



**TÜRKÇE DERSİNDE OYUN İLE KAVRAM
ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİNİN DERSE KARŞI TUTUMUNA
VE SÖZ VARLIĞINA ETKİSİ**

Nilgün EYİĞÜN SAY

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ

2021

(Her Hakkı Saklıdır)

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

Nilgün EYİĞÜN SAY

TÜRKÇE DERSİNDE OYUN İLE KAVRAM ÖĞRETİMİNİN
ÖĞRENCİNİN DERSE KARŞI TUTUMUNA VE SÖZ
VARLIĞINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ

AĞRI-2021

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Türkçe Dersinde Oyun İle Kavram Öğretiminin

Öğrencinin Derse Karşı Tutumuna Ve Söz Varlığına Etkisi”

adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Δ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

[24/12/2021]

Nilgün EYİGÜN SAY



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ danışmanlığında, Nilgün EYİĞÜN SAY tarafından hazırlanan bu çalışma 24/12/2021 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından. Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan	:	Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM	İmza:
Jüri Üyesi	:	Doç. Dr. Mustafa AYDEMİR	İmza:
Jüri Üyesi	:	Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ	İmza:

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine ait olup

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../2021 tarih ve . . . / nolu kararı ile onaylanmıştır.

.... /...../.....

Prof. Dr. İbrahim HAN
Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	vi
ABSTRACT	vii
TABLolar DİZİNİ	viii
RESİMLER DİZİNİ	x
TEŞEKKÜR	xi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problem Durumu.....	1
1.1.1. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	1
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Araştırmanın Kapsamı	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
İKİNCİ BÖLÜM	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1. Türkçe Eğitimi	5
2.2. Kavram	6
2.2.1. Kavramın Tanımı	6
2.2.2. Kavramların Özellikleri	7
2.2.3. Kavramların Çeşitleri	9
2.2.4. Kavram Öğretimi	10
2.2.5. Kavram Öğrenme	15
2.2.6. Kavram Öğretimine İlişkin Kuramlar	16
2.3. Oyun	18
2.3.1. Eğitsel Oyun.....	19
2.3.2. Zekâ ve Akıl Oyunları.....	20
2.3.3. Eğitsel Oyun ve Kavram Öğretimi İle İlgili Literatür Taraması.....	26
2.3.4. Atatürk' ün Gençliğe Hitabesi	29
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	33
3. YÖNTEM.....	33
3.1. Araştırmanın Modeli	33
3.2. Araştırmanın Örneklemi.....	35

3.3. Veri Toplama Araçları	36
3.3.1. Araştırmacı Tarafından Geliştirilen Eğitsel Oyun	37
3.4. Uygulama Süreci	52
3.5. Verilerin Analizi.....	53
3.6. Pilot Uygulama	53
3.6.1. Oyunun Geliştirilme Süreci	53
3.6.2. Pilot Uygulamada Başarıya İlişkin Sonuçlar	55
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	66
4. BULGU VE YORUMLAR	66
4.1. Ana Uygulama	66
4.1.1. Ana Uygulamada Başarıya İlişkin Sonuçlar	66
4.1.2. Ana Uygulama Tutumla İlgili Sonuçlar	72
BEŞİNCİ BÖLÜM	77
5. SONUÇ VE TARTIŞMA	77
5.1. Sonuç.....	77
5.2. TARTIŞMA	78
5.2.1. Başarı Testine İlişkin Tartışma	78
5.2.2. Tutuma İlişkin Tartışma	82
6. KAYNAKÇA	86
EKLER.....	94
ÖZGEÇMİŞ.....	111

ÖZET

TÜRKÇE DERSİNDE OYUN İLE KAVRAM ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİNİN DERSE KARŞI TUTUMUNA VE SÖZ VARLIĞINA ETKİSİ

Nilgün EYİĞÜN SAY

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ

2021, 123 Sayfa

Jüri: Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM

Doç. Dr. Mustafa AYDEMİR

Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ

Savaşların artık kalem ve dille yapıldığı günümüz dünyasında yaşanan gelişmeler birey ve toplumların ihtiyaçlarını değiştirmiştir. Bilgiyi edinen, kullanan bireylerin yanında bilişsel becerileri iyi kullanan, hayatını devam ettirmek için gerekli duyuşsal ve zihinsel becerilere sahip, günün şartlarına ayak uydurabilen, yaratıcı, öze dönük değerlendirme yapabilen, araştıran, düşünen ve fikir üretebilen bireylere ihtiyaç vardır.

Bu araştırma eğitsel oyun ile kavram öğretiminin öğrencilerin söz varlığına ve Türkçe dersine karşı tutumunu incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla yapılmış deneysel modellen bir çalışmadır. Deneysel yöntem içerisinde yer alan ön test- son test deney gruplu yarı deneysel bir nitelik taşımaktadır. 100 öğrenciye yapılan pilot uygulama ile elde edilen bulgular istatistik programı ile analiz edilmiş ve uygulamanın öğrenciler üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pilot uygulama sonrası uygulayıcı öğretmen ve öğrencilere yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve elde edilen verilerle oyunun prototipi üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak ana uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ana uygulama amaçlı örneklem yolu ile seçilmiş 370 öğrenciye uygulanmıştır. Deney gruplarından toplanan veriler istatistik programı ile analiz edilmiş, çalışmanın güvenilirlik katsayıları hesaplanmış, normallik dağılımlarına bakılmış ve uygulanacak testler ona göre belirlenmiştir.

Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'nde yer alan kelimelerin eğitsel oyunla öğretilmeye çalışıldığı bu araştırmanın sonucunda, geliştirilen eğitsel oyunun öğrencilerin başarılarını yükselttiği ve derse karşı tutumlarında olumlu yönde değişiklik meydana getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

2021, 123 sayfa

Anahtar Kelimeler: Eğitsel Oyun, Kavram Öğretimi, Gençliğe Hitabe.

ABSTRACT

MASTER’S THESIS THE EFFECT OF GAME AND CONCEPT TEACHING IN TURKISH LESSON ON STUDENT'S ATTITUDES AND VOCABULARY

Nilgün EYİGÜN SAY

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ

2021, 123 Page

Jüri: Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM

Assoc. Prof. Dr. Mustafa AYDEMİR

Assoc. Prof. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ

Developments in today's world, where wars are now fought with pen and language, have changed the needs of individuals and societies. In addition to individuals who acquire and use information, there is a need for individuals who use cognitive skills well, have the emotional and mental skills necessary to maintain their lives, can keep up with the conditions of the day, are creative, can make self-evaluation, research, think and produce ideas.

This research was carried out to examine the attitudes of the students towards the vocabulary and Turkish lesson of the concept teaching with the educational game. It is an experimental model study made for this purpose. The pretest-posttest included in the experimental method has a quasi-experimental nature with an experimental group. The findings obtained with the pilot application made to 100 students were analyzed with the statistics program and it was concluded that the application was effective on the students. After the pilot application, a structured interview form was applied to the practitioner teachers and students, and with the data obtained, necessary arrangements were made on the prototype of the game and it was made ready for the main application. The main application was applied to 370 students selected by sampling. The data collected from the experimental groups were analyzed with the statistical program, the reliability coefficients of the study were calculated, the normality distributions were examined and the tests to be applied were determined accordingly.

As a result of this research, in which the words in Atatürk's Address to the Youth were tried to be taught with educational games, it was concluded that the educational game developed increased the success of the students and caused a positive change in their attitudes towards the lesson.

2021, 123 pages

Keywords: Educational Game, Concept Teaching, Addressing the Youth.

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3. 1. Zaman Dizisi Modelli Grup	34
Tablo 3. 2. Asıl Uygulama Deney Grubunun Okul ve Şubelere Göre Dağılımı.....	36
Tablo 3. 3. Oyunun Hitap Ettiği 5-8. Sınıflar Türkçe Dersi Kazanımları	39
Tablo 3. 4. Pilot Uygulama Deney Grubunun Okul ve Şubelere Göre Dağılımı.....	54
Tablo 3. 5. Pilot Uygulama Betimsel Analiz Sonuçları	56
Tablo 3. 6. Pilot Uygulama Başarı Testi Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	57
Tablo 3. 7. Pilot Uygulama Başarı Testi Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	57
Tablo 3. 8. Pilot Uygulama Başarı Testi Hipotez Testi Sonuçları	58
Tablo 3. 9. Deney Grubu Pilot Uygulama İlişkili Örneklem T- Testi Analiz Sonuçları.....	59
Tablo 3. 10. İlişkili Örneklem T- Testi Sonuçları	59
Tablo 3. 11. Pilot Uygulama Tutuma Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları	60
Tablo 3. 12. Pilot Uygulama Tutum Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	61
Tablo 3. 13. Pilot Uygulama Tutum Ölçeği Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	62
Tablo 3. 14. Pilot Uygulama Tutum Ölçeği Hipotez Testi Sonuçları	62
Tablo 3. 15. Deney Grubu Pilot Uygulama İlişkili Örneklem T- Testi Analiz Sonuçları.....	63
Tablo 3. 16. İlişkili Örneklem T- Testi Sonuçları	64
Tablo 4. 1. Ana Uygulama Deney Grubunun Okul ve Şubelere Göre Dağılımı.....	66
Tablo 4. 2. Ana Uygulama Başarı Testi Betimsel Analiz Sonuçları	68
Tablo 4. 3. Asıl Uygulama Başarı Testi Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 4. 4. Başarı Testi Basıklık ve Çarpıklık Değerleri Sonuçları	69
Tablo 4. 5. Ana Uygulama Başarı Testi Hipotez Testi Sonuçları	70
Tablo 4. 6. Deney Grubu Asıl Uygulama Wilcoxon İşaretli Sıra Testi Analiz Sonuçları -1	71
Tablo 4. 7. Deney Grubu Asıl Uygulama Wilcoxon İşaretli Sıra Testi Sonuçları -2	71
Tablo 4. 8. Ana Uygulama Tutuma Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları	72
Tablo 4. 9. Ana Uygulama Tutum Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	73
Tablo 4. 10. Ana Uygulama Tutum Ölçeği Basıklık ve Çarpıklık Değerleri Sonuçları.....	73

Tablo 4. 11. Ana Uygulama Tutum Ölçeği Hipotez Testi Sonuçları	74
Tablo 4. 12. Deney Grubu Ana Uygulama İlişkili Örneklem T- Testi Analiz Sonuçları.....	75
Tablo 4. 13. İlişkili Örneklem T- Testi Sonuçları	75



RESİMLER DİZİNİ

Resim 3. 1. Araştırmacı Tarafından Geliştirilen ‘Bil, Bul, Çevir’ Adlı Eğitsel Oyunun Prototipi	38
Resim 3. 2. Bekleme Durağı Çarkı ve Etkinlik Çanağı	46
Resim 3. 3. Adımsayar Çarkı.....	48
Resim 3. 4. Kelime Zarfları	49
Resim 3. 5. İlerlemeyi Göstermek İçin Kullanılan İlerleme Piyonları	49
Resim 3. 6. Basamak Levhası.....	50
Resim 3. 7. Bayrak Rozeti	51
Resim 3. 8. Pilot Uygulamaya Ait Bir Fotoğraf.....	55
Resim 4. 1. Ana Uygulamaya Ait Bir Fotoğraf.....	67
Resim 4. 2. Ana Uygulama Ait Bir Fotoğraf.....	67

TEŞEKKÜR

Dünyayı anlamlandırmaya çalıştığımız andan itibaren düşüncelerimizi ifade etmemize yardımcı olan kavramlar Türkçe dersinde temel dil becerileri ile yakından ilişkilidir. Bireyin kendini ifade etmesinden kültür aktarımına kadar geniş bir yelpazede karşımıza çıkan kavram öğretimi Türkçe dersi için hayati önem taşımaktadır. Bu nedenle kavramların öğretilmesini kolaylaştırmak için Türkçe dersinde eğitsel bir oyun geliştirerek literatüre katkı sağlamayı amaçladım.

Çalışma boyunca bilgi ve sabrını benden esirgemeyen, dilediğim her an bana zaman ayıran, düşünceleri ile ufkumu genişleten kıymetli hocam Sayın Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ'e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans için beni yüreklendiren ve tecrübelerini benimle paylaşan değerli hocam Araş. Gör. Dr. Salih ÖZYURT'a ve benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen arkadaşım Hümeysra ÖZYURT'a, tezimin birçok aşamasında benimle birlikte koşturan, heyecanımı paylaşan dostum Tuğba HAN'a, araştırmama gönüllü olarak destek veren çalışma arkadaşlarım ve onlarla anlam bulduğum sevgili öğrencilerime teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim ve tez yazımı sürecinde bana ve çocuklarıma gösterdiği özveri için ablam Özlem'e, kendini çocuklarına adanmış, her türlü zorluğa göğüs gererek bizi birer Atatürk genci olarak yetiştirmiş kıymetli anneme, aramızdan ayrılmış olsa da benimle her zaman gurur duyan özlediğim babama, eğitimim ve araştırmalarım konusunda beni her zaman gönülden destekleyen ve ilerlemem için yoluma ışık tutan sevgili eşime, çocukluk ve bebeklik çağlarında zamanlarından çaldığım oğlum Bedirhan'a ve kızım Nare'ye çok teşekkür ederim.

24.12.2021

Nilgün EYİGÜN SAY

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın gerekçesi ve önemi, araştırmanın sınırlılıkları ve varsayımlarına yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Bu araştırmada “Eğitsel oyunların Türkçe dersinde kavram öğretiminde yeri nedir?” sorusuna cevap aranmaktadır.

1.1.1. Araştırmanın Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Türkçe dersinde eğitsel oyun ile kavram öğretiminin ortaokul öğrencilerinin başarı ve Türkçe dersine karşı tutumuna etkisi nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

1.1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Eğitsel oyun ile kavram öğretiminin ortaokul öğrencilerinin başarılarına etkisi nasıldır?
2. Eğitsel oyun ile kavram öğretiminin ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumuna etkisi nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Düşüncenin dile yansımaları olan sözcükler evrendeki varlıkları, durumları, olayları tanımlamak için kullanılan ve her dilin kendi içinde özel sembollerle gösterilen birimleridir. Sosyal bir varlık olan insanın iletişim kurabilmesi için bir dilin temel yapı taşı olan sözcükleri öğrenmesi gerekir. Öğrenilen sözcük sayısı arttıkça insanın sahip olduğu dil gelişir. Sözcük ağı genişleyen birey kendini daha rahat ifade eder ve çevresindeki insanlarla kolay iletişime geçer.

Türkçe dersi öğretim programının özel amaçlarına bakıldığında dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını, hayat boyu kullanacakları dört temel dil becerisi olan konuşma, okuma,

yazma ve dinleme/izleme ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmalarını, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerinin sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırıldığı görülür (MEB Türkçe Öğretim Programı, 2018: 8).

Dört temel dil becerisi, öğrencilerin sadece Türkçe dersinde olan başarılarını değil bütün derslerde olan başarılarını etkiler. Hızlı ve düzgün okuyabilen, okuduğunu anlayan, sözcük dağarcığı geniş, kendisini yazılı ve sözlü olarak etkin bir şekilde ifade edebilen öğrencilerin bütün derslerde başarı göstermeleri olasıdır. Birçok dersteki başarısızlıkların temelinde Türkçeyi doğru okuyup anlayamama problemi yatmaktadır. (Öz,2011: 2). Bu nedenle sosyal bir varlık olan insanın kendisini düzgün bir şekilde ifade etmesi ve öğrencilerin başarıya ulaşmaları için dilin dört temel becerisini aktif bir şekilde kullanmaları ve bunun yanında geniş bir sözcük ağına sahip olmaları gerekmektedir.

Kavram, insan zihninde anlam bulan, farklı nesne ve durumların değişebilen ortak özelliklerinin sembolü olan bir bilgi yapısıdır ve bir kelime ile ifade edilir. (Ülgen, 2004: 107). Kavramların birer sözcükle ifade edilmesi ve bir etkileşim-iletişim ortamında öğrenilmesi, dilin kavram öğrenmede önemini ortaya koyar. Öğrenilen kavram sayısı ve kavramın kapsamı arttıkça dil daha önemli bir duruma gelir. Böylelikle sözcük dağarcığı genişler. (Ülgen, 2004: 132).

İnsanın doğasında olan oyun özellikle çocuklar için temel ihtiyaçlardan biridir. Bebeklik döneminden itibaren hayatımızda olan oyun kavramı çocuğun kendini ve çevresindekileri keşfetmesini sağlar. Eğitsel oyun ise bir amaç doğrultusunda planlanmış, öğrenilmesi güç kavramları daha kolay öğrenilir duruma getiren, öğrencilerin derse karşı güdülenmelerini sağlayan, kuralları olan ve öğrencilerin problem çözme basamaklarını kullanmalarını sağlayan bir araçtır.

Türkçe dersinde kavram öğretimi sağlanırken genellikle kavramla ilgili çağrışım yapan diğer kavramların bulunması ve öğrencinin bağlamdan hareketle kavramı tahmin etmesi daha sonra ise kavram ya da kelimeyi anlamına uygun olarak cümle içinde kullanması istenir. Türkçe ders kitaplarında yer alan kavram edindirme etkinlikleri genel anlamıyla bu şekilde planlanırken kavramlar üzerinde yeterince durulmadığı ve etkinlik ilgi çekici olmadığı için kavramın anlamının öğrencide kalıcı olması beklenemez. Kalıcılığı sağlamak için öğrencinin kavram ile olan yaşantısını

arttırmak ve bunu yaparken ilgi çekici hâlde sunmak gerekir. Bu şekilde yaşantı sonucu öğrenilen ve sonrasında işlevsel olarak kullanılan kavram edinilmiş olur. Aynı zamanda farklı zekâ türlerine sahip olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda etkinlikleri tek şekilde sunmak bireysel farklılıkları göz ardı etmek demektir. Kavram edinimi sağlanırken bütün zekâ türlerine hitap eden etkinliklerle bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin kavram ediniminde geliştirilen eğitsel oyunun bir öğretim aracı olarak kullanılması ve oyunun bu konuda işlevsel bir materyal olacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bilginin hızla yol aldığı günümüz dünyasında çocukları geleceğe hazırlamak ve çağın gerisinde bırakmamak adına yeniliklere uyum sağlamaları için gerekli eğitim-öğretim ortamlarını oluşturmalı ve bunun için ihtiyaç duyulan tedbirlerin alınması gerekmektedir. Her şeyin önce sosyal bir varlık olan insanın çağa ayak uydurması ve yenilikleri takip edebilmesi için öncelikle dilin dört temel becerisini üst düzey biçimde kullanması ve kendini iyi bir şekilde ifade etmesi gerekir. Bireyin kendisini iyi bir şekilde ifade edebilmesi ve kendisine anlatılanları doğru bir şekilde anlaması için dili aktif bir şekilde kullanması ve sözcük dağarcığının geniş olması gerekmektedir. Bunun yanında sadece bilgiyi edinen ve kullanan bireyler çağın gerektirdiği insan tipini karşılamamaktadır. Bilgiyi edinen, kullanan bireylerin yanında bilişsel becerileri iyi kullanan, hayatını devam ettirmek için gerekli duyuşsal ve zihinsel becerilere sahip, günün şartlarına ayak uydurabilen, yaratıcı, öze dönük değerlendirme yapabilen, araştıran, düşünen ve fikir üretebilen bireylere ihtiyaç vardır.

Bu amaçla Türkçe eğitiminde dil ve zihinsel becerileri geliştirmeye, sorun çözen, araştıran, fikir üreten, sorgulayan bireyler yetiştirmeye öncelik verilmelidir. Bu beceriler bireyin zihninin daha aktif ve verimli kullanılmasını sağlamaktadır. (Güneş,2017: 10). MEB, 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda da öğrencilere bu becerilerin kazandırılması üzerinde durulmuştur. (MEB, 2018). Aynı zamanda MEB, 2023 Eğitim Vizyonu'nda da öğrencilere bu becerileri kazandırmak, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirmek için “Tasarım ve Beceri Atölyeleri” kurulması planlanmaktadır (2023vizyonu.meb.gov.tr).

Tarih boyunca insanın doğasında olan oyun çocukların temel ihtiyaçlarından biridir. Çocuklar oyun sayesinde kendilerine yaşantı kurar, sosyalleşir, kuralları ve kurallara uymayı öğrenir. Eğitimin içine giydirilmiş olan eğitsel oyun ise çocuğu eğlendirmekten çok dersi öğrenciler için ilgi çekici hâle getirmek amacıyla kullanılır. Bu sayede öğrenci hem ders dikkatini verirken hem de eğitsel oyun içinde kazandırılmak istenen hedef davranışları edinmiş olur.

Literatürdeki araştırmaların büyük bir kısmını yabancı diller, fen bilimleri ve sosyal bilimlerdeki çalışmalar oluşturmaktadır. Türkçe dersinde eğitsel oyunlarla kavram öğretimi daha çok kaynaştırma öğrencileri için ilkokul kademesine yönelik olarak yapılmıştır. Türkçe dersinde kavram öğretimine yönelik eğitsel oyunların kullanılması ve eğitsel oyun geliştirme konusundaki çalışmaların azlığı nedeniyle böyle bir çalışma yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Bu araştırma ile araştırmacı tarafından kavram öğretimine yönelik geliştirilen oyun sayesinde Türkçe dersinde öğrencilerin eğitsel oyun aracılığıyla kavram edinimini kolaylaştıracağı ve Türkçe dersine karşı tutumlarında olumlu yönde bir etki yaratacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Kapsamı

Araştırma 2020-2021 Eğitim- Öğretim yılında Ağrı ili Merkez ilçesinde yer alan Selçuk Ortaokulu, Vali Recep Yazıcıoğlu Ortaokulu ve Turgut Özal İmam Hatip Ortaokulu'nda öğrenim gören 470; 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerini ve araştırmada kullanılan başarı ile Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilen verileri kapsamaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın daha uzun bir zaman zarfında öğrencilere uygulanması planlanırken koronavirüs sebebiyle okullardaki yüz yüze eğitime ara verilmesi, bu süreç içerisinde araştırma izinleri alınırken yaşanan aksaklıklar ve izlek işlemlerinin uzunluğu araştırmanın verimini düşürmüş ve öğrencilere ulaşmayı zorlaştırmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe eğitimi, kavram ve kavram öğretimi, zekâ oyunları, eğitsel oyun ve Gençliğe Hitabe'den bahsedilmiştir.

2.1. Türkçe Eğitimi

Bilim ve teknolojiadaki hızlı değişim, bilginin devinimi ve artan yayılma hızı birey ve toplumların ihtiyaçlarında farklılık meydana getirmiştir. Toplum ve bireyin ihtiyacındaki bu gelişmeler eğitim alanına da yansımış, dil savaşlarının olduğu günümüz dünyasında ana dil eğitiminin önemini ortaya koymuştur. Bireyin doğumundan başlayan ana dil eğitimi bireyin hayatının sonuna kadar devam eden bir süreci kapsar. Ailede informal eğitimle başlayan ana dil eğitimi okul çağına gelinmesiyle formal bir yapıya dönüşür. Okullarda resmi nitelik kazanan ana dil edinimi öğrencilerin hem eğitim hem de bireysel hayatlarında yaşamsal öneme sahip bilgi ve becerileri edindirmelidir.

Türkçe derslerindeki eğitimin niteliği öğrencinin diğer derslerdeki başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu durum Türkçe derslerini diğer derslerden daha önemli kılarken aynı zamanda Türkçe derslerine önemli bir sorumluluk yüklemektedir. Türkçe eğitiminin kaliteli ve verimli olabilmesi için eğitimde çağdaş yöntem ve tekniklerin kullanılması, öğrenciye sorumluluk verilmesi gerekmektedir. Türkçe dersleri sadece dilbilgisi konularının öğretildiği, ezbere dayalı bir eğitimin gerçekleştirildiği dersler olarak görülmemelidir. Türkçe derslerinde öğrenciler, bütün hayatları boyunca kullanmaları gereken okuma, yazma, dinleme/izleme ve konuşma becerilerini etkin şekilde kullanmayı öğrenmiş ve bu becerileri içselleştirmiş bunun yanında okuma kültürünü edinmiş ve sanat duyarlılığını kazanmış olmalıdırlar (Karagül,2018: 3)

Dil öğreniminde dört temel becerinin kazandırılmasında farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada kullanılmalı, bu konuda bireysel farklılıklara dikkat edilmelidir. Öğrenme süreci planlanırken öğrencilerin ihtiyaçları göz ardı edilmemelidir. Dil öğreniminde benimsenen öğretim yaklaşımları ve bunlara bağlı olarak düzenlenen öğretim etkinlikleri, öğrencilerin ilgisini çekmeli, yeni bilgiler

öğretirken öğrencilerin eski bilgilerini geliştirmeli, öğrencinin yanlış öğrenmeleri varsa onları düzeltmeli aynı zamanda da sınıf içinde öğrendiklerini sınıf dışında da kullanmalarını sağlayacak nitelikte olmalıdır (Söylemez, 2019: 76)

Türkçe öğretimi bir bütün olarak düşünüldüğünde her bir kademe için farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gereklidir. Türkçeyi ana dil olarak edinmeyle başlayan bu süreç ilkokulda okuma- yazma eğitimiyle devam eder. Bunun yanında dört temel dil becerisi ve dil bilgisi öğretimi ile yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak olan yöntem ve teknikler birbirinden farklı olması kaçınılmazdır (Şahbaz, 2019: 133)

Türkçe eğitiminde kelime öğretimi önemli yere sahiptir. Bireyin sözcük dağarcığındaki genişliği, iletişimi açısından önemlidir. Bununla birlikte sözcük bilgisinin nitelikli olması da önemlidir. Sözcük dağarcığı gerek çocuk yaştaki gerekse yetişkin bireyler için anlama ve anlatma etkinliklerindeki başarısını etkileyen yapı taşlarından biridir (Çiftçi, Çeçen, 2019: 332).

Kelime öğretimi Türkçe dersinde önemli bir yere sahiptir. Dil edinimi için dört temel beceriden bahsedilse de bireyin anlama ve anlatma becerilerini hayata geçirebilmesi için öncelikle kelime bilgisine sahip olunması temelde olması gereken bir zorunluluktur (Elkatmış, 2019: 183).

2.2. Kavram

2.2.1. Kavramın Tanımı

İnsanlar arasında iletişim kurmaya yarayan temel yapı dildir. Dil, duygu ve düşünceleri yansıtmaya yarayan en önemli iletişim aracıdır. Bireylerin kendilerini ifade ederken kullandıkları yapılar ise kavramları oluşturur. Zihinsel bir süreçten geçip bireyin kendini ifade etmesini sağlayan kavramlar hakkında birçok tanım bulunmaktadır.

Kavram TDK Türkçe Sözlük (2005)'te birinci anlam olarak(isim); bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, mefhum, fehva, nosyon olarak verilirken ikinci anlam olarak(felsefe); nesnelerin veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım, mefhum, nosyon şeklinde verilmiştir.

Şimşek'e göre kavram; benzer özellikleri paylaşan nesne, görüş ve olaylara verilen ortak isimdir. Kavramlar, hayat boyu edindiğimiz tecrübe ve öğrendiklerimizi

işlevsel olarak kullandığımız ve yaşamsal ilişkilerimizi kolaylaştıran önemli öğrenme ürünlerindendir (2006: 27).

Kavramlar, insanların düşünmesini temin eden zihnî vasıtalarlardır. Kavram; benzer objeleri, insanları, vakaları, düşünceleri ve süreçleri grupta için faydalanılan kategorilerdir. Kavramlar; insanların bir grup varlık, vaka, düşünce ve süreçleri farklı gruplar ile ayırt etmesine yardımcı olduğu gibi, başka grup varlık, olay, düşünce ve süreçlerle bağlantılar oluşturmaya da imkân sağlar (Senemoğlu, 2015: 513).

