



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

FİİL VE FİİLLE BAĞLANTILI KONULARIN
ÖĞRETİMİNDE BİLGİSAYARLA DESTEKLENMİŞ OYUN
TABANLI ÖĞRENME UYGULAMALARININ ETKİLİLİĞİ

AYHAN DÖNMEZ

İzmir
2020

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

FİİL VE FİİLLE BAĞLANTILI KONULARIN
ÖĞRETİMİNDE BİLGİSAYARLA DESTEKLENMİŞ OYUN
TABANLI ÖĞRENME UYGULAMALARININ ETKİLİLİĞİ

AYHAN DÖNMEZ

DANIŞMAN

Doç. Dr. İ. Seçkin Aydın

İzmir

2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Fiil Ve Fiille Bağlantılı Konuların Öğretiminde Bilgisayarla Desteklenmiş Oyun Tabanlı Öğrenme Uygulamalarının Etkililiği” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığımı ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

06 /01 /2020



Ayhan DÖNMEZ



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 21/01/2020

Tez Başlığı:

Fiil ve Fiille Bağlantılı Konuların Öğretiminde Bilgisayarla Desteklenmiş Oyun Tabanlı Öğrenme Uygulamalarının Etkililiği
Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 120 sayfalık kısmına ilişkin, 21/01/2020 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 14'tür**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) X

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)

<input checked="" type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input checked="" type="checkbox"/> Kaynakça hariç, <input checked="" type="checkbox"/> Alıntılar dâhil, <input checked="" type="checkbox"/> Altı (6) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	<input type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input type="checkbox"/> Kaynakça dâhil, <input type="checkbox"/> Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. <input checked="" type="checkbox"/>	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. <input checked="" type="checkbox"/>	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Ayhan DÖNMEZ
Öğrenci No :2017950021
Anabilim Dalı :Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Programı :Türkçe Öğretmenliği
Statüsü : Yüksek Lisans X Doktora

ÖĞRENCİ

(Adı Soyadı, İmza, Tarih)
Ayhan DÖNMEZ

21.01.2020

DANIŞMAN

(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)
Doç.Dr.İ.Seçkin AYDIN

21.01.2020

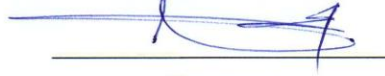
Açıklamalar

- 1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu () işaretleyerek doldurunuz.
Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.
- 2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.
- 3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.
- 4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

YÜKSEK LİSANS TEZİ SINAV SONUÇ FORMU

Ayhan DÖNMEZ tarafından Doç. Dr. İ. Seçkin Aydın yönetiminde hazırlanan Fiil ve Fiille Bağlantılı Konuların Öğretiminde Bilgisayarla Desteklenmiş Oyun Tabanlı Öğrenme Uygulamalarının Etkililiği başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından “Yüksek Lisans Tezi” olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN



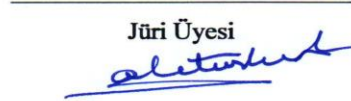
Danışman

Dr. Göksu ÇİÇEKLİ KOÇ



Jüri Üyesi

Dr. Ali TÜRKEL



Jüri Üyesi



Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL
Enstitü Müdür V.

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca kıymetli bilgi, birikim ve tecrübeleri ile bana yol gösterici ve destek olan değerli danışman hocam sayın Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN'a sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca maddi ve manevi yardımını asla esirgemeyen ve her an yanımda olduğunu hissettiğim kıymetli anne ve babama, tez sürecim boyunca teknik bilgi ve desteğini esirgemeyen Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi doktora öğrencisi ablam Leyla DÖNMEZ'e, yurtdışında olmasına rağmen manevi desteğini esirgemeyen ağabeyim Hakan DÖNMEZ'e teşekkürü bir borç bilirim.

Tez çalışma süreci içerisinde değerli vaktini ayırarak ders verdiği sınıflarda uygulama yapmama olanak sağlayan Şehit Abdullah Tayyip Olçok Ortaokulunda görevli Ertan ERKUT hocama ve buna vesile olarak sürece katkı sağlayan Aslı GÜÇLÜ hocama teşekkür ederim.

Çalışmalarım boyunca görüşlerini hiçbir zaman eksik etmeyerek katkıda bulunan kıymetli arkadaşlarım Adil KAYAN'a, Seyhan ÖZKAN'a ve Tolga DEMİR'e teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem	2
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri.....	3
1.4. Sınırlılıklar	4
1.5. Varsayımlar.....	4
1.6. Tanımlar.....	4
1.7. Kısaltmalar	5
BÖLÜM II.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
.....	6
2.1. Dil.....	6
2.2. Dil Bilgisi	6
2.2.1. Dil Bilgisi Öğretiminin Önemi ve Amaçları.....	7
2.2.2. Dil Bilgisi Öğretimi Sorunları.....	8
2.2.3. Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Yaklaşımlar	9
2.3. Oyun.....	10
2.3.1. Oyun Oynamanın Önemi	10
2.3.2. Pedagojik Bağlamda Oyun.....	11
2.3.3. Oyunun Eğitimdeki Yeri	14
2.3.3.1. Eğitsel Oyunlar.....	14
2.3.3.2. Oyunlaştırma (Gamification)	15

2.3.3.3. Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ)	17
2.4. Oyun Tabanlı Öğrenme (OTÖ).....	19
2.4.1. Oyun Tabanlı Öğrenmenin Kuramsal Temelleri.....	19
2.4.2. Oyun Tabanlı Öğrenme Tasarımı.....	20
2.4.3. Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme	21
2.5. İlgili Yayın ve Araştırmalar	23
BÖLÜM III	29
YÖNTEM	29
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni.....	29
3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar	29
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	30
3.3.1. Veri Toplama Süreci	30
3.3.2. Veri Toplama Araçları	32
3.3.2.1. Fiilde Yapı Başarı Testi	33
3.3.2.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	34
3.3.2.3. Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği.....	34
3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci.....	35
3.4.1. Tasarlanan Oyunlar	35
3.5. Verilerin Analizi.....	42
3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	43
3.7. Araştırmacının Rolü	43
BÖLÜM IV	44
BULGULAR	44
4.1. Deneysel Sürece Ait Bulgular	45
BÖLÜM V	53
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	53

5.1. Tartışma.....	53
5.1.1. Başarı	53
5.1.2. Tutum	60
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	64
KAYNAKÇA.....	67
EKLER.....	78
EK 1.	78
EK 2. UYGULAMA İZİNLERİ	79
ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ	89
EK 3. FİİLDE YAPI BAŞARI TESTİ.....	92
EK 4. DİL BİLGİSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ.....	96
EK 5. TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ.....	97
EK 6. UYGULAMAYA AİT SINIF İÇİ GÖRÜNTÜLER.....	98

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Çalışma grubunun özellikleri.....	30
Tablo 2 Veri toplama araçları	32
Tablo 3 Dağılımların normalliği	44
Tablo 4 Deney grubu öntestleri ile sontestleri arasındaki farklar	45
Tablo 5 Kontrol grubu öntestleri ile sontestleri arasındaki farklar	46
Tablo 6 Deney ve kontrol gruplarının başarı ve tutumlarına ilişkin öntest verileri	47
Tablo 7 Deney ve kontrol gruplarının başarı ve tutumlarına ilişkin sontest verileri	48
Tablo 8 Cinsiyet değişkenine göre deney grubu öntest çözümlemesi	49
Tablo 9 Cinsiyet değişkenine göre deney grubu sontest çözümlemesi.....	49
Tablo 10 Cinsiyet değişkenine göre kontrol grubu öntest çözümlemesi	50
Tablo 11 Cinsiyet değişkenine göre kontrol grubu sontest çözümlemesi.....	50
Tablo 12 Cinsiyet değişkenine göre dil bilgisi başarısına ilişkin verilerin dağılımı.....	51
Tablo 13 Cinsiyet değişkenine göre dil bilgisi tutumuna ilişkin verilerin dağılımı.....	51
Tablo 14 Cinsiyet değişkenine göre türkçe dersi tutumuna ilişkin verilerin dağılımı	52

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Oyunlaştırmanın piramitle gösterimi	16
Şekil 2. Özel ders yazılımının genel yapısı ve akışı	18
Şekil 3. Alıştırma yazılımının genel yapısı ve akışı	18
Şekil 4. Girdi – İşlem – Çıktı oyun modeli.....	20
Şekil 5. Kültür yolu oyun tasarımı.....	35
Şekil 6. Kültür yolu oyun tasarımı.....	36
Şekil 7. Yıldız takımı yükseliyor oyun tasarımı	36
Şekil 8. Yıldız takımı yükseliyor oyun tasarımı	37
Şekil 9. Karışık fiiller oyun tasarımı	37
Şekil 10. Karışık fiiller oyun tasarımı	38
Şekil 11. Karışık fiiller oyun tasarımı.....	38
Şekil 12. Keloğlan hazine buluyor oyun tasarımı.....	38
Şekil 13. Keloğlan hazine buluyor oyun tasarımı.....	39
Şekil 14. Keloğlan hazine buluyor oyun tasarımı.....	40
Şekil 15. Kim soruları bilmek ister oyun tasarımı	40
Şekil 16. Kim soruları bilmek ister oyun tasarımı.....	41
Şekil 17. Gökkuşuğu oyun tasarımı.....	41
Şekil 18. Gökkuşuğu oyun tasarımı.....	42
Şekil 19. Gökkuşuğu oyun tasarımı.....	42

ÖZET

FİİL VE FİİLLE BAĞLANTILI KONULARIN ÖĞRETİMİNDE BİLGİSAYARLA DESTEKLENMİŞ OYUN TABANLI ÖĞRENME UYGULAMALARININ ETKİLİLİĞİ

Bu araştırmanın amacı bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamalarının ve buna bağlı bilgisayar destekli eğitsel oyunların öğrencilerin Türkçe derslerindeki dil bilgisi akademik başarıları, Türkçe dersine ve dil bilgisine yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemektir.

Araştırmanın çalışma grubunu Manisa ilinde MEB'e bağlı bir ortaokulda öğrenim gören 7.sınıf öğrencilerinin bulunduğu iki şube oluşturmaktadır. Araştırmaya iki şubeden toplam 57 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda 12'si kız, 16'sı erkek olmak üzere 28 öğrenci, kontrol grubunda ise 14'ü kız, 15'i erkek olmak üzere 29 öğrenci bulunmaktadır. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerine bağlı öntest-sontest denkleştirilmemiş gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından eğitsel oyunlar geliştirilmiş ve araştırma on hafta sürdürülmüştür. Geliştirilen eğitsel oyunlar deney grubunda kullanılırken, kontrol grubundaki dersler müfredattaki etkinliklerle işlenmiştir. Her iki grupta da yapılandırmacı anlayışla öğretim gerçekleştirilmiştir. Kullanılan yöntem dışında kontrol ve deney gruplarında tüm koşullar eşit tutulmaya çalışılmıştır.

Başarı testi olarak Gündoğdu ve Dönmez'e (2018) ait Fiilde Yapı Başarı Testi kullanılmıştır. Türkçe dersine yönelik öğrencilerin tutumunu ölçmek amacıyla geçerliği ve güvenilirliği önceden saptanmış Ünal ve Köse'ye (2014) ait ölçek, dil bilgisine yönelik tutum ölçeği olarak ise Pehlivan, Aydın ve Uyumaz (2018) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretili Sıralar testi verilerin analizi sırasında kullanılmış, Sperman Brown korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde deney grubunda bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamalarının süreç sonunda öğrencilerin Türkçe dil bilgisi başarılarını yükselttiği, Türkçe dersine ve dil bilgisi tutumlarını artırdığı tespit edilmiştir. Mevcut müfredat etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubunda ise süreç sonunda Türkçe dil bilgisi başarılarının arttığı ancak Türkçe dersine ve dil bilgisine yönelik tutumlarına bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dil bilgisi başarı puanları arasında süreç öncesinde anlamlı bir farklılık görülmemiş ancak süreç sonunda yapılan uygulamada deney

grubu lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Türkçe dersine ve dil bilgisine yönelik yapılan tutum ölçeklerinde ise deney ve kontrol grubu arasında süreç öncesinde anlamlı bir farklılık bulunmaz iken, süreç sonunda yapılan uygulamalarda deney grubu lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Yani başarı ve tutum değişkenleri üzerinde bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamalarının mevcut müfredat etkinliklerinden daha etkili olduğu bu çalışma ile ortaya konulmuştur. Sonuçlar, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise çalışmaya katılan tüm öğrenciler arasında dil bilgisi başarıları bakımından kızların daha başarılı olduğu tespit edilmiş ancak dil bilgisi ve Türkçe dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Oyun tabanlı öğrenme, dil bilgisi öğretimi, bilgisayar destekli öğretim.

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF COMPUTER SUPPORTED APPLICATIONS OF GAME BASED LEARNING IN TEACHING VERB AND VERB RELATED TOPICS

The aim of this study is to determine the effect of computer-aided game-based learning practices and related computer-aided educational games on students' grammar academic achievement and attitudes towards Turkish language and grammar.

The study group consists of two branches of 7th grade students studying in a secondary school affiliated to the Ministry of National Education in Manisa. A total of 57 students from two branches participated in the study. There were 28 students in the experimental group, 12 girls and 16 boys, and 29 students, 14 girls and 15 boys, in the control group. In this study, pretest-posttest unequalized group quasi-experimental design based on quantitative research methods was used. Educational games were developed by the researcher and the research was continued for ten weeks. While the developed educational games were used in the experimental group, the lessons in the control group were covered with the activities in the curriculum. Constructivist approach was used in both groups. All conditions were tried to be kept equal in the control and experimental groups except the method used.

As achievement test the "structure success Test in Verb" belongs to Gundogdu and Donmez (2018) was used. The scale developed by Ünal and Köse (2014), whose validity and reliability were determined beforehand, was used to measure students' attitudes towards Turkish lesson. The scale developed by Pehlivan, Aydın and Uyumaz (2018) was used as the attitude scale towards grammar. The Mann Whitney U and the Wilcoxon Signed Rnaks Test were applied for data analysis and Spearman Brown correlation coefficient was calculated.

When the results of the study were examined, it was found that computer-based game-based learning practices in the experimental group increased the students' Turkish grammar achievements and increased their grammatical and Turkish lesson attitudes. In the control group where current curriculum activities were applied, it was concluded that Turkish grammar achievements increased at the end of the process, but did not have any effect on their attitudes towards Turkish lesson and grammar.

There was no significant difference between the Turkish grammar achievement scores of the experimental and control groups before the process, but a significant difference was reached in favor of the experimental group at the end of the process. On the other hand, while

there was no significant difference between the experimental and control groups in the attitude scales towards the Turkish course and grammar, a significant difference was reached in favor of the experimental group in the applications made at the end of the process. In other words, it has been demonstrated that computer-aided game-based learning practices are more effective on achievement and attitude variables than current curriculum activities. When the results were analyzed according to the gender variable, it was found that the girls were more successful in terms of grammar achievement among all the students who participated in the study, but it was concluded that there was no significant difference in their attitudes towards grammar and Turkish lessons.

Keywords: Game-based learning, teaching grammar, computer-assisted instruction.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dil bilgisi öğretiminde geleneksel anlayıştan kurtulmak için 2005 Türkçe Öğretim Programı'yla birtakım değişikliğe gidilmiştir. Yapılan bu değişiklikler; son bilimsel gelişmeler, yaklaşımlar ve modeller baz alınarak geliştirilmiş ve öğrencilerimizin dil, zihinsel, bireysel ve sosyal becerilerine katkı sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Yapılandırıcı Türkçe öğretimi olarak karşımıza çıkan bu anlayış (Güneş, 2013, s. 185) öğrencinin etkin, öğretmenin rehber konumunda olduğu, öğrencinin sorgulayıcı bir tavır takınarak her bilgiyi kabul etmediği, öğrenmelerde ise kendi deneyimlerini ön planda tuttuğu bir anlayıştır ve öğretmen öğrencinin ne öğrendiğinden çok nasıl öğrendiği üzerinde durur. Bu noktada öğrenme içinde oluşan bağlam çok önemlidir (Özden, 2011, s. 58). Ancak öğrenme bağlamı hesaba katılmazsa öğrencinin derse olan tutumu düşebilir ve başarı düzeyi olumsuz etkilenebilir.

Öğrencilerin derse yönelik ilgisinin yüksek olması, dikkatlerinin ders içeriğine yönelmesi ve gündelik yaşam ile aldığı eğitimi birbiriyle ilişkilendirmesi oldukça önemlidir. Ancak dil bilgisi öğretiminin yalnızca kurallar bütünü olarak görülmesi ve gündelik yaşamdan giderek soyutlaştırılması bizleri yeni bir problem durumunun eşiğine getirmektedir. Çolak'a (2013, s. 2) göre dil bilgisi öğretimi yalnızca kuralların öğrenildiği, ezbere dayalı ve güncellikten uzak bir alan değildir. Tam tersine gündelik yaşamla iç içedir. Ayrıca dili oluşturan insanoğlu sosyal bir varlık olmakla beraber diğer canlılarla sürekli iletişim içerisinde ve insanoğlunun iletişime açığı iç dinamiğindeki toplumsal enerjiden açığa çıkmaktadır (Yalçın ve Şengül, 2007, s. 750). Bu da bir iletişimin doğmasını, bir dilin meydana gelmesini ve dilin kurallar bütünü olan dil bilgisi bölümünün değişmesini ve gelişmesini kaçınılmaz duruma getirir.

Eğitim alanında bilgisayar kullanımı son zamanlarda karşımıza çıkan önemli bir olgudur. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki eğitimde bilgisayar kullanımı, öğrencinin başarı ve tutum düzeyi üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Akçay, Tüysüz, Feyzioğlu ve Oğuz, 2008; Çankaya ve Karamete, 2008; Yumuşak ve Aycan, 2002; Çekbaş, Yakar, Yıldırım ve Savran, 2003). Bilgisayarlar çağdaş eğitim anlayışında da kendisini göstermeye başlamıştır. Dinçer'e (2006, s. 3) göre eğitim alanında kullanılan teknoloji bazı çevrelerce benimsenirse de var olan teknolojik potansiyel çok sabırlı bir eğitimci rolünü üstlenebilir. Bu teknoloji öğrencinin anlayamadığı yerleri o anlayana kadar tekrar edebilme olanağı verir. Bir başka yararı ise bilgisayar kullanımı öğrenciler arasındaki düzey farklılıklarını ortadan

kaldırır. Çünkü bir öğretmen öğrencilerinin bir konuyu tam olarak anlayıp anlayamadığını ölçemez ama bilgisayarla yapılan eğitim bunu sayısal yollarla ifade edebilir ve böylelikle öğrenciler arasındaki fark ortadan kalkabilir.

Bu noktada bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme modeli karşımıza çıkmaktadır. Yağız'a (2007, s. 5) göre bilgisayarla desteklenmiş oyun-tabanlı öğrenme ortamları, önceden belirlenmiş bir problem durumunun içine yerleştirilen oyun-çatılı problem-tabanlı öğrenme ortamlarıdır. Oyunlar geniş bir alanı kapsayan materyallerdir. Çünkü yarış ve şans gibi etmenler içerisinde bulunduran bu materyaller sonu belirsiz senaryoların ortaya çıkmasına ve alternatif çözümlerin üretilmesine katkıda bulunur. Böylelikle, problemlerin yapılandırılarak, gerektiğinde iş birliğine başvurulmasına olanak tanır ve yaratıcı bir şekilde problem çözmenin önünü açar. Taşdemir ve Şüyun'a (2016, s. 123) göre ise bu öğrenme modeli içerisinde bulunan eğitsel oyunlar eğlenerek öğrenmek için etkili bir yöntemdir. Bu şekilde anlatılan konular, öğrenciler tarafından daha hızlı kavranır ve eğlenerek öğrenildiği için eğitim süreci daha sağlıklı ve verimli hâle gelir. Böylece bilgisayar oyunlarının tüm dersler için kullanılması eğitim kalitesinin artırabileceğini düşündürmektedir. Yağız'a (2007, s. 11) göre bu modelde oyuncu istediği oyunu istediği kadar oynayarak hem öğrenene kadar deneme şansına sahip olur hem de deneyimlerini etkin olarak yaşar. Ayrıca sistemden anında dönüt almasını sağlar.

Alanyazında bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme çalışmalarına ilişkin boşlukların olduğu görülmektedir. Öğrencilerin derslere yönelik motivasyon ve dikkatlerini artıran, katılımlarını sağlayan, eğlenerek öğrenmelerine olanak tanıyan ve tekrarlanan döngüler içeren bu model söz konusu çalışmada kullanılacaktır. Araştırmanın sayısal değerlerle ifade edilebilmesi için bu çalışma nicel araştırmaya bağlı kontrol gruplu öntest-sontest modeline uygun yarı deneysel çalışma olarak yapılacaktır.

1.2. Amaç ve Önem

Dil bilgisi öğretiminin önemi birçok araştırmacı ve otorite tarafından kabul edilmektedir. Çünkü dil bilgisi bir metni okumada, anlamada ve yeni bir eser yaratmada en önemli koşuldur. Dil bilgisi öğretimine tanımlarla başlanması hâlinde öğrenci ezberciliğe yöneleceğinden kalıcı bir öğrenme gerçekleşmiş olamaz (Güven, 2013, s. 8). Özden'e (2011, s. 55) göre günümüz öğretim programlarında varlığını gösteren yapılandırmacı yaklaşım ezberci bir yöntemin aksine bilgilerin zihinde yapılandırılmasıdır.

Öğrenilenlerin çok büyük bir bölümü görme ve işitme ile gerçekleşmektedir. Bu nedenle eğitim ortamlarını daha etkin hâle getirebilmek için görsel ve işitsel materyallerden faydalanılmalıdır. Güven'e (2013, s. 9) göre dil bilgisi konularını anlatırken bilgisayar,

yansıtıcı, tepegöz, cd, kasetçalar gibi teknolojik araç gereçler kullanılmalıdır. Çünkü eğitim, birden fazla duyu organıyla etkileşime geçerse daha kalıcı ve daha anlaşılır hâle gelecektir.

Oyun tabanlı öğrenme ortamları görsel ve işitsel olmak üzere birden fazla duyu organı ile etkileşim içerisindedir. Ayrıca öğrencilere iyi vakit geçirme olanağı sağladığı gibi etkinlik içerisinde hem öğretici hem de pekiştirici özellikleri vardır. Bunların yanı sıra bu modelin kullanılması, geleneksel sınıf ortamlarının sıkıcılığının aşılmasını, öğrenciler için eğitimin eğlenceli hâle gelmesini sağlayacaktır (Aslan Akın ve Atıcı, 2015, s. 82).

Türkiye’de eğitim alanında yapılan değişimler ve gelişimler gelecek yıllarda yapılandırıcı eğitime yönelik oyun tabanlı uygulamaların artmasına, öğrencilerin defter ve kitap yerine tablet kullanımlarının önünü açmasına, öğretmenlerin ise hâli hazırdaki bilgisayar kullanımlarının konu kapsamı eşliğinde daha verimli kullanmalarına zemin hazırlamaktadır. Böylelikle gelecekte eğitim alanında zaman kullanımı daha verimli hâle gelmesi, öğrencilerin ilgi ve merakı doğrultusunda öğrenmeler gerçekleşmesi ve bilgisayar destekli eğitimin programlarda kendisine daha fazla yer bulabileceği beklenmektedir.

Tüm bu alanyazın araştırmalarına dayanarak bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme modelinin dil bilgisi öğretimi açısından olumlu gelişmelere katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Araştırmacı tarafından uygulanacak olan Türkçe başarı testi ve tutum ölçekleri bu kanının gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini gösterecektir. Ayrıca bu çalışma bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme modelini Türkçe dersinde uygulama olanağı verecektir. Oyun tabanlı öğrenme modelinin Türkçe dersi alanında ele alınarak kendi disiplini içerisinde bir boşluğu doldurması hedeflenmiştir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Çalışmanın problem cümlesini, “Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı dil bilgisi öğretimi uygulamalarının sürece dayalı uygulamalar öncesinde ve sonrasında dil bilgisi başarıları, dil bilgisine yönelik tutumları ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde etkisi var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Problem cümlesine bağlı olarak çalışmanın alt problem cümleleri ise şu şekildedir:

1) Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı dil bilgisi öğretiminin Türkçe dil bilgisi başarılarına, Türkçe dersine ve dil bilgisi tutumuna deney grubunda etkililiği,

a) Sürece dayalı uygulamalar öncesinde ve

b) Sürece dayalı uygulamalar sonrasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2) Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı dil bilgisi öğretiminin Türkçe dil bilgisi başarılarına, Türkçe dersine ve dil bilgisi tutumuna kontrol grubunda etkililiği,

a) Öntestte ve

b) Sontestte anlamlı bir farklılık var mıdır?

3) Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı dil bilgisi öğretimi; Türkçe dil bilgisi başarıları, Türkçe dersine ve dil bilgisine yönelik tutumları deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4) Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı dil bilgisi öğretimi; Türkçe dil bilgisi başarıları, Türkçe dersi ve dil bilgisi tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı Manisa ili Turgutlu ilçesindeki Şehit Abdullah Tayyip Olçok Ortaokulundaki 7. sınıfa devam eden iki sınıfla sınırlıdır.

2. Araştırma, değerlendirme yöntemi olarak fiil ve fiil ile bağlantılı konuları kapsayan çoktan seçmeli sorular ile sınırlıdır.

3. Araştırma, veri toplama araçlarından ise bilişsel test türünden Türkçe dersine yönelik başarı testi, duyuşsal test türünden Türkçe dersine ve dil bilgisine yönelik tutum ölçekleri ile sınırlıdır.

4. Araştırma, 7. sınıf Türkçe dersi müfredatında bulunan fiil ve fiile bağlantılı konular ve on haftalık bir uygulamayla sınırlıdır.

5. Araştırma, bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamalarının öğrencilerin başarı ve tutum düzeylerine etkisi ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçme aracına içtenlikle katıldıkları varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Dil bilgisi: Dilin işleyişi, düzeni ve kullanım kurallarını inceleyen bir dil bilim dalıdır (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 124).

Fiil: Varlıkların ve kavramların eylemlerinin, oluşlarının dildeki karşılığı olan sözcüklere ya da sözcük öbeklerine fiil denir (Kahraman, 2009, s. 109).

Oyun Tabanlı Öğrenme: Eğitsel oyunların egemen olduğu öğrenme ortamlarıdır (Toraman, Çelik ve Çakmak, 2018, s. 1805).

1.7. Kısaltmalar

BDÖ: Bilgisayar Destekli Öğretim

DBÖİTÖ: Dil Bilgisi Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

FYBT: Fiilde Yapı Başarı Testi

OTÖ: Oyun Tabanlı Öğrenme

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil

Dil, dil bilgisi kavramı ile sıkı bir ilişki içerisinde olduğu için öncelikle bu kavramın ne anlama geldiğini bilmek gerekir. Güneş'e (2017, s. 25) göre dil, insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret ya da kelimelerle paylaştıkları bir sistemdir. Bu sistem ses, kelime, cümle, işaret gibi farklı öğelerle dile ait kural, yöntem, beceri ve tekniklerden oluşmaktadır. Bunlardan faydalanarak insanlar arasında iletişim ve etkileşim sağlanmaktadır. Sağır ve Demir Atalay (2016, s. 11) ise dili; insanların düşündüklerini, duyduklarını bildirmek amacıyla faydalandıkları ses, kelime, cümle ve metinlerden oluşan anlaşma sistemi olarak tanımlamaktadır.

Demirel ve Şahinel'e (2006, s. 2-3) göre ise dil, insanlar arasında etkin şekilde kullanılan iletişim ve düşünce aracıdır. Doğada dil yeteneğini kazanma ve dili çok etkili bir iletişim aracı olarak kullanma ancak insana ait bir özelliktir.

