

TÜRKÇE DERSİNDE OYUNLAŞTIRMANIN
İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SÖZ VARLIĞINA
VE MOTİVASYONLARINA ETKİSİ

Doktora Tezi

Berrin GENÇ ERSOY

Eskişehir, 2017

TÜRKÇE DERSİNDE OYUNLAŞTIRMANIN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SÖZ
VARLIĞINA VE MOTİVASYONLARINA ETKİSİ

Berrin GENÇ ERSOY

DOKTORA TEZİ

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı

Danışman: Doç. Dr. Ş. Dilek BELET BOYACI

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mart, 2017

Bu Tez Çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1607E587 no'lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Berrin GENÇ ERSOY'un "Türkçe Dersinde Oyunlaştırmanın İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığına ve Motivasyonlarına Etkisi" başlıklı tezi 28.03.2017 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr. Ş.Dilek BELET BOYACI	
Üye	: Prof.Dr. Handan DEVECİ	
Üye	: Doç.Dr. Hüseyin ANILAN	
Üye	: Yard.Doç.Dr. Yusuf Levent ŞAHİN	
Üye	: Yard.Doç.Dr. Celal Murat KANDEMİR	

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürü

ÖZET

TÜRKÇE DERSİNDE OYUNLAŞTIRMANIN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SÖZ VARLIĞINA VE MOTİVASYONLARINA ETKİSİ

Berrin GENÇ ERSOY

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mart, 2017

Danışman: Doç. Dr. Ş. Dilek BELET BOYACI

Bu araştırmanın amacı, Türkçe dersinde oyunlaştırma yoluyla gerçekleştirilen sözcük öğretiminin ilkokul öğrencilerinin söz varlığının gelişimine ve sözcük öğrenmeye yönelik motivasyonlarına olan etkisini ortaya koymaktır. Araştırma karma yöntem desenlerinden olan iç içe deneysel karma desen kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul dördüncü sınıfa devam etmekte olan 34 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmanın denel işlemlerinin gerçekleştirilmesinde laboratuvar ortamı ve oyunlaştırma etkinliklerinin yer aldığı yazılım ortamı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanma sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen Sözcük Öğrenme Başarısı Testi (SÖBT), Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği (SÖMÖ), görüşme formu, katılımcı günlükleri, katılımcı etkinlik defterleri, video kayıtları ve araştırmacı günlüğü işe koşulmuştur. Veri toplama araçlarının ve uygulamanın alt yapısının geliştirilmesini izleyen süreçte çalışma grubu katılımcılarıyla 68 ders saati deneysel uygulama gerçekleştirilmiştir. Aynı zaman diliminde kontrol grubu ise öğretici merkezli ve oyunlaştırma etkinliklerinden bağımsız sözcük öğretimi almıştır. Araştırma verileri nitel ve nicel bir dizi yaklaşım uygulanarak çözümlenmiş ve sonuçlar kuramsal temellere dayanarak değerlendirilmiştir.

Araştırma sonuçları oyunlaştırma yoluyla sözcük öğretimi ve öğretici merkezli sözcük öğretimi gruplarının sözcük öğrenme başarısı ve motivasyonuna ilişkin öntest sontest ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunduğunu göstermiştir. Deney ve

kontrol gruplarının sözcük öğrenme başarıları öntest sontest ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmakta, motivasyon bağlamında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesinden elde edilen sonuçlar ise deney grubu katılımcılarının; sözcük öğrenme başarı, farkındalık ve yeterlikleri ile sözcük öğrenme isteklilikleri ve motivasyonlarını arttırdığını, anlamı bilinmeyen sözcükleri büyük oranda kullanıma geçirerek söz varlığı gelişimlerine katkı sağladıklarını, oyunlaştırma uygulamasını ve bileşenlerini benimsediklerini, içsel ve dışsal motivasyon unsurlarını sergilediklerini göstermiştir. Öte yandan, kontrol grubu katılımcılarının sundukları nicel sonuçlar kabul edilebilir seviyedeyken nitel sonuçlar gerek tema üretme gerekse öğrenme düzeyinin gelişimini değerlendirebilme bağlamında düşük seviyede yer almıştır. Araştırmanın sonunda uygulamaya ve gerçekleştirilecek araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Oyunlaştırma, Türkçe dersi, Söz varlığı, Sözcük öğretimi, Motivasyon.

ABSTRACT

THE EFFECT OF GAMIFICATION IN A TURKISH COURSE ON PRIMARY SCHOOL STUDENTS' VOCABULARY DEVELOPMENT AND MOTIVATION

Berrin GENÇ ERSOY

Department of Primary Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, March, 2017

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ş. Dilek BELET BOYACI

The purpose of this research is to reveal the effects of a gamified Turkish vocabulary instruction on primary school students' vocabulary development and motivation regarding vocabulary learning. The research was realized through an experimental mixed methodology as a nested model. Participants were 34 primary school students, attending their fourth year.

The experimental continuum of the study was conducted in a computer laboratory and a Web-based application. Data collection tools were Achievement Test of Vocabulary Learning (ATVL), Motivation Scale of Vocabulary Learning (MSVL), interview forms, participants' diaries and activity notebooks, video records and also researcher's diary. Experimental study lasted 68 hours with gamified vocabulary teaching group, while the control group attended instructor-led training. Data were analyzed by both qualitative and quantitative approaches and the results were evaluated in line with the theoretical basis.

The results of this research show that vocabulary instruction aided by two instructional approaches posed a meaningful differences between average pretest-posttest scores of achievement and motivation regarding vocabulary learning. There was a significant difference between the average scores of achievement in both experimental and control group, while there was no significant differences between the average scores of motivation in two groups. Experimental group's vocabulary learning achievement, awareness and willingness to learn new words increased, they enhanced vocabulary

development and use the specific unknown words truly, adopted the gamified content and also presented the examples of both intrinsic and extrinsic motivation. On the other hand, the quantitative results derived from control group are quite acceptable, while qualitative results are found insufficient in terms of producing themes as much as the experimental group has. The research was concluded with some suggestions for future research.

Keywords: Gamification, Turkish course, Vocabulary, Vocabulary instruction, Motivation.

TEŞEKKÜR

Her ne kadar aramızdan ayrılmış olsa da ışığının bizlerle birlikte geleceği aydınlatacağını bildiğim değerli hocam Prof. Dr. Şefik Yaşar'ı rahmet ve özlemle anıyorum...

Doktora sürecimin başından itibaren değerli görüşleri ile ufkumu açarak bana yol gösteren, araştırma sürecim boyunca akademik ve manevi desteği ile beni cesaretlendiren saygıdeğer hocam ve danışmanım Doç. Dr. Şerife Dilek Belet Boyacı'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecim boyunca değerli görüşlerini benimle paylaşarak destek ve önerilerini benden esirgemeyen sayın hocalarım Prof. Dr. Handan Deveci ve Yrd. Doç Dr. Yusuf Levent Şahin'e sonsuz teşekkürler.

Lisansüstü eğitimimin başından bugüne varlığını yanımda hissettiğim ve akademik gelişimimde üzerimde büyük emeği olan sevgili hocam Doç. Dr. Hüseyin Anılan'a teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca tez savunma komitesinde bulunarak değerli görüşlerini benimle paylaşan sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Celal Murat Kandemir'e teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca desteğini benden esirgemeyen sayın hocam Prof. Dr. Mehmet Gültekin'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Doktora eğitimimde akademik katkısı ve manevi desteği için sayın hocalarım Doç. Dr. Ali Ersoy ve Doç. Dr. Saime Şengül Anagün' e teşekkür ediyorum.

Araştırma sürecinde uzman görüşlerinden yararlandığım Prof. Dr. Nilüfer Özabacı'ya, Doç. Dr. Pınar Girmen'e, Yrd. Doç. Dr. Ümit Çelen'e, Araş. Gör. Dr. Eren Can Aybek'e ve Araş. Gör. Tansu Mutlu'ya teşekkür ederim.

Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında tezimi destekleyen Anadolu Üniversitesi'ne teşekkürlerimi sunarım.

Beni ben yapan, sabır ve sevgiyle her zaman varlıklarını yanımda hissettiğim sevgili annem Hacer Genç ve canım babam Zekeriya Genç'e sonsuz teşekkürler. Yaşamım boyunca her zaman yanımda olan ablam Emel Genç Demirbağ ve kardeşim Recep Genç'e de teşekkürlerim sonsuzdur.

Varlığı ile tüm zorlukları aşmamda dayanağım olan, sabrı ve sevgisi ile beni yücelten, akademik anlamda ufkumu genişleten, yaşamımı değerli kılan sevgili eşim Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ersoy'a sonsuz teşekkürler.

Sizler olmasaydınız bu araştırma olmazdı...

Berrin Genç Ersoy

Mart, 2017

28/03/2017

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

.....
Berrin GENÇ ERSOY

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR.....	viii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	x
İÇİNDEKİLER	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
TABLOLAR DİZİNİ.....	xvi
KISALTMALAR DİZİNİ	xix
1. GİRİŞ	1
1.1. Kuramsal Çerçeve	3
1.1.1. Dil gelişimi	3
1.1.2. Söz varlığı	6
1.1.3. Söz varlığı gelişimi ve sözcük öğretimi	9
1.1.3.1. İlkokul Türkçe dersi öğretim programında söz varlığı gelişimi ve sözcük öğretimi.....	10
1.1.4.Yeniliklerin yayılması kuramı	13
1.1.5. Sözcük öğretimine teknoloji entegrasyonu.....	15
1.1.6. Öz kararlılık kuramı.....	17
1.1.7. Fogg davranış modeli.....	19
1.1.8. Akış kuramı.....	19
1.1.9. Planlanmış davranış kuramı.....	21
1.1.10. Oyunlaştırma	22
1.1.10.1. Oyunlaştırma modeli	22
1.1.10.2. Oyunlaştırma tasarımı	24
1.1.10.3. Eğitimde oyunlaştırma	27
1.2. Amaç	30
1.3.Araştırmanın Önemi	31

1.4. Sınırlılıklar.....	31
1.5. İlgili Araştırmalar.....	32
2. YÖNTEM.....	50
2.1. Araştırma Deseni ve Modeli	50
2.2. Katılımcılar.....	51
2.3. İşlem	51
2.4. Ortam	53
2.4.1. Oyunlaştırma tasarımının hazırlanması	56
2.5. Veri Toplama Araçları	60
2.5.1. Sözcük öğrenme başarıları testinin (SÖBT) geliştirilmesi	60
2.5.2. Sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin (SÖMÖ) geliştirilmesi..	63
2.5.3. Görüşme formlarının hazırlanması	67
2.6. Veri Toplama Süreci	68
2.7. Verilerin Çözümlemesi	69
3. BULGULAR VE YORUMLAR	74
3.1. Araştırma Katılımcılarının Başarı ve Motivasyon Durumlarındaki Değişime İlişkin Nicel Bulgular	74
3.2. Araştırma Katılımcılarının Sözcük Kullanım Durumlarının Belirlenmesine Yönelik Nitel Bulgular	80
3.3. Araştırma Katılımcılarıyla Uygulama Öncesinde Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular	123
3.4. Araştırma Katılımcılarıyla Uygulama Sırasında Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular.....	137
3.5. Araştırma Katılımcılarıyla Uygulama Sonrasında Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular.....	159
3.6. Katılımcı Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular	187
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	201
4.1. Araştırmanın Nicel Sonuçları	201
4.2. Araştırmanın Nitel Sonuçları	202

4.3. Tartışma	204
4.4. Öneriler	207
 EKLER	 209
KAYNAKÇA	269
ÖZGEÇMİŞ	283

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. Alıcı ve Üretici Söz Varlığı Alanlarının Genel Söz Varlığı İçindeki Yeri	8
Şekil 1.2. Oyunlaştırma Unsurları.....	23
Şekil 1.3. Amaçların Belirlenmesi Süreci.....	25
Şekil 2.1. Bilgisayar Laboratuvarı Yerleşim Planı.....	53
Şekil 2.2. Yazılım Ortamı Anasayfa Arayüzü	54
Şekil 2.3. Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Yamaç- Birikinti Grafiği..... ..	66
Şekil 2.4. Kontrol Grubu Veri Toplama Süreci	68
Şekil 2.5. Deney Grubu Veri Toplama Süreci	68
Şekil 3.1. Deney Grubu Katılımcılarının Sözcük Öğrenme Başarı Testi'nde Yer Alan Sözcükler Bazında Sontest-Öntest Performansları	78
Şekil 3.2. Kontrol Grubu Katılımcılarının Sözcük Öğrenme Başarı Testi'nde Yer Alan Sözcükler Bazında Sontest-Öntest Performansları	79
Şekil 3.3. Deney Grubu Katılımcılarının Sözcük Öğrenmeye Yükledikleri Anlamlar	123
Şekil 3.4. Kontrol Grubu Katılımcılarının Sözcük Öğrenmeye Yükledikleri Anlamlar	126
Şekil 3.5. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Sözcük Öğrenmeye Yükledikleri Anlamlar.....	128
Şekil 3.6. Deney Grubu Katılımcılarının Sözcük Öğrenme Uğraşları.....	129
Şekil 3.7. Kontrol Grubu Katılımcılarının Sözcük Öğrenme Uğraşları.....	133
Şekil 3.8. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Sözcük Öğrenme Uğraşları.....	138
Şekil 3.9. Oyunlaştırma Etkinliklerinin Deney Grubu Katılımcıları Üzerinde Süregelen Etkisi	140
Şekil 3.10. Sınıf İçi Etkinliklerin Kontrol Grubu Katılımcıları Üzerinde Süregelen Etkisi.....	147
Şekil 3.11. Sözcük Öğrenme Etkinliklerinin Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıları Üzerinde Süregelen Etkisi.....	149
Şekil 3.12. Deney Grubu Katılımcılarının Oyunlaştırma Yoluyla Sözcük Öğrenme	

	Uğraşı.....	150
Şekil 3.13.	Kontrol Grubu Katılımcılarının Sınıf İçi Sözcük Öğrenme Uğraşı.....	155
Şekil 3.14.	Deney Grubu Katılımcılarının Oyunlaştırma Yoluyla Sözcük Öğrenme Uğraşı ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Sınıf İçi Sözcük Öğrenme Uğraşı.....	158
Şekil 3.15.	Oyunlaştırma Etkinliklerinin Yansımaları.....	159
Şekil 3.16.	Sınıf İçi Sözcük Öğrenme Etkinliklerinin Yansımaları.....	167
Şekil 3.17.	Oyunlaştırma Etkinliklerinin ve Sınıf İçi Sözcük Öğrenme Etkinliklerinin Yansımaları.....	169
Şekil 3.18.	Deney Grubu Katılımcılarının Sözcük Öğrenme Farkındalıkları.....	170
Şekil 3.19.	Kontrol Grubu Katılımcılarının Sözcük Öğrenme Farkındalığı.....	179
Şekil 3.20.	Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Sözcük Öğrenme Farkındalıkları.....	183

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Oyun Unsurlarının Öz Kararlılık Kuramına Göre Düzenlenmesi.....	18
Tablo 1.2. Kuramlar ve Oyunlaştırmaya Etkileri	28
Tablo 2.1. Araştırma Katılımcılarının Özellikleri	51
Tablo 2.2. Sözcük Öğrenme Başarı Testi Maddelerinin Madde Güçlük Değerlerine Göre Dağılımı.....	62
Tablo 2.3. Sözcük Öğrenme Başarı Testi Maddelerinin Madde Ayırt Edicilik Değerlerine Göre Dağılımı	62
Tablo 2.4. Açımlayıcı Faktör Analizi Bileşen Özdeğerleri ve Açıklanan Varyans Oranları	65
Tablo 3.1. Deneysel Desen Kapsamında Toplanan Nicel Verilere İlişkin Betimsel İstatistikler	74
Tablo 3.2. Ölçüm Zamanı ve Öğretim Yöntemi Değişkenlerine Göre Sözcük Öğrenme Başarı Testi ve Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği Ortalama Puanlarına İlişkin Karma Desen MANOVA Testi Sonuçları.....	75
Tablo 3.3. Ölçüm Zamanı ve Öğretim Yöntemine Göre Sözcük Öğrenme Başarısı Değişkeni İçin Tek Değişkenli Varyans Analizi İzleme Testi Sonuçları	76
Tablo 3.4. Sözcük Öğrenme Başarı Testi Öntest-Sontest Ortalama Puanları İçin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları	77
Tablo 3.5. Ölçüm Zamanı ve Sözcük Öğrenme Motivasyonu Değişkeni İçin Tek Değişkenli Varyans Analizi İzleme Testi Sonuçları.....	78
Tablo 3.6. Teknoloji Gezegeni Anahtar Sözcüklerinin Çağrışımları ve Kullanım Durumu	81
Tablo 3.7. Teknoloji Gezegeni Anlamı Bilinmeyen Sözcükler Listesi ve Katılımcı Oranları.....	82
Tablo 3.8. Teknoloji Gezegeni Anlamı Bilinmeyen Sözcüklerinin Kullanım Durumları.....	83
Tablo 3.9. Taşıtlar Gezegeni Anahtar Sözcüklerinin Çağrışımları ve	

	Kullanım Durumu	86
Tablo 3.10.	Taşıtlar Gezegeni Anlamı Bilinmeyen Sözcükler Listesi ve Katılımcı Oranları	87
Tablo 3.11.	Taşıtlar Gezegeni Anlamı Bilinmeyen Sözcüklerinin Kullanım Durumları	88
Tablo 3.12.	Edison Gezegeni Anahtar Sözcüklerinin Çağrışımları ve Kullanım Durumu.....	90
Tablo 3.13.	Edison Gezegeni Anlamı Bilinmeyen Sözcükler Listesi ve Katılımcı Oranları	91
Tablo 3.14.	Edison Gezegeni Anlamı Bilinmeyen Sözcüklerinin Kullanım Durumları	92
Tablo 3.15.	Kar Tanesi Gezegeni Anlamı Bilinmeyen Sözcükler Listesi ve Katılımcı Oranları	95
Tablo 3.16.	Kar Tanesi Gezegeni Anlamı Bilinmeyen Sözcüklerinin Kullanım Durumları.....	95
Tablo 3.17.	Gelecek Gezegeni Anahtar Sözcüklerinin Çağrışımları ve Kullanım Durumu	99
Tablo 3.18.	Gelecek Gezegeni Anlamı Bilinmeyen Sözcükler Listesi ve Katılımcı Oranları	100
Tablo 3.19.	Gelecek Gezegeni Anlamı Bilinmeyen Sözcüklerinin Kullanım Durumları	101
Tablo 3.20.	Eğlenceli Gezegen Anahtar Sözcüklerinin Çağrışımları ve Kullanım Durumu	106
Tablo 3.21.	Eğlenceli Gezegen Anlamı Bilinmeyen Sözcükler Listesi ve Katılımcı Oranları.....	107
Tablo 3.22.	Eğlenceli Gezegen Anlamı Bilinmeyen Sözcüklerinin Kullanım Durumları.....	108
Tablo 3.23.	Simülatör Gezegen Anahtar Sözcüklerinin Çağrışımları ve Kullanım Durumu.....	111
Tablo 3.24.	Simülatör Gezegeni Anlamı Bilinmeyen Sözcükler Listesi ve Katılımcı Oranları.....	113
Tablo 3.25.	Simülatör Gezegeni Anlamı Bilinmeyen Sözcüklerinin Kullanım	

	Durumları.....	114
Tablo 3.26.	Merkez Gezegen Anlamı Bilinmeyen Sözcükler Listesi ve Katılımcı Oranları.....	118
Tablo 3.27.	Merkez Gezegen Anlamı Bilinmeyen Sözcükler inin Kullanım Durumları.....	119
Tablo 3.28.	Deney ve Kontrol Grupları Katılımcıları Görüşmelerinde Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar.....	184
Tablo 3.29.	Katılımcı Günlüğü Analizleri.....	188
Tablo 3.30.	Ana Veriler ve Destekleyici Verilerin İç İçe Sunumu.....	194

KISALTMALAR DİZİNİ

SÖBT	: Sözcük Öğrenme Başarısı Testi
SÖMÖ	: Sözcük Öğrenme Motivasyon Ölçeği
OYSÖ	: Oyunlaştırma Yoluyla Sözcük Öğretimi
ÖMSÖ	: Öğretici Merkezli Sözcük Öğretimi
ABS	: Anlamı Bilinmeyen Sözcükler
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu

1. GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insan diğer varlıklar ile etkileşimde bulunarak iletişim kurar. İletişim, duygu ve düşüncelerin aktarımı olarak düşünüldüğünde sahip olunan dilin iletişimdeki önemi bir kat daha artmaktadır. Nitekim insan sahip olduğu dili sayesinde düşünmekte ve yine dili sayesinde düşüncelerini aktarabilmektedir. Dil, insanlar arasındaki iletişimi ve bireyin toplumla bütünleşip kendini ifade edebilmesini sağlayan en önemli araçtır. Dil, bireye düşünce üretebilme, düşüncelerini dışa vurma, bilgi edinme, geçmişini hatırlama, geleceğine yön verme, kişiliğini kazanma, hayatını sürdürme gibi birçok açıdan yardımcı olmaktadır (Özbay, 2010). İnsan dille düşünür, hisseder; dil aracılığıyla anlar, anlatır ve iletişim kurar (Calp, 2010). İnsanın anlama ve anlatma becerileri ile düşüncelerinin gelişmesi de dil aracılığıyla gerçekleşir. Birey sahip olduğu dili sayesinde anlar, anladığını yorumlar ve yine sahip olduğu dili kadarıyla kendini ifade eder.

Düşüncelerin oluşumu ve aktarımında ise dilin en küçük yapısı olarak varsayılan sözcükler önem taşımaktadır. İnsanlar sahip olduğu sözcük bilgisi ölçüsünde düşüncelerini başkalarına yansıtır ve söz varlığını açığa vurur. Söz varlığı bu yönüyle anlama, anladığını yorumlama ve başkalarıyla iletişimi sürdürmeyi sağlar. Bunun aksine yeterli düzeyde söz varlığına sahip olmayan bireylerin ise iletişim becerilerini geliştirmede, anlama ve anladığını yorumlama gibi düşünme becerilerinde zorlanacakları açıktır.

Bireyin doğumuyla başlayan dil gelişimi süreci onun yaşamı boyunca kullanacağı söz varlığı oluşumunun başlangıcıdır. Aile ve yakın çevreyle etkileşim ile başlayan söz varlığını geliştirme süreci öğrenme yaşantısı ile gelişimini sürdürür. Söz varlığının geliştirilmesi sürecinde gerçekleşen en önemli etkinliklerden biri de kuşkusuz sözcük öğretimidir. Gerçekleştirilen sistemli bir sözcük öğretimi ile bireylerin yeni sözcükler öğrenmeleri, bildikleri sözcükler arasında anlamsal ve bağlamsal ilişkiler kurmaları, yeni öğrendikleri sözcüklerle önceden bildikleri sözcükleri ilişkilendirmeleri ve söz varlığındaki sözcükleri yazılı ve sözlü iletişim unsurlarıyla ifade etmeleri sağlanır. Ancak sistemli olmayan gelişigüzel gerçekleştirilen bir sözcük öğretimi sürecinin ise söz varlığını zenginleştirmekten uzak bir çaba olacağı söylenebilir. Söz varlığını geliştirme sürecinin öncelikle kuramsal temellere oturtularak, izleyen süreçte sistemli bir işleyiş çerçevesinde

uygun strateji, yöntem ve materyaller geliştirilmesi sözcük öğretimi için önemli hareket noktalarıdır.

Sözcük öğretiminin sistemli yürütülmesinde işe koşulan kuramsal yaklaşımlara, son yıllarda özellikle teknolojinin entegre edildiği altyapılar önemli doğurgular sağlamaktadır. Söz varlığını geliştirme sürecinde yeni ve güncel yaklaşımların işe koşulması öğrenenlerin bağımsız ve bireysel öğrenmelerine, zengin öğrenme ortamları sunulmasına, öğrenme sürecinin eğlenceli hale getirilmesine, ilgi ve motivasyonun artmasına olanak tanımaktadır. Bu bağlamda web destekli öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme, uzaktan öğrenme, e-öğrenme, mobil öğrenme vb. yaklaşımlar dil öğretiminde de benimsenmeye başlanmıştır. Söz konusu güncel yaklaşımlardan biri de oyunlaştırma yaklaşımıdır. Herhangi bir internet sitesini, eğitim aracını, çevrimiçi topluluğu ya da diğer girişim sistemlerini alarak, katılımı sağlamak, motivasyonu ve bağlılığı artırmak gibi amaçları gerçekleştirmek için bu araçlara oyun mekaniklerinin entegre edilmesi (Altuntaş ve Karaarslan, 2016; Bunchball, 2016'dan) olarak tanımlanan oyunlaştırmanın bir öğrenme yöntemi olmadığı; bunun ötesinde öğretim sürecinde öğrenmeyi daha çekici hale getirmeyi amaçlayan bir yaklaşım (Bozkurt ve Genç-Kumtepe, 2014) olduğu belirtilmektedir. Öğretim sürecinde oyunlaştırma uygulamalarının öğrenme, başarı, motivasyon ve katılımlarını arttırmada oldukça etkili bir yaklaşım olduğu dikkati çekmektedir (Cheong, Cheong ve Filippou, 2013; Hsin, Huang ve Soman, 2013).

Söz varlığını geliştirme sürecinde kullanılabilecek ve çoğunlukla oyun tabanlı eğitim uygulamalarının yer aldığı yurtiçi alanyazında Türkçe sözcük öğretimine ilişkin oyunlaştırmaya yönelik uygulamalı ve boyamsal araştırmalara rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, söz varlığını geliştirmede sözcük öğretimi gibi önemli bir sürecin oyunlaştırma yaklaşımı eşliğinde ele alınması bağlamında araştırma gereksinimi bulunmaktadır.

1.1. Kuramsal Çerçeve

Bireylerin yaşamının erken dönemlerinden itibaren iletişim süreçlerinde kendisine anlatılanları anlayabilmesi ve anlaşılabilir iletişim kurabilmesi bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer gelişim alanlarına benzer şekilde dil gelişiminde de bireylerin benzer özellikler göstermeleri gelişim kuramcılarını dil gelişimi üzerinde çalışmaya yönlendirmiş aynı yaş dönemi içerisinde yer alan çocukların benzer özellikler gösterdiği işaret edilmiştir.

Yeni doğmuş bebeklerin çıkardıkları sesler farklı tonlardaki ağlamalarla sınırlı iken, bir yaşına geldiklerinde çıkardıkları sesler çevrelerindeki yetişkinlerle sözcüksüz bir iletişim şeklini almaktadır. Bir yaşından sonra ise bireysel farklılıklar olsa da sözcük dağarcıkları oluşmaya ve sonraki süreçlerde ise hızla gelişmeye devam etmektedir. Bu durum dil gelişiminin diğer alanlardaki gelişim ile arasında bir ilişki olduğunu aynı zamanda diğer gelişim alanlarının dil gelişimine zemin hazırladığını gösterir niteliktedir. Bebeklerin çıkardıkları seslerin zamanla karmaşık ve zengin dil bilgisi kuralları içeren bir yetişkin konuşmasına dönüşmesinin nasıl gerçekleştiği konusunda çeşitli görüşler ileri sürülmüş ve dil gelişim kuramları ortaya çıkmıştır (Küçükkaragöz, 2010). Seslerin söze dönüşümü ve bir bütün olarak dil gelişimini farklı şekillerde açıklayan birçok kuramsal yaklaşım bulunmaktadır.

1.1.1. Dil gelişimi

Bireylerin dil edinimine biyolojik olarak yatkın ve dili kullanmayı sağlayacak, genetik olarak önceden belirlenmiş bir yapıya sahip (Karatay, 2007a) olmaları dil gelişimini açıklayabilmek için yol gösterici olsa da dil gelişiminde genetik unsurların yanı sıra etkili olan diğer faktörler de tartışılmalı ve dil gelişimi farklı kuramlar ve yaklaşımlar ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Dil gelişimini açıklamaya çalışan kuramlardan biri davranışçı kuramdır. Davranışçı kurama göre bireyler konuşulan dili herhangi bir şeyi öğrenir gibi öğrenebilirler. Bebekler kendilerini istedikleri sonuca götürdüğünü fark ettikleri sesleri tekrar etmeleri sonucu

konusulan dili öğrenmeye başlarlar. Bebeklerin çıkardıkları sesler yetişkinler tarafından pekiştirildikçe bebek tarafından daha çok tekrar edilir. Yetişkinler tarafından pekiştirilmeyen seslerin ise kullanım sıklığı azalarak zamanla söner. Ayrıca bebekler sıklıkla duydukları sesleri de taklit yoluyla tekrar ederek kazanırlar (Calp, 2010; Erden ve Akman, 1997; Küçükkaragöz, 2010).

Davranışçılar dil gelişimini diğer öğrenilmiş davranışlardan biri varsayarlar. Davranışçılar dil performanslarının gözlenebilir ve ölçülebilir kısmı ile ilgili çalışmalar gerçekleştirerek dil yapılarını oluşturan yapılara ve içsel mekanizmaya, gözlenebilir ve ölçülebilir olmadıkları için önem vermemişlerdir. Dolayısıyla dil gelişiminde davranışın gözlenebilen kısmı ile ilgili çalışmalar yapmış ve dil gelişimini bu açıdan ele almışlardır (Maviş, 2005). Ancak dil gelişimini yalnızca tekrar ve pekiştirme yoluyla açıklayabilmenin mümkün olmadığını savunan karşıt görüşler, davranışçı kurama alternatif kuramların ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Dil gelişimini açıklamaya çalışan bir başka kuram ise psikolinguistik kuramdır. Bu kurama göre bireyler dil öğrenebilmek için doğuştan birtakım özelliklere sahiptir. Chomsky doğuştan gelen bir mekanizma sayesinde tüm bireylerin aynı aşamalardan geçerek, biyolojik olarak belli bir olgunluk düzeyine geldiklerinde, tıpkı yürümeyi öğrenir gibi konuşmayı öğrendiklerini savunmaktadır (Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Bu mekanizma sayesinde bireyler, çevresinde konuşulan dili içselleştirir, kurallarını anlar, öğrenir ve daha sonra da uygun dil bilgisi kurallarıyla konuşmayı başarır (Cihangir, 2013).

Psikolinguistik kurama göre dil gelişiminde, davranışçı yaklaşımın savlarına karşın, dil yapısı ve bunun altında yatan zihinsel durumlar önem kazanmaktadır. İnsan beyinde dil için bulunan bölüm sayesinde dilin sadece taklit edilerek değil, kendine özgü bir dilbilgisi geliştirerek, kurallar oluşturduğu savunulmaktadır (Güngör Aytar ve Öğretir, 2008). Bir başka deyişle davranışçı kuramda olduğu gibi bireylerde dil gelişimi, öğretmek, tekrar ve pekiştirme ile gerçekleşmez (Tulu, 2009; James, 1990'den) ayrıca çevre bireyin dili öğrenip öğrenemeyeceğini değil hangi dili öğreneceğini belirler (Calp, 2010).

Psikolinguistik görüŖe karŖıt görüŖ olarak sosyal öğrenme kuramcıları sosyal çevrenin dil gelişiminde gerekliliğini savunmaktadırlar. Vygotsky'ye (1998) göre çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların, tutumların kaynağı sosyal çevredir. Dil gelişiminin önceliğı yetişkinlerle iletişimidir.

Sosyal öğrenme kuramcıları dil gelişiminin sosyalleşme süreci içerisinde gerçekleştiğini, bireyin gözlem ve taklit yoluyla konuşmayı öğrendiğini kabul ederler (Cihangir, 2013; Küçükkaragöz, 2010). Bu görüş dilin öğrenilmesinde gözlem modelinin önemini vurgular. Çocuklar dili taklit yoluyla öğrenirler. Çocuğun bir sözcüğü duyar duymaz taklit etmesi gerekli değildir. Sözcüğün duyulmasından bir hafta ya da daha az zaman geçtikten sonra taklit edilebilir (Bayhan ve Artan, 2012). Nitekim sosyal öğrenme kuramcıları dil gelişimini model alma ve taklit kavramlarını ön koşul olarak ileri sürerken davranışçı kuramdan daha karmaşık bir sav ileri sürmemektedirler (Özbay ve Barutçu, 2013).

Bilişsel kuramcılar ise bireyin algılama, anlama, dikkat, imgeleme, hafıza, akıl yürütme gibi bilişsel gelişime bağılı olarak dil gelişiminin geliştiğini savunurlar (Aydın, 1997). Kuramın öncüleri dil gelişiminde gerek kalıtımın, gerekse çevrenin katkısı olduğunu ve bireyin zekâsının çevre ile etkileşime girmesi sayesinde dilin geliştiğini savunurlar (Güngör Aytar ve Öğretir, 2008; Karakaya, 2008). Davranışçılar başta olmak üzere birçok kuram, dilin öğrenilen bir beceri olduğunu savunurken bilişsel kuram dilin edinilebilen bir beceri olduğunu ileri sürer (Özbay ve Barutçu, 2013).

Bilişsel kurama göre bireyin dil gelişimini yalnızca çevre şekillendirmez. Çevre ile bir etkileşim söz konusudur. Çok küçük çocuklar bile dünya ile baş edebilmeye ilişkin bilgilere sahiptirler. Bu bilgiyi, duydukları konuşmaları analiz etmek için kullanmaktadırlar. Ancak bu kalıtsal özellik Chomsky'nin dediğı gibi çocukta doğuştan var olan dil bilgisel yapılar gibi beyne aktarılmamıştır. Piaget'in vurgulamak istediğı insanda aynı şekilde öğrenmeyi olanaklı kılan bir zihinsel gücün olduğudur. Bilişsel yapılar da bebeklikten ergenlik dönemine kadar aşama aşama evreler halinde gelişmektedir. Piaget'nin çıkış noktası düşüncedir. Çocuğun duyuları hareket yoluyla düşünceleri

gelişmekte, gelişen bu düşünceler konuşmalara bir başka deyişle dil gelişimine yansımaktadır (Ergin, 2012; Topbaş,1990, Mangır ve Erkan,1987'den).

Dil gelişim kuramları incelendiğinde dil gelişimini açıklayabilmek için farklı görüşler olmakla birlikte dil gelişiminde bir etkenin diğer etkenden daha önemli olduğunu söyleyebilmek güçtür. Dil gelişimini etkileyen faktörlerle ilgili gerçekleştirilen araştırmalar dil gelişiminde; kalıtım, cinsiyet, zekâ, fizyolojik ve yapısal bozukluklar, çevre, sosyo-ekonomik düzey, kitle iletişim araçları, oyunlar, aile özellikleri, teknolojik gelişmeler, alınan eğitim vb. birçok faktörün etkili olduğunu ortaya koymuştur (Calp, 2010; Ergin, 2012; Kantemir, 1978; Karacan, 2000; Küçükkaragöz, 2010; Özdemir, 2002). Nitekim uyaran bakımından zengin bir çevrede yetişmiş bireylerin dil gelişiminin olumlu etkilenmesi beklenen bir durumdur. Bireylerin etkin bir sözcük edinimiyle yaşaması söz varlığı kavramını ve söz varlığını geliştirmeye yönelik uygulanan sözcük öğretimi yaklaşımlarını gündeme getirmektedir.

1.1.2. Söz varlığı

Dil sistematliğini gösteren temel göstergeler sözcüklerdir (Göçer, 2015). Sözcükler dilin ve düşünmenin temel öğeleridir (Sever, 2000; Günay, 2007). Bireylerin yaşantıları boyunca kullanacakları sözcükler bireyin kendi söz varlığını oluşturmaktadır. İlköğretim çağındaki bireylerin söz varlıkları aile ve yakın çevresinden öğrendiği ve edindiği sözcüklerden oluşmakta iken okul yaşantısı ile birlikte sahip oldukları söz varlıkları gelişme olanağı bulur. Türkçe öğretim programının genel amaçlarına bakıldığında da öğrencilerin; “metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2009). Genel amaçların yanı sıra söz varlığını geliştirmeye yönelik kazanımlar da bulunmaktadır. Ayrıca Türkçe dersinin diğer amaçları da dikkate alındığında öğrencilerin belirtilen amaçlara ulaşabilmelerinde ve dil becerilerini geliştirebilmelerinde zengin bir söz varlığına sahip olmaları gerektiği açıktır.

Bireyin sahip olduğu sözcüklerin tümüne söz varlığı denir. Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında bu kavramın; kelime hazinesi, sözcük dağarcığı, söz dağarcığı, kelime serveti, söz varlığı vb. isimlerle de karşılandığı görülmektedir. Çalışmalar

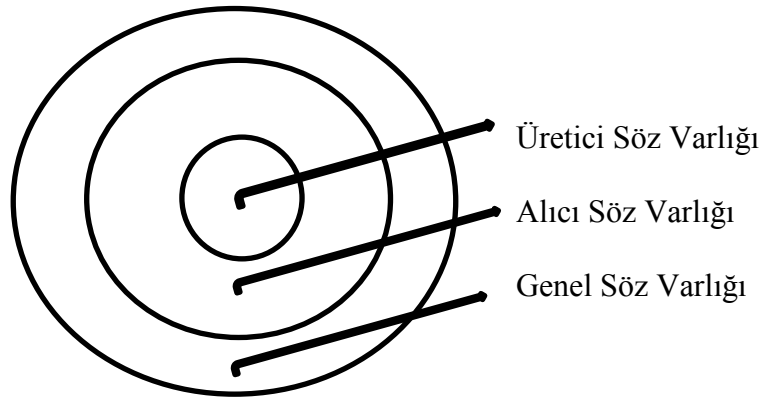
incelendiğinde dile getirilen bu kavramların, aynı anlamı karşılamak için kullanıldığı söylenebilir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Ancak söz varlığı kavramının kelime hazinesini de kapsayacak şekilde daha geniş bir anlam ifade ettiği, atasözleri, deyimler, ikilemeler, gibi pek çok dil yapısını bünyesinde barındıran bir kavram olduğu belirtilmektedir (Aksan, 2002; Baş, 2010a; Esgin, 2016; Özbay, Büyükkiz ve Uyar, 2011). Güneş (2007) ise söz konusu kavramlara karşılık olarak zihinsel sözlük kavramını kullanmıştır. Bu çalışmada ise Aksan'ın (2002) benimsediği söz varlığı kavramı tercih edilmiştir.

Kişilerin sahip olduğu sözcük bilgisi, ağırlık, derinlik ve genişlik olmak üzere üç boyutta açıklanmaktadır. Bir konuda çok sözcük bilmek ağırlık, sözcüklerin çeşitli anlamlarını bilmek derinlik ve çeşitli konularda sözcükler bilmek genişlik kavramları (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008 Göğüş'den, 1978) ile ifade edilmektedir. Bir başka deyişle söz varlığı gelişiminin ağırlık boyutu kişinin belirli bir konudaki sözcük ve terim bilgisi ile ilgili iken derinlik boyutu kişinin sahip olduğu sözcüklerin farklı anlamlarına sahip olmasını ifade etmektedir. Genişlik boyutu ise kişinin söz varlığının nicelik yönüyle ilgilidir (Onan, 2016). Bireyin büyüdükçe yetiştirme durumuna göre söz konusu boyutlar ilerleyip gelişme olanağı bulmaktadır (Baş, 2010a).

Bir konuda çok sözcük bilmek olarak ifade edilen ağırlık boyutunun gelişebilmesi için kuşkusuz kişilerin konuya odaklanarak o konu ile ilişkili diğer sözcüklere ulaşabilecek yeterliliğe sahip olması, derinlik bağlamında söz konusu sözcüklerin bağlamlarını fark ederek farklı anlamlarını kavrayabilmesi ve farklı konularda da sözcüklerle ilişkilendirerek genişletmesi gerekmektedir. Bu noktada kişinin söz konusu sözcükleri aynı zamanda doğru ve yerinde kullanıma geçirebilmesi de oldukça önemlidir. Bu bağlamda kişinin sahip olduğu/ olacağı sözcükleri ağırlık, derinlik ve genişlik boyutlarında geliştirebilmesi edinimin yanı sıra sistematik bir öğretim sürecini de gerektirmektedir. Öğretim süreçleri içerisinde söz varlığını geliştirme çalışmalarında öğrencilerin bir konu ile ilişkili farklı sözcüklerle çalışmaları, sözcüklerin farklı anlamlarına değinilmesi ve farklı konularla ilişkilendirilerek diğer sözcüklere ulaşabilmelerine olanak tanıyan öğretim süreçleri tasarlanmalıdır.

Öğrencilerin söz varlıklarını ağırlık, derinlik ve genişlik boyutlarında geliştirmeleri farklı konularda yazılmış olan metinleri anlayabilmeleri ve yine farklı konularda sözlü ve yazılı olarak düşünce üretebilmelerini, okuma, konuşma, yazma ve dinleme sürecinde bağlama uygun sözcük üretebilmelerini ve algılayabilmelerini aynı zamanda sözcükleri uygun anlam değerleriyle kullanabilmelerine yardımcı olmaktadır (Onan, 2016).

Söz varlığı alıcı ve üretici söz varlığı alanlarından oluşmaktadır. Söz varlığı içerisinde yer alan alıcı söz varlığı dinleme ve okuma becerisi ile oluşur ve gelişir. Bebeklik dönemlerinden itibaren gelişmeye başlayan alıcı söz varlığı birey geliştikçe gelişme olanağı bulur. Alıcı söz varlığında yer alan söz unsurları zamanla konuşma ve yazma becerileri ile işlev kazanır böylece üretici söz varlığı çıktılarına dönüşür (Baş, 2010a).



Şekil 1.1. *Alıcı ve Üretici Söz Varlığı Alanlarının Genel Söz Varlığı İçindeki Yeri*

Kaynak: Onan, 2016, s. 26

Alıcı söz varlığı üretici söz varlığına kıyasla daha geniş kapsamlıdır. Daha açık bir ifade ile anlamaya yönelik dil becerileri için gerekli olan söz varlığı ile anlatmaya yönelik söz varlığı arasında daima fark bulunmaktadır. Dinleme ve okuma ile oluşan alıcı söz varlığı; yazma ve konuşma ile ortaya çıkan üretici söz varlığından daha zengindir. Yapılan araştırmalar alıcı söz varlığının üretici söz varlığının en az iki katı olduğunu göstermektedir (Kurudayıoğlu, 2011, Templin, 1995 ve Klein'den, 1988).

Birey dinleme ya da okuma esnasında edindiği alıcı söz varlığı unsurlarını, konuşma ve yazma becerisinde etkin şekilde kullanarak üretici söz varlığını aktif hale getirebilir. Bir başka deyişle üretici söz varlığı alıcı söz varlığından beslenir (Baş, 2010a). Alıcı söz varlığını pasif söz varlığı, üretici söz varlığını ise aktif söz varlığı biçiminde de yorumlayan kimi araştırmacılar bulunmaktadır. İnsanların anlamak için zihinsel süreçlere işledikleri sözcükler pasif, anlatmak için zihinde işleyerek yeni yapılar oluşturduğu sözcükler ise aktif olarak adlandırılmıştır (Baş, 2006; Karatay, 2007b; Onan, 2016; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Alıcı söz varlığının tespiti ise oldukça güçtür, çünkü bu söz varlığı pasif durumdadır. Belirli listeleri oluşturmak amacıyla söz varlığının tespiti üzerine yapılan araştırmalar, üretici söz varlığına yönelik hazırlanır. Üretici söz varlığı üzerine gerçek bir tespit ancak konuşma ve yazma becerileri sonucunda ortaya çıkacak sözcüklerden temin edilebilir (Baş, 2010b).

Söz varlığının geliştirilmesinde en önemli etkinliklerden biri de kuşkusuz sözcük öğretimidir. Bu bağlamda Türkçe derslerinde söz dağarcığının geliştirilmesi için gerçekleştirilen sözcük çalışmaları oldukça önemlidir (Göğüş, 1983).

1.1.3. Söz varlığı gelişimi ve sözcük öğretimi

Alanyazında kimi araştırmalarda (Calp, 2010; Beck, McKeown'den, 1991) sözcük öğretim sürecinin “yalnızca sözlüğe bakarak oradan kelimelerin anlamlarını alıp yeni cümleler oluşturma çabası değil, sözcüklerin taşıdığı anlamları içselleştirme; karmaşık bir alan olarak kavramlar arasında ilişkiler kurma, kavramları organize etme ve sözcükler hakkındaki bilgileri geliştirip düzenlenme” olduğu vurgulanmaktadır.

Sözcük öğretiminde bir diğer önemli nokta ise sözcük öğretiminin yalnızca sözcüklerin anlamlarını öğretmeyi hedefleyen bir süreç olmadığı, asıl amacın tanımsal anlamıyla birlikte bağlamsal anlamın da yani bağlamda sözcüklerin anlamlarının nasıl değiştiğinin de öğretildiği bir süreç olmasıdır (Ülper ve Karagül 2011). Ayrıca sözcük öğretimi yalnızca yeni öğretilecek sözcükleri değil önceden bilinen sözcüklerin farklı anlamlarını da öğretmeyi kapsamaktadır (Yağcı vd., 2012; Sinatra'dan, 2008). Bu bağlamda sözcük öğretiminde öğrenciler tarafından bilinen ve bilinmesi gereken

sözcüklerin tespit edilmesi, normlar belirlenerek bu doğrultuda planlamanın yapılması önem arz etmektedir. Her sınıf seviyesinde yapılagelen amaçlı, sistemli ve düzenli sözcük öğretimi çalışmaları, öğrencilerin bir sonraki sınıf düzeyine hazırlanmaları açısından da büyük önem taşımaktadır (Göçer, 2009). Başka bir deyişle öğrencilerin zengin bir söz varlığına sahip olabilmeleri Türkçe derslerinde gerçekleştirilen sözcük öğretiminin sistemli bir şekilde yapılmasına bağlıdır.

1.1.3.1. İlkokul Türkçe dersi öğretim programında söz varlığı gelişimi ve sözcük öğretimi

Eğitim öğretim etkinliklerinin büyük ölçüde dile dayalı olarak sürdürüldüğü ve okul başarısının dil kullanımındaki yeterliğe bağlı olduğu düşünüldüğünde eğitim etkinliklerinin en önemli aracının dil kullanımı olduğu görülmektedir. Bilindiği üzere derslerde sürdürülen iletişimin önemli bir kısmı dile dayanır. Öğretmen ve öğrencilerin konuşma, okuma, yazılı ve sözlü anlatım becerileri öğretim programları aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır

İlkokul çağına gelmiş çocukların dil becerileri ve sahip oldukları söz varlıkları yakın çevrelerinden edindikleri ile sınırlıdır. Uyaran bakımından zengin bir çevrede bulunma olanağına sahip olamayan çocuklar söz varlığı yetersizliği ile okul yaşantılarına başlamak durumunda kalabilmekte ve iletişim süreçlerinde kendilerini ifade etmekte zorlanabilmektedirler. Çocuğun yetersiz ve belirsiz söz varlığını geliştirmek ve düzeltmek büyük ölçüde Türkçe dersinin oluşturacağı fırsatlarla sağlanır (Calp, 2010). Bu bağlamda öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan Türkçe dersi önemli bir yerdedir.

Söz varlığını geliştirme ve sözcük öğretimi gibi etkinlikler öncelikle Türkçe dersinin amaçları içinde yer alır. Türkçe derslerinde metinler aracılığı ile gerçekleştirilen sözcük öğretimi, öğrenme öğretme süreci başlığı altında, hazırlık aşamasının “Anahtar kelimelerle çalışma” ve anlama aşamasının “Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma” ve “Söz varlığını geliştirme” başlıkları altında yer alan etkinliklerle gerçekleştirilmektedir. Anahtar kelimelerle çalışma etkinlikleri metin içerisinde verilen ve öğrencilerin metni anlamlandırmalarını sağlayan sözcükleri öğrenmelerine yönelik çalışmaları kapsamaktadır. Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma bölümünde ise okuma sırasında öğrenciler

tarafından saptanan ve anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları üzerinde durulmaktadır. Söz varlığını geliştirme etkinliklerinde, öğrencilerin bildikleri sözcüklerden yola çıkarak anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamlarına ulaşmaları ve dağarcıklarına yerleştirmeleri amaçlanmaktadır. Ayrıca söz varlığını kullanmada öğrencilerin öğrendikleri sözcükleri kendi tercih ettikleri yollar ile (yazılı, sözlü ya da görsel sunum) kullanmaları, sözcükleri yerinde ve anlamına uygun olarak kullanmaları gibi etkinliklere yer verilmektedir.

Türkçe dersi öğretim programı incelendiğinde programın genel amaçlarında öğrencilerin; “metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek” ifadesinin yer aldığı görülmektedir (MEB, 2009). Ayrıca diğer amaçlar dikkate alındığında öğrencilerin belirtilen amaçlara ulaşabilmelerinde zengin bir söz varlığına sahip olmaları gerektiği anlaşılmaktadır.

Genel amaçların yanı sıra yeni İlkokul Türkçe Dersi öğretim programında öğrenme alanları içerisinde sözcük öğretimi ve söz varlığını geliştirmeye yönelik kazanımlar dikkati çekmektedir. Söz konusu kazanımlar ise şunlardır:

Dinleme Öğrenme Alanı

Dinlediğini Anlama Alt Öğrenme Alanı

Kazanımlar:

- Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
- Dinledikleri kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını ayırt eder.
- Dinlediklerinde eş ve zıt anlamlı kelimeleri ayırt eder.
- Dinlediklerinde eş sesli kelimeleri ayırt eder.
- Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.

Konuşma Öğrenme Alanı

Konuşma Kurallarını Uygulama Alt Öğrenme Alanı

Kazanımlar:

- Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
- Kelimeleri doğru telâffuz eder.

Kendini Sözlü Olarak İfade Etme Alt Öğrenme Alanı

Kazanımlar:

- Konuşmasında söz varlığını kullanır.
- Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır.

*Okuma Öğrenme Alanı**Okuduğunu Anlama Alt Öğrenme Alanı*Kazanımlar:

- Metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.

*Söz Varlığını Geliştirme Alt Öğrenme Alanı*Kazanımlar:

- Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.
- Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur.
- Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.
- Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.
- Ekleri kullanarak kelimeler türetir
- Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt eder.

*Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma Alt Öğrenme Alanı*Kazanımlar:

- Metindeki anahtar kelimelerle çalışma yapar.

*Yazma Öğrenme Alanı**Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Alt Öğrenme Alanı*Kazanımlar:

- Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
- Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır.
- Yazılarında söz varlığından yararlanır.

İlkokul Türkçe Dersi öğretim programında öğrenme alanları içerisinde sözcük öğretimi ve söz varlığını geliştirmeye yönelik kazanımlar incelendiğinde dinleme öğrenme alanında 45 kazanımdan beşinin, konuşma öğrenme alanında 51 kazanımdan dördünün, okuma öğrenme alanında 69 kazanımdan sekizinin, yazma öğrenme alanından ise 58

kazanımdan üçünün söz varlığını geliştirme ve sözcük öğretimi ile ilgili olduğu görülürken; görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanında herhangi bir kazanıma rastlanılmamıştır. Söz konusu öğrenme alanlarında söz varlığını geliştirmeye yönelik kazanımların nicelik bakımından azlığı ve öğretim programında sözcük öğretimi süreci ve söz varlığı gelişimi açısından izlenecek yolun belirtilmemesi söz varlığı gelişiminde önemli bir yere sahip olan sözcük öğretimi çalışmalarının sistematik bir süreç olmaktan uzaklaşmasına neden olmaktadır. Nitekim araştırmalar genellikle her sınıf düzeyinde sözcük öğretimine yönelik ayrıca bir planlamanın olmadığı ve öğretmenlerin deneyim ve bilgi birikiminin farklı oluşundan dolayı Türkçe derslerinde gerçekleştirilen sözcük öğretiminde birbirinden farklı yaklaşım ve tekniklerin kullanıldığını göstermektedir (Ertem ve Akyüz Aru, 2014). Söz konusu durum kuramsal araştırmalara dayanarak özenle hazırlanmış bir sözcük öğretiminin uygulanamamasına ve gelişigüzel kültürlenme nedeniyle söz varlığının zenginleştirilememesine neden olmaktadır (Yaman ve Akkaya, 2012). Bu nedenlerden ötürü sözcük öğretimi sürecinin planlı ve programlı yapılarak, kuramsal temeller üzerine oturtulması, süreç içerisinde yer alması gereken sözcüklerin ise günlük yaşantıda kullanılabilen ve işlevsel sözcükler olması, yaş ve gelişim düzeylerine uygun sözcüklerin önceden belirlenip bireysel farklılıklar da gözönüne alınarak bu doğrultuda uygun strateji, yöntem ve materyallerin geliştirilmesi ve aynı zamanda sözcük öğretimi sürecinde güncel yönelimlere açık olunması gerekmektedir. Bu bakımdan, eğitim-öğretim süreçleri için hedeflenen yenileşme hareketlerinin kuramsal arka planının yeniliklere uyum ve benimsemeyi ele alan kuramlarla yoğurulması önem kazanmaktadır.

1.1.4. Yeniliklerin yayılması kuramı

Yeniliklerin yayılması kuramı, yayılımı etkileyen öğelerin bireylerin algılarını da içerecek şekilde incelenerek o yeniliğin toplumsal sistemde iletişim süreçleri ile nasıl yayılabileceği durumuna dayanmaktadır. Rogers, yeniliğin karakteristik özelliklerini; göreceli yarar, uyumluluk, karmaşıklık, denenebilirlik ve gözlemlenebilirlik olmak üzere beş boyutta ele almaktadır. Buna göre bir yeniliğin kabul görmesinde o yeniliğin sağlayacağı yarar ve yeniliğin kullanımına yönelik kullanım kolaylığı algısı ön plandadır (Koçak Usluel ve Mazman, 2010). Ayrıca yeniliğin beklentilere uygunluğu, uygulanabilir olması

ve bireyin diğer bireyleri de yeniliği kullanırken gözlemleyebilmesi yeniliğin kabul görmesinde önemlidir.

Eğitimin sosyal bir süreç olması bireylerin bir yeniliği kullanımlarında gerek akranlarının, öğretmenlerinin ve yöneticilerin gerekse çevredeki diğer bireylerin fikirlerine önem vermeleri ya da etkilenmeleri, eğitsel alandaki yeniliklerin benimsenmesi ve kabulündeki önemini göstermektedir (Koçak Usluel ve Mazman, 2010). Eğitim sürecinde öğrencilerin yeniliğe bakış açısı, yenilikleri kabulü ve benimsemesi eğitim sisteminin yeniliklere açık olabilmesi ile mümkündür. Altyapı, ekonomik nedenler, araç-gereç eksikliği gibi fiziksel olumsuzluk durumlarında süreç anlamındaki teknolojik yeniliklerin yayılması için politikalar ve stratejiler geliştirmek daha önemli hale gelmektedir (Kılıçer, 2008). Eğitim araç ve gereçlerinin, teknolojideki yeniliklerle birlikte yenilenmesi, günün gereksinimlerine cevap verebilir duruma gelmesi kaçınılmazdır. Böyle bir gelişim ortamı içinde eğitime teknolojik bir nitelik kazandırma gereği de güncel konulardan biri olmuştur (Karasar, 2004). Nitekim eğitsel yapının teknolojik bu değişime ayak uydurması gerekir (Akkoyunlu, 1995).

Büyük kitlelere işlevsel eğitim hizmetlerini götürmek, insan kaynaklarını daha yararlı duruma getirmek, daha kaliteli eğitim sağlamak, bireysel farklılıkları ve toplum taleplerini karşılayabilmek, var olan olanaklardan en iyi ve en yaratıcı biçimde yararlanmak eğitim teknolojisinin vazgeçilmez gerekliliğidir (Alkan, 1984). Belirlenen amaçlara ulaşabilmede ise teknoloji ve eğitimin ilişkilendirilerek eğitim süreçlerine teknoloji entegrasyonu sağlanmalıdır. Nitekim teknoloji entegrasyonu günümüzde etkili öğretimin önemli bir bileşeni olarak görülmektedir (Baran ve Canbazoglu Bilici, 2015; Pierson, 1999'den). Şüphesiz öğrenme süreçleri içerisinde, öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmak için teknoloji kullanılabileceği gibi, öğrenme ürünü meydana getirilirken ve bu ürünün kalıcı hale getirilebilmesi için de teknoloji kullanılabilir. Öğrenme ortamlarında teknolojinin kullanımı ile öğrencilere daha zengin öğrenme ortamları sunulmakta, öğrencilerin ilgileri uyandırılmakta, motivasyon artırılmakta ve konuya ilişkin eski bilgiler hatırlatılmaktadır. Öğrencilere sunulan karmaşık bilgiler teknoloji yardımıyla sadeleştirilmekte, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlanmaktadır (İşman, 2015). Teknolojinin gelişmesi ve öğretim ortamlarında kullanılmasıyla birlikte dil

öğretimindeki gelişmelere paralel olarak yenilikçi sözcük öğretimi teknikleri de ortaya çıkmıştır. Çağın özellikleri ile yetişmiş bireylerin teknolojik yenilikler ile desteklenen sözcük öğretimi süreçleri içerisinde bulunmaları, öncelikle teknoloji entegrasyonuna ilişkin bilgi ve becerilerle donanık olmalarını gerekli kılmaktadır.

1.1.5. Sözcük öğretimine teknoloji entegrasyonu

Sözcük öğretiminde ders kitabına bağlılık zengin öğrenme ortamlarının sunulmasını önemli ölçüde engellemektedir. Dilidüzgün (2014), ders kitaplarındaki sözcük öğretim yöntemlerinin sözcük öğrenme sürecinde yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Bu bağlamda sözcük öğretimi sürecinde sözcüklerin anlamı görsel (resimler, figürler, modeller, grafikler, posterler vb.) ve işitsel materyaller (ses, animasyon, video vb.) ile ya da sözcüğün içinde bulunduğu ortam (paragraf, metin, görsel ya da metinsel senaryo, cümle vb.) dan çıkarımda bulunarak vb. teknikler yoluyla öğretiler. Tüm bu sözcük öğretim teknikleri teknolojinin gelişmesi ve öğretim ortamlarında kullanılmasıyla birlikte dil öğretimindeki gelişmelere paralel olarak ortaya çıkmıştır (Baturay, Yıldırım ve Daloğlu, 2007).

Zaman ve mekân bağımlılığını ortadan kaldırmayı ve bununla birlikte öğretme-öğrenme sürecini daha verimli bir hale getirmeyi amaçlayan; bilgisayar, internet ve bunların sağladığı çoklu-ortamı kapsayan web-tabanlı uzaktan öğretim sistemleri, çağdaş bir yaklaşım olarak kabul edilen görsel, işitsel ve etkileşimli ortamlarla öğretimin bireyselleştirilmesi olanağını sunarak, dil öğreniminde son yıllarda yaygın bir tercih olma yolunda önemli mesafeler kaydetmiştir (Taşçı ve Ayhan, 2004). Bir başka deyişle teknolojinin dil öğretimi ile bütünleşmesinin hız kazandığı günümüzde, geleneksel öğrenme yaklaşımlarının aksine, web destekli öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme, uzaktan öğrenme, e-öğrenme, mobil öğrenme vb. yaklaşımlar benimsenmeye başlanmıştır. Gerçekleştirilen araştırmalarda dil öğretim sürecinde yeni uygulamaların işe koşulması ile web temelli öğrenme modellerinin geleneksel modellere kıyasla daha çok başarı sağladığı (Yusofa, Saadon, 2012); öğrencilerin çeşitli teknoloji tabanlı dil öğrenme ortamlarında bağımsız, bireysel öğrenmeye karşı olumlu bir tutum içerisinde oldukları (Shih- Yin, 2005); geliştirilen öğretim modellerinin öğrenci öz yeterliğini arttırdığı (Baltrus, 2003)

ayrıca dil öğretimi için geliştirilen özel sistem çalışmalarının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır (Yamada, 2009; Wang, Waple, Kawahora, 2009; Arias, Yoma, Vivanco, 2010). Araştırmacılar tarafından oluşturulan dijital hikayelemeler (Connolly, 2008), oyun benzeri (game-like) uygulamalar, platformlar (Berns, Gonzalez-Pordo ve Camacho, 2013), bloglar (Pontydysgu, 2007), online ders uygulamaları gibi gerçekleştirilen teknoloji destekli dil öğretimi aktiviteleri öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine, ilgi ve motivasyonlarının artmasına, kolay ve hızlı öğrenmenin gerçekleşmesine, öğrenme sürecini eğlenceli hale getirmesine ve kaygının alt düzeylere çekilmesine olanak sağladığı görülmüştür.

Yurtdışında gerçekleştirilen dil öğretimi özelinde sözcük öğretimi çalışmalarına paralel olarak Türkiye’de de sözcük öğretimi çalışmalarında araç olarak; projeksiyon (Yaman ve Gülcan, 2009), cep telefonları (Gülcü, 2015; Dumanlı Kadızade, 2015; Ağca, 2012; Başoğlu, 2010; Saran ve Seferoğlu, 2010), bilgisayarlar (Artuç, 2013; Başöz, 2013; Özerol, 2013; Biçer, 2011), çizgi diziler (Topçuoğlu Ünal ve Bursalı, 2015), video filmler (Bozavlı, 2014; Köse, 2013; Doğan, 2009), bilgisayar oyunları (Erkuş, 2008), mp3’ler (Engin, 2012), mobil sözlükler (Çelik, 2012) vb. teknolojilerin; ortam olarak ise bilgisayar yazılımları (Kocaman, 2015), sosyal ağlar (Yıldırım, 2013), sosyal ağ oyunları (Çetin, Sözcü ve Kınay, 2012), mobil ortam sistemleri (Çakmak, 2014), web tabanlı sözcük öğrenme sistemleri (Baturay, Yıldırım ve Daloğlu, 2009), e-portfolyoların (Öğmen, 2011) işe koşulduğu görülmektedir.

Ayrıca sözcük öğretimi çalışmalarında oyunlardan yararlanıldığı (Başar, Batur ve Karasu, 2014; Güney ve Aytan, 2014; Gülsoy, 2013; Şenergüç, 2007; Şenol, 2007) oyunlar aracılığıyla gerçekleştirilen sözcük öğretimi sürecinin öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkardığı ve derse karşı olumlu tutum geliştirdiği, öğrencilerin derse daha iyi motive olduğu, sözcükleri daha eğlenceli ve kalıcı bir şekilde öğrendiği, aktif söz varlıklarının geliştiği görülmektedir. Oyunlar ile öğrencilerin, yeni sözcükler ve kurallı cümleler kurmayı öğrendiği, dinleyerek ve okuyarak anlama becerilerinin üst düzeyde geliştiği, konuşma becerilerinin arttığı, söz dağarcıklarının geliştiği, rahat konuşma ve düşüncelerini açıklama alışkanlığı kazandıkları, soru sormayı, yeni bilgiler edinmeyi, bilgilerini başkalarına açıklama alışkanlığı edindikleri belirtilmektedir (Çoban, 2006).

Teknolojide yaşanan değişimler oyunlar üzerinde de etkisini göstermiştir. Oyun sektörünün gelişmesi ve çocukların dijital oyunlara olan ilgisinin yoğun olması, eğitimin içerisine oyunun girmesi gerekliliğini ortaya koymuş ve dijital eğitsel oyunlar kavramını gündeme getirmiştir (Ocak, 2013). Gerçekleştirilen çalışmalarda eğitsel dijital oyunların; öğrencilerin ilgi ve motivasyonu arttırdığı (Çakır, 2013; Ocak, 2013; Üçgöl, 2006), akademik başarı üzerinde etkili olduğu görölmüştür (Donmuş ve Gürol, 2015). Eğitsel ortamlar için bireyi istenen davranışları gerçekleştirmeye teşvik etmek, bireyin motivasyonunu artırmak ve ortama bağlılığını sağlamak amacıyla oyun tekniklerini, dinamiklerini ve oyun yapısını eğitim ortamlarında kullanma (Çağlar ve Arkün Kocadere, 2015; Deterding vd., 2011; Lee ve Hammer, 2011'den) ise eğitimde oyunlaştırma kavramını ortaya çıkarmıştır.

Werbach ve Hunter (2012), oyunlaştırmayı bireyleri bir şeyler yapmaya motive eden sistemleri tasarlamak için bir araç olarak düşünölmesi gerektiğini belirtmektedir. Nitekim oyunlaştırmının temeli oyun bileşenleri yardımıyla dışsal motivasyonun içselleştirilmesini amaçlayan motivasyon teorisine dayanmaktadır (Gökkaya, 2014; Kapp, 2012). Bir başka deyişle oyunlar ve motivasyonun birbiriyle ilişkisi ve aynı içerikte birlikte kullanılması oyunlaştırma deneyimlerini yaratmaktadır (Fiş Erümit ve Karakuş, 2015). Bu bağlamda oyunlaştırmının temelinde yer alan motivasyon unsurlarının anlaşılabilmesi için motivasyon kuramlarından öz kararlılık kuramı, Fogg davranış modeli ve akış kuramını açıklamakta yarar görölmektedir.

1.1.6. Öz kararlılık kuramı

Öz kararlılık kuramına göre motivasyon kişilik gelişimini destekleyen ve doğuştan gelen bir güçtür. Motivasyon içsel ve dışsal motivasyondan meydana gelir. Kuram içsel ve dışsal motivasyonun arasındaki ayrım üzerine odaklanır (Deci ve Ryan, 2000). İçsel motivasyonda bireyin kendi değerleri doğrultusunda; ilgi, merak ve zevk gibi içsel doyum için eylemde bulunma hali ve içsel düzenleme söz konusu iken dışsal motivasyon, bireyin yaşadığı sosyal bağlam tarafından kendisine uygulanan dışsal zorlamaları içsel düzenlemeler yardımıyla kendi benliği ile uyumlu hale getirmesi ve bu düzenlemelerin

sonucuna göre de bireyin dışsal bir nedensellik bağlamında eylemde bulunma durumundaki motivasyon türünü ifade eder (Durmaz ve Akkuş, 2016; Ryan ve Deci, 2000'den).

Öz kararlılık kuramına göre özerklik, yeterlik ve ilişki kurmak şeklinde üç temel motivasyon unsuru bulunmakta olup bunlardan özerklik, kişinin eylemlerinin kontrol edildiği ya da o eylemlerde bulunmaya zorlandığını hissetmesi yerine, eylemlerinde, kendi adına karar verebildiğini duyumsamasıyla ilgilidir. Yeterlik, kişinin çevresiyle başa çıkabilmek için kendini yeterli hissetme isteğine karşılık gelir. İlişki ise kişinin tatmin edici ve destekleyici sosyal ilişkilere duyduğu ihtiyacı ifade etmektedir (Kocayörük, 2012; Deci vd., 1996'den). Söz konusu unsurların karşılanması durumunda, kişinin iradeli ve kaliteli motivasyona, aktivite devamlılığına, artan performansına, istikrarlılık ve yaratıcılığına olumlu katkı sağladığı belirtilmektedir (Yarkın, 2013).

Oyunlaştırmanın temelinde yer alan öz kararlılık kuramı motivasyon unsurlardan özerklik, görevi gerçekleştirirken oyuncunun gönüllü olması ya da kendi iradesiyle karar verebilmesini, yeterlik oyuncunun oyunu oynayabilmesi için meydan okuyabilecek ve duygularına buna göre yönlendirebilecek motivasyona sahip olmasını ilişki kurma ise iletişim kurarak sosyalleşmenin sağlanmasını ifade etmektedir (Fiş Erümit ve Karakuş, 2015). Ayrıca oyunlaştırma ortamlarında kullanılan rozet, puan, liderlik panosu, ödül, zorluk, seviye, ilerleme, geri bildirim, deneyim vb. oyun bileşenleri dışsal motivasyon aracı olarak görülebilir (Karataş, 2014). Oyunlaştırmadaki oyun unsurlarının öz kararlılık kuramına göre düzenlenmesi Tablo 1.1.'de verilmiştir:

Tablo 1.1. *Oyun Unsurlarının Öz kararlılık Kuramına Göre Düzenlenmesi*

Özerklik	Yeterlilik	İlişki
Profil, avatar, değiştirilebilir arayüz, alternatif etkinlikler, kişisel gizlilik, bildirim kontrolü	Pozitif dönüt, uygun görevler, artan bilgi, sezgisel kontrol, puanlar, seviye, lider tahtası	Gruplar, mesajlar, bloglar, sosyal ağlarla bağlantı, sohbet

Kaynak: *Fiş Erümit, 2016, s.32; Aparicio, Vela, Sánchez ve Montes, 2012'den.*

Bu çalışmada ise öz belirleme kuramı bağlamında motivasyonu artırmak için özerklik unsurlarından profil, alternatif etkinlikler, kişisel gizlilik elemanları; yeterlilik unsurlarından ise pozitif dönüt, uygun görevler, artan bilgi ve puanlar işe koşulmuştur.

1.1.7. Fogg davranış modeli

Davranış değişikliğine neyin neden olduğunu açıklayan modeldir. Fogg modeli üç noktaya değinmektedir. Buna göre motivasyon, yetenek ve tetikleyici davranış değişikliğinin olabilmesi için aynı anda bir araya gelmelidir (Bozkurt ve Genç-Kumtepe, 2014; Fogg, 2009'dan). Kurama göre motivasyon ve yetenek ne kadar fazlaysa hedef davranışa ulaşmak o kadar kolaydır. Birey motive olup yeterli yeteneğe sahip olsa bile gerekli tetikleyici sağlanmazsa istenilen davranışın gerçekleşmesi olanaklı değildir.

Oyunlaştırılmış sistemler söz konusu olduğunda, bireyleri ortama istenilen şekilde adapte edebilmek ve onları ikna edebilmek için bu noktaların göz önüne alınması gerekmektedir (Fiş Erümit, 2016). Oyunlaştırma Fogg'un modelinde tetikleyici görevi yapacak oyun öğelerini bulundurur. Bu öğeler sonucunda kullanıcının sistemden alacağı dönüt onun motivasyonunu etkileyecektir (Ar, 2016). Bu çalışmada ise katılımcıların sözcük öğrenme süreçlerini eğlenceli hale getirebilmek ve motivasyonlarını artırmak amacıyla rozetler, kupalar ve puanlar gibi tetikleyiciler kullanılmıştır.

1.1.8. Akış kuramı

Kuram, bireyin yararlı ve bilişsel becerilerini geliştirebileceği etkinliklere girişmesine, bir başka deyişle kendini gerçekleştirmesine yarayan etkinliklere yönelmesine ilişkin süreci ele almaktadır. Csikszentmihalyi'ye (1997) göre davranışın başlaması ve devamı için, benlik güdülenme sistemine uygun net amaçlar doğrultusunda, becerilere karşılık gelen güçlüklerin varlığı ve geribildirim alma gerekmektedir (Sahranç, 2008). Yapılacak etkinliğin algılanan güçlük derecesi ile kişinin kendi yeteneğinin o işi başarmaya yönelik yeterliği arasındaki dengenin sağlanması gerekmektedir. Eğer görev çok kolay ve beceri düzeyi çok yüksek ise can sıkıntısı başlayacaktır. Görev çok zor ve beceri düzeyi çok düşük ise kaygı ile sonuçlanacaktır. Eğer hem iş kolay hem de yetenek

düzeyi düşük ise öğrencide ilgisizlik başlayacaktır. Eğer işin güçlük düzeyi yüksek ve beceri düzeyi de yüksek ise akış gerçekleşecektir (Burak, 2014). Bir başka deyişle akış deneyiminin oluşması zorluk derecesine bağlıdır (Fiş Erümit, 2016).

Kurama göre akış, bireylerin bir etkinliği aktivitenin kendisinin onları mutlu ettikleri için tercih etmeleri ve bu aktiviteye içsel olarak motive olmaları anlamına gelmektedir (Eryılmaz ve Mammadov, 2016). Akış kuramına göre, meydan okuma ve ödül döngüsünün dengeli olması insanlarda mutluluk ya da memnuniyet hissi uyandırmaktadır. Oyunlaştırma tasarımlarının etkili olması için, insanların memnuniyet ve performans seviyelerinin artırılarak psikolojik durumlarındaki akış seviyelerinin yükseltilmesi gerekmektedir (Fiş Erümit, 2016; Freudmanna ve Bakamitsos, 2014'dan). Bu bağlamda oyunlaştırma ile uygun amaçlar doğrultusunda kullanıcılara, becerilerine uygun görevler sunularak kullanıcıların akış deneyimini yaşamaları sağlanabilir. Bu çalışmada da katılımcıların becerilerine uygun zorluklarda görevler katılımcılara sunulmuştur.

Söz konusu motivasyon modellerinin oyun tasarımlarında ve oyunlaştırmayla hedeflenen amaca ulaşmada farklı noktalarda yardımcı olabileceği vurgulanmaktadır (Fiş Erümit ve Karakuş, 2015; Denis ve Jouvelot, 2005 ve Muntean, 2011'den). Burke (2011) ise oyunlaştırmayı kullanarak motivasyon sağlamak için dört temel araç tanımlamıştır (Ar, 2016):

- *Hızlandırılmış dönüt.* Gerçek dünyada dönütler (örn:yıllık performans değerlendirmeleri) uzun periyotlara yayılmış olduğundan yavaştır. Oyunlaştırma motivasyonu sağlamak için geri bildirim döngülerinin hızını artırır.
- *Net hedefler ve oyun planları.* Bulanık hedeflerin ve kuralların olduğu gerçek dünyanın aksine oyunlaştırma, net hedefler ve iyi tanımlanmış kurallarla oyuncuların hedefe ulaşmak için kendilerini güçlü hissetmesini sağlar.
- *Zorlayıcı Ortam.* Gerçek dünya aktiviteleri nadiren zorlayıcıyken, oyunlaştırma oyuncuları katılımcı olarak hedeflere ulaşmaya zorlayan bir ortam oluşturur.
- *Mücadele gerektiren fakat erişilebilir hedefler.* Gerçek dünyada mücadeleler için bir kısıtlama bulunmaz ve geniş, uzun soluklu olagelmışlerdir. Oyunlaştırma motivasyonu sağlamak için pek çok kısa ve erişilebilir hedef sağlar.

1.1.9. Planlanmış davranış kuramı

Planlanmış davranış kuramı, psikososyal değişkenleri bünyesinde barındıran ve tutum, niyet gibi değişkenlerle bunlara eşlik eden gerek sosyal etkileri gerekse davranışı kontrol altında tutan koşulları açıklamaya dönük bir kuramdır (Ajzen, 1991). Öncelikle Ajzen ve Fishbein (1975) tarafından formüle edilmeye çalışılan kuramsal yapı daha sonra Ajzen (1985) tarafından daha net olarak, davranışlar ile inançlar arasındaki bağlantıyı açıklamak üzere güncellenmiştir. Söz konusu kuramsal yapıya göre davranışlara ilişkin tutumlar davranışın gerçekleşeceğine olan inançla birlikte şekillenmeye başlamaktadır. Özellikle izleyen süreçte kuramın bu yönüyle Bandura'nın (1977) özyeterlilikle ilgili çıkarımlarından yararlandığı söylenebilir.

Planlı bir davranışı açıklama sürecinde Ajzen (1989) tutum değişkeninin iç yüzünü ortaya koymak üzere kuramı genişletmiştir. Kuramın gelişim sürecinde sağlık alanında yapılan çalışmalar büyük katkı getirmiş, aile planlamasından egzersiz ve diyet gibi planlı davranışlara örnek olabilecek uygulamaların kuramsal temelini oluşturmuştur. Kuramın bir başka çıktısı ise geçmiş yaşantıların ilerideki davranış kararlarına etkisidir. Ajzen (2002) bu etkinin davranışsal niyetten bağımsız bir süreç çerçevesinde gerçekleştiği biçimindeki genel kabulü sorgulamıştır. Kuramın bu yeni yorumunda davranışsal niyetin yerini geçmiş yaşantılardan ötürü oluşan alışkanlığın almadığı; böyle bir yer değiştirmenin ancak davranışsal niyetin net ve güçlü olduğu zaman gündeme gelebileceği üzerinde durulmuştur. Oyunlaştırma ile sözcük öğretiminin etkilerini ele alan bu araştırmanın izleyen bölümlerde birlikte yorumlanan nicel ve nitel bulguları, katılımcıların uygulama yoluyla ele alınan yapıda aktif rol üstlenerek öğretmen ile diğer öğrencilerin de aktörü olduğu bir ortamda sözcük öğrenme davranışına niyetlenmesi ve oyunlaştırma sürecinde aldığı sorumluluğun farkında olarak planlı bir davranışa yöneldiğini gösteren birçok göstergeyi bünyesinde barındırmaktadır.

Çeşitli kuramsal yaklaşımlarla ele alınan oyunlaştırmanın birçok iç dinamiği ve işleyiş ilkesi bulunmaktadır. Oyunlaştırma sürecinin istendik ölçüde modellenmesi, sürecin oyun oynatma biçiminde algılanmamasını sağlamak için yaşamsal öneme sahiptir.

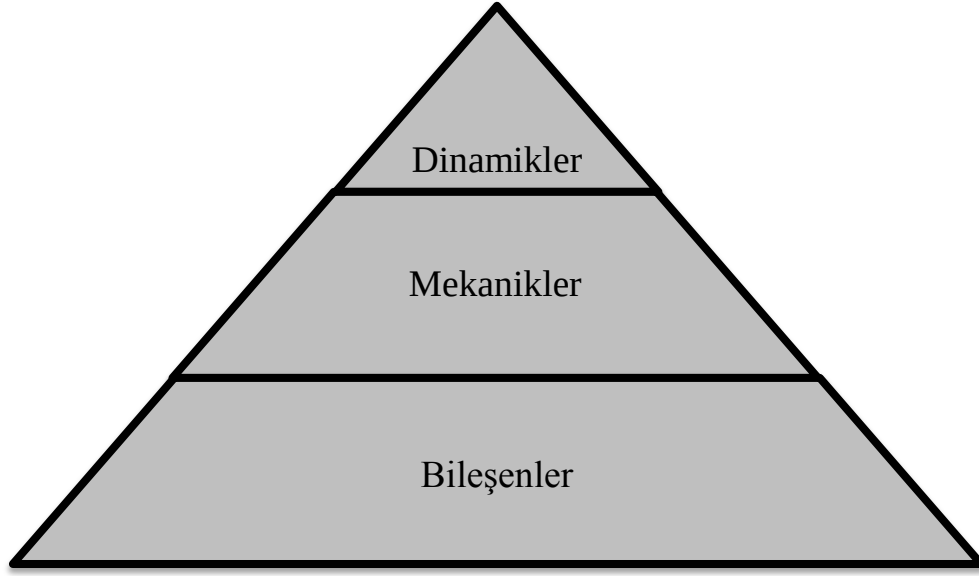
1.1.10. Oyunlaştırma

Oyunlaştırma (gamification) kavramı ilk kez Pelling (2003) tarafından ortaya atılsa da 2010 yılından itibaren şimdiki anlamıyla yaygın bir biçimde kullanılmaya başlanmıştır (Werbach ve Hunter, 2012). Oyunlaştırma; oyun-olmayan sistemlerde, kullanıcı deneyimini artırmak ya da kullanıcının ortama bağlanmasını sağlamak amacıyla video oyun bileşenlerinin kullanılmasıdır (Deterding, Sicart, Nacke, O'Hara ve Dixon, 2011). Kapp (2012), oyunlaştırma yoluyla oyun tabanlı mekanikler ile oyunsal düşünme ve estetiğin, insanları bir araya getirmek, öğrenmeye teşvik etmek, motivasyon sağlamak ve problem çözmek gibi amaçlar için kullanılabileceğini ifade etmektedir (Sezgin, 2016). Kim ve Lee (2013) ise oyunlaştırmının temel amacını insanları eğlendirirken cesaretlendirmek, ortama bağlılığını artırmak ve zengin deneyimler yaşayabilmelerini sağlamak sağlamak olarak değerlendirmektedir.

Oyunlaştırmının birçok disiplinde işe koşulduğu ve yarar sağladığı belirtilmektedir. Kapp (2012) bu durumlar arasında cerrahide göz el koordinasyonu, çeşitli sektörlerde problem çözümü, stratejik düşünme, kaynak ve zaman yönetimi, risk alma, liderlik, etkileşim kurma, çeşitli fiziksel terapileri eğlenceli hale getirerek daha etkili sonuçlar sağlama, topluma hizmet, fiziksel egzersiz ile kilo verilmesini sağlama gibi etkilerinden söz etmiştir (Sezgin, 2016).

1.1.10.1. *Oyunlaştırma modeli*

Werbach ve Hunter (2012) oyunlaştırma yaklaşımını açıklayabilmek için üç kategoriden oluşan bir oyunlaştırma modeli geliştirmişlerdir. Bu kategorileri oluşturan oyunlaştırma unsurlar; dinamikler (dynamics), mekanikler (mechanics) ve bileşenler (components) olarak adlandırılmış piramit şeklindeki bir yapıyla açıklanmaktadır.



Şekil 1.2. *Oyunlaştırma Unsurları*

Kaynak: Werbach ve Hunter, 2012, s. 82

Oyunlaştırma unsurlarından dinamikler; kısıtlamalar, duygular, öyküleme, ilerleme, ilişkiler şeklinde sıralanırken mekanikler; meydan okuma, şans, rekabet, dönüt, kaynak edinimi, ödüller, alışveriş, sıra ve kazanma durumudur. Bileşenler ise kazanımlar, avatar, rozetler, zorlu mücadele, koleksiyonlar, savaşmak, içeriği serbest bırakmak, hediye vermek, liderlik sıralaması, seviyeler, puanlar, arayış, sosyal grafikler, takımlar, sanal eşyalar vb.'dir (Werbach ve Hunter, 2012).

Oyunlaştırma dinamikleri hemen hemen her türlü oyunda yer alan ve oyunlaştırma tasarımını oluşturan temel ilkelerdir. Mekanikler ise oyunlaştırma yapısı içerisinde daha belirgin eylemleri tanımlayan unsurlardır. Oyunlaştırma mekanikleri oyuncuyu istenilen yöne yönlendirebilir ve oyun sürecine bir tarz veya his katabilir. Bileşenler oyunlaştırma sürecinin en belirgin ve ilk akla gelen unsurlarıdır. Birden fazla bileşen sadece tek bir oyunlaştırma mekanizmasıyla ilişkili olarak kullanılabilir (Bozkurt ve Genç-Kumtepe, 2014).

Werbach ve Hunter (2012) oyunlaştırma bileşenlerinden puan, rozet ve liderlik sıralaması kullanımını detaylandırmıştır. Buna göre oyunlaştırmada puanların altı farklı rolü bulunmaktadır. Puanlar:

- Etkili bir şekilde skor tutmaya yarar.
- Gruptan bir kişinin kazanma durumunu belirler.
- Dışsal ödüllerle oyundaki ilerleme arasında bağlantı kurmayı sağlar.
- Dönüt sağlar.
- Oyunlaştırma süreci ilerleyişinin dışsal bir açığa vurma şekli olarak ele alınabilir.
- Oyun tasarımcısına veri sağlar.

Bir başka bileşen olan rozetler ise puanlardan farklı olarak başarıların görsel bir temsidir. Bazı rozetler belirli bir puan seviyesini basitçe ayırt ederken bazıları farklı faaliyet türlerini belirtebilir. Rozetlerin en önemli özelliklerinden biri esnek oluşlarıdır. Rozetler oyunlaştırma tasarımcısının hayal gücü ve işin ihtiyaçları ile sınırlı olup birçok farklı türde rozet verilebilir.

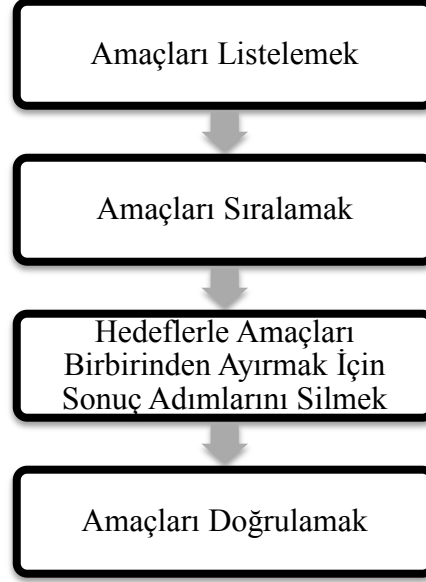
Liderlik sıralaması ise diğer bileşenlerden puan ve rozetlerin yapamayacağı şekilde ilerleme bağlamını sağlar. Nitekim katılımcılar diğer katılımcılar arasındaki yerlerini liderlik sıralaması yolu ile öğrenebilmektedirler. Diğer yandan liderlik sıralaması şevk kırıcı da olabilmektedir. Liderlik sıralaması alt sıralarda yer alan katılımcıların hedefe ulaşma denemesini bırakmalarına neden olabilir. Bu bağlamda söz konusu bileşenlerin oldukça dikkatli kullanılması hedefe ulaşabilmede önemlidir.

1.1.10.2. Oyunlaştırma tasarımı

Oyunlaştırmanın tasarımında farklı yaklaşımlar bulunsada Werbach ve Hunter' ın (2012) geliştirdiği D6 modeli oyunlaştırma süreci geliştirebilmek için oldukça yol göstericidir. D6 modeline göre gerekli adımlar şu şekilde sıralanmıştır:

1. Amaçları belirlemek (Define Business Objectives): Oyunlaştırma tasarımı sürecinde öncelikle ana ve alt amaçlar listelenmelidir. Sonraki aşama ise belirlenen amaçların sıralanmasıdır. Amaçların doğrulanmasının ardından tasarım ve geliştirme sürecine başlanmalıdır. Oyunlaştırma tasarımı ve geliştirme süresi boyunca hazırlanan amaç listelerine geri dönülmelidir. Söz konusu geri dönüşler süreç içerisinde öncelikler değişse

bile başlangıçta belirlenen amaçlara odaklanılmasını sağlamaktadır. Amaçların belirlenmesi süreci Şekil 1.3.'te gösterilmektedir.



Şekil 1.3. *Amaçların Belirlenmesi Süreci*

Kaynak: Werbach ve Hunter, 2012, s.89

Etkili bir oyunlaştırma tasarımı için amaçların anlaşılır olması oldukça önemlidir. Söz konusu amaçlar katılımı, verimliliği ya da motivasyonu artırmak olabileceği gibi ticari amaç taşıyan sektörlerde ise satışı ya da reklamı da sağlayabilir. Bu bağlamda amaçların netlik kazanmaması oyunlaştırma tasarımını başarısız kılabileceği gibi söz konusu amaçlara ulaşmayı da engeller.

2. Hedef Davranışları Belirlemek (Delineate Target Behaviors): Amaçların belirlenmesinin ardından amaçlara ulaşabilmek için katılımcıların hedef davranışlarına ve bu davranışların nasıl ölçülebileceğine odaklanılmalıdır. Bu aşamada davranışlar ve ölçümler birlikte düşünülmelidir. Öncelikle hedef davranışlar somut ve spesifik bir biçimde tanımlanmalıdır (Örneğin; tartışma panosu üzerine bir yorum yazın, en az 30 dakika egzersiz yapın vb. gibi). Belirlenen hedef davranışların önceden tanımlanan amaçlar listesini destekler nitelikte olmasına önem verilerek hedef davranışlar listelenmelidir. Hedef davranış listeleri oluşturulduktan sonra bu davranışların ölçülebileceği araçlar geliştirilmelidir.

3. *Oyuncuları Tanımlamak* (Describe Your Players): Öncelikle tüm katılımcıların aynı olmadığı unutulmamalıdır. Bu bağlamda katılımcıların özellikleri belirlenerek katılımcılar gruplandırılmalıdır. Bartle (1996) oyuncu tiplerini başarılar, keşfediciler, sosyalleşenler ve katiller olarak belirlemiştir. Başarılar rozet seviyesini yükseltmeyi ya da kazanmayı severken keşfediciler yeni içerik bulmak isterler. Sosyalleşenler arkadaşları ile etkileşimde bulunmak isterken katiller isteklerini başkalarına empoze etmek isterler ve kazanmak onlar için önemlidir. Gruplamada kullanıcının oyuncu türü, yetenekleri, korkuları veya gelecek planları dikkate alınabilir (Çağlar ve Kocadere, 2015). Bu bağlamda iyi bir oyunlaştırma tasarımında ise her kullanıcı tipine uygun sunulacak etkinlik döngüleri düzenlenebilir.

