



**OYUNLAŖTIRMA STRATEJİSİNİN İLKOKUL 3.
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİLDE
SÖZCÜK GELİŖİMİ ÜZERİNE ETKİSİ**

NureŖŖan TOKGÖZ KALİ

Yüksek Lisans Tezi

Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı

2026

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
İNGİLİZCE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**OYUNLAŞTIRMA STRATEJİSİNİN İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
YABANCI DİLDE SÖZCÜK GELİŞİMİ ÜZERİNE ETKİSİ**
(The Effect of Gamification Strategy Intervention on the 3rd Graders' Lexical Development)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nurefşan TOKGÖZ KALİ

Danışman: Doç. Dr. Merve GEÇİKLİ
İkinci Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Zennure ELGÜN GÜNDÜZ

Erzurum
Ocak, 2026



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç.Dr. Merve GEÇİKLİ danışmanlığında Nureşşan TOKGÖZ KALİ tarafından hazırlanan “Oyunlaştırma stratejisinin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yabancı dilde sözcük gelişimi üzerine etkisi” başlıklı çalışma 23/01/2026 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Yabancı Diller Eğitimi - Anabilim Dalı İngilizce Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Dr. Öğr. Üyesi GÖKSENİN ABDAL <i>MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ</i>	e-imza
Jüri Üyesi (Danışman):	Doç.Dr. Merve GEÇİKLİ <i>ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ</i>	e-imza
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÇEŞME <i>ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ</i>	e-imza

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

06/03/2026
Prof.Dr. Refik DİLBER
Enstitü Müdürü
e-imza



ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Oyunlaştırma Stratejisinin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dilde Sözcük Gelişimi Üzerine Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

... / ... / 20..

Aslı ıslak imzalıdır

Nurefşan TOKGÖZ KALİ

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

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

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans süreci, akademik kazanımların ötesinde; sabrı, emeği, azmi ve kararlılığı öğreten uzun ve çok katmanlı bir yolculuk olmuştur. Bu yolculuk boyunca karşılaşılan zorlukların aşılmasında ve sürecin keyifli bir öğrenme deneyimine dönüşmesinde, yanımda olan birçok değerli insanın katkısı bulunmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmanın ortaya çıkmasında emeği geçen herkese içtenlikle teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Başta, çalışmamın her aşamasında bilgi ve tecrübeleriyle bana rehberlik eden, akademik disiplin ve bilimsel bakış açısını titizlikle kazanmamı sağlayan; sabrı, anlayışı ve desteğiyle sürecin en zor anlarında dahi yolumu aydınlatan kıymetli danışmanım Doç. Dr. Merve Geçikli'ye ve ikinci tez danışmanım Dr.Öğr. Üyesi Zennure ELGÜN GÜNDÜZ'e en derin teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, değerli yorumları ve katkıları ile tez çalışmama sunmuş oldukları destekten dolayı jüri üyeleri Dr.Öğr. Üyesi Göksenin ABDAL ve Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÇEŞME'ye de teşekkür ederim. Kendilerinin yönlendirmeleri ve teşvikleri, bu çalışmanın sağlıklı ve nitelikli bir şekilde tamamlanmasında belirleyici olmuştur.

Bu uzun ve yoğun süreçte her anıma tanıklık eden, varlıklarıyla güç veren; yorgunluğumu anlayışla karşılayan, umutsuzluğa kapıldığım anlarda beni yeniden ayağa kaldıran sevgili aileme ve eşime sonsuz teşekkür ederim. Verdikleri moral, sabır ve koşulsuz destek, bu yolculuğun en sağlam dayanağı olmuştur.

Nurefşan TOKGÖZ KALİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
OYUNLAŞTIRMA STRATEJİSİNİN İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
YABANCI DİLDE SÖZCÜK GELİŞİMİ ÜZERİNE ETKİSİ

Nurefşan TOKGÖZ KALİ

Ocak 2026, 92 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yabancı dilde sözcük gelişimlerini desteklemede oyunlaştırma stratejisinin etkililiğini incelemektir. Ayrıca oyunlaştırma temelli etkinliklerin sınıf ortamına, öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarına ve öğrenme sürecine olan yansımalarını ortaya koymak; kelime öğretiminde küçük yaş grubu öğrencilerle kullanılabilecek oyun örneklerine ilişkin öğretmenlere yol gösterici öneriler sunmak amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmada müdahaleli karma yöntem deseni kullanılmıştır. Nicel boyutta ön test–son test kontrol gruplu deneysel desen benimsenmiş; nitel boyutta ise öğrenci görüşlerinden yararlanılmıştır. Çalışma, 2024–2025 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Kars ilinin bir ilçesindeki bir devlet okulunda öğrenim gören toplam 36 ilkokul 3. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Deney grubunda ders kitabına ek olarak her ünite sonunda oyunlaştırma temelli kelime etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubunda öğretim ders kitabına dayalı olarak sürdürülmüştür. Öğrencilerin 85 İngilizce kelimeye ilişkin anlam bilgileri ön test ve son test ile ölçülmüş; uygulama süreci sonunda öğrenci görüşleri yazılı görüş kartları aracılığıyla toplanmıştır.

Bulgular: Araştırma bulguları, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde kelime bilgisi açısından benzer düzeyde olduğunu göstermiştir. Uygulama sonrasında her iki grubun kelime bilgisi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı artışlar gözlenmiştir. Deney grubunda ön testten son teste geçişte daha belirgin bir gelişme görülürken, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Nitel bulgular ise oyun temelli etkinliklerin öğrencilerin derse katılımını artırdığını, öğrenme sürecini daha eğlenceli hâle getirdiğini ve öğrencilerin motivasyonlarını ve derse yönelik olumlu tutumlarını desteklediğini ortaya koymuştur.

Sonuçlar: Araştırma sonuçları, oyunlaştırma stratejisinin ilkokul düzeyinde yabancı dilde sözcük öğretimine olumlu katkılar sağladığını ve özellikle öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerini desteklediğini göstermektedir. Oyunlaştırılmış etkinliklerin öğrenme sürecinin niteliğini artırdığı, öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını güçlendirdiği ve olumlu bir sınıf ortamı oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında grup düzeyinde anlamlı bir farkın ortaya çıkmaması, oyun temelli etkinliklerin akademik başarıdan ziyade öğrenme sürecini destekleyici bir rol üstlendiğini düşündürmektedir. Bu bağlamda, oyunlaştırma stratejisinin yabancı dil öğretiminde ders kitabına destekleyici bir yöntem olarak kullanılmasının pedagojik açıdan yararlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: oyunlaştırma stratejisi, sözcük gelişimi, ilkokul düzeyi, öğrenci motivasyonu, yabancı dil eğitimi

ABSTRACT

MASTER THESIS

THE EFFECT OF GAMIFICATION STRATEGY INTERVENTION ON THE 3RD GRADERS' LEXICAL DEVELOPMENT

Nurefşan TOKGÖZ KALİ

January 2026, 92 Pages

Purpose: The purpose of this study is to examine the effectiveness of the gamification strategy in supporting the foreign language vocabulary development of third-grade primary school students. In addition, the study aims to reveal the effects of gamification-based activities on the classroom environment, students' motivation toward learning, and their participation in the learning process, as well as to provide guidance for teachers by offering examples of games that can be used in vocabulary teaching for young learners.

Method: This study employed an intervention-based mixed-methods research design. In the quantitative dimension, a pre-test–post-test control group experimental design was used, while the qualitative dimension was supported by collecting students' opinions. The study was conducted during the second semester of the 2024–2025 academic year with a total of 36 third-grade students attending a public primary school in a district of Kars. In the experimental group, gamification-based vocabulary activities were implemented at the end of each unit in addition to the textbook-based instruction, whereas the control group followed only the textbook-based curriculum. Students' knowledge of the meanings of 85 English vocabulary items was measured through pre-tests and post-tests. At the end of the implementation process, students' views were collected through written reflection cards.

Findings: The findings revealed that the experimental and control groups had similar levels of vocabulary knowledge before the intervention. After the implementation, statistically significant increases in vocabulary scores were observed in both groups. Although the experimental group demonstrated a more pronounced improvement from pre-test to post-test, no statistically significant difference was found between the post-test scores of the experimental and control groups. Qualitative findings indicated that game-based activities increased students' classroom participation, made the learning process more enjoyable, and supported their motivation and positive attitudes toward the lesson.

Conclusions : The results of the study indicate that the gamification strategy contributes positively to foreign language vocabulary teaching at the primary school level and particularly supports students' individual learning processes. Gamification-based activities were found to enhance the quality of the learning process, increase students' motivation toward the lesson, and foster a positive classroom atmosphere. The absence of a statistically significant difference between the experimental and control groups at the group level suggests that game-based activities primarily play a supportive role in improving the learning process rather than directly increasing academic achievement. In this context, it can be concluded that the use of gamification as a supplementary approach to textbook-based instruction in foreign language teaching is pedagogically beneficial.

Keywords: gamification strategy, vocabulary development, primary school level, student motivation, foreign language education

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
KISALTMALAR DİZİNİ	x
BİRİNCİ BÖLÜM.....	11
Giriş	11
Araştırmanın Amacı	13
Problemin Durumu ve Araştırmanın Özgün Değeri	14
Araştırmanın Önemi ve Yaygın Etkisi	15
Varsayımlar	17
Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar için Öneriler.....	18
Sayıtlılar	19
Terim ve Tanımlar.....	20
İKİNCİ BÖLÜM	23
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	23
Eğitimde Oyunlaştırmanın Teorik Temelleri	23
Oyunlaştırmanın Dil Edinimi ve Gelişimi Üzerindeki Etkisi	28
Erken Çocukluk Eğitiminde Sözcük Gelişiminde Oyunlaştırmanın Rolü.....	33
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	36
Yöntem.....	36
Evren ve Örneklem	37
Araştırma Bağlamı	39
Veri Toplama Teknikleri/Araçları.....	40
Başarı Testi (Ön Test- Son Test).....	40
Açık Uçlu Sorularla Yazılı Görüş Kartları.....	41

Süreç ve Uygulama	42
“Doğru Yere Yerleştir” Oyunu (Place It Right!)	45
“Bingo!” Oyunu	48
Kart Eşleştirme Oyunu (Match The Cards!)	50
“Kart Kimde?” Oyunu (Who’s Got It?)	52
Geçerlilik ve Güvenirlilik.....	54
Veri Analizi	56
Araştırmacı Rolü	58
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	60
Bulgular	60
Nicel Bulgular	60
Nitel Bulgular.....	62
Yabancı Dilde Sözcük Gelişiminde Oyunlaştırma Stratejisi Entegrasyonunun Katkıları	63
Öğrenme Sürecinin Niteliği ve Oyunlaştırma Uygulamaları.....	65
Yabancı Dilde Derse Karşı Tutumu Etkileyen Etmenler	67
Sürecin Değerlendirilmesi ve Öneriler.....	69
BEŞİNCİ BÖLÜM	72
Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	72
Tartışma.....	72
Sonuç.....	76
Öneriler	77
KAYNAKÇA	79
EKLER	88
EK-1. Ön Test-Son Test.....	88
EK-2. Açık Uçlu Sorularla Yazılı Görüş Kartları	89
EK-3. Etik Kurul Kararı	90
.....	91
.....	92
ÖZGEÇMİŞ.....	93

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet Dağılımları</i>	37
Tablo 2. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Yaş Dağılımları</i>	38
Tablo 3. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Test Sonuçları</i>	61
Tablo 4. <i>Oyunlaştırma Stratejisinin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dilde Sözcük Gelişimi Üzerine Etkisinin Değerlendirilmesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Karşılaştırmalı Tematik Yapı</i>	63

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. <i>ClassDojo</i> Puanlama Örneği	44
Şekil 2. Oylama Kartları	44
Şekil 3. Oyun Sonu Oylama	45
Şekil 4. “Place It Right!” Oyununda Kullanılan Oyun Materyalleri	46
Şekil 5. “Place It Right!” Oyununda Kullanılan Oyun Materyalleri	47
Şekil 6. “Place It Right!” Oyunu Esnasındaki Bir Görüntü	48
Şekil 7. “Bingo!” Oyununda Kullanılan Oyun Materyalleri	49
Şekil 8. “Bingo!” Oyunu Oynanırken İki Grubun Görüntüsü	50
Şekil 9. “Match The Cards!” Oyununda Kullanılan Oyun Materyalleri	51
Şekil 10. “Match The Cards!” Oyunundan Görüntüler	52
Şekil 11. “Who’s Got It?” Oyununda Kullanılan Oyun Materyalleri	53
Şekil 12. “Who’s Got It?” Oyunundan Görüntüler	54
Şekil 13. <i>Classdojo</i> Puanlama Örneği	66

KISALTMALAR DİZİNİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Küreselleşmenin etkisiyle, ana dilin yanı sıra en az bir yabancı dil bilmenin önemi giderek artmaktadır. Bu durum, yabancı dil öğretiminin dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de giderek artan bir önem kazanmasına yol açmıştır. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı okullarda yabancı dil eğitimi resmî müfredat kapsamında yer almakta olup, İngilizce, uluslararası düzeyde yaygın biçimde kullanılan bir ortak dil (lingua franca) olması nedeniyle tüm okullarda zorunlu yabancı dil olarak öğretilmektedir. Nitekim Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 2013 yılında aldığı kararla, zorunlu İngilizce derslerinin başlangıç seviyesi ilkokul 4. sınıftan 2. sınıfa çekilmiş ve böylece yabancı dil eğitimi daha erken yaşlarda başlamıştır. Bu düzenleme ile öğrenciler, ana dillerinde temel okuma ve yazma becerilerini edinmelerinin hemen ardından yeni bir dil ile karşı karşıya kalmaktadır.

