



T.C.  
**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



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

**AD VE ADLA BAĞLANTILI KONULARIN ÖĞRETİMİNDE  
BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTSEL OYUNLARIN ETKİSİ**

**Adil KAYAN**



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

**AD VE ADLA BAĞLANTILI KONULARIN ÖĞRETİMİNDE  
BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTSEL OYUNLARIN ETKİSİ**

**Adil KAYAN**


**Danışman  
Doç.Dr.İbrahim Seçkin AYDIN**

**İzmir  
2019**

## ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Ad ve Adla Bağlantılı Konuların Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eğitsel Oyunların Etkisi” 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.

10/06/2019

  
Adil KAYAN

Tarih: 10/06/2019

Tez Başlığı:

**Ad ve Adla Bağlantılı Konuların Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eğitsel Oyunların Etkisi**

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 202 sayfalık kısmına ilişkin, 10/06/2019 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 % 9'dur**.

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

Programı Kullanım Kılavuzunu okudum

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15)

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)

<input 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 : ADİL KAYAN  
Öğrenci No : 2017950017  
Anabilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Programı : Türkçe Öğretmenliği  
Statüsü : Yüksek Lisans  Doktora

ÖĞRENCİ

Adil KAYAN  
(Adı Soyadı, İmza, Tarih)

10/06/2019

DANIŞMAN

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

10/06/2019

**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](mailto: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

Adil KAYAN tarafından Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN yönetiminde hazırlanan Ad ve Adla Bağlantılı Konuların Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eğitsel Oyunların Etkisi başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından “**Yüksek Lisans Tezi**” olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN

Danışman

Prof. Dr. Derya YAYLI

Jüri Üyesi

Dr. Ali Türkel

Jüri Üyesi

10.06.2019

Prof. Dr. Süha YILMAZ  
Enstitü Müdürü V.

## TEŞEKKÜR

Dil bilgisi öğretiminin nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili tartışmalar uzun yıllardır sürdürülmektedir. Benimsenen eğitim felsefelerine uygun araç gereç ve yöntem tekniklerin kullanılmaması, bu sürecin başarılı olmasını engellemektedir. Yapılan araştırmalarda z kuşağı olarak adlandırılan günümüz öğrencilerinin geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerle yapılan dil bilgisi öğretimine karşı olumsuz tutum sergiledikleri ve akademik başarılarının beklentileri karşılayamadığı saptanmıştır. Bu problemi gidermeye yönelik bilgisayar destekli eğitsel oyunların dil bilgisi öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına yönelik etkisini ortaya koymak amacıyla bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Özellikle alanımızda bu doğrultuda yapılmış deneysel çalışmaların çok kısıtlı olması araştırmanın önemini artırmaktadır.

Bugüne kadar yaklaşık bin öğrenciye dil bilincini aşılama ve bu çalışmayı gerçekleştirmemde emeği geçen başta tez danışmanım değerli büyüğüm Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN'a ve Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyelerine teşekkürü bir borç bilirim

Bu hummalı süreçte desteğini, ilgisini ve hoşgörüsünü eksik etmeyen eşim Bilge KAYAN'a, gücüme güç katan bir aylık oğluma ve beni bugünlere getiren aileme minnettarım.

Teknik desteğinin yanı sıra görüşleriyle ufkumu açan Dr. Öğretim Üyesi Gizem UYUMAZ'a, kaynak ve fikirleriyle çalışmaya katkı sağlayan oyunlaştırma uzmanı Ercan Altuğ YILMAZ'a, Bahçeşehir Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölüm başkanı Dr. Öğretim üyesi Yavuz SAMUR'a, Dr. İsa Kerem BAYIRLI'ya, Düzce Üniversitesi Ar. Gör. Kübra YETİŞ'e, arkadaşlarım Ayhan DÖNMEZ, Seyhan ÖZKAN, Tolga DEMİR, Muazzez DUMANLI ve Uğur DEMİRCAN'a,

Özellikle anlayışı ve yardımseverliği ile zor olan bu süreci kolaylaştıran başta okul müdürüm Fatih BATMAZ ve idarecilerime, oyun tasarımı konusunda emeği geçen bilişim öğretmeni Derya KILINÇ'a,

Tüm bu süreçte maddi desteğini esirgemeyen Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumuna (TÜBİTAK) teşekkürlerimi sunarım.

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
TABLOLAR LİSTESİ.....	v
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	vii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT.....	xi
<b>BÖLÜM I.....</b>	<b>1</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem .....	5
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri.....	7
1.4. Sınırlılıklar .....	9
1.5. Varsayımlar.....	9
1.6. Tanımlar.....	9
1.7. Kısaltmalar.....	10
<b>BÖLÜM II.....</b>	<b>11</b>
<b>KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b>	<b>11</b>
.....	11
2.1. Dil Bilgisi .....	11
2.1.1. Dil Bilgisi Öğretimi .....	11
2.1.2.Okullarda dil bilgisi öğretimi .....	13
2.1.3. Dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlar .....	15
2.1.4. Dil bilgisi öğretiminde kullanılan yaklaşımlar.....	17
2.1.4.1.Geleneksel yaklaşımlarla dil bilgisi öğretimi.....	17
2.1.4.2.Davranışçı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi .....	17

2.1.4.3. Bilişsel yaklaşımla dil bilgisi öğretimi.....	18
2.1.4.4. Yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi.....	18
2.1.4.4.1. Sezdirme yöntemi.....	20
2.1.4.4.2. Tümevarım modeli.....	21
2.2. Oyun.....	21
2.2.1. Oyun, öğrenme ve tutum.....	23
2.2.1.1. Oyunlaştırma.....	24
2.2.1.2. Oyun tabanlı öğrenme.....	26
2.2.1.3. Eğitsel oyunlar.....	27
2.2.2. Bilgisayar oyunları.....	29
2.2.3. Bilgisayar destekli eğitsel oyunlar.....	32
2.2.3.1. İşlevi.....	33
2.2.3.2. Tasarım aşaması.....	34
2.2.3.3. Örnek modeller.....	39
2.2.3.4. Akademik başarıya ve tutuma etkisi.....	46
2.3. Bilgisayar destekli öğretim.....	47
2.3.1. Bilgisayar destekli dil bilgisi öğretimi.....	53
2.4. İlgili yayın ve araştırmalar.....	53
2.4.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar.....	54
2.4.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar.....	65
<b>BÖLÜM III</b> .....	<b>69</b>
<b>YÖNTEM</b> .....	<b>69</b>
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni.....	69
3.2. Çalışma Grubu / Katılımcılar.....	69
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları.....	71
3.3.1. Veri Toplama Süreci.....	71



3.3.2. Veri Toplama Araçları .....	75
3.3.2.1. Dil Bilgisi Başarı Testi.....	76
3.3.2.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	77
3.3.2.3. Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği.....	78
3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci.....	79
3.5. Verilerin Analizi.....	90
3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği.....	91
3.7. Araştırmacının Rolü.....	91
<b>BÖLÜM IV</b> .....	<b>92</b>
<b>BULGULAR</b> .....	<b>92</b>
4.1. Deneysel Sürece Ait Bulgular.....	92
4.2. Yapılar Arası İlişkilere Ait Bulgular.....	95
4.3. Cinsiyete Göre Farklara Ait Bulgular .....	102
<b>BÖLÜM V</b> .....	<b>105</b>
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER</b> .....	<b>105</b>
5.1. Tartışma.....	105
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	110
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>115</b>
<b>EK 1. ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ</b> .....	<b>133</b>
<b>EK 2. UYGULAMA İZİNLERİ</b> .....	<b>134</b>
<b>EK 3. DİL BİLGİSİ BAŞARI TESTİ</b> .....	<b>142</b>
<b>EK 4. DİL BİLGİSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ</b> .....	<b>146</b>
<b>EK 5. TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ</b> .....	<b>147</b>
<b>EK 6. ÇALIŞMAYA AİT PLANLAR, OYUNLAR VE SINIF İÇİ GÖRÜNTÜLER</b> .....	<b>148</b>

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1 Oyun ve oyunlaştırmayı karşılaştırma tablosu.....	25
Tablo 2 Oyunlaştırmada; dinamikler, mekanikler ve bileşenler tablosu.....	26
Tablo 3 Çalışma grubunun özellikleri .....	70
Tablo 4 Deney ve Kontrol Grubunun Öntestleri Arasındaki Farklar.....	70
Tablo 5 Deney ve Kontrol Grubuna Ait Denel İşlem Süreci .....	74
Tablo 6 Veri toplama araçları .....	75
Tablo 7 DBBT Sorularının konuları madde güçlük ve ayırt edicilik endeksleri .....	77
Tablo 8 Dağılımların Normalliği .....	90
Tablo 9 Deney ve Kontrol Grubunun Öntestleri Arasındaki Farklar.....	92
Tablo 10 Deney Grubu Öntestleri ile Sontestleri Arasındaki Farklar.....	93
Tablo 11 Kontrol Grubu Öntestleri ile Sontestleri Arasındaki Farklar.....	94
Tablo 12 Deney ve Kontrol Grubunun Sontestleri Arasındaki Farklar .....	95
Tablo 13 Deney Grubu Dil Bilgisi Tutum Öntest ile Dil Bilgisi Başarı Öntest İlişki Tablosu.....	96
Tablo 14 Deney Grubu Dil Bilgisi Tutum Sontest ile Dil Bilgisi Başarı Sontest İlişki Tablosu.....	96
Tablo 15 Kontrol Grubu Dil Bilgisi Tutum Öntest ile Dil Bilgisi Başarı Öntest İlişki Tablosu.....	97
Tablo 16 Kontrol Grubu Dil Bilgisi Tutum Sontest ile Dil Bilgisi Başarı Sontest İlişki Tablosu.....	97
Tablo 17 Deney Grubu Dil Bilgisi Tutum Öntest ile Türkçe Tutum Öntest İlişki Tablosu.....	98
Tablo 18 Deney Grubu Dil Bilgisi Tutum Sontest ile Türkçe Tutum Sontest İlişki Tablosu.....	98
Tablo 19 Kontrol Grubu Dil Bilgisi Tutum Öntest ile Türkçe Tutum Öntest İlişki Tablosu.....	99
Tablo 20 Kontrol Grubu Dil Bilgisi Tutum Sontest ile Türkçe Tutum Sontest İlişki Tablosu.....	99
Tablo 21 Deney Grubu Dil Bilgisi Başarıları Öntest ile Türkçe Tutum Öntest İlişki Tablosu.....	100

Tablo 22 Deney Grubu Dil Bilgisi Başarıları Sontest ile Türkçe Tutum Sontest İlişki Tablosu.....	100
Tablo 23 Kontrol Grubu Dil Bilgisi Başarıları Öntest ile Türkçe Tutum Öntest İlişki Tablosu.....	101
Tablo 24 Kontrol Grubu Dil Bilgisi Başarıları Sontest ile Türkçe Tutum Sontest İlişki Tablosu.....	101
Tablo 25 Deney Grubunun Öntestleri Arasında Cinsiyete Göre Farklar.....	102
Tablo 26 Deney grubunun sontestleri arasında cinsiyete göre farklar.....	102
Tablo 27 Kontrol grubunun öntestleri arasında cinsiyete göre farklar .....	103
Tablo 28 Kontrol grubunun sontestleri arasında cinsiyete göre farklar.....	104

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Girdi-Süreç-Çıktı oyun modeli .....	27
<i>Şekil 2.</i> Prensky'nin katılım kuralları .....	28
<i>Şekil 3.</i> Eğitsel oyun yazılımlarının genel yapısı .....	35
<i>Şekil 4.</i> EFM oyun tasarım modeli .....	40
<i>Şekil 5.</i> Eğitsel tarih oyunlarının tasarımı için DGBL modelinde önerilen bileşenler	42
<i>Şekil 6.</i> DGBL Modeli .....	43
<i>Şekil 7.</i> Deneysel oyun modeli .....	44
<i>Şekil 8.</i> Eğitsel oyun tasarımı döngüsü. ....	46
<i>Şekil 9.</i> Hatırlamada duyu organların yeri.....	49
<i>Şekil 10.</i> Bilgisayar destekli öğretimde yazılım türleri .....	52
<i>Şekil 11.</i> Scratch kodlama programı.....	80
<i>Şekil 12.</i> Nasreddin Hoca oyun tasarımı .....	81
<i>Şekil 13.</i> Nasreddin Hoca oyun tasarımı .....	81
<i>Şekil 14.</i> Nasreddin Hoca oyun tasarımı .....	82
<i>Şekil 15.</i> Keloğlan oyun tasarımı .....	82
<i>Şekil 16.</i> Keloğlan oyun tasarımı .....	83
<i>Şekil 17.</i> Keloğlan oyun tasarımı .....	83
<i>Şekil 18.</i> Keloğlan oyun tasarımı .....	84
<i>Şekil 19.</i> Keloğlan oyun tasarımı .....	84
<i>Şekil 20.</i> Piri Reis oyun tasarımı .....	85
<i>Şekil 21.</i> Piri Reis oyun tasarımı .....	85
<i>Şekil 22.</i> Piri Reis oyun tasarımı .....	86
<i>Şekil 23.</i> Evliya Çelebi oyun tasarımı .....	86
<i>Şekil 24.</i> Evliya Çelebi oyun tasarımı .....	87
<i>Şekil 25.</i> Evliya Çelebi oyun tasarımı.....	87
<i>Şekil 26.</i> Hezarfen Ahmet Çelebi oyun tasarımı .....	88
<i>Şekil 27.</i> Hezarfen Ahmet Çelebi oyun tasarımı .....	88
<i>Şekil 28.</i> Deli Dumrul oyun tasarımı.....	89
<i>Şekil 29.</i> Deli Dumrul oyun tasarımı.....	89
<i>Şekil 30.</i> Çarkıfelek oyunu .....	161

<i>Şekil 31.</i> Çarkıfelek oyunu .....	161
<i>Şekil 32.</i> Milyoner oyunu .....	162
<i>Şekil 33.</i> Büyük Risk oyunu .....	162
<i>Şekil 34.</i> Kelime oyunu .....	163
<i>Şekil 35.</i> Passaparola oyunu .....	163
<i>Şekil 36.</i> Basketbol oyunu .....	164
<i>Şekil 37.</i> Basketbol oyunu .....	164
<i>Şekil 38.</i> Penaltı oyunu .....	165
<i>Şekil 39.</i> Joker oyunu .....	165
<i>Şekil 40.</i> Doğru Yanlış oyunu .....	166
<i>Şekil 41.</i> Doğru Yanlış oyunu .....	166
<i>Şekil 42.</i> Tam Zamanı oyunu .....	167
<i>Şekil 43.</i> Var mısın yok musun oyunu .....	167
<i>Şekil 44.</i> Araba yarışı oyunu .....	168
<i>Şekil 45.</i> Hazine adası oyunu .....	168
<i>Şekil 46.</i> Eşleştirme oyunu .....	169
<i>Şekil 47.</i> Eşleştirme oyunu .....	169
<i>Şekil 48.</i> Eşleştirme oyunu .....	170
<i>Şekil 49.</i> Örnek metin .....	170

## ÖZET

### **Ad ve Adla Bağlantılı Konuların Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eğitsel Oyunların Etkisi**

KAYAN, Adil

Yüksek Lisans, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN

Bu araştırma, bilgisayar destekli öğretim ve buna bağlı olarak bilgisayar destekli eğitsel oyunların öğrencilerin Türkçe derslerindeki dil bilgisi akademik başarıları ve öğrenci tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada nicel araştırmaya bağlı öntest-sontest denkleştirilmemiş gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kocaeli ilinde MEB'e bağlı bir ortaokulda öğrenim gören 6.sınıf öğrencilerinin bulunduğu iki şube oluşturmaktadır. Araştırmaya, iki şubeden toplam 70 öğrenci katılmıştır. Deney grubu 20 kız (57,14), 15 erkek (42,86); kontrol grubu 19 erkek(54,26), 15 kız (45,71) öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada, deney grubunda kullanılmak üzere bilgisayar destekli eğitsel oyunlar geliştirilmiştir. Bu uygulamalar 12 haftalık süreçte deney grubu için kullanılırken kontrol grubunda dersler müfredattaki etkinliklerle sürdürülmüştür. Araştırmaya katılan sınıflarda yapılandırmacı anlayışla öğrenim gerçekleştirilmiştir. Kontrol ve deney grubunda kullanılan yöntem ve teknikler dışında tüm koşullar eşit tutulmaya çalışılmıştır.

Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği olarak geçerlik ve güvenirliği 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 da Durukan'a (2011) ait Dil Bilgisi Başarı Testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testleri kullanılmış, Spearman Brown korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Bilgisayar destekli eğitsel oyunların uygulandığı deney grubuyla mevcut müfredat uygulamalarının kullanıldığı kontrol grubu arasında dil bilgisi akademik başarıları, Türkçe dersine ve dil bilgisine yönelik tutumları yönünden deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Dil bilgisi öğretiminde bu tarz yazılımların kullanılmasının başarı ve tutum

üzerinde anlamlı bir fark yaratacağı ortaya koyulmuştur. Elde edilen öntest ve sontest sonuçlarına göre dil bilgisi başarısında Türkçe dersine ve dil bilgisine yönelik tutumlarda cinsiyet bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bilgisayar destekli eğitsel oyunların kullanıldığı deney grubu ile mevcut müfredat uygulamalarının kullanıldığı kontrol grubundan elde edilen öntest ve sontest sonuçlarına göre dil bilgisine yönelik tutumlarla Türkçe dersine yönelik tutumlar arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumları Türkçe dersine yönelik tutumlarını da belirlemektedir. Fakat araştırmaya katılan tüm öğrencilerin öntest-sontest dil bilgisi başarı testi sonuçlarıyla Türkçe dersi tutumları ve dil bilgisine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Dil bilgisi öğretimi, eğitsel bilgisayar oyunları, bilgisayar destekli öğretim

**ABSTRACT****The Effect of Computer-Assisted Educational Games on Teaching Noun and Noun-Related Topics**

KAYAN, Adil

MA, Department of Turkish and Social Sciences Education

Assoc. Prof. Dr. İ. Seçkin AYDIN

The present study was conducted with the aim of determining the impact of computer-assisted instruction and correspondingly computer-assisted educational games on academic achievements of students on grammar and attitudes of students.

In this study, a quasi-experimental design with a pretest-posttest nonequivalent group based on a quantitative study was applied. The study group consisted of two classes of 6<sup>th</sup> grade students studying at a secondary school affiliated to the Ministry of National Education in Kocaeli, Turkey. A total of 70 students from the two classes participated in the study. The experimental group included 20 females (57, 14), and 15 males while the control group consisted of 19 males (54, 26), and 16 females. In the study, computer-aided educational games were developed in order to use for the experimental group. While the computer-aided educational games were being used for the experimental group in the 12-week period, the lessons in the control group were maintained with the activities in the curriculum. The classes involved in the study were taught from the point of constructivism. All conditions, except the method and the techniques used in the experimental and the control group, were kept equal for the both groups.

The scale developed by Ünal and Köse (2014) with its pre-determined validity and reliability as an attitude scale towards the Turkish course and the scale developed by Pehlivan, Aydın and Uyumaz (2018) as an attitude scale towards grammar. As an achievement test, a Grammar Achievement Test formed by Durukan (2011) was used. For data analysis, the Mann Whitney U and the Wilcoxon Signed Ranks Test were applied and the Spearman Brown correlation coefficient was calculated.

The academic achievements on grammar between the experimental group in which computer-assisted educational games were applied and the control group in which the existing curriculum was followed caused a significant difference in terms of the attitudes



towards the Turkish course and the attitudes towards grammar on the behalf of the experimental group. The study showed that this kind of applications in teaching grammar made a significant difference on achievement and attitude. According to the results of the pretest and the posttest, there was no a significant difference on the achievement on grammar, on the attitudes towards the Turkish course and grammar in terms of gender.

The study found out that according to the results of the pretest and the posttest obtained from the experimental group in which computer-assisted educational games were applied and from the control group in which the existing curriculum was followed, there was a statistically moderate positive significant relationship between the attitudes towards grammar and the Turkish course. The attitudes towards grammar determine the attitudes towards the Turkish course. However, it was concluded that there was no a statistically significant relationship between the results of the pre- and the post-grammar achievement test of all of the students participating in the study and the attitudes towards the Turkish course and grammar.

**Keywords:** teaching grammar, educational computer games, computer-assisted instruction

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

21. yüzyılda eğitimin en önemli amacı olarak öğrenmeyi öğrenmek gösterilmektedir. Bu becerinin de sınıf içerisinde yapılan etkinlikler ve uygulamalarla öğrencilere kazandırılacağı düşünülmektedir. Öğrenciler; tüm gün dört duvar arasında, kendi istekleri dışında tutularak yine kendi istekleri dışında bir kişiden kendi tercihleri olmayan konuları, kendilerinin belirleyemedikleri yöntem tekniklerle öğrenmeye çalışmaktadırlar. Bu süreçte çoğu zaman öğrenme kavramı ile ezberleme kavramı da karıştırılmaktadır. Öğrenciler; uygulamaya dayalı, yaparak yaşayarak ilgilerini çeken, motivasyonlarını artıran bir öğrenme ortamında bulunmadıkları için bilgiler gerçek yaşamda karşılığını bulamamaktadır (Ural, 2009, s. 1).

Dünyada ve ülkemizde teknolojik gelişmeler hızla gerçekleşmektedir. Kültürden sanata, spordan eğitime birçok konuda toplumsal değişimler yaşanmaktadır. Öğrencilerin bu değişim ve gelişimin bir parçası olması için teknoloji tabanlı uygulamaların sınıf ortamında etkin bir biçimde kullanılması gerekmektedir. Yapılan araştırmalara göre öğrencilerin kavramları anlamlandırmasında ve öğrenmenin gerçekleştirilmesinde geleneksel uygulamalar yetersiz kalmaktadır. Öğrencileri sınıfta edilgin, gözlemci durumuna düşüren bu uygulamalara alternatif yöntem arayışına girilmiş ve teknolojik gelişmeler çerçevesinde bilgisayar destekli öğretime yönelme gerçekleşmiştir. Özellikle birçok duyu organına hitap etmesi, eğlenerek öğrenmeyi sağlaması, kalabalıklaşan sınıf ortamları, öğrenilecek içeriğin artıp karmaşıklaşması gibi durumlar eğitimciler için bilgisayar destekli eğitimi ve uygulamaları cazip kılmaktadır (Demirci, 2008, S. 4-5).

Eğitim öğretim planları, kazanımları ve yöntem teknikleri belirlenirken içinde bulunduğumuz çağın gereksinimleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sistemin en önemli parçası ise davranış değişiklikleri hedeflenen kitle ve onların özellikleridir. Günümüzde ilköğretim çağında yer alan öğrenciler “z kuşağı” olarak adlandırılmaktadır. Bu kuşaktaki öğrencilerin teknolojiyle tanışması doğumla başlamaktadır. Hayatlarının her noktasında teknoloji olmazsa olmazlarıdır. Özellikle bilgisayar ve tabletlerin yaygınlaşmasıyla tüm yaşamlarını teknoloji üzerine kurmaktadırlar. Bu nedenle öğrenme ortamlarının teknoloji tabanlı uygulamalarla desteklenmesinin öğrencilerin başarılarını artıracacağı düşünülmektedir (Altunbay ve Bıçak, 2018, s. 140).

Öğrenme ortamlarında karşılaşılan en büyük problemlerden biri “dijital göçmen” olarak adlandırılan eğitimcilerle “dijital yerliler” olarak adlandırılan öğrenciler arasındaki dil ve anlayış uyumsuzluğu olarak gösterilmektedir. Kısaca, hayatının her aşamasında teknolojik öğeler barındıran dijital yerlileri, bir önceki neslin öğretim yöntem ve teknikleriyle kazanımlara ulaştırmaya çalışmak sağlıklı sonuçlar vermemektedir. Dijital yerlilerin bir önceki nesilden farklı birçok özelliği bulunmaktadır. Aynı anda birden fazla işi gerçekleştirebilme, bilişsel bilgiyi çok hızlı işleme, normal okuma yerine pragmatik görsel okumayı tercih etme, grafik yorumlama, farklı uygulamalar üzerinden iletişim kurma olarak sıralanmaktadır. Ayrıca teknolojiyi bir arkadaş olarak gören bu kitle, oynadıkları oyunlar sayesinde karmaşık zihinsel süreçlerin üstesinden rahatça gelmekte, problem çözme becerileri gelişmektedir. Oyunlardan anında aldıkları dönütler nedeniyle sabırsız olmakta çok hızlı kararlar verebilmektedirler. Oyunlarda karşılaştıkları o fantastik kurgusal dünyayı gerçek yaşamda da aramaktadırlar (Prensky, 2001c).

Saatlerce bilgisayar başında kalıp zamanın nasıl geçtiğini anlamayan yeni nesil öğrenciler için geleneksel yöntemlerle işlenen kısa ders saatleri bile bunaltıcı olmaktadır. Evde ders çalışmak için planlanan zamanlarda bile bilgisayar oyunları ile vakit geçirilmektedir. Öğrencilerin dikkati ve ilgisi sınıf içinde veya dışında oynanabilecek eğitsel oyunlarla çekilip motivasyonları artırılabilir. Ders esnasında sıkılmaların ve stresin önüne geçilebilir (Ural, 2009, s. 46). Motivasyon ve beraberinde artan tutum, nitelikli bir öğrenmenin vazgeçilmezleri arasında yer almaktadır. Öğretmenler, giderek kalabalıklaşan sınıflarda bu öğelerin iyileştirilmesi konusunda problem yaşamaktadır. Kullanılan eğlenceli öğretim yöntem ve teknikleri bu sıkıntıların aşılmasında önemli rol oynamaktadır. Okul öncesinden itibaren çocukların zihinsel gelişiminde önemli görülen oyunların ilerleyen dönemlerde göz ardı edilmesi düşündürücüdür. Öğrenciler mecbur bırakılmadıkları sürece oyun ve öğrenme ikilisinden oyunu seçmektedirler. Bu aşamada oyunları öğrenme ortamına sokmanın motivasyon ve derse karşı olan tutumlarda iyileşmeler sağlayacağı düşünülmektedir (Ural, 2009, s. 2).

Günümüzün kalabalık sınıflarında az zamanda daha çok bilginin öğrenilmesi gerekmektedir. Sınıf ortamındaki zamanın verimli ve kaliteli geçirilmesi için yeni yöntem tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu teknikler öğrencilere bilgi ezberletmek yerine bilgiye ulaşma ve onu kendi çabalarıyla öğrenme imkânı sunmalıdır. Teknolojik araç gereçlerden bilgisayarlar, sınıf ortamında bu amaçlara hizmet edebilecek en etkili araçlardan biri olarak görülmektedir (Alkan, 2005, s. 4-5). Bilgisayar oyunları da, eğitimin kalitesinin artırılmasında kullanılan önemli materyallerden biridir. Bilgilerin anlamlandırılmasında ve

öğrenmelerin kalıcı olmasında payı çoktur (Alessi ve Trollip, 2001). Eğlendirici ve motive edici öğeleri barındırması önemli görülmektedir (Squire, 2003). Eğitsel bilgisayar oyunlarının derste kullanılmasıyla öğrenme ile ilgili birçok problemin aşılabileceği düşünülmektedir (Ural, 2009).

Gelecek nesillerin de “z kuşağının” devamı olacağı ve teknolojinin gündelik yaşamın tamamına yayılacağı öngörülmektedir. Böyle bir ortamda teknolojiyi eğitimden soyutlamanın mümkün olmayacağı düşünülmektedir. Okullarda görev yapan veya üniversitelerde eğitimine devam eden öğretmen adaylarına teknoloji tabanlı uygulamalar hakkında seminerler verilmelidir. Böylece bu tarz uygulamalara sınıflarda daha çok yer verilecektir. Özellikle Türkçe derslerinde bu uygulamalardan faydalanılıp soyut dil bilgisi konuları somutlaştırılarak öğrencilerin başarı ve tutumlarında iyileşmeler olacağı savunulmaktadır (Altunbay ve Bıçak, 2018, s. 140).

Öğrenciler herhangi bir eğitim almadan ana dillerini öğrenmektedirler. Ana dili ve dil bilgisi öğretiminde amaç, öğrencilerin basit ihtiyaçlarını dile getirmelerini sağlamak değildir. Metinlerden veya yaşamdan seçilen örneklerle dilin kuralları sezdirilerek sağlam bir dil anlayışı oluşturma hedeflenmektedir. Böylece dilin nasıl kullanılacağını öğrenen öğrenciler, gündelik yaşamlarında kusursuz bir biçimde duygu ve düşüncelerini ifade edebileceklerdir. Dili doğru kullanıp kullanmadıklarını değerlendirebileceklerdir (Aytaş ve Çeçen, 2010).

Öğrencilerde dil bilincinin oluşmasında dil bilgisi öğretiminin rolü büyüktür. (Sever, 2004, s. 29). Dil bilgisi öğretimine gereken önem verilmemesi, yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin sınıflarda yer bulamaması, konuların soyut bir biçimde düz anlatım yoluyla verilmesi gibi nedenlerden dolayı dil bilgisi öğretiminde olması gereken başarı sağlanamamakta ve öğrencilerde bu derse karşı olumsuz tutumlar gelişmektedir. (Güven, 2003).

Türkçe ve dil bilgisi öğretimiyle ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar Türkçe ve dil bilgisi öğretiminin nasıl yapılması gerektiğini konu almaktadır. Bugün bile dil bilgisi öğretiminin nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili tartışmalar devam etmektedir (Sever, 2015, s. 32). Dil bilgisine hâkim olmak ve öğrencilerin öğrenmesini sağlamak Türkçe öğretmenlerine düşen önemli görevlerdendir (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2005). Dil bilgisi öğretiminde kullanılan kural ezberletme gibi yanlış uygulamaların yerine öğrenci odaklı bir ortamda gerçekleştirilecek “bilgisayar destekli eğitsel oyunların” öğrenci başarısını doğrudan etkileyeceği öngörülmektedir.

Dil bilgisi öğretiminde devam etmekte olan problemler bulunmaktadır.

- **Kuralların ezberletilmesi:** Dil bilgisi öğretiminde en sık rastlanan problemidir. Öğrenciler kurallardan örneklere gitmekte ve kuralları ezberlemektedirler. Öğrencilerde dil bilgisi bir beceri olarak gelişmeyip teoride kalmaktadır (Karadüz, 2007).
- **Kuralların verilme gerekçelerinin açıklanmaması:** Dil bilgisi kural ezberleme dersi olarak görülmektedir. Öğrencilere bu kuralların işlevsel boyutları gösterilip neyi niçin öğrendikleri açıklanmalıdır (Sağır, 2002).
- **Ayrı bir ders gibi görülmesi:** Türkçe dersi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşmaktadır. Dil bilgisi öğretimi, temel dil becerilerinden soyutlanarak değil bu becerileri destekleyecek bir biçimde gerçekleştirilmelidir (Ünalın, 2001).
- **Terim karmaşası:** Farklı terimler kullanmak bir zenginlik gibi algılansa da öğrenciler için konuya karşı bir yabancılaşma durumudur. Öğrenciler farklı terimlerle karşılaşınca yeni bir kavramla karşılaşmış izlenimine kapılabiliyorlar. Özellikle terimlerdeki farklılığın içerikte değil de adlandırmada olduğu gözlenmektedir. Bu nedenle bu keyfilikten sıyrılıp amaca uygun terimler kullanılmalıdır (Kerimoğlu, 2016).

Bunlara ek olarak Durukan'a (2011, s. 4) göre;

- Dil bilgisi kazanımlarına ilişkin açıklamaların ve etkinliklerin yetersizliği
- Merkezî sınavların (OKS, SBS, ÖSS vb.) çoktan seçmeli sorulardan oluşturulması nedeniyle öğrencilerin dil bilgisini bir kullanım alanı görmekten ziyade, ezber bilgi olarak algılamaları ve işlevsel hâle getirememeleri;
- Dil bilgisi öğretiminde dil bilimin verilerinden yararlanılmaması, dilin biçim ya da anlam yönlerinden biri üzerinde durulması, ikisi arasında ilişki kurularak öğretim yapılmaması;
- Dil bilgisi konularının soyut ele alınması nedeniyle öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine olumsuz tutum sergilemeleri ve dil bilgisinin öğretmenler tarafından iyi aktarılamayışı;
- Dil bilgisi öğretiminde farklı araç gereçlerin kullanılmaması dil bilgisi öğretiminde karşımıza çıkan problemler olarak sıralanmıştır.

Bilgisayar destekli öğretimde geleneksel uygulamalar devam ettirilmektedir. Sunuş yoluyla anlatımın hâkim olduğu ve bilgi basamağındaki soruların yaygın olarak kullanıldığı bir platforma çevrilmiştir. Öğrencileri edilgin, öğretmenleri etkin duruma getiren bu uygulama biçimine son verilip bilgisayar destekli eğitsel oyunlarla öğrencileri derste etkin duruma getirerek bu öğretim biçimi yapılandırmacı öğretimin amacına uygun olarak kullanılabilir.

Gerek Türkçe dil bilgisi öğretimiyle ilgili alanyazında “bilgisayar destekli eğitsel oyunlara” ilişkin deneysel bir çalışmanın olmaması gerekse Türkçe derslerine yönelik hazırlanan öğretim yazılımlarında yapılandırmacı dil bilgisi öğretiminin ilkelerine dikkat edilmemesi, araştırmanın “problem durumunu” oluşturmaktadır.

## 1.2. Amaç ve Önem

Bu araştırma, bilgisayar destekli öğretim ve buna bağlı olarak bilgisayar destekli eğitsel oyunların öğrencilerin Türkçe derslerindeki dil bilgisi akademik başarıları ve öğrenci tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Dil öğretimine önem vermeyen milletler geleceğe kapılarını kapatmış demektir. Bugün birçok gelişmiş ülke, dile ve dil öğretimine ağırlık vermektedir. Sanayide, ekonomide, teknolojiye ilerlemenin zihni gelişmiş, araştıran, sorgulayan bireylerden geçtiğinin farkına varılmıştır. Bu zihinsel gelişimin yolu dil gelişiminden geçmektedir. Türkçemiz de zihinsel becerileri geliştiren dillerin başında gelmektedir. Oysaki yıllardır kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerin zihinsel gelişime sunduğu katkılar sınırlı kalmaktadır. Bu süreçte kullanılacak model ve yaklaşımlarla geliştirilecek öğretim yöntem ve teknikler büyük önem taşımaktadır (Güneş, 2016, s. 13).

Son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmelerin nesiller arasında birçok farklılığa neden olduğu bilinmektedir. Teknolojiyi, interneti, sanal oyunları bir iletişim dili olarak kullanan dijital yerlilerle 1980 öncesi dünyaya gelmiş, belli bir yaştan sonra bu ortamlarla tanışmış ve uyum sağlamakta zorlanan, kendini bu dijital dünyaya yabancı hisseden dijital göçmenlerin öğrenme yöntem teknikleri ve yeterlilikleri birbirinden farklılık göstermektedir (Prensky, 2001c, s. 3-5). Sınıf ortamında basılı materyaller önemini korurken bilgisayarlar gibi yeni öğretim araç ve gereçlerin çağımızın öğrenme anlayışına yön vereceği düşünülmektedir (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2005, s. 12).

Prensky'e (2001c) göre “dijital yerliler” olarak da adlandırılan z kuşağı öğrencileri teknolojiyle donatılmış bir dünyaya gözlerini açmaktadırlar. Küçük yaştan itibaren teknolojik araç gereçlere maruz kalmaktadırlar. Bu nedenle günümüz öğrencileri bilgiye

ulaşmak ve öğrenmek için okuma yazma yerine teknolojik araç gereçler aracılığıyla interneti kullanmaktadırlar. Sınıflarında geleneksel öğretilere maruz kalan bu öğrencilerin başarı ve motivasyonları düşmektedir (Sarı ve Altun, 2016, s. 554).

Yağız (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre kızlar haftalık 5,5 saatini erkekler de 13 saatini bilgisayar oyunları ile geçirmektedir. Bu süre gün geçtikçe artmaktadır. Oyun oynama sürelerine bakıldığında ülkemiz dünyada 3. Sırada iken eğitim ve öğretimde oyunların kullanımında bu oranlardan çok uzak olduğumuz görülmektedir (Yılmaz, 2018, s. 18). Bilgisayarların ve bilgisayar oyunlarının çocuklar tarafından aşırı ilgi görmesi, bilgisayar ve uygulamalarının yaşamımızın bir parçası durumuna gelmesi, eğitsel bilgisayar oyunlarının eğitimde kullanılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler için keyifli öğrenme ortamları sunacak olan bu uygulamalarla bilgilerin beceri durumuna dönüşüp kalıcı olmaları da sağlanacaktır (Bayırtepe ve Tüzün, 2007).

Uyarıcı zenginliğinin olması, farklı duylara hitap etmesi, soyut bilgileri somutlaştırması, öğrenciyi edilgin gözlemci durumundan etkin duruma geçirmesi, verimli olması, kısa zamanda bol etkinlik sağlaması, yaşam boyu desteklemesi, esnekliği, sabrının sonsuzluğu, anında dönüt sağlaması, öğrenmeyi bireyselleştirmesi ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlaması gibi birçok artısı olan bilgisayar destekli eğitsel oyunların günümüzün öğrenme öğretme ihtiyacına yanıt vereceği düşünülmektedir.

Dil bilgisi öğretimi, ortaokul birinci kademe olan 5. sınıflarda yüzeysel bir biçimde yapılırken 6. sınıflarda daha derinlemesine gerçekleştirilir. Somut işlemler döneminden tamamen çıkmamış öğrencilerin soyut dil bilgisi konularını kavramakta güçlük çektiği gözlenmiştir (Durukan, 2011, s. 42). Sözcük türlerinden ad ve adla bağlantılı konuların dil bilgisindeki öneminden ve araştırmanın gerçekleştirileceği sınıfın ders içi müfredatında bu konulara genişçe yer verilmesinden dolayı bu sınıf seviyesi ve bu konu başlığı çalışmaya değer görülmüştür.

FATİH projesi ve EBA gibi teknolojiye dayalı portalların öğretmenler tarafından hâlâ geleneksel yaklaşımlarla kullanılması yapılan çalışmalardan tam verim alınmasını engellemektedir. Bilgisayar destekli bu çalışmanın yapılandırıcı bir yazılımla ve eğitsel oyunlarla desteklenerek dil bilgisi öğretimindeki yaşanan sıkıntılara çözüm getireceği düşünülmektedir. Bilgisayar destekli öğretim ve bilgisayar destekli eğitsel oyunlarla ilgili başarı, tutum, öz-yeterlik, öğrenci ve öğretmen görüşleri hakkında çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Yayın ve araştırmaların sonuçları incelendiğinde bu yöntemlerin başarı ve tutum üzerinde çoğunlukla olumlu değişimler sağladığı gözlenmiştir.

“Bilgisayar destekli eğitsel oyunlarla” ilgili deneysel bir çalışmanın Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanımına alanyazında rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın sonraki çalışmalara ışık tutacağı ve alandaki bu boşluğa dikkat çekeceği öngörülmektedir.

### 1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Çalışmanın problem cümlesini, “Ad ve adla bağlantılı konuların öğretiminde bilgisayar destekli eğitsel oyunların altıncı sınıf öğrencilerinin dil bilgisi akademik başarılarına ve dil bilgisi ile Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

#### Alt Problemler

Problem cümlesine bağlı olarak çalışmanın alt problemleri şu biçimdedir:

1. Bilgisayar destekli eğitsel oyun uygulamaları öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, dil bilgisine yönelik tutumları ve dil bilgisi başarıları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Deney grubunun bilgisayar destekli eğitsel oyun uygulamaları öncesi ile sonrası Türkçe dersine yönelik tutumları, dil bilgisine yönelik tutumları ve dil bilgisi başarıları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutumları, dil bilgisine yönelik tutumları ve dil bilgisi başarıları öntest ile sontest arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Bilgisayar destekli eğitsel oyun uygulamaları sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, dil bilgisine yönelik tutumları ve dil bilgisi başarıları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Deney grubundaki öğrencilerin öntest dil bilgisine yönelik tutumları ve öntest dil bilgisi başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Deney grubundaki öğrencilerin sontest dil bilgisine yönelik tutumları ve sontest dil bilgisi başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Kontrol grubundaki öğrencilerin öntest dil bilgisine yönelik tutumları ve öntest dil bilgisi başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Kontrol grubundaki öğrencilerin sontest dil bilgisine yönelik tutumları ve sontest dil bilgisi başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?



9. Deney grubundaki öğrencilerin öntest dil bilgisine yönelik tutumları ve öntest Türkçe dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
10. Deney grubundaki öğrencilerin sontest dil bilgisine yönelik tutumları ve sontest Türkçe dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
11. Kontrol grubundaki öğrencilerin öntest dil bilgisine yönelik tutumları ve öntest Türkçe dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
12. Kontrol grubundaki öğrencilerin sontest dil bilgisine yönelik tutumları ve sontest Türkçe dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
13. Deney grubundaki öğrencilerin öntest dil bilgisi başarıları ve öntest Türkçe dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
14. Deney grubundaki öğrencilerin sontest dil bilgisi başarıları ve sontest Türkçe dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
15. Kontrol grubundaki öğrencilerin öntest dil bilgisi başarıları ve öntest Türkçe dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
16. Kontrol grubundaki öğrencilerin sontest dil bilgisi başarıları ve sontest Türkçe dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
17. Deney grubundaki öğrencilerin öntest Türkçe dersine yönelik tutumları, dil bilgisine yönelik tutumları ve dil bilgisi başarıları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
18. Deney grubundaki öğrencilerin sontest Türkçe dersine yönelik tutumları, dil bilgisine yönelik tutumları ve dil bilgisi başarıları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
19. Kontrol grubundaki öğrencilerin öntest Türkçe dersine yönelik tutumları, dil bilgisine yönelik tutumları ve dil bilgisi başarıları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
20. Kontrol grubundaki öğrencilerin sontest Türkçe dersine yönelik tutumları, dil bilgisine yönelik tutumları ve dil bilgisi başarıları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

#### 1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2018-2019 eğitim- öğretim yılında Kocaeli ilinde 6. sınıfa devam eden iki şube ile;
2. 6.sınıf Türkçe dersi müfredatındaki ad ve adla bağlantılı konular ile;
3. Haftada iki saat olmak üzere 12 haftalık bir uygulama ile;
4. Bilgisayar destekli eğitsel oyunların öğrencilerin başarı ve tutum düzeylerine etkisi ile sınırlıdır.

#### 1.5. Varsayımlar

1. Öğrencilerin, erişti testinde almış oldukları puanlara bağlı olarak göstermiş oldukları başarı düzeylerinin Türkçe dersinin hedeflerine ulaşma düzeyini belirleme noktasında kabul edilebilir olduğu,
2. Bilgisayar destekli öğretimde kullanılacak olan ve araştırmacı tarafından düzenlenen bilgisayar destekli eğitsel oyunların kapsam geçerliği için uzman görüşünün yeterli olduğu,
3. Çalışmada kullanılacak bilgisayar yazılımının Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaç ve kazanımlarına uygun hazırlandığı,
4. Kullanılan veri toplama araçlarının öğrencilerin kişisel bilgileri ile başarı, tutum ve görüşlerini yeterince toplayabildiği,
5. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin soruları içtenlikle yanıtladığı varsayılmaktadır.

#### 1.6. Tanımlar

**Ad:** “Canlı varlıkları, cansız varlıkları, olguları, kavramları, nitelikleri, duyguları vb.belirten sözcüklere ad denir” (Koç, 1990, s. 108).

**Ad çekim ekleri:** “Ad soylu sözcükleri cümle içinde öbür sözcüklerle ilişkili duruma getirmek için kullanılan eklere denir. Sözcüklerin anlamlarında herhangi bir değişiklik yapmaz; yalnızca sözcüklere durum ve kişi kavramları verir” (Çotuksöken, 1991, s. 11).

**Ad tamlaması:** “ Bir ad kendinden sonra gelen bir adın anlamını belirtir, onunla ilgisini gösterirse buna ad tamlaması denir” (Özdemir, 2007, s. 118).

**Bilgisayar destekli öğretim:** “Bilgisayarların öğretimde, öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği bir öğretim yöntemidir” (Uşun, 2004, s. 42).

**Dil bilgisi:** “Dil denilen dizgeyi ortaya koymayı, dizgeyi oluşturan kuralları bulmayı tutarlı bir biçimde açıklamayı amaçlayan çalışma alanıdır” (Adalı,1983, s.65).

**Dil bilgisi öğretimi:** Dilin ses, biçim gibi yapılarının bazı yöntem teknikler kullanılarak öğrencilere kazandırılmaya çalışılmasıdır (Dolunay, 2010, s. 277).

**Eğitsel bilgisayar oyunu:** Ders konularının öğretilmesi için geliştirilen oyun destekli yazılımlardır (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2003).

**Oyun:** “Bireylerin fiziksel, zihinsel yeteneklerini geliştirici, yaşantıyı zevkli kılıcı, sanatsal ve estetik nitelikleri ve beceriyi geliştirici etkinliklerdir” (Bilen, 1999, s. 197).

**Yapılandırmacılık:** “Öğrenenin, anlamı ve diğerleri ile etkileşim ortamında oluşturduğu ve öğretmenin öğrenenler için deneyimleri anlamlı kıldığı öğrenme bakış açısı” (Demirel, 2005, s. 132).

**Zamir:** “ Birtakım yinelemelerden kaçınmak için adların ya da ad öbeklerinin yerine kullandığımız sözcüklere zamir denir” (Koç, 1990, s. 117).

### 1.7. Kısaltmalar

BDÖ:	Bilgisayar destekli öğretim
BDE:	Bilgisayar destekli eğitim
DBBT:	Dil bilgisi başarı testi
DBÖİTÖ:	Dil bilgisi öğrenmeye ilişkin tutum ölçeği
EBO:	Eğitsel bilgisayar oyunları
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Dil Bilgisi

Dil bilgisinin alanyazındaki tanımları şu şekildedir:

Dil bilgisi “Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim dalıdır” (Türkçe Sözlük, 2005, s. 529). “Bir dilin seslerini, kelime yapılarını, kelime anlamlarını, kelime kökenlerini, cümle kuruluşlarını ve bütün bunlarla ilgili kurallarını inceleyen bilimdir” (Ediskun, 1985, s. 65). “Bir dili ses, şekil ve cümle yapıları ile dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilim” olarak tanımlanmaktadır (Korkmaz, 2003, s. 75).

Dil bilgisi, hatasız düşünüp doğru konuşma ve yazmamızda etkili olmaktadır (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2005, s. 74). Sağır (2002, s. 19) da “dil bilgisinden yararlanılmadan düşüncelerin, duyguların daha doğru ve daha eksiksiz anlatılmasının mümkün olmadığını” dile getirmektedir. Banguoğlu’na (2004, s. 19) göre dil bilgisi, “Dili iyi kullanma sanatıdır. Bu bilgi dil düzeninin koruyucusudur.”

Türkçe dersi, bilgilerin aktarıldığı ve okulla sınırlandırılan bir ders olarak düşünülmemelidir. Hayatla ve toplumla iç içe olan sosyal ilişkileri düzenleyen ve güçlendiren temel dil becerilerinin kazandırıldığı bir derstir (Güney ve Aytan, 2013).

##### 2.1.1. Dil Bilgisi Öğretimi

“Dil bilgisi öğretimi, çocuğun okul öncesi dönemde kullanarak öğrendiği kalıpları ortak kurallara bağlama ve dili dil bilgisi kurallarına göre öğretme çabasıdır” (Yaman, 2006, s. 19). Dil bilgisi öğretiminin amacı “öğrencilerin bilinçaltındaki yapıları bilinç düzeyine çıkararak bunları kullanım alanına getirme ve dilin işleyiş düzenini öğrencilere aktarmak” olarak ifade edilmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 126).

Dil bilgisi öğretiminin önemi şu ifadelerle özetlenebilir: Kazanılmış olan bilinçsiz dil duygusu hakkında bilinçlenmeler sağlanarak dile karşı duyulan saygıda bir artış meydana getirilir. Dilin işlevlerinin keşfedilmesini sağlamaktadır. Farklı dillerin öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır. Farklı topluluklar arasındaki dil kullanım farklılıklarını sezdirmektedir.

Duygu ve düşüncelerin etkili ve kusursuz ifade edilmesinde katkısı büyüktür. Sistematik düşünme ve zihinsel gelişime katkı sağlamaktadır (Durukan, 2011, s. 43).

Dilimizdeki okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi temel becerilerin kazandırılmasında dil bilgisinin önemi vurgulanmaktadır. Okullarda öğrencilere temel dil becerilerinin kazandırılması için işlevsel bir dil bilgisi öğretimi yapılmalıdır (Durukan, 2011, s. 2; Öz, 2001, s. 259). Çünkü dili doğru ve güzel kullanmak doğuştan gelen bir özellik değildir, uygun koşullar altında eğitimle geliştirilen bir beceridir (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2005, s. x1).

Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanılmasında anlama ve anlatma becerilerini geliştiren dil bilgisinin önemi dile getirilmektedir (Akkaya, 2011, s. 23). Dil bilgisi okuma ve anlamamanın en büyük anahtarıdır (Güneş, 2013, s. 172). Bu nedenle dil bilgisini öğrenmek amaç olarak değil; anlama, anlamı aktarmada ve iletişim kurmada bir araç olarak kavratılmalıdır (Durukan, 2011, s. 38; Güneş, 2016, s. 37). Erdem (2007, s. 22) de dil bilgisi öğrenmeyi amaç olmaktan çıkarıp dil bilgisini etkili bir dil kullanmayı sağlayan, anlama, konuşma ve yazma becerilerini geliştiren bir araç olarak ifade etmektedir.

Uzun yıllar dil bilgisi derslerinde kurallar ve tanımlar ezberletilmiş, derinlemesine incelemeler yapılmıştır. Mantık ve beceri yerine kuralcı ve ezberci bir anlayış sürdürülmüştür. Bu nedenle yapılan araştırmalarda öğrencilerin dil bilgisi derslerinden çok sıkıldıkları, korktukları gibi öğrenci psikolojisine olumsuz yansımalar saptanmıştır (Güneş, 2013, s. 172). İlköğretim kademesindeki öğrenciler, somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine yeni geçiş yaptıkları için kural ve tanımların somutlaştırılarak sezdirilmesi önem taşımaktadır (Durukan, 2011, s. 42). Dil bilgisi öğretiminde farklı yöntem tekniklerin kullanılmayışı önemli bir problem olarak gözlenmektedir. Bu problem, konuları iyi kavrayamayan öğrencilerin başarılarına ve ders tutumlarına olumsuz yansımaktadır (Güven, 2013).

