



**İSİM ÜZERİNE GELEN GÖREVLİ DİL
ÖGELERİNİN OYUNLAŞTIRMA YÖNTEMİ İLE
ÖĞRETİMİ**

Meryem GÜLER

Doktora Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2024

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İSİM ÜZERİNE GELEN GÖREVLİ DİL ÖGELERİNİN OYUNLAŞTIRMA
YÖNTEMİ İLE ÖĞRETİMİ**

(Teaching of Language Elements of the Name by the Gamification Method)

DOKTORA TEZİ

Meryem GÜLER

Danışman: Prof. Dr. Osman MERT

Erzurum
Nisan, 2024

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Meryem GÜLER tarafından hazırlanan “İsim Üzerine Gelen Görevli Dil Öğelerinin Oyunlaştırma Yöntemi ile Öğretimi” başlıklı çalışması 19 / 04 / 2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilgiler Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA <i>İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Prof. Dr. Osman MERT <i>Ankara Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Kamil İŞERİ <i>Dokuz Eylül Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Sevda KÜÇÜK <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi Tacettin ŞİMŞEK <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

19/04/2024

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “İsim Üzerine Gelen Görevli Dil Öğelerinin Oyunlaştırma Yöntemi ile Öğretimi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

19/04/2024

Aslı ıslak imzalıdır

Meryem GÜLER

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Akademik sürecim boyunca desteğini gördüğüm danışmanım Prof. Dr. Osman MERT'e emekleri, sonsuz sabrı ve eşsiz kılavuzluğuyla bana kattıkları için saygı, minnet ve teşekkürlerimi sunarım. Araştırma süresince, her aşamada anlayış, görüş ve katkılarını esirgemeyen Prof. Dr. Sevda KÜÇÜK'e teşekkür ederim. Araştırma sürecinde görüşlerine başvurduğum saygıdeğer hocalarım, başta Doç. Dr. Zeynep CİN ŞEKER olmak üzere Doç. Dr. Kürşat Çağrı BOZKIRLI'ya; kıymetli arkadaşlarım Doç. Dr. Gürhan BEBEK, Uzm. Hilal TONKA ve Uzm. Elif GÜRAL'a çok teşekkür ederim.

Araştırmamda jüri olarak görüş ve katkılarını sunan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Kamil İŞERİ, Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ-KAYA ve Dr. Öğr. Üyesi Tacettin ŞİMŞEK'e teşekkürü borç bilirim. Araştırmamın uygulama sürecinde iş birliği ve desteklerini benden esirgemeyen Saltukbey Ortaokulu idaresine, öğretmenlerine ve öğrencilerine; maddi-manevi yanımda olan aileme ve dostlarıma teşekkür ederim. Doktora süresince, maddi olarak destek aldığım, cumhuriyetimizin kurucusu, başöğretmen, ulu önder Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün mirası Türk Dil Kurumuna teşekkürlerimi sunarım.

Meryem GÜLER

ÖZ

DOKTORA TEZİ

İSİM ÜZERİNE GELEN GÖREVLİ DİL ÖGELERİNİN OYUNLAŞTIRMA YÖNTEMİ İLE ÖĞRETİMİ

Meryem GÜLER

Nisan 2024, 172 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı, isim üzerine gelen görevli dil öğelerinin oyunlaştırma yöntemi ile öğretilmesidir.

Yöntem: Bu araştırma; karma yöntemle, nicel ve nitel verilerin sıralı veya eş zamanlı toplandığı iç içe desene göre tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel kısmında “Solomon Dörtlü Grup Deseni” kullanılmış; 1. deney ve 1. kontrol gruplarına ön test uygulanırken, 2. deney ve 2. kontrol gruplarına uygulanmamıştır. Uygulamanın sonunda bütün gruplara son test uygulanmıştır. Araştırmanın nitel kısmında “Durum Çalışması” araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmaya, “amaçlı örnekleme” yöntemi ile seçilen, 6. sınıfta öğrenim gören 116 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın nicel veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ve Türkçe Dersi Katılım Ölçeği’dir. Araştırmanın nitel veri toplama araçları ise öğretmen gözlem formu, araştırmacı günlüğü ve öğrenciler için yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Veri analizinde nicel veriler SPSS 25.0, nitel veriler ise MAXQDA programıyla incelenmiş ve yorumlanmıştır. Veriler, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için alan uzmanları tarafından kontrol edilmiştir. Verilerin normallik varsayımlarını sağladığı görülmüştür. Akgün ve Topal (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Oyunlaştırma için Oyuncu Tipleri Ölçeği” kullanılarak deney grubu öğrencilerinin oyuncu tipleri belirlenmiştir. Oyuncu tiplerine göre oyunlaştırılmış ders planı uygulamasının etkisinin analiz edilmesi için Bağımsız ve Bağımlı Örneklem T Testleri kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farkı anlayabilmek amacıyla Anova Analizi kullanılmış, Tukey Analizi ile farkın yönü tespit edilmiştir. Nitel veriler içerik analizi yöntemiyle kategori ve kodlara ayrılmıştır.

Bulgular: Ön test uygulanan 1. deney ve 1. kontrol gruplarının, başarı testi ve katılım ölçeğine ait bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre denk olduğu görülmüştür. Oyuncu tiplerine göre tasarlanan oyunlaştırılmış ders planı uygulanan 1 ve 2. deney gruplarının son test başarı testi ve katılım ölçeği puanlarının, 1 ve 2. kontrol gruplarının başarı testi ve katılım ölçeği puanlarına göre olumlu yönde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 1. deney ve 1. kontrol grubunun gruplar içi t testi sonuçlarında, başarı testinde iki grupta da olumlu yönde anlamlı farklılık olduğu görülmüş; katılım ölçeği sonuçlarında ise deney grubunda anlamlı farklılık görülürken kontrol grubunda anlamlı farklılık görülmemiştir. Araştırmanın nitel sonuçlarına bakıldığında oyunlaştırma sürecinin öğrenciler tarafından beğenildiği, farklı ve eğlenceli bulunduğu gözlenmiştir.

Sonuçlar: Araştırmanın bulgularına göre ön test etkisinin kontrol edildiği, oyuncu tiplerine göre hazırlanan oyunlaştırılmış ders planı uygulaması; 6. sınıf öğrencilerinin “isim üzerine gelen görevli dil öğeleri” konusundaki başarılarını ve Türkçe dersine katılımlarını artırmıştır. Öğrenciler uygulama sürecini eğlenceli ve farklı bulmuştur. Araştırmacılara ve Türkçe öğretmenlerine, öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun, dinamik ve esnek yapıda oyunlaştırılmış ders planı tasarımları önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, dil bilgisi öğretimi, oyuncu tipleri, oyunlaştırma

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

TEACHING OF LANGUAGE ELEMENTS OF THE NAME BY THE GAMIFICATION METHOD

Meryem GÜLER

April 2024, 172 Pages

Purpose: The aim of this research is to teach the task language elements on nouns with gamification method.

Method: This study was designed according to a mixed method, nested design in which quantitative and qualitative data were collected sequentially or simultaneously. In the quantitative part of the study, "Solomon Four Group Design" was used; while the pretest was applied to the 1st experimental and 1st control groups, it was not applied to the 2nd experimental and 2nd control groups. At the end of the application, a post-test was applied to all groups. "Case Study" research design was used in the qualitative part of the study. A total of 116 students studying in the 6th grade, selected by the "purposive sampling" method, participated in the study. The quantitative data collection tools of the study were the achievement test developed by the researcher and the Turkish Lesson Participation Scale. Qualitative data collection tools of the study were teacher observation form, researcher diary and semi-structured interview form for students. In data analysis, quantitative data were analyzed and interpreted using SPSS 25.0 and qualitative data were analyzed and interpreted using MAXQDA software. The data were checked by field experts to ensure validity and reliability. It was determined that the data met the normality assumptions. . The player types of the experimental group students were determined using the "Player Types Scale for Gamification" adapted into Turkish by Akgün and Topal (2018). Independent and Dependent Sample T Tests were used to analyze the effect of gamified lesson plan implementation according to player types. Anova Analysis was used to understand the difference between the groups, and the direction of the difference was determined with Tukey Analysis. Qualitative data were categorized and coded by content analysis method.

Findings: According to the independent samples t-test results of the achievement test and participation scale of the 1st experimental and 1st control groups, it was determined that they were equivalent. It was determined that the post-test achievement test and participation scale scores of the 1st and 2nd experimental groups, to which the gamified lesson plan designed according to the player types was applied, showed a significant positive difference compared to the achievement test and participation scale scores of the 1st and 2nd control groups. In the t-test results of the 1st experimental and 1st control groups, it was seen that there was a significant positive difference in both groups in the achievement test; in the participation scale results, while there was a significant difference in the experimental group, there was no significant difference in the control group. When the qualitative results of the research were examined, it was determined that the gamification process was liked by the students and found different and fun.

Conclusions: According to the findings of the study, the application of the gamified lesson plan prepared according to the player types, in which the pre-test effect was controlled, increased the 6th grade students' achievement in the subject of "the task language elements on the noun" and their participation in the Turkish lesson. Students found the implementation process fun and different. Researchers and Turkish teachers are recommended to design dynamic and flexible gamified lesson plans suitable for students' individual characteristics.

Keywords: Turkish education, grammar teaching, player types, gamification

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	3
Araştırmanın Sınırlılıkları	5
Varsayımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM	6
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	6
Türkçede Görevli Dil Öğeleri	6
İsim Üzerine Gelen Görevli Dil Öğeleri	7
Oyun.....	10
Oyun Kuramları	10
Eğitimde Oyun	13
Eğitimde Oyunlaştırma	13
Oyunlaştırma Kuramları.....	14
Oyunlaştırma Tasarımları	19
Oyuncu Tipleri	22
Web 2.0 Araçları	24
Oyunlaştırma ve Öğrenci Katılımı	27
Oyunlaştırmanın Sınırlılıkları	29
İlgili Araştırmalar.....	30

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	34
Yöntem	34
Araştırma Yöntemi.....	34
Araştırmanın Nicel Kısmı	35
Araştırmanın Nitel Kısmı.....	36
Çalışma Grubu	37
Veri Toplama Araçları	38
Başarı Testi.....	38
Türkçe Dersi Katılım Ölçeği.....	41
Süreç.....	48
Analiz Aşaması	52
Tasarım Aşaması.....	53
Geliştirme Aşaması	61
Uygulama Aşaması	70
Değerlendirme Aşaması.....	72
Verilerin Analizi.....	75
Araştırmacı Rolü	79
Geçerlik ve Güvenirlik.....	79
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	82
Bulgular	82
Deneysel Uygulama Öncesi 1. Deney Grubu ve 1. Kontrol Grubunda Yer Alan	
Öğrencilerin Ön Test Akademik Başarıları ve Derse Katılımları Arasındaki Fark	82
1. Deney Grubu ve 1. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test Akademik	
Başarıları Arasındaki Fark	82
1. Deney Grubu ve 1. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test Türkçe Dersi	
Katılımları Arasındaki Fark	82
1. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Akademik Başarıları ve Derse	
Katılımları Arasındaki Fark	83
1. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Akademik Başarıları Arasındaki	
Fark	83
1. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Derse Katılımları Arasındaki Fark	
.....	83
1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Akademik Başarıları ve Derse	
Katılımları Arasındaki Fark	84

1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Akademik Başarıları Arasındaki Fark	84
1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Derse Katılımları Arasındaki Fark	84
1. Deney ve 1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Akademik Başarıları ve Derse Katılımları Arasındaki Fark	85
1. Deney ve 1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Akademik Başarıları Arasındaki Fark	85
1. Deney ve 1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Derse Katılımları Arasındaki Fark	85
2. Deney ve 2. Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Son Test Akademik Başarı ve Derse Katılımları Arasındaki Fark	86
2. Deney ve 2. Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Son Test Akademik Başarıları Arasındaki Fark	86
2. Deney ve 2. Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Derse Katılımları Arasındaki Fark	87
1. Deney ve 1. Kontrol Grubu ile 2. Deney ve 2. Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Son Test Akademik Başarıları ve Derse Katılımları Arasındaki Fark.....	88
1. Deney ve 1. Kontrol Grubu ile 2. Deney ve 2. Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Son Test Akademik Başarıları Arasındaki Fark	88
1. Deney ve 1. Kontrol Grubu ile 2. Deney ve 2. Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Son Test Derse Katılımları Arasındaki Fark.....	89
Deney Grubu Öğrencilerinin ve Ders Öğretmeninin Oyuncu Tiplerine Uygun Olarak Hazırlanan Oyunlaştırılmış Ders Planı ile Yapılan Etkinliklere Yönelik Görüşleri	91
Araştırmacı Günlüğü Bulguları.....	93
Nicel ve Nitel Verilerin Birbirini Destekleme Durumu	96
BEŞİNCİ BÖLÜM	98
Tartışma ve Sonuç	98
Birinci Alt Probleme Ait Sonuçlar	98
İkinci, Üçüncü, Dördüncü, Beşinci ve Altıncı Alt probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	99
1. deney ve 1. kontrol grubu ile 2. deney ve 2. kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin son test akademik başarıları arasındaki farka.....	101
Yedinci Alt Probleme Ait Tartışma ve Sonuçlar	102
Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine Ait Sonuçlar	105

Öneriler.....	111
KAYNAKÇA	113
EKLER	132
EK-1. Uygulama İzinleri.....	132
EK-2. Başarı Testi.....	133
EK-3. Türkçe Dersine Katılım Ölçeği	135
EK-4. “Oyunlaştırma için Oyuncu Tipleri Ölçeği” Kullanım İzni	136
EK-5. Gözlem Formu.....	137
EK-6. Araştırmacı Günlüğü	138
EK-7. Öğrenciler için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	139
EK-8. Ders Planları	140
ÖZ GEÇMİŞ.....	157

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Oyunlaştırmanın Temel Aldığı Kuramlar ve Oyunlaştırma Tasarımına Etkisi.....</i>	16
Tablo 2. <i>Eğitim Öğretimde Faydalanılabilecek Web 2.0 Araçları ve Kullanım Alanları</i>	25
Tablo 3. <i>Solomon Dörtlü Grup Deseni</i>	36
Tablo 4. <i>Araştırmanın Katılımcıları</i>	37
Tablo 5. <i>Güçlük ve Ayırt Edicilik Analizi Sonuçları.....</i>	40
Tablo 6. <i>Testin Kazanımlarına Göre Soru Dağılımı</i>	41
Tablo 7. <i>DFA Sonucu Uyum İndeksleri</i>	45
Tablo 8. <i>1. ve 2. Deney Grubundaki Öğrencilerin Oyuncu Tiplerine Göre Oranı.....</i>	53
Tablo 9. <i>Ders Planlarında Kullanılan Oyunlaştırmanın Dinamikleri</i>	55
Tablo 10. <i>Ders Planlarında Kullanılan Oyunlaştırmanın Mekanikleri</i>	55
Tablo 11. <i>Oyunlaştırılmış Ders Planlarında Kullanılan Oyunlaştırma Bileşenleri.....</i>	56
Tablo 12. <i>Oyunlaştırılmış Ders Planında Kullanılan Eğlence Unsurları</i>	57
Tablo 13. <i>Oyunlaştırılmış Ders Planlarının İçeriği</i>	58
Tablo 14. <i>Uygulama Takvimi.....</i>	71
Tablo 15. <i>ADDIE Modeline Göre Araştırma Süreci</i>	74
Tablo 16. <i>Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Başarı Ön ve Son Testinin Normallik Değerleri</i>	75
Tablo 17. <i>1. Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Türkçe Dersi Katılım Ölçeği'nin Ön Testlerinin Normallik Değerleri.....</i>	75
Tablo 18. <i>1. Deney ve 1. Kontrol ile 2. Deney ve 2. Kontrol Gruplarına Uygulanan Türkçe Dersi Katılım Ölçeği'nin Son Testlerinin Normallik Değerleri.....</i>	76
Tablo 19. <i>Dış Geçerliği Sağlamak Amacıyla Alınan Önlemler</i>	79
Tablo 20. <i>İç Geçerliği Sağlamak Amacıyla Alınan Önlemler</i>	80
Tablo 21. <i>Araştırmanın Nitel Kısımının Geçerliği ve Güvenirliği için Alınan Önlemler.....</i>	81
Tablo 22. <i>1. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarıları Ön Testinin Bağımsız Gruplar için T Testi Sonuçları</i>	82
Tablo 23. <i>1. Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersi Katılım Ölçeğinin Ön Testinin Bağımsız Örneklem için T Testi Sonuçları</i>	82
Tablo 24. <i>1. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Akademik Başarılarının Bağımlı Gruplar için T Test Sonuçları</i>	83

Tablo 25. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Türkçe Dersi Katılım Ölçeği</i> <i>Bağımlı Örneklemeler için T Testi Sonuçları</i>	83
Tablo 26. <i>1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Akademik Başarılarının</i> <i>Bağımlı Gruplar İçin T Testi Sonuçları</i>	84
Tablo 27. <i>1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Türkçe Dersi Katılım Ölçeği</i> <i>Bağımlı Örneklemeler İçin T Testi Sonuçları</i>	84
Tablo 28. <i>1. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Son Testine Ait Bağımsız</i> <i>Gruplar İçin T Testi Sonuçları</i>	85
Tablo 29. <i>1. Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Katılım Ölçeği Son Testine Ait</i> <i>Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları</i>	86
Tablo 30. <i>2. Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersi Başarı Son Testine Ait Bağımsız</i> <i>Gruplar İçin T Testi Sonuçları</i>	86
Tablo 31. <i>2. Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Katılım Ölçeği Son Testine Ait</i> <i>Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları</i>	87
Tablo 32. <i>1. Deney ve 1. Kontrol Grubu ile 2. Deney ve 2. Kontrol Gruplarında Yer Alan</i> <i>Öğrencilerin Akademik Başarı Son Testlerinin Betimsel İstatistik Değerleri</i>	88
Tablo 33. <i>Akademik Başarı Son Testlerinin ANOVA Sonuçları</i>	88
Tablo 34. <i>1. Deney ve 1. Kontrol Grubu ile 2. Deney ve 2. Kontrol Gruplarında Yer Alan</i> <i>Öğrencilerin Türkçe Dersi Katılım Ölçeği Son Testine Ait Betimsel İstatistik</i> <i>Değerleri</i>	89
Tablo 35. <i>Türkçe Dersi Katılım Ölçeği Son Testlerinin ANOVA Sonuçları</i>	90
Tablo 36. <i>Öğrenci Görüşlerinin Kod Sistemi</i>	91
Tablo 37. <i>Araştırmacı Günlüğünün “Düzenlemeler” Kategorisine Ait Kod ve Frekanslar</i> ...	93
Tablo 38. <i>Araştırmacı Günlüğünün “Görevler” Kategorisine Ait Kodların ve Alt Kodların</i> <i>Frekansları</i>	94
Tablo 39. <i>Araştırmacı Günlüğünün “Katılım” Kategorisinin Kodlama Sistemi</i>	95
Tablo 40. <i>Araştırmacı Günlüğünün “Motivasyon” Kategorisinin Kodlama Sistemi</i>	95
Tablo 41. <i>Araştırmacı Günlüğünün “Sınıf Yönetimi” Kategorisine Ait Kod Bilgisi</i>	95
Tablo 42. <i>Araştırmacı Günlüğünün “İş Birliği” Kategorisine Ait Kod Sistemi</i>	96
Tablo 43. <i>Nicel ve Nitel Verilerin Birleştirilmesi</i>	96

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. İsim Üzerine Gelen İç ve Dışa Dönük Görevli Dil Öğeleri	8
Şekil 2. Oyunlaştırmanın Dayandığı Öğrenme-Öğretme Kuramları.....	15
Şekil 3. Akışta Zorluk ve Yetenek Düzeyi İlişkisi	18
Şekil 4. Oyun Tasarımlarında Akış Deneyimi	19
Şekil 5. Oyunlaştırma Unsurları	20
Şekil 6. Altılı Oyuncu Tipleri Modeli	23
Şekil 7. Hexad Oyuncu Tiplerinin Özellikleri	23
Şekil 8. Katılımın Üç Boyutu.....	28
Şekil 9. İç İç Desen Şeması	35
Şekil 10. Madde Analizi Sonuçları.....	40
Şekil 11. AFA Sonucu Scree Pilot Grafiği	44
Şekil 12. AFA Sonucu Pattern Matrix Tablosu	44
Şekil 13. DFA Sonucu Path Diyagramı	46
Şekil 14. Deney Gruplarının Oyuncu Tiplerine Göre Oranları.....	47
Şekil 15. Uygulama Süreci.....	49
Şekil 16. ADDIE Kavramı.....	51
Şekil 17. Oyuncu Tiplerine Göre Seçilen Oyunlaştırma Unsurları	54
Şekil 18. Plotagon Kullanımı	62
Şekil 19. Pictrama Kullanımı	62
Şekil 20. Seviye ve Zorlu Mücadeleye Örnek.....	63
Şekil 21. Canva'dan Sunum Örneği.....	64
Şekil 22. Wordwall'ın Kullanımına Örnek	64
Şekil 23. LearningApps'in Kullanımına Örnek.....	65
Şekil 24. Jeopardylabs'in Kullanımı.....	65
Şekil 25. Jeopardylabs'te Kullanılan Eğlence Unsurları	66
Şekil 26. İpucu Kullanımına Örnekler	66
Şekil 27. Sonuç Tablosuna Örnek	67
Şekil 28. Lider Tahtasından Örnek	67
Şekil 29. Rozet ve Rütbelere.....	68
Şekil 30. Ödül Çarkı.....	69
Şekil 31. Pilot Uygulama Sonrası Yapılan Değişiklikler	69

Şekil 32. <i>Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Verilerin Kod Sistemi</i>	77
Şekil 33. <i>Öğrenci Görüşlerinin Kod Sistemi</i>	78



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Türkçe Öğretim Programlarında (TÖP) 2005'ten bu yana öğrencinin aktif olduğu, öğrenci merkezli eğitimin temel alındığı bir öğretim hedeflenmiştir. Dört temel dil becerisi ve dil bilgisi öğretiminde çağdaş yaklaşımların temel alınması, zamanla değişen ve gelişen eğitim anlayışları, öğretim programlarına da yön vermiş; öğretim programlarında teknolojiye giderek daha fazla yer verilmeye başlanmıştır. Teknolojik gelişmelerle ve zamanla yeniden şekillenen eğitim anlayışları, öğrencileri aktif kılmayı ve hedeflenen kazanımlara ulaşmalarını sağlamak amacıyla bireysel özellikler çevresinde eğitim öğretim ortamı oluşturmayı gerekli kılmıştır. Bu gelişmeler; öğrencilerin eğitim ortamlarına yeni yöntem, model ve yaklaşımların dâhil olmasını sağlamıştır.

Oyunlaştırma modelleri eğitim-öğretim ortamında öğrencilere istenen davranışların kazandırılmasına yardımcı olabilecek uygulamalardan biridir. İş ortamlarında denenmiş oyunlaştırmanın yarattığı etkilerin, öğrenci yararına olduğu düşünülerek eğitimde de uygulanması sağlanmıştır (Akpınar, 1999; Köseoğlu, 2012; Ling, 2018; Üçgül, 2006). Oyun elementlerinin eğitim ortamlarına aktarılmasıyla öğrencilerin derse katılım, motivasyon ve tutumlarının istenen duruma getirilmesi hedeflenmektedir.

Yapılan araştırmalarda oyunlaştırma yaklaşımının Türkçe eğitiminde başarı, motivasyon ve tutumu olumlu yönde değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Cin-Şeker, 2020; Çayır, 2021; Genç-Ersoy, 2017; Kapp, 2012; Kayan & Aydın, 2020; Keskin, 2021; Kurudayıoğlu & Bal, 2014; Mete & Batıbay, 2019). Eğitim ve öğretimde öğrenci merkezli bir yaklaşımla; hedeflenen kazanımların öğrenci tarafından özümsemesi, derse katılımın ve motivasyonun artması, tutumun olumlu olarak değişmesi, istenen iş birlikli öğrenmenin ve TÖP'deki öğrenci yeterliklerinin kazanılması bakımından oyunlaştırma yaklaşımının eğitimde uygulanması önemli görülmektedir. Özellikle öğrencilerin motivasyon, tutum ve derse katılımlarının düşük olduğu düşünülen ders veya konularda onların ilgisini kazanıp eğitim ve öğretim sürecine dâhil olmalarını sağlayacak model ve yaklaşımların eğitim ortamlarına uyarlanması gerekmektedir.

Dört temel dil becerisinden ayrı olarak konumlandırılıp kuralları ezberleterek yapılan dil bilgisi öğretimi, yapılandırmacı yaklaşımın öğretim programlarında benimsenmesi ile birlikte dört temel dil becerisi ile bütünleşik olarak ele alınmaya başlanmıştır. Dil bilgisi

kurallarının ezberlenmesi değil, dilin işleyişinin özümseyip kavranarak doğru kullanılması böylece dil bilgisinin dört temel dil becerisinin gelişiminde önemli bir öğrenme alanı olarak ele alınması süreçleri gelişmiştir. TÖP'e (MEB [Millî Eğitim Bakanlığı], 2019) göre dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin bilinçaltında olan dil bilgisini bilinç seviyesine çıkarıp iletişimde kullanmalarını ve dil kurallarını fark etmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin dilin doğasını anlamasını, kurallarını kavramasını ve dili düzgün kullanmasını amaçlayan dil bilgisi öğretimi, öğrenci merkezli; dört temel dil becerisi ile bütünleşik olarak yapılmalıdır. Bu hedefleri gerçekleştirmek için eğitimcilerin geleneksel yöntemlerin dışına çıkarak, çağdaş yöntem model ve yaklaşımlara yönelmesi önem arz etmektedir.

Eğitim ve öğretimde bilgisayar ve teknoloji temelli çalışmaların öğrenciler tarafından sevildiği, derse yönelik tutum, başarı, motivasyon ve katılımı olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Dayan & Girmen, 2018; Doğan, 2016; Günday & Tahtalı-Çamlıoğlu, 2015; Kayan & Aydın, 2019; Kırcı & Kahraman, 2019; Kurudayıoğlu & Bal, 2014; Maden & Önal, 2018; Türkel, 2020; Yıldırım, 2018; Yüksel & Canlı, 2019). Dil bilgisi öğretiminde de oyunlaştırılmış Web 2.0 araçlarının kullanılmasının, öğrenciye göre tasarlanan oyunlaştırma etkinlikleri ile öğrencilerin Türkçe dersine katılımlarında, dil bilgisi motivasyonlarında ve akademik başarılarında olumlu bir etki ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, oyunlaştırmanın 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine katılımlarına ve “İsim üzerine gelen görevli dil ögeleri” konusundaki başarılarına etkisinin ölçülmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda isim üzerine gelen görevli dil ögeleri konusunda, dört temel dil becerisi ile bütünleştirilmiş; oyuncu tipleri temel alınarak D6 modeli ile tasarlanan oyunlaştırılmış ders planı uygulanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkçe dersinde “İsim üzerine gelen görevli dil ögeleri” konusunun oyunlaştırma yöntemiyle öğretilmesidir. Oyuncu tiplerine göre hazırlanan oyunlaştırma etkinliklerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin “İsim üzerine gelen görevli dil ögeleri” konusundaki akademik başarılarına ve derse katılımlarına etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Deneyisel uygulama öncesi ön test uygulanan 1. deney grubu ve 1. kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, ön test akademik başarı ve derse katılımları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. 1. deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test akademik başarı ve derse katılımları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. 1. kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test akademik başarı ve derse katılımları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. 1. deney ve 1. kontrol grubu öğrencilerinin son test akademik başarı ve derse katılımları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Sadece son test uygulanan 2. deney ve 2. kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarı ve derse katılımları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. 1. deney ve 1. kontrol grubu ile 2. deney ve 2. kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin, son test akademik başarı ve derse katılımları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. 1. deney ve 2. deney grubu öğrencilerinin, oyuncu tiplerine uygun olarak hazırlanan oyunlaştırılmış ders planı ile yapılan etkinliklere yönelik görüşleri nelerdir?

8. Araştırmanın nicel sonuçları ile nitel sonuçları birbirini desteklemekte midir?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Sürekli gelişen ve değişen bir varlık olan insan, değişimler yaratmış ve eskinin üzerine yeni şeyler koyarak bilgi üretmiş, onu paylaşmış ve geliştirmiştir. Her geçen gün daha da artan teknolojik gelişmeler başta eğitim olmak üzere her alanı etkisi altına almış ve bu gelişime ayak uydurma gerekliliğini de beraberinde getirmiştir. Artan bilimsel ve teknolojik gelişmelerin içine doğan nesillerin ihtiyacı bu çerçevede gelişmektedir ve bu durum eğitim, sağlık vb. her konuda neslin ihtiyaçlarının göz önüne alınmasını gerektirmektedir.

Dört temel dil becerisi ve dil bilgisi öğretiminde, oyunlaştırmanın ve bilgisayar temelli yaklaşımların öğrencilerin başarılarını artırdığı; derse karşı tutum ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Genç-Ersoy & Ersoy, 2021; Kuzhan & Fidan, 2020; Mula-Falcón vd., 2022; Ratinho & Martins, 2023; Şahin vd., 2020; Yıldırım & Şen 2019). Bu araştırmada oyun elementlerinin kullanıldığı Web 2.0 araçlarından destek alınarak oyunlaştırma etkinlikleri tasarlanmıştır.

Türkçe Öğretim Programı'nda (TÖP, 2006; TÖP, 2019) dil bilgisi öğretiminin dört temel dil becerisi ile beraber ele alınması gerektiği vurgulanmış; buna rağmen literatürde dil bilgisi öğretiminin dört temel dil becerisi ile bütünleştirilerek yapıldığı çok az uygulamaya rastlanmıştır (Göçer, 2015; Göçer & Arslan, 2018; Gülen-Canlı & Tepeli, 2019; Güven vd., 2017; Önal & Maden, 2021; Özçakmak, 2017; Sönmez, 2019; Varışoğlu vd., 2013). Özellikle lisansüstü çalışmalarda dil bilgisi ile ilgili sorun tespiti yapan araştırma sayısı, uygulamaya dayalı araştırmalardan daha fazladır. Türkçe eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda ve dil

bilgisine yönelik tezlerde, karma ve nicel çalışmaların yetersiz olduğu tespit edilmiştir (Albayrak-Özer; 2022; Kanat, 2021). Bu çalışmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir.

Oyun öğelerinin eğitimde kullanılmasının olumlu etki yaratması için oyunlaştırmada en önemli aşamanın, tasarım oluşturma kısmı olduğunu söylenmektedir (Hanus & Fox, 2015; Mekler vd., 2013; Albayrak-Özer, 2022; Şenocak, 2019). Eğitimde oyunlaştırmanın veya oyun elementlerinin kullanılması ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçları, oyun elementlerinin etkinliklere doğru miktarda yayılması gerektiğini göstermiştir. Araştırmalar aynı zamanda oyunlaştırma tasarımının, hedeflenen çıktılar üzerinde en önemli etken olduğunu tespit etmiştir. Oyunlaştırma tasarımının, oyuncuların özelliklerine ve oyuncu tiplerine göre yapılması önerilmiştir (Bennani vd., 2021; Deterding vd., 2011b; Kapp, 2012; Luo, 2021; Mekler vd., 2017; Nadi-Ravandi & Batooli, 2022). Yapılan araştırmalarda, bireyselleştirilmiş öğrenmenin öğrencinin başarı, tutum, derse katılım ve motivasyonlarını olumlu etkilediği görülmüştür. Buna rağmen oyuncu tipleri temel alınarak tasarlanan çok az çalışma bulunmaktadır.

Oyun elementleri ve oyunlaştırma modelleri ile ilgili pek çok çalışma olmasına rağmen oyunlaştırmanın derste bilişsel katılıma etkileri konusunda çok az çalışma bulunmaktadır (Luo, 2021; Nadi-Ravandi & Batooli, 2022). Yapılan alan çalışmaları, oyunlaştırmanın derse katılıma olan etkisinin araştırılması gerektiğini göstermektedir.

Eğitimde hedeflenen kazanımların elde edilmesinde oyunlaştırma etkinliklerinin tasarımı kilit noktadır. İyi tasarlanmış ve oyuncu tiplerine göre ölçülü dağıtılmış oyun elementleri ile oyunlaştırma etkinlikleri uygulanmalıdır. Bu araştırmada oyuncu tipleri temel alınarak hazırlanan oyunlaştırma etkinliklerinin, 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine katılımları ve başarılarına etkisini ölçmek amaçlanmıştır. Araştırmada D6 modelinin tasarım basamakları temel alınarak oyuncu tiplerine göre oyunlaştırılmış ders planları hazırlanmış ve 8 hafta boyunca öğrencilere uygulanmıştır.

Araştırmanın oyuncu tipleri göz önüne alınarak hazırlanan oyunlaştırılmış ders planı uygulamalarının, dil bilgisi öğretimindeki etkisini ortaya koyması bakımından literatüre katkı sunması, hazırlanan ders planlarının eğitimcilere örnek teşkil etmesi hedeflenmektedir. Çalışmanın nicel sonuçlarının eksikliklerinin nitel verilerle giderilmesi konusunda araştırmacılara ve öğretmenlere fikir vererek faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın, öğrencilerin oyuncu tiplerine göre hazırlanan oyunlaştırma etkinliklerinin, Türkçe dersine katılım ve isim üzerine gelen görevli dil öğeleri konusundaki başarıya etkisi açısından yerini göstermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarının, öğrencilerin özelliklerine göre hazırlanan oyun etkinliklerinin uygulama sürecinin öğrenciler ve öğretmen gözünde nasıl olduğunu; giderilmesi gereken sorunları ve dikkat edilmesi gereken noktaları göstermesi hedeflenmiştir. Araştırma, öğrencilerin oyunlaştırma sürecine bireysel olarak katılmasıyla birlikte hem kendi grubuyla hem de diğer öğrencilerle iş birliği içinde etkinliklerde bulunmasını sağlamıştır. Süreçte yaşanan problemlerin nitel verilerle tespiti ve deneysel uygulamanın nicel verilerle tespit edilen etkisi; karma yöntemle göre birleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarının, öğretmenlere ve araştırmacılara, tasarlayacakları etkinliklerde yol gösterici olması beklenmektedir. Tezin, Türkçe eğitiminde; dil bilgisi öğretiminde oyunlaştırmanın kullanımının yeri ve etkisi ile ilgili sonuçlarının öğretim programcılarına, eğitimcilere, öğretmenlere yol gösterebileceği ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şöyledir:

- Araştırma, bir ortaokulda; 2022-2023 eğitim öğretim yılında 6. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
- Araştırmanın uygulama süresi, ön ve son testlerle beraber 8 hafta ile sınırlıdır.
- Araştırmada uygulanan oyunlaştırılmış ders planları, her oyuncu tipi veya öğrenci için ayrı ayrı hazırlanmamış, deney grubu sınıflarının geneline uygun olarak tasarlanmıştır.

Varsayımlar

- Araştırma katılımcılarının veri toplama araçlarında gerçeği yansıttıkları varsayılmıştır.
- Devamsızlık yapan öğrencilerin kaçırdığı etkinlikler, ödevlerle ve bir sonraki hafta tekrarlarla telafi edilmeye çalışıldığı için öğrencilere eşit şartlar sunulduğu varsayılmıştır.
- Deney ve kontrol gruplarının bir önceki dönem Türkçe dersi başarı ortalamaları 70-71 puan arasındadır. Sınıfların akademik başarı olarak birbirlerine denk oldukları varsayılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretim konusu olan Türkçede görevli dil öğeleri özelinde isim üzerine gelen görevli dil öğelerinden bahsedilmiştir. Oyun kavramı, eğitimde oyunlaştırma kapsamında Web 2.0 araçları, oyunlaştırma kuramları, oyunlaştırmanın eğitimdeki kullanımları ve etkileri ele alınmıştır. Eğitimde oyunlaştırma için oyunlaştırma tasarımları, oyuncu tipleri, oyunlaştırmanın sınırlılıkları, oyunlaştırma ve öğrenci katılımı detaylanarak alan yazın incelenmiştir.

Türkçede Görevli Dil Öğeleri

Dillerde anlam ilişkilerini, anlamlı ve görevli elemanlar belirlemektedir. Kök, köken, gövde, kelime grubu, cümle gibi unsurlar anlamlı elemanları; yapım eki, çekim eki, edat gibi unsurlar da görevli elemanları temsil etmektedir (Alyılmaz, 1994; Gemalmaz, 2010; Mert, 2002; Mert, 2008). Mert (2008) Türkçedeki görevli dil öğelerini şu şekilde özetlemektedir:

Anlamlı elemanlar kök, köken, gövde, sözcük grubu ve cümleden oluşurken, görevli elemanlar içe ve dışa dönük görevli öğeler olmak üzere kendi içinde ikiye ayrılır. içe dönük görevli öğeler, üzerlerine geldikleri kök ya da gövdeyle aralarındaki ilişkinin geçiciliğine, kalıcılığına, başka bir ifadeyle üzerlerine geldikleri kök ya da gövdeyle birlikte yeni bir kavram işareti oluşturup oluşturmamalarına ve işlevlerine göre sınıflandırılır. Üzerlerine geldikleri kök ya da gövdeyle aralarındaki ilişki sadece kullanıldıkları cümleyle sınırlı / geçici olan ve yeni bir kavram işareti oluşturmamayan dışa dönük görevli öğeler ise, Türkçe’de ek, ek+ek, edat ve ek+edat olmak üzere dört farklı şekilde görülür ya da işaretsiz (/+ø/) olarak kullanılır (s. 2).

Görevli elemanlar kendi içinde içe dönük ve dışa dönük görevli elemanlar olarak ikiye ayrılmaktadır. İçe dönük görevli elemanların sınıflandırılmasında ise üzerine geldiği kök veya gövdenin anlamını değiştirip değiştirmeme yani kalıcı kavram işareti yapıp yapmama durumuna bakılmaktadır. Yapım ekleri, kalıcı kavram işareti yapan içe dönük görevli dil öğeleriyken çokluk eki, tamlanan eki ve iyelik ekleri de kalıcı kavram işareti yapmayan içe dönük görevli dil öğeleridir.

Dışa dönük görevli dil öğeleri üzerlerine ek alamazken, içe dönük görevli dil öğeleri ihtiyaca göre üzerine ek alabilmektedir. Dışa dönük görevli dil öğeleri kalıcı kavram işareti yapmak üzere kullanılırlarsa ya da kendilerinden sonra herhangi bir ek gelir ise üzerlerine geldikleri isim ya da isim soylu kavram işareti ile fiil veya yüklem arasındaki sentaktik

ilişkiyi kurma işlevlerini yitirmektedirler (Mert, 2019). İçe dönük görevli dil öğeleri ve dışa dönük görevli dil öğeleri olarak ikiye ayrılan görevli dil öğeleri, üzerlerine geldikleri sözcük ve sözcük grubu türüne göre isim üzerine gelen; fiil üzerine gelen ve yüklemde bulunan görevli dil öğeleri olarak (Şimşek, 2020) sınıflandırılmaktadır.

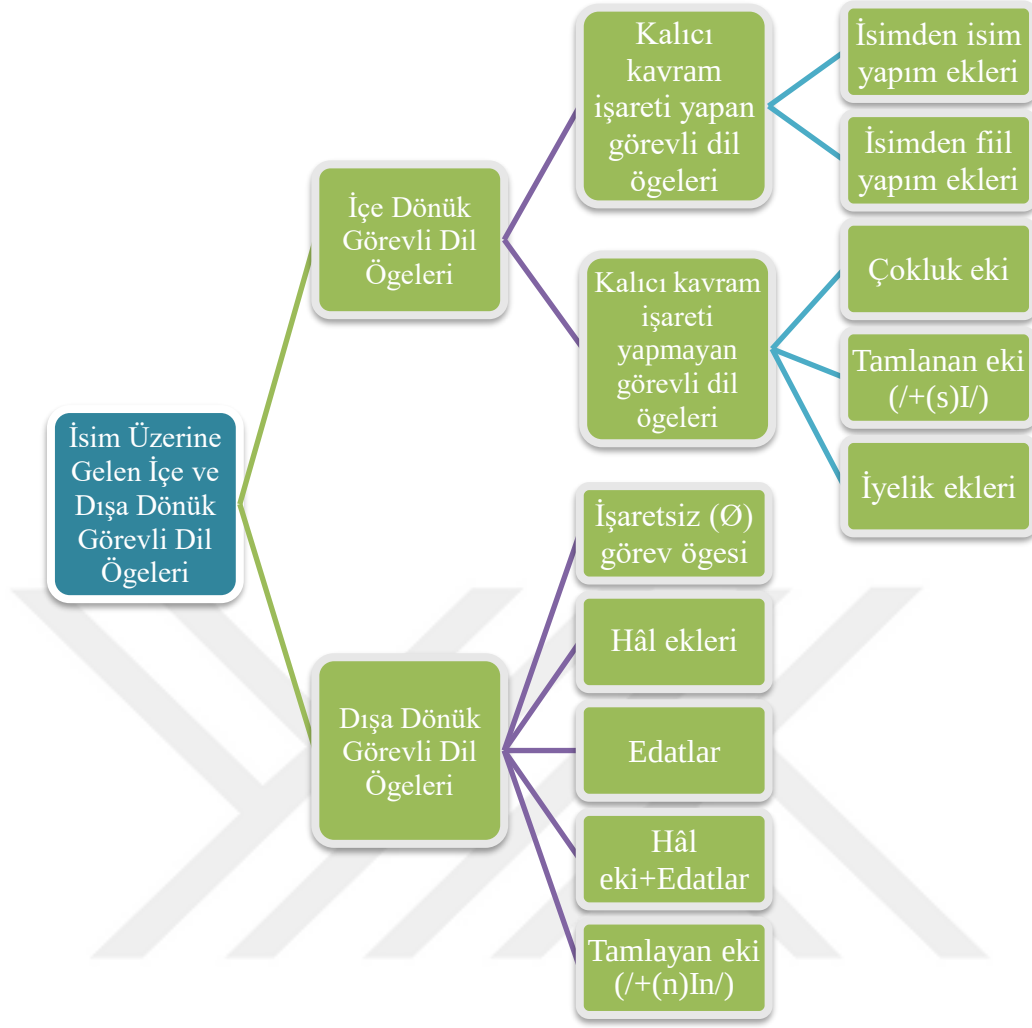
Bir metinde anlam öğeleri görev öğelerinden daha fazla kullanılmaktadır. Buradan, geçiş sıklığı az olan anlamlı elemanları oluşturan ses veya harfler üzerine düşen bilgi yükünün fazla; sayılarının az olmasına rağmen geçiş sıklıkları yüksek olan dışa dönük görev öğelerini oluşturan ses veya harflerin üzerine düşen bilgi yükünün ise az olduğu sonucuna ulaşılır (Mert, 2008, s. 2). Dilde kullanımı fazla olan isimlerin üzerine gelen görevli dil öğelerinin kavranması, öğrencilerin eğitim hayatı ile birlikte günlük yaşamda da dil becerilerini uygun kullanmalarını sağlayacaktır. Bu çalışmada isim üzerine gelen görevli dil öğeleri konusunda etkinlikler yapılmıştır. İsim üzerine gelen görevli dil öğeleri, Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2019), 6. sınıfta; “isimden isim yapım ekleri, isimden fiil yapım ekleri, hâl ekleri, edatlar, isim tamlamaları, çokluk eki, soru eki ve iyelik ekleri” konularını kapsamaktadır.

İsim Üzerine Gelen Görevli Dil Öğeleri

İsimler (Adlar); insanın kendisini ve evreni anlamasında, anlatmasında ve tanıtmasında yardımcıdır ve hem var olmadaki hem de iletişimdeki rolü göz önüne alındığında insan hayatının temel unsurlarından biridir. “Ad (İsim)” Türkçe Sözlük'te şöyle tanımlanmıştır: “Bir kimseyi, bir şeyi anlatmaya, tanımlamaya, açıklamaya, bildirmeye yarayan söz, isim, nam; (dil bilgisi) canlı ve cansız varlıkları, duygu ve düşünceleri, çeşitli durumları bildiren kelime, isim” (TDK, 2023, s. 40). Her bireyin konuştuğu dili üst düzeyde kullanabilmesi için o dilin özelliklerini detaylı olarak bilmeye ihtiyacı vardır. Bundan dolayı dilin önemli özelliklerinden biri olan isimler üzerine gelen görevli dil öğelerinin işlevlerinin anlaşılması ve kavranması, öğrencilerin temel dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Şekil 1'de isimler üzerine gelen içe dönük ve dışa dönük görevli dil öğeleri gösterilmiştir:

Şekil 1. İsim Üzerine Gelen İçe ve Dışa Dönük Görevli Dil Öğeleri



Şekil 1’den anlaşıldığı üzere isimler, aldıkları görevli dil öğelerine göre ikiye ayrılır: İçe dönük ve dışa dönük görevli dil öğeleri. İsim üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapmayan görevli öğelerden “tamlayan eki /+(n)In/”, iki isim arasındaki anlam ilişkisini sağlaması, diğer dışa dönük öğeler gibi yüklemle ilişki kurmaması bakımından diğer dışa dönük öğelerden farklılık göstermektedir (Mert, 2019). İsim üzerine gelen görevli dil öğeleri TÖP kazanımlarına şu şekilde yansımıştır (MEB, 2019):

- T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar.

Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır.

- T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.

İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.

- T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.

Bu araştırmada “T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar.” kazanımı kapsamında “isimden isim, isimden fiil yapım ekleri”, “T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.”

kazanımı kapsamında “çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri, soru eki/edatı ve edatlar”; “T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımı kapsamında ise “tamlanan eki ve tamlayan eki” öğretimi yapılmıştır.

İsim Üzerine Gelen İçe Dönük Görevli Dil Öğeleri. İsim üzerine gelen ve üzerine ek alabilen içe dönük görevli dil öğeleri yeni ve kalıcı kavram işareti yapıp yapmamalarına göre ikiye ayrılmaktadır.

İsim Üzerine Gelen Ve Kalıcı Kavram İşareti Yapan İçe Dönük Görevli Dil Öğeleri. “İsimden isim ve isimden fiil yapım ekleri” yeni ve kalıcı kavram işareti yapmaya yarayan içe dönük görevli dil öğeleridir. İsim ve fiil kök veya gövdelerinden yeni isim ve fiil gövdeleri türeten yapım ekleri (Eker, 2003; Ergin, 1977; Hengirmen, 2015; Karaağaç, 2012; Korkmaz, 2014) yeni bir kavramı işaretlerken üzerine geldiği isim kök veya gövdesiyle anlam ilişkisini korumaktadır. Bu da öğrencilerin ek ve kök arasındaki anlam ilişkisini ve dilin yapısını kavramasında görevli elemanların öğretilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Kalıcı Kavram İşareti Yapmayan İçe Dönük Görevli Dil Öğeleri. Çokluk eki, iyelik ekleri ve tamlanan (/+(s)I/) eki, kalıcı kavram işareti yapmayan içe dönük görevli dil öğeleridir (çekim ekleri). Çekim ekleri, üzerine geldikleri ismin anlamını değiştirmeden bir açıdan işaretlemeye yararlar (Eker, 2003; Ergin, 1977; Hengirmen, 2015; Karaağaç, 2012; Korkmaz, 2014). Türkiye Türkçesinde bu görevli dil öğelerinin öğrencilere etkinliklerle sunulması, öğrencilerin ekleri ezberlemesini gerektirmeden anlam ilişkileri kurarak konuyu özümsemelerini sağlayacaktır.

İsim Üzerine Gelen Dışa Dönük Görevli Dil Öğeleri. Türkiye Türkçesinde isimlerin/ isim gruplarının üzerine gelen dışa dönük görevli dil öğeleri, üzerine geldiği yapının anlamını değiştirmeyip onu fiile ya da yükleme bağlayarak geçici bir ilişki kurar. “Üzerlerine geldikleri isim ya da isim grubu ile eylem arasındaki sentaktik ilişkiyi sağlar ve üzerlerine geldikleri sözcük ya da sözcük grubuyla birlikte eylemi zaman, yer, ayrılma, sebep, vasıta, hedef, sınırlandırma, karşıtlık vb. açılardan belirli kılar. Yani isim soylu sözcükleri yüklemün özel belirleyicileri/ açıklayıcıları/ tümleçleri yapar” (Alyılmaz, 2010, s. 113). Türkiye Türkçesinde +Ø, ek, ek+ek, edat, ek+edat olmak üzere beş farklı şekilde ve Kutadgu Bilig’de vezin kaygısıyla yapılmış ek+ ek+ edat yapısıyla görülen (Mert, 2016) isim üzerine gelen görevli dil öğelerinin öğretimi, cümleyi oluşturan kurucu öğeler arasındaki sentaktik bağın kavranması için öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesini sağlayacak etkinliklerin yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu araştırmada öğrencilerin, isim üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımını kavraması, Türkçe dersine katılımlarının ve başarılarının artması için oyunlaştırma etkinlikleri yapılmıştır.

Oyun

İnsan hayatının özellikle çocukluk evresinin en önemli kısmını kapsayan oyun, pek çok araştırmacı ve düşünür tarafından tartışılmış, sınırları çizilmeye çalışılarak anlaşılması hedeflenmiştir. Oyun oynamayı insanın en temel özelliklerinden biri sayan Huizinga, oyunun kültürden de önce geldiğini vurgulamış, oyunun kültürün yapıcısı olduğunu söylemiştir (Huizinga, 2015, s. 70). Huizinga, “Homo Sapiens” olarak tanımlanan insan türünün “Homo Faber” (alet yapan/ yaratan insan) işlevine ek olarak en önemli işlevlerinden birinin “Homo Ludens” (oynayan/oyuncu insan) olduğunu belirtmiştir (Huizinga, 2015, s. 16). Oyunun insanın kendi evrenini var edebilme özelliklerinden biri olduğu vurgulanmıştır.

Çocuğun dünyasında oyun, onu geliştiren hayata hazırlayan bir rol oynamaktadır (Koçyiğit vd., 2007; Tahiroğlu vd., 2017). Gönüllü olarak başlanan oyunda çocuk kendini, oyunun doğası gereği, kendiliğinden olan bir eğlenme ve öğrenme sürecinde bulmaktadır (Landreth, 2011). TDK de oyunu, “Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence; baziçe” olarak tanımlamıştır (TDK, 2023, s. 2573). Oyunların gönüllü olarak yapılan, insanı hayata hazırlayan hatta hayatını oluşturmaya yarayan bir unsur olduğu söylenebilir.

Değişen nesille birlikte oyun içeriklerinin, alanlarının ve türlerinin de değişmesi kaçınılmaz olmuştur. Genel ağı aktif olarak özellikle oyun için kullanan dijital neslin (Bozkurt vd., 2021) yeterlilikleri, bunun yanısıra ihtiyaçları da bu doğrultuda gelişmiştir. Oyun türleri çeşitlenerek oyuncusuna hitap eden ortamlara uyum sağlamaya başlamış, oyun türleri giderek artmıştır. “Aksiyon, nişan alma, dövüş, macera, rol yapma oyunları, simülasyonlar, spor-spor simülasyon oyunları, stratejik oyunlar, çevrim içi oyunlar, kart, kutu oyunları, çocuk oyunları ve eğitsel oyunlar” (Samur & Cömert, 2022, ss. 20-21) bunlara örnek olarak verilebilir.

Oyun Kuramları

Klasik Kuramlar. Hangi türde veya ortamda olursa olsun insanın yaşamının bir parçası oyunların insanların, özellikle çocukların hayatındaki yerini belirlemek amacıyla pek çok kuram ortaya atılmıştır. Bu kuramlar pek çok kaynakta değişmekle birlikte genelde klasik ve çağdaş kuramlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Spodek & Saracho, 1998). Klasik kuramlar, “Fazla Enerji Tüketimi, Dinlenme Kuramı, İçgüdüsel Alışkanlık Kuramı ve Tekrarlama Kuramı”dır.

Fazla Enerji Tüketimi Kuramı/ Atık Enerji Kuramı (Friedrich Schiller-Herbert Spencer), temel gereksinimleri ebeveyni tarafından karşılanan çocukların enerjisini oyun oynayarak tüketmeye çalıştığını, bu oyunların çocuklar tarafından amaçsız oynadığını

savunan kuramdır (Bruce, 1994; Rubin, 1982). Kuramın en temel eleştirilerinden biri bütün ihtiyaçları karşılanan çocukların tercihi gibi gösterilen oyunun aslında çocukların hastalık durumlarında bile oynanmasıdır. Yani çocuklar fazla enerjisini atmak dışında, hastalık durumlarında da oyun oynamaktan vazgeçmemektedir. Bir diğer eleştiri de oyunların amaçsızca yapıldığına dairdir. Çocuklar oyunları duruma, oratama ve isteklerine göre değiştirir, her oyuna farklı kurallar koyarlar (Arnold, 1980; Bergen, 2015). Bundan dolayı oyunların amaçsızca sadece enerji atmak amacıyla oynanmadığı konusunda karşıt düşünceler getirilmiştir.

Dinlenme Kuramı/Rahatlama ve Eğlenme Kuramı (Moritz Lazarus), oyunların enerjiyi yeniden kazanmak için oynandığını iddia etmektedir (Santer vd., 2007). Çocukların başka uğraşlar yüzünden kaybettikleri enerjinin oyun oynama sonucunda kazanıldığı savunulur. Bu kuram, fiziksel aktivite oyunları dışındaki diğer oyunları kapsayan bir açıklama getirememesi dolayısıyla eleştirilmektedir.

İçgüdüsel Alışkanlık/Yetişkin Hayatına Hazırlık/Uygulama ve Egzersiz Kuramı (Karl Groos), çocukların hayata hazırlık amacıyla, ön deneme uygulaması olarak oyun oynadığını ileri sürmektedir. Çocuklar oyun sayesinde hayatı deneyimlemekte, gelecek yaşantılarının provasını yapmaktadırlar (Groos, 1912). Bu kurama gelen eleştiriler, büyüklerin oyun oynamasının ve çocukların oyunlarda seçtiği meslek, kişilik vb. tercihleri gerçekte uygulamadıklarının nedenini açıklayamamasıdır.

Tekrarlama/ Özünü Yineleme Kuramı (Stanley Hall), çocukların oyunları, evrimsel olarak açıklamaktadır. Çocuklar oyunlarla etkililiği kanıtlanmış yaşam deneyimlerini, kültürlerini yaşatmaya çalışmaktadırlar.

Çağdaş Kuramlar. Çağdaş oyun kuramları, “psikoanalitik kuram”, “psikososyal kuram” ve “bilişsel kuram”lardır. Psikoanalitik kurama göre (Kişilik Gelişim Kuramı - Sigmund Freud), çocukları anne özlemi gibi bazı travmatik durumların üstesinden oyun oynayarak gelmektedir. Freud, oyunu çocuğun güvenli alanı olarak tanımlar (Spodek & Saracho, 1998). Çocuk, hayatındaki olay ve durumları oyuna yansıtmaktadır bu yüzden çocuğu tanımak ve onu terapi etmek için oyunlar, incelenmelidir. Bu kuramda oyunun, amacı olan bir eylem olarak görüldüğü söylenebilir.

Psikososyal Oyun Kuramı (Psikososyal Gelişim Kuramı - Eric Erikson), çocuğun sadece belli bir dönemde değil, çeşitli dönemlerde farklılaşan ihtiyaçlarına göre oyuna gereksinim duyduğunu vurgulanmaktadır (Spodek & Saracho, 1998). Kuram oyunu, çocuklar için terapi yöntemi olarak görmektedir.

Bilişsel kuramlar, Jean Piaget'nin Oyun Kuramı, Sosyokültürel Kuram ve Uyarılma Kuramı olarak incelenmektedir. Jean Piaget'nin Oyun Kuramı (Yapı-İnşa Kuramı), oyunun bireyin bilişsel gelişiminde en önemli etkenlerden biri olduğunu ileri sürmektedir. Dengeli bir bilişsel gelişim için Piaget (Bergen, 2015; Spodek & Saracho, 1998), çocuğun özümseme ve uyumsama aşamalarının sağlıklı bir şekilde tamamlanmasının gerektiğini söylemektedir. Özümseme aşamasında çocuk, yeni olayları kendine göre deneyimleyip bilgi edinmekte; zihninde bir yaşantı oluşturmaktadır. Uyumsama aşamasında ise özümsemiği bilgiyi dış dünyadaki gerçeklerle bir araya getirmektedir. Böylece çocuğun ilk defa edindiği bilgi ile zihninde oluşan dengesizlik, gerçek yaşam deneyimleriyle yerini dengeye bırakmakta ve zihinde bir şema oluşmaktadır (Hughes, 2001). Piaget bu denge bulma sürecinden yola çıkarak oyun kuramını oluşturmuş, çocukların oyun evrelerini üçe ayırmıştır.

Alıştırırmalı oyun döneminde (0-2 yaş), başta kendi bedenine ilgisini yönelten bebekler, zamanla çevreye ve dış nesnelere ilgi duymaya başlamaktadır. Bebeklerin duyuşal- motor becerileri ön plandadır. Sembolik oyun döneminde (2 yaşından itibaren), artık yürümeye başlayan çocuklar, dış dünyayı gözlemlerinden yola çıkarak kendi gerçekliğine göre şekillendirmeye başlamakta, nesnelere anlam yüklemektedirler. Oyunlarında nesneleri başka bir şeyin sembolü olarak kullanmakta ve “-mış gibi” yapmaktadırlar. Kurallı oyun döneminde ise (7 yaşından itibaren) oyunlar gerçeğe uygun, akla yatkın hâle bürünmektedir. Oyunlar benmerkezci olmaktan çıkmakta, oyunun kurallarının değişebileceği ve kurallara uyulması gerektiği fark edilmektedir.

Sosyokültürel Kuram (Sosyokültürel Gelişim Kuramı- Lev. S. Vygotsky), oyunların sosyokültürel öğeleri içinde barındırdığını, çocukların bilişsel gelişimi ile birlikte duyuşal gelişimine de katkı sağladığını söylemektedir. Vygotsky, oyun aşamalarında çocuğun yakınsak gelişim alanından (aile, arkadaş, öğretmen...) başlayarak, kendi kişisel bilgilerini kullanma aşamasına geçtiğini sonunda da belli başlı kurallara ulaştığını öne sürmektedir (Bergen, 2015). Oyunları çocuklar için bir keşmetme süreci olarak görmektedir. Kuram, çocukların oyunlarında problem çözerek toplumsal hayata uyum sağladıklarını söylemektedir. Çocukların dil, zekâ ve iletişim becerilerinin gelişmesi, yakınsak gelişim alanıyla etkileşime girdiği ölçüde gerçekleşmektedir.

Uyarılma Kuramı (E. Daniel Berlyne), çocukların içten gelen uyarılma ile “bilgi edinme” ve “heyecan” arayışlarının oyun oynama sırasında giderildiğini öne sürmektedir (Spodek & Saracho, 1998). Belirsizlik ile başlayan süreçte, duruma/nesneye/oyun aracına aşına olduktan sonra bile bunu kendine has bir oyun etkinliğine çeviren çocuk, süreç sonunda haz duymakta ve böylece oyun oynamaya devam etmektedir.

Oyunla ilgili kuramlar; oyunların, farklı açılardan incelenip amaçlı olup olmadığının tartışılmasına rağmen, çocukların duyuşsal ve bilişsel gelişiminin bir parçası olduğunu kabul etmekte ve hayatlarının önemli bir ögesi olduğunu ileri sürmektedir. Çocuklar okul öncesi eğitimle birlikte ilköğretimde, uzun bir süre eğitim ortamında zaman geçirmektedirler. Bu yüzden, oyunların sadece ders veya okul dışında değil eğitim öğretim sürecinde, ders ortamlarında da yerini alması gerekmektedir.