Erken yaşta yabancı dil öğretiminde kelime öğrenimi önemli bir yer tutmaktadır. Cameron’a (2001) göre küçük yaş gruplarında kelimelerin etkili ve kalıcı biçimde öğrenilebilmesi için yeterli tekrar yapılması ve öğrenilen kelimelerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde öğrenme yüzeysel kalmakta ve uzun süreli hafızaya aktarılamamaktadır. Bu bağlamda Türkiye’deki yabancı dil öğretim programlarında, özellikle küçük yaş gruplarında, Türkçede de bulunan ya da yazılış, okunuş ve telaffuz bakımından benzerlik gösteren kelimelerle öğretime başlanmakta; ardından bu kelimeler temel alınarak modüler bir yapı içerisinde yeni kelimeler ve cümle kalıpları eklenmektedir.

Dil öğrenimi; okuma, dinleme, yazma ve konuşma olmak üzere dört temel beceri ile bu becerileri destekleyen dil bilgisi, kelime bilgisi ve fonetik gibi alt becerilerden oluşmaktadır. Her bir beceri kendi içinde önemli olmakla birlikte, özellikle küçük yaş gruplarında kelime öğretimi ön plana çıkmaktadır. Her ne kadar kelime bilgisi çoğu zaman alt beceri olarak sınıflandırılsa da temel dil becerilerinin kazanımında merkezi bir rol üstlenmektedir. Kelime öğrenimi, birinci dil, ikinci dil ya da yabancı dil edinimi fark etmeksizin, dil gelişiminin temelini oluşturmaktadır. Geçmişte dil öğretiminde kelime bilgisine yeterince öncelik verilmemiş olsa da son yıllarda ikinci dil öğrenimindeki kritik rolü giderek daha fazla kabul görmektedir. Bu doğrultuda uzmanlar hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kelime bilgisine sistemli ve bilinçli bir yaklaşımla yönelmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Decarrico, 2001).

Krashen (1989), kelime bilgisinin dört temel dil becerisini bütünlendirici ve destekleyici bir işlev gördüğünü belirtmektedir. Okuma becerisinin gelişimi büyük ölçüde kelime bilgisine bağlıdır (Brooks vd., 2021). Benzer şekilde, dinleme becerisinin geliştirilmesinde de duyulan kelimelerin, cümlelerin ve dil yapıların anlamlandırılabilmesi için yeterli kelime bilgisine sahip olmak gerekmektedir (Mecartty, 2000). Dil bilgisi öğretimi yabancı dil eğitiminde önemli bir yer tutsa da Wilkins'in (1972) de belirttiği gibi, kelimeler aracılığıyla dil bilgisel açıdan kusurlu olsa dahi anlamlı iletiler üretmek mümkündür. Bu durum, kelime bilgisinin iletişimsel yeterlilik açısından ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenilen bilgilerin aktarımını esas alan yazma ve konuşma becerileri de doğrudan kelime bilgisiyle ilişkili olup, bu becerilerin gelişimi büyük ölçüde kelime dağarcığının zenginliğine bağlıdır (Kılıç, 2019). Temel düzey yabancı dil öğretiminde sık kullanılan kelimelerin öğretimi merkezi bir konumda yer almakta (Cameron, 2001); birçok çalışma, etkili kelime öğretiminin özellikle okul çağındaki çocukların dil ve bilişsel gelişimlerine önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır (Linse & Nunan, 2005).

Bu denli önemli bir beceri olan kelime bilgisinin ediniminde, hafıza stratejileri, sosyal stratejiler, görselleştirme, kelimeler arası ilişkilendirme, gruplama ve kodlama gibi çeşitli teknik ve stratejilerden yararlanılmaktadır. Nation'a (1994) göre kelime öğretiminde stratejilerin kullanılması ve bu stratejilerin öğrencilere kazandırılması, özellikle düşük frekanslı kelimelerin öğrenilmesinde büyük önem taşımaktadır. Bu stratejiler arasında oyunlaştırma, küçük yaş grupları için öne çıkan etkili yaklaşımlardan biridir. Eğitimde oyunlaştırma, öğrenenlerin motivasyonunu artırmak, istenen davranışları teşvik etmek ve öğrenme sürecine yönelik bağlılığı güçlendirmek amacıyla oyunlara özgü unsurların eğitim ortamlarına entegre edilmesini temel almaktadır. Bu yaklaşım, öğrenme sürecini daha eğlenceli, etkileşimli ve ilgi çekici hale getirerek öğrencilerin aktif katılımını desteklemektedir (Deterding vd., 2011; Lee & Hammer, 2011).

Oyunların eğitimde kullanımı, öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu ve derse katılımı artırmaya yönelik yenilikçi ve dinamik etkinlikler sunma gereksinimini karşılamaktadır (Cancino & Castillo, 2021). Merak, etkileşim, rekabet ve iş birliğini destekleyen oyunlaştırılmış bir sınıf ortamı, öğrencilerin öğrenme sürecine daha yoğun biçimde katılmalarını ve bu katılımı sürdürmelerini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca oyunlaştırma, yalnızca akademik kazanımların değil, aynı zamanda öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin de desteklenmesine katkı sağlamaktadır (Lee & Hammer, 2011). Öğrenciler oyunlaştırılmış etkinlikler aracılığıyla yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı bulmakta; bu durum, kelime bilgisinin kalıcı biçimde edinilmesini desteklemektedir. Oyun sürecinde akranlarıyla iş birliği ve rekabet içerisinde

bulunan öğrenciler sosyal becerilerini geliştirirken, oyunu kazanma isteği duygusal gelişimi destekleyen bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda oyunlaştırma, öğrenciyi bilişsel, duygusal ve sosyal boyutlarıyla bir bütün olarak etkileyen ve geliştiren etkili bir öğretim stratejisi olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yabancı dilde sözcük gelişimlerini desteklemede oyunlaştırma stratejisinin etkililiğini incelemektir. Bu doğrultuda çalışma, oyunlaştırma temelli etkinliklerin öğrencilerin İngilizce kelime bilgisi üzerindeki etkisini nicel veriler aracılığıyla ortaya koymayı; aynı zamanda söz konusu etkinliklerin sınıf içi öğrenme ortamına, öğrenci motivasyonuna ve sosyal etkileşimlerine yansımalarını nitel veriler ışığında betimlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma kapsamında, oyunlaştırma stratejisiyle desteklenen kelime öğretiminin, geleneksel ders kitabı temelli öğretime kıyasla öğrencilerin kelime bilgisi kazanımlarında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı deneysel bir desen çerçevesinde ele alınmıştır. Bununla birlikte, oyunlaştırılmış öğretim sürecine ilişkin öğrencilerin görüşleri ile öğretmenin sınıf içi gözlem ve değerlendirmeleri incelenerek, oyunlaştırma uygulamalarının öğrenme sürecinin niteliğine olan katkıları bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Çalışmanın bir diğer amacı ise, ilkokul düzeyinde yabancı dil kelime öğretiminde kullanılabilecek oyunlaştırma temelli etkinliklere ilişkin örnek uygulamalar sunarak öğretmenlere pedagojik açıdan yol gösterici öneriler geliştirmektir.

Bu amaçlar doğrultusunda araştırma, 2024–2025 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde bir devlet okulunda öğrenim gören ilkokul 3. sınıf öğrencileriyle yürütülmüş; öğrencilerin yaş ve bilişsel gelişim özellikleri dikkate alınarak ön test–son test kontrol gruplu deneysel desenle nicel veriler, öğrenci görüşleri yoluyla da nitel veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgular, oyunlaştırma stratejisinin yabancı dilde sözcük öğretimindeki işlevini çok boyutlu olarak ortaya koymayı hedeflemektedir.

Bu çerçevede çalışmaya yön veren araştırma soruları aşağıda sunulmuştur:

Nicel Boyut

Araştırma Sorusu 1: İlkokul 3. sınıf kademesinde oyunlaştırma stratejisinin öğrencilerin yabancı dil kelime bilgisi gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

Nitel Boyut

Araştırma Sorusu 2: İlkokul 3. sınıf kademesinde kelime öğretiminde oyunlaştırma stratejisinin kullanılmasına yönelik (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin görüş ve değerlendirmeleri nelerdir?

Karmalama Sorusu

Araştırma Sorusu 3: İlkokul 3. sınıf kademesinde kelime öğretiminde oyunlaştırma stratejisinin kullanılmasına yönelik öğrenci görüş kartlarından elde edilen nitel veriler nicel bulguları nasıl açıklamaktadır?

Problemin Durumu ve Araştırmanın Özgün Değeri

Yabancı dil öğretiminde kelime bilgisi, dil ediniminin temelini oluşturan ve dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) gelişimini doğrudan etkileyen merkezi bir bileşen olarak değerlendirilmektedir. Kelimeler aracılığıyla anlam inşa edilmekte; yeterli kelime bilgisine sahip olmayan bireylerin dili işlevsel ve etkili bir biçimde kullanmaları güçleşmektedir. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde kelime ediniminin desteklenmesi, özellikle erken yaş gruplarında, pedagojik açıdan öncelikli bir problem alanı olarak öne çıkmaktadır (Cameron, 2001; Decarrico, 2001)

Türkiye’de yabancı dil öğretiminin ilkokul 2. sınıf düzeyine kadar indirilmesiyle birlikte öğrenciler, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinin erken bir aşamasında yabancı bir dille karşılaşmaktadır. Ancak bu yaş grubundaki öğrencilerin dikkat sürelerinin sınırlı olması, soyut düşünme becerilerinin henüz gelişme aşamasında bulunması ve öğrenmeyi büyük ölçüde oyun yoluyla gerçekleştirmeleri, geleneksel öğretim yaklaşımlarının kelime öğretiminde yeterli etkiyi sağlayamamasına neden olabilmektedir (Pinter, 2017; Nikolopoulou, 2023) Ders kitabı merkezli, tekrar ve ezbere dayalı uygulamaların küçük yaş gruplarında öğrenilen kelimelerin kalıcılığını sınırladığı ve öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Cameron, 2001)

Alanyazında, oyun temelli öğrenme ve oyunlaştırma yaklaşımlarının öğrencilerin derse katılımını artırdığı, motivasyonu desteklediği ve öğrenmeyi daha anlamlı hâle getirdiği vurgulanmaktadır (Deterding vd., 2011; Gee, 2003; Lee & Hammer, 2011) Oyunlaştırma, oyunlara özgü unsurların (puan, ödül, geri bildirim, rekabet ve iş birliği gibi) oyun dışı öğrenme ortamlarına entegre edilmesi yoluyla öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılımını hedeflemektedir (Deterding vd., 2011). Bununla birlikte, mevcut çalışmaların büyük bir kısmının ortaokul ve üzeri yaş gruplarıyla yürütüldüğü; ilkokul düzeyinde, özellikle küçük yaş gruplarının kelime gelişimini odağına alan deneysel çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca oyunlaştırmanın çoğunlukla teknoloji temelli uygulamalar üzerinden ele alındığı, sınıf

içi ve öğretmen tarafından tasarlanan düşük teknolojlili oyunlaştırma etkinliklerine ilişkin araştırmaların yeterince temsil edilmediği dikkat çekmektedir (Cancino & Castillo, 2021).

Bu bağlamda çalışmanın problem durumu, ilkokul 3. sınıf düzeyinde yabancı dil kelime öğretiminde öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun, öğrenme sürecini destekleyici ve motivasyonu artırıcı öğretim stratejilerine duyulan gereksinimden kaynaklanmaktadır. Özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin hedef dile sınırlı maruziyeti ve ders kitabı merkezli öğretimin baskınlığı, alternatif ve etkileşimli öğretim yöntemlerinin araştırılmasını daha da önemli hâle getirmektedir (Kırkgöz, 2007).

Bu araştırmanın özgün değeri, oyunlaştırma stratejisinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yabancı dilde sözcük gelişimi üzerindeki etkisini, ön test–son test kontrol gruplu deneysel desenle nicel olarak incelemesi ve bu bulguları öğrenci görüşleri ile desteklemesidir. Çalışma, yalnızca akademik başarıya odaklanmakla kalmayıp, oyunlaştırılmış öğretim sürecinin öğrencilerin motivasyonu, derse katılımı ve sosyal etkileşimleri üzerindeki yansımalarını da bütüncül bir bakış açısıyla ele almaktadır. Ayrıca teknolojiye bağımlı olmayan, sınıf ortamında kolaylıkla uygulanabilir oyunlaştırma örnekleri sunarak öğretmenlere uygulamaya dönük somut öneriler geliştirmesi bakımından literatüre özgün bir katkı sağlamaktadır.

Sonuç olarak bu çalışma, erken yaş yabancı dil öğretiminde kelime edinimine yönelik yöntemsel bir boşluğu doldurmayı; oyunlaştırma stratejisinin pedagojik potansiyelini ilkokul düzeyinde ortaya koyarak hem alanyazına hem de sınıf içi uygulamalara katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle araştırma, küçük yaş gruplarında yabancı dil öğretimine ilişkin gelecekte yapılacak çalışmalara kuramsal ve uygulamalı bir zemin oluşturma niteliği taşımaktadır.