Dil bilgisi öğretiminde teorik anlayıştan, öğrenilen bilgilerin sözlü ve yazılı anlatımda kullanılmasını benimseyen uygulamaya dönük bir anlayışa geçilmelidir (Sağır, 2002, s. 32). Günümüz dil bilgisi öğretim anlayışı da kural ezberlemeyi amaç olmaktan çıkarıp beceri geliştirmeye odaklanmaktadır. Öğrencilere neyi niçin öğrendiklerinin bilinci de aşılmalıdır (Erdem, 2007, s. 86; Sever, 2015, s. 31). Dil bilgisi derslerinde öğrenilen dilin kuralları ezber olmaktan çıkartılıp yaşamla iç içe olması sağlanmalıdır (Karadüz, 2007, s. 288). Dil öğretiminde; bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa bir

öğretim anlayışı sergilenmelidir. Bu öğretim esnasında karşılaşılan metinler, kültürel öğelere ve öğrencilerin yaşamlarından izler taşıyacak içeriklere sahip olmalıdır (Erdem, 2007, s. 24).

Dil bilgisi öğretiminde tanımlar dersin başında verilmemelidir, örneklerden yola çıkılarak kurallara ulaşılmalıdır. Bu kuralların beceriye dönüşmesi için bol bol alıştırma yapılmalıdır. Öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinde bu kuralları sezerek bilinçli olarak kullanmaları sağlanmalıdır (Durukan, 2011, s. 41). Kurallar üzerinde durulurken ezberci anlayıştan kesinlikle uzak durulmalıdır (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2005, s. 18).

### 2.1.2.Okullarda dil bilgisi öğretimi

“Eğitim alanında iki tür dil bilgisi kullanılmaktadır. Birincisi ilkokuldan üniversiteye kadar öğretilen okul dil bilgisi, ikincisi ise inceleme ve araştırma amaçlı ele alınan bilim dil bilgisidir. Okul dil bilgisi öğrencilere öğretmek için oluşturulmuş özel bir dil bilgisidir” (Güneş, 2016, s. 274). Türkiye’de 1858 yılında Rüştîyelerin hizmete girmesiyle dil bilgisi öğretimi okul programlarındaki yerini almıştır (Güneş, 2013, s. 173).

Türkiye’de ilköğretimden başlanarak üniversiteye kadar Türkçe öğretimi yapılırsa da öğrencilerin dili kullanmada problemler yaşadığı, dili etkili ve verimli kullanamadığı saptanmıştır (Alyılmaz, 2010, s.729). Yapılan araştırmalardan elde edilen verilere göre okullarda dil bilgisi öğretiminde istenilen başarı yakalanamamıştır (Alyılmaz, 2010; Daloğlu, 2005; Demir ve Yapıcı, 2007; Demirkol, 2007; Durukan, 2010; Erdem, 2007; Erdem ve Başaran, 2010; Gülsevin ve Boz, 2006; Sağır, 2002; Şahinci, 2011; Yalçın, 2002; Yaman, 2011; Yapıcı, 2004). Durukan (2011, s. 40), dil bilgisinin ezberden arındırılıp işlevsel bir anlayışa bürünmesiyle bu başarının yakalanacağını savunmaktadır.

Okullardaki dil bilgisi öğretiminin başarısız olmasının altında yatan bazı nedenler bulunmaktadır: Öğretmenlerin etkin, öğrencilerin edilgin konumda olduğu öğrenme ortamlarında geleneksel anlayışlar devam ettirilmektedir. Yapararak yaşayarak öğrenmeyle bilgilerin kalıcı olacağı bir ortamda öğretmenlerin anlatıcı, öğrencilerin dinleyici durumda oldukları gözlenmektedir. Böylece istenilen hedeflere ulaşamamaktadır (Şimşek, 1997, s. 60). Oysa öğretmen öğrencilere rehberlik ederek neyin ne kadar öğrenileceğine karar vermeli; tanımların, kuralların, alıştırmaların hangi aşamada ve hangi oranda yapılacağı ile ilgilenmelidir (Altas, 2009, s. 46).

Dil bilgisi derslerinde günlük yaşamdan örnekler yerine anlaşılması güç büyük edebi eserlerin içinden örnekler verilmiştir. Geleneksel ezberci anlayışla yapılan öğretimlerde en başarılı öğrencilerin bile hedeflerden uzak kaldığı gözlenmiştir. Bilimsel yöntemlerden

yararlanılmayarak dilin mantığı keşfedilmemiştir. Tüm kuralların derinlemesine incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu ve benzeri nedenlerin okul dil bilgisinin başarılı olamamasında etkili olduğu düşünülmektedir (Güneş, 2016, s. 279).

Öğrencilere sıfat, isim, zamir gibi sözcük türlerinin tanımları ezberletilmiştir. Metin içerisinde veya gündelik hayatta bu sözcüklerin nerede ne amaçla kullanıldığı üzerinde durulmayıp yapılan ölçme ve değerlendirmelerde tanımları yazabilen öğrencilere tam puanlar verilmiştir. Böylece öğrenciler, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmayı alışkanlık durumuna getirememiştir (Güven, 2013).

Okullarda dil bilgisi derslerinin ezberci bir zihniyetle gerçekleştirilmesinden dolayı dil öğretimine katkısı sınırlı görülmektedir. Dil bilgisi öğretiminden verim bekleniyorsa kullanılan yöntem tekniklerin değiştirilmesi gerekmektedir. Yıllardır okul müfredatları hazırlanırken dil bilgisi ve Türkçe dersi diye ayrıma gidilmesinden ve geleneksel yöntemlerin sıklıkla tercih edilmesinden dolayı dil bilgisi öğretimi beklentileri karşılayamamıştır (Demir, 2003, s. 407).

Günümüzde okullarda yapılandırmacı yaklaşımla yeni dil bilgisi anlayışı sürdürülmektedir. Tüm kuralların verilmesi yerine sadece ihtiyaç duyulan kurallara değinmeyi ilke edinen bu yaklaşım, kuralları amaç olmaktan da çıkarmaktadır. Öğrencilerin ifade becerilerini geliştiren bir araç olarak tanımlamıştır. Amaçların dışında içerik, yöntem, süreçle ilgili değişikliklere de gidilmiştir. Gözlem, keşfetme, kural oluşturma, alıştırma yapma ve uygulamaya aktarma basamaklarının izlendiği sezdirme yönteminden faydalanılmıştır (Güneş, 2013, s. 172).

Dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin kurala kendilerinin ulaşabilmeleri için kullanılan sezdirme yönteminde, öğrenciler dilin işleyişinin bilincine varmaktadır. Sınıflarda metinlerin işlenmesi esnasında bu kurallar fark ettirilir. Yakından uzağa, somuttan soyuta, kolaydan zora gibi ilkelerle öğrenim gerçekleştirilir. Örneklerden harekete uygulamaya dayalı bir anlayış benimsenmelidir. Müfredatta yer alan temel dil becerileriyle ilişkilendirilmesine özen gösterilmelidir (MEB, 2006, S. 7-8).

Okul dil bilgisi müfredatları, dil eğitim uzmanları ve eğitimciler tarafından hazırlanmaktadır. Öğrenci ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanan bu programlarda dilin kullanım boyutlarına ağırlık verilmektedir. Kullanılan terim sayısına dikkat edilip tüm terimler yerine 20'ye yakın terim dil bilgisi öğretimi için yeterli görülmektedir. Okul dil bilgisi öğretiminde son yıllarda etkinlik yaklaşımı da benimsenmektedir. Bu yaklaşıma göre öğrencilere çeşitli etkinlikler ve görevler verilerek öğrencinin etkin bir biçimde dil

öğrenmesi sağlanmaktadır. Bu yaklaşımda dil bilgisi öğretimi amaç değil çeşitli becerilerin geliştirilmesi için araç olarak kullanılmaktadır (Güneş, 2013, s. 176-177).

Aydın'ın (1999, s. 25) gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre birçok öğretmen dil bilgisi öğretiminin gerekliliğini şu gerekçelere dayandırmıştır.

- Dil bilgisi, öğrencilerin dile ilişkin yanlışlarını azaltır. % 13.59
- Dil bilgisine ilişkin bilgi, öğrencinin yazma becerisini geliştirir. % 11.96
- Dil bilgisi çalışmaları, öğrencinin zihin gelişmesine yardımcı olur. % 10.8
- Bir yabancı dilin öğrenilmesine yardımcı olur. % 10.8
- Ölçünlü Türkçenin öğrenilmesine yardımcı olur. % 9.24
- Bilimsel yöntemleri ve çözümleyici düşünmeyi öğretir. % 9.24
- Öğrencinin daha iyi iletişim kurmasını sağlar. % 8.70
- Dilsel özgüveni oluşturur. % 8.70
- Kültürel, dilsel hoşgörüyü artırır. % 5.98
- Müfredat dil bilgisini öğretmeyi gerektiriyor. % 3.80
- Dil bilgisi öğretmekten hoşlanıyorum. % 3.26
- Dil bilgisi öğretimi sınıfa daha iyi egemen olmayı sağlıyor. % 2.72

Okullarda dil bilgisi öğretimi yapılırken bazı noktalara dikkat edilmelidir. Dil bilgisi konularının soyut olduğu göz önünde bulundurularak konular geniş bir sürece yayılmalıdır. Öğrencilerin bu konuları zihinde yapılandırmalarına zaman tanınmalıdır. Öncelikle kurallar sezdirilmeli, ardından tanımlara gidilmelidir. Öğrenilen bu bilgiler Türkçe dersi dışında da kullanılıp bir beceri durumuna getirilmelidir. Bu aşamada örnekler ve alıştırmalar büyük önem taşımaktadır. Bu etkinlikler okuma yazma dinleme ve konuşma becerilerine de yönelik olmalıdır (Güneş, 2016, s. 280).

### **2.1.3. Dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlar**

Geçmişten günümüze dil bilgisi öğretiminde devam eden sorunlar bulunmaktadır. Belirli tanımlar, kurallar ve örneklerle sınırlandırılmış bir öğretim olarak yürütülmektedir. Bilgilerin beceriye dönüşmesi yerine kuralları ezberlemek amaç olarak görülmektedir (Sağır, 2002, s. 58). Geleneksel anlayışın devam ettirilmesi, kuraldan, tanımdan örneklere gidilmesi süreci olumsuz etkilemektedir (Kerimoğlu, 2016, s. 196). Dil bilgisi, anlama ve anlatma becerilerinden bağımsız değildir. Uygulama aşamasında ise dil bilgisinin ayrı bir ders olarak



işlenmesi bu görüşle çelişmektedir. Temel dil becerileriyle iç içe bir öğrenme ortamından faydalanılmalıdır (Ünalın, 2001, s. 141).

Gerçek yaşamla bağı koparmış bir dil bilgisi öğretiminin yarardan çok zarar getireceği düşünülmektedir. Türkiye dil bilgisi öğretiminde zararlı çalışmalar yapıldığı bir laboratuvara benzetilmektedir. Öğrencileri bir tarafa bırakırsak öğretmen ve akademisyenler bile neyi nasıl öğretecekleri noktasında sıkıntılar yaşamaktadırlar. İlköğretimde dil bilgisi, temel dil becerilerini destekleyecek bir biçimde öğrenme ortamına dâhil edilmelidir. Kural ve tanım takıntısı olmadan kullanımlara odaklanılmalıdır. Aksi takdirde dil bilgisinin gereksiz bir derse dönüşeceği düşünülmektedir (Kerimoğlu, 2016, s. 202).

.Yapılan bilimsel çalışmalardan hareketle dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan problemler şöyle ifade edilebilir:

- Dil bilgisi öğretimi belli kuralların ezberletilmesinden ibaret görülmesi
- Kuralların sözcük odaklı olması
- Kullanılan araç gereçlerin yetersiz kalması
- Terim ve tanım karmaşası
- İşlevsel bir dil bilgisi anlayışının hâkim olmaması
- Öğretmenlerin güncel gelişmeleri takip edememesi
- Uygulamaların işlevsel olmayışı
- Bilgilerin beceriye dönüştürülmemesi
- Dil bilim yaklaşımlarından faydalanılmaması
- Dil bilgisi öğretimi hakkında öğrencilerin bilinçlendirilmemesi
- Geleneksel yöntem ve tekniklerde ısrar edilmesi
- Anlama ve anlatma becerilerini geliştirecek bir yaklaşım içinde olunmaması
- Bağımsız bir ders gibi okutulması
- Biçim ve anlam olarak bir bütün durumunda incelenmemesi
- Ölçme değerlendirme çalışmalarının bilgi odaklı olması
- Eğitim programlarından kaynaklanması
- Ders kitaplarının yetersiz olması gibi nedenler sıralanabilir (Akkaya, 2011, s. 10; Çiftçi, 2006, s. 120-121; Demir, 2009, s. 60-65; Güneş, 2013, s. 174; İşcan ve Kolukısa, 2005, s. 300-305; Karadüz, 2007, s. 282; Sağır, 2002, s. 31; Sever, 2015, s. 31; Yaman, 2006, s. 21).

Türkçe ve dil bilgisi öğretimiyle ilgili 1924 yılından itibaren çalışmalar yapılmaktadır. Bu süreç içerisinde 12 defa programın elden geçtiği, okullarda faydalanılmak

üzere yüzlerce dil bilgisi kitabının yazıldığı, binlerce toplantı, konferans, sempozyum ve çalıştayın gerçekleştirildiği, 17 Milli Eğitim Şura çalışmasının yapıldığı saptanmıştır. Yapılan bunca çalışmaya rağmen öğrencilerin dil bilgisi derslerine karşı olan tutumlarında iyileşmeler bir tarafa dil bilgisi, öğrencilerde en sıkıcı ders olarak karşılık görmektedir. Sonuç olarak yeni nesle bakıldığında iletişim kurma, kendini ifade etme, okuduğunu ve yazdığını anlama gibi becerilerde büyük eksiklikler gözlenmektedir (Demir, 2009, s. 59-60).

#### **2.1.4. Dil bilgisi öğretiminde kullanılan yaklaşımlar**

“Yaklaşım bir konuyu ya da bir sorunu ele alma biçimidir. Eğitim yaklaşımları, amaç ilke ve yöntem yönüyle benzer teorilerin bir araya getirilmesi ve sistemli olarak uygulamaya aktarılmasıdır. Dil öğretim yaklaşımlarında da bu anlayış söz konusu olmaktadır” (Güneş, 2016, s. 43). Dünyada çeşitli dil yaklaşımlarından faydalanılarak dil bilgisi öğretimi yapılmaktadır. Bunlar geleneksel, davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı gibi başlıklara ayrılmaktadır. Tüm eski dil öğretim yaklaşımları geleneksel olarak adlandırılmaktadır. Dilin diğer davranışlar gibi öğretilebileceği, davranışçı yaklaşımın anlayışını yansıtmaktadır. Bilişsel dil öğretim yaklaşımında, dil öğrenmenin genetik kodlara dayandığı, bir bilgisayar gibi özel olarak programlandığı ve zihinsel süreçlerden bağımsız olduğu savunulmaktadır. Yapılandırmacı dil öğretim yaklaşımında ise dil bireyin etkin çabalarıyla zihinde yapılandırılarak edinilmektedir görüşü hâkimdir (Güneş, 2016, s. 14).

##### ***2.1.4.1. Geleneksel yaklaşımlarla dil bilgisi öğretimi***

Geleneksel yaklaşım bilinen en eski dil öğretim yaklaşımlarındandır. Dil bilgisi yaklaşımı ve kelime yaklaşımı olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir. Dil bilgisi yaklaşımında kurallar üzerinde odaklanılır, kuralları öğrenenlerin dil bilgisini de öğrendikleri savunulur. Tüm kuralların ayrıntılarına inilir ve öğrencilere ezberletilir. Kelime yaklaşımı ise dil bilgisi yaklaşımına tepki olarak doğmuştur. Bu yaklaşımda öğrencilerin çevresinden belirlenen kelimelerle öğrencilere dil öğretilmeye çalışılmıştır. Böylece dil ile yaşantı arasında bağ kurulmaya çalışılmıştır (Güneş, 2016, s. 281).

##### ***2.1.4.2. Davranışçı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi***

Davranışçı dil öğretim yaklaşımı, temelini davranış psikolojisinden alır. Davranışçı psikolojideki koşullanma süreci dil öğretim anlayışına yansıtılmıştır. Dil bilgisi öğretimi uyarıcı-tepki ilişkisi göz önünde bulundurularak gerçekleştirilir (Onan, 2012, s. 72-73).

Çolak’a (2013, s. 40-41) göre davranışçı yaklaşımla yapılan dil öğretimlerine getirilen eleştirilerden biri metinden bağımsız örneklerle gerçekleştiriliyor olmasıdır. Kural esaslı bu yaklaşımda öğretmenler derse kuralları vererek başlamaktadır. Verilen kurallar

örneklerle pekiştirilip öğrencilere sorular sorulmaktadır. Alınan yanıtlara göre öğrenmenin düzeyi belirlenmektedir. Tümdengelim anlayışının benimsendiği davranışçı yaklaşımda sınavlara ve sonuçlarına odaklanılmaktadır. Kazanımların alışkanlık durumuna getirilmesi önem teşkil etmemektedir. Konuşma, yazma, okuma ve dinleme gibi temel dil becerileri görmezden gelinerek bilgilerin ezberlenmesi ve sorulunca söylenmesine dayanan dil bilinci ve hassasiyetinden uzak bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir.

Türkiye’de 2005 yılına kadar uygulanan öğretim programlarında davranışçı yaklaşım egemen olmuştur. Pavlov’un klasik koşullanmasına benzer biçimde pekiştireçlerle etki-tepki yöntemiyle dil bilgisi öğretileceği savunulmuştur. Kurallar, tekrar yoluyla öğrencilere ezberletilir. Tümdengelimci bir anlayışla kurallar metinlerden bağımsız olarak tahtaya yazılır, günlük yaşamdaki kullanımları göz ardı edilir. Kurallardan örneklere gidilmesi de modern eğitim anlayışlarından somuttan soyuta ilkesine de ters düşmektedir (Kerimoğlu, 2016, s. 196).

#### ***2.1.4.3. Bilişsel yaklaşımla dil bilgisi öğretimi***

Noam Chomsky tarafından geliştirilen bilişsel yaklaşımda insan beyni bilgisayara benzetilmiştir. Dil genetik bir donanımla edinilmektedir. Dil edinimi çocuklar tarafından sosyal ortamlarda bilinçsiz bir biçimde gerçekleşmektedir (Güneş, 2007, s. 264). Bu yaklaşım iletişimsel yaklaşım ve kavramsal yaklaşım olarak ikiye ayrılmaktadır. Yapılan araştırmalarda bilişsel yaklaşımın kalıp cümlelerle bıkkınlık yarattığı öğretmen ve öğrenciler tarafından dile getirilmiştir (Güneş, 2016, s. 283).

#### ***2.1.4.4. Yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi***

Dolunay’a (2010) göre dünyada dil öğretiminde geleneksel anlayışlar yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmaktadır. Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan araştırmalarda da dil bilgisi öğretiminin yapılandırmacı yaklaşımla yapılmasının gerekliliği dile getirilmiştir (Demirel, 2006; Güneş, 2007). Yapılandırmacı yaklaşım, “Öğrenenin, anlamı deneyim ve diğerleri ile etkileşim ortamında oluşturduğu ve öğretmenin öğrenenler için deneyimleri anlamlı kıldığı öğrenme bakış açısıdır” (Demirel, 2005, s. 132).

“Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenciler bilgi ve düşünceleri paylaşmak olayları yorumlamak ve anlamak için dili kullanırlar” (Güneş, 2016, s. 25). Bu yaklaşım dil öğretiminin bir amaç olarak değil anlamak ve anlamı aktarmak için kullanıldığını savunur (Güneş, 2007, s. 262). Öğrencilere kurallar sorulduğunda yanıtlar alınmakta fakat cümle içerisinde bu kuralların tespit edilmesi istenildiğinde uygulamaya dönük sıkıntılar

yaşanmaktadır. Amaç kuraldan ziyade kuralın sezdirilerek işlevsel bir dil bilgisi anlayışı kazandırmaktır (İşcan ve Kolukısa, 2005, s. 301).

Türkiye’de yaklaşık on yıldır uygulanan yapılandırmacılık; Piaget, Vykotsky, Bruner gibi araştırmacılar tarafından geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Davranışçıların kuralcılığına karşı çıkararak dil bilgisinin anlama ve anlamı aktarmada bir araç olması gerektiğini savunmaktadır. Öğrenciler, tümevarım modelinden hareketle örneklerden kural ve tanımlara ulaşmaktadır. Somuttan soyuta ilkesinden faydalanılır. Ezber ve tekrar gibi yöntemlerin yerini keşfetmeye dayalı sezdirme yöntemi almıştır. Günlük yaşamla bağlantısı olmayan kuralların öğretilme mecburiyeti yoktur. Bu kuralların temel dil becerilerini desteklemesi sağlanmaktadır. Önemsiz detaylarda zaman kaybedilmez. Öğrenilen bilgilerin zihinde yapılandırılması sağlanır (Kerimoğlu, 2016, s. 197).

Yapılandırmacı yaklaşımda kuralların ezberletilmesi terk edilerek kurallar sezdirilip işlevsel bir dil bilgisi öğretimi esastır (Kerimoğlu, 2016, s. 199; Onan, 2012, s. 75). Kuralların temel dil becerilerini geliştirmedeki katkısı hissettirilerek kurallar somutlaştırılmalıdır (İşcan ve Kolukısa, 2005, s. 302). Sınıfta konular öğrencilerin etkin olmasını sağlayacak etkinliklerle anlatılır. Anlatma terimi de öğretmen merkezliliğe işaret ettiği için uygun düşmemektedir. Yapılandırmacılıkta öğrenci merkezli bir anlayış sürdürülür. Öğrencilere sorular sorularak, sezdirilerek hedeflere bireysel becerileriyle ulaşmaları sağlanır (Kerimoğlu, 2016, s. 198). Bilinenden bilinmeyene doğru bir yol izlenir. Öğrenciler yeni karşılaştıkları bilgilerle öncekiler arasında bağlantı kurarak daha nitelikli öğrenmeler gerçekleştirmektedir (İşcan ve Kolukısa, 2005, s. 307).

Güneş’e (2016, s. 39-40) göre yapılandırmacı yaklaşımla dil öğretimi gelişimsel ve etkileşimsel olarak gerçekleştirilmektedir. Bireyler; etkin çabalarıyla öğrenir, ön bilgileriyle yeni bilgiler arasında ilişki kurar. Dil yalnız değil sosyal bir ortamda etkileşim kurularak edinilir. Gerçek yaşamla ilişkilendirilerek öğrenilen dil, zihinsel becerileri geliştirir ve yeniden düzenler. Dil bilgisi öğretimi, dil gelişimine paralel yapılır. Her dönemde kazanılması gereken kurallar farklılık göstermektedir. Bu zamanlar kritik dönemler olarak ifade edilir.

Okullarda yapılandırmacılık yaklaşımı uygulanırken bazı sıkıntılar da yaşanabilmektedir. Sınıfta bu uygulamayı gerçekleştirecek öğretmenlerin çoğu, geleneksel öğretimle yetiştirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım hakkında kendilerini geliştirecek kurslar ve programlar düzenlenmemiştir. Öğretmenler tarafından teoride bilinen fakat uygulamada eksik kalınan bir dil bilgisi öğretim yaklaşımıdır. Bu nedenle görev yapan öğretmenlerin

ancak yarısı bu uygulamalardan sınıf içerisinde faydalanmaktadır. Ayrıca sınıf mevcutlarının kalabalık olması, müfredatın yoğunluğu ve sınavlara yetiştirme çabası, ders kitaplarının geleneksel yaklaşımlarla hazırlanmış olması, sınav sistemlerinin bu yaklaşıma uygun hazırlanmaması, yapılandırmacılığın uygulanmasını zorlaştırmaktadır (Salman, 2018).

Günümüzde birçok ülkede dil öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım kullanılmaktadır. Bilimsel bilgilerde olduğu gibi deneysel etkinlikler yapılarak öğrenmeler gerçekleştirilir. Bu yaklaşımda sezdirme ve tümevarım modelleri kullanılmaktadır (Güneş, 2013, s. 171).

#### **2.1.4.4.1. Sezdirme yöntemi**

“Dil bilgisi kavramları, öğrencilere kural ezberletilerek değil sezdirme ve uygulama yöntemiyle verilmelidir” (Kavcar, Oğuzkan, Sever 2005, S. 80). “Çocuklar Türkçenin zenginliğini, anlatım gücünü sezip kavradıkça ana dillerine karşı sevgi duymaya başlarlar” (Kavcar, Oğuzkan, Sever 2005, S. 18). “Bir başka ifadeyle sezdirme yöntemiyle dil bilgisi aktif olarak öğrenilmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır. Bu yönüyle yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretiminde bu yöntem kullanılmaktadır” (Güneş, 2013 s.180).

“Sezdirme yöntemiyle dil bilgisi öğretimi; sunuş, olayı gözleme, kural ve hipotez oluşturma, alıştırmaya yapma ve uygulamaya aktarma olmak üzere altı aşamada gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte öğrencilere önce açıklama yapılmakta, ardından dil olayı gözlenmekte, gözlemlerden kural veya hipotezler oluşturulmakta, sınıflama yapılmakta, öğrenilenler çeşitli alıştırmalarla geliştirilmekte, zihinde yapılandırılarak uygulamaya aktarılmaktadır” (Güneş,2013 s.171).

Sezdirme yönteminin aşamaları ve dikkat edilmesi gereken noktalar şöyle ifade edilir: (Groupe Dépermentale Maitrise de la Langue, 2008; Akt. Güneş, 2013, s. 180-182).

Sunuş: Bir dil olayı incelemeye önce öğrencilerin niçin bu olayı incelediklerini, neden gerekli olduğunu ve bu bilgileri nerelerde kullanacaklarını bilmeleri önemlidir

1.Olayı Gözleme: Birinci aşama bir dil bilgisi olayını keşfetmek için seçilmiş cümleleri gözleme etkinliklerini kapsamaktadır.

2.Örnekleri Değiştirme ve Hipotez Oluşturma: Dilin bir ögesinin işlevini anlamak için dil olayını gözlemek yetmez, onları değiştirerek farklı durumları da görmek gereklidir.

3.Hipotezleri Doğrulama: Belirlenen hipotezler başka çalışma metinleri üzerinde incelenir ve değerlendirilir.

4.Kural Oluşturma: Bu aşamada öğrenciler çalışma sonucu keşfettikleri kuralı veya ilkeyi kendi sözcükleriyle yazarak açıklarlar.

5. Alıştırma Yapma: Öğrenciler keşfettikleri dil olayını çeşitli metinlerinde uygularlar.

6. Uygulamaya Aktarma: Sezdirme yöntemiyle aktif öğrenme sürecinin son aşaması öğrenilenleri uygulamaya aktarmadır. Bu aşamada farklı metinlerle ve değişik uygulamalarla öğrenilenler geliştirilir ve değerlendirilir.

Keşfetme, sezdirme yönteminin temelini oluşturmaktadır (Güneş, 2013, s. 180). Bu yöntemde öğretmen öğrenciye rehberlik edebilir fakat hedefe ulaşma öğrencinin kendisine bırakılmalıdır (Kerimoğlu, 2016, s. 198). Sezdirme yöntemi ile öğrencilerin sorgulayarak dilin mantığını keşfetmeleri amaçlanır. Öğrencilerin dili etkin kullanmaları sağlanarak zihinsel becerilerin gelişmesine katkıda bulunulur. Süreç boyunca tümevarım modelinden sıklıkla faydalanılır (Güneş, 2013, s. 179).

#### **2.1.4.4.2. Tümevarım modeli**

İlköğretim çağındaki öğrencilerin henüz soyut işlemler dönemine geçmediği bilinmektedir. Bu nedenle öğrenciler soyut konuları anlamlandırmada sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu model ezberciliğe karşı çıkarak çeşitli deney, araştırma, uygulama ve örneklerden faydalanarak genellemelerde bulunma imkânı sağlar. Bilimsel düşünme kabiliyeti kazandırmaktadır. Somut durumlardan yola çıkarak soyut durumların anlaşılmasını sağlar. Türkçe ve dil bilgisi öğretiminde bu model önemli görülür ve sıklıkla kullanılmalıdır (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2005, s. 18).

Tümevarım modeli, dil bilgisi öğretiminde yıllardır kullanılmaktadır. Parçadan bütüne gitme anlayışına sahip bu modelde öğrencilere mantıklı ve bilimsel düşünme anlayışı kazandırılır. Örnek durum ve olaylar; gözlemlenir, karşılaştırılır, aralarındaki benzerlik ve farklılıklar bulunarak genel kural ve tanımlara ulaşılması istenir. Dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan etkili bir modeldir (Güneş, 2013, s. 178).

## **2.2. Oyun**

Oyunun geçmişi insanoğlunun varoluşuna kadar dayanmaktadır. İletişim kurmak sosyalleşmek için o dönemki malzemeler kullanılarak oyunlar oynanmıştır. Kemikler, takılar, kâğıtlar ve o döneme ait objelerden sıklıkla faydalanılmıştır (Yılmaz, 2017, s. 6; Yılmaz, 2018, s. 15-16). Hayvanların hayatta kalma becerilerinin insanlar tarafından taklit edilmesiyle oyunların temelleri atılmıştır (Ural, 2009, s. 3).

Oyun Türk Dil Kurumu tarafından “Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2019). Oyun stresten

kurtulma, rahatlama, içimizdeki fazla enerjiyi atma olarak açıklanabilir (Rogers ve Sawyers, 1992, s.7). Yaşamsal faaliyetlerin dışında belirli bir zaman, mekân ve kurallar çerçevesinde gönüllülük esasına dayanılarak oluşturulan gruplar tarafından yetenek, şans, zekâ, dikkat gibi ögeler kullanılarak hem katılımcıları hem de izleyicileri etkisi altına alan eğlenceli keyif alınarak yapılan etkinliklerdir (Hazar, 1996, s.7). Çocukların duygularını ifade etmek ve dünyalarını anlamlandırmak için kullandıkları dildir (Tekin ve Özmütlu, 2008, s.24).

Alan yazınında oyun (play) ve kurallı oyun (game) kavramları birbirinden ayrılmaktadır. Küçük yaşlardayken kuralların daha esnek olduğu, hayal gücüne dayanan, becerilerin arka planda yer aldığı oyunlarla (play) vakit geçirilirken ilerleyen yaşlarda becerinin, rekabetin, kuralların, sürenin, performansın, hırsın ön plana çıktığı oyunlar (game) tercih edilmektedir (Ural, 2009, s.4).

Crawford (1982), oyunların dört ana özelliğini şu biçimde ifade eder: temsil, etkileşim, çatışma ve güvenlik. Oyunların keyif vermesini sağlayan ögeler ise meydan okuma, merak, kontrol ve fantezidir. Bu ögelerin bireydeki stres seviyesini azaltıp duyguları coşturduğu dile getirilir (Hostetter, 2002).

Oyunlar hem eğlendirici hem de öğretici etkinliklerdir. Oyunlar, öğretilmesi çok güç konuları bile çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayan yöntemlerdir. İster kurallı ister kuralsız olsun çocukların isteyerek eğlenerek katıldıkları sosyal yaşamın bir parçası olan duygusal, bedensel ve zihinsel gelişime katkı sağlayan ortamlardır (Baykoç ve diğerleri, 2000).

Oyunun yararlarından bazıları şunlardır:

- Oyun yaşamsal ihtiyaçları gidermez ama yaşama hazırlar.
- Katılımcı etkindir.
- Yapılan yanlışlar kişiye zarar vermeyeceğinden yanlışlardan da deneyim kazanılır.
- Oyunlarda başarısız olma ihtimali düşük seviyede stres yaratırken başarı karşısında yüksek doyum yaşanır ve tekrar oynanmak istenir.
- Kişinin sosyal, ruhsal, zihinsel ve bedensel birçok becerisinin gelişimini sağlar (Ural, 2009, s.5).

### 2.2.1. Oyun, öğrenme ve tutum

Yaparak yaşayarak öğrenme gerektiren konularda oyun ve oyunla öğrenme uzun zamandır kullanılan bir tekniktir. Gerçek yaşamda riskli olarak görülen durumlar oyunla yapılan öğretimlerde kişilere daha risksiz bir ortam olarak sunulur. Bu doğrultuda hata yapmaktan çekinmeyen, davranışlarına ket vurmeyen bireyler yetiştirilebilir. Davranışlarının sonuçlarını oyun ortamında gören bireyler, bu sonuçları gerçek yaşama uyarlayabilirler (Yılmaz, 2017, s. 4). Öğrencilerin yetenekleri ortaya çıkarılıp yönlendirilebilir, kişisel ve duygusal gelişim sağlanarak beceriler de kazandırılabilir (Gönen, 1992).

Oyun, öğrencilerin ilgisini çekerek derse etkin katılımını sağlayan bir tekniktir (Güneş, 2016, s. 320). Oyunlar öğrencilerin konulara merakını arttırırken güdülenmelerini de sağlar. Aynı zamanda özgüvenlerinde ve motivasyonlarında bir artış da gözlemlenir. Elde edilen bulgular oyunların öğrencileri işbirliğine de yönelttiği yönündedir (Akın ve Atıcı, 2015). İşbirliğine dayalı öğrenme tüm öğrencilerin katılımını gerektirdiğinden öğrencilerin özsaygı ve özyeterliklerinin gelişmesine katkıda bulunur (Senemoğlu, 2005, s. 499). İşbirlikli öğrenmelerde grup üyeleri fikirlerini paylaşıp birbirlerinin eksik yönlerini fark ederek düzeltmeye giderler, zihinlerinde doğru bilgiyi yapılandırır (Saban, 2000, s. 139).

Öğrenme ile kişinin içinde bulunduğu ruhsal durum yakından ilişkilidir. Stresli, olumsuz, gergin ortamlar öğrenme için birer tehditken pozitif duyguları barındıran motivasyonu arttıran mizahi öğeler de bireylerin dikkatlerini canlı tutup muhakeme ve neden sonuç bağlantılarını görebilme yeteneklerini geliştirmektedir. Beyin temelli öğrenme ilkelerine de çok uygun olan oyunlar, eğlenceli ortamların yanı sıra etkin öğrenme olanakları da sunar. İçeriklerin oyunlara bir senaryo gibi entegre edilmesi ve bir çok uyarının öğrenme ortamına girmesi de oyunların tercih nedenlerindedir (Yılmaz, 2017, s. 165). Aydın'a (2006) göre mizahi öğeleri barındıran öğrenme süreçleri akademik başarıyı anlamlı bir biçimde arttırmaktadır. Ayrıca oyun oynarken kontrolün oyuncuda olması ve seçimlerindeki özgür bırakılması oyunculardaki tutum değişikliğinin altında yatan en önemli nedenlerdendir (Yılmaz, 2018, s.50).

Öğrenme üzerinde en etkili öğelerden biri tutumdur. "Tutum, bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimdir" (Demirel, 2005, s. 125). Tezbaşaran'a (2008, s. 1) göre de "belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma



eğilimidir.” Öğrencilerin eğitim ortamları içindeki tutum ve motivasyonları eğitimin kalitesini belirlemektedir. Bu unsurlar ne kadar üst düzeyde tutulursa eğitimden o düzeyde verim alınır. Günümüzün kalabalık sınıf ortamlarında klasik eğitim yöntemleriyle tutum ve motivasyonu arttırmak zorlaşmaktadır. Farklı yöntem tekniklerle bu sorun aşılma çalışılsa da öğrenciler herhangi bir mecburiyet olmadığı sürece eğlenme ile öğrenme arasında eğlenmeyi tercih etmektedirler. Okul öncesi çağda çocukların en etkili öğrenme yöntemi oyunlar iken eğitim ortamlarında öğrenme ve eğlenmenin birleştirilemeyeceğini söylemek yanlış bir düşüncedir (Ural, 2009, s. 2).

Oyunların çoğu fiziksel bir ödül vermezken bu kadar uzun süre oynanmaları düşündürücüdür. Okul çağındaki öğrenciler, öğrenim süreci boyunca periyodik tablodaki yüz on sekiz elementin isimlerini bile akılda tutmakta zorlanırken aynı öğrencilerin yüz elliden fazla sanal canavarı olan bir oyundaki tüm karakterleri iki haftalık bir zaman diliminde özellikleriyle birlikte dile getiriyor olması öğrenme aracımız beyinde bir sorun olmadığını, öğrenme yaklaşımlarımızda sıkıntılar olduğunu gözler önüne sermektedir (Yılmaz, 2018, s. 45). Okullarda öğretmenler; geleneksel yöntemlerle kalıp bilgileri ezberletmek yerine hem kendilerinin hem de öğrencilerin eğlenerek, düşünerek, etkin katılımlarını sağlayarak, bilgilerini günlük yaşamlarına aktarabilecek yöntem teknikleri tercih edebilirler (Şahinel, 2003, s. 5). Öğretmenlere düşen görevlerden biri de öğrencilere tutum ölçekleri uygulayıp sonuçları öğrencilerin tutumlarını iyileştirmek için kullanmasıdır (Altıntaş ve Bursalıoğlu, 2006, s. 214).

Son yapılan araştırmalara göre internet nesli olarak adlandırılan z kuşağı öğrencilerinin dikkat süreleri sekiz saniyenin altında kalmaktadır (Yılmaz, 2018, s. 27-28). İnsanlar oyun oynarken beyninde “dopamin” adlı bir hormon salgılanır. Bu hormon hedefe giden yoldaki tüm engelleri aşmak için beynin tüm fonksiyonlarını devreye sokan bir odaklanma iksiridir (Yılmaz, 2018, s. 27). Oyuncular bu keyifli sistem içerisinde rekabet, kurallar, etkileşim durumunda dönütler olarak hissedilebilir bir ilerleme kaydederler (Yılmaz,2017,s.5). İnsanların bilgisayar başında gönüllü geçirdikleri vakit göz önünde bulundurulduğunda oyunların öğrenme ortamlarında kullanılmasının gerekliliği anlaşılacaktır. Oyunlarla nitelikli ve kalıcı bir öğrenme gerçekleştirilecektir (Akpınar, 1999, s. 81).

### **2.2.1.1.Oyunlaştırma**

“Oyunlaştırma en genel anlamda bir oyun oynama değil, oyun tasarım tekniklerinin oyun dışı alanlara uygulanmasıdır. Gerçek hayattaki motivasyonel problemleri, oyun tasarım

teknikleri ile katılımcılarda uzun vadeli davranış değişikliği hedefleyerek çözen bir yaklaşımdır” (Yılmaz, 2018, s. 29). Oyun ve oyunlaştırma bazı özellikleriyle birbirinden ayrılan terimlerdir.

Tablo 1

*Oyun ve oyunlaştırmayı karşılaştırma tablosu (Yılmaz, 2017 s. 20).*

Oyun	Oyunlaştırma
<ul style="list-style-type: none"> <li>Objeler ve onları kullanma kuralları vardır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kurallar daha çok görevleri tamamlamak içindir.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Kazanma ve kaybetme durumları vardır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kaybetme genelde yoktur daha çok aksiyonaldırmak için desteklenir.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Bir hikayesi ve ona göre tasarımı olur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Asıl uygulandığı süreç neyse onu destekler.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Tümüyle tasarlanmalı ve tek başına çalışmalıdır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Varolan sürece entegre olur,ayrı çalışır.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Üretimi çok pahalı olur ve karmaşıktır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entegrasyonu basittir.</li> </ul>

Yılmaz (2017, s. 31-46), popüler oyunlaştırma için bazı örnekler vermiştir. Gazete kuponları biriktirip aldığımız hediyeler, en çok satış yapan elemanı belirlemeye ve pekiştirmeye yönelik ayın elamanını seçme, kredi kartlarının kişi profiline uygun farklı kartlar olarak basılması ve kişiye özel ödülleri sunması, geri dönüşüme plastik şişe getirene metro bileti verilmesi gibi örnekler sıralanabilir. Dijital anlamda da gittiğimiz yerleri ve yediğimiz yemekleri bazı internet ortamlarında paylaşarak çeşitli rozetler, rütbelere, unvanlar ve hediyeler kazanmak olarak gösterilebilir. Son zamanlarda herkesin telefonlarında yer alan adım ölçerler ve beslenme uygulamaları da oyunlaştırmanın önde gelen örneklerindedir.

Oyunlaştırma; dinamikler, mekanikler ve bileşenlerden oluşan bir kavramdır (Werbach ve Hunter, 2015). Dinamikler; hikâyeleştirme, oyuncular arası ilişkiler, hedefler, seçme özgürlüğü ve kurallardan oluşur. Mekanikler; şans faktörü, meydan okuma, yarışma, takım olma, geri bildirim, ödül, kaynak toplama, etkileşimler, sıra ve kazanma durumlarından oluşur. Bileşenler ise puan, görevler, kazanma durumu,

liderlik tablosu, oyuncu seviyesi, rozetler ve koleksiyonlardan oluşmaktadır (Yılmaz, 2017, s. 109-136).

Tablo 2

*Oyunlaştırmada; dinamikler, mekanikler ve bileşenler tablosu* (Yılmaz, 2017, s. 109-136).

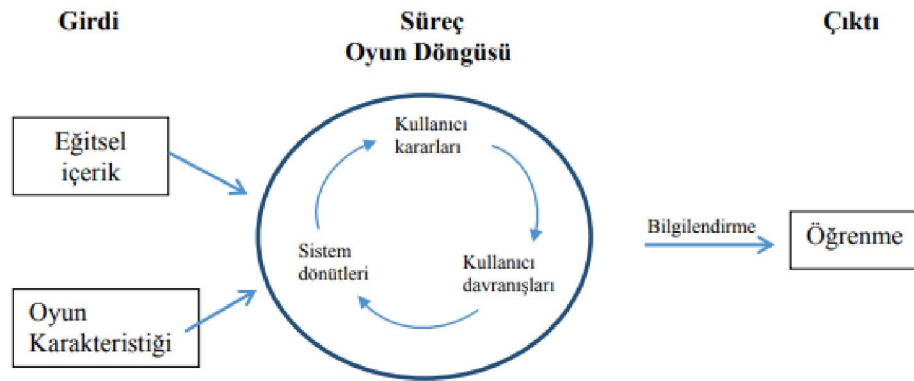
Dinamikler	Mekanikler	Bileşenler
• Hikayeleştirme	• Şans Faktörü	• Puan
• Oyuncular arası ilişkiler	• Meydan Okuma	• Görevler
• Hedefler	• Yarışma	• Kazanma Durumu
• Seçme Özgürlüğü	• Takım Olma	• Liderlik Tablosu
• Kurallar	• Geri Bildirim	• Oyuncu Seviyesi
	• Ödül	• Rozetler
	• Kaynak Toplama	• Koleksiyonlar
	• Etkileşimler	
	• Sıra	
	• Kazanma durumu	

#### 2.2.1.2. Oyun tabanlı öğrenme

Yavuz Samur'a (Yılmaz, 2017, s. 186), göre oyunlaştırma; oyun öğelerini oyun olmayan ortamlara getirirken oyun temelli öğrenme, mevcut oyunların kişilerin öğrenme eksikliklerini giderme ve değerlendirme amaçlı kullanılmasıdır. Gerçek yaşamdaki bir problem oyun oynanarak çözümlerse oyun tabanlı öğrenme yaklaşımı olarak adlandırılır (Yılmaz, 2018).

Oyun tabanlı öğrenme modelinde bir oyun döngüsünden söz edilir. Oyuna, oyun karakteristiği ve eğitsel içerik eş zamanlı dâhil edilir. Oyunun işleyişini keşfeden oyuncular

tarafından oyunun tamamlanmasıyla eğitsel hedeflere de ulaşılmış olur (Garris, Ahlers ve Driskel, 2002, s. 444-445).



Şekil 1. Girdi-Süreç-Çıktı oyun modeli (Garris, Ahlers ve Driskel, 2002).

Oyun tabanlı öğrenmenin faydaları şöyle ifade edilebilir (Zengin, 2002, s. 52). Öğrencilere özgür bir ortam sunulurken dikkatleri bu öğrenme ortamlarına çekilir. Kurallar çerçevesinde eğlenerek vakit geçiren öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşması sağlanır. Bu bilgilerin kalıcı olmasında ve öğrencilerin farklı bakış açılarını kazanmasında kullanılan eğiten ve eğlendiren bir öğrenim tekniğidir.

### 2.2.1.3. Eğitsel oyunlar

Eğitsel oyunlar, öğrencilerin ders içeriklerini öğrenmesini kolaylaştıran problem çözme becerilerini geliştiren oyun destekli yazılımlardır (Demirel, Seferoğlu, Yağcı 2003, s. 141). Tamamen eğitim amacıyla geliştirilmiş oyunlardır (Üçgül, 2006). Motivasyonu artırıp nitelikli ve kalıcı öğrenmenin gerçekleştirilmesi amacıyla hazırlanan, rekabet içeren, kurallarla sınırlandırılmış, beceri ve yaratıcılık gerektiren eğlenceli etkinliklerdir (Akıllı, 2007, s. 4). Eğitsel amaçlara hızlı ulaşmada bu eğitsel oyunların payı büyüktür (Köseoğlu: 2012, s. 25). Eğitsel oyunlar ciddi oyunlar olarak da adlandırılmaktadır.

Teorik bilginin ardından tamamı oyunsu ortamlarla desteklenen uygulamalı öğrenmeyi sağlayan oyun temelli öğrenmenin yanında, hedeflerin yerine getirilmesini amaç edinen yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlamak üzere kurgulanan tasarımlara "Ciddi Oyunlar" adı verilir. İçinde motivasyon öğelerini barındıran bu oyunların asıl amacı eğlence değil öğrenmenin gerçekleştirilmesidir. Ciddi oyunların da hikâyeleri, kazanma

kaybetme durumları vardır. Eğlence unsurlarını ve sosyalleşme ortamlarını barındırırlar. Ortamlar ve karakterler gerçeğe çok yakındır (Yılmaz, 2017, s. 172; Yılmaz, 2018, s. 28).

Eğitimde kullanılan eğitsel amaçlı oyunlar; öğrencilerin yaşına, seviyesine, cinsiyetine, etik kurallara, istedik davranışlar kazandırmaya uygun eğlenceli etkinliklerdir. Öğrenciler tarafında çabuk anlaşılabilir bu uygulamalar, sınıf ortamında riskli durumların yaşanmasına da müsaade etmemektedir. Yaralanma, sakatlanma benzeri durumlar gözlenmemektedir. Zamanın da verimli kullanılmasını sağlayan eğitsel oyunlar eğlenirken öğrenmeye olanak sağlamaktadır (Sönmez, 1993, s. 294). Yaratıcılık ve hayal gücünü geliştiren eğitsel oyunlar, bireysel ve grup çalışmalarıyla bilgilerin pekiştirilmesini sağlamaktadır (Uğurel, 2003, s. 43).

Fisher (2005), iyi bir eğitsel oyunu diğer oyunlardan ayıracak özellikleri şu biçimde ifade etmiştir: Oyunların amaçları ve hedefleri net bir biçimde ifade edilmelidir. Öğrenilen bilgileri uygulama imkânı tanınmalıdır. Başarı için öğrenilen bilgilerden sorumlu tutulmalıdır. Oyuncuya dönütler anında verilmeli ve öğrenmeyi destekler nitelikte olmalıdır. İşbirliğini destekleyen, öğrencilerin performanslarını en iyi derecede gösterebilecekleri güçlükte olmalıdır. Gradler'e (1994, s.28) göre eğitsel oyunlar; gerekli bilgi ve becerileri uygulamak veya incelemek, bilgi ve becerilerdeki eksiklikleri belirlemek, bir özet veya inceleme olarak hizmet etmek ve ilke ile kavramlar arasında ilişki kurmak amaçlı kullanılırlar.

Prensky (2007, s. 107) eğitsel oyunlarda bulunması gereken yedi özelliği şu biçimde belirtmiştir.



Şekil 2. Prensky'nin katılım kuralları

### 2.2.2.Bilgisayar oyunları

Oyun sektörünün gün geçtikçe büyüdüğü gözlenmektedir. Türkiye’de dijital oyun oynayanların sayısı 30 milyona ulaşırken dünyada ise 2 milyarı aşmış durumdadır. 100 milyar dolar gibi bir piyasa gelirin de sahip olan dijital oyun sektörü dikkatleri üzerine çekmektedir. Türkiye’de de ödeme yaparak oyun oynayanların oranının %60 civarında olduğu saptanmıştır (Yılmaz, 2017, s. 4). Günlük rakamlara bakıldığında ise dünya nüfusunun %20’si, Türkiye nüfusunun da %25’i her gün dijital bir oyun oynamaktadır. Bu oyuncu profilinin yaklaşık %80’ini 30 yaşın altındaki gençler oluşturmaktadır. Elde ettiği gelirle film ve müzik sektörlerini geride bırakmaktadır (Yılmaz, 2018, s. 17).

Bilgisayar oyunları, insanların hiçbir mecburiyet hissetmeden zevkle eğlenerek dışarıdaki dünyadan bağımsız kendi içinde kurullarla sınırlandırılmış eğlence ortamlarıdır (Garris, Ahlers ve Driskell, 2002, s. 43). Bu oyunlar gerçek hayatla bağlantı kurarak kişilerin eleştirel beceriler kazanmasını sağlamaktadır (Turvey, 2006). Bunun dışında birçok becerinin gelişmesine katkı sağlayarak bireysel öğrenmeyi desteklemektedir (McFarlane, Sparrowhawk ve Heald, 2002, s. 13). Problem çözme, yaratıcılık, kritik düşünme gibi beceriler, kişisel gelişimi destekleyen becerilere örnek verilebilir (Berson ve Berson, 2003). Ayrıca bilgisayar oyunlarının olayları algılama ve anlamlandırma, kritik anlarda karar almada önemli bir rol üstlendiği düşünülmektedir (Odabaşı, 2008, s. 141).

Bilgisayar oyunları mükemmel öğrenme araçlarıdır. Öğrencilere oyunun zorluk seviyesini ayarlama imkânı verirken defalarca kez oynamaya da uygundur (Hostetter, 2002). Bilgisayar oyunları çeşitli ölçütlere göre sınıflandırılırlar. Oynanış biçimlerine göre şu biçimde sınıflandırılmıştır (Grace, 2005, s. 1-3).

