

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ZEKÂ  
OYUNLARIYLA SÖZCÜK ÖĞRETİMİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Derya AKÇELİK**

**TRABZON  
Ekim, 2020**

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ZEKÂ  
OYUNLARIYLA SÖZCÜK ÖĞRETİMİ**

**Derya AKÇELİK  
ORCID: 0000-0003-1472-7860**

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nce Yüksek  
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı  
Dr. Öğr. Üyesi Bircan EYÜP  
ORCID: 0000-0001-8061-1159**

**TRABZON  
Ekim, 2020**

## ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığımı ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Derya AKÇELİK

12 / 10 / 2020

## ÖN SÖZ

Bu araştırma, ilkokula devam eden mülteci öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde zekâ oyunları ile sözcük öğretiminin etkililiğini araştırmaya dayalı karma yöntemle yürütülen açılımlayıcı sıralı desenli bir çalışmadır. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde hem sözcük öğretimine yönelik çok az çalışmanın olması hem de sadece zekâ oyunları kullanılarak yapılan sözcük öğretimine yönelik çalışmanın olmaması bu çalışmanın önemini artırmaktadır. Bu nedenlerle ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde zekâ oyunları ile sözcük öğretimi yapılmasının alana önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde engin bilgisiyle her zaman yanımda olan, hiçbir zaman yardım ve desteğini esirgemeyen, hoşgörülü, sabırlı, güler yüzlü ve çok değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Bircan EYÜP'e sonsuz teşekkür ederim. Verdikleri dönütlerle tezime önemli katkılarda bulunan Prof. Dr. Suat UNGAN'a ve Doç. Dr. Elif AKTAŞ'a da teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca yüksek lisans öğrenimim boyunca gösterdikleri anlayış için yüksek lisans hocalarıma, her zaman ve her konuda bana yardımcı olmaya çalışan yüksek lisans arkadaşım Melek KILIÇ'a teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama aşamasının gerçekleştirilmesine katkı sağlayan, bu araştırmanın örneklemini oluşturan mülteci öğrencilere minnetimi ifade etmek isterim.

Her zaman maddi ve manevi olarak yanımda bulunan annem Asiye AKÇELİK, babam Ayhan AKÇELİK, kardeşim Hasan AKÇELİK ve ablam Funda AKÇELİK ZEMBİL'e ayrıca teşekkür ederim.

Ekim, 2020

Derya AKÇELİK

## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET .....	viii
ABSTRACT .....	x
TABLOLAR LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ .....	xiii
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1. 1. Araştırmanın Amacı .....	2
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi .....	3
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1. 4. Araştırmanın Varsayımları .....	4
1. 5. Tanımlar .....	5
<b>2. LİTERATÜR TARAMASI.....</b>	<b>6</b>
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	6
2. 1. 1. Sözcük.....	6
2. 1. 1. 1. Sözcük Öğretiminin Önemi ve Yararları.....	8
2. 1. 1. 2. Sözcük Öğrenme Stratejileri.....	11
2. 1. 1. 3. Sözcük Öğretim Stratejileri .....	14
2. 1. 1. 4. İkinci Dil Öğretiminde Sözcük Hazinesinin Önemi .....	20
2. 1. 2. Oyunlar .....	22
2. 1. 2. 1. Oyun Türleri.....	24
2. 1. 2. 2. Zekâ Oyunları.....	26
2. 1. 2. 3. Dil Öğretiminde Oyunların Yararları.....	29
2. 1. 2. 4. Oyunlar ve Sözcük Öğretimi .....	31
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu.....	33
2. 2. 1. İkinci Dil ve Yabancı Dil Öğretiminde Oyunlarla Sözcük Öğretimine Yönelik Yapılan Çalışmalar.....	34
2. 2. 1. 1. İkinci Dil Öğretiminde Oyunlarla Sözcük Öğretimine Yönelik Yapılan Çalışmalar.....	34
2. 2. 1. 1. 1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	34
2. 2. 1. 2. Yabancı Dil Öğretiminde Oyunlarla Sözcük Öğretimine Yönelik Yapılan Çalışmalar.....	34
2. 2. 1. 2. 1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	34
2. 2. 1. 2. 2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	37

2. 2. 2. Zekâ Oyunlarının Kullanımına Yönelik Yapılan Çalışmalar .....	40
2. 2. 2. 1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	40
2. 2. 2. 2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	43
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>46</b>
3. 1. Araştırma Modeli .....	46
3. 2. Araştırma Grubu.....	49
3. 3. Verilerin Toplanması.....	50
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları .....	50
3. 3. 1. 1. Sözcük Bilgisi Başarı Testi .....	50
3. 3. 1. 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	54
3. 3. 2. Veri Toplama Süreci/ Deneysel İşlem/Uygulama Süreci .....	54
3. 3. 2. 1. Deneysel Çalışma Sürecinde Kullanılan Oyunlar.....	56
3. 3. 2. 1. 1. Dixit (Hayalini Anlat) .....	56
3. 3. 2. 1. 2. Tik Tak Bomm.....	57
3. 3. 2. 1. 3. Haydi Anlat.....	57
3. 3. 2. 1. 4. Double .....	57
3. 3. 2. 1. 5. Tik Tak Bomm (Extra Versiyon).....	58
3. 3. 2. 1. 6. Resim Eşleme .....	58
3. 3. 2. 1. 7. Scrabble (Kelime Üretme Oyunu) .....	58
3. 4. Verilerin Analizi.....	59
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>61</b>
4. 1. Nicel Verilere Ait Bulgular.....	61
4. 1. 1. Birinci Alt Amaca Ait Bulgular .....	61
4. 1. 2. İkinci Alt Amaca Ait Bulgular .....	61
4. 1. 3. Üçüncü Alt Amaca Ait Bulgular .....	62
4. 1. 4. Dördüncü Alt Amaca Ait Bulgular.....	62
4. 1. 5. Beşinci Alt Amaca Ait Bulgular.....	63
4. 1. 6. Altıncı Alt Amaca Ait Bulgular .....	64
4. 2. Nitel Verilere Ait Bulgular .....	64
4. 2. 1. Yedinci Alt Amaca Ait Bulgular .....	64
<b>5. TARTIŞMA.....</b>	<b>71</b>
<b>6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....</b>	<b>78</b>
6. 1. Sonuçlar.....	78
6. 2. Öneriler.....	79
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler .....	79
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	79

<b>7. KAYNAKLAR .....</b>	<b>81</b>
<b>8. EKLER.....</b>	<b>93</b>
<b>9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....</b>	<b>123</b>



## ÖZET

### İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Zekâ Oyunlarıyla Sözcük Öğretimi

Bu araştırmanın amacı ilkokula devam eden mülteci öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde zekâ oyunları ile sözcük öğretiminin etkililiğini araştırmaktır. Araştırmada nicel veriler ağırlıkta olup nitel verilerle desteklendiği için araştırma karma yöntemin açıklayıcı sıralı deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel bölümünde deneysel modellerden “ön test son test kontrol gruplu deneysel model” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde MEB’e bağlı bir ilkokulda öğrenim göre 40 mülteci öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin tamamı Suriyeli’dir. Öğrenciler belirlenirken eşleştirme yöntemi kullanılmış, 2018-2019 eğitim öğretim yılının sonunda yapılan Türkçe Yeterlilik Sınavı’ndan alınan puanlara göre 20 kişilik deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubunda Türkçe sözcüklerin öğretimi zekâ oyunları ile yapılırken kontrol grubunda mevcut olan ders kitabındaki etkinlikler üzerinden yapılmıştır. On hafta süren deneysel çalışmada, deney grubuna her hafta sözcük öğretimine katkısı olabileceği önceden belirlenen zekâ oyunları uygulanmıştır. Araştırmada nicel verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen “Sözcük Bilgisi Başarı Testi” kullanılmıştır. Bu başarı testi deney ve kontrol grubundaki öğrencilere hem deney öncesi hem de deney sonrası uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sözcük başarı testlerinden elde edilen bulguların analizinde grupların ön test- son test başarı puanlarını ve cinsiyet değişkenine göre alınan puanlarını karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Grupların kendi içindeki uygulama öncesi ve sonrası puanlarının farkına bakılması amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol grubunun başarı ön test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiş, başarı son test ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Deney grubunun ön test sonuçlarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha başarılı olduğu ancak son test sonuçlarında erkek ve kız öğrenciler arasında başarı farkının olmadığı tespit edilmiştir. Kontrol grubunun hem ön hem son test sonuçlarında erkek ve kız öğrenciler arasında başarı farkının olmadığı görülmüştür. Çalışmanın nitel verilerini toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşmeler sadece deney grubunda yer alan 20 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin zekâ oyunları kullanımına yönelik görüşleri incelendiğinde ise tüm öğrencilerin zekâ oyunlarını sevdiği, derslerde zekâ oyunlarının kullanılmasını eğlenceli ve güzel bulduğu, yeni şeyler öğrenmede ve zekâyı geliştirmede yararlı olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çoğunun zekâ oyunları ile oynarken bir problem yaşamadığı belirlenmiş, problem yaşayan yedi öğrencinin ise kuralları anlamada sorun

yaşadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun derslerde zekâ oyunlarının kullanılmasını yararlı bulduğu ve tamama yakınının zekâ oyunları ile öğretimin yeni sözcükler öğrenmelerine katkı sağladığını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Zekâ Oyunu, Sözcük Öğretimi, İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Mülteci Öğrenciler



## ABSTRACT

### **Teaching Vocabulary with Intelligence Games in Teaching Turkish as a Second Language**

The aim of this research is to investigate the effectiveness of word teaching with intelligence games in teaching Turkish as a second language to refugee students attending primary school. Since the quantitative data are dominant in the study and supported by qualitative data, the research was conducted with the exploratory sequential design of the mixed method. In the quantitative part of the study, one of the experimental models, "experimental model with pre-test post-test control group" was used. In the qualitative part of the study, interview technique was used. The research was carried out with 40 refugee students studying at a primary school affiliated to the Ministry of National Education in Beyoğlu district of Istanbul during the 2019-2020 academic year. All of these students are Syrian. While determining students, matching method was used, and an experimental and a control group of 20 people was formed according to the scores obtained from the Turkish Proficiency Exam held at the end of the 2018-2019 academic year. While intelligence games were applied in teaching Turkish words in the experimental group, the activities in the textbook were applied in the control group. In the experimental study, which lasted for ten weeks, pre-determined intelligence games that could contribute to the teaching of words were applied to the experimental group every week. In the research, "Word Success Test" developed by the researcher as a quantitative data collection tool and "Semi-Structured Interview Form" was used as a qualitative data collection tool. The data obtained were analyzed by using the SPSS 22 package program. In the analysis of the findings obtained from the word success tests, Mann Whitney-U test was used to compare the pretest-posttest success scores of the groups and the scores obtained according to the gender variable. Wilcoxon Signed Ranks Test was used to look at the difference between the groups before and after the application. As a result of the study, no significant difference was observed between the achievement pretest mean scores of the experimental and control groups, and there was a significant difference between the achievement posttest mean scores in favor of the experimental group. In the pre-test results of the experimental group, it was determined that male students were more successful than female students, but there was no difference between the male and female students in the post-test results. It was observed that there was no difference in success between male and female students in both the pre and post test results of the control group. To collect the qualitative data of the study, the "Semi-Structured Interview Form" prepared by the researcher was used. The interviews were conducted only with 20 students in the experimental group. In the analysis of qualitative data, content analysis was used. When the opinions of the students about the use of intelligence games were examined, it was revealed that all students enjoyed the intelligence games, they found the use of intelligence games fun and beautiful in the lessons, and they thought it was useful in learning new

things and improving intelligence. It was determined that most of the students did not have a problem while playing with intelligence games, and seven students who had problems were observed to have problems in understanding the rules. It was concluded that the majority of students found the use of intelligence games useful in lessons and that almost all of them thought that teaching with intelligence games contributed to learning new words.

**Keywords:** Intelligence Game, Word Teaching, Turkish As A Second Language, Refugee Students



## TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Araştırma Deseni Modeli.....	47
2.	Deney ve Kontrol Grubunun Türkçe Yeterlilik Snavı Puanları Karşılaştırması .....	49
3.	Çalışma Gruplarının Cinsiyet Değişkenine Ait Bilgiler .....	49
4.	Sözcük Başarı Testinin Madde Ayırt Edicilik ve Madde Güçlüğüne Dair Bilgiler.....	51
5.	Sözcük Bilgisi Başarı Testi Sorularının Ünitelere Göre Dağılımı, Kazanımları ve Açıklamaları .....	53
6.	Uygulama Takvimi.....	55
7.	Mann- Whitney U- Testi Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Sonuçları .....	61
8.	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine Göre Deney Grubunun Ön-Son Test Sonuçları .....	62
9.	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine Göre Kontrol Grubunun Ön-Son Test Sonuçları .....	62
10.	Mann-Whitney U Testine Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Sonuçları .....	63
11.	Deney Grubunun Cinsiyet Değişkenine İlişkin Ön Test-Son Test Sonuçları .....	63
12.	Kontrol Grubunun Cinsiyet Değişkenine İlişkin Ön Test-Son Test Sonuçları.....	64
13.	Derslerde Zekâ Oyunlarının Kullanımının Sevilip Sevilme Durumu .....	65
14.	Öğrencilerin Zekâ Oyunlarını Sevme Nedenleri .....	65
15.	En Çok Sevilen Zekâ Oyunu ve Sevilme Nedenleri.....	66
16.	Zekâ Oyunları Oynarken Öğrencilerin Problem Yaşayıp Yaşamama Durumları ve Problem Yaşama Nedenleri.....	68
17.	Derslerde Zekâ Oyunlarının Kullanımının Yararlı Olup Olmama Durumu.....	68
18.	Öğrencilerin Sınıfta En Çok Hangi Çalışmalarla Yeni Sözcükler Öğrenebildiğine Dair Bulgular.....	69
19.	Zekâ Oyunlarının Yeni Sözcükler Öğrenmeye Yardımcı Olup Olmama Durumu.....	70

## KISALTMALAR LİSTESİ

- AİMEM** : Antakya İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü  
**ETE** : Eğitim Süresinin Genişletilmesi  
**GİZ** : Alman Uluslararası İş birliği Kurumu  
**MEB** : Millî Eğitim Bakanlığı  
**PIKTES** : Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi  
**TBT** : Türk Beyin Takımı  
**TDK** : Türk Dil Kurumu



## 1. GİRİŞ

2011 yılından sonra Suriye’de ortaya çıkan iç savaşla birlikte Türkiye’ye yoğun bir şekilde mülteci akını başlamıştır. Bu durum neticesinde ortaya çıkan en önemli ihtiyaçlardan biri de dil olmuştur. Mültecilerin günlük yaşamlarını devam ettirebilmeleri için yaşadıkları bölgelerdeki insanlarla iletişim kurabilme ihtiyaçlarını karşılamak adına Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çeşitli etkinlikler, projeler ve uygulamalar geliştirilmiştir. Özellikle eğitim çağındaki çocukların eğitim öğretimlerine devam edebilmeleri için hem Türk okullarındaki derslere devam etmeleri istenmiş hem de okullardaki ek Türkçe dersleri ile Türkçelerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bu da mültecilerin yoğun olduğu bölgelerdeki devlet okullarında yoğun bir şekilde ikinci dil olarak Türkçenin öğretilmesini ön plana çıkarmıştır.

İkinci dil öğretiminde asıl amaç kişinin anlama ve anlatma becerilerini, dilsel iletişimlerini sağlayabilecekleri seviyeye ulaştırmaktır. İletişim becerilerinin öğrencilere kazandırılabilmesi için öncelikle öğrencinin belli bir sözcük dağarcığına ulaştırılması ve bu sözcük dağarcığını iletişimde aktif olarak kullanabilmesi gerekmektedir. Yeterli sözcük dağarcığına sahip olmak ve dilin yapısını bilmek ve bu iki yetiyi dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerileri kapsamında kullanabilmek, dil öğretiminin ana çerçevesini meydana getirmektedir. Tüm beceriler ve dil bilgisi birbiri ile bağlantılı olsa dahi sözcükler dil öğretiminin merkezi konumundadır. Bu nedenle öğretmenler, materyal tasarımcıları ve araştırmacılar sözcük öğretimi üzerinde dikkatle durmaktadır (Tüfekçioğlu, 2016).

Dil bilgisi-çeviri yöntemi ile birlikte sistemleşmeye başlayan ikinci dil ve yabancı dil öğretimi yöntemlerinin günümüze kadar çeşitlendiği görülmüştür. Bugün dil öğretimi, dil bilgisi eğitiminden ziyade kültürel edincin ve iletişimsel becerilerin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Ancak iletişimsel yaklaşım gibi yeni yaklaşımların genellikle sözcük öğretimini öne çıkarmada başarısız olduğu görülmektedir (Milton & Alexiou, 2012). Schmitt’e (2000) göre de dil yaklaşımlarının çoğunda sözcüklerin tam olarak nasıl ele alınacağı bilinmemiş, kendiliğinden ya da sözcük listeleri hazırlanarak öğrenilebileceği düşünülmüştür. Oxford (1990) dil öğreniminde en önemli dört temel beceriyi göz önüne alarak dolaylı ve dolaysız öğretim stratejileri olmak üzere iki temel öğretim stratejisi oluşturmuştur. Doğrudan öğretim oyunlar, bulmacalar, alıştırmalar gibi sınıf etkinlikleri ile sözcüklerin doğrudan öğretilmesini amaçlar. Dolaylı öğretimde ise sözcük öğretimi asıl amaç değildir. Başka bir dil becerisinin öğretimi yapıldığında sözcük öğretimi dolaylı olarak meydana gelir. Hangi öğretim şeklinin daha yararlı olduğu tartışılabilir da ikisi de sözcük öğretiminde gereklidir. Schmitt (2008) de benzer olarak sözcük öğretimini amaçlı ve rastlantısal olarak iki kategoriye ayırır. Amaçlı sözcük öğretimi öğrencinin ilgi ve ihtiyacı veya öğretmenin isteğine göre yapılan sözcük öğretimidir. Rastlantısal sözcük öğretiminde ise genellikle dinleme ve okuma etkinlikleri gibi başka

bir etkinlik gerçekleşirken yapılan sözcük öğretimidir. Sözcük öğretimi uzun bir süreçte gerçekleşmektedir. Sözcükler ilk duyulduğunda kısa süreli belleğe atılır. Eğer sözcükler, uzun süreli belleğe aktarılamazsa kalıcı olmaz kısa sürede unutulur (Çetinkaya, 2005). Öğretilmesi hedeflenen sözcükler için ne kadar farklı etkinlik kullanılırsa sözcüklerin kalıcılığı o kadar artacaktır. Derse aktif katılımı sağlayan, heyecan verici ve ilgi çekici olan oyunlar ikinci dil ve yabancı dil öğretiminde özellikle de sözcük öğretiminde etkili bir etkinlik olarak kullanılmaktadır. Bireylerin sürece katılımlarıyla gerçekleştirilmesi amaçlanan ikinci dil öğretiminde, özellikle de çocuklara ikinci dil öğretiminde, oyun kullanımı öğrencilerin hem ilgisini derse çekerek öğrenmelerine katkı sağlamakta hem de duyuşsal, zihinsel, sosyal gelişimlerine yardımcı olmaktadır (Demirel, 2010; Gömleksiz, 2005; Işık, 2016).

Oyunların önemli bir kısmında dilin kullanılması gerektiği için oyun çocukların dil gelişimini desteklemektedir. Oyun içinde yeni sözcükler öğrendiği için çocuğun kendini sözlü olarak ifade etme yeteneği gelişmektedir. Oyun dil problemi olan çocukların bu problemlerini çözmelerine yardımcı olmaktadır. Oyun oynarken çocuk rahat konuşur, cümleleri doğru kurar, sorular sorar, cevaplar alır, yeni bilgiler edinir. Böylece çocuğun sözcük dağarcığı gelişir (Akandere, 2006).

Günümüzde benimsenen yenilikçi eğitim sistemiyle birlikte öğretimin öğrenciler açısından hem öğretici hem de eğlendirici olarak gerçekleşmesini sağlayan oyun türlerinden biri de zekâ oyunlarıdır (Ott & Pozzi, 2012). Okullarda öğrencilere sadece bilgi aktarımı yapmak onların düşünme ve problem çözme becerilerinin, bilişsel kapasitelerinin geliştirilmesinde yeterli olmaz. “Çeşitli zekâ alanlarına sahip öğrencilerin farklı etkinliklerle beceri ve zihinsel kapasitelerinin geliştirilmesinde zekâ oyunları doğru ve etkili bir araç olarak kullanılabilir” (MEB, 2013, s. 1). Zekâ oyunlarının derste kullanılması, öğrencilerde kendini ifade etme, sosyalleşme, çok yönlü düşünebilme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, dikkat, odaklanma gibi olumlu değişimler meydana getirmektedir. Ayrıca pratik düşünme, hafızayı kuvvetlendirme, görsel algıyı geliştirme, başarıma duygusunu tattırma, eğlenerek öğrenmeye fırsat verme gibi akademik, dilsel ve zihinsel gelişime de katkılar sağlamaktadır (Baki, 2018). Hem uygulamada hem de kuramsal yapıda da zekâ oyunlarının öğretim etkinlikleri ve ortamlarını zenginleştirmede etkili bir araç olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada sözcük öğretimi yapılırken zekâ oyunları kullanılmış ve zekâ oyunlarının sözcük öğretiminde etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır.

## **1. 1. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde zekâ oyunlarının sözcük öğretiminde etkili olup olmadığını belirlemektir. Ayrıca çalışmada deney grubu öğrencilerinin sözcük öğretiminde zekâ oyunları kullanımına yönelik görüşlerinin neler olduğu tespit edilmek istenmiştir.

Bu çalışmada aşağıda yer alan alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir fark vardır mıdır?
2. Zekâ oyunları ile sözcük öğrenen deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır mıdır?
3. Ders kitabındaki etkinliklerden hareketle sözcük öğrenen kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır mıdır?
5. Deney grubunun cinsiyete göre ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Kontrol grubunun cinsiyete göre ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Deney grubu öğrencilerinin zekâ oyunları kullanılarak yapılan öğretime ilişkin görüşleri nelerdir?

## 1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Günümüzde Türkçe öğrenenlerin sayısı giderek artmaktadır. Özellikle de 2011 yılından sonra Suriye’de başlayan iç savaş nedeniyle Türkiye’ye büyük mülteci akınları başlamıştır. Bu mülteciler arasında sayısı oldukça fazla olan çocukların Türk eğitim sistemine uyumunu sağlamaya yönelik çalışmalar yürütülmektedir. Bu çocukların bir kısmı Türk öğrencilerle birlikte normal sınıflarda eğitim öğretim görmektedir ancak Türkçeye hâkim olmadıkları için birçok zorlukla da karşılaşmaktadırlar (Başar, Alkan & Çiftçi, 2018; Kardeş & Akman, 2018). Dil probleminin kısa sürede aşılması için bu öğrencilerin Türkçeyi iyi kullanmaları gerekmektedir. Bu amaçla bu öğrencilerin sözcük hazinesini geliştirecek çalışmalara yer verilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü iyi bir sözcük hazinesine sahip olmak dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kullanmayı kolaylaştırır.

İkinci dil ve yabancı dil öğrenimi sözcük öğrenimi ile başlar. Her edinilen yeni sözcük öğrenilmesi istenen hedef dile bir adım daha yaklaşılmasını sağlamaktadır. Bu nedenle dil öğretiminde sözcük öğretimi çok önemli bir yere sahiptir. Son zamanlarda yapılan araştırmalar da bunu destekler niteliktedir. Buna rağmen Akçelik, Pamuk, Türben ve Eyüp (2019) 2008-2018 yılları arasında yabancılara Türkçe öğretimi alanında dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarına yönelik yapılan tez ve makaleler üzerine yaptıkları incelemede sözcük öğretimine yönelik çok az çalışmanın olduğunu tespit etmişlerdir. Oysaki sözcükler dilin merkezindedir ve ikinci dil öğretiminde sözcüklerin önemi çok büyüktür. İnsanlar sözcükler olmadan düşünceleri, olayları, nesnelere ifade edemeyecekleri için sözcük öğretimi ikinci dil öğretim ve öğreniminin bel kemiğini oluşturmaktadır (Ghazal, 2007). Başka bir biçimde ifade edilirse bir dili öğrenmek, o dilin sözcüklerini öğrenmekle başlar.

İkinci dil öğretiminde en çok karşılaşılan sorunlardan biri ise çocuklara ikinci dil öğretmektir. Çünkü ikinci dil öğrenimi çocukların gelişimleriyle yakından ilgilidir. Çocukların dikkati kısa sürede dağıldığı için, derslerin onların ilgisini çekecek biçimde işlenmesi gerekmektedir (Dursun, 2007). Oyunlar da yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunduğundan hem ana dili hem de ikinci dil gelişiminde etkili bir araç olarak kullanılmaktadır. Oyun esnasında oyuncunun konuşma, görme, işitme gibi birçok duyu organı aktif olarak çalıştığı için daha kalıcı ve anlamlı öğrenme gerçekleşmiş olur. Bu nedenle ikinci dil öğretiminde oyunlardan sıklıkla faydalanılmaktadır (Gürsoy & Arslan, 2011).

Oyun türlerinden biri olan zekâ oyunları ise oyun materyallerinin zenginliği ve özgün yapıları ile beceri gelişimini destekleyen oyun türlerinden biridir (Bottino, Ott & Tavella, 2013). Zekâ oyunlarının derste kullanılmasının öğrencilerde kendini ifade etme, sosyalleşme, çok yönlü düşünebilme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, dikkat, odaklanma gibi olumlu değişimlere sebep olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca pratik düşünme, hafızayı kuvvetlendirme, görsel algıyı geliştirme, başarıma duygusunu tattırma, eğlenerek öğrenmeye fırsat verme gibi akademik, dilsel ve zihinsel gelişime katkılar sağlamaktadır (Baki, 2018). Bu bakımdan farklı zekâ alanlarına yönelik olan zekâ oyunları çeşitli zekâ alanlarına sahip öğrencilerin bilişsel kapasitelerinin ve dilsel becerilerinin geliştirilmesinde doğru ve etkili bir öğretim aracı olarak kullanılabilir. Bu nedenlerden dolayı bu çalışmada zekâ oyunları kullanılmıştır. Araştırmada zekâ oyunlarının kullanılmasının bir nedeni de yapılan alanyazın taraması sonucunda ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde zekâ oyunları kullanılarak yapılmış herhangi bir çalışma olmamasıdır.

Hem ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretimine yönelik çok az çalışmanın olması hem de zekâ oyunları ile sözcük öğretimine yönelik çalışmanın olmaması bu çalışmanın önemini artırmaktadır. Bu nedenlerle ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde zekâ oyunları ile sözcük öğretimi yapılmasının alana önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

### **1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırma 2019- 2020 eğitim-öğretim yılında 10 hafta ile sınırlıdır.
2. Araştırma İstanbul ili MEB'e bağlı bir ilkokulda eğitim öğretim gören yabancı uyruklu öğrenciler ile sınırlıdır.
3. İçerik olarak Türkçe dersinde yer alan 'Meslekler, Zaman ve Mekân, Birbirinin Karşıtı Olan Kelimeler, Ben ve Yakın Çevrem, Meyve ve Sebzeler, Vücudumuz' üniteleri ile sınırlıdır.

### **1. 4. Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmada aşağıdaki varsayımlar kabul edilmiştir:

1. Araştırmada kullanılan test ve yöntem araştırmanın amacına uygundur.

2. Araştırma boyunca deney ve kontrol gruplarındaki süreci yöneten öğretmen tüm süreç boyunca objektiftir.

3. Araştırmanın çalışma grubu, evreni temsil etmede yeterlidir.

## 1. 5. Tanımlar

*Ana dili:* “Önce anneden ve yakın çevreden, sonra daha geniş çevreden ve ulusal olanaklardan yararlanarak öğrenilen dil” (Koç, 1992, s. 28).

*İkinci dil:* “İkinci dil birinci dilden sonra veya birinci dil yanında iletişim aracı olarak kullanılan, yaşanılan sosyal çevrede edinilen ve bu çevrede gerçekten konuşulan dil” (Klein, 1984’ten aktaran Oruç, 2016, s. 283)

*Oyun:* “Çocukların yaşantısında önemli bir yer kaplayan, belli bir plan çerçevesinde ve belirli bir zaman diliminde gerçekleştirilen, onların zihinsel, sosyal, fiziksel becerilerini geliştiren, eğlendirirken motivasyon ve cesareti geliştiren, düşünce ve duygularını ifade etmesini sağlayan etkinliklerdir” (Çoban & Nacar, 2006, s. 17).

*Söz:* “İnsanların sınırsız konuşmalarında kavrayabileceği en yüksek birim, muhatap ve durum dikkate alınmak suretiyle biçimlendirilen ve muhatapın belirli bir davranışını hedef alan; bir yandan ifade, diğer yandan belirleme biçiminde seslenme, öte yandan içerik” (Porzig, 1995, s.71).

*Sözcük:* “Bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan ve tek başlarına zihindeki belli kavramlara karşılık olan somut veya soyut söz kalıplarıdır; somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimleridir” (Korkmaz, 2003, s. 6).

*Söz varlığı:* “Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler” (TDK, 2020).

*Yabancı dil:* “Ana dilin dışında olan dillerden her biri” (TDK, 2020).

*Zekâ:* “Kavramları kullanarak soyut ya da somut nesnelere arasındaki ilişkiyi anlama, soyut düşünme, akıl yürütme ve bunları bir sonuca yönelik olarak kullanabilme yeteneğidir” (Devecioğlu & Karadağ, 2014, s. 43).

*Zekâ oyunları:* “İnsanların kendi potansiyellerini keşfedebilmeleri, doğru ve hızlı karar verebilmeleri, kendilerini geliştirebilmeleri ve problemler karşısında kendilerine özgü çözüm yolları üretebilmeleri için sunulan etkinliklerdir” (Devecioğlu & Karadağ, 2014, s. 43).

## 2. LİTERATÜR TARAMASI

### 2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

#### 2. 1. 1. Sözcük

Dil öğreniminin anlatma ve anlamaya bağlı becerilerinin temel unsurunu sözcükler/söz varlığı oluşturmaktadır. Bu nedenle sözcük kavramını doğru bir şekilde ifade edebilmek için söz varlığı ve söz kavramının üzerinde durmak gerekmektedir. Çünkü bu kavramlar birbiriyle bağlantılı ve iç içedir (Yıldız-Uzdu, 2018). Söz varlığı, bir dilin tüm sözcüklerini bir bireyin ya da toplumun söz dağarcığındaki sözcüklerin toplamı şeklinde tanımlanmaktadır (Korkmaz, 1992). Aynı zamanda “Bir dilin söz varlığı denince, yalnızca, o dilin sözcüklerini değil, deyimlerin, kalıp sözlerin, kalıplaşmış sözlerin, atasözlerinin, terimlerin ve çeşitli anlatım kalıplarının oluşturduğu bütünü anlıyoruz” (Aksan, 2007, s. 7). Bu tanımlardan yola çıkarak sözcüklerin sözvarlığı kümesinin içinde yer alan en geniş ögesi olduğu söylenebilir. Aslında tek tek sözcüklerin öğretiminin yapılması bir anlamda söz varlığının öğretiminin yapılmasını sağlar (Yıldız-Uzdu, 2018).

Söz ise Türkçede köken olarak “düşünmek, konuşmak” anlamına karşılık gelen sö- fiilinden türemiştir (Karadağ, 2019, s. 5). Porzig (1995) de sözü, “insanların sınırsız konuşmalarında kavrayabileceği en yüksek birim olarak ele almakta, muhatap ve durum dikkate alınmak suretiyle biçimlendirilen ve muhatapın belirli bir davranışını hedef alan; bir yandan ifade, diğer yandan belirleme biçiminde seslenme, öte yandan içerik” olarak değerlendirmektedir (s. 71). Söz; sözcük, ifade ya da cümle, seslenme ve beden dilinin toplamından oluşmaktadır. Bu tanımdan yola çıkarak da sözcüğün sözün oluşmasındaki en önemli parça olduğu söylenebilir (Karadağ, 2019).

Söz, genel bir kavram olarak ele alındığında, söz varlığı da sözün unsurlarını kapsar ve bu anlamda sözün bir parçası olan sözcük ve sözcük birikimini karşılayan sözcük hazinesi kavramlarını içerir (Karadağ, 2019). Hem söz varlığı hem de söz tanımlamalarına bakıldığında sözcükler sözün oluşmasındaki en önemli parça ve bu nedenle söz varlığının en önemli unsuru olduğu görülmektedir.

Sözcük kavramı ilk bakışta basitçe tanımlanabilir gibi görünse de farklı bakış açılarına göre farklı tanımlar yapılabilmektedir. Sözcük kavramının net bir şekilde ortaya konması sözcük öğretimde büyük önem taşımaktadır (Karadağ, 2019). Kurudayıoğlu ve Karadağ (2005) sözcük sınırlarının belirlenmesinde şekle, anlama ve şekil ile anlamın birleştirilmesine dayalı farklı tanımlar yapıldığından bahseder. Şekle göre yapılan tanımlarda genellikle yazı esas alınır. Uzun (2004), şekli dikkate alarak sözcüğü “İki ucuna birer boşluk verilerek yazılan dil birimi” olarak ifade eder (s. 47).

Anlamı esas alarak sözcüğü tanımlayan Humbolt (t.y) ise sözcüğü dilin en fazla anlam taşıyan parçası olarak görmekte ve sözcüğün önemine “yaşayan dünya içinde birey ne ise sözcük de odur” sözleriyle vurgu yapmaktadır (aktaran Akarsu, 1998, s. 3).

Şekli ve anlamı birleştirerek sözcüğü tanımlayan Kantemir (1997) ise anlamı olan ve cümlelerin oluşturulmasında önemli rol oynayan ses veya sesler birliğini sözcük olarak tanımlar. Vardar'a (1998) göre de sözcük "Bir ya da birden çok ses birimin oluşturduğu, yazıda iki boşluk arasında yer alan, çoğu kez anlamsal bir birim oluşturan, söylemde belli bir biçimsel birlik sunan, çeşitli dizimsel kullanımlarında biçimce ya hiç değişmeyen ya da bükünlerde olduğu gibi bir bölümüyle değişim gösteren eklemli ses ya da sesler öbeğidir" (s. 190). Korkmaz (2003) da sözcük kavramını "Bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan ve tek başlarına zihindeki belli kavramlara karşılık olan somut veya soyut söz kalıplarıdır; somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimleridir" şeklinde ifade eder (s. 6). Karatay'a (2007) göre ise sözcükler zihindeki duygu, düşünce, nesne ve kavramların ses ve yazılı olarak ifade edilmiş biçimidir. Türk Dil Kurumu (TDK, 2020) da sözcük için "Anlamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük" tanımını yapar.

Sözcük kavramı her dilde farklı ölçütlere göre değerlendirilmekte, bu ölçütler de farklı sözcük tanımlarının oluşmasına neden olmaktadır. Sözcük tanımlamalarına ve sözcük sınırlarının belirlenmesine esas olan ölçütler Karadağ (2019) tarafından "(1) vurgu (sözcüğün başını ve sonunu açıklar, sınırlar), (2) öğelerin arasına yabancı bir ögenin yerleştirilememesi, (3) ses uyumu, (4) sözcük sayılamayacak bir ögenin ona bağlanması, (5) morfoloji bağlamaları, bitişirme, (6) tek başına cümle olarak kullanılabilmesi, (7) bölümlerin bütünden çok kullanılması, (8) bölümlerin anlamı bütünün anlam parçaları olmaması" şeklinde sıralanmıştır (s. 16-17).

Çalışma ve araştırmalarda sözcük tanımlamaları ve sınırlandırmaları farklı yapılsa da ortak görüşe göre sözcüğün dilin temel yapı taşı olduğu, cümlelerin oluşmasında ve insanlar arasında bağlantıyı kurmada önemli rol oynadığı söylenebilir (Kantemir, 1997; Karadağ, 2019; Korkmaz, 2003).

İnsan hayatının tam merkezinde yer almalarına rağmen sözcüklerin değeri ve gücü üzerinde yeteri kadar durulmamaktadır. Yüzdüğü suyun farkında olmayan balıklar gibi, insan da deneyimlerinin ne kadarını dili kullanarak elde ettiğini nadiren fark edebilmektedir. Oysaki çok sayıda sözcük bilen kişi dünya hakkında daha fazla söz söyleyebilir. Kullanılan sözcükler hem insanı şekillendirir hem de kim olduğunu gösterir, eğitimsel ve sosyal alt yapımızı ele verir (Stahl & Nagy, 2006).

Kişilerin kendilerini sözlü ya da yazılı olarak ifade edebilmeleri, insanlarla iletişim kurabilmeleri için sözcüklere ihtiyacı vardır. "Bireyler, dillerinin geliştiği oranda, yani ne kadar çok sözcük bilirlerse, dünyayı o kadar çözümler, kavram alanlarını genişletip olgular arasındaki ilişkileri çözme ya da farklı ilişkileri görme yetilerini geliştirebilir, kısaca düşünebilirler" (Dilidüzgün, 2014, s. 234). Başka bir şekilde ifade edilirse sözcükler maddî ve manevî kültürümüzün gelişmesini ve düşüncelerimizin zenginleşmesini sağlar. Düşünce zenginliği, sözcük ve kavram zenginliği ile doğru orantılıdır. Her dilde bulunan anlamlı birlikler yani sözcükler dilin en güçlü ögesi, anlatımın temelidir. Bir dile hükmetmek o dildeki temel sözcük kadrosuna hâkim olmakla

mümkün olmaktadır. Sözcük dağarcığımızın eksik olması kişilerin herhangi bir fikri anlamasını, anlamlandırmaya çalıştığı ya da hissettiği durumu ifade etmesini engelleyen bir sorun oluşturur. Sözcükler kavramların meydana gelmesinde ve kazanılmasında birer simgedir, zihnin gelişiminde önemli roller üstlenirler (İnce, 2006; Yaman & Gülcan, 2009). Bu sebeple bireyler için sözcük edinimi dil gelişimi açısından önemlidir.

### **2. 1. 1. 1. Sözcük Öğretiminin Önemi ve Yararları**

Öğrencilerin iletişim kurma yeterlilikleri, kişisel sözcük dağarcığındaki sözcüksel bilgi birikimlerinin anlatma ve anlama becerileri kapsamında işlerlik kazanmasıyla sağlanır. İkinci dil ve yabancı dil öğretiminde asıl amaç kişinin anlatma ve anlama becerilerini, dilsel iletişimlerini sağlayabilecekleri seviyeye ulaştırmaktır. İletişim becerilerinin öğrencilere kazandırılabilmesi için öncelikle öğrencinin belli bir sözcük dağarcığına ulaştırılması ve bu sözcük dağarcığını iletişimde aktif olarak kullanabilmesi gerekmektedir. Yeterli sözcük dağarcığına sahip olmak ve dilin yapısını bilmek ve bu iki yetiyi dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerileri kapsamında kullanabilmek, dil öğretiminin ana çerçevesini meydana getirmektedir. Tüm beceriler ve dil bilgisi birbiri ile bağlantılı olsa da sözcükler dil öğretiminin merkezi konumundadır. Bu nedenle öğretmenler, materyal tasarımcıları ve araştırmacılar sözcük öğretimi üzerinde dikkatle durmaktadır. Öğretimi amaçlanan sözcüklerin belirlenmesinden sözcüksel bilgi birikimlerinin değerlendirilmesine kadar uzanan öğretim sürecinde kullanılan yöntemlerin özelde sözcük öğretimine, genelde ise dil öğretiminin başarısına katkısı büyüktür (Tüfekçioğlu, 2016).

Dil dört temel beceriyle anlama ve anlatma işlevini yerine getirdiğinden, dil eğitiminde de bu dört temel becerinin geliştirilmesi hedeflenir. Anlama becerileri olan dinleme ve okuma, anlatma becerileri olan konuşma ve yazma temel dil becerileridir. Öğrencilerin anlama becerilerinin gelişmesi için sözcüklerin anlamlarını bilmeleri gerekirken anlatma becerilerinin gelişmesi için de sözcükleri etkin bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir. Sözcük öğrenirken gerekli seviye ve birikime sahip olamayan öğrencilerin temel becerilerde başarılı olması da güçtür. Bireylerin bu dört temel beceride tam olarak başarılı olması ancak zengin bir sözcük bilgisi ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle sözcük öğretimi dil eğitiminin ana zeminini oluşturmakta, böylelikle tüm dil becerilerinin etkili ve doğru bir şekilde kullanılmasında tamamlayıcı bir özellik kazanmaktadır (Apaydın, 2007; Karadağ, 2019).