Eğitimde Oyun

Oyun kavramı İngilizcede “play” veya “game” sözcükleriyle karşılık bulmaktadır. Kazanani ve kaybedeni olmayan eğlenceli aktiviteler anlam karşılığını “play” kavramı ile bulurken “game” kavramıyla, kuralları ve amacı belli olan etkinlikler kastedilmektedir (Samur & Cömert, 2022, s. 15-16). Eğitimde kullanılan oyun (game) ile çocuk oyunları (play) arasında farklar bulunmaktadır. Çocuk oyunları oyun mekaniklerini (zorluk, rekaber, ödül vb.) içermektedirken, eğitsel oyunlar oyunun dinamik, mekanik ve bileşenlerini içerir ve böylece “Oyun Tabanlı Öğrenme” gerçekleştirilir (Kapp, 2012; Samur & Cömert, 2022). Eğitsel oyunlar, ciddi bir amaç doğrultusunda bir öğretim çıktısı elde etmek amacıyla yapılmaktadır. Eğitimde oyunun kullanılmasıyla öğrencilerin derse yönelik motivasyonunun, başarısının, katılımının artması ve hedeflenen kazanımların eğlenerek edinilmesi amaçlanmaktadır.

Eğitimde Oyunlaştırma

Yüzyıllardır insan hayatında var olan oyunlar kendisinden fayda beklenmeden yapılan, eğlenceli zaman geçirme aktiviteleriyle zamanla başka iletişim ortamlarına taşınmış ve o ortamlara yönelik özellikler kazanmıştır. Deterding vd. (2011a) tarafından “çıkış noktası oyun olmayan sistemlerde oyun öğelerinin kullanılması” olarak tanımlanan oyunlaştırma, dijital ortamları, sosyal ağları sıklıkla kullanan ve sanal oyunlarla vaktini geçiren (Kondakov & Kiseleva, 2019) “dijital yerli” diye tanımlanan neslin dil ve algılama anlayışına göre (Prensky, 2001) geliştirilmiş bir öğrenme aracıdır.

Oyunlaştırma; amacı eğitim olan, hedeflere ulaşmada öğrenmeyi destekleyici stratejik bir yöntem olarak görülmektedir (Akpınar, 1999; Köseoğlu, 2012; Ling, 2018; Üçgül, 2006). “Dijital yerli”lere hitap ederek geliştirilen eğitsel bilgisayar oyunları ve çevrim içi oyunlaştırma ortamları, istendik davranışları öğrenciye özümsetmenin hızlı ve eğlenceli bir yoludur (Akıllı, 2007; Lee & Hammer, 2011; Siang & Rao, 2003; Ural, 2009). Oyunlaştırma sayesinde öğrenilen bilgilerin kalıcılığı artmakta ve öğrencilerin bilişsel, görsel, psikomotor, problem çözme becerileri ve yaratıcılıkları gelişmektedir (Akıllı, 2007; Demirel vd., 2003;

Güngörmüş, 2007; Karayılan-Tunç, 2019; Sardone & Devlin-Scherer, 2009; Taşdemir & Şüyun, 2016; Vogel vd., 2006). Çünkü oyunlaştırma, çeşitli pedagojik kuramlara dayanan bir süreçtir.

Oyunlaştırma Kuramları

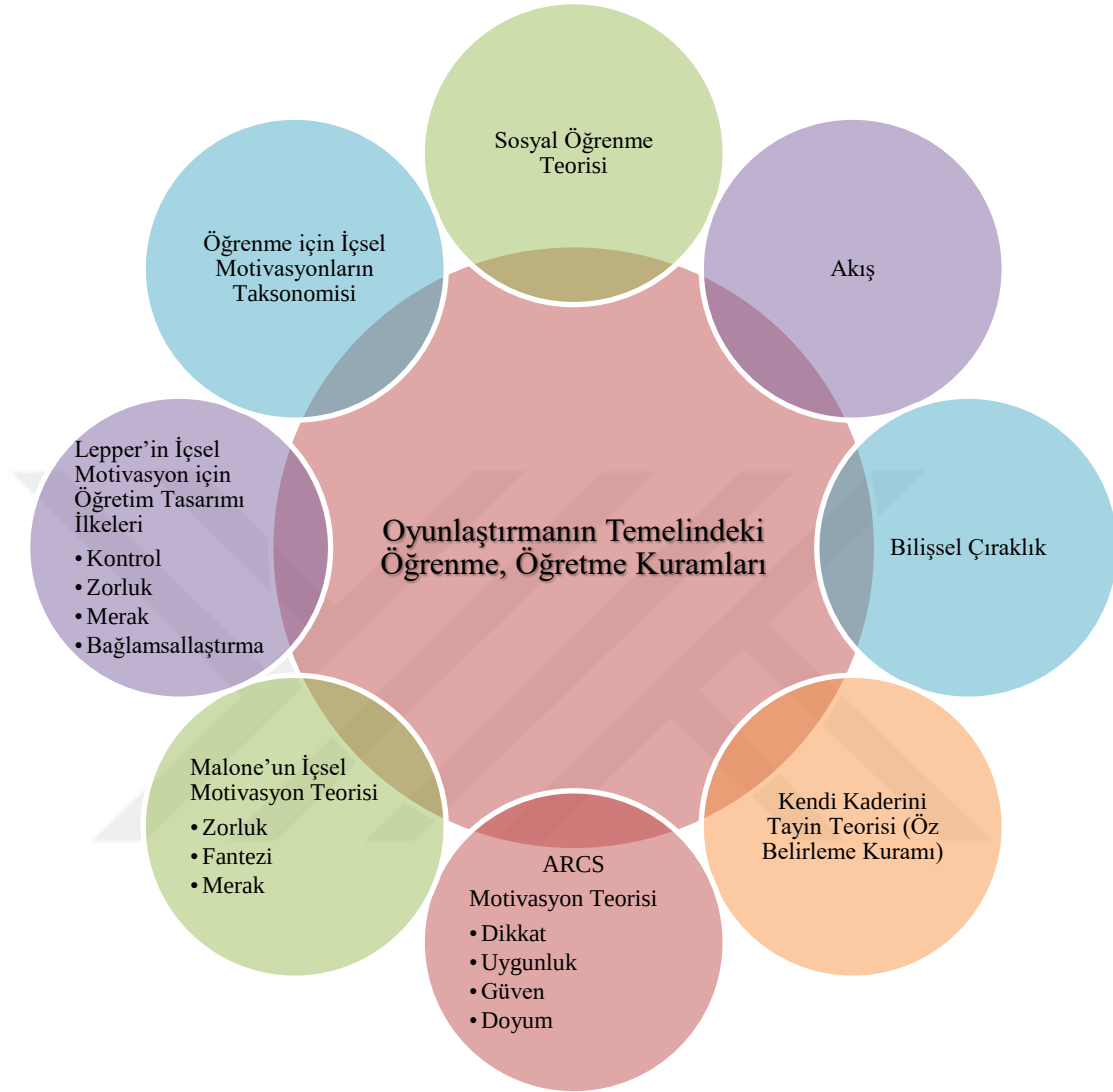
Motivasyon. Bir amaç için çaba harcamaya, ilgiyi taze tutmaya ve azmin devamlılığını sağlamaya yarayan motivasyon, eğitim ve öğretim ortamlarında bilinmesi ve üzerinde durulması gereken bir kavramdır. Motivasyon, öğrencinin hedefe güdülenmesini ve bu uğurda performans göstermesini sağlayan içsel bir güçtür. Bu gücün devamlılığı için içsel ve dışsal motivasyon sağlanarak süreç şekillendirilebilir. Dışsal motivasyon, bireyin dış etkenlerden gelen ödül vb. beklentilerine yönelik sonuç odaklı güdülenmesidir. İçsel motivasyon ise bireyde kendiliğinden oluşan, beklenti olmaksızın ilerlemeyi sağlayan; bireyin kendinden kaynaklanan güçtür. Eğitim ortamlarında ve oyunlaştırmada hedef, dışsal motivasyonlardan da faydalanarak öğrencinin içsel motivasyon süreçlerini geliştirmek ve artırmaktır. Bu yüzden motivasyon kavramı çeşitli araştırmacılarca incelenmiş ve sınıflandırılmış ve kuramlara ayrılmıştır. Bu kuramlardan çağdaş olarak (Avcı, 2020, s. 6) sınıflandırılanlara “Atıf, Beklenti-Değer ve Öz-Belirleme Kuramları (Kendi Kaderini Tayin Teorisi)” örnek verilebilir.

Beklenti-Değer Kuramı’nda, davranışın gerçekleşmesinde kişinin o davranışa dair beklentilerinin ve yüklediği değerın önemli olduğu vurgulanmaktadır. Eğitim öğretim açısından bakıldığında öğrencinin davranışı gerçekleştirmesinin yolu, o davranışta kendi beklentilerinden bir şeyler bulması, davranışın ona bir şey ifade etmesi, ona ihtiyaç duyması gibi duygusal faktörler bulunması ve gerçekleşeceğine dair inancının olması gerektiği söylenmektedir (Wigfield, 1994). Davranış değişikliğine giden yolda devamlılığın sağlanması için bireyin ve içinde yaşadığı çevrenin özelliklerinin önemli olduğu belirtilmektedir. Atıf-Yüklem Kuramı, motivasyonun ve hedeflenen davranışların gerçekleşmesini sağlayan düşüncelerin temelini anlamayı hedeflemektedir. Bireyin davranışlarının sonucunda kontrol sahibi olup olmaması hakkındaki inancının, başarı ve başarısızlığa atfettiği nedenlerin, motivasyonunu nasıl etkilediğini araştıran teori; “konu, istikrar ve kontrol edilebilirlik” boyutlarından oluşmaktadır.

Oyunlaştırmanın iş, eğitim vb. sektörlerde giderek daha çok tercih edilmesi ve aranırılığının artması (Wigfield & Yazıcı-Yılmaz, 2022) dayandığı motivasyon kuramlarıyla açıklanabilmektedir. İnsanla ilgili durumlarda, onun psikolojisine hitap eden oyunlaştırmanın geliştirilmesi ve iyileştirilmesinde, insanı anlamaya çalışan teori ve kuramların rolü büyüktür. Oyunlaştırma da temellerini, insanın psikolojik süreçlerini anlamaya çalışan kuramlarla

oluşturmuştur. Şekil 2’de oyunlaştırmanın dayandığı öğrenme-öğretme kuramları gösterilmiştir (Kapp, 2012):

Şekil 2. Oyunlaştırmanın Dayandığı Öğrenme-Öğretme Kuramları



Şekil 2’de görüldüğü üzere Kapp (2012) oyunlaştırmanın dayandığı kuramları “Sosyal Öğrenme Teorisi, Bilişsel Çıracılık, Akış, Edimsel Koşullanma, ARCS Motivasyon Teorisi, Malone’un İçsel Motivasyon Teorisi, Lepper’in İçsel Motivasyon için Öğretim Tasarımı İlkeleri, Öğrenme için İçsel Motivasyonların Taksonomisi, Öz Belirleme Kuramı, Dağıtılmış Etkinlik, İskele, Anısal Bellek” olarak sıralamıştır. Oyunlaştırmanın temel dayanaklarının motivasyon kuramlarını içermesi tesadüf değildir. Bir davranışın yapılmasını, gerçekleştirilmesini sağlayan güç (Brophy, 2010, s. 3; Robbins & Judge, 2017, s. 247) olarak tanımlanan motivasyon, eğitim ve öğretimde, hedeflenen davranışların öğrencilere kazandırılmasında yardımcıdır.

Motivasyonla ilgili kuramların literatürde çok farklı sınıflamaları olsa da Kapp (2012) tarafından sınıflandırılan oyunlaştırmanın etkilendiği motivasyon kuramlarının eğitimciler

tarafından anlaşılması oyunlaştırmanın planlanmasında önem arz etmektedir. Tablo 1’de oyunlaştırmanın temel aldığı kuramlar ve oyunlaştırma tasarımına etkisi gösterilmiştir (Kapp, 2012, s. 74):

Tablo 1. *Oyunlaştırmanın Temel Aldığı Kuramlar ve Oyunlaştırma Tasarımına Etkisi*

Teori	Oyunlaştırma Tasarımına Etkisi
<i>Sosyal Öğrenme Teorisi:</i> Kişinin çevresindekileri rol model olarak kendisini geliştirdiği, gözlem ve taklide dayalı öğrenmeden bahsetmektedir. Hedeflenen davranışları model aldığı kişide gözlemleyen öğrencilerin inanç, tutum ve davranışlarını bu hedefle geliştirebileceği fikrine dayanmaktadır.	İstenen davranışın modellenmesiyle öğrencinin bunu gözlemleyerek içselleştirmesi sağlanmalı.
<i>Bilişsel Çıracılık:</i> Bireyi içinde yetiştiği bağlamdan, kültürden ayrı tutmadan analiz etmenin gerekliliğini savunmaktadır. Uygulanacağı ortamda gerçekleşen öğrenme süreci öğrenciye otantik bir bilişsel çıracılık deneyimi sunarak, öğrenmeyi desteklemektedir. Sorunları kendi ortamında, ustasından gözlemleyerek model aldığı davranışlarla geliştirerek çözüm önerilerini sunan geleneksel çıracılık anlayışına dayanmaktadır.	Ortam ve düzenleme, öğrenci etkinliği hakkında geri bildirim verecek şekilde özgün ve rehber olmalı.
<i>Akış:</i> Akış, kişinin etrafındaki uyarılardan soyutlanarak işine tamamen dalmasıdır. Zihnin ve bedenin eylemle birleşmesi, derin bir konsantrasyonla eylemin bir parçası hâline gelmesidir.	Öğrencinin ilgisinin devamını sağlamak için doğru zorluk seviyesi ayarlanmalı.
<i>Edimsel Koşullanma:</i> Skinner’in ortaya attığı kuram, davranışın değiştirilmesinde önemli olanın özel davranışın ürettiği sonuç olduğunu ve istenen sonuca ulaşmak için davranışın pekiştirebileceğini öne sürmektedir.	Öğrencilerin ilgisini korumak için uygun değişkenlere uygun ödüller, puanlar ve rozetler verilmeli.
<i>ARCS Motivasyon Teorisi:</i> Davranışçı ve bilişsel teorinin tamamlayıcısı, sentezi olarak ortaya atılmıştır. Öğrenme motivasyonunun sağlanması için “dikkat, uygunluk, güven ve memnuniyet” koşullarının yerine getirilmesi gerekmektedir.	Öğrencinin dikkatini çeken ilginç bilgilerle dolu, öğrencinin başarılı olacağından emin olduğu, zorluk seviyesi öğrenciye uygun bir tasarım yapılmalı; içsel ve dışsal motivasyonları sağlayan ödüller verilmeli.

Tablo 1. (Devamı)

<i>Malone'un İçsel Motivasyon Teorisi:</i> Oyunların motivasyon sağlaması meydan okuma, fantezi ve merak öğelerine bağlanmıştır.	Zorluk, eğlence ve merak unsurları tasarıma eklenmeli.
<i>Lepper'in İçsel Motivasyon için Öğretim Tasarımı İlkeleri:</i> İçsel motivasyonun gelişmesi için kontrol, zorluk, merak, bağlamsallaştırma koşullarının gerekli olduğu öne sürülmüştür.	İçsel motivasyonu sağlamak için tasarıma öğrenci kontrolü, zorluk, merak unsurları ve bağlamsallaştırma eklenmeli.
<i>Öğrenmeye Yönelik İçsel Motivasyonların Taksonomisi:</i> Lepper ve Malone'un bulgularını birleştirdiği taksonomidir.	Tasarıma içsel ve dışsal motivasyonu artıran meydan okuma, kontrol, fantezi, iş birliği, rekabet ve tanınma gibi unsurlar eklenmeli.
<i>Kendi Kaderini Tayin Teorisi:</i> İnsanın irade sahibi olarak kendi davranışlarını yönlendirebildiğini savunarak dışsal ödüllerle odaklama teorilerine tepki olarak meydana çıkmıştır. Teoriye göre insanlar; yetkinlik, ilişki ve özerklik gibi temel psikolojik ihtiyaçlarına hitap eden faaliyetlerde daha çok motive olmaktadır.	Öğrenciye özerklik, yeterlilik duygusu ve başkalarıyla ilişki kurma fırsatı sağlanmalı.
<i>Dağıtılmış Etkinlik:</i> Öğretim dilinde dağıtılmış alıştırma, aralıklı alıştırma veya aralıklı prova olarak da adlandırılan bu teknik, çalışma veya öğrenme çabalarını, her bir oturum öğrenilecek konuya odaklanacak şekilde birden fazla kısa oturuma dağıtma tekniğidir.	Oyunun içeriğinin aralıklı tekrarını sağlamak için zamana yayarak oynanmalı.
<i>İskele:</i> Vygotsky'nin "en yakın gelişim bölgesi" fikrinden yola çıkarak geliştirilmiştir. Öğrencinin seviyesine uygun ve artan zorluklarla verilen öğretim yapısını destekler. Öğrenci bir üst seviyede öncekinden daha zor bilgiyle karşılaşmalı ve o seviyede ustalaştıktan sonra kendi problemlerini çözer hâle gelmelidir.	Öğrenci özerklik kazanana kadar giderek azalan rehberlik sağlanmalı.
<i>Anısal Bellek:</i> Epizodik bellek, bir kişinin uzun süreli belleğinde depolanan, zamansal olarak tarihlendirilmiş bölümler veya olaylar ve bu olaylar arasındaki zaman-mekân ilişkileri hakkında bilgi alan ve depolayan bellektir.	Oyundaki içeriği hafızada daha zengin bir şekilde kodlayabilmek için öğrencilerin duyguları uyandırılmalı.

Tablo 1'de görüldüğü gibi oyunlaştırma tasarımları, bireylerin psikolojik ve gelişimsel özelliklerin tanımlanmaya çalışıldığı bilimsel kuramlara dayanmaktadır. Özellikle öğrenci katılımının devamlılığının sağlanmasında Akış Teorisi'nin anlaşılmasının önemli olduğu görülmektedir.

Akış Teorisi. Akış insanın çevresindeki uyarlardan soyutlanarak yaptığı işe tamamen kendini vermesidir. Eylemle zihnin ve bedenin birleşmesi, derin konantrasyon ile eylemin bir parçası olma durumudur (Csikszentmihalyi, 2014, s. 129). Akış deneyiminde;

- Amaçlar nettir.
- Anında geri bildirim sağlanır.

- Zorluk ve yetenek eşleşmesi vardır.
- Derin konsantrasyon ortamı sağlanır.
- Alakasız uyaranlar (sorunlar) unutulur.
- Kontrolde olma duygusu hâkimdir.
- Benlik bilinci kaybolur, egonun sınırları aşılır.
- Zaman algısı değişir.
- Deneyim özgün hâle gelir (Csikszentmihalyi, 2014, s. 129).

Bireylerin bir aktiviteye odaklanmasının yolu, yetenekleri ile görevin zorluluğunun dengeli olmasından geçmektedir. Öğrencilere yeteneklerinin üstünde görev vermek onların pes edip bırakmalarına; altında görev vermek ise sıkılmalarına yol açabilir. Beceri arttıkça zorluk seviyesi de artmalıdır. Şekil 3'te zorluk ve yetenek düzeyi grafiği verilmiştir (Csikszentmihalyi, 2014, s. 139):

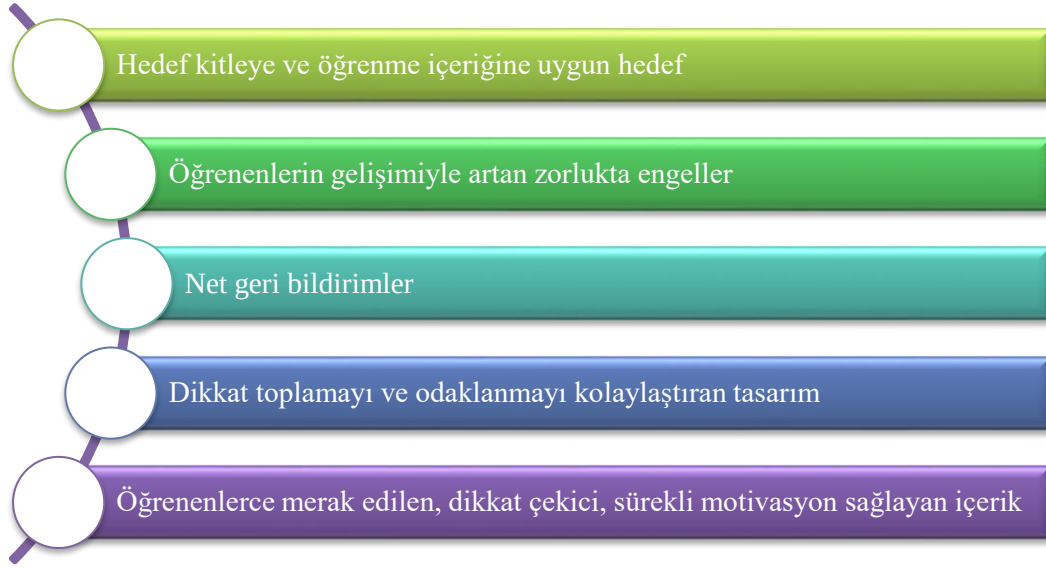
Şekil 3. Akışta Zorluk ve Yetenek Düzeyi İlişkisi



Şekil 3'te gösterildiği gibi Csikszentmihalyi akışı, insanların aradığı bir enerji kaynağı olarak yorumlamakta ve Platon'un, eğitimcilerin ana görevinin gençlere doğru şeylerden zevk almalarını öğretmek olduğu sözünü aktarmaktadır (Csikszentmihalyi, 2014, s. 140). Ona göre eğitimcilerin amacı, akışın öğrencileri üretken amaçlara yönlendirmek için kullanılması olmalıdır.

Oyunlaştırma açısından bakıldığında öğrencilerin seviyesine uygun, zorluğun aşamalı şekilde arttığı oyun tasarımlarının yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Oyun tasarımlarında akış deneyiminin sağlanması için gerekenler Şekil 4'te gösterilmektedir (Samur & Cömert, 2022, s. 58):

Şekil 4. Oyun Tasarımlarında Akış Deneyimi



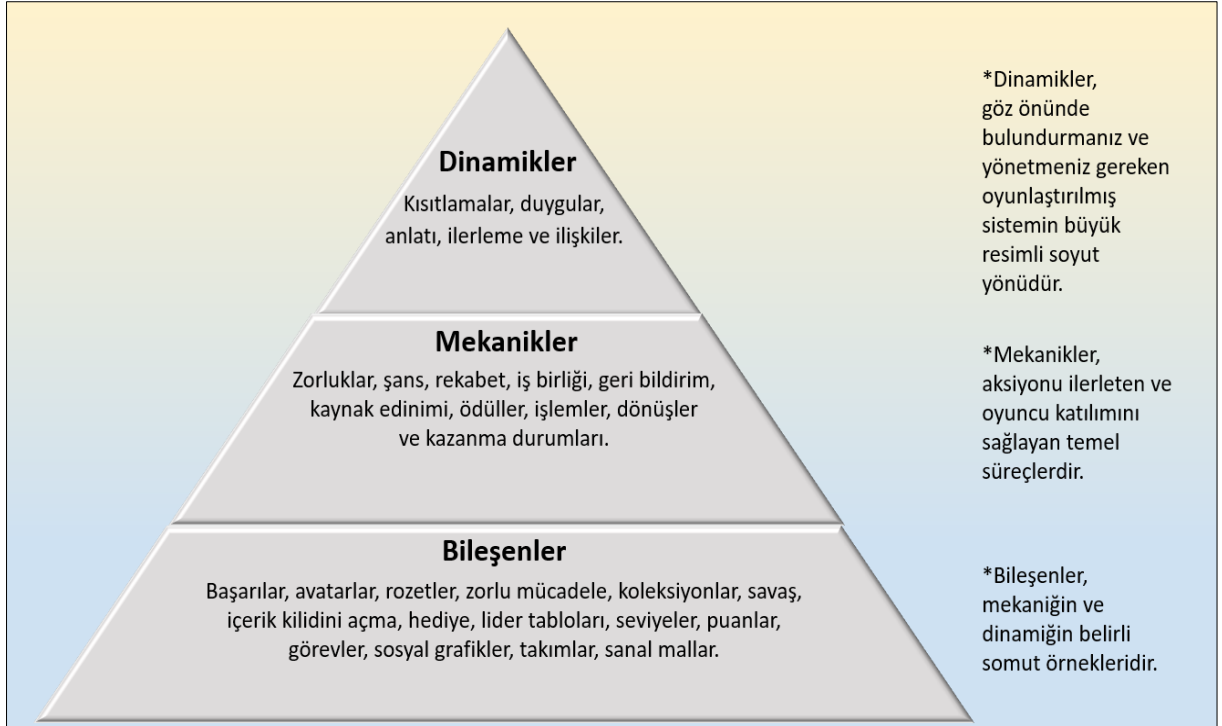
Şekil 4’te görüldüğü üzere oyunlaştırmada akışı sağlamak için amaçların net olması, değişimin kontrol edilmesi, anında geri bildirim sağlanması ve zorluk seviyesiyle beceri seviyesinin dengede tutulması önemli faktörlerdendir.

Oyunlaştırma Tasarımları

Oyunlaştırmanın sistemli ve sınırları belirlenmiş bir biçimde amacına ulaşması için araştırmacılar tarafından oyunlaştırma tasarım çerçeveleri geliştirilmiştir. Octalysis Modeli (Chou, 2016), Sürdürülebilir Oyunlaştırma Etkisi Çerçevesi (Al Marshedi vd., 2015), Oyunlaştırma Tasarım Çerçevesi (Marczewski, 2017) bunlara örnek gösterilebilir. Literatürde en çok kabul gören ve atıf yapılan tasarım (Şenocak & Bozkurt, 2020, s. 81), Werbach ve Hunter’ın (2012) “D6 Modeli” olarak tanımlanan çerçevesidir.

Şekil 5’te oyunlaştırma unsurları gösterilmektedir (Werbach & Hunter, 2012, s. 82):

Şekil 5. Oyunlaştırma Unsurları



Şekil 5'te görüldüğü üzere oyun elemanları, birbiriyle uyum içerisinde çalışan bir hiyerarşi içindedir. Oyunlaştırmanın hedefine göre bu unsurlar bir araya getirilir. Werbach & Hunter (2012, ss. 78-82), oyun öğelerini üçe ayırmaktadır. Piramit şeklinde gösterdiği unsurların tepe noktasında (en yüksek soyutlama seviyesi) “dinamikler” bulunmaktadır. Oyunun dinamikleri *kısıtlamalar* (sınırlamalar veya zorla değiş tokuşlar), *duygular* (merak, rekabet gücü, hayal kırıklığı, mutluluk), *anlatı* (tutarlı, devam eden bir hikâye), *ilerleme* (oyuncunun büyümesi ve gelişimi), *ilişkiler* (arkadaşlık, statü, fedakârlık duyguları üreten sosyal etkileşimler) gibi oyunda bütünlük ve tutarlık sağlayan temel öğelerden meydana gelmektedir. İkinci yapı olan “mekanikler”; *zorluklar* (bulmacalar veya çözme çabası gerektiren diğer görevler), *şans* (rastgele unsurlar), *rekabet* (Bir oyuncu veya grup kazanır ve diğeri kaybeder.), *iş birliği* (Oyuncular ortak bir hedefe ulaşmak için birlikte çalışmalıdır.), *geri bildirim* (oyuncunun nasıl yapıldığı hakkında bilgi), *kaynak edinimi* (yararlı veya koleksiyon ürünleri alma), *ödüller* (bazı eylemler veya başarı için faydalar), *işlemler* (oyuncular arasında doğrudan veya aracılar aracılığıyla ticaret), *dönüşler* (alternatif oyuncular tarafından sıralı katılım) ve *kazanma durumlarından* (bir oyuncuyu veya grubu kazanan yapan hedefler) oluşmaktadır. Mekanikler, oyuncu ile etkileşimi sağlayarak dinamiklere katkı sunar.

Piramidin alt basamağındaki “bileşenler”in on beş önemli bileşeni bulunmaktadır (Werbach & Hunter 2012, s. 80). Bunlar: *başarılar* (tanımlanmış hedefler), *avatarlar* (bir oyuncunun karakterinin görsel temsilleri), *rozetler* (başarıların görsel temsilleri *zorlu mücadele* (özellikle bir seviyenin doruk noktasındaki zorluklar), *koleksiyonlar* (birikecek ürün

veya rozet setleri), *savaş* (tanımlanmış bir savaş, tipik olarak kısa ömürlü), *içerik kilidini açma* (yalnızca oyuncular hedeflere ulaştığında mevcut olan yönler), *hediye* (kaynakları başkalarıyla paylaşma fırsatları), *lider tahtaları* (oyuncu ilerlemesi ve başarısının görsel görüntüleri), *seviyeler* (oyuncu ilerlemesinde tanımlanmış adımlar), *puanlar* (oyun ilerlemesinin sayısal temsilleri), *hedefler* (hedefler ve ödüller ile önceden tanımlı zorluklar), *sosyal grafikler* (oyuncuların temsili, oyun içindeki sosyal ağ), *takımlar* (ortak bir hedef için birlikte çalışan tanımlanmış oyuncu grupları), *sanal mallardır* (algılanan veya gerçek para değeri olan oyun varlıkları).

Werbach ve Hunter (2012) oyunlaştırma elemanlarının hepsinin bir oyunlaştırmada kullanılmasının şart olmadığını, ihtiyaca göre bir bütünlük ve tutarlık içinde seçilerek kullanılmasını önerir (s. 82). Oyunlaştırmanın adımları uygulanmaya başlandıkça bir sonraki adım için gerekenler göz önüne alınır ve süreç işlemeye başlar. Her bir adımı D harfiyle başlayan D6 Modeli'nin adımları aşağıdaki gibidir (Werbach & Hunter, 2012, ss. 86-101):

1. İş hedeflerini tanımlayın. (DEFINE business objectives.): Oyunlaştırmanın hedefleri somutlaştırılarak listelenmeli, bu hedeflerin ne gibi faydalar sağlayacağı tanımlanmalıdır.

2. Hedef davranışları tanımlayın. (DELINEATE target behaviors.): Bu aşama amaca giden yolda oyuncuların neler yapacağı ve bu davranışların nasıl ölçüleceği ile ilgilidir.

3. Oyuncularınızı tanımlayın (DESCRIBE your players.): Oyuncuların sistemdeki rollerini tanımlama, onları motive eden şeyleri anlama ve buna yönelik çözüm üretme aşamasıdır.

4. Etkinlik döngüleri tasarlayın (DEVISE activity cycles.): Adım adım etkileşim döngüleri ve ilerleme basamakları oluşturmayı hedefleyen adımdır. Oyuncu ve sistem arasındaki motivasyon, geri bildirim ve eylem döngüsünü ve oyuncunun sistemdeki ilerleyen aşama kaydeden dünyasına büyük ölçekli bir bakış açısını içerir.

5. Eğlenceyi unutmayın (DON'T forget the fun!): oyunlaştırmanın estetiği ve eğlenceli olma durumunun gözden geçirildiği aşamadır. Oyunlaştırmanın, oyuncuların sisteme gönüllü olarak katılımını sağlayacak şekilde tasarlanması gerektiğini vurgular.

6. Uygun araçları uygulayın (DEPLOY the appropriate tools.): Önceki adımlarda oluşan iskelete uygun mekanikleri ve bileşenleri seçmek ve bunları oyunlaştırmaya işlemektir.

Bu araştırmada isim üzerine gelen görevli dil öğeleri konusu, D6 modeli doğrultusunda hazırlanan etkinliklerle işlenmiştir. Oyunlaştırılmış ders planı hazırlanırken, öğrencilerin oyuncu tipleri ölçüt olarak alınmıştır.

Oyuncu Tipleri

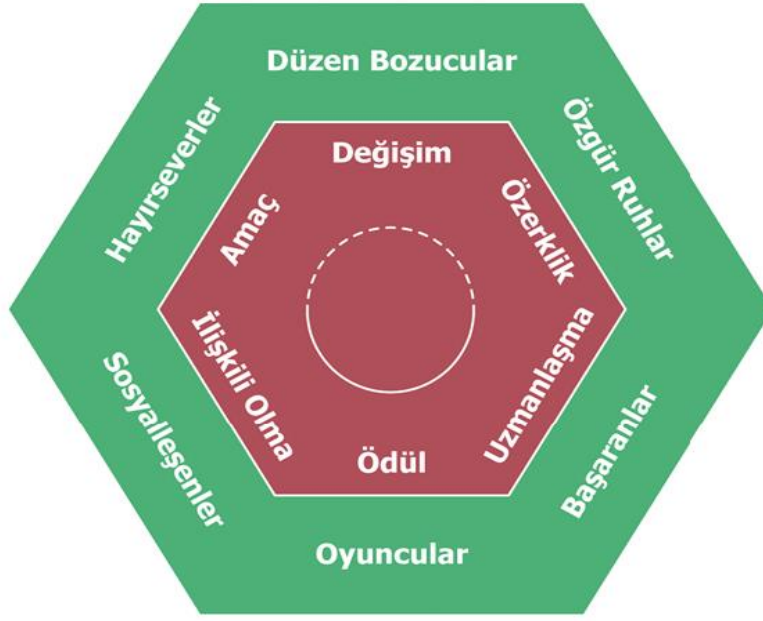
Araştırmacılar oyuna bağlılığın sağlanması ve eğlence faktörü için oyuncu özelliklerinin bilinmesi gerektiğini söylemişlerdir. Bu konuda pek çok araştırmacı oyuncu tipleri/türleri sınıflamaları yapmıştır (Bartle, 1996; Kallio vd., Tseng, 2010; Marczewski, 2015; Yee, 2007). Bu çalışmalarda en çok referans alınan çalışma Bartle'in (1996) çalışması olmuştur. Bartle'a göre oyuncular başarı, keşif, sosyallik veya liderlikle motive olmaktadır. Buna göre oyuncu tipleri de "Başaranlar (Achievers), Kâşifler (Explorers), Sosyalleşenler (Socialisers), Kıdemliler (Killers)" olarak oluşmuştur (Bartle, 1996):

- Başaranlar (Achievers), daha yüksek seviyelere çıkıp ödüllere ulaşmayı, çevrelerini etkilemeyi hedefler. Görevi tamamlayıp başarı, ödül kazanmak onları motive eder.
- Kâşifler (Explorers) için oyunda merak unsuru çok önemlidir. Puan toplamaktan çok bilgiyi keşfetmek ve ipuçlarını bir araya getirmek onları motive eder.
- Sosyalleşenler (Socialisers), oyunu amaç olarak görmezler, başkalarıyla iletişim kurmaktan, bilgi almaktan hoşlanırlar. İş birlikli öğrenmeden hoşlanan bu tür oyuncular, bir şeyi başkalarıyla başarmaktan motive olurlar.
- Kıdemliler (Killers), diğer oyunculara karşı üstünlük kurduklarında motive olurlar. Bu, oyunu kazanmaktan çok diğer oyuncuları etkilemek ve risk almakla ilgilidir. Bu tür oyuncular dövüş ve karmaşa oyunlarından motive olurlar.

Bir oyuncuyu mutlak olarak bir türün içerisinde değerlendirmek, başka araştırmacılar tarafından eleştirilmektedir (Yee, 2007). Bartle (1996) oyuncuların bir türde baskın olmakla beraber ruhsal, anlık durumlarına göre başka türden oyun elementlerinden de motive olabileceklerini söylemiştir.

Marczewski, Bartle'in oyuncu tiplerinden ilham alarak oyunlaştırılmış ortamlar için oyuncu kişilik tiplerini, içsel ve dışsal motivasyon kuramları doğrultusunda 6 oyuncu tipine ayırmış böylece oyunlaştırılmış sistemlere özel oyuncu tiplerini literatüre kazandırmıştır (Utar & Yılmaz, 2022; Puig vd., 2023; Polat, 2023). Şekil 6'da altılı oyuncu tipleri modeli (The Hexad Users Types Model) gösterilmektedir (Marczewski, 2018'den Akt., Şenocak, 2019):

Şekil 6. Altılı Oyuncu Tipleri Modeli



Şekil 6’da gösterildiği gibi Öz Belirleme Kuramı’na dayanarak oluşturulan oyuncu/kullanıcı tipleri; “Hayırseverler, Düzen Bozucular, Özgür Ruhlar, Başaranlar, Oyuncular ve Sosyalleşenler”den oluşmaktadır. Şekil 7’de Hexad oyuncu tipleri ve özellikleri verilmiştir (Marczewski, 2015; Tondello vd., 2016):

Şekil 7. Hexad Oyuncu Tiplerinin Özellikleri

Hayırseverler	• Bir ödül beklemeden fedakârlık göstererek bir amaca motive olurlar. • Amaç, hikâyeleştirme, bilgi paylaşımı, ödül, yardımlaşma...
Düzen Bozucular	• Değişimin tetiklenmesiyle motive olurlar. • Geliştirme araçları, mücadele, anonimlik...
Özgür Ruhlar	• Özerklik, kendilerini ifade etme ve dış kontrol olmadan hareket etme özgürlüğü isterler. • Keşif, kilit açma, geliştirilebilir avatar, kişiselleştirilebilir içerik...
Başaranlar	• Yetkinlikle motive olurlar. Görevleri tamamlayarak bir sistem içinde ilerlemeye, kendilerini kanıtlamaya çalışırlar. • İlerleme, lider tahtası, mücadele, görevler, sertifika, beceri gelişimi...
Oyuncular	• Teşvik gibi dışsal motivasyon ödülleriyle motive olurlar. • Puan, ödül, statü, liderlik tablosu, rozet, şans unsuru...
Sosyalleşenler	• Motivasyon kaynakları başkalarıyla ilişki içinde olmak, sosyal bağlantı kurmak ve iletişimidir. • Takım, sosyal ağ, yarış, sosyal statü, keşif...

Şekil 7’de oyuncu tipleri ve onları motive etmek amacıyla kullanılabilecek oyun elementleri gösterilmiştir. Altı oyuncu tipini motive edecek elementler farklı olsa da oyuncu

tiplerinin birbirinden kesin olarak ayrılamayacağı, dışsal ödüllerle motive olan kullanıcıların zamanla içsel motivasyon ödülleriyle motive olan oyuncu tiplerine dönüşebileceği (Marczewski, 2015) belirtilmektedir.

Web 2.0 Araçları

Adlandırılması internet (genel ağ) ile etkileşim düzeyine göre belirlenen Web 1.0, 2.0, 3.0... insanla insan, insanla makine ve makineyle makine etkileşimleri ile zaman içinde giderek daha da gelişeceği düşünülen dönemler, deneyimlerdir. Web 2.0 terimi 1999 yılında genel ağın, kullanıcıların pasif olarak içerik tüketmek yerine kendilerinin üretip başkalarının katılımını da teşvik etmesiyle ortaya çıkmıştır (Urooj & Farooq, 2023, s. 125). Web 2.0, genel ağ kullanıcılarının içerik oluşturup diğer kullanıcılarla etkileşime girmesiyle gelişen bir sürümdür.

Gelişen genel ağ ortamlarını deneyimleyerek yetişen neslin eğitim ve öğretimi, bu gelişmeler ışığında düzenlenmelidir. Web 2.0 sürümünün etkileşim özelliğinden faydalanarak oyunlaştırılan öğrenme ortamlarının, vaktinin büyük bölümünü bu ortamlarda geçiren öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonunu artıracığı düşünülebilir. Beklentileri ve ihtiyaçları önceki nesillerden farklı olan Z kuşağının, onları dikkate alarak geliştirilen oyunlaştırılmış öğrenme ortamları sayesinde motivasyon, katılım ve akademik başarılarında istendik gelişmeler olacağı açıktır (Zeybek & Saygı, 2023, s. 15). Eğitim ve öğretim ortamlarına Web 2.0 teknolojilerinin adapte edilmesiyle, eğitim öğretim sürecinde öğrenciler; öğrenme ortamında pasif bir alıcı olarak bulunmayarak, vakit geçirmeyi sevdiği teknoloji ortamında etkileşimli şekilde yer alacaktır.

Web 2.0 gibi modern teknolojilerin eğitime entegre edilmesi zengin öğrenme ortamı sunma ve öğrenenlerin motivasyonlarını artırmak için önemli olmuştur (Aytan & Başal, 2015). Web 2.0 araçları kullanılarak yapılan çalışmalarda bu öğrenme ortamlarının öğrencilerin dil ve düşünce becerilerini geliştirdiğini gösteren sonuçlar mevcuttur (Benzer, 2023, s. 54; Sever vd., 2023, s. 4; Yazar, 2019, s. 622). Çevrim içi ortamda oyun elementlerinin kullanımıyla oluşturulmuş Web 2.0 araçları, eğitim alanında sıklıkla tercih edilmektedir. Eğitimciler tarafından, çevrim içi ders işleme, sunum, ölçme ve değerlendirme yapma, iş birlikli çalışma sağlama vb. konularda Web 2.0 araçları kullanılabilir. Tablo 2’de eğitim öğretimde faydalanılabilecek Web 2.0 araçları ve kullanım alanları gösterilmiştir (Benzer, 2021; Yoldaş vd., 2023):

Tablo 2. Eğitim Öğretimde Faydalanılabilecek Web 2.0 Araçları ve Kullanım Alanları

Kullanım alanı	Web 2.0 araçları
Sunum araçları	Prezi, Powtoon, Go Animate, Calameo, Padlet, Sway, Buncee, Emaze
Not alma ve blog oluşturma	Evernote, Trello, Blogger, Tumblr
Oyun ve bulmaca araçları	Learning Apps, Armored Penguin, Big Hug Labs, Karar Çarkı, Puzzlemaker
Dosya paylaşım araçları	Google Drive, One Drive, YandexDisk, YouTube
Ölçme ve değerlendirme araçları	Quizizz, Kahoot, Socrative, Plickers, Google Formlar.
Web sitesi tasarlama ve tartışma araçları	Wordpress, Weebly, Wix
Zihin haritası oluşturma araçları	Creately, Datawrapper, Coogle, Mindomo, SpiderScribe, Mindmeister
Afiş, pano ve karikatür hazırlama	Canva, Emaze, Postermywall, Easelly Web, Word Art, Make Beliefs Comic, StoryboardThat, Visme, Pictochart, Vennage, HP Reveal, Padlet, Blendspace, Lino It
Artırılmış gerçeklik	3D coloring, Quiver, Ag, Aurasma, Blippar, Animal 4D, Anatomy 4D, Augment
E-kitap hazırlama-Hikâye yazma	My Story Book, Storyjumper, Flippingbook, Storybird, Flipsnack, Pixton, Joomag
İş birliği- Etkileşim	Google Classrom, Mentimeter, Edmodo, Classdojo, Larningapps,
Uzaktan eğitim araçları- Sanal sınıf	Adobe Connect, Teamlink, Zoom, Skype, Google Hangouts, Google Meet, Eztalks, GotoMeeting, Remind, Beyaz Pano, Google Classrom, Edmodo, Classdojo.
Kodlama- Robotik	Blockly Games, Kodu Game, mobil Kod, compute It, Kodable, Lightbot, Mblock, Tinkerchat, codris, Code Monkey, code Combat, Tynker, Algo Dijital
Faydalı uygulamalar	Google Araçları (Tablolar, Drive, Dokümanlar, Slaytlar, Keep, Formlar)
Etkileşimli video-Animasyon	Thinglink, Powtoon, Voki

Tablo 2’de gösterilen Web 2.0 araçları, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyacına göre tasarlanarak eğitim ve öğretimde kullanılabilmektedir. Web 2.0 araçlarının bu tablolardakilerle sınırlı olmadığı bilinmekte ve gün geçtikçe çeşitlenmeye devam edeceği beklenmektedir. Tablodaki Web 2.0 araçları pek çok branşta kullanılabilmekte, birden fazla özelliği içinde barındırmaktadır. Örneğin; Türkçe dersinde bir Web 2.0 aracını bir dil becerisiyle eşleştirmek yerine çeşitli araçlarla bütünsel bir tasarım yapıp öğrenciyle

etkileşimli bir ders işlenebilmektedir. Birden fazla dil becerisine hitap edebilecek uygulamalar da seçilebilmektedir. Buradaki önemli nokta öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli olmak üzere eğitimin bütün paydaşlarının dijital yetkinliğe sahip olacak şekilde eğitim alması gerekliliğidir (Kurudayıoğlu & Soysal, 2020, s. 34). Özellikle öğrencilerin kişilik özelliklerine ve bireysel ihtiyaçlarına hitap edecek öğretim ortamları tasarlamak konusunda öğretmenlerin bilgili olması gerekmektedir (Demirer & Baki, 2018; Ertem, 2016; Fiş-Erümit, 2016; Mete & Demir, 2021). Bu araştırmada Web 2. 0 araçlarından Plotagon, Learningapps, Wordwall, Pictrama, Canva ve Jeopardylabs kullanılmıştır.

Plotagon. Plotagon animasyon yapmak, arka plan sahneleri tasarlamak, içerik geliştirmek ve geliştirilen içerikteki (Ör. Hikâye) durumlarla eşleştirmek için uygun ses ve konuşma eklemesine imkân veren bir araçtır (Banegas & Lowe, 2021). Hem mobil hem de masaüstü sürümleri bulunan uygulamanın, ücretsiz seçeneği ile birlikte abonelere özel seçenekleri de mevcuttur. Yapılan araştırmalar, Plotagon'un dil becerilerinin kazandırılmasında yararlı olduğunu göstermiştir (Çoban vd., 2021; Guzmán-Gámez & Moreno-Cuellar, 2019; Mudinillah & Nurfadilah-Septika, 2022; Salma vd., 2022; Sari vd., 2021; Yee vd., 2023). Bu araştırmada oyunlaştırmanın hikâyeleştirmesinde, karakter yaratma ve seslendirmede; hikâyenin oluşturulması ve anlatılmasında Plotagon'dan faydalanılmıştır.

Learningapps. “Kelime yığını, çengel bulmaca, adam asmaca, yapboz, at koşusu, kim milyoner olmak ister, eşleştirme, sıralama, serbest metinli cevaplar, resim üstünde eşleştirme, çoktan seçmeli test, boşluk doldurmalı metin, uygulama demeti, film ve ses dosyasını kullanma, sayı doğrusu, bul bakalım ne nerede, eşini bul ve tahmin et...” gibi oyunlaştırılmış içerikler sunan LearningApps, etkileşimli bir uygulamadır. Öğrencilerin dersten zevk almasını sağladığı ve derse karşı ilgi ve motivasyonu artırdığı görülen LearningApps uygulamasında (Karadağ & Garip, 2021; Susanti vd., 2021), yapılmış tasarımlar yeniden düzenlenebilmekte ve yeni öğeler eklenebilmektedir.

Wordwall. Wordwall soru hazırlama, çark, kart seçme vb. oyunlaştırılmış seçenekler arasında geçiş yapabilme, geri bildirim sağlama ve ders içeriğini sunma gibi özellikleri sayesinde öğretmenlerce tercih edilmektedir (Çil, 2021; Işık & Karal, 2023; Matt vd., 2022; Özdemir, 2021; Tonbuloğlu & Çukurbaşı, 2023). Dili Türkçe olan uygulama, beş tasarımı ücretsiz sunmakla birlikte ücretli bir uygulamadır.

Pictrama. Animasyonlu haritalar yapmaya yarayan Pictrama uygulamasıyla kullanıcılar, bir seviyeye kadar ücretsiz içerik hazırlayabilmektedir. Harita, renk, müzik, fotoğraf ekleme seçenekleri sunan uygulamada hazırlanan interaktif animasyonlu harita, sosyal medyada paylaşılabilir. Uygulamanın öğrencilerin başarılarına katkı sunduğu

tespit edilmiştir (Gencer & Gezer, 2022). Bu araştırmada uygulamadan, hikâyeleştirmede avatarları tanıtmaya, görev yerlerini göstermede ve olay örgüsünün gelişiminde yararlanılmıştır.

Canva. Öğretmenlerin derslerinde en çok kullandıkları Web 2.0 aracı olan Canva (Sever vd., 2023) ilgi çekici sunumlar yapma, avatar, animasyon oluşturma, afiş, marka, grafik, rozet, sosyal medya, sertifika tasarımı yapma gibi çeşitli seçenekler sunan etkileşimli bir uygulamadır. Öğretmenler; öğrencilerin ilgisini çekmek, soyut bilgiyi somutlaştırmak ve öğrencilerin motivasyonlarını artırmak için ihtiyaca yönelik bu çok işlevli uygulamayı tercih etmektedir (Smaldino vd., 2015’ ten Akt., Akman, 2022). Bu araştırmada sunum yapma, rozet ve animasyon yapma konularında Canva’dan yararlanılmıştır.

Jeopardylabs. Bir Amerikan televizyon programından uyarlanan Jeopardylabs, grupların seçtikleri puan karşılığındaki soruyu cevapladığı, kategorilerden birinden, belirli sayıda puan seçilerek cevapların soru formatında verildiği bir uygulamadır. Bu uygulama öğrenme ortamlarında eğlenceli oyunlar tasarlamak amacıyla kullanılabilmektedir (Naci, 2022). Jeopardylabs’ın, öğrencilerin düşünme ve derse katılma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir (Valderama vd., 2022). Dil becerilerinin gelişmesi, kelime dağarcığını artırması ve cevabı soru formatında söylemeyi sağlayarak dil bilimsel analizleri yapmayı mümkün kılması açısından, dil öğrenen öğrencilere faydalı olan bir oyunlaştırma aracıdır (Tolgatovna & qizi, 2023). Jeopardylabs bu araştırmada, son oyunlaştırılmış ders planında kullanılmıştır.

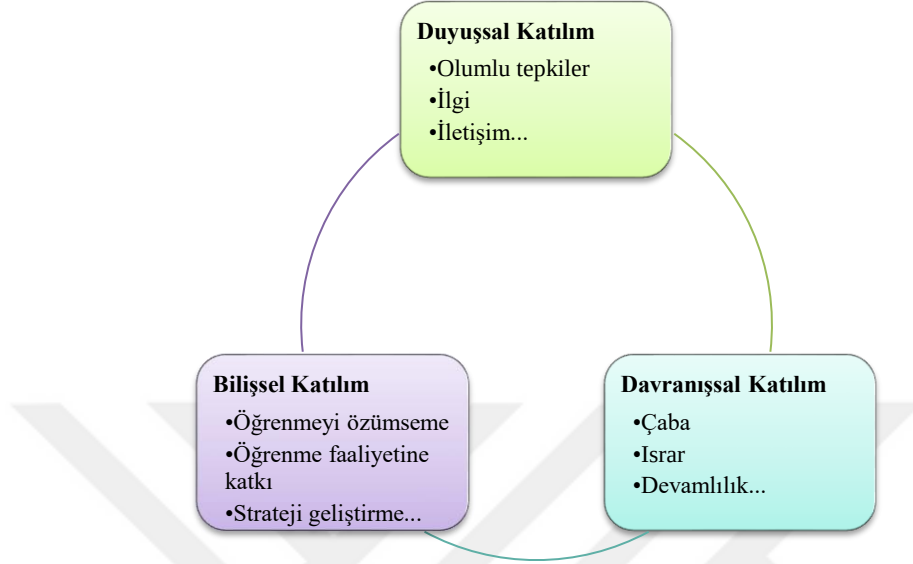
Oyunlaştırma ve Öğrenci Katılımı

Eğitim öğretimde öğrencinin aktifliği süreç için istenen bir durumdur. Öğrenciyi pasif bir alıcı olarak görmeyen çağdaş yaklaşımlar, eğitim öğretim sürecine öğrencinin dâhil olması, öğrenmeyi öğrenmesi ve süreci içselleştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenci katılımı, öğrencinin öğrenme sürecine kendi isteğiyle dahil olması ve sorumluluğunu alması (Skinner vd., 2009) yani öğrenmeye ilgi duyup bunun için emek göstermesidir (Marks, 2000). Öğrenme sürecine katılımın psikolojik unsurlar içerdiği görülmektedir.

Öğrenci katılımı sosyolojik, psikolojik ve fizyolojik durumlardan etkilendiği için öğretim paydaşları tarafından bu faktörler incelenip öğrenciye ve bağlama göre tedbirler alınmalıdır. Öğrenme sürecinde etkin katılım gösteren öğrencinin başarısının arttığı görülmektedir (DiPerna & Elliot, 2002; Dichev & Dicheva, 2017; Greenwood vd., 2002; Landers & Armstrong, 2017; Taşkın & Kılıç-Çakmak, 2022). Başarı ile birlikte öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, ilişki kurma becerilerinin gelişmesi için (Kızıлтаş, 2022) öğrenci katılımının sağlanması önemli bir kazançtır.

Katılımı davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olarak üç boyutta inceleyen Fredericks ve diğerleri (2004) öğrenme sürecinde öğrencinin çeşitli gönüllü davranışlarına göre Şekil 8'deki sınıflamayı yapmıştır:

Şekil 8. Katılımın Üç Boyutu



Şekil 8’de katılımın üç boyutu ve kapsamına giren kavramlara örnekler gösterilmiştir. Fredericks vd. (2004, ss. 60-66), bu üç boyutu şöyle açıklamıştır: Duyuşsal (Duygusal) katılım, öğrencinin öğrenme süreci ile ilgili olumlu psikolojik bir gelişim içinde olmasıdır. Duyuşsal katılımı yüksek bir öğrenci öğretim sürecine ilgi duymakta, okulla bağ kurmakta, aitlik gibi pozitif duygular hissetmektedir. Davranışsal katılım; öğrencinin ödevlerini yapması, gerekeni yerine getirmek için çaba harcaması, derslere devamlılık göstermesi, ders dışı etkinliklerde de aktif olmasıdır. Bilişsel katılım, öğrencinin zihinsel aktiviteleriyle ilgilidir. Bilgiyi, öğrenmeyi özümseyen öğrenci; onu yeniden yapılandırma, eklemleme ve yeni bilgiler meydana getirme konusunda kendi yöntemlerini geliştirmeye çalışmaktadır.

Duyuşsal katılımın öğrencinin öğrenme süreci hakkında olumlu hislerinin gelişmesi, bilişsel katılımın öğrenmeyi özümsemesi, davranışsal katılımın da derse devamlılık göstermesi olduğu söylenebilir (Appleton vd., 2008). Öğrencide kazanılması hedeflenen davranışların gerçekleşmesinde motivasyon gibi katılım da etkili unsurlardandır. Oyunlaştırma ilham aldığı kuramlarla öğrencide motivasyonu ve bununla birlikte katılımı artırmayı hedefleyen bir yöntemdir çünkü motivasyonu yüksek olan öğrencilerin katılımının da yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Adams & Du Preez, 2022; Baiden vd., 2022; Erümit & Yılmaz, 2022; Huang & Hew, 2021; Ibáñez vd., 2014; Jayalath & Esichaikul, 2022; Pakinee & Puritat, 2021; Zainuddin vd., 2020). Lavou’e vd., (2021) “Oyunlaştırılmış bir öğrenme ortamında öğrencilerin motivasyonu ile gözlemlenebilir katılım davranışları arasındaki

ilişkilerin analiz edilmesi” amacıyla yaptıkları çalışmada matematik dersinde 257 öğrencinin (13-14 yaş) “LudiMoodle” adlı Moodle Öğrenme Yönetim Sisteminin oyunlaştırılmış bir versiyonunu kullanarak 10 ders saati uygulama yapmışlardır. Başlangıçtaki motivasyon seviyesinin ve oyuncu profillerinin (Hexad) öğrenme sürecindeki başarı ve katılımı nasıl etkilediğini görme amaçlı yapılan çalışmada, içsel motivasyon yüksekliğinin katılım ve başarıyı olumlu etkilediği; başarı odaklı tip, sosyal olmayı seven tip ve yardımsever tipli öğrencilerin tüm davranış türlerini olumlu veya olumsuz etkilediği gözlenmiştir. Oyunlaştırmanın öğrenme ortamlarına adapte olmasıyla öğrencilerin katılım düzeyini artıracığı düşünülmüştür. Öğrencinin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal ihtiyaçlarına göre tasarlanan bir oyunlaştırma süreci, öğrencide istenen davranışın gerçekleşmesini sağlayacaktır.

Oyunlaştırmanın Sınırlılıkları

Öğrencilerin motivasyon, başarı ve katılımlarını artıran oyunlaştırmanın tespit edilen sınırlılıkları da mevcuttur. Demirbilek ve Tamer (2010) kaynak sınırlılıklarının önemli bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Sanchez-Mena ve Marti-Parreno (2017) oyunlaştırmadaki öğretmenlerin tespit ettiğı sorunları; kaynakların sınırlılığı, öğrenci isteksizliğı, konu seçimi ve sınıf dinamikleri olarak kodlamışlardır. Yüksel ve Canlı’nın (2019) Web 2.0 araçlarını kullanarak yaptıkları çalışmada, öğrenciler tarafından aktarılan, teknolojik araç imkânı, internet (genel ağ) sıkıntısı, dönütlerin sadece puan ve ödöl olarak ifade edilmesi problemlerini tespit etmiş ve dışsal motivasyona bağıllığın önemli bir sorun olduğunu eklemiştir.

Tonbuloğlu ve Çukurbaşı (2023) 411 öğretmenin katıldığı anket ile topladıkları veri analizi sonucunda; “internet hızı (genel ağ), kota ve bağlantı problemleri, uzaktan eğitim platformu problemleri (Eba, Zoom, Google Meet vb.), öğretmen/öğrencilerin teknolojik bilgi eksikliğinden kaynaklanan problemler, öğrencilerin/öğretmenlerin teknolojik araç yetersizliğı ve eksiklikleri, bilgisayar, tablet, modem vb. donanımsal problemler, dijital içerik ve ders yönetimi, öğrenci katılımı” problemlerini tespit etmiş ve teknolojik yetersizliklerde öğretmenler arası dayanışmanın önemini vurgulamışlardır. Sever vd. (2023), 22 öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme formuyla topladıkları veriye dayanarak; öğretmenlerin Web 2.0 araçları kullanarak yaptıkları oyunlaştırma çalışmalarında, teknolojik bağımlılık ve genel ağ sıkıntısı problemlerinin mevcut olduğunu tespit etmişlerdir. Güler vd., (2023), derslerinde oyunlaştırma kullanan 48 Türkçe öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak topladıkları veriler sonucunda elde ettikleri oyunlaştırma sınırlılıklarını, “uygulama öncesi, sırası ve sonrası” şeklinde sınıflandırmış ve alt kodlarına ayırmışlardır.

Uygulama öncesinde “Kazanımı oyunlaştırma ile bütünleştirebilme” ve “Müfredatı yetiştirme kaygısı”; uygulama sırasında en çok “ders süresi”; uygulama sonrasında ise en çok “uygun dönüt” problemlerinin yaşandığı görülmüştür. Oyunlaştırmada öğrenciye görelilik ve planlama aşamasının önemi vurgulanmıştır.

Araştırmalar, teknolojiye ulaşma ve genel ağ konusunda sıkıntı çekildiğini ve dışsal motivasyonun en sık karşılaşılan problemlerden olduğunu göstermiştir (Deci vd., 2001; Demir-Öztürk & Eren, 2020; Lawley, 2012; Şenocak, 2019). Öğretmenlerin dijital yeterlilikleri ve teknolojiyi kabul düzeyleri de oyunlaştırmada yaşanan önemli sınırlılıklardır (Fernández-Batanero vd., 2022). Öğrencinin derse katılımının, motivasyon ve başarısının artmasında faydaları olan oyunlaştırmının, olumlu yönleriyle birlikte getirdiği problemlerin en aza indirildiği ders planlarının yapılmasının önemli olduğu söylenebilir.

İlgili Araştırmalar

Oyunlaştırma ve dijital oyunlar hakkındaki en önemli nokta, öğrencinin derse yönelik motivasyonunu artırmasıdır. Bu amaçla kullanılacak oyunlaştırma yöntemi kendi başına eğitsel bir araç olmakla birlikte alternatif bir eğitim materyali olarak da kullanılabilir (Gökkaya, 2014; Kiili, 2005; Taşkın & Kılıç-Çakmak, 2017). Öğrencinin derse gönüllü olarak ve aktif katılmasını sağlayan (Malta, 2010; Şahin, 2016), bireysel farklılıklar gözetilerek iyi bir şekilde tasarlanan (Fiş-Erümit, 2016; Hanus & Fox, 2015; Hong & Masood, 2014) oyunlaştırma yöntemi ile öğrenci, oyun ortamlarını deneyimleyerek hedeflenen davranışları öğrenmeye istekli hâle gelir; öğrencinin derse yönelik ilgi ve motivasyonu artar (Hamari, 2012; Kapp, 2012; Kirriemur & Mcfarlane, 2004; Lee & Hammer, 2011; Linderöth vd., 2002). Öğrencilere yönelik pek çok çalışma oyunlaştırma elemanlarının ihtiyaca göre titizlikle seçilmesinin derse karşı tutum ve motivasyonu olumlu etkilediğini göstermiştir.

Öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalara göre (Demirer & Baki, 2018; Ertem, 2016; Fiş-Erümit, 2016; Mete & Demir, 2021) dijital içerikli araçlar ve oyunlar yaş, cinsiyet, hedeflenen kazanıma uygun seçilerek geliştirilmeli, Türkçenin dil ve anlatım kurallarına uygun, akıcı ve eğlenceli bir şekilde tasarlanmalıdır. Alan yazına göre öğretmen ve öğretmen adayları dijital ortamlarda geliştirilen eğitim araçlarına karşı olumsuz tutum göstermemektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının kararsız tutum gösterdiğini tespit eden araştırmalarla birlikte (Ağca & Bağcı, 2013; Sarıkaya & Şakiroğlu, 2021) genellikle olumlu tutum sergiledikleri araştırmalar gözlenmiştir (Aytan & Başal, 2015; Dargut & Çelik, 2014, Demirer & Baki, 2018). Araştırmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının oyunlaştırma sürecinde dijital içerikler kullanılırken bireysel farklılıklar ve hedef kazanımlara göre sürecin tasarlanması gerektiğini düşündükleri görülmüştür.

Alan yazınında yapılan çalışmalar, öğrencilerin derse olan ilgisinin, tutumunun dijital içeriklerle artırılabilirliğini, bu içeriklerin öğrenme alanlarının somutlaştırılarak verilmesini sağlayacağını tespit etmiştir (Dayan & Girmen, 2018; Doğan, 2016; Günday & Tahtalı-Çamlıoğlu, 2015; Kayan & Aydın, 2019; Kurudayıoğlu & Bal, 2014; Maden & Önal, 2018; Türkel, 2020). Eğitimde dijital oyunlaştırma uygulaması yapılan çalışmalara göre oyunlaştırma yöntemi, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir (Kırcı & Kahraman, 2019; Kovačić vd., 2021; Yıldırım, 2018; Yüksel & Canlı, 2019). Akademik başarının artmasında ise uygulamanın gerçekleşme zamanına dayalı, uzun süren uygulamalarda olumlu artışa yönelik farklılıkların görüldüğü saptanmıştır.

Çayır (2021) 63 üçüncü sınıf öğrencisiyle yaptığı yüksek lisans tezi çalışmasında eş zamanlı üçgenleme yöntemiyle deney grubuna 10 haftalık oyunlaştırılmış etkinlikler uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre oyunlaştırma yaklaşımının öğrencilerin derse, okuma ve yazma becerilerine yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilediği ve Türkçe dersinde akademik başarıyı artırdığı görülmüştür. Araştırmacı, oyunlaştırma yaklaşımının akran etkileşimini geliştirdiğini vurgulamıştır. Cin-Şeker (2020) çalışmasında 28 beşinci sınıf öğrencisiyle, ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanarak Web 2.0 araçlarından biçimlendirici değerlendirme sağlayan Plickers'in etkisini tespit etmiştir. Araştırmanın bulgularına göre ek-kök testinde deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olduğu, ek-kök testinde kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada 5. sınıf öğrencilerine kök ve ek konusunun öğretiminde Plickers'in etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Genç-Ersoy (2017), yazılım ortamında iç içe karma desenle tasarlayarak gerçekleştirdiği doktora çalışmasında 34 dördüncü sınıf öğrencisiyle 68 ders saatinde oyunlaştırma etkinlikleriyle deneysel uygulama yapmıştır. Çalışma sonucunda oyunlaştırma yoluyla sözcük öğretimi ve öğretici merkezli sözcük öğretimi gruplarının sözcük öğrenme başarısı ve motivasyonuna ilişkin ön test son test ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Nitel veriler de oyunlaştırma etkinliklerinin deney grubu katılımcılarının; sözcük öğrenmedeki başarı, farkındalık ve yeterlikleri ile sözcük öğrenme isteklilikleri ve motivasyonlarını artırmaya etkili olduğunu göstermiştir. Kayan & Aydın (2020), yarı deneysel desene uygun olarak tasarlanan araştırmasında bilgisayar destekli eğitsel oyunların altıncı sınıfların dil bilgisi akademik başarısı ve öğrencilerin dil bilgisi ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmacılar, 12 haftada tasarlanıp uygulanan araştırmanın sonuçlarına göre “Scratch” yazılımı kullanılarak bilgisayar destekli eğitsel oyunların uygulandığı deney grubu ile müfredatın izlendiği kontrol grubu

arasındaki öğrencilerin dil bilgisi akademik başarılarının, Türkçe dersi ve dil bilgisine yönelik tutumlarda deney grubu adına anlamlı farklılık göstermiştir.

Keskin (2021), çalışmasını 59 beşinci sınıf öğrencisinin katılımıyla, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenle tasarlamıştır. Microsoft Teams kullanarak uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirdiği araştırmada Web 2.0 araçlarının Türkçe dersine yönelik tutuma ve Türkçe dersindeki akademik başarıya etkisini belirlemek istemiştir. Araştırma sonuçları Web 2.0 uygulamalarıyla öğretimin gerçekleştirildiği deney grubunda, akademik başarı ve Türkçe dersine yönelik tutum puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Araştırmacı ayrıca günde bir saatten fazla oyun oynayan öğrencilerinin tutum puanlarının diğerlerine göre yüksek olduğunu vurgulamıştır. Soylu (2020), Toondoo ile hazırlanmış kavram karikatürlerinin 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına olumlu yönde etki ettiğini tespit etmiştir. Özipek (2019), 37 sekizinci sınıf öğrencisiyle açımlayıcı sıralı karma desen kullanarak tasarladığı yüksek lisans tezi çalışmasında Padlet'in, Türkçe dersindeki akademik başarıları ile teknolojiye ve Türkçe dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Nitel veriler ise öğrencilerin bu uygulamadan keyif aldığını göstermiştir.

Mete ve Batıbay (2019) 7. sınıflarla ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanarak 20 ders saatinde (4 hafta) yaptıkları çalışmada, Kahoot! uygulamasının Türkçe dersinde motivasyonu artırdığını, başarıya etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Karadağ ve Garip (2021) fenomenolojik desen kullanarak yaptıkları çalışmasında ortaokul altıncı sınıfta okuyan on beş öğrenciyle altı hafta boyunca Learningapps kullanarak oyunlaştırma etkinlikleri yapmışlardır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, öğrencilerin LearningApps'ı çok beğendiklerini; eğlenceli, iç açıcı bulduklarını, bireysel değerlendirmeye fırsat tanıdığını ve gelecek derslerde de pekiştirme çalışmalarında kullanılabileceğini ifade ettiklerini göstermiştir.

Türkçe eğitiminde oyunlaştırma araçları, dört temel dil becerilerinin ve dil bilgisi öğretiminin hedeflerini gerçekleştirmede eğitim öğretim sürecine önemli katkılar sunmaktadır. Web 2.0 araçları kullanılarak gerçekleştirilen oyunlaştırma yönteminin öğrencilerde derse katılım, tutum, motivasyon açısından olumlu değişim ve akademik bilgilerin kalıcılığını sağladığını, akran etkileşimini artırarak öğrencileri iş birlikli öğrenmeye teşvik ettiğini tespit etmişlerdir. Yapılan araştırmalar (Cin-Şeker, 2020; Çayır, 2021; Genç-Ersoy, 2017; Kayan & Aydın, 2020; Keskin, 2021; Kurudayıoğlu & Bal, 2014; Mete & Batıbay, 2019) Web 2.0. araçlarının, oyunlaştırma yönteminin öğrencilerde derse katılım,

tutum, motivasyon açısından olumlu değişim ve akademik bilgilerin kalıcılığını sağladığını, akran iletişimini artırarak iş birlikli öğrenmeye teşvik ettiğini tespit etmişlerdir.

Sunarmi (2022), 64 ortaokul dördüncü sınıf öğrencisiyle yaptığı eylem araştırmasında fiil kalıpları ve zamanların öğretiminde oyunlaştırmanın akademik başarıyı, öğrenci memnuniyetini ve ders aktif katılımı artırdığını tespit etmiştir. Morfolojik bilginin okuryazarlık için önemini araştıran Goodwin vd. (2021) beşinci ve sekizinci sınıf arasındaki ortaokul öğrencileriyle üç yılda yaptıkları çalışmada, çok boyutlu morfolojik bir süreci oyunlaştırılmış şekilde tasarlayarak temel beceriler ve morfoloji bilgisinin eğlenceli olarak bir arada verilebileceğini göstermiştir. Alshammari (2020), yaptığı deneysel çalışmada oyunlaştırmanın öğrenme etkisini araştırmak için Arapça dersi alan 58 altıncı sınıf öğrencisiyle çalışmıştır. Araştırmanın sonuçları, oyunlaştırmanın öğrenme sonucunu ve öğrencilerin öğrenme motivasyonunu olumlu yönde geliştirdiğini göstermektedir. İlkokul ve ortaokulda dil öğreniminde dijital oyunlar ve Web 2.0 araçları öğrencilerin motivasyonlarını, derse katılımlarını, akademik başarılarını artırmış ve dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunmuştur (Ati vd., 2018; Jogo vd., 2022; Koç, 2022; Plecher vd., 2020; Rao vd., 2022; Zhu vd., 2019). Bu etkiler göz önüne alındığında oyunlaştırmanın okul müfredatlarına girmesi önerilmiştir (Thurairasu, 2022). Dil öğretiminde oyunlaştırma etkinlikleri oyunlaştırma dil öğreniminde hem içsel hem dışsal motivasyonu artırarak öğrencilerin dil becerilerini geliştirmekte, iş birlikli öğrenmeyle eğlenerek öğrenmeyi sağlamaktadır (Berns vd., 2013; Dehghanzadeh, 2021; Fortunato, & Cruz, 2018; Kıyanççek & Uzun, 2022; Li, 2018; Li, 2021; Qiao, 2023; Oliva-Maza, 2021; Rachels & Rockinson-Szapkiw, 2018; Sauerland vd., 2015; Zarzycka-Piskorz, 2015; Zhang & Yu, 2022).

Bireysel farklılıklara ve dijital yetkinliklere dikkat çeken öğretim programları bu hedefe yönelik ders materyali hazırlanmasını teşvik etmektedir. Türkçe Öğretim Programı'na göre (MEB, 2019) kalıtım, çevre ve kültürel faktörlerin etkilediği bireylerin, ilgi, ihtiyaç ve yönelimleri de farklılıklar gösterebilir. Öğrencileri derste etkin hâle getirmek, deneyerek öğrenmesini sağlamak, muhakeme gücü, iş birliği davranışlarını geliştirmek için öğrencinin seviyesini ve ilgisini dikkate alan uygun ortam sağlanmalıdır (MEB, 2006). Alan yazından hareketle bireysel farklılıklara göre tasarlanan oyunlaştırma etkinliklerinin öğrencinin akademik başarısına, derse yönelik ilgi ve tutumuna olumlu yönde katkı yapacağı düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

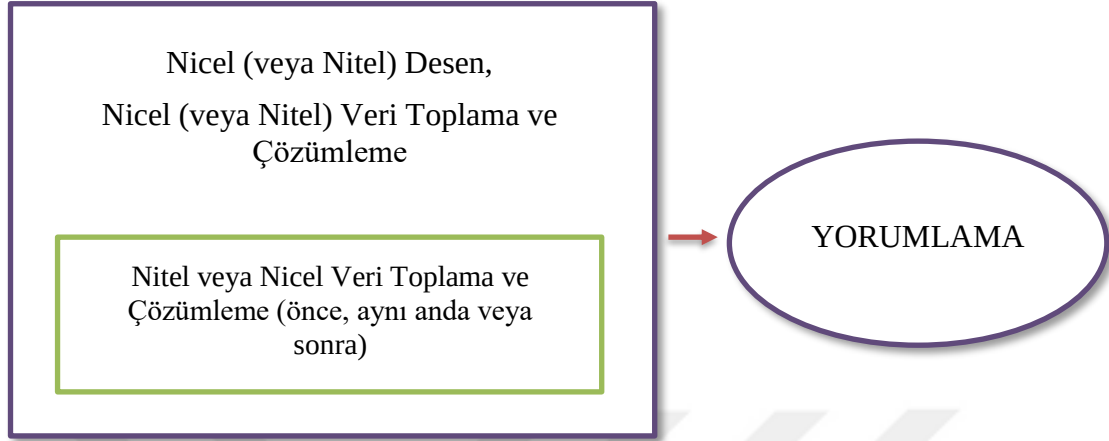
Bu araştırmada, verilerin geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem bir araştırmada hem nicel hem de nitel verilerin toplanmasına, analiz edilmesine, bütünleştirilmesine ve kaliteli çıkarımlarda bulunmasına odaklanarak pragmatik bir yaklaşımla, herhangi bir yöntemin tek başına ulaşacağı sonucun daha iyi bir şekilde anlaşılmasını hedefler (Creswell & Plano Clark, 2018; Tashakkori, & Creswell, 2019). Karma yöntem, bu araştırmada nicel bir yöntemin ulaştığı sonuçları, nitel bir yöntemle ulaşılan sonuçlarla birleştirilerek sonuca dair en geçerli ve güvenilir bilgiye ulaşmak amacıyla tercih edilmiştir.

Bir araştırmada kullanılan yöntem ve tekniklerle elde edilen verilerin birbirini destekleme durumunu ortaya koyan karma yöntem araştırması, bu sayede nicel ve nitel yaklaşımı bütünleştirilerek araştırma sorularının daha iyi anlaşılmasını sağlar (Fraenkel & Wallen, 2009; Fraenkel vd., 2012; Hesse-Biber, 2010). Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılması karma yöntemin hedeflediği gibi bu yöntemlerin kendi içindeki sınırlıkları ortadan kaldırarak verilerin geçerlik ve güvenilirliğini artırmaktadır. Araştırma probleminin en doğru şekilde çözülmesi için nitel ve nicel veriler birleştirilerek daha güçlü çıkarımlarda bulunulur (Andrew & Halcomb; 2009; Gall vd., 2003). Bu araştırmada eş zamanlı toplanan nicel ve nitel veriler araştırma sürecinde ve sonunda birleştirilerek sentezlenmiştir.

Bu araştırma; karma yöntem desenlerinden nicel ve nitel verilerin sıralı veya eş zamanlı toplandığı iç içe desene göre tasarlanmıştır. Her desenin kendine has yürütülme yönergeleri olacağı için araştırmacının süreci yürütmesinde yardımcı olacak prensiplere başvurması gerekir. Bu prensipler; sabit veya süreç içinde ortaya çıkan desenleri kullanma, kullanılacak desen yaklaşımını tespit etme, araştırmacının problemi, amacı ve sorusu ile deseni eşleştirme ve yöntemleri karma duruma getirme gerekçelerinin aydınlatılmasıdır (Creswell & Plano-Clark, 2018, s. 62). İç içe desenlerde baskın olan yöntemin verilerini daha iyi açıklamak için diğer yöntemin verilerine ihtiyaç vardır. Sembol gösterimi NİC(nit) şeklindedir (Creswell & Plano Clark, 2018). Sembolde gösterildiği üzere çalışmaya katılanların deneyimleri, algıları vb. faktörlerin de işin içine katılarak nicel verilerle elde

edilemeyen değişkenlerin de nitel verilerle göz önüne alınması sağlanır. Baskın olan nicel veriler nitel verilerle desteklenir. Şekil 9’da araştırmanın deseni gösterilmiştir (Creswell & Plano Clark, 2018, s. 78):

Şekil 9. İç İçe Desen Şeması



Şekil 9’da iç içe desen şeması gösterilmektedir. İç içe desende elde edilen veriler, nicel ve nitel desenlere uygun olarak analiz edilerek birleştirilir ve çıkarımda bulunulur (Greene vd., 1985; Greene vd., 1989). Bu desende nicel veya nitel veriler bir diğer desenden destek almaktadır. Örneğin, nitel veriler deneysel bir çalışmadan elde edilen nicel verilerin içine gömülür (Creswell, 2009). Araştırmanın nicel veri toplama araçları olan başarı testi ve katılım ölçeğinin sonuçları; nitel veri toplama araçları olan araştırmacı günlüğü ve öğrenciler için yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerle, birbirini destekleme durumuna göre incelenmiştir. Her hafta, oyunlaştırılmış ders planının uygulaması bittikten sonra nitel veri toplama araçlarıyla öğrencilerden görüşleri istenmiş ve araştırmacı günlüğüne notlar alınmıştır. Uygulama sürecinin sonunda, bütün gruplara nicel veri toplama araçlarıyla son testler uygulanmıştır. Öğretim materyalleri nitel verilerle düzenlenmiş, araştırma sürecinde eş zamanlı veri toplanarak süreç sonunda da nicel ve nitel verilerden çıkarım yapılmıştır. Böylece sadece deneysel desenin sınırları içinde kalmadan, nicel desenin eksik kaldığı noktalar nitel verilerle giderilmeye çalışılmıştır.

Karma yöntem ile elde edilen bulguların birbirini desteklemesi, bulguların geçerliğini de sağlamaktadır (Bryman, 2003). Ayrıca Gall vd. (2003) de nicel ve nitel yöntemi bir arada kullanmanın bulguların geçerliğini doğrulamanın bir yolu olduğunu ifade etmişlerdir. İç ve dış geçerliği ile genellenebilirliği yüksek bir araştırma süreci hedeflenmiştir.

Araştırmanın Nicel Kısmı

Araştırmanın nicel kısmında, en az bir bağımsız değişkenin manipüle edildiği, diğer ilgili değişkenlerin kontrol edilerek bir veya daha fazla bağımlı değişken üzerindeki etkiyi

gözlemlemeyi sağlayan deneysel model kullanılmıştır. Deneysel modeller neden, sonuç ilişkilerine dair en sağlam kanıt üreten modellerdir (Campbell & Stanley, 1963; Creswell, 2011; Christensen vd., 2014; Fraenkel vd., 2012; Gay vd., 2012; McMillan & Schumacher, 2014). Araştırmada nicel araştırma desenlerinden “Solomon Dörtlü Grup Araştırma Deseni” kullanılmıştır.

Solomon dörtlü grup deseninde, ön test uygulaması bir deney ve kontrol grubuna yapılırken diğerlerine yapılmamaktadır. Gruplardan ikisi ön teste tabi tutulurken ikisi ise test edilmemektedir. Ön teste katılan gruplardan biri ve ön teste katılmayan gruplardan biri deneysel müdahaleyi almaktadır. Dört grubun tamamı son teste tabi tutulmaktadır. Bu tasarım, iç geçerliğe yönelik tüm tehditleri kontrol etmektedir (Christensen vd., 2014; Creswell, 2011; Fraenkel vd., 2012; Gay vd., 2012; McMillan & Schumacher, 2014). Solomon Dörtlü Gruplar Deseni’nde, gruplardan ikisine ön test uygulanmaması, taşınma etkisini ölçmeyi sağlamakta böylece hem deneysel uygulamanın etkisinin hem de taşınma etkisinin belirlenmesini sağlamaktadır (Gliner vd., 2011). Bu araştırmada gruplar yansız atama ile belirlenmiştir. Tablo 3’te gruplar ve Solomon Dörtlü Grup Deseni’ne göre uygulama işlemleri gösterilmiştir:

Tablo 3. *Solomon Dörtlü Grup Deseni*

Grup	Ön test	Uygulama	Son test
1. Deney	X	X	X
1. Kontrol	X	-	X
2. Deney	-	X	X
2. Kontrol	-	-	X

Tablo 3’te gösterildiği gibi 1. deney ve 1. kontrol grubundaki öğrencilere ön testler uygulanmış, 1. deney ve 2. deney gruplarına uygulama yapılmış ve bütün gruplara son test uygulanmıştır. Bu araştırmada, Solomon Dörtlü Grup Deseni kullanılarak iç geçerlik tehditlerinden ön test etkisinin kontrol edilmesi ve örneklem sayısının fazla olmasının getirdiği istatistik çeşitlilik sayesinde deneysel uygulamanın etkisinin daha iyi ölçülmesi (Creswell, 2011) sağlanmak istenmiştir.

Araştırmanın Nitel Kısmı

Araştırmanın nitel kısmında bir ortamı, bağlamı etkileyen durumu ve o durumdan etkilenen faktörleri her yönüyle inceleyip anlamaya yarayan “Durum Çalışması” (Yıldırım & Şimşek, 2008; Yin, 2003) kullanılmıştır. Durum çalışmaları, bir sorunu veya durumu kendi ortamında çeşitli veri kaynakları kullanarak bütüncül olarak incelediği için eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır (Gall vd., 2003; McMillan & Schumacher, 2014; Punch, 2014). Deneysel uygulamayla eş zamanlı olarak katılımcıların deneysel müdahaleye,

sürece bakış açılarının ve yaklaşımlarının daha iyi anlaşılması hedeflenmiştir. Bu hedefe yönelik, öğrencilerin, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla ders planına ve uygulama sürecine dair görüşleri alınmıştır. Bununla birlikte araştırma sürecinde dikkat çeken ve üzerinde durulması gereken noktaların kaydedilmesi amacıyla “araştırmacı günlüğü” kullanılmıştır. Böylece nicel verilerle elde edilemeyen durumlar, nitel verilerle bütünleştirilerek araştırmanın sonucuna dair çıkarımda bulunma işlemi yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Örnekleme terimi, bir araştırmaya katılacak (gözlemlenecek veya sorgulanacak) bireyleri seçme sürecini ifade eder. Örneklem, bilgi elde edilecek evrenin bir parçasıdır. Örneklem, araştırma sonuçlarını evrene genelleyecek ve çoğaltılabilir olacak şekilde seçilmelidir (Christensen vd., 2014; Creswell, 2011; Fraenkel vd., 2012; Gay vd., 2012; McMillan & Schumacher, 2014). Bu araştırmanın hem nicel hem de nitel kısmında örnekleme yöntemlerinden “amaçlı örnekleme” kullanılmıştır. Araştırmacının belirli ölçütlerine cevap veren bir örneklemin bir araya getirildiği amaçsal örnekleme, araştırmanın amacına hizmet eden durumların bütün ayrıntılarıyla incelenmesini sağlar (Büyüköztürk vd., 2013, s. 92; Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 82). Çalışma grubunun seçilmesinin ölçütleri şunlardır:

- Merkezî eleme sınavları kapsamına girmeyen,
- Dil bilgisi kazanımlarını belli ölçüde kazanmış olan bir sınıf grubudur. Buradaki ölçüt, oyunlaştırılmış ders planı yapılacak konulara yönelik kazanımlara sahip olunması istenen sınıf seviyesinde olmaktır.

Amaçlı örneklemede belirli bir evrenin temsilcisi olduğu düşünülen örneklem grubu, araştırmacının müdahaleyi yönlendirmesini sağlayacak bilgi ve deneyimlere dayalı seçilmektedir (Gay vd., 2012). Araştırmanın nicel deseni, seçkisiz olarak oluşturulmuş iki tane deney ve kontrol grubundan (2x2) oluşan Solomon Dörtlü Grup Deseni’dir. Deney ve kontrol grupları yansız bir şekilde, hazır bulunan sınıflardan atanarak oluşturulmuştur. Araştırmanın amacına ulaşması için bu ölçütlere uygun olan 6. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Tablo 4’te araştırmanın katılımcılarına dair bilgiler verilmiştir:

Tablo 4. *Araştırmanın Katılımcıları*

	Kız	Erkek	Toplam
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
1. Deney	15	15	30
1. Kontrol	16	14	30
2. Deney	14	14	28
2. Kontrol	13	15	28
Toplam	58	58	116

Tablo 4’te görüldüğü üzere 1. deney grubunda 30, 1. kontrol grubunda 30, 2. deney grubunda 28, 2. kontrol grubunda 28 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya toplamda, 6. sınıfta öğrenim gören 116 öğrenci katılmıştır. Sınıflar gruplara yansız olarak rastgele atanmıştır.

Nitel araştırmalarda örnekleme, araştırmacının incelenen fenomeni anlamasına katkıda bulunacak az sayıda kişinin (kilit bilgi kaynağının) seçilmesi yeterlidir. Burada vurgu, temsil edicilik düzeyi ve bilginin yeterli olmasındadır (Gay vd., 2012). Nitel çalışmalarda doğru katılımcı sayısını temsil eden kesin sayılar yoktur. Creswell’e göre (2019, ss. 82-86) durum çalışmalarının örnekleme, ilgili desenle yapılmış başka çalışmalar incelenerek seçilebilir. İç içe desene göre yapılan karma çalışmaların nitel kısımlarında nitel verilerin, nicel verilerin elde edildiği gruplardan toplandığı görülmektedir. Bu araştırma ortaokul altıncı sınıf öğrencileriyle yürütülmüş, ders öğretmeninden deney grubuna yönelik gözlem formu doldurması istenerek ders öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Nitel veriler, nicel verilerle eş zamanlı toplanmıştır. Araştırma için çalışmanın yapılacağı kurumdan, katılımcılardan ve velilerden gerekli izinler (EK 1) alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilmiş başarı testi (EK 2), Türkçe Dersi Katılım Ölçeği (EK 3) ile Akgün ve Topal (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Oyunlaştırma için Oyuncu Tipleri Ölçeği”dir. Ölçeğin kullanım izni alınmıştır (EK 4). Araştırmanın nitel veri toplama araçları ise öğretmen gözlem formu (EK 5), araştırmacı günlüğü (EK 6) ve öğrenciler için yarı yapılandırılmış görüşme formudur (EK 7).

Başarı Testi

Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin “İsim Üzerine Gelen Görevli Dil Öğeleri” konusundaki başarılarını ölçmek amacıyla başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testleri okullarda öğrenmeyi ve öğrenme etkililiğini ölçmek için kullanılan ve öğrencinin belli bir konudaki bilgisini ölçmeye yarayan araçlardır (Frankell vd., 2012; Gay vd., 2012). Başarı testi geliştirilirken uyulması gereken adımlar; testin amacını belirleme ve planlama, ölçülecek özellikleri ve kapsamı belirleme, belirtke tablosu hazırlama, maddeleri gözden geçirme, pilot uygulama, madde analizleri ve düzenleme, testin son hâlini oluşturma şeklindedir (Baykul, 2010; Çetin, 2019; Tekin, 1991). Çoktan seçmeli olarak hazırlanan başarı testinin ölçmesi istenen kazanımlar şöyledir (MEB, 2019):

- T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar.

- Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır.
- T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.
 - İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.
- T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.

Bu kazanımların ölçülmesi hedeflenerek 35 soruluk bir test oluşturulmuştur. Test taslağı dört Türkçe öğretmeni, dört Türkçe eğitimi ve bir eğitim bilimleri uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Uzman dönütlerine uygun olarak beş soru testten çıkarılmış ve başarı testi pilot uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Geliştirilen testlerin geçerliğini ölçmek amacıyla maddelerin güçlük ve ayırt ediciliğine bakılmaktadır. Testte bulunan her bir sorunun doğru cevaplanma oranını ifade eden madde güçlük indeksi (p_j), “0” ile “1” arasında bir değer almaktadır. Madde güçlük indeksinin değerinin sıfıra yaklaşması sorunun zor, bire yaklaşması ise sorunun kolay olduğunu göstermektedir. İdeal bir başarı testinde madde güçlük indeksinin 0.20 ile 0.80 arasında olması, tercihen 0.50 civarında olması istenmektedir. Madde güçlük indeksine göre değeri $0.20 \leq p \leq 0.40$ olan maddeler zor, $0.41 \leq p \leq 0.60$ olan maddeler orta, $0.61 \leq p \leq 0.80$ olan maddeler kolay madde olarak kabul edilmektedir (Ayas, 2009; Büyüköztürk, 2020; Çepni vd., 2008; Özçelik, 2010). Başarı testlerinden beklenen, bilen ve bilmeyeni birbirinden ayırt edecek seviyede olmasıdır. Testin bu özelliğini ölçmek amacıyla madde ayırt edicilik indeksine (r_{jx}) bakılır. Madde ayırt edicilik indeksi “-1” ile “+1” arasında değerler almaktadır. Alan yazını özetlemek gerekirse $0.10 \leq r \leq 0.20$ olan maddeler zayıf ayırt ediciliği, $0.21 \leq r \leq 0.30$ olan maddeler düzeltme gerektiğini, $0.31 \leq r \leq 0.40$ iyi derecede ayırt ediciliği, $r \geq 0.40$ ise mükemmel ayırt ediciliği göstermektedir. (Baykul, 2010; Kubiszyn & Borich, 2003; Tekin, 2010; Turgut & Baykul, 2019). Başarı testinin pilot uygulaması için yaklaşık 120 kişilik örneklem gerektiği için (Özçelik, 2010) test, 120 ortaokul 6. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Testin pilot uygulamasında öğrencilere bir ders saati süre (40 dk.) verilmiştir. Hesaplamanın kolay yapılması amacıyla testten alınacak en yüksek puan 30, en düşük puan 0 olarak belirlenmiştir. Testin pilot uygulaması sonucunda elde edilen madde analizi sonuçları Şekil 10’daki gibidir:

Madde Güçlüğü



☐ 0.00-0.20 (Çok zor): 2

☐ 0.20-0.40 (Zor): 6, 24, 27, 28, 29, 30

☐ 0.40-0.60 (Orta güçlük): 8, 10, 13, 20, 21, 22, 23, 25

☐ 0.60-0.80 (Kolay): 3, 4, 5, 9, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 26

☐ 0.80-1.00 (Çok kolay): 1, 7, 11

Madde Ayırt Ediciliği



☐ 0.10-0.20 (Zayıf): 2, 5, 7, 11, 18, 20

☐ 0.21-0.30 (Düzeltilme): 6, 12, 21, 25, 28, 30

☐ 0.31-0.40 (İyi): 1, 3, 9, 14, 15, 17, 19, 22, 24, 26, 29

☐ 0.41-1.00 (Mükemmel): 4, 8, 10, 13, 15, 16, 17, 23, 27

Şekil 10’da sarı ile vurgulanan maddeler testten çıkarılmıştır. Maddelerin güçlük ve ayırt edicilik analizleri sonucunda testin kapsam geçerliği de göz önüne alınarak 1, 2, 5, 7, 11, 12, 18, 20, 28 ve 30. maddelerin çıkarılmasına karar verilmiştir. Testin son hâlindeki maddelerin güçlük ve ayırt edicilik analizi sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir:

Tablo 5. Güçlük ve Ayırt Edicilik Analizi Sonuçları

Madde	Madde güçlüğü	Madde ayırt ediciliği	Madde	Madde güçlüğü	Madde ayırt ediciliği
1	0.74	0.38	11	0.73	0.49
2	0.75	0.42	12	0.68	0.42
3	0.36	0.33	13	0.59	0.29
4	0.45	0.46	14	0.46	0.36
5	0.75	0.38	15	0.51	0.56
6	0.55	0.46	16	0.31	0.38
7	0.56	0.45	17	0.58	0.28
8	0.76	0.43	18	0.63	0.36
9	0.73	0.50	19	0.38	0.41
10	0.68	0.50	20	0.39	0.43

Tablo 5’e göre testteki maddelerin madde güçlüğü 0.31 ile 0.76 arasında, madde ayırt edicilik indeksleri ise 0.28 ile 0.56 arasındadır. Testin madde güçlük ortalaması 0.58 ve madde ayırt edicilik ortalaması 0.41’dir. Testin maddeleri seçilirken uzman görüşleri göz önüne alınarak analiz sonuçlarıyla birlikte testin kapsam geçerliği de değerlendirilmiştir. Testin ölçmesi istenen kazanımlara göre soru dağılımı Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 6. *Testin Kazanımlarına Göre Soru Dağılımı*

Kazanım	Madde Numarası	Soru Sayısı
T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar. Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır.	3, 4, 7, 13, 14	5
T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.		11
<i>Çokluk Eki</i>	9, 11	2
<i>Hâl Ekleri</i>	10, 18	2
<i>İyelik Ekleri</i>	1, 2, 6, 12, 15	5
<i>Soru Eki</i>	5, 8	2
T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.		4
<i>İsim Tamlamaları</i>	16, 17, 19, 20	4
Toplam		20

Tablo 6’da gösterildiği üzere testin güvenilirliğini tespit edebilmek için KR-20 ve KR-21 katsayıları hesaplanmıştır. Kuder-Richardson 20 (KR-20), bir testteki tüm öğelerin diğer tüm test öğeleriyle ve toplam testle nasıl ilişkili olduğunu belirleyerek iç tutarlılık güvenilirliğini tahmin etmektedir (Gay vd., 2013). Doğruların 1 yanlışların 0 olarak işaretlendiği testlerde kullanılan KR-20 yöntemiyle birlikte, maddelerin eşit güçlükte kabul edildiği KR-21 yöntemi de (Ergin, 1995) pek çok maddenin güçlüğüne birbirine yakın olması sebebiyle analiz yöntemi olarak kullanılmıştır. Testin KR-20 değeri 0.71 ve KR-21 değeri de 0.71’dir. Testin güvenilirliğinin yüksek güvenilirlik aralığında olduğu görülmektedir (Özdamar, 2019). Yapılan analizler sonucunda geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirilmiştir.

Türkçe Dersi Katılım Ölçeği

Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine katılımlarını ölçme amacıyla Likert tipi ölçek geliştirilmiştir. Likert ölçekler, bireylerin belirlenen ifadelerle katılma derecesine göre yanıt verdiği bir öz raporlama aracıdır. Her seçeneğe sayısal bir değer verilir ve toplam puanın söz konusu tutum veya inancı gösterdiği varsayılır (Frankel vd., 2011). Bu araştırmada öğrencilerin derse katılımını ölçmek amacıyla “Tamamen Katılıyorum (5)” ile “Hiç Katılmıyorum (1)” arasında değişen beşli likert tipi bir derecelendirme ölçeği geliştirilmiştir.

Ölçek geliştirme adımları çeşitli araştırmacılara göre değişmektedir. Özetlemek gerekirse ölçek geliştirme aşamaları şu şekilde sıralanabilir (Yurdabakan & Çüm, 2017):

1. Amacın belirlenmesi

2. Kavram alanının tanımlanması
3. Madde havuzunun oluşturulması
4. Uzman görüşlerinin alınması
5. Uygun örneklem sayısı ile ön test/ pilot uygulama yapılması
6. Maddelerin geçerliğinin ve güvenilirliğinin ölçülmesi
7. Madde ekleme-çıkarma yapılması
8. Geçerlik ve güvenilirlik için istatistiksel işlemlerin tekrarlanması
9. Standartlaştırma

Katılım ölçeğinin maddeleri yazılmadan önce teorik olarak bir çerçeve çizilmiş, bu alandaki çalışmalar incelenmiştir. Derse katılım, öğrencinin sınıf içi etkinliklere aktif olarak katılması (Skinner vd., 2009), her türlü öğrenme faaliyetinin içinde olması (Christenson vd., 2012), öğrenme durumlarıyla etkileşim içinde olması ve bu etkileşimi sürdürmesidir (Bloom, 1979'dan akt., Senemoğlu, 2009). Derse katılım, öğrencilerin dersle ilgili olmalarını, kendi öğrenme sürecinde çaba göstermelerini ve derse bağlılıklarını kapsamaktadır. Bu araştırmada, oyuncu tiplerine göre hazırlanan oyunlaştırılmış ders planlarının öğrencilerin Türkçe dersine katılımına olan etkisinin ölçülmesi hedeflenmiştir.

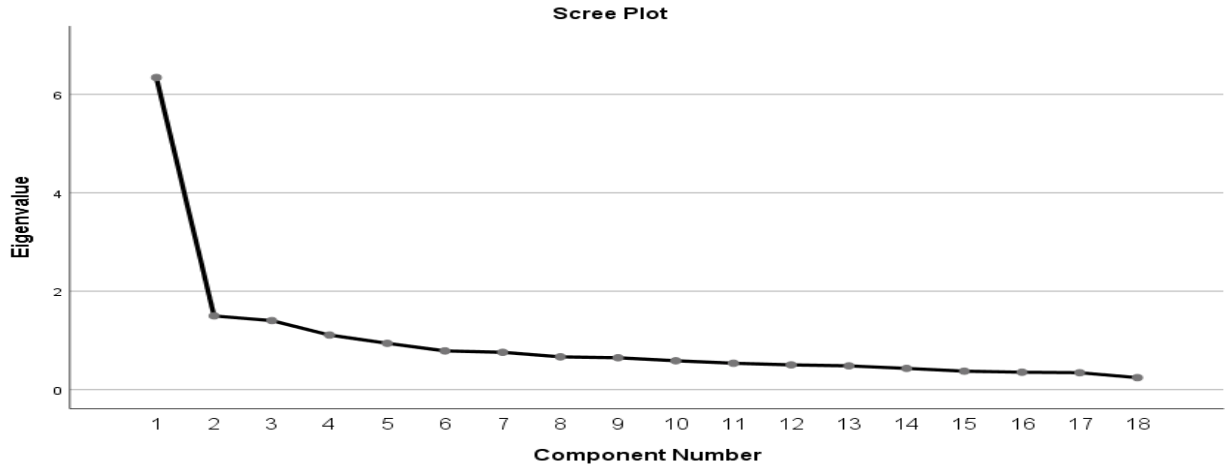
Ölçeğin maddeleri hazırlanırken Fredricks, Blumenfeld ve Paris'in (2004) "Üç Boyutlu Öğrenci Katılımı Teorisi" dikkate alınmıştır. Bu boyutlar duyuşsal, davranışsal ve bilişsel katılımdan oluşmaktadır. Duyuşsal katılım; derste/okulda eğlenme, derse/okula karşı tutum, ilgi, dersle/okulla bütünleşme temalarını kapsamaktadır. Davranışsal boyutun kapsamına etkinliklere katılma ve devamlılık girmektedir. Bilişsel boyut ise daha iyi olmak için çaba harcama ve hırsla mücadele etme isteğini göstermektedir (Fredricks vd., 2004, s. 60). Katılım ölçeği için teorik araştırmalardan yola çıkarak üç boyuttan oluşan her boyutta en az 10 madde olacak şekilde 37 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Madde havuzu dört Türkçe öğretmeni, dört Türkçe eğitimi uzmanı ve bir eğitim bilimleri uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Ölçekte, uzman görüşlerine göre düzenlemelere gidilerek 30 maddelik bir taslak oluşturulmuştur.

Madde havuzuna son şekli verildikten sonra pilot uygulama aşamasına geçilmiştir. Örneklem büyüklüğü, ölçeğin geçerliğini ve güvenilirliğini artırmaktadır. Faktörlerin belirgin olduğu ölçeklerde 100-200 arası örneklem yeterli görülmektedir. Örneklem büyüklüğü konusunda araştırmacılar farklı fikirler öne sürse de daha iyi sonuçlar için daha büyük örneklem seçilmelidir (Büyüköztürk, 2020). Deneme formunun faktör analizleri, madde sayısının en az beş katı örneklem olması gerektiği kuralına uyularak (Bryman & Cramer, 2004; Pallant, 2017) Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için (30 madde) 156; Doğrulayıcı

Faktör Analizi (DFA) için (18 madde) 150 ortaokul 6. sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları. Faktör analizi; testlerin, ölçeklerin ve ölçümlerin geliştirilmesi, iyileştirilmesi ve değerlendirilmesinde kullanılan önemli bir araçtır (Williams vd., 2010). Açımlayıcı faktör analizi (AFA); bilgi sistemi, sosyal bilimler, eğitim ve psikolojide yaygın olarak kullanılan ve uygulanan istatistiksel yaklaşımdır. AFA, çok sayıda değişkeni (faktörleri) daha küçük bir kümeye indirgemektedir. AFA, ölçülen faktörler arasında altta yatan boyutları belirlemekte, böylece teorinin oluşumuna ve iyileştirilmesini sağlayarak yapısal geçerlik kanıtı sağlamaktadır (Gorsuch, 1983; Tabachnick & Fidell, 2001; Thompson, 2004). Verilere AFA uygulamadan önce “madde yüklerinin en az .30; güvenirliğin .80’den yüksek olması” yeterliklerinin (Büyüköztürk, 2020; Seçer, 2015) sağlanması için analiz yapılmış, kriterlere uymayan maddeler atılmıştır. Faktör analizine uygunluk koşulları incelenerek örneklem yeterliği için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sonuçlarına (.838) ve anlamlılık için Bartlett Sphericity testi sonuçlarına (Ki Kare = 1585.744; sd = 435; p = .00) bakılmıştır. Verilerin faktörleşebileceğinden emin olunduktan sonra (Yurdabakan & Çüm, 2017) SPSS’te faktör analizi yapılırken analiz seçeneklerinden maddeler ve boyutlar arasında ilişki olduğu kabul edilerek Promax döndürme yöntemi seçilmiştir. Pattern Matrix tablosundan binişik olduğu tespit edilen ve çalışmanın yapısına bağlı olsa da “bir şeyin faktör olarak etiketlenmesi için en az üç değişkene sahip olması” kuralı gereğince (Yong & Pierce, 2013) iki maddeden oluşan boyuttaki maddeler atılmıştır. İlk faktör analizinde dokuz olan boyut sayısı, çıkarılan maddelerle üç boyuta inmiştir. AFA sonucunda KMO değeri (.882) ve Bartlett Sphericity testi sonuçları anlamlı (Ki Kare = 968.805; sd = 153; p = .000) çıkmıştır. AFA sonucunda biri olumsuz olmak üzere 18 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Şekil 11’de ölçeğin Scree Pilot Grafiği gösterilmiştir:

Şekil 11. AFA Sonucu Scree Pilot Grafiği



Şekil 11’de görüldüğü üzere AFA sonucu kapsam geçerliği de dikkate alınarak Scree pilot grafiği ile birlikte araştırmanın nitel sonuçlarına bağlı kalınarak üç boyutta karar kılınmıştır. Araştırmanın Pattern Matrix tablosu Şekil 12’de verilmiştir:

Şekil 12. AFA Sonucu Pattern Matrix Tablosu

Pattern Matrix^a

	Component		
	1	2	3
m15	.856		
m17	.853		
m1	.767		
m7	.680		
m14	.627		
m13	.616	.312	
m8		.841	
tersm3		.798	
m9		.746	
m2		.589	
m28		.525	
m10		.425	.313
m21			.788
m29			.762
m30			.597
m19	.345		.527
m25			.520
m24			.428

Şekil 12’de gösterilen araştırmanın Pattern Matrix tablosuna göre ölçeğin 1. boyutuna 6 maddde yüklenmiştir. “Duyuşsal katılım” olarak adlandırılan boyuta örnek olarak “Türkçe dersinin günlük hayatta bana yardımcı olacağını düşünüyorum (Ör. İnsanları daha iyi anlarım, kendimi daha iyi ifade ederim).” maddesi verilebilir. Ölçeğin 2. boyutunda da altı madde olduğu görülmektedir. Bu boyut “davranışsal katılım” olarak adlandırılmıştır. Boyuta örnek olarak “Zorunlu olmasa bile Türkçe dersine katılıyorum.” maddesi örnektir. “Bilişsel katılım” olarak adlandırılan 3. boyuta örnek olarak “Türkçe dersinde eksiklerimi gidermek için fazladan çalışırım.” maddesi verilebilir.

Maddelerin faktör yükleri ,42 ve ,85 arasında değişmektedir. Ölçek iç tutarlılığını belirlemede yaygın olarak Kuder-Richardson 20, 21 (KR-20, 21) ve Cronbach alfa yöntemleri kullanılmaktadır. Cronbach alfa katsayısı 0 ile 1 arasında bir dağılıma sahiptir. Bu değer negatif çıkması, ölçeğin benzer özellikleri ölçmediğini göstermektedir. Alfa değerinin düşük çıkması, testin homojen olmadığını (birkaç özelliği bir arada ölçtüğünü) gösterir. Güvenirlik değerlerine göre ölçeğin $0.00 < \alpha < 0.40$ güvenilir değil, $0.40 < \alpha < 0.60$ düşük güvenilirlikte, $0.60 < \alpha < 0.80$ oldukça güvenilir, $0.80 < \alpha < 1.00$ yüksek derecede güvenilir kabul edilmektedir (Çakır, 2014). Ölçeğin tamamının güvenirliliği .88; birinci boyutun alfa güvenirlilik katsayısı .85; ikinci boyutun .77 ve üçüncü boyutun .74'tür. Ölçeğin alt boyutlarıyla birlikte yüksek güvenirlilik düzeyinde olduğu (Özdamar, 2019) görülmektedir. Davranış bilimlerinde birikimli varyansın %40-60 olması beklenir (Uğurlu & Aylar, 2014). Birinci boyut ölçeğin %34.9'unu açıklarken ölçeğin 3 boyutu toplam varyansın %51.2'sini açıklamaktadır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi. Açımlayıcı faktör analizinde (AFA), araştırmacılar en uygun faktör sayısını belirlemeyi ve ölçülen değişkenlerin (maddelerin) çeşitli gizil boyutun makul göstergeleri olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ise varsayımsal bir faktör yapısının, ölçülen değişkenlerin gözlenen kovaryans yapısına uygunluğunu test etmektedir (Koyuncu & Kılıç, 2019). DFA'da birden çok uyum indeksi ve faktör yüklerinin bileşimi modelin uygunluğunu belirlemektedir. Bu araştırmada da AFA'da belirlenen yapının test edilip doğrulanması için DFA yapılmıştır. DFA ilk örneklemden farklı, 150 6. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. DFA sonuçlarına göre madde yükü düşük olan 1 madde (madde 21) silinmiş, modifikasyon önerilerine göre 5 ve 6 ile 11 ve 12. maddelere modifikasyon uygulanmıştır. İşlemlerin sonucuna göre uyum indeksleri Tablo 7'deki gibidir:

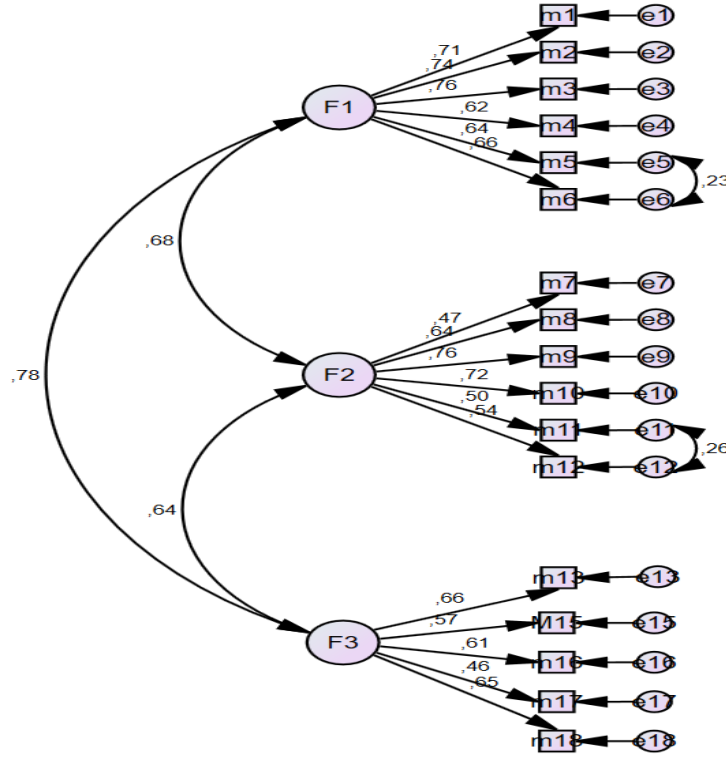
Tablo 7. DFA Sonucu Uyum İndeksleri

İndeksler	Kabul edilebilir uyum	İyi uyum	Sonuç
CFI	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	.96
TLI (NNFI)	$.90 \leq TLI \leq .95$	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	.96
IFI	$.90 \leq IFI \leq .95$	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	.97
GFI	$.90 \leq GFI \leq .95$	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	.90
CMIN/DF (χ^2/sd)	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	1.21
RMSEA	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	.03
SRMR	$.05 \leq SRMR \leq .10$	$.00 \leq SRMR \leq .05$	.05

Tablo 7'ye göre verilerin CFI (.96), TLI (.96) ve IFI (.97) değerleri iyi uyum, GFI (.90) değeri ise kabul edilebilir uyum göstermektedir (Baumgartner & Homburg, 1996; Bentler, 1980; Bentler & Bonett, 1980; Byrne, 2011; Marsh vd., 2006). Sonuçlara göre RMSEA (.03) ve SRMR (.05) değerlerinin iyi uyum seviyesinde olduğu saptanmıştır (Browne & Cudeck, 1993). Analiz sonuçlarına bakıldığında CMIN/DF (1.21) değerinin de iyi uyum

gösterdiği gözlenmektedir (Kline, 2011). İyi ve kabul edilebilir seviyedeki değerlere ulaşıldıktan sonra geliştirilmek istenen ölçeğin kapsam geçerliğinin korunması için madde atma işlemi bırakılmıştır. DFA’da oluşturulan modelin Path Diyagramı Şekil 13’teki gibidir:

Şekil 13. DFA Sonucu Path Diyagramı



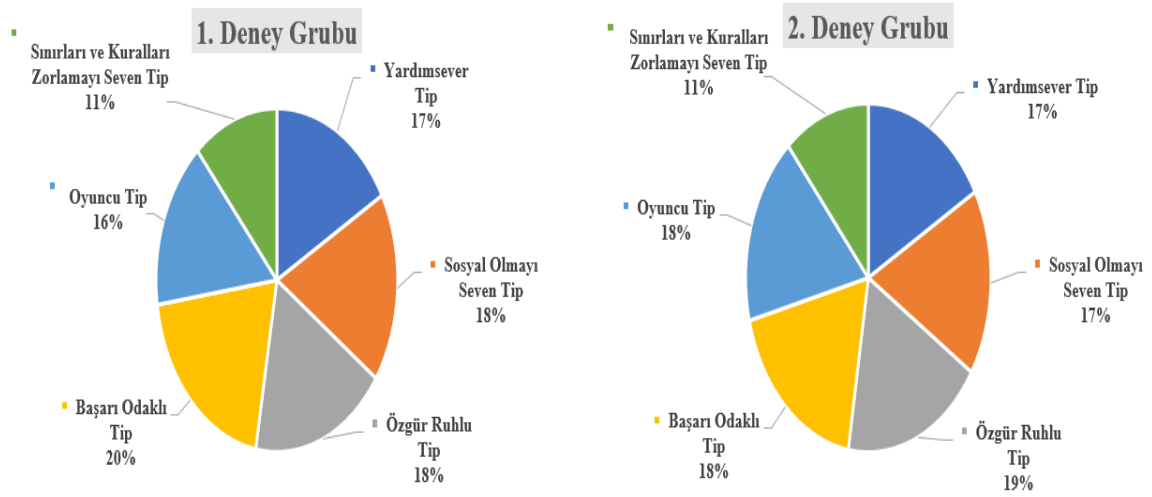
Şekil 13’e göre ölçeğin son hâli iyi ve kabul edilebilir uyum aralıklarındadır. Uyum indekslerine bakıldığında AFA ile yapı geçerliği sağlanan ölçeğin DFA ile doğrulandığı, 17 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirildiği söylenebilir.

Oyuncu Tipleri Ölçeği

Araştırmada oyuncu tiplerini belirlemek amacıyla kullanılan, Marczewski’nin (2015) “kullanıcı tipi Hexad çerçevesi” temel alınarak oluşturulan ve Tondello vd. (2016) tarafından doğrulanan “Oyunlaştırma için Oyuncu Tipleri Ölçeği”; Akgün ve Topal (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek “Kesinlikle katılmıyorum” ile “Kesinlikle katılıyorum” arasında 7 dereceli Likert tipi ölçektir. Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .89’dur. Faktörlere ilişkin katsayılar; “Yardımsever Tip”: .76, “Sosyal Olmayı Seven Tip”: .79, “Özgür Ruhlu Tip”: .72, “Başarı Odaklı Tip”: .80, “Sınırları ve Kuralları Zorlamayı Seven Tip”: .71 ve “Oyuncu Tip”: .78 bulunmuştur. Yakınsak geçerlik için çıkarılan ortalama varyans (AVE) değerleri “Yardımsever Tip”: .57, “Sosyal Olmayı Seven Tip”: .61, “Özgür Ruhlu Tip”: .53, “Başarı Odaklı Tip”: .61, “Sınırları ve Kuralları Zorlamayı Seven Tip”: .51 ve “Oyuncu Tip”: .69 olarak bulunmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik analizlerine göre Türkçe versiyonun altı faktörlü yapısı, 22 maddelik orijinal formdaki faktör yapısıyla uyumludur.

Ölçeğin iki versiyonu arasındaki genel korelasyon .94 bulunmuştur. Sonuç olarak “Oyunlaştırma Kullanıcı Tipleri Ölçeği” olarak 22 madde ve 6 faktörden oluşan geçerli ve güvenilir bir uyarlama ölçeği oluşturulmuştur. Deney grubu öğrencilerine uygulanan ölçeğin öğrencilere göre oyuncu tipleri oranları Şekil 14’te gösterilmektedir:

Şekil 14. Deney Gruplarının Oyuncu Tiplerine Göre Oranları



Şekil 14’e göre 1. deney grubunun ve 2. deney grubunun oyuncu tipleri oranları birbirine yakın olmakla birlikte 1. deney grubunda “başarı odaklı tip”; 2. deney grubunda “Özgür Ruhlu Tip” en fazla görülen oyuncu tipi olmuştur. İki deney grubunda da “Sınırları ve Kuralları Zorlamayı Seven Tip” en az görülen oyuncu tipi olmuştur. Oyuncu tiplerinin oranlarının benzer olmasından ötürü iki sınıf için ayrı ders planı hazırlanmamakla beraber, ders planlarında (EK 8) öğrencilerden alınan görüşlere göre düzenlemelere gidilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Uygulama süreciyle eş zamanlı olarak öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formuyla görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Bir konuyu derinlemesine incelemek ve cevaplardan yola çıkarak durumu iyi bir şekilde anlamak için yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılır (Harrell & Bradley, 2009). Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında aydınlatılması istenen konuyla ilgili esnek sorular bulunmaktadır (Merriam, 2009). Bu araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu için hazırlanan sorular; iki Türkçe eğitimi uzmanı, iki Türkçe eğitimi öğretim üyesi ve bir eğitim bilimleri uzmanı tarafından kontrol edilmiş, gerekli eklemeler ve düzenlemeler yapıldıktan sonra hazır hâle gelmiştir. Her uygulama sonrası; oyunlaştırma sürecini etkileyen dinamikler, mekanikler ve bileşenler hakkında öğrencilerin fikri istenmiş, sonraki haftanın ders planında bu görüşlere göre düzenlemeler yapılmıştır.

Öğretmen Gözlem Formu

Öğrencileri gözlemlemek amacıyla oyunlaştırmanın dinamik, mekanik ve bileşenleri dikkate alınarak bir gözlem formu oluşturulmuştur. Gözlem formları, araştırılmak istenen konunun ortamında ayrıntılı incelenmesini ve sistematik şekilde aktarılmasını amaçlamaktadır. Özellikle sınıf ortamında öğrencinin duygu, düşünce ve davranışlarının gözden kaçmamasını sağlayan gözlem formları davranışların sebeplerini açıklama açısından önem arz etmektedir (Başol, 2015; Ekiz, 2017; Erkuş, 2016). Öğrencilerin oyunlaştırılmış ders sürecindeki durumlarını gözlemlemek için hazırlanan bu form, iki Türkçe eğitimi uzmanı, iki Türkçe eğitimi uzmanı ve bir eğitim bilimleri uzmanı tarafından kontrol edilmiştir.

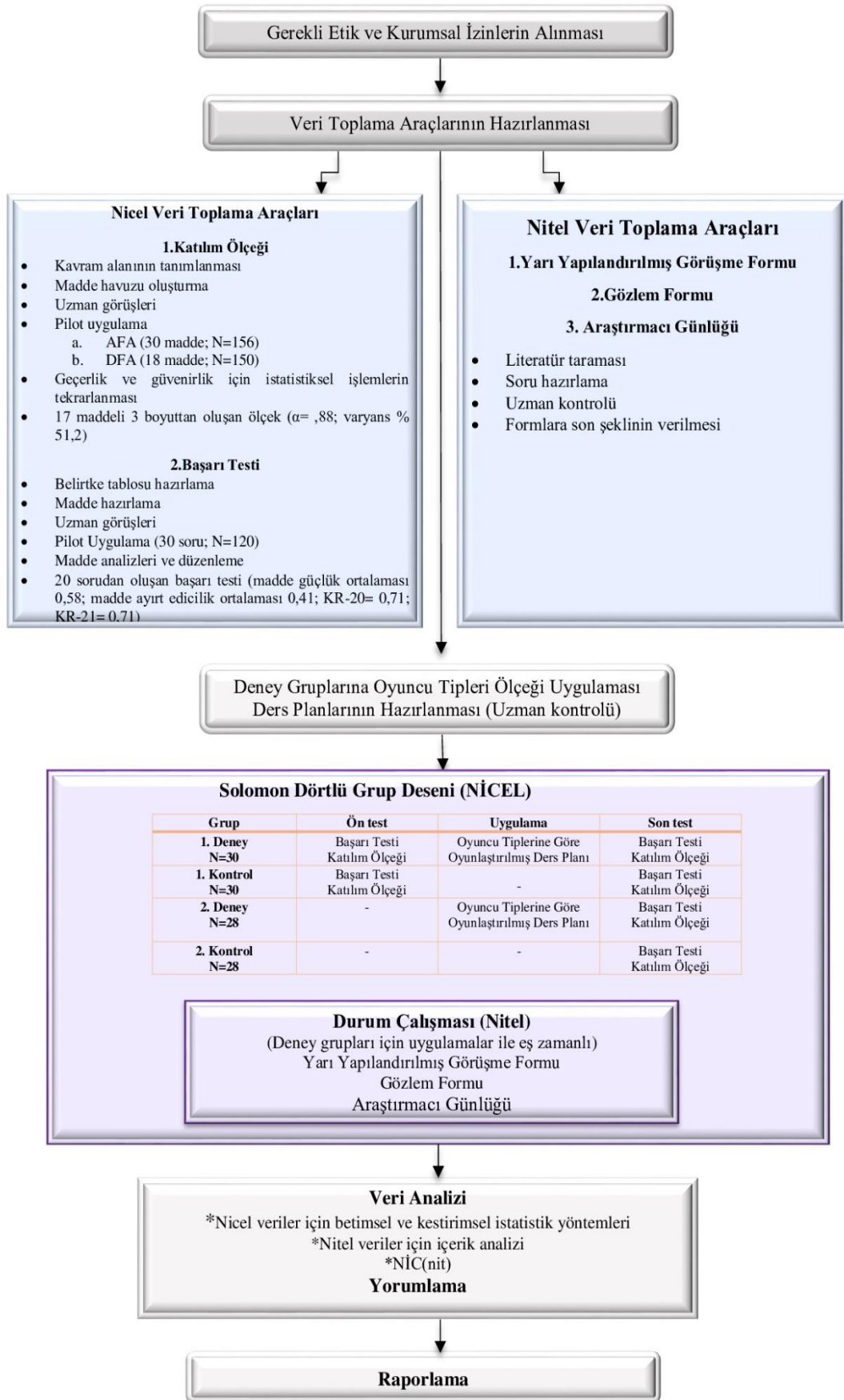
Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü, araştırma sürecindeki durumları olabildiğince kontrol altında tutmak, farklı bakış açıları geliştirmek için araştırmacının gözlemlerinin, duygularının kaydedildiği ve önemli görülen noktaların not edildiği veri toplama araçlarıdır (Charmaz, 2006; Galili, 2014). Bu araştırmada uygulama sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan araştırmacı günlüğüne, gözden kaçırılmaması gereken ve süreç içinde meydana gelen durumlara dair notlar alınmıştır.