Kısaca dil; öğrencilerin iletişim kurmaları, bilgi edinmeleri, öğrenmeleri ve kendilerini her yönden geliştirmelerinde çok önemli bir yer tutar. Dil, öğrencilerin çevrelerindeki olayları sorgulayarak karar vermesine, değişik açılardan bakarak olayları değerlendirmesine, sosyalleşmesine ve çağdaşlaşmasına büyük katkı sağlar (Sağır ve Demir Atalay, 2016, s. 44).

2.2. Dil Bilgisi

Dilin işleyişini ve bir dizgeye bağlı kalmasını sağlayan dil bilgisi, Banguoğlu'na (2004, s. 9) göre dili iyi kullanma sanatı olarak tanımlanmıştır. Ergin (2013, s. 33-34) ise dil bilgisini dili tüm yönleriyle inceleyen bilgi dalı olarak tanımlamış ve bu dalların ses bilgisi (fonetik), şekil bilgisi (morfoloji), türeme bilgisi (etimoloji), anlam bilgisi (semantik) ve cümle bilgisi (sentaks) olarak adlandırıldığını belirtmiştir. Kahraman (2009, s. 1) ise dil bilgisini dilin özelliklerini, ilkelerini ve kurallarını belirleyen bir alan olarak belirtmiştir.

Dil bilgisi, Güneş'e (2013, s. 12) göre Latince "harfleri yazma ve okuma sanatı" olarak açıklanan ve "gramma" yani "harf ve işaret" anlamına gelen "grammatica" kelimesinden dilimize geçmiştir. Bu alanın tarihsel süreçlerini ele aldığımızda ise eski zamanlarda tıpkı Latince açıklaması gibi dil bilgisi de harfleri okuma-yazma sanatı olarak ele alınan bir alandı.

Ancak bugün dil bilgisi; bir dilin ses, biçim, cümle ve metin yapısını inceleyen yine bunların anlam ve görevlerini ortaya koyan geniş bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Uyar Usulan'a (2006, s. 8) göre ise dil bilgisi, bir dilde kelimelerin, kelime gruplarının ve tümcelerin oluşturulabilmesi için gerekli kurallar dizgesidir.

Dil bilgisi; sesleri, sözcükleri, cümleleri inceler. Daha doğru ve kusursuz düşünmemize yardımcı olur. Doğru konuşmamızda ve yazmamızda etkisi vardır. Bu yönüyle dil bilgisi herkesi çok yakından ilgilendirir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016, s. 104). Bu yüzden dil ve dil bilgisi arasında sıkı bir bağlantı vardır. Doğru öğrenilemeyen dil, yanlış kullanılan dil bilgisine neden olur ve bu da temeli olmayan bir eve benzer. Kısacası dil bilgisi, bir dilin yapısı, kuralları ve işleyişi ile bağlantılı olduğu için dilden ayrı bir bölüm olarak düşünülmemelidir (Sağır ve Demir Atalay, 2016, s. 54).

2.2.1. Dil Bilgisi Öğretiminin Önemi ve Amaçları

İletişimsel bağlamda toplum hayatının sağlıklı bir biçimde devam etmesini sağlamak için dilin ne denli önemli olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Çünkü dil, kültürün sözlü ve yazılı bir şekilde gelecek nesillere aktarılmasını sağladığı gibi insanlar arasında sağlıklı ilişkilerin kurulması için bir köprü işlevi görür.

Güneş'e (2017, s. 281) göre dil bilgisi bir metni okuma, anlama ve üretmede en önemli noktadır. Bu nedenle uzun yıllar öğrencilere dil bilgisini iyi öğreterek okuma ve yazma alanlarındaki becerilerinin geliştirilmesi, dilin iyi kullanılması ve dille ilgili problemlerin çözülmesi amaçlanmıştır.

Dil bilgisi öğretiminin hangi kitleye ve ne biçimde yapılması gerektiği farklılık gösterebilir. Çünkü Türkçeyi ana dili olarak bilen kişiler ile yabancı dil olarak öğrenmeye çalışan kişilerin öğretimi farklılık gösterebilir. Aytaş ve Çeçen'e (2010, s. 87) göre dil bilgisi yabancı dil olarak öğretilirken kullanılan ezber yöntemi, o kitle için doğru bir yöntem olsa da zaten bu dili kullanan bireyler için bu yöntem yararlı olmayabilir ve ayrıca ana dili öğrencisine eğitim verilirken farkında olmadan kullandığı kuralları bilmesini sağlamak, eğer kurallara uymazsa bu durumun iletişimde ne gibi sıkıntılar meydana getireceğini sezdirmek gerekir. Böylece öğrenci hem dilin zenginliğini hissetmiş olur hem de dil bilgisinin ana dili öğrenci kitlesinde bir bilinç hâline gelmesi sağlanır.

Bireyin kendisini en iyi şekilde ifade edebilmesi için dil bilgisi öğretimi çok önemli bir yer tutar. Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı'ya (2016, s. 110) göre dil bilgisi, bağımsız bir ders olarak değil, okuma-anlama işi ile yapılmalıdır. Bu dersle ilgili çalışmalar, öğrencilerin anlama, konuşma, yazma becerilerini artırmaya yönelik uygulanmalıdır. Çocukların

konuşurken ve yazarken yaptıkları doğrularına işaret edilerek yeterince alıştırma yapmaları sağlanmalıdır. Güneş'e (2017, s. 282) göre dil bilgisi öğretiminin amacı, dilin kurallarını değil kendisini öğretmektir. Dil bilgisi öğretimi soyut kavram ve kurallara dayandığı için ilköğretimin başında dil bilgisi kuralları sezdirilmeli, tanımlara yer verilmemelidir. Daha sonraki yıllarda dil bilgisi öğretimi kademeli olarak artırılmalıdır. Öğrenciler bu kuralları, Türkçe dersinin dışındaki tüm etkinliklerle birlikte kullanmalı ve bunu alışkanlık hâline getirmelidir. Öğretmen ise çeşitli örneklerle süreci zenginleştirmelidir.

2.2.2. Dil Bilgisi Öğretimi Sorunları

Dil bilgisi öğretimi başlı başına bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Demirel ve Şahinel'e (2006, s. 124) göre dil bilgisi, dilin kurallarını öğreten bir bilim dalı olduğu için öğrencilerin dinlediklerini ve okuduklarını anlamalarında, konuşmalarında, yazmalarında görülen yetersizlikler ve dil yanlışları, çoğu zaman dil bilgisi eğitiminin yetersizliği olarak görülmüş ve bunları aşmak için daha fazla dil bilgisi öğrenmeleri gerektiği savunulmuştur. Ancak öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumları genellikle olumsuz yöndedir. Bunun nedeni Güneş'e (2017, s. 281) göre okullarda peş peşe çok sayıda kural öğretilerek tanım ve terimlerin ezberletilmeye çalışılmasıdır. Bu durum öğrencilerde dil bilgisi korkusuna yol açmıştır.

Kerimoğlu'na (2016, s. 196) göre bu sorunların bir bölümünü birçok konuda kesin olarak görüş birliğinin sağlanmamasından dolayı öğretmenler ile öğrencilerin farklı kaynaklar arasında kaybolması oluşturmaktadır. Bu sorunların bir diğer bölümünü ise dil bilgisi öğretiminin davranışçı yaklaşımla mı, bilişsel yaklaşımla mı yoksa yapılandırmacı yaklaşımla mı yapılacağı tartışmasıdır.

Sağır ve Demir Atalay'a (2016, s. 31-32) göre ise bugünkü dil bilgisi öğretimi hâlâ belirli tanımları, kuralları, sayılı ve sınırlı örneklerle söz konusu etmekten ileri gidememektedir. Üstelik Türkçe derslerinde öğrencilere bu kalıplar hâlâ ezberletilmektedir. Ayrıca dil bilgisi konuları anlatılırken kitaptaki metin iyi seçilmemiş olabilir. Bu yüzden öğretmenlerin 'akıllı defterleri' olması gerekirken onlar genelde böyle bir araç kullanmamaktadırlar.

Dil bilgisi öğretimi, son öğretim programıyla ayrı bir dal olarak değerlendirilmiştir. Ancak bu öğretim alanı hâlâ birtakım sorunlar barındırmaktadır. Çolak'a (2013, s. 5) göre geçmişten günümüze, kimi sorunlarla anılagelen dil bilgisi öğretimi, 2006 yılında yürürlüğe giren öğretim programıyla, ayrı bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmiştir. Yeni bir öğretim programı hazırlanmasına rağmen, dil bilgisi öğretimi sürecinde istenen başarı yakalanabilmiş değildir ve alan hâlâ kimi sorunlarla anılagelmektedir. Geçmiş yıllarda alanın hedeflerine

ilişkin başarının istenen düzeye getirilememesinin nedeni olarak davranışçı yaklaşımın ezberci üslubu gösterilmiştir. 2005 yılında hazırlanan öğretim programında ise yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zekâ kuramı temel alınmıştır. Programın teorik temeli sağlam bir zemine oturtulmasına rağmen, dil bilgisinin tartışmalı konularının öğretimi konusunda herhangi bir değişiklik olmamıştır.

2.2.3. Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Yaklaşımlar

Dil bilgisi öğretim yaklaşımları geleneksel, davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı yaklaşımlar olmak üzere dörde ayrılmaktadır:

Geleneksel Yaklaşımlar: Dil bilgisi öğretiminde kullanılan en eski yaklaşım olan geleneksel yaklaşım, Güneş'e (2017, s. 283) göre dil bilgisi ve kelime yaklaşımı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Dil bilgisi yaklaşımı, dilin kurallardan oluştuğunu savunur ve bu yaklaşımla kurallar belli bir sıra ile aşamalı olarak ezberletilir. Ayrıntılı kurallara yer verilir. Kelime yaklaşımı ise dil bilgisi yaklaşımına tepki olarak doğmuştur. Bu yaklaşıma göre öğrenciye öğretilecek ilk şey dilin öğeleri, yani kelimeleridir.

Davranışçı Yaklaşım: Uyarıcı ve tepki bağı arasındaki ilişkiyi pekiştiricilerle güçlendirerek öğrenme ortamının oluşmasını sağlamak amacıyla ortaya konan davranışçı yaklaşım Kerimoğlu'na (2016, s. 196-197) göre belirli kuralların öğretilmesi için tekrara önem veren bir yaklaşımdır. Bu kurallar o kadar sık tekrar edilir ki öğrenci bunu alışkanlık hâline getirir. Ödül ve ceza gibi pekiştiriciler yoluyla gelişim sağlanır. Sonuç olarak konuşma şekillenir (Dağabakan ve Dağabakan, 2006, s. 3).

Bilişsel Yaklaşımlar: Avrupa Konseyinin çalışmaları sonucu ortaya çıkan bilişsel yaklaşım, 1970-1990 yılları arasında ikinci dil öğretiminde kullanılmıştır. Bilişsel yaklaşımın en önemli temsilcisi Noam Chomsky'dir (Güneş, 2017, s. 284). Chomsky'e göre insanlar dil öğrenebilmek için özel bir mekanizmayla doğar. Bu mekanizma, çocukla etkileşim içinde olan dili içselleştirerek o dile ait kuralları anlayıp öğrenmesini, sonra da uygun kurallar ile konuşmasını sağlar. Bu mekanizma ile tüm çocuklar aynı aşamalardan geçerek biyolojik olarak belli bir olgunluk düzeyine geldiklerinde konuşmayı öğrenmektedirler (Dağabakan ve Dağabakan, 2006, s. 4).

Yapılandırıcı Yaklaşım: Dil bilgisinin araç olarak kullanıldığı bu yaklaşımda Kerimoğlu'na (2016, s. 197) göre tümevarım modeli ile öğrenci kurala kendi kullanımından çıkarak ulaşır. Öğretmen, sezdirerek öğrenciye bilgileri keşfettirir. Bu yaklaşıma göre

öğrenciye dil bilgisinin yazma ve konuşma gibi dil kullanımlarına yarar sağlayacak kısımları öğretilmelidir.

2.3. Oyun

Oyun tabanlı öğrenmeye giriş yapmadan önce oyun kavramının ne anlama geldiğini, oyun oynamanın önemini ve oyun ile eğitim ilişkisini alanyazında geçen kaynaklarla belirtmekte fayda vardır. Hazar'a (2005) göre oyun, belli bir hedef doğrultusunda hem fiziksel hem de bilişsel yeteneklerin kullanıldığı, zamanla kendi içerisinde belli kurallar oluşturduğu, mekânın belli olduğu, katılımcıları toplumsal, duygusal, fiziksel ve bilişsel yönden geliştiren ve gönüllük esasına dayanarak herhangi bir maddi çıkarın güdülmediği eğlenceli etkinliklerdir.

Bilen (1999, s. 197) ise oyunu bireylerin hem fiziksel hem de zihinsel yeteneklerini geliştiren, yaşamı renklendiren, sanatsal ve estetik niteliklerin ve becerilerin geliştirildiği etkinlikler olarak tanımlar. Oyun, çocuk gelişiminin bir parçası olarak işlev görür (Şaşmaz Ören ve Erduran Avcı, 2004).

Dönmez (1992) ise oyunu belli bir amaç taşıyan ya da taşımayan, belli bir kuralı olan ya da olmayan ancak her durumda bireyin isteyerek ve severek sürece dahil olduğu, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve toplumsal gelişimin temeli olan, gerçek hayatın içinden ve çocuk için öğrenme sürecinde çok etkili olan bir etkinlik olarak ifade etmektedir.

Yoğun bir izlenimin yeniden yaşanması olarak tanımlanan oyun (Aral, 2000), çocuğun isteyerek ve hoşlanarak katıldığı, araçlı veya araç olmadan gerçekleştirilen en doğal öğrenme aracıdır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007, s. 327). Kısacası oyun gerçek ile hayal arasında bir köprü olarak tanımlanır (Yavuzer, 2001).

Böylece oyunun; belli bir amacı ve kuralının olup olmadığı fark etmeksizin bireyin duygusal, bilişsel, fiziksel, sanatsal, toplumsal, estetik ve dil niteliklerine katkı sağladığı, bireyin zevk alarak gerçekleştirdiği, gönüllülük esasına dayanan bir tür etkinlik olduğu söylenebilir.

2.3.1. Oyun Oynamanın Önemi

Oyunun çok önemli bir etkinlik olduğu çeşitli bilim insanları tarafından tarih boyunca dile getirilmiştir. Geçmişten günümüze kadar birçok bilim insanı ve araştırmacı oyunun önemli bir öğrenme aracı olduğunu vurgulamıştır.

Oyunun çocuk gelişiminde çok önemli bir yeri vardır. Aral'a (2000) göre oyun sevgiden sonra gelen en önemli ruhsal besindir. Doğanay'a (1998) göre ise oyun sayesinde çocuklar kendilerini tanır ve iç dünyalarını çevrelere yansıtır. Bayazıtöglü (1996), çocuğun oyun oynarken sosyalleştiğini ve eğlenirken arkadaşına güven duyma, oyun kaybedildiğinde hoşgörölü davranma gibi özellikleri kişiliğine eklediğini belirtir. Yağız'a (2007, s. 15) göre ise oyunların, öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını, içeriğe ilgi duymasını sağlayarak, öğrenebileceğine ilişkin kendine güvenini ve etkinliği devam ettirdiğini belirtir ve öğrencide rahatlama duygusu oluşturduğunu ifade eder. Böylece öğrencinin hem başarısının hem de özyeterlik algısının arttığını savunur. Saban'a (2000) göre oyunlar hem duygusal çatışmaları önleyebilir hem de toplumda bulunan toplumsal yapıları içselleştirebilir.

Kazanımlar doğrultusunda düşünüldüğünde oyunların, çeşitli etkinliklere yerleştirilmesi hem ilgi uyandırma hem de dikkat toplama açısından önemlidir (Karabacak, 1996). Oyuna karşı ilgisi olan bir öğrenci, konuyu oyun ile öğrenerek odaklanma becerisini geliştirebilir (Çakmak, 2000). Oyunlar, öğrencilerin etkin olarak sürece katılmalarını, bireysel olarak faaliyetlerini sürdürebilecekleri, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine fırsat tanıyan ortamlardır (Aslan Akın ve Atıcı, 2015, s. 78).

Teknolojinin gelişmesiyle artan bilgisayar kullanımı birçok alana hizmet ettiği gibi artık eğlence sektörüne de hitap ederek oyuna bakış açımızı değiştirmiştir. Çünkü oyun dendiğinde akla yalnızca saklambaç, körebe, sek sek, beştaş gibi geleneksel oyunlar gelmemekte, artan bilgisayar kullanımıyla birlikte dijital ortamda oynanan oyunlar karşımıza çıkmaktadır. Günümüz çocuklarının küçük yaşlarda bilgisayarlarla tanıştıkları bilinen bir gerçektir. Bilgisayarlara olan ilginin küçük yaşlarda başlaması bizlere dijital ortamların ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

2.3.2. Pedagojik Bağlamda Oyun

Oyun ve oyuncak, insanlık tarihi kadar eski ve devamlı bir etkinliktir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007, s. 325; Tuğrul, Ertürk, Özen Altınkaynak ve Güneş, 2014, s. 2). Ayrıca oyun, her insan için vazgeçilmez bir uğraşı alanıdır ve çocuğu yarına hazırlamada, kişiliğine katkıda bulunmada önemli bir yeri vardır (MEB, 2013: 25). Çocuk gelişiminde de önemli bir rolü olan oyun, bir çocuk için çok şey ifade eder. Ayaydın' a (2011, s. 315) göre dünya bir çocuk için oyun alanıdır ve çocuk en ciddi ortamlarda bile bir oyun işareti arar. Yani oyun, çocuk için hayatın anlamıdır. Buna bağlı olarak bu dönemde yapılan ve yapılacak olan her şeyin bir oyundan ibaret olduğu söylenebilir. Kargı'ya (2011, s. 6) göre oyun, çocuklar için en uygun, en etkili öğrenme şeklidir. Kısacası oyun, çocuklar için beslenmeden sonra gelen en

temel ihtiyaçtır ve hayatlarının tuzu biberidir (Gökşen, 2014, s. 230). Oyunun çocuklar açısından duyularını keskinleştirdiği, becerilerini artırdığı ve kendi yapıtlarını özgür bir ortamda oluşturmalarını sağladığı ortamlardır (Yörükoğlu, 2004, s. 66). Ayrıca eğlendirirken eğiten, paylaşmayı öğreten ve düşünmeyi-çözüm üretmeyi esas alan oyun (Gökşen, 2014, s. 233) çocuklarda ifade edebilme ve anlatma yetisinin gelişmesine yardımcı olur (Yardımcı ve Tuncer, 2002, s. 150).

Gökşen'e (2014, s. 235) göre çocuk, oyunla içinde karşılaştığı sorunlara çözüm üretir, birlikte hareket etmeyi öğrenerek hem başkalarının haklarına saygılı olmayı hem de plan ve program yapmayı öğrenir. Çocuk, hedefine ulaşamazsa duyguları kamçılanır, bir sonraki oyunu sabırsızlıkla bekleyerek kazanmak için daha çok çalışır ve böylece başarmak için çalışmanın şart olduğunu anlar. Pehlivan'a (2016, s. 3287) göre ise oyun, çocuğun kendini idare etmesini ve arkadaşlarıyla nasıl ilişki kurabileceğini öğretmektedir. Çocuk, oyun aracılığıyla kendine güven, otokontrol sağlama, iş birliği yapma, doğruluk ve disiplin gibi kişisel ve toplumsal alışkanlıklar elde eder. Ayrıca oyun oynarken diğer insanlarla iletişim kurmayı, gözlem yapmayı ve yardımlaşma duygularını geliştirir. Yılmaz ve Bulut'a (2002, s. 345) göre oyun, çocukların problemlerini çözmelerine, objeleri tanımalarına, çevrelerini araştırmalarına ve aynı zamanda onların sosyal gelişimlerine katkıda bulunur. Çocuk, hayalindeki oyun karakterlerini taklit ederek hem çevresini anlamayı hem de toplum içinde yerini bulmayı öğrenir. Oyun, engellenmiş öfkenin, kıskançlığın ve korkunun yenildiği, rekabetin öğrenildiği yerdir.

Çocukların dil becerilerini geliştirmesinde de oyunun çok önemli bir yeri vardır. Oyunlarda yapılan sayısmacalar ve bazı oyun içi tekerlemeler çocukların diksiyonları açısından çok önemlidir. Bunun yanında oyun içinde kendini savunurken duygu ve düşüncelerini en inandırıcı ve samimi bir şekilde anlatmaya çalışır. Böylelikle çocukların hem vücut dili hem de konuşma dili becerileri gelişir (Gökşen, 2014, s. 238).

Çağdaş eğitim anlayışına göre oyunun çeşitli işlevleri bulunmaktadır. Aydın'a (2014, s. 81) göre öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırarak öğrencilerin motivasyon düzeyini artırır. Ayrıca sınıf içinde rahat ve eğlenceli bir ortamın oluşmasına katkıda bulunarak öğrencilerin kendi düşünce ve fikirlerini basit bir şekilde ifade edebilecekleri ortamlar hazırlar.

Oyunun pedagojik boyutunu incelerken Freud ve Piaget'ten söz etmekte yarar vardır. Freud'a (1999, s. 126) göre çocuk oyunda kendine ait bir dünya tasarlar ve tasarladığı bu ortama büyük ölçüde duygu yükleyerek oyunu çok ciddiye alır. Oyunun içeriği temelde yetişkin olma isteğine dayandığı için çocuk sürekli yetişkin taklidi yapar.

Piaget ise oyunu duyu motor (0-2 yaş), sembolik (simgesel) oyun dönemi (2-7 veya 2-11 yaş) ve kurallı oyun dönemi (12 yaş sonrası) olmak üzere üç dönemde inceler. Ona göre oyun yaşam boyu süren gelişim ve öğrenme sürecidir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007, s. 333-335).

Oyun dendiğinde akla yalnızca geleneksel olarak evlerde, oyun parklarında ve sokaklarda oynanan saklambaç, körebe, yakartop, istop gibi oyunlar gelmemelidir. Teknoloji sayesinde programlanan birçok oyun, ekranlarda yerini almış ve bunlara dijital oyunlar ismi verilmiştir. Bu oyunların hem yararları hem de zararları olabilmektedir. Bu konuda yapılan çeşitli araştırmalara göre bilgisayar oyunlarının başlıca kazanımları şöyledir:

- Bilgisayar oyunları, motive edici ve eğlendirici özellikler barındırdığından öğretimsel ya da eğitsel amaçlı olarak diğer öğretim yöntemlerinin alternatifi, tamamlayıcısı ve zenginleştiricisi olarak kullanılabilirler (Çankaya ve Karamete, 2008, s. 117).
- Bilgisayar oyunları oynayan bireyler birlikte çalışmayı öğrenirler. Hem akademik kazanım hem de toplumsal ilişkilerinde olumlu bir sonuç elde ederler (Yiğit, 2007, s. 18).
- Bilgisayar oyunlarındaki bireylerin sınırsız karar hakkı vardır ve sonuçlardan hareketle geri bildirimler alınabilir (Çakır, 2013, s. 139). Böylece öğrencilerin doğrularını veya yanlışlarını anında görüp düzeltme olasılığı vardır.

Ancak belirtildiği gibi bilgisayar oyunlarının eğitsel ortamlarda kullanılması şu zararları da beraberinde getirebilir:

- Oyunların içeriğinde bir ideoloji, görüş, düşünce olabilir ve çocuklara dayatılabilir (İnal ve Kiraz, 2008, s. 536).
 - Oyunlar yüksek miktarda şiddet ve cinsellik öğeleri içerebilir. Ayrıca bunu denetleyen bir mekanizma dünyanın birçok yerinde olmasına rağmen ülkemizde bulunmamaktadır (Dolu, Büker ve Uludağ, 2010, s. 70).
 - Özellikle erkek öğrencilerin oyuna olan bağılılıkları nedeniyle görevlerini aksatmalarına, kız öğrencilere göre oyun bağımlılıklarının yüksek çıkmasına ve oyun oynamayı başka etkinlikler yapmaya tercih etmelerine yol açmaktadır (Horzum, 2011, s. 65).
- İnsanlık tarihinden günümüze kadar çeşitli şekillerde kendisini gösteren oyun, belirtildiği gibi hem çocuklar için vazgeçilmez bir unsur olmuş hem de eğitim alanında ‘oyunlaştırma’, ‘oyun tabanlı öğrenme’ gibi kavramlarla anılagelmiştir. Dijital ortamlarda da kullanılan oyunların araştırmacılar tarafından öğrenciler üzerindeki etkileri incelenerek onların derslere ve eğitsel bilgisayar oyunlarına tutumları (Çankaya ve Karamete, 2008; Aksoy, 2014; Aslan Akın ve Atıcı, 2015), derslere yönelik motivasyonları (Bayırtepe ve Tüzün, 2007) ve öz-yeterlik algılarına etkileri (Yağız, 2007) üzerine çalışmalar yapılmıştır.

Bu çalışmada da deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme bağımsız değişkenine göre Türkçe dersine ve dil bilgisine tutumlarına, bu tutumların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ve Türkçe dil bilgisi başarılarına yönelik etkileri incelenecektir.

Oyunun eğitsel amaçla kullanılması sadece bunlarla sınırlı değildir. Bu kısım ayrıntılı olarak sonraki bölümde işlenecektir.

2.3.3. Oyunun Eğitimdeki Yeri

Yapılandırmacı eğitim anlayışında öğrencinin öğrenme sürecinde etkin olması ve kendi öğrenme sürecinden sorumlu olması beklenir. Whelan (2005), öğrenci gelişimine uygun tasarlanmış bilgisayar oyunlarının kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenme esnasında etkin olduğunu ve okuma ile dinlemenin yanı sıra görerek ve yaparak sürece dahil olduklarını belirtir. Çünkü ona göre öğrenciler oyunla öğrenirler ve öğrendiklerini zihinlerinde tutabilmek için daha çok güdülenirler.

Taşpınar'a (2012, s. 240) göre oyun, insanların yaşı ne olursa olsun eğlendirici ve amacına uygun kullanılırsa eğitici-öğretici bir etkinlik niteliği taşır. Ona göre eğitsel oyunlar senaryolaştırılmış belli rollerin uygulanması olarak kullanılmasının yanı sıra bilgisayarla desteklenmiş yazılımlar ile üretilen oyunlar da bu kategoriye girebilir.

Bu başlık altında incelenecek olan eğitsel oyunlar, oyunlaştırma ve bilgisayar destekli öğretim kavramları bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme modeli ile ilişkilendirilen ve bazen karıştırılan kavramlardır. Bu kavramların açıklanmasıyla hem karışıklıklar giderilmiş olacak hem de araştırma çerçevesi net olarak belirlenmiş olacaktır.

2.3.3.1. Eğitsel Oyunlar

Oyunun, eğitim amacıyla kullanılmasının tarihi oldukça eski zamanlara dayanmaktadır. Okullarda uygulanan eğitici oyunların, diğer oyunlardan farkı belli bir hedefe hizmet etmesidir. Okullarda kullanılan eğitici oyunların diğer oyunlardan farkı belirlenmiş bir hedefe hizmet etmesidir. Bu oyunlar eğitim programıyla paralel olmaz ise öğrencinin dikkati konudan uzaklaşabilir. Oyunların seçimi ve uygulanma şekli eğitsel oyunun etkililiğini belirleyen bir süreçtir (Altınbulak, Emir, Avcı, 2006, s. 37). Tural (2005, s. 129), eğitsel oyunları eğitim öğretimin hedeflerine hizmet eden bütün oyunlar şeklinde tanımlar. Demirel, Seferoğlu ve Yağcı (2003, s. 141) ise eğitsel oyunu oyun formatını kullanarak öğrencilerin

ders konularını öğrenmesini ve problem çözme yeteneklerini geliştirmesi sağlayan yazılımlar olarak tanımlar.

