



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE SINIFLARINDA
OYUNLAŞTIRILMIŞ KONUŞMA ETKİNLİKLERİNİN İLETİŞİM
İSTEKLİLİĞİNE ETKİSİ**

DUYGU ENGİN TOKSUN

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ ERDİ ŞİMŞEK

BARTIN-2025



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE SINIFLARINDA OYUNLAŞTIRILMIŞ
KONUŞMA ETKİNLİKLERİNİN İLETİŞİM İSTEKLİLİĞİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Duygu ENGİN TOKSUN

JÜRİ ÜYELERİ

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Erdi ŞİMŞEK

Üye : Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN

Üye : Doç. Dr. Kadri KURAM

BARTIN-2025

KABUL VE ONAY

Duygu ENGİN TOKSUN tarafından hazırlanan “YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE SINIFLARINDA OYUNLAŞTIRILMIŞ KONUŞMA ETKİNLİKLERİNİN İLETİŞİM İSTEKLİLİĞİNE ETKİSİ” başlıklı bu çalışma, 16.04.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :

Üye :

Üye :

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitimi Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun/...../20... tarih ve 20...../.....-..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa Sabri GÖK

Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Dr. Öğr. Üyesi Erdi ŞİMŞEK danışmanlığında hazırlamış olduğum “YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE SINIFLARINDA OYUNLAŞTIRILMIŞ KONUŞMA ETKİNLİKLERİNİN İLETİŞİM İSTEKLİLİĞİNE ETKİSİ” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

16.04.2025

Duygu ENGİN TOKSUN

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın her aşamasında bilgi ve deneyimiyle bana rehberlik eden, desteğini esirgemeyen tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Erdi ŞİMŞEK'e ve jüri üyelerim Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN ile Doç. Dr. Kadri KURAM hocalarıma çok teşekkür ederim. Eğitim hayatım boyunca yanımda olan kıymetli aileme en içten teşekkürlerimi sunarım. Hayatımda çok önemli yere sahip olan rahmetli dedelerim Reşat Turgut ENGİN ile Hasan Nevzat KAYMAKCI'yı saygı, özlem ve minnetle anıyorum

Duygu ENGİN TOKSUN

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE SINIFLARINDA OYUNLAŞTIRILMIŞ KONUŞMA ETKİNLİKLERİNİN İLETİŞİM İSTEKLİLİĞİNE ETKİSİ

Duygu ENGİN TOKSUN

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Yabancılar Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Erdi ŞİMŞEK

Bartın-2025, sayfa: 87

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında oyunlaştırılmış konuşma etkinliklerinin iletişim istekliliği üzerindeki etkisini incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bu araştırmaya A2 ve B2 seviyelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 16 uluslararası öğrencinin katılım sağlamış ve geliştirilen etkinliklerin uygulanması sonucunda yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinin ardından ortaya çıkan bulgular tematik tablolarla yorumlanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar oyunlaştırılmış etkinlik kullanımının konuşma istekliliğini artırdığını, öğrencilerin kelime dağarcığındaki gelişimi ve sosyal etkileşimi desteklediğini, ayrıca öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu yükselttiğini göstermektedir. Diğer taraftan, oyunlaştırılmış konuşma etkinliklerinin öğrencilerin telaffuz becerilerinin gelişimini destekleyebileceği de bulgulardan ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar, oyunlaştırılmış etkinliklerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkili bir yöntem olarak kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: İletişim istekliliği, konuşma becerisi, oyunlaştırma, Türkçe öğretimi, yabancı dil öğretimi.

ABSTRACT

M.Sc. Thesis

THE EFFECT OF GAMIFIED SPEAKING ACTIVITIES ON WILLINGNESS TO COMMUNICATE IN TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Duygu ENGİN TOKSUN

Bartın University

Graduate School

Department of Teaching Turkish as a Foreign Language

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Erdi ŞİMŞEK

Bartın-2025, pp: 87

The aim of this study is to examine the impact of gamified speaking activities on willingness to communicate in Turkish as a foreign language classroom. Adopting a qualitative research approach, the study involved 16 international students learning Turkish as a foreign language at A2 and B2 proficiency levels. Following the implementation of specially designed activities, semi-structured interviews and classroom observations were conducted. The findings, obtained through content analysis, were interpreted using thematic tables. The results indicate that the use of gamified activities enhances students' willingness to speak, supports vocabulary development and social interaction, and increases their motivation to learn the language. Furthermore, the findings suggest that gamified speaking activities may also contribute to the improvement of students' pronunciation skills. Overall, the study demonstrates that gamified activities can be an effective method in teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: Foreign language teaching, gamification, speaking skill, Turkish teaching, willingness to communicate

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	ii
BEYANNAME	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
EKLER DİZİNİ.....	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Alt problemler	3
1.4. Araştırmanın Önemi.....	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6. Tanımlar	4
2. LİTERATÜR ÖZETİ.....	6
2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	6
2.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Beceriler	9
2.1.1.1. Dinleme Becerisi	11
2.1.1.2. Konuşma Becerisi.....	12
2.1.1.3. Okuma Becerisi.....	14
2.1.1.4. Yazma Becerisi	15
2.2. İletişim İstekliliği.....	16
2.2.1. İletişim İstekliliği Kavramı ve Kapsamı	18
2.2.2. İletişim İstekliliğini Etkileyen Faktörler	18
2.2.2.1. Bireysel Faktörler	19
2.2.2.2. Çevresel Faktörler	20
2.2.2.3. Sosyal Faktörler.....	21
2.2.2.4. Kültürel Faktörler	21
2.2.3. Yabancı Dil Öğretiminde İletişim İstekliliğinin Rolü	22
2.2.3.1. İletişim İstekliliği ve Dil Edinimi İlişkisi	23

2.2.3.2. İletişim İstekliliği ve Dil Öğretim Yöntemleri	23
2.2.3.3. İletişim İstekliliği ve Kültürlerarası Yeterlilik	24
2.3. Oyunlaştırma.....	26
2.3.1. Oyunlaştırma Kavramı ve Temel Bileşenleri	27
2.3.1.1. Oyunlaştırmanın Tanımı ve Gelişimi	27
2.3.1.2. Oyunlaştırmanın Mekanik Bileşenleri	28
2.3.1.3. Oyunlaştırmanın Psikolojik Temelleri ve Motivasyon Unsurları.....	29
2.3.2. Eğitimde Oyunlaştırma Uygulamaları.....	30
2.3.3. Dil Öğretiminde Oyunlaştırma	32
2.3.4. Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Oyunlaştırmanın Rolü.....	34
2.3.5. Eğitimde Oyunlaştırmaya Getirilen Eleştiriler	35
2.4. İlgili Çalışmalar	36
3. MATERYAL VE METOT	38
3.1. Araştırma Modeli.....	38
3.2. Çalışma Grubu.....	38
3.3. Veri Toplama Araçları	40
3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	40
3.3.2. Odak Grup Görüşme Formu	40
3.4. Uygulama Süreci.....	41
3.5. Verilerin Analizi.....	42
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	44
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	44
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	47
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	51
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	55
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	57
5.1. Sonuçlar	57
5.2. Öneriler.....	58
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	58
KAYNAKLAR.....	60
EKLER	70
ÖZGEÇMİŞ	86

TABLolar DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
3.1: Öğrencilerin demografik özellikleri	39
4.1: Konuşma etkinliklerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisine yönelik görüşler.....	44
4.2: Konuşma etkinliklerinin günlük hayatta dil kullanımına etkisine yönelik görüşler	45
4.3: Geleneksel ve oyunlaştırılmış etkinliklerin karşılaştırılmasına yönelik görüşler	46
4.4: Oyunlaştırılmış konuşma etkinliklerinde Türkçe konuşma istekliliğindeki değişime yönelik görüşler	47
4.5: Konuşma etkinliklerinin sınıf içi iletişim istekliliğine etkisine yönelik görüşler	49
4.6: Oyunlaştırılmış konuşma etkinliklerinin grup çalışmaları deneyimleri ve grup dinamiklerine etkisine yönelik görüşler	50
4.7: Türkçe öğretiminde öğrencilerin karşılaştığı temel dilsel zorluklar ve çözüm önerilerine yönelik görüşler	51
4.8: Konuşma etkinliklerinde katılımcıların etkinliklere yönelik önerileri.....	52
4.9: Katılımcı görüşlerine göre faydalı bulunan oyunlaştırma öğeleri.....	53
4.10: Katılımcıların ek görüş ve önerileri	54
4.11: Gözlem notları analizi tablosu	55

EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
No	No
EK 1. Görüşme soruları	70
EK 2. Odak grup görüşmesi soruları.....	72
EK 3. Gözlem notları	73
EK 4. Etkinlikler	74
EK 5. Çevrim içi etkinliklerden görüntüler.....	84
EK 6. Etik kurul onayı	85



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

KISALTMALAR

Ydtö : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Ydt : Yabancı Dil Olarak Türkçe
İi : İletişim İstekliliği



1. GİRİŞ

Küreselleşen dünyada yabancı dil öğreniminin önemi her geçen gün daha da belirginleşmektedir. Türkiye'nin jeopolitik konumu, ekonomik ilişkileri ve kültürel etkileşimleri sayesinde Türkçe, yabancı dil olarak öğrenilmesi talep edilen diller arasında dikkate değer bir yere sahiptir (Metcalf, 2013). Yabancı dil öğretiminin temel hedeflerinden biri, bireylerin hedef dilde işlevsel ve bağlama duyarlı biçimde iletişim kurabilme yeterliliğini kazanmalarını sağlamaktır. Ancak yabancı dil sınıflarında öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirme ve iletişim kurma süreçlerinde çeşitli kaygılar yaşadıkları; bu durumun da iletişim istekliliğini olumsuz yönde etkilediği gözlemlenmektedir (Kadızoğlu, 2024).

İletişim istekliliği, bireyin belirli bir bağlamda iletişim kurmaya istekli olması ya da bu tür bir etkileşimden kaçınma eğilimini ifade etmektedir. Yabancı dil öğretiminde iletişim istekliliğinin artırılması, öğrenenlerin dil yeterliliklerini geliştirme sürecinde hayati bir rol oynamaktadır (Gültekin ve Balcı, 2017). Son yıllarda eğitim alanında öne çıkan oyunlaştırma yaklaşımı, öğrenenlerin motivasyonlarını artırmada ve kaygı seviyelerini düşürmede etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Yıldız ve Tepeli, 2024). Oyunlaştırılmış etkinlikler aracılığıyla bu faktörlerin olumlu yönde desteklenmesi, öğrenenlerin hedef dilde daha fazla iletişim kurma istekliliği geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Bu bağlamda, söz konusu araştırma; yabancılara Türkçe öğretiminde oyunlaştırmanın yabancı dil öğretimindeki potansiyelini ortaya koymasından önemli bir ihtiyaca yanıt vermektedir (Aktaş ve Gündüz, 2009).

Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oyunlaştırılmış konuşma etkinliklerinin öğrenenlerin iletişim istekliliği üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Oyunlaştırmanın temel bileşenleri olarak kabul edilen rekabet, iş birliği, ödüllendirme ve eğlence unsurlarının öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki motivasyon ve katılım düzeyini nasıl etkilediği araştırılmıştır (Şahingöz ve Çetin, 2024).

1.1. Problem Durumu

Tüm dünya için gereklilik hâline gelen yabancı dil öğretimi, ülkemizde de son yıllarda

önemle üzerinde durulan ve çeşitli çalışmaların yürütüldüğü bir alan hâline gelmiştir. “Son yıllarda eğitim, ekonomik ilişkiler vb. nedenlerden dolayı yabancıların Türkçeye olan ilgi ve taleplerinde artış gözlenmektedir” (Melanlıoğlu vd., 2012: 242). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, öğrencilerin hedef dilde iletişim kurma konusunda yaşadıkları çekinceler ve isteksizlik önemli bir sorun olarak kabul edilmektedir. Bu sorunun temelinde; dil kaygısı, hata yapma korkusu, öz güven eksikliği ve sınıf içi iletişim fırsatlarının sınırlı olması gibi çeşitli etkenlerin yer aldığı belirtilmektedir (Karaarslan ve Altuntaş, 2016). Özellikle geleneksel öğretim yöntemlerinin egemen olduğu öğretim ortamlarında, öğrencilerin edilgen bir öğrenci konumunda kalmaları ve iletişimsel uygulamalara yeterli düzeyde yer verilmemesi, dil öğretiminin temel hedeflerinden biri olan iletişimsel yeterliğin gelişimini önemli ölçüde sekteye uğratmaktadır (Çelik, 2019).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan bir diğer önemli sorun ise, öğrenenlerin düşük motivasyon düzeyleri ve derse katılım konusundaki isteksizlikleridir. Geleneksel öğretim yöntemleri, öğrencilerin ilgisini çekmekte yetersiz kalmakta; bu durum sınıf içi etkileşimi sınırlandırmakta, özellikle konuşma becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkilemekte ve öğrenenlerin hedef dilde iletişim kurma istekliliklerini azaltmaktadır (Özdemir, 2018). İletişim istekliliğinin düşük olması, öğrenenlerin dil gelişimini yavaşlatmakta ve öğrenme sürecinin etkililiğini sınırlamaktadır. Sınıf ortamında yeterli pratik yapma imkânı bulamayan öğrenciler, teorik bilgilerini uygulamada zorlanmakta ve hedef dilde kendilerini ifade etme konusunda güvensizlik yaşamaktadır. Bu sorun, Türkçenin özgün dil bilgisi yapısı ve sözdizimi nedeniyle daha da belirgin hâle gelmektedir (Tiryaki, 2013). Son yıllarda, oyun tabanlı öğrenme ya da oyunlaştırma yaklaşımı eğitimde giderek yaygınlaşan bir uygulama alanı hâline gelmiştir. İsmail vd., (2019) bu eğilimi ortaya koyarken, Wang ve Lieberoth (2016) bu yöntemlerin geleneksel öğretim yaklaşımlarına kıyasla daha olumlu etkiler yarattığını belirtmiştir. Araştırmalar, özellikle dijital oyunlaştırma araçlarının kullanımının, geleneksel yöntemlere göre daha yüksek öğrenci katılımı ve motivasyonu sağladığını vurgulamaktadır (Karaarslan ve Altuntaş, 2016).

Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişim istekliliğini artırmaya yönelik yenilikçi ve etkili yöntemlerin araştırılması ve uygulanması bir zorunluluk hâline gelmiştir. Oyunlaştırılmış konuşma etkinliklerinin, öğrenenlerin iletişim istekliliği üzerindeki etkisini incelemek; alandaki metodolojik eksikliklerin giderilmesine ve literatüre önemli katkılar sunulmasına yardımcı olacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede oyunlaştırılmış etkinliklerin iletişim istekliliği üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın bir diğer amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan geleneksel konuşma etkinlikleri ile oyunlaştırılmış etkinliklerin, sınıf içi katılım üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı olarak değerlendirmektir. Bu sayede oyunlaştırma tekniklerinin, öğrencilerin derse olan ilgilerini ve katılımlarını ne ölçüde etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek örnek oyunlaştırma etkinlikleri meydana getirildiğinden, farklı dil seviyelerindeki öğrenciler için uygun oyunlaştırma tekniklerinin belirlenmesi ve bu tekniklerin sınıf içi uygulamada etkililiğinin değerlendirilmesi de mümkündür.

1.3. Alt problemler

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde oyunlaştırılmış konuşma etkinliklerinin kullanılması hakkında A2 ve B2 düzeyindeki öğrencilerin görüşleri nelerdir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde oyunlaştırılmış konuşma etkinliklerinin yabancı dilde iletişim kurma istekliliğine etkisi nedir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 ve B2 seviyesi öğrencilerinin oyunlaştırılmış konuşma etkinlikleri sırasında karşılaştığı zorluklar ve çözüm önerilerine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Oyunlaştırılmış konuşma etkinlikleri sırasında tutulan gözlem notlarına göre elde edilen sonuçlar nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişim istekliliğinin geliştirilmesi, etkili dil edinimi açısından oldukça önemli bir unsurdur (Gültekin ve Balcı, 2017). Bu çalışma, oyunlaştırma yöntemleriyle desteklenen konuşma etkinliklerinin iletişim istekliliği üzerindeki etkilerini araştırarak, alandaki metodolojik eksikliklerin giderilmesine katkı sunacak mahiyettedir. Oyunlaştırılmış konuşma etkinliklerinin tasarımı ve uygulama süreçleri bağlamında elde edilen bulguların, sınıf içi konuşma etkinliklerinin verimliliğini

artırmaya yönelik pratik çözümler sunduğu söylenebilir. Ayrıca bu bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oyunlaştırma yöntemlerinin farklı dil seviyelerinde ne ölçüde etkili olduğunu ortaya koyarak, seviyeye uygun etkinliklerin geliştirilmesine rehberlik edebilecek niteliktedir. Elde edilen bulguların, Türkçe öğretim programlarının geliştirilmesi ve ders materyallerinin iyileştirilmesi noktasında yol gösterici olabileceği söylenebilir. Araştırma sonuçları, oyunlaştırma alanında yapılacak yeni araştırmalara temel oluşturabilecek niteliktedir. Ayrıca çalışmanın bulguları, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yenilikçi yaklaşımların yaygınlaştırılmasına ve öğretim kalitesinin artırılmasına katkı sağlayabilir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma aşağıdaki sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür:

1. Araştırma, 2024-2025 akademik yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi TÖMER biriminde A2 seviyesinde Türkçe öğrenen 11 uluslararası öğrenci ile Bartın Üniversitesi TÖMER biriminde B2 seviyesinde Türkçe öğrenen 5 uluslararası öğrenci olmak üzere toplam 16 öğrenciyle sınırlıdır.
2. Çalışma kapsamında uygulanan oyunlaştırılmış konuşma etkinlikleri, sekiz haftalık bir uygulama süreciyle sınırlıdır.
3. Çalışma grubunun demografik özellikleri, belirtilen TÖMER birimlerinde öğrenim gören 16 uluslararası öğrencinin bireysel özellikleriyle sınırlıdır.
4. Araştırmanın nitel verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem notları aracılığıyla elde edilen bulgularla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Türkçeyi ana dili olarak konuşmayan bireylere, belirli bir program çerçevesinde ve sistemli bir şekilde Türkçe dil becerilerinin kazandırılması sürecidir.

Oyunlaştırma: Oyun tasarım öğeleri ve oyun mekaniklerinin; eğitim gibi oyun dışı bağlamlarda, motivasyonu ve katılımı artırmak amacıyla kullanılmasına yönelik sistematik bir yaklaşımdır.

İletişim İstekliliği: Bireyin, belirli bir durumda ve belirli kişi ya da kişilerle iletişim kurmaya yönelik gönüllülük düzeyini ifade eden psikolojik bir hazırbulunuşluk durumudur.

Oyunlaştırılmış Konuşma Etkinlikleri: Oyun mekaniklerinin (puan, rozet, seviye, rekabet, iş birliği vb.) konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere entegre edildiği öğretim uygulamalarıdır.

TÖMER: Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin kısaltmasıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik faaliyetlerin yürütüldüğü kurumsal yapıyı ifade eder.



2. LİTERATÜR ÖZETİ

Bu bölümde öncelikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temelleri ele alınmış, sonra da öğretiminde iletişim istekliliği kavramının temel kuramları ile öğrencilerin yabancı dilde iletişim kurma istekliliğini etkileyen faktörler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Oyunlaştırma ise bu kuramsal çerçeve içerisinde, öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki psikolojik engelleri aşmalarına yardımcı olan etkili bir pedagojik araç olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, ilgili ana ve alt başlıklar bu bölümde sırasıyla açıklanmıştır.

2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Küreselleşmenin etkisi ve Türkiye'nin uluslararası alandaki artan önemi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimini son yıllarda giderek daha önemli hâle getirmiştir. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması, kendine özgü ses bilgisi ve sözdizimi özelliklerini beraberinde getirmekte; bu durum, öğretim sürecinde özel yaklaşım ve yöntemlerin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Ersoy, 2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, temel dil becerilerinin birbiriyle bağlantılı ve bütünleşik bir şekilde öğretilmesi gerektiği, alan uzmanlarının üzerinde hemfikir olduğu bir yaklaşımdır. Türkçe öğretim sürecinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin birbirini destekleyecek şekilde ve eş zamanlı olarak geliştirilmesinin kritik önemi birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır. Dil becerilerinin birbirinden kopuk olmadan, dengeli ve sistemli bir şekilde kazandırılması, öğrenenlerin Türkçeyi günlük yaşam durumlarında ve gerçek iletişim bağlamlarında işlevsel olarak kullanabilme yetkinliğine ulaşmalarını mümkün kılacaktır. Bu bütüncül yaklaşım, Türkçenin yapısal özelliklerinin daha iyi anlaşılmasına ve dil edinim sürecinin doğal akışına uygun bir öğrenme ortamı yaratılmasına olanak tanımaktadır (Kurudayıoğlu ve Güngör, 2017).

Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinin (okuma, yazma, konuşma, dinleme) dengeli bir biçimde geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu beceriler arasında özellikle konuşma ve dinleme, hedef dilde iletilen mesajların doğru anlaşılması ve etkili iletişim kurulması bakımından belirleyici rol oynamaktadır. Dolayısıyla, yabancı dil öğrenen bireylerin konuşma ve dinleme süreçlerinde karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi ve verimli bir

dinleme eğitiminin planlanması önem arz etmektedir (Büyükkız, 2014). Bu süreçte öğrencilerin dil seviyelerine uygun otantik materyallerin kullanılması, kültürel unsurların öğretime dâhil edilmesi ve iletişimsel yaklaşımın benimsenmesi, etkili öğrenmeyi destekleyen temel faktörlerdir. Ayrıca teknolojik araçların ve dijital platformların dil öğretim sürecine entegre edilmesi, öğrencilerin motivasyonunu artırmanın yanı sıra öğrenme sürecini daha etkileşimli ve verimli kılmaktadır (Ersoy, 2017).

Öte yandan, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin farklı kültürel ve dilsel geçmişleri mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle bireyselleştirilmiş öğretim stratejilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe arasındaki benzerlikler ve farklılıklar dikkate alınarak oluşturulan dil öğretim programları, öğrenme sürecinin etkinliğini ve başarısını artırabilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve güncel öğretim yöntem ile tekniklerinin yakından takip edilerek uygulanması, Türkçe öğretiminin genel kalitesini yükselten önemli faktörler arasında yer almaktadır (Tiryaki, 2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan materyallerin niteliği, öğretim sürecinin başarısını doğrudan etkilemektedir. Ders kitaplarının yanı sıra görsel-işitsel materyallerin, teknolojik araçların ve otantik malzemelerin kullanımının, öğrencilerin dil edinim sürecine olumlu katkı sağladığı birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır (Boylu ve Çangal, 2014). Ayrıca kültürel öğelerin dil öğretim materyallerine entegre edilmesinin, öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve dil öğrenim sürecini hızlandırdığı yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur. Çeşitlendirilmiş ve zengin içerikli öğretim materyalleri, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap ederek Türkçe öğretiminin etkililiğini artırmakta ve dil becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016).

Polatcan (2018) yaptığı araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin iletişim kurma isteklerinin yüksek olduğunu, Türkçe ve Türk kültürüne karşı olumlu bir tutum sergilediklerini ortaya koymaktadır. Öğretim elemanlarının da öğrencilerin Türkçe iletişim kurma isteklerini artırmayı hedefledikleri, ancak bu süreçte çeşitli sorunlarla karşılaştıkları belirtilmiştir. Polatcan, iletişim istekliliğini etkileyen bireysel faktörler arasında kaygı, öz güven, motivasyon ve kişilik özelliklerini sıralamaktadır. Bu durumun sınıf içi etkileşim bağlamında yalnızca öğrencilerin değil, öğreticilerin motivasyonu açısından da önem taşıdığı vurgulanmaktadır. Güneş'in (2011) çalışmasında ifade edildiği üzere, öğrenci merkezli ve iletişimi ön planda tutan dil öğretim ortamları bu süreçte kritik bir rol

üstlenmekte ve öğretim ortamlarının temel bileşenleri hâline gelmektedir. Geleneksel sınav sistemleriyle karşılaştırıldığında, süreç odaklı değerlendirme yaklaşımlarının daha kapsamlı ve gerçekçi veriler sunduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nın (CEFR) dil yeterlilik ölçütleri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de önemli bir referans noktası olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin dil gelişiminin sürekli ve çok boyutlu olarak izlenmesi, dil öğretim sürecinin etkililiğini artırmakta ve öğrencilerin bireysel gelişim alanlarının belirlenmesine olanak tanımaktadır (Göçer, 2017).

Kültürel öğelerin Türkçe öğretim sürecine dâhil edilmesi, dil ve kültür ilişkisinin ayrılmaz bir bütün olduğu gerçeğiyle yakından ilişkilidir. Kültürel öğelerin dil öğretim sürecine entegre edilmesi, öğrencilerin hedef dile ve kültüre yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (İşcan, 2017). Özellikle Türk edebiyatı, müziği, sineması ve geleneksel sanatları gibi kültürel unsurların öğretim materyallerine dâhil edilmesi, öğrencilerin dilsel becerilerinin yanı sıra kültürel farkındalıklarının da gelişmesine olanak tanımaktadır. Kültürlerarası iletişim yetisinin geliştirilmesinin, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri olması gerektiği araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Tapan, 1995). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişim, farklı dilsel becerileri gerektirir. Dolayısıyla öğrencilerin zihinlerinde oluşacak her yeni metin örüntüsünün, günlük yaşamda uygulanabilir ve işlevsel olması gerekmektedir. Bu doğrultuda hedeflenen temel amaç, öğrencilerin öğrendikleri yabancı dili farklı bağlamlarda mümkün olduğunca bağımsız, otonom ve yaratıcı bir şekilde kullanmalarını sağlamak; bunun yanı sıra öğrenme süreçlerinde etkili teknikler geliştirmelerine olanak tanımadır.