Süreç

Bir karma yöntem araştırmasının kalitesi Bryman'a göre (2006), veri dönüşümlerinin savunulabilir olup olmadığını, çelişkili bulguların açıklanıp açıklanmadığını ve yakınsak bulguların yöntemler arasında paylaşılan ön yargı ile ilişkili olmadığını içeren; tasarım, veri kalitesi ve analizi ile önyargı ve yorum temalarından geçmektedir (Akt., O'Cathain, 2010). Kaliteli bir karma yöntem için O'Cathain (2010) "Planlama kalitesi, desen kalitesi (gerçekleştirme aşaması), veri kalitesi (gerçekleştirme aşaması), yorumlama titizliği, yorumların aktarılabilirliği (yorumlama aşaması), raporlama kalitesi (yaygınlaştırma aşaması), sentezlenebilirlik (gerçek yaşamda uygulama)" kriterlerini belirlemiştir. Bu kriterlere dayalı olarak bu çalışmada, araştırma sorularına çözüm bulma amacına sahip en kullanışlı yaklaşım ve araştırma deseni seçilmiş, süreç buna göre planlanmıştır. Şekil 15'te araştırmanın süreci özetlenmiştir:

Şekil 15. Uygulama Süreci



Şekil 15’te görüldüğü üzere araştırmanın literatür taraması, araştırma probleminin belirlenmesi ve çalışma grubunun belirlenmesinden sonra veri toplama araçları seçilmiştir. Bu aşamaları gerekli izinlerin alınması takip etmiş; ardından veri toplama araçları hazırlanmıştır. Araştırmanın uygulama sürecine geçmeden önce rastgele atanan deney ve kontrol gruplarına “Oyunlaştırma için Oyuncu Tipleri Ölçeği” uygulanmış, verilere uygun olarak ders planları hazırlanmıştır. Hazırlanan ders planları uzmanlar tarafından kontrol edildikten sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. İç içe desenle tasarlanan araştırmanın nitel ve nicel veri toplama kısımları eş zamanlı yürütülmüştür. Uygulama öncesi 1. deney ve 1. kontrol grubundaki öğrencilere ön testler uygulanmış; nitel veriler toplanmıştır. Müdahale sürecinde ise 1. deney ve 2. deney gruplarındaki öğrencilerden ve sınıf öğretmeninden nitel veriler toplanmaya devam edilmiş, yarı yapılandırılmış görüşme formlarının verileri incelenerek ders planlarında gerekli düzenlemelere gidilmiştir.

Süreçte öğrencilerden toplanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve araştırmacı tarafından tutulan araştırmacı günlüğü verilerine dayalı olarak uygulamada değişiklikler yapılmıştır. Her uygulama sonrası öğrenci ve öğretmen görüşleri alındıktan sonra bir sonraki haftanın ders planı uzman görüşleri de dikkate alınarak düzenlenmiştir. Oyunlaştırma etkinlikleri hem sınıf içinde hem de çevrim içi ortamda Web 2.0 araçları kullanılarak yapılmıştır.

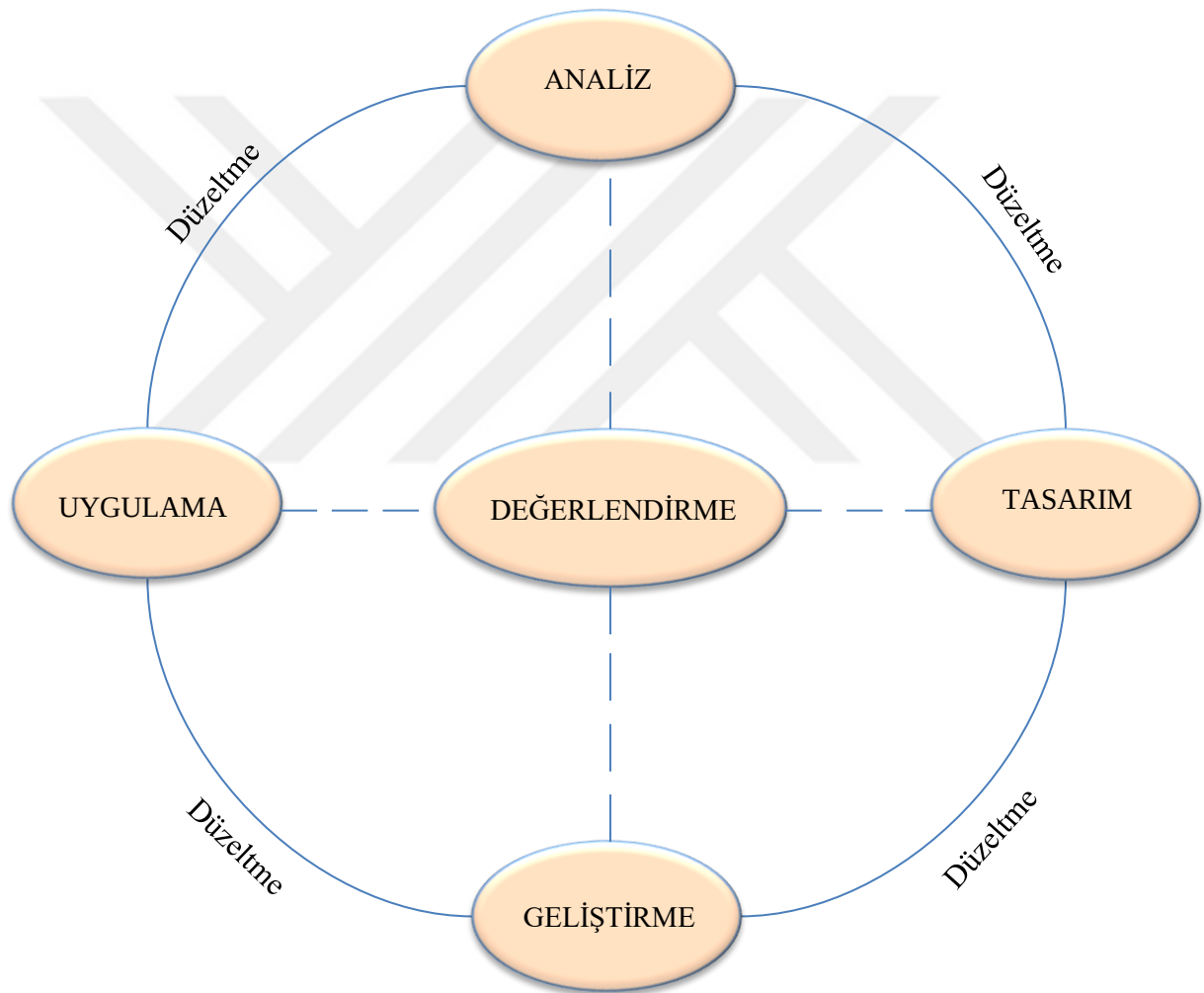
Öğrencilere Werbach ve Hunter’ın (2012) sunduğu D6 modeline göre oyunlaştırılmış ders planı hazırlanmıştır. Bu modeldeki “dinamikler, mekanikler ve bileşenler” unsurlarına göre oyunlaştırma planları her hafta birbiriyle bağlantılı bir hikâyeye göre tasarlanmıştır. Ders planlarındaki etkinliklerde oyun elementleri, oyuncu tiplerine uygun ve dengeli bir biçimde dağıtılarak tasarlanmaya çalışılmıştır. Uygulama bütün gruplara son testler uygulanmış; nitel veriler toplanmıştır. Nitel ve nicel veriler ayrı ayrı analiz edilmekle birlikte süreç sonunda birleştirilerek yorumlanmış ve araştırma raporlanmıştır.

Araştırma süreci ADDIE Öğretim Tasarım Modeli’ne göre tasarlanmıştır. Bu modelin seçilmesinin nedeni eğitim ve öğretim ortamlarında en çok tercih edilen başarılı bir öğretim tasarım modeli olmasıdır (Bilge-Öz, 2023; Dong, 2021; Göksu vd., 2014; Özerbaş & Kaya, 2017). Ayrıca bilgi ve performans ölçen, bir eksiğe yönelik materyal geliştirme gibi mevcut durumdan istenen duruma geçmek için gerekli olan kaynak, bilgi-beceri ve motivasyon eksikliğini gidermek amacıyla ADDIE Modeli’nin tercih edilmesi önerilmiştir (Branch, 2009). Bu çalışmada “İsim üzerine gelen görevli dil öğeleri” konusunun öğretimi ve öğrencilerin Türkçe dersine katılımını artırma amacıyla oyunlaştırılmış ders planları tasarlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmada oyunlaştırma modellerinden Werbach ve Hunter’ın

(2012) D6 modeli temel alınmış, sürecin ayrıntılı tasarlanması ve raporlanması amacıyla ADDIE Öğretim Tasarım Modeli'nden faydalanılmıştır.

ADDIE Tasarım Modeli, öğretim sürecinin özgün ve performansa dayalı olarak detaylı planlanmasında, öğrenci merkezli ve yenilikçi materyal geliştirme sürecinde yol gösterici bir modeldir (Branch, 2009, s. 2). ADDIE modeli adını; Analysis (Analiz), Design (Tasarım), Development (Geliştirme), Implementation (Uygulama) ve Evaluation (Değerlendirme) adımlarının baş harfinden almaktadır. Şekil 16'da ADDIE kavramı gösterilmiştir (Branch, 2009, s. 2):

Şekil 16. ADDIE Kavramı



Şekil 16'da görüldüğü üzere ADDIE modeli basamakları dönüşümlü, kendini yeniden düzenleyerek ilerleyen, aşamalar arasında gerektiğinde dönüşlerin olduğu bir modeldir. ADDIE modeline göre Analiz aşaması “Performans açığının olası nedenlerini belirleme”, Tasarım aşaması “İstenen performansları ve uygun test yöntemlerini doğrulama”, Geliştirme aşaması “Öğrenme kaynaklarını oluşturma ve doğrulama”, Uygulama aşaması “Öğrenme ortamını hazırlama ve öğrencilerin ilgisini çekme”, Değerlendirme aşaması ise “Uygulama

öncesinde ve sonrasında eğitim ürünlerinin ve süreçlerinin kalitesini değerlendirme” kapsamındadır (Branch, 2009, s. 3). Bu araştırmanın tasarım süreci de bu kapsamda gerçekleşmiştir.

Analiz Aşaması

Analiz aşamasında “Performans açığının olası nedenlerini belirlemek” amaçlanmaktadır. Bu adımda bilgi, beceri, motivasyon, performans vb. eksikliklerin analizi ve bu eksikliklerin giderilmesi için hedef kitlenin, kaynakların ve ortamın detaylı analizi yapılmaktadır. Oyunlaştırmada D6 Modeli’nin “İş hedeflerini tanımlayın (DEFINE business objectives.), Hedef davranışları tanımlayın (DELINEATE target behaviors.) ve Oyuncularınızı tanımlayın (DESCRIBE your players.)” adımları bu basamakta gerçekleştirilmiştir. Branch’ın belirttiği adımlara göre “Performans açığını doğrulama”, “Öğretim hedeflerini belirleme”, “Hedeflenen kitlenin seçilmesi ve analizi”, “Gerekli kaynakların belirlenmesi”, “Eğitim ortamının seçilmesi” ve “Bir proje yönetim planı oluşturulması” analiz aşaması tamamlanmıştır (Branch, 2009, s. 24).

“Performans açığını doğrulama” kapsamında Oyunlaştırmada D6 Modeli’nin “İş hedeflerini tanımlayın. (DEFINE business objectives.)” adımına uygun olarak, yapılan alan yazın taraması sonucunda, araştırmanın amacı ve yöntemi belirlenmiştir. “Öğretim hedeflerini belirleme” kapsamında D6 Modeli’nin “Hedef davranışları tanımlayın. (DELINEATE target behaviors.)” adımına uygun olarak TÖP kazanımları, katılımı ölçmek için temel alınan katılım teorisi ve oyunlaştırmada kullanılacak oyunlaştırma modeli belirlenmiştir.

“Hedeflenen kitlenin seçilmesi ve analizi” kapsamında araştırmanın amacı ve TÖP’teki kazanımlara bakılarak araştırmaya uygun bir hedef kitle belirlenmiştir. D6 Modeli’nin “Oyuncularınızı tanımlayın. (DESCRIBE your players.)” adımına uygun olarak deney grubu öğrencilerinin oyuncu tipleri, Türkçe dersine katılım düzeyleri ve “İsim üzerine gelen görevli dil öğeleri” konusundaki ön başarıları belirlenmiştir.

Araştırmanın katılımcıları altıncı sınıfta öğrenim gören öğrencilerdir. Araştırmanın nicel deseni olan “Solomon Dörtlü Grup Deseni” doğrultusunda iki deney, iki de kontrol grubu belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına öğrenciler rastgele atanmıştır. Dönem ortalamalarına bağlı olarak grupların denk olduğu kabul edilmiştir. Oyunlaştırılmış ders planı iki deney grubuna uygulanmış, kontrol grupları olağan eğitim- öğretim sürecine devam etmiştir. Kontrol grubu öğrencileri, süreçte oyunlaştırma veya Web 2.0 araçları ile öğretim görmemiş, akıllı tahtadan sunum ve gösteri amacıyla faydalanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere Akgün ve Topal (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Oyunlaştırma için

Oyuncu Tipleri Ölçeği” uygulanmıştır. Tablo 8’de 1. ve 2. deney grubundaki öğrencilerin oyuncu tiplerine göre oranı gösterilmektedir:

Tablo 8. 1. ve 2. Deney Grubundaki Öğrencilerin Oyuncu Tiplerine Göre Oranı

	1. Deney Grubu	2. Deney Grubu
	%	%
Sınırları ve Kuralları Zorlamayı Seven Tip	11	11
Oyuncu Tip	16	18
Yardımsever Tip	17	17
Sosyal Olmayı Seven Tip	18	17
Özgür Ruhlu Tip	18	19
Başarı Odaklı Tip	20	18

Tablo 8’de görüldüğü üzere sarı ile vurgulanan sayılar, gruplardaki baskın tip oranlarıdır. Diğer oyuncu tiplerinin oranları birbirine yakın olmakla beraber 1. deney grubunda en fazla (%20) “Başarı Odaklı Tip”, 2. deney grubunda en fazla (%19) “Özgür Ruhlu Tip” olduğu görülmüştür. 1 ve 2. deney grubunda en az (%11) görülen oyuncu tipi “Sınırları ve Kuralları Zorlamayı Seven Tip” olmuştur.

“Gerekli kaynakların belirlenmesi”, “Eğitim ortamının seçilmesi” ve “Bir proje yönetim planı oluşturulması” kapsamında, okul yönetimi ve sınıf rehber öğretmenlerinin de önerileri doğrultusunda eğitim- öğretim ortamı olarak sınıf ortamı seçilmiştir. Mevsimin getirdiği hava koşulları ve öğrencilerin kontrolünün zor sağlanması sebeplerinden dolayı okul bahçesi oyunlaştırmada kullanılamamıştır. Oyunlaştırma öğeleri sınıf ortamına göre tasarlanmıştır. Web 2.0 araçlarının akıllı tahta vasıtasıyla kullanılması, sınıf içinde oynamaya müsait oyunların oynanması planlanmıştır. Sınıfların şartları bütün deney ve kontrol gruplarınca eşittir. Sınıflarda akıllı tahta vasıtasıyla ders işlenmekte, kontrol grubunda akıllı tahta sadece sunum amaçlı kullanılmaktadır. Kontrol gruplarında Türkçe dersinde oyunlaştırmaya yönelik herhangi bir çalışma yapılmamış, Web 2.0 araçları kullanılmamıştır. Öğrencilere verilecek puan, ödül, rozet vb. takibi sınıf panosundan yapılmış, EBA (Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitim Bilişim Ağı) kullanılmamıştır. Sınıf rehber öğretmenlerinin EBA’yı aktif olarak kullanmaması dolayısıyla öğrencilere alışık oldukları yöntemle geri bildirim verilmesi tercih edilmiştir.

Tasarım Aşaması

Bu aşamada analiz aşamasında elde edilen sonuçlara göre sürecin ana hatları belirlenmektedir. Hedef, araştırmanın amacından uzaklaşmasına engel olacak bir “görüş alanı”, ana hat veya çerçeve çizmek, gerekli olan ölçme araçlarını oluşturmaktır. Bu adım

Branch'a göre "İstenen performansları ve uygun ölçme yöntemlerini doğrulama" amacı taşımaktadır (Branch, 2009, s. 3). Bu amaçla araştırmada "Görev çizelgesinin çıkarılması", "Performans hedeflerinin oluşturulması", "Ölçme stratejileri oluşturma" ve "Yatırım getirisini hesaplama" aşamalarının kaydedilmesi önerilmektedir (Branch, 2009, s. 60). Bu araştırmanın tasarım aşamasında D6 Modeli'nin "Etkinlik döngüleri tasarlayın (DEVISE activity cycles.) ve Eğlenceyi unutmayın! (DON'T forget the fun!)" adımlarına uygun olarak hedeflenen TÖP kazanımlarını ölçmek amacıyla başarı testi, Türkçe dersine katılım ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve sınıf gözlem formu geliştirilmiştir. Oyunlaştırılmış ders planlarını geliştirme aşamasında kullanılacak olan Web 2.0 araçları seçilmiş, oyuncu tiplerine göre oyunlaştırma öğelerinin dağılımı ve oyunlaştırmanın dinamik, mekanik ve bileşenleri belirlenmiştir. Şekil 17'de bu araştırmada oyuncu tiplerine göre seçilen oyun öğeleri gösterilmektedir:

Şekil 17. *Oyuncu Tiplerine Göre Seçilen Oyunlaştırma Unsurları*

Hayırseverler

- Hikâyeleştirmede amaca yönelik görevler, yardımlaşma.

Sınırları ve Kuralları Zorlamayı Seven Tip

- Hikâyenin değişimi ile artan zorluk, meydan okuma, mücadele.

Özgür Ruhlar

- Sınıf dışı ipucu bulma etkinliğinde görev, kilit açma, aşama geçme, belirlenen içerikler arasından seçim yapabilme.

Başaranlar

- Rütbe verilen aşamalarda görev, lider tahtası, mücadele, sertifika, seviye atlama.

Oyuncular

- Ödüller, puanlar rütbelere, rozetler, liderlik tablosu, şans unsuru.

Sosyalleşenler

- Grup içinde görev dağılımı yapma fırsatı, grup yarışları, statüler.

Şekil 17'de görüldüğü üzere alan yazında (Marczewski, 2015; Tondello vd., 2016) oyuncu tiplerine göre önerilen oyun elementleri, oyunlaştırma hikâyesine dağıtılmış ve her oyuncu tipine hitap eden elemente yer vermeye çalışılmıştır. "Başarı Odaklı Tip" ve "Özgür Ruhlu Tip" oranlarının fazla olması nedeniyle tasarımda bireyselleştirilmiş görevlere ve dışsal motivasyon ödüllerine daha fazla yer verilmiştir. Oyuncu tipleri belli olan öğrencilere öğretmen tarafından görevlendirmeler de yapılmıştır. Her grupta bir oyuncu tipinden öğrenci yer alacak şekilde takımlar oluşturulmuştur. Öğrenciler takımlara ayrılırken her oyuncu

tipinin bir gruba alınmamasının nedeni; sınıf öğretmenlerinin de görüşleri doğrultusunda, başarı bakımından baskın gelecek takımların ve haksız rekabetin oluşmasının önüne geçmektir. Koşullanmamaları için öğrencilere hangi oyuncu tipinde olduklarının bilgisi verilmemiştir. Tablo 9’da oyunlaştırılmış ders planlarında kullanılan oyunlaştırmanın dinamikleri gösterilmiştir:

Tablo 9. Ders Planlarında Kullanılan Oyunlaştırmanın Dinamikleri

Oyunlaştırma Unsurları		İşlem
Dinamikler	Kısıtlamalar	Hikâyeleştirme kapsamında bilgiye ulaşma sınırlılığı, zorunlu ödün verme durumlarının bulunması
	Duygular	Hikâyeleştirme kapsamında görevlerde merak ve rekabet ortamının oluşturulması
	Anlatı	Hikâyeleştirme: Her hafta bir görev olmak üzere altı hafta süren, hikâyesi olan bir macera yolculuğu
	İlerleme	Görevlerin sarmal yapıda ve tamamlayıcı olması
	İlişkiler	Hikâyeleştirme kapsamında görevlerin etkileşim sağlayacak şekilde yapılması

Tablo 9’da oyunlaştırılmış ders planlarında kullanılması tasarlanan oyunlaştırmanın dinamikleri gösterilmiştir. Oyunlaştırmanın dinamikleri altı hafta süren hikâyeleştirilmiş görevler aracılığıyla oluşmuştur. İlerleme dinamiğinin sağlanması amacıyla TÖP’de (2006) belirtilen sarmal yapı kullanılarak öğrenci gelişimini takip eden, tamamlayıcı bir süreç tasarlanmıştır. Tablo 10’da oyunlaştırılmış ders planlarında kullanılan oyunlaştırmanın mekanikleri gösterilmiştir:

Tablo 10. Ders Planlarında Kullanılan Oyunlaştırmanın Mekanikleri

Oyunlaştırma Unsurları		İşlem
Mekanikler	Zorluklar	Learningapps, Wordwall, Jeopardylabs Web 2.0 araçlarıyla hazırlanan etkinlikler, görevler.
	Şans	Şans çarkıyla öğrenci seçimi ve ilk başlayan grup olma seçimi, ödül çarkı.
	Rekabet	Bireysel ve gruplar arası yapılan görevler.
	İş Birliği	Grup görevleri.
	Geri Bildirim, Kaynak Edinimi, Ödüller	Bireysel ve grup olarak ve uygulamanın sonunda sınıfça değerlendirme. Ödev verme, görevlerin tamamlanan aşamalarında ipucu ve göreve yardımcı nesne elde etme. Puan, rozet toplama, rütbeye ulaşma, ödül çarkı.
	Dönüşler	Grup görevlerinde temsilcinin dönüşümlü seçilmesi.
	Kazanma Durumları	Göreve ilk başlayan olmak için çark çevirme.

Tablo 10’de gösterildiği üzere hikâyeleştirmeye uygun olan oyunlaştırma mekanikleri etkinliklere dağıtılmıştır. Tablo 11’de oyunlaştırılmış ders planlarında kullanılan oyunlaştırmanın bileşenleri gösterilmiştir:

Tablo 11. Oyunlaştırılmış Ders Planlarında Kullanılan Oyunlaştırma Bileşenleri

	Oyunlaştırma Unsurları	İşlem
Bileşenler	Başarılar	Hedeflenen kazanımlar (MEB, 2019): T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar. T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.
	Avatarlar	Her görev için atanan rehber avatarlar
	Rozetler	Görevin niteliğine göre verilen rozetler
	Zorlu Mücadele	İpucunu elde etme, elde edilmek istenen ulaşmak için gerçekleştirilmesi gereken görevler
	Koleksiyonlar	Rozetler ve rütbelere
	Savaş	Hikâyeleştirme kapsamında kötü/karanlık tarafla mücadele
	İçerik Kilidini Açma	Bir sonraki görevde yardımcı olacak bilgilerin tamamlanan görevler sonucunda kazanılması
	Lider Tablosu	Öğrencilerin hem bireysel hem de grupça kazandıkları puan, rozet ve rütbelerin gösterildiği tablonun sınıf panosunda sergilenmesi
	Seviyeler	Görevlerin belli adımlarla, etkinliklerle gerçekleştirilmesi
	Görevler	Uygulama öncesi ödül, rozet ve rütbelerin kazanıldığı zorlukların tanımlanması
	Puanlar	Her seviyede ve görev bitiminde bireysel/ grupça/ birey ve grupça, son uygulamada sınıfça puan kazanılması
	Takımlar	Öğrencilerin uygulamadan önce gruplara ayrılması

Tablo 11’de oyunlaştırma bileşenlerinin ders planlarındaki karşılığı olan işlemler gösterilmiştir. Tablo 12’de oyunlaştırılmış ders planında kullanılan eğlence unsurları gösterilmiştir:

Tablo 12. Oyunlaştırılmış Ders Planında Kullanılan Eğlence Unsurları

Oyunlaştırma Unsurları	İşlem
Eğlence Unsurları	• Şarkı, • Fiziksel hareket gerektiren oyun, • Çark çevirme, • Kelime bulmaca, • Zıplama, • Tekerleme, • Bilmece, • Ödül çarkı, • Kelime eşleştirme, • Bulmaca, • Anagram, • Drama, • Sandalye kapmaca, • Çark çevirme.

Tablo 12’de ders planlarında kullanılması tasarlanan eğlence unsurları gösterilmiştir. Araştırmanın tasarım sürecinde oyunlaştırmanın dinamik, mekanik ve bileşenleri ayrı tablolarla gösterilse de bu unsurların, geliştirme aşamasında birbirini tamamlayacak ve uyumlu olacak şekilde ders planlarına dağıtılması hedeflenmiştir. Oyunlaştırma etkinliklerinin altı hafta süren, her hafta bir aşamanın kaydedildiği hikâyeleştirme bağlamında sunulması ve öğrencilere verilecek görevlerin, her hafta bir avatar rehberliğinde gerçekleştirilmesi tasarlanmıştır. Ödül, rozet ve rütbelere oyuncu tipleri doğrultusunda yüzdesi fazla olan oyuncu tiplerine göre ve görevin bağlamıyla ilişkili olarak tasarlanmıştır. Uygulamanın sonunda birinci olan öğrenci ve gruba verilecek ek puanlar, sınıf rehber öğretmenleriyle birlikte belirlenmiştir.

Oyunlaştırılmış ders planlarının şablonu tasarlanırken alan yazındaki örnekler incelenerek, faydalanılmış (Aydın vd., 2023) tasarımlar uzmanlarca kontrol edilmiştir. Tablo 13’te oyunlaştırılmış ders planlarının (EK 8) haftalara göre içeriği gösterilmiştir:

Tablo 13. Oyunlaştırılmış Ders Planlarının İçeriği

Hafta	Kazanım	Etkinlikler	Ölçme ve Değerlendirme
1	Dinleme T.6.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder. (Çözümleme) T.6.1.12. Dinleme stratejilerini uygular. (Uygulama) Konuşma T.6.2.3.Konuşma stratejilerini uygular. (Uygulama) T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. (Uygulama) Okuma Söz Varlığı T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar. (Anlama) Yazma T.6.4.1. Şiir yazar. (Yaratma) T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. (Uygulama)	• Derse giriş- Not olarak dinleme (Ek – kök konusunda bir şarkı, Youtube ile.) ile konuya giriş ve ek bilgileri hatırlama • Hikâyeleştirme kapsamında olay örgüsü ve rehber avatarların öğrencilere tanıtılması (Canva, Plotagon, PictraMap ile.) • 1. Görev (Grup Etkinliği): İsimden isim yapım eki ile ilgili etkinlik (Learninapps ile.) • 2. Görev (Bireysel Etkinlik): Oturdu-Kalktı! (İsim üzerine gelen yapım ekleri- Sınıf içi oyunlaştırma) • ÖDEV: 1. Görevde not edilen kelimelerden hareketle istediği türde metin yazar, sınıfta paylaşır.	• Web 2.0 araçları aracılığıyla, görevler sırasında ölçme ve değerlendirme. Bireysel ve grup olarak ödüllendirme. • 1. Görev; kazanan gruba 50 puan ve ek 1 dk. ödül verilmesi. Sır tutan rozeti, İz Sürücü Rütbesi. • 2. Görev; bireysel 10 puan. Kelime Kralı Rozeti. • Ödev, 10 puan.
2	Dinleme T.6.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder. (Çözümleme) T.6.1.12. Dinleme stratejilerini uygular. (Uygulama) Okuma Akıcı Okuma T.6.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. (Uygulama) T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. (Çözümleme) Yazma T.6.4.1. Şiir yazar. (Yaratma) T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. (UYGULAMA)	• Derse giriş- Çokluk ekinin anlam özelliklerini fark etme (TRT belgesel web sayfası ile.) • 1. Görev (Bireysel Etkinlik): Tespit edilen anlam özelliklerine uygun örnek cümle kurma. • 2. Görev (Grup Etkinliği): Şiir yazma (Çokluk eki-Wordwall ile.) • ÖDEV: “Bugün 19 Mayıs” adlı şiirde vurgulanan kelime gruplarının özelliklerini fark etme.	• 1. Görev; bireysel olarak 50 puan. Saygın Rütbesi. • İpucu; 5 puan. Şifrekıran Rozeti. • 2. Görev, 10 puan, Usta Rozeti. • Ödev: 20 puan

Tablo 13 (Devamı)

3	Konuşma T.6.2.3.Konuşma stratejilerini uygular. (Uygulama) T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. (Uygulama) Okuma Söz Varlığı T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar. (Anlama) Yazma T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. (Uygulama)	• Derse giriş- Ödev üzerinden isim tamlamaları ve iyelik ekleri. • 1. Görev (Grup Etkinliği): Kelime eşleştirme ve örnek cümle kurma (İsim tamlamaları, Wordwall ile.). • İpucu görevi (Bireysel Etkinlik): Çarkla seçilen öğrenciler anagramı çözer (Wordwall ile.). • 2. Görev (Grupla ve Bireysel Etkinlik): Her gruptan seçilen bir öğrencinin anlattıklarını (2. dk. konuşma) sınıfça not olarak dinleme etkinliği (İyelik ekleri). • ÖDEV	• 1. Görev, Birinci gruba 50 puan ve Kavrayış Rozeti. • İpucu görevi, 5 puan • 2. Görevde birinci olan gruba 20 puan ve Fatih Rozeti; bireysel olarak 10 puan. En çok puan toplayan öğrenciye Kumandan Rütbesi • 3 haftanın birincisi olan grup “Kantin Kuponu” kazanır. • Ödev, 10 puan.
4	Okuma Söz Varlığı T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur. (Çözümleme)	• Derse giriş- Drama yöntemi ile hâl ekleri • 1. Görev, (Grup Etkinliği): Şifre çözme Canva ile) • 2. Görev (Grupla ve Bireysel Etkinlik): Sandalye kapmaca (Hâl ekleri-Sınıf içi oyun) • İpucu verilmesi (Learningapps ile.) • ÖDEV	• 1. Görev, ilk çözen gruba 10 puan ve Dedektif Rütbesi • 2. Görev, bireysel 10 puan ve Bozkır Uzmanı Rozeti; birinci gruba 50 puan • İpucu sonrası, bütün öğrencilere İstihbarat Uzmanı Rütbesi. • Ödev, 10 puan.

Tablo 13 (Devamı)

5 Konuşma T.6.2.3.Konuşma stratejilerini uygular. (Uygulama) T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. (Uygulama) Okuma Akıcı Okuma T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. (Uygulama) T.6.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur. (Uygulama) T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. (Uygulama) Söz Varlığı T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar. (Anlama) Anlama T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. (Çözümleme) Yazma T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar. (Yaratma) T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. (Uygulama) T.6.4.8. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. (Yaratma) T.6.4.11. Yazdıklarını paylaşır. (Yaratma)	1. Görev (Grup Etkinliği): İsim tamlamaları - İpucu verilmesi 2. Görev (Grupla ve Bireysel Etkinlik): Hikâye Tamamlama. (Wordwall ile şans çarkı) - ÖDEV 1. Görev, 100 puan. Ozan Rütbesi. 2. Görev, Bireysel 5 puan; grupça 20 puan.
6 Okuma Söz Varlığı T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar. (Anlama) T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur. (Çözümleme) T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar. (Anlama) T.6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar. (Anlama)	1. Görev (Grup Etkinliği): Son Kapışma (İsim üzerine gelen görevli dil öğeleri- JeopardyLabs ile). - Son göreve kadar öğrenciler grup olarak en fazla 300, bireysel olarak ödev puanlarıyla birlikte 150 puan alabilir. - Web 2.0 aracı aracılığıyla değerlendirme. Bireysel ve grup olarak ödüllendirme. Ödül çarkı. 1. olan gruba Ajan Rozeti ve grup üyelerine +1 puan - Bütün öğrencilere Bilgi Muhafızı Rozeti. - Birinci öğrencinin sınav notuna +2 puan ve ödül çarkı - Birinci olan gruptaki herkesin sınav notuna +2 puan

Tablo 13'te görüldüğü üzere etkinlikler öğrenim çıktılarının ayrıntılı betimlenmesi için (Branch, 2009) Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre değerlendirilen kazanımlara göre hazırlanmıştır (Büyükalın-Filiz & Yıldırım, 2019). TÖP'te belirtildiği gibi (MEB, 2006) Türkçe dersinin bütüncül yapıda olması sebebiyle dört temel dil becerisini kapsayan kazanımlar ders planlarına dahil edilerek dil bilgisi konularıyla bütüncül olarak etkinlikler tasarlanmıştır. Analiz aşamasında belirlenen, sınıfın ve okulun durumu ile öğrencilerin oyuncu tiplerine uygun etkinlik hazırlanabilecek özellikte olan eğitim teknolojileri ve araçları seçilmiştir.

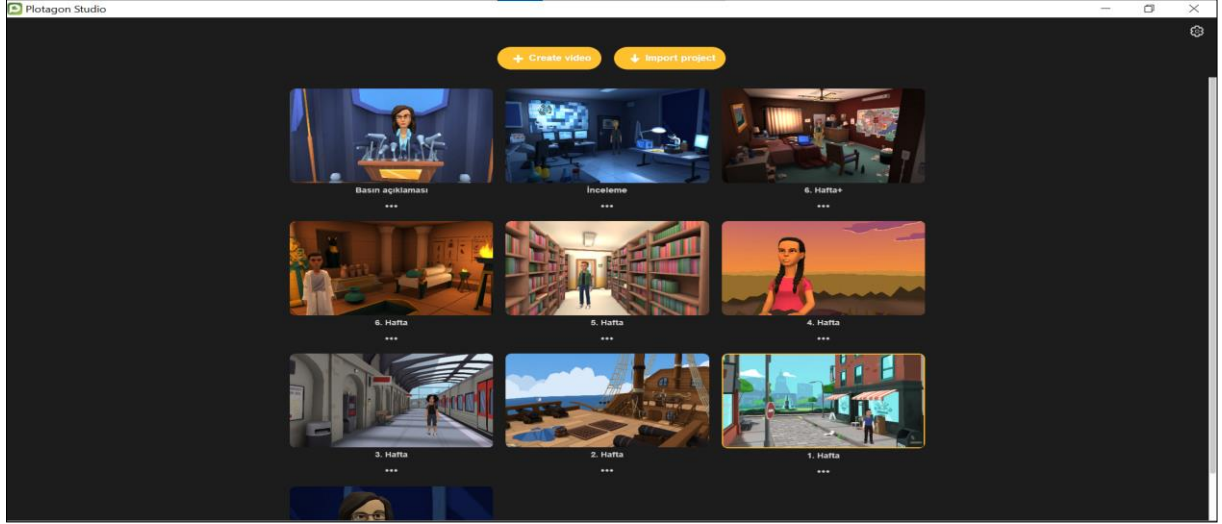
Geliştirme Aşaması

Geliştirme aşamasında öğrenim kaynakları hazırlanmaktadır. Öğretilecek içerik için gerekli medya, öğretim araçları, geri bildirim yöntemleri, öğretmen ve öğrenci için ayrıntılı kılavuzlar geliştirilip uygulama için hazır hâle getirilmiştir. Bu aşamanın ana amacı “Öğrenme kaynaklarını oluşturma ve doğrulama” olarak özetlenebilir (Branch, 2009, s. 84). Bu amaçla “İçerik oluşturma”, “Destekleyici medya seçme veya geliştirme”, “Öğrenci için rehberlik geliştirme”, “Öğretmen için rehberlik geliştirme”, “Biçimlendirici düzeltmeler gerçekleştirme” ve “Pilot test yürütme” adımları izlenmiştir (Branch, 2009, s. 84). Araştırma sürecinin geliştirme aşamasında D6 Modeli'nin “Eğlenceyi unutmayın! (DON'T forget the fun!), Uygun araçları uygulayın. (DEPLOY the appropriate tools.)” adımları temel alınmıştır.

Ders materyalleri hazırlanırken Fredericks ve diğerleri'nin (2004) davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olarak üç boyutta incelediği katılım davranışları göz önüne alınmıştır. Öğrencilerde derse devamlılığı sağlama, öğrenme sürecine dair olumlu duygular besleme, ve öğrenmeyi öğrenme amacıyla etkinlikler geliştirilmiştir. Geliştirme süreci, öğrenci görüşlerine göre yapılan düzeltmelerle son haftaya kadar devam etmiştir. Kontrol grubunda, eğitim-öğretim sürecinde oyunlaştırma unsurları kullanılmamıştır.

Ders planlarının geliştirilme aşamasında oyunlaştırma unsurları, uygulama sürecini kapsayacak bir kurgu etrafında hazırlanmıştır. Uygulamanın başında ve sonundaki bilgilendirme kısımlarında Plotagon'un video özelliğinden, diğer süreçlerde Avatar ve sahne yapma özelliğinden yararlanılmıştır. Şekil 18'de Plotagon uygulamasında hazırlanan sahneler gösterilmiştir:

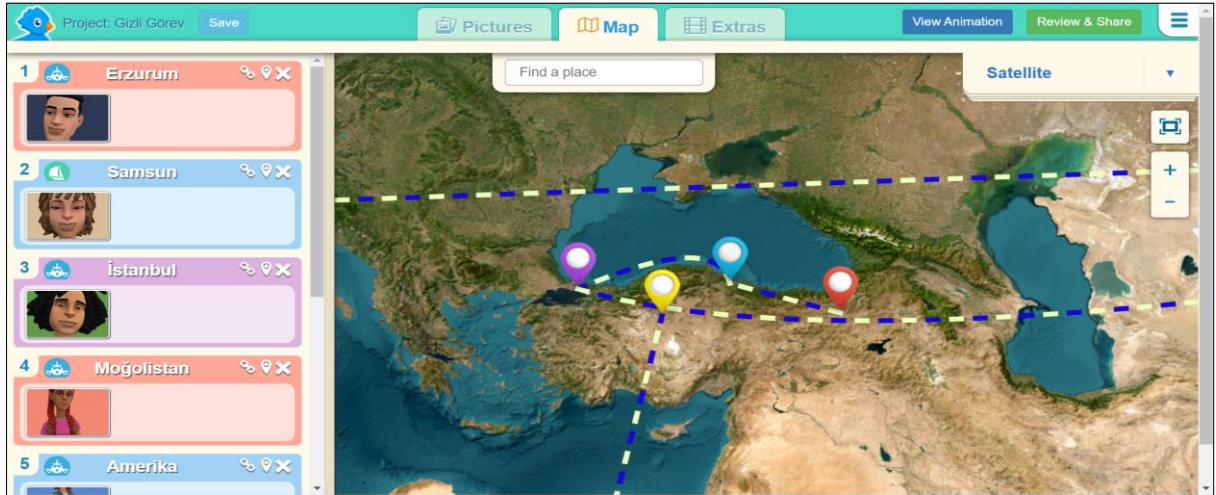
Şekil 18. Plotagon Kullanımı



Şekil 18’de görüldüğü gibi öğrencilere etkinliklerde rehberlik etmesi amacıyla hazırlanan Avatarlar ve arka planlar Plotagon uygulanmasıyla hazırlanıp sunuma eklenmiştir. Derse giriş yapıldıktan sonra Plotagon uygulaması kullanılarak yapılan bir video öğrencilere dinletilmiştir. Öğrencilere dinletilen videoda bir ajan öğrencilere bilgilendirme yapmaktadır: “Merhaba arkadaşlar, gizli bir görev için siz seçildiniz. Türkiye’de ve dünyada çeşitli yerlere bırakılmış kutulardan gelen sinyaller tespit ettik, bu kutularda ne olduğunu bilmiyoruz. Açıkçası, yardımınız olmadan meseleyi çözmemiz imkânsız. İlk olarak size yol haritasını ve rehberleri tanıtacağım. Hadi başlayalım!”

Bilgilendirmenin ardından öğrencilere Pictramaap kullanılarak hazırlanan haritada görev yerleri ve bu görev yerlerinde yardımcı olacak rehberler tanıtılmıştır. Şekil 19’da bu araştırmadaki Pictramaap tasarımı örnek gösterilmiştir:

Şekil 19. Pictramaap Kullanımı



Şekil 19’da gösterilen avatarlar, pilot uygulama sonrasında öğrencilerin tavsiyelerine göre tasarlanmıştır. Öğrenciler avatarların isim ve görünüş konusunda gerçekçi olmalarından

hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Böylece rehber avatarlar geçekçi, hikâyedeki göreve uygun ve öğrencilerin kendilerine yakın hissedecekleri şekilde tasarlanmaya çalışılmıştır. Görev yerlerinin bildirilmesinden sonra öğrenciler gruplara ayrılmıştır. Öğrencilerin gruplara ayrılmasında her oyuncu tipinin bir grup olması yerine bütün gruplarda en az bir oyuncu tipinden bulunması kuralı gözetilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri de dikkate alınarak öğrencilerin başarı seviyeleri konusunda gruplara haksızlık yapılmaması amacıyla bu yöntem belirlenmiştir. Öğrencilerin grupları, oyuncu tiplerine göre önceden hazırlanan zarflardan sırayla isim çekerek belirlenmiştir. Böylece oyuncu tipleri her gruba eşit oranda dağıtılmaya çalışılmıştır.

Öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra ilk haftanın görevine geçilmiştir. Hikâyeleştirme kapsamında verilen görevlerde “seviyeler” ve “zorlu mücadele” bileşenleri kullanılmıştır. Şekil 20’de seviye ve zorlu mücadeleye örnek gösterilmektedir:

Şekil 20. Seviye ve Zorlu Mücadeleye Örnek



Şekil 20’de gösterildiği gibi gruplar bir etkinliği başardıktan sonra ipucu elde edebilecek ve bir sonraki göreve geçebilecektir. Araştırmada sunum aracı olarak Canva kullanılmıştır. Şekil 21’de Canva’dan bir sunum örneği gösterilmiştir:

Şekil 21. Canva'dan Sunum Örneği



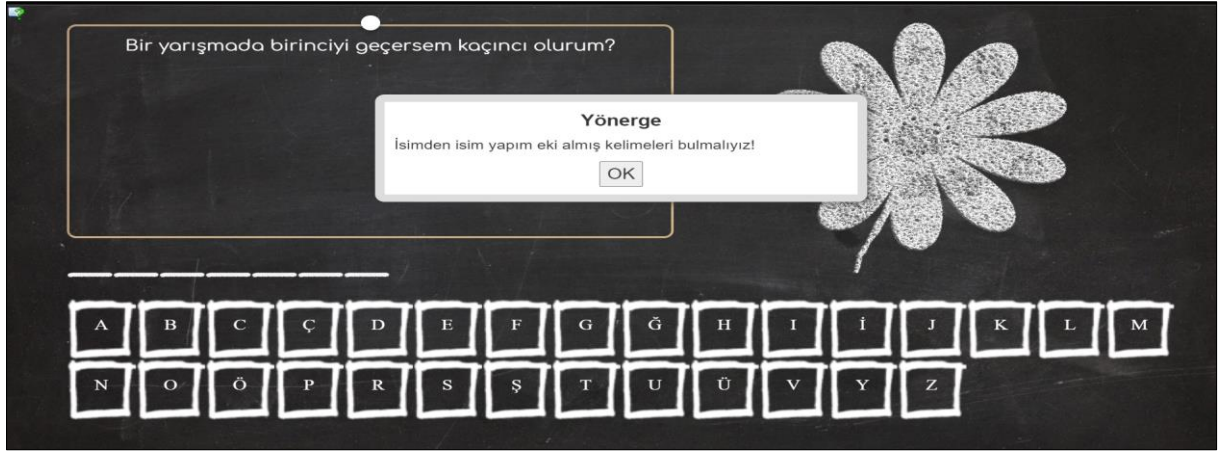
Şekil 21’de görüldüğü üzere etkinliklere yönelik talimatlar sunum aracılığıyla verilmiştir. Pilot uygulamada öğrenciler font ve punto büyüklüğü hakkında hoşnutluk bildirmiştir. Wordwall, Learningapps ve Jeopardylaps ile hazırlanan etkinliklerin linki sunuma eklenmiştir. Şekil 22’de Wordwall’ın kullanımına örnek verilmiştir:

Şekil 22. Wordwall’ın Kullanımına Örnek



Şekil 22’de Wordwall’ın bu araştırmada kullanımına bir örnek gösterilmektedir. Wordwall’in çark çevirme, anagram yapma, kart çekme gibi özelliklerinden de faydalanılmıştır. Şekil 23’te LearningApps’in bu araştırmadaki kullanımına bir örnek gösterilmiştir:

Şekil 23. LearningApps'in Kullanımına Örnek



Şekil 23'te görülen LearningApps'in kullanımına ek olarak at yarışı etkinliğinden de yararlanılmıştır. Şekil 24'te Jeopardylabs'in kullanımına örnek verilmiştir:

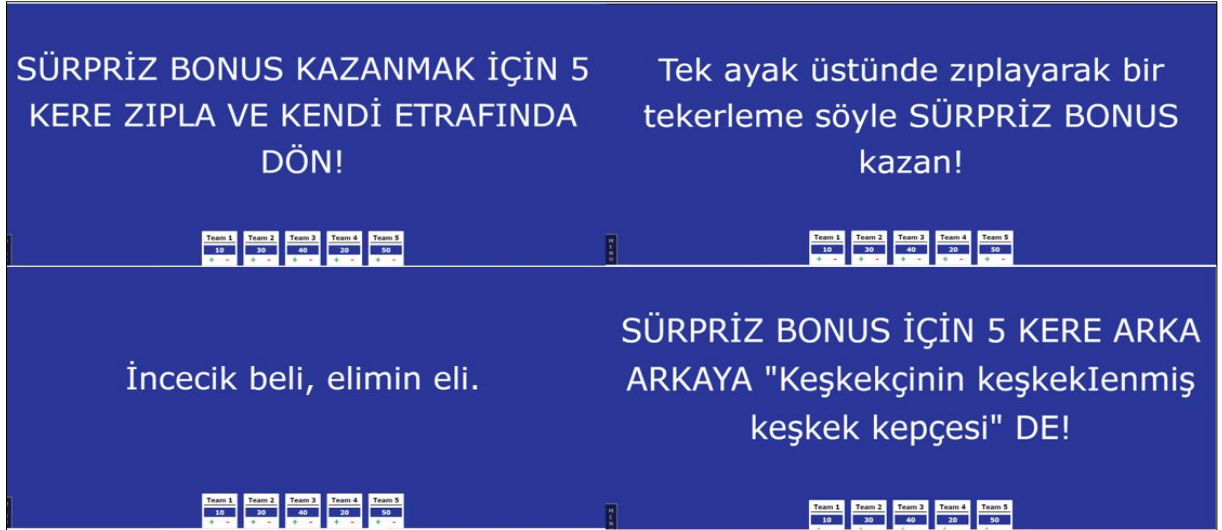
Şekil 24. Jeopardylabs'in Kullanımı

	1	2	3	4	5
10	10	10	10	10	10
20	20	20	20	20	20
30	30	30	30	30	30
40	40	40	40	40	40
50	50	50	50	50	50
MENÜ	Team 1 10 + -	Team 2 30 + -	Team 3 40 + -	Team 4 20 + -	Team 5 50 + -

Şekil 24'te görüldüğü üzere beş grupta, isim üzerine gelen görevli dil öğelerinin tamamı hakkında bir bilgi yarışması yapılmıştır. Gruplardan seçilen bir sözcü, sorunun zorluğuna göre artan puanlamalara dayanarak seçtiği kategoriyi cevaplamaktadır. Bilemezse cevap hakkı bir sonraki gruba geçmektedir. Soruların arasında şans unsuru vb. de dâhil edilerek oyun elemanları çeşitlendirilmiştir.

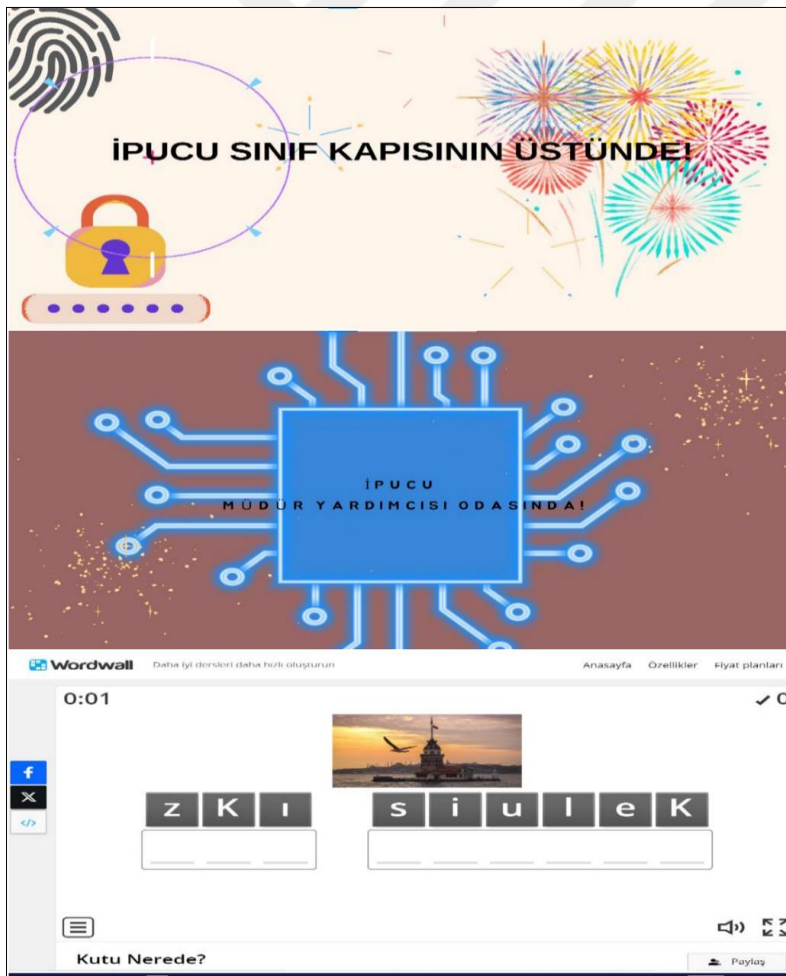
Bazı puanların altına soru yerine, zıplama, tekerleme, bilmece, ipucu yakalama gibi eğlence unsurları saklanmıştır. Şekil 25'te Jeopardylabs'ta kullanılan eğlence unsurları gösterilmiştir:

Şekil 25. Jeopardylabs'te Kullanılan Eğlence Unsurları



Şekil 25'te Jeopardylabs'taki eğlence unsurları verilmiştir. Bu örneklerin yanısıra oyunlaştırma sürecinde etkinlikler dahilinde sunum içerisine ve sınıf dışına saklanan ipuçları verilmiştir. Şekil 26'da ipucu kullanımına örnekler verilmiştir:

Şekil 26. İpucu Kullanımına Örnekler



Şekil 26'da gösterildiği gibi ipuçları etkinliklere ve uygulamalara dağıtılmıştır. Dersin süresi geri bildirim vermeye yetmiştir. Öğrencilerin hatalarına anında dönüt ve düzeltme

yapılmıştır. Öğrencilerin etkinliklerden kazandıkları puanlar hem araştırmacı hem de öğrenciler tarafından not edilmiş, sonuç tablosuna eklenmiştir. Sonuç tablosunun içeriğinde öğrencilerin ve grupların listesi ile kazandıkları puan, rütbe ve rozetler verilmiştir. Şekil 27’de deney gruplarından birinin sonuç tablosu gösterilmiştir:

Şekil 27. Sonuç Tablosuna Örnek

Öğrenci	Grup	Puan	Rozet ve Rütbe	Grup	Puan	Rozet	Rütbe
	1	90	İstihbarat Uzmanı; Ajan	İş Bitiriciler	1350	Sir Tutan; Fatih; Kavrış	İz Sürücü; Kumandan; Saygın; Ozan
	1	150	Kelime Kralı; Dedektif; İstihbarat Uzmanı; Ajan	Liderler	900	Sir Tutan; ŞifreKıran; Usta	İz Sürücü; Kumandan
	1	120	İstihbarat Uzmanı	Alfalar	750	Sir Tutan	İz Sürücü; Kumandan
	1	120	İstihbarat Uzmanı	Sınırsızlar	700	Sir Tutan	İz Sürücü; Kumandan
	1	140	İstihbarat Uzmanı	Cesurlar	500	Sir Tutan	İz Sürücü
	1	110	İstihbarat Uzmanı				
	2	135	Kelime Kralı; Dedektif; İstihbarat Uzmanı; Ajan				
	2	100	Dedektif; İstihbarat Uzmanı; Ajan				
	2	115	İstihbarat Uzmanı				
	2	90	İstihbarat Uzmanı				
	2	185	İstihbarat Uzmanı				
	2	95	İstihbarat Uzmanı				
	3	145	Kelime Kralı; Dedektif; İstihbarat Uzmanı; Ajan				
	3	100	İstihbarat Uzmanı				
	3	100	İstihbarat Uzmanı				
	3	95	İstihbarat Uzmanı				
	3	70	İstihbarat Uzmanı				
	3	140	Kelime Kralı; Dedektif; İstihbarat Uzmanı; Ajan				
	4	145	İstihbarat Uzmanı; Ajan				
	4	100	Kelime Kralı; İstihbarat Uzmanı				
	4	90	Kelime Kralı; İstihbarat Uzmanı				
	4	90	İstihbarat Uzmanı				
	4	70	İstihbarat Uzmanı				
	4	90	İstihbarat Uzmanı				
	5	110	Kelime Kralı; İstihbarat Uzmanı				
	5	90	İstihbarat Uzmanı				
	5	190	İstihbarat Uzmanı				
	5	70	İstihbarat Uzmanı				
	5	125	Kelime Kralı; İstihbarat Uzmanı; Dedektif; Ajan				
	5	90	İstihbarat Uzmanı				

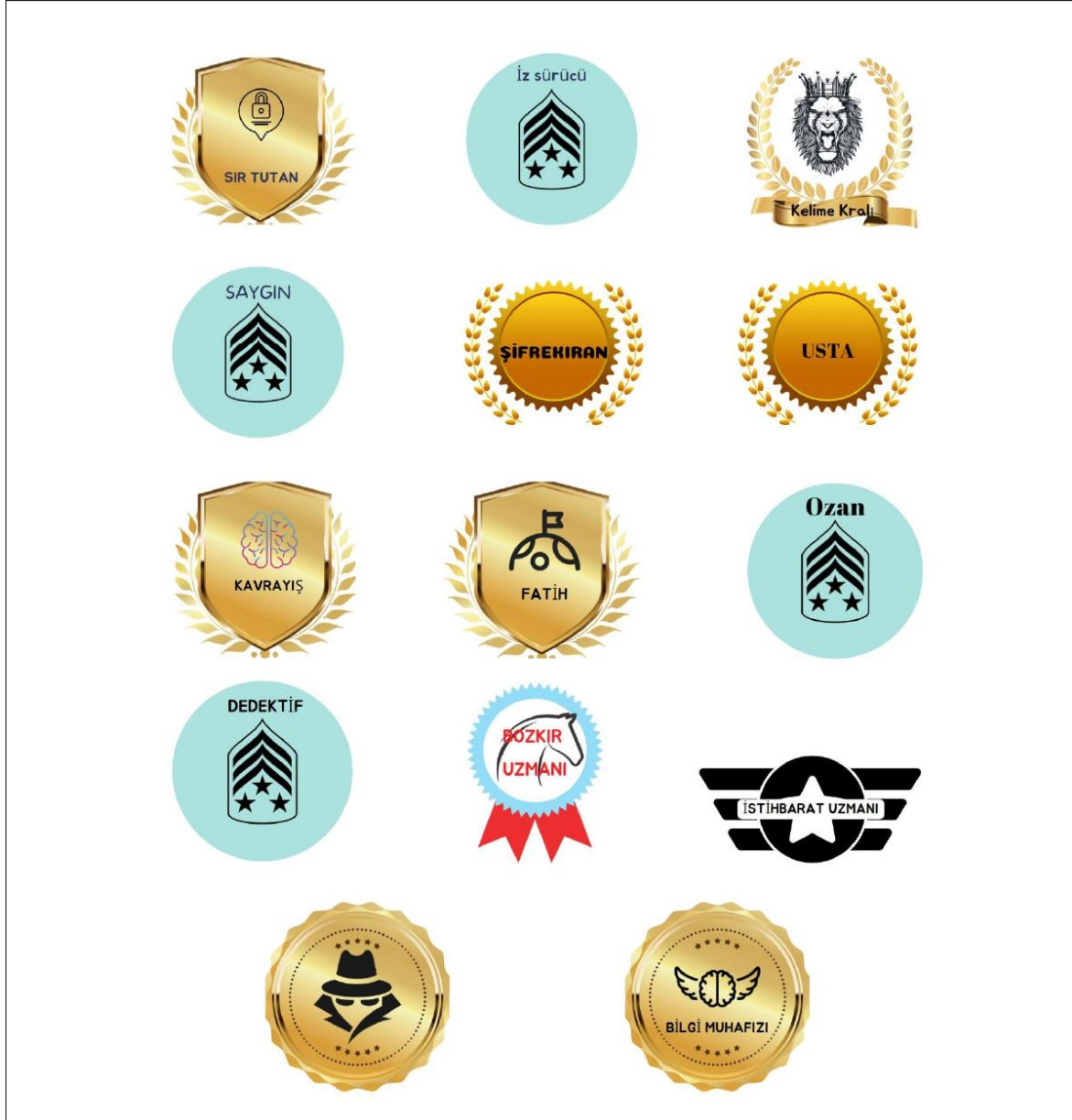
Şekil 27’de gösterilen sonuç tablosundan yola çıkarak en fazla puan alan ilk üç öğrenci ve birinci olan grubun adı, lider tahtasına eklenmiş ve sınıf panosunda sergilenmiştir. Lider tahtası Canva’da hazır şablon üzerinde değişiklik yapılarak hazırlanmıştır. Şekil 28’de deney gruplarından birinin lider tahtasından örnek gösterilmiştir:

Şekil 28. Lider Tahtasından Örnek

LİDER TAHTASI				
NO	TAKIM	ROZET	RÜTBE	PUAN
1	İş Bitiriciler	3	4	1350
2	Liderler	3	2	900
3	Alfalar	1	2	750
NO	ÖĞRENCİ	ROZET	RÜTBE	PUAN
1	Z***** U****	2	2	150
2	D**** T*****	2	2	130
3	F**** U***	2	2	125

Şekil 28’de lider tahtasında gösterildiği üzere öğrencilere etkinlikler sonunda grupça ve bireysel olarak puan, rozet ve rütbe verilmiştir. Rozet ve rütbeler yapılan etkinliğin bağlamına göre hazırlanmıştır. Şekil 29’da Canva aracılığıyla tasarlanan rozet ve rütbeler gösterilmiştir:

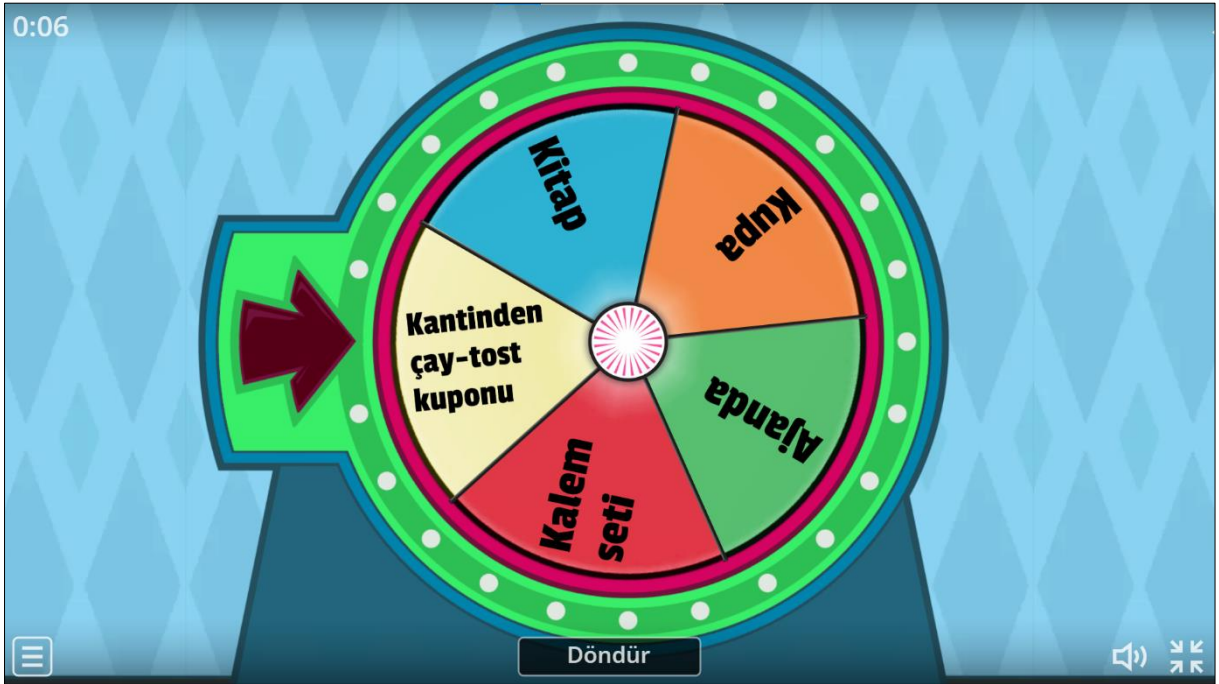
Şekil 29. Rozet ve Rütbeler



Şekil 29’da görülen rozet ve rütbeler, deney gruplarında baskın olan oyuncu tipleri dikkate alınarak “Başarı Odaklı Tip, Özgür Ruhlu Tip, Sosyal Olmayı Seven Tip ve Oyuncu Tip”in ilgi duyduğu (Marczewski, 2015; Tondello vd., 2016; Werbach&Hunter, 2012) oyun elementleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Etkinliklerde verilen rozet ve rütbe sayısı etkinliğin zorluk seviyesine göre belirlenmiş, çıkartma olarak öğrencilere verilmiştir. Rozet ve rütbeler çark çevirme, ipucuna ulaşma gibi ek görevlerde gönüllü öğrenciler arasından en çok rozet veya rütbeye sahip öğrencilerin öncelikli olmasını sağlamak amacıyla da kullanılmıştır.

