



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ**

**OYUN TEMELLİ ÖĞRENME ETKİNLİKLERİNİN
TÜRKÇE DERSİ BAŞARIMINA VE DERSE YÖNELİK TUTUMA
ETKİLERİNİN İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Züleyha BEZCİ ÜÇÜNCÜ

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Hakan İSLAMOĞLU**

**RİZE
2025**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında, Dr. Öğr. Üyesi Hakan İSLAMOĞLU danışmanlığında, Züleyha BEZCİ ÜÇÜNCÜ tarafından hazırlanan *Oyun Temelli Öğrenme Etkinliklerinin Türkçe Dersi Başarımına ve Derse Yönelik Tutuma Etkilerinin İncelenmesi* adlı bu tez çalışması, 23/06/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Unvanı, Adı SOYADI

İmza

Başkan	:	Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL
Üye	:	Dr. Öğr. Üyesi Yasin YALÇIN
Üye	:	Dr. Öğr. Üyesi Hakan İSLAMOĞLU

ETİK BEYAN

Öğretim Teknolojileri Tezli Yüksek Lisans Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “Oyunlaştırma Yaklaşımıyla Hazırlanmış Öğrenme Etkinliklerinin Türkçe Dersi Başarımına ve Öğrenme Güdüsüne Etkilerinin İncelenmesi” adlı tezim, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Tez çalışmamda, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dâhil, sahibine/kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır. Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabilecek bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim.

23/06/2025

Züleyha BEZCİ ÜÇÜNCÜ

ÖN SÖZ

Bu yüksek lisans tezi, dijital çağın öğrenme gereksinimlerine uyum sağlamak ve Türkçe dersinde öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme motivasyonlarını artırmak amacıyla oyun temelli öğrenme etkinliklerinin etkilerini incelemek üzere hazırlanmıştır. Günümüzde öğrencilerin dikkat sürelerinin azalması, derslerde daha etkileşimli ve ilgi çekici yöntemlerin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda oyun temelli öğrenme yalnızca bir öğretim yöntemi değil; aynı zamanda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini destekleyen çok boyutlu bir yaklaşımdır.

Bilimsel rehberliğiyle bana her zaman yol gösteren ve araştırmanın her aşamasında titizlikle destek olan değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Hakan İSLAMOĞLU'na; sabır ve anlayışla yanımda olan aileme, özellikle eşim Halim ÜÇÜNCÜ'ye ve kızım Ferah İpek ÜÇÜNCÜ'ye; fedakârlıklarıyla hayatıma anlam katan ve lisansüstü eğitim sürecimin başlamasına vesile olan değerli annem Leyla BEZCİ ve babam Yusuf BEZCİ'ye; çalışma sürecimin başından sonuna kadar her an yardımını esirgemeyen değerli abim Gürkan ÜRKMEZ'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın, oyun temelli öğretim yaklaşımlarına ilgi duyan araştırmacı, öğretmen ve eğitimcilere katkı sağlamasını diliyorum.

Züleyha BEZCİ ÜÇÜNCÜ
RİZE / 2025

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
ETİK BEYAN.....	II
ÖN SÖZ	III
İÇİNDEKİLER	IV
ÖZET	VI
ABSTRACT.....	VII
KISALTMALAR.....	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ	X
GİRİŞ	1
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	2
1.1. Ana Dili Olarak Türkçe Eğitiminde Karşılaşılan Zorluklar.....	2
1.2. Oyun	4
1.3. Oyun ve Eğitim İlişkisi	7
1.4. Oyun Dinamikleri.....	8
1.5. Oyun Temelli Öğrenmenin Tasarım Unsurları	10
1.5.1. Oyun Mekaniği	10
1.5.2. Görsel, Estetik Tasarım.....	10
1.5.3. Ses Tasarımı.....	10
1.5.4. Anlatı Tasarımı	10
1.5.5. Teşvik Sistemi.....	11
1.6. Oyunun Duygusal Temelleri	11
1.7. Türkçe Eğitim Programlarında Oyun Kavramı.....	13
1.8. Oyun ve Motivasyon	15
1.9. Araştırmanın Amacı ve Önemi	17
2. ALANYAZIN	19
2.1. Eğitimde Oyunlar	19
2.2. Anadil Eğitiminde Oyunlar	22
2.3. Yabancı Dil Eğitiminde Oyunlar	24
3. YÖNTEM	26

3.1. Araştırma Tasarımı.....	26
3.2. Katılımcılar ve Araştırma Bağlamı	27
3.3. Veri Toplama Araçları	27
3.3.1. Akademik Başarı Testleri	28
3.3.2. Tutum Ölçeği	28
3.4. Eğitsel Oyun Tasarlama Süreci	28
3.4.1. Pedagojik Hedeflerin Belirlenmesi	29
3.4.2. İçerik Geliştirme Süreci	29
3.4.3. Oyun Türlerinin Seçilmesi	30
3.4.3.1. Fiziksel Oyunlar	30
3.4.3.2. Dijital Oyunlar	34
3.5. Araştırma Süreci.....	38
3.6. Analiz Yaklaşımı.....	38
4. BULGULAR.....	40
4.1. Başarı Testleri İçin Tekrarlı Ölçümler Kovaryans Analizi (RM-ANCOVA) Sonuçları	41
4.1.1. Ölçüm Zamanının Ana Etkisi	42
4.1.2. Grubun Ana Etkisi	42
4.2. Tutum Ölçeği için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	44
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	45
5.1. Öneriler	48
5.2. Sonuç.....	49
KAYNAKÇA.....	50
EKLER.....	58
ETİK KURUL KARARI	62

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı : Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Tez Türü : Yüksek Lisans Tezi

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Hakan İSLAMOĞLU

Hazırlayan : Züleyha BEZCİ ÜÇÜNCÜ

Yıl : 2025

Sayfa Sayısı : 64

ÖZET

OYUN TEMELLİ ÖĞRENME ETKİNLİKLERİNİN TÜRKÇE DERSİ BAŞARIMINA VE DERSE YÖNELİK TUTUMA ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı, oyun temelli öğrenme etkinliklerinin Türkçe dersi akademik başarısına ve derse yönelik tutuma etkilerini incelemektir. Çalışma, 6. sınıf düzeyinde “deyimler ve atasözleri” konusu bağlamında yürütülmüş olup, kontrol gruplu yarı deneysel boylamsal bir araştırma tasarımı kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını bir devlet okulunda öğrenim gören 82 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma üç gruptan meydana gelmektedir. Konu anlatımlarının ardından, birinci deney grubu dijital oyun etkinlikleriyle, ikinci deney grubu sınıf içi fiziksel oyun etkinlikleriyle, kontrol grubu olan üçüncü grup ise geleneksel öğretim yöntemleriyle (çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru–yanlış soruları vb.) pekiştirme etkinlikleri yapmıştır. Uygulama 6 hafta boyunca toplam 12 ders saati sürmüştür. Her üç gruba da uygulama öncesi, ortası ve sonrasında başarı testi; uygulama öncesi ve sonrasında ise tutum ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, hem dijital hem de fiziksel oyun temelli etkinliklerin öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığını ve bu etkinin fiziksel oyun grubunda daha güçlü olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında ise anlamlı bir değişim tespit edilememiştir. Sonuç olarak, oyun temelli öğretim yöntemlerinin geleneksel yöntemlere kıyasla öğrencilerin gelişimlerini desteklemede daha etkili olduğu ortaya konmuştur. Bununla birlikte, oyun temelli etkinliklerin tutum üzerinde etkileri sınırlı kalmıştır.

Anahtar Kelimeler: Oyun Temelli Öğrenme, Türkçe Öğretimi, Dijital Oyunlar, Fiziksel Oyunlar, Türkçe Öğrenme Tutumu.

Recep Tayyip Erdogan University Institute of Graduate Studies
Department : Computer Education and Instructional Technology
Thesis Type : Master Thesis
Supervisor : Asst. Prof. Dr. Hakan İSLAMOĞLU
Author : Züleyha BEZCİ ÜÇÜNCÜ
Year : 2025
Pages : 64

ABSTRACT

EXAMINING THE EFFECTS OF GAME-BASED LEARNING ACTIVITIES ON TURKISH LANGUAGE ACHIEVEMENT AND ATTITUDES TOWARD THE SUBJECT

The purpose of this study is to investigate the effects of game-based learning activities on students' academic achievement and attitudes towards the Turkish language course. The research was carried out within the framework of the “idioms and proverbs” topic at the sixth-grade level, using a longitudinal quasi-experimental design with a control group. The participants included 82 sixth-grade students from a public school. The study involved three groups: after teaching the topics, the first experimental group engaged in digital game activities, the second in physical game activities in the classroom, and the third, acting as the control group, participated in reinforcement activities using traditional methods (such as multiple choice, fill-in-the-blank, true-false questions). The intervention lasted for a total of 12 class hours over six weeks. All groups completed achievement tests before, during, and after the intervention, as well as an attitude scale before and after. Results indicated that both digital and physical game-based activities significantly improved students' academic achievement in Turkish, with the effect being more pronounced in the physical game group. No significant change was observed in students' attitudes towards the Turkish subject. In conclusion, game-based teaching methods proved to be more effective than traditional approaches in enhancing students' learning, although their influence on attitudes remained limited.

Keywords: Game-Based Learning, Turkish Language Education, Digital Games, Tangible Games, Attitude Towards Learning Turkish.

KISALTMALAR

AB	:	Avrupa Birliği
ANOVA	:	Analysis of Variance (Varyans analizi)
Eurostat	:	Avrupa İstatistik Ofisi
GA	:	Güven aralığı
KO	:	Kareler ortalaması
KT	:	Kareler toplamı
M	:	Ortalama (Mean)
MEB	:	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	:	Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü)
PISA	:	Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
RM-ANCOVA	:	Tekrarlı ölçümler kovaryans analizi
sd	:	Serbestlik derecesi
SH	:	Standart hata
TDK	:	Türk Dil Kurumu
TÜİK	:	Türkiye İstatistik Kurumu
TYMM	:	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
TYYÇ	:	Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Başarı Testlerine Ait Betimsel İstatistikler	40
Tablo 2. Tutum Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler	40
Tablo 3. Tekrarlı ölçümler kovaryans analizi (RM-ANCOVA) sonuçları	41
Tablo 4. Uyarlanmış Marjinal Ortalamalar (Ölçüm Zamanı)	42
Tablo 5. Ölçüm zamanının ana etkisine yönelik takip testleri	42
Tablo 6. Uyarlanmış grup ortalamaları	43
Tablo 7. Grubun ana etkisine yönelik takip testleri.....	43



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırma grupları bazında haftalık uygulama akışı.....	27
Şekil 2. Magnet atasözü eşleştirme.....	31
Şekil 3. Çarkıfelek oyunu (Fiziksel).....	32
Şekil 4. Görsel-deyim-anlam eşleştirme oyunu.....	33
Şekil 5. Görsel-deyim-anlam eşleştirme oyunu.....	34
Şekil 6. Eşleştirme oyunu	35
Şekil 7. Köstebek oyunu	35
Şekil 8. Uçak oyunu.....	36
Şekil 9. Kelime bulmacası oyunu	37
Şekil 10. Çarkıfelek oyunu (Dijital)	38

GİRİŞ

Dil gelişimi, bireyin doğumundan itibaren çevresiyle olan etkileşimlerinin bir sonucu olarak gerçekleşir. Bireyler, hayatlarının ilk yıllarında yapılandırılmış bir öğretim programına ihtiyaç duymadan ana dillerini öğrenir ve çevrelerinde iletişimlerini dil aracılığıyla sağlamaya başlar. Maruz kalınan sosyal etkileşimlerin niteliği dil gelişimini büyük ölçüde etkilerken, toplumun hemen her kesiminden birey okul çağına gelene kadar ana dilini temel düzeyde öğrenebilmektedir. Okulla başlayan örgün eğitim sürecinde ise dil eğitimi daha formal bir yapıya bürünerek, başta dil bilgisi kuralları olmak üzere dilin bileşenlerinin ve dinamiklerinin öğrenilmesine odaklanır.

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun olmayan yöntem ve materyallerin kullanılması çeşitli zorluklara yol açmaktadır. Özellikle erken yaşlarda öğrenmenin en etkili yollarından biri olan oyun, Türkçe derslerinde yeterince sistematik olarak kullanılmamaktadır. Oysaki Genç Ersoy'un (2017) da vurguladığı gibi, oyun aracılığıyla gerçekleştirilen dil öğretimi etkinlikleri, öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirmenin yanı sıra dili anlamlandırma ve kullanma becerilerini de güçlendirmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetken ve aktif katılımlarını teşvik eden oyun temelli yaklaşımlar, Türkçe öğretiminde karşılaşılan öğrenme güçlüklerini azaltmada önemli bir potansiyel sunmaktadır. Bu nedenle dil eğitiminin kalitesini artırmak ve öğrencilerin ana dilini daha işlevsel kullanmalarını sağlamak için oyun destekli öğrenme ortamlarının bilinçli ve yaygın şekilde planlanması gerekmektedir.

Ancak öğretim programlarında oyunun eğitsel değerine sıkça değinilmesine rağmen, uygulamada bu potansiyelin yeterince kullanılmadığı görülmektedir. Öğretmen kılavuz kitapları üzerinde yapılan içerik analizleri, oyunların çoğunlukla eğlence odaklı ve sınırlı sayıdaki etkinliklerle yer bulduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretim materyallerinin pedagojik amaçlar doğrultusunda yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Oyunların yalnızca sınıf içi motivasyonu artırmakla sınırlı kalmaması, aynı zamanda yapılandırılmış, hedef odaklı ve dil öğretimiyle doğrudan ilişkili bir biçimde planlanması gerekmektedir.

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Ana Dili Olarak Türkçe Eğitiminde Karşılaşılan Zorluklar

Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine yapılan araştırmalar, eğitimin çeşitli bileşenlerinde eksiklikler ve yanlış uygulamalar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmalar, dilbilim uzmanlarının benzer görüşlere sahip olduğunu ve dil öğretiminin ana dili boyutunun tekrar ele alınmasının yararlı olacağını ortaya koymaktadır (Bayraktar & Erkoç, 2021). Ana dili öğretimi, soyut öğretim materyalleri ile değil, gerçek yaşantılar yoluyla ve sesletim çalışmaları ile öğrencilere kazandırılmalı; tekrarlanan sınıf içi grup etkinlikleri, ses yapısının, ritmin ve hece yapısının sık sık cümle içinde kullanıldığı karşılıklı iletişim ortamları ile desteklenmelidir (İlgün, 2015). Dil becerilerinin yeterli düzeyde verilememesinin nedenleri arasında sınıf mevcutlarının fazlalığı, öğretim programlarının öğrencilere soyut düzeyde aktarılması, öğretim yöntemlerinin uygulanış biçimi, öğretim materyallerinin niteliği, eğitim kurumlarının fiziksel ve maddi imkânları, öğrencilerin sosyal ortamı ve öğretmen niteliği gibi faktörler gösterilmektedir (Doğan vd., 2014). Özdemir (2011), ana dili eğitiminde sarmal öğretim yönteminin fazlaca kullanılmasına eleştirel yaklaşmakta ve bu yöntemin, öğrenilen bilgilerin gereksiz yere tekrar edilerek öğrencinin ezbere yönlendirilmesine neden olduğunu vurgulamaktadır. Tekrar eden bilgiler nedeniyle öğrenciler derinlemesine öğrenme gerçekleştirememekte, bunun yerine mekanik bir ezber sürecine maruz kalmaktadır. Bu faktörlerin birçoğu, dil öğretiminin ezberci yaklaşımdan sıyrılarak öğrenci merkezli ve etkileşimli bir sürece evrilmesini engellemektedir.

Eğitimde verimliliği artırmak ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmek için ideal sınıf mevcudu önemli bir faktördür. Avrupa Ekonomik İşbirliği Örgütü'nün (OECD) Eğitime Bakış (Education at a Glance) raporlarına göre, Türkiye'deki sınıf mevcudu ortalamaları hâlâ OECD üye ülkeler ortalamasının üzerindedir (OECD, 2023, 2024). Eğitimde verimliliğin artırılması; okullaşma oranlarının yükseltilmesi ve derslik başına düşen öğrenci sayısının azaltılmasıyla doğrudan ilişkilidir. Zira bu unsurlar, öğrenci başına düşen kaynakların artırılmasına ve öğretim kalitesinin yükseltilmesine katkı sağlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Ülkemizdeki okul sayısının yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazla

olmasına; bu durum da eğitimde niteliğin azalmasına neden olmaktadır (Tezcan, 1998). Yalar (2010) da Türkçe öğretiminde etkililiğin sağlanamamasında ve eğitim programlarının tam olarak uygulanamamasında, sınıf mevcutlarının fazlalığı nedeniyle öğrenme çıktılarının kontrol edilememesini sebep göstermektedir. Bu durum, kalabalık sınıf ortamlarında uygulanabilecek etkili öğretim yöntemlerine ihtiyaç olduğunu gözler önüne sermektedir.

Ülkelerin gelişmişlik seviyesi, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da başat rol oynamaktadır. Ülke ekonomisinin gelişmişliği, eğitime ayrılacak bütçenin artmasını ve maddi olarak desteklenen eğitimin, kalitesinin de doğrudan yükselmesini sağlar. Ancak, ülke ekonomisi göz önünde bulundurulduğunda, bu imkânların ülkenin her yerine eşit oranda sağlanmasının mümkün olmadığı bilinmektedir. Türkiye'de eğitime ayrılan kaynağın yeterli olmadığı; Dünya Bankası, OECD ve Avrupa İstatistik Ofisi (Eurostat) gibi kurumlar tarafından raporlanmış ve Türkiye, ülkeler kıyaslamasında son sıralarda yer almıştır (Güngör & Göksu, 2013). Bu durumda, daha ekonomik, uygulanabilir, yeni ve etkili yöntemlerin düşünülmesi gerekmektedir.

Bu gibi sorunlara çözüm olması amacıyla farklı dönemlerde Türkçe eğitim programında değişikliklere gidilmiştir. Örneğin, 2005 yılında programa dört temel dil becerisine ek olarak görsel okuma ve görsel yazma eklenmiştir. Temel becerilerde metinler arası düşünme, analiz-sentez ve değerlendirme gibi hedefler belirlenmiştir (Şahin, 2007). Ancak, dilbilgisi öğretiminde yapılan bu değişiklikler de dil öğretiminde beklenen etkililiği sağlayamamış, programın kazanımlarının sınıfların fiziksel koşulları iyileştirilmeden uygulanabilir olmadığı belirtilmiştir (Civelek & Özyılmaz Akamca, 2018). Son olarak, 2024 yılında yayınlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde (TYMM) ise Öğrenme-Öğretme Uygulamaları kısmında yer alan ilk 7 amaç şu şekilde belirtilmektedir: (a) öğrenme deneyimlerini şekillendirme, (b) öğrenci katılım ve tutumunu artırma, (c) öğrenmeyi farklılaştırma, (d) öğrenmeyi somutlaştırma, (e) öğrenmede dayanışmayı teşvik etme, (f) teknolojiyi kullanma ve (g) değerlendirme ve geri bildirim sağlama (MEB, 2024). Programda yer alan bu amaçlar ile ilgili tek bir doğru öğretim yöntemi uygulamak söz konusu değildir fakat oyun temelli öğretim yöntemleri amaçlanan olumlu öğretme öğrenme uygulamalarını sağlamak için eğitimcilere destek olabilecek yukardaki özelliklere sahiptir

denilebilir. Ayrıca, TYMM Türkçe dersi öğretim programında beşinci sınıf seviyesinde oyun ilk kez ayrı bir tema olarak verilmiş ve eğitimde uygulanabilirliği resmileştirilmiştir (MEB, 2024).

