

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ALTERNATİF GERÇEKLİK OYUNLARI
VE ÖĞRENERİN ÖZERKLİĞİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülşen ÖZTÜRK YURTSEVEN

AĞUSTOS, 2016

MUĞLA

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ALTERNATİF GERÇEKLIK OYUNLARI
VE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ALANINDA
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülşen ÖZTÜRK YURTSEVEN

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Kevser ÖZAYDINLIK

AĞUSTOS, 2016

MUĞLA

T.C.

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ALTERNATİF GERÇEKLIK OYUNLARI VE ÖĞRENEN
ÖZERKLİĞİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

Gülşen ÖZTÜRK YURTSEVEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce

“Yüksek Lisans”

Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih :

Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 26.08.2016

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Kevser ÖZAYDINLIK, İmzası

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Hasan ŞEKER İmzası

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Aytunga OĞUZ, İmzası

Enstitü Müdürü : Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

Ağustos, 2016

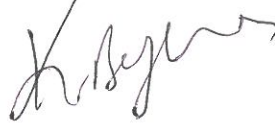
MUĞLA

TUTANAK

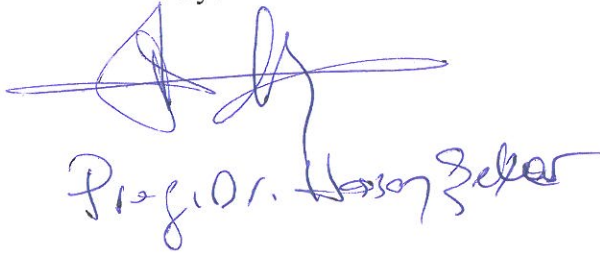
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 11.../08/2016 tarih ve 152./3... sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 24/6 maddesine göre, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Gülşen ÖZTÜRK YURTSEVEN'in "Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif Gerçeklik Oyunları ve Öğrenen Özerkliği Üzerine Bir Çalışma" adlı tezini incelemiş ve aday 26/08/2016 tarihinde saat 13.30'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 30... dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin kabul edildiğine ...y...bilgi... ile karar verildi.

Tez Danışmanı



Üye



Prof. Dr. Hasan Zeker

Üye



Doç. Dr. Aytunç Adıgüzel

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

YAZARIN

Soyadı : ÖZTÜRK YURTSEVEN

Adı : Gülşen

Kayıt No:

TEZİN ADI

Türkçe: YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ALTERNATİF GERÇEKLİK OYUNLARI VE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

Y. Dil: A STUDY ON ALTERNATE REALITY GAME AND LEARNER AUTONOMY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans

Doktora

Sanatta Yeterlilik



TEZİN KABUL EDİLDİĞİ

Üniversite : MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ

Fakülte : EĞİTİM FAKÜLTESİ

Enstitü : EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Diğer Kuruluşlar :

Tarih :

TEZ YAYINLANMIŞSA

Yayınlayan :

Basım Yeri :

Basım Tarihi :

ISBN :

TEZ YÖNETİCİSİNİN

Soyadı, Adı : ÖZAYDINLIK, Kevser

Ünvanı :Yrd. Doç. Dr.

TEZİN KONUSU (KONULARI) :

1. Alternatif Gerçeklik Oyunları
2. Öğrenen Özerkliği
3. Yabancı Dil Öğretimi

TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER:

1. Yabancı Dil Öğretimi
2. Alternatif Gerçeklik Oyunu
3. Dijital Oyun Temelli Öğrenme
4. Öğrenen Özerkliği
5. Erişi

İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELER:

1. Foreign Language Teaching
2. Alternate Reality Game
3. Digital Game Based Learning
4. Learner Autonomy
5. Attainment

- | | |
|---|-------------------------------------|
| 1- Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum | <input type="radio"/> |
| 2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir | <input type="radio"/> |
| 3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir | <input checked="" type="checkbox"/> |

Yazarın İmzası :

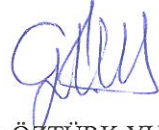


Tarih : 26/08/2016

YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif Gerçeklik Oyunları ve Öğrenen Özerkliği Üzerine Bir Çalışma” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

26/08/2016



Gülşen ÖZTÜRK YURTSEVEN

ÖNSÖZ

Alternatif gerçeklik oyunlarının yabancı dil öğretiminde başarıya ve öğrenen özerkliğine etkisi üzerine yürütülen bu çalışma, büyük bir titizlikle ve yoğun bir çalışmanın sonucunda birçok değerli kişinin katkılarıyla gerçekleştirilmiştir. Bu yüksek lisans tez çalışması Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü (BAP) tarafından desteklenmiştir.

Tezimin her aşamasında bilgi birikimi ve tecrübesini paylaşarak benden desteğini esirgemeyen, çalışmamın bu aşamaya gelmesini sağlayan çok değerli hocam Sn. Yrd. Doç. Kevser ÖZAYDINLIK'a çok teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca, bilgi ve deneyimlerini bizlerle paylaşan tüm bölüm hocalarıma teşekkür ederim.

Ayrıca, tez çalışmamda değerli katkıları olan hocalarım, Sn. Prof. Dr. Salih UŞUN'a, Sn. Prof. Dr. Hasan ŞEKER'e, Sn. Prof. Dr. Ayşe Rezzan Çeçen EROĞUL'a, Sn. Prof. Dr. Ayşe OĞUZ ÜNVER'e, Sn. Doç. Dr. Şevki KÖMÜR'e, Sn. Doç. Dr. Atılgan ERÖZKAN'a ve Sn. Öğrt. Gör. Teyfik Fikret COŞKUN'a teşekkürleri bir borç bilirim.

Uludağ Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapmakta olan çok değerli hocam Sn. Öğr. Gör. Dr. Abdullah CAN'a çok teşekkür ederim.

Tezin bütün aşamalarında yanımda olup, kendi tezleriymiş gibi sahip çıkıp her türlü sorunuma benimle birlikte çözüm arayan, motive edici ve ilham verici konuşmalarıyla beni rahatlatan ve bunun için saatlerini harcayan değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Burcu TÜRKKAŞ ANASIZ ve Yrd. Doç. Dr. Seda ATA'ya çok teşekkür ederim. Özellikle tez uygulama sürecinde yanımda olup beni destekleyen ve değerli bilgilerini benimle paylaşan arkadaşlarım Arş. Gör. Elif İLİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU'na, Arş. Gör. Sertaç ARABACIOĞLU'na, Uz. Ali YAKAR'a ve Arş. Gör. Ramazan BEKAR'a teşekkür ederim.

Tez uygulamasını gerçekleştirdiğim MSKÜ, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda her türlü yardımı sağlayan Sn. Doç. Dr. Eda ÜSTÜNEL ve Sn. Okt. Mehmet ABİ'ye teşekkür ederim. Uygulama süresince her türlü desteği sağlayan Sn. Okt. Stepanka BLAZEJOVA'ya, çalışmaya katılan ve hem uygulamanın bir parçası olan hem de tez çalışmamı en az benim kadar önemseyip sorumluluklarını yerine getiren 2015-2016 Elementary 1 ve 2. Sınıf öğrencilerine ayrıca teşekkür ederim. Ön uygulamayı gerçekleştirdiğim 2015-2016 İngiliz Dili Eğitimi 3. Sınıf öğrencilerinden gönüllü olan arkadaşlarıma ve uygulama sürecinde de bana yardımcı olan Eltun ASLAN'a teşekkür ederim.

Beni her zaman destekleyen ve sevgilerini hep hissettiğim çok kıymetli annem Gülten ÖZTÜRK ve babam Avni ÖZTÜRK'e, beni koşulsuz seven ve sayan, benim birer parçam olan kardeşlerim Nurşen, Nurten ve Oğuzhan'a ve yeğenlerim Enes, Sudenaz ve Nevnihal'e hayatımın renkleri oldukları için teşekkür ederim. Küçüklüğünden beri yaşından büyük akıllı sözleriyle beni destekleyen, yaşamıma anlam katan sevgisi sözlerle anlatılması mümkün olmayan, kıymetlim, biricik oğlum Mustafa Batuhan'a teşekkür ederim. Hayatıma girmesiyle bana huzur, keyif getiren, her konuda bana güç veren hayat kaynağım, sevgili eşim Cemal YURTSEVEN'e sonsuz teşekkürler.

Gülşen ÖZTÜRK YURTSEVEN



ÖZET

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ALTERNATİF GERÇEKLIK OYUNLARI VE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

(Yüksek Lisans Tezi)

GÜLŞEN ÖZTÜRK YURTSEVEN

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

2016

Bu çalışmada yabancı dil öğretiminde alternatif gerçeklik oyunlarının akademik başarıya ve öğrenen özerkliğine etkisinin tespiti amaçlanmıştır. Alternatif gerçeklik oyunları (AGO), sanal ortamdaki gerçek dünyaya geçiş yaparak gerçek ile kurgunun arasındaki çizginin silikleştiği, büyük grupların etkileşimli olarak oynayabildiği mekân ve zaman sınırlaması olmayan bir oyun türüdür. AGOnda çoğu zaman sonuca ulaşmak ancak grup çalışmasıyla mümkün olabilir. İsteğe ve imkânlarla bağlı olarak aylara yayılan devasa gruplarla yüksek bütçeli bir alternatif gerçeklik oyunu tasarlanabildiği gibi küçük gruplarla, sınırlı zaman ve mekân çerçevesinde çok daha küçük bütçeli alternatif gerçeklik oyunu tasarlanması mümkündür. AGOnun her bakımdan esnek olması, eğitime uyarlanmasını kolaylaştırmış yeni bir oyun türü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çalışma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık bölümü Elementary sınıfı öğrencileriyle yürütülmüştür. Uygulama aşamasının dokuz hafta sürdüğü çalışma, gerçek deneme modellerinden kontrol gruplu ön test-son test deneysel model ile desenlenmiştir. Bir alternatif gerçeklik oyunu olarak araştırmacı tarafından tasarlanan ‘The Fox Hunt’ oyunu 43 öğrenciden oluşan deney grubuna sınıf dışı etkinlik olarak uygulanmıştır. Bununla beraber, 43 öğrenciden oluşan kontrol grubu ve deney grubu yabancı diller yüksekokulu hazırlık bölümünde

sürdürülen eğitim-öğretimlerine devam etmişlerdir. Deney grubu uygulama sürecinde The Fox Hunt oyunu kapsamında haftalık verilen ödevleri ve devamında da görevleri yerine getirerek sonuca ulaşmışlardır. Oyun web sitesinde başlayıp kampüs içerisinde devam ettirilmiştir. Oyun, öğrencilerin İngilizcede okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak erişim düzeylerinin belirlenmesi amacıyla A2 (Elementary) seviyesinde olan Ket sınavının okuma ve yazma bölümleri ve özerklik düzeylerinin belirlenmesi için ise Öğrenen Özerkliği Ölçeği (Egel, 2003) kullanılmıştır. Çalışmanın verileri, veri toplama araçlarının deneysel işlem öncesinde ve sonrasında kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov testi, Shapiro-Wilk testi, Levene'in Varyansların Homojenliği testi, bağımsız gruplar t-testi, Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubunun erişim testinin ön test ve son test uygulamalarından elde edilen veriler analiz edildiğinde, testin hatırlama, kavrama ve uygulama boyutları ve tüm test erişim puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. Çalışmanın bir diğer değişkeni olan öğrenen özerkliği düzeylerinin belirlenmesi için deneysel işlem öncesi ve sonrası uygulanan öğrenen özerkliğinin ölçeği öz yönetim için hazırlık, dil öğrenme etkinlikleri boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Fakat dil öğrenmede özerk çalışma, sınıfın/öğretmenin önemi, öğretmenin rolü: açıklama/denetleme, İçerik seçimi, amaç/değerlendirme, değerlendirme/motivasyon, diğer kültürler boyutlarında ve tüm ölçekte deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre yabancı dil öğretiminde AGOnun erişim düzeylerine etkisi olduğu saptanmıştır. Bununla beraber, yabancı dil öğretiminde AGOnun genel olarak öğrenen özerkliği düzeylerine etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Öğretimi, Alternatif Gerçeklik Oyunu, Dijital Oyun Temelli Öğrenme, Öğrenen Özerkliği, Erişim

ABSTRACT

A STUDY ON ALTERNATE REALITY GAMES AND LEARNER AUTONOMY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

(Master's Thesis)

GÜLŞEN ÖZTÜRK YURTSEVEN

MUĞLA SITKI KOÇMAN UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

2016

In this study, it is aimed to determine the effects of alternate reality games to academic achievement and learner autonomy in foreign language teaching. Alternate reality games represent a new genre of digital gaming designed to blur the distinction between player's experience in the digital world inside the game and the real world outside the game. ARGs mostly make possible to solve the puzzles only by working in a group. Depending on demands and the budget, ARGs can be designed both lasting for months for mass group of players with big budget and in limited time and platforms with much lower budget. Because of the flexibility of ARGs, it makes it easier to be into education.

This study was conducted with the participation of 86 students studying in Elementary class, English Preparatory School of Foreign Languages, Muğla Sıtkı Koçman University, in the first semester of 2015-2016 academic years. The present research was designed as pre-test post-test experimental research design of real testing models with a control group. The Fox Hunt game, being designed as an alternate reality game by the researcher was implemented in 9-week period with 43 students in an experimental group for out of class activities. Beside this, control

group consisting of 43 students and experimental group continued their education in school of Foreign Languages. In the implementation called The Fox Hunt game, the experimental group accomplished the weekly tasks and solved the puzzles in pair work to reach the final of the game. The Fox Hunt game took place both on website of the game and in the campus of Muğla Sıtkı Koçman University. The game was designed to develop the students' reading and writing skills in English.

The data of the study were collected with reading and writing parts of Key English Test in elementary level to determine the students' attainment level and to determine the level of learning autonomy, the data were gathered with the Learner Autonomy scale developed by Egel (2003). The instruments were used both as pre-test and post-test in implementation process. For the data analysis, Kolmogorov-Smirnov test, Shapiro-Wilk test, Levene's Variances Homogeneity test, independent groups t-test and Mann Whitney U test were used.

According to the data analysis obtained from the attainment pre and post-test applications of experimental and control group, it was determined that there was a statistically significant difference between experimental and control group in the whole test and the factors of 'Knowledge', 'Comprehension' and 'Application' in countenance of experimental group. On the level of Learner Autonomy which is the other variable of the study, it was observed that there was a significant difference between learner autonomy levels of experimental group and control group on the factors of 'readiness for self-direction' and 'Language Learning Activities' in countenance of experimental group. On the other hand, there was no significant difference between experimental and control group on the whole test and the factors of 'Independent Work in Language Learning', 'Importance of Class/Teacher', 'Role of Teachers', 'Selection of Content', 'Objectives/Evaluation', 'Assessment/Motivation' 'Other Cultures' and on the whole test in countenance of experimental group. In accordance with the findings of the study, it was verified that alternate reality games have an effect on attainment level of the students in language learning. However, alternate reality games have no precise effect on learner autonomy level of the students in general.

Keywords: Alternate Reality Games, Foreign Language Teaching, Digital Game-Based Learning, Learner Autonomy, Attainment

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
SEMBOLLER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Oyun.....	2
1.1.2. Oyunun sınıflandırılması.....	6
1.1.3. (Dijital) Oyun temelli öğrenme.....	7
1.1.4. (Dijital) Oyun temelli öğrenmenin sınırlılıkları.....	14
1.1.5. Dil öğretimi ve oyun	16
1.1.6. Alternatif gerçeklik oyunları (AGO).....	21
1.1.7. Öğrenen özerkliği.....	40
1.2. Araştırmanın Amacı	47
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi	47
1.4. Araştırmanın Denenceleri.....	47
1.5. Araştırmanın Önemi	49
1.6. Varsayımlar	51
1.7. Sınırlılıklar.....	51
1.8. Tanımlar	51
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	53

2.1.	Oyun Temelli Öğrenme İle İlgili Araştırmalar.....	53
2.1.1.	Yurt içinde yapılmış araştırmalar.....	53
2.1.2.	Yurt dışında yapılmış araştırmalar.....	56
2.2.	Alternatif Gerçeklik Oyunları İle İlgili Araştırmalar.....	61
2.2.1.	Yurt içinde yapılmış araştırmalar.....	61
2.2.2.	Yurt dışında yapılmış araştırmalar.....	61
2.3.	Öğrenen Özerkliği İle İlgili Araştırmalar.....	70
2.3.1.	Yurt içinde yapılmış araştırmalar.....	70
2.3.2.	Yurt dışında yapılmış araştırmalar.....	73
3.	YÖNTEM.....	76
3.1.	Araştırmanın Deseni.....	76
3.2.	Çalışma Grubu.....	77
3.3.	Veri Toplama Araçları.....	78
3.4.	Verilerin Toplanması.....	81
3.5.	Deneysel İşlemler.....	82
3.5.1.	Uygulama öncesi hazırlık.....	82
3.5.2.	Uygulama süreci.....	90
3.6.	Verilerin Analizi.....	96
4.	BULGULAR.....	97
4.1.	Alternatif Gerçeklik Oyunları ve Okuma ve Yazma Becerilerine İlişkin Bulgular.....	97
4.1.1.	Çalışma Grubuna ilişkin bulgular.....	97
4.1.2.	Deney ve kontrol gruplarının erişimi testi ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular.....	99
4.1.3.	Alternatif gerçeklik oyunlarının, öğrencilerin okuma ve yazma becerileri ile ilgili erişimlerine ilişkin bulgular.....	100
4.2.	Alternatif Gerçeklik Oyunları ve Öğrencilerin Özerklik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	104
4.2.1.	Çalışma grubuna ilişkin bulgular.....	104
4.2.2.	Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği ölçeği ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular.....	105
4.2.3.	Alternatif gerçeklik oyunlarının öğrencilerin öğrenen özerkliği erişimlerine etkisine ilişkin denencelere yönelik bulgular.....	106

5. TARTIŞMA VE YORUM.....	116
5.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulguların Yorumlanması	116
5.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulguların Yorumlanması.....	120
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	125
6.1. Sonuç	125
6.2. Öneriler.....	127
6.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	127
6.2.2. Gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler	128
KAYNAKÇA	130
EKLER	143
EK-1: Erişim testi	144
EK-2: Öğrenen Özerkliği Ölçeği.....	155
EK-3: Kişisel Bilgi Formu	158
EK-4: Haftalık Ödev Örnekleri	160
EK-5: Bulmaca Örnekleri.....	162
EK-6: Görev Mektup Örnekleri	165
EK-7: The Fox Hunt Oyunundan Kareler	166
ÖZGEÇMİŞ.....	168

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Kontrol grublu ön test - son test deneysel modeli	77
Tablo 3.2. Çalışma Grubu	78
Tablo 3.3. Öğrenen özerkliği ölçeği alt boyut madde dağılımı	80
Tablo 3.4. Öğrenen özerkliği ölçeği puanlarının değerlendirilmesi	80
Tablo 3.5. The Fox Hunt oyunu tasarım ve uygulama süreci planı	89
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol grubunun erişim testi ön test puan ortalamaları normallik ve homojenlik testi sonuçları.....	97
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları t-testi analiz sonuçları	98
Tablo 4.3. Deney ve Kontrol grubunun erişim testi denkleştirilmiş ön test puan ortalamaları normallik ve homojenlik testi sonuçları.....	98
Tablo 4.4. Deney ve Kontrol gruplarının erişim testi denkleştirilmiş ön test puan ortalamaları t-testi analiz sonuçları	99
Tablo 4.5. Deney ve kontrol grubunun ön test-son test erişim testi puan ortalamaları ve standart sapma değerleri.....	99
Tablo 4.6. Deney ve kontrol grubunun erişim testi erişim puanları normallik ve homojenlik testi sonuçları	100
Tablo 4.7. Deney ve Kontrol gruplarının erişim testi 'hatırlama' boyutu erişim puanları t- testi analiz sonuçları.....	101
Tablo 4.8. Deney ve kontrol gruplarının erişim testi 'kavrama' düzeyi erişim puanları Mann Whitney U testi analiz sonuçları	102
Tablo 4.9. Deney ve Kontrol gruplarının erişim testi 'uygulama' düzeyi erişim puanları t- testi analiz sonuçları.....	103

Tablo 4.10. Deney ve Kontrol gruplarının Erişî tüm test erişî puanları t-testi analiz sonuçları	103
Tablo 4.11. Deney ve Kontrol grubunun öğrenen özerkliği ölçeği ön test puan ortalamaları normallik ve homojenlik testi sonuçları.....	104
Tablo 4.12. Deney ve Kontrol gruplarının öğrenen özerkliği ölçeği ön test puan ortalamaları t-testi analiz sonuçları	105
Tablo 4.13. Deney ve kontrol grubunun ön test-son test puanları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	105
Tablo 4.14. Deney ve Kontrol grubunun öğrenen özerkliği ölçeği erişî puanları normallik ve homojenlik testi sonuçları.....	107
Tablo 4.15. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği ölçeği 'öz yönetim için hazırlık' boyutunun erişî ortalamaları Mann Whitney U testi analiz sonuçları.....	108
Tablo 4.16. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği ölçeği 'dil öğrenmede özerk çalışma' boyutunun erişî puanı ortalamaları t-testi analiz sonuçları	109
Tablo 4.17. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği ölçeği 'Sınıfın/öğretmenin önemi' boyutunun erişî puanı ortalamaları Mann Whitney U testi analiz sonuçları.....	110
Tablo 4.18. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği ölçeği 'Öğretmenin rolü: açıklama/denetleme' boyutunun erişî puanı ortalamaları Mann Whitney U testi analiz sonuçları	111
Tablo 4.19. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği ölçeği 'Dil öğrenme etkinlikleri' boyutunun erişî puanı ortalamaları Mann Whitney U testi analiz sonuçları	111
Tablo 4.20. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği 'İçerik seçimi' boyutunun erişî puanı ortalamaları Mann Whitney U testi analiz sonuçları.....	112
Tablo 4.21. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği ölçeği 'Amaç/Değerlendirme' boyutunun erişî puanı ortalamaları Mann Whitney U testi analiz sonuçları.....	113
Tablo 4.22. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği ölçeği 'Değerlendirme/Motivasyon' boyutunun erişî puanı ortalamaları Mann Whitney U testi analiz sonuçları.....	113
Tablo 4.23. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği ölçeği 'Diğer kültürler' boyutunun erişî puanı ortalamaları Mann Whitney U testi analiz sonuçları.....	114

Tablo 4.24. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği tüm ölçek erişim ortalamaları Mann Whitney U testi analiz sonuçları.....	115
---	-----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Girdi - Süreç - Çıktı Oyun Modeli (Garris ve diğerleri, 2002).....	13
Şekil 1.2. AGO'nun tasarımı ve geliştirilmesinde kullanılan Web 2.0 ortamı	22
Şekil 1.3. 'The Beast' oyununun film afişinde yer alan ilk ipuçları	27
Şekil 1.4. I love Bees AGO'ya ait bir görsel	28
Şekil 1.5. 'Perplex City' oyunun web sitesi anasayfası	29
Şekil 1.6. ARGOSI oyununa ait bir görsel.....	31
Şekil 1.7. Yabancı dil öğreniminde özerkliğin geliştirilmesi için bir çerçeve (Littlewood, 1996).....	45
Şekil 3.1. 'The Fox Hunt' oyununun logosu.....	83
Şekil 3.2. The Fox Hunt web sitesinin ana sayfası	84
Şekil 3.3. Oyun için verilen bir ipucu	86
Şekil 3.4. The Fox Hunt oyunu tanıtım afişi	88
Şekil 3.5. The Fox Hunt oyununun haftalık işleyişi	91
Şekil 3.6. The Fox Hunt oyunu: Oyunculara ilk postalanan mektup.....	91
Şekil 3.7. Web sitesinde bir ipucu sayfası.....	92
Şekil 3.8. Ödev örneği.....	94

SEMBOLLER VE KISALTMALAR LİSTESİ

Semboller

N
x
p
S.s.
Sd.
t
KR-20
U

Açıklama

Öğrenci sayısı
Aritmetik ortalama
Anlamlılık düzeyi
Standart sapma
Serbestlik değeri
t-testi değeri
Kuder Richardson-20 güvenilirliği
Mann Whitney U testi değeri

Kısaltmalar

AGO
ARG
KET
CEFR

CALL

CLIL
IGDA
TÜİK

Açıklama

Alternatif gerçeklik oyunu
Alternate Reality Game
Key English Test
Common European Framework of
Refference
Computer Assisted Language Learning

Content and Language Integrated
Learning
International Game Developers
Association
Türkiye İstatistik Kurumu

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, önemi, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Yabancı dil öğretiminin tarihi gelişimi incelendiğinde, Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi 'Grammar-Translation' gramer bilgisinin yoğun olarak verildiği ve önemli eserlerin çevrildiği geleneksel yaklaşımın benimsendiği bir yöntemle başladığı görülmektedir. O dönemin yabancı dil öğrenme ihtiyacı önemli eserlerin hedef dilden ana dile çevrilmesi yönünde olması bu yöntemin benimsenmesinde etkili olduğu düşünülebilir. 2. Dünya savaşından sonra Amerikalılar askeri üs kurdukları ülkelerin dillerini öğrenme ihtiyacı duymuşlar ve İşitsel-Dilsel 'Audiolingual' yöntemini kullanmışlardır. Günümüzde ise, küreselleşmeyle beraber ülkeler arası sınırlar kalkmış ticari, sosyal ve kültürel ilişkiler hız kazanması gibi nedenlere bağlı olarak dil öğretiminde İletişimsel Yaklaşım 'Communicative Approach' benimsenmektedir. Bu bağlamda, o dönemin gereklilikleri dil öğrenme-öğretme yöntemlerini etkilediği ve değiştirdiği görülmektedir. Çağdaş yaklaşımların belirlenmesinde sadece toplumun beklentileri ve ihtiyaçları etkili olmamış aynı zamanda bireye hümanist bir bakış açısı da yönlendirici olmuştur. Son yıllara bakıldığında, dil öğretiminde dilin işlevsel yönüyle birlikte bireysel farklılıkların ve ihtiyaçların ön plana çıkarılması önem kazanmıştır. Farklı zekâ tiplerine ve farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilere hitap edebilmek amacıyla dil öğretiminde şarkılarla öğretim, masallarla öğretim, oyunlarla öğretim gibi birçok yöntem ve teknikler kullanılmaya başlanmıştır. Gömleksiz'e (2005) göre oyunlar ile dil öğretimi öğrencinin derse aktif katılımını sağlayan, ilgisini ve heyecanını yüksek seviyede tutan uygulamalardan biridir. Dil öğretiminde oyunların kullanımı, öğrencilerin aktif katılımı ile dilin

işlevsel yönünün ön plana çıkmasını ve iletişimsel yaklaşımının etkin bir şekilde uygulanmasını sağlayabilir.

1.1.1. Oyun

Oyun kavramını her kuramcı kendi paradigmasından yorumlamış ve anlam yüklemiştir. Johan Huizinga, 'Homo Ludens' (1949) adlı kitabında oyunun uygarlığın gelişiminde öncelikli bir yere sahip olduğunu vurgulamış ve oyunu şöyle tanımlamıştır:

“Önemsizmiş gibi görülerek günlük hayatın dışında tutulan fakat aynı zamanda da oyuncuyu tamamıyla ve yoğun bir şekilde saran serbest bir etkinliktir. Hiçbir maddi çıkarla bağlantısı olmayan ve hiçbir kar amacı güdülmeyen bir etkinlik türüdür. Oyun, bir düzen dâhilinde ve belirlenmiş kurallar çerçevesinde kendine özgün zaman ve yer sınırları içerisinde ilerler”.

Headfield’a (1984) göre oyun, “kuralları hedefi olan aynı zamanda da bir eğlence öğesi olan etkinliklerdir”. Dinç, (1993) oyunun “bireyin bilişsel, duyuşsal, devinimsel, sosyal ve dil gibi birçok becerileri geliştirebileceği, kendini ifade etme fırsatı bulabildiği, yaratıcı yönünü gösterebildiği ve yeteneklerinin de farkına vardığı önemli bir fırsat” olarak tanımlamaktadır. Çoban (2006) çalışmasında oyunu daha kapsamlı tanımlayarak “belli bir amaca yönelik olarak, fiziksel ve zihinsel yeteneklerle belirli bir yer ve zaman içerisinde, kendine özgü kurallarla yapılan, sosyal uyumu, zekâ ve beceriyi geliştiren, aynı zamanda eğlendiren etkinliklerdir” demiştir. Piaget’e (1962, Akt. Nicolopoulou, 1993) göre, zekânın her eylemi birbirine karşıt iki eğilim olan ‘özümleme’ ile ‘uyma’ arasındaki denge ile belirlenirken oyun, tersine özümlemenin yani varolan yeni durumun mevcut şema ile açıklanmasının uymaya yani çevreye uyum sağlamasına üstünlüğüyle belirlenmektedir. Başka bir ifadeyle, kişi, olayları ve nesnelere, mevcut zihinsel yapılarının içine almaktadır. Vygotsky (1967, Akt. Nicolopoulou, 1993) ise oyunun sadece basit bir şekilde bilişsel gelişimi yansıtan bir araç olarak değil aynı zamanda bilişsel gelişime ciddi katkıları olduğunu ve oyunun toplumsal bir etkinlik olduğunu savunmaktadır. Piaget, oyunu bilişsel yapılandırmacı görüşe göre yorumlarken,

Vygotsky oyunun sosyal etkileşimli bir eylem olduğunu öne sürerek oyuna sosyal yapılandırmacı bir boyut kazandırdığı anlaşılmaktadır.

Oyunlar oynayanlar için bir özgürlük alanıdır. Davranış ve kararlarını hiçbir endişe duymadan yönetip kendilerini özgürce ifade edebildikleri bir ortamdır. Oyundaki ilk ve en önemli özgürlük, başarısız olma özgürlüğüdür. Oyuncu oyundaki başarısızlığını kendi kişiliğine mal etmez ve hata yapmayı ya da başarısız olmayı oyunun bir parçası olarak görür. Bir diğer özgürlük ise oyunda istenildiği kadar tekrar etme fırsatı olması oyuncuya daha fazla tecrübe edinme fırsatı verir ve deneyimlemede özgürlük sahibi olur. Oyunda oyuncular kendi kimliklerini kullanmak zorunda değildirler. Kurgu dünyasındaki edindikleri hayali kimliklerle kendilerini özgürce ifade edebilme fırsatı bulurlar. Bir diğer özgürlük alanı ise oyuncu oyunda istediği şekilde hareket etme, performans sergileme özgürlüğüne sahiptir. Bu durumda oyuncuya aktif olarak oyuna katılma fırsatı verir. Son olarak, bir oyunu her oyuncu aynı şekilde deneyimlemez. Oyuncunun cinsiyeti, yaşı, öğrenme stili gibi birçok konu oyunu nasıl deneyimlediğine etki eder. Bu da aynı oyun olsa da her oyuncunun farklı deneyimler edindiğini, oyuncular arasında bireysel farklılık gibi deneyimsel farklılık da görüldüğünü göstermektedir (Klopfer, Osterweil ve Salen, 2009).Oyun üzerine yapılan bu yorumlardan yola çıkarak iyi bir oyunun bazı özellikleri taşıması gerektiği düşünülebilir. Prensky (2001), bir oyunda bulunması gereken bileşenleri kurallar, hedef ve amaçlar, çıktılar ve dönütler, çatışma/yarış/ meydan okuma/ mücadele, etkileşim, sunum ve hikâye olarak ifade etmiştir. Birçok farklı oyun vardır ve bütün oyun türleri bu faktörleri içerisinde barındırmamaktadır. Prensky'e (2001) göre oyunun niteliğini oyunda bu bileşenlerin var olması belirlemektedir. İyi bir oyunda bulunması gereken özellikler ise şunlardır:

- 1. Kurallar:** Oyunun en belirgin özelliği, organize edilmiş ve kurallarının olmasıdır. Kurallar oyunun belli sınırlar içerisinde ilerlemesini ve bütün oyuncuların aynı yolu takip ederek hedefe ulaşmasını sağlar. Kurallar aynı zamanda oyunun adil bir şekilde oynanmasını, oyuncular arasında sağlıklı bir rekabetin olmasını ve heyecanın artmasını sağlar.
- 2. Hedef ve amaçlar:** Hedef ve amaçlar oyunun önemli parçalarından biridir. Bir oyunda hedefin olması motive edici bir unsurdur. Oyunun hedefi en

yüksek puanı almak, bayrağı ilk alan olmak, oyunun sonuna ulaşmak olabilir. Hedef ve amaçlar önemlidir çünkü insanoğlu amaca dönük bir türdür.

- 3. Çıktılar ve dönütler:** Bir oyunda hedefe giderken çıktılar ve dönütler durum belirlemede kullanılan araçlardır. Hedefe ulaşıyor mu yoksa hedeften uzaklaşıyor mu? Oyunda ne yolunda gidiyor ne gitmiyor? Bu gibi soruların cevabına çıktı ve dönütler sonucunda ulaşılır. Dönütler farklı forumlarda olabilir fakat en önemli özelliği oyunda dönütün anında olmasıdır. Bu da oyunda hedefe ulaşmada oluşan sorunları hemen tespit edip düzeltme şansı verir.
- 4. Çatışma/ yarışma/ meydan okuma/ mücadele:** Bir oyunu oyun yapan özelliklerinden biri de çatışma/ yarış/ meydan okuma/ mücadeledir. Bunlar oyunda çözülmeye çalışılan problemlerdir. Problem üreten çatışma ve meydan okuma bir rakibe karşı olmak zorunda değildir. Bu bir yapboz çözme, ya da oyuncunun önünde ilerlemesini engellemek için duran herhangi bir şey olabilir. Oyunun bu özelliği adrenalini yükseltir, oyuna yaratıcı bir akış verir, oyuncu katılımına süreklilik kazandırır ve oyunu çok daha heyecanlı hale getirir.
- 5. Etkileşim:** Oyunlar sosyal grup oluşturmayı gerektirir. Oyunda gruplar etkileşim halindedir bu da oyunun daha eğlenceli olmasını sağlar. Oyunlar bir bakıma sosyalleşme aracıdır.
- 6. Sunum ve hikâye:** Oyunun hikâyesi oyunun sunum şeklidir. Yani, oyunun ne ile ilgili olduğunu ve türünün ne olduğunu belirleyen yapıdır. Bir oyunun sunumunda fantastik kurgular da, gerçek kesitler de yer alabilir. Oyunun hikâyesi orta çağa ait ya da gelecekte modern bir savaş da olabilir. Bu bakımdan oyunun içeriği çok zengin bir yelpazeye sahiptir.

Garris, Ahlers ve Driskell (2002) ise, çalışmasında oyunun boyutlarından bahsetmiştir ve yaptığı alan yazın taraması sonucunda oyunun özelliklerinin 6 kategoriyle ifade edilebileceğini belirtmiştir. Bunlar; hayal ürünü ortam, konu ve karakterler; hedefe doğru ilerlerken net kurallar, hedefler ve geribildirim; dramatik veya görsel roman ve işitsel uyarılar; en uygun düzeyde zorluk ve belirsiz amaca

ulaşma; en uygun seviyede bilgisel zorluk; aktif oyuncu kontrolü' dür. Garris ve diğerleri oyunun boyutlarını farklı şekilde ifade etse de Prensky ile benzer görüşe sahip oldukları görülmektedir.

Roger Caillois (2006) ise, oyunun önemli bulduğu yönlerini şu şekilde maddelendirmiştir.

- 1. Özgürlük:** Oyuncu oyuna katılmak zorunda değildir, eğer öyle olsaydı oyun çekici ve keyifli niteliğini baştan kaybederdi.
- 2. Sınırlandırılmış:** Önceden yer ve zaman olarak sınırlandırılmış, tanımlanmış ve belirlenmiş bir faaliyettir.
- 3. Belirsizlik:** Oyunda önceden sonucun ne olacağı ya da oyunun nasıl gelişeceği bilinemez fakat oyundaki bazı değişiklikler oyuncunun kararına bırakılır.
- 4. Maddi kazanç:** Oyunda oyuncular arasında mülkiyet değişimi hariç, ne yeni bir ürün ne de bir sermaye elde edilir.
- 5. Kurallaştırılmış:** Sıradan kuralları askıya alıp o oyun için yeni kuralların belirlendiği ve sadece onların uygulandığı şartlarda oynanır.
- 6. Hayal ürünü:** Oyun, gündelik hayata göre özgün bir ikincil gerçeklik ya da açıkça gerçek dışılık bilincinin eşlik ettiği bir faaliyettir.

Oyunun oyuncuya bilişsel ve duyuşsal olarak katkı sağladığı başlıca unsurlar vardır. Bunlardan ilki, motivasyonel unsurdur. Anlamli bir oyun oyuncunun düşüncelerini, hareketlerini ve tepkisini etkiler. Bu bağlamda oyunlar motive edici etkiye sahiptir. Diğer önemli özellik ise oyuncular birbirleriyle etkileşim halindedir ve oyunun bir parçasıdır. Oyunun eğlenceli olması oyuncuların eğlence ve heyecan duygusunu tetikler. Son olarak, oyunlar görsel, işitsel, analitik gibi birçok öğeyi içerdiği için farklı özellikteki oyuncuların ilgisini çeker (Abdul Jabbar ve Felicia, 2015). Prensky (2001: 105) de oyunları bu kadar çekici yapan özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Oyunlar eğlendiricidir ve zevk verir.
2. Oyunlar sürükleyicidir ve tutkuyla bağlanmayı sağlar.
3. Oyunların kuralları vardır. Kurallar oyunun yapısını oluşturur.
4. Oyunların motive edici amaçları vardır.

5. Oyunlar etkileşimlidir ve oyuncunun aktif katılımını sağlar.
6. Oyunların zorluğu oyuncunun başarısına göre ayarlanabilir. Bu durum, oyuncuları oyunda tutar.
7. Oyunların çıktıları ve dönütleri vardır. Oyuncular bu sonuçlar sayesinde öğrenirler.
8. Oyunlarda oyuncunun galip gelecek egosunu tatmin edebileceği durumlar vardır.
9. Oyunlarda mücadele, yarış, meydan okuma ve rekabet vardır. Bu durum oyunculara heyecan verir.
10. Oyunlarda çözülmesi gereken problemler vardır. Bu, oyuncuların yaratıcılığını geliştirir.
11. Oyunlarda oyuncular arası etkileşim vardır. Sosyal gruplar oluşmasını sağlar.
12. Oyunların sundukları hikâyeler vardır. Oyuncular hikâyenin bir parçası olarak hikâyedeki duyguları yaşarlar.

1.1.2. Oyunun sınıflandırılması

Alan yazında oyunun, rekabetçi/ işbirlikçi ya da kapalı alan/ açık alan gibi birçok farklı şekillerde sınıflandırılmasını görmek mümkündür. Ancak bu çalışmada Abdul Jabbar ve Felicia (2015) tarafından yapılan sınıflandırmaya yer verilmiştir. Bu sınıflandırmada oyunu tasarlanma yöntemine ve hedef ve amaçlarına göre olmak üzere iki farklı sınıflandırma yapmıştır. Buna göre oyun tasarısı başlığı altında oyun tipine, oyun türüne, oyun altyapısına ve oyunun teknik özelliklerine göre gruplandırılmıştır. Oyun tipine göre sınıflandırmada bulmaca, benzetim, strateji, macera ve aksiyon oyunları yer almaktadır. Oyun türüne göre oyunlar sınıflandırıldığında; dram, gizem, suç, fantastik, korku ve bilim kurgu türleri yer almaktadır. Oyun altyapısına göre; bilgisayar oyunu, video oyunu, çevrimiçi oyunlar ya da sanal ortamda olmayan kart oyunları gibi oyunlar bu tema altında toplanmaktadır. Son olarak, teknik özelliklerine göre sınıflandırıldığında; tek ya da çoklu oyunculu, doğrusal ilerleyen ya da ilerlemeyen, eş zamanlı, ardışık, üç boyutlu ya da işbirlikçi rekabetçi gibi alt başlıklar yer almaktadır.

Hedef ve amaçlarına göre oyun, konu alanlarına ya da becerilerine göre oyunlar ve amacına göre oyunlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Konu alanlarına göre oyunlar matematik, dil, sosyal ve fen bilimleri, genel kültür gibi alanlardan oluşmaktadır.

Oyunun hedefine göre ise bilgi kazanımı, beceri kazanımı, içeriği anlama ya da sadece motivasyon için oyun tasarlanmış olabilir. Hedef ve amaçlarına göre sınıflandırılan oyun, oyunun eğitim ile nasıl bütünleştirilebileceğini göstermektedir. Başka bir deyişle oyunu sadece bir motivasyon aracı olarak mı yoksa bilgi beceri aktarımında mı kullanılacağına karar verilmesini ve ona göre oyunun tasarlanmasını sağlar.

Sonuç olarak, bu sınıflandırmaya göre; strateji oyun tarzında, gizem türünde, bilgisayar ortamında, çok oyunculu, genel kültür konu alanını içeren ve beceri kazanımı hedefleyen bir oyun tasarlanabilir.

1.1.3. (Dijital) Oyun temelli öğrenme

1970'li yıllarda kişisel bilgisayarların yaygınlaşmasıyla birlikte bilgisayar oyunları piyasalarda yer almaya başlamıştır. Bu gelişme de bilgisayar oyunlarına eğitsel öğelerin yerleştirilmesi fikrini gündeme getirmiştir. Böylelikle, Eğitimciler video oyunları dünyasından esinlenerek öğrenci merkezli öğrenme ortamlarıyla bütünlük daha eğlenceli öğrenme ortamları oluşturmaya başlamışlardır (Squire, 2003; O'Neil, Wainess ve Baker, 2005).

Günümüzde kullanılan oyun temelli öğrenme aynı zamanda dijital oyun temelli öğrenmeyi ifade etmek için de kullanılmaktadır (Vandercruysse, Vandewaetere, Clarebout ve Cornillie, 2013). Perrotta, Featherstone, Aston ve Houghton' a göre (2013) Oyun temelli öğrenme, deneysel öğrenmenin bir formu olan deneme yanılma yöntemiyle, bireylerin içerik olarak belli bir konunun seçilmesi yerine bir dizin kuralların ya da tercihler ve sonuçların yer aldığı bir süreçtir. Bu tanıma derinleştirmek amacıyla oyun temelli öğrenmenin ilkelerinden ve tekniklerinden bahsetmek mümkündür.

1.1.3.1. Oyun temelli öğrenmenin ilkeleri

Perrotta ve arkadaşları (2013:9) çalışmalarında oyun temelli öğrenmenin ilkelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- **İçsel motivasyon:** Oyun içsel motive edicidir çünkü genellikle gönüllülük esastır. Bundan dolayı öğrenmek için oyun zorunluluktan ziyade davet ve ikna yoluyla iyi sonuçlar verir.
- **Eğlenerek öğrenme:** Oyunlar öğrencilerin oyunun akışına kendilerini kaptırarak oyundaki görevlerini yerine getirmelerini sağlayan çok önemli bir araçtır.
- **Özgünlük:** Okullarda gerçekleşen yapay öğrenmeden farklı olarak öğrenmenin gerçek yaşamla paralel olmasıdır. İyi bir oyun belirli çerçevelere ve uygulamalara dayanan gerçek öğrenme sürecini yansıtır. Bunlar gerçek uğraşlar olabildiği gibi abartılı, hayal ürünü roller ve çalışmalar da olabilir.
- **Özgüven ve özerklik:** Oyun bağımsız sorgulamayı ve keşfetmeyi destekler; bireysel oyunlar, ilgi alanları ve tutkulara göre farklı yönlere doğru dallara ayrılabilir. Bu yönler programlama, yazma çizim, müzik yapma gibi teknik ve artistik beceriler içerdiği gibi bilim, tarih, mitoloji gibi farklı konular da yer alabilir. Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda farklı özelliklere sahip bireyler kendi ilgi alanlarına göre oyunlar bulmaları mümkündür.
- **Yaşantısal öğrenme:** Yaşantısal öğrenme, eğitimde John Dewey'in çığır açan çalışmasına kadar uzanan etkili ve oldukça eski bir kavramdır. Birçok kişiye göre oyunlar gerçek ortamda yaparak öğrenmeye karşın uygun maliyetli bir alternatiftir.

1.1.3.2. Oyun temelli öğrenmenin teknik öğeleri

Perrotta ve arkadaşlarının (2013: 9) Oyun temelli öğrenmenin ilkeleriyle ilişkilendirdikleri teknik öğeler ise şunlardır:

- **Kurallar:** Basit bir şekilde ifade etmek gerekirse oyunlar bir dizi kurallardır. Kurallar tercihe göre daha basit yalın ya da karmaşık olabilir. Örneğin, kurallar bir ya da iki öğeden oluşabildiği gibi bir dizi karar verme süreci de içerebilir.
- **Açık ama zorlu hedefler:** Açık ve net bir şekilde tanımlanmış fakat bazen gelişigüzel de ortaya çıkabilen etkinlikler oyuncuların verdikleri uğraşların etkilerini hemen görmelerine olanak sağlamalıdır.
- **İnandırıcı bir geçmiş sağlayan kurgusal bir ortam:** Bu gerekli fakat aynı zamanda oyunun kolayca yanlış anlaşılabilir bir yönüdür. Fantastik öğelerden oluşan, hayal gücüne dayalı kurgulardan keyif almaya bir eğilim olsa da, ‘miş’ gibi yapmak da öğrenmeyi destekleyen planlanmış ve bilinçli bir stratejidir. Oyuncular gerçek hayatta elde etmeleri muhtemel olan başarısızlıkları yaşamadan kurgusal ortamda becerilerini deneyimleme fırsatı bulur.
- **Kademe kademe artan zorluk dereceleri:** Yıllardır oyun tasarımcıları oyunları seviyelendirerek basitten zora doğru artacak şekilde geliştirmişlerdir. Bu sistem bütünüyle belki eğitim için uygun olmayabilir fakat eğitimcilerin ilgisini artırmıştır. Gerçek şu ki, oyuncuların bir seviyeden diğer seviyeye geçmek için verilen görevleri defalarca yerine getirmelerine izin verilmesi, eğitim alanında da farklı seviyedeki öğrencilere seviyelerine göre farklılaştırılmış etkinlikler sunduğu gibi etkinliğin defalarca tekrar edilmesi bilginin pekiştirilmesini sağlar.
- **Etkileşim ve yüksek öğrenci kontrolü:** Oyunun bu öğesi ‘temsilci’ kavramıyla yani birinin kaderinin verilen kararlar doğrultusunda senin kontrolünde olması oldukça yakından ilgilidir. Daha da önemlisi öğrencinin

elinde bulundurduğu kontrol ile verilen uğraşlar ve bağlılık takdir edilecek ve ödüllendirilecektir.

- **Belirsizlik ve öngörülemezlik seviyesi:** Oyunda yerine getirilmesi istenen görevlerde ancak bazı ipuçlarına ulaştıktan sonra görevin amacı daha anlaşılır olur.
- **Hızlı ve yapıcı geribildirim:** Oyunların en güçlü öğelerinden biri olan gerçek zamanlı geribildirim sağlamak sadece değerlendirme amacıyla değil aynı zamanda kolaylaştırmak ve doğru performans için bir rehberdir. Bu öğe büyük ölçüde eğitimdeki biçimlendirici değerlendirmeyle eşdeğerdir.
- **Bireylerin birbirleriyle deneyimlerini paylaşmalarına ve bağ kurmalarına izin veren sosyal bir unsur:** Bir oyun öğrenmeyle ilişkisi olan ya da olmayan basit bir ürün ya da araç değildir. Aslında oyunun bu özgesi eğitim bakış açısıyla yakından ilintilidir çünkü oyunlar oyunculara ilgi alanlarına yönelmek ve tutkularının peşinden gitmek, etkileşime girmek ve deneyimlerini paylaşmak için büyük fırsatlar verir.