Birinci olan öğrenci ve gruba, ödül çarkı yapılarak ödülün şans unsuru ile seçilmesi sağlanmıştır. Şekil 30’da ödül çarkına örnek gösterilmiştir:

Şekil 30. Ödül Çarkı



Şekil 30’da gösterilen ödül çarkındaki hediyeler, öğrencilerin isteklerinden makul olanların tercih edilmesiyle seçilmiştir.

Kaynakların geliştirilmesinden sonra pilot uygulama yapılmıştır. İki ders saati süren uygulama sonucunda bazı değişikliklere gidilmiştir. Şekil 31’de pilot uygulama sonrası yapılan değişiklikler gösterilmiştir:

Şekil 31. Pilot Uygulama Sonrası Yapılan Değişiklikler



Şekil 31’de gösterildiği gibi pilot uygulama sonucunda etkinliklerin tahmin edilen süreden erken bittiği gözlenmiştir. Bu soruna çözüm olarak etkinliklerin kapsamı artırılmıştır. Öğrencilerin etkinliklerde verilen bireysel puanları az bulduklarını bildirmeleri sebebiyle puanlar artırılmıştır. Öğrenciler, görevlerinde rehber olarak bulunan avatarların görünüş, isim

ve kıyafet konusunda gerçekçi, göreve uygun olmalarından ve kendilerine benzemesinden hoşlandıklarını bildirmişlerdir. Rehber avatarlara isim verme ve görünüş tasarlama konusunda öğrencilerin görüşleri dikkate alınmıştır. Pilot uygulamada görülen başka bir sorun da ders sürecinde ödül takibinin zor yapılmasıdır. Bu soruna tedbir olarak araştırmacının yanısıra, her gruptan bir öğrenci kendi grubunun ve grup üyesinin ödülleri not almak için görevlendirilmiştir.

Uygulama Aşaması

Geliştirme aşamasında tamamlanan pilot uygulama sonrasında uygulama aşamasına geçilmiştir. Uygulama aşamasında “Öğrenme ortamını hazırlama ve öğrencilerin ilgisini çekme” amaçlarına yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Branch, 2009, s. 133). Uygulama, birinci 30, ikinci 28 öğrenci olmak üzere iki deney grubuyla yapılmıştır. Sınıfların rehber öğretmenleri uygulama aşamasında gözlemci olarak bulunmuş; araştırmanın uygulaması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırma, birer hafta ön test ve son test ile altı haftalık oyunlaştırma uygulamalarıyla birlikte toplamda sekiz hafta sürmüştür. Oyunlaştırma uygulamaları birinci deney grubuyla çarşamba, ikinci deney grubuyla ise perşembe günü; her grupta iki ders saati olacak şekilde yapılmıştır. Tablo 14’te araştırmanın uygulama takvimi gösterilmiştir:

Tablo 14. Uygulama Takvimi

İşlem	Zaman	İçerik
Ön Testler (1. deney ve kontrol gruplarına)	1. hafta-2 ders saati	“İsim Üzerine Gelen Görevli Dil Öğeleri Başarı Testi” ve “Türkçe Dersi Katılım Ölçeği”
1. Uygulama	2. hafta- 2 ders saati	T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar. <i>Nitel verilerin Toplanması (Öğrenciler için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu- Araştırmacı Günlüğü-Gözlem Formu)</i>
2. Uygulama	3. hafta- 2 ders saati	T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur. <i>Nitel verilerin Toplanması (Öğrenciler için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu- Araştırmacı Günlüğü-Gözlem Formu)</i>
3. Uygulama	4. hafta- 2 ders saati	T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar. <i>Nitel verilerin Toplanması (Öğrenciler için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu- Araştırmacı Günlüğü-Gözlem Formu)</i>
4. Uygulama	5. hafta- 2 ders saati	T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur. <i>Nitel verilerin Toplanması (Öğrenciler için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu- Araştırmacı Günlüğü-Gözlem Formu)</i>
5. Uygulama	6. hafta- 2 ders saati	İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar. <i>Nitel verilerin Toplanması (Öğrenciler için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu- Araştırmacı Günlüğü-Gözlem Formu)</i>
6. Uygulama	7. hafta- 2 ders saati	T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar. T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur. T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar. T.6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar. <i>Nitel verilerin Toplanması (Öğrenciler için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu- Araştırmacı Günlüğü-Gözlem Formu)</i>
Son Testler (1. deney ve kontrol grupları ile 2. deney ve kontrol gruplarına)	8. hafta- 2 ders saati	“İsim Üzerine Gelen Görevli Dil Öğeleri Başarı Testi” ve “Türkçe Dersi Katılım Ölçeği”

Tablo 14’te gösterildiği üzere araştırmanın birinci haftasında 1. deney ve kontrol grubuna ön testler uygulanmıştır. Ön test uygulaması ardından sonraki haftalarda iki deney grubuna oyunlaştırılmış ders planları uygulanmıştır. Her hafta, iki saat Türkçe dersinde yapılan oyunlaştırma çalışmaları sonrasında öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu verileri toplanmış; araştırmacı tarafından da araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Öğrenci gözlem formu, sınıf rehber öğretmeni tarafından doldurulmuş, bu sayede öğrencilerin davranışlarının ve araştırmacının gözünden kaçabilecek durumların kaydedilmesi sağlanmıştır.

Uygulama sürecinde öğrenciler grup üyeleriyle birlikte oturmuşlardır. Gerekli talimatlar, süreç başında sözlü olarak verilmiştir. Etkinliklerle ilgili talimatlar sunum aracılığıyla hem sözlü hem yazılı olarak verilmiştir. Devamsızlık yapan öğrencinin arkadaşlarından destek alması ve ödevlerin öğrenciye grup arkadaşları tarafından iletilmesi istenmiştir, böylece grup içi iş birliğine katkı sağlanmak istenmiştir. Her dersin başında geçmiş konuyla ilgili hatırlatmalar yapılmıştır. Devamsızlık yapan öğrencilere puan, rozet ve rütbe (ödülleri) konusunda telafi yapılmamış böylece derse devamlılığın artması hedeflenmiştir. Uygulama esnasında ödüller sonuç tablosuna kaydedilmiş; ilk üçteki öğrenci ve grup, lider tahtasına yazılarak sonraki ders bu liste sınıf panosuna asılmıştır.

Oyunlaştırma uygulamaları süresince, uygulama haftası toplanan nitel verilere dayalı olarak araştırmanın materyalleri, sonraki hafta için yeniden düzenlenmiştir. Kontrol gruplarında Türkçe dersi olağan seyrinde gerçekleştirilmiş; oyunlaştırma elementlerine yer verilmemiştir. 6 haftalık uygulama sonrasında bütün deney ve kontrol gruplarına son testler yapılmıştır.

Değerlendirme Aşaması

Bu aşamada “Uygulama öncesinde ve sonrasında eğitim ürünlerinin ve süreçlerinin kalitesini değerlendirmek” ve bunun sonucunda bir değerlendirme planı oluşturmak amacıyla Branch tarafından “Değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi”, “Değerlendirme araçlarının seçilmesi” ve “Değerlendirmelerin yürütülmesi” basamaklarına uygun planlama yapılması önerilmiştir (2009, ss. 151-152). Değerlendirme aşaması, bütün araştırma sürecinde kendini göstermektedir. “Uygulama öncesi, sırası ve sonrası” aşamalarda hangi kriterlerin neden, kim tarafından, ne zaman, nerede ve nasıl değerlendirileceğinin netleşmesine yardımcı olmaktadır. İsim üzerine gelen görevli dil öğelerinin oyunlaştırma yöntemi ile öğretilmesi amacına uygun olarak bu araştırmanın geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlanması için gerekli tedbirler alınmaya çalışılmıştır.

Uygulama öncesinde, araştırmacının hazırladığı veri toplama araçları, istatistik olarak doğrulanmış; geçerlik ve güvenirliği, alan uzmanları tarafından uzman değerlendirme formu ile kontrol edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan öğretim materyalleri de uzmanlar tarafından uzman değerlendirme formu ile kontrol edilmiştir. Türkçe Dersine Katılım Ölçeği ve İsim Üzerine Gelen Görevli Dil Öğeleri Başarı Testi ile yapılan ön test uygulamalarının sonuçları da alan uzmanları tarafından değerlendirilmiştir.

Uygulama sırasında; öğrencilerin derse katılım durumları, araştırmacı günlüğü kullanılarak takip edilmiştir. Bununla birlikte öğrenci davranışları ve dikkat çeken durumlar, sınıf rehber öğretmeni tarafından sınıf gözlem formu ile kaydedilmiştir. Sınıf gözlem formu öğrencilerin davranışlarını takip edip önlem almak amacıyla yardımcı bir veri toplama aracı olarak kullanılmış olup bulgular bölümüne dahil edilmemiştir. Öğrencilerin başarıları, web 2.0 araçları ile tasarlanan etkinlikler sırasında etkinliğin amacına uygunluğa göre ölçülmüştür. Öğrenciler hem bireysel hem de grup olarak değerlendirilmiş; uygulamanın sonunda sınıf değerlendirmesi yapılmıştır. 6 haftalık uygulama süresince, her hafta bireysel ve grupça yapılması gereken ödevlerin takibi ile değerlendirilmesi, araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmacı günlüğü, sınıf gözlem formu ve öğrenciler için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan verilerle süreç içinde değerlendirme yapılmıştır.

Uygulama sonrasında, Türkçe Dersine Katılım Ölçeği ve İsim Üzerine Gelen Görevli Dil Öğeleri Başarı Testi son testleri ile araştırmanın nitel veri toplama araçları olan Araştırmacı Günlüğü ve Öğrenciler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'nun analiz yöntemleri, bulguları ve sonuçları uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir.

Tablo 15'te bu araştırmanın ADDIE modeline göre araştırma süreci özetlenmiştir:

Tablo 15. ADDIE Modeline Göre Araştırma Süreci

Analiz	1. D6 Modeli'nin "İş hedeflerini tanımlayın. (DEFINE business objectives.); Hedef davranışları tanımlayın. (DELINEATE target behaviors.); Oyuncularınızı tanımlayın. (DESCRIBE your players.)" adımları 2. Yapılan alan yazını taraması sonucunda dil bilgisi öğretiminde oyunlaştırma yapma ve Türkçe dersine katılımı artırma amacının belirlenmesi 3. Konu olarak isim üzerine gelen görevli dil öğelerinin seçilmesi 4. Araştırma yönteminin belirlenmesi 5. Merkezî sınav döneminde olmayıp, araştırma konusunu kapsayan müfredatı öğrenecek olan altıncı sınıfların hedef kitle olarak belirlenmesi 6. Deney gruplarının oyuncu tiplerinin belirlenmesi 7. Uygun oyunlaştırma ortamının seçilmesi 8. Uzman kontrolü ve düzenleme
Tasarım	9. D6 Modeli'nin "Etkinlik döngüleri tasarlayın. (DEVISE activity cycles.) ve Eğlenceyi unutmayın! (DON'T forget the fun!)" adımları 10. Çalışma grubunun derse katılımını ve başarısını tespit edecek ölçme araçlarının tasarımı 11. Web 2.0 araçlarının seçilmesi 12. Ders planlarının taslaklarının hazırlanması 13. Uzman kontrolü ve düzenleme
Geliştirme	14. D6 Modeli'nin "Eğlenceyi unutmayın! (DON'T forget the fun!), Uygun araçları uygulayın. (DEPLOY the appropriate tools.)" adımları 15. Oyunlaştırma araçlarının seçilmesi 16. Seçilen Web 2.0 araçlarının uyarlanması 17. Ders planlarının hazırlanması 18. Uzman kontrolü doğrultusunda düzenlenmesi 19. Pilot uygulama sonrası düzenleme
Uygulama	20. Erzurum'da bir devlet okulunda ön test ve son test uygulamalarıyla birlikte 8 hafta sürmesi 21. "Solomon Dörtlü Gruplar Deseni" kapsamında; "Türkçe Dersine Katılım Ölçeği" ve "İsim Üzerine Gelen Görevli Dil Öğeleri Başarı Testi" 1. deney ve 1. kontrol grubu öğrencilerine ön test olarak uygulanması 22. Oyunlaştırılmış ders planlarının 1. ve 2. deney gruplarına, haftada 2 saat olmak üzere 6 hafta uygulanması 23. Uygulama sürecinde "Öğrencilere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ve "Araştırmacı Günlüğü"nden verilerin toplanması 24. Grupların tamamına (1. deney, 1. kontrol; 2. deney, 2. kontrol grupları) son test olarak Türkçe Dersine Katılım Ölçeği" ve "İsim Üzerine Gelen Görevli Dil Öğeleri Başarı Testi"nin uygulanması
Değerlendirme	25. Uygulama öncesi veri toplama araçlarının ve öğretim materyallerinin değerlendirilmesi 26. Oyunlaştırma etkinlikleri kapsamında sürece dayalı başarı değerlendirme 27. "Öğrencilere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ve "Sınıf Gözlem Formu" verilerine dayalı süreç değerlendirme 28. "Türkçe Dersine Katılım Ölçeği" ve "İsim Üzerine Gelen Görevli Dil Öğeleri Başarı Testi"nin son test uygulaması 29. Analiz yöntemlerinin değerlendirilmesi 30. Gruplar arası farkın ve ön test etkisinin değerlendirilmesi

Tablo 15'te gösterildiği üzere araştırmanın planlanması ADDIE modeline göre yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizi sürecinde nicel veriler SPSS 25.0, nitel veriler ise MAXQDA programıyla incelenmiş ve yorumlanmıştır. Verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması alan uzmanları tarafından kontrol edilmiştir.

Araştırmanın nicel verilerinin analiz yöntemlerine karar vermek için normallik değerleri incelenmiştir. Tablo 16’da deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı ön ve son testinin normallik değerleri gösterilmektedir:

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Başarı Ön ve Son Testinin Normallik Değerleri

Test	Gruplar	Shapiro-Wilk	Skewness	Kurtosis
Başarı Ön Testi	1. Deney	.629	-.108	-.502
	1. Kontrol	.083	-.292	-.827
Başarı Son Testi	1. Deney	.046	-.267	-.309
	1. Kontrol	.579	-.054	-.517
	2. Deney	.008	.066	-1.577
	2. Kontrol	.056	-.649	-.021

Tablo 16’da gösterildiği gibi sonuçların normallik değerlerine bakıldığında değerlerin ,05’ten büyük (Shapiro & Wilk, 1965), Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) değerleri göz önüne alındığında değerlerin -2 ile +2 arasında olmasına bağlı olarak (George & Mallery, 2010; Seçer, 2015) verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu durum 1. deney grubunda yer alan bireyler ile 1. kontrol grubunda yer alan bireylerin uygulamalar öncesinde benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte son test sonuçlarının da normallik gösterdiği tespit edilmiştir. Tablo 17’de 1. deney ve kontrol gruplarına uygulanan Türkçe Dersi Katılım Ölçeği’nin ön testlerinin normallik değerleri gösterilmektedir:

Tablo 17. 1. Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Türkçe Dersi Katılım Ölçeği’nin Ön Testlerinin Normallik Değerleri

Türkçe Dersi Katılım Ölçeği Ön Test	Boyutlar	Gruplar	Shapiro-Wilk	Skewness	Kurtosis
	Duyuşsal	1. Deney	.053	-.321	-.812
		1. Kontrol	.325	-.242	-.484
	Davranışsal	1. Deney	.089	-.702	.124
		1. Kontrol	.205	-.332	.162
	Bilişsel	1. Deney	.079	-.676	.374
		1. Kontrol	.040	-.581	-.614
	Toplam	1. Deney	.220	-.738	.584
		1. Kontrol	.549	-.247	-.387

Tablo 17’e göre verilerin normallik varsayımlarını sağladığı görülmektedir. Tablo 18’de 1. deney ve 1. kontrol ile 2. deney ve 2. kontrol gruplarına uygulanan Türkçe Dersi Katılım Ölçeği’nin son testlerinin normallik değerleri gösterilmiştir:

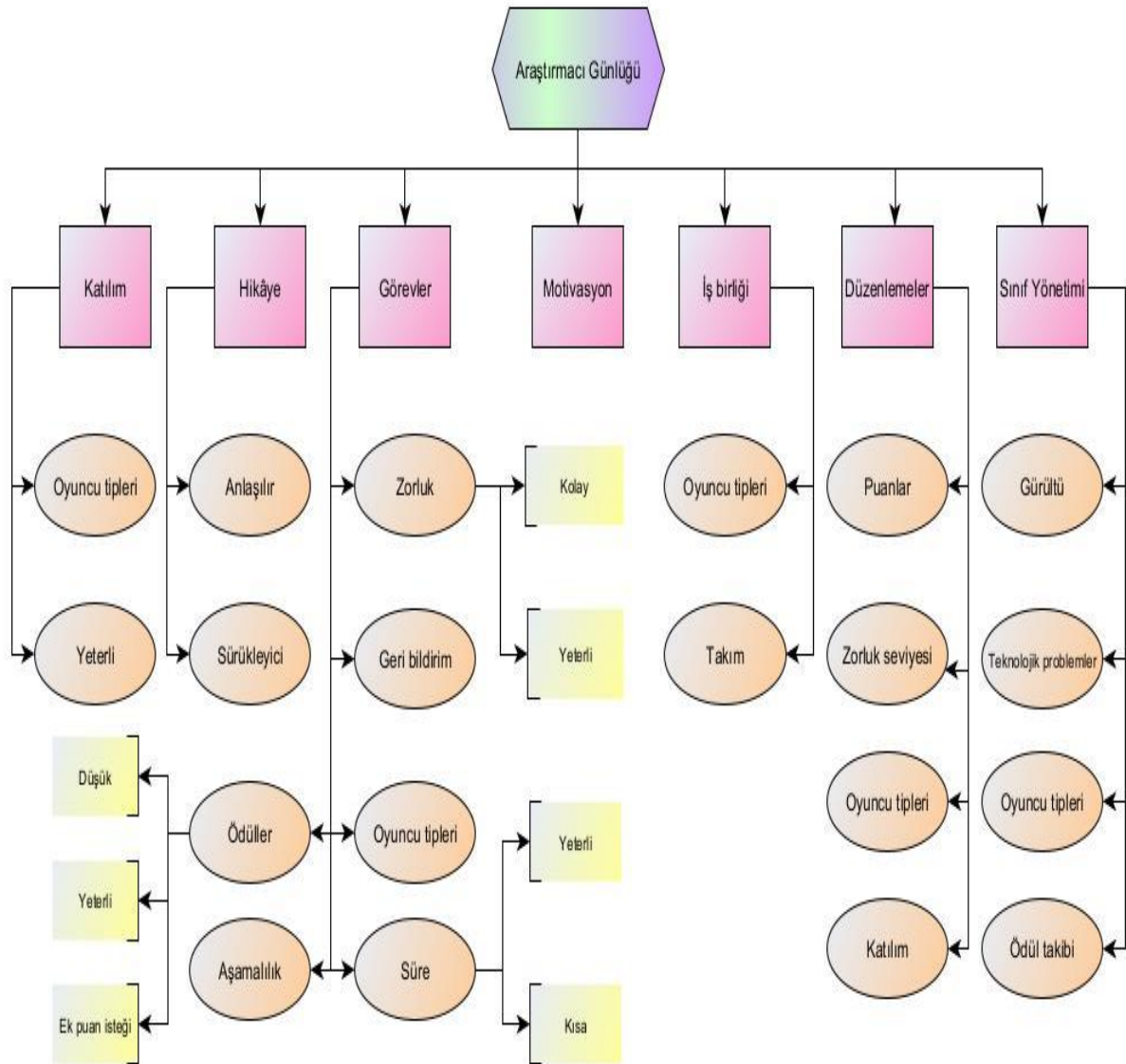
Tablo 18. 1. Deney ve 1. Kontrol ile 2. Deney ve 2. Kontrol Gruplarına Uygulanan Türkçe Dersi Katılım Ölçeği'nin Son Testlerinin Normallik Değerleri

Türkçe Dersi Katılım Ölçeği Son Test	Duyuşsal	1. Deney	.002	-.584	-.695
		1. Kontrol	.078	-.244	-.868
		2. Deney	.000	-1.096	-.019
		2. Kontrol	.146	-.493	-.733
	Davranışsal	1. Deney	.013	-.902	1.062
		1. Kontrol	.733	-.155	-.088
		2. Deney	.002	-.749	-.601
		2. Kontrol	.683	-.073	-.589
	Bilişsel	1. Deney	.016	.165	-.813
		1. Kontrol	.572	.098	-.858
		2. Deney	.000	-.839	-.742
		2. Kontrol	.069	-.031	-1.267
	Toplam	1. Deney	.269	-.527	.149
		1. Kontrol	.366	.275	-.942
		2. Deney	.000	-1.061	-.092
		2. Kontrol	.472	.008	-.902

Tablo 18’de Basıklık (Kurtosis), Çarpıklık (Skewness) ve Shapiro-Wilk değerleri göz önüne alındığında birbirini telafi eden değerlerin olduğu görülmektedir. Verilerin normallik varsayımlarını sağladığı tespit edilmiştir. Oyuncu tiplerine göre oyunlaştırılmış ders planı uygulamasının etkisinin analiz edilmesi için Bağımsız ve Bağımlı Örneklem T Testi kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farkı anlayabilmek amacıyla Anova analizi yapılmış, varyansların eşit dağılması sebebiyle post hoc testlerinden Tukey analizi seçilmiştir. Başarı testi ve katılım ölçeği sonuçları arasındaki farklılıkların etki düzeyi (Cohen, 1988) belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesinde verilerin sistematik bir şekilde tanımlanmasına yarayan “İçerik Analizi” (Altunışık vd., 2017, s. 322) kullanılmıştır. Veriler temalara, kodlara ayrılmış, düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın kodlama işlemleri MAXQDA programı yardımıyla yapılmış elde edilen kodlar iki alan uzmanınca kontrol edildikten sonra analiz edilmiştir. Şekil 32’de araştırmacı günlüğünden elde edilen verilerin kod sistemi gösterilmektedir:

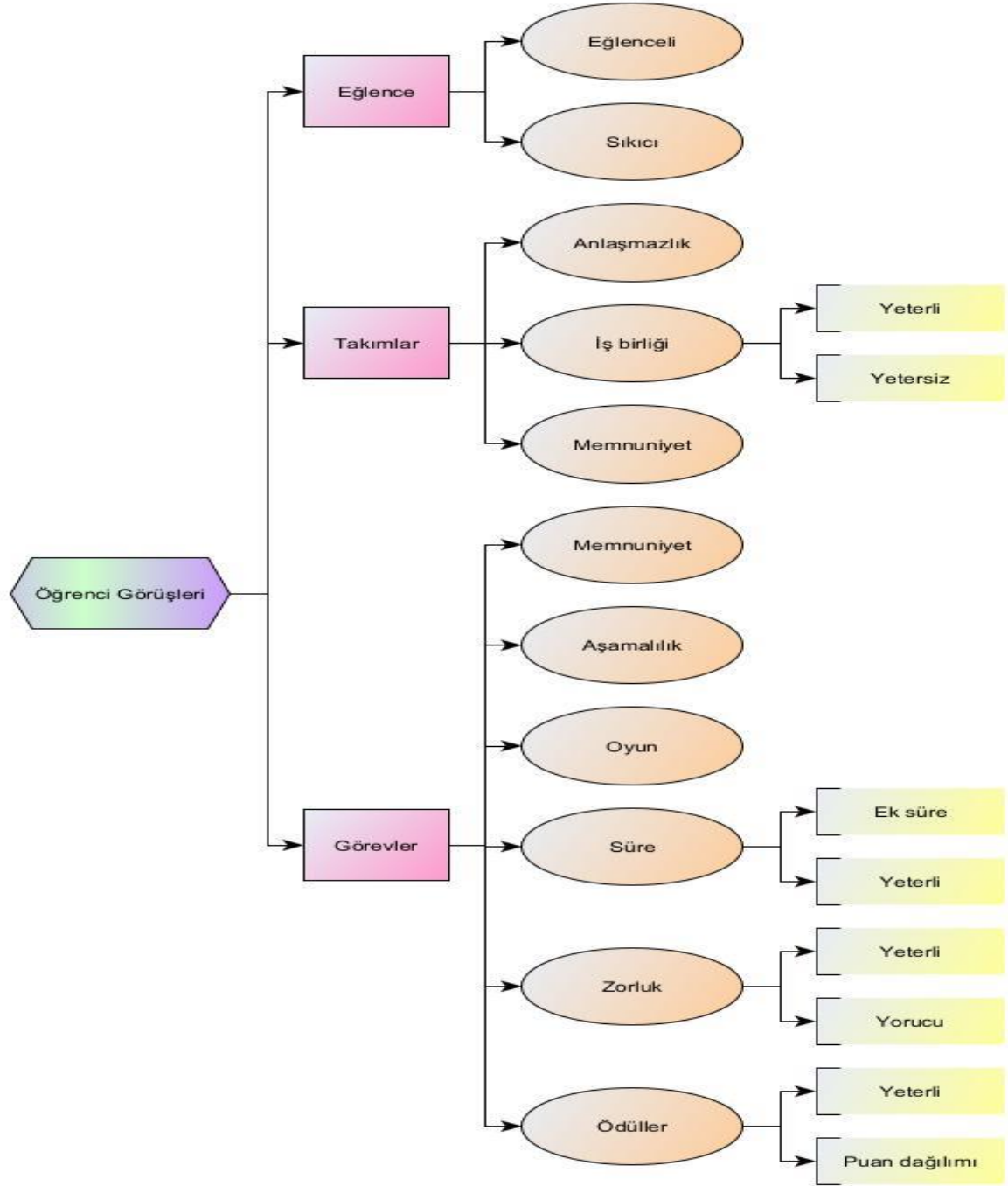
Şekil 32. Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Verilerin Kod Sistemi



Şekil 32’de görüldüğü üzere araştırmacı günlüğündeki veriler “motivasyon, katılım, hikâye, görevler, iş birliği, sınıf yönetimi ve düzenlemeler” temalarında kodlara ve alt kodlara ayrılmıştır. Araştırmacı günlüğü verileri doğrudan alıntılarla gösterilirken sınıf ve hafta belirtilerek “(D1, 1)” şeklinde gösterilmiştir.

Şekil 33’te yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen öğrenci görüşlerinin kod sistemi gösterilmektedir:

Şekil 33. Öğrenci Görüşlerinin Kod Sistemi



Şekil 33’te gösterildiği gibi öğrenci görüşleri “görevler, eğlence, katılım ve takımlar” temalarında kodlarına ayrılmıştır. Öğrencilerin görüşleri doğrudan alıntılarla raporlanmış, sınıfı, öğrenci numarası ve kaçınıcı hafta olduğu “(D1[1. deney grubu], 1 [1. öğrenci], 1[1. hafta]).” şeklinde gösterilmiştir. Araştırmacı günlüğündeki bütün veriler kullanılmış, öğrenci görüşme formlarından ise tekrar eden görüşler nedeniyle 1. deney grubundan 10, 2. deney grubundan 10 olmak üzere toplam 20 form üzerinden kodlama yapılmıştır.

Araştırmacı Rolü

Araştırmada oyunlaştırma etkinlikleri araştırmacı tarafından hazırlanmış ve sınıf öğretmeni gözetiminde araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Deneysel çalışmalarda geçerlik ve güvenirlik, araştırmanın kalitesini artıran unsurlardır. Geçerlik, deneysel müdahale dışındaki unsurların araştırmanın sonuçlarını etkilememesidir. İç geçerliğin sağlanması için değişimlerin yani deneysel müdahaleyle ortaya çıkan sonuçların, bağımsız değişken dışındaki bir faktörden etkilenmediğinin garanti edilmiş olması gerekir. İç geçerliği etkileyen faktörlere örnek olarak “Zaman, olgunlaşma, regresyon, müdahalenin yayılması, telafi edici eşitleme, telafi edici rekabet, küskün demoralizasyon, ön test etkisi, katılımcı özellikleri, katılımcı etkileşimi, katılımcı kaybı” gösterilebilir. Dış geçerlik, müdahalenin yani deneysel çalışmanın bağlam, katılımcı, zaman gibi bileşenlerinin dışına çıkabilmesi, genellenebilmesiyle ilgilidir (Creswell, 2011; Christensen vd., 2014; Fraenkel vd., 2012; Gay vd., 2012; McMillan & Schumacher, 2014). Deneysel çalışmalar, bu unsurların etkisini olabildiğince aza indirmek için uğraşmaktadır. Tablo 19’da bu araştırmada dış geçerliği sağlamak amacıyla alınan önlemler gösterilmiştir:

Tablo 19. Dış Geçerliği Sağlamak Amacıyla Alınan Önlemler

	Tehdit	Önlem
Dış Geçerlik Tehditleri	<i>Örnekleme ve müdahale etkileşimi:</i> Bu tehdit, deneydeki diğer ırksal, sosyal, coğrafi, yaş, cinsiyet veya kişilik gruplarının ötesinde genelleme yapamamayı içerir.	Uygulama MEB eğitim öğretim programına ve katılımcıların yaş seviyesine uygun hazırlanmıştır. Deney ve kontrol grupları yansız atanmıştır.
	<i>Bağlam ve müdahale etkileşimi:</i> Bu tehdit, deneyin gerçekleştiği ortamdan başka bir ortama genelleme yapılamamasından kaynaklanır.	Uygulamada kullanılan oyunlaştırma araçları ulaşılabilir ve ders planları genel sınıf ortamına uygun şekilde tasarlanmıştır.
	<i>Zaman ve müdahale etkileşimi:</i> Bu tehdit araştırmacı bulguları geçmiş ve gelecekteki durumlara genelleştirmeye çalıştığında gelişir.	Bulgular da dâhil olmak üzere araştırmanın her aşaması ayrıntılı, okuyanların anlamlandırabileceği şekilde anlatılmış, veriler analiz edilip raporlanmıştır.

Tablo 19’da görüldüğü üzere araştırmanın genellenebilirliği için örneklem, bağlam ve zaman ile deneysel müdahale etkileşimleri konularında önlemler alınmıştır. Tablo 20’de bu araştırmada iç geçerliği sağlamak amacıyla alınan önlemler gösterilmiştir:

Tablo 20. İç Geçerliği Sağlamak Amacıyla Alınan Önlemler

İç Geçerlik Tehditleri	Tehdit	Önlem
	<i>Geçmiş:</i> Deneyin başlangıcı ile bitişi arasında geçen zamanda ön test ve son test arasında sonucu etkileyen olaylar meydana gelebilir.	Uygulama süresince (8 hafta) müdahaleyi etkileyecek bir olay gerçekleşmemiştir.
	<i>Olgunlaşma:</i> Bireyler deney sırasında gelişir veya değişir (yani daha yaşlı, daha akıllı, daha güçlü ve daha deneyimli hâle gelir) ve bu değişiklikler ön test ve son test arasındaki puanlarını etkileyebilir.	Ön test ve son test arasında 8 hafta vardır. Bu süre literatürün geneline bakılarak tayin edilmiştir. Öğrencilerin gelişimi yarı yapılandırılmış görüşme formu ve lider tablosu ile takip edilmiştir.
	<i>Regresyon:</i> Araştırmacılar, uç puanları göz önüne almadan örnekleme seçtiklerinde, öğrenciler müdahaleden bağımsız olarak son testte ön testten, doğal olarak, daha iyi (veya daha kötü) yapacaklardır.	Diğer öğrencilerden çok yüksek ve düşük başarı seviyesinde olduğu düşünülen öğrenciler analize dâhil edilmemiştir.
	<i>Örneklem ile ilgili durumlar:</i> Deney grubu için deneye/uygulamaya daha açık veya daha aşına olan bireylerin seçilmesi, zaman ve test ile ilgili faktörlerle etkileşime girilmesi, denek kaybı.	Araştırmaya katılan 4 sınıfın da not ortalaması 70-71 puan arasındadır.
	<i>Müdahalenin yayılması ve telafi edici rekabet:</i> Deney ve kontrol grupları birbirleriyle iletişim kurduğunda, kontrol grubu deney grubundan deneysel uygulama hakkında bilgi edinebilir. Kontrol grubundaki öğrenciler öğrendiklerinde daha fazla çaba gösterme eğilimine girebilirler.	Gruplar birbirinden ayrı tutularak, deney ve kontrol grubu olduklarına dair bilgi verilmemiştir.
	<i>Telafi edici eşitleme ve Küskün demoralizasyon:</i> Yalnızca deney grubuyla bir uygulama yapıldığında, çalışmanın geçerliliğini tehdit edebilecek bir eşitsizlik vardır ve kontrol grubu kendini dışlanmış hissedebilir.	Oyunlaştırılmış ders planları isteyen Türkçe öğretmenleri ile paylaşılmıştır.
	<i>Ön-test etkisi:</i> Katılımcıların sonuç ölçütlerine aşına olmaları ve sonraki testler için yanıtları hatırlamaları olası bir tehdittir.	Ön test etkisini gidermek amacıyla Solomon dörtlü gruplar deseni kullanılmış, 2. deney ve kontrol gruplarına ön test uygulanmamıştır.
	<i>Veri toplama aracının etkisi:</i> Veri toplama aracının puanlama prosedürlerinin ve ölçütlerinin gözlemci, araştırmacı vb. tarafından süreçte değiştirilmesidir.	Araştırmanın verileri, geçerliği ve güvenilirliği test edilip yüksek olduğu kanıtlanan veri toplama araçlarıyla toplanmıştır.

Tablo 20’de görüldüğü üzere araştırmada deneysel uygulama dışındaki faktörlerin azaltılması adına önlemler alınmıştır. Tablo 19 ve 20’de araştırmanın geçerliğinin sağlanması için alınan önlemler gösterilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği ise araştırmanın herkes için açık ve net olması, sonuçların kişiden kişiye göre değişmemesidir. Güvenirliği sağlamak için veri toplama araçları açık ve net şekilde tasarlanmalı, muğlak ve anlaşılmaz olmamalıdır.

Katılımcılar iyi tanımlanmış olmalı, onlara süreç hakkında detaylı bilgi verilmelidir (Creswell, 2011). Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla veri toplama araçları tasarlanırken gereken önlemler alınmıştır. Veriler katılımcılardan ortamında, yüz yüze toplanarak gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırmacının rolü de dâhil olmak üzere araştırma, tüm süreciyle detaylı olarak raporlanmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda iç geçerliğin sağlanması için araştırmaya yeterli zaman ayrılması, verilerin kodlanmasında uzman görüşlerinin alınması ve veri toplama aracı çeşitliliği önlemleri alınabilir. Dış geçerlik kriteri için ise uygun katılımcı seçimi ve ayrıntılı betimleme yapmak önemliken nitel araştırmaların güvenilirliği, teyit edilebilirlik ve tutarlılık ile ölçülmektedir (Denzin & Lincoln, 2008). Araştırmanın nitel kısmının geçerliği ve güvenilirliği için alınan önlemler Tablo 21’de gösterilmiştir:

Tablo 21. *Araştırmanın Nitel Kısımının Geçerliği ve Güvenirliği için Alınan Önlemler*

	Ölçüt	Önem
İç geçerlik	<i>Zaman</i>	Araştırmanın süresi literatür taramasına bağlı olarak 8 hafta olarak belirlenmiştir.
	<i>Uzman Kontrolü</i>	Nitel verilerin kodları alan uzmanlarına kontrol ettirilmiştir.
	<i>Çeşitleme</i>	Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla birlikte araştırmacı günlüğü ve öğretmen gözlem formu da kullanılmıştır.
Dış geçerlik	<i>Uygun Katılımcı</i>	Araştırmada amaçlı örneklem kullanılmıştır.
	<i>Betimleme</i>	Araştırmanın nitel verilerinden doğrudan alıntılar verilmiştir.
İç güvenilirlik	<i>Teyit edilebilirlik</i>	Araştırmanın verileri teyit için saklanmaktadır.
Dış güvenilirlik	<i>Tutarlılık</i>	Elde edilen gözlem ve görüşme verileri birlikte değerlendirilerek analiz edilmiştir. Veri toplama araçları araştırmanın amacına uygun, bir bütün hâlinde tasarlanmıştır. Araçların ve verilerin değerlendirilmesinde uzman görüşleri alınmıştır.

Tablo 21’de görüldüğü gibi nitel yaklaşımlı durum çalışması için gereken geçerlik ve güvenilirlik önlemleri tesis edilmeye çalışılmıştır. Böylece geçerliği ve güvenirliliği yüksek bir karma yöntem çalışması yapıldığı söylenebilir.

Verilerden elde edilen kodlar uzmanlar tarafından kontrol edilerek iç güvenilirlik, Miles ve Huberman’ın (2015, s. 64) “Güvenirlik = Görüş birliği / [Toplam görüş birliği + Görüş ayrılığı]” formülüne göre hesaplanarak kodlamalar güvenilir (%90) bulunmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Deneyisel Uygulama Öncesi 1. Deney Grubu ve 1. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test Akademik Başarıları ve Derse Katılımları Arasındaki Fark

1. Deney Grubu ve 1. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test Akademik Başarıları Arasındaki Fark

Tablo 22’de 1. deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları ön testinin bağımsız gruplar için t testi sonuçları gösterilmektedir:

Tablo 22. 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarıları Ön Testinin Bağımsız Gruplar için T Testi Sonuçları

Test	Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Başarı Ön testi	1. Deney	30	56.83	21.51	58	4.83	.354
	1. Kontrol	30	52.00	18.45			

Tablo 22’ye göre grupların t testi değerleri ve p değerinin .05’ten büyük olması göz önüne alındığında ($t(58) = 4.83, p > .05$) 1. deney grubu ile 1. kontrol grubu değerleri arasında anlamlı farklılık olmadığı, grupların benzer niteliğe sahip oldukları söylenebilir.

1. Deney Grubu ve 1. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test Türkçe Dersi Katılımları Arasındaki Fark

Tablo 23’te 1. deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi katılım ölçeğinin ön testinin bağımsız örneklem t testi sonuçları gösterilmiştir:

Tablo 23. 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersi Katılım Ölçeğinin Ön Testinin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Duyuşsal	1. Deney	30	24.53	4.28	58	1.335	.187
	1. Kontrol	30	23.06	4.21			
Davranışsal	1. Deney	30	23.53	3.87	58	.976	.333
	1. Kontrol	30	22.50	4.31			
Bilişsel	1. Deney	30	19.96	3.82	58	1.493	.141
	1. Kontrol	30	18.46	3.95			
Toplam	1. Deney	30	68.03	10.47	58	1.431	.158
	1. Kontrol	30	64.03	11.16			

Tablo 23’te gösterildiği gibi 1. deney ve kontrol gruplarının duyuşsal alt boyuttaki t testi değerleri ($t(58) = 1.335; p > .05$); davranışsal alt boyuttaki t testi değerleri ($t(58) = .976; p > .05$); bilişsel alt boyuttaki t testi değerleri ($t(58) = 1.493; p > .05$) ve ölçeğin toplam t testi

değerleri ($t(58) = 1.431$; $p > .05$) anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak grupların denk olduğu söylenebilir.

1. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Akademik Başarıları ve Derse Katılımları Arasındaki Fark

1. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Akademik Başarıları Arasındaki Fark

Tablo 24'te 1. deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test akademik başarılarının bağımlı gruplar t test sonuçları gösterilmiştir:

Tablo 24. 1. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Akademik Başarılarının Bağımlı Gruplar için T Test Sonuçları

Testler	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Ön test	30	56.83	21.51	29	-9.593	.000
Son test	30	72.83	19.76			

Tablo 24'te gösterildiği gibi 1. deney grubunun başarı ön testi puan ortalaması sonucu ($\bar{X} = 56.83$, $SS = 21.51$) ile başarı son test puan ortalaması sonucu ($\bar{X} = 72.83$, $SS = 19.76$) arasında son test lehine anlamlı artış (%35) olduğu görülmektedir. 1. deney grubunun ön test-son test t değerlerine bakıldığında ($t(29) = 9.593$, $p < .05$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

1. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Derse Katılımları Arasındaki Fark

Tablo 25'te 1. deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test Türkçe Dersi Katılım Ölçeği bağımlı örneklem için t testi sonuçları gösterilmiştir:

Tablo 25. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Türkçe Dersi Katılım Ölçeği Bağımlı Örneklem için T Testi Sonuçları

		n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Duyuşsal	Ön test	30	24.53	4.28	29	-2.319	.028
	Son test	30	27.03	2.89			
Davranışsal	Ön test	30	23.53	3.87	29	-2.159	.039
	Son test	30	25.70	3.73			
Bilişsel	Ön test	30	19.96	3.82	29	-2.481	.019
	Son test	30	22.03	2.02			
Toplam	Ön test	30	68.03	10.47	29	-2.621	.014
	Son test	30	74.76	7.17			

Tablo 25'te gösterildiği gibi duyuşsal boyutun uygulama öncesi ortalaması ($\bar{X} = 24.53$, $SS = 4.28$) ile uygulama sonrası ortalaması ($\bar{X} = 27.03$, $SS = 2.89$), davranışsal boyutun uygulama öncesi ortalaması ($\bar{X} = 23.53$, $SS = 3.87$) ile uygulama sonrası ortalaması ($\bar{X} = 25.70$, $SS = 3.73$), bilişsel boyutun uygulama öncesi ortalaması ($\bar{X} = 19.96$, $SS = 3.82$) ile uygulama sonrası ortalaması ($\bar{X} = 22.03$, $SS = 2.02$) ve ölçeğin uygulama öncesi toplam

ortalaması ($\bar{X} = 68.03$, $SS = 10.47$) ile uygulama sonrası toplam ortalaması ($\bar{X} = 74.76$, $SS=7.17$) arasında uygulama sonrası değerler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. 1. deney grubunun duyuşsal alt boyuttaki t testi değerlerine bakıldığında ($t(29)= 1.335$; $p<.05$), davranışsal alt boyuttaki t testi değerleri ($t(29)= .976$; $p<.05$), bilişsel alt boyuttaki t testi değerleri ($t(29)= 1.493$; $p<.05$) ve ölçeğin toplam t testi değerleri ($t(29)= 1.431$; $p<.05$) anlamlı farklılık göstermektedir.

1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Akademik Başarıları ve Derse Katılımları Arasındaki Fark

1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Akademik Başarıları Arasındaki Fark

Tablo 26'da 1. kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test akademik başarılarının bağımlı gruplar t test sonuçları gösterilmiştir:

Tablo 26. 1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Akademik Başarılarının Bağımlı Gruplar İçin T Testi Sonuçları

Testler	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Ön test	30	52.00	18.45	29	-2.638	.013
Son test	30	57.83	22.30			

Tablo 26'da gösterildiği gibi 1. kontrol grubunun başarı ön testi puan ortalaması sonucu ($\bar{X} = 52.00$, $SS=18.45$) ile başarı son test puan ortalaması sonucu ($\bar{X} = 57.83$, $SS=22.30$) arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. 1. kontrol grubunun ön test ve son test t değerlerine bakıldığında ($t(29)= -2.638$, $p<.05$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Derse Katılımları Arasındaki Fark

Tablo 27'de 1. kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test Türkçe Dersi Katılım Ölçeği bağımlı örneklem t testi sonuçları gösterilmektedir:

Tablo 27. 1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Türkçe Dersi Katılım Ölçeği Bağımlı Örneklem İçin T Testi Sonuçları

		n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Duyuşsal	Ön test	30	22.23	4.99	29	-1.334	.193
	Son test	30	23.00	4.11			
Davranışsal	Ön test	30	22.03	4.61	29	.126	.900
	Son test	30	21.96	4.04			
Bilişsel	Ön test	30	18.40	3.96	29	.960	.345
	Son test	30	17.93	3.74			
Toplam	Ön test	30	62.66	11.90	29	-.198	.844
	Son test	30	62.90	10.12			

Tablo 27’de gösterildiği üzere duyuşsal boyutun uygulama öncesi ortalaması ($\bar{X}$ = 22.23, SS = 4.99) ile uygulama sonrası ortalaması ($\bar{X}$ = 23.00, SS = 4.11), davranışsal boyutun uygulama öncesi ortalaması $\bar{X}$ = 22.03, SS = 4.61) ile uygulama sonrası ortalaması ($\bar{X}$ = 21.96, SS = 4.04), bilişsel boyutun uygulama öncesi ortalaması ($\bar{X}$ = 18.40, SS = 3.96) ile uygulama sonrası ortalaması ($\bar{X}$ = 17.93, SS = 3.74) ve ölçeğin uygulama öncesi toplam ortalaması ($\bar{X}$ = 62.66, SS = 11.90) ile uygulama sonrası toplam ortalaması ($\bar{X}$ = 62.90, SS=10.12) arasında anlamlı artış görülmemiştir. 1. kontrol grubunun duyuşsal alt boyuttaki t testi değerlerine ($t(29) = -1.334$; $p > .05$), davranışsal alt boyuttaki t testi değerlerine ($t(29) = .126$; $p > .05$), bilişsel alt boyuttaki t testi değerlerine ($t(29) = .960$; $p > .05$) ve ölçeğin toplam t testi değerlerine ($t(29) = -.198$; $p > .05$) bakıldığında, sonuçlar anlamlı farklılık göstermemektedir.

1. Deney ve 1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Akademik Başarıları ve Derse Katılımları Arasındaki Fark

1. Deney ve 1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Akademik Başarıları Arasındaki Fark

Tablo 28’de 1. deney ve kontrol gruplarının akademik başarı son testine ait bağımsız gruplar t testi sonuçları gösterilmektedir:

Tablo 28. 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Son Testine Ait Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları

Test	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Başarı Son Testi	1. Deney	30	72.83	19.76	58	2.756	.008
	1. Kontrol	30	57.83	22.30			

Tablo 28’de görüldüğü üzere 1. deney grubunun başarı son test puan ortalaması sonucu ($\bar{X}$ = 72.83, SS = 19.76) ile 1. kontrol grubunun başarı son test puan ortalaması sonucu ($\bar{X}$ = 57.83, SS = 22.30) arasında 1. deney grubu lehine anlamlı bir ortalama artışı vardır. Analizin t testi değerlerine bakıldığında ($t(58) = 2.756$, $p < .05$) 1. Deney ve kontrol gruplarının son test akademik başarıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Uygulamanın etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu söylenebilir (Cohen’s $d = 0.07$).

1. Deney ve 1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Derse Katılımları Arasındaki Fark

Tablo 29’da 1. deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine katılım ölçeği son testine ait bağımsız gruplar için t testi sonuçları gösterilmektedir:

Tablo 29. 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Katılım Ölçeği Son Testine Ait Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları

	Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Duyuşsal	1. Deney	30	27.03	2.89	58	4.388	.000
	1. Kontrol	30	23.00	4.11			
Davranışsal	1. Deney	30	25.70	3.73	58	3.714	.000
	1. Kontrol	30	21.96	4.04			
Bilişsel	1. Deney	30	22.03	2.02	58	5.279	.000
	1. Kontrol	30	17.93	3.74			
Toplam	1. Deney	30	74.76	7.17	58	5.236	.000
	1. Kontrol	30	62.90	10.12			

Tablo 29’da gösterildiği gibi 1. deney grubunun duyuşsal boyutta son test ortalaması ($\bar{X}$ =27.03, SS=2.89) ile 1. Kontrol grubunun duyuşsal boyutta son test ortalaması ($\bar{X}$ =23.00, SS=4.11); 1. Deney grubunun davranışsal boyutta son test ortalaması ($\bar{X}$ =25.70, SS=3.73) ile 1. kontrol grubunun davranışsal boyutta son test ortalaması ($\bar{X}$ =21.96, SS=4.04); 1. deney grubunun bilişsel boyutta son test ortalaması ($\bar{X}$ =22.03, SS=2.02) ile 1. kontrol grubunun bilişsel boyutta son test ortalaması ($\bar{X}$ =17.93, SS=3.74) ve 1. deney grubunun son test toplam ortalaması ($\bar{X}$ =74.76, SS=7.17) ile 1. kontrol grubunun son test toplam ortalaması ($\bar{X}$ =62.90, SS=10.12) arasında 1. deney grubu lehine anlamlı artış olduğu görülmektedir.

Duyuşsal alt boyuttaki t testi değerlerine ($t(58) = 4.388$; $p<.05$); davranışsal alt boyuttaki t testi değerlerine ($t(58)= 3.714$; $p<.05$); bilişsel alt boyuttaki t testi değerlerine ($t(58)= 5.279$; $p<.05$) ve ölçeğin toplam t testi değerlerine ($t(58)= 5.236$; $p<.05$) bakıldığında, sonuçlar anlamlı farklılık göstermektedir. Uygulamanın katılım ölçeğinin duyuşsal boyutunda (Cohen’s $d= 0.11$) davranışsal boyutunda (Cohen’s $d= 0.09$) bilişsel boyutunda (Cohen’s $d= 0.13$) ve toplamda (Cohen’s $d= 0.13$) düşük düzeyde etkili olduğu sonucuna varılabilir.

2. Deney ve 2. Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Son Test Akademik Başarı ve Derse Katılımları Arasındaki Fark

2. Deney ve 2. Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Son Test Akademik Başarıları Arasındaki Fark

Tablo 30’da 2. deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi başarı son testine ait bağımsız gruplar için t testi sonuçları gösterilmektedir:

Tablo 30. 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersi Başarı Son Testine Ait Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları

Test	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Başarı Son Testi	2. Deney	28	71.60	19.81	54	2.239	.029
	2. Kontrol	28	59.28	21.33			

Tablo 30’da görüldüğü gibi 2. deney grubunun başarı son test puan ortalaması sonucu ($\bar{X}$ =71.60, SS=19.81) ile 2. kontrol grubunun başarı son test puan ortalaması sonucu ($\bar{X}$ =59.28, SS=21.33) arasında 2. deney grubu lehine anlamlı bir ortalama artışı vardır. Analizin t testi değerlerine bakıldığında ($t(54)= 2.239$, $p < .05$) 2. Deney ve kontrol gruplarının son test akademik başarıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Uygulamanın etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu görülmektedir (Cohen’s $d = 0.05$).

2. Deney ve 2. Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Derse Katılımları Arasındaki Fark

Tablo 31’de 2. deney ve kontrol gruplarının Türkçe Dersine Katılım Ölçeği son testine ait bağımsız gruplar t testi sonuçları gösterilmektedir:

Tablo 31. 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Katılım Ölçeği Son Testine Ait Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları

	Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Duyuşsal	2. Deney	28	28.07	2.19	54	6.125	.000
	2. Kontrol	28	21.14	5.56			
Davranışsal	2. Deney	28	27.07	2.74	54	5.993	.000
	2. Kontrol	28	21.03	4.56			
Bilişsel	2. Deney	28	22.96	2.33	54	6.206	.000
	2. Kontrol	28	16.89	4.62			
Toplam	2. Deney	28	78.10	6.38	54	7.114	.000
	2. Kontrol	28	59.07	12.63			

Tablo 31’deki değerlere bakıldığında 2. deney grubunun duyuşsal boyutta son test ortalaması ($\bar{X}$ =28.07, SS=2.19) ile 2. kontrol grubunun duyuşsal boyutta son test ortalaması ($\bar{X}$ =21.14, SS=5.56), 2. deney grubunun davranışsal boyutta son test ortalaması ($\bar{X}$ =27.07, SS=2.74) ile 2. kontrol grubunun davranışsal boyutta son test ortalaması ($\bar{X}$ =21.03, SS=4.56), 2. deney grubunun bilişsel boyutta son test ortalaması ($\bar{X}$ =22.96, SS=2.33) ile 2. kontrol grubunun bilişsel boyutta son test ortalaması ($\bar{X}$ =16.89, SS=4.62) ve 2. deney grubunun son test toplam ortalaması ($\bar{X}$ =78.10, SS=6.38) ile 2. kontrol grubunun son test toplam ortalaması ($\bar{X}$ =59.07, SS=12.63) arasında 2. deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu söylenebilir.

Duyuşsal alt boyuttaki t testi değerlerine ($t(54)= 6.125$; $p<.05$); davranışsal alt boyuttaki t testi değerlerine ($t(54)= 5.993$; $p<.05$); bilişsel alt boyuttaki t testi değerlerine ($t(54)= 6.206$; $p<.05$) ve ölçeğin toplam t testi değerlerine ($t(54)= 7.114$; $p<.05$) bakıldığında, sonuçlar anlamlı farklılık göstermektedir. Uygulamanın katılım ölçeğinin duyuşsal boyutunda (Cohen’s $d= 0.16$), davranışsal boyutunda (Cohen’s $d= 0.16$), bilişsel boyutunda (Cohen’s $d= 0.16$) ve toplamda (Cohen’s $d= 0.19$) düşük düzeyde etkili olduğu sonucuna varılabilir.

1. Deney ve 1. Kontrol Grubu ile 2. Deney ve 2. Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Son Test Akademik Başarıları ve Derse Katılımları Arasındaki Fark

1. Deney ve 1. Kontrol Grubu ile 2. Deney ve 2. Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Son Test Akademik Başarıları Arasındaki Fark

Tablo 32’de 1. deney ve 1. kontrol grubu ile 2. deney ve 2. kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarı son testlerinin betimsel istatistik değerleri gösterilmiştir:

Tablo 32. 1. Deney ve 1. Kontrol Grubu ile 2. Deney ve 2. Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Akademik Başarı Son Testlerinin Betimsel İstatistik Değerleri

	n	$\bar{X}$	ss	sh
1. Deney (a)	30	72.83	19.76	3.60
1. Kontrol (b)	30	57.83	22.30	4.07
2. Deney (c)	28	71.60	19.81	3.74
2. Kontrol (d)	28	59.28	21.33	4.03
Toplam	116	65.38	21.70	2.01

Tablo 32’ye göre 1. deney grubunun son test ortalaması ($\bar{X}$ =72.83, SS=19.76) ile 2. Deney grubunun son test ortalaması ($\bar{X}$ =71.60, SS=19.81), 1. Kontrol grubunun son test ortalaması ($\bar{X}$ =57.83, SS=22.30) ve 2. kontrol grubunun son test ortalamasına göre ($\bar{X}$ =59.28, SS=21.33) 1. ve 2. deney grupları lehine artış göstermiştir. Bulgulara göre en yüksek ortalama 1. deney grubuna ($\bar{X}$ =72.83), en düşük ortalama ise 1. kontrol grubuna ($\bar{X}$ =57.83) aittir.

Tablo 33’te deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarı son testlerinin ANOVA sonuçları gösterilmektedir:

Tablo 33. Akademik Başarı Son Testlerinin ANOVA Sonuçları

	Kareler	sd	Kareler	F	p	Anlamlı
	Toplamı		Ortalaması			Fark
						(Tukey)
Gruplar arası	5500.817	3	1833,606	4.221	.007	a-b, d
Gruplar içi	48656.726	112	434.435			c-b, d
Toplam	54157.543	115				

Tablo 33’te görüldüğü üzere 1. deney, 1. kontrol, 2. deney ve 2. kontrol gruplarının başarı son test puanları arasında anlamlı ($p<.05$) farklılık vardır. Tukey testi sonucuna göre 1. deney grubu ($\bar{X}$ =72.83) ile 1. kontrol ve 2. kontrol grupları arasında anlamlı farklılık vardır. Aynı zamanda 2. deney grubu ($\bar{X}$ =71.60) ile 1. kontrol ve 2. kontrol grupları arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu verilere dayanarak oyuncu tiplerine göre oyunlaştırılmış ders planı uygulamasının büyük düzeyde etkili ($\eta^2= 0.10$) olduğu söylenebilir.

1. Deney ve 1. Kontrol Grubu ile 2. Deney ve 2. Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Son Test Derse Katılımları Arasındaki Fark

Tablo 34’te 1. Deney ve 1. kontrol grubu ile 2. deney ve 2. kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Türkçe Dersi Katılım Ölçeği son testine ait betimsel istatistik değerleri gösterilmiştir:

Tablo 34. 1. Deney ve 1. Kontrol Grubu ile 2. Deney ve 2. Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Türkçe Dersi Katılım Ölçeği Son Testine Ait Betimsel İstatistik Değerleri

	Grup	n	$\bar{x}$	ss	sh
Duyuşsal	1. Deney (a)	30	27.03	2.89	.52
	1. Kontrol (b)	30	23.00	4.11	.75
	2. Deney (c)	28	28.07	2.19	.41
	2. Kontrol (d)	28	21.14	5.56	1.05
	Toplam	116	24.81	4.77	.44
Davranışsal	1. Deney	30	25.70	3.73	.68
	1. Kontrol	30	21.96	4.04	.73
	2. Deney	28	27.07	2.74	.51
	2. Kontrol	28	21.03	4.56	.86
	Toplam	116	23.93	4.53	.42
Bilişsel	1. Deney	30	22.03	2.02	.36
	1. Kontrol	30	17.93	3.74	.68
	2. Deney	28	22.96	2.33	.44
	2. Kontrol	28	16.89	4.62	.87
	Toplam	116	19.95	4.18	.38
Toplam	1. Deney	30	74.76	7.17	1.31
	1. Kontrol	30	62.90	10.12	1.84
	2. Deney	28	78.10	6.38	1.20
	2. Kontrol	28	59.07	12.63	2.38
	Toplam	116	68.71	12.18	1.13

Tablo 34’e göre 1. deney grubunun katılım ölçeğinin duyuşsal boyutunun son test ortalaması ($\bar{X} = 27.03$, $SS=2.89$) ile 2. deney grubunun duyuşsal boyutunun son test ortalaması ($\bar{X} = 28.07$, $SS = 2.19$), 1. kontrol grubunun duyuşsal boyutunun son test ortalaması ($\bar{X} = 23.00$, $SS = 4.11$) ile 2. kontrol grubunun duyuşsal boyutunun son test ortalaması ($\bar{X} = 21.14$, $SS = 5.56$) arasında deney grupları lehine artış olduğu görülmektedir. Bu boyutta en yüksek ortalama 2. deney grubuna ($\bar{X} = 28.07$), en düşük ortalama ise 2. kontrol grubuna ($\bar{X} = 21.14$) aittir.