Bilginin yapı taşı olan kavram ilişkilerinden bilimsel bilgiler açığa çıkmaktadır. İnsan yaşantısı boyunca çocukluk yıllarından başlayarak kavramların adlarını öğrenme içerisindedirler. Çocuk kavramları sınıflandırır, arasındaki ilişkiyi anlamaya çalışır. Bu süreç yaşam boyunca yeni kavramların öğrenilmesi, düzenlenmesi ya da yeniden kavram yapılandırılması şeklinde sürer (Çaycı, Demir, Başaran, Demir, 2007: 624).

Kavramlar zihinsel bir süreç sonunda belli bir türe ait özelliklerin ortak olanlarını bir araya getirme ve tasnifini yapma ile oluşur (Binbaşioğlu, 1982; akt: Kurt, 2018).

Zihnimizde belli bir grup, olay, durum ya da olgulara ait oluşturduğumuz, ortak özellikleri bulunan ve yeni öğrenilenin eski öğrenilenle ilişkilendirildiği temel yapılara kavram diyebiliriz. Kavramlar zihinsel bir süreç sonunda oluşur ve insan zihninde çoğalarak birikirler.

2.2.2. Kavramların Özellikleri

Ülgen (2004)' e göre kavramlar sözcüklerle ifade edilir ve kavramların belirli özellikleri vardır.

1. Kavramların algılanan özellikleri bireyden bireye değişebilir.

İnsanların yaşantıları farklı olduğu için kavramlara yükledikleri anlamlar da farklıdır. Bu nedenle kavramların yanlı olduğu düşünülür. Çünkü insan, kavramları dünyadaki durumları kendi yaşantısından, kendisine ait değer yargılarından oluşturur(Ertürk, 1972; akt: Ülgen, 2004).

2. Kavramın orijinali (prototype) vardır.

Bireyin zihninde kavramla ilgili oluşan ilk hâlidir. Birey yaşantı sonucu bir kavram oluşturur ve bundan sonra oluşturacağı kavramları ilk oluşturduğu bu kavramla kıyaslar. Yeni kavram hakkında karar vermek için eski kavramı kullanır.

3. Kavramların bazı özellikleri, bazen birden fazla kavramın yesi olabilirler.

Kavramların bazı özellikleri birden fazla kavramda bulunabilir. Eğitim ve ğretim iki farklı kavramdır. Eğitim, bireylerin kendi yaşantıları yoluyla davranışlarında değişim meydana getirme süreci iken öğrenme, çevresel değişmeler sonucu bireyin davranışlarında meydana gelen değişmedir. Davranışta değişikliğin olması iki farklı kavram olan eğitim ve öğretimin ortak özelliğidir.

4. Kavramlar objelerin ve olayların hem doğrudan hem de dolaylı olarak gözlenebilen özelliklerinden oluşurlar.

Kavramların soyut ve somut özellikleri vardır. Kavramların somut özellikleri onların doğrudan gözlenebilen özelliklerini oluştururken soyut özellikleri doğrudan gözlenemeyen özelliklerini oluşturur.

5. Kavramlar çok boyutludur.

Kavramların çok boyutlu olması onların esnek bir yapıya sahip olduğunu gösterir. Bir kavram bazen bir olay, olgu, durum ya da nesnenin konumunda iken bazen de çevresinde olabilir. Kavramların bu durumları onların çok boyutlu olduğunu gösterir durumdadır.

6. Kavramlar kendi içlerinde, özelliklerine uygun belli ölçütlere göre gruplanabilirler.

Kavramlar belli ölçütlere göre gruplandırıldığı zaman çok sayıda grup oluşur. Kavramı gruplandıran ölçütler değiştikçe özellikler ve bu sebeple de gruplar, nitelik ve nicelik açısından değişir.

7. Kavramlar arasındaki etkileşime dayanarak, bir bütünlük oluştururlar(bunlar kavram haritaları adı altında incelenmektedir)

Kavram haritaları mantıksal bir bütünlük içinde dikey ve yatay düzlemde çapraz ilişkiler dikkate alınarak oluşturulur. Kavramların bu şeklide oluşturulması aralarındaki bütünlük ilişkisiyle açıklanabilir.

8. Kavramlar dille ilgilidir.

Her kavram bir sözcükle ifade edilir. Bir kültürdeki kavram zenginliği ne kadar fazla ise o kültüre ait dil zenginliği de o kadar fazladır. Kavramlar dilin yansımasıdır.

9. Kavramların özellikleri de kendi içlerinde birer kavramdır.

Bir kavramı öğrenebilmek için o kavramlarla ilgili sözcüklerin anlamlarının bilinmesi gerekir. Bu sebeple genellikle kavram öğrenme faaliyetlerinde öncelikle kavramda kullanılan kelimelerin ne anlama geldiği üzerinde durulur. Bu da kavramların özelliklerinin kendi içlerinde birer kavram oluşturmasını sağlar (Ülgen, 2004: 108-116)

Senemoğlu'na göre ise kavramların ortak özellikleri “öğrenilebilirlik, kullanılabilirlik, açıklık, genellik ve güçlülük” olarak karşımıza çıkar (Senemoğlu, 2015: 514-515).

2.2.3. Kavramların Çeşitleri

Kavramlar algılanabilme özelliklerine göre somut ya da soyut kavramlar olarak iki grupta ele alınmaktadır. Senemoğlu (2015: 512)'na göre somut kavramlar bebeklik döneminden itibaren yaşantı yoluyla öğrenilir. Soyut kavramların öğrenilmesi ise genellikle bir eğitim sonucunda olur. Çocukların soyut kavramları öğrenebilmeleri için soyut işlemler döneminde olması gerekir. İlkokul yıllarında olan çocuklar somut işlemler döneminde olduğu için soyut kavramları öğrenemezler.

Somit kavramlar yaşantı yoluyla öğrenildiği için daha kolay öğrenilirken özellikle somut kavramların öğreniminde zorluklar yaşandığı söylenebilir. Kavramın öğrenebilmesi için bireyin hem soyut işlemler döneminde olması hem de soyut düşünebiliyor olması gerekir. Soyut kavramlar için bir gerekli olan öğrenme süreci ve kavramların öğretilmesindeki güçlük eğitim öğretimin önemli olduğunu göstermektedir. Soyut kavramların öğretilmesinde yaşanan bu güçlüğü ortadan kaldırmak için eğitim öğretim ortamında farklı yöntem ve teknikler ile zengin eğitim materyalleri ve araçlarının kullanılması gerekir. (Çağır, 2020: 14)

Somit kavramlar gözlem yoluyla öğrenilebildiği için öğretilmesi de kolay olan kavramlardır. Somut kavramlar ise hissetme yoluyla öğrenildiği için öğretimi de zordur. Somut-soyut kavramlar dışında; yer/konum bildiren kavramlar, niteleme kavramları, zıtlık bildiren kavramlar, miktar kavramları, renk kavramları, karşılaştırmalı kavramlar, en üst dereceyi bildiren kavramlar, eylem bildiren

kavramlar ve genel kavramlar olarak da kavram çeşitlerinden bahsedilebilir (Şahin, Karaaslan, Ercan, Çoban, 2018).

2.2.4. Kavram Öğretimi

Türkçe eğitiminin temelindeki hedef dört temel becerisini öğrencilere kazandırmaktır. Bunu sağlamak için öncelikle öğrencilerin kelime bilgisi ve kavram öğrenme becerilerinin geliştirilmesidir. Bir insan kelime ve kavram birikimi açısından ne kadar zenginse düşünce birikimi de o kadar zengin olur (Bilgin, 2018: 19).

Kavram öğrenme sürecinde davranışçı ve bilişsel yaklaşım olmak üzere temel iki yaklaşım süreci benimsenmektedir.

Davranışçı yaklaşımı benimseyen eğitimcilere göre kavram öğrenimi, bireyin uyarıcı ile tepki arasında bağ kurması sonucu öğrenmesiyle oluşur (Hulse ve arkadaşları, 1975; akt: Ülgen, 2004).

Bilişsel yaklaşımı benimseyen eğitim psikologlarına göre kavram öğreniminin gerçekleşmesi için bireyin ilgili kavramların tümünü kapsayan bir anlam ağı ile ilkeler oluşturması ve bununla ilgili bir şema kurması gerekmektedir. Şema oluşturmak için yapılan bu zihinsel süreçte birey karşılaştığı örneklerle ilgili benzerlik ve farklılıkları, geliştirdiği belli kurallar bütününde değerlendirir ve gruplandırır. Bunun sonucunda birey kavramı geliştirmiş olur (Ülgen, 2004: 118-119).

Kavram öğretim süreci düzenlenirken dersin amaçlarına ulaştırılması için içeriğin ona göre organize edilmesi gerekir (Taşpınar, Atıcı, 2002).

Atasayar (2008)'a göre kavram öğretim süreci beş aşamadan oluşmaktadır.

1. Giriş Aşaması: Hazırlık aşaması olan girişte kavramla ilgili öğrencilerin ilgileri çekilmeye çalışılır. Öğrenciye bu kavramı neden öğreneceği hakkında bilgi verilir. Kavramla ilgili öğrencilerin dikkatlerinin yoğunlaştırılması sağlanır ve uygun örnekler verilir.

2. Oluşturma Aşaması: Bu aşamada bilişsel süreç planlanır. Kavram öğretiminde benimsenen öğretim yaklaşımı ve öğretim özellikleri belirlenir.

3. Uygulama Süreci: Uygulama sürecinde kavram öğretimi için strateji belirlenir. Farklı yöntem ve teknikler kullanılarak kavram haritaları, hatırlatıcılar vb. ile süreç desteklenir. Uygulama sürecinde temel alınan iki yaklaşım vardır.

Açıklayıcı yaklaşımda öğretmen merkezde iken sorgulayıcı yaklaşımda öğrenci merkezdedir.

4. Özetleme Aşaması: Öğrenci merkezli kavram öğrenmede öğrencinin öğrendiği kavramla ilgili bildiklerini listelemesi beklenir. Öğretmen merkezli kavram öğrenmede ise öğretmen tarafından kavramın tanımı ve özellikleri verilir. Örneklerle kavram öğretimi pekiştirilir.

5. Değerlendirme Aşaması: Kavram öğrenmenin son aşamasında değerlendirme yapılır. Kavramın öğrenilme durumu hakkında sorgulama yapılır ve geri bildirim verilir (Atasayar, 2008: 25- 30).

Kavram öğretimi yapılırken süreçte kullanılacak yöntem, strateji ve bunlara göre hazırlanacak olan etkinlikler önemlidir. Öğrencinin kavram yanlışlığına kapılmadan kavramı doğru şekilde öğrenmesi gerekir.

Kavram öğretiminde yapılması gereken ilk adım öğrencilere öğretilecek kavramların doğru bir şekilde tespit edilmesidir. Daha sonra kavramın adı ve tanımıyla ilgili gereken açıklamalar yeterli bir şekilde çocuklara yapılmalıdır. Öğrenciler kavramın tanımını öğrendikten sonra ayırt edici özellikler verilerek kavramın diğer kavramlardan farklı açıklanmalıdır. Daha sonra kolaydan zora doğru örnekler verilmelidir. Örnekler verilirken örneklerin yakından uzağa, kolaydan zora doğru sıralamasını yapmak gerekir. Bu sıralama öğrencilerin kavram öğrenimini kolaylaştıracaktır. Örnekler sıralandıktan sonra kavramın örnek olmayanları da verilerek öğrencinin kavramın her yönünü öğrenmesi sağlanmalıdır (Kurt, 2018: 13).

Ülgen (2004)'e göre kavram öğretiminde birçok strateji, yöntem, teknik ve yaklaşım bulunmakla birlikte bunların hiçbirisi kavramların hepsinin öğretiminde aynı etkiye sahip değildir. Bunların tümü birbirlerine girdirilerek uygulamada işlevsel sonuçlar meydana getirilebilecek biçimde kullanılmalıdır. Bunun için aşağıdaki şu adımlar izlenerek etkili bir kavram öğretimi sağlanabilir:

1. Kavramın tanımlanması: Öğretilmek istenen kavramın açık ve net bir şekilde tanımı yapılmalı ya da öğrencilerle birlikte bir tanım geliştirilmelidir. Kavramı tanımlarken kavramla ilgili alt ve üst kavramlar da verilmelidir. Ayrıca kavramla ilgili örnek olan ve olmayan durumlar da öğrencilere aktarılmalıdır.

2. Kavramın özelliklerinin açıklanması: Kavram ve kavramın ait olduğu türün ortak ve değişken özellikleri açıklanmalıdır. Kavramla ilgili özellikler

verilirken öğrencilerin tekil durumlardan hareket ederek kavramın muhtemel özelliklerine ait bilgi toplaması ve bu özellikleri test etmesi gerekir.

3. Örnek olan ve örnek olmayan durumlar için havuz oluşturulması: Öğretilmeye çalışılan kavramla ilgili somut ve soyut örnekleri içeren liste yapılmalıdır. Listeye kavramın aslında örneği olmayıp ama örneği gibi algılanan durumlar da eklenmelidir. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken nokta öğrencilere ezberlemeleri için hazır liste verilmemeli öğrencilerin öğrendiklerinden hareketle kavramla ilgili olan örnek olan ve olmayan durumları listelemeleri istenmelidir.

4. Kavramsal güçlüğü yordanması: Kavramla ilgili algılaması çok zor olan örnekler ya da örnek olmayan durumlar öğrencilerde isteksizlik ya da kaygı oluşturabilir. Bu nedenle verilen örneklerin güçlük düzeyleri seviyeye göre belirlenmelidir.

5. Tanılayıcı test hazırlanması: Öğrencilerin kavram öğrenmeye çalışırken ne tür hatalar yaptıklarını belirlemek için tanılayıcı bir test hazırlanmalıdır. Yapılan test sonucunda hatalar hakkında öğrencilere geri bildirimde bulunmak faydalı olacaktır.

6. Sunum biçimlerinin belirlenmesi: Kavram öğretimi etkili bir şekilde gerçekleştirmek için türe ve seviyeye uygun bir sunum şekli belirlemek gerekir. Sunum şekli belirlenirken öğrencileri aktif kılacak bir sunum şekli tercih edilmelidir. Bu amaçla görsel öğretim öğelerinden kavram şemalarından, bellek destekleyicilerden faydalanmak gerekir.

7. Hem buluş hem açıklamaya dönük stratejilerin kullanılması: Buluş yoluyla öğrenme stratejilerinde öğrencilere benzer örnekler verilir ve öğrencinin bu benzerliklerden hareket ederek kavramın ne olduğunu bulması amaçlanır. Açıklamaya yönelik stratejilerde ise öğretmen tarafından kavramın ne olduğu, tanımı ve kavramla ilgili örnek olan ve olmayan durumlar verilir.

8. Dikkat odaklama araçlarından yararlanılması: Kavram öğretimi gerçekleştirilirken öğrencilerin dikkatini çekmek için koyu ya da italik yazma, altını çizme, renk kullanma, numaralandırma, yanıp- sönme, büyük harflerle yazma gibi yöntemlere başvurulmalıdır.

9. Uygulamalı öğretim yapılması: Öğretilmek istenen kavramla ilgili sadece sözel açıklama yapmak yeterli değildir. Öğrencilerin aktif katılım sağlayacağı çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmen sürecinde hem görsel hem de sözel kodlama sistemlerinin kullanılması etkili olacaktır.

10. Performansın değerlendirilmesi: Kavramları öğretme ve öğrenme sürecinde öğrencilerin katkıları hem nitel hem de nicel yönden değerlendirilmelidir. Bu aşamada kavram yanlışlığı olup olmadığına bakılmalıdır. Değerlendirme yaparken sadece kavramın tanımının yapılmasının istenmesi sözel bilgiyi tekrar ettirmek olacağı için değerlendirme adına yeterli değildir.

11. Sınıflama hatalarının belirlenmesi: Öğrencilerin yaptıkları uygulamalar ya da tamamladıkları alıştırmalar incelenerek sınıflama hataları belirlenmelidir. Sınıflama hataları belirlenirken miktardan çok türüne bakılmalıdır.

12. Ayrıntılı geribildirim sağlanması: Değerlendirme yapıldıktan sonra ayrıntılı bir şekilde öğrencilere geribildirim verilmelidir. Geribildirim verilirken durumun uygunluğuna göre bireysel ya da toplu açıklama yapılabilir.

13. Öğrenmede transfer ve yaygınlaştırmanın özendirilmesi: Kavram öğretimine ilişkin çalışmalar tamamlandıktan sonra, ilgili kavrama yönelik öğrenmenin farklı bağlam ve durumlarda kullanılması istenir. Bilginin bu şekilde transfer edilmesi öğrenmenin kalıcılığını sağlar (Şimşek, 2006: 63-66)

Kavram öğretiminde kavram haritaları, kavram ağları, kavram bulmacaları, kavram değişim metinleri ve anlama çözümleme tabloları kullanılır (Alkış, 2006: 78)

Bruner ve arkadaşları kavram geliştirmeyle ilgili yaptıkları çalışmada, çocukların farklı yaş düzeylerinde farklı öğrenme stratejileri oluşturduklarını belirlemişlerdir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

Aynı anda inceleme: Çocuk yeni bir bilgi ile karşılaştığı zaman muhtemel olan önermeleri aynı anda değerlendirir. Çocuğun bunu yapabilmesi için geniş belleğe sahip olması gerekir. Okul öncesi dönemi çocuklarında bellek yeterince genişlemediği için bu dönem çocukları aynı anda incelemeyi yapamazlar.

Başarılı inceleme: İlkokul çağına yaklaşan çocuklar hipotezleri tek tek denemeye çalışırlar. Tecrübelerin zenginliği ve duruma uygunluğu başarılı olmayı etkiler.

Bilgiyi seçme: Çocuk içerikte gördüğü bilgiyi değerlendirirken önemli bulduklarını seçer, diğerlerini göz ardı eder.

Bilgiyi merkeze alma: Çocuk kavramı öğrenirken aynı anda birden fazla özelliği göz önünde bulundurur. Bu gelişim yedi yaşından sonra başlar. Mantık kurallarına uygun biçimde bir nesneyi birden fazla özelliğine göre gruplandırır (Bruner ve arkadaşları; akt: Ülgen, 2004: 129-130).

Kavram öğretiminde diğer önemli bir husus değerlendirmedir. MEB (2018) Türkçe Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme yaklaşımında bireysel farklılıklara dikkat çekilmiştir. Bu nedenle öğretim programlarının ve ölçme değerlendirme sürecinin “herkese uygun”, “herkes için geçerli ve standart olması” bireylerin doğasına aykırıdır. Bu nedenle ölçme ve değerlendirmede esneklik ve çeşitlilik olması zorunludur (MEB, 2018: 6).

MEB' e göre 1-3. sınıflarda ölçme ve değerlendirme yapılırken süreç ve performans değerlendirme yapılmalı, değerlendirme sonucunda ulaşılan sonuçlar yargılamak amaçlı değil tanı koymak amacı ile kullanılmalıdır. Bu amaç doğrultusunda dereceli puanlama anahtarları, gözlem formları, kontrol listelerinden faydalanılmalıdır. 4-8. sınıflarda süreç değerlendirmenin yanı sıra sonuç odaklı bir ölçme değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir. Bu amaç doğrultusunda yazılı sınavlardan, ürün dosyaları ve elektronik portfolyolardan faydalanılabilir (MEB, 2018: 9-19).

Kavram öğretimi süreci sonucunda verim, kazanım, performans ve anlamlandırma testleri için ölçme ve değerlendirme faktörü sisteme dâhil edilmektedir. Bunun yanında kavramın kazanımı hususunda kavramın doğru kazanılıp kazanılmadığı üzerinde durulmaktadır. Kavram yanılgısına kapılan öğrenciler üzerinde farklı yöntem ve tekniklerle öğretimin tekrarlanması beklenir. Bu açıdan kavram öğretiminde süreç değerlendirmesi büyük önem taşımaktadır. Kavram öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin öğrendikleri kavramlara ilişkin bir model, ürün, materyal ortaya çıkarmaları beklenmektedir (Çağır, 2020: 18-19).

Kavram öğretimindeki değerlendirme öncesi ve sonrası olmak üzere iki defa yapılır. Kavram öğretiminden önce yapılacak olan değerlendirme, öğrencilerin eksik olduğu kavramların belirlenmesi için gereklidir. Ön değerlendirme yapmak öğrencilerin bilmediği kavramları belirleyerek bu kavramların öğretiminde nasıl bir yol izleneceği ile ilgili öğretmene kolaylık sağlar. Kavram öğretiminden sonra yapılacak değerlendirmede ise amaca ulaşıp ulaşılmadığı tespit edilir. Bu aşamada yapılacak olan değerlendirmede, öğretmen öğretilen kavramın yalnızca bir yönünü değerlendirmekten uzak durmalı, kavramı bir bütün olarak ele almalıdır. Kavram öğretiminde yapılacak olan değerlendirmelerde, her alanda kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarından faydalanılabilir (Kurt, 2018: 12-13).

2.2.5. Kavram Öğrenme

Öğrenme insanların hayatlarında devamlı süregelen bir olaydır. Öğrenme işinin gerçekleşmesi için bireyin hazır durumda olması gerekir. Birey hazır bulunuşluluk olarak yeterli olgunluğa sahip olduğu zaman öğrenme birdenbire gerçekleşir. Kavram öğrenme süreci öncelikle kavramların isimlendirilmesi, öğrenilecek kavramla ilgili olan ve olmayan özelliklerin tanımlanması ve kavrama ait olan ve olmayan örneklerin belirlenmesi ve değerlendirilmesiyle oluşur (Çalışkan ve Karadağ, 2014: 88).

Senemoğlu' na göre kavram öğrenmenin gerçekleşmesi için öncelikle çocukların sinir sisteminin yeterli olgunluğa ulaşması gerekir. Bununla birlikte öğrencinin geçirdiği öğrenme yaşantısı da önemli bir yere sahiptir. Aynı zamanda çocuklar farklı kavramları farklı zamanlarda öğrenebilirler. Bu nedenle kavram öğrenimini gerçekleştirirken öğrencilerin olgunluk ve hazır bulunuşluluk düzeyleri dikkate alınmalıdır (Senemoğlu, 2015: 519).

Bilişsel gelişimin temelinde kavram öğrenme vardır ve dört aşamada gerçekleşir. Kavram öğrenimi somut düzeyden başlar ve bu düzeyde temel olarak çocuğun nesneyi diğer nesnelerden ayırt etme, nesneyi başka bir durum içerisinde gördüğünde hatırlama gibi yapılan zihinsel işlemler bulunur. Kavram öğrenmenin ikinci düzeyi tanıma düzeyidir ve bu düzeyde çocuğun somut düzeyde hatırladığı nesnenin çerçevesine dikkat etme, nesneyi diğer nesnelerden ayırma, yer ve durum değişse bile nesneyi gördüğü zaman hatırlama ve nesneye yönelik genellemeler yapabilme gibi zihinsel işlemler bulunur. Somut düzeyde nesnenin sadece görsel olarak algılanması varken tanıma düzeyinde nesnenin birden fazla duyu organı kullanılarak algılanması yer alır. Aynı zamanda bu düzeyde çocuk kavramların adını öğrenip kodlama gerçekleştirebilir. Sınıflama düzeyinde çocuğun kavramla ilgili örnek olan ve olmayan durumları ayırt etmesi, farklı durumlarda karşılaştığı zaman örneklerle ilgili genellemeler yapabilmesi, yaptığı genellemeyi daha sonra hatırlayabilme gibi zihinsel işlemleri yapması beklenir. Sınıflama düzeyinin en önemli özelliği çocuğun birden fazla nesnenin eşdeğer olduğunu genellemesidir. Sınıflamada kavram öğrenimi açık olarak görünse de tam anlamıyla tamamlanmış değildir. Soyut düzeyde çocuğun, kavramla ilgili örnekleri doğru bir şekilde tanıması, kavramı isimlendirmesi, kavramla ilgili özellikleri ayırt etmesi gibi zihinsel işlemleri yapması beklenir. Bu düzeyde kavram öğrenme için zihinsel işlemler

tümevarım ve tümdengelim işlemleri olarak iki başlık altında incelenir. Tümevarım işlemlerinde; kavramın tanımlanan özellikleri ve bununla ilgili kuralları hipotez hâline getirme, yapılan hipotezleri hatırlama, örnek olan veya olmayan durumlardan faydalanarak hipotezleri değerlendirme, sınıflama düzeyinde öğrenilen kavramın tanımını yapabilme, sınıflama düzeyinde kavram öğrenilmemişse kavramı anlayabilme gibi zihinsel işlemler bulunur. Tümdengelim işlemlerinde; kavramın isminin, tanımının ve kavrama yönelik örnek olan ve olmayanları ifade edebilme, bilgiyi hatırlama, kavramın analiz edilmesi gibi zihinsel işlemlerden oluşur. Kavram öğrenme genel olarak bu dört düzeyde gerçekleşmektedir. Bu düzeylerde öğrenmenin gerçekleşmesi için çocuğun yeterli zihinsel olgunluğa ulaşması gereklidir (Senemoğlu, 2015: 516- 533).

2.2.6. Kavram Öğretimine İlişkin Kuramlar

İlk çocukluk döneminden itibaren başlayan ve bireyin hayatının sonuna kadar devam eden kavram öğrenmeye dair literatür tarandığında kavram öğretimine ilişkin birçok kuram bulunmaktadır. Şimşek (2006: 35-38) kavram öğretimine yönelik kuramları şu şekilde sıralamıştır:

- Uyarıcı- Tepki İlişkisi Kuramı 1943 yılında Hull tarafından geliştirilmiştir. Bu kurama göre birey verdiği tepkileri, öncelikle aynı kavramı karşılayan çeşitli uyarıcılarla ilişkilendirerek öğrenir.

- Deneme- Sınama Kuramı 1956 yılında Bruner ve meslektaşları tarafından geliştirilmiştir. Bu kuram kavram öğretimine bilişsel açıdan yaklaşan bir kuramdır. Bu kurama göre, bireyler öğrenmeyi kendi deneyimlerine bağlı olarak gerçekleştirirler. Öğrenme süreci yeni kavramların ve fikirlerin oluştuğu, bireyin bu sürece etkin katıldığı bir süreçtir. Birey edindiği bilgiyi kendine özgü bir şekilde kodlar ve belli kavram bir kavram hakkında oluşturduğu hipotezi denemek için strateji geliştirir. Birey strateji geliştirirken aslında kavramı tanımlarken temel olan özelliklerin hangilerinin olduğuna yönelik varsayımları denemiş olur.

- 1962 yılında Hunt tarafından geliştirilen modelde kavram öğretimine bilgi işleme kuramları açısından yaklaşan ilk modellerden biridir. Bu kurama kavramların öğrenilmesi öncelikle kavramların özelliklerin sınıflandırılmasına dayandırılmaktadır. Kavramların sınıflandırılması yapılırken kavramların ayırt edici

özelliklerinin tam olarak belirlenmesi ve özümseme işinin gerçekleştirilmiş olması kavram öğrenmenin ön koşulu olarak görülmektedir.

- 1977 yılında Merril ve Tennyson tarafından geliştirilen kuramda öncelikle kavramın tanımlanması daha sonra kavramın ortak ve değişken özellikleri belirlenir. Bu aşamadan sonra kavramla ilgili örnek olan ve olmayan durumlara dayalı bir kavram havuzu oluşturulur. Son aşamada ise kavram havuzundan elde edilen deneyimlere göre temel kurallar ve ilkeler oluşturulur. Bu kuramda önemli olan kavramın tanımının oluşturulması kavramın örneklerinden hareketle yapılması ve bu süreçte çok sayıda örneğin kullanılmasıdır.