Oyun temelli öğrenme doğal olarak öğrenmenin Vygotsky'nin savunucusu olduğu sosyo-kültürel kuramından ortaya çıkmaktadır (Young ve diğerleri, 2012). Oyun temelli öğrenmede öğrenciler, grup içinde ya da diğer gruplarla etkileşim içerisinde ve öğretmen rehber, destek rolündedir. Aynı zamanda eğitsel oyunlar Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanına benzerlikte uygun zorlukta tasarlanabilir. Vygotsky'nin bu görüşüne göre, bireyler ilk başta kendi başlarına iyi bir performans sergileyemezler, yetişkinlerin ve yaşlılarının desteğine ihtiyaç duyarlar. Oyun temelli öğrenme de gerekli yetişkin ve yaşıt desteğini sağlamaya uygun bir yaklaşımdır (Güneş, 2010). Çocuğun fiziksel, ruhsal ve duygusal yönlerinin geliştirilmesine oyunlar önemli katkı sağlamaktadır. Ortaya çıkmamış yeteneklerinin fark edilmesini, bilgi ve becerilerinin arttırılmasını ve ayrıca, kişiliğinin gelişmesini sağlamaktadır (Fırat, 2007). Oyunlar yoluyla eğitimde kazandırılması hedeflenen birçok davranışın eğlenceli bir şekilde öğrenciye kazandırılması sağlanabilmektedir. Geleneksel öğrenme ortamlarında öğrenme 'tek deneme' yoluyla gerçekleşir. Oysaki oyunda öğrenen bir durumu birden fazla deneyimleme fırsatı bulur (Garris ve diğerleri,

2003). Bu bakımdan, oyun, öğrenme deneyiminin kalıcılığını artırması açısından önemlidir.

Oyunlar üzerine yapılan bazı çalışmalarda oyunun amacı sadece motivasyonu ve katılımı artırma ve eğitimi eğlenceli hale getirme olmuştur (Abdul Jabbar ve Felicia, 2015). Oyunların eğitime katkısı bunlarla sınırlı kalmamış, duyuşsal öğrenmeye ilgi, merak, hazırbulunuşluk, beklenti gibi birçok açıdan katkı sağladıkları gibi bilişsel öğrenmeye de önemli derecede katkı sağlamaktadır (Bayırtepe ve Tüzün, 2007). Oyunun eğitime uyarlanmasına bakıldığında bilişsel öğrenme açısından oyun, içeriği anlamlı hale getirir. Oyun esnasında öğrenciler araştırma, ayrıntılı ya da yüzeysel tarama yapar. Oyunda pratik yapma, uygulayarak ve derinlemesine öğrenme fırsatı bulunur. Bunun yanı sıra, öğrenciler oyundaki aktivite ya da görevler yoluyla öğrenme stratejilerini ya da becerilerini kullanırlar. Honeycutt, Byrd ve Dorwart (2006), Bloom'un taksonomisinde tombala, çapraz bulmaca, hafıza kartı gibi oyunların hatırlama ve kavrama basamaklarında, rol yapma, canlandırma ve monopoly gibi oyunların uygulama ve analiz basamaklarında, problem ve gizem çözme oyunlarının ise sentez ve değerlendirme basamaklarında gelişim sağlamaya destek olduğunu belirtmektedir. Bir başka deyişle, Bloom'un öğrenme alanları taksonomisine göre bilişsel alandaki bütün basamaklara oyun sayesinde ulaşmak mümkündür (Abdul Jabbar ve Felicia, 2015). Samur (1989) ise oyunun eğitimdeki yerini şu şekilde ifade etmiştir:

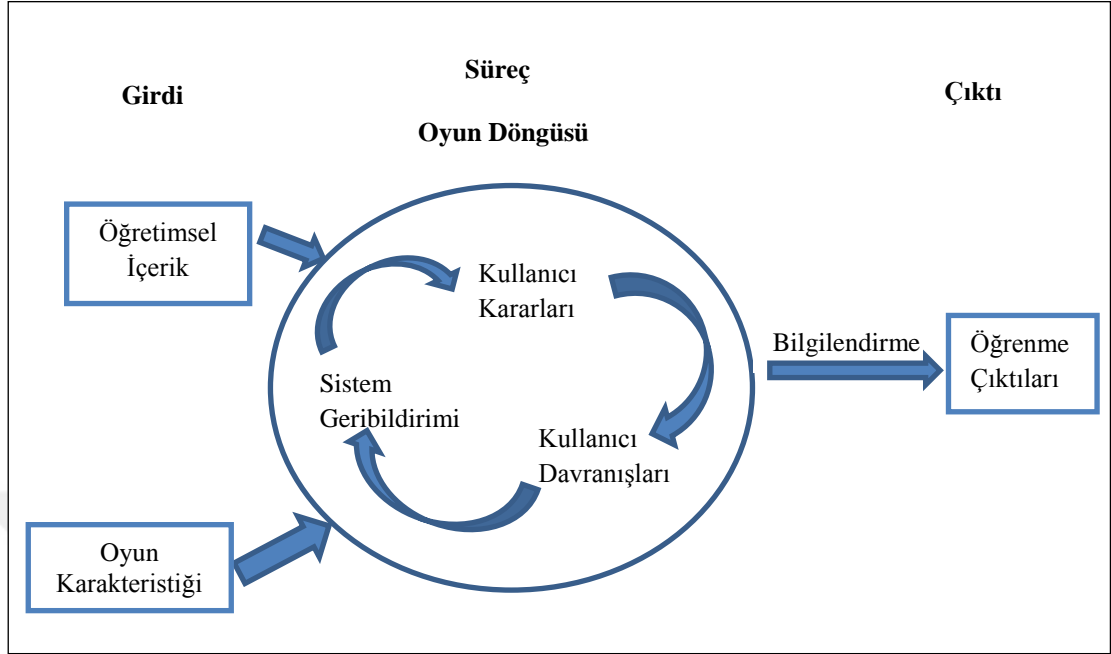
1. Oyun, çocuğun derslere karşı ilgisini artırmada bir araçtır,
2. Oyun, öğrenciyi öğrenmeye karşı güdüler,
3. Oyuna aktif bir katılım olduğu için öğrenci kendini iyi hisseder,
4. Oyun dersleri eğlenceli hale getirir, dersleri sıradanlıktan kurtarır.

Oyun temelli öğrenmenin savunucuları işbirliğine dayalı, problem çözme ve iletişim gibi gelecekte iş hayatlarında gerekli olacak becerileri öğretmek ve desteklemek için dijital oyunların etkisine değinmektedirler (McClarty ve diğerleri 2012). Oyun temelli öğrenmede, problem temelli öğrenmede olduğu gibi bir sorun ortaya atılır ve bu soruna çözüm aranır. Her iki yaklaşımda da işbirliğine dayalı çalışmayla sonuca ulaşılır ve eleştirel düşünme önemli bir elementtir (Cicchino, 2015). Oyun temelli öğrenmede öğrencilerin aktif olarak oyuna katılması Kolb'un yaparak öğrenme

yaklaşımını da işe koşmaktadır (Bayırtepe ve Tüzün, 2007). Oyun temelli öğrenmede uygun bağlamda ve ortamda bilginin edinilmesi ve kullanılması sağlanır ve öğrenme sosyal etkileşim ile gerçekleşir. Bu bakımdan durumlu öğrenme (situated learning) kuramını da desteklediği söylenebilir. Bu bağlamda, oyun temelli öğrenmenin birçok kuramla ilişkili olduğu düşünülebilir. O'Neil ve diğerleri (2005) bilgisayar oyunlarının eğitimsel amaçlar için potansiyel faydaya sahip olduğunu ve çoklu fayda sağladığını ileri sürmektedir. Bilgisayar oyunlarının eğitime sağladığı faydalarını öğrenme sürecine ve çıktılarına karışık ve çeşitli yaklaşımlar sunduğunu, etkileşim sağladığını, bilişsel ve duyuşsal öğrenme becerilerine değindiğini ve en önemlisi öğrenme motivasyonunu artırdığını belirtmektedir. McClarty ve arkadaşları (2012) ise çalışmalarında, dijital oyunların eğitime katkılarını şöyle dile getirmektedir:

1. Oyunlar öğrenme ilkeleri üzerine yapılandırılmıştır.
2. Oyunlar bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları sunar.
3. Oyunlar öğrencilere daha çekici bir eğitim sağlar.
4. Oyunlar 21. Yüzyıl becerilerini öğretir.
5. Oyunlar özgün ve uygun değerlendirme için bir ortam sağlar.

Wastiau, Kearney ve Van den Berghe'nin (2009) yürütmüş oldukları çalışmada, eğitim sistemlerinin, eğitsel oyunları ya da dijital oyunları eğitim ile bütünleştirmedeki sebeplerinin farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Çalışmada belirtilen bu sebepler 4 ana başlık altında toplanmıştır. Bazı uluslar dijital oyunları öğrenmede zorluk çeken öğrencileri destek sağlamak amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Bazıları eğitimi modernize etmek için bir araç olarak görmüşlerdir. Bazı eğitim sistemlerinde dijital oyunlar, yenilikçilik ve ileri düzey becerileri geliştirmek için araç olarak görülürken bazı uluslarda ise küresel düzeyde sanal dünyalar (pazarlar) için gelecekteki vatandaşları yetiştirmekte kullanılan bir araç olarak görülmüştür.



Şekil 1.1. Girdi - Süreç - Çıktı Oyun Modeli (Garris ve diğerleri, 2002)

Yukarıdaki Şekil 1.1.'de gösterildiği gibi Garris ve arkadaşları (2002) bir oyun temelli öğrenme modeli olan Girdi-Süreç-Çıktı Oyun Modelini geliştirmişlerdir. Bu oyun modelinde ilk olarak eğitimsel içerik ile birlikte oyun işe koşulur. İkinci aşamada bu girdiler döngüyü harekete geçirir. Kullanıcının eğlence, merak gibi yargısıyla başlayan oyunda, devamlılık sağlanarak ve görevleri zamanında yerine getirerek sistemden dönüt alınır ve döngü tamamlanır. Son olarak da oyuna katılım eğitim hedeflerine ulaşılmasını ve öğrenme çıktılarının başarıyla tamamlanmasını sağlar. Kullanıcı kararı, kullanıcının oyun hakkındaki eğlenceli, ilginç, merak uyandıran gibi öznel duygularını ifade etmektedir. Kullanıcı tutumu ise kullanıcının görevleri zamanında yerine getirmesi ve katılımı ile ilgili bir tanımlamadır. Sistem geribildirimi, görevlerin sonunda hedefe ulaşıp ulaşılmadığının bildirilmesidir. Sorgulama süreç ile çıktı arasındaki bağlantıdır. Başka bir deyişle süreç sonunda süreci analiz etme ve üzerine düşünme sürecidir. Öğrenme çıktıları beceri temelli, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere üç tema altında yorumlanabilir. Bu oyun modelinde girdi-süreç-çıktı modelinden farklı olarak görevler birden fazla tekrarlanabilir. Başka bir deyişle, var olan bu döngüde tıpkı bilgisayar oyunlarında olduğu gibi görevler defalarca yenilenebilir. Bu modelin sağladığı diğer fayda ise sürece öğrenciler

katılırlar ve yaparak yaşayarak öğrenirler. Aktif olarak katıldıkları süreçte, öğrendiklerini yapılandırırılar.

Eğitsel oyunlar öğrencileri başka bir dünyaya geçiş sağlayan deneysel çalışmalardır. O dünyada öğrenenler bilgilerini, becerilerini ve geliştirdikleri stratejilerini kendilerine verilen rollere göre kullanırlar. Oyunda öğrenenler yüksek bir katılım sağlarlar ve kontrol öğrencidedir (Gredler, 2004). Oyun temelli öğrenmede oyunlar belli eğitimsel amaçlara hizmet etmesi için tasarlanırlar yani eğitsel oyunlar sadece eğlence amacı gütmazler. Bu bağlamda eğitsel oyunlar var olan bilgi ve beceriyi uygulamak ya da/ve geliştirmek, kazanılmış bilgi ve becerideki zayıf yanları tespit etmek, bilgiyi özetlemek ya da tekrar etmek, kavram ve ilkeler arasında yeni ilişkiler geliştirmek amaçlarından herhangi birini yerine getirmek için tasarlanmış olabilir. Oyun temelli öğrenmede oyunların bu amaçları karşılayabilmesi için önemli bazı ölçütlere göre tasarlanması gerekir. Bunlar;

1. Oyunu kazanmak şansa değil bilgi ve beceriye bağlı olmalı.
2. Oyun gereksiz şeylere değil önemli bir içeriğe değinmeli.
3. Oyunun dinamikleri öğrenmeyi engelleyici ya da yönünü saptırıcı değil kolay anlaşılır ve ilginç olmalı.
4. Öğrenciler yanlış cevapları yüzünden puan kaybetmemeli.
5. Oyun kimilerinin hep kazandığı kimilerinin ise hep kaybettiği bir oyun türü olmamalı (Gredler, 2004: 572).

1.1.4. (Dijital) Oyun temelli öğrenmenin sınırlılıkları

Oyun temelli öğrenmenin eğitime uyarlanması bir çok katkıları olduğu gibi uyarlanmasını zorlaştıracak bazı faktörlerin göz ardı edilmemesi bazı açılardan kolaylık sağlayabilir. Bu faktörleri bilmek baştan karşılaşılabilecek sorunları bilip önceden önlem alınmasına fırsat verebilir.

Klopfer ve arkadaşları (2009) karşılaşılabilecek engelleri üç başlıkta toplamıştır. Bunlar; benimsemeye, tasarımı ve geliştirmede, sürdürülebilirlikte ve değişiklikte engellerdir.

Benimsemeye engeller: Dijital oyunların eğitimde benimsenmesindeki en büyük engellerden biri okulların kitaplardan vazgeçmek istememeleri ve yeni teknoloji satın almaya yanaşmamalarıdır. İçeriğin yoğun olması ve sürenin kısıtlı olması bu tarz öğrenme yöntemlerinin uyarlanmasını zorlaştırmaktadır. Eğitimcilerin ve ebeveynlerin bu tip yenilikçi yöntemlere sıcak bakmaması da bir engel oluşturmaktadır. Dijital oyunların 45 dakikalık derslerde uygulamaya çalışmak zaman açısından problem olduğu gibi bilgisayar sınıflarının yetersiz oluşu ve okula telefonların getirilme yasağı da bu durumu olumsuz etkilemektedir. Birçok öğretmenin teknoloji bilgisinin yetersiz oluşu ve bu tarz programları öğrenmek için öğretmenlerin boş vakitlerinin olmayışı dijital oyunların eğitime uyarlanmasını zorlaştıracak diğer bir etkidir. Dijital oyunlar üst basamak becerileri öğretmek için iyi bir yöntem olsa da okullarda bu becerilerin değerlendirilmediği için vakit kaybı olarak görülebilir. Aynı zamanda bu alanda yeterince çalışma yürütülmemiş olması etkisinin tam olarak kanıtlanmamış olması ve hangi tür oyunlar uygun, tam olarak ne gibi zorluklarla karşılaşılır ve bunlar neler yapılabilir soruları cevapsız kaldığından bir başka engel ortaya çıkmaktadır. Okul eğitim ve öğrenme hususundaki sosyal ve kültürel yapıların kolay değiştirilememesi yine oyunların uyarlanmasını güçleştirmektedir.

Tasarımı ve geliştirilmesinde engeller: Dijital oyunların geliştirilmesi yüksek fiyatlara mal olabilir. Bu da, geliştirilmesini ve yaygınlaştırılmasını oldukça zorlaştıracak bir etkidir. Ayrıca, tasarımı, geliştirme ve deneme uygulamalarında kaynak bulunması güçleştiren durumlardandır.

Sürdürülebilirlikteki engeller: Teknolojideki hızlı değişim oyunların kısa sürede eski sürüm olmasına ve teknolojik aletlerin, yazılımların sık sık güncellenmesi ve bakımı yapılması gerekmektedir ve bu da diğer bir engeldir.

Yenilemedeki engeller: Alanda yeni bir konu olması uygulamalarda değişiklik ya da yenilik yapılmasını güçleştirecektir. Bu konuda destek alınabilecek tek kurum

bilgisayar oyunları sektörüdür ve demografik ve cinsiyete ait istatistiksel veriler bu sektörden elde edilecek verilerle sınırlıdır. Sınıf içindeki öğretimde standart yaklaşımlar eğitsel oyunlardaki yaklaşımlardan oldukça farklıdır. Eğitsel oyunların ve yeni teknolojilerin etkili kullanımı, eğitim enstitülerinin öğretimde, içerikte ve öğretmen rollerinde önemli değişiklikler yapmadıkça sınırlı kalacaktır. Ayrıca, eğitsel oyunlar üzerine yürütülmüş çalışmaların küçük gruplarla yapılıp, etkisini ölçmeye yönelik olmadığından ve az sayıda olmasından eğitsel oyunlarının kullanımını ve eğitimde yeniliğe gidilmesinde engel oluşturmaktadır.

1.1.5. Dil öğretimi ve oyun

Dil öğrenmede oyunların kullanılması 'Dijital Oyun Temelli Dil Öğrenme' olarak adlandırılmaktadır. Dil öğrenmede oyun temelli öğrenme daha çok görev temelli öğrenme yaklaşımıyla ilişkilendirilmektedir. Başka bir ifadeyle, gramer öğrenmeye odaklı bir öğretimden ziyade dilin anlamlı bir içerik içerisinde kullanılmasına yönelik bir yaklaşım benimsenmektedir (Vandercruysse, Vandewaetere, Cornillie ve Clarebout, 2013). Oyun ortamları dili gerçek bir amaç için anlamlı olarak kullanma fırsatı verir.

Dil öğretiminde bir bağlam içinde, etkileşimli olarak ve otantik materyaller kullanmak öğretimin kalıcılığını artırır ve motivasyonun artmasında önemli bir etkisi vardır. Dil kısa sürelerle sıkıştırılarak, sadece sınıf ortamında öğrenilecek bir ders değildir. Aynı zamanda, dil öğrenmek uzun soluklu bir çabayı gerektirir ve bu zorlu süreçte eğitsel oyunlar öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve dil öğrenmede gayretleri destekleyici bir görev üstlenir. Oyun, dil öğretiminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma alanlarında pratik yapma fırsatı verir ve bu etkinlikleri eğlenceli kılar (Aydın, 2014). Oyunlar dilin yararlı ve anlamlı olduğu ortamları oluşturmakta büyük kolaylık sağlar. Oyun içerisinde öğrenciler kendilerini ifade ederler, karşısındakini anlamaya çalışırlar ve doğal bir ortamda dili kullanma fırsatı yakalarlar (Gömleksiz, 2005). Oyunlar organize edilerek dilin öğretimi bir bakıma öğrenmenin yaşantılar yoluyla gerçekleşmesini sağlamaktadır.

Dil öğretimi için tasarlanan oyunların büyük ölçüde öğrenme başarısında ivme kazandırdığını ifade edebiliriz (Engin, Seven ve Turhan, 2004). Bunun yanı sıra, McCallum (1980) yabancı dil öğretiminde oyunun birçok avantajlarından bahsetmiştir:

- Oyunlar sayesinde öğrenciler belirli bir gramer yapısına ve kelime grubuna odaklanmalarını sağlar.
- Oyunlar pekiştirme, kuvvetlendirme ve gözden geçirme işlevini yerine getirir.
- Oyunlar farklı öğrenme hızına sahip öğrencilere eşit katılım sağlar.
- Oyunlar sağlıklı bir rekabet ortamı stressiz ve yaratıcı doğal bir dil kullanma fırsatı verir.
- Oyunlar herhangi bir yabancı dil için ve bunların okuma yazma dinleme konuşma gibi bütün becerileri için kullanıma uygundur.
- Oyunlar öğretmene doğrudan dönüt sağlar.
- Oyunlar öğretmenin küçük bir hazırlığıyla öğrencilerin büyük katılımını sağlar.

Sonuç olarak, oyunlar dil öğretmenlerine birçok kolaylık ve fayda sağlar. Yapılan araştırmalar dil öğretiminde oyunların ciddi bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Oyunlar yoluyla, ikinci yabancı dilin ana dil gibi kazanılması sağlanabilir.

Her oyun türü öğrenmeye uygun olmadığı gibi dil öğretimi için de uygun olmayabilir. Bu bağlamda, ya doğru oyun seçilmeli ya da oyun uygun hale getirilmelidir. Oyunların dil öğretiminde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için oyunların bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bunlar;

- Oyun eğlenceden daha fazlasını içermelidir.
- Oyun dostça bir rekabet içermelidir.
- Oyun bütün oyuncuların katılımını sağlamalı ve ilgisini çekmelidir.

- Oyun, oyuncuların dilin kendisine odaklanılmasındansa kullanımına odaklanmasına teşvik etmelidir.
- Oyun öğrenenlere bir dil materyalini öğrenmesine ve pratik yapmasına fırsat vermelidir (Mubaslat, 2012)

Mubaslat'ın (2012) görüşlerine ek olarak, dil öğretiminde kullanılan oyunların öğrencilerin sıkılmalarına fırsat vermeyecek derecede hareketli olması gerektiğini ve her öğrencinin seviyesine göre ilgili alanlardaki ihtiyaçlarına cevap vermelidir. Aynı zamanda oyundaki komutlar ve kurallar herkes tarafından kısa sürede kolay anlaşılacak şekilde olmalıdır. Oyunlar duruma ve ortama göre değişiklik yapılabilecek esnekliğe sahip olmalıdır (Engin ve arkadaşları, 2004). Oyunlarla dil öğretiminde, öğrenciler oyunun sonunda yeni kelimeler ve yararlı fonksiyonel özelliklere sahip İngilizce ifadeler öğrenmelidir. Oyun sürecinde İngilizce düşünme becerilerini geliştirebilmelidirler. Oyunun konuşma becerilerine de katkı sağlayabilmesi açısından öğrenciler oyunda karşılıklı etkileşimi sağlayabilmelidir (Uchida, 2003).

Öğrenciler oyunu sadece eğlence maksatlı oynamak isteyebilirler fakat öğretmenlerin beklentisi bundan daha fazla olması gerekir. Öğretmenlerin oyunları tercih etmesindeki nedenlerden biri, öğrencinin öğrenme stiline ve öğrenme hızına göre öğrenmeyi farklılaştırma fırsatı bulurlar (Wastiau ve diğerleri, 2009). Böylelikle öğrenme bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak düzenlenebilir. Hedeflenen amaçlara ulaşabilmek için dil öğretiminde, oyun tasarımında öğrencinin düzeyine, yaşına, geçmiş tecrübelerine uygun olması gerekmektedir (Ubermann, 1998). Bahsedilen ölçütlere göre düzenlenmeyen oyun, birinci sınıf öğrencisine dördüncü sınıf bilgisi vermeye benzeyebilir.

1.1.5.1. Dijital oyunlar ve dil öğretimi

Dil öğretiminde teknolojik aletlerin kullanımı Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi (Computer-Assisted Language Learning (CALL)) ile başlamıştır. Böylece dijital oyun temelli dil öğretimi (Digital Game-Based Language Learning (DGBLL)), dil öğretiminde gerçekleşen yenilikler arasında yerini almıştır (Cornillie, Thorne ve

Desmet, 2012). Bilgisayar destekli öğretimde bilgisayarlar destekleyici olarak görülüp kullanılırken dijital oyun temelli dil öğretiminde ise merkezde oyun vardır ve öğretim oyunun etrafında şekillenir (Eskelinen, 2012). Dijital oyunlar aracılığıyla, teknolojinin eğitimde kullanımı aynı zamanda bunu eğlenceli hale getirilmesi hem öğrenciler hem de eğitimciler için ilgi çekici bulunmuştur.

Gardner'ın çoklu zekâ kuramına göre, bireyler farklı yeteneklere sahiptir ve bunun getirisi olarak da farklı öğrenme stillerine sahiptir. Gardner'ın geliştirdiği zekâ türleri dil öğretiminde de kullanılmaktadır. Dil öğretiminde dijital oyunlardaki çoklu zekâ kuramının yer alması da şöyledir:

Sözel zekâ: Dijital oyunlarda yer alan olay örgüsü ve kurgular, ipuçları, öneriler, talimatlar sözel zekâ yeteneği olan öğrenenlere hitap eder ve yazılı ve sözlü dilin kullanımını destekler.

Matematiksel zekâ: Dijital oyunda sunulan problemlerin ve bulmacanın çözümü, oyundaki görevlere hızlı mantıksal tepiler vermek bu zekâ türündeki öğrenenlere hitap etmektedir. Bu bağlamda, dil amaç değildir araçtır. Görevleri yerine getirirken hedef dil kullanılır.

Görsel zekâ: Dijital oyunda sanal ortamlar birçok görsellik sunmaktadır.

Kinestetik zekâ: Oyundaki görevleri yerine getirirken kontrol aygıtını etkili bir şekilde kullanıp hızlı fiziksel cevaplar verme becerisi kinestetik zekâyâ sahip olanlara hitap eder.

Ritmik zekâ: Dijital oyunlarda oyun müziği olarak oyunu destekleyici müzikler kullanılır.

Sosyal zekâ: Çoklu oyunculu ve çevirim içi oyunlarda etkili bir iletişim sağlar.

İçsel zekâ: Oyunun bazı karışık ve ayrıntılı bölümlerinde bahsedilen konu üzerine öğrenenlerin öz yansıtıcı düşünme fırsatı bulur (Campos, Oliveira ve Brawerman-Albini, 2013). Yukarıda verilen bilgilerden anlaşıldığı üzere bilgisayar oyunları farklı zekâlara sahip öğrencilere tümüyle hitap eder ve bunu daha fazla çeşitlendirmek de mümkündür.

Oyun temelli öğrenmede diğer alanlarda olduğu gibi dil öğretiminde de oyun tasarımı aşamasında, oyundan en yüksek eğitsel faydayı sağlamak amacıyla bazı noktalar göz önünde bulundurulmalıdır. Purushotma, Thorne ve Wheatley (2008) çalışmalarında yabancı dil öğretiminde kullanılması planlanan video oyunları tasarımı için dikkat edilmesi gereken hususları 10 maddede toplamıştır:

1. Oyun tasarlanırken başarı durumları üzerine düşünüldüğü kadar hata ya da başarısızlık durumları da tasarıya dâhil edilmeli,
2. Oyunda verilen öğretimde öğrenen öncelikle anlama odaklanmalı ve sonra yapılara ve formlara odaklanmalı,
3. Oyunun iletişim ve girdi mekanizması gibi bütün öğeleri dâhil eğlence içermeli,
4. Üst seviye tanımlar ya da terimler opsiyonel destekleyici materyal olarak verilmeli, oyunun merkezinde yer almamalı,
5. Öğrenme içeriği oyunun etrafında organize edilmeli, sınıflandırılarak ya da sıralayarak verilmemeli,
6. Yeni kavramlar yavaş yavaş verilmeli ve öğrenenlerden bu konuda zorlayıcı cevaplar istenmeden önce yeni kavramlar diğer içeriğin içinde serpiştirilmiş şekilde verilmeli,
7. Değerlendirme öğeleri öğrencilere kontrol altında tutularak değil de özgürce üretecekleri şekilde tasarlanmalı,
8. Oyun platformlarının hepsinin ulaşılabilir olduğundan emin olunmalı,
9. Oyunlar öğrenenlere eğlendikleri etkinliklere ayrılan süreyi yüksek tutmalı eğlenceli olmayan süreleri de mümkün olduğunca kısa tutmalı,
10. Çoklu oyunculu oyunlarda her bir oyuncuya anlamlı ve belirgin roller verilmeli.

Son zamanlarda ‘dönüştürülmüş sınıf’ olarak ifade edilen sınıf içi tartışma ve çalışmalara hazırlık için film izlemek ya da oyunlar oynamak gibi etkinliklerin yer aldığı teknoloji ağırlıklı aktivitelerle ve yeni medya yöntemleriyle desteklemek büyük bir ilgi görmektedir (Eschler ve Fullerton, 2014). Sınıf içi ve sınıf dışı

aktiviteleri harmanlayan, sanal dünya ve gerçek dünya arasında geçiş yapan bir oyun türü olan AGO ticari piyasalarda boy gösterdikten sonra eğitimcilerin dikkatini çekmiş ve oyun temelli öğrenmeye farklı bir boyut kazandırmıştır.

1.1.6. Alternatif gerçeklik oyunları (AGO)

Son zamanlarda Facebook, Whatsapp, Twitter gibi sosyal ağların kullanımının artışıyla birlikte sosyal oyunlara da rağbet artmıştır. Bu tür oyunlara en iyi örnek, çoklu oyunculu çevrimiçi oynanan ve bir rol üstlenme oyunu olan ‘World of Warcraft’ oyunudur. Sosyal oyunlar klasik video oyunlarından farklı olarak çoklu oyuncular tarafından oynanmaktadır. Başka bir deyişle, sosyal oyunlarda oyuncular arasında iletişim halinde olmak ve işbirliği içinde oyunu oynamak, oyunun önemli bir özelliğidir. AGO, sosyal oyunlar oyun türleri arasında henüz yerini alan bir oyun türüdür (Fujimoto, 2010).

1.1.6.1. Alternatif gerçeklik oyunu nedir?

AGO, oyuncuların eylemlerinden ve fikirlerinden etkilenen bir hikâyeyi anlatmak için çoklu medyanın kullanıldığı, bulmaca çözme ve interaktif anlatımın yer aldığı, sürükleyici oyun olarak da bilinen bir oyun türüdür (Conolly, Stansfield, Hainey, 2011).

Sanal ve gerçek dünyada oynanan, haftalarca belki aylarca devam eden, büyük kitlelerin çevirim içi bir araya gelerek bir problemi ya da gizemi çözmeye çalıştıkları, çoğu zaman sonuca ulaşmanın tek başına mümkün olmadığı etkileşimli bir oyundur (McGonigal, 2008).

AGO, gelişen ve kapsayıcı bir hikâyenin parçası olan, gerçek ve sanal dünyada, işbirliğine dayalı ve bireysel bir takım zorlukları ve sorunları çözmeyi üstlenen oyunculara yenilikçi bir ortam sağlar. Diğer bir ifadeyle, AGO, oyuncunun oyun içindeki sanal dünya ile oyun dışındaki gerçek dünyadaki deneyimlerinin arasındaki ayrımı bulanıklaştıran yeni tür dijital oyunlarını temsil eder (Jeffrey, Allen, Lee, 2008). AGOda oyunculardan web sitesi ya da video gibi sanal bir içeriğe yerleştirilmiş bazı şifreleri çözmeleri ya da ipuçlarını kullanmaları istenir. Oyunda

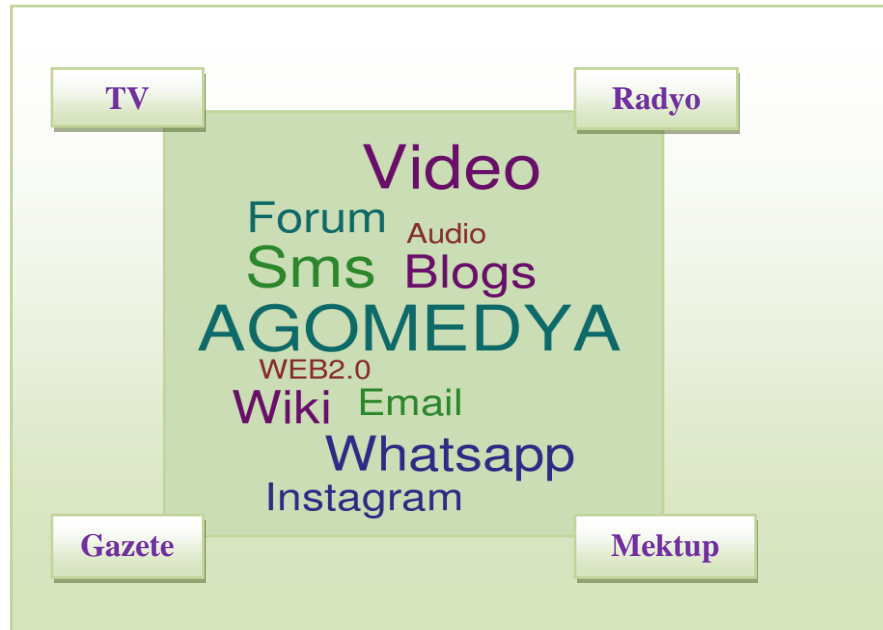
gerçek dünya ile sanal dünya arasında kesin çizgiler olmadığı için bir müddet sonra gerçek ve sanal birbirine karışır (Eschler ve Fullerton, 2014).

McGonigal (2008) AGOları tanımlayan ve diğer dijital oyunlardan ayıran 6 anahtar terim belirlemiştir. Bunlar:

Yayılmış (Pervasive): AGO gerçek hayatta günlük yaşam alanlarına kadar uzanan bir oyundur. Somut ipuçları yaşanan çevreye yerleştirilir. Bu durumda oyunun geçtiği çevreyi iyi bilmek gerekir. Akıllı telefonlar ya da teknolojik aletler bu tarz ipuçlarını bulmak için önemli yer teşkil eder.

Süreklilik (persistent): AGO 7/24 oynanabilen bir oyun türüdür. İpuçları günün her saati oyunculara gönderilebilir ve oyuncular sürekli iletişim halindedir.

Çoklu medya (Cross- media): oyunda ipuçları, hikâye ve görevler farklı iletişim araçlarıyla oyunculara ulaştırılır. Web 2.0 olarak da adlandırılan sosyal iletişim araçlarından internet siteleri, facebook, whatsapp, bloglar, e-mail, yazılı mesaj, telefon aramaları tercih edilenler arasındadır. Şekil 1.2.'de AGOnda sıkça başvurulan web 2.0 ortamları ve diğer iletişim araçları gösterilmiştir.



Şekil 1.2. AGO'nun tasarımı ve geliştirilmesinde kullanılan Web 2.0 ortamı

İşbirlikçi (Collaborative): AGO çoğu zaman tek başına çözüme ulaşmanın mümkün olmayacağı şekilde tasarlanır. Oyun geniş alanlara yayılmış olarak tasarlanmışsa oyuncuların farklı bölgelerdeki oyuncularla işbirliği içinde çalışılması gerekir.

Geliştirici (Constructive): AGO, oyun yapımcıları tarafından tasarlanır fakat oyuncular tarafından yönlendirilir. Çoğu zaman yapımcıların oyuna yeniden yön vermeleri gerekir. Oyun ilerlerken sürekli oyuncular oyunu yapılandırır ve iletişim ağı oyuncular tarafından oluşturulur.

Dışavurumsal (Expressive): Oyuncular oyun esnasında kendilerini ifade etme fırsatı bulurlar. Yeni iletişim ağları oluşturarak büyük kitlelerle bağlantı halinde olurlar. Oyuncular internet siteleri ya da bloglar oluştururlar.

AGoların ilk örneklerinden olan 'The Beast' oyunun başyazarı Stewart (2006) bu türü tanımlayıcı 4 özellik önermektedir. Bunlar; oyunun sonuna yaklaştıkça parçalara ayrılmış süregelen bir oyun örgüsünü oyuncuların yeniden monte etmesi; oyun boyunca birçok farklı medya türünün kullanılması; çeşitli zorlu görevlerin oyuncuların ortak çalışarak çözmesinin talep edilmesi; oyuncuların etkileşimde olduğu ve şekillendirmeye sorumlu olduğu bir ortam olan oyun dünyasıdır (Whitton, Jones, Wilson ve Whitton, 2014).

AGO çeşitli amaçlar için kullanılabilir ve oyunculara, kullanılan medya araçlarına, yere, süreye ve büyüklüğüne bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir. Birden fazla ortam (transmedia), internet, GPS sistemi, telefonlar, mesajlar, Twitter, sosyal medya, televizyon, kitaplar gibi her tür elektronik, klasik ya da klasik olmayan ortamı kapsamaktadır (Engdahl, 2014).

Alternatif gerçeklik oyunu oyunculara gerçek dünya mekânlarından hayal ürünü oyun alanlarına kadar uzanan, çevirim içi ve çevirim dışı bilgiye dayalı bir oyun alanı sunar. Oyun tasarımcıları tarafından sağlanan bu oyun alanı fiziksel bir alandan ziyade oyuncuların gerçek hayatlarının yerini alan kavramsal bir alandır. Mesela, oyun tasarımcılarına (puppetmasters) bir telefon numarası verildiğinde oyuncu hayal ürünü bir karakterden gerçek hayat alanlarında yerine getirecekleri görevi anlatan bir ses kaydı ya da yazılı mesaj alabilir. Benzer şekilde, GPS koordinatlarıyla ya da bir kitabın IBAN numarasıyla veya diğer fiziksel göstergelerle verilen gizli bir kod,

sanal bir bilgi olabilir. AGO'nun gücü oyunculara bir bilgiyi koordine etmek için soyut bir etkileşimi somut bir harekete dönüştürürken nasıl izin verdiği yatar (Chess ve Booth 2013).

Sonuç olarak, AGO sanal ve gerçek dünyanın ortak kullanıldığı oyuncu sayısı sınırlamasının olmadığı, uzun sürelerle, geniş alanlara yayılan, her tür iletişim aracının kullanımına açık, işbirliği ve rekabetin birlikte yer aldığı her açıdan esnek bir oyun olduğu söylenebilir.

Alternatif gerçeklik oyunlarında kullanılan ve bu oyuna özgü bazı terimler bulunmaktadır. Bunlar; Kukla oynatıcısı, Perde, Tavşan deliğidir.

Puppetmaster (kukla oynatıcısı): Alternatif gerçeklik oyunlarının yürütülmesinden sorumlu kişi ya da ekibe denir. Kukla oynatıcısı anlatılan oyunun hikâyesinde oyuncuların üstesinden gelmeleri için engeller ve kaynaklar hazırlayarak hem oyuncunun müttefiki hem de düşmanı gibi hareket etmektedir. Kukla oynatıcıları oyun devam ederken genelde bir perdenin arkasında kalırlar. Kukla oynatıcısının gerçek kimliği zaman ilerledikçe oyunculara bazen açıklanır bazen de açıklanmaz.

The curtain (Perde): Perde bir bakıma oyuncular ve kukla oynatıcı arasında var olan bir ayrımı anlatmak için kullanılan metaforik bir ifadedir. Kukla oynatıcısı oyuncularla direk iletişime geçmez oyundaki karakterler aracılığıyla ya da oyun tasarımıyla iletişim kurar ve gerçek kimliğini perde arkasında kalarak saklar.

Trailhead/Rabbithole (tavşan deliği): Oyuncuların oyuna giriş yapması için bilinçli verilen başlangıç ipucudur. Birçok alternatif gerçeklik oyunlarında oyuncuların başlangıç noktasını bulabilme ihtimalini artırmak için farklı medya araçlarıyla birden fazla iz başlangıcı verilir. Rabbithole tanımı ise 'Alis Harikalar Diyarı'ndaki absürt hikâyenin başlama noktası için bir tavşan deliği kullanılmasından gelmektedir.

1.1.6.2. Alternatif gerçeklik oyunlarının diğer dijital oyunlarından farkı

Alternatif gerçeklik oyunlarının ortaya çıkışı nispeten yeni bir olaydır. Web araçları, sosyal ağ siteleri gibi çevirim içi araçlarının yanı sıra somut nesnelere ve gerçek yerler gibi birçok farklı araçları da kullanarak gerçek hayatı ve öyküyü alternatif

gerçeklik içinde harmanladığından dolayı diğer klasik bilgisayar oyunlarından farklılık göstermektedir (Whitton, Jones, Wilson ve Whitton, 2014).

Alternatif gerçeklik oyunları üç boyutlu grafikler ya da simüle edilen savaş oyunları olarak tasarlanmamıştır. Bunun aksine, oyuncular birbirleriyle etkileşerek ve ortak çalışarak senaryonun içerisinde yer alırlar ve oyunun sonunu birlikte yapılandırır. AGOlar bir bakıma tiyatral ürünlerdir, kendiliğinden gelişir ve oyunculara karşılık verir. Çekici bir alternatif gerçeklik oyunu tasarlanmanın zorlayıcı kısmını inandırıcı olay örgüleri, düzenli içerik gönderimi, uygun zorluk seviyesinde ortak bulmacalar, oyuncu geribildirim gözlemi ve oyuncuların kendi oluşturdukları gruplar ve oyun süresince gizliliği korumak ve oyun oynanmadan önce test etme şansının olmaması oluşturur (Kim, Allen ve Lee, 2008).

AGOlar diğer bilgisayar oyunlarından ayıran başka bir özellik ise teknik gereksinimleridir. Diğer çevirim içi üç boyutlu ortamların ya da çoklu oyunculu oyunlarını AGO ile kıyaslandığında, AGO basit bir kaç web sayfasına ve biraz kâğıt parçasına gereksinim duyar, AGO'nun teknik gereksinimi oyunun bütçesine ya da ihtiyacına göre çok küçük ya da çok karmaşık olabilir (Moseley, Culver, Piatt ve Whitton, 2009).

AGO ile video oyunları benzerlik gösterse de AGO karışık yazılımlarla hazırlanmış yüksek bilgisayar teknolojisi ve internet kullanımı gerektiren bir oyun türü değildir (Engdahl, 2014). AGO'da oyunun senaryosu oyun yöneticisi tarafından önceden sunulsa da senaryonun büyük bir bölümü gizli tutulur. Oyuncuların oyun yöneticisi ile iletişime girmesine izin verilmez ve oyuncular bulmacaların parçalarını birleştirmekten sorumludur. Oyunun diğer parçaları oyuncular tarafından yapılandırılması nedeniyle platformu bir yazılım programı ile hazırlanıp oyuncuların kullanımına sunulan bilgisayar oyunlarından ayrılmaktadır. Bunun yanı sıra, AGO'da oyuncular tarafından belirlenen sosyal ağlar kullanılarak kendi gruplarını oluşturarak iletişim halinde olurlar. AGO'da bulmacanın parçalarının birleştirilmesi ya da verilen görevlerin tamamlanabilmesi için farklı bilgi ve becerideki oyuncuların ortak hareket etmesi bu oyun türünün gerekliliğindedir (Alanna, 2014).

Sonuç olarak, AGO diğer bilgisayar oyunları ile yapısal olarak büyük ölçüde benzese de bazı açılardan belirgin bir şekilde farklılık göstermektedir. Alternatif gerçeklik

oyunlarını çekici kılan bu farklılıkları ilk olarak oyun sektöründeki yaratıcı fikirler tarafından ortaya konmuştur. Davies ve diğerleri, McGonigal ve Whitton, gibi yenilikçi eğitimciler tarafından fark edilmesiyle eğitime de uyarlanması mümkün olmuştur.

1.1.6.3. Alternatif gerçeklik oyunlarının tarihçesi

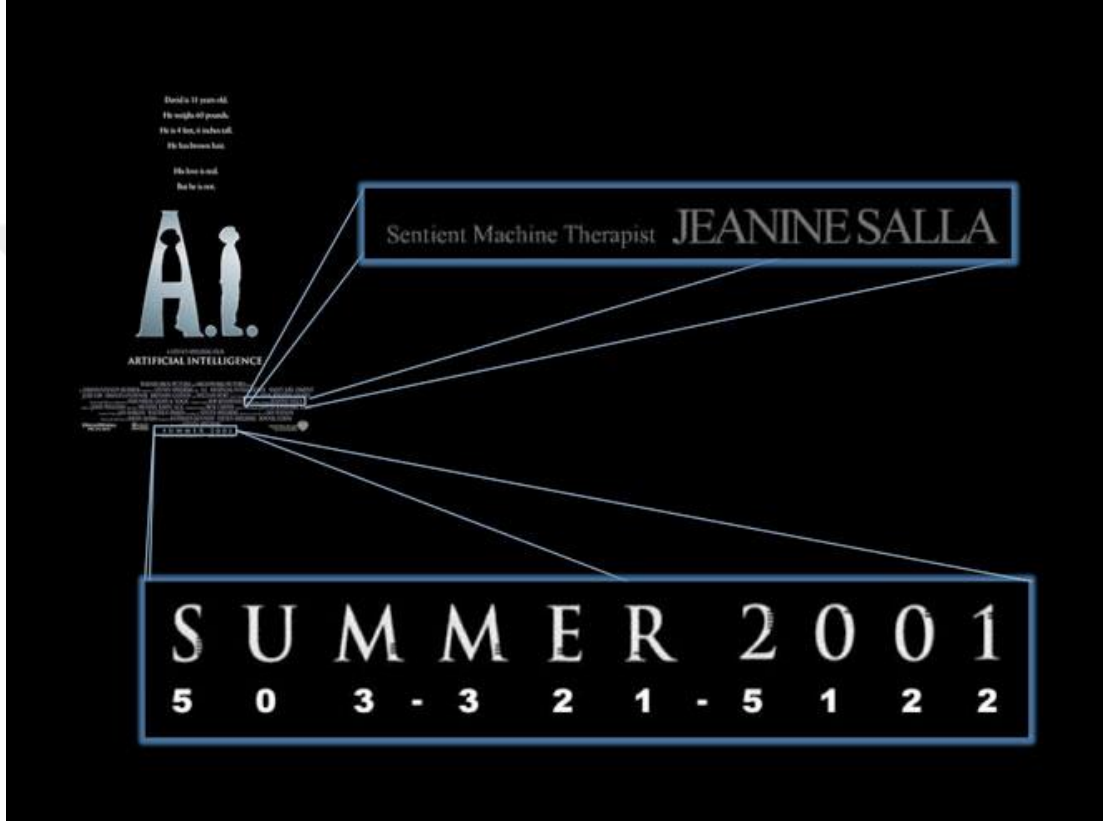
Alternatif gerçeklik oyunlarının ilk ortaya çıkışı ticari amaçlı olup daha sonraları eğitime uyarlamaları yapılmıştır. Alan yazında farklı amaçlar için tasarlanmış alternatif gerçeklik oyunlarına rastlamak mümkündür. Uluslararası Oyun Geliştiriciler Derneği (International Game Developers Association (IGDA)) alternatif gerçeklik oyunlarını reklam amaçlı, ‘grassroots’ küçük çaplı alternatif gerçeklik oyunları, ticari amaçlı ve eğitim amaçlı olmak üzere 4 sınıfa ayırmıştır. Brackin (2008) ise bu sınıflamanın birbirinden ayırt etmenin zor olacağını düşünerek ticari amaçlı, ticari amaçlı olmayan ve küçük çaplı oyunlar olarak 3 tema altında toplamıştır. Bu çalışma için Connolly ve diğerlerinin (2009) yürütmüş oldukları projede yaptıkları sınıflandırma daha uygun bulunmuş, eğitim amaçlı ve ticari amaçlı olmak üzere iki sınıfta ifade edilmiştir.

1.1.6.4. Ticari amaçlı tasarlanan alternatif gerçeklik oyunları

Alternatif gerçeklik oyunlarının çıkış noktası eğlence sektörü olmuştur. Ticari ya da reklam amacıyla farklı büyüklüklerde birçok alternatif gerçeklik oyununa rastlanmaktadır. Bunlardan en çok bilinenleri ‘The Beast’, ‘I Love Bees’ ve ‘Perplex City’dir.

