklem t- testi ile yapılmasına

karar verilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinden elde edilen ön test tutum puanlarının cinsiyete göre analizi ilişkisiz örneklem için t- testi ile yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre ön test tutum puanlarına yönelik yapılan ilişkisiz örneklem için t- testi analiz sonuçları tablo 4.22.'de yer almaktadır.

Tablo 4.22. Deney Gurubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Ön Test Tutum Puanları İlişkisiz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları

Deney Grubu	N	X	S	sd	t	p
Erkek	12	80,500	9,47	24	-,385	,704
Kız	14	81,929	9,41			

Deney grubu öğrencilerinden elde edilen ön test tutum puanlarının cinsiyete göre yapılan ilişkisiz örneklem için t- testi analizinin sonuçları incelendiğinde erkek öğrencilerin ön test tutum puanları ortalaması $X=80,500$ olarak bulunurken kız öğrencilerin ön test tutum puanları ortalaması $X=81,929$ olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin ön test tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=-0,385$, $p>0.05$).

Deney grubu öğrencilerinden elde edilen son test tutum puanlarının cinsiyete göre analizi ilişkisiz örneklem için t- testi ile yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre son test tutum puanlarına yönelik yapılan ilişkisiz örneklem için t- testi analiz sonuçları tablo 4.23.'te yer almaktadır.

Tablo 4.23. Deney Gurubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Son Test Tutum Puanları İlişkisiz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları

Deney Grubu	N	X	S	sd	t	p
Erkek	12	87,667	5,33	24	-,310	,759
Kız	14	88,357	5,91			

Deney grubu öğrencilerinden elde edilen son test tutum puanlarının cinsiyete göre yapılan ilişkisiz örneklem için t- testi analizinin sonuçları incelendiğinde erkek öğrencilerin son test tutum puanları ortalaması $X=87,667$ olarak bulunurken kız öğrencilerin son test tutum puanları ortalaması $X=88,357$ olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin son test tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=-0,310$, $p>0.05$).

Kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen ön test tutum puanlarının cinsiyete göre analizi ilişkisiz örneklem için t- testi ile yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre ön test tutum puanlarına yönelik yapılan ilişkisiz örneklem için t- testi analiz sonuçları tablo 4.24.'te yer almaktadır.

Tablo 4.24. Kontrol Gurubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Ön Test Tutum Puanları İlişkisiz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	X	S	sd	t	p
Erkek	10	81,800	9,70	24	,331	,743
Kız	16	80,438	10,50			

Kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen ön test tutum puanlarının cinsiyete göre yapılan ilişkisiz örneklem için t- testi analizinin sonuçları incelendiğinde erkek öğrencilerin ön test tutum puanları ortalaması $X=81,800$ olarak bulunurken kız öğrencilerin ön test tutum puanları ortalaması $X=80,438$ olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin ön test tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=0,331$, $p>0.05$).

Kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen son test tutum puanlarının cinsiyete göre analizi ilişkisiz örneklem için t- testi ile yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre son test tutum puanlarına yönelik yapılan ilişkisiz örneklem için t- testi analiz sonuçları tablo 4.25.'te yer almaktadır.

Tablo 4.25. Kontrol Gurubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Son Test Tutum Puanları İlişkisiz Örneklem t-testi Analizi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	X	S	sd	t	p
Erkek	10	85,100	8,93	24	,412	,684
Kız	16	83,938	5,53			

Kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen son test tutum puanlarının cinsiyete göre yapılan ilişkisiz örneklem için t- testi analizinin sonuçları incelendiğinde erkek öğrencilerin son test tutum puanları ortalaması $X=85,100$ olarak bulunurken kız öğrencilerin son test tutum puanları ortalaması $X=83,938$ olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin son test tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=0,412$, $p>0.05$).

4.1.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Uygulanan oyun temelli öğrenme yöntemine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yönelik olarak araştırmacı tarafından uygulama sahasından elde edilen gözlem notları ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular değerlendirilmiştir.

Kişisel bilgilerin korunması ve mahremiyetinin sağlanması için öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen cevaplar araştırmaya eklenirken ifadelerin hangi öğrencilere ait olduğunu belirtmek için sıra ve cinsiyete yönelik belirlenen EÖ1 (Erkek Öğrenci 1) ya da KÖ2 (Kız Öğrenci 2) gibi kodlar kullanılmıştır. Öğrencilerin sorulara yönelik verdiği cevaplar değerlendirilerek temalar ve frekanslar belirlenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. Bölümlere göre öğrencilerden elde edilen bulgulara yönelik incelemeler aşağıda yer almaktadır.

4.1.8.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 1. Bölüm

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun ilk bölümünde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik görüşleri ile ilgili beş soru yer almaktadır. Bu sorular öğrencilere görüşme esnasında yöneltilmiş ve alınan cevaplar araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Bu bölümde öğrencilere uygulama öncesinde Türkçe dersine yönelik düşünceleri, Türkçe dersini sevme ya da sevmeme nedenleri, yapılan uygulamaların Türkçe dersine yönelik düşüncelerini nasıl etkilediği, bilgisayar oyunlarının Türkçe dersinde kullanılmasını öğrenme açısından nasıl değerlendirdikleri ve eğitsel dijital oyunların Türkçe dersini eğlenceli ya da sıkıcı hale getirme konusundaki düşünceleri sorulmuştur. Sorulara verilen cevaplara yönelik belirlenen temalar ve frekanslar tablo halinde sunulmuştur.

Öğrencilere ilk olarak “*Uygulama öncesi Türkçe dersine yönelik düşünceleriniz nelerdi?*” sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerin cevaplarına bakıldığında bir grup öğrenci Türkçe dersini sevdiğini, diğerleri ise işlenen her metinde aynı etkinlikleri yapmaktan sıkıldığını belirtmişlerdir. Öğrencilerden alınan cevapların temaları ve frekansları tablo 4.26.’da yer almaktadır.

Tablo 4.26. Öğrencilerin Uygulama Öncesi Türkçe Dersine Yönelik Düşünceleri ile İlgili Temalar ve Frekanslar

Temalar	f
Türkçe dersi iyidir	2
Türkçe dersi çok iyidir	5
Türkçe dersi biraz sıkıcıdır	3
Türkçe dersi eğlencelidir	2

n=8

Öğrencilere “*Türkçe dersini sevmeye ya da sevmeme nedenleriniz nedir?*” sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerden alınan cevaplara yönelik belirlenen temalar ve frekanslar tablo 4.27.’de belirtilmiştir.

Tablo 4.27. Öğrencilerin Türkçe Dersini Sevmeye ya da Sevmeme Nedenleri ile İlgili Temalar ve Frekanslar

Temalar	f
Türkçeye ilgi duyduğum için dersi seviyorum	2
Eğlendiğim için dersi seviyorum	4
Öğretmenden dolayı dersi seviyorum	3
Test çözmekten dolayı dersi sevmiyorum	1
Rekabetten dolayı dersi sevmiyorum	1
Sıkıldığım için dersi sevmiyorum	2

n=8

Öğrenciler genel olarak Türkçe derslerinde eğlendiklerini ve öğretmenlerinden dolayı dersi sevdiklerini belirtmişlerdir. Buna karşın bazı öğrenciler ise sınıf ortamındaki rekabetten ve test sistemine yönelik yapılan etkinliklerden dolayı Türkçe dersini sevmediklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilere 3. soru olarak “*Yapılan uygulama, Türkçe dersine yönelik düşüncelerinizi nasıl etkiledi?*” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen cevapların temaları ve frekansları tablo 4.28.’de yer almaktadır.

Tablo 4.28. Öğrencilerin Uygulama Sonrası Türkçe Dersine Yönelik Düşünceleri ile İlgili Temalar ve Frekanslar

Temalar	f
Olumlu yönde etki oldu	6
Herhangi bir etki olmadı	2

n=8

Öğrencilerden KÖ3 ve KÖ4 yapılan uygulamanın Türkçe dersine yönelik düşüncelerini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemediğini söylerken kalan altı öğrenci ise eğitsel bilgisayar oyunları sayesinde derse yönelik istek ve ilgilerinin arttığını belirtmişlerdir.

Öğrencilere yöneltilen bir diğer soru da “*Türkçe dersinde bilgisayar oyunlarının kullanılmasını öğrenme açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?*” sorusudur. Öğrencilerden alınan cevaplara göre oluşturulan temalar ve frekanslar tablo 4.29.’da yer almaktadır.

Tablo 4.29. Öğrencilerin Türkçe Dersinde Öğrenme Açısından Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Kullanılmasına Yönelik Düşünceleri ile İlgili Temalar ve Frekanslar

Temalar	f
Kalıcı öğrenme sağlıyor	2
Kolay öğrenme sağlıyor	1
Oyun oynarken öğrenme sağlıyor	5

n=8

Öğrencilerin Türkçe dersinde bilgisayar oyunlarının kullanılmasına yönelik düşünceleri ile ilgili ifadelerinde genel olarak oyunlar sayesinde konuları daha iyi kavradıklarını ve eğlenirken öğrendiklerini söylemişlerdir.

Birinci bölümün sonunda öğrencilere “*Eğitsel dijital oyunların öğrenci açısından Türkçe dersini eğlenceli ya da sıkıcı hale getirme konusundaki düşünceleriniz nelerdir?*” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden alınan cevaplara göre oluşturulan temalar ve frekanslar tablo 4.30.’da yer almaktadır.

Tablo 4.30. Öğrencilerin Eğitsel Dijital Oyunlarının Türkçe Dersini Eğlenceli ya da Sıkıcı Hale Getirme Konusundaki Düşünceleri ile İlgili Temalar ve Frekanslar

Temalar	f
Ders eğlenceli hale geldi	7
Hiçbir etkisi olmadı	1

n=8

Öğrencilerden sadece KÖ3 bilgisayar oyunlarını sevmeyişi ve bu yüzden eğitsel dijital oyunların Türkçe dersini ne eğlenceli ne de sıkıcı hale getirdiğini belirtmiştir. Diğer yedi öğrenci ise eğitsel dijital oyunlar sayesinde biraz rahatladıklarını ve dersi daha çok eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir.

4.1.8.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 2. Bölüm

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme

formunun ikinci bölümünde öğrencilerin dijital oyunlar hakkındaki görüşleri ile ilgili beş soru yer almaktadır. Görüşmeler sırasında bu sorular öğrencilere sorularak alınan cevaplar araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Bu bölümde öğrencilere uygulamada kullanılan dijital oyunlar hakkındaki genel düşünceleri, oyunların Türkçe dersi içeriğine uygunluğu, oyunlarda beğenilen ve beğenilmeyen bölümler, derslerde eğitsel dijital oyunların kullanılmasının yararları ve zararları hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Öğrencilerin sorulara verdiği cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan temalar ve frekanslar tablolar halinde sunulmuştur.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerin ikinci bölümünde öğrencilere ilk olarak “*Uygulamada kullanılan dijital oyunlar hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplara göre oluşturulan temalar ve frekanslar tablo 4.31.’de yer almaktadır.

Tablo 4.31. Öğrencilerin Uygulamada Kullanılan Dijital Oyunlar Hakkındaki Düşünceleri ile İlgili Temalar ve Frekanslar

Temalar	f
İyi	2
Ne iyi ne kötü	1
Eğlenceli ve zevkli	5
Eğitici	2
Geliştirici	1

n=8

Öğrencilerin uygulamada kullanılan dijital oyunlar hakkındaki düşüncelerine bakıldığında genel olarak oyunların öğrenciler üzerinde eğlenceli ve olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Ayrıca bazı öğrenciler uygulamada kullanılan eğitsel oyunlar sayesinde konuları pekiştirdiklerini ve gelişim kat ettiklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilere bu bölümde ikinci olarak “*Sizce oyunlar Türkçe dersinin içeriğiyle ne dere ilgiliydi?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplara göre oluşturulan temalar ve frekanslar tablo 4.32.’de yer almaktadır.

Tablo 4.32. Uygulamada Kullanılan Oyunların İçeriğine Yönelik Öğrencilerin Düşünceleri ile İlgili Temalar ve Frekanslar

Temalar	f
Oyunlar Türkçe dersinin içeriğiyle ilgili	7
Oyunlar Türkçe dersinin içeriğiyle kısmen ilgili	1

n=8

Görüşmeye katılan öğrenciler, uygulamada kullanılan eğitsel dijital oyunların Türkçe

dersinin içeriğini genel olarak yansıttığını belirtmişlerdir. Öğrencilerden EÖ8 bu konuda “Oyunlar Türkçe dersi içeriğini tamamen yansıtıyordu, hatta Türkçe dersinde çözdüğümüz testlerdeki sorularla benzer bölümler vardı.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğrencilere yöneltilen bir diğer soru ise “Oynadığınız oyunlardaki beğendiğiniz bölümler nelerdir?” sorusudur. Öğrencilerden alınan cevaplara göre oluşturulan temalar ve frekanslar tablo 4.33.’te yer almaktadır.

Tablo 4.33. Öğrencilerin Oynadıkları Eğitsel Bilgisayar Oyunlarında Beğendikleri Bölümlere Yönelik Düşünceleri ile İlgili Temalar ve Frekanslar

Temalar	f
Şeker oyunu	2
Türemiş kelime avı	1
Kim milyoner olmak ister?	5
Tüm oyunlar	1
Beğenilen bölüm yok	1

n=8

Öğrencilerin bu soruya yönelik verdiği cevaplar incelendiğinde genellikle en çok beğenilen oyunun “Kim Milyoner Olmak İster?” olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin daha fazla hareket gerektiren oyunları beğendikleri gözlemlenmiştir.

Öğrencilere “Oyunlarda sizi sıkan ve beğenmediğiniz bölümler nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplara göre oluşturulan temalar ve frekanslar tablo 4.34.’te belirtilmiştir.

Tablo 4.34. Öğrencilerin Oynadıkları Eğitsel Bilgisayar Oyunlarında Beğenmedikleri Bölümlere Yönelik Düşünceleri ile İlgili Temalar ve Frekanslar

Temalar	f
Kim milyoner olmak ister?	2
Türemiş kelime avı	1
Beğenilmeyen bölüm yok	5

n=8

Öğrencilerin eğitsel bilgisayar oyunlarında beğenmedikleri bölümlere yönelik düşüncelerine bakıldığında öğrencilerin genellikle tüm oyunları beğendiği görülmektedir. Bu noktada hem “Kim Milyoner Olmak İster?” hem de “Türemiş Kelime Avı” oyununun öğrencilerin beğendikleri ve beğenmedikleri bölümlerde yer alması dikkat çekicidir. Bu konuya yönelik olarak öğrencilerden KÖ6, “Kim Milyoner Olmak İster?” oyununu

beğenmedim, çünkü çok çabuk kaybediyordum.” şeklinde görüş belirtmiştir.

İkinci bölümün son sorusu olarak öğrencilere “*Sizce derslerde kullanılan dijital oyunların yararları ve zararları neler olabilir?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden gelen cevaplara göre oluşturulan temalar ve frekanslar tablo 4.35.’te yer almaktadır.

Tablo 4.35. *Öğrencilerin Derslerde Kullanılan Eğitsel Dijital Oyunların Yararları ve Zararlarına Yönelik Düşünceleri ile İlgili Temalar ve Frekanslar*

Temalar	f
Kolay öğrenme sağlama	4
Kalıcı öğrenme sağlama	3
Pekiştirme	2
Zararı yok	2
Göz bozukluğu	3
Derslerin aksaması	1

n=8

Öğrencilerin derslerde kullanılan eğitsel dijital oyunların yararları ve zararlarına yönelik ifadeleri incelendiğinde öğrenciler tarafından oyunların sağlamış olduğu yararlar olarak kalıcı öğrenme, kolay öğrenme ve konulara yönelik pekiştirme yapma imkânlarına dikkat çekildiği görülmüştür. Bazı öğrenciler de zaman kaybından dolayı derslerin aksamasını ve zamanla oyunların göz bozukluğuna sebep olmasını eğitsel dijital oyunların derslerde kullanılmasının zararları olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerden iki tanesi, eğitsel dijital oyunların derslerde kullanılmasının herhangi bir zararının olmadığını düşünmektedir.

4.1.8.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 3. Bölüm

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun üçüncü bölümünde öğrencilerin uygulama süreci hakkındaki görüşleri ile ilgili sekiz soru yer almaktadır. Görüşmeye katılan öğrencilere yöneltilen bu sorulara verilen cevaplar araştırmacı tarafından not tutularak kaydedilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplara yönelik oluşturulan temalar ve frekanslar tablolar halinde sunulmuştur.

Öğrencilere bu bölümde ilk olarak “*Uygulama esnasında beğendiğiniz bölümler ya da durumlar nelerdir?*” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan temalar ve frekanslar tablo 4.36.’da sunulmuştur.

Tablo 4.36. Öğrencilerin Uygulama Esnasında Beğendiği Bölümler Ya Da Durumlara Yönelik Düşünceleri İle İlgili Temalar ve Frekanslar

Temalar	f
Emojiler	1
Puan kazanma	1
Oyunları tamamlamak	3
Tuzak sorular	2
Oyunların hepsi	1

n=8

Öğrencilere “Uygulama esnasında sizi sıkan, rahatsız eden bölümler ya da durumlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden alınan cevapların temaları ve frekansları tablo 4.37.’de yer almaktadır.

Tablo 4.37. Öğrencilerin Uygulama Esnasında Rahatsız Olduğu Bölümler ya da Durumlara Yönelik Düşünceleri ile İlgili Temalar ve Frekanslar

Temalar	f
Rekabet	1
Etkileşim	1
Zor sorular	1
Sevilmeyen oyunlar	1
Rahatsız olunan durum yok	4

n=8

Öğrencileri uygulama esnasında rahatsız eden ya da sıkan durumlara bakıldığında ise görüşmeye katılan öğrencilerin yarısı herhangi bir durumdan rahatsızlık duymadığını ifade ederken diğer öğrenciler kendilerini rahatsız eden durumlardan bahsetmişlerdir. Uygulama esnasında öğrenciler arasında yaşanan rekabet ve etkileşim bazı öğrencileri rahatsız etmiştir. Öğrencilere zor gelen sorular ve kişisel olarak bazı oyunları sevmeme durumu da öğrencileri rahatsız eden bir diğer nedenlerdir.