1. deney grubunun katılım ölçeğinin davranışsal boyutunun son test ortalaması ($\bar{X} = 25.70$, $SS = 3.73$) ile 2. deney grubunun davranışsal boyutunun son test ortalaması ($\bar{X} = 27.07$, $SS = 2.74$), 1. kontrol grubunun davranışsal boyutunun son test ortalaması ($\bar{X} = 21.96$, $SS = 4.04$) ile 2. kontrol grubunun davranışsal boyutunun son test ortalaması ($\bar{X} = 21.03$, $SS = 4.56$) arasında deney grupları lehine artış olduğu görülmektedir. Bu boyutta en yüksek

ortalama 2. deney grubuna ($\bar{X} = 27.07$), en düşük ortalama ise 2. Kontrol grubuna ($\bar{X} = 21.03$) aittir.

1. deney grubunun katılım ölçeğinin bilişsel boyutunun son test ortalaması ($\bar{X} = 22.03$, $SS=2.02$) ile 2. deney grubunun bilişsel boyutunun son test ortalaması ($\bar{X} = 22.96$, $SS=2.33$), 1. kontrol grubunun bilişsel boyutunun son test ortalaması ($\bar{X} = 17.93$, $SS=3.74$) ile 2. kontrol grubunun bilişsel boyutunun son test ortalaması ($\bar{X} = 16.89$, $SS=4.62$) arasında deney grupları lehine artış olduğu görülmektedir. Bu boyutta en yüksek ortalama 2. deney grubuna ($\bar{X} = 22.96$), en düşük ortalama ise 2. kontrol grubuna ($\bar{X} = 16.89$) aittir.

1. deney grubunun katılım ölçeğinin toplam son test ortalaması ($\bar{X} = 74.76$, $SS=6.38$) ile 2. deney grubunun toplam son test ortalaması ($\bar{X} = 78.10$, $SS=6.38$), 1. kontrol grubunun toplam son test ortalaması ($\bar{X} = 62.90$, $SS=7.17$) ile 2. kontrol grubunun toplam son test ortalaması ($\bar{X} = 59.07$, $SS=12.63$) arasında deney grupları lehine artış olduğu görülmektedir. Toplamda en yüksek ortalama 2. deney grubuna ($\bar{X} = 78.10$), en düşük ortalama ise 2. kontrol grubuna ($\bar{X} = 59.07$) aittir.

Tablo 35’de 2. deney ve 2. kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Türkçe Dersi Katılım Ölçeği son testlerinin ANOVA sonuçları gösterilmektedir:

Tablo 35. Türkçe Dersi Katılım Ölçeği Son Testlerinin ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalama sı	F	p	Anlam lı Fark (Tukey)
Duyuşsal	Gruplar arası	920.946	3	306.982	20.198	.000	a-b,d
	Gruplar içi	1702.252	112	15.199			c-b,d
	Toplam	2623.198	115				
Davranışsal	Gruplar arası	720.489	3	240.163	16.341	.000	
	Gruplar içi	1646.088	112	14.697			
	Toplam	2366.578	115				
Bilişsel	Gruplar arası	768.308	3	256.103	22.975	.000	
	Gruplar içi	1248.476	112	11.147			
	Toplam	2016.784	115				
Toplam	Gruplar arası	7187.010	3	2395.670	27.156	.000	
	Gruplar içi	9880.602	112	88.220			
	Toplam	17067.612	115				

Tablo 35’de görüldüğü üzere 1. deney, 1. kontrol, 2. deney ve 2. kontrol gruplarının derse katılım son test puanları arasında duyuşsal, davranışsal, bilişsel ve ölçek toplamı değerleri arasında anlamlı ($p<.05$) farklılık vardır. Tukey testi sonucuna göre 1. deney grubu ile 1. kontrol ve 2. kontrol grupları arasında anlamlı farklılık vardır. Aynı zamanda 2. deney grubu ile 1. kontrol ve 2. kontrol grupları arasında da anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Bu verilere dayanarak oyuncu tiplerine göre oyunlaştırılmış ders planı uygulamasının duyuşsal ($\eta^2 = 0.35$), davranışsal ($\eta^2 = 0.30$), bilişsel ($\eta^2 = 0.38$) boyutta ve toplamda ($\eta^2 = 0.46$) yeterli düzeyde etkili olduğu ve Türkçe dersine katılım düzeyini artırdığı söylenebilir.

Deney Grubu Öğrencilerinin ve Ders Öğretmeninin Oyuncu Tiplerine Uygun Olarak Hazırlanan Oyunlaştırılmış Ders Planı ile Yapılan Etkinliklere Yönelik Görüşleri

Oyunlaştırılmış ders planı uygulamaları sonrasında öğrencilerden toplanan yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin kod sistemi Tablo 27’de gösterilmiştir:

Tablo 36. Öğrenci Görüşlerinin Kod Sistemi

Kod Sistemi	<i>f</i>
Eğlence	27
<i>Eğlenceli</i>	25
<i>Sıkıcı</i>	2
Görevler	105
<i>Aşamalar</i>	14
<i>Süreç</i>	25
<i>Oyun</i>	14
<i>Süre</i>	
<u>Ek süre</u>	4
<u>Yeterli</u>	10
<i>Zorluk</i>	
<u>Yeterli</u>	20
<u>Yorucu</u>	2
<i>Ödüller</i>	
<u>Yeterli</u>	12
<u>Puan dağılımı</u>	4
Takımlar	47
<i>Anlaşmazlık</i>	11
<i>Memnuniyet</i>	21
<i>İş birliği</i>	
<u>Yeterli</u>	11
<u>Yetersiz</u>	4
TOPLAM	179

Tablo 36’ya göre öğrenci görüşleri eğlence, görevler ve takımlar olmak üzere 3 ana temada incelenmiştir. Temalar kodlar ve alt kodlar toplamda 179 tanedir. Eğlence teması “eğlenceli” ve “sıkıcı” olarak iki koda ayrılmıştır “Eğlenceli” kodunun frekansı 25; “sıkıcı” kodunun ise 2’dir. Eğlenceli koduna örnek olarak “Eğlenceliydi (D1,1,1)”; “Eğlenceli ve keyifliydi (D2,5,2)”; “Hem de nasıl eğlenceliydi (D1,7,6)” gibi öğrenci görüşleri örnek olarak gösterilebilir. “sıkıcı” kodunda ise “Sıkıcıydı (D1,4,1).”; “Kalkamadım [Derse katılamadım/Soruyu cevaplamak için seçilmedim vb.] diye eğlenceli değil (D2,8,1).” görüşleri bulunmaktadır.

Görevler temasında (f=105) “aşamalar” kodunun frekansı 14’tür. Oyunun aşamalarının beğenilip beğenilmediği ve eklenmesi istenenler sorulmuştur. Öğrencilerin cevaplarına “Beğendim, gerekli değil (D1,3,1)”; “Beğendim, yeterli (D2,9,3)” örnek olarak verilebilir. “Süreç” kodunun frekansı 25’tir. Ders sürecindeki etkinlikler hakkındaki olumsuz düşüncelerin olup olmadığına dair soruya cevap olarak “Olmadı aksine çok güzeldi (D1,2,1)”, “Çok beğendim (D2,4,6).”Farklıydı (D1,10,4).” cevapları örnek verilebilir. Öğrenciler oyunlaştırma sürecinden memnun kalmıştır. “Oyun” kodunda (f=14) Öğrencilerin derste görmek istedikleri oyunlar ile ilgili verdikleri cevaplara yer verilmiştir. Öğrenciler “Yarışma (D1,2,1;D2,1,1...).”; “Bilmece isterdim (D2,6,2); “Futbol gibi (D2,7,2).” cevaplarını vermiştir.

“Süre” kodu (f=14) “yeterli” ve “yetersiz” olarak ikiye ayrılmıştır. 4 öğrenci süreyi yetersiz görürken 10 öğrenci yeterli bulmuştur. Oyun görevlerinin zorluk seviyesiyle ilgili görüşleri içeren “Zorluk” kodunun (f=22) alt kodları “yeterli (f=20);” ve “yorucu(f=2)” olarak kodlanmıştır. “yeterli” koduna örnek olarak “Bence yeterli (D1,4,3; D2,2,2).”; “Zorluk normaldi (D2,5,5).” görüşleri örnek olarak verilebilir. 2 öğrenci de görevlerin zor bulup bulmadıkları ile ilgili soruya “Evet (D2,4,5).”; “Yorucuydu (D2,9,2)” cevaplarını vermiştir. “Ödüller (f=16)” olarak kodlanan görüşlere göre ödüller öğrenciler tarafından “yeterli (f=12)” görülmekle birlikte “puan dağılımı (f=4)”ndan hoşlanmayan öğrencilere de rastlanmıştır. “yeterli” alt kodundaki öğrenciler puan dağılımının beğenip beğenilmediği sorusuna “Beğendim (D1,10,6)”; “Yeterli (D2,8,3)” şeklinde cevaplar vermiştir. “Puan dağılımı” alt başlığında ise “Bilenler daha çok puan almalı (D2,3,1).”; “Puanlar daha fazla olmalıydı (D1,6,2).” gibi cevaplar verilmiştir.

Takımlar temasında 47 görüş kodlanmıştır. Temanın alt kodları “anlaşmazlık (f=11)”; “memnuniyet (f=21)”; ve “iş birliği (f=15)” olarak gösterilmiştir. “İş birliği” kodunun alt kodları “Yeterli (f=11)” ve “Yetersiz (f=4)” olmak üzere iki tanedir. “Anlaşmazlık” koduna örnek olarak “Başkan kötü ben başka grupta olmak istiyorum (D2,7,3).”; “Gruptakiler haksızlık yapıyor (D1,6,1); “Memnun değilim (D2,5,3).” Görüşleri örnek olarak verilebilir. “Memnuniyet” kodundaki görüşlere ise “Grubumdan memnunum (D1,2,1).”; “Çok iyiyiz (D2,2,4).” örnek verilebilir. “İş birliği” kodunun alt kodlarından “yeterli” kodundaki görüşlere örnek olarak “Daha çok rol almak isterdim ama eşitti (D1,5,2).”; “Görev dağılımı iyiydi (D1,10,5); “Herkes eşit görev düştü (D2,8,4).” görüşleri, “Yetersiz” koduna ise “Eşit değildi, [daha çok görev almak isteği] evet (D1,9,2)” görüşü örnektir.

Araştırmacı Günlüğü Bulguları

Araştırmacı günlüğü verileri, öğrenci görüşlerini destekleyip desteklememe durumunun tespit edilmesine yönelik incelenmiştir. “Araştırmacı görüşleri” ana teması altında “düzenlemeler, motivasyon, katılım, hikâye, görevler, iş birliği, sınıf yönetimi” olarak kategorilere ve kodlara ayrılmıştır. Tablo 37’de “düzenlemeler” kategorisine ait kod ve frekanslar gösterilmiştir:

Tablo 37. *Araştırmacı Günlüğünün “Düzenlemeler” Kategorisine Ait Kod ve Frekanslar*

Kod Sistemi	İçerik	f
Düzenlemeler		6
<i>Ek puan</i>	“Çabaya göre artan bireysel puanlar verildi (D1-2,1).”	1
<i>Katılım</i>	“Gruplarda herkesin görev alması sağlandı örneğin; yazılacak şiir için herkesin bir kıta yazması, dışlanan öğrenciye sunum yaptırılması, çark çevirme, puan kaydı tutma görevleri verme, bireysel olarak cevaplanan sorularda kolay soruları sorma gibi cesaretlendirme çalışmaları yapıldı (D1-2, 5).”	1
<i>Oyuncu tipleri</i>	“Özgür ruhlu tip olan öğrenci için gruplardan bağımsız olamayacağını, puanlarının birbirini etkileyeceğini söylemek işe yarayabilir. Gruplu görevlerde seçenekler geliştirilerek kişiye özel görevler verilebilir (D1,2).” “Özgür ruhlulara bireysel görevler verildi. İpuçlarını ele geçirme, bir görevi gruptan bağımsız yapma vb. “Sınırları zorlamayı seven”lerin istediği puanları alabilmesi için ek sorular soruldu (D1-2,3).”	2
<i>Puanlar</i>	“Grup olarak alınan puanlar 5 puandan 10 puana; bireysel puanlar 1 puandan 5 puana çıkarıldı (D1-2,1-2).”	1
<i>Zorluk seviyesi</i>	“Daha fazla rekabet isteyen değişkenler eklendi: Soruları cevaplamak için verilen süreler azaltıldı. Sınıf öğretmeniyle konuşarak soruların seviyesi zorlaştırıldı (D1-2,4).”	1

Tablo 37’de göre araştırmacı günlüğüne yansıtılan araştırma sürecindeki düzenlemeler “ek puan, katılım, oyuncu tipleri, puanlar, zorluk seviyesi” olarak kodlara ayrılmıştır. Düzenlemeler kategorisi (f=6) dahilinde en fazla (f=2) oyuncu tiplerine göre düzenleme yapıldığı görülmektedir. Tablo 38’de araştırmacı günlüğünün “Görevler” kategorisine ait kodların ve alt kodların frekansları gösterilmektedir.

Tablo 38. Araştırmacı Günlüğünün “Görevler” Kategorisine Ait Kodların ve Alt Kodların Frekansları

Kod Sistemi	İçerik	f
Görevler		59
<i>Aşamalılık</i>	“Oyun aşamalarında kopukluk var mıydı?” sorusuna cevaben “Hayır” (D1-2,1-2-3-4-5-6).	7
<i>Geri bildirim</i>	“Süre arttı. Ders hakkındaki görüşleri sözlü olarak da alındı. (D1-2,1) “Geri bildirimde sorun yaşanmadı.” (D1-2,1-2-3-4-5-6).	6
<i>Oyuncu tipleri</i>	“Başarı odaklı öğrenciler çoğunlukta. Dışsal motivasyon ödülleri daha da artırılmalı. (D1,1).”; “Özgür ruhlu tipler için seçenekler eklenmeli (D1-2,2).”; “Sınırları ve kuralları zorlamayı sevenler için bireysel görevler artırılmalı (D2,2).”	3
<i>Süre</i>		6
<i><u>Kısa</u></i>	“Erken bitti, bu sürede fikirleri sözlü olarak da alındı, süreç hakkında sohbet etmeye fırsat kalması sonraki haftaların planlaması açısından iyi oldu. Görevlere aşamalar eklenebilir (D1-2,1).”; “...öğrenciler bitsin istemiyor, kısa buluyorlar görevleri. Ders süresi kısıtlamasından dolayı bu şekilde ilerlemek zorunda (D1-2,2).”	2
<i><u>Yeterli</u></i>	“Bir ders saati yetti (D1-2, 3-4-5-6).”	4
<i>Zorluk</i>		8
<i><u>Yeterli</u></i>	“Zorluk seviyesi ile ilgili bir memnuniyetsizlik yaşanmadı (D1-1,2-3-4-5-6).”	5
<i><u>Kolay</u></i>	Zorlanmadılar, kolay buldular (D1-2,1). Zorluk ve mücadele seviyesinin artırılması gerekiyor (D1,2).	3
<i>Ödüller</i>		9
<i><u>Ek puan</u></i>	“Fazla çabaladığını düşünenler ek puan istedi (D1-2,2).”	1
<i><u>Yeterli</u></i>	“Yarışmadaki soruların zorluk seviyesi, puan dağılımı ve ödüller aşırı beğenildi (D1-2,6).; “Önceki haftanın sorunu telafi edildiği için sorun yaşanmadı. Memnuniyet sağlandı (D1-2,2).”	6
<i><u>Düşük</u></i>	“Adaletsiz bulanlar oldu, bilenlerin daha yüksek puan alması gerektiğini söyleyen öğrenciler oldu. Rekabet seviyesinin artmasını istediler. Başarı odaklı oyuncu tipli öğrencilerin çok olmasına bağlıyorum. 2 deney grubu sınıfı birbirine çok benzer tepkiler verdi (D1-2).”	2
<i>Hikâye</i>		12
<i><u>Anlaşılır</u></i>	“Hikâye aşamaları hikâyenin bütünlüğü ile uyumlu muydu, öğrenciler kafa karışıklığı yaşadı mı?” sorusuna cevaben “Memnuniyet vardı, kafa karışıklığı yaşanmadı (D1-2,1-2-3-4-5-6).”	6
<i><u>Sürükleyici</u></i>	“Öğrenciler hikâyeyi sürükleyici buldu mu? Kurgunun içine çekildiler mi?” sorusuna cevap olarak “Evet (D1-2,1-2-3-4-5-6).”	6

Tablo 38’de görüldüğü gibi “Görevler” (f=59) kategorisine ait veriler “aşamalılık, geri bildirim, oyuncu tipleri, süre, zorluk, ödüller, hikâye” olarak kodlara ayrılmıştır. “Aşamalılık” kodunun frekansı 7, “Geri bildirim” kodunun 6, “Oyuncu tipleri”nin ise 3’tür. “Kısa” alt kodunun 6, “yeterli” alt kodunun 4 olmak üzere “Süre” kodunun toplamda frekansı 6’dır. “Zorluk kodunun; “Yeterli (f=5)” ve “Kolay (f=3)” alt kodlarıyla birlikte toplam frekansı 8’dir. “Ödüller” kodunun (f=9), “ek puan” alt kodunun frekansı 1, “yeterli” alt kodunun frekansı 6 ve “düşük” alt kodunun frekansı 2’dir. Hikâye alt kodu dahilindeki “anlaşılır (f=6)”

ve “sürükleyici (f=6)” olmak üzere toplam frekans 12’dir. Görevler temasında en fazla “hikâye” kodu dahilinde veri olduğu görülmektedir. Tablo 39’da araştırmacı günlüğünün “Katılım” kategorisinin kodlama sistemi “Katılım” kategorisinin kodlama sistemi gösterilmektedir:

Tablo 39. *Araştırmacı Günlüğünün “Katılım” Kategorisinin Kodlama Sistemi*

Kod Sistemi	İçerik	f
Katılım	Öğrencilerden etkinliğe katılmak istemeyenler oldu mu? Sebepleri neler olabilir?	6
Yeterli	“Hayır (D1-2,1-2-3-4-5-6).”	5
Oyuncu tipleri	“Özgür ruhlu tip olduğu bilinen öğrenci, kendisinin daha iyi yapacağını grubun onu aşağı çektiğini düşünüyordu. Tek başına daha iyi olacağını gruba ait hissetmediğini söyledi. Herhangi bir grupta olmak istemiyordu (D2,2)”	1

Tablo 39’da görüldüğü üzere “katılım” kategorisinde “yeterli (f=5)” ve “oyuncu tipleri (f=1)” kodlarıyla toplam frekans 6’dır. Araştırmanın verilerine göre öğrencilerin yeterli katılım gösterdiği söylenebilir. Tablo 40’da motivasyon kategorisine ait bilgiler verilmiştir.

Tablo 40. *Araştırmacı Günlüğünün “Motivasyon” Kategorisinin Kodlama Sistemi*

Kod Sistemi	İçerik	f
Motivasyon	“Öğrenciler farklı bir uygulama görecekleri için heyecanlıydı, motivasyon ders boyu yüksekti (D1-2,1).”; “Motivasyon ders boyu yüksekti (D1-2,2,4,5).”; “Bu hafta hikâyenin de ilerlemesiyle iyice motivasyon ve merak arttı, öğrenciler hikâyeye tamamen bağlandı (D1-2,3).”; “Motivasyon ders boyu yüksekti. Gruplar arası son yarışta motivasyon iyice arttı. Son uygulama olması morallerini bozdu (D1-2,6).”	12

Tablo 40’ta gösterildiği üzere motivasyon kategorisi bir bütün olarak ele alınmış, kodlara ayrılmamıştır. Kategorinin toplam frekansı 12’dir. Tablo 41’de araştırmacı günlüğünün “sınıf yönetimi” kategorisine ait kod bilgisi yer almaktadır:

Tablo 41. *Araştırmacı Günlüğünün “Sınıf Yönetimi” Kategorisine Ait Kod Bilgisi*

Kod Sistemi	İçerik	f
Sınıf Yönetimi		5
Gürültü	“Sınıf yönetiminin sağlanmasında dışsal motivasyon unsurları ve ceza sistemine alışmışlar. Sınıfın gürültüsünü kontrol etmek için tehdit edilmeyi bekliyorlar (D1-2,2).”; “Sınıf yönetimi zorlaşabiliyor. (D2,4).”	2
Oyuncu tipleri	“Öğrenciler haftanın görevinin erken bitmesine üzüldü. Hırslı ve rekabetçi öğrenci sayısı fazla; arkadaşlarının önüne geçmek için haksızlık yapanlar oldu (D1-2,1).”	1
Teknolojik problemler	“Bazı uygulamaları akıllı tahta desteklemedi, kişisel bilgisayarımdan açtım (D1-2,3).”	1
Ödül takibi	“Ödüllerin kaydedilmesi için öğrenci görevlendirmesi şart. Takip etmek zorlaşabiliyor. (D1-2,2).”	1

Tablo 41’de görüldüğü üzere “sınıf yönetimi” kategorisinin “gürültü (f=2)”; “oyuncu tipleri (f=1)”; “teknolojik problemler (f=1)” ve “ödül takibi(f=1)” kodlarıyla birlikte frekansı 5’tir. Tablo 42’de araştırmacı günlüğünün “İş Birliği” kategorisine ait kod sistemi verilmiştir:

Tablo 42. Araştırmacı Günlüğünün “İş Birliği” Kategorisine Ait Kod Sistemi

Kod Sistemi	İçerik	f
İş birliği	İş birliği yapmayı zorlaştıran unsurlar var mıydı? Sebebi ne olabilir?	7
<i>Dışlanma</i>	“Bazı öğrenciler düşük başarı seviyesinden ötürü grupça dışlandı” (D2,5).	3
<i>Oyuncu tipleri</i>	“Özgür ruhlu olduğu bilinen öğrenciler grup görevlerinde memnuniyetsizlik yaşadı. (D2,2-3).”	2
<i>Takım arkadaşı</i>	“Takımlar oluşturulurken memnuniyetsizlikler olsa da adapte oldular. (D1-2,1).”	2
TOPLAM		89

Tablo 42’ye göre iş birliği kategorisi (f=7) “dışlanma, oyuncu tipleri ve takım arkadaşı” olmak üzere 3 koda ayrılmıştır. “Dışlanma” kodunun frekansı 3, “oyuncu tipleri ve takım arkadaşı” kodlarının ise 2’dir. Araştırmacı günlüğü verilerine göre (f=89) en fazla kodlama “Görevler” alt temasında (f=59) yapılmıştır.

Nicel ve Nitel Verilerin Birbirini Destekleme Durumu

Tablo 43’te nicel ve nitel veriler birleştirilmiştir:

Tablo 43. Nicel ve Nitel Verilerin Birleştirilmesi

Nicel Veriler	Nitel Veriler
1. <i>İsim Üzerine Gelen Görevli Dil Öğeleri Başarı Testi</i> ’nin ANOVA sonuçlarına göre, 1. Deney, 1. Kontrol, 2. Deney ve 2. Kontrol gruplarının başarı son test puanları arasında anlamlı ($p < .05$; $\eta^2 = 0.10$) farklılık vardır. Oyuncu tiplerine göre tasarlanan oyunlaştırılmış ders planı uygulamaları, 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını anlamlı olarak artırmıştır.	1. <i>Öğrenci görüşleri</i> “eğlence (f=27), görevler (f=105) ve takımlar (f=47)” kategorilerinde incelenmiştir (f=179). Öğrenciler uygulama sürecini eğlenceli bulmuştur (f=25). Görevler kategorisinde aşamalılık yeterli bulunmuş (f=14), süreç beğenilmiştir (f=25). Oyun süreleri (f=10) ve görevlerin zorluğu yeterli (f=20) bulunmuştur. Ödüller kodunda memnuniyet belirtilmiştir (f=12). Takımlar kategorisinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun takımlarından memnun olduğu tespit edilmiştir (f=21).
2. <i>Türkçe Dersi Katılım Ölçeği</i> ’nin ANOVA sonuçlarına göre oyuncu tiplerine göre tasarlanan oyunlaştırılmış ders planı uygulamaları 6. Sınıf öğrencilerinin derse katılımını duyuşsal ($p < .05$; $\eta^2 = 0.35$), davranışsal ($p < .05$; $\eta^2 = 0.30$), bilişsel ($p < .05$; $\eta^2 = 0.38$) alt boyutlarda ve toplamda ($p < .05$; $\eta^2 = 0.46$) anlamlı düzeyde artırmıştır.	2. <i>Araştırmacı günlüğü</i> “düzenlemeler (f=6), motivasyon (f=12), katılım (f=6), hikâye, görevler (f=59), iş birliği (f=7), sınıf yönetimi (f=5)” olarak kategorilere ayrılmıştır (f=79). Araştırmacı günlüğünün verilerine dayalı olarak uygulama süresince katılım, motivasyon ve iş birliğinin haftalara göre arttığı saptanmıştır
Araştırmanın nicel ve nitel bulgularına dayanarak oyuncu tiplerine göre tasarlanan oyunlaştırılmış ders planı uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarını ve Türkçe dersine katılımlarını artırdığı söylenebilir.	

Tablo 43’te gösterildiği üzere nicel ve nitel verilerin birbirini destekler nitelikte olduğu tespit edilmiştir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, oyuncu tiplerine göre hazırlanan oyunlaştırma etkinliklerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı ve derse katılımlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amacın gerçekleştirilmesine yönelik “İsim üzerine gelen görevli dil öğeleri” konusunda başarı testi ile Türkçe dersine katılım ölçeği hazırlanmış ve ön test olarak 1. deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. “Oyuncu tipleri ölçeği” sonuçlarına göre oyunlaştırılmış ders planları hazırlanmış ve altı hafta boyunca deney gruplarına uygulanmıştır. Uygulama sürecinde öğrenci görüşleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı günlüğü ve sınıf gözlem formuna göre ders planlarında değişikliğe giderek uygulama gerçekleştirilmiştir. Bütün gruplara başarı testi ve katılım ölçeği son testleri uygulanarak toplam 8 haftada araştırma süreci tamamlanmıştır. Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerinin bulgularına yönelik tartışma ve sonuçlar verilmiştir.

Birinci Alt Probleme Ait Sonuçlar

“Deneyisel Uygulama Öncesi 1. Deney grubu ve 1. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test Akademik Başarıları ve Derse Katılımları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?” alt problemine ait “1. Deney Grubu ve 1. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test Akademik Başarıları Arasındaki Farka Yönelik Sonuçlar” ve “1. Deney Grubu ve 1. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test Türkçe Dersi Katılımları Arasındaki Farka Yönelik Sonuçlar” analiz edilmiştir.

“1. Deney Grubu ve 1. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test Akademik Başarıları Arasındaki Farka Yönelik Sonuçlar”a ait 1. deney grubu ile 1. kontrol grubunun yapılan bağımsız örneklem t test sonuçlarına göre ön testlerde anlamlı farklılık görülmemiştir. Uygulama öncesinde grupların akademik başarılarının denk olduğu sonucuna varılmıştır.

1. alt probleme ilişkin “1. Deney Grubu ve 1. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test Türkçe Dersi Katılımları Arasındaki Farka Yönelik Sonuçlar”a yönelik yapılan analizler, 1. deney ve 1. kontrol gruplarının duyuşsal, davranışsal, bilişsel alt boyutlardaki ve ölçeğin toplam t testi değerleri arasında anlamlı farklılık olmadığını

göstermiştir. 1. deney ve 1. kontrol gruplarının uygulama öncesi denk oldukları sonucuna varılabilir.

İkinci, Üçüncü, Dördüncü, Beşinci ve Altıncı Alt probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt boyutu olan “1. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Akademik Başarıları ve Derse Katılımları Arasındaki Farka Yönelik Sonuçlar”, üçüncü alt boyutuna yönelik “1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Akademik Başarıları ve Derse Katılımları Arasındaki Farka Yönelik Sonuçlar”, dördüncü alt boyutu olan “1. Deney ve 1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Akademik Başarıları ve Derse Katılımları Arasındaki Farka Yönelik Sonuçlar”, beşinci alt boyutu olan “2. Deney ve 2. Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Son Test Akademik Başarıları ve Derse Katılımları Arasındaki Farka Yönelik Sonuçlar” ile altıncı alt boyutu olan “1. Deney ve 1. Kontrol Grubu ile 2. Deney ve 2. Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Son Test Akademik Başarıları ve Derse Katılımları Arasındaki Farka Yönelik Sonuçlar”a ait verilere bakıldığında oyuncu tiplerine göre hazırlanan oyunlaştırılmış ders planı uygulamalarının, 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ve derse katılımlarını artırdığı görülmüştür.

1. deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test akademik başarıları arasındaki farka yönelik sonuçlara bakıldığında 1. deney grubunun ön test ve son test başarı testi puan ortalaması sonuçları son test lehine anlamlı artış olduğunu göstermektedir. Bağımlı örneklem t testi sonuçları kapsamında 1. deney grubunun t değerleri incelendiğinde anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Oyunlaştırılmış ders planı uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısını artırdığı sonucuna varılmıştır.

1. deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test derse katılımları arasındaki farka yönelik sonuçlar incelendiğinde, duyuşsal boyutun uygulama öncesi ortalaması ile uygulama sonrası ortalaması davranışsal boyutun uygulama öncesi ortalaması ile uygulama sonrası ortalaması, bilişsel boyutun uygulama öncesi ortalaması ile uygulama sonrası ortalaması ve ölçeğin uygulama öncesi toplam ortalaması ile uygulama sonrası toplam ortalaması arasında uygulama sonrası değerler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. 1. deney grubunun duyuşsal alt boyuttaki t testi değerlerine bakıldığında, davranışsal alt boyuttaki t testi değerleri; bilişsel alt boyuttaki t testi değerleri ve ölçeğin toplam t testi değerleri anlamlı farklılık göstermektedir.

1. kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test akademik başarıları arasındaki farka yönelik sonuçlar incelendiğinde 1. kontrol grubunun başarı ön testi puan ortalaması sonucu ile başarı son test puan ortalaması sonucu arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu

görülmektedir. 1. kontrol grubunun ön test ve son test t değerlerine bakıldığında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

1. kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test derse katılımları arasındaki farka bakıldığında duyuşsal boyutun uygulama öncesi ortalaması ile uygulama sonrası ortalaması, davranışsal boyutun uygulama öncesi ortalaması ile uygulama sonrası ortalaması, bilişsel boyutun uygulama öncesi ortalaması ile uygulama sonrası ortalaması ve ölçeğin uygulama öncesi toplam ortalaması ile uygulama sonrası toplam ortalaması arasında anlamlı artış görülmemiştir. 1. kontrol grubunun t testi değerlerine bakıldığında; duyuşsal alt boyuttaki t testi değerleri, davranışsal alt boyuttaki t testi değerleri, bilişsel alt boyuttaki t testi değerleri ve ölçeğin toplam t testi değerleri anlamlı farklılık göstermemektedir.

1. deney ve 1. kontrol grubu öğrencilerinin son test akademik başarıları arasındaki farka yönelik sonuçlar incelendiğinde 1. deney grubunun başarı son test puan ortalaması sonucu ile 1. kontrol grubunun başarı son test puan ortalaması sonucu arasında 1. deney grubu lehine anlamlı bir ortalama artışı vardır. Analizin t testi değerlerine bakıldığında 1. deney ve kontrol gruplarının son test akademik başarıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Uygulamanın etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara dayalı olarak oyuncu tiplerine göre tasarlanan oyunlaştırılmış ders planı uygulamalarının 1. deney grubunun Türkçe dersi akademik başarısını artırdığı söylenebilir.

1. deney ve 1. kontrol grubu öğrencilerinin son test derse katılımları arasındaki farka yönelik sonuçlar incelendiğinde 1. deney grubunun duyuşsal boyutta son test ortalaması ile 1. kontrol grubunun duyuşsal boyutta son test ortalaması, 1. deney grubunun davranışsal boyutta son test ortalaması ile 1. kontrol grubunun davranışsal boyutta son test ortalaması, 1. deney grubunun bilişsel boyutta son test ortalaması ile 1. kontrol grubunun bilişsel boyutta son test ortalaması ve 1. deney grubunun son test toplam ortalaması ile 1. kontrol grubunun son test toplam ortalaması arasında 1. deney grubu lehine anlamlı artış olduğu görülmektedir.

Duyuşsal alt boyuttaki t testi değerlerine bakıldığında; davranışsal alt boyuttaki t testi değerleri; bilişsel alt boyuttaki t testi değerleri ve ölçeğin toplam t testi değerleri anlamlı farklılık göstermektedir. Uygulamanın katılım ölçeğinin duyuşsal boyutunda, davranışsal boyutunda, bilişsel boyutunda ve toplamda düşük düzeyde etkili olduğu sonucuna varılabilir. Bu verilere bağlı olarak oyuncu tiplerine göre tasarlanan oyunlaştırılmış ders planı uygulamalarının 1. deney grubunda Türkçe dersine katılımı artırdığı söylenebilir.

2. deney ve 2. kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin son test akademik başarıları arasındaki farka yönelik sonuçlara bakıldığında 2. deney grubunun başarı son test puan ortalaması sonucu ile 2. kontrol grubunun başarı son test puan ortalaması sonucu arasında 2.

deney grubu lehine anlamlı bir ortalama artışı vardır. Analizin t testi değerlerine bakıldığında 2. deney ve kontrol gruplarının son test akademik başarıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Uygulamanın etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara dayalı olarak oyuncu tiplerine göre tasarlanan oyunlaştırılmış ders planı uygulamalarının 2. deney grubunda Türkçe dersinde akademik başarıyı artırdığı söylenebilir.

2. deney ve 2. kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin derse katılımları arasındaki farka yönelik sonuçlar incelendiğinde 2. deney grubunun duyuşsal boyutta son test ortalaması ile 2. kontrol grubunun duyuşsal boyutta son test ortalaması, 2. deney grubunun davranışsal boyutta son test ortalaması ile 2. kontrol grubunun davranışsal boyutta son test ortalaması, 2. deney grubunun bilişsel boyutta son test ortalaması ile 2. kontrol grubunun bilişsel boyutta son test ortalaması ve 2. deney grubunun son test toplam ortalaması ile 2. kontrol grubunun son test toplam ortalaması arasında 2. deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Duyuşsal alt boyuttaki t testi değerlerine bakıldığında; davranışsal alt boyuttaki t testi değerleri; bilişsel alt boyuttaki t testi değerleri ve ölçeğin toplam t testi değerleri anlamlı farklılık göstermektedir. Uygulamanın katılım ölçeğinin duyuşsal boyutunda davranışsal boyutunda, bilişsel boyutunda ve toplamda düşük düzeyde etkili olduğu sonucuna varılabilir. Bu verilere bağlı olarak oyuncu tiplerine göre tasarlanan oyunlaştırılmış ders planı uygulamalarının 2. deney grubunda Türkçe dersine katılımı artırdığı söylenebilir.

1. deney ve 1. kontrol grubu ile 2. deney ve 2. kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin son test akademik başarıları arasındaki farka yönelik sonuçlara bakıldığında 1. deney grubunun son test ortalaması ile 2. deney grubunun ortalaması, 1. kontrol grubunun son test ortalaması ve 2. kontrol grubunun son test ortalamasına göre 1. ve 2. deney grupları lehine artış göstermiştir. Bulgulara göre en yüksek ortalama 1. deney grubuna en düşük ortalama ise 1. kontrol grubuna aittir.

1. deney, 1. kontrol, 2. deney ve 2. kontrol gruplarının başarı son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır. Tukey testi sonucuna göre 1. deney grubu ile 1. kontrol ve 2. kontrol grupları arasında anlamlı farklılık vardır. Aynı zamanda 2. deney grubu ile 1. kontrol ve 2. kontrol grupları arasında da anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu verilere dayanarak oyuncu tiplerine göre oyunlaştırılmış ders planı uygulamasının büyük düzeyde etkili olduğu ve Türkçe dersi akademik başarısını artırdığı sonucuna varılabilir.

1. deney ve 1. kontrol grubu ile 2. deney ve 2. kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin son test derse katılımları arasındaki farka yönelik sonuçlar incelendiğinde 1. deney grubunun katılım ölçeğinin duyuşsal boyutunun son test ortalaması ile 2. deney

grubunun duyuşsal boyutunun son test ortalaması, 1. kontrol grubunun duyuşsal boyutunun son test ortalaması ile 2. kontrol grubunun duyuşsal boyutunun son test ortalaması arasında deney grupları lehine artış olduğu görölmektedir. Bu boyutta en yüksek ortalama 2. deney grubuna, en düşük ortalama ise 2. kontrol grubuna aittir.

1. deney grubunun katılım ölçeğinin davranışsal boyutunun son test ortalaması ile 2. deney grubunun davranışsal boyutunun son test ortalaması, 1. kontrol grubunun davranışsal boyutunun son test ortalaması ile 2. kontrol grubunun davranışsal boyutunun son test ortalaması arasında deney grupları lehine artış olduğu görölmektedir. Bu boyutta en yüksek ortalama 2. deney grubuna, en düşük ortalama ise 2. kontrol grubuna aittir.

1. deney grubunun katılım ölçeğinin bilişsel boyutunun son test ortalaması ile 2. deney grubunun bilişsel boyutunun son test ortalaması, 1. kontrol grubunun bilişsel boyutunun son test ortalaması ile 2. kontrol grubunun bilişsel boyutunun son test ortalaması arasında deney grupları lehine artış olduğu görölmektedir. Bu boyutta en yüksek ortalama 2. deney grubuna, en düşük ortalama ise 2. kontrol grubuna aittir.

1. deney grubunun katılım ölçeğinin toplam son test ortalaması ile 2. deney grubunun toplam son test ortalaması, 1. kontrol grubunun toplam son test ortalaması ile 2. kontrol grubunun toplam son test ortalaması arasında deney grupları lehine artış olduğu görölmektedir. Toplamda en yüksek ortalama 2. deney grubuna, en düşük ortalama ise 2. kontrol grubuna aittir.

1. deney, 1. kontrol, 2. deney ve 2. kontrol gruplarının derse katılım son test puanları arasında duyuşsal, davranışsal, bilişsel ve ölçek toplamı değerleri arasında anlamlı farklılık vardır. Tukey testi sonucuna göre 1. deney grubu ile 1. kontrol ve 2. kontrol grupları arasında anlamlı farklılık vardır. Aynı zamanda 2. deney grubu ile 1. kontrol ve 2. kontrol grupları arasında da anlamlı farklılık olduğu görölmektedir. 1. deney grubu ile 2. deney grubu arasında başarı testi ve katılım ölçeğinin ortalamalarının birbirine yakın olması, ön teste dayalı zaman; taşıma etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu verilere dayanarak oyuncu tiplerine göre oyunlaştırılmış ders planı uygulamasının duyuşsal davranışsal, bilişsel ve toplamda yeterli düzeyde etkili olduğu ve Türkçe dersine katılım düzeyini artırdığı söylenebilir.

Yedinci Alt Probleme Ait Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın yedinci alt problemi “Deney Grubu Öğrencilerinin ve Ders Öğretmeninin Oyuncu Tiplerine Uygun Olarak Hazırlanan Oyunlaştırılmış Ders Planı ile Yapılan Etkinliklere Yönelik Görüşlerine Yönelik Sonuçlar”; “eğlence, görevler ve takımlar” kategorileri altında kodlara ayrılarak incelenmiştir ve araştırmacı günlüğü verilerinin

destekleme durumuna bakılmıştır. Öğrencilerin çoğu uygulama sürecini eğlenceli bulmuştur. Buradan eğlence unsurlarının ders planına başarılı bir şekilde dağıtıldığı sonucuna varılabilir.

“Görevler” kategorisinde öğrencilere oyunlaştırma sürecinde karşılaştıkları görevlerle ilgili sorular sorulmuştur. Verilen cevaplar “aşamalar, süreç, oyun, süre, zorluk ve ödüller” kodlarında incelenmiştir. Öğrenciler oyun aşamaları hakkında memnuniyet bildirmiştir. Uygulama süreci beğenilmiştir. “Oyun” koduna göre öğrencilerin tercih ettikleri oyunlar büyük çoğunlukla yarışmadır. Bunun sebebi olarak başarı odaklı ve oyuncu tipli öğrencilerin fazlalığı gösterilebilir. Bununla birlikte öğrencilerin ödül puanlarının yükselmesini istemesi ve bireysel çabaya göre artan puanlar talep etmesi de oyuncu tiplerinin çoğunluğunun dışsal motive olan oyuncu tiplerinde olmasına bağlanabilir. “Ödüller” kodunda bildirilenlere göre ödüller genel anlamda yeterli bulunmuştur. Görevlerin zorluk seviyesi de çoğunlukla yeterli bulunmuştur. “Görevler” kategorisindeki verilere bakıldığında haftalara göre artan memnuniyet seviyesi olduğu ve öğrenci görüşlerine göre yapılan düzenlemelerin memnuniyeti artırdığı sonucuna ulaşılabilir.

“Takımlar” kategorisindeki veriler “anlaşmazlık, memnuniyet ve iş birliği” kodlarına ayrılmıştır. Öğrencilerin takımlarında anlaşmazlık yaşadığı kadar iş birliğini de sağladığı görülmüştür. Bunun sebebi olarak takımlara oyuncu tiplerinin eşit dağıtılması amacıyla öğrencilerin zarftan isim seçilerek atanması gösterilebilir. Öğrenciler yakın arkadaşları dışındakilerle grup olmak konusunda memnuniyetsizlik yaşasalar da süreçte uyum sağladıkları, öğrencilerin büyük çoğunluğunun gruba ait hissettiği görülmüştür. Öğrencilerin grupların haksız dağıtıldığına dair görüş belirtmemesine dayalı olarak oyuncu tiplerinin gruplara eşit dağılmasının gruplar arası rekabetin adil olmasını sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin eşit görev dağılımı olduğunu belirtmekle birlikte daha fazla görev almayı istemesinin “oyuncu tip, başarılı tip ve özgür ruhlu tip” oranının fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrenci görüşlerini destekleyip desteklememesi açısından incelenen araştırmacı günlüğü verilerinin bulgularına yönelik sonuçlar, “motivasyon, katılım, hikâye, görevler, iş birliği, sınıf yönetimi, düzenlemeler” başlıklarında kategorilere ayrılmıştır. “Görevler” kategorisindeki veriler “aşamalılık, geri bildirim, oyuncu tipleri, süre, zorluk, ödüller ve hikâye” kodlarına ayrılmıştır. Öğrenci görüşlerine göre görevlerdeki aşamalılık konusunda memnuniyet sağlanmıştır. Öğrencilere gerekli geri bildirimler verilmiş ve öğrencilerden geri bildirim alma konusunda sorun yaşanmamıştır. “Oyuncu tipleri” kodunda başarı odaklı tipli öğrenciler için dışsal motivasyon öğelerinin artırılmasına ve özgür ruhlu tipli öğrenciler için bireysel görevlerin artırılmasına yönelik kayıt tutulmuştur. “Süre” kodunda kaydedilenlere

göre ilk hafta kısa süren oyunlaştırma uygulaması, sonraki haftalarda görevlerin aşamalı olarak zorlaşması ile yeterli seviyeye gelmiştir. “Zorluk” kodunda ilk hafta kolay bulunan görevler, sonraki haftalarda “yeterli” olarak kaydedilmiştir. “Ödüller” kodundaki kayıtlar öğrenci görüşleri ile paralellik göstermiştir. İlk haftalarda ek puan isteği ve puanların artırılması isteği dikkat çekmektedir. Bunun sebebi olarak iki deney grubunda da başarı odaklı ve oyuncu tipli öğrencilerin oranlarının yüksek olması gösterilebilir. Yapılan düzenlemelerle ödüller konusunda memnuniyet artmıştır. Oyun hikâyesi anlaşılır ve sürükleyici bulunmuştur. Öğrenciler hikâyenin içine çekilmiş ve sonraki görevle ilgili sorular sormuştur. Bu verilere dayanarak hikâyeleştirmenin başarılı bir şekilde yapıldığı sonucuna varılabilir.

“Katılım” kategorisindeki kodlara göre öğrenci katılımının çoğunlukla yeterli olduğu ve katılımda oyuncu tiplerine göre farklılaşma görüldüğü saptanmıştır. Özgür ruhlu tipli olduğu bilinen bir öğrenci bireysel görevler istediğini belirtmiş, grup görevlerinde katılım sağlamaktan geri durmuştur. “Motivasyon” kodundaki veriler, öğrencilerin motivasyonunun uygulama başlangıcından sonuna kadar yüksek olduğunu göstermiştir. İki deney grubunda da uygulamaya benzer etkinliklerin daha önce yapılmamış olması ve farklı bir uygulamayla karşılaşmaları öğrencilerin motivasyonlarının artmasına bir sebep olarak gösterilebilir. Öğrenci görüşleri bu verileri destekler niteliktedir.

“Sınıf yönetimi” kategorisinde, oyunlaştırılmış ders planı uygulamaları süresince yaşanan problemler “gürültü, oyuncu tipleri, teknolojik problemler, ödül takibi” kodlarında incelenmiştir. Uygulama sırasında, gürültü problemi, en fazla yaşanan sınıf yönetimi sorunu olarak tespit edilmiştir. Sınıfta karmaşa ortamının puan kaybetme gibi cezalarla sağlanması, öğrencilerin dışsal motivasyon öğelerine alışkın olmalarından kaynaklandığı sonucuna varılabilir.

“İş birliği” kategorisindeki veriler “dışlanma, oyuncu tipleri ve takım arkadaşı” kategorilerine ayrılmıştır. Başarı seviyesi düşük öğrencilerin grup arkadaşları tarafından dışlandığı gözlenmiştir. Özgür ruhlu tip olduğu bilinen bir öğrencinin grup arkadaşlarıyla iş birliği yapma konusunda isteksiz olduğu kaydedilmiştir. “Takım arkadaşı” kodunda ilk hafta memnuniyetsizlikler görülmesine rağmen sonraki haftalarda takım arkadaşları arasında yeterli iş birliğinin sağlandığı görülmüştür. “Düzenlemeler” kategorisinde, uygulama süresince ders planında ve sınıfta yapılan değişiklikler “katılım, ek puan, oyuncu tipleri, puanlar, zorluk seviyesi” olarak kodlanmıştır. “Katılım” kodundaki verilere göre başarı seviyesi düşük veya dışlanan öğrencilere özel, zorluk seviyesi düşük görevler verilerek derse katılımları sağlanmıştır.

Öğrenci görüşlerine dayalı olarak puanlar artırılmış ve bireysel çabaya göre artan puanlar verilmiştir. Oyuncu tiplerine uygun olarak öğrenci görüşleri de dikkate alınarak ders planlarında değişiklikler yapılmıştır. Bu sayede haftalara göre artan memnuniyet gözlenmiştir. Verilere bakıldığında araştırmacı günlüğü ile öğrenci görüşlerinin tutarlı olduğu söylenebilir. Bu verilere dayalı olarak oyunlaştırılmış ders planı uygulamalarının oyuncu tiplerine uygun, dinamik ve esnek olması gerektiği sonucuna varılabilir.

Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine Ait Sonuçlar

“Araştırmanın nicel sonuçları ile nitel sonuçları birbirini desteklemekte midir?” alt problemine yönelik sonuçlara bakıldığında öğrencilerin başarı puanları son testlerinde ön testlerine göre anlamlı olarak artmış ve derse katılımları, katılımın üç boyutunda da anlamlı olarak farklılık göstermiştir. 1 ve 2. deney gruplarının başarı testi ve katılım ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılık olmayıp ortalamalarının birbirlerine yakın olması ön test etkisinin olmadığını, zamana bağlı iç geçerlik tehdidinin aşıldığını göstermiştir. Nitel verilere dayanarak öğrencilerin uygulama süresince haftalara göre artan memnuniyeti olduğu görülmüştür. Nicel ve nitel verilere bakıldığında oyuncu tiplerine göre tasarlanan oyunlaştırılmış ders planı uygulamaları 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarını ve Türkçe dersine katılımını artırmıştır. Uygulama sürecinde ders planının öğrenci görüşleri ve araştırmacı günlüğü verilerine göre yenilenmesinin, süreçte gerekli değişikliklerin yapılmasının, oyuncu tiplerinin hepsine hitap eden oyunlaştırma elemanlarının ders planına dağıtılmasının öğrencilerin derse katılımını ve başarısını artırdığı sonucuna varılabilir.

Alan yazını incelendiğinde Türkçe eğitiminde Web 2.0 araçları ve oyunlaştırma kullanılan çalışmaların, öğrencilerin başarısını ve motivasyonlarını artırdığı, tutumlarını olumlu olarak değiştirdiği sonucuna ulaştığı görülmüştür (Akçay & Arslan, 2010; Akçay & Şahin , 2012; Aşçı, 2019; Ciğerci & Gültekin, 2017; Cin-Şeker, 2020; Çayır, 2021; Çetin, 2018; Genç-Ersoy, 2017; Genç-Ersoy & Belet Boyacı, 2021; Kayan & Aydın, 2020; Keskin, 2021; Kurudayıoğlu & Bal, 2014; Mete & Batıbay, 2019; Özerbaş & Öztürk, 2017; Özipek, 2019; Soylu, 2020; Şahin, 2019; Karakuş-Tayşi, 2019; Yüksel, 2019). Oyunlaştırma unsurları kullanılarak yapılan çalışmaların sonuçları bu çalışma ile tutarlılık göstermektedir.

Genç-Ersoy’un (2017) karma iç içe desenle tasarlanan “Türkçe Dersinde Oyunlaştırmanın İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığına ve Motivasyonlarına Etkisi” adlı çalışmasında 4. Sınıfta okuyan 34 öğrenciye, 68 ders saati süresince “sözcük ve sözcük grubu öğretimi” konusunda oyunlaştırma etkinlikleriyle deneysel uygulama yapılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinden olan “öğrencilerin sözcük öğrenme başarısının ön ve son

testlerinin farkı”nın belirlendiği çalışmanın sonuçları ile bu araştırmanın oyunlaştırmanın “isim üzerine gelen görevli dil öğeleri” başarısına etkisinin ölçüldüğü sonuçlar benzerlik göstermektedir. Çalışmanın ikinci alt problemi olan öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar da bu araştırmanın nitel sonuçlarıyla benzer olarak oyunlaştırmanın derse ilgi, istek ve motivasyonu artırdığını ortaya koymuştur.

Dil bilgisi öğretimi ile ilgili oyunlaştırma yapılan başka bir çalışma Kayan & Aydın’ın (2020) “Bilgisayar Destekli Eğitsel Oyunların Dil bilgisi Öğretimine Etkisi” adlı yarı deneysel çalışmalarıdır. 6. sınıfta okuyan 70 öğrenciyle 12 haftada yapılan çalışmada, deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları ile dil bilgisine ve Türkçe dersine yönelik tutumları ölçülmüştür. Bilgisayar destekli eğitsel oyunların öğrencilerin dil bilgisine ve Türkçe dersine yönelik akademik başarısını artırdığı ve tutumunu olumlu yönde değiştirdiği tespit edilmiştir. Çalışmanın dil bilgisi başarısının farkını tespit eden alt probleminin sonuçları, bu araştırmanın ikinci, dördüncü, beşinci ve altıncı alt probleminin konusu olan deney gruplarıyla kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farkın belirlenmesi bakımından benzerlik göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösteren Dönmez’in (2020) ortaokul yedinci sınıflarla yaptığı “Fiil ve Fiille Bağlantılı Konuların Öğretiminde Bilgisayarla Desteklenmiş Oyun Tabanlı Öğrenme Uygulamalarının Etkililiği” adlı deneysel çalışmasında, 10 haftada uygulanan oyun tabanlı etkinliklerle öğretim, 7. sınıfların dil bilgisini başarılarını artırmıştır.

5. sınıf Türkçe dersi “kök ve ekler” konusunda “Web 2.0 Uygulamalarının Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Akademik Başarılarına ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı deneysel çalışmayı yapan Keskin (2021), 59 5. sınıf öğrencisi ile 6 hafta boyunca “Microsoft Teams, Wordart, Coggle, Mentimeter, Wordwall, Quizizz, Socrative ve Kahoot!” Web 2.0 uygulamalarını kullanarak öğretim yapmıştır. Sonuçlara göre akademik başarıda ve Türkçe dersine yönelik tutumda deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Web 2.0 uygulamaları kullanılarak yapılan diğer araştırmaların sonuçları da uygulamaların Türkçe dersi başarısını artırdığını, Türkçe dersine yönelik tutumu pozitif yönde etkilediğini (Batıbay, 2019; Chen vd., 2020; Cin-Şeker, 2020; Karadağ & Garip, 2021; Li, & Chu, 2021) tespit etmiştir. Çalışmaların sonuçları, bu araştırmanın “İsim üzerine gelen görevli dil öğeleri” konusundaki başarıyı ölçen ikinci, dördüncü, beşinci ve altıncı alt problemlerine yönelik ön test ve son testin farkını gösteren bulgularıyla benzerlik göstermiştir.

Bu araştırmanın oyunlaştırmanın başarıya etkisini gösteren sonuçlarıyla farklılık gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Geleneksel öğretim yöntemleri ile eğitsel oyunlarla

yapılan öğretimi deneysel uygulama sonucu elde edilen verileri kıyaslayan Aşcı'nın (2019), "Eğitsel Dijital Oyunların 6. sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarılarına Etkisi" adlı çalışmasının sonuçları, alan yazınının ve bu araştırmanın sonuçlarından farklılık göstermektedir. "Sözcükte Yapı" konusunda 6. sınıfta öğrenim gören 43 öğrenciyle 6 hafta boyunca yaptığı deneysel uygulama sonucunda elde edilen verilerde, ön test sonuçları ve son test sonuçları karşılaştırmalarında anlamlı fark bulunamamıştır. Grupların bağımlı gruplar t test sonuçları hem eğitsel oyunların hem de geleneksel öğretimin öğrencilerin başarısını artırdığını göstermiştir. Bunun sebebi olarak çalışmada genel ağda hazır bulunan oyunların kullanılması gösterilebilir. Çalışmada sınıftaki öğrencilere özel veya bir oyunlaştırma modeline göre tasarlanan oyunlar uygulanmamıştır. Bu çalışmada ise oyuncu tipleri ölçeği sonuçlarına ve öğrenci görüşlerine bakılarak oyunlaştırılmış ders planları hazırlanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin, oyuncu tiplerine hitap eden oyunlaştırma elementleriyle hazırlanan oyunlaştırılmış öğretim görmesinin, kontrol gruplarına göre başarıları ve derse katılımlarında anlamlı olarak farklılık olmasını sağladığı söylenebilir. Bu araştırmayla benzer olarak Aşcı (2019), bu çalışmanın yedinci alt problemiyle tutarlı olarak öğretmen gözlemlerine göre eğitsel oyunlarla öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinde daha fazla güdülenme olduğunu eklemiştir. Benzer olarak, oyunlaştırmanın öğrencilerin Çince konuşma yeteneklerine olan inançları üzerindeki etkisine ilişkin olumlu sonuçlarına rağmen Wang vd. (2019), Speed Mandarin programının lise öğrencilerinin okuma, dinleme veya kelime edinimi üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını bildirmişler, örneklem sayısı ve pedagojik tasarımıyla desteklenecek bir uygulama süreci önermişlerdir.

Alan yazınındaki ilköğretim seviyesindeki dil öğretim çalışmalarına bakıldığında, dil öğretiminde oyunlaştırma tasarımlarıyla yapılan dil bilgisi öğretim etkinliklerinin; bu araştırmanın oyunlaştırmanın akademik başarı ve katılıma etkisiyle ilgili alt boyutlarının bulgularıyla benzer olarak, öğrencilerin akademik başarısını ve derse katılımını artırdığı görülmüştür. Alshammari (2020) Arapça dersinde, 6. sınıf öğrencileriyle yaptığı "E-Öğrenmede Oyunlaştırmanın Değerlendirilmesi İlkokul Öğrencileri için Sistemler" adlı deneysel çalışmada, oyunlaştırmanın, öğrenme sonucunu ve öğrencilerin öğrenme motivasyonunu geliştirdiğini tespit etmiştir. Goodwin vd., (2021) yaptıkları çalışmada tasarladıkları oyunlaştırılmış WIN uygulamasında morfoloji bilgisi ve temel dil becerilerini birleştirerek 5-8. sınıf ortaokul öğrencilerine uygulamışlar ve morfoloji bilgisinin temel becerilerle birlikte eğlenceli şekilde kazandırılabilirliğini vurgulamışlardır. Sunarmi (2022), "Fiil Öğretiminde Oyunlaştırma, İngilizce Öğrenmede Eğlenceli ve Zorlayıcı Bir Yol" adlı eylem araştırmasında, fiil kalıpları ve zamanların öğretiminde oyunlaştırmanın etkisini ortaya koymuştur. 4. sınıftaki 64 ortaokul öğrencisiyle yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre, bu

çalışmanın yedinci alt boyutuna ait sonuçlarla tutarlı bir şekilde, oyunlaştırmayla öğrencilerin akademik başarısı, memnuniyeti ve derse katılımının arttığı görülmüştür. Bu ve benzer araştırmaların ortak özelliğinin, uzmanlar tarafından tasarlanıp etkililiği test edilen oyunlaştırma ortamlarının kullanılması olduğu görülmektedir (Ati vd., 2018; Azar & Tan, 2020; Jogo vd., 2022; Koç, 2022; Plecher vd., 2020; Rao vd., 2022; Zhu vd., 2019). Alan yazınındaki, oyunlaştırmının, dil becerileri ve dil bilgisi öğretimindeki başarısına etkisini ölçen araştırmalarla bu çalışma, tutarlı sonuçlar vermiştir. Hem web ortamında hem de sınıf içinde, ilkökul ve ortaokulda dil öğreniminde iyi tasarlanan ve uzmanlarca kontrol edilen oyunlaştırma tasarımının öğrencilerin başarı, motivasyon ve katılımını artırmada önemli olduğu sonucuna varılabilir.

Qiao vd., (2023) “Karma ve Dijital Olmayan Oyunlaştırmının Öğrencilerin Öğrenme Performansı, Bilişsel Katılımı ve Kurs Memnuniyeti Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi” adlı karma yöntemle yapılan çalışmalarında yüz yüze ve dijital (karma) ortamdaki oyunlaştırmının etkilerini kıyaslamışlardır. İki ortaöğretim okulunda 104 öğrenciyle (N=52-52) çalışmış, dijital ortamlardaki ve yüz yüze yapılan oyunlaştırmının öğrencilerin başarı memnuniyet ve katılımlarını nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Dijital olmayan oyunlaştırma gören grup diğer gruba göre daha fazla memnuniyet bildirmiş, bilişsel katılım boyutunda ise dijital yöntemle oyunlaştırma uygulanan öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu dikkat çekmiştir. Araştırmanın nicel sonuçları iki oyunlaştırma yönteminin de aynı ölçüde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmanın nitel sonuçlarında ise karma-dijital oyunlaştırmının araştırmanın nicel sonuçlarını kanıtlar nitelikte ve bu çalışmanın yedinci alt boyutunun bulguları ile benzer olarak bilişsel katılımı ilgilendiren; sorumluluk alma, öğrenmeyi öğrenme gibi unsurların geliştirdiği gözlenmiştir. Bu çalışmada, Qiao vd.nin (2023) araştırmasının sonuçlarını destekleyen sonuçlar bulunmuştur. Web 2.0 araçlarıyla desteklenen sınıf içi oyunlaştırma etkinliklerinin (karma) yapılması öğrencilerin duyuşsal, davranışsal ve bilişsel katılımlarını anlamlı olarak artırmış ve nitel veriler nicel verileri desteklemiştir.