Günümüzde geleneksel eğitim anlayışı yerini çağın gereklerine uygun öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına bırakmak zorundadır (Oestreich & Guy, 2022). Öğrencinin kalabalık sınıf ortamlarında dikkatini toparlayabilmesi ve tutumunu artıracak ilginç bir öğrenme ortamı sunmak için oyun temelli öğrenme doğru bir tercih olabilir (Oestreich & Guy, 2022). Somut materyaller, grup bilinci, öğrencinin süreçte aktif olması ve anında dönüt-düzeltilme gibi eğitim ortamını olumlu etkileyebilecek özelliklere sahip eğitsel oyunlar, Türkçe dil becerilerinin kalıcı olarak öğretiminde kullanılabilir (Beyhan & Tural, 2007). Geleneksel öğretim yöntemleri, özellikle büyük sınıf mevcudu olan ortamlarda bireysel öğrenme farklılıklarına yeterince cevap veremezken, oyunlar bireyselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunarak bu açığı kapatabilir (Gee, 2007). Ayrıca, oyunların öğretim süreçlerine entegrasyonu, öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgilerini artırarak onların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur (Prensky, 2001a, 2001b). Özellikle dil öğretiminde oyunların kullanımı, kelime hazinesi gelişimini destekleyerek, öğrencilerin hedef dile maruz kalma sürelerini artırır ve bu süreçte öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirir (Yip & Kwan, 2006). Bununla birlikte, oyun temelli öğrenme ortamlarında öğrenciler hata yapmaktan çekinmeden dili kullanma fırsatı bulur ve geri bildirim mekanizmaları sayesinde hatalarını hızlıca düzelterek öğrenme sürecini pekiştirebilirler (D. B. Clark vd., 2016). Yapılan araştırmalar, oyunlaştırılmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin tutumunu ve akademik başarısını artırmada etkili olduğunu göstermektedir (Hamari vd., 2014). Dolayısıyla, Türkçe öğretiminde oyunların etkin bir şekilde kullanılması, öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken aynı zamanda eğitsel süreci daha etkileşimli ve motive edici hale getirebilir.

1.2. Oyun

Türk Dil Kurumu (2025) oyunu “Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence” olarak tanımlamaktadır. Piaget (1962a) ise oyun sürecini, “bireylerin sosyal ve fiziksel ortama uyum sağlama araçlarından

biri” (s. 82) şeklinde ifade etmiştir. Bu bağlamda oyun, sadece eğlence sağlamaktan daha fazlasını sunar; aynı zamanda bireyin çevresiyle etkileşim kurarak sosyal beceriler kazanmasına yardımcı olur. Oyun, belirli kurallar bütünü ile oyuncuyu sürece aktif olarak dahil eder, öğrenme sürecine yönelik geri bildirimler sağlar ve belirlenen hedeflere ulaşmada motivasyon oluşturur (Mayer, 2014b). Ayrıca, oyunlar şans faktörünü içerebilir ancak bu şans, öğrenme sürecinin motivasyonel dinamiklerini destekleyici şekilde yapılandırılmalıdır (Plass vd., 2015).

Mayer (2011) öğrenmeyi “bireyin deneyimler yoluyla bilişsel yapısında meydana gelen değişimler” (s. 281) olarak tanımlamaktadır. Bu süreç, bireyin çevresiyle etkileşimde bulunarak bilgi ve becerilerini geliştirmesi anlamına gelir. Mayer’a (2011) göre öğretim de “bireyin öğrenmesini destekleyen çevresel faktörlerin sistemli bir şekilde düzenlenmesi” olarak açıklanabilir (s. 302). Araştırmacıya göre oyun temelli öğrenme ise, “Bireyin önceden edindiği bilgileri oyun aracılığıyla daha anlamlı hale getirmesi ve bilişsel değişiklikler meydana getirmesi sürecidir” (Mayer, 2011, s. 295). Oyun, anlamlandırılabilir deneyimler sunarak öğrenme sürecine katkı sağlar. Oyun temelli öğrenme ortamlarında, bireyin aktif katılımı temel alınırken, süreç içinde yapılan değerlendirmeler de oldukça önemlidir. Bu değerlendirmeler, oyuncuların ilerlemelerini izlerken aynı zamanda onların öğrenme hedeflerine ulaşmalarını sağlar (Shute & Ventura, 2013). Değerlendirmeler, oyun süreci içinde gizli bir şekilde yapılabileceği gibi, oyun sonunda öğretim hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek amacıyla da uygulanabilir (Pellegrino vd., 2001).

Oyun, bireylerin akademik becerilerini destekleyen güçlü bir araç olarak da değerlendirilmektedir. Özellikle oyun temelli öğrenme, bireylerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine, yaratıcı düşünme yetilerini artırmalarına ve analitik düşünme süreçlerini desteklemelerine katkı sunmaktadır (Gee, 2003). Oyunlar, öğrencilere karmaşık bilgileri eğlenceli ve anlamlı bir bağlamda sunarak, öğrenmeyi daha etkili ve kalıcı hale getirebilir (Shaffer vd., 2005) Bu durum, öğrenmenin yalnızca akademik bir aktivite olmanın ötesinde, oyuncunun kişisel gelişimine de katkıda bulunduğunu gösterir. Ayrıca, oyun temelli öğrenme ortamları, öğrencilerin dikkatini çekerek onların daha odaklanmış bir şekilde öğrenmelerini sağlar ve böylece öğrenme sürecine daha aktif katılım sağlamalarına olanak tanır (Gee, 2007).

Bu bağlamda oyun, bireylerin yalnızca bilgi edinmelerine değil, aynı zamanda daha aktif şekilde bu bilgileri işlemelerine yardımcı olur.

Oyunlar, öğrencilere gerçek hayattaki dil kullanımına benzer bağlamlar sunduğundan, anlamlı öğrenmeyi ve doğal dil kullanımı geliştirmeyi sağlar. Reinders & Wattana (2015), dijital oyunların öğrencilerin kelime bilgisini artırmada, dil bilgisi yapılarını pekiştirmelerinde ve hedef dili doğal bir bağlamda kullanmalarına olanak tanımada etkili olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, oyun temelli öğrenme stratejileri, dil eğitiminin önemli bir parçası haline gelmiştir. Oyunlar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme sürecini daha motive edici ve etkili kılarken, öğrencilerin öğretim sürecine daha etkin katılımını sağlar.

Sonuç olarak, oyun temelli öğrenme, eğitsel hedeflere ulaşmada etkili bir yöntem olarak görülmektedir. Oyunlar, öğrencilere bilişsel, sosyal ve dil becerilerini geliştirebilecekleri etkileşimli ortamlar sunarken, öğrenme sürecini daha anlamlı ve motive edici hale getirmektedir. Özellikle dijital çağda, eğitsel oyunların tasarımında pedagojik ilkelerin dikkate alınması ve öğretim hedeflerine uygun şekilde yapılandırılması, oyun temelli öğrenmenin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için kritik öneme sahiptir.

İnsanlık tarihinde fiziksel yapıda ortaya çıkan oyunlar gelişen teknolojinin bir sonucu olarak dijital ortama da uyarlanmıştır. Dijital oyunlar bir çoklu ortam içeriği olarak düşünülebilir. Çoklu ortamla öğrenmenin bilişsel boyutu üzerine çalışmalar yapan Mayer ve diğerleri bir dizi tasarım ilkesi geliştirmiş (Mayer, 2021) ve bu ilkeleri oyun ortamlarına da uyarlamıştır (R. C. Clark & Mayer, 2024; Plass vd., 2020). Bu ilkeler, oyunların niteliğini artırır ve öğrenme süreçlerine katkı sağlar. Aynı zamanda, oyun tasarımında öğreticiliği ve oyuncunun öğrenme motivasyonunu artırma işlevleri de bulunur. Takip eden kısımda bu ilkelere bazıları açıklanmaktadır:

Biçim İlkesi (Modality Principle): Bu ilkeye göre, bilgilerin yazılı metin yerine sesli anlatımla sunulması, öğrenme üzerinde daha olumlu bir etki yaratır. Bu ilke, görselleri destekleyen sesli anlatımın bilgiyi daha anlamlı ve akılda kalıcı kıldığını savunur.

Kişileştirme İlkesi (Personalization Principle): Bu ilkeye göre, öğrenme süreci, günlük yaşantıya uygun şekilde gerçekleştirildiğinde öğrenme daha etkili

olur. Bu ilke, oyun tasarımıda resmi dil yerine günlük dilden yararlanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeylerinde pozitif etkiler yaratacağını savunmaktadır.

Ön Öğretim İlkesi (Pre-training Principle): Oyundan önce oyunculara temel bilgilerin verilmesi, öğrenmeyi ve oyun içindeki başarıyı artırır. Bu ilke, önceden verilen temel bilgilerin oyuncuların oyuna başlamadan önce bilişsel şemalarında düzenleme yaparak daha iyi sonuçlar elde etmelerine yardımcı olduğunu savunmaktadır.

Koçluk İlkesi (Tutoring Principle): Bu ilkeye göre, oyun sırasında oyunculara verilen geri bildirim, açıklama ve tavsiyeler, oyuncuların oyun başarılarını ve motivasyonlarını artırmaktadır.

Kendine Açıklama İlkesi (Self-Explanation Principle): Bu ilkeye göre, oyuncuların çözüm süreçlerini açıklamaları, öğrenme süreçlerini daha başarılı bir şekilde tamamlamalarına olanak tanır. Mayer & Johnson (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, oyunculardan karşılaştıkları problemlerle ilgili çözüm açıklamaları yapmaları istenmiştir. Açıklama yapan oyuncuların oyunları daha hızlı tamamladıkları ve daha doğru çözümler ürettikleri gözlemlenmiştir. Bu, kendine açıklama yapmanın, oyuncunun problem çözme yeteneklerini ve oyundaki başarısını geliştirdiğini gösterir.

1.3. Oyun ve Eğitim İlişkisi

Dijital oyunların eğitimde yaygınlaşması, eğitimcileri bu araçlardan en iyi şekilde nasıl yararlanabilecekleri konusunda düşünmeye yönlendirmiştir. Uzmanlar, oyun temelli öğrenmenin pedagojik etkilerini incelemeye 2000'li yıllardan itibaren yoğunlaşmışlardır (Gee, 2007). Oyunların dil öğretimi alanında kullanımı, özellikle iletişim becerilerini geliştirme açısından önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir. Eğlenceli ve etkileşimli öğrenme ortamları, öğrencilerin dili daha etkin bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlamaktadır (Krashen, 1982). Araştırmalar, oyunların öğrenme ortamını daha ilgi çekici ve motive edici hale getirdiğini ve bu nedenle öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Nieto-Escamez & Roldán-Tapia, 2021).

Dil öğrenimi sürecinde oyunlar, öğrencilerin doğal bir bağlamda dili kullanmalarını teşvik etmektedir. Özellikle dijital oyunlar, öğrencilerin yabancı dili

doğal yollarla öğrenmelerine yardımcı olabilir ve dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilir (Gee, 2003; Reinders & Wattana, 2015). Sonuç olarak, oyunların genel olarak eğitimde ve özellikle dil öğretimi süreçlerinde etkin bir araç olduğu görülmektedir. Eğitim ortamlarında oyunların bilinçli ve dengeli bir şekilde kullanılması, öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilecek önemli bir strateji olarak değerlendirilmektedir.

1.4. Oyun Dinamikleri

Prensky'ye göre (2001) nitelikli oyunlarda yer alması gereken bazı özellikler vardır. Eğitici oyunlarda yer verildiğinde hedeflenen kazanımlara erişilmesine katkı sağlayabilecek bu özellikler aşağıdaki gibidir;

- Oyunlar eğlendiricidir, zevk verir.
- Oyunlar sürükleyicidir.
- Oyunların kuralları vardır. Kurallar oyunun yapısını oluşturur.
- Oyunların motive edici amaçları vardır.
- Oyunlar etkileşimlidir ve oyuncunun aktif katılımını sağlar.
- Oyunların zorluğu grubun başarı durumuna göre ayarlanmalıdır.
- Oyunların çıktıları ve dönütleri vardır.
- Oyunlarda oyuncunun galip gelerek egosunu tatmin edebileceği durumlar vardır.
- Oyunlarda mücadele, yarış, meydan okuma ve rekabet vardır.
- Oyunlarda oyuncular arası etkileşim vardır.

Oyun temelli öğretim, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirmeye yönelik çok boyutlu bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu yöntemin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için belirli tasarım ilkelerine uyulması gerekmektedir. Örneğin, öğrencileri öğrenme sürecinde aktif tutabilmek için oyunlar görsel ve işitsel uyaranlar içermeli, estetik açıdan ilgi çekici bir tasarıma sahip olmalıdır (Plass vd., 2015). Bu sayede, oyun temelli öğretimin sunduğu öğrenme deneyimi, öğrencilerin dikkatini daha uzun süre canlı tutabilir ve öğrenmenin kalıcılığını artırabilir.

Eğitimde oyun kullanımının bir diğer unsuru, oyunların pedagojik temellere dayalı olarak tasarlanması gerekliliğidir. Diğer bir deyişle oyunların yalnızca eğlenceli olması değil, aynı zamanda bilişsel süreçleri harekete geçirerek derin öğrenmeyi teşvik etmesi beklenmektedir (Gee, 2003). Bu bağlamda, oyunların öğrencilerin önceki öğrenmelerini pekiştirecek ve yeni bilgilerin edinilmesine zemin hazırlayacak şekilde kurgulanması gerektiği düşünülebilir. Özellikle yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı olarak geliştirilen oyunlar, öğrencilerin bilgiyi aktif olarak inşa etmelerine olanak tanımakta ve anlamlı öğrenme süreçlerini desteklemektedir (Piaget, 1962b; Vygotsky, 1978). Buna ek olarak, oyunlar sadece bireysel öğrenmeyi değil, aynı zamanda sosyal etkileşimi de teşvik ederek iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (Lave & Wenger, 1991).

National Research Council (2012) oyun temelli öğrenmenin dört temel işlevi olduğu belirtmektedir. İlk olarak, oyunlar, öğrencileri bir sonraki öğrenme aşamasına hazırlamakta ve onların yeni bilgilere yönelik zihinsel şemalar oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. İkinci olarak, öğrencinin mevcut ön bilgilerini etkin bir şekilde kullanmasına imkân tanıyarak yeni bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır. Üçüncü olarak, oyunlar öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve analitik becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Son olarak, oyunlar, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında etkili bir araç olarak kullanılabilmekte ve öğrencileri dijital okuryazarlık, yaratıcılık ve iş birliği gibi alanlarda geliştirebilmektedir.

Bunun yanı sıra, oyunlarda öğrencilerin performanslarını değerlendirebilmeleri ve hatalarını düzeltebilmeleri için geribildirim mekanizmalarının bulunması oldukça önemlidir. Düzeltme amaçlı geribildirim (corrective feedback), öğrencilerin hatalarından öğrenmelerine ve oyun içinde daha etkili stratejiler geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Hattie & Timperley, 2007). Ayrıca, oyunların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirecek bölümler içermesi, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini destekleyerek öğrenmelerini derinleştirebilir (Duffy & Cunningham, 1996). Bu çerçevede, oyun temelli öğrenme sürecinin eğlenceli ve öğretici bileşenleri dengeli bir şekilde bir araya getirmesi, öğrenci motivasyonunu artırarak öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlayabilir.

Sonuç olarak, oyun temelli öğretim yöntemi, bilişsel bilimler ve eğitim psikolojisi alanlarında yapılan araştırmalar ışığında öğrenmeyi destekleyen etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir. Eğitsel oyunların tasarım sürecinde, öğrenci motivasyonunu artıran ve bilişsel süreçleri destekleyen unsurlara yer verilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, oyun temelli öğrenmenin geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha etkili ve sürdürülebilir öğrenme çıktıları sağlayabileceği söylenebilir (Mayer, 2019).

1.5. Oyun Temelli Öğrenmenin Tasarım Unsurları

1.5.1. Oyun Mekaniği

Oyunda öncelikle öğretim amacı, sonra o amaca uygun kazanımların oyuna dahil edilmesi ve oyunun sonunda da oyuncunun kendi performansı ile ilgili geribildirim alabileceği bir değerlendirme sistemi olmalıdır (Um vd., 2012).

1.5.2. Görsel, Estetik Tasarım

Oyunun içerik kısmının görsel öğelerle zenginleştirilmesini ifade eder. Oyunda oyuncunun kendinden izler bulabileceği tasarımları yapılmasına imkân sağlamak veya kendini bulacağı ilgisini çekecek görseller kullanmak, geribildirimlerin, uyarıların dikkat çekici olmasını sağlamak görsel tasarım ilkesi içinde yer alır.

1.5.3. Ses Tasarımı

Oyunda, oyuncunun dikkatini uyanık tutmak için etkili kullanılması gereken bir diğer oyun ögesi de seslerdir. Oyun sesleri, oyunculara ipuçları veren, heyecan ve tutku uyandıran, motivasyona katkı sağlayan nitelikte olmalıdır ve ses uyarıları oyuncular üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Plass & Kaplan, 2016).

1.5.4. Anlatı Tasarımı

Bir oyunda anlatı, oyunun mekanizmasıyla ilgili bilgilerden oyuncuları haberdar etmeyi amaçlamalıdır. Oyunun amacını, başlangıcını, nasıl sonlanacağını oyuncuya doğru bir şekilde anlatmak, oyunun amacına ulaşılmasını kolaylaştırır.

1.5.5. Teşvik Sistemi

Oyunda teşvik, oyuncunun oyuna uyum sağlayıp kendini ait hissederek sürecin içine girmesi için kullanılan ödül sistemidir (Plass vd., 2013). Ödül, somut veya soyut olabilir. Somut ödüller: puan, rozet, yıldız, madalya; soyut ödüller ise, grup liderliği, bölüm yöneticisi olma, bir sonraki oyunun kilidini açma gibi ödüllerdir (Plass & Pawar, 2020).