4. *Etkinlik Döngülerini Planlamak* (Device Activity Loops): Oyunlaştırma tasarımında katılım döngüsü ve ilerleme basamakları olmak üzere iki tür döngü ile etkinlikler planlanabilmektedir. Katılım döngüleri, kullanıcıların yaptıklarını, bunları neden yaptıklarını ve tasarımın yapılanlara yanıtını mikro seviyede tanımlar. Bu süreçte ilerleme basamakları ise katılımcının yolculuğu konusunda makro seviyede bakış açısı sağlar. Oyunlaştırma için sağlanan motivasyon katılımcının sistemdeki etkinliği ile sonuçlanıp dönüşümlü olarak dönüt sağlar. Sürecin anahtar bileşeni olan dönüt liderlik sıralaması, seviye ve çeşitli başarılardan elde edilen puanlarla da kendini gösterebilir. Katılım, söz konusu dönütsel ürünlerin yeni motivasyonlar sağlamasıyla döngüsel bir kimliğe kavuşur. İlerleme basamakları katılımcı etkinliklerinin mücadeleler boyunca hangi ana hatlardan oluşacağını ve söz konusu ana hatların birbirleriyle olan etkileşimli yapısı hakkında bir nevi harita görevi görür.

5. *Eğlence Unsurlarını Unutmamak* (Don't Forget The Fun): Oyunlaştırma tasarımı sürecinde tasarımcının kendine sorması gereken önemli sorular arasında yapılan işin tamamının katılımcıya eğlenceli gelip gelmeyeceği, gönüllü katılımın sağlanıp sağlanamayacağı durumu ve eğlence unsurunun motivasyonu düzenleyebilmesi açısından kolay ya da zor bir ilerleyiş içerisinde kurgulanıp kurgulanmadığı yer almalıdır.

6. *Uygun Araçları İşe Koşmak* (Deploy Appropriate Tools): Gerçekleştirilen tasarımın oyunlaştırma etkinliklerine yansıyacak bileşenlerinin ve mekaniklerinin betimlendiği ve uygulamaya koyulduğu aşamadır. Katılım döngüsü ve ilerleme basamaklarının deneyimsel olarak katılımcıya sunulması bu aşamada yapılacak işlemi ifade etmektedir. Başka bir

deyişle oyunlaştırma tasarımının son aşamasında test edildiği; gözden geçirildiği ve modelin tamamının gerektiğinde uygulamalı bir biçimde denenip asıl uygulamada dikkat edilecek çıktıların sağlandığı aşamadır.

Söz konusu adımlar izlenerek belirlenen oyunlaştırma unsurları işe koşulur. Oyunlaştırma unsurlarından oyun tasarımı sürecinde ihtiyaca yönelik temel dinamiklerin seçilmesiyle başlanıp seçilen dinamiklere göre mekanizmaların ve yine mekanizmalara bağlı olarak bileşenler belirlenir. Bir oyun tasarımında tüm unsurların kullanılmasına gerek yoktur. Bunun yerine oyun tasarımı amaca ve ihtiyaca göre gerekli dinamikleri, mekanizmaları ve bileşenleri belirleyebilmeyi gerektirir (Bozkurt ve Genç-Kumtepe, 2014). Ayrıca tasarım sürecinde kullanıcı deneyimini arttırmaya, eğlenceli kullanıma ve bağlanmaya odaklanılmalıdır (Deterding, Khaled, Nacke ve Dixon, 2011).

1.1.10.3. Eğitimde oyunlaştırma

Eğitimde oyunlaştırma, oyunlaştırma sürecinin yalnızca oyun öğelerini bir eğitsel ortama eklemekten çok ortamın öğrenci için anlamlı/değerli hale getirilmesini ve öğrencinin içsel motivasyona ulaşmasını amaçlamalıdır (Ar, 2016). Eğitim bağlamında oyunlaştırma süreci sadece bilgi ya da beceri öğretimine oyun eklemek değil, oyun karakteristikleri ile bütünleştirerek, öğrencilerin mevcut öğrenme alanında öğrenmelerini kolaylaştırmaktır (Karataş, 2014). Bir öğrenme yöntemi olmayan ancak öğretim sürecinde öğrenmeyi daha çekici hale getirmeyi amaçlayan bir yaklaşım olan oyunlaştırma (Bozkurt ve Genç-Kumtepe, 2014) dijital neslin yaşına özgü davranışlarını geliştirme, motivasyon ve katılımlarını arttırmada oldukça etkili bir yaklaşım olarak dikkati çekmektedir.

Eğitimde oyunlaştırma, başlangıçta bilindik öğrenme yaklaşımlarından farklı algılanabilmektedir. Bunun nedeni; ders sürecinin oyunlaştırılmasının sınıfta bir yarış ortamı oluşturacağı fikridir (Yıldırım, 2016). Ancak oyunlaştırmanın öğrenenleri bir yarış havası içinde olumsuz davranışları geri plana atıp üretken davranışlar göstermeye teşvik ettiği belirtilmektedir (Ar, 2016; Glover 2013'den). Ayrıca oyunlaştırma sürecinde öğrenciler birbirleriyle yarış içerisinde olmaktan ziyade aslında kendileri ile yarış halinde olmaktadır (Yıldırım, 2016).

Banfield ve Wilkerson (2014) ise eğitimde oyunlaştırmanın kullanımına motivasyon penceresinden bakmışlardır. Onlara göre dışsal bir pekiştireç ile güdülenenler not alma kaygısı vb. etkenlerin zorlamasıyla sınıfta varlık gösterirler. Oysa iç motivasyona sahip bir öğrenci daha fazla bilgiye aç olduğu, orda bulunmak istediği için sınıf etkinliklerine katılır ve üstelik öz-yeterlilik algısı da yükselecektir. Bunun yolu ise oyunlaştırmadan faydalanmaktır (Akt: Ar, 2016).

Eğitim programlarında, eğitimcilerin oyunlaştırma uygulamaları ile öğrencilerin kendi yeteneklerini değerlendirebileceği çekici ve etkili öğrenme ortamları yaratılabileceği vurgulanmaktadır (Hakulinen, Auvinen ve Korhonen, 2015; Su ve Chengt, 2015). Öğrenci başarısını, motivasyonu ve katılımını artırma (Buckley ve Doyle, 2014; Dominguez vd., 2013; Hsin, Huang ve Soman, 2013) ile öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada kullandıkları bir araç (Barrio, Organero ve Soriano, 2016) olan oyunlaştırma etkinliklerinin sınıflarda kullanıldığında; öğrencilerin ilgisini çektiği (Lam, 2014; Hammer ve Lee, 2011'den), öğrencilerin yeni bir şeyler öğrenme gibi yollarla yeni davranışlara uyum sağladığı (Karataş, 2014) ayrıca dikkatli bir şekilde düzenlenen bir oyunlaştırma süreci ile öğrencilerin dersle ilgili materyaller ile daha fazla zaman geçirmelerinin sağlanabileceği (Yıldırım ve Demir, 2014; Muntean, 2011'den), bilgi ve performansın ölçülebilmesi, hızlı karar verme, çoklu işlem yapabilme gibi üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi, düşünülmemeyi düşünme, empati, sınıf içi adanmışlık sağlamada (Sezgin, 2016; Kapp, 2012'dan) işe koşulabileceği belirtilmektedir. Öte yandan Kapp (2012), oyunlaştırmının öğrenme bağlamındaki kuramsal temellerini ortaya koyarak detaylandırmıştır. Tablo 1.2.'de eğitimde oyunlaştırma tasarımının dayandığı kuramlar ve bu kuramların oyunlaştırma tasarımına etkileri verilmiştir.

Tablo 1.2. *Kuramlar ve Oyunlaştırmaya Etkileri*

Kuram	Oyunlaştırma Tasarımına Etkisi
Sosyal Öğrenme Kuramı	Öğrenen istenen davranış modelden gözlemler ve istenen davranış içsel olarak değerlendirir.
Bilişsel Çıracılık	Yapı ve çevre öğrenen eylemine rehberlik ve geri bildirim sağlayacak şekilde otantik olmalıdır.
Akıcılık	Öğrenenin ilgisi sürekli olarak belirli bir seviyede tutulmalıdır. Sistem öğrenenin seviyesine göre kendini adapte edebilmeli, ne zor ne de çok kolay olmalıdır.

Tablo 1.2 (devam ediyor..)

Operant Koşullanma	Öğrenenin ilgisini sürdürmek için uygun ödül, puan ve rozetler sağlanmalıdır.
ARCS Motivasyon Kuramı	Öğrenenin dikkati çekilmeli, ilgili bilgiler içerilmeli ve uygun mücadele seviyeleri hedeflenmelidir. Böylelikle öğrenen başarılı olacağına dair güven duyar, içsel-dışsal motivasyon unsurları sağlanmış olur.
Malone' un İçsel Motivasyon Öğretimi Kuramı	Meydan okuma, fantezi ve merak unsurlarını içerir.
Lepper' ın İçsel Motivasyona Yönelik Öğretim Tasarımı İlkeleri	Öğrenme kontrolü, meydan okuma, merak, konuyu diğer öğeleriyle birlikte ele almayı içerir.
Öğrenmeye Yönelik İçsel Motivasyon Taksonomisi	Meydan okuma, merak, kontrol, fantezi, işbirliği, yarışma ve algılama gibi içsel ve dışsal motivasyon unsurlarını içerir.
Özerklik Kuramı	Öğrenene otonomi, yarışma duygusu ve diğerleriyle bağlantılı olma fırsatları sunar.
Aralıklı Çalışma	Zaman içinde tekrar oynanarak oyun içindeki içeriğin tekrar edilebilmesi sağlanır.
Öğrenme Desteği	Başlangıçta yoğun rehberlik sağlanır. Zamanla öğrenen problemleri kendi çözebilecek duruma gelinceye kadar azalarak devam eder.
Olaysal Bellek	Oyun içindeki derslere ilişkin duygular öğrenene hatırlatılır.

Kaynak: Sezgin, 2016.

Tablo 1.2.'den anlaşılacağı üzere oyunlaştırma üzerinde Davranışçı Kuramdan Sosyal Öğrenme Kuramına; Bilişsel Kuramdan Motivasyon kuramlarına geniş bir çerçevede ele alınabilen bir dizi yaklaşım etkili olmaktadır. Bu araştırmaya dayanak oluşturan kuramsal altyapıyı oluşturan yaklaşımlar ise Davranışçı Kuram, Sosyal Öğrenme Kuramı, Motivasyon Kuramları'ndan Akış ve Öz Kararlılık Kuramları, Yeniliklerin Yayılması Kuramı; model yaklaşımlarından ise Fogg'un Davranışsal Modeli ve D6 Oyulaştırma Modeli'dir.

Alanyazın kapsamında ele alınan araştırmalar ve sonuçları göz önüne alındığında Türkçe dil öğretiminin vazgeçilmez bir boyutu olan sözcük öğretimi uygulamalarındaki teknoloji entegrasyonunu, oyunlaştırma bağlamında da araştırmaya gereksinim olduğu ortaya çıkmaktadır. Nitekim oyun tabanlı eğitim uygulamalarının yer aldığı yurtiçi alanyazında Türkçe sözcük öğretimine ilişkin oyunlaştırmaya yönelik uygulamalı ve boyamsal araştırmalara rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, sözcük öğretimi süreçlerini hedefleyerek gerçekleştirilen oyunlaştırma etkinliklerinin Türkçe sözcük öğretiminde de çeşitli bilişsel ve psikososyal değişkenler eşliğinde ele alınması bağlamında araştırma gereksinimi bulunmaktadır.

1.2. Amaç

Teknolojinin dil öğretimi ile bütünleşmesinin hız kazandığı günümüzde geleneksel öğretim yaklaşımının aksine web destekli öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme, uzaktan öğrenme, e-öğrenme, mobil öğrenme vb. yaklaşımlar benimsenmeye başlanmıştır. Bireyde söz varlığı gelişimi için sözcük öğretiminin nasıl yapıldığı önemlidir. Türkçe dil öğretiminin önemli bir boyutu olan sözcük öğretimi Türkçe derslerinde ders kitaplarında yer alan metinler ve öğrenci çalışma sayfalarındaki etkinlikler temel alınarak yürütülmektedir. Sözcük öğretimi uygulamalarında oyunlaştırma yoluyla ele alınan teknoloji entegrasyonu, öğrenci başarısı ve öğrenci gereksinimlerinin karşılanarak öğrenmenin ilgi çekici ve eğlenceli hale getirilmesi konusunda araştırma potansiyeli yüksek bir alan konumuna gelmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı Türkçe dersinde oyunlaştırma yoluyla gerçekleştirilen sözcük öğretiminin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin söz varlığı gelişimlerine ve sözcük öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe dersinde oyunlaştırma yoluyla sözcük öğrenme ve öğretici merkezli sözcük öğrenme gruplarının sözcük öğrenme başarısı ve motivasyonu öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - a. Oyunlaştırma yoluyla sözcük öğrenme grubunun sözcük öğrenme başarısı ve motivasyonu öntest ve sontest ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - b. Öğretici merkezli sözcük öğretimi grubunun sözcük öğrenme başarısı ve motivasyonu öntest ve sontest ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Türkçe dersinde gerçekleştirilen iki farklı sözcük öğretimi sürecine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkçe derslerinde söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinliklerin büyük bir bölümü ders kitapları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Ders kitapları temel bir bilgi kaynağı olup derslerde en çok kullanılan materyallerden birisi (Kılıç ve Seven, 2002) olmasına rağmen sözcük öğretiminde tek kaynak olarak kullanılmaları, bireysel farklılıklar bakımından tartışmalı bir durumdur. Farklı düzeylerdeki öğrencilere aynı anda hitap etme zorunluluğu, kullanılan dil, anlatım biçimi, seçilen metinlerin içeriği, kullanılan sözcükler, mecazlı ifadeler, aktarılan bilgilerin niteliği gibi konulardan dolayı ders kitabı tasarımında “orta yol”un tercih edilmesinin bir anlamda zorunlu hale geldiğinden söz edilmektedir (Coşkun ve Taş, 2008). Oysa bireysel farklılıkların her geçen gün öğretme-öğrenme süreçlerinde yeniden tanımlandığı ve eğitimde teknoloji entegrasyonunun zorunluluk haline gelmesi, sözcük öğretimi gibi dil öğretiminin merkezinde yer alan bir çalışma alanında, ders kitabı kullanımının yanında yenilikçi, teknolojinin işe koşulduğu esnek öğretim materyallerine de gereksinim duyulduğu bir gerçektir. Belirtilen gerçeklikler doğrultusunda bu araştırma;

- Sözcük öğretimi konusunda başarı ve motivasyon gibi bilişsel ve psikososyal değişkenlerin güncel teknolojilerle birlikte çalışılması konusunda katkı getirecek olması,
- Alanyazında iyileştirilmesi önerilen teknolojik altyapıya yönelik bir örnek oluşturacak olması,
- Uygulayıcı durumda olan öğretmenlere, öğretim sürecinde yer alan paydaşlara, gerçekleştirilecek projelere ve Milli Eğitim Bakanlığı nezdinde yapılacak uygulamalara yeni bakış açıları sağlayacak olması ve
- Oyunlaştırma etkinlikleriyle öğretim ve sözcük öğretimi konularının kesişmekte olduğu yeni alanyazına çıkarıma dayalı bulgular sağlayacak olması

bakımlarından önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir devlet okulunda 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde 4. sınıfta öğrenim gören 34 öğrenci ile,

2. Anlamı Bilinmeyen Sözcükler Listesi, Sözcük Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (SÖMÖ) ve Sözcük Öğrenme Başarısı Testi (SÖBT)’nin kapsadığı niteliklerle,
3. Geliştirilen oyunlaştırma uygulamasının içeriğinde yer alan “Bilim ve Yaşam”, ve “Dünyamız ve Uzay” temaları ve
4. Oyunlaştırma yoluyla sözcük öğrenme ve öğretici merkezli sözcük öğrenme gruplarının öğrenim gördüğü bilgisayar laboratuvarı ve sınıf olanaklarıyla gerçekleştirilen etkinliklerle sınırlıdır.

1.5. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda eğitimde oyunlaştırma özelinde ön plana çıkan ve son beş yılı içerisinde gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmiştir. Kronolojik sıralama yerine tematik bir yapının ve güncelliğin tercih edildiği alanyazın taramasında oyunlaştırma için uygulama platformu seçimi, sosyal ağlar ve oyunlaştırma, oyunlaştırma bileşenleri, zeki öğrenme sistemleri ve çevrimiçi platformlar ve ters yüz öğrenme konuları birçok değişken eşliğinde ele alınmıştır.

Güncel teknolojilerin son yıllarda öğrenme süreçlerine belirgin bir olumlu etki yaratmadığı yönünde eleştirilere (Cornwell, 2014; Pros vd., 2013) odak olan sunu yazılımlarının da içeriğini güncel beklentilere uygun biçimde donatmak eğitim-öğretim uğraşları anlamında olumlu sonuçlar doğurma potansiyeline sahiptir. Landers ve Armstrong (2015), öğretimsel çıktıların niteliği üzerindeki oyunlaştırma etkisini konu edinen deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. TETEM (Technology-Enhanced Training Effectiveness Model) kısa adıyla kullanılan ve teknolojinin eğitim ortamlarında yarar getirmek üzere kurgulandığı bir model çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmada iki ayrı gruptan deney grubuna iş dünyasında kariyer geliştirme odaklı oyunlaştırılmış senaryolar, kontrol grubuna ise aynı konuda PowerPoint temelli senaryolar sunulmuştur. Oyunlaştırılmış senaryolar ilgili senaryolardaki çalışanın video oyun içerisinde ilerleyen davranış biçimlerini bünyesinde barındırırken, kontrol grubunda ise PowerPoint dosyası içeriğinde senaryolar verilerek küçük grup tartışmaları kullanılmıştır. 262 lisans öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada kullanılan teknolojilere verilen değeri, video oyun

deneyimlerini ve oyun tabanlı eğitime yönelik tutumu ölçmek amacıyla modeli karşılayacak ölçme araçları kullanılmış; teknolojiye verilen değer konusunda PowerPoint kullanılan grup lehine anlamlı sonuç ortaya çıkmıştır. Araştırmada kullanılan diğer ölçme araçları bazında ise oyunlaştırmaya verilen değer oyun deneyimi ve oyun tabanlı eğitime yönelik tutumun aracı değişken olmasına bağlı olarak anlamlı sonuçlar verebildiği sonucu ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle, oyunlaştırma grubu katılımcıları arasında video oyun deneyimi olanlar ile oyun tabanlı eğitime ilişkin olumlu tutuma sahip olanların uygulamaya verdiği değer daha yüksek olması hem oyunlaştırmada dikkat edilmesi gereken unsurlar, hem de TETEM'in aracı değişkenlerinin doğrulanması anlamında önemli noktalar olarak ön plana çıkmaktadır.

Öğrenmenin ve öğretimin yüzünün değişmesiyle, öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımlarına yönelik yorumlar ve yeni beklentiler de paralel biçimde değişim göstermektedir. Söz konusu değişim, özellikle Web 2.0 teknolojilerinin gündeme gelmesiyle öne sürülen bağlantıcı öğrenme kuramı ve uygulamalarının gerek eğitimde gerekse diğer alanlarda yorumlanmasını olanaklı kılmıştır. Biro (2014), bu kuramsal dönüşüme oyunlaştırma kuramını ekleyerek beşli bir karşılaştırma üzerinde durmaktadır. Kapsamlı bir tablolama içerisinde öğrenen bağlamında davranışçı kuramda içgüdüler ön plandayken, oyunlaştırma da dahil olmak üzere diğer kuramsal yaklaşımlarda bilinçlilik ön plandadır. Oyunlaştırma için de önemli ve öncelikli konulardan biri olan motivasyon konusunda davranışçı ve bağlantıcı öğrenme kuramlarında dışsal bir etki önemliyken bilişsel, oluşturmacı kuramlarda ve oyunlaştırma kuramında söz konusu etki içsel olarak belirtilmiştir. Öğrenme için izlenen yol bağlantıcı kurama kadar öğretmen merkezli ele alınırken, bağlantıcı kuramda öğrenen merkezli; oyunlaştırmada ise farklı yolları sunma anlamında öğretmen, bu yollardan birini seçme anlamında öğrenene dönük ele alınmıştır. Önemli öğretim ilkelerinden biri olan dönüt konusunda davranışçı, bilişsel ve oluşturmacı kurama bireysel rol yüklenirken, bağlantıcı kuramda dönüt ağ temelli; oyunlaştırmada grup dinamikleri temelli yorumlanmıştır.

Oyunlaştırma uygulamalarının kullanılabilmesinde genel yapısının eğlence unsurlarını barındırması ilk akla gelen unsurlardandır. Ne var ki, kullanıcıya oyun oynatma merkezli eğitim ile oyunlaştırma destekli öğretim uygulaması arasındaki farkı ele almada

söz konusu unsurdan daha öncelikli olarak ele alınması gereken unsurlar bulunmaktadır. Oyunlaştırma uygulamasının içeriğinde yer alan puan, rozet, kupa, seviye gibi bileşenler kadar oyunlaştırma uygulamasında geçirilen sürenin –doğrudan veya dolaylı etkenlerin yardımıyla– arttırılarak esas yapılması gereken etkinliğe güdülenme ve bu konudaki istekliliğin artması yaşamsal öneme sahiptir. Bu konuyla doğrudan ilişkili bir araştırmada Hamari ve Koivisto (2015) bir oyunlaştırma uygulamasının kullanılabilirliğinde yararlılık, haz, motivasyon, kullanma niyeti ve tutumun rolünü ele alan bir çalışma yürütmüşlerdir. Son yıllarda popüler hale gelen egzersiz uygulamalarına oyunlaştırmanın entegre edildiği sistemlerden biri olan Fitocracy'nin 200 kullanıcısı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Anket yoluyla toplanan verilerle Fitocracy bünyesinde yer alan puan, seviye, beğeni ve yorum gibi bileşenlerin kullanılabilirlik üzerindeki rolü ele alınmıştır. Böylelikle süregelen kullanım ve tutumun arka planında yer alan kullanışlılık (yararlılık ve kullanım kolaylığı), haz (hoşnutluk ve oynanabilirlik) ve sosyal etkenler (akılda kalıcılık ve sosyal etki alanı) değişkenleri bazında bir araştırma modeli oluşturulmuştur. Gerçekleştirilen yapısal eşitlik modellemesinin sonuçları en yüksek ilişkilerin kullanışlılıkla tutum, hoşnutlukla süregelen kullanım, tutumla süregelen kullanım, akılda kalıcılıkla tutum ve sosyal etkiyle tutum arasında olduğunu göstermiştir (İkili ilişkilerin yönü yazıldığı sıradadır). Herhangi bir ilişkinin ortaya çıkmadığı değişken ikilileri ise kullanım kolaylığı ile tutum, hoşnutluk ile tutum, oynanabilirlik ile tutum, akılda kalıcılık ile süregelen kullanım ve sosyal etki alanı ile süregelen kullanım olarak bulunmuştur. Yalnızca iki ikili grubu (kullanışlılık-süregelen kullanım ve oynanabilirlik-tutum) için dolaylı bir ilişki bulunmuştur. Değişkenler arası ilişki varlığı ve yokluğu genel bir bakış açısıyla yorumlandığında ise kullanışlılık, akılda kalıcılık ve sosyal etkinin tutum üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Kullanıcıların sisteme ilişkin olumlu tutum geliştirmesinde kullanımının kolay gelmesi, hoşlarına gitmesi ve oynanabilir bulmalarından çok bu değişkenler etkili olmuştur. Bu anlamda oyunlaştırma uygulamasında, önce olumlu tutum geliştirme ve daha sonra oyunlaştırma öğelerini kazandıkça bundan hoşnut bir şekilde kullanıma devam etme davranışlarının geliştirildiği yorumu yapılabilir. Fitocracy'nin işe koşulduğu başka bir araştırmada ise yine Koivisto ve Hamari (2014) oyunlaştırma sürecine ilişkin algılanan yararda demografik unsurların rolünü ele almışlardır. 195 kullanıcı ile gerçekleştirilen çalışmada demografik değişkenler olarak cinsiyet, yaş ve uygulamayı kullanma süresi çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçları yaş düzeyi arttıkça algılanan kullanım

kolaylığının azaldığını, yaş ile uygulamayı kullanma süresi birlikte ele alındığında akılda kalıcılık ve oynanabilirliğin arttığını ve bunun da algılanan yararı olumlu etkilediği, erkek kullanıcıların kadın kullanıcılardan daha az kullanışlılık bulgusu sunduğunu ve alanyazındaki genel kabülden farklı bir sonuç yarattığını, uygulamayı kullanma süresinin artmasının olumsuz etkilerinin ise diğer kullanıcıların görüşlerinden etkilenmeye başlayarak algılanan yararın düşmesinden kaynaklandığını göstermektedir. Araştırmacıların her iki çalışmasında da sosyal etki türünde bir değişkenin kullanılmasının, teknoloji kabulü ve oyunlaştırma alanyazını için önemli olduğu düşünülmektedir. de-Marcos, Garcia-Lopez ve Garcia-Cabot (2016) sosyal ağları bu yönüyle ele alarak eğitsel oyunların kullanımı ile sosyal ağ destekli oyunlaştırma etkinliklerini karşılaştırmışlardır. Karşılaştırılan durumlar deneysel karşılaştırmayı daha sağlıklı yapmak amacıyla eğitsel oyun (mücadele, seviye, puan ve öyküleyici içerik), oyunlaştırma (kupa, rozet, mücadele ve sıralama), sosyal ağ (bloglama, soru-cevap, beğeni, arkadaşlık, Twitter ve kontrol paneli) ve sosyal oyunlaştırma (bloglama, soru-cevap, beğeni, arkadaşlık, Twitter, kontrol paneli, mücadele, puan, başarı sıralaması, sanal para, alışveriş, sistem dışı verilen ödül, kişiselleştirme ve akran değerlendirmesi) adı altında dört deneysel yapı oluşturulmuştur. Araştırmacılar katılımcıların öğrenme performansları ve bunların değerlendirilme unsurları üzerinde durmuşlardır. 379 birinci sınıf lisans öğrencisi ile 10 hafta gerçekleştirilen çalışmada yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Eğitsel oyun grubunda Ribbonhero adlı Microsoft destekli bir oyun platformu, oyunlaştırma grubunda bir öğrenme yönetim sistemi, sosyal ağ grubunda Elgg adlı hem Twitter hem Facebook'un yapısından izler taşıyan bir Web 2.0 uygulaması ve sosyal oyunlaştırma grubunda TICS adlı oyunlaştırma-sosyal ağ entegrasyonunun işe koşulduğu platformlar tercih edilmiştir. Yarı-deneysel desen kapsamındaki değerlendirmeler her grubun kendi içindeki değerlendirme unsurlarının 100'lük sistemde toplu dönüştürülmesi ile 15 soruluk çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı ve kısa cevaplı soruları içeren bir araçla toplanan verilerin birleştirilmesiyle yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları bütün gruplarda gerçekleştirilen uygulamaların öğrenme performansları üzerinde etkili olduğunu, sosyal ağ ve sosyal oyunlaştırma gruplarında erken haftalardan çalışmanın sonuna kadar görülen performans farkı son değerlendirmelere de yansımış belirtilen iki grup birbirine yakın performans göstermekle birlikte (sosyal oyunlaştırma daha yüksek) diğer iki gruba kıyasla daha yüksek performansa sahip olduğunu göstermiştir.

Elgg platformunun kullanıldığı başka bir araştırmada de-Marcos ve diğerleri (2016), oyunlaştırılmış bir e-öğrenme dersinin akademik performans üzerindeki etkilerini ele alan bir çalışma yürütmüşlerdir. Sosyal ağ analizinin işe koşulduğu çalışma 16 hafta sürmüş, lisans düzeyinde BİT Kullanım Yeterliği adlı bir dersin içeriği oyunlaştırılmıştır. Uygulama için 11 etkinlik tasarlanmış ve her bir etkinliği uygun biçimde yapan ve sınıf arkadaşlarını da değerlendiren 167 katılımcı için aşamalı bir biçimde çeşitli roller kullandırılmıştır. Daha çok arkadaşı olan, etkinliklere katılan, gönderimlerini aksatmayan ve arkadaşlarından olumlu dönüt alan katılımcılar puanlamada yüksek puan almışlardır. Çalışmada puanlamanın yanı sıra liderlik sıralaması da işe koşulmuş, sosyal ağ unsurları ile oyun bileşenleri bir anlamda aynı potada eritilmiştir. Veri kaynaklarını söz konusu sistem üzerindeki ağ trafiği ve katılımcıların etkinlikleri oluşturmuştur. Sosyal ağ platformu ise haber akışı, video, blog, takip, soru-cevap, Tweet atma, yorum ve beğeni unsurlarının tamamını içermekte olup, sosyal ağ analizi için gerekli altyapıyı bünyesinde barındırmaktadır. Gerçekleştirilen sosyal ağ analizinde 2505 bağlantı bulunmuş; sonuçlar ağın bir mini dünya özelliğine sahip olduğunu ve kendi kendine yeten bir yapıda olduğunu göstermiştir. Bu bulgunun ortaya çıkmasında ağdan alınan bir örneklemin ağın bütününe ilişkin fikir verebilmesi önemli bir etken olarak ifade edilmiştir. Ağın görsel olarak ele alındığı diyagramdan, öğretim üyelerinin ağ kapsamını genişlettikçe öğrencilerin de ağ kapsamının genişlediği ve kimi öğrencilerin öğretim üyeleri de dahil olmak üzere ağ kapsamı anlamında çevrelerinde önemli ölçüde ağ oluşturabildikleri anlaşılmaktadır. Nicel sonuçlar ise her bir öğrencinin ortalama 15 arkadaşının bulunduğunu ve öğretim üyelerinin ağda genellikle çevresel bölgelerde kaldıklarını, öğrenci etkinliğinin öğretim üyelerinin etkinliğine kıyasla daha belirleyici olduğunu ortaya koymuştur.

Oyunlaştırma bileşenlerinin kullanılan teknoloji içerisine entegre edilmesi birçok önemli sonucu doğurmaktadır. Hew ve diğerleri (2016), iki ayrı deneysel çalışmada oyunlaştırma bileşenlerini ekleyip eklememenin kullanıcıların öğrenmeye katılımları, akılda kalıcılık, motivasyon ve zor ders içeriklerindeki performans durumlarına etkisini incelemiştir. Birinci deneysel desende deney ve kontrol gruplarında 11'er katılımcının olduğu ve Anket Tasarımı adlı bir ders için, uygulama olarak Öz Düzenleyici Motivasyon Kuramı işe koşulmuştur. Deney grubu katılımcıları puan, rozet ve seviye bilgilerini içeren

oyun mekanikleri ve oyunlaştırma bileşenlerini deneyimlerken; kontrol grubuna bu bileşenlere erişim olanağı sunulmamıştır. Birincil deney bir anlamda aynı anlayışla gerçekleştirilen ve deney grubunda 20 kontrol grubunda 22 katılımcının bulunduğu ikinci deney için altyapı oluşturmuştur. İkinci deneysel desende aynı içerik daha fazla katılımcıyla ele alınmıştır. Çalışmanın sonuçları oyunlaştırma bileşenlerinin sisteme eklenmesiyle deney grubunda tartışma forumlarına katılımın kontrol grubuna kıyasla daha fazla olduğunu göstermekle birlikte dersin içerik bilgisini arttırmada kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır. Bunun yanı sıra oyunlaştırma bileşenlerinin, katılımcıların daha zor öğrenme görevlerine yönelmeye ilişkin motivasyonlarını arttırmada ve oluşturdukları öğrenme ürünlerinin niteliğinde olumlu etki yarattığı sonucu dikkat çekmektedir. Bir diğer çalışmada Hanus ve Fox (2015) oyunlaştırma bileşenlerinin entegre edildiği bir dersle normal işleyişle devam eden bir dersin içsel motivasyon, çaba, doyum, akademik performans ve sosyal karşılaştırma öğeleri bağlamında çıktılarını incelemişlerdir. Araştırmada içsel motivasyonu 22 maddelik yedili Likert tipte bir ölçekle, sınıf doyumunu 5 maddelik bir ölçekle, sınıf çabasını 4 maddelik bir ölçekle, öğrenen güçlendirmesini 18 maddelik bir ölçekle, sosyal karşılaştırma unsurunu 6 maddelik sosyal oryantasyon ölçeğiyle ve akademik performansı ise sınav notlarıyla ölçen veri toplama araçları işe koşulmuştur. 16 haftalık bir yarıyıl boyunca 71'er katılımcının yer aldığı iletişim içerikli iki farklı dersten biri için katılımcı sıralaması, puan ve rozet bileşenleri işe koşulmuştur. Diğer ders ise herhangi bir oyunlaştırma bileşeni işe koşulmadan işlenmiştir. Araştırmanın sonuçları ders türü ile akademik performans arasında içsel motivasyonun aracı değişken olarak iş gördüğü yol analizi sonuçlarını içermekte, sosyal karşılaştırmanın oyunlaştırmada olumlu etki yaratmadığını, oyunlaştırma grubunda daha az motivasyon, daha az doyum, ileriye dönük öğrenme güçlenmesinin daha düşük olduğunu ve daha düşük sınav notlarının bulunduğunu, çaba anlamında anlamlı farklılık yaratan sonuçlar bulunmadığını göstermiştir. Araştırmacılar karşılaştırma ve yarışma unsurunun oyunlaştırma için olumlu olmadığını ve bunun araştırma sonuçlarına yansıdığını belirtmişlerdir.

Oyunlaştırmada sosyal kurgunun uygun biçimde ele alınmasının bütün öğrenme sürecini istendik biçimde yönetebilme anlamında yaşamsal öneme sahip olduğu bir önceki çalışmada anlaşılmaktadır. K6 (6-12 yaş) düzeyi için sosyal oyunlaştırma çerçevesi öneren

Simões, Redondo ve Vilas (2013), 54 okulda yaklaşık 18000 öğrenen ile gerçekleştirilen bir projede schoooooools.com adlı bir Web 2.0 platformu üzerinden oyunlaştırma bileşenlerini işe koşmuşlardır. Wiki felsefesini de içeren Web platformu aynı zamanda Facebook benzeri sosyal ağ altyapısını ve öğrenme yönetim sistemi bileşenleriyle veri toplama olanağını da sunmaktadır. Ortaya koyulan çerçeve öğretmenlere öğrencilerin bilgi düzeyi arttıkça zorlaşan mücadeleleri gündeme getirmelerini, bir hedefe ulaşmanın birden çok yolunu sunmalarını, oyun mekaniklerini içeren özelleşmiş etkinlikler planlamalarını, başarısızlığı ve hatayı öğrenme sürecinin doğal bir ögesi olarak görmelerini, öğrenenlerin farklı rollere bürünmelerini sağlamayı, öğrencilerin ilerleyişini kendi içlerinde, aileleriyle ve diğer öğretmenleriyle birlikte görmelerini sağlamayı ve belirgin biçimde daha önemli olan davranışların ortaya çıkması için yarışma unsurunu kullanmalarını önermektedir.

Oyunlaştırma konusunun ele alınmasında kendi iç dinamiklerine ve bileşenlerine yönelik çalışmaların yapılması alanın gelişimi açısından önem taşımaktadır. Oyunlaştırma uygulamasının başarılı olup olmadığının ortaya koyulmasında rozetlerin rolüne değinen Hamari (2015), üniversite öğrencisi 1410 kontrol ve 1579 deney grubu (rozet kullanımı) katılımcısının yer aldığı ve iki yıl süren en kapsamlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Alım satım üzerine sosyal etkileşimin entegre edildiği Sharetribe platformu aracılığıyla gerçekleştirilen uygulamada, kullanıcıların işaretlediği veri toplama araçları yerine sistem üzerinden araştırmacının topladığı veriler kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynaklarını satış önerileri, kabul edilen alışverişler, sayfa ziyareti sayısı, yorumlar ve rozet sayıları oluşturmuştur. Araştırma rozetlerin kullanıldığı grupta zaman geçtikçe platformu kullanma süresi azalsa da üretken kullanımın kontrol grubuna kıyasla anlamlı ölçüde daha fazla olduğunu, söz konusu üretken kullanımın rozetler arttıkça gerek satış önerileri ve kabul edilen alışveriş trafiği gerekse sayfa ziyareti ve yorum yoğunluğu anlamında olumlu sonuçlar doğurduğunu ortaya koymuştur.

Oyunlaştırmada rozet ve deneyim puanları (XP) kullanımına değinen başka bir çalışmada Paiva ve diğerleri (2015), Meututor adlı bir zeki öğrenme sisteminde söz konusu oyunlaştırma öğelerinin kullanımının öğrenmeye katkı sağlayıp sağlamadığını ilişkisel olarak araştırmışlardır. Sistem öğrencileri merkezi sınavlardan biri olan ENEM sınavına hazırlamak üzere geliştirilmiştir. Çalışmada rozetler kategorilere (sosyal, işbirlikli,

oyunlaştırma ve bilgi) ayrılmış ve deneyim puanları ise belirli sayıda yeni arkadaşlıklar kuran, belirli bir alanda verilen eğitim videolarını değerlendiren ve bir görevi verilen sürede tamamlayan katılımcılara verilmek üzere aşamalılık ilkesine dayalı olarak kurgulanmıştır. Böylelikle katılımcılar altı ayrı seviye ile Araştırmanın katılımcılarını merkezi sınava hazırlanan lise öğrencileri oluşturmakta olup, süreçte sisteme belirli bir sayıdan fazla giriş yapan 4000 öğrenci ile oyunlaştırma bileşenlerine göre seviyeleri belirlenen 100 öğrenciden ikinci olan grup araştırma amaçlarına uygun olduğu için dikkate alınmıştır. Araştırmanın veri kaynaklarını, sistemdeki etkinliğin oyunlaştırma anlamındaki çıktılarının kaydının tutulmasının yanı sıra doğru çözülen problemler ve problemlerin öğretim programları içerisindeki konular denk düşme yüzdesiyle oluşan “bilgi katsayısı” ile elde edilen öğrenme deneyimi de oluşturmuştur. Ne var ki, çalışmanın hangi dönemde yapıldığı ve ne kadar sürdüğü bilgisi çalışmada yer almamaktadır. Araştırmanın sonuçları rozetlerle öğrenme arasında başlangıç seviyelerinde anlamlı ve yüksek bir pozitif ilişki olduğunu ortaya koyarken, ilerleyen aşamalarda gerek rozet kullanımının gerekse deneyim puanlarının öğrenme ile ilişkisinin anlamlı olmamaya başladığını veya negatif yönde ilişki ortaya koyduğunu göstermiştir. Sonuçlar araştırmacılar tarafından sistemde oyunlaştırmanın kullanımının çalışmadığı şeklinde yorumlansa da; son çözümlemeler için sistemin çok küçük bir yüzdesi üzerinden yorum yapılmış olmasının genelleme beklentisini karşılamayacağı yorumu da yapılabilir. Yine de merkezi bir sınava hazırlık platformunun tercih edilerek bir anlamda eleştirel bir çalışmanın yürütülmüş olması dikkat çekmektedir. Kaygı ve stres gibi faktörlerin motivasyonla birlikte ele alınacağı yeni bir çalışma ve daha fazla katılımcı verisiyle çalışmanın güncellenmesi alanyazını daha fazla zenginleştirecektir.

Güncel teknolojilerin güncel öğrenme-öğretme yaklaşımlarıyla birlikte ele alındığı çalışmalar çağı yakalama anlamında önemli doğurgular sağlamaktadır. Son yıllarda ülkemizde olduğu gibi birçok ülkede kullanımı ele alınan tablet bilgisayarlar buna verilebilecek örnekler arasındadır. Botha, Herselman ve Ford (2014), Güney Afrika’da işe koşulan Mobil Öğrenmeye İlişkin Öğretim Programı ve bünyesinde verilen Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi kursu kapsamında oyunlaştırma kullanımının yansımalarını ele almışlardır. 8 ay süren ve modüler bir yapıya sahip kurs 11 okulda 166 öğretmenle (brans ve düzey gözetilmeksizin) hizmet içi eğitim kurgusuyla verilmiştir. Kursun önemli

hedeflerinden biri mobil araçlarla daha önceden tanışmış olan, buna karşın tablet bilgisayarlarla ve okulda internet erişimiyle ilgili farkındalığı düşük olan öğretmenlere farkındalık kazandırılmasıdır. Uygulama sürecinin temel ilkeleri kaybetmeye olanak tanınması, ivedi dönüt ve ilerlemeye odaklanma olarak belirlenmiş ve öyküleme tabanlı bir eğitim süreci işe koşulmuştur. Bir anlamda verilen kursun tanıtımı ve potansiyeline değinen çalışmada kursun olumlu dönütler sağladığı, benzer uygulamaların gerçekleştirilmesinin geleceğe yatırım olarak görülmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Landers, Bauer ve Callan (2015), oyunlaştırma bileşenlerinden biri olan kullanıcı (liderlik) sıralamasının performans ile hedefe bağlılık üzerine etkisini ve bu etkide seviye gruplarının rolünü araştırmışlardır. Kullanıcılar için “Elinden Gelenin En İyisini Yap (EGEİY)” (belirli bir kullanım beklentisi yok), “Kolay” (15 kullanım), “Zor” (39 kullanım) ve “Olanaksız Hedef” (53 kullanım) seviyeleri belirlenmiş ve deneme uygulamasını (3 dakika) geçen kullanıcılar söz konusu seviye gruplarından birine veya kullanıcı sıralaması grubuna rastgele atanmıştır. 339 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmada bir bıçağın olumlu kullanımına yönelik en fazla kullanım biçiminin öne sürüleceği 12 dakika süren bir beyin fırtınası etkinliği yapılmıştır. Öne sürülen kullanım biçimlerinin niteliğini belirlemek için uygulamadan önce olası kullanımlara ilişkin puan sıralaması tasarlanmıştır. Uygulama bir Web sitesi üzerinden yürütülerek etkinliği tamamlayan kullanıcıların bulduğu farklı kullanım sayıları üzerinden bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları hedefe bağlılık ile performans arasındaki ilişkinin en yüksek olduğu grubun kullanıcı sıralamasıyla ilerleyen grup olduğunu, kullanıcı sıralaması grubunun “EGEİY” ile “Kolay” gruplarından daha yüksek sayıda kullanım önerisi sunduğunu ve “Zor” ile “Olanaksız Hedef” gruplarından düşük ve onlara yakın performans gösterdiğini ortaya koymuştur.

İyi kurgulanmış bir oyunlaştırma tasarımı, birçok değişken bağlamında çıktılarına ulaşma potansiyeline sahiptir. Söz konusu değişkenlerden bu tez araştırmasında da ele alınan motivasyon ve performans değişkenlerine odaklanan Mekler ve diğerleri (2015), puan, liderlik sıralaması ve seviyenin söz konusu değişkenler üzerindeki etkisini incelemiştir. 4x2 gruplar içi deneysel desenin işe koşulduğu çalışmada dördüncü grup ise belirtilen üç oyunlaştırma unsurunu da içermeyen bir deneysel süreç geçiren katılımcılar için kullanılmıştır. 273 katılımcı çevrimiçi bir uygulama sürecinde kendilerine

sunulan görsellerde uygun etiketlemeleri yapma görevini almıştır. Performans değişkeni, görseller üzerinde yapılan etiketlemenin sayısı ve niteliğine göre puanlanmış; motivasyon değişkeni ise içsel motivasyona odaklanan yedili Likert tipte İçsel Motivasyon Envanteri ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonuçları oyunlaştırma unsurlarının bütünü ile oluşan değişkene göre yapılan etiketleme sayısının anlamlı farklılık yarattığını göstermiştir. Başka bir deyişle oyunlaştırma unsurları ile ilerleyen grup bu unsurlarla ilerlemeyen gruba göre daha fazla etiketleme yapmıştır. Buna karşın yapılan etiketlemelerin niteliğine bakıldığında, oyunlaştırma unsurları ile ilerleyen grubun performansı daha düşük çıkmıştır. Çalışmanın hipotezlerinden biri de oyunlaştırma unsurlarının bütünü ile ilerleyen sürecin yalnızca puanlamanın kullanıldığı uygulamaya göre daha yüksek etiketleme sayısı çıkarması üzerine olup bu hipotez doğrulanmıştır. Ne var ki, içsel motivasyon konusunda oyunlaştırma unsurlarının kullanılması anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Araştırmada aynı zamanda rekabet unsuru da incelenmiş içsel motivasyon ile pozitif yönde %41'lik anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kullanıcıların destek almadan süreçte ilerleme durumları ile içsel motivasyon arasında pozitif yönde ve %44'lük anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna karşın, etiketleme niteliği ile rekabet ve destek almadan ilerleme arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Etiketleme sayısı ile rekabet (pozitif, %18) ve içsel motivasyon (pozitif, %14) arasındaki ilişki anlamlı olsa da düşük bulunmuştur. Çalışma genel olarak değerlendirildiğinde performans değişkeni için özelleşmiş ve daha ayrıntılı ölçüm ve puanlama yapılması gerektiği söylenebilir. Bu konuda söz konusu değişken için iki ayrı ölçümün ve görsel tasarım kriterlerinin bilinip bilinmediğini belirlemek için yapılacak bir testin kontrol değişkeni olarak işe koşulmasında yarar bulunduğu düşünülmektedir.

Alanyazında oyunlaştırma için ele alınan değişkenlerden biri de öğrenen bağlılığıdır (learner engagement). Seixas, Gomes ve Melo Filho (2016), ClassDojo ve ClassBadges adlı iki rozet platformunun ve ödül sisteminin kullanıldığı çalışmada 61 sekizinci sınıf öğrencisinden gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme ve anket yoluyla veri toplanmıştır. Çalışmanın nicel verileri kümeleme analizi ile çözümlenmiş olup, nitel veriler için belirli bir çözümleme tekniğinden söz edilmemekte ve genellikle doğrudan alıntılarla konuya değinme yoluna gidilmiştir. Araştırma süreci Geometrik Tasarım adı verilen içeriğin aktarılması için hedeflerin belirlenmesi, iletişim araçlarının (Facebook) seçilmesi ve rozet sistemlerinin düzenlenmesi (ClassDojo ve ClassBadges) ile başlatılmış, süreçte öğrenci

bağlılığını ele almak için kendi kendine öğrenebilme, sosyal etkileşim, sorgulama, takım çalışmasına katılım, içeriğe ilgi duyma, eğlenme, işbirliğine açıklık kriterleri bağlamında katılımcıların deneyimleri kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın sonuçları hem işbirliği içinde çalışan öğrencilere, hem de kendi kendine öğrenebildiğini gösteren öğrencilere rozet verilmesi ve ödüllendirilmeleri ve bunun farkında olmalarının bir sonraki öğrenme görevlerine katılımlarını olumlu etkilediğini göstermiştir. Bir başka sonuç ise kazanılan rozet sayısı arttıkça kümeleme analizindeki farklı grupların hepsinde kayıt altına alınan bağlılık unsurları olumlu yönde gelişme göstermiştir. Çalışmanın nitel verilerinin çözümlenmesinde belirli bir tekniğin kullanılmaması ve nicel verilerin ön planda tutulması derinlemesine davranış çözümlemesinin önüne geçen bir görüntü vermektedir. Nitel veri çeşitlemesine uygun farklı veri kaynakları bulunmasına ve öğrenen bağlılığı gibi nitel paradigmayla veri toplamaya açık bir konuda belirgin bir veri çözümleme tekniğinin tercih edilmemesinin çalışmayı zayıflatan bir unsur olduğu düşünülmektedir.

Dil öğretiminde öğrenen bağlılığını sağlama için oyunlaştırma bileşenlerinin kullanılması gerek kuramsal gerekse uygulamalı birçok araştırmaya konu olmuştur. Cahyani (2016), hoşnutluk, motivasyon ve bunların sonucu olarak öğrenen bağlılığına odaklanarak deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. 30 altıncı sınıf öğrencisinin katıldığı çalışmada, Endonezya’da konuşulan dillerden biri olan Madurca öğreniminin başlangıç-orta seviye ve ileri düzey seviyelerinin üçünü de aşamalı işleyecek biçimde oyunlaştırılması için beş öğrenme modülünü içeren Web temelli bir algoritma geliştirilmiştir. Geliştirilen algoritmaya göre, her öğrenme seviyesi kendi içinde öntesti tamamlama, içerik takibi ve etkinlikleri yapma biçiminde üçlü yapıyı bünyesinde barındırmaktadır. Modüller arasında ise liderlik sıralamasının güncellenmesi ve seviye atlama durumunun sorgulanması işlemleri yer almaktadır. Araştırmada seviye atlama halinde rozet verilmekte ve liderlik sıralaması güncellendiğinde rozet, seviye ve puan durumları aynı ekranda görüntülenebilmektedir. Araştırmanın sonuçları katılımcıların sistemden hoşnutluk başlığı altında sistemi eğlenceli buldukları, oyun öğeleriyle etkileşimde bulunduklarında mutlu olduklarını ve üretken biçimde zaman geçirme konusunda çok iyi bir sistem olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Katılımcıların çok küçük bir yüzdesi sistemi kullanırken ümitsiz hissederken yaklaşık %25’i tükenmiş hissettiği yönünde görüş bildirmiştir. Motivasyon konusunda ise yaklaşık %75’lik bir

kesim sistemdeki işleyiş konusunda başarılı olmanın kendileri için önemli olduğunu, ilginç bulduklarını ve çok zorlanmadıklarını ifade ederken, görece daha az bir yüzde çok fazla enerjilerini vermediklerini ve elinden gelenin en iyisini yapma konusunda çok fazla kendilerinden vermedikleri yönünde anket görüşü bildirmişlerdir. Son olarak, öğrenen bağlılığı bağlamında katılımcıların yaklaşık %85'i sistemi bütün yönleriyle keşfetmeyi istediklerini ve mücadeleye iten bir yapıda olmasını beğendiklerini ifade ederken, yaklaşık %75'lik bir kesim oyunu bitirmek istediğini, nasıl biteceğini umursadığını ifade etmiş; buna karşılık yaklaşık %75'lik bir kesim ise ilginç bir biçimde oyundan sıkıldıkları yönünde görüş bildirmiştir. Uygulama süresi ile ilgili bir bilgi yer almamakla birlikte, çalışma uzun sürmüş olabileceğinden katılımcıların belirtilen görüşe sahip olduğu söylenebilir.

Dersler kapsamında verilen ödevler ve benzeri öğrenme görevleri konusunu ele alan Armier, Shepherd ve Skrabut (2016), oyunlaştırmanın söz konusu öğrenme görevlerini yerine getirmeye bağlılığa etkisini araştırmışlardır. 230 okul müdürünün katıldığı araştırmada grubun yarısı (deney grubu) için öğrenme yönetim sistemi üzerinden kurgulanan bir teknoloji entegrasyonu dersinin içeriği oyunlaştırılmıştır. İki yarıyıldan fazla süren uygulamalarda öğrencilerin görevlere bağlılığı oyunlaştırma deneyimi, oyun motivasyonu, grup projesi algısı ve isteklilik algısı adı altındaki çevrimiçi anketler yoluyla ölçülmüştür. Araştırmanın sonuçları oyunlaştırma yoluyla eğitim alan grubun kontrol grubuna kıyasla daha fazla çaba gösterdiği; benzer biçimde bireysel çalışma potansiyeli grupla çalışma potansiyeline kıyasla daha baskın çıkmıştır. Oyunlaştırma bünyesinde sistemden edinilen öğelerin gerek motivasyona gerekse oyunlaştırma deneyimine olumlu yansıdığı belirtilmiştir. Oyunlaştırma grubunda görevde kalma ve geçirilen süreler daha fazla çıkmıştır.

Öğrenen bağlılığını ele alan başka bir çalışmada Suh, Wagner ve Liu (2015), Nike+ ve Knowledge-in adlı iki oyunlaştırılmış sistemi kullanan 275 kullanıcı ile çalışmışlardır. Araştırma hem bir yapısal eşitlik modellemesi uygulanması, hem de oyunlaştırma bileşenlerine iki farklı platform üzerinden toplu bir bakış amacını gütmüştür. Araştırma oyunlaştırma bileşenlerinin kullanımının rekabetçiliği ve otonomiye, oyunlaştırılmış bir sistemde kendini ifade etmenin otonomi ve içerikle bağdaşan çıktılar üretebilmeyi,

yardımsaverliğin ise içerikle bağdaşan çıktılar üretebilmeyi olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Genel yapısal eşitlikte ise öğrenen bağlılığının şevk, adanmışlık ve benimseme ile güçlü ilitide olduğu, öğrenen bağlılığına götüren esas değişken olarak hoşnutluk ve içsel motivasyonun ön planda olduğu, hoşnutluğun ise yüksek oranda rekabet, otonomi ve içerikle bağdaşırlık ( birlikte öğrenme gereksinimlerini karşılayabilme olarak ifade ediliyor) ile ilişkili olduğu ve oyunlaştırma bileşenleri-kendini ifade edebilme-rekabetçilik-yardımsaverlik dörtlüsünün ise öğrenme gereksinimlerini karşılayabilme biçiminde ifade edilen ly orta düzeyde açıklayan değişkenler olduğu ortaya çıkmıştır.

Eğitimde oyunlaştırmanın başarıya ve bilişsel yüke etkisini araştıran Turan ve diğerleri (2016) bir karma yöntem çalışması yürütmüşlerdir. Araştırmanın alışma grubunu altıncı sınıfa giden ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersini oyunlaştırma destekli alan 46 katılımcı ile geleneksel biçimde (kontrol) alan 48 katılımcı oluşturmuştur. Karma yöntemin deneysel ayağı yarı-deneysel olarak kurgulanmış; nicel veriler başarı ve bilişsel yük değişkenleri için ayrı ayrı ele alınmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak bilişsel yük lği, başarı testi ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının her ikisinde altı hafta süren ğretim sürecinin deneysel uygulamalarında ClassDojo ve Kahoot işe koşulurken, her iki gruba verilen öğretimsel içerik Microsoft Excel ve bünyesindeki hesaplama ve tablolama özellikleri olmuştur. Araştırmanın sonuçları oyunlaştırma grubunun geleneksel yöntemle öğrenim gören gruba göre anlamlı ölçüde daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşılık bilişsel yük toplam puanları bazında geleneksel yöntemle öğrenim gören grubun bilişsel yükünün anlamlı ölçüde oyunlaştırma grubundan daha düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nitel sonuçları ise katılımcıların büyük çoğunluğunun oyunlaştırma uygulamaları ile verilen ders içeriğini almaktan memnun olduğunu, bir kısmının ise gereksiz rekabetçi bir ortam yarattığı ve öğrenciler arasında kıskançlığa neden olabileceği gibi yorumları bulunduğunu ortaya koymuştur.

Oyunlaştırmanın başarıya etkisini ele alan şahin ve Namlı (2016), altıncı sınıf Fen Bilgisi derslerinde kullanılmak üzere işe koşulan eğitsel bir yazılımın kullanıldığı deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Sekiz hafta süren uygulamalarda 20 katılımcının bulunduğu deney grubu oyunlaştırma etkinliklerini içeren eğitsel yazılımla; 20 katılımcının yer aldığı

kontrol grubu ise herhangi bir oyunlaştırma unsuru işe koşulmadan öğrenim görmüştür. Çalışmada işe koşulan oyunlaştırma uygulaması konusunda yeterli bilgi bulunmamakla birlikte, veri toplama aracı çoktan seçmeli fen bilgisi testidir. Araştırmanın sonuçları kontrol grubunun öntest-sontest başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını; deney grubunun ise öntest-sontest başarı puan ortalamaları arasında ise sontest lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğunu ortaya koymuştur. Deney ve kontrol gruplarının öntestlerini kendi içinde, sontestlerini kendi içinde ele alarak yapılan bağımsız örneklem t-testlerinde de anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Fen öğretiminde oyunlaştırmayı ele alan Sanmugam ve diğerleri (2016), fen başarısı üzerinde oyunlaştırma bileşenlerinin etkisini araştırmışlardır. 29 ortaokul öğrencisiyle sekiz hafta süren bir uygulama gerçekleştirilerek veriler karma yöntem kapsamında toplanmıştır. Uygulamanın öğretimsel içeriği fen konularının zor olarak algılanan Form 1 türünde olan konularını kapsamıştır. Zondle adlı platformun kullanıldığı araştırmada platform üzerinde puan, rozet ve liderlik sıralaması kullanılabilmektedir. Rozetlerin verilmiş zamanı öğretmen tarafından belirlenirken puanlar ve liderlik sıralaması sistemin otomatik yapısı yoluyla kurgulanmıştır. Kontrol grubunun bulunmadığı araştırma öntest-sontest başarı puan ortalamaları bağlamında sontest lehine anlamlı ve yüksek sonuçlar ortaya koymuştur. Araştırma yönteminin doğası dikkate alınarak araştırmacılar tarafından nicel olan çarpıcı bulgular nitel olanlarla bir arada aynı katılımcılar bazında sunulmuştur. Söz konusu bulgulardan elde edilen sonuçlar öntestlerde en yüksek skoru yapan, en çok rozet toplayan ve puan ve liderlik sıralamasında üst sırada olan, son testlerde en yüksek skoru yapan buna karşılık oyunlaştırma bileşenleri bağlamında gerilerde olan ve en yüksek sontest-öntest skor farkına sahip buna karşılık yine oyunlaştırma bileşenleri bağlamında gerilerde olan katılımcıların üçünün de rozetleri bireysel performansın en iyi belirteçlerinden biri olarak gördüklerini göstermiştir. Belirtilen nicel bulgulara sahip katılımcıların tam tersi yönde skorlara sahip katılımcıların ise liderlik sıralamasını ve puanları itici güç olarak gördükleri; rozet kazanmanın ise onlara zor geldiğini belirtmeleri dikkat çekicidir. Çalışmanın sonuçları ve doğruları arasında yer alması da öğrencilerin rozet kullanımı ile puan ve liderlik sıralaması bileşenlerini birbirinden ayırdığı; bir anlamda puan ve liderlik sıralamasını geleneksel değerlendirme unsurlarına daha yakın gördükleri yorumu yapılabilir. Rozet kullanımı gerçekten de normal işleyişte ilerleyen bir

dersin içeriğine gömüldüğünde diğer bileşenlere kıyasla daha kolay içselleştirilebilir bir güce sahiptir.

Günümüz eğitim dünyasında öğrenenlerin düzeylerine göre eğitime yönlendirilmesi ve bu süreçte teknolojiden destek alınması fırsat eşitliği bağlamında önemli öncelikler arasında yer almaktadır. Öğrenenlerin genel karakteristiklerine ilişkin güncel ve genel kabul gören sınıflandırma verilerine sahip olmak, bireysel farklılıklara uygun strateji, yöntem, teknik ve içerik geliştirilmesi için önemli hareket noktalarıdır. Güncel alanyazında giderek daha önemli bir konuma geldiği anlaşılan oyunlaştırma uygulamalarından biri de bir yandan oyunlaştırma unsurlarının sunulması, diğer yandan öğrenenlerin başarı ve derslere katılım durumlarının belirlenmesi ve bu süreçte oyunlaştırmmanın rolünün ele alınmasıdır. Barata ve diğerleri (2016) belirtilen doğrultuda gerçekleştirdikleri araştırmalarında üç yıllık bir süreçte Çoklu Ortam İçeriği Üretimi adlı harmanlanmış bir yüksek lisans dersinde Moodle platformunun oyunlaştırmaya uygun altyapısı kullanılarak bir uygulama gerçekleştirmişlerdir. Ders içeriğine uygun biçimde metin, resim, ses ve video için uzmanlık becerilerinin puanlandığı, rozet verildiği ve liderlik sıralamasının kullanıldığı bir sistem tasarlanmıştır. Çalışmaya ilk yıl 35, ikinci yıl 52 ve son yıl ise 54 öğrenci katılmış; öğrencilerden toplanan veriler kümeleme analizine göre çözümlenmiştir. Veri toplama araçları olarak Ders Katılım Anketi, Doyum Anketi, final notları, Moodle iletileri (soru-cevap ve tartışmalara katılım), deneyim puanları (XP), liderlik sıralamaları ve rozet sayıları dikkate alınmıştır. Çalışmanın katılımcıları söz konusu veriler ışığında derslere katılım anlamında tam olarak istekli olmayanlar, yarı-istekliler, başlangıç düzeyinde başarılılar, geç adapte olanlar, iyiler ve başarılılar adı altında altı gruba ayrılmıştır. Öğrenen karakteristikleri bağlamında ise motivasyon, ilgi, zorluklara karşı koyma, sürdürülebilirlik, rekabetçilik gibi unsurlar dikkate alınmıştır. Liderlik sıralaması bağlamında ilk yılın bulguları en az öğrenci karakteristiklerinin değişiminin yaşandığı grubun başarılılar grubu olduğunu, onları başlangıç düzeyinde başarılıların izlediğini; ikinci yılın bulguları başarılılarda ve geç adapte olanlarda öğrenci karakteristiklerinin sağlamlaşmaya başladığını ve üçüncü yılın bulguları ise iyiler ve başarılılar gruplarının öğrenci karakteristikleri bağlamında liderlik sıralamalarında üst sıralarda yer aldıklarını ortaya koymuştur. Çalışmanın söz konusu sonuçlarının yanı sıra boylamsal olmasından kaynaklı birçok doğurguları da bulunmaktadır. Tam olarak istekli olmayanlar grubunda yer

alan öğrenenler için etkinliklerde kaybedilen puanları süreç sonlanmadan kazanmaya yönelik şans veren bir uygulamanın mutlaka yapılmasına yönelik bir öneri sunulmuştur. Öğrenenlerin sınıfta diğer arkadaşları varken ödüllendirilmeyi daha çok sevdikleri, fazla rekabetçi bir yapıya sahip uygulamalarda işbirlikli öğrenmeyi istedikleri ve her öğrenenin uygun biçimde ödüllendirilemeyebileceği araştırmanın diğer doğruları arasındadır.

Oyunlaştırma için gerçekleştirilen altyapı çalışmaları sözcük öğretimi için yeni bir alan görünümüne sahiptir. Nitekim alanyazın tarandığında yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Söz konusu çalışmaların birinde Liu (2014) ABD’de verilen Çince eğitimi kapsamında ele alınan sözcük öğretimi için oyunlaştırma temel alınarak gerçekleştirilebilecek uygulamalar için bir altyapı önerisi geliştirmiştir. Çalışmada öncelikle Çince dersini önceden almış olan 19 lisans öğrencisi ve Çin’e gidip eğitimlerine orada devam eden ve başarılı kategorisine giren beş lisans öğrencisiyle gereksinim analizi yapılmıştır. Öğrencilerden, belirli bir alana özgü ve akademik ağırlıklı sözcüklerin öğrenilmesinde karşılaşılan zorluklar ile çeşitli oyunlaştırma unsurlarına bakış açılarını içeren görüş alınmıştır. Anket yoluyla toplanan verilere ek olarak öğrencilerin oynadıkları oyun türleri ve oyunda geçen süreleri dikkate alındığında kart oyunları ve video oyunlarının yanı sıra Mahjong ve Çin satrancı gibi oyunları da oynadıkları ve 24 öğrencilik grubun yarısının düzenli olarak oyun oynadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilere Çince sınıfı ve sözcük öğretimi konusundaki görüşleri sorulduğunda %60’lık bir kesim gerçekleştirilen sözcük öğretiminin daha katılımcı olmaya açık, yarıştırıcı olduğu kadar eğlenceli, esnek ders planlarını içeren, gerçek hayat durumlarına uygun teknoloji entegrasyonunu gündeme getirecek bir yapıda olması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmada aynı zamanda Çince eğitimcileriyle de görüşme gerçekleştirilmiştir. Üç Çince eğitimcisiyle gerçekleştirilen bireysel ve yüz yüze görüşmelerde sözcük öğretiminin onlar için ne ifade ettiği, sözcük öğrenmede hangi türden kaynakları takip edip önerdikleri, ileri düzey öğrenenlerin karşılaşılabileceği yeni zorlukların neler olabileceği ve nasıl bu seviyeye geldikleri, oyun unsurlarını derslerine entegre edip etmedikleri ve oyunlaştırmaya bakış açıları gibi sorular yöneltilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelerde öğrencilerin hatalardan öğrenmelerine olanak sağlanması gerektiği, ileri seviyedeki öğrencilerin artık deyimler ve kalıp söz öbeklerine ilgi duymaya başladıkları ve bunlara uygun oyunlaştırma unsurlarının devreye sokulabileceği, eğitimcilerin oyunlaştırma unsurlarını çok fazla kullanmadıkları

buna karşılık Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi'ni (BDDÖ) bu süreçte kullanılması için önerdikleri biçiminde belirgin bulgular ortaya çıkmıştır. İzleyen süreçte iki BDDÖ uzmanıyla gerçekleştirilen bağımsız görüşmelerde ise değerlendirme unsurlarının oyunlaştırılabileceği, bu süreçte biçimlendirici değerlendirmeye uygun yaklaşımların kullanılması gerektiği, yanlış yapıldığında puan kaybedilmemesi gerektiği, değerlendirme unsurlarının bütününe değil bir bölümüne oyunlaştırma odaklı yaklaşılması gerektiği ve bu sürecin düşük deneyim puanlarına sahip öğrenciler için sistemden erken bıkmaya neden olabileceği görüşleri belirtilmiştir. Uzmanlardan biri, oyunlaştırılan sürecin öğrenciler için bir yaşam süreci içerisinde ele alınabileceği ve buna uygun oyunlaştırma bileşenlerinin sistemin içerisine gömülmesi gerektiği üzerinde dururken; diğer uzman yazılı anlatımlardaki özenin bir nevi problem çözme süreci olduğunu ve bu sürecin öğrencilere farklı yollarla fark ettirilmesinin önemini ifade etmiştir. Araştırmanın belirtilen sonuçlarına dayalı olarak önerilen yapıda öğrenci değerlendirmelerinin mekanik bir yapıda olmasından çok bir Dropbox uygulaması içerisinde ve dönüt verme mantığıyla kurgulanması, bonus deneyim puanlarının kullanılabileceği, öğrencilerin de sınıf içi gözlemler yapması ve bunun da oyunlaştırılması, ödevlerin iki haftada bir verilmesi gerektiği, konuşma-dinleme gibi etkinliklerin birer macera bünyesinde ve öyküleyici anlatımla ele alınması gerektiği önerileri yer almaktadır.

Son yıllarda gündeme gelen önemli çalışma konularından biri öğrencilere verilen öğrenme görevleri ile öğretimin kendisinin yer değiştirdiği ters-yüz öğrenme (flipped learning) yaklaşımıdır. Böyle bir yaklaşımda öğrenciyi okul dışındaki sistemde tutmak ve bu alanyazın taramasında da ele alınan öğrenen bağıllığını sağlamak şüphesiz öncelikli uğraşlar arasına girmektedir. Oyunlaştırmayı ters-yüz öğrenme ile birlikte ele alan Matsumoto (2016) Japon öğrencilere İngilizce öğretimini konu edinen bir araştırma yürütmüştür. İki ayrı okuldan 60 lise öğrencisiyle gerçekleştirilen araştırmada Surala adlı e-öğrenme platformu kullanılmış ve oyunlaştırma öğeleri ile donatılmıştır. Oyunlaştırma öğeleri bünyesinde liderlik sıralaması ve rozetlerden çok puanların ve öğrenme görevlerinin yerine getirilmesi sonucunda alınan dönütlerin kullanıldığı platformda öğrencilere İngilizce konuşan ve bir anlamda süreçte örnek alacakları illüstratif karakterler eşlik etmiştir. İki ay süren uygulamalarda kullanılan platform aynı zamanda katılımcılara hem kaç öğrenme görevini yerine getirdiği, hem de yaptığı doğru-yanlış görevler

konusunda dönüt sağlayan bir yapıya sahiptir. Veri toplama araçları olarak başarı testi ve açık uçlu anketin kullanıldığı araştırmanın sonuçları birinci okuldan olup çalışma grubunun tamamı içerisinde %86,8'lik bir kesimin önteste kıyasla daha başarılı olduğunu; benzer biçimde ikinci okuldan da toplam grubun %74,5 'lik kesiminin son testte daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Açık uçlu soruları içeren anketten elde edilen bulgular ve sonuçlar ise çalışmada yer almamaktadır.

İki dillilik konusu sosyo-kültürel faktörler ile birlikte ele alındığında dünya ülkelerinin birçoğunda önemli bir çalışma alanı haline gelmektedir. Psikososyal değişkenler söz konusu alandaki araştırmalarda önemli bir yer tutmakta; Turner (2014) konuyu iki dilli bir sınıfta bu doğrultuda motivasyon değişkenine odaklanarak (ARCS modeli yoluyla) ele almıştır. İşitme engelli öğrencilerin yer aldığı çalışmada İspanyol ve Kafkas 10 katılımcı yer almış; BioCraft adlı Edmodo kaynaklı platformda 18 gün boyunca bilimsel terimlerin öğretimi oyunlaştırılmıştır. Uygulamada katılımcılar çeşitli gezegenler üzerinde yaşayan organizmalar (etçil-otçul-hem etçil hem otçul) yerine kendilerini koyarak bulundukları gezegenlerin yaşam döngülerini, uyum süreçlerini ve genetik kavramlarını öğrenerek hayatta kalmaya çalışmışlardır. Sistem üzerinde deneyim puanının yanı sıra kontrol altına alınan canlı sayısı ve katılımcının enerji düzeyi de görüntülenebilmektedir. Araştırmacı bu öğelerden kontrol altına alınan canlıları ele alarak, kazandıkça bardak şeklinde katılımcılara hediye etmiş; böylelikle rozet-kupa bileşenini bir anlamda dışarıdan bir motivasyon unsuruyla sisteme entegre etmiştir. Araştırmanın bulguları katılımcılar bazında tek tek sunulmuş olup; süreçte öncelikle katılımcıların üç gruba ayrıldığı ve sistem dışında bir harita örneği üzerinden kendi gezegenlerini isimlendirip üzerindeki kıtaları ve ekosistemleri tasarımları istenmiştir. Gruplar halinde ilerleyen kurgu konusunda olumsuz bir sonuç her gruptan bir katılımcı ön plana çıktıktan sonra öğrenme görevlerinde daha çok onun aktif olması ve diğer katılımcıların bunu onaylaması olmuştur.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada işe koşulan yöntemsel yaklaşım, araştırmanın deseni, katılımcılar, işlem, ortam, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma geleneklerinin bir anlamda kesişiminde yer alan ve her iki yaklaşımdan da beslenen karma yöntem tercih edilmiştir.

Karma yöntem araştırmaları araştırmacının veri topladığı ve analiz ettiği, bulguları dahil ettiği ve tek bir çalışmada veya araştırmada nicel veya nitel yaklaşım veya yöntemlerini kullanarak çıkarımlarda bulunduğu bir araştırma olarak tanımlanmaktadır. Karma yönetime uygun araştırma problemleri tek bir veri kaynağının yetersiz olduğu, sonuçların açıklanması gerektiği, araştırma bulgularının genelleştirilmesi gerektiği, birinci yöntemi geliştirmek için ikinci bir yöntemin gerektiği, kuramsal bir duruşun kullanılması gerektiği ve genel bir araştırma amacının en iyi şekilde birden fazla aşama veya proje ile ele alınabildiği araştırma problemleridir (Creswell ve Plano Clark, 2015).

Karma yöntem araştırmalarında nitel ve nicel verilerin toplanması ve analiz edilmesi eş zamanlı ya da sıralı bir şekilde gerçekleşmektedir (Tashakkori ve Teddlie, 1998). Morse'ye (2003) göre ise karma yöntem araştırmaları nitel ve nicel yöntemlerin sıralı, eşzamanlı ve baskın olma durumlarına göre gerçekleştirilebilir.

2.1. Araştırma deseni ve modeli

Araştırma karma yöntem desenlerinden biri olan iç içe desen kapsamında ve iç içe deneysel karma desen eşliğinde gerçekleştirilmiştir. İç içe desenler araştırmacının geleneksel nitel veya nicel araştırma desenleri çerçevesinde nitel ve nicel verileri analiz ettiği bir karma yöntem yaklaşımıdır. Bu desenin ana sınırları tek veri setinin yeterli olmaması, farklı soruların cevaplanması gerekliliği ve her farklı tipteki sorunun farklı veri seti gerektirmesi gibi durumları içerir. İç içe deneysel karma yöntem deseni durumunda araştırmacılar bu yöntemi nitel veriyi, daha baskın nicel çalışma içindeki ikincil araştırma sorusunu cevaplarken işin içine katmak durumundadır (Creswell ve Plano Clark, 2011/2015).

İç içe deneysel karma desen, esas modelin deneysel olduğu ve nitel verilerin nicel verilerin içerisine gömüldüğü bir desendir. Bu durumun tersi olduğunda; başka bir deyişle nicel veriler nitel verilerin içerisine gömüldüğünde ise fenomenolojik desenlere daha yakın bir yaklaşım ele alınmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2006). Bu araştırmada birinci yaklaşımdaki yapı tercih edilerek deneysel işleyişin içerisine nitel yaklaşımı gömme yoluna gidilmiştir. Belirtilen tercih doğrultusunda deneysel süreç öncesi, deneysel süreç sırasında ve deneysel süreç sonrasında nitel veriler elde edilmiştir.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Eskişehir ili Beylikova ilçesi Mehmet Avdan İlkokulu'nda dördüncü sınıfa devam etmekte olan katılımcılar oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarına katılım işlemi, her katılımcının gruplara girme olasılığı eşit olacak biçimde seçkisiz (Erkuş, 2011) ve gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirmiştir. Tablo 2.1.'de araştırma katılımcılarının özellikleri sunulmuştur.

Tablo 2.1. *Araştırma Katılımcılarının Özellikleri*

		Grup (N=34)	Deney (n=18)	Kontrol (n=16)
Cinsiyet	Kız	F	9	9
		%	50	56,25
	Erkek	F	9	7
		%	50	43,75

Tablo 2.1.'de görüldüğü üzere 18 deney grubu katılımcısı (4/A Şubesi) ile 16 kontrol grubu katılımcısı (4/B Şubesi) olmak üzere toplamda 34 katılımcı çalışma grubunu oluşturmuştur.

2.3. İşlem

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen işlemler

- alanyazın taraması,
- veri toplama araçlarının ve uygulamanın alt yapısının geliştirilmesi,
- denel işlem ve veri toplama araçlarının uygulanması ve

- araştırma bulgularının çözümlenerek sonuçların değerlendirilmesi

biçiminde ele alınabilir.

Alanyazın taraması: Alanyazın taraması kapsamında oyunlaştırma ile söz varlığı gelişimine dayanak oluşturan iki temel alanyazın yaklaşımı çeşitli kuramlar ve gerçekleştirilen çalışmalar eşliğinde incelenmiştir. Bu kuramsal yaklaşımlar; dil gelişim kuramları, motivasyon kuramları, yeniliklerin yayılması kuramı ile oyun ve oyunlaştırmaya ilişkin kuramsal yaklaşımları içermektedir.

Veri toplama araçlarının ve uygulamanın alt yapısının geliştirilmesi: Bu işlem aşamasında, izleyen bölümlerde detaylı bir biçimde açıklanmış olan SÖBT, SÖMÖ, görüşme formları ve oyunlaştırma uygulaması geliştirilmiştir. Geliştirilen veri toplama araçları ve bir bütün olarak uygulama sürecini etkileyecek değişkenler, denel işleme uygunluk bakımından ve uygulama geçerliğinin ele alınması amacıyla pilot uygulama ile denenmiştir.

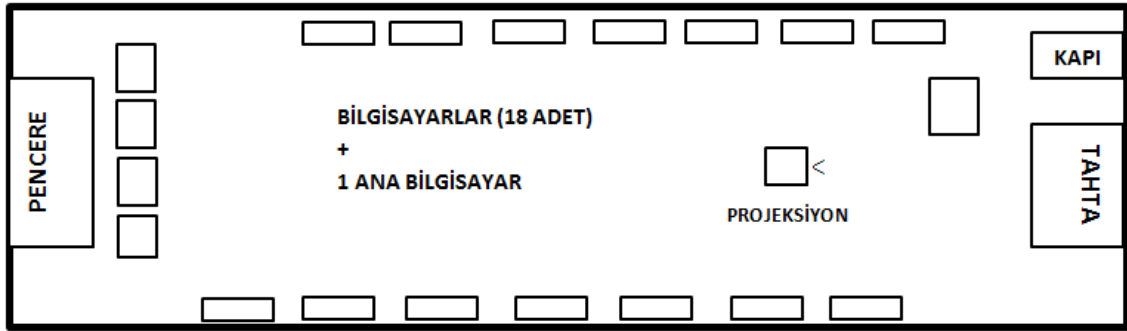
Denel işlem ve veri toplama araçlarının uygulanması: Veri toplama araçlarının ve uygulamanın alt yapısının geliştirilmesini izleyen süreçte çalışma grubu katılımcılarıyla denel işlem öncesi birinci görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu süreci, geliştirilen SÖBT ve SÖMÖ ön test uygulaması izlemiştir. Ön test uygulamaları sonrasında deney grubu katılımcıları ile dört hafta süreyle toplamda 32 saatlik oyunlaştırma uygulaması gerçekleştirilmiştir. Oyunlaştırma uygulamasının yarı zamanına gelindiğinde çalışma grubu katılımcıları ile ikinci görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Denel işlemin kalan dört haftası yine toplamda 32 saatlik uygulama ile sonlandırılmıştır. Uygulamanın sonlandırılmasının ardından SÖBT ve SÖMÖ son test uygulaması yapılmıştır. Çalışma grubu katılımcıları ile üçüncü ve son görüşme yapılarak denel işlem sonlandırılmıştır.

Araştırma verilerinin çözümlenerek sonuçların değerlendirilmesi: Denel işlem ve veri toplama araçlarının uygulanmasını izleyen süreçte ise araştırma verileri nitel ve nicel bir dizi yaklaşım uygulanarak çözümlenmiş ve sonuçlar kuramsal temellere dayanarak değerlendirilmiştir.

2.4. Ortam

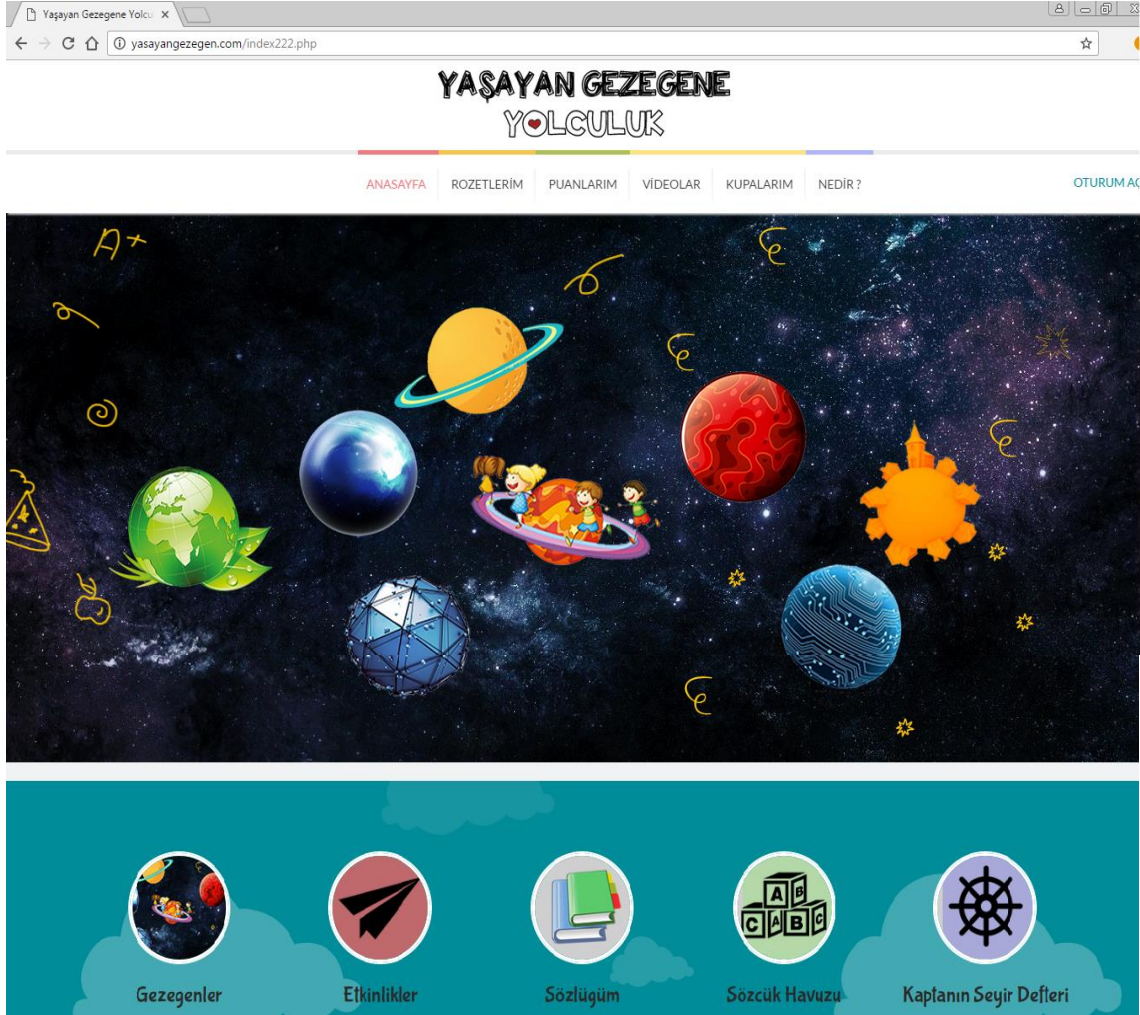
Araştırmanın denel işlemlerinin gerçekleştirilmesinde laboratuvar ortamı ve oyunlaştırma etkinliklerinin yer aldığı yazılım ortamı kullanılmıştır. Araştırma bu doğrultuda birbirinden bağımsız iki ortamda gerçekleştirilmiştir.

Mehmet Avdan İlkokulu bilgisayar laboratuvarında teknolojik donanım olarak 18 öğrenci bilgisayarı, bir ana bilgisayar ve bir projeksiyon cihazı bulunmaktadır. Laboratuvarın dört penceresi bulunmakta ve dört adet floresan lamba ortamın ışık gereksinimini karşılamaktadır. Bilgisayar laboratuvarı okul binasının üst katında ve koridorun sonunda bulunmaktadır. Bu bağlamda gürültü açısından rahatsız edici bir konumda bulunmamaktadır. Laboratuvarın karşısında üçüncü sınıf dersliği, sol yanında ise deney grubu katılımcılarının sınıfı bulunmaktadır. Bilgisayar laboratuvarının deney grubu katılımcılarının sınıflarının yanında yer alması katılımcıların laboratuvara kolay ulaşabilirliğini sağlamıştır. Şekil 2.1.'de denel çalışma ortamından biri olan bilgisayar laboratuvarının yerleşim planı yer almaktadır:



Şekil 2.1. Bilgisayar Laboratuvarı Yerleşim Planı

Denel işlemin gerçekleştirildiği oyunlaştırma etkinliklerinin yer aldığı yazılım ortamı için öncelikle web ortamında kurgulanabilecek bir öğretimsel içerik geliştirilmiştir. Söz konusu öğretimsel içeriğin metinleri, sözcük arama ve görselleştirme özelliklerini, öğrenciler tarafından gerçekleştirilecek etkinliklerin için yönergelerini ve oyunlaştırma bileşenlerini bünyesinde barındırması için web tasarımcılarından destek alınmıştır. Böylelikle yasayangezen.com sitesine giren bir öğrencinin öncelikle çıktığı yolculuğa ilişkin bir açılış videosu izlemesi, her bir gezegendeki metinleri okuması, sözcük öğrenme etkinliklerine katılması ve süreçteki performansı sırasında oyunlaştırma bileşenlerini kazanabilmesi amaçlanmıştır. Uygulama arayüzü Şekil 2.2.'de yer almaktadır.



Şekil 2.2. Yazılım Ortamı Anasayfa Arayüzü

Yazılım ortamının arayüzü üst kısmında rozetlerim, puanlarım, videolar, kupalarım, nedir ve oturum açma bölümleri; alt kısmında ise gezegenler, etkinlikler, sözlüğüm, sözcük havuzu ve kaptanın seyir defteri bölümleri bulunmaktadır.

Oturum Açma Bölümü: Yaşayan Gezegene Yolculuk isimli uygulamanın arayüzünde bulunan oturumu açma bölümünden her bir katılımcı kendilerine verilen kullanıcı adı ve şifreleri ile giriş yapabilmektedir. Ayrıca yönetici şifresi ile sisteme giriş yapıldığında yönetici bölümü arayüzün üst kısmında yer almaktadır. Yönetici; gezegenler, rozetler, etkinlikler, kupalar ve kaptanın seyir defteri bölümlerini aktif hale getirme yetkisine sahiptir. Böylelikle katılımcıların ilerleme durumlarına göre uygulamanın aşamaları aktif hale getirilebilmektedir.

Nedir? Bölümü: Bu bölümde uygulamanın kısa bir tanıtımına yer verilmiştir. Ayrıca sıkça sorulan sorular ve cevaplar bulunmaktadır.

Rozetlerim Bölümü: Rozetlerim bölümünde katılımcıların her bir gezegende tamamladıkları görevler karşılığında aldıkları rozetler bulunmaktadır.

Puanlarım Bölümü: Bu bölümde katılımcıların her bir gezegen için etkinlikler bölümünde yer alan o gezegene özgü etkinliği tamamladıktan sonra etkinlikten aldıkları puana erişebildikleri bölümdür.

Kupalarım Bölümü: Kupalarım bölümünde ise beşinci ve sekizinci gezegen sonrasında tüm görevleri tamamlayan katılımcıların almaya hak kazandıkları iki kupa yer almaktadır.

Videolar Bölümü: Söz konusu bölümde bir açılış bir de veda videosu olmak üzere iki animasyon bulunmaktadır. Açılış videosu uygulama öncesinde aktif hale getirilirken veda videosu ise uygulama tamamlandıktan sonra etkinleştirilmiştir.

Gezegenler Bölümü: Gezegenler bölümünde sekiz gezegen yer almaktadır. Her bir gezegen içerisinde ise birer okuma metni bulunmaktadır. Söz konusu gezegenler sırasıyla yönetici onayı ile aktif hale getirilmektedir.

Etkinlikler Bölümü: Bu bölümde her bir gezegen için hazırlanan sözcük-görsel eşleştirme etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlikler içerisinde yer alan sözcükler gezegen metninde yer alan sözcüklerden oluşmaktadır. Sözcüğün anlamını karşılayan görsel ile sözcüğü doğru eşleştirebilen katılımcılar etkinlik bitiminde etkinlik puanı kazanmaktadır.

Sözlüğüm Bölümü: Sözlüğüm bölümünden katılımcıların sözcüklerin sözlük anlamlarına ulaşabilmelerini sağlayabilmek amacıyla Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğüne bağlanılmaktadır. Katılımcılar böylelikle sözcüklerin sözlük anlamlarına da erişebilmektedirler.

Sözcük Havuzu Bölümü: Sözcük havuzu bölümünde ise gezegen metinleri içerisinde yer alan anlamı bilinmeyen sözcüklerin aranabilmesi için bir arama kutusu yer almaktadır. Katılımcılar üzerinde çalıştıkları sözcüğü sözcük havuzunda arayabilme olanağına sahiptir. Katılımcılar bu bölümde araştırmak istedikleri sözcüğü arama kutusuna yazdığında sözcüğün anlamını taşıyan bir görsel ve sözcüğün farklı anlamlarını da içeren üç farklı cümleye erişebilmektedir.

Kaptanın Seyir Defteri Bölümü: Söz konusu bölümde ise anahtar sözcüklerle ve anlamı bilinmeyen sözcüklerle çalışma etkinliklerine yönelik her bir gezegen için yapılması gereken görevlere ilişkin yönergeler yer almaktadır.

2.4.1. Oyunlaştırma tasarımının hazırlanması

Oyunlaştırma tasarımı için öncelikle Werbach ve Hunter'ın (2012) geliştirdikleri oyunlaştırma modeli incelenmiş ve modelde verilen oyunlaştırma unsurlarından tasarım için amaca ve ihtiyaca göre gerekli dinamikler, mekanizmalar ve bileşenler seçilmiştir. Bu

bağlamda dinamikler kısıtlamalar, öyküleme, ilerleme; mekanikler işbirliği, geri bildirim; bileşenler ise kazanımlar, arama, kapalı içerik, puan, rozet, kupa biçiminde belirlenmiştir.