- Örnekleyici Kuram 1978 yılında Rosh tarafından geliştirilmiştir. Buna göre çok çeşitli kavram örneklerinden hareketle tipik kavramın tanımı yapılmaktadır.

- Öge Yerleştirme Kuramı Merril tarafından 1983 yılında geliştirilmiştir. Bu kuram kendisinden önce geliştirilen kuramlardan biraz daha karmaşık olarak algılanmaktadır. Bu kuramda öğrenme düzeyleri ve içerik türleri çaprazlanarak bir matris oluşturulur. Oluşturulan bu matris üzerinde birincil ve ikincil öğrenme stratejileri belirlenir. Burada öğretmene ya da öğrenciye düşen görev hangi stratejilerin hangi öğrenme düzeyinde kullanılacağını belirlemektir.

- Açıklama Kuramı 1983 yılında Reigeluth ve Stein' in geliştirdiği bir kuramdır. Bu kuram için en uygun öğrenme alanı kavram öğrenmedir. Kurama göre kavram önce genel bağlamı ile sunulur daha sonra ayrılarak geniş şekilde açıklama yapılır. Böylelikle öğrenciler ilgili kavramı önce büyük bir resim olarak görürler daha sonra büyük resmi oluşturan küçük öğeleri görürler. Öğrenciler, bu şekilde hem bütünü hem bütünü oluşturan parçaları yanı zamanda da bunlar arasındaki ilişkiyi görerek öğrenmiş olurlar.

- 1986 yılında Tennyson ve Cocchieralla' nın geliştirdiği kuramda kavram öğretimi üç aşamada gerçekleşmektedir. İlk aşamada, bireyde önceden var olan bilgi ile yeni öğrenilecek kavram arasında hafızada bir bağ kurulur. İkinci aşamada, gözlemlere dayalı kavram oluşturulmaya çalışılır. Son aşamada, birey tarafından sınıflama kuralları ile kavram öğrenme kolaylaştırılmaya çalışılmaktadır.

- 1985 yılında Gagne' nin geliştirdiği Öğrenme Durumları yaklaşımına göre kavram öğrenme zihinsel becerilerin bir alt kategorisini oluşturur. Bu kuruma göre iki tür kavram öğrenme vardır. Birinci kavram öğrenme günlük hayatta daha çok

karşılaşılan somut kavramların öğrenilmesine yöneliktir. İkinci kavram öğrenme ise belli bir seviyede zihinsel beceri gerektiren tanımlanmış kavramların öğrenilmesidir.

- 1990 yılında Tessmer, Wilson ve Driscoll tarafından geliştirilen kuram geleneksel kavram öğretimi modellerini eleştirir. Kavram öğretiminde bildirimsel ve metabilşsel bileşenlerin göz önünde bulundurulmasını önermektedir.

Bütün kuramlara bakıldığı zaman kavram öğretiminin etkili olabilmesi için öğretimin çoğulcu olarak planlanması gerekmektedir.

2.3. Oyun

Çocuğun eğlence aracı olarak görülen oyun aslında dünyayı anlamlandırabilmesi ve keşfetmesi için bir araçtır. Çocuk yaşamının doğal bir parçası olan oyun kavramı ile ilgili Türk Dil Kurumu tarafından şu tanımlar yapılmıştır:

1. Vakit geçirmeye yarayan, belli kuralları olan eğlence
2. Kumar
3. Şaşkınlık uyandırıcı hüner
4. Tiyatro veya sinemada sanatçının rolünü yorumlama biçimi
5. Müzik eşliğinde yapılan hareketlerin bütünü
6. Seslendirilmek veya sahnede oynanmak için hazırlanmış eser, temsil, piyes
7. Bedence ve kafaca yetenekleri geliştirmek amacıyla yapılan, çevikliğe dayanan her türlü yarışma
8. Güreşte rakibini yenmek için yapılan türlü biçimlerde şaşırtıcı hareket
9. Teniste, tavlada taraflardan birinin belirli sayı kazanmasıyla elde edilen sonuç
10. Hile, düzen, desise, entrika (TDK, 2005: 1526).

Çocuğun dış dünyaya açılan kapısı olarak tanımlanabilecek oyunun çok sayıda anlamı bulunmaktadır. Bireylerin özellikle çocukluk dönemlerinde bedensel ve zihinsel gelişimine büyük katkı sağlayan, duygu ve düşüncelerini ifade etmesine yarayan, hareket ihtiyacını sağlayan ve iyi davranış ile alışkanlıklar kazanarak çocuğun toplumsal hayata tutunmasında rol alan, kendine özgü kuralları olan, geliştirirken aynı zamanda eğlendiren bir etkinliktir (Çoban ve Nacar, 2015: 7).

Freud ve Piaget' e göre oyun, çocuğun aklına açılan bir penceredir. Çocuğun içinde bulunduğu psikolojik durum, zekâ yapısı, toplumsal olayları değerlendirme

tutumu oyuna yansır ve çocuk oyun oynarken bunları gözlemlemek mümkündür. Çocuğun her yönden gelişmesini ve kişilik olarak şekil almasını sağlayan oyun sayesinde çocuk, kavramları, nesneleri, sosyal kuralları, haklarını ve mücadele etmeyi oyun içerisinde önce algılar, sonra anlar, öğrenir ve geliştirir (Akandere, 2013: 3).

Oyunlar aracılığı ile olaylar arasında neden- sonuç ilişkisi kurmayı öğrenen çocuk aynı zamanda oyun sayesinde bastırılmış duygularını açığa çıkarır. Çocuk yaşadığı bütün duyguları oyun sayesinde dışa vurabilir.

Yörükoğlu (1983)'na göre oyun, çocukların doğal öğrenme alanıdır ve çocukların oyun sayesinde duyuları netleşir, becerileri keskinleşir ve yetenekleri gelişir.

2.3.1. Eğitsel Oyun

Bebeklik döneminde dış dünyayı keşifle başlayan oyun çocukluk döneminde çocuk için bir öğrenme aracıdır. Oyun sayesinde edindiği zihinsel şemalara deneyimlerle yenisini ekleyen çocuk için aynı zamanda bir eğlence aracıdır. Oyun kelimesi tek başına sadece eğlence, boş vakitleri değerlendirme, sosyal hayata uyum sağlama, duyguları dışa vurma gibi anlamlara gelse de eğitici kavramı ile kullanıldığında farklı bir anlam kazanır.

Eğitsel ya da eğitici oyun, çocuğun psikolojik ve bedensel açıdan sağlıklı bir şekilde gelişmesini sağlayan, iyi davranış ve alışkanlıkların kazandırılmasında rol alan, oynayana neşe ve zevk veren bir etkinliktir (Akandere, 2013: 2).

Eğitsel oyun sayesinde çocuk öğretilmek istenen hedef davranışa daha kolay yoğunlaşır. Özellikle küçük yaş gruplarında kısa sürede dağılan dikkat, eğitsel oyun sayesinde daha uzun süre uyanık kalabilir. Eğitsel oyun ile çocuk eğlenirken aynı zamanda öğrenmeyi, belirli kurallara uymayı ve zihinsel süreçleri planlamayı da öğrenir.

Eğitsel oyunların çocukların dikkat, gözlem, nesne ve kavramları algılama, alışkanlık kazanma gibi becerilerinin gelişmesinde önemli bir katkısı vardır. Eğitsel oyunların en önemli katkılarından biri de çocukları düşündürmeye yönlendirerek onların karar verme, eleştirel ve planlı düşünme, problem çözme gibi zihinsel becerileri kullanmaya yönlendirmesidir (Sevim, 2019: 29).

Eğitsel oyun çocuk için aynı zamanda bir eğlence kaynağı değilse oyun öğrenci tarafından oynanmayabilir. Bunun sonucunda öğrenciye kazandırılmak istenen hedef davranışların öğretilmesi gerçekleşmeyebilir. Bu sebeple eğitici oyunların içeriğinde eğlence oldukça önemli bir yere sahiptir (Mitchell, 2012). Çünkü çocuklar için oyun temel anlamda eğlenmek tercih edilen bir etkinliktir.

Eğitsel oyunlar öğrenmeyi ilgi çekici ve eğlenceli hale getirerek, öğrencilerin öğrenme işine aktif katılmalarını sağlar. Öğrenciler eğitsel oyun ile sahip oldukları beceri, bilgi ve tecrübeleriyle bulundukları role dair strateji üretme ve bunu kullanma fırsatı yakalarlar (Gredler, 2004).

Eğitsel oyun tasarlarırken dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri oyun ile kazandırılmak istenen hedef davranışlar ile oyunun hedefleri arasında bağ kurmaktır. Oyunun hedeflerinden kazandırılmak istenen hedef davranışları tamamlar ve destekler nitelikte olması beklenir.

2.3.2. Zekâ ve Akıl Oyunları

Zekâ ve akıl oyunları eğitsel oyunların içinde yer alan en önemli türlerdendir. Çocuğu oyun içinde strateji belirleme ve yerine göre stratejiyi kullanma, üst düzey düşünme, problem çözme basamaklarından faydalanma, mantıksal süzgeçten geçirme, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi bilişsel süreçlere yönlendirir. Zekâ oyunları çocuğa öğrenmenin yanı sıra bilişsel süreçleri kullanma olanağı da sunar. Zekâ oyunları ile çocuğun normalde kısa olan dikkat süresi daha üst seviyelere çıkarılır. Oyunda strateji geliştirmek isteyen çocuk oyunla ilgili motivasyonu sağlamış ve oyuna odaklanmış olmalıdır. Aynı zamanda çocuğun oyundaki adımlarla ilgili hızlı ve doğru kararlar almasını, bunları alırken kendine güven duymasını da sağlar. Bu bakımdan zekâ oyunları çocuğun sadece mantıksal- matematiksel zekâsının gelişimine katkıda bulunmaz. Çocuğun işlem yapma ve strateji geliştirme, görsel ve uzamsal zekâsını kullanma, üç boyutlu düşünme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme basamaklarını kullanma becerilerini de geliştirir (Devecioğlu ve Karadağ, 2014).

Zekâ oyunlarının eğitici ve eğlendirici nitelik olmak üzere temelde iki niteliği vardır. Bunlardan özellikle eğitici nitelik düşünüldüğünde zekâ oyunlarının çocukların kendilerini geliştirmeleri açısından yararlı olduğu görülmektedir (Marangoz ve Demirtaş, 2017).

MEB tarafından 2018 yılında yayımlanan Türkçe Öğretim Programı'nda bilim ve teknolojiye yaşanan değişimlerin, birey ve toplumun değişen ihtiyaçlarının bireyden beklenen rolleri de etkilediği belirtilmiştir. Bu değişimde bireylerden bilgiyi üreten, problem çözebilen, eleştirel düşünen ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmaları beklenmektedir (MEB, 2018: 3). Eğitim sistemimizin temel amaçlarından biri olan üst düzey düşünme becerilerini öğrencilere kazandırma konusunda zekâ oyunlarının kullanılabileceği görülmektedir. Hikâye küpleri, sudoku, kelime türetme oyunu, rubik küp gibi zekâ oyunlarının bireyin zihnine yoğun bir biçimde egzersiz yaptırdığı düşünülmektedir. Zekâ oyunları ile bireylerin problem çözme, karar verme, analitik düşünme gibi becerilerini geliştirdiği ve beyinden kaynaklanan hastalıklara karşı beyni koruduğu düşünülmektedir (Türkiye Zekâ Vakfı, 2017).

Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 23.08.2013 tarihli ve 43769797/101/2175605 sayılı teklifi doğrultusunda 14.09.2012 tarihli ve 163 sayılı kararıyla kabul gören Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları Dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programında, 2013-2014 yılı öğretim tarihinden bu yana 5 ve 6. sınıflardan başlayarak kademeli şekilde uygulanması kararlaştırılmıştır (TTKB, 2013). Zekâ oyunları dersi seçmeli ders olarak belirlenmiş ve 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyleri için programa eklenmiştir.

Eğitim sistemimize 2012 yılında MEB tarafından kazandırılan, çocukların düşünme becerilerini ve zihinsel faaliyetlerini geliştirmelerine destek olacağı düşünülen zekâ oyunları dersi seçmeli ders olarak hazırlanmıştır. MEB Zekâ Oyunları Dersi Öğretim Programı'nda günümüz dünyasındaki gelişmelere ayak uydurmak için bireylerin yenilik ve çözüm üretme kapasitelerinin ve zihinsel yeterliliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Okullarda öğrencilere yalnızca bilgi aktarmak onların bilişsel kapasitelerinin, problem çözme becerilerinin, düşünme becerilerinin ve bir problemin çözümünde farklı stratejiler oluşturma ve kullanma becerilerinin geliştirilmesine yetmez. Öğrencilerin çeşitli oyunlar ve etkinliklerle zihinsel kapasitelerinin, becerilerinin geliştirilmesinde zekâ oyunları etkili bir araç olarak kullanılabilir. Zekâ oyunları gerçek problemleri de kapsayan, her türlü problemin oyunlaştırılmış halidir. Bu yüzden problem çözmeyi öğretmek için kullanılacak iyi bir araçtır. Zekâ oyunları dersinde öğrencilerin zekâ potansiyellerini tanıması ve geliştirmesi, problemler

karşısında farklı ve özgün stratejiler geliştirmesi, hızlı ve doğru karar vermesi, sistematik bir düşünce yapısı geliştirmesi, zekâ oyunları kapsamında bireysel, takım halinde ve rekabet ortamında çalışma becerileri geliştirmesi ve problem çözmeye yönelik olumlu bir tutum geliştirmesi amaçlanmaktadır. Zekâ oyunları dersi öğrencilerin problemleri algılama ve değerlendirme kapasitelerinin geliştirilmesini, farklı bakış açıları oluşturabilmelerini, problemle karşılaştıklarında hızlı ve doğru karar verebilmelerini, bir konuya ve çözüme odaklanma alışkanlığı geliştirmelerini, akıl yürütme ve mantığı etkili bir şekilde kullanma kapasitelerini geliştirmelerini sağlayacaktır. (MEB, 2013: 1).

Müfredat incelendiğinde basamaklı öğretim programının aşamalılık ilkesinin esas alındığı ve birinci basamağın başlangıç düzeyi; ikinci basamağın orta düzey; üçüncü basamağın ileri düzey olarak belirlendiği görülmektedir.

1. Başlangıç düzeyi, oyunu oynayabilmek için tüm kuralları bilmeyi, temel seviyede bilgi ve becerileri kazanmayı ve başlangıç düzeyindeki oyunları oynamayı içermektedir.

2. Orta düzey, oyunda mantıksal tespitlerde bulunmayı, problemlerde doğru yerden başlamayı, strateji oyunlarında temel yöntemleri uygulamayı ve orta düzeyde oyunları oynamayı içermektedir.

3. İleri düzey, oyunda analiz etme, yaratıcı düşünme, özgün stratejiler üretme, değerlendirme ve genelleme gibi üst düzey becerileri ve ileri düzey oyunlar oynamayı içermektedir. (MEB, 2013:2).

Programın uygulanmasında öğretmenlerin belirtilen basamaklar çerçevesinde öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak öğrencilere hangi tür zekâ oyunları üzerinde çalışacakları konusunda rehberlik edeceği belirtilmiştir. Müfredatta oyunlar; akıl yürütme ve işlem oyunları, sözel oyunlar, geometrik- mekanik oyunlar, hafıza oyunları, strateji oyunları ve zekâ oyunları olmak üzere altı alt kategoriye ayrılmıştır.

Akıl yürütme ve işlem oyunlarının başlangıç düzeyindeki oyunların, verilen ipuçlarını doğrudan veya farklı sıralarda değerlendirerek ilerleme kaydedilen oyunlardır. Orta düzeydeki oyunlar üç alt başlığa ayrılmıştır. Birinci tür oyunlarda ipuçlarının hangi düzeyde kullanılacağını tespit edildiği oyunlar bulunmaktadır. İkinci tür oyunlarda kısa deneme yanıtlar sonucunda yanlış seçeneklerin elendiği oyunlar bulunmaktadır. Üçüncü tür oyunlarda, oyuna özgü temel stratejilerin kullanıldığı oyunlar yer almaktadır. İleri düzeyde bulunan oyunlar ise iki alt başlığa

ayrılmıştır. Birinci tür oyunlarda çözüme ulaşmak için derin ve çok sayıda deneme yapılmasının yapıldığı oyunlar bulunmaktadır (MEB, 2013: 3). İkinci tür oyunlarda ise oyuna özgü oyuncunun kendi stratejilerini geliştirdiği ve kullandığı oyunlar yer almaktadır. ABC, Apartman, Sudoku, Çit Mayın Tarlası, Matematik Sudoku, Amiralbattı, Kakuro, Kendoku oyunları akıl yürütme ve işlem oyunlarının arasında gösterilebilir.

Sözel oyunların başlangıç düzeyindeki oyunlarda; tüm olasılıkların listelenerek ilerleme kaydedildiği oyunlardır. Orta düzey sözel oyunlar iki alt başlığa ayrılmıştır. Birinci türde kelime dağarcığının kullanılarak kurala uygun kelimelerin türetildiği oyunlar bulunmaktadır. İkinci türdeki oyunlarda ise oyuna özgü temel stratejilerin kullanıldığı oyunlar bulunmaktadır. İleri düzey sözel oyunlar kategorisi de iki alt başlığa ayrılmıştır. Birinci kategoride çözüme ulaşmak için akıllı tahminlere dayalı aramaların yapıldığı oyunlar bulunmaktadır. İkinci kategoride; oyuna özgü oyuncunun kendi stratejisini geliştirip kullandığı oyunlar yer almaktadır (MEB, 2013: 3). Sözel oyunlara; Anagramlar, Scrable, Tabu, Kelime Avı, Aklında Tut, Tik Tak Boomm oyunları örnek gösterilebilir. Aklında Tut ve Tik Tak Bomm aynı zamanda grup zekâ ve akıl oyunları içerisinde de değerlendirilebilir.

Sözel oyunlar içerisinde yer alan oyunlar oynana kişi sayısına göre farklı şekillerde oynanabilir. Bireysel, grup oyunu ya da takım bulmacası şeklinde iç farklı türde oynanabilir. Türüne bağlı olarak oyunun, problemin birden çok stratejisi veya çözümü olabilir; en iyi strateji veya çözüm, oyunu tasarlayan kişi tarafından da bilinmeyebilir. İyi bilinen bazı örnekleri arasında anagramlar, Gifre oyunları, Scrable (dilmece), sözcük gruplama, sözcük arama (kelime avı), sözcük yerleştirme yer alır (TTKB, 2013, 9-10).

Geometrik- Mekanik oyunların başlangıç düzeyinde; az sayıda ve sistematik olmayan deneme- yanımlarla çözülebilen oyunlar bulunur. Orta düzey geometrik-mekanik oyunlar iki alt başlığa ayrılmıştır. Birinci başlık altında; az sayıda ve sistematik veya sezgisel deneme yanımlarla çözülebilen oyunlar bulunurken ikinci başlık altında; tek bir kilit fikrin bulunmasıyla çözülebilen oyunlar yer almaktadır. Geometrik- mekanik oyunların ileri düzeyi iki başlık altında toplanmıştır. Birinci kategoride; çok sayıda sistematik veya sezgisel deneme yanımlarla çözülebilen oyunlar bulunur. İkinci kategoride ise birden çok kilit fikrin kullanılmasıyla çözülebilen oyunlar yer almaktadır (MEB, 2013: 3). Yapboz, Harika Küpler, Jenga,

Düğüm Açma, Tangram, T Tangram, Kare Tangram, Soma Küpler, Rubik Küpler, 3D Building Models oyunları geometrik-mekanik oyunlara örnek olarak gösterilebilir.

Oyunların birçoğunda daha önceden tasarlanmış ya da üretilmiş oyun gereçleri kullanılabilir ya da dijital ortamlardan yararlanılabilir (TTKB, 2013, 10).

Hafıza oyunlarının başlangıç düzeyinde; hafızada tutulması gereken az sayıda nesne barındıran oyunlar bulunmaktadır. Orta düzey hafıza oyunlarında; hafızada tutulması gereken orta sayıda nesne barındıran oyunlar yer almaktadır. İleri düzey hafıza oyunları iki alt başlığa ayrılmıştır. Birinci başlıkta hafızada tutulması gereken çok sayıda nesne barındıran oyunlar yer alırken ikinci başlıkta ise hafızada tutulması gereken nesnelerin hangilerinin olduğu başlangıçta belirsiz olan oyunlar bulunur (MEB, 2013: 4). Bireyin beyninin iki lobunu da kullanmasına imkân sunan bu oyunlara, Hikâye Küpler (Story Cubes), Hikâye Tamamlama ve resim eşleştirme oyunları örnek verilebilir.

Hafıza oyunlarına aynısını bulma oyunları (eşleştirme), resim hatırlama, yakın plan fotoğrafları verilmiş cisimleri tanıma oyunu, yön bulma oyunları örnek olarak verilebilir (TTKB, 2013, 10).

Strateji oyunları başlangıç düzeyinde klasik oyunların sadece kurallarını uygulayarak oynandığı oyunlar yer alır. Orta düzey strateji oyunları iki başlık altında toplanmıştır. Birinci kategoride klasik oyunlarda oyuncunun temel stratejileri kullandığı oyunlar yer alırken ikinci başlık altında en iyi stratejisi belli olan ve bu stratejilere kolay ulaşılabilen oyunlar yer almaktadır. İleri düzey strateji oyunlarının birinci kategorisinde klasik oyunlarda oyuncunun kendi stratejisini geliştirdiği ve başkalarının tecrübelerinden yararlandığı oyunlar bulunur. İkinci kategoride ise en iyi stratejisi belli olan ve bu stratejilere detaylı bir analiz sonucu ulaşılabilen oyunlar bulunmaktadır (MEB, 2013: 4). Strateji oyunlarında bir hakem bulunur. Başlangıçta oyunun kuralları belirlenir ve oyunculara bildirilir. Oyunda rakibin durumuna göre o anda belirlenen stratejiler, kişilerin gerçek yaşamda karşılaşacakları sorunlara uygun çözümler üretmelerini ve bunları hızlı kullanmalarını sağlayabilir. Strateji oyunlarının en başında, eski Türk zekâ oyunu olarak bilinen Mangala gelir. Hedef 4, Hedef 5, 3 Taş, 9 Taş, 12 Taş, Mind Master, Kulami, Reverse, Up, Qbitz ve Owirkle gibi oyunlar da örnek olarak gösterilebilir.

Kazanan ve kaybedenin olduğu oyunlardandır. Oyuncu sayısına göre bireysel taraflar ya da grup halindeki taraflar oluşturulabilir. Başlangıç aşamasında oyuna dair bilgiler tüm gruplara açık sunulabilir. Kimi oyunlarda ise tarafların birbirinden saklayacağı bilgiler söz konusu olabilirken, kimi oyunlarda tarafların oyunun belirli bir aşamasına gelmelerine rağmen önceki aşamalarda öğrenemediğı bilgiler veya olasılıklar olabilir. Bu oyunlarda taraflardan biri bilgisayar da olabilir (TTKB, 2013, 10).

Zekâ soruları başlangıç düzeyinde kolayca tahmin edilebilen ve tek aşamalı bir çözüme sahip sorular bulunmaktadır. Orta düzey zekâ sorularının birinci kategorisinde kolay tahmin edilemeyen tek aşamalı bir çözüme sahip sorular bulunur. İkinci kategoride ise aşamaları kolay olan çok aşamalı sorular yer alır. İleri düzey zekâ sorularının birinci kategorisinde bulunan sorular deneyim gerektiren sorulardır. İkinci kategorideki sorularda ise çok aşama bulunur ve kolayca tahmin edilmeyen sorular yer alır (MEB, 2013: 4). Zekâ sorularının neredeyse tümünde püf noktalar bulunmaktadır. Bu kategoriye örnek olarak belirli hamle sayısı olan Go ve satranç oyunları gösterilebilir (TTKB, 2013: 11).

Zekâ ve akıl oyunları müfredatı ortaokul ve imam hatip ortaokulları için hazırlanmış olsa bile yalnızca bu yaş çocukları için olmadığı açıktır. Zekâ ve akıl oyunları okul öncesinden başlayıp yetişkin yıllarında da oynanabilecek türde ve farklılıktadır. Zekâ ve akıl oyunları farklı yaş düzeylerine ve bu yaş düzeyinin özelliklerine hitap eden, bireylerin hoşça vakit geçirmesini sağlayan ve bireylere yeni beceri ile bilgiler kazandırabilecek özelliklere sahiptir. Zekâ oyunları sadece bir oyun, eğlence aracı ya da bir oyuncak değildir. Zekâ oyunlarının temel özelliklerinden olan kural; oyunun başlangıcı ve bitişı, amacı, öğrenme şekli oyuncaklarda yer almaz. Bununla birlikte eğitim için sadece zekâ oyunları yeterli değildir. Eğitim- öğretim aşamasında öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı ve gelişimlerini destekleyici özelliklere sahiptir.

Zekâ ve akıl oyunları ile Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kök değerlerden adalet, öz denetim, sabır, dürüstlük ve sorumluluk öğrencilere kazandırılabilir. Programda yer alan aşağıdaki beceriler öğrencilere akıl ve zekâ oyunları ile birlikte kazandırılabilir.

- Akıcı okuma
- Kelimeleri doğru telaffuz etme

- Sorumluluklarını yerine getirme
- İş birliği yapma
- Çevresindeki kişilere karşı saygılı davranma
- Çaba harcama
- Çıkarımda bulunma
- Analiz etme
- Eleştirel düşünme
- Görsel okuma
- Akıl yürütme
- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma

2.3.3. Eğitsel Oyun ve Kavram Öğretimi İle İlgili Literatür Taraması

Kavram öğretiminde toplamda 34 tez çalışması yapılmıştır. Bunlardan 22 tanesi son on yılda(2011-2021)yapılmış çalışmalardır. Bu çalışmaların 5'ini doktora; 17'sini yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. Doktora tezlerinin iki tanesi yüksek lisans tezlerininse üçü Türkçe eğitimi alanında yapılmıştır.

Bilgin (2018), “Türkçe Dersinde Bulmaca ile Kavram Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Derse Karşı Tutuma Etkisi” adlı çalışmasında; ortaokullarda kullanılan Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulmacaların yer alma sıklığını, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kavram öğrenme düzeylerine ve derse karşı tutumlarına etkisini incelemiştir. Bu çalışmada 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren ortaokullarda kullanılan Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının içerdiği bulmaca etkinlikleri incelenmiştir. Çalışmada kavramların öğretilmesini sağlamak için araştırmacı tarafından hazırlanan bulmaca etkinlikleri kullanılmıştır.

Atasay (2008), “Kavram Öğretimi Sürecine Yönelik İçerik Geliştirme Aracının Tasarlanması ve Kullanışlılığı” adlı çalışmasında; öğrenme nesneleri yaklaşımını temel alarak kavram öğretimine yönelik içerik geliştirme sürecinin standartlaştırılmasında kullanılan yardımcı bir araç geliştirilmiştir. Geliştirilen aracın kullanılabilirliğini değerlendirmek amacıyla belirlenen araştırma grubu, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü e-Eğitim ve Eğitim Portalı biriminde öğrenme nesnesi yaklaşımı ile içerik geliştirmekte görevli 3 öğretmenden oluşturulmuştur. Bu öğretmenlerden, çalışmada geliştirilen aracı kullanarak kavram öğretim sürecine yönelik içerik paketi oluşturmaları istenmiştir.