Eğitsel oyunları etkili kullanmak için süreci doğru şekilde uygulamak gereklidir. Taşpınar (2012, s. 241) göre öncelikle öğretmen, dersin kazanımlarına uygun bir oyun seçer ve oyunun amacı ve kuralları açıklanarak oyunda kullanılacak araç-gereçler, roller ve işlevler belirtilir. Ardından öğrencilerin oyun sonucunda varsa ödül ve benzeri kazanımları açıklanır ve oyun sergilenir. Oyun sonucunda öğrencilerin katılımıyla konunun amacına uygun tartışma-değerlendirme çalışmaları uygulanır. Böylelikle dönüt verilmiş olur.

Bu süreçte eğitim ortamında kullanılan eğitsel oyunlar oldukça önem kazanmaktadır. Fırat'a (2011) göre eğitsel oyunların bilgisayar ortamına taşınması günümüzde teknolojiyle bu denli haşır neşir olan öğrencilerin hem derse yönelik ilgilerini artıracak hem de daha eğlenceli öğretim ortamları sağlayacaktır. Eğitsel oyunlar, teknoloji ile iç içe olan ve gerçek yaşam deneyimlerini simüle etmeye geleneksel eğitim ortamlarından daha yakındır. Bu, öğrencilerin gerçek hayattaki sonuçlardan korkmadan, gerçekçi bir simüle ortamda kendilerini denemelerine izin verir (Ebner ve Holzinger, 2007, s. 875).

2.3.3.2. Oyunlaştırma (Gamification)

İnsanların herhangi bir konuya ilgisini çekmek, katılımını sağlamak ve faaliyeti sürdürme motivasyonunu artırmak için her alanda oyunlardan yararlanılması gerektiği fikri üzerine özellikle 2000'li yıllardan itibaren kullanılmaya başlanan oyunlaştırma kavramının (Altuntaş ve Karaarslan, 2016, s. 434), ilk olarak Pelling (2011) tarafından o zamanki anlamıyla elektronik işlemlerin oyun ve oyun benzeri yollarla daha hızlı ve eğlenceli hâle getirilmesi için kullanıldığı bilinmektedir.

Meşe ve Dursun'a (2017, s. 371-374) göre oyunlaştırma kavramı temelde oyunlara ait birtakım bileşenlerin oyun dışındaki ortamlarda kullanılmasıdır ve öğrenme ortamında kullanılabilmesi gibi sosyal duyarlılık projelerinde de kullanılabilir. Ayrıca oyunlaştırmada gerçek dışı durumlar yerine gerçek durumlar ya da gerçek problemler ön plandadır. Deterding ve diğerlerine (2011, s. 9) göre oyunlaştırma, oyun tasarımında kullanılan unsurların oyun dışı bağlamlarda kullanılmasıdır. Plass, Homer ve Kinzer'a (2015, s. 259) göre ise oyunlaştırma kavramının tam olarak ne anlama geldiği geniş ölçüde değişkenlik gösterir ancak belirleyici özelliklerinden biri, oyuncuları çekici bulmadıkları bir işe kalkışmasına motive etmek için teşvik sisteminin oluşturularak oyun öğelerinin kullanılmasıdır.

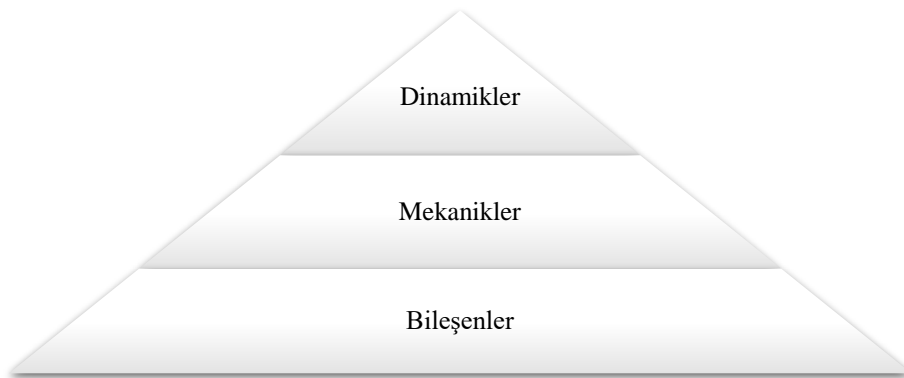
Oyunlaştırma, oyun amaçlı ve oyun ortamları için kullanılmayan, yalnızca oyun dışındaki ortamlar için kullanılan bir kavramdır. Oyun dışı ortamlar dendiğinde akla sağlık,

spor, beslenme, çevre bilinci edinme, eğitim gibi birçok uygulama alanı gelmelidir (Meşe ve Dursun, 2017, s. 371). Son dönemlerde spor alışkanlığı bağlamında Nike+, sınıf yönetimi bağlamında ClassDojo, yabancı dil öğrenimi bağlamında ise Duolingo uygulamaları birer oyunlaştırma örneğidir (Özkan ve Samur, 2017, s. 860). Kullanıcılarının GPS özelliği ile bazı mekanlara giderek çeşitli rozetler toplayıp puan kazandığı Foursquare uygulaması da oyunlaştırma modeline dayanır (Frith, 2013, s. 252).

Oyunlaştırmadaki amaç, öğrenme sürecinin öğrenenler için daha cezbedici duruma getirmektir ve daha eğlenceli etkinliklerin olduğu bir öğrenme tasarımında motivasyon önemli bir unsur olabilir (Güler ve Güler, 2015, s. 126). Motivasyon ise insanların önceden belirlenmiş bir hedefe ulaşmak için kendi istek ve arzularıyla hareket etme sürecine denir (Ünsar, İnan ve Yürük, 2010, s. 250). Motivasyon, bilindiği üzere içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere ikiye ayrılır. Güler ve Güler'e (2015, s. 126) göre içsel olarak motive olan kişiler dış etkenlere ihtiyaç duymaz ve kendi motivasyonunu kendisi sağlayarak yapacakları herhangi bir işte en iyi performanslarını sergilemeye çalışır. Dış motivasyonda ise dış etkenler rol oynar. Bu etki olumlu ya da olumsuz olabilir. Örnek olarak takdir, övgü, ödül gibi etkenler verilebilir ve bu etkenler kişi üzerinde olumlu bir etki bırakabilir.

Motivasyonu artırabilmek için oyunlaştırma sürecinde birtakım bileşenler ön plana çıkarılır. Örneğin Sayın ve diğerlerine (2017, s. 501) göre oyunlaştırmada, lider tablosu, puan, rozet ya da öğrenciler için kişisel bir ortam oluşturma amacıyla küçük resim seçimi gibi bileşenler de kullanılabilir. Bu bileşenlerin dışsal motivasyonu sağlamak için önemli olduğu söylenebilir.

Oyunlaştırma tasarımına değinecek olursak bu alanda Werbach ve Hunter (2012, s. 82) bir model sunmaktadır. Bu model bir piramitten oluşur ve dinamikler, mekanikler ve bileşenler olmak üzere şu şekilde sıralanırlar:



Şekil 1. Oyunlaştırmmanın piramitle gösterimi

En üst sırada yer alan dinamikler oyuncuların direkt olarak etkileşim kuramadıkları tasarım öğeleridir. Bu tasarım öğeleri oluşturulacak oyunların kurgusunu oluşturmaktadır ve farklı oyuncu tiplerine hitap edebilir. Mekanizmalar ise on adettir. Bunlar zorluk, şans, iş birliği, rekabet, geri bildirim, ödüller, alışveriş, durum, sıra ve kaynak edinimidir. Bileşenler ise başarı, avatar, rozetler, lider tablosu, düzeyler, puanlar, takımlar, sanal hediyeler, içeriğe ulaşma, koleksiyonlar, macera, savaş, hediye, mücadele etme, sosyal grafiklerden oluşur ve oyuncu ile etkileşime giren diğer tasarım unsurlarıdır.

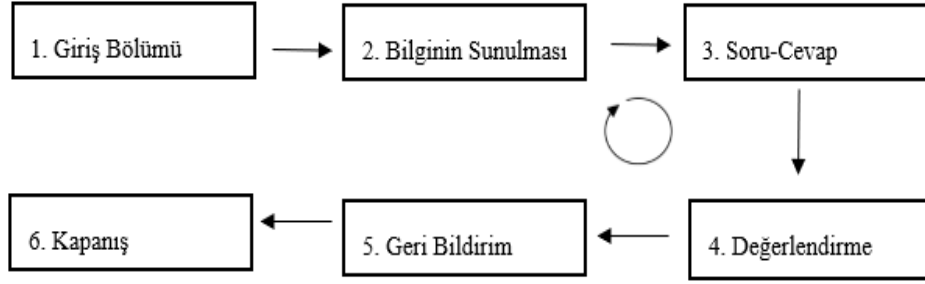
Oyunlaştırma ile oyun tabanlı öğrenme arasında birtakım farklılıklar vardır. Oyunlaştırma eylemi, oyun dışı olan bir ortamın belirlenen oyun kuralları ve oyun bileşenleri ile tasarlanarak tamamen oyun ortamına dönüştürülmesidir. Ancak oyun tabanlı öğrenme, bir dersin oyunlar aracılığı ile öğretilmesine denir (Yıldırım ve Demir, 2014, s. 661). Bir diğer ayırıcı nokta ise oyunlaştırmada tamamen gerçek ortamlar kullanılırken, oyun tabanlı öğrenmede gerçek dışı ortamların kullanılmasıdır (Meşe ve Dursun, 2017, s. 374).

2.3.3.3. Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ)

Türkçe öğretiminde dil becerilerini geliştirmek için çoklu-ortamlardan yararlanılmalıdır. Son yıllarda yeni gelişmeler yaşayan eğitim teknolojisinin anadil eğitiminde de kullanılması mümkün görünmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 22).

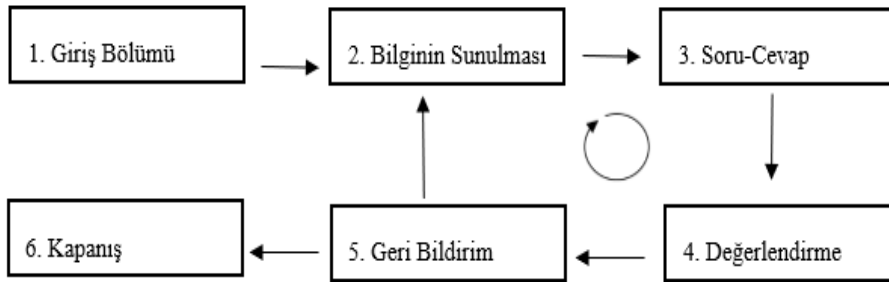
Bilgisayarlar, günümüz eğitim sisteminin vazgeçilmez bir unsuru olmuştur. Bu teknolojik aletler, diğer öğrenme araçlarından farklı olarak daha geniş olanaklar sunar. Taşpınar'a (2012, s. 332) göre bilgisayarlar eğitim ortamında hem sistemin yönetimi hem de öğretim amacı ile kullanılır. Yapılacak eğitim – öğretim sürecinin planlanması, düzenlenmesi, ölçme, veriler kaydetme gibi uygulamalar bilgisayar yönetimli öğretim olarak değerlendirilebilir. Bilgisayar destekli öğretim ise hazırlanmış özel ders yazılımlarının bilgisayar ortamında uygulanmasıdır. Bu yazılımlar bir dersin başlangıcından değerlendirilme sürecine kadar olan bütün aşamaları içerir.

Yalın'a (2012, s. 165 – 179) göre bilgisayar destekli öğretimde en çok kullanılan ders yazılım türleri şunlardır: Özel ders, alıştırmalar ve benzetişim (simülasyon). Özel ders yazılımları belirli bir konuyu ya da kavramı öğretmek için kullanılan programlardır ve BDÖ içerisinde en çok kullanılan yazılım türüdür. Özel ders yazılımlarının genel yapısı ve akışı şu şekildedir:



Şekil 2. Özel ders yazılımının genel yapısı ve akışı

Alıştırma yazılımları ise özel dersten farklı olarak önceden belirli bir konu ya da kavramı öğretmenin aksine önceden sınıf veya başka bir öğretim ortamında öğretilen, konu ya da kavramı pekiştirmek için geliştirilen programlardır. Alıştırmalar genellikle tanımlar, tarihi olgular, matematik problemlerinin çözümü, bilimsel ilke veya kavramlar, dil öğretimi gibi alanlarda kullanılır. Alıştırma yazılımlarının genel yapısı ve akışı şu şekildedir:



Şekil 3. Alıştırma yazılımının genel yapısı ve akışı

Benzetişim yazılımları ise birtakım olay ve durumları modelleyerek öğrenciye bu olay ve durumlar hakkında bilgi ve beceriler kazandırmayı amaçlayan ders yazılımlarıdır. Bir benzetişim yazılımı; senaryo, modelleme ve öğretim taktik ve stratejiler olmak üzere üç temel öğelerden oluşur.

BDÖ programları hazırlanırken Demirel'e (2014, s. 184-185) göre eğitim programına uygun olmalı, açık ve anlaşılır bir dille yazılmalı ve öğrenciye hizmet ederek ona baskı uygulamamalıdır. Ayrıca programın amacı açık bir şekilde belirtilerek öğrencilerde geliştirilecek davranışlar için gerekli olan ipuçları ve pekiştireçler programda yer almalıdır.

Eğitsel oyunlar ile BDÖ yazılımları birleştirildiğinde karşımıza oyun tabanlı öğrenme (OTÖ) ortamları çıkmaktadır. OTÖ ortamları, eğitsel oyunların egemen olduğu öğrenme

ortamı olarak isimlendirilmektedir (Toraman, Çelik ve Çakmak, 2018, s. 1805) ve bir sonraki başlıkta oyun tabanlı öğrenme ortamları detaylı bir şekilde incelenecektir.

2.4. Oyun Tabanlı Öğrenme (OTÖ)

Oyun tabanlı öğrenme (OTÖ) ortamları, eğitsel oyunların hâkim olduğu öğrenme ortamlarına verilen isimdir (Toraman, Çelik ve Çakmak, 2018, s. 1805) ve bu kavram temelde oyunların motive edici gücü ile öğrenme etkinliklerinin birleştirilmesine vurgu yapmaktadır (Meşe ve Dursun, 2017, s. 373). Bayırtepe ve Tüzün'e (2007, s. 42) göre belirli problem senaryolarının içine yerleştirilen oyun çatılı problem tabanlı öğrenme ortamlarına oyun tabanlı öğrenme ortamı denir. Malta'nın (2010) oyun temelli öğrenme olarak kullandığı bu kavram, oyun bölümlerinin öğrenme hedefleriyle birlikte sunulduğu ve öğrencilerin bu hedeflere ulaşabilmeleri için çözüm yolları ürettiği ortamlardır.

2.4.1. Oyun Tabanlı Öğrenmenin Kuramsal Temelleri

Oyun tabanlı öğrenme ortamlarında en fazla yaşantısal öğrenme, durumlu öğrenme ve problem tabanlı öğrenmenin temel alındığı görülmektedir (Çağlar ve Erdem, 2017, s. 513). Bu üç kuramdan da kısaca bahsetmek gerekirse şunları söyleyebiliriz.

Yaşantısal öğrenme kuramı öğrenmeyi, tecrübeler aracılığıyla şekillendiren bir süreç olarak ele alır. Öğrenme çıktıları yerine öğrenme sürecini ön planda tutan bu kuram, bilgiyi elde edilen ya da iletilen bağımsız bir girdi olarak değil, sürekli bir oluşum içinde olan ve yeniden şekillenen bir dönüştürme süreci olarak görür (Kolb, 1984).

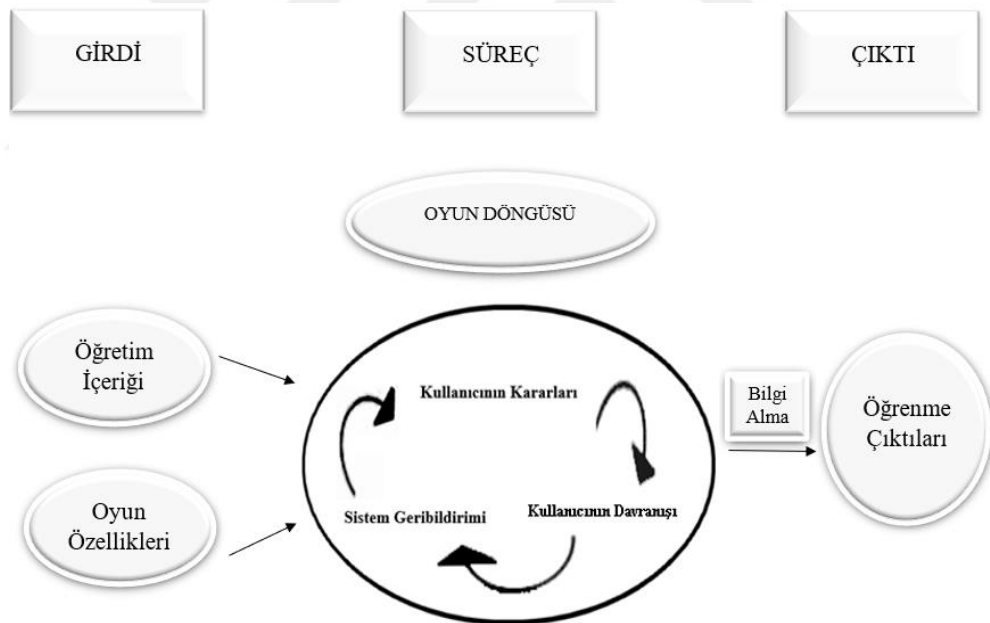
Durumlu öğrenmeyi ise Herrington ve Oliver (1995, s. 255) gerçeğe dayanan, aslına uygun etkinlikler sunan, bireyin uzman desteğine süreç içinde ulaşmasını sağlayan, işbirlikli bilgi oluşumunu destekleyen, kritik zamanlarda rehberlik ve koçluk sağlayan ve gizil bilgilerin yerleşmesinde bilgiler arasında köprü işlevi gören bir öğrenme süreci olarak açıklar.

Problem tabanlı öğrenme ise Coşar'a (2013, s. 24) göre bir problemi tanımlama, sunma, alternatif çözümler belirleme ve aralarından bir tanesini seçme ve çözümü planlı bir şekilde uygulamaya koymayı içeren bir öğrenme yöntemidir. Korkmaz ve Kaptan'a (2011, s. 199) göre problem tabanlı öğrenme yaşam boyu öğrenmeyi olanaklı hâle getirir, öğrencilerin öğrenme becerilerini hem geliştirir hem de zenginleştirir, çeşitli zekâ boyutlarının kullanımına olanak tanır.

2.4.2. Oyun Tabanlı Öğrenme Tasarımı

Araştırmada başvurulan kaynaklarda motivasyonun içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrıldığı; içsel motivasyonu olan bir kişinin dış etkilere ihtiyaç duymadan kendi kendisini motive ettiği ve bu nedenle herhangi bir işte en iyi performansını sergilemeye çalıştığı; dışsal motivasyonu olan kişilerin ise dış etkenler aracılığıyla motive oldukları ancak bu motivasyonun olumlu ya da olumsuz etkiyle sonuçlandığı belirtilmiştir.

Garris, Ahlers ve Driskell'a (2002, s. 444-445) göre öğrenmede her ne kadar dışsal ödüller içsel motivasyondan daha az etkili olsa da dışsal motivasyonun etkisini tamamen unutmamak gerekir. Çünkü tüm bunlar kullanıcı kararlarını, kullanıcı davranışlarını ve sistem geri bildirimini etkiler. Böylece uygun eğitim programı ve eğitsel oyun birleştirildiğinde bu döngü, kendini tekrarlayan ve bireyin kendi kendini motive eden bir oyuna dönüşür. Oyundaki bu döngü eğitim hedeflerine ve belirli öğrenme sonuçlarına ulaşılmasını sağlar. Bu öğretim modeli Şekil 4'te gösterilmektedir.



Şekil 4. Girdi – İşlem – Çıktı oyun modeli

Garris, Ahlers ve Driskell (2002, s. 451-457) Şekil 4'te gösterilen kavramları şu şekilde açıklamaktadır:

Öğretim içeriği ve oyun özellikleri birbiriyle bağlantılı olmalıdır. Bu iki olgunun birbiriyle ilişkisi başarıyla sonuçlanırsa öğrenen kişi motive olacak ve sürekli bu oyunu oynamak isteyecektir. Oyun döngüsü ise bilgisayar oyunu oynayan bireylerin oyunu tekrar

etme sıklığıdır. Kullanıcı kararları, bireyin oyuna başlarken oyuna ait eğlenceli ya da ilginç olup olmadığına dair öznel yargılarıdır. Kullanıcı davranışları bilgisayar oyunlarının temel taşıdır. Çünkü birey, motive olmuş ise hedef davranışlarda bulunmayı daha fazla ister. Katılımın artması için kullanıcı davranışlarını desteklemek gerekir. Sistem geri bildirim ile öğrenciler gösterdikleri performansın hedefe ulaşip ulaşmadığını görürler. Bu da motive olmuş bireyin daha fazla çaba harcamasını ve göreve odaklanmasını sağlar. Bilgi alma, oyunda temsil edilen ögenin gerçek dünyadaki karşılığını bizlere verir. Öğrenme çıktıları ise öğretme ve öğrenme stratejilerine bağlı olarak ne öğrenildiği sorusuna cevap veren yeni kazanılmış bilgilerdir.

2.4.3. Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme

Oyun tabanlı öğrenme ortamları fiziksel öğrenme ortamlarında (Dönmez Usta ve Abdüsselam, 2017) olduğu gibi dijital ortamlarda da kullanılan bir öğrenme ortamıdır. Prensky (2001), dijital ortamlarla desteklenen bu eğitsel oyunlara ‘Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme’ adını vermiştir. Bu çalışmada bağımsız değişken olan bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamaları, dijital oyun tabanlı öğrenme yaklaşımı ile ortak paydada bulunmaktadır. Bunların yanı sıra dijital oyun tabanlı öğrenme, alanyazın tarandığında eğitsel dijital oyunlar ya da eğitsel bilgisayar oyunları olarak (Karamete ve Çankaya, 2008; Aksoy, 2014) da geçmektedir.

Erekmekçi ve Fidan’a (2012, s. 856-857) göre eğlendirici öğelerle donatılmış benzeşimler olan eğitsel bilgisayar oyunları, bazı özelliklerle diğer oyunlardan ayrılır. Eğitsel oyunlar hazırlandığı konu alanına özgü bazı formal bilgi örüntülerini içerir. Oyunlarla tutumlar, iletişim becerileri, yöntemsel bilgiler, sanal gerçeklik desteğiyle bazı psikomotor beceriler geliştirilebilir.

Her oyun, dijital oyun tabanlı öğrenmeye hizmet etmez. Prensky’e (2001, s. 12-17) göre bir oyunu oyun yapan bazı unsurlar (kurallar, hedef ve amaçlar, dönütler/geri bildirimler, zorluklar/yarış/meydan okuma/karşıtlık, etkileşim, sunum/hikâye) vardır.

Prensky’e göre kurallar, oyunları diğer oyun türlerinden ayıran şeydir. Eğer kuralınız yoksa sadece eğlenirsiniz ama gerçek bir oyun elde etmiş sayılmazsınız. Bir diğer unsur hedef ve amaçlardır. Bir oyunda hedef, oyuncuyu motive etmekte çok büyük etkiye sahiptir. Ancak kurallar, hedeflere ulaşmamızda bizleri zorlar. Amaç ise genellikle kuralların başında belirtilir; en yüksek puanı almak, bayrağı yakalamak... gibi. Dönütler (geri bildirimler) ise bizlere kurallara uyup uymadığımızı, hedefe yaklaştığımızı veya uzaklaştığımızı bildirir. Zorluklar/yarış/meydan okuma/karşıtlık unsuru bir oyunda çözmeye çalıştığımız

problemlerdir. Bu problemlerin oyun oynama konusunda bizleri heyecanlandırma etkisi vardır. Etkileşim unsuru oyuncuların ya da bilgisayarların etkileşimi ve oyuncuların oyun esnasında oluşturdukları sosyal etkileşimler olmak üzere iki türdür. Son unsur olan sunum (hikâye), oyunun ne hakkında olduğu ile ilgilidir.

Dijital oyun tabanlı öğrenmenin yapısı ve işleyişi Garris, Ahlers ve Driskell (2002, s. 451-457)'in Şekil 4'te gösterilen "Girdi – İşlem – Çıktı Oyun Modeli" ile Prensky'nin belirlediği ilkeler etrafında şekillenmektedir. Taşpınar'a (2012, s. 240) göre öğretmen bu yöntemi kullanırken ortamı iyi yöneterek olumlu sonuçları ödüllendirdiği gibi hatalı durumlarda ise asla onur kırıcı, küçük düşürücü tavırların sergilenmesine izin vermemelidir. Oyun sonrası mutlaka öğrencilerin katılımıyla değerlendirme yapmalı, elde edilen kazanımlar konusunda dönütler vermelidir.

Alanyazın incelendiğinde bu yöntemin birçok olumlu etkilerinin olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Bayırtepe ve Tüzün'e (2007, s. 42) göre bilgisayar oyunlarının eğitimde kullanımı öğrencilerin güdülenmişlik düzeylerini artırır; içeriğe ilgi duymasını, öğrenebileceğine ilişkin özgüvenini ve etkinliği sürdürmesini sağlar; öğrencide rahatlama ve motivasyon yaratarak öğrencinin o dersteki başarısı ve öz-yeterlik algısını artırır.

Oyun tabanlı öğrenme ortamları öğrencilere eğlenceli vakit geçirme ve öğrendiklerini pekiştirme olanağı sunar. Böylece öğrenciler hem eğlenmiş hem de öğrenmiş olurlar (Aslan Akın ve Atıcı, 2015, s. 82).

Oyunlarla birlikte öğrenciler pozitif tutumlar elde ederek öğrenmeye yönelik daha fazla güdülenebilirler (Sert, 2009, s. 7). Garris, Ahlers ve Driskell (2002, s. 442), bilgisayar oyunlarının öğrenenleri derse karşı motive ettiğini, onları etkin hâle getirerek öğrenci merkezli bir yöntem olduğunu ve alanyazındaki çalışmalara dayanarak bilgisayar oyunlarının karmaşık konuların öğretilmesinde etkili olduğu sonuçlarından dolayı bu yöntemin kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Eğitsel bilgisayar oyunları çok kolay öğrenilebilen bir yapıda olduğundan (Korkusuz ve Karamete, 2013, s. 86) öğrenenlerin günlük hayatta karşılaşılabilecek durumların simülasyonuna geleneksel eğitim araçlarından daha uygundur (Aslan Akın ve Atıcı, 2015, s. 80) ve ayrıca bilgisayar oyunlarının güdüleyici ve eğlendirici niteliklerini içermektedir. Böylelikle öğretimsel ya da eğitsel amaçlı olarak diğer öğretim metotlarının alternatifi, tamamlayıcısı ve zenginleştiricisi olarak kullanılabilirler. Dijital oyun tabanlı öğrenme de öğrencilerin eğitsel bilgisayar oyunlarını kullanarak öğrenmelerini amaçlar (Karamete ve Çankaya, 2008, s. 117).

Oyun tabanlı eğitimle elde edilen bu olumlu gelişmelerin yanı sıra birtakım sorunlarla karşılaşma durumu da söz konusu olabilir. Ülküdür ve Bacanak'a (2013, s .35) göre sınıf mevcudu fazla ise oyun tabanlı öğretim ortamlarına ayrılacak süre uzayacaktır ve bu da zaman kaybına yol açacaktır. Bu etkinlikler öğrencinin öğrenme biçimine uygun tasarlanmamışsa öğrencinin bir süre sonra sıkılmasına neden olacaktır.