Temel dil becerilerinin oyunlaştırma etkinlikleriyle öğretimi konusunda yapılan çalışmalar bu araştırmayla tutarlı olarak ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin başarı ve motivasyonlarını artırdığını göstermiştir (Kızıltaş, 2022; León vd., 2022; Zhu vd., 2019). Çayır’ın (2021) “Oyunlaştırma Yaklaşımının Türkçe Dersi Okuma ve Yazma Becerilerine Yönelik Tutum ve Akademik Başarıya Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, 63 üçüncü sınıf öğrencisiyle eş zamanlı üçgenleme yöntemi kullanarak 10 hafta süren bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada deney grubuna oyunlaştırılmış etkinlikler uygulanmıştır. Sınıf içi

oyunlaştırma etkinliklerinin uygulandığı çalışmanın sonuçlarına göre oyunlaştırma, bu araştırmanın ikinci, dördüncü, beşinci ve altıncı alt problemlerine ait sonuçlarla benzer olarak; öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı gibi derse, okuma ve yazma becerilerine yönelik tutumlarını da olumlu olarak etkilemiş, bu araştırmanın yedinci alt problemiyle tutarlı bir şekilde öğrencilerin grupla çalışmalarını, akran ve sınıf içi iletişimlerini olumlu etkilemiştir.

Oyunlaştırmanın derse katılıma etkisini araştıran çalışmalar incelendiğinde bu araştırma ile benzer sonuçların elde edildiği görülmüştür (Azar & Tan, 2020; Cahyani, 2016; Chen vd., 2020; Chen & Chiu, 2016; Hong & Masood; Li, & Chu, 2021; Meşe & Dursun, 2018; Oliveira vd., 2020; Puig vd., 2023; Seixas vd., 2016; Yüksel & Canlı, 2019). Cahyani'nin (2016) "Öğrencilerin Dil Dersine Katılımını Artırmak için Oyunlaştırma Yaklaşımı" adlı çalışmasında 6. sınıf düzeyinde oyunlaştırma uygulaması geliştirilmiş ve "kullanım kolaylığı, katılım ve motivasyon" ölçülmüştür. Çalışmanın bulgularının, bu araştırmanın katılım ile ilgili ikinci, dördüncü, beşinci ve altıncı alt boyutu ile yedinci alt boyutunun bulgularının tutarlı olduğu saptanarak oyunlaştırmanın başarıyı artırdığı, uygulamanın eğlenceli bulunduğu ve öğrencilerin ilgisini çektiği tespit edilmiştir.

Kişiselleştirilmiş oyunlaştırma ortamlarında yapılan çalışmaların sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Borotić & Jagušt (2022) "Kişiselleştirilmiş Oyunlaştırma ve Uyarlanabilir Öğrenme Stratejileri ile Öğrenci Katılımının Artırılması" adlı çalışmasında, oyunlaştırma ortamına rekabetçi ve maceracı olmak üzere iki modu destekleyen etkinlikler tasarlamışlardır. 3. Sınıfta okuyan 18 öğrenciyle yapılan çalışmada, anketlerden elde edilen bilgiler dikkate alınarak öğrencilerin en çok rekabetçi modu sevdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise "Oyunlaştırma için Oyuncu Tipleri Ölçeği" sonuçlarına göre "Başarı Odaklı Tip ve Özgür Ruhlu Tip" oranının fazla olduğu tespit edilmiştir. Başarı odaklı tipin, mücadele ve seviye atlama elementleriyle; özgür ruhlu tipin ise kilit açma, aşama geçme gibi elementlerle eşleştirilmesi yani rekabetten hoşlanmasından yola çıkılarak (Marczewski, 2015; Tondello vd., 2016), Borotić & Jagušt'un (2022) çalışmasıyla benzerlik olduğu düşünülebilir. Bu çalışmanın yedinci alt probleminin bulguları da öğrencilerin yarışma unsurunu sevdiği ve daha fazla yarışma oyunu talep ettiğini göstermiştir.

Alan yazındaki sonuçlara bakıldığında, bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer olarak, kişiselleştirilmiş oyunlaştırmanın öğrenci katılımını artırma potansiyeline sahip olduğunu ve başarılı öğrenmeye yol açabileceğini söylemek mümkündür (Chen vd., 2020; Chen & Chiu, 2016; Hallifax vd., 2020; Lavou'e vd., 2021; Puig vd., 2023; Toda vd., 2018). Galiç (2020), "Oyun Öğeleri ile Zenginleştirilmiş Matematik Etkinliklerinin, Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Motivasyonları Üzerine Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışmasının sonucunda, öğrenen

profillerini göz alarak tasarladığı; oyun öğeleriyle zenginleştirilmiş matematik etkinliklerinin, bu araştırmanın iki, dört, beş ve altıncı alt problemiyle ilgili sonuçlarla tutarlı olarak öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etki ettiği saptanmıştır. Ayrıca araştırmada, öğrencilerin matematiğe yönelik motivasyonları ile tutumlarına olumlu etki ettiği tespit edilmiştir.

Alan yazını incelendiğinde oyunlaştırma çalışmalarının bu araştırmanın ikinci, dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci alt probleminin bulgularıyla tutarlı olarak öğrencilerin derse katılımını artırdığı görülmüştür (Meşe & Dursun, 2018; Simões vd., 2013; Yüksel & Canlı, 2019). Oliveira vd., (2020) “Gamified Eğitim Sistemlerini Uyarlamak Önemli mi? Öğrencilerin Akış Deneyimi Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmalarını, 121 ilkokul öğrencisiyle yapmışlardır. Bu araştırmanın sonuçları her bir kişilik tipi için özel tasarım yapılmasının önemini vurgulayarak bu araştırmanın ikinci, dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci alt boyutlarına ait bulguları destekleyen sonuçlar vermiştir.

Lisans eğitiminde kişilik özelliklerine göre oyunlaştırma yapan çalışmalar, bu çalışmayla benzer sonuçlar vermiştir (Beça vd., 2020; Chen, 2018; Ding & Kim, 2017, Fortuna vd., 2023; Hong & Masood Khan vd., 2017; Ibáñez vd., 2014; Kuo & Chuang, 2016; Leaning, 2015; Poondej & Lerdpornkulrat, 2016; Taşkın & Çakmak, 2023). Nousiainen vd., (2020) “Öğretmenlik Öğrencilerinin Öğrenme Platformunu Oyunlaştırma” adlı araştırmalarında, Hexad kullanıcı tipleri ölçeği ve motivasyon yönelimlerine göre içeriklerini geliştirdikleri bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın sonuçları, oyunlaştırma tasarımında dikkat edilmesi gerekenin sadece oyunlaştırma öğeleri olmadığını, oyuncu tipleri ve motivasyon stillerinin de göz önüne alınması gerektiğini gösteren diğer çalışmalarla benzerdir (Santos vd., 2020; Rojas -Lopez vd., 2019). Bu araştırmada da bu sonuçlarla tutarlı olarak, oyuncu tipleri ve öğrenci görüşlerine göre şekillenen oyunlaştırma sürecinin, öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarını ve derse katılımlarını artırdığı görülmüştür.

Yapılan çalışmalar, oyunlaştırılmış ortamlar için Hexad oyuncu tipleri gibi oyuncu tiplerinin göz önüne alınması gerektiğini tespit etmiştir (Alsofyani, 2023; Andrias, 2019; Ferro vd., 2013; Lopez & Tucker, 2019; Orji vd., 2018; Rodríguez, vd., 2021; Taspınar vd., 2017). Bu araştırmada, oyunlaştırma uygulamaları yazılım, dijital ortam üzerinden olmasa da oyuncu tiplerine göre ders planına dağıtılan oyun elementleriyle hazırlanan oyunlaştırma etkinlikleri sınıf ortamında kullanılmış ve öğrencilerin akademik başarıları ile derse katılımlarının arttığı görülmüştür. Bunun sebebi olarak Hexad oyuncu tiplerinin öğrenci özelliklerinin iyi tahmin eden bir sınıflandırma olması (Harteveld & Sutherland, 2017) gösterilebilir.

Alan yazınındaki çalışmalar, oyunlaştırılmış ortamlarda kişilik özelliklerinin, motivasyon stillerinin ve psikolojik gerekliliklerin önemli olduğunu, tasarımların bu unsurları da dikkate alarak yapılması gerektiğini vurgulamıştır (Berg vd., 2013; Borges vd., 2016; Chalco vd., 2014; Codish & Ravid, 2014; Denden vd., 2021; Fuß vd., 2014; Hakulinen & Auvinen, 2014; Lee, 2023; Utomo & Santoso, 2015; Vogel vd., 2018). Bu araştırmada, öğrencilerden deneysel uygulamalarla eş zamanlı olarak toplanan görüşme formu sayesinde öğrencilerin fikirleri, istek ve duyguları göz önüne alınarak ders planlarında değişiklikler yapılmıştır. Ders planları sınıf geneline göre hazırlanmış olsa da öğrenciler için kişiselleştirilmiş; oyuncu tiplerine uygun tedbirlere gidilmiştir. Bunun sonucunda, alan yazınıyla tutarlı olarak, öğrencilerin oyunlaştırma sürecinde memnuniyet bildirdiği tespit edilmiştir. Nitel ve nicel veriler, öğrencilerin akademik başarı ve derse katılımlarının arttığını göstermiştir.

Öneriler

Bu araştırmada “İsim üzerine gelen görevli dil öğeleri”nin oyunlaştırma yoluyla öğretiminin, öğrencilerin akademik başarısına ve derse katılımına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik ders planları hazırlanmadan önce deney grubu öğrencilerine Oyuncu Tipleri Ölçeği uygulanmıştır. Oyuncu tipleri oranlarına göre hazırlanan ders planları öğrencilere uygulanmış ve oyunlaştırılmış ders planı uygulamalarının 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve derse katılımına olumlu etkisi olduğu görülmüş, nitel sonuçlar nicel sonuçları desteklemiştir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında araştırmacılara ve eğitim-öğretim paydaşlarına aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Bu araştırma, 6. sınıf öğrencileri örneklemini ve isim üzerine gelen görevli dil öğeleri konusuyla sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda daha büyük örnekleme, bütün ortaokul seviyelerinde farklı konulara ve temel dil becerilerine yönelik çalışmalar yapılması önerilebilir.
- Bu araştırmada örneklem sayısı, her oyuncu tipi ile tek tek görüşme, ayrı etkinlik yapma ve özel veri toplamayı engellemiştir. Oyuncu tiplerine göre tasarlanan etkinliklerin daha ayrıntılı incelenmesi için az örneklemlili veya tek oyuncu tipine yönelik vaka çalışmaları yapılabilir.
- Araştırmada Solomon Dörtlü Gruplar Deseni kullanılarak ön test, zaman etkisi tehdidi dışarıda bırakılmaya çalışılmıştır. 2 deney grubuna da aynı uygulama yapılmıştır. Başka çalışmalarda deney gruplarından birinde başka bir özelliğin ölçülmesi planlanabilir ve grup sayıları artırılabilir.

- Oyuncu tiplerine ve öğrenci görüşlerine göre hazırlanan oyunlaştırma etkinliklerinin öğrencilerin başarısını ve katılımını artırdığı görülmüştür. Ders planı hazırlanırken öğrencilerin kişilik özellikleri göz önüne alınmalı, oyunlaştırma uygulamaları için oyuncu tipleri belirlenerek oyun dinamik, mekanik ve bileşenlerinin etkinliklere başarılı dağıtılması sağlanmalıdır.
- Alan yazınındaki araştırmalar, oyunlaştırma tasarımının önemini vurgulamaktadır. Bu araştırmada da ders planları uzmanlarca kontrol edildikten sonra uygulamaya geçirilmiştir. Uygulanacak ders planları, oyunlaştırma etkinlikleri alan uzmanlarınca kontrol edilmelidir.
- Derslerde yapılan etkinliklerden önce ve sonra öğrenci görüşlerinin alınması, derse katılımı ve memnuniyeti artırmaktadır. Ayrıca gözlem formu veya araştırmacı/öğretmen günlüğü tutmak da derste göze çarpan durumların not edilmesi açısından önemlidir. Araştırmacılar ve öğretmenlerce nitel veri toplama araçları kullanılmalıdır.
- Öğrenci görüşlerine göre ders planlarında değişiklikler yapmak öğrencilerin katılımını, motivasyonunu artırmıştır. Görüşme formlarıyla, araştırmacı/öğretmen günlükleriyle veya gözlem formlarıyla elde edilen bilgilere göre yapılan değişiklikler öğrencilerde memnuniyeti artırmış, akademik başarı ve derse katılımı olumlu yönde etkilemiştir. Buna göre ders planları, etkinlikler vb. dinamik ve esnek bir yapıda olmalıdır. Öğrencilerin görüş, ilgi ve ihtiyaçlarına göre ders planı tekrar tekrar düzenlenmelidir.
- Oyunlaştırma etkinlikleri öğrencilerde duyuşsal, bilişsel, davranışsal katılımı ve akademik başarıyı artırmıştır. Öğrencilerin eğlenceli ve farklı bulduğu oyunlaştırmaya Türkçe derslerinde daha çok yer verilmelidir.
- Bu araştırmada öğrenciler gruplara dağıtılırken her grupta bir oyuncu tipi olacak şekilde takımlar oluşturulmuştur. Her oyuncu tipinin bir grupta olduğu bir çalışma yapılarak bunun etkilerine bakılabilir.
- Bu araştırmada hem web ortamında hem de sınıf içinde oyunlaştırma uygulamaları yapılmış, hikâyeleştirmeden faydalanılmıştır. Türkçe derslerinde; sadece Web 2.0 araçlarında, öğretim yazılımında ya da sadece sınıfta oynanan oyunların yerine karma bir oyunlaştırma tasarımının yapılması önerilebilir.
- Bu araştırmada kullanılan bazı Web 2.0 araçlarının akıllı tahta tarafından desteklenmediği görülmüştür. Öğrencilerin farklı uygulamalar görmesi derse olan ilgi ve katılımı artırdığı için yetkili kurumlarca okullarda daha fazla Web 2.0 aracının kullanılması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adams, S. P., & Du Preez, R. (2022). Supporting student engagement through the gamification of learning activities: A design-based research approach. *Technology, Knowledge and Learning*, 27(1), 119-138. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09500-x>
- Ağca, R. K., & Bağcı, H. (2013). Eğitimde mobil araçların kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 295, 302.
- Akçay, A., & Arslan, A. (2010). The using of blogs in Turkish education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1195-1199.
- Akçay, A., & Şahin, A. (2012). Webquest (Web Macerası) öğrenme yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 33-45.
- Akgün, Ö. E., & Topal, M. (2018). Adaptation of the Gamification User Types Hexad Scale into Turkish. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 5(3), 389-402.
- Akıllı, G. K. (2007). Games and simulations: A new approach in education. In *Games and Simulations in Online Learning: Research and Development Frameworks*, 1-20. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-59904-304-3.ch001>
- Akman E. (2022). Öğretim teknolojilerinde web araçları. K. Tekşan & Ü. Süğümlü (Eds.), *Web Araçları ile Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 2-27). Eğiten Kitap.
- Akpınar, Y. (1999). *Bilgisayar destekli öğretim ve uygulamalar*. Anı.
- Al Marshedi, A., Wanick Vieira, V., & Ranchhod, A. (2015). SGI: a framework for increasing the sustainability of gamification impact. *International Journal for Infonomics*, 8(1/2), 1044-1052.
- Albayrak-Özer, E. (2022). Türkiye’de ve dünyada ilköğretim düzeyinde oyunlaştırma üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların içerik analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 77-95.
- Alshammari, M. T. (2020). Evaluation of gamification in e-learning systems for elementary school students. *TEM Journal*, 9(2), 806-813.
- Alsofyani, M. M. (2023). Eleven game elements for female nonadaptive gamification courses. *Heliyon*, 9(1). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12699>
- Altunışık, R., Bayraktaroğlu, S., Coşkun, R., & Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Alyılmaz, C. (1994). *Orhun yazıtlarının söz dizimi* Tez No. 36617) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alyılmaz, S. (2010). Türkiye Türkçesinde bulunma hâli kategorisi. *Dil Araştırmaları*, 7, 107-123.
- Andrew, S., & Halcomb, E. J. (2009). Future challenges for mixed methods research in nursing and the health sciences. In S. Andrew & E. J. Halcomb (Eds.). *Mixed methods research for nursing and the health sciences* (pp. 217-224). Wiley-Blackwell.
- Andrias, R. (2019). User/Player Type in Gamification. *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*, 8, 89-94. [10.30534/ijatcse/2019/1481.62019](https://doi.org/10.30534/ijatcse/2019/1481.62019).

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Arnold, A. (1980). *Çocuğunuz ve oyun* (R. Mahmudoğlu, Çev.). Ece. (Çalışmanın orijinali 1975'te yayımlanmıştır)
- Aşçı, A. U. (2019). Eğitsel dijital oyunların 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi. *Journal of International Social Research*, 12(62), 932-941.
- Ati, M., Kabir, K., Abdullahi, H., & Ahmed, M. (2018, April). Augmented reality enhanced computer aided learning for young children. In *2018 IEEE Symposium on computer applications & industrial electronics (ISCAIE)* (pp. 129-133). IEEE.
- Avcı, Ö., (2020). Motivasyona Kuramsal Bakış: Atıf, Beklenti-Değer ve Öz-Belirleme. Avcı, Ö., & Ayyıldız, E. (Eds.), *Eğitimde motivasyon kuramsal arka plan, gelişimsel dönemler ve öğrenme-öğretme* içinde (ss. 3-53). Nobel.
- Ayas, A. P. (2009). Test geliştirme ve madde analizi. S. Çepni & S. Akyıldız (Eds.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 235-246). Celepler.
- Aydın, Z., Amaş, S., & Turan, P. (2023). *Eğitimde oyun, oyunlaştırma ve oyunlaştırılmış ders planları*. Eğiten Kitap.
- Aytan, T., & Başal, A. (2015). Investigation of Turkish teacher candidates' perceptions towards web 2.0 tools. *Turkish Studies (Electronics)*, 10(7), 149-166.
- Azar, A. S., & Tan, N. H. I. (2020). The application of ICT techs (mobile- assisted language learning, gamification, and virtual reality) in teaching English for secondary school students in Malaysia during covid- 19 pandemic. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11), 55- 63. <https://doi.org/10.13189/ ujer.2020.082307>
- Baiden, P., Essel, H. B., Vlachopoulos, D., Tachie-Menson, A., & Essuman, M. A. (2022). The effect of gamification on home economics students' motivation and engagement in drawing activities. *Technology, Knowledge and Learning*, 27(1), 161-182. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09566-7>
- Banegas, D. L., & Lowe, R. J. (2021). Creative writing for publication: An action research study of motivation, engagement, and language development in Argentinian secondary schools. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11(3), 401-421.
- Bartle, R. (1996). Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who süit MUDs. *Journal of MUD Research*, 1 (1). <http://www.mud.co.uk/richard/hcds.html>
- Başol, G. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Batıbay, E. F., & Filiz, M. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe Eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot Örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996, April). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: a review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Beça, P., Aresta, M., Ortet, C., Santos, R., Veloso, A. I., & Ribeiro, S. (2020, July). Promoting student engagement in the design of digital games: The creation of games using a Toolkit to Game Design. In *2020 IEEE 20th international conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)* (pp. 98-102). IEEE.

- Bennani, S., Maalel, A., & Ben Ghezala, H. (2022). Adaptive gamification in E-learning: A literature review and future challenges. *Computer Applications in Engineering Education*, 30(2), 628-642.
- Bentler, P.M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Bentler, P.M., & Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Benzer, A. (2021). *Dijital çağda öğretim teknolojileri ile Türkçe eğitimi* (4. baskı). Eğitim.
- Benzer, A. (2023). Öğretim teknolojilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanımı. Y. Yılmaz & Ö. Çangal (Eds.). *Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 1: Türkoloji Çalışmaları* içinde (ss. 36-55). Fenomen & Rumeliya.
- Berg, M. A., & Petersen, S. A. (2013). Exploiting psychological needs to increase motivation for learning. In *Serious Games Development and Applications: 4th International Conference, SGDA, Trondheim, Norway, September 25-27, 2013. Proceedings 4* (pp. 260-265). Springer.
- Bergen, D. (2015). Psychological approaches to the study of play. *American Journal of Play*, 7(3), 101-128.
- Berns, A., Gonzalez-Pardo, A., & Camacho, D. (2013). Game-like language learning in 3-D a virtual environments. *Computers and Education*, 60(1), 210-220.
- Bilge- Öz, D. (2023). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde oyunlaştırmanın ortaokul öğrencilerinin başarı, motivasyon ve öz düzenleme becerilerine etkisi* (Tez No. 806337) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Borges, S. S., Mizoguchi, R., Durelli, V. H. S., Bittencourt, I. I., & Isotani, S. (2016). A Link Between Worlds: Towards a Conceptual Framework for Bridging Player and Learner Roles in Gamified Collaborative Learning Contexts. *Advances in Social Computing and Digital Education*, 19-34.
- Borich, G., & Kubiszyn, T. (2003). *Educational testing and measurement*. Jhon Wiley & Son.
- Borotić, G., & Jaguš, T. (2022, October). Enhancing student engagement with personalized gamification and adaptive learning strategies. In *2022 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. 1-5). IEEE.
- Bozkurt, A., Hamutoğlu, N.B., Liman Kaban, A., Taşçı, G., & Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(2), 35-63.
- Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*. Springer.
- Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn*. Routledge.
- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In Bollen, K.A., & Long, J.S. (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Sage.
- Bruce, T. (1994). Çocukların yaşamında oyunun rolü (D. İ. Altınoğlu, Çev.). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 18(92), 64-68.
- Bryman, A. (2003). *Quantity and quality in social research* (Vol. 18). Routledge.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2004). *Quantitative data analysis with SPSS 12 and 13: A guide for social scientists*. Routledge.

- Büyükalın Filiz, S., & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1550-1573. <http://ilkogretim-online.org.tr/>
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. (27. baskı). Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2011). *Structural equation modeling with AMOS basic concepts, applications, and programming (Multivariate Applications Series)*. Routledge.
- Cahyani, A. D. (2016). Gamification approach to enhance students' engagement in studying a language course. içinde MATEC Web of Conferences, 58, BISSTECH 2015. https://www.mateconferences.org/articles/mateconf/pdf/2016/21/mateconf_bisstech2016_03006.pdf
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental & quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin. <https://www.sfu.ca/~palys/Campbell&Stanley-1959-Exptl&QuasiExptlDesignsForResearch.pdf>
- Challco, G. C., Moreira, D., Mizoguchi, R., & Isotani, S. (2014). Towards an Ontology for Gamifying Collaborative Learning Scenarios. Trausan-Matu, S., Boyer, K.E., Crosby, M., Panourgia, K. (Eds.) In *Intelligent Tutoring Systems*. ITS 2014. Lecture Notes in Computer Science, vol 8474. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07221-0_50
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. SAGE.
- Chen, C. H., & Chiu, C. H. (2016). Employing intergroup competition in multitouch design-based learning to foster student engagement, learning achievement, and creativity. *Computers and Education*, 103, 99-113. <https://doi.org/10.1016/j.compe du.2016.09.007>
- Chen, C. M., Li, M. C., & Chen, T. C. (2020). A web-based collaborative reading annotation system with gamification mechanisms to improve reading performance. *Computers & education*, 144, 103697. <https://doi.org/10.1016/j.compe du.2019.103697>
- Chou, Y. K. (2016). *Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards*. Octalysis Media.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis* (12th. ed.). Pearson.
- Ciğerci, F. M., & Gültekin, M. (2017). Use of digital stories to develop listening comprehension skills. *Issues in Educational Research*, 27(2), 252-268.
- Cin-Şeker, Z. (2020). The effect of web 2.0 educational tools on the success of secondary school 5th grade students in affix-root teaching. *Online Submission*, 5(1), 95-107.
- Codish, D., & Ravid, G. (2014). Personality based gamification-Educational gamification for extroverts and introverts. In *Proceedings of the 9th CHAIS Conference for the Study of Innovation and Learning Technologies: Learning in the Technological Era* (Vol. 1, pp. 36-44). Ra'anana, The Open University of Israel.
- Cohen, J. (1988). *Set correlation and contingency tables*. *Applied psychological measurement*, 12(4), 425-434.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (3. baskı) (Y. Dede & S. B. Demir Çev.). Anı. (Çalışmanın orijinali 2011'de yayımlanmıştır)

- Creswell, J. W. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Applications of flow in human development and education*. Springer.
- Çakır, Ö. (2014). Experimental analysis of properties of recycled coarse aggregate (RCA) concrete with mineral additives. *Construction and Building Materials*, 68, 17-25.
- Çayır, M. (2021). *Oyunlaştırma yaklaşımının Türkçe dersi okuma ve yazma becerilerine yönelik tutum ve akademik başarıya etkisi* (Tez No. 670052) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi-Amasya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çepni, S. (2008). Performansların değerlendirilmesi. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme içinde* (2.baskı, ss. 195-241). Pegem Akademi.
- Çetin, B. (2019). Test geliştirme. B. Çetin (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 105-126). Anı.
- Çetin, H. S. (2018). Implementation of the digital assessment tool kahoot in elementary school. *International Technology Education Journal*, 2(1), 9-20.
- Çil, E. (2021). The effect of using Wordwall. net in increasing vocabulary knowledge of 5th Grade EFL students. *Language Education and Technology*, 1(1), 21-28.
- Çoban, M., Eyisüren, İ. İ., & Uzun, L. (2021, June 8-10.). Implementation of the Plotagon Application in EFL Speaking Lessons: Its Effect on Speaking Anxiety and Student Motivation. James, W. B., Cobanoglu, C., & Cavusoglu, M. (Eds.). In *Proceedings of the global conference on education and research (Vol. 4)* (s. 77). USF M3 Publishing. Virtually Hosted, Florida, USA. <https://www.doi.org/10.5038/2572-6374-v4>
- Dargut, T., & Çelik, G. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 28-41.
- Dayan, G. & Girmen, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde: dijital öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 207-228. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s10m>
- Dehghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talaei, E., & Noroozi, O. (2021). Using gamification to support learning English as a second language: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 34(7), 934-957.
- Dehghanzadeh, H., Farrokhnia, M., Dehghanzadeh, H., Taghipour, K., & Noroozi, O. (2023). Using gamification to support learning in K- 12 education: A systematic literature review. *British Journal of Educational Technology*, 00, 1-37. <https://doi.org/10.1111/bjet.13335>
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S., & Yağcı, E. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Pegem Akademi.
- Demirer, V., & Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri ve algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 718-747. <http://doi.org/10.30831/akueg.392654>
- Demir-Öztürk, S. ve Eren, E. (2021). Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 5(2), 144-163.
- Denden, M., Tlili, A., Essalmi, F., Jemni, M., Chen, N. S., & Burgos, D. (2021). Effects of gender and personality differences on students' perception of game design elements in

- educational gamification. *International Journal of Human-Computer Studies*, 154, 102674.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*. Sage.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011a, September). From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15). <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O’Hara, K., & Dixon, D. (2011b). *Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts*. <https://doi.org/10.1145/1979742.1979575>.
- Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International journal of educational technology in higher education*, 14(1), 1-36.
- Ding, L., Kim, C., & Orey, M. (2017). Studies of student engagement in gamified online discussions. *Computers & Education*, 115, 126-142.
- DiPerna, J. C. & Elliot, S. N. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the mini-series. *School Psychology Review*, 31(3), 293-297
- Doğan, A. (2016). Artırılmış gerçeklik teknolojileriyle desteklenmiş hikâye kitabı okuma deneyimi. *Medeniyet Sanat, İMÜ Sanat, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 2(2), 121-137.
- Dönmez, A. (2020). *Fiil ve fiille bağlantılı konuların öğretiminde bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamalarının etkililiği* (Tez No. 609951) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eker, S. (2003). *Çağdaş Türk dili*. Grafiker.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Anı.
- Ergin, D. Y. (1995). Ölçeklerde geçerlik ve güvenirlik. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(7), 125-148.
- Ergin, M. (1977). *Türk dil bilgisi*. Minnetoğlu.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Ertem, İ. S. (2016). Oyun temelli dijital ortamlar ve Türkçe öğretiminde kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 20, 1-10.
- Erümit, S. F., & Yılmaz, T. K. (2022). The happy association of game and gamification: the use and evaluation of game elements with game-based activities. *Technology, Pedagogy and Education*, 31(1), 103-121. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2021.2006077>
- Fernández-Batanero, J., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2022). Digital competences for teacher professional development. Systematic review. *European Journal of Teacher Education*. 45(4), 513-531. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827389>
- Ferro, L. S., Walz, S. P., & Greuter, S. (2013, September). Towards personalised, gamified systems: an investigation into game design, personality and player typologies. In

Proceedings of the 9th Australasian conference on interactive entertainment: Matters of life and death (pp. 1-6). Melbourne, VIC, Australia.

- Fiş-Erümit, S. (2016). *Oyunlaştırma yaklaşımlarının eğitimde kullanımı: Tasarım tabanlı bir araştırma* (Tez No. 442994) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Fortuna, J. M., de la Fuente, G., & Velasco, P. (2023,). Does gamification mediate the relationship between digital social capital and student Performance? A survey-based study in Spain. *The International Journal of Management Education*, 21(3), 100846.
- Fortunato, M., & Cruz, M. (2018). From Input to Output Through Gamification in Primary English Teaching. *Proceedings of Play2Learn 2018*, 0, 223-242.
- Fraenkel, J. R. Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design & evaluate research in education* (8th ed.). McGraw Hill.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fuß, C., Steuer, T., Noll, K., Miede, A. (2014). Teaching the Achiever, Explorer, Socializer, and Killer - Gamification in University Education. Göbel, S., Wiemeyer, J. (Eds.) In *Games for Training, Education, Health and Sports. GameDays 2014*. Lecture Notes in Computer Science, vol 8395. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-05972-3_11
- Galili, S. (2014). Cooperative learning by teacher trainers as a tool for improving teacher training in heterogeneous elementary school track classes. *American Journal of Educational Research*, 2(8), 568- 576
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg. W. T. (2003). *Educatioanal research* (7th ed.). Pearson Education.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). Pearson.
- Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin derin yapısı*. Belen.
- Gencer, Ö., & Gezer, U. (2022). Web 2.0 araçlarına dayalı Sosyal Bilgiler öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 1(2), 83-91.
- Genç-Ersoy, B., & Ersoy, M. (2021). Teknoloji destekli Türkçe öğretimi üzerine yayınlanan makalelerin içerik analizi: ULAKBİM-TR Dizin örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 810-829.
- Genç-Ersoy, B. (2017). *Türkçe dersinde oyunlaştırmanın ilkökul öğrencilerinin söz varlığına ve motivasyonlarına etkisi* (Tez No. 463436) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10th ed.). Allyn & Bacon.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2011). *Research methods in applied settings: An integrated approach to design and analysis*, (2nd ed.). Routledge.
- Gómez-García, G., Marín-Marín, J. A., Romero-Rodríguez, J. M., Ramos Navas-Parejo, M., & Rodríguez Jiménez, C. (2020). Effect of the flipped classroom and gamification methods in the development of a didactic unit on healthy habits and diet in primary education. *Nutrients*, 12(8), 2210.

- Goodwin, A., Petscher, Y., & Tock, J. (2021). Multidimensional morphological assessment for middle school students. *Journal of Research in Reading*, 44(1), 70-89.
- Gorsuch, R. (1983). *Factor analysis* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Göçer, A., & Arslan, S. (2018). Türkiye’de dil bilgisi öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezler hakkında bir meta-analiz çalışması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 8(1), 107-122.
- Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 233-242.
- Gökkaya, Z. (2014). Yetişkin eğitiminde yeni bir yaklaşım: Oyunlaştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11-1(21), 71-84.
- Göksu, İ., Özcan, K. V., Çakır, R., & Göktaş, Y. (2014). Studies related to instructional design models in Turkey. *Elementary Education Online*, 13(2), 694-709.
- Greene, J. C., & McClintock, C. (1985). Triangulation in evaluation: Design and analysis issues. *Evaluation Review*, 9, 523-545.
- Greene, J. C., Caracelli V. J., & Graham W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 3(11), 255-274.
- Greenwood, C. R., Horton, B. T., & Utley, C. A. (2002). Academic Engagement: Current Perspectives on Research and Practice. *School Psychology Review*, 31(3), 328-349.
- Guzmán Gámez, D. Y., & Moreno Cuellar, J. A. (2019). The use of plotagon to enhance the english writing skill in secondary school students. *Profile: Issues in Teachers’ Professional Development*, 21(1), 139-153.
<https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.71721>
- Gülen-Canlı, M., & Tepeli, Y. (2019). Dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış doktora tezlerinin sistematik olarak incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 8(2), 60-87.
- Güler, M., Özen, O., & Mert, O., (2023, 20-23 Eylül). Türkçe dersinde oyunlaştırılmış ders planı uygulayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Educongress-International Education Congress* içinde (ss. 808-818). Gazi Üniversitesi.
- Günday, R., & Tahtalı Çamlıoğlu, Y. (2015). Yabancı Dil ve Gramer Öğretiminde Dijital Medyayı Kullanma. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 471-484
- Güngörmüş, G. (2007). *Web tabanlı eğitimde kullanılan oyunların başarıya ve kalıcılığa etkisi* (Tez No. 205345) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güven, S., Aydın, G. F. & Çayır, F. S. (19-21 Ekim 2017). İlköğretim Türkçe ders kitaplarıyla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu* içinde (EYFOR 8) (ss. 779-780). Ankara.
- Hakulinen, L., Auvinen, T. (2014). The effect of gamification on students with different achievement goal orientations. In *Proceedings of the 2014 International Conference on Teaching and Learning in Computing and Engineering*. IEEE Computer Society, (pp. 9-16). Washington.

- Hallifax, S., Lavoué, E., & Serna, A. (2020, June). To tailor or not to tailor gamification? An analysis of the impact of tailored game elements on learners' behaviours and motivation. In *International Conference on Artificial Intelligence in Education* (pp. 216-227). Springer International Publishing.
- Hamari, J. (2017). Do badges increase user activity? A field experiment on the effects of gamification. *Computers in Human Behavior*, 71, 469-478.
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). 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. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- Harrell, M. C., & Bradley, M. (2009). *Data collection methods: Semi-structured interviews and focus groups*. RAND Corporation. <https://apps.dtic.mil/sti/tr/pdf/ADA512853.pdf>
- Harteveld, C., & Sutherland, S. C. (2017, March). Personalized gaming for motivating social and behavioral science participation. In *Proceedings of the 2017 ACM workshop on theory-informed user modeling for tailoring and personalizing interfaces* (pp. 31-38). Limassol.
- Hengirmen, M. (2015). *Türkçe dilbilgisi* (22. baskı). Engin.
- Hesse-Biber, S. (2010). Qualitative approaches to mixed methods practice. *Qualitative Inquiry* 16(6) 455-468. <https://doi.org/10.1177/1077800410364611>
- Hong, G. Y., & Masood, M. (2014). Effects of gamification on lower secondary school students' motivation and engagement. *International Journal of Social, Education, Economics and Management Engineering*, 8(12), 3483-3490.
- Huang, B., & Hew, K. F. (2021). Using gamification to design courses: Lessons learned in a three-year design-based study. *Educational Technology & Society*, 24(1), 44-63. https://www.j-ets.net/collection/published-issues/24_1
- Huang, B., Hew, K. F., & Lo, C. K. (2019). Investigating the effects of gamification-enhanced flipped learning on undergraduate students' behavioral and cognitive engagement, *Interactive Learning Environments*, 27, 1106-1126.
- Hughes, B. (2001). *Evolutionary playwork and reflective analytical practice*. Routledge.
- Huizinga, J. (2015). *Homo Ludens oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme*. Ayrıntı.
- Ibáñez, M. B., Di-Serio, A., & Delgado-Kloos, C. (2014). Gamification for engaging computer science students in learning activities: A case study. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 7(3), 291-301. <https://doi.org/10.1109/TLT.2014.2329293>
- Işık, Z., & Karal, Y. (2023). Web 2.0 araçlarının temel eğitimde kullanımına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/10.51960/jitte.1197621>
- Jayalath, J., & Esichaikul, V. (2022). Gamification to enhance motivation and engagement in blended eLearning for technical and vocational education and training. *Technology, Knowledge and Learning*, 27(1), 91-118.
- Jogo, D. A., Chalco, G. C., Bittencourt, I. I., Reis, M., Silva, L. R., & Isotani, S. (2022). Investigating how gamified syllabic literacy impacts learning, flow and inappropriate behaviors: a single-subject study design. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 33, 100458.
- Kallio, K. P., Mäyrä, F. & Kaipainen, K. (2011). At least nine ways to play: Approaching gamer mentalities. *Games and Culture*, 6(4), 327-353.

- Kanat, A. (2021). An assesment of the orientation of graduate theses on grammar teaching in Turkish textbooks. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 20-34.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin dil bilgisi*. Akçağ.
- Karadağ, B. F., & Garip, S. (2021). Türkçe öğretiminde web 2.0 uygulaması olarak LearningApps'ın kullanımı . *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 21-40. <https://doi.org/10.47935/ceded.897374>
- Karakuş-Tayşi, E. (2019). The effect of listening attitude and listening anxiety on listening comprehension: A regression model. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 356-364.
- Karayılan-Tunç, M. (2019). *Oyunlaştırma unsurlarının fen başarısına ve kalıcılığa etkisi: 'Bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme' ünitesi* (Tez No. 546936) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi-Diyarbakır]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kayan, A., & Aydın, I. S. (2020). The Effect of Computer-Assisted Educational Games on Teaching Grammar. *World Journal of Education*, 10(1), 117-133.
- Keskin, A. (2021). *Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarına ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 669066) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi-Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kırcı, P., & Kahraman, O. (2019). Oyunlaştırma ile eğitim android uygulaması. *GSI Journals Serie C: Advancements in Information Sciences and Technologies*, 1(2), 58-65.
- Kıyançıçek, E. & Uzun, L. (2022). Gamification in English Language Classrooms: The Case of Kahoot! [İngilizce Dil Sınıflarında Oyunlaştırma: Kahoot! Örneği]. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi) [Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal)]*, 6(1), 1-13.
- Kızıлтаş, M. (2022). *Çevrim içi oyunların sözlü iletişime etkisi: Ortaöğretim örneği* (Tez No. 732821) [Yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi-Bayburt]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kiili, K. (2005). Digital game-based learning: Towards an experiential gaming model. *The Internet and Higher Education*, 8(1), 13-24.
- Kirriemuir, J., & McFarlane, A. (2004). Report 8: Literature review in games and learning. *Futurelab Series*, 66, 1-35.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford.
- Koç, G. (2022). *Oyunlaştırma aracı kahoot!'un ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi yetkinliğine etkisi* (Tez No. 737469) [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M., & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Kondakov, A., & Kiseleva, A. (2019). Digital education: from school for everyone to school for everyone. *RUDN Journal of Informatization in Education*, 16(4), 295-307. <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2019-16-4-295-30>
- Korkmaz, Z. (2014). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Kovačić, Andreja & Bubas, Goran & Coric, Ana. (2012). Mobilising students' grammar skills through collaborative e-tivities with Web 2.0 tools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 34, 132–136. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.02.027>.
- Koyuncu, I., & Kılıç, A. (2019). The use of exploratory and confirmatory factor analyses: A document analysis. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*, 44(198). 361-388.
- Köseoğlu, Ö. (2012). Sosyal ağ sitesi kullanıcılarının motivasyonları: Facebook üzerine bir araştırma [Motivations of social networking site users: A study on Facebook]. *Selçuk University Academic Journal of Communication*, 7(2), 25-81.
- Kuo, M. S., & Chuang, T. Y. (2016). How gamification motivates visits and engagement for online academic dissemination—An empirical study. *Computers in Human Behavior*, 55, 16-27.
- Kurudayıoğlu, M., & Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 74-95.
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2020). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dijital yetkinlik bakımından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 184-199.
- Kuzhan, M., & Fidan, M. (2020). Türkçe eğitiminde bilişim ve teknoloji kullanımına yönelik araştırmaların konu alanı ve yöntem yönünden analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1343- 1367. <https://doi.org/10.16916/aded.794087>
- Landers, R. N., & Armstrong, M. B. (2017). Enhancing instructional outcomes with gamification: An empirical test of the Technology-Enhanced Training Effectiveness Model. *Computers in human behavior*, 71, 499-507.
- Landreth, G. (2011). *Oyun terapisi: İlişki sanatı*. Altın Kalem.
- Lavoué, E., Ju, Q., Hallifax, S., & Serna, A. (2021). Analyzing the relationships between learners' motivation and observable engaged behaviors in a gamified learning environment. *International Journal of Human-Computer Studies*, 154, 102670.
- Lawley, E. (2012). Games as an alternate lens for design. *Interactions*, 19(4), 16-17.
- Leaning, M. (2015). A study of the use of games and gamification to enhance student engagement, experience and achievement on a theory-based course of an undergraduate media degree. *Journal of Media Practice*, 16(2), 155-170.
- Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother?. *Academic exchange quarterly*, 15(2), 1-5. https://www.researchgate.net/publication/258697764_Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother
- León, A. M., Ferrer, J. M. R., Parra, J. M. A., Campoy, J. M. F., Trigueros, R., & Martínez, A. M. M. (2022). Play and learn: Influence of gamification and game-based learning in the reading processes of secondary school students. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 27(1), 38-46.
- Li, X., & Chu, S. K. W. (2021). Exploring the effects of gamification pedagogy on children's reading: A mixed- method study on academic performance, reading- related mentality and behaviors, and sustainability. *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 160- 178.
- Li, X., Mok, S. W., Cheng, Y. Y. J., & Chu, S. K. W. (2018). An examination of a gamified E-quiz system in fostering students' reading habit, interest and ability. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 55(1), 290-299.

- Linderöth, J., Lantz-Andersson, A., & Lindström, B. (2002). Electronic exaggerations and virtual worries: Mapping research of computer games relevant to the understanding of children's game play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2), 226-250. <https://doi.org/10.2304/ciec.2002.3.2.6>
- Ling, L. T. Y. (2018). Meaningful gamification and students' motivation: A strategy for scaffolding reading material. *Online Learning*, 22(2), 141-155. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i2.1167>
- Lopez, C. E., & Tucker, C. S. (2019). The effects of player type on performance: A gamification case study. *Computers in Human Behavior*, 91, 333-345.
- Luo, Z. (2022). Gamification for educational purposes: What are the factors contributing to varied effectiveness?. *Education and Information Technologies*, 27(1), 891-915.
- Maden, S. & Önal, A. (2018). Elektronik Bilişim Ağı (EBA)'ndaki ortaokul Türkçe dersi içeriklerinin kullanımı üzerine bir araştırma. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-121. <https://doi.org/10.31464/jlere.399414>
- Malta, S. E. (2010). *İlköğretimde kullanılan eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* (Tez No. 273104) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Marczewski, A. (2015). *User types. In even Ninja Monkeys like to play: Gamification, game thinking and motivational design* (1st ed., pp. 65-80). CreateSpace Independent Publishing Platform. https://www.researchgate.net/publication/303920474_User_Types_HEXAD
- Marczewski, A. (2017). A Revised Gamification Design Framework. <https://www.gamified.uk/user-types/> (Erişim Tarihi: 18.07.2023)
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184. <https://doi.org/10.3102/00028312037001153>.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
- Matt, D. G. F., Banseng, S., Gerry, D., & Handrianto, C. (2022). Effect of wordwall in teaching malay literature component amongst form one students. *International Journal of Education, Technology and Science*, 2(3), 279-287.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Pearson.
- Mekler, E. D., Brühlmann, F., Tuch, A. N., & Opwis, K. (2017). Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic motivation and performance. *Computers in Human Behavior*, 71, 525-534. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.048>.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Mert, O. (2002). *Kutadgu Bilig'de hâl kategorisi* (Tez No. 110265) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Mert, O. (2008). Orhun yazıtlarında kullanılan işaretli (/Ø/) görev öğeleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 38, 1-20.

- Mert, O. (2016). Kutadgu Bilig’de zaman anlamlı kavram işaretleri ile eylemler arasındaki sentaktik ilişkiyi sağlayan dışa dönük görevli dil öğeleri. içinde *Yusuf Hâs Hâcib ve Ölümsüz Eseri Kutadgu Bilig*, (ss. 194-204). Bişkek.
- Mert, O. (2019). Kutadgu Bilig’de nesneyi karşılayan kavram işaretleri ile eylemler arasındaki sentaktik ilişkiyi sağlayan dışa dönük görevli dil öğeleri. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 431-445. <https://doi.org/10.32321/cutad.634893>.
- Mete, F., & Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 Uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029- 1047.
- Mete, G. & Demir, T. (2021). Alan uzmanlarının Türkçe dersi dijital içerik geliştirme sürecine yönelik görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(116), 202-224. <http://doi.org/10.29228/ASOS.51084>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap* (S. A. Altun, & A. Ersoy, Çev.). Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mudinillah, A., & Nurfadilah-Septika, R. (2022). Plotagon application development learning speaking skills. *Al-Hijr: Journal of Adulearn World*, 1(1), 16-23.
- Mula-Falcón, J., Moya-Roselo, I., & Ruiz-Ariza, A. (2022). The Active Methodology of Gamification to Improve Motivation and Academic Performance in Educational Context: A Meta-Analysis. *Review of European Studies*, 14(2), 32.
- Naci, S. (2022). Educational technologies and material design in social studies education. In Ö. Akman & V. Tünkler (Eds.), *Social studies teaching 1*, (pp. 76-93). ISTES Organization.
- Nadi-Ravandi, S., & Batooli, Z. (2022). Gamification in education: A scientometric, content and co-occurrence analysis of systematic review and meta-analysis articles. *Education and Information Technologies*, 1-32.
- Nousiainen, T., Vesisenaho, M., Ahlström, E., Peltonen, M., Fort, S., & Gómez, S. (2020). Gamifying Teacher Students’ Learning Platform: Information and Communication Technology in Teacher Education courses. In F. J. García-Peñalvo, & A. García-Holgado (Eds.), *TEEM’20: Proceedings of the Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 688-693). ACM. <https://doi.org/10.1145/3434780.3436659>
- O’Cathain, A. (2010). Assessing the quality of mixed methods research: Toward a comprehensive framework In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2nd ed., pp. 531-555). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781506335193.n21>
- Oliva-Maza, A., Ayuso-Escuer, N., Coma-Roselló, T., & Torres-Moreno, E. F. (2021). Mystery of the Runaway Letrabytes: Inclusive Assessment of Phonological Awareness with Tangible Gamification. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 16(4), 424-432.
- Oliveira, W., Toda, A. M., Palomino, P. T., Shi, L., Vassileva, J., Bittencourt, I. I., & Isotani, S. (2020, January). Does Tailoring Gamified Educational Systems Matter? The Impact on Students’ Flow Experience. In *HICSS* (pp. 1-10). <https://hdl.handle.net/10125/63891>

- Orji, R., Tondello, G. F., & Nacke, L. E. (2018, April 21-26). Personalizing persuasive strategies in gameful systems to gamification user types. In *Proceedings of the 2018 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1-14). Montreal. <https://doi.org/10.1145/3173574.3174009>
- Önal, A. & Maden, S. (2021). Türkçe eğitimi ile ilgili 2015-2019 yılları arası lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(3), 929-941.
- Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1607-1618.
- Özçelik, D. A. (2010). *Ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Özdamar, K. (2019). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi (IBM, SPSS, IBM, AMOS ve MINITAB uygulamalı)*. Nisan.
- Özdemir, B. (2021). The effect of interactive word wall activities on writing skills of learners of turkish as a foreign language. *International Journal of Education Technology & Scientific Researches*, 6(15), 831-855.
- Özerbaş, M. A., & Kaya, A. B. (2017). Öğretim tasarımı çalışmalarının içerik analizi: ADDIE modeli örnekleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 26-42.
- Özipek, K. (2019). *Padlet uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları ile teknolojiye ve Türkçe dersine karşı tutumlarına etkisi* (Tez No. 586629) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pakinee, A., & Puritat, K. (2021). Designing a gamified e-learning environment for teaching undergraduate ERP course based on big five personality traits. *Education and Information Technologies*, 26(4), 4049-4067. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10456-9>
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balcı & B. Ahi çev.). Anı. (Çalışmanın orijinali 201'te yayımlanmıştır)
- Plecher, D. A., Eichhorn, C., Kindl, J., Kreisig, S., Wintergerst, M., & Klinker, G. (2018). Dragon tale-a serious game for learning japanese kanji. In *Proceedings of the 2018 Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play Companion Extended Abstracts* (pp. 577-583). <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3270316.3271536>
- Polat, Y. (2023). *K-12 okullarına yönelik oyunlaştırılmış bir öğrenci bilgi sistemi geliştirilmesi ve uygulanması* (Tez No. 791296) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Poondej, C., & Lerdpornkulrat, T. (2016). The development of gamified learning activities to increase student engagement in learning. *Australian Educational Computing*, 31(2). 1-16.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. McGraw-Hill Education.
- Puig, A., Rodríguez, I., Rodríguez, Á., & Gallego, I. (2023). *Evaluating Learner Engagement with Gamification in Online Courses*. *Applied Sciences*, 13(3), 1535.
- Punch, K. F. (2014). *Introduction to social research: Quantitative & qualitative approaches* (3th ed.). Sage.
- Qiao, S., Yeung, S-s., Zainuddin, Z., Ng, D. T. K., & Chu, S. K. W. (2023). Examining the effects of mixed and non- digital gamification on students' learning performance, cognitive engagement and course satisfaction. *British Journal of Educational Technology*, 54, 394-413. <https://doi.org/10.1111/bjet.13249>

- Rachels, J. R., & Rockinson- Szapkiw, A. J. (2018). The effects of a mobile gamification app on elementary students' Spanish achievement and self- efficacy. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1-2), 72- 89. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1382536>
- Rao, Y. S., Abd Ghani, K., & Mee, R. W. M. (2022). Analogue Gamification Concept in Motivating Pupils for English Language Learning Engagement. *St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences*, 8(1), 47-63.
- Ratinho, E., & Martins, C. (2023). *The role of gamified learning strategies in student's motivation in high school and higher education: A systematic review*. Heliyon.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2017). *Organizational behavior*. Pearson.
- Rodríguez, I., Puig, A., & Rodríguez, A. (2021, October). We Are Not the Same Either Playing: A Proposal for Adaptive Gamification. M. Villaret et al. (Eds.) In *CCIA* (pp. 185-194). IOS Press.
- Rojas-Lopez, Rincon-Flores, Mena, J., García-Penalvo, & Ramírez-Montoya, 2019. Engagement in the course of programming in higher education through the use of gamification. *Univers. Access Inf. Soc.* 18(3), 583–597.
- Rubin. K. H. (1982). Early play theories revisited: Contributions to contemporary research and theory. *Contributions to Human Development*, 6, 4-14.
- Salma, K. N., Machmudah, U., & Nurhidayati, N. (2022, February). Development of Listening Skills Materials Using Plotagon Story Application Multimedia. In *International Symposium on Religious Literature and Heritage (ISLAGE 2021)* (pp. 70-75). Atlantis Press. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/islage-21/125970511>
- Samur, Y., & Cömert, Z. (2022). *Eğitimde oyun, oyunlaştırma ve eğitsel oyun tasarımı*. Altın Kitaplar Akademi.
- Sánchez-Mena, A., & Martí-Parreño, J. (2017). Drivers and barriers to adopting gamification: Teachers' perspectives. *Electronic Journal of e-Learning*, 15(5), 434-443.
- Santer, J., Griffiths, C., & Goodall D. (2007). *Free play in early childhood*. National Children's Bureau.
- Santos, A. & Oliveira, W. & Isotani, S. (2020). The relationship between user types and story-based gamification: Analysis of preference and accomplishment in educational context. *Anais dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Pós- Graduação em Computação Aplicada à Educação Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação. Universidade de São Paulo*, 1, 1-24.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (1998). *Multiple perspectives on play in early childhood education*. State University of New York Press.
- Sardone, N. B., & Devlin-Scherer, R. (2009). Teacher candidates' views of digital games as learning devices. *Issues in Teacher Education*, 18(2), 47-67.
- Sari, D. N., Susilo, S., & Limbong, E. (2021). Short-animation video in web meeting classes for secondary school learners' EFL writing achievement. *ELT Forum: Journal of English Language Teaching*, 10(1), 1–11. <https://doi.org/10.15294/elt.v10i1.43823>
- Sarikaya, B., & Şakiroğlu, Y. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, 89-108.
- Sauerland, W., Broer, J., & Breiter, A. (2015, June). Motivational impact of gamification for mobile learning of Kanji. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 1518-1527). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Anı.
- Seixas, L. R., Gomes, A. S., & Melo Filho, I. J. (2016). Effectiveness of gamification in the engagement of students. *Computers in Human Behavior*, 58, 48-63.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim (Kuramdan uygulamaya)*. Nobel.
- Sever, R., Bayar, B., & Toker, O. (2023). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 18(1). 1-14.
- Shapiro, S.S., & Wilk, M.B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591-611.
- Siang, A. C., & Rao, R. K. (2003, December). Theories of learning: a computer game perspective. In *Proceedings of Fifth International Symposium on Multimedia Software Engineering* (pp. 239-245). IEEE. <https://doi.org/10.1109/MMSE.2003.1254447>
- Simões, J., Redondo, R.D., Vilas, A.F.: (2013) A social gamification framework for a K-6 learning platform. *Computers in Human Behavior* 29, 345–353
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In Kathryn R. Wentzel & Allan Wigfield (eds.) *Handbook of motivation at school* (pp. 223-245). Routledge.
- Soylu, S. (2020). *Deyim öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi (Toondoo uygulaması örneği)* (Tez No. 655466) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi-Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sönmez, H. (2019). Dil Bilgisi Eğitimi-Öğretimiyle İlgili Çalışmaların Araştırma Kapsamlarının ve Yöntemlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 167-188. <https://doi.org/10.20860/ijoses.621559>
- Sunarmi, S. (2022, June). Gamification on Verb Form in Teaching Verbs, A Fun and Challenging Way on Learning English. In *Proceedings of the 10th UNNES Virtual International Conference on English Language Teaching, Literature, and Translation, ELTLT 2021*, 14-15 August 2021, Semarang, Indonesia.
- Susanti, E. R., Suryati, N., & Astuti, U. P. (2021, December). Students' perception on the utilization of Learningapps. Org for self-study materials. In *International Seminar on Language, Education, and Culture (ISoLEC 2021)* (pp. 86-90). Atlantis.
- Şahin, A., Çiftçi, B. & Başbayrak, M. (2020). Teknoloji destekli Türkçe eğitimi tezlerinin eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(2), 98-114. <https://doi.org/10.47714/uebt.737997>
- Şahin, F. (2019). *Altıncı sınıf Türkçe dersi ses olayları konusunda geliştirilen eğitsel oyunun akademik başarıya etkisi* (Tez No. 613815) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, H. B. (2016). *Eğitsel bilgisayar oyunları ile destekli matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve duyuşsal özelliklerine etkisi* (Tez No. 435990) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şenocak, D. (2019). *Açık ve uzaktan öğrenmede oyuncu tiplerinin motivasyon ve akademik başarı bağlamında incelenmesi* (Tez No. 612441) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şenocak, D., & Bozkurt, A. (2020). Oyunlaştırma, oyuncu türleri ve oyunlaştırma tasarım çerçeveleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 78-96.

- Şimşek, B. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçedeki görevli dil öğelerini kullanma durumlarının incelenmesi* (Tez No. 628448) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001) *Using multivariate statistics* (4th ed.). Allyn and Bacon.
- Tahiroğlu, D., Kafesçioğlu, N., & Dost-Gözkan, A. (2017). *Gelişim psikolojisi ve terapi perspektifinden oyun*. Özyeğin Üniversitesi Yayınları.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2019). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 3-7.
- Taspınar, B., Schmidt, W., & Schuhbauer, H. (2016). Gamification in education: A board game approach to knowledge acquisition. *Procedia Computer Science*, 99, 101-116.
- Taşdemir, Ş., & Şüyun, S. B. (2016). Bigisayar oyun tasarımı ve eğitsellik kazandırılmasına yönelik bir yaklaşım [Computer game design and an approach intended to gain educationality to the computer game design]. *Journal of Selçuk- Technics*, 15(2), 113-124.
- Taşkın N., & Kılıç-Çakmak, E. (2023). Effects of gamification on behavioral and cognitive engagement of students in the online learning environment. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 39(17), 3334-3345.
- Taşkın, N., & Kılıç-Çakmak, E. (2017). Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında oyunlaştırmanın alternatif değerlendirme amaçlı kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1227-1248.
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (27. baskı). Yargı.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=1a0656fae7e2bed422fed08bedf0dab73203f325>
- Thurairasu, V. (2022). Gamification-based learning as the future of language learning: An overview. *European Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(6), 62-69.
- Toda, A. M., Valle, P. H., & Isotani, S. (2017, March). The dark side of gamification: An overview of negative effects of gamification in education. In *Researcher Links Workshop: Higher Education For All* (pp. 143-156). Springer International.
- Tolgatovna, G. L., & qizi, A. N. A. . (2023). Technology in teaching and learning in ESL classrooms. *International Journal Of Language Learning And Applied Linguistics*, 2(5), 80-84. <http://inter-publishing.com/index.php/IJLLAL/article/view/1727>
- Tonbuloğlu, İ., & Çukurbaşı, B. (2023). K-12 öğretmenlerinin çevrimiçi öğrenme sürecini zenginleştiren teknoloji kullanım durumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(87), 1257-1279.
- Tondello G. F., Mora, A., Marczewski, A., & Nacke L. E. (2018). Empirical validation of the gamification User Types Hexad Scale in English and Spanish. *International Journal of Human-Computer Studies*, 127, 95-111. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2018.10.002>
- Tseng, F-C. (2010). Segmenting online gamers by motivation. *Expert Systems with Applications*, 38(6), 7693-7697. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2010.12.142>.
- Turgut, F., & Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (8. baskı). Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu (2023). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Türkan, A. (2019). *Oyunlaştırma yönteminin ortaokul öğrencilerinin akademik başarı, motivasyon ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 585667) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türkel, A. (2020). Dil bilgisi öğretimi ve oyun. A. Pehlivan & İ. S. Aydın (Ed.), *Dil Bilgisi Öğretimi* içinde (ss. 215-252). Pegem Akademi.
- Ural, M. N. (2009). *Eğitsel bilgisayar oyunlarının eğlendirici ve motive edici özelliklerinin akademik başarıya ve motivasyona etkisi* (Tez No. 262352) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Urooj, & Farooq. (2023). Impact of students' ubiquitous learning through web 2.0 tool on students' 21st century skills: Creativity and communication. *Research Journal of Social Sciences and Economics Review*, 4(1), 125-140. [https://doi.org/10.36902/rjsr-vol4-iss1-2023\(125-140\)](https://doi.org/10.36902/rjsr-vol4-iss1-2023(125-140))
- Utar, G., & Yazıcı-Yılmaz, S. (2022). Z kuşağı turizm öğrencilerinin oyunlaştırma kişilik tipleri ile beş kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi *Pamukkale Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 53, 99-118.
- Utomo, A. Y., & Santoso, H. B. (2015, April). Development of gamification-enriched pedagogical agent for e-learning system based on community of inquiry. In *Proceedings of the International HCI and UX Conference in Indonesia* (pp. 1-9). Bandung, Indonesia.
- Üçgül, M. (2006). *The impact of computer games on students' motivation* (Tez No. 199354) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Valderama, A. M. C., Garcia, M. B., & Tuazon, J. B. D. (2022, December). Promoting student thinking and engagement through question-based and gamified learning. In *2022 IEEE 14th International Conference on Humanoid, Nanotechnology, Information Technology, Communication and Control, Environment, and Management (HNICEM)* (pp. 1-6). IEEE.
- Varışoğlu, B., Şahin, A., & Gökteş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781.
- Vogel, C., Hochberg, J., Hackstein, S., Bockschecker, A., Bastiaens, T. J., & Baumöl, U. (2018, June). Dropout in Distance Education and how to Prevent it. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 1788-1799). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Vogel, J., Vogel, D., Bowers, J., Bowers, C., Muse, K., & Wright, M. (2006). Computer gaming and interactive simulations for learning: A meta analysis. *J. Educational Computing Research*, 34(3), 229-243.
- Wang, L.- C. C., Liu, X., & Zhang, Q. (2019). Gamification in American high school students' Chinese learning: A case study of using speed mandarin. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 10(2), 82- 101.
- Werbach, K., & Hunter, D., (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF02209024.pdf>
- Williams, B., Onsmann, A., & Brown, T. (2010). *Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices*. *Australasian journal of paramedicine*, 8, 1-13.