Werbach ve Hunter'ın (2012) D6 modeline göre oyunlaştırma tasarımında altı basamak ele alınmıştır:

(1) Amaçları belirlemek

Deney grubu katılımcılarının oyunlaştırma etkinlikleri aracılığıyla sözcük öğrenmeleri, söz varlıklarını geliştirmeleri ve sözcük öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının artırılması hedeflenmiştir. Bu bağlamda “Yaşayan Gezegen Yolculuk” isimli bir hikaye oluşturulmuştur.

Yaşayan Gezegen Yolculuk

Yaşayan Gezegen Dünya'dan çok uzakta olan bir gezegendir. Bu gezegende yaşayanlar haklara saygılı, toplum ve çevre bilinci kazanmış, tüm canlıların yaşam hakkı olduğuna inanan bir topluluktur. Yaşayan gezegen masmavi bir gökyüzü, tertemiz suları ve yemyeşil ormanları olan ve içinde yaşayanların sağlıklı olduğu çok güzel bir gezegendir. Ayrıca bu gezegende yaşayanlar oldukça misafirperver ve hoşgörülüdürler. Başka gezegenlerden gelen misafirler için heyecanlanmakta ve insanları, gezegenlerini ziyaret etmeleri için davet etmektedirler. Ancak bu gezegeni ziyaret edebilmek için birtakım görevler yapılmalı ve diğer gezegen ziyaretleri de gerçekleştirilmelidir. Yaşayan gezegene ulaşabilmek için toplamda sekiz gezegene başarılı bir şekilde gidilmesi gerekmektedir.

Ziyaret Edilecek Gezegenler: Teknoloji Gezegeni, Taşıtlar Gezegeni, Edison Gezegeni, Kar Tanesi Gezegeni, Gelecek Gezegeni, Eğlenceli Gezegen, Simülâtör Gezegen, Merkez Gezegen.

Gezegenlerde Bulunan Metinler: Arkadaşım Bilgisayar, Taşıtlar, Edison Elektrik Ampulü Yapıyor, Kar tanesi, Dünya'nın Geleceği, Aydede, Astronotların Yaşamı, Gezegenlerin Kabul Günü

Kaptanın Seyir Defteri: Anahtar sözcüklerle çalışma, Anlamı bilinmeyen sözcüklerle çalışma, söz varlığını geliştirme, kendini ifade etme etkinlikleri

Sözcük Havuzu: Anlamı bilinmeyen sözcüklerle çalışma

Sözlüğüm: Anlamı bilinmeyen sözcüklerle çalışma

Etkinlikler: Anlamı bilinmeyen sözcüklerle çalışma

Rozetlerim: Teknoloji Uzmanı, Astronotluğa İlk Adım, Aydede Seni Kısıkanıyor, Bilinçli Çocuk, Hızlı Maceracı, Işıldayan Yolcu, Parlayan Yıldız, Rüzgarla Gelen

Kupalarım: Sözcük Avcısı ve Astronot Kupası

Puanlarım: Etkinliklerden alınan puanlar

Videolarım: Başlangıç ve Veda videosu

(2) Hedef davranışları belirlemek

Deney grubundaki her bir katılımcının yaşayan gezegene ulaşabilmek için verilen görevleri yerine getirmesi beklenmiştir.

(3) Oyuncuları tanımlamak

Deney grubundaki her katılımcının ayrı kullanıcı adı ve şifresi tanımlanarak yolculuğu bireysel olarak yapması sağlanmıştır.

(4) Etkinlik döngülerini planlamak

“Bilim ve Yaşam”, “Dünyamız ve Uzay” temalarında yer alan her metin için metinlerin içeriğine uygun sekiz gezegen tasarlanmıştır. Her bir gezegen için anahtar sözcüklerle çalışma etkinliği, anlamı bilinmeyen sözcüklerle çalışma etkinliği, sözcük-görsel eşleştirme etkinliği, söz varlığını geliştirme etkinliği ve kendini ifade etme etkinlikleri oluşturularak günlük ders planları hazırlanmıştır (EK-14).

Metinlerin içeriğine uygun olarak gezegen isimleri; Teknoloji Gezegeni, Taşıtlar Gezegeni, Edison Gezegeni, Kar Tanesi Gezegeni, Gelecek Gezegeni, Eğlenceli Gezegen, Simülâtör Gezegen, Merkez Gezegen olarak belirlenmiştir. Her bir gezegenin içine Türkçe ders kitabında yer alan ilgili metin yerleştirilerek öğrencilerin gezegenler bölümünden metinleri okuyabilmeleri sağlanmıştır. Her bir gezegende anahtar sözcüklerle çalışma etkinliği için öğretmen kılavuzunda belirtilen anahtar sözcükler saptanmış ve etkinlikler planlanarak kaptanın seyir defterine yerleştirilmiştir.

Katılımcıların gezegenler bölümünden okudukları metinlerde anlamını bilmedikleri sözcükleri “Sözcük Havuzu”nda aramaları için sözcük havuzuna anlamı bilinmeyen sözcükler listesindeki her bir sözcük için o sözcüğün içinde geçtiği üç örnek cümle ve bir görsel yerleştirilmiştir. Sözcük havuzundan sözcük ile ilgili fikir sahibi olan öğrencilerin “Sözlüğüm” bölümünden Türk Dil Kurumu’na bağlanarak sözcüğün sözlük anlamına erişmeleri sağlanmıştır. Öğrenilen sözcüklerin pekiştirilmesi amacıyla “Etkinlikler” bölümü oluşturulmuştur. Bu bölümde ise anlamı bilinmeyen sözcükler ve görseller ile karşılaşan katılımcılar sözcük-görsel eşleştirme etkinliği yaparak öğrendikleri sözcükleri pekiştirme olanağı sunulmuştur. Söz varlığını geliştirme ve kendini ifade etme etkinlikleri ile katılımcıların yeni öğrendikleri sözcükleri aktif bir biçimde kullanıma geçirebilmelerine yardımcı olunmuştur.

(5) Eğlence unsurunu unutmamak

Bu bağlamda katılımcıların süreçte gelişim göstererek, bazı şeyleri deneyimleyip, keşfederek öğrenmeleri; ilerleme gösterdikçe ve seviyesindeki gelişimle puan, rozet ve kupa almaları sağlanmıştır. Ayrıca oyunlaştırma sürecini eğlenceli hale getirmek için başlangıç ve bitiş animasyonları tasarlanmıştır. Her bir gezegen tasarımı katılımcıların ilgisini çekecek biçim ve renklerde hazırlanarak katılımcıların hayali ve gerçek olmayan bir yolculuk süreci yaşamaları sağlanmaya çalışılmıştır.

(6) Uygun araçları işe koşturmak

Oyunlaştırma sürecinde bileşenler, mekanikler ve dinamikler işe koşulmuştur. Her bir gezegende tüm görevler tamamlandığında katılımcıların rozet almaları sağlanmıştır.

Rozetlerin isimleri ve tasarımları katılımcıların ilgisini çekecek biçimde düzenlenmiştir. Beşinci gezegen tamamlandıktan sonra her bir katılımcıya “Sözcük Avcısı Kupası”, sekizinci gezegeni tamamladıklarında ise “Astronot Kupası” verilmiştir. Etkinlikler bölümünde ise etkinliğini tamamlayan her katılımcı doğru sayısı ile orantılı olarak başarı puanını almıştır.

Laboratuvar ortamı ile Web ortamının uygunluğu ve kullanılabilirliği konusunda uzman görüşü alınmıştır. Oyunlaştırma tasarımı gerçekleştirildikten sonraki süreçte 16 ders saati süresince çalışma grubu dışında ilkokul dördüncü sınıfta öğrenimlerine devam eden 20 katılımcı ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Sistemin öğretimsel ve teknik işlevliği test edilerek katılımcılarla uygulamaya yönelik görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeleri izleyen süreçte gerek katılımcı görüşleri gerekse uzman ve web tasarımcı görüşlerinin etkisiyle uygulama daha ileriye götürülmeye çalışılmıştır. Web ortamının sözcük eşleştirme ve sözcük aramayla ilişkili alt yapısında düznlemeler yapılmış ayrıca katılımcı dönütleri doğrultusunda öğretimsel içeriğin yönergeleri çeşitlendirilerek uygulama ortamı son halini almıştır.

2.5. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırma verilerinin toplanma sürecinde işe koşulan Sözcük Öğrenme Başarısı Testi (SÖBT), Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği (SÖMÖ) ve görüşme formlarının geliştirilmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.5.1. Sözcük Öğrenme Başarısı Testi’nin (SÖBT) geliştirilmesi

SÖBT’nün geliştirilmesinde İlkokul 4. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı incelenerek okuma ve yazma öğrenme alanlarında yer alan söz varlığını geliştirmeye yönelik kazanımlar belirlenmiştir. Söz konusu kazanımların tespitinden sonraki süreçte kazanımların Bloom Taksonomisi-bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı yapılmıştır (EK-2). Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan ve seçmeli temalardan olan “Bilim ve Yaşam” ve “Dünyamız ve Uzay” temaları kapsamında 2015-2016 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tüm dördüncü sınıflar için öğretim sürecinde kullanılması uygun görülen bir yayınevine ait Türkçe dersi kitabı metinleri temel alınmıştır. Ders

kitabında sözü edilen temalara ait toplamda sekiz metin yer almaktadır. Temalarda şiir türünde, öyküleyici türde, bilgilendirici türde ve dinleme türünde birer metin bulunmaktadır. Aynı yayın evine ait olan öğretmen kılavuzu edinilerek söz konusu metinler incelenmiş ve metin-kazanım belirtke tablosu oluşturulmuştur (EK-3). Gerekli araştırma izinleri alındıktan sonra temalarda yer alan metinler elektronik ortama aktarılmış (EK-4) ve çalışma grubu dışında yer alan, dördüncü sınıfa devam etmekte olan 140 öğrenciye metinler okutturularak anlamını bilmedikleri sözcüklerin altını çizmeleri istenmiştir. Öğrencilerin altını çizdikleri anlamını bilmediklerini belirttikleri sözcükler yazılarak en çok bilinmeyen sözcükten en az bilinmeyen sözcüğe doğru sıralama yapılmıştır (EK-5). Sözcüklerin öğretimsel sürece uygunluğunun belirlenmesi için sözcük listeleri dört alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda sözcük listelerine son şekli verilmiş ve listedeki sözcükler dahilinde soru havuzu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. SÖBT'ün geliştirilmiş birincil formunda 26 okuma ve okuduğunu anlama, dört yazma becerisine yönelik toplamda 30 test maddesi oluşturulmuştur. Oluşturulan birincil form soruların ilgili kazanımı ölçme konusundaki yeterliliği ve Bloom Taksonomisi-bilişsel alan basamaklarına uygunluğu bağlamında dört Türkçe Öğretimi alanı uzmanı, üç ölçme ve değerlendirme alanı uzmanı ve üç rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanı uzmanı olmak üzere toplamda on alan uzmanı ile paylaşarak kapsam ve yüz-görünüş geçerliliği yapılmıştır (EK-6). Gerçekleştirilen kapsam ve yüz-görünüş geçerliliği ile 26 okuma ve okuduğunu anlama sorusu sayısı 23'e, dört yazma becerisine yönelik soru sayısı ise üçe düşürülmüş ve testin ikincil formu oluşturulmuştur (EK- 7). SÖBT'ün alan uzmanı görüşleri doğrultusunda oluşturulan ikincil formunun geçerlik-güvenirlik çalışmasının madde analizi aşaması Eskişehir ilinde bir devlet okulunda dördüncü sınıfa devam etmekte olan 182 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Teste yönelik madde analizi çalışmasında madde güçlüğü, madde ayırt edicilik indeksi, testin ortalama güçlüğü ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı dikkate alınmıştır. Tablo 2.2. ITEMAN yazılımı yardımıyla gerçekleştirilen madde analizi sonuçlarını içermektedir.

Tablo 2.2. *SÖBT Maddelerinin Madde Güçlük Değerlerine Göre Dağılımı*

Madde Güçlüğü (p)	Madde Numarası	Madde Değerlendirmesi
0.80 ile 1.00 arası	1,4,5,18,19,20,23	çok kolay maddeler
0.50 ile 0.79 arası	2,3,7,9,11, 12,21,22	kolay maddeler
0.30 ile 0.49 arası	6,8,10,13,14,15,16,17	orta güçlükte maddeler
0.29 ve altı değerler	Yok	zor maddeler

Tablo 2.2.'de görüldüğü gibi testte çok kolay olarak ele alınabilecek 7 madde bulunurken zor olarak nitelendirilebilecek bir madde saptanmamıştır. Geriye kalan 16 madde ise kolay ve orta güçlükte maddeler olarak bulunmuştur. Madde ayırt edicilik indeksi ve madde değerlendirmeleri ise Tablo 2.3.'te yer almaktadır:

Tablo 2.3. *SÖBT Maddelerinin Madde Ayırt Edicilik Değerlerine Göre Dağılımı*

Madde Ayırt Edicilik İndeksi (d)	Madde Numarası	Madde Değerlendirmesi
0.40 ve üstü	1,4,7,8,11,14,18,19, 21,22,23	oldukça iyi maddeler
0.30 ile 0.39 arası	2,3,5,9,10,12,13,15,16,17,20	iyi maddeler
0.20 ile 0.29 arası	6,	geliştirilmeye muhtaç madde
0.19 ve altı değerler	Yok	zayıf madde

Maddelerin katılımcıları başarıya göre ayırt edebilme derecesine göre denk düştükleri sınıfları gösteren yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, 0.29 ve altında madde ayırt edicilik indeksi değerine sahip 1 madde (6 numaralı madde) bulunmaktadır. Elde edilen sonuçlar testin katılımcı başarısını ayırt etmede 1 madde dışında sorunsuz olduğunu göstermektedir. Testin herhangi bir madde çıkarılmadan önceki Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .72; ortalama güçlüğü ise .64 olarak saptanmıştır. İki ölçme değerlendirme alan uzmanının görüşleri doğrultusunda, madde analizi değerleri bir arada değerlendirilerek 5 ve 6 numaralı maddeler testten çıkarılmıştır. Uzmanlar bu noktada madde ayırt edicilik bağlamında katı, madde güçlüğü bağlamında esnek davranmayı önermişler; bu doğrultuda madde güçlüğü tablosunda yer alan 7 maddeden biri (5 numaralı madde) diğerlerine göre kolaylık anlamında sorun yaratabileceğinden testten çıkarılmıştır. Söz konusu test maddelerinin çıkarılmasıyla yeniden çözümleme yapılmış, testin son formunun Cronbach

Alpha güvenirlik katsayısı .72,5 olarak; ortalama güçlük ise yine .64 olarak bulunmuştur. Testin genel yapısı konusunda orta güçlükte kolay arasında bir yapıda olduğu söylenebilir. Elde edilen güvenirlik analizi değerleri bütüncül olarak değerlendirildiğinde, test üzerinde gerçekleştirilen madde analizinin istendik ölçüde sonuç verdiği söylenebilir.

Madde analizleri ve güvenirlik analizleri dışında başlangıçtaki geçerlik çalışmalarını doğrulamak amacıyla testin pilot formu uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri ve istatistiki bulguların değerlendirilmesi sonucunda testin okuma ve okuduğunu anlama becerisini ölçmeyi amaçlayan tüm maddelerinin korunmasına, yazma becerisini ölçmeyi amaçlayan bir maddenin soru kökünde uzman görüşleri doğrultusunda değişikliğe gidilmesine karar verilmiştir. SÖBT'ün geliştirilme sürecinin son aşamasında yalnızca yazılım yoluyla gerçekleştirilen madde eksiltilmesinin istatistiki sonuçlarını desteklemek amacıyla 21 maddelik pilot form bir devlet okulunun dördüncü sınıfında öğrenim görmekte olan 110 ilkokul öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen veriler yine ITEMAN madde analizi yazılımına aktarılmış; Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .74; ortalama madde güçlüğü değeri ise .61 olarak bulunmuştur. Testin özetlenen üç madde analizi aşamasında da çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 aralığında kalmakta; bu sonuçlar parametrik test koşullarının sağlandığını göstermektedir. Güvenirlik katsayısının artması ve aynı zamanda ortalama güçlüğü .50'ye önceki uygulamalara kıyasla daha fazla yaklaşması, aşamalar boyunca gerek istatistiki olarak madde atılması gerekse uzman görüşleri doğrultusunda maddeler üzerinde düzenlemeler yapılmasının olumlu sonuç verdiğini göstermektedir. Madde analizi sonuçları testin farklı gruplar üzerinde sözcük öğrenme başarısını ölçme ve katılımcıları birbirinden başarı anlamında ayırmada güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Son formunun uygulanması yazılı anlatımlar haricinde 30, yazılı anlatımlar dahil ortalama 50 dakika süren SÖBT belirtilen süreç izlenerek son halini almıştır (EK-8).

2.5.2. Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin (SÖMÖ) geliştirilmesi

SÖMÖ'nün geliştirilmesinde kuramsal ve deneysel form birlikte kullanılmıştır. Kuramsal form için öncelikle ilgili literatür taranmış ve sözcük öğrenme motivasyonuna yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Likert tipi ölçek geliştirme ve analiz etmeye yönelik çalışmalar, motivasyon, motivasyon ölçeği, Türkçe öğretimine ilişkin

motivasyon ölçekleri, öğrenmeye ilişkin motivasyon ölçekleri incelenmiştir. Literatür taramasından sonra öğrencileri sözcük öğrenmeye isteklendiren unsurları belirlemek amacıyla ilkökul dördüncü sınıfa devam etmekte olan 31 öğrenciye “Sözcük öğrenme ile ilgili düşüncelerinizi anlatan şiir, yazı, hikaye vb. türde bir yazılı anlatım yapınız.” yönergesi verilerek yazılı anlatım yaptırılmıştır. Literatür taraması ve öğrencilerin yazılı anlatımları doğrultusunda ölçek maddesi olmaya aday ifadeler belirlenmiş ve 40 maddeden oluşan aday ölçek formu düzenlenmiştir (EK-9). Aday ölçekte olumlu ve olumsuz anlam yüküne sahip maddeler rastgele biçimde dağıtılmış, derecelendirme hitap edeceği yaş grubu dikkate alınarak 3’lü likert derecesine göre yapılmıştır. Buna göre “Bana Uygun”, “Bana Kısmen Uygun” ve “Bana Uygun Değil” ifadeleri kullanılmıştır.

SÖMÖ geçerlik-güvenirlik sınamaları kapsam ve yüz-görünüş geçerliği çalışması, yapı geçerliği çalışması (açımlayıcı faktör analizi), iç tutarlılık sınaması ve testi-yarılama tekniği yoluyla güvenilirlik hesaplanması çalışmalarından oluşmuştur. Bu bağlamda aday maddeler öncelikle dört Türkçe öğretimi alanı uzmanı, üç ölçme ve değerlendirme alanı uzmanı ve üç rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanı uzmanı olmak üzere toplamda on alan uzmanı ile paylaşarak, uzmanlardan her bir maddenin motivasyonu ölçmeye uygunluk, açıklık, anlaşılabilirlik ve sözcük öğretiminde motivasyonu kapsama durumlarına göre değerlendirmelerini “Ölçek maddeleri aynen kalmalı”, “Ölçek maddesi düzeltilmeli” ve “Ölçek maddesi çıkartılmalı” şeklinde yapmaları istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda 7 ölçek maddesinde düzeltmeye gidilmiş; 4 ölçek maddesi ise ölçekten çıkartılmıştır (EK-10). İzleyen başlıklarda ölçeğin 36 maddelik ikincil formunun açımlayıcı faktör analizi ve eşlik eden güvenilirlik analizleri özetlenmiştir.

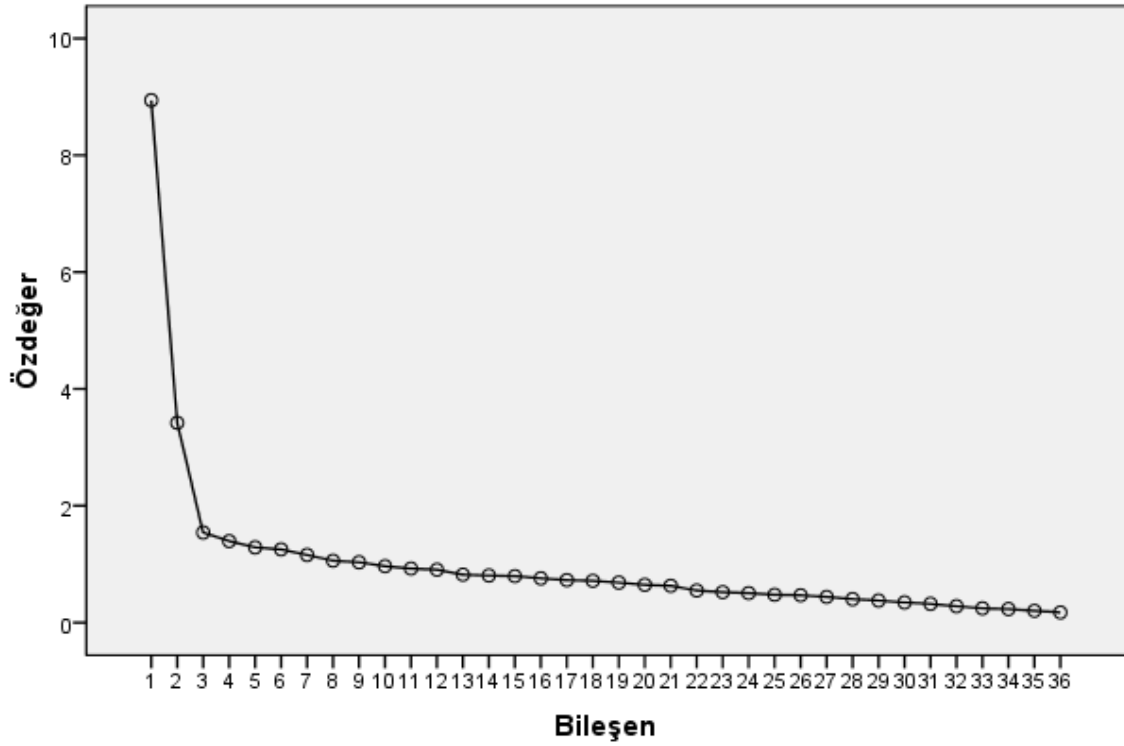
SÖMÖ Ölçeği’nin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Ölçek iki ayrı devlet okulunun ilkökul dördüncü sınıfında öğrenim görmekte olan 182 öğrenciye uygulanmıştır. AFA sürecinde öncelikle veriler paket programa girilmiş; diğer maddelere göre olumsuz önermeye sahip olan maddeler ters kodlanmıştır. Örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını belirlemek için analiz sonuçlarında yer alan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Küresellik Testi ele alınmıştır. KMO değeri faktör ve madde azaltma işlemlerinden önce .835 olarak yüksek bir değerde bulunmuş; Barlett Küresellik Testi de anlamlı sonuç ($\chi^2_{(630)} = 2354.841$, $p < .001$) vermiştir. Ortak faktör varyansları ise .47 ile .70 arasında değişmekte,

genel kabul olan .30 ve üstü kriteri bu noktada sağlanmaktadır. Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için sıklıkla tercih edilen Temel Bileşenler Analizi ve faktör döndürme yöntemi olarak da Varimax yöntemi seçilmiştir. Tablo 2.4. herhangi bir faktör (bileşen) sınırlaması yapılmadan ve madde atılmadan ortaya çıkan 1'in üzerinde değere sahip özdeğerler ve açıklanan varyans oranlarını özetlemektedir:

Tablo 2.4. *Açımlayıcı Faktör Analizi Bileşen Özdeğerleri ve Açıklanan Varyans Oranları*

Bileşen	Özdeğer	Varyansa Katkı (%)	Yığın Varyans(%)
1	8,942	24,839	24,839
2	3,420	9,499	34,338
3	1,542	4,282	38,620
4	1,395	3,875	42,495
5	1,287	3,575	46,070
6	1,253	3,482	49,552
7	1,158	3,216	52,768
8	1,059	2,942	55,710
9	1,032	2,866	58,576

Tablo 2.4.'te görüldüğü gibi 1'in üzerinde özdeğere sahip ve bileşen (faktör) sayısını belirleme adayı olan 9 bileşen bulunmaktadır. Belirtilen değerler dikkate alındığında tek faktörlü bir yapının tercih edilip madde atmada “tutumlu” davranılacak bir durumda varyans açıklayıcılığının %24-%25 olacağı ve bu durumda en az iki faktörlü bir yapının gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Özdeğerler bağlamında değerlerin katlanmaya başlaması 3 faktörlü yapıdan itibaren kendini göstermekte; 3. bileşenden sonra özdeğerler ve varyans katkı oranları kayda değer oranda gelişim göstermemektedir. Genel görünüm 3 faktörlü yapıyı gösterse de bu konuda yamaç-birikinti grafiğinin de yorumu güçlendirmede önemli olduğu çeşitli kaynaklarda ifade edilmektedir (Rencher ve Christensen, 2012; Thompson, 2008). Şekil 2.3.'te bileşen-özdeğer ikilisini içeren yamaç-birikinti grafiği verilmektedir:



Şekil 2.3. Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 2.3. incelendiğinde üçüncü bileşenden sonra özdeğerlerin 1'e çok yakın ya da 1'in altında olduğu göze çarpmaktadır. Faktör analizinin izleyen çalışmalarında söz konusu özdeğer-bileşen ikilisi bilgileri, ortak faktör varyans değerleri, bir maddenin aynı anda farklı faktörlerde birbirinde çok yakın yük değerine (.10'dan az) sahip olması anlamına gelen binişiklik ve madde-madde korelasyon anlamlılık değerleri dikkate alınmıştır.

AFA'nın madde azaltma sürecinde ortak faktör varyansı .30'un altında olan ve aynı zamanda madde-madde korelasyon değerleri anlamında sorun yaratan 4., 7. ve 9. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra ölçeğin belirli bir faktör sayısı belirlenmeden ele alınan yapısı incelenerek binişiklik durumu olan maddeler not edilmiştir. Ölçek 3 faktörlü yapı olarak ele alındığında KMO değeri .848'e yükselmiş; Barlett Küresellik Testi yine anlamlı sonuç vermiştir ($\chi^2_{(276)} = 1394.985$, $p < .001$). Yeni yapıda 8., 10., 12., 13., 18., 19., 22., 24. ve 26. maddeler binişiklik ve/veya yük vermeme nedenlerinden dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Maddeler bazında ölçeğin son formunda yük değerleri .445 ile .827 arasında değişmektedir. Birinci faktör %26,63, ikinci faktör %11,82 ve üçüncü faktör de %6,27'lik bir varyans açıklayıcılığına sahip olmuş ve açıklanan toplam varyans %44,73 olarak

bulunmuştur. Belirtilen varyans açıklayıcılığı, Kline (1994) tarafından önerilen %40'lık varyans açıklayıcılığı önerisinin istendik ölçüde üzerindedir.

Ölçeğin söz konusu analizlerinin yanı sıra iç tutarlılık sınaması konusunda 36 maddelik olan formun Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.84$ bulunmuştur. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .90 ve üzeri olmasının mükemmel, .80 ile .90 arası olmasının ise iyi bir iç tutarlılığın göstergesi olduğu belirtilmektedir (George ve Mallery, 2003, s. 231). Ölçek belirtilen ölçütler dikkate alındığında iyi bir iç tutarlılığa sahiptir.

SÖMÖ güvenirlik çalışmalarının son aşamasını testi yarılama tekniğinin uygulanması içermektedir. Bu tekniğin uygulanmasında paket program ölçeği iki yarıya ayırmakta ve her biri için güvenirliği test edip ortak bir güvenirlik analizi sonucu sunmaktadır. Ölçeğin testi yarılama tekniği yoluyla elde edilmiş olan Cronbach Alpha güvenirlik analizi katsayısı $\alpha=.83,7$ bulunmuştur. Testi yarılama tekniğiyle elde bulunan güvenirlik analizi değerinin iç tutarlılık katsayısına çok yakın olması testin her iki yarısının da ölçme aracı olarak güvenilir oldukları biçiminde yorumlanabilir. 36 maddelik formun madde atılmaları durumundaki güvenirlik analizi değerleri .84 ile .86 arasında değişirken, 24 maddelik son formun Cronbach Alpha güvenirlik analizi katsayısı $\alpha=.85,5$ olarak bulunurken, madde atılması durumundaki güvenirlik analizi değerleri ise .82 ile .84 arasında değişmektedir. SÖMÖ ölçeği belirtilen analizler doğrultusunda son şeklini almıştır (EK-11).

2.5.3. Görüşme formlarının hazırlanması

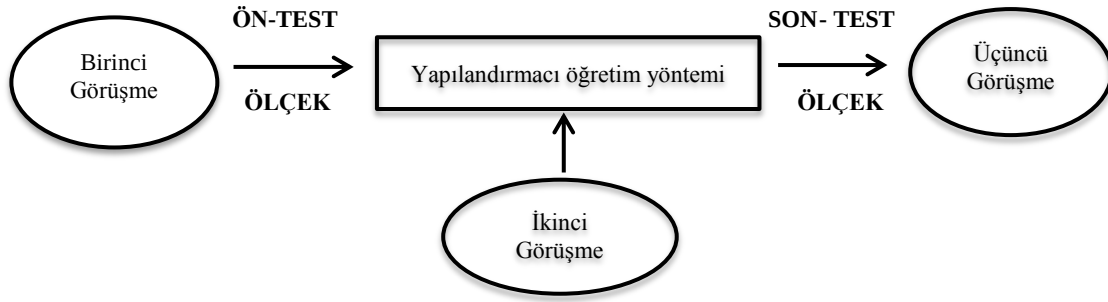
Deneyisel girişimin öncesinde, ortasında ve sonrasında deney ve kontrol grubu katılımcılarının görüşlerini almaya yönelik toplamda beş görüşme formu hazırlanmıştır (EK-12). Görüşme soruları hazırlanırken ilgili literatür taranmış ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form uzman görüşlerine sunulurken gerekli düzenlemeler yapılmış ve uygulamaya konulmuştur.

Denel işlem öncesi deney ve kontrol gruplarının birinci görüşme soruları aynı formda uygulanmış; ikinci ve üçüncü görüşmelerde ise gruplar bazında farklı formlar

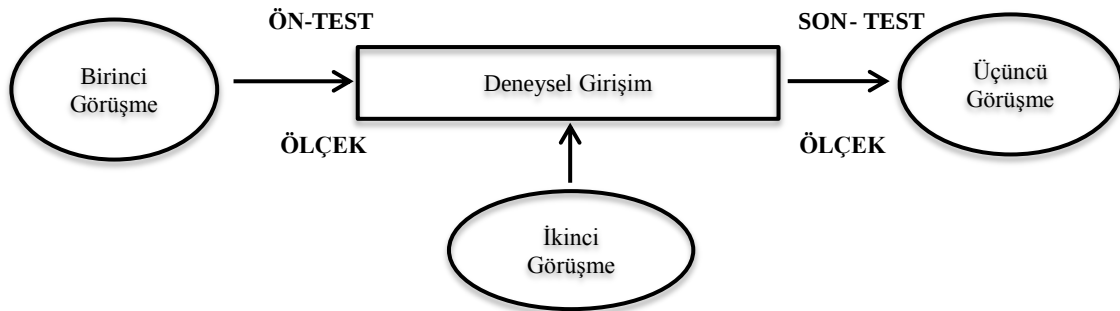
uygulanmıştır. Birinci görüşme sorularının gruplar bazında aynı olmasının nedeni sözcüklere ve sözcük öğrenmeye yönelik görüşlerinin genel bir bakış açısıyla değerlendirilmesinin istenmesidir. İkinci ve üçüncü görüşme sorularının gruplar bazında farklılaşmasının nedeni ise deney grubunda denel süreci değerlendirmek, kontrol grubunda ise hem deneyimlerini belirlemek, hem de olası kirletici değişkenlerin varlığını sorgulamayı içerecek biçimde öğretim sürecini kontrol altında tutmaktır.

2.6. Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması sürecinde deney ve kontrol gruplarında izlenen yol Şekil 2.4. ve Şekil 2.5.'te verilmiştir:



Şekil 2.4. Kontrol Grubu Veri Toplama Süreci



Şekil 2.5. Deney Grubu Veri Toplama Süreci

Araştırmanın uygulama sürecinin veri toplama işlemleri kapsamında çalışma grubu katılımcılarıyla sözcük öğrenmenin onlar için neyi ifade ettiği, sözcük öğrenmeye karşı neler hissettikleri, sınıfta gerçekleştirilen sözcük öğrenme etkinlikleri ile ilgili isteklilikleri,

yeterlilikleri, bu etkinliklerin güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Bu bağlamda 18 deney grubu 13 kontrol grubu olmak üzere 31 katılımcı ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin tamamlanmasını izleyen süreçte çalışma grubunda yer alan tüm katılımcılara eş zamanlı olarak SÖBT ve SÖMÖ ön-testleri uygulanmıştır. Kontrol grubu katılımcıları sınıf içi yapılandırmacı öğretimsel süreçlerine devam ederken deney grubu katılımcılarıyla deneysel uygulama süreci başlatılmıştır. Uygulama süreci boyunca kamera kayıtları alınarak katılımcıların laboratuvar ve Web ortamındaki uğraşları kayıt altına alınmıştır. Katılımcılar bir tarafında Web ortamındaki etkinliklere ilişkin görevlerini ve ek etkinlik yönergelerini içeren Kaptanın Seyir Defteri'ni, diğer tarafında ise günlüklerini içeren bir defter kullanmışlardır. Ayrıca araştırmacı günlüğü de tutularak nitel veriler çeşitlendirilmiştir. Süreç içerisinde deney ve kontrol grubu katılımcıları ile ikinci görüşmeler yapılmıştır. Uygulama sonlandırıldıktan sonra deney ve kontrol grubu katılımcılarına eş zamanlı olarak SÖBT ve SÖMÖ son-testleri uygulanmıştır. Süreç sonunda deney ve kontrol grupları ile üçüncü görüşmeler yapılmıştır.

2.7. Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada veri kaynakları olarak katılımcıların SÖBT, SÖMÖ, anahtar sözcükleri etkinliklerde kullanım durumları, yeni öğrendikleri sözcükleri yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanım durumları, uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrasındaki görüşleri ile uygulama süreci video kayıtları, araştırmacı ve katılımcı günlükleri ele alınmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin çözümleme işlemine hazırlanmasında, katılımcıların öntestler-sontestler ve deney-kontrol grubu üyeliği bazında eşleştirilmesi için kısa kodlar kullanılmıştır. Bu yaklaşım nitel verilerin düzenlenmesi için izlenen süreçte de benzer biçimde ele alınmış; böylece verilerin işlenmesi kolaylaştırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin çözümlemesinde, uygulama öncesi ile sonrası için farklı çözümleme teknikleri işe koşulmuştur. Uygulama öncesinde başarı testi için madde

analizi yazılımı destekli veri çözümlemesi yapılırken, motivasyon ölçeği için faktör analizi uygulanmıştır. Söz konusu iki temel çözümleme yaklaşımına ek olarak önceki bölümlerde özetlenen diğer geçerlik-güvenirlik yaklaşımları işe koşulmuştur. Uygulama sonrasında deneysel desen kapsamında toplanan verilerden nicel bölümle ilişkili olarak çok değişkenli istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Bu süreçte işe koşulan MANOVA testinin ön koşullarının sağlanıp sağlanmadığını test etmek amacıyla Pallant (2010) tarafından önerilen işlemler uygulanmıştır. Bu amaçla verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olup olmadığını ve uç değer içerip içermediğini test etmek amacıyla Mahalanobis uzaklık değerleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda uzaklık değerlerinin hiçbirinin 18,46 kritik değerini aşmadığı; dolayısıyla verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ve uç değer taşımadığı anlaşılmıştır. Bir başka koşul olan verilerin aynı zamanda tek değişkenli normal dağılıma da sahip olup olmadığını test etmek amacıyla sık kullanılan çarpıklık ve basıklık değerlerinin yorumlanması yoluna gidilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında Laurentis, Maino ve Molteni (2010) tarafından önerilen (-2,+2) aralığını aşmadıkları ve -1,164 ile 0,240 değerleri arasında kaldıkları görülmüştür. Buradan da verilerin tek değişkenli normallik anlamında da bir sorun oluşturmadığı anlaşılmaktadır.

MANOVA ön koşulları konusunda incelenmesi gereken bir başka koşul doğrusallıktır. Bu koşul, verilerin öğretim yöntemi bazında ayrıştırılarak saçılma diyagramlarının incelenmesi ve birlikte modeli güçlü kılıp kılmadıklarına bakılması anlamına gelmektedir. Bu doğrultuda incelenen saçılma diyagramlarında bütün veri sınırlarının elips oluşturduğu görülmüş; bu bulgu verilerin doğrusallık koşulunu sağladığını ortaya koymuştur.

MANOVA testinin gerçekleştirilmesi için bağımsız değişkenler anlamında ayrışan her grupta en az bağımlı değişken sayısı kadar katılımcı bulunması gerekmektedir. Başarı ve motivasyon adı altındaki iki bağımlı değişken sayısına karşılık deney-kontrol gruplarından birinde yer alan veya öntest-sontest alan en az 16 katılımcı (deney grubunda 18 olmak üzere) bulunmaktadır. Benzer bir yorum, deney ve kontrol grupları katılımcı sayıları arasındaki oranın 1,12 bulunması ve bu değer 1,5'tan az olmasıyla grupların dengliği konusunda da yapılabilir. Belirtilen koşullar da sağlanmaktadır.

Araştırma verilerinin çok değişkenli istatistikler anlamında ele alınabilmesinde bağımlı değişkenlere ilişkin toplanan verilerin hata varyanslarının eşleşmesi de bir ön koşuldur. Bu doğrultuda gerçekleştirilen Levene F testi sonucunda anlamlılık değerleri 0,06 ile 0,88 aralığında kalmakta; bu sonuç bağımlı değişkenlere ilişkin hata varyanslarının eşleşliği konusunda bir sorun bulunmadığını göstermektedir. Öte yandan, hata varyansları kadar varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği koşulunun da sağlanması gerekmektedir. Bu koşulu test etmek amacıyla Box's M testi uygulanmış; sonuçlar ($F=1,064$, $p>.05$) varyans-kovaryans matrislerinin homojen olduğunu ortaya koymuştur.

MANOVA uygulama koşullarının sonuncusu olan çoklu doğrusal bağlantı sorununun bulunup bulunmadığını test etmek amacıyla bağımlı değişkenlerin aralarındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. İncelenen korelasyon değerleri eşleştirilen öntest ve son testlerde .43 ile .46 arasında yer bulmakta; dolayısıyla bu koşulun sağlanmasında da bir sorun bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesinde ise Web ortamındaki etkinliklere ilişkin görevler ve ek etkinlik yönergelerini içeren Kaptanın Seyir Defterindeki katılımcı çalışmaları, katılımcı ve araştırmacı günlükleri, katılımcı görüşmeleri ve video kayıtları kullanılmıştır. Web ortamındaki etkinliklere ilişkin görevler ve ek etkinlik yönergelerini içeren Kaptanın Seyir Defterindeki katılımcı çalışmaları tek tek incelenerek kullanılan sözcüklerin dökümü gezegenler bazında yapılmıştır. Öncelikle her bir gezegen için anahtar sözcüklerin kullanım durumları tablolastırılmış ve katılımcı oranları bu kısımda ele alınmıştır. İzleyen süreçte gezegenler bazında ABS'lerin cümle içerisinde, yazılı anlatımlarda kullanım durumları tablolastırılmış ve yorumlanmıştır. ABS'lerin sözlü anlatımlardaki kullanım durumlarının belirlenebilmesi için ise video kayıtları incelenerek elde edilen veriler tabloya eklenmiştir.

Katılımcı, araştırmacı günlükleri ve katılımcı görüşmeleri içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.

227). Bu bağlamda öncelikle verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenmiştir.

Araştırma güvenilirliği için nitel verilerin analizinde Stemler'in (2001) ölçüm güvenilirliği dikkate alınmıştır. Buna göre kodlayıcı ya da kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesinin yüksek olması, ölçüm güvenirliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Stemler, 2001). Bu araştırmada da iki kodlayıcının görüş birliği yüzdesi güvenilirliği dikkate alınmış; Miles ve Huberman'ın (1994) $P(\text{Uzlaşma yüzdesi}) = \frac{Na(\text{Görüş Birliği})}{Na(\text{Görüş Birliği}) + Nd(\text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$ güvenirlilik formülü kullanılmıştır. Buna göre güvenirlilik %90 çıkmış ve ölçüm güvenilir kabul edilmiştir.

Araştırma güvenilirliği için araştırmada denel işlem boyunca süreç video kamera ile kayıt altına alınmıştır. İki alan uzmanı 64 ders saatini kapsayan bu kayıtlardan kendi seçtikleri kesitlerle kayıtları izlemişlerdir. Gerçekleştirilen tablolaştırma çalışmaları uzmanlara sunulurken video kayıtları üzerinden gözlemledikleri yapının güvenilirliğini sorgulamaları beklenmiştir. Uzmanlar gerçekleştirilen tablolaştırma çalışmalarının video kayıtları ile örtüştüğünü belirterek uygulama güvenilir olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada nitel veri toplama araçları ile toplanan veriler için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik ölçütlerinden yararlanılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006). Creswell (2009), nitel araştırmalarda inandırıcılığı desteklemek için uzun süreli etkileşim, sürekli gözlem, çeşitleme, meslektaş değerlendirmesi, karşıt durum analizi, araştırmacının ön yargılarını açıklaması, katılımcı onayı, zengin ve ayrıntılı betimleme, dış denetim olmak üzere sekiz yöntem belirtmiştir. Bu araştırmada araştırmacının, deney grubu katılımcılarının sınıf öğretmeni olması ve kontrol grubu katılımcılarının okulunda öğretmenlik yapıyor olması araştırma ortamında araştırmacı ve katılımcıların uzun süreli etkileşim ve gözlem halinde olmasını sağlamıştır.

Araştırmada video kayıtları, araştırmacı ve katılımcı günlükleri, etkinlik defterleri, web ortamı yazılımı, uygulama öncesi, sırası ve sonrası katılımcı görüşmeleri, SÖBT ve SÖMÖ ile nitel ve nicel veriler toplanarak veri çeşitlemesi yapılmıştır.

Araştırmacının önyargılarını açıklaması bağlamında araştırmacı günlüğü tutularak süreç ile ilgili yansımalar araştırmacı tarafından yapılmıştır. Katılımcı onayını sağlamak için araştırma katılımcılarına velisi onay verse bile araştırmanın içerisinde yer almak

isteyip istemediği sorulmuştur. Kontrol grubu katılımcılarından bir katılımcı görüşmelerde yer almak istemediğini belirtmiş bunun üzerine katılımcı görüşmelere kendi isteği ile katılmamıştır. Diğer tüm katılımcılar kendi istekleri ile süreç içerisinde bulunmuşlardır. Görüşmeler sonrasında ses kayıtları katılımcıların kendilerine dinletilerek kullanılmasını istemedikleri yerler sorulmuştur.

İnandırıcılığın sağlanabilmesinde aktarılabilirlik ölçütünün sağlanabilmesi için ise araştırmada doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Farklı veri toplama araçlarından elde edilen verilerin özümlezip bulgu haline getirilmesi de dahil izlenen süreçte tüm ölçme araçlarında aynı yöntem izlenmiştir. Teyit edilebilirlik kapsamında ise ham veriler ve analizler uzman görüşüne sunularak sağlanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma ile elde edilen bulgular ve ilişkili yorumlar sunulmuştur. Bulguların ele alınmasında öncelikle nicel ve nitel bulgular ayrı ayrı verilmiş; iç içe deneysel karma desenin uygulamaya yansımalarına ilişkin bulguların raporlaştırılmasında ise nitel verilerle nicel veriler aynı çatı altında ve deney grubu katılımcısı olan her bir katılımcı için birleştirilerek aktarılmıştır.

3.1. Araştırma katılımcılarının başarı ve motivasyon durumlarındaki değişime ilişkin nicel bulgular

Oyunlaştırma Yoluyla Sözcük Öğretimi (OYSÖ) ile Öğretici Merkezli Sözcük Öğretimi (ÖMSÖ) adı altında deney ve kontrol gruplarında uygulanan yöntemlerin ölçme araçlarıncı ele alınan başarı ve motivasyon durumlarına etkilerini incelemek amacıyla, verilerin çözümlenmesi bölümünde de belirtilen 2x2 karışık (split-plot) faktöriyel desen kullanılmıştır. Tablo 3.1. öntest-sontest bazında uygulanan ölçme araçlarından alınan puanlara ilişkin betimsel istatistikleri içermektedir:

Tablo 3.1. *Deneysel Desen Kapsamında Toplanan Nicel Verilere İlişkin Betimsel İstatistikler*

	Öğretim Yöntemi	N	$\bar{X}$	Ss
SÖBT ₁	OYSÖ	18	52.916	21.187
	ÖMSÖ	16	53.312	21.694
	Toplam	34	53.102	21.100
SÖBT ₂	OYSÖ	18	68.166	20.887
	ÖMSÖ	16	54.250	24.804
	Toplam	34	61.617	23.540
SÖMÖ ₁	OYSÖ	18	65.000	5.530
	ÖMSÖ	16	65.312	8.942
	Toplam	34	65.147	7.220
SÖMÖ ₂	OYSÖ	18	65.888	7.607
	ÖMSÖ	16	67.375	6.064
	Toplam	34	66.588	6.862

₁ Öntest

₂ Sontest

Tablo 3.1.'de özetlenen betimsel istatistiklerin anlamlılığını değerlendirmek ve uygulanan yöntemler bağlamında zaman içinde başarı ve motivasyon puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla öncelikle çok değişkenli istatistik

çözümleme yöntemleri işe koşulmuştur. Oyunlaştırma yoluyla sözcük öğretimi ve öğretici merkezli sözcük öğretimi adı altında iki ayrı yöntem uygulandığından, gerçekleştirilen karma desen MANOVA testi için anlamlılık değeri Pallant'ın (2010) önerisi dikkate alınarak 0.05/2 işleminden 0.025 olarak ele alınmıştır. Tablo 3.2. gerçekleştirilen karma desen MANOVA testi sonuçlarını özetlemektedir:

Tablo 3.2. *Ölçüm Zamanı ve Öğretim Yöntemi Değişkenlerine Göre SÖBT ve SÖMÖ Ortalama Puanlarına İlişkin Karma Desen MANOVA Testi Sonuçları*

Varyansın kaynağı	Wilks' Λ	F	Denence sd	Hata sd	p	η^2
Öğretim yöntemi	.932	1.132	2	31	.335	.068
Ölçüm zamanı	.704	6.517	2	31	<.025	.296
Ölçüm*Öğretim	.767	4.703	2	31	<.025	.233

Karma desen MANOVA testi sonuçlarını içeren Tablo 3.2.'de görüldüğü üzere araştırma katılımcılarının ölçme araçlarından aldıkları puanlar öğretim yöntemi türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir (Wilks' Λ =.932, $F_{(2,31)}$ =1.132, p =.335). Bu bulgu, ölçme araçlarından alınan puanların öğretim yöntemi türüne göre topluca ele alınamayacağı biçiminde yorumlanabilir. Ölçüm zamanına bağlı olarak ele alındığında ölçme araçlarından alınan puanlar anlamlı farklılık göstermektedir (Wilks' Λ =.704, $F_{(2,31)}$ =6.517, p <.025, η^2 =.296). Başka bir deyişle, öğretim yöntemi türüne bakılmaksızın öntestten son teste ölçme araçlarından alınan ortalama puanların anlamlı farklılık yarattığı söylenebilir. Ölçüm zamanı*Öğretim yöntemi etkileşiminin ortak etkisi ele alındığında, sözcük öğrenme başarısı ve sözcük öğrenme motivasyonu değişkenlerine ilişkin puanlardan elde edilen doğrusal bileşene ait puanların oyunlaştırma yoluyla sözcük öğretimi ve öğretici merkezli sözcük öğretimi grupları arasında anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur (Wilks' Λ =.767, $F_{(2,31)}$ =4.703, p <.025, η^2 =.233). Kurulan model bağlamındaki zaman dilimi içerisinde belirtilen iki ayrı öğretim yöntemi ile uygulamalar almanın katılımcıların ölçme araçlarından aldıkları ortalama puanlarda anlamlı farklılığa neden olduğu anlaşılmıştır. Cohen (1988) anlamlı olarak bulunan istatistiksel bir sonucun gerçek etkisinin büyüklüğünü yorumlamak için η^2 =.01 için küçük, η^2 =.06 için orta düzeyde ve η^2 =.14 için ise büyük bir etki biçiminde bir aralıklandırma yapmıştır. Bu bağlamda ölçüm zamanı değişkeni için bulunan η^2 =.296'lık etki büyüklüğü büyük bir etkinin varlığını ifade etmektedir. Benzer biçimde ölçüm zamanı*öğretim yöntemi etkileşiminin etkisi için de büyük bir etkinin varlığından söz etmek olanaklıdır (η^2 =.233). Daha açık bir

ifadeyle, sözcük öğrenme başarısı ve sözcük öğrenme motivasyonunu ölçen araçlardan elde edilen ortalama puanlardan oluşan doğrusal bileşenin sağladığı toplam puan varyansının yaklaşık %30'u ölçüm zamanı değişkeninden; %23'ü ise ölçüm zamanı*öğretim yöntemi etkileşiminden kaynaklanmaktadır. Huck (2012), grup değişkenlerinin etkileşimi üzerinden yorum getirilmesini önermektedir. Benzer biçimde Green ve Salkind (2007) gruplararası ve gruplarıçi değişkenlerin etkileşiminden anlamlı istatistiksel sonuçlar çıkaran testlerin ayrıca izleme testleriyle de ele alınmasını önermişlerdir. Bu bakımdan değişkenlerin kendi içinde de ele alınması amacıyla tek değişkenli 2x2 karma desen ANOVA testleri işe koşulmuştur. Böylece bağımlı değişkenlerin her birinin ayrıntılı incelenmesi olanağı doğmaktadır. Bu süreçte anlamlı farklılık içeren bulgularda etki büyüklüğü; anlamlı farklılık içermeyen bulgularda ise istatistiksel güç rapor edilmiştir. Yeni düzey testlerde gruplarıçi ve gruplararası değişkenler aynı kaldığından anlamlılık düzeyi MANOVA uygulanırken ele alınan .025 düzeyiyle aynı tutulmuştur. Tablo 3.3. SÖBT verileri için yürütülen varyans analizi sonuçlarını özetlemektedir:

Tablo 3.3. *Ölçüm Zamanı ve Öğretim Yöntemine Göre Sözcük Öğrenme Başarısı Değişkeni İçin Tek Değişkenli Varyans Analizi İzleme Testi Sonuçları*

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası						
Öğretim yöntemi	774.267	1	774.267	.872	.357	.027
Hata	28413.531	32	887.923			
Gruplarıçi						
Ölçüm zamanı	1109.796	1	1109.796	12.145	<.025	.275
Ölçüm*Öğretim	867.590	1	867.590	9.495	<.025	.229
Hata	2924.031	32	91.376			
Toplam	34089.215	67				

2x2 karma desen ANOVA testi sonuçlarını içeren Tablo 9'da görüldüğü gibi SÖBT puan ortalamaları öğretim yöntemi türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F_{(1,32)}=0.872$, $p=0.357$, güç=.090). Öğretim yöntemi bazında ayrı ayrı grupları değerlendirmenin “nicel” bağlamda yeterli olmayabileceği istatistiksel güç değerinden de anlaşılmaktadır. Araştırmalarda genel olarak .80 ve üzeri istatistiksel güç olumlu karşılanmakta; bu değer altındaki güç istatistikleri veri setinin yeterli olmadığı başka bir deyişle daha fazla katılımcıya gereksinim duyulacağını göstermektedir (Ellis, 2010). Öğretim yöntemi ele alındığında istatistik güç oldukça düşük düzeyde kalmaktadır. Bu

bulgu, özellikle geçerlik-güvenirlik anlamında nitel bulguların ve derinlemesine anlam çözümlemesinin öneminin arttığı biçiminde yorumlanabilir. Ölçüm zamanına göre SOBT puan ortalamaları arasında ise anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F_{(1,32)}=12.145$, $p<.025$, $\eta^2=.275$). Grup değişkenleri birlikte ele alındığında, Ölçüm zamanı*Öğretim yöntemi etkileşiminin ortak etkisi de SOBT puan ortalamalarında anlamlı farklılık yaratmaktadır ($F_{(1,32)}=9.495$, $p<.025$, $\eta^2=.229$). Etkileşimin ortak etkisi anlamlı farklılık yarattığından, izleme testi gerçekleştirilmesi olanaklı hale gelmektedir. Bu doğrultuda, anlamlı farklılık yaratan ölçüm zamanı değişkeni için gerçekleştirilen ve $p=0,025/2=0,012$ düzeyinde ele alınan bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 3.4.'te yer almaktadır:

Tablo 3.4. SÖBT Öntest-Sontest Ortalama Puanları İçin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Grup	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	η^2
Öntest	53.102	21.100	33	-3.275	<.012	.394
Sontest	61.617	23.540	33			

Tablo 3.4.'te görüldüğü gibi SÖBT öntest-sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(33)}=-3.275$, $p<.012$). t-testinin etki büyüklüğü $\eta^2=.394$ olarak bulunmuş olup, bu sonuç testin öğrencilerin başarı değişimlerindeki varyansın yaklaşık %40'ını açıklayabilme potansiyelinde olduğunu göstermektedir.

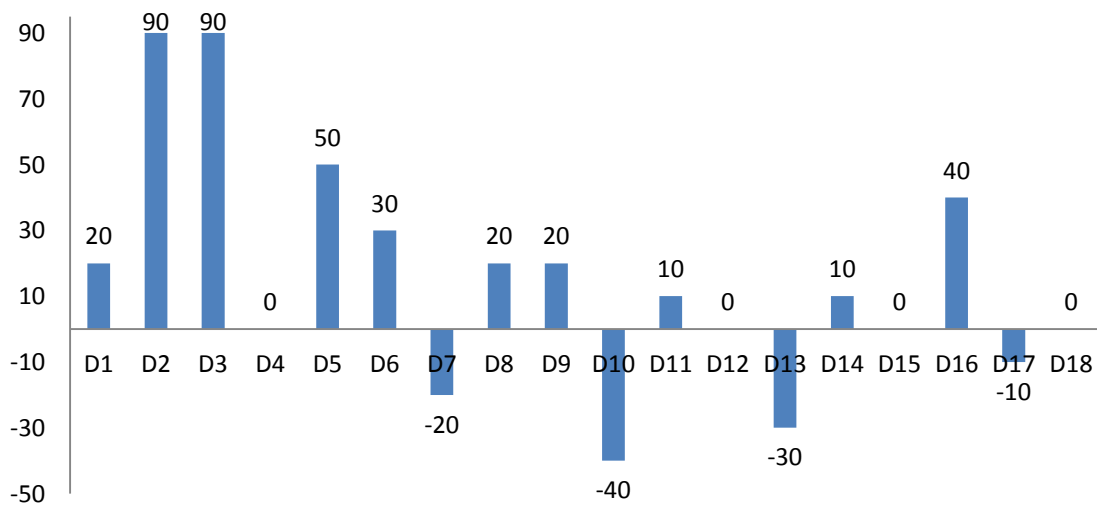
SÖBT ortalama puanlarının öğretim yöntemi ve ölçüm zamanına göre değişimi ortalama puanlar bazında ele alındığında; öntestler bazında birbiriyle neredeyse aynı olan ortalama puan durumu sontestler bazında deney grubu, başka bir deyişle oyunlaştırma yoluyla sözcük öğretimi grubu lehine önemli bir artış göstermiştir. Öğretim yöntemi bazında SÖBT öntestlerinin ve sontestlerinin kendi içlerindeki değişimlerini ayrı ayrı ele almak, SÖBT için gerçekleştirilen karma desen ANOVA başlangıcında öğretim yöntemi değişkeninin anlamlı sonuç vermemesi nedeniyle olanaklı olmamaktadır. Tablo 3.5. motivasyon değişkeninin ölçüm aracı olan SÖMÖ için ele alınan tek değişkeni varyans analizi sonuçlarını özetlemektedir:

Tablo 3.5. Ölçüm Zamanı ve Öğretim Yöntemine Göre Sözcük Öğrenme Motivasyonu Değişkeni İçin Tek Değişkenli Varyans Analizi İzleme Testi Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası						
Öğretim yöntemi	13.701	1	13.701	.185	.670	.006
Hata	2364.608	32	73.894			
Gruplariçi						
Ölçüm zamanı	36.892	1	36.892	1.326	.258	.040
Ölçüm*Öğretim	5.834	1	5.834	.210	.650	.007
Hata	890.358	32	27.824			
Toplam	3311.393	67				

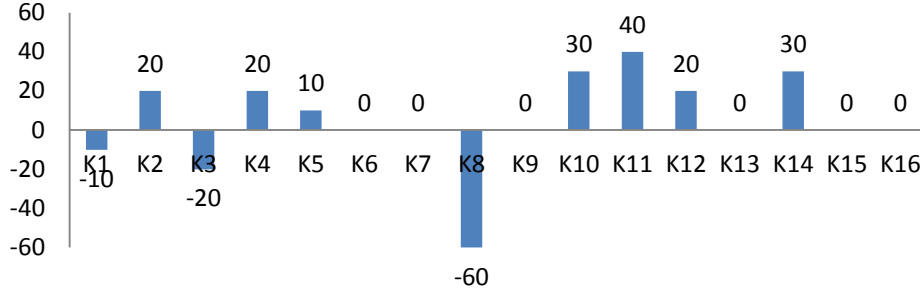
Sözcük öğrenme motivasyonu değişkeni bazında gerçekleştirilen varyans analizi sonuçlarını içeren Tablo 3.5.'te görüldüğü üzere öğretim yöntemi türüne göre SÖMÖ ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(1,32)}=0.185$, $p=0.670$, $\text{güç}=.038$). Benzer şekilde ölçüm zamanı ($F_{(1,32)}=1.326$, $p=0.258$, $\text{güç}=.012$) ve Öğretim yöntemi*Ölçüm zamanı etkileşimi ($F_{(1,32)}=0.210$, $p=0.650$, $\text{güç}=.040$) bazında da SÖMÖ ortalama puanları anlamlı farklılık içermemektedir. %1 ile %4 arasında seyreden istatistiksel güç değerleri ilgili testin uygulanması için daha fazla katılımcıya gereksinim olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Oyunlaştırma yoluyla sözcük öğretimi ve öğretici merkezli sözcük öğretimi gruplarının ABS'lerinin SÖBT sontest- öntest performansları Şekil 3.1. ve Şekil 3.2.'de görülmektedir.



Şekil 3.1. Deney Grubu Katılımcılarının Sözcük Öğrenme Başarı Testinde Yer Alan Sözcükler Bazında Sontest- Öntest Performansları

Şekil 3.1.'de görüldüğü üzere SÖBT sözcük bazında incelendiğinde deney grubu katılımcılarının onu son testlerinde ön teste kıyasla skorunu arttırırken, sekizi kayda değer bir gelişme göstermemiş veya skorunu düşürmüştür.



Şekil 3.2. *Kontrol Grubu Katılımcılarının Sözcük Öğrenme Başarı Testinde Yer Alan Sözcükler Bazında Sontest- Öntest Performansları*

Şekil 3.2.'de görüldüğü üzere SÖBT sözcük bazında incelendiğinde kontrol grubu katılımcılarının sekizi son testlerinde ön teste kıyasla skorunu arttırırken, dokuzu kayda değer bir gelişme göstermemiş veya skorunu düşürmüştür. Kontrol grubu katılımcılarının deney grubu katılımcılarına kıyasla SÖBT'te yer alan sözcükler bazında performans oranlarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Araştırmanın nicel bulguları genel olarak ele alındığında, katılımcıların başarı ve motivasyonları birlikte değerlendirildiğinde söz konusu değişkenlerin zaman içinde anlamlı ve olumlu sonuçlar verdiği; buna karşın özellikle motivasyon değişkenini kendi içinde ayrıntılı ele almada yeterli katılımcının bulunmadığı anlaşılmaktadır. Her ne kadar istatistiksel güç sonuçlarının düşüklüğü bu konuda önemli bir mesaj sunuyor olsa da konunun altında yatan nedenlerin derinlemesine irdelenmesi için nitel verilerin çözümlenmesinin de önemli konuma geldiği düşünülmektedir. Söz konusu genelleme dışında başarı değişkeni için genel bir değerlendirme yapıldığında oyunlaştırma yoluyla öğretim grubu lehine performansa olumlu ve anlamlı yansıyan bir durumun varlığından söz etmek olanaklıdır.

3.2. Araştırma katılımcılarının sözcük kullanım durumlarının belirlenmesine yönelik nitel bulgular

Deney grubu katılımcılarının uygulamalar sırasında bir gezegen etkinliğinin ilgili metninde başlangıçta anlamını bilmediklerini ifade ettikleri sözcükleri;

- cümle içinde ve yazılı anlatımlarında,
- konuşma etkinliklerinde ve
- uygulamalar sırasında sözlü ifadelerinde kullanma durumları

sözcük öğrenme süreçlerinin yansımalarına ilişkin kriterler olarak ele alınarak tablollaştırılmış ve yorumlanmıştır. Bu süreçte gerekli görülen yerlerde sayısallaştırma tekniği kullanılmış ve ön plana çıkan belirgin bulgular yüzdeler ile ifade edilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan temalar içerisinde öyküleyici, bilgilendirici ve şiir türündeki metinlerde anahtar sözcüklerle çalışma etkinliği yer alırken; dinleme türündeki metinlerde anahtar sözcüklerle çalışma etkinlikleri yer almamaktadır. Bu bağlamda dinleme metinlerinin yer aldığı Kar Tanesi Gezegeni ve Merkez Gezegen etkinliklerinde anahtar sözcüklerle çalışma etkinliğine yer verilmemiştir.

Teknoloji Gezegeni Anahtar Sözcükleri ve ABS'lerinin Kullanım Durumları

Teknoloji gezegeni anahtar sözcüklerinin katılımcılara çağrıştırdıkları, bunların anahtar sözcüklerle çalışma etkinliğindeki kullanım durumları ile anlamı bilinmeyen sözcüklerle çalışma etkinliklerindeki sözcüklerin kullanım durumları çözümlenmiştir. Teknoloji gezegeninin anahtar sözcüklerle çalışma etkinliğindeki sözcüklerin katılımcılara çağrıştırdıkları ve sözcüklerin kullanım durumlarını belirleyebilmek için bilgisayar, baskı, televizyon ve tutku anahtar sözcükleri katılımcılara verilmiştir. Söz konusu sözcüklerin katılımcılara neler çağrıştırdığı sorularak kaptanın seyir defterine anahtar sözcüklerin içinde geçtiği kısa bir metin yazmaları istenmiştir. Anahtar sözcüklerin çağrışımları ve katılımcılar tarafından kullanım durumları Tablo 3.6.'da verilmektedir:

Tablo 3.6. Teknoloji Gezegeni Anahtar Sözcüklerinin Çağrışımları ve Kullanım Durumu

Katılımcı	Etkinlik	Anahtar sözcükler			
		Bilgisayar	Baskı	Televizyon	Tutku
D1	Kullanım	+	+	+	-
	Çağrışım	Oturmak	Psikolojik baskı	Dizi	Sınav
D2	Kullanım	+	+	+	-
	Çağrışım	Oyun	Oyuncak isteme	İzlemek	Çikolatalı bisküvi
D3	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Yayılmak	Psikolojik baskı	Haber	Severek yapmak
D4	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Oynamak	Tişört, Annem	Program	Araba
D5	Kullanım	+	+	+	*
	Çağrışım	Oynamak	Bilgisayar alınsın diye uygulanır	İzlemek	Dalmak
D6	Kullanım	+	+	+	-
	Çağrışım	Oyun oynamak	Tişört	İzlemek	Yemek
D7	Kullanım	+	*	+	-
	Çağrışım	Araştırmak	Anlam	Bakmak	Canı çekmek
D8	Kullanım	+	*		+
	Çağrışım	Video	İnsanlara yapılır		Film izlemek
D9	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Tutku	Çocuklar yapar	Elektronik eşya	Bilgisayar
D10	Kullanım	+	+	+	*
	Çağrışım	Oynamak	Kıyafete yapılır	Bakılır	Bugün
D11	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Oyun oynamak	Tişört baskısı	Film İzlenir	Çikolata
D12	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Oyun oynamak	Baba yapar	Seyretmek	Bilgisayar
D13	Kullanım	+	-	+	-
	Çağrışım	Öğretir	Televizyon	İzlemek	Güzel
D14	Kullanım	+	+	+	-
	Çağrışım	Oynamak	Tişört	İzlemek	Çikolata
D15	Kullanım	+	*	*	*
	Çağrışım	Çalışma yapmak	Sözlük anlamı	Araştırmak	Araştırmak
D16	Kullanım	*	*	*	*
	Çağrışım	İşe yarayan	İşe yarayan	İşe yarayan	İşe yarayan
D17	Kullanım	+	+	+	*
	Çağrışım	Araştırmak	Tişört baskısı	İzlemek	Sevinç
D18	Kullanım	+	+	+	-
	Çağrışım	Oyun oynamak	Ödev yap denir	İzlemek	Ödev

+ doğru kullanımı, - yanlış kullanımı, * anlamı açık olmayan kullanımı simgelemektedir. Kullanılmayan sözcükler boş bırakılmıştır.

Tablo 3.6.'da çoğu katılımcının bilgisayar, baskı ve televizyon anahtar sözcüklerini doğru ve anlamına uygun kullandıkları görülmektedir. Tutku sözcüğünün ise diğer anahtar sözcüklerden farklı olarak çoğu katılımcı tarafından anlamına uygun ve doğru şekilde kullanılmadığı katılımcılara çikolata, yemek vb. çağrışımlar yaptığı bazı katılımcıların ise tutku sözcüğünü anlatımlarında çikolatalı bisküvi biçiminde kullandıkları saptanmıştır. Bu bulgu kitle iletişim araçlarının ve tüketimin bireyler üzerindeki etkisi biçiminde ifade edilebileceği gibi televizyon sözcüğü ile birlikte tutku sözcüğünün de verilmiş olmasının katılımcılarda böyle bir çağrışıma neden olmuş olabileceği biçiminde de yorumlanabilir. Bir diğer dikkat çekici bulgu ise katılımcıların tutku sözcüğünü yanlış kullanmalarına rağmen ABS olarak bu sözcüğe yer vermemeleri ya da doğru ve anlamına uygun kullanmış olmalarına rağmen ABS olarak yer vermeleridir. Bu durum sözcüğü yanlış kullanan katılımcılar için anlamını doğru bildiğini düşünüyor olabileceği, anlamını doğru ve yerinde kullanan katılımcıların ise sözcüğün anlamını tam ve doğru bildiğinden emin olmamış olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Nitekim tutku sözcüğünü doğru olmayan ya da anlaşılır olmayan bir biçimde kullanan ayrıca ABS içerisinde tutku sözcüğüne yer veren katılımcılar da bulunmaktadır. Bu durum katılımcıların tutku sözcüğünün farklı anlamının olduğunun farkında olabilecekleri şeklinde açıklanabilir. Teknoloji gezegeni içerisinde yer alan okuma metninde ise katılımcıların ABS olarak ifade ettikleri sözcükler ise Tablo 3.7.'de verilmektedir:

Tablo 3.7. Teknoloji Gezegeni ABS Listesi ve Katılımcı Oranları

Anlamı Bilinmeyen Sözcükler	Katılımcı sayısı	Katılımcı Oranı (%)
Baskı	11	61.1
Kaset	7	38.8
Tutku	7	38.8
Çağ	7	38.8
Turne	5	27.7
Teknik	5	27.7
Rekor	4	22.2
İple çekmek	4	22.2
Uzman	3	16.6
Kavramak	2	11.1
Finlandiya	2	11.1
Özen	2	11.1
Toplantı	1	5.5
Video	1	5.5
Kapıcı	1	5.5
Sirk	1	5.5
Program	1	5.5
Elektronik	1	5.5
İletişim	1	5.5

Tablo 3.7.'de görüldüğü üzere en çok bilinmeyen sözcükten en az bilinmeyen sözcüğe doğru listeleme yapılmıştır. Katılımcıların ABS biçiminde ifade ettikleri sözcükler sırasıyla baskı (%61.1), kaset (%38.8), tutku (%38.8), çağ (%38.8), turne (%27.7), teknik (%27.7), rekor (%22.2), iple çekmek (%22.2), uzman (%16.6), kavramak (%11.1), Finlandiya (%11.1), özen (%11.1), toplantı (%5.5), video (%5.5), kapıcı (%5.5), sirk (%5.5), program (%5.5), elektronik (%5.5) ve iletişim (%5.5)'dir. Pilot çalışmada iletişim sözcüğü katılımcılar tarafından ABS olarak belirtilmemesine karşın deney grubundan bir katılımcı iletişim sözcüğünü ABS olarak belirtmiştir. Teknoloji gezegeni okuma metninde katılımcıların ABS'lerini yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanım durumları ise Tablo 3.8.'de verilmektedir:

Tablo 3.8. *Teknoloji Gezegeni ABS'lerinin Kullanım Durumları*

Katılımcı	ABS	Yazma		Konuşma
		Cümlede ABS'lerin Kullanımı	Yazılı Anlatımlarda Kullanılan ABS'ler	Sözlü Anlatımlarda Kullanılan ABS'ler
D1	Toplantı	+	Baskı	Baskı
	Rekor	*		
D2	Video	+		Video
	Baskı	+		
	Kaset	+		
D3	Kaset	+	Tutku Baskı Video	Baskı
	Tutku	+		
	Baskı	+		
	Kavramak	+		
	Turne	+		
	Teknik			
	Çağ	+		
	İple çekmek	+		
D4	Kapıcı	+	Baskı Program Tutku	Video Program Kaset Kapıcı
	Baskı	+		
D5	Baskı	+	Baskı	
	Uzman	+		
D6	Baskı	+	Baskı	Çağ
	Kaset	+		
	Çağ	+		
D7	Baskı	+	Baskı	
	Sirk	+		
	Finlandiya	-		
	Turne	-		

Tablo 3.8. (devam ediyor..)

D8	Uzman	+	Baskı	Video
	Baskı	+	Tutku	Program
	Tutku	+	Video	
D9	Baskı	+	Baskı	Elektronik
	Tutku	+	Tutku	Video
	Teknik	+	Elektronik	İletişim
	Çağ	+	İletişim	Baskı
	İple çekmek	+		İple çekmek
D10	Teknik	*	Baskı	
	Çağ	*		
D11	Uzman	+	Uzman	
	Baskı	+	Baskı	
	Rekor	+	Tutku	
D12	Program	+	Program	
	Rekor	+	Rekor	
	Baskı	+	Baskı	
	Kavramak	+	Elektronik	
	Özen	+		
	Turne			
D13	Tutku	+	Tutku	
	Özen	+	Teknik	
	Teknik	+		
	Çağ	*		
D14	Tutku	+	Tutku	
	Kaset	+	Baskı	Video
	Elektronik		Kapıcı	Tutku
	Finlandiya		Uzman	
	Turne			
	İple çekmek			
D15	Tutku			
	Kaset	+	Tutku	Kaset
	Turne	-		
	Teknik	-		
D16	İple çekmek	+	Baskı	
	Baskı	+	Rekor	
	Çağ	+		
	Rekor	+		
	Kaset	+		
D17	Kaset	+	Tutku	
	Çağ	+	Baskı	Video
	Tutku	+		
D18	İletişim		Baskı	Video
			Uzman	

+ doğru kullanımı, - yanlış kullanımı, * anlamı açık olmayan kullanımı simgelemektedir. Kullanılmayan sözcükler boş bırakılmıştır.

Tablo 3.8.'de araştırma katılımcılarının yaklaşık %90'ının, ABS'leri cümle içerisinde doğru ve yerinde kullanabilir duruma geldikleri görülmektedir. Bu durum katılımcıların söz konusu sözcükleri oyunlaştırma yoluyla gerçekleştirilen sözcük öğrenme etkinlikleri aracılığı ile öğrenebildikleri ve kullanıma geçirebildikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca araştırma katılımcılarının yaklaşık %78'inin yazılı anlatımlarında yeni öğrendikleri sözcüklere yer verdiği, aynı zamanda ABS biçiminde ifade etmedikleri ancak ABS listesinde yer alan kimi sözcükleri de yazılı anlatımlarında kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların %61'i ise yeni öğrendiği sözcüklerin dışında ABS listesinde yer alan sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanmışlardır. Bu durum söz konusu sözcüklerin katılımcıların söz varlıklarında zaten bulunduğu ve bu sözcükleri kullandıkları biçiminde yorumlanabilir.

Katılımcıların sözlü anlatım etkinliklerinde de yeni öğrendikleri sözcüklere ve ABS listesinde yer alan diğer sözcüklere de yer verdikleri görülmektedir. Yeni öğrendikleri sözcüklere sözlü anlatımlarında yer veren katılımcı oranı yaklaşık olarak % 39 iken ABS listesinde yer alan sözcüklerden en az birini sözlü anlatımlarında kullanan katılımcıların oranı benzer şekilde %39'dur. Araştırma katılımcılarının yaklaşık %39'unun ise yeni öğrendiği sözcükleri hem yazılı hem de sözlü anlatımlarında kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların yeni öğrendikleri sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanıma geçirmede sözlü anlatım etkinliklerine kıyasla daha başarılı oldukları açıktır. Söz konusu durum katılımcıların konuşma becerilerindeki yetersizlikler, öz güven eksikliği, konuşma etkinliklerine katılma konusundaki çekinceleri ya da yeni öğrendikleri sözcükleri kullanıma geçirebilme olgunluğuna ulaşamamış olmalarından kaynaklanıyor olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Taşıtlar Gezegeni Anahtar Sözcükleri ve ABS'lerinin Kullanım Durumları

Taşıtlar gezegeninde anahtar sözcüklerin katılımcılara çağrıştırdıkları ve anahtar sözcüklerle çalışma etkinliğindeki bu sözcüklerin kullanım durumları ile anlamı bilinmeyen sözcüklerle çalışma etkinliklerindeki sözcüklerin kullanım durumları çözümlenmiştir. Taşıtlar gezegeni anahtar sözcüklerle çalışma etkinliğindeki sözcüklerin katılımcılara çağrıştırdıkları ve sözcüklerin kullanım durumlarını belirleyebilmek için bisiklet, vapur, yelkenli, motor ve araba anahtar sözcükleri katılımcılara verilmiştir. Söz

konusu sözcüklerin katılımcılara neler çağrıştırdığı sorularak kaptanın seyir defterine anahtar sözcüklerin çağrıştırdıklarını yazmaları ve resimlemeleri istenmiştir. Anahtar sözcüklerin çağrışımları ve katılımcılar tarafından kullanım durumu Tablo 3.9.' da verilmektedir:

Tablo 3.9. Taşıtlar Gezegeni Anahtar Sözcüklerinin Çağrışımları ve Kullanım Durumu

Katılımcı	Etkinlik	Anahtar Sözcükler				
		Bisiklet	Vapur	Yelkenli	Motor	Araba
D1	Görsel	+	+	+	+	+
	Çağrışım	Sürmek	Yolculuk	Yelken	Binmek	Seyahat
D2	Görsel	+	+	-	+	+
	Çağrışım	Hayatım	Gemi	Gemi dönüşü	Hızlı	Havalı
D3	Görsel	+	+	+	+	+
	Çağrışım	Gezmek	Ulaşmak	Macera	Seyahat	Yolculuk
D4	Görsel	+	+	+	+	+
	Çağrışım	Araba	Deniz	Rüzgarlı	Çamur	Kolaylık
D5	Görsel	+	+	-	+	+
	Çağrışım	Spor	Seyahat	Hayat	Kolaylık	Şık
D6	Görsel	+	+	+	+	+
	Çağrışım	Taşıt	Deniz taşıtı	Deniz taşıtı	Kara taşıtı	Kara taşıtı
D7	Görsel	+	-	*	+	+
	Çağrışım	Yarış	Kalp	Güzel	Yarışçı	Büyük
D8	Görsel	+	+	+	+	+
	Çağrışım	Eğlenmek	Tur	Kaptan	Hız	Trafik
D9	Görsel	+	-	+	+	+
	Çağrışım	Spor	Gezmek	Deniz	Taşıt	Egzoz
D10	Görsel	+	+	+	+	+
	Çağrışım		Denizde gezi	Kürek çekmek	Hız	Eğlenmek
D11	Görsel	+	+	+	+	+
	Çağrışım	Sürmek	Gezmek	Gemi	Binmek	Dolaşmak
D12	Görsel	+	-		+	+
	Çağrışım	Motor	İstanbul		Araba	Marka
D13	Görsel	+	+	+	+	+
	Çağrışım	Tekerlek	Su	İter	Çalışır	Yürür
D14	Görsel	+	+	+	+	+
	Çağrışım	Motor	Gemi	Yelken	Bisiklet	Gider
D15	Görsel	+	+	+	+	+
	Çağrışım	Sürmek	Gezmek	Sandal	Çalışmak	Seyahat
D16	Görsel	+	+	+	+	+
	Çağrışım	Gezmek	Deniz	Ses	Hız	Durmak
D17	Görsel	+	+	+	+	+
	Çağrışım	Binmek	İlerlemek	Kocaman	Hava	Binmek
D18	Görsel	+	+	+	+	+
	Çağrışım	Binmek	Binmek	Binmek	Binmek	Binmek

+ doğru kullanımı, - yanlış kullanımı, * anlamı açık olmayan kullanımı simgelemektedir. Kullanılmayan sözcükler boş bırakılmıştır.

Tablo 3.9.'da yelkenli ve vapur dışındaki diğer anahtar sözcüklerin tüm katılımcılar tarafından doğru kullanıldığı görülmektedir. Anahtar sözcüklerin katılımcılara yaptığı çağrışımların ise katılımcıların yaşantılarıyla ilişkili olduğu izlenimi vermektedir. Vapur ve yelkenli sözcüklerinin kimi katılımcılar tarafından doğru kullanılmamış olması ise söz konusu sözcüklerin katılımcıların yaşantılarında yer almamasından kaynaklanmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Taşıtlar gezegeni içerisinde yer alan okuma metninde ise katılımcıların ABS biçiminde ifade ettikleri sözcükler ise Tablo 3.10.'da verilmektedir:

Tablo 3.10. *Taşıtlar Gezegeni ABS Listesi ve Katılımcı Oranları*

Anlamı Bilinmeyen Sözcükler	Katılımcı sayısı	Katılımcı Oranı (%)
Hamal	18	100
Memleket	5	27.7
Vapur	3	16.6
Kıyı	3	16.6
Yelkenli	2	11.1
İrmak	2	11.1
Tek motorlu	1	5.5
Çift motorlu	1	5.5

Tablo 3.10.'da tüm katılımcıların hamal sözcüğünü bilmediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Anlamı bilinmeyen diğer sözcükler ise şunlardır: Memleket (%27.7), vapur (%16.6), kıyı (%16.6), yelkenli (%11.1), ırmak (%11.1), tek motorlu (%5.5), çift motorlu (%5.5). Tabloya bakıldığında vapur ve yelkenli anahtar sözcüklerinin de katılımcılar tarafından ABS olarak ifade edildiği görülmektedir. Söz konusu durum katılımcıların anahtar sözcüklerle çalışma etkinliğinde sözcüklerin anlamlarını bilmediği farkındalığının olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Taşıtlar gezegeni içerisinde yer alan okuma metninde katılımcıların ABS olarak ifade ettikleri sözcüklerin yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanım durumları ise Tablo 3.11.'de verilmektedir:

Tablo 3.11. *Taşıtlar Gezegeni ABS'lerinin Kullanım Durumları*

Katılımcı	ABS	Yazma		Konuşma
		Cümlede ABS'lerin Kullanımı	Yazılı Anlatımlarda Kullanılan ABS'ler	Sözlü Anlatımlarda Kullanılan ABS'ler
D1	Hamal	+	Hamal	Vapur Yelkenli
D2	Hamal	+		Çift motorlu
	Vapur	+		Tek motorlu Irmak
D3	Hamal	+	Hamal	Çift motorlu
	Yelkenli	+		Tek motorlu
	Memleket	+		Kıyı Hamal
D4	Hamal	+	Hamal	Hamal
	Memleket	+	Memleket	Tek motorlu Kıyı
D5	Hamal	+	Hamal	
D6	Hamal	+	Hamal	Çift motorlu Tek motorlu
D7	Hamal	+	Hamal	Hamal
	Memleket	+	Memleket	Tahmin
D8	Hamal	+	Hamal	Memleket
D9	Hamal	+	Hamal	Memleket
	Memleket	+	Memleket	
	Kıyı	+	Kıyı	
D10	Hamal	+	Hamal	Hamal
D11	Hamal	+	Hamal	Memleket
	Memleket	+	Memleket	
	Kıyı	+	Kıyı	
	Vapur	+	Vapur	
D12	Hamal	+	Hamal	Hamal
	Yelkenli	+	Yelkenli	
D13	Hamal	+	Hamal	
	Tek motorlu	+		
	Çift motorlu	+		
D14	Hamal	+	Hamal	Çift motorlu
	Irmak	+	Irmak	Tek motorlu
	Vapur	+	Vapur	Irmak
D15	Hamal	+	Hamal	Tek motorlu
D16	Hamal	+	Hamal	Gökyüzü
	Irmak	+	Irmak	
D17	Hamal	+	Hamal	Hamal Tek motorlu
D18	Hamal	+	Hamal	
	Kıyı	+	Kıyı	

+ doğru kullanımı simgelemektedir.

Tablo 3.11.'de görüldüğü üzere araştırma katılımcılarının tümünün ABS olarak ifade ettikleri sözcükleri cümle içerisinde doğru ve anlamına uygun bir biçimde kullandıkları; yaklaşık %95'inin ise ABS'leri yazılı anlatımlarında kullandıkları görülmektedir. Bu bulgu

araştırma katılımcılarının yeni sözcükleri öğrenip kullanıma geçirebildiklerini göstermektedir.

Katılımcıların sözlü anlatım etkinliklerinde de yeni öğrendikleri sözcüklere ve ABS listesinde yer alan sözcüklere çoğunlukla yer verdikleri belirlenmiştir. Yeni öğrendikleri sözcüklere sözlü anlatımlarında yer veren katılımcı oranı % 50 iken ABS listesinde yer alan sözcüklerden en az birini sözlü anlatımlarında kullanan katılımcıların oranı yaklaşık %56'dır. Araştırma katılımcılarının %50'sinin ise yeni öğrendiği sözcükleri hem yazılı hem de sözlü anlatımlarında kullandıkları görülmektedir. Ayrıca D16 kodlu katılımcının iki gezegen sonraki Kar tanesi Gezegeninde yer alan gökyüzü sözcüğüne sözlü anlatım etkinliklerinde yer verdiği görülmüştür. Bu durum söz konusu sözcüğün katılımcının söz varlığında zaten bulunduğu biçiminde yorumlanabilir. Teknoloji gezegenine benzer şekilde Taşıtlar gezegeninde de katılımcıların yeni öğrendikleri sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanıma geçirmede sözlü anlatım etkinliklerine kıyasla daha başarılı oldukları görülmektedir. Ayrıca teknoloji gezegenine kıyasla yazılı ve sözlü anlatımlarda yeni öğrenilen sözcüklerin ve ABS listesinde bulunan sözcüklerin kullanım yüzdelerinin arttığı görülmektedir. Söz konusu durum araştırma katılımcılarının uygulamayı benimsemeye başlamış olabilecekleri şeklinde yorumlanabileceği gibi yeni öğrendikleri sözcükleri kullanıma geçirebilme olgunluğuna ulaşmaya başladıkları şeklinde de açıklanabilir.

Edison Gezegeni Anahtar Sözcükleri ve ABS'lerinin Kullanım Durumları

Edison gezegeninde anahtar sözcüklerin katılımcılara çağrıştırdıkları ve anahtar sözcüklerle çalışma etkinliğindeki bu sözcüklerin kullanım durumları ile anlamı bilinmeyen sözcüklerle çalışma etkinliklerindeki sözcüklerin kullanım durumları çözümlenmiştir. Edison gezegeni anahtar sözcüklerle çalışma etkinliğindeki sözcüklerin katılımcılara çağrıştırdıkları ve sözcüklerin kullanım durumlarını belirleyebilmek için Edison, ampul, elektrik ve ışık anahtar sözcükleri katılımcılara verilmiştir. Söz konusu anahtar sözcüklerin katılımcılara neler çağrıştırdığından yola çıkarak fikir yürütmeleri ve katılımcıların düşüncelerini kaptanın seyir defterine yazmaları istenmiştir. Anahtar sözcüklerin çağrışımları ve katılımcılar tarafından kullanım durumu Tablo 3.12.'de verilmektedir:

Tablo 3.12. *Edison Gezegeni Anahtar Sözcüklerinin Çağrışımları ve Kullanım Durumu*

Katılımcı	Etkinlik	Anahtar Sözcükler			
		Edison	Ampul	Elektrik	Işık
D1	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Bilgin adam	Aydınlatıcı	Enerji	Aydınlatma
D2	Kullanım	-	+	+	+
	Çağrışım	Bir gezegen	Aydınlatır	Kesilmiş	Ampul
D3	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Ampul, mucit	Edison	Işık	Elektrik
D4	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Bilim adamı	Hayat kolaylaştırıcı	Kablolar, devreler	Lamba
D5	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Mucit, uzman	Aydınlatma	Enerji	Önünü görmek
D6	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Ampul	Aydınlatma	Ampul	Ampul
D7	Kullanım	*	+	+	
	Çağrışım	Işık	Evde yanar	Televizyon izlenir	
D8	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	İcat yapan	İcat	Çalıştırma	Aydınlatma
D9	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Bilim insanı, dahi	Işık, aydınlatma	Teknoloji	Edison, icat
D10	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Ampul, güç	Aydınlık	Fiş	Aydınlık
D11	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Işık, elektrik	Aydınlatma	Bilgisayar oynamak	Görebilmek
D12	Kullanım	-	+	-	+
	Çağrışım	Bilgisayar	Işık	Sigorta	Parlak
D13	Kullanım	*	+	+	+
	Çağrışım	Bir insan	Işık	Kablo	Aydınlık
D14	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Ampul, icat	Işık	Işık	Ampul
D15	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Ampülü bulan	Işık	Kablo	Görebilmek
D16	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	İcat	Işık, elektrik	Lamba	Aydınlatma
D17	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Bilim adamı	Elektrik	Ampul	Karanlık
D18	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Ampul	Edison	Edison	Görmek

Tablo 3.12.'de görüldüğü üzere anahtar sözcüklerin katılımcılara çağrıştırdıkları dikkate alındığında katılımcıların genellikle anahtar sözcüklerle ilişkili sözcükleri kullandıkları görülmektedir. D2 kodlu katılımcının Edison sözcüğünün kendisine bir gezegeni çağrıştırması uygulama içerisindeki Edison gezegeni isimlendirmesinin bir etkisi olarak açıklanabilir. Ayrıca araştırma katılımcılarının çağrışımlarında ABS listesinde yer

alan icat ve bilim adamı sözcükleri de bulunmaktadır. İcat ve bilim adamı çağrışımlarını kullanan katılımcılardan D14 ve D16 kodlu katılımcıların aynı zamanda anlamını bilmedikleri sözcüklerde icat sözcüğüne de yer vermeleri icat sözcüğünün anlamını tam ve doğru bildiklerinden emin olmamış olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Bir başka dikkat çekici bulgu ise Teknoloji gezegeninde geçen uzman ABS olarak belirten D5 kodlu katılımcının Edison gezegeninde Edison için uzman sözcüğünü kullanmasıdır. Bu durum uzman sözcüğünün katılımcı tarafından öğrenilerek sonraki süreçlerde de kullanıldığını göstermektedir. Bu bağlamda söz konusu katılımcının uzman sözcüğünü uygulama sayesinde söz varlığına geçirebildiği söylenebilir. Edison gezegeni içerisinde yer alan okuma metninde ise katılımcıların ABS olarak ifade ettikleri sözcükler ise Tablo 3.13.'te verilmektedir:

Tablo 3.13. *Edison Gezegeni ABS Listesi ve Katılımcı Oranları*

Anlamı Bilinmeyen Sözcükler	Katılımcı sayısı	Katılımcı Oranı (%)
Azim	18	100
Bilimsel	12	66.6
Ün	8	44.4
İcat	7	38.8
Kömürleştirmek	6	33.3
Aksilik	6	33.3
Bilim adamı	3	16.6
Yumak	3	16.6
Beyaz ateş	3	16.6
Deney	2	11.1
Akım	2	11.1
Madde	2	11.1
Tornavida	2	11.1
Araştırma	1	5.5
Buluş	1	5.5
Laboratuvar	1	5.5
Hazine	1	5.5

Tablo 3.13.'te görüldüğü üzere tüm katılımcıların azim sözcüğünü bilmediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Diğer sözcükler ise en çok bilinmeyen sözcükten en az katılımcı tarafından bilinmeyen sözcüğe doğru sıralanmıştır. Katılımcıların ABS biçiminde ifade ettikleri sözcükler sırasıyla bilimsel (%66.6), ün (%44.4), icat (%38.8), kömürleştirmek (%33.3), aksilik (%33.3), bilim adamı (%16.6), yumak (%16.6), beyaz ateş (%16.6), deney (%11.1), akım (%11.1), madde (%11.1), tornavida (%11.1), araştırma (%5.5), buluş (%5.5), laboratuvar (%5.5) ve hazine (%5.5)'dir. Edison gezegeni içerisinde

yer alan okuma metninde katılımcıların ABS olarak ifade ettikleri sözcüklerin yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanım durumları ise Tablo 3.14.'te verilmektedir:

Tablo 3.14. *Edison Gezegeni ABS'lerinin Kullanım Durumları*

Katılımcı	ABS	Yazma	Konuşma
		Cümlede ABS'lerin Kullanımı	Yazılı Anlatımlarda Kullanılan ABS'ler
D1	Azim	+	Bilim adamı
	Bilimsel	*	
	Yumak	*	
	Akım	+	
	Bilim adamı	+	
	Beyaz ateş	+	
D2	Azim	+	İcat
	Beyaz ateş	+	Deney
D3	İcat	+	İcat
	Azim	+	Azim
	Deney	+	Deney
	Kömürleştirme	+	Bilimsel
	Bilimsel	+	Bilim adamı
	Bilim adamı	+	Buluş
			Akım
			Buluş
D4	Bilimsel	+	Bilimsel
	Azim	+	Azim
	Beyaz ateş	+	İcat
			Akım
			Buluş
			Avrupa
D5	Azim	+	Buluş
	Ün	+	Akım
			Bilim adamı
			Kömürleştirme
D6	Ün	+	
	Bilimsel	+	
	Azim	+	
	Aksilik	+	
D7	Azim	+	
	Kömürleştirme	+	
	İcat	+	
	Ün	+	
D8	Ün	+	Yumak
	Azim	+	Buluş
	Bilimsel	+	Bilim adamı
			Azim
			Akım
			Uzman (1)

Tablo 3.14. (devam ediyor..)