Araştırmanın Önemi ve Yaygın Etkisi

Yabancı dil eğitiminin erken yaşta başlaması, bireylerin dil edinim sürecinde daha kalıcı, işlevsel ve otomatikleşmiş beceriler geliştirmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle ilkokul döneminde edinilen kelime bilgisi, yalnızca yabancı dil öğreniminin temelini oluşturmakla kalmamakta; aynı zamanda öğrencilerin ilerleyen yıllardaki akademik başarıları, öğrenmeye yönelik tutumları ve motivasyon düzeyleri üzerinde de belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, küçük yaş gruplarında kelime öğretiminin nasıl daha etkili, kalıcı ve öğrenci merkezli hâle getirilebileceği sorusu, yabancı dil eğitiminin temel problem alanlarından biri olarak öne çıkmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, oyunlaştırmanın eğitimde motivasyon, derse katılım ve öğrenme sürecinin niteliği üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koyan çok sayıda çalışma

bulunmaktadır. Ancak bu çalışmaların büyük bir kısmının ortaokul, lise veya yetişkin öğrenenler üzerinde yoğunlaştığı; ilkokul düzeyinde ve özellikle kelime öğretimi odağında yürütülen araştırmaların sınırlı kaldığı görülmektedir. Örneğin Genç-Ersoy ve Belet-Boyacı (2021), oyunlaştırma destekli etkinliklerin öğrencilerin kelime öğrenme süreçlerini anlamlandırmalarını kolaylaştırdığını ve kelime edinimine yönelik farkındalık geliştirdiğini belirtirken; Cancino ve Castillo (2021), oyunlaştırılmış etkinliklerin geleneksel yöntemlere kıyasla kelime öğrenme başarısını en az eşdeğer düzeyde desteklediğini ve öğrencilerin derse yönelik kaygılarını azalttığını ortaya koymuştur. Benzer biçimde, Gündoğan (2023) ve Uzun-Seyitvan (2024) tarafından yapılan tez çalışmalarında, oyunlaştırmanın öğrencilerin kelime başarısı ve motivasyon düzeyleri üzerinde olumlu etkiler yarattığı ifade edilmiştir

Bu araştırmanın önemi, söz konusu alanyazındaki boşluğu doldurmayı amaçlayarak, ilkokul 3. sınıf öğrencileriyle ve erken yaş İngilizce kelime öğretimi bağlamında oyunlaştırma stratejisini deneysel bir desenle incelemesinden kaynaklanmaktadır. Araştırmanın bir ilçede, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı sayılabilecek bir bölgede yürütülmesi, elde edilen bulguların özellikle benzer koşullara sahip eğitim ortamları için yol gösterici olmasını sağlamaktadır. Kırkgöz'ün (2007) de belirttiği gibi, bu tür bölgelerde yabancı dil öğretiminde karşılaşılan motivasyon eksikliği ve düşük başarı sorunlarına alternatif yöntemler geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Oyunlaştırma stratejisi, çocukların doğal öğrenme biçimi olan oyunu ders sürecine entegre ederek bu sorunların aşılmasına katkı sunabilecek güçlü bir pedagojik araç olarak öne çıkmaktadır (Hakulinen vd., 2015; Tsay vd., 2018).

Araştırmanın yaygın etkisi ise, elde edilen bulguların yalnızca akademik düzeyde kalmayıp sınıf içi uygulamalara doğrudan aktarılabilir nitelikte olmasında yatmaktadır. Çalışma kapsamında tasarlanan oyun temelli etkinlikler, ilkokul düzeyinde görev yapan yabancı dil öğretmenlerine derslerini daha etkileşimli, motive edici ve öğrenci merkezli hâle getirebilmeleri için somut örnekler sunmaktadır. Akçay'ın (2023) ilkokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada da vurgulandığı üzere, oyunlaştırma etkinlikleri öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra derse yönelik olumlu tutumlarını ve kalıcılığı da desteklemektedir. Bu yönüyle mevcut araştırma, öğretmenlere uygulanabilir öğretim stratejileri sunarak sahadaki uygulamalara katkı sağlamaktadır.

Bununla birlikte, araştırma bulguları ders kitabı yazarları ve program geliştiriciler açısından da yol gösterici nitelik taşımaktadır. Ders kitabı merkezli öğretimin oyunlaştırma yoluyla desteklenmesinin, öğrencilerin kelime öğrenme sürecini daha anlamlı hâle getirdiği yönündeki bulgular, gelecekte hazırlanacak öğretim programlarında ve materyallerde oyun temelli etkinliklere daha fazla yer verilmesine zemin hazırlayabilir. Ayrıca, literatürde küçük

yaş gruplarının yabancı dilde sözcük gelişimi üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olması nedeniyle bu araştırma, ileride yapılacak akademik çalışmalar için de önemli bir referans noktası oluşturmaktadır. Bu bağlamda çalışma, hem erken yaş yabancı dil öğretimine ilişkin kuramsal bilgi birikimine katkı sunmakta hem de eğitim uygulamalarında uzun vadeli ve yaygın bir etki yaratma potansiyeli taşımaktadır.

Varsayımlar

Bu araştırma, oyunlaştırma stratejisiyle desteklenen öğretim sürecinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin yabancı dilde sözcük gelişimi üzerinde etkili olabileceği temel varsayımına dayanmaktadır. Araştırma kapsamında, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kelime gelişimlerinin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretim programı ve ders kitabındaki etkinlikler doğrultusunda ilerlediği; deney grubundaki öğrencilerin ise bu sürece ek olarak oyunlaştırma stratejisiyle desteklenen öğretim uygulamalarına maruz kaldığı varsayılmıştır.

Çalışmaya katılan tüm öğrencilerin ve velilerinin araştırmaya gönüllü olarak katılım sağladıkları; araştırma sürecinde öğrencilerin verilen yönergeleri anlayabilecek bilişsel yeterliliğe sahip oldukları ve uygulama sürecine aktif katılım gösterdikleri kabul edilmiştir. Ayrıca, uygulama sürecinde öğrencilerin öğrenme ortamı dışında, kelime bilgisi gelişimlerini doğrudan ve anlamlı biçimde etkileyecek ek bir öğretim ya da yönlendirmeye maruz kalmadıkları varsayılmaktadır.

Araştırmada kullanılan ön test ve son test ölçme araçlarının, öğrencilerin kelime bilgisi düzeylerini doğru ve güvenilir biçimde ölçtüğü; testlerin geçerlik ve güvenirlik özelliklerinin yeterli olduğu kabul edilmiştir. Öğrencilerin test uygulamaları sırasında soruları kendi bilgi ve becerileri doğrultusunda, herhangi bir dış müdahale olmaksızın yanıtladıkları varsayılmıştır. Benzer şekilde, uygulama süreci sonunda öğrencilerden toplanan görüş formlarının ve düşünce kartlarının, öğrencilerin gerçek duygu, düşünce ve deneyimlerini yansıttığı kabul edilmiştir.

Deney grubunda uygulanan oyunlaştırma etkinliklerinin, araştırmanın amacı doğrultusunda, öğrencilerin yaş, gelişim düzeyi ve ders içeriklerine uygun biçimde tasarlandığı; oyunların öğretmen tarafından planlı, sistemli ve tutarlı bir şekilde uygulandığı varsayılmaktadır. Ayrıca, oyunlaştırma sürecinde öğretmenin sınıf içi uygulamalarının, öğrencilere eşit mesafede ve tarafsız bir tutumla yürütüldüğü kabul edilmiştir.

Son olarak, araştırma süresince elde edilen nicel ve nitel verilerin, oyunlaştırma stratejisinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin yabancı dilde sözcük gelişimi üzerindeki etkisini

ortaya koymada yeterli olduğu; elde edilen bulguların, belirtilen varsayımlar çerçevesinde geçerli ve güvenilir biçimde yorumlanabileceği varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar için Öneriler

Bu araştırma, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yabancı dilde sözcük gelişimi üzerinde oyunlaştırma stratejisinin etkisini incelemek amacıyla yürütölmüş olup, belirli sınırlılıklar çerçevesinde ele alınmalıdır. Öncelikle çalışmanın örneklemini, Kars ilinin bir ilçesinde bulunan tek bir devlet okulundaki toplam 36 öğrenci ile sınırlıdır. Bu durum, elde edilen bulguların farklı sosyo-ekonomik düzeylere, kültürel yapılar ve eğitim imkânlarına sahip öğrenci gruplarına genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Özellikle büyükşehirlerde öğrenim gören, yabancı dile maruz kalma düzeyi daha yüksek olan öğrencilerle benzer sonuçlar elde edilip edilmeyeceği bu çalışma kapsamında değerlendirilememiştir.

Araştırmanın bir diğer sınırlılığı, uygulama süresinin yalnızca 2024–2025 eğitim öğretim yılının ikinci yarıyılı ile sınırlı olmasıdır. Oyunlaştırma stratejisinin kelime öğrenimi üzerindeki uzun vadeli etkileri, öğrenilen kelimelerin kalıcılığı ve öğrencilerin ilerleyen sınıf düzeylerindeki dil gelişimlerine katkısı bu çalışma kapsamında izlenememiştir. Bu nedenle elde edilen bulgular, kısa ve orta vadeli etkilerle sınırlı olarak değerlendirilmelidir.

Örneklem büyüklüğünün sınırlı olması da çalışmanın önemli kısıtlarından biridir. Deney ve kontrol gruplarının her birinin öğrenci sayısının düşük olması, gruplar arası karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı farkların ortaya çıkmasını güçleştirmiş olabilir. Nitekim nicel bulgular, deney grubunda anlamlı gelişim gözlenmesine rağmen, deney ve kontrol grupları arasında son test düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya koymamıştır. Bu durum, oyunlaştırma stratejisinin etkisinin grup düzeyinden ziyade bireysel düzeyde daha belirgin olabileceğini düşündürmekle birlikte, örneklem büyüklüğünün sınırlılığı da bu sonucu etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın bir diğer sınırlılığı, deney grubunda her ünite sonunda uygulanan oyunların tür, yapı ve içeriğinin birbirinden farklı olmasıdır. Oyunların tamamı oyunlaştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış olsa da hangi oyun türlerinin (eşleştirme, rekabet temelli, iş birliğine dayalı vb.) kelime gelişimi üzerinde daha etkili olduğu bu çalışma kapsamında ayrı ayrı analiz edilememiştir. Bu durum, oyunlaştırmının genel etkisini ortaya koymakla birlikte, oyun türlerine özgü ayrıntılı çıkarımlar yapılmasını sınırlamaktadır.

Son olarak, nitel veri toplama sürecinde kullanılan öğrenci görüş kartlarının, uygulama döneminin son haftalarında yaşanan devamsızlıklar nedeniyle sınırlı sayıda öğrenci tarafından

doldurulabilmiş olması, nitel bulguların çeşitliliğini ve derinliğini kısmen sınırlamıştır. Bu nedenle, öğrenci görüşlerinin tüm örnekleme temsil etme gücü sınırlı kalmıştır.

Araştırmanın bu sınırlılıkları doğrultusunda, ileride yapılacak çalışmalara yönelik çeşitli öneriler sunulabilir. Öncelikle, benzer araştırmaların farklı coğrafi bölgelerde, farklı sosyo-ekonomik koşullara sahip okullarda ve daha geniş örneklem gruplarıyla yürütülmesi önerilmektedir. Böylece oyunlaştırma stratejisinin yabancı dilde kelime gelişimi üzerindeki etkisi daha genellenebilir biçimde değerlendirilebilir.

Gelecek araştırmalarda uygulama süresinin bir yarıyıl ile sınırlı kalmayıp, bir eğitim öğretim yılını ya da birden fazla yılı kapsayacak şekilde uzunlamasına desenlerle ele alınması önerilmektedir. Bu tür çalışmalar, oyunlaştırma stratejisinin kelime öğrenimindeki kalıcılık düzeyini ve uzun vadeli etkilerini daha net biçimde ortaya koyacaktır.

Ayrıca, oyunlaştırma kapsamında kullanılan oyun türlerinin ayrı değişkenler olarak ele alındığı deneysel çalışmalar yapılabilir. Örneğin, rekabet temelli oyunlar ile iş birliğine dayalı oyunların ya da fiziksel materyal kullanılan oyunlar ile dijital oyunlaştırma uygulamalarının kelime gelişimi üzerindeki etkileri karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Bu tür çalışmalar, öğretmenlere hangi oyun türlerinin hangi öğrenme hedefleri için daha etkili olduğuna dair daha ayrıntılı rehberlik sağlayacaktır.

Bunun yanında, gelecekte yapılacak araştırmalarda yalnızca kelime bilgisi değil; öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkiler de oyunlaştırma bağlamında incelenebilir. Böylece oyunlaştırma stratejisinin yabancı dil öğretimindeki bütüncül etkisi daha kapsamlı biçimde değerlendirilebilir.

