

**ORTAOKUL 8. SINIF TÜRKÇE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE
DİJİTAL EĞİTSEL OYUNLARIN KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN
AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ**

Ahmet KOTAN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

Doç. Dr. Yasin KILIÇ

2022

Her hakkı saklıdır.

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

Ahmet KOTAN
ORTAOKUL 8. SINIF TÜRKÇE DİL BİLGİSİ
ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL EĞİTSEL OYUNLARIN
KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK
BAŞARILARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEZ YÖNETİCİSİ
Doç. Dr. Yasin KILIÇ
AĞRI - 2022

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

“Ağrıİbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum ‘Ortaokul 8. sınıf Türkçe dil bilgisi öğretiminde dijital eğitsel oyunların kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi’ adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım. Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.”

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- o Tezim sadece Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

“Tezimin 2 (iki) yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.”

18/02/2022

Ahmet

KOTAN

T.C.

AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

“Doç. Dr. Yasin KILIÇ danışmanlığında, Ahmet KOTAN tarafından hazırlanan bu çalışma/...../ 2022 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.”

Başkan :

İmza:

Jüri Üyesi :

İmza:

Jüri Üyesi :

İmza:

Jüri Üyesi :

İmza:

Jüri Üyesi :

İmza:

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine ait olup;

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../2022 tarih ve / nolu kararı ile onaylanmıştır.... /...../2022

Prof. Dr. İbrahimHAN

Enstitü Müdürü

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL 8. SINIF TÜRKÇE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL EĞİTSEL OYUNLARIN KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

Ahmet KOTAN

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Yasin KILIÇ

2022, Sayfa: 102

Jüri: Doç. Dr. ...

Doç. Dr. ...

Doç. Dr. ...

Bu araştırmada, ortaokul 8.sınıf Türkçe dilbilgisi öğretiminde dijital eğitsel oyunların kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılı, Ağrı ilinin Eleşkirt ilçesinde bulunan ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda eğitimine devam eden 32 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Genel ortalamaları birbirine yakın olan iki farklı sınıftan biri deney grubu, diğeri de kontrol grubu olarak rastgele seçilmiştir. Deney grubu öğrencileri 16 kişiden, kontrol grubu öğrencileri de 16 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. 12 hafta boyunca kontrol grubunda geleneksel öğrenme yöntemleriyle müfredata yönelik Türkçe dilbilgisi dersi öğretimi yapılırken deney grubunda ise eğitsel dijital oyunlarla desteklenmiş Türkçe dilbilgisi dersi öğretimi yapılmıştır. Araştırmanın verileri, MEB'in önceki yıllarda 8. sınıf öğrencilerine uyguladığı liseye giriş sınavları (TEOG, SBS, LGS) derlenerek oluşturulan Başarı Testi'nden elde edilmiştir. Başarı testi; fiilimsi, cümlelerin ögeleri ve cümle türleri şeklinde üç alt boyutta yapılandırılmıştır. Bu

testten elde edilen verilerin analizinde istatistik programı kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda gruplar arası ön test sonuçları karşılaştırmalarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat deney ve kontrol gruplarına uygulanan son test sonuçları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgulardan elde edilen sonuçlara göre eğitsel dijital oyunlarla yapılan dil bilgisi öğretiminin geleneksel öğrenme yöntemleriyle yapılan dil bilgisi öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Dilbilgisi Öğretimi, Dijital Eğitsel Oyunlar, Akademik Başarı.



ABSTRACT

MASTER’S THESIS

THE EFFECT OF THE USE OF DIGITAL EDUCATIONAL GAMES ON THE ACADEMIC SUCCESS OF STUDENTS IN SECONDARY SCHOOL 8TH GRADE TURKISH GRAMMAR TEACHING

Ahmet KOTAN

Ağrı İbrahim Çeçen University

Social Sciences Institute

Department of Turkish Education

Advisor: Assist. Prof. Dr. Yasin KILIÇ

2022, Page: 102

Jury: ...

Assist. ...

Assist. ...

In this research, the effect of the use of digital educational games on the academic achievement of students in 8th grade Turkish grammar teaching in secondary school was examined. The study group of the research consists of 32 eighth grade students who continue their education in a secondary school affiliated to the Ministry of National Education in the Eleşkirt district of Ağrı province in the 2021-2022 academic year. One of the two different classes with close general averages was chosen randomly as the experimental group and the other as the control group. The experimental group students consisted of 16 people, and the control group students consisted of 16 people. In the research, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used. For 12 weeks, curriculum-oriented Turkish grammar lesson was taught with traditional learning methods in the control group, while Turkish grammar lesson was taught in the experimental group supported by educational digital games. The data of the study were obtained from the Achievement Test, which was compiled by compiling the high school entrance exams (TEOG, SBS, LGS) administered to the 8th grade students in previous years by the Ministry of National Education.

Achievement test; It is structured in three sub-dimensions as gerunds, sentence elements and sentence types. Statistics program was used in the analysis of the data obtained from this test. As a result of the analysis, no significant difference was found in the comparison of the pre-test results between the groups. However, a significant difference was found between the post-test results applied to the experimental and control groups in favor of the experimental group. According to the results obtained from these findings, it was concluded that grammar teaching with educational digital games is more effective than grammar teaching with traditional learning methods.

Keywords: Teaching Turkish Grammar, Digital Educational Games, Academic Success.



ÖNSÖZ

Bu araştırmada, ortaokul 8. sınıf Türkçe dilbilgisi öğretiminde dijital eğitsel oyunların kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmanın amacı, problem tümcesi, alt problemler, sınırlılıklar, sayıtlar ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde oyun kavramı, oyunun tarihi, oyun kuramı, oyunların sınıflandırılması, eğitsel oyunlar, eğitsel dijital oyunların yararları, eğitsel dijital oyunların sınırlılıkları, eğitsel dijital oyunların sınıflandırılması, eğitsel dijital oyunlar, eğitsel dijital oyunların özellikleri, eğitsel dijital oyunla öğrenme avantajları, eğitsel dijital oyunla öğrenme dezavantajları, eğitsel dijital oyunların eğitimde kullanımı, akademik başarı ve akademik başarıya etki eden faktörler alt başlıklarıyla ele alınmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında uygulama yapılan dilbilgisi konuları olan “Fiilimsiler”, “Cümlelerin Öğeleri” ve “Cümle Türleri” konularına ilişkin uygulama sonucunda ortaya çıkan bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü bölüm olan “Yöntem” bölümünde ise; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, işlem, “deney grubuna uygulanan işlem” ve “kontrol grubuna uygulanan işlemler” ve verilerin analizi çalışmaları hakkında genel bilgiler verilmiştir. Dördüncü bölüm, bulgular ve yorumlar kısmından oluşan bölümdür. Araştırma bulgularının sonuçları tartışılmış ve bu sonuçlar doğrultusunda çeşitli öneriler dile getirilmiştir. Bu araştırmanın planlanması ve uygulanmasında bilgi ve tecrübeleriyle bana her türlü desteği sağlayan ve gerek lisans gerekse de yüksek lisans dönemlerimde yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, tez dönemimde de sabırla yol gösteren, değerli tez danışmanım Doç. Dr. Yasin KILIÇ’a teşekkürlerimi sunarım. Lisans dönemi dört yıllık eğitim hayatı süresince ve aynı zamanda yüksek lisans dönemin de bizleri her açıdan destekleyen eğitim hayatım boyunca bilgi ve deneyimleriyle bize rehberlik eden bütün hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Öğrenim hayatım boyunca her türlü desteği sunan babam Mehmet KOTAN ve annem Salihe KOTAN’na; her kararında yanımda olan ve desteklerini bir an olsun esirgemeyen sevgi ve anlayışla hep yanımda olan, çalışma azmi veren değerli varlığım, sevgili eşim Ebru KOTAN’a tezimi ithaf etmek istiyorum.

İÇİNDEKİLER

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	i
TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	ii
YÜKSEK LİSANS TEZİ.....	iii
TABLolar LİSTESİ.....	x
RESİMLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	14
1.GİRİŞ.....	14
1.1. Araştırmanın Problemi	16
1.1.1. Alt Problemler	19
1.2. Araştırmanın Amacı	20
1.3. Araştırmanın Önemi	20
1.4. Sayıtlar	21
1.5. Sınırlılıklar	22
1.6. Tanımlar	22
İKİNCİ BÖLÜM.....	23
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	23
2.1. Oyun Kavramı	23
2.2. Oyunun Tarihi	25
2.3. Oyun Kuramı.....	27
2.4. Oyunların Sınıflandırılması.....	30
2.5. Eğitsel Oyunlar.....	31
2.6. Eğitsel Dijital Oyunların Yararları	32
2.7. Eğitsel Dijital Oyunların Sınırlılıkları.....	35
2.9. Eğitsel Dijital Oyunlar	36

2.10. Eğitsel Dijital Oyunların Özellikleri	38
2.11. Eğitsel Dijital Oyunla Öğrenme Avantajları	39
2.12. Eğitsel Dijital Oyunla Öğrenme Dezavantajları.....	39
2.13. Eğitsel Dijital Oyunların Eğitimde Kullanımı	40
2.14. Akademik Başarı	41
2.15. Akademik Başarıya Etki Eden Faktörler.....	43
2.16. Dilbilgisi.....	49
2.17. Dilbilgisi Öğretimi	51
2.16. İlgili Araştırmalar	56
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	59
3. YÖNTEM.....	59
3.1. Araştırma Modeli	59
3.2. Çalışma Grubu.....	59
3.3. Veri Toplama Araçları.....	59
3.4. İşlem	60
3.4.1. Deney Grubuna Uygulanan İşlemler.....	60
3.4.2. Kontrol Grubuna Uygulanan İşlemler	66
3.5. Verilerin Analizi.....	66
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	69
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	69
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	78
KAYNAKÇA.....	80
EKLER.....	90
Ek-1 Başarı Testi	90

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo1. Ön Test İçin Madde Analizi	66
Tablo2. Ön Test Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	67
Tablo3. Son Test İçin Madde Analizi.....	68
Tablo 4. SonTestGüvenirlik Analizi Sonuçları	69
Tablo 5. Tablo: Ön-Son Test Puanlarına Ait Normallik Testi	69
Tablo 6. DeneyveKontrol GruplarınaAitÖn Test Fiilimsi Puanlarının İncelenmesi.....	70
Tablo 7. Deney Grubunda Ön-Son Test Fiilimsi Puan Değişiminin İncelenmesi	70
Tablo 8. Kontrol Grubunda Ön-Son Test Fiilimsi Puan Değişiminin İncelenmesi	71
Tablo 9. Son Test Fiilimsi PuanlarınınGruplar Açısından İncelenmesi.....	71
Tablo 10. Cümlelerin Öğeleri Ön Test Puanlarının Gruplar Açısından İncelenmesi.....	72
Tablo 11. Deney Grubunun Cümlelerin ÖğeleriTestindenAldıkları Puanların Ön-Son Test Değişiminin İncelenmesi	72
Tablo 12. Kontrol Grubunun Cümlelerin ÖğelerineAit Ön-Son Test PuanDeğişiminin İncelenmesi.....	73
Tablo 13. GruplarınCümlelerin ÖğelerineAit SonTestPuanDeğişimininİncelenmesi	73
Tablo 14. Cümle Türleri Ön Test Puanlarının Gruplar Açısından İncelenmesi.....	74
Tablo 15. Deney Grubunun Cümle TürlerineAit Ön-Son Test Puan Değişimlerinin İncelenmesi	74
Tablo 16. Kontrol Grubunun Cümle TürlerineAit Ön-Son Test Puan Değişimlerinin İncelenmesi	75
Tablo 17. Cümle Türleri Son Test Puanlarının Gruplar Açısından İncelenmesi	75
Tablo 18. Ön Test Puanlarının Gruplar Açısından İncelenmesi.....	76

Tablo 19. Deney Grubunda Ön-Son Test Puan Değişimlerinin İncelenmesi.....	76
Tablo 20. Kontrol Grubunda Ön-Son Test Puan Değişimlerinin İncelenmesi.....	77
Tablo 21. Son Test Puanlarının Gruplar Açısından İncelenmesi	77



RESİMLER LİSTESİ

Resim 1. Çarkıfelek Oyunu	61
Resim 2. Araba Yarışı Oyunu	62
Resim 3. Kelime Oyunu	63
Resim 4. Kelime Oyunu	63
Resim 5. Milyoner Oyunu	64
Resim 6. Milyoner Oyunu	64
Resim 7. Var Mısın Yok Musun Fiilimsiler Oyunu	65
Resim 8. Var Mısın Yok Musun Fiilimsiler Oyunu	65



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

Akt.	: Aktaran
BDÖ	: Bilgisayar Destekli Öğretim
Böl.	: Bölüm
EDO	: Eğitsel Dijital Oyunlar
Edt.	: Editör
Mad.	: Madde
N.	: Kişi Sayısı
s.	: Sayfa
ss.	: Sayfa sayısı
SS.	: Kareler Toplamı
P.	: Anlamlılık Düzeyi
TC	: Türkiye Cumhuriyeti
TDK	: Türk Dil Kurumu
TYÇ	: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
vd.	: Ve diğerleri
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı
vb.	: Ve benzeri

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

İnsanoğlunun varoluşundan bu yana eğitim ve öğretimde yaşanan değişimlerin birçoğu teknolojik ilerlemeyle ilgilidir. Bu değişimlere paralel olarak öğretim yöntem ve teknikleri de gelişmiştir. Bu süreçte oyun temelli eğitim yöntemi geliştirilmiş ve yaygınlaşmaya başlamıştır. Günümüzde oyun temelli öğrenme problemi, bilgisayar teknolojisi ile bütünleşerek elektronik ortamda ortaya çıkmıştır. Geleneksel öğretim yöntemleri geçmişin şartlarına göre ayarlanmıştır. Bilgi çağının ön koşulu olarak teknoloji getirilerinden dolayı eğitimde yeni yöntem ve ortamlar kullanılmaktadır. Oyun da bu ortamlardan biridir.

Bir çocuk için oyun oynamak sadece eğlenceli bir aktivite değil, aynı zamanda doğal bir öğrenme aracıdır. Çocuk gördüklerini ve öğrendiklerini günlük hayatta oyun yoluyla uygular ve pekiştirir. Örneğin bazı oyunları ailenin katılımıyla oynar ve aile üyelerinin görev ve davranışlarını öğrenebilir. Bazı sporlarda kariyer kombinasyonlarını taklit eder ve o mesleğin içeriğini belirleyebilir. Oyunda çocuk esas olarak akranlarıyla iletişim kurmayı, onlarla iş birliği yapmayı ve iş birliği duygusunu geliştirmeyi öğrenir. Çocuk oyun sırasında yeni şeyler öğrenir, bildiklerini tanır, düşünür, anlamaya ve kavramaya çalışır ve birçok zihinsel faaliyette bulunur (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

“İletişim ve etkileşim kanalları aracılığıyla dil kullanıcısına canlı bir öğrenme ortamı sunan eğitsel oyunlar, temel dil becerilerinin işe koşulduğu, gerçek hayatla bütünleşen bir yapıya sahiptir. Bu etkinlikler yoluyla öğrenciler ana dilini anlamlı bağlamlar içerisinde kullanarak deneyim sahibi olurlar.”(Erol ve Aydın, 2021). Eğitim programındaki hedeflere ulaşmak için eğitici bilgisayar oyunları kullanılabilir. Bilgisayar oyunlarının eğitimde kullanılabilirliğine ilişkin araştırma bulgularını özetlemek gerekirse, bilgisayar oyunlarının fen, matematik, tıp, mühendislik, dil öğrenme, problem çözme ve stratejik düşünme becerilerini geliştirme gibi alanlarda çok fazla kullanıldığı görülmektedir (Aslan Akın,

2005).Genel görüş, bilgisayar oyunlarının eğlenceli bir ortam sağladığı yönündedir. Öğrenciler derslerinde oyun kullanmayı severler ve oyun sürecinde araştırmaya ve problem çözmeye alışırlar.

İnsanın hayatı bebeklik, çocukluk, ergenlik ve olgunluk dönemleri şeklinde sınıflandırıldığında, bunların bir kısmı gelişme ve yaşama hazırlık, bir kısmı üretkenlik-verimlilik, bir kısmı da bir değerlendirme dönemi olarak görülebilir. İnsan, canlılar arasında yetenek ve becerilerini farklı şekillerde ortaya koyan ve kullanan ve düşüncelerini organize ederek ifade edebilen tek varlıktır. Ancak, onu dünyaya getiren anneye en çok ve uzun vadede bağlı olan canlılardan biri olduğu düşünüldüğünde, yeni ortamına alışması ve uyum sağlaması da bir o kadar zordur. Hayatta kalma ve adaptasyon için en önemli becerilerden biri, öğrenilenleri uygun şekilde öğrenmek ve uygulamaktır. Bilginin sonsuz olduğunu varsayarsak, yaşamda ihtiyaç duyulan nesneler, olaylar, durumlar ve gerçekler yaşam boyunca gerekli olabilir. İnsanlar yaşadıkları yerlere doğal olarak ya da çeşitli doğal olmayan öğrenme ve uyum yolları oluşturmuşlar ve bunları sonraki nesillere aktarmışlardır. Yaşamın ilk yıllarında kişinin kendi bedeninden başlayarak gözlemlene, algılama, anlama, kullanma, düzenleme, değiştirme ve ne yazık ki genişleyen çevreyi yok etme gibi eylemleri farklı şekillerde yapmaya başlar. Birey, bebeklik ve çocukluk dönemlerinden itibaren doğayı ve çevreyi duyu organları yoluyla tanır, hayat tecrübesini taklitve oyun vasıtasıyla edinir. Oyun, yaşam boyunca farklı biçim ve ölçeklere sahip olmasına rağmen, insanın hayatında yer alan bir etkinliktir. Bu yönüyle yetişkinlikte ve yaşlılıkta doğal bir öğrenme ve rahatlama metodu olarak görülebilir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007; Yılmaz, 2009; Gündüz, Aktepe, Uzunoğlu ve Gündüz, 2017; Özer, 2020).

Yetişkinler günlük hayattaki en önemli aktivitelerinden biri olan oyundan yararlanabilirler. Çünkü uyku dışında bedensel ve ruhsal tüm ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılan oyun, her insana ilk doğal öğretim yöntemidir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Günün her aşamasında; çocuğun yatakta, beslenmede, temizlikte, vücudunu keşfetmede, keman çalmada, insanlarla tanışmada ve uykuya dalmada kullandığı oyun onun mesleği olur. Bütünlük açısından bu kavram çok geniş olmasına rağmen, çocukların kullandığı malzeme ve oyuncaklar profesyonel araçlar olarak tanımlanabilir. Her çocuk farklı

şekillerde ve farklı hızlarda da olsa öğrenebilir. Çocuklar benzersiz öğrenme yetenekleri ile doğarlar. Çocuklara öğretirken, öğrenmeyi etkili ve verimli hale getiren öğretim yöntemleri ve öğrenme süreçleri işlevsel olmalıdır.

Küçük çocuklara öğretmek için en uygun yöntem oyundur. Bu nedenle, gayri resmi veya resmi tüm eylemler oyun temelli olmalıdır. Bu durum, önceki programlarda olduğu gibi mevcut okul öncesi eğitim programında belirtilen okul öncesi eğitimin temel ilkelerine de yansımıştır (Gündüz, Aktepe, Uzunoğlu ve Gündüz, 2017).

1.1. Araştırmanın Problemi

Eğitim ve öğretim problemlerle birlikte çözümü de içinde barındıran bir öğrenme ve davranış edinme sürecidir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda, bu problemlerin Türkçe ders programdan, eğitim öğretim ortamlarına; öğretim teknik ve yöntemlerinden, araç-gereçlere, merkezi sınavlara kadar çeşitlilik göstermektedir. Hatta öğretmenlerden, öğretim elamanlarından, öğrencilerden kaynaklanan problemler de bulunmaktadır (Alyılmaz, 2010:742). Araştırmacılar hem problemleri tespit etmişler hem de her bir problemin çözümüne yönelik öneriler getirmişlerdir. Özellikle Türkçe dil öğretimi yöntemlerinde görülen eksikliklere yönelik ciddi eleştiriler yöneltilmiş, daha pratik ve daha etkin Türkçe dil öğretimi için çeşitli yöntemler önermişlerdir.

Oyunlaştırma yöntemi, çocuğun oyuna karşı duyduğu ilgi ve oyun sayesinde çocuğun elde ettiği kazanımlar sonucu ortaya çıkmıştır. “Nasıl ki biz büyüklerin bir uğraşı, bir mesleği bir işi varsa ve yaşamsal ihtiyaçlarımızı sürdürebilmemiz bir işte çalışmamıza bağlıysa, oyun da çocuk için aynı şeyleri ifade eder.” (Karakuş, 2002: 45).

“Bir problemi çözmek, bir durumu açıklığa kavuşturmak için kullanılan oyunlaştırma yönteminde, öğrencileri eğlendirirken ağırlıklı olarak onları eğitmek ve onların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan davranışlarını, problem çözme ve iletişim kurma yeteneklerini, empati anlayışlarını geliştirmek amaçlanmaktadır.” (Kırkılıç, Kılıç ve Topal, 2005:7).

Oyun, çeşitli disiplinlerde, hatta benzer disiplin içinde bile farklı açılardan tanımlanabilen bir yöntemdir. Eğitime bakıldığında bütüncül bir tanım belirtmek oldukça güçtür. Çünkü hedef toplumun yaşamında hem informal hem de formal olarak kullanılabilen ve bütün gelişim alanlarını destekleyen böyle bir kavramın tüm yönleriyle tek bir tanımda yer alması zordur. Tüm zorluklara karşın, özellikle erken çocukluk açısından oyun: doğrudan veya dolaylı olarak, çocuk gelişiminin tüm alanlarına katkı sağlar. Oyun, hedefli veya hedefsiz, kurallı veya kuralsız, gerçek veya örnek materyallerle, özgür oluşturulmuş bir ortam ve zamanla gerçekleştirilebilen, her şeye gönüllü katılımın ve safahatın olduğu, öğrenmeye dayalı bir yaşam tarzı olarak tanımlanabilir. Oyun aynı zamanda üretkenlik, sözel zekâ, ileriye dönük gelişim, dil ve konuşma becerileri ve uyaranlar üzerinde işbirliği ve kontrol gibi sosyal becerilerin gelişimini de destekler. Bütüncül bir bakış açısıyla oyun, çocuğun fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal, dil ve öz bakım becerilerinin gelişimine büyük katkı sağlayan bir aktivitedir. Çocuk merkezli programların temel ilkelerinden biri olması gereken oyun, aynı zamanda çocuğun rehberle etkileşimini sadece gerektiğinde öngörmesi açısından da bireysel ilgi, istek ve ihtiyaçların farkındalığını teşvik eder (Nicolopoulou, 2004; Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Çocuklar oyun oynayarak zamanlarını verimli hale getirirken aynı zamanda geleceklerini inşa etmeye yardımcı olacak bilgi, beceri ve alışkanlıkların da temellerini atmış olurlar. Öte yandan, yetişkinlerin oyun yöntemine ilişkin görüşlerinin yanlış olması ve gerekli etkileşim ve yönlendirmenin yetersiz kaldığı durumlarda yaşam deneyiminin gecikmesi de bireyin olgunlaşma sürecini geciktirmektedir. Çünkü Tuğrul vd., (2014) dediği gibi “çocuklar oyun yoluyla yeni bilgiler edinir, eski bilgilerini kullanır ve bilgilerini yeniden yapılandırır ve yapılandırır”. Bu deneyimleri geciktirmek genel olarak hayattaki başarıyı etkiler.