İlk alternatif gerçeklik oyunlarından biri, 2001 yılında Steven Spielberg’in Yapay Zekâ filminin pazarlaması için tasarlanan “The Beast” oyunudur. Oyun karmaşık bir cinayet gizeminin çözülmesini konu almaktadır. Oyunun ilk ipuçları filmin reklam posterlerindeki görüntüler arasına gizlenmiştir. İpuçlarını takip eden kişiler yapay zekâ evreninde öldürülen Evan Chan karakterine ait web sitelerine ulaşmıştır. Oyuncular katili bulmak için ‘cloudmakers’ gruplar oluşturmuşlardır (Kim, Allen ve Lee, 2008). Bu oyunda yüzlerce internet sitesi, email mesajları, fakslar, yalan

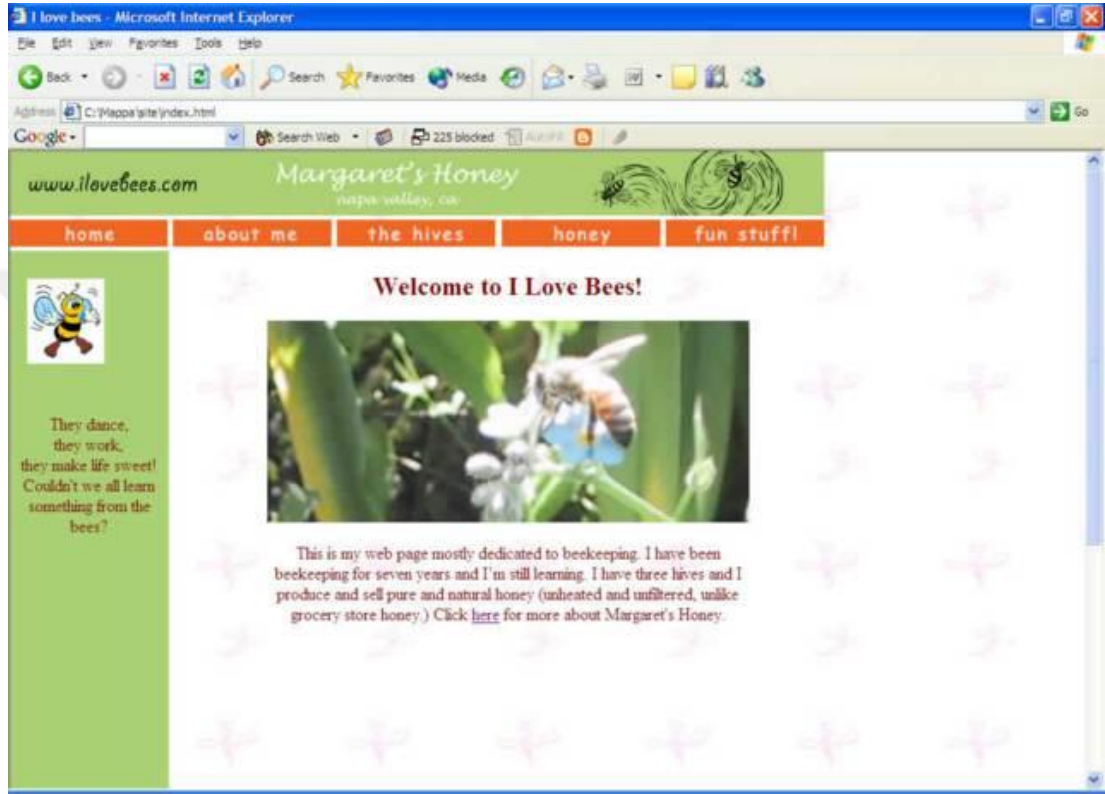
reklamlar ve sesli mesajlar kullanılmıştır. Oyun dünya çapında 3 milyondan fazla kişinin katılımıyla oynanmıştır. Oyun, gerçekte var olmayan ‘Jeanine Salla’ karakterinin isminin, mesleğinin ve telefon numarasının film afişine yerleştirilerek oyunculara ilk ipucunun verilmesiyle başlamıştır. Şekil 1.3.’te ‘Artificial Intelligence’ film afişinde yer alan ‘The Beast’ oyununun ilk ipuçları yer almaktadır.



Şekil 1.3. ‘The Beast’ oyununun film afişinde yer alan ilk ipuçları

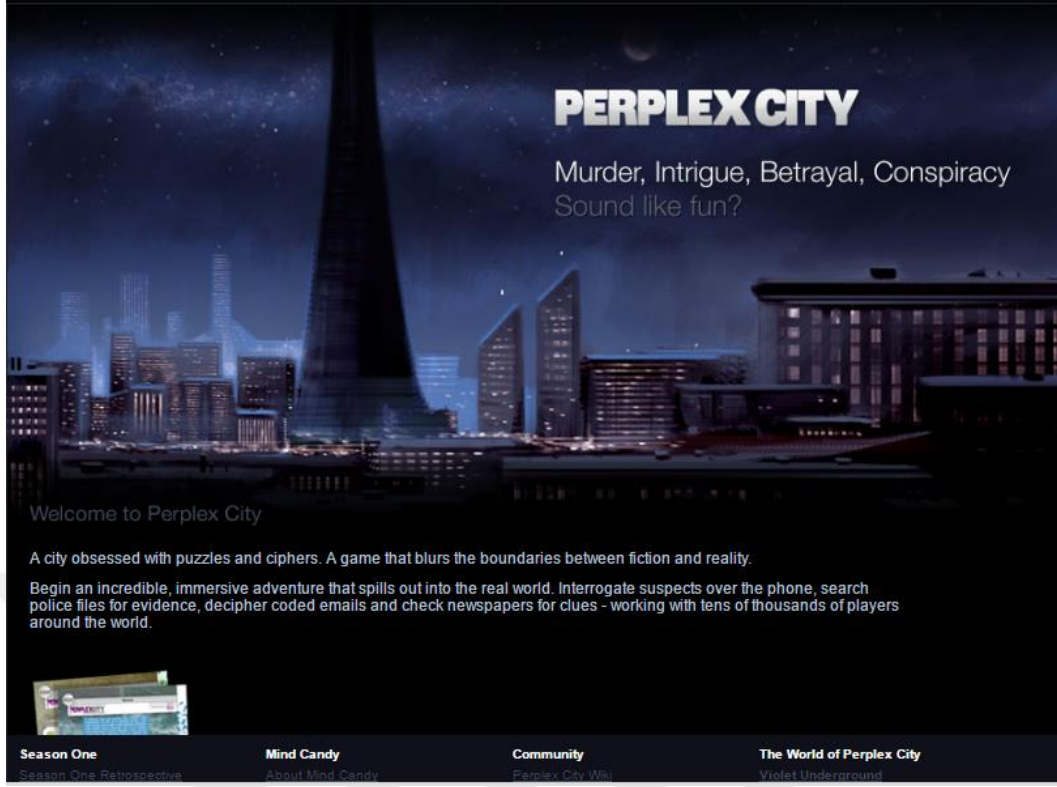
Microsoft da ‘Xbox Halo 2.’ Oyunu piyasaya sürdüğünde satışları artırmak amacıyla alternatif gerçeklik oyunlarından faydalanmıştır ve bunun üzerine ‘I Love Bees’ (2004) oyununu tasarlamıştır (Whitton, Jones, Wilson ve Whitton, 2014). Oyun çok az yardımla dünyanın dört bir tarafından oyuna katılan oyuncuların işbirliği kurarak problemleri çözmeye dayalı bir oyundur. Oyunda dört ay boyunca yüzlerce web sitesi, onlarca blog, binlerce e-mail ve 40,000 den fazla mp3 kayıtları aracılığıyla oyunculara ipuçları ulaştırılmıştır. Bulmacanın parçaları bireysel olarak izlenmiş ve kaydedilmiştir fakat oyuncuların kurduğu forumlar aracılığıyla gruplar halinde analiz edilmiş ve derlenmiştir. (McGonigal, 2008). Mesela, oyunculara 200 çift GPS

koordinatları ve zamanlar verilmiştir. Sonunda oyuncular verilen koordinatların telefon numaralarını ifade ettiğini ve yer alan zamanın da ne zaman aranacağını ifade ettiğini çözmüşlerdir. Bunun ardından oyuncular telefon görüşmesi yaparak bazı ipuçları elde etmiştir (Connolly ve diğerleri, 2009). Şekil 1.4.'te 'I love bees' oyununa ait bir görsel yer almaktadır.



Şekil 1.4. I love Bees AGO'ya ait bir görsel

Daha yakın bir zamanda gündeme gelen diğer alternatif gerçeklik oyunu ise, 'Perplex City' (2005) dir. Bu oyun İngiltere temelli bir oyundur. Bulmaca kartlarını satarak oyun kendi kendini finanse etmiştir ve oyunun sonunda ödül verilmiştir (Moseley, 2008). Oyuncular tarafından satın alınan bulmaca kartları çözülüp cevapları çevrim içi olarak gönderilmiştir. Kartlar tek başına dakikalar içinde çözülebilecek kadar basit olabilirken binlerce kişinin birlikte uğraşması gereken zorlukta da olabilmektedir. Oyunculardan kart satın alıp bulmacayı çözerek dünyanın herhangi bir yerinde gömülü olan çalıntı bir kupa bulmaları beklenmektedir (Connolly ve diğerleri, 2009). Şekil 1.5.'te 'Perplex City' oyununa ait web sitenin ana sayfası gösterilmektedir.



Şekil 1.5. 'Perplex City' oyunun web sitesi anasayfası

Ticari amaçlı tasarlanan Alternatif gerçeklik oyunlarının büyük kitleler tarafından ilgi görmesi acaba eğitime de uyarlanabilir mi sorusunu gündeme getirmiştir ve giderek artan bir ilgi toplamıştır. Bu ilginin yoğunlaşma sebebi eleştirel düşünmeyi, bilgi okuryazarlığı becerilerini, işbirliğine dayalı problem çözme ve anlamlandırma becerilerini geliştirmeye katkı sağlamasıdır (Bonsignore ve diğerleri, 2012).

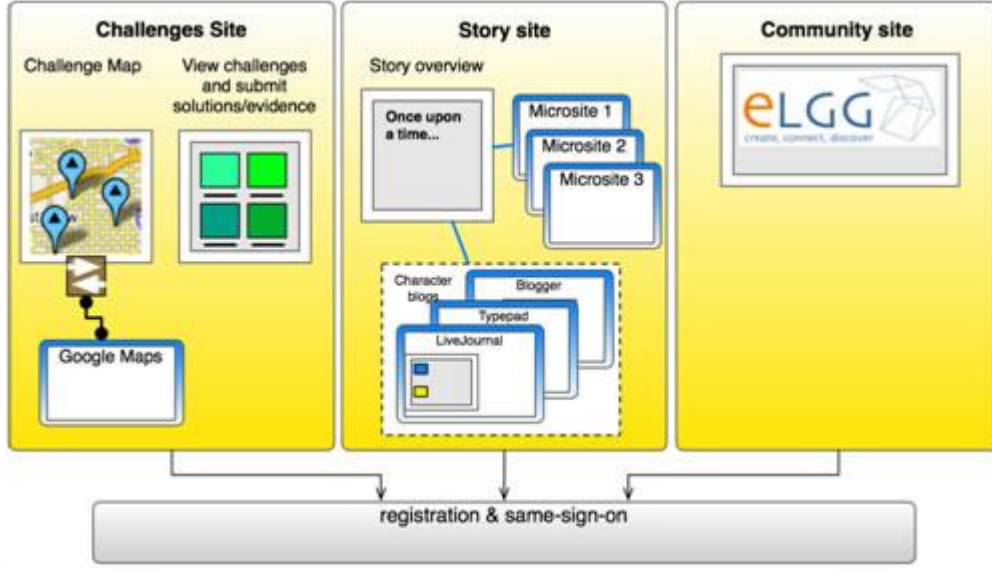
1.1.6.5. Eğitim amaçlı tasarlanan alternatif gerçeklik oyunları

Ticari amaçlı tasarlanan birçok AGO mevcutken eğitim amaçlı tasarlanıp uygulanan çok az sayıda AGO'ya rastlanmaktadır. Bu alanda yapılmış ilk örneklerden biri Davies ve arkadaşları (2006) tarafından geliştirilen 'eMapps' projesidir. Bu oyunda temelde amaçlanan, çevrim içi oyunlar ve mobil teknoloji eğitime birleştirilip daha zengin eğitim ortamları oluşturmaktır. Oyunda öğrencilerden yerel haritaları kullanarak öğretmenleri tarafından gizlenen nesnelere bulmaları istenmektedir.

Nesneler okulun bulunduğu şehir merkezi, yerel doğal kaynak rezervleri, tarihi ve turistik yerler gibi mekânlarda gizlenmiştir.

eMapps oyunun amaçları arasında, Avrupa birliği ülkeleri arasında çocuklar için bir erişim ağı oluşturarak diğer ülkelerdeki yaşlılarıyla birlikte kendi kültürlerini oluşturmalarını sağlamaktır. Diğer bir amacı, ‘duvarsız okullar’ düşüncesinin farkında olan öğretmenlerin, öğrencilerin bilgi ve tecrübe paylaşımında bulunabilmeleri için projeye ortak ülkelerle bir topluluk oluşturmaktır. Son olarak da teknolojinin okul programları ile bütünleştirilmesine yardımcı olacak uyumlu etkileşimli araçlar geliştirmektir. (Connolly ve diğerleri, 2009).

2008 yılında Manchester Metropolitan Üniversitesi'nde, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin geleneksel olarak uyum sürecini yaşamaları yerine bir AGO tasarlanmıştır. Bu süreci hızlandırması ve eğlenceli hale çevirmesi amacıyla Oryantasyon, Sosyalleşme ve Başlangıç için Alternatif Gerçeklik Oyunları (Alternate Reality Games for Orientation, Socialisation and Induction (ARGOSI)) projesi geliştirilmiştir (Whitton ve diğerleri, 2014). Bu proje sayesinde öğrencilerin kütüphane kullanımı ve bilgi edinme becerilerinin gelişmesi; üniversite kampüsünü ve şehri keşfetmeleri; okula uyum sürecinde sosyal ağ oluşturmaları; bu sürece dâhil olmaları ve eğlenceli geçirmeleri amaçlanmıştır (Connolly ve diğerleri, 2009). ARGOSI projesi için geliştirilen Viola Quest oyununda Viola Procter adlı bir üniversite öğrencisi gizemli eski bir mektup ve eski bir haritanın parçasını bulur. Bunun üzerine bloğu aracılığıyla diğer öğrencilerden bu gizemi çözmek için yardım ister. Oyunun ilerleyen zamanlarında haritanın diğer parçalarına da ulaşılır ve gazete, belge, web sitesi ve sesli mesajlar sayesinde gizli bir toplum ve gizlenmiş bir makine bulunur. Haritaların parçalarını bulmak öğrencilere Manchester şehrini ve kampüsünü birlikte çalışarak keşfetme ve bununla beraber oyunun diğer amaçlarına ulaşma fırsatı vermiştir. Şekil 1.6.'da oyuna ait bir görsele yer verilmiştir.



Şekil 1.6. ARGOSI oyununa ait bir görsel

‘EMapss’ ve ‘ARGOSI’ projeleri alternatif gerçeklik oyunlarının eğitime uyarlandığı ilk örneklerdendir. Bu projelerin yanı sıra diğer öne çıkan oyunlar ise ‘Finding Identity’ (2010) ve ‘The Tower of Babel’ (2011) projeleridir. Her ne kadar çok sayıda eğitime uyarlanmış AGOlara rastlanmasa da çok farklı alanlara uyarlanabildiği ve farklı eğitimsel amaçlar için kullanılabildiği görülmektedir.

1.1.6.6. Alternatif gerçeklik oyunlarının eğitimdeki yeri

AGOlara bilgisayar oyunlarının sağladığı eğitimsel faydaların yanı sıra diğer sağladığı katkıları da görmek mümkündür. Genel olarak, bulmacaların birlikte çalışılarak çözülmesi gerektiğinden işbirlikçi öğrenmeyi destekler. Öğrenciler aktiftir ve yaparak öğrenirler. Oyun öğrencilere gerçek hayatta ve sanal dünyada özgün bağlam ve amaç sunar. Bununla beraber, genelde alternatif gerçeklik oyunları haftalarca ya da aylarca sürdüğü için öğrencilere yansıtıcı düşünmek için gerekli zamanı sağlar (Whitton, 2008). AGO, yapılandırmacı öğrenme ortamları olarak görülebilir (Whitton, 2007). Öğrenciler bireysel keşifleri yoluyla ve problem çözerek kendi dünya anlayışlarını yapılandırarak öğrenebilirler. Bu oyunlar, öğrencilere diğer öğrencilerle iletişim kurarak anlamlı ve gerçekçi ortamlarda dil becerilerini kullanma

imkânı verir. Diğer öğrencilerle birlikte çalışarak gerçek hayatta da karşılaşılabilecek birçok farklı problemi çözmeyi sağlar (Whitton, 2009).

Yaygın olarak bilinen alternatif gerçeklik oyunları, açık uçlu, kitle iletişim araçları ağırlıklı ve uzun zamana yayılan oyunlardır. Engdahl (2014), AGOların sınıf ortamlarında uygulamaya daha elverişli olması için belli başlı unsurlarını ön plana çıkarmıştır. Bunlar; öykü, rekabet, işbirliği, oyun, eğlence, yaratıcılık ve birden fazla ortamdır. AGOnda öykü oyununun merkezinde yer alır ve en önemli unsurdur. Öyküler bilgi, bağlam ve duyguyu kapsayan önemli bilişsel olaylardır. Eski çağlardan bu yana her kültürde öyküler ilgi çekici, merak uyandırıcı bulunmuştur. Oyun, öğrenilenlerin yaratıcı ve keşfedici bir şekilde gerçek dünyaya uyarlanmasına olanak verir. Başka bir deyişle, bilgilerin gerçek hayatta kullanımından önce deneme yapma fırsatı verir. Rekabet, özellikle yetişkin öğrenciler tarafından ilgi çekicidir ve motivasyonu artırır. Oyunlar işbirliği içinde çalışmayı destekleyen öğeler taşıyabilir.

Moseley (2008) AGOların yedi pedagojik faydasından bahseder:

Alternatif Gerçeklik Oyunları,

1. Farklı seviyelerde problem çözme fırsatı verir.
2. Tutarlı ve devam eden bir süreçtir ve somut ödüller vardır bu ödüller değerlendirmeye yönelik de olabilir.
3. Katılımı ve merakı artırmak için karakterler, tema ve öykü gibi hikâyenin parçalarını kullanırlar.
4. Oyuncular oyunun gidişatı ve hikâyenin konusu bakımından oyunun sonuçlarını etkileme gücüne sahiptir. Bu da, oyunu sahiplenmeyi, oyuna sadık kalmayı ve katılımı artırır.
5. Katılımı sağlamak için önemli bir nokta olan problemlerin ve olayların düzenli verilmesi, oyun devam ederken oyunu değiştirme fırsatı verir ve oyunlar arasındaki süreler oyunculara düşünme fırsatı verir.
6. Kendi kendine yeten, yeni katılan oyunculara tavsiyelerde bulunup destekleyen büyük bir grupla oyunu yürütmek mümkündür.
7. Bu oyunlar, basit var olan teknolojiye ihtiyaç duyar. Yüksek teknolojiye gereksinimi yoktur. Böylelikle kolayca eğitime uyarlanabilir.

Davies, Kriznova ve Weiss (2006) süreci, hayal gücünü ve merakı desteklemek amacıyla AGO tasarımı için bazı öneriler ileri sürmektedir: 1) oyuncular oyunun sonucunu algılayabilmelidirler; 2) hedeflere ulaşmak gayret gerektirmeli; 3) oyun zihinsel etkinlikler içermelidir; 4) oyunun başında oyunun sonu belirsiz olmalı; 5) AGO oyuncuların başarılı olması için stratejiler geliştirmesine olanak vermelidir; 6) oyun hedefe ulaşmak için farklı yollar sunmalıdır; 7) oyun oyuncuların ön öğrenmeleriyle ve olgunluğuyla buluşan uygun testlere ve engellere sahip olmalıdır

AGolar diğer bilgisayar oyunlarına göre esnek ve açık uçlu oyunlardır. AGO amaca uygun, uyarlanabilir ve diğerleriyle kıyasla maliyetsiz oyun türüdür öğrencinin dikkatini, motivasyonunu ve başarısını artırmak için faydalı bir eğitim aracıdır. Bunun yanı sıra, AGO öğretmenlerin öğrencilerle bağ kurma becerisini de geliştirerek derslerin etkili bir şekilde işlenmesine fırsat verir (Chess ve Booth, 2013).

Oyuncular, oyunda birçok farklı teknoloji becerilerinin gerektirdiği görevlerle karşılaşmaktadırlar. Bu görevleri yerine getirmek için kendi üretecekleri bazı araçlara ihtiyaç duyarlar. Oyuncuların geniş internet kaynaklarını kullanma gereksinimi duymaları, onların bu alanda gerekli becerileri geliştirme fırsatı bulmalarını sağlar. AGO'nun basit bir teknolojiye ihtiyaç duyması, oyunun farklı yaş gruplarına uyarlanması ve farklı alanlarda kullanılması için olay örgüsünde ya da görevlerde değişiklik yapılmasını kolaylaştırmaktadır.

Oyunun çerçevesi, tekrar kullanıma ve başka bir amaca uygun hale getirmeye elverişlidir ve özellikle bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlığı, eleştirel düşünmeyi ve yaratıcılığı desteklemeye uygundur (Whitton ve diğerleri, 2014).

AGO, birçok kişi için çekici olduğu gibi yüksek öğrenme potansiyeline de sahiptir. Bu tip oyunların içerdiği unsurlar, birçok çağdaş öğrenme kuramlarıyla yakından ilişkilidir. Yapılandırmacılığın üç temel ilkesini karşılamasından dolayı AGoların yapılandırmacı öğrenme ortamları olduğu düşünülebilir. Bu temel ilkeler: bireyler oyun ortamıyla ilgili kendi bilgilerini yapılandırır; bulmaca çözmek ve öğrenmek için hedef belirlemek için teşvik eder; sosyal işbirliğini destekler. AGO probleme dayalı öğrenme, yaparak öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme gibi birçok öğrenme

kuramlarıyla yakından ilişkilidir. Oyuna aktif olarak katılarak ve görevleri birlikte yerine getirerek, oyuncular bir bağlam çerçevesinde özgün olarak oluşturulmuş problemlere cevap ararlar ve olay aydınlanırken bir gizemin parçası olmanın nasıl bir şey olduğunu bizzat kendileri yaşayarak deneyimlerler. Eğitsel oyunlarının en çok eleştirilen yanı öğrencilerin yansıtıcı düşünceleri için gerekli zamanın ayrılmamasıdır. Fakat AGOların işbirlikçi yapısı, ilerlemekte olan olay örgüsünü keşfetmek için oyuncuların diğer oyuncularla birlikte görevler hakkında düşünmesi ve fikir alışverişinde bulunması yansıtıcı düşünmek için zaman ve fırsat verir (Moseley, Culver, Piatt ve Whitton, 2009).

Chatfield (2010) AGOların çekici olmasının sebeplerini şu şekilde açıklamaktadır: çeşitli kısa ve uzun dönem hedefler içerir; başarısızlığı cezalandırmaz, çabayı ödüllendirir; hızlı ve sık sık geribildirim sağlar; beyindeki dopamin seviyesini yükselten bir bağıllık sağlar ve sosyaldır.

AGO'nun diğer bir avantajı ise oyunun öyküsü farklı birçok bağlama, yaş grubuna, bölgeye, konu ve disiplinlere hatta farklı öğrenme hedeflerine uyarlanabilir olmasıdır. AGO'nun bu esnekliği farklı okullar tarafından farklı bağlamlarda kullanılmasına fırsat verir. Oyunda oyuncular tarafından getirilen değişiklikler ana öyküye uyarlanıp beklenen sonuçlarla elde edilen sonuçlar arasındaki farklılıklar tespit edilebilir (Piñeiro-Otero ve Costa-Sánchez, 2015).

AGOlar sınıf ortamında karşılıklı öğrenme imkânı sunan 3 özelliği bulunmaktadır. Birincisi, AGO sınıf ortamında 'güvenli hataya' izin verir. Başka bir deyişle, öğrenciler oyun esnasında hata yapmaktan korkmazlar, aksine hatalarından tecrübe edinip başarıya ulaşmak için basamak olarak kullanırlar. İkincisi, AGO öğrencileri 'sosyal öğrenme' için teşvik eder. Öğrenciler oyun sayesinde birçok şeyi çevrelerinden görerek tecrübe edinirler. Üçüncüsü ise, 'yeni medya okuryazarlıkları' öğrenirler ve pratik yapma fırsatı bulurlar. Bu üç özellik Moseley (2008) 'in çalışmasında sözünü ettiği AGO'nun katılımı artırma, problem çözme becerilerini geliştirme ve akran toplum desteği özellikleri ile kabaca eşleşmektedir (Chess ve Booth, 2013).

Fujimoto (2010) ise çalışmasında AGOların eğitime sağladığı katkılarını maddeler halinde deşinmiştir. Bunlar:

Aktif öğrenme: AGOları oyunculara aktif öğrenme fırsatı verir. Öğrenciler aktif olarak sürekli bulmaca ya da bir sorunu çözmeleri beklenir ve bunun için de ortak çalışmaları istenir. Ortak çalışma gereksinimi onların kendi iletişim ağlarını oluşturma ihtiyacını ortaya çıkarır, oyunda tüketici konumunda değil üretici konumunda yer alırlar. Aynı zamanda, oyuncuların oyuna aktif katılımı oyunun gidişatını da etkiler. Oyun her ne kadar tasarımcısı tarafından tasarlanmış olsa da oyuncular oyuna ve olay örgüsüne yön verir. Bu durum oyuncuların oyunun sonuna kadar oyunda kalmasını sağlar (Fujimoto, 2010).

İşbirliğine dayalı öğrenme: AGOlar farklı birçok becerinin kullanımıyla oyunun sonuna ulaşıldığından farklı becerilerdeki oyuncuların birlikte çalışmasını gerekli kılar. Gruptaki her birey kendi üzerine düşen sorumluluğu yerine getirir ve grubun başarısı için çalışır (Bonsignore ve diğerleri, 2012). Burada akran çalışması desteklenir. İşbirlikçi öğrenmenin yanı sıra akran öğrenme de devreye girer.

Destek (Scaffolding) ve yakınsal gelişim alanı (ZPD): İşbirlikçi öğrenme çoğunlukla destek tekniklerinin kullanımını gerektirir. Oyuncular birbirlerine destek oldukları gibi gerekli destek zaman zaman oyun tasarımcısı tarafından da verilmektedir. Oyuna yeni katılan biri diğer oyuncuların tecrübelerinden faydalanarak oyuna kolaylıkla ayak uydurabilir. AGOnun kendisi oyunculara destek sağlar ve oyuncuların bireyin kendi başına öğrenebildiği ile bir rehberin desteği ile öğrenebildiği arasındaki fark anlamına gelen yakınsal gelişim alanlarını tanımlamalarına yardım eder. Bu bağlamda, AGO bir öğrencinin yakınsal gelişim alanının oluşumunda, önce öğrenci hakkında bilgi toplayarak ve daha sonra da uygun zorlukta görevler vererek etkili olabilir (Fujimoto, 2010).

Durumlu öğrenme (Situated Learning): AGO öğrencilere öğrenebilecekleri gerçek hayat bağlamında oyunu tasarlayarak durumlu öğrenme ortamları sunar. AGO öğrencilerin zamanına ve mekânına uygun anlamlı deneyimler yoluyla öğrenmelerine fırsat verir. Örneğin, World Without Oil AGO oyunu petrol kaynaklarının sıkıntılı olduğu bir dönemde tasarlanmış ve oyunculardan bu soruna çözüm üretmeleri beklenmiştir (Fujimoto, 2010).

Probleme dayalı öğrenme: Yapılandırmacı öğrenme kuramından ortaya çıkan probleme dayalı öğrenme yaklaşımı, eğitsel oyunlarının değerinin anlaşılması için

faydalı bir çerçeve sunar (Dondlinger ve McLeod, 2015). Savery' ya (2006) göre probleme dayalı öğrenme, öğrenenin araştırmayı yürütmesine bilgi ve becerisini kullanmasına ve belirlenen bir soruna çeşitli çözümler üretmesine izin veren öğrenci merkezli öğretim yaklaşımıdır. AGO bulmaca çözmeye dayalı bir oyun türü olduğu için oyuncular verilen sorunlara çözümler aradıkları ve genellikle kendi seviyelerine uygun sorunlarla karşılaştıkları için bu tip öğrenme yaklaşımıyla yakından ilişkilidir. Aynı zamanda AGOda probleme dayalı öğrenme çoklu medya ile de desteklenmektedir. Böylelikle öğrenciler birlikte müzakere ederek sorunlara çözümler üretirler (Fujimoto, 2010).

Multimodal öğrenme: Çoklu medya aracılığıyla sunulan problemler multimodal öğrenmeyi desteklemektedir. Öğrenme belleği ve öğrenme transferi çoklu medyanın kullanımıyla gelişmektedir. Oyuncuların tasarladıkları görsel ve işitsel medya öğrencilerin bu yolla öğrenebileceği AGOnun öncelikli yöntemlerindedir. Aynı zamanda çoklu medyanın kullanımı oyunda ilerlemeleri açısından öğrenciler için güdüleyici bir etkidir (Fujimoto, 2010).

Akran Öğrenme: AGOları akran öğrenmeyi destekleyici birçok fırsat sağlar. Oyun ilerledikçe oyunun tasarımcısı ile oyuncu arasındaki çizgi silikleşmeye başlar. Çünkü oyuncular basitçe oyun oynamaktan ziyade oyunu şekillendirmeye hatta oyunun öyküsünü yapılandırmaya başlarlar. AGO aynı zamanda oyuncular tarafından oluşturulan gruplar sayesinde oyuncuların birbirine destek olmasını sağlar ve oyuna yeni katılanlara da yine tecrübeli oyuncuların rehberlik etmesi söz konusudur (Whitton, 2008; Fujimoto, 2010).

Öğrenen Özerkliği: AGO öğrenen özerkliğini desteklemek için değerli bir araç olma potansiyeli taşımaktadır. Başka bir ifadeyle, AGOlar yapılandırılabilir ve bir kaç hafta ya da ay sürebilir ve bu esnada sağlanan destek yavaş yavaş kaldırılıp oyunun zorluk derecesi arttırılabilir. Oyun esnasında oyuncular gerçek dünyada yapması gereken görevleri sanal dünyada verilen görevlerle birbirlerini tamamlayabilmesi için zamanlarını iyi yönetmelidirler. AGO'nun doğal gelişiminde oyuncuların oluşturdukları sosyal ağlar aracılığıyla oyuncular verilen görevleri kiminle ve nasıl çözeceğine kendileri karar verirler. Aynı zamanda oyundaki görevler

açık uçlu olduğu için çözüme nasıl ulaştıkları oyuncuların yaratıcı yanlarına kalmaktadır (Whitton, 2008; Fujimoto, 2010).

Motivasyon: AGO motivasyonu artırıcı oyunlardır çünkü oyunun içeriğinde birçok tetikleyici ve tatmin edici etkinlikler yer almaktadır. Moseley (2008) çalışmasında AGO oyuncularını motive eden üç alandan söz etmektedir. Bunlar; bulmaca çözme, topluluk içinde ortaklık ve yeni olay örgüsü gelişmelerinden haberdar olmak. Moseley'in çalışmasına benzer, ARGOSI projesinde yürüttüğü bir dizin görüşme sonucunda Whitton (2009), öğrencileri çekecek altı motivasyonel öge tespit etmiştir. Bu elementler tamamen ayrışık olmasa da farklı oyuncuları farklı boyutta motive edecek unsurlardır. Bu unsurlar:

Tamamlama: Oyunu tamamlayabilme ve bütün görevleri ve zorlukları başarabilme-tamamlamanın mümkün uygulamaları; tamamlanan yapının gözden geçirilmesi ve tamamlanmamış bulmacanın parçaları.

Rekabet: Diğerleriyle rekabette olmak ve ödül kazanmak ya da puan tahtasında yükselmek- olası uygulamaları; ödüller ve puan tahtası.

Öykü: Oyunun hikâyesi ilerledikçe oyunda neler olduğunu keşfetmek- olası uygulamaları; gizemli olay örgüsü.

Bulmaca çözme: Oyun boyunca yer alan bulmaca ve bilmeceler ve görevler- olası uygulamaları; bulmaca çözmeye dayalı görevler.

Topluluk: İşbirlikçi unsurlar, tartışma panoları ve gerçek dünyada diğer oyuncularla birlikte görevlerin tamamlanması- olası uygulamaları; işbirliğine dayalı etkinlikler, iletişim araçları.

Yaratıcılık: Oyuncuların yaratıcı yönlerini geliştirmeleri için fırsat, ya problem çözerek ya da oyunun parçalarını geliştirerek- olası uygulamaları; eserler yapmayı içeren yaratıcı görevler.

Sonuç olarak, AGO'nun bağlamı sınıf değil bir oyundur. AGO'nun alanı bir oda değil gerçek ve sanal dünyadır. Hedeflenen bilgi ve beceri genellikle eğitim otoriteleri ve uzmanları tarafından belirlenmiştir. AGO da ise sadece oyunun tasarımında yazılır ve oyuncuların kendisi öğrenme hedeflerini belirler çünkü AGO açık uçludur. Değerlendirme ve geribildirim sürekli ve hızlıdır ve çoğu zaman sadece öğretmenden değil akranlarından alınır. Bu da oyunda sadece sembolik olarak bile

bir otoritenin olmadığını değil aynı zamanda öğretmenin hiç olmadığını göstermektedir (O'Donovan ve diğerleri, 2009).

1.1.6.7. Alternatif gerçeklik oyunlarının sınırlılıkları

AGOLarın motive edici birçok unsurları bulunduğu gibi bazı özellikleri de öğrencinin motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Whitton (2007) bir çalışmada öğrencilerin motivasyonunu bozacağını düşündüğü 4 faktörden bahsetmektedir. Birincisi, kurulum ve oyunun adap ve kurallarını öğrenmeye zaman harcamadan oyuna başlamada zorluk. Başka bir ifadeyle, oyuncular başlamadan önce oyunu anlayabilmeleri için zaman harcamaları gerekmektedir. İkincisi, oyunda çok zaman harcamak buna rağmen oyunda ilerlemeyi sağlayacak çözüme ulaşmamak. Üçüncüsü, oyunun sistemine karşı güven eksikliği ve oyunun adil olmadığını düşünmek. Dördüncüsü ise, oyuna ya da oyunun konusuna içsel motivasyonun eksikliği. Bunun gibi etkenlerden dolayı oyun, bazı öğrencilerin ilgisini çekmekte yeterli olmayabilir

1.1.6.8. Alternatif gerçeklik oyunlarının dil öğretimine katkıları

Bazı öğretmenlerin aklına şöyle bir soru gelebilir: AGO hangi ders programına uygulanabilir? Bu sorunun cevabı, AGO her tür ders programına ya da birleştirilmiş ders programlarına uygundur. Oyunlar Tarih, Coğrafya ya da İngilizce, Fransızca diye ayrılmazlar aksine, ikisinin birleşimini de içerebilir. AGO işbirliğine dayalı, iletişimsel ve çok ulusludur ama yine de yabancı dil öğretimine uyarlamada yüksek bir potansiyele sahiptir. AGO'nun başlıca hedefi dil öğretmek değildir. Dil öğrenme ve dilin kullanımı motivasyonel ve gerçek bağlam olarak yer alır. Dil öğrenme ikinci sırada yer alsa da AGOLar Bütünleştirilmiş İçerik ve Dil Öğrenme (Content and Language Integrated Learning (CLIL)) yaklaşımına göre hazırlanmış programlar ve dersler için çok uygun ortamlardır (O'Donovan ve diğerleri, 2009).

Klasik dil öğretim sınıflarının kültürü ile yeni bir öğretme öğrenme aracı olan AGO'nun kültürünün karşılaştırmasına bakıldığında geleneksel dil sınıflarında

olmayan fakat AGO'nun sunduğu fırsatlar şu şekilde sıralanabilir(Tsvetkova ve diğerleri, 2009; Conolly, Stansfield ve Hainey, 2011):

1. AGO klasik bir sınıfın sunmadığı bir şekilde özgün duruma çok yakın bir ortamda öğrendiklerini kullanma fırsatı verir. AGO öğrencilere dilin kullanımı için daha etkileşimli, çekici ve anlamlı gerçek dünya ortamları hazırlar. Bu unsurun önemi çoğu zaman küçümsenir fakat öğrenciler yabancı dili kullanarak okuyup yazabilirken neden problem yaşamadan konuşamadıkları sorusunu açıklamaktadır.
2. Öğretimin hedefi, hedef dilde kusursuz cümle öbekleri üretmekten, dilde iletişim kurmaya kaydığı için öğrenciler yapılması olası hatalardan endişe duymadan özgürce kendilerini ifade ederler.
3. AGO'da öğrenciler çoğu zaman arkadaşı olan akranlarından öğrenirler. Bu süreç sınıfta uygulanan düzeltme metodundan daha az korkutucudur. Akran öğrenme aynı zamanda arkadaşlarından destek ve teşvik edilme fırsatını da içermektedir. AGO çoğu zaman uluslararası kurgulanmaktadır. Böylelikle öğrenciler hedef dili kullanarak gerçek bağlamda birbiriyle iletişim kurarak gerçek öğrenme deneyimleri edinmelerini sağlar. Sınıf ortamları ise bu gibi imkânlardan oldukça uzaktadır.
4. AGO öğrencilerin görevler yoluyla öğrenmesini sağlar. Öğrencilerden görev temelli içerikler geliştirmeleri beklenir. Bu sayede bütün öğrencilerin katılımı sağlanır ve aynı zamanda öğrencilerin yaratıcı yanlarının gelişimine katkıda bulunulur. Bunun yanı sıra öğrenciler kendi iletişim ağlarını oluştururlar ve görevleri yerine getirirken ortak çalışırlar. Böylelikle öğrencilere daha ilgi çekici, merak uyandırıcı öğrenme ortamlarında dili öğrenirler.

Oyun esnasında öğrenciler oyunun konusuyla ilgili konularda hedef dili kullanarak konuşarak hem dilde uzmanlaşmaları hem de kendine güven duygusunun gelişimini sağlarlar Krashen (1982) ikinci dil öğrenmeye karşı 'İkinci Dil Kazanımı Kuramı'nı öne sürmüştür. Yabancı dil öğretiminde ikinci dil kazanımını güçlü bir yöntem olmasını sağlayan birkaç temel ilkedden bahsetmiştir. Buna göre kazanım, örtük, bilinçaltına hitap eden, tutuma bağlı olmalı, informal durumları sunmalı ve sabit

kazanım sıralamasına sahip olmalı. Krashen'in dil kazanımındaki öne sürdüğü hipotezlerden biri girdi 'Input' hipotezidir. Girdi hipotezinde öğrenciler ikinci dili, yapıları ve gramer kurallarını öğrenerek değil sezgisel bir yolla edinirler (Shepherd ve diğerleri, 2011). İkinci yabancı dil kazanımında öğrenci yabancı dili, ana dili öğrendiği yöntemle öğrenir. Hata yapma endişesi ya da kaybetme kaygısı yaşamaz. Bu bakımdan, alternatif gerçeklik oyunlarının ikinci yabancı dilin kazanımı için uygun ortamlar olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, AGO üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, AGOların probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, akran öğrenme, multimodal öğrenme, durumlu öğrenme gibi birçok öğrenme kuramını destekleyici rol oynadığı gözlenmektedir. Bununla beraber, eğitim ortamlarını eğlenceli hale getirmenin yanı sıra, öğrenci motivasyonunu artırıcı, katılımı sağlayıcı, kaygıyı ve hata yapma endişesini azaltıcı, düşünme becerilerini geliştirici, öğrenen özerkliğini destekleyici bir araç olarak görülmektedir. AGOların uzun zamana yayılmış olması ve bu süre zarfında öğretmen desteğinin yavaş yavaş kaldırılmasının sağlanması öğrencinin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almasına fırsat vereceği düşünülebilir.

1.1.7. Öğrenen özerkliği

Teknolojinin ilerlemesi ve çağın gereksinimlerinin değişmesiyle birlikte Türk eğitim sisteminde yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Bunun devamında yaygın eğitimde; uzaktan eğitim, karma öğrenme ve esnek öğrenme gibi başvurulan eğitim alma yolları çeşitlilik kazanmıştır. Bununla beraber öğretmen-öğrenci rolleri yeniden tanımlanmıştır (Lamb, 2008). Bu bağlamda, öğretmenin rolü; alanında uzman, değişime ve gelişime açık, bireysel farkındalığı yüksek, uygun öğrenme yaşantıları sunan, rehber öğretmen olarak tanımlanırken, öğrenenin rolü; kendi kararlarını verebilen, eleştirel düşünen, bilişsel özerkliğini kullanarak öğrenme sürecinde aktif yer alan olarak nitelendirilmiştir. Yapılandırmacı öğrenmede öğrenen özerkliği, öğrenci rollerini kapsayıcı bir özelliği olmasından dolayı önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenci, öğretim sürecinde pasif rolden çıkıp artık kendi öğreniminden sorumlu, öğretim programında aktif olarak yer alan bir birey olarak ifade edilmektedir (Aydoğdu, 2009).

Holec (1987) öğrenen özerkliğini, öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu alma becerisi olarak tanımlamaktadır. Little (1999) daha açılımlayıcı bir tanım yaparak, ‘öğrenen özerkliği belli öğrenme aktiviteleri kapsamında ve bütün öğrenme sürecinde uygun stratejilerin bilinçli yayılmasına yol açar ve bu stratejiler bireysel farklılıklar dikkate alınarak geliştirilir ’ demektedir. Özerklik, öğrenene başkasının kontrolü altında olmak yerine kendi kontrolünün kendi elinde olmasını sağlar (Liu, 2015).

Sinclair, (2000) öğrenen özerkliğini tanımlayan özelliklerine değinmiştir. Bunlar: 1- özerklik bir kapasite yapısıdır. 2- özerklik öğrenme sorumluluğunu almak için istekli olmayı içerir. 3- öğrenendeki bu kapasite ve istek doğuştan olması gerekmez. 4- tam bir özerklik, en ideal olanıdır. 5- özerkliğin dereceleri vardır. 6- özerkliğin derecesi değişken ve çeşitlidir. 7- özerklik basitçe öğreneni bağımsız olması gerektiği bir duruma sokmak değildir. 8- özerkliği geliştirmek öğrenme sürecinin farkında olmayı gerektirir. 9- özerklik sağlamak basitçe bir öğretme stratejisi değildir. 10- özerklik hem sınıf içi hem de sınıf dışında yer alır. 11- özerklik hem sosyal hem de bireysel boyutlara sahiptir. 12- özerklik sağlamanın hem politik hem de psikolojik boyutu vardır. 13- özerklik farklı kültürler tarafından farklı şekilde yorumlanır. Bununla beraber, öğrenen özerkliği bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu alması yanı sıra, öğrenen bağımsızlığı, bağımsız öğrenme, yaşam boyu öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme ve düşünme becerileri gibi kavramlarla da yakından ilişkilidir.

Little (1991) öğrenen özerkliğine farklı açıdan bakarak ne olmadığı üzerinde durmuştur. Buna göre; öğrenen özerkliği, öğretmensiz öğrenme değildir; sınıfta öğretmenin sorumluluğunu yerine getirmemesi değildir; öğretmenin öğrencilere uyguladığı bir yöntem değildir; basitçe tanımlanabilecek bir davranış değildir; öğrencilerin tek seferde öğrenebileceği durağan bir olgu değildir.

Öğrenen özerkliğinin dereceleri bulunmaktadır. Özerkliğin ilk derecesi olan ‘farkındalık’ öğrenciyi öğrenme stratejilerinden, eğitsel hedeflerden ve programı oluşturan yöntemlerden haberdar etmeyi içermektedir. ‘Katılım’ ikinci derecesini oluşturmaktadır. Burada, öğrenen öğrenme araç gereçlerinin geliştirilmesine, bir dizi hedeften seçim yapmaya ve içerik ve görev seçimine dâhil edilir. Üçüncü derece ‘müdahale etme’ öğrenen hedeflerin oluşturulması ve adapte edilmesinde ve

öğrenme görevlerinde yer alır onun kararlarına göre şekillenir. Dördüncü seviye ‘yaratıcılık’ öğrenen var olanların yanı sıra yenilerini de üretir. Son seviye ise ‘üstünlük’, öğrenen sınıfta öğrendiği bilgileri gerçek hayata taşır ve uygular. Bu seviyede öğrenen öğrenme ortamlarında öğrendiğini günlük hayata aktararak tam olarak özerk olur. (Nunan 2000, akt. Onozawa 2010).

Littlewood’a (1996) göre, özerk bir birey kendi seçimlerinin ve davranışlarının kontrolünü elinde tutma kapasitesine sahiptir. Bu bağımsız kapasite iki önemli unsurla belirlenir: Beceri ve istek. Başka bir deyişle, birey doğru kararı verebilmesi için alternatiflere ilişkin bilgiye ve verdiği kararı uygulayabilmek için de gerekli becerilere sahip olması gerekir. Motivasyon ve özgüven istekliliği etkiler çünkü bireyin yapılan seçimlerin sorumluluğunu alması gerekmektedir. Motivasyonu yüksek olmayan ve özgüvensiz bir birey böyle bir sorumluluğun altına girmekten kaçacaktır. Başka bir deyişle, öğrenci ne kadar bilgi ve beceriye sahipse o kadar kendine güvenli bir şekilde bağımsız hareket edebilecektir. Kendine güvenleri ne kadar artarsa o kadar bilgi ve becerilerini etkili bir şekilde kullanacaklardır. Bu bağlamda, öğrencileri istekli hale getirmek onların motivasyonlarını ve özgüvenlerini yükseltmek öğrenen özerkliği desteklemeyi amaçlayan öğretmenlerin görevlerinden saymak mümkündür. Öğrenen özerkliği, eğitim durumlarının tamamen öğrencinin kontrolüne bırakılacağı anlamına gelmez. Öğretmenin sınıf içi ve dışı aktiviteleri öğrencinin istek ve ihtiyaçlarına göre düzenlemesi gerekmektedir (Demirel ve Mirici, 2002). Öğrenen özerkliğinin desteklenmesi için özerk öğretmenlere ihtiyaç vardır (Little, 1995). Ancak özerk bir öğretmen bu konuda öğrencisini nasıl yönlendirmesi gerektiğini bilir. Öğrencinin özerkliğini desteklemek için öğretmenler öğrencilerden ders kapsamında kendilerini nasıl değerlendirdiklerine dair rapor yazmaları yani yansıtıcı yazmaları istenebilir. Günlük tutmaları ya da değerlendirme formları doldurmaları talep edilebilir. Bununla beraber öğrencinin derse karşı olan tutum ve inançları da önem taşımaktadır (Dam, 2011). Öğretmen derse karşı öğrencilerin olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olabilir. Böylelikle olumsuz tutum ve inançların sebep olduğu engellerin önüne geçilmiş olunabilir.

Sonuç olarak, teknolojik desteğin artmasıyla bilgiye ulaşmak oldukça kolaylaşmıştır. Okullar artık bilgiyi iletmek için değil bilgiye nasıl ulaşılacağı ve nasıl kullanılacağı yönünde hizmet vermektedir. Öğretmenler öğrencinin bilgiyi yapılandırması, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda edineceği bilgiye karar vermesi ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması gibi hususlarda öğrencilere yol gösterici role sahiptir.

Öğrenme, yeniçağın getirdikleriyle birlikte artık okullarla sınırlı değildir ve ‘yaşam boyu öğrenme’ kavramının gündeme geldiği ve eğitimin okul dışına taşıdığı bir süreçtir. Bu bakımdan, yaşam boyu öğrenmeyi ve beraberinde de öğrenen özerkliği gerektiren konulardan birinin yabancı dil öğrenimi olduğu düşünülebilir.