- Yazar, İ. (2019). Türkçe öğretiminde ve temel dil becerilerinin kazanımında dijital teknoloji uygulamalarının yeri ve önemi. *Journal of International Social Research*, 12, 612-623. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3384>.
- Yee, L. Y., Aziz, A. A., & Ibrahim, S. A. M. (2023) Using Plotagon in enhancing secondary four English learners' narrative writing skill. *European Chemical Bulletin*, 1, 1530-1539.
- Yee, N. (2007). Motivations of play in online games. *Journal of CyberPsychology and Behavior*, 9, 772-775. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.772>.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, D. (2018). *Oyunlaştırmanın 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğrenme başarıları üzerindeki etkisinin oyunlaştırılmış testlerle sınanması* (Tez No. 527569) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, İ., & Şen, S. (2019). The effects of gamification on students' academic achievement: A meta-analysis study. *Interactive Learning Environments*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1636089>,
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage.
- Yoldaş, D., Çin, H., Özkul, S., Taş, M., Ayçiçek, H., Yalçın, H., Yalçın, N., & Ölmez, G. (2023). Web 2.0 uygulamaları ve araçları ile hazırlanan dijital ders içeriklerinin eğitim öğretime etkisi. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 10(92), 313-325.
- Yong, A. G., & Pearce, S. (2013) A Beginner's Guide to Factor Analysis: Focusing on Exploratory Factor Analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9, 79-94.
- Yurdabakan, İ., & Çüm, S. (2017). Scale development in behavioral sciences (based on exploratory factor analysis). *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 11(2), 108-126.
- Yüksel, H. S., & Canlı, S. (2019). Oyunlaştırma ve öğrenci katılımı: lisans eğitiminde bir durum çalışması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 92-109.
- Zainuddin, Z., Shujahat, M., Haruna, H., & Chu, S. K. W. (2020). The role of gamified e-quizzes on student learning and engagement: An interactive gamification solution for a formative assessment system. *Computers & Education*, 145, 103729. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103729>
- Zarzycka-Piskorz, E. (2016). Kahoot it or not? Can games be motivating in learning grammar? *Teaching English with Technology*, 16(3), 17-36.
- Zeybek, N., & Saygi, E. (2023). Gamification in education: Why, where, when, and how?- A systematic review. *Games and Culture*, 0(0), 1-28. <https://doi.org/10.1177/15554120231158625>
- Zhang, Q., & Yu, Z. (2022). Meta-Analysis on Investigating and Comparing the Effects on Learning Achievement and Motivation for Gamification and Game-Based Learning. *Education Research International*, <https://www.hindawi.com/journals/edri/2022/1519880/>
- Zhu, J., LI, X., Zhang, Y., Zainuddin, Z., Lee, S. Y. C., & Chu, S. K. W. (2019, January 3-4). Can Gamification Bring Long-term Effects for Elementary Students' Learning? H. Haruna, Z. Zainuddin, S. Qiao, & S. K.W. Chu. (Ed.), In *ASIS&T Asia-Pacific Regional Conference* (pp. 96-100). The University of Cambodia.

EKLER

EK-1. Uygulama İzinleri

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-36648235-605.01-66083971
Konu : Araştırma ve Uygulama İzni
(Meryem GÜLER)

16.12.2022

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 02.11.2022 tarihli ve E.62527089 sayılı yazımız.

İlgi yazımız doğrultusunda; Üniversiteniz, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Meryem GÜLER tarafından yapılması planlanan; *"İsim Üzerine Gelen Görevli Dil Öğelerinin Oyunlaştırma Yöntemi ile Öğretimi"* konulu uygulama çalışmasının kabulüne ilişkin 16.12.2022 tarihli ve E.66007675 sayılı Valilik Onayı yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Valilik Onayı ve Ekleri (1 adet dosya)

Bilgi: Milli Eğitim Bakanlığına
(Strateji Geliştirme Başkanlığı)

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Adres : Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM

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

Telefon No : 0 (442) 234 48 00 /179

Bilgi için: Ar-Ge Birimi H.TEMEL

E-Posta: erzurummeb@meb.gov.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: arge25@meb.gov.tr

Faks: 0 (442) 2351032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8547-f1a9-3f98-bd38-2e90 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2. Başarı Testi

6. Sınıf Başarı Testi

Ad ve Soyadı:

1. “Adlara gelerek onlara aitlik anlamı katan, onların neye, kime ait olduğunu belirten eklerle iyelik ekleri denir.”

Aşağıdaki altı çizili sözcüklerden hangisi iyelik eki almamıştır?

- A. Sevinçleri gözlerinden okunuyor.
- B. Penceremizi bayraklarla donattık.
- C. Sınıftaki silgiler ortadan kaybolmuş
- D. Kalemim arkadaşımın sırasında kalmış.

2. “Arkadaşım bundan fazlasını yapamaz bence.”

Yukarıdaki sözcüklerden hangisi iyelik eki almıştır?

- A. Arkadaşım
- B. Bundan
- C. Fazlasını
- D. Bence

3. “İsim ya da fiil kök veya gövdelerine eklenerek onlardan yeni isimler ya da fiiller türeten eklerle yapım ekleri denir.”

Aşağıdaki altı çizili eklerden hangisi isimden isim yapan yapım eki değildir?

- A. Teyzemin kızı geçen yaz evlendi.
- B. Çöplükte pek çok virüs yaşıyor.
- C. Türkçe dersi en sevdiğim derstir.
- D. Çocuğu gülüşüyle aramıza katıldı.

4. “Bir anda burnu kanadı.”

Bu cümledeki altı çizili sözcük aşağıdakilerden hangisini almıştır?

- A. İsimden isim yapım eki
- B. İsimden fiil yapım eki
- C. Fiilden isim yapım eki
- D. Fiilden fiil yapım eki

5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “mı” eki cümleye soru anlamı katmamıştır?

- A. Lezzetli mi lezzetli bir yemek yedik
- B. Ödevini yaptın mı
- C. Beklediler mi arkadaşlarını
- D. Öğretmenini mi arıyorsun

6. Aşağıdaki altı çizili kelimelerin hangisinde “-i” iyelik eki olarak kullanılmıştır?

- A. Kitabı masaya tekrar koydu.
- B. Dolabın içindeki battaniyeyi misafirler için çıkardı.
- C. Sözleri bütün salonda yankılandı.
- D. Defterleri alıp eve gitti.

Sınıf:

7. “Tatile kayağa gidince üşütüp hastalanmış.”

Yukarıdaki cümledeki altı çizili sözcük aşağıdakilerden hangisini almıştır?

- A. Fiilden isim yapım eki
- B. İsimden isim yapım eki
- C. Fiilden fiil yapım eki
- D. İsimden fiil yapım eki

8. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “mi” eki cümleye zaman anlamı katmıştır?

- A. Köye geldi mi benim yanıma uğrar.
- B. Güzel mi güzel bir çiçektir.
- C. Bizimle geziye gelir misin?
- D. Açtılar mı pencereyi?

9. “- lar / - ler” eki hangi cümlede eklendiği sözcüğe çokluk anlamı katmamıştır?

- A. Burada arabalar çok hızlı gidiyor.
- B. Mehmet Beyler evimize gelecek.
- C. Evin bahçesindeki çiçekleri suladım.
- D. Salatalıklar daha olgunlaşmamış.

10. “- dan / - den” eki aşağıdakilerden hangisinde sebe-sonuç ilişkisi kurmuştur ?

- A. Kar yağdığından okullar tatil oldu.
- B. Meyvelerden hiçbirini sevmeyiz.
- C. Masanın altından eğilerek geçti.
- D. Mahalleden bir gürültü koptu.

11. “- lar / - ler” eki aşağıdakilerden hangisine çokluk anlamı katmıştır ?

- A. Sevgi Hanımlar geç geleceğini söyledi.
- B. Teyzemler dedemi ziyarete gitmiş.
- C. Mağazalar tatil günü de açık olacaklar.
- D. On üç yaşlarında terbiyeli bir çocuktu.

12. I. Arkadaşım, öğretmenimizi çok sevdi.

II. Komşumuz yabancı ülkeye gitti.

III. Onun gözlüğü koltuğun üstünde.

IV. Sonbahar mevsiminin özelliklerini çok severim.

Yukarıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerin hangisinde iyelik eki kullanılmamıştır?

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

13. I. Toplantıya geç kalmamalıydı.

II. İnsanlar çok sabırsız.

III. Benimle birlikte herkes dersi geçti.

IV. Kitabı okumaya ortasından başlanmaz.

Yukarıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerden hangisinde çekim eki yoktur?

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

14. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birden fazla yapım eki almış bir sözcük vardır?

- A. Yeni odamızın manzarası çok güzeldi.
- B. Elinde kalınca bir kitapla beni karşıladı.
- C. Dünkü kavgada bilgece davrandı.
- D. Saçıdaki renk renk tokalarla güzel görünüyorsunuz.

15. I. Sensin değil mi bunu yapan?

II. En iyi arkadaşın kardeşin değil mi?

III. Hatalarını düşünsün ve dersini alsın.

IV. Beni eve bırakın.

Yukarıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerden hangisi iyelik eki almıştır?

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

16. İsim tamlamaları, tamlayanın ilgi eki (+(n)ın) alıp almamasına göre belirtili isim tamlaması ve belirtisiz isim tamlaması olmak üzere ikiye ayrılır. Belirtisiz isim tamlamasında tamlayan, ek (ilgi eki) almamıştır.

Buna göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde belirtisiz isim tamlaması kullanılmıştır?

- A. Köyün tamamında sessizlik vardı.
- B. Uzaktan kadın sesi duyuldu.
- C. Bir kadın genç adama baktı.
- D. Okulun bahçesinde futbol oynarken düştü.

17. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde diğerlerinden farklı bir isim tamlaması kullanılmıştır?

- A. Sinemada ıslık sesi işitildi.
- B. Onun cebinde üç lira kalmıştı.
- C. Benim ekibimde olmak ister misin?
- D. Senin grubunda olmayı isterim.

18. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde “den/ten/tan/ dan” hâl eki çıkma, ayrılma anlamındadır?

- A. Sabahtan akşama kadar ders çalışıyor.
- B. Gülmekten gözümde yaş geldi.
- C. Geldiğinden beri konuşuyor.
- D. Okuldan kaçıp sinemaya gittiler.

19. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde belirtili ve belirtisiz isim tamlamaları bir arada kullanılmıştır?

- A. Geçen kış, teyzemlerin evine gitmiştik.
- B. Dün ahırın yanında at arabası gördü.
- C. Anneannemin ördüğü kazağı giydim.
- D. Tepeden aşağı düşünce bacağını kırdı.

20. I. Annem akşama ayva tatlısı yapacaktı.

II. Doğum gününde ona okul çantası aldılar.

III. Ninemin yemeklerini çok özledim.

IV. Birlikte alışveriş merkezine gidecektik.

Numaralandırılmış cümlelerin hangisinde farklı türde isim tamlaması vardır?

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

Her soru beş puan, sınav süresi bir ders saatidir.

Başarılar 😊

EK-3. Türkçe Dersine Katılım Ölçeği

TÜRKÇE DERSİNE KATILIM ÖLÇEĞİ

Sınıfı:

Cinsiyeti:

Sevgili öğrenciler,

Bu ölçek sizin Türkçe dersine katılım seviyenizi ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Ölçekten elde edilecek bilgiler istatistik verilerde kullanılacağı için isim gibi bireysel bilgilerinizi yazmanıza gerek yoktur. Aşağıda verilen 17 maddenin her birini dikkatlice okuyup o ifadeye ilişkin görüş ya da duyguya katılma derecenizi, ifadenin karşısında bulunan kutuya çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Burada belirteceğiniz görüşler, yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak olup, düşüncelerinizi belirtmeniz araştırma için önem taşımaktadır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz.

5: Kesinlikle Katılıyorum, 4: Katılıyorum, 3: Kısmen katılıyorum, 2: Katılmıyorum, 1: Kesinlikle Katılmıyorum

Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

Meryem GÜLER

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Türkçe dersinin gelmesini dört gözle bekliyorum.					
2. Türkçe dersinde başarılı olmak benim için önemlidir.					
3. Türkçe dersi olmasa da olur.					
4. Türkçe dersindeki etkinlikler heyecan vericidir.					
5. Türkçe dersinin hayatım için önemli olduğunu düşünüyorum (Ör. sınıfı geçmek, Türkiye geneli sınavlarda başarılı olmak gibi).					
6. Türkçe dersinin günlük hayatta bana yardımcı olacağını düşünüyorum (Ör. İnsanları daha iyi anlarım, kendimi daha iyi ifade ederim).					
7. Türkçe dersinde öğrendiğim konular başka derslerde de işime yarar mı diye düşünürüm.					
8. Zorunlu olmasa bile Türkçe dersine katılırım.					
9. Türkçe dersinde sorulan soruları yanıtlamayı seviyorum.					
10. Türkçe dersinde verilen ödevleri yapmayı seviyorum.					
11. Türkçe dersinde yapılan etkinliklere katılmayı seviyorum.					
12. Eve gidince Türkçe dersinin konularını tekrar ederim.					

13. Türkçe dersinde konuları anlamayan arkadaşlarıma yardım ederim.					
14. Türkçe dersinde öğrendiğim konuları günlük hayatta uygularım.					
15. Türkçe dersinde yüksek not almak için uğraşırım.					
16. Türkçe dersini anlamak için kendi yöntemlerim var.					
17. Türkçe dersinde eksiklerimi gidermek için fazladan çalışırım.					

EK-4. “Oyunlaştırma için Oyuncu Tipleri Ölçeği” Kullanım İzni



Çok sayıda ileti dizisinden 5.



Oyunlaştırma için Oyuncu Tipleri Ölçeği Kullanım İzni

Gelen Kutusu x



Meryem GÜLER

4 Eki 2022 10:14



Merhaba saygıdeğer hocam, Ben Meryem GÜLER, Atatürk Üniversitesi'nde Türkçe Eğitimi alanında doktora yapmaktayım. "İsim Üzerine Gelen Görevli Dil Öğelerinin Oyu

mtopal

Alıcı: ben ▼

4 Eki 2022 10:49



Merhaba Meryem hanım,

Ölçeği kullanmanızda bir sakınca yoktur, elbette kullanabilirsiniz. Ekte bir örneğini gönderiyorum.

Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.



EK-5. Gözlem Formu

..... ORTAOKULU SINIF GÖZLEM FORMU 2022-2023 ÖĞRETİM YILI SINIF:																							
3 (Her zaman) 2 (Bazen) 1 (Hiçbir zaman)			ÖLÇÜTLER																				
			Oyun sürecinde dikkatini verebilmek	Zamanı iyi değerlendirmek	Oyunda sorumluluk almak	Grup arkadaşlarına yardım etmek	İş birliği içinde sorunları çözmeye çalışmak	Eğlenmek için oynamak	Kazanmak için oynamak	İstekli, hırslı ve azimli olmak	Çözüm odaklı olmak	Oyun kurallarını uygulamada zorluk	Oyun kurallarını ihmal etmek	Yenilgiye normal tepki vermek	Rakiplere karşı saldırgan davranışlar	Grup bilinciyle hareket etmek	Oyunda geri planda kalmak	Oyunda kendine güvenmek	Kavga çıkarmak				
Öğrencinin			Sıra No	Okul No	Adı Soyadı																		
			1																				
			2																				
			3																				
			4																				
			5																				
			6																				
			7																				
			8																				
			9																				
			10																				
			11																				
			12																				
			13																				
			14																				
			15																				
			16																				
			17																				
			18																				
			19																				
			20																				
			21																				
			22																				
			23																				
			24																				
			25																				
			26																				

Öğretmenin Adı ve Soyadı:

İmzası:

NOTLAR:

EK-6. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı Günlüğü Soruları

1. ÖĞrenciler hikâyeyi sürükleyici buldu mu? Kurgunun içine çekildiler mi?
2. Hikâye aşamaları hikâyenin bütünlüğü ile uyumlu muydu, öğrenciler kafa karışıklığı yaşadı mı?
3. Oyun aşamalarında kopukluk var mıydı?
4. Puan dağılımına itiraz edildi mi?
5. Hangi oyunda neden zorlandılar?
6. Geri bildirim için yeterli zaman kaldı mı? Geri bildirim ne kadar zaman aldı?
7. İş birliği yapmayı zorlaştıran unsurlar var mıydı? Sebebi ne olabilir?
8. şans unsuru öğrencilerin motivasyonunu nasıl etkiledi?
9. Ders başlangıcından sonuna doğru Ğrenci motivasyonlarında ne gibi değişiklikler oldu?
10. Elementler kişilik tiplerine göre dağıtılmış mıydı? Kendini oyunun dışında hissettiğini düşündüğün Ğrenci var mıydı?
11. ÖĞrencilerin ödüllere tepkisi nasıl oldu?
12. ÖĞrencilerden etkinliğe katılmak istemeyenler oldu mu? Sebepleri neler olabilir?
13. Oyun süresi iyi ayarlanmış mıydı? Ne gibi değişiklikler yapılabilir?
14. Geçen haftaya göre oyunlara verdiği tepkilerde farklılaşma olan öğrenciler oldu mu, nedenleri nelerdir?
15. Dikkat çeken diğer durumlar nelerdir?
16. Bir sonraki oyunlaştırma planında yapılacak değişiklikler nelerdir?

EK-7. Öğrenciler için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme Formu

1. Oyundaki puanlar adaletli miydi?
Bana göre adaletliydi.
2. Oyundaki aşamaları beğendin mi? Sence başka neler eklenebilir?
Ben çok beğendim. Eğlenceli oyunlar eklenebilir.
3. Kendini oyun dışında hissettiğin oldu mu?
Hayır, asla.
4. Oyun grubunla anlaşabiliyor musun?
Evet, tabii ki.
5. Oyundaki görevler zor muydu?
Bence zor değildi. Bildiğim bir konu olduğu için zorlanmadım.
6. Görevler yorucu muydu?
Hayır.
7. Oyun görevlerinin süreleri yetti mi?
Evet, ama biraz daha eksüre gerekir bence.
8. Grubundaki görev dağıtımı eşit miydi? Daha çok rol almak ister miydin?
Evet eşitti dağıtım. Daha çok rol almak isterdim tabii ki.
9. Bu dersteki etkinlikleri nasıl buldun? (Örneğin sıkıcı, yorucu, eğlenceli, farklı, keyifli ve benzeri duygularını yazabilirsin.) Sence böyle hissetmenin nedenleri neler olabilir?
Güzel bir vakit geçirerek öğendiğimize için eğlenceli ve farklı bir oyundu.
10. Bu derste başka nasıl oyunlar görmek istersin?
Daha fazla, farklı ve eğlenceli olmalı.
11. Bu etkinliklerde hoşuna gitmeyen şey ne oldu? Sence nasıl düzeltilebilir?
Hoşuma gitmeyen şey olmadı.
12. Bu etkinlikte en sevdiğin şey ne oldu? Nedeni nedir?
Bizi eğlendiren ve yönlendiren kişilerin olması.
13. Eğlenceli miydi?
Evet, tabii ki.

EK-8. Ders Planları

OYUNLAŞTIRILMIŞ DERS PLANI 1	
1. BÖLÜM	
Okulun Adı	... Ortaokulu
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6
Konu	İsimden isim/fiil yapan yapım ekleri ve isim çekim ekleri
Önerilen Süre	40 Dakika
2. BÖLÜM	
Öğrenci Kazanımları/Hedef Davranışlar	Dinleme T.6.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder. T.6.1.12. Dinleme stratejilerini uygular. Katılımlı, katılımsız, grup hâlinde ve not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır. Konuşma T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır. T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Okuma <i>Söz Varlığı</i> T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar. Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır. Yazma T.6.4.1. Şiir yazar. T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. Güdümlü, serbest, kontrollü, tahminde bulunma, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.
Öğrenci Kazanımları/Hedef Davranışlar	Ek, kök, yapım eki, çekim eki, isimden isim yapma eki, isimden fiil yapma eki
Öğretme Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Soru cevap, beyin fırtınası.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Akıllı tahta, Web 2.0 araçları (Canva, Plotagon, PictraMap, Wordwall, Learningapps)

Oyuncu Tipleri	Oyunlaştırma için Oyuncu Tipleri Ölçeği Yardımsever Tip Özgür Ruhlu Tip Sosyal Olmayı Seven Tip Başarı Odaklı Tip Sınırları ve Kuralları Zorlamayı Seven Tip Oyuncu Tip Oyuncular sınıf mevcuduna göre 5 gruba ayrılır. Öğrenciler gruplara dağıtılıp, sınıfta kura çekilir. Her oyuncu tipinin ilgisini çekecek görevler hazırlanır. Özellikle derse katılmayan öğrencinin oyuncu tipine göre görevlendirilmesi sağlanır.
Öğretme- Öğrenme Etkinlikleri	Hikâyeleştirme • Dikkat • Çekme • Güdüleme • Derse Geçiş • Etkinlikler Derse ek ve kök konusunda bir şarkıyla başlanarak öğrencilerin konuyla ilgili dikkatlerini çeken yerleri not almaları istenir. Şarkının sonunda not ettiklerinden hareketle öğrencilere örneklerle ek kök ilişkisi sezdirilir ve onlardan örnek vermeleri istenir. Kaynak: https://youtu.be/oJpCAX_vFeA Hazırlanan oyunlaştırılmış etkinlikler akıllı tahtaya yansıtılır. Öğrencilerin uygulama sürecinde bağlı kalması amacıyla yapılan olay kurgusu öğrencilere anlatılarak oyunlaştırma etkinliklerine geçilir. OLAY ÖRGÜSÜ Merhaba arkadaşlar, gizli bir görev için siz seçildiniz. Türkiye’de ve dünyada çeşitli yerlere bırakılmış kutulardan gelen sinyaller tespit ettik, bu kutularda ne olduğunu bilmiyoruz. Açıkçası, yardımınız olmadan meseleyi çözmemiz imkânsız. İlk olarak size yol haritasını ve rehberleri tanıtacağım. Hadi başlayalım! Kaynak: https://www.pictrama.com/app/view?p=19cc1a Hikâye boyunca her aşamada öğrencilere rehberlik edecek olan avatarlar tanıtılır. Her bir rehberin kendine has özel bir yeteneği vardır ve haritadaki ilgili yerdeki görevleri tamamlamada öğrencilere yardım eder. 1. GÖREV <u>Erzurum; Mete: İz Sürücü</u> Merhaba ben Mete. Bu görevde ipuçlarının peşine benimle düşmeye var mısınız? Ayıptır söylemesi, çok iyi iz sürerim! Bence bu yabancı maddeyi ve sinyalleri birlikte çözebiliriz... Hadi başlayalım!

		Herkes grubunu biliyorsa başlayalım. Havuzun dibinde dönen bir çarkın izini sürdürdüm, aktif edip inceleyelim. Çarkı aktif edebilmek için şuradaki kelimeleri bulun bakalım! Kaynak: https://learningapps.org/view30452463
		Sonraki oyun için hepiniz fazladan 1 dakika cevap süresi kazandınız! Hadi şu çarkı aktif edelim artık ! Size güveniyorum. Çarkı çevirip bilgileri ilerde kullanmak üzere not edelim. Kaynak: https://wordwall.net/tr/resource/56151961 Tebrikler! Bilen gruplar 50’şer puan aldı! Çarktan çıkan kelimeleri not edelim! Ne zaman işimize yarayacağı belli olmaz... Ödüller: Sır tutan rozeti İz sürücü rütbesi 2. GÖREV •Bu oyunu bireysel oynayacaksınız. •Birinci olan grup başlasın! •İstediğiniz bir arkadaşınıza sormak üzere bir isim seçeceksiniz. İsmi söylenen yapım eki getirip yeni bir kelime yapacak... •Oturur vaziyete geçelim, sadece soru soran arkadaşımız ayakta olacak. Sorusunu sormak istediği arkadaşının adını söyleyip oturacak ve soruyu yanıtlayan arkadaş ayağa kalkacak. (10 p) Örneğin; “Söz! Oturdu Ahmet, kalktı Ali!” demesi yeterli. Ali kalkıp "Sözlük! der ve başka arkadaşının ismini söyler... •Üstelik bilenlere Kelime Kralı Rozeti verilecek. Tebrikler! Sinyale ulaştık ve bir kutu ele geçirdik. Şimdi incelemek için bu kutuyu merkeze götüreceğim. ÖDEV: İlk görevde not ettiğimiz kelimelerden yeni kelimeler oluşturalım ve bunların içinde geçtiği şiir, deneme, anı, hikâye... Canınız hangi türü isterse o türde bir yazı yazalım. Haftaya paylaşalım ve puanları toplayalım! (10 puan) Sonraki rota Samsun. Kutudaki maddenin inceleme sonuçlarını ve bir sonraki rotada başına gelecekleri öğrenmek için sonraki derste görüşelim!
	• Bireysel Öğrenme Etkinlikleri • Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Grup destekli bireyselleştirilmiş oyunlaştırma. Öğrencilerden kendi seçtikleri türde isimden isim ve isimden fiil yapım/çekim eklerinden örnekler içeren yazı yazmaları ödev olarak istenir. Oyunlaştırmada beyin fırtınası, soru-cevap...

Oyunlaştırma Unsurları	Dinamikler:	Kısıtlamalar, duygular, anlatı, ilerleme ve ilişkiler
	Mekanikler:	Meydan okuma, yarışma, işlemler, şans, iş birliği kurma, geri bildirim, kaynak edinimi, ödül kazanma, sıra, kazanma bildirimi
	Bileşenler:	Kazanımlar, rozetler, hediyeler. (Sır tutan rozeti, İz sürücü rütbesi, Kelime Kralı Rozeti)
Eğlence Unsurları		Ek kök şarkısı Fiziksel hareket gerektiren “Otur, kalk! oyunu.” Çark çevirme, kelime bulmaca
3. BÖLÜM		
Ölçme-Değerlendirme		Web 2.0 araçları aracılığıyla görevler sırasında ölçme ve değerlendirme. Bireysel ve grup olarak ödüllendirme.
4. BÖLÜM		
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar		İsimden isim, isimden fiil yapım ekleri ve isim çekim ekleri dilin temel beceriyle birlikte sezdirilir. Oyunlaştırma etkinliklerinde edebî ve tarihi eserler kullanılarak kültürel bağlam oluşturulmaya çalışılmıştır. Uygulama aşamasında dersin öğretmeni tarafından gözlem formu doldurulacaktır.

OYUNLAŞTIRILMIŞ DERS PLANI 2	
1. BÖLÜM	
Okulun Adı	... Ortaokulu
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6
Konu	Çokluk eki
Önerilen Süre	40 Dakika
2. BÖLÜM	
Öğrenci Kazanımları/Hedef Davranışlar	Dinleme T.6.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder. T.6.1.12. Dinleme stratejilerini uygular. Katılımlı, katılımsız, grup hâlinde ve not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır. Okuma <i>Akıcı Okuma</i> T.6.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır. T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.

		Yazma T.6.4.1. Şiir yazar. T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. Güdümlü, serbest, kontrollü, tahminde bulunma, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.
Öğrenci Kazanımları/Hedef Davranışlar		Çokluk eki
Öğretme Öğrenme Yöntem ve Teknikleri		Soru cevap, beyin fırtınası.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça		Akıllı tahta, Web 2.0 araçları (Canva, Plotagon, Wordwall)
Oyuncu Tipleri		Oyunlaştırma için Oyuncu Tipleri Ölçeği Yardımsever Tip Özgür Ruhlu Tip Sosyal Olmayı Seven Tip Başarı Odaklı Tip Sınırları ve Kuralları Zorlamayı Seven Tip Oyuncu Tip Oyuncular sınıf mevcuduna göre 5 gruba ayrılır. Oyuncu tiplerine göre öğrenciler gruplara dengeli dağıtılıp, sınıfta kura çekilir. Her oyuncu tipinin ilgisini çekecek görevler hazırlanır. Özellikle derse katılmayan öğrencinin oyuncu tipine göre görevlendirilmesi sağlanır.
Öğretme- Öğrenme Etkinlikleri	Hikâyeleştirme - Dikkat Çekme - Güdüleme - Derse Geçiş - Etkinlikler	Bir önceki derste verilen ödevler incelenip, varsa öğrencilerin soruları yanıtlanır. Ödevini yapanlara puan verilir. Oyunlaştırma sunusunda bir video ile çoğul ekinin farklı anlamlarıyla ilgili öğrencilerin dikkati çekilir. 1. GÖREV <u>Samsun; Zeynep: Önder</u> Merhaba arkadaşlar, ben Zeynep, merkeze gönderdiğimiz maddeden bir şifre çıktı, şimdiki rotamızda sinyalleri takip ederek kutuya ulaşmamız için bu şifreyi çözmemiz gerekli. Bunu sizden başkası yapamaz. Tehlikeli bir durum var mı diye ben önden kontrol etmeye gideyim... Yeni görevde görüşürüz! Sabiha Gökçen bu videoda Atatürk'ten bahsederken çokluk ekini nasıl kullanmış? Siz de buradaki kullanım gibi bir örnek yazın, bireysel puan alacaksınız... Eğer bu aşamayı geçerse şifreyi çözme seviyesine gelebiliriz. Kaynak: https://www.trtizle.com/belgesel/anilarla-ataturk/anilarla-ataturk-3-bolum-9652040 (ilk iki dakika) “Doğru cümle kuranlar SAYGIN RÜTBESİni kazandı!” İPUCU SINIF KAPISININ ÜSTÜNDE! (Derse katılımı düşük olan bir öğrenciden kapının üstündeki ipucunu

	alması istenir. Yabancı maddeleri yerleştirenler hakkında önemli bir bilgi edinirler. Mesajda şunlar yazmaktadır: “8 bölgeye bıraktığımız kutuları zamanında aktif edebilirsek, dünya üzerindeki bütün bilgi birikimini silip insanlığı ilkel zamanlara döndüreceğiz. Karanlığın gücü tekrar yükselecek. İnsanlar gizli kutularımızı bulmadan onları aktif edelim!” Artık amaçlarını öğrendik! Bilgi birikimlerini daha iyi koruma altına alacağız... Güzel bir iş başardınız. Hepiniz 5 puanı hak ettiniz! Ayrıca bütün gruplar Şifrekıran rozeti kazandı. Tebrikler! 2. GÖREV Elimize güzel bir koz geçti. Şimdi bir kart çekin ve grubunuza hangi anlam denk geliyorsa o konuda bir kıta şiir yazın! Belirlenen sürede bitiren gruplar tam tamına 10 puan alacak! Belki rozet de kazanırsınız! Kaynak: https://wordwall.net/tr/resource/56171600/t%c3%bcrk%c3%a7e/hangi-lar-eki Bu görev sonucunda kutuya ulaştık ve karanlık taraf bulmadan içindeki maddeyi çıkardık. Bulduğumuz gizli mektupla birlikte merkeze gönderelim. (Usta Rozeti) EV ÖDEVİ Bugün 19 Mayıs Gençlik bayramı var! Bugün Samsun ufkundan Yeni bir güneş doğar. Karanlığa gömülmüş, Vatana nur oldu O, Yas bağlayan ruhlara, Yüreklere doldu O... O bir yaman volkandı, Başbuğdu, kahramandı... Bugünü kuran odur, Yurdu kurtaran odur. Bugün 19 Mayıs Gençlik bayramı var! Bugün Samsun ufkundan Yeni bir güneş doğar. İ.Hakkı TALAS Sarı renkli kelime gruplarını defterine not et, neden birbirlerinden ayrı kullanılamayacakları hakkında düşün, notlar al; sonraki derste tartışalım.
--	---

	- Bireysel Öğrenme Etkinlikleri - Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Grup destekli bireyselleştirilmiş oyunlaştırma. Ödev. Oyunlaştırmada beyin fırtınası, soru-cevap...
Oyunlaştırma Unsurları	Dinamikler:	Kısıtlamalar, duygular, anlatı, ilerleme ve ilişkiler
	Mekanikler:	Meydan okuma, yarışma, işlemler, şans, iş birliği kurma, geri bildirim, kaynak edinimi, ödül kazanma, sıra, kazanma bildirimi
	Bileşenler:	Kazanımlar, rozetler, hediyeler (Saygın Rütbesi; Şifrekıran Rozeti; Usta Rozeti).
Eğlence Unsurları		Kart çekme
3. BÖLÜM		
Ölçme-Değerlendirme		Web 2.0 araçları aracılığıyla görevler sırasında ölçme ve değerlendirme. Bireysel ve grup olarak ödüllendirme.
4. BÖLÜM		
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar		Çokluk eki dilin temel beceriyle birlikte sezdirilir. Oyunlaştırma etkinliklerinde edebî ve tarihi eserler kullanılarak kültürel bağlam oluşturulmaya çalışılmıştır. Uygulama aşamasında dersin öğretmeni tarafından gözlem formu doldurulacaktır.

OYUNLAŞTIRILMIŞ DERS PLANI 3

1. BÖLÜM	
Okulun Adı	... Ortaokulu
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6
Konu	İsim tamlamaları, iyelik ekleri
Önerilen Süre	40 Dakika
2. BÖLÜM	
Öğrenci Kazanımları/Hedef Davranışlar	Konuşma T.6.2.3.Konuşma stratejilerini uygular. Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır. T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Okuma <i>Söz Varlığı</i> T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur. <i>Söz Varlığı</i> T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin

		anlamına olan katkısını açıklar. Yazma T.6.4.1. Şiir yazar. T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. Güdümlü, serbest, kontrollü, tahminde bulunma, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.
Öğrenci Kazanımları/Hedef Davranışlar		İsim tamlamaları, belirtili isim tamlaması, belirtisiz isim tamlaması, iyelik ekleri
Öğretme Öğrenme Yöntem ve Teknikleri		Soru cevap, beyin fırtınası.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça		Akıllı tahta, Web 2.0 araçları (Canva, Plotagon, Wordwall)
Oyuncu Tipleri		Oyunlaştırma için Oyuncu Tipleri Ölçeği Yardımsever Tip Özgür Ruhlu Tip Sosyal Olmayı Seven Tip Başarı Odaklı Tip Sınırları ve Kuralları Zorlamayı Seven Tip Oyuncu Tip Oyuncular sınıf mevcuduna göre 5 gruba ayrılır. Oyuncu tiplerine göre öğrenciler gruplara dengeli dağıtılıp, sınıfta kura çekilir. Her oyuncu tipinin ilgisini çekecek görevler hazırlanır. Özellikle derse katılmayan öğrencinin oyuncu tipine göre görevlendirilmesi sağlanır.
Öğretme- Öğrenme Etkinlikleri	Hikâyeleştirme • Dikkat Çekme • Güdüleme • Derse Geçiş • Etkinlikler	Bir önceki derste verilen ödevler incelenip, varsa öğrencilerin soruları yanıtlanır. Ödevini yapanlara puan verilir. Ödev verilen şiir üzerinden kelime gruplarını ayrı kullanınca anlamını kaybettiği sezdirilir. Gönüllü öğrencilerin her birine bir kelime verip, 30 saniye içinde anlamlı bir bütün olacak şekilde eşleşmeleri istenir. Daha sonra öğrencilerden kendi örneklerini yazmaları istenir. İyelik eklerinin sezdirilmesi oyunlaştırma etkinlikleri sırasında yapılacaktır. 1. GÖREV <u>İstanbul: Can: Kâşif</u> Benimle gizlenmiş kutunun yerini keşfetmeye var mısınız? Üzerinde tartıştığımız ödevden yola çıkarak bu görevi tamamlayalım; kelimeleri eşleştirelim ve bir cümle içinde kullanalım. Grup olarak ödül alacaksınız. Belirlenen sürede yapan gruplara 50 puan verilecek ve birinci grup sonraki görevde ilk başlayan grup olacak. Kaynak: https://wordwall.net/tr/resource/56193696 KAVRAYIŞ rozeti

		En kısa sürede yapan grup birinci oldu, Sonraki göreve o grup başlayacak. SAYENİZDE BİR İPUCUNA ULAŞTIK! Kutunun bulunduğu yer bu anagramda gizli olabilir. Kaynak: https://wordwall.net/tr/resource/56194099 KUTUNUN NEREDE OLDUĞU BİLGİSİNE ULAŞTIK! HADİ SON BİR GÖREV! 2. GÖREV Grubunuzdan bir konuşmacı seçin. Bu konuşmacı sevdiği bir insanı ve eşyayı 2 dakika anlatmak zorunda. Her grup kendi konuşmacısının <u>sahiplik</u> bildiren kelime ve kelime gruplarını not etmeli. En çok doğru yapan grup 20 puan alır, ayrıca doğru not edenler de bireysel olarak 10 puan kazanacak. Öğrenciye (benim-senin-onun vb.) zamirler söylenerek iyelik ekini kullandıkları bir örnek vermeleri istenir. Örnekler üzerinden iyelik ekleri tanıtılır. İkinci aşamada zamirler kaldırılarak iyelik bildiren kelimelerin zamirlerinin bulunması istenir. Tebrikler! Kutuya ulaştık. En çok puan toplayan gruba benden çay! Ödüller: FATİH rozeti KUMANDAN rütbesi Bu kutuyu da karanlık güçlerden önce ele geçirdik! Siz bir sonraki rota için yola koyulmaya hazırlanırken ben de bunu merkeze göndereyim. Hepinize teşekkürler! EV ÖDEVİ Bu cümlelerden hangisinde -de hâl eki zaman anlamı katmıştır? Not edin ve yuvarlak içine alın. Bir sonraki ders konuşalım. Okulda hastalandı. İş çıkışında bu olayı kutlayacağız. Bir sonraki derste Gökçe ile çözmemiz gereken pek çok gizem var! Görüşmek üzere!
	• Bireysel Öğrenme Etkinlikleri • Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Grup destekli bireyselleştirilmiş oyunlaştırma. Ödev. Oyunlaştırmada beyin fırtınası, soru-cevap...
Oyunlaştırma Unsurları	Dinamikler: Mekanikler:	Kısıtlamalar, duygular, anlatı, ilerleme ve ilişkiler Meydan okuma, yarışma, işlemler, şans, iş birliği kurma, geri bildirim, kaynak edinimi, ödül kazanma, sıra, kazanma bildirimi

	Bileşenler:	Kazanımlar, rozetler, hediyeler. (Kavrayış rozeti; Fatih Rozeti; Kumandan Rütbesi, Kantin Kuponu)
Eğlence Unsurları		Kelime eşleştirme, Anagram
3. BÖLÜM		
Ölçme-Değerlendirme		Web 2.0 araçları aracılığıyla görevler sırasında ölçme ve değerlendirme. Bireysel ve grup olarak ödüllendirme.
4. BÖLÜM		
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar		İsimden isim, isimden fiil yapım ekleri ve isim çekim ekleri dilin temel beceriyle birlikte sezdirilir. Oyunlaştırma etkinliklerinde edebî ve tarihi eserler kullanılarak kültürel bağlam oluşturulmaya çalışılmıştır. Uygulama aşamasında dersin öğretmeni tarafından gözlem formu doldurulacaktır.

OYUNLAŞTIRILMIŞ DERS PLANI 4

1. BÖLÜM	
Okulun Adı	... Ortaokulu
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6
Konu	Hâl ekleri
Önerilen Süre	40 Dakika
2. BÖLÜM	
Öğrenci Kazanımları/Hedef Davranışlar	Okuma <i>Söz Varlığı</i> T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.
Öğrenci Kazanımları/Hedef Davranışlar	Hâl ekleri
Öğretme Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Soru cevap, beyin fırtınası.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Akıllı tahta, Web 2.0 araçları (Plotagon, Learningapps)
Oyuncu Tipleri	Oyunlaştırma için Oyuncu Tipleri Ölçeği Yardımsever Tip Özgür Ruhlu Tip Sosyal Olmayı Seven Tip Başarı Odaklı Tip Sınırları ve Kuralları Zorlamayı Seven Tip Oyuncu Tip Oyuncular sınıf mevcuduna göre 5 gruba ayrılır. Oyuncu tiplerine göre öğrenciler gruplara dengeli dağıtılıp, sınıfta kura çekilir. Her oyuncu tipinin ilgisini çekecek görevler hazırlanır. Özellikle derse katılmayan öğrencinin oyuncu tipine göre görevlendirilmesi sağlanır.

Öğretme- Öğrenme Etkinlikleri	Hikâyeleştirme • Dikkat Çekme • Güdüleme • Derse Geçiş • Etkinlikler	Bir önceki derste verilen ödevler incelenip, varsa öğrencilerin soruları yanıtlanır. Ödevini yapanlara puan verilir. Öğrencilere eklerin farklı yerlerde farklı anlamlara gelebileceği konusunda örnekler tahtaya yazılarak örnek cümleleri fiziksel olarak canlandırmaları istenir. Bazı cümleler de resimlerle gösterilir. Hâl eklerinin farklı anlamlarda kullanımları örnekler üzerinden drama yaptırılarak sezdirilir. Fiilen farklı fiziksel gösteri yapan öğrencilerin aynı ekin farklı anlamlara gelebileceğini sezmesi sağlanır. 1. GÖREV <u>Moğolistan: Gökçe: Gizem Çözücü</u> Merhaba, duyduğuma göre Erzurum, Samsun ve İstanbul'da çok iyi iş çıkarmışsınız. Bu rotamızda size ben rehberlik edeceğim. Gizem dolu bir macera bizi bekliyor. Göktürk Yazıtlarını duymuş muydunuz? Sinyalin peşindeyken kod yazılmış bir taş buldum... Ne yazdığını çözebilirsek görevlere geçebileceğiz! Hadi başlayalım! -Taşın üzerindeki harflerin çözülmesi için öğrencilere Göktürk Alfabesi verilir. Bakarak okumaya çalışırlar. - Tebrikler! Bir sonraki göreve nerede devam edeceğimizi bulduk! Hadi Bilge Tonyukuk Yazıtına gidelim. Ödül: Dedektif Rütbesi 2. GÖREV Bu işi biraz eğlenerek yapmaya ne dersiniz? Hadi sandalye kapmaca oynayalım! •Şarkı bitince ayaktakiler soruyu cevaplamak zorunda. •Bu oyunu hem grupça hem bireysel oynayacaksınız, Soruyu bilerseniz 10 puan hem size hem de grubunuzun puanına eklenecek. Bilemeyen puan alamaz. •Her grup sırayla oynayıp 1 soru cevaplayacak. •Her soru 10 puan! •Geçen haftanın kazanan grubu önce başlayacak! •Bakalım kimler Bozkır Uzmanı Rozeti kazanacak! Kaynak: https://learningapps.org/view30473735 Gizli kutuyu Kültigin yazıtının yanında bulduk. Ben kutuyu merkeze götürüyüm...Güzel bir maceraydı. Sizinle çalışmak güzeldi. Hepiniz "ŞİFREKIRAN" rütbesi kazandınız.
--	---	---

		EV ÖDEVİ Belirtme hâl eki “-i” ile iyelik eki olan “-i” birbirine karıştırılmamalıdır. “-i” eki alan sözcüğün başına “onun” sözcüğü getirdiğimizde anlamlı oluyorsa o ek, iyelik ekidir; anlamsız oluyorsa belirtme hâl ekidir. (Onun) Evi hangi gün temizleyelim? →Anlamsız oldu, o hâlde “-i”, belirtme hâl eki (Onun) Evi buraya çok yakınmış. →Anlamlı oldu, o hâlde “-i”, iyelik ekidir. Sonraki derse iyelik eki ve belirtme hâli ekini birer tane örnek cümlede kullanınız. ÖDEVİ YAP EK PUAN TOPLA!
	- Bireysel Öğrenme Etkinlikleri - Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Grup destekli bireyselleştirilmiş oyunlaştırma. Öğrencilerden kendi seçtikleri türde isimden isim ve isimden fiil yapım/çekim eklerinden örnekler içeren yazı yazmaları ödev olarak istenir. Oyunlaştırmada beyin fırtınası, soru-cevap...
Oyunlaştırma Unsurları	Dinamikler:	Kısıtlamalar, duygular, anlatı, ilerleme ve ilişkiler
	Mekanikler:	Meydan okuma, yarışma, işlemler, şans, iş birliği kurma, geri bildirim, kaynak edinimi, ödül kazanma, sıra, kazanma bildirimi
	Bileşenler:	Kazanımlar, rozetler, hediyeler (Dedektif Rütbesi, Bozkır Uzmanı Rozeti, Şifrekıran Rütbesi).
Eğlence Unsurları		Drama, sandalye kapmaca
3. BÖLÜM		
Ölçme-Değerlendirme		Web 2.0 araçları aracılığıyla görevler sırasında ölçme ve değerlendirme. Bireysel ve grup olarak ödüllendirme.
4. BÖLÜM		
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar		Oyun aşamasında sınıf düzenini bozma riskine karşı başlangıçta, kurallara uymayanlara puan verilmeyeceği söylenebilir. Öğrencilerin aynı ekin farklı anlamlarda kullanılabileceği ve şekildense bağlam odaklı düşüncelerinin gerektiği kavratılmaya çalışılmıştır. Oyunlaştırma etkinliklerinde edebî ve tarihi eserler kullanılarak kültürel bağlam oluşturulmaya çalışılmıştır. Uygulama aşamasında dersin öğretmeni tarafından gözlem formu doldurulacaktır.

OYUNLAŞTIRILMIŞ DERS PLANI 5

1. BÖLÜM	
Okulun Adı	... Ortaokulu
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6
Konu	İsim tamlamaları
Önerilen Süre	40 Dakika

2. BÖLÜM	
Öğrenci Kazanımları/Hedef Davranışlar	Konuşma T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır. T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Okuma <i>Akıcı Okuma</i> T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T.6.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır. T.6.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur. T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. Sesli, sessiz, tahmin ederek, not alarak, soru sorarak, okuma tiyatrosu ve hızlı okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır. Söz Varlığı T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar. <i>Anlama</i> T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. Yazma T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar. a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır. T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. Güdümlü, serbest, kontrollü, tahminde bulunma, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır. T.6.4.8. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. T.6.4.11. Yazdıklarını paylaşır.
Öğrenci Kazanımları/Hedef Davranışlar	İsim tamlamaları, belirtili/belirtisiz isim tamlaması
Öğretme Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Soru cevap, beyin fırtınası.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Akıllı tahta, Web 2.0 araçları (Canva, Plotagon, Wordwall)

Oyuncu Tipleri	Oyunlaştırma için Oyuncu Tipleri Ölçeği Yardımsever Tip Özgür Ruhlu Tip Sosyal Olmayı Seven Tip Başarı Odaklı Tip Sınırları ve Kuralları Zorlamayı Seven Tip Oyuncu Tip Oyuncular sınıf mevcuduna göre 5 gruba ayrılır. Oyuncu tiplerine göre öğrenciler gruplara dengeli dağıtılıp, sınıfta kura çekilir. Her oyuncu tipinin ilgisini çekecek görevler hazırlanır. Özellikle derse katılmayan öğrencinin oyuncu tipine göre görevlendirilmesi sağlanır.		
Öğretme- Öğrenme Etkinlikleri	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="418 631 730 2060"> Hikâyeleştirme • Dikkat Çekme • Güdüleme • Derse Geçiş • Etkinlikler </td><td data-bbox="730 631 1468 2060"> 1. GÖREV Amerika: Emily: Gözcü Merhaba, ben Emily. Birlikte Amerika’da sinyal aldığımız yerlerde karanlık tarafa karşı savaşağız. Ben arkanızı kollarım! Hadi başlayalım! Metni bir kere içinizden okuyun, bir kere de öğretmeninizden dinleyin... Metinden bir tane belirtili bir tane de belirtisiz isim tamlaması seçip cümle içinde kullanın. Grup olarak puan kazanacaksınız! Hadi bakalım acaba hangi grup fark atacak? 10. dk.nız var. Her cümle 5 puan. Birinci grup "Ozan" rütbesini alacak. Metin tahtadan okunur, belirlenen süre sonunda ödülleri verilir ve ekranda bir sonraki şifrenin yeri belirir: İPUCU MÜDÜR YARDIMCISI ODASINDA! Harika! Kutunun yerini keşfettik. Şimdi oraya ulaşmak için bazı aşamalardan geçmek gerekiyor. Siz görevleri tamamlarken ben de gözcülük yapayım, karanlık tarafı mutlaka yakalayacağız! 2. GÖREV Hadi hikâyenin sonunu bir paragraf yazalım. Hikâyeye başlık koymayı da unutmayın! Her gruptan kimin sunacağına çark karar verecek... Kendinize bir numara alın ve çarkı çevirin. Bakalım şans kimden yana! Çarktan numarası çıkan öğrenci bireysel olarak 5 puan kazanacak ve grubuna da 20 puan kazandıracak. Kaynak: https://wordwall.net/tr/resource/56212475 EV ÖDEVİ Mısır serüveninde gruplar birbirine karşı yarışacak. İsim üzerine gelen çekim ve yapım ekleri konusunu birlikte çalışmayı unutmayın! Birimiz hepimiz için! </td></tr> </table>	Hikâyeleştirme • Dikkat Çekme • Güdüleme • Derse Geçiş • Etkinlikler	1. GÖREV Amerika: Emily: Gözcü Merhaba, ben Emily. Birlikte Amerika’da sinyal aldığımız yerlerde karanlık tarafa karşı savaşağız. Ben arkanızı kollarım! Hadi başlayalım! Metni bir kere içinizden okuyun, bir kere de öğretmeninizden dinleyin... Metinden bir tane belirtili bir tane de belirtisiz isim tamlaması seçip cümle içinde kullanın. Grup olarak puan kazanacaksınız! Hadi bakalım acaba hangi grup fark atacak? 10. dk.nız var. Her cümle 5 puan. Birinci grup "Ozan" rütbesini alacak. Metin tahtadan okunur, belirlenen süre sonunda ödülleri verilir ve ekranda bir sonraki şifrenin yeri belirir: İPUCU MÜDÜR YARDIMCISI ODASINDA! Harika! Kutunun yerini keşfettik. Şimdi oraya ulaşmak için bazı aşamalardan geçmek gerekiyor. Siz görevleri tamamlarken ben de gözcülük yapayım, karanlık tarafı mutlaka yakalayacağız! 2. GÖREV Hadi hikâyenin sonunu bir paragraf yazalım. Hikâyeye başlık koymayı da unutmayın! Her gruptan kimin sunacağına çark karar verecek... Kendinize bir numara alın ve çarkı çevirin. Bakalım şans kimden yana! Çarktan numarası çıkan öğrenci bireysel olarak 5 puan kazanacak ve grubuna da 20 puan kazandıracak. Kaynak: https://wordwall.net/tr/resource/56212475 EV ÖDEVİ Mısır serüveninde gruplar birbirine karşı yarışacak. İsim üzerine gelen çekim ve yapım ekleri konusunu birlikte çalışmayı unutmayın! Birimiz hepimiz için!
Hikâyeleştirme • Dikkat Çekme • Güdüleme • Derse Geçiş • Etkinlikler	1. GÖREV Amerika: Emily: Gözcü Merhaba, ben Emily. Birlikte Amerika’da sinyal aldığımız yerlerde karanlık tarafa karşı savaşağız. Ben arkanızı kollarım! Hadi başlayalım! Metni bir kere içinizden okuyun, bir kere de öğretmeninizden dinleyin... Metinden bir tane belirtili bir tane de belirtisiz isim tamlaması seçip cümle içinde kullanın. Grup olarak puan kazanacaksınız! Hadi bakalım acaba hangi grup fark atacak? 10. dk.nız var. Her cümle 5 puan. Birinci grup "Ozan" rütbesini alacak. Metin tahtadan okunur, belirlenen süre sonunda ödülleri verilir ve ekranda bir sonraki şifrenin yeri belirir: İPUCU MÜDÜR YARDIMCISI ODASINDA! Harika! Kutunun yerini keşfettik. Şimdi oraya ulaşmak için bazı aşamalardan geçmek gerekiyor. Siz görevleri tamamlarken ben de gözcülük yapayım, karanlık tarafı mutlaka yakalayacağız! 2. GÖREV Hadi hikâyenin sonunu bir paragraf yazalım. Hikâyeye başlık koymayı da unutmayın! Her gruptan kimin sunacağına çark karar verecek... Kendinize bir numara alın ve çarkı çevirin. Bakalım şans kimden yana! Çarktan numarası çıkan öğrenci bireysel olarak 5 puan kazanacak ve grubuna da 20 puan kazandıracak. Kaynak: https://wordwall.net/tr/resource/56212475 EV ÖDEVİ Mısır serüveninde gruplar birbirine karşı yarışacak. İsim üzerine gelen çekim ve yapım ekleri konusunu birlikte çalışmayı unutmayın! Birimiz hepimiz için!		

		“Moğolistan’da bulunan maddeden çıkan şifrede Karanlık Taraf”ın gizlendiği yer yazıyormuş, Şifreyi çözebilmek için Piramitlere yolculuk yapmak gerek! Son görevde görüşürüz! “
	- Bireysel Öğrenme Etkinlikleri - Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Grup destekli bireyselleştirilmiş oyunlaştırma. Öğrenciler ders ve okul dışında birlikte çalışmaları için motive edilir. Oyunlaştırmada beyin fırtınası, soru-cevap...
Oyunlaştırma Unsurları	Dinamikler	Kısıtlamalar, duygular, anlatı, ilerleme ve ilişkiler
	Mekanikler	Meydan okuma, yarışma, işlemler, şans, iş birliği
	Bileşenler	kurma, geri bildirim, kaynak edinimi, ödül kazanma, sıra, kazanma bildirimi
		Kazanımlar, rozetler, hediyeler. (Ozan Rütbesi)
Eğlence Unsurları		Çark çevirme
3. BÖLÜM		
Ölçme-Değerlendirme		Web 2.0 araçları aracılığıyla görevler sırasında ölçme ve değerlendirme. Bireysel ve grup olarak ödüllendirme.
4. BÖLÜM		
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar		Öğrencilerin en çok öğrenme eksikliği olan konularda daha fazla uygulama yapılmıştır. Bu ders planında konunun pekiştirilmesi amaçlanmıştır. Uygulama aşamasında dersin öğretmeni tarafından gözlem formu doldurulacaktır.

OYUNLAŞTIRILMIŞ DERS PLANI 6

1. BÖLÜM	
Okulun Adı	... Ortaokulu
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6
Konu	İsim Üzerine gelen yapım ve çekim ekleri
Önerilen Süre	40 Dakika
2. BÖLÜM	
Öğrenci Kazanımları/Hedef Davranışlar	Okuma <i>Söz Varlığı</i> T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar. Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır. T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur. T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar. T.6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.

Öğrenci Kazanımları/Hedef Davranışlar	İsim tamlamaları, belirtili/belirtisiz isim tamlaması, iyelik eki, soru ek/edatı, çokluk eki, hâl ekleri, isimden isim/fiil yapım eki
Öğretme Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Soru cevap
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Akıllı tahta, Web 2.0 araçları (Plotagon, Canva, Wordwall, Jeopardylabs)
Oyuncu Tipleri	Oyunlaştırma için Oyuncu Tipleri Ölçeği Yardımsever Tip Özgür Ruhlu Tip Sosyal Olmayı Seven Tip Başarı Odaklı Tip Sınırları ve Kuralları Zorlamayı Seven Tip Oyuncu Tip Oyuncular sınıf mevcuduna göre 5 gruba ayrılır. Oyuncu tiplerine göre öğrenciler gruplara dengeli dağıtılıp, sınıfta kura çekilir. Her oyuncu tipinin ilgisini çekecek görevler hazırlanır. Özellikle derse katılmayan öğrencinin oyuncu tipine göre görevlendirilmesi sağlanır.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	Hikâyeleştirme • Dikkat Çekme • Güdüleme • Derse Geçiş • Etkinlikler Varsa, öğrencilerin soruları yanıtlanır. 1. GÖREV <u>Mısır; Ömer: Destekçi</u> Bu oyunda seçtiğiniz sütunun altından puanlarına göre soru seçeceksiniz, soruyu 2 dk. içinde bilerseniz puan grubunuza yazılır! Kazanan grubun bütün üyelerine AJAN Rozeti ve +1 puan verilecek! Diğer gruplar da sıralamasına göre azalan puan alacak. Kaynak: https://jeopardylabs.com/play/son-kapima Yarışmada öğrendiğiniz sözle mezar odasının kapısını açtık ve Karanlık Taraf gelmeden paketi ele geçirmeyi başardık! Müritler piramitlerin çevresinde tespit edilmiş, ben güvenlik güçlerine desteğe gidiyorum! Birlikte çok iyi iş başardık. Hepinizi tebrik ederim. -Hikâyenin sonunda Karanlık Taraf müritleri yakalanarak hapse atılır. Ankara’da yapılan bir basın toplantısıyla gizli görev açıklanır ve sınıfa teşekkür edilerek ödüller sunulur. – Hepinize derse katılım notu Bütün öğrencilere BİLGİ MUHAFIZI ROZETİ! Birinci öğrencinin sınav notuna + puan ve çarktan çıkacak hediyelerden biri Birinci olan gruptaki herkesin sınav notuna + puan (Puanlar sonradan belirlenecek) Kaynak: https://wordwall.net/tr/resource/56223779 (Ödül Çarkı) SON.

	- Bireysel Öğrenme Etkinlikleri - Grupla Öğrenme Etkinlikleri	Grup destekli bireyselleştirilmiş oyunlaştırma. Öğrenciler ders ve okul dışında birlikte çalışmaları için motive edilir. Oyunlaştırmada beyin fırtınası, soru-cevap...
Oyunlaştırma Unsurları	Dinamikler	Kısıtlamalar, duygular, anlatı, ilerleme ve ilişkiler
	Mekanikler	Meydan okuma, yarışma, işlemler, şans, iş birliği kurma, geri bildirim, kaynak edinimi, ödül kazanma, sıra, kazanma bildirimi
	Bileşenler	Kazanımlar, rozetler, hediyeler. (Ajan Rozeti; Bilgi Muhafızı Rozeti)
Eğlence Unsurları		Zıplama, tekerleme, bilmece, ödül çarkı
3. BÖLÜM		
Ölçme-Değerlendirme		Web 2.0 araçları aracılığıyla görevler sırasında ölçme ve değerlendirme. Bireysel ve grup olarak ödüllendirme.
4. BÖLÜM		
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar		Öğrencilerin öğrendikleri konuda bilgilerini sınama amacı yapılmıştır. Bu ders planında konunun pekiştirilmesi amaçlanmıştır. Uygulama aşamasında dersin öğretmeni tarafından gözlem formu doldurulacaktır.

Canva Sunumu: https://www.canva.com/design/DAFh2jk4P-8/3Qka2_1M2r7vyfW9uYtDQw/watch?utm_content=DAFh2jk4P-8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink	
---	---

UZMAN DEĞERLENDİRMESİ

Ders Planı	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	Değerlendirme	NOT: Ders planları taslak formda olup tezin nitel veri toplama araçları doğrultusunda her hafta güncellenecektir. Oyuncu tipleri ölçeğine göre A ve B şubelerinde ayırıcı bir fark görülmemekle birlikte sınıflara göre oyun elementlerinde düzenleme yapılacaktır.
1.	☐	☐	☐	Metin girmek için buraya tıklayın veya dokununuz.	
2.	☐	☐	☐	Metin girmek için buraya tıklayın veya dokununuz.	
3.	☐	☐	☐	Metin girmek için buraya tıklayın veya dokununuz.	
4.	☐	☐	☐	Metin girmek için buraya tıklayın veya dokununuz.	
5.	☐	☐	☐	Metin girmek için buraya tıklayın veya dokununuz.	
6.	☐	☐	☐	Metin girmek için buraya tıklayın veya dokununuz.	

ÖZ GEÇMİŞ

Lisans öğrenimini 2012-2016 yılları arasında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi/Türkçe Eğitimi Bölümü/Türkçe Öğretmenliği bölümünde tamamladı. Yüksek lisans öğrenimini 2017–2020 yılları arasında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı/Türkçe Eğitimi Bilim Dalı’da yaparak bilim uzmanı oldu.