Çocuklar kelimelerden fikirler oluşturur. Fikirler üzerinde düşünür, kendini ve dış dünyayı zihninin gücüyle tanır. Fikirler, insan zihnini kavrayan ve çeşitli nesnelerin ve rahatsızlıkların değişen doğasını yansıtan bir zekâ biçimidir. Bir çocuğun birçok bilişsel beceriyi gerçekleştirmesine yardımcı olan tecrübeleri içeren, yavaş ve zor bir fikir edinme sürecidir. Fikirler zihinsel gelişimi desteklerken, çocuğun içinde yaşadığı, organizasyon veya olay olarak adlandırılan

dünyayı kavraması ve anlaması gibi bir dizi beceriyi elde etmesinde önemli rol oynar. Çocuğun karşılaştırmalar, uyarlamalar, sınıflandırmalar, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi beceriler edinmesine yardımcı olur. Oyunsayesinde çocuk ilkeleri özümser, düşünme becerilerini geliştirir. Bir çocuğun sınıfta başarılı olması için; talimatları dinleme, önemli noktaları hatırlama, uygun nesneleri ve bilgileri seçme, belirli bir nesne veya durum hakkında öğrenme, bireysel kavramları tanıma ve uzun vadeli düşünmeden hatırlama, koordineli bir şekilde bilgi üzerinde çalışma gibi becerileri edinmesi gerekir. Bu kazanımları elde etmede oyunun önemli bir araç olduğu söylenebilir. Öğrencilerin fikirleri zamanında edinmemeleri okul hayatlarını etkileyebilir. Bu nedenle örgün eğitime başlamadan önce öğrencilerin bu alanda geliştirilmesi ve desteklenmesi kavramı üzerinde düşünülmesi gerekir. Eğitici sporların bu konudaki en iyi uyarısı, en iyi antrenmanın antrenman sürecine dahil edilebileceğidir (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2000; Nicolopoulou, 2004).

Eğitsel oyunlar, etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan eğitim materyalleri olduğu için çeşitli amaçlar için hazırlanabilir ve öğrencilere özgün ve temel öğrenme fırsatları sunar. Eğitici oyunlar, çocukların erken yaşta almak istedikleri fikirleri eğlenceli yollarla edinmelerine yardımcı olur. Bu nedenle antrenman oyunlarına diğer oyunlardan daha yüksek puan verilir. Eğitici oyunlar, eğitim programlarında ana hatlarıyla belirtildiği gibi, öğrencilere belirli becerileri öğretmek için özel alanlar içermelidir. Bu nedenle, çocukları oyundan caydırmamak için “ılımlı” ve “pratik” olmaya özen gösterilmelidir. Sonuç olarak; öğrencilerin fikir edinmelerini destekleyecek eğitici etkinlikler ve eğitici oyunlar öğrenmeyi kolaylaştıracak, çocuklara örnek vererek, yaşayarak, gözlemleyerek ve eğlendirerek öğretecek ve fikir edinmelerini destekleyecektir (Akın ve Atıcı, 2015; Hazar ve Altun, 2018).

Akademik ortamlarda kullanılan bilgisayar oyunlarının temel amacı; ders konusunu öğrenciden sıkılmadan, basitçe dikkatini çeken ve eğlence unsuru katan şeylerin yardımıyla aktarabilmektir. Öğrenci eğitici bir bilgisayar oyunu oynamaya başlarken eğlenceye dayalı olsa da oyun için gerekli olan kurallar dahilinde hareket etmek zorundadır, böylece oyun için gerekli olan kurallara

uyacak ve gerekli öğrenmeyi başaracaktır. Bu tür oyunlarda öğrenci hayal gücünü kullanarak yaşam alanlarını düzenler. Sorgulama ve deneme yanılma yoluyla öğrenilenler oyunlarla birleştirilerek akılda yansıtılır. Ek olarak, bilgisayar oyunları, çoklu zekâ alanına hitap eden etkin katılım ve öğretim metotlarında etkili bir bilişsel araç olarak kullanılabilir. Zira oyunlar öğretilecek konuya ilginç bir özellik munzam ederek, bilgi saklama zamanını da artırmakta ve öğrenmeyi keyifli hale getirmektedir.

Türkçe dersinde dijital eğitsel oyunlarla yapılan öğretimin, sadece MEB planı doğrultusunda yapılan öğretime göre başarı açısından daha nitelikli olduğu düşünülmektedir. Dijital eğitsel oyunlar öğrencilerin seviyelerine ve MEB'in belirlediği kazanımlara uyarlanarak birçok konunun öğretimi için hazırlanıp özellikle değerlendirme aşamasında kullanılması ile öğrencilerin derse etkin katılımları ve derse karşı ilgilerinin arttırılabileceği tahmin edilmektedir.

Araştırmada, dijital eğitsel oyunların öğrencilerin dil bilgisi becerilerini ne düzeyde geliştirdiğini ve elde edilecek bulgular doğrultusunda Türkçe dil bilgisi öğretimine yönelik önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Dijital eğitsel oyunların, Türkçe Öğretim Programında yer alan sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dil bilgisi kazanımları edinmedeki becerilerini ne ölçüde etkilediği' araştırmamızın problem durumunu oluşturmaktadır. Ortaokul 8. sınıf Türkçe dil bilgisi öğretiminde dijital eğitsel oyunların kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi nedir?

1.1.1. Alt Problemler

Bu bağlamda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine 8. sınıf Türkçe dil bilgisi müfredatı esas alınarak hazırlanıp uygulanan ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Türkçe dilbilgisi öğretimi alanında dijital eğitsel oyunlarla öğrenme uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubundaki ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerin akademik başarıları ile mevcut programın uygulandığı kontrol

grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında, anlamlı farklılıklar var mıdır?

3. Her iki gruba uygulanan son teste göre, deney ve kontrol gruplarının puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Ortaokul 8. sınıf Türkçe dil bilgisi öğretiminde dijital eğitsel oyunların kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin tespiti araştırmanın ana amacıdır.

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsanlığın tarihi kadar eski olan oyun, çocuklar için ayrı bir anlam ve öneme sahiptir. Oyun, çocuk için hem bir eğlenme hem de bir öğrenme aracıdır. Çocuklar değişen teknolojinin sağladığı imkânlarla çok çeşitli ortamlarda (bilgisayar, oyun konsolu, cep telefonu vb.) oyun oynayabilmektedir. Çocuğun vazgeçemediği bir eğlenme aracı olan oyunların günümüzde etkin bir eğitim aracı olarak kullanıldığı bilinmektedir. Özellikle bilgisayar oyunları eğitimde yaygın olarak kullanılmaktadır. Çocukların öğrenmesi için oyun temelli öğrenme ortamları olarak bilinen ve günümüzde yaygın olarak kullanılan bu ortamlar bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

Yaptığımız incelemeler sonucunda, Türkçe eğitiminde dijital eğitsel oyunlar yöntemi ile ilgili birtakım çalışmalar tespit edilmiştir. Fakat dijital eğitsel oyunların 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi öğretimine olan katkısını inceleyen herhangi bir akademik çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada “dijital eğitsel oyunlar” yedi kategoriye ayrılmış öğrenmede birden fazla duygu organına hitap etmeye yönelik bir çalışma gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Sekizinci sınıf seviyesine uygulanabilecek olan dijital eğitsel oyunlar, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol almasını sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma ile; öğrencilerin dikkatinin çekileceği, ilgi düzeylerinin artırılıp bu sayede daha kısa sürede kalıcı öğrenme sağlayacağı umut edilmektedir. Ayrıca bu oyunlar ile öğrenciler müfredatta yer alan konuları günlük hayatta kullanma becerilerini geliştireceklerdir.

Çocukların gelişiminin tüm yönlerini etkili bir şekilde etkileyen ve eğitimsel başarılarını etkin bir şekilde destekleyen bir kavram kazanımı geliştirmek için bu sürecin kalitesini, pratikliğini, motivasyona dayalı öğrenmeyi ve etkisini ortaya koymak önemlidir. Özellikle günümüz dünyasında öğrencilerin daha çok kişisel hareket ettiği ve zamanın büyük kısmını dijital ortamda geçirdiği herkes tarafından kabul gören bir gerçektir. Dilbilgisi öğretiminin etkin ve kalıcı olmasını sağlamak için oyunların öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde seçilmeli ve dilbilgisi öğretiminde öğrencileri aktif kılacak ve öğrenilenleri pekiştirecek metotlara ağırlık verilmelidir. Dilbilgisi öğrenimini geliştirmeyi amaçlayan bu oyunlarda öğrenciler derse daha aktif katılma imkânı bulmuştur. Aynı zamanda bir grup çalışması olan oyunlar öğrencilerin iş birliği yapmalarına, birbirleriyle olumlu bağlılık geliştirmelerine katkı sağlarken sosyalleşmelerine de olanak sağlamıştır. Ayrıca topluluk önünde zamanla yarışırken hızlı karar verme ve farklı yollar arama-bulma imkânı tanımıştır.

Dilbilgisi becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada öğrencilerin kendilerini farklı yollarla ifade etme imkânı bulacağı düşünülmektedir. Filimsiler konusunda öğrenciler hem bireysel hem de grup çalışması olan oyunların öğrencilerin iş birliği yapmalarına, birbirleriyle olumlu bağlılık geliştirmelerine katkı sağlarken sosyalleşmelerine de olanak sağlayacağı düşüncesi çalışmanın önemini artırmaktadır.

1.4. Sayıtlar

1. Uygulamayı yapan öğretmen, formları içtenlikle puanlandırmıştır.
2. Deney sonunda uygulanan formlar öğrencilerin gerçek öğrenme düzeylerini yansıtmaktadır.
3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları yeterli niteliğe sahiptir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2021-2022 öğretim yılının birinci döneminde yapılan uygulamalarda elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır
2. Araştırma, Ağrı ilinin Eleşkirt ilçesinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulun 8. sınıfında eğitimine devam eden 32 öğrenci ile sınırlıdır.
3. Araştırma, ortaokul 8. sınıfların Türkçe dersinde gerçekleştirilmiştir.
4. Uygulama ortamı, ders sürecinin işlendiği ortaokul 8. sınıf Türkçe dersi ile sınırlıdır.
5. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Oyun: Oyun, çocuklar için hayatın tümünü yetişkinler için iş, ödev, eğlence veya rahatlamadır (Kıran, 2011).

Motivasyon: Bir bireyin işinin yönünü, gücünü ve önceliğini belirleyen iç veya dış dürtü etkisiyle hareket ettiği süreçtir (TDK, 2021).

Akademik Başarı: başarıyı bir öğrencinin eğitimde kısa veya uzun vadeli hedeflere ulaşmadaki başarısı olarak tanımlarken, akademik başarı aynı yazarlara göre orta öğretimi tamamlamak veya bir üniversite diploması kazanmak anlamına gelir (Bossaert vd., 2011).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1. Oyun Kavramı

Oyunun kavramı bugün birçok disiplin tarafından araştırılrsa da, oyunun tarihinin insanlık tarihi kadar eski olduğu varsayılmaktadır. Bu nedenle geçmişten günümüze çeşitli tanımlar yapılmıştır. Örneğin; Spencer, oyunu; insanda bulunan gizli enerjinin ortaya çıkması, ünlü Alman filozof K. Groos gelişmiş ve zekâya sahip olan canlılarda yaşamın sonraki yılları için gereken davranışların taklit yoluyla geliştirilmesi olarak tanımlamışlardır (Oktay, 2002: 254).

Oyun kavramı, yetişkinler tarafından çocuğun vakit geçirmesine imkân veren, amaçsız bir çaba olarak görülse de Montaigne; asırlar önce, “oyun sadece çocuklar için bir oyun değil aynı zamanda onlar için en ciddi görev” şeklinde ifade etmiştir (Yörükoğlu, 1980: 46). Kıran’da (2011: 13) benzer bir ifadeyle; “Oyun, çocuklar için hayatın tümünü yetişkinler için iş, ödev, eğlence veya rahatlatma” olarak ifade eden bir kavramdır. Oyunun yetişkinler ve çocuklar için farklı anlamları olsa da, her yaştan insanı içine dahil eden bir etkinliktir.

Dijital oyun terimini açıklamadan önce oyun ile alakalı tanımlamalardan söz etmek gerekmektedir. Oğuz Kağan Destanı, Manas Destanı, Divan-ı Lügat-it-Türk, Kutdagu Bilig, Volga Bulgar Yazıtı, Dede Korkut Kitabı, Evliya'da Türk kültürünün en eski yazılı kaynaklarında bile oyun kavramını tamamlamak mümkündür. Evliya Çelebi seyahatnamesinde “oyun” kavramının bulunması, oyun kavramının Türkiye kültür tarihinde ne kadar eski olduğunu göstermektedir (Özdemir, 2006: 21).

Dilimizde “oyun” kelimesi “belirlenmiş kurallar çerçevesinde, yetenek ve zeka geliştirici iyi zaman geçirmeyi sağlayan eğlence” olarak tanımlanmaktadır (TDK,2018). Başal’a göre (2007: 245), “oyun kendiliğinden gerçekleşen, bir amacı olmayan ve mutluluk getiren serbest bir aktivitedir”. Yavuzer (2001) tarafından ise oyun, eğlenmek ve düşünmemek için yapılan hareketler olarak tanımlanır ve oyunun çocuğun gelişimi üzerinde çok önemli bir etkisi olduğu ve

içinde bulunduğu çevreyi keşfetmesine izin verdiği ifade edilmektedir. Bu tanımlara ek olarak literatürde oyunun birçok tanımına rastlamak mümkündür.

Oyunun kavramı evrensel olmasına rağmen; oyunların ortaya çıkışında, kültür, cinsiyet, yaş, iklim gibi birçok faktör etkilidir. Oyunların görünümü gibi, içerikleri de insani gelişime paralel olarak farklılık gösterir. Aslında, ilk başlarda yalnız oynayan bir çocuk zamanla başkalarıyla ve belirli kurallarla oynamaya başlamıştır. Öte yandan, oyunun şekli ve içeriği zamanla değişiklik göstermektedir. Bu bağlamda, çocuk sadece büyüklerinden öğrendiği oyunları tekrar etmekle kalmaz, aynı zamanda oyunları kendi deneyimlerinden yeniden yaratır (Yavuzer, 2001)

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı gibi, oyun çocuğun gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Oyun çocuğu bilişsel, psikolojik, duygusal, sosyal ve fiziksel olarak eğitir ve aynı zamanda eğlenceli ve keyifli bir eğlence sağlar.

Birçok akademisyen, insanların karmaşık yapısı nedeniyle ortak bir oyun tanımlaması yapamamışlardır ancak en azından bir oyunun sınırlarının belirlenebileceğini öne sürmektedirler (Eberle, 2014: 35). Diğer açıdan sosyoloji, psikoloji, antropoloji ve eğitim gibi birçok farklı alanda farklı şekilde kullanılan oyunun özelliklerini sıralamak, bir oyun sıralamak yerine “güllerin güzel kokusu” demek gibidir. Bir gülü nasıl algıladığımızı veya onunla nasıl etkileşime girdiğimizi bilmek, gerçekte bir gül demekle aynı şey değildir. Türk Dil Kurumu, kelime oyunu altına bir düzineden fazla tanım eklemiştir. Bunun nedeni, oyunun "tekerlekli, motorlu veya motorlu olmayan her türlü kara taşıtı" olarak tanımlanan bir nesne değil, insani gelişmenin karmaşık bir süreci olmasıdır (Eberle, 2014: 35). Karmaşık doğasına rağmen, oyun birçok araştırmacının araştırma konusu olmaya devam etmektedir.

Örneğin Piaget, oyun kavramını insanların fiziksel ve sosyal çevrede etkileşim kurmak için kullandıkları bir yöntem şeklinde açıklamıştır. Piaget'e göre, oyun bir çeşit "özümseme" dir ve bu süreçte insanlar kişisel fikirlerini ve davranış stratejilerini fiziksel ve sosyal çevrelerine uygulamak istemektedirler. İnsanlar oyun oynarken çizelgelerini belirli nesnelere uygular ve bu çizelgelerin nasıl çalıştığını görmekten sevinç duyarlar. Yani, oyun özdenetim veya öz-

yönelim ve gerekli becerileri elde etmek için kullanılan yöntemin bir yansımasıdır. Bu şekilde, bu becerileri daha yaygın kullanmak için kendine güven kazanılır (Henricks, 2008).

Oyun teorisyeni Sutton-Smith (2008) oyunu etkileşimli bir süreç ve insanlar ile dünyadaki öğeler arasında gelişen diyalektik bir faaliyet olarak tanımlamaktadır. Bu etkileşim belirsizlik ve sürprizlerle doludur ve hiç kimse oyunun tam olarak hangi yöne gideceğini veya bu süreçte hangi değerlerin algılanacağını bilemez. Piaget'in belirttiği gibi oyun, bu açıdan insanların “dahil olduğu ve sadece insanların fiziksel ve sosyal çevreleri üzerindeki etkilerini etkilemediği” çok daha geniş bir olgudur.

2.2. Oyunun Tarihi

İnsan yaşamının birçok aşamasında yer alan spor olguları, özellikle yaşamın ilk yıllarında temel yaşam deneyimleriyle ilişkilendirilir. İnsanlığın varoluşuyla beraber ortaya çıktığına inanılan oyun, insanların çevrelerini taklidiye başlamış, büyüklerin avlanma şekillerini taklit eden çocuklar tarafından geliştirilmiş ve yine çocuklar tarafından nesilden nesle aktararak varlığını sürdürmüştür (Tüfekçioğlu, 2013).

Arkeolojik kazılar, spor ve oyunların insanlık kadar eski olduğunu doğrulamaktadır. British Museum'da sergilenmek üzere M.Ö. 800 M.Ö. Kil heykel, iki kızın kemiklerini, eski Hint ve Mısır duvar resimlerini, oyun tahtasındaki yan oyunları, topaçları ve el tekme oyunları oynayan insanları tasvir etmektedir (Diken, 2012).

Tarih öncesi dönemlerde insanlar avlanma veya meyve toplayarak hayatlarını sürdürdüklerinde güvenlik önemli bir konuydu. Bu nedenle insanlar boş zaman veya kaygısızlık gibi kavramları bilmiyorlardı. Bugün bildiğimiz gibi, bilinçli oyun ve rahatlama için zaman yoktu (Diken, 2012).

Mısır medeniyeti: Mısır mezarlarında yapılan kazılarda birçok oyuncak bebek ortaya çıkarılmıştır. Büyücülük ve dini ritüellerin Mısır medeniyetinde sıklıkla yapıldığı dikkate alındığında, bulunan bebeklerin sadece oyun amaçlı olmadığı varsayılmaktadır. Bununla birlikte, çocuk oyuncakları arasında, tohumlarla dolu çingiraklar, küçük oyuncak bebekler ya da hayvanlar, tekerlekli

küçük oyuncak atlar o zamanda çocukların oyun oynadıklarının bir göstergesi olarak kabul edilir. Yunan Uygarlığı: Yunanistan'daki en yaygın oyun, aşıkla oynanan ve gelecekle ilgili öngörülerini içeren bir oyundu (Çatak, 2009: 9).

Ancak, orijinal form her zaman korunmuştur. Çocuklar çemberlerle, özellikle sopalarla oynadılar. En yaygın oyun toptur. Arkeolojik araştırmalar sonucunda hem çocukların hem de yetişkinlerin topla oynadıklarını gösteren birçok fotoğraf bulunmuştur. Yunanistan'da, bedenin gelişimi çok önemliydi ve bu nedenle oyun ve spor eğitim kadar önemliydi. Yunanlılara göre, yarış, vücudu iyileştirmek için ideal bir yoldur ve oyunlar genellikle yarış tabanlıdır(Çatak, 2009: 9).

Roma uygarlığı: kazılar, Roma çocuklarının neredeyse Yunan çocuklarıyla aynı oyunları oynadıklarını göstermektedir. Ortaçağ Roma döneminden sonra, oyun olgusu hayatla birlikte değişti ve savaşa indirildi. Güreş ve okçuluk bu dönemde en sık karşılaşılan aktivitelerdi. Binlerce yıllık top oyunları bu dönemde askeri tatbikatlarla bağlantılı olmadıkları gerekçesiyle yasaklandı. Bu dönemde oyunlar ve oyuncaklar yalnızca iyi bir üne sahip burjuva çocukları için mevcuttu ve fakir ailelerin çocukları ebeveynlerinin para kazanmasına yardım etmek zorunda kaldılar geri kalan süre içinde ebeveynleriyle ilgili oyuncaklar ile oynamak zorunda kaldılar (Tüfekçioğlu, 2013).

16. ve 17. Yüzyıl: 16. yüzyıl boyunca, oyunlar, Yunan ve Roma medeniyetinde olduğu gibi bedeni geliştirmek için faaliyetler olarak devam etti. Ancak, 17. yüzyılda, oyunlar şiddetten uzaklaştı, el becerisi oyunlarına dönüştü. Oyunların biçim ve içerik bakımından değişmesi, teknik ve yetenekli davranış, yakın muharebe veya kaba kuvvet yasaklanmıştır. Oyun basit bir fiziksel egzersiz olmaktan çıkmış ve gücün sembolik bir ifadesi haline gelmiştir (Çakılcı, 2013: 9).

18. ve 19. Yüzyıllar: 18. yüzyıla kadar, çocukların yetişkinlerden farklı olduğuna inanılmazdı bu durum oyunlarda bile geçerlidir. 18. yüzyılın sonuna kadar, çocuklar dayanamayacakları işleri yaptılar. Bu, sıradan insanların çocukları için oyun oynamayı imkânsız hale getirmiştir. 19. yüzyıla gelindiğinde, ebeveynlerin sanayi devriminin değişen koşullarının bir sonucu olarak çalışmak zorunda olmaları, çocukları anaokullarıyla tanıştırmıştır. Bu dönem anaokullarında aşık ve bilye oyunları gibi eski oyunlarla çocukları oyalıyordu.

Anaokullarına katılmayan çocukların, eğitim sistemine dâhil olmalarına rağmen, kendi oyunlarını ve oyuncaklarını oynamak zorunda kalmışlardır. Bu dönemde, zengin ve fakir arasındaki fark, oyunlarda ve oyuncaklarda güçlü bir şekilde kendini göstermektedir (Çakılcı, 2013: 9).

20. yüzyıl: II. Dünya Savaşı'ndan sonra, zengin ve fakir çocuklar hemen hemen aynı oyuncaklara sahiptirler. Yetişkinlerin değişen çalışma koşullarıyla “hobi” kavramı ortaya çıkmış ve oyuncak endüstrisi bu hobiler için özel olarak üretime başlamıştır. Bu toplumsal değişimle birlikte çocuklar için oyun ve oyuncak kavramları da değişmiştir. Bu dönemde üretilen oyuncakların çocukları eğlendirmeleri, zihinsel ve fiziksel gelişimlerine katkıda bulunmaktan çok oyalamayı amaçlanmaktadır. Tarihsel süreç içerisinde oyun kavramının gelişimi göz önüne alındığında, yetişkinlerle çocuk oyunları arasında benzerlikler olduğu açıktır. Bazı oyunlar sadece çocuklar tarafından, bazıları hem çocuklar hem de yetişkinler tarafından oynanabilir. (Örneğin, kumandalı arabalar hem genç yaş gruplarına hem de olgun insanlara hizmet eder). Oyunlar, kültürlerin sosyal bileşenlerinin bir parçasıdır ancak aynı zamanda günlük yaşamdaki baskı ve sorunlardan bir çıkış yolu sağlamaktadır (Tüfekçioğlu, 2013).

Dede Korkut'un hikâyeleri, Türklerin oyun kavramıyla ilgili kullanabileceği en önemli kaynaklardan biridir. Bir diğer önemli kaynak da "Evlia Çelebi'nin Seyahatnamesi" dir. Anadolu'da çocuklar doğada bulunan malzemeleri kullanarak kendi oyuncaklarını yaratmış, saklambaç, futbol gibi oyunlar oynamış, dikkat ve sabır gerektiren oyunlar, dövüş oyunları oynamıştır. “Daha sonraki yıllarda çocuk oyunları nesilden nesile aktararak günümüze kadar (Atalay, 1992) zengin ve güvende tutulmuştur.”

2.3. Oyun Kuramı

Oyun kavramına ilişkin yapılan tanımların bir ortak noktası bulunmaktadır bu da; Oyun çocuklar için çok önemli bir etkinliktir. Kavramı daha net bir şekilde anlamak için oyunla ilgili bazı teoriler aşağıda aktarılmaktadır. Oyun teorileri bir bütün olarak üç başlık altında ele alınabilir. Bunlar “klasik oyun kuramları”, “Dinamik oyun kuramları” ve “diğer oyun kuramlarıdır” dır (Kadim, 2012).

Klasik Oyun Kuramları;

- Fazla Enerji Kuramı; Fazla enerji teorisi, F. Schiller ve Spencer tarafından ortaya atılmıştır (Aksoy, 2018: 25). Herbert Spencer, Darwin'in yazılarından önce evrim teorisi hakkında düşünen ve Darwin'in çalışmalarını memnuniyetle karşılayan bir İngiliz filozofudur. Bu teoride oyun, çocuğun potansiyel enerjisini ifade etme amacı ile amaçsız bir faaliyet olarak ifade edilmektedir. Fazla enerji teorisine göre oyunun içeriğinin bir önemi yoktur esas amaç daha fazla enerji harcanmasıdır.