1.1.7.1. Yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliği

Dil öğretimi, sadece sınıflarda öğretmen kontrolü altında gerçekleşmesi yeterli olmadığından öğrenci kendi öğrenme aktivitelerine sınıf dışında da devam etmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenen özerkliği dil öğretiminde sadece öğrenenin etkinliğinin ve entelektüel becerilerinin ortaya koyması değil, aynı zamanda devam eden yaşantılarıyla da ilişkilendirmesidir (Demirtaş, 2010).

Little’e (2004) göre, yaygın eğitim bağlamında öğrenen özerkliği öğrenme sürecinin planlanmasına, uygulanmasına, izlenmesine ve değerlendirilmesine öğrencinin katılımında etken olur. Dil öğrenmede özerkliğin gelişimini üç eğitsel ilke yönlendirir.

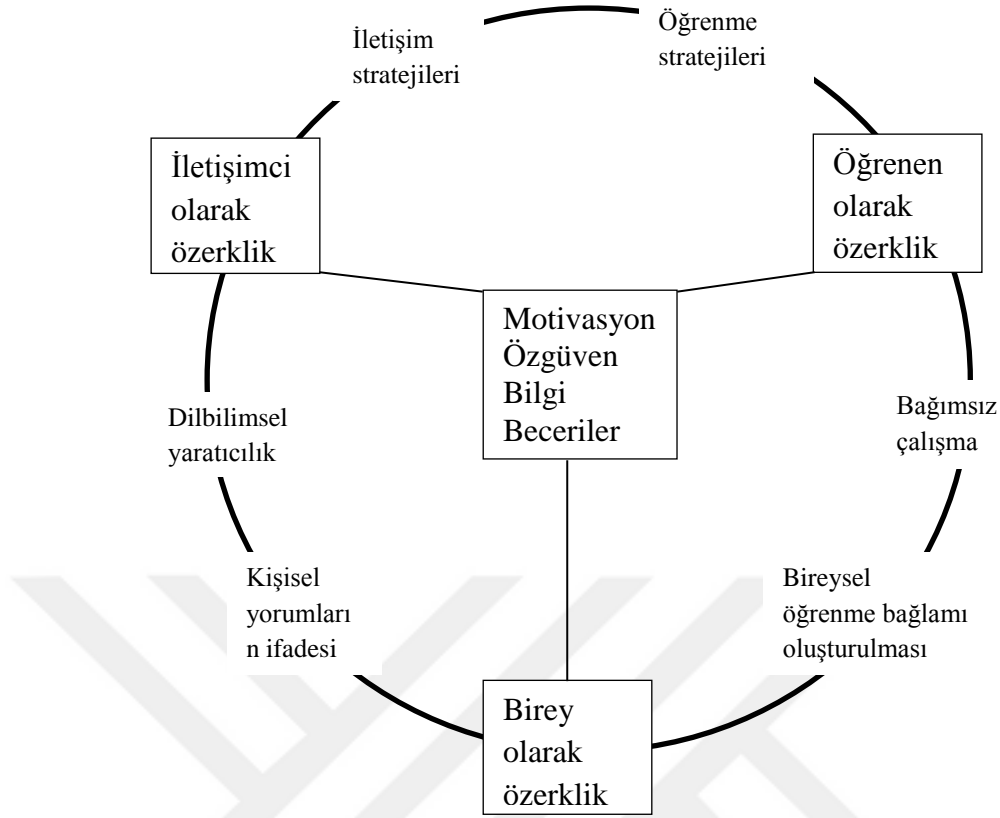
Öğrenen katılımı: Öğrenenler sorumluluğu paylaşmak için öğrenme sürecine katılırlar. (duyuşsal ve biliş ötesi boyutlar)

Öğrenen yansıması: Öğrenenler kendi öğrenmelerini planladıkları, izledikleri ve değerlendirdiklerinde eleştirel düşünceleri için teşvik edilirler (biliş ötesi boyut).

Uygun hedef dil kullanımı: Öğrencilerin kullandığı hedef dil, dil öğrenmenin ana aracı olur (iletişimsel ve bilişsel boyut). Bu bağlamda, öğretmen sınıfta hedef dili kullanmalı ve gerektiğinde öğrencinin seviyesine uygun sadeleştirme ve basitleştirme yapmalıdır. Diğer yandan, öğrenci de hedef dili kullanmalı, bunun sorumluluğunu almalıdır. Sonuç olarak, yabancı dil öğreniminde öğrenme sürecine öğrencinin dâhil edilmesi, öğrenme boyunca süreci ve kendisini değerlendirmesi ve kendi seviyesine

uygun hedef dili kullanması duyuşsal, biliş ötesi, iletişimsel ve bilişsel boyutlarda öğrenen özerkliğinin gerçekleşmesi için gerekli ilkeler yerine getirilmiş olmaktadır.

Littlewood, (1996) yabancı dil öğreniminde özerkliğin gelişimi için bir çerçeve çizmiştir. Şekil 1.7.'de özerkliğin alanlarının nasıl örtüştüğünü göstermektedir. Dilbilimsel yaratıcılık, iletişimci olarak bireyin özerkliğiyle yakından ilişkilidir. Dilbilimsel yaratıcılık, kişisel yorumların ifadesini kolaylaştırdığı için kişinin özerkliğine direk olarak katkıda bulunur. İletişim stratejileri de açık bir şekilde kişinin özerkliğiyle iletişimci olarak bağlantılıdır. İletişim stratejileri, öğrenciyi bağımsız olarak yazılı metinlerle ve sosyal durumlarla baş etmesine yardım ettiği için öğrenen olarak da katkı sağlar. Öğrenme stratejileri kişinin özerkliğiyle öğrenen olarak yakından ilişkilidir. Öğrenme stratejileri, öğrenenlerin iletişim dağarcığını genişlettiği için aynı zamanda iletişimci olarak da katkı sağlar. Bağımsız çalışma, yabancı gazeteler edinmek ya da anadili İngilizce olan gruba katılmak gibi kişisel öğrenme bağlamının oluşumunu içerir. Böylelikle, kişi olarak öğrenen özerkliğine katkıda bulunur.



Şekil 1.7. Yabancı dil öğreniminde özerkliğin geliştirilmesi için bir çerçeve (Littlewood, 1996)

Öğrenen, özerklik kapasitesini, öğrendikçe ve öğrendiklerini sınıf dışı gerçek dünyaya taşıdıkça gösterir. Bu durum öğrenen özerkliğinin öğrenciye kazandırılması sınıf içi ile sınırlı olmadığını ancak sınıf dışına çıktığında gerçek anlamda özerklik kapasitesinin geliştirileceğini ve anlamlı olacağını göstermektedir (Chik, 2014). Özellikle yabancı dil öğrenme özerliğinde iletişim ön plandadır ve sosyal bir ortama ihtiyaç duyar. Benson (2011) sınıf dışı yabancı dil öğrenmenin 4 boyutundan bahsetmektedir. Bunlar;

- Öğrenmenin gerçekleştiği sanal ya da gerçek dünya olarak mekân
- Öğrenme bir öğretim programı dâhilinde ya da informal öğrenme kapsamında olmak üzere resmîyet boyutu
- Ne derece öğretim materyalleri ve değerlendirme içereceğini gösteren öğretim boyutu

- Öğrenme etkinliği ne derece öğrenci merkezli olacağı ve karar verenin kim olacağını belirleyen denetim odağı boyutu yer almaktadır.

Bu çerçeve yabancı dil öğrenimi özerkliğiyle yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, alternatif gerçeklik oyunları dil öğreniminde öğrenmenin sınıf dışına çıkarak öğrenciden desteği yavaş yavaş kaldırıp kararları öğrencilere bırakarak ve oyunu öğrencinin yapılandırmasına izin vererek öğrenen özerkliğini desteklemektedir.

1.1.7.2. Alternatif gerçeklik oyunları ve öğrenen özerkliği

AGolar öğrenen özerkliğini desteklemede önemli bir potansiyele sahiptir. Bu oyunlar birkaç hafta ya da birkaç ay devam ettirilebilir. Böylece öğretmen desteği yavaşça ortadan kaldırılabilir ve zorluk derecesi yavaşça artırılabilir (Whitton, 2009). Oyunun başlarında daha öğretmen kontrollü bir oyunken, daha sonraları öğrenci kontrollüye çevrilip oyunda kendi özerklikleri sağlanabilir. Bu bakımdan AGoların öğrenen özerkliğini destekleyen önemli araçlar olduğu söylenebilir. AGO desteğin yavaş yavaş kaldırılması ve oyunun zorluk derecesinin artırılması yoluyla geniş bir zaman periyodunda sonuca ulaşarak öğrenen özerkliğini destekleyebilir.

Oyuncular oyun esnasında kendi zamanlarını organize ederler. İşbirliğine dayalı gruplar oyuncular tarafından yönlendirilir ve her oyuncu görevleri kiminle ve nasıl yerine getirmek isterse o şekilde gruplarını oluştururlar. Birçok görev açık uçludur ve onları nasıl tamamlayacakları tamamen oyuncuların yaratıcılığına kalmıştır (Whitton ve diğerleri, 2014).

AGolar yabancı dil öğrenmeyi okul sınırlarında bırakmayıp gerçek hayata taşıyarak öğrencilerin oyunda tüketici/hazırcı olarak değil de üretici olarak yer almasını sağlayarak öğrencilere yabancı dilde başarıyı elde etmeleri ve özerklik kapasitelerini genişletmeleri için fırsat sunduğu söylenebilir. Ayrıca, öğrencilere kaygı düzeyi düşük, kaybetme korkusunun olmadığı, rekabetçi ve işbirlikçi sosyal bir çevrede akranlarıyla birlikte çözüm odaklı çalışacakları ortam sağlamaya uygun olduğu düşünülebilir.

Alan yazında dijital oyun temelli öğrenme modelinin altında yer alan alternatif gerçeklik oyunlarının eğitime sağladığı katkıları henüz keşfedilmeye başlanmış bir

eğitsel oyun türüdür. Bununla beraber, Türkiye’de alternatif gerçeklik oyunları üzerine çok az sayıda çalışmaya rastlandığından bu çalışmanın yürütülmesine ihtiyaç duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, yabancı dil öğretiminde alternatif gerçeklik oyunlarının üniversite yabancı dil hazırlık öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerine ve öğrenen özerkliklerine ilişkin erişim düzeylerine etkisini belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Yabancı dil öğretiminde alternatif gerçeklik oyunlarının üniversite yabancı dil hazırlık öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerine ve öğrenen özerkliklerine ilişkin erişim düzeylerine etkisi nedir?

1.4. Araştırmanın Denenceleri

1. Yabancı dil öğretiminde alternatif gerçeklik oyunlarının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine ilişkin erişim düzeylerine etkisine yönelik denenceler

1.1. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerine ilişkin erişim testi **hatırlama** düzeyi erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

1.2. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerine ilişkin erişim testi **kavrama** düzeyi erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

1.3. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerine ilişkin erişim testi **uygulama** düzeyi erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

1.4. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerine ilişkin erişim **tüm test** erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

2. Alternatif gerçeklik oyunlarının öğrenen özerkliği erişim düzeylerine etkisine yönelik denenceler

2.1. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin **öğrenen özerkliği ölçeği** '**öz yönetim için hazırlık**' alt boyutuna ilişkin erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

2.2. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin **öğrenen özerkliği ölçeği** '**dil öğrenmede özerk çalışma**' alt boyutuna ilişkin erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

2.3. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin **öğrenen özerkliği ölçeği** '**Sınıfın/öğretmenin önemi**' alt boyutuna ilişkin erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

2.4. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin **öğrenen özerkliği ölçeği** '**Öğretmenin rolü: açıklama/denetleme**' alt boyutuna ilişkin erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

2.5. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin **öğrenen özerkliği ölçeği** '**Dil öğrenme etkinlikleri**' alt boyutuna ilişkin erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

2.6. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin **öğrenen özerkliği ölçeği** '**İçerik seçimi**' alt boyutuna ilişkin erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

2.7. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin **öğrenen özerkliği ölçeği** ‘**Amaç/Değerlendirme**’ alt boyutuna ilişkin erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

2.8. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin **öğrenen özerkliği ölçeği** ‘**Değerlendirme/Motivasyon**’ alt boyutuna ilişkin erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

2.9. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin **öğrenen özerkliği ölçeği** ‘**Diğer kültürler**’ alt boyutuna ilişkin erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

2.10. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin **öğrenen özerkliği tüm ölçeğe** ilişkin erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Dijital oyun temelli öğrenme, bilgisayar oyunlarının eğitime uyarlanmasına fırsat tanımaktadır. Böylelikle, öğrenciler hâlihazırda beceri kazanmış oldukları bilgisayar oyunlarına benzer oyunlarla eğitim ortamında karşılaşarak öğrenmeden keyif almaları ve etkinlik esnasında zorluk yaşamamaları sağlanmış olmaktadır. Bununla beraber, dijital oyun temelli öğrenme, öğrencilerin motivasyonlarının ve katılımlarının artmasını sağladığı alan yazında yapılmış çalışmalarla desteklenmektedir. Alan yazında dijital oyun temelli öğrenmenin yapılandırmacı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, aktif öğrenme, akran öğrenme gibi birçok öğrenme kuramıyla ilişkilendirildiği görülmektedir. Diğer yandan, bu alanda yapılan çalışmaların dijital oyun temelli öğrenmenin eğitime sağladığı katkıları belirlemek uygunluğunu tespit etmek için yetersiz olduğundan ve deneysel çalışmaların eksikliğinden bahsedilmektedir (Squire, 2002; Shaffer ve diğerleri, 2004; O’Neil ve diğerleri, 2005; Hays, 2005; de Freitas, 2006; Connolly, Stansfield ve Hainey, 2011).

Alternatif gerçeklik oyunları, dijital oyun temelli öğrenme kapsamına yakın zamanda dâhil olan bir tür oyundur. AGOlar bir tür bilgisayar oyunu olduğu düşünülse de bilgisayar oyunlarının sağladığı faydalardan daha fazlasını sağladığı söylenebilir. Oyuncular, oyundan edinecekleri tecrübeleri sadece sanal ortam aracılığıyla değil aynı zamanda gerçek hayattan da edinirler. Gerçek hayat deneyimleri sanal ortama göre daha fazla kendi becerilerinin farkındalığının artmasını ve öğrenme sorumluluğunu almasını sağlayacağı düşünülebilir. AGOlar öğrencilere hem sanal hem de gerçek hayat tecrübeleri sunmaktadır.

Yurtdışında yürütülmüş çalışmalarda AGO'nun ilk, orta ve yükseköğretim kademelerinde, Tarih, Yabancı Dil, Fen Bilimleri gibi alanlarda eğitime uyarlandığı görülmektedir. Farklı alanlarda uygulanan oyunların Matematik, Fen Bilimleri gibi alanlarda eğitime katkı sağladığı görülmekle birlikte en büyük faydanın Yabancı dil öğretiminde kullanılan oyunların olduğu saptanmıştır (Young ve diğerleri, 2012). AGOlar farklı alanlarda çalışılmasının yanı sıra motivasyon, problem çözme becerileri, düşünme becerileri ve akademik başarı gibi çeşitli değişkenlerle de çalışılmıştır. Türkiye'de AGO üzerine yapılmış bir uygulama çalışmasına rastlanmadığından ve alan yazında yapılan çalışmaların sonuçlarından yola çıkılarak AGO'nun eğitime olumlu katkılar sağladığı görülmesinden dolayı bu alanda bir çalışma yapılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda, çalışma konusunun seçilme nedenleri aşağıdaki gibi açıklanabilir:

1. AGO'nun yabancı dil öğretimine uygunluğunun araştırılması,
2. AGO aracılığıyla yabancı dil öğretiminde alternatif eğitim ortamlarının sunulması,
3. AGOnun yabancı dil öğretiminde bir sınıf dışı etkinliği olarak sınılanmasıAGO'nun yabancı dil öğretiminde okuma ve yazma becerilerine ilişkin akademik başarıya ve öğrenen özerkliğine etkisinin ortaya konması.

1.6. Varsayımlar

1. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler verilen ölçme araçlarına içtenlikle yanıt vermişlerdir.
2. Kontrol edilemeyen değişkenler deney ve kontrol grubunu benzer derecede etkilemiştir.

1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2015-2016 eğitim- öğretim yılının güz döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce hazırlık bölümünde okuyan elementary (A2) seviyesindeki 43 deney grubu ve 43 kontrol grubu olmak üzere toplam 86 öğrenciden toplanan verilerle;
2. Araştırma, araştırmacı tarafından hazırlanan ve uygulanan 9 hafta süren uygulamayla;
3. Araştırma, (A2) seviyesi İngilizce eriş testinin okuma ve yazma becerileri ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Oyun: Belli bir amaca yönelik olarak, fiziksel ve zihinsel yeteneklerle belirli bir yer ve zaman içerisinde, kendine özgü kurallarla yapılan, sosyal uyumu, zekâ ve beceriyi geliştiren, aynı zamanda eğlendiren etkinliklerdir (Çoban, 2006).

Alternatif gerçeklik oyunu: Alternatif Gerçeklik Oyunları oyuncuların eylemlerinden ve fikirlerinden etkilenen, bir hikâyeyi anlatmak için çoklu medyanın kullanıldığı, bulmaca çözme ve interaktif anlatımın yer aldığı sürükleyici oyun olarak da bilinen bir oyun türüdür (Conolly, Stansfield ve Hailey, 2011).

Erişi: Eğitim durumuna girişteki davranışlar ile öğretim sonucundaki davranışlar arasındaki hedeflerde tutarlı farktır (Ertürk, 1988).

Öğrenen özerkliği: Öğrenen özerkliği bireyin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alabilmesidir (Holec,1981).



2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, alternatif gerçeklik oyunlarının akademik başarıya ve öğrenen özerkliğine etkisinin incelendiği bu çalışma ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalardan ulaşılabilenler özetlenmiştir. Öncelikle oyun temelli öğrenme üzerine yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Daha sonra, sırasıyla alternatif gerçeklik oyunları ve öğrenen özerkliğini ele alan çalışmalar sunulmuştur.

2.1. Oyun Temelli Öğrenme İle İlgili Araştırmalar

2.1.1. Yurt içinde yapılmış araştırmalar

Karabacak (1996) yürütmüş olduğu yüksek lisans tezi çalışmasında ilköğretim dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin erişileri üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Deneysel desenlenen çalışmanın grubu, deney ve kontrol grubu olmak üzere 46 öğrenciden oluşmaktadır. Deney çalışması, Sosyal Bilgiler dersinde Yurdumuzun Bölgeleri ünitesi altında yer alan Karadeniz Bölgesi konusu işlenirken yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, ön test ve son test uygulamasından elde edilen toplam erişi, bilişsel alan bilgi ve kavrama düzeyi erişi puanlarında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Şaşmaz-Ören ve Erduran-Avcı (2004) yürütmüş oldukları çalışmanın amacı ilköğretim 6. sınıf Fen Bilgisi dersi “Güneş Sistemi ve Gezegenler” konusunun öğretiminde eğitimsel oyunlara dayalı öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarıları arasında farklılığın olup olmadığını belirlemektir. Üç haftalık deneysel bir çalışma olan bu araştırma 6. Sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Verilerin analizi için kullanılan t-testleri sonucunda oyuna dayalı öğretimin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin başarıları ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında, deney grubunun lehine anlamlı düzeyde farklılığın olduğu görülmüştür.

Gömlüksiz, (2005) yürütmüş olduğu çalışmasında İngilizcede Simple Present Tense ile Present Continuous Tense'in öğretiminde geleneksel yöntem ile oyunlarla öğretimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Özel bir İlköğretim okulunda 6. Sınıf öğrencileriyle oluşturulmuş 45 kişilik bir çalışma grubuyla yapılan çalışma deneysel desende tasarlanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 50 soruluk bir başarı testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Verilerin sonuçlarına göre, Üç haftalık bir deneysel çalışma sonunda, oyunla İngilizce öğretimin uygulandığı deney grubunda bulunan öğrenciler ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda bulunan öğrencilerin bilişsel alanın bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarından aldıkları puan ortalamaları ile erişim puan ortalamaları ve ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda, deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Bayırtepe ve Tüzün (2007), yürütmüş oldukları çalışmada eğitsel bilgisayar oyunlarının ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar dersindeki başarıları ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine etkileri araştırmıştır. İlköğretim yedinci sınıf bilgisayar dersi donanım konusunu kapsayan bir bilgisayar oyunu hazırlanan bu çalışmada yarı deneysel desenlerden kontrol gruplu ön-test son-test deney modeli kullanılmıştır. Deney grubuna iki hafta süreyle oyun ortamında eğitim verilirken kontrol grubu geleneksel öğretime devam etmişleridir. Her iki gruba da uygulama öncesi ve sonrası öz-yeterlik algısı ölçeği ve başarı testi uygulanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu arasında uygulama sonunda başarı testi ve öz-yeterlik ölçeği sonuçlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemekle beraber oyun-tabanlı öğrenme ortamının öğrencilerin keyif aldığı, kaygılarını azalttığı, bireysel olarak öğrenmelerine yardımcı olduğu ve öğrenmeyi görsel olarak desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çankaya ve Karamete (2008) yürütmüş oldukları çalışmada ilköğretim öğrencilerine yönelik matematik dersinin oran-orantı konusuna ilişkin hazırlanan eğitsel oyunların öğrencilerin matematik dersi ve eğitsel bilgisayar oyunları hakkındaki tutumlarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu nedenle oran-orantı konusu ile ilgili "Orantılı Tetris" ve "Orantılı Palyaço" adlı oyunlar geliştirilmiştir ve oyun hakkındaki tutumlarını ölçmek için de anket geliştirilmiştir. Çalışma Balıkesir ilindeki iki

İlköğretim Okulunda toplam 176 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde t- testi ve Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre, öğrencilerin matematik dersi ve eğitsel bilgisayar oyunlarına olan tutumları pozitif çıkmıştır. Ancak geliştirilen “Orantılı Tetris” ve “Orantılı Palyaço” oyunlarını oynayan öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir değişim olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ural (2009) doktora tez çalışmasında eğitsel bilgisayar oyunlarının eğlendirici ve motive edici özelliklerinin akademik başarıya ve motivasyona etkisini incelemiştir. Çalışma ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersinde işlenen Kuvvet ve Hareket ünitesi üzerine kurgulanmıştır. Bunun için yapılan bir anketle oyunun taşınması gereken özellikler belirlenmiş ve bu belirlenen özelliklere göre iki yazılım hazırlanmıştır. Bunlardan biri eğlendirici ve motive edici özellikler taşıırken diğeri bu özellikleri içermemiştir. Bu yazılımlar iki farklı ilköğretim okulunda ikişer beşinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Bu çalışma sonucunda yapılan uygulama başarıda anlamlı fark yaratmamasına rağmen motivasyonda anlamlı fark yaratmayı başarmıştır.

Güneş (2010) ‘Geliştirilen çevrimiçi elektrogame oyununun ilköğretim 4. basamak Bilişim Teknolojileri dersi başarısına etkisi’ konulu yüksek lisans çalışmasında eğitsel amaçlı MMORPG(Massively Multiplayer Online Role Playing Game – Devasa Çok Kullanıcılı Çevrimiçi Rol Yapma Oyunu) türünde bir oyun geliştirmiş ve bu oyunun öğrenci başarısına ve bilgisayar tutumu ve kaygısına etkisini incelemiştir. Araştırmacı tarafından 3 yıllık bir süreçte geliştirilen ElektroGame sistemine ilköğretim Bilişim Teknolojileri dersi 4.basamak “Bilgilerimi Neden Unutuyorum?” ünitesinin öğretimini gerçekleştirecek içerik ve etkinlikler yüklenmiştir. Araştırma yöntemi olarak yarı deneysel desenlerden kontrol gruplu ön-test son-test deney modeli kullanılmıştır. Nicel verileri toplama için Bilgisayar Tutum Ölçeği, Bilgisayar Kaygı Ölçeği ve başarı testi kullanılmıştır. Nitel veriler için ise, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Deney grubu başarı testi sonuçları kontrol

grubu başarı testi sonuçlarına göre daha yüksek olmasına rağmen, erişim puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Malta (2010) yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim 8. sınıf T.C. inkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi —Kurtuluş Savaşı ünitesinde kullanılan ‘Cumhuriyet’ adlı eğitsel bilgisayar oyununun öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada deneme modelinden ön test son test modeli uygulanmıştır. Deneysel gruba 32 öğrenciden kontrol grubu ise 31 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin sonuçlarına göre, eğitsel bilgisayar oyununun kullanıldığı deneysel gruba ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarıları açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Demir (2012) ‘7.sınıf vücudumuzdaki sistemler ünitesinin oyun tabanlı öğrenme yaklaşımı ile işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen teknoloji dersine karşı tutumlarına etkisi’ üzerine yapmış olduğu deneysel çalışmasını Rize’nin bir ilçesinde ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinden oluşan 50 kişilik bir gruba yürütmüştür. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Toplanan verilerin sonuçlarına göre oyun temelli öğretimin uygulandığı deneysel gruba ile kontrol grubu arasında deneysel gruba lehine akademik başarıları ve derse karşı tutumları ve kalıcılık testi puanlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür.

2.1.2. Yurt dışında yapılmış araştırmalar

Sandford ve arkadaşlarının (2006) yürütmüş oldukları projede ‘commercial off-the-shelf’ ticari kullanıma hazır bilgisayar oyunlarının bir yıl süren bir uygulamada öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanıldıktan sonra bu tarz bilgisayar oyunlarının yaygın eğitimde kullanılmasına ilişkin tutum ve görüşleri incelenmiştir. Bu çalışmada uygulamaya katılan öğretmen ve öğrencilerin görüşleri ışığında var olan ders programlarına gelecekte oyun temelli öğrenme yaklaşımının sınıflarda uygulamayı planlayan öğretmenler ve program geliştiriciler için yol gösterici bir rehber olması amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, sınıflarda bilgisayar oyunlarının kullanımı hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından motive edici

bulunmuştur. Fakat öğrenciler eğer önceden aşına oldukları bilgisayar oyunları kullanılırsa ve öğrenciye daha fazla özerklik verilirse daha motive edici olacağını belirtmişlerdir.

Pannese ve Carlesi (2007), 'Etkililiği artırmak için oyun ve öğrenmenin bir araya getirilmesine ilişkin çalışmalarını İtalya'nın batısında yaşayan üniversite öğrencilerinden ve çalışanlardan oluşan iki farklı grupta yürütmüşlerdir. Çalışmada içerik, eğitim hedefleri, benimsenen eğitim çözümleri ve tasarlanan oyunun temel özelliklerinin ele alındığı durum araştırmaları tanımlanmaktadır. Araştırmacılar aynı zamanda işletme ve üniversitede öğrenenlerin bu tarz oyunları oyun oynarken verimlilik, katılım, memnuniyet, kullanılabilirlik ve davranış özgürlüğü bakımından nasıl algıladıklarını analiz etmek için ölçek uygulamışlardır. Çalışmada öğrenciler ve çalışanların algıları kıyaslanmıştır ve her iki grup eğitim için ve öğretim aracı olarak oyunları oldukça etkili bulmuştur. Oyunda her iki grubun da dikkat seviyelerinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir ve oyunun kontrolünün kendilerinde olması ve oyundaki davranışlarından sorumlu olmaları memnun edici görülmüştür.

Torrente, Moreno-Ger, Martínez-Ortiz ve Fernandez-Manjon (2009), yürüttükleri çalışmada, öğrenme yönetim sistemi ile eğitsel oyunlarının bütünleştirilmesinin boyutları irdelenmektedir. Bu bütünleştirme eğitsel çerçevede önceki var olan teknolojik altyapıdan güç aktarılmasıyla oyunun uygulanmasını basitleştirmektedir. Araştırmacıların yaklaşımı, birlikte çalışabilirlik standartlarıyla uyumlu herhangi bir öğrenme yönetim sistemi yoluyla kolayca dağıtılabilen, hâlihazırda öğrenme hedefleri içeren oyunları otomatik paketleme ve ihraç etmeye dayanmaktadır. Bu nedenle, araştırmacılar birlikte işlerlik ve öğrenme yönetim sistemi tarafından desteklendiğinde öğrencinin takibi ve değerlendirilmesi bakımından öğrenme hedefleri modelinin faydalarını tespit etmektedirler. Çalışma grubu devam eden eğitim programı ile eğitsel oyunların bütünleştirilmesinde bazı zorluklarla karşılaşsalar da eğitsel video oyunlarından oldukça geniş bir potansiyel fayda sağlamışlardır.

Neville, Shelton ve McInnis (2009), karma metot uyguladıkları çalışmalarında üniversite öğrencilerine Almanca kelime bilgisi, okuma becerisi ve Alman kültürünü öğretmek amacıyla etkileşimli kurgu oyunu kullanmışlardır. Çalışmada bilgi,

hatırlama, transfer ve oyunla ilgili öğrenci tutumlarını değerlendirilmiştir. Sonuçlar bağlamsal üç boyutlu rol yapma, öğrencilerin öğrenmesine yardım ettiğini göstermiştir. Buna rağmen, öğrencilerin çoğunluğu geleneksel öğretimin kaldırılıp oyunun öğrenme ortamı olarak sunulmasından endişe duydukları belirtilmiştir. Diğer sonuçlar ise, oyun temelli öğrenmenin eğitim programlarına dâhil edilmeden önce daha fazla araştırma geliştirme yapılmalıdır; öğrencilerin geleneksel uygulamalarda kendilerini daha güvende hissettiklerini ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılaması bakımından yeterli derecede memnun olduklarını belirtse de çalışmalar bu yaklaşımların daha düşük bilgi, hatırlama ve transferi ortaya çıkardığını göstermektedir. Başka bir deyişle, çalışmada deney grubu kontrol grubuna göre bilgi hatırlama ve transferinde daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Ayrıca deney grubu kontrol grubuna göre yazma aktivitelerinde daha uzun yazdıkları ve daha yerinde kelime grupları kullandıkları halde oyun temelli öğrenme uygulamasının daha az öğretimsel değere sahip olduğunu ve yabancı dil öğrenmeyle doğrudan ilişkili olmadığını belirtmişlerdir.

Vandercruysse ve arkadaşları (2011), çalışmalarında oyunun öğelerinden biri olan rekabetin, bilgisayar temelli dil öğrenme ortamlarına dahil edilmesinin öğrencinin motivasyon, algı ve öğrenme çıktılarıyla ilişkisi araştırılmıştır. Bu çalışmada 83 öğrenci iş İngilizcesi konuşma becerilerini geliştirmek için oyun temelli öğrenme ortamında çalışmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, rekabet öğrencinin öğrenme hedefleriyle değil öğrenci motivasyonu ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu oyun ortamının öğrenme ortamı olarak algıladıklarını söylemişlerdir. Bununla beraber, öğrencilerin daha yüksek merak ve eğlence, daha yüksek yeterlik algısı ve tutum geliştirdikleri ve tamamlanan görevlere daha fazla değer verdikleri belirtilmiştir.

Cicchino (2015) Öğrenci söyleminde yaratıcı düşünmeyi desteklemek amacıyla oyun temelli öğrenmenin kullanılmasına ilişkin çalışmada sekizinci sınıf sosyal bilgiler dersinde Fransız-Kızılderili savaşının yer aldığı üniteye içerik bilgisi ve eleştirel düşünmeyi desteklemek amacıyla uygulanan oyun temelli öğrenme aracılığıyla öğrenci söylemlerini incelemiştir. 8. Sınıflardan 3 sınıf oyun temelli öğrenme uygulamasının yapıldığı deneysel grup ve diğer 7 sınıf ise kontrol grubu olarak

rastgele atanmıştır. Bu durumda 62 öğrenci deney grubunu 115 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Oyun temelli öğrenme uygulamasına katılan 5 grup kayda alınmış ve incelenmiştir. Oyun temelli öğrenme ve oyunun özellikle bazı bölümleri bağımsız inançlar geliştirme de dâhil eleştirel düşünmeyi desteklemede daha fazla etkili olduğu gözlenmiş olsa da her iki gruba uygulanan son-test ve kalıcılık testleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Mubaslat (2012) çalışmasında yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunların etkisini ve Ürdün'deki devlet okullarında temel eğitim alan öğrencilerin katılımıyla eğitsel oyunların kullanıldığı eğitim ile geleneksel eğitimin karşılaştırmasını ele almıştır. Çalışma, rastgele seçilen 6 kişilik üç grup öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına göre, deney grubu ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Başka bir deyişle, yabancı dil öğretiminde oyunların kullanımı geleneksel öğretime göre daha etkili olmuştur. Aynı zamanda, yabancı dil öğretiminde oyunlar, öğretmenler tarafından dilin kazanımı için bir yöntem olarak görülmüştür.

Eskelinen (2012) yabancı dil öğreniminde ve öğretiminde video oyunlarının uygulanmasına ilişkin durum çalışmasında, 16-19 yaş arasında lise öğrencileriyle yürüttüğü yüksek lisans tezinde, 'The Kingdom of Loathing (KOL)' video oyununu kullanmıştır. Araştırmada yabancı dil öğrenmede video oyunlarının öğrenciler üzerinde bıraktığı etkiyi, yabancı dil öğretimine uygunluğunu ve nasıl uygulanabileceğini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmacı durum çalışmasını 2 katılımcıyla yürütmüştür. Veriler, uygulama esnasında ve sonrasında toplanmak üzere anket ve görüşme uygulanmıştır. Katılımcılar oyun sayesinde yeni kelimeler öğrendiklerini tarama ve anlam çıkarma gibi okuma becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Öte yandan, iki katılımcının da İngilizce seviyeleri yüksek olduğundan diğer lise seviyesi öğrencilerine uygunluğunu anlamak için daha fazla katılımcıyla yapılmış çalışmalara ihtiyaç vardır.

Qteefan (2012) yüksek lisans tez çalışmasında eğitsel bilgisayar oyunlarının beşinci sınıf öğrencilerin İngilizce dilindeki başarılarına etkisini incelemiştir. Deneysel modelde desenlenen çalışmaya 70 kız öğrenci ve 70 erkek öğrenci katılmıştır. Deney

grubuna eğitsel bilgisayar oyunları ile ders verilirken kontrol grubuna geleneksel eğitim verilmiştir. Akademik başarı testi olarak 55 sorudan ve 5 alandan oluşan bir test uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda eğitsel bilgisayar oyunlarının uygulandığı deney grubunun kontrol grubuna göre İngilizce dersinde akademik başarılarında anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Abdul Jabber ve Felicia (2015) gerçekleştirdikleri çalışmada oyun temelli öğrenmede oyunun katılımı ve öğrenmeyi sağlayan özelliklerini incelenmiştir. Çalışmada öğrenme çıktıları üzerine oyun tasarımının etkisiyle ilgili yeterli deneysel kanıtların bulunmadığını irdelemek, oyun temelli aktivitelerin geliştirilmesi öğrenmeyi ve katılımı nasıl etkileyeceğini tanımlamak ve oyun temelli öğrenmenin öğretimsel tasarımı için bazı öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda, ilköğretimde oyun temelli öğrenme üzerine meta analiz çalışması yürütülmüştür. Bunun için bu alanda yapılmış 3174 çalışmaya ulaşılmış bunların 114 tanesi belirlenen ölçütlere uygun bulunmuş 23 adedi yinelenen çalışmalar olduğu görülmüş ve 91 adet çalışma üzerinde araştırma yürütülmüştür. Bulgular oyun temelli öğrenmede bilişsel ve duyuşsal seviyelerde oyunun ana özelliklerinin etkisinin olduğunu göstermiştir. Çalışmada yapılan araştırmaların büyük bir kısmında oyunun oyunculara oyundan mutlaka kazanılacak bir şeylerin olduğuna dair fırsatlar sağladığı; oyun temelli öğrenmenin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yardım ettiği ve oyunun sağladığı oyun deneyimlerini kullanma becerilerini güçlendirdiği; eğlence ve motivasyon sağlayan oyunun bileşenlerini gözden geçirerek oyunda ve öğrenmede oyuncuyu neyin istekli neyin isteksiz yaptığı daha açık hale geldiği; genel hedeflerin gereklilikleriyle örtüşen, öğrenciyi daha ileriye gitmesi için cesaretlendiren beceri, motivasyon ve eğlencenin arasında ince bir çizginin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Oyun temelli öğrenme üzerine yapılan araştırmalarda, modelin birçok değişken üzerindeki etkisinin incelendiği ve farklı ders öğretiminde uygulandığı görülmektedir. İngilizce, Sosyal Bilgiler, Tarih, Matematik, Fen bilimleri, Bilişim Teknolojileri ve Almanca derslerine uygunluğu incelendiği gibi Akademik başarıya, düşünme becerilerine, öz-yeterlik algılarına, derse karşı tutumlarına, bilgisayar oyunlarına karşı tutumlarına, motivasyona ve öğrenme çıktılarına etkisi araştırılmıştır.

2.2. Alternatif Gerçeklik Oyunları İle İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yurt içinde yapılmış araştırmalar

Aşman-Alıkılıç'ın (2010) yürüttüğü çalışmasında AGO'ları örgütlere paydaşlarıyla işbirliğine girebilmek için önemli bir destek aracı olabileceğinden bahsetmektedir. Ayrıca, AGO'ların iki yönlü simetrik iletişim yöntemi ve işbirliği modeli olduğunu ve bunu da yeni iletişim teknolojileri üzerinden gerçekleştirdiğini savunmaktadır. . Çalışmada "Lost Deneyimi" adlı oyunun işbirliği yarattığına dair önerme, Whittington'un "İşbirliği Modeli" üzerinden sorgulanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, 'Lost Deneyimi ' alternatif gerçeklik oyunu incelenen bu çalışmada planlı bir süreç içerisinde tasarlandıklarında AGOların çift yönlü simetrik iletişimi sağlayan bir uygulama olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2. Yurt dışında yapılmış araştırmalar

Whitton (2008), çalışmasında alternatif gerçeklik oyunlarının öğrenen özerkliği ve akran öğrenmeye etkisini ele almıştır. Manchester Metropolitan üniversitesi ve Bolton üniversitesi ile ortak yürütülen Alternate Reality Games for Orientation, Socialisation and Induction (ARGOSI) projesinde alternatif gerçeklik oyunları dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için kullanılmıştır. AGOların eğitime büyük katkılarının yanı sıra üniversitelerde başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için katılımcı sayısının işbirliğine dayalı çalışmayı destekleyecek kadar yüksek olması, uzun süre oyuncuların oyunda kalmasının sağlanması gibi üzerinde durulması gereken bazı noktalar da bulunmaktadır.

Brackin (2008), tez çalışmasında işbirliğine dayalı bir alternatif gerçeklik oyunu tasarlayarak yeni formlarda metotlar geliştirmeyi amaçlamıştır. Bunun için 'Deus City' adlı bir AGO projesi geliştirmiştir. Tasarladığı 'Deus City' alternatif gerçeklik oyunu ile AGO gelişiminin 'Brackin Çembersel Modeli'ni ortaya koymuştur.

Oyunda oyuncuları 3 seviyede toplamıştır. 1. Seviye en meraklı ve oyuna yön veren grup; 2. Seviye aktif fakat oyuna çok fazla katkısı olmayan; 3. Seviye ise oyunda pasif yer alan oyuncuları simgelemektedir. Araştırmacı geliştirdiği AGO modeli yanı sıra üç ya da daha fazla alternatif gerçeklik oyununun bazı bölümlerinin kesişmesiyle oluşan oyun anlamında ‘ARG cluster’ ve daha büyük boyutlu bir AGO’nun küçük boyutlu diğer AGO’yu kapsamıyla ortaya çıkan oyun anlamında ‘inclusive ARG’ terimlerini ileri sürmüştür.

Dondlinger (2009) bitirme tezi deneyimi için nitel bir durum çalışması olarak tasarlanan bir AGOnun konu alındığı doktora tezinde ‘capstone experience’ olarak ifade edilen bitirme tezi dersi için ‘The Global Village Playground’ tasarımın etkilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma, uygulamanın yapıldığı kolejde iki yıllık yüksekokulların bitirme projesi dersi olarak tasarlanmıştır. The Global Village Playground’ da öğrenciler bir alternatif gerçeklik oyunu tasarlamayla görevlendirilmiş bir tasarım grubu olarak simüle edilmiş ve gerçek problemler üzerine çalışmışlardır. Veriler, GVP’nin pilot uygulamasına katılan öğretim üyelerinden ve öğrencilerden toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları, dersin birçok yönüne ve tasarımına büyük bir çoğunlukla olumlu tepki olduğunu göstermektedir. Öğrenciler yaşlılarıyla birlikte dersin problem senaryosunun merkezi olan bir alternatif gerçeklik oyunu geliştirirken en çok yaşlılarıyla bilgi alışverişinde bulunurken öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler bilgi yapısı, sosyal sorumluluk, açık fikirlilik, bütünsel düşünme ve yaşadıkları dünyada toplumun daha geniş kesimiyle olan ilişkinin önemini öğrendiklerini belirtmektedirler. Tasarımdan kaynaklı karşılaşılan sorunlar ise, fikir birliği sağlamanın gerekliliği, öğrencilerin kendi kendini idare eden bireyler olması için onları teşvik ederken öğrenciler arasındaki dayanışmayı destekleme ihtiyacı olarak tespit edilmiştir.

Moseley ve arkadaşları (2009) AGO’nun motivasyona ve öğrenci katılımına etkisini tespit etmek için alternatif gerçeklik oyunları ortamlarının kullanıldığı dört durum çalışmasını incelemiştir. Çalışmada ilk önce oyun ve öğrenmeyle motivasyon üzerine literatür araştırılmıştır ve AGO’nun motivasyona etkisini anlayabilmek için bir model sunmuşlardır. Bu dört durum çalışması AGO’nun motivasyona etkisi üzerine neler öğrenildiği hususunda incelenmiştir. Genel olarak, araştırmada durum

çalışmaları rekabetin iyi ve kötü yanları; motivasyon için uygun zorluk derecesi; katılım sayısını artırma, değerlendirme ve öğrenen özerkliğinin artırılması açısından incelenmiştir.

Connolly ve arkadaşları (2009) çağdaş yabancı dillerin öğretiminde teknik açıdan destekleyen bir alternatif gerçeklik oyunu geliştirilmesi ve açık kaynaklı öğrenme yönetim sistemini çok dilli işbirliğine dayalı oyun ortamına nasıl adapte edilebileceği üzerine çalışmışlardır. Çalışmanın sonucunda alternatif gerçeklik oyunlarının ikinci yabancı dil öğreniminde öğrencileri oldukça motive edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

O'Donovan ve arkadaşları (2009) yürütmüş oldukları çalışmada bir öğretim metodu olarak alternatif gerçeklik oyunlarının faydalarını incelemişlerdir. Çalışmada bir alternatif gerçeklik oyunu olan ve ARGuing Project tarafından geliştirilen 'Tower of Babel' referans alınmıştır. Teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesi öğrenciler açısından motive edici bulunmuş, öğretmenler açısından ise motive edici güçlü bir eğitsel araç olduğu düşünülmüştür.

Piatt (2009) çalışmasında üniversiteye yeni başlayan öğrencilere üniversitede hizmet veren servislerin tanıtımı amacıyla bir AGO uygulayarak var olan sistemin yerine bir alternatif oluşturmayı hedeflemiştir. AGO çevirim içi ve çevirim dışı oynanacak şekilde tasarlanmıştır. Oyundaki görevleri yerine getirirken oyuncuların birbirine destek olması ve hayali kahramanlarla iletişime geçmek için üniversitenin sosyal ağları kullanılmıştır. Oyun formatı öğrencilere aidiyet duygusu hissettirmiş ve normal ders programına bir mola verilmesini sağlamıştır. Oyun formatı bütün öğrenciler tarafından çekici bulunmasa da oyunu ilginç bulanlar için oldukça etkili olmuştur. Yazar, AGO'nun öğrencilere bazı bilgi ve hizmetleri tanıtırken var olan sistemlere ilgi çekici bir alternatif sunduğunu belirtmiştir.

Connolly ve arkadaşları, (2011) yürütmüş oldukları çalışmada Avrupa çapında ortaokul öğrencilerinin çağdaş yabancı dillerini kullanımında motivasyonu artırmayı amaçlayan alternatif gerçeklik oyunlarının tasarımı, geliştirilmesi ve değerlendirmesi konu alınmıştır. Çalışma, Avrupa Komisyonu Comenius projesi olarak 6 proje ortaklı, 17 ülkeden 328 ortaokul öğrencisi ve 95 dil öğretmenin katılımıyla

yürütülmüştür. Proje, deneysel desende ön-test → AGO uygulaması → son-test olarak tasarlanmıştır. 105 öğrenci ön-testi, 92 öğrenci son-testi ve 45 öğrenci ise her iki testi de tamamlamıştır. Bir alternatif gerçeklik oyunu olarak geliştirilen ‘The Tower of Babel’ AGO’nun ikinci yabancı dil öğrenmeyle ilişkili aktivitelere katılımında öğrencilerin motivasyonunu artırıcı faydalı bir eğitsel platform olduğu belirtilmiştir. Bu projeye katılan öğretmenler ve öğrenciler tarafından alternatif gerçeklik oyunlarının teşvik edici ve işbirlikçi bir ortam olması ve farklı ülkelerden yaşlılarıyla ortak çalışmada yer almaları ve web 2.0 teknolojisi kullanılarak bilgi ve fikir paylaşımında bulunmaları açısından geleneksel bir sınıf ortamının sağlayamayacağı fırsatları sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca, öğrenciler AGO’nun motivasyonu artırması yanı sıra yardımlaşma, işbirliği ve grup çalışması becerilerini kazandırdığını ileri sürmüşlerdir. Bununla beraber, alternatif gerçeklik oyunu ortamları dil öğrenme için uygun olduğu kadar uluslararası düzeyde projeler yürütülerek küresel sorunlar, politika, uluslararası ilişkiler gibi birçok farklı konular için de uygun ortamlar olduğu sonucuna varılmıştır.

Battles ve arkadaşlarının (2011) yürüttükleri çalışmada Alabama Üniversitesi kütüphanelerinde gerçekleştirilen, bilgi okuryazarlığı öğretimi ve kütüphane kaynaklarının önemini vurgulayan, web tabanlı alternatif gerçeklik oyunu olan Velius projesini geliştirmişlerdir. Bu proje aracılığıyla kütüphane kaynaklarının önemini vurgulamışlardır.

Bellocchi (2012) çalışmasında alternatif gerçeklik oyunlarının ne olduğunu ve fen bilimlerine nasıl entegre edilebileceği amaçlanmıştır. Çalışma fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. The STEM AGO’da, öğretmen adaylarından bilgi ve teknoloji eksikliğinden dolayı besin ürünlerinin azalmasına çözüm üretmeleri beklenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre AGO’nun düşük teknoloji gereksinimi eğitimde kolaylıkla uygulanabileceğini göstermektedir.