Sözcükler düşüncelerin, kavramların alıcı tarafından anlaşılması ve anlamlandırılmasını sağlayan göstergelerdir. Alıcıda anlamın meydana gelmesi için ifadelerin ve sözcüklerin belli bir düzen içerisinde yerleştirilmesi gerekmektedir. Öğrencideki sözcük dağarcığının zenginliği, biçim bilgisi farkındalığını artırdığından dil bilgisi öğretimine yarar sağlamaktadır (Gardner & Davies, 2014). Bu nedenle dil öğretim etkinliklerinde çoğu zaman öğretimi üzerinde durulan dil bilgisi kurallarıyla bütünleşik bir biçimde sözcüklerin de öğretilmesi gerekmektedir. Öğrenilen dil bilgisi

kurallarının etkili kullanılabilmesi için sözcükler gereklidir (Yıldız-Uzdu, 2018). Başkan'ın (2006) da ifade ettiği gibi:

Eğer bir dilin sözcükleri vücudun kaslarına, söz düzeni de iskeletine benzetilecek olursa, sözcük beslenmesini bir yana bırakıp, yalnızca dil bilgisi öğretimine yaslanılarak girişilecek bir yabancı dil öğretim programından yarar ummak, bir noktadan sonra, bir iskeletin kalkıp da kendi başına oynamasını beklemek kadar yersiz olsa gerek (s. 156).

Bu nedenle sözcük edinimi dil bilgisi edinimi kadar önemlidir ve doğru dil bilgisi ile birlikte kapsamlı bir sözcük öğrenimi de hem sözlü hem yazılı iletişimde önemli rol oynar (Mcvey, 2007).

Sözcük öğretimi, çocuğun ilk yaşlarından itibaren dil öğretimiyle birlikte yapılmaya başlar. İlk zamanlarda çocuğun iletişim kurarken dil öğrenimi için attığı adımlar esasen birer sözcük öğretimidir. Çünkü dilde iletişim sözcükler yoluyla sağlanır (Yıldız vd., 2010). Dil bilimciler iyi bir iletişim için verilen mesajların anlaşılabilir olması gerektiğini, bunun da ancak uygun sözcükleri kullanmakla mümkün olabileceğini vurgulamaktadırlar. Dil konusunda yeterli bilgiye sahip olunmaması durumunda sözcükler kullanılarak iletişim kurulabilir ve verilen mesajlar anlaşılabilir (Şahin, 2003).

Mokhtar vd. (2010) bir dile ne kadar hâkim olunduğu düşünülse de yaşam boyunca yeni sözcükler öğrenmeye devam edildiğinden bahsetmektedir. Dil öğretimi üzerine yaşamının yarısını harcamış olsa bile, hâlâ her gün yeni sözcükler öğrenmeye devam ettiğini, bazı sözcüklerin doğru kullanımı için bilgisayar sözlüklerine danıştığını, duyduğu yeni deyimleri dil repertuarına dâhil etmeye çalıştığını ifade etmiştir. Sözcüğün yaşam içindeki önemini de “kelime bilgisi tamamen hâkim olunabilecek bir şey değildir; bir ömür boyu genişleyen ve derinleşen bir şeydir” sözleriyle vurgulamıştır (s. 72).

Dil öğretiminde sözcük öğrenilmesi ve öğretilmesi dil öğretiminin vazgeçilemez öğelerinden biridir. Yabancı dil ve ikinci dil öğretiminin her aşamasında öğrencilerin sözcük öğrenmesi gerçekleşmektedir. Bu nedenle sürekli olarak öğrenciler yeni sözcükler öğrenmeleri ve kullanmaları konusunda teşvik edilmektedir. Etkili ve doğru bir sözcük öğretiminin gerçekleşmesi için ilk olarak öğrencilerin sözcük bilgisinin yeterli olması gerekmektedir (Büyükikiz & Hasırcı, 2013). Templin (1995) de sözcük bilgisinin derinlik, genişlik ve ağırlık olmak üzere üç boyutunun olduğunu belirtmiştir. “Ağırlık, bir konuda çok sözcük bilmek; derinlik, sözcüklerin çeşitli anlamlarını bilmek; genişlik ise çeşitli konularda sözcük bilmek demektir” (Göğüş, 1978’ den aktaran Onan, 2016, s. 14-17). Ellis ve Sinclair’e (1989) göre de bir sözcüğü bilmek, konuşulduğunda ve yazıldığında anlamak, gereksinim duyulduğunda sözcüğü hatırlamak, doğru anlamda ve uygun durumda kullanabilmek, doğru telaffuz edebilmek, doğru yazabilmek, başka hangi sözcüklerle birlikte kullanabileceğini bilmektir (aktaran Büyükyavuz, 2014).

“Sözcük öğretimiyle ilgili yapılan güncel çalışmalarda; sözcük bilgisi, tanımlanması ve ezberlenmesi gereken uzun ve sıkıcı bir liste yerine, anlamlı ve bağlamsal yapıdaki dil içerisinde

kendi merkezinde bulunan söz birimleri olarak görülmektedir” (Büyükikiz & Hasırcı, 2013, s. 150). Bu nedenle sözcük öğretiminde amaç, sadece kişilerin sözcük hazinesini zenginleştirmek olmamalıdır. Sözcük öğretiminin asıl amacı, kişilerin öğrendiği sözcükleri günlük hayatlarında etkin olarak kullanmaları ve bu sayede dil becerilerini geliştirmeleri olmalıdır. Sözcük öğretimi, sadece sözcüğün sözlükteki anlamının ezberlenmesi ile gerçekleşirse, sözcük tam anlamıyla öğrenilmiş olmaz. Gerçek anlamda sözcük öğrenimi; sözcüklerin, cümle içinde kazandığı yeni anlamlarını bilmeyi ve cümle yapısına uygun şekilde kullanmayı gerektirir (Güneş, 2013). Bu nedenle doğru ve etkili bir sözcük öğretimi yapılması için de bazı hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir:

Sözcük öğretiminde dikkat edilmesi gereken ilk nokta, öğretilecek sözcüğün seçimidir. Öğretilecek sözcükler seçilirken öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri, en sık kullanabilecekleri, seviyeleri ve yaşlarına göre isteklerini, duygularını, düşüncelerini doğru bir şekilde anlatabilmelerinde yardımcı olacak sözcükler, sözcük grupları, terimler, deyimler vb. olmalarına dikkat etmek gerekir (Özbay & Melanlıoğlu, 2008a).

Sözcük öğretiminde üzerinde önemle durulması gereken diğer nokta, bir sözcüğün birden çok anlamı olduğu durumlardır. Böyle bir durumda öğretmen, sözcüğün farklı anlamlarını öğrenciye gösterebilmek için cümle ve metinlerden yararlanmalıdır. Cümle ya da metin analizi yaparak sözcüğün cümle ve metindeki anlamını açıklamalı, bu şekilde bir sözcüğün tüm anlamlarını öğrenciye kazandırmalıdır. Diğer bir problem de zıt anlamların öğretilmesidir. Burada da aynı şekilde sözcüğün öğretimi cümle ya da metin içindeki anlamından yola çıkılarak yapılmalıdır (Benhür, 2002).

Sözcük öğretiminde sözcüğün anlamını bilmenin yanında öğrencilerin dil bilgisini de bilmeleri gerekir. Öğrenci sözcüğün değişik yerlerde değişik kullanım gerektirdiğini bilmelidir. Bu nedenle sözcük öğretiminde sözcüğün kullanım yerlerine göre gösterdiği değişim şekillerini de öğretmek gerekmektedir. Bu şekilde yapılan öğretimle sözcüğün anlamının da öğretildiği söylenebilir (Ur, 2000).

Yeni bir sözcüğü öğrenmek; sözcüğün anlamını, kullanım alanını ve yapısını bilmeyi gerektirmektedir. Öğrenim süreci tamamlandığında öğrenilen sözcükler, bireyin sözcük hazinesini zenginleştirecek böylece öğrenilen dilde öğrenme isteği artacak ve iletişim kurma becerisi gelişecektir. Bu şekilde iletişim kurarken öğrendiği yeni sözcükleri kullanmaya başlayan kişi konuşma yetisinin de geliştiğini fark edecektir (Mete, 2015).

Sözcük öğretiminde karmaşık açıklama yapmak sözcüğün yanlış anlaşılması ve yorumlanmasına sebep olabilir. Bu nedenle sözcüğün en sade şekilde açıklanması gerekmektedir. Özellikle başlangıç düzeyinde öğretilen sözcük hakkındaki açıklama bir kerede tek bir kullanım ve yapının öğretilmesiyle etkili olabilir (Nation, 2005). Öğretilmesi hedeflenen sözcüklerle öğrencilerin bildiği sözcükler arasında anlam ilişkisi sağlanmalıdır. Yeni edinilen sözcükler, yazma ve konuşma becerileri yoluyla üretici sözcük hazinesine dâhil edilmelidir. Sözcüklerin söyleyiş ve yazım

özellikleri öğretilmelidir. Öğretimi hedeflenen sözcükler bağlam yoluyla öğretilmelidir (Karadağ, 2019).

Her öğrencinin seviyesi, ilgisi ve ihtiyacı farklıdır. Bu nedenle bu farklılıklara yönelik çeşitli sözcük öğretim yöntemleri kullanmak gerekmektedir. Sözcük öğretiminde hangi öğretim yöntem ve stratejiyi kullanacağını bilmek öğretmenlerin işini kolaylaştıracaktır. Bu nedenle de öğretmenlerin sözcük öğretimi yaparken farklı yöntem ve teknikleri kullanması gereklilik hâline gelmektedir.

## 2. 1. 1. 2. Sözcük Öğrenme Stratejileri

Öğretimde yeni eğilim, öğrencilerin öğrenme sürecinde bağımsız olması ve kendi öğrenme sorumluluklarını alabilmeleridir. İkinci dil öğrenmede de hangi metotların bağımsız öğrenmeyi artırdığı üzerine yapılan araştırmalar sözcük öğreniminin gerekliliğini zorunlu kılmaktadır (Gu, 2003; Lu Mei-Fand, 2008). İkinci bir dilde sözcük öğrenme hemen gerçekleşen bir eylem olmaktan öte sürekli tekrar ve bilinçli bir çalışma sonucu meydana gelmektedir. Sınıf içinde yapılan çalışmalar tek başına yeterli olmadığından sınıf dışında bu tekrar ve çalışmalar devam etmektedir. Bu durum öğrencilerin kendi başlarına sözcük öğrenmeye çalışmaları anlamına geliyor. İkinci dil öğrenmeye başlanıldığında öğrencilerin çoğu tek başlarına sözcük öğrenmeye çalışmaktadır. Bu öğrenim sürecinde öğrenciler tamamen bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına göre sözcük öğrenmekte ve kendine en uygun sözcük öğrenme stratejisini belirlemeye çalışmaktadır (Apaydın, 2007).

Kinsella, Stump ve Feldman (2002) sözcük dağarcığı geliştirme stratejileri konusunda yaptıkları alanyazın taramasında genellikle geleneksel öğretim uygulamalarının kullanıldığını belirlemişlerdir. Bu uygulamaları öğrencilerin aktif katılım eksikliğinden dolayı zayıf oldukları için eleştirmişlerdir. Bu yöntemler; sözlükten bakma, sözcüğü cümlede kullanma, bağlamdan öğrenme ve tanım ezberlemedir. Herhangi bir geleneksel sözcük öğretme ve öğrenme stratejisinin etkili olabilmesi öğrenilen sözcüklerin kapsamlı kullanımına bağlıdır. Prichard (2008) de Kinsella vd. (2002) görüşüne destek vererek okuma esnasında sözlüğe sık sık bakmanın, verimsiz bir sözcük öğrenimine yol açtığından bahsetmektedir. Çünkü bu, öğrencinin yeni öğrendiği sözcükleri tüm cümledeki diğer sözcüklerle ilişkilendirmeden sadece sözcük tanımlarını ezberlemesine neden olmaktadır. Bu şekilde de ancak ezberci öğrenme faaliyeti gerçekleşmektedir. Bu nedenle sözcük öğreniminde öğretici rehberliği çok önem kazanmaktadır.

Gu (2003) da ikinci dil öğreniminde sözcük öğrenimi stratejileri üzerine yaptığı araştırmalarda sözcüklerin anlamını tahmin etme, sözlük kullanımı, not alma, ezberleme, tekrarlama, kodlama ve anımsatıcılar gibi sözcük öğrenme seçeneklerinden bahsetmektedir. Bu sözcük öğrenim stratejilerinin seçimi ve kullanımının göreve, öğrenene ve öğrenme koşuluna bağlı olarak değiştiğini savunmaktadır.

Son zamanlarda sözcük öğrenimi ve öğretimi stratejileri üzerine alanyazın tarandığında ikinci dil öğrenen öğrencilere sözcük edinimi/öğreniminin nasıl daha etkili yapılabileceği ve

öğrenim/öğretimde nasıl rehber olunabileceği konusunda gerçek bir meşguliyet olduğu görülmektedir. Konular üzerinde yapılan tartışmalar tek dilli sözlük kullanımı, bağlamdan hareketle anlamı tahmin etme, çeviri kullanımı, doğrudan sözcük öğretimi veya öğrenimi şeklinde yoğunlaşmaktadır. Fakat araştırmacılar öğrencilere yeni öğrendikleri sözcüklerle etkileşim fırsatı sunulması ve onları kendi cümlelerinde kullanmalarının sağlanması, sözcük öğretim stratejilerinin öğrencilerin sözcükleri akılda tutmasından çok kullanmasına odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda etkili sözcük öğretim stratejisinin seçimi ve kullanımının göreve, öğrenene ve öğrenme koşuluna bağlı olduğu, sözcüklerin iletişimin temeli ve ikinci dil öğretim müfredatının önemli bir parçası olması gerektiği konularında aynı fikirde oldukları görülmektedir (Larrotta, 2011).

Oxford (1990) dil öğrenme stratejilerini iki temel boyut ve bu temel boyutların altında altı alt boyut olacak şekilde sınıflandırmıştır. Dolaylı ve doğrudan öğrenme stratejileri iki temel boyutu oluşturmaktadır. Bilişsel stratejiler (gözden geçirme, zihinsel model oluşturma ve hedef dilde mesaj alıp üretme amacıyla faydalanılır), bellek stratejileri (bilginin iletişim amacıyla tekrar hatırlanmasını ve uzun süreli belleğe iletilmesi amacıyla faydalanılır), üst biliş stratejileri (öğrenenleri kendi öğrenmelerini odaklanmalarına, planlamalarına, düzenlemelerine ve değerlendirmelerine fırsat veren stratejilerdir), telafi stratejileri (dil kullanımında yetersiz bilgi olduğunda bu eksikliği tamamlamak için faydalanılır), sosyal stratejiler (sözlü iletişimde etkileşime yardımcı olan stratejilerdir), duyuşsal stratejiler (öğrenenlerin öğrenmeyle alakalı tutumlarını, duygularını ve motivasyonlarını kontrol etmelerine yardımcı olan stratejilerdir) ise alt boyutları oluşturmaktadır (Cesur & Fer, 2007).

Schmitt (1997) de öğrencilerin yabancı dilde yeni sözcük öğrenmeye çalışırken tüm dil öğrenme stratejilerini kullanmaya çalıştıklarını, bunun da büyük bir zaman ve güç kaybına sebep olduğunu ve öğrencilerde bıkkınlık oluşturduğunu vurgulamaktadır. Yaptığı araştırmalar neticesinde öğrencilerin sözcük öğrenimlerine yardımcı olacak beş farklı sözcük öğrenme stratejisi geliştirmiştir. Bunlar:

*Saptama Stratejisi:* Bu stratejide sözcük bilgisinin geliştirilmesi için sözcükler, sözcük grupları ek ve kökleriyle analiz edilir, sözcüklerin anlamları metin bağlamından hareketle tahmin edilmeye çalışılır, sözcük listeleri ve kartları hazırlanır.

*Sosyal Strateji:* Bu stratejide sözcüğün ana dildeki temsili, açıklaması veya aynı anlama gelen diğer karşılığı sorulur. Gruplar tarafından yeni öğrendikleri sözcüklerin cümle içinde kullanımına örnekler verilmesi istenir. Resimli kartlar hazırlanır, sözcük listeleri oluşturulup anlamlarının doğruluğu değerlendirilir, hedef dilde kullanım sağlanır.

*Hafıza Stratejileri:* Hafıza stratejisi sözcükleri görsel karşılıkları ile anlamlandırmayı, anlam haritaları oluşturmayı, sözcükleri birlikte kullanıldıkları sözcüklerle, zıt ve eş anlamlıları ile ilişkilendirmeyi, sözcükleri cümle içinde kullanmayı, gruplayarak çalışmayı, öykü içinde sınıflandırmayı, anahtar sözcük tekniğini kullanmayı, sözcüğün anlamını farklı biçimde ifade etmeyi,

yeni öğrenilen sözcüklerin kullanıldığı deyimleri öğrenmeyi, telaffuzu ve yazılış türlerini çalışmayı kapsar.

*Bilişsel Strateji:* Bu strateji sözcüklerin hem sözlü ve yazılı olarak sürekli pekiştirilmesini, görsel içerikli kartların hazırlanıp kullanılmasını, çalışma kitaplarında yer alan sözcükler bölümünün kullanılmasını ve bu bölümle ilişkili ses kayıtlarının dinlenmesini, sözcük defteri oluşturulmasını kapsar.

*Biliş Ötesi Stratejisi:* Bu stratejide izlenen yol, bir sözcük ile ilk defa karşılaşıyorsa o sözcük atlanır, öğrenimi zamana yayılır. Dil öğretiminde farklı materyaller (film, video, dergi, şarkı vb.) kullanılır. Boşluk tamamlama, sözcük eşleştirme gibi alıştırmalar yapılır.

Karadağ (2019) ise sözcük öğretiminin amaçlarından birinin öğrencilere sözcük öğrenme beceri ve alışkanlığı kazandırılması olduğundan ve bu becerileri eğitim sürecinde edinmeleri gerektiğinden bahseder. Öğrencilerin sözcük öğrenme için kullanabileceği stratejileri de üç kategoride toplamaktadır. Bu stratejiler:

1. Bilinmeyen bir sözcükle karşılaşıldığında sözcük anlamını çözmek amacıyla kullanılacak stratejiler:

*Sözcüğün içinde bulunduğu bağlama başvurma:* Sözcükler tek olarak anlam aktarma özelliğine sahip olmanın yanında iletişim süreçlerinde farklı sözcüklerle anlam ilişkisi kurarak düşüncenin iletilmesine aracılık etmektedir. Okuma yaparken bağımsız olarak gördüğümüz bir sözcük kendinden sonra ve önceki cümlelerle anlam ilişkisi içindedir. Bu özellik bağlam sayesinde bilinmeyen sözcüklerin anlamlarının çözülmesine yardımcı olmaktadır.

*Sözcüğü başka ifade, cümle ve metin bağlamında arama:* Bir sözcüğün anlamı, içinde bulunduğu metinde tam olarak ortaya çıkmayabilir. Hedef sözcüklerin ya da öğrencilerin bilmemesi muhtemel sözcükleri içeren farklı metinlerin kullanılması öğrencilerin bağlam aracılığıyla sözcük anlamını çözme becerisini geliştirecektir.

*Şekil bilgisi farkındalığını kullanma:* Türkçenin morfolojik özellikleri anlamı bilinmeyen ve yeni karşılaşılan Türkçe sözcüklerin anlamlarını elde etmede önemli bir imkân sunmaktadır.

*Tahmin etme:* Tahmin etme sözcük anlamının kesin çözümü değil, daha çok anlamın doğrulanmasından önceki aşama olarak düşünülmelidir. Öğrencilerden önce sözcük anlamını tahmin etmeleri daha sonra sözlüğe bakmalarını ve tahminleri ile sözlükte verilen anlamları karşılaştırmalarını istemek gerekmektedir.

*Sözlük kullanma:* Sözlük, sözcük anlamının çözümlenmesinde öğrencilerin kullanabileceği en önemli yardımcılardan biridir. Sözlük yardımıyla, öğrenciler hem tahminlerini kontrol edebilir hem de sözcük anlamlarını kesinleştirebilir.

2. Sözcük hazinesini derinleştirmek ve sözcük anlamını kesinleştirmek için kullanılan stratejiler (Karadağ, 2019):

*Bağlam üretme:* Öğrenilen bir sözcüğün anlamının tam ve kalıcı olarak zihinde yerleştirilebilmesi için üretici söz varlığına iletilmiş olması gerekmektedir. Üretici söz varlığı, yazma ve konuşma becerilerinin gerçekleşmesine yardımcı olan ve bellekte en kuvvetli ipuçlarıyla kayıtlı olan dil birimlerini temsil etmektedir. Yeni öğrenilen sözcüklerin bir bağlam meydana gelecek şekilde üretilmesinde, öğrenciler bildikleri diğer sözcüklerle anlam ilişkisi kurmak mecburiyetindedir. Öğrencilerin bağlam oluşturarak sözcükler arasında kurdukları anlam ilişkileri kendileri için daha basit hatırlanabilme özelliğine sahiptir.

*Metinler arası okuma:* Farklı metinlerde sözcükler her zaman uzak ya da yakın çağrışımlar vasıtasıyla farklı anlam ilişkileri içinde bulunurlar. Metinler arası okumayla da bu durumun gözlenmesi mümkün olmaktadır.

*Sözcük defteri/sözlük oluşturma:* Öğrenciler yeni öğrendikleri sözcükleri kişisel bir sözlük oluşturarak, zaman zaman da bunları gözden geçirerek sözcük anlamlarını netleştirebilir ve kalıcı hâle getirebilir.

*Kavram haritası oluşturma:* Kavram haritası kavramların özelliklerini, bu özelliklerin de birbirleriyle olan bağlantılarını ve anlam ilişkilerini, tek bir bakışta ortaya koymasından sözcük öğrenmede önemli kolaylıklar sağlar.

3. Yeni sözcük ve kavram öğrenmek için kullanılacak stratejiler (Karadağ, 2019):

*Dil farkındalığı kazanma:* Öğrenciler için dil farkındalığı, dilin insan yaşamındaki önemini kavrama ve dilin kullanımında duyarlı ve bilinçli olma anlamı taşımaktadır. Öğrenciler sözcüklerin önemini ve anlamını bilerek, doğru sözcük seçimi yapabilir ve bu farkındalık sayesinde sözcük dağarcığını genişletmek amacıyla özel bir gayret gösterebilirler.

*İletişime açık olma:* Yeni kavram ve sözcüklerin öğrenilmesinde, dilin iletişimsel işlevi çok önemlidir. İnsanlar birbirleriyle iletişim halinde olduklarında, tarafların yeni kavram ve sözcüklerle karşılaşması çok doğaldır ve bu yolla kazanılan kavram ve sözcükler sözcük hazinesini genişletir.

*Okuma ve dinleme alışkanlığı kazanma:* Öğrenciler yeni kavram ve sözcüklerle okuma ve dinleme yoluyla karşılaşır. Öğrenciler yeni sözcüklerle karşılaştıklarında bu sözcükleri öğrenme olasılıkları artar.

Bazı öğrenciler için işe yarayan öğrenme stratejileri başka bir öğrenci için işe yaramayabilir. Tek başına hiçbir sözcük stratejisi tamamen etkili değildir. Birçok faktör stratejilerin etkililiğini ve yararlılığını etkiler (Larrotte, 1999). Daha etkili bir şekilde öğrencilere yardımcı olmak için öğrenciler çeşitli stratejiler kullanmaları için yönlendirilmelidirler. Böylece öğrencilere hangi stratejiyle en iyi öğrenebildiklerini belirleme fırsatı sunulmuş olur.

### **2. 1. 1. 3. Sözcük Öğretim Stratejileri**

Dil öğretiminin nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili çeşitli yaklaşım ve yöntemler ortaya atılmıştır. Bunlar; iletişimsel yaklaşım, doğal yaklaşım, dil bilgisi-çeviri yöntemi, doğrudan yöntem,

işitsel dilsel yöntem, seçmeci yöntem, görev temelli yöntem gibi yöntem ve yaklaşımlardır. Fakat bu dil öğretim yaklaşımları dil öğretimini genel olarak değerlendirmekteydi ve çoğu sözcük öğretimine ayrıca yer vermemekteydi (Demirel, 2013).

Dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarının sözcük öğretimini ele alış şekli incelendiğinde ise dil bilgisi çeviri yönteminde öğretim sırasında hem yabancı dil hem de ana dil birlikte kullanılır. Sözcükler ve anlamları listeler halinde verilir. İki dilde de sözcük anlamları birbiriyle karşılaştırılır. Sözcükler metinlerden seçilir, temel söz varlığı dikkate alınmaz (Arak, 2014).

Doğrudan yöntemde ise sözcükler bir diyalog çerçevesinde öğretilmekte; öğretim sürecinde diyaloglarda geçen sözcüklerin görsel karşılığı verilmekte; sözcük öğretimi görsellerle, jest ve mimiklerle ve ana dildeki karşılıkları ile desteklenmektedir (Günday, 2015). Sözcük öğretim sürecinde sadece hedef dil kullanılmakta, ana diline çeviriye izin verilmemektedir. Sözcüklerin öğretiminde hedef dilde yapılan tanımlamalar, drama ve görsel araçlar kullanılmakta, hedef dilde yapılan tanımlamalarda öğrenilen sözcüklerden yola çıkarak yeni öğrenilen sözcüklerin açıklaması yapılmaktadır (Demirel, 2010).

İşitsel görsel yöntemde sözcük öğretimi sözlü anlatım yoluyla metinlerdeki diyaloglardan yola çıkılarak yapılır. Yazılı anlatım daha az kullanılır. Öğrencilere öğretilecek diyalog, resimleriyle birlikte iki kez gösterilir. Diyalog dinletildikten sonra öğrencilerden diyalogu tekrarlamaları istenir (Doğan, 2012). İşitsel dilsel yöntemde sözcük öğretimi sadece günlük dilde kullanılan sözcüklerle yapılır ve sözcükler bir bağlam içerisinde öğretilir (Memiş & Erdem, 2013).

Seçmeci yöntemde tümevarım yöntemiyle sözcük öğretimine hemen başlanır ve sözcüklerin cümle içinde kullanımına yavaş yavaş geçilir (Barın, 2004). Seçmeci yöntemde sözcükler öğrenim sürecine yayılarak öğretilir ve sözcüklerin kalıcılığının sağlanması ve iletişimde kullanabilmesi amacıyla sözcükler öğrencilere olabildiğince cümle içinde kullanılır (Memiş & Erdem, 2013).

Doğal yöntemde sadece hedef dilde öğretim yapılır. Öğrenciden, öğreneceği sözcüğün anlamını bilmiyor veya tam hatırlayamıyor bile olsa söylenen sözcüğü doğrudan taklit ve tekrar etmesi istenir (Demirel, 2010). “Sözcük öğretiminde varsa öncelik eş asıllı kelimelere verilir. Daha sonra, öğrenciye yabancı dilde sık kullanılan sözcükler seçilerek bir bağlam içinde öğretilir. Bağlam yoluyla sözcük öğrenme, öğrenciye sözlüğe başvurmadan, metinden anlam çıkarma becerisini kazandırır” (Memiş & Erdem, 2013, s. 302).

İletişimsel yöntemde ise öğrencinin okuma parçalarını anlamasını kolaylaştırmak amacıyla anahtar sözcükler önceden verilir ve metinde geçen temel kavramlar belirlenir. Öğrencilere sözcük bilgisi, telaffuz, dil bilgisi gibi kazanımlar ilk önce iletişim alıştırmaları ile kazandırılır. Daha sonra öğrencilerin öğrenilen sözcükleri doğal iletişimde kullanmaları sağlanır (Doğan, 2012). Kitapların konu başlıkları “Evde”, “Dairede”, “Ailede”, “Otelde” gibi seçilmektedir. Bu alanlarda ihtiyaç duyulan sözcükler kişi ve zaman üzerinde durularak iletişim şekilleriyle, karşılıklı konuşmalar şeklinde verilmektedir (Güneş, 2012).

Görev temelli yöntemde ise önce öğrencilere verilecek görevler ve işlenecek konu başlığı tanıtılır. Konu başlığıyla alakalı kalıp ifadeler ve sözcükler verilir. Öğrenciye görevi gerçekleştirirken kullanacağı sözcükler öğretilir (Memiş & Erdem, 2013).

Dil bilgisi-çeviri yöntemi ile birlikte sistemleşmeye başlayan ikinci dil ve yabancı dil öğretimi yöntemlerinin günümüze kadar çeşitlendiği görülmüştür. Bugün dil öğretimi, dil bilgisi eğitiminden ziyade kültürel edincin ve iletişimsel becerilerin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Ancak iletişimsel yaklaşım gibi yeni yaklaşımların genellikle sözcük öğretimini öne çıkarmada başarısız olduğu görülmektedir (Milton & Alexiou, 2012). Schmitt'e (2000) göre de dil yaklaşımlarının çoğunda sözcüklerin tam olarak nasıl ele alınacağı bilinmemiş, kendiliğinden ya da sözcük listeleri hazırlanarak öğrenilebileceği düşünülmüştür. Hâlbuki her insanın ilgisi, yeteneği, ihtiyacı, seviyesi farklıdır. Bu nedenle sözcük öğretimini basite indirgemeyip öğretim yöntemlerini zenginleştirmek gerekir (Özbay & Melanlıoğlu, 2008b). Sözcük öğretimi yalnızca sözcük anlamlarını sözlükten bakıp ezberleme, cümleler oluşturma değildir; sözcük öğretimi etkileşimli, anlamlı, farklı öğrenme ortamları oluşturularak yapılmalıdır (Akyol, 2008).

Bir sözcüğün anlamını bilmek belirli bir noktada yararlı olabilir ancak okuduğunu anlamak için tek başına yeterli olmayabilir. Okuyucu sözcüğün içerikle nasıl uyduğunu bilmelidir. Anlamlar her zaman bir kişinin bir sözcüğü doğru kullanması için yeterli değildir. Bir sözcüğün ne anlama geldiğini bilmek onu kullanabilmek arasında büyük fark vardır. Öğrencilerin yeni öğrendikleri sözcükleri kullanarak anlamlı cümleler yazmakta zorlanması da buna örnektir. Bu nedenle doğru sözcük öğretim stratejisini kullanmak sözcük öğretiminde önemli yer tutar (Larrotte, 2011). Alanyazında sözcük öğretimi stratejileri kullanmanın öğrenmeyi ve kalıcılığı artırdığına yönelik çalışmalar mevcuttur. Sözcük öğretiminde öğrenme ve kalıcılık iki ayrı başlıkta değerlendirilmelidir. Bazı stratejiler öğrenmeyi kolaylaştırırken bazıları ise öğrenmeden çok kalıcılığa yönelik etkinlikleri içermektedir (Tüfekçioğlu, 2016).

Oxford (1990) dil öğreniminde en önemli dört temel beceriyi göz önüne alarak dolaylı ve dolaysız öğretim stratejileri olmak üzere iki temel öğretim stratejisi oluşturmuştur. Erer'e (2011) göre de direk sözcük öğretimini hedef alan doğrudan öğretimle, başka bir dil becerisini geliştirirken ortaya çıkan dolaylı öğretim olmak üzere iki farklı öğretim yöntemi vardır. Doğrudan öğretim oyunlar, bulmacalar, alıştırmalar gibi sınıf etkinlikleri ile sözcüklerin doğrudan öğretilmesini amaçlar. Dolaylı öğretimde ise sözcük öğretimi asıl amaç değildir. Başka bir dil becerisinin öğretimi yapıldığında sözcük öğretimi dolaylı olarak meydana gelir. Hangi öğretim şeklinin daha yararlı olduğu tartışılrsa da ikisi de sözcük öğretiminde gereklidir.

Schmitt (2008) de benzer olarak sözcük öğretimini amaçlı ve rastlantısal olarak iki kategoriye ayırır. Amaçlı sözcük öğretimi öğrencinin ilgi ve ihtiyacı veya öğretmenin isteğine göre yapılan sözcük öğretimidir. Amaçlı sözcük öğretiminde kullanılacak yöntem ve öğretilecek sözcükler önceden belirlendiği için daha planlı öğretim söz konusudur. Amaçlı sözcük öğretiminin diğer

olumlu yönü ise yalnızca anlamlı öğrenmeye odaklı öğretimin dışında sözcük birimlerinin girdi, kullanımları zenginleştirme, güçlendirme gibi etkinlikleri içermesidir. Rastlantısal sözcük öğretiminde ise genellikle dinleme ve okuma etkinlikleri gibi başka bir etkinlik gerçekleşirken yapılan sözcük öğretimidir. Rastlantısal öğretim yönteminde amaç, sözcük öğretiminden ziyade dinleme ve okuma çalışmalarıdır. Öğrenciler ve öğretmenler daha çok metnin anlaşılmasını hedeflediklerinden metnin genel anlamı ortaya çıktığında bazı sözcükler ihmal edilmektedir. Bu nedenle materyal hazırlayıcılarının ve öğretmenlerin, dinleme ve okuma etkinliklerinde sözcük öğretiminin de yapıldığının bilincinde olmaları gerekmektedir. Amaçlı sözcük öğretimi amaca yönelik olması ve hızlı kavramaya yardımcı olmasına rağmen belirli sayıda sözcükle bunu gerçekleştirebilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmek için amaçlı sözcük öğretimi rastlantısal sözcük öğretimi ile desteklenmelidir (Tüfekçioğlu, 2016). Barcroft (2009) sözcük öğretim stratejilerini genel olarak 6 kategoride sınıflandırmıştır:

(1) Keşif-Belirleme: Konuşma parçasını analiz etme, sözcüğün ana dildeki kökü ile karşılaştırmak, bağlaştırılmış metinden tahmin, sözcük listeleri ve bilgi kartları. (2) Keşif-Sosyalleşme: Ana dilindeki çevirisini öğreticiye sorma, sınıf arkadaşına anlamını sorma, grup çalışmasıyla amaçlanan sözcüğün anlamını bulma. (3) Pekiştirme-Sosyalleştirme: Grup veya ana dili konuşucuları ile çalışma ve sözcüklerin kullanımı. (4) Pekiştirme-Hafıza: Sözcüğün anlamının düşüncede canlandırılması, kavram haritalarının kullanımı, sözcük biçiminin canlandırılması, anahtar sözcük tekniğinin kullanımı. (5) Pekiştirme-Biliş: Sözlü tekrar, yazılı tekrar, sözcük listesi, bilgi kartları, sözcük defteri tutma. (6) Pekiştirme-Üst biliş: Sözcük testleri ile kendini deneme, boşluk doldurma (s. 75).

Oxford ve Crookal (1990) da sözcük öğretim tekniklerini bağlamı göz önünde bulundurarak tam bağlamsal teknikler, yarı bağlamsal teknikler ve bağlam dışı teknikler olarak sınıflandırmışlardır:

*Tam bağlamsal teknikler:* Sözcük öğretimi diğer becerilerle bütünleşik bir şekilde ele alınmıştır. Konuşma, dinleme, yazma ve okuma etkinliklerine yer verilmiştir. Öğrenci anlamı bilinmeyen sözcükle bir beceriye ait bağlam veya metin içinde karşılaşır. Bu etkinliklerde dikkat edilmesi gereken en önemli nokta öğretilecek sözcük sayısı metni veya bağlamı anlamaya engel olacak sayıda olmamalıdır. Öğrenci anlamını bilmediği sözcüğü anlamlandırabileceği bir bütün içine koyup bağlamdan hareketle sözcüğün anlamına dair fikir oluşturabilmelidir.

*Yarı bağlamsal teknikler:* Bu tekniğin etkinliklerinde kavram ya da sözcük çağrışımları, sözcük grupları (bağlamsal ilişki içinde), işitsel benzerlik, görsel benzerlik, anahtar sözcükler, fiziksel algı, fiziksel tepki, anlam haritaları sıralanmıştır. Örneğin sözcük grupları belirli bir sözlüksel alana ilişkin sözcüklerdir. Belirli bir bağlam bütünlüğüne göre kıyafetler, yiyecekler, içecekler gibi sözcükler verilir. Kavram ya da sözcük çağrışımında bir sözcük söylenir veya yazılır. Sonrasında ise bu sözcüğün çağrıştırdığı farklı sözcükler bulunmaya çalışılır. Fiziksel tepkiyle ise özellikle eylem gibi sözcük türlerinin öğretimi belirli komutlar aracılığıyla yapılır.

*Bağlam dışı teknikler:* Bu teknikte sözlük, flashkartlar ve sözcük listeleri kullanılır. Bağlam merkezli bu üç grubun yanında uyarlanabilir teknikler de sunulmuştur (Oxford & Crookal, 1990; Yıldız-Uzdu, 2018).

Memiş (2019) de öğretmenlerin sözcük öğretim sürecinde yararlanabileceği yöntem ve teknikleri, benimseyecekleri tutum ve tavırları içeren sözcük öğretim stratejileri oluşturmuştur. Bu stratejiler öğretme, açıklama, pekiştirme, beceri kazandırma, yönlendirme ve kontrol stratejileridir:

*Öğretme stratejileri:*

Öğretme stratejisi sözcük öğretimi sırasında öğretmenlerin kullanabileceği uygulamaları kapsamaktadır (Memiş, 2019):

- Sözcük kartları ve sözcük listeleri hazırlanır. Önceden öğretilen sözcükler yeni öğretilecek sözcüklerin öğretiminde araç olarak kullanılır. Daha önce öğretilen sözcüklerle bağlantılı konu geldiğinde o sözcükler hatırlatılır.
- Sözcükleri öğretmek ve anlamlarını açıklamak amacıyla görseller (afiş, poster, vb.) ve teknolojik araçlar kullanılır.
- Öğretilecek sözcük sayısı bir ders saatiyle sınırlandırılır ve öğretilecek sözcüklerin tematik olmalarına, sözcük türlerine göre sözcüklerin öğretimine özen gösterilir.
- Sözcüklerin öğretimi ve anlamlarının açıklanmasında eş, zıt ve yakın anlam ilişkileri de öğretimin içine katılır. Sözcükler ikinci, üçüncü ve mecaz anlamlarıyla öğretilir.
- Öğretilen yeni sözcükle birlikte kullanıldığı hâl ekleri de söylenir. Sözcükler arası anlam ilişkisine vurgu yaparak öğrenenlerin bu ilişkiden yola çıkarak sözcüklerin anlamlarını tahmin edebilmeleri için sözcüklerle kullanılan yapım ekleri de öğretilir.
- Öğretilen sözcüklerin telaffuzunun doğru olması amacıyla koro hâlinde pratik yaptırılır. Öğretilecek sözcüklerin kalıcılığını sağlamak için sözcükler telaffuzu ile bir görsel ya da şekil arasında ilişki kurarak verilir. Sözcüklerin yazımında ve söyleyişinde doğruluğu sağlamak amacıyla sözcükler tahtaya yazılır ve birkaç kez yavaş bir şekilde seslendirilir.
- Öğretilen veya anlamı açıklanan sözcükler birden fazla cümleyle örneklendirilir. Yeni öğretilen sözcük, bu sözcükle sık sık birlikte kullanılan diğer sözcüklerle birlikte verilir. Yeni öğretilen sözcüklerle anlam bağı olan diğer sözcükler de bir arada öğretilir. Sözcüklerin öğretiminde veya açıklanmasında mutlaka bir bağlam oluşturulur.

*Açıklama stratejileri:*

Açıklama stratejileri öğretmenlerin sözcüklerin anlamlarını açıklarken yararlanabileceği çeşitli uygulamalardan oluşmaktadır (Memiş, 2019):

- Sözcüklerin anlamı açıklanırken tahtaya çizim yapılır, jest ve mimikler kullanılır, sözcüklerin anlamı drama yoluyla açıklanır.
- Sözcüklerin gerçek karşılığı olan nesnelere mümkün olduğunda sınıfa getirilerek gösterilir.

- Sözcüklerin anlamı zaman kazanmak amacıyla ikinci bir dilde açıklanır. Tüm yapılan uygulamalara rağmen sözcüklerin anlamı öğrenci tarafından anlaşılıyorsa onun dilini bilen bir öğrenciden yardım alınır.
- Okuma etkinlikleri yaparken öğrencilerden bilmedikleri sözcüklerin altını çizmeleri istenir ve sonrasında bu sözcükler uygun yöntemlerle açıklanır.
- Dinleme etkinlikleri yaparken öğrencilerden metinde anlamlandıramadıkları sözcükleri not almaları istenir ve bu sözcükler uygun yöntemlerle açıklanır.
- Bir sözcüğün anlamını sözlükteki tanımını vererek açıklamak yerine en kolay ve kısa yoldan sözcüğün anlamı öğrencilere açıklanır.