1.6. Oyunun Duygusal Temelleri

İnsanlığın varoluşundan itibaren boş zamanlarını doldurma aracı olarak kullanılan ve fiziken oynanarak can sıkıntısından kurtulma, sosyalleşme, kişisel yeterlilik duygusunu tatmin etme gibi amaçlarla oynanan oyunlar, dijitalleşmenin artmasıyla bilgisayar ortamlarına taşınmıştır. Bilgisayarların oyun aracı olmasıyla oyun oynamak daha kolay hale gelmiş ve oyun kavramı bazı yaş grupları için hayatın daha vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Oyunlar, eğlence ve haz sağlamayı amaçlayan araçlardır; alınan haz duygusu, oyuncuların oyunlara devam etme isteğini pekiştirmektedir (Anderson & Dill, 2000). Bununla birlikte, yapılan araştırmalar, oyunların sadece eğlence sağlamadığını, aynı zamanda yoğun stres, kaygı ve sıkıntı da yaratabileceğini ortaya koymuştur (Conati & Gutica, 2016). Bu bulgu, oyunların yalnızca zevk vermekle kalmadığını, aynı zamanda oyuncuların duygusal durumları üzerinde de etkili olabileceğini göstermektedir.

Eğitim araştırmalarına göre, duygusal durumlar öğrenmeye doğrudan etki edebilir ve öğrencilerin bilişsel süreçlerini hızlandırıp yavaşlatabilir (Graesser, 2014). Öğrencinin duygusal hali, öğrenme başarılarını etkileyebilir, çünkü motivasyon, dikkat ve problem çözme gibi bilişsel yetiler duygusal durumlarla yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, öğrencilerin duygusal hallerinin yönetilmesi, öğrenme süreçlerinin verimliliğini önemli ölçüde artırabilir. Oyunların, öğrencilerin duygusal hallerini etkileyebileceği ve bu etkileşimin öğrenmeye katkı sağlayabileceği göz önüne alındığında, eğitimde oyunların kullanımının önemi daha da anlaşılmaktadır.

Garris vd. (2002), oyunların öğrencilerin duygusal bağlılıklarını artırarak, öğrenme süreçlerini zenginleştiren etkiler yarattığını vurgulamaktadır. Ancak

oyunların etkisi her zaman olumlu olmayabilir. Bazı türdeki oyunlar, özellikle rekabetçi ve şiddet içeren içeriklere sahip olanlar, öğrencilerde kaygıyı ve stresi artırabilir. Anderson & Dill (2000) şiddet içerikli oyunların, oyuncuların duygusal dengesini bozabileceğini ve bu durumun öğrenme üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle, eğitimde oyun kullanırken, öğrencilerin psikolojik durumlarını olumsuz yönde etkilemeyecek türde oyunların seçilmesi büyük önem taşır.

Gee (2003) oyunların eğitimdeki rolünü anlatırken, öğrencilerin öğrenmeye daha fazla katılım göstermeleri ve duygusal bağ kurmaları gerektiğine dikkat çekmiştir. Oyunlar, öğrencilerin sadece bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda o bilgiyi duygusal olarak içselleştirmelerini sağlar. Bu sayede, öğrenciler daha derin bir öğrenme deneyimi yaşar. Eğitimde oyun kullanıldığında, oyunların duygusal etkileşimi artırma kapasitesi, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerini doğrudan olumlu etkiler.

Ayrıca, Anderson & Dill (2000), oyunların öğrencilerin içsel motivasyonlarını güçlendirdiğini ve öğrenmeye olan ilgilerini pekiştirdiğini savunmuştur. Bu, özellikle öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif bir rol aldıkları oyunlarda daha belirgin hale gelir. Eğitimde oyunların doğru seçilmesi, öğrencilerin hem duygusal hem de bilişsel olarak daha verimli bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlayabilir. Mayer ve diğerleri (2019) ise, oyunların eğitici amaçla kullanılmasının, öğrencilerin motivasyonlarını artırma ve öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirme potansiyeline sahip olduğunu belirtmiştir.

Oyunlarda amaçlanan öğretim kazanımlarını öğrencinin edinmesini sağlayacak ana etken, oyunların oyuncunun ilgisini çekmesidir (Gee, 2007; Prensky, 2006). Oyuncunun ilgisini çekmek için tüm oyun girdileri kuralına uygun olmalıdır. Oyun temelli öğrenmede dört farklı katılım türü vardır. Davranışsal katılımda oyuncu oyun üzerine düşünmez, kurallara uygun tıklamalar yapar ve karşılığında ödül alırsa davranış pekişir, ödül alamazsa davranış söner. Bilişsel katılımda mantık yürütme ve çıkarımlara göre amaca ulaşmaya yönelik hareket edilir ki asıl istenen ve kazanımların oyuncuya aktarıldığı tür budur (Mayer, 2014a). Duygusal katılımda oyuncu, oyun karakterleriyle kendini özdeşleştirir, ortak duygular geliştirir (Plass vd., 2020). Sosyokültürel katılımda ise ana amaç başkalarıyla etkileşime geçmek ve

iletişim sağlamaktır. Sosyokültürel katılım, bilişsel katılıma destek sağlar (Steinkuehler, 2006).

Sonuç olarak, eğitimde oyunlar (dijital veya fiziksel), öğrencilerin duygusal durumlarını etkileyerek onların öğrenmeye olan ilgilerini artırabilir. Ancak, oyunların içeriği dikkatlice seğilmeli, öğrencilerin psikolojik durumlarını olumsuz etkileyebilecek faktörlerden kaçınılmalıdır.

1.7. Türkçe Eğitim Programlarında Oyun Kavramı

Çocuğun okul öncesi dönemden başlayarak bilişsel, duygusal ve toplumsal olarak gelişimine katkı sağlayan oyunlar, nesnelerle teması, iş birliğini, rekabeti içerir. Çocukluğun ilk yıllarından itibaren fiziki temas gerektiren oyunlar oynayan bireyler yaşları ilerledikçe oyunların içeriğini değiştirerek oyun ihtiyaçlarını karşılar.

Türkçe ana dili eğitiminde de oyunlardan yararlanılmaktadır. MEB (2019) yayımladığı program için hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarında Türkçe dersi için farklı temalarda dil edinimine yardımcı olabilecek oyunlara yer verilmiştir. Örneğin; 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında, öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik şu oyunlara yer verilmiştir. “Her Genç Kız Zekidir” metninde, öğrenciler “önce, sonra, şimdi, her zaman” komutlarına uygun cümleler kurarak “Zaman Tüneli” oynar. “Derinliklerde Yaşam” metninde su canlılarını tanıtan kartlar hazırlanır, görsellerle desteklenir. “Yazının Bulunuşu” metninde sessiz harflerden kelimeler türetilir ve cümle içinde kullanılır. “Ebru Sanatı” metninde harflerle özel adlar bulma oyunu oynanırken, “Selimiye’ye Doğru” metninde öğrenciler öğrendikleri kelimeleri bilmecelele birbirlerine sordurur. Bu etkinlikler, öğrenmeyi hem yaratıcı hem eğlenceli hale getirir.

2019 yılında yayınlanan Türkçe Eğitim Programına göre 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında, öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini amaçlayan çeşitli eğitsel oyunlara yer verilmiştir. “Nilüfer Prenses” ve “Eskici” metinlerinde geçen bulmaca oyunları, deyim ve kavramları keşfetmeye yöneliktir. “Anadolu’nun Sesi” metninde karışık harflerle verilen kelimeleri bulma, “Komşuluk” metninde ise kelime küpüyle cümle kurma etkinliği yer alır. “Ah şu Gençler” metninde deyimler görsellerle eşleştirilirken, “Mor Salkımlı Ev” metninde öğrencilerden özlü sözleri bulmaları beklenir. Bu oyunlar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye katkı sağlar.

7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan eğitsel oyunlar, öğrencilerin hem dil becerilerini hem de sosyal yetkinliklerini geliştirmeye yöneliktir. “Kitaplarla Kurulan Dostluk” metninde empati kurmaya yönelik doğaçlama çalışmaları yapılırken, “Yazar ve Okuyucu” metninde zaman kiplerini öğretmek amacıyla grup temelli bir oyun oynanır. “Atatürk’ten Anılar” metninde ise kelime bilgisine dayalı bir bulmaca çözme etkinliği yer alır. Bu oyunlar, öğrenmeyi daha etkili ve keyifli hâle getirir.

8. sınıf Türkçe ders kitaplarında, öğrencilerin sözcük bilgilerini geliştirmeye yönelik şu eğitsel oyunlara yer verilmiştir. “Ergenekon Destanı” metninde öğrenciler, bulmaca çözerek anahtar kelimeyi bulmaya çalışır. “Anadolu’da Konukseverlik” metninde ise karışık harflerden oluşan deyimleri doğru sıraya dizerek anlamlı hâle getirme etkinliği yapılır. Bu oyunlar, öğrencilerin dikkatini artırırken dil öğrenimini eğlenceli bir şekilde destekler.

Millî Eğitim Bakanlığı’nın (2024) yayımladığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programında, öğrencilerin söz varlığını geliştirmeleri, ön bilgilerini harekete geçirecek etkinliklerde aktif rol üstlenmeleri ve ekip çalışmasına yönelik beceriler kazanmaları amacıyla “Oyun Dünyası” teması yer almaktadır. Bu tema, fiziksel oyunların eğitsel süreçlere entegrasyonunu destekleyerek hem dil gelişimini hem de sosyal etkileşimi teşvik etmeyi amaçlamaktadır.

Türkçe ders kitaplarında yer alan bu oyunların ortak özelliklerine bakıldığında, önceden hazırlanan bir düzenek bulunmaması, öğrencilerin birbiriyle etkileşimine bağlı olarak oyunların içeriğinin değişebilirliği, öğrencilerin birbiriyle etkileşimine ortam sunmak için hazırlandığı görülmektedir. Bu oyunların fiziki olarak öğrencilerin aktif katılımına olanak sunduğu ve öğrencilerin somut materyallere dokunarak oynadığı oyunlar olduğu görülmektedir.

Dijital ortamların yaygınlaşmasıyla birlikte, fiziksel oyunların dijital ortama aktarılması gündeme gelmiştir. Ses, görsel ve hareket unsurları içeren dijital temelli oyunlar, çocukların ilgisini çekmekte ve eğitimde de kullanılmaktadır. Ancak fiziksel oyunlar, yüz yüze etkileşim ve fiziksel temas açısından daha fazla olanak sunduğundan, dijital ortama aktarıldıklarında etkilerini yitirme riski taşır. Bu durumun çocuklar açısından olumlu mu yoksa olumsuz mu sonuçlar doğurduğu tartışmalıdır.

Video oyunlarının ortaya çıktığı ilk dönemlerde, daha çok bu oyunların bireyler üzerindeki psikolojik etkileri incelenmiş, ancak Malone (1981) çalışmasıyla birlikte oyunların edilgen değil, etken bir kavram olduğu fikrini ön plana çıkarmıştır. Araştırmacı oyunların motivasyonel özelliklerine vurgu yaparak, oyuncuların olumlu etkileşimler yoluyla yeni bilgiler edinebileceğini ileri sürmüştür.

Eğitim sistemlerinin, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara uygun olarak şekillenmesi gerektiği düşünüldüğünde, teknolojik gelişmelerin hızla ilerlediği günümüzde, eğitim süreçlerinin de bu gelişmelere uyum sağlaması kaçınılmazdır (Kaya & Uyangör, 2022). Günümüz eğitim sisteminde, dijital dünyayla iç içe büyüyen çocukların öğrenme süreçlerinde teknoloji temelli yöntemlerin kullanılması, kalıcı öğrenmeyi destekleyen önemli bir unsur haline gelmektedir (Mayer, 2014a).

Çağımızda bireylerden beklenen beceriler giderek çeşitlenmekte ve karmaşıklaşmaktadır. Geleneksel eğitim yöntemlerinin bireylerin üst düzey beceriler kazanması noktasında yetersiz kaldığı görüşü yaygınlaşmakta, bu nedenle yenilikçi ve etkileşimli eğitim modellerine duyulan ihtiyaç artmaktadır (Yeşilyaprak, 2003). Oyun öğelerinin eğitim süreçlerine entegre edilmesi, ders sürelerinin uzun olmasından kaynaklanan motivasyon kaybını önlemeye yardımcı olabilmektedir. Bediou vd. (2018) tarafından yürütülen araştırmalar, oyunların doğrudan öğretim amacı taşımadığı durumlarda bile dikkat ve algılama becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmalar, uzun süre dijital oyun oynayan bireylerde dikkat ve algı seviyelerinde gelişim gözlemlendiğini, ayrıca algı süreçlerinde yavaşlık yaşayan bireylerin oyunlar sayesinde olumlu yönde ilerleme kaydettiğini göstermektedir (Green & Bavelier, 2003). Bu çerçevede değerlendirildiğinde, oyun temelli öğrenme yöntemleri, eğitim süreçlerini daha etkili ve verimli hale getirme potansiyeline sahiptir. Oyunların eğitimde kullanımı, fiziksel veya dijital oyun olması fark etmeksizin öğrencilerin bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirerek, öğrenme süreçlerine olan ilgilerini artırmakta ve eğitimde kalıcı öğrenmenin sağlanmasına önemli ölçüde katkı sunmaktadır (Gee, 2003).

1.8. Oyun ve Motivasyon

Oyunların motivasyon üzerindeki etkisi, eğitimdeki en önemli unsurlardan biridir. Motivasyon, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini, bağlılıklarını ve sürece

katılımlarını belirleyen temel bir faktördür (Ryan & Deci, 2000). Özellikle oyun temelli öğrenme ortamlarında, öğrenciler, oyun sürecinde elde ettikleri başarılar ve ödüller aracılığıyla içsel motivasyonlarını artırabilirler. Ryan & Deci (2000) içsel motivasyonun, bireylerin bir etkinliği kendi istekleriyle ve zevk alarak yapmalarını sağladığını belirtmiştir. Oyunlar, öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini ve kendilerini geliştirmelerini mümkün kılar. Bu durum, öğrenme sürecini daha çekici hale getirir ve öğrencilerin sınıf içindeki etkileşimlerini artırır.

Vallerand (1997) motivasyonun eğitimdeki başarının anahtarı olduğunu savunmuş ve öğrencilerin motivasyonlarını arttıracak faktörlerin öğrenme ortamında nasıl şekillendirilebileceğine dair önemli bulgular sunmuştur. Oyunların eğitimde kullanımı, özellikle dışsal motivasyonu içsel motivasyona dönüştürme potansiyeli taşıyan bir araç olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerin dışsal ödüllerle (puanlar, seviyeler, rozetler vb.) başlama süreci, zamanla içsel ödüllere (kişisel tatmin, özgüven artışı, başarı hissi) dönüşebilir. Bu dönüşüm, öğrencinin öğrenmeye daha derinlemesine katılımını sağlar ve öğrenme sürecini daha verimli hale getirir.

Garris vd. (2002) öğrenme motivasyonunun, öğrencinin başarıma duygusu ve gelişen becerilere dair geri bildirimlerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Oyunlar, bu tür geri bildirimleri anında sağlayarak, öğrencilerin gelişimlerini ve ilerlemelerini izlemelerini sağlar. Bu sürecin doğal bir parçası olan zarif başarısızlık (graceful failure) ilkesi, öğrencilerin hata yapmalarını ve bu hatalardan ders çıkarmalarını teşvik eder. Kapur (2008), oyunlarda karşılaşılan zorlukların, öğrencilerin bu zorluklarla başa çıkma becerilerini geliştirmelerine ve motivasyonlarını artırmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Zorlukların doğru şekilde yapılandırılması, öğrencilerin başarıya ulaşmak için motivasyonlarını sürekli yüksek tutmalarına olanak tanıyarak onları süreçte aktif olmaya teşvik edebilir.

Oyunların sosyal etkileşim ve iş birliği gerektirmesi, motivasyonu daha da artıran bir diğer faktördür. (Vygotsky, 1978) öğrenmenin sosyal bir süreç olduğunu ve öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerinin büyük bir rol oynadığını ifade etmiştir. Çok oyunculu oyunlar, öğrenciler arasında iş birliği ve grup içi etkileşim yoluyla öğrenme fırsatları yaratır. Um vd. (2012), oyunların sosyal etkileşimi artırarak öğrencilerin, öğrenme süreçlerinde birbirlerine yardımcı olma ve bilgiyi paylaşma motivasyonlarını pekiştirdiğini ortaya koymuştur. Öğrenciler, bir takım içinde

birlikte çalışarak hedeflerine ulaşmayı deneyimledikçe, bu tür etkileşimler onların öğrenme motivasyonunu artırır.

Son olarak Mayer vd. (2019), oyun temelli öğretim yöntemlerinin öğrencilere yalnızca bilgi kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda öğrenme süreçlerinde içsel motivasyonlarını artıracak fırsatlar sunduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin oyunla etkileşimi, öğrenme sürecinin eğlenceli, stressiz ve keyifli bir şekilde ilerlemesini sağlar. Bu süreçte öğrenciler, kendi hızlarında ilerleyerek istedikleri zaman dinlenme veya yeniden deneme fırsatına sahip olurlar. Bu esneklik, öğrenme süreçlerinde öğrencinin kontrolünü artırır ve motivasyonunu pekiştirir.

Bu bulgular, oyunların eğitimde motivasyon artırıcı ve etkileşimli bir araç olarak kullanıldığında, öğrencilerin sadece bilgi edinme süreçlerini değil, aynı zamanda öğrenmeye olan genel ilgilerini de olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Oyunlar, eğitimde kullanılan en güçlü motivasyon araçlarından biri olarak, öğrencilerin uzun süreli öğrenme ve gelişim süreçlerini destekleyen bir yapı sunmaktadır.

1.9. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Oyunlar, öğrenme sürecini eğlenceli hâle getirerek öğrencilerin tutumunu artırmakta ve öğrenmeye yönelik kaygılarını azaltmaktadır (Malone & Lepper, 1987). Özellikle dil öğretiminde oyun temelli etkinliklerin kullanımı, öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmelerine, dili doğal bağlamlarda kullanmalarına ve akranlarıyla etkileşim kurmalarına katkı sağlamaktadır (Wright vd., 2006). Ayrıca, oyun temelli öğrenme modeli yalnızca bilişsel becerileri değil; aynı zamanda sosyal ve duyuşsal becerilerin gelişimini de desteklemektedir (Vygotsky, 1978).