Cevher (2019), “Öge Gösterim Kuramına Dayalı Kavram Öğretiminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi” başlıklı çalışmada öge Gösterim kuramına dayalı kavram öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarılarına etkisini ve öğrencilerin bu kurama ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda Öge Gösterim Kuramına bağlı kavram öğretiminin öğrencilerin başarıları ve kurama yönelik görüşlerinde olumlu etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir.

Kurt(2018), “Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Kavram Öğretiminde Animasyon ve Hikâye Kullanımının Başarıya Etkisi” isimli çalışmada Türkçe dersinde kavram öğretiminde animasyon ve hikâye kullanımının öğrencilerin başarılarına etkisini ve bu konudaki öğrenci görüşlerini değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda kavram öğretiminde hikâye ve animasyon kullanılmasının öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediğini ve öğrenci görüşlerinin olumlu yönde olduğunu tespit etmiştir.

Kavak Sayın (2014), “İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Derslerinde Çoklu Zekâ Kuramı Temelinde Kavram Öğretimi” başlıklı çalışmada çoklu zekâ kuramına dayalı etkinlikler kullanarak kavram öğretimi gerçekleştirmeye çalışmıştır. Araştırma neticesinde öğrencilerin kavram öğrenimlerine anlamlı bir katkı sağladığı kanısına varmıştır.

Türkten (2011), “Yapılandırılmış Grid Test Tekniğinin Türkçe Eğitiminde Kavram Öğretimine Katkısı” isimli çalışmada Türkçe dersinde yapılandırılmış grid test tekniğinin öğrencilerin kavram öğrenmelerine etkisini araştırmıştır. Çalışma neticesinde uygulanan tekniğin öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir farklılık oluşturduğunu tespit etmiştir.

Eğitsel oyun alanında toplamda 114 tez çalışması yapılmıştır. Bunlardan 99 tanesi son on yılda(2011-2021)yapılmış çalışmalardır. Bu çalışmaların 14’ü doktora; 85’ini yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. Doktora tezlerinin 11 tanesi; yüksek lisans tezlerininse 65’i eğitim-öğretim alanında bunlardan da 6’sı Türkçe eğitimi alanında yapılmıştır.

Gedik (2016), “Ortaokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Başarı ve Kalıcılığa Etkisi” adlı çalışmada; Türkçe dersi temel dil becerilerinin (konuşma, dinleme, okuma, yazma) öğretiminde eğitsel oyunların başarı ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda Türkçe dersinde temel dil becerilerinin öğrenilmesinde eğitsel

oyunların normal programda uygulanan yöntemlere göre daha etkili olduğu kanısına varılmıştır.

Gülsoy (2013), “6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Etkisi” adlı çalışmada 6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirmede eğitsel oyunların etkisini araştırmıştır. Eğitsel oyunların öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmede normal programda uygulanan yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Sevim (2019), “Eğitsel Oyunlar Aracılığıyla Kelime Öğretimi Etkinliklerinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Anlama Becerilerine Etkisi” adlı çalışmada eğitsel oyunlar aracılığıyla kelime öğretimi etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda eğitsel oyunlar aracılığıyla kelime öğretimi etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir.

Arıcı (2017), “Eğitsel Oyunların Almanya’da Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçe Öğrenme Başarılarına Etkisi” adlı çalışmada eğitsel oyunların Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenme başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda eğitsel oyunların öğrencilerin başarılarına ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına olumlu etki sağladığı ve öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttırdığını tespit etmiştir.

Angın (2019), “Eğitsel Oyun Temelli Dinlediğini Anlama Etkinliklerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Başarısı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada öğrencilerin eğitsel oyun temeline dayandırılan dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlediklerini anlama başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin başarılarında anlamlı yönde farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Erol (2019), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanımı” isimli araştırmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımının öğrencilerin başarılarını arttırdığını ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Asan (2019), “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine ve Konuşma Kaygılarına Eğitsel Oyunların Etkisi” başlıklı çalışmada eğitsel oyunların, öğrencilerin konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediğini ancak konuşma kaygısına herhangi bir katkısı olmadığını saptamıştır.

Şahin (2019), “Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Ses Olayları Konusunda Geliştirilen Eğitsel Oyunun Akademik Başarıya Etkisi” isimli araştırmasında ses olayları konusunda dijital olarak hazırlanan eğitsel oyunun, öğrencilerin konu hakkındaki eksiklerini giderdiğini ve öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesine katkı sağladığını tespit etmiştir.

Alparslan (2019), “Eğitsel Oyunların İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini Kullanma Becerilerine Etkisi” isimli araştırmasında öğrencilerin noktalama işaretlerini etkili kullanma alanında eğitsel oyunların önemli bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir.

Araştırmacıların Türkçe dersinde eğitsel oyunlara yönelik çalışmalarında yöntem olarak deneysel yöntemi daha çok tercih etmelerinin nedeni olarak, eğitsel oyunların çeşitli değişkenlere olan etkisini ortaya koymak için kontrollü ortamlarda deney grupları ile çalışılmanın daha etkili olacağının düşünülmesidir. Araştırmaların örneklemini büyük ölçüde öğrencilerin oluşturduğu belirlenmiştir. Araştırmalarda akademik başarı ve öğrencilerin tutumu gibi değişkenler daha çok ölçülmek istendiğinden gelişim ve başarı testleri; tutum, yeterlilik ölçekleri gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmektedir.

2.3.4. Atatürk’ ün Gençliğe Hitabesi

Tarih sahnesinde var oldukları günden beri büyük ve uzun soluklu devletler kurarak dünya tarihinde önemli bir yere sahip olan Türkler, kuşkusuz ki bu güçlerini devletleri yönetme kabiliyetine ve içlerinde taşıdıkları bağımsız olma ruhuna borçludurlar. Devleti yönetme geleneği ile ilgili miraslarını yazılı olarak geçmişten geleceğe aktarmışlardır. Bu bağlamda Türk tarihinin en önemli siyasi metinlerini Göktürk Hitabeleri, Kutadgu Bilig ve Gençliğe Hitabe’ nin oluşturduğu söylenebilir.

Türk adının geçtiği ilk metinler olarak bilinen Göktürk Hitabeleri, hem Türk kimliği hem de Türk dili açısından oldukça önemlidir. Türk kültürünü, siyasi ve sosyal hayatını, ayakta kalma mücadelelerini anlatan eser hakkında Ergin şu ifadeleri kullanmıştır: “Türk adının, Türk milletinin isminin geçtiği ilk Türkçe metin. İlk Türk tarihi. Taşlar üzerine yazılmış tarih. Türk devlet adamlarının millete hesap vermesi, milletle hesaplaşması. Devlet ve milletin karşılıklı vazifeleri. Türk nizamının, Türk töresinin, Türk medeniyetinin, yüksek Türk kültürünün büyük vesikası. Türk askeri dehasının, Türk askerlik sanatının esasları. Türk gururun ilâhi

yüksekliği. Türk feragat ve faziletinin büyük örneği. Türk ictimai hayatının ulvi tablosu. Türk edebiyatının şaheseri. Türk hitabet sanatının erişilmez şaheseri. Hükümdarâne eda ve ihtişamlı hitap tarzı. Yalın ve keskin üslubun şaşırtıcı numunesi. Türk milliyetçiliğinin temel kitabı. Bir kavmi bir millet yapabilecek eser. Asırlar içinden millî istikameti aydınlatan ışık. Türk dilinin mübarek kaynağı. Türk yazı dilinin ilk, fakat harikulade işlek örneği. Türk yazı dilinin başlangıcını miladın ilk asırlarına çıkartan delil. Türk ordusunun kuruluşunu en az 1250 sene öteye götüren vesika. Türklüğün en büyük iftihar vesilesi olan eser. İnsanlık âleminin sosyal muhteva bakımından en mânalı mezar taşları. Dünyanın bugün belki de en büyük meselesi olan Çin hakkında 1250 sene evvelki Türk ikazı” (Ergin, 2007: 14).

Türk- İslam devrinin önemli eserlerinden biri olan Kutadgu Bilig, hikmet ve erdemi esas alarak bir devletin en iyi nasıl idare edilebileceğinin yöntem ve yollarını gösterir. Bu yönüyle Türk edebiyatındaki ilk siyasetnamedir. Eserde bilgi, akıl, devlet, erdem, adalet, dil, anlayış gibi çeşitli konular zamanın ahlakî öğelerinden esinlenerek ortaya konulur(Sarıca, 2008: 3).

Türk tarihinin kök metinlerinden bir diğeri ise yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti’ nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk tarafından gençlere armağan edilen ve 20 Ekim 1927 tarihinde okunan Nutuk’ un sonunda yer alan Türk gençlerine ithaf ettiği konuşmasıdır.

Bu önemli üç metinden Kutadgu Bilig halkı yönetenlere seslenirken Orhun Abideleri ve Gençliğe Hitabe halka seslenmiştir. Bu iki eserin birer vasiyetname özelliği taşıdığı söylenebilir. İki eser, birbirinden farklı yıllarda yazılıp aralarında on iki asırlık bir dönem olmasına rağmen halka verdikleri mesajlar ve bunu sunma biçimi büyük oranda benzerlik gösterir. Hitabet metninin tarihimizdeki en önemli eserleri olan bu metinlerin ikisinde de Türk milletinin var olma ve hayatta kalma mücadelesi ile ilgili bilgiler verilerek başlanmıştır. Bilge Kağan, atalarının Göktürk devletini kurarken yaşadıkları ve sonrasında milletin devlet düzenini oluşturma çabaları hakkında yaşadıklarını anlatarak yazıtının giriş cümlelerini oluşturmuş ve Türk halkına seslenmiştir. “Üstte mavi gök, altta yağız yer kılındıkta, ikisi arasında insanoğlu kılınmış. İnsanoğlunun üzerine ecdadım Bumin Kağan, İstemi Kağan oturmuş. Oturarak Türk milletinin ilini, töresini tutu vermiş, düzene soku vermiş (Ergin, s.33). Mustafa Kemal Atatürk’ün de, *Gençliğe Hitabe*ye “Ey Türk Gençliği! Birinci vazifen, Türk istiklâlini, Türk Cumhuriyetini, ilelebet, muhafaza ve müdafaa

etmektir” (Atatürk, s.597), giriş cümleleriyle başladığı görülmektedir..

Türk kültür ve fikir hayatının önemli eserlerinden biri olan Gençliğe Hitabe, Türk milletini bağımsızlığını tehlikeye düşürecek durumlara ve varlığına kastedecek düşmanlara karşı her zaman uyanık ve dikkatli olmaya davet etmektedir (Işık, 2009: 1627).

Nutuk’un “Türk Gençliğine Bıraktığım Emanet” başlıklı bölümünde yer alan metin tarihi bir belge niteliği taşımaktadır. Atatürk tarafından geleceğin teminatı olarak görülen cumhuriyetin bekçisi olan gençlere armağan edilen Gençliğe Hitabe, Türkiye’ de bütün resmi kurumlarda ve sınıflarda asılı halde bulunmaktadır.

Giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç bölümden oluşan eserin ilk bölümünde Atatürk, gençlere Türk bağımsızlığını sonsuza kadar korumalarının ilk görevleri olduğunu dile getirmiştir. Gelişme bölümünde, bağımsızlığı korumaya çalışırken karşılaşılabilecek olumsuz durumların neler olabileceğini vurgulamıştır. Sonuç bölümünde ise ortaya hangi durumlar çıkarsa çıksın, bütün şartlar içinde görevlerinin Türk bağımsızlığını ve cumhuriyetini kurtarmak olduğunu bunun için ihtiyaç duyulan gücün “Türklük” olduğunun altını çizmiştir. Türk ulusu, Cumhuriyet olgusuyla yeniden doğarken; Mustafa Kemal Atatürk gençlerine, inkılaplarının ve düşüncelerinin temellerini oluşturan **Türklük** kudretinin gençliğin damarlarında şehvetle aktığını, emanetini bıraktığı evlatlarına tekrar tekrar hatırlatmıştır. Türk gençliğinin ve milletin damarlarındaki asıl kanın değeri, gençliğe var oluşun ve ölümsüzlüğün kudreti olarak aşılınmış hatta gençlerin ruhlarına işlenmiştir. Bu kadar yüksek bir milliyetçi havayla yazılan hitabenin gençlere verdiği mesajlar geçmişle gelecek arasındaki köprüyü sahiplenme arzusuyla da gençlere aşılınmak istenmiş olabilir.

Atatürk’ün Gençliğe Hitabesi sıradan bir hitabet metni değildir. İçerik açısından geniş tarihi bilgileri barındırdığı için oldukça zengindir. Edebî yönü de zengin olan metin, geçmişten geleceğe Türkiye’ nin karşılaştığı ve karşılaşılabileceği tehlikelere karşı gençleri uyarmakta ve sürekli tetikte olmayı öğütlemektedir.

Gençliğe Hitabe, sözcüklerin seçiminde olduğu kadar cümlelerin sıralanışı ve paragraf düzeni bakımından da mükemmellik gösteren bir yapıdadır. İlk cümle, esas fikrin veya metnin mesajının net olarak ortaya konulduğu temel cümledir. Takip eden diğer cümleler anlam bakımından bir zincirin halkaları gibi temel cümleye

bağlıdır. Ayrıca her cümle kendisinden önce gelen cümleye bağlanmıştır. Bu sebeple, cümlelerde hiçbir kelimenin ya da cümlenin yeri değiştirilemez (Işık, 2009: 1630).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, araştırmanın deseni, araştırmanın örneklem grubu, veri toplama aracı, uygulama süreci ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, eğitsel oyun ile kavram öğretiminin öğrencilerin söz varlığına ve Türkçe dersine karşı tutumunu incelemek amacıyla yapılmış deneysel modellen bir çalışmadır. Deneysel yöntem içerisinde yer alan ön test- son test deney gruplu yarı deneysel bir nitelik taşımaktadır. Deneysel yöntem, herhangi bir olay, olgu, nesne, subje ve etkeni inceleyerek arasındaki neden- sonuç ilişkisini belirlemek ve sonuçları karşılaştırarak ölçmek için yürütülen çalışmalardır. Daha çok doğa ve fen bilimlerinde kullanılan deneysel yöntem benzer şekilde eğitim alanında da kullanılmaktadır. Pozitivist görüşe göre, toplum bilimleri de fen bilimlerinin kullandığı yöntemleri kullanarak olgular arasındaki ilişkileri açıklayabilir (İslamoğlu & Alınışık, Ü., 2019: 132- 133). Yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğinin ölçülmesi, sınıftaki öğrenci sayıları ile başarı arasındaki etkililiğin ölçülmesi, eğitimde teknoloji kullanımının etkiliğinin ölçülmesi, öğretmen merkezli eğitime karşı öğrenci merkezli eğitimin etkililiğinin ölçülmesi bunlara örnek olarak verilebilir (Ekiz, 2017: 109-110).

Deneysel modellerde, sebep- sonuç ilişkilerini belirlemek için doğrudan araştırmacıların etkisinde gözlenmesi amaçlanan verilerin oluşturulduğu ve denendiği, araştırma hedeflerinin denencelerle iletildiği ve sonuçların izlenmesinin mümkün olduğu modellerdir (Karasar, 2005: 314). Yarı deneme modelleri içinde bulunan zaman dizisi modelinde, seçilmiş tek bir grup bulunur ve izleme yöntemi ile bağımlı değişkenin süreli olarak ölçülmesi daha sonra ölçmelerin ilk yarısında bağımsız deney değişkeninin uygulanması ile gerçekleştirilir. Bağımsız deney değişkeninden sonraki ölçmelerin, önceki ölçmelere oranla, ayrı bir düzey ya da yönde gelişmesi bağımsız değişkenin etkisi olarak kabul edilir. Bu etkiyi görebilmek için bir yandan elde edilen veriler grafikleştirilir, öte yandan gerekli istatistiksel

işlemler yapılır (Karasar, 2020: 134- 135). Bu araştırmada, Eğitsel oyunlarla kavram öğretiminin öğrencilerin söz varlığına ve Türkçe dersine karşı tutumunu incelemek amacıyla yapılmış zaman dizisi modeli ile çalışılmıştır.

Araştırma modeli aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. 1. Zaman Dizisi Modeli Grup

Grup	Ön test	Deneyisel işlem (Bağımsız Deney Değişkeni)	Son Test
D	ÖT	X	ST

Bu araştırmada gerçekleştirilecek olan işlem basamakları şu şekildedir:

1. Basamak	Eğitsel oyun materyalinin geliştirilmesi	Araştırmada geliştirilmesi amaçlanan eğitsel oyunun kuramsal çerçevesini oluşturmak için soru belirlenmiştir. Doküman incelemesi yoluyla veriler toplanmıştır. Doküman incelemesi yoluyla toplanan nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Oyunun prototipi oluşturulmuştur.
2. Basamak	Pilot uygulamanın yapılması	Nicel örneklem için katılımcılar olasılık dışı örnekleme tekniklerinden uygun durum örnekleme yoluyla seçilmesi kararlaştırılmıştır. Eğitsel oyun ve oyun öncesinde/sonrasında uygulanacak olan başarı testi iki uzmanla birlikte tasarlanmış, tutum ölçeği uyarlanmış şekilde alınmıştır. Pilot uygulama 100 öğrencinin katılımıyla yapılmış ve uygulama sonrası öğretmenlerden ve öğrencilerden görüş alınmıştır. Alınan görüşler neticesinde prototip üzerinde düzenlemeler yapılmıştır.
		Nicel araştırma için bir ana problem ve buna bağlı

	Ana	dört alt problem belirlenmiştir.
	uygulamanın	Uygulama izni için ayse.meb.gov.tr adresinden
	planlanması,	gerekli izinler alınmıştır.
	gerekli	Ağrı Valiliğinden uygulama izni alınan üç okulda 5,
3.Basamak	izinlerin	6, 7, 8. Sınıfta okuyan 370 öğrenciye eğitsel oyun
	alınması ve	uygulanmıştır.
	uygulamanın	Toplanan verilerin analizi yapılmıştır.
	yapılması	
	İlgili	Türkçe dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin
4.Basamak	sonuçların	kavram öğrenimine ve derse karşı tutumlarının
	yorumlanması	etkisinin araştırılmasında yararlanılan nitel veriler,
		uygulamanın istatistikle ilgili nicel verileri
		yorumlandı.

Bu araştırmanın işlem basamakları incelendiğinde araştırmada yarı- deneysel yöntem kullanılmıştır. Öncelikle araştırmada kullanılacak eğitsel oyunun tasarımı yapılmış daha sonra pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası uygulayıcı öğretmen ve öğrencilere görüşme formu uygulanmıştır. Yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı ile araştırılan arasında uzun süreli bir etkileşim olmayıp, araştırmacı görüşmede sorulacakları görüşme öncesi belirleyerek araştırmanın sürecini kontrol altına alır (Ekiz, 2017: 62). Görüşme yoluyla toplanan veriler, eylemler şeklinde değil kelime biçimindedir ve katılımcıların bakış açısıyla ve geleneksel söylem uygulamalarıyla şekillenir (Berg & Lune, 2019: 117). Yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgularla eksikler giderilmiş ve oyun ana uygulama için hazır hale getirilmiştir. Ana uygulama için gerekli uygulama izinleri alınmış ve ana uygulama yapılmıştır. Uygulama sonrası elde edilen veriler istatistik programında analiz edilerek sonuçlar yorumlanmıştır.

3.2. Araştırmanın Örneklemi

Bilimsel araştırma için verilerin toplandığı ögelerin bulunduğu ve o ögelerden oluşan örnek grubun simgelediği gruplara evren denirken bu araştırma evreninden, araştırmanın amacına uygun örnek grubun belirlenmesi sürecine örnekleme adı verilir (Böke, 2017: 106).

Araştırmanın örneklem grubunu Ağrı ili Merkez ilçesinde bulunan üç ortaokulun 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Uygulama 2020- 2021 eğitim- öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama yapılacak okullar amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile belirlenmiştir. Bu örneklem çeşidi çalışmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım & Şimşek, 2018: 123).

Deney grubundaki öğrencilerin dağılımı tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 2. Asıl Uygulama Deney Grubunun Okul ve Şubelere Göre Dağılımı

Kod	Sınıf -Şube	Öğrenci Sayısı	Toplam
Turgut Özal İmam Hatip Ortaokulu	5/A-B-C-D	25-25-26-26	102
Selçuk Ortaokulu	6/A-B-C-D	22-21-22-24	89
	7/A-B-C-D	23-22-23-24	92
Vali Recep Yazıcıoğlu Ortaokulu	8/A-B-C-D	21-23-21-22	87
			370

Tablo incelendiğinde deney grubunu oluşturan öğrencilerin beşinci sınıfta olanlarını Turgut Özal İmam Hatip Ortaokuluna giden 102 öğrencinin oluşturduğu; altıncı sınıfta olanlarını Selçuk Ortaokuluna giden 89 öğrencinin oluşturduğunu; yedinci sınıfta olanlarını Selçuk Ortaokuluna giden 92 öğrencinin oluşturduğunu; sekizinci sınıfta olanlarını Vali Recep Yazıcıoğlu Ortaokuluna giden 87 öğrencinin oluşturduğu görülmektedir. Asıl uygulama 370 öğrenciye uygulanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel verileri doküman inceleme yöntemi ile toplanmıştır. Atatürk’ün Gençliğe Hitabesi doküman olarak kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri başarı testi ve tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Öğrencilerin derse karşı tutumuna bakmak için Topçuoğlu Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek 27 maddeli, 3 alt boyutlu, 5’li likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin iç tutarlılık çalışmasında Cronbach Alfa İç

Tutarlılık katsayısı 0,915 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları “Derse Yönelik İlgi ve Sevgi, Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar, Derse Yönelik Etkinlikler” olarak tanımlanmıştır. Ölçekten alınacak en düşük puan 27, en yüksek puan ise 135 olarak belirlenmiştir (Topçuoğlu Ünal ve Köse, 2014: 22-23). Araştırmacı tarafından geliştirilen eğitsel oyun veri toplama aracı olarak kullanılmış, oyundan elde edilen veriler çoktan seçmeli test ile toplanmıştır. Başarı testi olarak araştırmacı ve iki uzman tarafından geliştirilen “Atatürk’ün Gençliğe Hitabesi” ne yönelik “Çoktan Seçmeli Kelime Testi” kullanılmıştır. Kelime testi, dört seçenekli on üç sorudan oluşmaktadır. Kelime testinden alınacak en yüksek puan 13; en düşük puan ise 0 olarak belirlenmiştir.

3.3.1. Araştırmacı Tarafından Geliştirilen Eğitsel Oyun

Eğitsel oyunun tasarlanması yol gösterici kurama göre yapılmıştır. Yol gösterici kuramda öğrenme ve öğretmeyle ilgili birçok kuram birleştirilmeye çalışılmıştır. Bu yüzden çok kapsamlı olan bu kuram bilişsel, duyuşsal ve devinsel alanların tümündeki çalışmalar için kullanılabilir. Bu kuramda önemli olan nokta öğretim tasarımının, yeterliklerin her biri için farklı bir öğretim stratejisi geliştirmektir. Bu anlamda öğretim içeriğini seçme ve ardışık biçimde düzenleme önemlidir (Şimşek, 2017: 46- 47).

Yol gösterici kurama göre geliştirilen eğitsel oyunun işlem basamakları şu şekilde sıralanmıştır:

- Problemin tanımlanması
- Amacın belirlenmesi
- Kelimelerin belirlenmesi
- Oyunun kazanımları için Türkçe dersi 5-8. Sınıflar Öğretim Programında yer alan kazanımların incelenmesi
- Oyunda hitap edilecek bilişsel, duyuşsal ve devinsel alanlardaki çalışmaların belirlenmesi
- Oyunun prototipinin oluşturulması ve uzmanlar tarafından denenmesi
- Uzman görüşleri alındıktan sonra gerekli düzenlemelerin yapılması
- Pilot uygulamanın yapılması
- Uzman görüşleri alındıktan sonra gerekli düzenlemelerin yapılması
- Asıl uygulamanın yapılması



Resim 3. 1. Araştırmacı Tarafından Geliştirilen ‘Bil, Bul, Çevir’ Adlı Eğitsel Oyunun Prototipi

3.4.1.1. Oyunun Genel Amacı

Öğrencilerin söz varlığını geliştirmek

3.4.1.2. Oyunun Özel Amacı

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin Atatürk ‘ün Gençliğe Hitabesi’ nde yer alan kelimelerin anlamlarını öğrenmelerini sağlamak

Oyunun hitap ettiği 5-8. Sınıflar Türkçe Dersi Kazanımları

Oyun ile kazandırılması hedeflenen 5-8. sınıflar Türkçe dersi kazanımları tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 3. Oyunun Hitap Ettiği 5-8. Sınıflar Türkçe Dersi Kazanımları

Sınıf Seviyesi	Temel Beceri Alanı	Kazanım Kodu	Kazanım Açıklaması
5	Dinleme/İzleme	T.5.1.8	Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.
5	Dinleme/İzleme	T.5.1.12	Dinleme stratejilerini uygular. Not alarak, katılımlı, grup hâlinde dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.
5	Konuşma	T.5.2.2	Hazırlıksız konuşma yapar.
5	Konuşma	T.5.2.3	Konuşma stratejilerini uygular. Serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.
5	Konuşma	T.5.2.4	Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
5	Konuşma	T.5.2.5	Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
5	Konuşma	T.5.2.6	Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.
5	Okuma	T.5.3.1	Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
5	Okuma	T.5.3.2	Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.
5	Okuma	T.5.3.4	Okuma stratejilerini kullanır. Sesli, sessiz, tahmin ederek, grup hâlinde, soru sorarak, söz korosu, ezberleyerek ve hızlı okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.
5	Okuma	T.5.3.5	Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.
5	Okuma	T.5.3.6	Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.
5	Okuma	T.5.3.7	Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.

5	Okuma	T.5.3.8	Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.
5	Okuma	T.5.3.9	Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.
5	Yazma	T.5.4.1	Şiir yazar.
5	Yazma	T.5.4.3	Hikâye edici metin yazar. a) Öğrencilerin günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak hikâye konusu ve hikâye unsurlarını belirlemeleri sağlanır. b) Öğrenciler, yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.
5	Yazma	T.5.4.4	Yazma stratejilerini uygular.
5	Yazma	T.5.4.6	Bir işin işlem basamaklarını yazar.
5	Yazma	T.5.4.7	Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.
5	Yazma	T.5.4.9	Yazdıklarını düzenler. Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.
5	Yazma	T.5.4.10	Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler, yazdıklarını sınıf ve okul panosu gibi farklı ortamlarda paylaşmaya teşvik edilir.
5	Yazma	T.5.4.13	Formları yönergelerine uygun doldurur.
6	Dinleme/İzleme	T.6.1.2	Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. Öğrencilerin tahminlerini kelimelerin sözlük anlamları ile karşılaştırmaları sağlanır.
6	Dinleme/İzleme	T.6.1.8	Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.
6	Konuşma	T.6.2.2	Hazırlıksız konuşma yapar
6	Konuşma	T.6.2.3	.Konuşma stratejilerini uygular. Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır
6	Konuşma	T.6.2.4	Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
6	Konuşma	T.6.2.5	Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

6	Okuma	T.6.3.1	Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
6	Okuma	T.6.3.2	Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.
6	Okuma	T.6.3.5	Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.
6	Okuma	T.6.3.6	Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.
6	Yazma	T.6.4.1	Şiir yazar.
6	Yazma	T.6.4.3	Hikâye edici metin yazar. a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır. b) Öğrenciler yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.
6	Yazma	T.6.4.4	Yazma stratejilerini uygular. Güdümlü, serbest, kontrollü, tahminde bulunma, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.
6	Yazma	T.6.4.6	Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.
6	Yazma	T.6.4.10	Yazdıklarını düzenler. a) Anlam bütünlüğünü bozan ifadelerin belirlenmesi ve düzeltilmesi sağlanır, kavramsal olarak anlatım bozukluğu konusuna değinilmez. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.