- Dinlenme Kuramı; Lazarus ve Patrick teorisinin temsilcileri olarak oyunun aşırı enerji teorisinin aksine; tüketilen enerjiyi geri yükleyerek enerji açığını doldurma hedefi ile oynandığını iddia etmektedirler. Bu teoriye göre, çocukların oyun oynama isteği, rahatlama ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Bu aşamada oynanan oyunun şekli ve muhtevası önemli değildir.

- Öncül Deneme Kuramı; teorisinin temsilcisi olan Gross, oyunu; çocuğun kendini gelecekteki bir hayata hazırlayabilmesi için ortaya çıkması olarak tanımlamaktadır. Bu teori, oyun olgusunun içgüdüsel olduğunu belirtir. Öncül teoriye göre; çocuklar gelecekteki davranışlarını ve rollerini içgüdüsel ve deneysel olarak deneyimleşerek birtakım beceriler geliştirirler. Bu bakımdan, oyun türün sürekliliğini sağlayan bir işlev olarak kabul edilir.

Tekrarlama / Özünü Yineleme Kuramı; C. Darwin'in evrim teorisinden yola çıkarak Stanley Hall tarafından geliştirilen kurama göre çocuk, kendi ırkına özgü hayat tecrübelerini tekrarlamaktadır. Oyun, miras alınan ilke ve gereksiz davranışların organizma tarafından reddedilme şekli olarak kabul eden tekrarlama kuramına göre oyun gelecekteki davranışların değil geçmişteki davranışların birer yansımasıdır.

Dinamik Oyun Kuramları;

Psikanalitik Oyun Kuramı: Sigmund Freud'un öne sürdüğü bu teoride oyun, çocukların duygusal sorunları hakkında bilgi sağlayan bir fenomen olarak görülmektedir. Psikanalitik teoriye göre oyun, çocuğun gerçeklerden kurtulabileceği ve çoğu zaman rahatsız edici dürtülere yansıtılabileceği güvenli bir ortam sağlar. Bu teoride oyun fenomeni çok kısa vadeli olarak kabul edilir ve oyun mantıksal düşünme ve ego gelişimi ile sona erer (Kadim, 2012).

Bilişsel (Zihinsel) Oyun Kuramı: İnsanların durumlarını nasıl algıladıkları ve yorumladıkları bilişsel yaklaşımlar için önemlidir. Bunun, doğrudan gözlemlemenin değerli olduğunu düşünen davranışçılara zıt bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Bilişsel yaklaşımlar algılamaya ve yorumlamaya önem vermesine rağmen, biyolojik ve çevresel koşulların davranış üzerindeki etkisini de kabul ederler. Bilişsel yaklaşımlar, varlıkların iç süreçlerine önem verir ve davranışçılarda olduğu gibi karşılaştırmalarla canlıların açıklamasına bakmaz. Bu nedenle sembollerin, dilin ve düşüncenin rolü bilişsel bir yaklaşımla oyunla ilişkilendirilir.

Jean Piaget tarafından geliştirilen bu teoride oyun zihinsel bir aktivitedir ve çocukların deneyimlerinin bir ürünü olarak kabul edilir. Bilişsel oyun kuramına göre; Analiz edilen bilgileri sisteme sokma yöntemi uyumluluktur. Oyun, çocuk için bilgi oluşturmada en uygun araçtır ve Piaget, çocuğun bilgisini geliştirme sürecine dikkat çekerek çocuğa dışarıdan bir şey öğretmenin imkansız olduğunu gösterir, ancak öğrenmenin yalnızca etkileşim ve zihinsel yoluyla gerçekleşebileceğini gösterir (Kadim, 2012).

Diğer Oyun Kuramları;

Sistem Kuramı; Bu teorinin temsilcisi ve sahibi olan Helenko'ya göre oyun, insan ve çevre arasındaki ilişkiyi temsil etmektedir. İnsan ve çevre bir sistem oluşturur. Oyun oynamak için bir kişi, oyun etkinliğini, oyundaki nesneleri ve oyundaki herhangi bir zorlama olmaksızın arkadaşlarını seçebilmelidir. Sistem teorisine göre, çocuklar kendilerini oyun ortamlarıyla beraber dış tehlikelerden korumaktadırlar.

İçten Uyarılma Kuramı; Sistem kuramından esinlenerek Berlyne içten uyarılmak kuramını geliştirmiştir. Genel bir davranış modeli olarak “heyecan arama” kavramını meydana getirmiştir. Bu teoriye göre, bir oyun, keşif davranışı dengesine ve heyecan durumuna bağlıdır. Berlyne'ye göre, oyunda gözlenen uyarma mekanizması vücut tarafından kontrol edilmektedir ve sürecin sonunda bir zevk hissi yaşanmaktadır.

2.4. Oyunların Sınıflandırılması

Oyunlar genellikle iki ana türe ayrılır: bireysel oynanan oyunlar ve çoklu oynanan oyunlar. Amaçlara uygun olarak ayıracak olursak; Fiziksel gelişim, zihinsel gelişim ve eğlence oyunları üç gruba ayrılır. “Bushman (2015) bilgisayar oyunlarını üç ana kategoriye ayırmıştır.”

Bunlardan birincisi; yararlı sosyal yönleri olan bilgisayar oyunları; ikincisi acımasız kötü şiddet içerikli bilgisayar oyunları; üçüncüsü hiçbir etkiye sahip olmayan tarafsız bilgisayar oyunlarıdır. Çocukların şiddetli oyun oynaması onları agresif, kızgın ve öfkeli yapar. Ek olarak, bu çocukların yardım ve şefkat duygusunu azaltır. Çocukları ve ergenleri hem fiziksel hem de psikolojik olarak olumsuz yönde etkiler ve panik atak, depresyon ve anksiyete bozuklukları gibi sağlık sorunlarına neden olabilir (Bushman, 2015).

Faydalı yönleri olan bilgisayar oyunlarında amaç konusu iyi öğretilir. Örneğin pilotlar ve sürücüler simülatörler veya cerrahlar ile eğitilmekte ve becerileri video oyunları aracılığıyla geliştirilmektedir (Topser, 2015).

“Başka bir sınıflandırma bilgisayar oyunları ile ilgilidir; Macera, aksiyon, rol yapma oyunları, stratejiler, simülasyonlar, spor, dövüş ve çevrimiçi oyunlar formunda gerçekleştirilebilir (Hazar vd., 2017).” Araştırmacılar bilgisayar oyunlarını şöyle sıralamışlardır;

1. Aksiyon Oyunları: Bilgisayar oyunları en çok tercih edilen oyunlardır. Yarış, kovalama, zıplama, çarpma, labirent oyunları aksiyon oyunları olarak bilinir.

2. Macera oyunları: bilgisayar oyunları arasında en eski oyunlardır. Gizli yerlere girme, bilinmeyen şeyleri arama, bilinmeyen yollara çıkış, öğeleri toplama, bulmacaları çözme gibi oyunlardır.

3. Dövüş oyunları: iki oyuncunun birbirleriyle kavga ettiği ve birbirlerini dövdüğü oyunlardır. Amaç öldürmek değil savaşmak. Bugünlerde bu oyunlar eski ilgilerini kaybetmektedir ancak hala oynanıcıları bulunmaktadır.

4. Yapboz oyunları: Bu oyun türü, amacınıza veya hedefinize ulaşmak için bazı soruları veya bulmacaları bilmekten oluşur. Bu genellikle deneme yanılma veya zekâ ile bulunabilir. Oyuncunun sevdiği şey, sorulan soruların bilinmesiyle oluşan hazdır.

5. Rol yapma oyunları: Oyuncular yarattıkları veya buldukları karakterin kişilikleriyle bütün bir hikâye oluştururlar. Oyunun kurallarını yönetici belirler, oyuncular yöneticinin talimatlarını takip etmelidir. Bu tür oyunlar genellikle zarlarla oynanır.

6. Simülatörler: Simülatörler, diğer oyunlar gibi, amaç veya hedeflere sahip değildir. Bu tür oyunlarda, oyuncuya sağlanan kaynaklar kullanılarak istenen şeyler yapılabilir. Bir aracı veya hayatı yönetirler. Akla gelen ilk oyun 1989'da ortaya çıkan The Sims'tir.

7. Spor oyunları: Bu tür oyunlar spor oyunlarının dijital bir versiyonudur. Tek tek veya gruplar halinde oynayabilirsiniz. Yarışmalar veya bireysel yarışmalar yapılabilir.

8. Stratejik oyunlar: Bu tür oyunlarda, büyük dijital dünyaları kontrol etmek veya inşa etmek amaçlanır. Örneğin, bir orduyu, medeniyeti veya çiftliği istenildiği gibi yönetim ve geliştirmeye dayanır.

9. Geleneksel oyunlar: Bu tür oyunlar geleneksel oyunların dijitalleşmiş halidir. Örneğin tavla, satranç, iskambil, masa oyunları gibi (Topşar, 2015).

2.5. Eğitsel Oyunlar

Eğitici oyunlar, bireyler tarafından öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasını ve belirlenen hedeflere ulaşılmasını sağlayan bir faaliyetler grubu olarak görülebilir. Eğitici oyunlar ve oyunlar insanların bakış açısına göre farklı tanımlamalar olsa da hepsinin temelinde çocuğun öğretme ve öğrenme etkinliklerine eğlenceli ve keyifli bir şekilde kendini vererek öğrenmesini sağlayan bir dizi etkinlik olduğu açıktır. Öte yandan eğitici oyunların farklı tanımları vardır. Eğitici oyunlar, elde edilen bilgilerin saklanması ve geliştirilmesini sağlayan ve daha rahat ortamlarda kopyalanmasına izin veren bir ortamdır. Eğitici oyunlar, öğretilen konuların daha ilgi çekici olmasına izin vererek öğrencilerin etkinliklere ve etkinliklere katılmalarına yardımcı olur. Öğrenciler sürece aktif olarak katılabilirler (Yöndem, 2018).

Oyun başlı başına bir eğitici etkinlik olsa da birçok kavram oyunlar aracılığıyla çocuklara tanıtılabilir. Çakır vd., (2011) oyunların birden fazla gelişim alanına hitap edebilmesi nedeniyle öğrencilere çok yönlü gelişim sağlayacağını

belirtmiştir. Böylece çocuğun çok boyutlu gelişimi sağlanabilir. Aynı zamanda çocukları sorgulama, problem çözme, yargılama, analiz, sentez ve eleştiri gibi becerilerle donatır. Bu doğrultuda eğitici oyunlar, bireylerin grup olma, hipotez oluşturma, problem çözme, analiz etme, sentezleme gibi bilişsel becerileri kazanmaları için uygun ortamlardır. Oyun, çocuğun söz konusu beceriyi kazandırırken sıkılmadığı, eğiticinin sürekli olarak sınıfta disiplin kurmaya ve can sıkıntısından eğitim için vazgeçilmez olan dersleri ezberlemeye çalışmadığı önemli bir eğitim tekniğidir.

2.6. Eğitsel Dijital Oyunların Yararları

Eğitimde her yöntem, yaklaşım veya kullanımda olduğu gibi mükemmellikten bahsetmek zordur. Başvurulan her yöntemin avantajları ve sınırlılıkları vardır. Dijital oyunların eğitim ortamına entegre edilmesi fikri, eğitime nasıl katkı sağlayacağı sorusunu gündeme getirmekte ve bu doğrultuda öğrenmenin önünü açmaktadır. Pek çok araştırma temel kavramları eğlenirken öğrenme fırsatı bulsa da eğitsel dijital oyunlarla ilgili çalışmalar incelendiğinde genel olarak eğitsel dijital oyunların olduğu tespit edilmiştir. Eğitici oyunların faydaları şunlardır(Akın ve Atıcı, 2015):

1. Keyifle öğrenme fırsatı,
2. Dersi eğlenceli ve keyifli hale getirme
3. Soyut kavramları görselleştirme ve somutlaştırma
4. Motive etme / güdüleme
5. Birden fazla duyu organına hitap ederek öğrenmeyi kolaylaştırmak
6. Aktif öğrenme fırsatı sağlamak (eğitim ortamını yönetmek)
- 7- Gizli öğrenmeyi sağlamak
8. Stratejik düşünme becerilerinin geliştirilmesi
- 9- Çok oyunculu oyunlarda rekabet ve işbirliğinin sağlanması
10. Farklı seçenekleri değerlendirme becerisi kazanma gibi faydalara sahiptir.

Şüphesiz ki bu faydalar hazırlanan dijital içeriğin etkililiği ile doğru orantılıdır ve sonuçlara göre hazırlanmış olması ve öğrenenlerin öğrenmesini destekleyen unsurların ön plana çıkması ve her şeyden çok öğrencinin dikkatini

çekerek elde edilen kazanımları aktarabilecek şekilde karıştırılmaları mümkündür. (Kukul, 2013).

Eğlenerek öğrenme imkânı sağlama aracılığıyla kişiler eğitici dijital oyunlar oynarken ve öğrenirken de eğlenmektedirler. Burada önemli olan eğlence ve kazançların doğru karışımıdır. Eğitici bilgisayar oyunları kullanılarak işlenen derslerde öğrenciler, karmaşık materyalleri ve soyut kavramları, sıkılmadan ve eğlenmeden kolaylıkla öğrenirler (Topçu vd., 2014). Eğitimde eğitici dijital oyunların bilgisayar ortamıyla oyun birleştirilerek kullanılması, çocukların bilgisayar oyunlarına olan ilgisine bakarak eğlenerek öğrenme fırsatı sağlamaktadır (Kukul, 2013: 29).

Bir bireyin öğrenme süreci belirli sistemlere göre kategorize edilse de bu süreçte bireysel farklılıklar vardır. Her öğrencinin öğrenme stilleri farklı olsa da derse karşı tutumları da farklılık gösterebilir. Öğrencilere meydan okuyan soyut kavramlar içeren dersler, bazı öğrencilerin sevmediği dersler arasındadır. Genel olarak, öğrenciler bu dersleri anlamadıkları için sevmezler ve zamanla bunu yapamayacaklarına dair bir önyargıları vardır. Bu düşünce dolaylı olarak başarısızlığa yol açar. Bu nedenle derse karşı olumlu bir tutum, başarı için önemlidir. Eğitici dijital oyunların eğlence faktörü sınıf ortamını can sıkıntısından korurken, oyunların eğitici yönü öğrenciye başarı duygusu tattırdığı için öğrenme süreci daha keyifli hale gelmektedir (Hangül, 2010).

Öğrenme süreci farklı yöntemlere göre sınıflandırılrsa da bu süreçte bireysel farklılıklar vardır. Her öğrencinin öğrenme stili farklı olsa da derse farklı tepkiler verebilirler. Öğrencileri zorlayan belirli fikirleri olan dersler, bazı öğrencilerin hoşlanmayabileceği derslerden bazılarıdır. Genelde öğrenciler bu dersleri anlamadıkları için sevmezler ve zamanla başaramayacaklarına dair bir ön yargıları vardır. Bu fikir başarısızlığa yol açar. Bu nedenle, sınıfta olumlu bir tutum başarı için esastır. Eğitsel bilgisayar oyunlarının eğlencesi sınıf ortamının sıkılmasını engellemek iken, oyunların eğitici doğası çocuğa aidiyet duygusu verdiği için öğrenme süreci daha zevkli olmaktadır (Hangül, 2010).

Bazı dersler soyut kavramları görselleştirme, somutlaştırma içerir. Özellikle bir matematik dersinde çoğu kavram soyut kalır. Eğitici dijital oyun

içeriğinde görsel ve işitsel unsurlar kullanılarak, kavramlar 3D boyut sayesinde daha iyi görselleştirilebilir ve anlaşılabilir.

Eğitici dijital oyunların taktik, görsel, işitsel ve zihinsel unsurları oyuna yönelik eğilimi artırmakta ve öğrencinin tekrar tekrar oynamak istemesine neden olmaktadır. Dijital oyunlarda öğrencilerin farklı bilgi ve becerileri farklı düzeylerde kullanma ihtiyacı da yüksek düzeyde motivasyonun sürdürülmesine yol açarak üst düzey öğrenmeye ulaşılır (Ocak 2013: 57). Hevesli öğrenciler, sıkıcı bir ortamda bir dersi tekrarlamak veya ödev yapmak yerine EDO oynayarak öğrenebilirler ve öğrendiklerini çoğaltabilir, böylece bilgilerini geliştirebilirler.

Birden fazla duyu organına hitap ederek öğrenmeyi kolaylaştırma eğitim sürecinin en önemli eşiklerindendir. Öğrenme ve öğretme sürecine duyu organları ne kadar çok katılırsa, öğrenme o kadar etkili olacaktır. Araştırmaya göre, “okuduğumuzun yüzde 10'unu, duyduğumuzun yüzde 20'sini, gördüklerimizin yüzde 30'unu, duyup gördüklerimizin yüzde 50'sini, söylediklerimizin yüzde 80'ini ve sözlerimize davranış eklediğimizin yüzde 90'ını hatırlıyoruz” denmektedir. Çin atasözüne göre "Duyduğumu unuttum, gördüğümü hatırlıyorum, ne yaptığımı unutmam" denmektedir. Eğitici dijital oyunlar, birden fazla duyu organını manipüle ederek öğrenmeyi kolaylaştırır ve öğrenmenin sürekliliğini artırır.

Aktif öğrenme (eğitim ortamını yönetme) imkânı sunma 21. yüzyılın becerilerindendir. Dijital oyunların doğası göz önüne alındığında, oyuncular başarısızlıkla karşılaştığında, nedenler derhal yorumlarla belirtilir ve oyunculardan başarıya götüren yolları ve diğer olası olasılıkları uygulamaları beklenir. Bu şekilde oyuncular, oyun içi oluşturulmuş öğrenme ortamında sürekli aktif kalırlar (Ocak, 2013: 56). Eğitici dijital oyunlar, öğrenciler için farklı seviyelerde öğrenme seçenekleri sunar. Bu aşamada öğrenci, istediği zorluk seviyesini seçme ve istediği kadar oynama ve kendi başına seçme olanağına sahiptir. Eksik olduğu rolü tekrar tekrar oynayabilir ve kendisine uygun seviyeyi seçebilir. Oynarken aktif olması gerekir. Bu bakımdan öğrenci, eğitim ortamını kendine, öğrenme hızına ve düzeyine göre düzenleyebilecek ve yönetebilecek konumdadır (Ocak, 2013: 65). Oyun, oyun kurallarının oyuncular tarafından kararlaştırıldığı, oyuncuların becerilerini zorluk çekmeden gösterebildiği ve

oyuncuların kendi kendilerine öğrenme fırsatı sunduğu bir eğitim süreci olarak görülebilir.

Öğrencinin eğitici dijital oyunlar oynarken eğlenmek ve oyunu tamamlamak gibi öncelikli hedefleri vardır. Eğitici dijital oyunlar, hikayeleri dahilindeki bazı oyunlarda eğitici öğeler veya değerli öğretim içerir. Bu şekilde öğrenci farkına varmadan öğrenir (Özer, 2020).

Çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirilmesi gerekmektedir. Kişi, oyuna dayalı oyun ortamı ile kendi zihinsel dünyası arasında etkileşim halindedir. Oyunu çözmesi, görevleri kısa sürede tamamlaması ve tamamen gelişmesi, geliştirdiği yöntem ve stratejilere bağlıdır. Bu durumda oyun ne kadar gelir transferi ile tasarlanırsa, sonuçlar o kadar etkili olacaktır. Oyuncu, oyunun şartlarına göre farklı yöntemler deneyerek yeni yaklaşımlar keşfedebilecektir (Ocak, 2013: 56).

Çok oyunculu olarak da adlandırılan çok oyunculu oyunlarda, oyuncu oyuncularla veya bilgisayarla rekabet eder. Oyunu kazanmak için rekabetçi bir ortam yaratılır. Takım oyunlarında, grup içinde işbirliği yaparak oyunu kazanmayı hedeflenmektedir. Bu bakımdan eğitici dijital oyunlar keyifli bir rekabet ortamı sağlarken, takım çalışmasını geliştirmektedir (Ocak, 2013: 55-60).

Öğrenci, profesyonel bilgisayar oyunları oynarken oyunu kazanmak için stratejiler geliştirmelidir. Bu durum öğrencilerde farklı seçenekleri değerlendirme becerisi kazandırır. Oyundaki olası durumları keşfederek, en yüksek veya en yüksek puanı elde etmek için farklı seçenekler arasında değerlendirme yapabilmeleri gerekir. Bu, çocuğa zamanla ortaya çıkabilecek durumları değerlendirme yeteneği verir (Özcan ve Eriş, 2021).

2.7. Eğitsel Dijital Oyunların Sınırlılıkları

Günümüz dünyasında bilgisayarın tüm alanlara hâkim olması ile eğitim-öğretim alanı da bilgisayar temelli bir anlayışla temellendirilmeye çalışılmıştır. Çünkü artık teknoloji bireyin yetişmesinde ve öğretim sürecinde oldukça aktiftir. Eğitici oyunların eğitim ortamlarında kullanımına ilişkin bazı kısıtlamalar vardır;

- Her okulun yeterli bilgisayar laboratuvarı ve ekipmana sahip olmaması,
- Her konu veya başarı için uygun eğitici dijital oyunlar bulma zorluğu

- Mevcut oyunlar yalnızca eğitim programına odaklanır veya eğlenceli ve eğitici yönleri yeterince birleştirmez
- Uygun dijital oyunları kullanmanın avantajları ve alanları hakkında yeterli bilgi eksikliği
- Bazı öğretmenlerin derslerde teknoloji kullanma konusunda eğitime ihtiyacı vardır ve bu bir süreç gerektirir
- Dijital oyunların içeriğini kontrol etmek ve güvenlik önlemleri sağlamak için yeterli çalışma ve organizasyon eksikliği.
- Dijital oyun ve eğitim sektörünü koordine ve entegre edebilecek bir birimin olmaması (Uluslararası Çocuk ve Bilgi Güvenliği Etkinlikleri Dijital Oyunlar Çalıştayları, 2017).

2.9. Eğitsel Dijital Oyunlar

Teknolojik gelişmenin ürünü olan bilgisayarlar artık insan yaşamının bir parçasıdır. Bir bilgisayarın insan hayatı üzerinde böyle bir etkisi varsa, bu araçtan nasıl daha fazla verimlilik elde edip eğitimde kullanabiliriz? Teknolojinin gelişmesinden etkilenen eğitim, bu bilgisayarların nasıl daha etkin kullanılacağına dair sorulara da odaklanmaktadır. Dijital oyunlar, bilgisayar teknolojisi ile programlanan oyunlardır ve kullanıcılara görsel bir ortam oluşturma ve giriş yapma imkanı verir (Çetin, 2013: 6).

Çocuklar oyunlara ve özellikle bilgisayar oyunlarına çok düşkünken, bilgisayarlarda oyun ortamları sağlamak ve bunu eğitici bir ortamda yapmak çocukların eğlenirken öğrenmelerini sağlayacaktır. Eğitici dijital oyunlar, öğrencileri teşvik eder ve öğrenmek için istek ve farkındalık yaratır. Öğrenciler oyun oynayarak öğrendiklerinde, kendi deneyimlerine odaklanırlar ve aktif olarak katıldıkları için öğrenme etkinliği daha kalıcı hale gelir. Tüm eğitici dijital oyunlar zaman kısıtlaması olduğundan, zaman içinde yarışmayı gerektirir; Öğrenci, zihinsel işlem yapmak zorunda kalır. Dolayısıyla öğrenenlerin bilişsel gelişimine olumlu katkı sağlar (Aksoy, 2014: 12).

Eğitici dijital oyunlar, teknolojik araçlar yardımıyla oluşturulur. Bilişsel, sosyal, davranışsal veya duygusal boyutları olan, amaca yönelik ve kalıcı öğrenme sağlayan oyunlardır. Bazı bilgisayar oyunları çocuklara zihinsel hareketlilik

sağladığından çeşitli zihinsel becerilerin gelişimini destekleyen etkinlikler bu oyunlara yerleştirilebilir. Eğitici bilgisayar oyunları, öğrencilerin bilgisayar oyunları kullanarak ders konularını veya problem çözme becerilerini geliştirmeleri için oluşturulmuş programlardır (Demirel vd., 2003: 130)

Eğitici dijital oyunların farklı derslerde alternatif eğitim araçları olarak kullanılması gerekmektedir. Farklı disiplinlerle bütünleşen ve bütünlük oluşturan öğrenme ortamı, kalıcı öğrenmenin yanı sıra diğer disiplinlerle bağlantı kurmayı sağlar. Eğitici dijital oyunlar, okullarda, eğlence veya askeri alanlarda ve diğer alanlarda eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanılmaktadır (Akın ve Atıcı, 2015). Çeşitli örnekler verilirse;

- Küçük çocuklar, harf ve dijital oyunlarla alfabeyi öğrenebilir ve geliştirebilir,
- Yazma becerisi kazandıktan sonra eğitim ve eğlence açısından en çok tercih edilen programlardan biri yazma oyunlarıdır,
- Bazı kuruluşlar, insan kaynakları departmanına çeşitli alanlardaki sistemlerin simülasyon oyunları yardımıyla nasıl yönetileceğini öğretir.
- Askeri amaçlı eğitim kurumlarında adaylar tehlikeli ve zor oyunlarda gerçek eğitim gibi eğitim alırlar (Çetin, 2013: 3).