- Birincil Kişi Vuruş
- Macera (Adventure)
- Yarış
- Rol yapma oyunu/ fantastik rol yapma
- Simulasyon
- Strateji
- Hedef Vurma
- Dövüş
- Spor
- Platform
- Kâğıt ve masa üstü oyunlar

- Zekâ

Prensky (2001b, s. 20), bilgisayar oyunlarını aksiyon, macera, dövüş, bulmaca, rol yapma, simülasyon, spor ve strateji oyunları olarak başlıklara ayırmıştır.

Aksiyon oyunları: Oyuncunun daima etkin olduğu oyun türleridir. Şiddet ve savaş unsurlarını barındırabilir.

Macera oyunları: Bu tip oyunların kurgularında hikayelerden faydalanılır. Keşfetme, problem çözme, nesne ve varlıkları toplama gibi amaçları bulunmaktadır.

Dövüş oyunları: Şiddet öğelerini barındıran oyun türlerindedir. Seçilen karakterlerle rakiplere veya bilgisayara karşı mücadele verilir.

Bulmaca oyunları: Bu oyunda bireyler mantık geliştirerek problemlerin üstesinden gelirler veya labirent ve benzeri ortamlardan kurtulmaya çalışırlar.

Rol yapma oyunu: Oyuncuların herhangi bir varlığı yönlendirdiği oyunlardır. Yönlendirdikçe çeşitli tecrübeler kazanan oyuncular, karakterlerini geliştirmeye devam ederler.

Simülasyon oyunları: Gerçek yaşamdaki olay ve durumların oyunlaştırılarak bilgisayarlara aktarılmasıyla oluşturulurlar.

Spor oyunları: Futbol, basketbol, voleybol gibi çeşitli spor dallarının bilgisayar ortamına aktarılmasıyla oluşturulur. Oyuncu veya teknik direktör olarak oyuna katılım sağlanır.

Strateji oyunları: Büyük toplulukların yönetilmesi veya stratejik hamlelere dayanan oyunlardır. Eş zamanlı, karşılıklı hamlelere dayanarak oynanabileceği gibi sırayla da oynanabilen çeşitleri bulunmaktadır.

Prensky (2001b, s. 1), oyunları meydana getiren on iki ögeyi şu biçimde ifade etmiştir:

- Oyunlar eğlendirir, keyif verir.
- Oyunlar sürükleyicidir, tutkuyla bağlanmayı sağlar.
- Oyunların kuralları bulunur.
- Oyunların amaçları vardır.
- Oyunlar etkin katılım ister.
- Oyunların seviyesi kişilerin başarılarına göre ayarlanabilir.
- Oyunların geri bildirimleri vardır.

- Oyunlarda oyuncuların kazanma hazzını yaşayacakları ortamlar sunulur.
- Oyunlarda oyunculara heyecan veren mücadele, meydan okuma, rekabet öğeleri bulunmaktadır.
- Oyunlarda oyuncuların yaratıcılığı geliştiren çözülmeyi bekleyen problemler vardır.
- Oyunlarda sosyalleşmeyi sağlayan etkileşim ortamları bulunur.
- Oyunlarda oyuncular da hikâyenin bir parçası olarak aynı duyguları paylaşırlar.

Prensky'e (2001b, s. 11) göre on iki maddenin altısını eğlence öğeleri, diğer altısını ise yapısal öğelerin oluşturduğunu dile getirir. Bu yapısal özellikler:

**Kurallar:** Oyunu diğer eğlence çeşitlerinden farklı kılan en önemli özelliktir. Oyunun ne biçimde, kaç kişiyle oynanacağını, sınırlılıklarını, başarı ölçütünü ifade eden öğedir. Bu kurallar sayesinde oyunda adalet anlayışı yerine getirilir. Kuralları olmayan bir eğlence oyun olarak ifade edilemez.

**Hedefler ve amaçlar:** Oyuncuların motivasyonlarını korumada ve artırmada amaca ulaşma yolundaki hedeflerin önemli olduğu dile getirilir. Bu hedefler; bazı sembollerini kazanma, bayrak toplama, yüksek puanlara ulaşma, bölümü tamamlama olarak ifade edilebilir. Bazı durumlarda oyuncuyu zorlasa da oyuncunun potansiyelini ortaya çıkarma bakımından önemli olduğu söylenir.

**Çıktılar ve geribildirimler:** Oyun esnasında sürecin nasıl işlediği hakkında oyuncuya anında geri bildirimlerde bulunulur. Bu bildirimlere göre oyuncular gerekli görürlerse stratejilerini değiştirebilirler. Sonuç kısmında oyuncuya kazanma kaybetme ve hedefe ne ölçüde ulaşıldığıyla ilgili bilgi verilir.

**Çatışma, yarışma, meydan okuma, rekabet:** İnsan tabiatı gereği rekabet gerektiren ortamlarda mücadele ederek ön plana çıkma eğilimindedir. Diğer oyunculara meydan okuyarak kazanma isteği oluşur. Bu süreçte çatışmalar, yarışmalar gerçekleşebilir.

**Etkileşim:** Oyun ve oyuncu ile oyuncunun diğer oyuncularla etkileşim kurması olarak ikiye ayrılır. Alınan geri bildirimlere göre sosyal ortamda tepkiler verilir. Bilgisayarların gün geçtikçe insan zekâsına yakın hamlelerde bulunması gözlenmektedir.

**Hikâye:** Genellikle oyunun başlangıç bölümünde hedeflerle birlikte verilir. Oyunun konusu hakkında bilgi verildiği bölümdür. Hikâyenin etkili ve güçlü olmasıyla oyuncuyla



karakteri arasında daha sıkı bir bağ kurulması sağlanabilir. Oyuncunun başarılı olmasında bu etkinin payı büyüktür.

Bilgisayar oyunlarının eğitim hayatında kullanılmasıyla ilgili birçok araştırma bulunmaktadır. Ural'a (2009) göre, öğrenim çağında bulunan çocukların oyunlara bu kadar düşkün olması oyunların eğitimde kullanılması bakımından önem teşkil etmektedir. Bu derece istekle katılım sağlanan etkinliklerle bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin planlı bir biçimde gelişimini desteklemek eğitimciler için büyük bir fırsat niteliğindedir.

Bilgisayar oyunlarının içinde barındırdığı stratejilerle geleneksel yöntemler desteklenerek öğrenmenin daha eğlenceli olması sağlanabilir. Bu oyunlarla ilgi ve motivasyonları artırılan bireylerin önceden belirlenmiş eğitsel amaçlara ulaşması mümkün kılınabilir. Bu ve benzeri nedenlerden dolayı birçok alanda oyunlar öğretim yöntemi olarak kullanılmaya başlanmıştır (Zavaleta vd., 2005, s.257-259). Tüzün'e (2006) göre de bilgisayar oyunlarının eğitimde kullanılması; geleneksel yöntemlerden öğrenci merkezli eğitime geçiş yapılması, karmaşık ve soyut içerikleri öğrenmeyi kolaylaştırması ve öğrenenlerin motivasyonlarındaki artışı gibi gerekçelere dayandırılmıştır.

Eğitim hayatımızda geleneksel yöntemlerin kullanıldığı, öğrenciyi edilgin duruma düşüren modellerden vazgeçilerek yaparak yaşayarak öğrenmenin ön plana çıktığı, öğrenci merkezli yaklaşımlara geçilmiştir. Oyun oynayanların sayısı ve istekliliği göz önünde bulundurulduğunda oyunların eğitim hayatının önemli bir parçası olması gerektiği düşünülmektedir. Yapılan deneysel çalışmalar karışık konuların öğretiminde bile oyunların başarılı sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Oyuncuların bu ilgi ve istekleri konuların öğretiminde güdülenmelerini sağlayarak eğitsel amaçlara ulaşmalarını sağlayabilir (Garris, Ahlers ve Driskell, 2002, s.441-442).

### **2.2.3.Bilgisayar destekli eğitsel oyunlar**

Son yıllarda bilgisayar oyunlarının eğitime uyarlanmasıyla meydana gelmiş sektördür. Bilgisayar oyunlarının eğlendiren ve motive eden özelliklerinin eğitimin kalitesini arttırmak için kullanılmasıdır (Ural, 2009, s. 18). Ders içi kazanımlara ulaşmada kullanılan en etkili yöntemlerden biri eğitsel bilgisayar oyunlarıdır (Akpınar, 1999). Eğitsel bilgisayar oyunları, öğrencilerin konuları öğrenmesi için oyunlarla desteklenmiş yazılımlardır (Güngörmüş, 2007, s. 18). Dikkat ve motivasyonun artırılmasına yönelik kullanılan bu teknikler, yardımcı bir materyal olarak kullanılabilirdiği gibi başlı başına bir materyal olarak da kullanılabilir (Kiili, 2005).

Etkili ve kalıcı bir öğreneme gerçekleştirmek amacıyla bilgisayar oyunlarının eğitsel amaçlı kullanılmasıyla “eğitsel bilgisayar oyunları” yeni bir terim, yeni bir anlayış olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler üzerinde hiçbir zorlama, baskı olmadan öğrencilerin gönüllü katılımına dayanan, eğlenerek öğrenmeyi destekleyen, faydalı olabilecek bir öğrenme yöntemidir (Malta, 2010, s. 37).

Eğitsel bilgisayar oyunlarını derslerde kullanmak isteyen öğretmenlere düşen görevler; motive edici, içerik düzenleyici, özetleyici, özel öğretmen, üretici, tasarımcı olarak ifade dirmiştir (Prensky, 2001a).

### *2.2.3.1. İşlevi*

Eğitsel bilgisayar oyunları öğrencilere stresten uzak esnek öğrenme ortamları sunarak birçok becerinin gelişmesine olanak sağlamaktadır. Eğlenceli bir öğrenme ortamında öğrencilerin özgüvenlerinde artış gözlenmektedir. Geleneksel öğrenmenin de eksikliklerini kapatan yazılımlardır (Boyle, 2011, s. 3-4).Yaptırdığı tekrarlar ile öğrenilenlerin içselleştirilmesi ve kalıcılığı sağlanmaktadır (Yılmaz, 2017, s. 162). Eğitsel bilgisayar oyunları sadece eğlendirme amaçlı değil bilgilerin pekiştirilmesi amaçlı kullanılan bir yazılımdır. Bu nedenle ders içi kazanımlara ulaşmak için kullanılabilir (Bayırtepe ve Tüzün, 2007).

Eğitsel amaçlı kullanılan bilgisayar oyunlarıyla öğrencileri sıkmadan eğlendirerek konular aktarılabilir. Öğrenciler bu etkinlikleri eğlence amaçlı gerçekleştirdiklerini düşünseler de oyunların kurallarına uyarak ilerlemek öğrenmeyi de beraberinde getirmektedir. Öğrenciler tarafından sorular sorularak deneme yanılmalarla gerçek yaşamla ilişkilendirmeleriyle bilgiler zihinlerde biçimlendirilir. Çoklu zekâyı ve aktif öğrenmeyi desteklemektedir. Bilgilerin kalıcı olmasını sağlarken öğrenmeyi de zevkli kılmaktadır. Aynı zamanda öğrenciler kümeler biçiminde çalışabilmektedir (Uğurel, 2003, s. 42).

Eğitsel bilgisayar oyunları en hızlı öğrenme eğrisine sahip uygulamalardır. Öğrenciler oynarken öğrenmektedirler (Siang ve Rao, 2003). Eğlenerek öğrenmek çok etkili bir yöntem olarak bilinmektedir. Öğrenilenler çok hızlı kavranır. Bilgiler uzun süreli belleğe yerleşmektedir. Bu nedenle bu oyunların eğitimin kalitesini artıracığı düşünülmektedir (Taşdemir ve Şüyun, 2016, s. 123). Öğrencilerin psikomotor, görsel ve akıl yürütme becerilerini geliştirip uyarılara tepki hızını artırmada etkilidirler (Sardone ve Devlin-Scherer, 2009, s. 50).

Şahin'e (2016, s. 30) göre eğitsel bilgisayar oyunlarını kullanmanın birçok yararı bulunmaktadır. Öğrencilerin motivasyonlarını artırıp dikkatlerini toplamada ve öğrenme

isteklerini artırmada etkilidir. Yapararak yaşayarak öğrenerek sürece etkin katılım sağlanmaktadır. Öğrencileri etkileyecek olumsuz özellikleri bulunmazken ders içi kazanımların kazanılmasında da oldukça etkilidir.

Linderoth, Lantz-Andersson ve Lindström (2002), eğitsel bilgisayar oyunlarının farklı amaçlarla kullanıldığını dile getirmişlerdir. Konuların aktarılmasında, öğrenciler için motivasyon kaynağı olarak kullanılmasında ve gerçek hayatın simülasyonlar yoluyla canlandırılmasında kullanılırlar. Kirriemur ve McFarlane'e (2004) göre de eğlenerek motivasyonu artırmak ve yapararak yaşayarak öğrenmeyi geliştirmek için kullanılmaktadır.

Eğitsel bilgisayar oyunlarının bazı sınırlıkları da bulunmaktadır. Kazanımlarla oyunların hedeflerinin örtüşmemesi, her yaş ve seviye grubu için farklı oyun tasarlama mecburiyeti, uygulamaların gerçekleştirileceği öğrenme ortamlarıyla ilgili alt yapı eksikliği olarak sıralanmaktadır (Şahin, 2016, s. 30-31).

#### 2.2.3.2. *Tasarım aşaması*

Genel olarak öğrenme ortamları için hazırlanan materyallerde dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır:

Tasarlanan materyaller basit ve anlaşılır olmalıdır. Ders içeriklerine uygun ve hedef kazanımları destekleyecek nitelikte hazırlanmalıdır. Bilgiye boğulmadan önemli yerler ve özetler verilmelidir. Görsellerde dengeli bir oranlama yapılmalıdır. Kullanılacak yazılı, görsel, işitsel öğeler öğrencilerin seviyesine uygun ve yaşamla bağlantılı olmalıdır. Öğrencilere pratik yapma imkânı sağlamalıdır. Tekrar kullanılmaya uygun olmalıdır. Geliştirilmeye ve güncellenmeye uygun tasarlanmalıdır (Yanpar ve Yıldırım, 1999, s. 27-31).

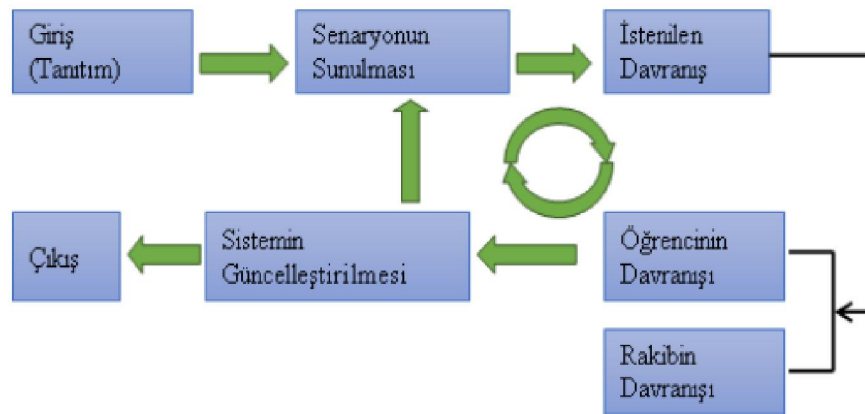
Seferoğlu (2006), bir materyal tasarlanırken dikkat edilmesi gereken özellikleri şu biçimde ifade eder: Bilişsel, duyuşsal, psikomotor becerilerden hangileri geliştirilecekse ona göre hedefler belirlenir. İkinci aşamada öğrencilere anlatılacak konuların içerikleri saptanır. Son olarak da öğrencilerin ön bilgilerine ve kişisel özelliklerine bakılarak materyal tasarımına geçilir. Nitelikli eğitsel bilgisayar oyunlarının sahip olması gereken özelliklerden bazıları şu biçimde belirtilmiştir:

- Eğitsel öğeler içeriklere saklanmış olmalıdır.
- Eğitsel bilgisayar oyunları etkileşimli olmalıdır.
- Oyuncular diğer bakış açılarını gözlemek için tam zıt karakterleri seçebilmelidir.
- Oyuncuların yaratıcılığı çeşitli ödüllerle desteklenmelidir.

- Oyuncular aynı hedefe birden farklı yolla ulaşabilmelidir (Devary, 2008).

Gredler (2004), eğitsel oyunların değerlendirilmesi için beş ölçüt belirlemiştir. Oyundaki başarıda şans faktöründen ziyade bilgi, yetenek ve beceri belirleyici olmalıdır. Bir kişinin kazanıp diğerlerinin kaybettiği tarzda özellikler içermemelidir. Yapılan hatalar puan kaybına neden olmayıp doğruların öğrenilmesini destekleyecek nitelikte olmalıdır. Doğru bilgiler, hedefler çerçevesinde doğru biçimde verilmelidir. Oyun mekanikleri herkesin anlayabileceği yalınlıkta ve açıklıkta olup dikkat çekecek özellikler de barındırmalıdır. Dempsey ve diğerleri bunlara ek olarak yönergelerin net olarak ifade edilmesi, oyunun kontrolünün oyuncularda olması, oyunların kaliteli ekran tasarımlarına sahip olması, oyunlarda renk, ses ve animasyonların uygun ve dengeli dağıtılmasının öğrencilerin dikkatlerini çekeceğine değinmişlerdir (Dempsey vd., 2002, s. 157-168).

İpek (2001), eğitsel bir oyunun yapısının Şekil 3'teki gibi olması gerektiğini belirtmiştir.



Şekil 3. Eğitsel oyun yazılımlarının genel yapısı

Eğitsel bilgisayar oyunlarında karşılaşılan bazı sorunlar bulunmaktadır. Eğitsel içerikle eğlence öğelerinin dengeli dağılımı önem arz etmektedir. Bu içerikler düzenlenirken eğlence unsuru geri planda kalmakta öğrenciler için sıkıcı bir ortam oluşturabilmektedir (Smith ve Mann, 2002). Öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirmek için tasarlanan eğitsel oyunların eğlence ve öğrenme dengesini yakalayamadıkları gözlenmiştir (Dğrusoy ve İnal, 2006, s. 12). Okul ortamlarında uygulanan bu ticari oyunların ön plana çıktığı uygulamalarda ise müfredatla uyumsuzluklar gözlenmektedir (McFarlane, Sparrhowk ve Heald, 2002).

Bir uygulamanın eğlenceli olması onun gelişime ve öğrenmeye olumlu katkı yaptığı anlamına gelmemektedir. Oyunlaştırma çalışmalarındaki birçok başarısız uygulamanın sebebi oyunlaştırma öğelerinin havalı oluşuna kendilerini kaptırıp öğrenme öğelerini gözden kaçırmalarından kaynaklanmaktadır (Yılmaz, 2017, s. 144). Kirriemur ve McFarlen'e (2004) göre de eğitsel bilgisayar oyunlarında şu sıkıntılar gözlenmektedir: Bilgisayar oyunları kıyaslandığında basit kalmaktadır. Görev ağırlıklı ve yavaş ilerlemektedir. Aktiviteler ve tasarımlar yetersiz kalmaktadır. Bates'e (2004, s. 80) göre de bir başka problem, eğitsel oyunlar tasarlanırken hazır uygulamaların içerisine içeriklerin yerleştirilmesidir. Uzman görüşleri çerçevesinde kazanımlar göz önünde bulundurularak içerikle oyun aynı anda tasarlanmalıdır.

Türkiye'de de eğitsel bilgisayar oyunları geliştirilmeye devam edilmektedir. Fakat eğitsel öğelerle eğlendirici öğelerin içeriklere yerleştirmesinde tam anlamıyla başarı sağlandığı söylenemez. Bu durum, oyun tasarımcılarının nitel veya nicel alanda yapılan araştırma sonuçlarından faydalanmamış olmalarından kaynaklıdır. Bu problem aşıldığında daha nitelikli yazılımların ortaya çıkacağı düşünülmektedir (Ural, 2009, s. 46). Müfredat uyumluluğunun yanı sıra öğrencinin öğrenme ortamında etkin olması da sağlanmalıdır. Birçok yazılım öğrencilerin ilgisini çekemeyen yoksul içeriklere sahip olduğundan başarılı olunamamaktadır (Şahin ve Yıldırım, 1999, s. 66).

Bilgisayar destekli eğitsel oyunlar tasarlanırken dikkat edilmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Oyuncu, oyunun sonunda hangi hedeflere ulaşacağını açık bir biçimde görebilmelidir. İçerikler eğitim programlarından hareketle hazırlanmalıdır. Oyuncuların yaş ve seviyelerine göre öğeler yerleştirilmelidir. Oyunda sürekliliği sağlamak için etkileşime sıklıkla yer verilmelidir. Oyuncuların, ekrandan alacakları dönütlerle güdülenmeleri sağlanmalıdır. Bu dönütlerde puan yerine teşvik edici mesaj veya semboller kullanılmalıdır. Oyuncular yanlış yaptığı zaman oyundan kopmasını engelleyecek mesajlar ve ipuçları verilmelidir. Oyun ekranı basit ve anlaşılır olmalıdır. Butonlar fark edilebilecek ve rahatlıkla tıklanabilecek büyüklükte tasarlanmalıdır (Bates, 2004, s. 80).

“Ders yazılımlarında giriş bölümünde öğrencinin dikkati, ilgi çekici grafik ve animasyon kullanılarak çekilir” (Alacapınar, 2006, s. 3). Oyunlar dikkat çekici olmalı ve devamlılığı sağlamalıdır. Bu nedenle farklı renk görsel ve animasyonlar ile rekabet öğelerine yer verilmelidir. Üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmadan oyun karakteristikleri ile öğretim içeriğinin uygun olmasının öğrenme hızını arttıracığı sonucuna ulaşılmıştır (Garris vd., 2002, s. 453). Eğitici ve motive edici öğelerle kişilerin zevk alması sağlanarak belirlenen hedeflere ulaşılmalıdır (Ural, 2009, s. 45).

Eğitsel oyunlar meydana getirilirken “Akış Teoremi” kullanılır. Oyunda üstlenilecek görevler oyuncunun kapasitesinin çok altında olmamalıdır. Aksi takdirde oyun, oyuncu tarafından sıkıcı bulunacaktır. Tam tersi durumda, oyun kapasitenin çok üzerinde yer alırsa oyuncuda gerginlik meydana gelmektedir. Böyle durumlarda “juicy feedback” diye adlandırılan “çok tatlı geri bildirimlerde” bulunulmalıdır. Oyuncuya kaybettiği ama bir daha denemesiyle ilgili bildirimler verilir. Motivasyonu tekrar sağlanan oyuncu akışta kalmış olur (Yılmaz, 2018, s. 53).

Eğitsel bilgisayar oyunlarının vazgeçilmez öğelerinden biri de gerçekçiliktir. Oyundaki hikâyelerin, karakterlerin, tepkilerin gerçek yaşamda karşılığı varsa oynayanların dikkatini daha fazla çeker ve bu öğelerle özdeşleşmesini sağlar. Bununla birlikte başarı ve başarıma hazzı oyunun en temel oynanma nedeni olarak görülür. Bu nedenle her aşamada başarı hissi oyuncuya tattırılmalıdır. Başarma isteği yaratıcılığı ve motivasyonu da beraberinde getirecektir (Ural, 2009, s. 170).

Oyunlaştırılmış uygulamalarda sorgulanması gereken ilk nokta öğrenmeye katkısının olup olmayacağıdır. Bir yöntemin eğlenceli bulunması onun faydalı olduğu ya da öğrenmeyi geliştirdiği anlamına gelmez. Eğlence boyutunun yanında öğrenme içeriği de son derece önemlidir. Bireylerin sadece kazanması üzerine kurulan bir oyunlaştırmada öğrenme tam anlamıyla gerçekleştirilemeyecektir. Bu nedenle kazanma ikinci planda yer almalıdır. Bunun yolu da ödülleri çok değerli belirlemekten geçer. Oyunlaştırılmış uygulamalarda kazanan birilerinin olması iyidir fakat aynı bireyin performansında bir iyileşme bir gelişme görülmemişse o birey için kazanan tabiri uygun düşmeyecektir (Yılmaz, 2017, s. 145).

Öğrenmenin gerçekleşmesinde motivasyonun önemi çeşitli araştırmalarda kanıtlanmıştır. Eğitsel oyunlar tasarlanırken de motive edici öğelere yer verilir. Yılmaz (2018, s. 47-48), motivasyonları dışsal motivasyon ve içsel motivasyon olarak ikiye ayırmaktadır. Dışsal motivasyon, kontrolümüz dışında bir yönlendirme ile rozet, ödül, ceza, para gibi herhangi bir uyarıcıyla sağlanmaktadır. İçsel motivasyon ise bir yönlendirmeye ihtiyaç duyulmadan merak, ilgi, ulvi bir hedef, tutku gibi öğelerden beslenerek kararlar alınmasını sağlamaktadır.

Oyun tasarlarken hedef kalıcı davranış değişikliği meydana getirmekse motive edici ödüllerin çeşidi ve dağılımı özenle yapılmalıdır. Bu nedenle dışsal pekiştireçler yerine içsel pekiştireçler verilerek davranışın devamlılığı sağlanabilir. Bireylerde içsel motivasyon sağlandığında ödül gerekmezken başarmak amacıyla bu davranış ortaya çıkarılır. Aksi takdirde ödül kazanmak asıl amacın yerine geçecek ödül kaldırıldığında istenilen davranış

son bulacaktır (Yılmaz, 2017, s. 121-122). Bu nedenle oyun tasarlama aşamasında dışsal pekiştiriciler yerine içsel pekiştiriciler tercih edilerek davranışta süreklilik sağlanabilir.

Eğitsel bir oyunun oluşturulma aşamasında oyun ve öğretim öğelerinin dengeli dağılması önemlidir (Doğusoy ve İnal,2006). Radoff'a (2011) göre de oyunlar hazırlanırken bazı eğlence unsurlarına yer verilmelidir:

Oyuncunun ilgi duyacağı görsel, tarihsel, duygusal ve matematiksel temalar ve ortamlar kullanılmalıdır. Oyunculara bir şeyleri tamamlıyor hissi verilmelidir. Grupları bir araya getirecek onları ortak hedefler doğrultusunda organize edecek eğlence unsurları kullanılmalıdır. Oyun oyuncuların duygularına seslenebilecek müzik ve tasarımlarla desteklenmelidir. İnsanlara kazanma hissini tattırarak rekabet ögesini barındırmalıdır. Oyunlar kişilere seçenekler sunup kararlarının sonuçlarını görmelerini sağlayıp gerçek hayata bir yol gösterici olmalıdır.

Sonuç olarak iyi bir eğitsel oyun şu özelliklere sahip olmalıdır (Ural, 2009, s. 172).

- Oyun anadilde hazırlanmalıdır.
- Ortalama güçlükte hazırlanmalıdır. Çok kolay olursa öğrenci sıkılacak çok zor olursa da öğrenci başarısızlık hissine kapılacaktır.
- Oyunun kontrolü ve oynanışı da kolay olmalıdır.
- Oyuncu, oyunda başarılı olabileceğini hissetmelidir. Aksi takdirde motivasyonu kaybolacaktır.
- Oyuncular oyun esnasında birden çok öge üzerinde kontrol sahibi olmalıdır.
- Oyun ekranı mesajlaşma, sohbet gibi sosyalleşme olanakları sağlamalıdır. Öğrencinin durumunu gösteren skor tabelası da yer almalıdır.
- Nitelikli grafikler ile gerçekçilik sağlanmalıdır.
- Oyun bir senaryo içermelidir. Çocuklara yönelik ise masal veya çizgi film karakterleri de kullanılabilir.
- Oyun esnasında çalan müzikler arka planda gerçekleşen olayla aynı duyguyu yansıtmalıdır. Ses efektleriyle desteklenmelidir.

Araştırmada bilgisayar destekli eğitsel oyunların dil bilgisi öğretiminde etkisi araştırılacaktır. Bu yazılımların tasarlanması için "Scratch" adlı programdan faydalanılmıştır.

Scratch programı, 2003 yılında MIT (Massachusetts Teknoloji Enstitüsü) tarafından 8-16 yaş grubundaki kişiler için tasarlanmıştır. Zamanla her yaşta insanın kullandığı bir programlama diline dönüşmüştür. Kolay ve anlaşılır ara yüzü sayesinde herhangi bir kodlama bilgisi gerektirmeden kod bloklarını sürüklemeye dayalı oluşturulan bir yazılımdır.

Kullanıcılar, projeleri birlikte geliştirebildikleri gibi bireysel tasarladıkları projelerde sosyal ortamlarda paylaşabilmektedir. 40'a yakın dil desteği olan bu tasarlama programı 150'den fazla ülkede kullanılmaktadır (Scratch About, 2015).

Scratch, her yaş grubuna hitap eden eğlenceli, kullanıcı dostu ara yüzü ile dikkatleri üzerine çeken bir programlama dilidir. Grafik bloklar, medya kontrolü, paylaşma ve işbirliği Scratch'in en önemli öğeleridir. Bu program sayesinde öğrenciler, algoritmayı ve matematiksel düşünmeyi de kavrarlar. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin %79'u Scratch'le kodlanmış uygulamaları anlaşılır bulduğunu ve kendilerini rahat hissettiklerini, keyif aldıklarını; %20'si ise bu uygulamalardan memnun kalmadığını dile getirmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %73'ü Scratch'in diğer programlara göre daha anlaşılır olduğunu ve eğitimde kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca ücretsiz olması, birçok dil desteğinin bulunması, kişilere zengin öğrenme ortamı sunması, tasarım için herhangi bir kodlama bilgisine ihtiyaç duyulmaması bu programın avantajlarından. Problem çözme teşvik eden ve olumlu birçok geri bildirim alınan Scratch programı, eğitsel amaçlı kullanılabilir ideal bir programlama dilidir (Genç ve Karakaş, 2012, s. 982-986).

Scratch programında animasyon, görsel, müzik ve efektlerinden faydalanılarak birçok derste kullanılabilir (Çatlak, Tekdal, Baz, 2015). Bu programla tasarlanan oyunlar tanıtımla başlamaktadır. Tanıtımın ardından oyunun hedefleri ve kuralları açık bir dille ifade edilir. Ardından oyunun hikâyesi ve senaryosu ekrana yansıtılır. Oyuncuya kararlarıyla ilgili dönütler verilir (Korkusuz ve Karamete, 2013, s. 89). Yapılan araştırmalarda Scratch programının öğrencilerin başarılarına ve motivasyonlarına olumlu yönde etki ettiği saptanmıştır (Sanjanaashree, Kumar ve Soman, 2014; Ching-San ve Ming-Horng, 2012).

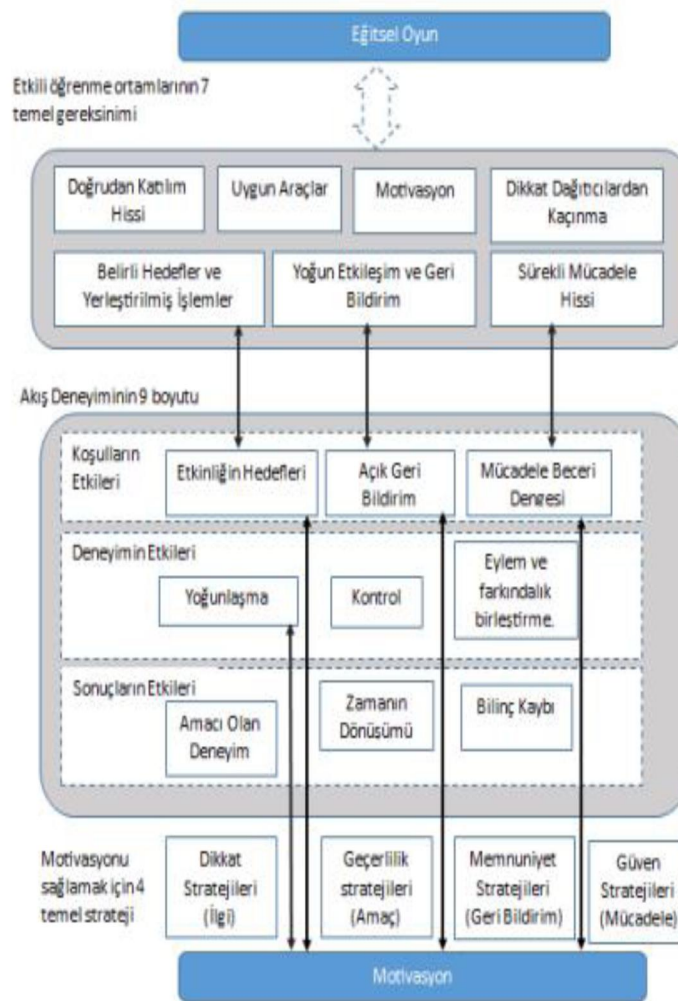
### 2.2.3.3. Örnek modeller

Eğitsel bilgisayar oyunları tasarlanırken kullanılan bazı örnek modeller bulunmaktadır:

**EFM:** “Eğitsel Oyun Tasarımı için Bir Model EFM, etkili öğrenme ortamı (Effective Learning Environment), akış deneyimi (Flow Experience) ve motivasyon (Motivation) sözcüklerinin baş harfleri ile isimlendirilmiş bir modeldir. Bu tasarım modelinde adı geçen üç kuramın özellikleri birleştirilerek eğitsel oyun geliştirmek için bir yapı sunulmuştur” (Korkusuz ve Karamete, 2013, s. 90). Sınıf ortamında akış deneyimi sağlandığında öğrencilerin motivasyonlarında artış sağlanacaktır. Nitelikli bir eğitsel bilgisayar oyunu etkili öğrenmeyi gerçekleştirecek ve motivasyon anlamında olumlu gelişmeler sağlayacaktır (Korkusuz ve Karamete, 2013, s. 91).



Bu modele göre eğitsel bir oyun tasarlamının yedi ilkesi vardır. Motivasyon, katılım ve mücadele duygusu bu ilkelerin başında gelmektedir (Song ve Zhang 2008). Son olarak, yazarlar teşvik edecek dört ana strateji bileşeni belirtmektedir. Öğrenciler için motivasyon, yani “ilgi alanı”, “hedef”, “geribildirim” ve “zorluk”. Oyunun dünyasındaki etkinlikler ve deneyimler, etkili bir eğitici oyun oluşturmak için bu dört motivasyon stratejisinin hepsini mümkün kılacak biçimde tasarlanmalıdır (Malliarakis, Satratzemi ve Xinogalos, 2014, s. 287).



Şekil 4. EFM oyun tasarım modeli (Song ve Zhang, 2008).

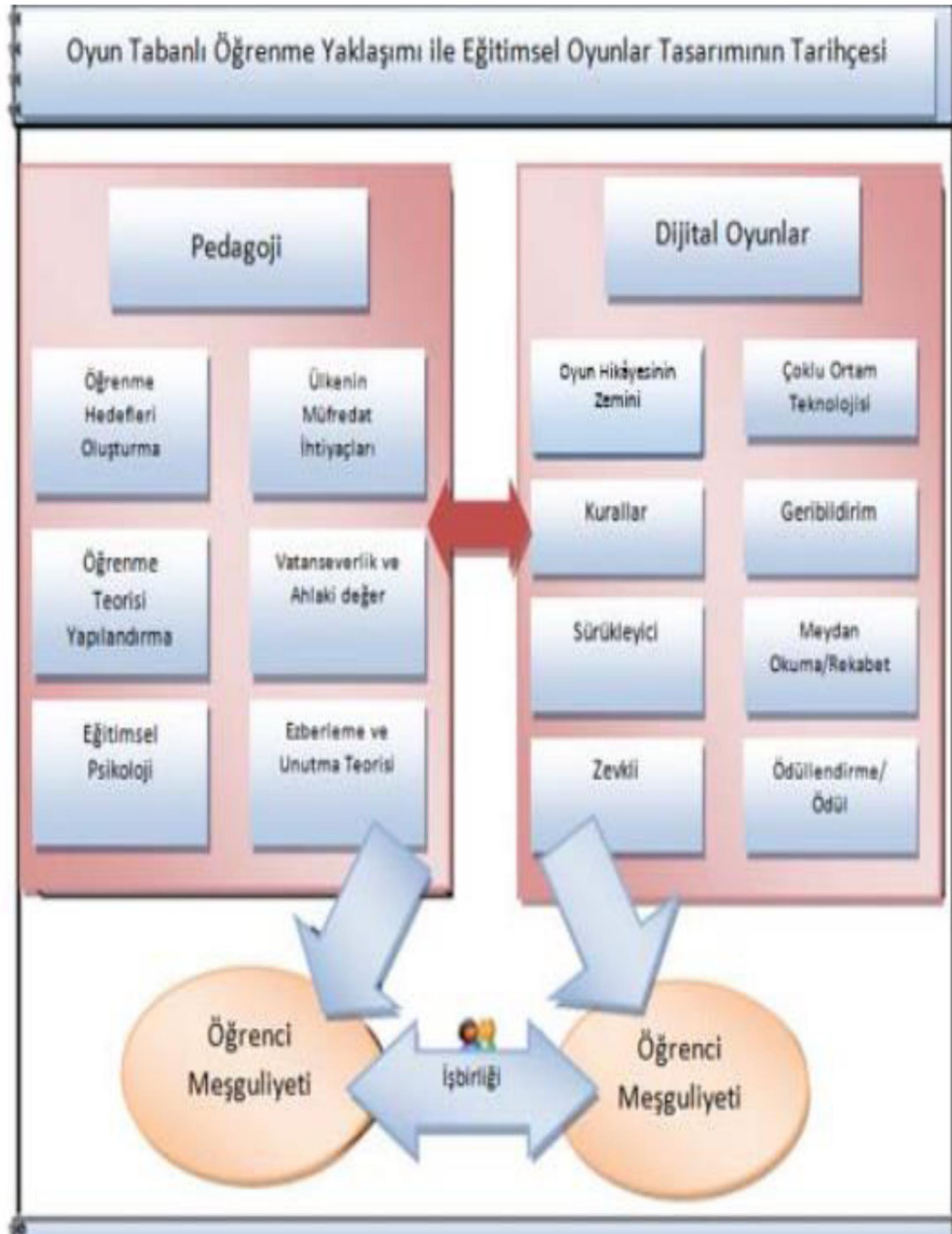
### FIDGE Modeli

“FIDGE, oyun benzeri ortamlar için bulanıklaştırılmış öğretim tasarımı geliştirme (Fuzzified Instructional Design Development of Game-like Environments) sözcüklerinin başharfleriyle isimlendirilmiş bir oyun tasarım

modelidir. Oyunlarla öğrenme ortamlarının nasıl birleştirilmesi gerektiğini açıklamaya çalışan modellerden biridir. Model birbirleriyle doğrusal olarak bağlı olmayan sekiz ögenin birleşmesiyle oluşmuştur. Bu öğeler; katılımcılar, oyuncu deneyimleri, sosyokültürel çevre, oyunun dinamik öğeleri, değişim, yönetim, teknoloji, oyunun kullanımınıdır” (Korkusuz ve Karamete, 2013, s. 92).

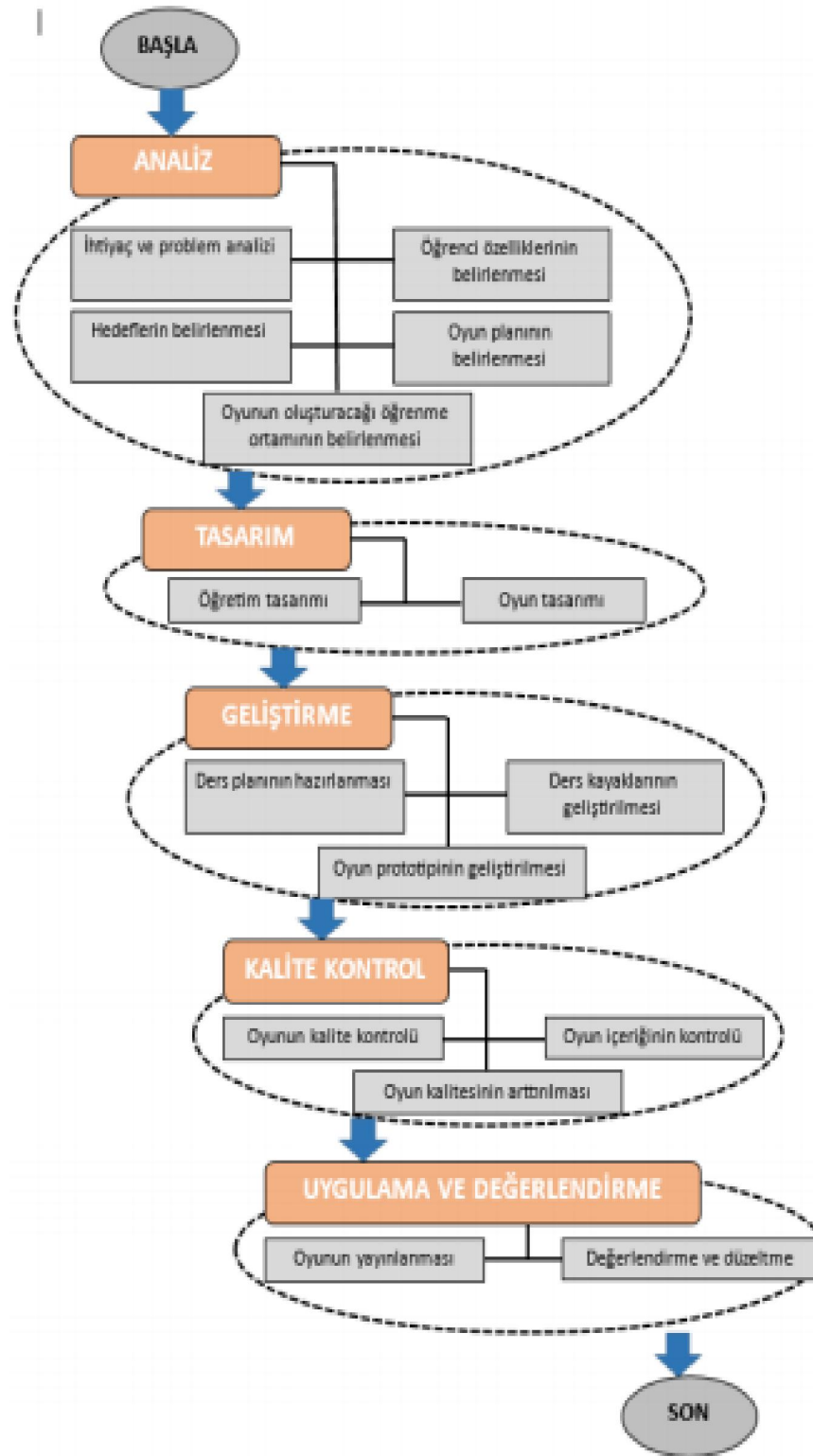
FIDGE modeli, dinamiğe sahip gerçek yaşam kökenli bir modeldir. Doğrusal olmayan bulanık yapı ve oyunların benzersiz özellikleri ile zenginleştirilmiştir. Tasarım aşamasında senaryo ve ilgili bileşenler hazırlanır, içerik netleştirilir, motivasyon öğeleri belirtilir, kullanıcı yardımları hazırlanır, ilkörnekle oluşturulur ve oryantasyonlar tasarlanır. Değerlendirme aşamasında geri bildirimler sıklıkla alınır. Sentez aşamasında da alınan dönütlerden hareketle alanyazın da göz önünde bulundurularak nihai yorumlar yapılır (Akilli, Cagiltay ve Pivec, 2006, s. 107-109).

**Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme Modeli (DGBL - Digital Game Based Learning),** Oyun ortamlarına öğretim içeriklerinin yerleştirilmesiyle meydana gelmektedir. Korkusuz ve Karamete’ye (2013, s. 95) göre dijital oyun tabanlı öğrenme modeli tarih derslerinde motivasyonu arttıracak simülasyonlar için geliştirilmiştir. Zin, Yue ve Jaafar (2009, s. 328) tarafından dijital oyun tabanlı öğrenmenin bileşenleri şu biçimde ifade edilmiştir:



Şekil 5. Eğitimsel tarih oyunlarının tasarımı için DGBL modelinde önerilen bileşenler

Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme Modelinde aşağıdaki basamaklar uygulanmaktadır.

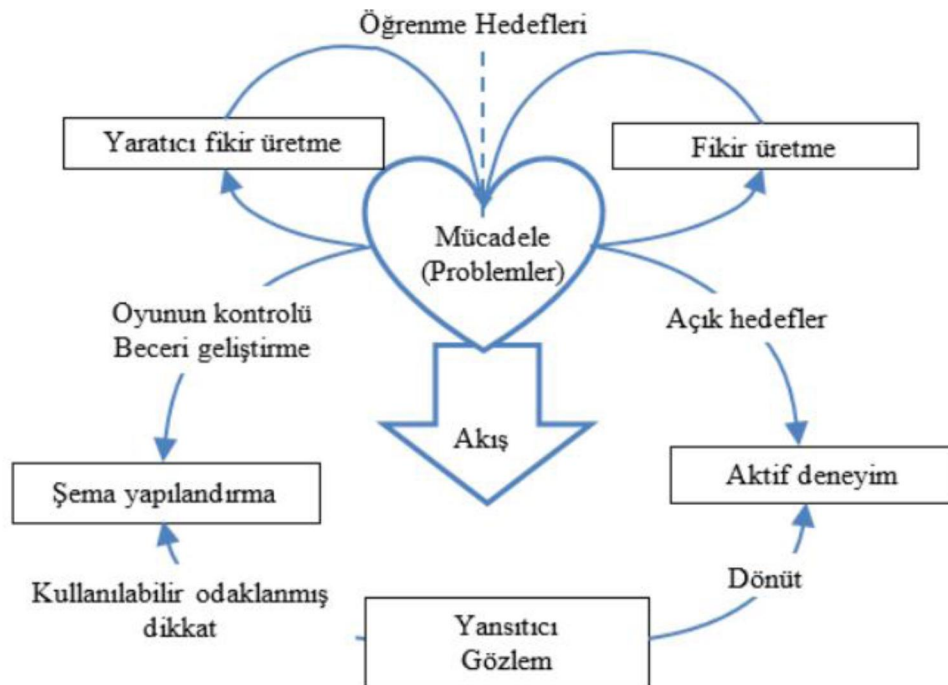


Şekil 6. DGBL Modeli (Zin, Jaafar ve Yue, 2009, s. 330).

### Deneyimsel Oyun Modeli

Kiili, öğrenmenin gerçekleşmesi için bilişsel öğelerin yanında duyuşsal öğelere de yer verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bilgilerin oyun ve etkinliklerle pratiğe dökülmesiyle akış deneyiminin kazanacağını ifade etmektedir. Bu doğrultuda geliştirilen model insanın dolaşım sistemine benzetilmiştir. Modelin kalbinde hedeflere ulaşmadaki güçlükler yer alır. Kalp problemlerin meydana gelmesini sağlayarak motivasyonun artmasını sağlar. Oyuncular karşılaştıkları problemleri döngü içerisinde çözerler. Yaratıcı düşünüp bir fikir geliştirirler ve küçük dolaşımı tamamlarlar. Üretilen çözümler büyük dolaşım içerisinde de denir. Gözlemlenen geri bildirimlerle problemlere daha iyi çözümler aranır. Özetle kalp ortaya bir problem koyar. Bu problemin üstesinden gelmek için farklı fikirler ortaya atılır, deneyim aşamasında da bu fikirlerin ne derece etkili olduğu gözlemlenir (Akgün vd, 2011, s.47; Korkusuz ve Karamete, 2013, s. 98-99; Kiili 2005, s. 19).

Kısaca bu modelde sadece bilişsel yapı değil davranışsal yapıda göz önünde bulundurulmuştur. Oyunun aktiviteleri bilişsel yapının da inşaa edilmesini sağlayacaktır (Malliarakis, Satratzemi ve Xinogalos, 2014, s. 287).



Şekil 7. Deneyimsel oyun modeli (Kiili 2005, s. 18).

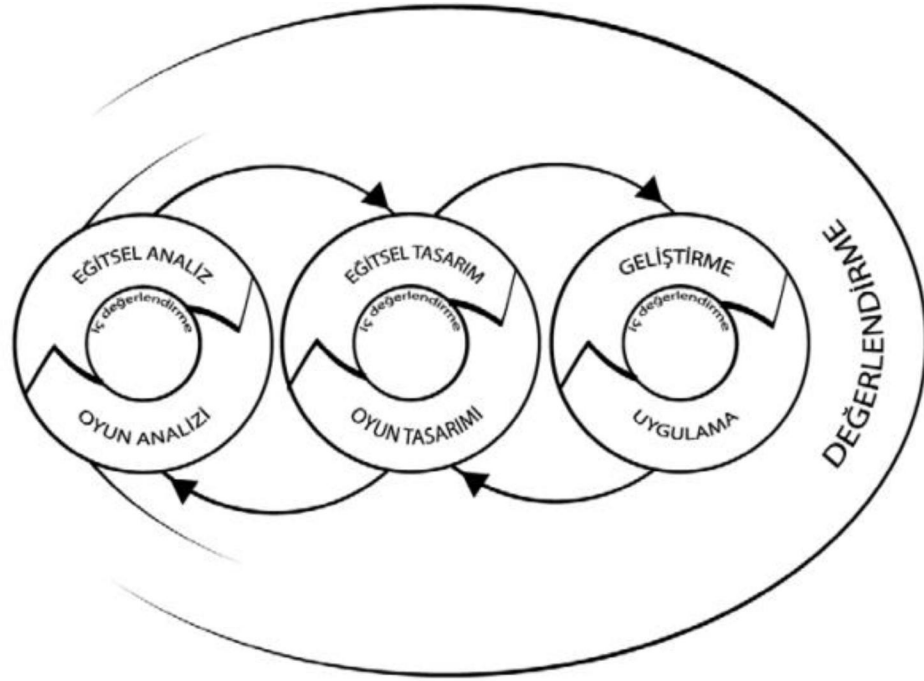
Kiili'ye (2005) göre eğitsel oyunların en önemli öğelerinden biri senaryodur. Öğrenme hedefleri, karşılaşılan güçlükler, oyunun dünyası ve alınan geri bildirimler oyuna karşı olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamaktadır. Bu deneysel oyun modeli, öğrencilerin öğrenme sürecine derin katılımlarının gerektiğini vurgulamaktadır. Oyunun tüm işlevlerinde etkin duruma getirilebilir; öğrenciler oynarken diğer oyuncularla sohbet ederken bir eğitim materyali okuyor ya da bir görevi yerine getirirken daima öğrenme içerisinde olacağını ifade etmektedir.