Öğrencilere “Uygulama esnasında oyunlara hiç devam etmek istemediğiniz zamanlar oldu mu? Oyunlara devam etme nedenleriniz nelerdi?” sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerden sadece KÖ12, yanlış hamle yapınca oyunlar tarafından verilen uyarılar yüzünden oyunlara devam etmek istemediğini ifade ederken geriye kalan tüm öğrenciler oyunları bırakmak gibi bir düşüncelerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin oyunlara devam etme isteklerinin nedenleri ise tablo 4.38.’de temalar ve frekanslar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.38. Öğrencilerin Oyunlara Devam Etme İsteklerine Yönelik Temalar ve Frekanslar

Temalar	f
Oyunları tamamlamak	2
Keyif almak	3
Rekabet	3

n=8

Öğrencilerin oyunlara devam etme isteklerine bakıldığında oyunlardan keyif alma, öğrenciler arasında yaşanan rekabet durumları ve oyunları tamamlama isteği ön plana çıkmıştır. Öğrencilerden EÖ1, “*Oyunlara devam etmeseydim arkadaşlarım beni geçince benimle alay ederlerdi.*” diyerek oyuna devam etme isteğini öğrenciler arasındaki rekabet durumuyla ifade etmiştir.

Öğrencilere “*Yapılan bu uygulamanın öğreticiliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler yapılan uygulamanın keyifli ve öğretici olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerden alınan cevaplara göre oluşturulan temalar ve frekanslar tablo 4.39.’da yer almaktadır.

Tablo 4.39. Öğrencilerin Uygulamanın Öğreticiliği Hakkındaki Düşünceleri ile İlgili Temalar ve Frekanslar

Temalar	f
Keyifli	5
Öğretici	4

n=8

Öğrencilere “*Bu uygulamanın okuldaki derslere benzeyen ve benzemeyen yönleri nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Bir öğrenci dışında tüm öğrenciler yapılan uygulamaların eğitcilik ve öğreticilik açısından okuldaki derslerle benzerlikler gösterdiğini ifade ederken öğrencilerden sadece KÖ3 uygulamanın okuldaki derslerle benzer yönlerinin bulunmadığını ifade etmiştir. Ayrıca bazı öğrenciler uygulamalar ile derslerde çözdükleri testler arasında benzerlikler olduğunu da ifade etmişlerdir.

Öğrencilere “*Uygulama esnasında sınıf arkadaşlarınızla etkileşim durumunuz nasıldı?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin altısı birbirleriyle etkileşime geçtiklerini ve bazı noktalarda fikir alışverişi yaparak yardımlaşıklarını ifade etmişlerdir. Geriye kalan iki öğrenciden KÖ3, oyunlara odaklandığı için arkadaşlarıyla etkileşime geçmediğini ifade ederken EÖ1 ise arkadaşları yüzünden kafasının karıştığını ifade etmiştir.

Görüşmelerin son bölümünde yer alan 7. soru ise “*Uygulama esnasında sınıf*

arkadaşlarınızın oyunlarda elde ettiği sonuçlar sizi nasıl etkiledi?” şeklinde öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrencilerden elde edilen cevapların temaları ve frekansları tablo 4.40.’da yer almaktadır.

Tablo 4.40. *Öğrencilerin Uygulama Esnasında Arkadaşlarının Elde Ettiği Sonuçlardan Etkilenme Durumlarına Yönelik Düşünceleriyle İlgili Temalar ve Frekanslar*

Temalar	f
Olumlu etki	5
Olumsuz etki	2
Etkilenme olmadı	1

n=8

Öğrencilerin uygulama esnasında arkadaşlarının elde ettiği sonuçlardan etkilenme durumlarına yönelik düşüncelerine bakıldığında beş öğrencinin arkadaşlarının elde ettiği başarılı sonuçlardan sonra uygulamaya yönelik istek ve hırslarının artmasından dolayı olumlu etkilendikleri görülmüştür. Ayrıca iki öğrenci diğer öğrencilerin elde ettiği sonuçlardan olumsuz etkilenirken bir öğrencide ise herhangi bir etkilenme olmamıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin sonunda ise öğrencilere “*Söylemek istediğiniz başka herhangi bir konu var mı?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan iki öğrenci oyun temelli öğrenme yöntemiyle yapılan bu uygulamalardan tekrar yapmak istediklerini belirtirken başka iki öğrenci de oyunları çok sevdiklerinden bahsetmişlerdir. Geriye kalan öğrenciler ise eklemek istedikleri herhangi bir konu olmadığını ve uygulama için teşekkür ettiklerini ifade etmişlerdir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın problemleri çerçevesinde elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlar özetlenmiş ve benzer araştırma sonuçları ile birlikte karşılaştırmalar yapılarak tartışma bölümü oluşturulmuştur. Araştırmanın her bir alt problemine ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sıralanarak ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Problemine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mı?” şeklinde ifade edilmiştir.

Oyun temelli öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan deney grubunda ve Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı Türkçe dersi yıllık planına göre öğretim yapılan kontrol grubunda yer alan öğrencilere öğretim etkinliklerine geçilmeden önce ön test olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Sözcükte Yapı Başarı Testi uygulanmıştır. Ön testlerden elde edilen sonuçlara bakıldığında uygulama öncesi gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=-0,148$, $p>0.05$). Bu bulgulara göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı olarak birbirlerine yakın seviyede oldukları görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarına öğretim etkinlikleri sonrasında uygulanan son test başarı puanlarına bakıldığında ise gruplar arasında istatistiksel olarak yine anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=0,694$, $p>0.05$).

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik ulaşılan bulgulara bakıldığında hem oyun temelli öğrenme yöntemine göre hem de MEB tarafından hazırlanan ders planına göre yapılan etkinliklerin Türkçe dersi öğretiminde etkili sonuçlar verdiği görülmektedir. Daha önce yapılan pek çok araştırma elde edilen bu bulguları destekler niteliktedir (Bayırtepe ve Tüzün, 2007: 46; Kablan, 2010: 346; Şahin, 2015: 50-52; Yağız, 2007: 60). Her iki grupta da yer alan öğrencilerin öğretmenlerine karşı göstermiş oldukları olumlu tutum ve öğretim etkinliklerinde çok istekli ve hazır oluşları uygulama süreci sonunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın bulunmamasına neden olmuş olabilir. Oyun temelli öğrenme yönteminin ve yapılandırmacı yaklaşıma göre yapılan öğretimin başarıya ulaşmış olması da gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmamasına neden olmuş olabilir.

Her ne kadar deney ve kontrol gruplarının akademik başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasa da oyun temelli öğrenme yönteminin öğretim ortamlarında kullanılmasının sağladığı pek çok yarar vardır. Her şeyden önce oyun temelli öğrenme etkinlikleri yaparak yaşayarak öğrenme, pekiştirme, araştırma, sorgulama, bilgiyi kullanma, kalıcılığı sağlama, ilgi ve dikkat çekme gibi konularda son derece etkilidir (İnal, Çağiltay ve Sancar, 2005: 1-2). Ayrıca oyun temelli öğrenme ortamlarında kullanılan eğitsel bilgisayar oyunları sayesinde öğrenciler, zihinlerinde net bir şema oluşturmakta ve algılamakta zorlandıkları soyut kavramları somutlaştırarak daha kolay öğrenmeyi de sağlayabilir (Polat ve Varol, 2012: 2). Öğrencilerin kavramakta güçlük çektiği soyut kavramların özellikle dilbilgisi konularında yoğun olduğu düşünülürse eğitsel bilgisayar oyunlarının Türkçe dersinde kullanılması kavram öğretimini kolaylaştırabilir (Aşcı, 2019: 933). Eğitsel bilgisayar oyunları, geleneksel öğrenme yöntemlerinden uzaklaşıp yaparak ve yaşayarak öğrenme yöntemlerini öğrenme ortamlarında daha fazla kullanması nedeniyle ders içerisinde yapılan etkinliklere öğrenciler açısından farklılık ve zenginlik sağlamıştır (Çankaya ve Karamete, 2008: 119; Ocak, 2013: 54).

5.1.2. Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kalıcılık testi akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mı?” şeklinde ifade edilmiştir.

Gerçekleştirilen öğretimin ne kadar kalıcı olduğunu belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan son testlerden 6 hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Kalıcılık testinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin ortalama kalıcılık puanı $X=11,731$ olarak ölçülürken kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ortalama kalıcılık puanı ise $X=10,192$ olarak bulunmuştur. Her ne kadar deney grubu öğrencilerinden elde edilen kalıcılık testi puanları ortalaması, kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen kalıcılık testi puanları ortalamasından yüksek olsa da gruplar arasında kalıcılık testi sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=1,547$, $p>0,05$).

Deney ve kontrol grupları arasında kalıcılık testi sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasa bile deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre bilgilerin kalıcılığı konusunda daha iyi durumda oldukları görülmektedir. Elde edilen bu bulguları daha önce yapılan pek çok araştırma destekler niteliktedir (Akkuş Sevigen, 2013: 91; Gökçen, 2009: 45; Özerbaş ve Öztürk, 2017: 106; Şahin, 2015: 54; Şimşek vd., 2010:

117; Tokgöz, 2017: 6).

Deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerine göre bilgilerin kalıcılığını sağlama konusunda daha iyi olmasının sebepleri; oyun temelli öğrenme yönteminde oyunlarla pekiştirme yapma imkânının yanında farklı öğrenme özelliklerine sahip bireylere sunulan öğrenme ortamlarının sağlanması (Tokgöz, 2017: 28), öğrencilerin öğrenme sürecinde sürekli aktif olması (Bozoğlu, 2013: 44), kazanımların oyunlarla ve birden fazla duyu organına hitap edecek şekilde gerçekleştirilmesi (Ertem, 2016: 4) olabilir. Deney grubu öğrencilerinin kalıcılığı sağlama konusundaki başarılarının bir diğer sebebi de uygulama esnasında oynanan oyunlar sayesinde öğrencilerin derse yönelik ilgi ve isteklerinin artmasından dolayı öğrenme sürecinin daha verimli geçmesi olabilir. Ulaşılan bu sonuçlara göre öğrenciler üzerinde kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmede oyun temelli öğrenme yönteminin daha etkili sonuçlar verdiği görülmektedir.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Problemine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test akademik başarı puanları ile kalıcılık testi akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mı?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretim etkinliklerinden sonra hem deney grubu öğrencilerine hem de kontrol grubu öğrencilerine uygulanan son testlerin sonuçları ile son testlerden 6 hafta sonra uygulanan kalıcılık testinin sonuçları kıyaslanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen son test başarı puanları ortalaması $X=11,769$ olarak ölçülürken kontrol grubu öğrencilerine ait kalıcılık testi başarı puanları ortalaması ise $X=10,192$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre kontrol grubuna ait son test ve kalıcılık testi başarı puanları arasında son test sonuçlarına yönelik istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=2,11$, $p<0.05$). Daha önce yapılan pek çok araştırma, elde edilen bu bulguları destekler niteliktedir (Şahin, 2015: 53; Şimşek vd., 2010: 115; Tokgöz, 2017: 65). Kontrol grubu öğrencilerine ait olan son test ve kalıcılık testi başarı puanları kıyaslamasına bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları ortalamasının kalıcılık testi sonuçlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda MEB öğretim planına göre yapılan etkinliklerin kalıcı öğrenmeyi sağlama konusunda yeterince etkili olmadığı görülmektedir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerden elde edilen son test ve kalıcılık testi sonuçlarına bakıldığında ise deney grubunun son test başarı puanları ortalaması $X=12,538$ olarak ölçülürken deney grubunun kalıcılık testi başarı puanları ortalaması ise $X=11,731$

olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre deney grubu öğrencilerine ait son test ve kalıcılık testi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=1,740$, $p>0.05$). Daha önce yapılan pek çok araştırma, elde edilen bu bulguları destekler niteliktedir (Akkuş Sevigen, 2013: 90-91; Gökçen, 2009: 45; Şahin, 2015: 53; Tokgöz, 2017: 64). Ulaşılan bu sonuçlara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin bilgilerin kalıcılığını sağlayabildikleri görülmektedir. Bu bağlamda oyun temelli öğrenmenin kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirme konusunda etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılabılır. Uygulama sonrasında deney grubu öğrencileriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen sonuçlar da oyun temelli öğrenme yönteminin kalıcı öğrenmeyi sağlama konusunda etkili bir yöntem olduğunu desteklemektedir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerine göre kalıcı öğrenmeyi sağlamada daha başarılı olmasının sebebi olarak birçok durumdan bahsedilebilir. Öncelikle ilk sebep olarak hedeflenen eğitsel amaçlar doğrultusunda öğrencilere aktarılmak istenen kazanımların oyun etkinlikleriyle birlikte fark ettirilmeden öğrencilere sunulmasının kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmede son derece etkili olduğu söylenebilir (Malta, 2010: 17). Oyun temelli öğrenmede oyunların öğrencilerin kontrolünde gerçekleşmesi ve öğrencilere sunulan analiz, sentez, gözlem, çıkarım ve uygulama yapma gibi imkânlarla birlikte yaratıcı ve hızlı düşünmenin ön planda tutulması (Tuğrul, 2014: 188) öğrencilerin kalıcı öğrenmeyi sağlamalarında etkili olan diğer nedenler olarak söylenebilir.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Problemine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mı?” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen ön test tutum puanlarına bakıldığında deney grubunun ön test tutum puanları ortalaması $X=81,269$ iken kontrol grubunun ön test tutum puanları ortalaması ise $X=80,962$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre gruplardan elde edilen ön test tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=0,115$, $p> 0.05$). Bu bulgulardan yola çıkarak öğretim etkinlikleri öncesinde hem deney grubu öğrencilerinin hem de kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının birbiriyle yakın seviyede olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen son test tutum puanlarına bakıldığında ise deney grubunun son test tutum puanları ortalaması $X=88,038$ iken kontrol grubunun son test tutum puanları ortalaması ise $X=84,385$ olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre her iki gruptan elde edilen

son test tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=2,106$, $p<0.05$).

Gruplar arası kıyaslamaların haricinde her bir gruba ait ön ve son tutum testi kıyaslandığında ise kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen ön ve son test tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken ($t=-1,59$, $p>0,05$), deney grubu öğrencilerinden elde edilen ön ve son test tutum puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-3,38$, $p<0,05$). Bu sonuçlar, deney grubunda uygulanan oyun temelli öğrenme yönteminin kontrol grubunda uygulanan yapılandırmacı öğrenme yöntemlerine göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını daha olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Daha önce yapılan pek çok araştırma elde edilen bu bulguları destekler niteliktedir (Akçay, 2009: 88-89; Aksoy, 2014: 77-78; Özerbaş ve Öztürk, 2017: 107; Şahin, 2015: 54-57; Yazıcıoğlu, 2017: 41). Oyun temelli öğrenme yönteminin deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumlarında olumlu etki yapmasının en önemli sebebi ders içerisinde öğrencilerin sevebileceği oyunların etkinlik olarak kullanılması olabilir. Ayrıca uygulama süresinin uzun olması ve öğrencilerin oyunlarla daha fazla vakit geçirmesi de öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde değiştirmeleri üzerinde etkili olmuş olabilir.

Uygulama esnasında araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde ve uygulama sonrasında deney grubu öğrencileriyle gerçekleştirilen görüşmelerde öğrencilerin oyun temelli öğrenme etkinlikleri sayesinde Türkçe dersine yönelik olumlu yönde tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrenciler sadece Türkçe derslerini değil okuldaki diğer tüm dersleri oyun temelli öğrenme yöntemini kullanarak işlemek istediklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular, derse yönelik öğrenci tutumlarını olumlu yönde geliştirmede oyun temelli öğrenmenin etkili yöntemlerden biri olduğunu kanıtlar niteliktedir.

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Problemine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test akademik başarı puanları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark var mı?” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin ön test başarı puanları ortalaması $X=9,417$ olarak ölçülürken deney grubunda yer alan kız öğrencilerin ön test başarı puanları ortalaması ise $X=9,143$ olarak bulunmuştur. Deney grubunun son test başarı puanlarına bakıldığında ise deney grubunun erkek öğrencilerine ait son test başarı puanları ortalaması $X=12,167$ iken kız öğrencilerin son test başarı puanları ortalaması $X=12,857$ olarak

bulunmuştur. Kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin ön test başarı puanları ortalaması $X=9,800$ olarak ölçülürken kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerin ön test başarı puanları ortalaması ise $X=9,188$ olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun son test başarı puanlarına bakıldığında ise kontrol grubunun erkek öğrencilerine ait son test başarı puanları ortalaması $X=12,200$ iken kız öğrencilerin son test başarı puanları ortalaması $X=11,500$ olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen ön test ve son test başarı puanlarına cinsiyet açısından bakıldığında her iki grupta da ön ve son testler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Elde edilen bu bulgular daha önce yapılan pek çok araştırma ile benzer sonuçlar göstermektedir (Bayırtepe ve Tüzün, 2007: 46; Boz, 2018: 69; Korkusuz, 2012: 214; Malta, 2010: 80-83; Polat ve Varol, 2012: 6; Şahin, 2015: 57-58; Tokgöz, 2017: 44; Türkmen, 2017: 73-75; Yağız, 2007: 62; Yazıcıoğlu, 2017: 48-52). Bu sonuçlardan yola çıkılarak hem deney grubu öğrencilerine uygulanan oyun temelli öğrenme yönteminin hem de kontrol grubu öğrencilerine uygulanan Türkçe öğretim programına göre yapılan öğrenme yöntemlerinin cinsiyet açısından öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarına yönelik herhangi bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

5.1.6. Araştırmanın Altıncı Problemine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kalıcılık testi akademik başarı puanları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark var mı?” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin kalıcılık testi başarı puanları ortalaması $X=11,333$ olarak ölçülürken deney grubunda yer alan kız öğrencilerin kalıcılık testi başarı puanları ortalaması ise $X=12,071$ olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun kalıcılık testi sonuçlarına bakıldığında ise kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin kalıcılık testi başarı puanları ortalaması $X=10,200$ iken kız öğrencilerin kalıcılık testi başarı puanları ortalaması $X=10,188$ olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen kalıcılık testi başarı puanlarına cinsiyet açısından bakıldığında her iki grupta da kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Elde edilen bu sonuçlar daha önce yapılan pek çok araştırma ile benzer nitelikler göstermektedir (Şahin 2015: 58-60; Tokgöz, 2017: 54). Bu sonuçlara göre oyun temelli öğrenme yönteminin ve Türkçe öğretim programına göre yapılan öğrenme yöntemlerinin cinsiyet açısından öğrencilerin Türkçe dersine yönelik kalıcı öğrenmeyi sağlamalarına herhangi bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

5.1.7. Araştırmanın Yedinci Problemine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın yedinci alt problemi “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son test tutum puanları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark var mı?” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine öğretim etkinliklerinden önce ve sonra uygulanan tutum testi sonuçlarına bakıldığında her iki grubun tutum testleri arasında cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmamıştır ($p>0,05$). Deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin ön test tutum puanları ortalaması $X=80,500$ olarak ölçülürken deney grubunda yer alan kız öğrencilerin ön test tutum puanları ortalaması ise $X=81,929$ olarak bulunmuştur. Deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin son test tutum puanları ortalaması $X=87,667$ olarak ölçülürken kız öğrencilerin son test tutum puanları ortalaması ise $X=88,357$ olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun tutum testi sonuçlarına bakıldığında ise kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin ön test tutum puanları ortalaması $X=81,800$ iken kız öğrencilerin ön test tutum puanları ortalaması $X=80,438$ olarak bulunmuştur. Kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin son test tutum puanları ortalaması $X=85,100$ olarak ölçülürken kız öğrencilerin son test tutum puanları ortalaması ise $X=83,938$ olarak bulunmuştur. Daha önce yapılan pek çok araştırma, elde edilen bu bulguları destekler niteliktedir (Arslan vd., 2011: 241; Şahin, 2015: 60-62; Türkmen, 2017: 73-75; Tokgöz, 2017: 43-44).