Yukarıda bahsedildiği gibi eğitici dijital oyunlar pek çok farklı alanda kullanılmaktadır.

Dijital oyunlar, farklı özelliklerine göre sınıflandırılabilir. Özellikleri, tasarım şekilleri ve kullanım amaçlarına göre gruplandırılabilirler. Gruplandırmayı oluşturan unsur olarak; Oyuncular, kullanıcılar, geliştiriciler ve pazarlamacılar tarafından yapılan derecelendirmede dikkat çekici öneriler bulunmaktadır (Gelibolu, 2013: 84). Ocak (2013)'a göre oyun; Oyuncu sayısına göre simülasyon, soyut ve spor oyunları olarak sınıflandırılır. Sıfır oyunculu, tek oyunculu, iki oyunculu, çok oyunculu oyunlar olarak gruplandırılmıştır.

2.10. Eğitsel Dijital Oyunların Özellikleri

Oyuncular için eğitici dijital oyunlar; dikkat, zeka seviyeleri, motor sistem, hedefe ulaşma ve üstünlük verir. Eğitim amaçlı dijital oyunlar, diğer tüm oyunlar gibi elbette sınavlar ve zorluklar içerir. Oyuncunun hedefi, oyunu kazanma arzusudur. Diğer bir amaç ise eğitici dijital oyunlardan yararlanmak için oyunu değiştiren veya seçen kişinin bilişsel bilgi, duygusal ve motor becerilerini geliştirmesidir (Aksoy, 2014: 14). Dijital eğitici oyunların amacı; Eğitim başarılarını (öğrenme hedefleri) davranışa dönüştürmektir.

Eğitici dijital oyunlar her yerde teknoloji ve olanakları kullanılarak yapılır ve erişilebilirliği nedeniyle oynaması kolaydır. Her yerde oynamak mümkün olduğundan zihinsel özelliklere bağlı olarak gerçekleştirilen aktiviteler nedeniyle oyunlara erişim daha kolaydır. Zihinsel etkinliklerin etkili kullanımı, öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve zihinsel etkinliklerin geliştirilmesi yoluyla öğrenmeye geçişe katılacaktır. Eğitici dijital oyunların hedefleri ve bunları taşıma araçları farklıdır. Aslında iki amaç vardır; Oyuncunun hedefe ulaşması için, oyun tasarımcısı için oyuncu oyuna daha fazla zaman ayırır. Oyuncu, oyunu oynarken farklı mücadele yöntemleri kullandığı için oyuncular oyunlardan farklı yönlerden etkilenmekte ve gelişmeleri tecrübe etmektedir. En bariz ve göze çarpan aktörlerin bazı psikomotor becerilerinin geliştirilmesidir. Ayrıca koordineli kas sistemi geliştikçe utangaç öğrencilerin cesaretleri artar ve dövüş yetenekleri de gelişir (Sezgin, 2019; Karaduman ve Acıyan, 2020).

Eğitici dijital oyunların sağladığı imkanlar sonucunda bir eğitim aracı olarak kullanılması oldukça doğaldır. Eğitici dijital oyunların eğitim ortamlarında kullanılmasının aşağıdaki özelliklerden kaynaklandığı söylenebilir, özellikle herkesin dikkatini çekebilecek yer veya yaş sınırlaması olmadığından:

Motivasyon: aktörün arzusu ve eğilimi,

Serbest ortam: Oyuncu belirli bir ölçüde kısıtlamalar koyar,

Motor özelliklerini test etme fırsatı: Oyuncular, motor özelliklerini ölçme ve geliştirme fırsatına sahiptir,

Puan belirsizliği: Oyun belirledikleri plana göre gitmemesi,

Karmaşıklık: Oyunlarda çok farklı işlemler yapma gerekliliğidir (Çetin, 2013: 7-8).

2.11. Eğitsel Dijital Oyunla Öğrenme Avantajları

Dijital oyunların eğitim ve öğretimde pek çok faydası olduğu açıktır. (ISSA, 2007) Bu faydalar aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- Dijital oyunlar öğrencilerin zihnini, duyularını ve hareketlerini artırır ve bilgisayar gibi cihazları kullanma konusunda bilgi edinmelerine yardımcı olur,
- Dijital oyunlar, bilginin özümsemesine, karşılaşılan sorunlarda kolay çözümlerin geliştirilmesine ve ciddi eğitimler yaparak deneyim kazanılmasına katkıda bulunur,
- Dijital oyunlar, öğrencilerin hatalarından deneyim kazanmalarına, motivasyon ve özgüvenlerini artırmalarına,
- Dijital oyunlar sayesinde öğrenci bilgi aşamalarını görme ve kolay düşünme fırsatı yakalar,
- Dijital oyunlar işbirliği içerdiğinden, oyuncular birlikte çalışır ve birbirleriyle bilgi paylaşımı yapılarak işbirlikli bir öğrenme ortamı oluşturulur,
- Dijital oyunlar, çok sayıda kişi ile oynandıkları için takım olma imkanı sağlar ve rekabette oyuncular arasında işbirliği fırsatı sunar,
- Dijital oyunlarda görev yapan bireyin özgüveninin artması,
- Karmaşık sorunları basitleştirerek konuyu öğrenciler için rahat ve anlaşılır hale getirir.

2.12. Eğitsel Dijital Oyunla Öğrenme Dezavantajları

Faydalarından bahsedilse de dijital oyunların bazı dezavantajlarından da bahsetmek gerekir. Ocak (2013: 61) bu olumsuzlukları şu şekilde sıralamaktadır;

- Dijital oyunlar tasarım noktasında kontrol edilmiyor ise içeriklerinde rahatsız edici özellikler içerebilir,
- Dijital oyunlar her zaman paralel öğrenme sonuçları olmayabilir.
- Öğretmen sınıfta oynanan oyunun öğrenci üzerindeki etkisini hesaplayabilmelidir,
- Oyun hazırlarken öğretmen sınıf düzeyini dikkate almalı ve konu kazanımına uymaya sürekli dikkat etmelidir,
- Dijital oyunlar sürekli değişiyor ve bu değişimi takip etmek çok zor olabilir.

- Tüm öğrenciler için uygun olmayabilir ve fosil edinimi açısından yetersiz olabilir,
- Ortamlar bu oyunlar için yapılandırılmalıdır, hazır değilse gerekli etkinlik sağlanamayabilir.

2.13. Eğitsel Dijital Oyunların Eğitimde Kullanımı

Eğitici dijital oyunların ve eğitimin ortak zeminde birleşebilmesi için, dijital oyun içeriğinin bileşenlerinin eğitimsel başarılarla uyumlu olması gerekir. Eğitici dijital oyunları ders materyali veya derste öğrenci başarısını artırmak için kullanılan eğitim materyali yazılımı olarak tanımlayabiliriz. Eğitici dijital oyunlar sayesinde birden fazla öğrenme yaklaşımı birleştirilebilir. Eğlence ve eğitim kavramlarının birleşiminden ortaya çıkan kavram "eğlenceli eğitim" dir. Okul öncesi dönemde yaygın olarak kullanılan keyifli eğitim, yeni ürünlerin üretildiği alandır. Eğlenceli bir eğitim yaklaşımıyla hazırlanan oyunlar, öğrencilere basit bir öğrenme, keşfetme, deneme ve yanılma yolu sunar (Squire, 2002).

“Geleneksel oyunların giderek unutulmaya yüz tutması sadece bir kültürün yok olması anlamına gelmemekte, aynı zamanda bu oyunların zihinsel, ruhsal, fiziksel ve sosyal alanlara olan katkısının da yok olması anlamına gelmektedir. Özellikle gelişim döneminde bulunan çocukların her yönden sağlıklı olabilmelerine katkı sağlayan geleneksel oyunlar önemli bir araç durumundadır. Dijital oyunların da özellikle zihinsel aktiviteleri olumlu yönde etkilediği yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır” (Hazar, Tekkurşun ve Dalkıran, 2017). Bu sebeple bu oyunların etkileşimi arttırdığı düşünüldüğünde eğitim sahasında yaygınlaştırılması gerekmektedir. Çünkü etkileşim, eğitici dijital oyunların özelliklerinden biridir. Öğrenci, oyun oynarken bilgisayar, akran veya öğretmen ile etkileşime girerek her bir eğitici oyunu etkileşimli hale getirir (Aksoy, 2014: 14). Eğitici dijital oyunlar ders alanlarına göre değerlendirildiğinde, örneğin Türkçe dersi; Dil yapısı, iletişim öğeleri, gramer öğretimi vb. oyun olarak tasarlanabilir ve sınıflandırılabilirler. Oyuncaklar, yapısal özelliklerine ve kullanım amacına göre sınıflandırıldıkları için de belirtilmiştir. Oyunlar, kullanıcı sayısına ve kullanıcının kullandığı teknolojik cihaza göre çok farklı kategorilere ayrılır.

2.14. Akademik Başarı

Akademik başarı, bir öğrenci, öğretmen veya eğitim kurumunun hedeflerine ulaşma derecesi olarak tanımlanabilir. Bossaert, Doumen, Buyse ve Verschueren (2011) akademik başarıyı bir öğrencinin eğitimde kısa veya uzun vadeli hedeflere ulaşmadaki başarısı olarak tanımlarken, akademik başarı aynı yazarlara göre orta öğretimi tamamlamak veya bir üniversite diploması kazanmak anlamına gelir. Lassiter (1995), belirli bir akademik alandaki öğrencilerin güçlü performansına atıfta bulunarak akademik başarıyı açıklamaktadır. Bu anlamda fen alanında iyi notlar veya başarılar elde eden bir öğrenci, fen alanında akademik başarı elde etmiş sayılır. Eğitim kurumlarının ve okulların, eğitim sisteminde hangi değişikliklerin veya iyileştirmelerin yapılması gerektiğine karar vermek için öğrencilerin genel akademik başarısını yakından izledikleri de unutulmamalıdır.

Akademik başarı genellikle sürekli sınavlar veya değerlendirmelerle ölçülür, ancak en önemli ve en iyi ölçme veya belirleme yöntemlerine ilişkin genel bir fikir birliği yoktur. Ancak, akademik başarı genellikle bir öğretmen tarafından değerlendirilen sınav puanları veya notlarla tasarlanan okul derslerinde edinilen bilgi veya beceriler olarak tanımlanmaktadır (Good, 2009: 56). Bu bağlamda akademik başarı, öğrencilerin hem müfredatta hem de müfredatı destekleyen alanlarda elde ettikleri öğrenme çıktılarını yansıtır.

Öğrenme ortamında, öğrenciler mevcut potansiyellerini kullanarak öğrenme işlevini etkili bir şekilde gerçekleştirmeye çalışırlar. Bu işlevde, akademik başarıyı gösteren öğrenme çıktıları, öğrenci davranışını çeşitli şekillerde etkileyerek gelecekteki algıları ve mevcut durumları şekillendirir. Diğer bir deyişle akademik başarı, bir öğrencinin derslerindeki performansının değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan bir ölçüdür. Başarı öğrencinin ilerlemesidir ve kurs, dönem ve okula göre belirlenmiş kriterlere göre değerlendirilir. Öğrenciler başarı için motivasyonlarında farklılık gösterir. Bazı öğrenciler son derece motive olurlar ve akranlarıyla rekabet etmek için çabalarlarken, diğerleri başarı ve kazanç için çok fazla motivasyonları olmadığı için başarısızlık korkusuyla denemekten kaçınabilir. Bununla birlikte akademik başarı arzusu, öğrenmeyi hızlandıran ve dolayısıyla nitel bilgi ve başarı yoluyla bireye

zevk ve özgüven veren bir olgudur. Öğrenciler, başarı ihtiyacının başarısızlığı önlemek için motivasyonla değiştirildiğini ifade etmişlerdir (Can, 2005).

Akademik başarı, başkalarıyla rekabet etmenin, zorlukların üstesinden gelmenin ve üstesinden gelmenin yanı sıra daha iyi standartlara ulaşmak için sosyal bir ihtiyaç ve çabadır. Başarı, öğrenci davranışına rehberlik etmede çok önemli bir rol oynar. Dolayısıyla akademik başarı, belirlenen kriterlere göre gösterilen istek ve kararlılığın sonucudur. Öğrencileri öğrenmeye teşvik eden en önemli motivasyon unsurlarından biri olan akademik başarının, fiziksel öğrenme ortamındaki faktörler dikkate alınarak olumlu yönde artırılabilceği bilinmektedir (Darabi, 2002).

Akademik başarı, standart bir test setinde ölçülebilen bir davranış olarak tanımlanabilir (Simpson ve Weiner, 1989). Bu bağlamda, başarı testleri genellikle okul derslerindeki yeterliliği ölçmek için uygulanır ve standartlaştırılır. Bruce ve Neville'e (1979) göre başarı, okul dersleri için geliştirilen standart bir başarı testi ile ölçülebilen değerlerdir. Başka bir deyişle, akademik başarı, orta veya uzun vadeli bir eğitim hedefine ulaşmanın bir ölçüsü veya öğrenme sürecinin sonunda bir başarı ölçüsüdür. Bu bakımdan akademik başarı, bir görevi tamamlama veya çaba sonucunda bir amaca ulaşma eylemi olarak kabul edilmektedir.

Öğrenciye, öğrenme ortamına ve eğitim sisteminin amaçlarına göre değişebilen akademik başarı, okul, kolej ve üniversitede öğretilen entelektüel alanlardaki performans sonuçlarını ifade eder. Bu nedenle entelektüel eğitimin bir göstergesi olarak akademik başarı, bireysel ve sosyal refah için en önemli ön koşuldur. Bir öğrenci, öğretmen veya kurumun kısa veya uzun süreli öğrenim amacına ulaşma derecesi olarak tanımlanan akademik başarı, kümülatif not ortalaması, diploma ve lisans dereceleri gibi eğitim kriterlerinin tamamlanmasını temsil eder. Akademik başarı, bir kişinin belirli bir akademik alandaki güçlü performansına da işaret edebilir. Bu bağlamda, akademik başarı veya akademik performans eğitimin bir sonucudur ve öncelikle bir öğrenci, öğretmen veya kurumun eğitim hedeflerine ne kadar iyi ulaştığının bir göstergesidir. Akademik başarı genellikle sürekli incelemelerle veya değerlendirmeye ölçülür, ancak onu test etmenin en iyi yolu veya en önemli yönleri hakkında genel bir anlaşma yoktur (Ward ve diğerleri, 1996).

Ancak akademik başarı, eğitimde hedeflenen başarılarla ne ölçüde ulaşıldığının bir göstergesi olduğu için sonucu ifade eden bir değer taşır. Bu değer öğrenme sürecinin bir sonucu olduğu için okulun kültürü, kaynakları, yönetimi ve sosyo-ekonomik yapısı gibi kendisini olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek birçok faktörden etkilenmektedir (Thrupp vd., 2002).

2.15. Akademik Başarıya Etki Eden Faktörler

Akademik başarı terimi, birçok bileşeni içeren çok kapsamlı bir kavramdır. Bu nedenle akademik başarıyı etkileyebilecek birkaç başlıktan bahsedilebilir (Kapur, 2018). Bununla birlikte, akademik başarı üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilecek önemli konular aşağıda ayrıntılı olarak tartışılmaktadır.

Öğrencilerin tutumu: Öğrencilerin okullarına karşı tutumları önemlidir. Bu pozisyon, çalıştıkları fiziksel çevrenin özelliklerinden etkilenebilir. Lise öğrencileri, neyin uygun olup neyin uygun olmadığını ayırt etme becerisine ve yaş olgunluğuna sahiptir. Bu bağlamda, okulun olumlu algıları ve tutumları, hedefe yönelik davranışlarında önemli bir rol oynar. Öğrencilerin akademik dersleri açısından okulları hakkında olumlu bir algıya sahip olmaları önemlidir. Olumlu bir tavırla, kendilerini öğrenmeye ve istenen akademik sonuçları elde etmeye adamaya yönlendirebileceklerdir (Moon ve Callahan, 1999).

Okul Kaynakları: Okullarda öğrencilerin akademik performansını iyileştirmek için kullanılabilecek kaynaklar sağlamak hayati önem taşır. Özellikle fen derslerinde ders kitapları, notlar, eğitim materyalleri, broşürler, teknoloji, kütüphane ve laboratuvar tesisleri gerekli materyalleri içermelidir. Öğrencilere gerekli araç ve gereçler verildiğinde, akademik kavramları ve deneylerin nasıl yapılacağını daha iyi anlayacaklardır. Bazı durumlarda, özellikle toplumdaki yoksul, dışlanmış, sosyal ve ekonomik gruplardan gelen öğrenciler, öğrenmek için gereken kitap ve materyalleri karşılayamazlar, bu nedenle spor salonları, sinemalar, bilgisayar sınıfları, laboratuvarlar ve okul kütüphaneleri gibi kaynaklar kolayca erişilebilir ve erişilebilirdir (Engin, 2009).

Okul idaresi: Okul idaresi, öğretmenleri ve idari personeli, etkinlikleri planlama, organize etme, kontrol etme ve yönetme işlevlerini uygulama yetkisine sahiptir. Yönetici ilk kararı verme hakkına sahiptir. Kararlar, bir kişinin takdirine

veya öğretmenlerden ve diğer okul personelinden fikir, tavsiye talebine göre verilebilir. Ancak, liderlik unsurlarının öğrencilerin akademik çıktılarını etkilemedeki ana rolü, okul müdürlerine ve onların idaresine bağlıdır. Öğrencilerin akademik performansı, uygun kurallar, politikalar ve idare uygun şekilde uygulandığında iyileşir (Leitner, 1994).

Öğretmen özellikleri: Eğitimcilerin, öğrencilerin akademik performansını etkilemede hayati bir rolü vardır. Tüm sınıf etkinliklerini ve öğrenmeyi yönetmeye yetkilidirler. Öğretmenlerin bilişsel, duygusal ve davranışsal alanlarda mesleki yeterliliğe sahip olması önemlidir. Dürüst bir yapıya, dinleme ve öğrencilerin karşılaştığı sorunlara çözüm bulmaya ihtiyaçları vardır. Çalıştıkları konularda disiplini yönetmek, teknolojiyi kullanmak, öğretim ve öğrenme süreçlerine modern ve yenilikçi yaklaşımlarda, okul etkinliklerini, işlevlerini ve tüm sınıfın düzenlenmesi ve yönetilmesi için yeterli bilgi ve becerilere sahip olmalıdırlar. Bazı durumlarda, öğretmenler yönlendirici olabilir, ancak katılık belirli sınırlar içinde korunmalıdır. Öğretmenlerin temel amacı yalnızca öğrencilerin akademik performanslarını artırmak ve etkili gelişimlerini sağlamak olmalıdır (Samer vd., 2015).

Öğretme ve öğrenme yöntemleri: Öğretme, öğrenme yöntemleri ve stratejileri öğrenciler için uygun ve teşvik edici olmalıdır. Okuldaki öğretmenler, öğrenciler arasında öğrenmeyi teşvik etmede önemli rol modelleridir. Kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrencilere faydalı olmasını sağlamak önemlidir. Örneğin, öğrenciler geribildirim dikte ederek daha iyi öğrenebilirlerse öğretmenler geri bildirim sağlamalıdır. Öğrenciler sözlü anlatım yoluyla daha iyi öğrenebilirlerse sözlü anlatım teşvik edilmelidir. Öğrenciler arasında öğrenmeyi teşvik etmek, onların daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir (UKEssays, 2018).

Sınıf ortamı: Akademik kavramlar, sınıfta öğretmenler tarafından öğrencilere öğretilir. Öğretmenler, müfredatı tamamlamanın ana işlevi olarak hizmet ederler. Bu nedenle sınıf ortamının disiplinli ve düzenli olması zorunludur (Kudari, 2016). Sınıftaki öğretmenler, öğrencilerin ahlaki ve etik özelliklerinin uygulanmasında önemli bir rol oynarlar. Öğretmenler ve öğrenciler arasında olduğu kadar diğer öğrenciler arasında da karşılıklı anlayış, uyum ve işbirliğini geliştirmek önemlidir. Sınıf yönetiminde verimlilik, ders planlarının, öğretim

stratejilerinin ve öğretme ve öğrenme süreçlerinin daha iyi organize edilmesini ve etkili bir şekilde yönetilmesini sağlar. Kontrollü ve etkili kişilerarası iletişim, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine ve akademik performanslarını geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Ebeveynlerin rolü: Ev, eğitim ve öğretimin temellerinin atıldığı yer olarak adlandırılır. İyi akademik sonuçlar elde etmek için ebeveynlerin ve diğer aile üyelerinin evde bir öğrenme ortamı geliştirmeleri çok önemlidir. Örneğin, öğrenciler belirli sorunlarla karşılaştıklarında yardım sağlamaktan ebeveynler sorumludur. Bu yardım, özel dersler şeklinde olabilir veya bunları çocuklarına öğretebilirler. Çocuklarının akademik performansını iyileştirmek için evde teknoloji ve diğer eğitim materyalleri sağlarlar. Ebeveynler, çocuklarının büyüme ve gelişmesinde önemli rol oynarlar (Asvadi, 2001). Okullarda, çocuklar akademik kurslarda ve diğer alanlarda karşılaştıkları sorunlar ne olursa olsun, genellikle ebeveynleriyle temas halindedirler. Ebeveynler bir güvenlik ve teşvik kaynağıdır ve çocuklarının sorunlarına çözüm bulmalarına yardımcı olurlar.

Sosyal Çevre: Çocuklar sadece akademik kavramları öğrenmeyi değil, aynı zamanda başkalarıyla nasıl etkileşim kuracaklarını ve sosyalleşeceklerini de öğrenirler. Genellikle öğrenciler arkadaş edinerek arkadaşlarıyla ilişki kurarlar. Sosyal bir çevrede arkadaşlıklar kurmanın öğrencilerin akademik çıktıları üzerinde olumlu bir etkisi vardır. Bir öğrenci bir proje üzerinde çalışmak veya bir sınava hazırlanmak zorunda kaldığında, sosyal bir ortamda ekip çalışması daha faydalı olabilir. Bu tutum aynı zamanda öğrenci yaşamında sosyal doyum ve mutluluğa da yol açar. Bireylere sosyal bir çevre oluşturma, derslerle ilgili akademik sorunları çözme, eğlence etkinliklerine katılma, eğlence ve üzüntüyü paylaşma gibi çeşitli şekillerde yardımcı olur (Thrupp vd., 2002).

Psikoloji ve Sağlık Faktörleri: Öğrenmek, öğrenciler için kolay bir iş değildir. Öğrenmeyi artırmak için dikkatli, yardımsever ve dürüst olmanız zorunludur. Olumlu akademik sonuçlar elde etmek için öğrencilerin zihinsel ve fiziksel sağlıklarını korumaları zorunludur. Bir öğrencinin sağlığı iyi olduğunda, öğrenmede aktif rol alabilir. Öte yandan stres, kaygı, korku, travma, depresyon veya fiziksel sağlık sorunları gibi faktörler akademik başarıyı engellemektedir. Öğrencilerin okul ve sınıftaki aktivitelerden olumlu bir bakış açısıyla eğlenmeleri,

eğlenmeleri çok önemlidir. Sağlıklı ve besleyici bir diyet yemek, müfredat dışı faaliyetlerde bulunmak, sakın kalmak ve çalışmaların tadını çıkarmak, zihinsel ve fiziksel sağlığın korunmasına yardımcı olan şeylerden bazılarıdır (Srinivas, 2016).