#### **Dört Boyutlu Çerçeve Modeli**

Çerçevdeki dört temel ilkedен oluşmaktadır. Bunlar; bağlam, temsil etme, öğrenci ve pedagojidir. Oyun, senaryolara ve yöntemlere yol gösterecek bir bağlamla tanımlanır. Bu bağlamın özellikleriyle öğretmen ve öğrenciler etkileşime geçmektedirler. Oluşturulma aşamasında kişiler, kullanım yerleri, gerekli alt yapı, teknik özellikler tanımlanmaktadır. Temsil etme başlığında her oyuncu kendine uygun bir avatarla temsil edilmektedir. Bu aşamada öğrencilerin dikkatlerini çekecek, merak duygularını ve motivasyonlarını artıracak grafik ve görsellerden faydalanılır. Öğrenci basamağını; öğrenciye ait yaşları, tercihleri, seviyeleri ve hedefleri oluşturmaktadır. Son basamak pedagoji ise eğitsel oyunu bilgisayar oyunundan ayıran başlıktır. Öğrenme stratejilerinin ve eğitici unsurların oyuna entegre edildiği bölümdür (Malliarakis, Satratzemi ve Xinogalos, 2014, s. 283).

#### **Sarmal Eğitsel Oyun Tasarım Modeli**

Diğer oyun modelleri incelenerek geliştirilmiş bir modeldir. Bu modelde eğitsel oyun geliştirilirken oyun öğeleri ile eğitsel öğelerin birbirinden bağımsız olamayacağı savunulur. Bu ikili arasına sarmal bir ilişki olup birbirlerini destekleyen öğelerdir (Akgün vd, 2011, s.53).



Şekil 8. Eğitsel oyun tasarımı döngüsü (Akgün vd., 2011).

Ele alınan eğitsel oyun geliştirme modellerinde mücadele ve motivasyonun önemi gözlenmiştir. Adı geçen tasarımların bir eğitsel oyunun tamamını geliştirmede yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Tasarımcılar için bir kılavuz niteliğinde olacakları da unutulmamalıdır. Bu modellerden sadece birkaçı eğitsel oyun yazılımlarında kullanılıp test edilmiştir (Korkusuz ve Karamete, 2013, s. 105).

#### 2.2.3.4. Akademik başarıya ve tutuma etkisi

Durukan'ın (2012, s. 145) , gerçekleştirdiği araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrenciler öğretim yazılımlarına olumlu yaklaşmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin çoğu bu yazılımların dersin her aşamasında kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Deney grubunda olumlu tutumla beraber akademik başarıda artış görülmüştür. Dil bilgisi öğretiminde bu tarz yazılımların kullanılmasının başarı ve tutum üzerinde anlamlı bir fark yaratacağı ortaya koyulmuştur.

Ural'a (2009, s. 46) göre öğrenciler derslerden sıkılmakta, ders dinlemek için kendilerini mecbur hissetmektedirler. Derslerde geçirdikleri kısa süreler bile onlar için sıkıcı olurken bilgisayar oyunlarının başında zamanın nasıl geçtiğinin farkında değillerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre eğitsel bilgisayar oyunları kullanılarak dersteki

sıkılmaların, gerginliğin, stresin önüne geçilebilir; keyifli, huzurlu motivasyonu da artıran bir öğrenme ortamı sağlanabilir. Eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanıldığı derslere öğrenciler zevkle katılmaktadır. Deney grubundan elde edilen verilere göre öğrenciler eğitsel bilgisayar oyunlarının her derste kullanılmasını istemektedirler. Böylece okula zevkle isteyerek geldiklerini dile getirmişlerdir. Daha önce kullanılan öğretim tekniklerinden daha eğlenceli ve daha faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Akademik başarılarına da olumlu yansiyacaklarını ifade etmişlerdir.

Kulik(1983), 51 araştırmanın sonucunu karşılaştıran bir meta analiz çalışması gerçekleştirmiştir. Elde edilen sonuçlara göre bilgisayar destekli öğretimin geleneksel öğretime göre başarı ve tutum değişkenleri üzerinde daha etkili olduğu gözlenmiştir.

Randel ve arkadaşları (1992), eğitsel oyunların başarı, tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerine yapılan 67 çalışmayı gözden geçirmişlerdir. 27 çalışma eğitsel oyunlar lehine çıkarken 38 çalışmada ise geleneksel öğretimle eğitsel oyunlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bilgisayar destekli öğretimle geleneksel öğretimlerin başarıya etkilerinin araştırıldığı bir çalışmada bilgisayar destekli öğretim lehine %10-%18 aralığında olumlu sonuçlar alınmıştır (Kamacı ve Durukan, 2012). Aynı doğrultuda Bangert-Drowns (1985), tarafından 200 araştırma üzerinde yapılan incelemelere göre bilgisayar destekli öğretimin başarıyı %20 oranında artırdığı ifade edilmiştir. 2007-2017 yılları arasında bilgisayar destekli öğretimin akademik başarıya etkisini ortaya koyan 43 deneysel araştırma ile ilgili meta analiz çalışması yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre aralarında güçlü bir ilişki saptanmıştır (Dikmen ve Tuncer, 2018).

### **2.3.Bilgisayar destekli öğretim**

Bilgisayar destekli öğretim (BDÖ) teriminin dillendirilmesi 1960'lı yıllara dayandırılırken bu alandaki öncü çalışmalar, ABD'deki üniversiteler tarafından 1970'li yıllarda gerçekleştirilmiştir (Demirel, 2009, s. 176). Bu terimle ilgili çeşitli tanımlarda bulunulmuştur.

BDÖ; bilgisayarların öğrenme ortamında kullanıldığı, öğrencilerin motivasyonlarını arttırarak kendi öğrenme hızlarına göre bireysel öğrenme imkânları sunan, öğrenme sürecini güçlendiren bir öğretim yöntemidir (Güllüoğlu, 2010, s. 2; Koşar, 2004, s. 124; Uşun, 2004, s. 42). Programdaki ders içeriklerinin öğretilmesi ve elde edilen kazanımların pekiştirilmesi için bilgisayarların kullanılmasıdır (Yalın, 2012, s. 165). Baki'ye (2002, s. 6) göre ise öğrencilerin etkileşim yoluyla kendi performanslarını görüp eksikleri hakkında dönüt



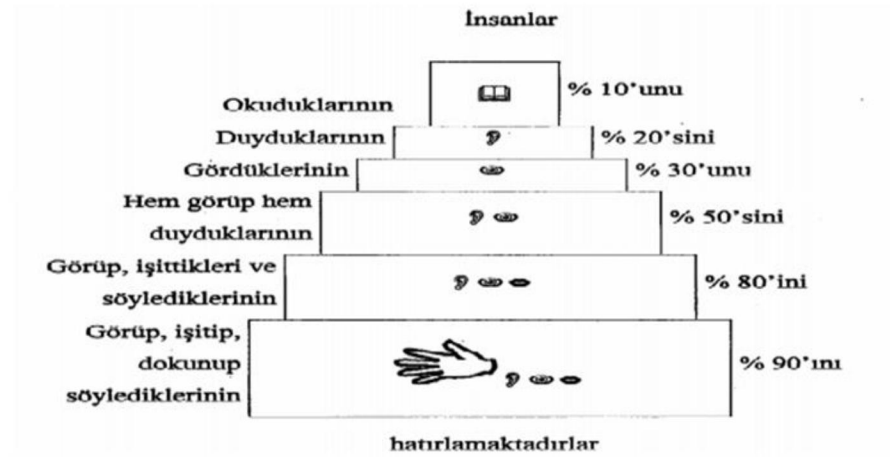
almalarını sağlayan ses, video, grafik ve resimlerle dikkatini canlı tutmayı başaran bilgisayarların öğretimde kullanılması olarak ifade edilir.

Bilgisayarla yapılan öğretimleri tanımlarken BDÖ'den farklı terimler de kullanılmıştır. "Bilgisayar destekli eğitim" ; hem derslerin sınıf içerisinde bilgisayarla öğretilmesi hem de okuldaki idari işlerin bilgisayarla yürütülmesi olarak tanımlanır (Akkoyunlu, 1993, s. 41; Demirel, 2009, s. 177). "Bilgisayar tabanlı öğrenme" ise eğitimde kullanılan diğer yöntem tekniklerden bağımsız sadece bilgisayar kullanılmasını yeterli gören anlayışı karşılayan terimdir (Uşun, 2004, s. 40). BDÖ, bunlardan farklı olarak bilgisayarı tek seçenek olarak değil de sistemin bir tamamlayıcı ve kuvvetli bir ögesi olarak sunan, öğrenme sürecindeki içeriklerin belirli yazılımlarla sunulmasını sağlayan araçlarla yapılan öğretimi ifade etmek için kullanılır. Bu süreçte bilgisayara diğer yöntem teknikler de eşlik eder (Akkoyunlu, 1993, s. 41; Durukan, 2011, s. 76; Uşun, 2004, s. 40).

Eğitim hayatında BDÖ'nün kullanılması için birçok gerekçe sunulmuştur. Özellikle ilköğretim çağındaki öğrencilerin soyut kavramlardan ziyade duyu organlarına hitap eden yöntemlerle daha nitelikli öğrenmeler gerçekleştirdikleri unutulmamalıdır (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2005 s. 16). Bu çağdaki öğrenciler, bilgi ve beceriyi duyularıyla edinmeye çalıştıkları için görme, işitme ve dokunmaya dayalı yöntem tekniklerin ders ortamında kullanılması büyük önem taşımaktadır (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2005 s. 21). Çünkü "bir eğitim aracı ne kadar çok duyu organına hitap ederse o ölçüde etkili olmaktadır" (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997, s. 279). Bu doğrultuda yapılan araştırmanın sonuçlarına göre insanlar;

- Okuduklarının %10'unu
- İşittiklerinin %20'sini
- Gördüklerinin %30'unu
- Hem görüp hem işittiklerinin %50'sini
- Söylediklerinin %70'ini
- Yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadırlar (Çilenti,1998, s. 36; Ergin, 1998).

Demirel (2002, s. 48) de farklı duyu organlarının hatırlama oranlarına yönelik oranları şu biçimde aktarmıştır:



Şekil 9. Hatırlamada duyu organların yeri

Durukan (2011, s. 67) da bu araştırmaları destekler nitelikte öğrenci merkezli bireysel farklılıkları dikkate alan öğretimlerde; öğrencilerin görsel, işitsel ve kinestetik becerilerine yönelik farklı öğrenme stillerinin benimsenmesi gerektiğini dile getirir. Bu nedenle sınıf ortamında kullanılacak araç gereçlerin birçok duyu organını harekete geçirmesi önemlidir. O nedenle BDÖ ile öğrenilmesi güç bilgiler daha anlaşılır ve somut bir biçimde öğretilir (Şahin ve Şahin, 2007, s. 311). Bilgisayar gibi eğitimde kullanılan araç gereçlerin birçok avantajından söz edilebilir:

Hareket, ses, görsellik gibi öğeler konuları daha anlaşılır kılar. Farklı duyu organlarına hitap eden öğrenme ortamları bilgilerin hatırlanmasını kolaylaştırır. Daha dikkat çeken görsel öğeler, soyut konuların da somutlaştırılmasında oldukça etkilidir. Ezberci zihniyetin önüne geçerek yaratıcı bir öğrenme anlayışı sağlar. Derslerin daha verimli geçirilmesini sağlayarak zamandan tasarruf edilmesini sağlar. Tüm derslerde tekrar tekrar kullanılabilirler (Demirci, 2008, s. 25). Söz kalabalığını engelleyerek özlü bir anlatım sağlaması, algılamayı kolaylaştırıp somut bilgiler kazandırması, öğrencinin dikkatini canlı tutup etkin katılımını sağlaması, dersi monotonluktan kurtarıp eğitimin hedeflerine ulaşmasını sağlaması gibi avantajlarından söz edilebilir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997, s. 279; Demirel, 2003, s. 83; Durukan, 2011, s. 66). Bu öğretim araç gereçlerinden en etkili olanı bilgisayarlardır (Akkoyunlu, 1993, s. 8; Numanoğlu, 1990, s. 7).

BDÖ'nün yararları birçok bilimsel araştırmada dile getirilmiştir. Uşun'a (2000, s.8) göre;

- Öğrenmeyi kolaylaştırması
- Etkin öğrenme sağlaması
- Somut öğrenmeleri gerçekleştirmesi
- Düşüncede sürekliliği sağlaması
- Üretimi artırması
- Farklı sınıf ve seviyelerde bireysel hedefleri gerçekleştirmesi olarak ifade edilmiştir.

Bilgisayarların eğitim ortamlarında kullanılan etkileşimli bir araç olup sabrının sonsuz olması, öğrenilenlerin pekiştirilmesinde etkili olması bilgisayarların avantajları arasında gösterilebilir(Keser, 1996, s. 73). Ergin'e (1998, s. 131) göre de BDÖ'nün geleneksel öğretim yöntemlerine göre başarıyı %10-18 oranında artırdığı gözlemlenmiştir. Fakat öğrenme sürecinde hiçbir yöntem tekniğin ve araç gerecin mükemmel olduğu söylenemez (Durukan, 2011, s. 81). BDÖ'nün de faydalarının yanı sıra birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Nitelikli eğitim programlarını destekleyen yazılım ve donanım eksikliği, mevcut donanım ve yazılımların yüksek maliyetleri, yazılımları uygulayacak öğretmen sıkıntısı, araç gereçlerin bakım ihtiyacı, öğrenme sürecini mekanikleştirip samimi bir ortamın kurulmasını engellemesi olarak sıralanabilir (Bilen, 1999, s. 66; Numanoğlu, 1990, s. 13; Şahin ve Yıldırım, 1999, s. 64-66; Uşun,2004, s. 52). Ural (2009, s. 9) ise tam aksine bilgisayarların etkileşimi arttırdığını çoklu ortam özelliklerinin gelişmesiyle hem eğlendirip hem eğittiğini dile getirmiştir. Durukan (2011, s. 81) da sosyalleşmeyle ilgili sıkıntıların terim karmaşasından kaynaklandığını dile getirmiştir. Öğretim aracı olarak sadece bilgisayarların kullanıldığı “bilgisayar destekli eğitimde” bu sıkıntılar gözlenebilirken drama, tartışma gibi yöntemlerle desteklenen öğrencilerin iletişim ve dil becerilerini geliştiren “bilgisayar destekli öğretimde” bu sıkıntılar gözlenmemektedir.

Bilgisayarların eğitimde kullanılmasıyla ilgili bazı sınırlılıklar bulunsa da öğrenilenlerin pekiştirilmesinde, güdülenmenin artırılmasında, etkin bir öğrenmenin gerçekleştirilmesindeki katkısı büyüktür (Demirci, 2008, s. 41). Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda bireylerin kendi öğrenme hızlarına uygun öğrenci merkezli bu anlayışın kesinlikle benimsenmesi gereken bir olgu olduğu dile getirilmiştir (Akpınar, 1999, s. 4). Gelişmiş toplumlarda bilgisayarların eğitim hayatındaki avantajlarından

faaydalanabilmek için tahta ve tebeşirin tercih edildiği ortamlardan vazgeçilerek bilgisayar destekli öğretime geçiş yapılmıştır (Orhan,2007, s. 1).

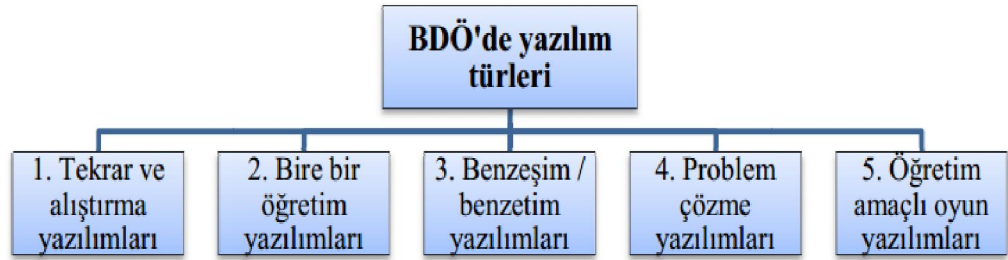
Okullarımızda BDÖ'nün uygulanmasıyla ilgili yaşanan bazı sıkıntılar gözlenmektedir. Geleneksel yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin sınıftaki otoritelerinin zayıflayacağını düşünerek öğrencileri bu öğretimden mahrum bırakması, teknolojik yeterliliğe sahip olmayan öğretmenlerin gözünde bu yöntemin büyümesi ve bu yöntemle önyargıyla yaklaşmaları, sınıflarda bu öğretimi sağlayan cihazların zarar görme ihtimalinden dolayı öğretmenlerin idareyle ters düşme endişesi sıkıntılardan bazılarıdır (Varol, 1997, s. 5). Bunların dışında uygulamayla ilgili de bazı sıkıntılar tespit edilmiştir. Bazı öğretmenlerin bilgisayarları doğrudan anlatım ve gösteri yönteminin bir parçası olarak görüp sadece bilgi aktarımı yapma amaçlı kullanmasıyla geleneksel öğretimlerde bir ilerleme kaydedilemediği düşünölmektedir (Baki, 2002). Araştırmalarda BDÖ'nün kullanım biçimleri şöyle ifade edilmiştir:

- Geleneksel yöntemlerle işlenen dersin ardından konuyu kaçıran, öğrenme güçlüğu çeken öğrenciler için özel öğretmen vazifesini üstlenerek konu eksiklerini gidermede kullanılır.
- İşlenen dersin ardından öğrencilerden geri bildirim almak için değerlendirme aşamasında kullanılır.
- Süreç esnasında uygulamalar, alıştırmalar ve değerlendirme amaçlı kullanılır.
- Bir taraftan öğrenciler bilgisayarlar yoluyla kazanımları elde ederken bir taraftan öğretmenin danışman sıfatıyla öğrencileri yönlendirip yanlışlarını düzeltmesi amaçıyla kullanılır (Aşkar ve Erden, 1986, s.23; Uşun, 2004, s. 44-46).

Odabaşı (2008, s. 41) da bilgisayarların eğitim öğretim de kullanma biçimlerini öğretim, tekrar ve alıştırma, benzeşim, başvuru kaynağı ve oyun amaçlı olarak ifade eder. Yapılan araştırmada BDÖ, benzeşim dışındaki dört başlığu içerecek biçimde kullanılmıştır. "Bilgisayar destekli öğretimde yaygın olarak kullanılan uygulamalardan biri olan öğretim yazılımları belirli bir konuyu öğretmek için tasarlanmış yazılımlardır. öğretim amaçlı bilgisayar yazılımlarını kullanan öğrenciler bu yazılımlar yardımıyla bilgisayar başında

kendi hızları ve yetenekleri doğrultusunda konuyu öğrenebilmektedirler” (Tanyeri, 2008, s. 449).

Alanyazında kabul gören sınıflandırmalardan biri şu biçimde gösterilebilir (Durukan.2011,s 83).



Şekil 10. Bilgisayar destekli öğretimde yazılım türleri

Araştırmada kullanılacak iki yazılım türü şunlardır:

#### **Tekrar ve Alıştırma Yazılımları**

Konuyu öğretmek yerine uygulamalarla pratik yaptırılmayı amaçlayan yaygın kullanılan yazılımlardan biridir. Öğrencilerin öğrendikleri konuları pekiştirmesini sağlamaktadır. Elde edilen kazanımların kalıcı olması için geliştirilen bu yazılımlarda sorulardan faydalanılır. Öğrencilere karar verme ve problem çözme becerilerini de aşmaktadır. Kavram yanlışlarının giderilmesinde de oldukça etkilidir (Durukan, 2011, s. 83-84).

#### **Öğretim Amaçlı Oyun Yazılımları**

Öğrencilerin ilgi, istek ve duyguları çerçevesinde öğretim içeriklerinin oyunlarla birleştirilmesi sonucu meydana gelmektedir. Keyifli bir öğrenme ortamı oluşturularak konuların öğrenilmesi sağlanmaktadır. Bu keyifli ortam öğrencilerin motivasyonlarını artırarak derslerde daha etkin olmalarının önünü açmaktadır. Bununla birlikte konuların pekiştirilmesinde kullanılmaktadır. Problem çözme, karar verme gibi birçok zihinsel becerinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır (Durukan, 2011, s. 85-86).

Elde edilen birçok araştırma bulgusuna göre BDÖ'nün öğrencilerin bilgilerini yapılandırmasında ve etkili bir öğrenme süreci yaşamasında başarılı olduğu tespit edilmiştir (Akpınar, 1999; Arı ve Bayhan 1999; Baki, 2002).

### 2.3.1. Bilgisayar destekli dil bilgisi öğretimi

Gün geçtikçe gelişen teknolojiyle birlikte öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve tutumları da değişmektedir. Öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek, tutumlarında iyileşmeler sağlayabilecek, akademik anlamda daha başarılı olmalarına imkân verecek, dil bilgisi konularını somutlaştırabilecek bilgisayar gibi teknolojik araç gereçlerden faydalanılmalıdır (Durukan, 2011, s. 5). Özellikle ilköğretim çağındaki son sınıf öğrencilerin soyut işlemler dönemine yeni geçiş yaptığı düşünülürse dil bilgisi öğretiminde konuların somutlaştırılması için bilgisayarlardan faydalanılmalıdır (Durukan, 2011, s. 40).

Dil bilgisi öğretimi için hazırlanan yazılımlarda bulunması gereken özellikler şu biçimdedir: Konular somutlaştırılarak verilmelidir. Örnekler yakın çevreden seçilerek cümle bağlamında verilmelidir. Öğrencilere zihinsel hazırlık yapabilme olanağı vermelidir. Özellikle karıştırılan terimlerin farklılıklarına animasyon ve görsellerle dikkat çekilmelidir. Vurgulanmak istenen bölümler farklı renklerle hazırlanmalıdır. Öğrenilenlerin pekiştirilmesi için etkinlikler yer almalıdır. Devamında öğrencilere sorular sorularak konuların ne derece öğrenildiğiyle ilgili dönütler vermelidir (Durukan, 2011, s. 79).

Bilgisayar destekli dil bilgisi öğretimi hazırlanırken şu noktalara dikkat edilmelidir (Şahin ve Yıldırım, 1999, s. 67-69).

Yazılım dersin hedefleriyle uyum içinde olmalıdır. Öğrencilerin seviyesine, hazırbulunuşluğuna, sosyoekonomik durumuna uygun hazırlanmalıdır. Öğrencilerin etkin katılımını sağlayabilmeli, motivasyonlarını bir ders boyunca canlı tutabilmelidir. Anında dönüt verebilmelidir. Dikkat çekici tasarım öğelerini barındıran, öğretmene yardımcı bir yazılım özelliği olmalıdır. Durukan (2011, s. 76), bu maddelere ek olarak yazılımın yapılandırmacı anlayışa uygun olması gerektiğini ve öğrenilenlerin etkinlikler üzerinde uygulanabilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Araştırmada bahsi geçen ilkelere uygun olarak hazırlanan yazılımlarla ad ve adla bağlantılı (ad, ad çekim ekleri, ad tamlamaları, zamir vb.) konular öğretilmeye çalışılmıştır.

## 2.4. İlgili yayın ve araştırmalar

Türkçe ve dil bilgisi öğretimi ile ilgili bu alanda sınırlı çalışma bulunmasından dolayı farklı alanlarda yapılan çalışmalardan da faydalanılmıştır.

### 2.4.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar

Altunay (2004), çalışmasında kontrol ve deney gruplarında oyunla desteklenmiş matematik öğretimiyle geleneksel matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini araştırmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı bu çalışma deney grubundan 36, kontrol grubundan 31 olmak üzere toplam 67 ilköğretim 4. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Uygulama öğretmenin ders anlatımını tamamladıktan sonra oyunlarla konuları pekiştirmesiyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen erişim testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu ile oyunla öğretimin uygulandığı deney grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenmektedir.

Şaşmaz Ören ve Avcı (2004), araştırmalarında eğitsel oyunların Fen Bilgisi öğretimindeki akademik başarıya etkisini gözlemlemiştir. 2003-2004 eğitim öğretim yılında 33 6. sınıf öğrencisiyle yapılan çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda eğitsel oyunlar kullanılırken kontrol grubunda geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracından elde edilen sonuçlara göre deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir.

Kula ve Erdem (2005), araştırmalarında öğretici bilgisayar oyunlarının temel aritmetik işlem becerilerinin gelişimine etkisini ortaya koymaya çalışmışlardır. Kontrol grupsuz öntest-sontest modeline göre yapılan bu çalışma, 4. ve 5. sınıflardan seçilen 46 öğrenciyle yürütülmüştür. İnternet üzerinden erişim sağlanan matematiksel bir oyunun temel aritmetik işlem becerilerinin gelişimine etkisi bakımından sınıf seviyeleri ve cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlara göre matematiksel oyunun öğrencilerin aritmetik işlem becerilerini geliştirmede anlamlı bir fark oluşmazken motivasyonlarının arttığı gözlemlenmiştir.

Tural (2005), çalışmasında ilköğretim 3. sınıf Matematik öğretimi üzerinde etkinliklerle ve oyunla öğretimin etkisini araştırmıştır. Deney grubunda etkinlik ve oyunlar kullanılırken kontrol grubunda geleneksel öğretim uygulanmıştır. Kontrol gruplu öntest-sontest modeli kullanılan bu çalışmada öğrencilerin erişimleri ve matematik dersine karşı olan tutumları incelenmiştir. Deney grubuna 26, kontrol grubuna da 26 olmak üzere toplamda 52 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlara göre erişim ve tutumlar yönünden deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Obut'un (2005), çalışmasında ilköğretim 7. sınıf Fen Bilgisi dersi için tasarlanan eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin başarılarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada deney grubuna uygulamak üzere bilgisayar ortamında eğitsel bir oyun tasarlanmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel uygulamalar gerçekleştirilmiştir. 2004-2005 yılları arasında İzmir'de 70 öğrencisiyle gerçekleştirilen bu çalışmanın verilerini toplamak üzere 20 soruluk bir başarı testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre deney grubu lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. Ayrıca deney grubunda erkek öğrencilerin daha yüksek puanlar aldıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin evlerinde bilgisayar sahibi olmaları ile öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Can ve Çağiltay (2006), çalışmalarında Türk öğretmen adaylarının eğitsel özelliği olan bilgisayar oyunlarının kullanımına ilişkin algılarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, 4 farklı üniversitede Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümlerinde eğitim alan 116 öğrenci oluşturmuştur. Elde edilen verilere göre okullarda eğitici oyunların kullanımının bir sorun teşkil etmeyeceğini aksine öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme amaçlarını yerine getirmede kolaylıklar sağlayabileceğine değinmişlerdir. Eğitsel oyunların rekabetçi ve işbirlikçi bir öğrenme ortamı sağlamasının bunda payının olduğunu dile getirmişlerdir.

Tüzün ve arkadaşları (2006), çalışmalarında tasarlanan bilgisayar oyununun fonksiyonlar konusunu öğrenmeye etkisini araştırmışlardır. "Quest Atlantis" adlı bu oyunda fonksiyonlar konusu pedagojik ilkelere uygun bir biçimde yansıtılmıştır. Oyun hakkında laboratuvarında test ortamları oluşturulmuş, kullanıcılar oyunlarla vakit geçirmiş ve oyunlar hakkında kullanıcılardan görüşler alınmıştır. Elde edilen verilere göre fonksiyon ve benzeri konularda eğitsel oyunların etkili bir öğretim aracı olduğu dile getirilmiştir. Bunda eğitsel oyunların deneyimlere dayalı sorgulamaya teşvik eden etkinlikler sunması, bireysel öğrenme hızlarına uygunluk ve işbirliğine yöneltmesi gibi faktörlerin etkili olduğu ortaya konmuştur.

Bayırtepe ve Tüzün (2007), çalışmalarında eğitsel bilgisayar oyunlarının bilgisayar derslerindeki başarılarına ve bilgisayarla ilgili özyeterlik algıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bu araştırmayı gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Donanım konusuyla ilgili tasarlanan oyunun çalışma grubunu 7.sınıflardan 51 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak başarı testi, öz yeterlik ölçeği ve öğrencilerin görüşlerini öğrenmeye yönelik görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grupları arasında bilgisayar özyeterlik algısı ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat



öğrenciler oyun tabanlı öğrenmenin keyif verdiğini derse karşı olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğunu dile getirmişlerdir.

Yiğit (2007), çalışmasında bilgisayar destekli eğitici oyunların öğrencilerin matematik başarısına ve öğrenmelerin kalıcılığına etkisini araştırmıştır. Adana’da özel bir okulda gerçekleştirilen çalışmaya ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinden 47 kişi katılmıştır. Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu desenden faydalanılmıştır. Araştırmada TuxMathScrabble ve Treasure Hunt Math adlı iki oyun deney grubunda kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak matematik dersi akademik başarı testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre deney grubu ile kontrol grubu arasında akademik başarı ve öğrenme kalıcılığı bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Karalar ve Sarı (2007), bilgisayar destekli yazılımların öğrenci başarısına ve bilgilerin kalıcılığına etkisini incelemek için 104 öğrenci ile bir çalışma yürütmüştür. Elde edilen sonuçlarda BDÖ’nün geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Güngörmüş (2007), çalışmasında farklı ünitelere yönelik hazırlanmış bilgisayar oyunlarının başarıya ve kalıcı öğrenmeye etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada Başkent üniversitesinden “Bilgisayar Kullanımı” dersini alan 12 farklı birinci sınıftan yansız atama ile seçilen 50 kişiyle 4 grup oluşturulmuştur. Araştırmanın hipotezlerini test etmek için dört farklı web tabanlı uygulamanın yanı sıra bir de eğitsel oyun geliştirilmiştir. Deney grubu bu uygulamalarla öğrenimine devam ederken kontrol grubunda ise mevcut oyun içermeyen uygulamalar devam ettirilmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan testlerden elde edilen verilere göre başarı ve öğrenmelerin kalıcılığı yönünden deney grubu lehine çıkmıştır.

Şahhüseyinoğlu (2007), çalışmasında eğitsel oyunlar aracılığıyla eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik örnek bir ders planı uygulamayı amaçlamıştır. Çalışma grubunu İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim gören İleri okuma ve İleri Yazma derslerini alan 46 öğrenci oluşturmuştur. Örnek ders planı bu öğrenciler tarafından seçilirken örnek bir problem “Combat” adlı eğitsel bir program kullanılarak öğrenciler tarafından tartışılmıştır. Araştırmacının gözlem ve görüşleri alınırken katılımcılardan da uygulama hakkında dönütler alındı. Araştırmaya katılanlar tarafından eğitsel oyunların eğlenceli olduğu aynı zamanda eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine olumlu katkıda bulunduğu dile getirilmiştir.

Yağız (2007), çalışmasını eğitsel bilgisayar oyunlarının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin bilgisayar dersi başarılarına ve bilgisayar öz yeterliklerine etkisini belirlemek

amacıyla gerçekleştirmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda 25, kontrol grubunda 26 olmak üzere toplamda 51 öğrenciyle çalışılmıştır. Quest Atlantis altyapısı kullanılarak geliştirilen 3 boyutlu öğrenme ortamı deney grubunda iki hafta boyunca uygulanmıştır. Deney grubunda bilgisayar dersleri oyun tabanlı öğrenme ortamında işlenirken kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak öz yeterlik ve başarı testi kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre başarı ve özyeterlik anlamında kontrol ve deney gruplarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış meydana gelmiştir. Deney ve kontrol grupları arasında hem özyeterlik hem de başarı bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Cinsiyet faktörünün başarı ve özyeterlik üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır. Öğrenciler bu uygulamaların hoşlarına gittiğini, kaygılarını azalttığını, bireysel öğrenmelerine kolaylık sağladığını dile getirmişlerdir.

Öztürk (2007), çalışmasında eğitsel bilgisayar oyunlarının 6. Sınıf matematik öğretimindeki bilişsel gelişime ve derse karşı olan tutumlarına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda İzmir’de 6. sınıfa devam eden 46 öğrenci ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre eğitsel bilgisayar oyunları ile öğrenim gören deney grubunun bilişsel gelişiminde anlamlı bir farklılık bulunurken bu fark cinsiyetler arasında saptanamamıştır. Öğrenciler eğitsel bilgisayar oyunlarını eğlenceli ve huzur verici bulduklarını ifade etmişlerdir. Tutum ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre eğitsel bilgisayar oyunları öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmesinde etkili olduğu dile getirilmiştir. Cinsiyetler arasında tutum yönünden anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bakar, Tüzün ve Çağıltay (2008), çalışmalarında öğrencilerin derslerde kullanılan eğitsel bilgisayar oyunları hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Ankara’da 6. sınıfta öğrenim gören 24 öğrenciyle 9 haftalık bir uygulamanın ardından öğrencilerin fikirleri alınarak betimsel analiz yapılmıştır. Sosyal Bilgiler dersine yönelik gerçekleştirilen bu çalışma hakkında öğrenciler olumlu görüş bildirip motivasyonlarının arttığını dile getirmişlerdir. Diğer sevmedikleri derslerde de bu uygulamaların faydalı olacağını ifade etmişleridir.

Buran (2008), BDÖ’nün dinleme becerisi üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. 42 üniversite öğrencisiyle dört haftalık bir çalışma yürütülmüştür. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenden faydalanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre BDÖ’nün geleneksel öğretime kıyasla başarıyı daha fazla artırdığı tespit edilmiştir. Cinsiyet yönünden anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Biriktir (2008), araştırmasında oyunla geometri öğretiminin erişiyeye etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan çalışma Konya'da öğrenim gören 41 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Veriler incelendiğinde deney grubunda uygulanan oyun yöntemi ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntem arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Çankaya ve Karamete (2008), çalışmalarında matematik dersinde oran orantı konusuyla ilgili geliştirdikleri eğitsel oyunların, öğrencilerin matematik dersine ve eğitsel bilgisayar oyunlarına karşı olan tutumlarına etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada Balıkesir ilindeki iki ilköğretim okulunda öğrenim gören 176 öğrenciyle çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin matematik dersine ve eğitsel oyunlara karşı tutumlarının olumlu olduğu fakat geliştirilen oyunların öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı dile getirilmiştir.

Pektaş (2008), yapılandırmacı yazılıma sahip BDÖ'nün biyoloji dersindeki akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini incelemek için bu çalışmayı gerçekleştirmiştir. 87 üniversite öğrencisiyle yürütülen araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yapılandırmacı anlayışla tasarlanan BDÖ yazılımı başarıyı artırırken tutum üzerinde anlamlı bir farklılık meydana getirmemiştir.

Uygun (2008), çalışmasında geliştirilen bilgisayar destekli yazılımın ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki akademik başarısına ve matematik dersine karşı olan tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla bu çalışmayı gerçekleştirmiştir. Araştırmaya Bolu ilindeki bir okuldan 4. sınıflar içinden 70 öğrenci rastgele seçilmiştir. Verilerin toplanması için Matematik Başarı Testi, Matematik Dersine Karşı Tutum Ölçeği ve Bilgisayara Karşı Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre kesirler konusundaki akademik başarı açısından bilgisayar destekli yazılımın kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunurken Matematik dersine karşı olan tutumlar bakımından deney grubuyla kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bilgisayara karşı olan tutumlarında ise bir artış gözlemlenirken bu sonuç istatistiklere yansımamıştır.

Arslan (2009), BDÖ'nün Türkçe dersine yönelik tutumlara etkisini araştırmıştır. Erzurum'da öğrenim gören 7. sınıflardan 50 öğrenci ile iletişim teması üzerinden çalışma gerçekleştirilmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışmada

BDÖ'nün tutumu olumlu yönde artırdığı fakat cinsiyet yönünden anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Kara'nın (2009), BDÖ yönteminin biyoloji dersindeki akademik başarıya, tutuma ve kavram öğrenmelerine yönelik etkisini incelediği araştırmaya, 9. sınıflardan 48 öğrenci üç hafta süresince katılım sağlamışlardır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenden faydalanılan araştırmada BDÖ'nün akademik başarı ve kavram öğrenmelerinde olumlu sonuçlar tespit edilirken tutum yönünden anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Coştu, Aydın ve Filiz (2009), çalışmalarında matematik dersinde tarayıcı tabanlı oyunların kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya koymak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Durum çalışması yönteminin benimsendiği bu araştırmada 16 öğrenciye bir ders boyunca TTNET Vitamin programı tanıtılmıştır. Elde edilen verilere göre öğrenciler, oyunların eğlenceli ve derslerle ilgili olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Oyun temelli öğretim hakkında da olumlu görüşlerde bulunmuşlardır.

Tüzün, Yılmaz Soylu, Karakuş, İnal ve Kızılkaya (2009), çalışmalarında geliştirdikleri üç boyutlu bir oyunun öğrencilerin başarılarına ve motivasyonlarına etkilerini araştırmışlardır. Ankara'da özel bir okulun 4. ve 5. sınıflarından seçilen 24 öğrenciyle 3 hafta boyunca kıtalar ve ülkeler üzerine çalışmalar yapılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel veriler öntest-sontest ile toplanırken nitel veriler görüşme ve gözlemlerle edinilmiştir. Elde edilen verilere göre oyun tabanlı öğrenme sonucunda öğrencilerin içsel motivasyonlarındaki artışta ve dışsal motivasyonlarının azalmasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin daha bağımsız olmasını sağladığından oyun tabanlı öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştigi ifade edilmiştir.

Tüzün ve Özdiç (2010), çalışmalarında öğretmen adaylarının bilgisayar oynama alışkanlıklarını ve oyun tercihlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma Hacettepe üniversitesinden 46 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan anketten elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının 2/3'si oyun oynamaktadır. Erkeklerin tamamına yakını oyun oynarken oynamayanların çoğu kızlardır. Stres atmak, boş zamanlarını değerlendirmek, zekâ geliştirmek gibi nedenlerden dolayı bilgisayar oynadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının %72'si bilgisayar oyunlarını zararsız bulurken %90'ı oyunların eğitimde kullanılmasının faydalı olacağını düşünmektedir.

Güneş (2010), çalışmasında geliştirilen bir oyunun öğrencinin akademik başarısına, bilgisayara karşı olan tutum ve kaygılarına etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır.

Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Deney grubu ve kontrol grubunun başarıları artarken aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Erkek öğrenciler oyunda daha başarılı olurken bu sonuçlara yansımamıştır.

Ergörün (2010), BDÖ' nün fizik dersindeki başarıya ve derse yönelik tutumlara etkisini araştırmak amacıyla bu çalışmayı gerçekleştirmiştir. 9. sınıfta öğrenim gören 62 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre BDÖ' nün hem akademik başarıyı hem de tutumu artırdığı saptanmıştır.

Özdoğan (2010), çalışmasında Bilgisayar Destekli işbirlikli öğrenme tekniğinin ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin başarı ve derse karşı olan tutumlarını etkisini ortaya koymak amaçlı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında İzmir'de 120 öğrenci ile yürütülmüştür. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme yapılırken kontrol grubunda geleneksel yöntem kullanılmış. Veri toplama aracı olarak Matematik Başarı Testi ve Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre deney grubundaki ders başarısının ve derse karşı olan tutumun geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundan fazla artış gösterdiği saptanmıştır.

Zobar (2011), BDÖ'nün okuma yazma üzerindeki başarısına ve öğrencilerin derse yönelik tutumlara etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Sakarya'da 3. sınıf öğrencileriyle noktalama işaretleri ve ekler kazanımlarına yönelik araştırmaya 52 öğrenci katılmış, çalışma dört hafta sürdürülmüştür. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışmadan elde edilen bulgulara göre BDÖ, geleneksel yöntemlere göre başarı ve tutumu artırmada daha etkili olmuştur.

Bayturan (2011), BDÖ'nün matematik dersi başarısına ve matematik dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Çalışmaya 9. sınıf öğrencilerinden 60 kişi katılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar itibariyle BDÖ' nün akademik başarıyı artırdığı fakat matematik dersine yönelik tutumlarda anlamlı bir farklılık ortaya koyamadığı saptanmıştır.

Fırat (2011), çalışmasında bilgisayar destekli eğitsel oyunların matematik öğretiminde bazı olasılık kavramlarına ilişkin kavramsal öğrenmeye etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bu çalışma Güneydoğu Anadolu'da bir ilköğretim okulunda 6. sınıfa devam eden 90 öğrenci ile öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenden faydalanılarak yürütülmüştür. Deney grubunda kullanılmak üzere iki oyun tasarlanmıştır. Verileri toplamak

için 14 sorudan oluşan bir test kullanılmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlara göre deney grubunda gerçekleştirilen bilgisayar destekli eğitsel oyunların kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretime göre kavramları öğretmede daha etkili olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca her iki grubun da sontest puanlarında artış görülmektedir.

Torun (2011), çalışmayı çocuk haklarını oyun desteğiyle öğretmenin öğrencilerin başarılarına, öğrenmelerin kalıcılığına ve tutumlarına etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılında Adıyaman'da bir ilköğretim okulunda 27'si deney, 29'u kontrol olmak üzere 56 5.sınıf öğrencisinin katılımıyla yürütülmüştür. Deney grubunda yapılandırma yaklaşımına uygun oyunlar kullanılırken kontrol grubunda normal müfredat devam ettirilmiştir. Çalışmada öntest- sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre oyunla öğrenim gören deney grubu ile yapılandırılmış yaklaşımla eğitim alan kontrol grubu arasında akademik başarı ve tutum yönünden deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 30 gün sonra yapılan kalıcılık testinde ise anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Tutum ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre deney grubundaki öğrenciler dersi çok eğlenceli bulduklarını, bu sayede dersi ve öğretmenlerini daha çok sevdiklerini dile getirmişlerdir.

Çelik ve Çevik (2011), çalışmalarında BDÖ'nün matematik öğretimine etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma Siirt ilinde bir ortaokulda 56 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 27'si deney, 29'u kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubunda BDÖ uygulanırken kontrol grubunda geleneksel yöntemler uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen matematik başarı testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 7. sınıflarda olasılık konusunu öğretmede deney grubuna uygulanan BDÖ'nün daha etkili olduğu dile getirilmiştir.

Durukan (2011), BDÖ'nün Türkçe dersine yönelik akademik başarılarına, tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini belirlemek amacıyla bu çalışmayı gerçekleştirmiştir. Trabzon ilinde 6. sınıflarla gerçekleştirilen araştırmaya 52 öğrenci katılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışma 12 hafta sürdürülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre BDÖ'nün akademik başarıyı ve tutumu artırdığı tespit edilmiştir.

Gürbüz ve Birgin (2012), çalışmalarında BDÖ'nün öğrencilerin kavram yanılgılarını gidermedeki etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Deney grubundan 18 kontrol grubundan 19 olmak üzere toplam 37 ilköğretim 7. Sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır.

Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenden yararlanılmıştır. Deney grubunda araştırmacılar tarafından geliştirilen iki adet uygulama kullanılırken kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. 12 soruluk testten elde edilen verilere göre deney grubunda kullanılan BDÖ'nün kavram yanlışlarını gidermede kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemlerden çok daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Polat ve Varol (2012), çalışmalarında eğitsel bilgisayar oyunlarının sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Elazığ'da bir ilköğretim okulundan seçilen 5. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Araştırmaya 15'i deney, 15'i kontrol olmak üzere 30 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda eğitsel bilgisayar oyunları kullanılırken kontrol grubunda geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 15 soruluk başarı testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar ışığında deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Eğitsel oyunların kullanıldığı grupla geleneksel yöntemin uygulandığı grup arasında cinsiyet yönünden anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Coşkun ve arkadaşları (2012), çalışmalarında ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerine yönelik eğitsel oyunların Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarıya etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Yaşamımızdaki elektrik ünitesine yönelik yapılan çalışmaya 15'i deney, 15'i kontrol grubu olmak üzere toplamda 30 öğrenci katılmıştır. Öntest- sontest yönteminin uygulandığı araştırmada eğitsel oyunların uygulandığı deney grubunun lehine akademik başarılarında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Donmuş (2012), çalışmasında eğitsel bilgisayar oyunlarının İngilizce dersindeki erişiyeye, öğrenmenin kalıcılığına ve motivasyona etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Öntest-sontest yönteminin kullanıldığı bu nicel araştırma Elazığ ilinde bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu 6. sınıf öğrencileri arasından yansız atama ile seçilen 33 deney 36 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplamda 69 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubunda araştırmacı tarafından geliştirilen oyunla uygulama gerçekleştirilirken kontrol grubunda İngilizce ders programına göre dersler işlenmiştir. Veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlara göre eğitsel bilgisayar oyunlarının erişü düzeyleri üzerinde ve öğrenmenin kalıcılığı üzerinde olumlu sonuçlar görülürken öğrenci motivasyonları üzerinde de kısmen olumlu artışlar görülmüştür.

Güven ve Sülün (2012), çalışmalarında BDÖ'nün fen dersindeki akademik başarıya ve fen dersine karşı olan tutuma etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Ankara'da bir 8. sınıfta gerçekleştirilen araştırmaya; deney grubundan 33, kontrol grubundan 30 kişi

katılmıştır. 2 ay süren bu çalışmada veri toplama aracı olarak başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlara göre deney grubu ile kontrol grubunun başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney ve kontrol grupları arasında tutum yönünden anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Topçu, Küçük ve Göktaş (2014), çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Üniversite 3.sınıftan seçilen 7'si kız 3'ü erkek toplam 10 öğretmen adayına yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Betimsel analiz yöntemiyle veriler elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adayları eğitsel bilgisayar oyunları kullanmanın öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini, bilgileri görselleştirerek eğlenceli bir biçimde öğrenmelerini, öğrenilenleri pekiştirme ve kalıcılığını sağlayacağını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte sınıf yönetiminin zorlaşması, fazla zaman gerektirmesi, bağımlılık yapabilmesi, özel bir yazılım gerektirmesi gibi eğitsel oyunların sınırlılıklarından da bahsedilmiştir.

Akın ve Atıcı (2015), çalışmalarında oyun tabanlı öğrenmenin öğrencilerin başarılarına ve görüşlerine etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma Van'da bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 26'sı deney, 23'ü kontrol olmak üzere toplam 46 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda eğitim platformlarından birinin eğitsel oyunları kullanırken kontrol grubunda geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak başarı testi ve görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre eğitsel oyunların kullanıldığı deney grubunun başarı seviyelerinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre öğrenciler eğitsel oyunları eğlenceli bulmuşlardır. Kaygıyı azalttığını, sınıf içinde daha özgür bir ortam oluşturduğunu derslerde kullanılmasının faydalı olacağını dile getirmişlerdir.

Yeşiltaş ve Turan (2015), çalışmalarında kendileri tarafından geliştirilen bir bilgisayar yazılımının Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde akademik başarıya ve derse karşı olan tutumlarına etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma Ankara ilinde 7.sınıfta eğitim gören 24'ü deney, 24'ü kontrol olmak üzere toplamda 48 öğrenci ile yürütülmüştür. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda ders Sosyal Bilgiler öğretim yazılımı kullanılarak işlenirken kontrol grubunda kitap setinden faydalanılarak işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre deney grubu ile kontrol grubu arasında başarı ve tutum yönünden deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.



Say (2016), çalışmasında bilgisayar oyunlarının fen dersine yönelik özyeterliklerine, motivasyonlarına ve saldırganlıklarına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Nicel yöntemlerden yarı deneysel deseni kullanarak gerçekleştirdiği çalışmaya Türkiye'nin her bölgesinden seçilen 7 ortaokulun 444 7. sınıf öğrencisi katılmıştır. 2004-2005 eğitim öğretim yılında bir yıl süren uygulamalarda deney grubuna ek olarak bilgisayar oyunları oynatılırken kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Birinci dönemin başında, ikinci dönemin başında ve yılsonunda yapılan testlerden elde edilen veriler özyeterlik ve motivasyon bakımından deney grubu lehine çıkarken verilerden hareketle bilgisayar oyunlarının saldırganlığa bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Özer (2016), çalışmasında ClassDojo adlı öğrenme ortamının öğrenci başarısına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma 2015 yılında bir üniversitenin sınıf öğretmenliği bölümünde 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle yürütülmüştür. Deney grubu için 30 kontrol grubu için 32 olmak üzere toplamda 62 öğrenci rastgele seçilmiştir. Deney grubuna oyunlaştırılmış eğitim ve ClassDojo uygulanırken kontrol grubuna geleneksel yöntemler uygulanmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlara göre deney grubu ile kontrol grubu arasında başarı yönünden deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubundaki öğrenciler bu uygulamaların derse karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olduğunu, motivasyonlarını arttırmada önemli pay sahibi olduğunu dile getirmişlerdir.

Yağcı (2017), çalışmasında BDÖ'nün tarih dersindeki akademik başarıya ve bilgisayara karşı olan tutumlarına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma Ankara'da bir lisede eğitim gören 10. Sınıf öğrencilerin tarih derslerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 28'i deney, 32'si kontrol grubu olmak üzere 60 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öntest- sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. 10 haftalık süreçte deney grubunda BDÖ kullanılırken kontrol grubunda geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlara göre başarı ve öğrenmelerin kalıcılığı konusunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunurken bilgisayara karşı tutumlarında deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Dikmen ve Tuncer (2018) tarafından 2007-2017 yılları arasında BDÖ'nün akademik başarıya etkisini ortaya koyan 43 deneysel araştırma ile ilgili meta analiz çalışması yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre aralarında güçlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Malkoç (2018), bilgisayar ve internet teknolojilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıya ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma Kocaeli ilinde 5. sınıfa devam eden 68 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öntest-

sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışmada akademik başarı, derse yönelik tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığı anlamında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

#### 2.4.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Brown (2000), öğrencilerden oluşturduğu kontrol ve deney gruplarında, BDÖ'nün öğrencilerin akademik başarılarına etkisini araştırmıştır. Araştırmada iki yıl boyunca 214 öğrenci ile çalışılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı bu çalışmada deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmacı öğrenciler arasındaki seviye farklarının da kapandığına dikkat çekip bilgisayar destekli öğrenmenin geleneksel öğrenmeden üstünlüğüne değinmiştir.