D9	Buluş	+		Buluş
	Bilimsel	+		Madde
	Azim	+		Deney
	Aksilik	+		Akım
	Akım	+		
	Ün	+		
D10	Azim	+	İcat	
	Yumak	+		
	İcat	+		
D11	Araştırma	*		
	Bilimsel	+		
	İcat	+		
	Azim	*		
	Kömürleştirme	+		
	Beyaz ateş	+		
	Aksilik	+		
	Laboratuvar	+		
D12	Bilimsel	+	Bilimsel	
	Bilim adamı	+	Bilim adamı	
	İcat	+	İcat	
	Deney	+	Deney	
	Madde	+		
	Ün	+		
	Azim	+		
D13	Azim	+	Yumak	Azim
	Yumak	+	Ün	
	Ün	+		
D14	Ün	+	İcat	İcat
	İcat	+	Laboratuvar	Yumak
	Azim	+		
D15	Bilimsel	+	Buluş	
	Azim	+		
	Kömürleştirme	+		
	Tornavida	+		
	Aksilik	+		
	Hazine	+		
D16	Bilimsel	+		Tornavida
	Azim	+		
	Kömürleştirme	+		
	Aksilik	+		
	İcat	+		
D17	Bilimsel	+	Bilimsel	Akım
	Azim	+	Azim	
	Kömürleştirme	+	Kömürleştirme	
	Tornavida	*	Bilim adamı	
	Aksilik	+		
D18	Azim	+	Bilimsel	
	Bilimsel	+		
	Madde	+		

+ doğru kullanımı, * anlamı açık olmayan kullanımı simgelemektedir. Önceki ve sonraki gezegenlerde kullanılan sözcükler koyu biçimde belirtilerek parantez içinde hangi gezegene ait olduğu yazılmıştır.

Tablo 3.14.'te araştırma katılımcılarının yaklaşık %84'ünün ABS biçiminde ifade ettikleri sözcükleri cümle içerisinde doğru ve anlamına uygun kullandıkları; %50'sinin ise ABS'lerden en az birini yazılı anlatımlarında kullandıkları görülmektedir. Araştırma katılımcılarının aynı zamanda ABS biçiminde ifade etmedikleri ancak ABS listesinde yer alan kimi sözcükleri de yazılı anlatımlarında kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık %39'unun yeni öğrendiği sözcüklerin dışında ABS listesinde yer alan sözcüklerden bazılarını yazılı anlatımlarında kullandıkları görülmüştür.

Katılımcıların sözlü anlatım etkinliklerinde de yeni öğrendikleri sözcüklere ve ABS listesinde yer alan sözcüklere yer verdikleri belirlenmiştir. Yeni öğrendikleri sözcüklere sözlü anlatımlarında yer veren katılımcı oranı yaklaşık % 28 iken ABS listesinde yer alan sözcüklerden en az birini sözlü anlatımlarında kullanan katılımcıların oranı %50'dir. Araştırma katılımcılarının yaklaşık %28'inin ise yeni öğrendiği sözcükleri hem yazılı hem de sözlü anlatımlarında kullandıkları görülmektedir. Ayrıca D8 kodlu katılımcının Teknoloji gezegeninde yer alan uzman sözcüğünü Edison gezegeninde sözlü anlatım içerisinde kullanması D5 kodlu katılımcı ile benzer şekilde uzman sözcüğünün katılımcı tarafından öğrenilerek sonraki süreçlerde de kullanıldığını göstermektedir.

Kar tanesi Gezegeni ABS'lerinin Kullanım Durumları

Kar tanesi gezegeni içerisinde yer alan dinleme metni için anahtar sözcükler yer almadığı için söz konusu gezegen için anahtar sözcüklerle çalışma etkinliğine yer verilmemiştir. Kar tanesi gezegeni içerisinde yer alan okuma metninde ise katılımcıların ABS biçiminde ifade ettikleri sözcükler ise Tablo 3.15.'te verilmektedir:

Tablo 3.15. *Kar tanesi Gezegeni ABS Listesi ve Katılımcı Oranları*

Anlamı Bilinmeyen Sözcükler	Katılımcı sayısı	Katılımcı Oranı (%)
Küme	16	88.8
Lapa lapa	14	77.7
Başboş	9	50
Biçim	7	38.8
Süzülmek	6	33.3
Işın	5	27.7
Anımsamak	5	27.7
Yığın	5	27.7
Saman	3	16.6
Buhar	3	16.6
Tahmin	2	11.1
Avuç	2	11.1
Savrulmak	2	11.1
Bekleyiş	1	5.5
Yeryüzü	1	5.5
Değişim	1	5.5
Gökyüzü	1	5.5
Damla	1	5.5
Konmak	1	5.5

Tablo 3.15.'te görüldüğü üzere araştırma katılımcılarının en çok bilmediklerini ifade ettikleri sözcükten en az bilinmeyen sözcüğe doğru sıralaması yapılmıştır. Katılımcıların ABS biçiminde ifade ettikleri sözcükler sırasıyla küme (%88.8), lapa lapa (%77.7), başboş (%50), biçim (%38.8), süzülmek (%33.3), ışın (%27.7), anımsamak (%27.7), yığın (%27.7), saman (%16.6), buhar (%16.6), tahmin (%11.1), avuç (%11.1), savrulmak (%11.1), bekleyiş (%5.5), yeryüzü (%5.5), değişim (%5.5), gökyüzü (%5.5), damla (%5.5) ve konmak (%5.5)'tır. Kar tanesi gezegeni içerisinde yer alan okuma metninde katılımcıların ABS biçiminde ifade ettikleri sözcüklerin yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanım durumları ise Tablo 3.16.'da verilmektedir:

Tablo 3.16. *Kar tanesi Gezegeni ABS'lerinin Kullanım Durumları*

Katılımcı	ABS	Yazma		Konuşma
		Cümlede ABS'lerin Kullanımı	Yazılı Anlatımlarda Kullanılan ABS'ler	Sözlü Anlatımlarda Kullanılan ABS'ler
D1	Konmak	+		Damla
	Damla	+		
	Buhar	+		
	Küme	+		
	Süzülmek	+		
	Gökyüzü	+		

Tablo 3.16. (devam ediyor..)

D2	Küme	+		
	Lapa lapa	+		
	Başıboş	+		
D3	Biçim	+	Damla	Anımsamak
	Lapa lapa	+	Buhar	
	Işın	+		
	Değişim	+		
	Küme	+		
	Buhar	+		
	Başıboş	+		
	Anımsamak	+		
	Saman	+		
	Yeryüzü	+		
	Tahmin	+		
	Avuç	+		
	Bekleyiş	+		
	Süzülmek	+		
D4	Lapa lapa	+	Buhar	Küme
	Küme	+		Anımsamak
	Saman	+		Lapa lapa
	Anımsamak	+		Saman
	Tahmin	+		
D5	Küme	+	Saman	
	Lapa lapa	+	Damla	
	Yığın	+	Buhar	
			Konmak	
D6	Küme	+	Yeryüzü	Tahmin
	Biçim	+		Işın
	Lapa lapa	+		Küme
	Işın			
	Başıboş	+		
D7	Lapa lapa	+		
	Yığın	+		
	Süzülmek	+		
	Biçim	+		
	Avuç	+		
	Bekleyiş	+		
	Buhar	+		
D8	Küme	+	Saman	Küme
	Yığın	+	Damla	Anımsamak
	Biçim	+	Savrulmak	Yığın
	Başıboş	+	Buhar	Başıboş
D9	Işın	+	Uzay (5)	Biçim
	Küme	+		Süzülmek
	Biçim	+		Tahmin
	Başıboş	+		Anımsamak
	Süzülmek	+		
D10	Başıboş	+	Lapa lapa	Başıboş
	Lapa lapa	+	Savrulmak	
	Küme	+		

Tablo 3.16. (devam ediyor..)

D11	Lapa lapa	+	Saman	
	Yığın	+		
	Küme	+		
D12	Lapa lapa	+		Işın
	Yığın	+		
	Başıboş	+		
	Anımsamak	+		
	Küme	+		
D13	Lapa lapa	+		
	Işın	+		
	Küme	+		
D14	Lapa lapa	+	Gökyüzü	Başıboş
	Işın			Lapa lapa
	Süzülmek	+		Biçim
	Saman	+		Buhar
D15	Lapa lapa	+	Işın	
	Küme	+		
	Biçim	+		
	Anımsamak	+		
	Süzülmek	+		
	Başıboş	+		
D16	Savrulmak	+		
	Küme	+		
	Anımsamak	+		
D17	Lapa lapa	+	Buhar	
	Küme	+		
	Biçim	+		
	Süzülmek	+		
	Başıboş	+		
D18	Savrulmak	+		
	Küme	+		
	Lapa lapa	+		

+ doğru kullanımı simgelemektedir. Kullanılmayan sözcükler boş bırakılmıştır. Önceki ve sonraki gezegenlerde kullanılan sözcükler koyu biçimde belirtilerek parantez içinde hangi gezegene ait olduğu yazılmıştır.

Tablo 3.16.'da katılımcıların tümünün ABS olarak ifade ettikleri sözcükleri oyunlaştırma etkinlikleri yoluyla cümle içerisinde doğru ve anlamına uygun bir biçimde kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık %12'sinin ise ABS'lerden en az birini yazılı anlatımlarında kullandıkları görülmektedir. Araştırma katılımcılarının ABS biçiminde ifade etmedikleri ancak ABS listesinde yer alan sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanan katılımcıların oranları ise yaklaşık %62'dir. Araştırma katılımcılarının tümünün ABS olarak ifade ettikleri sözcükleri cümle içerisinde doğru ve anlamına uygun bir şekilde kullanırken yazılı anlatımlarında söz konusu sözcükleri kullanan katılımcı oranının düşük

olduğu görülmektedir. Söz konusu durum katılımcıların sözcükleri cümle içerisinde kullanmaları yönergesi doğrultusunda kullanabildikleri yazılı anlatıma geçirmede ise yönergeye ihtiyaç duyabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların sözlü anlatım etkinliklerinde de yeni öğrendikleri sözcüklere ve ABS listesinde yer alan sözcüklere yer verdikleri belirlenmiştir. Yeni öğrendikleri sözcüklere sözlü anlatımlarında yer veren katılımcı oranı yaklaşık % 45'tir. Ayrıca ABS listesinde yer alan sözcüklerden en az birini sözlü anlatımlarında kullanan katılımcıların oranı yaklaşık %28'dir. Araştırma katılımcılarının yaklaşık %45'i ise yeni öğrendiği sözcükleri hem yazılı hem de sözlü anlatımlarında kullanmışlardır. Araştırmanın bir diğer bulgusu D9 kodlu katılımcının bir sonraki gezegende yer alan uzay sözcüğünü yazılı anlatımında kullanmasıdır. Söz konusu katılımcının uzay sözcüğünü yazılı anlatımında kullanması sözcüğün zaten söz varlığında bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca Taşıtlar Gezegeninde D16 kodlu katılımcının Kar tanesi Gezegeninde yer alan gökyüzü sözcüğüne sözlü anlatım etkinliklerinde yer verdiği önceki bulgulara açıklanmıştır. D16 kodlu katılımcının gökyüzü sözcüğüne bu gezegende anlamını bilmediği sözcükler içerisinde yer vermemiş olması söz konusu sözcüğün katılımcının söz varlığında zaten bulunduğu yorumunu güçlendirmiştir.

Gelecek Gezegeni Anahtar Sözcükleri ve ABS'lerinin Kullanım Durumları

Gelecek gezegeninde anahtar sözcüklerin katılımcılara çağrıştırdıkları ve anahtar sözcüklerle çalışma etkinliğindeki bu sözcüklerin kullanım durumları ile anlamı bilinmeyen sözcüklerle çalışma etkinliklerindeki sözcüklerin kullanım durumları çözümlenmiştir. Gelecek gezegeni anahtar sözcüklerle çalışma etkinliğindeki sözcüklerin katılımcılara çağrıştırdıkları ve sözcüklerin kullanım durumlarını belirleyebilmek için gökyüzü, ısı, uzay, ozon tabakası ve küre anahtar sözcükleri katılımcılara verilmiştir. Söz konusu anahtar sözcüklerin katılımcılara neler çağrıştırdığından yola çıkarak fikir yürütmeleri ve katılımcıların düşüncelerini kaptanın seyir defterine yazmaları istenmiştir. Anahtar sözcüklerin çağrışımları ve katılımcılar tarafından kullanım durumu Tablo 3.17.'de verilmektedir:

Tablo 3.17. Gelecek Gezegeni Anahtar Sözcüklerinin Çağrışımları ve Kullanım Durumu

Katılımcı	Etkinlik	Anahtar Sözcükler				
		Gökyüzü	Uzay	Küre	Isı	Ozon tabakası
D1	Kullanım Çağrışım	+	+	-	+	-
		Mavi bulut, güneş	Gezegen, kara delik	Sıcak yer	Isıtır	Bilmiyorum
D2	Kullanım Çağrışım	+	+	+	+	-
		Yıldız, güneş, bulut	Gezegen, ay	Yuvarlak	Sıcaklık	Büyük olmalı
D3	Kullanım Çağrışım	+	+	-	+	-
		Hava, mavi	Karanlık	Altın	Sıcak	Bilmiyorum
D4	Kullanım Çağrışım	+	+	+	+	+
		Bulut	Dünyadan çıkma	Dünya	Küresel ısınma	Parfüm deodorant deler
D5	Kullanım Çağrışım	+	+	-	+	-
		Mavi	Uzay aracı	Bilmiyorum	Sıcak	Radyo
D6	Kullanım Çağrışım	+	+	-	+	-
		Bulutlar	Gezegen	Nedir?	Güneş	Nedir?
D7	Kullanım Çağrışım	+	+	-	+	-
		Yeryüzünün yukarısı	Astronot, gezegen	Taş	Sıcak	Ozon tabakası
D8	Kullanım Çağrışım	+	+	+	+	+
		Hava	Gezegen, dünya	Dünya	Güneş	Deodorant deler, dünyanın etrafı
D9	Kullanım Çağrışım	+	+	+	+	+
		Masmavi, gri		Dünya	Güneş	Gaz, egzoz deler
D10	Kullanım Çağrışım	+	+	+	+	-
		Hayvanlar uçar	Gezegen	Çok anlamı var, matematik	Sıcak	Füze
D11	Kullanım Çağrışım	+	+	-	+	-
		Uçak, kuş	Astronot	Bilgi	Sıcak, yaz	Araştırmak
D12	Kullanım Çağrışım	+	+	+	+	+
		Yıldız	Astronot	Şekil	Kalorifer	Parfüm, deodorant deler
D13	Kullanım Çağrışım	+	+	*	*	-
		Bulut	Gezegen	Çok güzel	Yaz	Ay
D14	Kullanım Çağrışım	+	+	+	+	*
		Yıldız	Astronot	Matematik	Ampul	Fabrika
D15	Kullanım Çağrışım	+	+	-	+	-
		Bulut	Astronot	Merak ediyorum	Sıcak	Merak ediyorum
D16	Kullanım Çağrışım	+	+	-	+	*
		Ay	Dünya, Ay	Tahminim yok	Sıcaklık	Yer çekimsiz
D17	Kullanım Çağrışım	+	+	*	+	-
		Bulut, hava	Astronot	Bilim	Sıcak hava	Bilmiyorum
D18	Kullanım Çağrışım	*	+	-	+	*
		Dolu	Gezegen	Yazdım	Isı olması	Tabaka

+ doğru kullanımı, - yanlış kullanımı, * anlamı açık olmayan kullanımı simgelemektedir. Kullanılmayan sözcükler boş bırakılmıştır.

Tablo 3.17. incelendiğinde gökyüzü, uzay ve ısı anahtar sözcüklerinin tüm katılımcılar tarafından doğru kullanıldığı küre ve ozon tabakası anahtar sözcüklerinin ise çoğu katılımcı tarafından doğru kullanılmış olmasına rağmen kimi katılımcılar tarafından yanlış kullanıldığı ya da anlamının açık olmadığı kullanımlarda bulundukları görülmektedir. Anahtar sözcüklerin katılımcılara yapmış olduğu çağrışımlar dikkate alındığında ise uzay sözcüğünün katılımcıların yaklaşık %45'ine gezegen sözcüğü çağrışımı yaptığını, katılımcıların yaklaşık %34'üne ise astronot sözcüğü çağrışımı yaptığı görülmektedir. Uzay sözcüğünün katılımcılara çoğunlukla gezegen ya da astronot sözcüğünü çağrıştırması; ayrıca D5 kodlu katılımcının sonraki gezegenlerden olan Simülatör Gezegen içinde yer alan uzay aracı sözcüğünü kullanması, D16 kodlu katılımcının ise benzer şekilde Simülatör Gezegen içinde yer alan yer çekimsiz sözcüğünü kullanması söz konusu katılımcıların uzay sözcüğü ile ilgili kavramları kullanabildiklerini işaret etmektedir. Ayrıca Tabloda sözcüklerin kimi katılımcılara birden fazla çağrışım yaptığı görülmektedir. Kimi katılımcıların ise sözcüklerin kendilerine çağrıştırdıkları ile ilgili “Bilmiyorum”, “Nedir?”, “Tahminim yok” ve “Merak ediyorum” ifadelerini kullandıkları görülmektedir. Söz konusu ifadeleri kullanan katılımcılar ile ilgili olarak anahtar sözcüklerden bazılarının kendilerine herhangi bir çağrışım yapmadığı söylenebilir. Gelecek gezegeni içerisinde yer alan okuma metninde katılımcıların ABS olarak ifade ettikleri sözcükler ise Tablo 3.18.'de verilmektedir:

Tablo 3.18. *Gelecek Gezegeni ABS Listesi ve Katılımcı Oranları*

Anlamı Bilinmeyen Sözcükler	Katılımcı sayısı	Katılımcı Oranı (%)
Ozon tabakası	12	66.6
Uçan daire	11	61.1
Atmosfer	11	61.1
Uzay	7	38.8
Manyetik	6	33.3
Küre	6	33.3
Kekelemek	4	22.2
Ufak tefek	3	16.6
Güneş sistemi	3	16.6
Tur	3	16.6
Garip	3	16.6
Astronot	2	11.1
Cilt	2	11.1
Şaşkınlık	1	5.5
Kurşunsuz benzin	1	5.5
Yeryüzü	1	5.5
Felaket	1	5.5
Buzullar	1	5.5

Tablo 3.18. (devam ediyor..)

Doğal	1	5.5
Tıkırtı	1	5.5
Gazlar	1	5.5
Gökyüzü	1	5.5

Tablo 3.18.'de görüldüğü üzere araştırma katılımcılarının en çok bilmediklerini ifade ettikleri sözcükten en az bilinmeyen sözcüğe doğru sıralaması yapılmıştır. Katılımcıların ABS olarak ifade ettikleri sözcükler sırasıyla ozon tabakası (%66.6), uçan daire (%61.1), atmosfer (%61.1), uzay (%38.8), manyetik (%33.3), küre (%33.3), kekelemek (%22.2), ufak tefek (%16.6), güneş sistemi (%16.6), tur (%16.6), garip (%16.6), astronot (%11.1), cilt (%11.1), şaşkınlık (%5.5), kurşunsuz benzin (%5.5), yeryüzü (%5.5), felaket (%5.5), buzullar (%5.5), doğal (%5.5), tıkırtı (%5.5), gazlar (%5.5) ve gökyüzü (%5.5)'dür. Gelecek gezegeni içerisinde yer alan okuma metninde katılımcıların ABS biçiminde ifade ettikleri sözcüklerin yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanım durumları ise Tablo 3.19.'da verilmektedir:

Tablo 3.19. Gelecek Gezegeni ABS'lerinin Kullanım Durumları

Katılımcı	ABS	Yazma		Konuşma
		Cümlede ABS'lerin Kullanımı	Yazılı Anlatımlarda Kullanılan ABS'ler	Sözlü Anlatımlarda Kullanılan ABS'ler
D1	Uçan daire	+	Uçan daire	
	Ozon tabakası	+	Ozon tabakası	
	Atmosfer	+	Küre	
			Uzay	
			Garip	
			Cilt	
			Felaket	
			Gökyüzü	
			Gazlar	
			Kurşunsuz benzin	
D2			Şaşkınlık	
			Bilimsel (3)	
			Gezegen (8)	
			Işın (4)	
			Bilim adamı(3)	
			Uzman (1)	
	Ufak tefek	+	Uçan daire	Gezegen (8)
	Ozon tabakası	+	Uzay	Gökyüzü
	Uçan daire	+	Astronot	
	Atmosfer	+	Şaşkınlık	
	Şaşkınlık	+	Gezegen (8)	

Tablo 3.19. (devam ediyor...)

D3	Uçan daire	+	Uçan daire	Ozon tabakası
	Astronot	+	Astronot	Yeryüzü
	Uzay	+	Uzay	
	Küre	+	Atmosfer	
	Atmosfer	+	Ozon tabakası	
	Ozon tabakası	+	Tur	
D4	Uçan daire	+	Uçan daire	Yeryüzü
	Ozon tabakası	+	Ozon tabakası	Gökyüzü
	Atmosfer	+	Manyetik	Uzay
	Manyetik	+	Uzay	Gezegen (8)
			Buzullar	
			İcat(3)	
D5	Kekelemek	+	Yeryüzü	
	Güneş sistemi	+	Manyetik	
			Uzay	
			Gökyüzü	
			Ozon tabakası	
D6	Güneş sistemi	+	Güneş sistemi	Gezegen(8)
	Küre	+	Küre	
	Ozon tabakası	+	Ozon tabakası	
	Manyetik	+	Atmosfer	
	Atmosfer	+	Uzay	
			Gökyüzü	
			Tur	
			Gezegen(8)	
D7	Küme	-	Küme	
	Kurşunsuz benzin	*	Kurşunsuz benzin	
	Atmosfer	+	Atmosfer	
	Ozon tabakası	+	Ozon tabakası	
			Astronot	
			Yeryüzü	
			Gökyüzü	
			Uzay	
			Gezegen(8)	
D8	Ufak tefek	+	Kekelemek	
	Uçan daire	+	Küre	
	Manyetik	+	Uçan daire	
	Cilt		Gökyüzü	
	Felaket	+	Yeryüzü	
			Uzay	
			Gezegen(8)	
D9	Ozon tabakası	+	Ozon	Uzay
	Atmosfer	+	tabakası	Yeryüzü
	Manyetik	+	Atmosfer	Gökyüzü
	Yeryüzü	+	Manyetik	Gezegen(8)
	Buzullar	+		
D10	Atmosfer	+	Ozon tabakası	Gezegen(8)
	Ozon tabakası		Uçan daire	Uçan daire
	Uçan daire	+	Gökyüzü	Yeryüzü
	Uzay	+	Küre	Gökyüzü
	Cilt		Kurşunsuz	
	Tur		benzin	
	Doğal		Manyetik	

			Uzay	
			Gezegen(8)	
D11	Uçan daire	+	Gökyüzü	
	Kekelemek	+	Astronot	
	Küre	-	Ozon tabakası	
			Cilt	
			Atmosfer	
			Saman(4)	
			Tornavida (3)	
			İcat(3)	
D12	Garip	+	Uçan daire	
	Kekelemek	+	Gökyüzü	
	Ozon tabakası	+	Ozon tabakası	
			Uzay	
			Astronot	
			Küre	
			Mars (7)	
			Merkür(8)	
D13	Ufak tefek	+	Ozon tabakası	
	Kekelemek		Uzay	
	Ozon tabakası	+	Gökyüzü	
	Güneş sistemi			
			Uzay	+
D14	Uçan daire	+	Uçan daire	Küre
	Uzay	+	Uzay	Gezegen
	Tıkırtı	+	Tıkırtı	Astronot
			Gökyüzü	Yeryüzü
			Küre	
			Ozon tabakası	
			Astronot	
			Yeryüzü	
			Işın(4)	
D15	Uzay	+	Uzay	Uzay
	Tur	+	Tur	
	Ozon tabakası	+	Ozon tabakası	
	Küre	+	Küre	
	Atmosfer	+	Gaz	
	Manyetik	+	Uçan daire	
	Gazlar	+	Garip	
	Uçan daire	+	Gökyüzü	
	Garip	+	Astronot	
D16	Uzay	+	Uzay	
	Gökyüzü	+	Gökyüzü	
	Uçan daire	+	Ozon tabakası	
			Cilt	
			Küre	
			Garip	
D17	Uzay	+	Uzay	
	Garip	+	Garip	
	Tur	+	Ozon tabakası	
	Ozon tabakası	*	Atmosfer	
	Küre		Manyetik	
	Atmosfer	+	Uçan daire	

	Manyetik	+	Gökyüzü
	Uçan daire	+	Astronot
			Gazlar
			<i>Işın (4)</i>
			<i>Bilimsel (3)</i>
D18	Astronot	+	Astronot
	Atmosfer	+	Atmosfer
			Gökyüzü
			Uzay
			Ozon tabakası
			Cilt
			Yeryüzü
			Uçan daire
			<i>Hamal (2)</i>
			<i>Avrupa (1)</i>
			<i>Azım (3)</i>
			<i>Gezegen (8)</i>

+ doğru kullanımı, - yanlış kullanımı, * anlamı açık olmayan kullanımı simgelemektedir. Kullanılmayan sözcükler boş bırakılmıştır. Önceki ve sonraki gezegenlerde kullanılan sözcükler koyu biçimde belirtilerek parantez içinde hangi gezegene ait olduğu yazılmıştır.

Tablo 3.19.'da katılımcıların büyük bir çoğunluğunun ABS biçiminde ifade ettikleri sözcükleri oyunlaştırma etkinlikleri yoluyla cümle içerisinde doğru ve anlamına uygun bir biçimde kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık %89'unun ise ABS'lerden en az birini yazılı anlatımlarında kullandıkları görülmektedir. Araştırma katılımcılarının ABS biçiminde ifade etmedikleri ancak ABS listesinde yer alan sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanan katılımcıların oranları ise yaklaşık %95'dir.

Katılımcıların sözlü anlatım etkinliklerinde de yeni öğrendikleri sözcüklere ve ABS listesinde yer alan sözcüklere yer verdikleri belirlenmiştir. Yeni öğrendikleri sözcüklere sözlü anlatımlarında yer veren katılımcı oranı yaklaşık % 23'dür. Ayrıca ABS listesinde yer alan sözcüklerden en az birini sözlü anlatımlarında kullanan katılımcıların oranı yaklaşık %39'dur. Araştırma katılımcılarının yaklaşık %23'ü ise yeni öğrendiği sözcükleri hem yazılı hem de sözlü anlatımlarında kullanmışlardır. Araştırmanın bir diğer bulgusu bir önceki gezegende D9 kodlu katılımcının Gelecek gezegeninde yer alan uzay sözcüğünü yazılı anlatımında kullanmasının yanı sıra bu gezegende de sözlü anlatımında uzay sözcüğünü kullanmasıdır. D9 kodlu katılımcının uzay sözcüğüne bu gezegende de sözlü anlatımında yer vermiş olması söz konusu sözcüğün katılımcının söz varlığında zaten bulunduğu yorumunu güçlendirmiştir. Dikkati çeken bir diğer durum ise kimi

katılımcıların Gelecek Gezegeni ABS listesinde yer almayan ancak önceki ya da sonraki gezegenlerin ABS listelerindeki sözcükleri kullanmalarındır. Katılımcıların yaklaşık %34'ü önceki gezegenlerde yer alan sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanırken, yaklaşık %56'sı yazılı ya da sözlü anlatımlarında sonraki gezegenlerde yer alan sözcükleri kullanmışlardır. Katılımcılar detaylı bir biçimde incelendiğinde D1 kodlu katılımcının bilim adamı ve bilimsel sözcüklerini Edison Gezegeninde ABS olarak kullanmış olduğu belirlenmiştir. Söz konusu katılımcı söz konusu sözcükleri Edison gezegeninde de kullanıma geçirmiş iki gezegen sonra yer alan Gelecek gezegeninde de bu sözcüklere yer vermiştir. Söz konusu bulgu katılımcının söz konusu sözcükleri oyunlaştırma uygulaması sayesinde öğrenerek söz varlığına geçirdiği şeklinde yorumlanabilir. Benzer durum D11 kodlu katılımcı da icat sözcüğünde, D14 kodlu katılımcı da ışın sözcüğünde, D17 kodlu katılımcı da bilimsel sözcüğünde ve D18 kodlu katılımcı da azim ile hamal sözcüklerinde geçerlidir. Katılımcıların sonraki gezegenlerde yer alan sözcükleri kullanma durumları incelendiğinde sonraki gezegenlerde yer alan sözcükleri kullanan katılımcıların %90'ı gezegen sözcüğünü kullanırken yalnızca bir katılımcının (D12) Mars ve Merkür sözcüğünü kullandığı görülmüştür.

Eğlenceli Gezegen Anahtar Sözcükleri ve ABS'lerinin Kullanım Durumları

Eğlenceli gezegende yer alan anahtar sözcüklerin katılımcılara çağrıştırdıkları ve anahtar sözcüklerle çalışma etkinliğindeki bu sözcüklerin kullanım durumları ile anlamı bilinmeyen sözcüklerle çalışma etkinliklerindeki sözcüklerin kullanım durumları çözümlenmiştir. Eğlenceli gezegen anahtar sözcüklerle çalışma etkinliğindeki sözcüklerin katılımcılara çağrıştırdıkları ve sözcüklerin kullanım durumlarını belirleyebilmek için güneş, aydede, kiraz ve yarış anahtar sözcükleri katılımcılara verilmiştir. Söz konusu anahtar sözcüklerin katılımcılara neler çağrıştırdığından yola çıkarak fikir yürütmeleri ve katılımcıların anahtar sözcüklerle ilgili bildikleri şiir, şarkı, tekerleme, bilmece ya da kısa bir öyküyü kaptanın seyir defterine yazmaları istenmiştir. Anahtar sözcüklerin çağrışımları ve katılımcılar tarafından kullanım durumu Tablo 3.20'de verilmiştir:

Tablo 3.20.*Eğlenceli Gezegen Anahtar Sözcüklerinin Çağrışımları ve Kullanım Durumları*

Katılımcı	Etkinlik	Anahtar sözcükler			
		Güneş	Ay dede	Kiraz	Yarış
D1	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Sabah	Akşam	Yemek	Mutluluk
D2	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Doğar	Akşam	Meyve	Eğlence
D3	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Yukarıda	Aşağıda	Ağaç	Biter
D4	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Sevmek	Saymak	Yemek	Maraton
D5	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Büyük gezegen	Düş değil	Kırmızı renkte	Heyecan
D6	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Günümüzü aydınlatır	Güneş batınca çıkar	Kıpkırmızı çocuklar sever	Arabalar, motosikletler yapar
D7	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Sabah	Batar	Meyve	Başlar
D8	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Isıtır	Yarışır	Dal, kıpkırmızı	Kızmak
D9	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Doğar batar	Doğar batar	Büyür	Heyecanlı
D10	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Gökyüzü	Çıkar	Ağaç	Eğlenceli
D11	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Gündüz	Akşam	Ağaç	Kazanılır
D12	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Gökyüzünde sarı limon	Gökyüzünde beyaz peynir	Ağaçta kırmızı küpe	Birbirini kovalamak
D13	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Gündüz gelir	Gece gelir	Yenir	Oynanır
D14	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Gündüz çıkar akşam batar	Evin nerede	Çekirdek	Başlar ve biter
D15	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Doğar	Geliyor	Açar	Başlıyor
D16	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Açar	Gülümser	Kan kırmızı Meyve	Çocuklar koşar
D17	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Doğdu	Akşam	Yenir	Yarış yapmak
D18	Kullanım	+	+	+	+
	Çağrışım	Sabah doğar	Akşam görünür	Ağaçlarda	Yarış arabaları

+ doğru kullanımı simgelemektedir.

Tablo 3.20.'de araştırma katılımcılarının tümünün anahtar sözcükleri anlamına uygun ve doğru bir şekilde kullanabildikleri görülmektedir. Sözcük çağrışımları ise çoğunlukla güneş ve ay dedenin doğup batması biçiminde görülürken kiraz için yemek, ağaç ve meyve çağrışımları görülmektedir. Eğlenceli gezegen içerisinde yer alan okuma metninde katılımcıların ABS biçiminde ifade ettikleri sözcükler ise Tablo 3.21.'de verilmektedir:

Tablo 3.21. Eğlenceli Gezegen ABS Listesi ve Katılımcı Oranları

Anlamı Bilinmeyen Sözcükler	Katılımcı sayısı	Katılımcı Oranı (%)
Hinzır	17	94.4
Avurt	12	66.6
Pürneşe	11	61.1
Hedef	7	38.8
Bir çırpıda	5	27.7
Galip	4	22.2
Tavla	3	16.6
Sobe	3	16.6
Yeryüzü	1	5.5

Tablo 3.21.'de görüldüğü üzere araştırma katılımcılarının en çok bilmediklerini ifade ettikleri sözcükten en az bilinmeyen sözcüğe doğru sıralaması yapılmıştır. Katılımcıların anlamını bilmediklerini ifade ettikleri sözcükler sırasıyla hinzır (%94.4), avurt (%66.6), pürneşe (%61.1), hedef (%38.8), bir çırpıda (%27.7), galip (%22.2), tavla (%16.6), sobe (%16.6) ve yeryüzü (%5.5)'dür. Eğlenceli gezegen içerisinde yer alan okuma metninde katılımcıların ABS olarak ifade ettikleri sözcüklerin yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanım durumları ise Tablo 3.22.'de verilmektedir:

Tablo 3.22. *Eğlenceli Gezegen ABS'lerinin Kullanım Durumları*

Katılımcı	ABS	Yazma		Konuşma	
		Cümlede ABS'lerin Kullanımı	Yazılı Anlatımlarda Kullanılan ABS'ler	Sözlü Anlatımlarda Kullanılan ABS'ler	
D1	Hedef	+	Bilim adamı (3)		
	Hınzır	+	Uzay (5)		
			Uçan daire (5)		
			Işın (4)		
			Felaket (5)		
D2	Galip	+	Astronot (5)		
	Hınzır	+	Uzay (5)		
	Hedef	+			
D3	Hedef	+	Azım (3)		
	Avurt	+	Bilimsel (3)		
	Hınzır	+	Araştırma (3)		
			Uzay (5)		
			Uçan daire (5)		
			Kavramak(1)		
			İple çekmek(1)		
D4	Pürneşe	+	Pürneşe		
	Hınzır	+	Hınzır		
	Avurt	+	Kapıcı (1)		
			Memleket (2)		
			Hamal (2)		
			Azım (3)		
			Uzay (5)		
			Uçan daire (5)		
			Gezegen (8)		
			İcat (3)		
D5	Pürneşe	+	Astronot (5)	Gezegen (8)	
	Avurt	+	Uzay (5)		
	Hınzır	+			
D6	Avurt	+	Uzay (5)	Astronot (5)	
	Hınzır	+	Gezegen (8)		
	Pürneşe	+	Astronot (5)		
D7	Pürneşe	+	Uzay (5)		
	Tavla	+	Kurşunsuz		
	Avurt	+	benzin (5)		
	Hınzır	*	Astronot (5)		
			Sirk (1)		

Tablo 3.22. (devam ediyor..)

D8	Hedef	+	Galip	
	Bir çırpıda	+	Avurt	
	Pürneşe	+	Uzay (5) Baskı (1) Uzman (1) Hamal (2) Ün(3) Azim (3) Bilimsel (3) Araştırma (3) Felaket (5) Küme (4) Başboş(4) Yığın(4) Biçim(4) Ufak tefek(4) Uçan daire(5) Manyetik(5)	
	Galip	+		
	Hınzır	+		
D9	Pürneşe	+	Ozon tabakası (5)	Avurt
	Avurt	+	Astronot (5)	
	Hınzır	+	Uzay (5) Atmosfer (5) Gezegen (8) Mars (7)	
D10	Hınzır	+	Astronot (5)	
	Pürneşe	+	Uzay (5)	
	Avurt	+	Roket (7)	
D11	Hınzır	+	Astronot (5) Uzay (5)	
D12	Pürneşe	+	Astronot (5)	Gökyüzü (4)
	Hınzır	+	Uzay (5)	Şaşkınlık (5)
	Bir çırpıda	+	Gezegen (8) Araştırma (3) Şaşkınlık (5) Mars (7)	
D13	Hınzır	+		
	Hedef	+		
D14	Bir çırpıda	+	Astronot (5)	
	Pürneşe	+	Uzay (5)	
	Avurt	+	Ozon tabakası (5)	
	Hınzır	+	Deney (3)	

Tablo 3.22. (devam ediyor..)

D15	Hedef	+	<i>Astronot (5)</i>
	Avurt	-	<i>Uzay (5)</i>
	Hinzır	*	<i>Keşfetmek (7)</i>
	Sobe	+	<i>Atmosfer (5)</i>
	Galip	+	<i>Garip (5)</i>
	Bir çırpıda	*	<i>Uçan daire (5)</i>
	Yeryüzü	+	<i>Küre (5)</i>
	Tavla	+	<i>Teknik (1)</i>
			<i>Turne (1)</i>
D16	Sobe	+	<i>Tutku (1)</i>
	Pürneşe	+	<i>Kaset(1)</i>
	Hinzır	+	<i>Baskı (1)</i>
	Avurt		<i>Manyetik (5)</i>
D17	Avurt	+	<i>Bilimsel (3)</i>
	Hedef	+	Sobe
	Hinzır	+	Pürneşe
	Sobe	+	Hinzır
	Galip	+	
	Bir çırpıda	+	
	Tavla	+	
D18	Pürneşe	+	<i>Astronot (5)</i>
	Avurt	+	

+ doğru kullanımı, - yanlış kullanımı, * anlamı açık olmayan kullanımı simgelemektedir. Kullanılmayan sözcükler boş bırakılmıştır. Önceki ve sonraki gezegenlerde kullanılan sözcükler koyu biçimde belirtilerek parantez içinde hangi gezegene ait olduğu yazılmıştır.

Tablo 3.22.'de katılımcıların yaklaşık %95'inin ABS biçiminde ifade ettikleri sözcükleri cümle içerisinde doğru ve anlamına uygun bir biçimde kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık %23'ünün ise ABS'lerden en az birini yazılı anlatımlarında kullandıkları görülmektedir. Yeni öğrendikleri sözcüklere sözlü anlatımlarında yer veren katılımcı oranı yaklaşık % 6'dır. Ayrıca yeni öğrendiği sözcükleri hem yazılı hem de sözlü anlatımlarında kullanan katılımcıların oranı ise yaklaşık %6'dır.

Tablo 3.22. incelendiğinde katılımcıların yaklaşık %89'u önceki gezegenlerde yer alan sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanırken, yaklaşık %34'ü yazılı ya da sözlü anlatımlarında sonraki gezegenlerde yer alan sözcükleri kullandıkları görülmektedir. Araştırma bulguları katılımcıların yazılı ve sözlü anlatımlarında Eğlenceli gezegen ABS listesindeki sözcüklerden ziyade önceki gezegenlerde yer alan sözcükleri çoğunlukla

kullandıklarını göstermiştir. Söz konusu durum katılımcıların öğrendikleri sözcükleri ilerleyen süreçlerde de yazılı ya da sözlü anlatımlarında kullanabildiklerini göstermektedir. Bu bağlamda oyunlaştırma etkinlikleri yoluyla gerçekleştirilen sözcük öğretimi sürecinin araştırma katılımcılarının yeni sözcükleri öğrenerek söz varlıklarına geçirebilmelerine yardımcı olduğu söylenebilir.

Simülatör Gezegen Anahtar Sözcükleri ve ABS'lerinin Kullanım Durumları

Simülatör gezegende yer alan anahtar sözcüklerin katılımcılara çağrıştırdıkları ve anahtar sözcüklerle çalışma etkinliğindeki bu sözcüklerin kullanım durumları ile anlamı bilinmeyen sözcüklerle çalışma etkinliklerindeki sözcüklerin kullanım durumları çözümlenmiştir. Simülatör gezegen anahtar sözcüklerle çalışma etkinliğindeki sözcüklerin katılımcılara çağrıştırdıkları ve sözcüklerin kullanım durumlarını belirleyebilmek için roket, ağırlıksız, atmosfer, dondurucu ve simülatör anahtar sözcükleri katılımcılara verilmiştir. Söz konusu anahtar sözcüklerin katılımcılara neler çağrıştırdığından yola çıkarak fikir yürütmeleri ve katılımcıların düşüncelerini kaptanın seyir defterine yazmaları istenmiştir. Anahtar sözcüklerin çağrışımları ve katılımcılar tarafından kullanım durumu Tablo 3.23.'te verilmiştir:

Tablo 3.23. *Simülatör Gezegeni Anahtar Sözcüklerinin Çağrışımları ve Kullanım Durumları*

Katılımcı	Etkinlik	Anahtar Sözcükler				
		Roket	Ağırlıksız	Atmosfer	Dondurucu	Simülatör
D1	Kullanım	*	-	-	+	-
	Çağrışım	Çıkmak		Takılmak	Soğuk	Gezegen
D2	Kullanım	+	-	-	+	-
	Çağrışım	Fırlatma	Ağır olmayan	Uzay	Soğuk	Gezegen
D3	Kullanım	+	-	-	+	
	Çağrışım	Uzaya gidilir	Kostüm	Az ya da çok	Soğuk	
D4	Kullanım	-	-			-
	Çağrışım					Gezegen
D5	Kullanım	+	+	-	+	-
	Çağrışım	Uzaya gider	Yer çekimsiz	Delinir	Soğutucu	Gezegen

Tablo 3.23. (devam ediyor..)

D6	Kullanım	+	*	-	*	-
	Çağrışım	Uzaya gidilir	Ağırlık olmayan	Uzayda vardır	Dondurur	Gezegen
D7	Kullanım				+	
	Çağrışım				Soğuk	
D8	Kullanım	+	*	-	*	-
	Çağrışım	Uzaya gidilir	Ağır olmayan	Yok olur	Dondurma	Döner
D9	Kullanım	+	+	-	+	
	Çağrışım	Uzaya uçulur	Uzayda ağırlık olmayan	Uzayda farklıdır	Soğuk	
D10	Kullanım			*	+	
	Çağrışım			Bulut gibi	Dondurmak	
D11	Kullanım	+	*	*	+	-
	Çağrışım	Binilir	Ağır yok	Olmasa ölürüz	Soğuk	Gezegen
D12	Kullanım	+	-	*	+	-
	Çağrışım	Uzaya gider	Ağır	Boşluk	Soğuk	Katı
D13	Kullanım		-	-	+	
	Çağrışım		Güzel	Yok	Soğuk	
D14	Kullanım	-	*	-	+	-
	Çağrışım	Gezilir	Ağır olmayan	Zordur	Soğuk	Gezegen
D15	Kullanım	*	*	*	+	
	Çağrışım	Uzay	Ağır	Hava	Soğuk	
D16	Kullanım	*	*	-	+	-
	Çağrışım	Havya uçar	Hafif	Uzayda bir şey	Üşümek	Gezegen
D17	Kullanım	*	-	-	-	-
	Çağrışım	Binilir	Gördüm	Gördüm	Dondurma	Oynanır
D18	Kullanım	-	-	-	+	
	Çağrışım	Bindim	Ağır	Yok	Soğuk	

+ doğru kullanımı, - yanlış kullanımı, * anlamı açık olmayan kullanımı simgelemektedir. Kullanılmayan sözcükler boş bırakılmıştır.

Tablo 3.23.'te görüldüğü üzere araştırma katılımcıların anahtar sözcükleri kullanım durumları önceki gezegenlerin anahtar sözcüklerine kıyasla oldukça düşük durumdadır. Söz konusu durum anahtar sözcüklerin katılımcılara tanıdık çağrışımlarda bulunmadığı izlenimi vermektedir. Atmosfer ve simülatör anahtar sözcüklerinin katılımcıların hiç biri tarafından doğru kullanılmadığı görülürken dondurucu sözcüğünün katılımcıların yaklaşık %78'i tarafından doğru kullanıldığı dikkati çekmektedir. Anahtar sözcüklerin katılımcılara yaptığı çağrışımlar dikkate alındığında ise kimi katılımcıların çağrışım bölümlerini boş bıraktığı, roket sözcüğünün uzayla ilişkilendirildiği ve simülatör sözcüğünün uygulamanın

bir bölümü olan Simülatör Gezegeni isminden dolayı katılımcıların kimine gezegen çağrışımı yaptığı görülmektedir. Simülatör gezegeni içerisinde yer alan okuma metninde katılımcıların ABS biçiminde ifade ettikleri sözcükler ise Tablo 3.24.'te verilmektedir:

Tablo 3.24. *Simülatör Gezegeni ABS Listesi ve Katılımcı Oranları*

Anlamı Bilinmeyen Sözcükler	Katılımcı sayısı	Katılımcı Oranı (%)
Atom	14	77.7
Orion bulutsusu	13	72.2
Molekül	12	66.6
Satürn	10	55.5
Galaksi	10	55.5
Roket	10	55.5
Mars	9	50
Kozmik	8	44.4
Simülatör	7	38.8
Atmosfer	6	33.3
Uzay	5	27.7
Rota	5	27.7
Fırlatmak	4	22.2
Aygıt	4	22.2
Astronot	4	22.2
Yörünge	3	16.6
Motor	2	11.1
Uranüs	2	11.1
Ağırlıksız	2	11.1
Keşfetmek	2	11.1
Olağanüstü	2	11.1
Telsiz	1	5.5
Sistem	1	5.5
Paraşüt	1	5.5
Toz tabakası	1	5.5
Uzay işaretleri	1	5.5
Teleskop	1	5.5
Yer çekimsiz	1	5.5
Gaz	1	5.5
Uzay aracı	1	5.5

Tablo 3.24.'te görüldüğü üzere araştırma katılımcılarının en çok bilmediklerini ifade ettikleri sözcükten en az bilinmeyen sözcüğe doğru sıralaması yapılmıştır. Katılımcıların ABS biçiminde ifade ettikleri sözcükler sırasıyla atom (%77.7), Orion Bulutsusu (%72.2), molekül (%66.6), Satürn (%55.5), galaksi (%55.5), roket (%55.5), Mars (%50), kozmik (%44.4), simülatör (%38.8), atmosfer (%33.3), uzay (%27.7), rota (%27.7), fırlatmak (%22.2), aygıt (%22.2), astronot (%22.2), yörünge (%16.6), motor (11.1), Uranüs (11.1), ağırlıksız (11.1), keşfetmek (11.1), olağanüstü (11.1), telsiz (%5.5), sistem (%5.5), paraşüt (%5.5), toz tabakası (%5.5), uzay işaretleri (%5.5), teleskop (%5.5), yer çekimsiz (%5.5), gaz (%5.5) ve uzay aracı (%5.5)'dir. Çalışma grubu dışında katılımcılar ile gerçekleştirilen

pilot çalışmada fırlatmak ve ağırlıksız sözcükleri ABS listesinde katılımcılar tarafından belirtilmeyen sözcükler olmasına karşın deney grubundan kimi katılımcılar anlamını bilmediği sözcüklerde fırlatmak ve ağırlıksız sözcüklerini de belirtmişlerdir. Simülatör gezegeni içerisinde yer alan okuma metninde katılımcıların ABS olarak ifade ettikleri sözcüklerin yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanım durumları ise Tablo 3.25.'te verilmektedir:

Tablo 3.25. Simülatör Gezegeni ABS'lerinin Kullanım Durumları

Katılımcı	ABS	Yazma		Konuşma
		Cümlede ABS'lerin Kullanımı	Yazılı Anlatımlarda Kullanılan ABS'ler	Sözlü Anlatımlarda Kullanılan ABS'ler
D1	Fırlatmak	+	Astronot	Molekül
	Molekül	-	Roket	Madde
	Atom	-	Gaz	
	Kozmik	-	Gezegen (8)	
	Telsiz	+		
	Orion Bulutsusu	*		
D2	Uzay	+	Atmosfer	Sistem
	Atmosfer	+	Ozon tabakası(5)	Gezegen (8)
	Atom		Gezegen (8)	Astronot
	Molekül		Roket	
	Mars	+	Gaz	
	Satürn	+	Astronot	
	Orion Bulutsusu	+		
	Kozmik			
	Galaksi			
	Sistem	+		
	Motor	+		
	Simülatör	+		
D3	Atom	+	Satürn	Keşfetmek
	Molekül	+	Mars	Cilt (5)
	Galaksi	+	Astronot	Rota
	Rota	+	Uzay	Mars
	Simülatör	*	Roket	Tavla (6)
	Paraşüt	+	Gezegen (8)	Galaksi
	Satürn	+		
	Mars	+		
	Orion Bulutsusu	+		

Tablo 3.25. (devam ediyor..)

D4	Atom	+	Molekül	Atom
	Molekül	+	Mars	Molekül
	Galaksi	+	Satürn	Gezegen (8)
	Kozmik	*	Deney (3)	Satürn
	Simülatör	+	Gezegen (8)	Yörünge
	Aygıt	+	Roket	Simülatör
	Uranüs	+	Astronot	
	Mars	+	Uzay	
	Satürn	+	Güneş sistemi (5)	
	Orion Bulutsusu			
D5	Mars	+	Astronot	Kozmik
	Atmosfer	+		Işın (4)
	Satürn	+		Astronot
	Orion Bulutsusu			Uzay
	Atom			
	Uranüs	+		
D6	Ağırlıksız			
	Roket	+	Astronot	Simülatör
	Astronot	+		Astronot
	Atom	*		Uzay
	Molekül	+		
	Orion Bulutsusu	-		
	Galaksi	+		
	Rota	+		
D7	Simülatör	*		
	Roket	+	Roket	Roket
	Astronot	+	Astronot	Uzay
	Uzay	+	Uzay	Simülatör
	Mars	+		
	Orion Bulutsusu			
	Satürn			
D8	Atom			
	Roket	+	Roket	Gezegen (8)
	Fırlatmak	+	Simülatör	Uzay
	Toz tabakası	+		Astronot
				Simülatör
				Roket
				Galaksi
	Atom	*		
	Molekül	+		
	Galaksi	+		
	Kozmik	+		
	Uzay işaretleri	+		
	Orion Bulutsusu	+		
	Aygıt	*		
	Rota	+		
	Simülatör	+		

Tablo 3.25. (devam ediyor..)

D9	Atom	+	Simülatör	Molekül
	Molekül	*	Işın (4)	Uzay
	Galaksi	+	Astronot	Elektronik (1)
	Kozmik	+	Uzay	Mars
	Aygıt	+	Yerçekimsiz	Gezegen
	Simülatör	+		Gökyüzü (4)
	Teleskop	+		Simülatör
	Yörünge	*		Kozmik
D10				Astronot
	Molekül	+	Astronot	Satürn
	Galaksi	+	Uzay	Yörünge
	Kozmik	+	Roket	Gezegen (8)
D11				Uydu (8)
	Fırlatmak	+	Uzay	Astronot
	Roket	+	Araştırma (3)	Gezegen (8)
	Galaksi	+	Uzay aracı	
	Mars			
	Satürn			
D12	Orion Bulutsusu			
	Roket	+	Uzay	Gökyüzü(4)
	Uzay	+	Astronot	Teleskop
	Keşfetmek			Astronot
	Yerçekimsiz			Uzay
	Aygıt			
D13	Rota			
	Atmosfer		Astronot	
	Atom		Uzay	
	Rota			
	Satürn	+		
D14	Roket	+		
	Atmosfer		Gezegen (8)	Kömürleştirmek (3)
	Atom	+	Astronot	Kozmik
	Molekül	*	Uzay	Sistem
	Satürn	+		Astronot
	Orion Bulutsusu	*		Simülatör
	Galaksi	*		
	Kozmik	*		
D15	Astronot	+	Astronot	Rota
	Roket	+	Uzay	Simülatör
	Uzay	+	Gezegen (8)	Astronot
	Fırlatmak	+		Gezegen (8)
	Atmosfer	*		
	Atom	+		
	Molekül	*		
	Olağanüstü	+		
	Mars	+		
	Orion Bulutsusu	*		
	Galaksi	+		

	Satürn	+		
	Kozmik	+		
	Simülatör	*		
	Yörünge	+		
D16	Roket	+	Roket	Uzay
	Gaz	+	Uzay	
	Atom	*	Keşfetmek	
	Molekül	+		
	Keşfetmek			
	Mars			
	Satürn			
	Orion Bulutsusu			
	Ağırlıksız			
	Yörünge			
D17	Roket	+	Uzay	Uzay
	Mars	+	Astronot	Astronot
	Atom	+		Gezegen (8)
	Molekül			
	Olağanüstü			
	Kozmik	*		
	Atmosfer	*		
	Orion Bulutsusu			
D18	Astronot	+	Uzay	Mars
	Uzay	+		Gezegen (8)
	Uzay aracı	+		
	Motor	+		

+ doğru kullanımı, - yanlış kullanımı, * anlamı açık olmayan kullanımı simgelemektedir. Kullanılmayan sözcükler boş bırakılmıştır. Önceki ve sonraki gezegenlerde kullanılan sözcükler koyu biçimde belirtilerek parantez içinde hangi gezegene ait olduğu yazılmıştır.

Tablo 3.25.'te katılımcıların yaklaşık %89'unun ABS biçiminde ifade ettikleri sözcükleri oyunlaştırma etkinlikleri yoluyla cümle içerisinde doğru ve anlamına uygun bir biçimde kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık %62'si ise ABS'lerden en az birini yazılı anlatımlarında kullandıkları görülmektedir. Araştırma katılımcılarının ABS biçiminde ifade etmedikleri ancak ABS listesinde yer alan sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanan katılımcıların oranları ise yaklaşık %73'dür.

Katılımcıların sözlü anlatım etkinliklerinde de yeni öğrendikleri sözcüklere ve ABS listesinde yer alan sözcüklere yer verdikleri belirlenmiştir. Yeni öğrendikleri sözcüklere sözlü anlatımlarında yer veren katılımcı oranı yaklaşık % 56'dır. Ayrıca ABS listesinde yer alan sözcüklerden en az birini sözlü anlatımlarında kullanan katılımcıların oranı yaklaşık %95'dir. Araştırma katılımcılarının yaklaşık %56'sı ise yeni öğrendiği sözcükleri hem yazılı hem de sözlü anlatımlarında kullanmışlardır. Dikkati çeken bir diğer durum ise bazı

katılımcıların Simülator Gezegeni ABS listesinde yer almayan ancak önceki ya da sonraki gezegenlerin ABS listelerindeki sözcükleri kullanmalarındır. Katılımcıların yaklaşık %45'i önceki gezegenlerde yer alan sözcükleri yazılı ya da sözlü anlatımlarında kullanırken, yaklaşık %62'i yazılı ya da sözlü anlatımlarında sonraki gezegenlerde yer alan sözcükleri kullanmışlardır. Gelecek Gezegeni bulgularına benzer şekilde Simülator Gezegeninde de sonraki gezegenlerde yer alan sözcükleri kullanan katılımcıların tamamının gezegen sözcüğünü kullandığı bunun dışında yalnızca D10 kodlu katılımcının uydu sözcüğüne anlatımında yer verdiği görülmüştür.

Merkez Gezegen ABS'lerinin Kullanım Durumları

Merkez gezegen içerisinde yer alan dinleme metni için anahtar sözcükler yer almadığı için söz konusu gezegen için anahtar sözcüklerle çalışma etkinliğine yer verilmemiştir. Merkez gezegen içerisinde yer alan okuma metninde ise katılımcıların ABS olarak ifade ettikleri sözcükler ise Tablo 3.26.'da verilmektedir:

Tablo 3.26. Merkez Gezegen ABS Listesi ve Katılımcı Oranları

Anlamı Bilinmeyen Sözcükler	Katılımcı sayısı	Katılımcı Oranı (%)
Venüs	16	88.8
Merkür	15	83.3
Jüpiter	14	77.7
Uranüs	14	77.7
Neptün	13	72.2
Satürn	10	55.5
Mars	10	55.5
Güneş sistemi	10	55.5
Uydu	8	44.4
Akın etmek	7	38.8
Hışım	6	33.3
Cüret	5	27.7
Çekingen	4	22.2
Atmosfer	3	16.6
Çoban yıldızı	3	16.6
Sabah yıldızı	2	11.1
Issız	2	11.1
Gezegen	2	11.1
Milyarlarca	1	5.5
Kusur	1	5.5

Tablo 3.26.'da görüldüğü üzere araştırma katılımcılarının en çok bilmediklerini ifade ettikleri sözcükten en az bilinmeyen sözcüğe doğru sıralaması yapılmıştır. Katılımcıların ABS biçiminde ifade ettikleri sözcükler sırasıyla Venüs (%88.8), Merkür

(%83.3), Jüpiter (%77.7), Uranüs (%77.7), Neptün (%72.2), Satürn (%55.5), Mars (%55.5), Güneş sistemi (%55.5), uydu (%44.4), akın etmek (%38.8), hışım (%33.3), cüret (%27.7), çekingen (%22.2), atmosfer (%16.6), Çoban yıldızı (%16.6), Sabah yıldızı (11.1), ıssız (11.1), gezegen (11.1), milyarlarca (%5.5) ve kusur (%5.5)'dur. Merkez gezegen içerisinde yer alan okuma metninde katılımcıların ABS biçiminde ifade ettikleri sözcüklerin yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanım durumları ise Tablo 3.27.'de verilmektedir:

Tablo 3.27. Merkez Gezegen ABS'lerinin Kullanım Durumları

Katılımcı	ABS	Yazma		Konuşma
		Cümlede ABS'lerin Kullanımı	Yazılı Anlatımlarda Kullanılan ABS'ler	Sözlü Anlatımlarda Kullanılan ABS'ler
D1	Güneş sistemi	+	Gezegen Uzay (5) Astronot (5)	Gezegen
D2	Merkür	+	Güneş sistemi Gezegen	Gezegen Uzay (5) Uranüs
	Hışım	+		
	Venüs			
	Uydu	+		
	Mars			
	Jüpiter			
	Çekingen			
	Satürn			
	Uranüs			
	Neptün			
	Atmosfer			
	Çoban yıldızı	+		
	Sabah yıldızı	+		
	Milyarlarca	+		
	Güneş sistemi	+		
	Cüret	+		
D3	Cüret	+	Merkür Güneş sistemi Venüs Mars Jüpiter Satürn Gezegen Çoban yıldızı Uzay (5)	Orion bulutsusu (7) Gezegen Mars Çoban yıldızı Teleskop (7) Uranüs Neptün Video (1) Simülatör (7)
	Merkür	+		
	Güneş sistemi	+		
	Venüs	+		
	Mars	+		
	Jüpiter	+		
	Satürn	+		
	Uranüs	+		
	Neptün	+		
	Uydu	+		
	Hışım	+		

Tablo 3.27. (devam ediyor..)

D4	Merkür	+	Uydu	Gezegen
	Venüs	+	Venüs	Satürn
	Satürn	+	Satürn	Araştırma (3)
	Jüpiter	+	Güneş sistemi	Güneş sistemi
	Neptün	+	Gezegen	Uzay (5)
	Uydu	+	Çoban yıldızı	Jüpiter
	Hışım	+	Uzay (5)	Neptün
			Uranüs	Çoban yıldızı
D5			Mars	Venüs
				Şaşkınlık (5)
	Venüs	+	Venüs	Gezegen
	Jüpiter	+	Neptün	Çoban yıldızı
	Neptün	+	Merkür	
	Merkür	+	Güneş sistemi	
	Çekingen	+	Gezegen	
	Çoban yıldızı	+	Mars	
D6	Sabah yıldızı	+	Satürn	
			Uranüs	
	Merkür	+	Venüs	Gezegen
	Venüs	+	Mars	Mars
	Mars	+	Uydu	Neptün
	Jüpiter	+	Çoban yıldızı	Venüs
	Satürn	+	Güneş sistemi	
	Uranüs	+	Gezegen	
D7	Neptün	+	Uzay (5)	
	Uydu			
	Çoban yıldızı	+		
	Uranüs	+	Mars	Mars
	Venüs	+	Jüpiter	Gezegen
	Mars	+	Tek motorlu (2)	
	Jüpiter	+	Çift motorlu (2)	
	Satürn	+	Gezegen	
D8	Neptün	+	Çoban yıldızı	
	Merkür	+		
	Cüret			
	Merkür	+	Güneş sistemi	Gezegen
	Güneş sistemi	+	Uydu	Uydu
	Akın etmek	+		Güneş sistemi
				Satürn
				Venüs
				Neptün
				Çoban yıldızı
				Mars
	Venüs	+		
	Mars	+		
	Jüpiter	+		
	Uranüs	+		
	Neptün	+		
	Uydu	+		
	Satürn	+		
	Issız	+		
	Hışım	+		

	Cüret	+		
	Kusur	+		
D9	Akın etmek	+	Venüs	Gezegen
	Hışım	+	Gezegen	Galaksi (7)
	Cüret	+	Çoban yıldızı	
	Venüs	+	Uzay (7)	
	Jüpiter	+	Güneş sistemi	
	Uranüs	+	Uydu	
	Merkür	+		
	Issız	+		
	Çekingen	+		
D10	Jüpiter	+	Mars	Gezegen
	Uranüs	+	Gezegen	
	Venüs	+	Çoban yıldızı	
	Mars	+		
	Merkür	+		
	Uydu	+		
	Satürn	+		
D11	Merkür	+	Galaksi (7)	Merkür
	Güneş sistemi	+	Gezegen	Gezegen
	Venüs		Uzay (5)	
	Jüpiter	+	Keşfetmek (7)	
	Uranüs	+		
	Neptün	+		
	Akın etmek			
D12	Güneş sistemi	+	Galaksi (7)	
	Akın etmek	*	Gezegen	
	Hışım	+	Uydu	
			Mars	
			Jüpiter	
			Neptün	
			Roket (7)	
			Astronot (5)	
D13	Venüs	*	Venüs	Jüpiter
	Merkür	*	Astronot (5)	Gezegen
	Mars	*	Gezegen	Merkür
	Uranüs	*	Güneş sistemi	Şaşkınlık (5)
	Neptün	*		
D14	Merkür	+	Jüpiter	Gezegen
	Akın etmek	+	Gezegen	Mars
	Venüs	+	Güneş sistemi	Jüpiter
	Jüpiter	+	Mars	Uranüs
	Satürn	+	Uzay (5)	
	Uranüs	+	Astronot (5)	
	Neptün	+	Çoban yıldızı	
D15	Merkür	+	Merkür	Gezegen
	Mars	+	Mars	Mars
	Gezegen	+	Gezegen	
	Jüpiter	+	Jüpiter	
	Güneş sistemi	+	Güneş sistemi	
	Satürn	+	Satürn	
	Uydu		Uranüs	

	Uranüs	+	Neptün	
	Akın etmek		Venüs	
	Neptün	+		
	Venüs	+		
	Atmosfer			
	Çekingen			
D16	Güneş sistemi		Uzay (5)	Güneş sistemi
	Gezegen			Atmosfer
	Merkür			Uzay (5)
	Jüpiter			Gezegen
	Uydu			Çoban yıldızı
	Satürn	+		Venüs
	Venüs	+		
	Mars			
	Uranüs			
	Neptün	+		
	Atmosfer	+		
D17	Güneş sistemi	+	Güneş sistemi	Satürn
	Merkür	+	Uzay (5)	Mars
	Venüs	+	Gezegen	Gezegen
	Jüpiter	+		Çoban yıldızı
	Neptün	+		Şaşkınlık (5)
	Akın etmek	+		
D18	Güneş sistemi	+	Güneş sistemi	Venüs
	Venüs	+	Gezegen	Uranüs
	Mars	+		Çoban yıldızı
	Uranüs	+		Gezegen
				Satürn

+ doğru kullanımı, - yanlış kullanımı, * anlamı açık olmayan kullanımı simgelemektedir. Kullanılmayan sözcükler boş bırakılmıştır. Önceki gezegenlerde kullanılan sözcükler koyu biçimde belirtilerek parantez içinde hangi gezegene ait olduğu yazılmıştır.

Tablo 3.27.'de katılımcıların tamamının ABS olarak ifade ettikleri sözcükleri cümle içerisinde doğru ve anlamına uygun bir biçimde kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık %78'inin ise ABS'lerden en az birini yazılı anlatımlarında kullandıkları görülmektedir. Araştırma katılımcılarının ABS biçiminde ifade etmedikleri ancak ABS listesinde yer alan sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanan katılımcıların oranları ise yaklaşık %84'tür.

Katılımcıların sözlü anlatım etkinliklerinde de yeni öğrendikleri sözcüklere ve ABS listesinde yer alan sözcüklere yer verdikleri belirlenmiştir. Yeni öğrendikleri sözcüklere sözlü anlatımlarında yer veren katılımcı oranı yaklaşık % 73'tür. Ayrıca ABS listesinde yer

alan sözcüklerden en az birini sözlü anlatımlarında kullanan katılımcıların oranı yaklaşık %89'dur. Araştırma katılımcılarının yaklaşık %73'ü ise yeni öğrendiği sözcükleri hem yazılı hem de sözlü anlatımlarında kullanmışlardır. Araştırma katılımcılarının ABS listesinde yer almayan ancak önceki gezegenlerin ABS listelerindeki sözcükleri de yazılı ya da sözlü anlatımlarında kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık %73'ü önceki gezegenlerde yer alan sözcükleri yazılı ya da sözlü anlatımlarında kullanmışlardır. Söz konusu durum katılımcıların oyunlaştırma etkinlikleri yoluyla anlamını bilmedikleri sözcükleri öğrenerek söz varlıklarına geçirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

3.3. Araştırma katılımcılarıyla uygulama öncesinde yapılan görüşmelere ilişkin bulgular

Araştırma katılımcıları ile gerçekleştirilen birinci görüşmeler kapsamında ortaya çıkan “sözcük öğrenmeye yüklenen anlam” ve “sözcük öğrenme uğraşı” ana temaları ve söz konusu ana temalara ait alt temalar diyagramlar haline getirilmiş ve araştırma katılımcılarının görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Deney Grubu Katılımcılarının Sözcük Öğrenmeye Yükledikleri Anlamlar

Deney grubu katılımcılarının sözcük öğrenmeye yükledikleri anlamlar Şekil 3.3.'te verilmiştir:



Şekil 3.3. *Deney Grubu Katılımcılarının Sözcük Öğrenmeye Yükledikleri Anlamlar*

Şekil 3.3.'te görüldüğü üzere deney grubu katılımcılarının “Sözcük öğrenme denilince aklına neler geliyor?” ve “Sence sözcük öğrenme nasıl bir şeydir?” sorularına karşılık verdikleri yanıtlar “sözcük öğrenmeye yüklenen anlam” ana temasını ve alt temalarını oluşturmuştur.

Sözcük öğrenmenin yeni bir dil öğrenmek, yeni sözcükler öğrenmek olduğuna değinen D11 kodlu katılımcı *“Yeni kelimeler öğrenmek, yeni sözcükler, yeni harfler, yeni dil öğrenmek.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Sözcük öğrenmenin bilinmeyen/ yeni sözcüklerin öğrenilmesi ile ilişkili olduğuna değinen D6 kodlu katılımcı ise *“Sözcükleri öğrenmek geliyor. Kelime öğrenmek yani bilmediğimiz kelimeleri öğrenmek. Okuduğumuz metinlerde böyle bilmediğimiz karışık kelimeler oluyor ya onları öğrenmek.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. D6 kodlu katılımcının sözcük öğretimi sürecinin okuma metinleri aracılığı ile yapıldığının bilincinde olduğu ve anlamını bilmediği sözcükleri “karışık kelimeler” olarak tanımladığı görülmektedir.

D16 kodlu katılımcının ise sözcük öğrenmeye yüklediği anlamın sözcük anlamlarını bulmak olduğu *“Sözcük öğrenme deyince aklıma sözcükler geliyor. Anlamlarını bulmak geliyor. Düşünmek geliyor anlamlarını.”* ifadesinden anlaşılmaktadır. D16 kodlu katılımcının sözcük öğrenme sürecinde düşünme becerisine de değinmesi sözcük öğrenmenin düşünme becerilerini gerektiren bir süreç olduğunun farkında olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sözcük öğrenmeyi bilgi öğrenmek ya da yeni şeyler öğrenmekle ilişkilendiren katılımcılardan D3 kodlu katılımcı *“Bilgi öğrenmek geliyor mesela başka cümleler kurmak geliyor aklıma...”* şeklinde görüşünü belirtirken benzer şekilde D14 kodlu katılımcı *“Bilgi geliyor aklıma.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Ayrıca D9 kodlu katılımcı *“Yeni bir şey öğrenmek geliyor. Bazı konularla ilgili daha çok bilgili olmak geliyor aklıma.”* biçiminde düşüncesini belirtmiştir.

Sözcük öğrenmeyi okuma ve yazma becerileri ile ilişkilendiren D4 kodlu katılımcı *“Hikâye okumak, bir şeyler yazmak, sözlük.”* şeklinde görüşünü ifade ederken aynı zamanda sözcük öğrenmede öğrenme aracı olarak sözlüğü belirtmiştir. Sözcük öğrenmeyi

yazma becerisi ile ilişkilendiren bir diğer katılımcı olan D12 kodlu katılımcı ise “*Yeni cümle kurmak gibi, cümle yazmak gibi şeyler geliyor.*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Sözcük öğrenmeyi okuma becerisi ile ilişkilendiren D10 kodlu katılımcı ise “*Kelime, Türkçe okumak geliyor.*” biçiminde görüşüne yer vermiştir. Ayrıca D15 kodlu katılımcı sözcük öğrenmenin konuşma becerisini geliştirdiğini “*Güzel bir şeydir. Yoksa hep susardık. Sözcük eğer bilmeseydik konuşamazdık. Şimdi size bunları söylemem sözcüğü bilmem sayesinde. Bilmeseydik konuşamazdık.*” şeklinde ifade etmiştir. Söz konusu dil becerilerinin sözcük öğrenme ile geliştiğini ifade eden bir başka katılımcı olan D5 kodlu katılımcı bu konuyla ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “*Mesela bazı şeyleri soru sorulduğunda ona cevap vermek gibi sözcük öğrenmek.*” Söz konusu bulgular araştırma katılımcılarının dil becerilerinin sözcük öğrenmede önemli olduğunun farkında olduğu aynı zamanda sözcük öğrenmenin dil becerilerini geliştirdiğini düşündüklerini göstermektedir.

Araştırma bulgularına dayanarak deney grubu katılımcılarının sözcük öğrenmeyi çoğunlukla öğrenme ile ilişkilendirdikleri, kimi katılımcıların sözcük öğrenme ve sözcük öğretme süreçleriyle ilgili farkındalıklarının olduğu ve dil becerilerinin sözcük öğrenmelerinde etkili olduğunu, sözcük öğrenmenin dil becerilerini geliştirdiğinin bilincinde oldukları söylenebilir.

Kontrol Grubu Katılımcılarının Sözcük Öğrenmeye Yükledikleri Anlamlar

Kontrol grubu katılımcılarının sözcük öğrenmeye yükledikleri anlamlar Şekil 3.4.’te verilmiştir:



Şekil 3.4. *Kontrol Grubu Katılımcılarının Sözcük Öğrenmeye Yükledikleri Anlamlar*

Şekil 3.4.’te görüldüğü üzere kontrol grubu katılımcılarının “Sözcük öğrenme denilince aklına neler geliyor?” ve “Sence sözcük öğrenme nasıl bir şeydir?” sorularına karşılık verdikleri yanıtlar “sözcük öğrenmeye yüklenen anlam” ana temasını ve alt temalarını oluşturmuştur.

Sözcük öğrenmeyi bilgi öğrenmek ile ilişkilendiren katılımcılardan K6 kodlu katılımcı “*Yeni bilgi öğrenmek gibi şeyler geliyor.*” şeklinde görüşünü belirtirken benzer şekilde K5 kodlu katılımcı “*...yeni yeni cümleler kurmak, bilgi sahibi olmak.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Sözcük öğrenmeyi yeni şeyler öğrenmekle ilişkilendiren K3 kodlu katılımcı “*Kelime öğrenmek gibi bir şeyler geliyor. Bir şeyler öğrenmek onlar geliyor aklıma.*” biçiminde düşüncesini belirtirken benzer şekilde K13 kodlu katılımcı “*Bir şeyi öğrenmek geliyor.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

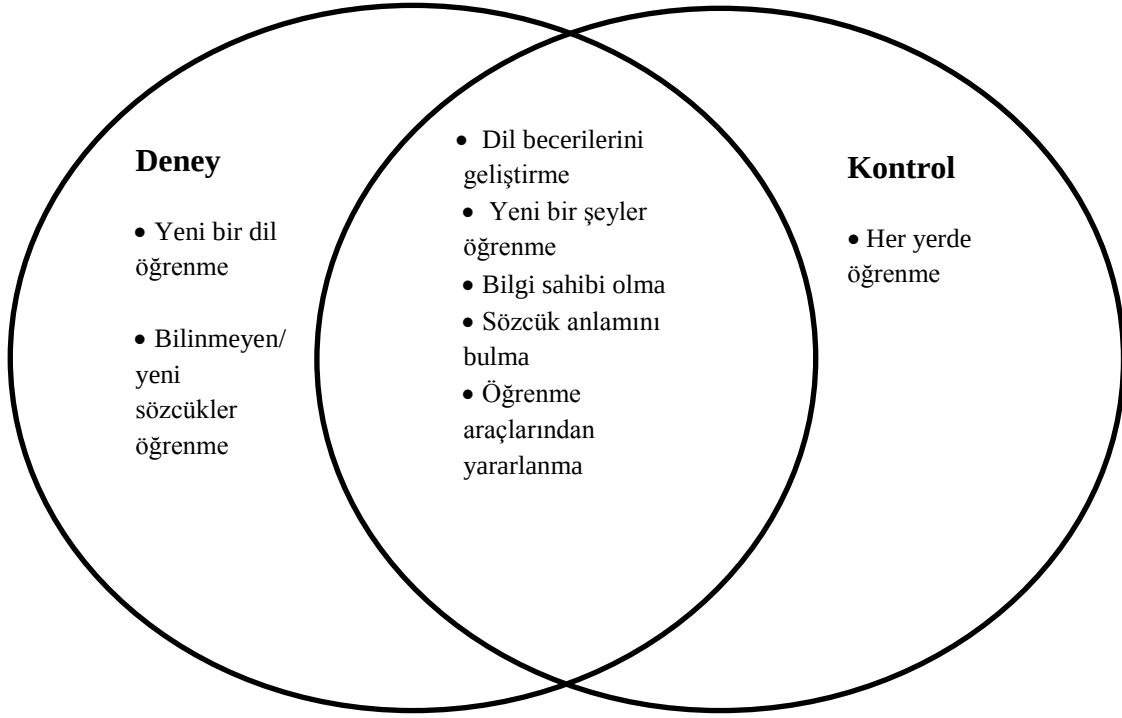
K7 kodlu katılımcının ise sözcük öğrenmeye yüklediği anlamın sözcük anlamlarını bulmak/ tahmin etmek olduğu “*...Birde sözlük anlamını biz kendimiz tahmin edebiliyoruz. Tahminlerim doğru çıkınca daha da güzel oluyor. Daha önce duymadığım bir sözcüğü o cümleden anlam çıkartarak bilmiş oluyorum...*” ifadesinden anlaşılmaktadır.

Kontrol grubu katılımcılarının sözcük öğrenmeyi dil becerileri ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Sözcük öğrenmeyi okuma becerisi ile ilişkilendiren K12 kodlu katılımcı *“Ders çalışmak, kitap okumak.”* şeklinde görüşünü belirtirken sözcük öğrenmeyi konuşma becerisi ile ilişkilendiren K10 kodlu katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *“Biriyle konuşurken kekelemiyoruz. Güzel konuşabiliyoruz. Mesela öğretmenimiz bize bir soru sorduğunda ona zaten kelime ile cevap vereceğiz o yüzden (sözcük öğrenmek) kelimeleri doğru kullanmamızı sağlar.”* Söz konusu bulgu araştırma katılımcısının sözcük öğrenmenin konuşma dil becerisini geliştirdiğini düşündüğünü göstermektedir.

Kontrol grubu katılımcılarından K7 kodlu katılımcı sözcük öğrenmenin her yerde olabileceğini *“....Bence sözcükleri sadece okulda, evde değil de her yerde öğreniyor olabiliriz. Çünkü mesela arkadaşlarımızla sohbet ediyoruz biri yeni bir şey söyledi hemen gidiyoruz araştırıyoruz. Hayatın içinde bence sözcük öğrenmek.”* sözleriyle ifade ederken aynı zamanda sözcük öğrenmenin kendisine öğrenme araçlarından yararlandığı çağrışımını yaptığını şu şekilde ifade etmiştir: *“Birde sözcük öğrenme denilince benim aklıma sözlük geliyor. Çünkü sözlükten yararlanıyorum bir de bilgisayardan yararlanıyorum.”* Söz konusu bulgu araştırma katılımcısının okul ve okul dışında sözcük öğrenme faaliyetlerinde bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma bulgularına dayanarak kontrol grubu katılımcılarının deney grubu katılımcılarına benzer şekilde sözcük öğrenmeyi çoğunlukla öğrenme ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Ayrıca kontrol grubundaki kimi katılımcıların deney grubundaki kimi katılımcılar gibi dil becerilerinin sözcük öğrenmelerinde etkili olduğunun bilincinde oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının sözcük öğrenmeye yükledikleri anlamlara bakıldığında ortak temalar dikkati çekmektedir. Her iki grupta da kesişen ve ayrışan alt temalar Şekil 3.5.’te gösterilmiştir:

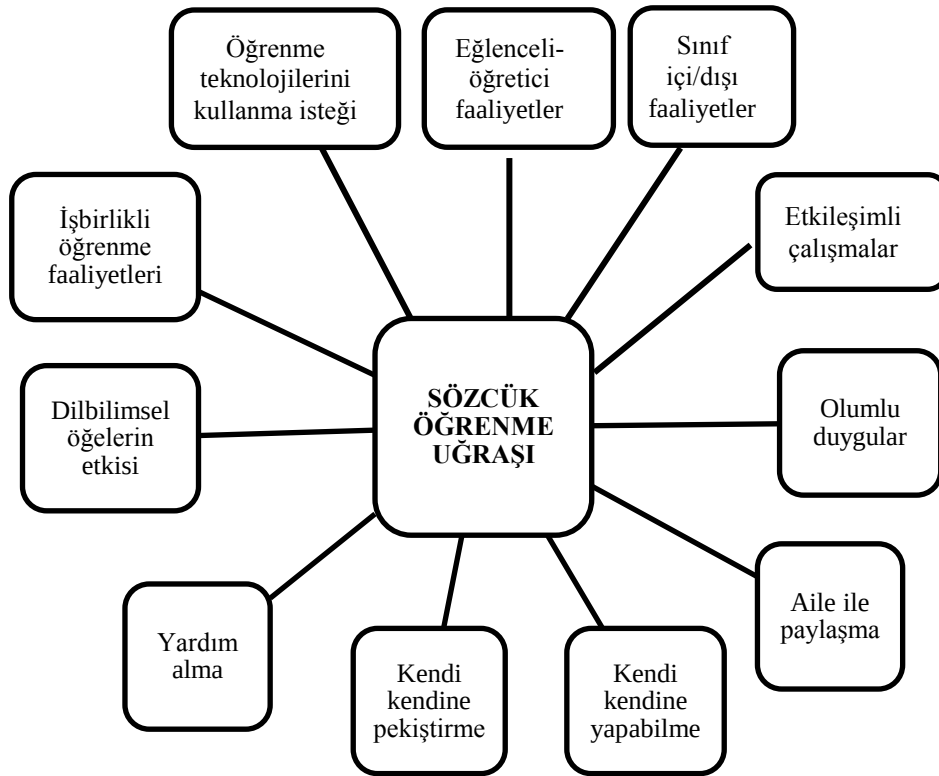


Şekil 3.5. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Sözcük Öğrenmeye Yükladıkları Anlamlar

Şekil 3.5.'te görüldüğü üzere araştırma katılımcılarının sözcük öğrenmeye yükledikleri ortak anlamlar bulunmaktadır. Araştırma katılımcıları sözcük öğrenmede dil becerilerinden yararlandıklarını belirtirken aynı zamanda sözcük öğrenmenin dil becerilerini de geliştirdiğini vurgulamışlardır. Aynı zamanda sözcük öğrenmeyi öğrenme ile ilişkilendiren katılımcılar sözcük öğrenme sayesinde yeni şeyler öğrendiklerini ve bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Araştırma katılımcılarının bir diğer ortak noktası ise sözcük öğrenme sürecinde sözcüklerin anlamlarının bulunduğu ve bu süreçte öğrenme araçlarından yararlanma düşünceleridir. Söz konusu kesişen temaların ayrışan temalara kıyasla daha fazla olması uygulama öncesi deney ve kontrol grubu katılımcılarının sözcük öğrenmeye yükledikleri anlam bakımından benzer olduğunu göstermektedir.

Deney Grubu Katılımcılarının Sözcük Öğrenme Uğraşları

Deney grubu katılımcılarının sözcük öğrenme uğraşları ile ilgili ortaya çıkan alt temalar Şekil 3.6'da verilmiştir:



Şekil 3.6. Deney Grubu Katılımcılarının Sözcük Öğrenme Uğraşları

Şekil 3.6.'da görüldüğü üzere deney grubu katılımcılarının;

- “Yeni bir sözcük öğrendiğinde neler hissediyorsun?”,
- “Sınıfta sözcük öğrenme ile ilgili yapılan etkinlikleri dikkate aldığında, bunları yapmaya istekliliğin konusunda ne düşünüyorsun?”,
- “Sınıfta sözcük öğrenme ile ilgili yapılan etkinlikleri dikkate aldığında kendi yeterliliğin konusunda ne düşünüyorsun?”,
- “Sence sözcük öğrenmek için ne tür etkinlikler yapılmalıdır?”,
- “Şimdiye kadar katıldığın sözcük öğrenme etkinliklerinin zayıf yönlerini düşündüğünde ne tür etkinlikler yapılmasını istersin?”,
- “Şimdiye kadar katıldığın sözcük öğrenme etkinliklerinden senin sözcük öğrenmeni kolaylaştıracak etkinlikler hangileridir?”

sorularına karşılık verdikleri yanıtlar “sözcük öğrenme uğraşı” ana temasını ve alt temalarını oluşturmuştur.

Deney grubu katılımcıların çoğu yeni sözcük öğrendiklerinde heyecan, mutluluk, sevinç gibi olumlu duygular hissettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar sözcük öğrenme ile ilgili herhangi olumsuz anlam ifade eden bir kavram kullanmamışlardır. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise deney grubu katılımcılarının sözcük öğrenme etkinliklerini yapma konusunda çoğunlukla istekli olduklarıdır. Kimi katılımcılar ise isteklilik durumlarının etkinliğe ve etkinlik ile sözcüklerin zorluk durumlarına göre değiştiğini belirtmişlerdir. D5 kodlu katılımcı isteklilik durumunun etkinliğe göre değiştiğini şu şekilde ifade etmiştir: *“Bazen istekli oluyorum bazen çok istekli oluyorum. Hikaye yazma etkinliğini sevmeye başladım... Onlarda istekliyim.”* Benzer şekilde D17 kodlu katılımcı *“...Bir şey (etkinlik) güzel olduğunda istiyorum zor olduğunda istemiyorum.”* sözleriyle görüşünü belirtmiştir. D11 kodlu katılımcı ise isteklilik durumunun sözcüğün zorluğuna göre değiştiğini *“İstekli oluyorum ama fazla değil. Çünkü bazen anlayamadığım sözcükler var zor geldiği için.”* sözleriyle ifade etmiştir. Söz konusu katılımcıların dışında diğer katılımcılar ise sözcük öğrenme etkinliklerini yapma konusunda istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Uygulama öncesinde deney grubu katılımcılarının sözcük öğrenme etkinliklerini yapma konusundaki isteklilikleri ile ilgili çoğunlukla olumlu görüş belirtmeleri motivasyonları ile ilgili başlangıç seviyesinde bir fikir sunmaktadır. Aynı zamanda katılımcıların görüşlerinde yeni sözcük öğrendiklerinde hissettikleri duygularını ailelerine yansıttıkları görülürken isteklilik konusundaki görüşleri ise ailelerinden bahsetmeden içsel motivasyonlarına dönük yönelimlerinin olduğu izlenimi vermektedir.

Deney grubu katılımcılarının çoğunun sözcük öğrenme etkinliklerini yapma konusunda kendilerini yeterli bulmaları araştırmanın bir diğer bulgusudur. Sözcük öğrenme etkinliklerini yapma konusundaki yeterlilikleri ilgili olarak kimi katılımcılar etkinlikleri kendi kendilerine yapabildiklerini ifade ederken kimi katılımcılar bazı etkinliklerde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak D8 kodlu katılımcı *“Birazcık zorlanıyorum. Bilmediğimiz kelimelerde falan zorlanıyorum.”* şeklinde görüşünü ifade ederken D12 kodlu katılımcı *“Zorlandığım oluyor altını çizmede anlam bulmada bazen bulamıyorum. Kafam karışıyor. Onlar hariç diğerlerini yapıyorum.”* ifadesi ile zorlandığı etkinlik türünü belirtmiştir. D13 kodlu katılımcı ise *“...Sıfatlarda zorlanıyorum.”* şeklinde düşüncesini belirtirken D7 kodlu katılımcı *“Kendi kendime yapabiliyorum bazı etkinliklerde kendim yapabildiğim etkinliklerde oluyor. Yazma da*

zorlanıyorum yabancı isimlerde falan yazarken zorlanıyorum ama Türkçe isimleri yazarken zorlanmıyorum.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Söz konusu görüşlerden yola çıkarak dilbilimsel öğelerle ilgili etkinliklerde kimi katılımcıların zorlandıkları söylenebilir. Zorlandıkları etkinliklerde yardım aldıklarını belirten katılımcılardan olan D6 kodlu katılımcı “...Annem bir kâğıda sözcükleri yaz altını çiz diyor.” şeklinde görüşünü belirtirken D8 kodlu katılımcı “Arkadaşımdan yardım alıyorum. Onlarında düşüncelerini alıyorum. Onların sözlüğünden falan bakıyorum.” biçiminde düşüncesini ifade etmiştir. Zorlandıkları etkinliklerde arkadaşlarından yardım aldığını söyleyen bir diğer katılımcı olan D16 kodlu katılımcı ise “...Arkadaşıma soruyorum.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Benzer şekilde D10 kodlu katılımcı “Arkadaşımdan yardım alıyorum” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bu bağlamda araştırma katılımcılarının etkinlikleri yapma konusunda zorlandıkları durumlarda çoğunlukla arkadaşlarından yardım istedikleri söylenebilir. Söz konusu durum sözcük öğrenme etkinliklerinin okul içinde öğretim süreçlerinde yapılmasının ve tüm öğrencilerin aynı uğraşta bulunmalarının bir sonucu olabilir.