Günümüzde dijital oyunlar ve teknoloji temelli öğrenme araçları, özellikle Z kuşağı ve Alfa kuşağı olarak adlandırılan yeni nesiller için bir tercihten çok bir gereklilik hâlini almıştır (Prensky, 2001a, 2001b). Ancak sesli ve hareketli görsel uyaranlara aynı anda maruz kalan bireylerin dikkatlerini sürekli olarak odaklamaları her zaman mümkün olmayabilir. Bu nedenle, dijital temelli oyunlara alternatif olarak daha az uyaran içeren oyun türleri düşünülmelidir. Fiziksel oyunlar; kartlar, şekiller, panolar gibi somut materyallerle geliştirilen ve öğrencilerin doğrudan etkileşimde

bulunabileceği etkinliklerdir. Bu tür oyunlarda hareket ve ses unsurları bulunmaz; yalnızca görsel öğeler yer alır.

Türkçe öğretimi bağlamında oyun temelli etkinliklerin öğrenme sürecine etkisini incelemek, bu yöntemin öğrencilerin akademik başarısı ve tutumu üzerindeki rolünü daha iyi kavramamıza yardımcı olacaktır. Yabancı dil eğitiminde hem dijital hem de fiziksel oyunlarla öğretim konusunda birçok kapsamlı araştırma yapılmış olmasına rağmen Türkçe öğretimi özelinde yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca iki oyun formunu Türkçe öğretimi üzerinde doğrudan karşılaştıran çalışmalara rastlanmamıştır. Türkçe derslerinde oyun temelli etkinliklerin nasıl uygulanabileceğini belirlemek ve hangi yöntemin öğrenci tutumuna daha olumlu katkı sağladığını ortaya koymak, alandaki eksikliklerin giderilmesine katkı sunacaktır.

Bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Konu anlatımı ardından yapılan pekiştirme etkinliklerinin türünün (soru-cevap, fiziksel oyun ve dijital oyun)
 - a. Türkçe dersi başarı düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
 - b. Türkçe dersine yönelik tutum düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

2. ALANYAZIN

2.1. Eğitimde Oyunlar

Mayer (2014a) tarafından yapılan çalışmalar, oyun temelli öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmalarda, dil öğretimi, fen ve matematik gibi farklı alanlarda oyun temelli öğretim ile öğretim yapılan öğrencilerin, geleneksel yöntemlerle eğitilen öğrencilere kıyasla daha iyi sonuçlar aldıkları vurgulanmıştır. Mayer vd. (2019) oyunların öğrencilere daha fazla etkileşim, geri bildirim ve motivasyon sunduğunu, bu faktörlerin öğrencilerin öğrenme başarısını önemli ölçüde artırdığını belirtmiştir. Oyun temelli öğretim, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlar, aynı zamanda onların kritik düşünme becerilerini, problem çözme yeteneklerini ve yaratıcı düşünme kapasitelerini geliştirir (Mayer, 2014a).

Plass ve diğerlerine (2015) göre oyunların sadece bilişsel yönlerden değil, aynı zamanda duyuşsal, kültürel ve motivasyonel boyutlardan da desteklenerek hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitsel oyunlar, bu çok yönlü boyutların her birini dikkate alacak şekilde tasarlanmalıdır. Oyunların tasarımında, oyun sürecinin hangi öğrenme kazanımlarını hedeflediği, hangi becerilerin destekleneceği ve öğrencilerin bu süreçte nasıl etkileşimde bulunacağı net bir şekilde belirlenmelidir. Oyunların başarısı, öğrencilerin oyun sırasında mevcut bilgilerini test etmelerine, aynı zamanda yeni bilgilerin gelişmesine zemin hazırlayacak unsurlara dayanmaktadır. Bu unsurlar, öğrencilerin oyun içerisinde öğrenmeye aktif katılım göstermelerini sağlar ve sürecin verimliliğini artırır.

Bir eğitici oyunun tasarlanması sırasında, oyunun içeriği ve öğrenme kazanımları göz önünde bulundurulmalıdır. Oyunun belirli bir konu için öğretici olup olmayacağı ve o konunun oyunla ne kadar uyumlu olduğu dikkatlice değerlendirilmelidir. İstenilen kazanımın oyun yoluyla edindirilmesi mümkünse, oyun tasarımı buna uygun bir şekilde yapılmalıdır. Her bir kazanım için farklı öğrenme alanlarını tetikleyecek oyunlar tasarlanmalı, bu oyunlar aracılığıyla öğrencilerin çok yönlü gelişimi desteklenmelidir (Plass vd., 2015). Bu tür bir tasarım, öğrencilerin sadece akademik bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda duygusal, sosyal ve odaklanma becerilerini de geliştirebilecek şekilde hazırlanmalıdır.

Çocuklar, eğitim çağından önce oyun oynama davranışını geliştirir ve bu dönemde oyun, onların dünyayı anlama ve yeni beceriler kazanma yollarından biri haline gelir. Ancak eğitim ortamına geldiklerinde, oyunlar geleneksel sınıf içi öğretim yöntemleriyle çatışma yaratabilir. Flavell vd. (1987) çocukların oyun yoluyla geliştirdikleri becerilerin, okul ortamında genellikle karşılık bulmadığını ve bunun da çocukların eğitim sürecine uyum sağlamalarını zorlaştırabileceğini belirtmişlerdir. Eğitim ortamlarında oyun oynamaya alışkın olan öğrenciler, geleneksel öğretim yöntemlerine karşı direnç gösterebilir ve bu durum, onların öğrenme süreçlerinde aksamalara yol açabilir. Bu tür durumların önüne geçebilmek için, eğitim ortamlarında oyun temelli yöntemlerin yer alması faydalı olabilir.

Oyun temelli öğrenme, dil öğretimi alanında da sayısal becerilerin geliştirilmesinde de etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Özellikle Matematik, Fen ve Teknoloji derslerinde oyun destekli öğretim, öğrencilerin kavramsal anlamalarını güçlendirmek ve öğrenme sürecini daha etkileşimli hale getirmek amacıyla sıklıkla araştırma konusu olmuştur (Porter vd., 2011). Sayısal becerilerin erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi gerektiği görüşü eğitim literatüründe yaygın olarak kabul edilmekte olup, bu becerilerin okul öncesi dönemden itibaren oyunlar aracılığıyla desteklenmesinin öğrencilerin ilerleyen yıllarda sayısal okuryazarlık düzeyini artıracığı belirtilmektedir (Wolfgang vd., 2001). Özellikle erken yaşlarda edinilen problem çözme becerilerinin ve mantıksal düşünme yetisinin, dijital oyunlar yoluyla pekiştirilerek, öğrencilerin analitik düşünme kapasitelerini artırdığı araştırmalarla ortaya konmuştur (Gee, 2003).

Matematik öğretiminde geleneksel yöntemler ile oyun temelli yaklaşımlar karşılaştırıldığında, oyunların bağlamsal öğrenmeyi teşvik ettiği ve bu sayede matematiksel kavramların soyut olmaktan çıkarak somut hale geldiği öne sürülmektedir (Devlin, 2011). McLaren vd. (2017a) tarafından yürütülen bir çalışmada, ortaokul öğrencilerine ondalık kesirlerin öğretimi amacıyla "Decimal Point" adlı bilgisayar oyunu oynatılmış ve geleneksel ders yöntemleriyle öğrenim gören bir kontrol grubuyla kıyaslanmıştır. Araştırma sonucunda, oyun temelli öğrenme yöntemini deneyimleyen öğrencilerin süreç değerlendirme sınavındaki puanlarının 0,43; sonuç değerlendirme sınavındaki puanlarının ise 0,37 oranında kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Fen Bilimleri alanında oyun temelli eğitimin etkili olduğu ve özellikle dijital oyunlar ile simülasyonların bilimsel kavramların öğrenilmesini kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Mayer, 2014a). Adams vd. (2012) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada, üniversite öğrencilerine ıslak hücreli pillerle ilgili "Cache 17" adlı bir macera oyunu oynatılmış ve bu grubun başarı testi sonuçlarının, geleneksel öğrenme yöntemleriyle eğitim gören öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu tür oyunların, bilimsel kavramları günlük yaşam bağlamına oturtarak öğrenmeyi daha anlamlı hale getirdiği ve öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ifade edilmektedir (D. B. Clark vd., 2016).

Oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalardan biri de Rapunzel projesidir (Plass vd., 2009). Bu projede, temel programlama becerilerini geliştirmek amacıyla dijital oyunlar kullanılmış ve özellikle kız öğrencilerin programlama becerileri ile sayısal alanlara yönelik tutumlarında önemli gelişmeler kaydedildiği gözlemlenmiştir. Bu sonuç, oyun temelli eğitimin sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin özgüvenlerini ve öğrenmeye yönelik ilgilerini artırmada da etkili olabileceğini göstermektedir (Plass vd., 2009).

Oyun temelli öğrenme, yalnızca sayısal alanlarla sınırlı kalmayıp, tarih öğretiminde de etkili sonuçlar vermektedir (Squire, 2004). Örneğin, ABD tarihi konusunda lise öğrencilerine oynatılan "Civilization 3" oyununun, tarihi kavramların daha iyi anlaşılmasına ve öğrencilerin tarihe olan ilgilerinin artmasına katkı sağladığı belirlenmiştir (Pagnotti & Russell, 2012). McCall (2011) tarih öğretiminde kullanılan "Total War" gibi strateji oyunlarının, öğrencilere tarihi olayları sanal bir ortamda deneyimleme imkânı sunarak tarihî süreçleri daha iyi kavramalarına yardımcı olduğunu ve bu sayede tarihî bilgilerin ezberlenmek yerine içselleştirilmesini sağladığını öne sürmektedir. Ayrıca, tarihî simülasyon oyunlarının, öğrencilerin eleştirel düşünme ve olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini değerlendirme becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir (Weitze, 2014).

Sonuç olarak, oyun temelli öğrenme, yalnızca eğlenceli bir öğretim yöntemi olmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarını artıran, motivasyonlarını yükselten ve disiplinler arası öğrenme süreçlerini destekleyen etkili bir pedagojik araç olarak değerlendirilmektedir (Gee, 2003). Özellikle dijital

oyunların ve simülasyonların, matematik, fen bilimleri ve tarih gibi çeşitli alanlarda derinlemesine öğrenmeyi desteklediği, öğrenci motivasyonunu artırdığı ve karmaşık kavramları daha erişilebilir hale getirdiği yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Hamari vd., 2016). Gelecekteki eğitim sistemlerinde, oyun temelli öğrenmenin daha geniş çapta benimsenmesi, eğitimin niteliğini artırmada önemli bir adım olabilir.

2.2. Anadil Eğitiminde Oyunlar

Oyunlar, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde aktif katılımını sağlayarak hem dil becerilerini hem de sosyal etkileşimlerini geliştirmekte ve bu sayede kültürel kodları öğrenmelerine katkıda bulunmaktadır (Kılıç, 2012). Oyun temelli öğrenme, yalnızca kelime bilgisini artırmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin dilbilgisi kurallarını anlamalarını ve bunları iletişimde doğru şekilde kullanmalarını da desteklemektedir (Gee, 2003). Dil öğretiminin oyun temelli yöntemlerle yürütüldüğü öğrenenlerde, geleneksel anlatım yöntemine kıyasla daha etkili sonuçlar alındığı, yapılan çok sayıda çalışmayla ortaya konmuştur. Bu durum, oyunların motivasyonu artırarak öğrenmeyi daha eğlenceli ve etkileşimli hâle getirmesiyle açıklanmaktadır (Shaffer vd., 2005). Ayrıca, oyun temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerini destekleyerek, onların dile yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sunduğu da vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, ortaokul çağındaki çocukların dijital oyunlara ayırdıkları süreyi belirlemek amacıyla New York’ ta gerçekleştirilen bir araştırmada, erkek çocukların haftalık ortalama 42 saat, kız çocuklarının ise 30 saat oyun oynadığı belirlenmiştir (Um vd., 2012) Oyunların giderek bu denli yaygın ve etkili bir araç haline gelmesi, eğitim süreçlerinde de motive edici, eğlendirici ve sosyal etkileşimi teşvik edici yönlerinden faydalanılması gerekliliğini gündeme getirmektedir (Prensky, 2005).

Bu çerçevede, Estonya’ da yetişkin lise öğrencileriyle gerçekleştirilen bir eylem araştırmasında, Estonca ana dili derslerinde oyunlaştırılmış etkinliklerin öğrencilerin derse katılımını, ilgisini ve motivasyonunu anlamlı biçimde artırdığı ortaya konmuştur. Araştırmada, oyunlaştırma uygulamaları ile geleneksel dersler karşılaştırılmış; sonuçlar, oyunlaştırılmış derslerin daha yüksek öğrenci aktifliği, daha ilgi çekici ders algısı ve öğrenme sürecinin daha keyifli bulunması gibi olumlu çıktılar sağladığını göstermiştir. Kısa süreli uygulamalarda akademik başarı farkı

belirgin olmasa da, öğrencilerin derse yönelik tutum ve motivasyonlarında önemli artışlar gözlenmiştir. Bu durum, oyunlaştırmanın dil öğretiminde yalnızca çocuklar için değil, yetişkin öğrenenler için de etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır (Kitsnik & Pärn, 2024).

Benzer şekilde, dijital oyun temelli öğrenme üzerine yapılan başka bir araştırmada, oyunlaştırma unsurlarının (puan, rozet, seviye, görev gibi) ders içeriğine entegre edilmesinin öğrencilerin motivasyonunu, derse katılımını ve öğrenme sürecine yönelik ilgisini artırdığı belirlenmiştir. Duolingo uygulaması aracılığıyla yürütülen yarı deneysel çalışmada, deney grubunun İngilizce dinleme yeterliliği son test puan ortalaması ($M=68.39$) kontrol grubunun ortalamasından ($M=55.81$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p = 0.002$). Bulgular, oyun tabanlı etkinliklerin öğrencilerin dikkat sürelerini uzattığını, grup çalışmaları yoluyla sosyal ve iletişim becerilerini geliştirdiğini ve öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirdiğini ortaya koymuştur. Bazı durumlarda akademik başarıdaki artış sınırlı olsa da, öğrencilerin derse yönelik tutumlarında ve iç motivasyonlarında belirgin iyileşmeler sağlanmıştır. Bu sonuçlar, dijital oyunların eğitim hedefleriyle uyumlu olarak planlandığında, öğrenme sürecini destekleyen güçlü bir araç haline geldiğini göstermektedir (Abbas & Mohammed, 2024)

Ayrıca, çevrim içi oyun tabanlı öğrenme ortamlarının kelime öğretimindeki etkisini inceleyen bir çalışmada, ortaokul öğrencileri deney ve kontrol gruplarına ayrılarak değerlendirilmiştir. Deney grubunda çevrim içi oyun tabanlı kelime öğretimi uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Uygulama sonunda deney grubunun kelime bilgisi testlerinden elde ettiği puanlar, kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bulgular, oyun tabanlı uygulamaların kelime öğrenimini kalıcı hâle getirdiğini, öğrencilerin derse katılımını artırdığını ve öğrenme sürecini daha eğlenceli ve motive edici bir hale getirdiğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler ayrıca, bu tür uygulamaları eğlenceli, etkileşimli ve ilgi çekici bulduklarını ifade etmiştir (Santos vd., 2020).

Ortaokul öğrencileriyle yürütülen bir diğer çalışmada ise çevrim içi oyun tabanlı kelime öğretiminin, geleneksel yöntemlere kıyasla daha yüksek kelime öğrenme başarısı sağladığı belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin test puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek çıkması, oyun tabanlı öğrenmenin

öğrencilerin aktif katılımını teşvik ederek öğrenmeyi kalıcı hâle getirdiğini göstermektedir. Katılımcılar, bu yöntemin öğrenme sürecini daha eğlenceli ve motive edici kıldığını belirtmiştir (Zou vd., 2021).

Son olarak, ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesinde oyun tabanlı mobil uygulamaların etkisini inceleyen bir çalışmada, deney grubunda mobil oyun temelli konuşma etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin konuşma akıcılığı, telaffuz doğruluğu, kelime çeşitliliği ve bağlam içinde doğru kelime kullanma becerilerinde kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Öğrenciler, mobil oyun tabanlı uygulamaların öğrenmeyi eğlenceli, motive edici ve etkileşimli hâle getirdiğini ifade etmiştir (Hanghøj vd., 2022).

Bu bulgular, oyun tabanlı mobil uygulamaların konuşma becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu ve derslerde bu tür uygulamalara daha fazla yer verilmesi gerektiğini göstermektedir.

2.3. Yabancı Dil Eğitiminde Oyunlar

Yabancı dil öğretimi alanında oyunlar, öğrencilerin sosyal yaşamı anlamalarına ve dildeki sesleri öğrenmelerine yardımcı olmak için sıklıkla kullanılmaktadır. Kongmee vd. (2012), oyunların özellikle sesletim (artikülasyon) özelliklerini öğrenmek için etkili öğretim yöntemleri olduğunu vurgulamaktadır. Oyun temelli öğrenme, dil kullanımında öğrencilerin öz-yeterlik algılarını olumlu yönde geliştirdiği gözlemlenmiştir (Plass vd., 2015). Oyunlar, öğrencilere dil bilgisi ve kelime dağarcığı gibi dil becerilerinin yanı sıra, kültürel ve sosyal bağlamdaki dil kullanımını da öğrenme fırsatı sunar (Gee, 2003). Bu, öğrenilen bilgilerin gerçek hayatta nasıl kullanılacağını anlamayı kolaylaştırarak motivasyonu artırmaya yardımcı olabilir.

Dil öğretimi üzerine yapılan başka bir çalışmada McLaren vd. (2017b) üniversite öğrencilerine 7 oturum boyunca Duolingo adlı dil öğretim oyunu ile İtalyanca eğitimi verilmiş ve diğer bir gruba aynı içerik slaytlarla sunulmuştur. Başarı testlerinde, oyun ile öğrenen grubun, slaytlarla öğrenenlere göre 0,25 puan farkla daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, motivasyon testinde ise oyun

temelli öğrenen grubun, slaytlarla öğrenenlere göre 0,75 puan daha fazla motivasyonla öğrenim sürecini gerçekleştirdiği ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, Anderson & Dill (2000) tarafından yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir. Anderson & Dill (2000) oyunların öğrencilere aktif katılım ve problem çözme becerilerini kazandırdığını, bu da dil öğrenme sürecini daha etkili ve çekici hale getirdiğini belirtmiştir.

Oyun temelli öğrenmenin yabancı dil öğretiminde etkili bir strateji olduğu çeşitli araştırmalarla desteklenmektedir. Porter vd. (2011), dijital oyunların etkileşimli yapısının, öğrencilerin hedef dili otantik ve bağlamsal bir ortamda kullanmalarına olanak tanıdığını, bunun da öğrenme motivasyonlarını ve katılımlarını artırdığını belirtmektedir. Bu tür oyun temelli ortamlar, öğrencilerin dil becerilerini dinamik yollarla uygulamalarına imkân tanımakta ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırmaktadır.