*Pekiştirme stratejileri:*

Pekiştirme stratejileri öğretilen sözcüklerin kalıcı olmasına yönelik olarak gerçekleştirilen uygulamaları içermektedir (Memiş, 2019):

- Pekiştirme ve eğlence amacıyla sınıf içinde sözcük tahmini yarışmaları düzenlenir ve öğrenciler ödüllendirilir.
- Sözcük oyunları oynatılır. Öğretilen sözcüklerin pekiştirilmesi amacıyla şarkılar kullanılır.
- Sözcüklerin anlamını tahmin etme çalışmalarını bireysel ve grup hâlinde yapılır.
- Sınıfta hazırlanan uygun bir panoya düzenli aralıklarla sözcük listeleri, kalıp ifadeler, deyim ve atasözleri ile bunları yansıtan görseller asılır.
- Öğrencilerden hedef sözcükleri kendi ifadeleriyle açıklamaları istenir.

*Beceri kazandırma stratejileri:*

Beceri kazandırma stratejileri öğreticilerin sözcük öğretimi etkinlikleri aracılığıyla öğrenenlere kazandırabileceği becerileri ve bu doğrultuda başvurulabilecek uygulamaları kapsamaktadır (Memiş, 2019):

- Öğretimi hedeflenen sözcüklerin anlatma becerilerinde kullanılabilmesi amacıyla okuma ve yazma etkinlikleri yaptırılır.
- Öğrencilerden bilmedikleri bir sözcükle karşılaştıklarında bağlamsal ipuçlarını kullanarak sözcüklerin anlamını tahmin etmeleri sağlanır.
- Öğrencilerden sözcükleri oluşturan eklere dikkat ederek, ek-kök-gövde ilişkisini sözcüklerin anlamını tahmin etmede kullanmalarını istenir. Öğretilen sözcüklerin yapım ekleri kullanılarak değiştirilebileceği konusunda öğrenciler bilgilendirilir.
- Yabancı dilden geçmiş sözcüklere dikkat çekerek öğrencilere bazı sözcüklerin anlamlarını ses ya da yazım benzerliğinden tahmin edebilecekleri öğretilir.
- Bir sözcüğün unutulması, bilinmemesi durumunda aynı anlamı verebilecek farklı sözcükleri kullanabilmeleri için farklı alıştırmalar yaptırılır.

### *Yönlendirme stratejileri:*

Yönlendirme stratejileri öğretmenlerin sözcük öğretim etkinlikleri esnasında ya da sonrasında öğrencilerin sözcük öğrenimlerini sürdürebilmeleri için yapılabilecek yönlendirmeleri içerir (Memiş, 2019):

- Öğrencilerden sözcük defteri tutmaları, sözcükleri ezberlemeleri istenir.
- Sadece eğitimi/öğretimi yapılan dilde açıklamalı sözlük kullanmaları istenir, iki dilli sözlük kullanımına izin verilmez.
- Öğrenciler sözcük öğrenme stratejileri konusunda bilgilendirilir, onlar bu konuda yönlendirilir.

### *Kontrol stratejileri:*

Kontrol stratejileri, öğretmenlere sözcük öğretimi sonrasında öğrenilenlerin doğruluğunu ve öğretimin başarısını kontrol etme imkânı veren uygulamaları içermektedir:

- Ünite bitiminde sözcük testleriyle öğretimin başarısı kontrol edilir.
- Öğrencilerden, sözlüğe bakarak anlamını öğrendikleri sözcüklerin doğru olup olmadığını öğretmenine ya da arkadaşlarına sorarak kontrol etmeleri istenir.
- Öğrencilerin metin yazarken kullandıkları sözcüklerin doğru olup olmadığı kontrol edilir, onlara dönüt verilir (Memiş, 2019).

Dil öğretmenleri sınıf içi çalışmalarında farklı stratejileri rahatlıkla bir arada kullanabilirler. Ancak en önemli nokta öğretmenlerin bu stratejiler hakkında bilgi sahibi olmasıdır. Bir öğretici ne kadar çok strateji bilirse sınıf içerisinde daha verimli öğrenme ortamları oluşturabilir. Ayrıca her öğrencinin öğrenme şekli farklı olduğundan öğrencilere uygun stratejileri daha kolaylıkla belirleyip öğrencilerin sınıf içinde ve dışında kullanılmasını sağlayabilir.

## **2. 1. 1. 4. İkinci Dil Öğretiminde Sözcük Hazinesinin Önemi**

“Ana dili” kavramı kişilerin doğduğu andan itibaren ilk olarak ailesinden, daha sonra sosyal çevresinden ve yaşadığı toplumdan öğrendiği, iyi bir şekilde hâkim olduğu ve kendini rahatça ifade edebildiği, eğitim öğretim almaya gerek duymadan edindiği dil olarak ifade edilmektedir (Koç, 1992; Oruç, 2016). “İkinci dil kişinin ana dili yanında ana dili ile beraber konuşabildiği bir dildir. İkinci dil yabancı dil kavramından farklıdır. İkinci dil günlük kullanım için gerekliyse, ikinci dili kullanan kişi yaşadığı ülkenin dilini kullanıyorsa ve de ailesinin bazı fertleri bu dili konuşuyorsa ancak o zaman ikinci dil söz konusu olur. Aksi hâlde bu dil yabancı dil olur” (Oruç, 2016, s. 283). Bu nedenle “ikinci dil” kavramı ana dilden sonra ya da ana dilin yanında kişilerin iletişim aracı olarak kullandığı, yaşadığı sosyal çevrede edindiği ve yaşadığı toplumda konuşulan dil olarak ifade edilmektedir (Klein 1984’ten aktaran Oruç 2016).

Sözcükler dilin merkezindedir ve ikinci dil öğretiminde sözcüklerin önemi çok büyüktür. İnsanlar sözcükler olmadan düşünceleri, olayları, nesnelere ifade edemeyecekleri için sözcük öğretimi ikinci dil öğretim ve öğreniminin bel kemiğini oluşturmaktadır (Ghazal, 2007). Dillerin temelini sözcükler oluşturur. Sözcük olmadan iletişim kurmak mümkün değildir. Sözcük hazinesinin zayıf olması öğrenilmekte olan dilin anlaşılmasında ve konuşulmasında büyük sorunlar yaratmaktadır. Gerekli sözcük bilgisine sahip olmak öğrenilmekte olan dilin etkin bir şekilde kullanılmasında kolaylık sağlamaktadır. İnsanlar sözcük hazinesinin imkân verdiği ölçüde kendini ifade edebilmektedir (Demirel, 2013; Hazar, 2007).

Alanyazında sözcük hazinesine dair çeşitli tanımların olduğu görülmektedir. Sözcük hazinesini Robinson (2005), bir metnin akıcı bir şekilde okunup anlaşılabilmesi için bilinmesi gereken sözcüklerin tamamı, Hiebert ve Kamil (2005) öğrencilerin tanıyabildiği ve anlamlandırabildiği sözcüklerin tamamı, anlamının bilişsel süreçleri ile sözcük bilgisi düzeyi arasındaki köprü, Karatay (2007) ise kişilerin öğrenim yaşamı boyunca belleğinde depoladığı birikim şeklinde tanımlanmaktadır.

Bir bireyin sahip olduğu dil birikiminin tanımlanması yapılırken sözcük hazinesi en önemli unsurlardan birini oluşturur. Sözcük hazinesi yetersiz olan bir bireyin anlama ve anlatma yetisini kullanarak çevresiyle doğru bir iletişim kurabilmesi mümkün değildir. Edinilen her bir sözcük, temsil ettiği anlam veya anlamlar aracılığıyla düşünme becerisinin de sınırlarını çizer. Sözcük öğretimi, anlamların iletişim yoluyla insanlar arasında aktarılması ve dil aracılığıyla meydana gelen kurmaca dünyanın bireye sunduğu düşünce geliştirme fırsatı bakımından dil eğitiminin merkezinde yer almaktadır (Karadağ, 2019).

“Dilin iskeleti dil yapılarından oluşuyorsa, sözcük dağarcığı en önemli organını temsil etmektedir” (Harmer, 1997, s. 153). Sözcük hazinesi zayıf olanlar öğrenilen dili kullanmakta zorluk yaşarlar. Öğrenilmekte olan yabancı dilin dil bilgisi kuralları ne kadar iyi bilinirse bilinsin sözcüklerin yardımı olmadan tam olarak iletişim kurulamaz. Çünkü insanlar yeni bir dil öğrendiklerinde o dilin kuralları ve dil bilgisi kalıplarıyla değil öğrendikleri sözcüklerle kendilerini ifade ederler (Demirel, 2013; Hazar, 2007).

İnsanlar, dillerinin geliştiği oranda, aslında bildikleri sözcük ölçüsünde dünyayı çözümler, kavram alanlarını genişleterek olguların birbiriyle ilişkilerini tahlil etme veya çeşitli ilişkileri görme becerileri geliştirebilir, özetle düşünebilirler. Sözcük dağarcığı ile anlama ve anlatma becerisi doğru orantılıdır (Dilidüzgün, 2014). Çünkü kişilerin gördüklerini anlatması, okuduklarını anlamasında sözcüklerin rolü büyüktür. Sözcük dağarcığı zengin olan kişiler, hislerini ve düşüncelerini rahat ve doğru bir şekilde anlatabilir. Bir sözcüğün tam olarak öğrenildiğini söyleyebilmek için o sözcüğün doğru yerde, doğru zamanda kullanılabilmesi gerekmektedir. Bu nedenle sözcükleri sadece sözlükte geçen anlamları ile öğrenmemek gerekir. Sözcüklerin cümlede geçtiği anlamlarıyla öğrenmek gerekmektedir (Karatay, 2004). Böylece kişiler hem sözcüğün temel

anlamını hem de farklı anlamlarını kavramış olacaktır. Öğrencilerin sözcük dağarcığının zengin olması diğer derslerdeki başarılarını da etkilemektedir. Sözcük hazinesinin aslında sözcük bilgisinin zengin olması akıcı okumayı, okuduğunu anlamayı geliştirmekte, bu sayede de başarıya ulaştırmaktadır. Öğrencilerin, dinlediklerini ve okuduklarını net olarak anlaması; anladıklarını, ürettiği düşünceleri söz veya yazıya doğru bir biçimde dökmesi sözcük hazinesinin zenginliğine bağlıdır (Sever, 2000; Bromley, 2007).

İkinci dil olarak Türkçe öğrenme alanları ile ilgili hem teoride hem uygulamada başarılı olunabilmesi için hedef kitlenin sözcük bilgisi geliştirilmeli ve yeterli Türkçe sözcük dağarcığı kazandırılmalıdır. Çünkü bireyler sözcük dağarcıkları ölçüsünde konuşurlar (Karatay, 2007). “Yabancı dil öğretiminde ana dili edinim ve gelişim sürecindeki yaşanmışlık, model alma vb. öğrenmeler olmaksızın kısa sürede iletişim kurabilme hedeflendiğinden sözcük hazinesinin değeri artmaktadır” (Maden & Dincel, 2015, s. 31).

Dil becerilerinin işlevini yerine getirebilmesi için yeterli sözcük hazinesine sahip olunması gerekmektedir. Bu nedenle sözcük bilgisinin geliştirilmesi, ikinci dil öğretiminde önem verilmesi ve özellikle üzerinde çalışılması gereken bir konudur.

## 2. 1. 2. Oyunlar

Alanyazın tarandığında oyunla ilgili birçok tanımın yapıldığı görülmektedir. TDK (2020), oyunu “Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence” şeklinde tanımlamaktadır. Oyun, bireyin yeteneklerini geliştirebilmesine, kendini doğru bir şekilde ifade edebilmesine imkân veren doğal bir öğrenme ortamıdır (Öztürk, 2007). Aynı zamanda oyun çocukların yaşantısında önemli bir yer kaplayan, belli bir plan çerçevesinde ve belirli bir zaman diliminde gerçekleştirilen, onların zihinsel, sosyal, fiziksel becerilerini geliştiren, eğlendirirken motivasyonu ve cesareti geliştiren, düşünce ve duygularını ifade etmesini sağlayan etkinlikler şeklinde de tanımlanabilir (Çoban & Nacar, 2006). “Oyun çocukların okul hayatlarının başlangıcından itibaren onlara doğal ortamlar sunarak akademik açıdan gelişmelerine katkı sağlayan, çocukların ve yetişkinlerin farkında olmaksızın öğrenmelerine fırsat sunan öğretim etkinliği” olarak da tanımlanabilir (Batdı, 2013, s. 20). Farklı bir tanımda oyun, kültürel, evrensel, millî sınırları bulunmayan, ırklara ve yaş gruplarına ayrıcalık göstermeyen, dilsel ve zihinsel gelişim için önemli olan ve kültür aktarımının en önemli unsuru şeklinde ifade edilmiştir (Frost and Sunderlin, 1985). Bu tanımların yanında oyun “belli bir amaca yönelik olan ve olmayan kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilen, fakat her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişimini temel alan gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme süreci” şeklinde ifade edilmektedir (Baykoç-Dönmez, 1992, s. 12).

Çocuklar aslında oyun aracılığıyla kendilerini yetişkinlere anlatmaya çalışır. Çocuk oyun ortamında davranışlarını kontrol eder ve kendini tanır. Yetişkinler çoğunlukla oyunu boşa geçirilen

zaman olarak görmektedir. Oysaki oyun, çocuklar için en doğal öğrenme ortamı, çocukların dünyasını anlamının ve çocuklarla iletişim kurmanın en etkili ve doğal yoludur (Gömlüksiz, 2005; Mangır, 1993; Schumann, 2004). “Oyun sırasında çocuk her zaman ortalama yaşının üzerindedir, günlük davranışının üzerindedir; oyunda kendisinden sanki bir baş daha uzundur. Oyun, bir büyütecin odağındaki gibi, yoğunlaştırılmış biçimde bütün gelişimsel eğilimleri kapsamaktadır; oyunda çocuk sanki normal davranış düzeyinin üzerine sıçramaya çalışıyor gibidir” (Vygotsky, 1933-1967, s. 16). Çocuk gerekli malzeme ve ortamı bulduğunda hareketleriyle, bedeniyle, duyguları algılaması ve aktarmasıyla her zaman yeni şeyler üretmeye yönelir. Bu yönelimle çocuk artık oyunu yaratma alanı hâline getirir. Çocuk sadece yetişkinlerden gördüğünü ve öğrendiğini oyunda kullanmakla yetinmez sahip olduğu becerilerini de bunlara ekleyerek yeni şeyler üretir. Oyun sayesinde ebeveynler, öğretmenler, çocukların normal şartlarda göremedikleri yeteneklerini fark etme fırsatı bulurlar. Bu sayede çocukların keşfedilen yetenekleri ile eğitimlerine katkı sağlanabilir (Poyraz, 2003; Öztürk, 2007).

Hem Vygotsky’ye hem de Piaget’e göre, çocukların zihinsel olarak gelişmesi için en önemli kaynak oyundur. Vygotsky çocuğun soyut düşünme yetisinin gelişmesinde oyunun büyük bir etkisi olduğunu, oyun sayesinde çocuğun yaratıcılığının geliştiğini belirtmektedir. Çocuk, oyun aracılığıyla sınıflandırma, eşleştirme, sıralama, problem çözme, analiz, sentez gibi bilişsel işlemleri, ölçme, ağırlık, hacim, şekil, boyut, renk, büyüklük, sayma, zaman, uzaklık, mekân gibi kavramları öğrenir. Oyun aracılığıyla çocuklar aynı zamanda strateji, gözlem, yaratıcı düşünce, karar verme gibi önemli zihinsel becerileri elde etme fırsatı bulurlar (Karaman, 2012).

Oyunlar çoklu zekâ kuramına da uygundur. Çoklu zekâ kuramına göre her bireyin daha etkin olduğu bir zekâ alanı vardır. Oyun etkinlikleri de bu çeşitli zekâ türleri ile ilişki içindedir. Örneğin uygulamalı, hareket gerektiren oyunlarda öğrenci kinestetik zekâsını, grupla oynanan oyunlarda iletişim söz konusu olduğundan sosyal zekâsını, görsellere dayalı oyunlarda görsel/uzamsal zekâsını kullanabilir. Bu sayede öğrenciler kendi yeteneklerini ve zekâ alanlarını kullanabildikleri için daha başarılı olabilir (Simpson, 2015).

Sınıflandırmalarda ve tanımlamalarda çeşitli bakış açıları olsa da pek çok oyun teorisine ve eğitimcilerin ortak görüşüne göre oyun çocuğun psikomotor, fiziksel, sosyal, duygusal, dil ve zihinsel gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Aynı zamanda çocuğu olumlu davranışlara yönlendirir (Er, 2008; Piaget, 1962; Vygotsky, 1966).

Güneş (2015) de oyunun yararlarını, eğitim sürecinde oyunları kullanmanın önemini şöyle belirtmektedir:

Oyun çocuğun zihinsel, psikolojik, duygusal, dil gelişimi için *ihitiyaçtır*. Çocuk oyun sayesinde daha çok düşünür, dikkatini toplayabilir, tümevarım ve tümdengelim yapabilir, fikirlerini düzenler, kararlar alır. Çocuk oyunla bedeni ve koordinasyonu hakkında fikir sahibi olur, oyunla duygusal becerilerini geliştirir. En önemlisi de oyunla kendi potansiyelini, gücünü keşfeder.

Oyun çoğu zaman birden fazla kişiyle oynanır. Bu nedenle kişiyi yalnızlıktan kurtardığı ve sosyalleştirdiği için *sosyal bir araçtır*. Oyunlarda ortak olarak kuralları kabul etmek, birlikte oyun oynamak, başkalarına saygı duymayı ve onları kabul etmeyi öğretir. Oyunlarda kuralları birlikte seçmek somut uygulamaları ve oyuncular arasında iş birliği duygusunu geliştirir.

Oyun tüm toplumlarda insanlığın ortak bir görünümünü oluşturduğu için bir *kültür objesidir*. Toplumda, parklarda, televizyonda aslında her yerde oyun vardır. Tüm toplumların kendine ait ilginç ve farklı oyunları vardır. Bu oyunları keşfetmek o toplumların düşünme biçimlerini ve kültürünü tanımayı sağlar.

Öğrenci oyun oynarken öğrenmenin aktörü olduğu için oyun bir *öğrenme aracıdır*. Oyuncu enerjisini doğru kullanarak harekete geçirmeyi, başarısızlıklarını aşmayı ve hatalarını düzeltmeyi öğrenir. Oyun sayesinde öğrenci öğrenme sürecinde başarılı olmanın yollarını, başarısızlık karşısında hoşgörülü olmayı, neden başarısız olduğunu keşfetmeyi ve başarıyı nasıl geliştireceğini öğrenir. Oyunda kazanmak kadar kaybetmenin de olduğunu, başarı için çalışma ve güdülenmenin gerekliliğini öğrenir.

Oyun öğrencileri eğitim sürecine kattığı ve güdülediği için oyun *eğitimi güçlendirir*. Derslerde aktif öğrenmeyi sağlar, öğrencilerin derse ilgisini artırır, dersin ritmini değiştirir, zihinsel becerilerini harekete geçirir. Böylece öğrencilerin zihinsel, dilsel ve dikkat becerileri gelişir. Derslerde öğrencilerin birbirleriyle etkileşimini ve iletişimini artırır. Utangaç ve kaygılı öğrencilerin derse katılımını sağlar. Oyunla öğretmen ve öğrenciler arasında paylaşım artar (Güneş, 2015).

Oyunun çeşitli yararları dikkate alındığında öğretim sürecinde oyunları kullanmanın öğrencilerin birçok yönden gelişime katkı sağladığı görülmektedir. Bu nedenle, çocuklara değişik malzemelerle bir oyun ortamı hazırlamak ve bilişsel gelişmelerine katkı sağlayan oyunlara yönlendirmek oldukça önemlidir.

### **2. 1. 2. 1. Oyun Türleri**

Oyunun tanımlanmasında olduğu gibi oyunun sınıflandırılmasında da farklı görüşler sunulmuştur. Gelişim kuramcısı Piaget (1945/1962) oyunları sembolik oyunlar, alıştırma oyunları ve kurallı oyunlar olmak üzere üç kategoride toplamıştır. Alıştırma oyunları çocukların iki yaşına kadar olan ve çocuk gelişiminde duyuşsal motor dönem olarak adlandırılan döneme ait oyunlardır. Sembolik oyunlar (hayal oyunlar) 2 yaş ile 7 veya 8 yaşları arasındaki dönemde oynanan oyunlardır. İçerik olarak alıştırma, simgeler ve varsayım boyutuna kadar değişen oyunlardır. Çocuk düşüncelerini dili yeterince gelişmiş olmadığından dille değil simgesel oyunlarla anlatmaktadır. Kurallı oyunlar ise çocuğun, büyüklerin oyunlarını taklit etmeye başladığı dönemdir. Alıştırma oyunları ve simgesel oyunlar 7-8 yaşlarından sonra yerini, çocuğu sosyalleşmeye yönlendiren, kurallı oyunlara bırakmaktadır (aktaran Nicolopoulou, 1997, s. 140-141).

Aksoy ve Dere-Çiftçi (2014) de oyunları, fiziksel/hareket oyunu, nesne oyunu, hayalî/-miş gibi oyun, dil oyunu ve kurallı oyun olmak üzere beş grupta toplamıştır. Fiziksel oyun yakalama, koşma, dans etme gibi etkinlikleri içeren oyun türüdür. Hayalî oyun bir kişinin bir başka kişiymiş gibi davrandığı veya bir nesneyi başka bir nesne yerine kullandığı oyun türüdür. Dilin morfoloji, fonetik, semantik, sentaks, kelime hazinesi gibi konularını içine alan oyun türü ise dil oyunlarıdır. Nesne oyunları top, topaç, bebek gibi değişik nesne ve oyuncaklarla oynanan oyunlardır. Kurallı oyunlar ise oyun etkinliklerinin kolektif duruma geldiği ve kuralların kazandığı oyun türüdür.

Moyles (1992) ise oyunları fiziksel oyun (legolar, tırmanma, dans, müzik enstrümanları), entelektüel oyun (sayı oyunları, hikâye dinleme/anlatma, drama, tasarlama, çizme boyama) sosyo/duyusal oyun (rol alma oyunları, kelime/sayı oyunları) olarak sınıflandırmıştır.

Akandere (2003) oyunları çocuk oyunları ve eğitsel oyunlar olmak üzere iki kategoride toplamıştır. Çocuk oyunları geçmişten günümüze aktarılan, kültürel öğeler barındıran, geleneksel, eğlence amacı güden oyunlardır. Eğitsel oyunlar ise eğitim amacıyla kullanılan oyunlardır.

Boratav (1973) ise oyunları sadece çocuklara yönelik oyunlar, şans oyunları, beceri ve güç oyunları, katılımlı oyunlar, zekâ oyunları olmak üzere beş ana başlık altında toplamıştır. Katılımlı oyunlar bireysel, ikili, grup veya tüm sınıf olmak üzere katılımcı sayısı dikkate alınarak oynanan oyunlardır. Şans oyunlarında oyunun gidişatı tesadüf ve şansa bırakılır (tombala vb.). Zekâ oyunları ise insanların problem çözümünde birtakım mantık ve strateji becerilerini kullandığı, beyin eğitme ve düşünme süreçlerini destekleme gibi bilişsel işlevleri bulunan oyun türüdür (aktaran, And, 2007, s. 69-70).

Alessi ve Trollip (2001) oyunları; macera ve rol oynama oyunları (farklı karakterlerin rolüne bürünülen oyunlar), ticaret oyunları (yetişkinlerin iktisat ve ticaret derslerinde kullandığı oyunlar), masa oyunları (çoğunlukla düz bir zemin üzerinde değişik malzemelerle oynanan oyunlar), savaş oyunları (genellikle eğitsel amaç gütmeyen insanlar arasında popüler olan oyunlar), kelime oyunları (kelimeleri tanıma, yeniden oluşturma ve analiz etme gibi etkinlikleri kapsayan oyunlar), zekâ oyunları ve bulmacalar (oyuncunun mantığını kullanarak problem çözmesini gerektiren oyunlar) olmak üzere 6 kategoriye ayırmıştır. Oyun türlerinden biri olan zekâ oyunları aracılığıyla oyuncunun problem becerisi geliştirilir. Gözlem yaparak bilgi toplama, deneme yöntemiyle çözüme ulaşma gibi problem çözme becerilerinin öğretilmesinde zekâ oyunları kullanılır. Zekâ oyunları sadece matematik derslerinde değil diğer derslerde ve birçok farklı içerik alanlarında kullanılmaya uygundur (Alessi & Trollip, 2001).

Alanyazında oyun sınıflandırılmasına bakıldığında çoğu araştırmacının farklı sınıflandırma yaptığı görülmektedir. Ancak birçok araştırmacının zekâ oyunlarını oyun türleri arasında sıraladığı ve tüm derslerde kullanılabilecek önemli bir oyun türü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu nedenle de zekâ oyunlarının dil gelişiminde rahatlıkla kullanılabileceği düşünülmektedir.

### 2. 1. 2. 2. Zekâ Oyunları

Zekâ, kavram ve algıları kullanarak somut veya soyut kavramlar arasındaki ilişkiyi anlayabilme, soyut düşünebilme, akıl yürütebilme ve bu zihinsel işlemleri bir hedefi gerçekleştirmek amacıyla kullanabilme yetisidir. Eğitimde öğrencilere sadece bilgi aktarımı yapmak öğrencilerin; düşünme, problem karşısında farklı çözüm yolları bulma ve uygulama becerilerinin, bilişsel kapasitelerinin geliştirilmesinde yeterli olmaz. Her öğrenci farklı zekâ alanlarına sahiptir. Bu zekâ alanlarına yönelik olan zekâ oyunları öğrencilerin bilişsel kapasitelerinin ve becerilerinin geliştirilmesinde doğru ve yararlı bir öğretim aracı olarak kullanılabilir (MEB, 2013). Aynı zamanda zekâ oyunları oyun materyallerinin zenginliği ve özgün yapıları ile beceri gelişimini destekleyen oyun türlerinden biridir (Bottino, Ott & Tavella, 2013).

Zekâ oyunları insanların kendi potansiyellerini keşfedebilmeleri, doğru ve hızlı karar verebilmeleri, kendilerini geliştirebilmeleri ve problemler karşısında kendilerine özgü çözüm yolları üretebilmeleri için sunulan etkinliklerdir. Bu yönüyle zekâ oyunları sadece matematik alanına yönelik değildir (Devecioğlu & Karadağ, 2014). “İşlem ve strateji gücünü geliştirecek oyunlar yoluyla mantık, sözel ve görsel zekâ, problem çözme, çözüm yolları üretme, kendine özgü yaklaşım geliştirme, tasarım yapma, şekil oluşturma, taktik geliştirme gibi eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini de geliştirecek oyunları kapsamaktadır” (Devecioğlu & Karadağ, 2014, s. 43).

Zekâ oyunları beyin eğitici oyunlar olarak da görülmekte, beyin jimnastiğiyle kişileri meşgul etmekte ve beyne egzersiz yaptırarak zihinsel işlevlerin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Bu oyunların eğitsel yönleri olduğu gibi öğrenmeyi isteklendirme, insanların oyunlar hakkındaki bazı olumsuz düşüncelerini değiştirebilme gibi özellikleri de vardır (Demirel, 2015). Günümüzde benimsenen yenilikçi eğitim sistemiyle de artık öğrencilerin doğru kararlar alabilmesi, hızlı ve pratik olması hedefleniyor. Bu nedenle öğrenciler açısından bu hedefin hem öğretici hem de eğlendirici olarak gerçekleşmesi için eğitimde zekâ oyunlarına gereksinim vardır (Ott & Pozzi, 2012). Bunun yanı sıra günümüzde her insan, bir takım parçası olarak yaşamına devam etmektedir. Bu nedenle öğrenciler geçirdikleri eğitim süreci boyunca takım üyesi olmanın verdiği sorumlulukları öğrenmelidir. Şirketlerin çoğu da çalışanlarına takım üyesi olmanın gerekliliğini öğretmek amacıyla güçlü bir iletişim aracı olan zekâ oyunlarını kullanmaktadırlar. “Ayrıca zekâ oyunları entelektüel bilgi ve birikimin evrensel bir göstergesi olarak görülür. Bu sayede zekâ oyunları bağlamında dünyanın her yerinden insanlarla iletişim kurma fırsatı olacaktır” (MEB, 2013, s. 7).

Zekâ oyunları aslında hayatta olan problemleri de içeren, farklı problemlerin oyuna çevrilmiş hâlidir. Bu nedenle problem çözmeyi öğretmek amacıyla etkili bir öğretim aracı olarak kullanılabilir. Problem çözme becerilerinin gelişmesi aynı zamanda günlük hayatta karşılaşılan sorunlara çözüm üretme, zamanı iyi yönetme, kendine güvenme gibi becerilerin gelişmesine de yardımcı olacaktır. Zekâ oyunlarının öğretimde kullanılması öğrencilerin zekâ potansiyellerinin farkında olma ve potansiyellerini geliştirme, karşılaşılan problemler karşısında kendine özgü stratejiler geliştirme ve

hızlı ve doğru karar verebilme yeteneklerini geliştirecektir. Aynı zamanda hem bireysel hem de grup olarak çalışmayı öğrenme, sistematik düşünebilme ve rekabet duygusu ile çalışma becerileri de gelişecektir (MEB, 2013).

MEB (2013) zekâ oyunlarını öğrenme alanlarına göre altı kategoriye ayırmıştır. Bunlar Sözel Oyunlar, Strateji Oyunları, Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları, Geometrik-Mekanik Oyunlar, Zekâ Soruları, Hafıza Oyunları'dır:

*Sözel Oyunlar:* Sözel oyunlarda oyuncular mantıksal çıkarımlar yapar, aynı zamanda sözcük dağarcıklarından genel kültür ve yeteneklerinden faydalanır. Bu tür içindeki oyunlar yalnız başına oynanabileceği gibi karşılıklı veya takım olarak da oynanabilir. Oyunların birden çok çözümü, stratejisi olabilir ve en doğru çözüm ya da strateji oyunu geliştiren kişi tarafından bile bilinmeyebilir. Sözel zekâ oyunlarından en çok bilinenler dilmece (scrabble), sözcük avı, sözcük yerleştirme, anagramlar, şifre oyunları sözcük gruplama oyunlarıdır. Kare bulmaca türlerinin bazıları zekâ oyunları kategorisinde değerlendirilmesine rağmen bu tür oyunların genel kültür bilgisi ile mi yoksa sözcük kurgusu ve analitik beceri ile mi çözümlendiği konusu bu değerlendirmede önem taşır. Genel kültür bilgisi ile yapılabilecek bulmacalar zekâ oyunları içinde yer almaz.

Sözel zekâ oyunlarında, oyuncu sözcük hazinesini değişik şekillerde kullanabilir. Örneğin, Scrabble gibi bazı oyun türlerinde belli kurallar dâhilinde anlamlı sözcükler üretmek gerekirken sözcük yerleştirme gibi oyunlarda liste hâlinde verilmiş sözcükleri bir tabloya birbiriyle uyumlu olacak şekilde yerleştirmek gerekir. İlk oyunda sözcük dağarcığından daha çok faydalanılırken ikinci oyunda akıl yürütme becerisinden daha çok faydalanılmaktadır. Bu nedenle ikinci oyun "Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları" kategorisine daha yakındır. Fakat oyuncunun problemi çözme stratejisini belirlemede kullandığı sözcüklerin yapısı (ünlü-ünsüz sıraları, harflerin kullanım sıklıkları gibi) belirleyicidir.

*Strateji Oyunları:* İki ya da daha fazla oyuncunun karşılıklı oynadığı, kazanan ve kaybedenin olduğu oyunlardır. Türüne göre oyunlarda bir tarafın kazancı diğer tarafın kaybına eşit olmayabilir. Oyuncular bireysel veya grup hâlinde yarışabilirler. Başlangıçta tüm oyunculara oyunla ilgili bilgiler açık olabilir. Bazı oyunlarda ise oyuncular birbirlerinden bilgi gizleyebilir. Bazı oyunlarda oyuncuların oyunun belli bir seviyesinden önce bilmedikleri oyun esnasında olasılıkla yeni bilgiler edindiği durumlar olabilir. Oyunların genelinde önceden üretilen materyaller kullanılabilirdiği gibi oyunlar bilgisayara karşı da oynanabilir.

*Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları:* Bu tür oyunlar mantıksal çıkarımlar yapılarak gösterilen ipuçların değerlendirilmesi ile sonuca ulaşılan ve genellikle tek başına oynanan bulmaca benzeri oyunlardır. Hem mantıksal çıkarımların yapıldığı hem de dört işlem becerisinin kullanıldığı oyunlar ise işlem oyunlarıdır.

*Geometrik-Mekanik Oyunlar:* Bu oyun türünde oyuncunun motor becerilerini, el göz koordinasyonu, uzamsal ve geometrik düşünme becerilerini kullanması gerekir. Geometrik-mekanik

oyunlar, tek başına (bulmacalar vb.) oynanabilir. Aynı zamanda grupla veya karşılıklı olarak da oynanabilir. Oyunların çoğunda önceden oluşturulmuş oyun materyalleri kullanılabilmesi gibi dijital ortamlardan da yararlanılabilir.

*Zekâ Soruları:* Bu oyunların başlangıcında çözüm yöntemi belirgin değildir. Oyuncunun net bir cevaba ulaşması için verilen ipuçlarını değerlendirmesi gerekir. Oyun genellikle tek kişi tarafından oynanır. Sorudaki problem tek çözümlü olmayabilir ama asıl önemli olan oyunu üreten kişinin beklediği cevabın bulunmasıdır. Problem tek çözümlü görünmeyebilir. Ancak kaliteli bir zekâ sorusunun tüm oyuncuların kabul ettiği tek bir çözümü vardır. Zekâ sorularının büyük çoğunluğunda bir püf nokta saklıdır.

*Hafıza Oyunları:* Hafızanın kullanıldığı bu türdeki oyunlar, karşılıklı ve grup hâlinde olabileceği gibi tek kişilik bulmacalar şeklinde de olabilir. Bazı hafıza oyunlarında sözel hafıza bazılarında ise görsel hafıza kullanılabilir. Bu türdeki oyunlara yön bulma, eş bulma oyunları, resim hatırlama oyunları örnek olarak verilebilir (MEB, 2013).

Öğrenci zekâ oyunlarını oynarken eğlenir, zekâsını geliştirir, aynı zamanda yeni bilgiler edinir. Zekâ oyunları aracılığıyla öğrenciler hem zihinsel becerilerini hem de değer becerilerini geliştirme imkânı bulur. Bu becerilere düzenli ve planlı olmak, doğru ve etkili kararlar verebilmek, azimli olmak gibi örnekler verilebilir. Öğrenci zekâ oyunlarını oynadıkça pes etmeden çabalamaya devam eder ve zekâsını ve bilgisini kullanarak yeni şeyler öğrenir. Oyun oynarken başarılı oldukça da kendine güveni artar. Aynı zamanda kendi bilgi ve zekâsını ölçme fırsatı edinir, kendini değerlendirir. Verdiği kararların olumlu veya olumsuz sonuçlarını görür, bunları kabullenir ve bunlardan ders alır. Ve en önemlisi zekâ oyunları oynarken öğrencinin kendini oyuna odaklaması gerektiği için öğrenci dikkatini toplama ve tek bir işe odaklanma becerilerini geliştirir (AİMEM, 2017).

Zekâ oyunları programın odağında öğrencilerin problem çözme, iletişim ve akıl yürütme, öz düzenleme ve psikomotor becerilerinin ve duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesi vardır. Zekâ oyunları kullanılarak öğrencilerin geliştirilmesi hedeflenen sözel ve iletişime dayalı kazanımları şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2013):

1. Sözel oyunların esas kurallarını kavrar.
2. Sözel oyunlarda çeşitli alanlardan sözcükler kullanır.
3. Sözcük dağarcığını kullanarak oyuna uygun sözcükler türetir.
4. Sözel oyunlara mahsus temel stratejileri kullanır.
5. Akıllı tahminler geliştirerek arama yapılacak listeyi daraltır.
6. Verilen sınırlar çerçevesinde sözel oyunlarda en doğru çözümleri bulur.
7. Anlamlandırma, kümeleştirme, ilişkilendirebilme işlemleri için hafızayı aktif kullanır.
8. Öğrencilerin fikirlerini etkili bir şekilde dile getirme becerilerini geliştirir.
9. Bir problemin çözümüyle alakalı karşıt ve farklı görüşleri ifade etme becerilerini geliştirir.

10. Takım arkadaşlarına ve rakiplerine saygılı olma becerisini geliştirir.

Zekâ oyunları farklı zekâ alanlarına hitap etmektedir. Öğrencilerin algı ve öğrenme seviyeleri birbirinden farklı olduğu için farklı zekâ oyunları her öğrencide farklı kazanımlar elde edilmesini sağlar. Oyun oynarken birbirini gözlemleyen öğrenciler de normal şartlarda göremedikleri bu kazanımları arkadaşları aracılığıyla fark edip, yeni kazanımlar elde ederler. Bu da yardımlaşmayla birlikte arkadaşlık, kardeşlik, dostluk değerlerini gün geçtikçe de bireyler arası ilişkileri olumlu yönde etkilemektedir. Zekâ oyunları ile öğrencilere oluşturulan ortam öğrenciler arası ilişkilerde kendini tam olarak ifade etme becerisini geliştirerek rahatlamalarını ve birbirlerini anlamalarını sağlamaktadır (Sadıkoğlu, 2017).

Zekâ oyunlarının derste kullanılması öğrencilerde kendini ifade etme, sosyalleşme, çok yönlü düşünebilme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, dikkat, odaklanma gibi olumlu değişimler meydana getirir. Ayrıca pratik düşünme, hafızayı kuvvetlendirme, görsel algıyı geliştirme, başarıya duygusunu tattırma, eğlenerek öğrenmeye fırsat verme gibi akademik, dilsel ve zihinsel gelişime katkı sağlar (Baki, 2018).

Bu bilgiler doğrultusunda bu çalışmada çeşitli eğitsel özellikler barındırması (MEB, 2013; Demirel, 2015), zengin oyun materyallerine sahip olması ve özgün yapıları ile beceri gelişimini destekleyen oyun türlerinden biri olması (Bottino, Ott & Tavella, 2013), dilsel ve zihinsel gelişime katkı sağlaması (Baki, 2018) nedenleriyle oyun türlerinden zekâ oyunları kullanılmıştır.

### **2. 1. 2. 3. Dil Öğretiminde Oyunların Yararları**

İkinci dil ve yabancı dil öğretiminde en çok karşılaşılan sorunlardan biri çocuklara yabancı dilin nasıl öğretilceğidir. Çünkü ikinci dil ve yabancı dil öğrenimi çocukların gelişimleriyle yakından ilgilidir. Çocukların dikkati kısa sürede dağıldığından, derslerin onların ilgisini çekecek biçimde işlenmesi gerekmektedir (Dursun 2007). Eski bir Çin atasözünde ifade edildiği gibi “Söylersen unutturum, öğretirsen hatırlarım, yaparsam öğrenirim” (Anonim). Bu nedenle eğer öğrenciler eğlenceli yöntemlerle öğrenim sürecinde aktif hâle getirilirse daha etkili ve eğlenceli öğrenme sağlanmış olunur. Oyunlar da yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunduğundan hem ana dili hem de ikinci dil gelişiminde etkili bir araç olarak kullanılmaktadır. Oyun esnasında oyuncunun konuşma, görme, işitme gibi birçok duyu organı aktif olarak çalıştığı için daha kalıcı ve anlamlı öğrenme gerçekleşmektedir. Bu nedenle ikinci dil ve yabancı dil öğretiminde oyunlardan sıklıkla faydalanılmaktadır (Gürsoy & Arslan, 2011).

Her toplumun kendine ait ve birbirinden farklı olarak kullandığı dilin gelişimini etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Bu etkenler; zekâ, cinsiyet, kalıtım ve çevre, aile, anne baba tutumu, anne baba öğrenim durumu, kardeş sayısı, doğuş sırası, sosyo-ekonomik düzey, sağlık, konuşmaya teşvik şeklinde sıralanabilmektedir. Dil gelişiminde tüm bu etkenler doğrultusunda oyunun etkisinden bahsedilmektedir. Dil ve oyun birbirleriyle sıkı bir ilişki içerisinde ve doğrudan

bağlantılıdır. Aralarındaki bu güçlü ilişki farklı süreçlerde ve farklı alanlarda gerçekleşmektedir. İlk etapta karşılıklı iletişim gerçekleşirken kullanılan jest veya mimikler sayesinde ilk sözcükler gözlemlenir. Daha sonra sözcüklerin birleştirilmesi aşamasına geçilir. Oyun ve sözcükler şemalarla bir araya getirilerek kullanılmaya başlanır. Taklit oyunları gibi oyunlarla çocuğun dildeki üretimi artar. Çocuklar dili, oynadıkları oyunları geliştirmek için kullanmaya başlar (Şahin & Tortop, 2019).