Son olarak, öğretmenlerin oyunlaştırmaya yönelik bilgi, tutum ve yeterliklerini inceleyen çalışmaların yapılması önerilmektedir. Öğretmenlerin oyunlaştırmayı nasıl algıladıkları, hangi güçlüklerle karşılaştıkları ve bu stratejiyi sınıf ortamına nasıl uyarladıkları üzerine yapılacak araştırmalar, oyunlaştırmının sürdürülebilir ve etkili biçimde uygulanmasına katkı sağlayacaktır.

Sayıtlar

Bu araştırma, oyunlaştırma stratejileriyle desteklenen öğretim uygulamalarının ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yabancı dilde sözcük gelişimi üzerinde olumlu katkılar sağlayabileceği temel sayıltısına dayanmaktadır. Bu bağlamda, eğitsel oyunlar aracılığıyla sunulan sözcüklerin, öğrenciler tarafından yalnızca kısa süreli olarak değil, anlamlı ve kalıcı biçimde öğrenileceği kabul edilmektedir. Yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine dayanan oyun temelli etkinliklerin,

geleneksel tekrar ve ezber odaklı uygulamalara kıyasla öğrenmenin kalıcılığını artıracığı varsayılmaktadır.

Araştırmanın bir diğer temel sayıltısı, oyunlaştırma stratejisinin öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyeceğidir. Öğrenci merkezli, etkileşim temelli ve aktif katılımı teşvik eden oyunlaştırılmış öğrenme ortamlarının; öğrencilerin derse karşı ilgi, istek ve motivasyon düzeylerini artıracığı kabul edilmektedir. Bu doğrultuda, oyunlaştırma stratejisinin öğrencilerin öğrenme sürecine daha gönüllü katılım göstermelerine ve ders içi etkinliklerde daha aktif rol almalarına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Ayrıca, oyunlaştırma stratejisinin yalnızca bilişsel alanla sınırlı kalmayıp, öğrencilerin duyuşsal ve sosyal gelişimlerine de katkı sunduğu kabul edilmektedir. Oyun sürecinde yer alan iş birliği, rekabet, iletişim ve geri bildirim unsurlarının; öğrencilerin sosyal etkileşim becerilerini desteklediği, özgüvenlerini artırdığı ve öğrenme ortamında olumlu bir sınıf iklimi oluşturduğu sayıltısı bu çalışmanın dayanakları arasında yer almaktadır.

Araştırmanın yürütüldüğü ilçe gibi sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde de oyunlaştırma stratejilerinin etkili olabileceği kabul edilmektedir. Oyun temelli öğrenmenin, kültürel ve sosyo-ekonomik farklılıklardan görece bağımsız olarak çocukların evrensel oyun eğilimine hitap eden bir yaklaşım sunduğu ve bu nedenle farklı bağlamlarda benzer öğrenme çıktıları üretebileceği varsayılmaktadır. Bu doğrultuda, elde edilen bulguların benzer özellikler taşıyan öğrenci grupları için anlamlı çıkarımlar sunabileceği kabul edilmektedir.

Son olarak, bu araştırmada benimsenen sayıltılar çerçevesinde elde edilen bulguların, oyunlaştırma stratejisinin ilkökul düzeyinde yabancı dilde sözcük öğretime yönelik etkilerini açıklamada yeterli olduğu; sonuçların bu sayıltılar doğrultusunda yorumlanmasının bilimsel açıdan uygun olduğu kabul edilmektedir.

Terim ve Tanımlar

Oyun (Game): Bu terim, Kelley’e göre (1988, Akt., Salen & Zimmerman, 2004) “elde edilecek bir nesneyi ve ona ulaşmanın izin verilen yollarını belirten bir dizi kuraldan oluşan bir eğlence biçimi” olarak tanımlanmıştır. Salen ve Zimmerman (2004) ise oyunun, “oyuncuların kurallarla tanımlanan yapay bir çatışmaya girdiği ve ölçülebilir bir sonuçla sonuçlanan bir sistem” olduğunu ifade etmiştir. Bu tanımlarda oyunun herhangi bir yaş ya da yaş grubuna özel bir aktivite olarak açıklanmadığı görülse de, Cambridge Dictionary bu terimi “özellikle çocuklar tarafından oynanan eğlenceli bir aktivite veya spor veya böyle bir aktivite için gereken ekipman” şeklinde tanımlar.

Oyunlaştırma (Gamification): Deterding vd. (2011), oyunlaştırma teriminin dijital medya enditürisinde ortaya çıktığını ancak bu terimin belgelenmiş ilk kullanımının 2008 yılında olsa da 2010 yılının ikinci yarısına kadar yaygın olarak benimsenmediğini belirtmiştir. Cambridge Sözlüğü (2025), bu terimi “Aktiviteleri daha ilgi çekici veya eğlenceli hale getirmek için onları oyunlara benzetme uygulaması” şeklinde tanımlarken Oxford Sözlüğü (2025) ise “Genellikle o aktiviteyi daha ilginç hale getirmek amacıyla, başka bir aktivitede oyun oynama unsurlarının kullanılması” olarak ifade eder. Kısacası “Oyunlaştırma” terimi, oyun dünyasına ait tasarım unsurlarının oyun dışındaki alanlarda uygulanması şeklinde tanımlanabilir (Deterding vd., 2011).

Oyun Temelli Öğrenme (Game-Based Learning): “Öğrenme etkinliklerini geliştirmeyi amaçlayan, oyunları eğitim sürecine dahil eden bir öğrenme biçimi” (Trajkovic vd., 2018) olarak tanımlanan bu terim oyunlaştırmaya göre daha eski bir kavramdır (Perrotta vd., 2013). Eğitim alanında yapılmış birçok çalışmada Oyun Temelli Öğrenme kavramının “İlkokul öğrencilerinin akademik başarı motivasyonunu hızlandırmak için bir eğitim aracı” olarak değerlendirildiği ifade edilmiştir (Partovi & Razavi, 2019).

Kelime (Word): Oxford Sözlüğü (2025) ve Cambridge Sözlüğü (2025) bu terimi en temel haliyle “Bir şey ifade eden ve konuşulabilen veya yazılabilen tek bir dil birimi” olarak tanımlamaktadır. Daha detaylı ve akademik bir tanım yapmak gerekirse, “Kelime, bir konuşma sesi veya seslerin birleşimi veya yazıdaki temsilidir; bir anlamı sembolize eder ve iletir ve tek bir morfemden veya morfemlerin birleşiminden oluşabilir.” (American Heritage Dictionary of the English Language, 2000) şeklinde ifade edilebilir.

Kelime Bilgisi (Vocabulary): Cambridge Sözlük (2025) tarafından “Belirli bir kişi tarafından kullanılan tüm kelimeler veya belirli bir dil veya konuda var olan tüm kelimeler” şeklinde tanımlanan bu terim, yabancı dil eğitimi alanı çerçevesinde “Dilin ve dil öğreniminin temelidir ve bu nedenle öğrencilerin kelime dağarcığının gelişmesini nasıl kolaylaştıracağına dair bilgi vazgeçilmez bir öğretim becerisi ve müfredat bileşenidir.” (Celce-Murcia, 2001) şeklinde açıklanabilir.

Sözcük Gelişimi (Vocabulary Development): Kelime dağarcığının geliştirilmesi yani Sözcük Gelişimi kavramı genel anlamda bilinen kelime sayısı ve bu kelimelerin ne kadar iyi bilindiği dahil olmak üzere kelime bilgisinin büyümesini ifade eder. Yani kısaca, yeni kelimeler edinme ve bir dildeki kelime bilgisinin derinliğini ve genişliğini genişletme sürecini ifade eder (Snow, 2010).

Kelime Öğretimi (Vocabulary Teaching): Kelime öğretimi, amacı yalnızca öğrencilerin mümkün olduğunca çok kelime ezberlemesini sağlamak değil, aynı zamanda

kelime ezberleme becerilerinde ustalaşmalarını ve kelimelerin anlamlarını bağlamdan tahmin etme yeteneklerini geliştirmelerini sağlamak olan bir süreçtir (Pan & Xu, 2011).

Yabancı Dil Eğitimi (Foreign Language Education): Yabancı Dil Eğitimi, dillerin farklı bağlamlarda nasıl öğretilceği ve öğrenileceğini inceleyen; müfredat kapsamı, toplumdaki dilin yeri, çeşitli öğretim yöntemleri ve dijital yeniliklerin dil eğitimine entegrasyonu gibi konuları ele alan bir disiplindir (Lin, 2010). Farklı bir deyişle Yabancı Dil Eğitimi, kişinin ana dili olmayan bir dili planlı ve düzenli biçimde öğretmeyi amaçlayan bir süreçtir. Bu süreçte temel hedef, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde iletişimsel yetkinliği geliştirmek olup, çoğu zaman kültürel bilgileri de kapsar (Richards & Rodgers, 2014).

Küçük Yaş Grubu Öğrenciler (Young Learners): Yılmaz (2022) tezinde bu terimin 3 ile 15 yaş arası çocuk öğrencileri kapsadığını ifade etse de bu daha kapsamlı ve keskin bir yaş aralığı olmayan bir şemsiye terimdir. Küçük yaş grubu öğrenciler, yani genç öğrenciler terimi, okul öncesinden ortaokula kadar yabancı dil öğrenen kişilerin tamamını ifade edebilir, ancak genç öğrenciler hakkında yapılmış güncel araştırmalarda, genellikle 4 ile 11 veya 12 yaş arasındaki okul öncesi ve ilkokul sınıflarındaki erken dil eğitimine odaklanıldığı belirtilmiştir (Dalle & Kleckova, 2018). Literatürde önemli bir yere sahip olan bir başka tanımda ise bu terim genellikle 5 ila 12 yaş aralığındaki çocukları kapsar ve bu çocuklar hem resmi hem de gayriresmi öğrenme ortamlarında yer alabilir. Yabancı dil eğitimi perspektifinden değerlendirildiğinde, bu yaş grubunun bilişsel, sosyal ve dil gelişimini destekleyen, eğlenceli ve etkileşim temelli yöntemlerden yararlandığı görülür (Cameron, 2001).

Deney ve Kontrol Grubu (Experimental Group/Control Group): Eğitim araştırmalarında deney grubu, “Araştırılan problem durumunu varsayım ve sayıtlar doğrultusunda normalden farklı olarak müdahale alan katılımcı grubu” olarak tanımlanırken kontrol grubu ise “Rutin uygulama dışında herhangi bir müdahaleye maruz kalmadan problem durumunun etkilerini karşılaştırmak için bir temel oluşturan araştırma grubu” olarak tanımlanabilir. Bu tasarım ile, araştırmacıların müdahalenin nedensel etkisini belirlemesine olanak tanındığı ifade edilmektedir (Creswell, 2014).

Ön Test - Son Test (Pre-test/Post-test): Ön test, “Katılımcıların temel bilgi veya becerilerini ölçmek için müdahaleden önce uygulanan bir değerlendirme” olarak tanımlanır. Son test ise müdahaleden sonra neyin değiştiğini ölçmek için yapılan bir tekrar testidir (Fraenkel vd., 2012).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu çalışma, İngilizce dersinde oyunlaştırma stratejisinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi gelişimleri üzerindeki etkisine odaklanmaktadır. Bu odak doğrultusunda, bu bölümde, çalışmanın kuramsal çerçevesini çizmek amacıyla oyunlaştırma stratejisi ve bu stratejinin küçük yaş grubu öğrenciler ile ilgili bağlantısı detaylandırılmaktadır. Literatürde, oyunlaştırma konusunda çok fazla çalışma olsa da yabancı dil eğitimi ve küçük yaş gruplarının kelime bilgisi gelişimleri özelinde çok az çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar ile bağlantılar kurularak mevcut çalışmanın daha sağlam temellere oturtulması ve desteklenmesi sağlanmış ayrıca literatürdeki boşluk doldurarak konu ile ilgili daha ayrıntılı bir araştırma konusu ortaya konmuştur.

Eğitimde Oyunlaştırmanın Teorik Temelleri

Oyun; kuralları, hedefleri ve belli bir düzeni olan ve işin temelinde bir eğlence unsuru olarak kabul edilen bir kavramdır (Hadfield, 1990). Oyun kuralları ve hedefleri doğrultusunda bir rekabet unsuru barındıracağı gibi aynı zamanda iş birliği ile eğlenceli bir ortam oluşturmaktadır (Gülsoy, 2013). Juul (2011) benzer şekilde oyunları, farklı sonuçlara farklı değerler atanan ve oyuncunun sonuca ulaşmak için çaba sarf ettiği değişken sonuçlara sahip kural tabanlı sistemler olarak tanımlar. Bu anlamda oyunlar, katılımcıların hem ustalık hem de belirsizlik deneyimlediği, katılıma, zevke ve öğrenme fırsatlarına yol açan bir alan yaratır. Genel anlamda, oyun; yapılandırılmış kuralları, net hedefleri, gönüllü katılımı ve eğlence sağlamayı amaçlayan meydan okuma veya rekabet unsurları olan bir etkinlik olarak görülmektedir (Salen & Zimmerman, 2004). Bu tanımlar ışığında oyun, temelinde öncelikle eğlence veya eğlenceli meydan okuma için var olsa da ilgi çekici nitelikleri (kurallar, hedefler, geri bildirim ve gönüllü katılım) diğer bağlamlara uyarlanabilir. Bu anlamda psikoloji, eğitim, felsefe, ticaret, reklamcılık ve bilgisayar bilimi gibi birçok disiplinde yaygın olarak kullanılarak kapsamı genişlemiştir. Tam da bu noktada oyunlaştırma kavramı önem kazanmaktadır.