Her ne kadar deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son tutum testleri arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmasa da deney grubunun ön ve son tutum testlerinde kız öğrencilerin, kontrol grubunun ön ve son tutum testlerinde ise erkek öğrencilerin tutum puanları ortalamalarının yüksek çıkması dikkat çekmektedir. Deney grubunda kız öğrencilerin ortalama tutum puanlarının erkek öğrencilerin ortalama tutum puanlarına göre yüksek çıkmasının sebebi, oyunlarda genellikle kız karakterlerin yer alması ya da oyun içi seslendirmelerde hep bayan seslerinin kullanılması olabilir. Kontrol grubunda yer alan erkek öğrencilerin ortalama tutum puanlarının kız öğrencilerin ortalama tutum puanlarına göre yüksek çıkmasının sebebi ise derse gelen öğretmenin erkek öğrencilerle daha iyi anlaşılıyor olması olabilir.

5.1.8. Araştırmanın Sekizinci Problemine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Uygulanan oyun temelli öğrenme yöntemine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Oyun temelli öğrenme yöntemine göre deney grubu öğrencileriyle yapılan oyun etkinlikleri bittikten sonra bu

sürece dair öğrencilerin duygu ve düşüncelerini öğrenmek için deney grubu öğrencileri arasından rastgele seçilen ve görüşme yapma konusunda istekli olan 8 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, araştırmacı tarafından hazırlanan ve üç bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunun birinci bölümünde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik görüşlerine, ikinci bölümünde öğrencilerin uygulamada kullanılan dijital oyunlar hakkındaki görüşlerine ve üçüncü bölümünde ise öğrencilerin uygulama süreci hakkındaki görüşlerine dair sorular yer almaktadır.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik düşüncelerini ifade ettikleri birinci bölümde öğrenciler, genel olarak Türkçe dersiyle ilgili olumlu düşüncelere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin Türkçe dersini sevme nedenlerinde ise öğretmenlerine karşı sergiledikleri olumlu tutum ön plana çıkarken Türkçe dersini sevmeme nedenlerine bakıldığında ise öğrenciler, derste hep benzer etkinliklerin yapıldığını ve test çözmeyi sevmediklerini ifade etmişlerdir. Yapılan uygulamanın öğrencilerin Türkçe dersine yönelik düşüncelerini olumlu yönde etkilediği de gözlemlenmiştir. Bu konuda öğrenciler dersi daha çok sevdiklerini ve derse yönelik isteklerinin arttığını belirtmişlerdir. Türkçe dersinde eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanılmasına dair öğrenciler grup olarak memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Bazı öğrenciler ise eğlenirken öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca eğitsel bilgisayar oyunlarının Türkçe dersini daha eğlenceli hale getirdiğini de söylemişlerdir. Alanyazında yer alan daha önce yapılmış benzer çalışmalar, öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Kara (2011) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları öğrenme ortamlarında yapılan drama oyunları sayesinde olumlu yönde artış göstermiştir. Akçay (2009) tarafından yapılan çalışmada ise web tabanlı oyunlar kullanılarak Türkçe dersi öğretimi yapılmış ve sürecin sonunda öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında istatistiksel olarak olumlu yönde farklılık bulunmuştur. Ayrıca Ersoy (2017) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin söz varlıklarını ve derse yönelik motivasyonlarını etkilemek için Türkçe dersi öğretiminde oyun etkinlikleri kullanılmış ve araştırma sonucunda oyunların öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre öğrencilerin tutum, motivasyon ve ilgileri üzerinde oldukça etkili olan eğitsel bilgisayar oyunlarının Türkçe dersi öğretiminde kullanılması, öğrencilerin derse yönelik akademik başarılarını geliştirmede son derece etkili olabilir.

Öğrencilerin uygulamada kullanılan dijital oyunlar hakkındaki düşüncelerini ifade

ettikleri ikinci bölümde öğrenciler, uygulama sürecinde oynanan eğitsel oyunları genel olarak beğendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler oyunların Türkçe dersi içeriğiyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden alınan cevaplara göre en çok sevilen oyun “Kim Milyoner Olmak İster?” oyunu olurken genel olarak öğrenciler sevilmeyen bir oyun olmadığını da ifade etmişlerdir. Öğrencilere dijital oyunların derslerde kullanılmasının yararları ve zararları hakkındaki düşünceleri sorulduğunda ise yarar olarak “*Eğlenirken öğreniyoruz.*” cevabı ön plana çıkarken zarar olarak ise oyunların zamanla göz yorgunluğuna ya da göz bozukluğuna yol açabileceği ifade edilmiştir. Görüşme formunun ikinci bölümünden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin genel olarak eğlenirken öğrendikleri, oyun sürecinde aktif rol oynamaktan mutlu oldukları ve ilgilerine hitap edecek etkinliklerle daha kolay öğrendikleri görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde daha önce yapılan pek çok benzer araştırmanın elde edilen bu sonuçları destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Aksoy, 2014: 87-89; Donmuş, 2012: 88-89; Sönmez ve Dinç Artut, 2011: 9-10; Şahin, 2015: 63-65).

Öğrencilerin bilgisayar oyunlarına yönelik olumlu ilgi ve tutumları dikkate alındığında, güdülenme açısından bilgisayar oyunlarının ders içinde kullanılmasının son derece etkili olduğu görülmektedir. Öğrenme ortamları, bilgisayar oyunlarının güdülemedeki başarıları sayesinde daha eğlenceli ve ilgi çekici hale gelebilir. Öğrenme ortamlarında bilgisayar oyunları sayesinde verimliliğin artmasıyla birlikte öğrencilerin kalıcı öğrenmeyi daha kolay ve eğlenceli şekilde sağlamaları gerçekleştirilebilir.

Öğrencilerin uygulama süreci hakkındaki düşüncelerini ifade ettikleri üçüncü bölümde ise öğrenciler uygulama sürecinde oyunlarda aktif olmalarını beğendiklerini ifade etmişlerdir. Birkaç öğrenci oyunlar esnasında yaşanan rekabet durumlarından rahatsız olduklarını ifade etse de öğrenciler genel olarak uygulama sürecinde kendilerini rahatsız eden herhangi bir durum olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca rekabet, alay edilme korkusu, eğlence ve görevleri tamamlama isteği gibi nedenler, öğrencilerin oyunlara devam etmelerini sağlamıştır. Görüşme yapılan öğrenciler, eğitsel oyunların öğreticiliği hakkında oyunların özellikle kalıcı öğrenme, kolay öğrenme ve öğrenilen konuları pekiştirme konusunda etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler, yapılan uygulamanın okuldaki öğretim etkinlikleriyle benzer yönlerinin olduğunu da belirtmişlerdir. Uygulama sürecinde öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde oldukları hem araştırmacı tarafından gözlemlenmiş hem de öğrenciler tarafından görüşmelerde söylenmiştir. Bununla birlikte uygulama esnasında sınıf arkadaşlarının oyunlarda elde ettiği sonuçlardan öğrencilerin

olumlu ya da olumsuz etkiledikleri de öğrenciler tarafından görüşmelerde ifade edilmiştir.

Görüşme formunun üçüncü bölümünden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin özellikle rekabet, aktif katılım ve kalıcı öğrenme üzerinde durdukları görülmektedir. Bu üç unsurun öğrencilerin ders başarısına yönelik genellikle olumlu etkiler yaptığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda alanyazın incelemesinde daha önce yapılan çalışmalar, bu araştırmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir (Akçay, 2009: 30; Aksoy, 2014: 9-12; Donmuş, 2012: 91; Şahin, 2015: 77). Görüşme formunun üçüncü bölümünden elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak oyun temelli öğrenme sürecinde öğrencilerin göstermiş olduğu aktif katılımın ve oyunlardan elde edilen sonuçlara yönelik öğrenciler arasında yaşanan rekabet durumlarının kalıcı öğrenmeyi sağlamada son derece etkili olduğu görülmektedir. Uygun oranda yaşanan rekabet durumları verimli öğrenme ortamları sağlayarak öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmede eğitimcilere yardımcı olabilir.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak yöntem, örneklem vb. hususlara ilişkin yapılabilecek yeni araştırmalara yönelik öneriler yer almaktadır. Araştırmacı tarafından belirlenen öneriler maddeler halinde aşağıda sıralanmıştır:

1. Araştırmanın uygulama sürecinde birden fazla gözlemci kullanılabilir.
2. Oyun temelli öğrenmenin öğrenciler üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar genellikle 5 veya 6. sınıf düzeyinde yapılmıştır. Her sınıf düzeyinde çalışmalar yapılabilir.
3. Oyun temelli öğrenmenin kullanıldığı araştırmalar incelendiğinde genellikle Fen Bilimleri ve Matematik derslerine yönelik yapıldığı görülmektedir. Diğer derslere yönelik çalışmalar da yapılabilir.
4. Bu araştırmada 6. sınıf sözcükte yapı konusu kazanımları dikkate alınarak uygulama yapılmıştır. Türkçe dersinin diğer konularına yönelik farklı sınıf kademelerinde de çalışmalar yapılabilir.
5. Devlet okullarının pek çoğunda bilgisayar dersliği bulunmamakta ve bilgisayar dersliği olan okullar da teknik bakıma ihtiyaç duymaktadır. Gerekli altyapı sağlanmadan yapılan araştırmalar çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalabilir. Bu bakımdan MEB tarafından okulların teknolojik altyapı koşulları geliştirilebilir.
6. Oyun temelli öğrenme çalışmaları için hedeflenen kazanımları içeren oyunların

bulunması ya da geliştirilmesi oldukça zordur. Var olan oyunların sayısının oldukça az olmasından dolayı oyun tasarlama ve geliştirme konularına MEB tarafından daha fazla önem verilebilir.

7. Türkçe dersi kazanımlarını içeren eğitsel bilgisayar oyunlarının sayısı artırılabilir.
8. Çok boyutlu, uzun bir hikâyesi olan macera ve aksiyon oyunları öğrencilerin dikkatini daha fazla çektiğinden bu oyunlar tercih edilebilir.
9. Bu araştırma, 6 haftalık uygulama sürecinde toplam 52 öğrenci kullanılarak yapılmıştır. Daha büyük çalışma gruplarıyla daha uzun süreleri kapsayacak şekilde çalışmalar yapılabilir.
10. Öğretmenlerin ders içi etkinliklerde teknoloji destekli öğretim yöntemlerini daha fazla kullanmaları teşvik edilebilir.
11. Öğretmenlere oyun temelli öğrenme yöntemi ve teknoloji destekli öğretim yöntemleri hakkında hizmetiçi eğitimler verilebilir.
12. Eğitsel bilgisayar oyunları, derslerin öğretim programlarına ders içi etkinlik olarak eklenebilir.
13. Eğitsel bilgisayar oyunları hakkında öğretmenlere, ailelere ve öğrencilere yönelik farkındalık çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abacıoğlu, T. (2002). *Çocuklara Oyunlarla Yabancı Dil Öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aguilera, M. D. and Mendiz, A. (2003). Video Games and Education: Education in The Face of a "Parallel School". *ACM Computers in Entertainment*, 1(1), 1-10.
- Akandere, M. (2003). *Eğitici Okul Oyunları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akçay, A. (2009). *Webquest (Web Macerası) Öğretim Yönteminin Türkçe Dersindeki Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akçay, A. ve Şahin, A. (2012). Webquest (Web Macerası) Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersindeki Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 33-45.
- Akıncı, A., Sırakaya, M., Yıldırım, D. ve Tüzün, H. (2010). Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Eğitim Ortamlarına Entegrasyonu. 4. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu Bildiri Kitabı* (108-112). Konya: Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi.
- Akkoyunlu, B. (1998). Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojik Gelişmeler. B. Özer (Ed.), *Eğitimde Teknolojik Gelişmeler* (S. 3-8). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Akkuş Seviğen, F. (2013). *Oyun Temelli Matematik Eğitim Programı'nın Çocuğun Matematik Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, A. B. (2014). Erken Çocukluk Döneminde Oyun ve Oyunun Gelişimsel Katkıları. A. B. Aksoy ve H. Çiftçi Dere (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Oyun* (S. 2-17). Ankara: Pegem Akademi
- Aksoy, N. C. (2014). *Dijital Oyun Tabanlı Matematik Öğretiminin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına, Başarı Güdüsü, Öz-Yeterlik Ve Tutum Özelliklerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Al-Khudhur, M. (2016). *Yapım Eklerinin Öğretiminde Eğitsel Oyun Temelli Bir Model Önerisi: Kerkük Türkmenleri Örnekleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alan, D. (2017). *Dijital Oyun Tabanlı Yaklaşım ile Yazılım Geliştirme Öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Alpar, G., Batdal, G. ve Avcı, Y. (2007). Öğrenci Merkezli Eğitimde Eğitim Teknolojileri Uygulamaları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 19-31.
- Altunbay, M. ve Bıçak, N. (2018). Türkçe Eğitimi Derslerinde "Z Kuşağı" Bireylerine Uygun Teknoloji Tabanlı Uygulamaların Kullanımı. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 10(1), 127-142.
- Ankara Kalkınma Ajansı. (2016). *Dijital Oyun Sektörü Raporu*. Ankara: Ankara Kalkınma Ajansı. <http://www.ankaraka.org.tr/tr/files/yayinlar/ankaraka-dijital-oyun-sektoru.pdf> (Erişim Tarihi: 12.07.2018).

- Arabacı, İ. B. ve Polat, M. (2013). Dijital Yerliler, Dijital Göçmenler ve Sınıf Yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 11-20.
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2001). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. İstanbul: YA-PA.
- Arda, I. ve Deniz, S. (2008). *Her Güne Bir Oyun*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Arkün Kocatepe, S. ve Samur, Y. (2016), Oyundan Oyunlaştırmaya. A. İşman, H. F. Odabaşı ve B. Akkoyunlu (Ed.). *Eğitim Teknolojileri Okumaları* (S. 397-415). Ankara: Salmat.
- Arslan, A., Şahin, A., Şahin, E. ve Akçay, A. (2011). Yaratıcı Drama Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi. *Millî Eğitim*, 190, 234-247.
- Arslan, Ö. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Görsel ve İşitsel Materyal Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Askar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayar ile İlgili Öz-Yeterlik Algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Aşçı, A. U. (2019). Eğitsel Dijital Oyunların 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarılarına Etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 932-941. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3108>.
- Aydoğdu Karaaslan, İ. (2015). Dijital Oyunlar ve Dijital Şiddet Farkındalığı: Ebeveyn ve Çocuklar Üzerinde Yapılan Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(36), 806-818. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2015369545>.
- Aytaş, G. ve Uysal, B. (2017). Oyun Kavramı ve Sınıflandırılmasına Yönelik Bir Değerlendirme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 675-690.
- Bademci, V. (2011). Kuder-Richardson 20, Cronbach'ın Alfa'sı, Hoyt'un Varyans Analizi, Genellenirlik Kuramı ve Ölçüm Güvenirliği Üzerine Bir Çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 173-193.
- Bağcı, H. ve Çoklar, A. N. (2014). Bilgisayar Oyunları, Eğitsel Kullanımları Ve Tasarım Yeterlilikleri Açısından BÖTE Öğretmen Adaylarının Değerlendirilmesi. *Kurumsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 195-211. DOI: <http://dx.doi.org/10.5578/keg.5921>.
- Bakır, T. (2015). *Eğitsel Amaçlı Bilgisayar Oyunlarının Coğrafya Derslerinde Kullanılmasının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baki, Y. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Eğitsel Oyunların Kullanımına ve İşlevlerine İlişkin Görüşleri. 3. *Uluslararası Gençlik ve Çocuk Edebiyatı Sempozyumu* (289-308). İstanbul: Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarları Birliği.
- Bal, M. (2018). Çok Katmanlı Okuryazarlık Bağlamında Oyunlaştırmanın Türkçe Öğretim Sürecine Katkısı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 183-201. <http://www.anadiliegitimi.com/download/article-file/414374>.
- Balkı, E. ve Saban, A. (2009). Öğretmenlerin Bilişim Teknolojilerine İlişkin Algıları ve Uygulamaları: Özel Esentepe İlköğretim Okulu Örneği. *İlköğretim Online*, 1, 772-781.

- Baran, M. (1993). *Çocuk Oyunları*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Baştürk, S. (2014). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme "Ölçme Araçlarının Taşınması Gereken Nitelikler"*. S. Baştürk (Ed.). Ankara: Nobel Akademik.
- Baştürk, S. (2014a). *Eğitimde Ölçme Değerlendirme "Çoktan Seçmeli Testler"*. S. Baştürk (Ed.). Ankara: Nobel Akademik.
- Bauman, E. B. (2012). *Game-Based Teaching and Simulation in Nursing and Health Care*. Houston: Springer Publishing Company.
- Baydaş Sayılğan, Ö. ve Sayılğan, Y. (2013). Dijital Oyunda Oyuncu Algısının Manipülasyonu Bağlamında Üç Boyutlu Oyun Uzayının Sınırlandırılması. *Sanat Tasarım ve Manipülasyon I. Uluslararası Sanat Sempozyumu Bildiri Kitabı*, (95-100). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi.
- Bayırtepe, E. ve Tüzün, H. (2007). Oyun Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Bilgisayar Dersindeki Başarıları ve Öz yeterlik Algıları Üzerine Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 41-54.
- Becel, A. (2013). Bilişim Teknolojileri Ekseninde Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersine Yönelik Bir Değerlendirme. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 61-81.
- Belet Boyacı, Ş. D. ve Güner, M. (2017). Türkçe Dersinde Teknolojik Otantik Ortamın Kullanılmasına Dair Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(1), 35-71
<http://www.ajesi.dergi.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/127-published.pdf>.
- Bircan, H., Karagöz, Y. ve Kasapoğlu, Y. (2003). Ki-Kare ve Kolmogorov Smirnov Uygunluk Testlerinin Simulasyon ile Elde Edilen Veriler Üzerinde Karşılaştırılması. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(1), 69-80.
- Boratav, P. N. (1973). *100 Soruda Türk Folkloru*. İstanbul: Gerçek.
- Bottino, R. M., Ferlino, L., Ott, M. and Travella, M. (2006). Developing Strategic and Reasoning Abilities with Computer Games at Primary School Level. *Computers & Education*, 49(4), 1272-1286. doi:10.1016/j.compedu.2006.02.003.
- Boz, İ. (2018). İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Oyunla Öğretim Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 61-75.
- Bozkurt, A. (2014). Homo Ludens: Dijital Oyunlar ve Eğitim. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-20.
- Bozoğlu, U. (2013). *Ortaokul 7. Sınıf Matematik Dersi Alan-Çevre İlişkisi Konusunda Oyun Temelli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Burgos, D., Tattersall, C. and Koper, R. (2007). Re-Purposing Existing Generic Games and Simulations for E-Learning. *Computers in Human Behavior*, 23, 2656-2667.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *DeneySEL Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi A.