İkinci dil öğrenimi ve öğretiminde en elverişli ortam, paylaşımın olduğu ve iletişimin kurulduğu ortamdır. Dilin en öncelikli işlevi insanlar arasında iletişimi gerçekleştirmektir. Bu nedenle iletişim kurmadan dil öğrenimi gerçekleşemez. Oyun esnasında çocuklar birbirleriyle sürekli iletişim hâlinindedir. Oyun oynarken çocuklar hem kendi fikirlerini ifade etmek hem de diğer çocukların ne yazdığını ve söylediğini anlamak için normal zamandan çok daha fazla çaba gösterirler. Öğrenci öğrenim sürecine eğlenerek, kızarak, şaşırarak dâhil olursa içerik onun için değer kazanmış olacaktır. Böylece dinlediği, yazdığı, söylediği, okuduğu her şey onun için daha akılda kalıcı olacak ve anlamlı bir deneyime dönüşecektir (Er, 2008).

Dil öğretiminde oyunların kullanılmasının çok sayıda yararı vardır. Bunlar şu şekilde özetlenebilir (Er, 2008; Harrison, 1992; Thornbury, 2000):

1. Oyun sayesinde öğretim süreci eğlenceli hâle gelecek, öğrenciler olumlu yönde güdülenecektir.
2. Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde kendilerini rahat hissetmeleri, endişe duymamaları çok önemlidir. Öğrenciler oyun esnasında kendilerini oyundaki rollerine kaptırırlar. Böylece öğrenciler kendilerini olumsuz etkileyen dili yanlış kullanma kaygısından kurtulmuş olurlar.
3. Diğer tüm öğrenmelerde olduğu gibi dil öğreniminde de öğrencilerin dikkatleri kısa bir süre sonra dağılmaya başlar. Fakat oyun bu dikkat süresinin normal zamandan daha uzun olmasını sağlayarak öğrenmeyi olumlu etkiler.
4. Derse katılmayan pasif, çekingen öğrenciler oyun sayesinde bir süre sonra bu tedirginliklerinden kurtularak oyunlara katılır ve söz almak isterler.
5. Öğrenciler sözlük kullanmayı çok sevmezler. Sözcüğün anlamını aramaktan hoşlanmazlar. Ama bu süreç oyunlaştırıldığında oyunu kazanmak için sözlük kullanmayı benimserler.
6. Oyunlar kullanılarak dil eğlenceli bir şekilde tekrar edilir, sözcüklerin hatırlanması kolaylaşır.
7. Oyunlar sayesinde öğretmen öğrencilerin öğrenme gelişimleri hakkında bilgi sahibi olur.
8. Oyunlar problem çözme, dinleme, okuma, iş birliği, iletişim, el becerileri gibi birçok beceriyi geliştirir (Er, 2008; Harrison, 1992; Thornbury, 2002).

Dil öğretiminde kullanılacak oyunlar seçilirken bazı konulara dikkat etmek gerekmektedir. Oyun seçerken oyunun hangi becerileri pekiştirdiği, türünün ne olduğu, oyunun ne amaçla kullanıldığı, öğrencilere olup olmadığı üzerinde titizlikle durmak gerekmektedir. Ayrıca oyun oynarken öğrencilerin oyuna katılımının ve kendi aralarındaki iletişimin ne kadar olacağını

belirlemek önemli bir husustur. Ayrıca öğrencilerin motivasyonunu sağlamak için oyunlar ilgi çekici olmalı ve öğretim programıyla uyumlu olmalıdır. Oyunlar öğrencilerin seviyesine, yaşına uygun olmalı, farklı öğrenme stillerine yönelik olmalı ve yazma, okuma, konuşma, dinleme gibi becerileri bütünleştirebilmelidir. Oyunlar öğrencilerin önceki dil bilgilerini de kullanmalarını sağlamalı ama daha çok yeni bilgiler edinmelerini sağlamalıdır. Oyunlar dikkatlice hazırlanmalı, sınıfın büyüklüğüne dikkat edilmeli, oyunun kuralları ve amacı öğrencilere dikkatli bir şekilde açıklanmalıdır. Sınıf mevcudu dikkate alınarak sınıf gerekirse gruplara ayrılmalı ve her öğrencinin katılımı sağlanmalıdır (Prasad, 2003).

Dil öğretiminde kullanılacak oyun seçildikten sonra oyunun öğretim süreci dört aşamada gerçekleştirilmelidir (Durmuş, Işılak & Karatekin, 2005; Kılıç, 2012):

1. Oyunun tanıtılması aşamasında oyunun adı söylenir. Oyuncular psikolojik olarak oyun oynamaya hazır hâle getirilir.

2. Oyunun ikinci aşamasında oyunun nasıl oynanacağı açıklanır. Oyunda varsa kullanılacak araç gereçler ve kavramlar açıklanır. Bireysel özellikler dikkate alınarak görev dağılımı yapılır. Oyunun iyice anlaşıldığından emin olunduktan sonra herkesin oyuna katılması sağlanır. Oyunda oynamak istemeyenlere de görev verilerek oyuna çekilmeleri sağlanır.

3. Oyunun uygulanması aşamasında ise oyunun mutlaka bir kez denemesi yapılmalı, daha sonra asıl oyuna geçilmelidir. Oyunda kural dışı davranışların yapılmasına engel olunmalıdır.

4. Oyunun değerlendirilmesi olan son aşamada da öğretmen kendini, oyuna katılanların durumunu ve eğitici oyunların planını değerlendirmelidir.

İkinci dil öğrenimi ve öğretiminde iletişim çok önemlidir. Çünkü dil öğretimi ve öğreniminin en önemli amacı insanlar arasında iletişimi sağlamaktır. Oyunlar da çocuklar açısından iletişimin en güçlü olduğu yerlerdir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde öğretim programına uyumlu ve öğrencilerin motivasyonunu artıracak ilgi çekici oyunların kullanılması öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesine yardımcı olacaktır.

#### **2. 1. 2. 4. Oyunlar ve Sözcük Öğretimi**

Sözcük öğretimi uzun bir süreçte gerçekleşmektedir. Sözcükler ilk duyulduğunda kısa süreli belleğe atılır. Eğer sözcükler, uzun süreli belleğe aktarılamazsa kalıcı olmaz kısa sürede unutulur (Çetinkaya, 2005). Öğretilmesi hedeflenen sözcükler için ne kadar farklı etkinlik kullanılırsa sözcüklerin kalıcılığı o kadar artacaktır. İkinci dil ve yabancı dil öğretiminde oyunlar kullanılarak her yaştaki bireylere sözcük öğretilir, ancak farklı yaş düzeyleri için yöntemleri zenginleştirmek gerekmektedir. Sınıftaki uygulamaların öğrencinin bilgi seviyesine, öğretilecek konuya, ilgi, beklenti ve ihtiyacına uygun olması, sözcük öğretiminde başarıya ulaşmaya yardımcı olacaktır. Derse aktif katılımı sağlayan, heyecan verici ve ilgi çekici olan oyunlar telaffuz ve sözcük bilgisini daha iyi pekiştirmek için sınıf içinde rahatça kullanılabilir (Demirel, 2008; Gömleksiz, 2005).

Çocuklar genellikle aktif oldukları ortamlarda öğrenirler. Oyun oynarken çocuklar, öğrenmek için düşünmezler, öğrenme kendiliğinden gerçekleşir. Etkili ve doğru dil oyunlarında, çocuklar zayıf oldukları alanları kendileri fark eder ve bilmediklerini öğrenmek isterler (Yıldız, 2001). Oyunlarla çocuklara yeni sözcükler öğretildiğinde, çocukların hem öğrenme istekleri artar hem de çocuklar öğrendikleri yeni sözcükleri kullanma fırsatı bulurlar. Bunun yanında sözcükler ezberlenmeden yaparak yaşayarak öğrenildiği için, hafızada kalması daha da kolaylaşır. Çocuklar yeni öğrendikleri sözcükleri oyun oynarken kullandıkça bu sözcükleri unutma olasılıkları azalır. Çocukların yeni öğrendiği sözcükler oynadıkları oyunun bir parçası olmaya başladığında çocukların öğrenme sürecinde sıkılmaları da engellenmiş olur (Dursun, 2007). Uberman (1998) da sözcük öğretimi üzerine kendi öğretme deneyimlerini, öğrenciler üzerinde yaptığı gözlemleri ve farklı uzman görüşlerini analiz etmesi sonucunda sözcük öğretiminde oyunların kullanılmasının, öğrencilerin yalnızca öğrendikleri dilden zevk almasını ve eğlenmesini değil, aynı zamanda fark etmeden pratik yapmasını sağladığını doğrulamıştır. Bu nedenle oyunlar sözcük öğretiminde kullanılması gereken faydalı ve etkili araçlardır. Sözcük öğretimi çalışmalarını daha ilginç, eğlenceli ve etkili hâle getirmenin bir yoludur.

Dil kısa zamanda elde edilen ve gelişen bir beceri olmadığı için çocuğun gün boyunca kullanacağı bir araç olarak düşünülmeli ve çocuk sözcükleri her söylediğinde desteklenmelidir. Gün boyunca okulda, evde yaptığı etkinliklerdeki konuşmalar, konuşmalarda geçen yeni sözcükler ve grup içinde ya da diğer grupların önünde çocuğun bir konu hakkındaki fikirlerini ifade etmesi çocuğun dil gelişimine katkı sağlar. Çocuklar için gün boyunca yapılan bu etkinliklerden en önemlisi oyundur. Çünkü çocuğun işi oyundur ve çocuk her bulduğu fırsatta oyun oynamak ister. Oyun çocuğun vazgeçilmezidir, çevresinde gördüğü her materyali oyun aracı olarak değerlendirir. Bu nedenle dil eğitiminde de oyun, önemli bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır (Gözalan & Koçak, 2014).

Almon'a (2003) göre de oyun çocukların daha yüksek dil seviyesine ulaşmasına, sözcükleri daha iyi telaffuz etmelerine, daha zengin sözcük dağarcığına sahip olmalarına, daha yüksek dil hâkimiyeti elde etmelerine katkı sağlar (aktaran Aksoy & Dere-Çiftçi, 2014, s. 11). Oyunların büyük bir çoğunluğunda dilin kullanılması gerektiği için oyun çocukların dil gelişimini destekler. Çocuk oyun içinde yeni sözcükler öğrenir. Bu sayede kendini sözlü olarak ifade etme yeteneği gelişir. Oyun dil problemi olan çocukların bu problemlerini çözmelerine yardımcı olur. Oyun oynarken çocuk rahat konuşur, cümleleri doğru kurar, sorular sorar, cevaplar alır, yeni bilgiler edinir. Böylece çocuğun sözcük dağarcığı gelişir (Akandere, 2006). Oyun oynamayan çocuk bedensel ve ruhsal açıdan yeterli gelişim gösteremez. Çünkü oyunun çocuğun gelişim alanları üzerinde uyarıcı etkisi vardır. Çocukluğunu oyun oynayarak geçiren çocukların, oyun oynamadan büyüyen çocuklara oranla daha

yaratıcı, daha iyi konuşan ve kendini ifade eden, sosyal hayatında daha girişken ve aktif olduğu gözlemlenmiştir. Aynı zamanda oyunla büyüyen çocukların oyun oynamayan çocuklara oranla sözcük dağarcığının daha iyi geliştiği belirlenmiştir (Davaslıgil, 1989). Özetle oyunlar vasıtasıyla bildiği sözcük sayısı artan, dili kullanma ve dilin yapısını anlama becerisi gelişen çocuğun yeni öğrendiği dili daha iyi kullandığını bu sayede de içinde bulunduğu toplumun kültürünü kolayca anladığı söylenebilir (Toker, 2011).

Aynı zamanda dil gelişimine yardımcı olduğu bilinen oyun, çocuğun sözcük dağarcığını geliştirirken aynı zamanda nesnelere ve araç gereçleri tanımasını, yeni bilgiler edinmesini, çocuğun düşünce ve duygularını açıklayıp rahat konuşmasını, yeni sözcükler edinmesini, bilgiyi transfer etmesini, dili anlamasını sağlar (Pehlivan, 2005). Oyunların sağladığı yararlar yanında sözcük öğretiminde kullanılacak oyunların seçimi de önemlidir. Sözcük öğretirken oyunları kullanmanın amacı, yalnızca iyi zaman geçirmek olmamalıdır. Yabancı dil öğreticileri, sözcük öğrenimini özendirici durumlar oluşturmak ve öğrencilerin öğrendikleri dili rahatça kullanabilecekleri doğru ve etkili oyunları seçmek sorumluluğundadırlar. Çünkü tüm oyunların öğrenilen sözcüklerin kullanılmasına ve dil öğrenimine uygun olduğu söylenemez (Akar, 2010). Cowan (1974), sözcük oyunlarının belirli özellikler taşıması gerektiğinden bahseder ve bu kriterleri şöyle sıralar:

*Uygunluk:* Öğrenciler bir oyunda yapılması gereken görevler ile çalışma dersindeki görevleri kolayca ilişkilendirebilmelidir.

*Akran etkileşimi:* Oyun oyuncular arasında etkileşimi ve grup dinamiğini artırmalı ve akran öğrenmesini teşvik etmelidir.

*Sürekli motivasyon:* Oyunlar, öğrencilerin motivasyonunu sürekli dinç tutmalıdır. Bu, oyunculara başarmak için yeterli zaman ve meydan okuma fırsatı verilerek sağlanabilir.

*Minimum ekipman:* Oyun malzemelerinin çeşitliliği oyun heyecanını artırabilir ancak öğrencilerin konudan uzaklaşmasına da sebep olabilir. Bu nedenle oyun malzemelerinin seçimine dikkat etmek gerekir (Cowan, 1974, s. 57).

Oyunların büyük bir çoğunluğunda dilin kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle de oyun çocukların dil gelişimini destekler. Çocuk oyun içinde yeni sözcükler öğrenir. Bu sayede de kendini sözlü olarak ifade etme yeteneği gelişir.

## 2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Bu bölümde sözcük öğretiminde oyunların kullanımına yönelik çalışmalar ve zekâ oyunlarının kullanımına yönelik çalışmalar iki başlık altında ayrı ayrı ele alınmıştır. Ayrıca çalışmalar yurt içi ve yurt dışı olmak üzere tekrar iki alt başlıkta incelenmiştir. Yapılan çalışmalar geçmişten günümüze doğru ele alınmış ve tezle ilgileri genel olarak değerlendirilmiştir.

## **2. 2. 1. İkinci Dil ve Yabancı Dil Öğretiminde Oyunlarla Sözcük Öğretimine Yönelik Yapılan Çalışmalar**

### **2. 2. 1. 1. İkinci Dil Öğretiminde Oyunlarla Sözcük Öğretimine Yönelik Yapılan Çalışmalar**

#### **2. 2. 1. 1. 1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Gürdal ve Arslan (2011), “Oyun ve Bulmaca Etkinlikleriyle Yabancılara Türkçe Kelime Öğretim Yöntemi” adlı çalışmalarında Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin sözcükleri en kısa sürede ve kalıcı olarak nasıl öğrenebileceklerine cevap aramışlardır. Bu amaçla ilgili çalışmalarını incelemişler, oyun ve bulmaca yöntemi üzerinde durmuşlardır. Çalışmalarında 19 oyun ve 10 bulmaca örneği sunmuşlardır. Bu oyun ve bulmacaların ikinci dil olarak Türkçe sözcük öğretiminde kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Erol (2019), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanımı” adlı doktora tezinde eğitsel oyunların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşmasında, başarısında, derse yönelik tutumunda ve öğrendiklerinin kalıcı olmasında etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma doğrudan sözcük öğretimine yönelik bir çalışma değildir. Ancak çalışmada öğrencilerin sözcük bilgisi gelişimini tespit etmeye yönelik incelemelerde bulunulmuştur. Çalışma Halk eğitim merkezinde Türkçe öğrenen 40 Suriyeli öğrenciyle yürütmüştür. Çalışma grubu öğrencileri başlangıç seviyesinde 8 ile 12 yaş aralığındaki öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmasında “karma yöntemlerden açıklayıcı desen” kullanmıştır. Veri toplama aracı olarak; “Başlangıç (A1) Düzeyi Türkçe Yeterlik Sınavı”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımının mülteci öğrencilerin başarısını ve Türkçeye yönelik tutumlarını olumlu yönde artırdığı, kalıcı öğrenmeyi sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca mülteci öğrencilerin eğitsel oyunlarla ilgili olumlu düşünce ve duygulara sahip olduğu ve çocukların dünyasıyla iç içe olan oyunların eğitim ve öğretimde kullanıldığında etkili bir yöntem olduğu; zihinsel, duyuşsal, sosyal ve dilsel becerileri geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada bunların yanında öğrencilerin daha çok sözlü iletişim becerilerine dönük oyunlara ilgi duyduğu tespit edilmiştir.

## **2. 2. 1. 2. Yabancı Dil Öğretiminde Oyunlarla Sözcük Öğretimine Yönelik Yapılan Çalışmalar**

### **2. 2. 1. 2. 1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Erdoğan (2014), “Dil Oyunlarının Çocukların Kelime Bilgisi Gelişimine Olan Etkileri” adlı tez çalışmasında dil oyunlarının İngilizce sözcük öğretiminde etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma ön test son test kontrol gruplu model kullanılarak beşinci sınıfta öğrenim gören 100

öğrenciyle yürütülmüştür. Bu çalışmada öğrencilerin sözcük hazinelerindeki değişikliği ölçebilmek için çoktan seçmeli sözcük testleri ve çocukların dil oyunlarının etkililiği konusundaki görüşlerini alabilmek ve dil oyunlarına yönelik tutumlarını belirleyebilmek için yarı yapılandırılmış anket soruları kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, dil oyunlarının sözcük öğrenimini kolaylaştırdığı ve sözcük öğretiminde en etkili yollardan biri olduğu tespit edilmiştir.

Işık (2016), “İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine Eğitsel Oyunlar ile İngilizce Kelime Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, eğitsel oyunlar ile İngilizce sözcük öğretimi yapmanın ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma ön test-son test kontrol gruplu model kullanılarak 3. sınıfta öğrenim gören 70 öğrenciyle yürütülmüştür. İngilizce sözcük öğretimi deney grubunda eğitsel oyunlarla, kontrol grubunda ise üçüncü sınıf İngilizce ders kitabındaki etkinlikler ile yapılmıştır. Çalışma beş hafta sürmüştür. Deney grubuna her hafta dinlendirici, ısındırıcı, hareketli oyun olmak üzere üç farklı oyun oynatılmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen çoktan seçmeli sözcük başarı testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, eğitsel oyunlarla İngilizce sözcük öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Öztürk (2018), “Oyuna Dayalı Öğrenmenin Çocukların Kelime Bilgilerinin Gelişimine ve Kalıcılığına Etkileri: Deneysel Bir Araştırma” adlı tez çalışmasında oyuna dayalı öğrenme tekniğinin ilköğretim 2. sınıf İngilizce derslerinde kullanılmasının sözcük bilgisi gelişimine ve kalıcılığına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma, ön test- son test kontrol gruplu deneme modeline göre yürütülmüştür. Deney grubunda öğretimi hedeflenen sözcükler oyuna dayalı öğrenme tekniğiyle (sözcük oyunları, çalışma kâğıtlarındaki etkinliklerin oyunlaştırılması, bilgisayar oyunları vb.), kontrol grubundaki öğrencilere ise hedef sözcükler oyuna dayalı öğrenme tekniği kullanılmadan öğretilmiştir. Uygulama haftada iki ders saati olmak üzere on bir hafta yapılmıştır. Uygulamadan dört hafta sonra hem deney hem de kontrol grubuna kalıcılık testi yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 30 soruluk İngilizce Sözcük Bilgisi Testi ve Kalıcılık Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce sözcük bilgilerinin daha fazla arttığı ve bu bilgilerin kalıcılığının daha uzun süreli olduğu ortaya çıkmıştır.

Bozali (2019), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde/Öğreniminde Kelime Kazanımına İlişkin Oyun İçerikli Materyal Geliştirme Örneği: B1 Düzeyi” adlı tez çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde/öğretiminde kullanılabilir B1 seviyesinde sözcük edinimine uygun oyun içerikli materyaller geliştirmeye çalışmıştır. Bu amaçla alanyazın çalışmaları, kaynak kitaplar ve oyunlar incelenmiştir. Oyunlar, sözcük öğretim stratejileri ve ilkeleri, materyal hazırlama sürecinde önemli rol oynayan etkenler ve Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki beceriler ve kazanımlar göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Ayrıca oyunlar, B1 seviyesinde farklı gruplara uygulanabilecek şekilde hazırlanmıştır.

Kösemeahmetoğlu (2019), “Gizli Nesne Oyunları ile Genç Yetişkinlerin Kelime Öğrenme Sürecini Eğlenceli ve Etkili Bir Şekilde Geliştirme” adlı doktora çalışmasında gizli nesne oyunlarının sözcük öğrenimine etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Aynı zamanda bu oyunlarla sözcük öğrenme deneyimi yaşayan genç yetişkinlerin bu yöntemi etkili ve eğlenceli bulup bulmadığı araştırılmıştır. Çalışma karma yöntem ile bir üniversitenin hazırlık sınıfındaki 56 alt ve orta seviye genç yetişkin öğrenciyle yürütülmüştür. Deney grubundaki öğrenciler gizli nesne oyunu oynarken kontrol grubundaki öğrenciler tek dilli sözlükleri kullanarak sözcük listeleri yapmışlardır. Araştırmada sözcük testi ve 6 sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda gizli nesne oyununun sözcük öğrenmeyi kolaylaştırmada kullanılabilirlik etkili yollardan biri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğunun bu deneyimi eğlenceli bulduğu belirlenmiştir.

Pekşen (2019), “Eğitsel Oyun Tasarlama Sürecinin Öğrencilerin Fransızca Kelime Öğrenimine Etkisi ve Sürece Yönelik Görüşleri” adlı tez çalışmasında, öğrencilerin Fransızca sözcük öğrenimine yönelik eğitsel bilgisayar oyunu tasarlama sürecinin etkisinin olup olmadığını ve bu sürece ilişkin öğrencilerin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu 5. sınıf öğrencileri oluşturmuş ve Fransızca dersinde seçilen bir konu ile ilgili öğrenciler oyun tasarlamıştır. Uygulama sonunda da sözcük başarı testi uygulanarak öğrencilerin başarıları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda tasarlanmış eğitsel oyunlarla Fransızca sözcük öğrenen deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin Fransızca dersine yönelik oyun tasarlarken yeni sözcükler öğrendikleri ve bu süreçten keyif aldıkları belirlenmiştir.

Durmuş (2019), “Yabancı Dil Olarak Rusça Öğretiminde Sözcüksel ve Dil Bilgisel Oyunlar” adlı tez çalışmasında, ders işleyiş sürecinde oyun etkinlikleri kullanmanın yabancı dil olarak Rusça öğretiminde önemini ve öğrencilerin oyun etkinliklerinin kullanımına ilişkin tutum ve davranışlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Aynı zamanda yabancı dil öğretiminde birbiriyle bağlantılı olan gramer ve sözcük öğretiminde oyun etkinlikleri kullanmanın öneminden bahseden teorik görüşlerin pratiğe dönüştüğünde nasıl bir etkiye sahip olacağının uygulama yoluyla belirlenmesi hedeflenmiş ve bu sayede etkili bir öğretim yöntemi geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma grubunu Trakya Üniversitesinde okuyan ikinci yabancı dil olarak Rusça dersini seçen 38 Mütercim-Tercümanlık bölümü öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın bitiminde öğrencilere anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yabancı dil olarak Rusça öğretiminde oyun etkinliklerinin kullanılmasını desteklediği ve olumlu karşıladığı tespit edilmiştir.

Zengin (2019), “İngilizce Kelime Öğretiminde Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Kullanımının Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına” adlı tez çalışmasında İngilizce sözcük öğretiminde eğitsel bilgisayar oyunları kullanımının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırma kontrol

grubunda 166, deney grubunda 171 olmak üzere toplam 337 birinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan oyunlar Adobe Captivate 9,0 programı kullanılarak hafıza, seçme-eşleştirme-boşluk doldurma, bulmaca, sözcük yakalama oyunu ve milyoner oyunları olmak üzere beş farklı oyun oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri akademik başarı testi ve tutum ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, eğitsel bilgisayar oyunları ile sözcük öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin, mevcut programa göre sözcük öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

## 2. 2. 1. 2. 2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Huyen ve Nga (2003), “Learning Vocabulary Through Games” adlı çalışmalarında eğitsel oyunların öğrencilerin sözcük hazinelerinin zenginleştirilmesine etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Vietnam’da yaptıkları eylem araştırmasında, eğitsel oyunlarla sözcük öğretimi yapan ve eğitsel oyun dışı etkinliklerle öğretim yapan öğretmenleri ve öğretim süreçlerini gözlemlemiştir. Ayrıca öğretim sürecinin etkililiğini ve öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hem öğrencilerle hem de öğretmenlerle görüşmeler yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda, sözcük öğretiminde eğitsel oyunların etkili olduğu, kalıcı bilgiyi sağladığı, öğrencilere güdülenme, mutlu olma, rahatlama gibi duyuşsal özellikler edindirdiği belirlenmiştir.

Yip ve Kwan (2006), “Online Vocabulary Games As a Tool For Teaching and Learning English Vocabulary” adlı tezinde online sözcük oyunlarının öğrencilerin sözcük öğrenmelerine katkı sağlayıp sağlamadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma İngilizce kursuna katılan 118 öğrenciyle yürütülmüştür. Katılımcılar deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. İlk önce her iki gruba önceden seçilmiş sözcük listesi üzerinden bir ön test uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin bilgisayar laboratuvarında iki tane oyun sitesini kullanarak kendi başlarına sözcük öğrenmeleri sağlanmıştır. Kontrol grupları aynı listeyi yüz yüze öğrenme etkinlikleriyle öğrenmiştir. Her iki gruba ön test olarak uygulanan test tekrar son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Aynı zamanda deney grubundaki beş öğrenci ve bu dersi veren üç öğretmenle görüşme yapılarak da bilgi toplanmıştır. Araştırmanın sonunda çevrimiçi öğrenme oyunları ile sözcük öğrenen deney grubunun yüz yüze öğrenme yoluyla sözcük öğrenen kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Al Neyadi (2007), “The Effects of Using Games to Reinforce Vocabulary Learning” adlı çalışmada oyunların sözcük öğretiminde etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma eylem araştırmasıyla Birleşik Arap Emirlikleri’nde öğrenim gören 29 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerden öğrenme sürecine ilişkin düşüncelerini yansıtıcı bir yazı ile ifade etmeleri istenmiştir. Aynı zamanda yüz yüze görüşmeler ve gözlem yapılmıştır. Araştırmanın sonunda oyunların sözcük öğrenme becerisini geliştirdiği, güdülenmeyi sağladığı, öğrenci tutumunu olumlu yönde etkilediği ve öğrenciler arasında iletişimi güçlendirdiği tespit edilmiştir.

Alemi (2010), “Educational Games As a Vehicle to Teaching Vocabulary” adlı çalışmasında yabancı dil öğrenimi sürecinde, sözcük öğretiminde kullanılan oyunların etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 30 kişiden oluşan deney ve kontrol grubu ile çalışma yürütülmüştür. Sözcük öğretimi deney grubunda eğitsel oyunlarla yapılırken kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle yapılmıştır. Veriler uygulama sonrası yapılan sözcük testinden elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitsel oyunların öğrencilerin sözcük hazinesini zenginleştirmede önemli bir teknik olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Aghlara ve Tamjid (2011), “The Effect of Digital Games on Iranian Children’s Vocabulary Retention in Foreign Language Acquisition” adlı araştırmalarında İranlı çocukların İngilizce sözcük öğrenmelerinde dijital bilgisayar oyunlarının etkisi olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, kontrol grubunda 20 deney grubunda 20 olmak üzere toplam 40 öğrenciyle yürütülmüştür. 45 gün süren araştırma haftada 3 kez 90 dakikalık dersler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak sözcük testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları ve öğrencilere İngilizce öğretilmesinde dijital oyunların kullanılmasının olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Chou (2014), “Assessing English Vocabulary and Enhancing Young English as a Foreign Language (efl) Learners” adlı çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde oyun, şarkı ve hikâyelerin kullanılmasının sözcük hazinesinin geliştirilmesine etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Karma yöntemin kullanıldığı çalışma Tayvan’da bir ilkokulda öğrenim gören 8 ile 11 yaş aralığında 72 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak sözcük başarı testi, anket ve görüşme kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda İngilizce öğrenim sürecinde oyun, hikâye ve şarkı kullanımının öğrencinin başarısını ve tutumunu olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Fisser, Voogt ve Bom (2013), “M. Word Score: A Serious Vocabulary Game for Primary School” adlı çalışmada Hollanda’da bir ilkokuldaki öğrencilerin sözcük dağarcığını genişletmek amacıyla “Word Score” adlı bir oyun tasarlamış ve bu oyunun sözcük dağarcığını geliştirmede etkisini belirlemeye çalışmıştır. Bu oyun bir okulda “Eğitim Süresinin Genişletilmesi” (ETE) projesi kapsamında kullanılmıştır. ETE sınıfında, düşük performans gösteren öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştirmek amacıyla normal okul saatlerinin dışında bu oyun kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda normal ders süresi dışında oyunu oynayan öğrencilerin kelime dağarcığı önemli ölçüde arttığı ve ETE sırasında oyun kullanımının etkili olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin oyun oynama sürecine yönelik olumlu görüşe sahip oldukları, öğrencilerin Word Score oynamayı sevdiğikleri ve öğretmenlerin ve öğrencilerin oyun oynama konusunda çok hevesli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Taheri (2014), “The Effect of Using Language Games on Vocabulary Retention of Iranian Elementary EFL Learners” adlı çalışmasında dil öğrenimde oyunların kullanılmasının ilkokul öğrencilerinin İngilizce sözcük öğrenimine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma deney ve

kontrol grubunda 16'şar öğrenci olacak şekilde 32 öğrenci ile 4 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Sözcük öğretimi deney grubunda dil oyunları ile yapılırken kontrol grubunda geleneksel tekniklerle yapılmıştır. Uygulamanın sonunda öğrencilere son test uygulanmıştır. Uygulama bitiminden 2 hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Bu testin uygulamasından 4 hafta sonra da yine bir kalıcılık testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu puanları arasında az bir fark olduğu tespit edilmiştir. Fakat kalıcılık testleri sonuçlarına bakıldığında bu farkın daha çok arttığı, zaman ilerledikçe sözcüklerin kalıcılığında ve sözcük hatırlama düzeyinde deney grubunun kontrol grubuna oranla daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lin (2015), “Effectiveness of Interactivity in a Web-based Simulation Game on Foreign Language Vocabulary Learning” adlı çalışmasında İngilizce sözcük öğreniminde web tabanlı benzetim oyunlarının etkisini ve öğrenilen sözcüklerin kalıcılığını araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma deneysel yöntem kullanılarak Güney Tayvan’da ana dili Mandarin Çincesi olan 100 üniversite öğrencisiyle yürütülmüştür. Uygulama öncesi öğretimi hedeflenen sözcüklerin öğrenilme düzeyini ölçmek için Genel İngilizce Yeterlik Testi’nden uyarlanan bir test kullanılmıştır. Öğrenciler ilk olarak İngilizce yeteneklerine, oyun tecrübelerine, demografik özelliklerine göre eşleştirilmiştir. Daha sonra öğrenciler deney ve kontrol grubuna rasgele bir şekilde atılmıştır. Uygulamadan iki hafta sonra da kalıcılık testi yapılmıştır. Uygulamanın sonucunda deney grubunun sözcük öğrenme düzeyinin kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Lingwati (2016), “The Ease of Use and Perceived Usefulness of a Selected Computer Game in Expanding Vocabulary in English Among Students at a University of Technology” adlı tezinde seçilen bir bilgisayar oyununun İngilizce sözcük dağarcığını geliştirme üzerindeki etkisini araştırmaya çalışmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada hem nitel hem de nicel veri toplama araçlarını içeren yedi araştırma aracı kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Güney Afrika’da öğrenim gören Mühendislik Fakültesi öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları seçilen bilgisayar oyununun kullanımının kolay ve yararlı olduğunu göstermektedir. Araştırmanın sonucunda oyundan yararlanan katılımcılar arasında İngilizce sözcük dağarcığında gelişmeler olduğu belirlenmiştir.

Silva Chagas (2016), “Learning Foreign Languages through Mobile Game” adlı tezinde oyunların sadece bir eğlence aracı olarak değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin bir parçası olarak da kabul edilebileceğinden bahsetmektedir. Bu nedenle tezinde yabancı dil öğretiminde öğrencilerin kullanabileceği uygulamalı ve dil öğretimini kolaylaştıran bir Mobil grafik macera oyununun prototipini oluşturmayı amaçlamıştır. Oyun üretim sürecinde hangi dilin öğrenilmesi isteniyorsa o dilde öğrenmelerine kolaylık sağlayacak ortamlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Oyunda, hikâyelerdeki diyaloglarla öğrencilerin sözcük dağarcığı geliştirilmeye çalışılmıştır. Oyunun oluşturulmasında Unity 3D motoru kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirebilecek bir oyun prototipi geliştirilmiştir.

Bakhsh (2016), “Using Games as a Tool in Teaching Vocabulary to Young Learners” adlı çalışmasında Suudi Arabistan’da İngilizce öğretiminde oyunların sözcük hazinesini geliştirmede etkili bir araç olarak kullanılabileceğini kanıtlamaya çalışmıştır. Araştırmada sözcük öğretiminde oyun kullanmanın önemini ve bunları kullanmanın ne şekilde yararlı olduğu konusunda literatür taraması yapmıştır. Araştırmanın sonucunda çocuklara yeni sözcükler öğretmek için kullanılabilecek bazı oyun örnekleri sunulmuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin oyunlar aracılığıyla sözcük öğretirken karşılaştıkları zorlukları araştırmasında belirtmiştir.

Ebrahimzadeh (2017), “Readers, Players, and Watchers: EFL Students” Vocabulary Acquisition through Digital Video Games” adlı çalışmasında, geleneksel yöntem ve dijital video oyun yoluyla sözcük edinimini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Kümeleme örnekleme yoluyla seçilen 12-18 yaş 241 erkek lise öğrencisiyle çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmada üç grup oluşturulmuştur. Öğrenciler gruplara rastgele atanmıştır. Okuyucular denilen ilk grup, yoğun okuma yoluyla sözcük öğrenenleri; ikinci grup olan Oyuncular, dijital bir video oyunu oynayarak sözcük öğrenenleri; üçüncü grup olan İzleyiciler ise iki sınıf arkadaşının dijital video oyunu oynamasını izleyerek sözcük öğrenenleri içermektedir. Tüm gruplara araştırmanın başlangıcında ön test uygulanmıştır. Daha sonra, her gruba beş hafta boyunca haftada bir ders eğitim verilmiştir. Daha sonra, tüm gruplara son test uygulanmıştır. Ayrıca saha notları alınmıştır. Araştırmanın sonucunda Oyuncuların ve İzleyicilerin, Okuyuculardan daha iyi performans gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca dijital video oyunlarının lise sınıflarında sözcük edinimi için yararlı ve tamamlayıcı faaliyetler olduğu sonucuna varılmıştır.

Rueb, Cardoso and Grimshaw (2018), “The Acquisition of French Vocabulary in an Interactive Digital Gaming Context” adlı çalışmada Fransızca sözcük ediniminde dijital oyun kullanımının etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada Prêt à Négocier (PàN) adlı etkileşimli bir dijital oyun tasarlanarak bu oyunun Fransızca öğrenenlerin sözcük dağarcığını geliştirmedeki etkilerini incelemiştir. Ön test-son test modelinin kullanıldığı çalışma 20 Fransız öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubuyla sözcük öğretimi oyun tabanlı gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda PàN gibi etkileşimli ve anlamlı oyunların ikinci/yabancı dil öğrenimini tamamlayabileceği ve geliştirebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

## **2. 2. 2. Zekâ Oyunlarının Kullanımına Yönelik Yapılan Çalışmalar**

### **2. 2. 2. 1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Demirel (2015), “Zekâ Oyunlarının Türkçe ve Matematik Derslerinde Kullanılmasının Ortaokul Öğrencileri Üzerindeki Bilişsel ve Duyuşsal Etkilerinin Değerlendirilmesi” isimli doktora tezinde, zekâ oyunları ile yapılan Türkçe ve Matematik ders etkinliklerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin duyuşsal ve bilişsel kazanımlarına etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada Türkçe ve Matematik dersleri deney grubuyla

zekâ oyunları ile yapılırken kontrol grubuyla mevcut öğretim programı etkinliklerine göre yapılmıştır. Araştırma sonucunda, zekâ oyunları etkinlikleri ile dersin yapıldığı deney grubu öğrencilerinde kontrol grubu öğrencilerine göre stratejik düşünme ve problem çözme becerilerinde gelişme, derse katılım ve akademik başarılarında da artış olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğretmen ve öğrencilerin zekâ oyunları konusunda olumlu tutumlar sergiledikleri tespit edilmiştir.

Altun'un (2017), "Fiziksel Etkinlik Kartları ile Zekâ Oyunlarının İlkokul Öğrencilerinin Dikkat ve Görsel Algı Düzeylerine Etkisi" isimli doktora tezinde ilkokul 2. sınıfa devam eden 128 öğrenci ile araştırmayı yürütmüştür. Araştırmada bir kontrol ve üç deney grubu (zekâ oyunları grubu, fiziksel etkinlik grubu hem zekâ oyunları hem de fiziksel etkinlik grubu) olmak üzere dört farklı grup oluşturulmuştur. Uygulama öncesi yapılan ön testle grupların görsel algı ve dikkat ön test puanlarında bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Uygulama 12 hafta sürmüştür. Haftada iki gün iki saat olacak şekilde yürütülmüştür. Fiziksel etkinlikler araştırmacı tarafından okul bahçesinde yaptırılmış, zekâ oyunları ise alanında uzman kişiler tarafından uygulanmıştır. Üç deney grubunda görsel algı ve dikkati geliştirmek üzere değişik yöntemler kullanılmış, kontrol grubuyla ise bir uygulama yapılmamıştır. Veri toplama aracı olarak "Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi" ve "Bourdon Dikkat Testi (Harf Formu)" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda tüm deney gruplarının görsel algı ve dikkat son test puanlarının kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçla zekâ oyunlarının görsel algı ve dikkati artırmada etkili olduğu belirlenmiştir.

Sadıkoglu (2017) "Zekâ ve Akıl Oyunları Dersinin Değerler Eğitimindeki Rolünün Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı tez çalışmasında öğretmen görüşlerine göre zekâ oyunlarının öğrenme süreçlerinde kullanılmasının öğrencilerin değerler eğitimini kazanmasında etkisini araştırmıştır. Bu çalışmayla öğretmenlere zekâ oyunlarının değerlerin öğrenimi ve öğretimi sürecinde nasıl kullanılacağı konusunda örnekler ve öneriler sunulmuştur. Çalışma ilkokul ve ortaokulda görev yapan 258 zekâ ve akıl oyunları öğretmeniyle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak "Zekâ ve Akıl Oyunları Ölçeği" ve "Değerler Eğitimi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda zekâ ve akıl oyunlarının kişiler arası ilişkileri olumlu şekilde etkilediği, zekâ ve akıl oyunları eğitimi alan öğrencilerin evrensel ve millî değerlere yönelik farkındalığının arttığı ve özerklik duygularının daha fazla geliştiği tespit edilmiştir.

Baki (2018) "Zekâ Oyunları Dersinde Uygulanan Geometrik-Mekanik Oyunların Öğrencilerin Akademik Öz Yeterlik ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi" adlı tez çalışmasında ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterlik ve problem çözme becerilerine zekâ oyunları dersinde uygulanan geometrik-mekanik oyunlarının etkisini tespit ederek öğretmen görüşlerine göre genel bir program değerlendirmesi yapmak amaçlanmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada bir ilkokulda 6.sınıfta öğrenim gören 22 öğrenci ile 12 saatlik geometrik-mekanik zekâ oyunları ile ders uygulaması yapılmıştır. Aynı zamanda zekâ oyunları dersini yürüten 20 öğretmenle de görüşülmüş ve düşünceleri alınmıştır. Nitel verileri toplamak amacıyla "Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Formu'ndan ve Zekâ Oyunları Dersi Çaba Öz Değerlendirme Formu'ndan”, nicel verileri toplamak amacıyla “Akademik Öz Yeterlik Ölçeği'nden ve Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği'nden” yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise zekâ oyunları sayesinde öğrencilerinin akademik öz yeterlikleri ve problem çözme becerilerinde anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin, öğrencilerin bu derslerde sosyalleşme, çok yönlü düşünebilme, kendini ifade etme, yaratıcı ve eleştirel düşünebilme, dikkatini toplama, problem çözme ve odaklanma konularında olumlu değişimler gösterdiğini belirtmiştir.