Öğrenci motivasyonu ve teşviki: Akademik öğrenmede, bazı kavramların öğrenilmesi ve anlaşılması zordur. Öğrenciler sorunlar ve zorluklarla karşılaştıklarında başkalarının yardımına ihtiyaç duyarlar. Öğrenciler gerekli notları alamadıklarında, öğretmenlerin ve ebeveynlerin onlara kızmak yerine yardım ve destek sunmaları gerekir. Öğrenciler motive edilmeli ve gelecekte daha iyi çalışmalar yapmaları için onları teşvik ederek boşluklarını anlamalarına yardımcı olunmalıdır. Öğrenciler belirli alanlarda öğrenme güçlükleriyle karşılaştıklarında, öğretmenler kavramları kopyalamalı ve ödev sunarak öğrencileri kavramları tam olarak anlamalarında desteklemelidir (McClelland, 1965: 321-333).

Görsel ve işitsel bozukluklar: Görme ve işitme bozukluğu, akademik başarıyı etkileyen hastalıkla ilişkili faktörler olarak gösterilmektedir (Thurston, 2014). Bu sorunları olan öğrenciler olmakla birlikte, başarıya yönelik olduklarında, söz konusu sorunun akademik hedeflerine ulaşmalarına engel olmasına izin vermezler. Bu sorunlar ciddi olduğunda ve öğrenmeyi kolaylaştıracak kaynaklar mevcut olmadığında, akademik performans muhtemelen olumsuz etkilenecektir. Görme bozukluğu genellikle akıllı tahtaya bakma ve okuma ile ilgili sorunlara neden olurken, işitme bozukluğu sınıfta öğretmenler tarafından verilen talimat ve açıklamaları dinleme ve anlamada zorluklara neden olur (Moores, 2001). Öğrencilerin iletişim becerilerini engelleyerek akademik başarıyı ve performansı olumsuz etkiler.

Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri: Orta öğretim öğrencilerinin karşılaştığı pek çok sorun ve zorluk bulunmaktadır. Hatta bazıları cezai kovuşturma gerektiren şiddet olayları içerebilir. Bu faktörler sadece akademik performansı ve başarıyı etkilemekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin yaşamlarını da doğrudan etkiler. Bu bağlamda, öğrencilerin sorunlarına çözüm bulmalarına, çalışmalarına, odaklanmalarına ve toplumun sorumlu üyeleri olmalarına yardımcı olmak için okullarda danışmanlık ve mentorluk hizmetlerinin etkin bir şekilde yürütülmesine ihtiyaç vardır (Maganga, 2016). Danışman olarak

hareket eden bireylerin belirli bir alanda uzmanlaşması ve yeterli bilgi, deneyim ve becerilere sahip olması esastır.

Çalışma Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir öğrencinin akademik performansını artırmak için, bireylerin iş becerilerini geliştirmeleri çok önemlidir. Öğrencilerin, istenen akademik sonuçlara ulaşabilmeleri için çalışma becerilerinin farkındalığını artırmaları gerekir. Önemli bir alan, öğrencinin isteyken çalışmalarına tamamen odaklanabilmesidir. Tam olarak işkonsantre olamamak istenmeyen akademik sonuçlara yol açan faktörlerden biridir. Ezberleme nadir tekniklerden biridir, bu nedenle öğretmenleri ezberlemek yerine kavramları anlamaya teşvik etmek akademik başarının artmasına katkıda bulunabilir (Neuburger, 1999).

Zaman yönetimi: Liselerdeki öğrencilerin yoğun programlarından dolayı etkili zaman yönetimi konusunda farkındalık yaratmak önemlidir (McCann ve diğerleri, 1990). Lise öğrencileri için, müfredat dışı etkinliklere katılmak önemlidir ve bu amaçla uygun zaman yönetimi becerilerini uygulamaları gerekir. Öğrencilerin tüm görevler ve aktiviteler arasında bir denge kurması esastır. En önemli faaliyetlere daha fazla, daha az önemli faaliyetlere daha az zaman ayrılabilir.

Ev Ortamı: Uygun akademik çıktılar üretmek için ev ortamı eğlenceli ve zevkli olmalıdır (Rani ve Siddiqui, 2015). Ev içinde, aile üyeleri arasında etkili ilişkiler kurmak için önlemler almak önemlidir. Aile üyeleri birbirleriyle uygun şekilde iletişim kurmalı, çatışma ve uyumsuzluk en aza indirilmelidir. Ebeveynlerin tüm çocuklara öğrenmelerini geliştirmek için gerekli materyalleri sağlaması çok önemlidir. Öğrencilerin çalışmalara odaklanması ve gerekli akademik sonuçlara ulaşması için, uygun materyallerin ve evin yaşayabileceği çevre koşullarının bulunması gerekmektedir.

Yaklaşım ve Profesyonellik: Okuldaki öğretmenlerin davranışlarında arkadaş canlısı ve profesyonel olmaları gerekir. Öğretmenler, öğrencilerin herhangi bir sorun ya da zorluk durumunda ilişki kurduğu kişilerdir. Öğretmenler arkadaş canlısı ve cömert olduklarında, öğrenciler sadece kendileriyle baş etmede değil, aynı zamanda şüphelerini ve tereddütlerini ifade etmede de kendilerini rahat hissederler. Öğretmenlerin profesyonelliği ve arkadaşça tutumları öğrencilerin

akademik performansını olumlu yönde etkilemede çok önemlidir (Gurney, 2007). Öte yandan evde, işlerini denetleyen kişiler ebeveynleri veya öğretmenleridir, bu nedenle bu kişilerin davranışlarında profesyonel olmaları çok önemlidir.

Cinsiyet: Öğrenciler cinsel özelliklerine göre farklı davranışlar sergilerler. Bu cinsiyet değişken özellikleri, akademik başarı ve motivasyonda kritik rol oynayan önemli bir faktördür (Aransi, 2017) Öğrencilerin motivasyon düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılık, öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak farklı şekillerde motivasyonundan kaynaklanmaktadır. Elbette, motivasyondaki farklılaşma, öğrencilerin akademik başarılarında da benzer şekilde kendini gösterme eğilimindedir. Bu nedenle cinsiyet faktörü, yapılacak eğitim eylemlerinde dikkatle değerlendirilmesi gereken bir faktördür.

Okul türü: Okul türü, öğrencinin akademik başarısını ve motivasyonunu etkileyebilecek faktörlerden biridir (Lynn, 2002). Okul türü değişkeninin etkisi okulun eğitim niteliklerine göre değişebilir. Okulda uygulanan müfredatın ve okulun tesis ve olanaklarının dahil edilmesi açısından kapsayıcı bir bileşen olan okul türü faktörü, akademik başarı ve öğrenci motivasyonunda belirleyici bir faktör olabilir. Okul tesislerinin ve tesislerinin yarattığı olumlu tutum, öğrenme için olumlu bir motivasyon sağlayarak akademik başarıyı olumlu yönde etkileyebilir.

Gelir düzeyi: Dikkate alınması gereken bir diğer faktör, öğrenci ailelerinin gelir düzeylerinin akademik başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkisidir. Akademik başarıyı ve motivasyonu etkilediği düşünülen faktörler arasında yer alan gelir düzeyi değişkeni, dikkatle değerlendirilmesi gereken bir değişkendir. Ailenin gelir düzeyine bağlılık sayesinde öğrenci başarısının ve motivasyonunun artması beklenmektedir. Yine de değerlendirmelerde okulun yaşadığı ortamı, konumu ve sosyo-ekonomik özelliklerini bilmek önemlidir (Lacour ve Tissington 2011).

2.16. Dilbilgisi

Dilbilgisi dili okuma, konuşma, dinleme ve yazma alanlarında doğru bir şekilde ifade etmede ve anlamada bireye rehber olan kurallardır. Diğer bir ifadeyle dilin hâkim bir kullanımı için gerekli olan yasalardır. Dil bilgisi ses bilgisi, şekil bilgisi, sözcük bilgisi, cümle bilgisinden oluşmaktadır (Teke, 2020).

Dünyadaki tüm dilleri oluşturan yapı ve işleve dayalı birimler, dilin gramer yapısı içerisinde bulunur. Bu nedenle bireyin anadiline ilişkin farkındalığı ve hakimiyeti dilin yapısına hâkim olması olarak da ifade edilebilir. Bireyler yalnızca dilin gramerine eğitim yoluyla erişmez, gizil ve formal olmayan yollarla da dilin gramerini öğrenebilir. Çünkü anadilini öğrenen birey dilin gramer yapısına uygun olarak anlamaya ve anlatmaya başlar. Nitekim dilin tam anlamıyla kullanılması dilbilgisel kuralların öğrenilmesi ve uygulanmasına bağlıdır (Erdem, 2007). Bu nedenle dilbilgisinin bireyde farkındalık oluşturmaya için öncelikle dili kavramak gerekmektedir. Bununla ilgili Dilaçar (1998), dilin değer boyutundan bahseder: “Dil, insan tarihinin herhangi bir çağında, belli bir topluluğun veya toplumların içinde, kamunun kullanmasıyla evrim geçirerek saymaca değer kazanmış ve tanınabilir bir duruma göre düzenlenip telâffuz edilen boğumlu seslerden meydana gelmiş bir anlatım ve anlaşma aracıdır.” Sinanoğlu (1958) dil bilgisini dilin farklı boyutları ile açıklamaya çalışır. “Dilbilgisi (Alm. Grammatik, Fr. Grammaire, İng. Grammar). 1. Bir dilin işleyişi ve sunduğu düzeni ortaya koyan, özellikle de biçimbilimle söz dizimi kapsayan inceleme. Kimi dilbilgileri, biçimbilim düzleminde sözcük yapımını da kapsamına alır. 2. Dil kullanımının kimi yönlerini kurala bağlamayı amaçlayan buyurucu ve kuralcı inceleme. 3. Üretici ve dönüşümsel anlayışta bir dilin konuşucu-dinleyicilerince geçerli sayılan tümceleri üretebilecek bir düzenek oluşturmak üzere dil bilimcilerin kurduğu biçimsel dizge. 4. Konuşucu-dinleyicinin tümceleri üretmesini ve anlamasını sağlayan iç dizge ve bilgi; edinç.” (Vardar, 2002). Dilaçar (1971) dilbilgisi sözcüğünün gramer kelimesini tam olarak karşılayamadığını ifade ederek bu durumla ilgili bir tanımlama yapmaya çalışır: “Dilin kullanılışında yerleşmiş kurallara göre, dili meydana getiren sesleri (phonemes), şekilleri (morphemes ya da-A. Martienet’ye göre- monemes), sözcükleri, yapı ve dizi işlem ve yollarını, yöntemlerini, sözcük sınıflarını, çekimlerini, cümledeki görev bağlantılarını düzenle olarak inceleyen

bilim. Buna göre gramer, aynı zamanda, edim ve kılğı bakımından, konuşma ve yazmayı bu incelemeden çıkan kurallara uygun kılma sanatını öğreten bilim dalı da sayılabilir.”

Dilin boyutları; dilin yapısal, kuralsal ve uygulamaya dayalı işlevleri doğrultusunda verilerek içselleştirilmesi gerekmektedir (Sever, 1997). Bu nedenle dilin en küçük birimden en büyük birimine kadar bireyin bu birimlere ilişkin kavramlara hakim olması önem taşımaktadır. Bu birimlerde ses, hece, kök, ekler, kelime, kelime grupları ve cümleler yer alır. Ergin (2013) dilin bu birimlerine ilişkin işlevlerin ne olduğunu açıklamaya çalışır:

Dil birlikleri dediğimiz bu unsurların bir şekilleri, yapıları, bünyeleri; bir de fonksiyonları, manaları ve vazifeleri vardır.

- İşte gramer bu dil birliklerini çeşitli bakımlardan inceler ve onlarınkaidelerini, kanunlarını tespit eder.
- Dil bilgisinin dilin seslerini inceleyen bölümüne fonetik (ses bilgisi),
- Dil bilgisinin kelime ve şekillerin, kelimelerin, köklerin ve eklerin yapısını ve fonksiyonunu inceleyen bölümüne morfoloji (şekil bilgisi),
- Dil bilgisinin kelime ve şekillerinmenşeyini inceleyen bölümüne etimoloji (mense bilgisi veya türeme bilgisi),
- Dil bilgisinin kelime ve şekillerinmanaları üzerinde duran bölümünesemantik (mana bilgisi),
- Dil bilgisinin kelimelerin birbirleriyle olan münasebetlerini ve cümleleriinceleyen bölümüne sentaks (cümle bilgisi) adı verilir.

Dilbilgisi öğretiminde geçmişten günümüze farklı öğretim yöntem ve modeller kullanılmıştır. Genel olarak bu modeller üç şekilde tasnif edilmiştir. Bunlardan birincisi, dilbilgisi dersinin bağımsız ayrı bir ders olarak verilmesi; ikincisi dil derslerinin içerisinde uygulamalarla ve ders bağlamında dilbilgisi öğretiminin yapılması; üçüncüsü, yaşanan dilsel sorunlara ilişkin atölye çalışmalarının yapılmasıdır. Dilbilgisi öğretiminin tarihsel geçmişine bakıldığında örtük öğretimin, tümdengelim modelinin, tümevarım modelinin kullanıldığı ve uygulandığı görülmektedir. Tüm bu model, yöntem ve yaklaşımların dilbilgisi

öğretim sürecinde ve bu öğretimin paydaşlarından olan öğretmen ve öğrenci açısından getirmiş olduğu avantaj ve dezavantajlar bulunmaktadır. Yaşanan bu durumlar öğrencinin dilbilgisi öğrenimini, akademik başarısını, dilbilgisine ilişkin motivasyon, tutum ve algısını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle dilin doğal öğrenimi sürecinde dilbilgisini dil dersleri kapsamında sezdirerek öğretmek gerekmektedir (Aydın, 2019).

Bireyin anadilini etkin ve yetkin bir şekilde kullanmasında, dilin konuşma, okuma, yazma ve dinleme alanlarında kendini doğru bir şekilde anlayabilme ve anlatabilmesinde dilbilgisi öğretiminin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bu nedenle günümüz dünyasının eğitim anlayışına uygun güncellenmiş ve yenilenmiş dilbilgisi öğretim yöntem ve metotlarının kullanılması gerekmektedir.

2.17. Dilbilgisi Öğretimi

Dilbilgisi öğretimi; bir dilin ses, şekil ve cümle açısından bazı yöntem ve teknikleri kullanarak öğrencilere sezdirme yoluyla dilin etkili ve doğru kullanımını sağlamaya ilişkin etkinlik ve uygulama süreci olarak tanımlanabilir (Dolunay 2010). Diğer bir ifade ile dilbilgisi öğretimi “sesleri, kelimeleri, cümleleri kapsar, daha doğru ve kusursuz düşünmemize yardımcı olur. Trafikte akışın kolay ve hızlı sağlanabilmesi için trafik kurallarına ihtiyaç olduğu gibi, yazılı ve sözlü anlatımda da etkili ve güzel konuşmanın en önemli unsuru dilin kurallarına göre hareket etmektir” (Ünalan, 2006).

Dilbilgisi öğretimi bireyin dili etkin ve yerinde kullanımına olanak sunmaktadır. Bu nedenle dilbilgisi öğretiminde amaç aşağıdaki ilkelerden hareketle sıralanabilir (Gel, 2019):

- Bireylere dil kurallarının önemini fark ettirip bu kuralları bilmenin günlük yaşamda veya iş hayatında kendilerine fayda sağlayacağına olan inancıkuvvetlendirmek,
- Bireylerin dilbilgisine karşı olumlu duygu ve düşünceler geliştirmesinisaglamak, varsa olumsuz tutum, duygu ve düşünceleri olumluya çevirmek,

- Bireylerin dilbilgisi kurallarını içselleştirerek bu kuralları dil kullanımında uygulamaya koymalarını sağlamak,

- Bireylerin ağız, şive gibi yöresel söyleyişlerle ölçünlü dil arasındaki ayrımı kavrayarak özellikle yazılı dil kullanımında ve ölçünlü dil kullanımının gerektiği durumlarda, ortamlarda sorun yaşamasını engelleyecek bir bilinç durumu kazandırmak olarak değerlendirilebilir.

Dilbilgisi öğretimde en önemli ilke; dilbilgisinin bağımsız bir ders olarak değil, okuma anlama becerisi ile yürütülmesini sağlamaktır. Dilbilgisi öğretiminin diğer derslerle birlikte sezdirilerek verilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda öğretim süreci öğrencilerin anlama, konuşma, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Ayrıca çok sayıda alıştırma yapılması hataların azaltılmasını sağlayacaktır (Ünalın, 2006). Nitekim çocuklar okula gidene kadar temel dil becerilerini edinmiş hale gelmektedirler. Çünkü dil gelişimleri hem sözel hem de yazılı değişkenlere bağlıdır. 2-5 yaşları arasında konuşmanın gelişimi çok hızlıdır. Üç yaşında iyi bir konuşmacı olabilirler, 3-4 sözcüklü cümleler kurabilir, cümlelerde fiillerin zamanlarını genellikle doğru kullanabilirler. İşlem öncesi dönemin sonuna doğru sayısız cümleyi anlayabilir ve gramer kurallarına uygun olarak konuşabilirler(Senemoğlu, 2018).

Dilbilgisi öğretiminin öğrencinin diğer dil becerilerine de olumlu etki edeceği düşüncesinin öğrencilere verilmesi bu öğretimin niteliğini daha da arttıracaktır. Bu durumun sağlanması bilgilerin kalıcılığını da sağlayacaktır. Tüm derslerin dil olan ilişkisi ve bağıntısına dikkat edilirse dilbilgisi öğretiminin önemi daha da anlaşılabacaktır. Çünkü dil bilgisi kurallarını öğrenmede yaşanan eksiklik diğer derslere de yansımaktadır. Nitekim öğrencilerin çevrelerini anlamlandırabilmeleri ve kendilerini ifade edebilmeleri için dil becerilerini edinmiş olmaları gerekmektedir. Tüm bu bilgiler doğrultusunda hiç şüphesiz iyi bir dilbilgisi öğretimi öğrencilerin diğer dil becerilerine de olumlu katkı sunacaktır (Özbulur, 2011).Dilbilgisi öğretimiyle ilgili çeşitli ilkeler Göğüş (1978) ve Demirel (2002) tarafından açıklanmaya çalışılmıştır:

- Dilbilgisi öğretiminde, tümevarım yöntemi uygulanmalıdır.

- Salt dilbilgisi kuralları öğretilmemeli. Bunların öğrencide birer beceri ve alışkanlık durumuna gelmesi için alıştırmalar yapılmalıdır.
- Öğretimde çıkış noktası, öğrencinin karşılaştığı dil sorunları olmalıdır; başka deyişle, öğrenci hangi kuralları bilmiyorsa, bunu ders konusu yapmamız gerekir. Ancak böylece öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine karşılık verebiliriz ve onların ilgilerini çekebiliriz. Sorundan çıkış, görevsel bir öğretim yoludur.
- Kuralların öğretilmesinde öğrenciyi doyuracak, kuralı doğru kullanmaya yetecek derinlikte bilgi verilmelidir; sorunu açıklayacak tanıtacak zengin örnekler, değişik durumlar üzerinde çalışılmalıdır. Kural dışı kaymalar, aykırılıklar da yeterince işlenmelidir.
- Dilbilgisinin bütün sorunları, yalın değil, tümce içinde ele alınmalıdır. Çünkü düşüncelerimiz, tümce olarak anlatılır ve tümce olarak biçimlenir; sorunlar da bu biçimlenmelerde, tümce içinde belirir.
- Dilbilgisi gözlemleri, alıştırmaları yapay örnekler üzerinde yaptırılmamalıdır. İnceleyeceğimiz örnekler; yazarlardan seçilmelidir.
- Dilbilgisi dersi, başka anadili etkinliklerine bağlı olarak okutulmalıdır. Öğretmen, dilbilgisi çalışmalarını, okuma ve anlatım etkinliklerine gözlem, sorun bulma, alıştırma, uygulama ve yanlışları düzeltme yönlerinden bağlamalıdır. Dilbilgisi ile okuma yazma çalışmalarının birlikte yürütülmesi sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin ellerinde bir dilbilgisi kitabı bulunması yararlıdır. Konular sorun olarak, sıra gözetilmeden ele alınsa bile, öğrenciler kural, örnek ve alıştırma için bir kitaba başvurmak gereğini duyarlar.
- Her sınıfta, geri (kalan) öğrenciler ayrıca yetiştirilmelidir. Öğretmen ileri öğrencilerin ilgilerini karşılayacak çalışmalara da olanak hazırlamalıdır.

Dilbilgisi öğretiminin temel ilkeleri ile ele alınan yaklaşımlar da bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar dilin farklı boyutlarına odaklanmaktadır. Kuralcı (prescriptive) yaklaşım; yazı dili kurallarının belirlenmesinde yazı dilinin esas olarak inceler; betimleyici (deccriptive) yaklaşım, dilin belirli zamanlardaki durumunu betimleye çalışarak genel bir kanı ortaya koyar; tarihsel karşılaştırmalı (historical comparative) yaklaşımı, dilin tarihsel periyottaki aşamalarını

karşılaştırarak ortaya koymaya çalışır; pedagojik (pedagogical) yaklaşım dilin öğretimi ile ilgili süreçte pedagojik dil bilgisini belirtmeye çalışır;metin bilgisel (philological) yazılı eserlerin, edebiyat bilgisinin ve tarihinin dil bilgisel bakış açısını göstermeye çalışır; geleneksel (traditional) yaklaşım ise Eski Yunan ve Latin dönemlerine kadar köklerinin uzandığı ve incelendiği alandır (Şenyüz, 2014).Türkçe dil bilgisi öğretimiyle ilgili başlıca ilkeleri aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür(Ülkümen, 2017):

1. Dil bilgisi öğretimi uygulamaları tümevarım yöntemine uygun olarak şekillenmelidir. Dilbilgisinin bir kurallar sistemine sahip olması ve dilin yapısını açıklaması oldukça önemlidir. Dilbilgisi özellikleri ve sistemi metinden bağımsız bir şekilde öğretilmemesi gerekmektedir. Dil kurallarının ezberletilmeye çalışılması dil öğretiminin niteliğinin arttırılmasına katkı sunmayacaktır. Uygulama öğretmeni sorun üzerinden konuyu şekillendirir ve buna ilişkin örnekler yaratır. Konuşma parçalarından, okuma metinlerinden dilbilgisi ile ilgili örnekler kullanılabilir. Metinden hareketle farklılık ve benzerlikler ortaya konulmaya çalışır. Buradan hareketle kurallar öğretilmeye çalışılır. Böylece öğretim tümevarım yöntemi ile gerçekleşmiş olur. Bilinenden bilinmeye gidilir, eski bilgilerden yeni bilgiler arasında bağıntı kurulur.

2. Dilbilgisi öğretiminde dikkat edilmesi gereken en önemli husus en çok kullanılan kurala daha çok yer verilmesidir. İhtiyaç temelli bir yaklaşımın sergilenmesi esastır.

3. Dilbilgisi öğretimi yapılırken sadece bilgiye dayalı bir eğitim olmamalı, aynı zamanda öğrencide alışkanlık ve beceri haline gelmesi için birtakım alıştırmalar yapılmalıdır. Öğrencinin tüm disiplin ve becerilerde bu kurallara uymasına dikkat edilmelidir. Bu doğrultuda tespit edilen hatalar öğretim metoduna uygun olarak ifade edilmelidir.

4. Dilbilgisi konuları bir sınıf düzeyinde öğretilecek düzeyde değildir. Bu nedenle dilbilgisi konularının öğretiminde sınıf düzeyinin ve öğrencilerin ilgilerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Ayrıca verilen yazma ödevleri

üzerinden salt dilbilgisi öğretimi gerçekleştirilmemeli, okuma derslerinde de ihtiyaç dahilinde verilebilmelidir.

5. Dilbilgisi öğretiminde çeşitli örneklerle kurallar zenginleştirilmeli ve farklı yapılar açıklanarak öğretim yapılmalıdır. Örneğin, nesneyi “Ali camı kırdı.” cümlesinde tek bir sözcük (camı) olarak öğrenen öğrenci, bu ögeyi hep tek sözcük olarak arar. Fakat Türkçede bu nesne “pencerenin camını” şeklinde farklı formatlarda görebilir. Bu tarz yapılan öğretim, öğretimin niteliğini artıracaktır.

6. Noktalama işaretleri, ad durumları, eylem çekimlerinin cümle bağlamında aktarılması gerekmektedir. Cümle içerisinde yapıya bürünen tüm birimler cümle içerisinde şekillendiğinden öğretiminde bu kapsamda yapılması önem taşımaktadır.