6	Yazma	T.6.4.11	Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medyada paylaşmaya teşvik edilir.
6	Yazma	T.6.4.13	Formları yönergelerine uygun doldurur.
7	Dinleme/İzleme	T.7.1.2	Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.
7	Dinleme/İzleme	T.7.1.8	Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.
7	Konuşma	T.7.2.2	Hazırlıksız konuşma yapar.
7	Konuşma	T.7.2.5	Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
7	Okuma	T.7.3.1	Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
7	Okuma	T.7.3.2	Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.
7	Okuma	T.7.3.4	Okuma stratejilerini kullanır. Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.
7	Okuma	T.7.3.5	Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.
7	Okuma	T.7.3.6	Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.
7	Okuma	T.7.3.30	Görsellerle ilgili soruları cevaplar. a) Duvar yazısı ve karikatürlerin incelenmesi ve bunlarla ilgili görüş bildirilmesi sağlanır. b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.
7	Okuma	T.7.3.34	Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

7	Okuma	T.7.3.38	Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar. Talimatnamelerin okunması sağlanır.
7	Yazma	T.7.4.1	Şiir yazar.
7	Yazma	T.7.4.3	Hikâye edici metin yazar. a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirleyerek hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin taslağını oluşturmaları sağlanır. b) Öğrencilerin yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları teşvik edilir
7	Yazma	T.7.4.4	Yazma stratejilerini uygular. Not alma, özet çıkarma, serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.
7	Yazma	T.7.4.6	Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.
7	Yazma	T.7.4.10	Formları yönergelerine uygun doldurur.
7	Yazma	T.7.4.11	Kısa metinler yazar. Haber metni ve/veya anı yazmaya teşvik edilir
7	Yazma	T.7.4.16	Yazdıklarını düzenler. a) Anlama dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.
7	Yazma	T.7.4.17	Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir.
8	Dinleme/İzleme	T.8.1.2	Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.
8	Dinleme/İzleme	T.8.1.14	Dinleme stratejilerini uygular. Seçici, yaratıcı, eleştirel, empati kurarak, not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.
8	Konuşma	T.8.2.2	Hazırlıksız konuşma yapar.

8	Konuşma	T.8.2.4	Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
8	Konuşma	T.8.2.5	Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
8	Okuma	T.8.3.1	Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
8	Okuma	T.8.3.2	Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.
8	Okuma	T.8.3.5	Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.
8	Okuma	T.8.3.27	Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.
8	Okuma	T.8.3.32	Görsellerle ilgili soruları cevaplar. a) Çizgi roman ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır. b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.
8	Okuma	T.8.3.35	Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.
8	Okuma	T.8.3.35	Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.
8	Yazma	T.8.4.1	Kullanım kılavuzları incelenir.
8	Yazma	T.8.4.1	Şiir yazar.
8	Yazma	T.8.4.3	Hikâye edici metin yazar. a) Öğrencilerin anlatımın türü ve konusuna göre gerçekçi veya hayalî öğeleri tasarlamaları, uyumlu bir zaman ve mekân kurgusu yapmaları, serim, düğüm ve çözüm bölümlerine yer vermeleri sağlanır. b) Öğrenciler yazım kılavuzundan yararlanmaya, günlük hayattan örnekler vermeye yönlendirilir.
8	Yazma	T.8.4.4	Yazma stratejilerini uygular. Not alma, özet çıkarma, eleştirel, yaratıcı, serbest, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin

kullanılması sağlanır.

8	Yazma	T.8.4.6	Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.
8	Yazma	T.8.4.8	Yazılarında mizahi öğeler kullanır.
8	Yazma	T.8.4.12	Kısa metinler yazar. Haber metni, günlük ve anı yazmaya teşvik edilir.
8	Yazma	T.8.4.16	Yazdıklarını düzenler. a) Dil bilgisine dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.
8	Yazma	T.8.4.17	Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir.

3.3.1.3. Oyunda Kullanılacak Araçlar ve İşlevleri

3.3.1.3.1. Bekleme Durağı

Bekleme Durağı oyunun bütün aşamalarında kullanılır. Çocuk basamaktaki görevi yerine getiremediği zaman bekleme durağına gider ve durakta bulunan çarkı çevirir. Çarkın üzerinde “spor ve sanat dalları” ile “dil becerisi” olmak üzere olmak üzere üç alan bulunmaktadır. Çocuğun çevirdiği çarktan bu üç alandan hangisine geldiyse o alanla ilgili bulunan çanaktan bir etkinlik çeker ve etkinliği gerçekleştirir. Etkinliği gerçekleştiremeyen öğrenci sırası geldiğinde çarktan çektiği beceriyi gerçekleştirene kadar oyunda ilerleme hakkı kazanmayacaktır.



Resim 3. 2. Bekleme Durağı Çarkı ve Etkinlik Çanağı

Bekleme durağında yer alan etkinlikler:

Sanat etkinlikleri:

- Yarım bırakılan şekli tamamlama
- Kâğıttan gemi yapma
- Zeybek oynama
- Halay çekme
- Misket oynama
- Oyun hamurundan istenilen şekli yapma
- En kıymetli hazinesinin resmini çizmesi
- Bazı hayvanlar birbirinin tam tersi olsaydı nasıl olurdu?(aslanla karınca, fülle kaplumbağa, fareyle at vb.)
- Dünyada henüz yapılmamış bir evin resmini çizme
- Çok ilginç bir yemek yapsaydın görüntüsü nasıl olurdu?
- Verilen deymi resimleştirme

Spor Etkinlikleri:

- Beş defa şınav çekme
- Elini gösterilen yüksekliğe değdirecek şekilde üç defa zıplama
- Tek ayak üzerinde on defa zıplama
- On defa art arda olmak üzere yere çömelip kalkma(dev-cüce gibi)
- Kâğıdı geri dönüşüm kutusuna basket atma
- Kitabı kafasının üzerine koyup düşürmeden beş adım atma
- Düz bir çizginin üzerinde düşmeden on saniye içinde on adım atma
- Topu düşürmeden art arda on defa duvarla paslaşma
- Penguen taklidi yaparak yürümeye çalışma
- Kurbağa sıçrayışı yapma
- Düz bir çizgide ayak ayak yürüme(bir ayağın burnuna öbür ayağın topuğunu değdirecek şekilde yürüme)
- Taşla yürüme(bir ayağı üzerine ceviz büyüklüğünde taş koyarak sekerek yürüme)

Dil Becerisi Etkinlikleri:

- Verilen tekerlemeyi hızlı bir şekilde söyleme
- Verilen şiiri okuma
- Verilen resimle ilgili beş anahtar kelime söyleme
- Bir yemeğin malzemelerini sayma
- İstenilen bir yemeğin yapılışını sırasına göre anlatma
- Belirlenen bir yolu tarif etme(şehirdeki belediye ile okul arasındaki yol gibi)
- Verilen krokiyi okuma
- Verilen bilmeceyi çözme

- Ters elle adını soyadını yazma
- Verilen cümleyi tersten yazma

3.3.1.3.2. Adımsayar

Çocuk basamaktaki görevini gerçekleştirdiği zaman adımsayara gider ve çarkı çevirir. Çarkın üzerinde “1,2,3 ve Bekleme Durağı” olmak üzere 4 ayrı bölme vardır. Rakamlardan biri gelirse çocuk basamaklarda gelen sayı kadar ilerler, Bekleme Durağı gelirse Bekleme Durağına gider ve çarkı çevirerek etkinliği gerçekleştirir.



Resim 3. 3. Adımsayar Çarkı

3.3.1.3.3. Kelime Zarfları

Kelime zarfları basamaklara göre gruplandırılmış ve basamaklarla paralel renklerden oluşturulmuştur. Kelime zarflarının içinde bir ve iki olarak numaralandırılmış iki kâğıt ve kelimenin harflerinin bulunduğu küçük bir zarf bulunmaktadır. Bir numaralı kâğıtta kelimenin Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre anlamı yer almaktadır. İki numaralı kâğıtta kelimenin eş, yakın ya da zıt anlamlısı bulunmaktadır. Zarfta ise kelimenin harfleri karışık olarak yer almaktadır.



Resim 3. 4. Kelime Zarfları

Kelime zarflarının içinde yer alan kelimeler:

Beyaz basamakta yer alan kelimeler: vazife, imkân, galibiyet, hile, aziz, muhtaç, harap, asil, emel, muhafaza etmek, , mecburiyet

Sarı basamakta yer alan kelimeler: istikbal, istiklal, vahim, vaziyet, dâhili, harici, mahrum etmek, müdafaa etmek, hıyanet, menfaat

Turuncu basamakta yer alan kelimeler: gaflet, yegâne, namüsait, mahiyet, emsal, tersane, kudret, bitap, ilelebet, zapt etmek, mevcudiyet

Kırmızı basamakta yer alan kelimeler: cebren, tevhid etmek, tezahür etmek, şerait, bedhah, mümessil, bilfiil, dalalet, elim, müstevli, zaruret

Kelimeler basitten zora doğru sıralanırken üç uzmandan görüş alınmış ve sonuçlara göre kelimelerin tasnifi yapılmıştır.

3.3.1.3.4. İlerleme Piyonu

Çocuğun bulunduğu basamağı göstermek için kullanılır.



Resim 3. 5. İlerlemeyi Göstermek İçin Kullanılan İlerleme Piyonları

3.3.1.3.5. Basamak Levhası

Çocuğun ilerleyeceği yirmi basamaklardan oluşur. İlk beş basamak beyaz; ikinci beş basamak sarı; üçüncü beş basamak turuncu; dördüncü beş basamak ise kırmızı renkten oluşur.

	ATATÜRK GENÇİ		
BİL - BUL - ÇEVİR	B İ T İ Ş		BİL - BUL - ÇEVİR
	20	20	
	19	19	
	18	18	
	17	17	
	16	16	
	15	15	
	14	14	
	13	13	
	12	12	
	11	11	
	10	10	
	9	9	
	8	8	
	7	7	
	6	6	
	5	5	
	4	4	
	3	3	
	2	2	
	1	1	
	B A Ş L A N G I Ç		

Resim 3. 6. Basamak Levhası

3.3.1.3.6. Bayrak Rozeti

Çocuklar son basamağa ulaştıklarında “Bayrak Rozeti ”ne sahip olur.



Resim 3. 7. Bayrak Rozeti

3.3.1.4. Oyunun Oynanış Şekli

Oyunda toplamda 20 adım bulunmaktadır. Bu 20 adım sarı, turuncu, kırmızı ve mor olmak üzere 4 gruba ayrılmıştır. Her grup 5 adımdan oluşmaktadır. Bu adımlar kelimelerin zorluk derecelerine göre basamaklandırılmıştır.

Oyun iki çocuk ile oynanır. İlk oynayacak olan çocuk isminin baş harfine göre seçilir. Oyuna başlayan öğrenci bulunduğu basamağın rengine göre kelime zarflarından birini seçer. Zarfın içindeki bir numaralı zarfı açar ve kelimenin anlamını tahmin etmeye çalışır.

Tahmini doğru ise adımsayara gider ve adımsayar çarkını çevirir. Gelen seçeneğe göre hareket eder. Adımsayarda yer alan rakamlardan biri gelirse o rakam kadar Basamak Levhası'nda ilerler. Adımsayarda Bekleme Durağı bölmesi gelirse Bekleme Durağına geçer ve Bekleme Durağı çarkını çevirir. Çarkta yer alan üç beceriden hangisi gelirse onu gerçekleştirir. Gerçekleştirdiği takdirde sıra kendisine geldiğinde zarfında yer alan bir sonraki ipucuyla oyuna devam eder. Gerçekleştiremediğinde ise Bekleme Durağında sıranın kendisine gelmesini bekler. Bekleme Durağında yer alan görevi yerine getiremediği sürece basamaklarda ilerleyemez.

Tahmini yanlış ise Bekleme Durağına geçer ve Bekleme Durağı çarkını çevirir. Çarkta yer alan üç beceriden hangisi gelirse onu gerçekleştirir. Gerçekleştirdiği takdirde sıra kendisine geldiğinde zarfında yer alan bir sonraki ipucuyla oyuna devam eder. Gerçekleştiremediğinde ise Bekleme Durağında sıranın kendisine gelmesini bekler. Bekleme Durağında yer alan görevi yerine getiremediği sürece basamaklarda ilerleyemez.

Çocuk, Bekleme Durağı'na geçmediği süre boyunca diğer çocuk oyuna başlayamaz. Dolayısıyla doğru cevap verdiği sürece ilerleme hakkı o oyuncuya aittir. Basamak Levhasını tamamlayan öğrenciye Bayrak Rozeti verilir. Diğer öğrencinin de basamakları bitirmesi beklenir ve o da rozet ile ödüllendirilir.

3.4. Uygulama Süreci

Araştırma uygulanırken aşağıdaki adımlar takip edilmiş ve çalışma, araştırmacı ile uygulama yapılan okullardaki Türkçe öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmiştir.

1. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'nde yer alan kelimelerin anlamlarını bilme derecesini ölçen “Kelime Testi” ve Topçuoğlu Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” deney grubuna ön test olarak uygulanmıştır. Ön test uygulamaları Selçuk Ortaokulunda 8 ders saati; Vali Recep Yazıcıoğlu Ortaokulunda 4 ders saati; Turgut Özal İmam Hatip Ortaokulunda ise 4 ders saati olmak üzere toplamda 16 ders saatinde uygulanmıştır.
2. Uygulama her okulda bir hafta olmak üzere toplamda üç haftada gerçekleştirilmiştir. Selçuk Ortaokulu'nda 16 ders saati; Vali Recep Yazıcıoğlu Ortaokulu'nda 8 ders saati; Turgut Özal İmam Hatip Ortaokulu'nda ise 8 ders saati olmak üzere toplamda 32 ders saatinde uygulanmıştır.
3. Oyun uygulamasının hemen ardından deney grubuna son test uygulamaları yapılmıştır. Son test uygulamaları Selçuk Ortaokulu'nda 8 ders saati; Vali Recep Yazıcıoğlu Ortaokulu'nda 4 ders saati; Turgut Özal İmam Hatip Ortaokulu'nda ise 4 ders saati olmak üzere toplamda 16 ders saatinde uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Uygulamanın pilot ve ana uygulamasında veri analiz basamakları aynı şekilde uygulanmıştır. Araştırmada “Kelime Testi” ve “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” olmak üzere iki farklı ölçme aracı ile veriler toplanmıştır. Testler deney grubuna uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere iki defa uygulanmıştır. Uygulama sonrası her iki ölçekten elde edilen veriler SPSS istatistik programı ile analiz edilmiştir.

SPSS programında verilen öncelikle betimsel istatistikleri yapılmıştır. Elde edilen puanların betimsel analizi yapıldıktan sonra ortalama, standart sapma, mod, medyan, ranj, Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmıştır. Daha sonra verilerin güvenirlik analizi yapılmış ve bu bağlamda Cronbach’s Alpha değerine bakılmıştır.

Araştırmalarda elde edilen verilerle ne tür istatistiksel işlemler yapılabileceği bazı durumlara bağlıdır. Bunlardan biri de verilen normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemektir. Çünkü dağılımın normalliğine göre uygulanan testler parametrik testlerken normal olmayan dağılımlara parametrik olmayan testler uygulanır (Taşpınar, 2017: 31). Verilerin homojenliğini test etmek için normal dağılım olup olmadığına bakılmış, veriler normal dağılıma uygun ve varyanslar homojenler ise t Testi uygulanmış; veriler normal dağılıma sahip değil ve varyanslar homojen değilse Mann Whitney U testi ile analize devam edilmiştir. Verilerin grup içi karşılaştırmalarını (deney grubu ön test-son test) ilişkili örneklem t testi ile analiz yapılmıştır. Veriler normal dağılım göstermiyorsa Wilcoxon İşaret Testi ile analiz yapılmıştır.

3.6. Pilot Uygulama

3.6.1. Oyunun Geliştirilme Süreci

Yapılan gözlemler sonucu öğrencilerin kelime hazinelerinin yeterli düzeyde olmadığı ve özellikle yabancı kökenli kelimeleri öğrenmekte zorlandıkları görülmüştür. Çocukların kavram öğrenimini kolaylaştırmak için eğitsel bir oyun tasarlanmasına karar verilmiştir.

Oyun tasarlanırken içinde özellikle yabancı kökenli kelimelerin çoğunlukta olduğu kök metinlerden biri olan Atatürk’ün Gençliğe Hitabesi’nin seçilmesine karar verilmiştir. Oyun geliştirilirken disiplinler arası bir yaklaşım belirlenerek fiziksel,

sosyal, bilişsel ve dilsel beceri etkinliklerinin bir arada kullanılması uygun görülmüştür.

Çalışma nitel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Veriler doküman incelemesi yolu ile toplanmış ve elde edilen bulgular kelime öğretimi için tasarlanan “Bil, Bul, Çevir” adlı oyunun kuramsal çerçevesini oluşturmak için kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen eğitsel oyun, 21-23 Haziran 2019 tarihlerinde Erzurum’da Atatürk Üniversitesi tarafından düzenlenen 2. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Bilgi Şöleni’nde “Kavram Öğretimine Yönelik Bir Oyun Geliştirme Çalışması” ismiyle bildiri olarak sunulmuştur.

Pilot uygulama, Ağrı ilinde bulunan iki devlet okulunda uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin dağılımı tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 4. Pilot Uygulama Deney Grubunun Okul ve Şubelere Göre Dağılımı

Kod	Sınıf -Şube	Öğrenci Sayısı	Toplam
Selçuk Ortaokulu	6/A	25	25
	7/C	24	24
Vali Recep Yazıcıoğlu Ortaokulu	5/B	25	25
	8/B	26	26
			100

Tablo incelendiğinde deney grubunu oluşturan öğrencilerin beşinci sınıfta olanlarını Vali Recep Yazıcıoğlu Ortaokulu’na giden 25 öğrencinin oluşturduğu; altıncı sınıfta olanlarını Selçuk Ortaokulu’na giden 25 öğrencinin oluşturduğunu; yedinci sınıfta olanlarını Selçuk Ortaokulu’na giden 24 öğrencinin oluşturduğunu; sekizinci sınıfta olanlarını Vali Recep Yazıcıoğlu Ortaokulu’na giden 26 öğrencinin oluşturduğu görülmektedir. Tabloya göre pilot uygulama toplamda 100 öğrenciye uygulanmıştır.



Resim 3. 8. Pilot Uygulamaya Ait Bir Fotoğraf

3.6.2. Pilot Uygulamada Başarıya İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında pilot uygulamada “Deney grubunun ön test- son test puanları arasın

da anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bunun için başarı testinde elde edilen puanların analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Uygulama öncesi deney grubuna başarı testi ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen oyunla kavram öğretimi yapılmıştır. Uygulama sonrasında deney grubuna başarı testi son test olarak ikinci defa uygulanmıştır.

3.6.2.1. Pilot Uygulama Betimsel Analiz Sonuçları

Öğrencilerin Atatürk’ün Gençliğe Hitabesi ’nde yer alan kelimelerden oluşan başarı testi deney grubunun ön test- son test puanlarına ilişkin betimsel analiz sonuçları aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 5. Pilot Uygulama Betimsel Analiz Sonuçları

Başarı Testi	N	Ort.	SS	Mod	Medyan	Ranj
Deney Ön test	100	5,71	3,394	4,00	4,928	13,00
Başarı						
Deney Son Test	100	9,20	2,506	9,00	9,400	10,00
Başarı						

Analiz sonuçlarına bakıldığı zaman Atatürk’ün Gençliğe Hitabesi Kelime Testi, deney grubu ön test puan ortalamasının (Ort. =5,71 SS=3,394) düşük olduğu görülmektedir. Deney grubunun Atatürk’ün Gençliğe Hitabesi’ nde yer alan kelimelerin anlamlarını bilme düzeyleri yüksek değildir. Deney grubu son test puan ortalamasının (Ort. =9,20 SS= 2,506) ise daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan uygulamanın deney grubu başarısının ortalama puanlarında bir artış sağladığı görülmektedir.

İstatistiksel işlemlerin devam edebilmesi için öncelikle maddelerin güvenirlik analizine bakmak gerekmektedir. Çoktan seçmeli başarı testlerinde, maddeler puanlandırılırken doğru cevaba “1” ve yanlış cevaba “0” değeri verilir. Bu durumda madde puanları gerçekte sürekli olduğu halde yapay olarak iki kategorili hale getirildiği kabul edilir (Büyüköztürk, 2019: 183). Maddeler iki kategorili hale getirildikten sonra güvenirlik analizi için Cronbach’s Alpha değerine bakmak gerekecektir.

Pilot uygulama deney grubu ön test ve son test için güvenirlik analizi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 6. Pilot Uygulama Başarı Testi Güvenirlik Analizi Sonuçları

Güvenirlik Analizi	
Cronbach's Alpha	Soru sayısı
,805	13

Tabloya bakıldığında Cronbach's Alpha katsayısının 0, 805 olduğu görülmektedir. Cronbach's Alpha katsayısı için güvenirlik değerleri şu şekilde verilmiştir:

$0 < \text{Cronbach's Alpha} < 0,5$ ise güvenilir değil,

$0,5 < \text{Cronbach's Alpha} < 0,6$ ise düşük derecede güvenilir,

$0,6 < \text{Cronbach's Alpha} < 0,7$ ise kabul edilebilir derece güvenilir,

$0,7 < \text{Cronbach's Alpha} < 0,9$ ise yüksek derecede güvenilir,

Cronbach's Alpha $> 0,9$ ise çok yüksek derecede güvenilir olarak kabul edilir (Güriş, Astar, 2019: 306). Buna göre pilot uygulama başarı testinde yer alan soruların için yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçümlerin dağılımının normalliği (simetrik dağılım) istatistiksel veri açısından önemlidir. Çünkü sürekli değişken(öğrenci başarı puanı vb.) olarak elde edilen ölçümleri temsil edebilecek merkezi eğilim ölçüleri olarak bilinen aritmetik ortalama ya da ortancadan hangisinin en uygun temsil düzeyine sahip olduğu önemlidir (Taşpınar, 2017: 40). Dağılımın normalliğine bakmak için Basıklık ve çarpıklık değerleri ile bu değerlerin Z puanları hesaplaması yapılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerleri tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 7. Pilot Uygulama Başarı Testi Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Çarpıklık	Çarpıklık için Standart Hata	Basıklık	Basıklık için Standart Hata
Pilot Uygulama Başarı Testi	-,428	,241	-,361	,478

Tabloya göre Z puanı şu şekilde hesaplanmıştır:

$Z \text{ çarpıklık} = \text{Çarpıklık} / \text{Standart Hata}$

Başarı testi $Z \text{ çarpıklık} = -0,428 / 0,241 = -1,77$

$Z \text{ çarpıklık}$ puanının 1,96' dan küçük bir değere sahip olması dağılımın normal olduğunu gösterir (Taşpınar, 2017: 40). Başarı testi $Z \text{ çarpıklık}$ puanı (-1,77) dağılımın normal olduğunu göstermektedir.

$Z \text{ basıklık} = \text{Basıklık} / \text{standart Hata}$

Başarı testi $Z \text{ basıklık} = -0,361 / 0,478 = -0,755$

$Z \text{ basıklık}$ puanlarının 1,96' dan küçük bir değere sahip olması dağılımın normal olduğunu gösterir (Taşpınar, 2017: 40). Başarı testi Z puanı (-0,755) dağılımın normal olduğunu göstermektedir.

Verilerin normallik dağılımına ilişkin hipotez testi (Kologorov- Smirnov veya Shapiro- Wilk testi) yapılmış ve sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 8. Pilot Uygulama Başarı Testi Hipotez Testi Sonuçları

Başarı Testi	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro- Wilk	
	İstatistik	Anlamlılık Değeri	İstatistik	Anlamlı Değeri
Ön Test	,153	,200	,936	,004
Son test	,108	,086	,956	,002

*N=100

Katılımcı sayısı (N) 50' den fazla olduğu için hipotez testi sonuçlarından Kolmogorov-Smirnov incelenmiş ve elde edilen anlamlılık düzeyinin (Sig.) ön test için (K-S= ,200) anlamlı olduğu; son test için (K-S= ,086) anlamlı olduğu gözlenmiştir. Pilot uygulama hipotez testi sonuçlarına göre ön test ve son testin normal dağılım gösterdiği gözlemlenmiştir.

Verilere uygulanan normallik dağılımı işlemlerinin sonuçlarına göre ön test ve son test puanları normal dağılım göstermiştir. Bu nedenle ön test ve son test puanları parametrik test koşuluna uygun özellik göstermektedir.

3.6.2.2. Pilot Uygulama Test Başarı Puanlarının Analiz Sonuçları

Araştırmanın problemi “Deney grubunun pilot uygulama ön test son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma

problemine cevap bulabilmek için ön test ve son test puanları İlişkili Örneklem T-Testi (Paired Samples T-Test) ile analiz edilmiştir. İlişkili örneklem t- testi, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test için kullanılır. İlişkili örneklem t- testinin, eşleştirilmiş ya da tekrarlı ölçümlere sahip tek faktörlü gruplar içi desende kullanılabilir (Büyüköztürk, 2019: 67-68). Analiz sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 9. Deney Grubu Pilot Uygulama İlişkili Örneklem T- Testi Analiz Sonuçları

İlişkili Örneklem T- Testi Sonuçları

	Ort.	N	SS
öntoplam	5,71	100	3,39428
sontoplam	9,20	100	2,50656

İlişkili Örneklem T-Testi analizine bakıldığında deney grubu ön test puan ortalaması Ort. = 5,71, standart sapması SS= 3,39428 iken son test puan ortalaması Ort.= 9,20, standart sapması SS= 2,50656 olarak belirlenmiştir. İki grup arasındaki ortalamalar arasında matematiksel olarak bir fark görülse de bu istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmayabilir. Bunun için iki grup arasındaki farkın anlamlılık düzeyine ve etki büyüklüğüne bakılması gerekmektedir (Taşpınar, 2017: 75- 76). Bu hesaplamaların yapılabilmesi için gerekli analiz sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 10. İlişkili Örneklem T- Testi Sonuçları

	Ort.	SS	Anlamlılık Düzeyi
Son toplam- ön toplam	-3,49000	3,29829	,000

Tabloya bakıldığında iki ortalama arasındaki farkın anlamlılık düzeyinin 0 olduğu görülmektedir. Anlamlılık düzeyinin 0,05'ten küçük bir değer olması ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark yoktur ve ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark vardır biçimindeki çift yönlü varlık hipotezi kabul edilmiş olmaktadır.

Ortalamalar arasındaki anlamlı farkın etki büyüklüğüne bakmak için bağımlı gruplar t- testinde Cohen's *d* etki büyüklüğünün hesaplanması iki ölçüm ortalamaları arasındaki farkın fark puanlarının standart sapmaya bölünmesi ile elde edilir

(Taşpınar, 2017: 76). Buna göre $3,49000 / 3,29829 = 1,058$ elde edilen d değeri için minimum sınır değerleri şu şekildedir:

Etki Büyüklüğü Değerleri Ve Düzeyleri	
Düşük düzeyde etki	0,2
Orta düzeyde etki	0,5
Yüksek düzeyde etki	0,8

Eğitsel oyun ile kavram öğretimine yönelik yapılan uygulamadaki başarı testinin ön test ve son test uygulamaları arasındaki etki düzeyi 1,058 olarak elde edilmiştir. 1,058 değeri 0,8’den büyük bir değer olduğu için oldukça yüksek düzeyde bir etki olduğu söylenebilir. Bağımlı gruplar t testinde etki büyüklüğü ortalamalar arasındaki farkın anlamlılık düzeyini ifade ettiği için bu uygulamanın oldukça yüksek düzeyde etkili olduğunu söylenebilir.