- Canbay, İ. (2012). *Matematikte Eğitsel Oyunların 7. Sınıf Öğrencilerinin Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri, Motivasyonel İnançları ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cengiz, S. A. (1997). Karadeniz Ereğli Örneğinde Çocuk Oyunlarının Halk Bilim Açısından Değerlendirilmesi. *I. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri* (441-476). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Cheng, C.-H. and Su, C.-H. (2012). A Game-Based Learning System for Improving Student's Learning Effectiveness in System Analysis Course. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 669 – 675.
- Cop, M. R. ve Kablan, Z. (2018). Türkiye’de Eğitsel Oyunlarla İlgili Yapılmış Çalışmaların Analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 52-71. <http://dx.doi.org/>
- Coşkun, H. (2012). *Bilimsel Öyküler İçeren Eğitsel Oyunlar ile Fen Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Coşkun, H., Akarsu, B. ve Kariper, İ. A. (2012). Bilim Öyküleri İçeren Eğitsel Oyunların Fen ve Teknoloji Dersindeki Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 93-109.
- Cömert Özata, S. (2015). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun Temelli Duyu Eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Crawford, C. (1984). *The Art of Computer Game Design*. California: McGraw-Hill Osborne Media.
- Creswell, W. J. (2016). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Araştırmaları*. S. B. Demir (Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, W. J. ve Plano Clark, V. L. (2011). *Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi*. Y. Dede ve S. B. Demir (Çev.). Ankara: Anı.
- Çağiltay, K., Çakıroğlu, J., Çağiltay, N. ve Çakıroğlu, E. (2001). Öğretimde Bilgisayar Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 19-48.
- Çankaya, S. ve Karamete, A. (2008). Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Öğrencilerin Matematik Dersine ve Eğitsel Bilgisayar Oyunlarına Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 115-127.
- Çavuş, R., Kulak, B., Berk, H. ve Öztuna Kaplan, A. (2011). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Oyun Etkinlikleri ve Günlük Hayattaki Oyunların Derse Uyarlanması. *İGEDER Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Zirvesi’nde Sunulmuş Bildiri*, İstanbul, Türkiye.
- Çetinbaş Gazeteci, D. (2014). *İlköğretim 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Oyun Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Dargut, T. ve Çelik, G. (2014). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum ve Düşünceleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 28-41.
- Dayan, G. ve Girmen, P. (2018). Türkçe Eğitimi Yazma Sürecinde Dijital Öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 207–228. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s10m.

- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Eğitim Araştırmalarının Normallik Varsayımları Açısından İncelenmesi. *Curr Res Educ*, 2(3), 130-148.
- Demiray, U. ve Gürcan, H. (2005). Yayın Etiği Bağlamında Elektronik Yayınlarda Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Selçuk İletişim*, 4(1), 5-10. http://www.selcuk.edu.tr/dosyalar/files/009/dergi/1/2005_cilt4s1.pdf
- Demircioğlu, H. ve Geban, Ö. (1996). Fen Bilgisiöğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretim ve Geleneksel Problem Çözme Etkinliklerinin Ders Başarısı Bakımından Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 183-185.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretme Sanatı: Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. ve Yağcı, E. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Demirhan Sayın, M. E. (2016). *Dijital Oyunların Bilişsel Yeteneklere Etkileri: Faktör Referanslı Bilişsel Test Kiti ile Oyuncu ve Oyuncu Olmayan Grupların Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Deniz, S. ve Turhan Tuna, S. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları: Köyceğiz Örneklemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 170.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education* (1st Edition). New York: The Macmillan Company.
- Doğan, E. (2017). *Sosyal Bilgiler Dersinde Deprem Konusunun Dijital Oyunlarla Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C. And Martínez-Herráiz, J.-J. (2013). Gamifying Learning Experiences: Practical Implications and Outcomes. *Computers & Education*, 63, 380-392.
- Donmuş, V. (2012). *İngilizce Öğrenmede Eğitsel Bilgisayar Oyunu Kullanmanın Erişiye, Kalıcılığa ve Motivasyona Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Dönmez, N. B. (1992). *Oyun Kitabı*. İstanbul: Demet.
- Duatepe, A. ve Çilesiz, ř. (1999). Matematik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 45-52.
- Duran, E. ve Topbaşoğlu, N. (2015). Dijital-Etkileşimli Öyküleyici Metinler ve Anlama / Digital-Interactive Narrative Text And Understanding. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 519-532. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8550>.
- Dündar, B. (2015). *Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının 5. Sınıf Öğrencilerinin Kesirler Konusundaki Matematik Başarısına, Matematiğe Karşı Tutumuna ve Üstbilişsel Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eğitimde Dijital Oyunlar Çalıştayı. (2017). *Eğitimde Dijital Oyunlar Çalıştayı Sonuç Raporu*. Ankara: Dijital Oyunlar.
- Elkind, E. (2011). *Computational Aspects of Cooperative Game Theory*. California: Morgan

& Claypool.

- Engin A. O., Tösten, R. ve Kaya M. D. (2010). Bilgisayar Destekli Eğitim. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-Journal of the Institute of Social Sciences*, 5, 69-80.
- Erboy, E. (2010). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılığına Etki Eden Faktörler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Erbil Kaya, Ö. M., Yalçın, V., Kimzan, İ. ve Avar, G. (2017). Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Oyun Temelli Öğrenmeye Bakış Açılırları Ve Uygulamaya Yansımaları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 800-834. DOI: <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.303240>.
- Erçelik, M., Doğanoğlu, N., Koç, L., Köklüsoy, N. H., Çetin, İ., Sayın, H. ve Çağlar, A. (2011). *Türkiye’de Oynanan Geleneksel Çocuk Oyunları*. Konya: http://gure.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/28/01/752379/dosyalar/2015_05/09050714_gelenekselocuk_oyunlari.pdf (Erişim Tarihi: 12.01.2019)
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Ertem, İ. S. (2016). Oyun Temelli Dijital Ortamlar ve Türkçe Öğretiminde Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 20, 1-10.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I. ve Ersoy, A. (2014). Bir Eğitim Teknolojisi Araştırmasına Dayalı Olarak Karma Yöntem Araştırması Deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), 65-86 Doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m.
- Fennema, E. and Sherman, J. (1977). Sex-Related Differences in Mathematics Achievement, Spatial Visualization, and Affective Factors. *American Educational Research Journal*, 14(1), 51–71.
- Floreay, L. and Greene, S. (2008). Play in Middle Childhood. L. Diane Parham, Linda Fazio (Ed.). *Play in Occupational Therapy for Children* (S. 79-299). St Louis: Mosby.
- Frasca, G. (2001). Rethinking Agency and Immersion: Video Games as a Means of Consciousness-Raising. *Digital Creativity*, 12(3), 167-174. <https://doi.org/10.1076/digc.12.3.167.3225>.
- Garris, R., Ahlers, R. and Driskell, J.E. (2002). Games, Motivation, and Learning: A Research and Practice Model. *Simulation and Gaming*, 33, 441-467.
- Gedik, M. (2012). *Ortaokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Başarı ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gedik, M. ve Tekin, B. (2015). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Yer Alan Eğitsel Oyunların Niteliksel ve Niceliksel Olarak İncelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 122-132.
- Gee, J. P. (2007). *What Video Games Have to Teach us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Genç Ersoy, B. (2017). *Türkçe Dersinde Oyunlaştırmanın İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığına ve Motivasyonlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Göde, O. ve Susar, F. (1997). Okul Öncesi Eğitiminin Önemi ile Bu Eğitimde Oyunun ve Bedensel Etkinliklerin Rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(45), 39-48.
- Gökçen, E. (2009). *Ortak Bölenler ve Katlar Konusunun Oyun ile Öğretiminin Başarıya Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Griffiths, M. D. (2002). The Educational Benefits of Video Games. *Education and Health*, 20(3), 47-51.
- Gülsoy, T. ve Uçgun, D. (2013). 6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Etkisinin İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(13), 943-952. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6102>.
- Gümüştas, N. (2010). *Geleneksel Çocuk Oyunlarından Çağdaş Eğitimde Yararlanılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güner, C. (2018). *Oyun Temelli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarılarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, H. (2003). *Çocuk Oyunları*. Ankara: Anı.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000626/1038000406>.
- Güngören, Ö. C. ve Horzum, M. B. (2014). Otantik Çoklu Ortam. M. Bektaş ve M. B. Horzum (Ed.). *Otantik Öğrenme İçinde* (S. 55-83). Ankara: Pegem Akademi.
- Güngörmüş, G. (2007). *Web Tabanlı Eğitimde Kullanılan Oyunların Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürcan, A., Özhan, S. ve Uslu, R. (2008). *Dijital Oyunlar ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü.
- Gürdal, A. ve Arslan, M. (2011). Oyun ve Bulmaca Etkinlikleriyle Yabancılara Türkçe Kelime Öğretim Yöntemi. *1. Uluslararası Yabancı Dil Eğitimi ve Uygulamalı Dilbilim Konferansı* (36-50). Bosna Hersek: Saraybosna.
- Gürsoy, A. ve Arslan, M. (2011). Eğitsel Oyunlar ve Etkinliklerle Yabancılara Türkçe Öğretim Yöntemi. *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics* (177-185). Bosna Hersek: Saraybosna.
- Güven, A. Z. (2012). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Derslerinde Drama Yönteminin Kullanımı Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 1(2), 52-66.
- Güvenli İnternet Merkezi. (2017). *Dijital Oyunlar Raporu*. Ankara: Güvenli İnternet Merkezi. <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/82MsL.pdf> (Erişim Tarihi: 30.06.2018).
- Hazar, M. (1997). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim* (2. Baskı) Ankara: Tubitay.
- Hobbs, R. ve Bağlı, M. T. (2004). Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(1), 122-140.

<https://www.statista.com/outlook/203/100/digital-games/worldwide#>, (Erişim Tarihi: 28.01.2019).

<http://www.dersturkce.com/> (Erişim Tarihi: 20.06.2018).

Huizinga, J. (1938 / 1995). *Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme "Homo Ludens"*. M. A. Kılıçbay (Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

Hung, C.-M., Huang, I. and Hwang, G.-J. (2014). Effects of Digital Game-Based Learning on Students' Selfefficacy, Motivation, Anxiety, and Achievements in Learning Mathematics. *Journal of Computers in Education*, 1(2-3), 151-166. DOI: 10.1007/s40692-014-0008-8.

Hutton, E. and Sundar, S. S. (2010). Can Video Plays Enhance Creativity? Effects of Emotion Generated by Dance Dance Revolution. *Creativity Research Journal*, 22(3), 94-303.

IBIS Capital. (2016). *Global Gaming Investment Review, Investment Banking*. New York: IBIS Capital.

İşık, A. D. (2013). Dijital Kitapların Eğitimde Kullanılabilirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 395-411.

İnci, M. A., Akpınar, Ü. ve Kandır, A. (2017). Dijital Kültür ve Eğitim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2): 493-522.

İşcan, A. (2005). Çoklu Ortam Aktiviteleriyle Bir Kavak ve İnsanlar Adlı Kısa Hikayenin Öğretimi. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 35-51.

İşler, A. Ş. (2002). Günümüzde Görsel Okur Yazarlık ve Görsel Okur Yazarlık Eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 153-161.

Kablan, Z. (2010). Öğretim Sürecinde Bilgisayara Dayalı Alıştırma Amaçlı Oyun Kullanılmasının Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 335-364.

Kalfa, M. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Temel Düzeydeki Öğrencilerin Eğitsel Oyunlarla Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, 85-102.

Kara, Ö. T. (2011). Dramayla Öykü Oluşturma Yönteminin Türkçe Dersi İkinci Kademe Öğrencilerinin Tutumlarına Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 239-253.

Karahisar, T. (2013). Türkiye’de Dijital Oyun Sektörünün Durumu. *Sanat Tasarım ve Manipülasyon I. Uluslararası Sanat Sempozyumu Bildiri Kitabı*, (107-113). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi.

Karamustafaoğlu, O. ve Kaya, M. (2013). Eğitsel Oyunlarla “Yansıma ve Aynalar” Konusunun Öğretimi: Yansımali Koşu Örneği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 3(2), 41-49.

Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. ve Uça, S. (2011). Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Tutumları ile Bilgi Teknolojilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 26-36.

Karataş, E. (2014). Eğitimde Oyunlaştırma: Araştırma Eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 315-332.

- Katrancı, M. ve Uygun, M. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 773-797.
- Kaya, Ü. Ü. (2007). *İlköğretim 1.Kademede İngilizce Derslerinde Oyun Tekniğinin Erişmeye Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kaya Bensghir, T. (1996). *Bilgi Teknolojileri ve Örgütsel Değişim*. Ankara: TODAİE.
- Kayabaşı, Y. (2005). Sanal Gerçeklik ve Eğitim Amaçlı Kullanılması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 151-158.
- Kazıcı, E. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Deyim ve Atasözlerinin Öğretiminde Dramatizasyon Yönteminin Etkililik Düzeyi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Keller, J. M. (1983). Motivational Design of Instruction. C. M. Reigeluth (Ed.). *Instructional-Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status* (S. 386-434). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Khenissi, M. A., Essalmi, F. and Jemni, M. (2013). A Learning Version of Pacman Game. *Fourth International Conference on Information and Communication Technology and Accessibility (ICTA)*. Tunus: Hammamet.
- Kılıç Çakmak, E. (2007). Arayüz Tasarımında Yeni Bir Yaklaşım: Paralel Öğretim Tasarımı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 1-22. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/download/article-file/77180>.
- Klopfer, E., Osterwell, S. and Salen, K. (2009). *Moving Learning Games Forward – Obstacles, Opportunities & Openness*. Boston: M.I.T.-The Education Arcade. http://education.mit.edu/papers/MovingLearningGamesForward_EdArcade.pdf.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunikkefd/article/view/1021004181/1021004005>.
- Korkusuz, M. E. (2012). *Elektrogame Eğitsel Oyununun Tasarlanıp Geliştirilerek Basit Elektrik Devresi Konusunda Bilişsel ve Duyuşsal Değişkenlere Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Korucu, Ş. ve Kurtlu, Y. (2016). Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Eğitsel Materyal Olarak Oyun ve Oyuncak Kullanımına Yönelik Görüş ve Önerileri. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(9) 539-558. Doi: 10.7827/TurkishStudies.9179.
- Kukul, V. (2013). Oyunla İlgili Tarihsel Gelişim ve Yaklaşımlar. M. A. Ocak (Ed.). *Eğitsel Dijital Oyunlar* (S. 20-30). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 28, 284-298.
- Lin, C-H., Liu, E. Z.-F., Chen Y.-L., Liou, P.-Y., Chang, M., Wu, C.-H. and Yuan, S.-M. (2013). Game-Based Remedial Instruction in Mastery Learning for Upper-Primary School Students. *Educational Technology & Society*, 16 (2), 271–281.
- Liu, E. Z. F. ve Chen, P. K. (2013). The Effect of Game-Based Learning on Students' Learning Performance in Science Learning – A Case of "Conveyance Go". *Procedia*

- *Social and Behavioral Sciences*, 103, 1044 – 1051.