Bonsignore ve arkadaşları (2012) çalışmalarında AGO’nun işbirlikçi anlamlandırma sistemleri açısından temel özelliklerini yapılandırarak, etkili işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarının olumlu dayanışma gibi bileşenlerini tasarladıkları oyuna adapte etmeye çalışmışlardır. İşbirliğine dayalı öğrenme yapılarını oyunun öyküsüne

ve mekanizmasına nasıl yerleştirilebileceği ve bu özelliklerin belirtileri oyun esnasında nasıl ortaya çıkacağı hususunda ayrıntılı bilgi verilmiştir. Bir alternatif gerçeklik oyunu olarak tasarlanan ‘The Arcane Gallery of Gadgetry’ oyunun mitolojisi Amerika patent ofisinin tarihine dayanmaktadır. Çalışma, Amerika’daki bir devlet okulunda 60 sekinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Amerikan tarihini konu alan çalışmada tasarım temelli yaklaşım benimsenmiştir. Oyunun görevlerinde jigsaw tekniğinin kullanılması gruplar arasında işbirlikçi çalışmayı desteklemiştir; günlük tüm sınıf tartışmaları grup sürecini güçlendirmiştir; öğrenciler arasında ve hayali karakterlerle kurulan diyaloglar teşvik edici etkileşim sağlamıştır. AGOG oyunu öğrencilerin tarih anlayışında ve bilgiyi yorumlamadaki gayretlerinde önemli bir etki yaratmıştır. Hatta öğrenciler sunulan bilgiyi sorgulamışlar, analiz etmişler ve hipotezler üretmişlerdir. Bununla beraber, gruplar arasındaki dayanışmanın zayıf olduğu gözlenmiştir.

Hakulinen (2013) çalışmasında, üniversite seviyesinde bilgisayar bilimleri öğretimi için AGO tasarlamıştır. Bu çalışmada bilgisayar becerileri öğretilirken aynı zamanda hiçbir kredi ile ödüllendirilmediğinden öğrencilerin ödüsüz motivasyonlarına bakılmıştır. Oyunun bir ders bünyesinde verilmesi oyunun gizemini ve çekiciliğini azalttığı sonucuna varılmıştır ve ders dışında oyunun uygulanması durumunda farklı kişiler tanıma fırsatı vereceği ve sosyalleşmeyi artıracığı için daha motive edici olacağı düşünülmüştür. Bunun yanı sıra, AGO’nun bilgisayar bilimleri dersine uygunluğu test edilmiştir. Tasarlanan AGO’nun bilgisayar bilimleri yanı sıra diğer dersler de uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chess ve Booth (2013) yapmış oldukları çalışmada alternatif gerçeklik oyunlarının sınıf ortamlarına uygunluğunu, yeni medya okuryazarlığına, sosyal öğrenmeye ve güvenli hataya etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmacılar bu çalışmada AGO’nun sınıf ortamlarında öğretmen, öğrenci ve öğretmen-öğrenci tasarımı olmak üzere üç farklı kullanımını ele almışlardır. Bundan önceki sınıf ortamlarında uygulanmak üzere tasarlanan AGOlarda öğretmen tasarımı ele alınırken bu çalışmada öğrenci ve öğretmen-öğrenci tasarımı uygulamalar aynı ölçüde faydalı bulunmuştur. Ayrıca, araştırmacılar özel bir konu için hazırlanmış AGOların öğrencileri bunaltabileceğini düşünerek genel olan uygulamaların daha faydalı

olacağını öne sürmektedirler. AGOların eğitime uyarlanması eğitime farklı bir boyut kazandırdığı, sınıf ortamlarında uygulanması öğrencinin motivasyon ve katılım artırmasında ve öğrenme hedeflerine ulaşılmasında önemli bir yere sahip olduğu ve üzerine daha fazla çalışmalar yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Alanna (2014) yüksek lisans tezinde Immersive Fiction tarafından tasarlanan 'We are Earthborne' adlı alternatif gerçeklik oyununu kullanmıştır. Bu çalışmada, bir alternatif gerçeklik oyunları esnasında iletişim, sezme kabiliyeti ve öz-örgütlenme süreçlerini anlamak amaçlanmıştır. AGO'da öz-örgütlenmenin sezi kabiliyeti ve grup gücü tarafından yüksek derecede desteklendiği fakat işbirlikçi teknolojinin kullanımı sezi kabiliyetini pekiştirmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Eschler ve Fullerton, (2014) Washington Üniversitesi Bilişim okulunda verilen Temel Enformatik dersini alan öğrenciler ile bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada, referans kavramları öğrenmeleri ve bilişim becerilerini geliştirmeleri amacıyla bir AGO geliştirilmiştir. Bu amaç, ders programında yer alan derslere uygun öğrenmenin sağlanacağı bu tarz bir oyunun uygulanması için fırsatların ve sınırların açık bir şekilde çizilmesiyle örnek bir AGO için taslak oluşturmaktır. Veri toplamak için 3 farklı metot kullanılmıştır. Birincisi, enformatik derslerini veren eğitimcilerle AGO'nun var olan ders programına uyarlanıp uyarlanamayacağı hususunda görüşme yapılmıştır. İkincisi, bu dersi veren lisans mezunu 4 öğretmen asistanla ders içerisinde yapılacak oyun uygulaması için faydalı olacak oyunun olay örgüsü ve konular hakkında beyin fırtınası tekniği kullanılarak odak grup görüşmesi yapılmıştır. Üçüncüsü ise, o dersi almış olan eski öğrencilere çevrim içi mini bir anket uygulanmıştır. Ankette var olan enformatik dersi hakkında soruların yanı sıra, uygulanmayı planlanan oyun hakkında da sorular yöneltilmiştir. AGO uygulaması 2 haftalık dönemden ve 4 seviyeli görevlerden oluşmaktadır. Oyunda 'puppetmaster' görevini öğretim asistanları üstlenmiştir. Öğretim asistanları oyunun web sitesini yürütmekle, öğrencileri takip etmekle ve oyundaki hayali karakterler olarak öğrencilerle iletişime geçmekle görevlendirilmiştir. Katılımcılar gönüllüler arasından seçilmiştir ve ekstra kredi ile ödüllendirilmiştir. Uygulamada katılımcıların tüketici bireyler değil üretici bireyler olması ve başarı ve idare duygusunu artırdığı ileri sürülmektedir.

Whitton ve arkadaşları (2014) yürütmüş oldukları çalışmada Manchester Metropolitan üniversitesine giriş yapan öğrencilerin şehri ve kampüsü tanımaları ve ortama ayak uydurmaları için geleneksel yöntemler yerine alternatif gerçeklik oyunlarından faydalanmışlardır. Çalışma Nisan 2008 ile Mart 2009 tarihleri arasında yürütülmüştür. Alternatif gerçeklik oyunu öğrenci katılımı ve etkisi bakımından sınırlı derecede başarıya ulaşmış olsa da Alternatif gerçeklik oyunlarının üniversitelerde öğrenmeyi desteklemesi için uygun tasarım ve uygulama konusunda önemli bilgiler edinilmiştir.

Dondlinger ve McLeod (2015) çalışmalarında 2009 yılında yazdığı doktora tezinin makaleleştirilmiş halidir. Çalışmada öğrencilere özgün bir öğrenme deneyimi sunan, üst düzey problem çözmeyi ve aynı zamanda eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi desteklemeyi amaçlayan, öğrenciler tarafından Global Village Playground isimli bir alternatif gerçeklik oyunu geliştirmişlerdir. Araştırmacılar bu proje aracılığıyla öğrencilerin neyi en çok ya da en az faydalı bulduklarını tespit etmek için durum çalışması yaklaşımı kullanmışlardır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, bir AGO geliştirmek için zamana ihtiyaç olduğu, standardize edilmiş sınavlara alışkın olan öğrenciler için bu tarz bir çalışmayı yürütmekte zorlandıkları ve liderlik hususunda problem yaşadıkları gözlemlenmiştir.

Piñeiro-Otero ve Costa-Sánchez (2015) yürütmüş oldukları çalışmada yüksekokullar ve daha fazla eğitim ortamlarında bu tarz üç boyutlu oyunların zorluklarını, sınırlılıklarını ve imkânlarını özetlemişlerdir. Bu çalışmada aynı zamanda farklı konularda ve akademik alanlarda geliştirilmiş en iyi AGO örnekleri derlenmiştir. Verilen örneklerden yola çıkılarak, Avrupa üniversite eğitim alanında, alternatif gerçeklik oyunları becerilerin kazanımı, bilgi, beceri, bireysel, sosyal ve metodolojik kapasitenin kullanılmaya başlanması için ispatlanmış beceri olarak anlaşılması bakımından faydalı bir araç olarak değerlendirilmiştir. Aynı zamanda, AGO problem çözme, karar verme, grup çalışması, bireysel öğrenme, teknoloji kullanımı ve teorik bilgilerin pratikte ve iletişimde kullanımı gibi yeterlikleri destekleyici dinamiklere sahip olduğu ileri sürülmüştür. Bu bağlamda, eğitiminde kullanılan eğitim stratejilerinde ve öğretim uygulamalarında AGO'nun işe sürülmesi değerlendirilmesi gereken uygulamalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Jagoda ve arkadaşları (2015), yürütmüş oldukları çalışmada geleneksel oyun sistemlerini daha karmaşık hale getiren alternatif gerçeklik oyunlarının öğrenmedeki potansiyel faydalarını incelemişlerdir. 'The Source' (2013) adlı bir alternatif oyunu projesiyle durum çalışması yapmışlardır. Ulusal Bilim Vakfının desteklediği bu projede oyun Chicago'nun güneyindeki okula giden gençlerle okul dışında kurulmuş birkaç platform üzerinde uygulanmıştır. The Source oyunu fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında desteklemeyi amaçlamıştır. Araştırmacılar bu tarz alternatif gerçeklik oyunlarının esnek ve uzatılabilir formlarıyla merak uyandıran yarı kurgusal ve üç boyutlu oyunlar oluşu öğrenmeyi desteklediğini ileri sürmektedir. Oyun tasarımcıları AGO'da bazı zorluklar tespit etmiş olsalar da oyuncular işbirliği içinde hareket ederek tecrübe edindiklerini ve paylaştıkları oyun dünyasını şekillendirdiklerini açıklamışlardır.

Lynch ve arkadaşlarının (2014) yapmış oldukları çalışmada 1916 da İrlanda'da Paskalya ayaklanmasında olanları konu alan Plunkett's Pages alternatif gerçeklik oyununu konu almışlardır. Araştırmada tasarım temelli yöntem kullanılmıştır. Araştırmada alternatif gerçeklik oyunlarının tasarımları beklenen öğrenme çıktıları ile nasıl ilişkilendirilebileceği, oyuncuları nasıl motive edeceği ve öğrencilerin öğrenmelerini zenginleştirecek teknikleri nasıl konu alacağı üzerine durulmuştur. Değerlendirme ölçütlerinin seçimi oyunu oynayanların yansıtıcı fikirlerinden üretilmiştir. Plunkett's Pages oyunu Kasım 2012 - Mart 2013 arasında yaklaşık 14-15 yaşlarında 25 öğrenci tarafından oynanmıştır. İlk olarak, Oyun tasarımcıları ve eğitimciler alternatif gerçeklik oyunlarının beklenen öğrenme çıktılarının elde edilmesine uygun olduğu hususunda hemfikirlerdir. İkinci elde edilen sonuç, oyundaki geribildirim mekanizması oyuncunun performansını yorumlamak ve öğrenme sürecini desteklemek için etkili bir motivasyon aracıdır. Üçüncüsü, işbirlikçilik oyuncuları oldukça memnun eden ve toplu başarı duygusunu kazandırmıştır. Son olarak, çalışma muhakemenin erdemini ve öğrenme deneyiminin tamamlanması için oyun sonrası yansıtıcı tartışmaların gerekliliğini vurgulamaktadır.

Fujimoto (2010), çalışmasında bir alternatif gerçeklik oyunu olan 'Finding Identity' projesinin ön modelinin tasarımı, geliştirilmesi ve denenmesini konu almıştır. 'Finding Identity' ikinci dünya savaşı sırasında Japon Amerikalıların tarihini konu

alan bir eğitsel sosyal bilimler alternatif gerçeklik oyunudur. Bu çalışmada eğitsel AGO'nun tanımı, eğitimsel faydaları ve öğretimsel tasarı modeli olmak üzere üç konuya değinilmektedir. Bu çalışmanın sonucunda AGO'nun yeni konuların öğrenilmesinde önemli bir destek olduğuna fakat yeni bir oyun türü olduğu için eğitsel potansiyelinin tam olarak ortaya çıkarılması için daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu kanısına varılmıştır.

Colvert (2009), çalışmasında 'South London Primary School'da iki yıl süren eğitim programları arası çoklu medya okuryazarlığı üzerine ilköğretimde alternatif gerçeklik oyunlarının bir yönünü incelemiştir. Bu çalışmada, alternatif gerçeklik oyunlarının çocukların kitle iletişim araçları aracılığıyla öğrenme ve okuryazarlık uygulamaları üzerine bilgi ve deneyimlerini geliştirmeleri ve keşfetmeleri için yenilikçi araçları temsil ettiğini ortaya koymuştur. Öğrenciler öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla birlikte bir alternatif gerçeklik oyunu hem tasarlayıp hem de oynamışlardır. Bu projeden elde edilen sonuçlara göre, öğrenciler, oyunlar hakkındaki var olan bilgilerini, çeşitli kitle iletişim araçlarının imkânlarını ve öyküsel kurguları iyi kullanmışlardır. AGOların etkin ürünleri aracılığıyla, öğrenciler yeni bir yolla bu formların arasındaki ilişkiyi keşfetmişlerdir.

Watson (2012), doktora tezinde çevresel oyun tasarımı uygulamalarının ortaya çıkışını incelemiştir. Bu uygulama, bir kuramın bünyesinde alan yaratma ve oyunun doğasını değiştirmek açısından bir bağlam içinde kullanılmıştır. Bu bağlamda, çevresel oyun tasarımı yerel drama sanatı; simülasyon değil aksiyon; motivasyon kaldıracı ve en iyi aracılık; sosyal araç; yinelenen ve geçirgen olmak üzere beş sava dayandırılmıştır. Bu savlar doktora araştırmasının dokümanlar ve tartışmayla betimlenmiştir: *Reality Ends Here*, USC School'da sinema sanatları bölümünde okuyan öğrencilerde hızlı bir değişim etkisi yapması için tasarlanan çevresel bir oyundur. *Reality Ends Here* uygulamasının ve tasarımının altında yatan yöntem ve araştırmadan yararlanan bu tezde eğitim, aktivizm ve eğlence gibi bir dizi alanda çevresel oyun girişimlerinin dönüştürücü potansiyeli üzerine tartışılmıştır.

Hansen ve arkadaşları (2012), yürütmüş oldukları çalışmada tasarlanan bir alternatif gerçeklik oyunun eğitim gibi farklı alanlarda da tekrar kullanılabilirliğine ilişkin

kuramsal bir çerçeve geliştirmişlerdir. Bu çerçeve, 3 anahtar çok kullanımlık tasarım hedefleri içermektedir. Bunlar; tekrar oynanabilirlik, uyarlanabilirlik ve genişletilebilirliktir. Çalışma aynı zamanda tasarımcı görüşmelerinden ve ARGOSI, EVOKE ve AGOG oyunlarından yararlanarak alternatif gerçeklik oyunlarının çok kullanımlık olmasındaki engelleri tanımlamaktadır. Sonuç olarak, AGOların gerçek zaman ve yer hususunda oyunun yeniden oynanmasını güçleştirmektedir. Ticari amaçlı yapılan AGO oyunlarına bakıldığında belli sürelerde oynanıp o zaman dilinde kaldığı sonucuna varılmıştır. Bunun için daha fazla teknoloji kullanılarak oyunun tasarlanması oyuncuların kaldıkları yerden devam etmelerine fırsat vereceği ifade edilmiştir.

Alternatif gerçeklik oyunları üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında yurtiçinde yapılmış yalnız bir çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmada da yapılmış bir AGO oyunu işbirliği boyutu açısından incelenmiştir. Yurtdışında yapılmış çalışmalara bakıldığında ise AGO'nun en çok motivasyona etkisi üzerinde durulmuş, öğrenci katılımı, sosyal öğrenme, işbirlikçi öğrenme, akran öğrenme, öz-örgütlenme, medya okuryazarlığı gibi değişkenlerle çalışılmıştır. AGO'nun çalışıldığı alanlara bakıldığında Fen Bilimleri, Enformatik Dersleri, Tarih, Yabancı Dil, Görsel sanatlar gibi oldukça geniş bir yelpazeye sahiptir. Bunun yanı sıra, çalışmalarda AGOların üniversiteye yeni başlayanlar için uyum programı olarak ve Kütüphane becerilerinin geliştirilmesi için de kullanıldığı görülmektedir.

2.3. Öğrenen Özerkliği İle İlgili Araştırmalar

2.3.1. Yurt içinde yapılmış araştırmalar

Egel (2003) yürütmüş olduğu doktora tez çalışmasında ilköğretim okulu öğrencilerine yönelik Avrupa Dil Gelişim Dosyası geliştirip ve bu dosyanın ilköğretim okullarındaki İngilizce derslerinde uygulanması sonucu Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın öğrenen özerkliğine etkisini incelemiştir. Çalışma grubunu bir devlet ve bir özel ilköğretim okulundan belirlenen 4. ve 5. Sınıflardan oluşan ikişerli gruplar oluşturmuştur. Deneysel desenlenen bu çalışma 12 hafta uygulamanın öncesi

ve sonrasında Egel tarafından geliştirilen öğrenen özerkliği ölçeği uygulanmıştır. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre Avrupa dil gelişim dosyasının ilköğretim öğrencilerinin öğrenen özerkliğini geliştirmeye etkisi olan bir araç olduğu tespit edilmiştir.

Üstünoğlu (2009), üniversite öğrencilerinin ve öğretmenlerinin özerk öğrenmeye ilişkin yeterlilik ve sorumlulukları ile sınıf içi ve dışı özerk etkinliklere özgü algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada 320 üniversite öğrencisi ve 24 öğretmenden toplanan nicel veriler nitel verilerle desteklenmiştir. Araştırmada, öğrenciler kendilerini yeterli algıladıkları fakat sorumluluk alamadıklarını; öğretmenler de öğrencilerin sorumluluklarını alamayacaklarını düşündükleri için öğrencilerin üstlenmesi gereken birçok sorumluluğu kendilerinin üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Balçıkkanlı (2010) yapmış olduğu çalışmasında Türk eğitim sistemi bağlamında öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği ile ilgili inançlarını konu almıştır. Gazi üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi bölümünde okuyan 112 öğretmen adayına ölçek uygulanmıştır ve 20 gönüllü öğretmen adayına ise öğrenen özerkliğine yönelik tutumları hakkında daha fazla bilgi edinmek için grup görüşmesi yapılmıştır. Toplanan verilere göre, öğretmen adayı yetiştiren eğitimcilerin öğrencilerini sınıf dışı aktivitelere katılmaları hususunda desteklemeleri gerektiği, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencileri karar verme aşamasına dâhil etmeleri gerektiği, düşünme becerilerini ve pratik bilginin geliştirilmesi için portfolyo hazırlamaları ve öğretmen günlüğü tutmaları istenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Demirtaş'ın (2010) yürütmüş olduğu yüksek lisans tezinde üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil derslerinden beklentileri, öğrenci merkezli etkinliklerin sınıf içi uygulanması, öğrencilerin özerk algı düzeyleri ve akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Çalışmada karma desen kullanılmıştır. Gereksinim algı ölçeği (Sert, 2008) ve özerklik algı ölçeği Figura ve Jarvis (2007) ile nice veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla da nitel veriler toplanmıştır. Araştırma Özel bir Üniversitenin İngilizce Hazırlık Bölümünde, 2009–2010 akademik yılı güz döneminde 173 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin büyük

bir çoğunluğunun İngilizce eğitim programının gereksinimlerine uygun bulunduğunu, eğitim sürecinde öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerine yer verilmediğini, öğrencilerin öğrenme sürecinde sorumluluk alma hususunda yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, sonuçlar öğrencilerin İngilizce akademik başarıları ile özerklik algıları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmediğini ve öğrencilerin öğrenen özerkliği ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar vasatın altında olduğunu göstermiştir.

Gömlüksiz ve Bozpolat (2012) yapmış oldukları çalışmada Sivas il merkez ilköğretim okullarında öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin (n=975) yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak Egel (2003) tarafından geliştirilen Öğrenen Özerkliği Anketi kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin öz yönelim için hazırlık, bağımsız çalışma ve amaç/ değerlendirme alt boyutlarında özerk oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin sınıfın/ öğretmenin önemi, dil öğrenme etkinlikleri, içerik seçimi, değerlendirme/ motivasyon ve diğer kültürler alt boyutlarında ise cevaplarının nötr olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğretmenin rolü: açıklama/denetleme alt boyutunda kendilerini özerk hissetmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin yabancı dil öğreniminde öz yönelim için hazırlık, bağımsız çalışma, içerik seçimi ve değerlendirme/motivasyon alt boyutlarında erkek öğrencilerden daha iyi oldukları belirlenmiştir. Sınıfın/öğretmenin önemi, öğretmenin rolü: açıklama/denetleme, dil öğrenme etkinlikleri, amaç/değerlendirme ve diğer kültürler alt boyutlarında ise cinsiyet değişkenine göre öğrenci görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Sert ve arkadaşlarının (2012) yürütmüş oldukları çalışmada Avrupa Dil Gelişim Dosyası kullanımı dikkate alındığında ergenlerin özerklik algılarının farklılaşp farklılaşmadığı ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası kullanımı ve özerklik gelişimlerinin İngilizce başarıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma Ankara ve Adana'da iki özel ilköğretim okulundaki erken ergenlik döneminde olan 309 6-8. Sınıf öğrencisi ve 11 öğretmen üzerine gerçekleştirilmiştir. Araştırma modeli olarak 'Aşamalı açıklayıcı' kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, Avrupa Dil Gelişim Dosyası kullanmayan öğrencilerin 'Ergen Özerklik Ölçeği' ve 'Dil Öğrenme Özerklik Ölçeği'

puanlarının Avrupa Dil Gelişim Dosyası kullanan öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, Avrupa Dil Gelişim Dosyası kullanımının özerk öğrenme stratejileriyle desteklenmediği sonucuna varılmıştır.

Özçelik (2015) yürütmüş olduğu çalışmasında Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının dil öğreniminde öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma örneklemi, 202 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğrenen özerkliği ölçeği (Egel, 2003) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının Özyönetim İçin Hazırlık, Dil Öğrenmede Özerk Çalışma, Öğretmenin Rolü: Açıklama/Denetleme, Dil Öğrenme Etkinlikleri, Amaç/Değerlendirme ve Diğer Kültürler alt boyutlarında kendilerini “özerk”, Sınıfın/Öğretmenin Önemi, İçerik Seçimi ve Değerlendirme/Motivasyon alt boyutlarında ise “tarafsız” oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, cinsiyet değişkenine göre kız öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık yalnızca Sınıfın/Öğretmenin Önemi ve Öğretmenin Rolü: Açıklama/Denetleme alt boyutlarında gözlenirken, sınıf düzeyi değişkeni bakımından ise hazırlık ve 4. Sınıflar arasında Özerk Çalışma, Öğretmenin Rolü: Açıklama/Denetleme ve İçerik Seçimi alt boyutlarında anlamlı biçimde farklılaşmamıştır.

2.3.2. Yurt dışında yapılmış araştırmalar

Little (2007), çalışmasında üç önemli ilkeye ulaşmıştır. Bunlar; öğrenen katılımı, öğrenen yansıması ve hedef dilin kullanımı. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenen özerkliği öğretmen özerkliğine bağlıdır ve öğretmenler özerk bir sınıfın gerektirdiği çeşitli hedef dil söylemleri üretmeyi ve yönetmeyi öğrenmelidirler.

Borg ve Al-Busaidi (2012) yürütmüş oldukları çalışmada Umman'daki bir üniversite dil merkezinde görev yapan 61 İngilizce öğretmenin öğrenen özerkliği ile ilgili inançları ve uygulamaları üzerine anket ve görüşme yapılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini birkaç farklı yolla kavramsallaştırdığını fakat bunun genellikle bağımsız ve bireysel öğrenme stratejileri bakımından olduğunu vurgulamaktadır. Çalışma aynı zamanda, öğretmenlerin olumlu teorik hükümlere

sahip olduğu ancak pratikte uygulanabilirliği hususunda daha az iyimser olduklarını açıklığa kavuşturmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenen özerkliğini geliştirmeyi engelleyen faktörlerin motivasyon eksikliği ve sınırlı bağımsız öğrenme deneyimi gibi olumsuz öğrenci davranışlarının olduğu tespit edilmiştir. Katı öğretim programları gibi kurumsal faktörlerin de öğrenen özerkliğini sınırladığı görülmüştür.

Liu (2012) çalışmasında yabancı dil kaygısı, öğrenme motivasyonu, özerklik ve dil yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma ana dili İngilizce olmayan, farklı İngilizce yeterlik seviyesindeki ilk yıl lisans öğrencileriyle yürütülmüştür. Bulgular, öğrenciler arasında yabancı dil kaygısının yaygın olduğunu ve öğrenme motivasyonu, dinleme yeterliği, okuma yeterliği ve öğrenen özerkliği ile oldukça yüksek ve ters ilişki olduğunu göstermiştir.

Chen ve Pan (2015), Tayvan'da ortaokul öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve öğrenen özerkliği üzerine bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada Tayvan'ın merkezindeki 130 ortaokul 9. Sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Çalışmanın nicel araştırma sonuçları katılımcıların orta seviyede dil öğrenmede orta düzeyde özerkliğe sahip olduklarını ve nadiren dil öğrenme stratejisi kullandıklarını göstermiştir. Ortaokul öğrencilerinin en çok ezberleme stratejileri kullanmaya ve en az duyuşsal stratejiler kullanmaya meyilli oldukları gözlenmiştir. Öğrenciler okul sonrası nadiren İngilizce öğrenmeyle ilgili aktivitelere katılmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenen özerkliği ile dil öğrenme stratejilerinin kullanımı arasında ilişki olduğu saptanmıştır.

Liu (2015) yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliğine ilişkin çalışmasında anabilim dalı İngilizce olmayan ve zorunlu İngilizce ders alan üniversite birinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçları, katılımcıların sorumluluk alma bakımından yeterli seviyede özerkliğe sahip olduklarını fakat sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme etkinliklerine katılmaya yönelik özerklik seviyesinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra motivasyon ve özerklik yüksek ilişkiye sahip olduğu görülmektedir.

Öğrenen özerkliği ile ilgili yurt içi ve yurt dışı yapılan çalışmalara yer verilen bu kısımda daha çok yabancı dilde öğrenen özerkliği üzerine çalışmalara değinilmiştir. Avrupa Dil Gelişim Dosyası hazırlamanın dil öğrenmede öğrenen özerkliğine etkisi

ile ilgili çalışmalara da rastlanmaktadır. Aynı zamanda öğrenen özerkliğinin dil ğretiminde kaygı, motivasyon ve dil yeterliği ile ilişkisine bakılan çalışmalarda mevcuttur. Buna ek olarak, ğretmen adayları, ğretmen ve niversite ğrencilerinin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşleri ve inançları ile ilgili çalışmalara da yer verilmiştir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, deneysel işlemler, verilerin toplanması ve analizi konuları ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, yabancı dil öğretiminde alternatif gerçeklik oyunlarının öğrencilerin okuma yazma becerilerine ve öğrenen özerkliklerine ilişkin erişim düzeylerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna göre, gerçek deneme modellerinden kontrol gruplu ön test-son test deneysel desen uygulanmıştır. Çalışmanın deney ve kontrol grubu yansız olarak atanmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkenleri erişim ve öğrenen özerkliği düzeyleri; bağımsız değişkeni ise alternatif gerçeklik oyununa dayalı öğretim yöntemi olarak belirlenmiştir. Deney grubuna hazırlık okulunda aldıkları İngilizce derslerinin yanı sıra sınıf dışı etkinliği olarak alternatif gerçeklik oyunları ile uygulama yürütülürken, kontrol grubu İngilizce derslerine devam etmişlerdir ve ek olarak bir uygulama yapılmamıştır. Elementary sınıflarında okuma ve yazma becerilerinin yer aldığı bir ders kitabı (Speak Out) kullanılmaktadır. Her sınıfa iki öğretmen ders vermektedir ve dönüşümlü olarak aynı kitabı kullanmaktadır. Bütün öğretmenler aynı ders planını kullanmakla beraber, deney grubu 1. Sınıf ile kontrol grubu 1. Sınıf öğretmenleri ve deney grubu 2. Sınıf ile kontrol grubu 2. Sınıf öğretmenleri aynı kişilerdir. Öğretmenler derslerini düz anlatım ve soru cevap yöntemleriyle yürüttüklerini belirtmişlerdir. Tablo 3.1.'de uygulanan deneysel desen verilmiştir.

Tablo 3.1. Kontrol gruplu ön test - son test deneysel modeli

Gruplar	Ön test	Deneysel işlem	Son test
Deney Grubu	Erişi testi (T1)	Alternatif Gerçeklik Oyunlarına Dayalı Öğretim + Mevcut	Erişi testi (T2)
	Öğrenen Özerkliği Ölçeği (Ö1)	Öğretim (düz anlatım ve Soru cevap)	Öğrenen Özerkliği Ölçeği (Ö2)
Kontrol Grubu	Erişi testi (T3)	Mevcut Öğretim	Erişi testi (T4)
	Öğrenen Özerkliği Ölçeği (Ö3)	(düz anlatım ve Soru cevap)	Öğrenen Özerkliği Ölçeği (Ö4)

Deneysel desenlerden kontrol gruplu ön test-son test modeliyle desenlenen bu çalışmada, deney ve kontrol grubuna ön test ve son test olarak (A2) Elementary seviyesindeki Key English Test (KET)'in okuma ve yazma bölümlerinin kullanıldığı Erişi testi ve Egel (2003) tarafından geliştirilen Öğrenen Özerkliği Ölçeği uygulanmıştır. Bununla beraber, uygulamanın gidişatı ve öğrencilerin performansı hakkında bilgi almak amacıyla uygulama süresince deney grubu her hafta çevrimiçi öz değerlendirme formu doldurmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim- öğretim yılının güz döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce hazırlık bölümünde bulunan, 4 sınıftan oluşan Elementray seviyesindeki öğrenciler oluşturmaktadır.

çalışma grubuna 12.10.2015 tarihinde yaklaşık 60 dakika süren bir bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Toplantıda, öğrencilere

- Alternatif Gerçeklik Oyunu nedir?
- Alternatif Gerçeklik Oyunu kısaca tarihçesi
- Araştırmacı tarafından hazırlanan ‘The Fox Hunt’ AGO’nun tanıtımı
- Uygulamanın işleyişi ve süresi
- Uygulanacak test ve ölçekler hakkında bilgi verilmiştir.

Bilgilendirme toplantısının ardından 95 öğrenciden oluşan Elementary grubundan iki sınıf (56 öğrenci) deney grubu olarak ve diğer iki sınıf (44 öğrenci) ise kontrol grubu olarak atanmıştır.

Bazı öğrencilerin kursu bırakması, yabancı uyruklu olması ya da okul dışı kalan zamanlarında çalışmalarını gerektiği, uygulamalara devam edememesi gibi nedenlerden dolayı deney grubundan 8 öğrenci, kontrol grubundan ise 1 öğrenci çıkarılmıştır. Tablo 3.2.’de çalışma grubunun son hali sunulmuştur.

Tablo 3.2. Çalışma Grubu

Gruplar	Kadın		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Deney Grubu	14	32.5	29	67.5	43	100.0
Kontrol Grubu	24	55.8	19	44.2	43	100.0
Toplam	38	44.0	48	56.0	86	100.0

Tablo 3.2.’de görüldüğü gibi, deney grubu 14 (%32.5) kadın ve 29 (%67.5) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubunda ise 24 (%55.8) kadın, 19 (%44.2) erkek öğrenci bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, yabancı dil öğretiminde alternatif gerçeklik oyunlarının öğrencilerin okuma yazma becerilerine ve öğrenen özerkliklerine ilişkin erişim düzeylerine etkisinin olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Erişim düzeylerinin belirlenmesi için A2

(Elementary) seviyesinde olan Ket sınavının okuma-yazma bölümleri ve özerklik düzeylerinin belirlenmesi için ise Öğrenen Özerkliği Ölçeği (Egel, 2003) kullanılmıştır.

Erişi Testi: Öğrencilerin erişim düzeylerinin tespiti için Avrupa Ortak Ölçüt Çerçevesi (The Common European Framework of Reference (CEFR)) kapsamında belirlenmiş değerlendirme ve referans sistemi temel alınarak, Cambridge English Language Assessment tarafından hazırlanmış, A2 (Elementary) seviyesinde olan KET (Key English Test) sınavının, okuma ve yazma bölümleri kullanılmıştır. Test 25 çoktan seçmeli, 20 boşluk doldurmalı, 10 eşleştirmeli ve 1 açık uçlu soru olmak üzere 56 maddeden oluşmaktadır. Açık uçlu sorunun puanlamasında dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Puanlayıcı tutarlılığını sağlamak için kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test uygulamalarından rastgele seçilmiş 20 sınav kâğıdı, iki uzman tarafından puanlandırılıp, iki puanlayıcı arasındaki uyuma bakılarak Cohen'in Kappa katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre, Kappa katsayısı .74 olarak belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından KET sınavının güvenilirliğinin tespiti için İngiliz Dili Eğitimi bölümü birinci sınıfta olan 107 öğrenciye test uygulanmış ve testin KR-20 güvenirlik katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna uygulanan testin KR-20 güvenirlik katsayısı ise 0.91 olarak bulunmuştur.

Öğrenen özerkliği ölçeği: Veri toplama aracı olarak Egel (2003) tarafından İngilizce alanında uygulanmak üzere geliştirilen Öğrenen Özerkliği Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin yabancı dil öğretiminde öğrenen özerklik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçekte, 30 madde olumlu, 14 madde olumsuz (8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 21, 22, 30, 34, 36, 38, 40) olmak üzere toplam 44 madde içermekte ve dokuz alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlarda öz yönetim için hazırlık (6), dil öğrenmede özerk çalışma (7), sınıfın/öğretmenin önemi (8), öğretmenin rolü: açıklama/denetleme (5), dil öğrenme etkinlikleri (4), içerik seçimi (3), amaç/değerlendirme (2), değerlendirme/motivasyon (5), diğer kültürler (4) yer almaktadır. Tablo 3.3.'te öğrenen özerkliği ölçeğinin her alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin bilgi yer almaktadır.

Tablo 3.3. Öğrenen özerkliği ölçeği alt boyut madde dağılımı

Ölçeğin Alt Boyutları	Maddeler
Öz yönetim için hazırlık	1, 3, 4, 16, 28, 32
Dil öğrenmede özerk çalışma	2, 5, 6, 7, 10, 20, 35
Sınıfın/öğretmenin önemi	8, 11, 12, 13, 18, 19, 27, 36
Öğretmenin rolü: açıklama/denetleme	9, 14, 15, 21, 22
Dil öğrenme etkinlikleri	17, 23, 24, 37
İçerik seçimi	25, 26, 29
Amaç/değerlendirme	31, 33
Değerlendirme/motivasyon	30, 34, 38, 39, 40
Diğer kültürler	41, 42, 43, 44

Ölçek, hiçbir zaman doğru değil (1), nadiren doğru (2), bazen doğru (3), çoğu zaman doğru (4), her zaman doğru (5) şeklinde beşli Likert tipinde derecelendirilmiştir. Aşağıdaki tablo 3.4.'te öğrenen özerkliği ölçeğinin puan aralığı hesaplama ve derecesine ilişkin bilgi verilmiştir.

Tablo 3.4. Öğrenen özerkliği ölçeği puanlarının değerlendirilmesi

Puan aralığı	Hesaplama	Aralık	Derece	
En düşük puan	-Alt sınır	44x1=44	0-44	Daha fazla bağımlı
	-Üst sınır	44x2=88	45-88	Bağımlı
Orta puan	-Üst sınır	44x3=132	89-132	Belirsiz
En yüksek puan	-Alt sınır	44x4= 176	133-176	Bağımsız
	-Üst sınır	44x5=220	177-220	Daha fazla bağımsız

Tablo 3.4.'te görüldüğü gibi likert tipi ölçekte 1 ve 2 puanlar en düşük puan olarak kabul edilmiş, puan aralığı ise daha fazla bağımlı için 0-44, bağımlı için 44-88 olarak yorumlanmıştır. 3 puan ise hem bağımlı hem de bağımsız olarak yorumlanmış puan aralığı 89-132 olarak kabul edilmiştir. 4 ve 5 puanlar ise bağımsız için puan aralığı 133-176 ve daha bağımsız için 177-220 şeklinde değerlendirilmiştir (Egel,2003).

Egel'in (2003) çalışmasında, ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .81 olarak saptanmıştır. Anlamlılık düzeyi, $p<.05$ olarak alınmıştır. Bu çalışmada öğrenen

özerkliği ölçeği ön test ve son test olarak deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Bu çalışma için ölçeğin cronbach alpha iç tutarlık katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır.

Öz Değerlendirme formu: Uygulamada oluşan aksaklıkların giderilmesi ve oyunun gidişatı hakkında bilgi almak amacıyla her hafta uygulama sonlarında deney grubuna ‘The Fox Hunt’ alternatif gerçeklik oyununun işleyişine, ödevlere ve kendilerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin üç adet açık uçlu soru yöneltmiştir.

Kişisel Bilgi Formu: Bu forum yalnızca deney grubundan doldurulması istenmiştir. Forumda öğrencilerin iletişim bilgileri, internete ulaşım sıklığı ve kolaylığı temel MS bilgisinin varlığı sorulmuştur. Böylelikle, oyun esnasında internet erişimi problemi olacakların tespiti amaçlanmıştır ve bulmacaların çözümünde Word, pdf gibi dosyalarla gönderildiği takdirde sorun yaşanmayacağından emin olmak istenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Yabancı dil öğretiminde alternatif gerçeklik oyunlarının okuma ve yazma becerilerine ve öğrenen özerkliklerine ilişkin erişim düzeylerine etkisinin incelendiği bu çalışmada, uygulamanın başında ve sonunda deney ve kontrol grubuna erişim testi olarak A2 (Elementary) seviyesinde olan KET (Key English Test) sınavının okuma ve yazma bölümleri kullanılmıştır. Öğrenen özerkliği düzeylerinin tespiti için Egel’in (2003) Öğrenen özerkliği ölçeği verilmiştir. Bunun yanı sıra, kontrol grubundan farklı olarak deney grubuna her haftanın uygulamasından sonra çevrimiçi öz değerlendirme formu aracılığıyla ‘The Fox Hunt’ oyunundaki o haftanın görevlerini, öğrenmelerine katkılarını ve kendi performanslarını değerlendirmeleri istenmiştir. Uygulama 9 hafta sürmüştür. İlk hafta oyunun tanıtımı, ön testlerin uygulanması olarak değerlendirilmiş ve uygulamanın 7 haftası ‘The Fox Hunt’ oyunu deney grubuna uygulanmış ve son hafta deney ve kontrol grubuna son testlerin uygulanması ve son değerlendirmenin yapılması şeklinde değerlendirilmiştir.

3.5. Deneysel İşlemler

3.5.1. Uygulama öncesi hazırlık

Alan yazın taraması: Bir alternatif gerçeklik oyunu olarak tasarlanan The Fox Hunt oyunun ilk aşamasında alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Yurt içinde ve yurt dışında eğitim ve ticari amaçlı tasarlanmış oyunlar incelenmiş ve AGO'nun yapısı hakkında bilgi edinmeye çalışılmıştır. AGO'nun özellikle hangi yapıda hazırlananları başarılı olmuş, yapılan çalışmalarda iyi çalışan yönleri ve kötü giden yönleri hakkında kapsamlı bir araştırma yapılmıştır. Küçük ölçekli ve büyük ölçekli tasarlanmış oyunlar, kullanılan bulmacalar ve ipuçları, iletişim araçları ve oyun örgüleri ile ilgili taramalar yapılmıştır.

Oyun formatının seçimi: Yapılan alan yazın taramasından sonra oyunun formatına karar verilmiştir. Oyun formatını belirlerken (Gredler, 2004; Mubaslat, 2012; Purushotma ve diğerleri, 2008) tarafından bahsedilen dil öğretiminde kullanılacak oyunun taşınması gereken özellikler göz önünde bulundurularak şu hususlara dikkat edilmiştir:

- Oyunun çalışma grubunun yaşına ve beklentilerine uygunluğu
- Oyunun bütçesi
- Oyunun dil öğretimine uygunluğu
- Oyunun oynanacak alana uygunluğu
- Oyunun ileri teknoloji bilgisi gerektirmeden tasarlanması ve uygulanması
- Oyunun eğlenceli ve gizemli olması
- Oyunun kurgusunun çalışma grubuna uygunluğu
- Oyunun zorluk derecesinin çalışma grubuna uygunluğu
- Oyunun hedeflere uygunluğu

- Oyunun çalışma grubunun dil seviyesine uygunluğu

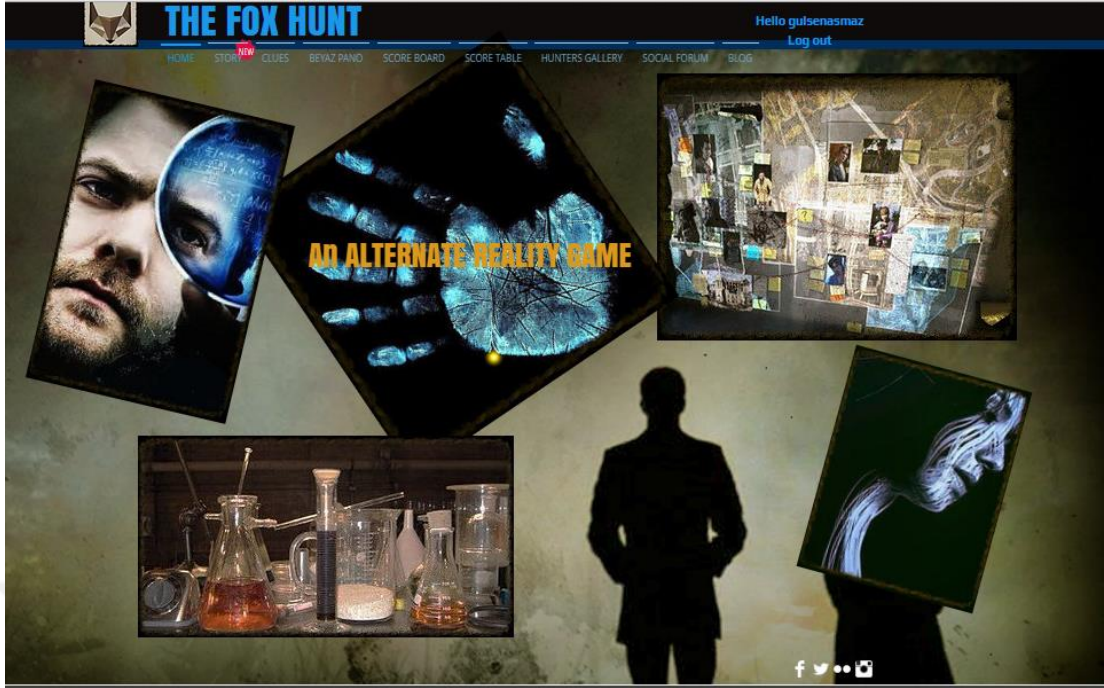
Bunun üzerine, çalışma grubunun ilgisini çekme ihtimali yüksek olan gizem içerikli polisiye hikâyesiyle kurgulanmasına, oyunun sanal ortamı için bir web sitesinin tasarlanmasına, en sık kullanılan iletişim araçlarıyla iletişime geçilmesine ve oyunun Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi kampüs sınırlarında oynanmasına karar verilmiştir.

Oyunun yapısı ve geliştirilmesi: Bu aşamada Oyunda hangi platformların kullanılacağı, nasıl başlayacağı, oyunda ne gibi görevler ve bulmacalarla karşılaşılacağı, ne tür ipuçları ve ne yolla verileceği, konuları kararlaştırılmıştır. Bunun üzerine, oyunun bir dedektif hikâyesi üzerine tasarlanmasına karar verildikten sonra oyunun ismi belirlenmiş bir logo geliştirilmiş ve web sitesi tasarlanmıştır. Oyunun öyküsüne uygun olarak oyuna ‘The Fox Hunt’ adı verilmiştir. Oyunda basılı ipuçların oyuna ait olduğu anlaşılması açısından bir logo geliştirilmiştir. Şekil 3.1.’te oyunun logosu verilmiştir.



Şekil 3.1. ‘The Fox Hunt’ oyununun logosu

Web sitesi tasarımı için yüksek tasarım bilgisi gerektirmeyen ve ücretsiz olan Wix tasarım programı kullanılmıştır. Web sitesi oyuncunun uygulama süresince ihtiyacı olan her şeye ulaşabileceği şekilde tasarlanmıştır. Web sitesinin içeriğinde oyunun hikâyesi, öykünün karakterleri, oyun öyküsünün haftalık bölümleri, oyun ile ilgili ipuçları, oyuncu puan tablosu, oyuncu fotoğraf galerisi, blog, sosyal forum ve dijital sınıf yer almaktadır. Şekil 3.2’de The Fox Hunt oyun sitesinin ana sayfası gösterilmiştir.



Şekil 3.2. The Fox Hunt web sitesinin ana sayfası

Oyunun öyküsü web sitesi aracılığıyla her hafta bir bölümü yayınlanacak şekilde 7 bölüm olarak verilmiştir. Oyunun olay örgüsü bu aşamada oluşturulmuştur fakat haftalık bölümlerin site için hazırlanması uygulama aşamasında yapılmıştır. Ayrıca, oyuncu tanıtımlarının ve puan tablosunun yer aldığı sayfalar yine uygulama aşamasında siteye yüklenmiştir. Sitede öykü aktarılırken görsel bulmakta sıkıntı yaşamamak için ve çalışma grubunun aşına olduğu karakterleri görmeleri oyuna daha kısa sürede adapte olmalarına yardımcı olacağı düşüncesiyle öykünün kahramanları dizi kahramanlarından seçilmiştir ve sitede bu kahramanların görselleri kullanılmıştır.

Oyunun hikâyesinin tasarımı: Oyunun kahramanları, karakterlerin özgeçmiş, öykünün nerede geçeceği, öykünün nasıl başlayacağı ve gizemin nasıl çözüleceği konuları bu aşamada belirlenmiştir. Oyunun olay örgüsü dedektif hikâyesiyle oluşturulmuştur. Oyun, ana karakter Dedektif Johnny Walker'ın etrafında kurgulanmıştır. Oyun, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Araştırma Laboratuvarında gelişen sıra dışı olayların üzerine Dedektifin oyunculardan yardım istemesiyle başlamasına karar verilmiştir. Oyunun öyküsü her ne kadar bu aşamada belirlenmiş

olsa da değişen oyuncu dinamiği nedeniyle uygulama aşamasında oyun öyküsünün akışında değişiklikler yapılmıştır.

Oyunun konusu: Kelvin Genetics araştırma merkezi Muğla'ya gizli deneyler yürütebileceği bir laboratuvar kurar. Laboratuvarda bir patlama olur ve iki bilim adamı komaya girer. Bunun üzerine yeni bir laboratuvar ekibi gönderilir. Olaylar yeni ekibin iki kişi tarafından takip edildiğini rapor etmesiyle başlar. Bunun için dedektif Walker görevlendirilir. Dedektif Walker bu iki şüpheliyi tespit etmek ve amaçlarını öğrenmek için Muğla'yı bilen kişilerden yardım ister.