3.6.2.3. Pilot Uygulama Tutumla İlgili Sonuçlar

Bu başlık altında uygulamanın pilot aşamasında “Deney grubunun ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır. Deney grubuna uygulama öncesinde Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Eğitsel oyunla kavram öğretimi gerçekleştirildikten sonra Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği son test olarak yeniden uygulanmıştır.

3.6.2.3.1. Pilot Uygulama Tutumla İlgili Betimsel Analiz Sonuçları

Deney grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. 11. Pilot Uygulama Tutuma Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Başarı Testi	N	Ort.	SS	Mod	Medyan	Ranj
Deney Ön Test Tutum	100	92,17	21,469	97,00	95,66	102,00
Deney Son Test Tutum	100	107,12	15,830	118,00	109,0	69,00

Analiz sonuçlarına bakıldığı zaman Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, deney grubu ön test puan ortalamasının Ort. =91,17; standart sapmasının SS=21,469

olduğu görülmektedir. Deney grubu son test puan ortalamasının Ort. =107,12; standart sapmasının SS= 15,830 olduğu görülmektedir. Son test ortalama puanlarının ön test ortalama puanından yüksek olduğu görülmektedir. Uygulamanın deney grubunun Türkçe dersi tutumu ortalama puanlarında bir artış sağladığı görülmektedir.

İstatistiksel işlemlerin devam edebilmesi için öncelikle maddelerin güvenirlik analizine bakmak gerekmektedir. Bir ölçme aracının güvenirliği için aranılan iki temel ölçüt “değişik zamanlarda elde edilen cevaplar arasındaki tutarlık” ve “aynı zamanda elde edilen cevaplar arasındaki tutarlık” olarak açıklanabilir. Test maddelerinin ölçtüğü özelliklerin, örneklediği davranışların benzeşik olması güvenirliği yükseltecektir. Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğinin kullanıldığı bir tutum testi için Crobanh’ s Alpha değeri hesaplanır (Büyüköztürk, 2019: 182- 183).

Pilot uygulama deney grubu ön test ve son test için güvenirlik analizi için Crobanh’ s Alpha değeri hesaplanmış ve sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 12. Pilot Uygulama Tutum Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Crobanh’ s Alpha	Soru Sayısı
Ön Test	,927	27
Son Test	,794	27

Tabloya bakıldığında Cronbach’ s Alpha katsayısının ön test için 0,927; son test için 0,794 olduğu görülmektedir. Cronbach’ s Alpha katsayısı için güvenirlik değerleri şu şekilde verilmiştir:

$0 < \text{Cronbach' s Alpha} < 0,5$ ise güvenilir değil,

$0,5 < \text{Cronbach' s Alpha} < 0,6$ ise düşük derecede güvenilir,

$0,6 < \text{Cronbach' s Alpha} < 0,7$ ise kabul edilebilir derece güvenilir,

$0,7 < \text{Cronbach' s Alpha} < 0,9$ ise yüksek derecede güvenilir,

Cronbach’ s Alpha $> 0,9$ ise çok yüksek derecede güvenilir olarak kabul edilir (Güriş, Astar, 2019: 306). Buna göre pilot uygulama tutum ön testinin çok yüksek derecede güvenilir olduğu, tutum ölçeği son testinin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçümlerin dağılımının normalliği (simetrik dağılım) istatistiksel veri açısından önemlidir. Çünkü sürekli değişken (öğrenci başarı puanı vb.) olarak elde edilen ölçümleri temsil edebilecek merkezi eğilim ölçüleri olarak bilinen aritmetik

ortalama ya da ortancadan hangisinin en uygun temsil düzeyine sahip olduğu önemlidir (Taşpınar, 2017: 40). Dağılımın normalliğine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. 13. Pilot Uygulama Tutum Ölçeği Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Çarpıklık	Çarpıklık için Standart Hata	Basıklık	Basıklık için Standart Hata
Ön Test Tutum Ölçeği	,423	,244	,344	,183
Son Test Tutum Ölçeği	-,397	,250	-,625	,495

Dağılımın normalliğine bakmak için Basıklık ve çarpıklık değerlerinin Z puanları hesaplaması yapılmıştır.

Z çarpıklık= Çarpıklık/Standart Hata

Ön Test Z çarpıklık= 0, 423/0,244 = 1,73

Son test Z çarpıklık= -0, 397/0,250= -1,58

Z çarpıklık puanlarının 1,96' dan küçük bir değere sahip olması dağılımın normal olduğunu gösterir (Taşpınar, 2017: 40). Ön test z çarpıklık puanı (1,73) ve son test Z çarpıklık puanına (-1,58) bakıldığı zaman dağılımın normal olduğunu görülmektedir.

Z basıklık= Basıklık/Standart Hata

Ön Test Z basıklık= 0, 344/ 0,183 = 1,87

Son test Z basıklık= -0,625/ 0,495= -1,26

Z basıklık puanlarının 1,96'dan küçük bir değere sahip olması dağılımın normal olduğunu gösterir (Taşpınar, 2017: 40). Ön test Z basıklık puanı (1,87) ve son test Z puanına (-1,26) bakıldığı zaman dağılımın normal olduğunu görülmektedir.

Verilerin normallik dağılımına ilişkin hipotez testi (Kolmogorov- Smirnov veya Shapiro- Wilk testi) yapılmış ve sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 14. Pilot Uygulama Tutum Ölçeği Hipotez Testi Sonuçları

Tutum Ölçeği	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro- Wilk	
	İstatistik	Anlamlılık Değeri	İstatistik	Anlamlılık Değeri
Ön Test	,074	,200	,971	,040
Son test	,096	,039	,952	,002

*N=100

Katılımcı sayısı (N) 50' den fazla olduğu için hipotez testi sonuçlarından Kolmogorov-Smirnov incelenmiş ve elde edilen anlamlılık düzeyinin (Sig.) ön test için (K-S= ,200) anlamlı olduğu; son test için (K-S= ,039) anlamlı olduğu gözlenmiştir. Pilot uygulama hipotez testi sonuçlarına göre ön test ve son testin normal dağılım gösterdiği gözlemlenmiştir.

Verilere uygulanan normallik dağılımı işlemlerinin sonuçlarına göre ön test ve son test puanları normal dağılım göstermiştir. Bu nedenle ön test ve son test tutum ölçeği puanları parametrik test koşuluna uygun özellik göstermektedir.

3.6.2.3.2. Pilot Uygulama Tutum Ölçeği Puanlarının Analiz Sonuçları

Araştırmanın problemi “Deney grubunun pilot uygulama ön test son test tutum ölçeği puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma problemine cevap bulabilmek için ön test ve son test puanları ilişkili Örneklem T- Testi (Paired Samples T-Test) ile analiz edilmiştir. İlişkili örneklem t- testi, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test için kullanılır. İlişkili örneklem t- testinin, eşleştirilmiş ya da tekrarlı ölçümlere sahip tek faktörlü gruplar içi desende kullanılabilir (Büyüköztürk, 2019: 67-68). Analiz sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 15. Deney Grubu Pilot Uygulama İlişkili Örneklem T- Testi Analiz Sonuçları

İlişkili Örneklem T- Testi Sonuçları

	Ort.	N	SS
öntoplam	93,5165	100	2,10124
sontoplam	107,0659	100	1,67258

İlişkili Örneklem T-Testi analizine bakıldığında deney grubu ön test puan ortalaması Ort. = 93,5165, standart sapması SS= 2,10124 iken son test puan ortalaması Ort.= 107,0659, standart sapması SS= 1,67258 olarak belirlenmiştir. İki grup arasındaki ortalamalar arasında matematiksel olarak bir fark görülse de bu istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmayabilir. Bunun için iki grup arasındaki farkın anlamlılık düzeyine ve etki büyüklüğüne bakılması gerekmektedir (Taşpınar, 2017:

75- 76). Bu hesaplamaların yapılabilmesi için gerekli analiz sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 16. İlişkili Örneklem T- Testi Sonuçları

	Ort.	SS	Anlamlılık Düzeyi
Son toplam- ön toplam	13,54945	25,85956	,856

Tabloya bakıldığında iki ortalama arasındaki farkın anlamlılık düzeyinin 0,856 olduğu görülmektedir. Anlamlılık düzeyinin 0,05’ ten büyük bir değer olması ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir.

Ortalamalar arasındaki anlamlı farkın etki büyüklüğüne bakmak için bağımlı gruplar t- testinde Cohen’ s *d* etki büyüklüğünün hesaplanması iki ölçüm ortalamaları arasındaki farkın fark puanlarının standart sapmaya bölünmesi ile elde edilir (Taşpınar, 2017: 76). Buna göre $13,54945 / 25,85956 = 0,52$ elde edilen *d* değeri için minimum sınır değerleri şu şekildedir:

Etki Büyüklüğü Değerleri Ve Düzeyleri	
Düşük düzeyde etki	0,2
Orta düzeyde etki	0,5
Yüksek düzeyde etki	0,8

Eğitsel oyun ile kavram öğretimine yönelik yapılan uygulamadaki başarı testinin ön test ve son test uygulamaları arasındaki etki düzeyi 0,52 olarak elde edilmiştir. 0,52 değeri tabloda orta düzeyde etki derecesinde görülmektedir. Bağımlı gruplar t testinde etki büyüklüğü ortalamalar arasındaki farkın anlamlılık düzeyini ifade ettiği için bu uygulamanın orta düzeyde etkili olduğunu söylenebilir.

Pilot uygulama sonrası uygulayıcı öğretmenler ve deney grubu öğrencilerinden görüşme formu alınmıştır. Öğretmen Görüşme Formu’ nda yer alan “Oyunu oynarken öğrenciler sözcükleri kolay öğrendi mi?” sorusuna üç öğretmen “Kolay öğrendiler, kelimeyi öğrenmek için çaba sarf ettiler” olurken bir öğretmen “Metnin öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olduğu ve kelimeleri bulmakta zorluk çektikleri” yönünde olmuştur. “Oyun oynanırken sınıfın atmosferi nasıldı?” sorusuna öğrencilerin heyecanlı ve sınıf atmosferinin olumlu olduğu ancak oyuna dâhil olmayan çocukların bir süre sonra sıkıldıkları ifade edilmiştir. Öğretmenlere göre

oyuna tanınan süre az olduğu için öğrenciler bütün kelimelere ulaşamamış bu da sonuca varmayı zorlaştırmıştır. Oyun öğrencilerin dikkatini çekmiş ancak sürenin azlığı, etkinliklerin fazla ve 1 ile 2 numaralı ipuçlarının birlikte verilmemesi oyunun verimini düşürmüştür.

Öğrenci Görüşme Formu incelediğinde, oyuna tanınan sürenin yetersiz ve kırmızı zarflarda yer alan kelimelerin zor bulunduğu; bekleme durağındaki etkinliklerin ise çok eğlenceli olduğu öğrenciler tarafından dile getirilmiştir.

Görüşme formlarında yer alan cevaplar dikkate alınarak ana uygulamada uygulama süresi uzatılmak istemiş ancak koronavirüs sebebiyle yüz yüze eğitime ara verilmesi bunu mümkün kılmamıştır. Kelime zarflarında yer alan birinci ve ikinci ipucu birlikte verilerek öğrencilerin sonuca daha kolay ulaşması ve zamanın etkili kullanılması sağlanmıştır. Ana uygulamada sınıfların ikiye bölünmüş gruplara ayrılıp takım kaptanlarının diğer arkadaşlarından yardım alması şeklinde yapılan düzenleme ile oyuna dâhil olmayan öğrencilerin sıkılmasının önüne geçilmek istenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGU VE YORUMLAR

4.1. Ana Uygulama

Ana uygulama için geliştirilen eğitsel oyun Ağrı ili Merkez ilçesinde bulunan üç devlet okulunda uygulanmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin okullara ve şubelere dağılımı tabloda verilmiştir.

Tablo 4. 1. Ana Uygulama Deney Grubunun Okul ve Şubelere Göre Dağılımı

Kod	Sınıf -Şube	Öğrenci Sayısı	Toplam
Turgut Özal İmam Hatip Ortaokulu	5/A/B/C/D	25/25/26/26	102
Selçuk Ortaokulu	6/A/B/C/D	22/21/22/24	89
	7/A/B/C/D	23/22/23/24	92
Vali Recep Yazıcıoğlu Ortaokulu	8/A/B/C/D	21/23/21/22	87
			370

Tablo incelendiğinde deney grubunu oluşturan öğrencilerin beşinci sınıfta olanlarını Turgut Özal İmam Hatip Ortaokulu'na giden 102 öğrencinin oluşturduğu; altıncı sınıfta olanlarını Selçuk Ortaokulu'na giden 89 öğrencinin oluşturduğunu; yedinci sınıfta olanlarını Selçuk Ortaokulu'na giden 92 öğrencinin oluşturduğunu; sekizinci sınıfta olanlarını Vali Recep Yazıcıoğlu Ortaokulu'na giden 87 öğrencinin oluşturduğu görülmektedir. Tabloya göre asıl uygulama üç okulda toplam 370 öğrenciye uygulanmıştır.

4.1.1. Ana Uygulamada Başarıya İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında asıl uygulamada “ Deney grubunun ön test- son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bunun için başarı testinde elde edilen puanların analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Uygulama öncesi deney grubuna başarı testi ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen oyunla kavram öğretimi yapılmıştır.

Uygulama sonrasında deney grubuna başarı testi son test olarak ikinci defa uygulanmıştır.



Resim 4. 1. Ana Uygulamaya Ait Bir Fotoğraf



Resim 4. 2. Ana Uygulama Ait Bir Fotoğraf

4.1.1.1. Ana Uygulama Betimsel Analiz Sonuçları

Öğrencilerin Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'nde yer alan kelimelerden oluşan başarı testi deney grubunun ön test- son test puanlarına ilişkin betimsel analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. 2. Ana Uygulama Başarı Testi Betimsel Analiz Sonuçları

Başarı Testi	N	Ort.	SS	Mod	Medyan	Ranj
Deney Ön test	370	4,28	1,94	5,00	4,00	12,00
Başarı						
Deney Son Test	370	7,62	3,13	6,00	7,00	12,00
Başarı						

Analiz sonuçlarına bakıldığı zaman Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi Kelime Testi, deney grubu ön test puan ortalamasının (Ort. =4,28 SS=1,94) düşük olduğu görülmektedir. Deney grubunun Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi' nde yer alan kelimelerin anlamlarını bilme düzeyleri yüksek değildir. Deney grubu son test puan ortalamasının (Ort. =7,62 SS= 3,13) ise daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan uygulamanın deney grubu başarısının ortalama puanlarında bir artış sağladığı görülmektedir.

İstatistiksel işlemlerin devam edebilmesi için öncelikle maddelerin güvenirlik analizine bakmak gerekmektedir. Çoktan seçmeli başarı testlerinde, maddeler puanlandırılırken doğru cevaba “1” ve yanlış cevaba “0” değeri verilir. Bu durumda madde puanları gerçekte sürekli olduğu halde yapay olarak iki kategorili hâle getirildiği kabul edilir (Büyüköztürk, 2019: 183). Maddeler iki kategorili hâle getirildikten sonra güvenirlik analizi için Cronbach's Alpha değerine bakmak gerekecektir.

Ana uygulama deney grubu ön test ve son test için güvenirlik analizi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 4. 3. Asıl Uygulama Başarı Testi Güvenirlik Analizi Sonuçları**Güvenirlik Analizi**

	Cronbach's Alpha	Soru sayısı
Ön Test	,630	13
Son Test	,673	13

Tabloya bakıldığında Cronbach's Alpha katsayısının ön test için 0,630; son test için 0,673 olduğu görülmektedir. Cronbach's Alpha katsayısı için güvenirlik değerleri şu şekilde verilmiştir:

$0 < \text{Cronbach's Alpha} < 0,5$ ise güvenilir değil,

$0,5 < \text{Cronbach's Alpha} < 0,6$ ise düşük derecede güvenilir,

$0,6 < \text{Cronbach's Alpha} < 0,7$ ise kabul edilebilir derece güvenilir,

$0,7 < \text{Cronbach's Alpha} < 0,9$ ise yüksek derecede güvenilir,

$\text{Cronbach's Alpha} > 0,9$ ise çok yüksek derecede güvenilir olarak kabul edilir (Güriş, Astar, 2019: 306). Buna göre ana uygulama başarı testinin ön test ve son test Cronbach's Alpha değerleri için kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçümlerin dağılımının normalliği (simetrik dağılım) istatistiksel veri açısından önemlidir. Çünkü sürekli değişken (öğrenci başarı puanı vb.) olarak elde edilen ölçümleri temsil edebilecek merkezi eğilim ölçüleri olarak bilinen aritmetik ortalama ya da ortancadan hangisinin en uygun temsil düzeyine sahip olduğu önemlidir (Taşpınar, 2017: 40). Dağılımın normalliğine bakmak için basıklık ve çarpıklık değerleri ile bu değerlerin Z puanları hesaplaması yapılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerleri tabloda verilmiştir.

Tablo 4. 4. Başarı Testi Basıklık ve Çarpıklık Değerleri Sonuçları

	Çarpıklık	Çarpıklık için Standart Hata	Basıklık	Basıklık için Standart Hata
Başarı testi	,405	,127	,752	,253

Tabloya göre Z puanı şu şekilde hesaplanmıştır:

Z çarpıklık= Çarpıklık/Standart Hata

Başarı testi Z çarpıklık= $0,405/0,127 = 3,18$

Z çarpıklık puanlarının 1,96'dan küçük bir değere sahip olması dağılımın normal olduğunu gösterir (Taşpınar, 2017: 40). Başarı testi z çarpıklık puanı (3,18) dağılımın normal olmadığını göstermektedir.

Z basıklık= Basıklık/Standart Hata

Başarı testi Z basıklık= $0,752/0,253 = 2,97$

Z basıklık puanının 1,96'dan küçük bir değere sahip olması dağılımın normal olduğunu gösterir (Taşpınar, 2017: 40). Başarı testi z basıklık puanı (2,97) dağılımın normal olmadığını göstermektedir.

Verilerin normallik dağılımına ilişkin hipotez testi (Kologorov- Smirnov veya Shapiro- Wilk testi) yapılmış ve sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 4. 5. Ana Uygulama Başarı Testi Hipotez Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro- Wilk	
	İstatistik	Anlamlılık Değeri	İstatistik	Anlamlılık Değeri
Başarı testi	,124	,000	,966	,000

*N=370

Katılımcı sayısı (N) 50'den fazla olduğu için hipotez testi sonuçlarından Kolmogorov-Smirnov incelenmiş ve elde edilen anlamlılık düzeyinin (Sig.) ön test için (K-S= 0,000) anlamlı olmadığı; son test için (K-S= 0,000) anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Ana uygulama hipotez testi sonuçlarına göre ana uygulama başarı testinin normal dağılım göstermediği gözlemlenmiştir.

Verilere uygulanan normallik dağılımı işlemlerinin sonuçlarına göre ön test ve son test puanları normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle ön test ve son test puanları parametrik olmayan (nonparametrik) testlerle değerlendirilmesi uygun olacaktır.

4.1.1.2.Ana Uygulama Başarı Puanlarının Analiz Sonuçları

Araştırmanın problemi “Deney grubunun ön test son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma problemine cevap bulabilmek için ön test ve son test puanları normal dağılım göstermediği için nonparametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıra Testi ile analiz edilmiştir. Wilcoxon İşaretli Sıra Testi, veriler normal dağılmadığında bağımlı iki örnek arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için bağımlı örnek t testinin alternatifi olarak kullanılır. Wilcoxon İşaretli Sıra Testi, bağımlı örnekler arasındaki farklılıkların miktarını dikkate alır ve iki örneğin aynı dağılıma sahip olup olmadığını test eder (Güriş, Astar, 2019: 222- 223). Yapılan analiz sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 4. 6. Deney Grubu Asıl Uygulama Wilcoxon İşaretli Sıra Testi Analiz Sonuçları -1

		N	Ortalama Sıralama	Toplam Sıralama
sontest - öntest	Negatif Sıralama	59 ^a	88,87	5243,50
	Pozitif Sıralama	280 ^b	187,09	52386,50
	Aynı Değer	31 ^c		
	Toplam	370		

a. sontest < öntest

b. sontest > öntest

c. sontest = öntest

Tablo-21 incelendiği zaman Negatif Sıralama sütununda yer alan sayının uygulama sonrasında puanının negatif yönde hareket eden öğrenci sayısını göstermektedir. Yani uygulama sonrası 59 öğrencinin puanı son test puanları ön test puanlarına göre azalmıştır. Pozitif sıralama sütununda yer alan sayının uygulama sonrasında puanının pozitif yönde hareket eden öğrenci sayısını göstermektedir. Uygulama sonrasında 280 öğrencinin son test puanları ön test puanlarına göre artmıştır. Aynı değer sütununda yer alan sayı ise ön test ve son test puanları arasında bir değişme olmayan öğrenci sayısını ifade etmektedir. 31 öğrencinin ön test ve son test puanları arasında bir farklılık olmamıştır.

Tablo 4. 7. Deney Grubu Asıl Uygulama Wilcoxon İşaretli Sıra Testi Sonuçları -2

	sontest - öntest
Z	-13,077 ^b
Anlamlılık Düzeyi	,000

Tablo-22 incelendiği zaman anlamlılık düzeyinin 0,000 olduğu görülmektedir. Bu değer 0,005'ten küçük olması uygulamanın öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Yapılan analizler sonucunda ana uygulama deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları değerlendirilmiş ve arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Ön test sonrası yapılan uygulama öğrencilerin son testten aldıkları puanları olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

4.1.2. Ana Uygulama Tutumla İlgili Sonuçlar

Bu başlık altında uygulamanın ana uygulamada “Deney grubunun ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır. Deney grubuna uygulama öncesinde Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Eğitsel oyunla kavram öğretimi gerçekleştirildikten sonra Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği son test olarak yeniden uygulanmıştır.

4.1.2.1. Ana Uygulama Tutumla İlgili Betimsel Analiz Sonuçları

Deney grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. 8. Ana Uygulama Tutuma Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Başarı Testi	N	Ort.	SS	Mod	Medyan	Ranj
Deney Ön Test Tutum	370	86,08	11,21	88,0	87,0	65,00
Deney Son Test Tutum	370	98,38	10,36	92,0	99,0	69,00

Analiz sonuçlarına bakıldığı zaman Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, deney grubu ön test puan ortalamasının Ort. =86,08 standart sapmasının SS=11,21 olduğu görülmektedir. Deney grubu son test puan ortalamasının Ort. =98,38 standart sapmasının SS= 10,36 olduğu görülmektedir. Son test ortalama puanlarının ön test ortalama puanından yüksek olduğu görülmektedir. Uygulamanın deney grubu Türkçe dersi tutumu ortalama puanlarında bir artış sağladığı görülmektedir.

İstatistiksel işlemlerin devam edebilmesi için öncelikle maddelerin güvenilirlik analizine bakmak gerekmektedir. Bir ölçme aracının güvenilirliği için aranılan iki temel ölçüt “değişik zamanlarda elde edilen cevaplar arasındaki tutarlık” ve “aynı zamanda elde edilen cevaplar arasındaki tutarlık” olarak açıklanabilir. Test maddelerinin ölçtüğü özelliklerin, örneklediği davranışların benzeşik olması güvenilirliği yükseltecektir. Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğinin kullanıldığı bir tutum testi için Crobanh’ s Alpha değeri hesaplanır (Büyüköztürk, 2019: 182- 183).

Ana uygulama deney grubu ön test ve son test için güvenilirlik analizi için Crobanh’ s Alpha değeri hesaplanmış ve sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 4. 9. Ana Uygulama Tutum Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Crobanh' s Alpha	Soru Sayısı
Ön Test	,819	27
Son Test	,754	27

Tabloya bakıldığında Cronbach's Alpha katsayısının ön test için 0,819 son test için 0,754 olduğu görülmektedir. Cronbach's Alpha katsayısı için güvenilirlik değerleri şu şekilde verilmiştir:

0 < Cronbach's Alpha < 0,5 ise güvenilir değil,

0,5 < Cronbach's Alpha < 0,6 ise düşük derecede güvenilir,

0,6 < Cronbach's Alpha < 0,7 ise kabul edilebilir derece güvenilir,

0,7 < Cronbach's Alpha < 0,9 ise yüksek derecede güvenilir,

Cronbach's Alpha > 0,9 ise çok yüksek derecede güvenilir olarak kabul edilir (Güriş, Astar, 2019: 306). Buna göre ana uygulama tutum ön test ve son testinin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçümlerin dağılımının normalliği (simetrik dağılım) istatistiksel veri açısından önemlidir. Çünkü sürekli değişken (öğrenci başarı puanı vb.) olarak elde edilen ölçümleri temsil edebilecek merkezi eğilim ölçüleri olarak bilinen aritmetik ortalama ya da ortancadan hangisinin en uygun temsil düzeyine sahip olduğu önemlidir (Taşpınar, 2017: 40). Dağılımın normalliğine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. 10. Ana Uygulama Tutum Ölçeği Basıklık ve Çarpıklık Değerleri Sonuçları

	Çarpıklık	Çarpıklık için Standart Hata	Basıklık	Basıklık için Standart Hata
Ana Uygulama Tutum Ölçeği	,097	,128	-,009	,256

Dağılımın normalliğine bakmak için Basıklık ve çarpıklık değerlerinin Z puanları hesaplaması yapılmıştır.

Z çarpıklık= Çarpıklık/Standart Hata

Tutum ölçeği ana uygulama Z çarpıklık= 0,097/0,128 = 0,757

Z çarpıklık puanının 1,96'dan küçük bir değere sahip olması dağılımın normal olduğunu gösterir (Taşpınar, 2017: 40). Tutum ölçeği ana uygulama Z çarpıklık puanına (0,757) bakıldığı zaman dağılımın normal olduğu görülmektedir.

$Z \text{ basıklık} = \text{Basıklık} / \text{standart Hata}$

Ön Test Z basıklık = $-0,124/0,255 = 0,486$

Z basıklık puanının 1,96' dan küçük bir değere sahip olması dağılımın normal olduğunu gösterir (Taşpınar, 2017: 40). Tutum ölçeği ana uygulama Z basıklık (0,486) ve Z çarpıklık (0,757) puanlarına bakıldığı zaman dağılımın normal olduğunu görülmektedir.

Verilerin normallik dağılımına ilişkin hipotez testi (Kolmogorov- Smirnov veya Shapiro- Wilk testi) yapılmış ve sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 4. 11. Ana Uygulama Tutum Ölçeği Hipotez Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro- Wilk	
	İstatistik	Anlamlılık Değeri	İstatistik	Anlamlılık Değeri
Tutum Ölçeği	,043	,175	,996	,482

*N=370

Katılımcı sayısı (N) 50'den fazla olduğu için hipotez testi sonuçlarından Kolmogorov-Smirnov incelenmiş ve elde edilen anlamlılık değerinin(Sig.) 0,05'ten büyük olması kurulan hipotezin kabul edildiğini gösterir (Taşpınar, 2019: 41). Buna göre K-S= ,175 değerinin anlamlı olduğu gözlemlenmiştir. Tutum ölçeği ana uygulama hipotez testi sonuçlarına göre dağılımın normal dağılım gösterdiği gözlemlenmiştir.