- Maden, S., Maden, A. ve Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Dijital Okuryazarlık Bağlamında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 1307-9581. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185537239>
- Malta, S. E. (2010). *İlköğretimde Kullanılan Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu - 6, 7 ve 8. Sınıflar*. Ankara: MEB.
- MEB. (2016). *Eğitsel Oyunlar Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Newzoo. (2016). *Top 100 Countries by Game Revenues*. Amsterdam: Newzoo Statistic. <https://newzoo.com/insights/rankings/top-100-countries-by-game-revenues/> (Erişim tarihi; 22.07.2018).
- Obut, S. (2005). *İlköğretim 7. Sınıf, Maddenin İyapısına Yolculuk Ünitesindeki Atomun Yapısı ve Periyodik Çizelge Konusunun Eğitsel Oyunlarla Bilgisayar Ortamında Öğretimi ve Buna Yönelik Bir Model Geliştirme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Ocak, M. A. (2013). Eğitsel Dijital Oyunların Eğitimde Kullanımı. M. A. Ocak (Ed.). *Eğitsel Dijital Oyunlar* (S. 50-67). Ankara: Pegem Akademi.
- Oğuz, M. Ö. ve Ersoy, P. (2005). *Türkiye’de 2004 Yılında Yaşayan Geleneksel Çocuk Oyunları*. Ankara: Gazi Üniversitesi THBMER.
- Onur, B. (2005). *Türkiye’de Çocukluğun Tarihi* (1. Baskı). Ankara: İmge.
- Orhan, D., Kurt, A. A., Ozan, Ş., Vural, S. S. ve Türkan, F. (2014). Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartlarına Genel Bir Bakış. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 2, 65-79.
- Önkaş, N. A. (2008). Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımı ve Kalıcı Öğrenme. *8th. International Educational Technology Conference* (S. 811-816). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Ören, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal Ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.
- Özcan, N. K. (2003). Çocuk ve Gençlerde Bilgisayar ve İnternet Kullanımı. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 78, 4-7. <http://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/issue/view/92/89>.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, O. (2017). Türkçe Öğretiminde Dijital Teknolojilerin Kullanımı ve Bir Web Uygulaması Örneği. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages*,

- Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve Oyun*. Ankara: Anı.
- Özerbaş, M. A. ve Öztürk, Y. (2017). Türkçe Dersinde Dijital Hikâye Kullanımının Akademik Başarı, Motivasyon ve Kalıcılık Üzerinde Etkisi. *TÜBAV Bilim*, 10(2), 102-110.
- Özkan, Z. ve Samur, Y. (2017). Oyunlaştırma Yönteminin Öğrencilerin Motivasyonları Üzerine Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 857-886.
- Özmuş, M. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma Düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 75-89.
- Pala, F. K. ve Erdem, M. (2011). Dijital Oyun Tercihi ve Oyun Tercih Nedeni ile Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Öğrenme Stili Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 53-71.
- Pedro, F. (2006). The New Millennium Learners: Challenging Our Views on Ict and Learning. *Digital Kompetanse*, 4(2), 244-264.
- Pehlivan, H. (1997). *Örnek Olay ve Oyun Yoluyla Öğretimin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Düzeyine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Prensky, M. (2001a). *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. *MCB University Press*, 9(5), 1-6.
- Polat, E. ve Varol, A. (2012). Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Akademik Başarıya Etkisi: Sosyal Bilgiler Dersi Örneği. *14. Akademik Bilişim Konferansı'nda Sunulan Bildiri*. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Samur, Y. (2013). Will Teachers Use Digital Educational Games in Future? *7th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS)*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi: Analiz ve Raporlaştırma*. Ankara: Anı.
- Siew, N. M., Geoffrey, J. and Lee, B. N. (2016). Students' Algebraic Thinking and Attitudes towards Algebra: The Effects of Game-Based Learning using Dragonbox 12 + App. *The Research Journal of Mathematics and Technology*, 5(1), 1-17.
- Sönmez, K. (2006). *İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Ders Kitaplarında Yaratıcı Drama Yoluyla İşlenebilecek Metinlerin Çözümlemesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Stewart, J. and Misuraca, G. (2013). *The Industry and Policy Context for Digital Games for Empowerment and Inclusion: Market Analysis, Future Prospects and Key Challenges in Videogames, Serious Games and Gamification*. Joint Research Centre of the European Commission (JRC).
- Susüzer, K. (2006). *Oyun Yoluyla Fransızca Öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Sümbüllü, Y. Z. ve Altınışık, M. E. (2016). Geleneksel Çocuk Oyunlarının Değerler Eğitimi Açısından Önemi. *ETÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 73-85.
- Şahin, H. B. (2016). *Eğitsel Bilgisayar Oyunlarıyla Destekli Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Duyuşsal Özelliklerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şahin, M. (2015). *Oyunlaştırılmış Oyun Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersi Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, M. ve Samur, Y. (2017). Dijital Çağda Bir Öğretim Yöntemi: Oyunlaştırma. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi / Journal of Ege Education Technologies*, 1(1), 1- 27.
- Şenel, H. C. ve Seferoğlu, S. (2009). Eğitimde Ağ Günlüğü Uygulamaları: İlköğretim Bilişim Teknolojileri Dersinden Örnekler. *9th International Educational Technology Conference* (142-148). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Şimşek, T. (2007). Türkçe Eğitiminde Drama. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Şimşek, T., Topal, Y., Maden, S. ve Şahin, A. (2010). İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersinde Zarf (Belirteç) Konusunun Drama Yöntemi Kullanılarak Öğretimi. *Millî Eğitim*, 186, 106-120.
- Tan, Ş. (2005). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Tandoğan, M. (1998). Öğretmen ve Teknoloji. B. Özer (Ed.). *Eğitimde Teknolojik Gelişmeler* (S. 15-27). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Tang, S., Hanneghan, M. ve El-Rhalibi, A. (2007). Pedagogy Elements, Components and Structures for Serious Games Authoring Environment. *Proceedings of 5th International Game Design and Technology Workshop (GDTW 2007)*. UK: Liverpool.
- TDK. (2019). *Güncel Türkçe Sözlük*. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts. (Erişim Tarihi: 25.02.2019).
- Tecen, B. (2018). *Okul Öncesi Dönem Ses Eğitiminde Dijital Oyun Temelli Destekleyici Aktivitelerin Çocukların Sesli Harfleri Öğrenmelerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tekbaş, D. (2011). Eğitimde Teknoloji Kullanımı. *Gönüllü Eğitim Dergisi*, 17, 95-101.
- Tokgöz, E. Ö. (2017). *Oyun Temelli Öğrenmenin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Akademik Başarıları, Fene Karşı Tutumları ve Bilgi Kalıcılığı Üzerine Etkisinin Araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topşar, A. (2015). *Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ile Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuğrul, B. (2014). Oyun Temelli Öğrenme. R. Zembat (Ed.). *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri* (S.177-203). Ankara: Anı.
- Tural, H. (2005). *İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyun ve Etkinliklerle Öğretimin Erişi ve Tutuma Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Tural Sönmez, M. ve Dinç Artut, P. (2011). Web Üzerinden Sunulan Eğitsel Matematik Oyunlarının Kesirler ve Ondalık Sayılara İlişkin Öğrenci Başarısına Etkisi. *10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Niğde: Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Tut, E. (2018). *4. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Oyun Temelli Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- TÜİK. (2018). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması. http://tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028 (Erişim Tarihi: 04.03.2019).
- Türkmen, G. P. (2017). *Oyunlaştırma Yöntemiyle Öğrenmenin Öğrencilerin Matematik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Ural, M. N. (2009). *Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Eğlendirici ve Motive Edici Özelliklerinin Akademik Başarıya ve Motivasyona Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Usta, N., Işık, D. A., Şahan, G., Genç, S., Taş, F., Gülay, G., Diril, F., Demir, Ö. ve Küçük, K. (2017). Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretiminde Oyunların Kullanımı ile İlgili Görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 328-344.
- Üçgül, M. (2013). Bilgisayar Oyunlarının Öğrenci Güdülenmesine Etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 71-86. <http://dergi.amasya.edu.tr/article/view/1031000062/1031000029>.
- Varışoğlu, B., Gedik, M., Şeref, İ. ve Yılmaz, İ. (2013). Türkçe Dersinde Uygulanan Eğitsel Oyunlara Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 1059-1081.
- Wikizero. (2019). Dijital Ortam Kavramının Tanımı. <http://www.wikizero.biz/index.php?q=aHR0cHM6Ly90ci53aWtpcGVkaWEub3JnL3dp2kvRGlqaXRhbF9vcnRhbQ>. (Erişim Tarihi: 13.02.2019).
- Yağız, E. (2007). *Oyun Tabanlı Öğrenme Ortamlarının İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Dersindeki Başarıları ve Öz Yeterlik Alguları Üzerine Etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalçın Irmak, A. ve Erdoğan, S. (2016). Ergen ve Genç Erişkinlerde Dijital Oyun Bağımlılığı: Güncel Bir Bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2), 128-37.
- Yalın, H. İ. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk Psikolojisi* (34. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Yazıcıoğlu, S. (2017). *Oyun Temelli Etkinliklerin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarına ve Tutumlarına Etkisi: Işık ve Ses Ünitesi Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Yıldırım, B. (2015). *Eğitsel Oyun ve Dönüt-Düzeltilmenin Öğrenme Düzeyi ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan

Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Yıldırım, İ. ve Demir, S. (2014). Oyunlaştırma ve Rğitim. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 655-670.
- Yılmaz, H. ve Huyugüzel Çavaş, P. (2007). Fen Öğretimine Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 431-440.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Teknoloji Eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167.
- Yükseltürk, E. ve Altıok, S. (2016). BT Öğretmen Adayları Tarafından Scratch Görsel Programlama Aracı ile Geliştirilen Eğitsel Oyunların İncelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 59-66.



EKLER

- EK 1.** Sözcükte Yapı Başarı Testi
- EK 2.** Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
- EK 3.** Demografik Bilgiler Formu
- EK 4.** Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
- EK 5.** Valilik İzni
- EK 6.** Eğitsel Dijital Oyunları Kullanma İzni
- EK 7.** Deney Grubu Ders Planı
- EK 8.** Kontrol Grubu Ders Planı
- EK 9.** Kontrol Grubu Çalışma Kâğıtları



EKLER

Ek 1. Sözcükte Yapı Başarı Testi

6. SINIF SÖZCÜKTE YAPI BAŞARI TESTİ

1. Aşağıdaki altı çizili sözcüklerden hangisinin kökü isimdir?

- A) Hayata iyimser bakardı.
- B) Çayı süzgeçten geçirerek içti.
- C) Odadaki prizde elektrik kaçığı vardı.
- D) Derneğin kurucuları bir araya geldi.



"F" torbasına fiil köklü kelimelerin, "İ" torbasına da isim köklü kelimelerin toplanması gerekmektedir.

2. Buna göre aşağıdakilerden hangisi "İ" torbasına konur?

- A) Yazar B) Evli C) Örgü D) Sayı

3. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi, kökünün türü bakımından diğerlerinden farklıdır?

- A) Simitçi B) Okuyucu C) Baloncu D) Sabahçı

4. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcüğün kökü farklı türde bir köktür?

- A) Bu yazıyı ben yazdım.

- B) Alın yazısına inanırım.

- C) Yazarlar topluma ayna tutarlar.

- D) Seninle yazın Marmaris'te buluşuruz.

5. Aşağıdaki cümlelerde geçen birleşik kelimelerden hangisi iki fiilin birleşmesi ile oluşmamıştır?

- A) Ekin devamlı biçerdövere biçtirir.
- B) Dedikodu edenlerden hiç hoşlanmam
- C) Sınıfımızda uyurgezer bir çocuk var.
- D) Koçhisar'dan geçerek memlekete vardık.

6. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde çokluk eki (-ler /-lar) çokluk anlamı katmamıştır?

- A) Ahmet Beyler bugün işte miydi?
- B) Kâğıtlarımı alıp size geleceğim.
- C) Rüyalarım gerçek oldu sandım.
- D) Korkularımın yersiz olduğunu anladım.

7. Aşağıdaki sözcüklerin hangisinde hem yapım eki hem çekim eki vardır?

- A) Kitapçılar B) Gezi C) Şekerlik D) İşlerimiz

8. Hangi seçenekte altı çizili sözcüğün aldığı ek diğerlerine göre farklıdır?

- A) Tarım ürünlerinden alınan verim iyice düştü.
- B) Erken seçim tartışmaları uzadı.
- C) Ben gidersem sazım sen kal dünyada.
- D) Geçen hafta arabasına bakım yapıyordu.

9. Aşağıdaki sorulardan hangisi sırasıyla kök+yapım eki+ çekim ekinden oluşmuştur?

- A) Akşamüstü B) Vatandaş

- C) Durgundu D) Seneler

10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcük hem yapım hem çekim eki almıştır?

- A) Aralarında sıkı bir dostluk vardır.

- B) Kapıda bir yabancı var.

- C) İnatçılar çevrelerinde pek sevilmezler.

- D) Bayramda sokaklar çok kalabalıktı.

11. "Ahmet, okulda olanları bana dün eve giderken anlattı." cümlesinde hâl eklerinden hangisi kullanılmamıştır?

- A) Belirtme hali (-i)
- B) Bulunma hali (-da, -de)
- C) Yönelme hali (-e, -a)
- D) Ayrılma hali (-dan, -den)

I- Resim sergisi her zaman ilgimi çekmiştir.

II- Cumartesi günü Beşiktaş maçına birlikte gidelim.





III- Kahvaltıdan sonra hemen okula koşarım.

IV- Küçük çocuk elindeki balonu yere düşürdü.

12.Yukarıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerden hangisi fiilden isim yapan ek almıştır?

A) I B) II C) III D) IV

13. Aşağıdakiler öğrencilerden hangisinin verdiği bilgi yanlıştır?

- A)  Yapım eki alan isimler, türemistir.
- B)  Birden fazla kelimenin yan yana yazılmasıyla oluşan kelimelere birleşik kelime denir.
- C)  Çekim ekleri kelimenin anlamını değiştirir.
- D)  Hâl ekleri isimlere getirilir.

14.Aşağıdaki eklerin hangisi "söz" kökünün anlamını değiştirmez?

A)-ümden B) -cüden

C) -lükten D) -lükçüden

15."Görüntülemek" sözcüğünün kökü aşağıdakilerden hangisidir?

A) Görünmek B) Görmek
C) Görüntü D) Görülmek

16. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi, iki sözcüğün birleşmesiyle oluşmamıştır?

A)Seyrettim B)Yürümüşlerdi
C)Halloldu D)Başvurmuş

I. uyurgezer

II. kuşburnu

III. külbastı

IV. Gecekondu

17.Numaralanmış birleşik sözcüklerden hangisi iki ismin birleşmesiyle oluşmuştur?

A) I. B) II. C) III. D) IV.

18.Aşağıdaki sözcüklerin hangisinin kökü doğru olarak ayrılmıştır?

A) Çan-ta-y-ı B) Es-er-i
C) Bal-ık D) Sev-gi

1.güldürdü

4.kolaylık

2.resimli

5.saygısız

3.yüzücü

6.ezberci

19.Numaralandırılmış sözcükler köklerinin çeşidine göre aşağıdakilerin hangisinde doğru gruplandırılmıştır?

İSİM KÖKLÜLER

FiİL KÖKLÜLER

A) 1-2-5

3-4-6

B) 4-5-6

1-2-3

C) 2-4-6

1-3-5

D) 1-3-4

2-5-6

20.Aşağıda kelimelerden hangisinin kökü isimdir?

A) Bakıştılar

B) Görüşürüz

C) Düşünce

D) Satılık

Başarılar dilerim.

Ali Umut AŞCI
Türkçe Öğretmeni

Ek 2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, sizlerin Türkçe dersine yönelik görüşlerini almak amacı ile hazırlanmıştır. Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra DERECELER sütunundaki seçeneklerden size en yakın olanı (X) ile işaretleyiniz.

Okul : Sınıfı :	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Okul Numarası:					
Cinsiyetiniz : () Kız () Erkek					
Anne Eğitim Durumu:					
Baba Eğitim Durumu:					
Türkçe Dersi ile İlgili Görüşler					
1. Türkçe benim için eğlenceli bir derstir.					
2. Türkçe dersinde genellikle çok sıkılırım.					
3. Türkçe derslerine daha fazla zaman ayrılmalıdır.					
4. Türkçe dersi için, ders dışında çalışma zamanı ayırmaya gerek yoktur.					
5. Türkçe dersini dört gözle bekliyorum.					
6. Türkçe ile ilgili ödevleri yapmaktan zevk alıyorum.					
7. Türkçeyi, diğer derslere göre daha çok severek çalışırım.					
8. Türkçe dersinde genellikle huzursuz olurum.					
9. Türkçe dersi ile ilgili konuları tartışmaktan mutlu oluyorum.					
10. Türkçe bana göre gereksiz bir derstir.					
11. Türkçe sınavlarında, diğer derslerin sınavlarına göre daha huzursuz oluyorum.					
12. Türkçe dersinin günlük yaşamda önemli bir yeri var.					
13. Türkçe dersi hiç olmasa daha iyi olurdu.					
14. Türkçe dersi kadar sıkıcı bir ders yoktur.					
15. Türkçe derslerindeki okuma parçaları çok can sıkıcıdır.					
16. İleride, Türkçe ile ilgili bir bölümde okumak isterim.					
17. Televizyon ve radyoda yayımlanan Türkçe konulu programları kaçırmak istemem.					
18. Türkçe derslerinde metin inceleme keyif vericidir.					
19. Boş zamanlarımın çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.					
20. Türkçe dersi ile ilgili kitap, dergi vb. yayınları takip etmek isterim.					

Ek 3. Demografik Bilgiler Formu

DEMOGRAFİK BİLGİLER FORMU

1. Cinsiyetiniz nedir?

Kız Erkek

2. Kaç kardeşiniz? (Sizinle birlikte)

1 2 3 3+

3. Annenizin eğitim durumu nedir?

Okuryazar değil İlkokul

Ortaokul Lise Üniversite

Y. Lisans/Doktora

4. Babanızın eğitim durumu nedir?

Okuryazar değil İlkokul

Ortaokul Lise Üniversite

Y. Lisans/Doktora

5. Ailenizin aylık ekonomik geliri nasıldır?

Düşük Orta

İyi Çok İyi

6. Aşağıdaki elektronik cihazlardan hangisine/hangilerine sahipsiniz?

Bilgisayar Akıllı Telefon

Tablet Playstation-vb.

Hiçbirine sahip değilim.

Diğer:

7. Ne zamandan beri bilgisayar, tablet ya da akıllı telefon kullanıyorsunuz?

1 yıldan az 1-3 yıldır

3-5 yıldır 5 yıldan fazla Hiç

8. Sahip olduğunuz araçlardan hangisi/hangileriyle daha çok oyun oynamayı tercih ediyorsunuz?

Bilgisayar Akıllı Telefon

Tablet Playstation-vb.

Hiçbirine sahip değilim.

Diğer:

9. Genel olarak bilgisayar ve video oyunları hakkındaki düşünceleriniz nasıldır?

Olumlu Olumsuz

Herhangi bir düşüncem yok.

10. Bilgisayar ve video oyunları size göre hayatımız içerisinde ne kadar etkilidir?

Etkisi yok Olumlu etkisi var.

Bilmiyorum Olumsuz etkisi var.

11. Bilgisayar oyunlarına günlük ortalama ne kadar süre ayırıyorsunuz?

30 dakika 30 dakika-1 saat

1-2 saat 2-3 saat 3+ saat

Hiç vakit ayırmıyorum.

12. Kitap okumaya günlük ortalama ne kadar süre ayırıyorsunuz?

30 dakika 30 dakika-1 saat

1-2 saat 2-3 saat 3+ saat

Hiç okumuyorum.

13. Bilgisayar, tablet ya da akıllı telefonları hangi amaçlar için kullanıyorsunuz?

- Odev Yapma Oyun Oynama
 Video İzleme İletişim-Sohbet
 Haber-Gündem Takibi Eğlence
 Merak-Araştırma Kullanmıyorum
 Diğer:

14. Hangi tür video ya da bilgisayar oyunlarını tercih ediyorsunuz?

- Aksiyon Macera Dövüş
 Spor Yarış Strateji
 Zeka Müzik-Ritim
 Kart ya da Zar Oynamıyorum
 Diğer:

15. Hangi sıklıkla bilgisayar ya da video oyunu oynuyorsunuz?

- Oynamıyorum Ara sıra Her gün
 Haftada 1 defa Haftada 2 defa
 Haftada 2 defadan fazla
 Ayda 1 defa Ayda 2 defa
 Ayda 2 defadan fazla
 Diğer:

Ek 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

BÖLÜM 1: Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Görüşleri

- Uygulama öncesi Türkçe dersine yönelik düşünceleriniz nelerdi?
- Türkçe dersini sevmeye ya da sevmeme nedenleriniz nelerdi?
- Yapılan uygulama, Türkçe dersine yönelik düşüncelerinizi nasıl etkiledi?
- Türkçe dersinde bilgisayar oyunlarının kullanılmasını öğrenme açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Eğitsel dijital oyunların öğrenci açısından Türkçe dersini eğlenceli ya da sıkıcı hale getirme konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

BÖLÜM 2: Öğrencilerin Dijital Oyunlar Hakkındaki Görüşleri

- Uygulamada kullanılan dijital oyunlar hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- Sizce oyunlar Türkçe dersinin içeriğiyle ne dere ilgilidir?
- Oynadığınız oyunlardaki beğendiğiniz bölümler nelerdir?
- Oyunlarda sizi sıkan ve beğenmediğiniz bölümler nelerdir?
- Sizce derslerde kullanılan dijital oyunların yararları ve zararları neler olabilir?