Yarışma içerikli oyunlar yüksek not alma kaygısı ile birleştiğinde öğrenenler arasındaki ilişki kıskançlığa hatta düşmanlığa dönüşebilir (Ekinci, 2011, s. 93)

Öğrencilerin oyun oynarken rakiplerine veya akranlarına göre daha fazla motive olmaları aynı oyunu oynayan diğer öğrencilerde kaygı oluşturabilir. Bu nedenle oyun etkinlikleri hazırlanırken grubun özellikleri iyi bilinmeli, bireyler arasındaki farklar dikkate alınarak az olmalı veya kullanılacak oyun sınıfın yapısına göre şekillenmelidir (Ülküdür ve Bacanak, 2013, s. 37).

2.5. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Türkçe ve dil bilgisi öğretimi ile ilgili bu alanda sınırlı çalışma bulunmaktadır. Bu nedenle farklı alanlarda yapılan çalışmalardan da yararlanılmıştır.

Türkçe öğretiminde Aşçı (2019) bilgisayar oyunlarından eğitsel dijital oyunların Türkçe dersi sözcükte yapı konusu öğretiminde öğrencilerin derse yönelik akademik başarıları ve konuyu öğrenmelerinin üzerindeki etkisini incelemiştir. MEB'e bağlı bir ortaokulda, 43 altıncı sınıf öğrencisi ile yapılan bu çalışmada 21 deney grubu ve 22 kontrol grubu öğrencisi katılım göstermiştir. Araştırmada desen olarak öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır ve 6 hafta sürmüştür.

Uygulama sürecinde kontrol grubunda geleneksel öğrenme yöntemleriyle ve müfredata yönelik Türkçe öğretimi yapılmış, deney grubunda ise eğitsel dijital oyunlarla desteklenmiş oyun temelli öğrenme programı uygulanarak Türkçe dersi işlenmiştir. Sözcükte Yapı Başarı Testi araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve 20 sorudan oluşmuştur. Bu test deney ve kontrol gruplarına hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası uygulanarak veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler ve yapılan çözümlenmeler sonucunda gruplar arası öntest sonuçları ve sontest sonuçları karşılaştırmalarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ancak grupların kendi arasında yapılan öntest sonuçları ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Böylece eğitsel dijital oyunların ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin Türkçe dersi sözcükte yapı konusunun öğrenilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Durukan (2011) tarafından yapılan ve bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına, kavram yanılgılarına ve Türkçe dersine yönelik

tutumlarına etkisinin incelendiği bu araştırmada araştırmacı tarafında geliştirilmiş yapılandırmacı yaklaşıma ve dil bilgisi öğretim ilkelerine uygun bir öğretim yazılımı uygulama sürecinde uygulanmıştır.

Araştırmada ‘öntest – sontest kontrol gruplu deneysel desen’ kullanılmıştır. Araştırma, Trabzon iline bağlı Yomra Yatılı İlköğretim Bölge Okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma, iki farklı altıncı sınıf şubeleriyle yürütülmüştür. Şubelerden biri deney grubu (26 öğrenci), diğeri kontrol grubu (27 kişi) olarak seçilmiştir. Dil bilgisi konuları deney grubunda bilgisayar destekli öğretim ile gerçekleştirilirken kontrol grubunda geleneksel öğretimle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Nicel veriler; Kişisel Bilgi Formu, Dil Bilgisi Başarı Testi ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nden oluşmaktadır. Nitel veriler ise Açık Uçlu Soru Formu ve Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi Öğretimi Öğrenci Görüşme Formu’ndan oluşmuştur. Araştırmanın sonucu olarak bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin geleneksel öğretime göre başarıyı ve tutumu daha fazla artırdığı, dil bilgisi kavram yanlıgısını azalttığı ve öğrencilerin yönetime yönelik olumlu görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Buran’ın (2008) bilgisayar destekli dil öğreniminin dinleme kavrama becerisi üzerine olan etkilerini belirlemeyi amaçladığı bu çalışma altı bölümden oluşmaktadır. Bunlar: giriş, alan tarama, yöntem, sonuç, tartışma ve yorum bölümleridir. Çalışma sonunda bilgisayar destekli dil öğreniminin dinleme kavrama yetisi üzerine birçok etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yeşiltaş ve Turan (2015) tarafından yapılan ve ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersine yönelik olarak geliştirilecek bir bilgisayar yazılımının geliştirme sürecini ve geliştirilen yazılımla yapılacak öğretim faaliyetinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada deneysel yöntemden yararlanılmıştır. Araştırmada öntest–sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak akademik başarı testi ve sosyal bilgiler tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgularla sosyal bilgiler öğretimine yönelik geliştirilen bilgisayar yazılımı kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bilgisayar yazılımının sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Keser’in (2012) ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi “Ülkemiz ve Dünya” ünitesinde sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli eğitimin akademik başarıya etkisini incelediği araştırmanın çalışma grubunu Aksaray ili Merkez 125. Yıl İlköğretim Okulunun, 2010-2011 eğitim-öğretim ikinci yarısındaki 6-A ve 6-B şubelerinin 60 öğrencisi

oluşturmuştur. Bilgisayar destekli eğitim yöntemiyle işlenen ünite ile geleneksel öğretim yöntemi ile işlenen ünite arasındaki farklılıklara ve akademik başarıya ulaşıldığı saptanarak öntest-sontest sonucunda, bilgisayar destekli eğitimin öğrenmede kalıcılık sağladığı ve öğrencinin akademik başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yeşiltaş ve Öztürk (2015) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler dersi vatandaşlık konularının öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu modelin kullanıldığı bu çalışma deneysel yöntemle yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının denkleğini belirlemek için her iki grupta da öntest kullanılmıştır. Dört hafta süren bu çalışmada deney grubuna eğitim yazılımı ile bilgisayar destekli öğretim yöntemi uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise mevcut öğretim programından hareketle ders işlenmeye devam edilmiştir. Araştırma sonucuna göre bilgisayar destekli öğretimin diğer yöntemlere göre akademik başarılarına olumlu yönde katkı sağladığı saptanmıştır.

Doğan (2009) tarafından yapılan ve bilgisayar destekli istatistik öğretiminin, öğrencilerin istatistik dersindeki başarı düzeylerine ve istatistik dersine karşı tutum düzeylerine etkisini incelediği çalışmada öntest – sontest kontrol gruplu deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre istatistik derslerinde bilgisayar kullanmanın (internetten, görsel materyallerden ve istatistik yazılımlardan faydalanmanın) öğrencilerde istatistik dersindeki başarıyı ve istatistik dersine yönelik tutumu artırdığını göstermektedir.

İçel (2011) tarafından 8. sınıf matematik dersi müfredatında yer alan “Üçgen ve Pisagor Bağlantısı” ünitesinde, ‘GeoGebra’ dinamik geometri yazılım programının öğrenci başarısına etkisini incelemek üzere yapılan bir çalışmada deney ve kontrol grupları için iki adet 8. sınıf düzeyinde grup seçilmiştir. Deney grubuna resmi müfredat dahilinde GeoGebra dinamik geometri yazılımı uygulanmış, eş zamanlı olarak kontrol grubuna ise resmi müfredata uygun yöntem kullanılarak eğitime devam edilmiştir. Her iki gruba süreç öncesinde ve süreç sonrasında başarı testi uygulanmış ve hatırlama testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda GeoGebra dinamik geometri yazılımının deney grubunun öğrenme ve başarıları üzerinde olumlu etki yarattığı ve hatırlama sonuçlarında da bilgilerin kalıcılığını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akın ve Atıcı (2015) tarafından yapılan bir çalışmada oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısı ve görüşlerine etkisinin belirlenmesi hedeflenmiştir. 26 öğrencinin deney grubunu, 23 öğrencinin ise kontrol grubunu oluşturduğu bu çalışmada hem öğretmen görüşleri alınarak hem de araştırmacının belirlediği kriterlere göre değerlendirilerek

süreç içerisinde deney grubuna uygulanmak üzere Vitamin Eğitim portalındaki eğitsel bilgisayar oyunları seçilmiştir.

Bu çalışmada çözümlenmelerden edilen veriler ışığında eğitsel bilgisayar oyunu ile zenginleştirilen öğrenme ortamlarının, öğrencilerin başarı düzeylerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Matematik dersinin eğitsel bilgisayar oyunları ile işlenmesine yönelik öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda; öğrenciler yapılan çalışmayı eğlenceli bulmuş, eğitsel oyunların derslerdeki rolünün artırılmasının daha olumlu sonuçlara neden olacağı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerle yapılan eğitsel bilgisayar oyunlarına ilişkin görüşme sonuçlarında öğrencilerin eğitsel bilgisayar oyunlarına daha olumlu baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer sonuca göre eğitsel bilgisayar oyunları, korku ve kaygıları azaltmış ve sınıf ortamında özgürleştirmeyi sağlayarak eğlenceli bir ortam oluşturduğu saptanmıştır. Son olarak Vitamin Eğitim portalındaki eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrenmeyi olumlu yönde destekleyeceği ancak bu oyunların eksik yönleri de dikkate alınarak geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bayturan (2011) tarafından yapılan ve matematik eğitiminde bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrencilerin başarı, tutum ve bilgisayar öz-yeterlik algılarını üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmada deney ve kontrol gruplarında ayrı ayrı 30 öğrenciye yer verilmiş ve deney grubunda bilgisayar destekli öğretim yöntemleri kullanılırken kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Bu çalışmanın verileri ise ‘Matematik Başarı Testi’, ‘Matematik Tutum Ölçeği’, ‘Bilgisayar Tutum Ölçeği’, ‘Bilgisayar Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Bilgi Formu’ ve ‘Geliştirilen Yazılım ve Uygulama ile ilgili Öğrenci Görüşme Formu’ ile elde edilmiştir.

Çalışma sonucunda, bilgisayar destekli öğretim yönteminin matematik dersinde öğrencilerin matematik başarılarını anlamlı olarak artırdığı ancak deney ve kontrol gruplarına uygulanan matematik dersine yönelik tutum, bilgisayara yönelik tutum ve bilgisayar öz-yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca, öğrencilerin bilgisayar destekli öğretimle yapılan derse yönelik görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hangül ve Üzel’in (2011) matematik dersine yönelik bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin tutumlarını ve görüşlerini inceledikleri araştırmalarında öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda bilgisayar destekli matematik öğretimi uygulanmış, kontrol grubunda ise yapılandırmacı yaklaşım esas alınmıştır. Ayrıca süreç sonunda deney grubundan rastgele seçilen on dört öğrenciyle görüşme gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen bulgularda bilgisayar destekli matematik öğretiminin, yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenci tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği ve bu eğitime katılan öğrencilerin BDÖ'ye yönelik olumlu görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çankaya ve Karamete'nin (2008) ilköğretim öğrencilerine yönelik matematik dersinin oran-orantı ünitesiyle bağlantılı eğitsel bilgisayar oyunları geliştirerek, bu oyunların öğrencilerin matematik dersi ve eğitsel bilgisayar oyunları hakkındaki tutumlarına etkisini incelediği araştırmada "Orantılı Tetris" ve "Orantılı Palyaço" isimlerinde iki farklı oyun geliştirilmiş ve öğrencilerin hem matematik dersi hem de eğitsel bilgisayar oyunları hakkında tutumlarını ölçmek için Likert tipi bir anket uygulanmıştır. Balıkesir ilindeki iki ilköğretim okulunda toplam 176 öğrenci ile gerçekleştirilen bu çalışmada öğrencilerin matematik dersi ve eğitsel bilgisayar oyunlarına olan tutumları olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Fakat geliştirilen "Orantılı Tetris" ve "Orantılı Palyaço" eğitsel bilgisayar oyunlarını oynayan öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Donmuş ve Gürol'un (2015) İngilizce öğrenmede eğitsel bilgisayar oyunu kullanmanın erişiyeye ve kalıcılığa etkisini inceledikleri araştırmada iki farklı altıncı sınıf, deney ve kontrol grubu şeklinde seçilmiştir. Nicel araştırma yaklaşımının kullanılan bu çalışmada araştırmacı tarafından tasarlanan eğitsel bilgisayar oyunları öğrencilere sunulmuştur. Katılımcı sayısı 69'dur. 33 öğrenci deney grubu, 36 öğrenci ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Çalışma süreci içerisinde dersler, deney grubunda MEB'in ilköğretim 6. sınıf İngilizce dersi programının yanı sıra eğitsel bilgisayar oyunları ile işlenmiş, kontrol grubunda ise yalnızca MEB ilköğretim 6. sınıf İngilizce dersi programıyla yürütülmüştür. Veri toplamak için kullanılacak başarı testi araştırmacı tarafından oluşturulmuştur ve belirtilen araçlar, hem deney hem de kontrol grubuna öntest-sontest olarak uygulanmıştır. Bunun yanı sıra uygulama bitiminden 14 hafta sonra kalıcılığı ölçmek amacıyla iki gruba da başarı testi yeniden uygulanmıştır.

Çalışmanın bulguları şu şekildedir. Eğitsel bilgisayar oyunlu ile işlenen dersler öğrencilerin erişiyeye düzeyleri üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır. Ayrıca uygulanan eğitsel oyunun öğrenmenin kalıcılığı artırmasında önemli katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güven ve Sülün (2012) tarafından yapılan ve bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ve akademik başarılarını inceledikleri araştırmada ilköğretim 8.sınıflardan iki farklı şube seçilerek, deney grubu ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Her iki grupta da maddenin yapısı ve özellikleri konusu 8 hafta boyunca işlenerek deney grubunda bilgisayar destekli öğretim yöntemi, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim metotları kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Fen ve Teknoloji

Dersi Başarı Testi” ve “Fen ve Teknoloji Dersine Karşı Tutum Ölçeği” kullanılmış ve bu araçlar deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Elde edilen bulgularda bilgisayar destekli öğretim yönteminin geleneksel öğretim metotlarına göre başarıyı artırdığı ancak öğrencilerin derse yönelik tutumlarında her iki yöntemin de herhangi bir değişikliğe neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır

Hançer ve Yalçın'ın (2009) fen bilgisi dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenme yöntemi kullanarak gerçekleştirdikleri deneysel çalışmada 7. sınıfta öğrenim gören 29 öğrenci deney grubunda, 29 öğrenci de kontrol grubunda bulunmaktadır. Öntest-sontest kontrol gruplu desenin kullanıldığı bu çalışmada deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tüzün ve Bayırtepe'nin (2007) eğitsel bilgisayar oyunlarının ilköğretim öğrencileri üzerinde bilgisayar dersindeki başarılarını ve bilgisayar öz-yeterlik algılarını araştırdıkları çalışmada yarı deneysel desenlerden kontrol gruplu öntest sontest modeli kullanılmıştır. Deney grubu öğrencileriyle iki hafta boyunca oyun ortamında dersler işlenirken, kontrol grubunda aynı süre çerçevesinde geleneksel anlatıma dayalı yöntemler kullanılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası her iki gruba da bilgisayara ilişkin öz-yeterlik algısı ölçeği ve başarı testi uygulanmıştır. Oyun tabanlı öğrenme ortamının öğrenciler tarafından sevildiği, kaygılarını azalttığı, bireysel öğrenmelerinde yardımcı olduğu ve öğrenmeyi görsel olarak desteklediği sonucuna ulaşılmışken öğrencilerin başarı testi sonuçlarına göre her iki grupta da istatistiksel olarak anlamlı bir artış gerçekleşmiştir. Bununla birlikte katılımcıların oyun tabanlı öğrenme ortamı ile anlatıma dayalı öğrenme ortamındaki başarıları ve bilgisayar öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerine bağlı, öntest-sontest denkleştirilmemiş gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Büyüköztürk'e (2016, s. 205) göre bu yöntem, grupların ölçülen nitelik ile ilgili başlangıç noktalarının bilinmesine olanak tanır ve böylece değişimin ölçülmesini ve test edilmesini sağlar. Bu gibi desenler grupların birinde gözlenen değişimin diğerindeki değişimden ne kadar farklı olduğuna odaklanır. Karasar'a (2006, s. 97) göre öntest - sontest kontrol gruplu modelde tarafsız bir şekilde oluşturulan iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, diğeri kontrol grubudur. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrasında ölçme işlemleri yapılır.

Çalışma için valilikten, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinden gerekli izinler alınmıştır. İzin yazısının bir örneği Ek-2'de bulunmaktadır.

3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Manisa ilinde MEB'e bağlı bir ortaokulda öğrenim gören 7.sınıf öğrencilerinin bulunduğu, düzeyleri birbirine yakın iki şube oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin 57'si uygun örnekleme yöntemiyle seçilip örneklemimize alınmıştır. Bu yöntem zaman, para, iş gücü kaybını önlemeyi amaçlamakla birlikte araştırmacının örneklemlere kolayca ulaşarak verileri toplayabilmesini sağlar. Bir araştırmacının bir okuldaki öğrencileri ulaşım ve izin açısından sorun olmayacak şekilde alması buna örnektir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016, s. 92).

Tablo 1'de çalışma grubunun özellikleri belirtilmiştir. Grupların içerisinde bulunan kız ve erkek öğrencilerin birbirlerine oranları yüzdelik dilimlerle gösterilmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrenci sayılarına da yer verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma grubunun özellikleri

		<u>Kontrol Grubu (29)</u>		<u>Deney Grubu (28)</u>	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	14	48,3	12	42,9
	Erkek	15	51,7	16	57,1

Tablo 1’de görüldüğü üzere kontrol grubunda 29 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden 14’ü kız, 15’i erkektir. Deney grubunda ise 28 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden ise 12’si kız, 16’sı erkektir. Çalışmanın yapılacağı okulda deney ve kontrol gruplarını belirlemek amacıyla eğitim öğretim yılı başlangıcında 7. sınıf öğrencilerine farklı bir başarı testi uygulanarak bu test sonuçlarına göre ortalamaları en yakın olan iki şube belirlenmiştir. Bu iki şubenin geçen dönemki yazılı not ortalamaları da dikkate alınarak grupların birbirine çok yakın oldukları doğrulanmıştır. Veri toplama araçları olarak seçilen ölçme araçları, belirlenen iki şubeye de öntest olarak uygulanmış olup sonuçlar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

3.3.1. Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada deney grubunda kullanılmak üzere bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamaları geliştirilmiştir. Bu uygulamalar on haftalık süreçte deney grubu için kullanılırken kontrol grubunda dersler müfredattaki etkinliklerle sürdürülmüştür. İki sınıfın dersine de aynı öğretmen girmiştir. Kullanılan yöntem dışında kontrol ve deney gruplarında tüm koşullar eşit tutulmaya çalışılmıştır. Uygulama aralık ayından mart ayına kadar sürdürülmüştür.

Araştırma iki aşamadan meydana gelmektedir. Birinci aşamada, bilgisayar destekli öğrenme ortamında kullanılmak üzere bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamaları geliştirilirken ikinci aşamada geliştirilen materyallerin etkililiği araştırılmıştır. Uygulama bölümünde kullanılacak olan ders aracı üzerine uzman görüşü alınmış ve Powerpoint programı kullanılarak oyun formatına dönüştürülen ders yazılımı uygulama sürecinde ders aracı olarak kullanılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının İlköğretim 7. sınıf Türkçe Öğretim Programı’nda geçen fiil ve fiil türleri kazanımlarına uygun olarak fiilde yapı

konusunun öğretilmesine karar verilmiştir. Bu konunun seçilme nedeni fiil ve fiille bağlantılı konularda bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamalarının etkililiğini araştırmaktır.

Deney grubunda uygulanan işlemler

- *Çalışma öncesi:* Bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamaları, uzman görüşleri çerçevesinde geliştirilerek aynı okulda öğrenim gören 7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde kullanılmıştır. Geliştirilen eğitsel oyunlarda birtakım değişikliklere gidilerek müfredat doğrultusunda dil bilgisi öğretimini gerçekleştirmek üzere on haftalık bir plan hazırlanmıştır. Yapılan bu planda hangi konuların işleneceği belirtilerek ne kadarlık bir zaman diliminde işleneceği belirtilmiştir. Öntest olarak deney grubunda Dil Bilgisi Başarı Testi, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Deney grubundan toplanan bu veriler kontrol grubunun verileriyle karşılaştırılarak araştırma için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- *Çalışma süreci:* Yapılandırmacı eğitim anlayışına bağlı kalınarak hazırlanan plan doğrultusunda derse ilgi çekici bir materyalle (resim, video ve animasyon gibi çeşitli görsellerle) başlanmıştır. Öğrencilere ders içeriği ile ilgili sezdirmeye dayalı birtakım sorular yöneltilmiştir. Bu süreçte ders kitaplarından da yararlanılmıştır. Hazırlanan bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamaları akıllı tahta ve projeksiyon kullanılarak oynatılmıştır. Öğrenciler 4-6 kişilik kümelerle eğitsel oyunlara katılım sağlamışlardır. Her kümeye bir ad verilerek her hafta kümelerin katılımcıları değiştirilmiştir. Böylece farklı düzeydeki öğrencilerin aynı kümede olmalarına olanak tanıyarak heterojen grupların oluşması sağlanmıştır. Öğrenciler, bireysel sorumluluk çerçevesinde sürece katılım sağlayarak grup başarısı için daha çok yardımlaşmışlardır. Böylece bireysel başarı yerini grup başarısına bırakmış, ortak hareket ve bireysel çaba önem kazanmıştır. Bu da yardımlaşma becerilerini geliştirmiştir. İş birliği içerisinde olan öğrencilerin liderliği de paylaşarak her öğrencinin grup arkadaşlarından sorumlu olması sağlanmıştır. Grupların verdiği cevaplar sırayla alınmış, doğru cevap açıklanarak sonraki soruya geçilmiştir. Anında verilen dönütlerle de her öğrenciye cevabın doğru ya da yanlış olduğu bilgisi verilmiştir. Uygulama süreci haftada iki ders saati olmak üzere on hafta devam ettirilerek sonlandırılmıştır.

- *Çalışma sonrası:* On haftalık uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarını, Türkçe dersine ve dil bilgisine yönelik tutumlarındaki farklılaşmayı tespit etmek amacıyla sontestler uygulanmıştır.

Kontrol grubunda uygulanan işlemler

• *Çalışma öncesi:* Öntest olarak Dil Bilgisi Başarı Testi, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerden alınan veriler toplanarak kontrol grubu verileriyle deney grubu verileri karşılaştırılarak araştırma için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

• *Çalışma süreci:* Kontrol grubunda da tıpkı deney grubunda olduğu gibi yapılandırmacı anlayışa uygun olarak ders işlenmiştir. Bu anlayışa bağlı olarak sezdirme yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca pekiştirmek amacıyla ders kitabındaki etkinliklere de yer verilmiştir.

• *Çalışma sonrası:* On haftalık sürecin sonunda öğrencilerin akademik ders başarılarındaki, Türkçe dersine ve dil bilgisine yönelik tutumlarındaki değişimleri tespit etmek amacıyla sontestler uygulanmıştır.

3.3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında çalışma grubu için belirlenen veri toplama araçları, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri ile deney ve kontrol gruplarında uygulanacak işlemler aşağıda yer alan Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Veri toplama araçları

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
D (Deney)	O1	X	O3
	Dil Bilgisi Başarı Testi		Dil Bilgisi Başarı Testi
	Dil Bilgisi Tutum Ölçeği	Bilgisayarla Desteklenmiş Oyun Tabanlı Öğrenme Uygulamaları	Dil Bilgisi Tutum Ölçeği
	Türkçe Tutum Ölçeği	(Bağımsız değişken)	Türkçe Tutum Ölçeği
	(Bağımlı değişken)		(Bağımlı değişken)
K (Kontrol)	O2		O4

Dil Bilgisi Başarı Testi	Mevcut Müfredat Uygulamaları	Dil Bilgisi Başarı Testi
Dil Bilgisi Tutum Ölçeği		Dil Bilgisi Tutum Ölçeği
Türkçe Tutum Ölçeği		Türkçe Tutum Ölçeği
(Bağımlı değişken)		(Bağımlı değişken)

Tablo 2’de belirtildiği üzere araştırmada deney ve kontrol gruplarının öntestlerini dil bilgisi başarı testi, dil bilgisi tutum ölçeği ve Türkçe tutum ölçeği oluşturmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkenini bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamaları; bağımlı değişkenlerini ise öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı düzeyleri, Türkçe dersine ve dil bilgisine yönelik tutum düzeyleri oluşturmaktadır. Araştırmanın sontestlerinde ise hem deney hem kontrol grubunda dil bilgisi başarı testine, dil bilgisi tutum ölçeğine ve Türkçe tutum ölçeğine yer verilmiştir.

Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği olarak geçerlik ve güvenilirliği önceden saptanmış Ünal ve Köse’ye (2014) ait ölçek, dil bilgisine yönelik tutum ölçeği olarak ise Pehlivan, Aydın ve Uyumaz (2018) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Başarı testi olarak ise Gündoğdu ve Dönmez’e (2018) ait Fiilde Yapı Başarı Testi kullanılmıştır. Tutum ölçekleri ve başarı testi için güvenilirliği ve geçerliği önceden hesaplanmış ölçekler kullanılmıştır.

3.3.2.1. *Fiilde Yapı Başarı Testi*

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik başarılarını ölçmek amacıyla öntestte ve sontestte kullanılmak üzere Kerim Gündoğdu ve Burcu Dönmez tarafından geliştirilen “Fiilde Yapı Başarı Testi” kullanılmıştır.

Fiilde Yapı Başarı Testi (FYBT), araştırmacı aracılığıyla Eğitim Bilişim Ağı’ndan (EBA) alınan sorularla oluşturulmuştur. 26 sorudan oluşan başarı testinin madde ayırt edicilik gücü dizinleri 0,33 ile 0,73 arasında değişmektedir. Test maddelerinin madde güçlük dizinlerinin ise 0,23 ile 0,76 arasında değiştiği görülmektedir. Test sonuçları güvenilirliğinin 0,83 ve zorluğunun %44 olduğu gözlenerek başarı testinin orta güçlük düzeyinde olduğu söylenebilir.

3.3.2.2. *Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği*

Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği olarak geçerlik ve güvenilirliği önceden saptanmış “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Bir Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması” (Ünal ve Köse, 2014) adlı ölçek kullanılmıştır.

Ünal ve Köse (2014) aracılığıyla geliştirilen tutum ölçeğinde çözümlene öncesi 35 maddelik bir taslak oluşturulmuştur. Analiz sonuçlarından elde edilen verilerle 27 maddelik Likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı 0,914 olarak bulunmuş, kapsam geçerliği ise uzman görüşleri alınarak sağlanmıştır. Elde edilen bulgularla bu ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır.

Çalışmanın Kaiser-Meyer-Olkin değerinin 0,909 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuç 0,90 üzerinde olduğu için mükemmel olarak yorumlanabilir. Barlett Küresellik Testi değeri ise [$\chi^2=4046,967$; $df=595$, $p<0.00$] anlamlı bulunmuştur. Böylelikle bu çalışmanın açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca tüm faktörlerin ve ölçeğin tamamında %27’lik alt grup ve üst grupları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Böylelikle bu faktörlerin ve ölçeğin alt ve üst grupları ayırt edebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.2.3. *Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği*

Dil bilgisine yönelik tutum ölçeği olarak ise “Dil Bilgisi Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği’nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi” (Pehlivan, Aydın ve Uyumaz, 2018) adlı ölçek kullanılmıştır.