Verilere uygulanan normallik dağılımı işlemlerinin sonuçlarına göre ön test ve son test puanları normal dağılım göstermiştir. Bu nedenle ön test ve son test tutum ölçeği puanları parametrik test koşuluna uygun özellik göstermektedir.

4.1.2.2. Ana Uygulama Tutum Ölçeği Puanlarının Analiz Sonuçları

Araştırmanın problemi “Deney grubunun ana uygulama ön test son test tutum ölçeği puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma problemine cevap bulabilmek için ön test ve son test puanları ilişkili Örneklem T- Testi (Paired Samples T-Test) ile analiz edilmiştir. İlişkili örneklem t- testi, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan

(birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test için kullanılır. İlişkili örneklem t- testinin, eşleştirilmiş ya da tekrarlı ölçümlere sahip tek faktörlü gruplar içi desende kullanılabilir (Büyüköztürk, 2019: 67-68). Analiz sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 4. 12. Deney Grubu Ana Uygulama İlişkili Örneklem T- Testi Analiz Sonuçları

İlişkili Örneklem T- Testi Sonuçları

	Ort.	N	SS
öntoplam	86,08	370	11,21
sontoplam	98,38	370	10,36

İlişkili Örneklem T-Testi analizine bakıldığında deney grubu ön test puan ortalaması Ort. = 86,08 standart sapması SS=11,21 iken son test puan ortalaması Ort.= 98,38 standart sapması SS= 10,36 olarak belirlenmiştir. İki grup arasındaki ortalamalar arasında matematiksel olarak bir fark görülse de bu istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmayabilir. Bunun için iki grup arasındaki farkın anlamlılık düzeyine ve etki büyüklüğüne bakılması gerekmektedir (Taşpınar, 2017: 75- 76). Bu hesaplamaların yapılabilmesi için gerekli analiz sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 4. 13. İlişkili Örneklem T- Testi Sonuçları

	Ort.	SS	Anlamlılık Düzeyi
Son toplam- ön toplam	-12,29	14,69	,162

Tabloya bakıldığında iki ortalama arasındaki farkın anlamlılık düzeyinin 0,162 olduğu görülmektedir. Anlamlılık düzeyinin 0,05'ten büyük bir değer olması ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir.

Ortalamalar arasındaki anlamlı farkın etki büyüklüğüne bakmak için bağımlı gruplar t- testinde Cohen's *d* etki büyüklüğünün hesaplanması iki ölçüm ortalamaları arasındaki farkın fark puanlarının standart sapmaya bölünmesi ile elde edilir (Taşpınar, 2017: 76). Buna göre $-12,29 / 14,69 = 0,83$ elde edilen *d* değeri için minimum sınır değerleri şu şekildedir:

--

Etki Büyüklüğü Değerleri Ve Düzeyleri	
Düşük düzeyde etki	0,2
Orta düzeyde etki	0,5
Yüksek düzeyde etki	0,8

Eğitsel oyun ile kavram öğretimine yönelik yapılan uygulamadaki başarı testinin ön test ve son test uygulamaları arasındaki etki düzeyi 0,83 olarak elde edilmiştir. 0,83 değeri tabloda yüksek düzeyde etki derecesinde görülmektedir. Bağımlı gruplar t testinde etki büyüklüğü ortalamalar arasındaki farkın anlamlılık düzeyini ifade ettiği için bu uygulamanın öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarını olumlu yönde ve yüksek derecede etkilediği söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada elde edilen bulgulara ilişkin varılan sonuçlara, literatürde benzer şekilde yapılmış araştırmaların sonuçlarının tartışılmasına yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

İnsanoğlunun doğumdan itibaren başlayan öğrenme serüveni dünyayı algılama ve onunla baş ederek hayatta kalmasını sağlayan en önemli etkidir. Bebeklik döneminde başlayan kavram öğrenimi hayatın sonuna kadar devam eder çünkü kavram öğrenme öğrenmenin temelini oluşturur. Okul hayatıyla birlikte sistematik hâle gelen öğrenme okul sonrasında da insanın yaşamı boyunca devam eder. Öğrenmenin sürekli, bilgininse küreselleştiği günümüz dünyasında Z kuşağı öğrencilerine bilginin tek düze sunulması mümkün değildir. Öğrencilerin derse karşı ilgilerini canlı tutan, dersin atmosferini olumlu yönde etkileyen, zor ve soyut kavramların öğrenilmesini kolaylaştıran eğitsel oyunların işe koşulması şarttır.

Literatür taraması yapıldığında Türkçe dersi alanında öğrencilerin temel dil becerileri kazanımlarını edinmesini sağlayacak aynı zamanda aktif olarak katılmalarını gerektirecek ve kavramların öğrenilmesini kolaylaştıracak bir eğitsel oyun tasarımı yapılmadığı görülmüştür. Bu alanda bir eğitsel oyun tasarlanırken dilimizin kök metinlerinden biri olan Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi seçilerek öğrencilerin hem dil hem de tarih bilincinin oluşmasına gayret gösterilmiştir.

Bu amaçla araştırmacı tarafından geliştirilen eğitsel oyun öncelikle 100 öğrencinin ve dört Türkçe öğretmenin katılımıyla pilot uygulama olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere uygulama öncesinde Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'nde Yer alan Yabancı Kökenli Kelimeler için Başarı Testi ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Uygulama sonrasında aynı testler son test olarak yeniden uygulanmıştır. Başarı testinde ortalama 5,71'den 9,20'ye; tutum ölçeğini ortalamasının ise 92,17'den 102,12'ye çıktığı görülmektedir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucu ön ve son testler arasındaki farklılık anlamlı bir fark olarak nitelendirilmiştir. Buna göre öğrencilere uygulanan eğitsel oyunun amacına ulaştığı, öğrencilerin başarılarında artış sağladığı ve derse karşı tutumlarını

olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu nedenle daha büyük bir örneklem grubunda deneysel çalışma yapılması uygun görülmüş ve ana uygulama yapılmıştır.

Türkçe dersinde eğitsel oyunla kavram öğretimi için 370 öğrencinin, sekiz Türkçe öğretmenin ve araştırmacının katıldığı ana uygulama öncesinde başarı testi ve tutum ölçeği ön test olarak öğrencilere uygulanmıştır. Eğitsel oyunla kavram öğretimi sürecini araştırmacı rehberliğinde öğrencilerin dersine giren Türkçe öğretmenleri yürütmüştür. Bu durum hem araştırmanın sağlıklı bir şekilde ilerletilmesi hem de öğretmenlerin sürece ilişkin görüşlerinin alınması bakımından önem arz etmiştir. Başarı testi ortalamasının 4,28'den 7,62'ye çıktığı belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinden 280 öğrencinin puanı pozitif yönde artarken 59 öğrencinin puanı azalmış ve 31 öğrencinin puanında bir değişme olmamıştır. Öğretmenlerden alınan görüş formlarında öğrencilerin süre azlığından kaynaklı bütün kelimelere ulaşamadıkları ve kırmızı basamakta yer alan kelimeleri bulmakta zorlandıkları ifade edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ortalamasının ise 86,08'den 99,38'e yükseldiği belirlenmiştir. Yapılan istatistik işlemleri sonucu ön test- son test ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'nde yer alan kelimelerin eğitsel oyunla öğretilmeye çalışıldığı bu çalışmada, oyunun öğrencilerin başarılarını yükselttiği ve derse karşı tutumlarında olumlu yönde değişiklik meydana getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Tartışma

5.2.1. Başarı Testine İlişkin Tartışma

Türkçe dersinde kavram öğretimi ve öğrencilerin derse karşı tutumuna etkisini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen eğitsel oyun kullanılarak yapılan ana uygulamaya katılan deney grubu öğrencilerine ait başarı testi verileri incelenmiştir. Uygulama süreci öncesinde deney grubu öğrencilerine uygulanan başarı testi ön test ortalama puanı 4,28; standart sapma puanı ise 1,94 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin başarı testi ön test ortalamalarına bakıldığı zaman öğrencilerin Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'nde yer alan kelimelerin anlamlarını yeterli düzeyde bilmedikleri ve buna bağlı olarak başarı düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında öğrencilere yapılan başarı son testi ortalama puanı 7,62; standart sapma puanı ise 3,13 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin başarı

testinde ön test ve son test puanları ortalamalarının 4,28'den 7,62'ye çıktığı görülmektedir. Elde edilen verilere Wilcoxon İşaretli Sıra Testi ile analiz yapılmıştır. p(sig.) değeri 0,00 olarak hesaplanmıştır. p değerinin 0,5' ten küçük olması uygulamanın öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Uygulamaya katılan 370 öğrenciden, 280 öğrencinin puanı pozitif yönde artmıştır. Uygulama sonrası 59 öğrencinin puanı azalmış ve 31 öğrencinin puanında bir değişme olmamıştır. Eğitsel oyunu uygulayan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığı zaman oyunu oynatmak için yeterli sürenin olmadığı, uygulamaya katılan bütün öğrencilerin oyunda yer alan kelimelerin tümüne ulaşma şansını elde edemediklerini dile getirmişlerdir. Salgın hastalık(covid-19) nedeniyle oyunu öğrencilere ulaştırmakta zorlanan öğretmenler, oyun için tanınan sürenin daha uzun tutulmasıyla öğrencilerin kelimelere ulaşma olanaklarının daha iyi olacağını dile getirmişlerdir.

Araştırmayla benzer sonuçlar elde etmiş farklı çalışmalar literatürde mevcuttur. Bu çalışmalarda yapılan uygulamalar öğrencilerin akademik başarı düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Öz (2019), yaratıcı drama yöntemi ile yapılan kavram öğretiminin akademik başarıya olan etkisini ve öğrenci görüşlerine göre etkililiğini tespit etmeyi amaçlayan çalışmada; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, nitel verilerin sonuçlarında kavram öğretiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiğini destekler nitelikte olduğunu tespit etmiştir. Tural (2011), yaptığı çalışmada yapılandırıcı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan kavram öğretiminde yönelik öğretim tasarım modelinin, kavram öğretimi açısından etkili olduğunu, öğrencilerin seçilmiş olan kavramlara yönelik algı, bilgi ve başarı düzeylerinde artış belirlendiğini ifade etmiştir. Demirel (2015), ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerinde yapılan zekâ oyunları ile ders etkinliklerinin öğrencilerin algılanan problem çözme becerileri, algılanan stratejik düşünme becerileri, akademik başarıları, akış hissi durumları ve derse katılımlarına etkilerini belirlemek amacıyla çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonucunda zekâ etkinlikleri uygulanan deney grubu öğrencilerinin problem çözme becerilerinde ve akademik başarılarında kontrol grubu öğrencilerine göre gelişme olduğu, stratejik düşünme becerileri ve derse katılım açısından deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Atasoy (2019), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi kavram öğretiminde eğitsel oyun yöntemi kullanımının dersin verimliliğine etkisini

araştırmıştır. Araştırma sonucunda kavram öğretimi için eğitsel oyun kullanımının oldukça verimli sonuçlar doğurduğu ortaya konulmuştur. Gülsoy (2013), 6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisini araştırdığını çalışmada “Oyun ve Etkinliklerle Öğretim” in yapıldığı deney grubu öğrencileri ile “Geleneksel Öğretim” in uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklar bulunduğu, eğitsel oyunların kullanıldığı grubun daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sevim (2019), eğitsel oyunlar aracılığıyla kelime öğretim etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirlemiştir. Korkmaz (2018), eğitsel oyun geliştirilerek desteklenen fen bilimleri öğretiminin öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin artmasında anlamlı etkisi olduğunu tespit etmiştir. Gedik (2012), Türkçe dersi temel dil becerilerinin öğretiminde eğitsel oyunların başarı ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerine etkini incelemiştir. Araştırma sonucunda eğitsel oyunların, mevcut öğretim programının uygulandığı öğretim yöntemine göre daha başarılı olduğu kanısına varmıştır. Yavuzylmaz (2018), eğitsel oyun destekli takım-oyun-turnuva yönteminin, öğrencilerin başarı puanları ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı farklılık elde etmiştir. Torun (2011), oyunla desteklenmiş çocuk hakları öğretiminin, öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir farklılık ortaya çıktığını gözlemlemiştir. Ancak deney işleminden 30 gün sonra yapılan kalıcılık testleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Hanbaba (2011), ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi öğretiminde oyunla öğretim yönteminin öğrencinin başarısını yüksek derecede olumlu olarak etkilediğini tespit etmiştir. Akkuş ve Aslan (2013), sosyal bilgiler dersinde oyunlarla kavram öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Kaya ve Elgün (2015), 4. sınıf Fen ve Teknoloji dersi Gezegeneğimiz Dünya ünitesinin eğitsel oyunlarla desteklenerek işlenmesinin öğrenci başarısı üzerine olan etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, son test sonuçlarında deney grubunun kontrol grubundan anlamlı derecede daha başarılı olduğunu tespit etmişlerdir. Işık ve Semerci (2016), ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerine İngilizce kelime öğretiminde eğitsel oyunların başarıya etkisini incelemiştir. Eğitsel oyunlar ile İngilizce kelime öğretimi yapılan deney grubunun akademik başarısı ile oyun dışı etkinlikler kullanılarak İngilizce kelime öğretimi yapılan kontrol grubunun

başarısı arasında deney grubunun lehinde anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Yeşiltaş ve Öztürk (2015), sosyal bilgiler dersi vatandaşlık konularının öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin akademik başarıya etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde katkısının olduğunu belirlemişlerdir.

Literatürde yapılan benzer çalışmalarda farklı doğrultuda sonuçlara ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalarda yapılan uygulamalar öğrencilerin akademik başarı düzeyine herhangi bir etkisinin olmadığını gösteren çalışmalardır. Çetin (2016), ortaokul öğrencilerinin eğitsel matematik oyunu geliştirme sürecinin incelenmesi ve geliştirilen oyunların öğrencilerin başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında matematik başarılarının arttığı görülmüş ancak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematik başarıları arasında uygulamadan sonra anlamlı bir farklılık olmadığını gözlemlemiştir. Gürer ve Arslan (2017), 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde Hz. Muhammed'i tanıyalım ünitesinin öğretiminde eğitsel oyun yönteminin öğrenci başarısına etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen merkezli öğretim yöntemlerin uygulandığı kontrol grubu ile eğitsel oyun yönteminin uygulandığı deney grubunun başarı test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Bayram (2015), 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde, kutu oyunları kullanımının öğrenci ders başarısına ve hatırd tutma düzeyine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grupları arasında ders başarısı açısından ön test- son test ve son test- kalıcılık testleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gözlemlemiştir. Yeşilkaya (2013), 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin başarısına etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada; geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu ile eğitsel oyun yönteminin uygulandığı deney grubunun başarı test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmediğini tespit etmiştir. Aslan Akın ve Atıcı (2015), oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada öğrencilerin başarı düzeylerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını saptamışlardır. Aşçı (2019), eğitsel dijital oyunların 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarına etkisini incelediği çalışmasında, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmıştır. Aslan Akın ve

Atıcı (2015), oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada öğrencilerin başarı düzeylerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını tespit etmişlerdir. Korkusuz ve Karamete (2017), 9. sınıf fizik dersi “basit elektrik devreleri” konusunu içeren elektroGame eğitsel MMORPG oyununun; öğrencilerin ders başarısına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında fizik başarısında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmiştir.

5.2.2. Tutuma İlişkin Tartışma

Analiz sonuçlarına ait ortalama puanlara ve etki büyüklüğü değerine bakıldığı zaman araştırma sırasında kullanılan eğitsel oyunun öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutum puanlarında artış sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Literatüre bakıldığı zaman araştırmayla aynı doğrultuda sonuçlar elde eden farklı çalışmalara rastlanmaktadır. Yavuzyılmaz (2018), eğitsel oyun destekli takım-oyun-turnuva yönteminin, öğrencilerin fen bilimleri dersi motivasyonlarına etkisini araştırdığı ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desenli çalışmasında, öğrencilerin motivasyon puanları ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı farklılık elde etmiştir. Yıldız, Şimşek ve Araz (2017), yaptıkları araştırmada deney grubu öğrencilerine “Eşimi Buldum” adlı eğitsel bir oyun oynatmışlardır. Deney grubu öğrencilerinin motivasyon puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu, kontrol grubu öğrencilerinde ise anlamlı bir farklılık oluşmadığını gözlemlemişlerdir. Torun (2011), oyunla desteklenmiş çocuk hakları öğretiminin, öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda, oyunla desteklenmiş öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarında kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıktığını gözlemlemiştir. Can (2017), eğitsel oyunlarla desteklenmiş öğretimin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki derse karşı tutumlarına etkisini incelemiş ve sonuçta deney ile kontrol gruplarının fen bilimleri dersine karşı tutuma yönelik deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Çetin (2016), ortaokul öğrencilerinin eğitsel matematik oyunu geliştirme sürecinin incelenmesi ve geliştirilen oyunların öğrencilerin derse tutumlarına etkisini incelemiştir. Eğitsel oyun tasarımı yapmayan grubun ön ve son test tutum puanları değişmezken, eğitsel oyun tasarlayan öğrencilerin tutum puanlarının arttığını

gözlemlemiştir. Yeşilkaya (2013), 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin derse karşı tutuma etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğrencilerin derse karşı tutum puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Çağır (2020), Sosyal Bilgiler dersinde zekâ ve akıl oyunlarının kavram öğretimine etkisini incelemiş, deney grubunda hedeflenen kavramların öğretilmesinde zekâ ve akıl oyunlarını kullanırken kontrol grubu öğrencilerine mevcut öğretim programına göre ders işlemiştir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutum geliştirmede daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Gürer ve Arslan (2017), 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde Hz. Muhammed'i tanıyalım ünitesinin öğretiminde eğitsel oyun yönteminin öğrencinin derse karşı tutuma etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen merkezli öğretim yöntemlerin uygulandığı kontrol grubu ile eğitsel oyun yönteminin uygulandığı araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişme meydana gelmezken deney grubu öğrencilerinin tutumlarında olumlu yönde anlamlı farklılık gözlemlendiğini tespit etmişlerdir. Aslan Akın ve Atıcı (2015), oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci görüşlerine etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada öğrencilerin tutumlarında olumlu sonuçlara yol açtığı kanısına varmışlardır. Korkusuz ve Karamete (2017), 9. sınıf fizik dersi “basit elektrik devreleri” konusunu içeren elektroGame eğitsel MMORPG oyununun; öğrencilerin bilgisayar tutumuna, fizik tutumuna ve ders başarısına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubu arasında fizik başarısı ve bilgisayar tutumu bakımından anlamlı fark bulunmamış ancak fiziğe yönelik tutumda deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlemlemiştir.

Literatürde tutuma yönelik çalışmalarda, araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermeyen çalışmalara da görülmektedir. Hanbaba (2011), ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi öğretiminde oyunla öğretim yönteminin öğrencinin derse karşı tutumuna etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden tutum açısından anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Bilgin (2018), ortaokullarda kullanılan Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulmacaların sıklıkla yer aldığını, bulmacaların ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kavram öğrenme düzeylerine ve derse karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığını tespit etmiştir. Bayırtepe ve Tüzün (2007), eğitsel bilgisayar oyunlarının ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar dersindeki

başarıları ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine etkilerini araştırmışlardır. Öğrencilerin ön ve son başarı testi sonuçlarına göre her iki grupta da istatistiksel olarak anlamlı bir artış gerçekleşmiş, bununla birlikte öğrencilerin oyun-tabanlı öğrenme ortamı ile anlatıma dayalı öğrenme ortamındaki başarıları ve bilgisayar öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Oyun-tabanlı öğrenme ortamının öğrencilerin hoşuna gittiğini, kaygılarını azalttığını, bireysel olarak öğrenmelerine yardımcı olduğu ve öğrencilerin öğrenmelerini görsel olarak desteklediğini gözlemlemişlerdir.

Araştırma sonucu ve literatürle ilgili tartışmaya bakıldığında zaman öğrencilere kazanımları edindirmeye çalışılırken ders içeriğine eklenen çeşitli alıştırmalar, oyunlar ve dersi zenginleştirmek için kullanılan materyaller olduğu görülmektedir. Çalışmalarda ders içeriğine eklenen bu unsurlarla öğrencilerin akademik başarıları ve öğrencilerin derse karşı tutumları ile bilgilerin kalıcılık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Dersin anlatımına yönelik olarak kullanılan eğitsel oyunlar ya hazır alınmış ya da dersin bütününe hitap edecek şekilde üretilmemiştir. Ders içeriklerine uygun olarak hazırlanan eğitsel oyunlar, özellikle son zamanlarda dijital olarak hazırlanmıştır. Her şeyin dijitalleştiği bir dünyada bu durum olumlu olarak düşünülse de salgın hastalık sebebiyle eve kapanmak zorunda kalan ve ekrana bağımlı hale gelen öğrenciler için dijital oyunlar bağımlılık yapma tehlikesi oluşturmaktadır. Ayrıca internet ve ekran başında fazla zaman geçiren öğrenciler için sanal dünya tehdit oluşturmaktadır. Öğrencilerin ders dışında fazlasıyla internet ortamında vakit geçirdiği düşünülürse sınıf ortamında kullanılacak ve dersin bütününe hitap edecek şekilde tasarlanan eğitsel oyunlar, dersleri daha verimli hale getirecektir. Araştırma bu yönüyle özgündür. Ayrıca araştırmada tasarlanan eğitsel oyunun içeriği Türkçe dersinin farklı kazanımlarına da uyarlanabilir nitelikte olduğu için çalışma bu bakımdan işlevseldir. Literatürde kullanılan eğitsel oyunlara bakıldığında zaman, oyunların öğrencilere bütüncül bir bakış açısıyla hitap etmediği görülmektedir. Genellikle öğrencileri akademik açıdan değerlendirmekte araç olarak kullanılmış ya da ders içi etkinlik şeklinde tasarlanmıştır. Araştırma için tasarlanan eğitsel oyun öğrencilerin hem bedensel hem dil hem de sanatsal becerilerine hitap etmektedir. Araştırma bu nedenle çok yönlüdür. Ayrıca geliştirilen eğitsel oyun dijital platformda da uygulanabilir. Araştırma bu yönüyle de geliştirilebilir ve yenilenebilir.

Araştırma sürecinde öğrencilerin derse karşı tutumları çok olumlu olmuş ve yeniden bu şekilde derse katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın ğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonunu arttırdığı, oyunda kullanılan farklı dinamikler sayesinde sosyalleşmenin arttığı ve öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini olumlu yönde desteklediği, derse karşı daha istekli oldukları ve eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturduğu söylenebilir.

Araştırma sonrası başarı testinde ve derse karşı tutumla ilgili uygulanan ölçekte n ve son testler arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.



6. KAYNAKÇA

- Akandere, M. (2013). Eğitici Okul Oyunları. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akkuş, Z. ve Aslan, H. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunlarla Kavram Öğretimi. International Journal Social Science Research 2013 Year: 2, Issue:2, ISSN: 2146-8257.
- Alparslan, B. (2019). Eğitsel Oyunların İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini Kullanma Becerilerine Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Angın, Ö. (2019). Eğitsel Oyun Temelli Dinlediğini Anlama Etkinliklerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Başarısı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Ordu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arıcı, B. (2017). Eğitsel Oyunların Almanya’da Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçe Öğrenme Başarılarına Etkisi (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Asan, H. (2019). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine ve Konuşma Kaygılarına Eğitsel Oyunların Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Aslan Akın, F. ve Atıcı, B. (2015). Oyun Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Öğrenci Başarısına Ve Görüşlerine Etkisi. Turkish Journal of Educational Studies, 2 (2) Mayıs 2015
- Aşçı, A. U. (2019) Eğitsel dijital oyunların 6. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi. Journal of International Social Research, 12(62).
- Atasay, A. (2008). Kavram Öğretimi Sürecine Yönelik İçerik Geliştirme Aracının Tasarlanması ve Kullanışlılığı. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Atasayar, A. (2008). Kavram Öğretimi Sürecine Yönelik İçerik Geliştirme Aracının Tasarlanması Ve Kullanışlılığı. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.

- Atasoy, Ü. (2019). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyunlar Yoluyla Kavram Öğretimi. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atatürk, M.K. (1927). Nutuk.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayırtepe, E., ve Tüzün, H. (2007). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 41-54.
- Bayram, B. (2015). 8. Sınıf T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde harita üzerinde oynanan kutu oyunları kullanımının öğrenci başarıları ve hatırlama tutmaya etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2019). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (A. Arı, Çev.) Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bilgin, D. (2018). Türkçe Dersinde Bulmaca İle Kavram Öğretiminin Öğrenci Başarısına Ve Derse Karşı Tutma Etkisi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Böke, K. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. (K. Böke, Dü.) İstanbul: Alfa.
- Büyüköztürk, Ş.(2019). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, S. (2017). Fen bilimleri dersi maddenin değişimi ünitesinde eğitsel oyunların kullanılmasının 5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve derse karşı tutumuna etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cevher, T. Y. (2019). Öge Gösterim Kuramına Dayalı Kavram Öğretiminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Creswell, J. W. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (M. Bütün , & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çağır, S. (2020). Sosyal Bilgiler Kavramlarının Öğretiminde Zekâ Ve Akıl Oyunları. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematiksel oyun geliştirme süreçlerinin başarı, tutum ve problem çözme stratejilerine etkisi (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiftçi, Ö. , Çeçen, M. (2019). Kelime Öğretimi. Güzel, A. (Ed.), Karatay, H. (Ed.), Türkçe Öğretimi El Kitabı (S. 331- 343). Ankara: Pegem Akademi.
- Çoban, B. , Nacar, E. (2015). Ortaokullarda Eğitsel Oyunlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demirel, Turgay. 2015. Zekâ Oyunlarının Türkçe ve Matematik Derslerinde Kullanılmasının Ortaokul Öğrencileri Üzerindeki Bilişsel ve Duyuşsal Etkilerinin Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Devecioğlu, Y. , Karadağ, Z. (2014). Amaç, Beklenti Ve Öneriler Bağlamında Zekâ Oyunları Dersinin Değerlendirilmesi. **Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. C. IX. S. I: 41-61.
- Eğitimi Notları Kitapçığı. <http://www.tuzder.org/> [19.12.2019]
<https://tuzder.org/egitimler/zeka-ve-akil-oyunlari-egitmenligi-egitimi/>
- Elktamış, M. (2019). Kelime Bilgisi. Kavruk, H. (Ed.), Kurnaz, H. (Ed.), Türkçe Öğretimi (S. 175- 199). Ankara: Nobel.
- Engin, A. O., Seven M.A, Turhan, V. N. (2010). Oyunların Öğrenmedeki Yeri ve Önemi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. c. 4. s. 2: 110-120.
- Ergin, M. (2007). *Orhun Abideleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Erol, S. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanımı. (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gedik, M. (2016). Ortaokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Başarı Ve Kalıcılığa Etkisi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* [Taed], 58, Erzurum 2017, 453-464.