Bu doğrultuda, dijital oyunların dil öğrenme sürecine olan katkısı hem akademik araştırmalarla desteklenmiş hem de pratikte başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Bu oyunlar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri için etkili, motive edici ve katılımcı bir ortam sunmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu araştırmada, oyun temelli etkinliklerin Türkçe öğretimindeki başarı ve tutum üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yarı deneysel bir çalışma tasarlanmıştır. Bu bölümde kullanılan araştırma yaklaşımı, katılımcılarla ilgili tanımlayıcı bilgiler, öğrenme içeriğinin özellikleri, ölçme araçları ve analiz yöntemi detaylandırılmıştır.

3.1. Araştırma Tasarımı

Bu çalışma, kontrol gruplu yarı deneysel boylamsal (ön test – ara test – son test) bir araştırma tasarımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma tasarımında farklı gruplara değişik uygulamalar yapılır ve grupların zaman içindeki değişimlerini belirlemek için farklı zaman dilimlerinde ölçüm yapılır (Creswell & Creswell, 2023). Çalışma üç gruba yapılmıştır. Birinci deney grubu konu pekiştirme amaçlı fiziksel oyunlar oynarken, ikinci deney grubu dijital oyunlar oynamıştır. Kontrol grubunda ise alışageldik pekiştirme etkinlikleri yürütülmüştür.

Tüm gruplarda Türkçe dersinin ilk dört saatinde 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlar (MEB, 2019) doğrultusunda öğretim gerçekleştirilmiştir. Dersler, mevcut müfredata uygun olarak anlatım yöntemi, okuma-yorumlama, soru-cevap ve alıştırma etkinlikleri gibi standart öğretim yöntemleriyle işlenmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü 6 hafta boyunca tüm gruplarda toplam 24 saat konu anlatımı yapılmış ve ilgili konunun kazanımları eksiksiz bir şekilde öğrencilere aktarılmıştır.

Dersin son iki saati ise grup türünü belirleyen farklı pekiştirme etkinliklerine ayrılmıştır. *Kontrol grubu*, Türkçe derslerinin alışageldik öğretim yöntemleriyle işlendiği öğrenci grubunu temsil etmekte olup, bu grupta araştırmanın müdahalesi olan oyun temelli etkinlikler uygulanmamış, onların yerine deyimler ve atasözleri ile ilgili soru cevap, boşluk doldurma, çoktan seçmeli sorularla pekiştirme çalışmaları yapılmıştır. *Fiziksel oyun grubunda*, rekabet içeren bireysel oyunlar, iş birlikli oyunlar ve gruplu oyunlar şeklinde sınıflandırılan oyunlar oynatılmıştır. *Dijital oyun grubunda* ise çevrim içi WordWall platformu kullanılarak fiziksel oyun grubuna benzer şekilde bireysel oyunlar, iş birlikli ve sosyal iletişim gerektiren oyunlar ve

gruplar arası oynanan rekabetçi oyunlar oynatılmıştır. Oyunların başında, oyunlar eğer gruplu ise kazanan gruba; eğer bireye ise bireye ödülleri verilmiştir. Somut ödül olarak dondurma, çikolata, yıldız, rozet; sosyal etkinlik ödülü olarak piknik etkinliği verileceği yarışmaların başında öğrencilere hatırlatılmış her hafta farklı ödüllendirmeler yapılmıştır.

Derslerde oyunlardan önce interaktif tahta aracılığıyla etkinliklerin nasıl gerçekleştirileceği açıklanmış ve oyun kuralları belirtilmiştir. Araştırma grupları bazında haftalık uygulama akışı **Şekil 1**'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Araştırma grupları bazında haftalık uygulama akışı

3.2. Katılımcılar ve Araştırma Bağlamı

Araştırmanın katılımcıları 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin kuzeydoğusundaki bir il merkezinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören 6. sınıf düzeyi öğrencilerden oluşturmaktadır. Araştırmada mevcut şubeler kullanılmış, herhangi bir rasgele seçim yapılmamıştır. Katılımcılar çalışmaya dahil edilmeden önce veliler bilgilendirilerek imzalı veli onam formu alınmış ve araştırmaya gönüllülük esasıyla katılım sağlanmıştır. Kontrol grubu 29, fiziksel oyun grubu 25 ve dijital oyun grubu 28 olmak üzere toplam 82 öğrenciden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada hem başarıyı hem tutumunu ölçmek amacıyla çeşitli veri toplama araçlarından yararlanılmıştır.

3.3.1. Akademik Başarı Testleri

Türkçe dersinde öğretilmesi hedeflenen kazanımları değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından deyimler ve atasözleri ile ilgili başarı testleri geliştirilmiştir. Başarı testleri, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından her yıl yayınlanan kazanım testlerinden alınan Deyimler ve Atasözleri testlerinden derlenen 10 çoktan seçmeli, 5 açık uçlu sorudan oluşturulmuş ve uzman görüşleri alınarak kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Ön test, ara test ve son test aşamalarında kullanılan başarı testleri farklı sorular içermekle birlikte konu kapsamı ve zorluk açısından birbirlerine denktir. Uygulama öncesinde testin pilot çalışması yapılmıştır.

3.3.2. Tutum Ölçeği

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Özkaya & Coşkun (2018) tarafından geliştirilen “Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, derse yönelik kazanımlar (10 madde), derse yönelik güçlükler (6 madde) ve sınıf içi etkileşim (5 madde) olmak üzere 3 faktörü ölçen 21 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert tipi ölçekte (1 - *Hayır, Hiçbir Zaman*, 5 - *Evet, Her Zaman*) seçenekleri bulunmaktadır. Araştırmada Türkçe dersine yönelik genel genel tutuma odaklanıldığından ölçek maddelerindeki “dil bilgisi” sözcükleri yerine “Türkçe dersi” yazılarak uyarlanmıştır. Derse yönelik kazanımlar, derse yönelik güçlükler ve sınıf içi etkileşim faktörlerindeki ölçmek maddelerine ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ön testte sırasıyla 0.84, 0.77 ve 0.633, son testte ise sırasıyla 0.85, 0.82 ve 0.69 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Eğitsel Oyun Tasarlama Süreci

Bu bağlamda, Türkçe öğretiminde oyun temelli etkinliklerin tasarlanması, belirli pedagojik hedefler doğrultusunda sistematik bir süreç gerektirmektedir. Çalışma kapsamında dijital destekli eğitsel oyunlar, dijital eğitim platformu olan WordWall aracılığıyla tasarlanmıştır. Fiziksel oyunlar ise dijital oyunların benzeri olacak şekilde somut materyallerden hazırlanmıştır. Bu bölümde, 6.sınıf düzeyinde

deyimler ve atasözleri öğretimine yönelik eğitsel oyun tasarım süreci ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

3.4.1. Pedagojik Hedeflerin Belirlenmesi

Eğitsel oyunların etkili olabilmesi için öncelikle öğrenme kazanımlarının net bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, 6. Sınıf Türkçe dersi öğretim programına uygun olarak deyimler ve atasözleri konusuna yönelik öğrencilerin bu ifadelerin anlamlarını doğru bir şekilde kavramalarını sağlamak, günlük konuşmalarda ve yazılı anlatımlarda doğru bağlamda kullanabilme becerisi kazandırmak, kelime dağarcıklarını geliştirmek ve deyim ile atasözlerinin kültürel değerlerle olan ilişkisini fark etmelerine yardımcı olmak gibi hedefler belirlenmiştir. Bu kazanımlar doğrultusunda tasarlanan eğitsel oyunlar, öğrencilerin kalıcı ve anlamlı öğrenme gerçekleştirmesine katkıda bulunacak şekilde haftada iki saatlik çalışmalar şeklinde toplamda 16 saatlik etkinlikler biçiminde planlanmıştır.

3.4.2. İçerik Geliştirme Süreci

Oyun temelli etkinliklerin içeriği oluşturulurken, öğrencilerin yaş ve bilişsel seviyeleri dikkate alınarak 6. sınıf müfredatına uygun deyimler ve atasözleri belirlenmiştir. İçerik oluştururken, kapsam belirleme aşamasında MEB 6. Sınıf Türkçe dersi müfredatında yer alan deyimler ve atasözleri listelenmiştir. Her deyim ve atasözü için öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabileceği bağlamlar belirlenmiştir. Soruların hazırlanması aşamasında, eşleştirme oyunları ile deyimlerin açıklamalarını kavratmak amaçlanmış, bulmacalarda deyim ve atasözü bilgi birikimini harekete geçirecek şekilde deyimlerde veya atasözlerinde yer alan kelime eksiklerini buldurmak amaçlanmıştır. Test soruları oluşturulurken öğrencilerin anlam bilgisini ve yorumlama becerilerini ölçmeye yönelik seçenekler eklenmiştir. Bu içeriklerin oluşturulmasıyla, öğrencilerin deyimler ve atasözleri konusunda derinlemesine anlamaya dayalı bir öğrenme süreci geçirmeleri amaçlanmıştır.

Oyun temelli öğrenmenin etkili olabilmesi için görsellik ve etkileşim unsurları önemli bir yer tutmaktadır. Bu doğrultuda, dijital oyunların tasarımında WordWall platformunun sunduğu özelleştirme seçeneklerinden faydalanılarak oyunların daha ilgi çekici ve etkileşimli hale getirilmesi sağlanmıştır. Özellikle

deyimlerin mecaz anlamlarını desteklemek amacıyla renkli ve dikkat çekici görseller eklenmiş, öğrencilerin cevaplarının doğruluğuna yönelik anında sesli geri bildirimler sunulmuş ve oyun sürecini daha akıcı hale getirmek için animasyon ve geçiş efektleri kullanılmıştır. Bu görsel ve işitsel etkileşim unsurları, öğrencilerin süreci daha keyifli hale getirmesini ve öğrenme deneyimini daha etkili kılmayı amaçlamaktadır.

Tasarlanan oyunların öğrenci seviyesine uygunluğu ve pedagojik etkinliği değerlendirmek amacıyla bir pilot uygulama süreci uygulanmıştır. Öncelikle, oyunlar küçük bir öğrenci grubuna oynatılarak olası eksiklikler tespit edilmiş, ardından öğrencilerden alınan geri bildirimler doğrultusunda anlaşılabilirliği artırmak için düzenlemeler yapılmış ve anlaşılması zor bazı kelimeler oyunlardan çıkarılarak oyuna son şekli verilmiştir. Son olarak, görsel ve içerik açısından bilgi yükü dengelenerek oyunların öğrenci seviyesine en uygun hale getirilmesi sağlanmıştır.

3.4.3. Oyun Türlerinin Seçilmesi

3.4.3.1. Fiziksel Oyunlar

Öğrenme hedeflerine uygun olarak hazırlanmış aşağıdaki etkinlikler fiziksel oyun grubuna oynatılmıştır.

Magnet Atasözü Eşleştirme: Atasözlerinin anlamlarını kavratmak amacıyla hazırlanmış bir oyundur. Deney grubu kendi içinde gruplara ayrılır ve oyun başlatılır. Öğrencilere oyunun kazanan grubuna bir ödül verileceği bilgisi verilir. Hangi grubun oyuna başlayacağı yazı-tura yapılarak belirlenir ve oyun başlar. Her gruba bir dakikalık süre verilir. İlk grup tahtaya gelerek doğru anlamları eşleştirerek diğer tahtaya yapıştırır, verilen sürenin sonunda kaç tane doğru eşleştirme olduğu öğretmen tarafından kontrol edilir ve doğru cevap sayısınca gruba puan verilir. Tüm gruplar oyun süresi bitinceye kadar oyunu oynarlar ve toplamda en çok puanı kazanan grup lider ilan edilir ve ödülü alır

Bu oyunda nitelikli oyunlarda olması gereken özelliklerinden rekabet ön plana çıkarılmıştır. Aynı zamanda öğrenci, ait olduğu grubun kazanması için grup üyeleriyle iş birliği yapar. Bu da oyunun sosyal etkileşim yönünü destekleyici özelliği ile örtüşür. Grubun tüm üyelerinin oyuna katkı sağlama zorunluluğu

olduğundan oyun esnasında söz almayan öğrenci kalmayacaktır. Bu özellik de derste söz hakkına sahip olmak istemeyen öğrencileri derse dahil etmek için kullanılmıştır.



Şekil 2. Magnet atasözü eşleştirme

Çarkıfelek: Deyimlerin ve atasözlerinin anlamını sezdirmek amacıyla hazırlanmıştır. Deney grubu kendi içinde gruplara ayrılır. Gruplara ayırma işlemi öğrenciler tarafından yapılır. İki öğrenci seçilir ve iki farklı grup olacak şekilde takımlarını oluştururlar. Kazanan grubun alacağı ödül önceden ilan edilir. Hangi grubun önce başlayacağı kura ile belirlenir ve oyun başlar. İlk grubun bir üyesi çarkıfeleği çevirir ve çark “görseli tahmin et, pas, çizerek anlat, sözsüz anlat” seçeneklerinden hangisinde durursa o seçenek ile kartta yer alan atasözü veya deyim grubuna anlatır. Kartlarda yer alan görseller ve yazılı yönergeler dışında anlatıcı oyuncu hiçbir ekleme yapamaz. Belirlenen sürede kaç adet atasözü veya deyim anlatılmışsa gruba o kadar puan verilir. Tüm gruplar oyun süresi bitinceye kadar oyunu oynarlar ve toplamda en çok puanı kazanan grup lider ilan edilir. Oyunun başında belirtilen ödülü kazanan grup alır. Bu oyunda rekabet ortamı oluşturulmuş, grup içi iletişimi geliştirmek amaçlanmıştır



Şekil 3. Çarkıfelek oyunu (Fiziksel)

Görsel-Deyim-Anlam Eşleştirmesi: Bu oyunda görsellerden hareketle deyim bulma ve sonrasında anlamını tahmin etmek amaçlanmıştır. Görselleri içeren kartlar, anlam kartları ve deyim kartları üç ayrı grupta kümelenecek tahtaya yapıştırılır. Oyun, deney grubunun kendi içinde gruplara ayrılmasıyla başlatılır. Gruplara ayrılma işlemi rastgele seçilen iki öğrencinin sırayla öğrenci seçmesiyle yapılır. Kazanan grubun alacağı ödül ilan edilir. Gruplar oluşturulduktan sonra ilk grubun 3 üyesi tahtaya gelir. İlk öğrenci bir görsel seçer, ikinci öğrenci görsele uygun deyim bulur. Bu iki öğrencinin birleştirdiği kartlara göre üçüncü öğrenci uygun anlamı bulur ve tüm kartlar birleştirilerek diğer tahtaya yapıştırılır. Bir dakika içinde ne kadar doğru deyim kartı birleştirilirse grup o kadar puan alır. Süre bittiğinde sıra diğer gruba geçer. Tüm gruplar oyun süresi bitinceye kadar oyunu oynarlar ve toplamda en çok puanı kazanan grup lider ilan edilir. Oyunun başında belirlenen oyun kazanan gruba verilir. Bu oyunda iş birliği önemsenmiştir. Öğrencilerin birbirlerini destekleyerek takım ruhu içinde hareket etmesi amacıyla tasarlanmış bir oyundur.



Şekil 4. Görsel-deyim-anlam eşleştirme oyunu

Deyim Tabu: Görseller içeren deyim kartları ile deyimler hakkında görsel ve sözel ipuçları vererek deyimleri ve anlamlarını kavratmak amaçlanmaktadır. Rastgele iki öğrenci seçilerek bu öğrencilerin sırasıyla seçim yapması yoluyla iki ayrı grup oluşturulur. Oyun başlamadan önce kazanacak olan grubun alacağı ödül açıklanır. İlk grup gelir, bir kart seçer ve bir dakika içinde karttaki deyim görselden ve sözel öğelerden yararlanarak kendi grubuna anlatmaya çalışır. Belirlenen süre içinde kaç adet kart doğru bilirse grup o kadar puan alır. Sıra diğer gruba geçer. Gruplar oyun süresi bitinceye kadar oyunu oynarlar ve toplamda en çok puanı kazanan grup lider ilan edilir. Kazanan gruba önceden ilan edilen ödül verilir. Bu oyunda rekabet önemsenmiş ve öğrencilerin rekabet ortamında karşı takımın haklarına saygı duyması için gerekli uyarılar yapılmıştır.

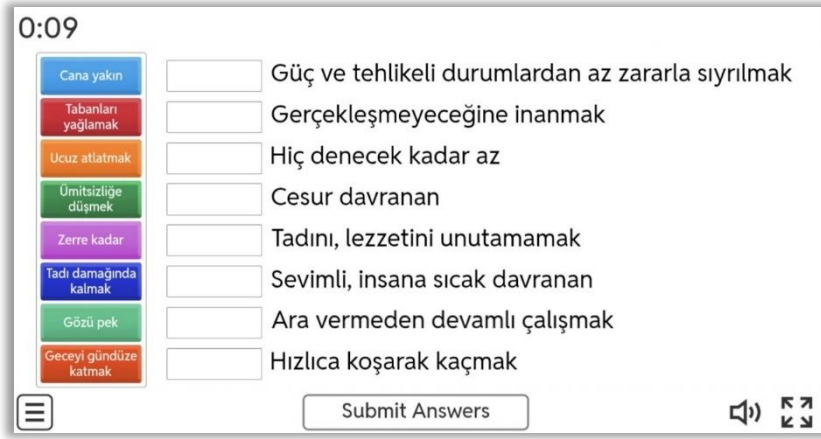


Şekil 5. Görsel-deyim-anlam eşleştirme oyunu

3.4.3.2. Dijital Oyunlar

Öğrenme hedeflerine uygun olarak, WordWall platformunda yer alan çeşitli oyun şablonları değerlendirilmiş ve deyimler ve atasözlerinin öğretimine en uygun şablonlarda çeşitli oyunlar araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Aşağıda, kullanılan oyun türleri ve amaçları yer almaktadır:

Eşleştirme oyunları: Deyimler ve atasözlerini anlamlarıyla veya uygun bağlamlarla eşleştirmek için giriş çalışması olarak tasarlanmıştır. Deney grubu kendi içinde gruplara ayrılır ve oyun başlatılır. Gruplara 5 dakikalık süreler verilir, gruplar sırayla akıllı tahtada fikir birliğine vararak doğru eşleştirmeleri yapmaya çalışırlar. Oyun süresi dolduğunda en fazla puanı alan grup lider ilan edilir. Oyunun başında ilan edilen ödül kazanan gruba verilir. Bu oyunda oyun dinamiklerinden grup içi dayanışmayı geliştirmek amaçlanmıştır.