Bu ölçeğin geliştirilmesi için öncelikle alanyazın taramasına başvurulmuştur. Sonraki adımda ise 26 ortaokul öğrencisinden dil bilgisi öğrenmeye yönelik duygu, düşünce ve davranışlarını anlatan bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yazdıkları bu kompozisyonlar çözümlenerek tutum ifadelerine dönüştürülmüştür ve 42 maddelik bir ön form oluşturulmuştur. Oluşturulan bu maddeler için üç ölçme ve değerlendirme uzmanı ile üç Türk dili uzmanının görüşü alınmıştır. Yapılan değişiklikler ile ön deneme uygulaması olarak 33 maddeye yer verilmiştir. Son olarak ise açımlayıcı faktör analizi uygulanarak 3 faktörlü 25 maddelik bir yapı elde edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında 5’li Likert tipi bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan seçenekler ise “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Orta Derecede Katılıyorum”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0,908 olarak hesaplanmıştır. Barlett’s Küresellik Testi değeri ise $\chi^2=3444.794$; $df=300$, $p<.000$ olarak bulunmuş, Cronbach Alpha güvenilirlik

kat sayısı ise 0,887 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan tüm çözümler sonucunda DBÖİTÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu saptanmıştır.

3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci

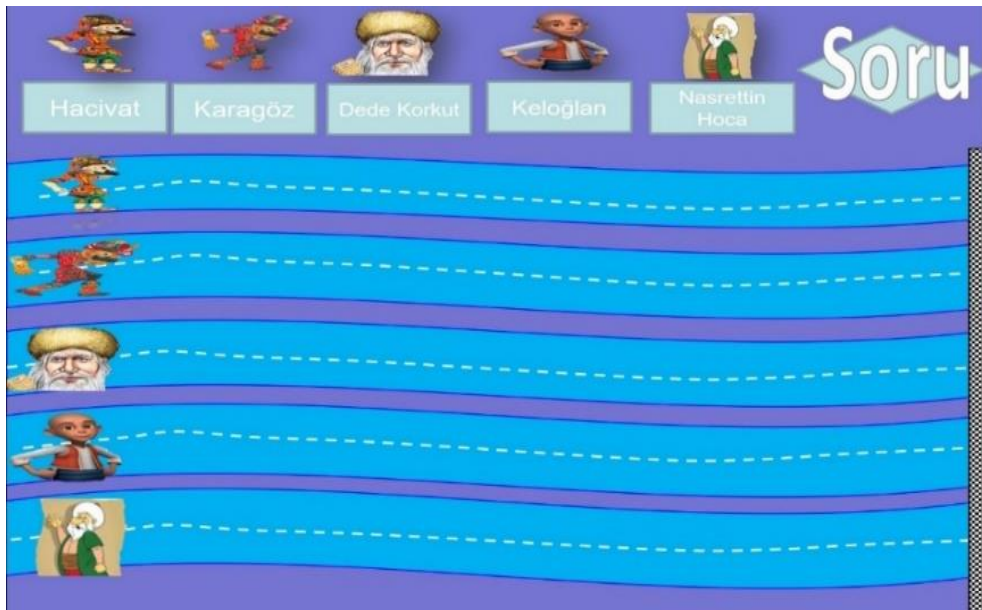
Araştırmada kullanılan oyunların tümü araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Fiil ve fiille bağlantılı konular etrafında şekillenen kazanımlar, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda incelenerek sınırlandırılmıştır. Böylece tasarlama aşamasına geçilmiş ve eğitsel içerikler Powerpoint uygulaması ile hazırlanan oyunların içerisine yerleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan oyunların tümü materyal geliştirme ilkelerine uygun olarak ve özel ders yazılımlarının, alıştırma yazılımlarının ve girdi-işlem-çıkıttı oyun modelinin genel yapısı ve akışı incelenerek araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Tasarlanan materyaller, uzmanlar tarafından incelenmiş ve uygun görülmüştür. Materyaller, farklı sınıflarda da uygulanarak onların işleyişine yönelik tespitler yapılmıştır. Böylece kullanılacak olan tasarımlar hazırlanmış ve araştırma sürecinde kullanılmıştır.

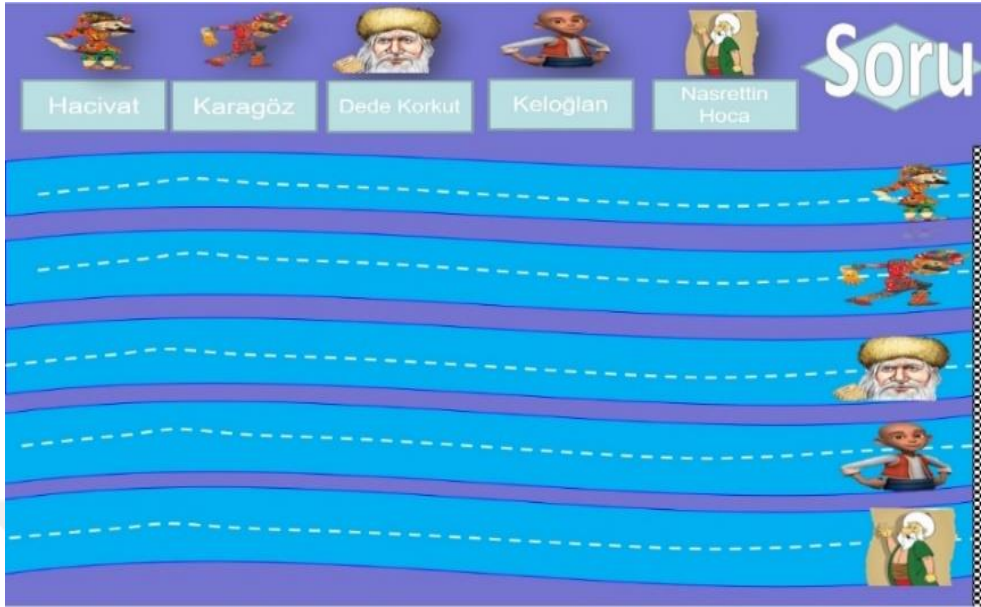
3.4.1. Tasarlanan Oyunlar

Kültür Yolu

Hacivat, Karagöz, Dede Korkut, Keloğlan ve Nasrettin Hoca gibi kültürel öğelerimizi barındıran bu oyunda öğrenciler beş farklı takıma ayrılarak öğretmenin sorduğu soruları cevaplamış, karakterleri teker teker bitiş çizgisine ulaştırmaya çalışmışlardır.



Şekil 5. Kültür yolu oyun tasarımı



Şekil 6. Kültür yolu oyun tasarımı

Yıldız Takımı Yükseliyor!

Voleyboldan esinlenerek oluşturulan bu oyunda öğrenciler beşer ve altışar kişilik gruplara ayrılarak Yıldız Takımı'nı oluşturmuşlardır. Her bir öğrenci grubu aynı takımdadır ve Yıldız Takımı'nın başarısı için çaba göstermektedirler. Soruları doğru bilen öğrenciler Yıldız Takımı'na bir puan kazandırmakta, bilemedikleri takdirde ise Ay Takımı'na bir puan kazandırmaktadırlar. On puana ulaşan takım bu oyunun kazananı olacaktır.



Şekil 7. Yıldız takımı yükseliyor oyun tasarımı



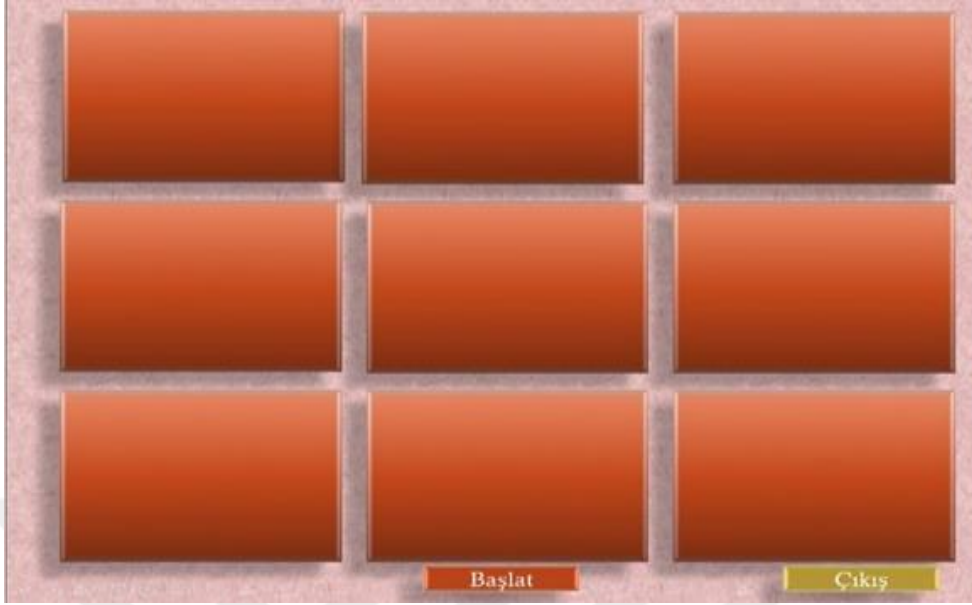
Şekil 8. Yıldız takımı yükseliyor oyun tasarımı

Karışık Fiiller

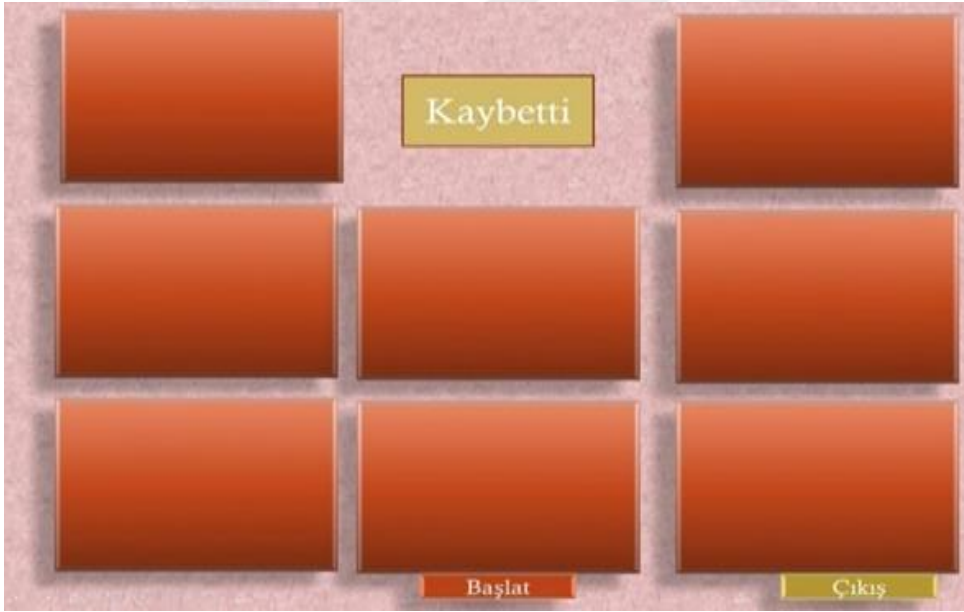
4'er ve 5'er kişilik gruplardan oluşan öğrenciler oyundaki 'Başlat' butonuyla birlikte karışık şekilde karşılımlarına çıkan fiillerin yapısını tahmin etmeye çalışmaktadırlar.



Şekil 9. Karışık fiiller oyun tasarımı



Şekil 10. Karışık fiiller oyun tasarımı



Şekil 11. Karışık fiiller oyun tasarımı

Keloğlan Hazine Buluyor

Kahramanımız Keloğlan kayıp bir hazinenin peşindedir. Öğrenciler ise Keloğlan'a yardım etmelidir. Tasarlanan etkinlik on iki sorudan oluşmaktadır. Öğrenciler 4 gruba ayrılarak her grup istediği soruyu seçer ve Keloğlan'ın hazineye ulaşmasını sağlar. Her soruya bir kutu verilmektedir. On kutu toplandığı takdirde Keloğlan, hazineye kavuşacaktır.

Keloğlan Hazine Buluyor!

AÇIKLAMALAR

- Etkinlik 12 sorudan oluşmaktadır.
- Öğrenciler üç gruba ayrılır ve onlardan kutu seçmeleri istenir.
- Her grup 4 kutu seçerek 4 soru cevaplar.
- Amaç, kutuların içindeki soruları doğru cevaplandırıp Keloğlan'ı hazineye ulaştırmaktır.
- 10 kutuya ulaştığında Keloğlan hazineye ulaşmış sayılacaktır.

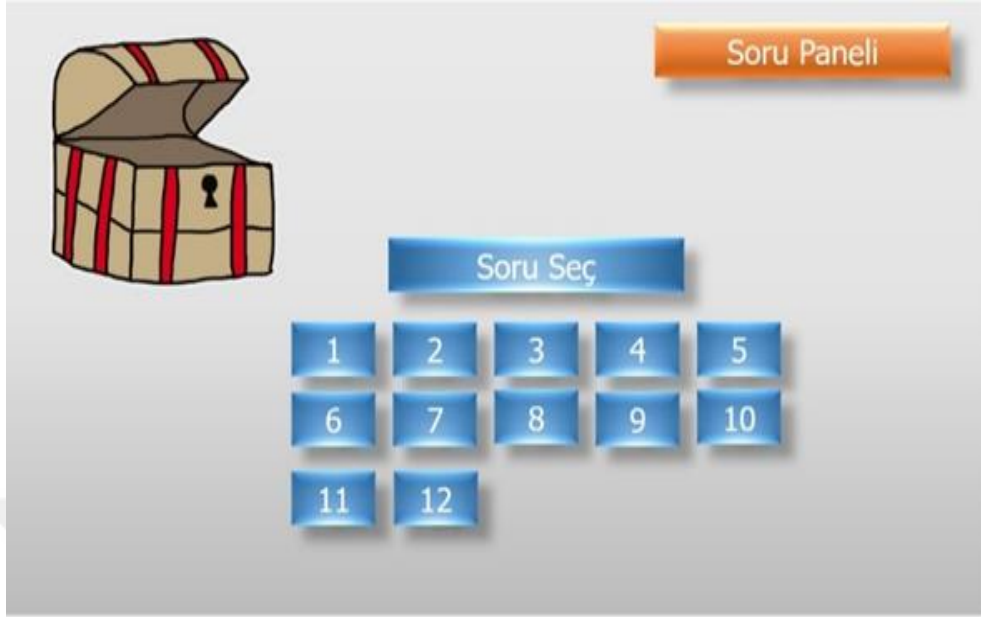
Oyuna Geç

Şekil 12. Keloğlan hazine buluyor oyun



The image shows the game design for 'Keloğlan Hazine Buluyor!'. It features a central illustration of Keloğlan, a character with a red headband, a yellow shirt, a red vest, and blue pants, carrying a blue bag on a wooden staff. He is standing on a small patch of green grass. To his left and right are two 3x2 grids of blue boxes, numbered 1 through 12. At the bottom of the screen, there are two blue buttons: 'Soru Sor' on the left and 'Çıkış' on the right.

Şekil 13. Keloğlan hazine buluyor oyun tasarımı



Şekil 14. Keloğlan hazine buluyor oyun tasarımı

Kim Soruları Bilmek İster

Bir yarışma programından esinlenerek oluşturulan “Kim Soruları Bilmek İster” adlı oyun on iki sorudan oluşmaktadır. Bu oyunda öğrenciler birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü grup olmak üzere ayrılmışlardır. Ortak kararlar doğrultusunda altıncı soruya kadar gelen birinci ve ikinci grup, yerini üçüncü ve dördüncü gruba bırakmakta ve onlar da büyük ödüle ulaşmaya çalışmaktadırlar. Her grubun kendilerine ait üç adet yardım hakkı bulunmaktadır. Bunlar; kendileri dışında bir gruba danışma hakkı, bir arkadaşına sorma hakkı ve cevabı yarı yarıya düşürme hakkıdır.



Şekil 15. Kim soruları bilmek ister oyun tasarımı



Şekil 16. Kim soruları bilmek ister oyun tasarımı

Gökkuşığı

Bu oyundaki amaç dört gruba ayrılan öğrencilerin gökkuşağını tamamlamasıdır. Her gruba kırmızı, mavi, sarı ve mor olmak üzere birer isim verilmiştir. Bir numaralı soru on, iki numaralı soru yirmi, üç numaralı soru otuz, dört numaralı soru kırk ve beş numaralı soru elli puandır. Gruplar toplamda beş yüz puana ulaştığında gökkuşağını tamamlayabileceklerdir.



Şekil 17. Gökkuşığı oyun tasarımı

Oyun Yönergeleri

- Öğrenciler dört gruba ayrılır ve her gruba bir renk verilir.
- Gruplar sırasıyla istedikleri numaradan başlayarak sorulara cevap verirler.
- 1 numaralı soru 10,
- 2 numaralı soru 20,
- 3 numaralı soru 30,
- 4 numaralı soru 40
- 5 numaralı soru 50 puandır.
- Amaç, 500 puana ulaşarak gökkuşağını tamamlamaktır.
- Not: Cevabı görebilmek için sorunun üzerine tıklayınız.

Şekil 18. Gökkuşağı oyun tasarımı



Şekil 19. Gökkuşağı oyun tasarımı

3.5. Verilerin Analizi

Analizlere başlamadan önce Türkçe dersine ve dil bilgisine yönelik tutum ölçeklerinde yer alan olumsuz maddeler ters kodlanarak kayıp veriler ve uç değerler incelenmiştir. Veri setinde kayıp değer ve uç değere rastlanmamıştır. Ölçeklerden alınan puanların güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları; Türkçe dersine yönelik tutum öntesti için 0,946, Türkçe dersine

yönelik tutum son testi için 0,961, dil bilgisine yönelik tutum ön testi için 0,921 ve dil bilgisine yönelik tutum son testi için 0,934 bulunmuştur. Ölçeklerden elde edilen puanların yüksek düzeyde güvenilir olduğu anlaşılmaktadır (Özdamar, 2004).

3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırma doğrultusunda geçerlik kapsamında uygulanması gereken doğrulayıcı faktör analizi, deneysel desenlere bağlı kalınarak az sayıda öğrenciden veri toplandığı için yapılmamıştır. Güvenirliği saptamak amacıyla deney ve kontrol gruplarından elde edilen puanlar için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanların güvenilirliklerini saptayabilmek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayıları; Türkçe dersine yönelik tutum ön testi için 0,946, Türkçe dersine yönelik tutum son testi için 0,961, dil bilgisine yönelik tutum ön testi için 0,921 ve dil bilgisine yönelik tutum son testi için 0,934 bulunmuştur. Ölçeklerden elde edilen bu puanların yüksek düzeyde güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Özdamar, 2004).

3.7. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, deney grubu için uzmanlardan ve derse girecek öğretmenlerden görüş alarak materyalleri tasarlamıştır. Ön test sonuçlarına bağlı olarak deney ve kontrol gruplarını belirlemiştir. Sürecin ardından son testleri de uygulayarak verileri çözümlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların görüşleri ile ilgili elde edilen veriler çeşitli değişkenlerine göre önceden belirlenmiş boyutlar temelinde uygun görülen istatistiksel yöntemler aracılığıyla çözümlenmiş, deney ve kontrol gruplarında öntest ve sontest olarak uygulanan dil bilgisi başarı, dil bilgisi tutum ve Türkçe tutum öntest ve sontestlerinin dağılımlarının normalliği incelenerek Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Dağılımların normalliği

	Grup	Shapiro Wilk		
		SW	sd	p
Dil Bilgisi Başarı Öntesti	Deney	,965	28	,434
	Kontrol	,968	29	,592
Dil Bilgisi Başarı Sontesti	Deney	,945	28	,042
	Kontrol	,910	29	,613
Dil Bilgisi Tutum Öntesti	Deney	,967	28	,216
	Kontrol	,983	29	,868
Dil Bilgisi Tutum Sontesti	Deney	,975	28	,963
	Kontrol	,962	29	,231
Türkçe Tutum Öntesti	Deney	,914	28	,008
	Kontrol	,974	29	,203
Türkçe Tutum Sontesti	Deney	,981	28	,128
	Kontrol	,952	29	,031

Tablo 3 incelendiğinde, dil bilgisi başarı sontest, Türkçe tutum öntest ve sontest puanlarının normal dağılıma uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte gruplardaki gözlem/kişi sayısı için normal dağılıma sahip olmayan teknikler kullanılması için alt sınır olan 30'dur (Ross, 2004'ten akt: Delice, 2010; Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 1993). Çalışmadaki alt gruplardaki kişi sayıları bu alt sayılara çok yakın olduğu görülmektedir. Alt problemler incelenirken 3 ve 4 numaralı alt problemlere yanıt aramak amacıyla Mann Whitney U testleri uygulanmıştır. 1 ve 2 numaralı alt problemlere yanıt aramak için ise Wilcoxon İşaretli Sıralar ve Kruskal Wallis H testleri uygulanmıştır.

Bu bölümde elde edilen bulgular her bir bağımsız değişkene göre tablolar hâlinde verilmiştir. Maddelere ilişkin tablolarda p değerinin bulunduğu sütunlardaki (*) işaret o maddeye ait ortalamalar arası farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

4.1. Deneysel Sürece Ait Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi, “Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı dil bilgisi öğretiminin Türkçe dil bilgisi başarılarına, Türkçe dersine ve dil bilgisi tutumuna deney grubunda etkililiği,

a) Sürece dayalı uygulamalar öncesinde ve

b) Sürece dayalı uygulamalar sonrasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçimindedir.

Bu soruya yanıt aramak amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testleri sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Deney grubu öntestleri ile sontestleri arasındaki farklar

Grup			N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Deney	Dil Bilgisi	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-4,156	,000*
		Başarısı	28 ^a	16,00	570,00		
	Öntesti- Dil Bilgisi Başarısı Sontesti	Eş Sıralar	0				
		Toplam	28				
Deney	Dil Bilgisi Tutumu	Negatif Sıralar	2	1,75	5,50	-4,025	,000*
		Başarısı	26 ^b	15,45	422,00		
	Öntesti- Dil Bilgisi Tutumu Sontesti	Eş Sıralar	0				
		Toplam	28				
Deney	Türkçe Tutum Öntesti-	Negatif Sıralar	3	10,12	33,15	-4,320	,000*
		Başarısı	21 ^c	16,20	385,50		
		Eş Sıralar	4				

Türkçe Tutum			
Sontesti	Toplam		28
a. BaşarıSon>BaşarıÖn			
b. DilBilgisiTutumSon>DilBilgisiTutumÖn			
c. TürkçeTutumSon<TürkçeTutumÖn			

Tablo 4’te, bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamalarıyla öğrenim gören deney grubundaki öğrencilerin, dilbilgisi başarıları öntest ile sontest puanları ($Z=-4.156$, $p<0,05$), dil bilgisi tutum öntest ile sontest puanları ($Z=-4.025$, $p<0,05$) ve Türkçe tutum öntest ile sontest puanları ($Z=-4,320$, $p<0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu fark pozitif sıralar lehinedir. Yani deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisi başarıları, Türkçe dersine yönelik tutum ve dil bilgisine yönelik tutum sontest puanları öntest puanlarından daha yüksektir. Yapılan bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamaları öğrencilerin dil bilgisi başarıları, Türkçe dersine yönelik tutum ve dil bilgisine yönelik tutumlarını yükseltmiştir.

Çalışmanın ikinci alt problemi, “Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı dil bilgisi öğretiminin Türkçe dil bilgisi başarılarına, Türkçe dersine ve dil bilgisi tutumuna kontrol grubunda etkililiği,

a) Öntestte ve

b) Sontestte anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçimindedir. Bu soruya yanıt aramak amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testleri sonuçları Tablo 5’ te gösterilmiştir.

Tablo 5

Kontrol grubu öntestleri ile sontestleri arasındaki farklar

Grup		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Kontrol	Dil Bilgisi	Negatif Sıralar	0	5,62	17,00	-4,654 ,000*
	Başarıları	Pozitif Sıralar	25 ^a	16,25	465,00	
	Öntesti- Dil Bilgisi Başarıları	Eş Sıralar	2			
	Sontesti					
	Toplam		29			

Kontrol	Dil Bilgisi	Negatif Sıralar	12	13,40	205,45	-2,415	0,183
	Tutumu	Pozitif Sıralar	^{17b}	19,50	362,50		
	Öntesti- Dil Bilgisi Tutumu	Eş Sıralar	0				
	Sontesti	Toplam	29				
Kontrol	Türkçe Tutum	Negatif Sıralar	21 ^c	19,22	450,60	-0,412	0,570
	Öntesti- Türkçe Tutum	Pozitif Sıralar	⁸	18,53	375,50		
	Sontesti	Eş Sıralar	0				
		Toplam	29				

a. BaşarıSon>BaşarıÖn

b. DilBilgisiTutumSon>DilBilgisiTutumÖn

c. TürkçeTutumSon<TürkçeTutumÖn

Tablo 5'e göre kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi başarıları öntest ile sontest puanları ($Z=-4,654$, $p<0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu fark pozitif sayılar lehinedir. Yani kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanları öntest puanlarından daha yüksektir. Kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi tutum öntest ile sontest puanları ($Z=-2,415$, $p>0,05$) ve Türkçe tutum öntest ile sontest puanları ($Z=-0,412$, $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Çalışmanın üçüncü alt problemi, “Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı dil bilgisi öğretimi; Türkçe dil bilgisi başarıları, Türkçe dersine ve dil bilgisine yönelik tutumları deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir. Bu soruya yanıt aramak amacıyla yapılan Mann Whitney U testleri sonuçları Tablo 6 ve Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 6

Deney ve kontrol gruplarının başarı ve tutumlarına ilişkin öntest verileri

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
------	---	-----------------	--------------	---	---

Dil Bilgisi	Deney	28	14,79	177,50	486,000	,659
Başarısı Öntesti	Kontrol	29	14,28	228,50		
	Toplam	57				
Dil Bilgisi	Deney	28	13,86	187,20	465,000	,623
Tutumu Öntesti	Kontrol	29	13,25	221,00		
	Toplam	57				
Türkçe Tutumu	Deney	28	14,75	182,20	603,000	,781
Öntesti	Kontrol	29	14,36	165,30		
	Toplam	57				

Tablo 6 incelendiğinde, bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamaları öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dil bilgisi başarı puanları ($U=486,000$, $p>0,05$), dil bilgisi tutum puanları ($U=465,000$, $p>0,05$) ve Türkçe tutum puanları ($U=603,000$, $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 7

Deney ve kontrol gruplarının başarı ve tutumlarına ilişkin sontest verileri

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Dil Bilgisi	Deney	28	14,76	175,40	483,000	,004*
Başarısı	Kontrol	29	14,32	226,50		
Sontesti	Toplam	57				
Dil Bilgisi	Deney	28	14,21	178,30	460,000	,005*
Tutumu	Kontrol	29	14,18	192,00		
Sontesti	Toplam	57				
Türkçe	Deney	28	14,48	172,50	592,000	,003*
Tutumu	Kontrol	29	14,31	168,20		
Sontesti	Toplam	57				

Tablo 7 incelendiğinde, bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamaları sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dil bilgisi başarı puanları ($U=483,000$, $p<0,05$), dil bilgisi tutum puanları ($U=460,000$, $p<0,05$) ve Türkçe tutum puanları ($U=592,000$, $p<0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Çalışmanın dördüncü alt problemi “Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı dil bilgisi öğretimi; Türkçe dil bilgisi başarıları, Türkçe dersi ve dil bilgisi tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir. Bu soruya yanıt aramak amacıyla deney grubunda öntest ve sontest çözümlenmeleri Tablo 8 ve Tablo 9’da kontrol grubunda ise öntest ve sontest çözümlenmeleri Tablo 10 ve Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Cinsiyet değişkenine göre deney grubu öntest çözümlemesi

<i>Deney Grubu</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Dil bilgisi başarısı öntesti	Kız	12	16,50	345,00	134,000	,870
	Erkek	16	17,20	261,00		
	Toplam	28				
Dil Bilgisi Tutumu Öntesti	Kız	12	18,70	372,00	102,000	,202
	Erkek	16	16,45	245,00		
	Toplam	28				
Türkçe Tutum Öntesti	Kız	12	18,92	365,00	118,500	,387
	Erkek	16	15,75	252,00		
	Toplam	28				

Tablo 8’de bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamaları öncesinde deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisi başarı puanları ($U=134.000$, $p>0.05$), dil bilgisi tutum puanları ($U=102.000$, $p>0.05$) ve Türkçe tutum puanları ($U=118.500$, $p>0.05$) cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 9

Cinsiyet değişkenine göre deney grubu sontest çözümlemesi

<i>Deney Grubu</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Dil Bilgisi Başarısı Sontesti	Kız	12	17,80	345,00	144,000	,425
	Erkek	16	18,20	248,00		
	Toplam	28				
Dil Bilgisi Tutumu Sontesti	Kız	12	19,70	472,00	122,500	,054
	Erkek	16	15,40	225,00		
	Toplam	28				
Türkçe Tutum Sontesti	Kız	12	19,65	405,00	137,000	,213
	Erkek	16	16,52	230,00		
	Toplam	28				

Tablo 9’a göre bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamaları sonrasında deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisi başarı puanları ($U=144.000$, $p>0.05$), dil bilgisi tutum puanları ($U=122.500$, $p>0,05$) ve Türkçe tutum puanları ($U=137.000$, $p>0.05$) cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 10

Cinsiyet değişkenine göre kontrol grubu öntest çözümlemesi

<i>Kontrol Grubu</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Dil bilgisi başarıları öntesti	Kız	14	22.37	361.50	83.000	,32
	Erkek	15	15.18	281.00		
	Toplam	29				
Dil Bilgisi Tutumu Öntesti	Kız	14	17.10	278.00	128.000	,305
	Erkek	15	18.50	345.00		
	Toplam	29				
Türkçe Tutum Öntesti	Kız	14	18.84	285.50	152.500	,672
	Erkek	15	17.75	342.00		
	Toplam	29				

Tablo 10 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin öntest dil bilgisi tutum puanları ($U=128.000$, $p>0,05$) ve Türkçe tutum puanları ($U=152.500$, $p>0,05$) cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin öntest dil bilgisi başarı puanları ise ($U=83.0000$, $p<0,05$) cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tespit edilen bu fark kızlar lehinedir. Yani kontrol grubundaki kız öğrencilerin öntest dil bilgisi başarı puanları erkek öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarından daha yüksektir.