Oyun araçlarının geliştirilmesi: Bu aşamada oyunda sunulacak ipuçları hem web ortamı için hem de gerçek ortam için hazırlanmıştır. Dedektif Johnny Walker adına email, facebook, instagram hesabı ve blog oluşturulmuştur. Oyundaki bazı karakterler için yine email ve skype hesapları açılmıştır. Oyunun ipuçları için gerekli afişler ve gazete sayfaları, ses kayıtları hazırlanmıştır. Farklı stillerde bulmacalar, haritalar ve krokiler tasarlanmıştır. Birçok ipucu bu aşamada hazırlanmıştır fakat yine oyunun akışına göre bazı ekleme ya da çıkarmalar yapılmıştır. Şekil 3.3.'te oyunda verilen bir ipucun yer aldığı bir afiş gösterilmektedir.



Şekil 3.3. Oyun için verilen bir ipucu

Haftalık ödevlerin hazırlanması: Bu aşamada, öğrencilerle çoğunlukla sosyal medya aracılığıyla iletişim kurulacağından haftalık ödevlerin paylaşımı için dijital bir sınıf ortamı oluşturulmuştur.

Ödevler, Avrupa Ortak Ölçüt Çerçevesinde (The Common European Framework of Reference (CEFR)) yer alan okuma ve yazma A2 seviyesi yeterlikleri referans alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan web sitesi ve ödevler uzman görüşüne sunulmuştur. CEFR'e göre A2 seviyesi okuma yazma yeterlikleri şöyledir:

- **A 2 (okuma):** Kısa ve basit metinleri okuyabilirim. İlanlar, kullanım kılavuzları, münüler ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilir ve kısa kişisel mektupları anlayabilirim.
- **A 2 (yazma):** Kısa, basit notlar ve iletiler yazabilirim. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilirim.

Ödüller: Oyun, Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık programı kapsamında bölümün öğretim elemanları tarafından yürütülmediği için öğrencilerin oyunda görevleri yerine getirme ya da oyuna devam etme hususunda onları motive edici faktörler eklemenin faydalı olacağı düşünülmüştür. Eğitsel AGO oyunlarında verilen ödüller değişiklik göstermektedir (Piatt, 2009). Puan tablosunda sıralamak, o ders için kanaat notu vermek ya da ders notu vermek, alışveriş kuponu, sinema bileti gibi çeşitli ödüller görmek mümkündür. Bu oyunda puan tablosu kullanılmış ve ilk aşamada oyunun sonunda bir alışveriş kuponu verilmesi düşünülmüştür. Daha sonra, haftanın birincisine küçük ödüller verilmesi kararlaştırılmıştır.

Pilot Uygulama: The Fox Hunt oyunun işlevselliğini test etmek ve aksaklıkları en alt seviyeye indirmek için Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz dili Eğitimi 3. Sınıfta okuyan 5 gönüllü öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. 15 gün süren pilot uygulamada oyunun bütün bölümleri test edilmiştir. Buna göre şu düzeltmelere gidilmiştir:

- Web sitesinin ana sayfa görünümü değiştirilmiştir.
- Olay örgüsünün oyun boyunca devam etmesini sağlamak için siteye haftalık bölümler konulmuştur.
- Oyun öyküsünün inandırıcılığı artırılmıştır.
- Görevlerin zorluk derecesi artırılmıştır.
- İpuçlarında anlaşılmayan noktalar netleştirilmiştir.
- İpuçlarında ve görevlerde kullanılan dil basitleştirilmiştir.
- Word dosyasında hazırlanan ödevler Google forma aktarılmıştır.
- Ödevler oyunun öyküsü ile ilişkili hale getirilmiştir.

Oyunun reklamı: MSKÜ Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce hazırlık bölümünde öğrenim gören öğrencilere oyunun tanıtımı yapılmadan önce oyuna ait afişler yüksekokul binasının reklam panolarına asılmıştır. Böylelikle, öğrencilerin dikkatini çekmek ve merak uyandırmak planlanmıştır. Şekil 3.4.'te oyunun tanıtım afişi gösterilmiştir.



Şekil 3.4. The Fox Hunt oyunu tanıtım afişi

Oyunun tanıtımı: Çalışma grubunun belirlemek için çalışılmayı planlanan Elementary gruplarıyla 12.10.2015 tarihinde yaklaşık bir saat süren tanıtım sunumları yapılmıştır. Tanıtım sunumunda, AGO ne olduğu ne tür bir oyun olduğu ve tarihçesi anlatılmış ve The Fox Hunt oyunun işleyişi, süresi ve uygulanacak testler hakkında bilgi verilmiştir. Bu aşamada kontrol ve deney grupları belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin ikişerli grup olmaları ve grup adlarını belirlemeleri istenmiştir. Bazı öğrenciler kendi istekleri üzerine oyuna bireysel katılmışlardır. Deney grubunun kişisel bilgileri ve teknoloji becerileri, internet erişimi gibi konularla ilgili bilgi edinmek için bilgi formu doldurmaları istenmiştir. Böylelikle, ipuçlarını iletmek için kullanılacak olan telefon numaraları, ev adresleri ve email adresleri gibi iletişim bilgileri kayıt altına alınmıştır. Oyunun bazı kısımları sanal ortamda geçtiği için deney grubundaki her oyuncunun internet erişiminin olduğundan

emin olmak istenmiştir. Oyunun rekabet ortamında her oyuncunun eşit şartlara sahip olması sağlanmaya çalışılmıştır. Aşağıdaki tabloda uygulama öncesi ve süreci çalışma planı yer almaktadır.

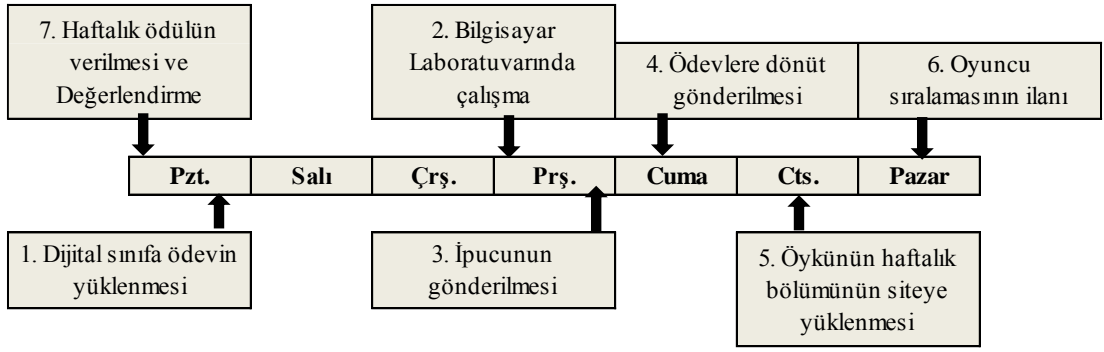
Tablo 3.5. The Fox Hunt oyunu tasarım ve uygulama süreci planı

Tarih Aralığı	Etkinlik
15.06.2015-15.08.2015	Oyunun tasarımı için alan yazın taraması
16.08.2015-21.08.2015	Oyun formatının seçimi
22.08.2015-30.08.2015	Oyunun yapısı ve geliştirilmesi
31.08.2015-04.09.2015	Oyun hikâyesinin tasarımı
05.09.2015-14.09.2015	Oyun araçlarının geliştirilmesi
15.09.2015-23.09.2015	Haftalık ödevlerin hazırlanması
24.09.2015-08.10.2015	Pilot Uygulama
12.10.2015	Oyunun tanıtımı
19.10.2015-19.12.2015	Uygulama süreci
Hafta-1	Ön testlerin uygulanması ve oyunun başlatılması
Hafta- 2	Web sitesinden verilen yolcu listesi ve otel listelerini kontrol ederek 25 şüphelinin tespiti
Hafta- 3	Web sitesinden verilen ipuçlarıyla şüpheli sayısının 15'e indirilmesi
Hafta- 4	Kütüphanede ipucu bırakılan kitabın bulunması ve kampüste ipucunun yer aldığı konferans afişlerinden şüpheli sayısının 13'e düşürülmesi
Hafta- 5	Bulmacadaki şifrenin çözülmesi ve şüpheli sayısının 10'a indirilmesi
Hafta- 6	Ses kaydından ipucunun tespiti, iki bulmacanın çözülmesi ve bir gazete haberiyle şüpheli sayısının 8'e düşürülmesi
Hafta- 7	Bir mektubun çözümlenmesi, haritadaki direktiflere uyulması ve iki şüpheliye ulaşılması
Hafta- 8	İki şüpheliyle iletişime geçilmesi, kroki aracılığıyla email yazışmalarına ve telefon kayırlarına ulaşılması, gerçek suçluların tespiti
Hafta- 9	Son testlerin uygulanması, son değerlendirmelerin yapılması ve kutlama partisi

3.5.2. Uygulama süreci

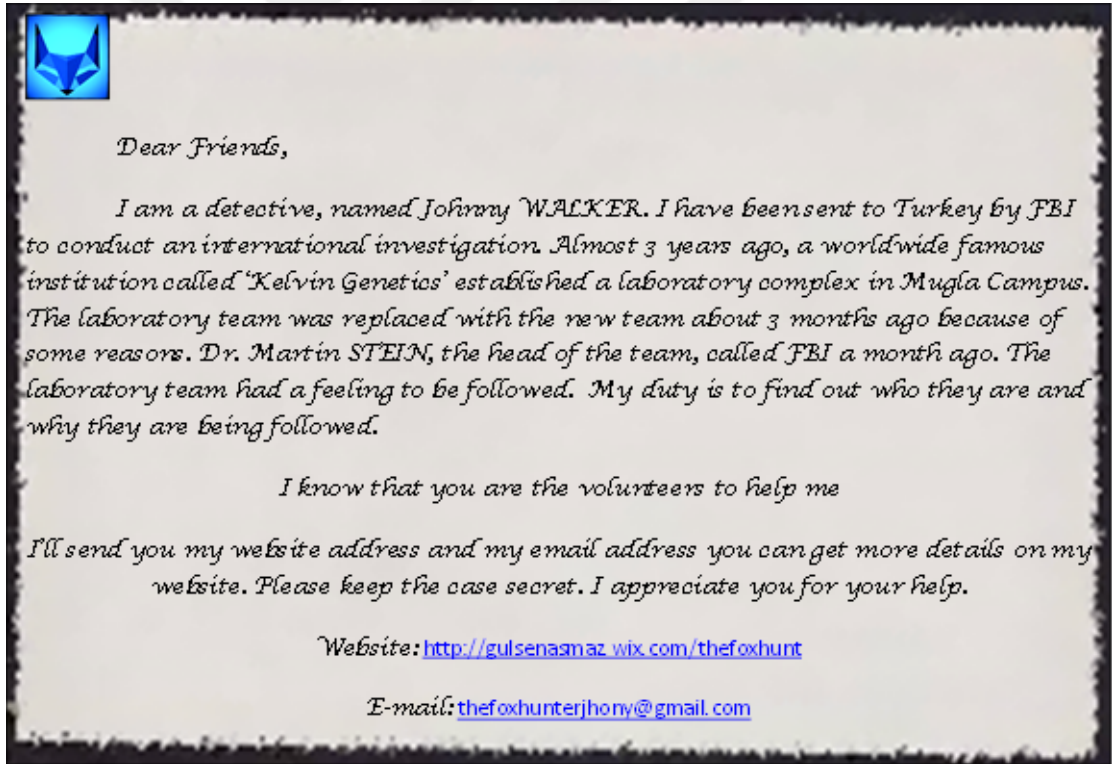
Uygulama sürecinde öncelikle deney ve kontrol grubuna erişim testi için A2 Elementary seviyesindeki KET sınavının okuma ve yazma bölümleri ve Egel (2003)'in İngilizce bölümü için geliştirdiği Öğrenen Özerkliği ölçeği ön test olarak verilmiştir.

Uygulamanın haftalık işleyişi: Uygulama sürecinde kontrol grubu mevcut öğretime devam ederken, deney grubu mevcut öğretimin yanı sıra, The Fox Hunt alternatif gerçeklik oyunu uygulamasına katılmışlardır. The Fox Hunt oyunun haftalık döngüsünde, oyunculara öncelikle CEFR'nin A2 düzeyi referans alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmış ve Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan bir okutman tarafından incelenmiş ödevler verilmiştir. Haftalık öz değerlendirme formu da oyunculara ödevlerle birlikte gönderilmiştir. Ödevler dijital sınıf aracılığıyla öğrencilere iletilmiştir ve ödevler yapıp sisteme yüklenmiştir. Ödevlerini yapan oyuncular o haftanın oyununa katılmaya hak kazanmıştır. Ödevlerini yapan tüm oyunculara aynı anda şifreler gönderilmiştir. Oyuncular bu şifreleri kullanarak haftanın ipucuna ulaşmıştır. İlk ipucuna ulaşan grup haftanın birincisi olarak ilan edilmiştir ve web sitesinde puan tablosunda sıralama yayınlanmıştır. Haftanın birinci gelen grubu web sitesinde ayrıca pop-up menü ile ilan edilmiştir. Oyuncuların ödevleri kontrol edilerek geribildirimde bulunulmuştur. Geribildirimlerde bir uzman yardımı alınmıştır. İpucunu ilk doğru çözüp gönderen grup o haftanın ödülünü kazanmıştır. Şekil 3.5.'te The Fox Hunt Oyununun haftalık işleyişi yer almaktadır. Bilgisayar Laboratuvarında yürütülen çalışma ile ilgili bilgi 3. Hafta kısmında verilmiştir.



Şekil 3.5. The Fox Hunt oyununun haftalık işleyişi

Hafta-1: Veri toplama aracı olarak belirlenen erişim testi ve öğrenen özerkliği ölçüğü deney ve kontrol grubuna ön test olarak uygulanmıştır. Oyun, oyuncuların adreslerine gönderilen bir yardım talebi mektubu ile başlamıştır.

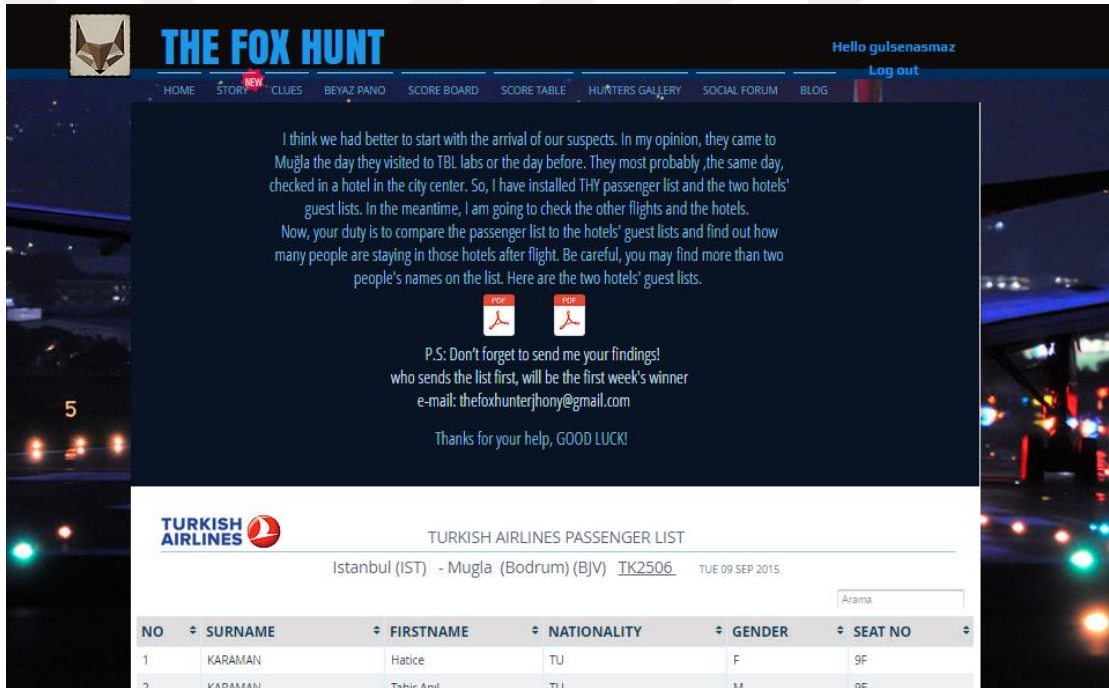


Şekil 3.6. The Fox Hunt oyunu: Oyunculara ilk postalanan mektup

Bu mektubu alan oyuncular siteye giriş yaparak oyuna başlamıştır. İlk hafta oyunculardan oyuna ve oyun sitesine alışmaları için ayrılmıştır. Ayrıca bu hafta oyuna daha hızlı adapte olmaları ve sahiplenmeleri amacıyla oyunculardan grup

isimleri ve grup resimleri sisteme yüklenmek için istenmiştir. Oyuncular hem siteye hem de dijital sınıfa giriş yapmışlardır.

Hafta-2: Bu hafta öncelikle ödevde dijital sınıftan ulaşılmıştır. Ödevleri tamamlayanlara oyunun ilk şifresi sms yoluyla gönderilmiştir. Bu şifre web sitesinde ilk ipucunun yer aldığı sayfayı açmaktadır. Oyuncular, ilk ipucunu kullanarak ulaştıkları 25 kişinin ismini Dedektife email yoluyla göndermiştir. İlk gönderen grup haftanın birincisi olarak ilan edilmiştir. Şekil 3.7.'te web sitesinden verilen ilk görev yer almaktadır. . Ödevleri gönderen öğrencilere dönütler gönderilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun ilk haftanın görevini zamanında yerine getirdiği gözlemlenmiştir.



I think we had better to start with the arrival of our suspects. In my opinion, they came to Muğla the day they visited to TBL labs or the day before. They most probably ,the same day, checked in a hotel in the city center. So, I have installed THY passenger list and the two hotels' guest lists. In the meantime, I am going to check the other flights and the hotels.

Now, your duty is to compare the passenger list to the hotels' guest lists and find out how many people are staying in those hotels after flight. Be careful, you may find more than two people's names on the list. Here are the two hotels' guest lists.

P.S: Don't forget to send me your findings!
who sends the list first, will be the first week's winner
e-mail: thefoxhunterjhony@gmail.com

Thanks for your help, GOOD LUCK!

TURKISH AIRLINES TURKISH AIRLINES PASSENGER LIST
Istanbul (IST) - Mugla (Bodrum) (BJV) TK2506 TUE 09 SEP 2015

NO	SURNAME	FIRSTNAME	NATIONALITY	GENDER	SEAT NO
1	KARAMAN	Hatice	TU	F	9F
2	KARAMAN	Tabir April	TL	M	9F

Şekil 3.7. Web sitesinde bir ipucu sayfası

Hafta-3: Bu haftanın görevi için de ilk şifre sms ile alınmış ve ipucuna sanal ortamdan ulaşılmıştır. Bu hafta, görevi tamamlayan öğrenci sayısında ciddi düşüş görülmüştür. Bunun üzerine, buna sebep olan nedenleri tespit etmek amacıyla deney grubu ile bir toplantı düzenlenmiştir. Bu toplantıda öğrencilerin oyunu tam anlamadığı ve bu yüzden de ne yapmaları gerektiğini bilemedikleri ve bazı öğrencilerin internet erişiminde dönemsel sorunlar yaşadığı saptanmıştır. Bu hafta, 1 haftalık tatilin araya girmesi de oyunu olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir.

The Fox Hunt oyunun konusu, oyunda onlardan beklenen görevler, ödevler, ödüller ve puanlama sistemi hakkında, daha ayrıntılı bir şekilde yeniden anlatılmış ve internet erişimi problemini gidermek için her Perşembe bir saat bilgisayar sınıfı çalışması planlanmıştır. Web sitesinde oyuncuların birbirleriyle iletişim içerisinde olmalarını sağlamak amacıyla sosyal forum oluşturulmuştur. Fakat sosyal forumun işlemediği görülmüştür. Bunun sebebi, oyuncuların birbirleriyle iletişim sağladıkları hâlihazırda bir uygulama kullanmaları olabilir.

Hafta-4: Oyunda, bu hafta sanal ortamdaki gerçek ortama geçiş yapılmıştır. Öğrenciler ipuçlarını bu sefer web sitesinden değil, kendilerine gönderilmiş kitap koduyla kütüphaneden alarak ve kampüs içerisindeki asılı afişleri inceleyerek kampüste düzenlenmiş bir konferansa konuşmacı olarak katılanlara ulaşarak listelerinden 3 kişi daha silinmiş ve görev tamamlanmıştır. Bir önceki hafta yapılan toplantı ve düzenlemeler sonucu yüksek bir katılım sağlanmıştır. Bu sayede öğrenciler daha çok oyunu sahiplenmiş ve oyunun bir parçası olarak kendilerini görmeye başlamıştır. Bu hafta görevler amaçlandığı gibi işlemiştir. Oyuncular grup çalışmasının önemini farkına varmışlardır.

Hafta-5: Bu hafta araştırmacının şifreleri yanlış yerlere yerleştirmesinden dolayı oyun beklenenden çok daha kısa sürmüş ve ipucuna kolayca ulaşılmıştır. Öğrenciler de bu aksaklığı değerlendirmelerinde belirtmiştir. Öğrencilerin yaptığı öz değerlendirmelerden yola çıkılarak görevler biraz daha zorlaştırılmış ve aradaki rekabetin yüksek olmasından dolayı adil bir oyun olması ve kazanmanın şansa değil de bilgiye dayanması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bunun üzerine,

- Şifrelerin bütün oyunculara aynı anda gitmesi için sms yoluyla değil whatsapp üzerinden gönderilmesine;
- kampüsün belirli yerlerine yerleştirilen ipuçlarının bazı kodlara sahip olması ve doğru kişinin aldığından emin olunması için o kodun araştırmacıya gönderilmesine;
- Oluşabilecek karmaşaya engel olmak için ipuçlarının birbirine yakın fakat farklı yerlere yerleştirilmesine;
- İpuçlarına ulaşmak için birden fazla aşamanın yer almasına karar verilmiştir.

Bu hafta oyuncuları tatmin eden bir oyun olmamış olsa da oyuncular oyuna ve birbirlerine alıştıkça oyunu daha çok sevmeye başlamışlar ve oyundaki suçluların kim olduğu merakı daha da artmıştır. Bu aşamada bazı öğrencilerin böyle bir talepte bulunulmasa da sitede yayınlanan öykünün bölümlerini Türkçeye çevirerek daha iyi anlamaya çalışmışlardır. Verilen ödevlerin bazı bölümleri biraz zorlaştırılarak öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin biraz daha gelişmesine katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Şekil 3.8.'te ödevlerden bir örnek gösterilmektedir.

Read the article about The Fox Hunt. Are sentences 'Right' (A) or 'Wrong' (B)? If there is not enough information to answer 'Right' (A) or 'Wrong' (B), choose 'Doesn't say' (C).

Hi Detective, they came here about a month ago, they asked what I remembered about the explosion and asked about if Dr. Bishop had a diary something like that. I said to them that the case was investigated and closed 3 months ago. I asked them for ID card but they didn't show me anything. Then, somehow I ended up fainted.

I'm sorry, I can't. It's so strange but I don't remember their faces in detail. If I see them I may identify them.

I don't know I haven't noticed such things.

Hey, I'm Detective Walker. I've just talked to Dr. Alberton about the strange people who came here. Can you tell me what happened?

Can you describe them?

Did they take anything from the lab?

We don't know yet. We will learn soon. Ok, thank you. See you later.

What do you think, Detective? May they have cause the explosion? They may have come here to look for something valuable!

1. The strangers asked Acrid if Dr. Bishop had a journal.*
 Wrong
 Right
 Doesn't say

2. Acrid described the strangers to Detective Johnny Walker well.*
 Wrong
 Right
 Doesn't say

3. The strangers took something from the lab.*
 Wrong
 Right
 Doesn't say

Şekil 3.8. Ödev örneği

Hafta-6: Bu hafta ödevlerini tamamladıktan sonra şifrelerini alan öğrenciler üç aşamalı bir görev ile karşılaşmışlardır. İlk ipucu whatsApp üzerinden gönderilmiş bozuk ses kaydı ile alınmıştır. Ses kaydındaki şifreyi çözdükten sonra içinde yapboz

bulmaca olan bir zarfa ulaşılmıştır. Bu bulmaca onları başka bir zarfa yönlendirmiştir. O zarftaki şifreyi çözerek bir gazete haberine ulaşılmıştır. Böylelikle aranan listelerinden iki kişi daha çıkarılmıştır. Kampüs içerisinde farklı yerlere yerleştirilmiş ipuçlarını toplayarak bu haftanın görevi tamamlanmıştır. Bu hafta öğrencilerin oyuna, birbirlerine ve araştırmacıya en alıştıkları hafta olmuştur ve görev hem araştırmacı hem de öğrenciler açısından beklenen başarıyı sağlamıştır. Bu bağlamda, uygulamaya başlamadan önce araştırmacı ve uygulama katılımcıları arasında güvenin sağlanması ve samimi bir ortamın oluşması için bir uyum döneminin geçirilmesi uygun olacağı düşünülmektedir.

Hafta-7: Bu haftanın görevleri arasında kampüs içerisinde farklı yerlere yerleştirilmiş bazı harfleri kaybolmuş bir mektup, bir bulmaca ve bir harita yer almıştır. Sırayla bu ipuçlarına ulaşarak haftanın görevi tamamlanmıştır. Bu hafta öğrenciler tarafından aradıkları iki şüpheli belirlenmiştir fakat bir sonuca ulaşamamıştır. Bir sonraki göreve kadar öğrencilerden Yazma ödevi olarak oyunun sonucuyla ve şüphelilerle ilgili tahminler istenmiştir. Oyunun ilerleyen zamanlarında ödüller etkisini kaybetmiş rekabet, kazanma isteği daha ön plana çıkmıştır. Gruplar bir diğerinin önüne geçebilmek için farklı stratejiler geliştirmeye başlamıştır. Bazı gruplar ise birbirine yardım ederek görevleri tamamlamaya çalışmıştır.

Hafta-8: Bir önceki hafta bitmesi planlanan oyun öğrencilerin istekleri üzerine bir hafta daha uzatılmıştır. Bunun üzerine, Oyunun öyküsünde ve sonucunda değişiklik yapılmıştır. Bu hafta kampüsün belli yerlerine yerleştirilen kroki, email yazışmaları ve telefon kayıtlarına iki şüphelinin de yardımıyla öğrenciler ulaşmışlardır. Böylelikle iki şüpheli aklanmış, Dedektif Walker ve oyuncuların gerçek suçluları tespit etmesiyle oyun bitmiştir.

Hafta-9: Uygulama deney ve kontrol grubuna erişi testi ve öğrenen özerkliği ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Oyun hakkında genel bir değerlendirme yapılmıştır ve uygulama tamamlanmıştır. Öğrencilerin değerlendirmelerine göre, öğrenciler oyunun yeni kelimeler öğrendiklerini, okuduklarını anlama ve yazma becerilerini geliştiğini, derslerine katkı sağladığını, öğrenmeye motive ettiğini ve çok eğlendiklerini belirtmişlerdir.

3.6. Verilerin Analizi

MSKÜ Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Elementary sınıfı öğrencileriyle yürütülen bu çalışma, Alternatif Gerçeklik Oyunlarının yabancı dil öğretiminde okuma ve yazma becerilerine ve öğrenen özerkliklerine ilişkin erişim düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma süresince erişim testi ve öğrenen özerkliği ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmış ve toplanan veriler SPSS aracılığıyla analiz edilmiştir. Çalışma grubu 50'den fazla olduğu için (n=86) verilerin dağılım normalliğine Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Varyansların homojenliği ise Levene'in Varyansların Homojenliği Testi ile sınıanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubundan elde edilen verilerde normal dağılım gösteren veriler bağımsız gruplar t-testi ile sınıanmış, dağılımın normal olmadığı durumlarda ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Bununla beraber, çalışmada betimsel analizlere de yer verilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, çalışmada analiz edilen verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Bu çalışma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İngilizce hazırlık bölümü, Elementary seviyesindeki öğrenciler ile yürütülmüştür. Hazırlık bölümünde aldıkları İngilizce derslerinin yanı sıra Alternatif Gerçeklik Oyunu uygulanan deney grubu öğrencileri ile mevcut öğretime devam eden kontrol grubu öğrencileri arasındaki okuma ve yazma becerileri ve öğrenen özerkliği ile ilgili erişim düzeyleri arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınırlanmak istenmiştir. Aşağıda, çalışmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular denencelere göre düzenlenerek sunulmuştur.

4.1. Alternatif Gerçeklik Oyunları ve Okuma ve Yazma Becerilerine İlişkin Bulgular

4.1.1. Çalışma Grubuna ilişkin bulgular

Çalışma gruplarının ön öğrenmeler açısından denkliliğine bakılmadan önce parametrik ya da parametrik olmayan testlerden hangisinin uygulanacağına karar vermek amacıyla, deney ve kontrol grubunun ön test toplam puanları üzerinden Shapiro-Wilk testi ile dağılımın normalliğine; Levene testi ile de homojenliğe bakılmıştır. Aşağıda, deney ve kontrol grubunun ön test puan ortalamalarının normallik ve homojenlik testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol grubunun erişim testi ön test puan ortalamaları normallik ve homojenlik testi sonuçları

Ölçek	Gruplar	Shapiro-Wilk Testi	Levene Testi
		p	p
Erişim testi	Deney	.738	.779
	Kontrol	.131	

Tablo 4.1.'de de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubu erişim testi ön test uygulamasından elde edilen verilerin normal ve homojen dağılım gösterdiği görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunun ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları t-testi analiz sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Deney	43	37.93	7.18	84	6.13	.00
Kontrol	43	28.16	7.57			

p < .05

Tablo 4.2.'e göre deney ve kontrol grubunun erişim testi ön test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu yani grupların denk olmadığı belirlenmiştir [$t_{(84)}=6.13$, $p < .05$]. Bunun üzerine, grupları denkleme amacıyla en düşük puana sahip olanların bir kısmı kontrol grubundan; en yüksek puana sahip olanların bir kısmı deney grubundan çıkarılmıştır. Sonuç olarak, kontrol grubunun öğrenci sayısı 30; deney grubunun öğrenci sayısı 29 olarak belirlenmiştir. Yeni grubun parametrik hesaplamalar yapmak için uygunluğunu tespit etmek amacıyla dağılım normalliğine ve homojenliğine tekrar bakılmıştır. Tablo 4.3.'de erişim testi ön test verileri denkleştirilmiş deney ve kontrol grubunun dağılım normalliği ve homojenliği sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.3. Deney ve Kontrol grubunun erişim testi denkleştirilmiş ön test puan ortalamaları normallik ve homojenlik testi sonuçları

Ölçek	Gruplar	Shapiro-Wilk Testi	Levene Testi
		p	p
Erişim Testi	Deney	.862	.250
	Kontrol	.125	

Tablo 4.3.'de sunulan verilere göre, deney ve kontrol grubu denkleştirilmiş ön test puan ortalamalarının normal ve homojen dağılım gösterdiği görülmektedir.

Denkleştirilmiş deney ve kontrol grubunun erişim ön testinden elde edilen puan ortalamaları bağımsız gruplar t-testi sonuçları tablo 4.4.'de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Deney ve Kontrol gruplarının erişim testi denkleştirilmiş ön test puan ortalamaları t-testi analiz sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Deney	29	34.45	5.40	57	1.86	.07
Kontrol	30	31.57	6.40			

$p > .05$

Tablo 4.4.'e göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin erişim testi ön test puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir [$t_{(57)}=1.86$, $p > .05$]. Buna göre çalışma gruplarının ön test puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

4.1.2. Deney ve kontrol gruplarının erişim testi ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular

Deney ve kontrol gruplarının erişim testine ilişkin ön test ve son test puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri tablo 4.5.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Deney ve kontrol grubunun ön test-son test erişim testi puan ortalamaları ve standart sapma değerleri

Erişim Testi	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	n	\bar{x}	Ss	n	\bar{x}	Ss
Ön test	29	34.45	5.40	30	31.57	6.40
Son test	29	44.86	5.34	30	33.13	9.82

Tablo 4.5. incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin erişim ön test puanlarının ortalaması 34.45, son test puanlarının ortalaması 44.86; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin erişim ön test puanlarının ortalaması 31.57, son test puanlarının ortalaması 33.13 olarak hesaplanmıştır.

4.1.3. Alternatif gerçeklik oyunlarının, öğrencilerin okuma ve yazma becerileri ile ilgili erişilerine ilişkin bulgular

Erişi testi denkleştirilmiş ön test ve son test uygulamalarından elde edilen erişiş puanları üzerinden Shapiro-Wilk testi ile veri dağılımının normalliğine, Levene testi ile de homojenliğe bakılmıştır. Normal dağılım gösteren verilerin analizi için bağımsız gruplar t-testi; normal dağılım göstermeyen verilerin analizi için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Aşağıdaki tablo 4.6.'da normallik ve homojenlik testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Deney ve kontrol grubunun erişiş testi erişiş puanları normallik ve homojenlik testi sonuçları

Boyutlar	Gruplar	Shapiro-Wilk Testi	Levene Testi
		p	p
Hatırlama	Deney	.365	.246
	Kontrol	.072	
Kavrama	Deney	.558	.742
	Kontrol	.006	
Uygulama	Deney	.718	.792
	Kontrol	.928	
Tüm test	Deney	.831	.384
	Kontrol	.249	

Tablo 4.6.'e göre deney ve kontrol gruplarının arasında, erişiş testinden elde edilen verilerin dağılımına bakıldığında tüm test, hatırlama ve uygulama düzeyinde verilerin normal ve homojen dağılım gösterdiği, ancak kavrama düzeyinde dağılım normalliği göstermediği gözlenmektedir. Bunun üzerine, tüm test, hatırlama ve uygulama düzeyinde parametrik testlerden olan bağımsız gruplar t testi; kavrama düzeyinde ise non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Aşağıda deney ve kontrol grubunun erişiş testi 'hatırlama', 'kavrama' ve 'uygulama' düzeylerine ve tüm teste ait denencelere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.3.1. Denence 1.1'e ilişkin bulgular

Denence 1.1: Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerine ilişkin erişim testi hatırlama düzeyi erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Yabancı dil öğretiminde, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretimin (soru-cevap, düz anlatım) yanı sıra alternatif gerçeklik oyununun uygulandığı deney grubu ile sadece mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubunun erişim testinin 'hatırlama' düzeyindeki erişim ortalamaları Tablo 4.7.'de verilmiştir. Deney ve kontrol grubunun verileri normal dağılım gösterdiğinden parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi ile veriler analiz edilmiştir.

Tablo 4.7. Deney ve Kontrol gruplarının erişim testi 'hatırlama' boyutu erişim puanları t-testi analiz sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Deney	29	2.35	2.47	57	4.41	.00
Kontrol	30	-3.67	2.25			

P<.05

Tablo 4.7.'de verildiği gibi, deney ve kontrol grubunun erişim testinin ön test ve son test uygulamalarından elde edilen veriler analiz edildiğinde, erişim testi 'hatırlama' düzeyinde deney grubu erişim puanlarının aritmetik ortalaması 2.35 olarak, kontrol grubunun aritmetik ortalaması -3.67 olarak hesaplanmıştır. Yapılan t-testi sonucunda ise deney ve kontrol grubu erişim testi hatırlama düzeyi erişim puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$t_{(57)}=4.41$, $p<.05$]. Bu çalışmanın bulgularına göre, erişim düzeyinin birinci denencesi için ortaya konan hipotez kabul edilmiştir.

4.1.3.2. Denence 1.2'ye ilişkin bulgular

Denence 1.2: Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerine ilişkin erişim testi kavrama düzeyi erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Aşağıdaki tablo 4.8.'de yabancı dil öğretiminde, mevcut öğretimin yanı sıra alternatif gerçeklik oyununun uygulandığı deney grubu ile sadece mevcut öğretime devam edilen kontrol grubunun erişim testinin 'kavrama' düzeyindeki erişim ortalamalarına yer verilmiştir. Kavrama düzeyinde dağılım normal olmadığından parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi ile bulgular analiz edilmiştir.

Tablo 4.8. Deney ve kontrol gruplarının erişim testi 'kavrama' düzeyi erişim puanları Mann Whitney U testi analiz sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	29	35.10	1015.0	287	.024
Kontrol	30	25.07	752.0		

p<.05

Tablo 4.8. incelendiğinde, erişim testi 'kavrama' düzeyi erişim puanlarına ilişkin deney grubunun sıra ortalaması 35.10; kontrol grubunun sıra ortalaması 25.07 olarak saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının erişim testi 'kavrama' düzeyi erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir (U=287, p<.05). Bu çalışmanın bulgularına göre, erişim düzeyi ikinci denence için ortaya konan hipotez kabul edilmiştir.

4.1.3.3. Denence 1.3'e ilişkin bulgular

Denence 1.3: Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerine ilişkin uygulama düzeyi erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Aşağıdaki tablo 4.9.'da yabancı dil öğretiminde, mevcut öğretimle birlikte alternatif gerçeklik oyununun uygulandığı deney grubu ile sadece mevcut öğretimin

uygulandığı kontrol grubunun erişim testinin 'uygulama' düzeyi erişim ortalamaları analiz sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Deney ve Kontrol gruplarının erişim testi 'uygulama' düzeyi erişim puanları t-testi analiz sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Deney	29	4.86	3.13	57	4.34	.00
Kontrol	30	1.23	3.24			

p<.05

Tablo 4.9.'a göre deney grubunun erişim testinin 'uygulama' düzeyi erişim puanları ortalaması 4.86; kontrol grubunun 'uygulama' düzeyi erişim puanları ortalaması ise 1.23 olarak hesaplanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubunun erişim testi 'uygulama' düzeyi erişim ortalamalarında [$t_{(57)}=4.86$, p<.05] deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre, erişim düzeyi üçüncü denence için ortaya konan hipotez kabul edilmiştir.

4.1.3.4. Denence 1.4'e ilişkin bulgular

Denence 1.4: Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerine ilişkin tüm test erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Tablo 4.10.'da yabancı dil öğretiminde, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretimin yanı sıra alternatif gerçeklik oyununun uygulandığı deney grubu ile sadece mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubunun erişim tüm test erişim puanlarından elde edilen t-testi analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.10. Deney ve Kontrol gruplarının Erişim tüm test erişim puanları t-testi analiz sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Deney	29	10.41	5.90	57	5.55	.00
Kontrol	30	1.57	6.33			

p<.05

Buna göre, Tablo 4.10.'da deney ve kontrol grubunun ön test- son test erişim testi erişim ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun ortalaması 10.41; kontrol grubunun ise

1.57 olarak hesaplanmıştır. T-testi analiz sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubu erişim düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı farklılaşma görülmektedir [$t_{(57)}=5.55$, $p<.05$]. Bu çalışmanın bulgularına göre, erişim düzeyi dördüncü denence için ortaya konan hipotez kabul edilmiştir.

4.2. Alternatif Gerçeklik Oyunları ve Öğrencilerin Özerklik Düzeylerine İlişkin Bulgular

4.2.1. Çalışma grubuna ilişkin bulgular

Çalışmanın ikinci denencesini sınamak amacıyla, öncelikle öğrenen özerkliği ölçeğinden elde edilen verilerin dağılım normalliğine Kolmogorov-Smirnov testi ile homojenliğine ise Levene testi ile bakılmıştır. Dağılımın normal olduğu durumlarda bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmış, dağılımın normal olmadığı durumlarda ise Mann Whitney U testi ile analiz yapılmıştır. Bu aşamada öncelikle uygulamanın yürütüldüğü çalışma grubu üzerinden analiz yapılmıştır. Aşağıda deney ($n= 43$) ve kontrol grubunun ($n= 43$) öğrenen özerkliği ölçeğinden elde edilen ön test verilerinin dağılım normalliği ve varyansların homojenliği verilmektedir. Daha sonra deney ve kontrol grubu öğrenen özerkliği ön testten elde edilen verilerde farklılaşmanın olup olmadığının tespiti için t-testi analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.11. Deney ve Kontrol grubunun öğrenen özerkliği ölçeği ön test puan ortalamaları normallik ve homojenlik testi sonuçları

Ölçek	Gruplar	Kolmogorov-Smirnov Testi p	Levene Testi p
Öğrenen Özerkliği Ölçeği	Deney	.076	.850
	Kontrol	.091	

Tablo 4.11'ye göre deney ve kontrol grubu öğrenen özerkliği ölçeği ön test verilerinin homojen ve normal dağıldığı gözlenmektedir.

Deney ve kontrol grubunun öğrenen özerkliği ölçeği ön test puan ortalamalarında farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla t-testi analizi yapılmıştır. Buna göre,

tablo 4.12’te öğrenen özerkliği ölçeği ön test puan ortalamalarının t-testi analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.12. Deney ve Kontrol gruplarının öğrenen özerkliği ölçeği ön test puan ortalamaları t-testi analiz sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Deney	43	151.23	16.07	84	1.470	.145
Kontrol	43	146.16	15.90			

p>.05

Tablo 4.12’te verilen deney ve kontrol grubunun öğrenen özerkliği ölçeği ön test puanlarından elde edilen sonuçlara göre, iki grup arasında anlamlı farklılığın olmadığı saptanmıştır [$t_{(57)}=0.60$, $p>.05$]. Deney ve kontrol grubunun öğrenen özerkliği ölçeği ön test puanlarında farklılaşma olmadığından uygulamanın yürütüldüğü çalışma grubu (n=86) üzerinden analizler yapılmıştır.

4.2.2. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği ölçeği ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular

Tablo 4.13.’de deney ve kontrol grubunun ön test ve son test verilerinden elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.13. Deney ve kontrol grubunun ön test-son test puanları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Öğrenen Özerkliği Ölçeği	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	n	\bar{x}	Ss	n	\bar{x}	Ss
Ön test	43	151.23	16.07	43	146.16	15.90
Son test	43	151.97	14.60	43	144.90	17.40

Öğrenen özerkliği ölçeğinden elde edilebilecek en düşük toplam puan 44 ve en yüksek toplam puan 220’dir. Tablo 4.13.’ye göre, öğrenen özerkliği ölçeği ön testten elde edilen sonuçlara göre deney grubu aritmetik ortalaması 151.23; kontrol grubu

aritmetik ortalaması 146.16'dır. Öğrenen özerkliği ölçeği son test verilerine göre, deney grubu aritmetik ortalaması 151.97; kontrol grubu aritmetik ortalaması ise 144.90'dır.

4.2.3. Alternatif gerçeklik oyunlarının öğrencilerin öğrenen özerkliği erişilerine etkisine ilişkin denencelere yönelik bulgular

Araştırmanın ikinci denencesini sınamak amacıyla öncelikle öğrenen özerkliği ölçeğinden elde edilen verilerin alt boyutlarına göre dağılım normalliğine Kolmogorov-Smirnov testi ile homojenliğine ise Levene testi ile incelenmiştir. Dağılımın normal olduğu alt boyutlarda bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmış, dağılımın normal olmadığı boyutlarda ise Mann Whitney U testi analizi yapılmıştır. Tablo 4.14'te deney ve kontrol grubunun öğrenen özerkliği ölçeği ön test ve son test uygulamalarından elde edilen verilere göre, tüm ölçek ve alt boyutlarına ait dağılım normalliği ve varyansların homejenliği verilmektedir.

Tablo 4.14. Deney ve Kontrol grubunun öğrenen özerkliği ölçeği erişim puanları normallik ve homojenlik testi sonuçları

Boyutlar	Gruplar	Kolmogorov- Smirnov Testi p	Levene Testi p
Öz yönetim için hazırlık	Deney	.177	.747
	Kontrol	.002	
Dil öğrenmede özerk çalışma	Deney	.200	.528
	Kontrol	.120	
Sınıfın/öğretmenin önemi	Deney	.117	.029
	Kontrol	.021	
Öğretmenin rolü: açıklama/denetleme	Deney	.004	.335
	Kontrol	.200	
Dil öğrenme etkinlikleri	Deney	.018	.444
	Kontrol	.001	
İçerik seçimi	Deney	.010	.061
	Kontrol	.027	
Amaç /Değerlendirme	Deney	.042	.809
	Kontrol	.018	
Değerlendirme/ Motivasyon	Deney	.078	.445
	Kontrol	.026	
Diğer Kültürler	Deney	.200	.816
	Kontrol	.012	
Tüm Ölçek	Deney	.026	.355
	Kontrol	.034	

Tablo 4.14.'e göre deney ve kontrol gruplarının arasında, öğrenen özerkliği ölçeği erişim puanlarından elde edilen veri dağılımına bakıldığında, ikinci alt boyutu olan 'Dil öğrenmede özerk çalışma' boyutunda verilerin normal ve homojen dağılım gösterdiği gözlenmiştir. Ancak, 'Öz yönetim için hazırlık', 'Sınıfın/öğretmenin önemi', 'Öğretmenin rolü: açıklama/denetleme', 'Dil öğrenme etkinlikleri', 'İçerik seçimi', 'Amaç /Değerlendirme', 'Değerlendirme/ Motivasyon', 'Diğer kültürler' boyutlarında ve Tüm Ölçekte dağılım normalliği göstermediği gözlenmektedir. Bunun üzerine, dil öğrenmede özerk çalışma boyutunda parametrik testlerden olan bağımsız gruplar t testi; öz yönetim için hazırlık, Sınıfın/öğretmenin önemi, öğretmenin rolü: açıklama/denetleme, Dil öğrenme etkinlikleri, İçerik seçimi, Amaç /Değerlendirme, Değerlendirme/ Motivasyon, Diğer Kültürler boyutlarında ve Tüm Ölçekte ise non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Aşağıda deney ve kontrol grubunun öğrenen özerkliği ölçeği 'öz yönetim için hazırlık', 'dil öğrenmede özerk çalışma', 'Sınıfın/öğretmenin önemi', 'Öğretmenin rolü: açıklama/denetleme', 'Dil öğrenme etkinlikleri', 'İçerik seçimi', 'Amaç/Değerlendirme', 'Değerlendirme/Motivasyon', 'Diğer kültürler' boyutlarına ve tüm ölçeğe ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.2.3.1. Denence 2.1'e ilişkin bulgular

Denence 2.1: Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenen özerkliği ölçeği 'öz yönetim için hazırlık' alt boyutuna ilişkin erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Öğrenen özerkliği ölçeği 'öz yönetim için hazırlık' alt boyutuna ait verilerin dağılımı normal olmadığından analiz Mann Whitney U testi ile yapılmıştır. Tablo 4.15.'de deney ve kontrol grubunun öğrenen özerkliği ölçeği 'öz yönetim için hazırlık' alt boyutu erişim puan ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U testi analiz sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 4.15. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği ölçeği 'öz yönetim için hazırlık' boyutunun erişim ortalamaları Mann Whitney U testi analiz sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	43	49.86	2144	651	.018
Kontrol	43	37.14	1597		

p<.05

Tablo 4.15.'ye göre, öğrenen özerkliği ölçeği 'öz yönetim için hazırlık' alt boyutunun deney grubunun erişim puanları sıra ortalaması 49.86; kontrol grubunun 37.14'tür. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği öz yönetim için hazırlık boyutuna ait erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmektedir (U=651, p<.05). Bu çalışmanın bulgularına göre, öğrenen özerkliği düzeyi birinci denence için ortaya konan hipotez kabul edilmiştir.