Oyunlaştırma kavramı ilk olarak 2000’li yıllarda ortaya atılmış ve “oyun dışı bağlamlarda oyun çerçevesinin uygulanması” şeklinde tanımlanmıştır (Tretola vd., 2015). Bu kavram, reklam ve pazarlama alanında ortaya çıkmış ve tüketici deneyimini artırıp güçlendirmek adına ürün pazarlamasında oyun faktörü kullanılarak 2010’larda tam olarak önem kazanır hale gelmiştir (Deterding vd., 2011). Reklam ve pazarlama ile ortaya çıkan bu

kavram sonraları motivasyon verici özelliği sayesinde eğitim, sağlık, iş dünyası gibi başka alanlara da yayılmıştır. Oyunun neredeyse tüm elementleri (ödül, ceza, puan, kurallar, rekabet vs.) dahil edilerek hedeflere ulaşma yolunda motivasyon verici bir araç olarak kullanılır, bu sayede oyunlaştırma farklı alanlarda anlamlı hale gelmektedir. Werbach ve Hunter'a (2012) göre, oyunlaştırma tam anlamıyla bir oyun yaratmak değil, bunun yerine, belirli bir bağlamda hedeflenen davranışları desteklemek ve istenen sonuçlara ulaşmak amacıyla oyun tasarım unsurlarının bilinçli ve stratejik biçimde uygulanmasıdır. Yani asıl hedefe ulaşma yolunda süreci eğlenceli kılmak adına kullanılan bir amaç halindedir. Eğitimde de oyunlaştırma ile kazanımların akılda kalıcılığı artabileceği gibi öğrencilerin motivasyonlarının da yüksek tutulması sağlanabilir.

Son yıllarda, oyunlaştırma stratejisi eğitim alanında çokça kullanılmaktadır. Eğitimde sıklıkla görülen öğrencide motivasyon eksikliği, kopukluk, başarısızlık, öğrenme güçlükleri gibi problemlere karşın oyunlaştırma, öğrenme ortamına motivasyonel ve ilgi çekici oyun öğelerini dahil ederek bu zorlukları dönüştürmeyi amaçlamaktadır (Kapp, 2012). Özenle tasarlanmış oyun temelli öğeler sayesinde, eğitimciler öğrencilerin başarıya ulaşma, bir amaca yönelme ve aidiyet hissetme gibi duygularını güçlendiren öğrenme ortamları oluşturabilir. Bu bağlamda oyunlaştırma, yalnızca puan ya da rozet eklemekten ibaret değildir; asıl amacı, öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirmek, içsel motivasyonlarını artırmak ve kalıcı, anlamlı öğrenme davranışlarını destekleyen bir tasarım anlayışı sunmaktır. Oyunlaştırmanın eğitime entegrasyonunda ilk olarak ödül, puan, rozet gibi oyun elementleri düşünülmekte ve bu elementlerin kısa süreli olumlu etkileri olduğu, akademik başarıya dair bir etkisinin bulunmadığı ve öğrenci motivasyonu üzerinde olumsuz düşünceler oluşturduğu iddia edilse de (Buckley & Doyle, 2016), öğrenme sürecini eğlenceli hale getirmesi (Cheong vd., 2013), öğrencilerin zorlandıkları noktalarda ipuçları ile desteklenmeleri (Dong vd., 2012, Akt., Hsieh vd., 2015), karşılaşılan başarısızlıkların samimi oyun ortamıyla desteklenmesiyle kaygıyı azaltabilmesi gibi olumlu yönleri de bulunmaktadır (Özkan & Samur, 2017).

Eğitimde oyunun yeri yeni değildir ve Piaget'nin (1962) ifadelerine göre, oyunlar yalnızca çocukların çevrelerini anlamalarına ve bu çevrede beceri kazanmalarına yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda onların hayal gücünü kullanarak kendi içsel dünyalarını inşa etmelerine de katkı sağlar (Martí-Parreño vd., 2016). Bu bakış açısı, günümüzde oyunlaştırmanın eğitimde neden bu kadar ilgi gördüğünü anlamada önemli bir temel oluşturur. Nitekim oyunlaştırma, öğrencilerin dikkatini çekme, katılımını artırma ve öğrenme sürecini daha anlamlı hale getirme potansiyeline sahiptir. Ancak oyunlaştırmanın etkisini anlamak ve kaliteli bir şekilde uygulayabilmek için eğitim ve psikolojik teoriler içinde güçlü bir arka plan

gereklidir. Eğitim psikolojisi, oyunlaştırmanın hangi koşullarda etkili olduğunu ve öğrenci başarısını, motivasyonunu ve tutumlarını nasıl olumlu yönde etkilediğini açıklamak için önemli bir çerçeve sunar. Davranışçı, bilişsel ve motivasyon temelli kuramlar gibi oyunlaştırma ile desteklenen öğrenme ortamları öğrenci davranışının, bilişsel süreçlerin ve duygusal etkileşimlerin üzerinde nasıl bir etki yarattığının anlaşılmasında yol gösterici olabilir. Bu teorik bilgiler, oyunlaştırma unsurlarının öğrenci katılımını, ısrarını ve başarısını neden ve nasıl etkileyebileceğini açıklamaya yardımcı olur.

Davranış ve öğrenme üzerine en eski ve en etkili bakış açılarından biri olarak görülen Skinner'ın (1953) Edimsel Koşullanma Teorisi (Operant Conditioning Theory), davranışın sonuçlarının pekiştirme ve cezalandırma yoluyla şekillendirildiğini ileri sürer. Bu yönüyle oyunlaştırma temelli öğrenmede, olumlu pekiştirme için puanlar, rozetler, ödüller veya ilerleme çubukları gibi unsurlar kullanılırken cezalandırma için oyun içinde puan ya da oyun sırası kaybetme, oyun başında belirlenmiş bir ceza gibi unsurlar kullanılır. Bu tür pekiştirme ya da cezalandırma mekanizmaları aracılığıyla, oyunlaştırma, özellikle anında geri bildirim ve görünür ilerleme tasarımı entegre edildiğinde, öğrenen katılımının sıklığını ve tutarlılığını artırabilir. Kısaca, oyun temelli öğrenme ile davranışçılık arasında görevleri tamamlama, içerikle etkileşim kurma veya akranlarla iş birliği yapma gibi istenen davranışların tekrarlanmasının pekiştirme ya da ceza yöntemiyle teşvik etmeye yaraması yönüyle önemli bir ilişki kurulabilir.

Davranışçılıkta pekiştirme ve cezalandırma gibi dışsal motivasyonların önemi vurgulanırken, diğer birçok teoride içsel ve psikolojik ihtiyaçlar daha fazla önem kazanmaktadır. Deci ve Ryan (1985) tarafından geliştirilen Öz Belirleme Teorisi (Self-Determination Theory), içsel motivasyonun rolünü vurgular ve öğrencilerin hedef kazanıma sahip olabilmesi adına özerklik, yeterlilik ve ilişkicilik olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyacı olduğu savunulmaktadır. Bu üç temel psikolojik ihtiyaç oyunlaştırma ile ilişkilendirilebilir. Özerklik duygusunu beslemek için öğrencilere seçim yapma ve kontrol imkânı sunar; yeterlilik hissini güçlendirmek adına uyarlanabilir zorluk seviyeleri ve sık aralıklarla verilen geri bildirimlerle öğrenmeyi destekler. Ayrıca, sosyal bağlantı, diğer bir deyişle ilişkicilik ihtiyacını karşılamak amacıyla iş birliği ya da rekabet gibi sosyal etkileşim unsurlarını içinde barındırır (Ryan & Deci, 2000). Bu ihtiyaçlar karşılandığında, öğrencilerin zorlukla karşı karşıya kaldıklarında ısrar etme ve çabalarından memnuniyet duyma olasılıkları daha yüksektir.

Öz Belirleme Teorisi'ni tamamlayan önemli yaklaşımlardan biri de Csikszentmihalyi'nin (1990) ortaya koyduğu bireylerin bir göreve tam anlamıyla nasıl odaklandıklarını ve katılım sağladıklarını derinlemesine açıklamaya çalışan Akış Teorisi (Flow

Theory)’dir. Teoriye göre, en verimli öğrenme ve performans, bireyin beceri düzeyi ile karşılaştığı görevin zorluğu dengelendiğinde ve kişinin "akış" olarak adlandırılan zihinsel bir duruma girdiğinde ortaya çıkar. Bu akış durumu, kişinin yoğun bir dikkatle meşgul olması, kendini kontrol altında hissetmesi ve içsel bir haz duyması ile tanımlanır. Oyunlaştırma uygulamaları, bu durumu teşvik eden öğrenme ortamları oluşturabilir; çünkü aşamalı olarak artan zorluk seviyeleri sunar, açık ve ulaşılabilir hedefler belirler ve öğrencilere anlık geri bildirim sağlayarak performanslarını gözlemleme ve buna göre uyum sağlama imkânı tanır. Böylece, öğrencilerin ders sürecine daha derin bir ilgiyle bağlanmaları ve yüksek düzeyde motive olmaları desteklenmiş olur (Csikszentmihalyi, 1990).

Oyunlaştırmanın genel prensipleriyle bağlantı kurulabilecek ve bu bağlantının yine özellikle motivasyon açısından kurulabileceği bir başka teori ise Hedef Belirleme Teorisi (Goal Setting Theory)’dir. Bu teori, görevleri diğer insanlardan daha iyi bir performans sergileyerek yapan kesime odaklanmış ve bu kişilerin diğer gruptaki insanlarla yetenek ve bilgi anlamında eşit olma durumlarına karşın bu belirgin farklı sonuçların motivasyonel sebeplerden ve bireysel farklılıklardan kaynaklı olabileceği düşüncesi ile yola çıkmaktadır (Latham & Locke, 1991). Diğer yandan bu teori genel bağlamda açık, anlaşılır ama aynı zamanda zorlayıcı hedefler belirleyerek bireylerin görevi tamamlama sürecinde performanslarında ve bağlılıklarında bir artış olduğunu savunur (Locke & Latham, 1990). Bu yönüyle bakıldığında oyunlaştırma uygulamaları da benzer olarak öğrencilere hem kısa vadeli hem de uzun vadeli hedefler sunarak bir öğrenme rotası oluşturarak çabanın sürekliliğini teşvik eder. Oyunlaştırma stratejisi ile zenginleştirilmiş bir ders ortamında puanlama, skor tablosu, ödüllendirme gibi ilerlemenin görünür olması, bireyde başarı hissi ve tatmin duygusu yaratır; bu da öğrencilerin sürece olan ilgisini ve katılımını artırmada etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Bilişsel gelişim penceresinden bakıldığında, yapılandırmacılık temelli teorilerin de oyunlaştırma stratejisinin eğitimdeki önemini ortaya koymada etkili olduğu savunulabilir. Bilişsel gelişimin temelleri sayılabilecek teorilere bakıldığında, Piaget (1970), keşif ve problem çözme yoluyla bireysel bilişsel gelişimi vurgularken Vygotsky (1978), öğrenmede sosyal etkileşim ve yapı iskelesinin (scaffolding) rolünü vurgulamaktadır. Bu teorilerde bilişsel becerinin hem bireysel başarı ile hem de akran iş birliği ile kazanılması değerlendirilebilir ve bu anlamda oyunlaştırmanın ders ortamlarındaki teşvik edici yönü bu teorilerle ilişkilendirilebilir. Oyunun kendi temelinde barındırdığı keşif duygusu ile zenginleştirilmiş ders ortamlarında öğrencinin problem çözme yeteneğinin güçlenmesi ve gelişim dönemi özellikleri göz önünde bulundurularak içerisinde bulunduğu ortamı keşfederken oluşturacağı şemaların doğruluğu ve kalıcılığının güçlendirilmesi oyunlaştırma ile Piaget’nin bilişsel gelişim

ilkelerinin bağlantısını ortaya koymaktadır. Diğer yandan oyunlaştırılmış öğrenme ortamları, öğrencileri etkileşimli görevlere dahil etmesi, akran iş birliğini teşvik etmesi ve öğrencileri yakınsal gelişim bölgeleri (Zone of Proximal Development) boyunca yönlendirmek için ipuçları veya geri bildirim gibi destek mekanizmaları sunması gibi öğrencilerin yalnızca eğitimlerinde aktif katılımcılar olmalarını değil, aynı zamanda sosyal ve bilişsel olarak desteklenmelerini sağlamaya yardımcı olan birçok yönüyle de Vygotsky'nin savunduğu temel bilişsel gelişim ilkelerini yansıtmaktadır.

Lave ve Wenger (1991) tarafından ortaya atılan Durumsal Öğrenme Teorisi (Situational Learning Theory) ile oyunlaştırma stratejisi arasında oyunlaştırılmış eğitim ortamlarında hedef ve amaçlar doğrultusunda tamamlanması gereken görevlerin gerçek dünyadaki problem çözme süreçlerini taklit etmesi ve görev tamamlama sürecinde işbirlikçi yöntemleri esas alarak bir simülasyon içinde olması yönüyle benzerlik bulunmaktadır.