Sözcük öğrenme etkinliklerini yaparken zorlandığını belirten kimi katılımcılar söz konusu zorlukları kendi çabaları ile aşmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak D17 kodlu katılımcı “Siliyorum tekrar baştan yapmaya çalışıyorum ama o da yanlış çıkarsa üç defa deniyorum o da yanlış çıkarsa, o da olmazsa kendimi bırakıyorum yapamıyorum diye... Zor olanları ben yapmaya çalışıyorum ama olmayınca pes ediyorum.” şeklinde düşüncesini ifade ederken D14 kodlu katılımcı ise “Kendime soruyorum nasıl yapabilirim diye aklıma gelirse yapıyorum.” sözleriyle dile getirmiştir. Söz konusu iki katılımcının görüşleri değerlendirildiğinde katılımcıların zorlukları aşmak için kendi kendine çabaladıkları ancak başaramazsa pes ettikleri söylenebilir. Kimi katılımcılar ise zorlukları aşmak için daha azimli olduklarını ifade eden sözler söylemişlerdir. Bu konuda D9 kodlu katılımcı “Çabalıyorum biraz. Sözlükten hani bulamayınca biraz daha araştırın diyorsunuz ya bende arkadaşlarımdan sözlüğüne falan bakıyorum çabalıyorum ama bulamayınca size söylüyoruz.” şeklinde zorlukları aşmak için gösterdiği çabayı dile getirirken D11 kodlu katılımcı “Çalışıyorum. Mesela yeni harfler kurarak, yeni kelimeler öğrenerek.” biçiminde görüşünü ifade etmiştir. Söz konusu bulgular ile araştırma katılımcılarının çoğunun sözcük öğrenme etkinliklerini yapma

konusunda kendilerini yeterli buldukları, yeterli bulma durumlarının etkinliğe ve sözcüklerin zorluk durumlarına göre değişebildiğini, katılımcıların bu zorlukları aşabilmek için çevrelerinden yardım aldıkları aynı zamanda kimi katılımcıların bu zorlukları kendi çabaları ile aşmaya çalıştıkları bu bağlamda da içsel motivasyonlarına dönük yönelimlerinin olduğu söylenebilir.

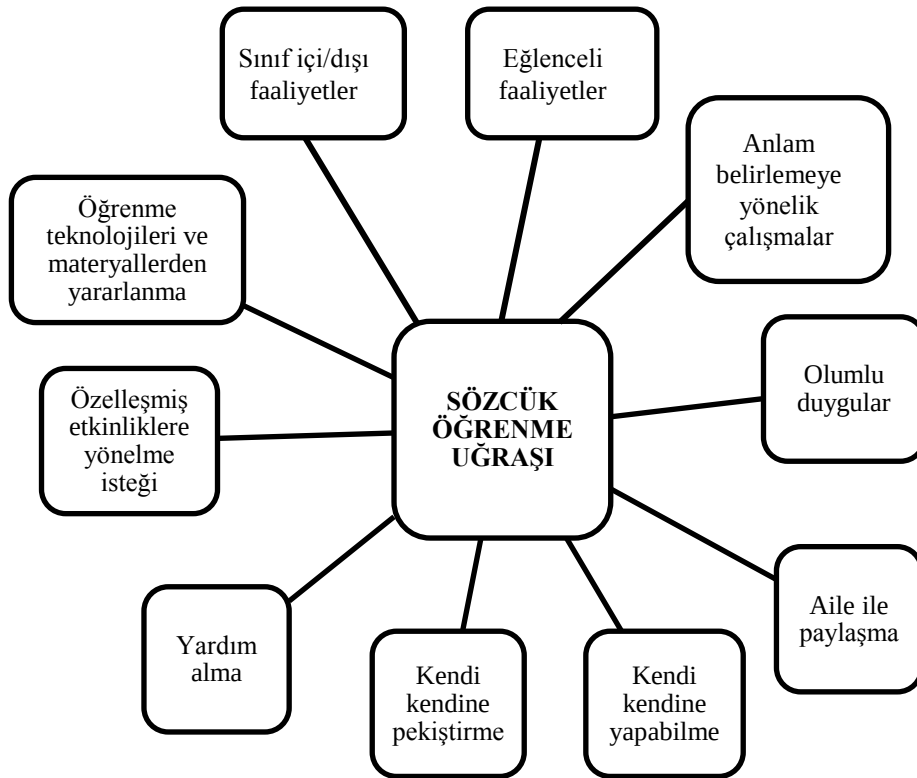
Araştırma bulguları sözcük öğrenme uğraşında kendi kendilerine pekiştirme etkinlikleri yapan katılımcılar olduğunu da göstermiştir. Bu bağlamda D3 kodlu katılımcının *“Yazıyorum mesela aklımda kalsın diye. Hem sürekli okuyorum böyle evde de açıp okuyorum acaba yanlış falan mı okudum diye. Beş altı kere daha okuyorum evde. Kendimi daha iyi hissediyorum. Öğreniyorum sürekli öğrendikçe de mutlu oluyorum.”* görüşü söz konusu katılımcının okul dışında da sözcük öğrenme uğraşının devam ettiğini göstermektedir. Benzer şekilde D5 kodlu katılımcı okul dışında da pekiştirme etkinlikleri yapılması gerektiği düşüncesini *“Sözcük öğrenmek için bazen evde çalışmalıyız. Ailemiz falan yardım etmeli...”* sözleriyle dile getirmiştir. Sözcük öğrenme uğraşının okulda ve okul dışında olması gerektiğini düşünen D2 kodlu katılımcı *“Öğretmenle öğrenme bir de annemle...”* sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde D4 kodlu katılımcı *“Bilmediğimiz yerlere giderek, yeni kitaplar alarak, bilgi veren yerler, kütüphaneler, değişik şeyler satan yerler hediyelik.”* sözleriyle okul dışı sözcük öğrenme uğraşının olması gerektiğini dile getirmiştir. Söz konusu bulgular araştırma katılımcılarının sözcük öğrenme uğraşının yalnızca sınıf içi sözcük öğrenme etkinlikleri ile sınırlı kalmayıp okul dışında da bu uğraşın devam etmesi gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

Araştırma verilerinden elde edilen bir diğer bulgu ise sözcük öğrenme uğraşını sınıf içi etkinliklerle ilişkilendiren katılımcıların sınıf içinde işbirlikli ve etkileşimli faaliyetlerle bu uğraşı gerçekleştirmek istedikleridir. Bu konuda D3 kodlu katılımcı *“Arkadaşlarımızla beraber bir şeyler anlatmaya falan çalışırız. Ellerimizle harfler falan yapabiliriz. O sözcüğü kurmaya çalışabiliriz öyle daha çok öğrenebilirim.”* şeklinde görüş belirtmiştir. D16 kodlu katılımcı ise *“Soru sorduğu zaman orada anlatan bir şeyin soru sorması bununla daha iyi öğreniyorum. Sorduğu zaman bir tanesini o yapsın bir tanesini ben.”* sözleriyle etkileşimli faaliyetler ile bu uğraşı gerçekleştirmek istediğini açıklamaktadır. Sınıf içi sözcük öğrenme etkinliklerinin eğitici ve eğlenceli niteliklerde olmasını isteyen

D1 kodlu katılımcı bu konuyla ilgili olarak “*Eğlenceli olsun hem eğlenceli olsun hem de öğrenelim.*” şeklinde görüşünü ifade ederken D17 kodlu katılımcı benzer şekilde “*...Daha eğlenceli olması, tahtada yapılması.*” şeklinde düşüncesini dile getirerek sınıf içinde yapılan etkinliklerin eğlenceli olması isteğini vurgulamıştır. Sözcük öğrenme uğraşında sınıf içi etkinliklerde teknolojinin de kullanılması gerektiğini vurgulayan katılımcılar da bulunmaktadır. Bu konuda D8 kodlu katılımcı “*Bilgisayarda yapsak daha iyi.*” şeklinde görüşünü belirtirken D4 kodlu katılımcı ise “*...Sınıfta bilgisayar ile bir kelimeyi araştırabiliriz...*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Söz konusu bulgular dâhilinde araştırma katılımcılarının sözcük öğrenme süreçlerinde farklı etkinlikler ve bilgisayarlı öğretim ile ilgili beklentilerinin olduğu söylenebilir.

Kontrol Grubu Katılımcılarının Sözcük Öğrenme Uğraşları

Kontrol grubu katılımcılarının sözcük öğrenme uğraşları ile ilgili ortaya çıkan alt temalar Şekil 3.7.’de verilmiştir:



Şekil 3.7. *Kontrol Grubu Katılımcılarının Sözcük Öğrenme Uğraşları*

Şekil 3.7.'de görüldüğü üzere kontrol grubu katılımcılarının;

- “Yeni bir sözcük öğrendiğinde neler hissediyorsun?”,
- “Sınıfta sözcük öğrenme ile ilgili yapılan etkinlikleri dikkate aldığında, bunları yapmaya istekliliğin konusunda ne düşünüyorsun?”,
- “Sınıfta sözcük öğrenme ile ilgili yapılan etkinlikleri dikkate aldığında, kendi yeterliliğin konusunda ne düşünüyorsun?”,
- “Sence sözcük öğrenmek için ne tür etkinlikler yapılmalıdır?”,
- “Şimdiye kadar katıldığın sözcük öğrenme etkinliklerinin zayıf yönlerini düşündüğünde ne tür etkinlikler yapılmasını istersin?”,
- “Şimdiye kadar katıldığın sözcük öğrenme etkinliklerinden senin sözcük öğrenmeni kolaylaştıracak etkinlikler hangileridir?”

sorularına karşılık verdikleri yanıtlar “sözcük öğrenme uğraşı” ana temasını ve alt temalarını oluşturmuştur.

Araştırma verileri kontrol grubu katılımcılarının tümünün yeni sözcük öğrendiklerinde olumlu duygular hissettiklerini göstermiştir. Aynı zamanda katılımcıların görüşlerinde yeni sözcük öğrendiklerinde hissettikleri duygularını ailelerine yansıttıkları görülmüştür. Deney grubu katılımcıları ile benzer şekilde katılımcılar sözcük öğrenme ile ilgili herhangi olumsuz anlam ifade eden bir kavram kullanmamışlardır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise kontrol grubu katılımcılarının sözcük öğrenme etkinliklerini yapma konusunda istekli olduklarıdır. Yalnızca bir katılımcı isteklilik durumunun sözcüğün kolaylık ya da zorluk durumuna göre değiştiğini ifade etmiştir. Bu konu ile ilgili olarak K2 kodlu katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır: *“Sözcük kolay olunca o kadar da istekli olmuyorum sözcüğün biraz zor olmasını istiyorum. Zaten kolay sözcüklerin anlamlarını kolayca yapabilirim zor sözcükler bana göre uygun. Zor sözcükleri öğrenmekte zorlanıyorum ama kolay sözcükleri zaten hemen öğrenebiliyorum. Onun yerine zor sözcükler öğrenmek isterim.”* Söz konusu durum deney grubu katılımcılarının aksine sözcüklerin zorluk durumunun katılımcının istekliliğini arttırdığı görülmektedir. Kontrol grubu katılımcılarının çoğunun sözcük öğrenme etkinliklerini yapma konusunda kendilerini yeterli bulmaları araştırmanın bir diğer bulgusudur. Sözcük öğrenme

etkinliklerini yapma konusundaki yeterlilikleri ilgili olarak kimi katılımcılar etkinlikleri kendi kendilerine yapabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak K4 kodlu katılımcı *“Kendi kendime mesela ben sözlüklere bakıyorum... Kendi kendime öğrenebiliyorum. Bilgisayardan da açıyorum bazen onlardan da öğrenebiliyorum. Kitaplardan araştırıyorum kâğıtlara yazıyorum araştırıp mesela...”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. K4 kodlu katılımcının görüşünde dikkati çeken bir diğer nokta ise sözcük öğrenme de öğrenme teknolojilerinden ve araçlarından yararlanmasıdır. Benzer şekilde K8 kodlu katılımcı *“...Kitaplardan öğrenebiliyorum.”* ifadesi ile, K10 kodlu katılımcı ise *“Bazen evde de kendi başıma kitaplardan bazen bilmediğim sözcükler oluyor. Onları sözlükten bakıyorum. Çeşitli kaynaklardan, bazı kitaplardan...”* ifadesi ile sözcük öğrenme sürecinde çeşitli öğrenme araçlarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Kimi katılımcılar ise sözcük öğrenme etkinliklerinde zorlandıkları noktalarda yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Zorlandıkları etkinliklerde yardım almaya ihtiyaç duyduğunu belirten K2 kodlu katılımcı *“Biraz yardıma ihtiyaç duyuyorum. Mesela bana sözcüklerin anlamının bana yardım edeceğine nasıl anlamını yazacağıma yardımcı olacak birisi.”* şeklinde görüşünü belirtirken sözcük öğrenmesini kolaylaştıracak etkinliklerde *“Sözcük öğrenirken bazen birbirimizden yardım alıyoruz anlayamadıklarımızı birbirimize soruyoruz.”* sözleri ile arkadaşlarından yardım aldığını belirtmiştir. Bu bağlamda araştırma katılımcısının etkinlikleri yapma konusunda zorlandığı durumlarda kendisine yardımcı olacak kişinin arkadaşları olduğunu düşündüğü söylenebilir. Söz konusu durum sözcük öğrenme etkinliklerinin okul içinde öğretim süreçlerinde yapılmasının ve tüm öğrencilerin aynı uğraşta bulunmalarının bir sonucu olabilir.

Araştırma bulguları sözcük öğrenme uğraşında kendi kendilerine pekiştirme etkinlikleri yapan katılımcılar olduğunu da göstermiştir. Bu konu ile ilgili olarak K11 kodlu katılımcının *“...Okuduğum zaman bildiğim sözcükleri de aklımdan tekrar geçirmiş oluyorum...”* ifadesi, K3 kodlu katılımcının *“...Sınıfta öğrendiklerimi evde tekrar ediyorum unutmayayım diye.”* söylemi ve K5 kodlu katılımcının *“Öğrendiklerimi tekrar ediyorum. Sözcüğü yazıyorum onu birkaç kere okuyorum. Onunla ilgili cümle kuruyorum.”* cümleleri katılımcıların sözcük öğrenme uğraşlarında pekiştirme etkinlikleri yaptıklarını göstermektedir.

Araştırma katılımcılarının sözcük öğrenme uğraşları arasında sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler görülmektedir. Bu konu ile ilgili olarak K12 kodlu katılımcının “...*Mesela kütüphaneden kitap alıp ondan bakarız. Ansiklopediden de.*” ifadesi ile benzer şekilde K10 kodlu katılımcının “...*Bazen kütüphaneye gidiyorum. Kitaplardan bakıyorum.*” söylemi sınıf dışı sözcük öğrenme uğraşını gösterirken yine K10 kodlu katılımcının “...*Öğretmen bize kırmızı kalemimizi aldirtıyor bir metin seçiyoruz. Metni öğretmen içimizden okutturuyor. Okurken anlamını bilmediğimiz sözcüklerin altını kırmızı kalem ile çizmemizi istiyor. Sonra tahtanın sağ tarafına o kelimelerin öğretmenin beğendiği zor olanları öğretmen seçiyor, yazdirtıyor sonra herkes sözlüğünü çıkartıyor. İşte o kelimeyi buluyoruz. Tahtaya iki nokta üst üsteyi kullanarak yazıyoruz. Onu da defterimize geçiriyoruz. Derler ya söz uçar yazı kalır diye.*” söylemi araştırma katılımcısının sözcük öğrenme uğraşının sınıf içi etkinliklerde de yer aldığını göstermektedir. Benzer şekilde K4 kodlu katılımcının “*Öğretmenimiz kitaplarımızdan açtırıp bilmediğiniz kelimeleri yazın sözlükten araştırın diyor...*” ifadesi katılımcıların sınıf içinde gerçekleştirdikleri sözcük öğrenme uğraşlarının öğretmenlerinin talimatları doğrultusunda şekillendiğini göstermektedir.

Araştırma verilerinden elde edilen bir diğer bulgu ise sözcük öğrenme uğraşını sınıf içi etkinliklerle ilişkilendiren katılımcıların sınıf içinde eğlenceli faaliyetlerle bu uğraşı gerçekleştirmek istedikleridir. Bu konuyla ilgili K8 kodlu katılımcı “*Bazen canımın sıkıldığı oluyor. Eğlenceli olabilir.*” sözleriyle ifade ederken K9 kodlu katılımcı “*Eğlenceli etkinlikler.*” söylemi ile isteğini belirtmiştir. Sınıf içinde gerçekleştirilen sözcük öğrenme uğraşında katılımcıların ayrıca anlam belirlemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirmek istedikleri de görülmektedir. Bu konu ile ilgili olarak K7 kodlu katılımcı görüşünü şu şekilde ifade ederken “...*Kendimiz sözlükten araştırıyoruz o çok güzel ama önce kendimiz tahmin etsek o benim daha çok hoşuma gidiyor. Sonra sözlükten bakmak istiyorum. Aslında sınıfta tahmin etmiyoruz yazıyoruz defterimize. Çünkü öğretmenimiz söz uçar yazı kalır diyor. O yüzden bence önce kendimiz tahmin edip sonra araştırıp bir cümle kurabiliriz.*” K2 kodlu katılımcı ise “*Bazen diyorum kitaptan anlamlarını çıkartırken keşke tanımını yapsaydım keşke onun anlamını çıkarsaydım diyorum...*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Araştırma bulguları araştırma katılımcılarının ayrıca sözcük öğrenme uğraşlarında özelleşmiş etkinliklere yönelme isteklerinin bulunduğunu göstermektedir. Bu konu ile ilgili olarak katılımcıların görüşleri verilmiştir.

“Aklına gelen sözcükleri bulma, oyuna benzer gibi şeyler, aklımıza gelen sözcükleri birbirimize öğretmenimize söyleyebiliriz. Aklımıza daha iyi girebilir.” (K9 kodlu katılımcı)

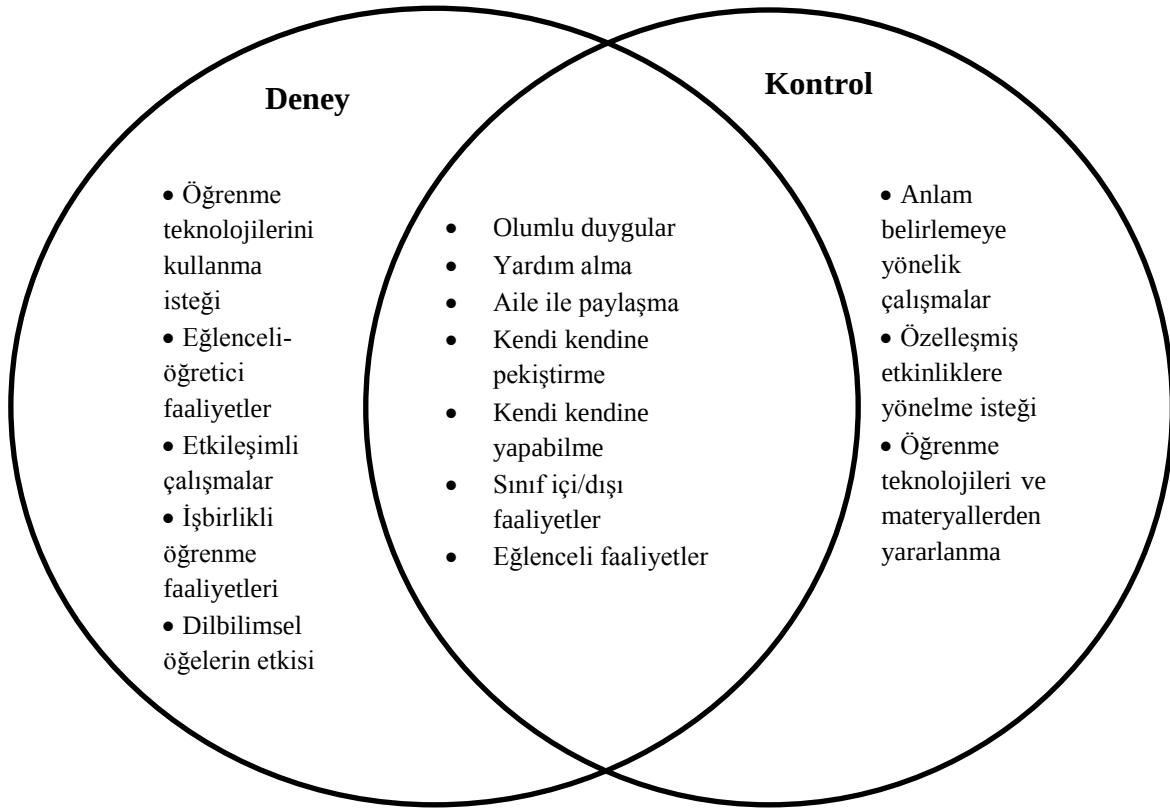
“O sözcükle ilgili şöyle bir etkinlik olabilir. Bir hikâye yazınız içinde o kelime geçen böyle de olabilir. Drama yapıyoruz ya drama canlandırırken o sözcüğü öğrensek onun hareketini yapsak ben daha iyi öğrenirdim. O şekilde aklımda kalırdı benim. Ayrıca o sözcüğü hiç duymadıysak onların resmini ya da kendisini görsek daha iyi olabilir. Hatta bunun için ilkokullarda resimli Türkçe sözlük kullanılıyor. Resminden de ben onu okumadan çıkartabilirim.” (K7 kodlu katılımcı)

“Sınıfta tahtaya çıkıp istediğim bir sözcük kurup yazma olabilir. Onu iyice anladım mı anlamadım mı bakmamız lazım...” (K1 kodlu katılımcı)

“...Küçük bir olimpiyat yapabiliriz aramızda. Birkaç kişi seçilir öğretmen elimize kâğıt verir. Bizde küçük küçük yazarız anlamlarını. Hangisi doğruysa puanlama olabilir... Daha eğlenceli olabilirdi. Başka kelimeleri birbirine benzetebiliriz. Mesela zıt anlamlı kelimeler diyelim. Açık renk ve koyu rengi öğrendik diyelim öğretmen birbirine benzeyen bir kelime seçer bizde onu türetme de olabilir. Kelimeleri öğretmen türetin derse sırayla birini seçer bizde türetiriz.” (K10 kodlu katılımcı)

“Yarışmalar olabilir. Kelime yarışması falan, eş anlamlı yarışmalar bilmediğimiz kelimelerle ilgili.” (K4 kodlu katılımcı)

Araştırma bulguları katılımcıların uğraş odaklı öğrenme yaklaşımlarını benimseyerek sözcük öğrenmede özelleşmiş etkinlikler gerçekleştirmek istediklerini göstermektedir. Öte yandan, deney ve kontrol grubu katılımcılarının sözcük öğrenme uğraşlarına bakıldığında ortak temalar dikkati çekmektedir. Her iki grupta da kesişen ve ayrışan alt temalar Şekil 3.8.’de gösterilmiştir:



Şekil 3.8. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının
Sözcük Öğrenme Uğraşları

Şekil 3.8.'de görüldüğü üzere araştırma katılımcılarının sözcük öğrenme uğraşlarında ortak temalar bulunmaktadır. Deney ve kontrol grupları katılımcılarının sözcük öğrenmeye karşı olumlu duygular besledikleri ve zorlandıkları sözcük öğrenme etkinliklerinde yardım aldıkları görülmektedir. Aynı zamanda her iki grupta yer alan kimi katılımcıların yeni sözcük öğrendiklerinde hissettikleri duygularını ailelerine yansıttıkları saptanmıştır. Araştırma katılımcılarının sözcük öğrenme uğraşlarında kendi kendilerine etkinlikleri yapabildiklerini düşündükleri ve kendi kendilerine pekiştirme etkinlikleri yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca her iki grupta da sınıf içi sözcük öğrenme etkinliklerinin yanı sıra sınıf dışı sözcük öğrenme uğraşını devam ettiren katılımcılar bulunmaktadır. Araştırma katılımcılarının bir diğer ortak noktası ise sınıf içinde gerçekleştirilen sözcük öğrenme etkinliklerinin eğlenceli faaliyetler içermesi istekleridir. Ancak deney grubu katılımcılarının sözcük öğrenme etkinliklerinin eğlendirici özelliğinin yanı sıra öğretici

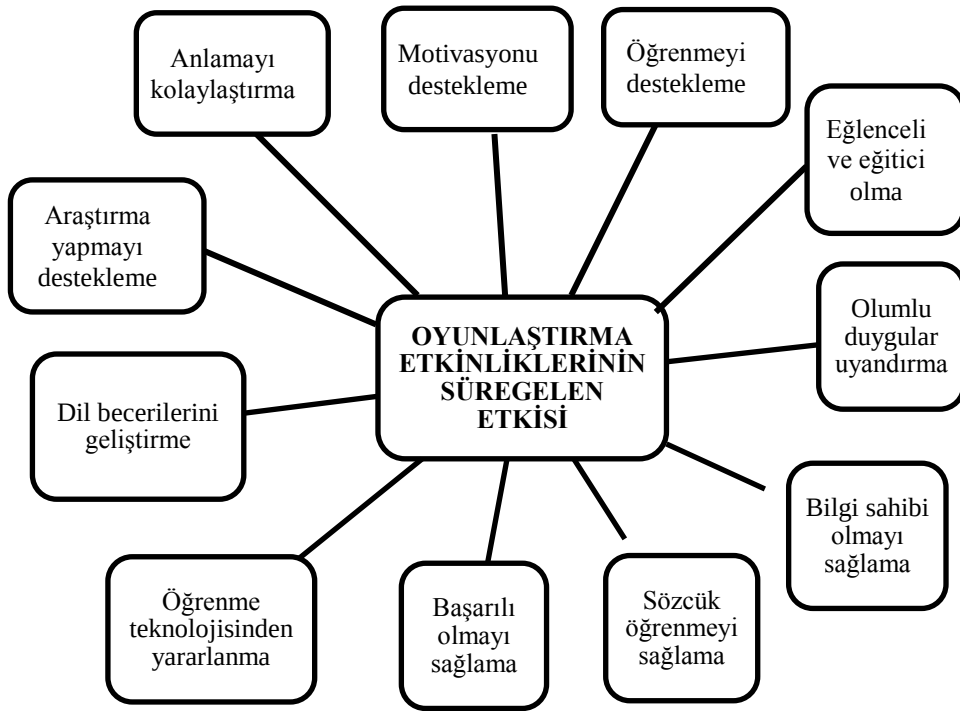
nitelikler de taşıması gerektiği düşünceleri dikkat çekicidir. Deney grubu katılımcılarını ve kontrol grubu katılımcılarından ayıran diğer noktalar ise deney grubu katılımcılardan kiminin sözcük öğrenme etkinliklerinin etkileşimli çalışmalar içermesi ve işbirlikli öğrenme faaliyetlerini de içermelerini istemeleridir. Ayrıca deney grubu katılımcılarını kontrol grubu katılımcılarından ayıran bir diğer görüş ise kimi katılımcıların dilbilimsel öğelerle ilgili etkinliklerde zorlanmalarıdır. Kontrol grubu katılımcılarının kiminin anlam belirlemeye yönelik çalışmalar ve özelleşmiş sözcük öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmek istemeleri de onları deney grubu katılımcılarından ayıştıran görüşlerdendir. Nitekim söz konusu kesişen temaların ayrışan temalara kıyasla daha fazla olması uygulama öncesi deney ve kontrol grubu katılımcılarının sözcük öğrenme uğraşlarının benzer olduğunu göstermektedir.

3.4. Araştırma katılımcılarıyla uygulama sırasında yapılan görüşmelere ilişkin bulgular

Deney grubu katılımcıları ile gerçekleştirilen ikinci görüşmeler kapsamında “oyunlaştırma etkinliklerinin süregelen etkisi” ve “oyunlaştırma yoluyla sözcük öğrenme uğraşı”; kontrol grubu katılımcıları ile gerçekleştirilen ikinci görüşmeler kapsamında ise “sınıf içi etkinliklerin süregelen etkisi” ve “sınıf içi sözcük öğrenme uğraşı” ana temaları ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan ana temalar ve söz konusu ana temalara ait alt temalar diyagramlar haline getirilmiş ve araştırma katılımcılarının görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Oyunlaştırma Etkinliklerinin Deney Grubu Katılımcıları Üzerinde Süregelen Etkisi

Oyunlaştırma etkinliklerinin deney grubu katılımcıları üzerinde süregelen etkisi Şekil 3.9.’da verilmiştir:



Şekil 3.9. *Oyunlaştırma Etkinliklerinin Deney Grubu Katılımcıları Üzerinde Süregelen Etkisi*

Şekil 3.9.'da görüldüğü üzere deney grubu katılımcılarının;

- “Oyunlaştırma etkinliklerini nasıl buldun?”,
- “Oyunlaştırma etkinliklerinde hoşuna giden şeyleri anlatır mısın?”,
- “Oyunlaştırma etkinliklerinde hoşuna gitmeyen/ daha az hoşuna giden şeyleri anlatır mısın? Neden?”,
- “Oyunlaştırma etkinliklerinin sana genel olarak nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsun?”,
- “Oyunlaştırma etkinliklerinin sözcük öğrenmeye olan katkısı hakkında ne düşünüyorsun?”,

sorularına karşılık verdikleri yanıtlar “oyunlaştırma etkinliklerinin süregelen etkisi” ana temasını ve alt temalarını oluşturmuştur.

Deney grubu katılımcıları oyunlaştırma etkinliklerinin kendilerinin üzerindeki süregelen etkisinin çoğunlukla eğlenceli ve eğitici olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Çok güzel buldum. Çok eğlenceli ve de çok eğitici geldi bana...” (D8 kodlu katılımcı)

“Güzel çok güzel eğleniyorum.” (D5 kodlu katılımcı)

“İyi çok eğlenceli...” (D14 kodlu katılımcı)

“...Hem eğlenceli hem de iyi hem bilgilendirici.” (D1 kodlu katılımcı)

“Çok güzel, mükemmel. Çok güzel böyle kelime öğreniyoruz, eğleniyoruz...” (D4 kodlu katılımcı)

“Eğlenceli buldum eğleniyorum. Öğreniyorum hem de.” (D10 kodlu katılımcı)

“Güzel eğleniyoruz bir de rozet falan alınca daha güzel oluyor.” (D15 kodlu katılımcı)

“Hem eğitici hem öğretici hem eğleniyorsun, öğreniyorsun bunlar çok güzel o yüzden benim çok hoşuma gidiyor hepsi de.” (D3 kodlu katılımcı)

Söz konusu katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde uygulama öncesi katılımcıların sözcük öğrenme sürecinin öğretici ve eğlenceli olması beklentisinin oyunlaştırma uygulaması yoluyla gerçekleştirilen sözcük öğrenme etkinlikleri ile karşılandığı biçiminde yorumlanabilir.

Araştırma katılımcıları oyunlaştırma etkinliklerinin kendilerinde olumlu duygular uyandırdığını belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili D14 kodlu katılımcı *“...İlk gittiğim gün çok heyecanlanmışım. Görünce de çok güzeldi...”* şeklinde görüşünü ifade ederken D3 kodlu katılımcı *“...Sözcük öğrendiğim için çok mutlu oldum. Dediğim gibi geçen söylediğimde içimde kelekler uçtu. Hep böyle etkinlikler yapıyoruz ya onlarda çok hoşuma gitti böyle eşleştirme falan. Sözcük öğrenmek benim için çok güzel bir şey... Sözcük havuzunda cümleler var onları da çok seviyorum... Sözcük havuzundaki cümleler hoşuma gidiyor benim bazıları aynı çıkıyor. Sözlüğümde çok güzel...”* şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde D2 kodlu katılımcı *“Güzel beğendim. Çok güzel.”* deyişiyle, D9 kodlu katılımcı ise *“Çok güzel buldum... Beni sözcük arama konusunda daha da heveslendirdi...”* ifadesi ve D17 kodlu katılımcı *“Güzel... Çok hoşuma gidiyor...”* söylemi ile uygulamanın kendilerinde uyandırdığı olumlu duygularını belirtmişlerdir. Ayrıca alt temaların içerisinde yer almamasına rağmen D4 kodlu katılımcının *“... Gezegener, yolculuk falan işte, gezegenlere yolculuk böyle bir şey olacağını tahmin etmiyordum. Dünyada bir şey diye düşünüyordum. Eğlenceli bir şey olacağını düşündüm.”* ifadesi ile D14 kodlu katılımcının *“...Beklediğimden daha değişikti. Oyun gibi bekliyordum ama öyle çıkmadı etkinlikli idi.”*

görüşü dikkat çekicidir. Araştırma katılımcısının bu görüşü araştırmanın yöntemsel anlamda geçerliği açısından önemlidir. Katılımcıya yönlendirici herhangi bir soru sorulmamasına rağmen yapılan etkinliklerin bir oyun olmadığının farkında olması bu önemi açığa vurmaktadır.

Bulgular araştırma katılımcılarının oyunlaştırma uygulamalarının bilgi sahibi olmayı sağlama gibi bir etkisinin de bulunduğunu vurguladıkları göstermiştir. Bu bağlamda bilgi sahibi olmayı sağlama teması kapsamında D15 kodlu katılımcının *“Bilgi verdiğini (ve) vereceğini düşünüyorum ben. Yani bir soruna böyle bir sorunla karşılaşırsak (ya da ben) karşılaşırsam yapabilirim...”* görüşü katılımcının, uygulamanın problem çözme yaklaşımları konusunda bilgi sağlayacağına inandığını göstermektedir. Benzer şekilde D7 kodlu katılımcı *“Hepsi hoşuma gidiyor. Çünkü bilgi öğreniyoruz”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. D9 kodlu katılımcının *“Zaten orda birçoğumuzun bilmediği bir sürü kelime oluyor. Kimisinin beş kimisinin on falan oluyor. Bunları öğrenince de mutlu oluyorum ve daha da bilgili olduğumu düşünüyorum.”* sözleriyle, D16 kodlu katılımcının *“Güzel ve bize bilgiler veriyor. Bilmediğimiz anlamlarını farklı cümlelerle yapıyor. Bize değişik değişik anlamlar veriyor metinlerinde ki sözcüklerle.”* söylemleri araştırma katılımcılarının oyunlaştırma uygulamalarının kendilerinin bilgi sahibi olmasını sağladığını düşündüklerini göstermektedir.

Oyunlaştırma etkinliklerinin süregelen etkisi temasında sıkça tekrar edilen temalardan biri de oyunlaştırma etkinliklerinin araştırma katılımcılarının öğrenmelerini desteklediği görüşüdür. Bu konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları verilmiştir.

“... Gezenlerimde de bilmediklerimi buluyorum. Öğretici...” (D14 kodlu katılımcı)

“...Anlamını bulunca öğrenmiş oluyorum, mutlu oluyorum...” (D11 kodlu katılımcı)

“...Sözlüğüm falan var ya onlar bize yeni kelimeler öğretiyor. Sözcük havuzu da işte bize birazcık taktik veriyor. Bir de etkinliklerden.” (D8 kodlu katılımcı)

“Daha çok şey öğreniyorum.” (D6 kodlu katılımcı)

“...Öğrenmemi sağlıyor öyle bir fayda yani.” (D10 kodlu katılımcı)

“...Öğrettiriyor bize öğreniyoruz.” (D13 kodlu katılımcı)

Kimi katılımcılar uygulamanın anlamalarını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili D2 kodlu katılımcı “...*Bir sürü şey anlıyoruz etkinlikte.*” şeklinde görüşünü belirtirken D8 kodlu katılımcı “... *Etkinliklerden neyin ne olduğunu öğreniyoruz, gezegenlerden de hikâye okuyup daha iyi anlayabiliyoruz.*” ifadesi ile görüşünü açıklamıştır. Oyunlaştırma uygulamasının kendisinde bıraktığı etki ile ilgili olarak D7 kodlu katılımcı “*Bilgi, sözcükleri daha iyi anlama.*” deyişiyle düşüncesini ifade ederken D10 kodlu katılımcı “*Etkinlik yapıyoruz onlar hoşuma gidiyor, rozet almak, kupaları almak onları almak istiyorum yani. Onları alıp öğreneceğim için, öğrenip anlayacağım sonra onları alabileceğim o yüzden.*” söyleminde bulunmuştur. Bu görüşü destekler biçimde D15 kodlu katılımcı “*Güzel, eğleniyoruz bir de rozet falan alınca daha güzel oluyor.*” deyişiyle rozet kazanımı ile ilgili olumlu duygularını belirtmiştir. Oyunlaştırma unsurlarından bir diğer bileşen olan puan kazanmayla ilgili olarak D14 kodlu katılımcı “*Etkinliklerde puanımı kazanıyorum. Gezegenlerimde de bilmediklerimi buluyorum.*” şeklinde görüşünü ifade ederken D9 kodlu katılımcı ise “*En çok hoşuma giden Edison gezegeninde ki etkinlikler oldu. Orda hem ampulün nasıl icat edildiği falan yazıyor hem de etkinliği biraz daha fazla puanlıydı daha güzel geldi bana. Hem de bilmediğimiz bir sürü kelime vardı böylece daha da şey olduk yani daha da bilgili olduk böylece.*” görüşü ile etkinliklerin ve etkinliklerde almış olduğu puanların kendini daha bilgili hissettirdiğini vurgulamıştır. Söz konusu görüşler oyunlaştırma bileşenlerinden olan kupa, rozet ve puan kazanımının araştırma katılımcılarının öğrendiğini ve anladığını işaret ettiğini belirtmesi oyunlaştırma bileşenlerinin katılımcıların motivasyonları üzerindeki olumlu etkisini göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer dikkat çekici bulgusu ise araştırma katılımcılarının oyunlaştırma etkinliklerinin motivasyonlarını desteklediğine yönelik ifadeler kullanmalarıdır. Bu konu ile ilgili olarak D11 kodlu katılımcının “... *Anlamını bulunca öğrenmiş oluyorum, mutlu oluyorum. Anneme anlatıyorum annem de aferin diyor...*” söylemi, D9 kodlu katılımcının ise “... *Tümünü düşündüğümde etkinlikler, yeni gezegenlere başlama, metinleri okuma ve sözcükleri arama TDK’da. Çünkü ben bunları daha hevesli yapıyorum bunlar beni daha da eğlendiriyor sözcükleri öğrenmemi sağlıyor bu yüzden daha çok seviyorum.*” deyişi oyunlaştırma yoluyla gerçekleştirilen sözcük

öğrenme etkinliklerinin motivasyonunu olumlu etkilemekte olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Oyunlaştırma bileşenlerinin katılımcılar üzerindeki olumlu etkisinin yanı sıra oyunlaştırma uygulamalarının katılımcıların başarılı olmalarını sağladıklarını dile getiren görüşler de bulunmaktadır. Bu konu ile ilgili olarak D1 kodlu katılımcı “*Mesela genel olarak Türkçe dersinde daha iyi oluyorum...*” biçiminde görüşünü ifade ederken D12 kodlu katılımcı “*Türkçeye faydası olduğunu düşünüyorum ben. Başarılı iyi hissediyorum puan alınca kendimi*” görüşüyle uygulamanın Türkçe ders başarısına faydası olduğunu ve puan aldığı anda kendini başarılı hissettiğini vurgulamıştır. D9 kodlu katılımcının ise “*... Diğer Türkçe derslerinde laboratuvar da yapmadığımız derslerde de sözcük aramada daha başarılı olacağımı düşünüyorum.*” söylemi ile uygulama bittikten sonra bundan sonraki sözcük öğrenme süreçlerinde daha başarılı olacağına inandığını belirtmektedir. Söz konusu bulgu araştırma katılımcısının uygulama sayesinde sözcük öğrenme, sözcük anlamlarını araştırma konusunda farkındalıklarının arttığı şeklinde yorumlanabileceği gibi uygulama sonrasında da sözcük öğrenmede başarılı olacağı inancının olduğu biçiminde açıklanabilir. D16 kodlu katılımcının ise “*Bana yeni anlamlı sözcükler veriyor. Mesela siz sorduğunuzda onları artık bilebileceğim o sözcükleri.*” görüşü oyunlaştırma etkinlikleri sayesinde öğrendiği sözcüklerin gelecekte karşılaşacağı soruları doğru yanıtlamasında başarılı olacağını düşündüğü şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma katılımcıları oyunlaştırma etkinliklerinin öğrenmelerini desteklemesinin yanı sıra sözcük öğrenmelerini sağladığını da sıkça belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak D14 kodlu katılımcı “*Sözcükleri öğreniyorum bilmediklerimi.*” sözleri ile D12 kodlu katılımcı ise “*Anlamını bilmediğim sözcükleri öğreniyorum. Bu da iyi bir şey.*” söylemiyle düşüncelerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde D9 kodlu katılımcı “*Bu etkinliklerin bana katkısı sözcük öğrenme becerimi daha da geliştirmesi oldu... Sözcükleri öğrenmemi sağlıyor...*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. D1 kodlu katılımcı ise oyunlaştırma etkinlikleri yoluyla sözcükleri daha iyi anladığını şu sözleriyle ifade etmiştir: “*Sözcükleri daha iyi anlıyorum daha iyi ezberlemiş oluyorum daha iyi yazmış oluyorum.*” Söz konusu söylem dikkate alındığında araştırma katılımcısının sözcük öğrenmesini aynı zamanda dil becerileri ile ilişkilendiği görülmektedir. Nitekim oyunlaştırma etkinliklerinin araştırma

katılımcıları üzerindeki süregelen etkisi temasının alt temalarından biri de dil becerilerini geliştirmesi temasıdır. Söz konusu tema çerçevesinde D10 kodlu katılımcı “*Sözcük öğrenip okuma yazmayı iyileştirme gibi fayda sağlıyor.*” görüşü ile okuma ve yazma becerisinin gelişimine vurgu yaparken D15 kodlu katılımcı “*Konuşabilmek gibi katkısı güzel yani...*” sözleriyle uygulamanın konuşma becerisinin gelişmesine katkıda bulunduğunu belirtmektedir. D6 kodlu katılımcı ise “*...Etkinlikler, cümle kurmak bir de hikâye yazmak en çok hoşuma gidenler. Yazmam daha çok gelişiyor.*” sözleriyle D10 kodlu katılımcıyla benzer şekilde uygulamanın yazma becerisinin gelişimine katkı sağladığını vurgulamaktadır. D9 kodlu katılımcı ise “*... Kendimi daha becerili bulmaya başladım.*” ifadesi ile daha genel bir görüş bildirmiştir. Bu bağlamda araştırma katılımcılarının sözcük öğrenmenin dil becerileri gelişiminde ki öneminin farkında olduğu ve oyunlaştırma uygulaması sayesinde sözcükleri öğrenirken dil becerilerini de geliştirdiklerini düşündükleri söylenebilir.

Sözcük öğrenme ile bağlantılı olarak uygulama süresince öğrendikleri sözcükleri günlük hayatta kullanmada oyunlaştırma uygulamasının faydası olacağını düşünen D4 kodlu katılımcı “*...Bir sürü bilmediğim kelime vardı hikâyelerde, öğrendim. Sözcük havuzuyla ve sözlüğümle öğrendim. Günlük hayatta kullanmamıza faydası olacak.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bireylerin duygu, düşünce ve isteklerini sözcükler aracılığı ile aktarabildiği düşünüldüğünde araştırma katılımcısının uygulama sayesinde öğrendiği sözcükleri günlük hayatta da kullanılabilir görmesi uygulama katılımcısının söz varlığına geçirdiği sözcükleri aktif olarak da kullanma niyetinde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Oyunlaştırma etkinliklerinin katılımcılar üzerindeki süregelen etkisinden bir diğerinin ise sözcük öğrenme sürecinde katılımcıların araştırma yapmalarını desteklemesi görüşüdür. D18 kodlu katılımcı “*... Sözcük havuzunda sözcükleri yazıp araştırıyoruz.*” deyişiyle, D1 kodlu katılımcı “*...Bazı sözcükleri bilmediğimiz için araştırıyoruz.*” söylemiyle ve D6 kodlu katılımcı ise “*Bulduğumuz (anlamını bilmediğimiz) sözcükleri sözcük havuzundan araştırıyoruz hoşuma gidiyor.*” ifadesi ile bu konu ile ilgili düşüncelerini belirtmişlerdir. Sözcük öğrenme sürecinde sözcüklerin anlamlarının, kullanım biçimlerinin farklı kaynaklardan araştırma olanağının sunulması şüphesiz

katılımcılara farklı bakış açıları kazandırma olanağı sunmuştur. Ayrıca bilginin hazır sunulması yerine bireylerin bilgiye kendilerinin ulaşmaya çalışması D6 kodlu katılımcı gibi onların araştırma yapmaya karşı olumlu duygular geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Katılımcılar oyunlaştırma uygulamalarının kendilerine öğrenme teknolojilerinden yararlanma olanağı sunduğunu sıkça belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak kimi katılımcı görüşleri verilmiştir.

“... Mükemmel yani bilgisayarda yapmak. Bilgisayarda yapmak daha da eğlence katıyor.”
(D4 kodlu katılımcı)

“Etkinlik yapmak, sözcük bulma, sözcük havuzundan bir şeyler işleme, oradaki metinleri okumak. Eğlenceli oluyor. Bilgisayarla fareyle falan ilgilenmeyi çok seviyorum.” (D17 kodlu katılımcı)

“... Bazen mesela bilgisayarı açmayı öğretiyor, zihnimizi geliştiriyor, etkinlik yapıyoruz.”
(D5 kodlu katılımcı)

“Bilgisayarı öğrenebildim. Bir de bir meslek var bilgisayar mesleği onu öğrenmiş oluyorum.” (D11 kodlu katılımcı)

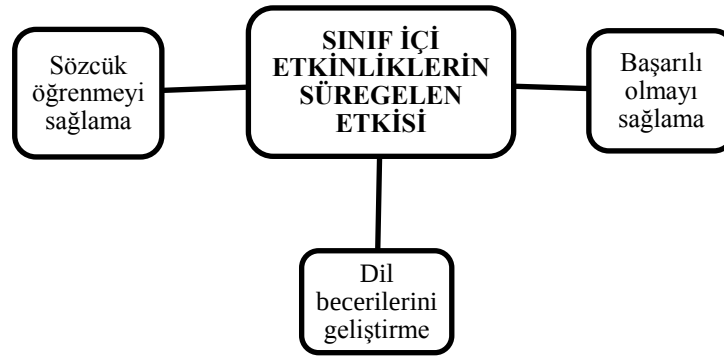
“... Bilgisayar kullanmayı da öğreniyoruz.” (D15 kodlu katılımcı)

Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde kimi katılımcıların uygulama sayesinde bilgisayar kullanmayı daha iyi öğrendikleri ve öğrenme süreçlerinde bilgisayarın kullanılmasının süreci daha eğlenceli kıldığı görüşleri dikkati çekmektedir. Oyunlaştırma etkinliklerinin gerçekleştirildiği grupla yapılan görüşmeye ilişkin bulgular değerlendirildiğinde ise özellikle uygulamanın süreç içerisinde geçirdiği evreler anlamında olumlu temaları bünyesinde barındırdığı görülmektedir. Söz konusu temalar içerisinde uygulama geçerliğini ortaya koyabilecek potansiyele sahip olan eğlenceli ve eğitici olma, motivasyonu destekleme, başarılı olmayı sağlama ve olumlu duygular uyandırma temaları dikkat çekmektedir. Sözcük öğrenme ile bağlantılı temalar bağlamında ise dil becerilerini geliştirme, sözcük öğrenmeyi sağlama ve araştırma yapmayı destekleme temaları ön plana çıkmaktadır. Söz konusu görüşler bağlamında araştırma katılımcılarının sözcük öğrenmenin dil becerilerini geliştirdiğini ve yeni sözcükler öğrenmelerini sağladığını belirtmeleri araştırmanın amacına ulaşma durumunun olumlu seyrettiği şeklinde yorumlanabilir. Uygulamanın genel olarak öğrenme üzerindeki etkisi bağlamında ise

öğrenme teknolojisinden yararlanma, bilgi sahibi olmayı sağlama ve anlamayı kolaylaştırma temaları ise uygulama katılımcılarının öğrenme süreçlerinin farkında olduklarını ve uygulamanın katılımcıların öğrenmelerini desteklediği şeklinde açıklanabilir.

Sınıf İçi Etkinliklerin Kontrol Grubu Katılımcıları Üzerinde Süregelen Etkisi

Sınıf içi sözcük öğrenme etkinliklerinin kontrol grubu katılımcıları üzerinde süregelen etkisi Şekil 3.10.'da verilmiştir:



Şekil 3.10. *Sınıf İçi Etkinliklerin Kontrol Grubu Katılımcıları Üzerinde Süregelen Etkisi*

Şekil 3.10.'da görüldüğü üzere kontrol grubu katılımcılarının;

- “Sınıfta yaptığınız sözcük öğrenme etkinliklerini düşündüğünde en çok hoşuna giden etkinlikler hangileridir? Neden?”,
- “Sınıfta yaptığınız sözcük öğrenme etkinliklerini düşündüğünde daha az hoşuna giden/ hoşuna gitmeyen etkinlikler hangileridir? Neden?”,
- “Bu etkinliklerin sözcük öğrenmene nasıl bir katkı sağladığını düşünüyorsun?”,

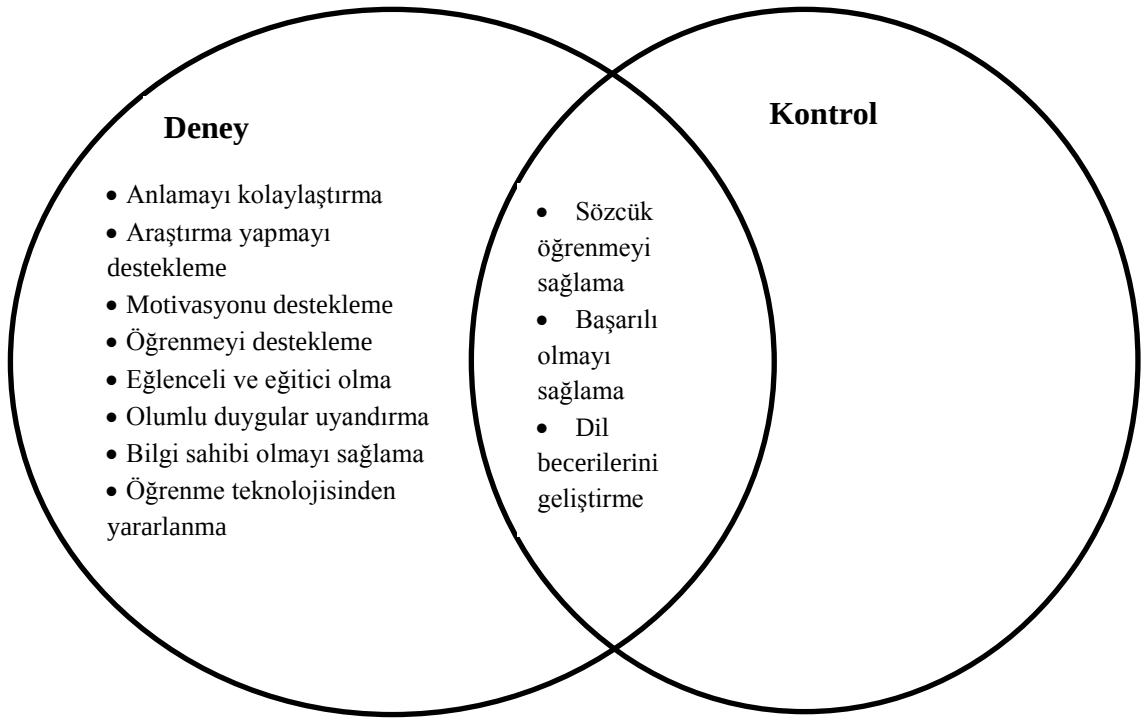
sorularına karşılık verdikleri yanıtlar “sınıf içi etkinliklerin süregelen etkisi” ana temasını ve alt temalarını oluşturmuştur.

Kontrol grubu katılımcılarının sınıf içi sözcük öğrenme etkinliklerinin süregelen etkisi temasında sınıf etkinliklerinin sözcük öğrenmeyi sağladığını belirtmişlerdir. Bu konu

ile ilgili K11 kodlu katılımcı “*Sessizler diye bir şey (metin) vardı orda bilmediğimiz sözcükleri yapmıştık... Yeni bir sözcük daha öğrenmiştim.*” şeklinde görüşünü ifade ederken K8 kodlu katılımcı “*Mesela sözcükleri öğrenmiş oluyorum.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde K7 kodlu katılımcı “*... Sözcük öğrendik...*” deyişiyle sözcük öğrendiğini belirtmiştir. Ayrıca araştırma katılımcılarının sınıf içinde gerçekleştirilen sözcük öğrenme etkinliklerinin dil becerilerini geliştirdiğini vurguladıkları görülmüştür. Söz konusu tema çerçevesinde K5 kodlu katılımcı “*Daha iyi daha anlamlı cümleler kurmak.*” deyişiyle, K3 kodlu katılımcı ise “*Türkçemi geliştiriyor...*” ifadesi ile dil becerilerinin gelişimine atıfta bulunmuşlardır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise araştırma katılımcılarının kiminin sınıf içi sözcük öğrenme etkinliklerinin başarılı olmalarını sağladığını düşünmeleridir. Bu konu ile ilgili olarak K3 kodlu katılımcı “*...Karne puanımı geliştiriyor.*” şeklinde görüşünü bildirirken K13 kodlu katılımcı “*Çalışkan oluyorum.*” deyişiyle düşüncesini ifade etmiştir. Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde söz konusu katılımcıların sınıf içi sözcük öğrenme etkinliklerinin başarılı olacaklarını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Sözcük öğrenme etkinliklerinin deney ve kontrol grubu katılımcılarının üzerindeki süregelen etkisine bakıldığında ortak temalar dikkati çekmektedir. Kesişen ve ayrışan alt temalar Şekil 3.11.’de gösterilmiştir:



Şekil 3.11. *Sözcük Öğrenme Etkinliklerinin Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıları Üzerinde Süregelen Etkisi*

Şekil 3.11.'de görüldüğü üzere araştırma katılımcılarının sözcük öğrenmeye etkinliklerinin süregelen etkisinde ortak temalar bulunmaktadır. Araştırma katılımcılarının gerçekleştirdikleri sözcük öğrenme etkinlikleri farklılaşsa da katılımcılar söz konusu etkinliklerin sözcük öğrenmeyi ve başarılı olmalarını sağladığı ayrıca dil becerilerini geliştirdiği görüşündedirler. Ayrıca kontrol grubunun deney grubundan ayrılan kendilerine has temalarının bulunmadığı, deney grubunun ise kontrol ile grubu ortak temalarından sayıca fazla temaya sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda deney grubu katılımcılarının kontrol grubu katılımcılarına kıyasla sözcük öğrenme etkinliklerinin kendileri üzerindeki süregelen etkisinin daha yoğun olduğu söylenebilir.

Deney Grubu Katılımcılarının Oyunlaştırma Yoluyla Sözcük Öğrenme Uğraşı

Deney grubu katılımcılarının oyunlaştırma yoluyla sözcük öğrenme uğraşı Şekil 3.12.'de verilmiştir:



Şekil 3.12. *Deney Grubu Katılımcılarının Oyunlaştırma Yoluyla Sözcük Öğrenme Uğraşı*

Şekil 3.12.'de görüldüğü üzere deney grubu katılımcılarının;

- “Oyunlaştırma etkinliklerinde neler yaptığınızı anlatır mısınız?”,
- “Yaptığımız yeni sözcük öğrenme etkinliklerini önceki etkinlikler ile karşılaştırdığında neler söyleyebilirsiniz?”,
- “Oyunlaştırma etkinliklerinin yanı sıra başka hangi etkinlikleri yapmak istersiniz?”

sorularına karşılık verdikleri yanıtlar “oyunlaştırma yoluyla sözcük öğrenme uğraşı” ana temasını ve alt temalarını oluşturmuştur.

Deney grubu katılımcıları oyunlaştırma etkinlikleri aracılığı ile sözcük öğrenme uğraşlarında sıklıkla anlamını bilmedikleri sözcüklerle ve anahtar sözcüklerle çalışma temalarına vurgu yapmışlardır. Bu konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları verilmiştir:

“Gezegenerdeki hikâyeleri okudum... Sonra bilmediğim sözcükleri, tahminlerimi, karşılaştırmalarımı ve sözcük anlamlarını kaptanın seyir defterine yazdım.” (D9 kodlu katılımcı)

“Bilgisayarda yaparken metni okuyoruz. Anlamadığımız kelimeleri falan o zaman defterimize anlamlarını tahminlerimizi sözcüklerimizi yazıyoruz...” (D7 kodlu katılımcı)

“Oyunlaştırma etkinliklerinde ilk önce metinleri açıp okuyoruz. Sonra (anlamını bilmediğimiz sözcüklerle ilgili) tahminlerimizi yazıp karşılaştırma yapıyoruz. Sözcük havuzunda değişik anlamlarıyla cümlelerde bulunuyor. Anlamları 3 tane farklı şeyde (örnek cümlede) veriyor...” (D16 kodlu katılımcı)

“Bir metin okuyorduk, anlamını bilmediğimiz sözcükleri yazıyorduk, tahminlerimizi yazıyorduk. Sonra sözcük havuzundan onu arayıp onu okuyup sonra sözlüğüme girip sözcüğün anlamını okuyup kaptanın seyir defterine yazıp sonrada etkinliklere geçiyorduk...” (D17 kodlu katılımcı)

“ Anlamını bilmediğim sözcükleri araştırdım, tahminlerimizi yazdık, hikaye yazdık, cümle yazdık.” (D6 kodlu katılımcı)

“Kaptanın seyir defterinden tahminlerimizi yazıyoruz. Sonrada anlamını bilmediğimiz sözcükleri yazıyoruz...” (D12 kodlu katılımcı)

“...Hikâyeler okuyorum. Kaptanın seyir defterine göre bir şeyler yapıyorum. Anahtar sözcüklerle çalışma etkinliğini yapıyorum.” (D8 kodlu katılımcı)

Katılımcılar anlamını bilmedikleri ve anahtar sözcüklerle ilgili tahmin etme, tahminlerini sözlük anlamları ile karşılaştırma, cümle kurma ve sözlük anlamı üzerinde çalıştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların söz konusu çalışmalarda sıklıkla okuma ve yazma etkinliklerinde bulundukları görülmektedir. Okuma çalışmalarında hikaye ya da metni okuma etkinliklerinden söz eden katılımcılar yazma çalışmalarında ise metin yazma, hikaye yazma, günlük yazma ve düşüncelerini yazmadan bahsetmişlerdir. Yazma etkinliklerinde bulunduğunu belirten D5 kodlu katılımcı *“...Deftere yazıyoruz sonra günlük yazıyoruz.”* ifadesi ile benzer şekilde D1 kodlu katılımcı ise *“... Bilgilendirici metinler yazdık, öyküler yazdık...”* söylemi ile sözcük öğrenme uğraşını belirtmişlerdir. Okuma ve yazma uğraşını birlikte belirten D15 kodlu katılımcı ise *“... Hikâye okuyoruz, hikâye yazıyoruz. Tahmin ediyoruz bir de karşılaştırıyoruz.”* şeklinde görüşünü ifade

etmiştir. D4 kodlu katılımcı ise anahtar sözcüklerde yapmış olduğu farklı çalışmalara da atıfta bulunarak “... *Resim çizip düşüncelerimizi yazıyoruz...*” deyişiyle gerçekleştirdiği sözcük öğrenme uğraşını paylaşmıştır.

Araştırma katılımcıları oyunlaştırma uygulaması içerisinde etkinlikler bölümü adı altında verilen tamamlayıcı metin etkinliklerini gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak D18 kodlu katılımcı “*Etkinlikler güzel ve iyi etkinlikler.*” şeklinde görüşünü ifade ederken D2 kodlu katılımcı “*Sözcük bulduk... Etkinliklerde yapıyoruz. Etkinlikler güzel bir sürü şey anlıyoruz etkinlikte...*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. D10 kodlu katılımcı ise “*Sözlüğe bakıyoruz, etkinlik yapıyoruz. Etkinlikler onlar hoşuma gidiyor kaptanın seyir defterine giriyoruz, gezegenlere giriyoruz.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Oyunlaştırma yoluyla sözcük öğrenme uğraşı temasında sıklıkla tekrar edilen temalardan bir diğeri de sözcük madenciliği yapma temasıdır. Söz konusu tema katılımcıların öncelikle anlamını bilmedikleri sözcükleri belirledikleri ve anlamını bilmedikleri sözcüklerin anlamlarını ve farklı kullanım biçimlerini araştırma süreçlerini ifade etmektedir. Bu konu ile ilgili olarak D8 kodlu katılımcı “*Sözlüğümde kelimeler arıyorum. Sözcük havuzunda onda da kelimeler arıyorum...*” söylemiyle, D2 kodlu katılımcı “*Sözcük bulduk, sözcük havuzundan aradık anlamadığımızı (sözcükleri)...*” deyişiyle D1 kodlu katılımcı ise “... *Anlamadığımız kelimeleri sözcük havuzunda aradık, sözlüğümde aradık...*” ifadesi ile sözcük anlamlarına ulaşma çabalarını dile getirmişlerdir. D6 kodlu katılımcı ise bu konu ile ilgili görüşünü “... *Orda hem okuyoruz hem anlamını bilmediğimiz sözcükleri buluyoruz hem de araştırabiliyoruz. Anlamını bilmediğim sözcükleri araştırdım...*” şeklinde ifade ederken D4 kodlu katılımcı “... *Türk Dil kurumundan sözcük bakıyoruz.*” sözleriyle dile getirmiştir. Sözcük öğrenme uğraşıyla ilgili olarak benzer şekilde D15 kodlu katılımcı “*Sözcük havuzundan sözcüğe bakıyoruz ondan sonra Türk Dil Kurumundan bakıyoruz bir daha...*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Bu bağlamda araştırma katılımcılarının sözcük anlamlarını derinlemesine araştırma fırsatı buldukları ve farklı kullanım biçimlerine ulaşabilme olanağı buldukları söylenebilir.

Araştırma katılımcıları sözcük öğrenme uğraşlarında rozet, kupa ve puan gibi oyunlaştırma bileşenlerini kazandıklarını ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak D2 kodlu katılımcı *“Rozetlerimizi alıyoruz. Puan kazanıyoruz.”* şeklinde, D16 kodlu katılımcı *“... Etkinlik yapıyoruz. Rozet, kupa ve puan alıyoruz.”* deyişiyle ve D17 kodlu katılımcı ise *“... Puanlarımıza bakıp rozetlerimize bakıyorduk. Gezegeni bitiriyorduk.”* söylemiyle sözcük öğrenme uğraşlarında oyunlaştırma bileşenleri kazandıklarını da vurgulamışlardır.

Elde edilen bulgular araştırma katılımcılarının çoklu ortam öğeleriyle çalışabildikleri ve ortam özelliklerinin farkında olduklarını da göstermiştir. Araştırma katılımcıları denel işlemlerin gerçekleştirildiği laboratuvar ortamı ve oyunlaştırma etkinliklerinin yer aldığı yazılım ortamında çalışabildikleri ve söz konusu ortamların diğer öğrenme ortamlarından farklı özelliklerinin ayırdında olduklarını şu sözleriyle ifade etmişlerdir:

“Laboratuvarda biraz daha farklı. Daha çok öğreniyoruz mesela hikâyede bir sürü şey var onları yazıyoruz.” (D5 kodlu katılımcı)

“Bilgisayar laboratuvarında yaptığımız daha güzel çünkü iki yerden de arayabiliyorum. Orda (sınıf ortamında) sadece bir yerden sadece sözlükten bakabiliyorum...” (D4 kodlu katılımcı)

“İkisi de eğlenceli oluyor daha doğrusu ama laboratuvarda daha eğleniyorum aslında.” (D10 kodlu katılımcı)

“Laboratuvar daha iyi hem orda etkinlik de yapabiliyoruz. Orda hem okuyoruz hem anlamını bilmediğimiz sözcükleri buluyoruz hem de araştırabiliyoruz.” (D6 kodlu katılımcı)

“Bence en çok oyunlaştırmada daha güzel oluyor çünkü hem bilgisayarda etkinlikleri yapıyorsun, hikâye okuyorsun bilgisayardan ama Türkçede sadece sözlükten kitaptan falan bakıyorsun. Bilgisayarda yapmak daha eğlenceli o yüzden bilgisayarda yapmayı tercih ederim.” (D3 kodlu katılımcı)

“İkisini karşılaştırdığımda bilgisayarda yaptığımız Türkçe bana daha eğlenceli geldi yani bilgisayarda dikkatimizi çekecek bir sürü şey vardı. Çok güzel bir site. Sınıfta yaptığımızda yine o da eğlenceli ama ilgimizi çekecek pek bir şey yok orada.” (D9 kodlu katılımcı)

“İkisi de güzel ama daha eğlenceli olanları da var. Mesela Türkçeyi bilgisayarda işliyoruz orda daha eğleniyoruz ama normal derslerimizde de çok eğleniyoruz. Karşılaştırdığımız zaman birisi kolay geliyor birisi zor geliyor. Sınıfta yaptıklarımız daha zor bilgisayarda yaptıklarımız daha kolay geliyor.” (D7 kodlu katılımcı)

“Aslında ikisi de güzel de ama ben bilgisayar laboratuvarında yaptığımızı daha çok sevdim. Bilgisayarda yaptığımız daha eğlenceli bir de kaptanın seyir defteri, günlük bunlar çok iyi geldi.” (D17 kodlu katılımcı)

“Bilgisayarda yapınca daha farklı oluyor tabi. Önceden bilgisayarda yapmıyorduk. Böylesi daha iyi oldu gibi.” (D12 kodlu katılımcı)

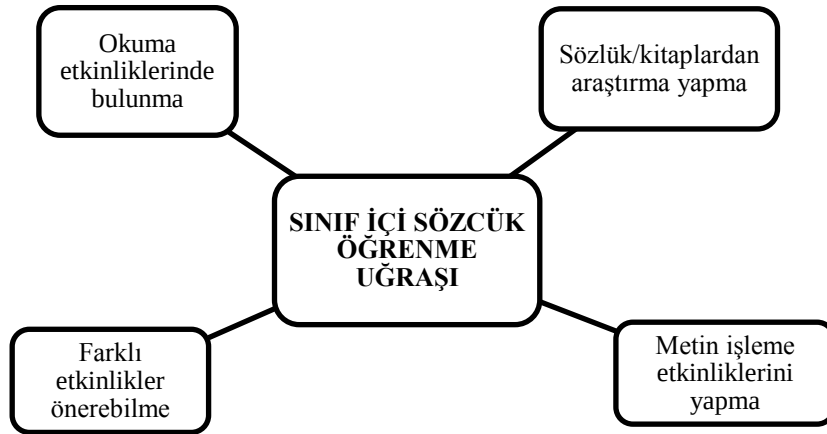
Katılımcı görüşleri dikkate alındığında katılımcıların laboratuvar ortamında ve uygulamanın gerçekleştirildiği ortamda çalışmayı sınıf ortamına göre daha farklı, uyarıcı bakımından daha zengin ve daha eğlenceli buldukları görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise araştırma katılımcılarının oyunlaştırma yoluyla sözcük öğrenme uğraşlarında farklı etkinlikler önerebilmeleridir. Bu konu ile ilgili olarak D4 kodlu katılımcının *“Müzikle öğrenme müzikler diye bir kısım olsaydı. Her bir gezegen için ayrı bir müzik olsaydı onlarla ilgili çocuk şarkıları. Taşıtlar gezegeni en iyisidir birçok sözcük öğrenirsin gibi sözleri olabilirdi.”* söylemi uygulamanın geliştirilebilir olmasını ifade etmesi açısından değerlidir. Benzer şekilde D6 kodlu katılımcı *“Kitaplarım bölümü. Levent serisi, Selin serisi birde Profesör pi serisi olsaydı onların sözcüklerini böyle öğrenebilirdim.”* sözleriyle uygulamanın içerisinde farklı bir bölüm daha olabileceğini önermiştir. D6 kodlu katılımcının uygulamayı ayrıca günlük yaşantısına uyarlanabilir görmesi de uygulamayı sözcük öğrenme uğraşında benimsediğini göstermektedir. Uygulamanın içerisindeki etkinliklerin daha fazla olmasını isteyen D2 kodlu katılımcı ise bu isteğini *“Bir sürü şey olmasını isterdim. Bir sürü etkinlik olsun isterdim. Daha fazla gezegen olsun isterdim. Daha güzel olurdu.”* sözleriyle dile getirmiştir. Kimi katılımcıların sahip oldukları yaş özelliklerinden dolayı görüşlerinde sözcük öğrenme sürecinde oyun ve benzeri şeylere yöneldikleri görülmüştür. Bu konu ile ilgili olarak D15 kodlu katılımcı *“Oyun olması lazım böyle onlardan da puan almamız lazım. Yakalamaca, kovalamaca...”* deyişle isteğini dile getirirken D5 kodlu katılımcı ise *“... Baloncuk. Baloncuk vurmaca oyunu var ya onun harflisi. Balonları vurarak sözcük oluşturma. Bir tane oyuna herkes*

girebilseydi. Orda elimizde harfler olsaydı sıra sıra koysaydık sözcük oluştursaydık.” görüşü ile oyun ve türevi etkinlikleri sözcük öğrenmeye uyarlamıştır. Söz konusu bulgu araştırma katılımcılarının sözcük öğrenme ile ilgili farkındalıklarının arttığını, uygulama sayesinde farklı türde çalışmalar ile de sözcük öğrenilebileceğini fark etmelerini ve öğrenme teknolojilerinin de sürece entegre edilmesi ile motive edici çalışmalar ortaya konulabileceğini düşündüklerini göstermiştir. Katılımcıların ilk görüşmelerine kıyasla sözcük öğrenme ile ilgili bir bakış açısı kazandıkları da açıktır.

Kontrol Grubu Katılımcılarının Sınıf İçi Sözcük Öğrenme Uğraşı

Kontrol grubu katılımcılarının sınıf içi sözcük öğrenme uğraşı Şekil 3.13.’te verilmiştir:



Şekil 3.13. *Kontrol Grubu Katılımcılarının Sınıf İçi Sözcük Öğrenme Uğraşı*

Şekil 3.13.’te görüldüğü üzere kontrol grubu katılımcılarının;

- “Sözcük öğrenmek için neler yapıyorsun?”,
- “Sözcük öğrenmek için okul dışında ne tür etkinlikler yapıyorsun?”,
- “Sözcük öğrenmek için sınıfta ne tür etkinlikler yapıyorsun?”,
- “Sınıfınızdaki sözcük öğrenme etkinlikleri nasıl gidiyor?”,

- “4 hafta öncesiyle şu anı karşılaştırdığında sözcük öğrenme etkinlikleri konusunda ne söyleyebilirsin?”,
- “Sence bu etkinliklerin yanı sıra sözcük öğrenmek için başka ne tür etkinlikler yapılmalıdır?”

sorularına karşılık verdikleri yanıtlar “sınıf içi sözcük öğrenme uğraşı” ana temasını ve alt temalarını oluşturmuştur.

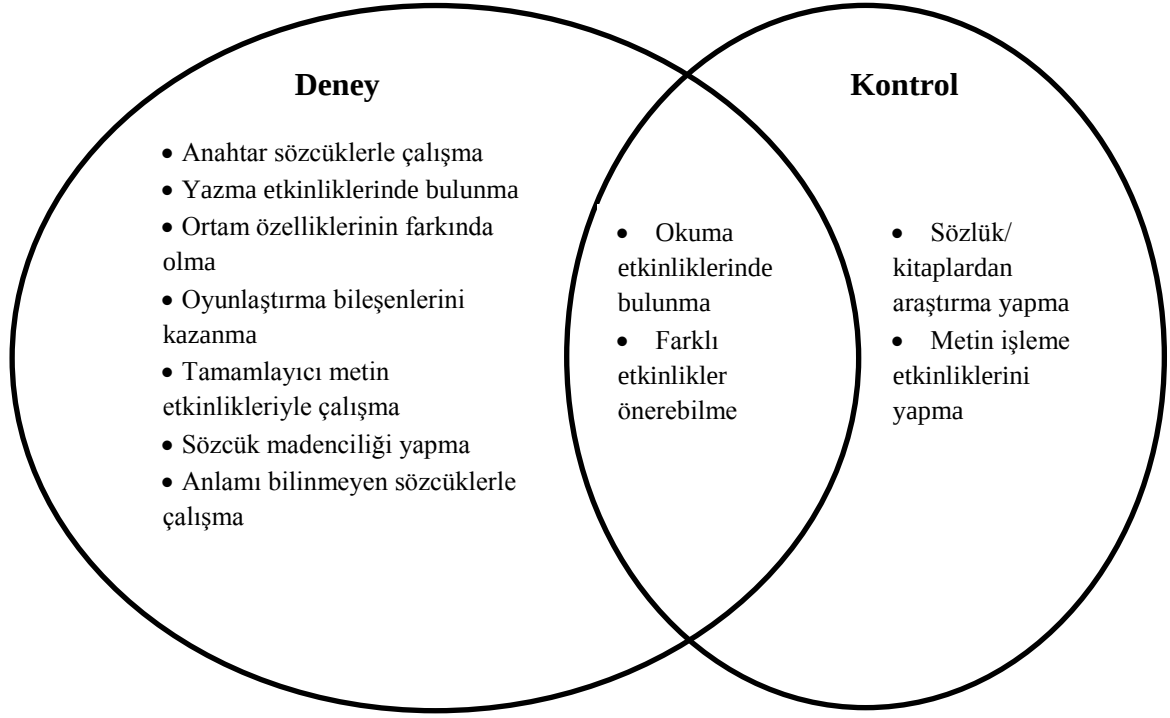
Kontrol grubu katılımcıları sınıf içi sözcük öğrenme uğraşlarında sıklıkla okuma etkinliklerinde bulunma temasına vurgu yapmışlardır. Bu konu ile ilgili K3 kodlu katılımcı “... *Değişik kitaplar okuyorum yaşıma göre...*” şeklinde görüşünü ifade ederken K10 kodlu katılımcı “*Daha çok kitap okuyorum sözcük hazinem gelişsin diye...*” deyişiyle düşüncesini belirtmiştir. Benzer şekilde K8 kodlu katılımcı “*Sınıfta bazen kitap okurken falan bilmediğim sözcükler çıkıyor onları buluyorum.*” şeklinde görüşünü ifade ederken K11 kodlu katılımcı “*Kitap okuyorum bazen yeni sözcüklerde sözcüğün altını çiziyorum kitabı bitirdikten sonra bakıyorum.*” söylemi ile sınıf içi etkinliklerinde okuma çalışmaları ile sözcük öğrenme uğraşını gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Katılımcılar aynı zamanda sınıf içi sözcük öğrenme uğraşında metin işleme etkinlikleri ile sözcük öğrenme çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda K5 kodlu katılımcı “*Türkçe dersinde metinlerde bilinmeyen sözcükleri araştırdık sözlükten. Onlarla ilgili bir cümle kurduk...*” deyişi ile gerçekleştirdiği uğraşı ifade etmiştir. Benzer şekilde K13 kodlu katılımcı “*Metni okuyorum... Öğreniyorum.*” şeklinde düşüncesini ifade ederken K11 kodlu katılımcı “*Mesela bir metin okuyoruz bilmediğimiz kelimeleri tahtaya yazıp oradan öğreniyoruz.*” deyişiyle metinler aracılığı ile gerçekleştirilen sınıf içi sözcük öğrenme uğraşını aktarmıştır. K10 kodlu katılımcı ise “*Türkçe derslerinde öğretmen kırmızı kaleminizi alın metnimizdeki bilmediğiniz sözcüklerin altını çizin diyor. Biz çiziyoruz sonra onları tahtaya yazdırıyor öğretmen anlamlarını buluyoruz. Anlamlarını yazdıktan sonra onunla ilgili cümleler kuruyoruz onları da defterimize yazıyoruz.*” deyişiyle sınıf içinde gerçekleştirdikleri sözcük öğrenme etkinliklerini detaylı bir şekilde yansıtmıştır.

Katılımcıların kiminin sözcük öğrenmede gerçekleştirdikleri bir diğer uğraş ise sözlük ve kitaplardan sözcüklerin anlamlarını araştırma olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda K11 kodlu katılımcı *“Mesela Türkçe sözlüğünden bilmediğim sözcüklere bakıyorum...”* görüşü ile ve K4 kodlu katılımcı *“Türkçe dersinde mesela çok şey öğreniyorum. Bilmediğimiz kelimeleri öğreniyoruz, sözlüklerden araştırıyoruz.”* ifadesi ile sözlükten sözcükleri araştırdıklarını belirtmişlerdir. K5 kodlu katılımcı ise *“Çaba gösteriyorum araştırma yapıyorum... Sözlüklerden ya da bir kaynaktan.”* deyişiyle sözlüklerin yanı sıra sözcük öğrenmek için kitaplardan da araştırma yaptığına değinmiştir. Kimi katılımcılar okul dışında ise internetten araştırma yaptıklarından bahsetmişlerdir. Bu konu ile ilgili K2 kodlu katılımcı *“... Kitaplardan bulamadığımda internetten araştırıyorum.”* şeklinde görüş bildirirken K5 kodlu katılımcı ise *“İnternetten araştırma yapıyorum.”* ifadesi ile okul dışında sözcük öğrenme uğraşının devam ettiğini vurgulamıştır. Katılımcıların bir kısmının ise okul dışında sözcük öğrenme uğraşının devam etmediği yönünde görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise kimi araştırma katılımcılarının sözcük öğrenmeye yönelik farklı etkinlikler önerebilmeleridir. K7 kodlu katılımcı *“Çizgi film tarzı bir şey açılıp biz söylesek kendimiz çizgi filmdeki cevaplara bence güzel olur. Bizim merak ettiğimiz sözcükleri söyleseydi biz birde tahminde bulunsaydık o da doğru olup olmadığını söyleyecek.”* görüşü ile etkileşimli ve teknoloji destekli bir öğrenme süreci istediğini dile getirirken K4 kodlu katılımcı *“Yarışmalar düzenlenebilir. Kelime türetme oyunları düzenlenebilir. Araştırma oyunları düzenlenebilir...”* deyişiyle rekabet içeren ve araştırmaya yönelik etkinliklerin gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde K10 kodlu katılımcı *“Yarışmalar sözlüksüz (olarak) birkaç öğrenci seçilir kurayla ama istekli olanları. Üç kişi seçilir mesela öğretmenimiz sözlükten sözcük seçer. O sözcüklerin anlamlarını hepimiz cevaplandırırız doğru bilene bir puan gelir.”* deyişiyle rekabete dayalı yarışmalar düzenlenebileceğini belirtmiştir. Söz konusu bulgu araştırma katılımcılarının sözcük öğrenme süreçlerinde etkileşimli, rekabete dayalı ve teknoloji destekli etkinliklerin yapılması yönünde beklentilerinin olduğunu göstermiştir.

Deney grubu katılımcılarının oyunlaştırma yoluyla sözcük öğrenme uğraşı ve kontrol grubu katılımcılarının sınıf içi sözcük öğrenme uğraşı kesişen ve ayrışan alt temalar Şekil 3.14.'te gösterilmiştir:



Şekil 3.14. Deney Grubu Katılımcılarının Oyunlaştırma Yoluyla Sözcük Öğrenme Uğraşı ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Sınıf İçi Sözcük Öğrenme Uğraşı

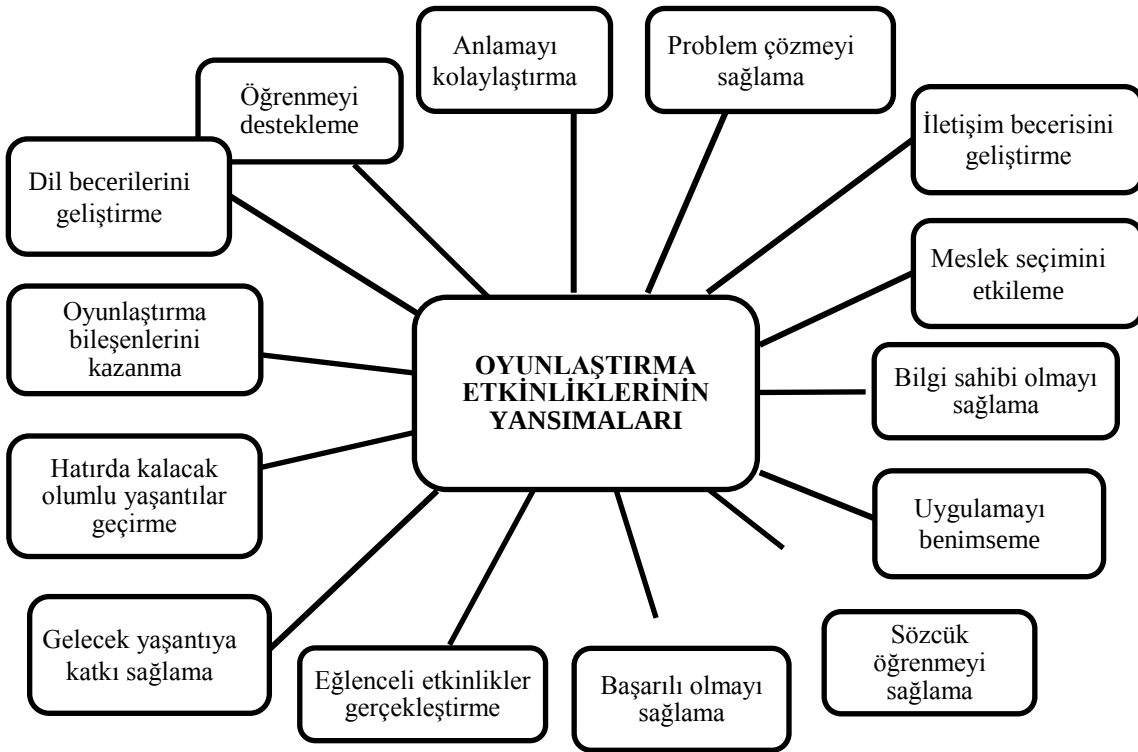
Şekil 3.14.'te görüldüğü üzere araştırma katılımcılarının sözcük öğrenme uğraşları okuma etkinliklerinde bulunma ve farklı etkinlikler önerebilme dışında farklılıklar göstermektedir. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının sözcük öğrenmeye etkinliklerinin süregelen etkisi temasıyla benzer şekilde deney grubunun ise kontrol ile grubu ortak temalarından sayıca fazla temaya sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda deney grubu katılımcılarının oyunlaştırma yoluyla sözcük öğrenme uğraşında sözcük öğrenme uğraşının daha yoğun olduğu söylenebilir.

3.5. Araştırma katılımcılarıyla uygulama sonrasında yapılan görüşmelere ilişkin bulgular

Deney grubu katılımcıları ile gerçekleştirilen üçüncü görüşmeler kapsamında “oyunlaştırma etkinliklerinin yansımaları” ve “sözcük öğrenme farkındalığı”; kontrol grubu katılımcıları ile gerçekleştirilen üçüncü görüşmeler kapsamında ise “sınıf içi sözcük öğrenme etkinliklerinin yansımaları” ve “sözcük öğrenme farkındalığı” ana temaları ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan ana temalar ve söz konusu ana temalara ait alt temalar diyagramlar haline getirilmiş ve araştırma katılımcılarının görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Oyunlaştırma Etkinliklerinin Yansımaları

Oyunlaştırma etkinliklerinin yansımaları Şekil 3.15.’te verilmiştir:



Şekil 3.15. *Oyunlaştırma Etkinliklerinin Yansımaları*

Şekil 3.15.'te görüldüğü üzere deney grubu katılımcılarının;

- “Oyunlaştırma etkinliklerini bitirerek yaşayan gezegene ulaştın. Kendini nasıl hissediyorsun?”,
- “Bu süreçte seni en çok zorlayan şey ne oldu? Neden?”,
- “Bu süreçte en çok hoşuna giden şey ne oldu? Neden?”,
- “Bu sürecin sana nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsun?”,
- “Bu sürecin sana gelecekte nasıl bir katkısı olabileceğini düşünüyorsun?”,
- “Bu süreçte yaşadığın bir anını benimle paylaşır mısın?”

sorularına karşılık verdikleri yanıtlar “oyunlaştırma etkinliklerinin yansımaları” ana temasını ve alt temalarını oluşturmuştur.

Deney grubu katılımcıları oyunlaştırma etkinliklerinin yansımaları temasında uygulamayı benimsedikleri temasına sıklıkla vurgu yapmışlardır. Bu konu ile ilgili D4 kodlu katılımcı *“Kendimi astronot gibi hissediyorum. Gezegenleri dolaştık çünkü. Bir astronotun dünyanın dışında bir sürü gezegen dolaşması mümkün değil gibi ama biz dolaştık. Bu yüzden kendimi mutlu hissediyorum.”* deyişiyle düşüncesini belirtirken D9 kodlu katılımcı *“Hem mutlu hem üzüntülü hissediyorum. Buruk bir sevinç var içimde. Bitirdik gezegenleri tamamladık bunun için mutluyum. Ama bir daha bunu yapamayacağız bunun içinde üzüntülüym.”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. D17 kodlu katılımcı *“Eşleştirmeler, okumalar, sözcük havuzu, sözlüğüm, kaptanın seyir defteri, kupalar, rozetler. Çünkü gerçek gibi oldu. Siz başlangıçta kupa ve rozet alacağımızı söylemiştiniz bekledim ve gerçekten güzel oldu. Beklediğime değdi.”* .” şeklinde düşüncesini ifade ederken D18 kodlu katılımcı ise *“Gezegenlerin bitmesine üzüliyorum ve roketle gezegenlere gitmeyi sevdim.”* deyişiyle, D12 kodlu katılımcı ise *“Mutluyum. Ama keşke gezegenler bitmese diyorum. Daha çok etkinliğimiz olsaydı.”* söylemi ile oyunlaştırma etkinliklerinin kendileri üzerindeki yansımalarına değinmişlerdir. Söz konusu görüşler değerlendirildiğinde katılımcıların oyunlaştırma uygulamasını benimsedikleri ve uygulamaya karşı olumlu duygular geliştirdikleri ve uygulamanın bitmesine üzüldükleri söylenebilir.

Oyunlaştırma etkinliklerinin araştırma katılımcıları üzerindeki bir diğer yansıması ise sözcükleri öğrenmeyi sağlamasıdır. Bu konuda D6 kodlu katılımcı *“Bitirdiğimiz için üzuldüm ama birçok kelime öğrendiğimiz için seviniyorum.”* biçiminde görüş bildirirken D3 kodlu katılımcı *“Çok mutlu hissediyorum. Çünkü bir sürü sözcük öğrendim. Bunların içinde etkinlikler falan da var. O yüzden çok mutlu hissediyorum.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Oyunlaştırma etkinliklerinin sözcük öğrenmesini sağladığını düşünen bir diğer katılımcı olan D15 kodlu katılımcı *“İyi, kendimi daha iyi öğrenmiş, fazla sözcük kelime anlamlarını bilmiş oldum.”* şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Benzer şekilde D14 kodlu katılımcı *“Bilmediğimiz sözcükleri öğrenmeme katkı sağladı.”* şeklinde görüş bildirirken D10 kodlu katılımcı *“...Sözcük havuzundaki bazı kelimeler onları yapıp öğrendiğim için hoşuma gidiyor.”* deyişiyle düşüncesini belirtmiştir. Katılımcı görüşleri bağlamında katılımcıların oyunlaştırma uygulaması aracılığıyla sözcükleri öğrendikleri ve bu süreçte sözcük öğrenmeye karşı olumlu duygularının olduğu söylenebilir. Ayrıca sözcük öğrenmeyi sağlama teması deney grubu katılımcıları ile gerçekleştirilen ikinci görüşmelerde de ortaya çıkmış bir temadır. Söz konusu bulgu araştırma katılımcılarının süreç içerisinde oyunlaştırma uygulamaları yoluyla sözcük öğrendikleri yönündeki görüşlerinde kararlı olduklarını göstermesi bağlamında önemlidir.