Dijital teknolojilerdeki hızlı ilerleme, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da yenilikçi metodolojilerin benimsenmesini zorunlu hâle getirmektedir. E-öğrenme platformları, akıllı telefon uygulamaları ve sosyal ağlar, Türkçenin etkileşimli öğretimine imkân sağlayan değerli araçlar olarak öne çıkmaktadır (Altun, 2015). Günümüzde uzaktan eğitim olanaklarının yaygınlaşması sayesinde coğrafi sınırlar ortadan kalkmakta ve dünyanın çeşitli yerlerindeki öğrenciler Türkçe öğrenme kaynaklarına daha rahat ulaşabilmektedir. Teknoloji entegrasyonlu dil öğretim yöntemleri, öğrenen otonomisini güçlendirmekte ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini mümkün kılmaktadır. Bu teknolojik araçlar, özellikle Türkçenin sesletim özellikleri ve dil bilgisel yapılarının öğretiminde zengin görsel-işitsel olanaklar sunmaktadır (Kurudayıoğlu ve Güngör, 2017).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinin başarıya ulaşmasında, eğitimcilerin sahip olduğu mesleki donanım belirleyici bir rol oynamaktadır. Türkçe öğreten öğretmenlerin güçlü bir alan bilgisine, etkili öğretim yöntemlerine ve kültürlerarası diyalog yeterliliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, Türkçe öğretmenliği lisans programlarında yabancılara Türkçe öğretimi konusunda uzmanlaşma fırsatlarının genişletilmesi ve mesleğe devam eden öğretmenler için düzenli mesleki gelişim eğitimlerinin sağlanması kritik öneme sahiptir (Mete ve Gürsoy, 2013). Öğretmenlerin farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin özel ihtiyaçlarını dikkate almaları ve kültürlerarası yetkinliklerini geliştirmeleri, etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasında temel bir gerekliliktir. Bu yeterlilikler, Türkçenin yalnızca dilsel boyutlarıyla değil, kültürel bağlamıyla da öğretilmesini sağlayacaktır (Polat ve Dilidüzgün, 2015). Öğrencilerin ana dillerinin yapısal özelliklerinin Türkçeden farklı olması, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan zorluklardan biridir. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması, ses uyumu kuralları ve özne-nesne-yüklem sıralaması gibi özellikleri, farklı dil ailelerinden gelen öğrenciler için zorluk oluşturabilmektedir. Bu bağlamda karşılaştırmalı dilbilim çalışmaları, Türkçe öğretiminde önemli bir rehber niteliği taşımaktadır. Özellikle Avrupa dillerini konuşan öğrenciler için Türkçedeki ünlü uyumu ve eklemeli yapı kavramlarının anlaşılması zaman almakta; bu zorlukların üstesinden gelmek için özel öğretim stratejileri geliştirilmesi gerekmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin gelecekteki konumu ve gelişimi, Türkiye'nin uluslararası platformdaki kültürel, diplomatik ve ticari etkileşimlerinin artmasıyla yakından bağlantılıdır. Türkçenin küresel ölçekte daha geniş kitlelere ulaşabilmesi için bilimsel araştırmaların kalitesinin artırılması, eğitim müfredatlarının belirli standartlara kavuşturulması ve Türk dilinin tanıtımına yönelik etkinliklerin yaygınlaştırılması gerekmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önemli roller üstlenen Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı ve üniversiteler bünyesindeki Türkçe öğretim merkezleri arasında sağlanacak etkin iş birliği ve ortak stratejilerin geliştirilmesi; Türkçenin uluslararası arenada daha fazla tanınmasını ve öğrenilmesini teşvik edecek önemli adımlar olarak değerlendirilmektedir. Bu kurumsal yapıların uyumlu çalışması hem öğretim materyallerinin zenginleştirilmesi hem de nitelikli eğitimci kadrosunun genişletilmesi açısından stratejik bir öneme sahiptir (Alyılmaz, 2010).

2.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Beceriler

Yabancı dil öğrenme, bir dili öğrenmek için gerekli becerilerin edinilmesi sürecidir. Bu beceriler; dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerileridir. Yabancı dil öğreniminde, en

çok sorun yaşanan alan konuşma becerisinin kazanılmasıdır. Bu becerilerin geliştirilmesi sürecinde dil bilgisi ve sözcük öğretimi, destekleyici unsurlar olarak önemli bir rol oynamaktadır. Dinleme ve okuma, “alıcı” beceriler olarak öğrenenlerin Türkçeyle ilk temasını sağlarken; konuşma ve yazma ise “üretici” beceriler olarak, öğrenenlerin dili aktif bir biçimde kullanmalarını gerektirir. Dört temel becerinin bütüncül ve etkileşimli bir yaklaşımla öğretilmesi, dil ediniminin doğal sürecine uygun bir yöntem sunmaktadır (Metcalf, 2013).

Temel becerilerin geliştirilmesinde, öğrencilerin dil düzeyleriyle uyumlu materyal ve etkinliklerin seçilmesi büyük önem taşımaktadır. Örneğin, A1 düzeyinde basit dinleme metinleri ve gündelik yaşam diyalogları kullanılırken; daha ileri düzeylerde, akademik metinler ve karmaşık konuşma örnekleri tercih edilmektedir. Yazma becerisinde, kontrollü yazma çalışmalarından serbest yazma etkinliklerine doğru kademeli bir geçiş yapılması önerilmekte; okuma becerisinde ise anlama stratejilerinin öğretilmesi ve sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi hedeflenmektedir. Konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde, öğrencilerin öz güvenini artıracak iletişim odaklı etkinlikler ve otantik dil kullanım ortamları oluşturmak temel hedef olarak görülmektedir (Keser, 2018).

Ana dili etkinlikleri, sistematik bir sıraya dayanarak; konuşmanın dinlemeyi, okuma ve dinleme süreçlerinin anlamayı, anlamanın ise sözlü ve yazılı ifade süreçlerine dönüşmesini gerektirir (Özdemir, 1983). Benzer şekilde, yabancı dil öğretiminde bu becerilerden birinin eksikliği, diğer becerilerin gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir (Benhür, 2002: 152). Bu nedenle, yabancı dil öğretimi yapılan sınıf ortamlarında tüm dil becerilerine uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması; öğrencilerin seviyesi, memleketi, öğrenme biçimleri ve diğer değişkenler dikkate alınarak materyallerin planlanması büyük önem taşımaktadır. Dil, dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi farklı yönlerden oluşan bir bütündür. Bu beceriler, birbirleriyle sıkı bir ilişki içinde olup aynı zamanda birbirlerini tamamlayıcı niteliktedir (Aktaş ve Gündüz, 2007; Dara, 2000).

Motivasyon, eğitim süreçlerinin en temel unsurlarından biri olarak öne çıkmakta; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise öğretmenlerin bu konuya hassasiyetle yaklaşmaları büyük önem taşımaktadır (Arslan, 2010). Öğretmenler, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalıdır; çünkü bireyler farklı yeteneklere, ilgi alanlarına ve zekâya sahip olup öğrenme biçimleri de bu doğrultuda farklılık göstermektedir. Ölçme ve değerlendirme ise

yalnızca öğrencilerin yeterliliklerini belirlemekle kalmaz; aynı zamanda öğretim sürecinin planlanması, etkinlik ve materyallerin hazırlanması, öğretim sürecinin işleyişinin şekillendirilmesi gibi konularda da kritik bir rol oynar. Öğrenme-öğretme sürecine yön veren bir araç olarak ölçme ve değerlendirme, belirlenen amaçlara ulaşılmasında tüm öğretim öğelerinin etkin bir şekilde kullanılmasını sağlar (Göçer, 2014).

2.1.1.1. Dinleme Becerisi

Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde dinleme becerisi, öğrencilerin dil edinim sürecindeki en temel yapı taşlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Melanlıoğlu (2013), dinleme becerisinin diğer tüm dil becerilerinin gelişimini destekleyen bir altyapı oluşturduğunu; Türkçedeki seslerin doğru şekilde algılanmasının ise genel anlama ve konuşma performansı üzerinde doğrudan etkili olduğunu belirtmektedir. Sistematik ve amaca uygun şekilde tasarlanmış dinleme etkinlikleri, öğrencilerin Türkçenin fonetik özelliklerine, vurgu biçimlerine ve tonlama kalıplarına aşinalık kazanmalarını kolaylaştırmaktadır. Özellikle Türkçe öğrenimine yeni başlayan öğrenciler için Vandergrift ve Goh'un (2012) ortaya koyduğu bağlamdan anlam çıkarma teknikleri ile dinleme öncesinde yapılandırılmış hazırlık çalışmalarının uygulanması, dinleme becerilerinin gelişimine önemli katkılar sunduğu çeşitli araştırmalarda kanıtlanmıştır. Bu stratejiler, öğrencilerin dinlediklerini anlamlandırma sürecini hızlandırmakta ve dinleme kaygısını azaltmaktadır.

Dinleme becerisi, bireylerin dil edinim sürecinde kazandıkları ilk beceri olmasına rağmen, materyal çeşitliliği bakımından diğer dil becerilerine kıyasla ihmal edilen bir alan olarak dikkat çekmektedir. Etkili bir öğrenme ortamının oluşturulabilmesi için uygun dinleme etkinlikleri ve materyallerinin kullanılması büyük önem taşımaktadır (İşcan ve Aydın, 2012: 236). Günlük yaşamın incelenmesi sonucunda bireylerin zamanlarının %42'sini dinlemeye, %32'sini konuşmaya, %15'ini okumaya ve %11'ini yazmaya ayırdıkları belirlenmiştir (Doğan, 2012: 12). Dinleme becerisinin etkin şekilde geliştirilmesinde, gerçek hayattan alınan çeşitli ve özgün dinleme materyallerinin kullanımı, öğrencilerin Türkçeyi farklı bağlamlarda anlama kapasitelerini artırmada önemli bir rol oynamaktadır. Doğal konuşma örnekleri, güncel haber bültenleri, Türk müzikleri ve sinema filmleri gibi otantik kaynakların dinleme çalışmalarında kullanılması; öğrencilerin hem derse olan ilgilerini artırmakta hem de Türk kültürünü daha yakından tanımalarına olanak sağlamaktadır.

Ayrıca dijital teknolojilerle zenginleştirilmiş dinleme etkinliklerinin, öğrencilere kendi öğrenme tempolarına uygun biçimde tekrar yapma ve ilerleme imkânı sunduğu; bu yönüyle farklı öğrenme tarzlarına sahip bireylere hitap eden daha kapsayıcı bir öğrenme deneyimi yarattığı ifade edilmektedir (Yılmaz ve Şeref, 2015). Dinleme becerisindeki gelişimin ölçülmesi konusunda ise, sonuç odaklı değerlendirme yerine süreç temelli değerlendirme yöntemlerinin tercih edilmesinin; öğrencilerin dinleme sırasında kullandıkları stratejileri geliştirmelerine ve kendi öğrenme süreçlerini daha bilinçli şekilde yönetebilmelerine katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Göçer, 2017).

2.1.1.2. Konuşma Becerisi

Konuşma becerisi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan bireylerin hedef dilde düşüncelerini ve duygularını aktarabilmelerini sağlayan temel bir iletişim yetkinliği olarak ön plana çıkmaktadır. Büyükkız ve Hasırcı (2013) Türkçe konuşma becerisinin geliştirilmesinde doğru sesletim alıştırmalarının, günlük yaşamda sıkça kullanılan kalıplaşmış ifadelerin ve gerçek iletişim ortamlarını yansıtan interaktif etkinliklerin kritik rolüne dikkat çekmektedir. Etkili konuşma etkinliklerinin hazırlanma sürecinde; öğrenenlerin dil yeterlilik düzeyleri, motivasyon kaynakları ve bireysel öğrenme gereksinimleri gibi faktörlerin dikkate alınması, konuşma becerisinin ediniminde başarıyı artıran unsurlar arasında yer almaktadır. Ladousse (2002) konuşma becerisinin dil öğreniminde en zorlu kazanım süreçlerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Özellikle öğrenenlerin en çok güçlük yaşadıkları alanın konuşma becerisi olduğu vurgulanmaktadır. Etkili bir iletişim becerisi kazandırılması için, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşma yeterliklerinin geçerli ve güvenilir bir şekilde belirlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Konuşma becerisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en temel iletişim araçlarından biri olarak kabul edilmektedir. Günlük yaşamda karşılaşılan farklı durumlarda etkili bir şekilde kendini ifade edebilme, akademik ve profesyonel ortamlarda başarılı olma gibi gereksinimler düşünüldüğünde, bu becerinin geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Konuşma becerisi, öğrencilerin hedef dilde düşüncelerini aktarabilmelerini, sosyal etkileşim kurabilmelerini ve kültürlerarası iletişim gerçekleştirebilmelerini sağlamaktadır. Ayrıca bu beceri, diğer dil becerilerinin gelişimini de destekleyerek öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif rol üstlenmelerine katkıda bulunmaktadır (Gültekin ve Balcı, 2017).

Konuşma becerisinde motivasyon, dil öğrenim süreçlerinin temel taşlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin motivasyonlarının artırılması için derslerde sürekli Türkçe konuşulması önemli bir yöntemdir; zira dil öğrenimi esasen konuşma pratiğiyle ilerler. Tıpkı yabancı bir dil konuşan akranları arasında bırakılan bir çocuğun, herhangi bir eğitim almaksızın o dili öğrenmesi gibi, sınıf ortamında da Türkçe öğretimi tamamen Türkçe yapılmalı ve öğrenciler Türkçe konuşmaya teşvik edilerek cesaretlendirilmelidir. Öğrenciler, ezber ve taklit yoluyla dili konuşmaya başladıklarında, gramer kurallarını da bu süreçte kendiliğinden kavrayabilirler. Motivasyon bazen öğreticinin sıcak bir gülümsemesiyle, bazen yaptığı bir espiyle sağlanabilir. Ancak, yabancı dil öğreniminde bireylerin zaman zaman motivasyon kaybı yaşamaları muhtemeldir. Bu bağlamda, öğretmenler dil öğrenenlerin motivasyonlarını yüksek tutmak adına çeşitli yöntemler ve stratejiler geliştirmekle yükümlüdür. Bu durum, yabancılara Türkçe öğretiminde başarının anahtarlarından biridir.

Konuşma becerisinin geliştirilmesi, öğrencilerin öz güvenini artırmakta ve dil öğrenme motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir. Sınıf içi etkileşimli etkinlikler, rol yapma çalışmaları, tartışma ortamları ve gerçek yaşam durumlarına dayalı konuşma pratikleri, öğrencilerin Türkçeyi etkili bir biçimde kullanmalarına olanak tanımaktadır. Bu süreçte, öğrencilerin hata yapma endişesini aşmaları, telaffuz ve akıcılık konularında gelişim göstermeleri ve Türkçenin kendine özgü söyleyiş özelliklerini kavramaları büyük önem taşımaktadır. Konuşma becerisinin etkili bir şekilde geliştirilmesi, öğrencilerin hedef dilde başarılı bir iletişim kurabilmelerini ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmelerini sağlamaktadır (Çelik, 2019). Konuşma becerisinin etkin şekilde geliştirilmesinde, gerçek hayattaki iletişim durumlarını yansıtan öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin dil kullanım yetkinliklerini kayda değer ölçüde geliştirmektedir. Öte yandan, Boylu ve Çangal (2014) araştırmalarında, dil öğrenme sürecinde sıkça görülen konuşma endişesinin üstesinden gelmeye yönelik belirli tekniklerin ve destekleyici bir sınıf atmosferinin oluşturulmasının, öğrencilerin Türkçe sözlü ifade kapasitelerinde belirgin iyileşmeler sağladığını ortaya koymaktadır. Konuşma becerisindeki gelişimin ölçülmesi ve değerlendirilmesi sürecinde ise Yıldız ve Tepeli (2015) geleneksel sınav yöntemleri yerine, gerçek iletişim durumlarını içeren performans değerlendirme yaklaşımlarının benimsenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşımlarda öğrencilere gelişim alanlarını gösteren detaylı ve yapıcı dönütler verilmesi, konuşma yetkinliğinin sürekli gelişimini destekleyen önemli faktörler arasında yer almaktadır.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR), 2001 yılında Avrupa Konseyi tarafından yayımlanan; dil öğrenimi, öğretimi ve değerlendirmesi için geliştirilen kapsamlı bir çerçeve belgedir. Bu metin, dil kullanımını çeşitli bağlamlarda farklı becerilere göre tanımlayan ve dil yeterliliklerini A1'den C2'ye kadar altı seviyede sınıflandıran uluslararası bir standart sunmaktadır. CEFR, öğrenen merkezli ve eylem odaklı yaklaşımıyla, dil kullanıcılarının gerçek yaşam durumlarında iletişim kurabilme becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır (Aytan, Göksel ve Günaydın, 2024). CEFR' nin en önemli katkılarından biri, farklı eğitim sistemleri ve değerlendirme yaklaşımları arasında şeffaflık ve tutarlılık sağlamasıdır. Bu sayede, bir ülkede alınan dil eğitimi veya sertifikası, başka bir ülkede de tanınabilir ve karşılaştırılabilir hâle gelmiştir. Ayrıca, "yapabilir" tanımlayıcıları ile dil öğrenenlerin hangi düzeyde neleri gerçekleştirebileceklerini açık bir şekilde belirterek hem öğretmenlere hem de öğrenenlere somut hedefler sunmaktadır. Bu özelliği sayesinde, öz değerlendirme ve özerk öğrenme süreçlerini desteklemekte; dil öğrenenlerin kendi ilerlemelerini takip etmelerine olanak tanımaktadır (Öncül, 2020). 2018 yılında güncellenen CEFR, dijital çağın gereksinimlerine uygun yeni tanımlayıcılar ve “aracılık” becerisi gibi ek boyutlar içerecek şekilde genişletilmiştir. Bu güncellemeler, çok dilli ve kültürlerarası yaklaşımları daha fazla vurgulayarak, dil öğretiminin yalnızca dil bilgisel yetkinlik değil, aynı zamanda kültürel farkındalık ve küresel iletişim becerileri kazandırma amacını da taşıdığını göstermektedir. CEFR, bugün sadece Avrupa’da değil, dünya genelinde dil eğitimi politikalarını, öğretim programlarını, ders kitaplarını ve sınav sistemlerini şekillendiren temel bir referans kaynağı hâline gelmiştir (Çelik ve Başutku, 2020).

2.1.1.3. Okuma Becerisi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi, öğrencilerin Türkçe yazılı metinleri anlama ve yorumlama kapasitelerini kapsayan temel bir dil yetkinliğidir. Alyılmaz (2010), okuma yetisinin geliştirilmesinde öğrencilere sunulan metin türlerinin çeşitlendirilmesinin ve bu metinlerin zorluk seviyelerinin kademeli olarak artırılmasının kritik öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Türkçenin eklemeli yapısı ve farklı cümle dizilimi, özellikle Hint-Avrupa dil ailesinden gelen öğrenciler için okuma sürecinde çeşitli zorluklara yol açabilmektedir. Bu doğrultuda Kara (2010) tarafından yürütülen çalışmada, okuma etkinliklerinden önce yapılan hazırlık çalışmalarının öğrencilerin metni kavrama süreçlerini kolaylaştırdığı ve okumaya yönelik motivasyonlarını önemli ölçüde artırdığı tespit

edilmiştir. Okuma becerisinin geliştirilmesinde kullanılacak metinlerin seçimi, öğrencilerin dil seviyelerine ve kültürel arka planlarına uyumlu olmalıdır. Göçer (2017), Türk kültürüne özgü unsurlar içeren metinlerin yalnızca dilsel yeterliliği artırmakla kalmadığını; aynı zamanda öğrencilerin kültürlerarası anlayış ve farkındalık düzeylerini de geliştirdiğini ifade etmektedir.

Polat ve Dilidüzgün (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise, eleştirel okuma yaklaşımlarının sistemli biçimde kazandırılmasının, öğrencilerin metinleri çok yönlü analiz etme ve anlamlandırma kapasitelerini zenginleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okuma becerisindeki gelişimin değerlendirilmesi aşamasında, Mete ve Gürsoy (2013), geleneksel çoktan seçmeli sınavların ötesine geçilmesi gerektiğini savunmaktadır. Araştırmacılar, açık uçlu sorgulama teknikleri, metin özetleme çalışmaları ve ana düşünce belirleme gibi çeşitli değerlendirme yöntemlerinin birlikte kullanılmasının, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini daha bütüncül ve gerçekçi bir şekilde ölçmeye olanak sağladığını vurgulamaktadır.

2.1.1.4. Yazma Becerisi

Yazma becerisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde üretici dil becerilerinin en kapsamlı boyutunu temsil etmektedir. İşcan (2017) yazma yetkinliğinin geliştirilmesinde aşamalı bir yaklaşımın benimsenmesinin; yazma sürecinin fikir üretme, planlama, taslak hazırlama, gözden geçirme ve düzenleme gibi evrelere ayrılarak sistematik biçimde yapılandırılmasının önemine dikkat çekmektedir. Türkçenin kendine özgü yapısal özellikleri — özellikle sondan eklemeli morfolojisi ve diğer dillerden farklılaşan cümle yapısı — yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarında belirgin zorluklar yaşamalarına yol açabilmektedir. Bu bağlamda, Bölükbaş (2011) yapılandırılmış yazma alıştırmalarından daha özgür ve yaratıcı yazma etkinliklerine tedrici bir geçiş sağlanmasının, öğrencilerin yazma becerilerinde kayda değer ilerlemeler ortaya koyduğunu belirtmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel becerilerden biri olan yazma, diğer dil becerilerinin niteliğini de etkilemekte ve genel dil yeterliliği üzerindeki başarıyı desteklemektedir. Aktaş ve Gündüz (2009) yazma becerisini geliştirmenin en etkili yolunun, öğrencilerde yazma motivasyonu ve ihtiyacının uyandırılması olduğunu; ancak birçok öğrencinin bu motivasyonu kendiliğinden hissetmediğini ifade etmektedir. Kuş ve Bakır

(2013) ise yazma becerisi eğitiminde karşılaşılan temel sorunlardan birinin, öğrencilerin ilgisini çekebilecek ve gerçek iletişim ihtiyaçlarına yanıt verebilecek nitelikte yazma aktivitelerinin eksikliği olduğunu vurgulamaktadır.

Yazma becerisinin çok yönlü geliştirilmesinde, farklı yazı türlerinin ve çeşitli yazma amaçlarının öğrencilere tanıtılması, yazılı anlatım kapasitelerinin zenginleşmesine önemli katkılar sunmaktadır. Karatay ve Kartallıoğlu (2016) günlük tutma, geleneksel ve elektronik mektuplaşma, öyküleyici anlatım ve bilgilendirici metinler gibi çeşitli yazı türlerinde uygulama yapmanın; öğrencilerin dil bilgisi yapılarını işlevsel ve doğru biçimde kullanma becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, Altun (2015), dijital teknolojilerle desteklenen yazma uygulamalarının, öğrencilerin ortak yazım projelerinde iş birliği yapmalarına ve yazma süreci boyunca anlık geri bildirimler almalarına imkân tanıyarak, öğrenme sürecini hızlandırdığını ortaya koymuştur.

2.2. İletişim İstekliliği

İletişim istekliliği, yabancı dil öğrenen bireylerin hedef dilde iletişim kurmaya yönelik gönüllülük ve hazırbulunuşluk düzeylerini ifade eden önemli bir psikolojik değişkendir. Öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki başarılarını etkileyen bu kavram; kişisel, durumsal ve çevresel faktörlerin etkileşimiyle şekillenmektedir. İletişim istekliliğinin yüksek olması, öğrencilerin dil öğrenme sürecine daha aktif katılmalarını, sınıf içi ve dışı iletişim fırsatlarını daha etkin değerlendirmelerini ve dolayısıyla dil becerilerinin daha hızlı gelişmesini sağlamaktadır (Metcalf, 2013). İletişim istekliliği, yabancı dil öğreniminde öğrencilerin hedef dilde iletişim kurma arzu ve gönüllülüğünü yansıtan önemli bir değişkendir. MacIntyre vd. (1998) iletişim istekliliğini belirli bir durumda, belirli bir kişi veya kişilerle iletişime girme konusunda bireyin gönüllü olması olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, iletişim istekliliğinin hem sabit bir kişilik özelliği hem de duruma göre değişkenlik gösterebilen bir yapı olabileceğini ortaya koymaktadır.

McCroskey ve Richmond (1987) iletişim kurma istekliliğini, bireyin serbest olduğu durumda iletişimi başlatma olasılığı olarak tanımlamaktadır. Ancak, iletişim yeterliliğinin her zaman iletişim performansını öngörmediği de bilinmektedir (MacIntyre, 2007). MacIntyre (2007) birçok bireyin uzun yıllar boyunca yabancı bir dil öğrenmesine rağmen bu dili aktif olarak konuşan kişiler hâline gelemediğini belirtmektedir. İletişim istekliliği

üzerine yapılan ilk çalışmalar, bu kavramı durağan bir kişilik özelliği olarak ele almış ve bireyin iletişim davranışlarının zaman ya da duruma göre değişmeyeceğini savunmuştur (McCroskey, 1992). Ancak günümüzde, bu anlayış yerini daha dinamik bir yaklaşıma bırakmıştır.

Dil öğreniminde iletişim istekliliği, öğrencilerin öğrendikleri dili sınıf içinde ve dışında kullanma eğilimlerini belirleyen kritik bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Yashima (2002). Japon öğrencilerle gerçekleştirdiği araştırmasında; iletişim istekliliğinin, dil yeterliliği ile pozitif bir ilişki içinde olduğunu ve bu istekliliğin öğrencilerin uluslararası iletişime yönelik tutumlarından etkilendiğini ortaya koymuştur. İletişim istekliliğini etkileyen faktörler, içsel ve dışsal olmak üzere iki ana başlık altında incelenmektedir. İçsel faktörler arasında öğrencinin öz güven düzeyi, yabancı dil kullanımına yönelik kaygısı, konuya ilişkin bilgi birikimi ve içsel motivasyonu yer almaktadır. Dışsal faktörler ise öğrenme ortamının atmosferi, öğretmenin tutum ve yaklaşımı, sınıf içi grup dinamikleri ve kültürel çevre gibi etmenlerden oluşmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında, öğrencilerin Türkçede iletişim kurma istekliliklerinin, öğretmenin sınıf içindeki destekleyici tutumu ve sunduğu etkileşim fırsatlarıyla doğrudan ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin kendilerini güvende ve değerli hissettikleri, hata yapmaktan korkmadıkları, aktif katılıma teşvik edildikleri olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması; Türkçede iletişim istekliliğinin artırılması açısından temel bir ön koşuldur (Bekleyen, 2004).