Şekil 6. Eşleştirme oyunu

Köstebek oyunu: Deyimler ve atasözleri ayrımını öğretmek amacıyla tasarlanmıştır. Deney grubu kendi içinde gruplara ayrılır. Bu ayrım rastgele seçilen iki öğrencinin kendi gruplarını sıralı seçimle belirlemesiyle oluşturulur. Ödül açıklanır ve oyun başlatılır. İlk grubun bir üyesi gelir ve oyun başlar. Köstebekler hareket etmeden önce ekranda bir yönerge belirir. “deyimleri bulunuz” dendiğinde atasözlerini taşıyan köstebekler vurulur; “atasözlerini bulunuz” dendiğinde deyimleri taşıyan köstebekler vurulur. Bir dakika içerisinde ne kadar köstebek doğru vurulursa o kadar puan grubun hanesine yazılır. Oyun süresi dolduğunda en fazla puanı alan grup lider ilan edilir ve ilan edilen ödülü alır. Bu etkinlikte atasözleri ve deyimlerin birbirinden ayrılan özellikleri önceden öğretmen tarafından hatırlatılır. Oyunda amaç atasözlerinin ve deyimlerin farkının kavranmasını kolaylaştırmaktır. Grupla oynanan oyunlarda öğrencilerin sosyal etkileşiminin artırılmasının yanında bir grupla hareket etmeyi öğrenme, gruba ait olma bilinci geliştirilmektedir.



Şekil 7. Köstebek oyunu

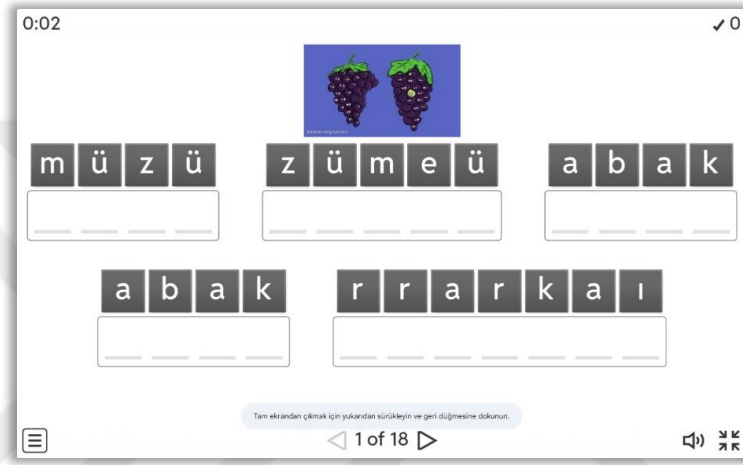
Uçak Oyunu: Deyimlerin ve atasözlerinin anlamını ve yazımını doğru kavratmak amacıyla hazırlanan bir oyundur. Bazı deyim ve atasözlerinde kullanılmamaktan ötürü unutulmuş veya öğrenciler tarafından daha önce hiç duyulmamış olan kelimeleri barındıran deyim ve atasözleri seçilmiştir. Oyun etkinliği öncesinde öğretmen deyim ve atasözlerinde kelimelerin yerlerinin değişmemesi gerektiğini, eş anlamlılarının dahi getirilemeyeceğini hatırlatır. Deney grubu kendi içinde gruplara ayrılır, bu ayırma işlemi rastgele seçilen iki öğrencinin kendi gruplarını sırayla belirlemesi şeklinde gerçekleşir. Gruplar oluşturulduktan sonra kazanacak olan grubun ödülü açıklanır ve oyun başlatılır. Herhangi bir deyim a veya atasözünün anlamı sorulur ve o anlamı doğru şekilde içeren bulut uçak tarafından yönlendirilerek patlatılır. Her doğru bulut gruba bir puan kazandırır. Bir dakikalık süre içerisinde ne kadar bulut vurulursa o kadar sayı kazanılır. Oyun süresi dolduğunda en fazla puanı alan grup lider ilan edilir ve yarışmanın başında ilan edilen ödülü alır. Bu oyunda deyim ve atasözlerinin doğru biçimde öğrenilmesi ve onlar üzerinde hiçbir değişiklik yapılamayacağını kavratmak amaçlanmıştır. Grup ve rekabet temelli oluşturulmuş bir etkinlik olarak tasarlanmıştır.



Şekil 8. Uçak oyunu

Kelime Bulmacaları: Öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmek ve deyim- atasözü farkındalığını artırmak için tasarlanmıştır. Oyun bireysel oynanacak şekilde düzenlenmiştir. Ödüllendirmenin bireysel yapılacağı ve 3 yıldız alana ödül verileceği

belirtilmiştir. Öğrenciler liste sırasıyla tahtaya gelir. Görsel bir ipucu verilir ve yeri değiştirilen kelime gruplarının anlamlı biçimde bir araya getirilmesi için bir dakikalık süre başlatılır ve bu süre içinde tüm kelimeler tamamlandığında öğrenci yıldız kazanır, bir dakika dolmadıysa öğrenci oyuna devam eder. Süre bittiğinde sıradaki öğrenci tahtaya gelir. Sınıftaki tüm öğrenciler oynadığında liste tekrar başa döner. Oyunun toplam süresi 80 dakika (iki ders saati) olarak belirlenmiştir. 80 dakikanın sonunda 3 yıldızı olan her öğrenci ödül alır. Bu oyunda grup oyunlarında çekingen davranan öğrencilerin bireysel olarak sorumluluk alması amaçlanmıştır.



Şekil 9. Kelime bulmacası oyunu

Çarkıfelek: Bu oyun, resfebe çalışması olarak tasarlanmıştır. Burada çarkın her bir diliminde bulunan resimlerden deyim veya atasözü anlamı çıkarmak amaçlanmıştır. Deney grubu kendi içinde gruplara ayrılır, gruplara ayrılma işlemi rastgele seçilen iki öğrencinin tahtaya gelerek sırasıyla kendi gruplarını seçmesiyle oluşturulur. İlk başlayacak olan grup kura yöntemiyle belirlenir, kazanacak olan grubun ödülü açıklanır ve oyun başlatılır. İlk grup hep birlikte tahtaya gelir, bir dakikalık süre başlatılır, grubun bir üyesi sanal çarkı çevirir. Çarkta çıkan görsel grubundan yola çıkarak deyim veya atasözü tahmininde bulunmaya çalışırlar. Belirtilen sürenin sonunda deyim ve atasözlerini doğru tahmin edip anlamını karşısına yazarlarsa puan alırlar ve sıra diğer gruba geçer. Oyun süresi dolduğunda en fazla puanı alan grup lider ilan edilir ve ödülleri verilir. Bu oyunda birlikte akıl yürütme becerilerinden yararlanmak, grup bilincini geliştirmek, görsel okuma becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır.



Şekil 10. Çarkıfelek oyunu (Dijital)

3.5. Araştırma Süreci

Uygulamanın ilk adımı olarak her üç gruba da başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Tüm gruplarına üç haftalık bir uygulamadan sonra ara başarı testi uygulanmıştır. Üç hafta daha uygulama yapıldıktan sonra başarı ve tutum ölçeği son testleri uygulanarak çalışma sonlandırılmıştır. Çalışma sonlandırıldıktan sonra kontrol grubu öğrencileri oyun temelli etkinliklerle kazanımları bir kez daha tekrar etmiş ve diğer gruplarla kontrol grubunun eşitliği sağlanmıştır.

3.6. Analiz Yaklaşımı

Araştırma tasarımı hem tekrarlı ölçümler hem de deneysel grupta içerdiğinden karma yapıdadır. Bu bağlamda, grup türünün (Kontrol, Fiziksel Oyun, Dijital Oyun) iki zaman noktasında (ara test ve son test) başarı puanları üzerindeki etkisini incelemek için tekrarlı ölçümler kovaryans analizi (RM-ANCOVA) yapılmış ve uygulama öncesi başarı seviyesi (ön test) istatistiksel olarak kontrol edilmiştir. Böylece uygulama süresince alınan başarı puanları, ön test sonucuna göre uyarlanarak yapılan oyun etkinliklerinin etkisinin doğrudan incelenmesi mümkün olmuştur. Seçilen analiz yaklaşımı ayrıca ölçüm zamanı ile deney grubu arasındaki olası etkileşimlerin incelenmesine de imkân sağlamaktadır. Grup türünün öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumlarındaki değişimlerin incelenmesinde uygulama öncesi ve sonrası ölçek puanlarının ortalama farkları hesaplanarak tek yönlü varyans

analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analizlerde IBM SPSS (sürüm 29.0.20.0) paket programı kullanılmıştır.



4. BULGULAR

Analiz öncesinde veri seti incelenerek planlanan analiz yöntemlerine uygunluğu değerlendirilmiştir. İncelemeler sonucunda ciddi biçimde aykırılık gösteren dört öğrenciye ait veriler analiz dışında bırakılmıştır. Başarı testlerine ait puanlarında grup bazında dağılımları **Tablo 1**'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Başarı testlerine ait betimsel istatistikler

Ölçüm	Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	En Az	En Çok	Çarpıklık		Basıklık	
							Çarpıklık	SH	Basıklık	SH
Başarı 1 (Ön Test)	Kontrol (Oyun Yok)	29	38.10	15.10	15	70	0.17	0.43	-0.78	0.85
	Fiziksel Oyun	25	42.40	11.60	20	70	0.24	0.46	0.17	0.90
	Dijital Oyun	28	45.20	16.40	10	85	0.56	0.44	0.78	0.86
Başarı 2 (Ara Test)	Kontrol (Oyun Yok)	29	44.10	13.00	20	82	0.51	0.43	1.53	0.85
	Fiziksel Oyun	25	55.60	10.00	41	80	0.53	0.46	-0.13	0.90
	Dijital Oyun	28	52.80	19.30	14	96	0.47	0.44	0.45	0.86
Başarı 3 (Son Test)	Kontrol (Oyun Yok)	29	57.20	23.10	20	100	-0.02	0.43	-1.16	0.85
	Fiziksel Oyun	25	76.40	14.20	35	100	-0.67	0.46	1.85	0.90
	Dijital Oyun	28	71.10	20.30	20	100	-0.50	0.44	-0.04	0.86

Tablo 1 incelendiğinde çarpıklık değerlerinin $[-0.67, 0.56]$, basıklık değerlerinin ise $[-1.16, 1.85]$ arasında değiştiği görülmektedir. Değişkenlere ait normal Q-Q grafikleri de değerlerin normale yakın bir dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Tutum ölçeğinin uygulama öncesinde ve sonrası uygulanmasıyla elde edilen fark puanlarının grup bazında dağılımları **Tablo 2**'te sunulmaktadır.

Tablo 2. Tutum ölçeğine ait betimsel istatistikler

Ölçüm	Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	En Az	En Çok	Çarpıklık		Basıklık	
							Çarpıklık	SH	Basıklık	SH
Tutum Puan Farkı (Son-Ön)	Kontrol (Oyun Yok)	29	-0.03	0.38	-0.67	0.62	-0.03	0.43	-0.65	0.85
	Fiziksel Oyun	25	0.29	0.64	-0.91	1.62	0.31	0.46	-0.31	0.90
	Dijital Oyun	28	0.08	0.46	-0.86	1.05	0.21	0.44	-0.20	0.86

Tablo 2'e göre fark puanlarına ait çarpıklık değerlerinin $[-0.03, 0.31]$, basıklık değerlerinin ise $[-0.65, -0.20]$ arasında değiştiği görülmektedir. Değişkenlere

ait normal Q-Q grafikleri de değerlerin normale yakın bir dağılım gösterdiğine işaret etmektedir.

4.1. Başarı Testleri İçin Tekrarlı Ölçümler Kovaryans Analizi (RM-ANCOVA) Sonuçları

Başarı testi puanlarının normal dağılım gösterdiğinin tespit edilmesinin ardından veri setinin RM-ANCOVA analizine uygunluğunu sınavan bir dizi kontrol gerçekleştirilmiştir. Levene'nin testi sonuçlarına göre bütün ölçüm zamanlarında her bir bağımlı değişkenlerin dağılımlarına ait varyanslar homojendir ($p>0.05$). Analiz yaklaşımı sadece iki ölçüm zamanı içerdiğinden tekrarlı ölçümlere ait küresellik varsayımının incelenmesine gerek yoktur. Kovaryant olarak seçilen Başarı 1 (Ön Test) puanlarının analize uygunluğu saçılım grafikleri ve analiz modeline eklenen etkileşim terimleri ile sınanmıştır. Başarı 1 bütün deney gruplarında her iki bağımlı değişkenle de doğrusal bir ilişki göstermektedir. Deney grubu ile Başarı 1 arasındaki etkileşim istatistiksel olarak anlamlı değildir, $F(2,76)=2.729$, $p=0.072$. Bu durum regresyon eğimlerinin eşitliği varsayımının sağlandığını göstermektedir. Özetle, veri seti RM-ANCOVA şartlarını sağlamaktadır.

Deney grupları bakımından ara test ve son test puanlarını arasında fark olup olmadığını ön test puanları istatistiksel olarak kontrol edilerek incelenmesi için tekrarlı ölçümler kovaryans analizi (RM-ANCOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları **Tablo 3**'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Tekrarlı ölçümler kovaryans analizi (RM-ANCOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2p	ω^2
Kişiler arası							
Başarı (Ön Test)	23411.00	1	23411.00	122.184	< 0.001	0.610	0.434
Grup	3648.99	2	1824.50	9.522	< 0.001	0.196	0.067
Artık Değerler	14945.12	78	191.60				
Kişi içi							
Ölçüm Zamanı	590.47	1	590.47	4.855	0.031	0.059	0.019
Başarı (Ön Test):Ölçüm Zamanı	156.04	1	156.04	1.283	0.261	0.016	0.001
Grup:Ölçüm Zamanı	340.50	2	170.25	1.400	0.253	0.035	0.003
Artık Değerler	9487.17	78	121.63				

RM-ANCOVA sonuçlarına göre ölçüm zamanı ile deney grubu arasında anlamlı bir etkileşim yoktur, $F(2, 78) = 1.400$, $p = 0.253$, $\omega^2=0.09$. Bu da gruplar

arasından farklılıkların ölçüm zamanından bağımsız olarak geçerliğini koruduğuna işaret etmektedir. Etkileşim teriminin anlamlı çıkmaması üzerine ölçüm zamanı ve grubun ana etkileri ayrı ayrı incelenmiştir.

4.1.1. Ölçüm Zamanının Ana Etkisi

Ölçüm zamanının anlamlı bir ana etkisi vardır, $F(1, 78) = 4.855$, $p = 0.031$, $\omega^2=0.019$, bu da başarı puanlarının ara ve son test arasındaki istatistiksel olarak anlamlı biçimde değiştiğini göstermektedir. Ölçüm zamanının ana etkisini incelemek üzere ilgili zamandaki bütün deney gruplarının puanları kullanılarak uyarlanmış ortalamalar hesaplanmış (**Tablo 4**) ve ara test ile son test puanları karşılaştırılmıştır (**Tablo 5**).

Tablo 4. Uyarlanmış marjinal ortalamalar (Ölçüm zamanı)

Ölçüm Zamanı	Ortalama	Ortalama Farkına ait %95 GA		SH
		Alt	Üst	
Ara	50.79	48.67	52.92	1.07
Son	68.18	64.91	71.45	1.64

Tablo 5. Ölçüm zamanının ana etkisine yönelik takip testleri

		Ortalama Farkı	Ortalama Farkına ait %95 GA		SH	sd	t	Cohen'in d'si	p
			Alt	Üst					
Ara	Son	-17.39	-20.82	-13.95	1.73	78	-10.08	-1.39	< 0.001

Not. Grup seviyeleri üzerinden sonuçların ortalaması alınmıştır.

Tablo

4

ve

Tablo 5 üzerinden grubun ana etkisi incelendiğinde, başarı puanı ortalamalarının son test zamanında ($M=68.18$, $SH=1.64$) ara test zamanına ($M=50.79$, $SH=1.07$) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir, $t(78)=-10.075$, $p < 0.001$, $d=-1.389$. Cohen'e (1988) göre oluşan bu fark büyük bir etkiye işaret etmektedir.

4.1.2. Grubun Ana Etkisi

Deney grubunun başarı puanları üzerinde anlamlı bir ana etkisi vardır, $F(2, 78) = 9.522$, $p < 0.001$, $\omega^2=0.067$, bu da başarı puanlarının deney grupları arasında

istatistiksel olarak anlamlı biçimde değiştiğini göstermektedir. Cohen'e (1988) göre bu orta büyüklükte bir etkiye denk düşmektedir. Grubun ana etkisini incelemek üzere her iki ölçüm zamanını içeren uyarlanmış ortalamalar hesaplanmış (**Tablo 6**) ve deney gruplarının ikili karşılaştırmaları yapılmıştır (**Tablo 7**).

Tablo 6. Uyarlanmış grup ortalamaları

Grup	Ortalama	Ortalama Farkına ait %95 GA		
		Alt	Üst	SH
Kontrol (Oyun Yok)	53.80	50.14	57.46	1.84
Fiziksel Oyun	65.54	61.64	69.43	1.96
Dijital Oyun	59.12	55.41	62.84	1.87

Tablo 7. Grubun ana etkisine yönelik takip testleri

		Ortalama Farkına ait %95 GA			SH	sd	t	Cohen'in d'si	p
		Ortalama Farkı	Alt	Üst					
Kontrol (Oyun Yok)	Fiziksel Oyun	-11.74	-	-5.15	2.69	78	-4.36	-0.94	< 0.001
	Dijital Oyun	-5.33	-	1.15	2.65	78	-2.01	-0.43	0.048
Fiziksel Oyun	Dijital Oyun	6.41	-0.20	13.02	2.70	78	2.37	0.51	0.040

Not. p değerleri 3 tahminden oluşan bir seriyi karşılaştırdığından Bonferroni-Holm yöntemi kullanılarak düzeltilmiştir.

Not. Ölçüm Zamanının seviyeleri üzerinden sonuçların ortalaması alınmıştır.

Tablo 6 ve

Tablo 7 üzerinden grubun ana etkisi incelendiğinde, başarı puanı ortalamalarının fiziksel oyun ($M=65.54$, $SH=1.96$) grubunda kontrol grubuna ($M=53.80$, $SH=1.84$) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir, $t(78)=-4.36$, $p < 0.001$, $d=-0.94$. Benzer şekilde dijital oyun grubunun puan ortalaması ($M=59.12$, $SH=1.87$) kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksektir, $t(78)=-2.01$, $p = 0.048$, $d=-0.43$. Son olarak, fiziksel oyun grubunun ortalama puanı dijital oyun grubunun ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksektir, $t(78)=2.37$, $p = 0.040$, $d=0.51$. Cohen'e (1988) göre kontrol grubu ile fiziksel oyun grubu arasında fark büyük bir etkiye, fiziksel ve dijital

oyun grupları arasında fark orta düzeyde bir etkiye, kontrol grubu ile dijital oyun grubu arasında fark ise küçük bir etkiye denk düşmektedir.