BÖLÜM 3: Öğrencilerin Uygulama Süreci Hakkındaki Görüşleri

- Uygulama esnasında beğendiğiniz bölümler ya da durumlar nelerdir?
- Uygulama esnasında sizi sıkan, rahatsız eden bölümler ya da durumlar nelerdir?
- Uygulama esnasında oyunlara hiç devam etmek istemediğiniz zamanlar oldu mu? Oyunlara devam etme nedenleriniz nelerdi?
- Yapılan bu uygulamanın öğreticiliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Bu uygulamanın okuldaki derslere benzeyen ve benzemeyen yönleri nelerdir?
- Uygulama esnasında sınıf arkadaşlarınızla etkileşim durumunuz nasıldı?
- Uygulama esnasında sınıf arkadaşlarınızın oyunlarda elde ettiği sonuçlar sizi nasıl etkiledi?
- Söylemek istediğiniz başka herhangi bir konu var mı?

Ek 5. Valilik İzni



T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 85705372-44-E.1084246
Konu : Anket İzni

16/01/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:** a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 12.09.2017 tarih ve 2017/25 Nolu Genelgesi.
b) Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 10.01.2019 tarihli ve 67873788-44-E.123274 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazıda belirtildiği üzere; Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Yüksek Lisans Programı 171175006 numaralı öğrencisi Ali Umut AŞCI; "**Oyun Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Başarı ve Tutumlarına Etkisi**" konulu tezine ilişkin anket uygulamasını Müdürlüğümüze bağlı, merkezdeki ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapmak istemektedir.

Konu ile ilgili belgelerin ve anket sorularının incelenmesi neticesinde; Başvurunun Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu ilgi (a) da kayıtlı Genelgede belirtilen usul ve esaslara uygun olarak yapıldığı anlaşılmış olup;

Ali Umut AŞCI'nın; "**Oyun Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Başarı ve Tutumlarına Etkisi**" konulu tezine ilişkin anket uygulamasını Müdürlüğümüze bağlı, Merkezdeki Ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapma isteği; çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı gözönünde bulundurularak: ilgi (a) Genelge esasları dahilinde; eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmamak, sorumluluk kurum müdürlerinde olmak, rapor sonuçlarının basılı ve dijital ortamda birer örneğini İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek ve uygulamanın 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde tamamlanması koşuluyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Hacı Ömer KARTAL
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
16/01/2019
Gürkan KARAMAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek 6. Eğitsel Dijital Oyunları Kullanma İzni

Eğitsel Oyunlar

Gelen Kutusu



Ali Umut <aliumut68@gmail.com>
Alıcı: dersturkce

30 Ocak Çar 01:14 ☆ ↶ ⋮

Merhaba Derstürkçem Site Editörü,
Ben Aksaray'da görev yapan bir Türkçe öğretmeni ve aynı zamanda Ahi Evran Üniversitesinde yüksek lisans öğrencisiyim. Sitenizde yayınlanan Türkçe dersine yönelik eğitsel dijital oyunları çok beğendim. İzniniz olursa bu oyunları hem ders içi etkinliklerde hem de tez çalışmamda kullanmak isterim. Tabi sizin rızanız olursa. Bana bu konuyla ilgili geri dönüş yaparsanız çok sevinirim. Şimdiden göstermiş olduğunuz ilgiye teşekkür ederim, kolay gelsin.



Ders Turkce
Alıcı: ben

6 Şubat Çar 15:05 ☆ ↶ ⋮

tabiki ali hocam. güzel çalışmalarınızı derstürkce' de paylaşırsanız mutlu oluruz.

Ali Umut <aliumut68@gmail.com>, 30 Oca 2019 Çar, 00:14 tarihinde şunu yazdı:



↶ Yanıtla

➡ Yönlendir



Ek 7. Deney Grubu Ders Planı

OYUN TEMELLİ ÖĞRETİM DERS PLANI

Uygulamanın birinci haftasında, öğrencilere öncelikle uygulama süreci ve oyunlar hakkında açıklamalar yapılarak her hafta hangi oyunların oynanacağı belirtilmiştir. Öğrencilerin merak ettikleri noktalara dair akıllarına takılan sorular cevaplandırıldıktan sonra uygulamaya başlamak için ikinci derse geçilmiştir. İkinci derste ilk olarak sözcükte yapı konusuna giriş yapılarak ekler ve kökler hakkında kısaca bilgilendirmeler yapılmıştır. Öğrencilerin sorularına cevaplar verildikten sonra oyun aşamasına geçilmiştir.

Oyun 1: “Kök Belirleme” oyunu oyununda verilen kelimelerin kökleri bulunur.

Oyun 2: “İsim Mi Fiil Mi?” oyununda verilen kelimelerin önce kökleri belirlenir sonra bu köklerin isim mi yoksa fiil mi olduğuna bakılır.

Oyunlardaki görevler tamamlandıktan sonra öğrencilerden bilgisayarları kapatmaları istenmiş ve oyunlarla ilgili değerlendirmeler yapılmıştır.

Oyun Temelli Öğrenme 1. Hafta Ders Planı

Süre	İşlemler
10 dk.	Uygulama sürecinin anlatımı ve oyunların tanıtımı
10 dk.	Uygulama süreci ve oyunlarla ilgili öğrenci sorularının cevaplanması
10 dk.	Ekler ve kökler konusu hakkında kısa bilgilendirmelerin yapılması
20 dk.	“Kök Belirleme” oyununun oynanması
20 dk.	“İsim Mi Fiil Mi?” oyununun oynanması
10 dk.	Oyunlarla ilgili değerlendirmeler

Uygulamanın ikinci haftasında, ilk olarak öğrencilere uygulamanın ikinci haftasında oynanacak oyunlarla ilgili hatırlatmalar yapılmıştır. Daha sonra yapım ekleri konusu hakkında kısaca bilgilendirmeler yapılmıştır. Öğrencilerin konuyla ilgili soruları cevaplandırıldıktan sonra oyun aşamasına geçilmiştir.

Oyun 3: “Anlamı Değişen Kalimeler” oyununda önce yapım eki almış kelime bulunur sonra yapım ekinin çeşidi belirlenir.

Oyun 4: “Kelimeleri Sürükle” oyununda verilen kelimeler aldıkları yapım eklerine göre uygun kutucuklara sürüklenir.

Oyunlar tamamlandıktan sonra öğrencilerden bilgisayarları kapatmaları istenmiş ve

oyunlarla ilgili değerlendirmeler yapılmıştır.

Oyun Temelli Öğrenme 2. Hafta Ders Planı

Süre	İşlemler
10 dk.	Oyunların hatırlatılması
20 dk.	Yapım ekleri konusu hakkında kısa bilgilendirmelerin yapılması
20 dk.	“Anlamı Değişen Kelimeler” oyununun oynanması
20 dk.	“Kelimeleri Sürükle” oyununun oynanması
10 dk.	Oyunlarla ilgili değerlendirmeler.

Uygulamanın üçüncü haftasında, ilk olarak öğrencilere uygulamanın üçüncü haftasında oynanacak oyunlarla ilgili hatırlatmalar yapılmıştır. Daha sonra çekim ekleri konusu hakkında kısaca bilgilendirmeler yapılmıştır. Öğrencilerin konuyla ilgili soruları cevaplandırıldıktan sonra oyun aşamasına geçilmiştir.

Oyun 5:”Şeker Oyunu”nda verilen kelimeler aldıkları eklere göre uygun kavanoza yerleştirilir.

Oyun 6:”Kim Milyoner Olmak İster?” oyununda çekim ekleri konusunun kazanımlarına göre hazırlanmış 15 soruya cevaplar verilerek büyük ödüle ulaşılmaya çalışılır.

Oyunlar tamamlandıktan sonra öğrencilerden bilgisayarları kapatmaları istenmiş ve oyunlarla ilgili değerlendirmeler yapılmıştır.

Oyun Temelli Öğrenme 3. Hafta Ders Planı

Süre	İşlemler
10 dk.	Oyunların hatırlatılması
20 dk.	Çekim ekleri konusu hakkında kısa bilgilendirmelerin yapılması
20 dk.	“Şeker Oyunu”nun oynanması
20 dk.	“Kim Milyoner Olmak İster?” oyununun oynanması
10 dk.	Oyunlarla ilgili değerlendirmeler.

Uygulamanın dördüncü haftasında, ilk olarak öğrencilere uygulamanın dördüncü haftasında oynanacak oyunlarla ilgili hatırlatmalar yapılmıştır. Daha sonra yapım ekleri ve çekim ekleri konusu hakkında genel hatırlatmalar yapıldıktan ve öğrencilerin konuyla ilgili

soruları cevaplandırıldıktan sonra oyun aşamasına geçilmiştir.

Oyun 7: “Kelime Türet” oyununda kök halinde verilen kelimeler yapım ekleri kavanozuna sürüklenerek kelimeler türetilir.

Oyun 8: “Gökçe’nin Kitapları” oyununda verilen kitaplar, üzerlerinde yazan kelimelerin aldığı yapım eklerine göre uygun raflara yerleştirilir.

Oyunlar tamamlandıktan sonra öğrencilerden bilgisayarları kapatmaları istenmiş ve oyunlarla ilgili değerlendirmeler yapılmıştır.

Oyun Temelli Öğrenme 4. Hafta Ders Planı

Süre	İşlemler
10 dk.	Oyunların hatırlatılması
20 dk.	Yapım ve çekim ekleri konusu hakkında genel hatırlatmaların yapılması
20 dk.	“Kelime Türet” oyununun oynanması
20 dk.	“Gökçe’nin Kitapları” oyununun oynanması
10 dk.	Oyunlarla ilgili değerlendirmeler.

Uygulamanın beşinci haftasında, ilk olarak öğrencilere uygulamanın beşinci haftasında oynanacak oyunlarla ilgili hatırlatmalar yapılmıştır. Daha sonra ise yapım ekleri ve çekim ekleri konusu hakkında genel hatırlatmalar yapıldıktan ve öğrencilerin konuyla ilgili soruları cevaplandırıldıktan sonra oyun aşamasına geçilmiştir.

Oyun 9:”Öğretmenimin Soruları” oyununda sınıf ortamında bulunan bir öğretmenin sözcükte yapı konusuyla ilgili sorduğu sorulara doğru cevabı veren öğrenciler seçilerek oyun tamamlanır.

Oyun 10:”Yapım Ekleri” oyununda verilen kelimeler aldıkları yapım eklerine göre uygun kutucuklara sürüklenerek yerleştirilir.

Oyunlar tamamlandıktan sonra öğrencilerden bilgisayarları kapatmaları istenmiş ve oyunlarla ilgili değerlendirmeler yapılmıştır.

Oyun Temelli Öğrenme 5. Hafta Ders Planı

Süre	İşlemler
10 dk.	Oyunların hatırlatılması
20 dk.	Yapım ve çekim ekleri konusu hakkında genel hatırlatmaların yapılması
20 dk.	“Öğretmenimin Soruları” oyununun oynanması
20 dk.	“Yapım Ekleri” oyununun oynanması
10 dk.	Oyunlarla ilgili değerlendirmeler.

Uygulamanın altıncı haftasında, ilk olarak öğrencilere uygulamanın altıncı haftasında oynanacak oyunlarla ilgili hatırlatmalar yapılmıştır. Daha sonra yapısına göre kelimeler konusu hakkında kısaca bilgilendirmeler yapılmıştır. Öğrencilerin konuyla ilgili soruları cevaplandırıldıktan sonra oyun aşamasına geçilmiştir.

Oyun 11:“Türemiş Kelime Avı” oyununda denizde bulunan kelimeler arasından türemiş olanları bir sandal sayesinde oltayla balık gibi tutulur. Tüm türemiş kelimeler tutulunca oyun biter.

Oyun 12:“Yapısına Göre Kelimeler” oyununda verilen cümlelerde yer alan kelimeler istenen yapıya göre işaretlenir.

Oyunlar tamamlandıktan sonra öğrencilerden bilgisayarları kapatmaları istenmiş ve oyunlarla ilgili değerlendirmeler yapılmıştır.

Oyun Temelli Öğrenme 6. Hafta Ders Planı

Süre	İşlemler
10 dk.	Oyunların hatırlatılması
20 dk.	Yapısına göre kelimeler konusu hakkında kısa bilgilendirmelerin yapılması
20 dk.	“Türemiş Kelime Avı” oyununun oynanması
20 dk.	“Yapısına Göre Kelimeler” oyununun oynanması
10 dk.	Oyunlarla ilgili değerlendirmeler.

Ek 8. Kontrol Grubu Ders Planı

MEB TÜRKÇE DERSİ SÖZCÜKTE YAPI KONUSU ÖĞRETİM PLANI

DERS	TÜRKÇE
SINIF	6
SÜRE	12 Ders Saati
ÖĞRENME ALANI	Dil Bilgisi
KONU	Sözcükte Yapı
KAZANIMLAR	1. Kökleri ve ekleri ayırt eder. 2. Yapım ve çekim eklerinin işlevlerini açıklar. 3. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder. 4. Yapım ve Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.
ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLER	Etkinlik Temelli Öğretim, Anlatım, Soru-Cevap Tekniği, Not Tutma
ARAÇ-GEREÇLER	Çalışma Kitabı, Defter, Kalem, Testler

ÖĞRETİM SÜRECİ

Araştırmanın birinci haftasında, ilk olarak öğrencilere sözcükte yapı konusunun nasıl işleneceği hakkında açıklamalar yapılarak derse başlanmıştır. Sözcükte yapı konusuna ekler ve kökler alt başlığıyla giriş yapılmıştır. Düz anlatım tekniği ve yazı tahtası kullanılarak ekler ve kökler konusu anlatımı bitirilmiştir. Bu süreçte öğrenciler defterlerine gerekli notları öğretmenlerinin rehberliğinde tutmuşlardır. Konu anlatımı esnasında ve sonrasında öğrencilerin akıllarına takılan sorulara cevaplar verilerek dönütler sağlanmıştır. Türkçe dersi çalışma kitabında bulunan ekler ve kökler etkinlikleri de yapılarak ilk derse son verilmiştir.

İkinci derste ise öğrencilere ekler ve kökler konusu kazanımlarına göre araştırmacı tarafından düzenlenen çalışma kağıdı dağıtılarak anlatılan konuların pekiştirilmesi sağlanmıştır. Dağıtılan çalışma kağıdında yer alan testlerin çözümü bitince öğrencilerle yanlış ve doğru yapılan sorular hakkında değerlendirmeler yapılarak ders sona erdirilmiştir.

Kontrol Grubu 1. Hafta Ders Planı

Süre	İşlemler
5 dk.	Dersin işlenişine dair açıklamaların yapılması
15 dk.	Ekler ve kökler konusunun anlatımı
10 dk.	Öğrencilerin konuya yönelik sorularının cevaplanması
10 dk.	Çalışma kitabında yer alan etkinliklerin yapılması
30 dk.	Test çözümü
10 dk.	Test sonuçlarıyla ilgili genel değerlendirmelerin yapılması

Araştırmanın ikinci haftasında, ilk derse öğrencilere yapım ekleri konusunun nasıl işleneceği hakkında açıklamalar yapılarak başlanmıştır. Düz anlatım tekniği ve yazı tahtası kullanılarak yapım ekleri konusu anlatılırken bu süreçte öğrenciler de defterlerine gerekli notları öğretmenlerinin rehberliğinde tutmuşlardır. Konu anlatımı esnasında ve sonrasında öğrencilerin akıllarına takılan sorulara cevaplar verilerek dönütler sağlanmıştır. Türkçe dersi çalışma kitabında bulunan yapım ekleri etkinlikleri de yapılarak ilk derse son verilmiştir.

İkinci derste ise öğrencilere yapım ekleri konusunun kazanımlarına göre araştırmacı tarafından düzenlenen çalışma kağıdı dağıtılarak anlatılan konuların pekiştirilmesi sağlanmıştır. Dağıtılan çalışma kağıdında yer alan testlerin çözümü bitince öğrencilerle yanlış ve doğru yapılan sorular hakkında değerlendirmeler yapılarak ders sona erdirilmiştir.

Kontrol Grubu 2. Hafta Ders Planı

Süre	İşlemler
5 dk.	Dersin işlenişine dair açıklamaların yapılması
15 dk.	Yapım ekleri konusunun anlatımı
10 dk.	Öğrencilerin konuya yönelik sorularının cevaplanması
10 dk.	Çalışma kitabında yer alan etkinliklerin yapılması
30 dk.	Test çözümü
10 dk.	Test sonuçlarıyla ilgili genel değerlendirmelerin yapılması

Araştırmanın üçüncü haftasında, öğrencilere çekim ekleri konusunun nasıl işleneceği hakkında açıklamalar yapılarak ilk ders başlanmıştır. Düz anlatım tekniği ve yazı tahtası kullanılarak çekim ekleri konusu anlatılmıştır. Öğrenciler de bu süreçte defterlerine gerekli notları öğretmenlerinin rehberliğinde tutmuşlardır. Konu anlatımı esnasında ve sonrasında

öğrencilerin akıllarına takılan sorulara cevaplar verilerek dönütler sağlanmıştır. Türkçe dersi çalışma kitabında bulunan çekim ekleri etkinlikleri de yapılarak ilk derse son verilmiştir.

İkinci derste ise öğrencilere çekim ekleri konusunun kazanımlarına göre araştırmacı tarafından düzenlenen çalışma kağıdı dağıtılarak anlatılan konuların pekiştirilmesi sağlanmıştır. Dağıtılan çalışma kağıdında yer alan testlerin çözümü bitince öğrencilerle yanlış ve doğru yapılan sorular hakkında değerlendirmeler yapılarak ders sona erdirilmiştir.