4.2.3.2. Denence 2.2'ye ilişkin bulgular

Denence 2.2: Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenen özerkliği ölçeği 'dil öğrenmede özerk çalışma' alt boyutuna ilişkin erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Öğrenen özerkliği ölçeği 'dil öğrenmede özerk çalışma' alt boyutuna ilişkin verilerin normal dağılım gösterdiğinden analiz bağımsız gruplar t-testi ile yapılmıştır. Aşağıdaki tablo 4.16.'da Yabancı dil öğretiminde, mevcut öğretimin yanı sıra alternatif gerçeklik oyununun uygulandığı deney grubu ile sadece mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubunun öğrenen özerkliği ölçeğinin 'dil öğrenmede özerk çalışma' boyutunun erişim ortalamalarının t testi analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.16. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği ölçeği 'dil öğrenmede özerk çalışma' boyutunun erişim puanı ortalamaları t-testi analiz sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Deney	43	1.19	4.19	84	.762	.45
Kontrol	43	0.44	4.84			

$p > .05$

Tablo 4.16.'da ifade edildiği gibi deney grubunun öğrenen özerkliği ölçeği 'dil öğrenmede özerk çalışma' boyutunun erişim ortalaması $x=1.19$, kontrol grubunun erişim ortalaması ise $x=0.44$ 'tür. Deney grubu ve kontrol grubunun öğrenen özerkliği ölçeği 'dil öğrenmede özerk çalışma' boyutunun erişim ortalamaları t testi analizi incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t_{(84)}=.762$, $p > .05$]. Bu çalışmanın bulgularına göre, öğrenen özerkliği düzeyi ikinci denence için ortaya konan hipotez reddedilmiştir.

4.2.3.3. Denence 2.3'e ilişkin bulgular

Denence 2.3: Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenen özerkliği ölçeği 'Sınıfın/öğretmenin önemi' alt boyutuna ilişkin erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Aşağıdaki tablo 4.17.'de Yabancı dil öğretiminde, mevcut öğretimle birlikte alternatif gerçeklik oyununun uygulandığı deney grubu ile sadece mevcut öğretimin

devam ettiği kontrol grubunun öğrenen özerkliği ölçeğinin 'Sınıfın/öğretmenin önemi' boyutunun erişimi ortalamalarının Mann Whitney U testi analiz sonuçları yer almaktadır. Öğrenen özerkliği ölçeği 'Sınıfın/öğretmenin önemi' alt boyutuna ait verilerin dağılımı normal olmadığından analiz Mann Whitney U testi ile yapılmıştır.

Tablo 4.17. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği ölçeği 'Sınıfın/öğretmenin önemi' boyutunun erişimi puanı ortalamaları Mann Whitney U testi analiz sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	43	38.33	1648	702	.054
Kontrol	43	48.67	2093		

p>.05

Tablo 4.17.'ye göre deney grubunun öğrenen özerkliği ölçeği 'Sınıfın/öğretmenin önemi' alt boyutunun erişimi puanı sıra ortalaması 38.33; kontrol grubunun sıra ortalaması ise 48.67'dir. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği 'Sınıfın/öğretmenin önemi' boyutuna ait erişimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir (U=702, p>.05). Bu çalışmanın bulgularına göre, öğrenen özerkliği düzeyi üçüncü denence için ortaya konan hipotez reddedilmiştir.

4.2.3.4. Denence 2.4'e ilişkin bulgular

Denence 2.4: Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenen özerkliği ölçeği 'Öğretmenin rolü: açıklama/denetleme' alt boyutuna ilişkin erişimi puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır

Tablo 4.18.'de deney ve kontrol grubunun öğrenen özerkliği ölçeği 'Öğretmenin rolü: açıklama/denetleme' boyutunun erişimi ortalamalarının Mann Whitney U testi analiz sonuçlarına yer verilmektedir. Öğrenen özerkliği ölçeği 'Öğretmenin rolü: açıklama/denetleme' alt boyutuna ait verilerin dağılımı normal olmadığından analiz Mann Whitney U testi ile yapılmıştır.

Tablo 4.18. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği ölçeği 'Öğretmenin rolü: açıklama/denetleme' boyutunun erişim puanı ortalamaları Mann Whitney U testi analiz sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	43	40.45	1739.5	793.5	.255
Kontrol	43	46.55	2001.5		

p>.05

Tablo 4.18.'de deney grubunun öğrenen özerkliği ölçeği 'Öğretmenin rolü: açıklama/denetleme' alt boyutunun erişim puanı sıra ortalaması 40.45; kontrol grubunun sıra ortalaması ise 46.55 olarak tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği 'Öğretmenin rolü: açıklama/denetleme' boyutuna ait erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gözlenmemektedir (U=793.5, p>.05). Bu çalışmanın bulgularına göre, öğrenen özerkliği düzeyi dördüncü denence için ortaya konan hipotez reddedilmiştir.

4.2.3.5. Denence 2.5'e ilişkin bulgular

Denence 2.5: Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenen özerkliği ölçeği 'Dil öğrenme etkinlikleri' alt boyutuna ilişkin erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Tablo 4.19.'da deney ve kontrol grubunun öğrenen özerkliği ölçeği 'Dil öğrenme etkinlikleri' boyutu erişim ortalamalarının Mann Whitney U testi analiz sonuçlarına yer verilmektedir. Öğrenen özerkliği ölçeği 'Dil öğrenme etkinlikleri' alt boyutuna ait verilerin dağılımı normal olmadığından analiz Mann Whitney U testi ile yapılmıştır.

Tablo 4.19. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği ölçeği 'Dil öğrenme etkinlikleri' boyutunun erişim puanı ortalamaları Mann Whitney U testi analiz sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	43	48.87	2101.5	693.5	.044
Kontrol	43	38.13	1639.5		

p<.05

Tablo 4.19.'da gösterildiği gibi deney grubunun öğrenen özerkliği ölçeği 'Dil öğrenme etkinlikleri' alt boyutunun erişim puanı sıra ortalaması 48.87; kontrol grubunun sıra ortalaması ise 38.13 olarak tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği 'Dil öğrenme etkinlikleri' boyutuna ait erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (U=693.5, p<.05). Bu

çalışmanın bulgularına göre, öğrenen özerkliği düzeyi beşinci denence için ortaya konan hipotez kabul edilmiştir.

4.2.3.6. Denence 2.6'ya ilişkin bulgular

Denence 2.6: Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenen özerkliği ölçeği 'İçerik seçimi' alt boyutuna ilişkin erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Tablo 4.20.'de deney ve kontrol grubunun öğrenen özerkliği ölçeği 'İçerik seçimi' boyutu erişim ortalamalarının Mann Whitney U testi analiz sonuçlarına yer verilmektedir. Öğrenen özerkliği ölçeği 'İçerik seçimi' alt boyutuna ait verilerin dağılımı normal olmadığından analiz Mann Whitney U testi ile yapılmıştır.

Tablo 4.20. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği 'İçerik seçimi' boyutunun erişim puanı ortalamaları Mann Whitney U testi analiz sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	43	47.01	2021.5	773.5	.188
Kontrol	43	39.99	1719.5		

p>.05

Tablo 4.20.'de deney grubunun öğrenen özerkliği ölçeği 'İçerik seçimi' alt boyutunun erişim puanı sıra ortalaması 47.01; kontrol grubunun sıra ortalaması ise 39.99 olarak tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği 'İçerik seçimi' boyutuna ait erişim puanları arasında farklılık tespit edilse de istatistiksel olarak farklılaşma görülmemektedir.(U=773.5, p>.05). Bu çalışmanın bulgularına göre, öğrenen özerkliği düzeyi altıncı denence için ortaya konan hipotez reddedilmiştir.

4.2.3.7. Denence 2.7'ye ilişkin bulgular

Denence 2.7: Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenen özerkliği ölçeği 'Amaç/Değerlendirme' alt boyutuna ilişkin erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Tablo 4.21.'de deney ve kontrol grubunun öğrenen özerkliği ölçeği 'Amaç/Değerlendirme' boyutu erişim ortalamalarının Mann Whitney U testi analiz sonuçlarına yer verilmektedir. Öğrenen özerkliği ölçeği 'Amaç/Değerlendirme' alt

boyutuna ait verilerin dağılımı normal olmadığından analiz Mann Whitney U testi ile yapılmıştır.

Tablo 4.21. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği ölçeği ‘Amaç/Değerlendirme’ boyutunun erişim puanı ortalamaları Mann Whitney U testi analiz sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	43	45.38	1951.5	843.5	.476
Kontrol	43	41.62	1789.5		

$p > .05$

Tablo 4.21.’de deney grubunun öğrenen özerkliği ölçeği ‘Amaç/Değerlendirme’ alt boyutunun erişim puanı sıra ortalaması 45.38; kontrol grubunun sıra ortalaması ise 41.62 olarak tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği ‘Amaç/Değerlendirme’ boyutuna ait erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($U=843.5$, $p > .05$). Bu çalışmanın bulgularına göre, öğrenen özerkliği düzeyi yedinci denence için ortaya konan hipotez reddedilmiştir.

4.2.3.8. Denence 2.8’e ilişkin bulgular

Denence 2.8: Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenen özerkliği ölçeği ‘Değerlendirme/Motivasyon’ alt boyutuna ilişkin erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Öğrenen özerkliği ölçeği ‘Değerlendirme/Motivasyon’ alt boyutuna ait verilerin dağılımı normal olmadığından analiz Mann Whitney U testi ile yapılmıştır. Tablo 4.22.’de deney ve kontrol grubunun öğrenen özerkliği ölçeği ‘Değerlendirme/Motivasyon’ boyutu erişim ortalamalarının Mann Whitney U testi analiz sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 4.22. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği ölçeği ‘Değerlendirme/Motivasyon’ boyutunun erişim puanı ortalamaları Mann Whitney U testi analiz sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	43	41.83	1798.5	852.5	.531
Kontrol	43	45.17	1942.5		

$p > .05$

Tablo 4.22.’de deney grubunun öğrenen özerkliği ölçeği ‘Değerlendirme/Motivasyon’ alt boyutunun erişim puanı sıra ortalaması 41.83; kontrol

grubunun sıra ortalaması ise 45.17 olarak saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği 'Değerlendirme/Motivasyon' boyutuna ait erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (U=852.5, p>.05). Bu çalışmanın bulgularına göre, öğrenen özerkliği düzeyi sekizinci denence için ortaya konan hipotez reddedilmiştir.

4.2.3.9. Denence 2.9'a ilişkin bulgular

Denence 2.9: Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenen özerkliği ölçeği 'Diğer kültürler' alt boyutuna ilişkin erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Öğrenen özerkliği ölçeği 'Diğer kültürler' alt boyutuna ait verilerin dağılımı normal olmadığından analiz Mann Whitney U testi ile yapılmıştır. Tablo 4.23.'de deney ve kontrol grubunun öğrenen özerkliği ölçeği 'Diğer kültürler' boyutu erişim ortalamalarının Mann Whitney U testi analiz sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 4.23. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği ölçeği 'Diğer kültürler' boyutunun erişim puanı ortalamaları Mann Whitney U testi analiz sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	43	45.23	1945	850	.518
Kontrol	43	41.77	1796		

p>.05

Tablo 4.23.'de deney grubunun öğrenen özerkliği ölçeği 'Diğer kültürler' alt boyutunun erişim puanı sıra ortalaması 45.23; kontrol grubunun sıra ortalaması ise 41.77 olarak saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği 'Diğer kültürler' boyutuna ait erişim puanları arasında farklılık gözlenmiştir fakat istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (U=850, p>.05). Bu çalışmanın bulgularına göre, öğrenen özerkliği düzeyi dokuzuncu denence için ortaya konan hipotez reddedilmiştir.

4.2.3.10. Denence 2.10'a ilişkin bulgular

Denence 2.10: Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenen özerkliği tüm ölçeğe ilişkin erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Aşağıda yabancı dil öğretiminde, mevcut öğretimin yanı sıra alternatif gerçeklik oyununun uygulandığı deney grubu ile sadece mevcut öğretimin devam ettiği kontrol grubunun öğrenen özerkliği tüm ölçek erişim ortalamaları Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.24.'da verilmiştir. Deney ve kontrol grubunun öğrenen özerkliği tüm ölçek ön test ve son testten elde edilen veriler normal dağılım göstermediğinden non-parametrik testlerden Mann Whitney U ile veriler analiz edilmiştir

Tablo 4.24. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği tüm ölçek erişim ortalamaları Mann Whitney U testi analiz sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	43	43.64	1876.5	918.5	.96
Kontrol	43	43.36	1864.5		

$p > .05$

Tablo 4.24. incelendiğinde, deney grubu tüm ölçek erişim puanı sıra ortalaması 43.64'tür; kontrol grubunun ise 43.36'dır. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği tüm ölçek erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($U=918.5$, $p > .05$). Bu çalışmanın bulgularına göre, öğrenen özerkliği düzeyi onuncu denence için ortaya konan hipotez reddedilmiştir.

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, çalışmanın denecelerine ilişkin bulgular tartışılıp yorumlanmıştır.

5.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulguların Yorumlanması

Araştırmanın birinci denencesinde yabancı dil öğretiminde AGOların öğrencilerin erişim düzeylerine etkisi sorgulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin erişim testi ön-test ve son-testinden elde edilen bulgulara göre erişim testinin ‘hatırlama’ düzeyinde deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Bloom’un bilişsel gelişim basamaklarından ilki olan Hatırlama (bilgi) basamağında, bilimsel bilgiler, hipotezler, teoriler, kavramlar gibi olguların anlatıldıkları haliyle söylenmesi, yazılması davranışları yer alır ve öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi tekrarlayıp tekrarlayamadığına bakılır. Herhangi bir yorum yapılması ya da değişiklik yapılması beklenmez (Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl, 1979). Bu düzeyde öğrencilerin öğrendiği bilgileri olduğu gibi kullanma ve hatırlama becerileri sınanmıştır. Sınıfta öğrendikleri bilgilere paralel olarak, bir sınıf dışı etkinliği olarak tasarlanan ‘The Fox Hunt’ alternatif gerçeklik oyunundaki görevler aracılığıyla öğrenciler yeni kalıplar ve yeni kelimeler öğrendikleri gibi sınıf içinde öğrendikleri bilgiyi tekrar etme fırsatı bulmuşlardır. Nitekim öğrencilerin öz değerlendirme formuna verdikleri cevaplardan yola çıkarak, The Fox Hunt oyunun okulda öğrendikleri bilgileri desteklediğini ve yeni kelimeler öğrendiklerini belirttikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda, oyunda süregelen görevler ve oyunun kurgusu öğrencileri sınıf dışında uzun süre İngilizceyi kullanmaya teşvik etmiştir. Bu bağlamda, ‘The Fox Hunt’ oyununun hatırlama düzeyinde öğrencilerin erişim düzeylerini artırmada etkili olduğu söylenebilir. Neville ve arkadaşlarının (2009) dijital oyun temelli öğrenme yaklaşımıyla dil öğretiminde kelime bilgisi, okuma ve yazma becerisi üzerine yürütmüş oldukları çalışmada deney grubu lehine bilgi, kavrama ve transferine ilişkin anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca,

yazma etkinliklerinde daha uzun yazdıkları ve farklı kelimeler kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan sonuçlar bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Birinci denencenin ikinci alt boyutu olan ‘kavrama’ düzeyine ilişkin deney ve kontrol grubu erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bloom’un bilişsel öğrenme alanlarından kavrama basamağında öğrenciler aktarılan bilgiyi yorumlar yani bilgiyi kendi cümleleriyle yeniden ifade ederler. Bu aşamada tablolar ve grafikler veya farklı örneklerden yararlanarak sahip oldukları bilgileri ifade ederler Bir bilginin değişik kelimelerle ifade edilmesi, özetlenmesi, yorumlanması ya da öngörülerde bulunması kavrama düzeyinde gerçekleşen işlemlerdir. Kavrama basamağında yer alan öğrenciler öğrendiklerini organize edip yorumlayabilir. Başka bir deyişle, öğrencilere aktarılmış olan bilgilerin zihninde canlandırıp kendi cümleleriyle ve farklı yollarla ifade edebilirler (Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl, 1979). Bu bağlamda, The Fox Hunt oyununda öğrenciler görevlerde verilen ipuçlarını en kısa zamanda anlayıp yönergeleri takip edip bulmacayı çözmeleri ya da görevi tamamlamaları beklenmiştir. Başka bir deyişle, kroki, kod, ses kaydı, harita, görsel, bulmaca gibi farklı formlarda verilen bilgiyi çevirip yorumlamaları beklenmiştir. Böylelikle, öğrencilerin kavrama becerilerinin geliştiği düşünülebilir. Öğrencilerin öz değerlendirme formlarına verdiği cevaplara bakıldığında oyunun ilk seviyelerinde görevleri anlamada zorluk çektiklerini ilerleyen zamanlarda çok daha kısa sürelerde görevleri tamamlayabildiklerini belirtmişlerdir.

Bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının erişim testi ‘uygulama’ düzeyine ilişkin erişimleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Uygulama basamağında, hatırlama ve kavrama yeteneğine dayanarak yeni bir sorunun çözülmesi beklenir. Bir problemin çözümü için kullanılacak ilkelerin belirleme, önerilenler arasından seçip işaretleme, sınırlama, denence kurma, uygulayıp verileri toplama, denenceleri kabul ya da ret etme gibi davranışlar uygulama düzeyinde yer alır ve bu aşamaları takip ederek sonuca ulaşılır. Bu aşamada öğrencilerden beklenen ortaya konan bir sorunu araştırma probleminin basamaklarını kullanarak çözüme ulaşmaktır. Öğrenci sunulan problemi anlar daha önceki bilgilerle bağlantı kurarak çözüme ulaşır (Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve

Krathwohl, 1979). ‘The Fox Hunt’ oyunu uygulamaya, yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı olduğundan, edindikleri bilgileri kullanma fırsatı bulduklarından ve oyun etkileşimli bir oyun olduğu için işbirlikçi öğrenme, akran öğrenme ve sosyal öğrenme gibi öğrenme modellerin de işe koşulduğundan uygulama düzeyi erişilerinde anlamlı farklılaşma olduğu düşünülebilir.

Gömleksiz, (2005) İngilizcede Simple Present Tense ile Present Continuous Tense’in öğretiminde geleneksel yöntem ile oyunlarla öğretimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini karşılaştırmayı amaçladığı çalışmada başarı testi ‘Bilgi, Kavrama ve Uygulama’ düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Gömleksiz’in elde ettiği sonuç, bu çalışmada elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. ‘The Fox Hunt’ oyununun yabancı dil öğretiminde okuma ve yazma becerilerine ilişkin erişilerine genel olarak bakıldığında, deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bulunan bu sonuç, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir fark ortaya koyduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, oyun temelli öğrenmeye dayanan bir AGO olan ‘The Fox Hunt’ oyunu uygulaması öğrencilerin genel erişi düzeyleri üzerinde bir etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Connolly ve arkadaşlarının (2011) farklı ülkelerden okulların katılımıyla yürüttükleri bir AGO olan ‘The Tower of Babel’ projesinde farklı dillerdeki öğrencilerin bir platformda toplanarak işbirliğine dayalı oyunda, klasik bir sınıfın sağlayamayacağı ortamı sağlayarak ikinci yabancı dil öğrenmeye olan katkıları ve çalışmanın sonuçları bu çalışmayla paralel niteliktedir.

Tarih dersinde yeni konuların öğrenilmesi ve hedeflenen öğrenme çıktılarının elde edilmesi amacıyla uygulanan Fujimoto’nun tasarladığı (2010) ‘Finding Identity’ adlı AGO ile Lynch ve arkadaşlarının (2014) uyguladıkları Plunkett’s Pages adlı AGOnun sonuçları bu araştırmayla paralel sonuçlara sahiptir. Eschler ve Fullerton (2014) temel enformatik dersinde öğrencilerin temel kavramları öğrenmeye ve bilişim becerilerini geliştirmeye yönelik AGO çalışması sonuçları da araştırmayı destekler niteliktedir. Matematik, fen bilimleri, teknoloji ve mühendislik alanlarında Bellocchi’nin (2012) yürüttüğü The STEM alternatif gerçeklik oyunu ile Jagoda ve

arkadaşlarının (2015) The Source alternatif gerçeklik oyunları sonuçlarının paralel olduğu görülmektedir.

Bu çalışmayı destekler şekilde Hakulinen'in (2013) çalışmasında da üniversite düzeyindeki bilgisayar dersi için tasarlanmış AGOnun öğrenme sürecinde oldukça etkili olduğu ve diğer derslere de uygulanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Moseley ve arkadaşlarının (2009) dört AGO durum araştırması incelemesi üzerine yürüttükleri çalışmada da başarıya etkisi görülmektedir. O'Donovan ve arkadaşlarının(2009) yürüttükleri çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmayı destekleyen diğer AGO uygulamaları ise (Dondlinger, 2009; Dondlinger ve McLeod, 2015; Bonsignore ve arkadaşları (2012); Piñeiro-Otero ve Costa-Sánchez (2015); Chess ve Booth (2013); 'ne ait çalışmalardır. Oyun temelli öğrenme ya da eğitsel bilgisayar oyunlarının işe koşulduğu çalışmaların akademik başarı üzerinde anlamlı farklılık yarattığı sonucuna ulaşılan (Erduran-Avcı (2004); Gömleksiz, M.N. (2005); Pannese ve Carlesi (2007); Torrente ve diğerleri (2009); Mubaslat (2012); Demir (2012); Şaşmaz- Ören ve Eskelinen (2012); Qteefan (2012); Vandercruysse ve diğerleri (2013)) tarafından yürütülen çalışmalarla benzer sonuçlara sahiptir. Öte yandan, (Bayırtepe ve Tüzün (2007); Ural (2009); Güneş (2010)) oyun temelli öğrenme üzerine yaptığı deneysel çalışmalarında da bu araştırmanın sonuçlarının aksine deney grubu lehine oyun temelli öğrenmenin başarıya etkisi tespit edilmemiştir.

The Fox Hunt oyunu sayesinde, öğrenciler anlamlı bir bağlamda özgün materyallerle belirlenen hedefe ulaşmak için çaba gösterirken yabancı dili kullanmak onlar için daha anlamlı olmaktadır. Ayrıca, AGOnun bir bileşeni olan geribildirim sistemi sayesinde öğrencilerin edindikleri bilgileri doğru şekilde edinmesini ve hata varsa hata kalıcı hale dönüşmeden düzeltilmesi sağlanmaktadır. Bunun da doğru bilginin kazanılmasında etkili olduğu düşünülebilir.

Krashen (1982) ikinci dilin kazanımı kuramıyla ilgili bazı hipotezler ileri sürmüştür. Bunlardan ilki ana dilin kazanımı nasıl oluyorsa ikinci dilin de kazanımının da aynı şekilde mümkün olduğudur. Bunun için öğretmenlerin özgün materyaller kullanması ve gerçek hayat bağlamsalına uygun ortamlarda dilin kullanıma teşvik etmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, AGO ikinci dilin kazanımı için öğrencilere uygun

ortamlar sağlamaktadır. ‘The fox hunt’ alternatif gerçeklik oyununda web sitesinde haftalık yayınlanan mini dizi ve verilen görevler aracılığıyla öğrenciler okuma becerilerini geliştirmektedirler. Krashen (1982) okuma hipotezinde öğrenen ne kadar özgün okumalara maruz kalırsa o kadar yeni kelime kazanır demektedir. Krashen’in bu hipotezi de AGO ortamlarının yabancı dil öğrenmeye katkısını destekler niteliktedir.

Sonuç olarak ‘The Fox Hunt’ oyunu çağdaş öğrenme kuramlarından Kolb’un yaparak öğrenme modelini öğrencilerin oyunda aktif olarak yer almasıyla; oyunun problem çözmeye dayalı olması bakımından problem temelli öğrenmeyi; oyun her ne kadar tasarımcı tarafından tasarlanmış olsa da oyun esnasında oyuncuların oyunu yapılandırması açısından yapılandırmacı kuramı; öğrenciler ikiye bölünmüş gruplarla oyunda verilen görevleri yerine getirdiğinden işbirlikçi öğrenmeyi; oyun Gardner’ın çoklu zekâ kuramında yer alan her alana hitap etmesiyle çoklu zekâ kuramını işe koşturmuştur. Bu bağlamda ‘The Fox Hunt’ oyunu birçok kuram ile ilişkilendirilebileceği söylenebilir.

Çalışmanın birinci denencesine ilişkin edinilen bulgular doğrultusunda, AGO’nun dil öğretiminde kullanımı öğrencilerin başarısında olumlu etki yaptığı tespit edilmiştir. AGO’nun öğrencilerin dil öğrenmelerinde eğlenceli, motive edici ve katılımı artırıcı bir ortam sağladığı ve sınıf dışında da dil öğrenmeye devam etmeleri için fırsat verdiği söylenebilir. Bununla beraber, AGO’nun öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirici birçok farklı etkinliklerin sunulabileceği bir öğrenme ve bilgiyi kullanma ortamı olduğu düşünülebilir.

5.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulguların Yorumlanması

Araştırmanın ikinci denencesinde AGO’nun yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliğine etkisi sorgulanmıştır. Bunun için, Egel’in (2003) geliştirdiği yabancı dilde öğrenen özerkliği ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 9 alt boyuttan oluşmaktadır. Deney ve kontrol grubuna uygulanan ölçekten elde edilen puanları alt boyutlarına göre incelendiğinde; ölçeğin birinci alt boyutu olan ‘öz yönetim için hazırlık’ boyutu

erişî düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Nunan (1997), öğrenen özerkliğinin ilk aşamasında öğrenenin kendi öğrenme stil ve stratejilerinin farkına varması ve verilen görevler doğrultusunda bu becerilerin geliştirilmesinin yer aldığından bahsetmektedir. 'The Fox Hunt' oyunu esnasında öğrenciler haftalık her oyunun sonunda oyunu, ödevleri ve kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Böylelikle kendi öğrenme stil ve stratejilerini fark etme fırsatı ve daha başarılı olmak için yeni stratejiler geliştirme fırsatı buldukları düşünülebilir.

Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği ölçeğinde ikinci alt boyutu olan 'dil öğrenmede özerk çalışma' boyutuna ilişkin erişî düzeyleri arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. 'The Fox Hunt' oyunun öğrenciler için oldukça yeni bir oyun oluşu, bu yüzden de öğrencilerin normalden fazla desteğe ihtiyaç duyması ve daha sonra yavaş yavaş destek kaldırılmış olsa da planlanan sürenin yeterli olmayışından dolayı öğrenciler dil öğrenmede özerk çalışmayı gerçekleştirecek zamana sahip olmadıklarından kaynaklanabilir. Nitekim Nunan (1997), öğrenmenin başlangıçta onlar için en iyisinin ne olduğunu bilemeyebilirler. Bu yüzden desteklenmeleri gerekmektedir ve bu desteğin belli aşamalarla kaldırılması gerektiğini belirtmektedir. Bu aşamalar sırasıyla farkındalık oluşturulması, öğrenme sürecine katılmaları, görevleri kendilerine göre değiştirmeleri, kendi hedeflerine göre görevleri hazırlamaları ve öğretmen ve araştırmacı konumuna geçmeleri olduğunu öne sürmektedir. 'The Fox Hunt' oyununda farkındalık geliştirilmeye çalışılmış öğrenme sürecinde yer almaları sağlanmaya çalışılmış ve kendilerine göre görevlerde değişikliğe gidilmiş fakat oyunu kendilerinin yeniden üretmeleri sağlanamamıştır. Bu bakımdan oyunda bütün aşamaların tam anlamıyla gerçekleştirilememiş olması, öğrencilerin dil öğrenme özerkliklerini de geliştirmediği söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği ölçeğinin üçüncü alt boyutu 'Sınıfın/öğretmenin önemi' ve dördüncü alt boyutu 'Öğretmenin rolü: açıklama/denetleme' boyutlarına ilişkin erişî düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bunun sebebi, 'The Fox Hunt' oyunu araştırmacı tarafından yürütülen sınıf dışı bir aktivitedir. Bu boyutun maddelerine kendi ders öğretmenlerini düşünerek cevap vermiş olabilirler. Bu durum da

farklılaşma olmamasına sebep olarak gösterilebilir. Nitekim Little, (1995) öğrencinin öğrenen özerkliği kazanması öğretmenin özerk olup olmamasına bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu bakımdan, bu çalışmada öğrenen özerkliği erişim puanlarında farklılık olmaması, araştırmacı ve öğrenciler arasında öğretmen-öğrenci ilişkisinin olmamasından kaynaklanabilir.

Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği ölçeği beşinci alt boyutu ‘Dil öğrenme etkinlikleri’ boyutuna ilişkin erişim düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık kaydedilmiştir. Öğrenen özerkliği, dil öğrenme etkinlikleri alt boyutunda ‘İngilizceyi yalnız çalışmaktansa arkadaşlarımla çalışmak bana daha faydalı oluyor’; ‘Diğer öğrencilerle çalışabileceğim İngilizce proje ödevlerinden hoşlanırım.’ gibi maddeler yer almaktadır. Little (1997), her ne kadar özerklik bireysel ve bağımsız kendi kararlarını kendi alan olarak yorumlansa da insanoğlunun sosyal bir varlık olduğunu, özerkliğin gelişiminde etkileşimin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, ‘The Fox Hunt’ oyununda gerek ödevler olsun gerekse yerine getirilen görevler olsun dil öğrenmeyi destekleyici etkinliklerle örülmüştür ve öğrenciler ödevleri ve görevleri gruplar halinde yerine getirmektedir. Dil öğrenme etkinlikleri boyutundaki fark bundan kaynaklanmış olabilir. Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği ölçeği altıncı alt boyutu ‘İçerik seçimi’ yedinci alt boyutu ‘Amaç/Değerlendirme’ ve sekizinci alt boyutu ‘Değerlendirme/Motivasyon’ boyutlarına ilişkin erişim düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Benson (2001) öğrencinin içerik seçimi aşamasına katılarak kendi ihtiyaç ve ilgisine göre içeriğin belirlenmesi öğrenen özerkliğinin bir gerekliliği olduğunu belirtmektedir. ‘The Fox Hunt’ oyunu ders dışı aktivitesi olarak araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. Aynı zamanda oyun esnasında her hafta öğrencilerden alınan görüşler doğrultusunda oyunda değişiklik ve düzenlemelere gidilmiştir. Bununla beraber öğrenci dinamiklerine göre oyun oynanırken öğrenciler tarafından yapılandırılmıştır. Öğrenen özerkliği altıncı alt boyutu ‘Yabancı dil derslerim için malzemeleri kendim seçmek isterim.’ ‘İngilizce dersinde neler yapılacağı konusunda sorumluluk paylaşmak isterim.’ ‘İngilizce dersinde öğretilen konular kendim belirlemek isterim.’ sekizinci alt boyutu ise ‘Yazılıdan iyi bir not alınca, bir daha o ders konularını çalışmam.’ ‘İngilizce'ye sınav olacağımız zaman çalışırım.’ ‘Öğretmenimin İngilizce dersi için çok sınav yapması hoşuma gider.’ gibi

maddelerden oluşmaktadır. Öğrenciler bu maddelere cevap verirken okulda işledikleri dersleri ve oldukları sınavları temel alarak cevap vermiş olabilirler. Farklılaşmanın gözlenmemesi bu durumdan kaynaklanabilir.

Deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliği ölçeği dokuzuncu alt boyutu olan 'Diğer kültürler' boyutuna ilişkin erişim düzeyleri deney grubu lehine anlamlı farklılaşmamaktadır. Benson'a (2001) göre dil öğrenmede özerk olmanın şartlarından biri de diğer kültürlerden haberdar olmaktır. 'The Fox Hunt' oyununda hedef dilin kullanıldığı ülkelerin kültürüne göre kurgu hazırlanmış ve karakterlerin o kültürden seçilmiş olsa da, kültür hakkında yeterli bilgi yer almamaktadır. Bundan dolayı puanlar arasında farklılaşma gözlenmemiş olabilir.

Deney ve kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanan Öğrenen özerkliği ölçeğinden elde edilen tüm ölçek erişim puanları düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bunun sebebi, uygulamanın sadece 8 hafta sürmüş olması öğrencilerin öğrenen özerkliğine etki yaratacak kadar yeterli bir sürenin kat edilmemiş olması olabilir. Demirtaş (2010) İngilizce hazırlık bölümü ile yaptığı öğrenen özerkliği üzerine olan çalışmasında, özerk öğrenme becerilerinin kazandırılması okul dışında, sosyal yaşamda ya da iş hayatında başarılı olmaları için gerekli olan uzak hedefler olduğundan bahsetmiştir. Başka bir deyişle, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlamak hem bu kadar kısa sürede mümkün olmayabilir hem de bir tip ölçme aracı ile tespit etmek yeterli olmayabilir. Nitekim Beckert (2005), bilişsel özerkliği gözlemlenebilir yapmanın en uygun yolunun öz-değerlendirme olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak, öğrenen özerkliği ölçeğinden elde edilen verilerin yanı sıra, öğrencilerin her hafta yaptıkları öz değerlendirmeye bakıldığında ilerleyen zamanda ödevlerin içeriği ve oyunun kurgusu hakkında öneri getirmede geliştikleri ve kendi ihtiyaçlarına göre taleplerde buldukları gözlenmektedir. 'The Fox Hunt' oyunu öğrenen özerkliğinin bazı alt boyutlarında başarı sağladığı bazı alt boyutlarında ise geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

AGO dil öğrenmede öğrenen özerkliğini destekleyici etkinlikleri kullanmada öğretmenlere yardımcı bir araç olabilir. Daha geniş zamana yayılan bir oyun tasarlayarak ve daha fazla özerklik destekleyici unsurlar oyuna yerleştirilerek

öğrenen özerkliğinin gelişimine daha fazla katkı sağlanabilir. Dil gelişiminde öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi, okul dışında ve sonrasında dil öğrenmeye devam edilmesi ya da dilin daha iyi kullanımı için çaba gösterilmesi bakımından önemli olduğu düşünülebilir. Bu da bir AGOnun sunduğu ortamda mümkün olabileceği söylenebilir.

AGOnun tasarımında ve uygulanmasında göz önünde bulundurulması gereken bazı olumsuz yönlerinden söz etmek mümkündür. Araştırmacının karşılaştığı en temel sorun öğrencilere ders veren bir öğretim elemanı olmayıp sadece çalışmayı yürütücü olması öğrenciler hakkında bilgi edinmesini geciktirmiş ve iletişime geçmesini güçleştirmiştir. Bu bakımdan, öğrencilerin projeye inanması ve araştırmacıyı tanıyıp güvenmesi zaman almıştır. Öğretmen açısından ele alındığında, her ne kadar temel teknoloji becerilerine ihtiyaç duyulsa da tasarlama ve kurgulama aşamaları zaman alıcı görülebilir. Hazırlanan materyallerin maliyeti öğretmenler için fazla olduğu düşünülebilir. Öğrenciler açısından düşünüldüğünde ise, öğrencilerin hepsi oyunun mantığını anlamayabilir bu yüzden de oyuna dâhil olmak istemeyebilir. Bu oyunda öğrenciler farkında olmadan dili öğrendikleri için bir şey öğrenmediklerini düşünüp boşa zaman harcadıkları fikrine kapılabilir. Yenilik demek bir şeylerin değişmesi demek bu bakımdan herkes aynı derecede değişiklikten hoşlanmayabilir. Oyuna önyargılarla yaklaşılabilir. Karşılaşılabilecek ya da bu zamana kadar karşılaşılmış zorluklar dikkate alınarak bir AGOnun tasarlanması, hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından oyunun uygulanmasını kolaylaştıracağı ve elde edilecek faydayı en üst düzeye çıkaracağı düşünülebilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu araştırmanın genel amacı, AGOnın yabancı dil öğretiminde akademik başarıya ve öğrenen özerkliğine etkisini araştırmaktır. Araştırmanın uygulaması 2015-2016 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Elementary sınıfında okuyan 86 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma deneysel desende tasarlanmış ve 43 öğrenci deney grubunu 43 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. 9 haftalık uygulama sürecinde deney grubunun İngilizce öğretimleri ders dışı aktivitesi olarak alternatif gerçeklik oyunu uygulaması ile desteklenirken, kontrol grubu sadece normal eğiti öğretimlerine devam etmiştir. Veri toplama aracı olarak, ön test ve son test olmak üzere, başarı testi için Cambridge ESOL KET sınavı (okuma ve yazma) bölümleri ve öğrenen özerkliği ölçeği uygulanmıştır. Bunun yanı sıra, deney grubu öğrencilerinden her hafta oyun, ödev ve kendi performanslarıyla ilgili yazılı görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak, şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin erişim testi **hatırlama** düzeyi erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
2. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin erişim testi **kavrama** düzeyi erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
3. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin erişim testi **uygulama** düzeyi erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
4. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin tüm erişim testi erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
5. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenen özerkliği ölçeği birinci alt boyutu olan **'öz yönetim için hazırlık'** düzeyi erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

6. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenen özerliği ölçeği ikinci alt boyutu olan '**dil öğrenmede özerk çalışma**' düzeyi erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark yoktur.
7. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenen özerliği ölçeği üçüncü alt boyutu olan '**Sınıfın/öğretmenin önemi**' düzeyi erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark yoktur.
8. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenen özerliği ölçeği dördüncü alt boyutu olan '**Öğretmenin rolü: açıklama/denetleme**' düzeyi erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark yoktur.
9. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenen özerliği ölçeği beşinci alt boyutu olan '**Dil öğrenme etkinlikleri**' düzeyi erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
10. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenen özerliği ölçeği altıncı alt boyutu olan '**İçerik seçimi**' düzeyi erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark yoktur.
11. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenen özerliği ölçeği yedinci alt boyutu olan '**Amaç/Değerlendirme**' düzeyi erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark yoktur.
12. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenen özerliği ölçeği sekizinci alt boyutu olan '**Değerlendirme/Motivasyon**' düzeyi erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark yoktur.
13. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenen özerliği ölçeği dokuzuncu alt boyutu olan '**Diğer kültürler**' düzeyi erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark yoktur.
14. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenen özerliği tüm ölçek erişim puanı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark yoktur.

Sonuç olarak, bir alternatif gerçeklik oyunu olarak araştırmacı tarafından tasarlanan 'The Fox hunt' oyununun öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye katkı sağladığını ve

öğrenmenin daha motive edici ve eğlenceli ortamda gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Tasarlanan alternatif gerçeklik oyununun öğrenen özerkliği erişim düzeyine anlamlı bir farklılık yapmadığı görülmektedir. Anlamlı bir farklılık elde etmek için uygulama süresinin daha uzun olması gerektiği düşünülebilir.

Bir alternatif gerçeklik oyununda karşılaşılabilecek olumsuz yanları da dikkate alınarak hem uygulama hem de araştırma alanları için bazı önerilerde bulunulmuştur.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Eğer büyük ölçekli ve kapsamlı bir AGO planlanıyorsa, okul içerisinde kurulacak bir ekip tarafından fon desteği de alınarak oyun tasarlanabilir.
- Bu çalışmada uygulama 9 hafta olarak planlanmıştır. Bir ders ya da iki ders dönemi uygulanabilecek şekilde tasarlanabilir.
- Bu çalışmada ödevler AGO ile beraber verilmiştir. Yapılacak uygulamada ödevler oyunla bütünleşik verilebilir. Başka bir deyişle, oyundaki aşamalar ödevlerden oluşabilir.
- Bu çalışmada AGO araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. Öğrencilerin oyunda önce oyuncu daha sonra tasarımcı olarak yer alması istenebilir. Böylelikle öğretmenin yükü azalmış, öğrencinin sorumluluğu artırılmış olur.
- Bu çalışmada AGO ders dışı etkinlik olarak tasarlanmıştır. Dersin tamamı ya da bir bölümü AGO ile gerçekleştirilebilir.
- Öğretmenlerin AGOyu derslerde uygulayabilmesi için hizmet içi eğitim seminerlerinde oyunun tanıtımı yapılabilir.

6.2.2. Gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik neriler

- Bu alışma MSK Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık öğrencileriyle sınıf dışı etkinlik olarak araştırmacı tarafından yrtlmştir. Araştırmacının ders veren olmaması öğrenciler hakkında gerek akademik gerek kişisel bilgi edinmesini güçleştirmiştir. Çalışmanın daha iyi sonuç vermesi açısından ders verenin ve çalışmayı yürütenin aynı kişi ya da ekip olması avantaj sağlayabilir.
- AGO bir gruba uygulanmadan önce aynı grupla deneme amaçlı küçük çaplı bir AGO yürütülebilir. Böylelikle, ğrencilerin oyun hakkında genel bir bilgi edinmesini sağlar ve yürütücüler için de o grup için aksayan yönlerini görüp oyun başlamadan önce gerekli düzenlemelerin yapılmasına fırsat bulunmuş olur.
- AGO dil ğretiminde uluslararası bir proje olarak hazırlanarak sonuçları yorumlanabilir.
- Farklı bir bakış açısı kazandırmak ve farklı üniversitelerdeki işleyişten haberdar olmak için AGO niversiteler arası bir proje olarak tasarlanabilir.
- Bu alışma İngilizce ğretiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için hazırlanmıştır. Dil ğrenmede bütün becerileri geliştirmeye yönelik bir AGO tasarlanabilir.
- Bu alışma AGO'nun yabancı dil ğretiminde okuma ve yazma becerilerine ilişkin erişi düzeylerine ve öğrenen özerkliği düzeyine etkisi üzerine yrtlmştir. AGO, düşünme becerileri, değerler ğretimi, problem çözme becerisi gibi farklı değişkenlerle çalışılabilir.
- AGO farklı derslerle çalışılıp akademik başarıya etkisi saptanabilir.
- Boylamsal bir çalışma yapılarak aynı grubun birbirine bağlantılı derslerdeki başarısı bir durum çalışmasıyla tespit edilebilir.

- Bu çalışma yabancı diller yüksekokul İngilizce hazırlık öğrencileriyle yürütülmüştür. İlköğretim, ortaöğretim gibi farklı kademelerdeki çalışma gruplarıyla yürütülebilir.
- AGO birbirini takip eden zincir bir çalışmayla aşama aşama yürütülebilir. Örneğin, önce AGO'nun eğitime uygunluğu denenebilir. Daha sonra belirlenen bir ders programına uygunluğu ve daha sonra ise başarı, motivasyon gibi farklı değişkenlere etkisi incelenebilir.
- Bu çalışmada 9 haftalık bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Özerk öğrenmelerinin geliştirilmesi için belirli aşamaların kaydedilebilmesi amacıyla uygulama daha uzun süre yürütülebilir.
- Bu çalışmada deneysel desen uygulanmıştır ve daha çok nicel verilerden yararlanılmıştır. AGOnun uygulandığı bir durum çalışması yapılabilir.
- Bu çalışmada çalışma grubu 86 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunu ise 43 öğrenci oluşturmaktadır. Büyük gruplara uygunluğunu test etmek amacıyla daha geniş oyuncu kitlesiyle bir durum çalışması yürütülebilir.
- Eğitim amaçlı tasarlanan bir alternatif gerçeklik oyunu için akıllı telefonlara uyumlu bir uygulama geliştirilip dil öğretimi için uygunluğu sınanabilir.

KAYNAKÇA

- Abdul Jabbar, A.I. ve Felicia, P. (2015). Gameplay Engagement and Learning in Game-Based Learning: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, Doi: 0034654315577210. 11 Mayıs 2015 tarihinde <http://rer.aera.net> adresinden erişilmiştir.
- Alanna, Y.Y.T. (2014). *More than a Game: Examining Sensemaking and Self-Organisation in Alternate Reality Games*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Purdue University: West Lafayette, Indiana.
- Aşman Alikılıç, Ö. (2010). Örgüt ve Paydaş İşbirliği Geliştirilmesinde Alternatif Gerçeklik Oyunlarının Kullanılması: "Lost Experience Örneği". *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 30(2), 139-164.
- Aydın, T. (2014). Dil Öğretimi ve Oyun- Çoklu Zekâ Teorisi Işığında, *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 14(1), 71 -83.
- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Otonom Öğrenme: Neden ve Nasıl? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 68-74.
- Balçıkanlı, C. (2010). Learner Autonomy in Language Learning: Student Teachers' Beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 90 - 103. 15.Mayıs 2015 tarihinde <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n1.8> adresinden erişilmiştir.
- Battles, J., Glenn, V. ve Shedd L. (2011). Rethinking The Library Game: Creating an Alternate Reality with Social Media, *Journal of Web Librarianship*, 5(2), 114-131, DOI: 10.1080/19322909.2011.569922.
- 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.
- Beckert, T. E. (2005). Fostering Autonomy in Adolescents: A Model of Cognitive Autonomy and Self-Evaluation, *American Association of Behavioral and Social Sciences*, Las Vegas, Nevada.

- Bellocchi, A. (2012). Practical Considerations for Integrating Alternate Reality Gaming into Science Education, *Teaching Science*, 58(4), 43-46.
- Benson, P. (2001) *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*, Essex, Pearson Education Ltd.
- Benson, P. (2011). Language Learning and Teaching Beyond The Classroom: An Introduction to The Field. Benson, P. ve Reinders, H. (Eds.), *Beyond the language classroom*, 7–17. Palgrave Macmillan: London, UK.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. ve Krathwohl, D. R. (1979). Bloom, B. S. (Ed). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. 2nd Edition, Longman Group LTD, London, UK.
- Bonsignore, E., Hansen, D., Kraus, K., Ahn, J., Visconti, A., Fraistat, A., ve Druin, A. (2012). Alternate Reality Games: Platforms for Collaborative Learning. *Proceedings of the 10th International Conference of the Learning Sciences*, 251-258.
- Borg, S. ve S. Al-Busaidi. (2012). Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices. *British Council, UK*. 12 Şubat 2015 tarihinde <http://www.teachingenglish.org.uk/publications> adresinden alınmıştır.
- Brackin, A.L. (2008). *Tracking The Emergent Properties of The Collaborative Online Story "Deus City" for Testing The Standard Model of Alternate Reality Games*, Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Texas: Dallas.
- Caillois, R. (2006). The Definition of Play and The Classification of Games. Salen, K. and Zimmerman, E. (Eds). *The Game of Design Reader: A rules of Play Anthology*, 122-155, The MIT Press, London, England.
- Campos, M. S. F., de Oliveira, K. S. ve Brawerman-AlbiniThe, A. (2013). The Use of Video Games in The Teaching-Learning Process of English as a Foreign Language, *The International Conference on Interactive Computer Aided Blended Learning*, 06-08.Nov.2013, Florianópolis, Brazil, Kassel University Press GmbH, Kassel, Germany, 218-223.
- Chatfield, T. (2010). *Fun inc. Why Gaming Will Dominate The Twenty-First Century*. New York, NY: Pegasus Books.

- Chen, H-I. ve Pan, H-H. (2015). Learner Autonomy and The Use of Language Learning Strategies in a Taiwanese Junior High School. *Journal of Studies in Education*, 5(1), 52-64.
- Chess, S. ve Booth, P. (2013). Lessons Down a Rabbit Hole: Alternate Reality Gaming in The Classroom. *New Media & Society*, 0(0), 1 –16. Doi 10.1177/1461444813497554.
- Chik, A. (2014). Digital Gaming and Language Learning: Autonomy and Community. *Language Learning & Technology*, 18 (2), 85-100. 24.05.2016 tarihinde <http://lt.msu.edu/issues/june2014/chik.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Cicchino, M. I. (2015). Using Game-Based Learning to Foster Critical Thinking in Student Discourse, *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 9(2). 11.04.2015 tarihinde <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1481> adresinden erişilmiştir.
- Colvert, A. (2009). Peer Puppeteers: Alternate Reality Gaming in Primary School Settings. Proceedings of DiGRA, Breaking New Ground: Innovation in Games, Play, Practice and Theory, Sep 1-4, 2009, West London, UK.
- Connolly, T. M., Stansfield, M., Hainey, T., Cousins, I., Josephson, J., O'Donovan, A., Rodriguez Ortiz, C., Tsvetkova, N., Stoimenova, B., & Tsvetanova, S. (2009). ARGuing for Multilingual Motivation in Web 2.0: A Games-Based Learning Platform for Language Learning, *In Proceedings of 3rd European Conference on Games-based Learning (ECGBL)*, 12-13 Ekim 2009, Graz, Austria.
- Connolly, T. M., Stansfield, M. ve Hainey, T. (2011). An Alternate Reality Game for Language Learning: ARGuing for Multilingual Motivation, *Computers & Education*, 57, 1389–1415. Doi:10.1016/j.compedu.2011.01.009.
- Cornillie, F., Thorne, S. L. ve Desmet, P. (2012). Digital Games for Language Learning: Challenges and Opportunities. *ReCALL*, 24(3), 243-256. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0958344012000134>
- 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.