Dempsey ve arkadaşları (2002), çalışmalarında bilgisayar oyunlarının eğitimde kullanılmasına, motivasyonel sonuçlarına, öğrenme stillerine, strateji geliştirilmesine etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Aynı zamanda eğitsel oyunların barındırması gereken unsurlara ve cinsiyet üzerindeki etkisine de değinilmiştir. 20 kadın ve 20 erkekten oluşan çalışma grubuyla 2 yıl boyunca çalışmalar devam ettirilmiştir. Katılımcılar 8 gruba rastgele dağıtılmış ve katılımcılara 5 oyun oynatılmıştır. Veriler 160'a yakın yapılan gözlem ve katılımcıların doldurdıkları anketlerle toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre oyuncular net kısa talimatları olan zorlu oyunları tercih etmişlerdir. Meydan okuma, rekabet gibi unsurları barındıran oyunların rağbet gördüğü ifade ediliyor. Yüksek kaliteli ekran tasarımı, renk, ses, animasyon geri bildirim tercih sebebi olarak görülmüştür. Katılımcıların çoğu oyun esnasında deneme yanılma stratejisini kullanmıştır. Ayrıca kontrolün bilgisayardan çok oyuncuda olduğu oyunlarla daha çok vakit geçirilmiştir. Katılımcılar bilgisayar oyunlarının öğretim esnasında keşfetmeyi sağlayacak biçimde tasarlanması ve hedeflerin net olarak ifade edilmiş olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Şiddet içerikli olmayan oyunların problem çözme ve karar verme becerilerini geliştireceği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Squire ve Barab (2004), çalışmalarında dünya tarihi derslerinin Civilization III adlı bir eğitsel oyunla sınıf ortamında öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini araştırmayı amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bu çalışma ekonomik anlamda dezavantajlı bir okulun 9.sınıfta sınıf tekrarı yapmış öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 18 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin %75'i Afrika kökenli, %15'i Latin ve %10'u Avrupa kökenli olarak seçilmiştir. Her hafta 3 kez kırk beşer dakikalık uygulamalar 6 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçlarından gözlem, görüşme ve doküman analizi kullanılmıştır. Öğrenciler sürecin başında oyunu anlamakta güçlük çekmişlerdir.

Motivasyonlarında her ne kadar artış görülse de hedefleri yerine getirmede başarısız olmuşlardır. Süreç içerisinde oyunu ve hedeflerini yorumlayıp çözümlleyen öğrenciler oyunu başarıyla tamamlamışlardır. Süreç sonunda öğrenciler problem çözme becerilerini kazanırken beraberinde coğrafya kazanımlarını da örtük bir biçimde edindikleri saptanmıştır. Bu çalışma oyunların öğrenenlerin ilgisini çekmesi için güçlü araçlar olabileceği ancak etkin katılım, bireylerin hedefleri, kimlikleri, oyun ilişkileri, topluluk kültürleri gibi birçok faktörün bu süreçte etkili olduğu dile getirilmiştir.

Zhang (2005), çalışmasında 6. sınıf matematik dersinde üçgen konusunun öğretiminde BDÖ'nün geleneksel öğretime karşı etkililiğini araştırmıştır. 108 öğrenciyle gerçekleştirilen bu çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Başarı testinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde BDÖ'yle eğitim gören deney grubu ile geleneksel öğretimle eğitim alan kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Liao (2007), çalışmasında Taiwan'daki öğrencilerin başarısına BDÖ'nün etkisini araştıran meta analiz bir çalışma gerçekleştirmiştir. 4 kaynaktan elde edilen 52 çalışma incelenmiş ve geleneksel öğretim karşısında BDÖ lehine anlamlı bir fark çıkmıştır.

Chuang ve Chen (2007), çalışmalarında dijital oyunların öğrencilerin bilişsel başarılarına etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. İlköğretim 3. sınıfa devam eden 115 öğrenciyle deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 57'si deney grubuna 58'si kontrol grubuna dâhil edilmiştir. Deney grubuna konular dijital oyun yardımıyla aktarılırken kontrol grubuna bilgisayar destekli materyaller ve hipermetinler yardımıyla aktarılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin problem çözme ve hatırlama becerileri deney grubu lehine olumlu bir biçimde sonuçlanmıştır.

Ragasa (2008), çalışmasında Basit İstatistik konusunun öğretiminde deney grubuna uygulanan BDÖ ile kontrol grubuna uygulanan geleneksel öğretimi karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin ders başarılarındaki ve derse karşı olan tutumlarındaki değişiklikleri ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilen araştırmaya deney grubundan 38 kontrol grubundan 15 öğrenci olmak üzere toplamda 53 öğrenci katılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin akademik ders başarılarında anlamlı bir fark bulunurken derse karşı olan tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Abraham (2008), yaptığı meta analiz çalışmasında bilgisayar destekli okumanın yabancı dil öğreniminde okuduğuna anlama ve kelime öğrenmeye etkisini ortaya koymayı

amaçlamıştır. İncelenen on bir makale sonucunda bilgisayar destekli okumanın yabancı dil öğreniminde okuduğuna anlama ve kelime öğrenmeye olumlu etki yaptığı tespit edilmiştir. Fakat bu etkinin sınırlı olduğu ifade edilmiştir.

Papestrergiou (2009), çalışmasında dijital oyun tabanlı öğrenmenin eğitsel etkilerine ve öğrenci motivasyonlarına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Yunanistan'da bir lisede yaşları 16-17 arasında değişen 47'si deney, 41'i kontrol grubu olmak üzere toplam 88 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Deney grubunda dijital bilgisayar oyunları kullanılırken kontrol grubunda oyun dışı geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlara göre başarı ve motivasyon yönünden deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Erkeklerin daha fazla katılımına rağmen cinsiyet yönünden anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Sonuç olarak eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin cinsiyetlerinden bağımsız olarak etkili ve motivasyonel öğrenme ortamları sunabileceği dile getirilmiştir.

Kawaguchi ve Di Biase (2009), Japon öğrenciler üzerinde yabancı dil öğretiminde uzaktan eğitim, videolar ve msn gibi sosyal medya kullanımının etkisini araştırmışlardır. Likert ölçeklerden faydalanılarak öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Öğrenciler BDÖ'yü geleneksel uygulamalardan daha yararlı gördüklerini dile getirmişlerdir.

Naba'h, Hussain, Al-Omari ve Shdeifat (2009), çalışmalarında BDÖ'nün İngilizce gramer öğretimine etkisini araştırmışlardır. Çalışmaya Ürdün'den 212 öğrenci katılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel çalışmanın sonuçlarına göre BDÖ geleneksel öğretime göre başarıyı daha fazla artırmıştır. Cinsiyet yönünden de erkekler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Kebritchi, Hirumi ve Bai (2010), çalışmalarında bir bilgisayar oyununun öğrencilerin matematik başarılarına ve ders içi motivasyonlarına etkisini ortaya koymak üzere bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada 193 öğrenci 10 öğretmen deney ve kontrol gruplarına rastgele atandılar. Nicel verilerin yanı sıra nitel verilerle desteklenen bu karma çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deney grubunda geliştirilen oyunla ders işlenirken kontrol grubunda geleneksel yöntemler kullanılmışlardır. Elde edilen sonuçlara göre deney grubundaki öğrencilerin başarıları daha yüksek bulunmuştur. Görüşme formundan çıkan sonuçlara bakıldığında öğretmenler oyunların etkili bir öğretim yöntemi olduğunu dile getirirken öğrenciler de derslerin eğlenceli geçtiğinden ve derse karşı olumlu tutum geliştirdiklerinden bahsetmişlerdir.

Kwon, Lim, Lee, Kim, Jung, Suh ve Nam (2010), çalışmalarında bilgisayar destekli dil öğretiminin kelime öğrenmedeki etkisinin incelemişlerdir. Araştırmaya üniversite düzeyinde 52 öğrenci katılmıştır. 3 gün süren uygulamaların ardından iki hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Deney grubunda uygulanan BDÖ öğrenilen kelimelerin kalıcı olmasında daha etkili olmuştur.

Chen, Lien, Annetta ve Lu (2010), çalışmalarında geliştirilen FormosaHope isimli eğitsel oyunun öğrencilerin kültürel kimlikleri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Tayvan'da bir ilkokuldan seçilen 11-12 yaşlarında 30 6. sınıf öğrencisiyle çalışmalar yürütülmüştür. Yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırma 6 hafta sürmüştür. Veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlara göre eğitsel oyunların uygulandığı deney grubunun kültürel kimliklerini önemli derecede olumlu etkilediği dile getirilmiştir.

Shagga ve Omar (2012), çalışmalarında bilgisayar destekli eğitsel oyunların İngilizce dil bilgisi öğretimine etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Gazze'de işitme engellilerin bulunduğu 16 kişilik bir 9. sınıf oluşturmuştur. Katılımcıların 4'ü erkek, 12'si kadındır. Çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. 2011-2012 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen bu çalışmada veri toplama aracı olarak 6 soruluk bir test geliştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar ışığında bilgisayar destekli eğitsel oyunların işitsel engelli öğrencilerin İngilizce dil bilgisi başarılarında anlamlı bir fark oluşturduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca cinsiyet faktörü üzerinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Buna ek olarak bilgisayar oyunlarının öğrencilerin daha fazla motive olmalarına, derse daha fazla ilgi duymalarına ve birlikte çalışmalarına yardımcı olduğu gözlemlenmiştir.

Watson ve Yang (2016), öğretim amaçlı kullanılan oyunların uygulama aşamasında öğretmenlerin kişisel olarak engel algılarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Hem nitel hem nicel verilerin kullanıldığı bu çalışmaya 15 öğretmen katılmıştır. ABD'de gerçekleştirilen bu çalışmada öğretim amaçlı oyun kullanımı sırasında karşılaşılan engeller, oyunları etkili bir biçimde sınıfta uygulamanın zorlukları, teknoloji kullanımının zorlukları, mevcut eğitim sistemi ve oyun almadaki zorluklar olarak ifade edilmiştir. Araştırmaya göre erkek öğretmenler, oyunların etkili bir biçimde uygulanmasının zorluklarını ciddi bir engel olarak görürken kadın öğretmenler teknolojiyi kullanma ve oyunları elde etme konusundaki zorlukları ciddi bir engel olarak algılamışlardır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve araçları, verilerin çözümlenmesi ve tasarım geliştirme ile uygulama süreci hakkında bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Araştırmada nicel araştırmaya bağlı öntest-sontest denkleştirilmemiş gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen Büyüköztürk'e (2016, s. 205) göre "grupların ölçülen nitelik ile ilgili başlangıç noktalarının bilinmesine, böylece değişimin ölçülmesine ve test edilmesine olanak sağlaması desenin kullanılabilirliğini artırmaktadır. Bu tür bir desende odak noktası sıklıkla grupların birinde gözlenen değişimin diğerindeki değişimden ne kadar farklı olduğunun test edilmesidir." "Öntest - sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır" (Karasar, 2006, s. 97).

Yarı deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini net olarak ortaya koyduğu ve sonuçları nicel olarak elde edip somut olarak aktarabildiği için birçok alanda tercih edilmektedir. Araştırmacı, herhangi bir bağımsız değişkenin neleri ne oranda etkilediğini belirlemek amacıyla bu desenden faydalanabilir. Araştırma esnasında araştırmacı tarafından ortamda veya değişkenler üzerinde değişiklikler yapılmasını sağlayarak çalışmayı kontrol etme ve yönlendirme olanağı sağlamaktadır (Tanrıoğen, 2009).

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

#### 3.2. Çalışma Grubu / Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Kocaeli ilinde MEB'e bağlı bir ortaokulda öğrenim gören 6.sınıf öğrencilerinin bulunduğu seviyeleri denk iki şube oluşturmaktadır. Şubeler otuz beşer kişiden oluşmaktadır. Araştırmada "uygun örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. "Zaman, para, iş gücü kaybını önlemeyi temel amaç edinen bu yöntem araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanması olarak ifade edilmektedir. Örneğin bir araştırmacının ulaşım ve izin açısından sorun yaşamayacağı bir okuldaki öğrencileri örneklem alması böyledir" (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016, s. 92). Bu yöntemin seçilme sebebi araştırmacının yüksek lisans yapan bir öğretmen olarak uygulamayı kendi

sınıflarında doğrudan gözleyip, aşamaları sağlıklı bir biçimde devam ettirebilme düşüncesinden kaynaklanmıştır. Ayrıca okulun teknolojik alt yapısının olması, öğrencilerde tablet bulunması da bu kararda etkili olmuştur.

Tablo 3

*Çalışma grubunun özellikleri*

		Kontrol (35)		Deney (35)	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	16	45,71	20	57,14
	Erkek	19	54,26	15	42,86

Çalışmanın yapılacağı ortaokulda deney ve kontrol grubunu belirlemek amacıyla eğitim öğretim yılının başında 6.sınıflara farklı bir dil bilgisi başarı testi uygulanmıştır. Yedi şubeye uygulanan bu test sonuçlarına göre ortalamaları en yakın olan iki şube seçilmiştir. Bu iki şubenin geçen dönemki yazılı notlarının ortalamalarıyla deneme sonuçları da kontrol edilerek grupların birbirine çok yakın oldukları teyit edilmiştir. Veri toplama aracı olarak seçilmiş ölçme araçları, belirlenen iki şubeye öntest olarak uygulanmıştır. Sonuçlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. İki sınıf arasından ortalaması daha düşük olan deney grubu olarak belirlenmiştir.

Tablo 4

*Deney ve kontrol grubunun öntestleri arasındaki farklar*

	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Dil Bilgisi Başarısı Öntesti	Deney	35	34,54	1209,00	579,000	,691
	Kontrol	35	36,46	1276,00		
	Toplam	70				
Dil Bilgisi Tutumu Öntesti	Deney	35	31,19	1091,50	461,500	,076
	Kontrol	35	39,81	1393,50		
	Toplam	70				
Türkçe Tutum Öntesti	Deney	35	35,66	1248,00	607,000	,948
	Kontrol	35	35,34	1237,00		
	Toplam	70				

Tablo 4 incelendiğinde, bilgisayar destekli eğitsel oyun uygulamaları öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi başarı puanları ( $U=579,000$ ,  $p>0,05$ ), dil bilgisi tutum puanları ( $U=461,500$ ,  $p>0,05$ ) ve Türkçe tutum puanları ( $U=607,000$ ,  $p>0,05$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

#### 3.3.1. Veri Toplama Süreci

Araştırmada deney grubunda kullanılmak üzere bilgisayar destekli eğitsel oyunlar geliştirilmiştir. Bu uygulamalar 12 haftalık süreçte deney grubu için kullanılırken kontrol grubunda dersler müfredattaki etkinliklerle sürdürülmüştür. İki sınıfın dersine de aynı öğretmen girmiştir. Araştırmaya katılan sınıflarda yapılandırmacı anlayışla öğrenim gerçekleştirilmiştir. Kontrol ve deney grubunda kullanılan yöntem teknikler dışında tüm koşullar eşit tutulmaya çalışılmıştır. Uygulama aralık ayından mart ayına kadar devam ettirilmiştir.

Araştırma iki aşamadan meydana gelmektedir. Birinci aşamada, bilgisayar destekli öğrenme ortamında kullanılmak üzere bilgisayar destekli eğitsel oyun ve uygulamalar geliştirilirken ikinci aşamada geliştirilen materyallerin etkililiği araştırılmıştır. Bu araştırmanın uygulama kısmında kullanılacak ders yazılımının belirlenmesi için ilk olarak yazarlık sistemleri araştırılmış ve Stratch programı uygun bulunmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı'nın İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretim Programı'nda belirttiği kazanımlara uygun olarak, sözcük türlerinin adı geçen yazılımla bilgisayar destekli oyun ve uygulamalar eşliğinde öğretilmesine karar verilmiştir. Bu konunun seçilme sebebi araştırmayı uygulama zamanının müfredatta seçilen konulara denk gelmesinden dolayıdır.

#### Kontrol grubuna yönelik işlemler

- *Uygulama öncesi:* Kontrol grubunda; dil bilgisi başarı testi, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği, dil bilgisine yönelik tutum ölçeği ile öntestler uygulanmış, öğrencilerden veriler toplanmış ve kontrol grubunun verileriyle deney grubunun verileri karşılaştırılarak araştırma için uygun olduğu tespit edilmiştir.
- *Uygulama süreci:* Kontrol grubunda da yapılandırmacı anlayışa uygun ders işlenmiştir. Bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa gibi ilkeler ve tüme varım modeli bu grupta da uygulanmıştır. Soru-cevap, tartışma, düz anlatım ve sezdirme yöntemi de kullanılmıştır. Öğrenilenlerin pekiştirilmesi amacıyla ders kitabındaki etkinlikler de kullanılmıştır. Bilgisayar, akıllı tahta, tablet ve eğitsel



bilgisayar oyunlarının kullanımı dışında deney grubuyla aynı imkânlarla sahip olmuştur.

- *Uygulama sonrası:* 12 haftalık uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin akademik ders başarılarındaki, Türkçe dersine ve dil bilgisine yönelik tutumlarındaki değişimleri tespit etmek amacıyla sonestler uygulanmıştır.

#### **Deney grubuna yönelik işlemler**

- *Uygulama öncesi:* Yapılan araştırmalar ve uzman görüşleri çerçevesinde bilgisayar destekli eğitsel oyunlar tasarlanmıştır. Piyasada bulunan hazır uygulamalar hakkında da bilişim öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve akademisyenlerden görüşler alınmıştır. Bu önerilerden hareketle oyun ve uygulamalarda bazı düzeltmelere gidilmiştir. Geliştirilen oyun ve uygulamalar aynı okulda 7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde kullanılmıştır. Öğrencilerden oyun ve uygulamalar hakkındaki görüşleri yazılı ve sözlü olarak alınmıştır. Bu doğrultuda bazı küçük değişikliklere de gidilmiştir. Müfredattan hareketle dil bilgisi öğretimini gerçekleştirmek üzere 12 haftalık bir plan hazırlanmıştır. Bu planda yapılandırmacı anlayışa uygun dil bilgisi öğretim ilkelerinden faydalanılmıştır. Planda hangi konuların nasıl ve ne kadarlık bir zaman diliminde işleneceği, hangi yöntem teknik ve uygulamalardan faydalanılacağına yer verilmiştir. Deney grubunda dil bilgisi başarı testi, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği, dil bilgisine yönelik tutum ölçeği kullanılarak öntestler uygulanmış, öğrencilerden veriler toplanmış ve kontrol grubunun verileriyle deney grubunun verileri karşılaştırılarak araştırma için uygun olduğu tespit edilmiştir.
- *Uygulama süreci:* Hazırlanan planlar çerçevesinde derse video, animasyon veya çeşitli görsellerle başlanılıp dikkat çekilmiş ardından bu uygulamaların içerikleri ile ilgili öğrencilere sorular yöneltilmiştir. Bu sorular, öğrencilerin kuralları sezmelerini sağlayan, onları keşfetmeye yönlendiren ifadelerden oluşmuştur. Ders kitaplarındaki metinler akıllı tahtaya yansıtılıp konuyla ilgili sözcüklerin altı çizilmiştir. Öğrencilerin metin içerisinde bu sözcüklerin kullanımına yönelik fikir sahibi olmaları sağlanmıştır. EBA gibi eğitim portallarından örnekler ve farklı kullanımlar açılarak öğrencilerin tanıma kendilerinin ulaşmalarına imkân verilmiştir. Tümevarım modeliyle kurala ulaşan öğrenciler, akıllı tahta üzerinde eğitsel uygulamaları kullanarak öğrendiklerini pratiğe dökmüşlerdir. Oyunlar, akıllı tahta ve tabletler aracılığıyla oynatılmıştır. Öğrenciler 5-6 kişilik kümelerle ayrılmıştır. Her kümeye bir isim verilmiş ve görseli oluşturulmuştur. Kümelerde her hafta liste

sırasına göre değişikliğe gidilmiştir. Böylece farklı seviyedeki kişilerin aynı grupta olmaları sağlanmıştır. Öğrenciler işbirliği içerisinde grup başarısını bireysel başarının önüne alarak paylaşma yardımlaşma gibi becerileri de geliştirmiştir. Öğrenciler farklı fikirleri dinlemiş, eleştiri yapmış, katılıp katılmadığı yönleri ifade etmiştir. Öğrenciler arasında akran öğretimine de imkân sağlamıştır. Oyunlar esnasında sıklıkla bu küme çalışmalarından faydalanılmıştır. Öğrenciler grup üyeleri arasında tartışarak karara varmış, kararlar grup sözcüleri tarafından kartonlara yazılarak açıklanmıştır. Tabletlerle ise eğitsel oyunlar bireysel biçimde oynanmıştır. Grup biçiminde oynanan oyunların ardından bir kazanan beş kaybeden yerine verilen dönütlerle her öğrenciye kazandığı hissettirilmiştir. Her öğrencinin tabletine gerekli uygulamalar yüklenmiş, evde tekrar etmeleri sağlanmıştır. Bilgisayar destekli eğitsel oyunlar hem uygulama hem de öğrenilenlerin değerlendirilmesi aşamasında kullanılmıştır. Süreç haftada iki ders olmak üzere 12 hafta devam ettirilmiştir.

- *Uygulama sonrası:* 12 haftalık sürecin sonunda öğrencilerin akademik ders başarılarındaki, Türkçe dersine ve dil bilgisine yönelik tutumlarındaki değişimleri tespit etmek amacıyla son testler uygulanmıştır.

Tablo 5

*Deney ve kontrol grubuna ait denel işlem süreci*

		Deney Grubu	Kontrol Grubu
Uygulama Süresi		12 hafta (24 saat)	12 hafta (24 saat)
Uygulama Yöntemi		Bilgisayar destekli eğitsel oyunlar ve uygulamalar	BDÖ dışındaki müfredat uygulamaları
Uygulanan Test ve Ölçekler (Öntestler)		Dil bilgisi başarı testi	Dil bilgisi başarı testi
		Türkçe dersi tutum ölçeği	Türkçe dersi tutum ölçeği
		Dil bilgisi tutum ölçeği	Dil bilgisi tutum ölçeği
Konu Başlıkları	Adlar	6 ders saati	6 ders saati
	Ad çekim ekleri	6 ders saati	6 ders saati
	Ad tamlamaları	4 ders saati	4 ders saati
	Zamirler	8 ders saati	8 ders saati
Uygulanan Test ve Ölçekler (Sontestler)		Dil bilgisi başarı testi	Dil bilgisi başarı testi
		Türkçe dersi tutum ölçeği	Türkçe dersi tutum ölçeği
		Dil bilgisi tutum ölçeği	Dil bilgisi tutum ölçeği

### 3.3.2. Veri Toplama Araçları

Tablo 6

*Veri toplama araçları*

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
D	O1	X	O3
(Deney)	Türkçe Başarı Testi	Bilgisayar Destekli Eğitsel Oyunlar (Bağımsız Değişken)	Türkçe Başarı Testi
	Dil Bilgisi Tutum Ölçeği		Dil Bilgisi Tutum Ölçeği
	Türkçe Tutum Ölçeği		Türkçe Tutum Ölçeği
	(Bağımlı değişken)		(Bağımlı değişken)
K	O2		O4
(Kontrol)	Türkçe Başarı Testi	Mevcut Müfredat Uygulamaları	Türkçe Başarı Testi
	Dil Bilgisi Tutum Ölçeği		Dil Bilgisi Tutum Ölçeği
	Türkçe Tutum Ölçeği		Türkçe Tutum Ölçeği
	(Bağımlı değişken)		(Bağımlı değişken)

Araştırmanın bağımsız değişkenini, bilgisayar destekli eğitsel oyunlar; bağımlı değişkenlerini ise öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı düzeyi, Türkçe dersine ve dil bilgisine karşı tutum düzeyleri oluşturmaktadır. 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 Durukan'a (2011) ait Dil Bilgisi Başarı Testi kullanılmıştır.

Tutum ölçekleri ve başarı testi için güvenilirlik ve geçerliği önceden hesaplanmış ölçekler kullanılmıştır.

### 3.3.2.1. Dil Bilgisi Başarı Testi

Öğrencilerin başarı durumlarında uygulama öncesi ve sonrası anlamlı bir farklılık olup olmadığını ölçmek ve değerlendirmek için Durukan'a (2011), ait Dil Bilgisi Başarı Testi kullanılmıştır.

**Soru Seçimi:** Geçmiş yıllarda yapılan merkezi sınavlardan (DPY, OKS, SBS, ÖOS) konuyla ilgili 30 soru seçilmiş, bu sorular hakkında Türkçe öğretmenleri ve akademisyenlerden uzman görüşleri alınmıştır.

**Madde Analizi (güçlük ve ayırt edicilik) İşlemleri:** Dil bilgisi başarı testi pilot olarak 7. Sınıflardan 106 öğrenci üzerinde uygulanmış, öğrencilerin görüşleri alınmış; geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış, madde güçlük (p) ve ayırt edicilik (r) endeksleri hesaplanmıştır. Bu doğrultuda, madde güçlük endeksi 0,20'nin altında ve 0,90'ın üstünde olanlar ile ayırt edicilik endeksi 0,20'nin altında olan 6 adet soru Dil Bilgisi Başarı Testi'nden (DBBT) çıkarılmıştır.

**Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları:** Testin geçerliği için sorularla ilgili Türkçe öğretmenlerinin (4) ve Türkçe eğitimi akademisyenlerinin (2) görüşlerinden faydalanılmıştır. Bu kişilerin görüşleri doğrultusunda, soru köküyle ilgili problemden dolayı 1 soru DBBT'den çıkarılmıştır. Uygulamadaki konularla teste alınan soruların dağılımına dikkat edilmiştir. Testin son hâlinde yer alan 20 sorunun “adlar (ve alt kategorileri), zamirler (ve alt kategorileri), iyelik ekleri ve hâl ekleri” konularına birbirine yakın oranlarda dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Testte ikiden fazla aynı yanıt seçeneğinin art arda gelmemesine dikkat edilmiştir.

Yapılan güvenirlik analizi sonunda DBBT'nin Cronbach alpha katsayısı, 0,837 bulunmuştur. Güvenirlik analizinde, DBBT'nin güvenirlik katsayısını düşüren (Cronbach alpha katsayısı, 837'nin altında olan) 2 soru DBBT'den çıkarılmıştır. Bu işlemlerin ardından DBBT'de 21 soru kalmıştır. Puanlama kolaylığını sağlamak amacıyla, konu dağılımı göz önünde bulundurularak 1 soru daha çıkarılmış ve DBBT'ye 20 soruluk son biçimi verilmiştir. 20 soruluk bir başarı testi, 6. sınıf öğrencilerinin girdikleri merkezî sınavlardaki Türkçesoru sayıları göz önünde bulundurulduğunda yeterli görülmüştür.

DBBT'ye alınan soruların hangi konulara yönelik olduğu, madde güçlük (p) ve ayırt edicilik (r) endeksleri tabloda dikkatlere sunulmuştur:

Tablo 7

*DBBT Sorularının konuları madde güçlük ve ayırt edicilik endeksleri**DBBT Sorularının Konuları, Madde Güçlük (p) ve Ayırt Edicilik (r) Endeksleri*

Soru	Konu	p	r	Soru	Konu	p	r
1	isimler	0,78	0,55	11	zamirler	0,63	0,65
2	iyelik ve hâl ekleri	0,37	0,34	12	zamirler ve hâl ekleri	0,47	0,23
3	isimler	0,50	0,5	13	zamirler ve hâl ekleri	0,46	0,23
4	zamirler	0,48	0,31	14	zamirler	0,66	0,61
5	hâl ekleri	0,45	0,27	15	isimler	0,55	0,66
6	isimler	0,33	0,28	16	zamirler	0,44	0,23
7	isimler	0,69	0,65	17	isimler	0,75	0,57
8	isimler	0,83	0,45	18	zamirler	0,42	0,37
9	hâl ekleri	0,49	0,21	19	hâl ekleri	0,86	0,35
10	iyelik ve hâl ekleri	0,39	0,23	20	zamirler	0,65	0,72

DBBT'nin ortalama güçlük endeksi (p) 0,56; ortalama ayırt edicilik endeksi (r) ise 0,42 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen madde analizi değerleri, DBBT'nin uygulama için kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

*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.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ölçmek için Likert tipi maddelerden oluşan geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği geliştirme amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu açımlayıcı faktör analizi için; 2012-2013 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında Kütahya ili devlet ortaokullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan ve rastlantısal olarak seçilen toplam 251 öğrenci oluşturmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi için ise; aynı sınıf gruplarında eğitim gören 207 farklı öğrenciyle çalışılmıştır. 35 maddeden oluşan ölçek taslağı 251 öğrenciden oluşan gruba uygulanarak geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0,909, Bartlett's Küresellik Testi değeri ise  $\chi^2=4046,967$ ;  $df=595$ ,  $p<.000$  bulunmuştur. Bu

değerlerle ölçeğin faktör analizine uygunluğu tespit edildikten sonra faktör analizi yapılmıştır. Faktör ve güvenirlik analizi sonuçlarına göre faktör değeri düşük olan ve binişiklik yaratan 7 madde ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonu düşük olan 1 madde elenmiştir. Analiz sonrasında 35 maddelik taslak ölçekten 27 maddelik Likert tipi ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliği uzman görüşleri alınarak sağlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için 251 öğrenciye açımlayıcı faktör analizi ve 207 kişiye doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin toplamı ile faktörler arası ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı, 0,914 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgularla ölçeğin geçerli, güvenilir olduğu ve ölçmek istediği tutumu ölçtüğü söylenebilir. Ölçeğin ve faktörlerin ayırt edicilik gücünü belirlemeye yönelik her bir faktör ve ölçek için üst grup ve alt grup Türkçe dersine ilişkin tutum puanları, ortalamaları arasındaki farkın t değeri hesaplanmıştır. Öncelikle öz yeterlilik puanları yüksekte düşükte doğru sıralanmış; alt ve üst gruplar tüm anketlerin %27'sini oluşturan 68'er kişiden oluşturulmuştur. Tüm faktörlerin ve ölçeğin tamamında, %27'lik alt grup ve üst grupları arasında manidar bir fark görülmektedir. Bu fark faktörlerin ve ölçeğin alt ve üst grupları ayırt edebildiğini göstermektedir.

### *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 çalışma Dil Bilgisi Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği'nin (DBÖİTÖ) geliştirilmesini ve psikometrik özelliklerinin ortaya konulmasını amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Çalışma kapsamında iki gruptan veri toplanmıştır. İlk grup ölçek geliştirme sürecinde açımlayıcı faktör analizinin yapıldığı gruptur. Ölçeğin deneme formunun, madde sayısının en az 10 katı kadar katılımcı yer alan bir gruba uygulanması gerektiğinden kayıp veriler ve uç değerler olacak olması durumu düşünülerek 360 kişilik bir gruba uygulama yapılmıştır.

Uç değer olan bir katılımcının veri setinden çıkarılmasının ardından, bu grupta yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler ile ölçek geliştirme sürecinde doğrulayıcı faktör analizinin yapıldığı ikinci grupta 298 kişi bulunmaktadır.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi öğrenmeye ilişkin tutumlarını ölçmeyi amaçlayan DBÖİTÖ'nün geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Daha sonra bir grup (n=26) ortaokul öğrencisinden dil bilgisi öğrenmeye ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarını içeren birer kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yazdırılan kompozisyonlar analiz edilmiş ve öğrencilerin ifadeleri tutum ifadelerine dönüştürülmüştür. 42 maddelik bir ön form oluşturulmuştur. Yazılan maddeler için üç ölçme ve değerlendirme uzmanı ile üç Türk dili uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Yapılan düzenlemelerden sonra 33 maddenin ölçeğin ön deneme uygulamasında yer almasına karar verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi uygulandıktan sonra 3 faktörlü 25 maddelik bir yapı elde edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen DBÖİTÖ, 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin derecelendirilmesinde kullanılan ifadeler “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Orta Derecede Katılıyorum”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” biçimindedir.

Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0,908, Bartlett's Küresellik Testi değeri ise  $\chi^2=3444.794$ ;  $df=300$ ,  $p<.000$  bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı, 0.887 olarak bulunmuştur.

Analizler sonucu elde edilen güvenilirlik kanıtları ve geçerlik kanıtları birlikte değerlendirildiğinde kullanılacak DBÖİTÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmektedir.

#### **3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci**

Araştırmada hazır uygulamaların yanı sıra eğitsel bilgisayar oyunları da geliştirilmiştir. Bu aşamada materyal geliştirme ilkelerinden faydalanılmıştır. Ayrıca eğitsel oyun tasarlama modelleri incelenmiş, tasarımlar bu doğrultuda planlanmıştır. Oyun tasarımında MIT tarafından geliştirilen Scratch programı kullanılmıştır. Özellikle öğrencilerin dikkatini çekeceği düşünülen kültürel değerlerimizi hatırlatan karakterler seçilmiştir. Bu oyunlardan aşağıda kısaca bahsedilmiştir.





Şekil 11. Scratch kodlama programı

Yazılım geliştirilirken bazı noktalar göz önünde bulundurulmuştur:

Öğrencilerin ihtiyaçları kazanımlar doğrultusunda listelenmiştir. Adlar ve adlarla bağlantılı konular belirlenerek öğrencilere aktarılacak kısım sınırlandırılmıştır. Bu ihtiyaçların giderilmesine yönelik bilişsel, duyuşsal ve kinestetik becerilerini harekete geçirecek öğrenci seviyesine uygun tasarlama aşamasına geçilmiştir. Stratch adlı kodlama programıyla kazanımlar eğitsel oyunların içerisine yerleştirilmiştir. Tasarımlar öğrenci, öğretmen ve akademisyenler tarafından incelenmiş ve uygun görülmüştür. Yazılımlar başka sınıflarda uygulanarak uygulamaların işleyişine yönelik tespitler yapılmıştır. Konu anlatımları için metinler, resimler, afişler, görseller, animasyonlar, videolar, şiirler, şarkılar ve diğer uygulamalar tahtaya aktarılmıştır.

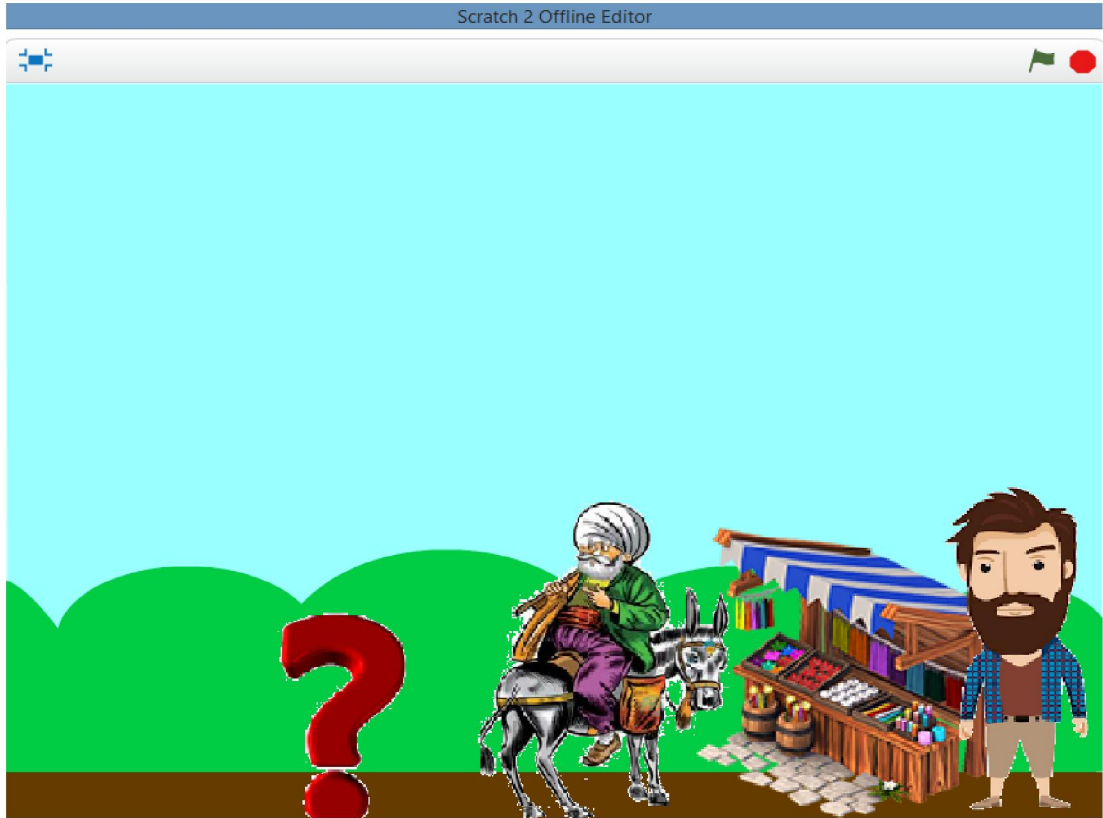
### Tasarlanan Oyunlar

#### Nasreddin Hoca

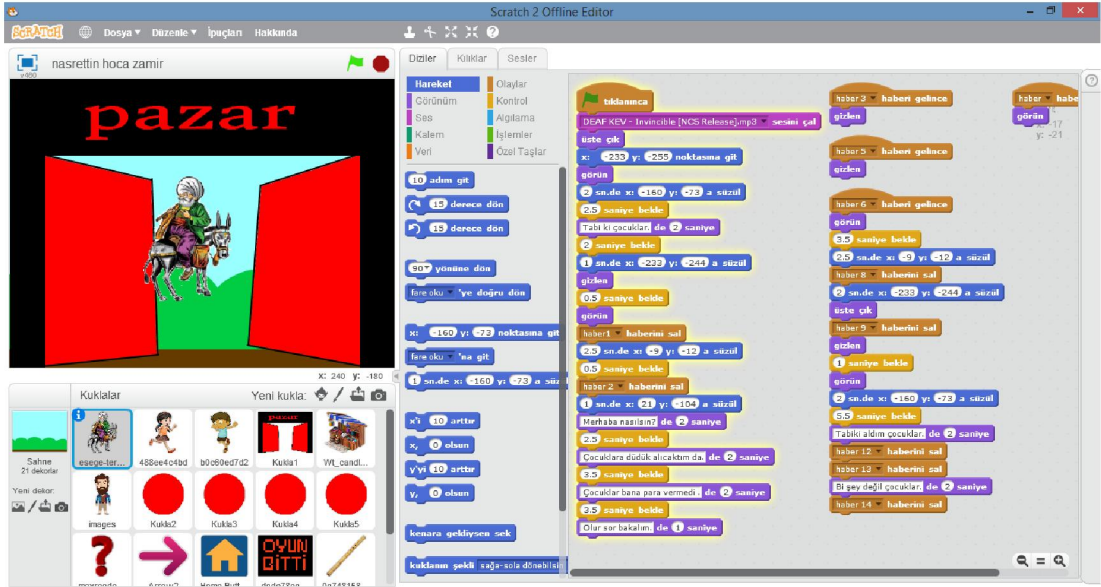
Kültürel değerlerimizin önde gelen isimlerinden Nasreddin Hoca, bu oyunun başkahramanıdır. "Parayı veren düdüğü çalar" adlı fıkradan esinlenerek "soruyu bilen düdüğü alır" anlayışıyla tasarlanmıştır. Giriş kısmında oyunun hikâyesi ve hedefleri verilmiştir. Oyunun hedefleri gerçekleştirildiğinde Nasreddin Hoca pazardan düdükları kazanarak öğrencilere getirmeyi başaracaktır.



Şekil 12. Nasreddin Hoca oyun tasarımı



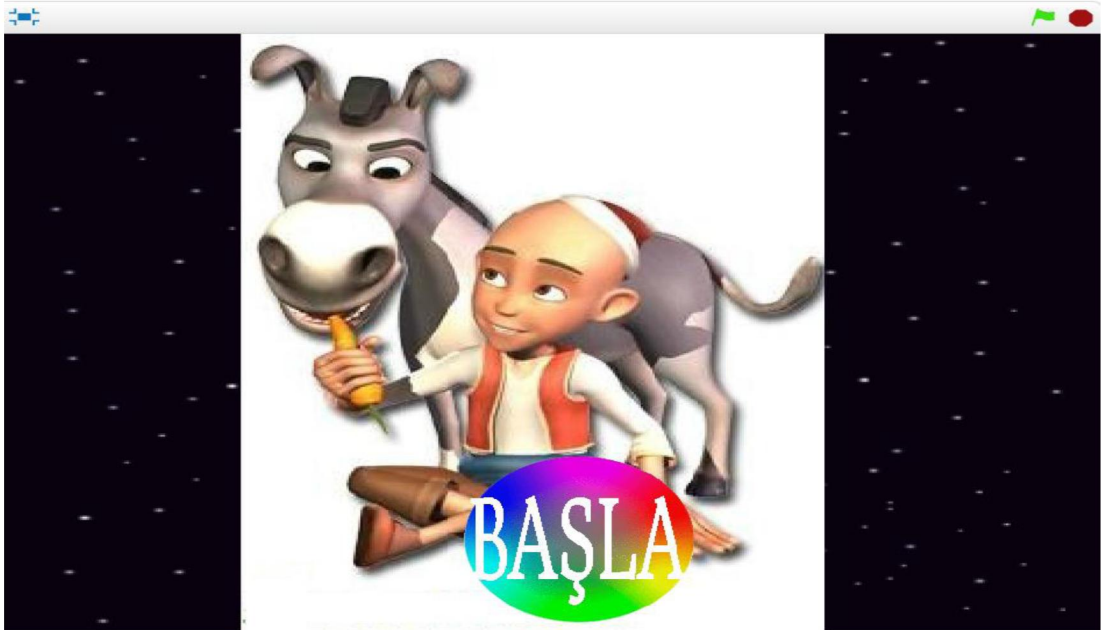
Şekil 13. Nasreddin Hoca oyun tasarımı



Şekil 14. Nasreddin Hoca oyun tasarımı

### Keloğlan

Masal kahramanımız Keloğlan'ın ormanda gezerken eşeği Karakaçan kaçırılır. Bir labirente giren Keloğlan, soruları doğru yanıtladıkça labirente ilerleyecektir. Labirentin duvarlarına dokunmak, soruları yanlış yanıtlamak Keloğlan'ı başlangıç noktasına veya çıkmaz sokaklara götürecektir. Tüm soruları doğru yanıtlayan kahramanımız eşeğini kurtaracaktır.



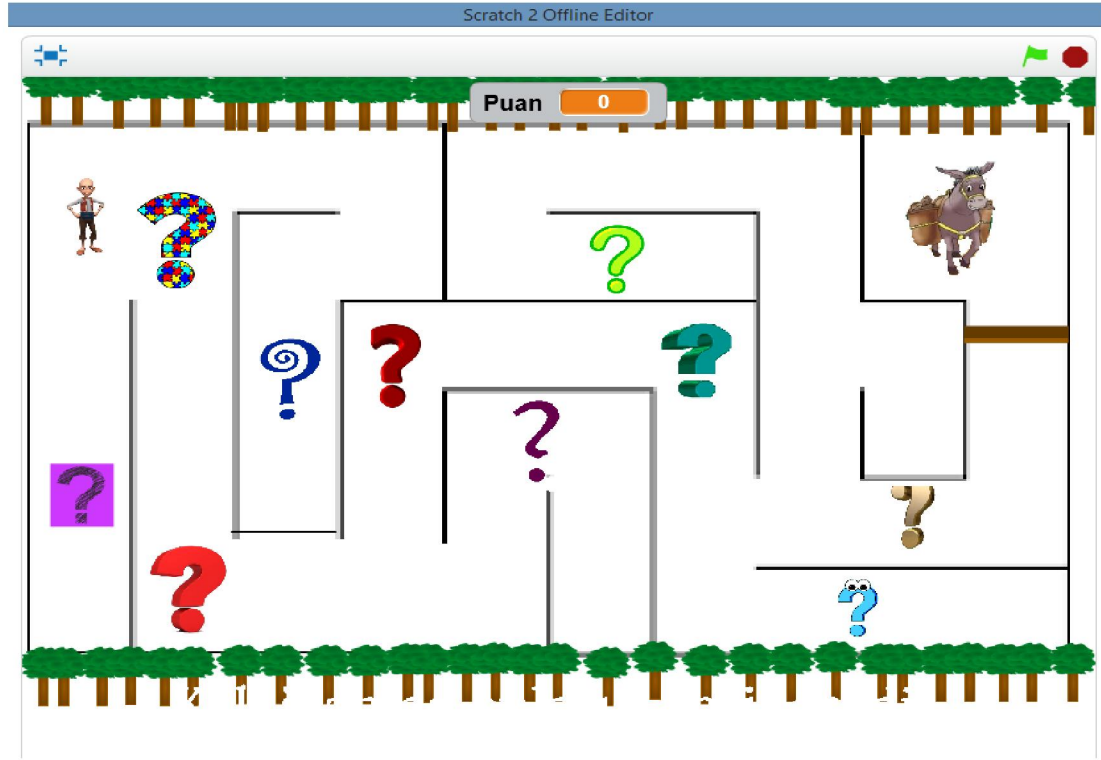
Şekil 15. Keloğlan oyun tasarımı



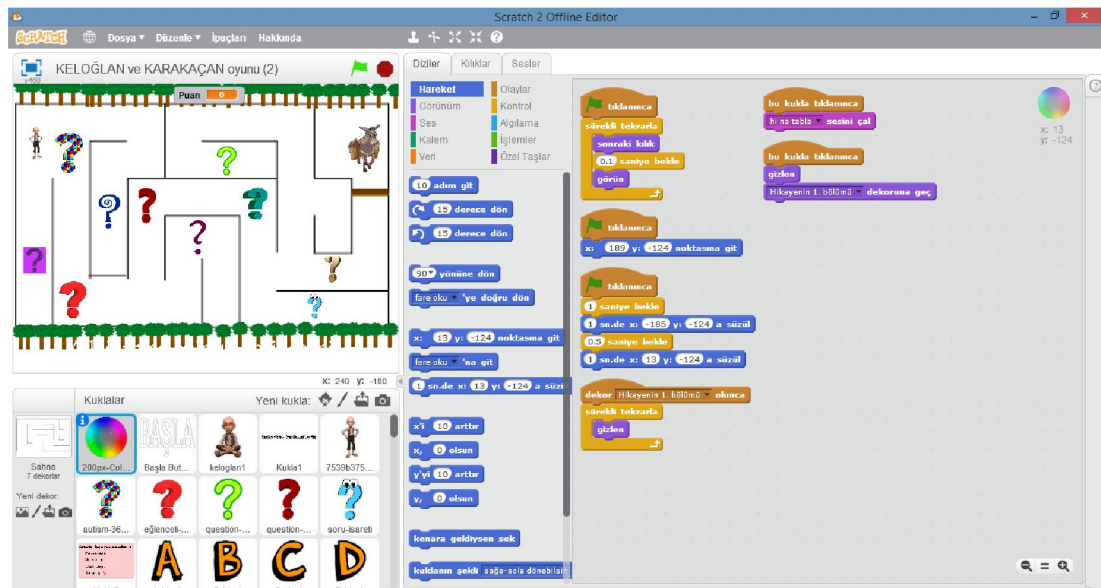
Şekil 16. Keloğlan oyun tasarımı



Şekil 17. Keloğlan oyun tasarımı



Şekil 18. Keloğlan oyun tasarımı



Şekil 19. Keloğlan oyun tasarımı

## Piri Reis

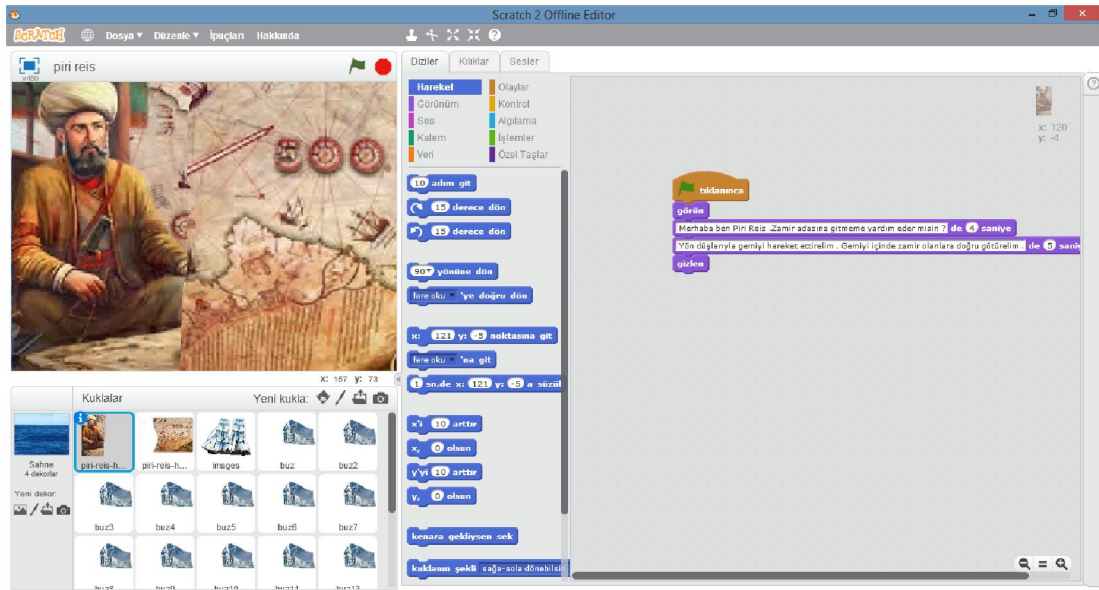
Kahramanımız Piri Reis, haritasını tamamlamak üzere “Zamir Adasına” doğru yolculuğa çıkar. Yolculuk esnasında üzerinde cümleler yazılı buzullarla karşılaşacaktır. Zamir olmayan buzullardan gemiyi kurtarması gerekmektedir. Aksi takdirde gemisi buzula çarpacak ve adaya ulaşamayacaktır.