İletişim istekliliğinin geliştirilmesinde çeşitli öğretim stratejilerinin etkisi, birçok araştırmacı tarafından kapsamlı biçimde incelenmiştir. İletişimsel dil öğretimi metodolojisi ve öğrencileri gerçek iletişim durumlarına hazırlayan görev temelli öğrenme uygulamaları, öğrencilerin iletişim kurma istekliliğini önemli ölçüde artırmaktadır. Drama ve yaratıcı drama temelli etkinlikler, öğrencilerin kendilerini yabancı dilde ifade etme cesaretlerini güçlendirirken, dil kullanımına ilişkin kaygı düzeylerini de azaltmaktadır (Galante, 2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında ise, oyunlaştırma teknikleri ve oyun temelli konuşma aktiviteleri, öğrencilerin Türkçe iletişim kurma motivasyonlarını ve istekliliklerini olumlu yönde etkilemektedir (Demirel ve Kökçü, 2019). İletişim istekliliğinin artırılmasında, öğrenme ortamı, öğretmen tutumu ve kullanılan öğretim yöntemleri temel belirleyiciler arasında yer almaktadır. Destekleyici ve güvenli bir sınıf atmosferi, öğrencilerin kaygı düzeyini azaltarak öz güvenlerini artırmakta ve bu sayede iletişim

istekliliğini olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına uygun iletişimsel etkinliklerin planlanması, grup çalışmalarının teşvik edilmesi ve otantik dil kullanım ortamlarının sunulması, onların hedef dilde iletişim kurma motivasyonlarını güçlendirmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin iletişim istekliliğini destekleyecek stratejiler geliştirmesi ve bunları etkili biçimde uygulaması, başarılı bir yabancı dil öğretimi süreci açısından büyük önem taşımaktadır (Alyılmaz ve Polatcan, 2018).

2.2.1. İletişim İstekliliği Kavramı ve Kapsamı

İletişim istekliliği kavramı, bireyin belirli bir durumda ve zamanda iletişime başlama veya iletişime katılma konusundaki gönüllülüğünü ifade eden psikolojik bir hazırbulunuşluk durumu olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram, ikinci dil edinimi araştırmalarında ortaya çıkmış ve zamanla yabancı dil öğretiminde önemli bir araştırma alanı hâline gelmiştir. İletişim istekliliği; öğrencilerin hedef dildeki yeterlilik düzeyleri, öz güvenleri, motivasyonları, kaygı düzeyleri, kişilik özellikleri ve kültürlerarası farkındalıkları gibi bireysel faktörlerden etkilenmektedir (Alyılmaz ve Polatcan, 2018). İletişim istekliliği, sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda gerçekleşen tüm iletişimsel etkinlikleri kapsamaktadır. Bu kavram, öğrencilerin hem öğretmen ve akranlarıyla olan etkileşimlerini hem de hedef dili konuşan topluluklarla kurdukları iletişimi içermektedir. Ayrıca, iletişim istekliliği yalnızca sözlü iletişimi değil; yazılı iletişimi, beden dilini ve diğer iletişim biçimlerini de kapsamaktadır. Bu bağlamda, iletişim istekliliğinin geliştirilebilmesi için öğrenme ortamının uygun şekilde düzenlenmesi, etkili öğretim stratejilerinin belirlenmesi ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerekmektedir (Gül, 2017). İletişim Kurma İstekliliği (İKİ) kavramı, McCroskey ve Richmond (1987) tarafından tanımlanmış olup, bireyin kendisine fırsat sunulduğunda iletişim kurma niyetini ifade etmektedir. Bu kavram, bireyin serbest kaldığında iletişimi başlatma yönündeki kişilik temelli eğilimini, yani iletişimden kaçınma ya da iletişime açık olma yönelimini yansıtmaktadır (McCroskey, 1992: 77). Ayrıca, bireyin kendi iletişimsel yeterliliğine ilişkin algısının, gerçek yeteneklerinden bağımsız olarak iletişim kurma istekliliği üzerinde önemli bir etkisi olduğu belirtilmektedir (Baker ve MacIntyre, 2000).

2.2.2. İletişim İstekliliğini Etkileyen Faktörler

İletişim istekliliğini etkileyen faktörler, kişisel özelliklerden çevresel koşullara kadar uzanan

geniş bir yelpazede değerlendirilebilmektedir. Dil kaygısı, öğrencinin kendini iletişimsel açıdan yeterli görme düzeyi, öğrenme motivasyonu ve karakteristik özellikleri gibi bireysel faktörlerin; kişinin hedef dilde iletişim kurma arzusunu doğrudan etkilediği belirtilmektedir (MacIntyre vd., 1998). Yabancı dil öğrenim sürecinde, öğrencilerin kendilerine olan güvenleri ile dil kullanım sürecinde yaşadıkları kaygı düzeyi, hedef dilde iletişim kurma isteklerini önemli ölçüde şekillendirmektedir. Dil yeterliliğine güven duyan ve uluslararası iletişime karşı olumlu tutum geliştiren öğrencilerin, iletişim kurmaya daha istekli oldukları çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Yashima, 2002). Bu bağlamda, iletişim istekliliğini etkileyen faktörler genel olarak dört temel kategoride incelenebilir: bireysel, çevresel, sosyal ve kültürel faktörler (Alyılmaz ve Polatcan, 2018). Bu dört kategori, öğrencinin hem içsel dinamiklerini hem de içinde bulunduğu öğrenme ortamını kapsayarak iletişimsel davranışlarını anlamlandırmada bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır.

2.2.2.1. Bireysel Faktörler

İletişim istekliliğini etkileyen bireysel faktörler, öğrencilerin içsel motivasyonları ve karakteristik özellikleriyle yakından ilişkilidir. Öğrencinin hedef dilde iletişim kurma konusundaki öz güveni, algıladığı iletişimsel yeterlilik düzeyi, dil kullanımına ilişkin kaygı seviyesi ve risk alma eğilimi, iletişim istekliliğini doğrudan etkilemektedir. Dil öğrenen bireyler, genellikle kendilerini yeterli hissetmedikleri durumlarda iletişimden kaçınma eğilimi gösterirler ve bu durum, dil gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (MacIntyre vd., 1998). Kişisel psikolojik durumlar ve karakter özellikleri de iletişim kurma istekliliği üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Belirli iletişim bağlamlarında bireyin hissettiği güven, heyecan ve sorumluluk duygusu, iletişime geçme isteğini güçlü bir şekilde etkileyebilmektedir. Dışadönüklük, deneyimlere açıklık ve duygusal denge gibi kişilik özellikleri, bireylerin dil kullanımı konusundaki tercihlerini farklılaştırmaktadır. Uluslararası ilişkilere yönelik olumlu tutumlar ve hedef dil topluluğuna karşı açık bir yaklaşım sergilemek, öğrencilerin iletişim istekliliğini artıran önemli etmenler arasında yer almaktadır (Yashima vd., 2004). Bireysel faktörler arasında; öğrencilerin dil yeterlilikleri, öz-yeterlik algıları, motivasyon düzeyleri, kişilik özellikleri ve kaygı seviyeleri sayılabilir. Özellikle dil kaygısı ve hata yapma korkusu, öğrencilerin iletişim istekliliğini olumsuz etkileyen temel psikolojik engellerdendir. Bununla birlikte, öğrencilerin hedef dile ve kültüre yönelik tutumları, geçmiş öğrenme deneyimleri ve kültürlerarası iletişim becerileri de iletişim istekliliğini şekillendiren önemli bireysel faktörler arasında yer almaktadır.

(Ersoy, 2017).

2.2.2.2. Çevresel Faktörler

Öğrenme ortamının fiziksel ve psikolojik özellikleri, öğrencilerin iletişim istekliliğini etkileyen önemli çevresel faktörler arasında yer almaktadır. Fiziksel çevre koşulları arasında sınıf düzeni, çalışma gruplarının büyüklüğü, oturma planlaması ve teknolojik altyapı gibi unsurlar, öğrencilerin iletişim kurma arzusunu doğrudan etkilemektedir. Küçük gruplar hâlinde yapılan çalışmaların, öğrencilerde rahatlık ve güven duygusu oluşturarak iletişim istekliliğini artırdığı; buna karşın kalabalık sınıf ortamlarının kaygı seviyesini yükselttiği ve iletişim isteğini azalttığı bilimsel araştırmalarla ortaya konmuştur (Cao ve Philp, 2006). İletişimin gerçekleştiği fiziksel ortamın yanı sıra; zaman, mekân ve kullanılan iletişim kanallarının özellikleri de bireylerin iletişim motivasyonunu etkileyebilmektedir. Örneğin, gürültülü bir ortamda bulunmak, zaman baskısı hissetmek ya da uygun olmayan fiziksel koşullarda iletişime geçmek, öğrencilerin iletişim istekliliğini azaltabilir. Bununla birlikte, teknolojik imkânlarla ve iletişim araçlarına erişim de günümüzde iletişim istekliliğini etkileyen önemli çevresel faktörlerden biri hâline gelmiştir (Alyılmaz ve Polatcan, 2018). Sınıfın fiziksel düzeni, grup büyüklüğü, tartışılan konuya olan aşinalık, iletişim etkinliğinin türü ve iletişim kurulacak kişilerin özellikleri gibi durumsal faktörlerin, öğrencilerin iletişim isteğini etkilediği tespit edilmiştir (Cao ve Philp, 2006). Destekleyici bir öğrenme ortamı ve hata yapmanın öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak kabul edildiği sınıf kültürü, öğrencilerin iletişim cesaretini artırmaktadır (Bekleyen, 2004). Öğretmenin öğrenciye yanıt vermek için tanıdığı süre, hataları düzeltme biçimi, tartışma konularının seçimi ve öğrencilerin sınıf içi katkılarına gösterdiği ilgi düzeyi gibi öğretmen davranışlarının, öğrencilerin iletişim kurma istekliliği üzerinde doğrudan etkili olduğu saptanmıştır (Zarrinabadi, 2014). Destekleyici ve güvenli bir öğrenme ortamının oluşturulması, öğrencilerin hata yapmaktan çekinmeden kendilerini ifade edebilmelerini sağlamaktadır. Öğretmenin olumlu geri bildirimleri, akran desteği ve iş birlikçi öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin iletişim istekliliğini artıran başlıca çevresel etkenler arasında yer almaktadır. Bunun yanında, konuşma konularının öğrencilerin ilgi alanlarına ve dil seviyelerine uygunluğu, kullanılan materyallerin otantikliği ve teknolojik araçların etkili kullanımı da iletişim istekliliğini olumlu yönde etkilemektedir (Günay ve Özbilen, 2018). Sınıf ortamının psikolojik atmosferi, iletişim istekliliğini şekillendiren kritik bir çevresel faktördür. Destekleyici ve güven verici bir öğrenme iklimi, öğrencilerin risk alma davranışlarını ve

iletişim isteklerini olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenin ğrencilere karşı yaklaşımı, hataları ele alma biçimi ve sınıf içi rekabet düzeyi; öğrenme ortamının psikolojik iklimini belirleyen temel unsurlardır. Öğretmenin ğrencilere yanıt vermek için tanıdığı süre, geri bildirim stratejileri ve iletişim konularının seçiminde izlediğı yöntem gibi etkenlerin, öğrencilerin iletişim istekliliğı üzerinde belirleyici bir etkisinin olduğı bilimsel çalışmalarla ortaya konmuştur (Zarrinabadi, 2014).

2.2.2.3. Sosyal Faktörler

İletişim istekliliğini etkileyen sosyal faktörler, grup içi dinamikler ve kişilerarası ilişkiler bağlamında değerlendirilmektedir. Grup yeleri arasında uyumun yüksek olduğı, ortak hedeflerin belirlendiğı ve sosyal bağların güçlü olduğı öğrenme ortamlarında, öğrencilerin daha yüksek düzeyde iletişim istekliliğı gösterdikleri çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Grup içindeki tanışıklık düzeyi, statü farklılıkları ve rollerin dağılımı gibi unsurlar, iletişim istekliliğini etkileyen önemli sosyal değişkenler arasında yer almaktadır. İş birlikli öğrenme etkinlikleri ve olumlu grup dinamikleri, öğrenciler arasında güven ortamı oluşturarak iletişimsel risklerin daha kolay alınmasına olanak tanımaktadır (Freiermuth ve Jarrell, 2006). Akranlarla kurulan ilişkilerin niteliğı ve bireyin sosyal kabul görme ihtiyaçı da iletişim istekliliğini etkileyen temel sosyal faktörlerdendir. Akranlar tarafından değerlendirileceğı kaygısı, öğrencilerin iletişim kurma istekliliklerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Özellikle ergenlik ve genç yetişkinlik dönemindeki bireylerde, sosyal kabullenme ve gruba aidiyet duygusu, yabancı dil kullanımı konusundaki davranışları ve tercihleri önemli ölçüde şekillendirmektedir. Sınıf içindeki sosyal etkileşim örüntüleri ve akranlardan gelen destek, öğrencilerin iletişim istekliliğini güçlendiren kritik unsurlar olarak değerlendirilmektedir (Peng ve Woodrow, 2010).

2.2.2.4. Kültürel Faktörler

Kültürel faktörler, iletişim istekliliğı üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. İçinde bulunulan toplumun iletişim normları, kültürel değerleri ve sosyal beklentileri, bireylerin iletişim davranışlarını doğrudan şekillendirir. Bazı kültürlerde doğrudan ve açık iletişim teşvik edilirken, bazı kültürlerde ise daha dolaylı, örtük iletişim biçimleri tercih edilebilmektedir. Bu doğrultuda, iletişim istekliliğini etkileyen kültürel faktörler; öğrencilerin yetiştikleri kültürel ortam ve hedef dilin kültürüne yönelik tutumlarıyla

yakından ilişkilidir. Toplulukçu kültürel değerlere sahip ortamlarda yetişen öğrencilerin, grup uyumunu koruma kaygısı ve başarısızlık durumunda “yüz kaybetme” endişesi gibi sebeplerle daha düşük düzeyde iletişim istekliliği sergiledikleri görülmektedir. Buna karşılık, bireyci kültürel değerlerin öne çıktığı toplumlarda ise, kendini ifade etme ve özgün düşüncelerini paylaşma daha çok teşvik edildiğinden, öğrencilerin iletişim istekliliği genellikle daha yüksek olmaktadır (Wen ve Clément, 2003). Hedef dilin konuşulduğu kültüre yönelik tutumlar ve bireylerin kültürlerarası farkındalık düzeyleri de iletişim istekliliğini önemli ölçüde etkilemektedir. "Uluslararası duruş" olarak tanımlanan, farklı kültürlerle açık olma ve kültürlerarası iletişime değer verme eğiliminin, öğrencilerin iletişim istekliliği üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirlenmiştir. Hedef dil kültürüne karşı olumlu tutum ve ilgi, öğrencilerin o dili kullanma motivasyonunu artıran önemli bir etkidir. Dil öğretim sürecine kültürel öğelerin dâhil edilmesi ve kültürlerarası farkındalığı geliştirmeye yönelik çalışmaların, öğrencilerin iletişim istekliliğini güçlendirdiği çeşitli bilimsel araştırmalarla desteklenmektedir (Çakır ve Oğuz, 2017).

2.2.3. Yabancı Dil Öğretiminde İletişim İstekliliğinin Rolü

İletişim kurma istekliliği, bireyin herhangi bir fırsatla karşılaştığında iletişimi başlatma niyeti olarak tanımlanmaktadır (MacIntyre vd., 2001). Bu kavram, ilk olarak ana dilde iletişim üzerine yapılan araştırmalarda ortaya çıkmış ve başlangıçta bir kişilik özelliği olarak değerlendirilmiştir (McCroskey ve Richmond, 1987). Aynı zamanda, bireylerin iletişim fırsatlarıyla karşılaştıklarında bu süreci başlatmayı tercih edip etmeyeceklerine ilişkin kararlarıyla da doğrudan ilişkilidir (McCroskey, 1992). MacIntyre vd., (1998) iletişim istekliliğini dil öğrenme sürecinin temel hedeflerinden biri olarak değerlendirmiştir. Bununla birlikte, yapılan çeşitli çalışmalar, öğrencilerin konuşma kapasitesine sahip olmalarına rağmen iletişim sürecini başlatmaktan kaçındıklarını veya sessiz kalmayı tercih ettiklerini ortaya koymuştur (MacIntyre, 2007). Yabancı dil öğretiminde iletişim istekliliği, öğrencilerin hedef dilde başarılı bir şekilde iletişim kurabilmeleri için temel bir unsur olarak kabul edilmektedir. İletişim istekliliği yüksek olan öğrenciler, dil öğrenme sürecine daha aktif katılmakta ve bu durum, dil becerilerinin gelişimine önemli katkılar sunmaktadır. Özellikle sınıf içi etkileşimlerde, öğrencilerin hedef dili kullanmaya yönelik isteklilikleri, öğrenme sürecinin verimliliğini doğrudan etkilemektedir (Alyılmaz ve Polatcan, 2018).

İletişim istekliliği, yalnızca öğrenme sürecini değil, aynı zamanda öğrencilerin dil öğrenme

motivasyonları ve öz-yeterlik algılarını da olumlu yönde etkilemektedir. İletişim kurmaya istekli olan öğrenciler, hedef dili kullanma fırsatlarını daha fazla değerlendirmekte ve bu sayede daha fazla pratik yapma imkânı bulmaktadır. Bu durum hem dil becerilerinin gelişmesine hem de öğrencilerin öz güvenlerinin artmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca, iletişim istekliliği yüksek olan öğrencilerin, sınıf dışı ortamlarda da hedef dili kullanma konusunda daha girişimci davrandıkları ve otantik dil kullanım fırsatlarını daha etkili biçimde değerlendirdikleri görülmektedir (Gültekin ve Balcı, 2017).

2.2.3.1. İletişim İstekliliği ve Dil Edinimi İlişkisi

İletişim istekliliği, yabancı dil öğrenim sürecinde başarıyı belirleyen en kritik faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. İletişim istekliliği yüksek olan öğrenciler, öğrendikleri dili aktif biçimde kullanma eğilimi göstermekte; bu da dil becerilerinin daha hızlı ve kalıcı bir şekilde gelişmesine katkı sağlamaktadır. Nitekim iletişim istekliliği ile ikinci dil yeterliliği arasında pozitif bir ilişki bulunduğu ve bu istekliliğin dil öğreniminde kalıcılığı artırdığı, çeşitli bilimsel araştırmalarla ortaya konmuştur (Baker ve MacIntyre, 2000). Dil edinim sürecinde iletişim istekliliği, gerçek dil kullanım fırsatlarının yaratılması ve dil girdisinin zenginleştirilmesi açısından da önemli bir rol üstlenmektedir. İletişim kurmaya istekli olan öğrenciler, hedef dili kullanabilecekleri daha fazla fırsat yakalamakta; bu da öğrenme sürecini destekleyen doğal ve anlamlı etkileşim ortamlarının oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Hedef dilde iletişim kurmaya yönelik istek, yalnızca sınıf içi etkileşimleri değil, sınıf dışı iletişim faaliyetlerini de artırarak anlamlı dil pratiği yapılmasına olanak tanımaktadır. İletişim istekliliği, öğrencilerin hedef dilde daha fazla etkileşime girmelerine imkân sağlayarak dil yeterliliklerinin gelişimine katkıda bulunmakta; bu nedenle, söz konusu isteklilik hem dil edinim sürecinin bir nedeni hem de sonucu olarak değerlendirilmektedir (Cao ve Philp, 2006; Yashima, 2002).

2.2.3.2. İletişim İstekliliği ve Dil Öğretim Yöntemleri

İletişim istekliliği, dil öğretim metodolojilerinin seçimi ve uygulanmasında belirleyici bir rol oynamaktadır. İletişimsel dil öğretim yaklaşımı ve öğrenci merkezli yöntemler, öğrenenlerin iletişim kurma istekliliğini artırmakta ve bu durum, dil öğrenme sürecine olumlu yönde yansımaktadır. Görev temelli öğretim, iş birlikli öğrenme ve proje tabanlı yaklaşımlar gibi etkileşim temelli yöntemlerin, öğrencilerin iletişim kurma isteğini güçlendirdiği pek çok

araştırmayla ortaya konmuştur. Öğrenci katılımını ve etkileşimini teşvik eden öğretim yöntemleri, iletişim istekliliğini artırarak dil öğrenme sürecini daha verimli ve etkili hâle getirmektedir (Ellis, 2012).

İletişim istekliliğini destekleyen dil öğretim yaklaşımlarının uygulanması, öğrencilere hedef dili anlamlı bağlamlar içinde kullanma fırsatları sunmaktadır. Dil sınıflarında kullanılan etkileşimli görevler, öğrencilerin iletişim kurma arzusunu pekiştirmekte ve dil üretimini teşvik etmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına uygun iletişimsel etkinlikler tasarlamaları, iletişim istekliliğinin gelişimini destekleyen önemli bir etkidir. Otantik materyallerin ve gerçek yaşam durumlarını yansıtan etkinliklerin kullanımı, öğrencilerin hem iletişim istekliliğini hem de genel dil öğrenme motivasyonunu artırmaktadır. Bu bağlamda, dil öğretim metodolojilerinin iletişim istekliliğini geliştirecek şekilde yapılandırılması, etkili bir dil eğitimi açısından kritik bir öneme sahiptir (Dörnyei ve Kormos, 2000).

Yabancı dil öğretiminde iletişim istekliliğinin rolü, yalnızca öğrenenleri değil, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını ve öğretim stratejilerini de doğrudan etkilemektedir. Öğretmenler, öğrencilerin iletişim istekliliğini artırmak amacıyla destekleyici ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmali, öğrenci merkezli etkinlikler planlamalı ve bireysel farklılıkları dikkate almalıdır. İletişimsel yaklaşımın benimsendiği, öğrencilerin aktif katılımının desteklendiği ve hataların öğrenmenin doğal bir parçası olarak kabul edildiği sınıf ortamlarında, iletişim istekliliği daha kolay gelişmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin iletişim istekliliğini artırmaya yönelik stratejiler geliştirmeleri ve uygulamaları, etkili bir yabancı dil öğretimi için vazgeçilmez bir unsurdur (Yayla, 2018).

2.2.3.3. İletişim İstekliliği ve Kültürlerarası Yeterlilik

İletişim istekliliği, kültürlerarası yetkinliğin gelişiminde önemli bir rol üstlenmektedir. İletişim istekliliği yüksek düzeyde olan öğrenciler, farklı kültürlerle etkileşim kurma konusunda daha açık ve istekli tutum sergilemekte; bu durum, kültürlerarası farkındalıklarının gelişimini hızlandırmaktadır. Hedef dil kültürüne yönelik olumlu yaklaşımlar ve ilgi düzeyi, öğrencilerin o dilde iletişim kurma motivasyonunu artırarak kültürlerarası yeterliliklerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürel öğelerin öğretim sürecine entegre edilmesinin, öğrencilerin iletişim

istekliliğini ve kültürlerarası duyarlılıklarını güçlendirdiği bilimsel araştırmalarla ortaya konmuştur (Yashima vd., 2004).

Kültürlerarası yeterlilik ile iletişim istekliliği arasındaki etkileşim, hedef dil topluluğuna yönelik geliştirilen tutumlarla doğrudan ilişkilidir. Hedef dil topluluğuna karşı duyulan olumlu duygular, öğrencilerin hem o dilde iletişim kurma isteklerini hem de dil öğrenme motivasyonlarını artırmaktadır. Kültürlerarası iletişim bağlamında farklılıklara saygı gösterme, empati kurabilme ve kültürel çeşitliliği anlamlandırabilme becerilerinin gelişimi, iletişim istekliliğini olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda, kültürlerarası farkındalığı artırmaya yönelik etkinliklerin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin iletişim istekliliğini yükselttiği ve kültürlerarası etkileşim becerilerini geliştirdiği çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur. Dolayısıyla, iletişim istekliliği ile kültürlerarası yeterlilik arasındaki karşılıklı ilişkinin, dil öğretim programlarının tasarımında göz önünde bulundurulması büyük önem taşımaktadır (Gardner ve Lambert, 1972).

İkinci dil motivasyonu ile hedef dilde iletişim kurma istekliliği birlikte ele alındığında, durum çok boyutlu bir hâl kazanmaktadır. Bu iki kavram arasındaki ilişkiye yönelik öncü çalışmalar, bireylerin iletişim kurma ve hedef toplulukla bütünleşme arzularıyla bağlantılı olan ve “bütüncül motivasyon” olarak adlandırılan bir yaklaşımı gündeme getirmiştir. Zamanla motivasyon araştırmalarının bireysel faktörlere odaklanarak makro düzeyden mikro düzeye kaydığı görülmektedir. Bu doğrultuda, ikinci dil benlik sistemi en güncel ve kapsamlı yapı olarak öne çıkmaktadır (Dörnyei, 2005). Higgins’in (1987) “Benlik Farklılıkları Kuramı”nın bir sentezine dayanan bu sistem, Dörnyei (2005) tarafından üç temel unsur üzerinden tanımlanmıştır:

1. İkinci Dil İdeal Benlik: Bireyin, ikinci dilde yetkin bir konuşur olma hayali.
2. İkinci Dil Toplumsal Benliği: Dışsal beklentilere, roller ve sorumluluklara bağlı olarak gelişen benlik algısı.
3. İkinci Dil Öğrenme Deneyimi: Bireyin sınıf içi/dışı öğrenme yaşantılarından edindiği kişisel izlenimler ve deneyimler.

Bu yapı, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine yönelik tutumlarını, motivasyonlarını ve iletişim istekliliklerini bütüncül bir şekilde anlamaya olanak tanımaktadır.