- Gülsoy, T. (2013). 6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Etkisi. Niğde Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Güneş, F. (2017). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar Ve Modeller. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürer, B., ve Arslan, N. (2017). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Yöntemi ile Öğretimin Öğrenci Başarısına ve Derse Tutumuna Etkisi. Journal of Values Education, 15(34).
- Güzel, A. (Ed.) , Karatay, H. (Ed.) (2019). Türkçe Öğretimi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Güriş, S. , Astar M. (2019). Spss İle İstatistik . İstanbul: Der Yayınları
- [Http://2023vizyonu.Meb.Gov.Tr/Doc/2023_Egitim_Vizyonu.Pdf](http://2023vizyonu.Meb.Gov.Tr/Doc/2023_Egitim_Vizyonu.Pdf)
- <http://www.turkbeyintakimi.com/tarihce/#1486989772046-13840933-a65d>
- <https://www.tzv.org.tr/#/> . 2018. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı: Ankara. MEB.
- Hanbaba, L. (2011). Oyunla öğretim yönteminin ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi başarı ve tutumuna etkisi (Yüksek Lisans Tezi).Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Işık, H. (2009). Atatürk' Ün Gençliğe Hitabesi Üzerine. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 29.
- Işık, İ. ve Semerci, N. (2016). İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine İngilizce Kelime Öğretiminde Eğitsel Oyunların Akademik Başarıya Etkisi. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1): 787-804.
- İslamoğlu , H., & Alınacı, Ü. (2019). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Beta.
- Karagül, S. (2018). Türkçe Öğretiminde Basamaklı Öğretim. Ankara: Eğiten Kitap
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karasar, Niyazi. 2005. Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayıncılık.
- Kavak, S., Ö. (2014). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Derslerinde Çoklu Zeka Kuramı Temelinde Kavram Öğretimi. İstanbul Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kavruk, H. (Ed.), Kurnaz, H. (Ed.) (2019). Türkçe Öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, S. ve Elgün, A. (2014). Eğitsel Oyunlar İle Desteklenmiş Fen Öğretiminin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi 329-342 Ocak 2015 Cilt:23 No:1.
- Korkmaz, S. (2018). Eğitsel Oyun Geliştirerek Desteklenen Fen Bilimleri Öğretiminin Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkusuz, M. E. ve Karamete, A.(2017). MMORPG Türünde Geliştirilen Bir Eğitsel Oyunun Basit Elektrik Devreleri Ünitesine Uygulanması ve Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi ESTÜDAM Eğitim Dergisi 2017 Ocak (2. Cilt, 1. Sayı).
- Kurt, E. (2018). Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Kavram Öğretiminde Animasyon ve Hikâye Kullanımının Başarıya Etkisi (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurt, M. , Altay, J. Ve Kara, M. (2012). İlköğretim Türkçe 8 Öğrenci Çalışma Kitabı. İstanbul: Enderun Matbaacılık.
- Marangoz, D. , Demirtaş, Z. (2017) Mekanik Zekâ Oyunlarının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Zihinsel Beceri Düzeylerine Etkisi. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, C. 10. S. 53: 612-621.
- MEB. 2013. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları Zeka Oyunları Dersi 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. 2018. Türkçe Dersi Öğretim Programı, (İlkokul Ve Ortaokul 1,2, 3, 4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. 2004. **Sosyal Bilgiler Öğretim Programı**: Ankara. MEB.
- _____. Eğitim Vizyonu. [10.12.2019]
- _____. 2012. Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı (1-4 sınıflar). Ankara: MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Mitchell, B. L. (2012). Game Design Essential. Indiana: John Wiley & Sons.
- Öz, F. (2011). Uygulamalı Türkçe Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Öz, Nimet. 2019. Sosyal Bilgilerde Yaratıcı Dramanın Kavram Öğretimine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkan, Z. (2018). Bir Eğitsel Oyun Tasarım Modeli Önerisi: Oyun Tasarımı Anahtarı. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pehlivan, H. (1997). Örnek Olay ve Oyun Yoluyla Öğretimin Sosyal Beceriler Dersinde Öğrenme Düzeyine Etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Senemoğlu, N. (2015). Gelişim Öğrenme Ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sevim, S. (2019). Eğitsel Oyunlar Aracılığıyla Kelime Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Anlama Becerilerine Etkisi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Söylemez, Y. (2019). Öğrenme Ve Öğretim Yaklaşımlarının Türkçe Öğretimine Yansımaları. Ünal Topçuoğlu F. (Ed.), Türkçe Öğrenme Ve Öğretim Yaklaşımları (S. 75- 104). Ankara: Nobel.
- Şahin, F. (2019). Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Ses Olayları Konusunda Geliştirilen Eğitsel Oyunun Akademik Başarıya Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, S. , Karaaslan T. , Ercan H. , Çoban Ş. (2018). Etkinliklerle Kavram Öğretimi. Ankara: Eğiten Kitap.
- Şimşek, A. (Ed.) (2006). İçerik Türlerine Dayalı Öğretim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, A. (2017). Öğretim Tasarımı. Ankara: Nobel.
- Taşpınar, M. (2017). Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamalı Nicel Veri Analizi. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşpınar, M. , Bünyamin, A. (2002). Öğretim Model, Strateji, Yöntem Ve Becerileri/Teknikleri: Kavramsal Boyut. **Eğitim Araştırmaları**. C. 2. S. 8: 207–215.
- Topçuoğlu Ünal, F. (Ed.) (2019). Türkçe Öğrenme Ve Öğretim Yaklaşımları. Ankara: Nobel.

- Topçuoğlu Ünal, F. , Köse M. (2014). Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı:2 Cilt:3
- Torun, F. (2011). Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tural, A. (2011). Sosyal Bilgilerde Yapılandırmacı Yaklaşımla Kavram Öğretimine Yönelik Model Geliştirme. Doktora Tezi.Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türkçe Sözlük (2005). Ankara: Tdk Yayınları.
- Türkiye Zeka Vakfı. 2019. [19.12.2019] Türkiye Zeka Vakfı,
- Tüm Üstün Zekalılar Derneği. 2013. TÜZDER, Zekâ ve Akıl Oyunları Eğitimci
- Türk Beyin Takımı. 1992. John Locke ve Eğitim. [19.12.2019].
- Türktaş, R. (2011). Yapılandırılmış Grid Test Tekniğinin Türkçe Eğitiminde Kavram Öğretimine Katkısı (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uluğ, F. (1993). Okulda Başarı. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Ülgen, G. (2004). Kavram Geliştirme Kuramlar Ve Uygulamalar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yavuzylmaz, M. (2018). Eğitsel oyun destekli takım-oyun-turnuva yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin „elektrik“ konusundaki akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yeşilkaya, İ. (2013). 7. sınıf sosyal bilgiler dersi" zaman içinde bilim" ünitesinin eğitsel oyun yöntemi ile öğretimi, Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Malatya.
- Yeşiltaş, E. ve Öztürk, T. (2015). Sosyal Bilgiler Dersi Vatandaşlık Konularının Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Akademik Başarıya Etkisi. e International Journal of Educational Research Volume: 6 Issue: 2 Spring 2015 pp.86-101.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde NitelAraştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

- Yıldız, E., Şimşek, Ü. ve Aras, H. (2017). Eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin sosyal becerileri, okula ilişkin tutumları ve fen öğrenimi kaygıları üzerine etkisi. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 11(1), 381-400.
- Yörükoğlu, A. (1983). Çocuk Ruh Sağlığı. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.



EKLER

EK 1: ATATÜRK' ÜN GENÇLİĞE HİTABESİ KELİME TESTİ

1- Aşağıdaki cümlelerden hangisinde “görev” kelimesiyle aynı anlama gelen bir kelime kullanılmıştır?

- A. Savunma sanayisindeki gelişmeler ülkenin güvenliği için önemlidir.
- B. Türk yapımı eşyalar almayı her zaman tercih etmeliyiz.
- C. Vatanımıza olan vazifelerimizi yerine getirmeliyiz.
- D. Sanat dünyasında kişiliğinden çok eserleriyle tanınan biriydi.
- E.

2- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “istiklâl” sözcüğü cümlelerin anlamına uygun olarak kullanılmamıştır?

- A. İstiklâl Marşı şairi Mehmet Akif'i törenle andık.
- B. Milletler var oldukları günden beri istiklâl savaşı veriyorlar.
- C. Selçuklular Anadolu'da istiklal kurdular.
- D. İstiklalini kazanamamış bir millet tarih sayfasında yer edinemez.

. Sebze ve meyveleri yaz aylarında dolapta..... .

. rahat bir hayat sürmek istiyorsan çalışmalısın.

. Bir millet her şeyden çok dilinde yaşatır.

3- Yukarıdaki cümlelerdeki boşluğa gelecek kelimeler belirlendiğinde hangisi dışta kalır?

- A. muhafaza etmek-
- B. mevcudiyet
- C. bilfiil
- D. istikbal

4- Aşağıdaki altı çizili kelimelerin eş anlamlısı düşünüldüğünde hangisi dışta kalır?

. Seni savunmak zorunda kaldığım için üzgünüm.

. Bu dünyada sığındığım tek varlık kitaplarımdır.

. Bu zorunlulukların büyük bir aile olmamızdan kaynaklandığını düşünüyorum.

- A. Müdafaa etmek

- B. Dahili
- C. Yegane
- D. Mecburiyet
- E.

5- Aşağıda anlamları verilen kelimeler ile eşleştirme yapıldığında hangisi dışta kalır?

- . yoksun bırakmak . Yararlanılan uygun şart veya durum
. Gerçekleştirilmesi zamana bağlı istek . Durum, tavır, hâl
- A. mahrum etmek
 - B. emel
 - C. imkan
 - D. şerait

Böylesi bir güç savaşının emsali daha önce görülmedi

6- Yukarıda altı çizili sözcüğün eş anlamlısı aşağıdaki seçeneklerin hangisinde vardır?

- A. Bugünlerde herkese karşı soğuk davranıyor.
 - B. Bu müzenin benzeri İstanbul'da yapılıyor.
 - C. Bu kumaşın aynısını annem bana aldı.
 - D. Rakibinin zayıf yönlerini iyi biliyordu.
- İnsanın elde ettiği kendine olan güvenini artırır.
- 7- Yukarıda verilen boşluğa aşağıdaki kelimelerden hangisinin getirilmesi uygun olur?

- A. Mümessil
- B. Galibiyet
- C. Tahsil
- D. Vaziyet

KELİME	ANLAMI
Cebren	Zor kullanarak

Tersane	Gemilerin yapıldığı yer
Mahiyet	Önceden belli olmayan bir şeyin görünür duruma gelmesi
Hile	Birini aldatmak, yanıltmak için yapılan düzen

8- Tabloda yer alan hangi kelimenin anlamı doğru olarak verilmemiştir?

- A. Cebren
- B. Tersane
- C. Mahiyet
- D. Hile

9- Aşağıdaki kelimelerden hangisinin zıt anlamlısı yanlış verilmiştir?

KELİME	ZIT ANLAMLIISI
Bitap	Dinç
Harap	Süslü
Bedhah	Dost
Hıyanet	İyilik

. İnsanların kapılmış olmalarından korkarım.

. Onun için yapmayacağı şey yoktur.

. Başka ülkeleri işgal altına alan kişilere..... denir.

10- Yukarıdaki cümlelerde boş bırakılan yere aşağıdaki kelimelerden hangisi getirilemez?(dalalet- menfaat-müstevli-tevhid etmek)

- A. Dalalet
- B. Menfaat
- C. Tevhid etmek
- D. Müstevli

11- “Çocuğun ahvali hiç iyiye gitmiyordu.” cümlesindeki “ahval” kelimesi yerine aşağıdaki sözcüklerden hangisi getirilemez?

- A. Durum
- B. Hal
- C. Şekil
- D. Vaziyet

- 1. Zapt etmek- zorla almak
- 2. Asil-soylu
- 3. Muhtaç-ihitiyaç
- 4. Zaruret-zorunluluk

12- Yukarıda numaralandırılmış sözcüklerden hangileri eş anlamlılık bakımından doğru eşleştirilmemiştir?

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

- 1. Ayşe: “Temsilci” kelimesinin eş anlamlısı “mümessil”dir.
- 2. Mehmet: “ Sevgide üstün tutulan” anlamına gelen kelime” aziz”dir.
- 3. Can: Bir şeyin nasıl olduğunu belirten, onu başka şeylerden ayıran özellik “mahiyet”tir.
- 4. Tuğba: “Elverişli zaman dilimi” anlamına gelen kelime “namüsaıt”tir.

13- Yukarıda kelime anlamlarını söyleyen öğrencilerden hangisi yanlışlık yapmıştır?

- A. Ayşe
- B. Mehmet
- C. Can
- D. Tuğba

EK 2: İZİN DİLEKÇESİ
Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Türkçe Dersinde Oyun İle Kavram Öğretiminin Öğrencinin Derse Karşı Tutumuna Ve Söz Varlığına Etkisi” adıyla,29 Mart- 16 Nisan tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Türkçe dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin kavram öğrenimine ve derse karşı tutumlarına etkisi nasıldır?

Araştırma Uygulaması: Anket şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :Nilgün EYİĞÜN SAY
İletişim bilgileri :eyigunsay@gmail.com 05066874756

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi

.....

.....***’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.*** (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :
Telefon Numarası :

EK 3: TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

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

EK 4: GÖRÜŞME FORMLARI

BİL, BUL, ÇEVİR OYUNU KATILIMCI ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Bu görüşme formu ile oyun hakkındaki düşüncelerinizi öğrenmeyi amaçlıyoruz. Görüşleriniz tarafımdan yazılacak olan yüksek lisans tezinde kullanılacaktır.

Katkımız için teşekkür ederim.

Nilgün EYİGÜN SAY

Sınıfınız: Beşinci sınıfım

1- Oyunu oynarken sözcükleri bulmak kolay oldu mu?

Hayır, zorlandım.

2- Oyunda en çok neyi beğendin?

Bekleme durağını beğendim.

3- Oyunda en çok neyi sevmedin?

Kırmızı zarfları

4- Oyun sana göre eğlenceli miydi?

Evet, eğlenceli bir oyun.

5- Bütün renklerdeki zarflara ulaşma şansın oldu mu?

Hayır olmadı.

6- Bu oyuna ne eklemek ya da bu oyundan neyi çıkarmak istersin?

Zaman kısıydı. Oyun hemen bitti. Kırmızı zarfları çıkarın.

7- Oyunu tekrar oynamak ister misin?

Evet isterim.

BİL, BUL, ÇEVİR OYUNU KATILIMCI ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Bu görüşme formu ile oyun hakkındaki düşüncelerinizi öğrenmeyi amaçlıyoruz. Görüşleriniz tarafımdan yazılacak olan yüksek lisans tezinde kullanılacaktır.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Nilgün EYİGÜN SAY

Sınıfınız: 7 / d

1- Oyunu oynarken sözcükleri bulmak kolay oldu mu?

Kolay oldu.

2- Oyunda en çok neyi beğendin?

Bekleme sırasında çıkan müzikleri

3- Oyunda en çok neyi sevmedin?

Sevmedığım bir şey olmadı.

4- Oyun sana göre eğlenceli miydi?

Eğlenceliydi.

5- Bütün renklerdeki zarflara ulaşma şansın oldu mu?

Ulaştım ve rasgele kazandım.

6- Bu oyuna ne eklemek ya da bu oyundan neyi çıkarmak istersin?

Paket azdı. Öğretmen biraz daha yaratabiliirdi.

7- Oyunu tekrar oynamak ister misin?

Evet.

BİL, BUL, ÇEVİR OYUNU KATILIMCI ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Bu görüşme formu ile oyun hakkındaki düşüncelerinizi öğrenmeyi amaçlıyoruz. Görüşleriniz tarafımdan yazılacak olan yüksek lisans tezinde kullanılacaktır.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Nilgün EYİGÜN SAY

Sınıfınız: 6-a

1- Oyunu oynarken sözcükleri bulmak kolay oldu mu?

Bazılarını bulmak kolay olmadı.

2- Oyunda en çok neyi beğendin?

Etkinlikleri çok beğendim. Beklenen durumundaki sonaktaki oyunlar çok güzeldi.

3- Oyunda en çok neyi sevmedin?

Birinci ip uclarını sevmedim.

4- Oyun sana göre eğlenceli miydi?

Evet.

5- Bütün renklerdeki zarflara ulaşma şansın oldu mu?

Hayır.

6- Bu oyuna ne eklemek ya da bu oyundan neyi çıkarmak istersin?

Çıkarmak istediğim bir şey yok. Süresi azdı. Süre uzun dursa kelimeleri bulabilirdim.

7- Oyunu tekrar oynamak ister misin?

Evet.

BİL, BUL, ÇEVİR OYUNU KATILIMCI ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Bu görüşme formu ile oyun hakkındaki düşüncelerinizi öğrenmeyi amaçlıyoruz. Görüşleriniz tarafından yazılacak olan yüksek lisans tezinde kullanılacaktır.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Nilgün EYİGÜN SAY

Sınıfınız: 8-C

1- Oyunu oynarken sözcükleri bulmak kolay oldu mu?

Kırmızı zarflardaki kelimeler zor geldi. Onları bulmak kolay olmadı. Diğer renkler: buldum.

2- Oyunda en çok neyi beğendin?

Bekleme durumundaki oyunları çok beğendim.

3- Oyunda en çok neyi sevmedin?

Kırmızı zarfları ve süre çok azdı.

4- Oyun sana göre eğlenceli miydi?

Evet.

5- Bütün renklerdeki zarflara ulaşma şansın oldu mu?

Evet ulaştım ama kırmızıyı bilemedim.

6- Bu oyuna ne eklemek ya da bu oyundan neyi çıkarmak istersin?

Kırmızı zarfları kullanabiliriz. Süre eklenebilir.

7- Oyunu tekrar oynamak ister misin?

Evet, isterim.

BİL, BUL, ÇEVİR OYUNU UYGULAYICI ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Bu görüşme formu ile oyun hakkındaki düşüncelerinizi öğrenmeyi amaçlıyoruz. Görüşleriniz tarafından yazılacak olan yüksek lisans tezinde kullanılacaktır.

Katkınız için teşekkür ederim.

Nilgün EYİGÜN SAY

Öğretmenlikte kaçınıcı yılınız? 8. yılın

1- Oyunu oynarken öğrenciler sözcükleri kolay öğrendiler mi?

Oyun esnasında kelimeyi anlatarak ve öğrenmek için caba sarf ettiler. Bu da kelimeyi öğrenmelerinde kolaylık sağladı.

2- Oyun oynanırken sınıfın atmosferi nasıldı?

Öğrenciler heyecanlı, mutlu ve oyunu bir an önce oynamak için sabırsızdı.

3- Öğrenciler oyunu oynarken süreç eğlenceli geçti mi?

Çok eğlendiler.

4- Öğrenciler süreç boyunca bütün kelimelere ulaşabildiler mi?

Süreç yeterince kaldı. Tüm kelimelere ulaşabilmeleri için daha uzun bir süre gerekli.

5- Oyunun olumlu ve olumsuz özellikleri sizce nelerdir?

Sınıftaki tüm öğrenciler oyuna katılmak için istekliydi. Bu çok olumlu. İzin içinde tüm öğrenciler dahil oldu. Çocuklar eğlenerek öğrendi. Tek olumsuzluk sürenin yetersizliği.

Önerileriniz:

BİL, BUL, ÇEVİR OYUNU UYGULAYICI ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Bu görüşme formu ile oyun hakkındaki düşüncelerinizi öğrenmeyi amaçlıyoruz. Görüşleriniz tarafımdan yazılacak olan yüksek lisans tezinde kullanılacaktır.

Katkınız için teşekkür ederim.

Nilgun EYİĞÜN SAY

Öğretmenlikte kaçınıcı yılınız? 8

1- Oyunu oynarken öğrenciler sözcükleri kolay öğrendiler mi?

Gayet kolay öğrendiler.

2- Oyun oynanırken sınıfın atmosferi nasıldı?

Oyun oynayan öğrenciler çok eğlenirken diğer öğrenciler bir süre sonra sıkıldı.

3- Öğrenciler oyunu oynarken süreç eğlenceli geçti mi?

Oyun oynama esnasında, oyun oynayan öğrenciler çok eğlendi.

4- Öğrenciler süreç boyunca bütün kelimelere ulaşabildiler mi?

Süre uzatılrsa (Şu an 4 hafta) öğrenciler tüm kelimelere ulaşabilir. Fakat 2 deerte ortalama yarıdan az kelimeye ulaşıldı.

5- Oyunun olumlu ve olumsuz özellikleri süreçte nelerdir?

Oyunun olumlu yanı kelime öğretimi ve eğlence sağlıyor. Olumsuz yanı çok uzun olması ve oyun dışında kalan sığra öğrencilerin sıkılması.

Önerileriniz:

Her öğrenci farklı kelimeye katkıabilir.

1-2-3. ipuçları aynı anda verilebilir.

Sözcükler bulunduğunda soru anlamıyla birlikte tahtaya ve deftere yazılıp öğrencilerin çalışması sağlanabilir.

ELL, BİL, DÜŞÜK OYUNU UYGULAYICI ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Bu görüşme formu ile oyun hakkındaki düşüncelerinizi öğrenmeyi amaçlıyoruz. Görüşleriniz tarafımdan yazılacak olan yüksek lisans tezinde kullanılacaktır.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Nirgün ETİGÜN SAY

Öğretmenlikte kaçınıcı yılınız? 6.

1- Oyunu oynarken öğrenciler sözcükleri kolay öğrendiler mi?

Öğrenciler sözcükleri kolay öğrendiler.

2- Oyun oynanırken sınıfın atmosferi nasıl idi?

Olumlu, enerjik ve heyecanlı bir atmosfer vardı.

3- Öğrenciler oyunu oynarken süreç eğlenceli geçti mi?

Süreç eğlenceli geçti. Etkinlik kısımlarında çok eğlendiler. Beklenen Durağı'nda kalmak istiyorlardı.

4- Öğrenciler süreç boyunca bütün kelimelere ulaşabildiler mi?

Hayır, bunun için süre yeterli değildi. Süre daha uzun tutulabilirdi. Çünkü etkinliklerin yapılış zamanı alıyor.

5- Oyunun olumlu ve olumsuz özellikleri sizce nelerdir?

Süre daha uzun tutulmalı. Oyun sahəsi etkinlikler için yeterli değildi. Birinci ve ikinci ip ucu birlikte verilmeli. Öğrenciler süreç boyunca aktiflerdi. Önerileriniz: Kırmızı zarftaki kelimeleri kimse bilmedi. Bu kelimeler için ek ipuçları konulmalıdır. Oyun sahəsi uzatılmalıdır.

PİL, BUL, ÇEVİR OYUNU UYGULAYICI ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Bu görüşme formu ile oyun hakkındaki düşüncelerinizi öğrenmeyi amaçlıyoruz. Görüşleriniz tarafından yazılacak olan yüksek lisans tezinde kullanılacaktır.

Katkınız için teşekkür ederim.

Nilgün EYİĞÜN SAY

Öğretmenlikte kaçınıcı yılınız? 12. yılını çalışmaktayım.

1- Oyunu oynarken öğrenciler sözcükleri kolay öğrenediler mi?

Metin çocukların seviyesinin üstünde idi. Sözcükleri bulmakta birkaç öğrenci zorluk çekti.

2- Oyun oynanırken sınıfın atmosferi nasıldı?

Oyunun başında öğrenciler kuralları öğrenmekte zorlandılar. Oyunu merakla karşıladılar, heyecanlı idiler.

3- Öğrenciler oyunu oynarken süreç eğlenceli geçti mi?

Bazı öğrenciler sözcüklerin anlamını bulmakta zorlandı ancak yarışma havasında idi. Hedefe ulaşmak için gaza sarf ettiler ve etkiler eğlenceliydi.

4- Öğrenciler süreç boyunca bütün kelimelere ulaşabildiler mi?

Bütün kelimelere ulaşılmadı. Süre yeterli değildi.

5- Oyunun olumlu ve olumsuz özellikleri sizce nelerdir?

Öğrencilerin dikkatini ve ilgisi çeken bir oyundu. Süre kıstıydı, daha uzun tutulabilirdi.

Önerileriniz:

EK 5: UYGULAMA İZİNLERİ



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-78971437-20-24094820
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Nilgün EYİĞÜN SAY)

13/04/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi; İbrahim Çeçen Üniversitesi 23160563 sayılı ve 26.03.2021 tarihli yazısı;

İbrahim Çeçen Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Nilgün EYİĞÜN SAY ' ın "Türkçe Dersinde Oyun ile Kavram Öğretiminin Öğrencinin Söz Varlığını Geliştirmesine ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi" konulu tez çalışmasını müdürlüğümüze bağlı resmi ortaokul , resmi İmam - Hatip ortaokullarında uygulanması uygun görülmüş olup;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Faruk TEKİN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Ahmet Vezir BAYCAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 4722809443

Bilgi için: Nesim ZARİÇ

E-Posta:

Unvan : Öğretmen

Kap Adresi : meb@ku01.kap.tr

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden 8422-cba2-3d63-9f92-8bb5 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-78971437-605.01-24192361
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Nilgün EYİĞÜN SAY)

14.04.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi; Valiliğin 24094820 sayılı ve 13.04.2021 tarihli yazısı

İlgi yazısına istinaden Nilgün EYİĞÜN SAY ın "Türkçe Dersinde Oyun ile Kavram Öğretiminin Öğrencinin Söz Varlığını Geliştirmesine ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi" konulu tez çalışmasında gerekli desteklerin sağlanması hususunda;

Gereğini rica ederim.

Mehmet Faruk TEKİN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK;
- Valilik Oluru
- İlgi Yazısı ve Ekleri

DAĞITIM
YERLERİ;
- 7 İlçe Kaymakamlığı (İlçe MEM)
- Merkez İlçe Ortaokul Müdürlükleri

Adres :

Telefon No : 4722809443
E-Posta :
Kop Adresi : meb@hs01.kop.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Nesim ZARİÇ

Unvan : Öğretmen

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.korgun.meb.gov.tr> adresinden 6491-7663-3252-a01c-49a5 kodu ile kayıt edilebilir.

AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

Tarih: 08.09.2021

Sayı: 2

KONU:

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 04.08.2021 tarih ve E.15530 sayılı yazısı

KISACA ÖZET:

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi yazısına istinaden Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ danışmanlığını yaptığı, yüksek lisans öğrencisi Nilgün EYİĞÜN SAY'ın **"Türkçe Dersinde İle Kavram Öğretiminin Öğrencinin Derse Karşı Tutumuna ve Söz Varlığına Etkisi"** başlıklı bilimsel araştırması için kurulumuzdan izin istenmiş olup, araştırma dosyası belirtilen ekinde kurulumuza gönderilmiştir.

KONU İLE İLGİLİ KİŞİLER:

Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ, Nilgün EYİĞÜN SAY

KONU İLE İLGİLİ YARARLANILAN VERİLER / KAYNAKLAR / DOKÜMANLAR

1. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 04.08.2021 tarih ve E.15530 sayılı yazısı
2. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinin Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Yönergesi
3. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Etik İlkeleri
4. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi,
5. Helsinki Bildirgesi,
6. Dünya Hekimler Birliğinin ilke Bildirgeleri,
7. Amerikan Kimya Demeyi (ACS) ilkeleri
8. Amerikan Psikologlar Derneği'nin (APA) Deontoloji ilkeleri,
9. TÜBİTAK Araştırma - Yayın Etiği,
10. T.C. Anayasası, Yasalar ve ilgili mevzuat

Yapılan etik kurul toplantısı sonuçları;

1. Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ'in danışmanlığını yaptığı, yüksek lisans öğrencisi N. EYİĞÜN SAY'ın araştırmacılığını yaptığı araştırma dosyası kurul üyelerine gönderilmiştir. konusu dosya kurul üyeleri tarafından incelenerek, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu 08.09.2021 tarihi saat 13:30'da araştırma ile ilgili başvuruyu görüşmeye Prof. Dr. Güray OKYAR başkanlığında toplanmıştır.

2. Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ'in danışmanlığını yaptığı, yüksek lisans öğrencisi N. EYİĞÜN SAY'ın araştırmacılığını yaptığı araştırma dosyası Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Yönergesi madde 3, 9, 10, 11, 12 ve 13'e göre incelenmiştir. yapılacak araştırmaya izin verilmesine mevcut oy birliğiyle karar verilmiştir.