Şekil 20. Piri Reis oyun tasarımı



Şekil 21. Piri Reis oyun tasarımı



Şekil 22. Piri Reis oyun tasarımı

### Evliya Çelebi

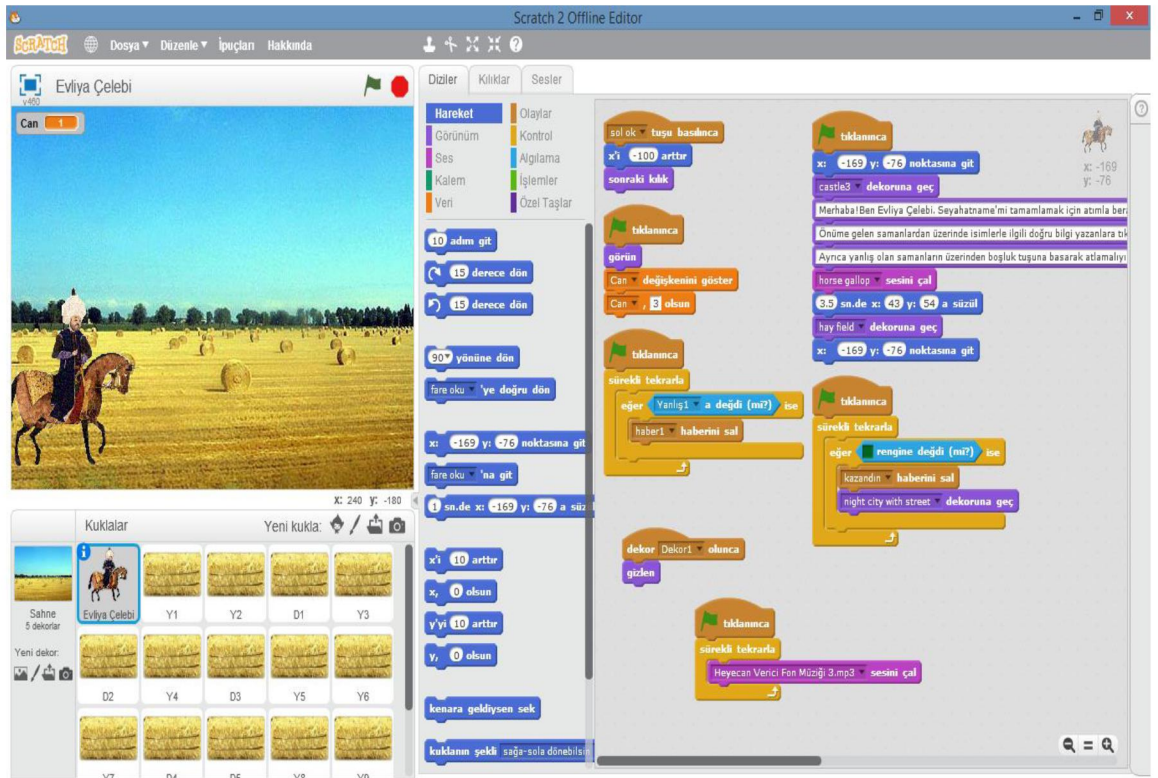
Gezginimiz Evliya Çelebi “Seyahatname” eserini tamamlamak üzere atıyla bir yolculuğa çıkar. Yolda atını beslemek için samanlarla karşılaşacaktır. Doğru bilgilerin yer aldığı samanlara dokunulduğunda at beslenecek ve canlanacak yanlış bilgilerin yazılı olduğu samanlara dokunulursa at can kaybedecek ve yolculuğunu tamamlayamayacaktır. Yön ve zıplama tuşlarıyla kahramanlarımız yönlendirilecektir.



Şekil 23. Evliya Çelebi oyun tasarımı



Şekil 24. Evliya Çelebi oyun tasarımı

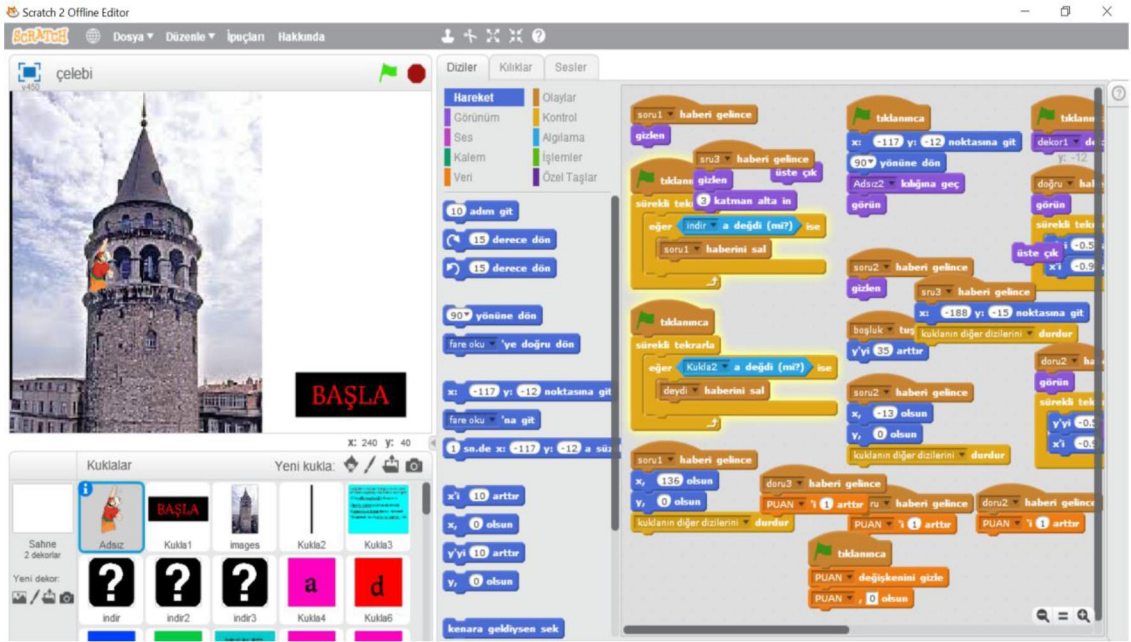


Şekil 25. Evliya Çelebi oyun tasarımı

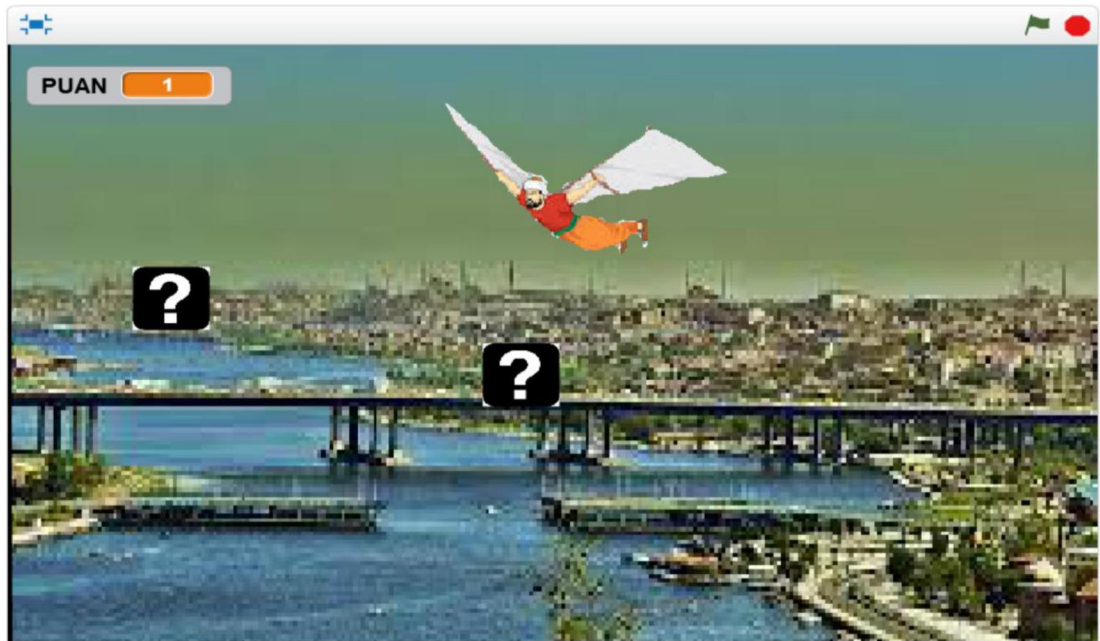


## Hezarfen Ahmet Çelebi

Kahramanımız Hezarfen Galata Kulesinden tarihi uçuşunu gerçekleştirecektir. Bize düşen görev havda karşılaşılabilecek soruları doğru yanıtlayarak yolculuğunu tamamlamasını sağlamaktır. Oyun boyunca yön tuşları ve boşluk tuşuyla havada yönlendirilecektir.



Şekil 26. Hezarfen Ahmet Çelebi oyun tasarımı



Şekil 27. Hezarfen Ahmet Çelebi oyun tasarımı

## Atatürk ve Samsun'a Yolculuk

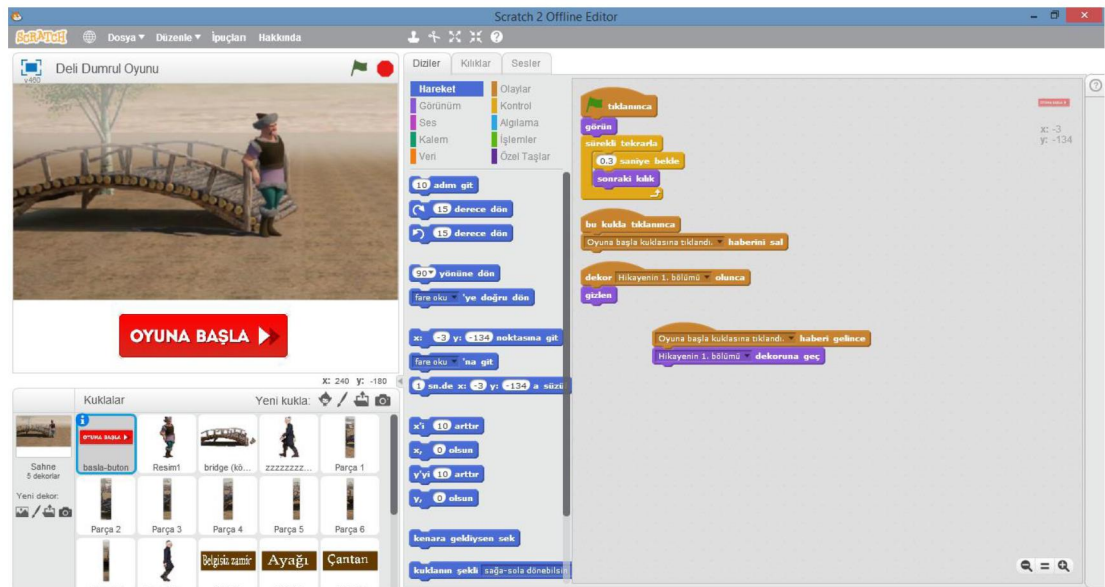
Mustafa Kemal Atatürk milli mücadele hareketini başlatmak üzere Bandırma vapuruna binecektir. Yol boyunca karşısına engeller, askerler çıkacaktır. Sorular doğru yanıtlanırsa engeller aşılacak ve milli mücadele başlatılacaktır.

## Deli Dumrul

Kahramanımız Deli Dumrul yaptığı köprüden ücretsiz geçmek isteyenlere bazı sorular sormaktadır. Bu sorular doğru yanıtlanırsa köprüden geçilmektedir.



Şekil 28. Deli Dumrul oyun tasarımı



Şekil 29. Deli Dumrul oyun tasarımı

### Diğer oyunlar ve uygulamalar

Araştırmada kullanılan diğer hazır oyunlar ve uygulamalar üzerinde uzman görüşleri doğrultusunda bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu oyun ve uygulamalara EK 6'da yer verilmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında analizlere başlamadan önce Türkçe dersine yönelik ve dil bilgisine yönelik tutum ölçeklerinde yer alan olumsuz maddeler ters kodlanmıştır. Daha sonra kayıp veriler ve uç değerler incelenmiştir. Veri setinde kayıp değer ve uç değer bulunmamaktadır. Ölçeklerden alınan puanların güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplanan Cronbach alfa katsayıları; Türkçe dersine yönelik tutum öntesti için 0,923, Türkçe dersine yönelik tutum sontesti için 0,929, dil bilgisine yönelik tutum öntesti için 0,887 ve dil bilgisine yönelik tutum sontesti için 0,885 bulunmuştur. Ölçeklerden alınan puanların yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir. (Özdamar, 2004). Dağılımların normalliği incelenmiş, Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

#### *Dağılımların normalliği*

	grup	Shapiro-Wilk		
		SW	sd	p
Dil Bilgisi Başarı Öntesti	Deney	,969	35	,422
	Kontrol	,978	35	,686
Dil Bilgisi Başarı Sontesti	Deney	,935	35	,039
	Kontrol	,974	35	,574
Dil BilgisiTutum Öntesti	Deney	,952	35	,133
	Kontrol	,981	35	,795
Dil BilgisiTutum Sontesti	Deney	,987	35	,943
	Kontrol	,968	35	,384
TürkçeTutum Öntesti	Deney	,907	35	,006
	Kontrol	,948	35	,101
TürkçeTutum Sontesti	Deney	,956	35	,176
	Kontrol	,930	35	,027

Tablo 8 incelendiğinde, dil bilgisi başarı sontest, Türkçe tutum öntest ve sontest puanlarının normal dağılıma uygun olmadığı görülmektedir. Buna ek olarak gruptaki gözlem/kişi sayısı için parametrik olmayan teknikler kullanımı için alt sınır olan 30'dur

(Ross, 2004'den akt: Delice, 2010; Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 1993). Alt gruptaki kişi sayıları bu alt sınıra çok yakındır. Küçük örneklerde normal dağılıma rastlanması genellikle rastlantısal olduğundan çalışma kapsamındaki alt problemler incelenirken 1, 4, 17, 18, 19 ve 20 numaralı alt problemlere yanıt aramak amacıyla Mann Whitney U testleri yapılmıştır. 2 ve 3 numaralı alt problemlere yanıt aramak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testleri yapılmıştır. 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 ve 16 numaralı alt problemlere yanıt aramak amacıyla iki sürekli değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Spearman Brown korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

### **3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği**

Çalışma kapsamında deneysel desenlere uygun bir biçimde az sayıda öğrenciden veri toplandığından geçerlik kapsamında yapılması gereken doğrulayıcı faktör analizi, kişi sayısı varsayımı sağlanmadığından yapılmamıştır. Güvenirliğin belirlenmesi amacıyla deney ve kontrol grubundan elde edilen puanlar için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeklerden alınan puanların güvenirliliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplanan Cronbach alfa katsayıları; Türkçe dersine yönelik tutum öntesti için 0,923, Türkçe dersine yönelik tutum sontesti için 0,929, dil bilgisine yönelik tutum öntesti için 0,887 ve dil bilgisine yönelik tutum sontesti için 0,885 bulunmuştur. Ölçeklerden alınan puanların yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir (Özdamar, 2004).

### **3.7. Araştırmacının Rolü**

Araştırmacı, deney grubu için materyalleri tasarlamıştır. İki grup için de uygulama aşamasına yönelik ders planları oluşturmuştur. Öntestleri uygulayıp sınıfları belirlemiştir. İki sınıfın da dersine girerek süreci sağlıklı bir biçimde yönetmiştir. Uygulamaların ardından sontestleri uygulayıp verileri analiz etmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

#### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde problem cümlesine bağlı olarak yazılan çalışmanın alt problemlerine sırasıyla yanıt aranmıştır.

#### 4.1. Deneysel Sürece Ait Bulgular

Çalışmanın ilk alt problemi “Bilgisayar destekli eğitsel oyun uygulamaları öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, dil bilgisine yönelik tutumları ve dil bilgisi başarıları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” biçimindedir. Bu soruya yanıt aramak amacıyla yapılan Mann Whitney U testleri sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

*Deney ve kontrol grubunun öntestleri arasındaki farklar*

	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Dil Bilgisi Başarısı Öntesti	Deney	35	34,54	1209,00	579,000	,691
	Kontrol	35	36,46	1276,00		
	Toplam	70				
Dil Bilgisi Tutumu Öntesti	Deney	35	31,19	1091,50	461,500	,076
	Kontrol	35	39,81	1393,50		
	Toplam	70				
Türkçe Tutum Öntesti	Deney	35	35,66	1248,00	607,000	,948
	Kontrol	35	35,34	1237,00		
	Toplam	70				

Tablo 9 incelendiğinde, bilgisayar destekli eğitsel oyun uygulamaları öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi başarı puanları ( $U=579,000$ ,  $p>0,05$ ), dil bilgisi tutum puanları ( $U=461,500$ ,  $p>0,05$ ) ve Türkçe tutum puanları ( $U=607,000$ ,  $p>0,05$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Çalışmanın ikinci alt problemi “Deney grubunun bilgisayar destekli eğitsel oyun uygulamaları öncesi ile sonrası Türkçe dersine yönelik tutumları, dil bilgisine yönelik tutumları ve dil bilgisi başarıları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” biçimindedir. Bu soruya yanıt aramak amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testleri sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

*Deney grubu öntestleri ile sontestleri arasındaki farklar*

Grup			N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Deney	Dil Bilgisi Başarısı	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-5,168	,000
		Öntesti- Dil Bilgisi	Pozitif Sıralar	35 <sup>a</sup>	18,00		
	Başarısı Sontesti	Eş Sıralar	0				
		Toplam		35			
Deney	Dil Bilgisi Tutum	Negatif Sıralar	3	2,50	7,50	-5,037	,000
		Öntesti- Dil Bilgisi	Pozitif Sıralar	32 <sup>b</sup>	19,45		
	Tutum Sontesti	Eş Sıralar	0				
		Toplam		35			
Deney	Türkçe Tutum Öntesti-	Negatif Sıralar	4	12,13	48,50	-4,030	,000
		Dil Türkçe Tutum	Pozitif Sıralar	28 <sup>c</sup>	17,13		
	Sontesti	Eş Sıralar	3				
		Toplam		35			

a. BaşarıSon&gt;BaşarıÖn

b. DilBilgisiTutumSon&gt;DilBilgisiTutumÖn

c. TürkçeTutumSon&gt;TürkçeTutumÖn

Tablo 10’da, bilgisayar destekli eğitsel oyun uygulamalarıyla öğrenim gören deney grubundaki öğrencilerin, dil bilgisi başarıları öntest ile sontest puanları ( $Z=-5,168$ ,  $p<0,05$ ), dil bilgisi tutum öntest ile sontest puanları ( $Z=-5,037$ ,  $p<0,05$ ) ve Türkçe tutum öntest ile sontest puanları ( $Z=-4,030$ ,  $p<0,05$ ) 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 bilgisayar destekli eğitsel oyun uygulamaları öğrencilerin dil bilgisi başarıları, Türkçe dersine yönelik tutum ve dil bilgisine yönelik tutumlarını yükseltmiştir.

Çalışmanın üçüncü alt problemi “Kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutumları, dil bilgisine yönelik tutumları ve dil bilgisi başarıları öntest ile sontest arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” biçimindedir. Bu soruya yanıt aramak amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testleri sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

*Kontrol grubu öntestleri ile sontestleri arasındaki farklar*

Grup		N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Kontrol	Dil Bilgisi Başarısı	Negatif Sıralar	3	6,67	20,00	-4,577 ,000
	Öntesti- Dil Bilgisi	Pozitif Sıralar	29 <sup>a</sup>	17,52	508,00	
	Başarısı Sontesti	Eş Sıralar	3			
		Toplam	35			
Kontrol	Dil Bilgisi Tutum	Negatif Sıralar	14	16,89	236,50	-1,286 ,198
	Öntesti- Dil Bilgisi	Pozitif Sıralar	21 <sup>b</sup>	18,74	393,50	
	Tutum Sontesti	Eş Sıralar	0			
		Toplam	35			
Kontrol	Türkçe Tutum Öntesti-	Negatif Sıralar	19 <sup>c</sup>	18,50	351,50	-0,598 ,550
	Dil Türkçe Tutum	Pozitif Sıralar	16	17,41	278,50	
	Sontesti	Eş Sıralar	0			
		Toplam	35			

a. BaşarıSon>BaşarıÖn

b. DilBilgisiTutumSon>DilBilgisiTutumÖn

c. TürkçeTutumSon<TürkçeTutumÖn

Tablo 11’e göre kontrol grubundaki öğrencilerin, dil bilgisi başarıları öntest ile sontest puanları ( $Z=-4,577$ ,  $p<0,05$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu fark pozitif sıralar lehinedir. Yani kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanları öntest puanlarından daha yüksektir. Kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutum öntest ile sontest puanları ( $Z=-1,286$ ,  $p>0,05$ ) ve Türkçe tutum öntest ile sontest puanları ( $Z=-0,598$ ,  $p>0,05$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Çalışmanın dördüncü alt problemi “Bilgisayar destekli eğitsel oyun uygulamaları sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, dil bilgisine yönelik tutumları ve dil bilgisi başarıları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte

midir?” biçimindedir. Bu soruya yanıt aramak amacıyla yapılan Mann Whitney U testleri sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

*Deney ve kontrol grubunun sontestleri arasındaki farklar*

	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Dil Bilgisi Başarısı Sontesti	Deney	35	42,64	1492,50	362,500	,003
	Kontrol	35	28,36	992,50		
	Toplam	70				
Dil Bilgisi Tutumu Sontesti	Deney	35	45,93	1607,50	247,500	,000
	Kontrol	35	25,07	877,50		
	Toplam	70				
Türkçe Tutum Sontesti	Deney	35	43,44	1520,50	334,500	,001
	Kontrol	35	27,56	964,50		
	Toplam	70				

Tablo 12 incelendiğinde, bilgisayar destekli eğitsel oyun uygulamaları sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi başarı puanları ( $U=362,500$ ,  $p<0,05$ ), dil bilgisi tutum puanları ( $U=247,500$ ,  $p<0,05$ ) ve Türkçe tutum puanları ( $U=334,500$ ,  $p<0,05$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu fark deney grubu lehinedir. Yani deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisi başarısı, Türkçe dersine yönelik tutum ve dil bilgisine yönelik tutum sontest puanları kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanlarından daha yüksektir. Kontrol grubunda dil bilgisi başarısı öntest-sontest arasında anlamlı farklılık göstermekle birlikte, yapılan bilgisayar destekli eğitsel oyun uygulamaları deney grubundaki öğrencilerin başarılarının kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek olmasını sağlamıştır.

#### 4.2. Yapılar Arası İlişkilere Ait Bulgular

Çalışmanın beşinci alt problemi “Deney grubundaki öğrencilerin öntest dil bilgisine yönelik tutumları ve öntest dil bilgisi başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçimindedir. Bu soruya yanıt aramak amacıyla hesaplanan Spearman Korelasyon katsayısı Tablo 13’te sunulmuştur.



Tablo 13

*Deney grubu dil bilgisi tutum öntest ile dil bilgisi başarı öntest ilişki tablosu*

			Dil Bilgisi Başarı Öntest
			Spearman Korelasyon Katsayısı
Deney	Dil Bilgisi	p	-0,035
Grubu	Tutum Öntest	N	0,844
			35

Tablo 13’te, deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisi tutum öntest puanları ile dil bilgisi başarı öntest puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ( $r=-0,035$ ,  $p>0,05$ ).

Çalışmanın altıncı alt problemi “Deney grubundaki öğrencilerin sontest dil bilgisine yönelik tutumları ve sontest dil bilgisi başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçimindedir. Bu soruya yanıt aramak amacıyla hesaplanan Spearman Korelasyon katsayısı Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

*Deney grubu dil bilgisi tutum sontest ile dil bilgisi başarı sontest ilişki tablosu*

			Dil Bilgisi Başarı Sontest
			Spearman Korelasyon Katsayısı
Deney	Dil Bilgisi Tutum	p	-0,039
Grubu	Sontest	N	0,825
			35

Tablo 14 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisi tutum sontest puanları ile dil bilgisi başarı sontest puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ( $r=-0,039$ ,  $p>0,05$ ).

Çalışmanın yedinci alt problemi “Kontrol grubundaki öğrencilerin öntest dil bilgisine yönelik tutumları ve öntest dil bilgisi başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçimindedir. Bu soruya yanıt aramak amacıyla hesaplanan Spearman Korelasyon katsayısı Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

*Kontrol grubu dil bilgisi tutum öntest ile dil bilgisi başarı öntest ilişki tablosu*

		Dil Bilgisi Başarı Sontest	
		Spearman Korelasyon Katsayısı	
Kontrol	Dil Bilgisi Tutum	p	0,223
Grubu	Sontest	N	0,198
			35

Tablo 15'e göre kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi tutum öntest puanları ile dil bilgisi başarı öntest puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ( $r=0,223$ ,  $p>0,05$ ).

Çalışmanın sekizinci alt problemi “Kontrol grubundaki öğrencilerin sontest dil bilgisine yönelik tutumları ve sontest dil bilgisi başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçimindedir. Bu soruya yanıt aramak amacıyla hesaplanan Spearman Korelasyon katsayısı Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

*Kontrol grubu dil bilgisi tutum sontest ile dil bilgisi başarı sontest ilişki tablosu*

		Dil Bilgisi Başarı Sontest	
		Spearman Korelasyon Katsayısı	
Kontrol	Dil Bilgisi Tutum	p	0,182
Grubu	Sontest	N	0,295
			35

Tablo 16 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi tutum sontest puanları ile dil bilgisi başarı sontest puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ( $r=0,182$ ,  $p>0,05$ ).

Çalışmanın dokuzuncu alt problemi “Deney grubundaki öğrencilerin öntest dil bilgisine yönelik tutumları ve öntest Türkçe dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçimindedir. Bu soruya yanıt aramak amacıyla hesaplanan Spearman Korelasyon katsayısı Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

*Deney grubu dil bilgisi tutum öntest ile Türkçe tutum öntest ilişki tablosu*

			Türkçe Tutum Öntest
Spearman Korelasyon Katsayısı			0,615
Deney	Dil Bilgisi Tutum	p	0,000
Grubu	Öntest	N	35

Tablo 17’de, deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisi tutum öntest puanları ile Türkçe dersine yönelik tutum öntest puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0,615$ ,  $p<0,05$ ). Buna göre bu çalışmada deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutum öntest puanlarındaki artışın öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum öntest puanlarında orta derecede ve istatistiksel olarak anlamlı bir artışa neden olacağı söylenebilir.

Çalışmanın onuncu alt problemi “Deney grubundaki öğrencilerin sontest dil bilgisine yönelik tutumları ve sontest Türkçe dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçimindedir. Bu soruya yanıt aramak amacıyla hesaplanan Spearman Korelasyon katsayısı Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

*Deney grubu dil bilgisi tutum sontest ile Türkçe tutum sontest ilişki tablosu*

			Türkçe Tutum Sontest
Spearman Korelasyon Katsayısı			0,681
Deney	Dil Bilgisi Tutum	p	0,000
Grubu	Sontest	N	35

Tablo 18 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisi tutum sontest puanları ile Türkçe dersine yönelik tutum sontest puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0,681$ ,  $p<0,05$ ). Buna göre bu çalışmada deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutum sontest puanlarındaki artışın öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum sontest puanlarında orta derecede ve istatistiksel olarak anlamlı bir artışa neden olacağı söylenebilir.

Çalışmanın on birinci alt problemi “Kontrol grubundaki öğrencilerin öntest dil bilgisine yönelik tutumları ve öntest Türkçe dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçimindedir. Bu soruya yanıt aramak amacıyla hesaplanan Spearman Korelasyon katsayısı Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

*Kontrol grubu dil bilgisi tutum öntest ile Türkçe tutum öntest ilişki tablosu*

			Türkçe Tutum Öntest
			Spearman Korelasyon Katsayısı
Kontrol	Dil Bilgisi Tutum	p	0,379
Grubu	Öntest	N	0,025
			35

Tablo 19’da, kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi tutum öntest puanları ile Türkçe dersine yönelik tutum öntest puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0,379$ ,  $p<0,05$ ). Buna göre bu çalışmada kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutum öntest puanlarındaki artışın öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum öntest puanlarında düşük derecede ve istatistiksel olarak anlamlı bir artışa neden olacağı söylenebilir.

Çalışmanın on ikinci alt problemi “Kontrol grubundaki öğrencilerin söntest dil bilgisine yönelik tutumları ve söntest Türkçe dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçimindedir. Bu soruya yanıt aramak amacıyla hesaplanan Spearman Korelasyon katsayısı Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

*Kontrol grubu dil bilgisi tutum söntest ile Türkçe tutum söntest ilişki tablosu*

			Türkçe Tutum Söntest
			Spearman Korelasyon Katsayısı
Kontrol	Dil Bilgisi Tutum	p	0,689
Grubu	Söntest	N	0,000
			35

Tablo 20’ye göre kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi tutum söntest puanları ile Türkçe dersine yönelik tutum söntest puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0,689$ ,  $p<0,05$ ). Buna göre bu

çalışmada kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutum son test puanlarındaki artışın öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum son test puanlarında orta derecede ve istatistiksel olarak anlamlı bir artışa neden olacağı söylenebilir.

Çalışmanın on üçüncü alt problemi “Deney grubundaki öğrencilerin öntest dil bilgisi başarıları ve öntest Türkçe dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçimindedir. Bu soruya yanıt aramak amacıyla hesaplanan Spearman Korelasyon katsayısı Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

*Deney grubu dil bilgisi başarıları öntest ile Türkçe tutum öntest ilişki tablosu*

			Türkçe Tutum Öntest
Spearman Korelasyon Katsayısı			-0,060
Deney	Dil Bilgisi	p	0,730
Grubu	Başarısı Öntest	N	35

Tablo 21 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisi başarıları öntest puanları ile Türkçe dersine yönelik tutum öntest puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ( $r=-0,060$ ,  $p>0,05$ ).

Çalışmanın on dördüncü alt problemi “Deney grubundaki öğrencilerin son test dil bilgisi başarıları ve son test Türkçe dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçimindedir. Bu soruya yanıt aramak amacıyla hesaplanan Spearman Korelasyon katsayısı Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

*Deney grubu dil bilgisi başarıları son test ile Türkçe tutum son test ilişki tablosu*

			Türkçe Tutum Son Test
Spearman Korelasyon Katsayısı			0,195
Deney	Dil Bilgisi	p	0,261
Grubu	Başarısı Son Test	N	35

Tablo 22’de, deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisi başarıları son test puanları ile Türkçe dersine yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ( $r=0,195$ ,  $p>0,05$ ).

Çalışmanın on beşinci alt problemi “Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test dil bilgisi başarıları ve ön test Türkçe dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçimindedir. Bu soruya yanıt aramak amacıyla hesaplanan Spearman Korelasyon katsayısı Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23

*Kontrol grubu dil bilgisi başarıları ön test ile Türkçe tutum ön test ilişki tablosu*

			Türkçe Tutum Ön test
Spearman Korelasyon Katsayısı			0,214
Kontrol	Dil Bilgisi	p	0,216
Grubu	Başarıları Ön test	N	35

Tablo 23’e göre kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi başarıları ön test puanları ile Türkçe dersine yönelik tutum ön test puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ( $r=0,214$ ,  $p>0,05$ ).

Çalışmanın on altıncı alt problemi “Kontrol grubundaki öğrencilerin son test dil bilgisi başarıları ve son test Türkçe dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçimindedir. Bu soruya yanıt aramak amacıyla hesaplanan Spearman Korelasyon katsayısı Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

*Kontrol grubu dil bilgisi başarıları son test ile Türkçe tutum son test ilişki tablosu*

			Türkçe Tutum Son test
Spearman Korelasyon Katsayısı			0,195
Kontrol	Dil Bilgisi	p	0,261
Grubu	Başarıları Son test	N	35

Tablo 24 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi başarıları sınav puanları ile Türkçe dersine yönelik tutum sınav puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ( $r=0,195$ ,  $p>0,05$ ).

#### 4.3. Cinsiyete Göre Farklara Ait Bulgular

Çalışmanın on yedinci alt problemi “Deney grubundaki öğrencilerin öntest Türkçe dersine yönelik tutumları, dil bilgisine yönelik tutumları ve dil bilgisi başarıları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” biçimindedir. Bu soruya yanıt aramak amacıyla yapılan Mann Whitney U testleri sonuçları Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

#### *Deney grubunun öntestleri arasında cinsiyete göre farklar*

Deney Grubu	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Dil Bilgisi Başarıları Öntesti	Kız	20	17,85	357,00	147,000	,920
	Erkek	15	18,20	273,00		
	Toplam	35				
Dil Bilgisi Tutumu Öntesti	Kız	20	19,90	398,00	112,000	,205
	Erkek	15	15,47	232,00		
	Toplam	35				
Türkçe Tutum Öntesti	Kız	20	19,13	382,50	127,500	,453
	Erkek	15	16,50	247,50		
	Toplam	35				

Tablo 25’te, bilgisayar destekli eğitsel oyun uygulamaları öncesinde deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisi başarı puanları ( $U=147,000$ ,  $p>0,05$ ), dil bilgisi tutum puanları ( $U=112,000$ ,  $p>0,05$ ) ve Türkçe tutum puanları ( $U=127,500$ ,  $p>0,05$ ) cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çalışmanın on sekizinci alt problemi “Deney grubundaki öğrencilerin sınav Türkçe dersine yönelik tutumları, dil bilgisine yönelik tutumları ve dil bilgisi başarıları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” biçimindedir. Bu soruya yanıt aramak amacıyla yapılan Mann Whitney U testleri sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

*Deney grubunun sontestleri arasında cinsiyete göre farklar*

Deney Grubu	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Dil Bilgisi Başarısı Sontesti	Kız	20	19,20	384,00	126,000	,414
	Erkek	15	16,40	246,00		
	Toplam	35				
Dil Bilgisi Tutumu Sontesti	Kız	20	20,93	418,50	91,500	,051
	Erkek	15	14,10	211,50		
	Toplam	35				
Türkçe Tutum Sontesti	Kız	20	20,05	401,00	109,000	,171
	Erkek	15	15,27	229,00		
	Toplam	35				

Tablo 26'ya göre, bilgisayar destekli eğitsel oyun uygulamaları sonrasında deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisi başarı puanları ( $U=126,000$ ,  $p>0,05$ ), dil bilgisi tutum puanları ( $U=91,500$ ,  $p>0,05$ ) ve Türkçe tutum puanları ( $U=109,000$ ,  $p>0,05$ ) cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çalışmanın on dokuzuncu alt problemi “Kontrol grubundaki öğrencilerin öntest Türkçe dersine yönelik tutumları, dil bilgisine yönelik tutumları ve dil bilgisi başarıları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” biçimindedir. Bu soruya yanıt aramak amacıyla yapılan Mann Whitney U testleri sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

*Kontrol grubunun öntestleri arasında cinsiyete göre farklar*

Kontrol Grubu	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Dil Bilgisi Başarısı Öntesti	Kız	16	22,34	357,50	82,500	,020
	Erkek	19	14,34	272,50		
	Toplam	35				
Dil Bilgisi Tutumu Öntesti	Kız	16	16,44	263,00	127,000	,407
	Erkek	19	19,32	367,00		
	Toplam	35				
Türkçe Tutum Öntesti	Kız	16	18,28	292,50	147,500	,882
	Erkek	19	17,76	337,50		
	Toplam	35				

Tablo 27 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin öntest dil bilgisi tutum puanları ( $U=127,000$ ,  $p>0,05$ ) ve Türkçe tutum puanları ( $U=147,500$ ,  $p>0,05$ ) cinsiyete göre



istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin öntest dil bilgisi başarı puanları ise ( $U=82,500$ ,  $p<0,05$ ) 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.

Çalışmanın yirminci alt problemi “Kontrol grubundaki öğrencilerin söntest Türkçe dersine yönelik tutumları, dil bilgisine yönelik tutumları ve dil bilgisi başarıları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” biçimindedir. Bu soruya yanıt aramak amacıyla yapılan Mann Whitney U testleri sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

*Kontrol grubunun söntestleri arasında cinsiyete göre farklar*

Kontrol Grubu	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Dil Bilgisi Başarısı Söntesti	Kız	16	22,94	367,00	73,000	,008
	Erkek	19	13,84	263,00		
	Toplam	35				
Dil Bilgisi Tutumu Söntesti	Kız	16	18,16	290,50	149,500	,934
	Erkek	19	17,87	339,50		
	Toplam	35				
Türkçe Tutum Söntesti	Kız	16	17,97	287,50	151,500	,987
	Erkek	19	18,03	342,50		
	Toplam	35				

Tablo 28’de, kontrol grubundaki öğrencilerin söntest dil bilgisi tutum puanları ( $U=149,500$ ,  $p>0,05$ ) ve Türkçe tutum puanları ( $U=151,500$ ,  $p>0,05$ ) cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin söntest dil bilgisi başarı puanları ise ( $U=73,000$ ,  $p<0,05$ ) cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tespit edilen bu fark kızlar lehinedir. Yani kontrol grubundaki kız öğrencilerin söntest dil bilgisi başarı puanları erkek öğrencilerin söntest dil bilgisi başarı puanlarından daha yüksektir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Tartışma

##### *Başarı*

Bilgisayar destekli eğitsel oyunların uygulandığı deney grubuyla mevcut müfredat uygulamalarının kullanıldığı kontrol grubu arasında dil bilgisi akademik başarısı yönünden deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bilgisayar destekli eğitsel oyunların dil bilgisi başarısını artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gerek kontrol grubu gerek deney grubu öğrencilerinin dil bilgisi öntest başarı puanlarının düşük olmasının, 2017 yılından itibaren her yıl güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 6. sınıf öncesinde ad ve adla bağlantılı konulara temel düzeyde yer verilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin de dilbilgisi öntest başarı puanlarıyla son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark oluşmuştur. Kontrol grubunda da yapılandırmacı yaklaşımın kullanılmasından dolayı bu anlamlı farkın oluştuğu söylenebilir.

Bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Durukan (2011), BDÖ'nün öğrencilerin Türkçe dersine yönelik akademik başarılarına, tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini araştırdığı çalışmada BDÖ'nün akademik başarıyı geleneksel öğretime göre daha çok artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Buran (2008), dinleme becerisini geliştirmesi bakımından BDÖ'nün mevcut müfredat uygulamalarından daha etkili olduğu sonucuna ulaşırken Zobar (2011) da BDÖ'nün okuma yazma üzerindeki başarısının geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Aynı sonuçlar farklı alanlarda yapılan çalışmalarda da elde edilmiştir. Matematik öğretimiyle ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır. Altunay (2004), oyunların; Tural (2005), eğitsel bilgisayar oyunlarının; Öztürk (2007), eğitsel bilgisayar oyunlarının; Uygun (2008), BDÖ'nün; Bayturan (2011), BDÖ'nün; Kebritchi, Hirumi ve Bai (2010), bilgisayar oyunlarının; Ragasa (2008), bilgisayar destekli uygulamaların matematik dersindeki akademik başarıya etkisinin deney grupları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini dile getirmiştir.

Fen bilgisi öğretiminde de benzer sonuçlara rastlanmıştır. Şaşmaz, Ören ve Avcı (2004), eğitsel oyunların; Pektaş (2008), biyoloji dersinde yapılandırmacı yazılıma sahip BDÖ'nün; Kara (2009), biyoloji dersinde BDÖ'nün; Ergörün (2010), fizik dersinde BDÖ'nün; Güven ve Sülün (2012), fen ve teknoloji dersinde BDÖ'nün; Coşkun ve

arkadaşları (2012), fen ve teknoloji dersinde eğitsel oyunların akademik başarıya etkisinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

İngilizce öğretiminde Taşlı (2003), eğitsel oyunların; İngilizce dil bilgisi öğretiminde Shagga ve Omar (2012), bilgisayar destekli eğitsel oyunların; Naba'h, Hussain, Al-Omari ve Shdeifat (2009), İngilizce dil bilgisi öğretiminde BDÖ'nün; Donmuş (2012), İngilizce öğretiminde eğitsel bilgisayar oyunlarının İngilizce dersindeki akademik başarıya etkisini araştırmışlar, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bilişim dersinde Güngörmüş (2007), web tabanlı eğitsel oyunların; Papestrergiou(2009), dijital oyun tabanlı öğrenmenin; Özer (2016), ClassDojo adlı öğrenme ortamının öğrenci başarısına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Elde edilen sonuçlara göre deney grubu lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Karabacak (1996), eğitsel oyunların; Malkoç (2018), bilgisayar ve internet teknolojilerinin; Polat ve Varol (2012), eğitsel bilgisayar oyunlarının sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisini araştırmıştır. Yağcı (2017), BDÖ'nün tarih dersindeki akademik başarıya; Torun (2011) da çocuk haklarını oyun desteğiyle öğretmenin öğrencilerin başarılarına etkisini incelemiştir. Tüm bu araştırmalar sonucunda deney grubu lehine anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu çalışmayla aynı doğrultuda olmayan çalışmalar da mevcuttur. Kula ve Erdem'in (2005) araştırmalarında eğitsel bilgisayar oyunların matematik başarılarına etkisinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bayırtepe ve Tüzün (2007), oyun tabanlı öğrenme ortamlarının bilgisayar dersindeki başarıya etkisini incelemiş kontrol grubuyla aralarında anlamlı bir fark tespit edememiştir. Yiğit (2007), çalışmasında bilgisayar destekli eğitici oyunların öğrencilerin matematik başarısına etkisini araştırmış kontrol grubuyla aralarında anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Yağız (2007) da oyun tabanlı öğrenmenin bilgisayar destekli öğretime etkisini araştırmış kontrol grubuyla aralarında anlamlı bir fark tespit edememiştir.

Yapılan bazı meta analiz sonuçlarında ise durum şu şekildedir:

Kulik(1983), 51 araştırmanın sonucunu karşılaştıran bir meta analiz çalışması gerçekleştirmiştir. Elde edilen sonuçlara göre BDÖ'nün geleneksel öğretime göre başarı ve tutum değişkenleri üzerinde daha etkili olduğu gözlenmiştir. Aynı doğrultuda Bangert-Drowns (1985), tarafından 200 araştırma üzerinde yapılan incelemelere göre BDÖ'nün başarıyı %20 oranında artırdığı ifade edilmiştir.

Randel ve arkadaşları (1992), eğitsel oyunların başarı, tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerine yapılan 67 çalışmayı gözden geçirmişlerdir. 27 çalışma eğitsel oyunlar

lehine çıkarken 38 çalışmada ise geleneksel öğretimle eğitsel oyunlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Liao (2007), çalışmasında Taiwan'daki öğrencilerin başarısına BDÖ'nün etkisini araştıran meta analiz bir çalışma gerçekleştirmiştir. 4 kaynaktan elde edilen 52 çalışma incelenmiş ve geleneksel öğretim karşısında BDÖ lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. 2007-2017 yılları arasında BDÖ'nün akademik başarıya etkisini ortaya koyan 43 deneysel araştırma ile ilgili meta analiz çalışması yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre aralarında güçlü bir ilişki tespit edilmiştir (Dikmen ve Tuncer, 2018).

Kontrol grubunun da öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu anlamlı artışın arkasında derste benimsenen yapılandırmacı ve sezdirmeye dayalı ders işleme modelinin olduğu düşünülmektedir. Durukan'ın (2011), BDÖ'nün Türkçe dersindeki akademik başarıya etkisini araştırdığı çalışmasında geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Altunay'ın (2004) oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin başarıya etkisini araştırdığı çalışmasında da kontrol grubu için öntest ile sontest arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Tutak ve Birgin'e (2008) ait geometri öğretiminde BDÖ'nün öğrenci başarısına etkisini inceleyen araştırmada ve Yıldız'a (2009) ait geometrik cisimlerin yüzey alanları ve hacimleri konularında BDÖ'nün ilköğretim 8. sınıf öğrenci tutumu ve başarısına etkisini inceleyen araştırmada kontrol grubu için öntest ile sontest arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

### *Tutum*

Bilgisayar destekli eğitsel oyunların kullanıldığı deney grubu ile mevcut müfredat uygulamalarının kullanıldığı kontrol grubunun Türkçe dersine ve dil bilgisine yönelik tutumları bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Dil bilgisi öğretiminde bu tarz yazılımların kullanılmasının başarı ve tutum üzerinde anlamlı bir fark yaratacağı ortaya koyulmuştur. Kontrol grubunun tutumlarına yönelik öntest sontest sonuçları arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney grubu öğrencilerinin tutumlarının anlamlı bir şekilde artmasında geleneksel kültürümüzden beslenen karakterlerin (Keloğlan, Nasrettin Hoca, Evliya Çelebi, Hezarfen, Dede Korkut) oyunlarda yer alması da etkili olmuştur.

Durukan'ın (2011), BDÖ' nün Türkçe dersine yönelik akademik başarılarına, tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini araştırdığı çalışmasından elde edilen

sonuçlara göre BDÖ' nün Türkçe dersine yönelik tutumu artırdığı tespit edilmiştir. Zobar 'ın (2011), BDÖ'nün okuma yazma üzerindeki başarısına ve öğrencilerin derse yönelik tutumlara etkisini araştırdığı çalışmada deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinden daha olumlu olduğu görülmüştür.

Tural (2005), eğitsel bilgisayar oyunlarının matematik dersine olan tutumuna etkisinde; Ergörün (2010), BDÖ'nün fizik dersine yönelik tutumlarına etkisinde; Serin ve Özbaş (2015), BDÖ'nün fen dersine yönelik tutumlarında; Malkoç (2018), bilgisayar ve internet teknolojilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlara etkisinde; Çankaya ve Karamete (2008), eğitsel oyunların matematik dersine karşı tutumlarına yönelik araştırmalarında; Torun (2011), oyun desteğiyle öğretmenin öğrencilerin tutumlarına yönelik çalışmasında; Akın ve Atıcı (2015), oyun tabanlı öğrenmenin öğrencilerin tutumlarına yönelik araştırmasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmayla aynı doğrultuda olmayan çalışmalar da bulunmaktadır. Pektaş (2008), yapılandırmacı yazılıma sahip BDÖ'nün biyoloji dersindeki tutum üzerinde; Uygun (2008), BDÖ'nün matematik dersine karşı olan tutumları üzerinde; Kara (2009), BDÖ yönteminin biyoloji dersine yönelik tutumları üzerinde; Bayturan (2011), BDÖ'nün matematik dersine yönelik tutumlarına etkisinde; Güven ve Sülün (2012), BDÖ'nün fen dersindeki tutuma etkisinde; Ragasa (2008), BDÖ'nün matematik dersine karşı olan tutumları üzerinde kontrol gruplarıyla kıyaslandığında anlamlı farklılıklar elde edememişlerdir.

Sonucu farklılık gösteren çalışmalarda tutumun olumlu yönde değişim göstermemesi, uygulama süresine ve kullanılan yazılımın niteliğine bağlanabilir. Araştırmaların tutumları değiştirebilecek uzunlukta yapılmamış olmaları, yazılımların eğlendirici unsurlara yer vermemesi, öğrencilerin yaşına ve seviyesine uygun olmaması, BDÖ'nün sadece bilgi aktarıcı olarak kullanılması bu sonuçların nedenleri arasında gösterilebilir.

### *Cinsiyet*

Bilgisayar destekli eğitsel oyunların kullanıldığı deney grubu ile mevcut müfredat uygulamalarının kullanıldığı kontrol grubundan elde edilen öntest ve sontest sonuçlarına göre dil bilgisi başarısında Türkçe dersine ve dil bilgisine yönelik tutumlarda cinsiyet bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Durukan'ın (2011), BDÖ' nün Türkçe dersine yönelik akademik başarılarına, tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini araştırdığı çalışmada cinsiyet yönünden anlamlı bir fark bulunmamıştır. Arslan'ın (2008), BDÖ'nün Türkçe dersine yönelik tutumlara etkisini incelediği çalışmada deney cinsiyet yönünden anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Buran'ın (2008), BDÖ'nün dinleme becerisine etkisini araştırdığı çalışmanın sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni üzerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bayırtepe ve Tüzün (2007) ve Yağız (2007), oyun tabanlı öğrenmenin bilgisayar dersindeki başarıya etkisini araştırmışlardır. Elde edilen sonuçlara göre cinsiyet yönünden anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk (2007), eğitsel bilgisayar oyunlarının matematik başarısına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet yönünden anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Taşlı'nın (2003), oyun tekniğinin İngilizce öğretimine; Ergörün'ün (2010), BDÖ'nün fizik dersindeki başarıya ve derse yönelik tutumlarına; Polat ve Varol'un (2012), eğitsel bilgisayar oyunlarının sosyal bilgiler dersindeki başarıya; Papestrergiou'nun (2009), dijital oyun tabanlı öğrenmenin eğitsel başarılarına; Shagga ve Omar'ın (2012), bilgisayar destekli eğitsel oyunların İngilizce dil bilgisi öğretimine etkisini incelediği araştırmalarda cinsiyet yönünden anlamlı farklılıklar görülmemiştir.

Bu doğrultuda olmayan araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Kula (2004), tarafından öğretimsel bilgisayar oyunlarının matematik öğretimine etkisi araştırılmış kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasındaki başarı farkının kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Obut (2005), tarafından eğitsel bilgisayar oyunlarının fen dersine yönelik akademik başarılarına etkisi incelenmiş erkekler lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Uygun (2008), tarafından BDÖ'nün matematik ders başarısına ve matematik dersine karşı olan tutumlarına etkisi araştırılmış başarı testinde kızların erkeklerden daha iyi sonuç elde ettikleri görülmüştür. Naba'h, Hussain, Al-Omari ve Shdeifat (2009), tarafından yapılan çalışmada BDÖ' nün İngilizce gramer öğretimine etkisini araştırılmıştır. BDÖ geleneksel öğretime göre başarıyı daha fazla artırmıştır. Cinsiyet yönünden de erkekler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tasarlanan veya kullanılmak üzere seçilen hazır oyun ve uygulamaların cinsiyetlerden birine yönelik öğeleri daha çok barındırması, araştırmanın gerçekleştirildiği grubun yaş aralığı ve bilgisayar oyunları ile olan geçmişleri araştırma sonuçlarına farklılık olarak yansımaktadır.

### *Tutum başarı ilişkisi*

Bilgisayar destekli eğitsel oyunların kullanıldığı deney grubu ile mevcut müfredat uygulamalarının kullanıldığı kontrol grubundan elde edilen öntest ve sontest sonuçlarına göre dil bilgisine yönelik tutumlarla Türkçe dersine yönelik tutumlar arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumları Türkçe dersine yönelik tutumlarını da belirlemektedir. Fakat araştırmaya katılan tüm öğrencilerin öntest-sontest dil bilgisi başarı testi sonuçlarıyla Türkçe dersi tutumları ve dil bilgisine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu doğrultuda Güneş (2010), tarafından yapılan çalışmada geliştirilen bir eğitsel oyunun öğrencilerin bilişim derslerindeki başarılarına etkisi araştırılmıştır. Kontrol ve deney grubu olmak üzere tüm grupların öntest ve sontest gelişim puanları ile bilgisayar tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bu çalışmayla farklı sonuçlara sahip araştırmalar da bulunmaktadır. “Öğrencilerin derse karşı tutumu arttıkça ders başarısının da arttığı bilinmektedir” (Kaan ve Akbaş, 2005, s. 228). Yeşiltaş ve Turan (2015), tarafından yapılan çalışmada kendileri tarafından geliştirilen bir bilgisayar yazılımının Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıya ve derse karşı olan tutumlara etkisi araştırılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin test başarıları ile derse karşı tutumları arasında 0,384 olan pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin test başarıları ile derse karşı tutumları arasında -0,128 olan negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin test başarı puanları artarken tutum puanları düşmektedir veya kontrol grubu öğrencilerinin test başarı puanları azalırken tutum puanları artış göstermektedir.