2.3. Oyunlaştırma

Oyunlaştırma kavramı ilk olarak 2002 yılında İngiliz bilgisayar programcısı Nick Pelling tarafından ortaya atılmıştır (Marczewski, 2013). Geniş kitlelerce benimsenmesi ise 2010 yılında gerçekleşmiştir (Deterding vd., 2011). Oyunlaştırma, sıklıkla oyun kavramı ile karıştırılsada kendine özgü bir yapıya sahiptir. Seviye, lider tablosu, rozet ve deneyim puanı gibi oyun bileşenleri içermesine rağmen bu unsurlar doğrudan bir oyun ortamında değil, öğretim süreçlerine entegre edilmiş şekilde kullanılmaktadır. Bu nedenle oyunlaştırma, içerdği öğeler dolayısıyla oyunla benzer bir algı oluştursada amaç ve yapı açısından farklılık göstermektedir (Huotari ve Hamari, 2012).

Oyunlaştırma ile ilgili literatürde; üretkenliği geliştiren oyunlar (productivity games), oyun katmanı (game layer), uygulamalı oyun (applied gaming), eğlenceli tasarım (playful design), davranışsal oyunlar (behavioural games), keşif yeteneğini artıran eğlence (surveillance entertainment) ve eğlenceli yazılım (funware) gibi farklı kavramlar kullanılsa da "oyunlaştırma" (gamification) en yaygın terim olarak öne çıkmaktadır (Deterding vd., 2011). Kapp'a (2012) göre oyunlaştırma; "bireyleri motive etmek, bağ kurmak, öğrenme süreçlerini desteklemek ve problem çözme teşvik etmek amacıyla oyun mekanikleri, estetiği ve oyun düşüncesinin uygulanması" olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte, yaygın kabul gören bir başka tanım, oyunlaştırmayı "oyun tasarım unsurlarının, oyun bağlamı dışında kalan durumlarda kullanılması" şeklinde açıklamaktadır (Deterding vd., 2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oyunlaştırma, öğrenme sürecini daha etkili ve eğlenceli hâle getiren yenilikçi bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yöntem, Türkçenin kendine özgü dil bilgisi yapıları, ses özellikleri ve kültürel unsurlarının öğretiminde öğrencilerin motivasyonunu artırmakta ve dil kaygısını azaltmaktadır. Özellikle oyun bileşenlerinin (puan, rozet, seviye vb.) Türkçe öğretimine entegre edilmesi, öğrencilerin derse olan ilgilerini yükseltmekte ve aktif katılımlarını teşvik etmektedir (Mete ve Asar, 2014).

Oyunlaştırma uygulamalarının Türkçe öğretiminde etkili olabilmesi için; öğrencilerin dil seviyelerine uygunluk, kültürel öğelerin doğru biçimde entegre edilmesi ve öğrenme hedefleriyle bütünlük sağlanması gibi faktörlerin dikkate alınması gerekmektedir. Öğretmenlerin oyunlaştırma temelli etkinlikleri planlarken öğrenci profili, öğrenme ihtiyaçları ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmaları önem taşımaktadır. Rekabetin ön planda olmadığı, iş birliğini teşvik eden ve öğrencilerin öz güvenini artıran oyunlaştırma

etkinliklerinin, Türkçe öğrenme sürecinin verimliliğini artırdığı çeşitli araştırmalarla desteklenmektedir (Ersoy, 2017). Bu bağlamda, teknolojik araçların ve dijital platformların oyunlaştırma süreçlerinde kullanımı, öğrencilere daha etkileşimli ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Mobil uygulamalar, web tabanlı oyunlar ve sanal gerçeklik destekli etkinlikler sayesinde öğrenciler, Türkçeyi farklı bağlamlarda kullanma fırsatı yakalamakta ve anında geri bildirim alabilmektedir. Böylece öğrenciler, sınıf dışında da Türkçe öğrenmeye devam ederek dil becerilerini geliştirme olanağı bulmaktadır (Kırbaş ve Tecelli, 2024).

2.3.1. Oyunlaştırma Kavramı ve Temel Bileşenleri

Oyunlaştırmanın temel bileşenleri; dinamikler, mekanikler ve bileşenler olmak üzere üç ana kategoride incelenmektedir. Dinamikler, oyunlaştırmanın en üst düzey bileşenleri olarak kabul edilmekte olup; kısıtlamalar, duygular, ilerleme hissi, sosyal ilişkiler ve hikâye anlatımı gibi öğeleri içermektedir. Bu unsurlar, oyunlaştırma sürecinin arkasındaki temel duygusal ve psikolojik bağlamı oluşturarak kullanıcıyı süreçte tutma görevini üstlenir. Mekanikler, kullanıcıların sistemle olan etkileşimini sağlayan temel süreçlerdir. Mücadele, şans, rekabet, iş birliği, geri bildirim ve ödül gibi unsurlar, oyunlaştırmanın işleyişini yönlendiren yapısal kuralları temsil etmektedir. Bileşenler ise kullanıcı arayüzünde doğrudan gözlemlenebilen somut uygulama öğelerini kapsar. Başarı simgeleri, rozetler, koleksiyonlar, seviyeler, puanlar ve sıralamalar gibi görsel ve işlevsel unsurlar, oyunlaştırma uygulamalarının kullanıcı açısından görünür ve motive edici kısmını oluşturmaktadır.

Bu üç düzeyin –dinamik, mekanik ve bileşenlerin– etkili biçimde bir araya getirilmesi, başarılı bir oyunlaştırma deneyiminin temelini oluşturmaktadır. Her bir bileşen, öğrenme sürecine katkı sağlamak amacıyla özenle seçilmeli ve öğrenme hedefleriyle uyumlu biçimde yapılandırılmalıdır (Karaarslan ve Altuntaş, 2016).

2.3.1.1. Oyunlaştırmanın Tanımı ve Gelişimi

Oyunlaştırma, oyun dışı ortamlarda oyun tasarımı unsurlarının ve prensiplerinin stratejik biçimde kullanılması anlamına gelmektedir. Bu yaklaşım; kullanıcı deneyimini zenginleştirmek, katılımı artırmak, problem çözme süreçlerini desteklemek ve istenen davranışları teşvik etmek amacıyla, oyunlardaki motivasyon sağlayıcı öğelerin farklı

bağlamlara entegre edilmesini kapsamaktadır. Oyunlaştırma, yalnızca puan, rozet veya lider tablosu gibi yüzeysel unsurların kullanımından ibaret olmayıp; öğrenmeyi ve problem çözmeyle destekleyen kapsamlı, çok boyutlu bir öğretim yaklaşımıdır (Deterding vd., 2011).

Oyunlaştırma kavramının gelişimi, dijital teknolojiye ilerlemeler ve dijital oyunların yaygınlaşmasıyla paralel bir seyir izlemiştir. İlk olarak 2000'li yılların başlarında ortaya çıkan bu kavram, zamanla eğitim, sağlık hizmetleri, işletme yönetimi ve pazarlama gibi pek çok alanda benimsenmiş ve yaygın bir uygulama alanı bulmuştur (Werbach ve Hunter, 2012). Günümüzde oyunlaştırma; kullanıcı bağlılığını artırmak, davranış değişikliği yaratmak ve motivasyonu güçlendirmek amacıyla stratejik bir araç olarak çeşitli sektörlerde etkili biçimde kullanılmaktadır. Oyunlaştırma kavramının teorik temelleri; psikoloji, sosyoloji, oyun tasarımı ve davranış bilimleri gibi farklı disiplinlerden beslenmektedir. Kavramın tarihsel gelişiminde oyun mekaniği üzerine yapılan çalışmalar ile motivasyon kuramlarındaki ilerlemeler belirleyici rol oynamıştır (Zichermann ve Cunningham, 2011).

2.3.1.2. Oyunlaştırmanın Mekanik Bileşenleri

Oyunlaştırmanın mekanik bileşenleri, oyun deneyiminin temel yapı taşlarını oluşturmaktadır. Bu mekanikler, “oyun deneyimini şekillendiren temel işlemler ve kurallar” olarak tanımlanmakta olup puan sistemleri, seviyeler, meydan okumalar, şans faktörleri ve rekabet unsurları gibi öğeleri kapsamaktadır (Werbach ve Hunter, 2012).

Puanlar, kullanıcıların ilerlemesini takip etmeye yarayan sayısal değerlerdir ve genellikle belirli davranışları teşvik etmek amacıyla kullanılmaktadır. Seviyeler, kullanıcıların gelişim kaydettikçe ulaştıkları aşamaları temsil eder ve giderek zorlaşan görevlerle öğrenenlerin motivasyonunu yüksek tutar. Meydan okumalar ve görevler ise kullanıcılara somut hedefler sunarak onları eyleme geçmeye teşvik eder; odaklanmayı ve sürekliliği artırır. Oyunlaştırmanın diğer önemli mekanik bileşenleri arasında rozetler, liderlik tabloları ve ilerleme çubukları yer almaktadır. Özellikle rozetler ve liderlik tabloları, sosyal karşılaştırma yoluyla rekabet duygusunu tetiklemekte ve kullanıcı katılımını artırmaktadır. İlerleme çubukları ve diğer görsel göstergeler, kullanıcıların hedeflerine ne kadar yaklaştıklarını somut biçimde görmelerine imkân tanıyarak tamamlama isteğini pekiştirmektedir. Bu mekanik bileşenlerin, kullanıcıların kişilik özelliklerine göre farklı etkiler yarattığı çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu nedenle, oyunlaştırma uygulamalarının tasarımı

sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınması büyük önem taşımaktadır (Hamari vd., 2014; Sailer vd., 2017).

2.3.1.3. Oyunlaştırmanın Psikolojik Temelleri ve Motivasyon Unsurları

Oyunlaştırmanın psikolojik temelleri, insan davranışını ve motivasyonunu etkileyen çeşitli kuramlar üzerine inşa edilmiştir. Oyunlaştırma uygulamalarında sıklıkla başvurulanan Öz-Belirleme Teorisi, insanların özerklik, yeterlilik ve ilişki kurma olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyaca sahip olduğunu öne sürmektedir. Oyunlaştırma tasarımcıları, kullanıcılara anlamlı seçenekler sunarak özerklik hissini, kademeli zorluk seviyeleriyle yeterlilik duygusunu ve sosyal etkileşim unsurlarıyla ilişki kurma ihtiyacını karşılamayı hedeflemektedir. Oyunlaştırma uygulamalarında içsel motivasyonun önemi büyüktür; zira dışsal ödüllerden ziyade aktivitenin kendisinden keyif almanın, daha sürdürülebilir bir katılım sağladığı belirtilmektedir (Mekler vd., 2017; Ryan ve Deci, 2000).

Oyunlaştırmada kullanılan bir diğer önemli psikolojik unsur, bireyin bir aktiviteye tamamen odaklandığı ve zamanın geçtiğini fark etmediği optimal deneyim durumunu tanımlayan Akış Teorisi'dir. Oyunlaştırma tasarımında akış durumunu teşvik eden unsurların, kullanıcı deneyimini ve bağlılığını olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir. Ayrıca, insanların doğal olarak sahip olduğu merak, keşfetme isteği ve başarıya dürtüsü de oyunlaştırmanın psikolojik temellerini oluşturmaktadır. Hikâye anlatımı, avatar kullanımı ve anlamlı geri bildirim, özerklik ve yeterlilik gibi temel psikolojik ihtiyaçları karşılayarak içsel motivasyonu artırmakta; bu unsurların farklı motivasyon türleri üzerinde etkili olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Csikszentmihalyi, 1990; Hamari ve Koivisto, 2014; Sailer vd., 2017).

Oyunlaştırma kavramı, oyun dışı ortamlarda oyun tasarım öğelerinin ve oyun düşünce sisteminin kullanılmasını ifade eden modern bir yaklaşımdır. Bu kavram, ilk olarak 2000'li yılların başında ortaya çıkmış ve zamanla eğitim, iş dünyası, sağlık ve pazarlama gibi birçok alanda yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Oyunlaştırmanın temel amacı, kullanıcı deneyimini geliştirmek, motivasyonu artırmak ve davranış değişikliği sağlamaktır. Bu kapsamda oyunlaştırma; puanlar, rozetler, liderlik tabloları, seviyeler, görevler, hikâye anlatımı ve anlık geri bildirim gibi temel bileşenleri içermektedir (Şahingöz ve Çetin, 2024). Yabancılar Türkçe öğretiminde oyunlaştırma, dil öğrenme sürecini daha etkili ve eğlenceli hâle getirmek amacıyla oyun öğelerinin sistematik bir şekilde kullanılmasını içerir.

Türkçenin karmaşık dilbilgisi yapısı, ses uyumu kuralları ve eklemeli dil özelliği gibi zorlu yönlerinin öğretiminde, oyunlaştırma yaklaşımı öğrenenlerin motivasyonunu artırarak dil edinim sürecini kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşmalarına yardımcı olmak amacıyla puanlama sistemleri, ilerleme çizelgeleri ve ödül mekanizmaları gibi oyun öğeleri kullanılmaktadır (Samim Omar, 2022).

Yabancılar Türkçe öğretiminde oyunlaştırmının temel bileşenleri, dil öğreniminin farklı aşamalarına uygun olarak düzenlenmektedir. Örneğin, kelime öğretiminde hafıza kartları ve eşleştirme oyunları kullanılırken, dilbilgisi yapılarının öğretiminde seviye atlama sistemleri ve görev tabanlı aktiviteler tercih edilmektedir. Öğrenciler, doğru telaffuz ve cümle kurma becerilerini geliştirdikçe rozetler kazanmakta, liderlik tablolarında ilerlemekte ve yeni öğrenme içeriklerine erişim hakkı elde etmektedirler. Bu şekilde, dil öğrenme süreci kademeli ve ödüllendirici bir yapıya kavuşmaktadır (Karaarslan ve Altuntaş, 2016). Türkçe öğretiminde oyunlaştırma uygulamaları, kültürel öğelerin de entegre edilmesiyle zenginleştirilmektedir. Türk kültürüne özgü hikâyeler, gelenekler ve günlük yaşam senaryoları üzerine kurulu görevler, öğrencilerin hem dil becerilerini geliştirmelerine hem de kültürel farkındalık kazanmalarına olanak sağlamaktadır. Ayrıca, çevrimiçi platformlar ve mobil uygulamalar aracılığıyla sunulan interaktif alıştırmalar, öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerini ve diğer öğrencilerle etkileşim kurarak pratik yapmalarını mümkün kılmaktadır. Bu şekilde, dil öğrenimi sosyal bir deneyime dönüşmekte, öğrencilerin motivasyonu ve başarı oranları da artış göstermektedir (Kara, 2010).

2.3.2. Eğitimde Oyunlaştırma Uygulamaları

Eğitimde oyunlaştırma uygulamaları, öğrenme sürecini daha etkili ve motive edici hâle getirmek için kullanılan yenilikçi bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu uygulamalar, klasik öğretim yöntemlerini oyun öğeleriyle zenginleştirerek öğrencilerin derse olan ilgisini artırmakta ve öğrenme sürecine aktif katılımlarını teşvik etmektedir. Örneğin, derslerde kullanılan puan sistemleri, rozet kazanma mekanizmaları, seviye atlama sistemleri ile rekabet ve iş birliği unsurları, öğrencilerin motivasyonunu yükselterek öğrenme sürecini daha eğlenceli hâle getirmektedir. Dijital platformlar ve mobil uygulamalar aracılığıyla gerçekleştirilen oyunlaştırma etkinlikleri, öğrencilerin teknolojiyle etkileşimini artırmakta ve anında geri bildirim alma imkânı sunmaktadır (Kırbaş ve Tecelli, 2024).

Son yıllarda oyun tabanlı öğrenme ve oyunlaştırma, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha olumlu etkiler oluşturmaları nedeniyle eğitim alanında yaygın bir uygulama hâline gelmiştir (Wang ve Lieberoth, 2016). Oyuna dayalı öğrenme, öğrencilere sürükleyici ve eğlenceli bir süreç sunarak motivasyonlarını artırmaktadır (Prensky, 2007). Eğitimde oyunlaştırma uygulamalarının temel gerekçesi, öğrenme sürecini öğrenciler için ilgi çekici kılmak ve motivasyonu artırmaktır. Bu yöntem, öğrencilerin yenilikçi yaklaşımlarla öğrenmelerini ya da sıkıcı olarak algılanan görevlerden keyif almalarını sağlayabilir (Hanus ve Fox, 2015).

Öğrencilerin motivasyonunu etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır ve oyunlaştırma, bu faktörler göz önünde bulundurularak derslere entegre edilebilmektedir (Güler ve Güler, 2015; Yapıcı ve Karakoyun, 2017). Literatürde oyunlaştırmının temellendirildiği motivasyon modellerinden biri, Keller'in (1987) geliştirdiği ARCS (Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction) motivasyon modelidir. Keller bu modeli, öğrenenlerin dikkatini çekmek, öğrenme ihtiyaçlarını ve kariyer hedeflerini uyumlu hâle getirmek, güven duygusu oluşturmak ve öğrenme aktivitelerinden tatmin sağlamak olmak üzere dört temel unsura dayandırmaktadır (Çağlar ve Arkün-Kocadere, 2015). ARCS modeli bağlamında motivasyonu artırmak amacıyla öğrenme ortamlarında stratejik olarak oyunlardan faydalanılması önem taşımaktadır. Oyun ve benzeri ortamlar, sağladığı akış hissi ve duyuşsal bağlılık sayesinde öğrenenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir (Çağlar, 2017). Motivasyon kadar, öğrencilerin derse aktif katılımı da başarıyı belirleyen temel unsurlardan biridir. Artan öğrenci çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda, bireysel ve nesil farklılıklarının dikkate alınması ve bu bağlamda öğrenme ortamlarında oyunlaştırmaya yer verilmesi giderek daha önemli hâle gelmektedir (Hanus ve Fox, 2015; Yıldırım ve Demir, 2014). Bu farklılıkların beraberinde getirdiği iletişim zorlukları karşısında, öğrencilerin derse katılımını ve bağlılığını sağlamak zorlaşmakta; bu nedenle oyunlaştırma yöntemlerinin anlamlı bir çözüm sunması mümkün hâle gelmektedir (Strauss ve Howe, 1992; Yüksel ve Canlı, 2019).

Oyunlaştırmının motivasyon üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceği ve yalnızca öğrenenin ödüllendirilmesine odaklandığı yönünde görüşler de bulunmaktadır (Buckley ve Doyle, 2016). Bununla birlikte hem yurt içi hem de yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar, oyunlaştırmının eğitimde kullanımının öğrencilerin motivasyonunu, derse katılımını, akademik başarısını ve tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Orhan-

Göksün ve Gürsoy, 2019; Sarı ve Altun, 2016; Wichadee ve Pattanapichet, 2018). Oyunlaştırma etkinlikleri tasarlanırken, öğrenme hedefleriyle uyumlu olmasına, öğrenci seviyesine uygunluğuna ve değerlendirme kriterlerinin net bir biçimde belirlenmesine özen gösterilmelidir. Ayrıca, oyunlaştırma uygulamalarının yalnızca dışsal motivasyon araçlarına (puan, rozet vb.) odaklanmaması, içsel motivasyonu da destekleyecek şekilde tasarlanması önemlidir. Bu kapsamda problem çözme, yaratıcı düşünme ve iş birliğine dayalı öğrenme gibi becerileri geliştiren oyunlaştırma etkinlikleri, öğrencilerin bilişsel ve sosyal gelişimine katkı sağlamaktadır (Gökkaya, 2014).

2.3.3. Dil Öğretiminde Oyunlaştırma

Dil öğretiminde oyunlaştırma uygulamalarının temelleri, oyunların eğitsel değerinin keşfedilmeye başlandığı 1970’li yıllara dayanmaktadır. Oyunların dil öğreniminde kullanılması fikri, iletişimsel dil öğretimi yaklaşımının gelişmesiyle birlikte önem kazanmıştır. İletişimsel yaklaşım, dilin gerçek yaşamdaki kullanımına benzer şekilde öğretilmesini savunmuş; bu bağlamda oyunlar, otantik iletişim fırsatları yaratmak için ideal araçlar olarak değerlendirilmiştir. Bu dönemde oyunlar genellikle sınıf içi geleneksel aktiviteler şeklinde uygulanmış, karmaşık puan sistemleri ya da dijital unsurlar içermeyen basit kelime oyunları, rol yapma etkinlikleri ve grup yarışmaları şeklinde tasarlanmıştır. Araştırmalar, dil sınıflarında kullanılan oyunların öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ve anlamlı dil pratiği yapmalarına olanak sağladığını ortaya koymuştur (Lee ve Hammer, 2011). 1990’lı yıllar ve 2000’lerin başı, dil öğretiminde teknolojinin yaygınlaşması ve bilgisayar destekli dil öğreniminin (CALL) gelişimiyle öne çıkan bir dönem olmuştur. Bu süreçte eğitsel bilgisayar oyunları geliştirilerek dil öğretim sürecine entegre edilmeye başlanmıştır. “Dijital yerliler” olarak adlandırılan yeni nesil öğrencilerle birlikte oyun temelli öğrenme yaklaşımlarının etkili olduğu düşüncesi önem kazanmıştır. Video oyunlarının içerdiği öğrenme prensiplerinin, dil öğrenimi dâhil olmak üzere eğitimin farklı alanlarında uygulanabileceği fikri birçok araştırmayla desteklenmiştir. Bu dönemde geliştirilen dil öğrenme yazılımları ve dijital oyunlar genellikle kelime bilgisi, dilbilgisi alıştırmaları ve telaffuz pratiklerine odaklanmış, ancak oyunlaştırmanın sistematik bir yaklaşım olarak kullanımı henüz yaygınlaşmamıştır (Prensky, 2007).

Oyunlaştırma kavramının terminolojik olarak ortaya çıkışı ve dil öğretiminde bilinçli bir şekilde uygulanmaya başlanması ise 2010’lu yıllara dayanmaktadır. Oyunlaştırmanın

akademik çerçevede tanımlanması, bu yaklaşımın dil eğitimi alanında da sistematik biçimde kullanılmasının önünü açmıştır (Deterding vd., 2011). Duolingo, Babbel ve Memrise gibi oyunlaştırma unsurlarını etkili şekilde kullanan dil öğrenme platformlarının bu dönemde yaygınlaşması, oyunlaştırmanın dil öğretimindeki potansiyelini gözler önüne sermiştir. Araştırmalar, bu tür uygulamaların geleneksel yöntemlere kıyasla öğrenci motivasyonunu ve öğrenmeye bağlılığı artırdığını göstermektedir (Flores ve Rosa, 2015). Günümüzde dil öğretiminde oyunlaştırma; yapay zekâ, artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik gibi ileri teknolojilerle bütünleşerek çok daha sofistike boyutlara ulaşmıştır. Mobil cihazlar ve akıllı teknolojiler, kişiselleştirilmiş ve bağlama duyarlı oyunlaştırılmış dil öğrenme deneyimleri sunma potansiyeliyle dikkat çekmektedir (Godwin-Jones, 2016). Oyun tasarımı ve oyunlaştırma prensiplerinin, dil öğreniminin kelime bilgisi, dilbilgisi, pragmatik yeterlik ve kültürel farkındalık gibi farklı boyutlarını desteklemek amacıyla nasıl kullanılabileceğine dair kapsamlı çerçeveler geliştirilmiştir. Son yıllarda yapılan çalışmalar, oyunlaştırmanın yalnızca dil öğrenme motivasyonunu artırmakla kalmayıp, dil edinim süreçlerini de olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu öğrenme ortamlarının öğrencilerin dil kaygısını azaltarak iletişim istekliliğini artırdığı bilimsel olarak ortaya konmuştur. Tüm bu gelişmeler doğrultusunda oyunlaştırma, modern dil eğitimi metodolojisinin vazgeçilmez bir bileşeni hâline gelmiştir (Reinders ve Wattana, 2015).

Dil öğretiminde oyunlaştırma, öğrencilerin hedef dili daha etkili ve kalıcı biçimde öğrenmelerine katkı sağlayan önemli bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Oyun öğelerinin öğretim sürecine entegre edilmesi, öğrencilerin dil kaygısını azaltmakta ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını yükseltmektedir. Özellikle kelime eğitimi, dilbilgisi yapılarının pekiştirilmesi ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi gibi alanlarda kullanılan oyunlaştırma etkinlikleri, öğrencilerin hedef dili doğal bağlamlarda kullanmalarına imkân tanımaktadır. Dijital platformlar ve mobil uygulamalar aracılığıyla sunulan bu uygulamalar, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına uygun, etkileşimli ve anlık geri bildirimle dayalı bir öğrenme deneyimi sağlamaktadır (Kadızoade, 2024). Dil öğretiminde oyunlaştırma, öğretim, bireysel/iş birlikli çalışma ve biçimlendirici değerlendirme hedefleri doğrultusunda etkili bir yöntem olarak tercih edilebilmekte; gelişen teknoloji sayesinde dijital ortamlarda da uygulanabilmektedir (Yılmaz ve Karaoğlu-Yılmaz, 2019). Yabancı dil eğitiminde kullanılabilecek çeşitli oyunlaştırma araçları, öğrencilerin bilgisayar veya mobil cihazlar aracılığıyla etkileşimli sınıf etkinliklerine katılmalarına imkân tanıyarak öğrenme sürecini eğlenceli bir boyuta taşımaktadır (Zhao, 2019). Bu uygulamaların bir kısmı yabancı dil

öğretimine özgü çeşitli alıştırma içeriklerinde, Kahoot ve Quizizz gibi platformlar ise kullanıcıların farklı türlerde sorular hazırlamasına olanak tanımaktadır. Dil öğretiminde oyunlaştırma uygulamalarının başarısı, öğrenci seviyesine uygunluk, hedef dile ait kültürel öğelerin entegrasyonu ve öğrenme hedefleriyle uyum gibi faktörlere bağlıdır. Öğretmenler, oyunlaştırma etkinliklerini planlarken öğrencilerin dil düzeyini, ilgi alanlarını ve öğrenme ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdır. Rekabetin ön planda olmadığı, iş birliğini destekleyen ve öğrencilerin öz güvenini artıran oyunlaştırma etkinlikleri, dil öğrenme sürecinin verimliliğini artırmaktadır. Ayrıca otantik dil kullanımını teşvik eden ve kültürlerarası farkındalık geliştiren oyunlaştırma uygulamaları, öğrencilerin hedef dilde etkili iletişim kurma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Kırkkılıç vd., 2005).