7. Dilbilgisi öğretimi yapılırken alıştırmalar sık ve yapay olmamalıdır. Örnek metinler yerli yazarların eserlerinden seçilebilir. Diyaloglarda geçen cümleler kullanılabilir. Nitekim dilbilgisi öğretiminin birbirinden bağımsız ve salt örnek ve cümlelerden hareketle yapılmaması gerekmektedir.

8. Dilbilgisi öğretimi temel dil becerilerine dayalı etkinliklerden oluşmalıdır. Okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerilerine eksenli hazırlanan etkinlikler öğrencilerin sorgulama, analiz yapma, üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirme gibi birçok beceriyi etkin kılmaktadır. Bu etkinliklerle birlikte dilbilgisi alıştırmalarının yapılması bir bütünlük içerisinde öğretimi kolay kılacaktır. Tüm bunların yanında dilbilgisi dersinin ayrı bir saat olarak da verilmesi gerekmektedir. Çünkü bu ders ayrı bir zaman diliminde de temel çerçevesi ve kuralları ile verilmesini gerektirecek önemi taşımaktadır.

9. Öğretim sürecinde öğrencilerin yararlanabileceği kaynakları tanıtmak ve öğrencilerin bu kaynaklara sahip olmaları oldukça önemlidir. Konular, örnekler, alıştırmalar vb. birçok detaya öğrenciler istedikleri zaman bu kaynaklar aracılığı ile ulaşabilirler. Ayrıca dil bilgisi konularının bir defter ile işlenmesi gerekir. Öğrenci bu defterde örnekleri, çıkarılan kuralları, alıştırmaları bir arada bulur ve böylece dersle olan süreci yürütmeye çalışır.

10. Dil bilgisi öğretimi yapılırken ezber anlayıştan uzak durulmalıdır. Özellikle kuralların içselleştirilmesi ve uygulamalarla öğretilmesi gerekir. Dilbilgisine ait kural, tanım ve özelliklerin bilinmesinin öğrenciye herhangi bir katkısı yoktur. Bu nedenle ezberden uzak bir yaklaşımın benimsenmesi önemlidir.

11. Dil bilgisi, Türkçe dersinin anlama ve anlatma becerileriyle birlikte ele alınmalıdır. Ve bu becerilere ilişkin alanlar bilgiye dayalı değil beceriye dayalı olmalıdır. Bu nedenle dilbilgisi konuları yazılı ve sözlü anlatımda kullanılabilir düzeyde verilmelidir.

12. Dilbilgisi öğretimini somutlaştırmak için metinden veya cümleden hareket edilmelidir. Bu doğrultuda dilbilgisi öğretiminde ayrı metinler kullanılmamalı, Türkçe derslerinde kullanılan metinler esas alınmalıdır. Kural verme yerine sezdirme yolundan yararlanarak dilbilgisi işlevsel olarak öğretilmelidir.

13. Dil bilgisi öğretiminde dilbilimden de yararlanılmalıdır. Dilbilimin dinamik yapısı dilbilgisinin durağan yapısını elimine etmektedir. Bu nedenle dünyada son zamanlarda dilbilim çalışmaları daha zenginleşmiştir.

2.16. İlgili Araştırmalar

Literatürü taradığımızda ortaokul 8. Sınıf Türkçe dil bilgisi öğretiminde dijital eğitsel oyunların kullanımın öğrencilerin akademik başarılarına etkisi konulu çalışmaların olmadığı görüldü. Fakat çalışmamıza birkaç hususta benzer konuda birkaç çalışmanın yapıldığı tespit edildi.

Yağcı (2002) ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda dil bilgisi öğretiminde bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik uygulamalı bir yaklaşım başlıklı araştırmasında geleneksel öğretim yöntemleriyle programlı öğretim tekniği arasındaki farkları belirlemiş, bilgisayar kullanımının fiziksel, ruhsal ve psikolojik olarak çocuklara olan etkisi üzerinde durulmuş ve İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri için bilgisayar teknolojisinin dil bilgisi öğretiminde kullanımına yönelik MEB Türkçe Öğretim Programı'nda belirlenmiş olan amaçlar ve

öğrencilere kazandırılacak davranışlar doğrultusunda oyunlaştırılmış ve etkileşimli uygulamalar tasarlanmıştır.

Aşcı (2019) yaptığı çalışmada uygulama öncesi ve sonrası gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmasa bile eğitsel dijital oyunların öğrencilere sağladığı, yaparak yaşayarak öğrenme, sorgulama, hızlı düşünme, problem çözme ve daha fazla güdüleme gibi sonuçlara ulaşmış.” Çalışma sonucunda bu çalışmada olduğu gibi dijital eğitsel oyunlarla beraber aktif bir şekilde öğrenme sürecine dahil olmaktadır. Bizim çalışmamızda uygulama öncesi ve sonrasında gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmişken bu çalışmada böyle bir tespit elde edilmemiştir. Uygulama sürecinde kontrol grubunda geleneksel öğrenme yöntemleriyle ve müfredata yönelik Türkçe öğretimi yapılmış, deney grubunda ise eğitsel dijital oyunlarla desteklenmiş oyun temelli öğrenme programı uygulanarak Türkçe dersi işlenmiştir. Elde edilen veriler sonucunda gruplar arası öntest sonuçları ve sontest sonuçları karşılaştırmalarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ancak grupların kendi arasında yapılan öntest sonuçları ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Sonuç olarak eğitsel dijital oyunların -Türkçe dersi sözcükte yapı konusunun öğrenilmesinde etkili olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Alper (2017) “Matematik alanında yaptığı matematik öğretimine yönelik eğitsel oyunların özellikleri adlı çalışmada eğitsel oyunların tasarımında ‘eğitsel’ boyutunun çok dikkate alınmadığı söyler yapılacak çalışmalara eğitsel oyunların tasarımında önem arz edecek kriterlerin belirlenmesi ve onlara uygun tasarımların geliştirilmesi sonuçlarına ulaşmıştır.” Çalışma sonucunda bu çalışmada olduğu gibi dijital eğitsel oyunların öğrencilerin uygun tasarım konusunda herhangi bir problemle karşılaşmamıştır.

Donmuş ve Gürol (2015) araştırmalarında İngilizce öğrenme sürecinde eğitsel bilgisayar oyunu kullanmanın etkisini araştırmışlardır. Nicel yöntemin kullanıldığı araştırmada 33 öğrenci deney grubu, 36 öğrenci ise kontrol grubu vardır. Uygulama sürecinde dersler, deney grubunda MEB’in ilköğretim 6. sınıf programı eğitsel bilgisayar oyunları ile işlenmiş kontrol grubunda ise sadece MEB ilköğretim 6. sınıf İngilizce dersi programı ile yürütülmüştür. Veri toplamak için kullanılacak başarı testi araştırmacı tarafından oluşturulmuştur ve belirtilen araçlar

hem deney hem de kontrol grubuna ön test son test olarak uygulanmıştır. Uygulanan programın etkililiği ortaya konulmuştur.

Molla (2010) “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi alanında yaptığı İlköğretimde kullanılan eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi adlı çalışmada 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Kurtuluş Savaşı ünitesinin öğretiminde eğitsel bilgisayar oyununun kullanıldığı deney grubu ve geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grupları arasında öğrencilerin akademik başarıları açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı yapılan analizlerde eğitsel bilgisayar oyununu oynayan öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir gelişme tespit edilememesine rağmen, olumlu bir gelişme görüldüğü sonuçlarına ulaşmıştır.” Bu çalışmada eğitsel bilgisayar oyununun kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında öğrencilerin akademik başarıları açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı aksine bu çalışmada dijital eğitsel oyunlarla deney grubunda ön-son test puan değişimlerinin incelenmesi için yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçlarına göre, ortaokul 8. sınıf Türkçe dil bilgisi alanında uygulama öncesi ve uygulama sonrası sınavlarına giren deney grubu öğrencilerinin ön-son test puan değişimleri son test puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Ön test puanı ortalaması 0,38 iken son test puanı ortalaması 0,60’tır. Buna göre deney grubunda son test puanı ortalaması anlamlı şekilde yükselmiştir.

Can (2017) “Fen Bilimleri dersi alanında yaptığı Eğitsel Oyunlarla Fen Dersine ‘Var mısın Yok musun’ adlı çalışmada Eğitsel oyunlar ile öğrencilerin öğrenme sürecinin daha zevkli hale getirildiği ve başarıyı artırdığı deney grubunda bulunan öğrencilerin, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre derse daha ilgili olduklarını ve ders sırasında deney grubu öğrencilerine göre kontrol grubu öğrencilerinin daha fazla sıkıldığını ve derse katılmak istemediklerini sonuçlarına ulaşmıştır.” Benzer şekilde araştırmacının çalışması, dijital eğitsel oyunların öğrencilerin Türkçe dilbilgisi öğrenme sürecini daha zevkli hale getirdiğini ve başarıyı artırdığını, deney grubunda bulunan öğrencilerin, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre derse daha fazla ilgili gösterdiklerini tespit etmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, dijital eğitsel oyunların ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi dil bilgisi becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu sebeple çalışma, ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre düzenlenmiştir. Bu bağlamda öğrenci çalışma grupları belirlenerek ön test sonuçlarına göre başarı eşitlikleri üzerinde durulmuştur. Uygulama sürecinde dil bilgisi konuları kontrol grubunda mevcut öğretim programına göre işlenirken, deney grubunda ise dil bilgisi içerikli oyunlarla işlenmiştir. Uygulama sürecinin tamamlanmasından sonra dil bilgisi becerisini ölçmeye yönelik hazırlanmış başarı testi son test olarak kullanılmış ve son testten elde edilen sonuçlar, gruplar arası karşılaştırmalarla incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim-öğretim yılı birinci dönemde Ağrı ili merkez Eleşkirt ilçesine bağlı bir ortaokulun 8. sınıfında öğrenim gören 32 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 16'si deney, 16'si kontrol grubunda yer almıştır. 8/A sınıfı kontrol grubunu, 8/B sınıfı ise deney grubunu oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubu sınıfların ön test denkliliğine göre belirlenmiştir. Bu araştırmada hedefe kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak için kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Uygulama süreci, her iki sınıfın Türkçe dersine giren Türkçe öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı ise uygulamayı gözlemlemiş ve yönetmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla uygulanan başarı testleri MEB tarafından ortaokul 8. sınıflarda dönem sonunda gerçekleştirilen TEOG, SBS, LGS sorularından seçilmiştir. Ön ve son testlerde kullanılan bu sorular

için ayrıca geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Değerlendirme formlarındaki kazanımlar, yalnızca dil bilgisi kazanımlarıyla sınırlı tutulmuştur (Ek 1-2.). Başarı testi sorularının hazırlanmasında iki akademisyen ile iki öğretmenin görüşüne başvurulmuştur testlerin kapsam geçerliği bu şekilde sağlanmıştır. Başarı testi, deney ve kontrol gruplarının dil bilgisi becerilerindeki farkın tespiti için hem ön test hem de son test olarak uygulanmıştır. Başarı testi fiilimsi, cümlelerin ögeleri ve cümle türleri şeklinde üç boyutta incelenmiştir.

Başarı testi konu ve soru dağılım sırası şu şekildedir:

- ✓ Filimsi konusu: 1, 3, 5, 6, 11, 14, 15 ve 20. soru
- ✓ Cümlelerin ögeleri konusu: 2, 4, 7, 9, 10, 12 ve 13. soru
- ✓ Cümle türleri konusu: 8, 16, 17, 18 ve 19. soru

3.4. İşlem

Bu bölümde deney grubu ile kontrol grubuna uygulanan deneysel süreçlerden bahsedilmiştir.

3.4.1. Deney Grubuna Uygulanan İşlemler

1. Öğretim sürecinde işlenen filimsilerin cümledeki işlevleri, cümlelerin ögelerini ayırt etme, fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısı, cümle türlerini tanıma bu konulara ilişkin hedef ve kazanımlar İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan alınmıştır.

2. Öğretim süreci öncesinde dersi işleyen öğretmene çalışmanın amacı açıklanmıştır. Ardından ders sürecinde kullanılan dijital eğitsel oyunlar konusunda öğretmene gerekli bilgilendirmeler yapılmış, çalışmanın nasıl uygulanacağı izah edilmiştir.

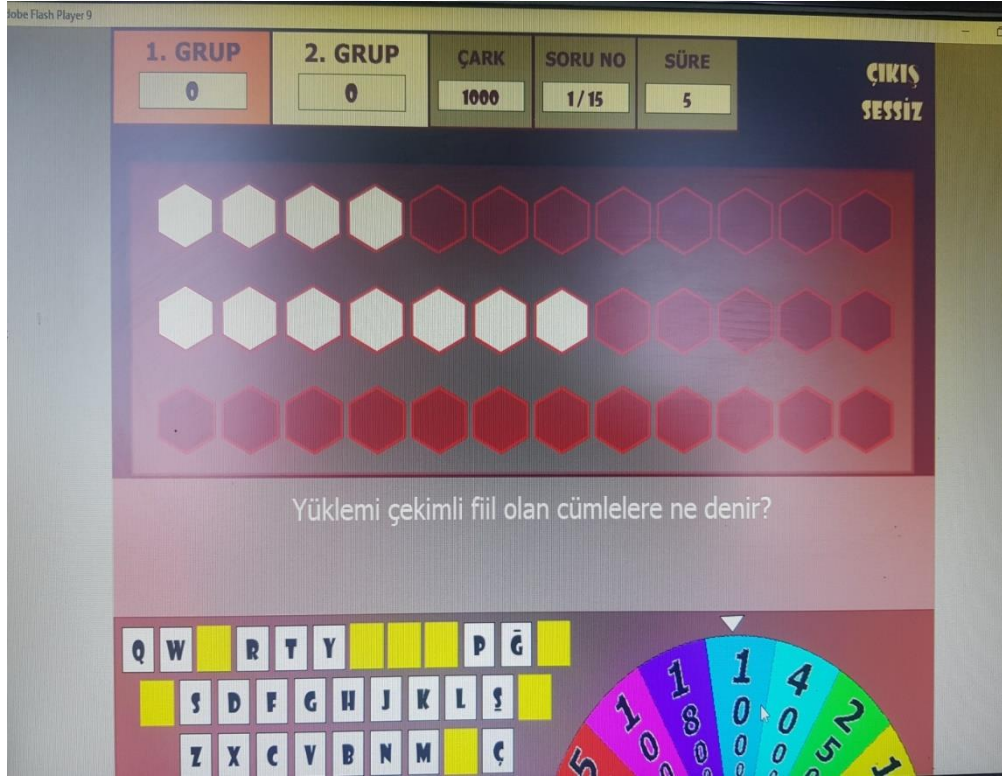
3. Dijital eğitsel oyunlar ile mevcut programdaki kazanımlar, aynı öğretmen tarafından deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanmıştır.

4. Dijital eğitsel oyunların uygulandığı deney grubunda ders süreci, mevcut programa göre işlenmiştir. Uygulama konusunda öğrencilere gerekli bilgiler verilmiş, ders esnasında öğretmene gerektiği zamanlarda süreci yönlendirme yetkisi verilmiştir. Hazırlanan dijital eğitsel oyunlar öğretmen

kontrolünde Türkçe dersinde işlenmiştir. Öğretim sırasında her öğrencinin bu oyunlara sağlıklı bir şekilde ulaşması için gerekli ortam hazırlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin etkinliklerle etkin bir biçimde katılmalarının sağlanmasında akıllı tahta, hoparlör, projeksiyon bilgisayar, gibi cihazlar kullanılmıştır.

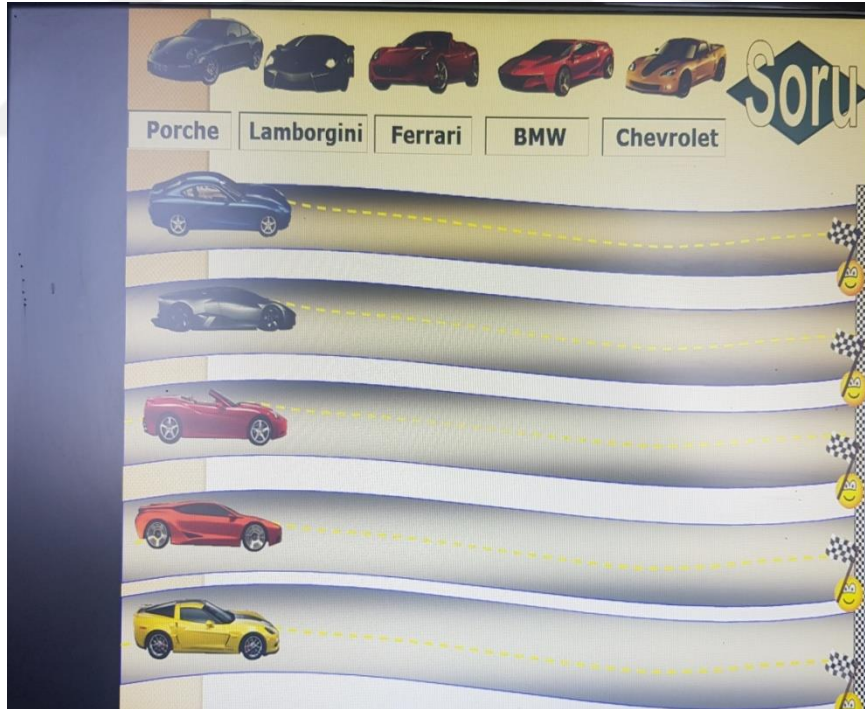
Çarkıfelek Oyunu: Çarkıfelek oyunuyla dilbilgisi öğrenme. Bu oyun beş bölümden oluşmaktadır. Anlatım bozukluğu, cümle çeşitleri, cümlelerin öğeleri, fiilimsiler ve fillerde çatı bölümleri. Bu oyunda iki grup vardır. Oyun on beş sorudan oluşmaktadır. Soruyu istediğinde çarkı çevir uyarısı öncelikle gelir. Çarkı çevirdikten sonra soruyu biliyorsa tahmin et butonuna basar cevabı söyler. Doğru cevap verirse bin puan alır diğer soruya geçer. Bir tahmini yoksa ipucu için sesli harf alır öyle doğru cevaba gider. Harf aldığı halde soruyu doğru cevaplamazsa soru sırası diğer gruba geçer. On beş soruyu önde tamamlayan yarışmayı kazanır.

Resim 1. Çarkıfelek Oyunu



Araba Yarışı Oyunu: Araba yarışıyla dil bilgisi oyunu. Bu oyun beş bölümden oluşmaktadır. “Anlatım bozukluğu, cümle çeşitleri, cümlenin öğeleri, fiilimsiler ve fillerde çatı bölümleri.” Bu oyunda beş araba bulunur. Her arabaya özgü yirmi soru bulunmaktadır. Soruya doğru cevap verdiğinde piste dönüp istediği arabaya seçip sürmeye başlıyor. Sorulara en fazla doğru yanıt veren öğrenci pisti birincilikle bitiriyor. Öğrencinin istediği soru numarasında başlama hakkı vardır.

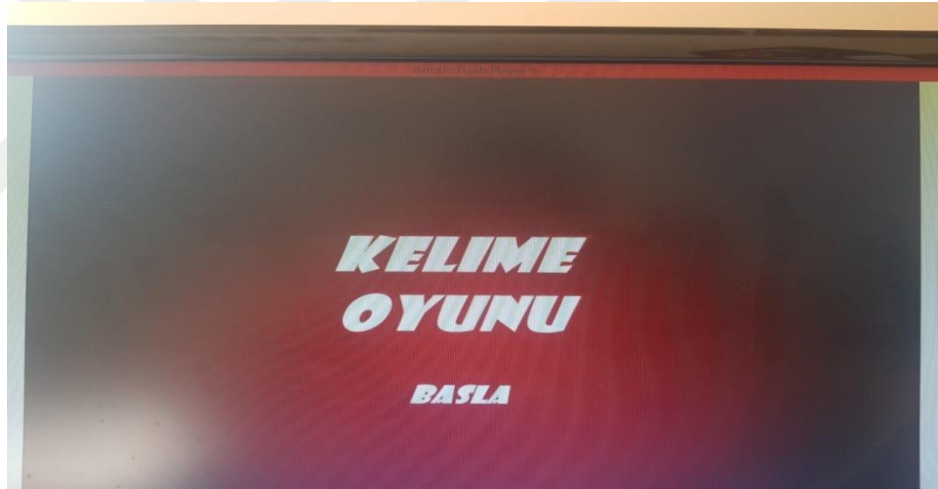
Resim 2. Araba Yarışı Oyunu



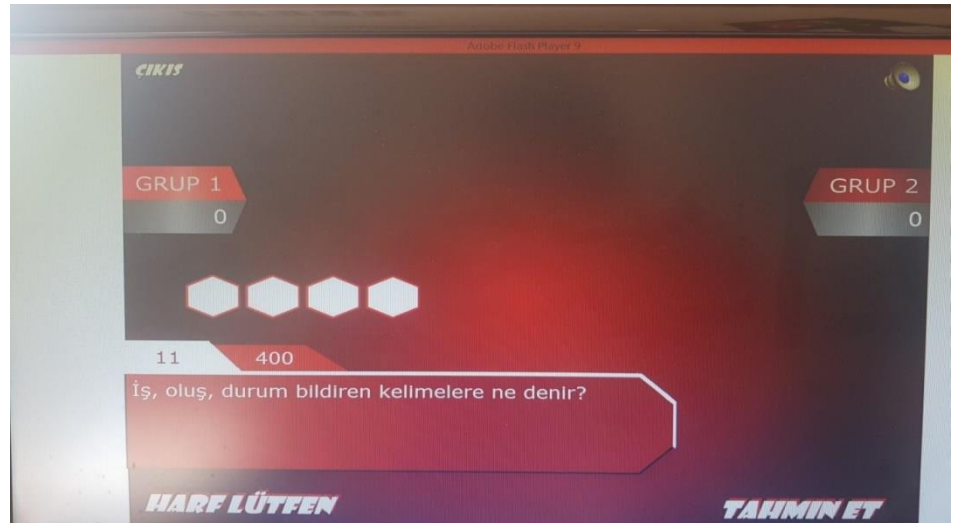
Kelime Oyunu: Bu oyun on sekiz bölümden oluşmaktadır. Anlatım bozukluğu, cümle çeşitleri, cümlede anlam, cümlenin öğeleri, ekler, fiilden çatı, fiilimsiler, fiiller, isimler, noktalama işaretleri, parçada anlam, ses bilgisi, sözcükte anlam, sözcükte yapı, yazı türleri, yazım kuralları, zamirler ve zarflar. Kelime oyunu altta yer başla butonunu tıklayarak başlanır.

Yarışma iki grup halinde yapılmaktadır. Harf lütfen ve tahmin et seçenekleri vardır. Sorulan soruya net bir cevap verilemiyorsa tahmin et butonuna tıklanır harf istenir. Soruyu biliyorsa direkt tahmin et butonuna tıklayıp cevap verebilirler. Soruya doğru cevap verme süresi yirmi saniyedir. Verilen süre içerisinde soruya cevap verilmezse soruya cevap verme hakkı diğer gruba geçer. Yarışma yirmi sorudan oluşmaktadır. Yarışmayı daha fazla doğru cevap veren grup kazanır.

Resim 3. Kelime Oyunu



Resim 4. Kelime Oyunu

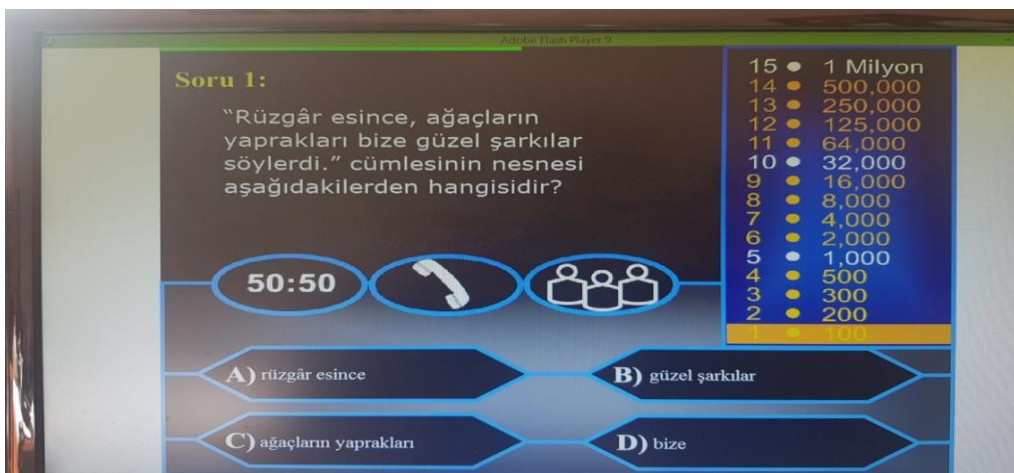


Milyoner Oyunu: Bu oyun altı bölümden oluşmaktadır. Anlatım bozukluğu, cümle çeşitleri, cümlenin öğeleri, fiilden çatı, fiilimsiler, fiiller. Milyoner oyunu alta yer alan başla butonu tıklanarak başlanır. Öğrencinin kendisini tanıtmasıyla başlanır. Bu tanışma konusunda öğrencinin kendine öz güveni ve heyecanını kontrol altına alma konuları üzerinde durulur. Yarışma on beş sorudan oluşmaktadır. Bireysel olan bir yarışmadır. Üç joker hakkı vardır. Sınıfın geneline sorma, sınıfta belirlediği bir kişiye sorma ve yanlış olan iki seçeneği çıkarma joker hakları vardır. Yarışmada soruya yanlış cevap verdiğinde yarışmacı yarışmada elenir.