İkinci görüşmelerle bir diğer ortak tema olan öğrenmeyi destekleme teması araştırma katılımcıları tarafından oyunlaştırma etkinliklerinin yansımaları temasında dile getirilen bir diğer temadır. Bu konu ile ilgili D10 kodlu katılımcı *“Etkinlikleri iyi yapabildiğim için kendimi iyi hissediyorum. Öğrendiğim için iyi hissediyorum.”* deyişiyle düşüncelerini aktarırken D13 kodlu katılımcı *“İyi bir faydası oldu. Bana öğretti. Öğrenebiliyorum.”* şeklinde düşüncesini dile getirmiştir. D16 kodlu katılımcı ise *“Bittiği için üzgün eğlenceli olduğu için öğrendiğim için mutluyum. Bana sözcük öğrettiğini, sözcüklerin anlamlarını, yeni sözcükleri, gezegenleri, uydularını kaç tane olduğunu bunları öğrendim.”* ifadelerini kullanmıştır. Söz konusu görüş araştırma katılımcısının oyunlaştırma etkinliklerinin yeni sözcükler öğrenmesini desteklediğini aynı zamanda bilgi sahibi olmasını sağladığı görüşünde olduğunu göstermektedir.

Oyunlaştırma etkinliklerinin bilgi sahibi olmayı sağlaması ile ilgili bir diğer görüş ise D2 kodlu katılımcının *“Güzel bir faydası var çünkü sözcük öğreniyoruz okuyoruz bir*

sürü şey öğreniyoruz. Bir sürü şey aklımızda kalıyor.” biçimindeki görüşüdür. Benzer şekilde D17 kodlu katılımcı *“Sözcük öğrenmemde, hikâyelerden bilgi almamda. Bunlar bana çok iyi oldu. Dünyadan, mesleklerden, mesleklerin zor ve kolay yönleri, gezegenlerin uyduları bunlar gelecekte bana fayda sağlayabilir. Çünkü insanın aklında da kalıyor, eğlencelide.”* şeklinde düşüncesini dile getirmiştir. D4 kodlu katılımcı ise *“Bilmediğim bir sürü şey öğrendim, çok güzel şeyler öğrendim.”* deyişiyle düşüncesini aktarırken D15 kodlu katılımcı *“Karşıma eğer bir soru çıkarsa onu hemen yapabileceğim yani daha bilgili bir kişi oldum.”* ifadesi ile oyunlaştırma etkinlikleri yoluyla bilgi sahibi olduğunu belirtirken aynı zamanda söz konusu edindiği bilgilerin gelecekte karşılaşılabileceği problemlerin çözümünde kendisine yarar sağlayacağı düşüncesindedir. Benzer şekilde D16 kodlu katılımcının *“Mesela yakında öğrendiğim sözcüklerden çıkabilir ve benim bilemediğim bir şey olmayacak. Çünkü o sözcükleri öğrenmiş oldum. Bana bilgi sağlayacak.”* sözleri de oyunlaştırma etkinlikleri yoluyla öğrendiklerinin karşılaşılabileceği problemlerin çözümünde yarar sağlayacağı yönündeki düşüncelerini göstermektedir.

Araştırma bulguları katılımcıların oyunlaştırma etkinliklerinin kendileri üzerindeki bir diğer yansımasının dil becerileri geliştirdiği yönündeki düşünceleridir. Bu konuda D8 kodlu katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Konuşmamın daha iyi olacağını düşünüyorum. Daha çok sözcük öğrenmek etkileyecek.” Benzer şekilde D15 kodlu katılımcı ise *“... Daha iyi konuşabilmeme yardımcı olacak.”* deyişiyle oyunlaştırma etkinliklerinin konuşma becerisi üzerinde etkili olacağını belirtmiştir. D6 kodlu katılımcı ise dil becerilerinin bir diğer boyutu olan okuma becerisine vurgu yaparak düşüncesini *“Okumamı güçlendirdi.”* sözleriyle ifade etmiştir. D5 kodlu katılımcı ise *“Sözcük öğrendim yeni cümleler yazdım ve yazımı geliştirdim.”* sözleriyle yazma becerisinin geliştiğini ifade etmiştir. Bu konu ile ilgili D12 kodlu katılımcı *“Türkçeye faydalı, eğlenceli etkinlikler yaptığımız için böyle düşünüyorum.”* sözleriyle daha genel bir ifade kullanırken D9 kodlu katılımcı ise *“... Beynimde daha da anlamlı cümleler kurduğumu düşünüyorum...”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Bir diğer alt tema olan iletişim becerisini geliştirme teması bağlamında D3 kodlu katılımcı *“Bu sürecin bana şöyle bir katkısı oldu bir sürü sözcük öğrendim. Bunlarla kendimi yansıtmayı öğrendim. Mesela anımsayamamak sözcüğünde bir sürü şey öğrendim.”*

Cümle kurmayı, kendimi anlatmayı, söylemeyi... İlk baş onları bilmiyordum. Sonradan öğrendim onun ne olduğunu. Çok güzeldi yani.” sözleriyle oyunlaştırma etkinlikleri yoluyla öğrendiği sözcüklerin dil becerisini geliştirdiği aynı zamanda iletişim becerisine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. D5 kodlu katılımcı ise *“İşlerde katkı sağlayacak. Mesela tır şoförü olabiliriz birisi bir şey söylediğinde anlamayız ve utanırız.”* görüşüyle gelecekte iletişim becerisinin katkı sağlayacağını vurgulamıştır. Görüldüğü üzere araştırma katılımcısı oyunlaştırma etkinliklerinin gelecek yaşantısına katkı sağlayacağı görüşündedir.

Oyunlaştırma etkinliklerinin gelecek yaşantıya katkı sağlayacağını düşünen bir diğer katılımcı ise D4 kodlu katılımcıdır. D4 kodlu katılımcı *“Mesela uzayla ilgili bir şeylerde öğrendik ya uzay araçları, gezegenlerle ilgili gelecekte astronot olursam işime yarar. Bir sürü sözcük öğrendim.”* ifadesi ile gelecekte meslek seçiminde dahi oyunlaştırma etkinlikleri yoluyla öğrendiği sözcüklerin etkili olabileceğini dile getirmiştir. Benzer şekilde D6 kodlu katılımcının *“Astronot olabilme olasılığımı güçlendiriyor. Bu uygulamadan sonra Mars’a gitmek istiyorum. Kızıl renkli olduğu için. Uranüs’e. Gezegenlere yolculuk yapmak istiyorum.”* sözleri uygulamanın katılımcıların gelecekte meslek seçimlerinde etkili olabileceğini göstermektedir. D10 kodlu *“Beni doktor veya daha fazla bir iş sahibi olabilmemi sağlayabileceğini düşünüyorum. Anlayıp okumamı sağlar.”* görüşüyle benzer şekilde D11 kodlu katılımcı ise *“Mesela sözcükleri öğrendiğimiz için meslek sahibi olurum.”* sözleriyle gelecek yaşantısında meslek sahibi olması yönünde katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir. D15 kodlu katılımcı *“Mesela ben bilgisayar öğretmeni olursam bilgisayar kullanmayı öğrendim çocuklara hem yardımcı olurum hem de kendimde yaparım. Hangi mesleği seçersem ona yardımcı olacak aslında...”* sözleriyle D9 kodlu katılımcı ise *“Geleceğimde hangi mesleğe sahip olacağıma karar verdim ama başka bir meslekte olabilir. Ben şu an yazar olmak istiyorum. Yazar olacağım zaman tabi kelimeleri doğru telaffuz etmem lazım. Burada da bir sürü kelime araştırdığımız için daha kolay telaffuz edebilirim diye düşünüyorum.”* deyişiyle gelecekte meslek yaşantılarında oyunlaştırma etkinliklerinin etkili olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. İki araştırma katılımcısı ise gelecekte oyunlaştırma uygulamasına benzer tasarımlar yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili D7 kodlu katılımcı *“Siz bize öğrettiniz bizde aynısını yapabiliriz büyüyünce. Öğretmen olursam ben yapacağım*

ama.” deyişyle D12 kodlu katılımcı ise *“Güzel bir şeyler yapabilirim belki. Hayal gücümü kullanarak bende böyle bir şey yapabilirim. Böyle bir şeyler tasarlayabilirim bende bilgisayarda yapabilirsem. Hayal gücümü açabilir.”* sözleriyle oyunlaştırma etkinliklerinin kendileri üzerindeki yansımalarını dile getirmişlerdir. Araştırma bulguları katılımcıların oyunlaştırma etkinliklerinin gelecek yaşantılarına özellikle meslek seçimlerinde etkili olabileceği yönünde görüşlerinin olduğunu göstermektedir. Kimi katılımcıların meslek seçiminde astronot olmak istemeleri uygulama hikâyesinin uzayda geçmesinden dolayı uzayla ilgili konulara merak duymalarına neden olmuş olabileceği şeklinde yorumlanabileceği gibi gelecek yaşantılarında oyunlaştırma uygulamalarına benzer uygulamalar tasarlamak istemeleri uygulamayı benimsedikleri şeklinde düşünülebilir.

Oyunlaştırma etkinliklerinin araştırma katılımcıları üzerindeki bir diğer yansıması ise başarılı olmayı sağlaması görüşüdür. Bu konu ile ilgili olarak D18 kodlu katılımcı *“Çalışkan olmamı ve iyi öğrenci olmamı. Ortaokulda daha çalışkan olmamı.”* ifadesi ile oyunlaştırma etkinlikleri aracılığıyla başarılı olduğunu gelecekte de başarılı olmasını sağlayacağını vurgulamıştır. Benzer şekilde D2 kodlu katılımcı *“İyi şeyler bu sözcükleri öğrenerek gelecekte başarılı olunacak.”* ifadesi ile D3 kodlu katılımcı ise *“Geleceğimde benim daha başarılı olmamı, daha çok iyi olmam yani iyi olmam derken daha çalışkan...”* deyişyle oyunlaştırma etkinlikleri yoluyla öğrenilen sözcüklerin gelecekte başarılı olmalarını sağlayacağını düşündüğünü dile getirmişlerdir.

Oyunlaştırma etkinliklerinin yansımalarında anlamayı kolaylaştırdığını düşünen kimi katılımcılarda bulunmaktadır. Bu konuda D10 kodlu katılımcı *“Bize dersi oyun olarak anlatıyor daha eğlenceli oluyor. Benim anlamamı sağlıyor.”* sözleriyle düşüncelerini dile getirirken D1 kodlu katılımcı ise *“Ortaokula geçerken daha çok sözcük öğrendiğim için daha çok şeyler yapabilirim. Daha çok anlayabilirim.”* söylemi ile oyunlaştırma etkinlikleri yoluyla öğrendiği sözcüklerin gelecekte de anlamasını kolaylaştıracağını ifade etmiştir.

Araştırma katılımcılarının oyunlaştırma etkinliklerinin kendilerine yansımalarından bir diğ erinin ise eğlenceli etkinlikler gerçekleştirdikleri yönündedir. Bu konu ile ilgili araştırma katılımcılarının görüşlerinin bir kısmı verilmiştir:

“Gezegenler, etkinlikler, animasyon, kaptanın seyir defteri ve günlüğümüz. Çünkü çok eğlenceliydi.” (D8 kodlu katılımcı)

“Etkinlikler eğlenceli oluyor.” (D2 kodlu katılımcı)

“Çünkü etkinlikler eğlenceli sözcük bulmalarda onun gibi eğlenceli sürekli cümleler falan. Çok eğlenceliydi yazmak. Onlar benim için çok güzeldi. Etkinliklerde çok güzel eşleştirmeler çok iyi...” (D3 kodlu katılımcı)

“Etkinlikler çok eğlenceliydi ama bittiği için üzüldüm...” (D17 kodlu katılımcı)

Katılımcı görüşleri doğrultusunda araştırma katılımcılarının uygulama sürecinde oyunlaştırma etkinliklerini eğlenceli buldukları söylenebileceği gibi uygulama öncesi deney grubu katılımcıları ile gerçekleştirilen görüşmelerde sözcük öğrenme etkinliklerinin daha eğlenceli olması beklentilerini karşılamış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

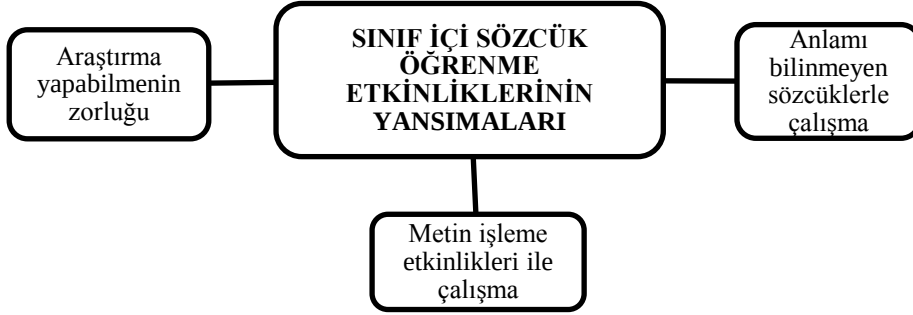
Araştırma bulguları oyunlaştırma bileşenlerini kazanmanın kimi katılımcılar üzerinde birtakım yansımaları olduğu göstermiştir. Bu konuda D11 kodlu katılımcı *“İyi yani mutlu hissediyorum. Artık bitti. Kazandığım için seviniyorum. Ödül, kupa aldım, astronot kupası aldım. Rüzgârlarla gelen rozeti, sözcük avcısı kupası onları alınca çok sevindim.”* ifadesi ile benzer şekilde D17 kodlu katılımcı *“... Öğretici şeyler araştırdığımız için, eşleştirme ve puan aldığımız için, rozetlerimiz, kupalarımız çok eğlenceliydi.”* sözleriyle oyunlaştırma bileşenlerini kazanmanın kendisi üzerinde ki olumlu yansımalarını dile getirmiştir. D15 kodlu katılımcı ise oyunlaştırma bileşenlerini kazanmayı başarı ile ilişkilendirerek *“Rozet almak çok güzel bir duygu. Rozet demek başarı demek bir yandan da...”* sözleriyle bileşenleri kazanmanın bir başarı göstergesi olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda oyunlaştırma bileşenlerini kazanmanın katılımcıları motive ettiği söylenebilir.

Oyunlaştırma etkinliklerinin hatırd a kalacak olumlu yaşantılar geçirmelerini sağladığını belirten kimi katılımcılar söz konusu yaşantıların uygulayıcı, öğrenme- öğretme

süreci, akran ve bireysel kaynaklı olduğunu vurgulamışlardır. Bu konu ile ilgili D8 kodlu katılımcı *“Sizinle paylaşmak isterim çok güzel yapmışsınız. O yüzden teşekkür ederim. Her şeyi unutmam oradaki.”* sözleriyle uygulayıcı kaynaklı olumlu yaşantılar geçirdiğini ifade etmiştir. D1 kodlu katılımcı ise önceki öğrenme-öğretme süreci ile karşılaştırma yaparak *“Ben İstanbul’dan geldim orda yoktu burada var ya o yüzden hep hatırlayacağım.”* deyişiyle hatırdaki kalacak bir yaşantı geçirdiğini dile getirmiştir. Oyunlaştırma etkinlikleri sürecinde akranlarından kaynaklı yaşantılar geçirdiklerini belirten katılımcılardan biri olan D9 kodlu katılımcı *“Her gün yaşıyordum anımı. Ö..... ile ilgili. Yan yana oturduğum arkadaşım. Bir yanımda da E... oturuyordu. Hangi sözcüğü bilmediğimizi birbirimize soruyorduk.”* ifadesi ile akranları ile etkileşim içerisinde bir yaşantı geçirdiğini ifade etmiştir. D16 kodlu katılımcı *“Bilmediğim bir sözcük vardı tahminimle anlamını yazmıştım. Yaptığımız testte aynısı çıktı. Cümlelerde de tahminime benzeyen cümleler çıktı.”* deyişiyle bireysel kaynaklı yaşantısını paylaşmıştır. D12 kodlu katılımcı ise *“İlk gün yaptığımız şeyler unutamam. Siz defterlerimizi dağıtmıştınız, kulaklıklarımızı da dağıtmıştınız. Etkinlik yapmıştık.”* sözleriyle sekiz hafta öncesi uygulamanın gerçekleştirildiği ilk günü aktararak D15 kodlu katılımcı ise *“Bu süreçte ilk hepsini doğru bildiğimde çok mutlu olmuştum. Sevincimi unutamıyorum.”* deyişiyle hatırdaki kalıcı bir başlangıç yaşadığını ifade etmiştir. Söz konusu görüşler bağlamında araştırma katılımcılarının hatırdaki kalıcı olumlu yaşantılar geçirmelerinin süreci benimsemelerine, önceki öğrenme-öğretme süreçleri ile karşılaştırabilecek farkındalığı kazanmalarına ve motive olmalarına yardımcı olduğu söylenebilir.

Kontrol Grubu Katılımcılarının Gözünden Sınıf İçi Sözcük Öğrenme Etkinliklerinin Yansımaları

Sınıf içi sözcük öğrenme etkinliklerinin yansımalarına ilişkin temalaştırma Şekil 3.16.’da sunulmuştur:



Şekil 3.16. Sınıf İçi Sözcük Öğrenme Etkinliklerinin Yansımaları

Şekil 3.16.'da görüldüğü üzere kontrol grubu katılımcılarının;

- “Son yedi haftadır okulda gördüğün sözcük öğrenme etkinliklerinde neler yaptın?”,
- “Birinci görüşmemiz ile şu ana kadar yaptığınız sözcük öğrenme etkinliklerini karşılaştırır mısın?”,
- “Sözcük öğrenirken seni en çok zorlayan şey nedir? Neden?”,
- “Sözcük öğrenirken en çok hoşuna giden şey ne oldu? Neden?”,

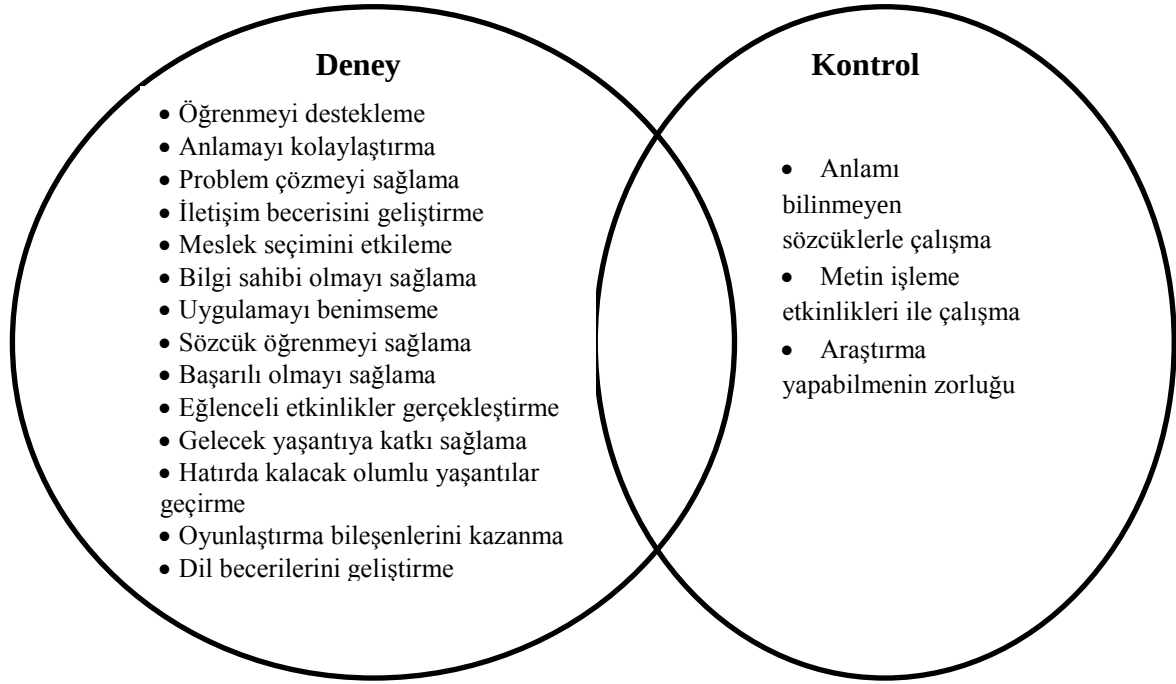
sorularına karşılık verdikleri yanıtlar “sınıf içi sözcük öğrenme etkinliklerinin yansımaları” ana temasını ve alt temalarını oluşturmuştur.

Kontrol grubu katılımcıları sınıf içi sözcük öğrenme etkinliklerinin yansıması temasında araştırma yapabilmenin zorluğu temasına sıklıkla vurgu yapmışlardır. Bu konu ile ilgili K3 kodlu katılımcı “*Aradığım kelimeyi kelime bulmada, bilinmeyen kelimede aradığım şeyi bulamamam beni sinirlendiriyor. Mesela bir kelimeyi sözlükten araştırıyorum bulamadığımda birazcık sinirleniyorum.*” deyişiyle düşüncesini belirtirken K10 kodlu katılımcı “*Sözlükten arama iki saat bulamıyorum.*” sözleriyle yaşadığı zorluğu dile getirmiştir. Benzer şekilde K4 kodlu katılımcı ise “*Araştırmak zor oluyor. Kitaplardan araştırmak çok zor oluyor.*” şeklinde düşüncelerini ifade ederken K9 kodlu katılımcı “*Anlamı araştırıyoruz ya hani bazen. Bazı kişilerin sözlüğü olmuyor... Arkadaşlarımız bazen (anlamlarını) söylemiyor.*” deyişiyle ve K8 kodlu katılımcının “*Bazen o sözcükleri sözlükten bulamıyorum. Zorlanıyorum.*” söylemi ile sınıf içi sözcük öğrenme etkinliklerinde araştırma yapabilme zorluğunun kendileri üzerindeki yansımalarına

değınmişlerdir. Söz konusu bulgular araştırma katılımcılarının sınıf içi sözcük öğrenme etkinliklerinde sözcük anlamlarını sözlük ve kitaplardan araştırdıklarını göstermektedir. Sözlük ya da kitapta sözcüklerin anlamalarına ulaşamama durumları ile farklı kaynaklardan ve öğrenme teknolojilerinden araştırma yapabilme olanağının bulunmaması kontrol grubu katılımcılarının sözcük öğrenme süreçlerinde zorlanmalarına neden olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Kontrol grubu katılımcılarının sınıf içi sözcük öğrenme etkinliklerinin yansıması temasında vurgu yaptıkları diğer temalar ise metin işleme etkinlikleri ile çalışma ve anlamı bilinmeyen sözcüklerle çalışma temalarıdır. Bu konuda K7 kodlu katılımcı yedi haftadır gerçekleştirdikleri sınıf içi sözcük öğrenme etkinlikleri ile ilgili *“Hiç değıştiğini sanmıyorum. Hep yine metinden anlam bulmaya çalıştık. Bilmediğimiz sözcükleri bulmaya çalıştık.”* deyişinde bulunurken K10 kodlu katılımcı *“... Metinleri okuduk etkinlikleri de sözlükten anlam bulup yazacaktık hiç birini bulamadım sözlükte yoktu. Molekül, yörünge, kozmik diğerlerini hatırlayamıyorum.”* söyleminde bulunmuştur. Bu konu ile ilgili K5 kodlu katılımcı ise *“Metinleri okuduk, anlamını bilmediğimiz sözcüklerin altını çizdik. Onları sözlükten araştırdık. Bilmediğimiz kelimelerin anlamlarını öğrendik...”* ifadesinde bulunurken K3 kodlu katılımcı ise *“Türkçe dersinde arkadaşım bilgisayar gibi onun etkinliklerini de yaptık. Cümle kurma yaptık. Orda verilmiş mesela onun anlamını yapıyoruz. Onunla ilgili cümle kuruyoruz. Sözcük olarak verilmiş tahtaya yazıp onu cümle haline getiriyoruz ya da karışık verilmişleri cümle haline getiriyoruz.”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Ayrıca çoğu katılımcı yedi haftalık süreçte sınıf içi sözcük öğrenme etkinliklerinde herhangi bir farklılaşma olmadığını vurgulamıştır. Bu konuda K12 kodlu katılımcı *“Aynı etkinliklere falan devam ettik.”* şeklinde düşüncesini ifade ederken K10 kodlu katılımcı ise *“Tam olarak bir şey yapmadık hep aynı... Karşılaştıramıyorum.”* söylemi ile sınıf içi sözcük öğrenme etkinliklerini ilk ve son görüşme zaman dilimi arasında karşılaştıramadığını belirtmiştir. K8 kodlu katılımcıda benzer şekilde *“Farklı bir şey yapmadık.”* sözleriyle K11 kodlu katılımcı ise *“Çok farklı bir şey yapmadık hep aynı...”* sözleriyle sınıf içi sözcük öğrenme etkinliklerinde herhangi bir farklılık olmadığını ifade etmiştir. Söz konusu bulgular bağlamında kontrol grubu katılımcılarının sınıf içi sözcük öğrenme etkinliklerinin farklılaşmadığını belirtmesi kontrollü koşulların sağlandığının göstergesi olarak düşünülebilir.

Deney grubu katılımcılarının oyunlaştırma etkinliklerinin yansıması ve kontrol grubu katılımcılarının sınıf içi sözcük öğrenme etkinliklerinin yansıması temalarının alt temaları Şekil 3.17.'de birlikte özetlenmiştir:

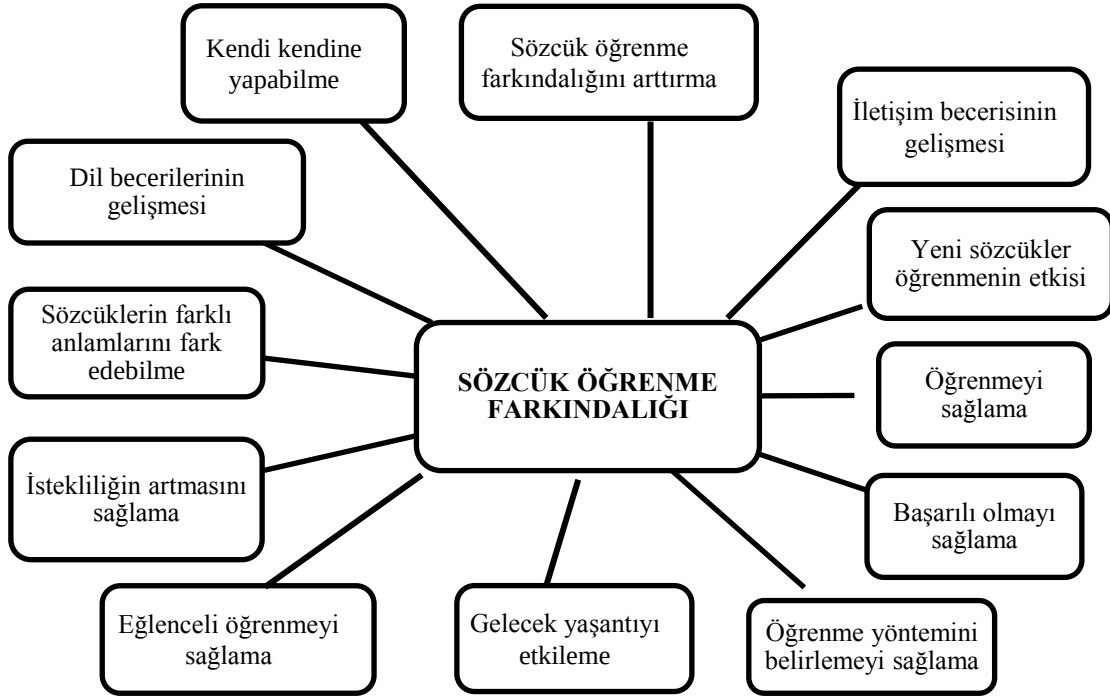


Şekil 3.17. *Oyunlaştırma Etkinliklerinin ve Sınıf İçi Sözcük Öğrenme Etkinliklerinin Yansımaları*

Şekil 3.17.'de görüldüğü üzere araştırma katılımcılarının sözcük öğrenme etkinliklerinin yansıması temasında herhangi ortak bir temaları bulunmamaktadır. Söz konusu durum oyunlaştırma etkinlikleri yoluyla gerçekleştirilen sözcük öğrenme etkinliklerinin sınıf içinde gerçekleştirilen sözcük öğrenme etkinliklerine kıyasla katılımcılar üzerinde daha fazla etki bıraktığı söylenebilir.

Deney Grubu Katılımcılarının Sözcük Öğrenme Farkındalığı

Deney grubu katılımcılarının oyunlaştırma etkinlikleri sonrası sözcük öğrenme farkındalıklarına ilişkin alt temalar Şekil 3.18.'de verilmiştir:



Şekil 3.18. Deney Grubu Katılımcılarının Sözcük Öğrenme Farkındalıkları

Şekil 3.18.’de görüldüğü üzere deney grubu katılımcılarının;

- “Bu sürecin sözcük öğrenmeye nasıl katkı sağladığını düşünüyorsun?”,
- “Sözcük öğrenmek sana neyi ifade ediyor?”,
- “Sözcük öğrenme istekliliğinle ilgili neler söyleyebilirsin?”,
- “Kendi kendine sözcük öğrenebilmenle ilgili ne söyleyebilirsin?”,
- “Sözcüklerin anlamlarını öğrenirken seni en çok şaşırtan şey ne oldu?”,
- “Bu süreçte öğrendiğin sözcüklerin sana nasıl faydası olacağını düşünüyorsun?”,
- “Bundan sonra sözcük öğrenmek için neler yapacaksın?”

sorularına karşılık verdikleri yanıtlar “sözcük öğrenme farkındalığı” ana temasını ve alt temalarını oluşturmuştur.

Oyunlaştırma etkinlikleri sonrasında deney grubu katılımcılarının sözcük öğrenme farkındalıkları temasında sözcük öğrenmenin dil becerilerinin gelişmesini sağladığı görüşü

dikkati çekmektedir. Bu konu ile ilgili D8 kodlu katılımcı *“Sözcük havuzum, sözlüğüm kelime dağarcığımla alakası var. Yani onu da etkiledi. Konuşmamı etkiledi.”* ifadesi ile konuşma becerisinin gelişmesini vurgularken D5 kodlu katılımcı *“... Okumamızı geliştiriyor bize çok şeyler anlatıyor. Bir de Türk Dil Kurumu’ndan bize anlamlarını gösteriyor.”* deyişiyle okuma becerisinin gelişimini ifade etmiştir. D15 kodlu katılımcı ise *“Daha bilgili oldum, sözcükleri daha kolay söyleyebiliyorum. Mesela laboratuvar diyordum laboratuvar olduğunu öğrenmiş oldum. Küçük detayları kaçırınca oradan da anlayabiliyorsun. Kelimeleri bazen tam doğru söyleyemiyordum ama şimdi doğru söyleyebiliyorum.”* sözleri ile oyunlaştırma etkinlikleri sonrasında konuşma becerisinin geliştiğini dile getirmiştir. D9 kodlu katılımcı ise *“... Türkçemin daha da geliştiğini ifade ediyor. Sözcük öğrenme etkinliklerini hep Türkçe dersinde yapıyorduk o sürece başlamadan önce de. Burada da sözcük arıyoruz böylece de Türkçemiz daha da iyi oluyor.”* söylemi ile daha genel bir ifade ile Türkçesinin geliştiğini ifade etmiştir. Araştırma bulgusu deney grubu katılımcılarının oyunlaştırma etkinlikleri sonrasında sözcük öğrenme etkinliklerinin dil becerilerinin gelişiminde etkili olduğunun farkında olduklarını göstermektedir. Deney grubu katılımcıları ile uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası gerçekleştirilen her üç görüşmede de katılımcıların sözcük öğrenmenin dil becerilerinin gelişiminde önemli olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Ancak katılımcılar ilk görüşmede sözcük öğrenmenin dil becerisi gelişiminde önemli olduğunu düşündüklerini dile getirirken uygulama sırasında ve sonrasında oyunlaştırma etkinlikleri yoluyla sözcük öğrenmenin kendi dil becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda araştırma katılımcılarının oyunlaştırma etkinlikleri yoluyla sözcük öğrenmenin kendi dil becerilerini geliştirdiği konusunda farkındalıklarının oluştuğu söylenebilir.

Araştırma bulguları kimi katılımcıların sözcük öğrenmenin dil becerilerinin gelişmesini sağlamasının yanı sıra iletişim becerisinin gelişmesine de katkı sağladığı görüşünde olduklarını göstermektedir. Bu konu ile ilgili olarak D3 kodlu katılımcı *“Bu sözcükleri kullanarak kendimi daha iyi yansıtırım o yüzden daha iyi oluyor. Çünkü geleceğime katkısı sözcüklerin anlamları. Eğer anlamını bilmiyorsa onu söyleyince bir şeyi olmayacak şimdi ben onları öğrendiysem kendimi daha iyi yansıtabilirim.”* şeklinde görüş bildirirken D16 kodlu katılımcı *“Galiba o sözcüklerle yeni yeni cümleler*

söyleyebilirim arkadaşlarıma bilmeyen arkadaşlarıma. Ben bu sözcüğü öğrendim diye.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde sözcük öğrenmenin iletişimdeki öneminin farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Kimi deney grubu katılımcıları yeni sözcükler öğrenmenin farklı konularda bilgi sahibi olma ve olumlu duygular hissetme gibi bir etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili D4 kodlu katılımcı “... Bazı sözcükler hiç tahmin etmediğim gibi çıktı. Hamal, kapıcı bir de gezegenlerin isimleri çoban yıldızı Venüs olayı. Mesela yıldız küçücük olmaz mı uzaydan kocaman görünüyor ama dünyamızdan küçücük görünüyor.” sözleriyle benzer şekilde D11 kodlu katılımcı “Bazı sözcükleri bilmiyordum mesela roket. Uzaya giden bir araçmış. Onu hiç bilmiyordum. Savaşlarda kullanılan yalnızca roket sanıyordum. Bu anlamını bilmediğim için üzuldüm ama öğrenince mutlu oldum.” deyişiyle yeni sözcükler öğrenmenin kendileri üzerindeki etkisine değinmişlerdir. Bu konu ile ilgili görüş bildiren bir diğer katılımcı olan D16 kodlu katılımcı ise “Bana yeni sözcükler, hiç duymadığım gezegen adlarını, hiç duymadığım isimleri, sözcükleri, eşya adlarını öğretti.” sözleriyle yeni sözcükler öğrenmenin farklı konularda bilgi sahibi olmasını sağladığını vurgulamıştır. Benzer şekilde D15 kodlu katılımcı “Bir sözcük düşünün arıyorsun ve hiç bilmediğin bir şey çıkıyor...” deyişiyle yeni sözcük öğrenmenin kendisi üzerindeki etkisini ifade etmiştir. Bir önceki bulguya benzer şekilde deney grubu katılımcıları ile uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası gerçekleştirilen her üç görüşmede de katılımcıların sözcük öğrenmeyi yeni sözcük öğrenme ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Uygulama öncesi katılımcıların sözcük öğrenmeye yükledikleri anlamlardan biri olan yeni sözcükler öğrenme uygulama sırası ve uygulama sonrasında uygulamanın süregelen etkisi, yansıması ve sözcük öğrenme farkındalığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda araştırma katılımcılarının yeni sözcükler öğrenmenin etkisinin farkında oldukları söylenebilir.

Deney grubu katılımcılarının oyunlaştırma etkinlikleri sonrası sözcük öğrenme farkındalıklarında ortaya çıkan bir diğer tema ise öğrenmeyi sağlama temasıdır. Bu konu ile ilgili D12 kodlu katılımcı “Sözcük öğrenerek öğrendim iyi fayda sağladı.” sözleriyle sözcük öğrenmenin öğrenmeyi sağladığını vurgulamıştır. Benzer şekilde D18 kodlu katılımcı “Etkinliklerde baktığım zaman öğrendim. Ben baktım sanki bana öğretti,

anladım, öğrendim.” şeklinde görüşünü ifade ederken D9 kodlu katılımcı “... *İşte sözcük havuzundan cümleler, sözlüğümden sözlük anlamları böylelikle hem eğlendim hem de daha çok öğrendim.*” biçiminde görüş bildirmiştir. D14 kodlu katılımcı ise “*Sözcük öğrenmek bilmediğim şeyleri öğrenmektir.*” deyişiyle diğer katılımcılarla benzer görüşte olduğunu belirtmiştir. Deney grubu katılımcıları ile uygulama öncesi, sırası ve sonrası gerçekleştirilen görüşmeler dikkate alındığında katılımcıların oyunlaştırma uygulaması öncesi sözcük öğrenmenin öğrenmeyi sağlaması ile ilgili herhangi bir görüşe sahip olmadıkları görülürken oyunlaştırma uygulamaları ile birlikte gerçekleştirilen sözcük öğrenme etkinlikleri sırasında ve sonrasında sözcük öğrenmenin öğrenmeyi sağladığı ve desteklediğine yönelik görüş bildirdikleri dikkati çekmektedir. Bu bağlamda araştırma katılımcılarının uygulama ile birlikte sözcük öğrenmenin öğrenmeyi desteklediği yönünde farkındalıklarının oluştuğu söylenebilir.

Araştırma bulguları deney grubu katılımcılarının ayrıca sözcük öğrenmenin başarılı olmayı sağladığı görüşünde olduğunu göstermiştir. Bu konuda D6 kodlu katılımcı “... *Eskiden Türkçe dersinde sözcükleri yapamıyordum şimdi yapabiliyorum. Böyle bir katkı sağladı.*” biçiminde görüşünü dile getirirken D18 kodlu katılımcı ise “*İyi ve çalışkan olmamı sağladı. İlerde çok daha çalışkan olmamı (sağlayacak).*” sözleriyle düşüncesini ifade etmiştir. Benzer şekilde D9 kodlu katılımcı “*Daha da çalışkan olduğumu ifade ediyor...*” deyişiyle D15 kodlu katılımcı ise “*Sözcük öğrenmek bilgi, başarı, tecrübe bunları ifade ediyor bana.*” söylemi ile düşüncelerini iletmışlerdir. Araştırma bulgusu bir önceki bulguya benzer şekilde Deney grubu katılımcıları ile uygulama öncesi, sırası ve sonrası gerçekleştirilen görüşmeler dikkate alındığında katılımcıların oyunlaştırma uygulaması öncesi sözcük öğrenmenin başarılı olmayı sağlaması ile ilgili herhangi bir görüşe sahip olmadıkları görülürken oyunlaştırma uygulamaları ile birlikte gerçekleştirilen sözcük öğrenme etkinlikleri sırasında ve sonrasında sözcük öğrenmenin başarılı olmayı sağladığına yönelik görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda araştırma katılımcılarının uygulama ile birlikte sözcük öğrenmenin başarılı olmayı sağlama yönünde farkındalıklarının oluştuğu söylenebilir.

Sözcük öğrenme farkındalığı temasında katılımcıların çoğunlukla kendi kendilerine sözcük öğrenme etkinliklerini yapabildikleri görülmüştür. Bu konu ile ilgili kimi katılımcı görüşleri verilmiştir:

“Ben kendim bakarak öğrendim böyle bir faydası oldu.” (D8 kodlu katılımcı)

“Kendi kendime öğrenebiliyorum.” (D14 kodlu katılımcı)

“Hani hep beraber yaptık ama farklı sözcükleri araştırdık mesela biri başka bir şeyi araştırdı ben başka bir şeyi araştırdım. O aynı şeyi araştırdı ben aynı şeyi araştırdım. Bunları kendi kendime yapabiliyorum.” (D1 kodlu katılımcı)

“Kendi işimi kendim yapabiliyorum. Önceden bilgisayarı kullanamıyordum şimdi bilgisayarı çok iyi kullanıyorum onun için daha çok sözcük öğrenmiş oluyorum.” (D4 kodlu katılımcı)

“Öğrenebiliyorum bilgisayarda da öğrenebiliyorum. İkisinde de kendi kendime iyi öğrenebiliyorum.” (D10 kodlu katılımcı)

“Kendi kendime öğrenebiliyorum.” (D13 kodlu katılımcı)

“O zaman ilk başladığımızda zordur diyordum, yapamam diyordum. Ama başladığımızdan sonuna kadar kolaymış onu öğrendim. Kendi kendime yapabiliyorum.” (D7 kodlu katılımcı)

Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde deney grubu katılımcılarının sözcük öğrenmelerinde kendi kendilerine öğrenebildiklerini düşündükleri ve bu konu ile ilgili farkındalığa sahip oldukları söylenebilir. Katılımcılar ile oyunlaştırma uygulamaları öncesi gerçekleştirilen görüşmelerde de kendi kendilerine sözcük öğrenebilmeleriyle ilgili görüş bildirdikleri ancak kimi etkinliklerde çevresinden yardım aldıklarını belirtmelerine rağmen uygulama sonrası çevrelerinden yardım aldıklarına yönelik herhangi bir görüş bildirmemeleri sözcük öğrenme etkinliklerinde oyunlaştırma uygulamasının bireysel öğrenmelerini desteklediği izlenimi vermektedir.

Araştırma bulguları katılımcıların sözcük öğrenme farkındalıklarında eğlenceli öğrenmenin sağlandığı görüşüne sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu konu ile ilgili D10 kodlu katılımcı *“İyi güzel sözcük aramak, öğrenmek ve de kullanmak. Eğlenceli ve güzel.”* deyişiyle düşüncesini dile getirirken D3 kodlu katılımcı *“Eğlence. Önceden daha sıkıcı*

gibiymi çünkü sürekli kitaplardan falan arıyorduk şimdi bilgisayardan hem etkinlik hem sözcük bulma daha iyi oluyor.” biçiminde düşüncesini ifade etmiştir. D15 kodlu katılımcı ise *“Bu süreçtekinde daha eğlenceli oluyor.”* sözleriyle diğer katılımcı görüşlerine benzer görüşe sahip olduğunu belirtmiştir. Bu konu ile ilgili katılımcılar ile uygulama öncesi, sırası ve sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcıların uygulama öncesinde sözcük öğrenme etkinliklerinde eğlenceli ve öğretici etkinlikler gerçekleştirme istekleri ile ilgili görüşleri bulunurken oyunlaştırma etkinlikleri sırasında ve sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerde oyunlaştırma etkinlikleri yoluyla gerçekleştirilen sözcük öğrenme etkinliklerini hem eğlenceli hem de öğretici buldukları görüşünü vurgulamaları katılımcıların oyunlaştırma etkinlikleri öncesi beklentilerinin karşılandığı şeklinde yorumlanabilir.

Oyunlaştırma etkinlikleri sonrası katılımcıların sözcük öğrenme konusunda istekliliklerinin arttığı ise katılımcılar tarafından sıklıkla dile getirilen bir temadır. Bu konu ile ilgili kimi katılımcı görüşleri şunlardır:

“Daha fazla sözcük öğrenme isteğimi arttırdı.” (D12 kodlu katılımcı)

“... Daha heyecanlı olduğu için daha çok istemeye başladım.” (D5 kodlu katılımcı)

“Şimdi daha çok istiyorum.” (D14 kodlu katılımcı)

“Bilgisayarda olduğu için daha istekli oluyorum.” (D18 kodlu katılımcı)

“Daha çok istemeye başladım böyle şeyleri daha güzel olacağını düşündüm. Bilgisayarda öğrenmeyi daha çok istiyorum.” (D10 kodlu katılımcı)

“Daha çok sözcük araştırmak istiyorum. Daha heyecanlıyım.” (D6 kodlu katılımcı)

“Bilgisayar olunca daha çok öğrenme isteğim arttı ve mutlu oldum.” (D11 kodlu katılımcı)

“Daha çok arttı ilk başlarda biraz isteksizdim ama bu etkinliğe geçince daha istekli oldum. Çünkü bilgisayardan daha iyi öğreniyorum. Sözcükler anlatılıyor bu benim için çok iyi bir şey.” (D3 kodlu katılımcı)

“Ben eskiden bazı sözcükler olmayabiliyordum isteksizleniyordum. Ama bilgisayarlarda bütün sözcükler olduğu için daha da istekli olmaya başladım. Olumlu yönde bir değişiklik olduğunu düşünüyorum.” (D9 kodlu katılımcı)

Uygulama öncesi deney grubu katılımcılarının sözcük öğrenme konusunda istekli olduklarını belirtmelerine rağmen tema oluşturmaya aday herhangi bir görüşleri bulunmazken oyunlaştırma uygulamaları sonrasında sözcük öğrenme konusunda istekliliklerinin arttığı dikkati çekmektedir. Bu bağlamda oyunlaştırma etkinliklerinin deney grubu katılımcılarının sözcük öğrenme konusunda ki istekliliklerinin artmasında katılımcılara yardımcı olduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları oyunlaştırma etkinlikleri sonrasında deney grubu katılımcılarının sözcük öğrenme farkındalıklarının arttığını göstermiştir. Bu konuda D8 kodlu katılımcı *“Kelime dağarcığımın gelişmesini ifade ediyor.”* sözleriyle sözcük öğrenmeyi söz varlığı ile ilişkilendirerek bu konudaki farkındalığını belirtmiştir. D5 kodlu katılımcı ise *“Artık büyüdüğün bir şeyler öğrenmeye çalış bir şeyleri daha iyi anla.”* deyişle sözcük öğrenmenin önemini farkında olduğunu vurgulamıştır. D16 kodlu katılımcı ise *“Kendi kendime sözcük öğrenebilme konusunda kendimi geliştirmiş gibi hissediyorum...”* söylemi ile uygulama sonrasında kendi kendine sözcük öğrenebilmesiyle ilgili farkındalığını dile getirmiştir. D9 kodlu katılımcının *“Bu beni çok azimlendirdi her zaman olduğu gibi. Ben buna çok sevindim. Kendim sözcük aramayı daha önce hiç düşünmemiştim öğrenebilir miyim yapabilir miyim diye. Ama demek ki yapabiliyordum.”* sözleri ise oyunlaştırma etkinliklerinin katılımcının sözcük öğrenebilme konusunda farkındalığını arttırdığını gösterir niteliktedir. Oyunlaştırma etkinlikleri sonrasında araştırma katılımcılarının sözcük öğrenme farkındalıklarıyla ilgili görüş bildiren bir diğer katılımcı olan D15 kodlu katılımcı ise bu konu ile ilgili *“... Kendi kendime öğrenebilmemle ilgili mantık kurabiliyorum, bağ kurabiliyorum.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcı görüşleri dikkate alındığında deney grubu katılımcılarının oyunlaştırma etkinlikleri sonrasında sözcük öğrenme ve sözcük öğrenmenin önemi konusunda farkındalıklarının arttığı söylenebilir.

Deney grubu katılımcılarının sözcük öğrenme farkındalıklarına yönelik bir diğer bulgu da kimi katılımcıların sözcük öğrenme yöntemlerini belirlemeye çalışmalarıdır. Bu konu ile ilgili olarak D1 kodlu katılımcı *“... Bazen ödev veriyorsunuz onlarda çok daha güzel yapıyorum. Mesela evde bilgisayara geçiyorum orda bunlar gibi sözcükler falan araştırıyorum orda da bir faydası oluyor.”* görüşü ile oyunlaştırma etkinlikleri sürecinde

benimsediği yöntemi oyunlaştırma uygulaması sonrasında da kullanıma geçirdiği bir başka değişle sözcük öğrenme yöntemi olarak benimsediği söylenebilir. Ayrıca kimi katılımcılar oyunlaştırma etkinlikleri sonrasında sözcük öğrenmelerinde hangi yöntemleri kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki kimi katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Ben zaten arada sırada sözlükleri inceliyorum hep araştırıyorum. İnternette de bilmediğim birçok sözcük çıkıyor onları Türk Dil Kurumu’ndan araştırıyorum. Böyle devam edeceğim görünüyor.” (D4 kodlu katılımcı)

“Kitap okuyacağım. Sizin yaptığınız etkinlikler gibi etkinlikler yapacağım.” (D8 kodlu katılımcı)

“İnternete gireceğim orda bilmediğim sözcükleri öğreneceğim.” (D14 kodlu katılımcı)

“Ablam kâğıda bilmediğim sözcükler yazacak bende telefonumdan sözcük havuzundan bakacağım.” (D5 kodlu katılımcı)

“Anlamını bilmediğim sözcükleri ararım sözlüklerden.” (D2 kodlu katılımcı)

“Daha fazla kitap okuyacağım, daha fazla böyle yazılar yazacağım, hikayeler, şiirler.” (D1 kodlu katılımcı)

“Araştırma yapacağım. Okuduğum kitaplarda anlamını bilmediğim sözcükleri bir yere yazacağım sonra da onları araştıracağım TDK’da. Burada yaptığımız etkinlikleri yeniden yapacağım.” (D6 kodlu katılımcı)

“Bol bol kitap okumak, oradaki bilmediğim sözcükleri bulmak.. Ben devam ederim kaptanın seyir defterine sözcük bulmak için. Eğer bilmediğim kelimeler romanlarda falan olursa onları oraya yazabilirim. Bizim yaptığımız gibi etkinlikleri de yapabilirim.” (D3 kodlu katılımcı)

“Bende metin gibi şeyler okuyacağım bilmediğim sözcükleri çizeceğim onları arayacağım. Sözlükten, bilgisayardan arayabilirim.” (D12 kodlu katılımcı)

Söz konusu görüşler değerlendirildiğinde deney grubu katılımcılarının bundan sonraki süreçlerde sözcük öğrenmelerinde okuma, yazma ve araştırma yapma gibi yöntemler kullanacaklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda deney grubu katılımcılarının oyunlaştırma etkinlikleri sonrasında sözcük öğrenme yöntemlerini belirleme konusunda bir farkındalığa ulaştıkları söylenebilir.

Araştırma bulgularından bir diğeri ise deney grubu katılımcılarının sözcüklerin farklı anlamlarını fark edebilmeleridir. Bu konu ile ilgili olarak D8 kodlu katılımcı *“Anlamları. Mesela hınzıra bakıyorduk domuz çıktı ona mesela çok şaşırdım. Aygitta da şaşırdım.”* ifadesi ile D2 kodlu katılımcı ise *“Hepsi çok güzel çok şaşırtıcıydı. Çünkü farklı farklı anlamlar çıkıyor sözcüklerden.”* deyişiyle sözcüklerin farklı anlamlarını fark ettiğinde hissettiklerini belirtmişlerdir. D4 kodlu katılımcı ise bu konuda *“Çobanyıldızı bir de gezegenleri farklı zannediordum ben Satürn’ü Merkür zannediordum halkalarını. Altıncı gezegende bir şiir vardı aydede diye hınzır sözcüğü var. Ben bir hikâye okumuştum hınzır sözcüğü deli diye geçiyordu ben öyle zannediordum o yüzden.”* deyişiyle ve D3 kodlu katılımcı *“Bazılarının anlamı. Mesela baskının anlamına bakıyorum. Birçok şey çıkıyor anlamını bilmediğim bir sürü şey. Marsın mesela iki anlamı vardı biri gezegen anlamında biri de yenmek anlamında bunu daha yeni öğrendim. O yüzden bu bana çok garip geldi. Düşündüğümde daha farklı bir görüntüsünün olduğunu öğrendim. Benim bildiğim gezegenlerden mars küçük bir gezegen mavi falan ama öyle çıkmadı yani ben onu öyle biliyordum. Çünkü hiç görmemiştim nasıl olduğunu resimleri beni etkiledi. Anlamları etkiledi çok güzeldi.”* sözleriyle sözcüklerin anlamlarına vurgu yapmışlardır. Benzer şekilde D9 kodlu katılımcı *“Sözcük anlamları oldu. Hangi gezegen hatırlamıyorum ama altıncı gezegendi galiba orda avurt kelimesi vardı o kelimenin anlamı beni çok şaşırtmıştı. Ben kese gibi bir şey zannediordum ama yüzmüş. Yani beni sözcüklerin anlamı şaşırttı diyebilirim.”* ifadesi ile D10 kodlu katılımcı *“Sözcük havuzunda bazen şaşıırıyorum. Ben farklı bir anlam biliyorum orda farklı bir anlam çıktığı için şaşıırıyorum.”* söylemi ile sözcüklerin anlamlarının beklediğinden farklı çıkmasının kendisi üzerindeki etkisine değinmişlerdir. Söz konusu görüşler doğrultusunda deney grubu katılımcılarının sözcük öğrenme sürecinde sözcüklerin farklı anlamlarının olabileceğini fark ettikleri söylenebilir.

Sözcük öğrenme farkındalığı temasında dikkati çeken bir diğeri ise öğrenilen sözcüklerin kimi katılımcıların gelecek yaşantılarını etkileyeceği yönündeki düşünceleridir. Bu konuda D2 kodlu katılımcı *“İyi bir faydası olacak gelecekte çünkü sözcükler önemlidir... Öğrenmek ve araştırmak önemlidir. Gelecekte de. Sözcükleri öğrenemezsek gelecekte nasıl öğrenebiliriz ki diğer sözcükleri...”* deyişi ile şimdiki öğrendiği sözcüklerin gelecekte öğreneceği sözcüklere yardımcı olacağını düşündüğünü ifade etmiştir. D18 kodlu katılımcı ise *“İlerde sekizinci sınıfa geçtiğimizde diplomayı onun sayesinde alacağız*

bence.” sözleri ile gelecek okul yaşantısında başarısının öğrendiği sözcükler sayesinde olacağını vurgulamıştır. D10 kodlu katılımcı ise *“Benim iş sahibi olmamı sağlayacak.”* söylemi ile sözcük öğrenmenin gelecekte meslek sahibi olmasında yardımcı olacağını dile getirirken benzer şekilde D4 kodlu katılımcı ise *“Bir meslek sahibi olursam daha işime yarar daha güzel konuşurum...”* sözleri ile gelecekte sahip olacağı meslekte de dil becerisinin gelişiminde etkili olacağını ifade etmiştir. D11 kodlu katılımcının *“Gelecekte meslek sahibi olmamda, insanlarla iyi ve doğru konuşmamda faydası olacağını düşünüyorum.”* sözleri de diğer katılımcı görüşlerini destekler niteliktedir. Bu bağlamda araştırma katılımcılarının sözcük öğrenmenin gelecek yaşantılarını da etkileyebileceğinin farkında oldukları söylenebilir.

Kontrol Grubu Katılımcılarının Sözcük Öğrenme Farkındalığı

Kontrol grubu katılımcılarının sınıf içi sözcük öğrenme etkinlikleri sonrası sözcük öğrenme farkındalıkları Şekil 3.19.’da verilmiştir:



Şekil 3.19. *Kontrol Grubu Katılımcılarının Sözcük Öğrenme Farkındalığı*

Şekil 3.19.’da görüldüğü üzere kontrol grubu katılımcılarının;

- “Son yedi haftayı düşündüğünde sözcük öğrenmende neler değişti?”,
- “Sözcük öğrenme etkinlikleri nasıl yapılırsa daha iyi öğrenirsin?”,

- “Sözcük öğrenmenin sana nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsun?”,
- “Sözcük öğrenmenin sana gelecekte nasıl bir katkısı olacağını düşünüyorsun?”,
- “Bundan sonra sözcük öğrenmek için neler yapacaksın?”

sorularına karşılık verdikleri yanıtlar “sözcük öğrenme farkındalığı” ana temasını ve alt temalarını oluşturmuştur.

Kontrol grubu katılımcılarının sözcük öğrenme farkındalıkları temasında deney grubu katılımcılarına benzer şekilde sözcük öğrenmenin dil becerilerinin gelişmesini sağladığı görüşü dikkati çekmektedir. Bu konu ile ilgili K5 kodlu katılımcı *“Okumam hızlandı, yazmayı daha çok öğrendim. Bilmediğim kelimelerin yazımını öğrendim.”* deyişiyle sözcük öğrenmenin okuma ve yazma becerilerini geliştirdiğini ifade ederken K7 kodlu katılımcı *“Konuşmamda kendimi ifade edebilmemde, arkadaşlarım bana bir şey söylediğinde kendimi savunabilmemde, bu gibi görüşmelerde düzgün bir konuşma yapabilmemde, kekelemememde önemli olabilir.”* sözleriyle konuşma becerisinin gelişimine vurgu yapmıştır. K3 kodlu katılımcı ise *“Türkçemi geliştirmesine faydası var, okumamı geliştirmesine faydası var sınav olurken sınavı erken bitirmemde faydası var soruları okurken.”* söylemi ile okuma becerisinin gelişimine vurgu yaparken K10 kodlu katılımcı *“Daha iyi konuşabiliyorum. Kendimi daha iyi anlatabiliyorum...”* ifadesi ile ve K2 kodlu katılımcı *“...Daha çok sözcük öğrenirsek cümlelerimizde değişebilir. Normal konuşmamız daha farklı olabilir. Daha çok konuşabiliriz...”* ifadesi ile sözcük öğrenmenin konuşma becerisinin gelişimine etkisinin farkında olduklarını bildirmişlerdir. Bu bağlamda kontrol grubu katılımcılarının sözcük öğrenmenin dil becerilerinin gelişiminde etkili olduğunun farkında oldukları söylenebilir.

Kontrol grubu katılımcılarının sınıf içi sözcük öğrenme etkinlikleri sonrası sözcük öğrenme farkındalıklarında ortaya çıkan bir diğer tema ise başarılı olmayı sağlama temasıdır. Bu konuda K13 kodlu katılımcı *“Çalışkan olabilirim...”* biçiminde görüşünü dile getirirken K7 kodlu katılımcı *“... Bir insan başarılı olmak istiyorsa sözcük öğrenmelidir. Zaten sözcük öğrendiğinde de onun insana mutlaka bir katkısı vardır...”* söylemi ile düşüncelerini iletmişlerdir. Araştırma bulgusu söz konusu katılımcıların sözcük

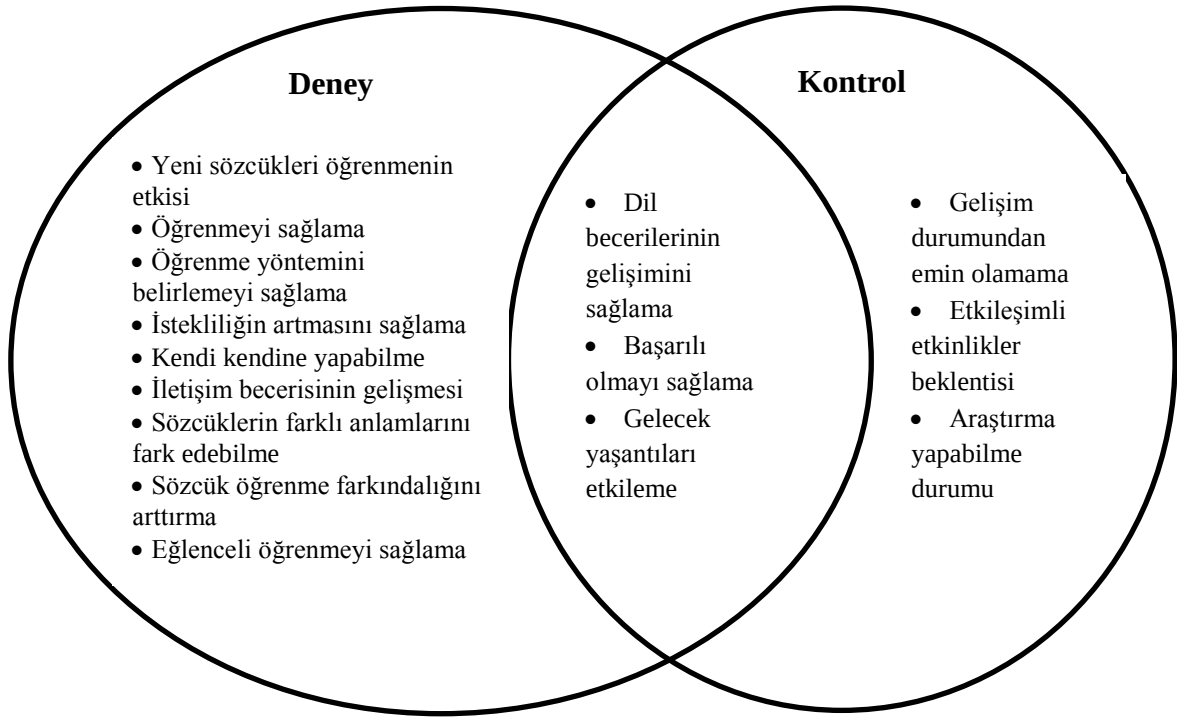
öğrenmenin başarılı olmayı sağlama yönünde farkındalıklarının olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sözcük öğrenme farkındalığı temasında dikkati çeken bir diğer tema ise öğrenilen sözcüklerin kimi katılımcıların gelecek yaşantılarını etkileyeceği yönündeki düşünceleridir. Bu konu ile ilgili olarak K6 kodlu katılımcı *“Daha iyi okurum daha rahat iş bulabilirim.”* şeklinde görüşünü ifade ederken K11 kodlu katılımcı *“Bana hayatımda çıkacak şeyler olduğu için mesela ben 99 yaşıma gelsem de bu sözcükler hala karşıma çıkacak olacak. Çıkıyor olacak. Şimdiden öğrenmek ile aklımda kalır.”* biçiminde görüş bildirmiştir. K7 kodlu katılımcı ise *“Gelecek için mesela seçtiğim meslekte burada öğrendiğim sözcükler varsa tabi ki de bir yararı olur...”* sözleri ile öğrendiği sözcüklerin gelecekte kendisi için yararlı olacağını belirtmiştir. Benzer şekilde K1 kodlu katılımcı *“İyi sağlar o zaman meslek olarak da iyi sağlar. Mesela öğretmen olursan orda çocuklara öğretecek sözcükler bulurum. O yüzden fayda sağlar öyle.”* ifadesi ile K3 kodlu katılımcı ise *“Üniversitedeyken meslekler için faydası olacak sürekli sınavlar olduğu için.”* deyişiyle sözcük öğrenmenin gelecek yaşantıları etkileyebilme durumunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda araştırma katılımcılarının sözcük öğrenmenin gelecek yaşantılarını da etkileyebileceğinin farkında oldukları söylenebilir.

Kontrol grubu katılımcılarının sınıf içi sözcük öğrenme etkinlikleri sonrası sözcük öğrenme farkındalıklarında ortaya çıkan bir diğer tema ise kimi katılımcıların gelişim durumlarından emin olamama durumlarıdır. Bu konu ile ilgili olarak K3 kodlu katılımcı sözcük öğrenmesinde neler değiştiği konusunda *“Öğrenmişimdir herhalde.”* ifadesini kullanırken K4 kodlu katılımcı *“Birazcık daha çoğalmış olabilir. Yani bilmiyorum. Türkçe derslerinde falan yazı yazmış olabiliriz...”* deyişi ile sözcük öğrenme farkındalığında gelişim durumundan emin olamadığını belirten ifadelerle yer vermiştir. Benzer şekilde K2 kodlu katılımcı *“Ne düşündüğümü çok bilmiyorum...”* ifadesini kullanmıştır. Bu bağlamda söz konusu katılımcıların sözcük öğrenme etkinlikleri sonrası sözcük gelişim durumlarından emin olamamaları sözcük öğrenme farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir.

Araştırma bulguları katılımcıların sözcük öğrenme sürecinde etkileşimli etkinliklere yer verilmesi ile ilgili beklentilerinin olduğunu göstermiştir. Bu konu ile ilgili olarak K7 kodlu katılımcı *“Bir kişi değil de toplu bir şekilde kelimeler yazılıp tahtaya bunları bilinip bilinmediği söylenirse güzel olabilir bence bilip bilmediği de anlam çıkarmaları hoş olabilir. Duvarlarda sözcükler yazsa bildiklerimizi işaretlese, bunları araştırsak, altına bulduğumuz anlamı yazsak bence güzel olabilir.”* deyişinde bulunurken K1 kodlu katılımcı *“Öğretmenle yapılırsa tahtaya çıkıp yapılırsa daha iyi öğrenebilirim. Öğretmenle yapılırsa öğretmen doğru yanlış der biz kendimiz yaparsak yanlış yapabiliriz.”* söyleminde bulunmuştur. Benzer şekilde K10 kodlu katılımcı *“Oyunlu bir şeyler olabilir. Sınıfta veya dışarda bir yuvarlak oluştururuz öğretmenimiz eline bir top alır birine topu atar bir kelime söyler anlamını ister. Yanlış bulursa oyundan çıkar gibi bir şeyler.”* şeklinde düşüncelerini ifade ederken K9 kodlu katılımcı *“Öğretmen bir harf verecek bizde onunla ilgili bulacağız. Araştırabiliriz.”* ifadesi ile etkileşimli etkinlikler isteklerini dile getirmişlerdir. Kimi katılımcılar sözcük öğrenme de etkileşimli etkinliklerin yanı sıra araştırma yapabilme durumuna da değinmiştir. Bu konuda K4 kodlu katılımcı *“Etkinlikler yapılırsa, eğlenceli olursa, araştırma gibi, kitap okuma yarışması gibi”* söylemi ile K8 kodlu katılımcı ise *“Mesela bilmediğimiz kelimeleri araştırsak.”* ifadesi ile sözcük öğrenme sürecinde araştırma yapabilme isteklerini dile getirmişlerdir. Bu bağlamda kontrol grubu katılımcılarının sözcük öğrenme sürecinde etkileşimli etkinlikler ve araştırma yapabilme beklentileri kendilerinin sözcükleri nasıl daha iyi öğrenebilecekleri ile ilgili farkındalıklarının olduğunu göstermektedir.

Deney grubu katılımcılarının oyunlaştırma etkinlikleri sonrası sözcük öğrenme farkındalığı ile kontrol grubu katılımcılarının sınıf içi sözcük öğrenme etkinlikleri sonrası sözcük öğrenme farkındalıkları kesişen ve ayrışan alt temalar Şekil 3.20.’de gösterilmiştir:



Şekil 3.20. *Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Sözcük Öğrenme Farkındalıkları*

Şekil 3.20.'de görüldüğü üzere araştırma katılımcılarının sözcük öğrenme farkındalıkları dil becerilerinin gelişimini sağlama, başarılı olmayı sağlama ve gelecek yaşantıları etkileme dışında farklılıklar göstermektedir. Deney grubunun ise kontrol ile grubu ortak temalarından sayıca fazla temaya sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda deney grubu katılımcılarının sözcük öğrenme farkındalıklarının kontrol grubu katılımcılarına göre daha yeterli olduğu, oyunlaştırma etkinliklerinin ise bu farkındalığın artmasına yardımcı olmuş olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası deney ve kontrol grupları katılımcıları ile gerçekleştirilen görüşmelerde ortaya çıkan temalar ile alt temalara Tablo 3.28.'de birlikte yer verilmiştir:

Tablo 3.28. *Deney ve Kontrol Grubu Katılımcı Görüşmelerinde Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar*

Görüşmeler		Deney grubu		Kontrol grubu	
	Temalar	Sözcük Öğrenmeye Yüklenen Anlam	Sözcük Öğrenme Uğraşı	Sözcük Öğrenmeye Yüklenen Anlam	Sözcük Öğrenme Uğraşı
Uygulama öncesi	Alt temalar	• Dil becerilerini geliştirme • Bilgi sahibi olma • Öğrenme araçlarından yararlanma • Sözcük anlamını bulma • Yeni bir dil öğrenme • Bilinmeyen/yeni sözcükler öğrenme	• Sınıf içi/dışı faaliyetler • Eğlenceli- öğretici faaliyetler • Öğrenme teknolojilerini kullanma isteği • Olumlu duygular • Aile ile paylaşma • Kendi kendine yapabilme • Kendi kendine pekiştirme • Yardım alma • Etkileşimli çalışmalar • Dilbilimsel öğelerin etkisi • İşbirlikli öğrenme faaliyetleri	• Dil becerilerini geliştirme • Bilgi sahibi olma • Öğrenme araçlarından yararlanma • Sözcük anlamını bulma • Yeni bir şeyler öğrenme • Her yerde öğrenme	• Sınıf içi/dışı faaliyetler • Eğlenceli faaliyetler • Anlam belirlemeye yönelik çalışmalar • Olumlu duygular • Aile ile paylaşma • Kendi kendine yapabilme • Kendi kendine pekiştirme • Yardım alma • Özelleşmiş etkinliklere yönelme isteği • Öğrenme teknolojileri ve materyallerden yararlanma
	Alt temalar	• Anlamayı kolaylaştırma • Motivasyonu destekleme • Öğrenmeyi destekleme • Eğlenceli ve eğitici olma • Olumlu duygular uyandırma • Bilgi sahibi olmayı sağlama • Sözcük öğrenmeyi sağlama • Başarılı olmayı sağlama • Öğrenme teknolojilerinden yararlanma • Dil becerilerini geliştirme • Araştırma yapmayı destekleme	• Anahtar sözcüklerle çalışma • Okuma/ yazma etkinliklerinde bulunma • Ortam özelliklerinin farkında olma • Tamamlayıcı metin etkinlikleriyle çalışma • Çoklu ortam öğeleriyle çalışma • Anlamı bilinmeyen sözcüklerle çalışma • Farklı etkinlikler önerebilme • Sözcük madenciliği yapma • Oyunlaştırma bileşenlerini kazanma	• Sözcük öğrenmeyi sağlama • Dil becerilerini geliştirme • Başarılı olmayı sağlama	• Okuma etkinliklerinde bulunma • Sözlük/kitaplardan araştırma yapma • Metin etkinliklerini yapma • Farklı etkinlikler önerebilme

Tablo 3.28. (devam ediyor..)

	Temalar	Oyunlaştırma Etkinliklerinin Yansıması	Sözcük Öğrenme Farkındalığı	Sınıf İçi Sözcük Öğrenme Etkinliklerinin Yansımaları	Sözcük Öğrenme Farkındalığı
Uygulama sonrası	Alt temalar	• Öğrenmeyi destekleme • Anlamayı kolaylaştırma, • Problem çözmeyi sağlama • İletişim becerisini geliştirme • Meslek seçimini etkileme • Bilgi sahibi olmayı sağlama • Uygulamayı benimseme • Sözcük öğrenmeyi sağlama • Başarılı olmayı sağlama • Eğlenceli etkinlikler gerçekleştirme • Gelecek yaşantıya katkı sağlama • Hatırdakalacak olumlu yaşantılar geçirme • Oyunlaştırma bileşenlerini kazanma • Dil becerilerini geliştirme	• Dil becerilerinin gelişmesi • Yeni sözcükleri öğrenmenin etkisi • Öğrenmeyi sağlama • Başarılı olmayı sağlama • Öğrenme yöntemini belirlemeyi sağlama • İstekliliğin artmasını sağlama • Kendi kendine yapabilme • Gelecek yaşantıyı etkileme • İletişim becerisinin gelişmesi • Sözcüklerin farklı anlamlarını fark edebilme • Sözcük öğrenme farkındalığını arttırma • Eğlenceli öğrenmeyi sağlama	• Anlamı bilinmeyen sözcüklerle çalışma • Metin işleme etkinlikleri ile çalışma • Araştırma yapabilmenin zorluğu	• Dil becerilerinin gelişimini sağlama • Başarılı olmayı sağlama • Gelecek yaşantıları etkileme • Gelişim durumundan emin olamama • Etkileşimli etkinlikler beklentisi • Araştırma yapabilme durumu

Tablo 3.28.'de görüldüğü üzere uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulamanın ardından gerçekleştirilen görüşmelerde deney ve kontrol grubu katılımcılarının görüşleri aynı ana temalar altında toplanmasına karşın alt temalar bağlamında ayrılmaktadır. Uygulama öncesi gerçekleştirilen görüşmeler, araştırma katılımcılarının sözcük öğrenmeye yükledikleri ortak anlamlar bulunduğunu göstermektedir. Araştırma katılımcılarının uygulama öncesi sözcük öğrenme uğraşlarında da sözcük öğrenmeye yüklenen anlam temasına benzer şekilde ortak temaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının görüşleri doğrultusunda oluşan ortak temaların ayrılan temalara kıyasla daha fazla olması, deney ve kontrol grubu katılımcılarının uygulama öncesi sözcük öğrenmeye yükledikleri anlam ve sözcük öğrenme uğraşlarının birbirine benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Uygulama sırasında gerçekleştirilen görüşmelerde oyunlaştırma etkinliklerinin süregelen etkisi temasının sınıf içi sözcük öğrenme etkinliklerinin süregelen etkisi temasına kıyasla daha fazla alt temaya sahip olduğu görülmektedir. Deney grubu katılımcılarının uygulama öncesindeki eğlenceli ve öğretici faaliyetler beklentisinin ve öğrenme teknolojilerini kullanma isteklerinin uygulama sırasında karşılandığı da ortaya çıkan alt temalar bağlamında söylenebilir. Deney grubu katılımcılarının sözcük öğrenmeye karşı olumlu duygular beslemeye devam ettikleri de görülmektedir. Bu bağlamda oyunlaştırma etkinlikleri yoluyla gerçekleştirilen sözcük öğrenme etkinliklerinin sınıf içi sözcük öğrenme etkinliklerine kıyasla katılımcılar üzerindeki süregelen etkisinin daha zengin alt temalar yarattığı söylenebilir. Kontrol grubu katılımcıları bağlamında sınıf içi etkinliklerin süregelen etkisi temasında var olan üç alt temanın da deney grubu ile ortak temalar oluşu, deney grubu katılımcılarından ayrılan kendine has alt temaların bulunmadığı biçiminde yorumlanabilir. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının sözcük öğrenme uğraşlarında da etkinliklerin süregelen etkisi temasına benzer şekilde deney grubuna ait alt temaların kontrol grubuna ait alt temalardan sayıca fazla olduğu görülmektedir. Kontrol grubu katılımcılarının metin etkinlikleri ve okuma etkinlikleri ile sözcük öğrenme uğraşını sürdürdükleri görülürken deney grubu katılımcılarının çoklu ortam öğeleriyle oyunlaştırma etkinlikleri yoluyla derinlemesine sözcük öğrenme uğraşında bulunduklarını gösterir nitelikte alt temalar bulunmaktadır. Bu bulgu deney

grubu katılımcılarının, kontrol grubu katılımcılarına kıyasla daha yoğun bir sözcük öğrenme uğraşı içerisinde olduklarını ve bunun farkında olduklarını göstermektedir.

Uygulama sonrası gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin temaların ürettiği alt temalar, kontrol grubu katılımcıları bağlamında sözcük öğrenme etkinliklerinin yansımalarının uygulama sırasında gerçekleştirilen görüşmelerdeki alt temalardan çok farklı olmadığını göstermektedir. Deney grubu katılımcılarının ise uygulama sırasında oyunlaştırma etkinliklerinin süregelen etkisi ve sözcük öğrenme uğraşı temaları ile ifade edilen görüşlerinin yanı sıra gelecek yaşantılarına da vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu durum oyunlaştırma yoluyla sözcük öğrenme etkinliklerinin yürütüldüğü gruptaki katılımcıların, sözcük öğrenmelerini yalnızca var olan uygulamayla sınırlı biçimde yorumlamadıklarının ve bunu bir yaşantı içerisinde değerlendirdiklerinin göstergesidir. Son olarak, görüşmeler boyunca ortaya çıkan tema ve alt temalar genel olarak değerlendirildiğinde sözcük öğrenme farkındalıklarına ilişkin deney grubu katılımcılarının sözcük öğrenme beklentilerinin karşılandığı; kontrol grubu katılımcılarının ise gelişimlerinden tam anlamıyla emin olamadıklarını gösteren bulguların bulunduğu ve daha etkileşimli etkinlik beklentilerinin sürdüğü söylenebilir.

Görüşler katılımcı bazında incelendiğinde uygulama öncesindeki görüşmede sözcük öğrenmenin dil becerisi gelişimi üzerine daha genel görüşleri bulunurken son görüşmelerde sözcük öğrenmelerinin kendi dil becerilerini geliştirdiğine dönük bulgulara rastlanmıştır.

3.6. Katılımcı günlüklerinden elde edilen bulgular

Deney grubu katılımcılarının oyunlaştırma uygulamaları süresince tuttukları günlüklerin analizleri Tablo 3.29.'da temalar, temaya ilişkin öne çıkan kimi katılımcı ifadeleri ve günlüklerinde söz konusu temalara vurgu yapan katılımcı kodları ile bir arada verilmiştir:

Tablo 3.29. Katılımcı Günlüğü Analizleri

Tema	Katılımcı İfadeleri	Katılımcı kodu
Uygulamayı benimseme	“ Bugün veda günü. O yüzden çok üzgünüm. Sanki her şey bir gün gibi geçti... Çünkü o kadar güzeldi ki. Videoları da kendisi kadar güzel etkinlikleri de hepsi çok güzeldi.” (D3 kodlu katılımcı) “... Kendimizi süper kahraman gibi hissediyoruz. Çünkü bütün görevleri başarıyla yerine getirdik.” (D9 kodlu katılımcı) “ ... Roketimize binip gideceğiz. Biz artık astronotuz” (D10 kodlu katılımcı) ““Kupalar rozetler gerçek olsaydı.” (D17 kodlu katılımcı)	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18
Olumlu duygular	“Eğlenceli gezegen çok güzel.” (D1 kodlu katılımcı) “Eğlenceli günler eğlenceli zamanlar.” (D4 kodlu katılımcı) “Bugün çok ama çok eğlendik. Çünkü bugün bilgisayardan Türkçe oyunlaştırmamıza başladık. Çok güzel şeyler yaptık. Ben bu oyunlaştırmadan çok hoşlandım.” (D8 kodlu katılımcı) “Bugün bilgisayar laboratuvarında çok eğlendik. Bu etkinlik harikaymış.” (D9 kodlu katılımcı)	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18
Oyunlaştırma bileşenlerini kazanma	“Bir rozet ve bir kupa aldık. Sözcük avcısı kupası yani biz sözcük avcılarıyız. Sözcükleri avlıyorum yani sözcükleri arıyorum. Kaçmasınlar diye...” (D2 kodlu katılımcı) “Sözcük avcısı kupasını almıştık şimdi astronotluğa ilk adım kupasını alacağız. Mutluyum. Hem de çok.” (D4 kodlu katılımcı) ““Rozet aldık... Bu arada rozetimin ismi AYDEDE SENİ KISKANIYOR en çok istediğim rozet oydu onu da aldım.” (D6 kodlu katılımcı) “Bugün 450 puan ve rozet kazandım onun için çok mutluyum.” (D14 kodlu katılımcı)	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18
Kendi durumunu değerlendirme	“Bilgisayarda etkinlik yaptık ve ben 450 puan kazandım. Bazıları 450 bazıları 300, 350 200, 250 ve 150 gibi.” (D2 kodlu katılımcı) “Bugün oyunlaştırmada tam puan olan 500’ü aldım. Üç gündür 3’te 3 yapıyorum. Sanırım 1250 puanım oldu çok mutluyum. 3’te 3 yapan az...” (D3 kodlu katılımcı) “Yüksek puan olan 200 ü kaptım. Buna çalışmamın emeği diyorum” (D15 kodlu katılımcı)	D2, D3, D4, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D14, D15, D16, D17, D18

Tablo 3.29. (devam ediyor..)

Sözcük öğrenme farkındalığı	<i>"Bir sürü anlamını bilmediğim şey vardı ama bazılarını biliyordum. Emin olmak için onları da araştırdım yani sözlük anlamına baktım."</i> (D3 kodlu katılımcı) <i>"... Benim ilgimi de gezegenin adı çekti. Değişik bir adı var. Adı simülatör gezegen. Benim simülatör nedir hiçbir fikrim yok. Eğer bugün hikayeyi okuyabilseydik hemen sözcük havuzundan veya TDK'dan araştırırdım."</i> (D9 kodlu katılımcı) <i>"Bugün çok şey öğrendik ve bir sürü şey biliyorum."</i> (D11 kodlu katılımcı) <i>"Bugün etkinlik yaptık. Benim bilmediğim az sözcük vardı."</i> (D12 kodlu katılımcı) <i>"Bugün çok güzel bir şey oldu. Etkinlik çok kolaydı günlük. Çift motorlu iki olana tek motorlu bir olana bunları öğrendim."</i> (D14 kodlu katılımcı)	D3, D8, D9, D11, D12, D14
Deneyimin aktarılması	<i>"Okuduğumuz metindeki bilmediğimiz kelimeleri bulup ilk baş düşündüğümüz şeyleri yazdık. Sonra da sözlük anlamlarına baktık sonra sözlüğe baktık. ... Anlamlarını yazdım."</i> (D3 kodlu katılımcı) <i>"Anahtar sözcüklerle çalışma etkinliğinde çok değişik bir hikâye yazdım. Çok eğlenceliydi."</i> (D4 kodlu katılımcı) <i>"Bugün çok güzel çünkü bilgisayardan bir şeyler işledik çok güzel geçti gerçekten yaşayan gezegene yolculuk diye bir siteye üye oldum."</i> (D5 kodlu katılımcı)	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18
İçsel/ Dışsal motivasyona sahip olma	<i>"Herkesten önce bitiriyorum ve çabuk kavradım. Çok güzeldi... Ben iyi yaparım. Kendimi beğeniyorum."</i> (D4 kodlu katılımcı) <i>"Bir şey öğrenmek beni çok mutlu ediyor. Daha çok şey öğrenmek isterim."</i> (D15 kodlu katılımcı) <i>"Bugün bilgisayarda birinci gezegeni bitirdik ve madalyon (rozet) kazandık ve çok daha iyi olmalıyız. Yedi madalyon kaldı ve bunları da kazanmalıyız."</i> (D18 kodlu katılımcı)	D4, D6, D7, D8, D9, D15, D18

Tablo 3.29.'da görüldüğü üzere deney grubu katılımcılarının tümünün uygulamayı benimsediklerine yönelik ifadeler kullandıkları, oyunlaştırma etkinlikleri yoluyla sözcük öğrenmeye ve oyunlaştırmaya etkinliklerine yönelik olumlu duygular besledikleri, oyunlaştırma bileşenlerini kazandıkları ve bu bileşenlerle ilgili düşüncelerini yansıttıkları ve süreç içerisindeki deneyimlerini günlüklerine aktardıkları dikkati çekmektedir. Ayrıca kimi katılımcıların sözcük öğrenme farkındalığına sahip olduklarını ifade eden söylemlerde bulunmaları, sözcük öğrenmeye ve sözcük öğrenme sürecine karşı içsel ya da dışsal motivasyonlarının olduğuna yönelik ifadeler kullanmaları da katılımcı günlüklerinde

dikkati çeken bir diğer noktadır. Katılımcıların günlüklerinde vurguladıkları kimi temaların görüşme analizleri sonucunda ortaya çıkan kimi temalarla örtüştüğü de dikkate alındığında katılımcıların günlüklerinde kendi görüşlerini destekleyici ifadeler kullandıkları söylenebilir. Bu bağlamda katılımcıların uygulamayı benimseyerek uygulamanın farkında oldukları ve söz konusu farkındalığın sözcük öğrenme farkındalığına etki ettiği söylenebilir.

Araştırmanın nitel bulguları genel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde katılımcıların anahtar sözcüklerle çalışma etkinliklerindeki sözcükleri, çoğunlukla yakın çevreleri ve yaşantılarıyla ilişkilendirdikleri ve sözcüklerin çağrışımını bu yönde ifade ettikleri görülmektedir. Anahtar sözcüklerle çalışma etkinliklerinde verilen sözcüklerden, özellikle yaşantı temelli çağrışım yapılanların doğru ve anlamına uygun bir biçimde kullanılması dikkat çekici bir bulgudur.

Kimi katılımcıların anahtar sözcüklerle çalışma etkinliklerinde yer alan sözcükleri doğru ve anlamına uygun bir biçimde kullanmalarına rağmen söz konusu anahtar sözcüklerin bazılarını anlamını bilmedikleri sözcükler içerisinde belirttikleri görülmüştür. Bu durum katılımcıların sözcüklerin anlamını tam ve doğru bildiğinden emin olamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan anahtar sözcüklerle çalışma etkinliğinde sözcükleri doğru olmayan ya da anlaşılır olmayan bir biçimde kullanan kimi katılımcıların söz konusu sözcükleri anlamını bilmedikleri sözcüklerde belirtmeleri de söz konusu sözcüklerin kendi ifadelerinin dışında farklı anlamlarının farkında oldukları şeklinde açıklanabilir. Araştırma bulguları aynı zamanda kimi katılımcıların önceki gezegenlerde anlamını bilmedikleri şeklinde ifade ettikleri sözcükleri sonraki süreçlerde anahtar sözcüklerle ilgili çağrışımlarda kullandıklarını; bunun yanı sıra sonraki gezegenlerde yer alan sözcüklerin bir kısmını da önceki gezegenlerde yer alan anahtar sözcüklerin çağrıştırdığı sözcükler olarak ifade ettiklerini göstermiştir. Katılımcılar uygulamanın süregelen işleyişi içerisinde sözcüğü öğrenip kullanıma geçirmiş ve söz konusu sözcüklerle ilgili bilgi sahibi olduklarını ortaya koyan performansı göstermişlerdir.

Katılımcıların toplamda sekiz gezegende anlamını bilmediklerini ifade ettikleri sözcükler uygulama öncesi gerçekleştirilen pilot uygulamada yer alan çalışma grubu

katılımcılarının anlamını bilmediklerini ifade ettikleri sözcüklerle iletişim sözcüğü dışında bütünüyle uyuşmaktadır. Söz konusu durum pilot uygulamada yer alan katılımcılarla araştırma grubu katılımcılarının anlamını bilmedikleri sözcükler bağlamında benzer oldukları şeklinde açıklanabilir.

ABS listeleri topluca değerlendirildiğinde şiir türü metinlerde katılımcıların anlamını bilmedikleri sözcük sayısının diğer metin türlerine göre daha az olduğu görülmektedir. Diğer metin türlerine göre daha çok ABS içeren metinlerin bilgilendirici metinler olduğu anlaşılmıştır. Söz konusu bulgunun, şiir türündeki metinlerde yer alan sözcük sayısının azlığından ve bilgilendirici türdeki metinlerdeki terim anlamlı sözcük ve sözcük gruplarının sayısının fazla olmasından kaynaklanması olasıdır.

Gezenler bağlamında metinlerde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin kullanım durumları genel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğunun anlamını bilmedikleri sözcükleri süreç içerisinde doğru ve anlamına uygun kullanabildikleri görülmektedir. Bu durum katılımcıların söz konusu sözcükleri oyunlaştırma yoluyla gerçekleştirilen sözcük öğrenme etkinlikleri aracılığı ile öğrenebildikleri ve kullanıma geçirebildikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca katılımcıların anlamını bilmedikleri sözcüklerden en az birini yazılı anlatımlarında kullanma oranları gezenler bağlamında değişiklik göstermekle birlikte metin türleri bağlamında bir tutarlılık göstermemektedir. Söz konusu durum katılımcıların belirli metin türlerinde değil, belirli gezenlerde yer alan sözcüklere ve metnin bütünündeki anlama daha fazla ilgi göstermelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Katılımcıların, anlamını bilmedikleri sözcükler olarak ifade etmedikleri ancak kendileri dışındaki katılımcılara ait ABS listesinde yer alan kimi sözcükleri de yazılı anlatımlarında kullandıkları görülmektedir. Bu durum söz konusu sözcüklerin katılımcıların söz varlıklarında uygulama öncesinde de yer aldığı ve bu sözcükleri kullanıma geçirdikleri biçiminde yorumlanabilir. Bu bağlamda oyunlaştırma uygulaması bireysel öğrenmeyi ve katılımcılar arası söz varlığı farklılıklarını destekler nitelikte olmuştur.

Katılımcıların yeni öğrendiği sözcükleri hem yazılı hem de sözlü anlatımlarında kullanma durumları değerlendirildiğinde ise sözlü anlatımda kullanma durumlarının yazılı anlatımlarında kullanma durumlarına kıyasla daha düşük oranda olduğu görülmektedir. Yeni öğrenilen sözcüklerin hem yazılı hem de sözlü anlatımlarda kullanma oranları gezegenler bağlamında değişiklik göstermekle birlikte metin türleri bağlamında bir tutarlılık göstermemektedir. Bu bağlamda katılımcıların yeni öğrendikleri sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanıma geçirmede sözlü anlatım etkinliklerine kıyasla daha başarılı oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu katılımcıları ile uygulama öncesi gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcıların sözcük öğrenmeye yükledikleri ortak anlamlar ve sözcük öğrenme uğraşlarında ortak temalar görülmektedir. Söz konusu ortak temaların ayrışan temalara kıyasla daha fazla olduğu bulgusu uygulama öncesi deney ve kontrol grubu katılımcılarının sözcük öğrenmeye yükledikleri anlam ve sözcük öğrenme uğraşları bakımından benzer olduğunu gösterir niteliktedir.