4.2. Tutum Ölçeği için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Öğrencilerin öğretim etkinliği öncesindeki Türkçe dilbilgisi öğrenime yönelik tutumları ile öğrenim sonrasındaki tutumları arasındaki fark hesaplanarak deney grupları arasındaki farklar incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, oyun gruplarında öğrencilerin Türkçe dilbilgisi öğrenime yönelik tutumların olumlu yönde değişim gözlenmiş olmakla birlikte kontrol, fiziksel oyun ve dijital oyun grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmamıştır, $F(2, 79)=2.816$, $p=0.07$, $\omega^2=0.042$.



5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, oyun temelli öğrenme etkinliklerinin Türkçe dersi başarısına ve öğrenci tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada fiziksel ve dijital oyunların geleneksel öğretim yöntemleriyle kıyaslanması amaçlanmış ve çalışma birbirine denk 3 grup ile yürütülmüştür. Birinci deney grubuna somut materyallerle hazırlanan fiziksel oyunlar oynatılmış, ikinci deney grubuna Wordwall platformunda hazırlanmış dijital oyunlar oynatılmış, kontrol grubu olan üçüncü grup ise kalem kâğıt etkinlikleri de denilen soru-cevap, çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma gibi pekiştirme etkinlikleriyle çalışmayı tamamlamıştır. Çalışmanın başında tüm gruplara başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmış, üç hafta sonra ara başarı testi uygulanmış ve toplamda altı hafta süren çalışmanın sonunda son başarı testi ve tutum ölçeği uygulanarak çalışma sona erdirilmiştir.

Uygulanan testlerin sonuçlarına göre, fiziksel oyun temelli etkinliklere katılan deney grubunda akademik başarı düzeyinde anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Dijital oyunlarla öğrenim gören diğer deney grubunda da başarı düzeyinde bir yükseliş yaşanmakla birlikte, bu grubun başarı ortalaması fiziksel oyunlar uygulanan grubun gerisinde kalmıştır. Kontrol grubu ise her iki deney grubunun da altında bir başarı ortalaması sergileyerek sıralamada en düşük başarı düzeyine sahip grup olmuştur. Bu sonuç, oyun temelli öğrenmenin çok yönlü etkisini ve oyunun türüne göre değişebilen pedagojik değerini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu sonuç Mayer (2014c)'ın yaptığı fiziksel müdahale bulunan ve sözlü öğeleri daha çok barındıran araştırmadan alınan sonuçla da örtüşmektedir.

Araştırmamızın bulguları, dijital ve fiziksel oyunların öğrencilerin akademik başarılarını desteklediğini göstermektedir. Alghamdy (2019) tarafından Suudi Arabistan'da yapılan benzer bir çalışmada, oyun stratejileri ile İngilizce öğretilen öğrencilerin, geleneksel yöntemlerle öğrenen öğrencilere göre daha yüksek başarı gösterdikleri belirlenmiştir. Bu sonuç, oyunların öğrencilerin öğrenmeye katılımını artırarak akademik çıktıları olumlu yönde etkilediği, bu çalışma ile örtüşmektedir. Ayrıca Alghamdy (2019) oyun temelli öğrenmede öğrencilerin birlikte oynarken daha az ilgisiz davranış sergilediklerini, görev dışı davranışlarının azaldığını ve bu durumun başarıyı desteklediğini belirtmiştir. Benzer şekilde, araştırmamızda fiziksel

oyunlarda öğrencilerin derse odaklanma düzeylerinin arttığı ve sınıf dinamiğinin güçlendiği, öğretmen tarafından yapılan informal gözlemlerle ortaya konulmuştur.

Mevcut çalışmada da fiziksel oyunlar, deyim ve atasözleri öğretiminde somut materyaller ve hareket ile desteklendiğinde başarı testlerinden alınan sonuçlara göre kavramsal öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmiştir. Nurhasanah vd. (2023) tarafından sayısal becerilerin ölçümünde dijital ve fiziksel oyunların karşılaştırıldığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada fiziksel oyunların, öğrencilerin kavramları somutlaştırmalarını sağladığı, dijital oyunların ise motivasyonu artırsa da uzun vadeli anlam oluşturmada sınırlı kaldığı vurgulanmıştır.

Dijital oyunlar, öğrencilerin motivasyonlarını ve derse olan ilgilerini artırmada güçlü araçlardır. Ajiniyazovna (2024) interaktif dijital oyunların ikinci dil öğreniminde kaygıyı azalttığını, kelime dağarcığını ve telaffuz becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Araştırmamızda, dijital oyunların öğrencilerin dikkatini çektiği ve eğlenceli öğrenme ortamı sunduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte, fiziksel oyunlarda gözlenen yüz yüze etkileşim ve akran desteği, dijital oyunlarda sınırlı kalmıştır. Bu durum, Ajiniyazovna (2024) 'nın da vurguladığı gibi dijital oyunların sosyal etkileşim boyutunu yeterince desteklemeyebileceğini göstermektedir.

Hung & Yeh (2023a) tarafından yürütülen ve artırılmış gerçeklik destekli oyun temelli öğrenmenin incelendiği çalışmada da dijital oyunların, özellikle artırılmış gerçeklik eklendiğinde, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve kelime öğrenme becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Ancak Hung & Yeh (2023a) de fiziksel etkileşim eksikliğinin, öğrencilerin grup içi iş birliği becerilerini sınırlayabileceğini ifade etmektedir.

Bu çalışmada fiziksel oyunlar, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını dijital oyunlardan daha yüksek düzeyde artırmıştır. Alghamdy (2019) de fiziksel oyunların, öğrenciler arasında iş birliği ve sorumluluk paylaşımı duygusunu güçlendirdiğini; bunun motivasyon ve başarı üzerinde olumlu etki yarattığını belirtmektedir. Ajiniyazovna (2024) oyun temelli öğrenmenin, öğrencilerin kaygı düzeylerini azalttığını ve olumlu bir öğrenme atmosferi yarattığını ifade etmiştir. Araştırmamızda uygulayıcı öğretmen gözlemine göre fiziksel oyunların, öğrencilerin sosyal bağlılık duygusunu pekiştirmesi ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarını güçlendirmesi, bu bulgularla paraleldir.

Nurhasanah vd. (2023) fiziksel oyunların, soyut kavramların somutlaştırılmasında önemli rol oynadığını; öğrencilerin dokunsal materyallerle etkileşim içinde olmasının öğrenme sürecini hızlandığını vurgulamıştır. Fiziksel oyunun daha yüksek başarımlar sağlamanın ardında yatan neden bu olabilir. Tan & Nurul-Asna (2023) çevre eğitimi alanında yürüttükleri çalışmada, eğitici oyunların öğrencilerin çevresel farkındalığını, bilgi düzeyini ve tutumlarını anlamlı düzeyde geliştirdiğini belirtmektedir. Araştırmalarında hem dijital hem fiziksel oyunların kullanıldığı ve öğrenmede en etkili yaklaşımın oyunların gerçek yaşam bağlamına oturtulması olduğu vurgulanmıştır.

Nurhasanah vd. (2023) da benzer şekilde, matematiksel kavramların (kesirler gibi) soyut yapısından kaynaklanan öğrenme güçlüklerinin, fiziksel oyunlarla somutlaştırılarak aşıldığını ifade etmektedir. Türkçe dersi deyim-atasözü öğretiminde de, fiziksel oyunların soyut kavramları somutlaştırma gücü, öğrencilerin kavrama düzeylerini yükseltmiş olabilir.

Hung & Yeh (2023a) artırılmış gerçeklik destekli dijital oyunların, özellikle kelime öğrenimi gibi görsel destek gerektiren alanlarda güçlü olduğunu; ancak fiziksel oyunların grup etkileşimi ve yüz yüze iletişim gibi sosyal becerileri geliştirme noktasında daha avantajlı olduğunu vurgulamıştır. Bu sonuç, çalışmamızın bulgularıyla birebir örtüşmektedir. Fiziksel oyun grubunda iletişim gerektiren grup oyunlarında öğrenciler sosyal iletişim becerilerinden yararlanarak oyunlarda becerilerini sergilediler ve araştırmacı öğretmen yorumuna göre fiziksel oyun grubunda grupça oynanan oyunlarda eğlence ve başarı oranı daha yüksek iken dijital oyunlarda öğrenciler grup oyunlarında fiziksel oyunlardaki kadar ekip ruhu içinde hareket etmemiş, bireysel oyunlar oynandığında keyif almışlardır.

Ajiniyazovna (2024) dil öğretiminde oyunların yalnızca eğlenceli araçlar olmadığını, aynı zamanda çoklu duyuşal uyarım ve düşük kaygılı ortam oluşturarak kalıcı öğrenmeyi desteklediğini belirtmektedir. Araştırmamızda da fiziksel oyunların da dijital oyunların da öğrencilerin sınıf ortamındaki rahatlığını ve katılımını artırdığı görülmüştür.

Araştırmada tutum düzeylerine ilişkin nicel veriler istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya koymasa da, öğretmen gözlemleri fiziksel oyun grubunda tutumun süreç içerisinde olumlu yönde değişim gösterdiğine işaret etmektedir. Araştırmacı

öğretmen gözlemine dayanarak özellikle fiziksel oyunlara dayalı etkinlikler ile öğrenen grubun oyun haftası ilerledikçe grup üyelerinde derse katılım düzeylerinin yükseldiği, öğrenmeye karşı daha istekli ve coşkulu davrandıkları söylenebilir. Bu durum, fiziksel oyunların öğrenciler arasında etkileşimi teşvik etmesi ve öğrenme ortamına sosyal bir dinamizm katmasıyla ilişkilendirilebilir. Nitekim, Hung & Yeh (2023b) tarafından yürütülen çalışmada da artırılmış gerçeklik destekli oyun temelli uygulamaların, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha gönüllü katılım göstermelerini sağladığı ifade edilmektedir. Öte yandan, dijital oyun temelli grupta benzer düzeyde bir tutumda farklılaşma gözlemlenmemiştir. Bu grupta sınıf dinamiği daha düşük rekabet içermekte olup, fiziksel oyun grubunda belirginleşen "başarma arzusu" ve "hırs" duygusunun burada daha sınırlı düzeyde ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

Bu çalışma, oyun türlerinin sadece eğlence değil, aynı zamanda pedagojik işlev bakımından da farklı çıktılar üretebileceğini ortaya koymaktadır. Fiziksel oyunlar, öğrencilerin bedenlerini ve duygularını işin içine katmaları sayesinde daha etkili olurken; dijital oyunlar, doğru tasarlandığında bireyselleştirilmiş öğrenme ve teknolojik etkileşim açısından avantajlar sunmaktadır. Her iki oyun türü de yapılandırılmış ve pedagojik hedeflere uygun şekilde kurgulandığında geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olabilir.

Bu çalışmanın diğer çalışmalardan farklılaşan yönü, Türkçe dersinde hem dijital hem fiziksel oyunları doğrudan karşılaştıran nadir çalışmalardan biri olmasıdır.

5.1. Öneriler

- Bu çalışmada başarı testinden alınan puanlarda anlamlı bir değişiklik gözlenirken tutum ölçeği puanlarında benzer bir durum ortaya çıkmamıştır. Tutumların değişmesinin uzun zaman aldığı düşünüldüğünde, oyun temelli etkinliklerin daha uzun zamana yayılması derse yönelik tutumlarda da belirgin bir değişim olmasına imkân sağlayabilir.
- Fiziksel oyunlar oynatılırken öğrenciler sınıfta hareket edebildikleri oyunları daha ilgiyle oynamış ve ekip ruhunu kolayca oluşturmuştur. Benzer konularda yapılacak olan çalışmalarda öğrencilerin sınıfta hareket edebileceği, jest mimik

kullanabileceği oyunların daha çok yer alması, onları sürece daha aktif katılmaya imkân sağlayabilir.

- Oyun temelli öğrenme etkinlikleri, yalnızca anlam bilgisi bakımından değil dil yapılarını öğretmek amaçlı da oynatılabilir. Uygulamalar, farklı konularda da oyuna imkân tanınabileceğini ortaya koymuştur.
- Dijital temelli uygulanan oyunlar daha farklı platformlar kullanılarak hazırlanabilir. Bu platformların öğrencinin oyun üzerinde etkileşim kurmasına olanak sağlayacak, öğrencinin kendini bir hikâyenin içinde hissedebileceği oyun türlerinden seçildiğinde öğrenciler süreçte grup bilincini daha iyi hissedebilirler.
- Oyun temelli öğrenme yaklaşımının, yalnızca Türkçe dersiyle sınırlı kalmayıp çevre eğitimi, sosyal bilgiler, fen ve matematik gibi farklı disiplinlerde de uygulanabilirliği üzerine değerlendirmeler yapılabilir.

5.2. Sonuç

Bu araştırmada, fiziksel ve dijital oyun temelli öğretim yöntemlerinin, geleneksel yöntemle karşılaştırıldığında öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme tutumları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, oyun temelli yaklaşımların özellikle fiziksel oyunlar aracılığıyla uygulandığında öğrencilerin başarı düzeylerini ve derse karşı olan tutumlarını anlamlı biçimde artırdığını göstermektedir.

Fiziksel oyunlar, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal alanlarını harekete geçirerek öğrenme sürecine daha aktif katılım sağlamalarına olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, fiziksel oyun temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin dikkatini çektiği, sınıf içi etkileşimi artırdığı ve öğrenmeyi kalıcı hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Dijital oyunlar da geleneksel yöntemle göre daha etkili bulunmuş, ancak fiziksel oyunlara kıyasla daha sınırlı bir etki göstermiştir. Bu durum, dijital oyunların pedagojik açıdan daha dikkatli tasarlanması gerektiğine işaret etmektedir.

Genel olarak oyun temelli öğrenme, çağdaş eğitim yaklaşımları arasında öğrenci merkezli ve motive edici bir araç olarak ön plana çıkmaktadır. Bu çalışma, ilköğretim düzeyinde Türkçe öğretiminde oyunların etkili bir yöntem olarak kullanılabileceğini açıkça ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

- Abbas, S., & Mohammed, F. O. (2024). The effect of gamification on students' motivation toward learning english. *Humanities Journal of University of Zakho* (HJUOZ, 12(3), 701-711. <https://doi.org/10.26436/hjuoz.2024.12.2.1361>
- Adams, D. M., Mayer, R. E., MacNamara, A., Koenig, A., & Wainess, R. (2012). Narrative games for learning: Testing the discovery and narrative hypotheses. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 235-249. <https://doi.org/10.1037/a0025595>
- Ajiniyazovna, S. K. (2024). *Using interactive games for children to learn a second language*. <https://scopusacademia.org/-63->
- Alghamdy, R. (2019). Efl learners' behavior states and academic outcomes during playing games strategy. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(4), 826-831. <https://doi.org/10.17507/jltr.1004.20>
- Anderson, C. A., & Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 772-790. <https://doi.org/10.1037/O022-3514.78.4.772>
- Bayraktar, İ., & Erkoç, S. (2021). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde yaşanan güncel sorunlar üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 839-858.
- Bediou, B., Adams, D. M., Mayer, R. E., Tipton, E., Green, C. S., & Bavelier, D. (2018). Meta-analysis of action video game impact on perceptual, attentional, and cognitive skills. *Psychological Bulletin*, 144(1), 77-110. <https://doi.org/10.1037/bul0000130>
- Beyhan, N., & Tural, H. (2007). İlköğretim matematik öğretiminde oyunla öğretimin erişime etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 37-48.
- Civelek, P., & Özyılmaz Akamca, G. (2018). Açık alan etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2011-2020. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2297>
- Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., & Killingsworth, S. S. (2016). Digital games, design, and learning. *Review of Educational Research*, 86(1), 79-122. <https://doi.org/10.3102/0034654315582065>
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2024). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (5. bs). John Wiley & Sons, Inc.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. bs). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Conati, C., & Gutica, M. (2016). Interaction with an edu-game: A detailed analysis of student emotions and judges' perceptions. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(4), 975-1010. <https://doi.org/10.1007/s40593-015-0081-9>
- Creswell, J. W., & Creswell, D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6. bs). Sage Publications.
- Devlin, K. (2011). *Mathematics education for a new era*. A K Peters/CRC Press. <https://doi.org/10.1201/b10816>
- Doğan, S., Demir, S. B., & Pinar, M. A. (2014). Evaluation of the 4+4+4 continuous compulsory education in line with the opinions of classroom teachers. *İçinde İlköğretim Online* (C. 13, Sayı 2).
- Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). *Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction*.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., & Green, F. L. (1987). Young children's knowledge about the apparent-real and pretend-real distinctions. *Developmental Psychology*, 23(6), 816-822. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.6.816>
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation and Gaming*, 33(4), 441-467. <https://doi.org/10.1177/1046878102238607>
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy* (C. 1). Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (2007). *Good video games and good learning: Collected essays on video games, learning and literacy* (C. 67). Peter Lang.
- Genç Ersoy, B. (2017). *Türkçe dersinde oyunlaştırmanın ilkökul öğrencilerinin söz varlığına ve motivasyonlarına etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Graesser, A. C. , D. S. K. , & S. (2014). *International handbook of emotions in education* (R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia, Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203148211>
- Green, C. S., & Bavelier, D. (2003). Action video game modifies visual selective attention. *Nature*, 423(6939), 534-537. <https://doi.org/10.1038/nature01647>

- Güngör, G., & Göksu, A. (2013). Türkiye’de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 20(1), 59-72.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? - A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025-3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Hamari, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J., & Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 54, 170-179. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.045>
- Hanghøj, T., Kabel, K., & Jensen, S. H. (2022). Digital games, literacy and language learning in L1 and L2. *L1 Educational Studies in Language and Literature, Special Issue*. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.2.363>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hung, H. T., & Yeh, H. C. (2023a). Augmented-reality-enhanced game-based learning in flipped English classrooms: Effects on students’ creative thinking and vocabulary acquisition. *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(6), 1786-1800. <https://doi.org/10.1111/jcal.12839>
- Hung, H. T., & Yeh, H. C. (2023b). Augmented-reality-enhanced game-based learning in flipped English classrooms: Effects on students’ creative thinking and vocabulary acquisition. *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(6), 1786-1800. <https://doi.org/10.1111/jcal.12839>
- İlgün, K. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde telaffuz becerisini geliştirmeye yönelik tekerleme ve ninnilerin kullanımı*. Gazi Üniversitesi.
- Kapur, M. (2008). Productive Failure. *Cognition and Instruction*, 26(3), 379-424. <https://doi.org/10.1080/07370000802212669>
- Kaya, R., & Uyangör, N. (2022). Eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları ile dijital yeterlik seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 552-571. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-793735>
- Kılıç, S. E. (2012). *Yabancılar Türkçe öğretiminde eğitici oyunlarla dil becerilerinin geliştirilmesi*. Gazi Üniversitesi.
- Kitsnik, M., & Pärn, M. (2024). Possibilities of developing the learning of Estonian as a mother tongue with the help of gamified active learning tasks in an adult gymnasium. *Emakeele Seltsi Aastaraamat*, 69(1), 56-79. <https://doi.org/10.3176/esa69.03>