Tablo 11

Cinsiyet değişkenine göre kontrol grubu sontest çözümlemesi

<i>Kontrol Grubu</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Dil bilgisi başarıları sontesti	Kız	14	21,64	375,00	71,000	,006
	Erkek	15	14,76	267,00		
	Toplam	29				
Dil Bilgisi Tutumu sontesti	Kız	14	18,62	281,00	162,500	,876
	Erkek	15	17,70	351,00		
	Toplam	29				
Türkçe Tutum sontesti	Kız	14	17,50	293,50	148,500	,892
	Erkek	15	18,65	367,00		
	Toplam	29				

Tablo 11 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin sontest dil bilgisi tutum puanları ($U=162,500$, $p>0,05$) ve Türkçe tutum puanları ($U=148,500$, $p>0,05$) cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin sontest dil bilgisi başarı puanları ise ($U=71,000$, $p<0,05$) cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tespit edilen bu fark kızlar lehinedir. Yani kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest dil bilgisi başarı puanları, erkek öğrencilerin sontest dil bilgisi başarı puanlarından daha yüksektir.

Tablo 12, Tablo 13 ve Tablo 14'te çalışmaya katılan tüm öğrenciler arasında cinsiyet değişkenine göre hem başarıya hem de Türkçe ve dil bilgisi tutumuna ilişkin verilerin dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 12

Cinsiyet Değişkenine Göre Dil Bilgisi Başarısına İlişkin Verilerin Dağılımı

Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	SD	t	p
Kız	26	3,74	0,863	2,28	0,02*
Erkek	31	3,42	0,672		
Toplam	57				

Tablo 12 incelendiğinde t testi sonuçlarına göre yapılan çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi başarıları arasında cinsiyetler bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Kız öğrencilerin daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 13

Cinsiyet Değişkenine Göre Dil Bilgisi Tutumuna İlişkin Verilerin Dağılımı

Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	SD	t	p
Kız	26	3,51	0,75	3,50	0,00*
Erkek	31	3,68	0,82		
Toplam	57				

Tablo 13 incelendiğinde t testi sonuçlarına göre yapılan çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi tutumları arasında cinsiyetler bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Kız öğrencilerin tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 14

Cinsiyet Değişkenine Göre Türkçe Dersi Tutumuna İlişkin Verilerin Dağılımı

Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	SD	t	p
Kız	26	3,80	0,80	1,16	0,41
Erkek	31	3,74	0,81		
Toplam	57				

Tablo 14 incelendiğinde t testi sonuçlarına göre yapılan çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersi tutumları arasında cinsiyetler bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

5.1.1. Başarı

Bu çalışmanın birinci ve ikinci alt problemlerinde deney ve kontrol grubunda yer alan ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı dil bilgisi öğretiminin Türkçe dil bilgisi başarılarına sürece dayalı uygulamalar öncesinde ve sonrasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Deney ve kontrol grubunda Türkçe dil bilgisi başarılarına yönelik anlamlı farklılık saptanmıştır.

Bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Buran'ın (2008), bilgisayar destekli dil öğreniminin dinleme kavrama yetisi üzerine olan etkilerini incelediği çalışmada bilgisayar destekli dinleme yönteminin deney grubunda öntest ve sontest puanları arasında sontest sonuçları lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu saptamıştır.

Durukan'ın (2011) Türkçe dersine yönelik bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin başarılarına ve kavram yanlışlarına etkisini araştırdığı çalışmada ise deney grubunun öntest ve sontest sonuçları arasında sontest sonuçları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra kontrol grubunun öntest ve sontest sonuçları arasında da anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aşçı'nın (2019) Türkçe dersine yönelik eğitsel dijital oyunların sözcükte yapı konusu öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin derse yönelik akademik başarıları ve konuyu öğrenmeleri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada deney grubunun öntest başarı puanları ile sontest başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır. Kontrol grubunda da öntest başarı puanları ile sontest başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Kayan (2019), ad ve adla bağlantılı konuların öğretiminde bilgisayar destekli eğitsel oyunların etkisini incelediği çalışmada, deney grubunun öntest ve sontest başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca kontrol grubunda da anlamlı farklılık bulunarak süreç sonunda başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

Farklı alanlarda yapılan çalışmalar da bu çalışma ile benzer sonuçlar göstermektedir. Odabaşı'nın (1994), yabancı dilde dilbilgisi öğrenmede bilgisayar destekli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisini araştırdığı çalışmasında hem deney hem kontrol

grubunun sontestten elde ettiği puanlarının öntestteki puanlarından daha yüksek olduğunu saptamış ve anlamlı farklılık bulmuştur.

Donmuş'un (2012) İngilizce öğretiminde eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanımı doğrultusunda erişiyeye, kalıcılığa ve motivasyona etkisinin incelediği araştırmada deney grubunun, testin tümünden aldığı öntest- sontest puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüş ve sontestte daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretiminde ise Polat ve Varol'un (2012) sosyal bilgiler dersinde eğitsel bilgisayar oyunlarının akademik başarıya etkisini araştırdığı çalışmada deney ve kontrol grubu başarılarının arttığı gözlemlenmiş ve öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yeşiltaş ve Öztürk'ün (2015) sosyal bilgiler dersi vatandaşlık konularının öğretiminde BDÖ'nün akademik başarıya etkisini incelediği çalışmada deney ve kontrol grubuna uygulanan öntest ve sontestlerde her iki grupta da sontest lehine anlamlı farklılık meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keser'in (2012) sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli öğretimin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisinin incelediği çalışmada ise deney ve kontrol grubunun sontest aritmetik ortalamasının öntest aritmetik ortalamasına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmış, her iki grubun da süreç sonunda başarılı olduğu saptanmıştır.

Toros ve Yeşiltaş'ın (2015) sosyal bilgiler öğretiminde BDÖ'nün kavram yanılgılarını giderme üzerine etkisini incelediği çalışmada deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarında sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık meydana geldiği görülmüş ve hem deney hem de kontrol gruplarının süreç sonunda daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Matematik öğretiminde Bayturan (2011) bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin başarıları, tutumları ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerindeki etkilerini incelediği çalışmada deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık saptamıştır. Deney ve kontrol grubunun BDÖ uygulamaları öncesinde daha düşük bir ortalaması varken, BDÖ uygulamalarından sonra daha başarılı oldukları ve ders ortalamalarının arttığı gözlemlenmiştir. Öner'in (2009) ilköğretim 7. sınıf cebir öğretiminde teknoloji destekli öğretimin öğrencilerin erişiyeye, tutumlarına ve kalıcılığa etkisini incelediği çalışmada deney ve kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farklılığa ulaşıldığı görülmüş ve hem deney grubunda hem de kontrol grubunda başarının anlamlı olarak arttığı saptanmıştır.

Fen bilgisi öğretiminde Ural (2009), eğitsel bilgisayar oyunlarının eğlendirici ve motive edici özelliklerinden akademik başarıya ve motivasyona etkisini incelediği çalışmada

deneysel grupta öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiş ve başarılarının istatistiksel açıdan anlamlı bir düzeyde arttığını gözlemlemiştir.

Fen eğitiminde Hançer ve Yalçın'ın (2009) yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenmenin problem çözme becerisine etkisini incelediği çalışmada deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında problem çözme becerileri açısından anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir.

Fen bilgisi dersinde bilgisayar destekli öğretimin dersin hedeflerine ulaşma düzeyine etkisinin incelendiği başka bir çalışmada (Yenice, Sümer, Oktaylar ve Erbil, 2003) ise deney grubunda uygulanan öntest ve sontestlerin arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, öğrencilerin süreç sonunda, süreç öncesine göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgular ile aynı doğrultuda olmayan çalışmalar da vardır. Donmuş'un (2012) İngilizce öğretiminde eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanımı doğrultusunda erişiyeye, kalıcılığa ve motivasyona etkisinin incelediği çalışmada kontrol grubunun, testin tümünden aldığı öntest- sontest puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Fen bilgisi öğretiminde Ural'ın (2009) eğitsel bilgisayar oyunlarının eğlendirici ve motive edici özelliklerinden akademik başarıya ve motivasyona etkisini incelediği çalışmada kontrol grubunda öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Hançer ve Yalçın'ın (2009) fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenmenin problem çözme becerisine etkisinin araştırdığı çalışmada kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında problem çözme becerileri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir.

Bu çalışmanın üçüncü alt probleminde ise ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı dil bilgisi öğretiminin Türkçe dil bilgisi başarılarına deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Deney grubuna yönelik uygulanan bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamaları ile mevcut müfredat uygulamalarının yer verildiği kontrol grubu arasında dil bilgisi akademik başarı yönünden deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamalarının dil bilgisi başarısını artırmada daha etkili olduğu yapılan çalışma sonucunda ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmaya benzer sonuçlara içeren çalışmalar da bulunmaktadır. Türkçe öğretiminde Durukan'ın (2011) Türkçe dersine yönelik bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin başarılarına ve kavram yanlışlarına etkisini araştırdığı çalışmada deney ve kontrol gruplarının dil bilgisi başarı testi sonuçlarında öntestte anlamlı bir farklılığın

olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sontestte ise yapılan uygulamalar sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmış, bilgisayar destekli öğretimin geleneksel yaklaşıma göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Buran (2008) bilgisayar destekli dil öğreniminin dinleme kavrama yetisi üzerine olan etkilerini incelediği araştırmada bilgisayar destekli dinleme yönteminin öntest sonuçlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığını ancak uygulama sonrasında yapılan sontestte anlamlı bir farklılığa ulaşıldığını tespit etmiştir.

Kayan'ın (2019), ad ve adla bağlantılı konuların öğretiminde bilgisayar destekli eğitsel oyunların etkisini incelediği çalışmada, deney ve kontrol gruplarının dil bilgisi başarı sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmış, bilgisayar destekli eğitsel oyunların dil bilgisi başarısını artırdığı tespit edilmiştir.

Farklı alanlarda yapılan çalışmalar da bu çalışma ile benzer sonuçlar göstermektedir. Sosyal bilgiler öğretiminde ise Turan ve Yeşiltaş'ın (2015) sosyal bilgiler öğretimine yönelik geliştirilen bilgisayar yazılımının akademik başarı ve tutuma etkisini incelediği çalışmada yapılandırmacı yaklaşım kullanılarak bilgisayar yazılımıyla ders işlenen deney grubu ve yalnızca yapılandırmacı yaklaşım ile ders işlenen kontrol grubunun süreç sonrası uygulamaları başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Toros ve Yeşiltaş'ın (2015) sosyal bilgiler öğretiminde BDÖ'nün kavram yanılgılarını giderme üzerine etkisini incelediği çalışmada deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanları incelendiğinde mevcut öğretim programına dayalı öğretime devam eden kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farktan daha anlamlı bir artış gözlenmiştir.

Polat ve Varol'un (2012) sosyal bilgiler dersinde eğitsel bilgisayar oyunlarının akademik başarıya etkisini araştırdığı çalışmada deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş ancak sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada eğitsel bilgisayar oyunlarının akademik başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler dersi vatandaşlık konularının öğretiminde BDÖ'nün akademik başarıya etkisini incelediği çalışmasında deney ve kontrol grubuna uygulanan öntest puanları grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesinden sonrasına başarı puanlarında anlamlı farklılık gösterdiği yapılan çalışma sonucu sonucuna ulaşılmıştır.

Keser'in (2012) sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli öğretimin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisinin incelediği çalışmada ise deney ve kontrol gruplarına uygulanan öntest puanlarında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamış, sontest sonuçlarında ise bilgisayar destekli öğretim yöntemi uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol

grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunarak deney grubunun daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fen öğretiminde Hançer ve Yalçın (2009) tarafından yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenmenin problem çözme becerisine etkisinin incelendiği bir çalışmada deney ve kontrol grubunun öntest puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş ancak sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fen bilgisi dersinde bilgisayar destekli öğretimin dersin hedeflerine ulaşma düzeyine etkisinin incelendiği başka bir çalışmada (Yenice, Sümer, Oktaylar ve Erbil, 2003) ise bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile öğrenim gören deney grubu ile geleneksel yöntemle öğrenim gören kontrol gruplarında uygulanan öntest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılamamış ancak uygulama sonrasında yapılan sontestlerin deney grubu lehine anlamlı bir farklılığa ulaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güven ve Sülün'ün (2012) bilgisayar destekli öğretimin 8.sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisini incelediği çalışmada öntest değerlerinin her iki grup üzerinde anlamlı bir etkisi gözlenmezken deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi sontest ortalama puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Matematik öğretiminde Bayturan'ın (2011) bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin başarıları, tutumları ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerindeki etkilerini incelediği çalışmada deney ve kontrol grubunun öntest puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş ancak sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın sonucu ile aynı doğrultuda olmayan çalışmalar da mevcuttur. Fen bilgisi öğretiminde Ural'ın (2009) eğitsel bilgisayar oyunlarının eğlendirici ve motive edici özelliklerinden akademik başarıya ve motivasyona etkisini incelediği çalışmada başarı açısından deney ve kontrol grupları öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş, sontest puanları arasında da deney grubunun kontrol grubu sontest ortalamasına göre yaklaşık 4,56 puan yüksek olmasına rağmen anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öner'in (2009) ilköğretim 7. Sınıf cebir öğretiminde teknoloji destekli öğretimin öğrencilerin erişim düzeyine, tutumlarına ve kalıcılığa etkisini incelediği çalışmada deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Türkçe öğretiminde Aşçı'nın (2019) Türkçe dersine yönelik eğitsel dijital oyunların sözcükte yapı konusu öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin derse yönelik akademik başarıları ve konuyu öğrenmeleri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada deney ve kontrol

gruplarının öntest başarı testi sonuçlar incelendiğinde bu gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmış ve sontest puanları arasında da anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

İngilizce öğretiminde Odabaşı'nın (1994), yabancı dilde dilbilgisi öğrenmede bilgisayar destekli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisini araştırdığı çalışmasında deney ve kontrol gruplarının öntest başarı testi sonuçlar incelendiğinde bu gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmış ve sontest puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın dördüncü alt probleminde ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı dil bilgisi öğretiminin Türkçe dil bilgisi başarılarının öntest ve sontest sonuçları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamaları öncesinde ve sonrasında deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisi başarı puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamaları öncesinde ve sonrasında kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi başarı puanları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Tespit edilen bu fark kız öğrenciler lehinedir. Yani kontrol grubundaki kız öğrencilerin öntest dil bilgisi başarı puanları erkek öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarından daha yüksektir.

Uygulamaya katılan tüm öğrenciler cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde öğrencilerin dil bilgisi başarılarında istatistiksel olarak kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır.

Türkçe öğretiminde Buran (2008), BDÖ'nün dinleme becerisi üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçladığı ve öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenden yararlandığı araştırmada 42 üniversite öğrencisiyle dört haftalık bir çalışma yapmıştır. Deney grubundaki kız ve erkek öğrenciler arasındaki öntest puanları açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sontest sonuçlarına göre ise deney grubundaki kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puan almasına karşın cinsiyetler arasında sontest puanlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Kontrol grubu kız öğrencilerinin sonuçları erkek öğrencilerden yüksek olmasına rağmen cinsiyetler arasında öntest sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Matematik öğretiminde Kula ve Erdem'in (2005), öğretimsel bilgisayar oyunlarının temel aritmetik işlem becerilerinin gelişimine etkisini incelediği kontrol grupsuz öntest-sontest modeline göre yürütülen çalışmada 4. ve 5. sınıftan katılımcı olarak birer şube alınmıştır.

Öğretimsel bilgisayar oyunlarının etkilerinin hem başarı hem de cinsiyet değişkenine göre incelendiği bu çalışmada kız öğrencilerinin başarıları artarken erkek öğrencilerin başarılarında düşüş gözlenmiştir.

Bilgisayar dersi öğretiminde Bayırtepe ve Tüzün'ün (2007), oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkilerini incelediği çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarıları arasında cinsiyetler bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yağız'ın (2007) oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar dersindeki başarılarına ve öz-yeterlik algılarına etkilerini incelediği çalışmada eğitsel bilgisayar oyununun kullanıldığı deney grubu ve anlatıma dayalı öğrenme yönteminin kullanıldığı kontrol grubundaki katılımcıların başarı öntest-sontest puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamış, başarı üzerinde cinsiyetin hiçbir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kula'nın (2004) öğretimsel bilgisayar oyunlarının matematik öğretimine etkisi incelediği çalışmada kız ve erkek öğrenciler arasındaki başarı farkının kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uygun (2008), BDÖ' nün matematik ders başarısına ve matematik dersine yönelik tutumlarına etkisini incelediği araştırmada başarı testinde kızların erkeklerden daha iyi sonuç elde ettiklerini saptamıştır.

Bu çalışmanın sonucu ile aynı doğrultuda olmayan çalışmalar da mevcuttur. Durukan'ın (2011) Türkçe dersine yönelik bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin başarılarına ve kavram yanlışlarına etkisini araştırdığı çalışmada bilgisayar destekli dil bilgisi öğretimi yönteminin uygulandığı deney grubunda cinsiyet değişkeni dil bilgisi başarı öntest sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin başarılarında kız öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Sontest sonuçlarında ise kız ve erkek öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunda ise öğrencilerin dil bilgisi başarı öntest ve sontest başarıları üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Shagga ve Omar (2012), bilgisayar destekli eğitsel oyunların İngilizce dil bilgisi öğretimine etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda cinsiyet yönünden anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır.

Obut (2005), eğitsel bilgisayar oyunlarının fen bilgisi dersine yönelik akademik başarılarını incelemiştir. Bu çalışmada erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Naba'h, Hussain, Al-Omari ve Shdeifat (2009) adlı araştırmacıların BDÖ'nün İngilizce gramer öğretime etkisini araştırdıkları çalışmada BDÖ'nün geleneksel öğretime göre başarıyı daha fazla artırdığı ancak cinsiyet yönünden erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Tutum

Bu çalışmanın birinci ve ikinci alt problemlerinde deney ve kontrol grubunda yer alan ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı dil bilgisi öğretiminde Türkçe dersine ve dil bilgisine yönelik tutumlarına sürece dayalı uygulamalar öncesinde ve sonrasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Deney grubuna yönelik uygulanan bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamalarının süreç öncesinde ve sonrasında Türkçe dersine ve dil bilgisine olan tutumlarını artırdığı yapılan öntest ve sontest aracılığı ile saptanmıştır. Kontrol grubunda ise süreç öncesinde ve sonrasında uygulanan Türkçe dersine ve dil bilgisine yönelik tutum ölçeklerinde öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Durukan (2011) tarafından yapılan bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminde başarı ve tutuma etkisinin araştırıldığı bir çalışmada deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutumlarının arttığı gözlemlenmiş ve öntest ile sontest sonuçlarında sontest lehine anlamlı bir farklılık sonucuna ulaşılmıştır. Ancak kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutumlarında bir değişiklik gözlenmemiş, öntest ile sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır.

Kayan (2019) ad ve adla bağlantılı konuların öğretiminde bilgisayar destekli eğitsel oyunların etkisini incelediği çalışmada, deney grubunun dil bilgisi tutum öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan alışma sonucunda deney grubunun süreç sonunda dil bilgisine yönelik tutum puanlarında artış yaşandığı tespit edilmiştir. Ayrıca yine bu çalışmada deney grubunun Türkçe dersine yönelik öntest ve sontest tutum puanları da incelenmiş ve süreç sonunda tutum puanlarında artış yaşandığı gözlenmiştir. Ancak kontrol grubunun dil bilgisi tutum öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş, Türkçe dersine yönelik öntest ve sontest tutum puanları da incelenerek süreç sonunda tutum puanlarında artış yaşanmadığı gözlemlenmiştir.

Donmuş'un (2012) İngilizce öğrenmede eğitsel bilgisayar oyunu kullanmanın erişkiye, kalıcılığa ve motivasyona etkisini incelediği çalışmasında deney grubuna hem süreç öncesi hem de süreç sonrası motivasyon ölçeği uygulanmış ve deney grubunun sontest puanının öntest puanına göre bir artış olduğu saptanmıştır. Kontrol grubunda ise hem süreç öncesinde

hem de süreç sonrasında motivasyon ölçeği uygulanmış ve kontrol grubunun öntest puanı ile sontest puanı arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretiminde ise Turan ve Yeşiltaş'ın (2015) sosyal bilgiler öğretimine yönelik geliştirilen bilgisayar yazılımının akademik başarı ve tutuma etkisini incelediği çalışmada deney grubu öğrencilerinde geliştirilmiş bilgisayar yazılımı ile desteklenen yapılandırmacı öğretim yöntemi kullanılarak işlenen sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında olumlu yönde bir değişme yaşandığı görülmüştür. Ancak kontrol grubu öğrencilerinde sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında olumsuz yönde bir değişme yaşandığı tespit edilmiştir.

Yiğit ve Akdeniz'in (2003) Fizik öğretiminde bilgisayar destekli etkinliklerin öğrenci kazanımları üzerine etkisini incelediği araştırmada deney grubunun tutum puanlarında artış olduğu sonucuna varılmıştır.

Fen öğretiminde Hançer ve Yalçın'ın (2007) fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenmenin bilgisayara yönelik tutuma etkisini incelediği çalışmada deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında bilgisayara yönelik tutumları açısından sontest lehine anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Ancak kontrol grubunun bilgisayara yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır.

Bayturan'ın (2011) bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin başarıları, tutumları ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerindeki etkilerini incelediği çalışmada geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun matematiğe yönelik tutumlarının öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Akın ve Atıcı'nın (2015) matematik öğretiminde oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisini incelediği çalışmada deney grubuyla yapılan ilk görüşme ve son görüşme sonuçlarında eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarının olumlu olduğu saptanmış ancak son görüşmelerde verilen cevaplarda öğrencilerin olumlu yöndeki cevaplarının yüzde olarak yüksek çıktığı görülmüştür.

Elde edilen bulgular ile aynı doğrultuda olmayan çalışmalar da vardır. Öner'in (2009) ilköğretim 7. Sınıf cebir öğretiminde teknoloji destekli öğretimin öğrencilerin erişim düzeyine, tutumlarına ve kalıcılığa etkisini incelediği çalışmada deney grubu öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını saptamış, geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinde ise matematiğe yönelik tutumlarının öntest puanları ile sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bayturan'ın (2011) bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin başarıları, tutumları ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerindeki etkilerini incelediği çalışmada deney grubunun matematiğe yönelik tutumlarının öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Deney grubunun BDÖ uygulamaları öncesinde daha düşük bir ortalaması varken, BDÖ uygulamalarından sonra ortalamalarının arttığı gözlemlenmiştir ancak matematiğe yönelik tutum üzerinde önemli bir etki oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın üçüncü alt probleminde ise ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı dil bilgisi öğretiminin Türkçe dersine ve dil bilgisine yönelik tutumlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Türkçe dersine ve dil bilgisine yönelik yapılan tutum ölçeklerinde deney ve kontrol grubu arasında süreç öncesinde anlamlı bir farklılık bulunmamış, süreç sonunda yapılan uygulamalarda deney grubu lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin başarı ve tutuma etkisinin araştırıldığı bir çalışmada (Durukan, 2011) deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik tutumlarında öntest sonuçlarına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonteste ise yapılan uygulamalar sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmış, bilgisayar destekli öğretimin geleneksel yaklaşıma göre tutumu olumlu yönden artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kayan'ın (2019), ad ve adla bağlantılı konuların öğretiminde bilgisayar destekli eğitsel oyunların etkisini incelediği çalışmada, deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine ve dil bilgisine yönelik sontest tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmış, bilgisayar destekli eğitsel oyunların Türkçe dersine ve dil bilgisine yönelik tutumlarını artırdığı tespit edilmiştir.

Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenmenin problem çözme becerisine etkisinin araştırıldığı bir çalışmada (Hançer ve Yalçın, 2009) öğrencilerin tutumları ölçülmüş, deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak süreç sonunda her iki gruba da uygulanan sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Matematik öğretiminde Öner'in (2009) ilköğretim 7. Sınıf cebir öğretiminde teknoloji destekli öğretimin öğrencilerin erişim düzeyine, tutumlarına ve kalıcılığa etkisini incelediği çalışmada deney ve kontrol gruplarının matematik dersine yönelik tutumlarında öntest sonuçlarına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonteste ise yapılan uygulamalar sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmış, teknoloji destekli

öğretim yönteminin deney grubu öğrencileri üzerinde matematik dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Hangül ve Üzel'in (2010) BDÖ'nün 8. sınıf matematik öğretiminde öğrenci tutumuna etkisi ve BDÖ hakkında öğrenci görüşlerini inceledikleri çalışmada deney ve kontrol gruplarının matematik dersine yönelik öntest tutum puanlarında anlamlı bir fark bulunmamış, sontest tutum puanlarında ise deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunarak BDÖ yaklaşımından daha olumlu bir şekilde etkiledikleri saptanmıştır. Bayturan'ın (2011) bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin başarıları, tutumları ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerindeki etkilerini incelediği çalışmada deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak uygulama sonunda her iki gruba da uygulanan sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş, matematik dersine yönelik tutumları daha olumlu hâle gelmiştir.

Bu çalışmanın sonucu ile aynı doğrultuda olmayan çalışmalar da mevcuttur. Fen öğretiminde Güven ve Sülün'ün (2012) bilgisayar destekli öğretimin 8.sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisini incelediği çalışmada fen bilgisine yönelik öntest ve sontest tutum puanları arasında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış, bilgisayar destekli öğretimin deney grubunun tutumuna yönelik bir artış meydana gelmemiştir. Matematik öğretiminde Uygun'un (2009) bilgisayar destekli bir öğretim yazılımının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki başarı ve matematiğe karşı tutumuna etkisini incelediği çalışmada matematik dersine yönelik öntest ve sontest tutum puanları arasında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış, bilgisayar destekli öğretim yazılımının deney grubu tutum sonuçlarına olumlu yönde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın dördüncü alt probleminde ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı dil bilgisi öğretiminin Türkçe dersine ve dil bilgisine yönelik tutumlarının öntest ve sontest sonuçları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamaları öncesinde ve sonrasında dil bilgisine yönelik tutum puanları ve Türkçe dersine yönelik tutum puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin süreç öncesinde ve sonrasında dil bilgisine yönelik tutum puanları ve Türkçe dersine yönelik tutum puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir.