Son olarak John Sweller tarafından geliştirilen Bilişsel Yük Teorisi (Cognitive Load Theory) de oyunlaştırma stratejisi ile bağlantılıdır. Bu teoride öğrenilecek bilginin, süreçte belleği zorlama durumu bilişsel yük olarak adlandırılır. Eğer öğretilen bilgide yönergeler ne kadar açıksa ve yapılandırılmışsa, beraberinde birçok destekleyici öğeyi bulunduruyorsa öğrenme sürecinde bilişsel yük o kadar az olur (Sweller, 1988). Bu açıdan bakıldığında oyunlaştırma stratejisinin en önemli yanı ders içeriğini daha kalıcı hale getirmesidir. Bunu yaparken sınıfta daha samimi bir ortam oluşturarak sınıf içerisinde olumlu bir hava oluşturmaktadır. Bu da terimsel anlamda öğrencideki bilişsel yükü azaltmaya yardımcı olur. Ayrıca oyunlarda ilerleme adım adım görülür ve anında geri bildirim verilir. Bu sayede öğrenme desteklenmiş olur ve öğrencilere bilgileri daha iyi hatırladıkları verimli bir ortam oluşturulur.

Bütün bu teoriler bir arada ele alındığında eğitimde oyunlaştırmanın önemi açısından kapsamlı bir gerekçe sunulmaktadır. Özetle, Davranışçılık, dışsal ödüllerin öğrenme davranışlarını nasıl şekillendirebileceğini açıklar; Öz Belirleme Teorisi ve Akış Teorisi, içsel motivasyon ve derin katılım için psikolojik ihtiyaç ve koşulları ele alır; Hedef Belirleme Teorisi, öğrenen çabasını yönlendirmek için bir çerçeve sunar; yapılandırmacı ve sosyokültürel teoriler, oyunlaştırmanın aktif, anlamlı ve işbirlikçi öğrenmeyi nasıl desteklediğini açıklar; Bilişsel Yük Teorisi ise, oyunlaştırmanın etkili öğretim tasarımıadaki rolünü vurgular. Tek bir modele güvenmek yerine, oyunlaştırma bu bakış açılarının kesişiminden güç alır ve çeşitli eğitim ortamlarında motivasyonu, katılımı ve öğrenme çıktılarını artırmak için teorik olarak temellendirilmiş bir yaklaşım sunar.

Bu çok boyutlu temel, özellikle oyun, keşif ve sosyal etkileşime gelişimsel olarak yatkın olan küçük öğrenciler söz konusu olduğunda önem kazanır. Erken ve orta çocukluk dönemindeki çocuklar, anında geri bildirim, gözle görülür ilerleme ve başarı duygusu sunan yapılandırılmış etkinliklere özellikle iyi yanıt verirler. Oyunlaştırılmış ortamlar, bu gelişimsel özelliklerle doğal olarak uyum sağlayarak, dikkati sürdürmek, ısrarı desteklemek ve oyun yoluyla öğrenmeyi teşvik etmek için yaşa uygun mekanizmalar sağlar. Bu şekilde, oyunlaştırma yalnızca motivasyonel bir araç değil, aynı zamanda çocukların doğal öğrenme eğilimleri ile resmi eğitimin yapılandırılmış talepleri arasındaki boşluğu dolduran, gelişimsel olarak duyarlı bir öğretim stratejisi olarak da hizmet eder (Gee, 2003).

Oyunlaştırmanın Dil Edinimi ve Gelişimi Üzerindeki Etkisi

Son yıllarda oyun elementlerinin oyun olmayan ortamlarda kullanılmasıyla oyunlaştırma kavramı daha fazla ön kazanmakta ve dil eğitiminde bir motivasyon ve başarı kaynağı olarak görülmektedir (Zhou & Wei, 2024). Oyunlaştırma, öğrencilerin davranışları ve öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde geliştirici bir etkiye sahip olmakla birlikte bu öğrenme ve gelişme sürecinde de motivasyon sağlayabilecek bir stratejidir (Kiryakova vd., 2014).

Oyunlaştırmanın dil gelişimini ve motivasyonu destekleyip desteklemediğini araştıran birçok çalışma bulunmaktadır. Bunların yalnızca küçük bir kısmı küçük yaş grubu öğrencileri kapsarken çok daha azı küçük yaş gruplarının yabancı dilde özellikle kelime bilgisi gelişimlerini ele almaktadır. Bu çalışmalara hem dijital oyunlar hem de kart oyunları, masa oyunları, sınıf içi yarışmalar gibi fiziksel materyalli oyunlar dahil edilmiştir. Ancak ister dijital oyunlar ister fiziksel materyalli oyunlar olsun hepsinin ortak yönü oyunlaştırmanın etkilerini araştırmaktır. Bazı çalışmalar oyunlaştırmanın akademik başarı ya da motivasyon üzerine anlamlı bir etkiye sahip olmadığını, bazı çalışmalar ise oyunlaştırmanın olumsuz yanları olduğunu dile getirmektedir. Rachels ve Rockingson-Szapkiw (2018), öğrencilerin İspanyolca dil gelişimleri üzerinde oyunlaştırmanın etkisi olup olmadığını çalışmışlar ve bu anlamda çalışmalarında teknoloji destekli bir oyunlaştırma stratejisi benimsemişlerdir. Deney ve kontrol grubu ile çalışmışlar, deney grubunda Duolingo uygulaması yardımıyla oyunlaştırma stratejisi uygulanırken kontrol grubunda geleneksel dil öğretim yöntemleri ile ders işlenmiştir. 12 hafta süren çalışma sonucunda oyunlaştırmanın öğrencilerin dil gelişimi üzerinde anlamlı bir ilgisinin bulunmadığını ifade etmişlerdir (Rachels & Rockinson-Szapkiw, 2018). Bir tez çalışmasında Karatekin (2017), İngilizce derslerinde öğrencilerin kelime öğreniminde oyunlaştırma araçlarının rolünü araştırmıştır. Çalışmada Duolingo ve Kahoot gibi teknoloji destekli ve oyun hissiyatı veren uygulamalardan yararlanılmış, beşinci sınıf öğrencilerinin yer aldığı deney ve kontrol grupları karşılaştırılmıştır. Bulgular, bu yöntemlerin kelime bilgisini

doğrudan artırmadığını göstermektedir. Ancak araştırmada dikkat çeken nokta, öğrencilerin oyun temelli uygulamalar sayesinde daha çok pratik yapma eğiliminde olmalarıdır. Ayrıca, bu araçların derslere yönelik ilgiyi canlı tuttuğu ve katılımı desteklediği ifade edilmektedir. Başka bir deyişle, oyunlaştırma öğrenme çıktıları üzerinde sınırlı olsa da motivasyonel açıdan önemli bir katkı sunmaktadır. Zhou ve Wei (2024) ise oyun esnasında rekabet ortamının oluşmasının bazı öğrenciler için bir motivasyon kaynağı olsa bile çocukların çoğunlukla bu ortamlarda stres ve kaygı hissedebildiğini ifade etmiştir. Ayrıca oyun esnasında yanlış öğrenmeler gerçekleşebilme ve anında geribildirim verilememe ihtimalinin de öğrenmede önemli problemler meydana getireceği yönünde yorum yapmışlardır. Ancak yine de öğrencilerden oyunların etkili bir öğrenme aracı olduğu konusunda olumlu dönütler alındığını ve takım mücadeleleri, liderlik tabloları ve grup görevleri gibi unsurları bir araya getiren oyunlaştırmanın, yalnızca öğrenme deneyimini zenginleştirmekle kalmadığını, aynı zamanda iletişim, ekip çalışması ve empati gibi temel sosyal becerileri de geliştirdiğini de belirtmişlerdir. Karatekin (2017), İngilizce kelime öğretimini desteklemek amacıyla Duolingo, Kahoot gibi oyunlaştırma tabanlı araçları beşinci sınıf öğrencileriyle denemiştir. Araştırmada, deney ve kontrol gruplarından hem nicel hem de nitel veriler toplanmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular, oyunlaştırmanın doğrudan kelime öğrenme başarısına güçlü bir katkı sağlamadığını göstermektedir. Ancak bu durum, uygulamanın tamamen etkisiz olduğu anlamına gelmemektedir. Aksine, öğrencilerin kelime pratiği yapma isteklerinin arttığı, derse olan ilgilerinin yükseldiği ve sınıf içi katılımın daha canlı hale geldiği belirlenmiştir. Bu da oyunlaştırmanın tek başına bir başarı garantisi olmasa da öğrencilerin motivasyonunu destekleyen ve öğrenme ortamını daha çekici kılan bir yöntem olabileceğini göstermektedir. Bu anlamda her ne kadar olumsuz noktaları olsa da oyunlaştırma stratejisinin, özellikle küçük yaş grubu çocukların dil gelişimine katkı sağladığı ve dil öğrenmeye karşı tutumlarında iyileşme olduğu yönünde sonuçlar alınan çalışmalar sayıca daha fazladır.

Puanlama, rozetler, liderlik tablosu gibi yalnızca oyun elementlerinin bile öğrenme süreçlerine entegre edilmesi öğrencilerin hem içsel hem dışsal motivasyonunu artıracak niteliktedir (Hamari vd., 2014). Araştırmalar, oyunlaştırılmış eğitim ortamlarının motivasyonu ve derse katılımını artırdığı gibi öğrenmede özerkliği de desteklediğini ortaya koymuştur (Baldeón vd., 2016; Chen vd., 2020). Pham (2023), oyunlaştırmanın gerçek zamanlı geri bildirim ve başarıya dayalı sistemler gibi dikkat çekici unsurlarının yalnızca öğrenenlerin motivasyonunu güçlendirmekle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda kelime bilgisi ile dilbilgisel yapıların hatırlanmasının doğrudan desteklediğini belirtmektedir (Zhou & Wei, 2024). Tao ve Zou (2023), oyunlaştırmaya gerçek yaşam senaryolarının entegre edilmesinin, öğrencilerin derse katılımını belirgin ölçüde artırdığını ve öğrenme sürecini daha derin bir hâle getirdiğini

belirtmektedir. Oyun unsurlarının tanidik ya da gerçekçi bağlamlarda sunulması, öğrencilerin dili günlük yaşamda nasıl kullanabileceklerini daha iyi kavramalarına yardımcı olmakta ve öğrenme deneyimini daha anlamlı ve kalıcı kılmaktadır. Benzer şekilde Chen ve Zhao (2022), öğrencilerin dil becerilerini uygulamalarına imkân tanıyan, gerçek dünyadaki etkileşimleri yansıtan ve simülasyon temelli bağlamlarda gerçekleşen oyunların etkililiğini öne çıkarmaktadır.

Oyunlar, çocukların en temel iletişim şekli olmasıyla beraber yalnızca çocuklar için değil, yetişkinler için de sosyalleşme ve iş birliği açısından önemli bir öğrenme şeklidir. Hem dil edinimi alanında hem de diğer disiplinlerde yapılmış araştırmalarca faydaları her geçen gün açığa çıkmaktadır. Marangoz (2024), doktora çalışmasında bilişim teknolojileri alanında oyunlaştırma stratejisini kullanmıştır. Çalışmaya 6. sınıf kademesindeki 43 öğrenci dahil edilmiş olup deney ve kontrol grubu olmaksızın tek bir grup ile çalışılmıştır. Ön test-son test uygulaması ve kalıcılık testi yapılmış, çalışma sonrası öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin akademik başarılarında ve motivasyonlarında gelişmeler olduğu belirtilmiştir. Bir başka çalışma da matematik alanının oyunlaştırılması ile gerçekleştirilmiştir. Kickmeier-Rust ve arkadaşları (2014), 7-8 yaş grubundaki öğrencilerle sınıf içinde gerçekleştirdikleri çalışmada, çarpım tablosunu öğretmek amacıyla oyunlaştırma unsurları içeren bir araç geliştirmiştir. Araştırmada, farklı geri bildirim türlerinin ve oyunlaştırılmış öğelerin etkisi incelenmiş; bu stratejilerin öğrencilerin ilgisini artırdığı, öğrenme sürecine daha aktif katılım sağladığı ve akademik sonuçları iyileştirdiği bulunmuştur. Atabay'ın (2019) yüksek lisans tezinde, on iki okul öncesi çocukla gerçekleştirilen bir çalışma yer almaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, küçük yaş grubundaki öğrencilere oyunlaştırma temelli etkinliklerle algoritma öğretmek olmuştur. Süreçte robotik kodlamanın temel unsurları öğretilirken, dersler hikâye ve masal etkinlikleriyle zenginleştirilmiştir. Çalışmanın bulguları, oyun yoluyla çocukların algoritma kavramını kavrayabildiklerini ve problem çözme becerilerinde ilerleme kaydettiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, oyunun sunduğu mekaniklerden zevk alan çocukların rozet ve ödül gibi unsurlarla daha da motive oldukları, etkinliklere katılım konusunda isteklilik gösterdikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin kelime öğreniminde yaşadıkları güçlükleri ortaya koymak, onların hedeflenen sözcük dağarcığını zenginleştirmeye yardımcı olacak stratejiler sunmak ve yeni kelimelerle karşılaşabilecekleri öğrenme ortamları oluşturmak, dil gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır (Gündoğan, 2023). Bu zorlu süreçte geleneksel yöntemlerin kullanılması hem öğrencilerin dikkatini çekmeyebilir hem de bilgilerinin kolayca dağılması sebebiyle eksik ya da yanlış öğrenmelere yol açabilmektedir. Huyen ve Nga (2003), Vietnamlı öğrencilerin