2.3.4. Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Oyunlaştırmanın Rolü

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisine özen göstermeleri ve bu beceriye ilgili, dikkatli bir yaklaşım sergileyerek sosyal bir biçimde kullanmaları büyük önem taşımaktadır (Emiroğlu, 2013). Ancak, kelime dağarcığının yetersizliği, konuya dair bilgi eksikliği, vurgu ve telaffuz hataları ile ses tonu ve konuşma hızının uygun biçimde ayarlanamaması gibi unsurlar, konuşma sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Konuşma davranışını belirleyen bir diğer unsur ise, iletişimin karşılıklı bir diyalog şeklinde mi yoksa bağımsız bir monolog olarak mı gerçekleştiğidir (Göçer, 2015).

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde oyunlaştırma, öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmaya yönelik kaygılarını azaltan ve konuşma motivasyonlarını artıran etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Oyun öğeleriyle zenginleştirilmiş konuşma etkinlikleri, öğrencilerin hedef dili daha rahat ve öz güvenli bir şekilde kullanmalarına katkı sağlamaktadır. Rol yapma oyunları, tahmin oyunları, hikâye anlatımı etkinlikleri ve grup tartışmaları gibi oyunlaştırılmış aktiviteler, öğrencilerin gerçek iletişim durumlarına hazırlanmasına ve dili aktif biçimde kullanmalarına olanak tanımaktadır. Bu süreçte öğrenciler, hata yapma korkusunu aşarak daha fazla konuşma pratiği yapma imkânı bulmaktadır (Mete ve Asar, 2014).

Flores ve Rosa (2015), oyunlaştırma uygulamalarının yabancı dil öğrenen bireylerin dil kullanımında yaşadıkları endişe ve kaygıyı azaltarak iletişimsel yetkinliklerinin gelişmesine katkı sağladığını ileri sürmektedir. Bu görüşü destekleyen Reinders ve Wattana (2015), oyun

öğelerinin entegre edildiği öğrenme ortamlarının, öğrencilerin hedef dilde iletişim kurma konusundaki istekliliklerini artırdığını ve gramer yapılarını daha öz güvenli bir şekilde kullanmalarına olanak tanıdığını ortaya koymuştur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan araştırmalarda ise, Büyükkız ve Hasırcı (2013) oyun temelli aktivitelerin sınıf içi etkileşimi zenginleştirerek konuşma becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Oyunlaştırmanın konuşma becerisinin geliştirilmesindeki rolü, özellikle sınıf içi etkileşimin artırılması ve otantik dil kullanım ortamlarının oluşturulması açısından önemlidir. Puan sistemleri, rozet kazanma mekanizmaları ve seviye atlama gibi oyun öğeleri, öğrencilerin konuşma etkinliklerine yönelik katılım motivasyonunu artırmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenmeyi teşvik eden takım oyunları ve grup çalışmaları, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirmelerine katkı sunmaktadır. Ayrıca dijital platformlar aracılığıyla gerçekleştirilen oyunlaştırma uygulamaları, öğrencilerin farklı aksanları dinlemelerine ve çeşitli iletişim bağlamlarında pratik yapmalarına imkân tanımaktadır (Ersoy, 2017).

Oyunlaştırma yaklaşımı, öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede yalnızca motivasyonel bir unsur olmanın ötesinde, gerçek yaşam benzeri dil kullanım fırsatları oluşturarak öğrenmenin kalıcılığını da desteklemektedir. Kapp (2012), oyunlaştırma sistemlerinde yer alan rekabet, iş birliği ve anlık geri bildirim gibi dinamiklerin öğrencilerin hedef dilde üretkenliğini olumlu etkilediğini ifade etmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında oyunlaştırılmış etkinlikleri inceleyen Demirel ve Yağmur (2017) bu tür uygulamaların öğrencilere Türkçe düşünme ve kendilerini Türkçe ifade etme konusunda cesaret verici bir ortam sunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, bu tekniklerin konuşma yeterliliğini değerlendirme süreçlerinde de etkili bir yöntem olarak kullanılabileceği vurgulanmıştır.

2.3.5. Eğitimde Oyunlaştırmaya Getirilen Eleştiriler

Eğitimde oyunlaştırma platformlarının kullanımı, bazı araştırmacılar tarafından öğrenenler arasında rekabeti teşvik ettiği gerekçesiyle eleştirilmektedir. Ancak Yıldırım ve Demir (2014), öğrenenlerin bu süreçte birbirleriyle değil, kendileriyle yarıştıklarını ve rekabetten ziyade iş birliği içinde olduklarını belirterek, bu durumun öğrencilerin derse yönelik

motivasyonunu artırdığını ifade etmektedir. Motivasyon bağlamındaki bir diğer eleştiri ise, oyunlaştırmanın öğrencileri ağırlıklı olarak dışsal motivasyonla teşvik etmesi, içsel motivasyonu göz ardı etmesi ve epistemolojik olarak davranışçı bir yaklaşımla ilişkilendirilmesidir (Bozkurt ve Kumtepe, 2014; Yıldırım ve Demir, 2014). Ancak anlamlı ve iyi yapılandırılmış bir oyunlaştırma sürecinin, içsel motivasyonu da artırabileceği ileri sürülmektedir (Nicholson, 2012). Günümüz öğrencileri, teknolojiyle iç içe büyümüş olmaları nedeniyle, “dijital yerli” olarak tanımlanmakta; bu da onların teknolojiyi kullanma konusunda daha becerikli ve istekli olmalarını sağlamaktadır. Buna karşılık, “dijital göçmen” olarak nitelendirilen eğitimcilerin, dijital yerlilere uygun öğrenme ortamları oluşturmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Prensky, 2007). Bu bağlamda, çalışmanın örneklemini oluşturan ön lisans öğrencilerinin yaş grubu ve dijital çağın etkileri dikkate alındığında, yükseköğretim kurumlarında oyunlaştırma uygulamalarının etkili ve verimli sonuçlar doğurabileceği öngörülmektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Öztürk Pat ve Yılmaz (2021) tarafından yapılan araştırmada, konuşma eğitiminde deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, yaratıcı drama yönteminin konuşma eğitiminde öğrencilerin becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Yürütülen etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde doğrudan olumlu bir etki yarattığı, dolayısıyla konuşma yeterliliği gelişen bireylerin konuşma istekliliklerinin de arttığı söylenebilir.

Yavuz ve Okur (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin çeşitli eğitsel oyun etkinliklerini uyguladığı öğrenci gruplarıyla yapılan görüşmeler temel alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre, geleneksel yöntemlerden farklı olarak eğitsel oyun etkinliklerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüş ve bu yöntemlerin öğretmenler tarafından daha sık kullanılması gerektiği önerilmiştir. İlter’in (2018) araştırması, öğretmenin öğrencilere verdiği destek, bekleme süresinin artırılması, hata düzeltmelerinin ertelenmesi, konuşma konusunun öğrencilerle birlikte belirlenmesi ve anadil kullanımından kaçınılması gibi öğretmen davranışlarının, öğrencilerin yabancı dilde iletişim kurma istekliliğini olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, öğretmenlerin bu tür etkili sınıf uygulamalarına yönelik farkındalıklarının artırılması,

öğrencilerin konuşma istekliliğini destekleyecek bilinçli öğretim ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

Karataş'ın (2018) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü araştırma, oyunlaştırılmış öğrenme etkinliklerinin hem bireysel hem de grup motivasyonunu artırdığını göstermektedir. Ancak bazı öğretmen adaylarında çeşitli nedenlerle öğrenme motivasyonunun düştüğü de gözlemlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, yabancı dil öğretiminde oyunlaştırma kullanımının öğrencilerin motivasyonuna genel olarak olumlu katkı sağlayabileceği söylenebilir. Kocayanak'ın (2021) çalışması ise, sınıf içi etkinliklerin çeşitliliğinden çok, anlamlı ve konuyla bağlantılı olmalarının önemine dikkat çekmektedir. Araştırma bulguları, öğretmen kitaplarının etkinlik uygulamaları konusunda rehberlik sağladığını ve konuşmanın her dil becerisiyle dengeli biçimde ilişkilendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Buna göre, öğretmenlerin konuyla bağlantılı ve ilgi çekici etkinlikler planlayarak öğrenci katılımını artıracakları ve sözlü iletişime dayalı etkinliklerin konuşma üretimini destekleyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Sevim ve Turan'ın (2017) araştırması, drama etkinliklerinin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişiminde mevcut öğretim programına kıyasla daha etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin konuşma istekliliğini artırmada etkili bir yöntem olabileceği de vurgulanmıştır. Bu bulgular, alternatif öğretim yöntemlerinin öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde önemli bir rol üstlenebileceğini ortaya koymaktadır. Son olarak, Günaydın ve Arıcı'nın (2020) yürüttüğü araştırma, etkileşimli okuma yönteminin yabancı öğrencilerin konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Öğrenciler, metin dışı konuları ele alma, metni daha iyi yorumlama ve analiz etme, soru sorma, öğreticilik, kültür aktarımı ve farklı fikirler üretme gibi yönlerden yönetime olumlu geri bildirim vermiş; ancak sürecin zaman alıcı olduğunu da ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, öğrenciyle karşılıklı etkileşime dayalı uygulamaların konuşma becerileri üzerinde olumlu etki yarattığı sonucuna varılabilir.

3. MATERYAL VE METOT

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci ve verilerin analizi konularında yapılan tercihler ve uygulanan yöntemler açıklanmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel yaklaşım, olgu ve olayları derinlemesine incelemeye yönelik bir anlayış sunar (Patton, 2015). Araştırmanın temel amacı doğrultusunda, oyunlaştırılmış konuşma etkinliklerinin iletişim istekliliği üzerindeki etkisini derinlemesine incelemek için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın modeli olarak eylem araştırması benimsenmiştir. Eylem araştırması, katılımcıların sürece aktif olarak dâhil olduğu, teorik bilgi üretimi ile pratikte uygulanabilir çözümleri bir araya getiren bir araştırma yöntemidir. Bu model, özellikle eğitim alanında öğretmenler, yöneticiler ve diğer paydaşlar arasında iş birliğini güçlendirmeyi amaçlayan ve problemlere yönelik somut adımlar geliştirmeye imkân tanıyan bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Böylece hem akademik hem de mesleki gelişime katkı sağlayan sistematik ve kapsayıcı bir süreç sunmaktadır (Creswell, 2014).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi TÖMER biriminde A2 seviyesinde dil yeterliliğine sahip Türkçe öğrenen 11 uluslararası öğrenci ile Bartın Üniversitesi TÖMER biriminde B2 seviyesinde dil yeterliliğine sahip Türkçe öğrenen 5 uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi kritere uyan tüm durumların araştırılması esasına dayanır. Bu kriterler, araştırmacı tarafından araştırmanın amacına uygun olarak belirlenmiştir (Merriam ve Tisdell, 2015).

İlgili öğrenci profilinin tercih edilmesinin nedeni, öğrencilerin sahip oldukları dil yeterlik düzeylerinin oyunlaştırılmış konuşma etkinliklerinin iletişim istekliliği üzerindeki etkisini ortaya koymaya elverişli olmasıdır. Ayrıca, oyunlaştırma etkinliklerinin farklı yeterlik

seviyelerine sahip öğrencilerle uygulanması, elde edilen bulguların kapsamını genişletmeyi ve seviyeye göre farklılık gösteren etkileri gözlemlemeyi mümkün kılmaktadır. Bu doğrultuda, sadece A2 düzeyindeki öğrencilerle sınırlı kalmamak adına B2 seviyesinde Türkçe yeterliliğine sahip öğrencilere de çalışma grubunda yer verilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin seçiminde aşağıdaki ölçütler esas alınmıştır:

- En az A2 seviyesinde olmaları,
- Düzenli olarak derslere devam etmeleri,
- Çevrimiçi etkinliklere katılım için gerekli teknolojik altyapıya sahip olmaları,
- Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmeleri temel ölçütler olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1’de aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:

Tablo 3.1: Öğrencilerin demografik özellikleri

Değişken	Alt değişken	f
Cinsiyet	Kadın	7
	Erkek	9
Yaş Aralığı	19 – 22 yaş	6
	23 – 27 yaş	7
	28 – 32 yaş	3
Ülkeler	Endonezya	3
	Özbekistan	3
	Kazakistan	3
	Kamerun	1
	Nijerya	1
	Fas	1
	Kongo	1
	Pakistan	1
	Ekvator Ginesi	1
	Tanzanya	1
Türkiye’de Bulunma Süresi	2 – 4 ay	5
	5 – 8 ay	7
	9 – 12 ay	4
Öğrenim Gördükleri Bölümler	Psikoloji	4
	Mühendislik	3
	Matematik	2
	Felsefe	1
	Yönetim Bilişim Sistemleri	2
	Muhasebe	2
	Hemşirelik	1
	Siyaset Bilimi	1

Tablo 3.1'e göre katılımcıların 7'si kadın, 9'u erkektir. 19 – 22 yaş aralığında 6; 23 – 27 yaş aralığında 7; 28 – 32 yaş aralığında 3 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin birçoğu Endonezya, Özbekistan ve Kazakistan'lıdır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler ise Psikoloji, Mühendislik, Matematik, Felsefe, Yönetim Bilişim Sistemleri, Muhasebe, Hemşirelik ve Siyaset Bilimi şeklindedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin tamamı daha önce Türkçe öğrenimlerinde en az A1 seviyesini başarıyla tamamlamış olup, araştırmanın yapıldığı dönemde A2 ve B2 seviyesinde öğrenim görmektedirler.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu, odak grup görüşme formu ve gözlem notları kullanılmıştır.

3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Öğrencilerin oyunlaştırılmış konuşma etkinliklerine ilişkin bireysel deneyimlerini ve görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Formda bulunan açık uçlu sorular, literatür taraması ve Türkçe eğitimi uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir (Ek-1). Pilot uygulama sonrası gerekli düzeltmeler yapılarak son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, belirli bir konuya odaklanan ancak esneklik sağlayan bir veri toplama aracıdır. Bu form, önceden hazırlanmış soruların yanı sıra, görüşme sırasında ortaya çıkan konulara göre yeni sorular eklemeye imkân tanır. Böylece hem standartlaştırılmış bilgi elde edilir hem de görüşmenin derinleştirilmesi sağlanır (Creswell, 2014).

3.3.2. Odak Grup Görüşme Formu

Odak grup görüşme formu, öğrencilerin grup dinamiği içerisinde deneyimlerini paylaşımlarını desteklemek amacıyla tasarlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verileri zenginleştirmeye yönelik bir yapıya sahiptir (Ek-2). İçeriği, tartışma ortamını teşvik eden ve katılımcıların düşüncelerini derinlemesine ifade etmelerini sağlayan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır (Creswell, 2014). Böylece, grup içi etkileşimi artırırken nitelikli veri toplanmasını da mümkün kılar.

3.3.3. Gözlem Notları

Nitel araştırma metodolojisinde veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla, araştırmacı tarafından yapılandırılmış görüşmeler dışında katılımcı gözlem tekniğine dayalı notlar da önemli bir veri kaynağı olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda incelenen araştırmada, çevrimiçi etkileşim ortamlarında tutulan gözlem notları, epistemolojik açıdan birer tamamlayıcı unsur olarak konumlandırılmıştır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015). Metodolojik açıdan değerlendirildiğinde, bu notların araştırmacının birincil veri kaynağı olarak konumlandırılmaması, bunun yerine üçgenleme (triangulation) stratejisi çerçevesinde ikincil destekleyici veriler olarak kullanılması, araştırmacının iç geçerliğini (internal validity) güçlendirmeye yönelik bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda bu araştırmada gözlem notları, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilere kontektüel zenginlik kazandırma işlevi görmektedir.

Araştırma tasarımında gözlem notlarının bilhassa öğrencilerin etkileşimsel dinamiklerini, katılım desenlerini ve oyunlaştırılmış öğrenme ortamlarına yönelik tepkilerini kaydetmek amacıyla kullanılması, nitel metodolojinin bağlama duyarlı doğasını yansıtmaktadır. Bu şekilde elde edilen veriler, katılımcıların doğal öğrenme ortamındaki davranış örüntülerinin derinlemesine anlaşılmasına olanak sağlayarak, görüşme verileriyle elde edilemeyen bağlamsal faktörlerin analitik çerçeveye dahil edilmesine imkân tanımaktadır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015). Buna göre oyunlaştırılmış etkinlikler sırasında öğrenci iletişim istekliliğini ölçmeye yönelik yapılandırılmış bir gözlem formu oluşturulmuştur. Bu form, alanında uzman iki öğretim üyesinin değerlendirmesinden geçirilerek kapsam geçerliliği sağlanmıştır (Ek-3).

3.4. Uygulama Süreci

Çalışmanın başlangıcında katılımcılarla bir toplantı düzenlenmiş, araştırmacının amacı ve kapsamı detaylı olarak açıklanmıştır. Bu toplantıda katılımcılara çalışmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiş ve kendilerinden bilgilendirilmiş onam formu alınmıştır. İlk aşamada, haftada iki kez olmak üzere toplam dört oturum şeklinde çevrim içi konuşma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Her oturum 40 dakika sürmüştür ve Zoom platformu üzerinden yürütülmüştür. Etkinliklerde, Ek-4'te detaylandırılan oyunlaştırılmış konuşma etkinlikleri uygulanmıştır. Bu aktiviteler "Kelime Zincirleri", "Hikâye Tamamlama" ve "Rol Yapma"

gibi etkileşimli çalışmaları içermektedir. Her oturum sırasında araştırmacı tarafından gözlem notları tutulmuş ve katılımcıların etkileşimleri kayıt altına alınmıştır.

İkinci aşamada, her bir katılımcıyla bire bir yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan görüşme formunda belirtilen sorular çerçevesinde yürütülen bu görüşmeler ortalama 30-45 dakika aralığında sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların tercihlerine göre yüz yüze veya çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiş ve ses kaydı alınmıştır. Son aşamada, tüm katılımcıların bir araya geldiği yaklaşık 60 dakikalık bir odak grup görüşmesi düzenlenmiştir. Odak grup görüşme protokolü doğrultusunda yürütülen bu oturumda, katılımcıların kolektif deneyimleri ve görüşleri derinlemesine ele alınmıştır. Tüm veri toplama süreci boyunca katılımcıların gizliliği korunmuş ve elde edilen veriler güvenli bir şekilde depolanmıştır. İletişim istekliliğinin gözlemlenebilir davranışsal göstergeleri (söz alma sıklığı, konuşma süresi, sözel olmayan iletişim unsurları, akran etkileşimi, soru sorma davranışı vb.) gözlem notlarıyla takip edilmiştir. Her bir derste yapılan gözlem ile kapsamlı ve derinlemesine veriler toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir (Creswell, 2014). İçerik analizi sürecinde öncelikle yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve odak grup görüşmesinden elde edilen ses kayıtları yazılı metne dönüştürülmüştür. Yazıya aktarılan görüşme verileri ile gözlem notları dijital ortama aktarılmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda organize edilmiştir. Veriler, belirlenen temalar çerçevesinde kodlanmıştır. Bu temalar şunlardır: iletişim istekliliği, oyunlaştırılmış etkinliklerin etkililiği, motivasyon ve katılım, karşılaşılan zorluklar, öneriler ve beklentiler. Kodlama sürecinde, katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmasına özen gösterilmiştir. Kodlama işlemi, araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla iki farklı araştırmacı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcılar, yabancı dil öğretimi alanında uzman kişiler arasından seçilmiştir. Kodlayıcılar arası uyum oranı %92 olarak hesaplanmıştır. Uyum düzeyi değerlendirildikten sonra ortaya çıkan tutarsızlıklar gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak nihai kodlamaya geçilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine “inandırıcılık” kavramı

kullanılmaktadır. Bu doğrultuda, veri toplama araçlarının inandırıcılığını artırmak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Başkale (2016), uzman görüşünün, veri toplama araçlarının inanılrlılığını artırarak araştırmanın genel güvenilirliğine katkı sağladığını ifade etmektedir. Bu nedenle, nitel çalışmalarda uzman görüşüne yer verilmesi araştırma sürecinin güvenilirliğini destekleyen önemli bir unsurdur. Kodlanan veriler, neden-sonuç ilişkileri temelinde sistematik bir şekilde analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular, literatürdeki benzer çalışmalarla ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir. Son aşamada ise bulgular, sistematik ve anlaşılır bir biçimde rapor hâline getirilmiş; tablolar ve doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.



4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilerden oluşturulan tablo, analiz ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu kısımda çalışmanın birinci alt problemi olan “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde oyunlaştırılmış konuşma etkinliklerinin kullanılması hakkında A2 ve B2 düzeyindeki öğrencilerin görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik cevap aranmıştır.

Tablo 4.1: Konuşma etkinliklerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisine yönelik görüşler

Tema	Kod	f	%
Dilsel Gelişim	- Kelime Öğrenimi	8	44,4
	-Telafluz Gelişimi	3	16,6
Bilişsel Gelişim	- Hızlı Düşünme	2	11,1
	-Dilbilgisi Yapıları	1	5,5
Pratik Boyut	-Uygulama İmkânı	3	16,6
	-Teknoloji Desteği	1	5,5

Konuşma becerilerine katkı üç ana tema ve altı kod altında toplanmaktadır. Dilsel gelişim temasında kelime öğrenimi en fazla görüş bildirilen kod olarak elde edilmiştir. Diğer taraftan telaffuz gelişimi de diğer en fazla üzerinde durulan bulgu olmuştur. Bilişsel gelişim temasında hızlı düşünme ve dilbilgisi yapılarının öğrenimi vurgulanmaktadır. Pratik boyut temasında ise uygulama imkanları ve teknoloji desteği dikkat çekmektedir. Katılımcıların neredeyse tamamı etkinliklerin konuşma becerilerine olumlu katkı sağladığını belirtmektedir:

K1: "Evet, kesinlikle katkısı var. Özellikle yeni kelimeler öğreniyor ve telaffuzumu geliştiriyorum. Daha hızlı düşünmeyi de sağlıyor."

K2: "Oyunlar düşünmeyi sağlar ve konuşma becerisini geliştirir. Oyunlar sana değişik cümleler yapmayı öğretir."

K8: "Evet, bence gerçekten yardımcı oluyorlar. Bildiğim şeyleri pratik yapmama ve yeni kelimeler öğrenmeme yardımcı oluyor."

K4: "Evet, şimdi dijital çağda herkes teknoloji kullanıyor. Oyunlar öğrenmeyi geliştirebilir."

K13: “Bu etkinliklerin Türkçe konuşma becerilerime katkısı olduğunu düşünüyorum.”

K14: “Yaptığımız etkinliklerin çoğu Türk dilini öğrenmeye katkıda bulundu.”

K15: “Evet, bizi geliştiren etkinlikler yaptık. Öğretmen eşliğinde olduğumuz için hatalarımız anında düzeltiliyor ve bu da oldukça faydalı oldu.”

Buradan yola çıkıldığında oyunlar, yeni kelimelerin öğrenilmesine ve doğru telaffuz becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek, dil eğitiminde etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Aynı zamanda, hızlı düşünme yeteneğini geliştirirken, bireylerin farklı ve yaratıcı cümle yapıları oluşturmaya da yardımcı olmaktadır. Teknolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte, dijital oyunlar öğrenme süreçlerini destekleyerek daha verimli ve etkileşimli bir öğrenme ortamı sunabilir. Günaydın ve Arıcı (2020), etkileşimli okuma yönteminin, öğrencilerin konuşma becerilerini yalnızca dilsel değil; aynı zamanda eleştirel düşünme ve kültürel farkındalık gibi üst düzey alanlarda da geliştirdiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin bu yöntem sayesinde metin dışı konuları tartışabildiği, sorular üretebildiği ve farklı fikirleri gündeme getirebildiği; ancak sürecin zaman açısından yoğun olduğu yönünde geri bildirim verdikleri belirtilmiştir.

Tablo 4.2: Konuşma etkinliklerinin günlük hayatta dil kullanımına etkisine yönelik görüşler

Tema	Kod	f	%
Pratik Uygulama	Sosyal Etkileşim	4	40
	Günlük İhtiyaçlar	3	30
Duygusal Boyut	Öz güven	1	10
	Kolaylaşan Öğrenme	2	20

Tablo 4.2’de gösterilen, katılımcılardan elde edilen bulgulara göre konuşma etkinliklerinin günlük hayatta dil kullanımına etkisine yönelik görüşlerden en sık belirtileni %40 ile sosyal etkileşimdir. Katılımcılar, öğrendikleri dil yapılarını günlük hayatta kullanma konusunda ise genel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir ve bulgulara göre özellikle alışveriş, yol tarifi gibi temel ihtiyaçlarda dili aktif kullanmaktadırlar:

K1: "Öğrendiğim yapıları günlük hayatta kullanmak daha kolay hale geldi. Mesela, öğrendiğim kelimelerle markette alışveriş yaparken konuşabiliyorum."

K8: "Evet, yapabilirim. Mesela alışverişe gittiğimde veya insanlarla tanıştığımda kendimi tanıtır kaybolduğumda yol tarifi isteyebilirim."

K9: "Tabii ki, çünkü kelimeler farklı değil ve her gün hem oyunlarda hem de hayatta kelimeleri

kullanıyoruz."

K5: "Kullanıyorum. Özgüvenli oluyorum."

K13: "Başkalarıyla konuşurken sağlıklı ve sosyal iletişim kurabiliyorum."

K15: "Çok kullanamıyorum. Etkinlikte daha sosyalim ama günlük hayatta değil."