Bunlara ek olarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumları arasında cinsiyetler bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmış, kız öğrencilerin tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi tutumları arasında cinsiyetler bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı tespit edilmiştir.

Bu alanla ilgili yapılan çalışmalar şu şekildedir. Türkçe öğretiminde Arslan (2009), bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini incelediği araştırmada cinsiyet yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Sanchez, Ursini ve Oredain (2004) Meksika’da teknolojinin matematik öğretimini ile desteklenerek giderek artış göstermesinin üzerine öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını, bilgisayarla öğretim yapılan matematiğe yönelik tutumlarını ve matematikteki özgüvenlerini incelemişlerdir. Öğrenciler hem matematiğe hem de bilgisayar destekli matematiğe yönelik daha olumlu tutum geliştirmişlerdir. Ancak cinsiyetlere göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öztürk (2007), eğitsel bilgisayar oyunlarının 6. Sınıf matematik öğretimindeki bilişsel gelişime ve derse yönelik tutumlarına etkisini incelediği çalışmada cinsiyet değişkeninin öğrenciler üzerinde matematik dersine yönelik tutumunda anlamlı bir farklılık yaratmadığını tespit etmiştir.

Aktümen ve Kaçar (2008) “Bilgisayar Cebiri Sistemlerinin Matematiğe Yönelik Tutuma Etkisi” adlı çalışmasında matematik problemleri çözüm yazılımı olan Mapple adlı programın öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumuna etkilerini araştırmıştır. Sonuçlar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde deney ve kontrol grupları içinde kız öğrencilerin öntest tutum-sontest tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamış, aynı şekilde erkek öğrencilerin de ön tutum ve son tutum puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Bu çalışma, bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamalarının fiil ve fiile bağlantılı konuların öğretiminde akademik başarıya, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve dil bilgisine yönelik tutumlarına etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Kontrol gruplu öntest-sontest modeline uygun yarı deneysel yöntem kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmaya kontrol grubunda 29, deney grubunda 28 olmak üzere toplamda 57 öğrenci katılmıştır. Eğitsel oyunlar, uzman görüşü çerçevesinde

yapılandırmacı davranışa uygun bir şekilde araştırmacı tarafından hazırlanarak on hafta sürdürülmüştür.

Başarı puanları incelendiğinde deney ve kontrol grubunda Türkçe dil bilgisi başarılarına yönelik sürece dayalı uygulamalar öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Her iki grupta da sontest puanları daha yüksek çıkmış, öntest puanlarına göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak deney ve kontrol grubunun sontest puanları karşılaştırıldığında deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu tespit edilmiş ve bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamalarının, müfredata bağlı uygulamalara göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tutum puanları incelendiğinde ise süreç sonunda deney grubunun Türkçe dersine ve dil bilgisine yönelik tutumlarında artış görülmüş ancak kontrol grubunun tutumlarında herhangi bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin tutumları incelendiğinde süreç öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubunda kız ve erkek öğrencilerin Türkçe dersine ve dil bilgisine yönelik öntest ve sontest tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarıları incelendiğinde süreç öncesi ve sonrasında deney grubunda anlamlı farklılık bulunmazken kontrol grubunda hem süreç öncesi hem de süreç sonrasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yani kontrol grubundaki kız öğrencilerin öntestte ve sontestte daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet bakımından sürece katılan tüm öğrencilerin dil bilgisi başarıları incelendiğinde ise kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılan bu çalışmada yine kız öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak Türkçe dersine yönelik tutum puanları arasında cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı bir farkın bulunamadığı saptanmıştır.

Öneriler

1. Günümüz teknolojisinde bilgisayarlarda oynanan oyunlar sanallığın ötesinde tipik bir gerçeklik örneği sergilemektedir. Birçok öğrencinin okul dışındaki vakitlerinin bir bölümünü daha üst düzey hazırlanmış oyunlarla geçirdikleri bir gerçektir. Bu çalışmada geliştirilen oyunlar ise öğrencilerin oynadığı oyunlara göre teknik alt yapısı ve donanımı daha basit yapıda tasarlanmıştır. Bu nedenle eğitim alanına yönelik uygulanacak olan bilgisayarla desteklenmiş oyunlar daha üst düzeyde hazırlanabilir.

2. Çoklu oyuncu ortamı yaratılarak sadece bir sınıfın değil, bir okulun veya bir ülkenin eğitim sistemine uyarlanabilir. Böylece merkezi sınavlar yerini bu oyunlardan toplanan puanlara bırakıp dağılımın daha adil bir şekilde gerçekleşmesi sağlanabilir.

3. Bilgisayarla desteklenmiş eğitsel oyunların çeşitliliği artırılarak yazılım uzmanları aracılığıyla telefonlarda ve tabletlerde yaygın olarak kullanılan işletim sistemlerine uyarlanabilir.

4. Bilgisayarla desteklenmiş eğitsel oyunlar hazırlanırken öğrenci görüşüne başvurulmalı, cinsiyetçi yaklaşımdan uzak durulmalıdır. Aksi takdirde bu oyunlar, ne kadar ustalıkla hazırlanmış olursa olsun öğrenciler açısından sıkıcı olabilir.

5. Farklı sınıf düzeylerinde bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme yöntemi ile ilgili araştırmalar gerçekleştirilmelidir. Böylece öğrencilerin hem başarıları hem de tutumları ölçülerek verilerin çözümlenmesi ile alanyazına katkı sağlanabilir.

6. Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına oyun teknolojisi, oyun tabanlı öğrenme ve eğitsel oyun alanlarında seminerler verilerek bilgilendirmeler yapılabilir.

7. Bu araştırma kapsamında bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamalarının öğrencilerin dil bilgisine ve Türkçe dersine yönelik tutumları ile başarılarına yönelik etkileri araştırılmıştır. Bu değişkenler dışında öğrenilen bilgilerin kalıcılığını ölçmek için bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

1. Akçay H, Tüysüz C., Feyzioğlu B. ve Oğuz B. (2008). Bilgisayar tabanlı ve bilgisayar destekli kimya öğretiminin öğrenci tutum ve başarısına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 169-181.
2. Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitim-Bir-Sen Dergisi*, 16, 16-20.
3. Aksoy, N. C. (2014). *Dijital oyun tabanlı matematik öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına, başarı güdüsü, öz-yeterlilik ve tutum özelliklerine etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
4. Altınbulak, D., Emir, S. ve Avcı, C. (2006). Sosyal bilgiler öğretiminde eğitsel oyunların erişimi ve kalıcılığa etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 35-51.
5. Altuntaş B. ve Kararşlan M.H. (2016). Türkiye'deki seçilmiş pazarlama vakalarının oyunlaştırma kavramı çerçevesinde incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(17), 433-447.
6. Aral, N. (2000) Çocuk Gelişiminde Oyunun Önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 265, 15-17.
7. Arslan, A. (2009). Bilgisayar destekli Türkçe öğretiminin öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarına etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 665-677.
8. Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 143-154.
9. Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
10. Aslan Akın, F. ve Atıcı B. (2015). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*. 2(2), 75 – 102.
11. Aşçı, A.U. (2019). Eğitsel dijital oyunların 6. Sınıf öğrencilerinin türkçe dersi akademik başarılarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 12(62), 933-941.
12. Ayaydın, A. (2011). Çocuk gelişiminde bir oyun olarak sanat ve resim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 303-316.

13. Aydın, T. (2014). Dil öğretimi ve oyun. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 14(1), 71-83.
14. Aytaş, G. ve Çeçen, M.A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 23, 77-89.
15. Banguoğlu, T. (2004). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
16. Başol, G. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
17. Bayazitoğlu, E.N. (1996). *İlköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde eğitsel oyunlar, erişimi ve kalıcılık*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
18. 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.
19. Bayturan, S. (2011). Ortaöğretim matematik eğitiminde bilgisayar destekli öğretimin, öğrencilerin başarıları, tutumları ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisi. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
20. Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
21. Büyüköztürk, Ş. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
22. Coşar, M. (2013). *Problem temelli öğrenme ortamında bilgisayar programlama çalışmalarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimi ve bilgisayara yönelik tutuma etkileri*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
23. Çağlar, Ş. ve Erdem, M. (2017). Eğitim Teknolojileri Okumaları 2017. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu, A. İşman (Ed.), *Öğretimsel mobil oyunların temele aldıkları öğrenme kuramları açısından incelenmesi: Alanyazın çalışması (s. 509-535)*. Ankara: Vadi Grafik Tasarım ve Reklamcılık Ltd. Şti.
24. Çakmak, M. (2000). İlköğretimde matematik öğretimi ve aktif öğrenme teknikleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 111-118.
25. 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.

26. Çekbaş Y., Yakar H., Yıldırım B. ve Savran A. (2003). Bilgisayar destekli eğitimin öğrenciler üzerine etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2 (4), 76-78.
27. Çolak, F. (2013). *Türkçe dilbilgisi öğretiminin genel sorunları ile alan literatüründeki tartışmalı konuların ilköğretim ikinci kademe dilbilgisi öğretimine yansımaları ve çözüm önerileri*. Yüksek lisans tezi, Kilis Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kilis.
28. Dağabakan, D. & Dağabakan, Ö.F. (2006). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Millî Eğitim Dergisi*, 174, 1-8.
29. Demir, Ö. ve Seferoğlu, S. S. (2017). Eğitim Teknolojileri Okumaları 2017. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu, A. İşman (Ed.) *Yeni Kavramlar, Farklı Kullanımlar: Bilgi-İşlemsel Düşünmeyle İlgili Bir Değerlendirme* (s. 801-830). Ankara: Vadi Grafik Tasarım ve Reklamcılık Ltd.Şti.
30. Demirel Ö. ve Şahinel M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
31. Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. ve Yağcı, E. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
32. Deterding, S., Dixon, D., Khâled, R. ve Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. *15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, Tampere: ACM*, 9-15.
33. Dinçer, S. (2006 Şubat). Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış, *Akademik Bilişim Konferansı*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
34. Dinçer, S. ve Doğanay A. (2013). Bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme ölçeği uyarlama çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 45-62.
35. Doğanay, H. (2002). *Coğrafya Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
36. Dolu, O., Büker, H. ve Uludağ Ş. (2010). Şiddet içerikli video oyunlarının çocuklar ve gençler üzerindeki etkileri: saldırganlık, şiddet ve suça dair bir değerlendirme. *Adli Bilimler Dergisi*. 9 (4), 54-75.
37. Donmuş, V. (2012). *İngilizce öğrenmede eğitsel bilgisayar oyunu kullanmanın erişkiye, kalıcılığa ve motivasyona etkisi*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

38. Dönmez, N.B. (1992). *Üniversitede Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü ve Kız Meslek Lisesi Öğrencileri İçin Oyun Kitabı*. İstanbul: Bayrak Matbaası.
39. Durukan E. (2011). İlköğretim 6. Sınıfta bilgisayar destekli öğretimin dil bilgisi başarısına ve kavram yanlışlarına etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 319-334.
40. Durukan, E. (2011). *İlköğretim 6. Sınıfta bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin başarı ve tutuma etkisi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
41. Ekinci, N. (2011). Eğitimde Yeni Yönelimler. Ö. Demirel (Ed.). *İşbirliğine Dayalı Öğrenme* (s. 93-109). Ankara: Pegem Akademi.
42. Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
43. Erekmekçi M. ve Fidan Ş. (2012). Oyunun tasarım platformlar: oyunun eğitim ve kültüre etkisi. *Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 851- 861.
44. Ergin, M. (2013). *Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Bayrak Kitabevi.
45. Fırat, S. (2011). *Bilgisayar destekli eğitsel oyunlarla gerçekleştirilen matematik öğretiminin kavramsal öğrenmeye etkisi*. Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
46. Freud, S. (1999). Sanat ve Edebiyat (Çev: Emre Kapkın, Aysen Tekşen Kapkın). İstanbul: Payel Yayınevi
47. Frith, J. (2013). Turning life into a game: foursquare, gamification, and personal mobility. *Mobile Media & Communication*. 1(2). 248-262.
48. Garris R., Ahlers R. ve Driskell J.E. (2002). Games, motivation, and learning: a research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467.
49. Göçer, A. (2008). Türkçe dilbilgisi öğretiminde çözümleme yönteminin kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 102-119.
50. Göğüş, B. ve Yücesan, S (1988). *Türkiye’de Bir Türkçe Eğitimi Portresi*. Ankara: Tekişik Matbaası.
51. Gökşen, C. (2014). Oyunların çocukların gelişimine katkıları ve Gaziantep çocuk oyunları. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52, 229-259.
52. Güler, C. ve Güler, E. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında oyunlaştırma: rozet kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 125-130.

53. Gündoğdu, K. ve Dönmez, B. (2018). 7. Sınıf Türkçe dersinde ayrılıp birleşme tekniği (jigsaw) kullanımının akademik başarı, öz-düzenleme becerisi, tutum, erişimi ve bilginin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online Dergisi*, 17(2), 959-983.
54. Güneş, F. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımla dilbilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9(3), 171-187.
55. Güneş, F. (2017). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
56. Güven, A. Z. (2013). Dilbilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 1 – 10.
57. Güven, G. ve Sülün, Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8. sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 68-79.
58. Hançer A.H. ve Yalçın N. (2007). Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenmenin bilgisayara yönelik tutuma etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 549-560.
59. Hançer A.H. ve Yalçın N. (2009). Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenmenin problem çözme becerisine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 55-72.
60. Hangül T. ve Üzel D. (2010). Bilgisayar destekli öğretimin 8. Sınıf matematik öğretiminde öğrenci tutumuna etkisi ve BDÖ hakkında öğrenci görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(2), 154-176.
61. Hazar, M. (2005). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara: Tutubay Yayıncılık.
62. Heinich, R., Molenda, M. Russel, J.D. & Smaldino, S.E. (1996). *Instructional Media and Technologies for Learning*. New Jersey: Printice Hall, Inc.
63. Herrington, J., & Oliver, R. (1995). Critical Characteristics of Situated Learning: Implications for the Instructional Design of Multimedia. *Paper presented at the Twelfth annual ASCILITE- Australian Society for Computers in Tertiary Education Conference ASCILITE*, Melbourne, 253-262.
64. Horzum, M.B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.

65. İnal Y. ve Kiraz E. (2008). Bilgisayar oyunları ideoloji içerir mi? Eğitsel ve ticari oyunlara bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(3), 523-544.
66. İşcan A.ve Kolukısa H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dilbilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 299-308.
67. İşcan, A. (2007). İşlevsel dilbilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 253-258.
68. Kahraman, T. (2009). *Çağdaş Türkiye Türkçesi Dilbilgisi*. İzmir: Kanyılmaz Basımevi.
69. Karabacak, N. (1996). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin erişti düzeyine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
70. Kargı, E. (2011). Niçin okul öncesi eğitim. *Eğitim Bir-Sen Dergisi*,20, 5-8.
71. Kavcar, C., Oğuzkan F. ve Hasırcı S. (2016). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
72. Kayan, A. (2019). *Ad ve adla bağlantılı konuların öğretiminde bilgisayar destekli eğitsel oyunların etkisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
73. Kerimoğlu, C. (2016). *Dilbilgisi Yazımı ve Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
74. Keser, M.Ş. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli eğitimin akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
75. Koçyiğit, S., Tuğluk, M. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
76. Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning Experience as a Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
77. Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20, 193-200.
78. Korkusuz, M.E. ve Karamete A. (2013). Eğitsel oyun geliştirme modelleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(2), 78-109.

79. Kula, A. ve Erdem, M. (2005). Öğretimsel bilgisayar oyunlarının temel aritmetik ilsem becerilerinin gelişimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 27-136.
80. Malta, S. E. (2010). *İlköğretimde kullanılan eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
81. Meşe C., ve Dursun, Ö.Ö. (2017). Eğitim Teknolojileri Okumaları 2017. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu, A. İşman (Ed.) *Oyunlaştırmanın Kuramsal Temelleri* (s. 371-399). Ankara: Vadi Grafik Tasarım ve Reklamcılık Ltd.Şti.
82. Naba'h, A., Hussain, J., Al-Omari, A. and Shdeifat, S. (2009). The effect of computer assisted language learning in teaching english grammar on the achievement of secondary students in Jordan. *The International Arab Journal of Information Technology*, 6(4), 431-439.
83. Nick Pelling, "The (Short) Prehistory of Gamification", <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/> erişim tarihi 21 Ocak 2019.
84. Obut, S. (2005). *İlköğretim 7.sınıf, maddenin iç yapısına yolculuk ünitesindeki atomun yapısı ve periyodik çizelge konusunun eğitsel oyunlarla bilgisayar ortamında öğretimi ve buna yönelik bir model geliştirme*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
85. Odabaşı F.H. (1994). *Yabancı dilde dilbilgisi öğrenmede bilgisayar destekli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
86. Öner, A.T. (2009). *İlköğretim 7. sınıf cebir öğretiminde teknoloji destekli öğretimin öğrencilerin erişim düzeyine, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
87. Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi (Çok Değişkenli Analizler)*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.
88. Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
89. Özevin Tokinan B. ve Bilen S. (2011). Yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, özyeterlik ve dans performansı üzerindeki etkiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 363-374.
90. Özkan, Z. ve Samur, Y. (2017). Oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin motivasyonları üzerine etkisi, *Ege Eğitim Dergisi*, 2, 857-886.

91. Öztürk, D. (2007). *Bilgisayar oyunlarının çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
92. Pehlivan, A., Aydın, İ. S. ve Uyumaz G. (2018). Dil Bilgisi Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerin Belirlenmesi. *Modern Journal of Language Teaching Methods(MJLTM)*, 8(9),254-267.
- Pehlivan, H. (2016). Oyunun gelişim ve öğrenmedeki rolü. *Journal of Human Sciences*,13(2), 3280 – 3292.
93. Plass, J. L., Homer, B. D. ve Kinzer, C. K. (2015). *Foundations of game-based learning. Educational psychologist*. 50(4), 258-283.
94. Polat, E. ve Varol, A. (2012 şubat). Eğitsel bilgisayar oyunlarının akademik başarıya etkisi: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Akademik Bilişim Konferansı, Uşak Üniversitesi, Uşak*.
95. Prensky, M. (2001). *Digital Game Based Learning*. New York; London; McGraw-Hill.
96. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9(6), 1 – 6.
97. Saban, A. (2000). *Öğrenme-Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
98. Sağır, M. ve Demir Atalay T. (2016). *Yeni Programa Uygun Etkinliklerle Dilbilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
99. Sanchez, J. G., Ursini, S. ve Oredain, M. (2004). Attitudes Towards Mathematics and Mathematics Taught With Computers: Gender Differences. The 28th International Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education.
100. Sert, S. (2009). *Eğitsel bilgisayar oyunlarının lise öğrencilerinin internete ilişkin bilgi düzeyi performansına etkisi: Quest Atlantis örneği*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
101. Squire, K. (2003). Video games in education. *International Journal of Intelligent Simulations and Gaming*, 2(1), 49 – 62.
102. Sunay, C. (2010). *Anadolu Teknik Lisesi bilişim teknolojileri alanı öğrencilerine meslek derslerinin öğretiminde bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

103. Şahin, A. ve Şahin, E. (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Kırkkılıç, A. ve Akyol H. (Ed.) *Türkçe öğretiminde materyal geliştirme (s. 309-349)* Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
104. Şahin, T.Y. ve Yıldırım S. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
105. Tankut, Ü.S. (2008). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli öğretimin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
106. Taşpınar, M. (2012). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Elhan Kitap.
107. Topçuoğlu Ünal, F. ve Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: bir geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 233-249.
108. Toraman Ç., Çelik Ö.C. ve Çakmak M. (2018). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26 (6), 1803-1811.
109. Toros S. Ve Yeşiltaş E. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin kavram yanılgılarını giderme üzerine etkisi. *International Journal of Social Science*, 39, 157-172.
110. Tuğrul, B., Ertürk, G., Özen Altınkaynak, Ş., & Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 1-16.
111. Tural H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişimi ve tutuma etkisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
112. Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük (10. Baskı)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
113. Ural, M.N. (2009). *Eğitsel bilgisayar oyunlarının eğlendirici ve motive edici özelliklerinin akademik başarıya ve motivasyona etkisi*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
114. Uyar Uslan, E. (2006). *Öğrenme stratejileri kullanımının İngilizce dilbilgisi başarıları üzerindeki etkililiği*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
115. Uygun, M. (2008). *Bilgisayar destekli bir öğretim yazılımının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki başarı ve matematiğe karşı*

tutumuna etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

116. Ülküdür M.A. ve Bacanak A. (2013). Proje tabanlı öğrenme etkinlikleri ile oyun tabanlı öğrenme etkinliklerinin hazırlık (geliştirilme) boyutunda karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 21-43.
117. Ünsan A.S., İnan, A. ve Yürük P. (2010). Çalışma hayatında motivasyon ve kişiyi motive eden faktörler: bir alan araştırması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 248-262.
118. Weinstein, C. E. ve R. E. Mayer (1986). *The Teaching of Learning Strategies in Handbook of Research on Teaching*. 3rd. Ed. Edited by. M. C. Withrock. New York: Macmillan Company (Çev: Melek Demirel).
119. Werbach, K., and DanHunter. (2012), *For The Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Philedelphia: Wharton Dijital Editions.
120. Whelan, D.L. (2005). Let the games begin. *School Library Journal*, 51(4), 40-43.
121. Yağız, E. (2007). *Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
122. Yalçın S.K. ve Şengül M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 750-769.
123. Yalın, H.İ. (2012). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
124. Yanpar, T. ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
125. Yardımcı, M. ve Tuncer, H. (2002). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Ürün Yayınları.
126. Yenice N., Sümer Ş., Oktaylar H.C. ve Erbil E. (2003). Fen bilgisi derslerinde bilgisayar destekli öğretimin dersin hedeflerine ulaşma düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 152-158.
127. Yeşiltaş E. ve Öztürk T. (2015). Sosyal bilgiler dersi vatandaşlık konularının öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin akademik başarıya etkisi. *e-International Journal of Educational Research*, 6(2), 86-101.
128. Yıldırım, İ. ve Demir, S. (2014). Oyunlaştırma ve eğitim. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 655 – 670.

129. Yiğit N. ve Akdeniz A.R. (2003). Fizik öğretiminde bilgisayar destekli etkinliklerin öğrenci kazanımları üzerine etkisi: elektrik devreleri örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3) 99-113.
130. Yiğit, A. (2007). *İlköğretim 2. sınıf seviyesinde bilgisayar destekli eğitici matematik oyunlarının başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
131. Yörükoğlu, A. (2004). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
132. Yumuşak A. ve Aycan Ş. (2002). Fen bilgisi eğitiminde bilgisayar destekli çalışmanın faydaları: Demirci (Manisa)'de bir örnek. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 197-204.

EKLER**EK 1.****ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ**

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Ayhan Dönmez		
E-postası/Web Sayfası	ayhandonmez1903@gmail.com		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Türkçe Öğretimi		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	9 Eylül Üniversitesi	Türkçe Öğretmenliği	2013-2017
Tez Başlığı	Fiil ve Fiille Bağlantılı Konuların Öğretiminde Bilgisayarla Desteklenmiş Oyun Tabanlı Öğrenme Uygulamalarının Etkililiği		
Tez Danışmanı	Doç. Dr. İ. Seçkin Aydın		
Akademik Eserler			
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Türkel, A. Kayan A. ve Dönmez A. (2018) Radyo tiyatrosu tekniğinin sesini ve beden dilini etkili kullanma becerisine etkisi. Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi (UNESAK) Bildiriler Kitabı. Balıkesir, Türkiye, 1(1), 305-322.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. UYGULAMA İZİNLERİ



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

E-İmzalıdır

Sayı : 15563195-300.99-E.78661
Konu : Tez Uygulaması

22/11/2018

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 22.10.2018 tarihli ve 67493393-302.08.01-2444 sayılı yazınız.
b) Manisa Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 19.11.2018 tarihli ve 46949512-605.01-E.22069732 sayılı yazısı.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayhan DÖNMEZ'in "Fiil ve Fiille Bağlantılı Konuların Öğretiminde Bilgisayarla Desteklenmiş Oyun Tabanlı Öğrenme Uygulamaların Etkililiği" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma isteğinin uygun görüldüğüne dair Manisa Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan ilgi (b) yazı fotokopisi ve ekleri ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Metin ÇAĞLAR
Öğrenci İşleri Daire Başkanı

Ek : İlgi (b) yazı (8 sayfa)



Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü
Adres: Cumhuriyet Bulvarı No:144 35210 Alsancak / İZMİR
Tel: 0(232) 412 1212 Elektronik Ağ: www.deu.edu.tr
Kep Adresi: dokuzeyuluniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için İrtibat:
Özlem ÖZKAN
Dahili: 21411

E-Posta: o.ozkan@deu.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Metin ÇAĞLAR tarafından 22.11.2018 tarihinde e-İmzalanmıştır.
Evrağımız <http://dogrulama.deu.edu.tr> linkinden E67ED399XB kodu ile doğrulanabilmektedir.



T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46949512-605.01-E.22069732
Konu : Araştırma İzni

19.11.2018

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017 / 25 No'lu Genelgesi.
b) 24.10.2018 tarih ve 645 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ekinde bulunan; Ayhan DÖNMEZ'e ait "Fiiil ve Fiille Bağlantılı Konuların Öğretiminde Bilgisayarla Desteklenmiş Oyun Tabanlı Öğrenme Uygulamalarının Etkinliği" konulu tez çalışması için ilimiz Turgutlu İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Şehit Abdullah Tayyip Olçok Ortaokulu öğrencilerine yönelik araştırma izni ile ilgili olarak, Müdürlük Makamından alınan 16.11.2018 tarih ve 21926913 sayılı onay yazısı yazınız ekinde yer almaktadır.

Bilgilerinizi ve araştırma tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içerisinde araştırma sonucunu içeren bir kitap ve iki adet CD'nin Müdürlüğümüz Strateji Şubesine teslim edilmesini arz ederim.

İsmail ÇETİN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler:
Onay Yazısı (1 sayfa)
Ölçekler (6 sayfa)

01/11/2018
Sapamir Uğur
Şef

Nişancıpaşı Mh. Atatürk Blv. No:36/A Şehzadeler/MANİSA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: strateji45@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: AR-GE Birimi
Tel: (0 236) 231 46 08 (105)
Faks: (0 236) 231 12 51

Bu belge 3079 sayılı e-İmza Kanununun gereği Motin ÇAĞLAR tarafından 22.11.2018 tarihinde dijital olarak imzalanmıştır.
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. İmzayı doğrulamak için www.meb.gov.tr adresinde bulunan 41d0-436f-3444-bee5-a809 koda ile teyit edilebilir.
Evrakınız <http://dogrulama.deu.edu.tr> linkinden EB7ED399XB kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Ekler

Ek 1.

FİİLDE YAPI BAŞARI TESTİ

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde **farklı** yolla kurulmuş bir birleşik fiil vardır?

A Bu kadar zamandır peşinde koşmama rağmen hâlâ naz ediyor.

B Bütün bu kötü olaylara maalesef sen sebep oldun.

C Onunla görüşmeye gelmekten son anda vazgeçtim.

D Aramıza yeni katılanlara hepimiz yardımcı olmalıyız.