- Kongmee, I., Strachan, R., Pickard, A., & Montgomery, C. (2012). A case study of using online communities and virtual environment in massively multiplayer role playing games (MMORPGS) as a learning and teaching tool for second language learners. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments*, 3(4), 1-15. <https://doi.org/10.4018/jvple.2012100101>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Malone, T. W. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*, 5(4), 333-369. [https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(81\)80017-1](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(81)80017-1)
- Malone, T. W., & Lepper, M. R. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. İçinde R. E. Snow & M. J. Farr (Ed.), *Aptitude, Learning, and Instruction: Vol 3* (C. 3, ss. 223-253). Lawrence Erlbaum Associates.
- Mayer, R. E. (2011). Computer games and instruction. İçinde In S. Tobias & J. D. Fletcher (Ed.), *Multimedia learning and games* (ss. 281-305).
- Mayer, R. E. (2014a). *Computer games for learning: An evidence-based approach*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9427.001.0001>
- Mayer, R. E. (2014b). Incorporating motivation into multimedia learning. *Learning and Instruction*, 29, 171-173. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.003>
- Mayer, R. E. (2014c). *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd bs). Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2019). Computer games in education. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 531-549. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102744>
- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3. bs). Cambridge University Press.
- Mayer, R. E., & Johnson, C. I. (2010). Adding instructional features that promote learning in a game-like environment. *Journal of Educational Computing Research*, 42(3), 241-265. <https://doi.org/10.2190/EC.42.3.a>
- Mayer, R. E., Parong, J., & Bainbridge, K. (2019). Young adults learning executive function skills by playing focused video games. *Cognitive Development*, 49, 43-50. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.11.002>

- McCall, J. (2011). *Gaming the past: Using video games to teach secondary history*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831830>
- McLaren, B. M., Adams, D. M., Mayer, R. E., & Forlizzi, J. (2017a). A computer-based game that promotes mathematics learning more than a conventional approach. *International Journal of Game-Based Learning*, 7(1), 36-56. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2017010103>
- McLaren, B. M., Adams, D. M., Mayer, R. E., & Forlizzi, J. (2017b). A computer-based game that promotes mathematics learning more than a conventional approach. *International Journal of Game-Based Learning*, 7(1), 36-56. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2017010103>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*.
- National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century* (M. L. Hilton & J. W. Pellegrino, Ed.). National Academies Press.
- Nieto-Escamez, F. A., & Roldán-Tapia, M. D. (2021). Gamification as online teaching strategy during COVID-19: A mini-review. İçinde Douglas F. Kauffman (Ed.), *Frontiers in Psychology* (C. 12, Sayı gamification). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648552>
- Nurhasanah, F., Kristanto, M. V., Susanti, V. A., & Rahmadi, I. (2023). Games for learning fractions: Digital or physical games. İçinde M. Salimi (Ed.), *Proceedings of the 6th international conference on learning innovation and quality education* (ss. 227-237). atlantis Press /Springer Nature. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-114-2_22
- Oestreich, J. H., & Guy, J. W. (2022). Game-based learning in pharmacy education. *Pharmacy*, 10(1), 11. <https://doi.org/10.3390/pharmacy10010011>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2023). *Education at a glance 2023*. OECD.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2024, Eylül 10). *Education at a glance 2024*. OECD.
- Özdemir, O. (2011). Üniversitelerde Türkçe öğretimi sorunları. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 85-98.
- Özkaya, P. G., & Coşkun, M. V. (2018). Dil bilgisine yönelik tutum ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 636-651. www.anadiliegitimi.com

- Pagnotti, J., & Russell, W. B. (2012). Using civilization IV to engage students in world history content. *The Social Studies*, 103(1), 39-48. <https://doi.org/10.1080/00377996.2011.558940>
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/10019>
- Piaget, J. (1962a). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315009698>
- Piaget, J. (1962b). The Stages of the Intellectual Development of the Child. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 120-128.
- Plass, J. L., Goldman, R., Flanagan, M., & Perlin, K. (2009). Rapunzel: Improving self-efficacy and self-esteem with an educational computer game. İçinde C. P. K. H. K. Edlin (Ed.), *Proceedings of the 17th International Conference on Computers in Education* (ss. 682-689).
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258-283. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>
- Plass, J. L., Homer, B. D., Kinzer, C. K., Chang, Y. K., Frye, J., Kaczetow, W., Isbister, K., & Perlin, K. (2013). Metrics in simulations and games for learning. İçinde *Game Analytics* (ss. 697-729). Springer London. https://doi.org/10.1007/978-1-4471-4769-5_31
- Plass, J. L., & Kaplan, U. (2016). Emotional design in digital media for learning. İçinde *Emotions, Technology, Design, and Learning* (ss. 131-161). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801856-9.00007-4>
- Plass, J. L., Mayer, R. E., & Homer, B. D. (2020). *Handbook of game-based learning* (s. 600). The MIT Press. <https://mitpress.mit.edu/9780262043380/handbook-of-game-based-learning/>
- Plass, J. L., & Pawar, S. (2020). Toward a taxonomy of adaptivity for learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(3), 275-300. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1719943>
- Porter, A., McMaken, J., Hwang, J., & Yang, R. (2011). Common core standards. *Educational Researcher*, 40(3), 103-116. <https://doi.org/10.3102/0013189X11405038>
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Prensky, M. (2005). "Engage me or enrage me": What today's learners demand. *Educause*, 40, 60-65.
- Prensky, M. (2006). *Don't bother me mom- I'm learning: How computer and video games are preparing your kids for twenty-first century success -and how you can help!* Paragon House.
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Journal of Online Education*, 5(3).
- Reinders, H., & Wattana, S. (2015). The effects of digital game play on second language interaction. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 5(1), 1-21. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2015010101>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Santos, E. M., Gomes, R. B., & Silva, N. S. M. (2020). Gamification as a tool for the learning of the English language: The ewb-ufrs case. *Práxis Educacional*, 16(41), 455-475. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.6474>
- Shaffer, D. W., Squire, K. R., Halverson, R., & Gee, J. P. (2005). *Video games and the future of learning* (2005-4).
- Shute, V. J. ., & Ventura, Matthew. (2013). *Stealth assessment: measuring and supporting learning in video games*. The MIT Press.
- Squire, K. D. (2004). *Replaying history: Learning world history through playing civilization III* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Indiana University.
- Steinkuehler, C. A. (2006). Massively multiplayer online video gaming as participation in a discourse. *Mind, Culture, and Activity*, 13(1), 38-52. https://doi.org/10.1207/s15327884mca1301_4
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304.
- Tan, C. K. W., & Nurul-Asna, H. (2023). Serious games for environmental education. İçinde *Integrative Conservation* (C. 2, Sayı 1, ss. 19-42). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/inc3.18>
- Tezcan, M. (1998). *Toplumsal değişme ve eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

- Türk Dil Kurumu. (2025). Oyun. İçinde *sozluk.gov.tr Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/?ara=oyun>
- Um, E. “Rachel”, Plass, J. L., Hayward, E. O., & Homer, B. D. (2012). Emotional design in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 485-498. <https://doi.org/10.1037/a0026609>
- Vallerand, R. J. (1997). *Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation* (ss. 271-360). [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Ed.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Weitze, C. L. (2014). Developing goals and objectives for gameplay and learning. İçinde *Citation* (C. 1). APA. http://press.etc.cmu.edu/files/Learning-Education-Games_Schreier-et-al-
- Wolfgang, C. H., Stannard, L. L., & Jones, I. (2001). Block play performance among preschoolers as a predictor of later school achievement in mathematics. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 173-180. <https://doi.org/10.1080/02568540109594958>
- Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2006). *Games for language learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667145>
- Yalar, T. (2010). İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 30-41.
- Yeşilyaprak, B. (2003). *21. Yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri: Gelişimsel yaklaşım*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yip, F. W. M., & Kwan, A. C. M. (2006). Online vocabulary games as a tool for teaching and learning English vocabulary. *Educational Media International*, 43(3), 233-249. <https://doi.org/10.1080/09523980600641445>
- Zou, D., Huang, Y., & Xie, H. (2021). Digital game-based vocabulary learning: where are we and where are we going? *Computer Assisted Language Learning*, 34(5-6), 751-777. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1640745>

EKLER

EK-1. Tutum ölçeği

Sevgili öğrenciler,					
Bu çalışmayla, siz değerli öğrencilerin dil bilgisi konularının öğrenimine yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Sizden istenen aşağıdaki cümleleri dikkatlice okuyup, en uygun bulduğunuz seçeneğe çarpı işareti (X) koymanızdır. Soruları samimiyetle yanıtlamanız araştırmanın amacına ulaşmasını sağlayacaktır. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.					
Cinsiyet:	☐ Kız	☐ Erkek			
Maddeler	Hayır, Hiçbir Zaman	Seyrek olarak, Nadiren	Genellikle	Evet, Her Zaman	Emin Değilim
1. Türkçe konularının işleneceği derslere istek duyarım.					
2. Türkçe dersine giren öğretmenimin güler yüzlü olması hoşuma gider.					
3. Türkçe konularının işlendiği derslerde öğrendiklerimi günlük hayatımda kullanabilirim.					
4. Türkçe konularının işleneceği derslerden <u>hoşlanmam</u> .*					
5. Türkçe dersine giren öğretmenim dikkat çekici bir etkinlik (örnek olay, soru, hikâye, resim, video, vb.) derse başlarsa konuları daha kolay öğrenirim.					
6. Türkçe konularına yönelik ödevleri öğretmenimle birlikte belirlemekten hoşlanırım.					
7. Türkçe konularının öğrenilmesinde arkadaşlarıma yardım ederim.					
8. Türkçe konuları sıkıcıdır.*					
9. Türkçe ersine giren öğretmenimin sınıfı selamlayarak derse girmesinden hoşlanırım.					
10. Türkçe konuları işlenirken öğretmenimin sınıfla etkileşim hâlinde olması hoşuma gider.					
11. Türkçe konularının işlendiği derslerde öğrendiklerimden hareketle yeni bilgiler üretirim.					
12. Türkçe konularının işleniş bana sıkıcı gelir.*					
13. Türkçe dersinin başında işlenilecek konunun bize kazandıracaklarıyla ilgili bilgi verilmesinden hoşlanırım.					
14. Türkçe konularını öğrenmek, bana bir şey <u>kazandırmaz</u> .*					
15. Türkçe konularının işleniş biçimi hoşuma gider.					
16. Öğrendiğim Türkçe konularıyla ilgili araştırma yapmaktan hoşlanırım.					
17. Türkçe konularının işlendiği derslerde öğrendiklerim sayesinde çevremdeki varlıkları daha iyi gözlemledim.					
18. Türkçe konularını öğrenmem, benim için faydalı olur.					
19. Türkçe dersinin başında işlenilecek konuyla ilgili bilgi verilmesinden hoşlanırım.					
20. Türkçe konularına yönelik ödevleri yapmakta zorlanırım.*					
21. Öğrendiğim Türkçe konularını hatırlamakta güçlük çekerim.*					

EK-2. Başarı testi örneği



12. YILLIK KAZANIM KAVRAMA TESTİ

6. Sınıf
Türkçe

Söz Gruplarında Anlam (Kalıplaşmamış Söz Grupları - Deyimler ve Atasözleri - Özdeyişler)

1. Eserde, istediği her şeyi zorlanmadan elde eden hâli vakti yerinde bir adamın, mutlu olmadığını fark etmesi anlatılıyor. Bu durum, onu insanlığını yeniden keşfedeceği olayların içine itiyor ve adam daha önce küçümsediği duygulara kalbini açmaya başlıyor.

Bu parçadaki altı çizili deyimın anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

A) Esprili ve çok konuşan
B) Görünüşü, davranışı düzgün
C) Paraca durumu iyi, zengin
D) Yemeyi, içmeyi çok seven

2. Karagöz — Nereden geliyorsun böyle?
Hacivat — Efendim, çarşıya gidip kendime bir şapka aldım, oradan geliyorum.

Karagöz — Ne yapayım şapka aldınsa? Paran varmış da almışsın.
Hacivat — Canım Karagöz'üm, öyle mi derler?
Karagöz — Ya nasıl derler?
Hacivat — ---, derler.

Bu parçada boş bırakılan yere anlam akışına göre aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

A) Geçmiş olsun
B) Güle güle kullan
C) Kolay gelsin
D) Hoş geldiniz, sefa geldiniz

3. Kündekâri, ahşap işçiliğinin önemli tekniklerinden biri olarak Anadolu'da Selçuklu zamanında ortaya çıkmıştır. Ahşaba sabırdan kanatlar takmaya benzer kündekâri. Ortaya konan harika eserler, zevk sahibi bir medeniyetin habercisidir. Tarihin derinliklerinden sağ salım gelen bu eserlerde eşsiz bir ahengin sesi duyulur.

Bu parçadaki altı çizili sözün anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

A) Ara vermeden
B) Kusurlarından arınarak
C) Hiçbir zarar görmeden
D) Düzenli bir biçimde

4. "Olur olmaz" sözü aşağıdaki cümlelerin hangisinde "Olunca, olmasından hemen sonra" anlamında kullanılmıştır?

A) Hiç kimseyi düşünmüyor, olur olmaz nedenlerle kırıyor bizi.
B) Yazarların ağzından bazen olur olmaz sözler dökülüyor.
C) Olur olmaz insanlarla konuşup vaktinizi boşa harcamayın.
D) Kaza olur olmaz olay yerine sağlık ekipleri gelmişti.

5. "İnsan, elinden kaçıracağı küçük bir fırsatı gözünde büyütüp, onun çok önemli olduğunu söyler durur." anlamına gelen atasözü aşağıdakilerden hangisidir?

A) Kaçan balık büyük olur.
B) Ne doğarsan aşına, o çıkar kaşığına.
C) Dereden geçerken at değiştirilmez.
D) Kaçanı kovmazlar, yıkılanı vurmazlar.

6. Aşağıdaki altı çizili sözlerden hangisi deyim değildir?

A) Tanımadığın insanlarla samimi olma, başın derde qirebilir.
B) Para kazanmaya başlayınca burnu büyüdü, bizleri unuttu.
C) Öğleye kadar çarşıda dolaşınca gözü gönü açıldı.
D) Bugün hiç keyfim yok, sabahtan beri dişim ağrıyor.

MEB 2018 - 2019 • Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü

7. Anadolu'nun ulusal varlıkları olan atasözleri ruha işleyen bir etki taşır. Her atasözü bir dünya görüşüne, yüzyılların oluşturduğu bir hayat tecrübesine dayanır. Söz gelimi "Dibi görünmeyen sudan geçme." atasözüyle "her yönü iyice bilinmeyen işe girişmemek gerektiği", "iki baş bir kazanda kaynamaz." atasözüyle "ayrı ayrı düşünceleri ve kişilikleri bulunan iki insanın birlikte iş yapamayacağı", "..." atasözüyle "herkesin zarar görmesine yol açacak işler yapan kimsenin sonunda büyük bir zarara uğrayacağı" anlatılır.

Bu parçada boş bırakılan yere aşağıdaki atasözlerinden hangisi getirilmelidir?

- A) Rüzgâr eken fırtına biçer.
B) Acele işe şeytan karışır.
C) Korkunun ecele faydası yoktur.
D) Hazıra dağlar dayanmaz.

8. Derler ki çok ama çok eski çağlarda yaşamış Lokman Hekim, doktorların pırlamış. Dünyada ne kadar bilgi varsa hepsini bilir; bütün otların, çiçeklerin, ağaçların dilinden anlarmış.

Bu parçadaki altı çizili deyimın anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sevdığı bir kişiden ya da şeyden sürekli söz etmek
B) Bir kimsenin içinde bulunduğu zor durumu kavrayarak hoşgörülü olmak
C) Daha sözün başında ne demek istediğini anlamak
D) Söz konusu olan şeyin özelliğini bilmek

9. Gerçek, çoğu zaman karartılır fakat hiçbir zaman sönmez.

Aşağıdaki atasözlerinden hangisi bu özdeyişle anlamca aynı doğrultudadır?

- A) Doğru söz, yemin istemez.
B) Gök gürlemeden yağmur yağmaz.
C) Güneş balçıkla sivanmaz.
D) Kurt dumanlı havayı sever.

10. Aşağıdakilerin hangisinde altı çizili ikileme "baştan savma bir biçimde, üstünkörü" anlamında kullanılmıştır?

- A) İvir zivir işlerle uğraştığı için toplantıya yetişememiş.
B) Yarım yamalak iş yaparsan tabii ki kimse beğenmez.
C) Çocuklar karlı yollarda düşe kalka ilerliyordu.
D) Eğri büğrü sokaklarda kaybolduğumu düşünmüştüm.

11. Aşağıdaki cümlelerde noktalama işaretiyle belirtilen yerlere uygun sözcükleri yazınız.

- a. Dereyi görmeden sıvamak
b. Battı yan gider.
c.gölmez.

12. "El elin eşeğini türkü çağırarak arar." Atasözünün anlamını açıklayınız



**KAZANIM
KAVRAMA
TESTİ**

12

**6. Sınıf
Türkçe**

Söz Gruplarında Anlam (Kalıplaşmamış Söz Grupları - Deyimler ve Atasözleri - Özdeyişler)

13. Aşağıdaki cümleler doğru ise noktalı yerlere "D" yanlış ise "Y" yazınız.
- a. Akarsuya inanma eloğluna dayanma cümlesi bir deyim cümlesidir.
- b. "Altın eli bıçak kesmez" cümlesi varlıklı kişilerin gücü her şeye yeter anlamı taşımaktadır.
- c. "Aklını başına almak" söz öbeği deyimdir.

14. Aşağıda verilen cümlelerden içerisinde deyim geçen cümleyi bularak deyim anlamını noktalı kısma yazınız.
- Kulağını arı sokunca kulağı fena kabardı.
 - Yakalandığı hastalık kulağının kabarmasına neden oldu.
 - Konuşulanları anlamak için kulak kabarttı
-
-

15. "Deveyi yardan uçuran bir tutam ottur." Atasözü insanların hangi yönünü eleştirmektedir?
-
-
-

ETİK KURUL KARARI



RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 12/03/2025
Toplantı K. Sayısı : 2025/097

Dr. Öğr. Üyesi Hakan İSLAMOĞLU danışmanlığında Züleyha BEZCİ ÜÇÜNCÜ'nün "Oyun Tabanlı Öğrenme Etkinliklerinin Türkçe Dersi Başarısına ve Öğrenme Motivasyonuna Etkilerinin İncelenmesi" isimli tez çalışması kapsamında yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- ☒ Etik açıdan uygun bulunmuştur.
- ☐ Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
- ☐ Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Nebi GÜMÜŞ
Başkan



Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fener Mah. Zihni Derin Yerleşkesi 53100 RİZE
Tel: 0464 223 81 00 Faks: 0464 223 63 28
www.erdogan.edu.tr