Deney ve kontrol grubu katılımcıları ile uygulama sırasında gerçekleştirilen görüşmelerde kontrol grubunun deney grubundan ayrışan kendilerine has daha az temaya sahip olduğu, deney grubunun ise kontrol ile grubu ortak temalarından sayıca fazla temaya sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda deney grubu katılımcılarının kontrol grubu katılımcılarına kıyasla sözcük öğrenme etkinliklerinin kendileri üzerindeki süregelen etkisinin ve sözcük öğrenme uğraşlarının daha yoğun olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu katılımcıları ile uygulama sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerde araştırma katılımcılarının sözcük öğrenme etkinliklerinin yansıması temasında herhangi ortak bir temaları bulunmamaktadır. Söz konusu durum oyunlaştırma etkinlikleri yoluyla gerçekleştirilen sözcük öğrenme etkinliklerinin sınıf içinde gerçekleştirilen sözcük öğrenme etkinliklerine kıyasla katılımcılar üzerinde daha fazla etki bıraktığı söylenebilir. Sözcük öğrenme farkındalığı bağlamında ise deney grubunun kontrol ile grubu ortak temalarından sayıca fazla temaya sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda deney grubu katılımcılarının sözcük öğrenme farkındalıklarının kontrol grubu

katılımcılarına göre daha yeterli olduğu, oyunlaştırma etkinliklerinin ise bu farkındalığın artmasına yardımcı olmuş olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcı günlükleri bağlamında araştırma bulguları, görüşme analizleri sonucunda ortaya çıkan kimi temalarla örtüşen ifadeler kullandıklarını, içsel ve dışsal motivasyon ifadelerine yer verdiklerini, oyunlaştırma bileşenlerine sıklıkla değindiklerini göstermektedir. Bu bağlamda katılımcıların uygulamayı benimseyerek uygulamanın farkında oldukları ve söz konusu farkındalığın sözcük öğrenme farkındalığı anlamında olumlu bir etki yarattığı söylenebilir.

Araştırmanın nitel ve nicel bulgularının ayrı ayrı incelenmesinin yanı sıra deney grubu katılımcıları özelinde ortak bir çerçevede ele alınarak değerlendirilmesi de önem taşımaktadır. Tablo 3.30.'da araştırma bulguları belirtilen doğrultuda topluca değerlendirilmiştir.

Tablo 3.30. Ana Veriler ve Destekleyici Verilerin İç İçe Sunumu

ANA VERİLER							DESTEKLEYİCİ VERİLER				GENEL DEĞERLENDİRME	
K	Başarı testi gelişim düzeyi			Motivasyonel gelişim düzeyi			Görüşmelerdeki gelişim düzeyi		Etkinliklerdeki performans durumu			
	Ö-T	S-T	Fark	Ö-T	S-T	Fark	Sözcük öğrenme farkındalığı yükselmiş; istekli fakat kendini yetersiz hissetme düşüncesi istekli ve kendini yeterli hissetme düşüncesi ile değişmiş; uygulamayı benimsemiş	Anlamını bilmediğini ifade ettiği 27 sözcüğün 20'sini kullanıma geçirmiştir.	Uygulamayı benimsemiş, etkinliklere katılmada heyecan duyuyor, oyunlaştırma bileşenleri kazanmasına yönelik paylaşımları var deneyimlerini aktarmış.	Sözcüklerin anlamlarını araştırırken eklerini ayırmada zorlanıyor.	Başarıda düşüş; motivasyonda artış; sözcük öğrenme farkındalığı yükselmiş; sözcük öğrenme etkinliklerinde yardıma ihtiyaç duyuyor.	
D1	60	57,5	-2,5	71	72	1						
D2	21	63,5	42,5	56	56	0	Sözcük öğrenme farkındalığı yükselmiş; istekliliği devam etmiş; başlangıçta kendini yetersiz hissetme düşüncesi sözcük ve etkinliklerin zorluk durumlarına göre yeterliliği ile ilgili düşüncesinin değişmesine neden olmuş; uygulamayı benimsemiş	Anlamını bilmediğini ifade ettiği 46 sözcüğün 35'ini kullanıma geçirmiştir.	Uygulamayı benimsemiş, oyunlaştırma bileşenleri kazanmasına yönelik paylaşımları var, kendini değerlendirebiliyor, deneyimlerini aktarmış.	Sözcüklerin anlamlarını okuduğunda çok şaşıyor. Kupa ve rozet alımlarında çok heyecanlanıyor.	Başarıda %42'lik artış; motivasyonda kayda değer bir gelişme yok; sözcük öğrenme farkındalığı yükselmiş	

Tablo 3.30. (devam ediyor..)

D3	70	100	30	71	71	0	Sözcük öğrenme farkındalığı süreç öncesinden itibaren yüksek; istekli ve kendini yeterli hissetme düşüncesi devam ediyor; uygulamayı benimsemiş	Anlamını bilmediğini ifade ettiği 60 sözcüğün 58'ini kullanıma geçirmiştir.	Uygulamayı benimsemiş, etkinliklere katılmada heyecan duyuyor, kendini değerlendirebiliyor, oyunlaştırma bileşenleri kazanmasına yönelik paylaşımları var, sözcük öğrenme farkındalığına sahip, deneyimlerini aktarmış.	Anlamlarından emin olmadığı sözcüklerin anlamlarını da araştırıyor.	Başarıda %30'luk bir artış; motivasyonda kayda değer bir gelişme yok; sözcük öğrenme farkındalığı yüksek
D4	88,5	98	9,5	66	69	3	Sözcük öğrenme farkındalığı süreç öncesinden itibaren yüksek; istekli ve kendini yeterli hissetme düşüncesi devam ediyor; uygulamayı benimsemiş	Anlamını bilmediğini ifade ettiği 36 sözcüğün 34'ünü kullanıma geçirmiştir.	Uygulamayı benimsemiş, etkinliklere katılmada heyecan duyuyor, kendini değerlendirebiliyor, oyunlaştırma bileşenleri kazanmasına yönelik paylaşımları var, içsel motivasyona sahip, deneyimlerini aktarmış.	Sözcük anlamı içerisinde geçen anlamını bilmediği başka sözcükleri de araştırıyor.	Başarıda yükselme; motivasyonda yükselme; sözcük öğrenme farkındalığı yüksek
D5	60,5	85	24,5	63	60	-3	Sözcük öğrenme farkındalığı yükselmiş; kendini yeterli hissetme düşüncesi devam ediyor; istekliliği başlangıçta etkinlik türüne göre değişirken süreç boyunca istekliliği artmış; uygulamayı benimsemiş	Anlamını bilmediğini ifade ettiği 27 sözcüğün 24'ünü kullanıma geçirmiştir.	Uygulamayı benimsemiş etkinliklere katılmada heyecan duyuyor, oyunlaştırma bileşenleri kazanmasına yönelik paylaşımları var, deneyimlerini aktarmış.	Benzer ve mecaz anlamlı sözcükleri fark edebiliyor.	Başarıda %24,5'lik artış; motivasyonda düşüş; sözcük öğrenme farkındalığı yükselmiş

Tablo 3.30. (devam ediyor..)

D6	80,5	94,5	14	72	72	0	Sözcük öğrenme farkındalığı süreç öncesinden itibaren yüksek; istekli ve kendini yeterli hissetme düşüncesi devam ediyor; uygulamayı benimsemiş	Anlamını bilmediğini ifade ettiği 38 sözcüğün 35'ini kullanıma geçirmiştir.	Uygulamayı benimsemiş etkinliklere katılmada heyecan duyuyor, kendini değerlendirebiliyor, oyunlaştırma bileşenleri kazanmasına yönelik paylaşımları var, gelecek beklentisi var, dışsal motivasyonu içselleştirmiş, deneyimlerini aktarmış.	Eş sesli sözcükleri fark edip örnekler verebiliyor.	Başarıda %14'lük artış; motivasyonda kayda değer bir gelişme yok; sözcük öğrenme farkındalığı yüksek
D7	47,5	49,5	2	64	72	8	Sözcük öğrenme farkındalığı yükselmiş; başlangıçta isteksiz ve kendini yetersiz hissetmesi düşüncesi istekli ve kendini yeterli bulma düşüncesi ile değişmiş; uygulamayı benimsemiş	Anlamını bilmediğini ifade ettiği 40 sözcüğün 33'ünü kullanıma geçirmiştir.	Uygulamayı benimsemiş etkinliklere katılmada heyecan duyuyor, kendini değerlendirebiliyor, oyunlaştırma bileşenleri kazanmasına yönelik paylaşımları var, içsel motivasyona sahip, deneyimlerini aktarmış.	Öğrendiği sözcüklere günlük hayatından örnekler veriyor.	Başarıda artış; motivasyonda artış; sözcük öğrenme farkındalığı yükselmiş
D8	73	84,5	11,5	62	71	9	Sözcük öğrenme farkındalığı süreç öncesinden itibaren yüksek; istekliliği devam ediyor; başlangıçta kendini kısmen yeterli görmesi düşüncesi kendini yeterli bulma düşüncesi ile değişmiş; uygulamayı benimsemiş	Anlamını bilmediğini ifade ettiği 47 sözcüğün 44'ünü kullanıma geçirmiştir.	Uygulamayı benimsemiş etkinliklere katılmada heyecan duyuyor, oyunlaştırma bileşenleri kazanmasına yönelik paylaşımları var, içsel motivasyona sahip, kendini değerlendirebiliyor, sözcük öğrenme farkındalığına sahip deneyimlerini aktarmış.	Sözcük dağarcığı, kelime hazinesi sözcüklerine konuşmalarında sıklıkla yer veriyor.	Başarıda %11'lik artış; motivasyonda artış; sözcük öğrenme farkındalığı yüksek

Tablo 3.30. (devam ediyor..)

D9	88,5	97	8,5	63	64	1	Sözcük farkındalığı öncesinden yüksek; istekli ve kendini yeterli hissetme düşüncesi devam ediyor; uygulamayı benimsemiş	öğrenme süreç itibaren kendini yeterli hissetme düşüncesi devam ediyor; uygulamayı benimsemiş	Anlamını bilmediğini ifade ettiği 44 sözcüğün 43'ünü kullanıma geçirmiştir.	Uygulamayı benimsemiş etkinliklere katılmada heyecan duyuyor, içsel motivasyona sahip, kendini değerlendirebiliyor, oyunlaştırma bileşenleri kazanmasına yönelik paylaşımları var, sözcük öğrenme farkındalığına sahip, deneyimlerini aktarmış.	Öğrendiği sözcüklerle ilgili günlük yaşantısından sık sık örnekler veriyor.	Başarıda artış; motivasyonda artış; sözcük öğrenme farkındalığı yüksek
D10	60,5	60,5	0	67	68	1	Sözcük farkındalığı yükselmiş; başlangıçta az istekli ve kendini kısmen yeterli hissetmesi düşüncesi istekli ve kendini yeterli bulma düşüncesi ile değişmiş; uygulamayı benimsemiş	öğrenme süreç yükselmiş; başlangıçta az istekli ve kendini kısmen yeterli hissetmesi düşüncesi istekli ve kendini yeterli bulma düşüncesi ile değişmiş; uygulamayı benimsemiş	Anlamını bilmediğini ifade ettiği 29 sözcüğün 24'ünü kullanıma geçirmiştir.	Uygulamayı benimsemiş etkinliklere katılmada heyecan duyuyor, oyunlaştırma bileşenleri kazanmasına yönelik paylaşımları var, kendini değerlendirebiliyor, deneyimlerini aktarmış.	Sözcüklerle ilgili çalışmalarda herkesten önce etkinliklerini paylaşmak istiyor.	Başarıda kayda değer bir gelişme yok; motivasyonda artış; sözcük öğrenme farkındalığı yükselmiş
D11	36	54,5	18,5	56	53	-3	Sözcük farkındalığı yükselmiş; başlangıçta az istekli ve kendini az yeterli hissetmesi düşüncesi istekli ve kendini kısmen yeterli bulma düşüncesi ile değişmiş; uygulamayı benimsemiş	öğrenme süreç yükselmiş; başlangıçta az istekli ve kendini az yeterli hissetmesi düşüncesi istekli ve kendini kısmen yeterli bulma düşüncesi ile değişmiş; uygulamayı benimsemiş	Anlamını bilmediğini ifade ettiği 35 sözcüğün 27'sini kullanıma geçirmiştir.	Uygulamayı benimsemiş etkinliklere katılmada heyecan duyuyor, oyunlaştırma bileşenleri kazanmasına yönelik paylaşımları var, sözcük öğrenme farkındalığına sahip, kendini değerlendirebiliyor, deneyimlerini aktarmış.	Aldığı kupa ve rozetleri ailesine anlattığını sıklıkla belirtiyor.	Başarıda % 18,5'lik artış; motivasyonda düşüş; sözcük öğrenme farkındalığı yükselmiş
D12	41	61	20	63	65	2	Sözcük farkındalığı yükselmiş; istekliliği devam ediyor; kendini kısmen yeterli hissetmesi düşüncesi kendini yeterli bulma düşüncesi ile değişmiş; uygulamayı benimsemiş	öğrenme süreç yükselmiş; istekliliği devam ediyor; kendini kısmen yeterli hissetmesi düşüncesi kendini yeterli bulma düşüncesi ile değişmiş; uygulamayı benimsemiş	Anlamını bilmediğini ifade ettiği 35 sözcüğün 29'unu kullanıma geçirmiştir.	Uygulamayı benimsemiş etkinliklere katılmada heyecan duyuyor, sözcük öğrenme farkındalığına sahip, kendini değerlendirebiliyor, oyunlaştırma bileşenleri kazanmasına yönelik paylaşımları var, deneyimlerini aktarmış.	Sözcüklerin görsellerini dikkatle inceliyor. Başka hangi uygulamalardan sözcük öğrenebileceğini sorguluyor.	Başarıda % 20'lik artış; motivasyonda artış; sözcük öğrenme farkındalığı yükselmiş

Tablo 3.30. (devam ediyor..)

D13	27	33,5	6,5	72	49	-	Sözcük öğrenme farkındalığı yükselmiş; istekliliği devam ediyor; kendini yetersiz hissetmesi düşüncesi kendini yeterli bulma düşüncesi ile değişmiş; uygulamayı benimsemiş	Anlamını bilmediğini ifade ettiği 30 sözcüğün 21'ini kullanıma geçirmiştir.	Uygulamayı benimsemiş etkinliklere katılmada heyecan duyuyor, oyunlaştırma bileşenleri kazanmasına yönelik paylaşımları var, deneyimlerini aktarmış.	Arkadaşlarından sıklıkla yardım istiyor.	Başarıda artış; motivasyonda %...'lik düşüş; sözcük öğrenme farkındalığı yükselmiş
D14	49	55	6	59	72	1 3	Sözcük öğrenme farkındalığı yükselmiş; istekliliği devam ediyor; kendini çok az yeterli hissetmesi düşüncesi kendini yeterli bulma düşüncesi ile değişmiş; uygulamayı benimsemiş	Anlamını bilmediğini ifade ettiği 38 sözcüğün 29'unu kullanıma geçirmiştir.	Uygulamayı benimsemiş etkinliklere katılmada heyecan duyuyor, oyunlaştırma bileşenleri kazanmasına yönelik paylaşımları var, sözcük öğrenme farkındalığına sahip, kendini değerlendirebiliyor, deneyimlerini aktarmış.	Açılış ve kapanış videosunu sıklıkla izliyor.	Başarıda artış; motivasyonda %...lik artış; sözcük öğrenme farkındalığı yükselmiş
D15	52	79,5	27,5	71	72	1	Sözcük öğrenme farkındalığı süreç öncesinden itibaren yüksek; kendini yeterli hissetme düşüncesi devam ediyor; istekliliği artmış; uygulamayı benimsemiş	Anlamını bilmediğini ifade ettiği 62 sözcüğün 50'sini kullanıma geçirmiştir.	Uygulamayı benimsemiş etkinliklere katılmada heyecan duyuyor, oyunlaştırma bileşenleri kazanmasına yönelik paylaşımları var, içsel motivasyona sahip, kendini değerlendirebiliyor, deneyimlerini aktarmış.	Aldığı rozet ve kupaları sıklıkla inceliyor. Diğer alacağı kupa ve rozetlerle ilgili bilgi öğrenmek istiyor.	Başarıda % 27,5'lik artış; motivasyonda artış; sözcük öğrenme farkındalığı yüksek
D16	35,5	65	29,5	63	71	8	Sözcük öğrenme farkındalığı yükselmiş; isteklilik durumu etkinliklere göre değişiyor; kendini kısmen yeterli hissetmesi düşüncesi yeterliliğinin geliştiği düşüncesi ile değişmiş; uygulamayı benimsemiş	Anlamını bilmediğini ifade ettiği 43 sözcüğün 31'ini kullanıma geçirmiştir.	Uygulamayı benimsemiş etkinliklere katılmada heyecan duyuyor, kendini değerlendirebiliyor, oyunlaştırma bileşenleri kazanmasına yönelik paylaşımları var, deneyimlerini aktarmış.	Öğrendiğini düşündüğü sözcüklerle ilgili arkadaşlarıyla sık sık sohbet ediyor.	Başarıda % 29,5'lik artış; motivasyonda artış; sözcük öğrenme farkındalığı yükselmiş

Tablo 3.30. (devam ediyor..)

D17	36	44	8	72	72	0	Sözcük farkındalığı isteklilik etkinliklere göre değişirken süreçlerde artmış; kendini yeterli düşüncesi hissetmesi düşüncesi ile değişmiş; uygulamayı benimsemiş	öğrenme yükselmiş; durumu göre ilerleyen istekliliği kısmen hissetmesi yeterli düşüncesi ile uygulamayı	Anlamını bilmediğini ifade ettiği 43 sözcüğün 36'sını kullanıma geçirmiştir.	Uygulamayı benimsemiş etkinliklere katılmada heyecan duyuyor, kendini değerlendirebiliyor, oyunlaştırma bileşenleri kazanmasına yönelik paylaşımları var, deneyimlerini aktarmış.	Sözcüklerle besteliyor.	şarkı	Başarıda artış; motivasyonda kayda değer bir gelişme yok; sözcük öğrenme farkındalığı yükselmiş
D18	26	44,5	18,5	59	57	-2	Sözcük farkındalığı istekliliği artmış; kendini kısmen yeterli hissetmesi düşüncesi yeterli hissetmesi düşüncesi ile değişmiş; uygulamayı benimsemiş	öğrenme yükselmiş; kendini yeterli hissetmesi yeterli düşüncesi ile uygulamayı	Anlamını bilmediğini ifade ettiği 21 sözcüğün 20'sini kullanıma geçirmiştir.	Uygulamayı benimsemiş etkinliklere katılmada heyecan duyuyor, kendini değerlendirebiliyor, oyunlaştırma bileşenleri kazanmasına yönelik paylaşımları var, içsel motivasyona sahip, deneyimlerini aktarmış.	Aldığı/alacağı puanları önemsiyor.	çok	Başarıda % 18,5'lik artış; motivasyonda düşüş; sözcük öğrenme farkındalığı yükselmiş

Deney grubu katılımcılarının, başarı ve motivasyonunun ve arka planında yer alan unsurların ele alındığı Tablo 3.30. incelendiğinde

- sözcük öğrenme farkındalıklarının ve yeterliklerinin arttığı,
- motivasyon için önemli bir unsur olan uygulama yapma ve sözcük öğrenme istekliliklerinin arttığı,
- ortalama %84,26 başarıyla, anlamını bilmediğini ifade ettiği sözcükleri sonradan kullanıma geçirebildikleri,
- uygulamayı benimsedikleri
- hemen hemen hepsinin içsel-dışsal motivasyonu başarıya yansıtma anlamında önemli unsurlar olan tekrarlama, daha fazla etkinlik yapılmasını isteme, yardım alma, heyecan duyma, araştırma-sorgulama türünde davranışlar sergiledikleri ve
- nitel bulguların nicel bulgulara kıyasla motivasyonu başarıya yansıtmada daha anlamlı bulgular sağladığı görülmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Söz varlığı gelişiminde oyunlaştırmanın etkisini konu edinen bu araştırmada, sözcük öğrenme motivasyonu ve sözcük öğrenme başarısı ele alınarak iç içe deneysel karma desen türünde bir çalışma yürütülmüştür. Son yıllarda oyunlaştırma uygulamaları oyun tabanlı eğitimden sıyrılan yönleriyle eğitim için yeni bir araştırma alanı haline gelmiştir. Gerçekleştirilen bu araştırmanın gerek nicel gerekse nitel paradigmayı işe koşan yaklaşımlarından süzülen birçok sonucu bulunmaktadır. Bu bölümde araştırmanın belirtilen doğrultudaki sonuçları ve sonuçlara ilişkin getirilen öneriler başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1. Araştırmanın nicel sonuçları

- Farklı iki öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen sözcük öğretimi, araştırma katılımcılarının sözcük öğrenme başarıları ve sözcük öğrenme motivasyonlarına ilişkin ortalama puanları üzerinde anlamlı farklılık yaratmıştır.
- Ölçüm zamanı tek değişken olarak ele alındığında da katılımcıların sözcük öğrenme başarıları ve sözcük öğrenme motivasyonlarına ilişkin ortalama puanları üzerinde anlamlı farklılık yaratmıştır.
- Öğretim yöntemi türü katılımcıların sözcük öğrenme başarıları ve sözcük öğrenme motivasyonlarına ilişkin ortalama puanları üzerinde anlamlı farklılık yaratmamıştır.
- Farklı iki öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen sözcük öğretimi, katılımcıların sözcük öğrenme başarısı özelindeki ortalama puanları üzerinde anlamlı farklılık yaratmıştır.
- Ölçüm zamanı sözcük öğrenme başarısı ortalama puanları üzerinde anlamlı farklılık yaratmıştır.
- Öğretim yöntemi türü, sözcük öğrenme başarısı ortalama puanları üzerinde anlamlı farklılık yaratmamıştır.
- Sözcük öğrenme motivasyonu değişkeni için gerek ölçüm zamanı, gerekse öğretim yöntemi türü ve söz konusu iki değişkenin etkileşimi katılımcıların ortalama puanları üzerinde anlamlı farklılık yaratmamıştır.

- ABS listesinde yer alan sözcükler uygulama ile katılımcılar tarafından %100- %62 oranında kullanılabilir duruma gelmiştir.
- Katılımcılar %89- %50 oranında yeni öğrendikleri sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanabilir duruma gelmiştir.
- Katılımcılar ABS biçiminde ifade etmedikleri sözcükleri yazılı anlatımlarında %84- %39 oranında kullanabilir duruma gelmiştir.
- Katılımcılar yeni öğrendikleri sözcüklere sözlü anlatımlarında %73- %6 oranında yer verebilir duruma gelmiştir.
- Katılımcıların ABS'lerden en az birini yazılı anlatımlarında kullanma oranları gezegenler bağlamında değişiklik göstermekle birlikte metin türleri bağlamında bir tutarlılık göstermemektedir.

4.2. Araştırmanın nitel sonuçları

- Oyunlaştırma yoluyla sözcük öğretimi grubundaki katılımcılar anahtar sözcüklerle çalışma etkinliklerindeki sözcükleri, çoğunlukla yakın çevreleri ve yaşantılarıyla ilişkilendirerek sözcüklerin çağrışımını bu yönde ifade etmişlerdir.
- Kimi katılımcılar anahtar sözcükleri doğru ve anlamına uygun kullanmalarına rağmen ABS listesinde anahtar sözcüklere yer vermişlerdir.
- Kimi katılımcılar önceki gezegenlerde anlamını bilmedikleri şeklinde ifade ettikleri sözcükleri sonraki süreçlerde anahtar sözcüklerle ilgili çağrışımlarda kullanmışlardır.
- Oyunlaştırma yoluyla sözcük öğretimi grubundaki bütün katılımcıların yazılı anlatımlarında göstermiş oldukları gelişim, sözlü anlatımlarındaki gelişimden daha yüksektir.
- Uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulamanın ardından gerçekleştirilen görüşmelerde deney ve kontrol grubu katılımcılarının görüşleri aynı ana temalar altında toplanmasına karşın alt temalar bağlamında ayrıışmaktadır.
- Araştırma katılımcılarının uygulama öncesi sözcük öğrenmeye yüklenen anlam ve sözcük öğrenme uğraşlarında ortak temalar çoğunluktadır.
- Araştırma katılımcıları uygulama öncesinde sözcük öğrenmede dil becerilerinden yararlandıklarının ve sözcük öğrenmenin dil becerilerini geliştirdiğinin farkındadır.

- Uygulama öncesi katılımcılar sözcük öğrenmeye yükledikleri anlam bakımından benzer görüşlere sahiptir.
- Araştırma katılımcıları ile uygulama sırasında gerçekleştirilen görüşmelerde ortaya çıkan temalar; oyunlaştırma etkinliklerinin süregelen etkisi, oyunlaştırma yoluyla sözcük öğrenme uğraşı, sınıf içi etkinliklerin süregelen etkisi, sınıf içi sözcük öğrenme uğraşıdır.
- Oyunlaştırma etkinliklerinin süregelen etkisi temasının sınıf içi sözcük öğrenme etkinliklerinin süregelen etkisi temasına kıyasla daha fazla alt temaya sahiptir.
- Sözcük öğrenme etkinliklerinin süregelen etkisi temasında kontrol grubunun deney grubundan ayrılan kendilerine has temaları bulunmamaktadır.
- Uygulama sırasında gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcıların sözcük öğrenme uğraşları bağlamındaki görüşlerinde deney grubu katılımcılarının görüşleri kontrol grubu katılımcılarına kıyasla sayıca fazla alt temaya sahiptir.
- Uygulama sırasında gerçekleştirilen görüşmelerde sözcük öğrenme etkinlikleri farklılaşsa da katılımcılar sözcük öğrenmenin başarılı olmayı sağlama ve dil becerilerini geliştirmeyi sağlama görüşüne sahiptir.
- Uygulama sonrası gerçekleştirilen görüşmelerde oyunlaştırma etkinliklerinin yansımaları, sınıf içi sözcük öğrenme etkinliklerinin yansımaları ve sözcük öğrenme farkındalığı temaları ortaya çıkmıştır.
- Uygulama sonrası gerçekleştirilen görüşmelerde sözcük öğrenme etkinliklerinin yansımaları temasında deney ve kontrol gruplarının herhangi ortak bir alt temaları bulunmamaktadır.
- Uygulama sonrası gerçekleştirilen görüşmelerde sözcük öğrenme farkındalığı bağlamında deney grubu katılımcıları ile kontrol grubu katılımcılarının görüşlerinde ortak temalarından deney grubu temaları sayıca daha fazladır.
- Uygulama sonrası gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin temaların ürettiği alt temalar kontrol grubu katılımcıları bağlamında sözcük öğrenme etkinliklerinin yansımalarının uygulama sırasında gerçekleştirilen görüşmelerdeki alt temalardan farklı değildir.
- Görüşmeler boyunca ortaya çıkan tema ve alt temalar deney grubu katılımcılarının beklentilerini karşılamaya yönelik iken kontrol grubu katılımcılarının ise beklentilerinin sürdürüğüne yöneliktir.
- Oyunlaştırma yoluyla sözcük öğretimi grubunda yer alan katılımcılar günlüklerinde uygulamayı benimsedikleri, oyunlaştırma etkinliklerine olumlu duygular besledikleri,

oyunlaştırma bileşenlerini kazandıkları ve bu süreçle ilgili düşüncelerini yansıttıkları görülmektedir.

- Katılımcı günlüklerinde katılımcıların sözcük öğrenme farkındalığına sahip olduğuna yönelik söylemler ve sözcük öğrenmeye ve sözcük öğrenme sürecine karşı içsel ya da dışsal motivasyonlarının olduğuna yönelik ifadeler bulunmaktadır.

Karma yöntem penceresinden bir bakışla bu araştırma deney grubu katılımcılarının; sözcük öğrenme başarı, farkındalık ve yeterlikleri ile sözcük öğrenme isteklilikleri ve motivasyonlarını arttırdığını, anlamı bilinmeyen sözcükleri büyük oranda kullanıma geçirerek söz varlığı gelişimlerine katkı sağladıklarını, oyunlaştırma uygulamasını ve bileşenlerini benimsediklerini, içsel ve dışsal motivasyon unsurlarını sergilediklerini göstermiştir. Benzer bir bakış açısıyla kontrol grubu katılımcılarının sundukları nicel sonuçlar kabul edilebilir seviyedeyken nitel sonuçlar gerek tema üretme gerekse öğrenme düzeyinin gelişimini değerlendirebilme bağlamında doyurucu nitelikte olmamıştır.

4.3. Tartışma

Türkçe dersi kapsamına giren söz varlığı çalışmalarının büyük ölçüde ders kitapları aracılığı ile gerçekleştirildiği düşünüldüğünde, sözcük öğretiminde ders kitabı kullanımının yanında yenilikçi, teknolojinin işe koşulduğu esnek öğretim materyallerine de gereksinim duyulduğu bir gerçektir. Bu çalışmada söz konusu gereksinim doğrultusunda bir uygulama geliştirilmiş ve ilkökul öğrencilerinin sözcük öğrenme başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkisi iç içe deneysel bir karma desen kapsamında ele alınmıştır.

Araştırmanın sonuçları, karma yöntem uygulamalarını eğitimde yenilikçi bir konu olan oyunlaştırma kapsamında ele almada önemli birçok doğurguyu gündeme getirmektedir. Oyunlaştırma uygulamalarını teknoloji odaklı yaklaşımlar dışındaki platformlarda da kurgulamak olanaklıdır. Öte yandan, özellikle Web destekli uygulamalar ile eğitimi bütünleştiren uğraşlar istedik çıktılara ulaşma yolunda daha çok alternatifini bünyesinde barındıran bir görünüme sahiptir. Söz konusu alternatifler geniş katılımlı uygulamaları gerçekleştirebilme bağlamında, ilgili araştırmalar kısmında özetlenen

çalışmalarda da ele alındığı üzere veri çeşitliliğini –her ne kadar çoğunlukla nicel olsa da- artırmaktadır. Hamari ve Koivisto'nun (2015) çalışmalarındaki gibi 200 katılımcının yer aldığı bir araştırmada anket yoluyla veri toplanması ve deneysel bir desenin tercih edilmediği çalışmaların yanı sıra, de-Marcos, Garcia-Lopez ve Garcia-Cabot'un (2016) yürüttüğü ve 379 katılımcının yer aldığı yarı-deneysel çalışma ve Hamari (2015) tarafından yürütülen ve yalnızca deney grubunda 1579 katılımcının yer aldığı ve deneysel desen adı altında ele alınan çalışma örneklerine de rastlamak olanaklıdır. Deneysel desenin öğretimsel uygulamalar kapsamında ele alınmasında, desenin ana değişkenlerinin yanı sıra önemli öğretim ilkelerinden olan dönüt ve düzeltme ilkelerinin işlerliği de önemli konulardır. Bu anlamda kullanılan platformun sunduğu olanaklar ile yüksek katılımcı sayısına ulaşan deneysel çalışmaların, belirtilen ilkelere yönelik bulgu elde edilebilmesi bağlamında doyurucu veriler sağlayamayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Benzer bir problem nitel verilerin toplanması, dökümü ve işlenmesi konusunda da gündeme gelmektedir.

Karma yöntem çalışmalarında deneysel desenin tercih edilmesi, bu araştırmada da karşılaşılan birtakım sınırlılıkları gündeme getirmektedir. Derinlemesine, çeşitlendirilmiş veri toplama ve ortamda zaman geçirme konusu bağlamında herhangi bir sınırlandırıcı unsur bulunmamakla birlikte, deneysel desenin iş görmesi ve özelde motivasyon değişkeninin etkisini daha ayrıntılı inceleyebilmek adına daha fazla katılımcıya gereksinim duyulduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada deney grubu katılımcılarının motivasyonlarının kontrol grubuna kıyasla zaman içinde anlamlı farklılık göstermemesi, oyunlaştırma bileşenlerinin kullanıldığı bir öğretimde, bileşenlerin kullanılmadığı bir öğretim yapısına kıyasla daha yüksek motivasyonun sağlandığı Hew ve diğerlerinin (2016) çalışmalarıyla çelişmektedir. Öte yandan bu araştırmanın motivasyon bağlamında ulaştığı nitel sonuçlar Cahyani (2016) tarafından yürütülen Web temelli platform üzerinde oyunlaştırmanın kurgulandığı ve sistemden edinilen bileşenlerin katılımcıların büyük çoğunluğunun motivasyonlarına olumlu etki ettiği şeklindeki sonuçlarla, Armier, Shepherd ve Skrabut (2016) tarafından ulaşılan motivasyon ve oyun deneyimiyle ilişkili olumlu sonuçlarla ve Suh, Wagner ve Liu

(2015) tarafından ulaşılan hoşnutluk ve içsel motivasyona ilişkin olumlu sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın motivasyon dışındaki bir başka değişkeni olan başarı konusunda ise deney grubunun zaman içerisinde kontrol grubuna kıyasla daha yüksek öğrenme başarısı göstermesi bulgusu, Şahin ve Namlı'nın (2016) yürüttüğü deneysel çalışmadaki CD temelli eğitsel yazılım destekli oyunlaştırma uygulamasına ilişkin araştırma bulgularıyla, Sanmugam ve diğerleri (2016) tarafından ve Turan ve diğerleri (2016) tarafından elde edilen Web destekli oyunlaştırma yoluyla gerçekleştirilen öğretimin geleneksel öğretimle gerçekleştirilen öğretime kıyasla zaman içerisinde anlamlı ölçüde daha yüksek başarı sağlandığı bulgusuyla paralellik göstermektedir. Turan ve diğerlerinin (2016) katılımcıların büyük çoğunluğunun oyunlaştırma ile verilen ders içeriğini almaktan memnun oldukları şeklindeki nitel bulgusu da bu araştırmanın nitel bulgularıyla paralellik göstermektedir. Deney grubunun öntest ve sontest başarı puan ortalamaları bağlamında sontest lehine anlamlı farklılık çıkması bulgusu dahilindeki ortalama puan artışı bulgusu da Matsumoto (2016) tarafından yürütülen çalışmadaki bulgularla paralellik göstermektedir. Başarı değişkeninin ele alınış biçimine yakın olması bakımından akademik performans ve öğrenme performansı değişkenleri bağlamında de-Marcos, Garcia-Lopez ve Garcia-Cabot (2016) tarafından yürütülen çalışmanın oyunlaştırma grubu bağlamında elde edilen bulguları bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Oyunlaştırma yoluyla sözcük öğretimi grubundaki katılımcıların anahtar sözcüklerle çalışma etkinliklerindeki sözcükleri, çoğunlukla yakın çevreleri ve yaşantılarıyla ilişkilendirerek sözcüklerin çağrışımını bu yönde ifade etmeleri sözcük öğretimi süreci için yol göstericidir. Nitekim Biemiller (2011) sözcük öğretimi sürecinde öğretilecek sözcüklerin belirlenmesinde öğrencilerin sözcüklere aşinalığını temele alan bir yaklaşımla öğretimin gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir (Akt: Tağa, 2016). Bu bağlamda gerçekleştirilecek sözcük öğretimi çalışmalarında öğrencilerin yakın çevrelerinden hareketle sözcük seçiminin gerçekleştirilmesi önemlidir.

Araştırma sonuçları oyunlaştırma yoluyla gerçekleştirilen sözcük öğretimi sürecinde katılımcıların ABS biçiminde ifade ettikleri sözcükleri oyunlaştırma etkinlikleri

ile kullanabilir duruma geldiklerini göstermektedir. Dil becerileri arasında zor ve karmaşık bir süreç olan yazma becerisinde (Akyol, 2006) katılımcıların göstermiş oldukları gelişim bu bağlamda dikkate değerdir. Oyunlaştırma yoluyla sözcük öğretimi grubundaki bütün katılımcıların yazılı anlatımlarında göstermiş oldukları gelişimin sözlü anlatımlarındaki gelişimden daha yüksek olması sonucu ise katılımcıların konuşma becerilerindeki yetersizlikler, özgüven eksikliği, konuşma etkinliklerine katılma konusundaki çekincelerinden kaynaklanmış olabileceğini düşündürmektedir. Bu bağlamda süreç içerisinde sözcükleri öğrenir öğrenmez kullanma olanağının öğrencilere sunulmasının öğrencilerin konuşma etkinliklerinde daha fazla sözcüğü kullanabilmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

4.4. Öneriler

Araştırmanın özetlenen sonuçları doğrultusunda bir dizi öneri gündeme gelmektedir. Bu alt bölümde uygulamaya ve gerçekleştirilecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Uygulamaya yönelik öneriler

- Uygulamanın etkinlikler içerisindeki etkileşimli öğeleri arttırılarak Web ortamı daha ayrıntılı bir arayüzle yeniden tasarlanabilir.
- Konuşma ve dinleme etkinliklerine yönelik içerik geliştirilerek Web platformu yeniden tasarlanabilir.
- Yabancılar Türkçe öğretimi için içerik ve buna yönelik Web düzenlemesi yapılabilir.
- Web altyapısının sosyal ağ bileşenleriyle (Beğen, beğenme, yorum yap, paylaş vb.) bütünleştirilmesi sağlanabilir. Bu yolla oyunlaştırma bileşenlerinin Web üzerindeki programlanması sosyal etkileşim için yeniden ele alınarak daha ileriye götürülebilir.
- Uygulamanın mobil ve CD temelli yazılım versiyonları geliştirilerek çeşitli kullanıcı türlerine göre yaygınlaştırma yapılabilir.

Gerçekleştirilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Benzer bir araştırma daha fazla katılımcıyla gerçekleştirilerek araştırma değişkenleri nicel yönden daha derinlemesine incelenebilir.
- Yalnızca oyunlaştırma bileşenlerine odaklanılarak, uygulama sürecinde iş görme durumları ve araştırmanın değişkenlerine etki etme biçimleri oyunlaştırma bileşenlerinin her biri bazında çalışılabilir.
- Benzer bir araştırma teknoloji odaklı olmayan oyunlaştırma yaklaşımlarıyla karşılaştırmalı biçimde yeniden ele alınabilir.
- Sosyal öğrenme kuram, model ve yaklaşımları ele alınarak sözcük öğretimi ve söz varlığı geliştirme için işbirliği odaklı oyunlaştırma etkinlikleri tasarlanabilir ve araştırmalarla denenebilir. Böyle bir yaklaşım motivasyon değişkeninin daha ayrıntılı ele alınmasını sağlayacaktır.
- Okul dışı etkinlikler ile ters yüz öğrenme araştırma kapsamına alınarak oyunlaştırmının bu süreçteki potansiyeli irdelenebilir.
- Erken yaş dönemleri ve veli katılımı araştırma çevresine eklenerek oyunlaştırmının belirtilen yeni çevreye etkisi yeni değişkenler eşliğinde ele alınabilir.
- Kültür analizi türünde nitel araştırmalara odaklanılarak, farklı kültürlerin sözcük öğrenme yolları ve oyunlaştırma yoluyla sözcük öğretiminin bu süreçteki yansımaları araştırılabilir.

EKLER

EK- 1	Etik Kurul İzni.....	209
EK- 2	Veli İzin Formu Örneği.....	210
EK- 3	Türkçe Programı Kazanımlarının Öğrenme Alanları ve Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı.....	212
EK- 4	Metin- Kazanım Belirtke Tablosu	213
EK- 5	Okuma Metinleri.....	214
EK- 6	ABS Listeleri.....	223
EK- 7	SÖBT Birincil Formu.....	232
EK- 8	SÖBT İkincil Formu.....	237
EK- 9	SÖBT Son Formu	242
EK- 10	SÖMÖ Birincil Formu	247
EK- 11	SÖMÖ İkincil Formu.....	248
EK- 12	SÖMÖ Son Formu	249
EK- 13	Deney ve Kontrol Grubu Görüşme Formları.....	250
EK- 14	Ders Planı Örneği.....	255
EK- 15	Oyunlaştırma Ortamı Ekran Görüntüleri	262

EK-1 Etik Kurul İzni

Kayıt Tarihi: 11.03.2016

Protokol No: 28031



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Oyunlaştırma Etkinlikleri Yoluyla Gerçekleştirilen Sözcük Öğretiminin Öğrencilerin Söz Varlığı Gelişimine ve Motivasyonlarına Etkisi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Ş. Dilek BELET BOYACI
TEZ YAZARI:	Berrin GENÇ ERSOY
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	—
KARAR:	Olumlu

ETİK KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Aydın AYBAR

Rektör Yardımcısı / Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Hayrettin TÜRK

Fen Bil. (Fen Fak.)

Prof. Dr. Yusuf ÖZTÜRK

Sağlık Bil. (Ecz. Fak.)

Prof. Dr. Esra CEYHAN

Eğitim Bil. (Eğitim Bil. Ens.)

Prof. Dr. Kemal YILDIRIM

Sos. Bil. (İkt. ve İd. Bil. Fak.)

Prof. Dr. Münevver ÇAKI

Güz. San. (Güz. San. Fak.)

İMZA/ TARİH

25.03.2016

(Handwritten signatures of the committee members)

(Handwritten signature of Prof. Dr. Aydın Aybar)

(Handwritten signature of Prof. Dr. Hayrettin Türk)

(Handwritten signature of Prof. Dr. Yusuf Öztürk)

(Handwritten signature of Prof. Dr. Esra Ceyhan)

(Handwritten signature of Prof. Dr. Kemal Yıldırım)

(Handwritten signature of Prof. Dr. Münevver Çaki)

VELİ ARAŞTIRMA İZİN ONAY FORMU

__ / __ / __

Bu araştırma “OYUNLAŞTIRMA ETKİNLİKLERİ YOLUYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN SÖZCÜK ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN SÖZ VARLIĞI GELİŞİMİNE ve MOTİVASYONLARINA ETKİSİ” başlıklı proje kapsamında, oyunlaştırma etkinliklerinin uygulanması yoluyla çocuğunuzun başarı ve motivasyon durumunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Araştırma ile toplanan veriler bilimsel amaç dışında herhangi bir amaç için kullanılmayacaktır. Çocuğunuzun vereceği yanıtlar Anadolu Üniversitesi ve olası diğer bilimsel kuruluşlar ile eğitim kurumları haricinde başka bir kurumla paylaşılmayacaktır. Toplanacak veriler kişisel bilgileri yansıtmak şeklinde kullanılmayacak, araştırma örnekleminin genel görünümünü yansıtmak ve yalnızca çocuğunuzun vereceği yanıtları kendi içinde ilişkilendirilmek amacıyla kullanılacaktır. Çocuğunuzun ismi ise veri toplama araçlarına vereceği yanıtlarla bağlantılı olarak değil, yalnızca gönüllü katılımın doğrulanması amacıyla kullanılacaktır. İstedığınız zaman çocuğunuzun araştırmadan ayrılmasını talep edebilirsiniz.

Araştırma Sorumlusu

Öğrenci Velisi

Öğretmen Berrin GENÇ ERSOY

Tel:

İmza:

E-posta: berringenc@gmail.com

EK-3 Türkçe Programı Kazanımlarının Öğrenme Alanları ve Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR	BLOOM TAKSONOMİSİ BİLİŞSEL ALAN BASAMAĞI
OKUMA	2. 2. Metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	Değerlendirme
	4.1. Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.	Anlama
	4.2. Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur.	Hatırlama
	4.3. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	Analiz
	5. 11. Metindeki anahtar kelimelerle çalışma yapar.	Hatırlama Anlama Uygulama Analiz Değerlendirme Yaratma
YAZMA	2.1. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.	Uygulama
	2.2. Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır.	Uygulama
	2.6. Yazılarında söz varlığından yararlanır.	Yaratma
	2.9. Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.	Uygulama

EK-4 Metin- Kazanım Belirtke Tablosu

	KAZANIMLAR		METİNLER							
			Arkadaşım Bileisavar	Taşıtlar	Edison, Elektrik Ampulü Yapıyor	Kar tanesi	Dünya'nın Geleceği	Aydede	Astronotların Yaşamı	Gezenlerin Kabul Günü
OKUMA	2.Okuduğunu Anlama	2. Metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	x	x	x		x	x	x	
	4. Söz varlığını geliştirme	1. Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.	x	x	x	X	x	x	x	x
		2. Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur.	x				x	x		
		3. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	x						x	
		4. Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.	x	x	x	X	x	x	x	x
	5. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma	11. Metindeki anahtar kelimelerle çalışma yapar.	x	x	x		x	x	x	
	KAZANIMLAR		METİNLER							
			Arkadaşım Bileisavar	Taşıtlar	Edison, Elektrik Ampulü Yapıyor	Kar tanesi	Dünya'nın Geleceği	Aydede	Astronotların Yaşamı	Gezenlerin Kabul Günü
YAZMA	2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme	1. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.	x	x	x	x	x	x	x	x
		2. Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır.	x	x	x	x	x	x	x	x
		6. Yazılarında söz varlığından yararlanır.	x	x	x	x	x	x	x	x
		9. Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.			x					

EK-5 Okuma Metinleri

ARKADAŞIM BİLGİSAYAR (Teknoloji Gezegeni)

Özgür her cumartesiyle ipe çekiyordu. Ona göre cumartesinin önemi büyüktü. Birincisi okul yoktu. Erken kalkılmayacaktı. Uykulu uykulu okula gidilmeyecekti. İkincisi televizyon serbestti. Bilgisayar serbestti. Bu iki mutluluk ona yetiyordu.

Sabah erken kalkılmayacaktı; ama o bu kez hiç kimseden uyarı beklemeden kalkıyor, yavaşça oturma odasına geçip annesinin kasete çektiği filmleri videoya takıyor, başlıyordu izlemeye. Hafta içinde izleyemediği çocuk programlarını bir bir izliyor, anne babasının uyanmamasına da büyük özen gösteriyordu. Bu arada kapıcının getirdiği ekmek ve gazeteleri alıyor, paralarını veriyor, onların uyanmasını beklemeye başlıyordu. Televizyonda en çok sevdiği programlardan biri “Cumartesiden Cumartesiye”ydi. Bilgisayarda ise, “Balonla Uçuş” oyununu çok seviyordu. Defalarca izliyor, defalarca oynuyordu. “Arkadaşım bilgisayar” diyor, bıkma nedir bilmiyordu. Anne babası kalkıp kahvaltıya oturduklarında “İzleyebilir miyim?” diye izin alıp baştan bir daha izliyordu.

Ne olacaktı Özgür’ün hali? Anne ve babası düşünmeye başladılar. Öğretmeniyle konuştular. Doktoruyla konuştular. Çocuk davranışıyla ilgili uzmanlarla konuştular. Ondaki aşırı televizyon izleme tutkusunu durdurma yönetimini araştırdılar. Önerilen yollarda hep az da olsa “baskı” vardı. Zorlamayla yapılacak önlemler vardı. Bunları istemediler. Anne baba, baskıdan yana değillerdi. Bu nedenle ona “Özgür” adını koymuşlardı. Şimdi kalkıp nasıl baskı yapabilirlerdi? Olacak şey değildi. Olmadı.

Bir hafta başıydı. Özgür, arkadaşlarıyla birlikte cumartesi Pazar üzerine konuşuyordu. Meğer herkes neler neler yapıyordu hafta sonları? Yaş günü toplantısı yapanlar mı ararsın, sinemaya, tiyatroya, konsere gidenler mi? Ya da o lunapark senin, bu sirk benim diye gezenler mi? Evde oturan çocuk azdı. Evde oturanlar da bahçeye çıkıp oyun oynuyorlardı. Özgür, büyük bunları duydu duymasına ama içinden, en küçük bir istek geçmedi. Onun için varsa yoksa her şey televizyon, bilgisayar ve elektronik oyuncaklardı.

Yine bir cumartesiydi. “Cumartesiden Cumartesi”ye programına çok vardı. Özgür, video filmlerini bitirmiş, bilgisayara geçmişti. “Balonla Uçuş”u kaç kez oynamış, kaç kez yeni rekorlar elde etmişti. Bunu oynarken kendisini yüzlerce balon arasında düşünüyordu. Göklerde, özgür bir biçimde...

“Bir ara nasıl oldu bilemedi, oyun ekrandan silindi, yerine:

-Ben Berkan, siz kimsiniz? Ben Berkan. Siz kimsiniz? diye birbiri arkasına yazılar gelmeye başladı.

Özgür şaşırdı. Böyle bir oyun yoktu diye kafasını sallıyor “stop” a basıyor, “run” yazıyor, “return” tuşunu çalıştırıyordu; ama boşuna! Ekran “Ben Berkan. Siz kimsiniz?” yazılarıyla doluydu. Sonra da “Lütfen soruma karşılık verin.” Sözleri sıralandı, sıralandı...

Eh artık, bu kendisineydi, heyecanla yazmaya geçti:

“Ben Özgür.”

Yazı henüz bitmişti ki anında bir karşılık geldi:

“Sizi okudum. Teşekkür ederim. Bana kendinizden söz edin lütfen.”

Yazma sırası Özgür’deydi:

“Bugün Cumartesi ben bilgisayarımda, “Balonla Uçuş” oyununu oynuyordum ki, sizin yazınızı gördüm, şaşırdım. Hala da şaşkınım. Ne oluyor? Siz kimsiniz? Siz de kendinizden söz edin lütfen.”

Bütün bunları düşünce düşünce yazdı Özgür. Yazdı yazmasına ama olayı bir türlü kavrayamamıştı. Berkan yazmaya geçti:

“Bugün burada da Cumartesi. Okul yok. Her yer çok soğuk. Ödevim var. Bilgisayar iletişimi sağlıyorum. Burası Finlandiya. Biz buraya geçen yıl Türkiye’den geldik. Babam tiyatro oyuncusu, annem doktor.”

Özgür bütün bunları duyunca, şaşkınlığı daha da arttı. Kendisini tutamayıp:

“Niçin?” diye bağırdı. Daha sonra kendisine gelip bilgisayarına yazdı. Yanıt şöyleydi:

“Babamın tiyatrosu Avrupa turnesine çıktı da ondan. Yakında Türkiye’ye döneceğiz. Çok özledim oraları.”

Özgür:

“Bu süre içinde okula gitmedin mi yani?”

Berkan:

“Gitmez olur muyum? Her gittiğimiz ülkedeki Türk okuluna konuk öğrenci olarak gittim. Ayrıca anne, sürekli benimle tıpkı okuldaymışım gibi ders yaptı.”

Özgür kendisini bilgisayara o denli kaptırmıştı ki omzuna değen annesinin elini duymadı bile. Durumun farkına varan annesi, şöyle bir onu sarstı ve şöyle dedi:

“Oğlum ne yapıyorsun? Bir yandan videodan film izliyor, bir yandan bilgisayara bir şeyler yazıyorsun.”

Özgür:

“Bu beni yormuyor anneciğim, dedi. İkisini bir arada izleyebiliyorum.”

Annesi hiç sesini çıkarmadı. Artık teknik bir çağa girdiklerini düşündü. Yeni yetişen çocuklar da bu teknik çağa göre yetişiyordu.

Hikmet ALTINKAYNAK

TAŞITLAR (Taşıtlar Gezegeni)

Demir gibi hamalların arkası;

Elle yürütülür el arabası.

Ayakla hız alır bisiklet;

Bin, dolaş, memleket memleket.

Hayvan gücüyle tüketir yolları

At, öküz, eşek arabaları.

Denizde, ırmakta, gölde işler,

Rüzgar gücüyle yelkenliler.

Buhar kuvvetiyle yol alıp dururlar,

Kıyılardan kıyılara vapurlar.

Motor kuvvetiyle otomobiller,

Koşan atlardan da ileri giderler.

Tek motorlu, çift motorlu uçaklar,

Bulut bulut gökyüzünü kucaklar.

Mehmet Necati ÖNGAY

Çocuk Şiirleri Antolojisi

EDİSON ELEKTRİK AMPULÜ YAPIYOR (Edison Gezegeni)

Edison 1847 yılında doğdu. Küçük yaşta bilimsel araştırmalar yapmaya başladı. Kısa zamanda dünyanın en büyük bilim adamlarından biri oldu. 2400'ün üzerinde icat yaptı. Bu icatları içerisinde ona en çok ün kazandıran, elektrik ampulü oldu.

Edison, başarılarındaki sırrın azim ve çok çalışmak olduğunu söyler. Gerçekten de yaşamı boyunca amacına ulaşmak için binlerce deney yapmış, büyük bir azimle amacına ulaşmaya çalışmıştır. Aşağıdaki metinde onun elektrik ampulü yaparken nasıl çalıştığını anlatmaktadır.

Edison, birçok buluştan sonra elektrikle ışık meydana getirmek istiyordu. Bunun için uğraşmaya başladı. O zamana kadar, bazı elektrik lambaları yapılmıştı; fakat bunların kullanımı kolay değildi.

Edison yararlı, ucuz bir elektrik ampulü yapmaya çalışıyordu. Elli kadar da yardımcısı vardı. Çalışmalarını şöyle anlatıyor: “Elektrik lambası yapmak için 3000 yol düşündüm desem, abarttığımı sanmayın. Bunların hepsi de olabilir gibi görünüyordu. Yaptığım sayısız denemeler bunlardan yalnız ikisinin doğru olduğunu gösterdi. Karşılaştığım büyük bir güçlük vardı: Beyaz ateş haline gelerek ışık verecek maddeyi bulmak. Bunun için tam 1600 madde denedim.”

Edison en sonunda dikiş ipliğini kömürleştirmeyi düşündü. Bunu havası alınmış bir ampul içinde denemeye karar verdi. İki gece ve bir gündüz uğraştı. Bir yumak iplik harcandı. Sonunda kömürleşmiş bir iplik elde edildi. Bundan sonra ipliğin ampule yerleştirilmesi gerekiyordu. Ayrıca ampul içindeki hava alınmalıydı. Bu güç işin öyküsünü Edison şöyle anlatıyor:

“Kömürleşmiş ipliği, ampulü hazırlayan camcının evine götürmek gerekiyordu. Yardımcılarımdan Batchelor (Beçilir), büyük bir dikkatle bu ipliği aldı, yola çıktık. Ben de bir hazine koruyormuş gibi arkasından yürüyordum. Ustanın karşısında geldiğimizde bütün dikkatimize rağmen iplik kırılmasın mı! Tekrar laboratuvara dönerek işe yeniden başladık. Akşama doğru ikinci bir iplik elde ettik. Fakat aksilik bu ya, onun da üzerine bir tornavida düşüverdi. İşe tekrar başladık. Sonunda o gece kömürleşmiş ipliği bir ampulün içine yerleştirebildik. Ampul, havası boşaltılarak iyice kapatıldı. Çok heyecanlıydık. Uzun çalışmaların ürünü olan bu ampulü bir elektrik akımına bağladık. İşte o zaman ampulün içindeki kömürleşmiş iplik kızardı, ateş haline gelerek etrafa zayıf bir ışık vermeye başladı.”

İşte o gün, 1879 yılı kasım ayının 21. Günü, elektrik ampulü bulunmuştu.

İbrahim KIBRIS
Uygulamalı Çocuk Edebiyatı

KAR TANESİ (Kar tanesi Gezegeni)

O gün lapa lapa kar yağıyordu. Pencerenin önüne oturmuş dışarıyı seyreliyordum. Kar taneleri havada uçuşuyor, yumuşacık bir inişle yere konuyordu. Dağlara, tepelere, ağaçlara, çatılara, hatta bahçedeki çamaşır ipinin üstüne bile.

Kocaman bir kar tanesi pencereye doğru savruluyordu. Pencereyi açtım. Elimi dışarı uzattım, avucuma usulca konuverdi. Bembeyaz ve tertemizdi.

Bir an düşündüm: “Şu avucumdaki kar tanesi acaba bana başından geçenleri anlatabilir mi?” diye.

Sanki beni duyuyordu kar tanesi. Birdenbire bana fısıldadı:

-Buraya gelinceye kadar neler yaşadığımı öğrenmek ister misin?

-Evet!

-Dinle öyleyse anlatayım sana...

Birkaç ay öncesine kadar denizde bir damla suydum. Benim gibi sayılamayacak kadar çok arkadaşım vardı orada. Bir yaz günüydü. Yine denizin üstünde hoplayıp zıplayarak koşturuyorduk. Güneş sımsıcak ışınlarıyla bizi öyle yakıyordu ki... Birden değişime uğradığımı fark ettim. Buhar olmuştum ve uçuyordum. Benim gibi o kadar çok su damlacığı buharlaşıyordu ki tahmin edemezsiniz. Su olmaktan buhar olmaya geçince çok da hafiflemiştik. Bu nedenle durmadan yükseliyorduk.

Gökyüzünde diğer buhar kümeleri de gelip bize katılıyordu. Giderek biz de daha büyük buhar kümeleriyle birleştik.

Artık kocaman bulut yığınları olmuştuk. Rüzgar bizi değişik biçimlere dönüştürüp duruyordu.

Gökyüzünde böyle başıboş ne kadar dolaştığımızı gerçekten anımsamıyorum. Oldukça yükseklerde geziniyorduk. Havalar iyice soğumuştü. Artık hiç kımıldayamıyorduk. Bir küme olarak hareket ediyorduk. Artık hiçbir şeyi göremiyordum. Nereden geliyor, nereye uçuyor, nereden geçiyorduk, doğrusu bilemiyordum. Kocaman bir bulut kümesiydik.

Artık yağmur olup geldiğimiz yere, yeryüzüne dönmek istiyorduk. Bekleyiş boyunca için içime sığmıyordu. Yarı su, yarı buhar halindeydik.

Yağmur olarak toprağa düşecekken birden hava daha da soğudu. Hepimiz titredik. Çevremdeki su damlacıklarına sordum:

-Neler oluyor?

-Şu anda üstünde bulunduğumuz yer kış mevsiminde bulunuyor. Bu soğuk bizi kara dönüştürecek haberin olsun. Bak! İşte ben kar oluyorum... Aaaa! İşte sen de... Yol arkadaşım sözünü sürdüremedi. Kar olup yeryüzüne düşmeye başladık. Onun ardından ben de. Benim ardımdan sayılamayacak kadar yağmur damlası kar olup uçmaya başladı.

Denizdeyken birazcık ağırdım. Oysa şimdi çok daha hafifim. Saman gibi savruluyorum. Üstelik soğuk kışın etkisini pek de hissetmiyorum. Süzüle süzüle aşağılara iniyordum. Yeryüzüne yaklaştıkça her şey daha iyi belirliyordu...

Rüzgar istediğimi yerine getirdi ve beni bu pencereye doğru sürükledi. Senin elini görünce bana uzanmış bir dost eli olduğunu anladım.

Sözün burasında, kar tanesi birdenbire susuverdi.

Baktım ki kar taneciği bir damla su oluvermiş...

Samed BEGRENGİ

DÜNYA'NIN GELECEĞİ (Gezegen Gelecek)

Ahmet uzay konularına çok meraklıydı. Sürekli olarak uzay hakkında kitaplar okurdu. Geceleri yıldızlara bakar, gökyüzünde uçan daireler olup olmadığını araştırırdı. Odasının her tarafında uçan daire resimleri asılıydı. Büyüyünce astronot olmak istiyordu.

O gün, günlerden pazardı. Ahmet erkenden uyandı. Odasında bir tıkırtı duydu. Yatağının karşısındaki koltukta, ufak tefek, garip bir adam oturuyordu. Gözlerini oğuşturdu. Koltukta oturan adam, Ahmet'in daha çok şaşırmasını önlemek için "Günaydın Ahmet." dedi. "Benim adım Budi, uzaydan geldim. Bugün pazar, istersen seni uzayda gezdirebilirim."

Ahmet şaşkınlıktan kekeleydi: "Uzay mı? Sen uzaydan mı geldin? Uzayı mı gezelim diyorsun?" diye konuşmaya çalıştı. Budi güldü. "Şaşırmakta haklısın. Uçan dairem bahçede. İstersen hemen giyin, uzayda bir tur atıp döneriz." dedi.

Ahmet pencereden bahçeye baktı. Gerçekten bir uçan daire bahçede duruyordu. Yıllardır bu anı bekliyor, uzaydan Dünya'yı izlemeyi çok istiyordu. Ama annesine ve babasına haber vermeden bir yere gidemezdi. Önce onlardan izin almak istedi ama ikisi de mışıl mışıl uyuyordu.

Budi: "Benimle gelmek istersen acele et. Annen baban uyanıncaya kadar ikimiz geri döneriz." dedi. Ahmet bir an düşündü, sonra hızla giyindi. Budi kötü birine benzemiyordu. Bunu hissetmişti. Olanları daha sonra anne ve babasına anlatabilirdi.

Ahmet bahçede duran uçan daireye bindi. Uçan daire hızla yükseldi. Ahmet bir anda kendini pamuk tarlasına benzeyen bembeyaz bulutların arasında buldu. Budi: "Bulutlar ne güzel değil mi?" dedi. Ahmet: "Evet, çok güzel!" diye cevap verdi. "Sıcak havalarda yeryüzündeki sular buhar olup gökyüzüne yükseliyor. Soğuk bir tabakaya çarpınca yağmur ya da kar oluyor, tekrar yeryüzüne düşüyor."

"Aferin!" dedi Budi. "Sen Dünya'daki düzeni öğrenmişsin. İstersen sana biraz uzaydan söz edeyim." "Çok isterim." dedi Ahmet. Budi eliyle gittikçe küçülen Dünya'yı göstererek "Dünya güneş sisteminde bulunan en güzel gezegendir. Uzayda binlerce yıldız ve gezegen bulunur; ama hiç biri Dünya kadar güzel değildir. Dünya diğer gezegenlerle birlikte milyarlarca yıldır güneşin çevresinde döner."

Budi, uzayı anlatırken Dünya gittikçe küçüldü. Ahmet sevinçliydi. "Ne güzel!" dedi. "Dünya'mız buradan ne güzel gözüküyor. Tıpkı mavi bir küre!" Budi: "Ne yazık ki bu güzel küreyi büyük tehlikeler bekliyor." dedi.

Ahmet şaşırdı. "Ne gibi?" dedi. "Nasıl bir tehlike?" Budi eliyle atmosferin üzerindeki bir bölgeyi işaret ederek "Şu bölgeyi görüyor musun?" dedi. "Burası ozon tabakasının incelendiği yer. Böyle giderse kısa bir süre sonra ozon tabakası delinecek. İnsanlar yok olma tehlikesi ile karşı karşıya kalacak."

Ahmet uzayda bir gezinti için çıktığını sanmıştı. Ama Budi'nin bazı tehlikeleri ona önceden haber vermek isteğini hissetti. Merakla sordu: "Ozon tabakası incelince ne olur ki?" "Dünya'nın çevresinde Dünya'yı koruyan manyetik bir kalkan vardır." dedi Budi. "Biz bu manyetik kalkana atmosfer diyoruz. Ozon tabakası incelince zararlı ışınlar cilt kanserine sebep olur."

"Evet ama bilim insanları buna bir çare bulabilir" dedi Ahmet. Budi "Dur bakalım, asıl büyük tehlikeyi söylemedim." dedi. "Ozon tabakası incelince Dünya'da ısı artar. Buzullar erir ve bütün Dünya sular altında kalır. Tarlalar, bahçeler, şehirler yok olur."

Ahmet üzüntüyle "Tehlike o kadar büyük mü?" diye şaşkınlıkla sordu. Budi: "Evet, durum sandığından çok ciddi." diye cevap verdi. Ahmet üzülmüş, bütün neşesi kaçmıştı. "Peki bu durumdan kurtulmak için ne yapmalıyız?" diye yeniden sordu.

Budi "Çok kolay!" dedi. "Doğal dengeyi bozmayın. Ormanları yok etmeyin. Ormanlar hava kirliliğini azaltır. Dünya'yı ve sizleri aşırı sıcaktan, soğuktan korur. Fabrikaların kirli atıklarını azaltın, denizleri kirletmeyin, kurşunsuz benzin kullanın. Kirli hava atmosferi kirletir ve felaketlere sebep olur."

Ahmet "Babamda senin gibi düşünüyor." dedi. "Hep dünyamızı çok kirlettiğimizi söylüyor." Budi "Yavaş yavaş geri dönelim." dedi. "Annen baban uyandığında seni odanda bulmalı." Dönerken Ahmet, Dünya'yı daha yakından inceledi. Gerçekten de ormanlar yok edilmiş ve her taraf beton binalarla dolmuştu. Ayrıca hiç bitmeyen savaşlarda atılan bombalardan çıkan zehirli gazlar, atmosferi kirletiyor ve doğanın dengesini bozuyordu.

Budi, Ahmet'in çok üzüldüğünü anlamıştı. "Seni buraya niçin getirdim, biliyor musun?" diye sordu. Ahmet "Hayır, bilmiyorum." diye cevap verdi. Budi gayet ciddi, "Bu Dünya'yı ancak sizler kurtarabilirsiniz." dedi. Ahmet hayretle "Ama ben küçük bir çocuğu." dedi. Budi "Biliyorum, bütün devlet başkanları, büyük komutanlar, bilim

adamları da bir zamanlar senin gibi birer küçük çocuktur. Çocuklar bu bilinçle yetişmiş olsalardı, Dünya bu hale gelmezdi.” dedi.

Çocuklarına önem vermeyen bir Dünya, kendi geleceğine önem vermiyor demektir. Bir süre sonra dünyanın yönetimi tamamen siz çocukların eline geçecek. Büyüklerinizin yaptığı hataları tekrarlamazsanız Dünya kurtulur.

Ahmet, Budi’yi çok iyi anlamış ve sevmişti. Ona Dünya’yı korumak için elinden geleni yapacağına söz verdi. Üzüntüyle “Haydi eve dönelim. Annem, babam uyandıklarında beni odamda bulamazlarsa çok üzülürler.” dedi.

Celal OYMAK
Çocuk Dünyası

AYDEDE (Eğlenceli Gezegen)

Var mısın dedim Güneş'e
Yarışalım senle biraz.
Tamam, dedi Güneş
Hedef karşığı kiraz.

Güneş yerinde saysın;
Ben ok gibi fırladım.
Koşup bir çırpıda
Kirazın yanına vardım.

Aa! Bir de baktım bizimki
Pürkeyif o koca dalda.
Kiraz yemeye koyulmuş
Doldurup avurduna.

Akşam oldu Güneş battı;
Aydede çıktı göğe.
Seslendim ona da
Yarışa var mısın, diye.

Aydede çok yaşlı,
Galibi belli yarışın.
Yormayalım dedeyi,
Ayşe'nin evi yakın.
Dedem yerinde saysın;
Ben ok gibi fırladım.
Koşup bir çırpıda,
Ayşe'nin evine vardım.

Aa! Bir de baktım ki bizimki
Pürkeyif koca koltukta.
Tavla oynamaya dalmış
Ayşe'nin babasıyla.

Elbette ki biraz,
Bozuldum bu sonuca.
Kıs kıs gülen de kim
Saklanıp şu buluta.

Hınzır Kutup Yıldızı.
Oyun mu yok yeryüzünde?
Ordasın gördüm seni.
Hadi çık ortaya sobe.

Sumru BALIKÇIOĞLU
Seçilmiş Çocuk Şiirleri

ASTRONOTLARIN YAŞAMI (Simülatör Gezegen)

Astronot olmayı ve bir roketin içinde uzaya fırlatılmayı istediniz mi hiç? Acaba neler görürdünüz, neler yaşardınız uzay denen o yerde?

Uzay nedir? Uzay, Dünya atmosferinin ötesindedir. Atmosfer, Dünya'yı çevreleyen gaz ve toz tabakasıdır. Uzayın büyük bir kısmında hiçbir şey yoktur. Ne gaz, ne sıvı, ne katı, ne de herhangi bir atom veya molekül.

Uzayda Dünya'da yapamadığınız olağanüstü birçok şeyi yapabilirsiniz. Keşfedilmeyi bekleyen pek çok ilginç yer de vardır. Örneğin; Mars, Satürn, Orion Bulutsusu ve diğer galaksiler.

Uzaya gittiğinizde Dünya'nın koruyucu atmosferinin dışına çıkmış olursunuz. Uzay, yaşamı sürdürmenin çok zor olduğu bir yerdir. Uzay aracı, güneş ve diğer yıldızlardan kaynaklanan yoğun ısıya, dondurucu soğuğa ve öldürücü kozmik ışınlarla dayanıklı olmak zorundadır. Yaşamınız için gerekli olan her şeyi-soluyacağınız havayı, yiyecekleri ve suyu- birkaç ay boyunca eviniz olacak o uzay aracında yanınızda götürmek zorundasınız.

Yer çekimsiz ortamda ağırlıksız olmaya kolay alışabilecek misiniz bakalım? Ama endişelenmeyin! Astronotlar göreve hazırlanmak için aylar süren bir eğitimden geçerler. Uzayda yolunuzu bulmayı öğrenmeniz bu eğitimin en önemli bölümüdür. Çünkü bir gün uzay aracını sizin kullanmanız gerekebilir. Bu nedenle yıldızlara bakarak yolunuzu bulabilmelisiniz. Çok uzaklarda olduklarından, yıldızların birbirlerine göre yerleri değişmiyormuş gibi görünür. Tıpkı denizcilerin yüzyıllar boyu yaptıkları gibi yıldızları "uzay işaretleri" olarak kullanabilirsiniz. Ancak, uzay aracının otomatik sistemleri bozulmadığı sürece yön bulma becerinize ihtiyacınız olmayacak.

Uzay araçlarının yıldızları gözleyen aygıtları vardır. bunlardan gelen bilgileri değerlendiren bir bilgisayar, aracı istenilen rotada tutmak için hangi motorların kullanılması gerektiğini hesaplar.

Uzayda yapılacak tüm çalışmalar daha önce yeryüzünde bir simülatörde denenir. Burada telsiz kullanmayı, yer kontrol merkeziyle haberleşmeyi ve gerekirse arızaları nasıl gidereceğinizi öğrenirsiniz. Simülatörde yapacağınız çalışmalardan sonra araçtaki bilgisayarları, teleskopları ve yöne değiştirmeye yarayan küçük roket motorlarını da kullanabileceksiniz.

Yangın, güç kesilmesi, paraşüt arızası gibi acil durumlarda ne yapacağınızı bilmeli ve yaşam destek sistemlerini harekete geçirebilmelisiniz.

Göreviniz Dünya'nın çevresinde yörüngeye girerek bazı deneyler yapmak. Bu arada uzay aracının dışında bir sorun çıkarsa uzayda yürümek zorunda da kalabilirsiniz. Uzayda yürüyebilmemiz için daha önceden su altında deneyler yapmanız gerekir. Su vücudunuzu kaldıracağı için su altında hareket etmek, yer çekimsiz ortamda hareket etmeye çok benzer.

GEZEĞENLERİN KABUL GÜNÜ (Merkez Gezegen)

Merkür'ün canı çok sıkılıyordu. Diğer gezegenlere şöyle seslendi:

“Hey kardeşler! Güneş Sistemi kabul günü yapalım mı? Ne dersiniz?”

Haberi alan gezegenler, uzaklık sıralarına göre bir bir akın etti. Venüs ve Dünya'dan sonra Mars, Jüpiter, Satürn, Uranüs ve Neptün gelip Merkür'ün yakınında dizildi. Güneşten korktukları için sıralarını hiç bozamıyorlardı.

“Biraz konuşup birbirimizi tanısak, ne dersiniz?” diye sordu Jüpiter.

Bu hepsinin hoşuna gitmişti.

“Önce uydularımızdan söz etsek.” diye öneride bulundu Satürn.

“Benim uydum yok ki.” dedi Merkür.

“Benim de uydum yok.” dedi Venüs.

“Şey izninizle benim bir uydum olduğunu söyleyebilir miyim?” dedi Dünya. “İsmi Ay. Issız ve atmosferi bulunmayan bir uydu bu.”

O sırada Jüpiter Mars'a:

“Sen kaç uydun var?” diye sordu.

“Sadece iki uydum var. Fazla da büyük sayılmazlar.” dedi Mars.

Jüpiter “Haklısın, bu bakımdan ben ve Satürn oldukça şanslıyız. Benim on iki uydum var. Satürn'ün on uydusu var.” dedi.

“Bayan Uranüs.” diye seslendi Dünya. “Sesiniz pek çıkmıyor, ama sanırım sizin de uydularınız var.”

“Ben ve Neptün sizlere epey uzak sayılırız. Bu yüzden biraz çekingen davranıyoruz, kusura bakmayın. Benim beş, Neptün'ünde iki uydusu var.” dedi Uranüs.

Venüs: “Dünya'da Güneş doğmadan önce doğu tarafında olanca parlaklığımla görünürüm. İnsanlar bana Çoban Yıldızı veya Sabah Yıldızı diyor.”

Bu sırada Güneş hışımla bağırdı onlara:

“Milyarlarca yıldır bozulmayan sistemimi bozmaya nasıl cüret edersiniz? Hemen yerlerinize dönün. Çabuk olun yoksa karışmam!”

Bu sözler üzerine bütün gezegenler asıl yerlerine gittiler.

Melek GÜNGÖR

EK-6 ABS Listeleri

SAYI	ANAHTAR SÖZCÜK	SÖZCÜĞÜN YER ALDIĞI METİN
1	Bilgisayar	Arkadaşım Bilgisayar
2	Baskı	Arkadaşım Bilgisayar
3	Televizyon	Arkadaşım Bilgisayar
4	Tutku	Arkadaşım Bilgisayar
5	Bisiklet	Taşıtlar
6	Vapur	Taşıtlar
7	Yelkenli	Taşıtlar
8	Motor	Taşıtlar
9	Araba	Taşıtlar
10	Edison	Edison Elektrik Ampülü Yapıyor
11	Ampul	Edison Elektrik Ampülü Yapıyor
12	Elektrik	Edison Elektrik Ampülü Yapıyor
13	Işık	Edison Elektrik Ampülü Yapıyor
14	Gökyüzü	Dünya'nın Geleceği
15	Isı	Dünya'nın Geleceği
16	Uzay	Dünya'nın Geleceği
17	Ozon tabakası	Dünya'nın Geleceği
18	Küre	Dünya'nın Geleceği
19	Güneş	Ay dede
20	Ay dede	Ay dede
21	Kiraz	Ay dede
22	Yarış	Ay dede
23	Roket	Astronotların Yaşamı
24	Atmosfer	Astronotların Yaşamı
25	Ağırlıksız	Astronotların Yaşamı
26	Dondurucu	Astronotların Yaşamı
27	Simülatör	Astronotların Yaşamı

**PİLOT UYGULAMA SONRASI ORTAYA ÇIKAN TEKNOLOJİ GEZEĞENİ ABS
LİSTESİ**

SAYI	SÖZCÜK	ÖĞRENCİ SAYISI
1	Return	73
2	Finlandiya	41
3	Turne	40
4	Run	32
5	Kavrayamamak	25
6	Teknik	25
7	Çağ	23
8	Baskı	21
9	Denli	19
10	Kaset	14
11	Stop	13
12	Sarsmak	13
13	Elektronik	11
14	Uzman	8
15	Tutku	7
16	İple çekmek	6
17	Yaş günü	4
18	Kapıcı	4
19	Biçim	4
20	Rekor	4
21	Konser	4
22	Meğer	4
23	Avrupa	4
24	Video	4
25	Serbest	3
26	Hal	3
27	Gezegen	3
28	Eh	3
29	Yönetim	2
30	Tıpkı	2
31	Hafta başı	2
32	Henüz	2
33	Sirk	2
34	Program	2
35	Bilgisayar	2
36	Toplantı	1
37	Uyarı	1
38	Anında	1
39	Olay	1
40	Silinmek	1
41	Zorlamak	1
42	İlgili	1
43	Aşırı	1
44	Konuk	1
45	Davranış	1
46	Yetişen	1
47	Bıkmak	1
48	Yanıt	1
49	Şaşkınlık	1
50	Özen	1

**PİLOT UYGULAMA SONRASI ORTAYA ÇIKAN TAŞITLAR GEZEĞENİ
ABS LİSTESİ**

SAYI	SÖZCÜK	ÖĞRENCİ SAYISI
1	Hamal	76
2	Memleket	8
3	Yelkenli	8
4	Çift motorlu	6
5	Kucaklamak	5
6	Tüketmek	4
7	Tek motorlu	4
8	Elle	3
9	İrmak	3
10	Hayvan gücü	3
11	Vapur	2
12	Güç	2
13	Buhar	2
14	Yürütülmek	2
15	Demir	1
16	İşler	1
17	Bin	1
18	Öküz	1
19	Kıyı	1

**PİLOT UYGULAMA SONRASI ORTAYA ÇIKAN EDİSON GEZEĞENİ
ABS LİSTESİ**

SAYI	SÖZCÜK	ÖĞRENCİ SAYISI
1	Batchelor (Beçılır)	57
2	Azim	54
3	Kömürleştirmek	27
4	Edison	18
5	Ün	9
6	Laboratuvar	8
7	Bilimsel	7
8	Beyaz ateş	7
9	Camcı	6
10	Akım	6
11	Madde	6
12	Dikiş ipliği	6
13	İcat	5
14	Aksilik	5
15	Abartmak	3
16	Elektrik	3
17	Tornavida	3
18	Yumak	3
19	Deney	2
20	Buluş	2
21	Deneme	2
22	Hazine	1
23	Öykü	1
24	Demek	1
25	Ucuz	1
26	Sır	1
27	Rağmen	1

**PİLOT UYGULAMA SONRASI ORTAYA ÇIKAN KAR TANESİ GEZEĞENİ
ABS LİSTESİ**

SAYI	SÖZCÜK	ÖĞRENCİ SAYISI
1	Küme	54
2	Lapa lapa	15
3	Süzüle süzüle	14
4	Anımsamak	14
5	Başiboş	10
6	Savrulmak	8
7	Yığın	6
8	Buhar	6
9	Usulca	5
10	Hafif	4
11	Bekleyiş	4
12	Su	3
13	Dost eli	3
14	Saman	3
15	Işın	3
16	Sürüklemek	3
17	Dönüştürmek	2
18	Fısıldamak	2
19	Acaba	2
20	Biçim	2
21	Tahmin	2
22	Kımıldayamamak	2
23	Avuç	2
24	Titremek	2
25	Bulut kümesi	2
26	Oluvermek	2
27	Pencere	1
28	Soğumak	1
29	Damlacık	1
30	Sayılamayacak	1
31	Sanki	1
32	Oluvermek	1
33	Pek	1
34	Değişim	1
35	İniş	1
36	İçi içine sığmamak	1

**PİLOT UYGULAMA SONRASI ORTAYA ÇIKAN GEZEĞEN GELECEK
ABS LİSTESİ**

SAYI	SÖZCÜK	ÖĞRENCİ SAYISI
1	Atmosfer	38
2	Ozon	38
3	Budi	37
4	Manyetik	28
5	Ozon tabakası	24
6	Tabaka	17
7	Kekelemek	15
8	Uçan daire	13
9	Küre	11
10	Cilt kanseri	10
11	Cilt	10
12	Astronot	9
13	Kurşunsuz benzin	9
14	Kalkan	8
15	Uzay	8
16	Ovuşturmak	7
17	Ufak tefek	6
18	Gayet	5
19	Bilinç	5
20	Tıkırtı	4
21	Daire	4
22	Gazlar	4
23	Yeryüzü	3
24	Milyarlarca	3
25	Garip	2
26	Felaket	2
27	Bilim	2
28	Işınlr	2
29	Mışıl mışıl	2
30	Hayretle	2
31	Doğal	1
32	Tehlike	1
33	Fabrika	1
34	Beton	1
35	Güneş sistemi	1
36	Denge	1
37	Artık	1
38	Çare	1
39	Bilim insanları	1
40	Buzullar	1

**PİLOT UYGULAMA SONRASI ORTAYA ÇIKAN EĞLENCELİ GEZEĞEN ABS
LİSTESİ**

SAYI	SÖZCÜK	ÖĞRENCİ SAYISI
1	Pürneşe	70
2	Hınzır	43
3	Avurd	33
4	Göge	24
5	Tavla	18
6	Bir çırpıda	14
7	Kıs kıs	10
8	Hedef	8
9	Kutup yıldızı	6
10	Galip	6
11	Sobe	6
12	Ok gibi	5
13	Yeryüzü	2
14	Bozulmak	1
15	Güneş	1
16	Fırlamak	1

**PİLOT UYGULAMA SONRASI ORTAYA ÇIKAN SİMÜLATÖR GEZEĞEN
ABS LİSTESİ**

SAYI	SÖZCÜK	ÖĞRENCİ SAYISI
1	Simülatör	58
2	Molekül	49
3	Orion bulutsusu	48
4	Atom	42
5	Kozmik	32
6	Satürn	26
7	Atmosfer	24
8	Aygıt	19
9	Rota	18
10	Mars	15
11	Galaksi	14
12	Yörünge	13
13	Roket	11
14	Toz tabakası	9
15	Astronot	8
16	Yer çekimsiz	7
17	Paraşüt	6
18	Uzay	6
19	Arıza	6
20	Teleskop	5
21	Uzay işaretleri	5
22	Işın	5
23	Yüzyıllar	4
24	Motor	4
25	Keşfetmek	4
26	Sistem	3
27	Yangın	2
28	Olağanüstü	2
29	Çünkü	1
30	Gözlemek	1
31	Gaz	1
32	Uzay aracı	1
33	Denizci	1
34	Görev	1
35	Pek	1
36	Yoğun	1
37	Gaz tabakası	1
38	Öldürücü	1
39	Yıldız	1
40	Telsiz	1

**PİLOT UYGULAMA SONRASI ORTAYA ÇIKAN MERKEZ GEZEĞEN
ABS LİSTESİ**

SAYI	SÖZCÜK	ÖĞRENCİ SAYISI
1	Merkür	42
2	Uranüs	37
3	Satürn	34
4	Jüpiter	32
5	Neptün	32
6	Mars	24
7	Venüs	21
8	Hışımla	16
9	Uydu	15
10	Atmosfer	13
11	Cüret	11
12	Çoban yıldızı	10
13	Güneş Sistemi	8
14	Akın etmek	7
15	İssız	6
16	Sabah yıldızı	5
17	Milyarlarca	3
18	Çekingen	3
19	Asil	3
20	Gezegen	2
21	Epey	2
22	Kabul günü	2
23	Dünya	1
24	Tanımak	1

EK-7 SÖBT Birincil Form

SÖZCÜK ÖĞRENME BAŞARISI TESTİ

1. “baskı” sözcüğü aşağıdakilerden hangisinde farklı anlamda kullanılmıştır?

- A) Ahmet oyuncakını almak için kardeşine baskı yapıyordu.
- B) Bu kitabın dördüncü baskısı çıkmış.
- C) Ders çalışmam konusunda bana baskı yapma!
- D) Babama bana bisiklet alması için sürekli baskı yapıyorum.

2. “İşlerimizi o kadar çabuk hallettik ki bitiverdi.” cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdaki hangi sözcük getirilirse cümlemin anlamı bozulmaz?

- A) yıllar sonra
- B) kısaca
- C)uzunca bir sürede
- D) bir çırpıda

3. “azim” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde yanlış anlamda kullanılmıştır?

- A) Utku derslerinde başarılı olma konusunda çok azimli bir öğrenciydi.
- B) Takım oyuncularının azimli çalışması maçı kazanmalarını sağladı.
- C) Görme engelli genç okuma konusunda çok azimliydi.
- D) Ayşe bu kadar azimli çalışan bir televizyon görmemişti.

4. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “birdenbire ve güçle kımıldatmak” anlamında bir sözcük kullanılmıştır?

- A) Birdenbire yere düşen çocuğu yerden kaldırdım.
- B) Kardeşim oturduğum sandalyeyi sarstı.
- C) Yarından itibaren şiddetli yağış bekleniyor.
- D) Yazılıdan aldığı notlar ortalamasını oldukça düşürdü.

5. “Çağ” sözcüğünün eş anlamlısı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) konuk
- B) davet
- C)devir
- D) yıl

6. Yandaki görselde anlatılmak istenen sözcük aşağıdakilerden hangisidir?

- A) yelkenli
- B)vapur
- C) bisiklet
- D)motor



7. “Herkes onun yaramaz ve haylaz bir çocuk olduğundan söz ediyordu.” cümlesinde altı çizili sözcüklerin yerine hangisini yazarsak cümlemin anlamı değişmez?

- A) Cekingen çocuk arkasını dönerek oradan uzaklaştı.
- B) Dedem huysuz bir insan olamaz.
- C) Sütü döken kedime “Seni hınzır!” diye seslendim.
- D) Korkak davranışları herkesin dikkatini çekiyordu.

8. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “galip” sözcüğünün zıt anlamlısı kullanılmıştır?

- A) Bu maçın kazananı biz olmalıyız.
- B) Başarmak için daha çok çalışmalısın.
- C) Mağlup olan takım turnuvadan elendi.
- D) Yarışmayı kazanan öğrenciler yaz kampına gönderildi.

9. Aşağıdakilerin hangisinde sözcükler arasındaki anlam ilişkisi diğerlerinden farklıdır?

- A) laboravutar- deney B) öykü- hikaye C) ırmak-nehir D) asil-soylu

10. Hangi seçenekteki sözcükler eş anlamlıdır?

- A) adam-erkek B) hafta başı-hafta sonu C) yaş günü- doğum günü D) okul-öğrenci

11. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcüğün eş seslisi yoktur?

- A) Doktorlar cilt kanseri hastalığının tedavisinin mümkün olduğunu söylüyorlar.
- B) Geometrik şekillerden dairenin özelliklerini öğrendik.
- C) Bir yığın ödevim var bu nedenle dışarı çıkamam.
- D) Bu alış veriş torbası oldukça hafifmiş.

12. “O geceyle ilgili her şeyi anımsıyorum.” cümlesinde “anımsamak” sözcüğünün cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisinde vardır?

- A) Bakkala ne kadar borcum olduğunu biliyorum.
- B) Ödevlerimi yapmayı asla unutmam.
- C) Öğretmenimin anlattığı konuları çok iyi anlıyorum.
- D) Pazardan eve dönerken patates almadığımı hatırladım.

13. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcük gerçek anlamında kullanılmıştır?

- A) Evdeki gergin atmosfer herkesi tedirgin ediyordu.
- B) O günkü maçın atmosferi çok güzeldi.
- C) Atmosfer Dünyamızı saran gaz ve buhardan oluşan bir tabakadır.
- D) Buradaki atmosferi daha önce hiçbir yerde görmedim.

14. “ Bulutlar kümeler halinde gökyüzünde süzüle süzüle dolaşıyorlardı.” cümlesindeki altı çizili olarak yazılmış sözcük aşağıdaki cümlelerin hangisinde diğerlerinden farklı bir anlamda kullanılmıştır?

- A) Matematik dersinde kümeler konusu oldukça eğlenceliydi.
- B) Su baharları kümeler halinde gökyüzüne yükseldi.
- C) Samanlar kümeler biçiminde arabaya kondu.
- D) Gece lapa lapa yağan karın ardından kaldırımında kar kümeleri oluşmuştu.

15. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde terim anlamlı bir sözcük kullanılmıştır?

- A) Boş zamanlarımda oyun oynamaktan zevk alıyorum.
- B) Müzik en sevdiğim derslerdendir.
- C) Öğretmen defterimize bir küre çiznemizi istedi.
- D) Fen bilimleri dersinde konular bazen beni zorluyor.

16. *Yaz ayları yaklaşıyordu. Güneş pırıl pırıl gökyüzünde bizi ısıtıp odama ışık veriyordu.. Okulların tatil olmasını iple çekiyoordum, içim içime sığmıyordu. Tatil için ufak tefek hazırlıklara başlamıştım bile.. Odamda pürkeyif uzanıp bir yandan televizyon izleyip bir yandan da bilgisayardan oyun oynuyordum. Dışarıdan bir araba sesi duydum ardından çalan kapı sesiyle yataktan ok gibi fırladım. Gelen babamdı. Tatili biraz ertelemek durumunda kalabileceğimizi söylemişti. Bu duruma çok bozulmuştum.*

“Benzetme sonucu sözcüğün gerçek anlamından uzaklaşarak yeni anlam kazanmasına mecaz anlam denir.” Buna göre yukarıdaki paragrafta mecaz anlamlı kaç sözcük ya da sözcük grubu bulunmaktadır?

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

17. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde altı çizili sözcüğe ek getirerek farklı bir anlam kazanması sağlanmıştır?