- Çoban, B. (2006). *Orta Öğretimde ve Üniversitelerde Eğitsel Oyunlar*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Dam, L. (2011). Developing Learner Autonomy with School Kids: Principles, Practices, Results. Gardner, D. (Ed.), *Fostering Autonomy in Language Learning*, 126-136. Gaziantep: Zirve University.
- Davies, R., Kriznova, R. ve Weiss, D. (2006). eMapps.com: Games and Mobile Technology in Learning. Nejdil, W. ve Toch-Termann, K. (Eds.), *Proceedings of First European Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL*, 1-4 Ekim 2006, Crete, Greece, Springer Berlin Heidelberg, 4227, 103-110. Doi: 10.1007/11876663_10.
- De Freitas, S. (2006) *Learning in Immersive Worlds: A Review of Game-Based Learning*. Joint Information Systems Committee, Bristol.
- Demir, M. (2012). 7. Sınıf Vücudumuzdaki Sistemler Ünitesinin Oyun Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile İşlenmesinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Teknoloji Dersine Karşı Tutumlarına Etkisi, *X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27-30 Haziran 2012, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Demirel, Ö. ve Mirici, İ. H. (2002). Yabancı Dil Eğitiminde Öğrenen Özerkliği, *Milli Eğitim Dergisi*, (155-156), 76-88.
- Demirtaş, İ. (2010) *Üniversite İngilizce Hazırlık Eğitiminde Özerk Öğrenme Becerileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Dinç, H. (1993) *Çocuk Oyun İşlevi ve Öğeleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Dondlinger, M. J. (2009). *The Global Village Playground: A Qualitative Case Study of Designing an ARG as A Capstone Learning Experience*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of North Texas: Denton.

Dondlinger, M. J. ve McLeod, J. K. (2015). Solving Real World Problems With Alternate Reality Gaming: Student Experiences in the Global Village Playground Capstone Course Design. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 9(2). 13.02.2016 tarihinde <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1488> adresinden erişilmiştir.

Egel, İ. P. (2003). *The Impact of the European Language Portfolio on the Learner Autonomy of Turkish Primary School Students*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.

Engdahl, E. (2014). Alternate Reality Gaming: Teaching Visual Art Skills to Multiple Subject Credential Candidates. *Art Education*, 67(2), 19-27.

Engin, A. O., Seven, M. A. ve V. N. Turhan (2004) Oyunların Öğrenmedeki Yeri ve Önemi, *Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 4(2), 109-120.

Eren, İ. (2015). *Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerde Öğrenen Özerkliği Geliştirmeye Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kahramanmaraş.

Ertürk, K. (1988). *Çağdaş Bilimsel Eğitim Nedir*, Varol Matbaası, Ankara.

Eschler, J. ve Fullerton, S. (2014) Design Planning for an Alternate Reality Game to Support Learning of Informatics Concepts. *I Conference 2014 Proceedings* 1084–1088. Doi: 10.9776/14388

Fırat, M. (2007). *Yabancı Dil Öğretiminde Oyunun Kullanımı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.

Fujimoto, R. (2010). Designing an Educational Alternate Reality Game. 04.Mart.2015 tarihinde http://shoyu.com/education/Research_DesigningAnEducationalARG.pdf adresinden erişilmiştir.

Garris, R., Ahlers, R. ve Driskell, J. E. (2002). Games, Motivation, and Learning: A Research and Practice Model, *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467.

- Gould, S.J. (1983). *Hen's Teeth And Horse's Toes*, W. W. Norton Press, New York City.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Oyun ile İngilizce Öğretiminin Uygulanması ve Öğrenci Başarısına Etkisi (Elazığ Özel Bilgem İlköğretim Okulu Örneği), *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 179-195.
- Gömlüksiz, M. N. ve Özpolat, E. (2012). İlköğretimde Yabancı Dil Öğreniminde Öğrenen Özerkliği. *Zeitschrift für die Welt der Türken (ZfWT)*, 4(3), 95-114.
- Gredler, M. E. (2004). Games and Simulations and Their Relationships to Learning, Jonassen, David H. (Ed), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (2nd ed.), 571-581, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, NJ, US.
- Güneş, H. (2010). *Geliştirilen Çevrimiçi Elektrogame Oyununun İlköğretim 4. Basamak Bilişim Teknolojileri Dersi Başarısına Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Balıkesir.
- Hakulinen, L. (2013). Alternate Reality Game for University-Level Computer Science Education, Proceedings of the 13th Koli Calling International Conference on Computing Education Research, 14-17 Kasım, Koli, Finland.
- Hansen, D., Bonsignore, E., Ruppel, M., Visconti, A. ve Kraus, K. (2013). Designing Reusable Alternate Reality Games. *Proceedings of Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI)*, 27.04-02.05. 2013, Paris, France, ACM Press, 1529-1538.
- Hays, R. T. (2005). The Effectiveness of Instructional Games: A Literature Review and Discussion. Technical Report. Naval Air Warfare Center Training Systems Division, Orlando, Florida.
- Headfield, J. (1984). *Elementary Communication Games*, First Edition, Thomas Nelson and Sons Ltd.: Edingburgh, UK.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford, Pergamon.

- Holec, H. (1987). *The Learner As Manager: Managing Learning or Managing to Learn?* Wenden, A. and Rubin, J. (eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice hall international. UKO Ltd.
- Honeycutt, B., Byrd, E., ve Dorwart, C. (2006). "Playing with Bloom's Taxonomy: Using Educational Games to Enhance Teaching and Learning." Presentation at the Scholarship of Teaching and Learning Southeast Regional Conference. North Carolina State University. Raleigh, North Carolina.
- Huizinga, J. (1949). *Homo Ludens: A Study of The Play-Element in Culture*. Routledge & Kegan Paul, London, Boston and Henley.
- Jagoda, P., Gilliam, M., McDonald, P. ve Russell, C. (2015). Worlding Through Play: Alternate Reality Games, Large-Scale Learning, and The Source. *American Journal of Play*. 8(1) 74-100.
- Karabacak, N. (1996) *Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Erişi Düzeyine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Kim, J.Y., Allen, J. P. ve Lee, E. (2008). Alternate Reality Gaming, *Communications of The ACM*, 51(2), 36-42.
- Klopfer, E., Osterwil, S. Ve Salen, K. (2009). *Moving Learning Games Forward: Obstacles, Opportunities and Openness*, MIT The Education Arcade: Cambridge, Massachusetts. 02.05.2015 tarihinde <http://education.mit.edu/research/> adresinden erişilmiştir.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lamb, T. (2008). Learner Autonomy and Teacher Autonomy: Synthesising an Agenda, Lamb, T. and Reinders, H. (eds.), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, realities, and response*, 269-284, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, The Netherlands.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy. 1: definitions, issues and problems*, Authentik, Dublin, Ireland.

- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy. *System* 23 (2), 175-181.
- Little, D. (1997). Responding Authentically to Authentic Texts: a Problem for Self-access Language Learning. Benson, P. and Voller, P. (eds.) *Autonomy and Independence in Language Learning*, 245-236, Longman, London.
- Little, D. (1999). Developing Learner Autonomy in The Foreign Language Classroom: A Social-Interactive View of Learning and Three Fundamental Pedagogical Principles, *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 38, 77-88.
- Little, D. (2004). Constructing a Theory of Learner Autonomy: Some Steps Along The Way, archive.ecml.at/.../David_Little_Constructing_Theory_of_Learn.
- Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29. 14.05.2015 tarihinde <http://dx.doi.org/10.2167/illt040.0> adresinden alınmıştır.
- Littlewood, W. (1996). Autonomy: An Anatomy and a Framework. *System*, 24(4), 427-435.
- Liu, H. J. (2012). Understanding EFL Undergraduate Anxiety in Relation to Motivation, Autonomy, and Language Proficiency. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1), 123-139.
- Liu, H. J. (2015). Learner Autonomy: The Role of Motivation in Foreign Language Learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(6), 1165-1174, DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0606.02>
- Lynch, R., Mallon, B. ve Connolly, C. (2014). Revisiting History: Using Alternate Reality Games to Tell a Century-old Tale, *8th European Conference on Game Based Learning (ECGBL)*. 9-10 Ekim 2014, Berlin, Germany.
- Malta, S.E. (2010). *İlköğretimde Kullanılan Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi: Sakarya.

- McCallum, G. P. (1980). *101 Word Games: For Students of English As a Second or Foreign language*. Oxford: Oxford University Press.
- McClarty, K.L., Orr, A., Frey, P. M., Dolan, R.P., Vassileva, V. ve McVay, A. (2012). A Literature Review of Gaming in Education. *Gaming in Education*, Pearson.
- McGonigal, J. (2008). "Why I Love Bees: A Case Study in Collective Intelligence Gaming." *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. Salen, K. and MacArthur, T. (eds) *Foundation Series on Digital Media and Learning*. Cambridge, MA: The MIT Press, 199–228.
Doi:10.1162/dmal.9780262693646.199
- Moseley, A. (2008). An Alternative Reality for Higher Education? Lessons to be Learned from Online Reality Games. ALT-C 9-11 Eylül 2008, Leeds, UK,
- Moseley, A., Culver, J., Piatt, K. ve Whitton, N. (2009). Motivation in Alternate Reality Gaming Environments and Implications for Learning. *3rd European Conference on Games Based Learning*. Graz, Academic Conferences Limited. 12.05.2015 tarihinde <http://goo.gl/LQ-JPoU> adresinden erişilmiştir.
- Mubaslat, M. M. (2012). The Effect of Using Educational Games on the Students' Achievement in English Language for the Primary Stage. *ERIC Database ED529467*. 11 Mayıs 2015 tarihinde files.eric.ed.gov/fulltext/ED529467.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Neville, D.O., Shelton, B.E. ve McInnis, B. (2009). Cybertext Redux: Using Digital Game-Based Learning to Teach L2 Vocabulary, Reading, and Culture, *Computer Assisted Language Learning*, 22(5), 409-424,
DOI:10.1080/09588220903345168
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, Cognitive Development and The social World: Piaget, Vygotsky and Beyond. *Human Development*, 36, 1-23.
- Nunan, D. (1997). *Designing and Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy*. Benson, P. and Voller, P. (eds.) *Autonomy and Independence in Language Learning*, 192-203, Longman, London.

- O'Donovan, A., Tsvetkova, N., Stoimenova, B., Tsvetanova, S., Connolly, Stansfield, M., Hainey, T., Cousins, I., Josephson, J. ve Rodriguez-Ortiz, C. (2009). The Truth About Alternate Reality Games: Args in Educational Method, Args as Educational Method, *Proceedings of the 3rd European Conference on Games Based Learning*, 12-13 Ekim 2009, Graz, Avusturya,
- O'Neil, H. F., Wainess, R., ve Baker, E. L. (2005). Classification of Learning Outcomes: Evidence from The Computer Games Literature. *The Curriculum Journal*, 16(4).
- Onozawa, C. (2010). Promoting Autonomy in the Language Class: How Autonomy Can Be Applied in The Language Class? 05.05.2015 tarihinde www.kyoai.ac.jp/college/ronshuu/no-10/onzawa1.pdf. Adresinden ulşilmiştir.
- Özçelik, N. (2015). Üniversitede Fransızcanın İkinci Yabancı Dil Olarak Öğretimi/Öğreniminde Öğrenen Özerkliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 30(3), 102-115.
- Pannese, L. ve Carlesi, M. (2007). Games and Learning Come Together to Maximise Effectiveness: The Challenge of Bridging The Gap. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 438-454.
Doi:10.1111/j.1467- 8535.2007.00708.x
- Perrotta, C., Featherstone, G., Aston, H. ve Houghton, E. (2013). Game-based Learning: Latest Evidence and Future Directions. *NFER Research Programme: Innovation in Education* (NFER), ISBN 978-1-908666-60-4.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York, Norton.
- Piatt, K. (2009). Using Alternate Reality Games to Support First Year Induction with ELGG. *CWIS*, 26(4), 313-322. Doi: 10.1108/10650740910984646.
- Piñero-Otero, T. ve Costa-Sánchez, C. (2015). ARG (Alternate Reality Games). Contributions, Limitations, and Potentialities to the Service of the Teaching at the University Level. *Comunicar*, 22(44), 141-148.
- Prensky, M. (2001). Fun, Play and Games: What Makes Games Engaging, *Digital Game-Based Learning*, 105-144, McGraw-Hill, New York, USA.

Purushotma, R., Thorne, S. L., ve Wheatley, J. (2008). *10 Key Principles for Designing Video Games for Foreign Language Learning*. 16.05.2016 tarihinde <http://knol.google.com/k/10-key-principles-for-designing-video-games-for-foreign-language-learning> adresinden erişilmiştir.

Qteefan, G. N. (2012). *The Effectiveness of Using Educational Computer Games on Developing Palestinian Fifth Graders' Achievement in English Language in Gaza Governorate*, Unpublished Master Thesis, The Islamic University of Gaza, Faculty of Education: Gaza, Palestine.

Samur, İ. (1983). *Anaokulu ve İlkokullarda Öğretici Oyunlar*, Ankara.

Sandford, R., Ulicsak, M., Facer, K. ve Rudd, T. (2006). *Teaching with Games: Using Commercial Off-the-shelf Computer Games in Formal Education*. Bristol: Futurelab.

Savery, J. R. (2006). Overview of Problem-Based Learning: Definitions and Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, (IJPBL)*, 1(1), 9-20. 01.05.2015 tarihinde <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1002> adresinden erişilmiştir.

Sert, N., Adamson, J. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). Türk Ergenlerde Özerklik ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası Kullanımı, *Eğitim ve Bilim*. 37 (166), 129-140.

Shaffer, D.W., Squire, K. T., Halverson, R., ve Gee, J. P. (2004). *Video Games and The Future of Learning*. 12.05.2015 tarihinde <http://www.academiccolab.org/resources/gappspaper1.pdf> adresinden erişilmiştir.

Shepherd, J.J., Doe, R., Arnold, M., Cheek, N., Zhu, Y. ve Tang, J. (2011). *Lost in the Middle Kingdom: A Second Language Acquisition Video Game*, *Proceedings of the 49th Annual Southeast Regional Conference*, March 24-26. 2011, Kennesaw, GA, USA, ACM, ISBN 978-1-4503-0686-7, 290-294.

Sinclair, B. (2000). *Learner Autonomy: The Next Phase*. Sinclair, B., McGrath, I. ve Lamb, T. (eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Harlow: Longman.

- Squire, K. (2002). Cultural Framing of Computer/Video Games. *Game Studies*, 2(1). 12.05.2015 tarihinde <http://www.gamestudies.org/0102/squire>. Adresinden erişilmiştir.
- Squire, K. D. (2003). Video Games in Education. *International Journal of Intelligent Simulations and Gaming*, 2(1) 49-62.
- Şaşmaz- Ören, F. ve Erduran-Avcı, D. (2004). Eğitimsel Oyunla Öğretimin Fen Bilgisi Dersi “Güneş Sistemi ve Gezegenler” Konusunda Akademik Başarı Üzerine Etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 67-76.
- Torrente, J., Moreno-Ger, P., Martínez-Ortiz, I., ve Fernandez-Manjon, B. (2009). Integration and Deployment of Educational Games in e-Learning Environments: The Learning Object Model Meets Educational Gaming. *Educational Technology and Society*, 12 (4), 359–371.
- Tsvetkova, N., Stoimenova, B., Tsvetanova, S., Connolly, T. M., Stansfield, M. H., Hailey, T., Cousins, I., Josephson, J., O’Donovan, A. ve Rodriguez-Ortiz, C. (2009). Arguing For multilingual motivation in Web 2.0: The Teacher Training Perspective. 3rd European Conference on Games-Based Learning (ECGBL). Graz, Austria.
- Uberman, A. (1998). The Use of Games - For Vocabulary Presentation and Revision. *English Teaching Forum*, 36 (1), 20-27.
- 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: Eskisehir.
- Üstünoğlu, E. (2009). Dil Öğrenmede Özerklik: Öğrenciler Kendi Öğrenme Sorumluluklarını Üstlenebiliyorlar mı? *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (2), 148-169.
- Vandercruyssen, S., Vandewaetere, M., Clarebout, G. ve Cornillie, F. (2013). Competition and Students’ Perceptions in a Game-Based Language Learning Environment, *Education Tech. Research Dev.* 61, 927–950 DOI 10.1007/s11423-013- 9314-5.

- Wastiau, P., Kearney, C. Ve Van den Berghe, W. (2009). *How are Digital Games Used in School?* Joyce, A. Ve Gerhard, P. (eds.), Hofi Studio (CZ), Brussels, Belgium.
- Whitton, N. (2007). *An Investigation into the Potential of Collaborative Computer Game-Based Learning in Higher Education*, Unpublished Doctoral Dissertation, Napier University: Edinburgh.
- Whitton, N. (2008). Alternate Reality Games for Developing Student Autonomy and Peer Learning, *Learners in The Co-creation of Knowledge Proceedings of the LICK 2008 Symposium*, 30.10.2008, Edinburgh, Napier University / TESEP, 32-40.
- Whitton, N. (2009). Alternate Reality Games for Orientation, Socialisation and Induction (ARGOSI). <http://playthinklearn.net/argosi/final.pdf> or <http://argosi.playthinklearn.net/>
- Whitton, N. (2009). Learning and Teaching with Computer Games in Higher Education. T. Connolly, M. Stansfield, ve L. Boyle (Eds.) *Games-Based Learning Advancements for Multi-Sensory Human Computer Interfaces: Techniques and Effective Practices* 18-33, IGI Global, Hershey, Pennsylvania, USA. doi:10.4018/978-1-60566-360-9.ch002
- Whitton, N., Jones, R., Wilson, S. ve Whitton, P. (2014). Alternate Reality Games as Learning Environments for Student Induction. *Interactive Learning Environments*, 22(3), 243-252. DOI: 10.1080/10494820.2011.641683.
- Young, M. F., Slota, S., Cutter, B. A., Jalette, G., Mullin, G., Lai, B., Simeoni, Z., Tran, M. ve Yukhymenko, M. (2012). Our Princess Is in Another Castle: A Review of Trends in Serious Gaming for Education. *Review of Educational Research*, 82(1), 61-89. DOI: 10.3102/0034654312436980

EKLER

EK-1: Erişi testi

EK-2: Öğrenen Özerkliği Ölçeği

EK-3: Kişisel Bilgi Formu

EK-4: Haftalık Ödev Örnekleri

EK-5: Bulmaca Örnekleri

EK-6: Görev Mektup Örnekleri

EK-7: The Fox Hunt Oyunundan Kareler

EK-8: Araştırma İzin Belgesi

EK-1: Erişi testi

Part 1

Questions 1-5

Which notice (A-H) says this (1-5)?

For questions 1-5, mark the correct letter A-H on your answer sheet.

Example:

0 There is no meat in this. Answer:

0	A	B	C	D	E	F	G	H
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1	Next week these will be more expensive.	A	CLOSED FOR LUNCH – Come back later
2	You cannot eat this meal in the evening.	B	ALL BUSES DELAYED
3	You may be late.	C	FIRE DOOR – keep closed at all times
4	It's cheaper to buy three of these.	D	Special lunch until 2.30 p.m. £4.50
5	You must not leave this open.	E	Children under three eat free!
		F	<i>Postcards 40p each or 3 for £1</i>
		G	COUNTRY FARM SOUP 100% fresh vegetables
		H	Shoes half-price until Saturday

Part 2

Questions 6-10

Read the sentences about going to a disco.
Choose the best word (A, B or C) for each space.

For questions 6-10, mark A, B or C on your answer sheet.



Example:

0 Jane Sarah to go to the disco with her.

- A said B asked C thought

Answer:

0	A	B	C
	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6 Jane Sarah outside the disco at 9.30.

- A met B arrived C came

7 Jane was her new jeans.

- A dressing B wearing C putting

8 There is a special for students on Thursdays.

- A price B cost C money

9 They danced to some very music.

- A good B faster C nicest

10 Sarah Jane home in her car.

- A went B took C travelled

Part 3

Questions 11-15

Complete the five conversations.

For questions 11-15, mark **A**, **B** or **C** on your answer sheet.

Example:

0



Where do you come from?



- A New York
- B School
- C Home

Answer:

0	A	B	C
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11 Is lunch ready yet?

- A Ten minutes ago.
- B In a few more minutes.
- C It's been too long.

12 I'll write a letter to you.

- A Let me post it.
- B That will be nice.
- C It hasn't come yet.

13 Let's have a pizza.

- A Not again.
- B It doesn't matter.
- C Not at all.

14 How does the washing machine work?

- A Too much.
- B Not often.
- C Like this.

15 I prefer swimming to tennis.

- A I do, too.
- B I can't have it.
- C That's better.

Questions 16-20

Complete the conversation between two friends.
What does Marie say to Gordon?

For questions 16-20, mark the correct letter A-H on your answer sheet.

Example:

Gordon: Hi, Marie. How are you?

Marie: 0

Answer:

0	A	B	C	D	E	F	G	H
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gordon: I'm fine. That's a lovely sweater you're wearing. Where did you buy it?

Marie: 16

Gordon: It looks very expensive.

Marie: 17

Gordon: Do you know where he bought it?

Marie: 18

Gordon: Is that the shop next to the pizza restaurant?

Marie: 19

Gordon: Do they sell sweaters for men?

Marie: 20

Gordon: Good. I must go and have a look.

- A Yes, he always buys me nice things.
- B The shopping centre has a lot of clothes shops.
- C No, I don't. He didn't tell me but he often buys things from New Look.
- D I'm fine, thanks, Gordon. How are you?
- E I didn't. My brother gave it to me for my birthday.
- F Oh, I'm sure they do. They have clothes for everyone.
- G I don't have a lot of money for clothes.
- H No, it's on the other side of the road.

Part 4

Questions 21-27

Read the article about Ingrid McFarlane and then answer the questions.

For questions 21-27, mark **A**, **B** or **C** on your answer sheet.

Ingrid McFarlane Zoo Keeper



When I left school at eighteen, I got a job at a zoo as a student keeper. Now, five years later, things have changed – I have passed my exams and I am a full animal keeper.

The money is not good. I only get £9,000 a year. You have to be outside in rain and snow, which is hard work, and you get very dirty. But this doesn't matter to me because animals are the most important thing in my life!

There are a hundred monkeys and fifty deer in my part of the zoo and I give them their food and clean their houses. I also need to watch them carefully to be sure that they are all well. In fact, rhinos are my favourite animals and so last year I went to Africa with a colleague for a month to study them.

The zoo is open every day and I work five different days each week. I live in a small flat twenty minutes away and I get up at ten to seven and start work at eight. The first thing I do when I get home at quarter past five is have a shower!

Example:

0 Ingrid left school

- A five years ago.
- B nine years ago.
- C eighteen years ago.

Answer:

0	A	B	C
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21 Ingrid would like to

- A take some exams.
- B earn more money.
- C change her job.

22 How does Ingrid feel about working in bad weather?

- A She hates getting dirty.
- B She doesn't mind it.
- C She likes the snow.

23 If Ingrid doesn't check the monkeys,

- A they may become ill.
- B they may get hungry.
- C they may run away.

24 The animals Ingrid likes best are the

- A monkeys.
- B deer.
- C rhinos.

25 Ingrid travelled to Africa

- A to have a month's holiday.
- B to visit a colleague there.
- C to learn more about some animals.

26 The zoo is open

- A only five days a week.
- B seven days a week.
- C on different days every week.

27 Ingrid arrives at her flat in the evening at

- A five fifteen.
- B twenty past five.
- C ten to seven.

Part 5

Questions 28-35

Read the article about penguins.
Choose the best word (A, B or C) for each space.

For questions 28-35, mark A, B or C on your answer sheet.

PENGUINS

There (0) seventeen different types of penguins. They can be (28) forty centimetres to more than one metre tall. They all (29) in the south part of the world. In winter, they swim (30) long way to find warmer weather.



In spring, (31) penguins come together on the beaches of Antarctica. The female penguin has one or two eggs. She puts (32) eggs on the ground and sits there to keep (33) warm. But she doesn't sit all the time because penguins can move with one egg between their legs.

(34) the female penguin is sitting on the eggs, the male penguin brings her food. He also (35) this when the baby penguins are born.

Example:

0 A is B are C be Answer: 0 A B C

- 28 A from B by C between
29 A lives B live C lived
30 A one B the C a
31 A lots B much C many
32 A her B hers C she
33 A it B them C their
34 A When B How C Who
35 A does B do C doing

Part 6

Questions 36-40

Read the descriptions of some things you can find in a school.
What is the word for each one?
The first letter is already there. There is one space for each other letter in the word.

For questions 36-40, write the words on your answer sheet.

Example:

0 A student needs this to write notes on a piece of paper. **p** _ _ _ _ _

Answer:

0	<i>pencil</i>
----------	---------------

36 Everyone has one of these to sit on. **c** _ _ _ _ _

37 Sometimes this person gives you a lot of homework. **t** _ _ _ _ _

38 This is the place where people have lessons. **c** _ _ _ _ _

39 In some schools, all the students have to wear this. **u** _ _ _ _ _

40 At school, you can look for information on this or write your homework on it. **c** _ _ _ _ _

Part 7

Questions 41-50

Complete these letters.
Write ONE word for each space.

For questions 41-50, write the words on your answer sheet.

Example:

0	my
---	----

Dear Mr Chapman,

I have done (0) homework but I can't come (41) class today. I (42) broken my arm and the doctor says I must stay at home (43) two days. Please send me some more work (44) I have nothing to do all day.

Yours,

Maria

Dear Maria,

I'm very sorry to hear (45) your arm. How (46) you break it? (47) is some homework for you. I (48) send you more books (49) you need them.

I (50) you feel better soon.

Best wishes.

S Chapman

Part 8

Questions 51-55

Read the information about a talk at a school.
Complete Carla's notes.

For questions 51-55, write the information on your answer sheet.

Jim Jordan
(Grey's Music Shop)

will speak to Class 7B

about

The Music Business

Monday 10 March, 2.30 p.m.
School Hall

Carla,

Jim Jordan can't come to talk next Monday, but Grey's will send John Jones and he will talk about the same thing. Can you meet him at the school entrance at 2pm, half an hour before the talk starts? Bring him to the school office.

Thanks.

S Becket

CARLA'S NOTES

Date: 10 March

Name of person to meet: **51**

Time: **52**

Meeting Place: **53**

Take him to: **54**

Subject of his talk: **55**

Part 9

Question 56

Read this postcard from your English pen-friend, Sam.

*Here is a postcard of my town. Please send me
a postcard from your town. What size is your
town? What is the nicest part of your town?
Where do you go in the evenings?*

Sam

Write Sam a postcard. Answer the questions.
Write **25-35** words.
Write the postcard on your answer sheet.

13. İngilizce öğrenmem için öğretmenim bana her zaman yol göstermelidir.	1	2	3	4	5
14. İngilizce öğrenirken öğretmenimin dilbilgisi kurallarını tekrarlayarak anlatmasını isterim.	1	2	3	4	5
15. Öğretmenim bize İngilizcedeki her ayrıntıyı anlatınca sevinirim.	1	2	3	4	5
16. Gelecekte İngilizceyi tek başıma/öğretmenim olmadan öğrenmeye devam etmeyi isterim.	1	2	3	4	5
17. Diğer öğrencilerle çalışabileceğim İngilizce proje ödevlerinden hoşlanırım.	1	2	3	4	5
18. İngilizcenin dil bilgisini kendi kendime/ öğretmene gerek duymadan öğrenebilirim.	1	2	3	4	5
19. İngilizcedeki sözcükleri öğrenmek için kendi yöntemlerimi kullanırım.	1	2	3	4	5
20. İngilizcedeki sözcükleri sözlük karıştırarak geliştirmeyi severim.	1	2	3	4	5
21. Sadece öğretmenim İngilizce dil bilgisi kurallarını bana öğretebilir. Tek başıma öğrenemem.	1	2	3	4	5
22. Öğreneceğimiz sözcükleri öğretmenin vermesini isterim.	1	2	3	4	5
23. Yabancı dil derslerimle ilgili kaset/video/CD'leri sınıf dışında kullanmak isterim	1	2	3	4	5
24. İngilizce okumayı ve dinlemeyi aslında sınıf dışında yapmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
25. Yabancı dil derslerim için malzemeleri kendim seçmek isterim.	1	2	3	4	5
26. İngilizce dersinde neler yapılacağı konusunda sorumluluk paylaşmak isterim.	1	2	3	4	5
27. Ben İngilizceyi nasıl en iyi şekilde öğrenebileceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
28. İngilizce dersindeki bir konuyu öğrenmemişsem, sorumlusu benim.	1	2	3	4	5
29. İngilizce dersinde öğretilecek konuları kendim belirlemek isterim.	1	2	3	4	5
30. Yazılıdan iyi bir not alınca, bir daha o ders konularını çalışmam.	1	2	3	4	5
31. Arkadaşlarımın yabancı dilde benden daha iyi olduğunu düşünürüm. Onların seviyesine ulaşmak isterim.	1	2	3	4	5
32. İngilizce derslerimle ilgili eksiklikleri nasıl telafi edeceğim konusunda endişelenirim.	1	2	3	4	5
33. İngilizcede iyi bir seviyeye geleceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5
34. İngilizceyi sınav olacağımız zaman çalışırım.	1	2	3	4	5
35. İngilizceyi kendi kendime çalışınca daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
36. İngilizce dersini sadece öğretmenimin verdiği ödev için çalışırım.	1	2	3	4	5
37. İngilizceyi yalnız çalışmaktansa arkadaşlarımla çalışmak bana daha faydalı oluyor.	1	2	3	4	5
38. İngilizce alıştırmaları sadece öğretmenim not vereceği zaman çalışırım.	1	2	3	4	5
39. Öğretmenimin yazılı sınavlardan daha farklı sınav türleri yapması hoşuma gider.	1	2	3	4	5





40. Öğretmenimin İngilizce dersi için çok sınav yapması hoşuma gider.	1	2	3	4	5
41. Öğrendiğim yabancı dildeki fıkraları anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
42. Öğrendiğim yabancı dilin kültürünü de araştırırım.	1	2	3	4	5
43. Öğrendiğim yabancı dilin atasözlerini ve deyimlerini de araştırırım.	1	2	3	4	5
44. Yurtdışında yaşamış olan insanlara, oradaki insanların yaşam biçimleriyle ilgili sorular sorarım.	1	2	3	4	5



EK-3: Kişisel Bilgi Formu

BU ÇALIŞMAYA KATILMAK İSTİYORUM. <input type="checkbox"/>	
Çalışmaya katılma isteğini puanlaman gerekirse kaç verirsin?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
İLETİŞİM BİLGİLERİ	
AD SOYAD:	
BÖLÜM:	
TEL:	
E-MAIL ADRES:	
ADRES: (MUĞLA'DAKİ ADRESİNİZ)	
FACEBOOK ADRESİ:	
DiĞER ADRESLER:	

1. Akıllı telefonun var mı?	<input type="checkbox"/> EVET <input type="checkbox"/> HAYIR
2. Kendine ait bilgisayarın var mı?	<input type="checkbox"/> EVET <input type="checkbox"/> HAYIR
3. 7/24 internet erişimin var mı?	<input type="checkbox"/> EVET <input type="checkbox"/> HAYIR
4. Eğer yoksa internet ve bilgisayar ihtiyacını nasıl giderirsin?	
5. Eğer yoksa ne sıklıkla internete girebiliyorsun?	Günde.....
6. En sık hangi iletişim araçlarını kullanırsın? (sıklık derecesine göre numaralandırır mısın?)	<ul style="list-style-type: none">• Sms• E-mail• instagram• whatsApp• Facebook• Twitter
7. Genellikle hangi tarayıcıyı kullanırsın?	    

8. ödev/sunum hazırlarken hangi microsoft office programlarını kullanırsın?	 Word  Excel  PowerPoint  OneNote
9. kampüs içinde en çok nerelerde vakit geçirirsin?	
9. Kampüste genelde Öğle yemeğini nerede yersin?	
10. Boş vaktini nasıl değerlendirirsin?	
11. Ders dışında İngilizceni geliştirmek için ne yaparsın?	
12. Takip ettiğin yabancı dizi var mı? Varsa hangileri?	
13. Bu çalışmada birlikte çalışmak istediğin arkadaşının adını soyadını yazarmısın?	

EK-4: Haftalık Ödev Örnekleri

Complete the conversation between two friends. What does Julie say to Sam?

Example:

Sam: Hi Julie. Here's your Katie Melua DVD.

Answer

Julie: **0**

C

Sam: Very much. She's singing at the Odeon Theatre next Wednesday.

Julie: **16**

Sam: Me too. I'm afraid it's too late to phone the theatre this evening.

Julie: **17**

Sam: I've got a better idea. I'll book two tickets on the Internet.

Julie: **18**

Sam: Give it to me later. Where would you like to sit?

Julie: **19**

Sam: I usually go upstairs. You can see more from there.

Julie: **20**

Sam: I will. See you soon, bye!

A OK. E-mail me when you've got the tickets.

B Great! Do you want some money now?

C Thanks, Sam. Did you enjoy it?

D There aren't any tickets left.

E I want to dance.

F Really? I'd love to go.

G I don't mind. You can decide.

H Shall I go there tomorrow during my lunch break?

LAST HOMEWORK :)

* Gerekli

If you were a character in this game, which character would you like to be, why?



31. If I were a character in this game, I would be..... because..... *

« Geri

Devam et »

LAST HOMEWORK :)

* Gerekli

32. Would you please write an end for our game's story? *

write 30-40 words.

« Geri

Gönder

Google Formlar üzerinden asla şifre göndermeyin.

EK-5: Bulmaca Örnekleri

Our two suspects were working here. They were students at the university. They had a big argue for a girl. Then, they quitted the job, dropped out the school and went back their hometowns. So, they are not our suspects anymore. Their names are hidden in the puzzle.

WHEN YOU FIND THE TWO NAMES, SEND ME THE NAMES VIA SMS, WHTASAPP OR EMAIL

THE FOX HUNT

S C P K O C Q V S E O U R F O
U E E H Z L C W F E L Z U F C
Q M T E C K H C Z V I J C C H
W A E N A L S P E N V Q A W Z
T L R R N R E C P C I V N O P
V N B Y N T Z O O L A B Y A H
O A I M A Q U R H H D B U W P
Z D S O D B Y D R H U Q C Z G
J I H R I I U A P N N P E V T
A R O G R H U Y Z U H Q L T J
H H P A O R H A N P A M U K L
L C U N O L H W P X M E D Q B
I M E H M E T A L T I N T O P
J C A N A N K U L A U K X O W
H Q E D S E M I H Z E R E N I

Gladiator graves on display

A total of 12 gladiator graves have been put on display in Muğla. p.07



Legendary teachers on screen remembered

Let's remember some of the memorable teachers of Turkish cinema in the last half-century. p.06-07



Tunis festival challenges violence

The 26th Carthage Film Festival in Tunisia opens amid heavy security. p.07



Miss UK Sarah Archer poses as she arrives at the opening ceremony in Tunis.

Hürriyet DAILY NEWS

Hürriyet Est.1961

MONDAY, NOVEMBER 23, 2015, TL 3 (TRNG TL 3)

LEADING NEWS SOURCE FOR TURKEY AND THE REGION

www.hurriyetdailynews.com



Newly-elected Parliament Speaker Kahraman (C) greets the general assembly.

New parliament speaker elected, eyes on cabinet

ANKARA
Following the election of the parliament speaker yesterday, Turkey's next government is due to be announced this week, three weeks after the Nov. 1 election in which the ruling Justice and Development Party (AKP) secured a comfortable majority at parliament.
İsmail Kahraman, the Istanbul deputy from the ranks of the AKP, has been elected as the new parliament speaker in the third round of the voting.
A veteran conservative politician, Kahraman served as minister of culture in the mid-1990s

under Necmettin Erbakan's governments, which were later shut down by the Constitutional Court. Kahraman is known as one of President Recep Tayyip Erdoğan's closest associates. After a break of 12 years, he returned to active politics through the Nov. 1 elections.
Although it is not yet certain when the new government will be submitted to Erdoğan for approval, it is expected to be finalized this week. "In the short-run, the promises that we have made will be fulfilled. There are reforms and projects to be carried out," Deputy PM Akgözoğlu said Nov. 21.

CABINET on page 02

France 'will overcome crisis through republican values'

Barcan Yilmaz

As a country that gives high priority to fundamental freedoms, France is facing difficulty in striking a balance between freedom and security, former Turkish Ambassador to France Tahsin Burcuoğlu has told the Hürriyet Daily News. France will be able to overcome its challenges by upholding the values of the Republic, added Burcuoğlu, who served in Paris until last year.

PARIS ATTACK on page 04



A suspected ISIL scout in the Paris attacks is arrested in Turkey. Page 02

'Combined special forces ops' against ISIL possible

Former US anti-ISIL chief John Allen speaks of 'combined special forces operations' against ISIL

PM HOLDS SECURITY MEETING

Mural Yetin

Combined joint special forces operations against the Islamic State of Iraq and Levant (ISIL) in Syria and Iraq could be a possibility in the coming days, said John Allen, who has just handed over his position as the U.S.'s anti-ISIL coordinator, speaking at a security conference in Halifax, Canada on Nov. 21.

Having served as the head of talks with the Turkish government for over a year until Oct. 23, Allen gave no further details about the nature of possible operations, but he did say a massive ground operation would not be on the agenda.

SPECIAL OPS on page 03

ANKARA
Turkey has boosted diplomatic efforts to protect Turks in Syria from increased attacks by the Russian and Syrian armies, amid concerns that they could face even tougher days if these military operations would not stop.
Prime Minister Ahmet Davutoğlu convened a security summit with the participation of Chief of General Staff Gen. Hulusi Akar, foreign and interior ministers Feridun Sırtıoğlu and Selami Altınok, Gendarmerie Forces Commander Gen. Galip Mendi and National Intelligence Organization chief Hakan Fidan. Prime Ministry sources said the meeting particularly focused on the attacks on Syrian Turks over the last five days.

MEETING on page 03



Turkish municipalities and civil groups send aid to Turkmenes.

Turkmenes hit by clashes, flock to border

HATIR

As the Russian air bombardment to defend Bashar al Assad's forces heats up in the Turkmen-dominated Bayrubucak region in northwest Syria, waves of locals have flooded to safe zones close to the Turkish border.

With Russian and Syrian air strikes in the region intensifying over the past two weeks, people who have already left their houses are currently struggling against the cold weather in forested areas.

TURKMENS, continued on page 09

Iraq's Sinjar cleared of ISIL now a ghost town

Gülden Aydın - SINJAR

The town of Sinjar has become a ghost town since the departure of Islamic State and Iraq and the Levant (ISIL) militants in early November.

Hürriyet reporters entered the northern Iraqi town near the border with Syria, where around 250,000 Yazidis had lived before the area was seized by ISIL jihadists in August 2014. Many of the fleeing Yazidis were killed, women were forced to slavery, and many died on the mountains trying to escape.

Those who managed to survive the harsh conditions of their escape took shelter in the area ruled by the Kurdistan Regional Government (KRG) in Iraq. Sinjar was recaptured from ISIL on Nov. 13 in a major operation led by forces from Iraq's autonomous Kurdish region and backed by U.S.-led air strikes.

SINJAR, continued on page 09



Hürriyet reporter Gülden Aydın (inset R) and photographer Sebati Kakanur pose for a photo in front of ruins in the ISIL-hit Iraqi town of Sinjar.

Tsipras visit focuses on refugees as borders close
The main reason for Greek PM Tsipras' recent visit to Turkey was to find a solution to the festering migrant problem.
Ariana Ferentinou on page 05

Turkey's risks and opportunities
The message from two recent summits was that any country that wants investment must adopt transparency and the rule of law.
Şükür Küçükşahin on page 05

Being a professor not enough to be a human
Professor Celal Şengör ruined a sunny Sunday with his poisonous ideas praising General Kenan Evren and the Sept. 12, 1980 coup.
Melis Alphan on page 05

Feast of Sacrifice, Thanksgiving, turkeys
The doomsday for the turkeys of North America must be Thanksgiving Day, rather like the 'Feast of Sacrifice' for sheep in Turkey.
Aylin Öney Tan on page 06

NOT AN ACCIDENT BUT TRAGEDY: two people die



Catastrophic accident in Muğla: A multiple car crash left two people dead Thursday afternoon in Muğla. The driver of a speeding car crashed into two cars waiting at the red lights. Dead people identified as Hans Stein and Jack Watson. They were staying in Muğla for one year to do archeological work. They signed a very important work in the world of archeology.

More on the web

Syrian refugees join meteorite search in eastern Turkey

Severe southwesterly winds paralyze daily life in Istanbul

Hürriyet reporters photograph 'ghost town' Sinjar, recently freed of ISIL

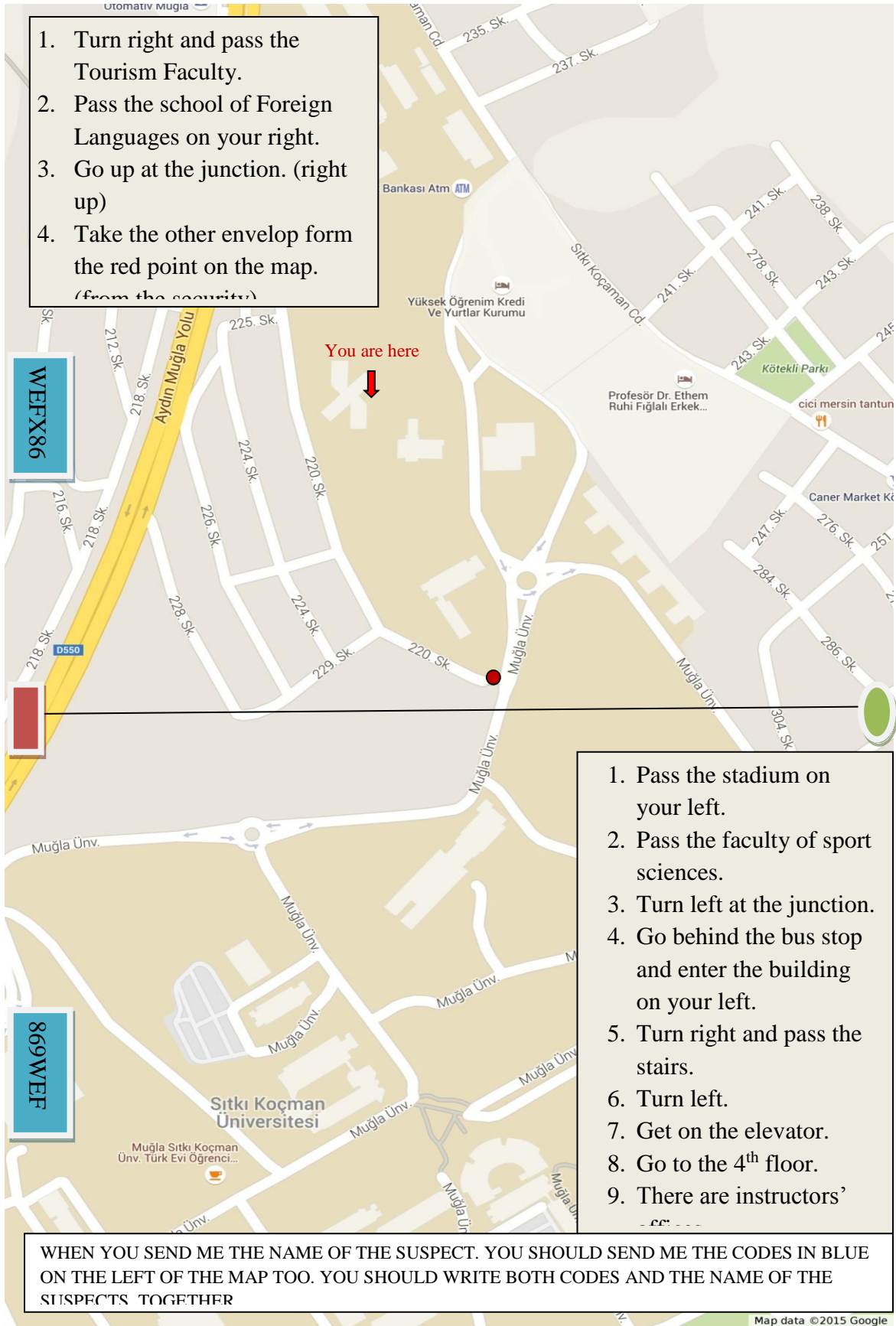
Hisarokılıçlı gets the Legion of Honour from French Minister Fekel

Businesses urge reform agenda for confidence

İZMİT

Business leaders underlined the importance of a well-functioning judicial system and urged a robust reform agenda to maintain confidence in Turkey's economy, at a conference in Istanbul on Nov. 21.
"Whenever people have confidence in others and in institutions, economic activities run much better and fairer. If such confidence is not established, economic growth or stability cannot be sustainable," said Union of Chambers and Commodity Exchanges of Turkey (TOBB) head Rifat Hisarokılıçlı, speaking at the Judicial System and Business World Symposium. Turkish Industry and Business Association (TUSIAD) head Cansen Başaransymes also stressed "economic growth cannot be ensured without democratic rule of law."

REFORM on page 11



1. Turn right and pass the Tourism Faculty.
2. Pass the school of Foreign Languages on your right.
3. Go up at the junction. (right up)
4. Take the other envelop form the red point on the map. (from the security)

WEFX86

You are here

869W/EF

1. Pass the stadium on your left.
2. Pass the faculty of sport sciences.
3. Turn left at the junction.
4. Go behind the bus stop and enter the building on your left.
5. Turn right and pass the stairs.
6. Turn left.
7. Get on the elevator.
8. Go to the 4th floor.
9. There are instructors'

WHEN YOU SEND ME THE NAME OF THE SUSPECT. YOU SHOULD SEND ME THE CODES IN BLUE ON THE LEFT OF THE MAP TOO. YOU SHOULD WRITE BOTH CODES AND THE NAME OF THE SUSPECTS TOGETHER

EK-6: Görev Mektup Örnekleri



I've heard that a car accident had happened in Mugla. They were foreigners who were involved in the accident. They can be our suspects. Scan the newspaper and find those people's names. Check your list if they are on your list, they can't be our suspects anymore

p.s.: don't forget to share your findings with me

You should send me the names via WhatsApp or sms.



I've heard that a car accident had happened in Mugla. They were foreigners who were involved in the accident. They can be our suspects. Scan the newspaper and find those people's names. Check your list if they are on your list, they can't be our suspects anymore

p.s.: don't forget to share your findings with me

You should send me the names via WhatsApp or sms.

EK-7: The Fox Hunt Oyunundan Kareler





ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Gülşen ÖZTÜRK YURTSEVEN

Doğum Tarihi: 05.10.1980

Unvanı: Araştırma Görevlisi

İletişim: e-mail: gulsenozturk@mu.edu.tr

Öğrenim Durumu:

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	İngiliz Dili Eğitimi	Uludağ Üniversitesi	2010 - 2013
Y.Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2014 -

Mesleki Bilgiler:

2014- Araştırma Görevlisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı,

2013-2014 İngilizce Öğretmenliği, Kepir İlköğretim Okulu, Saray/VAN