kelime öğrenmede sık sık zorluk yaşadıklarını, bunun da çoğunlukla derslerin monoton ve sıkıcı olması ve öğrencilerin ezberin (geleneksel yöntemin) yeterli olduğuna inanmalarından kaynaklandığını ifade etmiştir. Bu durumun öğrencilerin kelimeleri doğru şekilde kullanmalarını ve telaffuz etmelerini zorlaştırdığını da vurgulamışlardır. Araştırmacılar, bu sorunları aşmak amacıyla derslerine iki hafta boyunca oyun tabanlı etkinlikler eklemişlerdir. Çalışmanın sonunda, öğrencilerin kelime derslerine olan ilgilerinin arttığı, yeni terimleri kullanmada daha başarılı oldukları ve kelime öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Karaaslan vd. (2018), hazırlık sınıfındaki ikinci sınıf öğrencilerinin motivasyonunu artırmak amacıyla derslerinde oyunlaştırma uygulamışlardır. Önceki yıllarda başarısız deneyimler yaşamış olan bu öğrenciler, genellikle derslere karşı isteksiz ve olumsuz bir tutuma sahipti. Ancak sekiz hafta süren oyunlaştırma sürecinin ardından, öğrencilerin kelime öğrenimine bakışlarının değiştiği görülmüştür. Anket sonuçları, katılımcıların oyunlaştırmayı olumlu karşıladıklarını, iş birliği yapmaktan keyif aldıklarını ve sorumluluk paylaşımı sayesinde öğrenme sürecine daha aktif katıldıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, eğlenceli öğrenme deneyimleri sayesinde kelimeleri hatırlamanın kolaylaştığı ve oyunlaştırmanın öğrencilerin önceki başarısızlıklarına dayalı ön yargılarını bir ölçüde kırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lee (1995), kelime oyunlarının sınıf içi öğretime önemli katkılar sunduğunu vurgulamaktadır. Ona göre bu tür etkinlikler, öğretmenlerin ders sürecini daha verimli yönetmelerini sağlarken öğrenciler için de paylaşım ve etkileşim ortamı oluşturur. Oyunlar, aynı zamanda öğrencilerin dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) kullanmalarına olanak tanır. Özellikle küçük yaş gruplarında ise bu yaklaşım, derslere yönelik ilgiyi ve motivasyonu belirgin şekilde artırır. Bu anlamda küçük yaş gruplarının kelime gelişimi ile ilgili yapılan birçok çalışmada oyunlaştırmanın hem akademik başarıya katkı sağladığı hem de öğrencilerin dil öğrenimine karşı tutumlarında olumlu gelişmeler olduğu görülmektedir. Demirden-Kara (2024) yüksek lisans tez çalışmasında ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenimindeki akademik başarılarına ve bu derse karşı tutumlarında dijital oyunlaştırmanın bir etkisinin olup olmadığı üzerine çalışmıştır. 4 hafta süren bu çalışmada tek bir konu üzerinden inceleme yapılmıştır. Akademik başarıda gelişim görülmesine karşı öğrencilerin tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim görülmemiştir. Ancak öğrenciler yapılan ankette çoğunlukla derse karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiğini belirtmişlerdir. Andreani ve Ying'in (2019) araştırması, Endonezya'da 7 ila 12 yaş arasındaki 35 ilkökul öğrencisi ile yürütülmüştür ve dijital oyun tabanlı öğrenme yaklaşımını ele almaktadır. Çalışmada, öğrencilerin İngilizce kelime dağarcığını geliştirmek amacıyla PowPow adlı bir oyun uygulaması kullanılmıştır. Oyunun tasarımı, öğrencilerin ilgisini çekmek için ev, restoran ve

uzay gibi üç farklı tema etrafında şekillendirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin büyük bir kısmının bu dijital oyunun öğrenme süreçlerine aktif katılım sağladığını ve İngilizce kelime öğrenme motivasyonlarını artırdığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, oyun temalarının çeşitliliği ve etkileşimli yapısı, öğrencilerin oyun sırasında hem eğlenmelerine hem de kelime bilgisini pekiştirmelerine olanak tanımıştır. Bu durum, dijital oyun tabanlı öğrenmenin küçük yaş grubunda dil öğrenimini desteklemede etkili bir yöntem olabileceğine işaret etmektedir. Kalaycıoğlu (2011), okul öncesi öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişiminde oyunların etkisini incelemiştir. Araştırmada, toplam 33 öğrenci iki gruba ayrılmış; kontrol ve deney grupları oluşturulmuştur. Deney grubundaki öğrenciler, yaklaşık dört hafta boyunca resimli kelime oyunları ile düzenli etkinliklere katılmıştır. Bu süreçte öğrenciler hem yeni kelimeleri öğrenme hem de bu kelimeleri hatırlama becerilerini geliştirme fırsatı bulmuşlardır. Araştırma sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin kelime dağarcığı başarılarının kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermiştir. Bulgular, oyun tabanlı etkinliklerin küçük yaş grubunda kelime öğrenimini desteklemede etkili olduğunu ve öğrencilerin hem öğrenmeye olan ilgilerini hem de akademik başarılarını artırmada önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Bir yüksek lisans tezinde 10 yaşındaki 23 öğrenciye altı hafta süresince Kahoot, Wordwall, Taboo ve Pictionary gibi teknolojik oyunlar aracılığıyla İngilizce kelime öğretimi uygulanmıştır. Öğrencilere ders öncesi ve sonrası, tutumlarını ölçmek amacıyla anket, başarılarını ölçmek için Kelime Testi ve görüşlerini değerlendirmek amacıyla yansıtıcı günlük uygulanmıştır. Ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında, öğrencilerin hem kelime başarılarında hem de öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı gelişmeler gözlenmiştir. Ayrıca, yansıtıcı günlüklerden elde edilen verilerin kategorize edilmesi sonucunda, öğrencilerin oyunlaştırma yaklaşımına yönelik bakış açılarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Bulgular, oyun tabanlı öğrenme yöntemlerinin İngilizce kelime gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir (Gündoğan, 2023).

Öztürk'ün (2018) çalışması, ilkokul ikinci sınıf öğrencileriyle yürütülmüş ve yarı deneysel bir tasarım kullanmıştır. Öğrenciler rastgele deney ve kontrol gruplarına atanmış, ön test, son test ve kalıcılık testleriyle veri toplanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler hedef kelimeleri Oyun Tabanlı Öğrenme Tekniği ile öğrenirken, kontrol grubundakiler farklı bir yöntem uygulamıştır. Araştırma, küçük yaş grubunda oyun tabanlı öğrenmenin kelime kazanımı ve hafızada tutma süreçlerini incelemeye odaklanmıştır. Bu çalışmada da benzer bir yaklaşım benimsenmiş olup, oyunlaştırma yöntemlerinin öğrencilerin kelime öğrenme süreçlerini destekleme ve sınıf ortamında uygulanabilirliğini değerlendirme amacı güdülmektedir. Öztürk'ün çalışmasında kullanılan yöntem ve tasarım, oyun tabanlı öğrenme

yaklaşımlarının küçük yaş grubunda nasıl uygulanabileceğini ve bu yöntemlerin eğitimdeki potansiyel etkilerini ortaya koyma açısından bir temel oluşturmaktadır.

Tüm bu çalışmaların bulguları bir araya getirildiğinde, oyunlaştırma ve teknolojik oyun tabanlı öğrenme yaklaşımlarının dil eğitimi bağlamında, özellikle kelime bilgisi edinimi ve dil gelişimi üzerinde sistematik olarak olumlu etkiler sağladığı görülmektedir. Akademik başarı açısından elde edilen veriler, öğrencilerin oyun tabanlı etkinlikler aracılığıyla öğrenme süreçlerine daha aktif katıldığını ve bilgiyi daha kalıcı bir şekilde edindiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, öğrenmeye yönelik tutumlar açısından yapılan değerlendirmeler, öğrencilerin oyunlaştırma uygulamalarına ilişkin olumlu bakış açıları geliştirdiğini, motivasyonlarının arttığını ve derslere katılım düzeylerinin yükseldiğini ortaya koymaktadır. Yansıtıcı günlükler, anketler ve deneysel çalışmaların bulguları, oyun tabanlı öğrenme ortamlarının hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarda öğrenme deneyimini zenginleştirdiğini desteklemektedir. Bu bağlamda, literatürdeki farklı yaş grupları ve öğretim düzeylerinde gerçekleştirilen araştırmalar, oyunlaştırmının esnek ve uyarlanabilir bir yöntem olarak dil öğretiminde kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, oyunlaştırmının yalnızca akademik performansı artıran bir araç olmanın ötesinde, öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayan, motivasyonu ve etkileşimi güçlendiren bütüncül bir öğrenme stratejisi olduğu değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, oyun tabanlı öğrenme yöntemlerinin dil eğitimi bağlamında uygulanmasının, öğrencilerin hem bilişsel kazanımlarını hem de duyuşsal ve motivasyonel gelişimlerini destekleyen önemli ve etkili bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Erken Çocukluk Eğitiminde Sözcük Gelişiminde Oyunlaştırmının Rolü

Çocukların doğasında keşfetme duygusu ve oyun oynama eğilimi her zaman bulunmaktadır (Vygotsky, 1978) ve bu eğilim küçük yaşlarda temel bir öğrenme aracı durumundadır. Piaget (1962), daha küçük yaşlarda oynanan oyunların sembolik düşünmeyi ve dil deneyimini desteklediğini ve bunların her ikisinin de sonraki akademik öğrenme için temel olduğunu vurgulamıştır. Oyunlaştırma stratejisi her ne kadar reklam ve pazarlama sektöründe yaygın olarak kullanılsa da oyun denince akla ilk olarak çocuklar gelir. Bu nedenle oyun, çocukların eğitim süreçlerinde de çokça kullanılır. Küçük yaş grubundaki öğrenciler için oyunlaştırma stratejisi yalnızca bir motivasyon aracı değil aynı zamanda öğrenme deneyimlerini yapılandırırken gelişim özelliklerine uygun bir şekilde öğrenilecek bilginin daha ilgi çekici ve akılda kalıcı hale gelmesi için önemlidir. Genel anlamda oyunlaştırma, öğrenci katılımı, tekrarı ve sosyal etkileşim için kritik öneme sahiptir. Bu motivasyonel katkıların yanında dil ediniminin her alanında oyunlaştırma öğrencilere başarı sağlayabilir. Özellikle eğitim ortamlarına entegre edilmiş oyun, bilgilerin akılda kalıcılığını desteklemekte ve

akademik başarıya da katkı sağlayabilmektedir. Özellikle kelime bilgisi ediniminde oyunlaştırma, öğrenilen sözcüklerin kalıcılığını sağlar ve anlamlı tekrar fırsatları sunar. Örneğin, etkileşimli dijital oyunlar veya fiziksel kart oyunları yoluyla öğrenilen kelimeler hem görsel hem işitsel uyarılarla zenginleştirildiğinde, çocukların kelimeyi hem anlamı hem de kullanımıyla birlikte öğrenmesi kolaylaşır.

Yabancı dil edinimi, hedef dilin kelime, ses, gramer bilgileri gibi birçok bilişsel; kültürel yönleri gibi sosyal ve duygusal boyutları içeren karmaşık bir süreçten oluşmaktadır. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini içeren dil öğrenimindeki dört temel beceri yanında dil bilgisi, telaffuz, kelime bilgisi gibi birçok alt beceri de bulunmaktadır. Her ne kadar temel beceriler arasında sayılmasa da dil öğreniminin temel taşı sayılabilecek bir öneme sahip olan kelime bilgisi edinimi tüm becerilerin içerisinde bulunan dilin hiçbir alanından ayrılmaz bir parçadır. Kelime bilgisi edinimi, dili tam anlamıyla öğrenebilme ve kullanabilme hususundaki en önemli noktadır (Abu-Bakar & Nosratirad, 2013). Özellikle küçük yaş grubundaki öğrenciler için kelime edinimi, anlama, ifade etme ve uzun vadeli okuryazarlık başarısıyla doğrudan ilişkili olduğundan dil gelişiminde temel bir rol oynar (Nation, 2001). Kelime bilgisi, öğrencilerin yeni kelimeleri anlayıp kullanmalarını sağlamanın yanı sıra dil bilgisi kurallarının doğruluğunu ve iletişimde akıcılığı da destekler (Schmitt, 2008). Araştırmalar, kelime öğrenimi ne kadar erken başlarsa, çocukların ikinci bir dilde anadil düzeyinde yeterlilik kazanma olasılıklarının o kadar yüksek olduğunu göstermektedir (Singleton & Ryan, 2004). Erken yaşta öğrenilen kelimeler, zihinsel kelime dağarcığının temellerini oluşturarak ileri düzey dil edinimi için zemin hazırlar. Özellikle küçük yaş gruplarında edinilen sözcükler daha uzun süreli belleğe yerleşir, çünkü bu dönemde öğrenme, beyinde daha hızlı bağlantı kurularak gerçekleşir (Cameron, 2001). Hedef dildeki kelimeler öğretilirken öğrencilerin bu kelimeleri zihinlerinde doğrudan ve dolaylı olarak genişletip kullanabilmeli, bu anlamda öğrenciler hem otantik hem de ayrıca geliştirilmiş kaynaklarla desteklenmelidir (Linse & Nunan, 2005). Otantik yani gerçekçi bir kaynak olarak oyunlaştırılmış bir eğitim ortamı özellikle küçük yaş grubu öğrencilerin dikkatini çekmekle kalmayıp aynı zamanda dil edinimini kolaylaştırmaya yardımcı olacaktır. Bu anlamda oyunlaştırma stratejisi küçük yaş grubu öğrencilerin yabancı dil ediniminde kelime bilgisi gelişimi üzerinde önemli bir role sahiptir.