Buradan yola çıkılarak dil öğrenme sürecinde edinilen yapılar ve kelimelerin, günlük hayatta doğal bir şekilde kullanılarak bireylerin iletişim becerilerini geliştirebildiği ve öz güvenlerini artırdığı ifade edilebilir. Alışveriş, yol tarifi isteme ve kendini tanıtmaya gibi gerçek yaşam senaryolarında bu kazanımların pratik edilmesi, dil öğreniminin etkinliğini pekiştirmektedir. Bu çalışma Akyasan ve Morali (2023) çalışmasını destekler niteliktedir. Akyasan ve Morali (2023) konuşma etkinliklerinin öğrencilerin günlük hayatta etkili konuşma becerilerini geliştirdiğini, konuşma öz güveni kazandırdığını ve bağlamsal farkındalık sağladığını göstermiştir. Ayrıca, bu etkinliklerin söz varlığını artırdığı, dönüt süreçlerine katkı sunduğu ve beceriler arası ilişki kurma imkânı yarattığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Tablo 4.3: Geleneksel ve oyunlaştırılmış etkinliklerin karşılaştırılmasına yönelik görüşler

Tema	Kod	f	%
Motivasyonel Öğeler	Eğlence	5	29,4
	Motivasyon	3	17,6
Öğrenme Süreci	Verimlilik	2	11,7
	Zorluk Düzeyi	2	11,7
İletişimsel Yön	Konuşma Kolaylığı	3	17,6
	Sosyal Etkileşim	2	11,7

Motivasyonel öğeler incelendiğinde en sık belirtilen ifadeler etkinliklerin eğlenceli bulunması ve ardından doğrudan motivasyon ifadeleridir (Tablo 4.3) Öğrenme sürecinde verimlilik ve zorluk düzeyi karşılaştırmaları öne çıkarken, iletişimsel yön temasında ise sosyal etkileşim ve konuşma kolaylığı açısından farklılıklar belirtilmektedir:

K1: "Oyunlaştırılmış etkinlikler daha eğlenceli ve motive edici oluyor. Geleneksel etkinlikler bazen sıkıcı olabiliyor."

K8: "Oyunlar rekabeti teşvik eder ve en iyi olmak için hızlı cevap verme ihtiyacı yaratır."

K12: "Konuşma etkinlikleri zevkli oluyor. Çünkü çok daha verimli."

K16: "Oyunlaştırılmış konuşma etkinlikleri daha fazlasını öğrenmek isteme konusunda beni motive ediyor."

Buradan yola çıkarak oyunlaştırma, etkinliklere eğlenceli ve motive edici bir boyut kazandırırken, katılımcılar arasındaki rekabeti teşvik ederek hızlı ve etkili karar verme becerilerini geliştirir. Bununla birlikte, oyunlaştırılmış etkinlikler, yapılandırılmış cümle kurmayı zorunlu kılarak dil becerilerini desteklerken, geleneksel konuşma aktivitelerinde bu gereklilik daha az belirgindir. Bu bulguyu destekleyen Şahin ve Samur (2017), oyunlaştırmanın öğrencilerin motivasyon ve performansları üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Araştırmada, oyunlaştırmanın geleneksel iki boyutlu öğretim sürecini (öğretmen-öğrenci) daha anlaşılır ve güçlü bir yapıya kavuşturarak üç boyutlu bir modele (öğretmen–oyunlaştırılmış izlençe–öğrenci) dönüştürdüğü ifade edilmiştir. Bu durum, bu çalışmanın bulgularıyla da paralellik göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu kısımda ikinci alt problem olan “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde oyunlaştırılmış konuşma etkinliklerinin yabancı dilde iletişim kurma istekliliğine etkisi nedir?” sorusuna yönelik bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.4: Oyunlaştırılmış konuşma etkinliklerinde Türkçe konuşma istekliliğindeki değişime yönelik görüşler

Tema	Kod	f	%
Motivasyonel Değişim	Konuşma İsteği	4	20
	Rekabet	1	5
	Öğrenme Motivasyonu	3	15
Psikolojik Etkiler	Öz güven Artışı	3	15
	Doğal İletişim	2	10
Dilsel Gelişim	Akıcılık	4	20
	Kelime Kullanımı	3	15

Tablo 4.4 incelendiğinde katılımcıların konuşma istekliliğindeki değişimler üç ana tema altında toplanmaktadır. Motivasyonel değişim temasında en sık belirtilen kod konuşma isteği (%20) ve öğrenme motivasyonu (%15) olmuştur. Psikolojik etkiler temasında öz güven artışı (%15) ve doğal iletişim kurabilme (%10) vurgulanmaktadır. Dilsel gelişim temasında ise akıcılık (%20) ve kelime kullanımındaki ilerlemeler (%15) dikkat çekmektedir:

K1: "Bu tür etkinlikler konuşmaya daha istekli olmamı sağladı. Örneğin, bir oyunda hızlıca kelime bulmam gerekiyordu ve bu heyecan Türkçe konuşmamı hızlandırdı."

K2: "Evet, mesela bir oyun oynarken kelimeleri doğru yerleştirirsen, bu sana öz güven verir."

K6: "Evet, bu oyunlar Türkçe konuşmamı daha iyi yapıyor. Hızlı cevap vermemi, yeni kelimeler kullanmamı ve fazla düşünmeden doğal şekilde konuşmamı sağlıyorlar."

K9: "Tabii ki, daha fazla Türkçe öğrenmek istiyorum. Bu sadece oyunlar için değil, her şey için."

K12: "Oyunlaştırılmış etkinlikler sayesinde Türkçe konuşmaya olan isteğim artıyor. Örneğin; rol yapma veya kelime oyunları sayesinde daha akıcı konuşabiliyorum."

K15: "Evet, oyunlarda aktif oluyoruz. Bazen rekabet oluyor. Bunu seviyorum."

K16: "Türkçe konuşmaya yönelik istekliliğim ve motivasyonum artıyor."

Yabancı dil olarak Türkçe dil öğrenme süreçlerinde oyunların kullanımı, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirme ve motivasyonlarını artırma açısından etkili bir yöntem olarak ön plana çıkmaktadır. Bu etkinlikler, bireylerin hızlı düşünme ve kelime seçimi yapma yeteneklerini geliştirirken, doğru kelimeleri yerleştirerek öz güven kazanmalarını sağlar. Ayrıca, katılımcıları doğal bir şekilde konuşmaya teşvik ederek dil öğrenimine bütüncül bir yaklaşım sunar. Özata ve Coşkuntuncel (2019), eğitsel oyunların özellikle matematik öğretiminde etkili olduğunu ve öğrencilerin derse yönelik önyargılarını azaltarak öğrenme sürecini daha somut ve eğlenceli hâle getirdiğini belirtmiştir. Bu çalışma da oyunlaştırmanın farklı ders alanlarında da motivasyonu artırıcı etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Diğer taraftan Hasırcı (2019) öğrenci merkezli etkinliklerin öğretim sürecinde daha etkili olduğunu vurgulamış; doğruluk-akıcılık dengesi, öğrenci etkileşimi, gerçek yaşama odaklanma ve grup çalışmaları gibi unsurların dil becerilerinin gelişiminde önemli rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, oyunlaştırma yoluyla sağlanan aktif katılımın, öğrencilerin hem bireysel hem sosyal gelişimlerine katkı sunduğunu ortaya koymasıyla bu çalışma sonuçları desteklendiği ifade edilebilir.

Tablo 4.5: Konuşma etkinliklerinin sınıf içi iletişim istekliliğine etkisine yönelik görüşler

Tema	Kod	f	%
Sosyal Etkileşim	İletişim Artışı	4	22,2
	Grup Dinamikleri	3	16,6
Duygusal Boyut	Eğlence	4	22,2
	Rahatlık	4	22,2
Öğrenme Stratejileri	Kelime Öğrenimi	2	11,1
	Farklı Dil Kullanımı	1	5,5

Sınıf içi iletişim yaklaşımındaki değişimler üç ana tema altında toplanmaktadır. Sosyal etkileşim temasında iletişimin artması (%22,2) ve grup dinamiklerinin gelişimi (%16,6) öne çıkarken, duygusal boyutta eğlence (%22,2) ve rahatlık hissi (%22,2) vurgulanmaktadır. Öğrenme stratejileri temasında ise kelime öğrenimi ve farklı dil kullanım yöntemleri dikkat çekmektedir:

- K1: "Oyunlarda daha fazla iletişim kuruyoruz. Herkes daha rahat ve öz güvenli oluyor."
- K2: "Oyunlar çok iyi oldu, faydalıydı. Bana çok kelime öğretti ve öz güvenim arttı."
- K9: "Kelimleri daha hızlı öğrenmek için başka diller de kullanıyoruz, ayrıca sözlük de kullanarak kelimeleri daha hızlı öğreniyoruz."
- K11: "Oyun oynayarak öğrenmek eğlenceli ve güzeldi."
- K12: "Sınıf arkadaşım ile iletişim kurma yaklaşımım daha rahat ve öz güvenli hale geliyor."
- K13: "Rahat oluyorum, hata yapmaktan çok çekinmiyorum."
- K14: "Birlikte aktiviteler yaparak sınıf arkadaşları olarak daha da yakınlaşıyoruz."
- K15: "Çok konuşmadığım kişilerle konuşmamı sağlıyor."

Oyun temelli etkinlikler, dil öğrenen bireyler arasında daha fazla iletişim kurulmasını sağlayarak rahatlık ve öz güveni artırmaktadır. Bu yöntem, kelime öğrenme sürecini hızlandırırken sözlük ve diğer dillerin desteğiyle öğrenme deneyimini zenginleştirmektedir. Ayrıca, oyunlar eğlenceli bir öğrenme ortamı sunarak katılımcıların motivasyonunu ve dil gelişimini desteklediği görülmüştür. Bu bulguya benzer olarak, Kocayanak (2021) tarafından yapılan çalışmada ise A1 düzeyindeki öğrencilerin etkinlik çeşitliliğinden ziyade, anlamlı ve bağlamsal etkinliklerin dil gelişimi açısından daha etkili olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, sözlü iletişim ve etkileşim odaklı uygulamaların öğrencilerin üretici konuşma becerilerinde ilerleme sağladığı belirtilmiştir. Bu bulgular, öğretim materyallerinde daha amaca uygun ve işlevsel stratejilere yer verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Tablo 4.6: Oyunlaştırılmış konuşma etkinliklerinin grup çalışmaları deneyimleri ve grup dinamiklerine etkisine yönelik görüşler

Tema	Kod	f	%
İş Birlikli Öğrenme	Karşılıklı Yardımlaşma	4	21
	Takım Ruhu	2	10,5
Dil Becerileri	Dinleme Becerisi	1	5,2
	Pratik Yapma	4	21
Sosyal Atmosfer	Eğlenceli Ortam	5	26,3
	Grup Desteği	3	15,7

Grup çalışmaları deneyimleri üç ana tema altında toplanmaktadır. İş birlikli öğrenme temasında karşılıklı yardımlaşma ve takım ruhu öne çıkarken, dil becerileri temasında en sık pratik yapma kodu vurgulanmaktadır. Dil becerileri teması, bir takımın veya grubun etkili iletişim kurabilmesi için gerekli olan dil yetkinliklerini kapsar. Sosyal atmosfer temasında ise en sık eğlenceli ortam (%26,3) ve grup desteği boyutları (%15,7) dikkat çekmektedir. Katılımcıların çoğu grup çalışmalarının olumlu etkilerinden bahsetmektedir. Sonuç olarak özellikle dil becerileri, sadece teknik dil yeterliliğinden ziyade, takım içi iletişimin kalitesini ve etkinliğini artıran temel bir unsur olarak ele alınmaktadır. Takım üyelerinin birbirlerini daha iyi anlamaları, fikirleri açık bir şekilde paylaşabilmeleri ve ortak bir dil oluşturabilmeleri için kritik öneme sahiptir:

K1: "Grup çalışmaları sırasında herkes birbirine yardım ediyor. Mesela, bir kelime hatırlayamadığımda arkadaşlarım destek oldu. Bu, takım ruhunu artırıyor."

K2: "Diğer arkadaşlarla Türkçe konuştuk ve birbirimizden çok şey öğrendik. Ayrıca grup arkadaşlarımla söylediklerini anlamaya çalışarak dinleme becerim gelişti."

K7: "Tabii ki, Türkçemi pratik etmek için bunu seviyorum."

K9: "Her zaman grup içinde oynamayı seviyorum. Çok akıllılar ve komikler."

K13: "Grup aktiviteleri heyecanlı, eğlenceli ve güzel oluyor. Sosyalleşiyorum."

K14: "Grup çalışmaları yaptığımızda dersler daha iyi geçiyor."

K16: "Ben grup çalışmalarında kendimi iyi hissetmiyorum; ama bazı öğrenciler üzerinde olumlu etkiye sahip olabiliyor."

Bulgular göstermektedir ki grup çalışmaları dil öğrenme sürecinde bireylerin birbirlerine destek olarak takım ruhunu geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca, grup içi etkileşimler, dinleme becerilerini güçlendirirken bireylerin dil pratiklerini doğal ve eğlenceli bir ortamda gerçekleştirmelerini sağlar.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu kısımda araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 ve B2 seviyesi öğrencilerinin oyunlaştırılmış konuşma etkinlikleri sırasında karşılaştığı zorluklar ve çözüm önerilerine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.7: Türkçe öğretiminde öğrencilerin karşılaştığı temel dilsel zorluklar ve çözüm önerilerine yönelik görüşler

Tema	Kod	f	%
Çözüm Önerileri	Pratik Yapma	4	33,3
	Kelime Ezberleme	3	25
Dilsel Zorluklar	Kelime Hatırlama	3	25
	Dil Bilgisi	2	16,6

Dil öğrenme sürecindeki sorunlar ve çözüm önerileri incelendiğinde, en sık öne sürülen çözüm önerisi %33,3 oranla “pratik yapma” olarak öne çıkmaktadır (Tablo 4.7). Bunu %25 oranla “kelime ezberleme” takip etmektedir. Dilsel zorluklar arasında ise en yaygın sorun %25 ile “kelime hatırlama” olurken, ikinci sırada %16,6 oranıyla “dil bilgisi” gelmektedir. Bu veriler, dil öğreniminde pratik eksikliğinin ve kelime bilgisiyle ilgili zorlukların temel problemler olduğunu göstermektedir. Düzenli konuşma egzersizleri, günlük hayatta öğrenilen yapıları kullanma ve grup içi iletişim aktiviteleri pratik yapma boyutunu oluştururken, sistematik kelime öğrenme yöntemleri, bağlam içinde kelime çalışmaları ve görsel-işitsel destekli kelime öğrenimi de kelime ezberleme stratejilerini oluşturmaktadır. Katılımcıların kelime dağarcığının sınırlı olması, dil öğrenme sürecinde temel zorluklardan biri olsa da düzenli pratik ve öğrenme ile bu engellerin aşılmasında mümkün olabilir:

K1: "Bazen hızlı düşünmek zor oluyor. Bunun için daha fazla pratik yapmam gerekiyor."

K2: "Benim zorluk yaşadığım şey kelimeleri hatırlamak ve doğru kullanmak."

K7: "Bazen kelime dağarcığımın sınırlı olmasından dolayı problem yaşıyorum."

K4: "Şu anda tek sorun, bildiğim kelime sayısı az."

K13: "Ben sürekli pratik yapmaya çalışıyorum. Etkili bir şekilde iletişim kurmaya çalışırken bol bol pratik yapılmasını öneririm."

Tablo 4.8: Konuşma etkinliklerinde katılımcıların etkinliklere yönelik önerileri

Tema	Kod	f	%
İçerik Önerileri	Gerçek Hayat Senaryoları	3	12,5
	Yeni Oyun Türleri	4	16,66
Metodolojik Öneriler	Hazırlık Süreci	1	4,16
	Teknik İyileştirmeler	2	8,33
Duyuşsal Boyut	Eğlence/Keyif alma	6	25
Öğrenme Çıktıları	Kelime Öğrenimi	5	20,83
Bilişsel Gelişim	Mantıksal Düşünme sağlaması	3	12,5

Dil öğrenme sürecine ilişkin yapılan değerlendirmede, katılımcıların en çok önem verdiği boyut %25 oranla "eğlence/keyif alma" olarak belirlenmiştir (Tablo 4.8). Bunu %20,83 ile "kelime öğrenimi" takip etmektedir. İçerik önerileri arasında %16,66 ile "yeni oyun türleri" ön plana çıkarken, "gerçek hayat senaryoları" ve "mantıksal düşünme sağlaması" eşit şekilde %12,5 oranında önemsenmiştir. Daha az vurgulanan yönler arasında %8,33 ile "teknik iyileştirmeler" ve %4,16 ile "hazırlık süreci" yer almaktadır. Bu veriler, katılımcıların dil öğrenme sürecinde öncelikle eğlenceli ve keyif alınan, kelime öğrenimini destekleyen ve yeni oyun türleriyle zenginleştirilmiş bir yaklaşımı tercih ettiklerini göstermektedir. Katılımcılar özellikle gerçek hayat senaryolarının canlandırılmasına yönelik etkinlikler önermişlerdir. Hasırcı (2019) da öğrenci merkezli etkinliklerin öğretim sürecinde daha etkili olduğunu vurgulamış; doğruluk-akıcılık dengesi, öğrenci etkileşimi, gerçek yaşama odaklanma ve grup çalışmaları gibi unsurların dil becerilerinin gelişiminde önemli rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, oyunlaştırma yoluyla sağlanan aktif katılımın, öğrencilerin hem bireysel hem sosyal gelişimlerine katkı sunduğunu ortaya koymasıyla bu çalışma sonuçları desteklendiği ifade edilebilir:

K1: "Daha fazla rol yapma oyunları eklenebilir. Örneğin, günlük hayattaki durumları taklit edebiliriz."

K6: "Oynadığımız oyunlar iyiydi, eğer günlük Türkçe kullanılan daha çok durum olursa, mesela gerçek hayat senaryolarını canlandırma oyunları gibi daha iyi olur."

K7: "Belki oyundan bir gün önce konu verelim. Böylece oyunu oynamadan önce kelimeleri hazırlayabilirim."

K8: "Bence oyunlar kullanmak özellikle Türkçe öğrenmekte çok yardımcı çünkü kelime dağarcığımı artırıyor."

K9: "Oyun oynarken çok eğleniyorum. Çok ilginç yeni kelimeler öğreniyorsun ve aynı zamanda mantığını geliştiriyorsun."

K12: “Gerçekten heyecan verici ve anlaşılması kolay.”

K13: “Etkinlikler çok eğlenceliydi. Daha eğlenceli hale getirmek için Duolingo, tabu oyunu, Scrabble ve Pictionary önerebilirim.”

K16: “Daha genel bir konu seçilebilir.”

Dil öğrenme sürecinde rol yapma oyunlarının kullanılması, günlük hayattaki durumları taklit ederek dil pratiğini daha gerçekçi ve etkili bir hale getirebilir. Katılımcılara önceden konu verilmesi, oyunlarda kullanılacak kelimelerin hazırlanmasını kolaylaştırarak öğrenme sürecini destekleyebilir. Ayrıca, platform değişiklikleriyle bu etkinliklerin daha erişilebilir ve çeşitli hale gelmesi sağlanabilir. Yabancı dil olarak Türkçe konuşma etkinliklerinde oyunların kullanımı, dil öğrenme sürecini hem eğlenceli hem de etkili hale getirmektedir. Bu tür oyunlar, katılımcıların kendilerini daha rahat ve güvende hissetmelerini sağlayarak doğal konuşma becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. Ayrıca, kelime dağarcığını artırırken, dil öğrenenlerin mantıksal düşünme yetilerini de desteklemektedir. Bu bulgular, önceki araştırmalarla da örtüşmektedir. Örneğin, Alyılmaz ve Polatcan (2018), akıcı bir biçimde dili kullanan öğrencilerin sosyal, duygusal, anlaşma ve düzgün konuşma stratejilerini daha sık tercih ettiklerini belirtmiştir. Aynı çalışmada, dinleme sürecinde karşılaşılan güçlüklerin aşılmasında, sözel olmayan ve sözcük odaklı stratejilerin daha yaygın şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir. Benzer biçimde, Metcalfe (2013), akıcı konuşmaya ve sosyal etki stratejilerine odaklanan öğrencilerin iletişim başarılarının arttığını; buna karşılık, dil seviyesi daha düşük öğrencilerin ise daha çok pasif dinleme stratejilerine yöneldiklerini ortaya koymuştur.

Tablo 4.9: Katılımcı görüşlerine göre faydalı bulunan oyunlaştırma öğeleri

Tema	Kod	f	%
Oyun Türleri	Kelime Oyunları	4	36,3
	Konuşma Aktiviteleri	2	18,1
	Yazma Etkinliği	1	9
Öğrenme Çıktıları	Dilbilgisi Gelişimi	2	18,1
	İletişim Becerisi	2	18,1

Faydalı bulunan oyunlaştırma öğelerine ilişkin yapılan analizde, oyun türleri ve öğrenme çıktıları kategorileri incelenmiştir (Tablo 10). Oyun türleri arasında en yüksek orana sahip olan "kelime oyunları" %36,3 ile ilk sırada yer almaktadır. Bunu %18,1 ile "konuşma

aktiviteleri" izlerken, yazma etkinliği %9 oranıyla en az tercih edilen oyun türü olmuştur. Öğrenme çıktıları kategorisinde ise "dilbilgisi gelişimi" ve "iletişim becerisi" eşit şekilde, %18,1 oranında, değerlendirilmiştir. Bu veriler, dil öğrenimi sürecinde kelime odaklı oyunların en etkili yöntem olarak görüldüğünü, konuşma aktiviteleri ile dilbilgisi ve iletişim becerisinin gelişiminin de önemsendiğini göstermektedir. Öğrenme çıktıları açısından dilbilgisi gelişimi ve iletişim becerisi birbiriyle paralel ilerlemektedir. Öğrenciler dilbilgisi yapılarını oyunlar içinde doğal bir şekilde öğrenirken, iletişim becerileri de grup içi etkileşimler sayesinde gelişmektedir. Bu süreçte öğrencilerin öz güvenleri artmakta ve hata yapma kaygıları azalmaktadır:

K1: "Kelime oyunlarını faydalı buluyorum çünkü hem eğlenceli hem de kelime dağarcığını geliştiriyor."

K6: "Hızlıca konuşmamız ya da hareket etmemiz gereken kısımlar hoşuma gidiyor."

K9: "Benim için kelime oyunları ve cümle kurmak her zaman daha iyi şimdilik."

K4: "Cümle oluşturma, bu oyun Türkçede cümle yapmayı öğretmeye yardımcı oldu."

K12: "Evet, çünkü bu tür oyunlar konuşma pratiği yapmamı ve kelime dağarcığımı geliştirmemi sağlıyor."

Katılımcılardan elde edilen bulgular, kelime oyunlarının kelime dağarcığını geliştirirken aynı zamanda eğlenceli bir öğrenme ortamı da sunabildiğini göstermektedir. Bu tür oyunlarda hızlı konuşma ve hareket etme gerekliliği, dil öğrenenlerin akıcılık ve reflekslerini güçlendirebilmektedir. Ayrıca, cümle kurma becerilerini destekleyerek Türkçe dil yapısını öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilir.

Tablo 4.10: Katılımcıların ek görüş ve önerileri

Tema	Kod	f	%
İyileştirme Önerileri	Etkinlik Sıklığı	2	25
	Katılımcı Sayısı	1	12,5
Genel Değerlendirme	Olumlu Geri Bildirim	3	37,5
	Motivasyon	2	25

Katılımcılar genel olarak olumlu geri bildirim vermişler ve etkinliklerin sıklığının artırılmasını önermişlerdir:

K1: "Bu etkinlikler daha sık yapılabilir. Ayrıca, farklı kültürlere ait oyunlar eklenirse daha ilgi çekici

olabilir."

K2: "Bence dil öğrenirken oyunlar çok önemli. Çünkü öğrenmeye çok yardımcı oluyor."

K6: "Türkçeyi eğlenceli ve interaktif bir şekilde öğrenmek isterim."

K5: "Oyunlarda daha çok insan olursa, oyun daha eğlenceli olur."

K14: "Daha çok etkinlik yapmamız gerekiyor bunlar çok faydalı bizim için"

Buradan yola çıkılarak dil öğrenme etkinliklerinin sıklığının artırılması ve farklı kültürlere ait oyunların dahil edilmesi, katılımcılar için daha ilgi çekici ve zengin bir öğrenme deneyimi sunabilir. Ayrıca, bu etkinliklerin eğlenceli, interaktif ve daha fazla kişinin katılımıyla gerçekleştirilmesi, öğrenme sürecini hem daha keyifli hem de verimli hale getirebilir şeklinde söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu kısımda oyunlaştırılmış konuşma etkinlikleri sırasında tutulan gözlem notları incelenmektedir.