Kontrol Grubu 3. Hafta Ders Planı

Süre	İşlemler
5 dk.	Dersin işlenişine dair açıklamaların yapılması
15 dk.	Çekim ekleri konusunun anlatımı
10 dk.	Öğrencilerin konuya yönelik sorularının cevaplanması
10 dk.	Çalışma kitabında yer alan etkinliklerin yapılması
30 dk.	Test çözümü
10 dk.	Test sonuçlarıyla ilgili genel değerlendirmelerin yapılması

Araştırmanın dördüncü ve beşinci haftalarında, öğrencilere çekim ekleri ve yapım ekleri konusunda genel tekrarların yapılacağı belirtilerek derslere başlanmıştır. Düz anlatım tekniği ve yazı tahtası kullanılarak çekim ekleri ve yapım ekleri konusu tekrar edilmiştir. Tekrarlar sırasında öğrenciler de notlarını gözden geçirerek eksiklerini ve yanlış öğrenmelerini düzeltmişlerdir. Genel tekrar esnasında ve sonrasında öğrencilerin akıllarına takılan sorulara cevaplar verilerek dönütler sağlanmıştır. Türkçe dersi çalışma kitabında bulunan çekim ekleri ve yapım ekleri etkinlikleri de yapılarak ilk derslere son verilmiştir.

Her iki haftanın ikinci derslerinde ise öğrencilere çekim ekleri ve yapım ekleri konusunun kazanımlarına göre araştırmacı tarafından düzenlenen çalışma kağıdı dağıtılarak anlatılan konuların pekiştirilmesi sağlanmıştır. Dağıtılan çalışma kağıtlarında yer alan testlerin çözümü bitince öğrencilerle yanlış ve doğru yapılan sorular hakkında değerlendirmeler yapılarak ders sona erdirilmiştir.

Kontrol Grubu 4. ve 5. Hafta Ders Planı

Süre	İşlemler
5 dk.	Dersin işlenişine dair açıklamaların yapılması
15 dk.	Çekim ve yapım ekleriyle ilgili genel tekrarların yapılması
10 dk.	Öğrencilerin konuya yönelik sorularının cevaplanması
10 dk.	Çalışma kitabında yer alan etkinliklerin yapılması
30 dk.	Test çözümü
10 dk.	Test sonuçlarıyla ilgili genel değerlendirmelerin yapılması

Araştırmanın altıncı haftasında, öğrencilere yapısına göre kelimeler konusunun nasıl işleneceği hakkında açıklamalar yapılarak ilk derse başlanmıştır. Düz anlatım tekniği ve yazı tahtası kullanılarak yapısına göre kelimeler konusu anlatılırken öğrenciler de anlatılan konuya dair notlarını öğretmenlerinin rehberliğinde tutmuşlardır. Konu anlatımı esnasında ve sonrasında öğrencilerin akıllarına takılan sorulara cevaplar verilerek dönütler sağlanmıştır. Türkçe dersi çalışma kitabında bulunan yapısına göre kelimeler konusunun etkinlikleri de yapılarak ilk derse son verilmiştir.

İkinci derste ise öğrencilere yapısına göre kelimeler konusunun kazanımlarına göre araştırmacı tarafından düzenlenen çalışma kağıdı dağıtılarak anlatılan konuların pekiştirilmesi sağlanmıştır. Dağıtılan çalışma kağıdında yer alan testlerin çözümü bitince öğrencilerle yanlış ve doğru yapılan sorular hakkında değerlendirmeler yapılarak ders sona erdirilmiştir.

Kontrol Grubu 6. Hafta Ders Planı

Süre	İşlemler
5 dk.	Dersin işlenişine dair açıklamaların yapılması
15 dk.	Yapısına göre kelimeler konusunun anlatımı
10 dk.	Öğrencilerin konuya yönelik sorularının cevaplanması
10 dk.	Çalışma kitabında yer alan etkinliklerin yapılması
30 dk.	Test çözümü
10 dk.	Test sonuçlarıyla ilgili genel değerlendirmelerin yapılması

Ek 9. Kontrol Grubu Çalışma Kağıtları

6. SINIF TÜRKÇE DERSİ SÖZCÜK YAPISI ÇALIŞMA KÂĞIDI - KÖK



1. HAFTA

KÖK KONU ANLATIMI

Bir sözcüğün aldığı bütün ekler atıldıktan sonra geride kalan anlamlı en küçük parçasına kök denir. Kök parçalandığında anlam bozulur. “yırt-ıcı-lar-ın” sözcüğünün aldığı ek atılınca geride “yırt” kökü kalır.

NOT: Kök, sözcüğün tamamıyla anlam ilişkisi taşımazdır.

Örnek balıkçılar
 Kök

Bu sözcüğü incelediğimizde anlamlı en küçük parçanın “bal” sözcüğü olduğunu görüyoruz. Ancak “bal”, kelimenin tamamıyla anlam ilişkisi taşımadığı için bu sözcüğün kökü olamaz.

1)İsim Kökleri: Ad ve ad soylu olan köklerdir. Bunlar –mek,-mak ekleriyle okunamaz.
Göz, kitap, sarı, baş, çiçek, kalem...

2)Eylem Kökleri: Eylem olan köklerdir. Bunlar –mek,-mak ekleriyle anlamlı bir biçimde okunabilir.
Yat-,yürü-,oku-,bil-...

3)Sesteş Kökler: Yazılışları aynı ancak anlamları farklı olan; hem ad hem de fiil olarak kullanılan ve aralarında hiçbir anlam ilişkisi bulunmayan köklerdir.

Gül(gülmek) diz(dizmek)
Gül(çiçek) diz(bacağın bir bölümü)

4)Ortak Kökler: Aralarında anlam yakınlığı olan ve hem ad hem eylem olarak kullanabildiğimiz sözcüklerin köküdür.

Kuru(ıslak olmayan) **kuru**(kurumak)
Boya (boyamaya yarayan madde)
Boya(boyama işi)

GÖVDE: Sözcük köklerine yapım ekleri getirilerek türetilen yeni sözcüklere gövde denir.
Yüksek(kök) > yükseklik(gövde)
Sev > sevgi

FİİL KÖK: Eğer kök -mak/-mek eki alabiliyorsa fiil köktür.

İSİM KÖK: Eğer kök -mak/-mek kökü alamıyor ise isim köktür.

ALİŞTİRMA

*Aşağıdaki kelimelerin köklerini bularak türünü yazınız.

	KÖK	KÖK TÜRÜ
Perdeci	Perde	İsim
Yeşillik
Vızıldar
Duvardan
Üzgün
Sevgi
Kaçak
Baloncu
Patladı
Tüpçü
Çıkıldı
Soru
Çalıştık
Masalar
Güreş
Sayı
Giden
Durgun
Heceledik
Yüzmüş
Gördük
Eskice

ETKİNLİK

*Aşağıdaki kelimeleri kök türlerine göre ayırınız.

Sıcaklık	İşsiz	Süpürge	Vardı
Gezmiş	Doludur	Korkunç	Sulak
Gezmişler	Yaşlı	Gölgeli	Yağ
Süslü	Görüş	Planlı	Doluluk
Kaçış	Birlik	Çalışkan	Çizgili

İsim Kökü

Fiil Kökü

* Aşağıdaki cümlelerde koyu yazılan kelimelerin köklerinin türünü sonlarına yazınız.

- 1)Tuğçe yeni bisikletini çok **sevdi** → (.....)
- 2) Dün en sevdiğim yazarın kitabını **okudum**.
→(.....)
- 3) İki kardeş **oyuncaklarıyla** oynadılar.
→(.....)
- 4) Ayşe, erkek kardeşine **vurdu** → (.....)
- 5) 1 hafta önce aldığım
elmalar **çürümüş**→(.....)
- 6) Seda, **kalemliğini** evde unuttu.→ (.....)
- 7) **Masaya** bıraktığı kitabı yerinde göremedi
→(.....)
- 8) Amcam traktörünü tarlaya **doğru** sürdü.
→(.....)
- 9) **Ağaçtan** elma topladık.→ (.....)
- 10)Annemin tüm boncuklarını yere **döktü**
→(.....)

TEST

1. Aşağıdaki kelimelerden hangisinin kökü fiildir?

- A)Sergi
- B)Annem
- C)Kırlı
- D)Zorluk

2. Aşağıdaki kelimelerin hangisinin kökü diğerlerinden farklıdır?

- A)Koşuyorum
- B)Okuyacağım
- C)Karanlık
- D)Görmüştüm

3.Aşağıdaki sözcüklerden hangisinin kökü diğerlerinden farklıdır?

- A)Korku
- B)Bakış
- C)Kırılgan
- D)İnsancıl

4. Aşağıdaki sözcüklerden hangisinin kökü diğerlerinden farklıdır?

- A)benzersiz
- B)gezgin
- C)söyleşi
- D)öykü

5. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi kök yönüyle diğerlerinden farklıdır?

- A)Yurdumda
- B)Çoğalttı
- C)Bakıyorum
- D)Bitmedi

6. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi kök halindedir

- A)Kayak
- B)Okul
- C)Şehir
- D)Saygı

7. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili kelimelerin hangisi farklı bir kökten türemiştir?

- A)Bu eve bir alıcı çıkmadı.
- B)Güne erken başlayan kapıcı işleri erkenden bitirdi.
- C)Bu yazarın akıcı bir üslubu var.
- D)Yazın boğucu sıcaklar hepimizi etkiledi.



EK - YAPIM EKLERİ

Sözcüklerin sonuna ulanarak (eklenerek) yeni sözcükler türeten veya sözcüklerin cümle içinde görev almasını sağlayan ses birlikleridir. (köklere eklenen parçalar dır.)

A)YAPIM EKLERİ

Eklendiği sözcüğün anlamını ya da türünü değiştirerek yeni sözcükler oluşturan eklerdir. Yapım eki alan sözcüğe türemiş sözcük denir. Kelimenin bir yapım eki almış yapısına gövde adı verilir.

a)İsimden isim yapan ekler:

- lık: yaz-lık, gençlik, tuz-luk, güzel-lik...
- sız: yol-suz, iş-siz, ses-siz, para-sız...
- ce: Türk-çe, kolay-ca, kadın-ca, ben-ce...
- ci: demir-ci, şaka-cı, Türk-çü...
- lı: akıl-lı, kir-li, tuz-lu...
- deş: öz-deş, çağ-daş, vatan-daş...
- cil: ev-cil, ben-cil...

b)Eylemden ad yapanekler:

- ge: dalga, süpürge...
- gen: çekingen, atılgan, ısırgan...
- geç: süzgeç, utangaç...
- gi: silgi, bilgi, sevgi, görgü...
- gin: yaygın, keskin, bitkin...
- giç: bilgiç, dalgiç...
- im: ekim, geçim, içim...
- ucu: tutucu, yapıcı
- it: geçit, umut, kesit...

c)Addan eylem yapan ekler:

- el: düzel-, daral-, incel-...
- ar: sarar-, morar-...
- len: evlen-, süslen-, sulan-...
- leş: iyileş-, beyazlaş-...
- imse: benimse-, küçümse-...
- a: yaşa-

ç)Eylemden eylem yapan ekler:

- il: veril-, dikil-...
- in: görün-, giyin-, sevin-...
- uş: buluş-, tartış-, bakış-...
- it: yürüt-, taşıt-...
- ir: geçir-, yatır-, pişir-...
- dir: yaptır-, bindir-...

ALİŞTİRMA

*Aşağıdaki kelimelerin eklerini bularak hangi yapım ekine girdiğini yazınız.

	YAPIM EKİ	EK TÜRÜ
	-lık	i-i-y-e
İnsanlık
Köylü
Giyin
Süsle
Gezmek
Yürüt
Okçu
Daral
Bölme
Uçur
Sergi
Gıcırıtı
Sarar
Dertleş
Yazdır
Yaşa
Parasız
Alış
Yıkan
Sürü
Haberleş
Sürü

ETKİNLİK

*Aşağıdaki kelimeleri ekve köklerine ayırınız.

yolculuk :

yararsız:

suskunluk:

tatlandırıcı:

yorumsuz:

öğretmenlik:

sevgisizlik:

öyküleyici:

gezdirmek:

dengesizlik:

izleyici:

önemli:

*Aşağıdaki ekleri uygun kelimelere getirerek hangi tür yapım eki olduğunu belirleyiniz.

-la -suz -gın -dir -çi -gi -it

kır :

su:

gez:

iş:

yol:

sil:

yak:

TEST

1. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerden hangisi farklı bir yapım eki almıştır?

- A) Satıcıya ilgi göstermedi.
- B) O görücü usulüyle evlenmiş.
- C) Dikkat et, kırıcı oluyorsun.
- D) Yolcu henüz gelmedi.

2. Aşağıdaki kelimelerin hangisi birden çok yapım eki almıştır?

- A) imzalandı B) zorluk C) aralık D) toprakladı

3. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde türemiş sözcük kullanılmamıştır?

- A) Bazı çiçekler tıpta da kullanılır.
- B) Derslerini her gün keyifle çalışır.
- C) Bu yapıt sizin de ilginizi çeker.
- D) Bahçemizde bir eğlence düzenledik.

4. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde isim kökünden türemiş bir sözcük vardır?

- A) Onun yapısında içinden geldiği gibi davranmak var.
- B) Ders notları geçici hevesler yüzünden düştü.
- C) Eski güzel günleri mutlulukla düşünüyordu.
- D) Geçit vermez dağların arasında kalakalmıştık.

5. Aşağıdaki cümlelerin hangisindeki tırnak içindeki sözcük isimden türemiş bir eylemdir?

- A) Bütün olup biteni "anlattı."
- B) Artık geleceğini daha çok "önemsiyor."
- C) Günün birinde mutlaka "görüşeceğiz."
- D) Çocuklara "renkli" şekerler almıştı.

6. 'seçim, saygı, bakıcı, bankacı" bu sözcüklerden hangisi diğerlerinden farklı bir kökten türemiştir?

- A) seçim B) saygı C) bakıcı D) bankacı

7. Yapım eki almış sözcüklere türemiş sözcük veya gövde denir. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi gövdedir?

- A) selamlaştı B) koşuyor C) sustum D) gitmişsiniz

8. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi fiilden türemiş bir isimdir?

- A) sözlü B) durak C) sanatçı D) dertsiz



EK – ÇEKİM EKLERİ

Sözcüklerin sonuna ulanarak (eklenerek) yeni sözcükler türeten veya sözcüklerin cümle içinde görev almasını sağlayan ses birlikleridir.(köklere eklenen parçalarıdır.)

B) ÇEKİM EKLERİ

Sözcüklerin çekimlenerek değişik yerlerde ve görevlerde kullanılmasını sağlayan ekler **çekim eki** denir. Çekim ekleri, kelimenin biçimini değiştirir; anlamını **değiştirmez**. Eklendiği sözcüğe yeni bir anlam **kazandırmaz**.

1-İSİM ÇEKİM EKLERİ

A- Çokluk (Çoğul) Eki (-lar / -ler)

İsimlerin sayı bakımından birden çok olduğunu belirtir.

» Martılar kanat çırpıtı gökyüzüne.

B- Durum (Hâl) Ekleri (-i, -e, -de, -den)

İsimlere belirtme, yönelme, bulunma ve ayrılma anlamı katan eklerdir. Dört başlıkta incelenir: Yalın: Ek almamış Annem ev temizliyor. Belirtme: -i Annem evi beğendi. Yönelme: -e Annem eve gidiyor. Bulunma: -de Annem evde dinleniyor. Ayrılma: -den Annem evden gidiyor.

C- İlgî (Tamlama) Ekleri (-ın / -in / -un / -ün)

Bir ismi başka bir isimle ilgili hale getirir; isimleri isimlere bağlar.

» Belirtili isim tamlaması kurar:
» **Bebeğin yüzü** çok sevimli.

D- İyelik (Aitlik) Ekleri (-m, -n, -i, -miz, -niz, -leri)

İsimlere gelerek onların kime veya neye ait olduğunu belirten eklerdir. Şahıslara göre çekimlenir.

Arabamız bu gün temizleniyor.

E- Eşitlik Ekleri (-ca / -ce / -ça / -çe)

Eşitlik ekleri, isim soylu sözcüklere gelerek onlara çeşitli anlamlar katarlar.

» Böyle çocukça davranmamalısın.

ALİŞTİRMA

*Aşağıdaki cümlelerdeki kitap kelimesindeki hal eklerini bularak türünü altlarına yazınız.

- Okuduğu kitabı yastığın altına koydu.
[.....]
- Yeni aldığı kitapta birçok resim var.
[.....]
- Adam kitaba yazı yazmış.
[.....]
- Bu bilgileri kitaptan öğrenmişti.
[.....]
- Dün sahaflardan kitap aldım.
[.....]

*Aşağıdaki cümlelerde altı çizili olan kelimenin aldığı eki ne eki olduğunu altındaki boşluğa yazınız.

- Ellerimiz havada kaldı.
(.....)
- Kitabın sayfaları yırtılmış.
(.....)
- Arkadaşlar yolumuz epey uzun.
(.....)
- Çocuklar defteri bahçede unutmuş.
(.....)
- Evdeki kitapları elden geçirdik.
(.....)
- Okulun önünde onu bekledim.
(.....)
- Amcası ona hediye almış.
(.....)
- İnsanlar bu işlerin sebebini bilmiyor.
(.....)
- Bu konuda bana dürüstçe cevap ver.
(.....)
- Evin okula çok yakınmış.
(.....)

ETKİNLİK

*Aşağıdaki kelimelerden hal eki almış olanları daire içerisine alınız.

Sokakta Çaylar Akşamdan Kitaptan

Suyumuz Yolculukta Çatıya Derdine

Size Arabam Gönünde Ekmekler

*Aşağıdaki kelimelerde yer alan çekim eklerinin adlarını karşılıklarına yazınız.

İnsanlar:

Telefonum:

Yolda:

Büyükçe:

Arabayı:

Bülbüller:

Çantanın:

Şapkası:

Köprüden:

Gözlüğün:

Taşlar:

Tatile:

Korkakça:

Yumurtayı:

Gölgede:

Karlar:

Dersin:

TEST

1. Aşağıdaki sözcüklerin hangisi hem yapım hem çekim eki almıştır?

- A) Kitaplıklar B) Bilgisayar
C) Kalemlik D) Ağaçtan

2. Altı çizili sözcüklerin hangisi hem yapım hem çekim eki almıştır?

- A) Kalemlerimden birini sen al.
B) Tahtayı nöbetçi sildi.
C) Öğrenciler ödevlerini getirdiler.
D) Sınıfımızda kitaplık bulunuyor.

3. Aşağıdaki kelimelerden hangisi sadece çekim eki almıştır?

- A) yazılarında B) gözlemledi
C) bilgin D) alırsın

4. Aşağıdakilerden hangisi çekim eki almamıştır?

- A) çocukluk B) yollar
C) evim D) ağaçta

5. Aşağıdaki eklerden hangisi, "odun" sözcüğünün anlamını değiştirir?

- a) -lar b) -cu c) -dan d) -a

6. -den, de, -ci -i eklerinden hangisini kalem kelimesine getirirsek kelimenin anlamını değiştirir?

- A) -den B) -de C) -ci D) -i

7. Altı çizili kelimelerden hangisi farklı bir ek almıştır?

- A) Bugünkü derste "sunum" yapmam gerekiyor.
B) Bu soruna "çözüm" henüz bulunamadı.
C) Bugün "başım" çok ağrıyor.
D) Genel "seçim" erken yapılacaktır.

8. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde iyelik eki, çoğul eki ve hal eki aynı sözcükte kullanılmıştır?

- A) Saçları sarı, gözleri deniz mavisiydi sevdiğimin.
B) Karlı ovaların güneşiyle uyandı.
C) Bu güzellikleri herkes göremez.
D) Ünlü yazarın romanlarında hayat var.



KONU ANLATIMI

HAL (DURUM) EKLERİ:

Hal ekleri *çekim ekleri* grubuna giren eklerdir. Hal eklerine *ad durum ekleri* de denilmektedir. Hal ekleri cümlede yer alan isme yönelme, bulunma, ayrılma ve belirtme anlamları katar.

1. Yalın Hal: Bir ismin eksiz haline yani herhangi bir hal eki almamış haline "yalın hal" denilmektedir.

Örnekler: *para, kurs, ev, söz*

Kitap insan hayatına renk katan en güzel varlıktır.

Not: Yalın hal ile ek almamak karıştırılmamalıdır. Yani yalın halde olan bir isim hal eklerinden herhangi birini almamıştır. Bu yüzden "çocukluk eki, iyelik eki ve yapım eki" alan kelimeler de yalın halde sayılır. Örnek: görevli, ağaçlar, komşusu

2. Belirtme Hali (-ı, -i, -u, -ü) : Bir ismin "-ı, -i, -u, -ü" hal eki almış durumuna denir. Belirtme haline "-i hali" de denilmektedir.

Örnekler: suyu, minderi, kapıyı

Bugün kolundaki saati bana hediye etti.

3. Yönelme Hali (-a, -e) : İsimlerin "-a, -e" eki almış durumlarına denir. Yönelme haline "-e hali" de denilmektedir.

Örnekler: Okula, sevgiye, tuza

Yaz tatilinde Sivas'a gelecek.

4. Bulunma Hali (-de, -da) : İsimlerin "-de, -da" eki almış durumlarına denir.

Örnekler: pazarda, kazakta, yemekte

Arkadaşlarımı bugün çarşıda göremedim.

5. Ayrılma Hali (-den, -dan) : isimlerin "-den, -dan" eki almış durumudur .

Örnekler: sınavdan, kapıdan, yoldan

Bahçeden sebze ve meyve topladım.

ALİŞTİRMA

*Aşağıdaki cümlelerde yer alan hal eklerini bulunuz ve altını çiziniz, alttaki boşluğa çeşidini yazınız.

ÖRNEK:

Sabah sahilde yürüyüş yapıyordu.

[de- bulunma hal eki]

Otelin önüne oyun oynamak için gidiyorum.

[.....]

Kapıyı hızlıca kapatıp dışarı fırladı.

[.....]

Eviden bir tencere yemek getirdiler.

[.....]

Gözlerim yolun karşısındaki kitapçıya takılıyor.

[.....]

Selma arkadaşlarını kırmak istemiyordu.

[.....]

Vitrinde en çok hangisini beğendin?

[.....]

Yarın akşam çay içmek için bize bekliyoruz.

[.....]

Bence sınıfta her şey daha güzel olacak.

[.....]

Sorular kitaptan metin alınarak hazırlandı.

[.....]

O gece herkes köprüye gitti.

[.....]

Yaralı martıyı iyileştirmek için götürdü.

[.....]

Markette aradığınız birçok şey bulabilirsiniz.

[.....]

Köyden taze yumurta getirdiler.

[.....]

Çocuklar tahtayı hemen sildiler.

[.....]

ETKİNLİK

*Aşağıdaki bölüme hal eklerinin adını ve eklerini yazınız

HAL EKİNİN ADI	EKİ
.....	(.....)
.....	(.....)
.....	(.....)
.....	(.....)
.....	(.....)

* Aşağıdaki cümlelerde hal eki bulunanların başındaki bölüme X işareti koyunuz.

- Dedemin kuzusu hafta sonu hastalanmış.
- Bu aşçı güzel yemekler yapar.
- Kitapların ve kalemin bende kalmış.
- Komşusu da bir tabak aşure ikram etti
- Onun kalemi daha güzel yazı yazıyor.
- Bu işi kaç günde bitirebilirsin?
- Dere yağmur yağınca taşıtı.
- Yazıcıdan çıktı almak için bize gelecek.
- Sana verdiğim parayı ne yaptın?
- Ramazan ayı özlenen bir aydır.
- Çevreye zarar veren insanlar uyarılmalı.
- Elindeki şeyeyi düşürünce kırdı.
- Tekrar yapmak konuyu pekiştirir.
- Kütüphane sabah açık değişti.
- Cuma seçmeli derslerimiz var.
- Kapıdaki köpeğe biraz ekmek verdim.

TEST

* Aşağıdaki çoktan seçmeli soruları cevaplayınız.

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde belirtme hal eki vardır?

- A) Küçük kardeşim evde uyuyakalmış.
B) Matematik dersi çok eğlenceli geçti.
C) Hayvanları beslemek için ağıla gitti.
D) Araba birden bire yoldan çıktı.

2. Aşağıdaki kelimelerden hangisi ayrılma hal eki almıştır?

- A) Yaylaya B) Okulda
C) Masayı D) Ağaçtan

3. "Sabah bilgisayara bir dosya kaydetmişti." Yukarıdaki cümlede aşağıdaki hal eklerinden hangisi vardır?

- A) Ayrılma Hal Eki B) Yönelme Hal Eki
C) Bulunma Hal Eki D) Belirtme Hal Eki

4. Ahmet aşağıdaki cevaplardan hangisini söylerse gideceği yeri söylemiş olur?

- A) Sahadan B) Okulda
C) Sokakları D) Kütüphaneye

- I. Sobaya
II. Suluboya
III. Dosyaya
IV. Ankara'ya

5. Yukarıdaki kelimelerden hangisi yönelme hal eki almamıştır?

- A) I B) II C) III D) IV

6. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde herhangi bir hal eki kullanılmamıştır?

- A) Ezan okunurken abdest alıyordu.
B) Kuzuları sabah çayıra saldılar.
C) Boya kalemlerini evde unutmuştu.
D) Yazılıda kalemini benden aldı.

7. Aşağıdakilerden hangisi durum eki almamıştır?

- A) Koltukta B) Badana
C) Bakkala D) Hikâyeden



EK – ÇEKİM EKLERİ

Sözcüklerin sonuna ulanarak (eklenerek) yeni sözcükler türeten veya sözcüklerin cümle içinde görev almasını sağlayan ses birlikleridir.(köklere eklenen parçalardır.)

2- FİİL (EYLEM) ÇEKİM EKLERİ

Fiiller çekim ekleri alırlar bunlar zaman, istek ve kişi bildirirler.

1 Kip Ekleri

Eylemin zaman ve dileğini gösteren eklerdir.

a) Bildirme (Haber) Kipi Ekleri

- 1) Geçmiş zaman
- a) Bilinen (görülen / belirli) geçmiş zaman: -dı/-di
- b) Öğrenilen (duyulan / belirsiz) geçmiş zaman
– mış/-miş
- 2) Şimdiki zaman: -yor
- 3) Gelecek zaman: -ecek/-acak
- 4) Geniş zaman (Tüm zamanları kapsar.): -r/-ar/-er

b) Dilek Kipi Ekleri

Bir dileği, bir isteği, tasarlanan bir hareketi anlatan kiplerdir.

- 1) Gereklik kipi: -malı / -meli
- 2) Şart kipi: -sa / -se
- 3) İstek kipi: -e / -a
- 4) Emir kipi: eki yoktur

2 Kişi (Şahıs) Ekleri

Fiilde bildirilen iş, oluş ya da durumun kim tarafından yapıldığını belirten eklerdir.

Örnek

» Bugün bir saat kitap okudum.

cümlesinde “okumak” fiiline getirilen “-m” eki, fiilin kim tarafından (1. tekil kişi – ben) yapıldığını bildirmektedir.

- | | | |
|-----------------------|----------|--------------|
| 1. tekil kişi (ben) | geldim | gelmeliyim |
| 2. tekil kişi (sen) | geldin | gelmelisin |
| 3. tekil kişi (o) | geldi | gelmeli |
| 1. çoğul kişi (biz) | geldik | gelmeliyiz |
| 2. çoğul kişi (siz) | geldiniz | gelmelisiniz |
| 3. çoğul kişi (onlar) | geldiler | gelmeliler |

ALİŞTİRMA

*Aşağıdaki cümlelerde yer alan fiillerin hangi kip ekini aldıklarını ve hangi kişi eki ile çekimlendiklerini altlarına yazınız.

Sahilde yürürüm.

[Geniş Zaman - Ben 1. Tekil Kişi]

Okuldan geliyorum.

[..... -]
Pikniğe katılacaksın.

[..... -]
Sinemaya gitmiş.

[..... -]
Okula gelmelisiniz.

[..... -]
Çocuklar uyudular.

[..... -]

*Aşağıdaki kelimelerdeki zaman ve kişileri karşısına yazınız.

Yürümüş (Öğrenilen GZ – 3.Tekil Kişi)

Gelsek
(.....)

Biliyordum
(.....)

Koştuk
(.....)

Söylemelisiniz
(.....)

Yazalım
(.....)

Gelecekler
(.....)

ETKİNLİK

*Aşağıdaki kelimelerden kip eki almış olanları yuvarlak içerisinde alınız.

Yolculuk	Gelse	Koşu	Sabah
Bakmalı	Gözlük	Buldu	Evde
Arabanın	Yanmış	Sorgu	Bakıyor
Bilecek	Yağış	Dersler	Güler
Yorgun	Koşmuş	Okusa	Sınavda
Astı	Asmak	Askı	Asar
Yüzgeç	Yüzelim	Yüzsüz	Yüzüyor
Okul	Dinle	Duymuş	Atkı
Bahar	Çaydanlık	Gelmiş	Kaçacak

*Aşağıdaki verilen eklerin hangi kipler olduklarını karşılıklarına yazınız.

-dı/-di:

-miş/-miş:

-yor:

-acak:

-r/-ar:

-malı/-meli:

-se/-sa:

-e/-a:

eki olmayan:
.....

TEST

1. Aşağıdaki cümlelerin yüklemlerinden hangisinde zaman anlamı yoktur?

- A) Her zaman yurdumuzu düşünmeliyiz.
B) Ödevini kontrol etmeni istiyorum.
C) Bu konuyu sonuna kadar savunacağım.
D) Sinemaya gitmeyi çok istedi.

2. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde her zaman yapılan bir iş anlatılmaktadır?

- A) Sanatçı son konserine yetişemedi.
B) Pazar günü memleketine gidecek.
C) Yağmur yavaş yavaş yağmaya başlamış.
D) Geceleri geç yattığı için sabahları geç kalkar.

3. Aşağıda, gelecek zamanla çekimlenmiş kaç fiil vardır? Bakıyor-oturacak-gideceksiniz-bilirler-verecekler-konuşurlar

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

4. "Böyle gelmiş, böyle gider." atasözündeki fiillerin kipi sırasıyla hangi seçenekte verilmiştir?

- A) istek-geiş zaman
B) istek-gelecek zaman
C) gelecek zaman-geiş zaman
D) geçmiş zaman-geiş zaman

5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yüklem "istem" kipindedir?

- A) Burada bari bir iş bulabilse.
B) Bu yorgunluktan sonra bir güzel uyumalı.
C) Sınavı kazanmak için düzenli şekilde çalışınız.
D) Arkadaşlarla birlikte tiyatroya gidelim.

6. Aşağıdaki fiillerden hangisinin kişisi diğerlerinden farklıdır?

- A) okumayayım B) okumazsın
C) okumam D) okuyorum

7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yüklem görülen geçmiş zamanlı bir fiildir?

- A) Sergideki resimleri beğenmiş.
B) Mersin 'e uçakla gittik.
C) Bahçedeki çiçekler kurumuş.
D) Tatilimi amcamların yanında geçireceğim.



KONU ANLATIMI

BASİT – TÜREMİŞ - BİRLEŞİK SÖZCÜK YAPISI

Kelimeler aldıkları ek özellikleri ve oluşturulma şekillerine göre yapı yönünden üçe ayrılır.

- A. Basit Yapılı Kelimeler
- B. Türemiş Yapılı Kelimeler
- C. Birleşik Yapılı Kelimeler

A. Basit Yapılı Kelimeler

Yapım eki almamış kelimelerdir. Bunlara kök de denir. Bir kelimenin çekim eki alması onun yapı olarak kök özelliğini bozamaz.

Kalem, Kalemim, Kalemdir, Kalemler, Kalemde

Dünyada hiçbir dost İnsana kitaptan daha yakın değildir.

Cümledeki; Kitap, dünya, dost, İnsan, yakın gibi kelimeler birer basit yapı kelimelerdir.

B. Türemiş Yapılı Kelimeler

İsim veya fiil köklerine en az bir tane yapım eki getirilerek elde edilen kelimelerdir. Bunlara gövde de denir.

Bırak, bozuk saatler yalan yanlış işlesin.

Dizelerindeki;

Bozuk - bozmaktan türemiş

Yanlış - yanılmaktan türemiş

İşlesin – İş kelimesinden türemiş

C. Birleşik Yapılı Kelimeler

İki ya da daha çok kelimenin yan yana gelerek (çoğu kez kendi anlamlarını yitirerek) kaynaşmasından oluşan yeni anlamlı kelimelerdir.

Örnekler:

Aslanağzı, Sarıyer, gecekondu, cankurtaran, biçerdöver, çekyat, yardım etmek, hasta olmak, yarabilmek, şaşakalmak, pazartesi, hanımeli

* Sözcük Yapısı genel olarak işlendiğinde bu üç çeşit kelime yapısı isim veya fiil olabilirler.

ALİŞTİRMA

Aşağıdaki altı çizili sözcüklerin hangi yapıda olduklarını sonlarına yazınız.

Elindeki tuzluğu yere düşürdü. [.....]

Telefondaki sesi çok iyi tanıyordu. [.....]

18 Yaşında olanlar silahaltına alındı. [.....]

Masanın üzerinde peçetelik var. [.....]

Kütüphanede sessiz olunmalıdır. [.....]

Buzdolabının kapısı açık kalmış. [.....]

Dondurma yere düşmüştü. [.....]

Sütcü erkenden sütleri bırakmış. [.....]

Tarihten ders çıkarmak gerekir. [.....]

Dün akşam ay tutulması gerçekleşti. [.....]

Erkenden ödevlerini yapıp uyudu. [.....]

Babam akşam kuşburnu getirdi.

[.....]

Arkadaşının üzülmesini hissetti. [.....]

Sivaslı bir arkadaşım yarın gelecek. [.....]

Sonbaharda yapraklar sararır. [.....]

En sevdiğim oyuncuğım kayboldu. [.....]

Yedigöller doğa harikasıdır. [.....]

Mikrofonu yanındakine verecek. [.....]

Hepimiz anlayışlı insan olmalıyız. [.....]

Sulak alanlar gittikçe azalıyor. [.....]

ETKİNLİK

Aşağıdaki kelimelerden birleşik yapılı olanları işaretleyiniz.

- () sevgi () hoşgörü () deneme () pazartesi
() Beşiktaş () Kaldırım () Kavuniçi () Sehpa
() yüzyıl () Yeryüzü () Balçık () affet

Aşağıdaki kelimelerden basit yapılı olanları işaretleyiniz.

- () öykü () saygı () Çanakkale () Silah
() Dolmabahçe () Yurt () Yorgan () evim () Sayı
() Şakacı () Çantalar () Selam

Aşağıdaki kelimelerden türemiş yapılı olanları işaretleyiniz.

- () fosil () anahtarlık () anlamlı () balık () evden
() atılmak () ayakkabıcı () anı
() demlik () rahatsız () hastane () koşmak

Aşağıdaki boşlukları uygun ifadelerle doldurunuz.

Yapım eki alarak anlamı değişmiş sözcüklere sözcük denir.

İki kelimenin birleşmesiyle sözcük oluşur.

..... almamış ve iki sözcükten oluşmayan kelimelere sözcük denir.

Sessiz, harman , suççuği kelimelerinden türemiş bir kelimedir.

TEST

1. Sözcük yapısı ile ilgili aşağıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) Sözcük yapısı üç bölümde incelenir.
B) Yapım eki almayan sözcükler basittir.
C) Birleşik kelimelerden anlamda değişme olmaz.
D) Anlamı değişen sözcükler türemiş sözcüktür.

2. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi birleşik yapılı bir sözcüktür.

- A) Sabretmek B) Emeklemek
C) Engellemek D) Susturmak

3. "Kelimeler" sözcüğü neden basit yapılı bir sözcüktür?

- A) Ek aldığı için basit yapılıdır.
B) İki kelimedenden oluştuğu için basit yapılıdır.
C) Yapım eki almayıp kök halinde olduğu için.
D) Anlamında değişme olduğu için.

4. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde birleşik yapılı bir sözcük vardır?

- A) Pazardan bir çuval patates almışlar.
B) Defterindeki yazılara bir göz attı.
C) Dün akşam buraya yağmur yağmıştı.
D) Oturduğu çekyattan hemen kalktı.

5. "Huzurlu bir gün için kitaplıktan kuran alıp okudu."

Yukarıdaki cümlede kaç tane türemiş yapılı sözcük vardır?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

Çanakkale'ye geziye gittiğimiz zaman, üç arkadaş gruptan ayrı gezmeyi düşündük. Köprübaşı bölgesine geldiğimizde kaybolduğumuzu anlamamız uzun sürmedi, çünkü kimse nereden döneceğimizi bilmiyordu.

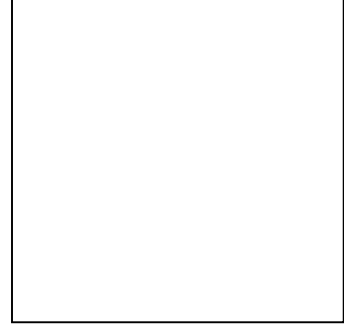
6. Yukarıdaki metinde kaç tane birleşik yapılı sözcük vardır?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Ali Umut AŞCI
Doğum Yeri ve Yılı : Aksaray / 1990
Yabancı Dili : İngilizce
E-posta : aliumut68@gmail.com



Eğitim Durumu

Lisans : Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği

Yüksek Lisans: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi.

Mesleki Denevim

İvat Turhan Ortaokulu	2013-2017
Çavdarlılar Ortaokulu	2017-(Halen)

Yayınlar:

Aşcı, A. U. (2019). Eğitsel Dijital Oyunların 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarılarına Etkisi. *The Journal of International Social Research*, 12(62), 1307-9581. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3108>