Marangoz (2018) “Mekanik Zekâ Oyunlarının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Zihinsel Beceri Düzeylerine Etkisi” adlı tez çalışmasında mekanik zekâ oyunlarının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin zihinsel beceri düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak 2.sınıfta öğrenim gören 24 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin 14 hafta boyunca mekanik zekâ oyunlarını oynamaları sağlanmıştır. Çalışmada öğrencilerin zihinsel beceri seviyelerini (görsel algı ve ipuçlarından faydalanma, dikkati yoğunlaştırma, analiz etme, parça-bütün ilişkisi kurma, stratejik düşünme) tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir test kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda zekâ oyunlarının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin zihinsel beceri düzeylerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Esen (2019) “Zekâ Oyunlarının 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Becerisine, Sabırlı Davranış Göstermesine ve Okul Doyumuna Etkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışmasında 4. sınıf öğrencilerinin sabırlı davranış gösterme, karar verme ve okul doyumunu gibi değişkenler üzerinde zekâ oyunlarının etkisi olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma yarı deneysel desen kullanılarak 4. sınıfta öğrenim gören 62 öğrenciyle yürütülmüştür. Deneysel süreçte, öğrencilere ön test ve son test olarak “Çocuklar İçin Kapsamlı Okul Doyum Ölçeği”, “Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Ölçeği” ve “Sabırlı Davranış Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonunda, zekâ oyunlarının öğrencilerin okul doyumlarını, sabırlı davranış gösterme ve karar verme becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Aynı zamanda zekâ oyunlarının öğrencilerin ölçek puanlarında da önemli bir artışa sebep olduğu görülmüştür.

Şahin (2019) “Zekâ Oyunlarının 4.Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine ve Problem Çözme Algılarına Etkisi” adlı tez çalışmasında zekâ oyunlarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve problem çözme algılarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Ön test ve son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılan çalışma 4.sınıfta öğrenim gören 40 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubunda bulunan öğrenciler ile 8 hafta boyunca zekâ oyunları oynanırken, kontrol grubu öğrencileri ile normal eğitim yapılmıştır. Araştırmanın verileri, “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri” ve “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda zekâ oyunlarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı belirlenmiştir.

Çağır (2020) “Sosyal Bilgiler Kavramlarının Öğretiminde Zekâ ve Akıl Oyunları” adlı tez çalışmasında kavram öğretiminde zekâ ve akıl oyunlarının kullanılmasının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma ön test son test deney kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak 30 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı’nda öğretimi hedeflenen kavramlar, deney grubunda zekâ ve akıl oyunları kullanılarak, kontrol grubunda ise mevcut öğretim programı dikkate alınarak öğretilmeye çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Başarı Testi” ve “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada hem akademik başarı hem de derse yönelik tutum açısından deney grubu lehine bir sonuç elde edilmiştir.

### **2. 2. 2. 2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Bottino ve Ott (2006), “Mind Games, Reasoning Skills and The Primary School Curriculum” adlı çalışmasında bazı dijital zekâ oyunları kullanılarak gerçekleştirilen öğretim programının öğrencilerin akıl yürütme ve stratejik düşünme gibi bilişsel becerilerini geliştirmede etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 40 öğrenci ile 4 yıl boyunca sürdürülmüştür. Araştırmada bilgisayar ortamında oynanan akıl oyunları kullanılmıştır. Araştırmada hem nicel hem nitel veriler toplanmıştır. Nicel veriler her oyun için farklı olup uygulama sürecinde öğrencilerin elde ettikleri skor (varsa), ulaştıkları zorluk seviyesi, yaptıkları girişimlerin sayısı hesaplanarak elde edilmiştir. Nitel veri toplama aracı olarak gözlemcinin öğrencilerin tutumu ve oyun performanslarına dair gözlemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda kullanılan zekâ oyunlarının katılımcıların okul başarısını olumlu etkilediği ve başarıda artış olduğu sonuçlarına varılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin oyun esnasındaki tutumlarının performanslarını etkilediği belirlenmiştir.

Bottino, Ott ve Benigno (2009), “Digital Mind Games: Experience-Based Reflections on Design and Interface Features Supporting the Development of Reasoning Skills” adlı çalışmasında dijital zekâ oyunları 3 yıl boyunca öğrencilere uygulanmış, öğrenciler takip edilerek sonuçlar her yıl rapor edilmiştir. Araştırma iki farklı sınıfta öğrenim gören 8-11 yaş 40 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda zekâ oyunlarının öğrencilerin bilişsel becerilerini, problem çözme becerilerini, motivasyonunu, belirli bazı özellikleri geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Lin, Shao, Wong, Li ve Niramitranon (2011), “The Impact Of Using Synchronous Collaborative Virtual Tangram in Children’s Geometric” adlı çalışmada tablet ve bilgisayar destekli bir sanal Tangram bulmacası geliştirerek öğrencilerin geometri öğrenmelerini kolaylaştırmak amaçlanmıştır. Bu çalışma Tai-Chung şehrinde 6. sınıfta öğrenim gören 25 ortaokul öğrencisiyle yürütülmüştür. İlk önce öğrencilere ön test uygulanmıştır. Ön test puanlarına göre öğrenciler yüksek, orta ve düşük yetenekli sekiz gruba ayrılmıştır. Her grup 3, son grup 4 öğrenciden oluşturulmuştur. 4 hafta süren uygulama sürecinde öğrencilerin iş birliği içinde bir sanal tangram bulmacası

oluşturmaları sağlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, kaydedilen videolar, anket, ön ve son test kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, akran iletişiminin güçlendiği, öğrencilerin problem çözme konusundaki inancını geliştirdiği ve uzaydaki şekilleri anlama becerilerini artırdığı tespit edilmiştir.

Bottino, Ott ve Tavella (2013), “Children’s Performance with Digital Mind Games and Evidence for Learning Behaviour” tarafından yapılan çalışmada dijital zekâ oyunlarının çocukların öğrenme davranışına ve performansına etkisi üzerinde durulmuştur. Araştırma 60 ilköğretim okulunda beş zekâ oyunu kullanılarak on bir saatlik oyun seansı şeklinde yürütülmüştür. Katılımcıların okul başarıları dikkate alınmış ve düşük, orta ve yüksek düzeyde üç grup oluşturulmuştur. LOGIVALI standartlaştırılmış testten yararlanılarak öğrencilerin performansları incelenmiştir. Araştırma sonucunda dijital zekâ oyunları oynayabilme başarısı ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yani okul başarısı yüksek olan öğrencilerin zekâ oyunlarını oynarken daha yüksek başarı gösterdiği görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin muhakeme becerisini geliştirmede zekâ oyunlarının önemli katkıları olduğu belirtilmiştir.

Fiangga (2014), “Tangram Game Activities, Helping The Students Difficulty in Understanding The Concept of Area Conservation Paper Title” isimli araştırmada Tangram zekâ oyunu üzerine bir çalışma gerçekleştirmiştir. 3. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında Tangram zekâ oyununu kullanarak bazı öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğrencilerin alan ölçme ve alan kavramı konusunun öğretiminde şekilleri karşılaştırmaları istenmiştir. Katılımcıların Tangram kullanımı sayesinde kavramı tanımlayabildikleri ve şekilleri karşılaştırabildikleri tespit edilmiştir. Ayrıca Tangram kullanılırsa yapılan öğretimin sınıf ortamında tartışma yapabileme imkânı sunduğu belirtilmiştir.

Yapılan alanyazın taraması sonucunda ikinci dil ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretiminde oyunların etkisini araştıran çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Fakat oyunlarla sözcük öğretimine yönelik yabancı dil öğretiminde çokça çalışma olmasına rağmen ikinci dil öğretiminde çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle Türkiye’de ikinci dil olarak Türkçe sözcük öğretiminde oyunların kullanılmasına yönelik bir lisansüstü çalışmaya rastlanamamıştır. Aynı zamanda alanyazında yabancı dil öğretiminde oyunlarla sözcük öğretimine yönelik yapılan çalışmaların çoğunluğunun İngilizce dilinde yoğunlaştığı; Almanca, Fransızca ve Rusça gibi dillerin öğretiminde de çalışmaların olduğu belirlenmiştir. Fakat yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretiminde/öğreniminde oyunların kullanılmasına yönelik çok az sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmaların çoğunda benzer oyun türlerinin kullanıldığı görülmüştür. Kullanılan oyunlara bakıldığında daha çok eğitsel bilgisayar ve dijital bilgisayar oyunlarının kullanıldığı, web tabanlı benzetim oyunları, dijital video oyunları, mobil oyunlar ve gizli nesne oyunları gibi çeşitli oyunların da kullanıldığı görülmüştür. Araştırmalarda kullanılan bu oyun türlerinin sözcük öğretimine olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Ancak genel olarak bakıldığında

alanyazında ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde doğrudan zekâ oyunlarıyla yapılan sözcük öğretimini ele alan bir çalışma tespit edilmemiştir. Oysaki zekâ oyunlarının kullanılmasına ilişkin hem yurt içi hem yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde zekâ oyunlarının çeşitli eğitsel özellikler barındırdığı ve birçok becerinin gelişimini desteklediği görülmüştür. Bu nedenle ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde zekâ oyunlarıyla sözcük öğretimi yapılmasının alana önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.



### 3. YÖNTEM

Bu araştırmada, ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretirken zekâ oyunlarının kullanılmasının etkisi araştırılmak istenmiştir. Bu bölümde çalışmanın amacına ulaşması için kullanılan araştırma modeli, araştırma grubu ile verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması süreci hakkında bilgi verilmiştir.

#### 3. 1. Araştırma Modeli

Araştırmada ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde zekâ oyunlarını kullanarak sözcük öğretimi yapmanın etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel veriler toplanıp her iki desen de kullanıldığından araştırma karma yöntemli bir çalışmadır. “Karma yöntem deseninde nitel ve nicel yaklaşımlara dayalı yöntem ve tekniklerin bütüncül düşünülerek birlikte kullanılması öngörülmektedir” (Alkan, şimşek & Armağan-Erbil, 2019, s. 561).

Bir yöntem olarak karma yöntem, tek bir araştırmada veya bir araştırmalar dizisinde hem nitel hem de nicel verilerin toplanmasına, analiz edilmesine ve harmanlanmasına odaklanmaktadır. Karma yöntem araştırması, bir araştırma problemini araştırırken nicel veya nitel yaklaşımları tek başlarına yaptığından daha fazla delil ortaya koyar. Araştırmacıların, genellikle nicel araştırma veya nitel araştırmayla ilgili veri toplama türleri ile sınırlandırılmalarından ziyade mevcut tüm veri toplama araçlarını kullanmaları sağlanmıştır (Creswell & Plano-Clark, 2018, s. 14-15).

Araştırmada nicel veriler ağırlıkta olup nitel verilerle desteklendiği için araştırma karma yöntemin ağımlayıcı sıralı deseni ile yürütülmüştür. Ağımlayıcı sıralı desen birbirini takip eden iki ayrı aşamada gerçekteşir. Birinci öncelik nicel verilerin toplanmasına ve analiz edilmesine verilir. Daha sonra nitel veriler toplanarak analiz edilir. Araştırmacı ilk aşamada ulaştığı nicel sonuçları açıklarken ikinci aşamada elde ettiği nitel sonuçlardan yardım alır ve nicel sonuçlarını destekler. (Creswell & Plano-Clark, 2018)

Araştırmada zekâ oyunları ile öğretim ile ders kitaplarındaki etkinlikler aracılığıyla yapılan öğretim karşılaştırılacağı için araştırma deneysel nitelik taşımaktadır. Bu nedenle araştırmanın nicel verileri deneysel yöntemlerden yarı deneysel desenin ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılarak elde edilmiştir. “Ön test- son test kontrol gruplu desen, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desendir” (Büyüköztürk, 2011, s. 27).

“Ön test-son test kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney öteki kontrol grubu olarak grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır” (Karasar, 2015, s. 97). Grupların ya öntest-sontest puanları arasındaki yüzde artışlar hesaplanarak ortalama artışlar karşılaştırılır ya da ilk olarak öntest puanları

karşılaştırılır. Bu karşılaştırma sonucunda kayda değer bir fark bulunmazsa sadece son test puanları göz önünde bulundurularak ortalamalar arası farklar sınanır (Karasar, 2015).

Deneysel çalışmalarda özellikle de ön test son test kontrol gruplu desende deneklerin seçimi önemli bir sorundur. Çünkü bağımlı değişkene ilişkin puanlarının deney sonrası farklılıkları, deney öncesi farklılıklarından kaynaklanıyor olabilir. Denekler uygun yöntemlerle gruplara atanırsa gruplardaki deneklerin başlangıçtaki farklılıkları en aza indirgenmiş olur. Deneklerin gruplara ayrılmasında eşleştirme ve yansız atama olmak üzere temel iki yöntem bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2011).

Denekleri eşleştirme yönteminde bağımlı değişkenle ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ait değerleri aynı olan denek çiftleri oluşturulur. Çiftlerden biri birinci gruba diğeri ikinci gruba atanır. Grup eşleştirme yönteminde ilgili değişkenlere ait grup ortalamaları bakımından denk iki grup oluşturulur. Bu durumda deney ve kontrol grubunun eğitim düzeyleri gelirleri, yaşları bakımından aynı ortalamaya sahip olabilirler. Yansız atama yönteminde ise denekler deney ve kontrol grubuna yansız bir şekilde atanır (Eckhardt-Kenneth & Ermann-David, 1977).

Araştırmada eşleştirme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokulun farklı şubelerinde öğrenim gören mülteci öğrenciler deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Bu ilkokulda bu gruplar oluşturulurken 2018-2019 eğitim öğretim yılının sonunda MEB tarafından yapılan “Türkçe Yeterlilik Sınavı” dikkate alınmıştır. Türkçe Yeterlilik Sınavı’ndan aynı notları alan öğrenciler eşit bir şekilde iki gruba dağıtılmıştır. Araştırmacı yansız atama ile bu sınıflardan biri kontrol grubu, diğeri sınıf deney grubu olarak rastgele belirlenmiştir.

Tablo 1’de araştırmanın simgesel görünümü sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Deseni Modeli

Gruplar	Ön test	Süreç	Son Test
Deney Grubu	Sözcük Bilgisi Başarı Testi	Zekâ Oyunlarıyla Öğretim	Sözcük Bilgisi Başarı Testi Görüşme
Kontrol Grubu	Sözcük Bilgisi Başarı Testi	Ders Kitabındaki Etkinliklerle Öğretim	Sözcük Bilgisi Başarı Testi

#### *Deney Grubunda Yapılan İşlemler*

Deney grubuna uygulama öncesinde ön test olarak ‘Sözcük Bilgisi Başarı Testi’ uygulanmıştır. Bu ön test kullanılarak öğrencilerinin uygulamaya başlamadan önceki başarı durumları tespit edilmeye çalışılmıştır.

#### *Deneysel İşlem Süreci*

Uygulama boyunca konular önceden hazırlanan ders planlarına uygun olarak zekâ oyunları ile haftada iki ders saati (40'+40') olacak şekilde işlenmiştir. Ders planları Ek 3’te verilmiştir.

Araştırmacı tarafından müfredat programına göre belirlenen konuların öğretilmesi amacıyla Tablo 6'da belirtilen zekâ oyunları kullanılmıştır.

'Meslekler' teması 'Dixit', 'Mekân' teması 'Tik Tak Bomm', 'Ben ve Yakın Çevrem' teması 'Haydi Anlat', 'Zaman' teması 'Double', 'Birbirinin Karşıtı Kelimeler' teması 'Dixit', 'Vücutumuz' teması 'Tik Tak Bomm Extra', 'Meyve ve Sebzeler' teması 'Resim Eşleme' ve 'Scrabble' zekâ oyunları ile işlenmiştir. Uygulama sırasında öğrenciler sürece aktif olarak katılıp zekâ oyunlarını oynamışlardır. Öğretmen, zekâ oyunları ile öğretim yaparken soru-cevap ve tartışma tekniklerinden de yararlanmışır. Ancak soru-cevap ve tartışma teknikleri kontrol grubunda da kullanılmışır. Öğretmen konularını işlerken zekâ oyunlarında ele alınan sözcüklere yönelik çalışma kâğıtlarını kullanmışır. Zekâ oyunları ile sözcük öğretimi sürecinde sözcüklerin pekişmesi amacıyla çalışma kâğıtları kullanılmış ve akıllı tahta yardımıyla görsellerden yararlanmışır. Konuya ait bilgilerin değerlendirilmesi aşamasında da öğrenciler tarafından çalışma kitaplarındaki değerlendirme etkinlikleri yapılmışır.

Uygulamanın bitiminden sonraki hafta öğrencilere son test olarak "Sözcük Bilgisi Başarı Testi" uygulanmışır. Son test aracılığıyla deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında başarı bakımından nasıl bir değişim izledikleri belirlenmişır. Aynı zamanda öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmışır. Öğrencilere sorular yönlendirilmiş, soruların cevapları ses kaydı alınarak kaydedilmişır. Daha sonra araştırmacı tarafından görüşme formuna öğrencilerin cevapları ayrı ayrı yazılmışır. Bu görüşme formu kullanılarak öğrencilerin zekâ oyunları ile sözcük öğretimine yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmışır.

#### *Kontrol Grubunda Yapılan İşlemler*

Kontrol grubundaki öğrencilere uygulama öncesinde ön test olarak 'Sözcük Bilgisi Başarı Testi' uygulanmışır. Ön test aracılığıyla kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesindeki başarı düzeyleri belirlenmeye çalışılmışır.

Kontrol grubuyla dersler 8 hafta boyunca MEB'in "Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Telafi Eğitimi Çerçeve Öğretim Programı" dikkate alınarak araştırmacı tarafından müfredata uygun öğretim yapılmışır. Bu öğrencilerle MEB tarafından hazırlanan 2019-2020 eğitim-öğretim yılına ait ders kitabındaki etkinlikler ile dersler sürdürülmüşır. Uygulama boyunca sözcükler müfredat programındaki planlara uygun olarak öğretilmişır. Öğretmen tarafından konular işlenirken araç gereç olarak ders kitabı, çalışma kitabı ve çalışma kâğıtları; yöntem olarak ise düz anlatım, soru-cevap ve tartışma yöntemleri kullanılmışır. Deney grubuyla sözcüklerin pekiştirilmesi amacıyla yapılan tüm çalışmalar kontrol grubuyla da yapılmışır. Aynı çalışma kâğıtları bu grupta da kullanılmışır. Değerlendirme olarak öğrenci çalışma kitaplarındaki değerlendirme etkinlikleri yapılmışır.

Uygulamanın bitiminden sonraki hafta öğrencilere son test olarak “Sözcük Bilgisi Başarı Testi” uygulanmıştır. Bu test uygulanarak kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında başarı açısından nasıl bir değişim izledikleri belirlenmiştir.

### 3. 2. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde MEB’e bağlı bir ilkokulda öğrenim göre 9-10 yaşlarında 40 mülteci öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin tamamı Suriyeli’dir. Bu öğrenciler araştırmanın yapıldığı kurumda Pictes ve Millî Eğitim Bakanlığının ortak yürüttüğü proje kapsamında 2018-2019 eğitim öğretim yılının sonunda yapılan Türkçe Yeterlilik Sınavı’nın değerlendirme sonuçları dikkate alınarak seçilmiştir. Kontrol ve deney grubu oluşturulurken eşleştirme yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin Türkçe Yeterlilik Sınavı’ndan aldıkları puanlar dikkate alınmış, aynı notları alan öğrenciler eşit bir şekilde iki gruba dağıtılmıştır. Bu şekilde eşit dağılımlı iki grup oluşturulmaya çalışılmıştır.

Oluşturulan grupların Türkçe Yeterlilik Sınavı’ndan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ( $\bar{X}$ ) ve standart sapmaları (SS) hesaplanmış ve sonuçların karşılaştırması Tablo 2’de verilmiştir. Araştırmacı tarafından bu sınıflardan biri kontrol grubu, diğeri deney grubu olarak rastgele belirlenmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunun Türkçe Yeterlilik Sınavı Puanları Karşılaştırması

Gruplar	n	$\bar{X}$	SS
Kontrol Grubu	20	52,6	8,13
Deney Grubu	20	52,6	8,13

2018-2019 eğitim öğretim yılının sonunda yapılan Türkçe Yeterlilik Sınavı sonuçlarına göre Tablo 2 incelendiğinde kontrol ve deney grubunun aritmetik ortalamasının 52,6; standart sapmasının 8,13 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre eşit dağılımlı iki grup oluşturulduğu, deney ve kontrol gruplarının uygulamaya başlamadan önce başarı düzeylerinin aynı olduğu söylenebilir.

Çalışma gruplarının cinsiyet değişkenine ilişkin bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Çalışma Gruplarının Cinsiyet Değişkenine Ait Bilgiler

Çalışma Grubu	Kız	Erkek	Toplam
Kontrol Grubu	11	9	20
Deney Grubu	10	10	20
Toplam	21	19	40

Deney ve kontrol gruplarının cinsiyet değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında her iki grupta da birbirine yakın sayıda kız ve erkek öğrencinin olduğu görülmektedir. Araştırmanın deney grubunu 20, kontrol grubunu 20 öğrenci oluşturmuştur. Toplamda 40 mülteci öğrenciyle çalışma yürütülmüştür. Öğrencilerin tümü Suriyeli'dir.

### **3. 3. Verilerin Toplanması**

Nicel veriler “Sözcük Bilgisi Başarı Testi” ile toplanırken nitel veriler “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanmıştır.

#### **3. 3. 1. Veri Toplama Araçları**

##### **3. 3. 1. 1. Sözcük Bilgisi Başarı Testi**

Çalışmanın nicel verileri ön test son test kontrol gruplu deneysel model kullanılarak elde edilmiştir. Bu durum göz önünde bulundurularak deney ve kontrol gruplarının sözcük bilgisini ölçmek üzere başarı testi geliştirilmiştir.

Araştırma kapsamında ele alınan üniteler Mülteci Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi kapsamında Yabancı Diller-Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 2. seviye kurs programına uygun olarak Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan müfredat programına göre belirlenmiştir.

Araştırmanın yapılacağı 9-10 yaşlarındaki öğrenciler için “Meslekler”, “Zaman ve Mekân”, “Vücudumuz”, “Ben ve Yakın Çevrem”, “Meyve ve Sebzeler” “Birbirinin Karşıtı Olan Kelimeler” üniteleri belirlenmiştir. “Hayat Boyu Türkçe (6-12 yaş) Öğrenci Ders Kitabı'nda” ünite kavramı kullanıldığından bu çalışmada da ünite kavramı kullanılmıştır. Bu üniteler seçilirken uygulamanın yapılacağı zaman dilimi göz önüne alınmış, müfredat programında bu ünitelerin işleneceği zamanla paralellik göstermesine dikkat edilmiştir. Üniteler belirlendikten sonra kazanımlar müfredat programından alınıp tablo haline getirilmiştir (Tablo 5). Ders kitabında bu ünitelerde öğrencilere kazandırılması hedeflenen sözcükler incelenmiştir. Müfredatın öğrencilere kazandırmasını hedeflediği sözcükleri ölçmek üzere ön deneme testi oluşturulmuştur. Ön deneme testi 3 seçenekli 52 soru olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan ön deneme testi için üç öğretim elemanı ve üç öğretmenin görüşüne başvurulmuştur.

Uzman onayı alındıktan sonra ön uygulama amacıyla bir önceki eğitim öğretim yılında bu sözcükleri öğrenen öğrenci grubu tespit edilmiştir. Ön uygulama İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde bulunan 3 ayrı okulda 4. sınıfa giden 100 mülteci öğrenciyle yapılmıştır.

Ön uygulama yapıldıktan sonra testin yapı geçerliği ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ön uygulama sonuçlarının analiz sonucunda elde edilen verilere göre maddelerin ayırt edicilik ve güçlük düzeyleri hesaplanmıştır. “Bir testteki bir maddeye doğru cevap veren öğrencilerin sayısının tüm

öğrencilerin sayısına oranı, ilgili maddenin madde güçlüğüne vermektedir. Bu işlem sonucunda elde edilen rakam 0 ile 1 arasında değer alabilmektedir (Hasançebi, Terzi & Küçük, 2019, s. 226). “Madde güçlük indeksi 0,29 ve altında zor, 0,30-0,49 orta güçlükte, 0,50-0,69 kolay, 0,70-1 çok kolay madde olarak adlandırılır” (Hasançebi, Terzi & Küçük, 2019, s. 226).

Madde test korelasyonu, maddelerin bireyleri ölçülen özellik bakımından ne derece ayırt ettiğini yorumlamak amacıyla kullanılır ve madde ayırt edicilik indeksi adını alır. Madde toplam korelasyonu ,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği ,20- ,30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği ,20’den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2019, s. 183).

Bu bilgilerden hareketle yapılan analizler sonucunda hazırlanan başarı testinde konuların soru dağılımı da dikkate alınarak ayırt edicilik indeksi 0,3’ten daha yüksek bir değerde olan maddenin ayırt ediciliğinin çok iyi olması sebebiyle bu maddeler testte yer alıp, ayırt ediciliği 0,3’ten daha düşük olan 1, 9, 12, 14, 19, 20, 23, 27, 41, 42, 47, 52 numaralı maddeler testten çıkarılmıştır. Bunun yanında 3, 6, 10, 26, 29, 35, 43, 44 numaralı maddelerin ayırt ediciliği 0,3’ten yüksek olmasına rağmen başarı testinde aynı konudan fazla sorunun olmaması için ve 45, 46, 47 numaralı maddeler ise çok kolay madde olduklarından testten çıkarılmış ayırt ediciliği yüksek olan ve güvenilirliği de ,40-,60 arasında olan diğer maddeler seçilmiştir. Toplamda 22 soru uzman görüşü alınarak testten çıkarılmıştır. Ayrıca 33 numaralı madde il izin komisyonu tarafından objektif olmama nedeniyle düzeltilmesi veya çıkarılması önerildiği için testten çıkarılıp 29 sorudan oluşan başarı testi son hâlini almıştır.

Sözcük başarı testinin son hâlinin madde ayırt edicilik ve madde güçlüğüne dair bilgileri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Sözcük Başarı Testinin Madde Ayırt Edicilik ve Madde Güçlüğüne Dair Bilgiler

Soru No	P (Madde güçlüğü)	R (Madde ayırt ediciliği)
1	0,42	0,70
2	0,39	0,40
3	0,33	0,47
4	0,55	0,59
5	0,60	0,70
6	0,55	0,33
7	0,67	0,59
8	0,44	0,40
9	0,55	0,62
10	0,67	0,55
11	0,49	0,40
12	0,41	0,44
13	0,59	0,33
14	0,49	0,37
15	0,53	0,51

Tablo 4'ün devamı

Soru No	P (Madde güçlüğü)	R (Madde ayırt ediciliği)
16	0,55	0,62
17	0,49	0,62
18	0,49	0,59
19	0,42	0,55
20	0,65	0,59
21	0,67	0,48
22	0,64	0,55
23	0,50	0,66
24	0,42	0,62
25	0,38	0,48
26	0,56	0,37
27	0,59	0,55
28	0,57	0,62
29	0,56	0,62

Tablo 4 incelendiğinde Sözcük Bilgisi Başarı Testi'nin son hâlindeki tüm maddelerin ayırt edicilik değerinin 0,33'ten yüksek olduğu ve bu nedenle iyi derecede ayırt ediciliğe sahip olduğu söylenebilir. Madde güçlük değerinin de 0,33-0,67 arasında olduğu görülmektedir. Maddelerin madde güçlük değerlerine bakıldığında ise soruların ne çok zor ne de çok kolay olduğu görülmektedir. Sözcük Bilgisi Başarı Testi'nin ortalama güçlük indeksinin 0,52; ortalama ayırt edicilik indeksinin ise 0,53 olduğu hesaplanmıştır.

*Geçerlik çalışmaları:* “Testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı (özelliği) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi, kapsam geçerliliğidir. Kapsam geçerliliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşüne başvurmaktır” (Büyüköztürk, 2019, s. 167). Bu amaçla, sorularla ilgili Türkçe eğitimi alanında uzman 3 akademisyenin ve mülteci öğrencilerin öğretiminde görevli iki Türkçe öğreticisinin görüşlerine başvurularak testin geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Sözcük Bilgisi Başarı Testi için seçilen soruların uygulama kapsamındaki konularının dağılımlarına da dikkat edilmiştir. Testin son hâlinde yer alan 29 sorunun “meslekler”, “zaman ve mekân”, “vücudumuz”, “ben ve yakın çevrem”, “meyve ve sebzeler”, “birbirinin karşıtı olan kelimeler” konuları olup birbirine yakın oranlarda dağılıma sahip olduğu görülmüştür (Tablo 5).

*Güvenirlilik çalışmaları:* “Güvenirlilik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir. Güvenirlilik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Bir test için hesaplanan güvenirlilik katsayısının ,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliliği için genel olarak yeterli görülmektedir” (Büyüköztürk, 2019, s. 182). Aynı zamanda güvenilir bir testin ortalama güçlük indeksinin 0,50 civarında, ayırt edicilik indeksinin 0,40 ve bu değer üstünde olması beklenmektedir (Tan, 2012). Yapılan güvenirlilik analizi sonucunda araştırmacı tarafından geliştirilen Sözcük Bilgisi Başarı Testi'nin cronbach's alpha değerinin ,88;

ortalama güçlük indeksinin 0,52; ortalama ayırt edicilik indeksinin ise 0,53 olduğu, bu nedenle de geliştirilen Sözcük Bilgisi Başarı Testi'nin güvenilir ve uygulama için kullanılabilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Sözcük Bilgisi Başarı Testi sorularının ünitelere ve kazanımlara göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Sözcük Bilgisi Başarı Testi Sorularının Ünitelere Göre Dağılımı, Kazanımları ve Açıklamaları

Soru No	Ünite/Tema	Kazanımlar	Açıklamalar
1	Meslekler	“Kelimleri anlamlarına uygun kullanır” (MEB, 2019).	“Konuşmalarında yeni öğrendiği kelimeleri (meslekler) kullanmaları için teşvik edilir” (MEB, 2019).
2	Meslekler		
3	Meslekler		
4	Meslekler		
5	Meslekler		
6	Meslekler		
7	Ben ve Yakın Çevrem	“Kendisini, ailesini ve çevresini tanımlayan temel kavramları doğru biçimde kullanır” (MEB, 2019).	“Kendisine ve yakın çevresine ilişkin temel kavramları (anne, baba, kız kardeş, erkek kardeş, dede, nine vb.) söylemeleri istenir” (MEB, 2019).
8	Ben ve Yakın Çevrem		
9	Ben ve Yakın Çevrem		
10	Vücudumuz/Vücudun Bölümleri	“Kelimleri anlamlarına uygun kullanır” (MEB, 2019).	“Konuşmalarında yeni öğrendiği kelimeleri (vücudun bölümleri ve organları) kullanmaları için teşvik edilir” (MEB, 2019).
11	Vücudumuz/Vücudun Bölümleri		
12	Vücudumuz/Organlar		
13	Vücudumuz/Organlar		
14	Zaman/Mevsim	“Zamanla ilgili kavramları içeren kısa cümleler kurar” (MEB, 2019).	“Günleri, ayları, mevsimleri içeren cümleler kurmaları istenir” (MEB, 2019).
15	Zaman/Ay		
16	Zaman/Mevsim		
17	Zaman/Mevsim		
18	Zaman/Gün		
19	Zaman/Mevsim		
20	Birbirinin Karşıtı Olan Kelimeler	“Nesne veya varlıkların özelliklerini belirten/niteleyen kavramları kullanır” (MEB, 2019).	“Nesne veya varlıkların ad, renk, zıtlık kavramları (büyük-küçük, uzun-kısa, geniş-dar, az-çok, sıcak-soğuk, genç-yaşlı) gibi
21	Birbirinin Karşıtı Olan Kelimeler		
22	Birbirinin Karşıtı Olan Kelimeler		
23	Sebze	“Kelimleri anlamlarına uygun kullanır” (MEB, 2019).	“Konuşmalarında yeni öğrendiği kelimeleri (meyve ve sebzeleri) kullanmaları için teşvik edilir” (MEB, 2019).
24	Meyve		
25	Sebze		
26	Mekân	“Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir” (MEB, 2019).	“Mekâna yönelik sorulara (ne, kim, nerede, nasıl, neden ve ne zaman) cevap verir” (MEB, 2019).
27	Mekân		
28	Mekân		
29	Mekân		

### 3. 3. 1. 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu çalışmanın nitel verileri nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. “Görüşme, sözlü iletişim kullanılarak yapılan veri toplama tekniğidir. Belirlenmiş özel bir konuda derinlemesine soru sorma, cevap eksik ya da açık değilse tekrar sorarak durumu daha açıklayıcı hale getirip cevapları tamamlama fırsatı vermesi açısından görüşme yöntemi avantajlı bir yöntemdir” (Çepni, 2009). “Görüşme bireyin çeşitli konulardaki bilgi düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanılagelmiştir. Görüşmeler uygulanan “kuralların” katılığına göre de yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak üçe ayrılır” (Karasar, 2015, s. 166).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde önceden sorular hazırlanır. Hazırlanan soruların bir grup kişiyle denenmesi ve bu deneme sonucunda gerekli görülen değişikliklerin yapılması ve gerekirse yeni sorular yazılması önemlidir. Aynı zamanda görüşme sırasında sorular yeniden düzenlenebilir, tartışılmasına esneklik sağlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2003; Ekiz, 2009). Bu özelliklerinden dolayı bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken öğrencilerin dil seviyeleri dikkate alınarak anlayabilecekleri sadelikte sorular oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Sorular hazırlandıktan sonra görüşme formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Mülteci öğrencilere Türkçe öğretiminde görevli iki Türkçe öğreticisinden ve üç öğretim elamanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra 6 adet yarı yapılandırılmış sorudan oluşan görüşme soruları hazırlanmıştır.

Görüşme soruları:

1. Derslerde zekâ oyunlarını sevdiğin mi? Niçin sevdiğin?
2. En çok hangi zekâ oyununu sevdiğin? Neden?
3. Zekâ oyunlarını oynarken problem yaşadın mı? Ne tür problemler yaşadın?
4. Derslerde zekâ oyunlarının kullanımı senin için yararlı oldu mu?
5. Sınıfta en çok hangi çalışmalarla yeni sözcükler öğrenebiliyorsun?
6. Zekâ oyunları yeni sözcükler öğrenmene yardımcı oldu mu?

### 3. 3. 2. Veri Toplama Süreci/ Deneysel İşlem/Uygulama Süreci

Müfredatın öğrencilere kazandırmasını hedeflediği sözcükleri ölçmek üzere ön deneme testi oluşturulmuştur. Ön deneme testi 3 seçenekli 52 soru olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan ön deneme testi için uzman görüşüne alındıktan sonra ön uygulama amacıyla bir önceki eğitim öğretim yılında bu sözcükleri öğrenen öğrenci grubuna uygulanmıştır.

Ön uygulama İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde bulunan 3 ayrı okulda 4. sınıfa giden 100 mülteci öğrenciyle yapılmıştır. Ön uygulama sonrasında maddelerin ayırt edicilik ve güçlük düzeyleri

hesaplanmıştır (Tablo 4). Testin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Elde edilen verilere göre 52 sorunun 13'ü testten çıkarılarak 29 soruluk sözcük bilgisi başarı testi son hâlini almıştır.

Uygulama için gerekli yasal izinlerin alınması için Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne başvurulmuş ve daha sonra İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğünden 2019-2020 dönemleri içerisinde İhsan Şerif İlkokulunda uygulama yapılması için yasal izinler alınmıştır. Ek-1'de izin belgesi verilmiştir.

Araştırmacı 10 yıllık sınıf öğretmenidir. Bu uygulamayı yapmadan önce Millî Eğitim Bakanlığının düzenlediği birer hafta 30'ar saatlik Zekâ Oyunları 1, Zekâ Oyunları 2 kurslarını tamamlamıştır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı ve GİZ (Alman Uluslararası İş birliği Kurumu) tarafından Suriyeli Sığınmacılar ve Ev Sahibi Topluluklara Yönelik Eğitim Programı isimli proje kapsamında 1 hafta 24 saat şeklinde düzenlenen 'Oyun Yoluyla Türkçe Öğretimi' adlı seminere katılmıştır. Kurs ve seminer katılım belgeleri Ek-2'de verilmiştir. Daha sonrasında araştırmacının katılmış olduğu kurs ve seminerlerde eğitim veren uzman kişilerden ve öğretim elemanlarından sözcük öğretiminde kullanılabilecek zekâ oyunları hakkında bilgi alınmıştır.

Araştırmacı tarafından yabancı uyruklu öğrenciler için hazırlanan öğretim programındaki üniteler, konular ve kazanımlar dikkate alınarak konuların öğretilmesinde kullanılabilecek zekâ oyunları belirlenmiştir.

Uygulama takvimi Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Uygulama Takvimi

Uygulama Tarihi	Ders Saati	Konu /Tema	Kullanılan Zekâ Oyunu
4-8 Kasım 2019		Ön Test Uygulaması	
11-15 Kasım 2019	40'+40'	Meslekler	Dixit (Hayalini Anlat)
25-29 Kasım 2019	40'+40'	Mekânlar	Tik Tak Bomm
2-6 Aralık 2019	40'+40'	Ben ve Yakın Çevrem	Haydi Anlat
9-13 Aralık 2019	40'+40'	Zaman	Double
16-20 Aralık 2019	40'+40'	Birbirinin Karşıtı Kelimeler	Dixit (Hayalini Anlat)
23-27 Aralık 2019	40'+40'	Vücudumuz	Tik Tak Bomm Extra
30 Aralık 2019-3 Ocak 2020	40'+40'	Meyve ve Sebzeler	Resim Eşleme
6-10 Ocak 2020	40'+40'	Meyve ve Sebzeler	Scrabble (Kelime Üretme Oyunu)
13-17 Ocak 2020		Son Test Uygulaması Yarı Yapılandırılmış Görüşme	

Her hafta için ayrı ayrı ders planı hazırlanmıştır. Ders planları, Ek-3'te verilmiştir. Sonraki aşamada, Sözcük Bilgisi Başarı Testi ön test olarak hem deney hem de kontrol gruplarına uygulanmıştır. Daha sonra deneysel çalışma başlatılmıştır. Dersler deney grubu öğrencileri ile planlanan zekâ oyunları ile kontrol grubu öğrencileriyle ise MEB tarafından hazırlanan Yabancılar

Türkçe Öğretimi ders kitabındaki etkinliklere göre yürütülmüştür. Sekiz haftanın sonunda sözcük başarı testi hem deney hem de kontrol grubuna son test olarak tekrar uygulanmıştır. Ayrıca deney grubuna yarı yapılandırılmış görüşme formu da uygulanmıştır.

### **3. 3. 2. 1. Deneysel Çalışma Sürecinde Kullanılan Oyunlar**

Çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kazandırılması hedeflenen sözcüklerin öğretimi için ders öğretim sürecinde zekâ oyunları kullanılmıştır. “Zekâ ve akıl oyunları; bilgi birikimi gerektirmeyen, akıl yürütme, hızlı düşünme, keşfedicilik, ipuçlarından yararlanabilme gibi becerileri kullanarak çözülebilen sorulara verilen genel bir isimdir” (İlhan & İçen, 2019, s. 12). Bu nedenle zekâ oyunlarının üretim amacında sahip olunan bilginin kullanılması değil, verilen ipuçlarından yararlanarak yeni bilgiler edinme, akıl yürütme, düşünme, analiz etme gibi becerilerin kullanılabilmesi vardır. Bu özelliklerinden dolayı bu oyunlar zekâ oyunları adını alır. Bu araştırmada ele alınan zekâ oyunları da bu özellikleri taşıdıkları ve MEB tarafından hazırlanan zekâ oyunları eğitimlerinde sıkça kullanıldıkları için seçilmişlerdir. Ayrıca sözcük öğretime uygun olmalarından dolayı çalışmada kullanılmışlardır. Çalışmada kullanılan zekâ oyunları şunlardır: Dixit, Tik Tak Bomm, Haydi Anlat, Double, Resim Eşleme, Tik Tak Bomm (Extra Versiyon), Scrabble. Araştırmada kullanılan zekâ oyunları ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

#### **3. 3. 2. 1. 1. Dixit (Hayalini Anlat)**

Oyuncuların her birine farklı renklerde olan altı tavşandan birer tane verilir. Oyunda puanlama parkuru vardır. Tavşanlar puanlama yolundaki 0 yazılı başlangıç alanına yerleştirilir. Oyunun içinde yer alan üzerinde resimlerin bulunduğu 84 tane kart karıştırılarak her oyuncuya 6 tane verilir. Kartların diğer oyunculara gösterilmemesi sağlanır. Diğer kartlar ters şekilde çevrilip resimler görülmeyecek şekilde ortaya bırakılır. Oynayacak olan oyuncu sayısına göre üzerinde sayılar olan farklı renklerdeki küçük puan kartları oyunculara dağıtılır. Bir oyuncu anlatıcı seçilir. Anlatıcı elinde bulunan 6 karttan istediğini seçerek o kartı arkadaşlarına anlatır. İsteddiği şekilde anlatabilir. Diğer oyuncular elindeki kartlardan anlatıcının anlatımına en uygun olanı seçer ve kimseye göstermeden anlatıcıya verir. Anlatıcı oyuncuların verdiği kartları kendi kartıyla birlikte karıştırır ve kartları açıp sırayla masanın üzerine dizer. Oyuncuların verdiği kartlar numaralandırılır. Oyunda amaç, oyuncuların anlatıcının anlattığı kartın hangi kart olduğunu bulmasıdır. Oyuncular numaralandırılmış kartlardan hangisinin anlatıcının kartı olduğunu düşünüyorlarsa o kartın üzerine ellerindeki sayı kartlarını koyar. Anlatıcı oy vermez. Her oyuncu oy verdikten sonra anlatıcı kartının hangisi olduğunu söyler.