Resim 5. Milyoner Oyunu



Resim 6. Milyoner Oyunu



Var Mısın Yok Musun Fiilimsiler Oyunu: Oyun yirmi sorudan oluşmaktadır. Yirmi kutu vardır. Her kutunun puan değeri ayrıdır. Öğrenci önce puan değeri olan kutuyu seçiyor. Daha sonra açılmasını istediği kutuyu seçiyor. Kutu da çıkan soruya doğru yanıt vermesi durumunda seçtiği puan değeri hanesi yazılıyor. Başka bir soruya geçiş hakkı kazanıyor. Üç yanlış cevap vermesi halinde yarışmada eleniyor.

Resim 7. Var Mısın Yok Musun Fiilimsiler Oyunu



Resim 8. Var Mısın Yok Musun Fiilimsiler Oyunu



3.4.2. Kontrol Grubuna Uygulanan İşlemler

Kontrol grubu içerisinde araştırmacı herhangi bir aktiviteye müdahale etmemiştir. Eğitim faaliyetleri, eğitim döneminin mevcut çıktıları temelinde kontrol alanında kullanılmıştır. Konular, araştırmacı tarafından yönetilmeyen sınıfta öğretmen tarafından yürütülmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde ön test olarak uygulanan başarı testinin geçerlilik ve güvenirliğini sağlamak için madde analizi yapılmıştır. Bu şekilde, ölçülmek istenilen örtük özellik için geçerlik ve güvenirlik için yüksek bir ölçme aracı elde edilebilir. (Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020).

Tablo1. Başarı Testinin Madde Analiz Sonuçları

Madde	Maddenin Güçlük İndeksi (p)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (r)
1	0,56	0,23
2	0,63	0,38
3	0,72	0,31
4	0,44	0,25
5	0,53	0,44
6	0,50	0,38
7	0,38	0,38
8	0,53	0,44
9*	0,53	0,19
10	0,56	0,41
11	0,34	0,56
12	0,47	0,36
13	0,38	0,38
14	0,59	0,33
15*	0,47	0,18
16	0,31	0,25

17	0,34	0,31
18	0,41	0,56
19	0,56	0,63
20	0,31	0,25

Maddelerin güçlük ve ayırt edicilik derecelerinin tespit edilmesiyle çeldiricilerin iyi çalışıp çalışmadığının tespit edilmesi de madde analiz sürecinin içerisinde yer alan ögelerdir. Bu analiz sonucunda elde edilen madde hesaplamalarından yola çıkarak, ölçekteki her bir maddenin performansı ile ilgili yorumlarda bulunulabilir (Hasançebi vd., 2020). Bir testteki madde ayırt edicilik gücü -1,00 ile 1,00 arasında değişmektedir. Madde ayırt edicilik gücü ne kadar yüksek olursa o testin geçerliği o kadar iyi olur ve bu sebeple 0,20'den küçük olan maddeler testten çıkarılmalıdır. Ayrıca bir teste ait maddelerin madde güçlük indekslerinin 0,20 ile 0,80 arasında, testin ortalama güçlüğüne ise 0,50 civarında olması istenen bir durumdur (Tosun ve Taşkesenligil, 2011). Bu bilgilerden yola çıkarak Tablo 1'de gösterilen başarı testinin 9 ve 15. maddeleri testten çıkarılmıştır.

Tablo 2. Güvenirlik Analizi Sonuçları

Cronbach's Alfa	0,804
KR-20 Değeri	0,812

Başarı testinin güvenilirlik seviyesinin tespiti maksadıyla Cronbach's Alfa ve KR-20 değeri hesaplanmıştır. Testin güvenilir olması için güvenilirlik katsayısının min. 0,70 ve üzeri olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012). Buna göre Tablo 2'de belirtilen değerler, (Cronbach's Alfa 0,804 ve KR-20 değeri 0.812) başarı testinin güvenilirlik seviyede olduğunu göstermektedir.

Başarı testinin normallik varsayımlarının sağladığını tespit etmek için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri normal dağılım için +3 ile -3 arasında olması gerekmektedir (Moors, 1986; Hopkins ve Weeks, 1990; Groeneveld ve Meeden, 1984; De Carlo, 1997). Buna göre başarı testinin normallik test sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Ön-Son Test Puanlarına Ait Normallik Testi Sonuçları

	Çarpıklık	Basıklık
Ön Test Puanı	,119	-,404
Son Test Puanı	,402	-1,108
Ön test Fiilimsiler	-,076	-,136
Son test Fiilimsiler	-,019	-,790
Ön test Cümlelerin Öğeleri	,182	-1,168
Son test Cümlelerin Öğeleri	,248	-,281
Ön test Cümle Türleri	-,067	-,804
Son test Cümle Türleri	,252	-,352

Tablo 3'e göre ön ve son test puanları çarpıklık ve basıklık değerleri +3 ile -3 arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu durum normallik koşullarını sağladığı göstermektedir.

Dolayısıyla çalışmanın çözümlemesinde parametrik test teknikleri t-Testi kullanılmıştır. Bu bağlamda ön-son test puanları arasındaki değişimi ile ön-son test puanlarının grup açısından incelenmesi t testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca hem boyutların hem de başarı testinin ön ve son test toplamından alınan puanlar analiz edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın başarı testinin toplamı ve boyutlarının ön test ve son test sonuçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Ön Test Fiilimsi Puanlarının İncelenmesi

		Ortalama	ss	t	p
Ön test Fiilimsiler	Kontrol	2,56	1,153	,993	,329
	Deney	3,06	1,652		

***p<0,05**

Tablo 4’te deney ve kontrol gruplarının ön test fiilimsi alanında aldıkları puanların bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıda belirtilmiştir

Bu tablodaki sonuçlara göre, her iki grubun fiilimsi konusunda aldıkları puanların arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 5.Deney Grubunda Ön-Son Test Fiilimsi Puan Değişiminin İncelenmesi

Grup		Ortalama	ss	t	p
Deney	Ön test Fiilimsiler	3,06	1,652	-3,010	,009
	Son test Fiilimsiler	4,75	1,342		

***p<0,05**

Tablo 5 deney grubunun fiilimsi alanında aldığı ön-son test puanlarının bağımlı gruplar t testi sonuçlarını göstermektedir.

Yukarıdaki sonuçlara göre deney grubunun ön-son test fiilimsi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tablo 6.Kontrol Grubunda Ön-Son Test Fiilimsi Puan Değişiminin İncelenmesi

Grup		Ortalama	ss	t	p
Kontrol	Ön test Fiilimsiler	2,56	1,153	-,899	,383
	Son test Fiilimsiler	2,94	1,389		

***p<0,05**

Kontrol grubunda ön-son test fiilimsi puan değişiminin incelenmesi için yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 6'daki sonuçlara göre kontrol grubuna ait fiilimsi ön-son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 7.Son Test Fiilimsi Puanlarının Gruplar Açısından İncelenmesi

		Ortalama	ss	t	p
Son test Fiilimsiler	Kontrol	2,94	1,389	3,754	,001*
	Deney	4,75	1,342		

***p<0,05**

Son test fiilimsi puanlarının gruplar açısından incelenmesi için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıda verilmiştir

Yukarıdaki tabloya göre son test fiilimsi puanları arasında, deney grubu adına anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Kontrol grubunda olanların ortalaması 2,94 iken deney grubunda olanların ortalaması 4,75'tir. Buna göre deney grubunda olanların son test fiilimsi puanlarının ortalaması anlamlı şekilde daha büyüktür.

Tablo 8.Cümlelerin Öğeleri Ön Test Puanlarının Gruplar Açısından İncelenmesi

		Ortalama	ss	t	p
Ön test Cümlelerin Öğeleri	Kontrol	2,25	1,000	,329	,745
	Deney	2,38	1,147		

***p<0,05**

Her iki grubun cümlelerin öğeleri sorularının ön testten aldıkları puanlar bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları aşağıda belirtilmiştir:

Yukarıdaki sonuçlara göre ilgisiz sınav sonuçlarının bağımsız gruplar t testi analizinde anlamlı bir fark ($p>0,05$) çıkmamıştır. Bu sonuçlara göre, uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun ilgilik konusunda akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 9.Deney Grubunun Cümlelerin Öğeleri Testinden Aldıkları Puanların Ön-Son Test Değişiminin İncelenmesi

Grup		Ortalama	ss	t	p
Deney	Ön test Cümlelerin Öğeleri	2,38	1,147	-3,882	,001*
	Son test Cümlelerin Öğeleri	3,69	1,014		

***p<0,05**

Deney grubunun cümlelerin öğeleri testinden aldıkları puanların ön-son test değişiminin incelenmesi için yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

Deney grubunun cümlelerin öğeleri testinden aldıkları puanların ön-son test değişiminin incelenmesi amacıyla bu testlerden alınan puanlar bağımlı gruplar t testi ile analiz edilmiş, deney grubunun ön-son test puanları arasında son test adına anlamlı farklılık görülmektedir ($p<0,05$). Bu grubun ön test puanı ortalaması 2,38 iken son test puanı ortalaması 3,69'dur. Bu verilere göre, deney grubuna cümlelerin öğeleri alanında sorulan son test puan ortalaması anlamlı şekilde daha büyüktür.

Tablo 10.Kontrol Grubunun Cümlelerin Öğelerine Ait Ön-Son Test Puan Değişiminin İncelenmesi

Grup		Ortalama	ss	t	p
Kontrol	Ön test Cümlelerin Öğeleri	2,25	1,000	-1,257	,228
	Son test Cümlelerin Öğeleri	2,75	1,238		

***p<0,05**

Kontrol grubunun cümlelerin öğeleri testinden aldıkları puanların ön-son test değişiminin incelenmesi için yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

Yukarıdaki tabloya göre kontrol grubuna cümlelerin öğeleri alanında uygulanan ön-son testin puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Tablo 11.Grupların Cümlelerin Öğelerine Ait Son Test Puan Değişiminin İncelenmesi

		Ortalama	ss	t	p
Son test Cümlelerin Öğeleri	Kontrol	2,75	1,014	2,343	,026*
	Deney	3,69	1,238		

***p<0,05**

Her iki grubun cümlelerin öğeleri sorularının ön ve son testlerinden aldıkları puanlar, bağımsız gruplar t testi ile analizleri yapılmış ve sonuçları aşağıda verilmiştir:

Deney ve kontrol grubuna cümlelerin öğeleri alanında uygulanan son testten aldıkları puanlar arasında deney grubu adına anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0,05$). Kontrol grubunda olanların ortalaması 2,75 iken deney grubunda olanların ortalaması 3,69'dur. Buna göre deney grubunda yer alan öğrenciler cümlelerin öğeleri alanında sorulan testten aldıkları puanların ortalaması anlamlı şekilde daha büyüktür.

Tablo 12.Cümle Türleri Ön Test Puanlarının Gruplar Açısından İncelenmesi

		Ön test Cümle Türleri		t	p
		Ortalama	Ss		
Grup	Kontrol	1,94	1,124	-,449	,657
	Deney	1,75	1,238		

***p<0,05**

Her iki grubun cümle türleri sorularının ön testinden aldıkları puanlar bağımsız gruplar t testi ile analizleri elde edilmiş ve sonuçları aşağıda belirtilmiştir:

Yukarıdaki sonuçlara göre ilgisiz sınav sonuçlarının bağımsız gruplar t testi analizinde belirgin bir fark ($p>0,05$) çıkmamıştır. Bu sonuçlara göre, uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun ilgili konuda akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 13.Deney Grubunun Cümle Türlerine Ait Ön-Son Test Puan Değişimlerinin İncelenmesi

Grup		Ortalama	ss	t	p
Deney	Ön test Cümle Türleri	1,75	1,238	-4,719	,000*
	Son test Cümle Türleri	3,50	1,155		

***p<0,05**

Deney Grubu öğrencilerinin cümle türlerine ait ön-son testten aldıkları puan değişimlerinin tetkikleri için yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

Tablodaki sonuçlara göre deney grubun, cümle türleri alanında aldıkları ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($0,000>0,05$). Bununla birlikte bu grubun son test başarı ortalamasının (3,50) ön test (1,75) başarı ortalamasına göre yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 14.Kontrol Grubunun Cümle Türlerine Ait Ön-Son Test Puan Değişimlerinin İncelenmesi

Grup		Ortalama	ss	t	p
Kontrol	Ön test Cümle Türleri	1,94	1,124	-1,775	,096
	Son test Cümle Türleri	2,56	,814		

***p<0,05**

Kontrol grubunun cümle türlerine ait ön-son test puan değişimlerinin tetkikleri için yapılan Bağımlı gruplar t testi sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

Yukarıdaki tabloya göre kontrol grubuna cümle türleri alanında uygulanan ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 15.Cümle Türleri Son Test Puanlarının Gruplar Açısından İncelenmesi

		Ortalama	ss	t	p
Son test Cümle Türleri	Kontrol	2,56	1,155	2,654	,013*
	Deney	3,50	,814		

***p<0,05**

Her iki grubun cümle türleri sorularının son testinden aldıkları puanlar bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları aşağıda belirtilmiştir:

Yukarıdaki sonuçlara göre, ilgili sınav sonuçlarının bağımsız gruplar t testi analiziinde anlamlı bir fark ($p<0,05$) bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun ilgili konuda akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tablo 16.Ön Test Puanlarının Gruplar Açısından İncelenmesi

Grup		n	Ortalama	ss	t	p
Ön Test Puanı	Kontrol	16	6,75	1,571	,554	,583
	Deney	16	7,19	2,738		

***p<0,05**

Deney ve kontrol grubuna 8. sınıf Türkçe dilbilgisi alanında uygulanan ön testte aldıkları puanlar bağımsız gruplar t testi ile çözümlemeler yapılmış sonuçları aşağıda belirtilmiştir:

Yukarıdaki sonuçlara göre grupların ön testten aldıkları puan ortalaması arasında belirgin fark görülmemektedir ($p>0,05$).Dolayısı ile işlem öncesinde her iki grubun akademik düzeyleri arasında anlamlı kılınacak bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 17.Deney Grubunda Ön-Son Test Puan Değişimlerinin İncelenmesi

Grup		Ortalama	ss	t	p
Deney	Ön Test Puanı	7,19	2,738	-5,799	,000*
	Son Test Puanı	11,94	2,265		

***p<0,05**

Deney grubunda ön-son test puan değişimlerinin incelenmesi için yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçları aşağıda belirtilmiştir:

Yukarıdaki tabloya göre, ortaokul 8. sınıf Türkçe dil bilgisi alanında uygulama öncesi ve uygulama sonrası sınavlarına giren deney grubu öğrencilerinin ön-son test puan değişimleri son test puanları anlamlı bir fark göstermektedir ($p<0,05$). Ön test puanı ortalaması 7,19 iken son test puanı

ortalaması 11,94'tür. Bu verilere göre deney grubunda son test puanı ortalaması anlamlı şekilde yükselmiştir.

Tablo 18.Kontrol Grubunda Ön-Son Test Puan Değişimlerinin İncelenmesi

Grup		Ortalama	ss	t	p
Kontrol	Ön Test Puanı	6,75	1,571	-3,286	,005*
	Son Test Puanı	8,25	1,612		

*p<0,05

Kontrol grubunda ön-son test puan değişimlerinin incelenmesi için yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçları aşağıda belirtilmiştir. Yukarıdaki tabloya göre kontrol grubunun ön-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

(p<0,05). Ortaokul 8. Türkçe Dilbilgisi derslerinin işleyişinde mevcut yaklaşım ve yöntemlerin takip edildiği kontrol grubu öğrencilerinin deney sonrasında başarılı olduğu görülmektedir.

Tablo 19.Son Test Puanlarının Gruplar Açısından İncelenmesi

Grup		n	Ortalama	ss	t	p
Son Test Puanı	Kontrol	16	8,25	1,612	5,305	,000*
	Deney	16	11,94	2,265		

*p<0,05

Son test puanlarının gruplar açısından incelenmesi için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıda belirtilmiştir:

Son test puanı, deney grubu lehine anlamlı bir fark göstermektedir (p<0,05). Kontrol grubunda olanların ortalaması 8,25 iken deney grubunda olanların ortalaması 11,94'tür. Bu verilere göre deney grubunda olanların son test puanı ortalaması anlamlı şekilde daha büyüktür.

Tablo 20.Grupların Ön-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup		Ortalama	ss	t	p
Kontrol	Ön Test Puanı	6,75	1,571	-3,286	,005*
	Son Test Puanı	8,25	1,612		
Deney	Ön Test Puanı	7,19	2,738	-5,799	,000*
	Son Test Puanı	11,94	2,265		

*p<0,05

Grupların ön-son test puanlarının karşılaştırılması için uygulanan t testi sonuçları aşağıda verilmiştir. Kontrol grubunda ön-son test puandeğişimleri anlamlı bir fark göstermektedir ($p<0,05$). Aynı zamanda, deney grubunda ön-son test puanı değişimi anlamlı bir fark göstermektedir ($p<0,05$). Buna göre hem mevcut programla hem de eğitsel dijital oyunlarla işlenen derslerin dil bilgisi öğretimi açısından etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 21.Ön-Son Test Puanlarının Gruplar Açısından İncelenmesi

Grup	n	Ortalama	ss	t	p
Ön Test Puanı	Kontrol	16	6,75	,554	,583
	Deney	16	7,19		
Son Test Puanı	Kontrol	16	8,25	5,305	,000*
	Deney	16	11,94		

*p<0,05

Ön-son test puanlarının grup açısından incelenmesi için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıda belirtilmiştir: Ön test puan ortalaması deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Son test puan ortalaması deney ve kontrol gruplarına anlamlı bir fark göstermektedir ($p<0,05$). Kontrol grubunda olanların ortalaması 8,25 iken deney grubunda olanların ortalaması 11,94'tür. Buna göre deney grubunda olanların son test puanı ortalaması anlamlı şekilde daha büyüktür. Bu sonuçlardan yola çıkılırsa eğitsel dijital oyunlarla yapılan dil bilgisi öğretiminin mevcut programla yapılan dil bilgisi öğretime göre daha etkin olduğu söylenebilir.

TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Dijital eğitsel oyunların, 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dil bilgisi kazanımları edinmesindeki etkinliği incelenen bu araştırmada çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre dijital eğitsel oyunlarla dil bilgisi öğretimi yapan deney grubu öğrencilerinin mevcut öğretim programıyla ders yapan kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu saptanmıştır. Ayrıca hazırlanan başarı testinin fiilimsi, cümlelerin öğeleri ve cümle türleri boyutlarında deney grubu öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Alanyazın tarandığında ortaokul 8. sınıf Türkçe dil bilgisi öğretiminde dijital eğitsel oyunların kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin araştırıldığı çalışmalara rastlanılmamıştır. Ancak bilgisayar destekli uygulamaların dil bilgisi öğretiminde kullanıldığı araştırmalar bulunmaktadır. Buran (2008) bilgisayar destekli dil öğreniminin dinleme yetisi üzerine etkisini araştırdığı çalışmasında bilgisayar destekli dinlemenin deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Durukan (2011) Türkçe dersine yönelik bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin başarılarına ve kavram yanlışlarına etkisini incelediği araştırmasında deney grubunun daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aşçı (2019) Türkçe dersine yönelik eğitsel dijital oyunların sözcükte yapı konusunun öğretim sürecinde kullanılmasının öğrencilerin derse yönelik akademik başarıları üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu sonucuna erişmiştir. Kayan (2019) ad ve adla bağlantılı konuların öğretiminde bilgisayar destekli eğitsel oyunların etkisini araştırdığı çalışmasında deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Donmuş (2012) eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanımını İngilizce öğretiminde kullanmış, bu oyunların öğrencilerin öğrenme kalıcılığına ve motivasyonlarına etkisini araştırmıştır. Çalışmasında deney grubunun lehine anlamlı farklılığın olduğuna ilişkin sonuca ulaşmıştır. Ural (2009) eğitsel bilgisayar oyunlarının Fen bilgisi öğretiminde kullandığı araştırmasında deney grubunun akademik başarılarının ve motivasyonlarının kontrol grubuna göre daha yüksek puanlara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Keser (2012) sosyal bilgiler öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisini araştırdığı çalışmasında bilgisayar destekli öğretimi alan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre daha başarılı

olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dönmez (2020) bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamalarının fiil ve fiile ilişkili konuların öğretimi doğrultusunda öğrencilerin akademik başarılarına, dil bilgisine ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini incelediği araştırmada deney grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna erişmiştir. Kayan (2019) ad ve adla ilgili konuların öğretiminde bilgisayar destekli eğitsel oyunların etkisini araştırdığı çalışmasında deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bahsedilen bu çalışmalar ile araştırmanın sonuçlarının benzer bulgular taşıdığı ve örtüştüğü görülmüştür.

Grupların kendi içinde yapılan analiz sonuçlarına göre ise gerek kontrol grubunda gerekse deney grubunda anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Ancak eğitsel oyunlarla yapılan öğretimin mevcut dil bilgisi öğretimine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile ortaokul 8. sınıf öğrencileri ile yürütülen araştırmada dilbilgisi öğretimi amacıyla kullanılan dijital eğitsel oyunların öğrencilerin dilbilgisi öğrenimi üzerinde istendik yönde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Ayrıca uygulama sırasında öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarının arttığı ve ders dışında da gönüllü olarak çalışmalarına devam etmek istedikleri gözlenmiştir. Bu çalışmalarda dijital eğitsel oyunlarla öğrencilerin sınıf ortamına katılma, rekabet ve kazanma isteklerinin arttığı görülmüştür. Bu kapsamda araştırmanın veri toplama ve uygulama aşamasında karşılaşılan durumlardan yola çıkılarak şu önerilerde bulunulmuştur:

- Yaş grubu ile oyun ilişkisini göz önüne aldığımızda özellikle ortaokullarda Türkçe dersinde farklı konular için de farklı sınıf kademelerinde de dilbilgisi öğretimi konularında dijital eğitsel oyunlar kullanılabilir.
- Türkçe dilbilgisi konularında, dijital eğitsel oyunlarının öğrencilerin derse karşı geliştirdikleri ilgi, motivasyon ve tutuma olan etkisi araştırılabilir.
- Ortaokulda bulunan soyut içerikli diğer disiplinlerde de dijital eğitsel oyunlarla ile yapılan öğretimin kalıcılığa etkisi incelenebilir.
- Sözel içerikli derslerde dijital eğitsel oyunlardan yararlanılabilir.
- Eğitim ve öğretimde önemli bir yeri olan öğretmenlerin ders içeriklerini zenginleştirme konusunda dijital eğitsel oyunları daha sık kullanmaları konusunda teşvik edilebilir.

- Dijital eğitsel oyunların sınıf ortamında uygulandığında öğrencilerde grup bilinci, iş birliği ve olumlu bağlılığı geliştirmedeki etkisi incelenebilir.
- Türkçe dersiyle ilgili dijital eğitsel oyunlarının sayısı artırılabilir.
- Dijital eğitsel oyunlar, MEB tarafından ders içi katılım olarak müfredat ve planlara eklenebilir.
- Çalışmamız bir devlet okulunda yapıldığı için sınıflarda bulunan akıllı tahtalarda oyunlar kullanılmıştır. Tüm okullar teknoloji konusunda eşit imkanlara sahip olmayabilirler. Akıllı tahtası ve bilgisayar laboratuvarı olmayan okullarda bu tür ders içi etkinlikleri gerçekleştirmek için iyileştirme çabaları gerektirebilir.