2. 1. Karşımızdakinden bir şey beklemeden onu severek sevgi sınırsızca geliştirebilir.
2. Hayatımız boyunca kimseyi ailemizden çok sevmeyeceğimizi bilmemiz gerekir.
3. İlişkilerde her zaman katı yürekli olmak bizi çok yorar.
4. Sevgiyi ancak karşımızdakileri sevmeyi birleştirebiliriz.
5. İnsan başkalarına değil sadece kendine inandığında üzülmez.
Numaralandırılmış cümlelerin fiiller, yapılarına göre eşleştirdiğinde kaç numaralı cümle dışarıda kalır?

A 2

B 3

C 4

D 5

3. Aşağıdaki cümlelerin hangisindeki altı çizili fiil diğerlerinden **farklı** bir yapıdadır?

A Yazar, bütün klasikleri ise yıllarında okumuş.

B Bu son gelişmeler hepimizi mutlu etti.

C Çocuk, çalayı çok zor tasıyabildi.

D Yarına kadar bu ödevleri de yazıyor.

4. Aşağıdakilerin hangisinde birden çok basit yapılı fiil vardır?

A Yaptıktanımın pişman oldum, demedim hiçbir zaman.

B Herkes kaşık yapar ama sapını ortaya getiremez.

C Sıçan, deliğine sığmamış; kuyruğuna bir de kabak bağlamış.

D Odunç güle güle gider, ağlaya ağlaya gelir.

5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde fiil **farklı** bir sözcük türünden türetilmiştir?

A Dükkanı açılığında beri babalarının yanından ayrılmıyorlar.

B Son aylarda hırsızlık olayları büyük oranda azalmış.

C Evdeki hiç kimse bu tuhaf adamdan hoşlanmadı.

D Bu sözler onun yokluğunu bana bir daha hatırlattı.



6. Aşağıdakilerden hangisinin tili "İşleri çıkmaza sokan tartışmalar genellikle küçük bir suçlamayla başlar." cümlesinin fiili ile aynı yapıdadır?

- A Yurdumuzun sahip olduğu binlerce yıllık tarih inkâr edilemez.
- B Böyle kendini beğenmiş insanlara bir türlü tahammül edemiyorum.
- C Günler ilerledikçe eve mahzun bir yalnızlık çöküyordu
- D Şiir dünyasında bu yıl kırkıncı yılıma doldurdum dostlarım.

7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde eyemin kuruluş biçimi diğerlerinden farklıdır?

- A Yaramaz çocuk, televizyonu üzerine devreyazdı
- B O kadar yorgundum ki salonda koltukta uyuyakalmışım.
- C Çocuklar isterse tatlı biraz daha uzatabiliriz.
- D Çocuğu kaybeten kadın, üzüntüden kahroldu.

8. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kurallı birleşik fiil yoktur?

- A Arkadaşım konuşmak için öğretimeinden söz istedi.
- B Annemler yarın İstanbul'a gilmeyebilirler.
- C Küçük çocuk, babasının arkasından bakakaktı.
- D Merdivende dengesini kaybedince düşeyazdı.

9. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde fiil yapıcı diğerlerinden farklıdır?

- A Geçmiş güzel günler aklıma düştü.
- B Evden kaçan kız, insanların diline düştü.
- C Açılış konuşmasını yapmak bana düştü.
- D Sabah erkenden tüm aile yola düştü.

B. Aşağıdaki cümlelerde geçen birleşik eylemlerin türünü belirleyip ilgili kutucuğu işaretleyiniz.

Cümle	Yardımcı Eylemle Kurulan Birleşik Fiil	Anlamca Kaynaşmış Birleşik Fiil	Kurallı Birleşik Fiil
Arkadaşlarıyla gezmek onu mutlu ediyordu.			
Çantasını alıp odadan çıkıverdi.			
O sıralar bu tip kahveler halk tarafından rağbet görüyordu.			
Konsere gittiği gün atkısı ve eldivenleri kaybolmuş.			
Yalan söylediği ortaya çıkınca herkesin gözünden düştü.			

C. aşağıda içinde kurallı birleşik fiil bulunan cümleler verilmiştir. Bu cümlelerle kurallı birleşik fiil türünü eleştiriniz.



D. Aşağıda yer alan cümlelerdeki kelimelerde yer alan boşluğa uygun ekleri getirerek türemiş yapıtlı fiiller oluşturunuz.

Babam bahçedeki tüm odunları Ahmet'e kır.....dı.

Küçük çocuk doktoru görünce annesinin arkasına giz.....dı.

Filmin bu sahnesini her gördüğümde gözlerim yaş.....ırdı.

Bu ilaç kullanınca ağrıları az....mış

E. Aşağıdaki cümlelerde geçen altı çizili fiillerin yapısını belirleyerek uygun kutucuğu işaretleyiniz.

CÜMLE	BASİT	TÜREMİŞ	BİRLEŞİK
Saatime bakıyorum.			
Dolabımdan birkaç uyku tulumu alıp gözlerime serpiştiriyorum.			
Küçük çocuk bile biliyor savaşın gereksizliğini.			
Genç yaşında bu küçük şehre hapsedilmiş.			

Ek 2.

Deneme Formu	Nihai form	Faktör	DİL BİLGİSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇERĞİ							
			Hic Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Tamamen Katılmıyorum			
1	1	F1								
2	2	F1								
3	3	F1								
4	4	F1								
5	5	F1								
6	6	F1								
7	7	F1								
8	8	F1								
9	9	F1								
11	10	F1								
13	11	F1								
14	12	F1								
16	13	F3								
17	14	F3								
18	15	F3								
19	16	F3								
21	17	F1								
25	18	F2								
26	19	F2								
27	20	F2								
28	21	F2								
30	22	F2								
31	23	F2								
32	24	F2								
33	25	F2								

Ek 3.



TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ							
Sevgili Öğrenciler,							
Bu ölçekte Türkçe dersine yönelik tutumlarınızı ölçmek amacıyla cümleler yer almaktadır. Bu cümlelerin karşısında tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum olmak üzere beş seçenek verilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra size en uygun seçeneği işaretleyiniz. İşaretlediğiniz seçenek sizin doğru ve düşüncelerinizi yansıtacaktır, dolayısıyla doğru ya da yanlış cevap vermeniz söz konusu değildir. Kolaylıklar dilerim.							
Sınıfınız:	5.sınıf <input type="checkbox"/>	6.sınıf <input type="checkbox"/>	7.sınıf <input type="checkbox"/>	8.sınıf <input type="checkbox"/>	Cinsiyetiniz:	Kız <input type="checkbox"/>	Erkek <input type="checkbox"/>
Annenizin eğitim durumu: İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Yüksek Okul <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>							
Annenizin mesleği:							
Babamın eğitim durumu: İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Yüksek Okul <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>							
Babanızın mesleği:							
Türkçe dersi son karne notunuz:							
Cümleler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum		
1. Türkçe ders saatlerinin daha fazla olması gerekir.	5	4	3	2	1		
2. Türkçe dersinde şilir okumaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1		
3. Türkçe dersinde kendimi rahat hissetmem.	5	4	3	2	1		
4. Türkçe dersinin olduğu günleri sabırsızlıkla beklerim.	5	4	3	2	1		
5. Türkçe ders kitabındaki metinleri okumak zevklidir.	5	4	3	2	1		
6. Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.	5	4	3	2	1		
7. Boş zamanların çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.	5	4	3	2	1		
8. Türkçe dersi ile ilgili etkinliklerde görev almayı severim.	5	4	3	2	1		
9. Türkçe dersi için ders dışında ayrıca zaman ayırmaya gerek yoktur.	5	4	3	2	1		
10. Türkçe dersi kadar eğlenceli bir ders yoktur.	5	4	3	2	1		
11. Türkçe dersi ile ilgili tiyatro etkinliklerinde görev almaktan mutluluk duyarım.	5	4	3	2	1		
12. Bazı öğrencilerin Türkçe dersini bu kadar sevmelerine anlam veremem.	5	4	3	2	1		
13. Türkçe dersinin işleniş i ilgi çekicidir.	5	4	3	2	1		
14. Arkadaşlarımla Türkçe ile ilgili konularda konuşmaktan zevk duyarım.	5	4	3	2	1		
15. Türkçe dersi sıkıcı bir derstir.	5	4	3	2	1		
16. Türkçe dersine sevinerek gelirim.	5	4	3	2	1		
17. Türkçe dersi beni mutlu eder.	5	4	3	2	1		
18. Türkçe dersi olmasa hiçbir şey kaybetmem.	5	4	3	2	1		
19. Türkçe dersi en çok katıldığım derstir.	5	4	3	2	1		
20. Türkçe dersi eğlenceli bir şekilde işlenir.	5	4	3	2	1		
21. Türkçe dersinde genelde huzursuz olurum.	5	4	3	2	1		
22. İleride mesleğimin Türkçe ile ilgili olmasını isterim.	5	4	3	2	1		
23. Türkçe dersine çalışmak zamanı iyi değerlendirmektir.	5	4	3	2	1		
24. Türkçe dersi bana göre gereksiz bir derstir.	5	4	3	2	1		
25. İleride Türkçe öğretmeni olmak isterim.	5	4	3	2	1		
26. Türkçe dersi bana diğer derslerden daha önemli gelir.	5	4	3	2	1		
27. Türkçe dersi olmasa bu kadar sosyal olamazdım.	5	4	3	2	1		



T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46949512-605.01-E.21926913
Konu : Araştırma İzni

16.11.2018

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017 / 25 No'lu genelgesi,
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 24.10.2018 tarih ve 645 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ve ekinde; Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayhan DÖNMEZ'e ait "Fiil ve Fiille Bağlantılı Konuların Öğretiminde Bilgisayarla Desteklenmiş Oyun Tabanlı Öğrenme Uygulamalarının Etkinliği" konulu tez çalışması için Turgutlu İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Şehit Abdullah Tayyip Ölçek Ortaokulu öğrencilerine yönelik bir araştırma yapmak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu çalışmanın; 2018 - 2019 eğitim öğretim yılı içerisinde, okul müdürlüğünün gözetim, denetim ve sorumluluğunda, eğitim öğretimi aksatmadan, yazımız ekinde bulunan onaylı formların kullanılması koşuluyla, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Necmettin OKUMUŞ
Müdür Yardımcısı

OLUR
16.11.2018

İsmail ÇETİN
İl Millî Eğitim Müdürü

Nişancıpaşa Mh. Atatürk Biv. No.36/A Şehzadeler/MANİSA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: strateji45@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: AR-GE Birimi
Tel: (0 236) 231 46 08 (105)
Faks: (0 236) 231 12 51

Bu belge 2020 sayılı Elektronik Kanununa göre Mesnet CA-CH-TR tarafından 22.11.2018 tarihinde e-imzalanmıştır.
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.sagta.meb.gov.tr> adresindeki 24.13-ef2a-3fc1-8050-e7e5 kodu ile teyit edilebilir.
Evrakınıza <http://dogrulama.deu.edu.tr> linkinden E67ED399XB kodu ile doğrulayabilirsiniz.

T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Ayhan DÖNMEZ
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Araştırma yapılacak iller	Manisa ili Turgutlu İlçesi
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Manisa ili Turgutlu ilçesindeki Şehit Abdullah Tayyip Olçok Ortaokulu
Araştırmanın konusu	“Fiil ve Fiile Bağlantılı Konuların Öğretiminde Bilgisayarla Desteklenmiş Oyun Tabanlı Öğrenme Uygulamalarının Etkinliliği”
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez
Veri toplama araçları	Fiilde Yapı Başarı Testi, Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>İlgi: Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesi</p> <p>Genelgenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede, yüksek lisans tezi ölçekleri olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2018-2019 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.</p>	
Komiyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi: -----

KOMİSYON

08/11/2018
Komiyon Başkanı
Necmettin OKUMUŞ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye)
Saliha Serap AY
Öğretmen

Üye
Sümeyye EROĞLU
Öğretmen

ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ

26.09.2018 Gmail - Dil Bilgisi Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi çalışmasını kullanımı...



öğretmen <ayhandonmez1903@gmail.com>

Dil Bilgisi Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi çalışmasını kullanımına ilişkin izin isteği

seçkin aydın <se.aydin@windowslive.com>
Alıcı: öğretmen <ayhandonmez1903@gmail.com>

26 Eylül 2018 19:05

Merhaba
Ölçeği kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur. Kullanabilirsiniz. Kolaylıklar
Doç. Dr İbrahim seçkin aydın

Gönderen: öğretmen <ayhandonmez1903@gmail.com>

Gönderildi: 26 Eylül 2018 Çarşamba 16:27:28

Kime: seçkin aydın

Konu: Dil Bilgisi Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi çalışmasını kullanımına ilişkin izin isteği

Hocam merhabalar. "Dil Bilgisi Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi" adlı ölçeğinizi tezimde kullanmak istiyorum. Bu sebeple izninizi rica ediyorum.

Kolaylıklar diliyorum.

03.10.2018 Gmail - "7. Sınıf Türkçe Dersinde Ayrılıp Birleşme Tekniği (Jigsaw) Kullanımının Akademik Başarı, Öz-Düzenleme Becerisi, Tutum, ...



öğretmen <ayhandonmez1903@gmail.com>

"7. Sınıf Türkçe Dersinde Ayrılıp Birleşme Tekniği (Jigsaw) Kullanımının Akademik Başarı, Öz-Düzenleme Becerisi, Tutum, Erişi ve Bilginin Kalıcılığına Etkisi" Kullanımına İlişkin İzin İsteği

Burcu Dönmez <burcugdonmez@gmail.com>
Alıcı: ayhandonmez1903@gmail.com

2 Ekim 2018 21:04

Merhabalar Ayhan Hocam,
Atıf yaparak kullanabilirsiniz ancak sorular başka bir bilgisayarda şu anda, birkaç gün içerisinde temin edip yollarım.
İyi çalışmalar dilerim



26.09.2018

Gmail - Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Bir Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması Kullanımına Yönelik İzin İsteği



öğretmen <ayhandonmez1903@gmail.com>

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Bir Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması Kullanımına Yönelik İzin İsteği

3 ileti

öğretmen <ayhandonmez1903@gmail.com>
Alıcı: fulyatopcuoglu@gmail.com

18 Eylül 2018 14:22

Merhabalar hocam. Ben Ayhan Dönmez. Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkçe Eğitimi bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Tezimde Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği çalışmanızı kullanmak istiyorum. Etik kurul raporunda izin belgesini sunmak amacıyla izninizi rica ediyorum. İyi çalışmalar diliyorum.

Fulya TOPÇUOĞLU <fulyatopcuoglu@gmail.com>
Alıcı: ayhandonmez1903@gmail.com

18 Eylül 2018 16:37

Merhabalar Sayın Dönmez,
Tabii ki kullanabilirsiniz. Ekte ölçek formunu gönderiyorum.
İyi çalışmalar, kolaylıklar dilerim.

öğretmen <ayhandonmez1903@gmail.com>, 18 Eyl 2018 Sal, 14:22 tarihinde şunu yazdı:
Merhabalar hocam. Ben Ayhan Dönmez. Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkçe Eğitimi bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Tezimde Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği çalışmanızı kullanmak istiyorum. Etik kurul raporunda izin belgesini sunmak amacıyla izninizi rica ediyorum. İyi çalışmalar diliyorum.

Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL

Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı

TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ SON UYGULAMA.pdf
44K

öğretmen <ayhandonmez1903@gmail.com>
Alıcı: Fulya TOPÇUOĞLU <fulyatopcuoglu@gmail.com>

18 Eylül 2018 16:41

Çok teşekkür ediyorum hocam. İyi çalışmalar diliyorum.

18 Eylül 2018 Salı tarihinde, Fulya TOPÇUOĞLU <fulyatopcuoglu@gmail.com> yazdı:

Merhabalar Sayın Dönmez,
Tabii ki kullanabilirsiniz. Ekte ölçek formunu gönderiyorum.
İyi çalışmalar, kolaylıklar dilerim.

öğretmen <ayhandonmez1903@gmail.com>, 18 Eyl 2018 Sal, 14:22 tarihinde şunu yazdı:
Merhabalar hocam. Ben Ayhan Dönmez. Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkçe Eğitimi bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Tezimde Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği çalışmanızı kullanmak istiyorum. Etik kurul raporunda izin belgesini sunmak amacıyla izninizi rica ediyorum. İyi çalışmalar diliyorum.

Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL

Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı

EK 3. FİİLDE YAPI BAŞARI TESTİ

FİİLDE YAPI BAŞARI TESTİ

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde farklı yolla kurulmuş bir birleşik fiil vardır?

- A Bu kadar zamandır peşinde koşmama rağmen hâlâ naz ediyor.
- B Bütün bu kötü olaylara maalesef sen sebep oldun.
- C Onunla görüşmeye gitmekten son anda vazgeçtim.
- D Aramıza yeni kablanlara hepiniz yardımcı olmalısınız.

2. 1. Karşımızdakinden bir şey beklemeden onu seversek sevgi sınırsızca gelişebilir.

- 2. Hayatımız boyunca kimseyi ailemizden çok sevmeyeceğimizi bilmemiz gerekir.
- 3. İlişkilerde her zaman kabı yürekli olmak bizi çok yorar.
- 4. Sevgiyi ancak karşımızdakileri sevmeyi bilirsek büyütürebiliriz.
- 5. İnsan başkalarına değil sadece kendine inandığında üzülmez.

Numaralandırılmış cümlelerin fiiller, yapılarına göre eşleştirildiğinde kaç numaralı cümle dışında kalır?

- A 2
- B 3
- C 4
- D 5

3. Aşağıdaki cümlelerin hangisindeki altı çizili fiil diğerlerinden farklı bir yapıdadır?

- A Yazar, bütün klasikleri lise yıllarında okumuş.
- B Bu son gelişmeler hepimizi mutlu etti.
- C Çocuk, çantayı çok zor taşıyabildi.
- D Yanına kadar bu ödevleri de yazıver.

4. Aşağıdakilerin hangisinde birden çok basit yapı fiil vardır?

- A Yaptıklarından pişman oldum, demedim hiçbir zaman.
- B Herkes kaşık yapar ama sapını ortaya getiremez.
- C Sıçan, deliğine sığmamış; kuyruğuna bir de kabak bağlamış.
- D Ödünç güle güle gider, ağlaya ağlaya gelir.

5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde fiil farklı bir sözcük türünden türetilmiştir?

- A) Dükkânı açtığından beri babalarının yanından ayrılmıyorlar.
- B) Son aylarda hırsızlık olayları büyük oranda azalmış.
- C) Evdeki hiç kimse bu tuhaf adamdan hoşlanmadı.
- D) Bu sözler onun yokluğunu bana bir daha hatırlattı.

6. Aşağıdakilerden hangisinin fiili "işleri çıkmaza sokan tartışmalar genellikle küçük bir suçlamayla başlar." cümlesinin fiili ile aynı yapıdadır?

- A) Yurdumuzun sahip olduğu binlerce yıllık tarih inkâr edilemez.
- B) Böyle kendini beğenmiş insanlara bir türlü tahammül edemiyorum.
- C) Günler ilerledikçe eve mahzun bir yalnızlık çöküyordu.
- D) Şair dünyasında bu yıl kırkıncı yılını doldurdum dostlarım.

7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde eylemin kuruluş biçimi diğerlerinden farklıdır?

- A) Yaramaz çocuk, televizyonu üzerine devreyazdı.
- B) O kadar yorgundum ki salonda koltukta uyuyakalmışım.
- C) Çocuklar isterse tatili biraz daha uzatabiliriz.
- D) Çocuğu kaybolan kadın, üzüntüden kahroldu.

8. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kurallı birleşik fiil yoktur?

- A) Arkadaşım konuşmak için öğretmenden söz istedi.
- B) Annemler yanı İstanbul'a gitmeyebilirler.
- C) Küçük çocuk, babasının arkasından bakakaldı.
- D) Merdivende dengesini kaybedince düşeyazdı.

9. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde fiil yapısı diğerlerinden farklıdır?

- A) Geçmiş güzel günler aklıma düştü.
- B) Evden kaçan kız, insanların diline düştü.
- C) Açılış konuşmasını yapmak bana düştü.
- D) Sabah erkenden tüm aile yola düştü.

B. Aşağıdaki cümlelerde geçen birleşik eylemlerin türünü belirleyip ilgili kutucuğu işaretleyiniz.

Cümle	Yardımcı Eylemle Kurulan Birleşik Fiil	Anlamca Kaynaşmış Birleşik Fiil	Kurallı Birleşik Fiil
Arkadaşlarıyla gezmek onu mutlu ediyordu.			
Çantasını alıp odadan çıkıverdi.			
O sıralar bu tip kahveler halk tarafından rağbet görüyordu.			
Konsere gittiği gün atkısı ve eldivenleri kaybolmuş.			
Yalan söylediği ortaya çıkınca herkesin gözünden düştü.			

C. Aşağıda içinde kurallı birleşik fiil bulunan cümleler verilmiştir. Bu cümlelerle kurallı birleşik fiil türünü eleştiriniz.



D. Aşağıda yer alan cümlelerdeki kelimelerde yer alan boşluğa uygun ekleri getirerek türemiş yapılı fiiller oluşturunuz.

Babam bahçedeki tüm oyunları Ahmet'e kır.....dı.

Küçük çocuk doktoru görünce annesinin arkasına giz.....dı.

Filmin bu sahnesini her gördüğümde gözlerim yaş.....ırdı.

Bu ilacı kullanınca ağrıları az.....mış.

E. Aşağıdaki cümlelerde geçen altı çizili fiillerin yapısını belirleyerek uygun kutucuğu işaretleyiniz.

CÜMLE	BASİT	TÜREMİŞ	BİRLEŞİK
Saatime bakıyorum.			
Dolabımdan birkaç uyku tulumu alıp gözlerime serpiştiriyorum.			
Küçük çocuk bile biliyor savaşın gereksizliğini.			
Genç yaşında bu küçük şehre hapsedilmiş.			



EK 4. DİL BİLGİSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Deneme Formu	Nihai form	Faktör	DİL BİLGİSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede	Katılıyorum	Tamamen
1	1	F1	Dil bilgisi derslerinin gelmesini dört gözle beklerim.					
2	2	F1	Dil bilgisi öğrenmekten keyif alırım.					
3	3	F1	Dil bilgisi konularını sevmem.					
4	4	F1	Dil bilgisi öğrenmeyi eğlenceli bulurum.					
5	5	F1	Dil bilgisi öğrenmeyi seviyorum.					
6	6	F1	Dil bilgisi öğrenmekten sıkılırım.					
7	7	F1	Dil bilgisi ilgimi çekmez.					
8	8	F1	Dil bilgisini öğrenmek hoşuma gider.					
9	9	F1	Dil bilgisi öğrenmekten zevk alırım.					
11	10	F1	Öğrenmekte zorlansam da dilbilgisi konularından keyif alırım.					
13	11	F1	Dil bilgisi öğrenmek güzeldir.					
14	12	F1	Dil bilgisi konularını öğrenemediğimde üzülürüm.					
16	13	F3	Dil bilgisi öğrenirken zorlanırım.					
17	14	F3	Dil bilgisi konularını kolay öğrenirim.					
18	15	F3	Dil bilgisi konularını anlamakta zorluk çekiyorum.					
19	16	F3	Dil bilgisi kurallarını çabuk unutuyorum.					
21	17	F1	Dil bilgisi konularından zevk alırım.					
25	18	F2	Dil bilgisini öğrenmenin diğer derslerdeki başarıma etkisi yoktur.					
26	19	F2	Dil bilgisini bilmeden de Türkçe derslerinde başarılı olurum.					
27	20	F2	Dil bilgisini öğrenmeden de dinlediklerimi kolayca anlarım.					
28	21	F2	Dil bilgisini öğrenmek okuduğumu anlamayı kolaylaştırır.					
30	22	F2	Günlük hayatta dilimizi rahat kullanmak için dil bilgisini bilmek gerekli değildir.					
31	23	F2	Dilbilgisi kurallarını bilmeden de başkalarıyla sağlıklı iletişim kurabilirim.					
32	24	F2	Kendimi dil bilgisi kurallarına uygun ifade etmeden de meslek hayatımda başarılı olurum.					
33	25	F2	Kendimi dilbilgisi kurallarına uygun biçimde ifade etmenin, topluluk içinde saygınlık kazanmama etkisi yoktur.					

EK 5. TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ								
Sevgili Öğrenciler,								
Bu ölçekte Türkçe dersine yönelik tutumlarınızı ölçmek amacıyla cümleler yer almaktadır. Bu cümlelerin karşısında tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum olmak üzere beş seçenek verilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra size en uygun seçeneği işaretleyiniz. İşaretlediğiniz seçenek sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtacaktır, dolayısıyla doğru ya da yanlış cevap vermeniz söz konusu değildir. Kolaylıklar dilerim.								
Sınıfınız:		5.sınıf <input type="checkbox"/>	6.sınıf <input type="checkbox"/>	7.sınıf <input type="checkbox"/>	8.sınıf <input type="checkbox"/>	Cinsiyetiniz:	Kız <input type="checkbox"/>	Erkek <input type="checkbox"/>
Annenizin eğitim durumu: İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Yüksek Okul <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>								
Annenizin mesleği:								
Babanızın eğitim durumu: İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Yüksek Okul <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>								
Babanızın mesleği:								
Türkçe dersi son karne notunuz:								
Cümleler	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum			
1. Türkçe ders saatlerinin daha fazla olması gerekir.	5	4	3	2	1			
2. Türkçe dersinde şiir okumaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1			
3. Türkçe dersinde kendimi rahat hissetmem.	5	4	3	2	1			
4. Türkçe dersinin olduğu günleri sabırsızlıkla beklerim.	5	4	3	2	1			
5. Türkçe ders kitabındaki metinleri okumak zevklidir.	5	4	3	2	1			
6. Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.	5	4	3	2	1			
7. Boş zamanlarıma çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.	5	4	3	2	1			
8. Türkçe dersi ile ilgili etkinliklerde görev almayı severim.	5	4	3	2	1			
9. Türkçe dersi için ders dışında ayrıca zaman ayırmaya gerek yoktur.	5	4	3	2	1			
10. Türkçe dersi kadar eğlenceli bir ders yoktur.	5	4	3	2	1			
11. Türkçe dersi ile ilgili tiyatro etkinliklerinde görev almaktan mutluluk duyarım.	5	4	3	2	1			
12. Bazı öğrencilerin Türkçe dersini bu kadar sevmelerine anlam veremem.	5	4	3	2	1			
13. Türkçe dersinin işlenişi ilgi çekicidir.	5	4	3	2	1			
14. Arkadaşlarımla Türkçe ile ilgili konularda konuşmaktan zevk duyarım.	5	4	3	2	1			
15. Türkçe dersi sıkıcı bir derstir.	5	4	3	2	1			
16. Türkçe dersine sevinerek gelirim.	5	4	3	2	1			
17. Türkçe dersi beni mutlu eder.	5	4	3	2	1			
18. Türkçe dersi olmasa hiçbir şey kaybetmem.	5	4	3	2	1			
19. Türkçe dersi en çok katıldığım derstir.	5	4	3	2	1			
20. Türkçe dersi eğlenceli bir şekilde işlenir.	5	4	3	2	1			
21. Türkçe dersinde genelde huzursuz olurum.	5	4	3	2	1			
22. İleride mesleğimin Türkçe ile ilgili olmasını isterim.	5	4	3	2	1			
23. Türkçe dersine çalışmak zamanı iyi değerlendirmektir.	5	4	3	2	1			
24. Türkçe dersi bana göre gereksiz bir derstir.	5	4	3	2	1			
25. İleride Türkçe öğretmeni olmak isterim.	5	4	3	2	1			
26. Türkçe dersi bana diğer derslerden daha önemli gelir.	5	4	3	2	1			
27. Türkçe dersi olmasa bu kadar sosyal olamazdım.	5	4	3	2	1			

EK 6. UYGULAMAYA AİT SINIF İÇİ GÖRÜNTÜLER