Tablo 4.11: Gözlem notları analizi tablosu

Ana Kategori	Alt Kategori	Başlangıç Durumu	Süreç	Sonuç
İletişim Davranışları	Türkçe Konuşma Girişimi	Çekingenlik, tereddüt	Teşviklerle artan katılım	Basit ifadeleri kullanma istekliliği
	Ana Dil Kullanımı	İngilizceye sık başvurma	Türkçe tahmin çabası	Sınırlı ana dil kullanımı
	Konuşma Katılımı	Sınırlı katılım	Artan konuşma isteği	Aktif ve istekli katılım
Etkinlik ve Motivasyon	Kural Uyumu	Kuralları kavrama zorluğu	Tekrarlarla anlama	Kurallara uygun katılım
	Aktif Katılım	Çekingen davranış	Artan söz alma	Sürekli ve istekli katılım
	Teşvik Etme	Sınırlı etkileşim	Karşılıklı destek	Grup içi yardımlaşma
Dil Kullanımı	Kelime ve Kalıplar	Sınırlı kelime kullanımı	Yeni kelime öğrenme çabası	Gelişen kelime dağarcığı
	Konuşma Akıcılığı	Yavaş ve tereddütlü	Pratik yapma	Daha akıcı konuşma
	Telaffuz	Hatalı telaffuzlar	Düzeltilme istekliliği	İyileşen telaffuz
Sosyal Etkileşim	Grup İçi İş birliği	Sınırlı etkileşim	Artan yardımlaşma	Güçlü grup dinamiği
	İletişim Çeşitliliği	Sabit grupla iletişim	Farklı gruplarla etkileşim	Çeşitli öğrencilerle iletişim
	Sınıf Atmosferi			

Gözlem notları öğrencinin dil gelişiminin genel olarak olumlu yönde ilerlediğini, ancak daha ileri seviyelere ulaşabilmesi için bazı alanlarda ek destek gerektiğini göstermektedir (Tablo

4.11). Özellikle telaffuz, karmaşık cümle yapıları ve akıcı konuşma gibi beceriler üzerine daha fazla çalışmak, öğrencinin dil becerilerini geliştireceği söylenebilir. Grup içi etkileşimi artıran aktiviteler ve gerçek hayat senaryoları, öğrencilere pratik yapma ve dilde daha fazla akıcılık kazandırma fırsatı sunacağı söylenebilir.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oyunlaştırılmış konuşma etkinliklerinin iletişim istekliliğine etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, görüşmeler ve gözlemler doğrultusunda önemli bulgular ortaya koymuştur. Oyunlaştırılmış etkinliklerin, katılımcılarda eğlence duygusu yaratmasının yanı sıra kaygıyı azaltarak olumlu duyuşsal deneyimler sunabileceği görülmüştür. Bu etkinliklerin, kelime öğrenimi ve iletişim becerilerini desteklediği ve öğrenme çıktıları açısından önemli katkılar sağladığı; ayrıca mantıksal düşünme ve doğal dil kullanımı gibi bilişsel becerileri geliştirme noktasında da etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dil gelişimi bağlamında değerlendirildiğinde, öğrencilerin kelime dağarcığında artış, telaffuz becerilerinde gelişme ve dilbilgisi yapılarını kullanımda ilerleme kaydettiklerini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Akıcı konuşma becerilerinde de gözle görülür bir iyileşme meydana gelmiştir. Sosyal etkileşim açısından ise grup içi iş birliğinin güçlendiği, öğrencilerin farklı bireylerle iletişim kurma konusundaki isteklilik düzeylerinin yükseldiği ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluştuğu dikkat çekmektedir. Öğrenciler arasındaki karşılıklı yardımlaşma ve destek davranışlarının süreç boyunca istikrarlı bir şekilde arttığı gözlemlenmiştir. Öğrenme sürecinin başında yaygın olarak gözlenen çekingen davranışların zamanla aktif katılıma dönüştüğü, ana dil kullanımının azaldığı ve hata yapma kaygısının düştüğü belirlenmiştir. Bu olumlu gelişmelere paralel olarak öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının da yükseldiği görülmüştür.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, oyunlaştırılmış etkinliklerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi müfredatına düzenli biçimde entegre edilmesi önerilmektedir. Gerçek yaşam senaryolarına dayalı rol yapma çalışmalarının artırılması, iletişim pratiğini güçlendirme açısından önemli görülmektedir. Uygulama bağlamında, etkinlik sürelerinin dikkatli bir şekilde planlanması ve zorluk seviyelerinin kademeli olarak artırılması, öğrenme sürecinin verimliliğini artıracak yaklaşımlar arasında yer almaktadır. Ayrıca, teknolojik araç ve platformların daha etkin kullanılması, farklı türde oyunların öğrenme süreçlerine entegre edilmesi hem etkileşimi artıracak hem de öğrencilerin motivasyonunu sürdürülebilir kılacaktır.

Tüm bu araştırma sonuçları, oyunlaştırılmış konuşma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişim istekliliğini artırmada etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

5.2. Öneriler

Gelecekteki araştırmalarda, oyunlaştırmaya dayalı uygulamaların uzun vadeli etkilerini ortaya koyacak çalışmaların tasarlanması, farklı dil düzeylerine yönelik sonuçların incelenmesi, kültürlerarası farklılıkların öğretim sürecine yansımalarının araştırılması ve dijital oyunlaştırma yöntemlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi önerilmektedir. Bu çalışmanın bulguları, oyunlaştırılmış etkinliklerin dil öğretiminde etkili bir araç olarak kullanılabileceğini ve öğrencilerin iletişim istekliliğini artırmada önemli bir destek unsuru olabileceğini göstermektedir. Türkçe öğretiminde oyunlaştırılmış konuşma etkinliklerinin kullanımı, öğrenci çekingenliğini azaltarak iletişim istekliliğini artırmada etkili bir strateji olarak önerilmektedir. Eğlenceli öğrenme ortamları, öğrenci motivasyonunu yükselterek daha aktif ve katılımcı bir dil öğrenme sürecine olanak sağlamaktadır. Ayrıca, grup içi etkileşimlerin teşvik edilmesi, öğrencilerin özgüvenini artırarak sosyal ve akademik gelişimlerini desteklemektedir.

Dil gelişimi açısından, kelime dağarcığını genişletmeye, telaffuz becerilerini iyileştirmeye ve dilbilgisi yapılarının kullanımını geliştirmeye yönelik oyunlaştırılmış etkinliklerin sistematik biçimde uygulanması önerilmektedir. Akıcı konuşma becerilerini teşvik eden yöntemler, öğrencilerin iletişim yetkinliklerini güçlendirmeye katkıda bulunabilir. Ayrıca, sosyal etkileşimi desteklemek için grup içi iş birliği ve olumlu sınıf atmosferinin sürekliliği sağlanmalıdır. Oyunlaştırılmış etkinliklerin sürelerinin optimal düzeyde ayarlanması ve zorluk seviyelerinin kademeli artırılması, öğrenme süreçlerini desteklemek açısından önerilmektedir. Teknolojik araçların etkin kullanımı ve farklı oyun türlerinin entegrasyonu, dil öğreniminde iletişim istekliliğini artırabilecek yenilikçi yöntemler sunmaktadır. Bu stratejilerin, motivasyon artışı, kelime dağarcığı gelişimi, sosyal etkileşim ve özgüven üzerinde olumlu etkiler sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmacılar, oyunlaştırma uygulamalarının teorik temellerini sağlam bir şekilde

inceleyerek çalışmalarını bu alandaki literatürle ilişkilendirmelidir. Aynı zamanda, sahadan elde edilen pratik verilerle teorik bilgileri desteklemek, bulguların gerçek dünya uygulamaları için daha geçerli ve faydalı olmasını sağlayabilir. Bu yaklaşım, oyunlaştırmanın dil öğretimine olan etkilerini daha kapsamlı ve tutarlı bir şekilde değerlendirmeye olanağı sunabilecektir.

Oyunlaştırma etkinliklerinin, araştırmanın yürütüldüğü öğrenci grubunun kültürel, dilsel ve sosyal ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanması önerilebilir. Farklı bağlamlarda oyunlaştırma uygulamalarının nasıl değişiklikler gösterdiğini incelemek, etkinliklerin daha esnek ve etkili hale getirilmesine yardımcı olabilir. Bu bağlamda, katılımcı geri bildirimlerine dayalı uyarlamalar, sonuçların genel geçerliliğini artırabilir.

Dil öğretiminde oyunlaştırmanın yalnızca kısa vadeli etkilerini değil, uzun vadeli öğrenme çıktılarını da değerlendirmek önemlidir. Öğrencilerin motivasyonu, kalıcı öğrenme düzeyleri ve iletişim becerilerindeki sürdürülebilir gelişim gibi unsurlar, kapsamlı bir araştırma tasarımı ile izlenmelidir. Bu tür bir analiz, oyunlaştırmanın eğitimdeki yerini daha iyi anlamak ve gelecekteki uygulamalara yol göstermek açısından kritik bir rol oynayabilir.

KAYNAKLAR

- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Akçağ Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2009). *Yazılı ve sözlü anlatım: Okuma-dinleme-konuşma-yazma*. Akçağ Yayınları.
- Akyasan, M. ve Moralı, G. (2023). Türkçe öğretmenlerine göre konuşma etkinlikleri konuşma becerisini nasıl etkilemektedir? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3): 308-323.
- Altun, M. (2015). The integration of technology into foreign language teaching. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 6 (1): 29-34.
- Alyılmaz, S. (2010). Türkiye Türkçesinde bulunma hâli kategorisi. *Dil Araştırmaları*, 7 (7): 107-123.
- Alyılmaz, S. ve Polatcan, F. (2018). İletişim kurma istekliliği ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7 (1): 447-458.
- Arslan, M. (2010). *Yabancılar Türkçe öğretim kılavuzu temel seviye*. IBU Publications.
- Aytan, T., Göksel, A. ve Günaydın, Y. (2024). 2020 Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metni'nde (CEFR) dinleme becerisi: Ölçekler ve kazanımlar. *Journal of History School*, (51): 1192-1220.
- Bahçeci, F. ve Uşengül, L. (2018). Eğitim ve öğretim uygulamalarında yeni bir yaklaşım: Oyunlaştırma. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8 (4): 703-720.
- Baker, S. C. ve MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50 (2): 311-341.
- Barın, E. (2008). Yabancılar Türkçe öğretiminde Nasreddin Hoca fıkralarının yeri. *Türk Yurdu*, 255: 61-63.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9 (1): 23-28.
- Bekleyen, N. (2004). Foreign language anxiety. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2).
- Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin Yabancılar Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Boylu, E. ve angal, . (2014). The language needs analysis in teaching Turkish to foreigners: An example of Iran. *International Journal of Language Academy*, 2 (4): 127-151.
- Bozkurt, A. ve Kumtepe, E. G. (2014). Oyunlaştırma, oyun felsefesi ve eğitim: Gamification. *Akademik Bilişim Konferansı*, Mersin.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 6 (3): 1357-1367.
- Buckley, P. ve Doyle, E. (2016). Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments*, 24 (6): 1162-1175.
- Büyükkiz, K. K. (2014). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13 (3): 793-805.
- Büyükkiz, K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (21): 145-155.
- Büyükoztürk, ř. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.
- Caferoğlu, A. (2000). *Türk dili tarihi I-II*. Enderun Kitabevi.
- Cao, Y. ve Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34 (4): 480-493.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Csikszentmihalyi, M. ve Csikszentmihaly, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience* (1990, 1). Harper & Row.
- ağlar, ř. (2017). *Oyunlaştırılmış Bir Öğrenme Ortamının Tasarlanması, Uygulanması ve çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim teknolojileri öğretimi Anabilim Dalı, Ankara, 90 s.
- ağlar, ř. ve Arkün-Kocadere, S. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında oyunlaştırma. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 14 (27): 83-102.
- akır, . ve Oğuz, E. (2017). Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1): 418-429.
- elik, F. (2019). Yabancılarla Türkçe öğretiminde konuşma becerisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3 (3): 32-41.

- Çelik, N. ve Başutku, S. (2020). 2018 (CEFR) Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi yeni açıklamalar metninde okuma becerisine yönelik incelemeler. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 5 (1): 91-118.
- Dara, R. (2000). *Yazılı anlatıma giriş*. Asa Kitabevi.
- Demirel, G. ve Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS uygulamaları ölçütlerine göre Türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Journal of Language Education and Research*, 3 (2): 95-106.
- Demirel, Ş. ve Kökçü, Y. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin estetik unsurlar açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (64): 515-533.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. ve Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). ACM.
- Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. ve Kormos, J. (2000). The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, 4 (3): 275–300.
- Ellis, N. C. (2012). Formulaic language and second language acquisition: Zipf and the phrasal teddy bear. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32: 17–44.
- Emiroğlu, S. (2013). Konuşma Eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı İçinde* (277-291). Grafiker Yayınları.
- Ersoy, B. G. (2017). *Türkçe Dersinde Oyunlaştırmanın İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığına ve Motivasyonlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Eskişehir, 302 s.
- Flores, N. ve Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85 (2): 149–171.
- Freiermuth, M. ve Jarrell, D. (2006). Willingness to communicate: Can online chat help? *International Journal of Applied Linguistics*, 16 (2): 189–212.
- Galante, B. (2018). A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students (the Mindful Student Study): A pragmatic randomised controlled trial. *The Lancet Public Health*, 3 (2): e72–e81.
- Gardner, R. C. ve Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House Publishers.

- Godwin-Jones, R. (2016). Augmented reality and language learning: From annotated vocabulary to place-based mobile games. *Language Learning & Technology*, 20 (3): 9–19.
- Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (2): 21–36.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Göçer, A. (2017). Türkçe eğitiminde öğrenci gelişim durumunun belirlenmesinde süreç temelli tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve araçları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28): 263–292.
- Gökkaya, Z. (2014). Yetişkin eğitiminde yeni bir yaklaşım: Oyunlaştırma. *Hayef Journal of Education*, 11 (1): 71–84.
- Gül, E. (2017). *Duygusal Zeka ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişki: Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, İstanbul, 116 s.
- Güler, C. ve Güler, E. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında oyunlaştırma: Rozet kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (3): 125–130.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, A. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma: Teorik çerçeve pratik öneriler 7 farklı nitel araştırma yaklaşımı kalite ve etik hususlar*. Seçkin.
- Gültekin, İ. ve Balcı, M. (2017). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Siyaseti ve Stratejileri. H. Develi (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı I* İçinde (43-133). Kesit Yayınları, İstanbul.
- Günay, G. ve Özbilen, F. M. (2018). Öğretmenlerin okul yöneticiliği istekliliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 13 (19): 1331–1344.
- Günaydın, Y. ve Arıcı, A. F. (2020). Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, (83): 673–696.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15): 123–148.
- Hamari, J., Koivisto, J. ve Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*. Hawaii, USA.
- Hanus, M. D. ve Fox, J. (2015). Corrigendum to assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80: 152–161.

- Hasırcı, S. (2019). Yabancılar Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarının konuşma becerisi açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8 (2): 1068–1098.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94 (3): 319–340.
- Huotari, K. ve Hamari, J. (2012). Defining gamification: A service marketing perspective. In *Proceedings of the 16th International Academic MindTrek Conference* (pp. 17–22). New York, USA: ACM.
- Ismail, M. A. A., Ahmad, A., Mohammad, J. A. M., Fakri, N. M. R. M., Nor, M. Z. M. ve Pa, M. N. M. (2019). Using Kahoot! as a formative assessment tool in medical education: A phenomenological study. *BMC Medical Education*, 19 (1): 230.
- İlter, O. (2018). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin iletişim kurma istekliliğini teşvik eden ve engelleyen öğretmen özellikleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (2): 14–29.
- İşcan, A. ve Aydın, G. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe dinleme öğretimi. A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (2. baskı). Pegem Akademi.
- İşcan, G. (2017). Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin umut düzeylerinin başa çıkma yeterliği ve yılmazlık açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1).
- Kadızaade, E. D. (2024). Yabancılar Türkçe öğretiminde akıllı telefon uygulamaları üzerine inceleme. *The Journal of Academic Social Science*, 10 (10): 742–752.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (3): 661–696.
- Karaarslan, M. H. ve Altuntaş, B. (2016). Türkiye’deki seçilmiş pazarlama vakalarının oyunlaştırma kavramı çerçevesinde incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (17): 433–447.
- Karataş, E. (2018). Oyunlaştırılmış öğrenme etkinliklerinin öğretmen eğitiminde kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1): 349–378.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (4): 203–214.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10 (3): 2–10.

- Keser, S. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Güçlükler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara, 129 s.
- Keskin, A. ve Okur, F. (2013). Okuma Eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (293-308). Grafiker Yayınları, Ankara.
- Kırbaş, G. ve Tecelli, N. T. (2024). İkinci/yabancı dil olarak çocuklara Türkçe öğretiminde oyunlaştırma. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi (HÜTAD)*, (41): 165–186.
- Kırkılıç, H. A., Kılıç, Y. ve Topal, Y. (2005). Oyunlaştırma yönteminin dil öğretiminde yeri, önemi ve bazı İngiliz araştırmacıların bu yöntemle ilgili tespitleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12): 6–18.
- Kocayanak, D. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin karşılaştırılması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4(2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı): 123–139.
- Kurudayıoğlu, M. ve Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6 (2): 1105–1121.
- Kuş, A. ve Bakır, N. (2013). Bibliography \l 1055 Arslan, M. (2010). *Yabancılarla Türkçe Öğretim Kılavuzu Temel Seviye*. Sarajevo: IBU Publications
- Ladousse, P. G. (2002). *Role play in theory and practice.*, Oxford, New york.
- Lee, J. J. ve Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15 (2): 146.
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91 (4): 564–576.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R. ve Conrad, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23 (3): 369–388.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z. ve Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82 (4): 545–562.
- Marczewski, A. (2013). Gamification: A Simple Introduction and a Bit More. E-Book.
- McCroskey, J. C. (1992). Reliability and validity of the Willingness to Communicate Scale. *Communication Quarterly*, 40 (1): 16–25.

- McCroskey, J. C. ve Richmond, V. P. (1987). Willingness to communicate. In J. C. McCroskey and J. A. Daly (Eds.), *Personality and interpersonal communication* 6: 129–156.
- Mekler, E. D., Brühlmann, F., Tuch, A. N. ve Opwis, K. (2017). Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic motivation and performance. *Computers in Human Behavior*, 71: 525–534.
- Melanlioğlu, D. (2013). Ortaokuldaki dinleme eğitiminin niteliğine ilişkin fenomenografik bir araştırma/A phenomenological study on the quality of listening education at middle schools. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (1): 34–44.
- Melanlioğlu, D., Tayşi, E. ve Özdemir, B. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karikatür kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19): 241-256.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Metcalfe, J. U. (2013). Sripatham noom – Communication strategy use of high and low proficiency learners of English at a Thai university. *LEARN Journal: Language Institute, Thammasat University*, 6 (1): 66-87.
- Mete, F. ve Asar, A. (2014). Üniversite programlarında yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni alan yeterliklerinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (1): 121–142.
- Mete, F. ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3): 343–356.
- Nicholson, S. (2012). A user-centered theoretical framework for meaningful gamification. *Games+Learning+Society* 8.0, Madison, WI.
- Orhan-Göksün, D. ve Gürsoy, G. (2019). Comparing success and engagement in gamified learning experiences via Kahoot and Quizizz. *Computers & Education*, 135, 15–29.
- Öncül, E. (2020). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında Yer Alan Yazma Etkinliklerinin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Kapsamında Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Nevşehir, 180 s.
- Özata, M. ve Coşkuntuncel, O. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde eğitsel matematik oyunlarının kullanımına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (3): 662–683.
- Özdemir, C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Филологические науки*, 2, 58-65

- Özdemir, E. (1983). Anadili olarak Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, 379–380, 18–30.
- Öztürk Pat, Ö. ve Yılmaz, M. (2021). Impact of creative drama method on students' speaking skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 14 (2): 223–245.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.
- Peng, J. E. ve Woodrow, L. (2010). Willingness to communicate in English: A model in the Chinese EFL classroom context. *Language Learning*, 60 (4): 834–876.
- Polat, Ö. ve Dilidüzgün, Ş. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şiir etkinliklerinin kültürel işlevi. *Turkish Studies*, 10 (7): 815–834.
- Polatcan, F. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin İletişim Kurma İstekliliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Prensky, M. (2007). *Digital game-based learning: Practical ideas for the applications of digital game-based learning*. Paragon House.
- Reinders, H. ve Wattana, S. (2015). Affect and willingness to communicate in digital game-based learning. *ReCALL*, 27 (1): 38–57.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11 (4): 319–338.
- Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K. ve Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69, 371–380.
- Samim Omar, M. (2022). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Zorluklar (Afganistan Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Sarı, A. ve Altun, T. (2016). Oyunlaştırma yöntemi ile işlenen bilgisayar derslerinin etkililiğine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7 (3): 553–577.
- Sevim, O. ve Turan, L. (2017). Drama etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35): 1–13.
- Strauss, W. ve Howe, N. (1992). *Generations: The history of America's future, 1584 to 2069*. Harper Perennial.
- Şahin, M. ve Samur, Y. (2017). Dijital çağda bir öğretim yöntemi: Oyunlaştırma. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1 (1): 1–27.

- Şahingöz, E. ve Çetin, A. Y. (2024). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel etkileşimin rolü üzerine bir değerlendirme. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3 (3): 198–210.
- Şeref, İ. ve Yılmaz, İ. (2015). Yemenli öğrencilerin Türkçe yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde karikatür kullanımına yönelik bir uygulama. *Turkish Studies* 10 (7): 835-860
- Tapan, N. (1995). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde yeni bir yöneliş: Kültürlerarası-bildirişim-odaklı yaklaşım. *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, (9), 149–168.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1): 38–44.
- Vandergrift, L. ve Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York.
- Varişoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M. ve Yılmaz, İ. (2013). Türkçe dersinde uygulanan eğitsel oyunlara yönelik tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11): 1059–1081.
- Wang, A. I. ve Lieberoth, A. (2016). The effect of points and audio on concentration, engagement, enjoyment, learning, motivation, and classroom dynamics using Kahoot. In *European Conference on Games Based Learning* (pp. 737–748). Reading, UK: Academic Conferences International Limited.
- Wen, W. P. ve Clément, R. (2003). A Chinese conceptualisation of willingness to communicate in ESL. *Language, Culture and Curriculum*, 16 (1): 18–38.
- Werbach, K. ve Hunter, D. (2012). *The gamification toolkit: Dynamics, mechanics, and components for the win*. University of Pennsylvania Press.
- Wichadee, S. ve Pattanapichet, F. (2018). Enhancement of performance and motivation through application of digital games in an English language class. *Teaching English with Technology*, 18 (1): 77–92.
- Yapıcı, Ü. İ. ve Karakoyun, F. (2017). Biyoloji öğretiminde oyunlaştırma: Kahoot uygulaması örneği. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 8 (4): 393–414.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86 (1): 54–66.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L. ve Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54 (1): 119–152.

- Yavuz, G. ve Okur, A. (2021). Yabancılar Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların konuşma becerisindeki rolü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (10): 251–264.
- Yayla, M. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerde İdeal İkinci Dil (D2) Benliği ve İletişim Kurma İstekliliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı, Ankara, 150 s.
- Yıldırım, İ. ve Demir, S. (2014). Oyunlaştırma ve eğitim. *Journal of Human Sciences*, 11 (1): 655–670.
- Yıldız, Ü. ve Tepeli, Y. (2015). Yabancılar Türkçe öğretimi bağlamında yabancı dil öğretim yöntemlerinin dil bilgisi öğretimine yansımaları: İletişimsel yöntem, dil bilgisi çeviri yöntemi ve dil bilgisi öğretimi. *International Journal of Language Academy*, 3 (1): 265–286.
- Yıldız, Ü. ve Tepeli, Y. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *International Journal of Language Academy*, 2 (5): 564–578.
- Yılmaz, F. ve Şenden, Y. E. (2024). Yabancılar Türkçe öğretiminde kalıp sözler: “Babam ve Oğlum” film örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 2 (32): 187–202.
- Yılmaz, R. ve Karaoğlu-Yılmaz, F. G. (2019). Bir oyunlaştırma ve biçimlendirici değerlendirme aracı olarak Kahoot kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *II. Uluslararası Eğitimde ve Kültürde Akademik Çalışmalar Sempozyumu*, Mersin, Türkiye.
- Yüksel, H. S. ve Canlı, S. (2019). Oyunlaştırma ve öğrenci katılımı: Lisans eğitiminde bir durum çalışması. *Spormetre*, 17 (2): 92–109.
- Zarrinabadi, N. (2014). Communicating in a second language: Investigating the effect of teacher on learners' willingness to communicate. *System*, 42: 288–295.
- Zhao, F. (2019). Using Quizizz to integrate fun multiplayer activity in the accounting classroom. *International Journal of Higher Education*, 8 (1): 37–43.
- Zichermann, G. ve Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media.

EKLER

EK 1: Görüşme soruları

Demografik bilgiler

1. Cinsiyet
2. Yaş
3. Eğitim Düzeyi
4. Ana Dil
5. Eğitim Süresi
6. Kur Seviyesi

Sorular

1. Türkçe konuşma etkinliklerinde oyunların kullanılması hakkında ne düşünüyorsunuz? Deneyimlerinizi paylaşır mısınız?
2. Oyunlaştırılmış konuşma etkinliklerinin geleneksel konuşma etkinliklerinden farkları nelerdir? Hangi yönlerini daha faydalı buldunuz?
3. Oyunlaştırılmış etkinlikler sonucunda Türkçe konuşmaya yönelik istekliliğinizde değişme oldu mu? Örneklerle açıkla mısınız?
4. Sınıf arkadaşlarınızla Türkçe iletişim kurma konusundaki yaklaşımınız oyunlaştırılmış etkinliklerde nasıl değişiyor?
5. Etkinliklerde grup çalışmaları sırasında yaşadığınız deneyimleri anlatır mısınız? Grup içi iletişiminiz ve öz güveniniz nasıl etkileniyor?
6. Bu etkinliklerin Türkçe konuşma becerilerinize katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?
7. Etkinliklerde öğrendiğiniz dil yapılarını günlük hayatta kullanma konusunda kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
8. Konuşma etkinliklerinde karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Bu zorlukların üstesinden gelmek için neler önerirsiniz?
9. Bu tür etkinliklerin daha etkili olması için neler önerirsiniz? Ekleme k istediğiniz oyun türleri var mı?

10. Derslerde kullanılan oyunlaştırma öğelerinden hangilerini daha faydalı buluyorsunuz? Neden?
11. Oyunlaştırılmış konuşma etkinlikleri hakkında eklemek istediğiniz başka görüş veya önerileriniz var mı?



EK 2: Odak grup görüşmesi soruları

1. Türkçe konuşma etkinliklerinde oyunların kullanılması hakkında ne düşünüyorsunuz? Deneyimlerinizi paylaşır mısınız?
2. Oyunlaştırılmış konuşma etkinliklerinin geleneksel konuşma etkinliklerinden farkları nelerdir? Hangi yönlerini daha faydalı buldunuz?
3. Oyunlaştırılmış etkinlikler sonucunda Türkçe konuşmaya yönelik istekliliğinizde değişme oldu mu? Örneklerle açıkla r mısınız?
4. Etkinliklerde grup çalışmaları sırasında yaşadığınız deneyimleri anlatır mısınız? Grup içi iletişiminiz ve öz güveniniz nasıl etkileniyor?