Hiç kimse anlatıcının kartının hangisi olduğunu bulamaz ya da tüm oyuncular bulursa anlatıcı puan kazanamaz. Diğer her durumda anlatıcı ve doğru kartı tahmin eden tüm oyuncular 3'er puan kazanır. Anlatıcının anlattığı kartın dışında diğer oyuncuların kartlarına oy verilirse o kartın sahibi

olan oyuncu verilen oy kadar puan kazanır. Kazanan oyuncular tavşanlarını puanlama parkurunda kazandıkları puan kadar ilerletir. Tüm oyuncular birer kez anlatıcı olduktan sonra ortadaki kartlardan birer tane daha alarak kartlarını 6'ya tamamlarlar. Diğer oyuncular da sıra ile anlatıcı olur. Ortadaki kartlar bitene kadar bu şekilde oyun devam eder. Kartlar bittikten sonra puanlama parkurunda en önde bulunan tavşanın sahibi oyunun kazananı olur (Anne Akıl Oyunları, 2020).

### **3. 3. 2. 1. 2. Tik Tak Bomm**

Oyunun içinde farklı zamanlara ayarlanmış, ne zaman patlayacağı bilinmeyen oyuncak bir bomba vardır. Aynı zamanda Türkçe ve İngilizce olarak konu başlıklarının yazıldığı ve konuyla ilişkili renkli resim kartları bulunur. Çocuklara oynamadan önce bu kartları incelemeleri için zaman verilebilir. Oyunun amacı, kartta yazılı olan konuyla ilgili hızlı bir şekilde bir sözcük söyleyerek bombayı patlamadan önce bir sonraki oyuncuya vermektir. Oyunun içindeki kartlar karıştırılır. Ters bir şekilde masanın üzerine yerleştirilir. Oyunu başlatması için yaş olarak en küçük oyuncuya bomba verilir, öğrenci bombayı çalıştırır ve masanın üstündeki kartı açarak o konu başlığıyla alakalı bir sözcük söyler ve yanındaki arkadaşına verir. Örneğin kartta 'okulda' yazıyorsa oyuncu 'öğretmen', 'sıra' gibi okul içerisinde olan nesnelere isimlerini söyleyebilir. Her oyuncu yeni bir sözcük söylemek zorundadır. Söylenen sözcük doğruysa yanındaki arkadaşına bombayı verir ve oyun bu şekilde bomba patlayana kadar sürer. Bomba kimin elinde patlarsa o oyuncu açık olan kartı alır. Kartlar bittiğinde oyun sona erer. Elinde hiç kart olmayan veya en az kartı bulunan öğrenci oyunu kazanır (Anne Akıl Oyunları, 2020).

### **3. 3. 2. 1. 3. Haydi Anlat**

Oyunda ahşaptan yapılmış, 6 yüzünde de değişik figürler bulunan 9 adet küp vardır. Oyunun amacı küplerin üstündeki figürlerden yola çıkarak en güzel hikâyeyi oluşturmaktır.

Oyun, istenilen kadar küpün rastgele bir zemin üzerine atılmasıyla başlar. Küpler yan yana dizilir. Oynayacak oyuncu küplerin üstündeki figürlere göre hayal gücünü kullanarak hikâyesini oluşturur ve arkadaşlarına anlatır. Hikâyeyi en güzel anlatan oyuncu oyunu kazanır (Anne Akıl Oyunları, 2020).

### **3. 3. 2. 1. 4. Double**

Double oyununda 55 kart ve her kartın üzerinde 8 sembol bulunmaktadır. Toplamda tüm kartlarda 50 sembol vardır. Oyunun amacı iki kart arasında ortak olan sembolü bulmaktır.

Oyundaki kartlar karıştırılır. Masanın üzerine koyulur. En üstten iki kart çekilerek herkesin görebileceği şekilde ortaya bırakılır. Oyuncular iki karta sadece bir tane olan ortak sembolü bulup adını söyler. Doğru bilen oyuncu o kartın sahibi olur. Daha sonra tekrar yeni bir kart çekilip diğer kartın yanına bırakılır. Ortak sembol bulunmaya çalışılır. Oyun tüm kartlar bitene kadar bu şekilde

devam eder. Oyunun sonunda en çok ortak sembolü doğru bulup kartı alan oyuncu oyunun kazananı olur (Sevenler, 2015).

### **3. 3. 2. 1. 5. Tik Tak Bomm (Extra Versiyon)**

Tik Tak Bomm oyunundan farklı olarak oyunda konu başlığı olan resim kartları yerine harf kartları vardır. Oyunda amaç bu kartların üzerinde yazan harflerle başlayan, biten veya harflerin içinde bulunduğu sözcükler üretip bir bombayı patlamadan önce bir sonraki oyuncuya vermektir. Oyunun içindeki kartlar karıştırılır. Ters bir şekilde masanın üzerine yerleştirilir. Oyunu başlatması için yaş olarak en küçük oyuncuya bomba verilir. O öğrenci bombayı çalıştırır. Oyun kartlarında üç oyun türü vardır. Bu oyun türleri karta yazan harfle başlayan, içinde bulunan ve sonunda yer alan sözcükleri söylemektir. Oyuncu masanın üstündeki kartı açar. Oyun türü seçilir ve oyuncu bir sözcük söyler ve yanındaki arkadaşına verir. Örneğin karta 'h' harfi yazıyorsa ve oyuncular bu harfle başlayan oyun türünü seçmişlerse oyuncu 'hasta', 'halı' sözcüklerini söyleyebilir. Her oyuncu yeni bir sözcük söylemek zorundadır. Söylenen sözcük doğruysa yanındaki arkadaşına bombayı verir ve oyun bu şekilde bomba patlayana kadar devam eder. Bomba kimin elinde patlarsa o oyuncu açık olan kartı alır. Kartlar bittiğinde oyun sona erer. Elinde hiç kart olmayan veya en az kartı bulunan öğrenci oyunu kazanır (Anne Akıl Oyunları, 2020).

### **3. 3. 2. 1. 6. Resim Eşleme**

Resim eşleme oyununda üzerinde aynı iki resmin bulunduğu değişik kartlar vardır. Genelde iki kişiyle oynanan oyun, tek veya daha çok kişiyle de oynanabilir. Oynatılacak kart sayısı belirlenir. Kartlar karıştırıldıktan sonra kartlar belirli bir düzen içinde (örneğin 10 kart için 5×2) rastgele masanın üzerine yerleştirilir. Oyuncu kartları ikili olarak (önce birini sonra diğerini) açıp resmin ne olduğunu söyler ve kapatır. Eğer resimler aynı ise oyuncu 1 puan alır ve kartlar oyundan çıkartılır. Oyuncu tekrar oynar. Resimler farklı ise kartlar tekrar kapatılır. Oyundaki amaç karşıdaki oyuncudan daha fazla doğru eşleştirme yapmaktır. Ortada hiçbir kart kalmayınca kadar oyun devam eder ve en çok puanı alan oyunu kazanır. Oyundaki en önemli nokta kartlar kapatıldıktan sonra resimleri hafızada tutabilmektir (MEB, 2016).

### **3. 3. 2. 1. 7. Scrabble (Kelime Üretme Oyunu)**

Oyun en az iki en fazla dört oyuncu ile oynanır. Üzerinde harflerin bulunduğu taşlar torbanın içine konur. Oyuncular sırayla torbadan bir taş çeker. Oyunculardan hangisinin çektiği taş alfabetik olarak en önde ise o oyuncu oyunu başlatır. Çekilen taşlar tekrar torbaya bırakılır ve oyuncular torbadan yedi tane taş çeker. Oyuncular çektikleri taşları önündeki ıstakalara dizer ve çektikleri taşlardan anlamlı sözcükler türetmeye çalışırlar.

Oyuna ilk başlayacak oyuncu türettiği anlamlı sözcüğü tahta üzerine dizer. Ama oluşturduğu sözcüğün bir harfinin tahtada bulunan merkez kareye gelmesine dikkat etmelidir. Oyuncular sözcükleri soldan sağa veya yukarıdan aşağı olacak şekilde dizebilir. Diğer dizimler kabul edilmez. Oluşturulan her sözcük için kaç taş kullanılmışsa taş torbasından yeniden harcanan sayı kadar yeni taş çekilir ve ıştakaya dizilir. Oyun torbadaki tüm taşlar bitene kadar devam eder. Sözcük t retemeyen oyuncu pas diyebilir. Oluşturulacak olan yeni sözcük mutlaka daha önce oluşturulan sözcüğün harflerinden birine iliştirilmelidir. Başka harflerle iliştirilmiş sözcüklerin her iki taraftan da anlamlı bir sözcük oluşturması gerekmektedir. Soldan veya yukarıdan okunduğunda sözcüğün anlamlı olması gerekir. Sözcük türetme oyunu tahtasında bulunan bazı kareler özel kara olarak adlandırılır. Çünkü bu kareler oyunculara fazladan puanlar kazandırır. Özel isimler ve kısaltmalar kabul edilmez. Türkçe sözlükte yer alan diğer tüm sözcükler kabul edilir. Oyun torbadaki tüm taşlar bitince oyun da biter. Oyun bitiminde kim en çok puan aldıysa oyunu o kazanmış olur (İlkokul Market, 2020).

### 3. 4. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nicel veriler SPSS 22 ve Microsoft Excel programları kullanılarak değerlendirilmiştir.

Deney-kontrol grubu  n ve son test sonuçlarını karşılaştırmak amacıyla parametrik olmayan analiz yöntemlerinden olan Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. ‘‘Bu test iki ilişkisiz ölçümlerin söz konusu olduğu az denekli deneysel çalışmalarda puanların dağılımının normallik varsayımını karşılamadığı deneysel çalışmalarda sıklıkla kullanılır’’ (Büyüköztürk, 2019, s. 165).

Deney grubunun ön test son test puanlarının karşılaştırmasını yapmak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Aynı şekilde kontrol grubunun ön test son test puanlarının karşılaştırmasını yapmak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. ‘‘Bu test sosyal bilimlerde az denekli yürütülen gruplarii araştırmalarda deneklerin fark puanlarının normal dağılım göstermediği durumlarda t-testinin yerine tercih edilir’’ (Büyüköztürk, 2019, s. 174). ‘‘Burada eşleştirilmiş iki grup üzerinde ya da aynı denekler üzerinde iki farklı zamanda yapılan ölçümlerden elde edilen puanlar söz konusu olabilir. Araştırma sorusu genellikle ‘Deneklerin bir X değişkenine ait iki ölçümü arasında anlamlı bir fark var mıdır?’ biçimindedir’’ (Büyüköztürk, 2019, s. 174).

Deney ve kontrol gruplarının cinsiyet değişkenine ilişkin ön test-son test sonuçlarının karşılaştırmasını yapmak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinden zekâ oyunlarıyla öğretime ilişkin alınan görüşler ise nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizini yapılarak ulaşılan veriler benzer yönlerine göre incelenip belirli kavramlar çerçevesinde kodlar ve temalar oluşturulur. Bulgular alıntılara yer verilerek betimsel bir şekilde açıklanır (Yıldırım & şimşek, 2003). Bu amaçla ilk olarak ilgili verilerin kodlaması gerçekleştirilmiştir. Kodlamalar yapılırken her sorunun içeriği dikkate

alınmıştır. Kodlama yapıldıktan sonra elde edilen verilerden yola çıkarak kategoriler oluşturulmuştur. Tüm sorular kendi içinde değerlendirilmiştir. Veri analizi yapılırken bilimsel araştırma etik ilkelerine uygun olarak katılımcıların isimleri verilmemiş, katılımcı öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4,..... Ö20 kodlarıyla adlandırılmıştır. Ayrıca öğrencilerden gelen cevaplar hiç bir değişiklik yapılmadan olduğu gibi örnek olarak aktarılmış ve italik yazı ile tırnak içerisinde gösterilerek yazılmıştır.



## 4. BULGULAR

Bu bölümde zekâ oyunları ile desteklenmiş sözcük öğretiminin öğrencilerin başarısına etkisini incelemek üzere araştırmadan elde edilen veriler nicel ve nitel veriler olmak üzere iki ana başlık altında toplanmıştır. Bu ana başlıklar altında araştırmanın alt amaçlarına ilişkin istatistiksel analizler sonucu elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

### 4. 1. Nicel Verilere Ait Bulgular

#### 4. 1. 1. Birinci Alt Amaca Ait Bulgular

Birinci alt amaç “Zekâ oyunları ile öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile ders kitabındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır.

Araştırma öncesinde deney ve kontrol grubu arasında başarı farkının olup olmadığını belirlemek için yapılan ön testin Mann- Whitney U-Testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Mann- Whitney U- Testi Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	20	20,38	407,50	197,500	.946
Kontrol	20	20,63	412,50		

\*\*p> .05

Tablo 7 incelendiğinde kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencilerinin başarı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U= 197,500, p=.946, \*\*p> .05). Sıra ortalamalarına bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin başarı ön test puanlarının deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına oranla kısmen daha yüksek olduğu görülse de bunun anlamlı bir fark oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre iki grubun da uygulamaya başlamadan önce birbirine denk seviyede olduğu söylenebilir.

#### 4. 1. 2. İkinci Alt Amaca Ait Bulgular

İkinci alt amaç “Zekâ oyunları ile sözcük öğrenen deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır.

Zeka oyunlarının kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasına ait ön test ve son test puanları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine Göre Deney Grubunun Ön-Son Test Sonuçları

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	0	,00	,00	3,924*	.000
Pozitif sıra	20	10,50	210,00		
Eşit	0	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı,  $p < .05$

Tablo 8 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $z = 3.924$ ,  $p = .00$ ;  $*p < .05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Buna göre, 8 hafta boyunca zekâ oyunları ile yapılan sözcük öğretiminin öğrencilerin başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

#### 4. 1. 3. Üçüncü Alt Amaca Ait Bulgular

Üçüncü alt amaç “Ders kitabındaki etkinliklerle ile sözcük öğrenen kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır.

Kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine Göre Kontrol Grubunun Ön-Son Test Sonuçları

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	0	,00	,00	3,430*	.001
Pozitif sıra	15	8,00	120,00		
Eşit	5				

\*Negatif sıralar temeline dayalı,  $p < .05$

Analiz sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $z = 3,43$ ,  $p = .001$ ;  $*p < .05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre ders kitabındaki etkinliklerle öğretim yapılan kontrol grubunda 8 haftalık süreç sonunda başarının arttığı söylenebilir.

#### 4. 1. 4. Dördüncü Alt Amaca Ait Bulgular

Dördüncü alt amaç “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır. Zekâ oyunları kullanılarak öğretim

yapılan deney grubu ve ders kitabındaki etkinliklerle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Mann-Whitney U Testine Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	20	26,28	525,50	84,500	.002
Kontrol	20	14,73	294,50		

\*p< .05

Tablo 10 incelendiğinde 8 haftalık deneysel çalışma sonucunda, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin başarı son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu (U= 84,500, p=.002; \*p< .05) bulunmuştur. Sıra ortalamalarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının, kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre oldukça yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, zekâ oyunları ile desteklenmiş olan sözcük öğretiminin ders kitabındaki etkinliklere göre planlanan sözcük öğretiminden daha etkili olduğu söylenebilir.

#### 4. 1. 5. Beşinci Alt Amaca Ait Bulgular

Beşinci alt amaç “Deney grubunun cinsiyet değişkenine göre ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre ön ve son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Deney Grubunun Cinsiyet Değişkenine İlişkin Ön Test-Son Test Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön test	Kız	11	8,09	89,00	23,000	.043
	Erkek	9	13,44	121,00		
Son test	Kız	11	8,77	96,50	30,500	.147
	Erkek	9	12,61	113,50		

\*Ön test, p<0.05

\*\*Son test, p>0.05

Tablo 11 incelendiğinde cinsiyet açısından deney grubunun ön test sonuçlarına bakıldığında erkekler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (U=23,000, p=.043, \*p<0.05). Bu sonuçlar doğrultusunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre ön testte daha başarılı olduğu söylenebilir.

Deney grubunun cinsiyet değişkenine göre son test sonuçlarına bakıldığında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (U=30,500, p=.147, \*\*p>0.05). Bu sonuçlar

ışığında deney grubunun ön test sonuçlarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha başarılı olduğu ancak son test sonuçlarında erkek ve kız öğrenciler arasında başarı farkının olmadığı söylenebilir.

#### 4. 1. 6. Altıncı Alt Amaca Ait Bulgular

Altıncı alt amaç “Kontrol grubunun cinsiyet değişkenine göre ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre ön test ve son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Kontrol Grubunun Cinsiyet Değişkenine İlişkin Ön Test-Son Test Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön test	Kız	10	12,25	122,50	32,500	.182
	Erkek	10	8,75	87,50		
Son test	Kız	10	11,90	119,00	36,000	.284
	Erkek	10	9,10	91,00		

\*\*Ön-son test,  $p>0.05$

Tablo 12 incelendiğinde cinsiyet açısından kontrol grubunun ön test sonuçlarına bakıldığında erkek ve kız öğrencilerin ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U=32,500$ ,  $p=.182$ ,  $**p>0.05$ ).

Kontrol grubunun cinsiyet değişkenine göre son test sonuçlarına bakıldığında da kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ( $U=36,000$ ,  $p=.284$ ,  $**p>0.05$ ). Bu sonuçlar ışığında kontrol grubunun hem ön test hem son test sonuçlarında erkek ve kız öğrenciler arasında başarı farkının olmadığı söylenebilir.

#### 4. 2. Nitel Verilere Ait Bulgular

##### 4. 2. 1. Yedinci Alt Amaca Ait Bulgular

Yedinci alt amaç “Deney grubu öğrencilerinin zekâ oyunları kullanılarak yapılan sözcük öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde tanımlanmıştır.

Öğrencilerin zekâ oyunları ile sözcük öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemek için ilk olarak “Derslerde zekâ oyunlarını sevdiğin mi? Niçin sevdiğin?” sorusu sorulmuştur.

Öğrencilerin zekâ oyunları ile oynamayı sevip sevmediğine dair elde edilen bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Derslerde Zekâ Oyunlarının Kullanımının Seviliş Sevilmeme Durumu

Sevme Durumu	Öğrenciler	f	%
Sevdim	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	20	100
Sevmedim		0	-
Toplam		20	100

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin %100'ü yani tümü zekâ oyunları ile oynamayı sevdiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin zekâ oyunlarını sevme nedenlerine ait bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin Zekâ Oyunlarını Sevme Nedenleri

Nedenleri	Öğrenciler	f	%
Eğlenceli	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19	15	43
Güzel	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö14, Ö16,	7	20
Yeni şeyler öğrenme	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö18, Ö20	6	17,1
Zekâyı geliştirme	Ö9, Ö13	2	5,7
Oynanışını sevme	Ö8	1	2,9
Resimlerin olması	Ö10	1	2,9
Arkadaş edinme	Ö11	1	2,9
Ders yapıyor gibi olmama, yormama	Ö14	1	2,9
Güzel vakit geçirme	Ö19	1	2,9
Toplam		35	100,3

Tablo 14 incelendiğinde zekâ oyunlarını sevme nedenleri 9 başlık altında toplanmıştır. Öğrencilerin %43'ü zekâ oyunlarını eğlenceli olması, %20'si güzel olması, %17,1'i yeni şeyler öğrenmesi, %5,7'si zekâyı geliştirmesi, %2,9'u oynanışını sevmesi, %2,9'u resimlerin olması, %2,9'u arkadaş edinmesi, %2,9'u ders yapıyor gibi olmaması ve yormaması, %2,9'u güzel vakit geçirmesi nedenlerinden dolayı sevdiğini belirtmiştir.

Eğlenceli olduğu için sevdiğini belirten öğrencilerden Ö17 "*çok eğlenceli, güzel vakit geçirdim*" şeklinde düşüncesini ifade ederken öğrencilerden Ö2, Ö3, Ö10, Ö11, Ö20 "*çünkü çok*

*eğlenceliydi*” cümlesiyle kendilerini ifade etmişlerdir. Ö19 da “*evet, çok eğlenceliydi. Güzel eğlendik*” şeklinde kendini ifade etmiştir. Aynı nedenle zekâ oyunlarını sevdiğini ifade eden öğrencilerden Ö15 de “*çünkü oynadım eğlendim, eğlenceliydi*” cümlesiyle düşüncesini dile getirmiştir.

Güzel olduğu için sevdiğini ifade eden öğrencilerden Ö2 “*çok eğlenceli ve güzel, yeni şeyler öğrendim*” şeklinde düşüncesini paylaşırken Ö7 “*oynamayı sevdim. Çünkü eğlenceli, oyunlar güzel*” şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Sevme nedeni olarak yeni şeyler öğrendiğini belirten öğrencilerden Ö1, Ö2, Ö5, Ö6 “*sevdim, yeni şeyler öğrendim*” cümlesiyle kendilerini ifade ederken Ö18 “*yeni şeyler öğrendim, mutlu oldum*” şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Zekâ oyunlarından oynanışını sevdiği için hoşlandığını ifade eden Ö8 “*çok güzeldi, oynamasını sevdim*” şeklinde düşüncesini dile getirmiştir.

Zekâyı geliştirdiği için beğendiğini söyleyen öğrencilerden Ö9 “*sevdim, çünkü zekâmızı geliştiriyor*” derken Ö13 “*çok sevdim. Çünkü eğlenceli ve zeki olmamız için*” şeklinde kendini ifade etmiştir.

Zekâ oyunlarını sevme nedeni olarak arkadaş edinmesini belirten Ö11 “*sevdim. Çünkü çok eğlenceli, arkadaşlarla oynadık. Yeni arkadaşlar buldum, onlarla konuştum*” cümleleriyle düşüncesini belirtmiştir.

Ders yapıyor gibi olmama ve yormama nedenlerini belirten Ö14 “*sevdim, çok güzel, beni yormadı. Ders yapıyor gibi değildi*” şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Güzel vakit geçirdiği için sevdiğini ifade eden öğrencilerden Ö9 “*oynamak çok güzeldi, güzel vakit geçirdik*” şeklinde kendini ifade etmiştir.

Öğrencilere üçüncü olarak “En çok hangi zekâ oyununu sevdim? Neden?” sorusu yöneltilmiştir.

Öğrencilerin en çok sevdiği zekâ oyunu ve sevme nedenlerine ait bulgular Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. En Çok Sevilen Zekâ Oyunu ve Sevilme Nedenleri

Zekâ Oyunu	Nedenleri	Öğrenciler	f	%
Tik Tak Bomm	Yeni kelimeler bulma	Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö17, Ö18, Ö20	20	66.3
	Eğlenceli	Ö2, Ö6, Ö7, Ö14		
	Resimler güzel	Ö3, Ö8, Ö10, Ö17		
	Yarışma olması	Ö2		
	Çok güzel	Ö3		

Tablo 15'in devamı

Zekâ Oyunu	Nedenleri	Öğrenciler	f	%
Resim Eşleme	Güzel	Ö1, Ö15, Ö19	7	23.3
	Aynı resimleri bulma	Ö1, Ö15		
	Hafızayı güçlendiriyor	Ö13		
	Resimler olması	Ö19		
Kelime Üretme	Yeni kelimeler öğrenme,	Ö11	2	6.7
Oyunu	Kendini geliştirme	Ö11		
Haydi Anlat	İyi oynayabilme	Ö16	1	3.3

Tablo 15 incelendiğinde uygulama sürecinde öğrencilerin en çok sevdiği dört oyunun olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %66,3'ü en çok 'Tık Tak Bomm' zekâ oyununu sevdiğini belirtmiştir. Öğrenciler eğlenceli olmasını, güzel resimlerin olmasını, yeni kelimeler bulunmasını, çok güzel olmasını, yarışma imkânı sunmasını sevme nedenleri olarak belirtmişlerdir.

Öğrencilerden Ö2 "*Tık Tak Bomm, yarışmak çok güzel ve eğlenceli*", Ö3 "*oyunun içindeki resimler güzeldi*", Ö4 "*harfler var, yeni kelimeler söylüyoruz*", Ö5 "*çok sevdim, kelime bulup söylemek zevkli*", Ö14 "*bazı kelimeler öğretti. Bilmiyordum öğrendim, zevkliydi*" cümleleriyle düşüncelerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin %23,3'ü en çok 'Resim Eşleme' zekâ oyununu sevdiğini belirtmiştir. En çok 'Resim Eşleme' zekâ oyununu sevdiğini ifade eden öğrenciler neden olarak oyunun güzel olduğunu, hafızayı güçlendirdiğini, benzer meyve resimlerini bulmalarını sağladığını ve çeşitli resimler içerdiğini belirtmişlerdir. En çok 'Resim Eşleme' oyununu sevdiğini ifade eden öğrencilerden Ö1 "*oyun çok güzel. İki benzer meyveyi bulunca alıyorsun*" derken aynı oyunu en çok sevdiğini ifade eden Ö13 "*hafızayı güçlendiriyor*" ve öğrencilerden Ö15 "*çünkü çok güzeldi. Meyve sebzeleri bulmak zevkliydi*" şeklinde kendilerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin %6,7'si en çok 'Kelime Üretme' zekâ oyununu sevdiğini belirtmiştir. Öğrencilerden Ö11 bu zekâ oyununu sevme nedenini yeni kelimeler öğrenme ve kendini geliştirme imkânı sunması olarak belirtmiştir. Ö11 "*Çünkü kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum. Yeni kelimeler öğrendim*" şeklinde düşüncesini söylemiştir.

Öğrencilerin %3,3'ü 'Haydi Anlat' zekâ oyununu en çok sevdiğini belirtmiştir. Neden olarak iyi oynayabilme cevabını vermiştir. Öğrencilerden Ö16 "*çünkü iyi oynayabildim*" şeklinde kendini ifade etmiştir.

Öğrencilere dördüncü olarak "Zekâ oyunlarını oynarken problem yaşadın mı? Ne tür problemler yaşadın?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin zekâ oyunlarını oynarken problem yaşayıp yaşamadığına ve ne tür problemler yaşadığına ilişkin bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Zekâ Oyunları Oynarken Öğrencilerin Problem Yaşayıp Yaşamama Durumları ve Problem Yaşama Nedenleri

Nedenleri		Öğrenciler	f	%
Problem yaşamadım		Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20	13	65
Problem yaşadım	Kuralları anlamama	Ö5, Ö6, Ö8, Ö10 Ö14, Ö18, Ö19	7	35
Toplam			20	100

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin %65'i zekâ oyunlarını oynarken problem yaşamadığını belirtirken %35'i problem yaşadığını ifade etmiştir.

Problem yaşadım cevabını veren öğrencilere ne tür problemler yaşadın sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin problem yaşama nedeni kuralları anlamama şeklinde tek bir başlık altında toplanmıştır. Problem yaşadığını belirten öğrencilerden Ö8 “*biraz oldu, kurallarda*”, öğrencilerden Ö10 “*evet oldu, kelime üretme oynunda kuralları anlayamadım*” öğrencilerden Ö14 “*yaşadım, kuralları öğrenmekte biraz zorlandım*”, Ö18 “*ilk oynadığımda yaşadım. Oyunu anlamadım. Daha sonra anladım*” ve öğrencilerden Ö19 da “*biraz yaşadım. Bazı oyunları ilk başta anlamadım*” şeklinde problem yaşama nedenlerini belirtmişlerdir.

Öğrencilere beşinci olarak “Derslerde zekâ oyunlarının kullanımı senin için yararlı oldu mu?” sorusu yönlendirilmiştir. Öğrencilerin derslerde zekâ oyunu kullanılmasını yararlı bulup bulmadığına ilişkin bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Derslerde Zekâ Oyunlarının Kullanımının Yararlı Olup Olmama Durumu

	Öğrenciler	f	%
Yararlı oldu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	17	85
Yararlı olmadı	Ö4, Ö10, Ö16	3	15
Toplam		20	100

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin % 85'i zekâ oyunları yararlı oldu cevabını verirken %15'i yararlı olmadı cevabını vermiştir.

Öğrencilere altıncı olarak “Sınıfta en çok hangi çalışmalarla yeni sözcükler öğrenebiliyorsun?” sorusu yönlendirilmiştir. Öğrencilerin kendi sınıflarında en iyi hangi çalışmalarla yeni sözcükler öğrenebildiğine ait bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğrencilerin Sınıfta En Çok Hangi Çalışmalarla Yeni Sözcükler Öğrenebildiğine Dair Bulgular

Yapılan Çalışmalar	Öğrenciler	f	%
Oyunlarla	Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16	9	21,4
Görsellerle	Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö18, Ö20	6	14,3
Videolarla	Ö2, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö16	6	14,3
Öğretmen anlatımı	Ö6, Ö10, Ö14, Ö17, Ö19	5	11,9
Etkinliklerle	Ö1, Ö4, Ö20	3	7,1
Okuma	Ö5, Ö8, Ö13	3	7,1
Film	Ö7, Ö11, Ö20	3	7,1
Yazdırma çalışmaları	Ö15, Ö13	2	4,8
Tahtaya yazma	Ö6	1	2,4
Yarışmalar	Ö12	1	2,4
Arkadaşlarımdan	Ö17	1	2,4
Bulmacalarla	Ö18	1	2,4
Boyamalarla	Ö20	1	2,4
Toplam		42	100

Tablo 18 incelendiğinde öğrenciler kendi sınıflarında %21,4'ü oyunlarla, %14,3'ü görsellerle ve videolarla, %11,9'u öğretmen anlatımıyla, %7,1'i etkinliklerle, okumayla ve filmlerle, %4,8'i yazdırma çalışmalarıyla, %2,4'ü tahtaya yazma, yarışmalarla, arkadaşlarından, bulmacalarla ve boyamalarla yeni sözcükler öğrendiğini belirtmiştir.

Kendi sınıflarında en çok oyunlarla yeni sözcükler öğrendiğini ifade eden öğrencilerden Ö6 “*oyunlarla yeni kelimeler öğreniyorum*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Sınıfında görsellerle yeni sözcükler öğrendiğini ifade eden öğrencilerden Ö7 “*kelimeleri, eşyaları görsellerle anlatıyor, film izliyoruz oyun oynuyoruz*” diyerek düşüncesini dile getirmiştir.

Öğretmen anlatımı ile en iyi sözcük öğrendiğini ifade eden Ö10 “*anlamadığımda öğretmen anlatıyor*”, öğrencilerden Ö14 “*konusarak anlatılarak*” ve Ö19 “*öğretmenin anlatımı, anlatırken yaptırıyor*” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Videolarla yeni sözcükler öğrenebildiğini ifade eden öğrencilerden Ö16 “*videolar izleyince öğreniyorum*” derken Ö2 “*resim, biraz video ve oyun*” şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Filmlerle, okumalarla, etkinliklerle en iyi sözcük öğrendiğini ifade eden öğrencilerden Ö1 “*etkinlikler yaptırıyor, oyunlar oynatıyor*”, öğrencilerden Ö7 “*film izliyoruz, öğreniyorum*” ve öğrencilerden Ö20 “*etkinlikler, boyama, görsel ve çizgi filmlerle öğreniyorum*” cevaplarını vermişlerdir.

Yazdırma çalışmalarıyla yeni sözcükler öğrendiğini ifade eden Ö15 “*Türkçe dersinde resim veriyor, şiir yazma veriyor*” diyerek düşüncesini belirtmiştir.

Okuma çalışması yaparak yeni sözcükler öğrendiğini ifade eden Ö13 “*öğretmenimiz kâğıtlar yapıyor. İçinde kelime yazıyor. Kaldırıyoruz, okuyoruz*” şeklinde kendini ifade etmiştir.

Yarışmalarla en iyi yeni sözcükler öğrendiğini ifade eden Ö12 “*herkesi grupluyor, yarışmalar yapıyoruz. Araba veriyor onu tamamlamaya çalışıyoruz. Yapboz yapıyoruz. Video izliyoruz, oyunlar oynuyoruz*” cümleleriyle düşüncesini dile getirmiştir.

Öğretmenin tahtaya yazmasıyla yeni sözcükler öğrendiğini ifade eden öğrencilerden Ö6 “*tahtaya yazıyor, öyle anlatıyor*” şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Öğrencilere yedinci olarak “Zekâ oyunları yeni sözcükler öğrenmeye yardımcı oldu mu?” sorusu yöneltilmiş ve bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Zekâ Oyunlarının Yeni Sözcükler Öğrenmeye Yardımcı Olup Olmama Durumu

	Öğrenciler	f	%
Yardımcı Oldu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	19	95
Yardımcı Olmadı	Ö12	1	5
Toplam		20	100

Tablo 19 incelendiğinde öğrencilerin %95’inin zekâ oyunları yeni sözcükler öğrenmeye yardımcı oldu cevabını verirken %5’inin yardımcı olmadı cevabını verdiği görülmektedir. Bu da öğrencilerin tamamına yakınının zekâ oyunları ile yeni Türkçe sözcükler öğrenebildiğini göstermektedir.

## 5. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde çalışmayla elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar, kuramsal çerçeve incelemesi yapılarak tespit edilen diğer çalışmalarla ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde zekâ oyunları ile gerçekleştirilen sözcük öğretiminin etkili olup olmama durumunu araştırmayı amaçlanan bu araştırma karma yöntemin açılımlayıcı sıralı deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel verileri deneysel yöntemlerden yarı deneysel desenin ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma deney grubunda 20, kontrol grubunda 20 olmak üzere 40 mülteci öğrenciyle yürütülmüştür. Bu öğrenciler araştırmanın yapıldığı kurumda Pictes ve Millî Eğitim Bakanlığının ortak yürüttüğü proje kapsamında 2018-2019 eğitim öğretim yılının sonunda yapılan Türkçe Yeterlilik Sınavı'nın değerlendirme sonuçları dikkate alınarak seçilmiştir. Kontrol ve deney grubu oluşturulurken eşleştirme yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin Türkçe Yeterlilik Sınavı'ndan aldıkları puanlar dikkate alınmış, aynı notları alan öğrenciler eşit bir şekilde iki gruba dağıtılmıştır. Bu şekilde eşit dağılımlı iki grup oluşturulmaya çalışılmıştır. Eşleştirme yoluyla oluşturulan deney ve kontrol grubuna uygulama öncesinde araştırmacı tarafından geliştirilen 'Sözcük Bilgisi Başarı Testi' ön test olarak uygulanmış ve testin sonucunda da grupların başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ve birbirine denk olduğu tespit edilmiştir. Gruplara ayrılan öğrencilere uygulanan ön test sonuçları arasında anlamlı fark olmaması Türkçe Yeterlilik Sınavı'nın sonuçlarına göre oluşturulan grupların eşit bir şekilde dağıldığını göstermektedir. Deney grubuna zekâ oyunları ile, kontrol grubuna ise ders kitabındaki etkinliklerle sözcük öğretimi yapıldıktan sonra araştırmanın sonunda çalışma grubu öğrencilerine "Sözcük Bilgisi Başarı Testi" son test olarak uygulanmıştır. Uygulanan son test sonucunda deney grubunun puan ortalaması ile kontrol grubunun puan ortalaması arasında önemli bir fark bulunmuş ve bu fark deney grubunun lehine olmuştur. Bu sonuç neticesinde ikinci dil olarak Türkçe sözcük öğretiminde zekâ oyunlarının kullanımıyla yapılan öğretimin ders kitabındaki etkinliklere göre yapılan öğretimden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın taraması yapıldığında oyun türlerinden zekâ oyunları ile sözcük öğretimine ilişkin bir çalışmaya rastlanamamıştır. Fakat diğer oyun türleri kullanılarak yapılan sözcük öğretimi çalışmalarının büyük bir çoğunluğunun ulaştığı sonuç ile bu çalışmanın sonucunun aynı doğrultuda olduğu görülmektedir. Aghlara ve Tamjid (2011), Rueb, Cardoso and Grimshaw (2018), Zengin (2019) çalışmalarında oyun türlerinden dijital ve eğitsel bilgisayar oyunlarını, Alemi (2010), Işık (2016) eğitsel oyunları, Erdoğan (2014) ve Taheri (2014) dil oyunlarını, Lin (2015) web tabanlı benzetim oyunlarını, Öztürk (2018) sözcük oyunları ve bilgisayar oyunlarını, Yip ve Kwan (2006) online sözcük oyunlarını kullanarak sözcük öğretimi yapmanın etkisini araştırmışlardır. Yaptıkları deneysel çalışmalarının sonucunda da oyunlarla sözcük öğretiminin yapıldığı deney grubunun

müfredat programına veya geleneksel yöntemlere göre sözcük öğretiminin yapıldığı kontrol grubuna oranla daha başarılı olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı zamanda bu çalışmalarda bilgisayar, dijital, sözcük oyunları gibi benzer oyun türlerinin kullanıldığı ve bu oyun türlerinin kullanımıyla yapılan sözcük öğretiminin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bazı araştırmalarda zekâ oyunlarının eğitsel özellik barındırdığı için eğitsel oyun türü altında ele alındığı görülmektedir. Fakat oyun sınıflandırılması ile ilgili alanyazın taraması yapıldığında birçok araştırmacının zekâ oyunlarını ayrı bir oyun türü olarak ele aldığı (Alessi & Trollip, 2001; Boratav, 1973) ve tüm derslerde kullanılabilecek önemli bir oyun türü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu nedenlerle bu çalışmada çeşitli eğitsel özellikler barındırdığından ve birçok beceri gelişimine katkı sağladığından oyun türlerinden zekâ oyunları kullanılarak sözcük öğretimi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda zekâ oyunlarının öğrencilerin sözcük bilgisini geliştirdiği belirlenmiştir.

Zekâ oyunlarına dayalı öğretimin oyunların görsel desteğinin çok olması, oyun materyallerinin zengin olması, oyun türlerinin çeşitli olmasından dolayı birçok zekâ alanına hitap etmesi, dikkat çekici olması ve en önemlisi yaparak yaşayarak öğrenmeyi ve aktif katılımı sağlama nedenlerinden dolayı başarı üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Her geçen yıl yeni gelişmeler ve değişimler yaşanmaktadır. Eğitim programları da bu gelişmelere ve değişimlere ayak uydurarak bireysel farklılıklara dikkat eden, aktif katılımı sağlayan, birçok zekâ alanına hitap eden, ilgi çekici olan öğretim üzerine yoğunlaşmaktadır. Özellikle öğretmen mesleki gelişim seminerlerinde zekâ oyunları eğitime ayrı bir önem verilmektedir. Çağır (2020) da bu düşünceleri destekler nitelikte, zekâ oyunlarının sosyal bilgiler kavramlarının öğretilmesi üzerinde etkisini incelediği çalışmasında sosyal bilgiler kavramlarının zekâ oyunları ile işlenmesinin mevcut öğretim programına göre işlenmesinden daha başarılı sonuçlar ortaya çıkardığını belirlemiştir. Aynı zamanda sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutuma sahip olunmasında da daha etkili olduğunu belirlemiştir. Bu nedenle zekâ oyunlarının eğitim ortamlarını aktif kılan, birden çok zekâ alanına hitap eden, bireyin eğlenceli bir ortamda eğitim almasına imkân sunan özelliklerinden dolayı eğitim sisteminde kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Bottino ve Ott (2006) da zekâ oyunları kullanılarak gerçekleştirilen öğretim programının öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmede etkisini incelemiş ve 40 öğrenciyi 4 yıl boyunca gözlemlemiştir. Araştırmanın sonucunda da zekâ oyunlarının katılımcıların okul başarısını olumlu etkilediği ve başarıda artış olduğu sonuçlarına varmıştır. Marangoz (2018) 2. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü deneysel çalışmasında deney grubundaki öğrencilere 14 hafta boyunca Türk Beyin Takımı (TBT) tarafından geliştirilen mekanik zekâ oyunlarını oynatmıştır. Bu şekilde öğrencilerin zihinsel beceri seviyelerini (görsel algı ve ipuçlarından faydalanma, dikkati yoğunlaştırma, analiz etme, parça-bütün ilişkisi kurma, stratejik düşünme) tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmasının sonucunda da zekâ oyunlarının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin zihinsel beceri düzeylerini geliştirdiğini tespit etmiştir.