Dil öğretimine yönelik çalışmalarda bu becerinin kazandırılması bir süreç istemektedir. Özellikle önceki bilgi birikimlerinin öğrenmedeki payı büyüktür. Öğrencilerin dil becerilerinde göstermiş oldukları performans ile tutumları arasındaki ilişkide çalışmanın gerçekleştirildiği zaman aralığı göz önünde bulundurulmalıdır. Daha uzun soluklu çalışmalarda anlamlı bir farklılığın gerçekleşeceği düşünülmektedir.

## **5.2. Sonuç ve Öneriler**

### **Sonuç**

Bu çalışma, bilgisayar destekli eğitsel oyunların dil bilgisi öğretiminde akademik başarıya, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve dil bilgisine yönelik tutumlarına etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı

deneysel çalışmaya 6. Sınıflardan 35'i kontrol, 35'i deney grubunda olmak üzere toplamda 70 öğrenci katılmıştır.

Ezberci geleneksel dil bilgisi öğretimine karşı çıkılarak yapılandırmacı bir anlayışla eğitsel oyunlar tasarlanmıştır. Mevcut uygulamaların da kullanıldığı bu araştırma 12 hafta sürdürülmüştür. Çalışma sonucunda aşağıda belirtilen sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Bilgisayar destekli eğitsel oyun uygulamaları öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, dil bilgisine yönelik tutumları ve dil bilgisi başarıları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

2. Deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisi başarıları, Türkçe dersine yönelik tutum ve dil bilgisine yönelik tutum son test puanları ön test puanlarından daha yüksektir. Yapılan bilgisayar destekli eğitsel oyun uygulamaları öğrencilerin dil bilgisi başarıları, Türkçe dersine yönelik tutum ve dil bilgisine yönelik tutumlarını yükseltmiştir.

3. Kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi ön testleri ile son testleri arasında anlamlı bir fark bulunurken dil bilgisine yönelik tutum ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeklerinde ön test ile son testler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4. Deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisi başarıları, Türkçe dersine yönelik tutum ve dil bilgisine yönelik tutum son test puanları kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından daha yüksektir. Kontrol grubunda dil bilgisi başarıları ön test-son test arasında anlamlı farklılık göstermekle birlikte, yapılan bilgisayar destekli eğitsel oyun uygulamaları deney grubundaki öğrencilerin başarılarının kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek olmasını sağlamıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi başarıları ön testleri ile son testleri arasında anlamlı bir fark bulunmasının sebebi olarak yapılandırmacı ve sezdirme dayalı bir anlatımın o sınıflarda da benimsenmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

5. Deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisi tutum ön test puanları ile dil bilgisi başarıları ön test puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca aynı öğrencilerin dil bilgisi tutum son test puanları ile dil bilgisi başarıları son test puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Deney grubunda dil bilgisine yönelik tutum ile başarıları arasında bir ilişki kurulamamıştır.

6. Kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi tutum ön test puanları ile dil bilgisi başarıları ön test puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Aynı biçimde öğrencilerin dil bilgisi tutum son test puanları ile dil bilgisi başarıları son test puanları arasında



anlamli bir iliŒki olmadığı tespit edilmiŒtir. Kontrol grubunda da dil bilgisine yönelik tutum ile baŒarı arasında bir iliŒki kurulamamıŒtır.

7. Deney grubundaki öğrencilerin ntest dil bilgisine yönelik tutumları ve ntest Türkçe dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamli bir iliŒki olduğu grlmŒtir. Dil bilgisine yönelik tutumlardaki iyileŒmenin Türkçe dersine yönelik tutumları da iyileŒtireceđi ngrlmŒtir. Deney grubundaki öğrencilerin sontest dil bilgisine yönelik tutumları ve sontest Türkçe dersine yönelik tutumları arasında bu öngörüyü doğrulayan orta düzeyde anlamli bir iliŒki bulunmuŒtur. Kısaca ğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumları Türkçe dersine yönelik tutumlarını da etkilemektedir.

8. Kontrol grubundaki öğrencilerin ntest dil bilgisine yönelik tutumları ve ntest Türkçe dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamli bir iliŒki olduğu grlmŒtir. Dil bilgisine yönelik tutumlardaki iyileŒmenin Türkçe dersine yönelik tutumları da iyileŒtireceđi ngrlmŒtir. Kontrol grubundaki öğrencilerin sontest dil bilgisine yönelik tutumları ve sontest Türkçe dersine yönelik tutumları arasında bu öngörüyü doğrulayan orta düzeyde anlamli bir iliŒki bulunmuŒtur. Sonuç olarak hem deney hem de kontrol grubu ğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumları Türkçe dersine yönelik tutumlarını da belirlemektedir.

9. Hem deney grubu hem de kontrol grubu için öğrencilerin dil bilgisi baŒarısı ntest puanları ile Türkçe dersine yönelik tutum ntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamli bir iliŒki bulunamamıŒtır. Aynı durumda hem deney grubu hem de kontrol grubu için öğrencilerin dil bilgisi baŒarısı sontest puanları ile Türkçe dersine yönelik tutum sontest puanları arasında da anlamli bir iliŒki tespit edilememiŒtir. Yani iki grupta da öntestler ve sontestler göz önünde bulundurulduğunda dil bilgisi baŒarı puanları ile Türkçe dersine yönelik tutumlar arasında istatistiksel olarak anlamli bir iliŒki bulunamamıŒtır.

10. Deney grubundaki öğrencilerin ntest Türkçe dersine yönelik tutumları, dil bilgisine yönelik tutumları ve dil bilgisi baŒarıları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamli farklılık bulunamamıŒtır. Ayrıca yine deney grubundaki öğrencilerin sontest Türkçe dersine yönelik tutumları, dil bilgisine yönelik tutumları ve dil bilgisi baŒarıları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamli farklılık göstermemektedir. Kısaca cinsiyet deđiŒkeninin deney grubu üzerinde herhangi bir farklılık oluŒturmadıđı tespit edilmiŒtir.

11. Kontrol grubundaki öğrencilerin ntest dil bilgisi tutum puanları ve Türkçe tutum puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamli bir farklılık göstermemektedir. Dil bilgisi baŒarı puanları ise kızlar lehine anlamli farklılık göstermektedir. Aynı durumda

kontrol grubundaki öğrencilerin söntest dil bilgisi tutum puanları ve Türkçe tutum puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Dil bilgisi başarı puanları ise öntestte olduğu gibi kızlar lehine çıkmıştır. Kontrol grubu için cinsiyet faktörünün tutumlar üzerinde etkili olmadığı fakat dil bilgisi başarısı için anlamlı farklılık oluşturduğu söylenebilir.

### **Öneriler**

1. Öğrencilerin seviyesinin altındaki basit oyunlar onların sıkılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle daha profesyonel oyunlar hazırlanabilir. Geliştirilen oyunlara ağ desteği verilerek çevrimiçi oynama özelliği eklenebilir.
2. Bilgisayar destekli eğitsel oyunların sayıları ve çeşitleri artırılabilir. Sınıflarda uygulamak üzere hazırlanacak eğitsel oyunlarda uzman kişilerden yazılım desteği alınabilir. Bu alanda yeterli olmayan kişilerin üst düzey oyun hazırlamalarında problemler yaşanabilir.
3. Eğitsel oyun geliştirilirken öğrencilerin duygu ve düşünceleri de anketler veya yazılı olarak alınabilir. Özellikle güncel popüler oyunlara benzer eğitsel oyunlar öğrencilerin daha fazla dikkatini çekecektir.
4. Bilgisayar destekli eğitsel oyunlar tasarlanırken veya seçilirken eğlence ve eğitsel unsurların dengeli dağılımına özen gösterilmelidir. Bu dengeyi yakalayamamak kazanımların elde edilmesini güçleştirecektir.
5. Bilgisayar destekli eğitsel oyunların tasarlanma aşamasında öğrencilerin seviyeleri, gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak cinsiyetçi bir yaklaşımdan da uzak durulmalıdır.
6. BDÖ; drama, soru cevap, tartışma gibi diğer öğretim yöntem ve teknikleriyle de desteklenmelidir.
7. Sınıf ortamında kullanılan BDÖ sadece bilgi aktarma amaçlı değil öğrencilerin bildiklerini uygulamaya dökmesine, öğrendiklerini değerlendirebilmesine de olanak sağlamalıdır.
8. Bu araştırmada bilgisayar destekli eğitsel oyunların öğrencilerin akademik başarılarına etkileri araştırılmıştır. Öğrenilen bilgilerin kalıcılığı ile ilgili de bir araştırma yapılabilir.
9. Farklı sınıf seviyelerinde de araştırmanın gerçekleştirilip alana katkı sunması sağlanmalıdır. Uygulama sonunda öğrenci görüşleri alınabilir.

10. Üniversitelerde Türkçe Öğretmenliğine devam eden öğretmen adaylarına ve okullarda Türkçe öğretmeni olarak çalışan bireylere BDÖ ve eğitsel materyaller tasarlamaya ilgili seminerler verilebilir. Ayrıca yapılandırmacı dil bilgisi öğretimi hakkında uygulamalı örnekler sunulabilir.

## KAYNAKÇA

- Abraham, L. (2008). Computer mediated glosses in second language reading comprehension and vocabulary learning: a meta analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 21(3), 199-226. <https://doi.org/10.1080/09588220802090246>
- Akgün, E. , Nuhoglu, P. , Tüzün, H. , Kaya, G. ve Çınar, M. (2011). Bir eğitsel oyun tasarımı modelinin Geliştirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 41-61.
- Akın, F. A. , ve Atıcı, B. (2015). Oyun Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Öğrenci Başarısına ve Görüşlerine Etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), 75-102.
- Akilli, G. K. (2007). Games and simulations: A new approach in education. *In Games and simulations in online learning: Research and development frameworks*, 1-20. IGI Global.
- Akilli, G. K. , Cagiltay, K. ve Pivec, M. (2006). An instructional design/development model for the creation of game-like learning environments: The FIDGE model. *Affective and Emotional Aspects of Human-Computer Interaction: Game-Based and Innovative Learning*, 1(1), 93-112.
- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akpınar, Y. (1999). *Bilgisayar Destekli Öğretim ve Uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alacapınar, F. (2006). Bilgisayarla eğitim ve erişimi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 1-11.
- Altas, S. (2009). *Türkçe dil bilgisi öğretiminin tarihi ve içerik odaklı dil bilgisi öğretimi ile görev odaklı dil bilgisi öğretiminin uygulamalı karşılaştırılması*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Altıntaş, G. ve Bursalıoğlu, Y. (2006). *6. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Özgün Matbaacılık.

- Altunay, D. (2004). *Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altunbay, M. ve Bıçak, N. (2018). Türkçe Eğitimi Derslerinde “Z Kuşağı” Bireylerine Uygun Teknoloji Tabanlı Uygulamaların Kullanımı. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 10(1), 127-142.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Arı, M. ve Bayhan, P. (1999). *Okul Öncesi Dönemde Bilgisayar Destekli Eğitim*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Arslan, A. (2009). Bilgisayar destekli Türkçe öğretiminin öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarına etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 665-677.
- Aşkar, P. ve Erden, M. (1986). Mikrobilgisayarların okullarda kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 61, 21-25.
- Aydın, İ. S. (2006). *Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi*. Doktora tezi, 9 Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, Ö. (1999). Ortaokullarda dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Dil Dergisi*, 81, 23-29.
- Aytaş, G. ve Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 77-89.
- Bakar, A. , Tüzün, H. ve Çağıltay, K. (2008). Öğrencilerin eğitsel bilgisayar oyunu kullanımına ilişkin algıları: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 27-37
- Baki, A. (2002). *Öğrenen ve Öğretenler İçin Bilgisayar Destekli Matematik*. İstanbul: Tübitak Bitav-Ceren Yayınları.
- Bangert-Drowns, R.L. (1985). *Meta-Analysis of Findings of Computer-Based Education with Precollege Students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Banguoğlu, T. (2004). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Bates, B. (2004). *Game Design: The Art and Business of Creating Games*. US: Premier Press.
- 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.
- 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.
- Berson I. ve Berson M. (2003). Digital literacy for effective citizenship. *Social Education*. 67(3): 164-167.
- Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Biriktir, A. (2008). *İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersi Geometri Konularının Verilmesinde Oyun Yönteminin Erişime Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Boyle, S. (2011). *Teaching Toolkit. An Introduction to games based learning*. College Dublin, 1-9. Erişim adresi: <http://www.ucd.ie/teaching/t4media/UCDTLT0044.pdf>
- Brown, F. (2000). Computer Assisted Instruction in Mathematics Can Improve Students' Test Scores: A Study, *Nabse Journal*, 1-20.
- Buran, S. (2008). *Bilgisayar destekli dil öğreniminin dinleme kavrama yetisi üzerine etkileri*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1997). *Genel öğretim metotları*. İstanbul: Öz Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. , Çakmak, E. K. , Akgün, Ö. E. , Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Can, G. ve Çağıltay, K. (2006). Turkish prospective teachers' perceptions regarding the use of computer games with educational features. *Journal of Educational Technology and Society*, 9 (1), 308-321.

- Chen, H. P. , Lien, C. J. , Annetta, L. ve Lu, Y.L. (2010). The influence of an educational computer game on children's cultural identities. *Educational Technology & Society*, 13 (1), 94-105.
- Chuang, T. ve Chen, W. (2007). Effect of digital games on children's cognitive achievement. *Journal Of Multimedia*, 2(5), 27-30.
- Costu, S. , Aydın, S. ve Filiz, M. (2009). Students' conceptions about browser-gamebased learning in mathematics education: TNetvitamin case. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1, 1848-1852.
- Crawford, C. (1984). *Art of computer game design*. McGraw-Hill: Osborne.
- 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.
- Çatlak, Ş. , Tekdal, M. ve Baz, F. Ç. (2015). Scratch yazılımı ile programlama öğretiminin durumu: Bir doküman inceleme çalışması. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 4(3), 13-25.
- Çelik, H. C. , ve Çevik, M. N. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin "istatistik ve olasılık" ünitesini öğrenmeleri üzerinde bilgisayar destekli öğretimin etkisi. In *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, Elazığ.
- Çifçi, M. (2006). *Türkçe Öğretiminin Sorunları*. (Editör: Gürer Gülsevin, Erdoğan Boz). Türkçenin Çağdaş Sorunları (2. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi, 77-135.
- Çilenti, K. (1998). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çolak, F. (2013). *Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Genel Sorunları İle Alan Literatüründeki Tartışmalı Konuların İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretimine Yansımaları ve Çözüm Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Çotuksöken, Y. (1991). *Türkçede Ekler-Kökler-Gövdeler*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Daloğlu, K. (2005). *İlköğretim okullarında okutulan Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Delice, A. (2010). Nicel araştırmalarda örneklem sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 10 (4), 1969-2018.
- Demir, C. (2003). Türkçe ğretiminde Zarf Tmleleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 407-423.
- Demir, C. (2009). *Türkçede Dil Bilgisi ğretiminin Sorunları. Türkçenin Eğitimi ve ğretimi zerine Konuşmalar*. Ankara: TDK Yayınları, 59-68.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin ğretimi ve sorunları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-191.
- Demirci, A. (2008). *Bilgisayar destekli sabit ve hareketli görsel materyallerin kimya ğretiminde ğrenci başarısına etkisi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Demirel, . , Seferoğlu, S. ve Yağcı, E. (2003). *ğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, . (2005). *Eğitim szlgs*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, . (2009). *ğretme sanatı: Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Demirel, . ve Gl, ř. M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe ğretimi*. PegemA Yayıncılık.
- Demirkol, S. (2007). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarındaki dilbilgisi terimleri üzerine bir inceleme*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Dempsey, J. V. , Haynes L. L., Lucassen B. A. ve Casey M. S. (2002). Forty simple computer games and what they could mean to educator. *Simulation and Gaming*, 33(2), 157-168.
- Devary, S. (2008). Educational gaming: Interactive edutainment. *Distance Learning*, 5(3), 35.
- Dikmen, M. ve Tuncer, M. (2018). Bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin meta-analizi: Son 10 yılda yapılan çalışmaların incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education* 9 (1), 97-121



- Doğusoy, B. ve İnal, Y. (2006). Çok kullanıcıli bilgisayar oyunları ile öğrenme. *VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi GÜ*, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara. 7-9.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 275-284.
- Dönmez, N. B. , Abidoğlu, Ü. , Dinçer, Ç. , Erdemir, N. ve Gümüşcü, Ş. (2000). *Okul öncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınevi.
- Durukan, E. (2010). Türkiye Türkçesinde sözcük grupları ve öğretimi üzerine. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 43, 145-166.
- Durukan, E. (2011). *İlköğretim 6. Sınıfta Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi Öğretiminin Başarı ve Tutuma Etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Durukan, E. (2012). Öğretim yazılımlarının farklı aşamalarda kullanımının başarıya etkisi: Dil bilgisi öğretimi örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 134-150. doi: 10.7884/teke.106
- Ediskun, H. (1985). *Türk dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim 2. kademe dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, İ. ve Başaran, M. (2010). Mezun oldukları bölümlerin öğretmenlerin dilbilgisi öğretimine ilişkin görüşleri üzerindeki etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 321-339.
- Ergin, A. (1998). *Öğretim Teknolojisi ve İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergörün, O. (2010). *Bilgisayar destekli fizik öğretiminin öğrenci başarısına ve öğrenci tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fırat, S. (2011). *Bilgisayar destekli eğitsel oyunlarla gerçekleştirilen matematik öğretiminin kavramsal öğrenmeye etkisi*. Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi, Fen bilimleri enstitüsü.

- Fisher, S. M. (2005). Making Educational Computer Games "Educational". *Proceeding of the 2005 conference on Interaction Design and Children*. Boulder, Colorado. 56-61.
- Garris, R. , Ahlers, R. ve Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & gaming*, 33(4), 441-467.
- Genç, Z. ve Karkuş, S. (2012 Eylül). *Tasarımla Öğrenme: Eğitsel bilgisayar oyunları tasarımında Scratch Kullanımı. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Gönen, İ. (1992). *Çocuk ve Yaratıcılık 8. Okul YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Bursa.
- Grace, L. (2005), Game Type and Game Genre, [http://www.gamefiction.com/articles/Game\\_types\\_and\\_genres.pdf](http://www.gamefiction.com/articles/Game_types_and_genres.pdf), 3-7
- Gredler, M. E. (2004). Games and simulations and their relationships to learning. *Handbook of research on educational communications and technology*, 2, 571-581.
- Gülsevin, G. ve Boz, E. (2006). *Türkçenin çağdaş sorunları*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 171-187.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller* (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güneş, H. (2010). *Geliştirilen çevrimiçi elektrogame oyununun ilköğretim 4. basamak bilişim teknolojileri dersi başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Güngörmüş, G. (2007). *Web tabanlı eğitimde kullanılan oyunların başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürbüz, R. ve Birgin, O. (2012). The effect of computer-assisted teaching on remedying misconceptions: The case of the subject "probability". *Computers & Education* 58, 931-941.

- Güven, A. Z. (2013). Dil Bilgisi Konularinin Öğretim Sorunları/Problems of Teaching Linguistics Subjects. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 1.
- 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.
- Hazar, M. (1996). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara: Tutubay Kitapevi.
- Hostetter, O. (2002 December). *Video Games - The Necessity of Incorporating Video Games as part of Constructivist Learning*. *Game Research: The Art, Business and Science of Computer Games*, James Madison University. Erişim adresi: <http://game-research.com/index.php/articles/video-games-the-necessity-of-incorporating-video-games-as-part-of-constructivist-learning/>
- İpek, İ. (2001). *Bilgisayarla öğretim, tasarım, geliştirme ve yöntemler*. Ankara: Tıp Teknik Yayınevi.
- İşcan, A. ve Kolukısa, H. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 209-308.
- Kamacı E. ve Durukan E. (2012). Araştırma Görevlilerinin Eğitimde Tablet Bilgisayar Kullanımına İlişkin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma (Trabzon Örneği), *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(3), 203-215. doi: 10.7884/teke.72
- Kara, Y. (2009). Özel öğretici yazılımın kullanıldığı bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrenci başarısına, kavram yanlışlarına ve tutumlarına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 651-672.
- Karabacak, N. (1996). *Sosyal Bilgiler Dersi 'nde Eğitsel Oyunlar'ın Öğrencilerin Erişim Düzeyine Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karadüz, A. (2006). İlköğretim Türkçe dil bilgisi kitaplarının öğreticilik kavramı bağlamında eleştirisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 13-31.

- Karadüz, A. (2007). *Dil Bilgisi Öğretimi*. (Editör: Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol). İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 281-308.
- Karalar, H. ve Sarı, Y. (2007). Bilgi teknolojileri eğitiminde BDÖ yazılımı kullanma ve uygulama sonuçlarına yönelik bir çalışma. *Akademik Bilişim*, 31, 1-9.
- Kawaguchi, S. ve Di Biase, B. (2009). Aligning second language learning and computer assisted language learning: networking the language class, tandem learning and emovies. *The International Journal of Learning*, 16(10), 287-302.
- Kebritchi, M., Hirumi, A., and Bai, H. Y. 2010. The effects of modern mathematics computer games on mathematics achievement and class motivation. *Computers & Education*, 55(2), 427-443.
- Kerimoğlu, C. (2006). Türkçe dil bilgisi öğretiminde söz dizimi ile ilgili kabuller üzerine (kelime grupları). *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 106-118.
- Kerimoğlu, C. (2016). *Dilbilgisi Yazımı ve Öğretimi* (2.bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kiili, K. (2005). Digital game-based learning: Towards an experiential gaming model. *The Internet and Higher Education*, 8(1), 13-24.
- Kirriemuir, J. ve McFarlane, A. (2004). *Literature review in games and learning. Report No. 8, NESTA Future Lab Series*. Erişim adresi: <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190453/document>
- Koç, N. (1990). *Yeni Dilbilgisi*. İstanbul: İnkilap Kitapevi
- Korkmaz, Z. (2003). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu yayınları.
- Korkusuz, M. E. ve Karamete, A. (2013). Educational Game Development Models. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 7(2), 78-109.
- Koşar, E. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Köseoğlu, Ö. (2012). Sosyal Ağ Sitesi Kullanıcılarının Motivasyonları: Facebook Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 7(2), 25-81.

- Kula, A. ve Erdem, M. 2005. Öğretimsel bilgisayar oyunlarının temel aritmetik işlem becerilerinin gelişimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (29), 127-136.
- Kulik, J. A. (1983). Synthesis of Research on Computer-Based Instruction, *Educational Leadership*, 41(1), 19-21.
- Kwon, D. Y. , Lim, H. S. , Lee, W. , Kim, H. C. , Jung, S. Y. , Suh, T. ve Nam, K. (2010). A personalized English vocabulary learning system based on cognitive abilities related to foreign language proficiency. *KSH Transactions On Internet And Information Systems*, 4(4), 595-617.
- Lai, C. S. ve Lai, M. H. (2012, Haziran). Using computer programming to enhance science learning for 5th graders in Taipei. *2012 International Symposium on Computer, Consumer and Control* (s. 146-148). IEEE.
- Liao, Y. C. (2007). Effects computer assisted instruction on students' achievement in Taiwan: A meta analysis. *Computer and Education*, 48(2), 216-233.
- Linderoth, J. , Lantz-Andersson, A. ve Lindström, B. (2002). Electronic exaggerations and virtual worries: Mapping research of computer games relevant to the understanding of children's game play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2), 226-250.
- Malkoç, E. (2018). *Bilgisayar ve internet kullanımının sosyal bilgiler öğretiminde başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Malliarakis, C. , Satratzemi, M. ve Xinogalos, S. (2014). Designing Educational Games for Computer Programming: A Holistic Framework. *Electronic Journal of e-Learning*, 12(3), 281-298.
- Malta, S. E. (2010). *İlköğretimde kullanılan eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı, Sakarya.
- McFarlane, A. , Sparrowhawk, A. ve Heald, Y. (2002). *Report on the educational use of games*. TEEM (Teachers evaluating educational multimedia), Cambridge.

- 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.
- Numanoğlu, M. (1990). *Milli eğitim bakanlığı bilgisayar destekli eğitim projesi bilgisayar destekli eğitim yazılımlarında bulunması gereken eğitsel özellikler*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Obut, S. (2005). *İlköğretim 7.Sınıf, Maddenin İç 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.
- Odabaşı, F. H. (2008), *Bilgisayar Destekli Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi s.141.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Anı Yayınları.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (çok değişkenli analizler)*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özdemir, E. (2007). *Eğlenceli Dilbilgisi (2.bs.)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özdoğan, E. (2008). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Matematik Öğretiminde Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi: Bilgisayar Destekli İşbirlikli Öğrenme ve Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniği*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özer, H. H. (2016). *Eğitimde Oyunlaştırılmış Öğrenme Ortamlarının Öğrenci Başarısına ve Uygulamaya Yönelik Etkisi: ClassDojo Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Öztürk, D. (2007). *Bilgisayar oyunlarının çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Papestrergiou, M. (2009). Digital game- based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 52(1), 1-12.
- 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.
- Pektaş, M. (2008). *Biyoloji öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın ve bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Polat, E. ve Varol, A. (2012 Şubat). Eğitsel bilgisayar oyunlarının akademik başarıya etkisi: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Akademik Bilişim Konferansı, Uşak Üniversitesi, Uşak*.
- Prensky, M. (2001a). *Digital Game-Based Learning*. New York: McGrawHill.
- Prensky, M. (2001b). Fun, play and games: What makes games engaging. *Digital game-based learning*, 5(1), 5-31.
- Prensky, M. (2001c). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2007). *Digital game-based learning*. St. Paul, MN: Paragon House.
- Radoff, J. (2011). *Game on: Energize your business with social media games* (s. 24-32). Hoboken. NJ: Wiley.
- Ragasa, C.Y. (2008). A Comparison of Computer-Assisted Instruction and the Traditional Method of Teaching Basic Statistics. *Journal of Statistics Education*, 16(1), 10.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Salman, B. ve Aydın, İ. S. (2018). Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1265-1284. DOI: 10.7827/TurkishStudies.14304
- Sanjanaashree, P. ve Soman, K. P. (2014, January). Language learning for visual and auditory learners using scratch toolkit. In *2014 International Conference on Computer Communication and Informatics* (s. 1-5). IEEE.

- Sardone, N. B. ve Devlin-Scherer, R. (2009). Teacher didates' views of digital games as learning devices. *Issues in Teacher Education*, 18(2), 47-67.
- Sarı, A. ve Altun, T. (2016). Oyunlaştırma yöntemi ile işlenen bilgisayar derslerinin etkililiğine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(3), 553-577.
- Say, F. S. (2016). *Yedinci sınıf fen bilimleri dersine yönelik tasarlanan bilgisayar oyununun öğrencilerin fene yönelik öz-yeterliklerine, motivasyonlarına ve saldırganlıklarına etkisi*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Scratch About. (2015). [Çevrim-içi: <https://scratch.mit.edu/about>, Erişim tarihi: 10.012.2018].
- Seferoğlu, S. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Serin, O. , Serin, N. B. ve Özbaş, L. F. (2015). The effect of computer-assisted science instruction attitude towards science and the computer. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 4(3), 1-11.
- Sever, S. (2015). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shagga, A. ve Omar, D. (2012). *The effectiveness of using computerized educational games on developing aspects of English grammar for deaf ninth graders in Gaza Governorates*. Yüksek lisans tezi, Al Azhar üniversitesi Eğitim fakültesi, Gaza.
- Siang, A. C. , ve Rao, R. K. (2003, December). Theories of learning: a computer game perspective. In *Fifth International Symposium on Multimedia Software Engineering, 2003. Proceedings.* (s. 239-245). IEEE.
- Smith, L. ve Mann, S. (2002 July), *Playing the Game: A model for Gameness in Interactive Game Based Learning*. Proceedings of the 15th Annual NACCQ. Hamilton, New Zealand.
- Sönmez, V. (1993). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*. Ankara: Adım Yayıncılık.



- Squire, K. & Barab, S. (2004, June). Replaying history: Engaging urban underserved students in learning world history through computer simulation games. In *Proceedings of the 6th international conference on Learning sciences* (s. 505-512). International Society of the Learning Sciences. Erişim adresi: [https://www.academia.edu/1317083/Replaying\\_history\\_Engaging\\_urban\\_underserved\\_students\\_in\\_learning\\_world\\_history\\_through\\_computer\\_simulation\\_games](https://www.academia.edu/1317083/Replaying_history_Engaging_urban_underserved_students_in_learning_world_history_through_computer_simulation_games)
- Sümbüloğlu K. ve Sümbüloğlu V. (1993). *Biyoistatistik*. Ankara: Özdemir Yayıncılık.
- Şahin, A. ve Şahin, E. (2007). Türkçe Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyaller. Kırkkılıç, Ahmet ve Akyol, Hayati (ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (s. 309-349). Ankara: Pegem Yayınları.
- Şahin, H. B. (2016). *Eğitsel bilgisayar oyunları ile destekli matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve duyuşsal özelliklerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Osman Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şahin, T. ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahinci, C. (2011). *İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Şahinel, M. (2003). *Etkin Öğrenme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şaşmaz Ören, F. ve Erduran Avcı, D. (2004). Eğitimsel Oyunla Öğretimin Fen Bilgisi Dersi “Güneş Sistemi Ve Gezegenler” Konusunda Akademik Başarı Üzerine Etkisi.
- Şaşmaz Ören, F. ve Erduran Avcı, D. (2004). Eğitimsel oyunla öğretimin fen bilgisi dersi “güneş sistemi ve gezegenler” konusunda akademik başarı üzerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 67-76.
- Şimşek, N. (1997). *Derste Eğitim Teknolojisinin Kullanımı*. Ankara: Ami Matbaası.
- Taşdemir, Ş. ve Şüyun, S. B. (2016). Bilgisayar oyun tasarımı ve eğitsellik kazandırılmasına yönelik bir yaklaşım. *Selçuk-Teknik Dergisi*, 15(2), 113-124.

- Tekin, M. ve Özmütlu, İ. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin çeşitli değişkenlere göre eğitsel oyunlarla ilgili görüşlerinin incelenmesi*. VII. Ulusal sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumu bildiri kitabı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu* (Üçüncü Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Topçu, H. , Küçük, S. ve Göktaş, Y. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretim matematik öğretiminde eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5(2), 119-136.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Köse, M. (2014). Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Bir Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2). 233 – 249.
- Torun, F. (2011). *Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi Eğitim bilimleri enstitüsü, Adıyaman.
- Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişimi ve tutuma etkisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Turvey, K. (2006). Towards deeper learning through creativity within online communities in primary education. *Computers & Education*, 46(3), 309–321.
- Tüzün, H. (2006). Eğitsel Bilgisayar Oyunları ve Bir Örnek: Ouest Atlantis. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U Journal of Education)*, 30 (30), 220-229.
- Tüzün, H. , Arkun, S. , Bayırtepe, E. , Kurt, F. ve Yermeydan Uğur, B. (2006). *Fonksiyonlar konusunun oyun ortamında öğretilmesi*. Matematik etkinlikleri 2006. 5. Matematik Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/profile/Benlihan\\_Yermeydan\\_Ugur/publication/285512491\\_Fonksiyonlar\\_Konusunun\\_Oyun\\_Ortaminda\\_Ogretilmesi/links/565ebc6008ae1ef92983e5b4/Fonksiyonlar-Konusunun-Oyun-Ortaminda-Oegretilmesi.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Benlihan_Yermeydan_Ugur/publication/285512491_Fonksiyonlar_Konusunun_Oyun_Ortaminda_Ogretilmesi/links/565ebc6008ae1ef92983e5b4/Fonksiyonlar-Konusunun-Oyun-Ortaminda-Oegretilmesi.pdf)
- Tüzün, H. , Yılmaz-Soylu, M. , Karakuş, T. , İnal, Y. , ve Kızılkaya, G. (2009). The effects of computer games on primary school students' achievement and motivation in geography learning. *Computers and Education*, 52(1), 68-77.

- Tüzün, H. ve Özdiç, F. (2010 Mayıs). *Öğretmen adaylarının bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve tercihlerine yönelik bir durum çalışması*. II. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu Bildiriler Kitabı (174-180). Ankara.
- Uğurel, I. (2003). *Ortaöğretimde Oyunlar ve Etkinlikleri İle Matematik Öğretimine İlişkin Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- 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.
- Uygun, M. (2008). *Bilgisayar Destekli Bir Öğretim Yazılımının İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Kesirler Konusundaki Başarı ve Matematiğe Karşı Tutumuna Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Üçgül, M. (2006). *The Impact Of Computer Games On Students' Motivation*. Yüksek Lisans tezi, Middle East Technical University Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Varol, N. (1997 Eylül). *Bilgisayar Destekli Eğitim, Türk Cumhuriyetleri ve Asya Pasifik Ülkeleri Uluslararası Eğitim Sempozyumu* (s. 138-145). Elazığ.
- Watson, W. ve Yang, S. (2016). Games in schools: Teachers' perceptions of barriers to game-based learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 27(2), 153-170.
- Werbach, K. ve Hunter, D. (2015). *The gamification toolkit: dynamics, mechanics, and components for the win*. Wharton Digital Press.
- Whelan, D. L. (2005). Let the games begin. *School Library Journal*, 51(4), 40-43.
- Yağcı, M. (2017). Tarih öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin akademik başarıya, öğrenilenlerin kalıcılığına ve bilgisayara karşı tutuma etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 102.
- 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.

- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalın, H. İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yaman, H. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Dilbilgisi Derslerinde Kavram Haritası Tekniğinin Öğrenci Başarısına ve Hatırlamaya Etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yaman, H. (2011). *Yapılandırmacı yaklaşıma uygun dil bilgisi etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yanpar, T. ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yapıcı, M. (2004). *İlköğretim dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygunluğu*. *İlköğretim Online*, 3(2), 35-41. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Yeşiltaş, E. ve Turan, R. (2015). Sosyal bilgiler öğretimine yönelik geliştirilen bilgisayar yazılımının akademik başarı ve tutuma etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 1-23.
- Yılmaz, E. A. (2017). *Oyunlaştırma* (4. Baskı). İstanbul: Abaküs Yayıncılık.
- Yılmaz, E. A. (2018). *Yeni Nesil Motivasyon İş'te Oyunlaştırma*. İstanbul: Ceres Yayınları.
- Yiğit, A. 2007. *İlköğretim 2. sınıf seviyesinde bilgisayar destekli eğitici matematik oyunlarının başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Zaveleta, J. , Costa, M. , Gouvea, M.T. ve Lima, C. (2005). Computer Games as a Teaching Strategy. *Proceedings of the Fifth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'05)*.257-259.
- Zengin, H. K. (2002). *Eğitsel oyunlar ve ilköğretim din kültürü dersinde kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zhang, Y. (2005). An Experiment on Mathematics Pedagogy: Traditional Method versus Computer-Assisted Instruction", *Online Submission*, 1-20.

- Zin, N. A. M., Yue, W. S. ve Jaafar, A. (2009). Digital game-based learning (DGBL) model and development methodology for teaching history. *WSEAS transactions on computers*, 8(2), 322-333.
- Zobar, Y. (2010). *Bilgisayar destekli öğretimin ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin başarısı ve tutumuna etkisi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

## EKLER

### EK 1. ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Adil KAYAN		
E-postası/Web Sayfası	Adil_kayan48@hotmail.com		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Türkçe Öğretimi		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	9 Eylül Üniversitesi	Türkçe Öğretmenliği	2008-2012
Tez Başlığı	Ad ve Adla Bağlantılı Konuların Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eğitsel Oyunların Etkisi		
Tez Danışmanı	Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN		
Akademik Eserler			
Türkel, A., Kayan, A. ve Dönmez, A. (2018). Rayo 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			
TÜBİTAK başarı bursu 2018-2019			

## EK 2. UYGULAMA İZİNLERİ



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

E-İmzalıdır

Sayı : 15563195-300.99-E.81822  
Konu : Araştırma İzni

03/12/2018

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 22.10.2018 tarihli ve 67493393-302.08.01-2445 sayılı yazınız.  
b) Kocaeli Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 16.11.2018 tarihli ve 99332089/605.01/21998252 sayılı yazısı.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Adil KAYAN'ın "Ad ve Adla Bağlantılı Konuların Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eğitsel Oyunların Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma isteğinin uygun görüldüğüne dair Kocaeli Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan ilgi (b) yazı fotokopisi ve eki ilişikte gönderilmektedir. Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Tülay GÜLER  
Öğrenci İşleri Daire Başkanı V.

Ek : İlgi (b) yazı (2 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 İçin İrtibat:  
Özlem ÖZKAN  
Dahili: 21411  
E-Posta: o.ozkan@deu.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre OĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA Vekili Tülay GÜLER tarafından 03.12.2018 tarihinde e-imzalanmıştır.



T.C.  
KOCAELİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089/605.01/21998252

16/11/2018

Konu: Araştırma İzni  
(Adil KAYAN)

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :30/10/2018 tarihli ve 646 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Adil KAYAN'ın "Ad ve Adla Bağlantılı Konuların Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eğitsel Oyunların Etkisi" konulu araştırma çalışmasını İlimiz ortaokullarında uygulama talebinin uygun görüldüğüne ilişkin, 14/11/2018 tarih ve 21784849 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Dr. Osman Abdullah GÜNAYDIN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:Valilik Makam Oluru

Güvenli Elektronik İmza

Aşlı ile Aynıdır

19.11.2018

EMEL SAĞLAM YAVUZ  
SEF

Körfez Mah. Ankara Karayolu Cad. No:129 Valilik Binası B Blok Kat:3  
Elektronik Ağ: www.kocaelimem.meb.gov.tr  
e-posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr

Bilgi için: E.SAĞLAM YAVUZ  
Tel: (0 262) 3005871  
Faks: (0262) 32115 54

Bu belge MİD sayılı e-İmza Kanununa göre ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRESİ BAŞKANLIĞI tarafından 14/11/2018 tarihinde e-İmza ile onaylanmıştır. Bu belgeyi güvenli elektronik imza ile imzalamıştır. https://evras.esge.meb.gov.tr adresinden 68e9-0e00-356b-83bc-9b5b kodu ile teyit edilebilir. imzalanmıştır.





T.C.  
KOCAELİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089/605.01/21784849  
Konu: Araştırma İzni  
(Adil KAYAN)

14/11/2018

VALİLİK MAKAMINA

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Adil KAYAN' ın "Ad ve Adla Bağlantılı Konuların Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eğitsel Oyunların Etkisi" konulu araştırma çalışmasını İlimiz ortaokullarında uygulama talebi, ilgili Üniversitenin 30/10/2018 tarih ve 646 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz ortaokullarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve okul müdürlüklerinin denetim ve gözetiminde gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmayı yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
.../11/2018

Dr. Osman Abdullah GÜNAYDIN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza  
Aşlı İle Aydın  
14.11.2018  
EMEL SAĞLAM YAVUZ  
SEF

Körfez Mah. Ankara Karayolu Cad.No:129 Valilik Binası B Blok Kat:3 KOCAELİ  
Elektronik Ağ: www.kocaelimem.meb.gov.tr  
E-posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr

Bilgi için: E. SAĞLAM YAVUZ  
Tel: (0262) 3005871

Bu belge 3070 sayılı e-İmza Kanununa göre ÖZEL E-İMZA İLE ELEKTRONİK DAVRANIŞ DÜZENİ VE E-İMZA YASASI (E-İMZA) Kanununa göre 02.12.2018 tarihinde e-İmza ile elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden dc08-197d-3361-92fd-8c57 kodu ile teyit edilebilir.

FORM: 2

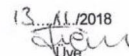
T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı


## ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Adil Kaya
Kurumu / Üniversitesi	Doluz Eylül Ün.
Araştırma yapılacak iller	Kocaeli
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Ortaokul.
Araştırmanın konusu	Adil ve Adile bademli kavramları öğretimi içinde bilgisayar destekli eğitimi uygulamaları etkilidir.
Üniversite / Kurum onayı	Var / Yok
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	
Veri toplama araçları	Anket
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Uygundur.	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhalf üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi:.....

## KOMİSYON

  
Mustafa DOĞAN  
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı  
...../2018  
Komisyon Başkanı

13.11/2018  
  
Uye  
Figen YÜNLÜ

13.11/2018  
  
Uye  
Murat DOYARGLU



T.C.  
KOCAELİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089/605.01/21837673  
Konu: Araştırma İzni  
(Adil KAYAN)

15.11.2018

DAĞITIM YERLERİNE

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Adil KAYAN' ın "Ad ve Adla Bağlantılı Konuların Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eğitsel Oyunların Etkisi" konulu araştırma çalışmasını İlimiz ortaokullarında uygulama talebinin uygun görüldüğüne ilişkin, 14/11/2018 tarih ve 21784849 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiş olup söz konusu anket çalışmasının İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün sorumluluğunda yapılması hususunda; Gereğini rica ederim.

Mustafa DOĞAN  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

Ek: Valilik Onayı

**Dağıtım:**  
Tüm İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine

03.10.2018

Posta - adil\_kayan48@hotmail.com

## Re: Dil Bilgisi Başarı Testi Hakkında

Erhan Durukan &lt;erhandurukan@gmail.com&gt;

2.10.2018 (Sal) 16:47

İm:adil\_kayan48@hotmail.com &lt;adil\_kayan48@hotmail.com&gt;

Merhabalar, bestden yararlanabilirsiniz.

Kolay gelsin.

adil kayan &lt;adil\_kayan48@hotmail.com&gt;, 2 Eki 2018 Sal, 15:46 tarihinde şunu yazdı:

Merhabalar sayın hocam,

9 Eylül Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde Doc.Dr. İ.Şeşkin AYDIN hocanın öğrencisi olarak tezli yüksek lisans yapmaktayım. Bu yıl "Ad ve Adla Bağlantılı Konuların Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eğitsel Oyunların Etkisi" konulu tezimi, görev yaptığım ilde deneysel bir çalışmayla tamamlamaya çalışacağım. Araştırma 6.sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Bu doğrultuda araştırmanın ön test ve son test kısmında kullanılmak üzere Dil Bilgisi Başarı Testinizinden uygun görüp izin vermeniz faydalanmak istiyorum.

Adil KAYAN

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ

30.09.2018

Posta - adil\_kayan48@hotmail.com

Re: "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Bir Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması" hakkında

Fulya TOPÇUOĞLU <fulyatopcuoglu@gmail.com>

7.09.2018 (Cum) 11:20

kim:cadil\_kayan48@hotmail.com <cadil\_kayan48@hotmail.com>;

📎 2 eklin (358 KB)

TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ SON UYGULAMA.pdf; dilbilgisi tutum ölçeği.pdf;

Merhaba Adil Hocam,  
Öncelikle Seçkin Hoca'ma selamlarımı iletin lütfen.  
Ölçekleri tabii ki kullanabilirsiniz.  
Ekte ölçekleri gönderiyorum.  
Çalışmalarınızda başarılar dilerim.  
Selamlarınla.

adil kayan <adil\_kayan48@hotmail.com>, 6 Eyl 2018 Per, 17:46 tarihinde şunu yazdı:

Merhabalar sayın hocam,

9 Eylül Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde Doc. Dr. İ. Seçkin AYDIN hocanın öğrencisi olarak tezli yüksek lisans yapmaktayım. Bu yıl "Ad ve Adla Bağlantılı Konuların Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eğitsel Oyunların Etkisi" konulu tezimi görev yaptığım ilde deneysel bir çalışmayla tamamlamaya çalışacağım. Araştırma 6.sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Bu doğrultuda araştırmanın ön test ve son test kısmında kullanılmak üzere,

"Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Dil Bilgisi Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması" ve "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Bir Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması" adlı çalışmalarınızdan uygun görüp izin verirsiniz faydalanmak istiyorum.

Adil KAYAN

KOCAELİ DARICA 60. YIL ORTAOKULU TÜRKÇE ÖĞRETMENİ

---  
**Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÖNAL**

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

30.09.2018

Posta - adil\_kayan48@hotmail.com

## Ynt: DİL Bilgisi Tutum Ölçeği Hakkında

seçkin aydın &lt;se.aydin@windowslive.com&gt;

26.09.2018 (Çar) 19:03

Kımcadil kayan &lt;adil\_kayan48@hotmail.com&gt;;

Merhaba  
Ölçeği kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur. Kullanabilirsiniz. Kutayıklar dilerim.

DoçDr İbrahim seçkin aydın

Gönderen: adil kayan &lt;adil\_kayan48@hotmail.com&gt;

Gönderildi: 26 Eylül 2018 Çarşamba 16:49:33

Kime: se.aydin@windowslive.com

Konu: DİL Bilgisi Tutum Ölçeği Hakkında

Merhabalar sayın hocam,

9 Eylül Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenciniz olarak tezi yüksek lisans yapmaktayım. Bu yıl "Ad ve Adla Bağlantılı Konuların Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eğitsel Oyunların Etkisi" konulu tezimi, görev yaptığım ilde deneysel bir çalışmayla tamamlamaya çalışacağım. Araştırma 6.sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Bu doğrultuda araştırmanın ön test ve son test kısmında kullanılmak üzere " Dil Bilgisi Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi " adlı çalışmanızdan uygun görüp izin verirsiniz faydalanmak istiyorum.

Adil KAYAN  
TÜRKÇE ÖĞRETMENİ

## EK 3. DİL BİLGİSİ BAŞARI TESTİ



1. Keloğlan, soyut anlamlı kelimelerin olduğu yoldan gittiğinde hangi şehre ulaşır?  
A) Kastamonu B) Hatay C) Çanakkale D) Ağrı
2. Aşağıdaki cümlelerin hangisindeki “-dan, -den” yerine tamlama eki getirilemez?  
A) Orhan, karşıdaki evlerden birinde oturuyor.  
B) Mahallenin yetişkinlerinden bazıları yardıma geldi.  
C) Bu elbiselerden hangisi sana olur?  
D) Gelenler, bizim çocuklardan başkası değildi.
3. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, altı çizili sözcük birden çok varlığı karşılamaktadır?  
A) İki kardeşin babalarından kalan bir dükkânları vardı.  
B) Haberi duyunca dünyalar benim oldu.  
C) Bu tür yapılar çok daha sağlam oluyor.  
D) Beş yaşlarında sevimli bir çocuktü.

Çiçek açar, domur domur dal verir,

1

Kimi uzar, birbirine el verir,

2

Kimi meyve verir, kimi gül verir;

3

Ağaçlar üstünde dillenir kuşlar.

4

4. Dizelerdeki altı çizili sözcüklerden hangilerinin türü aynıdır?  
A) 1 - 2 B) 2 - 3 C) 3 - 4 D) 1 - 4
5. Aşağıdaki cümlelerin hangisindeki altı çizili sözcük belirtme durum eki almıştır?  
A) İçindeki sızı bir türlü dinmiyordu.  
B) Bugünlerde gözü bir şey görmüyordu.  
C) Anzer balı hem pahalı, hem bulunmuyor.  
D) Tek isteğimiz, onu mutlu görmektü.
6. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “ne” sözcüğünün türü diğerlerinden farklıdır?  
A) Ona, ne yaptınız da bu hâle geldi?  
B) Bu ne kıyafet böyle, anlayamadım.  
C) Eğitim konusunda ne öneri getirdiniz?  
D) Ne gün geleceklerini henüz söylemediler.
7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “renkli” sözcüğü somut bir isimden önce gelmektedir?  
A) Renkli kişiliğe sahip insanlarla karşılaştık.

- B) Kardeşim çok renkli düşüncelere sahiptir.
- C) Bahçe renkli ampullerle aydınlatılmıştı.
- D) Bu insanların hepsinin yaşantıları çok renkli.

**8. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili özel isimlerden hangisi aynı zamanda bir cins ismi de karşılayabilir?**

- A) Olan bitenlerden dolayı Ayşe çok üzgün görünüyordu.
- B) Bu isin aslını Ali de biliyordu.
- C) Osman'ın yaptıklarını bilmeyen yoktu.
- D) Her şeyi Kaya'ya anlatmakla tehdit ediyordu.

**9. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yönelme hâl eki almış ve bulunma hâl eki almış sözcükler bulunmaktadır?**

- A) Bu kitapların sende olduğunu bilmiyordum.
- B) Eve gittiğimde karşımda gördüklerime inanmadım.
- C) Senin bildiklerin onunkiler yanında çok azdı.
- D) Buraya da geleceğini söylemişlerdi ama ben inanmadım.

**10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde hem iyelik eki hem de belirtme hâl eki almış bir sözcük vardır?**

- A) Babasını görmek için çok çabalamıştı ama göremedi.
- B) Kardeşi onun suçsuz olduğuna inanmıyordu.
- C) Olacakları önceden tahmin etmiştik.
- D) Senin gidisin onu derinden etkilemişti.

**11. Aşağıdakilerden hangisinde “su” sözcüğü işaret zamiri olarak kullanılmıştır?**

- A) Su kitabı almak istiyorum.
- B) Su size daha çok yakışır.
- C) Su evi bir görelim mi?
- D) Su çocuklar ne yapıyorlar?

**12. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bulunma hâl eki almış bir aitlik zamiri bulunmaktadır?**

- A) Seninki bu ödevler arasında en iyi olandı.
- B) Bizdeki kalemlerin renkli olması müşterilerin dikkatini çekiyor.
- C) Onlarda da bu bilgilerin olduğunu düşünüyorum.
- D) Bence sendeki hepsinden daha gösterişliydi.



13. Aşağıdaki kişi zamirlerinin hangisine yönelme hâl eki geldiğinde zamirin kökünde ses değişimi olur?

A) ben B) siz C) onlar D) o

14. Hangi cümlede soru zamiri (adılı) yoktur?

- A) Gelmeyeceğini kime söyledi?  
 B) Toplantıya hanginiz katılacaksınız?  
 C) Yemeği kaç kişilik hazırladınız?  
 D) İş için nereye başvuracaksınız?