EK 3: Gözlem notları

Yabancı Dil Olarak Türkçe Sınıflarında Oyunlaştırılmış Konuşma Etkinlikleri Öğretmen Gözlem Notları

Tarih: Sınıf Seviyesi: Etkinlik Adı: Gözlem Süresi:

Gözlem Göstergeleri

Öğrencilerin İletişim Davranışları:

Diğer öğrencilerle Türkçe konuşma girişiminde bulunma

- Grup içi iletişimde ana dile başvurmadan iletişimi sürdürme
- Konuşma sırasında söz alma ve konuşmaya katılma isteği gösterme

Etkinliğe Katılım ve Motivasyon:

- Oyun kurallarına uygun şekilde etkinliğe katılma
- Etkinlik süresince aktif rol alma ve sürdürme
- Diğer öğrencileri teşvik etme ve yardımlaşma

Dil Kullanımı ve Akıcılık:

- Hedef kelime ve kalıpları doğru kullanma
- Anlaşılır ve akıcı konuşma
- Telaffuz hatalarını düzeltmeye istekli olma

Sosyal Etkileşim:

- Grup içi iş birliği yapma
- Farklı öğrencilerle iletişim kurma
- Olumlu sınıf atmosferine katkı sağlama

EK 4: Etkinlikler

Etkinlik 1. Hafta: Tanışma Oyunu

Amaç: Katılımcıların günlük rutinler, yaşam koşulları ve beğeniler hakkında basit cümleler kurmalarını sağlamak, aynı zamanda birbirlerini tanımalarına yardımcı olmak.

Nasıl Oynanır?

Öğretmen, öğrencilere sırayla sorular sorar.

Her öğrenci, soruya kendi cevabını verir. Cevaplar kısa ve anlaşılır olmalıdır, ancak öğrenciler daha fazla detay verebilir.

Diğer öğrenciler, verilen cevapları dikkatlice dinler ve cevaplarla ilgili sorular sorarlar.

Katılımcılar, kameralarını açarak veya mikrofonla cevaplarını verebilirler.

Eğitmen, zaman kontrolü yaparak her katılımcıya belirtilen süreyi verir(1 dakika).

Puanlama

- Öğrenciler birbirlerine soru sordukça 1 puan kazanırlar.
- En çok puan toplayan öğrenci, oyunun kazananı olur.

Örnek Sorular:

Her gün kahvaltı yapar mısın?

Kahvaltıda ne yersin?

Hangi filmi seviyorsun?

Boş zamanlarında ne yaparsın?

Hangi sporları seversin?

En sevdiğin yemek nedir?

Hafta sonları ne yaparsın?

Hangi kitapları okursun?

Doğum günün ne zaman?

Hangi sosyal medya sitelerini kullanırsın?

Tatilde ne yapmak istersin?

Hangi müzikleri seversin?

Daha önce çalıştın mı?

Hangi bölümde okuyorsun?

Hobilerin neler?

En sevdiğin meyve nedir?

Evcil hayvanın var mı?

Gelecekte ne yapmak istersin?

- Katılımcılar, birbirlerine dair bilgiler öğrenirken eğlenceli bir şekilde zaman geçirirler.
- Bu oyun, basit cümlelerle kendini ifade etmeyi, dinlemeyi ve soru sormayı teşvik eder.

Etkinlik 2. Hafta: Cümleyi Tamamlayarak Anlatıyorum Oyunu

Amaç: Katılımcıların yaşamlarını, alışkanlıklarını, beğenilerini ve sevdiklerini cümleleri tamamlayarak anlatmalarını sağlamak.

Nasıl Oynanır?

Öğretmen, öğrencilere cümlelerin başlangıçlarını verir.

Her öğrenci, verilen başlangıçları kendi hayatına uygun şekilde tamamlar.

Cevaplar kısa ve anlaşılır olmalıdır. Öğrenciler, daha fazla detay vererek daha uzun cevaplar da verebilirler.

Diğer öğrenciler, cevapları dinler ve verilen cevaplara göre birbirlerine daha fazla soru sorabilirler.

Katılımcılar, kameralarını açarak veya mikrofonla cevaplarını verebilirler.

Eğitmen, zaman kontrolü yaparak her katılımcıya belirtilen süreyi verir(1 dakika).

Puanlama

- Öğrenciler birbirlerine soru sordukça 1 puan kazanırlar.
- En çok puan toplayan öğrenci, oyunun kazananı olur.

Örnek Cümleler:

Bugün ____ bir gün geçirdim.

Gelecekte ____ yaşamak isterim.

En sevdiğim okul dersi ____.

En sevdiğim arkadaşım ____.

Hayalimdeki iş ____.

Çocukken ____ olmak isterdim.

En sevdiğim hayvan ____.

En sevdiğim mevsim ____.

Boş zamanlarımda ____ yapmayı severim.

Akşam yemeğinde ____ yemeyi severim.

Gelecekteki tatilimde ____ gitmek isterim.

Her iki oyun da katılımcıların kendilerini tanımlamalarını ve başkalarını tanımalarını sağlarken, konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Soru sorma ve cümle tamamlama aktiviteleri, katılımcılara öz güven kazandırırken, karşılaştırmalar yaparak

düşüncelerini ifade etmelerini sağlar. Bu tür oyunlar, dil öğrencilerinin hem öz güven kazanmalarına hem de dili daha eğlenceli bir şekilde kullanmalarına olanak tanır.

Bu oyunları Zoom'da oynarken, katılımcıların birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını ve eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratmalarını sağlamak mümkündür. Hem sosyal dil becerilerini geliştirebilir hem de yaratıcı düşünme ve kısa cümlelerle kendini ifade etme pratiği yapabiliriz.

Etkinlik 3. Hafta: "Hangisini Tercih Edersin?" Oyunu

Amaç: Katılımcıların sevip sevmedikleri şeyleri karşılaştırarak ve neden birini diğerine tercih ettiklerini açıklamalarını sağlamak.

- Eğitmen, ikili seçenekler (örneğin, pizza vs. hamburger, kış vs. yaz, evde kalmak vs. dışarı çıkmak) hazırlar.
- Katılımcılar sırayla bu seçenekler üzerinden tercihler yapacak ve neden tercih ettiklerini açıklayacaklar.

Oyun Nasıl Oynanır?

1. Başlangıç:

- Eğitmen sırayla her katılımcıya bir karşılaştırmalı soru sorar. Örneğin:

Pizza mı, hamburger mi?

Kış mı, yaz mı?

Evde kalmak mı, dışarı çıkmak mı?

Köpek mi, kedi mi?

Sabah kahvaltısı mı, akşam yemeği mi?

Kitap mı, film mi?

Çay mı, kahve mi?

Tatlı mı, tuzlu mu?

Sinema mı, tiyatro mu?

Telefonla konuşmak mı, mesaj atmak mı?

Spor salonuna gitmek mi, açık hava sporları yapmak mı?

- Katılımcılar, kameralarını açarak veya mikrofonla cevaplarını verebilirler.

2. Açıklama Yapma:

- Katılımcılar, seçtikleri şeyin nedenini basit cümlelerle açıklar. Örneğin:

- "Pizza tercih ederim çünkü peynirini çok severim ve genellikle daha hızlı yenebilir."

- "Yazları seviyorum çünkü tatil yapmak için daha fazla fırsatım oluyor."

- "Sabah kahvaltılarını seviyorum çünkü günün başlangıcında enerji veriyor."

- Zaman Sınırı: Her katılımcı 1 dakika içinde cevabını vermelidir.

3. İlginç Sorular (Opsiyonel):

- Diğer katılımcılar, cevaba göre karşılaştırmalı sorular sorarak oyunu derinleştirebilir.

Örneğin:

- "Kış mı, yaz mı? Kışın dışarıda yürüyüş yapmayı sever misin?"

4. Puanlama (Opsiyonel):

- Diğer katılımcılar, her açıklamayı değerlendirebilir ve en yaratıcı veya ilginç cevabı veren kişiye 1 puan verebilir.

- En çok puan toplayan öğrenci, oyunun kazananı olur.

- Bu oyunlar, katılımcıların tercihlerine ve nedenlerine dair açıklama yapmalarını sağlarken, konuşma becerilerini geliştirir.

- Zoom üzerinde sesli cevaplar, ekran paylaşımı ve chat kullanarak oyun interaktif hale getirilir.

- Katılımcılar karşılaştırmalar yaparken hem eğlenir hem de fikirlerini daha açık bir şekilde ifade etmeye teşvik edilirler.

Bu oyunlar, konuşma pratiği yaparken eğlenceli ve yaratıcı bir şekilde dile olan güveni artırır.

Katılımcılar chat üzerinden yazılı olarak sorular sorabilir veya puan verebilirler.

Reaksiyonlar: Katılımcılar Zoom'un emoji sistemini kullanarak cevaplara hızlı tepkiler verebilirler.

Bu oyunlar, Zoom gibi sanal bir ortamda da interaktif, eğlenceli ve öğretici olabilir.

Katılımcılar birbirlerinin tercihlerine dair ilginç konuşmalar yaparak, dil öğrenme becerilerini geliştirebilirler.

Etkinlik 5. Hafta: Bağlaç Tamamlama Oyunu

Amaç: Öğrenciler, basit bağlaçlar kullanarak anlamlı ve doğru cümleler oluşturacaklar.

Öğrencilere yarım cümleler verilir ve doğru bağlaçla tamamlamalarını istenir.

Cümleler kısa ve anlaşılır olmalıdır.

En hızlı ve doğru yapan öğrenci kazanır.

Örnek Cümle Tamamlama:

Okuldan sonra parka gitmek istiyorum, ____ çok yoruldum.

(Ama)

Evde kalacağım, ____ dışarıda yağmur yağıyor.

(Çünkü)

Yemek yedim, ____ çok acıkmıştım.

(Çünkü)

Hafta sonu pikniğe gideceğiz ____ ormanda yürüyüş yapacağız.

(Ve)

Benim bir kedim var ____ bir de köpeğim var.

(Ve)

Yemek çok lezzetliydi ____ biraz tuzluydu.

(Ama)

Bu aktivite, öğrencilerin bağlaçları anlamlı bir şekilde kullanmalarını sağlamak için basit ve etkili bir yoldur. Hem eğlenceli hem de öğreticidir.

Etkinlik 6. Hafta: Kelime Değiştirme Oyunu

Amaç: Katılımcıların verilen cümleyi kelimeleri değiştirerek farklı bir biçime dönüştürmelerini sağlamak. Bu oyun, öğrencilerin dil bilgisi, kelime dağarcığı ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir etkinliktir. Ayrıca, dilin esnekliğini keşfetmelerine ve cümle yapılarını anlamalarına yardımcı olur.

Nasıl Oynanır?

Eğitmen/öğretmen veya bir öğrenci, basit ve anlamlı bir cümle söyler. Örneğin:

- "Bugün hava güzel."
- "Benim adım Ahmet."
- "Köpeğim çok sevimli."
- "Burası çok sessiz."

Diğer öğrenciler, verilen cümleyi kelimeleri değiştirerek tekrar kurmaya çalışır.

Örnek:

- "Bugün hava güzel." → "Bugün hava kötü."
- "Benim adım Ahmet." → "Benim adım Ahmet değil."
- "Köpeğim çok sevimli." → "Köpeğim hiç sevimli değil."
- "Burası çok sessiz." → "Burası çok gürültülü."

Örnek Akışı:

- Eğitmen: "Bugün hava güzel."
- Öğrenci 1: "Bugün hava kötü."

- Öğrenci 2: "*Bugün hava hiç güzel değil.*"
 - Cümleler basit ve anlaşılır olmalıdır. Karmaşık yapılar kullanılmamalıdır.
 - Her öğrenci, 30 saniye içinde kelimesi değiştirilmiş bir cümle kurmalıdır.
- Cümle kurarken öğrenciler birbirine yardımcı ve destek olmalıdır.

Puanlama:

Doğru ve anlamlı cümle kuran her öğrenci 1 puan alır.

En çok puan alan kazanır.

Başlangıç Cümlesi: "*Bugün hava güzel.*"

- "*Bugün hava kötü.*"
- "*Bugün hava hiç güzel değil.*"
- "*Bugün hava çok soğuk.*"

Başlangıç Cümlesi: "*Benim adım Ayşe.*"

- "*Benim adım Ayşe değil.*"
- "*Benim adım Ahmet.*"
- "*Benim adım Ayşe, ama bazen başka isimler de kullanıyorum.*"

Başlangıç Cümlesi: "*Burası çok sessiz.*"

- "*Burası çok gürültülü.*"
- "*Burası hiç sessiz değil.*"
- "*Burası çok sakin.*"

Bu oyun, öğrencilerin dil bilgisi becerilerini geliştirirken yaratıcı düşüncelerini sağlar. Ayrıca, katılımcılar basit cümlelerle kendilerini ifade etmeyi öğrenirken, kelimeleri değiştirerek pratik yapmış olurlar.

Etkinlik 7. Hafta: "Hata Yaparak Konuşma" Oyunu

Amaç: Katılımcılar, doğal bir şekilde konuşurken kasıtlı olarak dil bilgisi hataları yapacak ve eğlenceli bir şekilde bu hataları fark etmeye çalışacaklar. Hatalar yaparak dil bilgisi becerilerini geliştirecekler.

Nasıl Oynanır?

- Öğretmen veya öğrenciler, konuşulacak bir konu belirler. Örneğin:
- Günlük hayat
- Hobiler
- Tatil
- Aile

- Okul
- Yiyecekler
- Her katılımcı sırayla belirlenen konu hakkında bir cümle kurar.
- Katılımcıların amacı, doğal bir şekilde konuşmak, ancak kasıtlı olarak dil bilgisi hataları yapmaktır.
- Örnek Hatalı Cümleler:
 - "*Ben bugün parka gitmişim.*" (Doğru: "*Ben bugün parka gittim.*")
 - "*Dün sinemaya gitmek çok güzel olmuş.*" (Doğru: "*Dün sinemaya gitmek çok güzeldi.*")
 - "*Herkes okulda çok iyi çalışıyorlar.*" (Doğru: "*Herkes okulda çok iyi çalışıyor.*")
- Katılımcılar, yanlış fiil çekimleri, eksik bağlaçlar veya yanlış kelimeler kullanarak cümleler kurar.
- Dinleyiciler, diğer katılımcıların yaptıkları hataları fark etmeye çalışır ve not alır.
- Dinleyenler hataları göstermemeli, yalnızca öğrendikleri hatayı başka bir fırsatta söylemelidirler.
- Bir süre sonra, öğretmen veya bir öğrenci, konuyu değiştirebilir.
- Örneğin, bir kişi tatilden bahsederken, aniden konu yemekler, hobiler veya aile hakkında konuşulması istenebilir.
- Bu değişiklik, katılımcıların spontane düşünme ve hata yapma becerilerini geliştirir.

Örnek Senaryo:

1. Konu: Tatil

- Öğrenci 1: "*Ben geçen yıl yaz tatilinde çok güzel bir yere gitmişim.*"
- Öğrenci 2: "*Ah, tatil çok güzeldi. Ben çok yeni arkadaşlar tanıştım.*"
- Öğretmen: "*Şimdi konuyu değiştiriyorum! Yemeklerden bahsedelim. En sevdiğiniz yemek nedir?*"

Puanlama:

- Her hata 1 puan kazandırır.
- En çok hata yapan öğrenci kazanır.
- Katılımcılar birbirine yardımcı olabilir, ancak eleştiri yapmamalıdır. Herkesin eğlenerek hata yapmasına destek olunmalıdır.
- Konuların aniden değişmesi, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini ve hızla yanıt vermelerini sağlar.

Bu oyun, dil bilgisi hatalarını eğlenceli bir şekilde öğrenmeyi ve doğal konuşmalar yapmayı teşvik eder. Katılımcılar, hem hatalarından ders çıkaracak hem de konuşma pratiği yaparak daha fazla güven kazanacaklardır.

Etkinlik 8. Hafta: Masal Zinciri Oyunu

Amaç: Öğrenciler, basit cümlelerle masalı sırasıyla tamamlayarak hem yaratıcı düşünme becerilerini hem de dil bilgilerini geliştirecekler.

- Her öğrenci, kendi ülkesinden basit bir masal seçer. Masal çok uzun ve karmaşık olmamalıdır; sadece kısa, temel bir hikaye başlangıcı yeterlidir.
- Öğrenciler sırayla seçtikleri masalardan bir başlangıç cümlesi söyler.
- Masal çok kısa tutulur (örneğin, bir cümle veya iki cümle ile başlatılır). Öğrenciler basit ve anlaşılır dil kullanır.

Örnek Başlangıç:

"Bir zamanlar uzak bir köyde bir çocuk yaşırdı. Bir gün, ormanda kayboldu."

- İlk öğrenci masalı anlatırken bir noktada durdurur. Burada masal, öğrencilerin hayal gücünü kullanarak devam ettirebileceği bir yerden kesilmelidir.

Örnek Duraklama Noktası:

"Çocuk, ormanda kayboldu. Çok korktu ve ağlamaya başladı."

- Diğer öğrenciler sırayla masalı devam ettirir.
- Her öğrenci, bir cümleyle masalı mantıklı şekilde ekler. Cümleler basit ve anlaşılır olmalıdır. Her öğrenci sırayla sadece bir cümle ekler.

Öğrenci 1: "Bir zamanlar uzak bir köyde bir çocuk yaşırdı. Bir gün, ormanda kayboldu."

Öğrenci 2: "Çocuk, ormanda çok korktu. Birden bir tavşan gördü."

Öğrenci 3: "Tavşan, çocuğa 'Gel, seni arkadaşlarımla tanıştırayım' dedi."

Öğrenci 4: "Çocuk tavşanın arkasından gitti. Bir süre sonra büyük bir ağaca geldiler."

Her öğrenci yalnızca bir cümle söyler ve masalı mantıklı şekilde devam ettirir.

Öğrenciler yeni bir cümle eklerken, önceki cümlelerle uyumlu olmalarına dikkat ederler.

- Masal bitirilene kadar devam edilir. Her öğrenci sırayla masala bir cümle ekler. Masal sonunda hikaye tamamlanır.
- Masal tamamlandıktan sonra, öğrenciler birlikte hangi bölümü en eğlenceli veya yaratıcı bulduklarını tartışabilir.
- Öğretmen, öğrencilerin kullandığı cümleleri ve dil bilgisi hatalarını değerlendirir.
- Masalın başlangıcını verirken, öğrencilerin temel dil bilgisi (örneğin, geçmiş zaman) kullanmaları teşvik edilir.
- Oyun sırasında, öğretmen basit yönlendirmeler yaparak öğrencilere yardımcı olabilir:

"Ne oldu sonra?"

"Bir şey buldu mu?"

"Kimse ona yardım etti mi?"

- Bu etkinlik, öğrencilerin kelime dağarcığını ve cümle yapılarını geliştirmelerine yardımcı olur.

Örnek Masal Başlangıcı ve Devamı:

- Öğrenci 1: "*Bir zamanlar, çok güzel bir ormanda bir tavşan yaşıyordu.*"
- Öğrenci 2: "*Tavşan, her gün ormanda koşar, zıplar ve çok mutlu olurdu.*"
- Öğrenci 3: "*Bir gün tavşan, çok büyük bir kuş gördü.*"
- Öğrenci 4: "*Kuş, tavşana yardım etmek istedi.*"
- Öğrenci 5: "*Tavşan, kuşla birlikte ormanda gezmeye başladı.*"

Etkinlik 9. Hafta: "*Hep Birlikte Masal Oluşturuyoruz*" Oyunu

Amaç: Katılımcıların basit cümlelerle hikaye oluşturmasını sağlamak ve birbirleriyle iletişim kurarak hayal gücünü geliştirmek.

Nasıl Oynanır:

- Öğretmen veya öğrenciler, masal için bir tema seçer. Örnek temalar: "*Prenses*", "*Büyülü Orman*", "*Zaman Makinesi*" vb gibi.

Öğretmen, tema ile ilgili bir başlangıç cümlesi söyler.

Örnek Başlangıç: "*Bir zamanlar bir prenses yaşırmış.*"

Öğrenciler sırayla, önceki cümleye uygun üç cümle söyler.

Cümleler birbirini tamamlamalı ve masalı geliştirmelidir.

Örnek devamı: "*Prenses her gün büyük bir ormanda yürümeyi severmiş.*"

Her öğrenci, 1 dakika içinde üç cümle söylemelidir.

Her öğrenci, sırayla masalı üç cümleyle geliştirir. Her cümle, önceki cümleyle anlamlı olmalı.

Örnek devamı: "*Bir gün, ormanda büyük bir ağacın altında bir kutu bulmuş.*"

Oyun, masal tamamlandığında sona erer.

Son cümle, masalı bitirir ve hikaye tamamlanır.

Örnek Son: "*Prenses kutuyu açtığında, içinde sihirli bir anahtar bulmuş.*"

Katılımcılar, Zoom'un reaksiyon butonları (alkış, gülme, vb.) ile diğer kişilerin konuşmalarını destekleyebilir.

Bu oyun, öğrencilerin hayal güçlerini kullanarak basit cümlelerle hikayeler oluşturmalarını sağlar ve aynı zamanda iletişim becerilerini geliştirir.

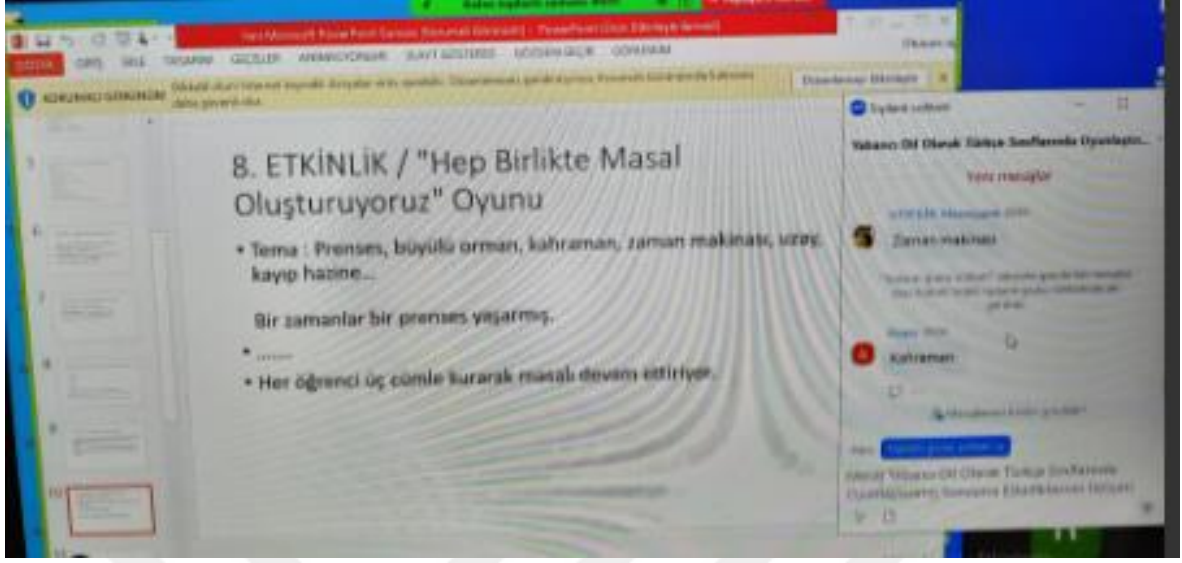
Zoom üzerinden oyunlaştırılmış bir formatta, katılımcılar eğlenceli ve etkileşimli bir şekilde konuşma pratiği yaparak dili daha iyi öğrenirler.

Zamanlayıcı Kullanımı:

- Ekranda Zamanlayıcı görmek isteyenler için, bir zamanlayıcı uygulaması veya ekranda büyük bir rakamla zaman sayacı gösterebilirsiniz.



EK 5: Çevrim içi etkinliklerden görüntüler



EK 6: Etik kurul onayı



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Onay Belgesi



TOPLANTI SAYISI
12

KARAR SAYISI
1

TOPLANTI TARİHİ
9.10.2024

Protokol No:	2024-SBB-0721
Araştırmanın Başlığı:	Yabancı Dil Olarak Türkçe Sınıflarında Oyunlaştırılmış Konuşma Etkinliklerinin İletişim Kurma İstekliliğine Etkisi
Proje Yürütücüsü:	Duygu ENGİN TOKSUN
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	02.09.2024

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 09.10.2024 tarihli ve 12 numaralı toplantıda 2024-SBB-0721 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine karar verilmiştir.

Prof. Dr. Ayla ÇETİN DİNDAR
Başkan

Doç. Dr. Hilal UYSAL
Başkan Yardımcısı

Doç. Dr. Mehmet
ALTUNMERAL
Üye

Doç. Dr. Özge ÖZGÜR
Üye

Doç. Dr. Sevda KAMAN
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Nergiz TEKE
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Sevim Handan
YILMAZ
Üye

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı :

Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :

Yüksek Lisans Öğrenimi : Yabancılara Türkçe Öğretimi

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyet/Yayınlar :

Aldığı Ödüller : 06/07/2021 Başarı Belgesi Çalışkanlık (Valilik)
17/01/2022 Başarı Belgesi Çalışkanlık (Bakanlık)
01/06/2022 Başarı Belgesi Çalışkanlık (Bakanlık)
16/08/2022 Üstün Başarı Belgesi Çalışkanlık (Valilik)
29/12/2022 Ödül Çalışkanlık (Valilik)

İş Deneyimi

Stajlar :

Projeler ve Kurs Belgeleri :

Çalıştığı Kurumlar : MUĞLA BÜYÜKŞEHİR İl Milli Eğitim
Müdürlüğü Öğretmen (Görevlendirme)

BARTIN MERKEZ Şehit Üsteğmen Aydın
Aydoğmuş İlkokulu Müdür Yardımcısı
(Görevlendirme)

BARTIN MERKEZ İl Milli Eğitim
Müdürlüğü Öğretmen (Görevlendirme)

HAKKARİ MERKEZ İl Milli Eğitim
Müdürlüğü Öğretmen (Görevlendirme)

HAKKARİ MERKEZ 23 Nisan Ortaokulu
Sözleşmeli Öğretmen (657 S.K. 4/B)
(Görevlendirme)

Özel Bartın Bahçeşehir Deniz Koleji-İngilizce
Öğretmeni

İletişim

E-Posta Adresi

:

Tarih

:

16/04/2025 (Tez Savunma Tarihi)