Çalışmanın araştırma grubunu mülteci öğrenciler oluşturmuştur. 2011 yılından sonra Suriye’de başlayan iç savaş nedeniyle Türkiye’ye göç eden mülteci öğrenciler Türkiye’de eğitim görmeye başlamışlardır. Bu öğrencilerin bir kısmı Türk öğrencilerle birlikte normal sınıflarda eğitim görmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan mülteci öğrenciler de Türk öğrencilerle birlikte farklı şubelerde öğrenim görmektedir. Her sınıfta genelde 5, 6 mülteci öğrenci öğrenim görmektedir. Çalışma grubu öğrencilerine ‘Sözcük Bilgisi Başarı Testi’ ön test olarak uygulanmıştır. Bu testin sonucunda da eğitim gördükleri dil konusunda çok eksik oldukları tespit edilmiştir. Bu nedenle Türkçeye hâkim olmadıkları için birçok zorlukla karşılaşmaktadırlar. Başar, Alkan ve Çiftçi (2018) de mülteci öğrencilerin öğrenme sürecinde iletişim ve dil sorunu yaşadıkları için verilen mesajları tam olarak anlayamadıklarını ve öğrencinin kendini sınıftan soyutlamasının tutum ve uyum sorunları meydana getirdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Kardeş ve Akman (2018) da öğretmen görüşlerine göre mülteci çocukların eğitiminde karşılaştıkları sorunları incelediği çalışmasında çocukların dil ve okula uyum konusunda zorluklar yaşadığını ifade etmiştir.

Bu çalışmada da yapılan ön testle dil konusunda yetersiz olduğu belirlenen mülteci öğrencilere aynı test son test olarak uygulandığında bu öğrencilerin sözcük bilgisi başarısının arttığı tespit edilmiştir. Bu nedenle bu çalışmanın, dil problemi yaşayan öğrencilerin yeni sözcükler öğrenmelerine destek olarak dil gelişimlerine katkı sağladığı söylenebilir. Dile tam olarak hâkim olunmasa bile öğrenilen her sözcükle iletişim kurmaları kolaylaşmıştır. Benzer şekilde Erol (2019) başlangıç (A1) düzeyinde Halk Eğitim Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 8-12 yaş aralığındaki Suriyeli öğrencilerle yürüttüğü araştırmanın sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımının mülteci öğrencilerin başarısını ve Türkçeye yönelik tutumlarını olumlu yönde artırdığı, kalıcı öğrenmeyi sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca mülteci öğrencilerin eğitsel oyunlarla ilgili olumlu düşünce ve duygulara sahip olduğu ve çocukların dünyasıyla iç içe olan oyunların eğitim ve öğretimde kullanıldığında etkili bir yöntem olduğu; zihinsel, duyuşsal, sosyal ve dilsel becerileri geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada bunların yanında öğrencilerin daha çok sözlü iletişim becerilerine dönük oyunlara ilgi duyduğu tespit edilmiştir. Ataseven (2019) oyunlarla mülteci çocukların günlük yaşam becerilerinin ve ikinci dil edinimlerinin artırılmasını amaçladığı araştırmasının sonucunda uygulanan oyun etkinliği programının, mülteci öğrencilerin günlük yaşam becerilerini ve dil gelişimlerini olumlu etkilediğini belirlemiştir.

Deney grubunun ön test sonuçlarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha başarılı olduğu, ancak son test sonuçlarında erkek ve kız öğrenciler arasında başarı farkının olmadığı tespit edilmiştir. Erkek mülteci öğrencilerin kız öğrencilere oranla dış ortamlarda daha çok vakit geçirdikleri gözlemlenmektedir. Bunun da erkek öğrencilerin dış ortamlarda daha çok Türkçe sözcük duyma ve insanlarla Türkçe iletişime geçme olasılıklarını artırdığından sözcük bilgilerinin kız öğrencilere oranla daha fazla geliştiği düşünülmektedir. Sözcük bilgilerini belirlemeye yönelik

yapılan ön test uygulamalarında erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek puan almalarında bu durumların etkili olduğu söylenebilir. Ancak uygulamalar sonucunda erkek ve kız öğrencilerin sözcük bilgilerini belirlemeye yönelik yapılan testten benzer puanları aldıkları belirlenmiştir. Bu bakımdan oyunlarla birlikte sağlanan sosyal ortamın ve etkinliklerin aslında kız öğrenciler üzerinde erkeklere oranla daha etkili olduğu söylenebilir

Kontrol grubunun hem ön test hem son test sonuçlarında erkek ve kız öğrenciler arasında başarı farkının olmadığı görülmüştür. Zengin (2019) de yaptığı çalışmasında eğitsel bilgisayar oyunları ile yapılan sözcük öğretiminin başarıya etkisini cinsiyete göre incelemiş, kız ve erkek öğrencilerin başarılarında bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Al Zangana (2018) da eğitsel oyun tekniğinin okul öncesi öğrencilerinin İngilizce sözcük öğrenimine etkisini araştırdığı çalışmasında, cinsiyet değişkenine göre kontrol grubu ile deney grubu başarı puanları arasında bir farklılığın olmadığını belirlemiştir. Aynı şekilde Dervişoğulları (2008) oyun tekniğinin yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda sözcük öğreniminde kullanılmasının başarıya etkisini incelediği araştırmasında cinsiyet değişkenine göre deney grubu öğrencilerinin başarı puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bağlamda, bu araştırmanın sonuçları ile alanyazında yer alan araştırmaların sonuçlarının aynı doğrultuda olduğu görülmektedir.

Çalışmada ayrıca öğrencilerin zekâ oyunları ile yapılan sözcük öğretimine ilişkin görüşleri de merak edilmiş ve buna yönelik görüşmeler de yapılmıştır. Bu amaçla uygulamalar bittikten sonra deney grubuna zekâ oyunları ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” uygulanmıştır. Bu görüşmeden elde edilen nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Öğrencilerin zekâ oyunları kullanımına yönelik görüşleri incelendiğinde ise tüm öğrencilerin zekâ oyunlarını sevdiği ve derslerde zekâ oyunlarının kullanılmasını eğlenceli, güzel, arkadaş edinmeye yardımcı olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Benzer olarak oyunların sözcük öğretiminde kullanılmasına ilişkin yapılan diğer çalışmalarda da öğrencilerin çoğunluğunun bu deneyimi eğlenceli bulduğu (Kösemehmetoğlu, 2019), bu süreçten keyif aldıkları (Pekşen, 2019), oyun etkinliklerinin kullanılmasını desteklediği ve olumlu karşıladığı (Durmuş, 2019), öğrencilere güdülenme, mutlu olma, rahatlama gibi duyuşsal özellikler edindirdiği (Huyen & Nga, 2003), güdülenmeyi sağladığı, öğrenci tutumunu olumlu yönde etkilediği ve öğrenciler arasında iletişimi güçlendirdiği (Al Neyadi, 2007), öğrencilerin oyun oynamayı sevdiğini, oyun oynama konusunda çok hevesli olduğu (Fisser, Voogt & Bom, 2013) tespit edilmiştir. Çağır (2020) da zekâ oyunlarını kullanarak yaptığı deneysel çalışmasında öğrencilerin öğretimde zekâ oyunlarının kullanılmasına ilişkin olumlu tutum sergilediğini tespit etmiştir. Demirel (2015), zekâ oyunlarının Türkçe ve matematik derslerinde kullanılmasının öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel beceri gelişimine etkisini incelemiş ve araştırmasının sonunda öğrencilerin derse katılım ve akademik başarılarında artış olduğunu belirlemiştir. Aynı zamanda öğretmen ve öğrencilerin zekâ oyunları konusunda olumlu

tutumlar sergilediklerini tespit etmiştir. Baki (2018) de öğrencilerinin akademik öz yeterlik ve problem çözme becerilerine zekâ oyunlarının etkisini tespit etmek amacıyla öğretmen görüşlerine başvurduğu çalışmasının sonunda öğretmenlerin, öğrencilerin bu derslerde sosyalleşme, çok yönlü düşünebilme, kendini ifade etme, yaratıcı ve eleştirel düşünebilme, dikkatini toplama, odaklanma konularında olumlu değişimler gösterdiğini belirtmiştir. Erol (2019) da çalışma grubunu mülteci öğrencilerin oluşturduğu deneysel çalışmada eğitsel oyunlarla öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin görüşlerinin oyunlarla öğrenimi destekleyici, eğlendirici, güdüleyici, mutlu edici, sosyalleştirici gibi olumlu düşünce ve duyguları yansıttığını tespit etmiştir. İncelenen alanyazın çalışmalarının bu çalışmayı destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin zekâ oyunları kullanımına yönelik bir başka görüşü de derslerde zekâ oyunları kullanılmasının sınıf ortamında arkadaş edinmelerine yardımcı olduğu şeklindedir. Arkadaş edinimi dil öğretimi için büyük öneme sahiptir. Özellikle de zorunlu hâller yüzünden ülkesini terk edip başka bir ülkeye göç etmek zorunda olan mülteci öğrenciler için o ülkeye, o ülkedeki okula alışabilmek için arkadaş edinimi çok önemlidir. Her edinilen arkadaş yeni öğrenilen sözcüklerin kullanılması için fırsat oluşturmaktadır. Öğrenci yeni öğrendiği sözcükleri arkadaşlarıyla iletişim kurarken kullandığında sözcüklerin kalıcılığı da artmaktadır. Nitekim Tierney ve Readence (2000) de bir sözcükle herhangi bir deneyim yaşanması o sözcüğün kolay bir şekilde öğrenilmesinde ve zihinde kalıcı hâle gelmesinde önemli rol oynadığını ifade etmiştir. Lin ve diğerlerinin (2011) araştırma sonucuna göre zekâ oyunlarının akran yardımlaşmasını arttırdığı görülmüştür. Sadıkoğlu (2017) zekâ oyunlarının öğrenme süreçlerinde kullanılmasının öğrencilerin bireyler arası ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Zekâ oyunları kullanılarak oluşturulan ortam öğrenciler arası ilişkilerde kendini tam olarak ifade etme becerisini geliştirerek rahatlamalarını ve birbirlerini anlamalarını sağlamaktadır. Bu da yardımlaşmayla birlikte arkadaşlık, kardeşlik, dostluk değerlerini gün geçtikçe de bireyler arası ilişkileri olumlu yönde etkilemektedir.

Öğrencilerin zekâ oyunları kullanımına yönelik diğer görüşleri incelendiğinde öğrencilerin zekâ oyunlarını yeni şeyler öğretici, zekâyı geliştirici olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerin yeni şeyler öğrendiğinin farkında olması öğretim sürecinin verimli geçtiğini göstermektedir. Yeni şeyler öğreneceği düşüncesi öğrencilerin derse karşı ilgisini ve katılımını artırmaktadır. Zekâ oyunları değişik zekâ alanlarına yöneliktir. Bu da doğal olarak öğrencilerin farklı zekâ alanlarında gelişimine fayda sağlamaktadır. Öğrencilerin de bu yönde düşüncelere sahip olmaları bunu desteklemektedir. Baki (2018) de yaptığı çalışmasında bu düşünceleri destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. Çalışmasında öğrencilerin zekâ oyunlarını oynadıktan sonra sabırlı olmayı, çabalamayı ve kararlı olmayı, pes etmemeyi, oyunların kurallarını ve bu kurallara uymayı, zoru başaracağını ya da uğraşarak-düşünerek yapabileceğini, zekâyı kullanmayı ve geliştirmeyi öğrendiklerini belirtmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecinde en çok “Tik Tak Bomm” ve “Resim Eşleme” zekâ oyunlarını sevdikleri belirlenmiştir. Sevme nedenleri arasında oyunların eğlenceli olması, resimlerin bulunması, yeni kelimeler öğrenmeleri, hafızalarını güçlendirmesi, güzel resimlerin olması yer almaktadır. Çalışma grubunu oluşturan mülteci öğrenciler okullarında yeni yeni öğrenmeye başladıkları Türkçe ile eğitim görmektedirler. Her öğrendikleri sözcük kendilerini dil öğretiminde bir basamak ileri taşımaktadır. Fakat öğrendikleri sözcükleri kendi dillerinde bildikleri karşılığı ile ilişkilendirmek için görsellere ihtiyaçları vardır. Çünkü sözcüğün kendi dillerindeki karşılığına ancak görsellerle ulaşabilirler. Zekâ oyunlarının görsel olarak çok zengin olması nedeniyle öğrenciler öğrendikleri sözcüğün görsel karşılığını gördüklerinde bu sözcükleri zihinlerinde anlamlandırabilmekte, sözcükleri soyutluktan çıkararak gerçek anlamda öğrenebilmektedirler. Bu sayede de oyunları oynarken başarılı olmaktadırlar. Oyunda başarılı oldukça da motivasyonları artmaktadır. Öğrencilerin hem yeni sözcükler öğrenmesinden hem de oyunlardaki görsellerin ilgilerini çekmesinden dolayı bu zekâ oyunlarını daha çok sevdikleri ortaya çıkmıştır. Sadoski (2005) de çalışmasında sözcük öğretiminde çeşitli görsellerden yararlanmanın sözcüğü soyut olmaktan çıkardığı ve sözcüğün somutlaşmasına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Görsel ile sözcüğün anlamı arasında bir ilişki kurmanın sözcüğün zihinde kodlanmasına fayda sağladığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Akçelik ve Eyüp (2020) de çalışmalarında sözcük öğretimi yaparken kullanılan araç-gereçlerin zenginleştirilmesi, görsel ve işitsel materyallerle sürecin desteklenmesi, öğrencilerin tüm duyularına hitap edilmesi ve öğrencilerin ilgisini uyandırabilecek materyallerin seçilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin çoğunun zekâ oyunları ile oynarken bir problem yaşamadığı belirlenmiş, problem yaşayan yedi öğrencinin ise kuralları anlamada sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bakhsh (2016) da çalışmasında Suudi Arabistan’da İngilizce derslerinde öğretmenlerin oyunlar aracılığıyla sözcük öğretirken karşılaştıkları zorlukları incelemiş ve öğrencilerin oyunların kurallarını anlamada zorluk yaşayabildiğini tespit etmiştir. Hıdıroğlu (2014) da bazı zekâ oyunlarının kuralları bazı öğrencilere zor geldiği için ders içi olumsuz motivasyona neden olduğunu çalışmasında belirlemiştir. Altun (2017), zekâ oyunlarının ve fiziksel etkinlik kartlarının ilkökul öğrencilerinin görsel algı ve dikkat seviyelerine etkisini incelediği araştırmasının sonucunda zekâ oyunlarının görsel algıyı ve dikkati geliştirmede etkili olduğunu belirlemiştir. Ancak oynanacak oyunlar seçilirken öncelikle basit oyunların seçilmesi, ilerleyen zamanlarda kuralları zor olan oyunlara geçilmesi gerektiğini ifade ederken ayrıca yarışmalı oyunlarda çocuklara başarıya duygusunun tatlandırılmasının yanında kaybetmeyi kabullenme duygusunun da kazandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Demirel (2015) de benzer biçimde araştırması sırasında bazı öğrencilerin kuralları zor olan oyunları oynarken oyundan koştuklarını ve bu nedenle zor oyunların motivasyonu azaltabileceğini ifade etmiştir. Ulusoy-Alkaş, Umay ve Saygı (2017) da düzeyin üzerinde bir oyun kullanmanın öğrencilerin kaygı düzeylerini artırdığını ve öğrencilere başarısızlık hissi yaşattığını belirtmiştir. Hem bu çalışmanın sonuçlarından

hem de diğer çalışmaların benzer sonuçlarından, zekâ oyunlarını öğretimde kullanırken oyun kurallarının en basit şekilde öğrencilere ifade edilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Anladıklarından emin olunduktan sonra oyun süreci başlatılmalıdır.

Öğrencilerin kendi sınıflarında yeni sözcükleri oyunlarla, görsellerle, videolarla, öğretmen anlatımıyla, etkinliklerle, okuyarak, filmlerle, yazdırma çalışmalarıyla, boyamalarla, yarışmalarla, arkadaşlarından, bulmacalarla, tahtaya yazarak öğrendikleri belirlenmiştir. Akçelik ve Eyüp (2020) de benzer şekilde çalışmalarında Türkçe öğrencilerine göre sözcük öğretiminde çizgi filmlerin, resimlerin ve görsel işitsel materyallerin en etkili araç gereç; oyunların ise en etkili etkinlik olduğunu belirlemişlerdir. Bu çalışmada da öğrencilerin sözcük öğretiminde en etkili gördükleri araç gereç ve etkinliklerin alanyazını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin çoğunun derslerde zekâ oyunlarının kullanılmasını yararlı buldukları ve zekâ oyunlarıyla öğretimin yeni sözcükler öğrenmelerine katkı sağladığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Erdoğan (2014) İngilizce sözcük öğretiminde dil oyunlarının sözcük öğrenimini kolaylaştırdığını ve sözcük öğretiminde en etkili yollardan biri olduğunu tespit etmiştir. Ebrahimzadeh (2017) de benzer şekilde dijital video oyunlarının lise sınıflarında sözcük edinimi için yararlı ve tamamlayıcı faaliyetler olduğunu belirlemiştir. Huyen ve Nga (2003) da yaptıkları araştırmada sözcük öğretiminde eğitsel oyunların etkili olduğunu ve bilgilerin kalıcılığını artırdığını belirlemişlerdir. Hem bu çalışma hem de alanyazın incelemesi sonucunda ulaşılan çalışmalardan yola çıkarak zekâ oyunlarıyla öğretimin dil gelişimini sağladığı, öğrencileri güdülediği, eğlenerek öğrenimi sağladığı, iletişimi güçlendirdiği, çok yönlü ve yaratıcı düşünme gibi birçok beceriyi geliştirdiği söylenebilir. Bu katkılarından dolayı öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve dilsel becerilerinin geliştirilmesinde zekâ oyunlarından etkili bir şekilde yararlanılabilir.

## 6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

### 6. 1. Sonuçlar

İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde zekâ oyunlarını kullanarak sözcük öğretimi yapmanın etkisinin araştırılması amaçlanan bu çalışmada “Sözcük Bilgisi Başarı Testi” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Zekâ oyunlarının sözcük öğretiminde etkililiğini belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulama öncesi ve sonrası uygulanan “Sözcük Bilgisi Başarı Testi” sonucunda;

1. Zekâ oyunları ile öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ve bu nedenle iki grubun birbirine denk olduğu,

2. Zekâ oyunları ile sözcük öğrenen deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve buna göre zekâ oyunları ile yapılan sözcük öğretiminin öğrencilerin başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu, öğrencilerin sözcük bilgisini geliştirdiği,

3. Ders kitaplarındaki etkinlikler ile sözcük öğrenen kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu sonuçlara göre ders kitaplarındaki etkinlikler ile öğretim yapılan kontrol grubunda öğrenci başarısının arttığı, sözcük bilgisinin geliştiği,

4. Yapılan deneysel çalışma sonucunda zekâ oyunları ile sözcük öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının, ders kitaplarındaki etkinliklere göre sözcük öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre oldukça yüksek olduğu ve bu nedenle zekâ oyunları ile desteklenmiş olan sözcük öğretiminin ders kitaplarındaki etkinliklere göre planlanan sözcük öğretiminden daha etkili olduğu,

5. Deney grubunun cinsiyet değişkenine göre ön test sonuçlarına bakıldığında deney grubunun ön test sonuçlarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha başarılı olduğu, ancak son test sonuçlarında erkek ve kız öğrenciler arasında başarı farkının olmadığı,

6. Kontrol grubunun cinsiyet açısından son test sonuçlarına bakıldığında hem ön hem son test sonuçlarında erkek ve kız öğrenciler arasında başarı farkının olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin zekâ oyunları kullanılarak yapılan öğretime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan görüşmeler sonucunda;

1. Öğrencilerin tamamının zekâ oyunları ile oynamayı sevdiği,

2. Zekâ oyunlarının eğlenceli ve güzel olması, yeni şeyler öğrenmesi/öğretmesi, zekâyı geliştirmesi, oynanışının sevilmesi, resimlerin olması, arkadaş edinmeyi sağlaması, ders gibi olmaması, yormaması, güzel vakit geçirmeyi sağlaması nedenlerinden dolayı zekâ oyunları ile ders yapmayı sevdiğikleri,

3. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun zekâ oyunlarını oynarken problem yaşamadığı, problem yaşayan yedi öğrencinin ise kuralları anlamada sorun yaşadığı,

4. Öğrencilerin Türk öğrencilerle birlikte eğitim gördükleri sınıflarda yeni sözcükleri en çok oyunlar, görseller ve videolar ile öğretmenlerinin anlatımlarından öğrendikleri,

5. Öğrencilerin tamamına yakınının zekâ oyunlarının yeni sözcükler öğrenmelerine katkı sağladığını düşündüğü sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tüm bu sonuçlar ışığında da zekâ oyunları ile öğretimin sözcük öğretiminde etkili olduğu ve öğrencilerin sözcük bilgisini geliştirdiği, öğrencilerin zekâ oyunları ile yapılan sözcük öğretimine karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve bu süreci sevdikleri tespit edilmiştir. Bu nedenlerle zekâ oyunlarının sözcük öğretiminde etkili bir araç olarak kullanılabilceği sonucuna ulaşılmıştır.

## **6. 2. Öneriler**

Araştırmanın bu bölümünde araştırma süreci ve araştırmada ulaşılan bulgulardan yola çıkarak zekâ oyunları üzerine çalışma yapacak araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

### **6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler**

1. Zekâ oyunları ikinci dil/yabancı dil öğretiminde sözcük öğretimi çalışmalarında kullanılabilir.

2. Dil öğretiminde kullanmak amacıyla zekâ oyunu seçilirken dikkatli olunmalı, öğrencilerin seviyeleri, yaş grupları, sözcük bilgileri oyun seçiminde önemli kriter olmalı.

3. Oyun öğretim sürecinin belirli aşamalarında gerçekleştirilmelidir. İlk önce oyunun tanıtımı yapılmalı, kurallar en sade şekilde anlatılmalı, oyunun tam olarak anlaşıldığı konusunda emin olunduktan sonra oyunla öğretim sürecine geçilmelidir.

4. Deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecinde en çok “Tik Tak Bomm” ve “Resim Eşleme” zekâ oyunlarını sevdikleri belirlenmiştir. Bu nedenle dil öğreticileri derslerinde bu oyunları kullanarak sözcük öğretimi yapabilirler.

5. İkinci dil ve yabancı dil öğretim programlarında zekâ oyunları alanına yer verilmeli ve öğretmenlere bu alana yönelik eğitimler verilmelidir.

6. Okullara zekâ oyunları adına materyal desteği sağlanmalıdır.

### **6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Araştırmayı bir sonraki boyuta taşımak amacıyla zekâ oyunları eğitimi bitiminden birkaç ay sonra kalıcılık testi yapılarak eğitimin uzun süreli etkisi araştırılabilir.

2. Aynı zamanda bu öğrencilerin aileleriyle de görüşme yapılabilir. Öğrencilerin sözcük bilgisi gelişimlerinde bir farklılık görüp görmedikleri, okuldaki süreç konusunda ailelerine neler anlattıkları konusunda ailelerden fikir alınabilir. Bu açılardan da zekâ oyunlarının öğretimde etkisi incelenebilir.

3. Sadece zekâ oyunları dil öğretiminde sözcük öğretimi yapmak amacıyla değil konuşma, dinleme, yazma, okuma becerilerinin geliştirilmesinde de kullanılabilir.

4. Bu çalışmada belirli zekâ oyunları kullanılmıştır. Bu zekâ oyunları öğretimi planlanan farklı konular için uyarlanıp kullanılabilir.

5. Bu araştırma 3. sınıfta öğrenim gören 40 mülteci öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yeni yapılacak araştırmalar farklı sınıf seviyesinde yapılabilir.

6. Türkçe sözcük öğretiminde zekâ oyunlarının etkili bir araç olduğu belirlenen bu araştırma doğrultusunda zekâ oyunlarının diğer dillerin öğretiminde de etkisi incelenebilir. Çünkü zekâ oyunlarının hepsi evrenseldir. Her dile çevrilmiş hâlleri mevcuttur. Aynı zamanda öğretilecek konulara göre uyarlanma açısından çok müsaittir.

7. Bu çalışma yürütülürken Türkiye’de zekâ oyunlarına yönelik sık sık seminerler düzenlenmesi ve öneminin vurgulanmasına rağmen zekâ oyunlarının derslerde kullanılmasına ilişkin yeterli araştırma olmadığı tespit edilmiştir. Bu eksikliği gidermek amacıyla bu alanda yeni çalışmaların yürütülmesi gerekmektedir.

## 7. KAYNAKLAR

- Aghlara, L., & Tamjid, N. H. (2011). The effect of digital games on Iranian children's vocabulary retention in foreign language acquisition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 552-560.
- Akandere, M. (2003). *Eğitici okul oyunları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akandere, M. (2006). *Eğitici okul oyunları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akar, N. (2010). *Teaching vocabulary*. Ankara: EDM Yayınevi.
- Akarsu, B. (1998). *Dil kültür bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Akçelik, D., Pamuk N., Türkben, M., & Eyüp, B. (2019). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarına yönelik yapılan çalışmalar üzerine bir inceleme. S. Şen & M. Mangır (Ed.), *XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı* içinde (s. 476-493). Samsun: 19 Mayıs Üniversitesi.
- Akçelik, D., & Eyüp, B. (2020). Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten Türkçe öğretmenlerinin sözcük öğretimine ilişkin görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 33(33), 85-107.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*, 3.Cilt (4. bs.). Ankara: TDK yayınları. Ankara.
- Aksoy, N. C. (2014). *Dijital oyun tabanlı matematik öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına, başarı güdüsü, öz-yeterlik ve tutum özelliklerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, A. B., & Dere-Çiftçi, H. (2014). *Erken çocukluk döneminde oyun*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Al Neyadi, O. (2007). The effects of using games to reinforce vocabulary learning. In Marifa H.C.T. (Ed.), *Action research and initial teacher education in the UAE* (pp. 99-107). HCT Press, UAE.
- Al Zangana, A. F. A. (2018). *Eğitsel oyunların ve cinsiyetin yabancı dil öğrenenler olarak beş yaşındaki üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alemi, M. (2010). Educational games as a vehicle to teaching vocabulary. *The Modern Journal of Applied Linguistics*, 2(6), 425-438.
- Alessi, S. M., & Trollip, S. R. (2001). *Multimedia for learning* (3 ed.). Boston: MA. Allyn and Bacon.
- Alkan, V., Şimşek, S., & Erbil, B. A. (2019). Karma yöntem deseni: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 559-582.

- Almon, J. (2003). The vital role of play in early childhood education. In S. Olfman (Ed.), *All work and no play...How educational reforms are harming our preschoolers* (pp. 17–42). Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Altun, M. (2017). *Fiziksel etkinlik kartları ile zekâ oyunlarının ilkökul öğrencilerinin dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anne Akıl Oyunları (2020). Kullanım kılavuzu, anne her yaşa akıl oyunları. <https://www.anne.com.tr/skins/shared/images/kk/dixit4.pdf/> adresinden 27 Temmuz 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Antakya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (AİMEM). (2017). *Antakya zekâ oyunları olimpiyatları konu başlıkları ve örnek soru kılavuzu*. Hatay: Hatay Bilim ve Sanat Merkezi.
- And, M. (2007). *Oyun ve bügü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Apaydın, D. (2007). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir yöntem denemesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arak, H. (2012). *The preparation of the language portfolio*. IPS'12 International Portfolio Symposium, 66-72.
- Ataseven, H. (2019). *Dil gelişimini destekleyici oyun etkinlikleri programının 5-6 yaş grubu mülteci çocukların dil gelişimlerine ve günlük yaşam becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bakhsh, S. A. (2016). Using games as a tool in teaching vocabulary to young learners. *English Language Teaching*, 9(7), 120-128.
- Baki, N. (2018). *Zekâ oyunları dersinde uygulanan geometrik-mekanik oyunların öğrencilerin akademik öz yeterlik ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Barcroft, J. (2009). Strategies and performance in intentional L2 vocabulary learning. *Language Awareness*, 18(1), 74-89.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 1, 19-30.
- Başar, M., Akan, D., & Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1571-1578.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi-ilkeler ve çözümler*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Batdı, V. (2013). *İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz-yeterlik becerileri, öz-düzenleme stratejileri, üstbilişsel becerileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Baykoç-Dönmez, N. (1992). Çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde oyunun rolü. *Okul Öncesi Dergisi*, 43, 10-12.

- Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin yabancılara öğretiminde tartışılmayan ana kavramlar*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Boratav, P. N. (1973). *100 soruda Türk folkloru*. İstanbul.
- Bottino, R. M., & Ott, M. (2006). Mind games, reasoning skills, and the primary school curriculum. *Learning Media and Technology*, 31(4), 359.
- Bottino, R. M., Ott, M., & Benigno, V. (2009). *Digital mind games: experience based reflections on design and interface features supporting the development of reasoning skills*. In Proc. 3rd European Conference on Game Based Learning, Graz Austria.
- Bottino, R. M., Ott, M., & Tavella, M. (2011). Children's performance with digital mind games and evidence for learning behaviour. *Conference Paper in Communications in Computer and Information Science*, 6, 235-243.
- Bottino, R. M., Ott, M., & Tavella, M. (2013). *Investigating the relationship between school performance and the abilities to play mind games*. In European Conference on Games Based Learning, 62. Academic Conferences International Limited, Porto Portugal.
- Bozali, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde/öğreniminde kelime kazanımına ilişkin oyun içerikli materyal geliştirme örneği: B1 düzeyi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Bromley, K. (2007). Nine things every teacher should know about words and vocabulary instruction. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50(7), 528-537.
- Büyükikiz, K. K., & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, istatistik, araştırma deseni, spss uygulama ve yorum* (15. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (26. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükavuz, O. (2014). Yabancı dil öğretiminde sözcük bilgisinin önemi: Başlıca öğrenme ve öğretme uygulamaları. A. Şahin (Ed.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* içinde (s. 441-451). Ankara: Pegem Akademi.
- Cesur, M., & Fer, D. (2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması nedir? *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 49-74.
- Chou, M. H. (2014). Assessing english vocabulary and enhancing young English as a foreign language (EFL) learners' motivation through games, songs, and stories. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 42(3), 284-297.
- Cowan, J. (1974). What are the essential features of a successful academic game? *SAGSET Journal*, 4(2), 17-22.
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2006). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çağır, S. (2020). *Sosyal bilgiler kavramlarının öğretiminde zekâ ve akıl oyunları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Çetinkaya, Z. (2005). Basit tekrar ve alıştırmalar yoluyla sözcük öğretimi, *Dil Dergisi*, 130, 75.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (4. bs.). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çoban, B., & Nacar, E. (2006). (Ed. H. M. Şahin) *Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Davaslıgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve oyun. *Eğitim ve Bilim*, 13(71).
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, M. V. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere kelime öğretiminde farklı kelime gruplarının kullanımının etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 286-299.
- Demirel, T. (2015). *Zekâ oyunlarının Türkçe ve matematik derslerinde kullanılmasının ortaokul öğrencileri üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkilerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Dervişoğulları, N. (2008). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda oyunlarla sözcük öğretimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Devecioğlu, Y., & Karadağ, Z. (2014). Amaç, beklenti ve öneriler bağlamında zekâ oyunları dersinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-61.
- Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe öğretiminde sözcük öğretme yöntemlerinin yeterliliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 233-258.
- Doğan, C. (2012). *Sistemik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Durmuş A., Işılak H., & Karatekin G. N. (2005). *Oyunlarla okuma yazma öğretiminde yararlanılabilecek 157 oyun*. Ankara: Bilgitek A.Ş.
- Durmuş, S. (2019), *Yabancı dil olarak Rusça öğretiminde sözcüksel ve dilbilgisel oyunlar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dursun, V. (2007), *Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde ilköğretim birinci kademeye devam eden öğrencilere hedef sözcüklerin oyunla öğretimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Ebrahimzadeh, M. (2017). Readers, players, and watchers: EFL students' vocabulary acquisition through digital video games. *English Language Teaching*, 10(2), 1-18.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekhardt-Kenneth, W. & Ermann-David, M. (1997). *Social research methods: Perspective, theory, and analysis*. New York: Random House.
- Ellis, G., & Sinclair, B. (1989). *Learning to learn English learner's book: A course in learner training*. Cambridge University Press.
- Er, A. (2008). Çocuklara yabancı dil öğretiminde sınıf içi etkinlik olarak oyun kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 301-310.

- Erdoğan, P. (2014). *Dil oyunların çocukların kelime bilgisi gelişimine olan etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erer, N. G. (2011). *Türkçe ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan iki seri kitabın sözcük öğretimi açısından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Erol, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Esen, M. (2019). *Zekâ oyunlarının 4. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye ilişkin karar verme becerisine, sabırlı davranış göstermesine ve okul doyumuna etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Fiangga, S. (2014). *Tangram game activities, helping the students difficulty in understanding the concept of area conservation paper title*. In Proceeding of International Conference On Research, Implementation And Education Of Mathematics And Sciences.
- Fisser, P., Voogt, J., & Bom, M. (2013). Word score: A serious vocabulary game for primary school underachievers. *Education and Information Technologies*, 18(2), 165-178.
- Frost, J. L., & Sunderlin, S. (1985). When children play. *Association for childhood education international*, Circle Pines, MN pp. 215–219.
- Gardner, D., & Davies, M. (2014). A new academic vocabulary list. *Applied linguistics*, 35(3), 305-327.
- Ghazal, L. (2007). Learning vocabulary in efl contexts through vocabulary learning strategies. *Novitas-Royal*, 1(2), 84-91.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınları.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Oyun ile İngilizce öğretiminin uygulaması ve öğrenci başarısına etkisi: Elâzığ özel bilgem ilköğretim okulu örneği. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 179-195.
- Gözalan, E. & Koçak, N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(4), 115-121.
- Gu, Y. P. (2003). Vocabulary learning in a second language: Person, task, context and strategies. *TESL The Electronic Journal for English as a Second Language*, 7(2), 1-25.
- Günday, R. (2015). *Yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar, yöntemler, teknikler ve multimedya araç ve materyalleri*. Ankara: Favori Yayınları.
- Gürdal, A., & Arslan, M. (2011). *Oyun ve bulmaca etkinlikleriyle yabancılarla Türkçe öğretim yöntemi*. 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics, Sarajevo.
- Güneş, F. (2012). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Güneş, F. (2015). İlk okuma yazma öğretiminde oyun ve oyuncakların rolü. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Bildiri Kitabı* içinde (s. 384-391). Ankara: Pegem Akademi.
- Harmer, J. (1997). *The practice of english language teaching: New edition*. Harlow: London.
- Harrison, B. (1992). *Active teaching and learning aproaches in science*. Landon: Collins educational.
- Hasançebi, B., Terzi, Y., & Küçük, Z. Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 224-240.
- Hasekioğlu, I. (2009). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük bilgisi öğretimi- yeni Hitit yabancılar için Türkçe 1 serisinde sözcük öğretiminin değerlendirilmesi ve sözcük öğretimi için uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2019). *Hayat boyu Türkçe 1 öğrenme kitabı*. Ankara: Erçoban, A.
- Hazar, E. (2007). *İngilizce derslerinde resimlerle kelime öğretiminin başarıya etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Hıdıroğlu, F. M. (2014). *Algılanan sınıf içi hedef yapılarının, özyeterliğin ve öğrenci katılımının yedinci sınıf öğrencilerinin fen başarısındaki rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hiebert, E. H., & Kamil, M. L. (2005). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. London: Routledge.
- Huyen, N. T. T., & Nga, K. T. T. (2003). Learning vocabulary through games. *Asian EFL Journal*, 5(4), 90-105.
- Işık, İ. (2016). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerine eğitsel oyunlar ile İngilizce kelime öğretiminin akademik başarıya etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- İlhan, G. O. & İçen, M. (2019). *Zekâ ve akıl oyunlarının öğrencilerin okula ilişkin tutumlarına etkisi* (Normal araştırma projesi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi, İstanbul.
- İlkokul Market (2020). Kelime üretme oyunu. <https://www.ilkokulmarket.com/urun/kelime-uretme-oyunu-scrabble/> adresinden 27 Temmuz 2020 tarihinde erişilmiştir.
- İnce, H. G. (2006). *Türkçede kelime öğretimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karadağ, Ö. (2019). *Kelime öğretimi* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Karaman, S. (2012). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaş çocuklarının matematik becerileri ile sosyo-dramatik oyunun boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28. bs.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karatay, H. (2004). *İlköğretim II. kademe Türkçe ders kitaplarının ortak kelime kazandırma yönünden değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli sığınmacıların eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237.
- Kılıç, S. E. (2012). *Yabancılara Türkçe öğretiminde eğitici oyunlarla dil becerilerinin geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kinsella, K., Stump, C. S., & Feldman, K. (2002). *High school teaching guidebook for universal access: The literacy challenge of diverse learners*. Prentice-Hall.
- Koç, N. (1992). *Açıklamalı dilbilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumları Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kösemehmetoğlu, K. (2019). *Gizli nesne oyunları ile genç yetişkinlerin kelime öğrenme sürecini eğlenceli ve etkili bir şekilde geliştirme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurudayığolu, M., & Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.
- Larrotta, C. (1999). *Strategies for the teaching and learning of vocabulary in english as a second language* (Unpublished master's thesis). The University of Puerto Rico, Mayaguez, PR.
- Larrotta, C. (2011). İkinci dil kelime öğrenme ve öğretme: Hala sıcak bir konu. *Yetişkin Eğitimi Bilgi Serisi Dergisi*, 40(1), 1-11.
- Lin, C. P., Shao, Y. J., Wong, L. H., Li, Y. J., & Niramitranon, J. (2011). The impact of using synchronous collaborative virtual tangram in children's geometric. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(2), 250-258.
- Lin, H. (2015). Effectiveness of interactivity in a web-based simulation game on foreign language vocabulary learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 313-317.
- Lingwati, M. L. (2016). *The ease of use and perceived usefulness of a selected computer game in expanding vocabulary in English among students at a university of technology* (Unpublished doctoral dissertation). Durban University of Technology, Faculty of Accounting and Informatics, Durban.
- Lu Mei-Fang, (2008). Instructors' role in vocabulary teaching: Strategies for vocabulary teaching. *SinoUS English Teaching*, 5(8), 1-6.
- Maden, S., ve Dincel, Ö. (2015). İnfomal öğrenme yaklaşımının yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretimine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 206, 30-51.

- Mangır, M. (1993). Çocuğun gelişiminde oyunun önemi. *Yasadıkça Eğitim*, 26(16), 14-19.
- Marangoz, D. (2018). *Mekanik zekâ oyunlarının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin zihinsel beceri düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- McVey, D. C. (2007). Helping ESL students improve their vocabulary. *ESL Magazine*. (July/August), 20-21.
- Memiş, M. R. & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297-318.
- Memiş, M. R. (2019). Yabancılara Türkçe öğretenlerin başvurdukları kelime öğretme stratejilerinin belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 275-300.
- Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP). (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Oyun Etkinliği 1*. Ankara.
- Mete, F. (2015). Yabancı dilde kelime öğretiminde resimlerin seviye ve taksonomiye uygun kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (2), 81-94.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Zekâ oyunları dersi öğretim programı: Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu zekâ oyunları 5. 6. 7 ve 8. sınıflar öğretmenler için öğretim materyali* (2. bs.). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik telafi eğitimi çerçeve öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milton, J., & Alexiou, T. (2012). Vocabulary input, vocabulary uptake and approaches to language teaching. *The Language Learning Journal*, 40(1), 1-5.
- Mokhtar, A. A., Rawian, R. M., Yahaya, M. F., Abdullah, A., Mansor, M., Osman, M. I., Zakaria, A. A., Murat, A., Nayan, S., & Mohamed, A. R. (2010). Vocabulary knowledge of adult ESL learners. *English Language Teaching*, 3(1), 71-80.
- Moyles, J. R. (1991). *Just playing?* Philadelphia: Open University Press.
- Nation, P. (2005). *Teaching vocabulary*. 16 Mayıs 2020 tarihinde [https://www.asian-efl-journal.com/sept\\_05\\_pn.pdf](https://www.asian-efl-journal.com/sept_05_pn.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. (çev. M. T. Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169. (Eserin orijinali 1993'te yayımlandı).
- Okur, P., Yıldız, C., & Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: Sözcük öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 753-773.
- Onan, B. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 45 (210), 11-29.

- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 45, 279-290.
- Ott, M., & Pozzi, F. (2012). Digital games as creativity enablers for children. *Behaviour ve Information Technology*, 31(10), 1011-1019.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies*. Boston: Heinle& Heinle Publishers.
- Oxford R., & Crookal D. (1990). Vocabulary learning: A critical analysis of techniques. *TESL Canada Journal*, 7(2), 9-30.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2008a). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2008b). Kelime öğretiminde örnekleme önemi ve Divan-ü Lügati't Türk. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 49-58.
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının "coğrafya" kavramına yönelik metafor durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 55-69.
- Öztürk, H. G. (2018). *Oyuna dayalı öğrenmenin çocukların kelime bilgilerinin gelişimine ve kalıcılığına etkileri: Deneysel bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pekşen, H. Ç. (2019). *Eğitsel oyun tasarlama sürecinin öğrencilerin Fransızca kelime öğrenimine etkisi ve sürece yönelik görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton. (Originally published in French in 1945).
- Porzig, W. (1995). *Dil denen mucize* (Ülkü, V., Çev.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Poyraz, H. (2003). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncaklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Prasad, U. (2003). Achieving communicative competence in English. *The Hindu: Online edition of India's National Newspaper Tuesday*, Jul 29, 2003.
- Prichard, C. (2008). Evaluating L2 readers' vocabulary strategies and dictionary use. *Reading in a Foreign Language*. 20(2), 216-231.
- Ramos, F. D. (2015). Incidental vocabulary learning in second language acquisition: *A Literature Review*. 17(1), 157- 166.
- Robinson, M. V. (2005). *Examining the relationship between vocabulary knowledge, oral reading fluency, and reading comprehension* (Unpublished doctoral dissertation). University of Oregon, Oregon.
- Rueb, A., Cardoso, W., & Grimshaw, J. (2018). The acquisition of french vocabulary in an interactive digital gaming context, *EUROCALL*, 272-277.

- Sadıkoglu, A. (2017). *Zekâ ve akıl oyunları dersinin değerler eğitimindeki rolünün öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sadoski, M. (2005). A dual coding view of vocabulary learning. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 221-238.
- Schmitt, N. (1997). *Vocabulary learning strategies*. In D. N. Schmitt, & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (p. 199-227), UK: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language teaching research*, 12(3), 329-363.
- Schumann, B. (2004). *Effect of child-centered play therapy and curriculum-based small-group guidance on the behaviours of children referred for aggression in a elementary scholl setting*. University of North Texas, Degree of Doctor of Philosophy.
- Sevenler, N. N. (2015). Kullanım kılavuzu, anne her yaşa akıl oyunları. <https://www.anne.com.tr/skins/shared/images/kk/double.pdf/> adresinden 27 Temmuz 2020 tarihinde indirilmiştir.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Silva-Chagas, J. (2016). *Learning foreign languages through mobile game* (Unpublished master's thesis). Helsinki Metropolia University of Applied Sciences, Information Technology, Helsinki.
- Simpson, A. (2015). *Using games in the language classroom*. Smashwords Edition License Notes. <http://research.sabanciuniv.edu/26774/1/using-games-in-the-language-classroom.pdf>. adresinden 10 Temmuz 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES).(2019). *Yabancı dil olarak Türkçe ilkökul 1-3 b seviyesi çerçeve yıllık plan*. <https://piktes.gov.tr/adresinden> 20 Ekim 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Şahin, Ö. (2003). *Yabancı dil İngilizce eğitiminde kelime öğrenme stratejilerinin öğretimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Şahin, E. (2019). *Zekâ oyunlarının 4.sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve problem çözme algılarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Şahin, İ. K., & Tortop, H. S. (2019). Gelişimsel oyun terapisinin okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve sosyal gelişim düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 6(2) , 65-73.
- Taheri, M. (2014). The effect of using language games on vocabulary retention of Iranian elementary EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(3), 544- 549.

- Tan, Ş. (2012). *Öğretimde ölçme değerlendirme kpss el kitabı* (7. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Templin, S. A. (1995). *Reliable & valid testing of productive vocabulary: Speaking vocabulary test*. Presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, March 26- April 1, Long Beach, CA.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. UK: Bluestone Press.
- Tierne, R. J., & Readence, J. E. (2000). *Reading strategies and practices: A compendium* (Fifth Edition), Allyn and Bacon. MA: A Pearson Education Company.
- Toker, S. (2011). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde ninni ve tekerlemelerin yeri. *International Journal of Social and Economic Sciences*, 1(1), 25-29.
- Tüfekçioğlu, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi. F. Yıldırım, & B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar-yöntemler-beceriler-uygulamalar içinde* (s. 267-288). Ankara: Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2010) Türkçe sözlük. <http://tdk.gov.tr/> adresinden 04.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Uberman, A. (1998). The use of games for vocabulary presentation and revision. *English Teaching Forum*, 36(1), 20-27.
- Ulusoy-Alkaş, Ç., Saygı, E., & Umay, A. (2017). İlköğretim matematik öğretmenlerinin zekâ oyunları dersi ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(80), 280-294.
- Ur, P. (2000). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uzun, N. E. (2004). Dilbilgisinin temel kavramları. *Türk Dilleri Araştırma Dergisi*, (39), 207-211.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dil bilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Abc Kitabevi AŞ.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 12, 6-18. (A stenographic record of a lecture given in 1933; included in J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva, eds., 1976; partly produced in Vygotsky, 1978).
- Yaman, H., & Gülcan, F. (2009). Sözcük dağarcığını zenginleştirme etkinliği olarak deyim öğretimi: Gösteri tekniği uygulaması. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 2, 59-71.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. A. (2001). *Teaching English to young learners through games* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (ed.), (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız-Uzdu, F. (2018). Sözcük ve sözcük öğretimi (2.bs.). M. Durmuş, & A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi içinde* (s. 359-366). Ankara: Grafiker Yayınları.

Yip, F. W., & Kwan, A. C. (2006). Online vocabulary games as a tool for teaching and learning English vocabulary. *Educational media international*, 43(3), 233-249.

Zengin, M. (2019). *İngilizce kelime öğretiminde eğitsel bilgisayar öğretiminde eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanımının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.





## **8. EKLER**

**EK- 1. Araştırma İzin Belgesi**

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.24820799  
Konu : Anket Araştırma İzni

13.12.2019

TRABZON ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE

- İlgi: a) 25.10.2019 tarihli ve 1736 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamının 04.12.2019 tarihli ve 24114792 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Derya AKÇELİK'in "**İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Zeka Oyunlarıyla Sözcük Öğretimi**" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Timur TUĞRAL  
İl Millî Eğitim Müdürü a.  
Şube Müdürü

EK:  
1- Valilik Onayı  
2- Ölçekler

## EK- 2. Araştırmacının Kurs ve Sertifika Belgeleri

 İSTANBUL VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ <b>Kurs Belgesi</b>		
Kursiyerin	Adı Soyadı: DERYA AKÇELİK	T.C. Kimlik No: ██████████
Eğitim Faaliyetinin	Adı: 2.02.09.01.002 - Zekâ Oyunları Kursu 1	
	Yeri: Muallim Cevdet İlkokulu BEYOĞLU / İSTANBUL	
	Tarihi: 24/02/2020 - 28/02/2020	
	Numarası: 2020340249	Süresi (Saat): 30
Yukarıda adı geçen kişi, belirtilen kursu başarıyla tamamladığından bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.		
VURAL YILDIRIM Eğitim Yöneticisi		a. Cemil SARICI İl Millî Eğitim Müdürü
L67559191623		

 İSTANBUL VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ <b>Kurs Belgesi</b>		
Kursiyerin	Adı Soyadı: DERYA AKÇELİK	T.C. Kimlik No: ██████████
Eğitim Faaliyetinin	Adı: 2.02.09.01.003 - Zekâ Oyunları Kursu 2	
	Yeri: Beyoğlu Anadolu İmam Hatip Lisesi BEYOĞLU / İSTANBUL	
	Tarihi: 25/03/2019 - 29/03/2019	
	Numarası: 2019340128	Süresi (Saat): 30
Yukarıda adı geçen kişi, belirtilen kursu başarıyla tamamladığından bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.		
HAKAN GÜNDOĞAR Eğitim Yöneticisi		a. Cemil SARICI İl Millî Eğitim Müdürü
E22339461046		



**giz** Deutsche Gesellschaft  
für Internationale  
Zusammenarbeit (GIZ) GmbH

## KATILIM SERTİFİKASI

Sayın **Derya AKÇELİK**

16-19 Nisan 2019 tarihleri arasında İzmir / Türkiye’de düzenlenen  
24 saatlik “Oyun Yoluyla Türkçe Öğretimi” seminerine katılarak, bu belgeyi almaya hak  
kazanmıştır.

Katılımcı,

- Suriyeli ve Türkiyeli çocukların bulunduğu karma sınıflarda öğrenme ve öğretmeye yönelik oyun temelli öğrenmenin avantajları hakkında teorik ve pratik bilgi kazanmış;
- Karma sınıflarda Türkçe derslerine yönelik oyun temelli öğrenim kaynaklarının iş birliği içerisinde geliştirilmesine katkı sağlamıştır.

Bu seminer, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı ile iş birliği doğrultusunda Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH tarafından, **Suriyeli Sığınmacılar ve Ev Sahibi Topluluklara Yönelik Eğitim Programı** isimli proje kapsamında düzenlenmiştir.

19 Nisan 2019

Joachim Scheurer  
Proje Direktörü  
GIZ

Mehmet Nezir GÜL  
Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürü  
MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü



**Hayat Boyu Öğrenme**  
Lifelong Learning



6. Öğretmen “Bugün sizlerle çeşitli meslekleri öğreneceğiz.” der ve kazanım hakkında bilgi verir.
7. Öğrencilere zekâ oyunlarıyla oynama sürecinde öğrenecekleri mesleklerin görsellerinin yer aldığı çalışma kağıtları dağıtılır.

### İşleniş:

1. Önceden kartlar arasından mesleklere en uygun kartlar seçilir. Ortaya bırakılır.
2. Öğrenciler sırayla ortadan 6’şar kâğıt alır.
3. Öğrenciler anlatma sırasına göre dizilir. Her öğrenciye farklı renkte 1’den 6’ya kadar numaralandırılmış küçük oylama kartonu ve 6 tane farklı renkte tavşan verilir.
4. Öğrencilerden sıraya göre elindeki kartlardan istediği kartı anlatmaları istenir.
5. Çocuklara seçtikleri kartları anlatırken meslekleri ifade eden sözcükleri kullanmaları söylenir. Örneğin kartta ressam varsa anlatıcı resim, boya, önlük gibi sözcükler kullanabilir.
6. Diğer öğrencilerden ellerindeki kartlardan anlatıcının kartta anlattığına en uygun olan kartı ortaya kapalı şekilde bırakmaları istenir.
7. Herkes anlatıcının kartının hangisi olduğunu tahmin ederek kartın üzerine önceden dağıtılan küçük sayı kartlarını bırakmaları söylenir.
8. Doğru kartı bulan 3 puan kazanır.
9. Daha sonra öğretmen tüm öğrencilerden anlatıcının anlattığı mesleği ellerindeki çalışma kağıdından bulup, görselin altına mesleğin adını yazmalarını söyler. Daha sonra tahtaya o mesleği ifade eden görsel yansıtılır. Bu şekilde mesleği bulamayan veya adını yazamayan öğrencilerin de yapması sağlanır.
10. “Siz olsaydınız kartı nasıl anlatırdınız?” diye sorulur. Öğrencilerden cevapları alınır.
11. Her kartta yukarıdaki aşamalar aynen tekrarlanır.
12. Oyun bu şekilde puanlama yolunda tavşanını bitişe ulaştıran ilk oyuncu olana kadar sürer.

## BÖLÜM III

### DEĞERLENDİRME

1. Çalışma kitabındaki değerlendirme etkinlikleri yapılır.

## DERS PLANI 2

### BÖLÜM I

**Planın Uygulama Zamanı:** 25-29 Kasım 2019

**Dersin adı:** Türkçe-Sözcük Öğretimi

**Sınıf:** 3/ 1-3 B Seviyesi: Programı izleyebilecek düzeyde Türkçe bilen 9-10 yaş yabancı uyruklu çocuklar

**Kullanılacak Zekâ Oyunu:** Tik Tak Bomm

**Konu:** Mekânlar

**Süre:** 2 Ders Saati

### BÖLÜM II

**Öğrenci Kazanımları:** Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır

**Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü:** Süpermarkette, Kumsalda, Havaalanında, Sirkte, Pazarda, Fırında, Tamirhanede, Hayvanat bahçesinde, Okulda, Restoranda, Parkta, Tren istasyonunda, Banyoda, Oturma Odasında, Yatak Odasında, Tavan arasında vb.

**Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri:** Düz Anlatım, Gösterip Yaptırma, Gösteri, Soru Cevap.

**Kullanılan Araç- Gereçler:** Tik Tak Bomm Zekâ Oyunu



## Sınıfta Tik Tak Bomm Zekâ Oyununu Kullanarak Mesleklerin Öğretimi

### Hazırlık:

1. Kullanılacak zekâ oyunu öğrencilere gösterilir.
2. Önceden öğretmen zekâ oyununun içinden oyuncak bombayı çıkarır. Öğrencilere göstermeden çalıştırır. Sesi duyan öğrencilerin dikkati derse çekilir. Oyun hakkında daha çok merak uyandırılır.
3. Öğretmen, öğrencilere “Sizce duyduğunuz ses ne olabilir?” sorusunu yönlendirir.
4. Öğrencilerin cevapları alınır. İlk önce oyuncak bomba gösterilir. Daha sonra masanın üzerindeki oyun açılır.
5. Öğrencilere zekâ oyununu incelemeleri için fırsat verilir.
6. Öğrencilere oyun anlatılır.
7. Öğretmen “Bu zekâ oyunu oynayarak bugün sizlerle mekânları öğreneceğiz.” der ve kazanım hakkında bilgi verir.

### İşleniş:

1. Önceden mekânlarla ilgili olan kartlar ayrılır.
2. Öğrencilerden üsteki kartı alıp o karttaki başlıkla ilgili bir sözcük söyleyip bombayı yanındaki kişiye vermesi istenir. (Örneğin kartta okulda başlığı yazıyor ise onunla ilgili bir sözcük söyleyip yanındakine verecek. Karttaki görseli inceleyebilir, ama süre ilerlemesini unutmadan)
3. Oyuncu sözcüğünü söyler daha sonra bombayı yanındaki oyuncuya verir. Bombayı verme anında bomba patlarsa kartı bombayı almakta olan oyuncu alacaktır.
4. En son elinde bomba patlayan oyuncu masadan yeni bir kart alır. Oyunu yeniden başlatır.
5. Oyun bu şekilde devam eder. Tüm kartlar bitince önünde en çok kart bulunan oyuncu oyunun kaybedeni olur.

## BÖLÜM III

### DEĞERLENDİRME

1. Öğretilen tüm mekânları ait görseller tahtaya yansıtılır. Adı söylenen mekânları hangi görselde olduğunu göstermeleri istenir.
2. Çalışma kitabındaki değerlendirme etkinlikleri yapılır.

## DERS PLANI 3

### BÖLÜM I

**Planın Uygulama Zamanı:** 2-6 Aralık 2019

**Dersin adı:** Türkçe-Sözcük Öğretimi

**Sınıf:** 3 / 1-3 B Seviyesi: Programı izleyebilecek düzeyde Türkçe bilen 9-10 yaş yabancı uyruklu çocuklar.

**Kullanılacak Zekâ Oyunu:** Haydi Anlat

**Konu:** Ben ve Yakın Çevrem

**Süre:** 2 Ders Saati

### BÖLÜM II

**Öğrenci Kazanımları:** Kendisini, ailesini ve çevresini tanımlayan temel kavramları doğru biçimde kullanır. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

**Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü:** Aile, anne, baba, nine, dede, teyze, dayı, hala, amca, kuzen.

**Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri:** Düz Anlatım, Gösterip Yaptırma, Gösteri, Soru-Cevap

**Kullanılan Araç- Gereçler:** Haydi Anlat Zekâ Oyunu



### Sınıfta Haydi Anlat Zekâ Oyununu Kullanarak Ben ve Yakın Çevrem Konusu Öğretimi

#### Hazırlık:

1. Kullanılacak zekâ oyunu öğrencilere gösterilir.
2. Kutu açılmadan öğrencilere verilir.

3. Kutuyu sallamaları ve içinde ne olduğunu tahmin etmeleri söylenir.
4. Öğrencilerin tahminleri alınır.
5. Kutu açılır. Kutu sallanır ve içinde bulunan hikâye küpleri masaya atılır. Öğrencilerin bu küpleri incelemeleri sağlanır. Küplerin üzerinde bulunan figürleri iyice görmeleri sağlanır.
6. Öğrencilere “Sizce bugün nasıl bir oyun oynayacağız?” sorusu yönlendirilir.
7. Öğrencilerin cevapları alınır.
8. Oyun anlatılır.
9. Öğretmen “Bu zekâ oyununu oynayarak bugün sizlerle ailemizi ve çevremizi tanımlayan temel kavramları öğreneceğiz.” der ve kazanım hakkında bilgi verir.
10. Öğrencilere üzerinde aile ağacının bulunduğu çalışma kağıtları dağıtılır.

### **İşleniş:**

1. Hikâye küpleri rastgele atılır.
2. Üste gelen resimler sırayla dizilir.
3. Öğrencilerden küplerdeki resimleri kullanarak aile üyelerinin içinde olduğu hikâyeler yazmaları istenir. (Örneğin alışveriş sepeti varsa, dedemle alışverişe çıktık gibi bir hikâye oluşturup anlatmaları söylenir.)
4. Her öğrenciye anlatımında kullandığı aile üyesini çalışma kağıtlarındaki aile ağacında bulunan görselde işaretlemesi söylenir.
5. Öğrencilerden kendi ailesinde o görselde uygun olan kişinin adını yazmaları istenir. Örneğin annesiyle ilgili bir hikâye anlattıysa anlatıcı kendi annesinin adını oraya yazar.
6. Oyunda bir kazanan veya kaybeden yoktur. Önemli olan kendini ifade edip güzel hikâyeler anlatmalarını sağlamak
7. Tüm öğrenciler zarları atıp hikâyelerini anlattıktan sonra oyun biter.

## **BÖLÜM III**

### **DEĞERLENDİRME**

1. Öğrenciler tarafından çalışma kâğıdındaki değerlendirme çalışmaları yapılır.

## DERS PLANI 4

### BÖLÜM I

**Planın Uygulama Zamanı:** 9-13 Aralık 2019

**Dersin adı:** Türkçe-Sözcük Öğretimi

**Sınıf:** 3/ 1-3 B Seviyesi: Programı izleyebilecek düzeyde Türkçe bilen 9-10 yaş yabancı uyruklu çocuklar.

**Kullanılacak Zekâ Oyunu:** Double

**Konu:** Zaman

**Süre:** 2 Ders Saati

### BÖLÜM II

**Öğrenci Kazanımları:** Zamanla ilgili kavramları içeren kısa cümleler kurar. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

**Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü:** Mevsimler, ilkbahar, yaz, sonbahar, kış.

**Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri:** Düz Anlatım, Gösterip Yaptırma, Gösteri, Soru-Cevap

**Kullanılan Araç- Gereçler:** Double Zekâ Oyunu, çalışma kâğıdı.



**Sınıfta Double Zekâ Oyununu Kullanarak Mesleklerin Öğretimi**

#### Hazırlık:

1. Kullanılacak zekâ oyunu masaya konulur.
2. Öğretmen öğrencilere “Bugün oynayacağımız zekâ oyununu merak ediyor musunuz?” sorusunu yönlendirir.

3. Öğrencilerin cevapları alınır.
4. Öğrencilere zekâ oyununu incelemeleri için fırsat verilir. Tüm kartlara dikkatlice bakmaları sağlanır.
5. Öğrencilerin oyun hakkındaki tahminleri alınır.
6. Öğrencilere oyun anlatılır.
7. Öğretmen “Bu zekâ oyununu oynayarak bugün sizlerle mevsimleri öğreneceğiz.” der ve kazanım hakkında bilgi verir.

### İşleyiş:

1. Double kartları kapalı şekilde ortaya konur. Ortadan iki kart çekilir ve açılır.
2. İki kartta da ortak olan görselin bulunması istenir.
3. Ortak görseli bulan kişiden bu görselin adını ve hangi mevsime ait olduğunu da söylemesi istenir.
4. Kartlarda bu kelimeleri bulup hangi mevsime ait olduğunu ilk söyleyen kişi kartı alır. Örneğin kartta kar varsa öğrencilerden kar-kış diyen ilk kişi kartı alır. (Güneş gözlüğü-yaz vb.)
5. Öğrencilere dört mevsim görselinin bulunduğu çalışma kâğıtları dağıtılır. Oyunu kazanıp kartı alan kişi karttaki görsel hangi mevsime aitse o kartı çalışma kâğıdındaki mevsimin üzerine bırakır.
6. Kartlar bitene kadar oyun devam eder.
7. En çok kartı alan oyuncu oyunu kazanır.

## BÖLÜM III

### DEĞERLENDİRME

1. Çalışma kitabındaki değerlendirme etkinlikleri yapılır.

## DERS PLANI 5

### BÖLÜM I

**Planın Uygulama Zamanı:** 16-20 Aralık 2019

**Dersin adı:** Türkçe-Sözcük Öğretimi

**Sınıf:** 3/ 1–3 B Seviyesi: Programı izleyebilecek düzeyde Türkçe bilen 9-10 yaş yabancı uyruklu çocuklar.

**Kullanılacak Zekâ Oyunu:** Dixit (Hayalini Anlat)

**Konu:** Birbirinin Karşıtı Olan Kelimeler

**Süre:** 2 Ders Saati

### BÖLÜM II

**Öğrenci Kazanımları:** Nesne veya varlıkların özelliklerini belirten/niteleyen kavramları kullanır. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

**Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü:** Yaşlı-ihhtiyar, hafif –ağır, çorak-verimli-ağaçlık, aşağı-yukarı, karanlık-aydınlık

**Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri:** Düz Anlatım, Gösterip Yaptırma, Gösteri, Soru-Cevap

**Kullanılan Araç- Gereçler:** Dixit Zekâ Oyunu



**Sınıfta Dixit Zekâ Oyununu Kullanarak Birbirinin Karşıtı Olan Sözcüklerin Öğretimi**

**Hazırlık:**

1. Kullanılacak zekâ oyunu öğrencilerin önüne konulur.
2. Tüm öğrencilerin masanın etrafına toplanması sağlanır. Oyundaki tüm malzemelerin öğrenciler tarafından incelenmeleri sağlanır.
3. Öğrencilerden oyunun nasıl oynanacağına dair tahminleri alınır.
4. Öğrencilere oyun anlatılır.
5. Öğretmen “Bu zekâ oyununu oynayarak bugün sizlerle birbirinin zıttı olan sözcükleri öğreneceğiz.” der ve kazanım hakkında bilgi verir.
6. Öğrencilere birbirinin karşıtı olan görsellerin bulunduğu çalışma kâğıtları dağıtılır.

**İşleniş:**

1. Önceden kartlar arasından birbirinin karşıtı olan sözcüklere en uygun kartlar seçilir. Ortaya bırakılır.
2. Öğrenciler sırayla ortadan 6’şar kâğıt alır.
3. Öğrenciler anlatma sırasına göre dizilir. Her öğrenciye farklı renkte 1’den 6’ya kadar numaralandırılmış küçük oylama kartonu ve 6 tane farklı renkte tavşan verilir.
4. Öğrencilerden sıraya göre elindeki kartlardan istediği kartı anlatmaları istenir.
5. Çocuklara seçtikleri kartları anlatmaları istenir.
6. Diğer öğrencilere ellerindeki kartlardan anlatıcının kartta anlattığına en uygun olan kartı ortaya kapalı şekilde bırakmaları söylenir.
7. Herkese anlatıcının kartının hangisi olduğunu tahmin ederek kartın üzerine önceden dağıtılan küçük sayı kartlarını bırakmaları söylenir.
8. Doğru kartı bulan 3 puan kazanır.
9. “Siz olsaydınız kartı nasıl anlatırdınız?” diye sorulur. Öğrencilerden cevapları alınır.
10. Anlatıcının anlattığı birbirinin karşıtı sözcükleri dağıtılan çalışma kâğıdında bulup birbirleriyle eşleştirmeleri istenir.
11. Her kartta yukarıdaki aşamalar aynen tekrarlanır.
12. Oyun bu şekilde puanlama yolunda tavşanını bitişe ulaştıran ilk oyuncu olana kadar sürer.

**BÖLÜM III****DEĞERLENDİRME**

1. Öğrenci tarafından çalışma kitabındaki değerlendirme çalışmaları yapılır.

## DERS PLANI 6

### BÖLÜM I

**Planın Uygulama Zamanı:** 23-27 Aralık 2019

**Dersin adı:** Türkçe-Sözcük Öğretimi

**Sınıf:** 3/ 1–3 B Seviyesi: Programı izleyebilecek düzeyde Türkçe bilen 9-10 yaş yabancı uyruklu çocuklar.

**Kullanılacak Zekâ Oyunu:** Tik Tak Bomm (Extra Versiyon)

**Konu:** Vücudumuz/Vücudun Bölümleri

**Süre:** 2 Ders Saati

### BÖLÜM II

**Öğrenci Kazanımları:** Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

**Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü:** Kalp, akciğer, göz, kulak, burun, ağız.

**Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri:** Düz Anlatım, Gösterip Yaptırma, Gösteri, Soru-Cevap

**Kullanılan Araç- Gereçler:** Tik Tak Bomm (Extra Versiyon) Zekâ Oyunu, çalışma kâğıdı



**Sınıfta Tik Tak Bomm Zekâ Oyununu Kullanarak Vücudumuz/Vücudun Bölümleri**

**Konusunun Öğretimi**

**Hazırlık:**

1. Öğretmen “Bugün bu zamana kadar oynadığımız bir zekâ oyununun benzerini oynayacağız.” der ve zekâ oyununa ait olan oyuncak bombayı gizlice çalıştırır.

2. “Sizce hangi oyun?” sorusunu yönlendirir.
3. Öğrencilerden ‘Tık Tak Bomm’ cevabı alınana kadar beklenir.
4. Öğrencilere zekâ oyununu incelemeleri için fırsat verilir. Öğrencilerden oynayacakları oyunun ‘Tık Tak Bomm’ zekâ oyunuyla benzer ve farklı yönlerinin neler olduğunu bulmaları söylenir. Öğrencilere oyun anlatılır.
5. Öğretmen “Bu zekâ oyununu oynayarak bugün sizlerle vücudumuzu ve vücudumuzun bölümlerini öğreneceğiz.” der ve kazanım hakkında bilgi verir.

### İşleniş:

1. Önceden vücut ile ilgili olan kartlar ve organ isimleriyle başlayan harf, hece kartları ayrılır.
2. Öğrencilerden üsteki kartı alıp o karttaki başlıkla ilgili bir sözcük söyleyip bombayı yanındaki kişiye vermesi istenir. (Örneğin kartta vücut içinde başlığı yazıyor ise vücut içindeki bir organ söyler ve arkadaşına verir. Karttaki görseli inceleyebilir, ama bombanın her an patlayabileceğini unutmadan)
3. Görsel olan kartlar bittikten sonra harf kartlarına geçilir.
4. Öğrencilere kartta yazan harfle veya heceyle başlayan vücutuyla ilgili bir sözcük söylemeleri istenir.
5. Oyuncu sözcüğünü söyler daha sonra bombayı yanındaki oyuncuya verirken bomba patlarsa kartı bombayı almakta olan oyuncu alacaktır.
6. En son elinde bomba patlayan oyuncu masadan yeni bir kart alır. Oyunu yeniden başlatır.
7. Oyun bu şekilde devam eder. Tüm kartlar bitince önünde en çok kart bulunan oyuncu oyunun kaybedeni olur.
8. Oyun bittikten sonra vücudumuzun bölümlerini ve organları gösteren çalışma kâğıtları öğrencilere dağıtılır.
9. Öğrencilere oyun oynarken kendilerinin ve arkadaşlarının söyledikleri sözcükleri çalışma kâğıtlarında bulup, görsellerinin altına adlarını yazmaları söylenir.
10. Yazamayan öğrenciler için görsel tahtaya yansıtılır. Herkesin yazması sağlanır.
11. Oyuncuların söyledikleri organ isimlerini görselden göstermeleri istenir.

## BÖLÜM III

### DEĞERLENDİRME

1. Öğrenciler tarafından çalışma kitabındaki değerlendirme etkinlikleri yapılır

## DERS PLANI 7

### BÖLÜM I

**Planın Uygulama Zamanı:** 30 Aralık 2019-3 Ocak 2020

**Dersin adı:** Türkçe-Sözcük Öğretimi

**Sınıf:** 3/ 1-3 B Seviyesi: Programı izleyebilecek düzeyde Türkçe bilen 9-10 yaş yabancı uyruklu çocuklar.

**Kullanılacak Zekâ Oyunu:** Resim Eşleme Zekâ Oyunu

**Konu:** Meyve ve Sebzeler

**Süre:** 2 Ders Saati

### BÖLÜM II

**Öğrenci Kazanımları:** Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

**Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü:** Çilek, karpuz, elma, portakal, kivi, patlıcan vb.

**Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri:** Düz Anlatım, Gösterip Yaptırma, Gösteri, Soru-Cevap

**Kullanılan Araç- Gereçler:** Resim Eşleme Zekâ Oyunu, akıllı tahta



**Sınıfta Hafıza Resim Eşleme Zekâ Oyununu Kullanarak Meyve ve Sebzelerin Öğretimi**

**Hazırlık:**

1. Kullanılacak zekâ oyunu masaya konulur.
2. Öğrencilere zekâ oyununu incelemeleri için fırsat verilir.
3. Oyun anlatılmadan önce kendilerinin bu kartlarla kendi oyunlarını kurmaları istenir.

4. Öğrenciler gözlemlenir. Daha sonra öğrencilere oyun anlatılır.
5. Öğretmen “Bu zekâ oyununu oynayarak bugün sizlerle meyve ve sebzeleri öğreneceğiz.” der ve kazanım hakkında bilgi verir.

**İşleniş:**

1. Üzerinde meyve ve sebze görsellerinin bulunduğu tüm kartlar masanın üzerine kapalı olacak şekilde yan yana dizilir.
2. Oyuncuların kartları rahatça çevrilebilmeleri için kartlar aralıklı dizilir.
3. Oyun süresince kartlar ilk dizildiği düzende durur.
4. Oyunda amaç kartların yerlerini akılda tutmaktır. Bu şekilde oyuncu en fazla kart çiftini toplamaya çalışır.
1. Oyuncu istediği iki kartı açar. Kartlardaki görsellerin adını söyler. Eğer oyuncunun açtığı kartlar birbirinin aynısıysa karttaki görsellerin adını söyleyerek kartları alır. Oyuna devam eder ve dizili kartlardan yeniden 2 kart açar.
2. Eğer açtığı kartlar birbirinin aynısı değilse kartları kapatır. Oyun hakkı diğer oyuncuya geçer.
3. Diğer oyuncu da aynı şekilde oyunu sürdürür.
4. Masanın üzerinde duran tüm kartlar bittiğinde elinde en çok kart olan oyuncu oyunun kazananı olur.

**BÖLÜM III****DEĞERLENDİRME**

1. Çalışma kitabındaki değerlendirme etkinlikleri öğrenciler tarafından yapılır.

## DERS PLANI 8

### BÖLÜM I

**Planın Uygulama Zamanı:** 6-10 Ocak 2020

**Dersin adı:** Türkçe-Sözcük Öğretimi

**Sınıf:** 3/ 1-3 B Seviyesi: Programı izleyebilecek düzeyde Türkçe bilen 9-10 yaş yabancı uyruklu çocuklar.

**Kullanılacak Zekâ Oyunu:** Scrabble (Kelime Üretme Oyunu)

**Konu:** Meyve ve Sebzeler

**Süre:** 2 Ders Saati

### BÖLÜM II

**Öğrenci Kazanımları:** Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

**Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri:** Düz Anlatım, Gösterip Yaptırma, Gösteri, Soru-Cevap

**Kullanılan Araç- Gereçler:** Scrabble (Kelime Üretme Oyunu) Zekâ Oyunu



## Sınıfta Scrabble Zekâ Oyununu Kullanarak Meyve ve Sebzelerin Öğretimi

### Hazırlık:

1. Kullanılacak zekâ oyunu öğrencilere gösterilir.
2. Oyun malzemeleri teker teker kutudan çıkarılarak merak uyandırılır.
3. İlk önce harf taşları çıkarılır. Masaya dökülür. Öğrencilerden taşları incelemeleri istenir.
4. Daha sonra scrabble tahtası açılır.
5. En son ıstakalar çıkarılır. Öğrencilere dağıtılır.
6. Tüm oyun malzemelerini iyice incelemeleri için zaman verilir. Malzemeleri nasıl kullandıkları gözlemlenir.
7. Öğretmen öğrencilere “Sizce bu oyunu nasıl oynayacağız?” sorusunu yöneltir.
8. Öğrencilerin cevapları alınır.
9. Öğrencilere oyun anlatılır.
10. Öğretmen “Bu zekâ oyununu oynayarak bugün meyve ve sebzeleri öğreneceğiz.” der ve konu hakkında bilgi verir.

### İşleniş:

1. Önceden Scrabble oyununun içindeki harf taşları bir araya getirilir.
2. Her öğrenciye bir önceki derste öğrendikleri meyve ve sebze isimlerini oluşturabileceği 7 taş verilir. Örneğin elma yazabilmesi için e, l, m, a harflerinin içinde olduğu taşlar verilir.
3. Karışık harflerden meyve ve sebze ismini bulan öğrenciler scrabble tahtasına oluşturduğu sözcüğü yerleştirir.
4. Sırayla tüm öğrencilerden sözcüklerini üretmeleri ve buldukları sözcükleri scrabble tahtasına yerleştirmeleri istenir.
5. Bulamayan öğrenciler pas diyebilir.
6. Bulan öğrencilere yeni harf taşları verilir.
7. Tüm taşlar bitince oyun biter.
8. Tahtaya meyve ve sebzelerin olduğu resimler yansıtılır. Oyunculardan oluşturup scrabble tahtasına koydukları meyve ve sebze isimlerini, akıllı tahta üzerinde bulup göstermeleri istenir.

## BÖLÜM III

### DEĞERLENDİRME

1. Çalışma kitabındaki değerlendirme etkinlikleri öğrenciler tarafından yapılır.

**EK-4. Uygulama Süreci Fotoğrafları**





## EK-5. Sözcük Bilgisi Başarı Testi

## SÖZCÜK BİLGİSİ BAŞARI TESTİ



1. Hayvanlar hastalanınca ..... götürülür.  
A) terziye B) veterinere C) doktora

2. Ne iş yapıyorlar?



- A) Kasap  
B) Kasap  
C) Kasap



- Fırıncı  
Marangoz  
Fırıncı



- Bakkal  
Eczacı  
Eczacı

3. Ne iş yapıyorlar?



- A) Çöpçü  
B) Bahçıvan  
C) Marangoz



- Berber  
Kuaför  
Berber



- Kuaför  
Berber  
Terzi



4. Ne iş yapıyor?

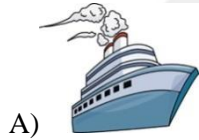
- A) Manav B) Tuhafiyeci C) Kuruyemişçi



5. Marangoz hangisini kullanır?

- A) Fırça B) Harita C) Testere

6. Pilot hangisini kullanır?



A)



B)



C)



Yanda Ela'nın aile ağacı vardır.7., 8, ve 9.soruları buna göre cevaplayın.

7. 4 numara kimdir?

- A) Dede A) Amca C) Dayı

8. 2 numara kimdir?

A) Kuzen B) Baba C) Amca

9- 5 numara kimdir?

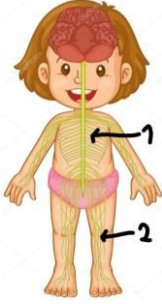
Boşluğa hangisi gelmelidir?

A) Teyze B) Nine C) Yenge



10. Ok nereyi gösteriyor?

A) Baş B) Ayak C) Gövde



11. 1 ve 2 numara nedir?

A) Göğüs – Diz

B) Omuz- Parmak

C) Boyun- Diz



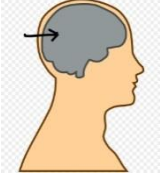
12.

Adları ne ?

A) Akciğer- bağırsak

B) Kalp-mide

C) Parmak-gırtlak



13.

Ok nereyi gösteriyor?

- A) Böbrek B) Beyin C) Bağırsak



14.

Hangi mevsim?

- A) Sonbahar B) Kış C) İlkbahar

15. Bu ay Eylül ayı.

Gelecek ay ..... ayıdır.

Boşluğa ne gelir?

- A) ocak B) ekim C) mart



16.

Kışın .....takarım.

- A) atkı B) bere C) eldiven

17.En sıcak mevsim hangisidir?

- A) İlkbahar B) Yaz C) Sonbahar

18..Hangi günler okul yoktur?

- A) Pazartesi-Salı B) Cumartesi-Pazar C) Pazar-Cuma



19. .... çok yeşil.

Boşluğa ne gelir?

- A) İlkbahar B) Yaz C) Sonbahar



20.

Resimler ne anlatıyor?

500 Lira

10 Lira

- A) Ucuz-Pahalı  
B) Temiz-Kirli  
C) Acemi –Usta



21.

Resim ne anlatıyor?

- A) Genç-ihtiyar B) Uzun –kısa C) Şişman-zayıf



22.

Şapkalı çocuk nerededir?

- A) Aşağıda B) Yukarıda C) Arada

23. Hangi eşleştirme yanlıştır?

- A)  Sarımsak
- B)  Soğan
- C)  Pırasa

24. Adları ne?

- A) Kivi
- B) Armut
- C) Kivi
- Şeftali
- Kayısı
- Şeftali
- Fındık
- Ceviz
- Ceviz

25. Hangisi manavda bulunmaz?

- A) Greyfurt B) Karpuz C) Sucuk

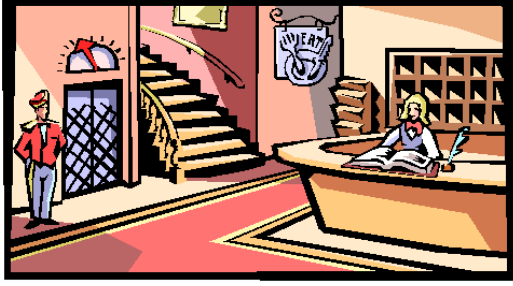
26.  Burası neresi?

- A) Kütüphane B) Postane C) Hastane



27. İnsanlar nerede?

- A) Liman B) Havaalanı C) Park



28. Burası neresi?

- A) Otel B) Postane C) Hastane



29. İnsanlar nerede?

- A) Hastane B) Restoran C) Sinema

## 9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1989 yılında Trabzon'un Maçka ilçesinde doğdu. Sırasıyla Mataracı İlkokulu, Cumhuriyet Ortaokulu ve Maçka Süper Lisesinde okudu. Karadeniz Teknik Üniversitesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümünden 2010 yılında mezun oldu. 2018 yılında Trabzon Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Alanı Türkçe Eğitimi tezli yüksek lisans programına başladı. Araştırmacı 10 yıllık sınıf öğretmenidir. Orta derecede İngilizce bilmektedir.

Araştırmacının “Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğreten Türkçe Öğreticilerinin Sözcük Öğretimine İlişkin Görüşleri” adlı makalesi ‘International Journal of Language Academy’ dergisinde Haziran 2020’de yayımlanmıştır. Ayrıca XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı’nda “Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Dil Öğretim Yöntem ve Yaklaşımlarına Yönelik Yapılan Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme” adlı bildirisi de yayımlanmıştır.

Araştırmacı Millî Eğitim Bakanlığının düzenlediği Zekâ Oyunları 1, Zekâ Oyunları 2 kurslarını tamamlamıştır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı ve GİZ (Alman Uluslararası İş birliği Kurumu) tarafından Suriyeli Sığınmacılar ve Ev Sahibi Topluluklara Yönelik Eğitim Programı isimli proje kapsamında düzenlenen ‘Oyun Yoluyla Türkçe Öğretimi’ adlı seminere katılmıştır.

## İLETİŞİM BİLGİLERİ

**Adres** : Keçeçipiri Mah. Çöpüstü Sok. No:1 Hasköy, Beyoğlu/İstanbul

**E-Posta** : derya\_akcelik19@trabzon.edu.tr