KAYNAKÇA

Akın, F. A., & Atıcı, B. (2015). Oyun Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Öğrenci Başarısına ve Görüşlerine Etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), s. 75-102.

- Aksoy, A.B. (2018). *Erken Çocukluk Döneminde Oyun ve Oyunun Gelişimsel Katkıları. Erken Çocukluk Döneminde Oyun*(Ed. Aksoy, A. B.,& Çiftçi, H. D.). Pegem Atıf İndeksi, 2-17.
- Aksoy, N. Can (2014). *Dijital Oyun Tabanlı Matematik Öğretiminin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına, Başarı Güdüsü, Öz-yeterlilik ve Tutum Özelliklerine Etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alper A. (2017) *Matematik Öğretimine Yönelik Eğitsel Oyunların Özellikleri: IOS Uygulamalarındaki Dört İşlem Oyunları: Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 1 , s. 1-14
- Altun M., (2010). *Düzenli Eğitsel Oyun Oynayan 11-12 Yaş Grubu Çocuklarda Problem Çözme Becerisinin İncelenmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, S. ve Çimen, S. (2000). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: II. Yapa Yayınları.
- Aransi, W. O (2017). Effect of Class Classification, Class Size and Gender on Academic Performance Among Fatima High School Students. *European Journal of Education Studies*,3 (11), 756-771.
- Asvadi, M. (2001). Group Therapeutic Effectiveness on Increased Achievement Motive in Girl Students. Master's Thesis, Allame Tabatabaei University Social and Educational Sciences, Tehran
- Aslan, F.A. (2005) *Oyun Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Öğrenci Başarısına Ve Görüşlerine Etkisi*: Turkish Journal of Educational Studies
- Aşçı, A.U. (2019). Eğitsel dijital oyunların 6. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 12(62), 933-941.
- Atalay B., (1992), *Dîvânü Lûgat-it Türk Tercemesi III*, 3. Baskı, Ankara, Türk Tarih Kurumu
- Aydın, A. Ö. (2019). *Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda dilbilgisi öğretimi üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bacanlı, H. (2011). *Eğitim Psikolojisi*. (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

- Başal, H. A. (2007). *Geçmiş yıllarda Türkiye’de çocuklar tarafından oynanan oyunlar. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2): 243-266
- Bossaert, G., Doumen, S, Buyse, E. and Verschueren, K. (2011). Predicting Students' Academic Achievement after the Transition to First Grade: A Two-Year Longitudinal Study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32 (2), 47-57.
- Bozkurt, V. (2000). Küreselleşme: Kavram-Gelişim ve Yaklaşımlar. *TheJournal of Industrial Relationsand Human Resources*, 2(1).
- Bruce, C., Neville, P. (1979). *Evaluation in education* (2nd Edition). Oxford: Pengamon Press.
- Bulut, N. (2003). *Küreselleşme: Sosyal Devletin Sonu mu? Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 52(2), 173-197.
- Buran, S. (2008). *Bilgisayar destekli dil öğreniminin dinleme kavrama yetisi üzerine etkileri*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bushman B. J. (2015). *Violence and Videogames. Medyanın İnsan Psikolojisi ve Davranışları Üzerindeki Etkileri Sempozyumu*, İstanbul: Fatih Üniversitesi. 8 Mayıs 2015b.
- Büyüköztürk Ş. (2012). *Testlerin Geçerlilik ve Güvenilirliğinde Kullanılan Bazı İstatistikler*. Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. 16. Baskı, Pegem Akademi.
- Can, S. (2017) *Eğitsel Oyunlarla Fen Dersine “Var Mısın Yok Musun”? Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 35 s. 14-30
- Can, Ş. (2005). Öğretme-Öğrenmede İpuçları ve Pekiştireçlerin Rolü. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi Sayı 14*, 97-109.
- Çakılcı, F. E. (2013). *Çok Oyunculu Çevrimiçi Video Oyunu Oynayan Bireylerde Video Oyunu Bağımlılığı Ve Saldırganlık*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çakır, Ö., Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2011). An investigation of university students' internet and game addiction with respect to several variables. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 095–117.

- Çatak, G. (2009). *Tasarım Eğitiminde Bilgisayar Oyunlarının KullanımınaYönelik Bir Model Önerisi*. Doktora Tezi, T.C. Yıldız Teknik ÜniversitesiFen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin E., (2013); *Eğitsel Dijital Oyunlar: Kuram, Tasarım ve Uygulama*, (Der.: M. A. Ocak), Pegem Akademi, Ankara, s.2-17.
- Darabi, J. (2002). Relationship among Family Climate, Social Bases, Control Place and Achievement Motive in Urban Planning Students. Ph.D. Thesis, Islamic Azad University Science and Research Branch, Tehran.
- Dilâçar, A. (1971). Gramer: Tanımı, Adı, Kapsamı, Türleri, Yöntemi, Eğitimdeki Yeri ve Tarihçesi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 83-145.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel Ö., S. Sadi S., ve Esed Y., (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Pegem A. Yayıncılık, Ankara.
- Diken, I. H., (2012). *Türk Annelerinin Ve Özel Gereksinimli Çocuklarının Etkileşimsel Davranışlarının Araştırılması: Erken Müdahaleye Yönelik Öneriler* (An Exploration of Interactional Behaviors of Turkish Mothers and their Children with Special Needs: Implications for Early Intervention Practices). *Eğitim ve Bilim*, 37, 163.
- Dönmez, A. (2020). *Fiil ve fülle bağlantılı konuların öğretiminde bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamalarının etkililiği*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Donmuş, V. (2012). *İngilizce öğrenmede eğitsel bilgisayar oyunu kullanmanın erişkiye, kalıcılığa ve motivasyona etkisi*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi. *Journal of Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(27), 275-284.
- Durukan, E. (2011). *İlköğretim 6. Sınıfta bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin başarı ve tutuma etkisi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Eberle, S. G. (2014). The elements of play. Toward a philosophy and a definition of play. *Journal of Play*, 6(2), 214–233.

- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim 2. kademedeki dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Dağıtım.
- Erol, S. ve Aydın, E. (2015). Türkçe dersi için örnek oyun uygulamaları, İçinde E. Yıldız ve Ü. Şimşek, (Ed.), *Ortaokullar İçin Eğitsel Oyun Uygulamaları Kuramdan Uygulamaya* (1. Basım, s. 315-330). Ankara, Nobel Yayınları
- Gel, M. (2019). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenmiş dil bilgisi uygulamalarının akademik başarıya etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Good, T. L. (1979). Teacher effectiveness in the elementary school: What do we know about it now?. *Journal of Teacher Education*, 30, 52-64.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gurney, P. (2007). Five factors for effective teaching. *Journal of Teachers' Work*, 4 (2), 89-98.
- Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoğlu, H. ve Gündüz, D.D. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitsel oyunlar yoluyla kazandırılan değerler. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 62-70.
- Hangül T., (2010). *Bilgisayar Destekli Öğretimin (BDÖ) 8. Sınıf Matematik Öğretiminde Öğrenci Tutumuna Etkisi ve Bdö Hakkında Öğrenci Görüşleri*, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezli, Balıkesir.
- Hasançebi, B. , Terzi, Y. ve Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 10(1) , 224-240. DOI: 10,17714/gumusfenbil.615465
- Hazar, Z., Tekkurşun, D. G. & Dalkıran, H. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Geleneksel Oyun ve Dijital Oyun Algılarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Metafor Çalışması. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15 (4), 179-190 .
- Hazar, Z. ve Altun, M. (2018). Eğitsel Oyunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Yeterliliklerinin İncelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 52-72.

- Hazar, Z. ve Hazar, M. (2017). Digital Game Addiction Scale for Children Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 203- 216.
- Henricks, T (2008). The Nature of Play. *American Journal of Play* (s. 157-180), 1(2).
- ISSA (international sports sciences association) Press Release (2007). Digital games May Offer Health Benefits, Experts Suggest, Available at: <http://www.issaonline.com/pressroom/downloads/exertainment.pdf>, (Erişim Tarihi: 08.10.2020).
- Kadim, M. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Karaduman, M. & Aciyan, E. (2020). "Baudrillard'ın Simülasyon Kuramı Bağlamında Dijital Oyunlar ve Bağımlılık Üzerine Bir Değerlendirme". *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 453- 472. 10.26468/550935
- Kapur, R. (2018). Factors Influencing the Students Academic Performance in Secondary Schools in India. https://www.researchgate.net/publication/324819919_Factors_Influencing_the_Students_Academic_Performance_in_Secondary_Schools_inIndia, Erişim Tarihi: 01.01.2020
- Kayan, A. (2019). *Ad ve adla bağlantılı konuların öğretiminde bilgisayar destekli eğitsel oyunların etkisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Keser, M.Ş. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli eğitimin akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Kıran, Ö. (2011). *Şiddet İçeren Bilgisayar Oyunlarının Ortaöğretim Gençliği Üzerindeki Etkileri (Samsun Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. & Kök, M. (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (16), 324-342.
- Kudari, J. M. (2016). Survey on the Factors Influencing the Student's Academic Performance. *International Journal of Emerging Research in Management and Technology*, 5 (6), 30-36.

- Kukul, V. (2013). *Eğitsel Dijital Oyunlar. Mehmet Akif Ocak (Ed.), Oyunla İlgili Tarihsel Gelişimler ve Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kurt, G., ve Tortamış-Özkaya, B. (2015). Çocuk ve oyun: Çocukların öğrenmesini ve anlamasını destekleme, İçinde N. Avcı ve M. Toran, (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (2. Basım, s. 125-151). Ankara, Eğiten Kitap.
- Lacour, M., Tissington, L.D. (2011). The effects of poverty on academic achievement. *Educational Research and Reviews*, 6, (7), 522-527.
- Lassiter, K. S. (1995). The Relationship between Young Children's Academic Achievement and Measures of Intelligence. *Psychology in the Schools*, 32 (3), 170-177.
- Leitner, D. (1994). School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 5 (3), 219-218.
- Lynn, K. N. (2002). School type roles expectations. *Journal of educational psychology*, 2 (2), 22-27.
- Maganga, J. H. (2016). Factors Affecting Student's Academic Performance.http://repository.out.ac.tz/1732/1/JAMILLA_MAGANGA-Dissertation_14-10-2016-Final.pdf, Erişim Tarihi: 03.01.2021
- Malta, S.E. (2010) *İlköğretimde Kullanılan Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- McClelland, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20 (5), 321-333.
- Moon, T. R., Callahan, C. M. (1999). Middle School Students' Attitudes Toward School., *Research in Middle Level Education Quarterly*, 22 (4) 59-72.
- Moore, D.F. (2001). *Educating Deaf Psychology Principles; Educating Children who are deaf or hard of hearing: Assessment* (1st Edition). Washington: Gallaudet University Press
- Neuburger, J. (1999). Improving Student Learning Skills. *Research and Teaching in Developmental Education*, 15 (2), 107-110.
- Nicolopoulou, A., (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası, (çev. M. T. Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 137-169.

- Ocak, M. Akif (2013); *Eğitsel Dijital Oyunlar: Kuram, Tasarım ve Uygulama*, Pegem Akademi, Ankara.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları
- Özbulur, E. P. (2011). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinlikleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Özcan, B., & Eriş, G. (2021). Bilgisayar Oyunları Oynamanın Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi. *International Journal of 3D Printing Technologies and Digital Industry*, 5(2), 130-144.
- Özer, F. (2020). İlkokul öğrencilerinin dijital oyun tercihlerinin eğitsel bir perspektiften incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(4), 380-398.
- Özdemir, N. (2006). *Türk Çocuk Oyunları I*. Ankara: Akçağ Yayınları
- Rani, S., Siddiqui, M. A. (2015). A Study of Home Environment, Academic Achievement and Teaching Aptitude on Training Success of Pre-Service Elementary Teachers of India. *Journal of Education and Practice*, 6 (28), 91-96.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2016). *Örgütlerde Davranış*, s.113
- Samer M., Al-Zoubi, B., Mohammad, A. (2015). Low Academic Achievement: Causes and Results. *Theory and Practice in Language Studies*, 5 (11), 2262-2268.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezgin, S. (2019). *Türkiye’de dijital oyun endüstrisi ve yaratıcı emek*, Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sığırı, Ü. ve Gürbüz, S. (2017). *Örgütsel Davranış*, İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Silah, M. (2001). *Çalışma Psikolojisi*, Ankara: Selim Kitapevi.
- Sinanoğlu, S. (1958, Haziran). Dilbilgisi Konuları: Dilbilgisinin Önemi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 7 (81), 438-440.
- Simpson, J., Weiner, E. (1989). *The oxford English dictionary* (2nd Edition). Oxford: Clarendon Press.
- Sökmen, A. (2010). *Yönetim ve Organizasyon*, Ankara: Detay Yayıncılık

- Squire, Kurt (2002); Cultural Framing of Computer/Video Games, The International Journal Of Computer Game, Cilt 2, Sayı 1, s. 1-22.
- Srinivas, P. (2016). Factors Affecting Scholastic Performance in School Children. IOSR Journal of Dental and Medical Sciences, 15 (7), 47-53.
- Sutton-Smith B., (2008). Play theory. A personal journal and news thoughts. American Journal of Play, 82-125.
- Şenyüz, A. (2014). *İlköğretim 6-8. sınıflar türkçe dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hatay.
- TDK, www.tdk.gov.tr
- Teke, S. (2020). *Türkçe dil bilgisi öğretiminin tasvirî (açıklamalı) bibliyografyası*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uşak.
- Thrupp, M., Lauder, H., Robinson, T. (2002). School composition and peer effects. International Journal of Educational Research, 37(5), 483-504.
- Thurston, A. (2014). The Potential Impact of Undiagnosed Vision Impairment on Reading Development in the Early Years of School. International Journal of Disability. Development and Education, 61 (2), 152-164.
- Tuğrul, B., Ertürk, G., Atıncaynak Özen, Ş. ve Güneş G. (2014) *Oyunun Üç Kuşaktaki Değişimi. Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 27 , s. 1-16
- Topçu, H., Küçük, S. ve Göktaş, Y. (2014). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlköğretim Matematik Öğretiminde Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Kullanımına Yönelik Görüşleri*. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 5(2), 119-136.
- Topşar, A. (2015). *Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinde Duygusal Zekâ İle Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, İstanbul.
- Tosun, C. ve Taşkesenligil, Y. (2011). Revize edilmiş Bloom'un taksonomisine göre çözümler ve fiziksel özellikleri konusunda başarı testinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 499-522. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49052/625765>

- Tüfekçioğlu,Ü. (2013). *Çocuk Eğitiminde Oyunun Önemi*. Ü. Tüfekçioğlu (Ed.). *Çocukta Oyun Gelişimi*. (S. 1-37) İçinde.Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- 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.
- UKEssays, (2018). Impacts of Poor Teaching Methods. <https://www.ukessays.com/essays/education/poor-teaching-methods-have-lifelong-impacts-education-essay.php?vref=1>, Erişim Tarihi: 02.01.2021
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülkümen, M. (2017). *Dil bilgisi öğretiminde kip, zaman ve görünüş konusunun öğretiminin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü* (1. baskı). İstanbul: Multilingual.
- Ward, A., Stoker, H. and Mildred, M. (1996), Achievement and Ability Tests - Definition of the Domain. Educational Measurement, 2, 2-5.
- Yalçın, Y. (2015). *İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Başarısını Arttırmada İçsel Güdüleme (İçsel Motivasyon) Yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, s. 7-8.
- Yavuzer H. (2001). *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Kadar Çocuk Psikolojisi*, 20. Baskı. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, B. (2010). *Herzberg'in Çift Faktör Kuramı Açısından İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Yılmaz, M. (2009). Öğrenme ve Bilgi İlişkisi. *GEFAD*; 29(1):173-191.
- Yöndem, Z.D. (2018). *Ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile kişilerarası ilişki tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yörükoğlu A., (1980), *Çocuk Ruh Sağlığı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi

Yüksel, G. (2004). *Öğrenme için Motivasyon. Sınıf Yönetimi*. Ankara: Asil Yayınevi.

EKLER

Ek-1 Başarı Testi

“1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zarf-fiil kullanılmıştır?

- A) Yazar, toplantımıza katılınca çok sevindik.
- B) Çalışan, üreten insanın yanında yer aldı.
- C) Halkın arasında yaşamış bir yazardır.
- D) Öykülerinde insana gösterdiği yakınlık eskimedi.

2. Bereketli sofralar sunardı bize yıldızı bol gökler.

Bu dizede aşağıdaki öğelerden hangisi yoktur?

- A) Zarf tamlayıcısı B) Belirtisiz nesne
- C) Özne D) Yer tamlayıcısı

3. Denizdeki adalara harıl harıl yağan _____ gün
aydınlığı, insanların üzerine parlamakla seviniyordu. Orada bir hülya, bir rüya vardı.
İnsanın her zaman özlediği bir hülya.

Bu metindeki altı çizili sözcüklerden hangisi fiilimsi değildir?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

4. Aşağıdaki cümlelerden hangisi yalnızca özne ve yüklemden oluşmaktadır?

- A) Beyefendi içini çekerek bir sıraya oturdu.
- B) Tombul, mavimtırak bir güvercin hızla yola indi.
- C) Altmış yaşlarındaki zayıf ve esmer adam geldi.
- D) Akşam yemeğinden hemen sonra herkes dağıldı.

5. 1. İleri görüşlü olmak önemli bir farktır.

2. Yaşlandıkça huyu değişti.

3. O, kendine yakışan kıyafeti bilir.

4. Topu tutup yukarı fırlattı.

Numaralandırılmış cümlelerin hangisinde sıfat-fiil vardır?

A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

6. Bütün gece yağan karın kapadığı yollar nihayet açıldı.

Bu cümledeki altı çizili kelimeyle aynı türde olan fiilimsi, aşağıdakilerin hangisinde yer almaktadır?

A) Habersiz gelişi hepimizi sevince boğdu.

B) Eve gidince bu konuyu konuşuruz.

C) Sorulara düşünerek cevap veriyordu.

D) Yolda okunacak bir kitap istiyorum.

7. Yakın arkadaşım ... köşe yazarlığı yaptı.

Bu cümlede üç nokta ile belirtilen yere aşağıdakilerden hangisi getirilirse cümle, yer tamlayıcısı kazanmış olur?

A) gençlik yıllarında B) geçen sene

C) başarıyla D) bir dergide

Türk asıllı kâşif Renan Öztürk, son yıllarda sık sık ziyaret ediyor Katmandu'yu.

8. Bu cümlelerin özellikleriyle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

A) Devrik cümledir.

B) Fiil cümlesidir.

C) Birden çok yüklemlidir.

D) Anlamca olumludur.

9. Aşağıdakilerin hangisinde altı çizili kelime grubu cümlelerin öznesi değildir?

A) Pazartesi sabahı bütün ev halkı bahçeye çıkmıştı.

B) Mezuniyet fotoğrafları odamdaki masanın üzerindeydi.

C) Görevliler parktaki hayvanları tek tek muayene etti.

D) Lambanın titrek ışığı küçük odayı aydınlatıyordu.

*10. Yazar, doğup büyüdüğü coğrafyada yaşananları canlı bir atmosfer içinde anlatmış.

Bu cümlelerin öge dizilişi aşağıdakilerin hangisinde verilmiştir?(Çıkarılmıştır)

- A) Özne - Yer tamlayıcısı – Zarf tamlayıcısı -Yüklem
- B) Özne - Nesne - Zarf tamlayıcısı – Yüklem
- C) Nesne - Zarf tamlayıcısı - Yer tamlayıcısı -Yüklem
- D) Yer tamlayıcısı - Nesne - Yer tamlayıcısı –Yüklem

11. (I) Yatağımdan doğruldum ve çatlamış dudaklarımı dilimle ıslattım. (II) Masadan, içi yarısına kadar dolu bardağı alıp üç dört yudum su içtim.(III) Pencereden sızan gün ışığı içimi mutlulukla doldurdu. (IV) Dudaklarımdaki gülümseme tüm yüzüme yayıldı.

Bu metinde numaralanmış cümlelerin hangilerinde aynı tür fiilimsi kullanılmıştır?

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

12. I. Ay'ın atmosferi gündüz vakti mavi gözükür.

II. Uluslararası Tenis Federasyonu her sene dört büyük tenis turnuvası düzenliyor.

III. Mısırlılar, Keops Piramidi'ni yaparken 2,5 milyon parça taş kullanmıştır.

IV. CD kutularını kullanarak evinizde saksı yapabilirsiniz.

Numaralanmış cümlelerden hangilerinin öge dizilişi aynıdır?

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

13. (I) Tarihi Yarımada'nın merkezinde yer alıyor Beyazıt. (II) İstanbul'un en eski, Bizans devrinin en yüksek alanıydı. (III) Osmanlı döneminde bir saray meydanıydı. (IV) Bir dönem bu meydana "Hürriyet Meydanı" denmiş.

Bu metinde numaralanmış cümlelerden hangisi sadece yüklemden oluşmuştur?

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

14. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde isim-fiil, bir isim tamlaması oluşturmuştur?

- A) Dikkat çekmek için çaba harcadı.
B) Üçümüz de güle oynaya koşuyorduk.
C) Şiiri okuyuş tarzı hepimizi duygulandırdı.
D) Sabah saatlerinde gelen mektubu defalarca okuduk.

***15. ‘Dedesinin elini öptü.’ cümlesinde ‘öptü’ sözcüğü çekimli fiildir ve cümlelerin yüklemidir. “Dedesinin öpülesi ellerini hatırladı.” cümlesinde ise ‘öpülesi’ sözcüğü fiil anlamını korumakla birlikte kendisinden sonra gelen ismi nitelediği içinsıfat-fiildir.**

Bunagöreaşağıdakilerinhangisinde sıfat-fiil kullanılmıştır?(Çıkarılmıştır)

- A) Meyvesiz ağaca kimse taşatmaz.
B) Menfaatleri için küçülmeyen insanbüyüktür.
C) Hayat ancak yaşayarak tecrübe edilir.
D) Öğrenmenin sınırlarını genellikle kendiniz koyarsınız.

16. ‘Lavanta kokulu Kuyucak köyü, ziyaretçileri büyülüyor.’ cümlesi; ‘büyülüyor’ yüklemi fiil olduğu için yüklem türüne göre *fiil cümlesi*, yüklem sonda olduğu için yüklem yerine göre *kurallı cümle*dir.

Bu bilgiye göre aşağıdakilerden hangisi kurallı bir fiil cümlesidir?

- A) Güneşli, güzel günlerin hayalinikuruyorum.
B) Adım atmaya mecalsiz bir ihtiyar oluyor böyle anlardazaman.
C) Soframıza bereket katan şey sıcak bir tebessümdür.
D) Yapraklarından utanan solgun bir gül taşı- yorumgöğsümde.

(...)“Teknolojik cihazları hayatımızın her sahasında görmek mümkün.” (...)

17. Aşağıdakilerden hangisi bu metindeki altı çizili cümlelerin bir özelliği değildir?

- A) Eylem cümlesi
- B) Olumlu cümle
- C) İçinde fiilimsi bulunan cümle
- D) Kurallı cümle

(I) Köyde dedemin keçileri, tavukları ve birkaç ineği bulunuyordu. (II) Burada minicik oğlaklara elimle kepek yedirmek çok hoşuma giderdi. (III) Ninemle küçük evin arkasındaki bahçeye giderdik sık sık. (IV) Ninem fideleri çapalardı, ben ağaçların altında oynardım.

18-Bu metinde numaralanmış cümlelerle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) I. cümle fiil cümlesidir.
- B) II. cümle fiilimsi bulunan cümledir.
- C) III. cümle devrik cümledir.
- D) IV. cümle ortak ögeli bir cümledir

19. Aşağıdaki cümlelerin hangisi yapıca diğerlerinden farklıdır?

- A) Arkamda oturduğu için onu göremiyordum.
- B) Gözlerimin içine bakarak bir şey sordu.
- C) Çocuk odasından ayak sesleri geliyordu.
- D) En yakın dala tutunup duvarın üstüne tırmandı.

20. Zarf-fiil görevinde kullanılan bir sözcük cümleye zaman anlamı da kazandırabilir.

Bu kurala uygun bir kullanım aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?

- A) Koşa koşa evin yolunu tuttu.
B) Ağaçların arasından geçip gitti.
C) Arkadaşını görünce hızla yanına koştu.
D) Usulca eğilerek karıncayı sudan çıkardı.”

CEVAPANAHTARI

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