15. “-lık, -lik” eki, aşağıdaki sözcüklerden hangisine eklendiğinde, topluluk ismi yapar?

A) Çocuk B) Genç C) Yaşlı D) Arkadaş

16. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sözcük durumunda birden çok zamir (adıl) vardır?

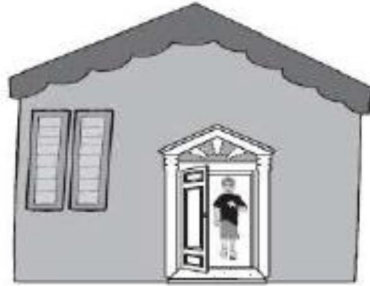
- A) Yarınki geziye sen de gelmelisin.  
 B) O, işlerini kendi başına yapar.  
 C) Komşular bizden önce taşındılar.  
 D) Bana danışmadan çekip gitti.

17. Aşağıdakilerin hangisinde özel isimlerin yazılısıyla ilgili bir yanlışlık vardır?

- A) Yeni gelen arkadaşımızın adı Emre.  
 B) Dünya Güneş etrafında, Ay ise Dünya etrafında dönmektedir.  
 C) Komsumuzun aldığı sevimli kedi tekir çok şanslı bence.  
 D) Dün gördüğüm kuş dünyanın en tatlı kuşlarından biriydi.

18. Aşağıdakilerden hangisinde zamir ve zamirin karşıladığı isim bir arada bulunmaktadır?

- A) Senin yaptıkların daha basit görünüyor.  
 B) Bu ödevi Cengiz kendisi de yapabilir.  
 C) Herhâlde kendisini çok zeki sanıyor.  
 D) Benim aldıklarımınla senin aldıkların hemen hemen aynı.



19. Ali'nin evin dışına çıktığını ifade eden üç kelimelik bir cümlede “ev” kelimesine aşağıdakilerden hangisi eklenir?





A) -e B) -de C) -den D) -i

20.

"Uzun süre dinlenmiş atının canlı yürüyüşü ile avlunun çamurlarından geçerek dışarı çıktı ve oradan kirlere açıldı." cümlesinde "zamir" olan sözcük hangisidir, neden?

Derya

Derya'nın sorusuna aşağıdaki çocuklard hangisi doğru cevap vermiştir?

- A)  "Oradan" sözcüğüdür, çünkü bir ismin yerine kullanılmıştır.
- B)  "İle" sözcüğüdür, çünkü iki sözcük arasında anlam ilgisi kurmuştur.
- C)  "Uzun" sözcüğüdür, çünkü bir ismi nitelemiştir.
- D)  "Çamur" sözcüğüdür, çünkü bir varlığı tanımlamıştır.

	A	B	C	D
1		X		
2				X
3			X	
4		X		
5				X
6	X			
7			X	
8				X
9		X		
10	X			
11		X		
12				X
13	X			
14			X	
15		X		
16		X		
17			X	
18		X		
19			X	
20	X			

## 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 kolaylaştırılmaz.					
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 zamanlarımın 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 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 mesleğim 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. ÇALIŞMAYA AİT PLANLAR, OYUNLAR VE SINIF İÇİ GÖRÜNTÜLER

<b>Ders</b>	Türkçe
<b>Sınıf</b>	6
<b>Süre</b>	40x6
<b>Temel Beceriler</b>	Anadilde iletişim, Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, Dijital yetkinlik, Öğrenmeyi öğrenme, İnisiyatif alma ve girişimcilik, Kültürel farkındalık ve ifade
<b>Temel Beceri Alanı</b>	Okuma
<b>Kazanımlar</b>	T.6.3.8. İsimlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.
<b>Materyaller</b>	Akıllı tahta, Tablet, Kitap, Flash bellek, Bilgisayar destekli eğitsel oyunlar (Hezarfen, Evliya Çelebi, Milyoner, Büyük Risk, Joker, Çarkıfelek...)
<b>Süreç</b>	<p style="text-align: center;"><b><u>Dikkat çekme</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Derse bir video izlettirilerek başlanır <a href="http://ders.eba.gov.tr">http://ders.eba.gov.tr</a></li> </ul> <p style="text-align: center;"><b><u>Güdüleme</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sözcük türlerini öğrenmenin ne gibi faydalarının olacağı öğrencilerle paylaşılır.</li> <li>• Sözcük türlerinden isimlerle ilgili çalışmalarımızın sonunda Türkçemizi daha doğru güzel ve etkili kullanacağız. Bu sayede çevremizdekilerle daha iyi iletişim kuracağız hem de sınavlarımızdan daha yüksek notlar alacağız.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b><u>Derse geçiş/Olavı Gözleme</u></b></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilere sınıf ortamındaki gördükleri tüm varlıkların isimlerini kullanmadan nasıl ifade edebilecekleri sorulur?</li> <li>• Öğrencilerden yanıtlar alınır.</li> <li>• Videodaki bazı sözcüklere dikkat çekilir. Bir varlığı diğer varlıktan ayırmaya yarayan sözcükler fark ettirilir.</li> <li>• Sınıfta gördükleri canlı veya cansız varlıkları nasıl ifade ettikleri sorulur.</li> <li>• Tahtada bir metin açılır. Bu metindeki bazı sözcüklere dikkat çekilir.</li> <li>• Metin haricinde görsellerle desteklenmiş örnek cümleler tahtada açılır.</li> <li>• Öğrencilerin örneklerdeki sözcüklerdeki benzerlik ve farklılıklarını fark etmesi sağlanır.</li> </ul> <p>İsim çeşitlerini sezdirmeye yönelik aşağıdaki sorular sorulur.</p> <p>Varlıkların oluşuna göre isimler aşağıdaki sorularla sezdirilir.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beş duyu organımız ve görevleri öğrencilere sorulur. Oluşturdukları metinlerdeki sözcüklerden hangilerinin duyu organlarımızla algılanıp algılanmadığı sorulur.</li> <li>• Alınan yanıtlardan hareketle Somut ve Soyut isimler hissettirilir.</li> </ul> <p>Varlıkların sayılarına göre isimler tekil, çoğul, topluluk olarak aşağıdaki sorularla sezdirilir.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metinlerdeki isimlerin kaç varlığı karşıladığı sorulur.</li> <li>• Bahsi geçen isimlerin sayısını rakam kullanmadan nasıl çoğaltabileceğimiz öğrencilere sorulur.</li> <li>• Hiçbir ek getirmeden birden fazla varlığı karşılayan</li> </ul>
--	---

	<p>isimler var mıdır, sorulur.</p> <p>Varlıkların verilişine göre isimler (özel ve cins) aşağıdaki sorularla sezdirilir.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bazı isimler aynı varlığın ortak ismiyken bazıları onu diğerinde ayırır. Bu isimlere örnek verebilir misiniz?</li> </ul> <p><b><u>Hipotez Oluşturma</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilerden bir hipotez, tanım oluşturmaları istenir.</li> </ul> <p><b><u>Hipotezleri Doğrulama</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bu tanımlarını farklı metin ve cümlelerde de gözlemlerler. Belirlenen hipotezler genelleştirilir, kural ve ilke biçiminde ifade edilir.</li> </ul> <p><b><u>Kural Oluşturma</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenciler çalışma sonucu keşfettikleri kuralı kendi sözcükleriyle yazarak açıklarlar. Yazılan kural öğretmen eşliğinde tartışılır.</li> <li>• Öğrenciler, kuralı çeşitli kaynaklardan da araştırarak doğrularlar. Ortak olarak aynı terimleri kullanarak oluştururlar.</li> </ul> <p><b><u>Alıştırma Yapma</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pekiştirmeye yönelik EBA, Morpa Kampüs ve diğer portallardan uygulamalar açılır.</li> <li>• Bu aşamayı bilgisayar destekli eğitsel oyunlar, yarışmalar, animasyonlar, resimler takip eder. Bu uygulamalar hem süreç hem de ölçme değerlendirme aşamasında kullanılır.</li> </ul> <p><b><u>Uygulamaya Aktarma</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• İsimleri görevlerine uygun bir biçimde kullanarak cümle ve metin oluştururlar.</li> </ul>
--	---

--	--

<b>Ders</b>	Türkçe
<b>Sınıf</b>	6
<b>Süre</b>	40x8
<b>Temel Beceriler</b>	Anadilde iletişim, Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, Dijital yetkinlik, Öğrenmeyi öğrenme, İnisiyatif alma ve girişimcilik, Kültürel farkındalık ve ifade
<b>Temel Beceri Alanı</b>	Okuma
<b>Kazanımlar</b>	T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.
<b>Materyaller</b>	Akıllı tahta, Tablet, Kitap, Flash bellek, Bilgisayar destekli eğitsel oyunlar (Nasreddin Hoca, Piri Reis, Milyoner, Büyük Risk, Joker, Çarkıfelek...)
<b>Süreç</b>	<p style="text-align: center;"><b><u>Dikkat çekme</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Derse içinde zamirlerin kullanılıp sezdirildiği kısa bir video izletirilerek başlanır (<a href="http://ders.eba.gov.tr">http://ders.eba.gov.tr</a>).</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b><u>Güdüleme</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sözcük türlerini öğrenmenin ne gibi faydalarının olacağı öğrencilerle paylaşılır.</li> <li>• Sözcük türlerinden zamirle ilgili çalışmalarımızın sonunda Türkçemizi daha doğru güzel ve etkili kullanacağız. Bu sayede çevremizdekilerle daha iyi iletişim kuracağız hem de sınavlarımızdan daha yüksek notlar alacağız.</li> </ul>



	<p><b><u>Derse geçis/Olavı Gözleme</u></b></p> <p>ğrencilere sınıf ortamındaki gördükleri tüm varlıkların isimlerini kullanmadan nasıl ifade edebilecekleri sorulur.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ğrencilerden yanıtlar alınır.</li> <li>• Videodaki bazı sözcüklere dikkat çekilir. Hangi varlıkların yerlerine kullanılmış oldukları sorulur.</li> <li>• Tahtada ders kitabındaki metin açılır. Bu metindeki bazı sözcüklere dikkat çekilir.</li> <li>• Metin haricinde görsellerle desteklenmiş örnek cümleler tahtada açılır.</li> <li>• ğrencilerin örneklerdeki sözcüklerdeki benzerlik ve farklılıklarını fark etmesi sağlanır.</li> </ul> <p>Zamirlerin çeşitlerini sezdirmeye yönelik aşağıdaki sorular sorulur.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zamirler hangi varlıkların yerine geçtiler?</li> <li>• İnsan isimlerinin yerine geçebilecek zamirlere örnek verebilir misiniz?</li> <li>• İnsan dışındaki varlıkların yerine geçebilecek zamirlere örnek verebilir misiniz?</li> <li>• Kimin veya neyin yerine geçtiği tam olarak belli olmayan zamirler var mıdır?</li> <li>• Bir ismin yerine soru anlamı taşıyan sözcük kullandığımız oldu mu?</li> <li>• Bir ismin yerine geçebilecek ek kullanabilir misiniz?</li> <li>• Varlıkların kime ait olduğunu sadece bir ek getirerek anlayabilir miyiz?</li> </ul> <p><b><u>Hipotez Oluşturma</u></b></p>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilerden bir hipotez, tanım oluşturmaları istenir.</li> </ul> <p><b><u>Hipotezleri Doğrulama</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bu tanımlarını farklı metin ve cümlelerde de gözlemlerler. Belirlenen hipotezler genelleştirilir, kural ve ilke biçiminde ifade edilir.</li> </ul> <p><b><u>Kural Oluşturma</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenciler çalışma sonucu keşfettikleri kuralı kendi sözcükleriyle yazarak açıklarlar. Yazılan kural öğretmen eşliğinde tartışılır.</li> <li>• Öğrenciler, kuralı çeşitli kaynaklardan da araştırarak doğrularlar. Ortak olarak aynı terimleri kullanarak oluştururlar.</li> </ul> <p><b><u>Alıştırma Yapma</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pekiştirmeye yönelik EBA ve diğer portallardan uygulamalar açılır.</li> <li>• Bu aşamayı bilgisayar destekli eğitsel oyunlar, yarışmalar, animasyonlar, resimler takip eder.</li> <li>• Bilgisayar Destekli Nasreddin Hoca Oyunu gruplara ayrılan sınıftaki öğrenciler tarafından oynanır. Kültürel değerlerimizden biri olan Nasreddin Hoca, “soruyu bilen düdüğü alır” temalı bir oyunun kahramanıdır. “Parayı veren düdüğü çalar” adlı fıkradan hareketle geliştirilmiştir. Oyunun içinde yer alan sorular öğrencilerin bildiklerini uygulamaya dökme becerisini gösterirken soruların yanında gelen ipuçlarındaki örnek etkinlikler de bilgileri hatırlatıcı ve pekiştirici bir görev üstlenmektedir. Görevi başarıyla tamamlayıp öğrencilere düdüğü getirebilmenin şartı, sorulara doğru yanıt verip bildiklerimizi uygulamaya dökmemizdir.</li> <li>• Bu uygulamalar hem süreç hem de ölçme</li> </ul>
--	--

	<p>değerlendirme aşamasında kullanılır.</p> <p><b><u>Uygulamaya Aktarma</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Zamirleri görevlerine uygun bir biçimde kullanarak cümle ve metin oluştururlar.</li> </ul>
--	---

<b>Ders</b>	Türkçe
<b>Sınıf</b>	6
<b>Süre</b>	40x4
<b>Temel Beceriler</b>	Anadilde iletişim, Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, Dijital yetkinlik, Öğrenmeyi öğrenme, İnisiyatif alma ve girişimcilik, Kültürel farkındalık ve ifade
<b>Temel Beceri Alanı</b>	Okuma
<b>Kazanımlar</b>	T.6.3.9. İsim tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.
<b>Materyaller</b>	Akıllı tahta, Tablet, Kitap, Flash bellek, Bilgisayar destekli eğitsel oyunlar (Keloğlan, Milyoner, Büyük Risk, Joker, Çarkıfelek...)
	<p><b><u>Dikkat çekme</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Derse bir video izlettirilerek başlanır.(EBA)</li> </ul> <p><b><u>Güdüleme</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>İsim tamlamaları konusunu öğrenmenin ne gibi faydalarının olacağı öğrencilerle paylaşılır.</li> </ul>

<p><b>Süreç</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İsim tamlamaları ile ilgili çalışmalarımızın sonunda Türkçemizi daha doğru güzel ve etkili kullanacağız. Bu sayede çevremizdekilerle daha iyi iletişim kuracağız, dilimizin işlevlerini keşfedeceğiz anlama, ifade etme düşünme becerilerimizi geliştireceğiz hem de sınavlarımızdan daha yüksek notlar alacağız.</li> </ul> <p><b><u>Derse geçiş/Olavı Gözleme</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilere sınıf ortamındaki gördükleri varlıkları benzerlerinden ayırmak için nasıl ifade edebilecekleri sorulur.</li> <li>• Sınıf ortamında tek sözcükle ifade edildiğinde anlamı net olmayan sözcüklere örnekler istenir.</li> <li>• Bir varlığın diğer varlığa ait olduğunu nasıl ifade ederiz?</li> <li>• Öğrencilerden yanıtlar alınır.</li> <li>• Bu sözcük grupları arasında kuruluş yönünden bir farklılık dikkatinizi çekiyor mu?</li> <li>• Videodaki bazı sözcüklere dikkat çekilir.</li> <li>• Tahtada bir metin açılır. Bu metindeki tamlamalara dikkat çekilir.</li> <li>• Metin haricinde görsellerle desteklenmiş örnek cümleler tahtada açılır.</li> <li>• Öğrencilerin örneklerdeki sözcüklerdeki benzerlik ve farklılıklarını fark etmesi sağlanır.</li> </ul> <p><b><u>Hipotez Oluşturma</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilerden bir hipotez, tanım oluşturmaları istenir.</li> </ul> <p><b><u>Hipotezleri Doğrulama</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bu tanımlarını farklı metin ve cümlelerde de gözlemlerler. Belirlenen hipotezler genelleştirilir, kural</li> </ul>
---------------------	---

	<p>ve ilke biçiminde ifade edilir.</p> <p><b><u>Kural Oluşturma</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenciler çalışma sonucu keşfettikleri kuralı kendi sözcükleriyle yazarak açıklarlar. Yazılan kural öğretmen eşliğinde tartışılır.</li> <li>• Öğrenciler, kuralı çeşitli kaynaklardan da araştırarak doğrularlar. Ortak olarak aynı terimleri kullanarak oluştururlar.</li> </ul> <p><b><u>Alıştırma Yapma</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pekiştirmeye yönelik EBA ve diğer portallardan uygulamalar açılır.</li> <li>• Bu aşamayı bilgisayar destekli eğitsel oyunlar, yarışmalar, animasyonlar, resimler takip eder. Bu uygulamalar hem süreç hem de ölçme değerlendirme aşamasında kullanılır.</li> </ul> <p><b><u>Uygulamaya Aktarma</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• İsim tamlamalarını görevlerine uygun bir biçimde kullanarak cümle ve metin oluştururlar.</li> </ul>
--	---

<b>Ders</b>	Türkçe
<b>Sınıf</b>	6
<b>Süre</b>	40x6
<b>Temel Beceriler</b>	Anadilde iletişim, Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, Dijital yetkinlik, Öğrenmeyi öğrenme, İnişiyatif alma ve girişimcilik, Kültürel farkındalık ve ifade

<b>Temel Beceri Alanı</b>	Okuma
<b>Kazanımlar</b>	T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder
<b>Materyaller</b>	Akıllı tahta, Tablet, Kitap, Flash bellek, Bilgisayar destekli eğitsel oyunlar (Nasreddin Hoca, Piri Reis, Milyoner, Büyük Risk, Joker, Çarkıfelek...)
<b>Süreç</b>	<p style="text-align: center;"><b><u>Dikkat çekme</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Derse bir video izlettirilerek başlanır.(EBA)</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b><u>Güdüleme</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Çekim eklerini öğrenmenin ne gibi faydalarının olacağı öğrencilerle paylaşılır.</li> <li>• Çekim eklerini ve görevlerini öğrenerek Türkçemizi daha doğru, güzel ve etkili kullanacağız. Bu sayede çevremizdekilerle daha iyi iletişim kuracağız hem de sınavlarımızdan daha yüksek notlar alacağız.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b><u>Derse geçiş/Olavı Gözleme</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilerden kurdukları cümlelerden ekleri çıkarmaları ve tekrar söylemeleri istenir.</li> <li>• Öğrencilerden yanıtlar alınır.</li> <li>• Videodaki bazı sözcüklere dikkat çekilir.</li> <li>• Tahtada bir metin açılır. Bu metindeki bazı sözcüklerdeki çekim ekleri kaldırılmıştır. Öğrencilerin bu eksikliği fark edip görevlerini hissetmeleri sağlanır.</li> <li>• Metin haricinde görsellerle desteklenmiş örnek cümleler tahtada açılır.</li> <li>• Öğrencilerin örneklerdeki sözcüklerdeki benzerlik ve farklılıklarını fark etmesi sağlanır.</li> </ul>

	<p><b><u>Hipotez Oluşturma</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Öğrencilerden bir hipotez, tanım oluşturmaları istenir.</li></ul> <p><b><u>Hipotezleri Doğrulama</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Bu tanımlarını farklı metin ve cümlelerde de gözlemlerler. Belirlenen hipotezler genelleştirilir, kural ve ilke biçiminde ifade edilir.</li></ul> <p><b><u>Kural Oluşturma</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Öğrenciler çalışma sonucu keşfettikleri kuralı kendi sözcükleriyle yazarak açıklarlar. Yazılan kural öğretmen eşliğinde tartışılır.</li><li>• Öğrenciler, kuralı çeşitli kaynaklardan da araştırarak doğrularlar. Ortak olarak aynı terimleri kullanarak oluştururlar.</li></ul> <p><b><u>Alıştırma Yapma</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Pekiştirmeye yönelik EBA, Morpa Kampüs ve diğer portallardan uygulamalar açılır.</li><li>• Bu aşamayı bilgisayar destekli eğitsel oyunlar, yarışmalar, animasyonlar, resimler takip eder. Bu uygulamalar hem süreç hem de ölçme değerlendirme aşamasında kullanılır.</li></ul> <p><b><u>Uygulamaya Aktarma</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Çekim eklerini görevlerine uygun bir biçimde kullanarak cümle ve metin oluştururlar.</li></ul>
--	--

Animasyon, afiş, video, görsel, şarkı ve şiirlerden de faydalanılmıştır. Aşağıda dersin işleniş aşamasında faydalanılan uygulamaların bağlantı adresleri paylaşılmıştır.

Adlar ve çeşitleri

[http://ders.eba.gov.tr/proxy/VCollabPlayer\\_v0.0.292/index.html#/main/curriculumContent/eba/6/turty?currID=c1a32d4dca024d17734703897031571e&type=1&backID=989772d4-f59e-cb7b-5a3b-0e061f73e6e6](http://ders.eba.gov.tr/proxy/VCollabPlayer_v0.0.292/index.html#/main/curriculumContent/eba/6/turty?currID=c1a32d4dca024d17734703897031571e&type=1&backID=989772d4-f59e-cb7b-5a3b-0e061f73e6e6)

[http://ders.eba.gov.tr/proxy/VCollabPlayer\\_v0.0.292/index.html#/main/curriculumPlan?lessonPlanID=d1c03d8ceec1af0d487e46f33c1b1806&resourceID=e92f3b52a03e6edf69c25832aff673df&resourceTypeID=3&loc=10&locID=d1c03d8ceec1af0d487e46f33c1b1806&backID=517a1cd4-2247-8124-6202-185e487bc542](http://ders.eba.gov.tr/proxy/VCollabPlayer_v0.0.292/index.html#/main/curriculumPlan?lessonPlanID=d1c03d8ceec1af0d487e46f33c1b1806&resourceID=e92f3b52a03e6edf69c25832aff673df&resourceTypeID=3&loc=10&locID=d1c03d8ceec1af0d487e46f33c1b1806&backID=517a1cd4-2247-8124-6202-185e487bc542)

[http://ders.eba.gov.tr/proxy/VCollabPlayer\\_v0.0.292/index.html#/main/curriculumResource?resourceID=2e6daba50e6b60512c1b32edd439eadb&resourceTypeID=3&loc=10&locID=c1a32d4dca024d17734703897031571e](http://ders.eba.gov.tr/proxy/VCollabPlayer_v0.0.292/index.html#/main/curriculumResource?resourceID=2e6daba50e6b60512c1b32edd439eadb&resourceTypeID=3&loc=10&locID=c1a32d4dca024d17734703897031571e)

[http://ders.eba.gov.tr/proxy/VCollabPlayer\\_v0.0.292/index.html#/main/curriculumResource?resourceID=735d2385df68d7897ba30c102dfc810a&resourceTypeID=3&loc=10&locID=c1a32d4dca024d17734703897031571e](http://ders.eba.gov.tr/proxy/VCollabPlayer_v0.0.292/index.html#/main/curriculumResource?resourceID=735d2385df68d7897ba30c102dfc810a&resourceTypeID=3&loc=10&locID=c1a32d4dca024d17734703897031571e)

Ad tamlamaları

[http://ders.eba.gov.tr/proxy/VCollabPlayer\\_v0.0.292/index.html#/main/curriculumResource?resourceID=a626171b8d1dfe87c276770a41d48c40&resourceTypeID=3&loc=10&locID=c1a32d4dca024d17734703897031571e](http://ders.eba.gov.tr/proxy/VCollabPlayer_v0.0.292/index.html#/main/curriculumResource?resourceID=a626171b8d1dfe87c276770a41d48c40&resourceTypeID=3&loc=10&locID=c1a32d4dca024d17734703897031571e)

Ad çekim ekleri

[http://ders.eba.gov.tr/proxy/VCollabPlayer\\_v0.0.292/index.html#/main/curriculumContent/eba/6/turty?currID=7deb7f7027a0c4d7b4a085331703750b&type=1&backID=206a38af-35f8-50e2-58f8-76813dd66d31](http://ders.eba.gov.tr/proxy/VCollabPlayer_v0.0.292/index.html#/main/curriculumContent/eba/6/turty?currID=7deb7f7027a0c4d7b4a085331703750b&type=1&backID=206a38af-35f8-50e2-58f8-76813dd66d31)

[http://ders.eba.gov.tr/proxy/VCollabPlayer\\_v0.0.292/index.html#/main/curriculumResource?resourceID=c9d5aa07ecba4ce3cbf5bccc0a5c5540&resourceTypeID=3&loc=10&locID=7deb7f7027a0c4d7b4a085331703750b](http://ders.eba.gov.tr/proxy/VCollabPlayer_v0.0.292/index.html#/main/curriculumResource?resourceID=c9d5aa07ecba4ce3cbf5bccc0a5c5540&resourceTypeID=3&loc=10&locID=7deb7f7027a0c4d7b4a085331703750b)



[http://ders.eba.gov.tr/proxy/VCollabPlayer\\_v0.0.292/index.html#/main/curriculumResource?resourceID=90f8f3ec5613b748fc32298104b98591&resourceTypeID=3&loc=10&locID=7deb7f7027a0c4d7b4a085331703750b](http://ders.eba.gov.tr/proxy/VCollabPlayer_v0.0.292/index.html#/main/curriculumResource?resourceID=90f8f3ec5613b748fc32298104b98591&resourceTypeID=3&loc=10&locID=7deb7f7027a0c4d7b4a085331703750b)

Zamirler

[http://ders.eba.gov.tr/proxy/VCollabPlayer\\_v0.0.292/index.html#/main/curriculumContent/eba/6/turty?currID=38bf6d8c0b7f9e9085f0938664899554&type=1&backID=1d4eaa08-9d2f-dde9-b15a-1e78559ca3d6](http://ders.eba.gov.tr/proxy/VCollabPlayer_v0.0.292/index.html#/main/curriculumContent/eba/6/turty?currID=38bf6d8c0b7f9e9085f0938664899554&type=1&backID=1d4eaa08-9d2f-dde9-b15a-1e78559ca3d6)

[http://ders.eba.gov.tr/proxy/VCollabPlayer\\_v0.0.292/index.html#/main/curriculumResource?resourceID=3bc073cc84369bd4d779dc2a9f506b78&resourceTypeID=3&loc=10&locID=38bf6d8c0b7f9e9085f0938664899554](http://ders.eba.gov.tr/proxy/VCollabPlayer_v0.0.292/index.html#/main/curriculumResource?resourceID=3bc073cc84369bd4d779dc2a9f506b78&resourceTypeID=3&loc=10&locID=38bf6d8c0b7f9e9085f0938664899554)

[http://ders.eba.gov.tr/proxy/VCollabPlayer\\_v0.0.292/index.html#/main/curriculumResource?resourceID=91d6a8a9b3a78e89285b433d00c9c6eb&resourceTypeID=3&loc=10&locID=38bf6d8c0b7f9e9085f0938664899554](http://ders.eba.gov.tr/proxy/VCollabPlayer_v0.0.292/index.html#/main/curriculumResource?resourceID=91d6a8a9b3a78e89285b433d00c9c6eb&resourceTypeID=3&loc=10&locID=38bf6d8c0b7f9e9085f0938664899554)

## Diğer oyun ve uygulamalar

### Çarkifelek

Öğrencilerden çarkı çevirerek bir puan almaları sağlanır. Ekranda görülen soruyla ilgili harf alınır ve tahminlerde bulunulur. Tahminler doğru ise puanlar öğrencilerin hanesine yazılır.



Şekil 30. Çarkifelek oyunu



Şekil 31. Çarkifelek oyunu

## Milyoner

Milyoner; seyirci, telefon, yüzde elli gibi joker haklarının bulunduğu bir bilgi yarışmasıdır. Öğrenciler yöneltilen sorulara doğru yanıtlar verdikçe sanal bir para kazanırlar. Tüm soruların doğru yanıtlanmasıyla büyük ödüle ulaşılır.

**Soru 1:**  
"Bence öteki daha güzeldi."  
cümlesindeki "öteki" zamirinin  
çeşidi aşağıdakilerden hangisidir?

50:50

15 ● 1 Milyon  
14 ● 500,000  
13 ● 250,000  
12 ● 125,000  
11 ● 64,000  
10 ● 32,000  
9 ● 16,000  
8 ● 8,000  
7 ● 4,000  
6 ● 2,000  
5 ● 1,000  
4 ● 500  
3 ● 300  
2 ● 200  
1 ● 100

A) Kişi zamiri B) Belgisiz zamir  
C) İşaret zamiri D) Soru zamiri

Şekil 32. Milyoner oyunu

## Büyük Risk

Soruların zorluk derecesine göre kutulara dağıtıldığı bir yarışmadır. Birden fazla grup aynı anda yarışabilir. Sorulara doğru yanıt veren gruplara puanlar eklenir.

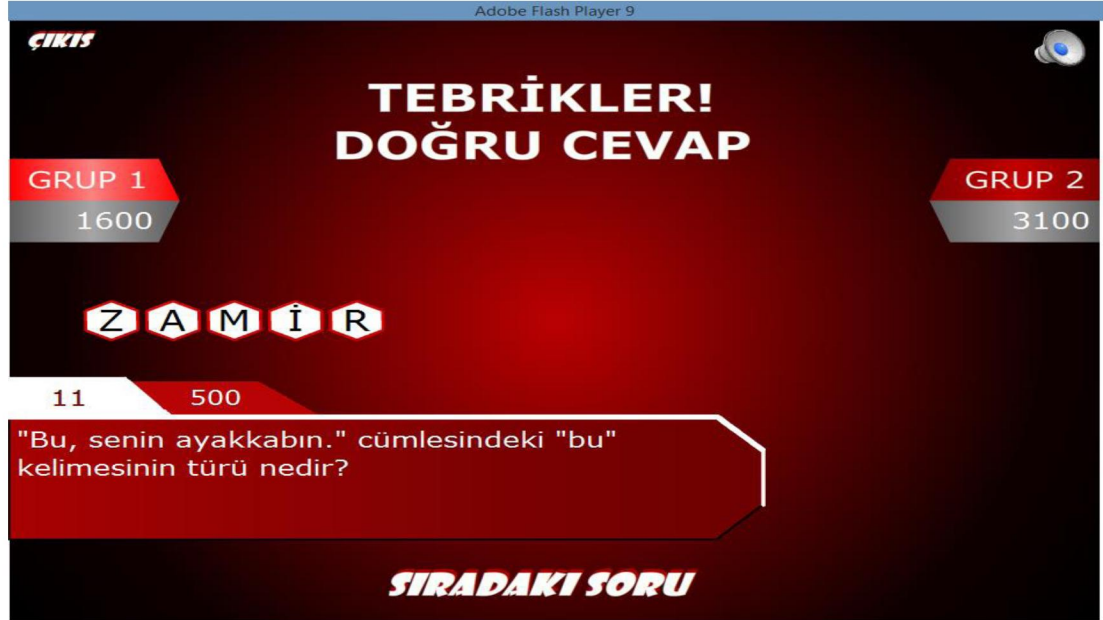
1. GRUP 0 2. GRUP 0

KATEGORİ 1	KATEGORİ 2	KATEGORİ 3	KATEGORİ 4	KATEGORİ 5	KATEGORİ 6
5 Puan	5 Puan	5 Puan	5 Puan	5 Puan	5 Puan
10 Puan	Ordu, alay, sürü, kurultay, meclis, takım" gibi isimler varlıkların sayılarına göre nasıl isimleridir?				10 Puan
15 Puan	TAMAM				11
20 Puan	20 Puan		20 Puan	20 Puan	20 Puan
25 Puan	25 Puan	25 Puan	25 Puan	25 Puan	25 Puan

Şekil 33. Büyük Risk oyunu

### Kelime Oyunu

Belirli bir sürede öğrencilere yöneltilen soruların yanıt peteğine doldurulması istenir. Tahminler alınır ve puanlar verilir.



Şekil 34. Kelime oyunu

### Passa Parola

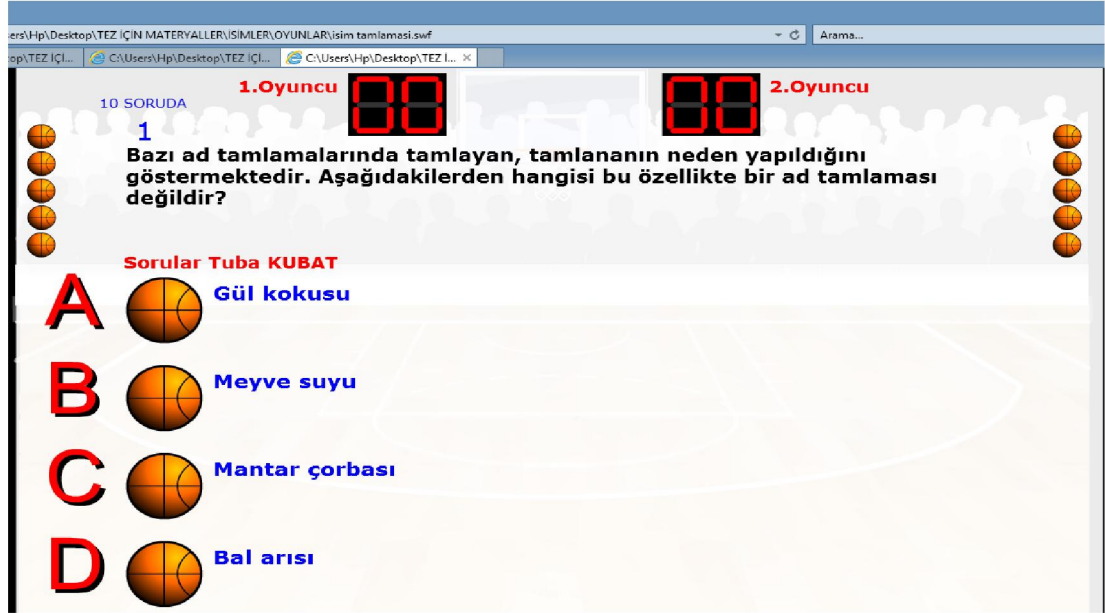
Soruların yanıtları alfabetik sıraya göre bir çembere yerleştirilmiştir. Verilen sürede öğrencilerden bu cevabı bulmaları istenir. Boş bırakılan sorulara ikinci turda tekrar dönülür.



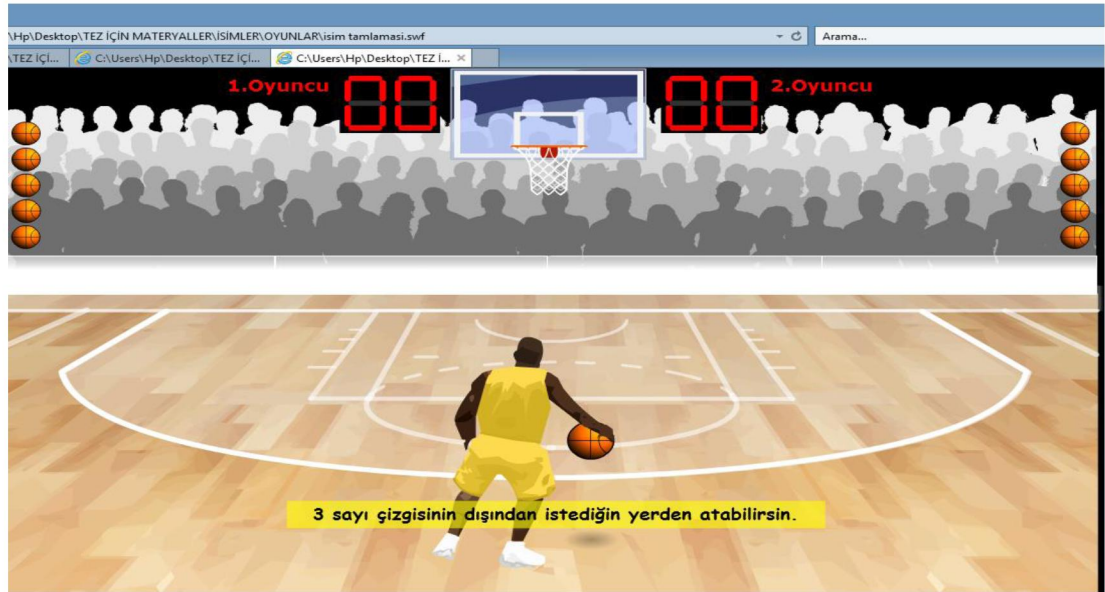
Şekil 35. Passaparola oyunu

## Basketbol

Öğrencilere sorular yöneltilir. Doğru yanıtlayan öğrencilerin potaya atış yapmasına izin verilir.



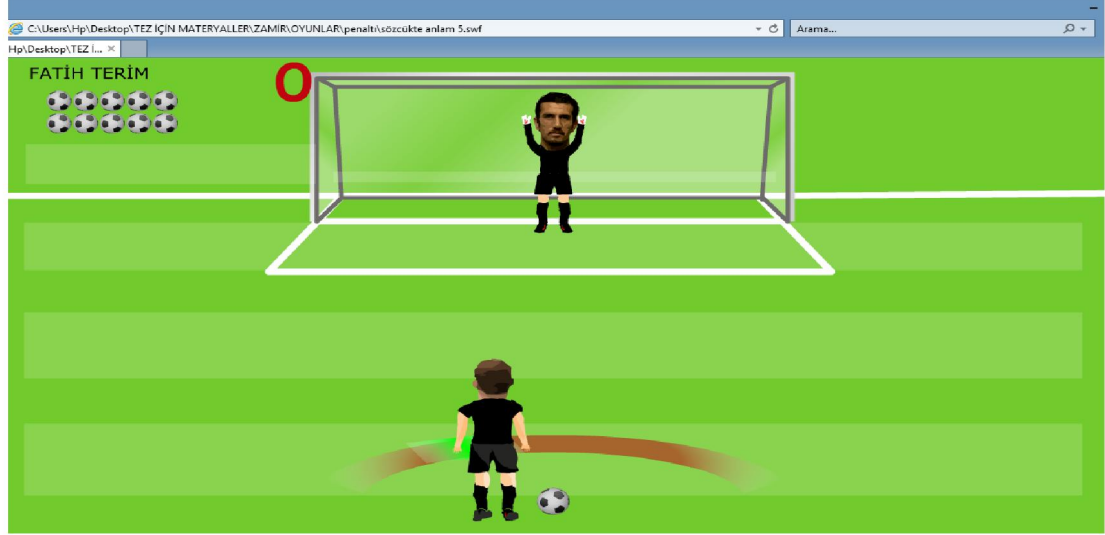
Şekil 36. Basketbol oyunu



Şekil 37. Basketbol oyunu

## Penaltı

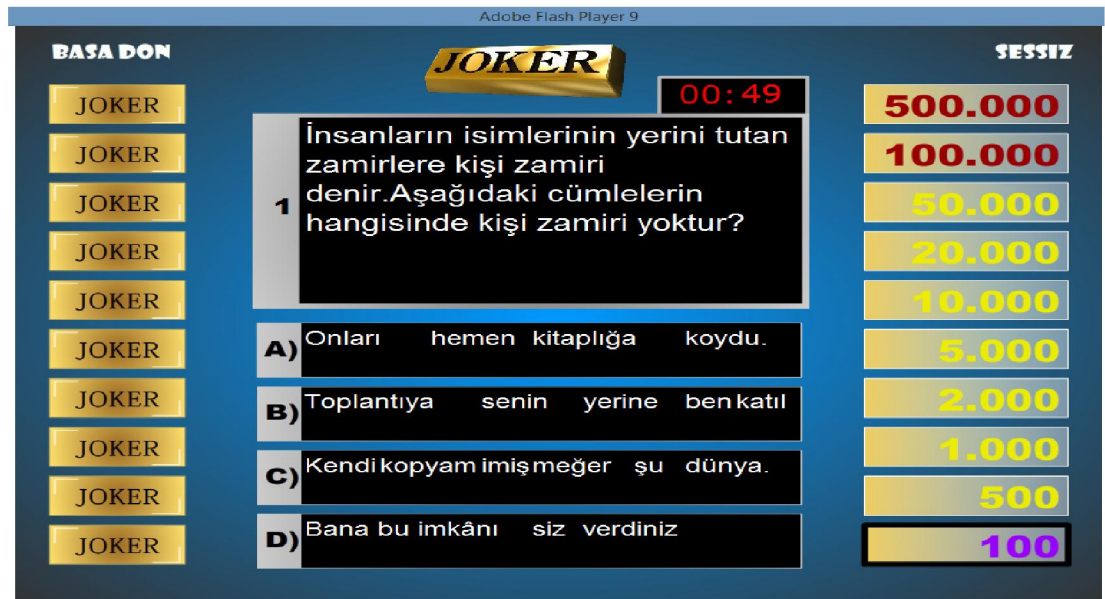
Birden fazla grupla oynanabilen oyunda öğrenciler sorulara doğru yanıt verdikçe kaleye penaltı atışı yaparlar.



Şekil 38. Penaltı oyunu

## Joker

Öğrencilere konuyla ilgili sorular yöneltilir. Verilen süre içerisinde yanıtlamaları istenir. Sorular doğru yanıtlandıkça elde edilen sanal para miktarı artar. Yanlış yapıldıkça jokerlerden eksilme görülür.



Şekil 39. Joker oyunu

### Doğru Yanlış

Birden fazla grubun katılabildiği verilen bilginin doğruluğu ve yanlışlığını sorgulayan bir oyundur. Verilen süre içerisinde tercih yapılır.



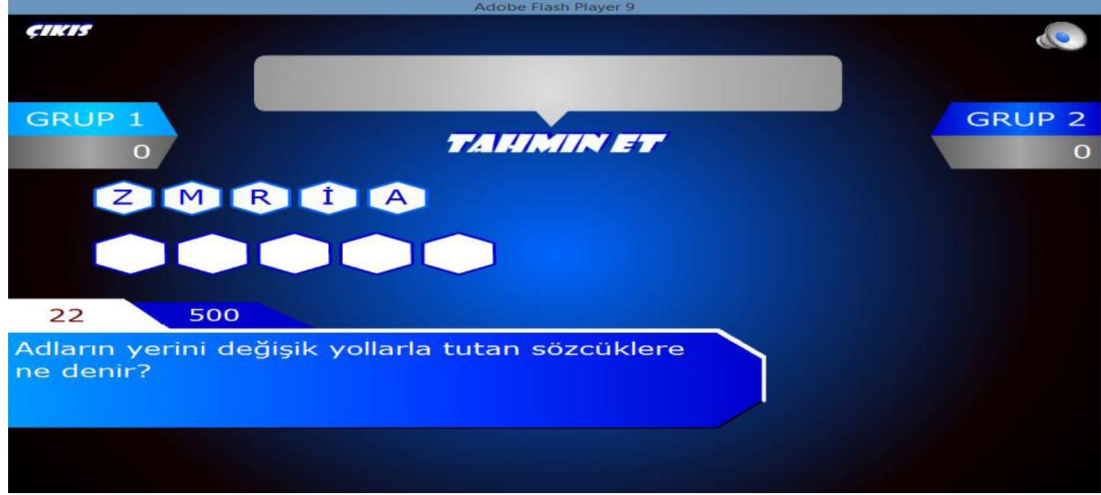
Şekil 40. Doğru Yanlış oyunu



Şekil 41. Doğru Yanlış oyunu

### Tam zamanı

Verilen süre içerisinde yöneltilen soruların yanıtlarının kutulara yerleştirilmesi istenir. Doğru yanıtlar karşılığında puanlar verilir.



Şekil 42. Tam Zamanı oyunu

### Var mısın yok musun?

Kutuların içine belli sanal paralar gizlenmiştir. Her doğru yanıtta bir kutu elenir ve bankadan teklif alınır. Devam kararı alan yarışmacı soruları yanıtlamaya devam eder. Son iki kutu kalınca bankadan tekrar teklif alınır. Öğrenci kendi kutusu veya teklif arasında seçim yapar.

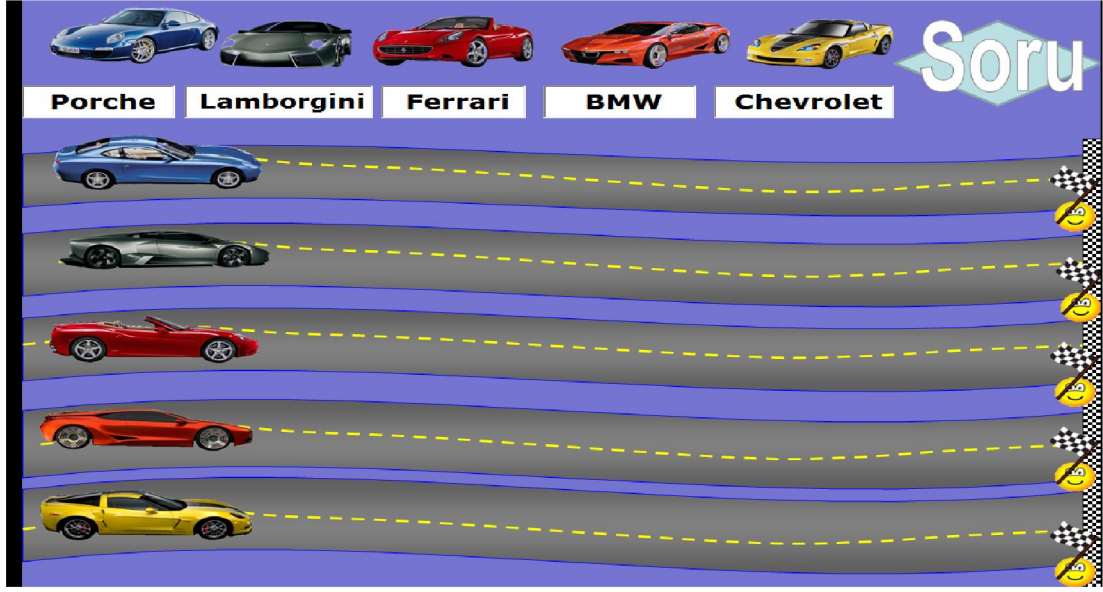


Şekil 43. Var mısın yok musun oyunu



### Araba Yarışı

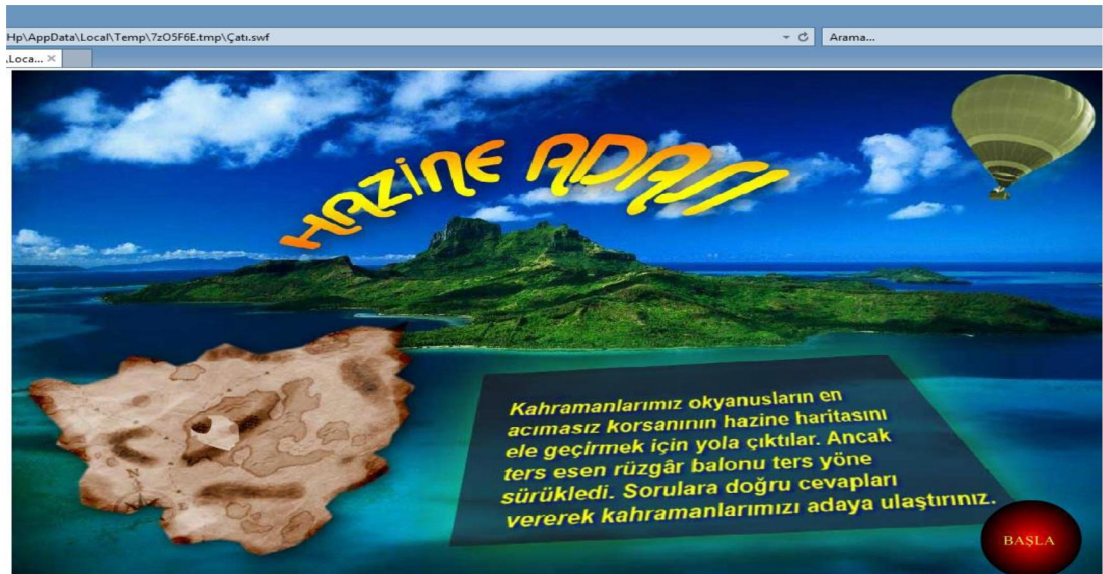
Her grubu veya öğrenciyi temsil eden bir araba bulunmaktadır. Soruları doğru yanıtlayan grupların arabaları bitiş çizgisine doğru ilerler. Daha fazla doğru yapıp çizgiye ulaşan ilk araba birinci olur.



Şekil 44. Araba yarışı oyunu

### Hazine Adası

Sorulara doğru yanıt vererek balonu adaya ulaştıralım.



Şekil 45. Hazine adası oyunu

## Eşleştirme Oyunları

Doğru sözcüklerin, yanıtların sorularla eşleştirildiği oyunlardır.



Şekil 46. Eşleştirme oyunu



Şekil 47. Eşleştirme oyunu

Flash

elp

1. Hangi cümlede zıt anlamlı sözcükler bir arada kullanılmamıştır?

A) Az veren candan, çok veren maldan.  
 B) Her inişin bir yokuşu vardır.  
 C) Doluya koydum almada, boşa koydum dolmadı.  
 D) Ahmet deli bir çocuktü.

1 7  
 2 8  
 3 9  
 4 10  
 5 11  
 6 12

Verdiğiniz cevap **YANLIŞ**.  
 Diğer soruya geçmek için **TIKLAYINIZ!**

Anlam bakımından birbirinin tam tersi olan sözcüklere karşıt (zıt) anlamlı sözcükler denir. az-çok, iniş-yokuş, dolu-boş kelimeleri zıt anlamlıdır.

İlköğretim 6. sınıf Sözcükte Anlam Konusu

Şekil 48. Eşleştirme oyunu

Ben, Aziz Sancar!  
 Bilim alanında Nobel Ödülü alan ilk Türk bilim adamıyım. "DNA Onarımı" adını verdiğim buluşum sayesinde 2015 Nobel Kimya Ödülü ne layık görüldüm.

AZİZ SANCAR  
 2015 NOBEL KİMYA ÖDÜLÜ

Vücudumuzdaki hücrelerin hasar gören DNA'ları nasıl onardığını ve genetik bilgisini koruduğunu haritalandıran araştırmalarım, tıp dünyasının büyük buluşlarından biridir. Özellikle kanser hastalığının tedavisinde önemli bir adım sayılan buluşum, tüm dünyada büyük yankı uyandırdı. Benim hikâyemi öğrenmek ister misin?

Şekil 49. Örnek metin

## Uygulamaya Ait Sınıf İçi Görüntüler