- A) Fabrikaların bacalarından yükselen duman tehlike saçıyordu.
- B) Çocuklar ile bahçemizdeki kiraz ağacından meyvelerini topladık.
- C) Edison ipliği kömürleştirerek elektrik ampullerin içine yerleştirmişti.
- D) Çiçekçinin önünden geçerken mis gibi kokuların tutkunu olmuştum.

18. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “Dünya, yaşadığımız gezegen” anlamında bir sözcük kullanılmamıştır?

- A) Yerküre üzerinde keşfedilmeyi bekleyen birçok güzellik var.
- B) Yeryüzündeki tüm canlıların yaşamaya hakkı vardır.
- C) Gezegenimizin uydusu Ay’dır.
- D) Satürn çevresindeki halkalar insanoğlunun eski çağlardan beri dikkatini çekmektedir.

19.



Pilotların uçakla astronotların ise uzay araçlarıyla birebir aynı sistemlere sahip araçlarda eğitim aldıklarını biliyor muydunuz?

Buna göre söz konusu araçları ifade eden sözcük aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) jenarator
- B) simülatör
- C) akümülatör
- D) projektör

20. *Taşınamabilir yükleri, omuzda veya sırtta bir arkalık üzerinde bir küfede, sırtık ve ipe, semerle, veya bir çekçekte, bir el arabasında bir ücret karşılığında taşıyan ve sadece bu iş ile geçinen kişidir. (Kaynak: <https://tr.wikipedia.org/wiki/Hamal>)*

Metinde anlatılan mesleği yapan kişi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) hamal B) camcı C) pazarlamacı D)kapıcı

21. “Matematik dersinde kesirler konusunu bir türlü kavrayamamıştım.” cümlesinde “kavrayamamak” sözcüğü hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) sevmemek B)anlayamamak C) ilgilenmemek D)özenmemek

22. Yanda verilen görselde ki çocuk hangi aracı kullanmaktadır?

- A) roket B)uçurtma C)paraşüt D)zeplin



23. Yandaki görsel aşağıdaki sözcüklerden hangisini ifade etmektedir?

- A)teleskop B) gezegenler C) kutup yıldızı D)ozon tabakası



24.

ÇOCUKLUK ARKADAŞIM

İssiz yolda yürürken

Gözlerimi ovuşturdum önce

Bir ses duydum aniden

Bir kez daha baktım hayretle

Bir hışımla döndüm arkama

Tam karşımda duruyordu

Bir dost eli uzandı bana.

Gözlerime bakıyordu.

Yukarıda verilen şiirde şair “dost eli” sözcüğü ile neyi ifade etmiş olabilir?

- A) aile dostlarını
B) sokakta dolaşan insanları
C) parkta oynayan çocukları
D) çocukluk arkadaşını

25. *Dünyamızın gelecek yüzyıllarda aydınlanması beklenen birçok sırrı vardır. Denizlerin dibinde, tropikal ormanların üstünde ne olmaktadır? Mavi gezegenimiz dışında, bilinmeyen dünyalar ve uçsuz bucaksız alanlar insanlığa açıldı. Güneş sistemi keşfedilmeye başlandı. Bununla birlikte insanoğlu yıldızları keşfe koyuldu ve uzayda yeni medeniyetlerin izlerini aradı.*

Yeni Dünyalara Doğru-Junior Larousse

Yukarıdaki metinde “mavi gezegenimiz” olarak ifade edilen gezegen aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Mars B) Uranüs C) Merkür D) Dünya

26.



Bir gök cisminin hareketi süresince
izlediği yol dir. Dünyamız
bir.....de hareket eder.

Astronotun cümlesinde boş bırakılan yerlere hangi sözcüğün getirilmesi uygundur?

- A) yörünge B) kozmik C) molekül D) atom

27.uzay, astronot, ağırlıksız ortam, roket, dondurucu, arıza

Yukarıda verilen sözcükleri kullanarak kısa bir hikaye yazınız.

28. Bilimin yaşamımızdaki önemi hakkında düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.

29. Dünyamız ve uzay konulu bir yazı yazınız.

30. Aşağıda verilen sözcükleri anlamına uygun bir şekilde cümle içerisinde kullanınız.

Başıboş:

Yeryüzünde:

Olağanüstü:

Uçan daire:

Ay dede:

EK-8 SÖBT İkincil Form

SÖZCÜK ÖĞRENME BAŞARISI TESTİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu test sözcük öğrenme başarıınızı belirlemek için hazırlanmıştır. Lütfen cevap kağıdına her bir soru için doğru olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz.

1. “baskı” sözcüğü aşağıdakilerden hangisinde farklı anlamda kullanılmıştır?

- A) Ahmet oyuncaklarını almak için kardeşine baskı yapıyordu.
- B) Bu kitabın dördüncü baskısı çıkmış.
- C) Ders çalışmam konusunda bana baskı yapma!
- D) Babama bana bisiklet alması için sürekli baskı yapıyorum.

2. “İşlerimizi o kadar çabuk hallettik ki bitiverdi.” cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdaki hangi sözcük getirilirse cümlenin anlamı bozulmaz?

- A) yıllar sonra
- B) kısaca
- C)uzunca bir sürede
- D) bir çırpıda

3. “azim” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde yanlış anlamda kullanılmıştır?

- A) Utku derslerinde başarılı olma konusunda çok azimli bir öğrenciydi.
- B) Takım oyuncularının azimli çalışması maçı kazanmalarını sağladı.
- C) Görme engelli genç okuma konusunda çok azimliydi.
- D) Ayşe bu kadar azimli çalışan bir televizyon görmemişti.

4. “Çağ” sözcüğünün eş anlamlısı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) konuk
- B) davet
- C)devir
- D) yıl

5. Yandaki görselde anlatılmak istenen sözcük aşağıdakilerden hangisidir?

- A) yelkenli
- B) vapur
- C) bisiklet
- D) motor



6. “Herkes onun havlaz bir çocuk olduğundan söz ediyordu.” cümlesinde altı çizili sözcüklerin yerine hangisini yazarsak cümlenin anlamı değişmez?

- A) Cekingen çocuk arkasını dönerek oradan uzaklaştı.
- B) Dedem huysuz bir insan olamaz.
- C) Sütü döken kedime “Serî hınzır!” diye seslendim.
- D) Korkak davranışları herkesin dikkatini çekiyordu.

7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “galip” sözcüğünün zıt anlamlısı kullanılmıştır?

- A) Bu maçın kazanamı biz olmalıyız.
- B) Başarmak için daha çok çalışmalısın.
- C) Mağlup olan takım turnuvadan elendi.
- D) Yanşmayı kazanan öğrenciler yaz kampına gönderildi.

8. Aşağıdakilerin hangisinde sözcükler arasındaki anlam ilişkisi diğerlerinden farklıdır?

- A) laboravutar- deney
- B) öykü- hikaye
- C) ırmak-nehir
- D) asil-soylu

9. Hangi seçenekteki sözcükler eş anlamlıdır?

- A) adam-erkek
- B) hafta başı-hafta sonu
- C) yaş günü- doğum günü
- D) okul-öğrenci

SÖZCÜK ÖĞRENME BAŞARISI TESTİ

10. “O geceyle ilgili her şeyi anımsıyorum.” cümlesinde “anımsamak” sözcüğünün cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisinde vardır?

- A) Bakkala ne kadar borcum olduğunu biliyorum.
- B) Ödevlerimi yapmayı asla unutmam.
- C) Öğretmenimin anlattığı konuları çok iyi anlıyorum.
- D) Pazardan eve dönerken patates almadığımı hatırladım.

11. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcük gerçek anlamında kullanılmıştır?

- A) Evdeki gergin atmosfer herkesi tedirgin ediyordu.
- B) O günkü maçın atmosferi çok güzeldi.
- C) Atmosfer Dünyamızı saran gaz ve buhardan oluşan bir tabakadır.
- D) Buradaki atmosferi daha önce hiçbir yerde görmedim.

12. “ Bulutlar kümeler halinde gökyüzünde süzüle süzüle dolaşıyorlardı.” cümlesindeki altı çizili olarak yazılmış sözcük aşağıdaki cümlelerin hangisinde diğerlerinden farklı bir anlamda kullanılmıştır?

- A) Matematik dersinde kümeler konusu oldukça eğlenceliydi.
- B) Su baharları kümeler halinde gökyüzüne yükseldi.
- C) Samanlar kümeler biçiminde arabaya kondu.
- D) Gece lapa lapa yağın karın ardından kaldırımda kar kümeleri oluşmuştu.

13. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde terim anlamı bir sözcük kullanılmıştır?

- A) Boş zamanlarımda oyun oynamaktan zevk alıyorum.
- B) Müzik en sevdiğim derslerdendir.
- C) Öğretmen defterimize bir küre çizmemizi istedi.
- D) Fen bilimleri dersinde konular bazen beni zorluyor.

14. *Yaz ayları yaklaşıyordu. Güneş pırıl pırıl gökyüzünde bizi ısıtıp odama ışık veriyordu.. Okulların tatil olmasını iple çekiyordum, içim içime sığmıyordu. Tatil için ufak tefek hazırlıklara başlamıştım bile.. Odamda pürneşe uzanıp bir yandan televizyon izleyip bir yandan da bilgisayardan oyun oynuyordum. Dışarıdan bir araba sesi duydum ardından çalan kapı sesiyle yataktan ok gibi fırladım. Gelen babamdı. Tatili biraz ertelemek durumunda kalabileceğimizi söylemişti. Bu duruma çok bozulmuştum.*

“Benzetme sonucu sözcüğün gerçek anlamından uzaklaşarak yeni anlam kazanmasına mecaz anlam denir.” Buna göre yukarıdaki paragrafta mecaz anlamlı kaç sözcük ya da sözcük grubu bulunmaktadır?

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

15. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde altı çizili sözcüğe ek getirilerek farklı bir anlam kazanması sağlanmıştır?

- A) Fabrikaların bacalarından yükselen duman tehlike saçıyordu.
- B) Çocuklar ile bahçemizdeki kiraz ağacından meyvelerini topladık.
- C) Edison ipliği kömürleştirerek elektrik ampullerin içine yerleştirmişti.
- D) Çiçekçinin önünden geçerken mis gibi kokuların tutkunu olmuştum.

SÖZCÜK ÖĞRENME BAŞARISI TESTİ

16. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “Dünya, yaşadığımız gezegen” anlamında bir sözcük kullanılmamıştır?

- A) Yerküre üzerinde keşfedilmeyi bekleyen birçok güzel var.
 B) Yeryüzündeki tüm canlıların yaşamaya hakkı vardır.
 C) Gezegenimizin uydusu Ay’dır.
 D) Satürn çevresindeki halkalar insanoğlunun eski çağlardan beri dikkatini çekmektedir.

17.



Buna göre söz konusu araçları ifade eden sözcük aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) jenaratör B) simülator
 C) akümülatör D) projektör

18. “Matematik dersinde kesirler konusunu bir türlü kavrayamamıştım.” cümlesinde “kavrayamamak” sözcüğü hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) sevmemek B) anlayamamak
 C) ilgilenmemek D) özenmemek

19. Yanda görselde verilen çocuk hangi aracı kullanmaktadır?

- A) roket B) uçurtma
 C) paraşüt D) zeplin



20. Yandaki görsel aşağıdaki sözcüklerden hangisini ifade etmektedir?

- A) teleskop B) gezegenler
 C) kutup yıldızı D) ozon tabakası



21. ÇOCUKLUK ARKADAŞIM

İssiz yolda yürürken

Bir ses duydum aniden

Bir hızla döndüm arkama

Bir dost eli uzandı bana.

Gözlerimi ovuşturdum önce

Bir kez daha baktım hayretle

Tam karşımda duruyordu

Gözlerime bakıyordu.

Yukarıda verilen şiirde şair “dost eli” sözcüğü ile neyi ifade etmiş olabilir?

- A) aile dostlarını
 B) sokakta dolaşan insanları
 C) parkta oynayan çocukları
 D) çocukluk arkadaşını

22. *Dünyamızın gelecek yüzyıllarda aydınlanması beklenen birçok sırrı vardır. Denizlerin dibinde, tropikal ormanların üstünde ne olmaktadır? Mavi gezegenimiz dışında, bilinmeyen dünyalar ve uçsuz bucaksız alanlar insanlığa açıldı. Güneş sistemi keşfedilmeye başlandı. Bununla birlikte insanoğlu yıldızları keşfe koyuldu ve uzayda yeni medeniyetlerin izlerini aradı. (Yeni Dünyalara Doğru-Junior Larousse)*

Yukarıdaki metinde “mavi gezegenimiz” olarak ifade edilen gezegen aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Mars B) Uranüs
 C) Merkür D) Dünya

SÖZCÜK ÖĞRENME BAŞARISI TESTİ

23.



Bir gök cisminin hareketi süresince izlediği yol dir. Dünyamız bir.....de hareket eder.

Astronotun cümlesinde boş bırakılan yerlere hangi sözcüğün getirilmesi uygundur?

- A) yörünge B) kozmik C) molekül D) atom

24.uzay, astronot, ağırlıksız ortam, roket, dondurucu, arıza

Yukarıda verilen sözcükleri kullanarak kısa bir hikaye yazınız.

SÖZCÜK ÖĞRENME BAŞARISI TESTİ

25. Dünyamız ve uzay konulu bir yazı yazınız.

26. Aşağıda verilen sözcükleri anlamına uygun bir şekilde cümle içerisinde kullanınız.

Başboş:

Yeryüzünde:

Olağanüstü:

Uçan daire:

Ay dede:

EK-9 SÖBT Son Form

SÖZCÜK ÖĞRENME BAŞARISI TESTİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu test sözcük öğrenme başarıınızı belirlemek için hazırlanmıştır. Lütfen cevap kağıdına her bir soru için doğru olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz.

1. “baskı” sözcüğü aşağıdakilerden hangisinde farklı anlamda kullanılmıştır?

- A) Ahmet oyuncakını almak için kardeşine baskı yapıyordu.
- B) Bu kitabın dördüncü baskısı çıkmış.
- C) Ders çalışmam konusunda bana baskı yapma!
- D) Babama bana bisiklet alması için sürekli baskı yapıyorum.

2. “İşlerimizi o kadar çabuk hallettik ki bitiverdi.” cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdaki hangi sözcük getirilirse cümlelerin anlamı bozulmaz?

- A) yıllar sonra
- B) kısaca
- C)uzunca bir sürede
- D) bir çırpıda

3. “azim” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde yanlış anlamda kullanılmıştır?

- A) Utku derslerinde başarılı olma konusunda çok azimli bir öğrenciydi.
- B) Takım oyuncularının azimli çalışması maçı kazanmalarını sağladı.
- C) Görme engelli genç okuma konusunda çok azimliydi.
- D) Ayşe bu kadar azimli çalışan bir televizyon görmemişti.

4. “Çağ” sözcüğünün eş anlamlısı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) yıl
- B) davet
- C)dönem
- D) devir

5. “Herkes onun havlaz bir çocuk olduğundan söz ediyordu.” cümlesinde altı çizili sözcüklerin yerine hangisini yazarsak cümlelerin anlamı değişmez?

- A) Çekingen çocuk arkasını dönerek oradan uzaklaştı.
- B) Dedem huysuz bir insan olamaz.
- C) Sütü döken kedime “Seni hunzır!” diye seslendim.
- D) Korkak davranışları herkesin dikkatini çekiyordu.

6. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “galip” sözcüğünün zıt anlamlısı kullanılmıştır?

- A) Bu maçın kazananı biz olmalıyız.
- B) Başarmak için daha çok çalışmalısın.
- C) Mağlup olan takım turnuvadan elendi.
- D) Yarışmayı kazanan öğrenciler yaz kampına gönderildi.

7. Aşağıdakilerin hangisinde sözcükler arasındaki anlam ilişkisi diğerlerinden farklıdır?

- A) laboravutar- deney
- B)öykü- hikaye
- C)ırmak-nehir
- D) asil-soylu

8. Hangi seçenekteki sözcükler eş anlamlıdır?

- A) adam-erkek
- B) hafta başı-hafta sonu
- C) yaş günü- doğum günü
- D)okul-öğrenci

SÖZCÜK ÖĞRENME BAŞARISI TESTİ

9. “O geceyle ilgili her şeyi anımsıyorum.” cümlesinde “anımsamak” sözcüğünün cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisinde vardır?

- A) Bakkala ne kadar borcum olduğunu biliyorum.
- B) Ödevlerimi yapmayı asla unutmam.
- C) Öğretmenimin anlattığı konuları çok iyi anlıyorum.
- D) Pazardan eve dönerken patates almadığımı hatırladım.

10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcük gerçek anlamında kullanılmıştır?

- A) Evdeki gergin atmosfer herkesi tedirgin ediyordu.
- B) O günkü maçın atmosferi çok güzeldi.
- C) Dünya atmosferi gazlardan meydana gelmiştir.
- D) Buradaki atmosferi daha önce hiçbir yerde görmedim.

11. “ Bulutlar kümeler halinde gökyüzünde süzüle süzüle dolaşıyorlardı.” cümlesindeki altı çizili olarak yazılmış sözcük aşağıdaki cümlelerin hangisinde diğerlerinden farklı bir anlamda kullanılmıştır?

- A) Gece lapa lapa yağan karın ardından kaldırımında kar kümeleri oluşmuştu.
- B) Su baharları kümeler halinde gökyüzüne yükseldi.
- C) Samanlar kümeler biçiminde arabaya kondu.
- D) Matematik dersinde kümeler konusu oldukça eğlenceliydi.

12. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde terim anlamı bir sözcük kullanılmıştır?

- A) Boş zamanlarımda oyun oynamaktan zevk alıyorum.
- B) Müzik en sevdiğim derslerdendir.
- C) Öğretmen defterimize bir küre çizmemizi istedi.
- D) Fen bilimleri dersinde konular bazen beni zorluyor.

13. Yaz ayları yaklaşıyordu. Güneş pırıl pırıl gökyüzünde bizi ısıtıp odama ışık veriyordu. Yaz aylarını iple çekiyordum, içim içime sığmıyordu. Tatil için ufak tefek hazırlıklara başlamıştım bile.. Odamda pürneşe uzanıp bir yandan televizyon izleyip bir yandan da bilgisayardan oyun oynuyordum. Dışarıdan bir araba sesi duydum ardından çalan kapı sesiyle yataktan ok gibi fırladım. Gelen babamdı. Tatili biraz ertelemek durumunda kalabileceğimizi söylemişti. Bu duruma çok bozulmuştum.

“Benzetme sonucu sözcüğün gerçek anlamından uzaklaşarak yeni anlam kazanmasına mecaz anlam denir.” Buna göre yukarıdaki paragrafta mecaz anlamı kaç sözcük ya da sözcük grubu bulunmaktadır?

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

14. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde altı çizili sözcüğe ek getirerek farklı bir anlam kazanması sağlanmıştır?

- A) Fabrikaların bacalarından yükselen duman tehlike saçıyordu.
- B) Cocuklar ile bahçemizdeki kiraz ağacından meyvelerini topladık.
- C) Edison ipliği kömürleştirerek elektrik ampullerin içine yerleştirmişti.
- D) Çiçekçinin önünden geçerken mis gibi kokuların tutkunu olmuştum.

15. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “Dünya, yaşadığımız gezegen” anlamında bir sözcük kullanılmamıştır?

- A) Yerküre üzerinde keşfedilmeyi bekleyen birçok güzellik var.
- B) Yeryüzündeki tüm canlıların yaşamaya hakkı vardır.
- C) Gezegenimizin uydusu Ay’dır.
- D) Satürn çevresindeki halkalar insanoğlunun eski çağlardan beri dikkatini çekmektedir.

SÖZCÜK ÖĞRENME BAŞARISI TESTİ



Buna göre söz konusu araçları ifade eden sözcük aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) jeneratör B) simülator
C) akümülatör D) projektör

17. “Matematik dersinde kesirler konusunu bir türlü kavrayamamıştım.” cümlesinde “kavrayamamak” sözcüğü hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) sevmemek
B) anlayamamak
C) ilgilenmemek
D) özenmemek



18. Yukarıdaki görsel aşağıdaki sözcüklerden hangisini ifade etmektedir?

- A) Güneş B) gezegenler
C) kutup yıldızı D) ozon tabakası

19.

ÇOCUKLUK ARKADAŞIM

İssiz yolda yürürken

Bir ses duydum aniden

Bir hışımla döndüm arkama

Bir dost eli uzandı bana.

Gözlerimi ovuşturdum önce

Bir kez daha baktım hayretle

Tam karşımda duruyordu

Gözlerime bakıyordu.

Yukarıda verilen şiirde şair “dost eli” sözcüğü ile neyi ifade etmiş olabilir?

- A) aile dostlarını
B) sokakta dolaşan insanları
C) parkta oynayan çocukları
D) çocukluk arkadaşını

SÖZCÜK ÖĞRENME BAŞARISI TESTİ

20. Dünyamızın gelecek yüzyıllarda aydınlanması beklenen birçok sırrı vardır. Denizlerin dibinde, tropikal ormanların üstünde ne olmaktadır? Mavi gezegenimiz dışında, bilinmeyen dünyalar ve uçsuz bucaksız alanlar insanlığa açıldı. Güneş sistemi keşfedilmeye başlandı. Bununla birlikte insanoğlu yıldızları keşfe koyuldu ve uzayda yeni medeniyetlerin izlerini aradı. (Yeni Dünyalara Doğru-Junior Larousse)

Yukarıdaki metinde “ mavi gezegenimiz” olarak ifade edilen gezegen aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Mars B) Uranüs C) Merkür D) Dünya

21.



Astronotun cümlesinde boş bırakılan yerlere hangi sözcüğün getirilmesi uygundur?

- A) yörünge B) kozmik C) molekül D) atom

22.uzay, astronot, ağırlıksız ortam, roket, dondurucu, arıza

Yukarıda verilen sözcükleri kullanarak kısa bir hikaye yazınız.

SÖZCÜK ÖĞRENME BAŞARISI TESTİ

23. Dünyamız ve uzay konulu bir yazı yazınız. (Şiir, hikaye, bilgilendirici metin vb. istediğiniz bir türü seçebilirsiniz)

24. Aşağıda verilen sözcükleri anlamına uygun bir şekilde cümle içerisinde kullanınız.

Başıboş:

Yeryüzünde:

Olağanüstü:

Uçan daire:

Ay dede:

EK-10 SÖMÖ Birincil Form

Sayın Alan Uzmanı,

Aşağıda görüşlerinize sunulan “Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği” aday maddeleri, öğrencileri sözcük öğrenmeye isteklendiren unsurları belirlemeyi amaçlamaktadır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri için geliştirilmekte olan ölçekte skala “Bana uygun”, “Bana kısmen uygun” ve “Bana uygun değil” seçenekleriyle düzenlenecektir. Lütfen her bir maddeyi “motivasyonu ölçmeye uygunluk” durumuna göre değerlendiriniz ve “Ölçek maddesi düzeltilmeli” seçeneğini işaretlemeniz durumunda madde numarasını belirterek bu formun arka sayfasına düzeltme önerinizi yazınız. Paylaşacağınız değerli görüşleriniz için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Ş. Dilek BELET BOYACI

Öğrt. Berrin GENÇ-ERSOY

		Ölçek maddesi aynen kalmalı	Ölçek maddesi düzeltilmeli	Ölçek maddesi çıkarılmalı
1.	Sözcük öğrenmek benim için işkence gibidir.			
2.	Sözcük öğrenirken kendimi rahat hissedirim.			
3.	Öğretmenimin bana aferin demesi için daha çok sözcük öğrenmek isterim.			
4.	Arkadaşlarımın bana özenmesi için daha çok sözcük öğrenmek isterim.			
5.	Yeni sözcükler öğrendiğim zaman ailemin mutlu olması beni de mutlu eder.			
6.	Arkadaşlarımın içerisinde en çok sözcüğü ben öğrenmek isterim.			
7.	Arkadaşlarımın sözcük öğrenmelerinde yardımcı olarak beni örnek almalarını isterim.			
8.	Benim için sözcük öğrenmekten daha önemli uğraşlar var.			
9.	Ne kadar çok sözcük öğrenirsem o kadar başarılı olacağıma inanırım.			
10.	Sözcük öğrenmem için kullanılacak her şey sözcük öğrenmeye olan ilgimi artırır.			
11.	Tüm sözcükleri öğrenmek isterim.			
12.	Sözcük öğrenme etkinliklerini sabırsızlıkla beklerim.			
13.	Yeni şeyler öğreneceğimi bildiğim için sözcük öğrenmek isterim.			
14.	Sözcüklerin anlamlarını araştırmayı hep istemişimdir.			
15.	Daha çok sözcük öğrenmek için çaba gösteririm.			
16.	Sözcük öğrenmenin benim için gereksiz olduğuna inanırım.			
17.	Bazı sözcükleri öğrenmek zor olsa da onları öğrenmek isterim.			
18.	Öğrendiğim sözcükleri çevremdeki insanların öğrenmesini isterim.			
19.	Sözcük öğrenme etkinlikleri yaparken sıkılırım.			
20.	Anlamını bilmediğim sözcüklerle karşılaştığımda öğrenebilmem için cesaretlendirilmek isterim.			
21.	Yeni sözcük öğrendiğimde ödüllendirilmek isterim.			
22.	Okul dışında da yeni sözcükler öğrenmek isterim.			
23.	Okul dışında daha fazla sözcüğün anlamını araştırmak isterim.			
24.	Kendimi daha iyi anlatabilmem için daha çok sözcük öğrenmem gerektiğine inanırım.			
25.	Bana uygun olan etkinlikleri seçerek sözcük öğrenmek isterim.			
26.	Yeni bir sözcüğü ilk ben öğrenmek isterim.			
27.	Yeni bir sözcük öğrendiğimde öğretmenimin arkadaşlarıma bunu söylemesini isterim.			
28.	Öğrendiğim sözcükleri sürekli kullanmak isterim.			
29.	Sözcük öğrenerek öğretmenimin gözüne girmek isterim.			
30.	Daha çok sözcük öğrenmek için etkinliklere katılmak isterim.			
31.	Sözcük öğrenme etkinliklerini en iyi şekilde yapmaya çalışırım.			
32.	Sözcük öğrenmenin benim için daha eğlenceli hale gelmesini isterim.			
33.	Yeni sözcükler öğrenmek başarılı olmamı sağlar.			
34.	Sözcük öğrenmenin benim için faydalı olacağını düşünürüm.			
35.	Arkadaşlarımın sözcük öğrenmeye istekli oluşu beni de isteklendirir.			
36.	Sözcük öğrenmeyi başardıkça daha fazla sözcük öğrenmeyi isterim.			
37.	Yeni sözcükler öğrenmeyi sabırsızlıkla beklerim.			
38.	Yeni sözcükler öğrenmekten asla vazgeçmem.			
39.	Öğretmenimin daha çok sözcük öğretmesini istemem.			
40.	Sözcük öğrenirken kendimi rahatsız hissedirim.			

EK -11 SÖMÖ İkincil Form

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek sözcük öğrenmeyi istemenizi etkileyen şeyleri belirlemeye dönüktür. Okuduğunuz cümleleri sizin için uygun olup olmama derecesine göre değerlendiriniz. Lütfen her bir cümle için **X** işaretini bir kere kullanın. Şimdiden çok teşekkür ediyoruz.

Öğrt. Berrin GENÇ ERSOY ve Doç.Dr. Şerife Dilek BELET BOYACI

		Bana Uygun	Bana Kısmen Uygun	Bana Uygun Değil
1.	Arkadaşlarımdan bana özenmesini istediğim için daha çok sözcük öğrenmek isterim.			
2.	Ne kadar çok sözcük öğrenirsem o kadar başarılı olacağıma inanırım.			
3.	Öğretmenimin bana aferin demesi için daha çok sözcük öğrenmek isterim.			
4.	Sözcük öğrenmek benim için zordur.			
5.	Sözcük öğrenmem için kullanılacak materyal/ etkinlikler sözcük öğrenme isteğimi artırır.			
6.	Arkadaşlarımdan içerisinde en çok sözcüğü ben öğrenmek isterim.			
7.	Sözcük öğrenmekten daha önemli işler olduğunu düşünüyorum.			
8.	Sözcük öğrenirken zorluk çekmem.			
9.	Yeni sözcükler öğrendiğim zaman ailemin mutlu olduğunu düşünürüm.			
10.	Tüm sözcükleri öğrenmek isterim.			
11.	Sözcük öğrenme etkinliklerini sabırsızlıkla beklerim.			
12.	Sözcük öğrenmenin benim için gereksiz olduğuna inanırım.			
13.	Sözcük öğrenme etkinlikleri yaparken sıkılırım.			
14.	Daha çok sözcük öğrenmek için çaba gösteririm.			
15.	Yeni şeyler öğrenmeme yardımcı olacağı için sözcük öğrenmek isterim.			
16.	Bazı sözcükleri öğrenmek zor olsa da öğrenmek isterim.			
17.	Sözcüklerin anlamlarını araştırmayı hep istemişimdir.			
18.	Okul dışında da yeni sözcükler öğrenmek isterim.			
19.	Okul dışında daha fazla sözcüğün anlamını araştırmak isterim.			
20.	Anlamını bilmediğim sözcükleri öğrenebilmem için cesaretlendirilmek isterim.			
21.	Yeni sözcük öğrendiğimde ödüllendirilmek isterim.			
22.	Öğretmenimin daha fazla sözcük öğretmesini istemem.			
23.	Yeni bir sözcüğü ilk ben öğrenmek isterim.			
24.	Öğrendiğim sözcükleri sürekli kullanmak isterim.			
25.	Sözcük öğrenerek öğretmenimin gözüne girmek isterim.			
26.	Sözcük öğrenirken kendimi rahatsız hissedirim.			
27.	Sözcük öğrenme etkinliklerini en iyi şekilde yapmaya çalışırım.			
28.	Sözcük öğrenmenin benim için daha eğlenceli hale gelmesini isterim.			
29.	Yeni sözcükler öğrenmek başarılı olmamı sağlar.			
30.	Sözcük öğrenmenin benim için faydalı olacağını düşünürüm.			
31.	Arkadaşlarımdan sözcük öğrenmeye istekli oluşu beni de isteklendirir.			
32.	Sözcük öğrendikçe daha fazla sözcük öğrenmeyi isterim.			
33.	Yeni sözcükler öğrenmeyi sabırsızlıkla beklerim.			
34.	Yeni sözcükler öğrenmekten asla vazgeçmem.			
35.	Kendimi daha iyi anlatabilmem için daha çok sözcük öğrenmem gerektiğine inanırım.			
36.	Daha çok sözcük öğrenmek için sınıftaki etkinliklere katılmak isterim.			

EK-12 SÖMÖ Son Form

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek sözcük öğrenmeyi istemenizi etkileyen şeyleri belirlemeye dönüktür. Okuduğunuz cümleleri sizin için uygun olup olmama derecesine göre değerlendiriniz. Lütfen her bir cümle için **X** işaretini bir kere kullanın. Şimdiden çok teşekkür ediyoruz.

Öğrt. Berrin GENÇ ERSOY ve Doç.Dr. Şerife Dilek BELET BOYACI

		Bana Uygun	Bana Kısmen Uygun	Bana Uygun Değil
1.	Arkadaşlarımdan bana özenmesini istediğim için daha çok sözcük öğrenmek isterim.			
2.	Ne kadar çok sözcük öğrenirsem o kadar başarılı olacağıma inanırım.			
3.	Öğretmenimin bana aferin demesi için daha çok sözcük öğrenmek isterim.			
4.	Sözcük öğrenmem için kullanılacak araçlar sözcük öğrenme isteğimi artırır.			
5.	Arkadaşlarımdan içerisinde en çok sözcüğü ben öğrenmek isterim.			
6.	Sözcük öğrenme etkinliklerini sabırsızlıkla beklerim.			
7.	Daha çok sözcük öğrenmek için çaba gösteririm.			
8.	Yeni şeyler öğrenmeme yardımcı olacağı için sözcük öğrenmek isterim.			
9.	Bazı sözcükleri öğrenmek zor olsa da öğrenmek isterim.			
10.	Sözcüklerin anlamlarını araştırmayı hep istemişimdir.			
11.	Anlamını bilmediğim sözcükleri öğrenebilmem için cesaretlendirilmek isterim.			
12.	Yeni sözcük öğrendiğimde ödüllendirilmek isterim.			
13.	Yeni bir sözcüğü ilk ben öğrenmek isterim.			
14.	Sözcük öğrenerek öğretmenimin gözüne girmek isterim.			
15.	Sözcük öğrenme etkinliklerini en iyi şekilde yapmaya çalışırım.			
16.	Sözcük öğrenmenin benim için daha eğlenceli hale gelmesini isterim.			
17.	Yeni sözcükler öğrenmek başarılı olmamı sağlar.			
18.	Sözcük öğrenmenin benim için faydalı olacağını düşünürüm.			
19.	Arkadaşlarımdan sözcük öğrenmeye istekli oluşu beni de isteklendirir.			
20.	Sözcük öğrendikçe daha fazla sözcük öğrenmeyi isterim.			
21.	Yeni sözcükler öğrenmeyi sabırsızlıkla beklerim.			
22.	Yeni sözcükler öğrenmekten asla vazgeçmem.			
23.	Kendimi daha iyi anlatabilmem için daha çok sözcük öğrenmem gerektiğine inanırım.			
24.	Daha çok sözcük öğrenmek için sınıftaki etkinliklere katılmak isterim.			

EK-13 Deney ve Kontrol Grubu Görüşme Formları**GÖRÜŞME FORMU
(DENEY- KONTROL GRUBU UYGULAMA ÖNCESİ GÖRÜŞME SORULARI)**

1. Sözcük öğrenme deyince aklına neler geliyor?
2. Sence sözcük öğrenme nasıl bir şeydir?
3. Yeni bir sözcük öğrendiğinde neler hissediyorsun?
4. Sınıfta sözcük öğrenme ile ilgili yapılan etkinlikleri dikkate aldığında;
 - Bunları yapmaya istekliliğin konusunda ne düşünüyorsun?
 - Kendi yeterliliğin konusunda ne düşünüyorsun?Zorlanıyor ise;
 - Bu zorlukları aşmak için ne yapıyorsun?
5. Şimdiye kadar ki katıldığın sözcük öğrenme etkinliklerinden senin sözcük öğrenmeni kolaylaştıracak etkinlikler hangileridir?
6. Şimdiye kadar ki katıldığın sözcük öğrenme etkinliklerinin zayıf yönlerini düşündüğünde ne tür etkinlikler yapılmasını isterdin?
7. Söylemek isteğin başka bir şey var mı?

GÖRÜŞME FORMU
(DENEY GRUBU UYGULAMA SIRASI GÖRÜŞME SORULARI)

1. Oyunlaştırma etkinliklerini nasıl buldun?
2. Oyunlaştırma etkinliklerinde neler yaptığını anlatır mısın?
3. Oyunlaştırma etkinliklerinde hoşuna giden şeyleri anlatır mısın? Neden?
4. Oyunlaştırma etkinliklerinde hoşuna gitmeyen/ daha az hoşuna giden şeyleri anlatır mısın? Neden?
5. Yaptığımız oyunlaştırma etkinliklerinin sana genel olarak nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsun?
6. Oyunlaştırma etkinliklerinin sözcük öğrenmene olan katkısı hakkında ne düşünüyorsun?
7. Yaptığımız yeni sözcük öğrenme etkinliklerini önceki etkinlikler ile karşılaştırdığında neler söyleyebilirsin?
8. Yaptığımız etkinliklerin yanı sıra başka hangi etkinlikleri yapmak istersin?

GÖRÜŞME FORMU
(DENEY GRUBU UYGULAMA SONRASI GÖRÜŞME SORULARI)

1. Oyunlaştırma etkinliklerini bitirerek yaşayan gezegene ulaştın. Kendini nasıl hissediyorsun?
2. Bu süreçte seni en çok zorlayan şey ne oldu? Neden?
3. Bu süreçte en çok hoşuna giden ne oldu? Neden?
4. Bu sürecin sana nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsun?
 - Bu sürecin geleceğin için nasıl bir katkısı olacağını düşünüyorsun?
 - Bu sürecin sözcük öğrenmene nasıl katkı sağladığını düşünüyorsun?
5. Bu süreçte yaşadığın bir anını benimle paylaşır mısın?
6. Sözcük öğrenmek sana neyi ifade ediyor?
7. Sözcük öğrenme istekliliğinle ilgili neler söyleyebilirsin?
8. Kendi kendine sözcük öğrenebilmenle ilgili neler söyleyebilirsin?
9. Sözcüklerin anlamlarını öğrenirken seni en çok şaşırtan şey ne oldu?
10. Bu süreçte öğrendiğin sözcüklerin sana nasıl bir faydası olacağını düşünüyorsun?
11. Bundan sonra sözcük öğrenmek için neler yapacaksın?

GÖRÜŞME FORMU
(KONTROL GRUBU UYGULAMA SIRASI GÖRÜŞME FORMU)

1. Sözcük öğrenmek için neler yapıyorsun?

- Sözcük öğrenmek için okul dışında ne tür etkinlikler yapıyorsun?
- Sözcük öğrenmek için sınıfta ne tür etkinlikler yapıyorsun?

2. Sınıfınızda sözcük öğrenme etkinlikleri nasıl gidiyor?

- 4 hafta öncesiyle şu anı karşılaştırdığında sözcük öğrenme etkinlikleri konusunda ne söyleyebilirsin?

3. Sınıfta yaptığınız sözcük öğrenme etkinliklerini düşündüğünde;

- En hoşuna giden etkinlikler hangileridir? Neden?
- Daha az hoşuna giden/ hoşuna gitmeyen etkinlikler hangileridir? Neden?
- Bu etkinliklerin sözcük öğrenmene nasıl bir katkı sağladığını düşünüyorsun?
- Sence bu etkinliklerin yanı sıra sözcük öğrenmek için başka ne tür etkinlikler yapılmalıdır?

GÖRÜŞME FORMU
(KONTROL GRUBU UYGULAMA SONRASI GÖRÜŞME SORULARI)

1. Son 7 haftadır okulda gördüğün sözcük öğrenme etkinliklerinde neler yaptınız?
2. Birinci görüşmemiz ile şu ana kadar yaptığınız sözcük öğrenme etkinliklerini karşılaştırır mısın?
3. Son 7 haftayı düşündüğünde sözcük öğrenmende neler değişti?
4. Sözcük öğrenme etkinlikleri nasıl yapılırsa daha iyi öğrenirsin?
5. Sözcük öğrenirken seni en çok zorlayan şey nedir? Neden?
6. Sözcük öğrenmenin;
 - Sana nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsun?
 - Gelecekte sana nasıl katkısı olacağını düşünüyorsun?
7. Bundan sonra sözcük öğrenmek için neler yapacaksın?

EK-14 Ders Planı**TEKNOLOJİ GEZEĞENİ DERS PLANI****TEMA:** Bilim ve Yaşam**METİN ADI:** Arkadaşım Bilgisayar**METİN TÜRÜ:** Öyküleyici Metin**SÜRE:** 10 ders saati**KONU:** Arkadaşım Bilgisayar metninde anlamı bilinmeyen sözcükler ve anahtar sözcüklerin öğretimi (Teknoloji Gezegeni görevlerinin tamamlanması)**İÇERİK:****Anlamı Bilinmeyen Sözcükler:** Finlandiya, Turne, Kavrayamamak, Teknik, Çağ, Baskı, Kaset, Sarsmak, Elektronik, Uzman, Tutku, İple çekmek, Yaş günü, Kapıcı, Biçimde, Rekor, Konser, Avrupa, Video, Serbest, Gezegen, Yönetim, Tıpkı, Hafta başı, Sirk, Program, Bilgisayar**Anahtar Sözcükler:** Bilgisayar, Baskı, Televizyon, Tutku**KAZANIMLAR:****OKUMA****2. Okuduğunu Anlama:****Kazanım 2:** Metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.**4. Söz Varlığını Geliştirme:****Kazanım 1:** Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.**Kazanım 2:** Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur.**Kazanım 3:** Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.**Kazanım 4:** Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.**5. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma:****Kazanım 11:** Metindeki anahtar kelimelerle çalışma yapar.**YAZMA****2.Kendini Yazılı Olarak İfade Etme:****Kazanım1:** Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanır.

Kazanım2:Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır.

Kazanım 6: Yazılarında söz varlığından yararlanır.

DİNLEME

1. **Dinleme Kurallarını Uygulama:** 1, 2, 3, 4, 5
2. **Dinlediğini Anlama:** 1, 3, 5 , 6, 24, 25, 28, 30, 32
3. **Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme:** 1, 2, 4, 5

KONUŞMA

1. **Konuşma Kurallarını Uygulama:** 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
2. **Kendini İfade Etme:** 1, 2, 4, 5, 7, 8, 11, 12
3. **Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma:** 2, 3, 6, 9, 10

GÖRSEL OKUMA- GÖRSEL SUNU

Görsel Okuma: 6, 8

Görsel Sunu: 1, 2, 8

I. HAZIRLIK

Ön Hazırlık

Öğretmenin Hazırlığı:

Oyunlaştırma yoluyla gerçekleştirilecek ders için öğrencilerin öncelikle bu süreçte kullanılacakları materyallerin temini sağlanır (Kulaklık, Kaptanın Seyir Defteri, Öğrenci Günlüğü). Uygulamanın birinci gezegeni olan Teknoloji Gezegeni Sözcük Havuzu, Kaptanın Seyir Defteri ve Etkinlik aşamaları kullanıma açılır.

Öğrencinin Hazırlığı

Öğrenciler süreç içerisinde kullanacakları not alma araçlarını temin eder.

Zihinsel Hazırlık

Ön Bilgileri Harekete Geçirme

Oyunlaştırma hikayesinin yer aldığı giriş animasyonu öğrenciler tarafından bireysel olarak izlenir ve öğretmen tarafından yaşayan gezegene yolculuk hikayesi okunur.

Yaşayan Gezegene Yolculuk

Yaşayan Gezegen Dünya'dan çok uzakta olan bir gezegendir. Bu gezegende yaşayanlar haklara saygılı, toplum ve çevre bilinci kazanmış, tüm canlıların yaşam hakkı olduğuna

inanan bir topluluktur. Yaşayan gezegen masmavi bir gökyüzü, tertemiz suları ve yemyeşil ormanları olan ve içinde yaşayanların sağlıklı olduğu çok güzel bir gezegendir. Ayrıca bu gezegende yaşayanlar oldukça misafirperver ve hoşgörülüdürler. Başka gezegenlerden gelen misafirler için heyecanlanmakta ve insanları, gezegenlerini ziyaret etmeleri için davet etmektedirler. Ancak bu gezegeni ziyaret edebilmek için birtakım görevler yapılmalı ve diğer gezegen ziyaretleri de gerçekleştirilmelidir. Yaşayan gezegene ulaşabilmek için toplamda sekiz gezegene başarılı bir şekilde gidilmesi gerekmektedir.

Ziyaret Edilecek Gezegenler: Teknoloji Gezegeni, Taşıtlar Gezegeni, Edison Gezegeni, Kar Tanesi Gezegeni, Gezegen Gelecek, Eğlenceli Gezegen, Simülatör Gezegen, Merkez Gezegen.

Öğrencilere Yaşayan gezegene ulaşabilmek için Teknoloji Gezegeninde yapılması gereken görevler okunur.

Anahtar Sözcüklerle Çalışma

Teknoloji gezegeninin verdiği **ilk görev** anahtar sözcüklerle çalışma etkinliğidir. Kaptanın Seyir Defteri bölümünden görevin ne olduğu öğrenilir.

- Bilgisayar
- Baskı
- Televizyon
- Tutku

Anahtar sözcükleri okuyan öğrencilere bu sözcüklerin onlara neler çağrıştırdığı sorulur. Kaptanın seyir defterine hayal güçlerini kullanarak içinde anahtar sözcüklerin geçtiği kısa bir metin yazmaları istenir. Yazdıklarını paylaşmak isteyen öğrenciler bu metinleri okur. Böylelikle birinci görevi tamamlamış olurlar.

Metni Tanıma ve Tahmin Etme

Teknoloji Gezegeninin verdiği **ikinci görev** ise verilecek olan metnin tahmin edilmesidir. Uygulamanın içerisinde yer alan metnin başlığını okuyarak öğrenciler tahminlerde bulunurlar. İkinci görev de öğrenciler tarafından tamamlanmış olur.

Amaç Belirleme

Öğrencilere “Bu metni okuduktan sonra neler öğreneceğinizi düşünüyorsunuz?” sorusu sorularak amaç belirlemeleri sağlanır.

Tür, Yöntem ve Teknikleri Belirleme

Öğrencilerin anahtar sözcükler ve metin başlığından hareketle öyküleyici bir metin türünde çalışılacağı kavranması sağlanır.

II. ANLAMA

Görsel Okuma, Dinleme ve Okuma

Teknoloji Gezegeninin verdiği **üçüncü görev** ise verilecek olan metnin okunmasıdır. Öğrencilerin okuma için hazırlanmaları sağlanır. Okuma kuralları hatırlatılır. Sessiz okuma kurallarına uygun okumalarını ve dikkatini okuduklarına yoğunlaştırmaları istenir. Metin öğrenciler tarafından bir kez sessiz olarak okunur. Öğrencilerin sessiz okuma yaparken anlamını bilmedikleri sözcükleri Kaptanın seyir defterine not etmeleri istenir. Ardından sesli okuma yapacak öğrenciler vurgu, tonlama, sözcükleri doğru telaffuz etmeye dikkat ederek okumaları konusunda uyarılır. Metin birkaç öğrenci tarafından sesli okunur. Öğrenciler böylelikle üçüncü görevi de başarı ile tamamlamış olurlar.

Anlamı Bilinmeyen Sözcüklerle Çalışma

Teknoloji Gezegeninin verdiği **dördüncü görev** ise anlamı bilinmeyen sözcüklerle çalışma etkinliğidir. Metinden belirledikleri anlamını bilmedikleri sözcüklerin anlamlarını metnin içindeki kullanımlarından yararlanarak tahmin etmeleri ve Kaptanın seyir defterine tahminlerini yazmaları istenir. Öğrencilerin anlamını bilmedikleri sözcükler sorularak tahtaya yazılır. Ardından öğrencilerden uygulamanın içinde bulunan “Sözcük havuzu” bölümüne girerek bu sözcüğü yazmaları istenir. Yazılan sözcüğün görselleri ve o sözcüğün örnek cümlelerde kullanımı ile karşılaşan öğrencilerden ilk tahminlerinin yanına ikinci tahminlerini yazmaları istenir. Ardından birinci ve ikinci tahminlerini karşılaştırmaları istenir. “Sözlüğüm” kısmına girerek aynı sözcüğü yazmaları söylenir. Sözlüğüm kısmından TDK’ya bağlanan öğrencilerden sözcüğün tanımını okumalarını ve tahminlerinin altına yazmaları istenir. Daha sonra bu sözcüklerin içinde geçtiği cümleler yazmaları istenir. Böylelikle dördüncü görev başarı ile tamamlanmış olur.

Metni İnceleme

Öğrencilere metinle ilgili sorular yöneltilir (5N1K). Metinde anlatılanlar yorumlatılır. Ana düşüncüyü bulmaya yönelik sorular sorulur.

Söz Varlığını Geliştirme

Teknoloji Gezegeninin verdiği **beşinci ve son görev** ise söz varlığını geliştirme etkinliğidir. Bu görev için öncelikle öğrencilerin uygulama içerisinde yer alan “Etkinlikler” bölümüne giriş yapmaları sağlanır. Sözcük görsel eşleştirme etkinliği ile karşılaşacak olan öğrenciler etkinliği başardığında 450 tam puan alacaklardır. Öğrenciler bu etkinliği başaramazlar ise ilerlemeyi sürdürecekler fakat puan alamayacaklardır.

III. ZİHİNDE YAPILANDIRMA

Günlük Hayatla İlişkilendirme

Metinde anlatılanlara dayanarak teknolojinin ve bilgisayar kullanımının günlük hayatımızdaki yeri ve önemi üzerine tartışma açılır.

Diğer Derslerle İlişkilendirme

Sosyal Bilgiler

“İyi ki Varlar” ünitesi “Hayatımızdaki Teknolojik Ürünler” Konusu

Kazanım 1. Çevresindeki teknolojik ürünleri kullanım alanlarına göre sınıflandırır.

Kazanım 4. Teknolojik ürünlerin hayatımızda ve çevremizde yaptığı değişikliklere dikkate alarak geçmişle bu günü karşılaştırır.

Araştırma

Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımları sağlanarak araştırma yapmalarına fırsat tanımak için bir araştırma konusu verilebilir.

IV. KENDİNİ İFADE ETME

Ön Hazırlık

Öğrencilerin kendilerini daha iyi nasıl ifade edebilecekleri konusunda yönlendirme yapılabilir.

Zihinsel Hazırlık

Ön Bilgileri Harekete Geçirme- Konu Belirleme

Teknoloji, bilgisayar kullanımı ve internet hakkında öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek için birtakım sorular yöneltilir.

- Teknoloji sizin için neyi ifade ediyor?
- Teknolojik araçların yaşamımızdaki önemi hakkında neler düşünüyorsunuz?
- Sizce bilgisayar ve internet aracılığıyla neler yapabilir, neler öğrenebiliriz?

Yöneltelen sorular çerçevesinde öğrencilerin hangi konuda çalışma yapmak istediklerine karar vermeleri istenir.

Amaç Belirleme

Öğrencilerin karar verdikleri konu ile ilgili konuşma, yazma veya görsel sunu çalışmalarından birini seçecekleri ve seçimi yaparken amaçlarını belirlemeleri istenir.

- Bu konuda konuşma amacınız nedir?
- Neden bu konuda yazmak istiyorsun?
- Görsel sunu bölümünde bizimle neyi paylaşmak istiyorsun?

Yöntem ve Teknikleri Belirleme

Öğrencilerin yapılacak çalışmalarda kullanacakları yöntem ve tekniği belirlemelerine yardımcı olunur.

Tür ve Sunu Şekli Belirleme

Öğrencilerin konuşma, yazma ve görsel sunum biçimlerinden istediklerini seçmelerine yardımcı olunur.

Kuralları Gözden Geçirme

Konuşma yapmak isteyen öğrencilerin konuşma için hazırlık yapmaları, konuşma konusunu ve amacını belirlemelerine yardımcı olunur. Konuşmalarında gereksiz sözcük kullanımından kaçınmaları, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeleri konusunda öğrenciler uyarılır.

Yazılı anlatım yapmak isteyen öğrencilerin yazılarında sözlük ve imla kılavuzundan yararlanabilecekleri belirtilerek sözcükleri doğru ve anlamına uygun kullanmaları konusunda uyarılarda bulunulur. Yazım kurallarına uyarak noktalama işaretlerine dikkat etmeleri vurgulanır. Görsel sunum yapmak isteyen öğrencilerin seçtikleri konuya uygun

görsel sunum şekline karar vermeleri (görseller, drama vb) sağlanarak sunumlarında zamanlamaya dikkat etmeleri istenir.

Konuşma, Yazma ve Görsel Sunu-Söz Varlığını Kullanma

Konuşma, yazma ve görsel sunu öğrenme alanlarından yazma alanı bütün öğrencilerle birlikte işlenecektir. Öğrenciler kendilerine verilecek olan yazılı anlatım konularından birini seçerek Kaptanın seyir defterine yazılı anlatım yapacaklardır.

V. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Öğrenciler Rubrik ile değerlendirileceklerdir. Teknoloji gezegenindeki tüm etkinlikleri tamamlayan her öğrenci “Teknoloji Uzmanı” rozeti alacaktır.

Teknoloji Gezegeni sözcük öğretimi uygulama rubriği

	Özenli (11-15)	Orta seviyede özenli (6-10)	Az özenli (1-5)
Metni okuyup etkinliklere geçiş yaptı, deftere anlamını bilmedikleri sözcükleri not aldı			
Etkinliklere katılım sağladı, etkinliklerde performans sergiledi			
Sözlükten anlamı bilinmeyen sözcükleri araştırıp defterine yazdı			
Sözcük görsellerini inceledi			
Seyir defterine etkinliklerini yaptı			

EK-15 Uygulama Ortamı Ekran Görüntüleri



Öğrenci Girişi

☐ Beni Hatırla

Giriş Yap

[Anasayfa'ya dönün](#)

Öğrenci Girişi



Yönetici Paneli (Giriş)

YAŞAYAN GEZEĞENE YOLCULUK

[ANASAYFA](#)
[ROZETLERİM](#)
[PUANLARIM](#)
[VİDEOLAR](#)
[KUPALARIM](#)
[NEDİR ?](#)
[YÖNETİCİ BÖLÜMÜ](#)

Gezegenleri Aç – Kapat

GEZEĞEN 1 - TEKNOLOJİ GEZEĞENİ

- ☒ AÇIK
☐ KAPALI

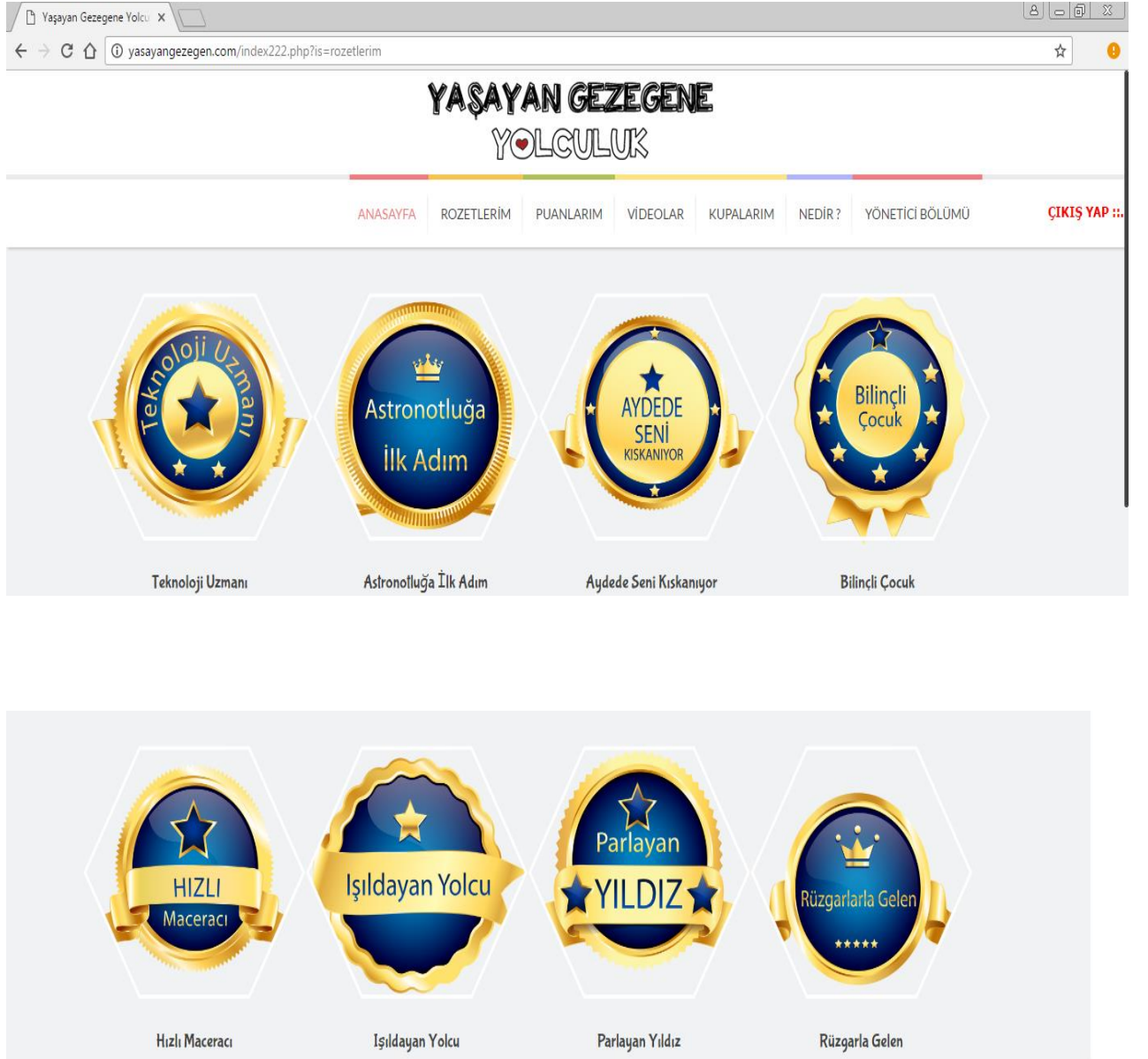
GEZEĞEN 2 - TAŞITLAR GEZEĞENİ

- ☒ AÇIK
☐ KAPALI

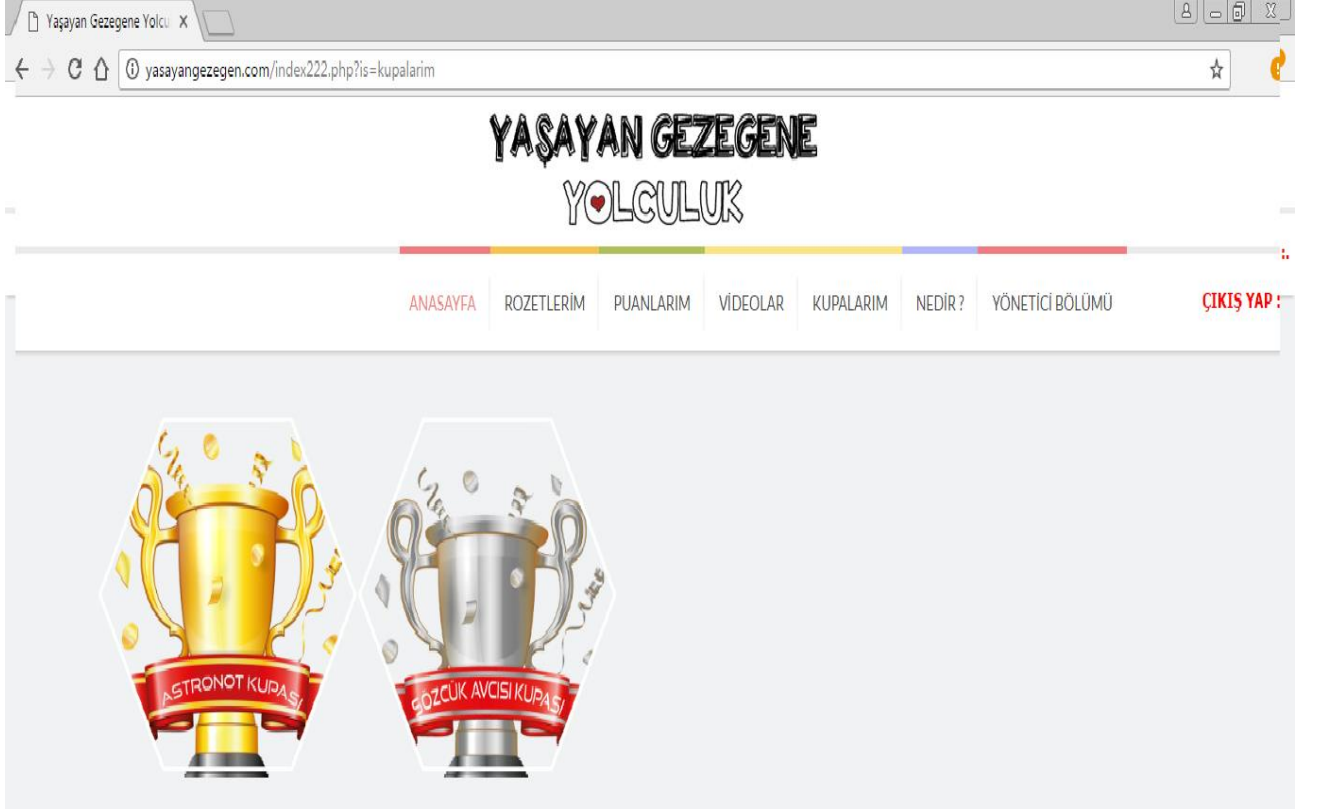
Yönetici Paneli (Örnek İçerik)



Açılış Videosu Ekran Görüntüsü



Rozetler



Kupalar

YAŞAYAN GEZEGENE YOLCULUK

ANASAYFA ROZETLERİM PUANLARIM VİDEOLAR KUPALARIM NEDİR? YÖNETİCİ BÖLÜMÜ

EDİSON GEZEGENİ SINAV SONUCU

Öğrenci : XXXXXXXXXX

Akım sorusu --> : [Doğru](#)

Azım sorusu --> : [Doğru](#)

Buluş sorusu --> : [Doğru](#)

Deney sorusu --> : [Doğru](#)

Edison sorusu --> : [Doğru](#)

Kömürleştirme sorusu --> : [Doğru](#)

Laboratuvar sorusu --> : [Doğru](#)

Madde sorusu --> : [Doğru](#)

Tornavida sorusu --> : [Doğru](#)

Yumak sorusu --> : [Doğru](#)

Toplam Puan : 500

Puanlama

YAŞAYAN GEZEGENE YOLCULUK

[ANASAYFA](#)
[ROZETLERİM](#)
[PUANLARIM](#)
[VİDEOLAR](#)
[KUPALARIM](#)
[NEDİR ?](#)
[YÖNETİCİ BÖLÜMÜ](#)

Sözcük Havuzu

Aranacak Kelime:

Ara

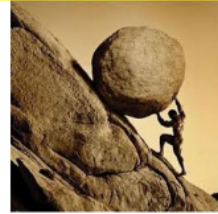
Sözcük Havuzu (Giriş Ekranı)

YAŞAYAN GEZEGENE YOLCULUK

[ANASAYFA](#)
[ROZETLERİM](#)
[PUANLARIM](#)
[VİDEOLAR](#)
[KUPALARIM](#)
[NEDİR ?](#)
[YÖNETİCİ BÖLÜMÜ](#)

Sözcük Havuzu

AZİM



- 1-Azimli çalışmasının karşılığını aldı.
- 2-Takım liderinin azmi hepimizi cesaretlendirdi.
- 3-Engelli sporcunun azimli çalışması onun dünya rekoru kırmasını sağladı.

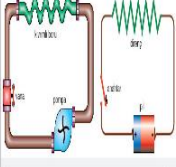
[Arama Ekranına Geri Dönmek İçin Tıklayınız](#)

Sözcük Havuzu (Bilgi Ekranı)

YAŞAYAN GEZEĞENE YOLCULUK

ANASAYFA ROZETLERİM PUANLARIM KUPALARIM NEDİR?

Lütfen ilgili kelimeler ile görselleri eşleştiriniz.

				
Deney	Yumak	Tornavida	Akım	Laboratuvar
				
Buluş	Azım	Kömürleştirme	Madde	

Eşleştirme Etkinliği Örneği

YAŞAYAN GEZEĞENE YOLCULUK

ANASAYFA ROZETLERİM PUANLARIM VİDEOLAR KUPALARIM NEDİR? YÖNETİCİ BÖLÜMÜ

Kaptanın Seyir Defteri

1.GEZEĞEN - TEKNOLOJİ GEZEĞENİ

2.GEZEĞEN - TAŞITLAR GEZEĞENİ

Anahtar sözcüklerle çalışma etkinliği

Bisiklet

Vapur

Yelkenli

Motor

Araba

Kaptanın seyir defterine anahtar sözcüklerin her biri için o sözcüğün sizde çağrıştırdığı bir kelimeyi yazınız ve bu sözcükleri resimleyiniz.

Kaptanın Seyir Defteri (Örnek Yönerge Ekranı)

YAŞAYAN GEZEĞENE YOLCULUK

ANASAYFA

ROZETLERİM

PUANLARIM

VİDEOLAR

KUPALARIM

NEDİR ?

YÖNETİCİ BÖLÜMÜ

GEZEĞENLER

- 1.GEZEĞEN - TEKNOLOJİ GEZEĞENİ
- 2.GEZEĞEN - TAŞITLAR GEZEĞENİ
- 3.GEZEĞEN - EDİSON GEZEĞENİ
- 4.GEZEĞEN - KAR TANESİ GEZEĞENİ

KAR TANESİ

O gün lapa lapa kar yağıyordu. Pencerenin önüne oturmuş dışarıyı seyreliyordum. Kar taneleri havada uçuşuyor, yumuşacık bir inişle yere konuyordu. Dağlara, tepelere, ağaçlara, çatılara, hatta bahçedeki çamaşır ipinin üstüne bile. Kocaman bir kar tanesi pencereye doğru savruluyordu. Pencereyi açtım. Elimi dışarı uzattım, avucuma usulca konuverdi. Bembeyaz ve tertemizdi.

Bir an düşündüm: "Şu avucumdaki kar tanesi acaba bana başından geçenleri anlatabilir mi?" diye. Sanki beni duyuyordu kar tanesi. Birdenbire bana fısıldadı:

-Buraya gelinceye kadar neler yaşadığımı öğrenmek ister misin?

Gezegen Metinleri (Kar Tanesi Gezegeni)

KAYNAKÇA

- Ağca, R. K. (2012). *Yabancı dil öğretiminde basılı materyallere sağlanan mobil çokluortam desteğinin kelime öğrenimine ve motivasyona etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag. (pp. 11-39).
- Ajzen, I. (1989). Attitude structure and behavior. *Attitude structure and function*, 241-274.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 179–211.
- Ajzen, I. (2002). Residual effects of past on later behavior: Habituation and reasoned action perspectives. *Personality and social psychology review*, 6(2), 107-122.
- Ajzen, I., ve Fishbein, M. (1975). A Bayesian analysis of attribution processes. *Psychological Bulletin*, 82(2), 261.
- Akkoyunlu, B., (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 105-109.
- Aksan, D. (2002). *Anadilimizin söz denizinde*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alkan, C. (1984). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Aşama Matbaacılık.
- Altuntaş, B. ve Karaarslan, M. H. (2016). Türkiye’deki seçilmiş pazarlama vakalarının oyunlaştırma kavramı çerçevesinde incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (8), 433-447.
- Ar, N. A. (2016). *Oyunlaştırmayla öğrenmenin meslek lisesi öğrencilerinin akademik başarı ve öğrenme stratejileri kullanımı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Arias, J.P., Yoma, N.B. ve Vivanco, H. (2010). Automatic intonation assessment for computer aided language learning. *Speech Communication*, 52, 254–267.
- Armier, D.D., Shepherd, C.E. ve Skrabut, S. (2016). Using game elements to increase student engagement in course assignments. *College Teaching*, 64(2), 64-72.

- Artuç, S. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bilişimden yararlanma: Paragraf çalışmaları. *International Journal of Language Education and Teaching*, 1, 80- 91.
- Aslan, E. ve Coşkun, O. (2016). Yabancılarla Türkçe öğretiminde oyun yazılımları ile sözcük öğretimi, *Turkish Studies*, 11(3), 221- 236.
- Aydın, B. (1997). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. İstanbul: M. U. Vakfı Yayınları.
- Baltrus, J. M. (2003). *A model- based comparison of traditional and technology-integrated English language arts middle school classrooms*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Arnavutluk: Arnavutluk Üniversitesi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84 (2), 191.
- Baran, E. ve Canbazoğlu Bilici, S. (2015). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) üzerine alanyazın incelemesi: Türkiye örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 15-32.
- Barata, G., Gama, S., Jorge, J. ve Gonçaves, D. (2016). Studying student differentiation in gamified education: A long-term study. *Computers in Human Behavior*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.08.049>.
- Barrio, C. M., Organero, M. M. ve Soriano, J. S. (2016). Can gamification improve the benefits of student response systems in learning? An experimantel study. *IEEE Transactions on Emerging Topics in Computing*, 4 (3), 429-468. 10.1109/TETC.2015.2497459
- Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Baş, B. (2010a). Söz varlığı oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatının rolü, *TÜBAR*, XXVII, 137- 159.
- Baş, B. (2010b). Söz varlığı araştırmalarında veri çarpıklığı ve eğitime yansımaları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 115-129.
- Başar, M. , Batur, Z. ve Karasu, M. (2014). Kukset tekniğinin öğrencilerin zıt ve eş anlamlı sözcükleri anlamalarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 909-922.

- Başıoğlu, E. B. (2010). *Cep telefonu ve sözcük kartı kullanan öğrencilerin İngilizce sözcük öğrenme düzeylerinin karşılaştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.
- Başöz, T. (2013). *The effectiveness of computer-assisted instruction on vocabulary achievement*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Baturay, M., Yıldırım, S. ve Daloğlu, A. (2007). Web-Tabanlı İngilizce kelime öğretimi ve tekrar modeli. *Politeknik Dergisi*, 10(3), 241-245.
- Baturay, M., Yıldırım, S. ve Daloğlu, A. (2009). Web-Tabanlı aralıklı tekrarın yabancı dil öğrencilerinin kelime hatırdaki kalıcılığına etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 34, 17-36.
- Bayhan, P. S. ve Artan, İ. (2012). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Berns, A., Gonzalez-Pardo, A. ve Camacho, D.(2013). Game-like language learning in 3-D virtual environments. *Bilgisayar ve Eğitim*, 60, 210–220.
- Biçer, D. (2011). *Farklı formatlardaki içeriklerin internet tabanlı öğretimde kullanımının öğrencilerin İngilizce kelime öğrenmesi üzerine etkilerinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.
- Biro, G.I. (2014). Didactics 2.0: A pedagogical analysis of gamification theory from a comparative perspective with a special view to the components of learning. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 141, 148-151.
- Botha, A., Herselman, M. ve Ford, M. (2014). Gamification beyond badges. *IST-Africa 2014 Conference Proceedings*. 2016, <http://www.IST-Africa.org/Conference2014>. (Erişim Tarihi:22.05.2016)
- Bozavlı, E. (2014). Yabancı dil dersinde kelime öğretiminde görsel işitsel meteryallerin etkinliğinin değerlendirilmesi (TV5 Monde/ 7Jours Sur La Planete Modeli). *Turkish Studies*, 9(12), 31-41.
- Bozkurt, A. ve Genç-Kumtepe, E. (2014). Oyunlaştırma, oyun felsefesi ve eğitim: Gamification. *Akademik Bilişim (s.147-156)*. Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Buckleya, P. ve Doyle, E. (2014). Gamification and student motivation. *Interactive Learning Enviroments*, doi:10.1080/10494820.2014.964263.
- Burak, S. (2014). Motivation for instrument education: A Study with the perspective of expectancy-value and flow theories. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 123-136. dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.55.8.

- Cahyani, A.D. (2016). Gamification approach to enhance student engagement in studying language course. *MATEC Web of Conferences*, 58. DOI: <http://dx.doi.org/10.1051/matecconf/20165803006>.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi (4. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cihangir, Y. (2013). Tekerlemeli ve sözlü oyunların KKTC'deki okul öncesi çocukların Türkçe dil becerilerine kazanımları. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 1, 175-183.
- Cheong, C., Cheong, F. ve Filippou, J. (2013). Quick Quiz: A gamified approach for enhancing learning. In *Proceedings of Pacific Asia Conference on Information Systems*, 18- 22.
- Cohen, J.W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, (2. Basım). Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- Connolly, E. M. (2008). *From page to screen: Multimodal learning in a high school English class*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hempstead, NY: Hofstra Üniversitesi.
- Cornwell, L. (2014). What is the impact of PowerPoint lectures on learning? A brief review of research. Fletcher Faculty Development Center, Hagerstown Community College, MD, ABD. <http://www.hagerstowncc.edu/sites/default/files/documents/14-fletcher-powerpoint-research-review.pdf>. (Erişim Tarihi: 15.08.2016).
- Coşkun, E. ve Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 59-74.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. USA: Sage.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları* (2. Basım). (Çev: Y. Dede ve S. Beşir Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çağlar, Ş. ve Arkün Kocadere, S. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında oyunlaştırma. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 14 (27), 83- 102.
- Çakır, H. (2013). Bilgisayar oyunlarına ilişkin ailelerin görüşleri ve öğrenci üzerindeki etkisinin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (9), 138-150.
- Çakmak, F. (2014). *Exploring the role of multimedia glosses and strategy use in second language listening comprehension and incidental vocabulary learning in a mobile environment*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

- Çelik, A. (2012). *Yabancı dil öğreniminde karekod destekli mobil öğrenme ortamının aktif sözcük öğrenimine etkisi ve öğrenci görüşleri: Mobil sözlük örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Çetin, Y., Sözcü, Ö.F. ve Kınay, H. (2012). Sosyal ortamlardaki oyunlardan dolayı yoldan yabancı dile ait kelime edinimi. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 535-552.
- Çoban, B. (2006). *Ortaöğretimde ve üniversitelerde eğitsel oyunlar (1.baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları (1. Basım)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dağabakan, F. ve Dağabakan, D. (2007). *Dil ve çocukta dil gelişim kuramları*. <http://docplayer.biz.tr/10343501-Dil-ve-cocukta-dil-gelisim-kuramlari.html>. (Erişim Tarihi: 20.12.2016).
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 1, 227–268.
- de-Marcos, L., Garcia-Lopez, E. ve Garcia-Cabot, A. (2016). On the effectiveness of game-like and social approaches in learning: Comparing educational gaming, gamification & social networking. *Computers & Education*, 95, 99-113.
- de-Marcos, L., Garcia-Lopez, E., Garcia-Cabot, A., Medina-Meredio, J., Dominguez, A., Martinez-Herraiz, J., Diez-Folledo, T. (2016). Social network analysis of a gamified e-learning course: Small-world phenomenon and network metrics as predictors of academic performance. *Computers in Human Behavior*, 60, 312-321.
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E. ve Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a definition. In *CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings*, May 7–12, 2011, Vancouver, BC, Canada, ACM 978-1-4503-0268-5/11/05.
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O’Hara, K., Dixon, D. (2011). Gamification: Using game-design elements in nongaming contexts. *Proc. CHI EA ‘11, ACM Press*, 2425-2428, ACM 978-1-4503-0268-5/11/05.
- Dicheva, D., Dichev C., Agre G. ve Angelova G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Educational Technology & Society*, 18 (3), 75–88.

- Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe öğretiminde sözcük öğretmen yöntemlerinin yeterliliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 233- 258. DOI: [dx.doi.org/10.14520/adyusbd.771](https://doi.org/10.14520/adyusbd.771).
- Doğan, A. F. (2009). *Use of video in teaching vocabulary to intermediate students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Dominguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., De-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., Martínez-Herráiz, J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers and Education*, 63(4), 380–392.
- Donmuş, V. ve Gürol, M. (2015) İngilizce öğrenmede eğitsel bilgisayar oyunu kullanmanın erişiyeye ve kalıcılığa etkisi. *Turkish Studies*, 10 (15), 313-332. DOI: [dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8769](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8769).
- Dumanlı Kadızade, E. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde akıllı telefon uygulamaları üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (10), 742-752.
- Durmaz, M. ve Akkuş, R. (2016). Öz belirleme kuramı perspektifinden matematik kaygısı, motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçlar. *Eğitim ve Bilim*, 183 (41), 111-127.
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes: An introduction to statistical power, meta-analysis and the interpretation of research results*. UK: Cambridge Üniversitesi Basımevi.
- Engin, G. (2012). *An investigation into the use of an MP3 in English language vocabulary learning*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergin, B. (2012). *5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Erkuş, E. (2008). *The effects of single-player computer games on vocabulary learning*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Erkuş, A. (2011). *Bilimsel araştırma süreci (3. Basım)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ertem, İ.S. ve Akyüz Aru, S. (2014). Türkçe ders kitaplarında kelime hazinesini geliştirmeye yönelik planlamanın incelenmesi. *Turkish Studies*, 9 (3), 675-695.
- Eryılmaz, A. ve Mammadov, M. (2016). Matematik dersinde akış durumu ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12 (4), 879-890.

- Esgin, A. (2016). Yurt dışında yapılmış söz varlığı çalışmalarının yöntemleri üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim*, 210, 55-83.
- Fiş Erümit, S. (2016). *Oyunlaştırma yaklaşımlarının eğitimde kullanımı: Tasarım tabanlı bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Fiş Erümit, S. ve Karakuş, T. (2015). Eğitim ortamlarında yeni bir yaklaşım: Oyunlaştırma, B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Ed.), *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2015 içinde* (s.395-414), Ankara.
- Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies*, 4 (4), 1025- 1055.
- Göçer, A. (2015). Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağarcığı oluşturmadaki işlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 48-63.
- Göğüş, B. (1983). Anadili eğitim programlarının niteliği. *Türk Dili*, 379-380, 40-48.
- Gökkaya, Z. (2014). Yetişkin eğitiminde yeni bir yaklaşım: Oyunlaştırma. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 71-84.
- Green, S.B. ve Salkind, N.J. (2007). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data*. Upper Saddle River, NJ.: Pearson, Prentice Hall.
- Gülcü, İ. (2015). *Yabancı dil olarak mobil destekli Türkçe kelime öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Gülsoy, H. (2013). *Teaching vocabulary to sixth graders through games*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çağ Üniversitesi.
- Günay, D. (2007). *Sözcükbilime giriş*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güney, N. ve Aktan, T. (2014). Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: Tabu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (5), 617-628.
- Güngör Aytar, A. ve Öğretir, A. D. (2008). Okul öncei eğitim kurumlarındaki yabancı dil eğitimine ilişkin anne- baba ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), 13-30.
- Hakulinen, L., Auvinen, T. ve Korhonen, A. (2015). The effect of achievement badges on students' behavior: An empirical study in a university-level computer science course. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 10(1), 18-30.

- Hamari, J. ve Koivisto, J. (2015). Why do people use gamification services? *International Journal Of Information Management*, 35, 419-431.
- Hanus, M.D. ve Fox, J. (2015). Assesing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivastion, social comparison, satisfaction, effort and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161.
- Hew, K.F., Huang, B., Chu, K.W.S ve Chiu, D.K.W. (2016). Engaging Asian students through game mechanics: Findings from two experiment studies. *Computers & Education*, 92-93, 221-236.
- Hsin, W., Huang, Y. ve Soman, D. (2013). A practitioner's guide to gamification of education. *Araştırma Raporları Serisi: Uygulamada Davranışsal Ekonomi*, Rotman Yönetim Bilimleri Okulu, Toronto Üniversitesi.
- Huck, S.W. (2012). *Reading Statistics and Research*, (6. Basım). New York: Pearson.
- İşman, A. (2015). Eğitim teknolojisi ve öğretim tasarımı, B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Ed.), *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2015* içinde (s.1-24), Ankara.
- Kantemir, E. (1978). Çocukta dilin gelişimi. *Okulöncesi Eğitimi Dergisi*, 16, 23-24.
- Kapp, K. M. (2012). *Gamification: Learning and instruction*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Karacan, E. (2000). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, <http://www.ttb.org.tr/STED/sted0700/6.html>. (Erişim Tarihi: 10.12.2016).
- Karakaya, Z. (2008). *Dil edinimi, okul öncesi dil ve oyun eğitimi*. Samsun: E Yazı.
- Karasar, Ş. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri- İnternet ve sanal yüksek eğitim, *TOJET*, 4(3), 117-125.
- Karataş, E. (2014). Eğitimde oyunlaştırma: Araştırma eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 315-333.
- Karatay, H. (2007a). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-475.
- Karatay, H. (2007b). Kelime öğretimi. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 141-153.
- Kılıç, A. ve Seven S. (2002). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kılıçer, K. (2008). Teknolojik yeniliklerin yayılmasını ve benimsenmesi arttıran etmenler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 209-222.

- Kim, J. T. ve Lee, W. H. (2013). Dynamical model for gamification of learning (DMGL). *Multimedia Tools and Applications*, 74, 8483- 8493.
- Kocaman, O. (2015). *Effects of competer assisted vocabulary instruction on vocabulary learning and vocabulary learning strategie*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Kocayörük, E. (2012). Öz belirleme kuramı açısından ergenlerin anne baba algısı ile duyuşsal iyi oluşları arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 24-37.
- Koçak Usluel, Y. ve Mazman, S. G. (2010). Eğitimde yeniliklerin yayılımı, kabulü ve benimsenmesi sürecinde yer alan öğeler: Bir içerik analizi çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (3), 60-74.
- Koivisto, J. ve Hamari, J. (2014). Demographic differences in perceived benefits from gamification. *Computers in Human Behavior*, 35, 179-188.
- Köse, Y. (2013). *A study on using videos for vocabulary learning*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çağ Üniversitesi.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir değerlendirme. *E-Journal of New World Sciences Academy, NWSA*, 2(6), 1797-1808.
- Küçükkaragöz, H. (2010). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi, B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim Psikolojisi Gelişim- Öğrenme- Öğretim* içinde (s.81-115), Ankara: Pegem Akademi.
- Lam, S. L. (2014). Use of gamification in vocabulary learning: A case study in Macau. *Center for English Language Communication (CELC)*, 13.
- Landers, R.N. ve Armstrong, M.B. (2015). Enhancing instructional outcomes with gamification: An empirical test of the Technology-Enhanced Training Effectiveness Model. *Computers in Human Behavior*. DOI: [dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.031](https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.031).
- Landers, R.N., Bauer, K.N. ve Callan, N.C. (2015). Gamification of task performance with leaderboards: A goal setting experiment. *Computers in Human Behavior*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.008>.
- Laurentis, G., Maino, R. ve Molteni, L. (2010). *Developing, validating and using internal ratings: Methodologies and case studies*. UK: Wiley.

- Liu, K. (2014). *Using gamification in Chinese teaching: A gamified university Chinese course for advanced students in the US*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi. ABD: Oregon Üniversitesi.
- Matsumoto, T. (2016). Motivation strategy using gamification. *Creative Education*, 7, 1480-1485.
- Maviş, İ. (2005). Çocukta dil edinim kuramları, S.Topbaş (Ed.), *Dil ve Kavram Gelişimi* içinde (s. 31-61), Ankara: Kök Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Mekler, E.D., Brühlman, F., Tuch, A.N. ve Opwis, K. (2015). Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic motivation and performance. *Computers in Human Behavior*. DOI: dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.048.
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 189–208). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ocak, M. A. (2013). *Eğitsel dijital oyunlar kuram, tasarım ve uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Onan, B. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Milli Eğitim*, 210, 11-29.
- Öğmen, K. (2011). *Learning vocabulary thorough e-portfolios and its effects on 9Th grade anatolian high school students' strategy development and learner autonomy*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Barutçu, T. (2013). Dil psikolojisi ve Türkçe öğretimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 933-973.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (5), 30-45.
- Özdemir, A. (2002). *Bilişsel gelişim kuramları ışığında Türkçenin ana dil olarak öğretiminde yeni yaklaşımlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

- Özerol, M. (2013). *Bilgisayar destekli dil öğretimi ve Almanca sözcük öğrenmeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.
- Paiva, R., Barbosa, A., Batista, E., Pimentel, D. ve Bittencourt, I.I. (2015). Badges nad XP: An observational study about learning. *FIE 2015 Bildirileri*, 1-8. <http://dblp.uni-trier.de/db/conf/fie/fie2015.html> (Erişim Tarihi:15.08.2016).
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS*, (4. Basım). Maidenhead: Open University Press/ McGraw-Hill, Chicago.
- Pontydysgu, G. A. (2007). Personel learning environments-The future of e-learning? <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf>. (Erişim Tarihi: 20.05.2016).
- Pros, R.C., Tarrida, A.C., Martin M.B. ve Amores, M.C.C. (2013). Effects of the PowerPoint methodology on content learning. *Intangible Capital*, 9 (1), 184-198.
- Ross, S.M. ve Morrison, G.R. (1996). Experimental research methods. D. H. Jonassen (Ed.) *Handbook of Research for Educational Communications and Technology: A project of the Association for Educational Communications and Technology* içinde, (s.1213-1245).
- Sahranç, Ü. (2008). Bir durumluk akış modeli: Stres kontrolü, genel öz-yeterlik, durumluk kaygı, yaşam doyumu ve akış ilişkileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 122-144.
- Sanmugam, M., Abdullah, Z., Mohamed, H., Aris, B., Zaid, N.M., Suhadi, S.M. (2016). The affiliation between student achievement and elements of gamification in learning science. *Dördüncü Uluslararası Bilgi ve İletişim Teknolojileri Konferansı (ICoICT) bildirileri*. <http://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/7571962/> (Erişim Tarihi: 20.09.2016).
- Saran, M. ve Seferoğlu, G. (2010). Yabancı dil sözcük öğreniminin çoklu ortam cep telefonu iletileri ile desteklenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 252-266.
- Seixas, L.R., Gomes, A.S. ve Melo Filho, I.J. (2016). Effectiveness of gamification in the engagement of students. *Computers in Human Behavior*, 58, 48-63.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sezgin, S. (2016). Öğrenme ve öğretimin oyunlaştırılması: Çalışma ve eğitim için oyun tabanlı yöntem ve stratejiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 187-197.
- Shih-Yin H. (2005). Building language-learning environments to help technological university students develop English independent learning. *The Jalt Call Journal* 1(2), 51-66.
- Simões, J., Redondo, R.D. ve Vilas, A.F. (2013). A social gamification framework for K-6 learning platform. *Computers in Human Behavior*, 29, 345-353.
- Su, C. H. ve Chengt, C. H. (2015). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31, 268-286.
- Suh, A., Wagner, C. ve Liu, L. (2015). The effects of game dynamics on user engagement in gamified systems. 48. *Hawaii Uluslararası Sistem Bilimleri Konferansı Bildirileri*, 672-681. DOI:dx.doi.org/10.1109/HICSS.2015.87.
- Şahin, M.C. ve Namlı, N. A. (2016). Gamification and effects on students' science lesson achievement. *International Journal on New Trends in Education and Their Applications*, 7(1), 41-47.
- Şenergüç, G. (2007). *How games work on adults in teaching vocabulary*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Şenol, M. (2007). *Teaching vocabulary to secondary school students through games*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Tağa, T. (2016). Kelime öğretiminde hedef kelimelerin belirlenmesi. *Milli Eğitim*, 210, 163-177.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. California, Thousand Oaks: Sage.
- Taşçı, T. ve Ayhan, İ. (2004). Web-tabanlı İngilizce öğretimi: MEB-SAÜ pilot uygulaması. *International Educational Technology Conference*, Sakarya.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Bursalı, H. (2015). Çizgi dizilerle kalıp (ilişki) sözcük öğretimi: Cille örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 69-83.

- Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocuklarının dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Turan, Z., Avinc, Z., Kara, K. ve Göktaş, Y. (2016). Gamification and education: Achievements, cognitive loads, and views of students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 11(7), 64-69.
- Turner, K.A. (2014). *BioCraft: Using gamification to stimulate students' motivation and acquisition of scientific terms in a bilingual classroom*. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi. San Diego, ABD: Colorado Üniversitesi.
- Üçgül, M. (2013). Bilgisayar oyunlarının öğrenci güdülenmesine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 71-86.
- Ülper, H. ve Karagül, S. (2011). Zenginleştirilmiş sözcük öğretimi yaklaşımı bağlamında Türkçe ders kitaplarının değerlendirilmesi. *4. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Wang, H., Waple, C.J. ve Kawahara, T. (2009). Computer Assisted Language Learning system based on dynamic question generation and error prediction for automatic speech recognition. *Speech Communication*, 51, 995-1005.
- Werbach, K. ve Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.
- Valantine, C. J., Dubois D. L. ve Cooper, H. (2004). The Relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39, 111-133.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil* (Çev: S. Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Yamada, M. (2009). The role of social presence in learner-centered communicative language learning using synchronous computer-mediated communication: Experimental study. *Bilgisayar ve Eğitim*, 52, 820-833.
- Yaman, H. ve Akkaya, D. (2012). Dil biliminin kelime öğretimine açılan kapısı: Bağlam türleri. *Turkish Studies*, 7(3), 2599-2610.
- Yaman, H. ve Gülcan, F. (2009). Sözcük dağarcığını zenginleştirme etkinlikleri olarak deyim öğretimi: Gösteri tekniği uygulaması. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 2, 59-71.

- Yarkın, E. (2013). *Temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeyinin ilişki doyumu ve yaşam doyumu düzeyine katkısının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. Basım)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2016). *Oyunlaştırma temelli “öğretim ilke ve yöntemleri dersi” öğretim programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Yıldırım, O. G. (2013). *SMS ve Facebook'un İngilizce kelime öğrenmeye katkılarının incelenmesi: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Yıldırım, İ. ve Demir, S. (2014). Oyunlaştırma ve eğitim. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 655-670.
- Yıldız, C. ve Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: Sözcük öğretimi. *TÜBAR-XXVII*.
- Yusofa, N.A. ve Saadon, N. (2012). The effects of web-based language learning on university students' grammar proficiency. *Procedia – Sosyal ve Davranış Bilimleri*, 67, 402 – 408.