Cameron (2001), çocukların soyut kavramları doğrudan anlamakta zorlandığını ve bu nedenle kelimelerin somutlaştırılması ve deneyimlenmesi gerektiğini vurgular. Bu noktada oyun, küçük yaş grubu öğrenciler için öğrenmede en etkili yöntemlerden biridir. Çünkü ders içeriğine entegre edilmiş oyun ile çocuk kelimelerle duygusal bağ kurabilir, onlara anlam

yükleyebilir ve bu sayede kelimeleri sıklıkla tekrar edebilir. Yani oyunlaştırma; küçük yaş gruplarında yalnızca öğrenme motivasyonunu artırmakla kalmaz, aynı zamanda dil ediniminde kelime bilgisinin kalıcı ve anlamlı şekilde öğrenilmesini de destekler. Dil ediniminde erken yaşın kritik bir dönem olduğu dikkate alındığında, oyunlaştırma stratejisinin pedagojik değeri daha da önem kazanmaktadır. Çünkü oyunlaştırma; çocuğun öğrenme doğasına uygun, merak uyandıran ve tekrar imkânı sunan bir ortam yaratarak, kelime bilgisinin hem genişlemesine hem de derinleşmesine katkı sağlar. Bu bağlamda erken yaşlardaki dil eğitime yönelik yapılacak her türlü programda oyunlaştırmının bilinçli ve yapılandırılmış biçimde kullanılması gerekmektedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu araştırmada müdahaleli karma desen tercih edilmiştir. Müdahaleli karma desen, karma yöntem araştırmalarında sıklıkla kullanılan ve özellikle eğitim, psikoloji ve sosyal bilimlerde deneysel uygulamaları değerlendirmek için tercih edilen bir yaklaşımdır. Karma desen, yalnızca nicel ya da nitel yöntemlerin çalışmanın derinliğini ve kapsamını ortaya koymada yeterli olmadığı durumlarda kullanılır; böylece araştırmacıya elde edilen verileri hem sayısal ölçümlerle hem de katılımcıların deneyimlerini yansıtan ifadelerle bütüncül biçimde değerlendirme olanağı sunar (Creswell & Plano-Clark, 2018). Müdahaleli karma desen ise özellikle deneysel veya yarı deneysel uygulamaların yürütüldüğü çalışmalarda, nicel bulguların ötesine geçerek sürecin nasıl işlediğini ve katılımcıların bu süreçten nasıl etkilendiğini anlamayı hedefler (Fetters & Freshwater, 2015). Deneysel bulguların arka planını açığa çıkararak sadece “ne kadar değişim” olduğunu değil, aynı zamanda “nasıl ve neden” gerçekleştiğini de ortaya koyması bu desenin güçlü yanlarından biridir. Ayrıca farklı veri toplama araçlarının bir arada kullanılması, araştırmada veri çeşitliliği (triangulation) sağlayarak bulguların geçerliliğini ve güvenilirliğini artırır (Greene, 2007). Müdahaleli karma desen, özellikle eğitim araştırmalarında etkili görülmektedir çünkü öğretim yöntemleri ya da yeni uygulamaların öğrenci başarısına katkısı yalnızca sayısal testlerle değil, öğrencilerin duygu, tutum ve algılarıyla birlikte değerlendirildiğinde çok daha kapsamlı biçimde anlaşılabilir. Bu nedenle söz konusu desen, uygulamaların yalnızca etkililiğini ölçmekle kalmayıp, aynı zamanda sürecin öğrenciler, öğretmenler veya diğer paydaşlar açısından nasıl deneyimlendiğini de ortaya koyarak araştırmaya çok yönlü bir bakış açısı kazandırmaktadır.

Araştırmanın nicel boyutunda 18 öğrenciden oluşan bir deney grubu ve 18 kişiden oluşan bir kontrol grubuyla çalışılmış ve kontrol grubunda Millî Eğitim Bakanlığı’na uygun görülmüş ders kitabı kullanılarak etkinlikler uygulanmış deney grubunda ise kelime edinimi ve kalıcılığını desteklemek amacıyla ders kitabı etkinliklerine ek olarak her konu sonunda oyunlar oynatılmıştır. Her iki grupta da uygulamaların etkisini ölçmek amacıyla belirlenen kelime listesi üzerinden ön test ve son test uygulanmış ve öğrencilerin kelime edinimi ile kalıcılığı değerlendirilmiştir. Nicel bulguları desteklemek ve açıklayabilmek adına deney grubunda oynanan oyunlardan hemen sonra öğrencilere mutlu, kararsız ve mutsuz yüz ifadelerinden oluşan kartlar dağıtılmış ve oyun deneyimlerine ilişkin düşüncelerini temsil eden yüz ifadesini

havaya kaldırmaları istenerek görüşleri alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin oyunlarla ilgili düşünceleri sözel olarak paylaşmaları sağlanmış, bu geribildirimler doğrultusunda sonraki oyunlar geliştirilmiştir. Uygulama süreci tamamlandıktan sonra ise hem kontrol hem de deney grubuna ders içi uygulamayla ilgili soruların bulunduğu görüş kartları verilmiş, her iki gruba da aynı sorular yöneltilirken deney grubuna ders işlenişi ve ders kitabındaki etkinliklerin uygulanışıyla ilgili sorulara ek olarak oyun deneyimlerine ilişkin sorular da eklenmiştir. Böylece nitel veriler, nicel bulguları desteklemiş ve araştırma sürecinin derinlemesine anlaşılmasına katkıda bulunmuştur. Bu deseni tercih etmenin avantajı, yalnızca öğrencilerin başarı düzeylerini ölçmekle kalmayıp aynı zamanda onların öğrenme sürecine ilişkin duygu, düşünce ve algılarını da ortaya koymasıdır. Böylelikle araştırmanın sonuçları hem istatistiksel verilerle nesnel hem de öğrenci görüşleriyle zenginleştirilmiş öznel boyutuyla değerlendirilmiş ve çok yönlü bir bakış açısı elde edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın genel amacı küçük yaş grubu öğrencilerinin yabancı dil ediniminde kelime gelişimlerini desteklemek ve İngilizce dersine karşı tutum ve düşüncelerini daha olumlu hale getirebilmek amacıyla oyunlaştırma stratejilerini derse entegre ederek etkisini görebilmektir. Bu amaç ışığında Türkiye’deki tüm devlet okullarında öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerini kapsayan evren içerisinde Kars ilinin bir ilçesindeki devlet okulunda öğrenim gören 3. sınıf öğrencileri örneklem olarak seçilmiştir. Çalışma yapılacak kademedeki öğrencilere de eğitim öğretim yılının ikinci döneminde işlenecek 5 ünite kazanılması gereken 85 adet İngilizce kelimenin Türkçe anlamlarını yazmalarının istendiği bir ön test uygulanmış, ön test sonuçlarının ortalamaları ve grupların heterojen-homojen özellikleri yakın olan iki sınıf örneklem olarak seçilmiştir. Kontrol grubunda da deney grubunda da 18’er öğrenci, toplamda 36 öğrenci ile çalışılmıştır.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet Dağılımları

Katılımcıların Cinsiyeti	Deney n (%)	Kontrol n (%)	Toplam (%)
Erkek	9 (50.0)	8 (44.4)	17 (47.2)
Kız	9 (50.0)	10 (55.6)	19 (52.8)
Toplam	18 (100)	18 (100)	36 (100)

Çalışmaya dahil olan 36 öğrencinin yarısı deney grubunda, diğer yarısı kontrol grubunda olmak üzere çalışmaya katılmıştır, deney grubunda kız ve erkek öğrencilerin oranı eşitken kontrol grubunun %47.2'si erkek, %52.8'i kız öğrencidir. Ki-kare testi, gruplar arasında cinsiyet dağılımında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir, $\chi^2(1, N = 36) = 0.11, p = .738$ (Tablo 1).

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Yaş Dağılımları

Yaş	Deney n (%)	Kontrol n (%)	Toplam (%)
8 yaş	1 (5.6)	1 (5.6)	2 (5.6)
9 yaş	12 (66.7)	15 (83.3)	27 (75.0)
10 yaş	5 (27.8)	2 (11.1)	7 (19.4)
Toplam	18 (100)	18 (100)	36 (100)

Not. Yüzdelere sütun yüzdesi olarak hesaplanmıştır.

Deney grubunda 1 öğrenci (%5.6) 8 yaşında, 12 öğrenci (%66.7) 9 yaşında ve 5 öğrenci (%27.8) 10 yaşındadır. Kontrol grubunda ise 1 öğrenci (%5.6) 8 yaşında, 15 öğrenci (%83.3) 9 yaşında ve 2 öğrenci (%11.1) 10 yaşındadır. Ki-kare testi, gruplar arasında yaş dağılımında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir, $\chi^2(2, N = 36) = 1.62, p = .445$. (Tablo 2).

Hem cinsiyet hem de yaş dağılımlarına bakıldığında her iki grubun da katılımcı özellikleri konusunda denk olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada örneklem olarak ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin temel nedeni, öğrencilerin gelişimsel açıdan araştırmanın gerektirdiği becerileri yerine getirebilecek bir olgunluk düzeyinde olmalarıdır. 3. sınıf öğrencileri genellikle 8–9 yaş aralığındadır ve Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre bu dönem çocukları somut işlemler evresindedir (Piaget, 1970). Bu evrede öğrenciler mantıksal sınıflama, neden-sonuç ilişkisi kurma ve yönergeleri takip etme gibi becerilerde önemli ilerleme göstermektedirler. Dolayısıyla bu yaş grubu, hem deneysel uygulamaları anlayıp yerine getirebilmekte hem de ölçme araçlarına güvenilir ve geçerli yanıtlar verebilmektedir.

Pedagojik açıdan bakıldığında, 3. sınıf düzeyi dil gelişimi ve kelime öğrenimi bakımından kritik bir aşamadır. Bu sınıf seviyesinde öğrenciler temel okuma-yazma becerilerini kazanmış olmakla birlikte kelime hazinelerini ve anlam kurma becerilerini aktif şekilde geliştirmektedirler (Snow, 2010). Çalışmanın amaçladığı etkinlikler ve ölçümler, 3.

sınıf müfredatı ile de doğrudan örtüşmektedir. Bu durum araştırmanın öğrenciler açısından daha anlamlı ve işlevsel bir bağlama oturtulmasına olanak sağlamaktadır.

Metodolojik açıdan ise 3. sınıfların seçimi, ölçümlerde karşılaşılabilecek “floor” ve “ceiling” etkilerinin önüne geçmektedir. Floor etkisi, katılımcıların yaş veya beceri düzeylerinin araştırma görevleri için yeterli olmaması nedeniyle çok düşük performans göstermesi ve bu nedenle gerçek potansiyelin ölçülememesi durumudur. Ceiling etkisi ise katılımcıların başlangıç düzeylerinin çok yüksek olması nedeniyle görevlerde maksimum puana yakın sonuçlar elde etmeleri ve müdahalenin etkisinin istatistiksel olarak görünmez hale gelmesidir (Campbell & Stanley, 1963). 2. sınıf öğrencilerinde görevlerin bilişsel düzeylerine ağır gelmesi nedeniyle floor etkisi yaşanma olasılığı yüksekken, 4. sınıf öğrencilerinde daha gelişmiş dil ve akademik beceriler nedeniyle ceiling etkisi ortaya çıkabilir. 3. sınıf düzeyi ise bu iki uç durumun arasında dengeli bir gelişimsel pozisyon sunduğu için, ölçümlerde hem varyasyon hem de duyarlılık sağlamaktadır. Bu özellik, araştırmanın etkiyi ortaya koyma gücünü artırmakta ve bulguların güvenilirliğine katkıda bulunmaktadır.

Pratik ve etik gerekçeler de bu tercihi desteklemektedir. 3. sınıflar hem öğretmenlerin iş birliği hem de uygulamaların sınıf ortamına entegre edilmesi açısından uygun bir seviye sunmaktadır. Ayrıca bu yaş grubundaki öğrencilerin bilişsel ve duygusal olgunlukları, bilgilendirme ve gönüllü katılım süreçlerinin daha sağlıklı şekilde yürütülmesine olanak tanımaktadır (Creswell & Creswell, 2018). Böylece araştırma hem geçerlilik ve güvenilirlik açısından güçlenmiş, hem de etik ilkelere uygun bir şekilde yürütülmüştür.

Tüm bu nedenlerle 3. sınıf düzeyi, çalışmanın amaçlarıyla en uyumlu ve uygun örneklem olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, elde edilen bulguların genelleştirilebilirliği yalnızca bu sınıf düzeyi ile sınırlı olup, ilerleyen araştırmalarda farklı kademelerde yapılacak benzer çalışmalarla karşılaştırmalı sonuçlar elde edilebileceği öngörülmektedir.

Araştırma Bağlamı

Araştırma Kars ilinin bir ilçesindeki bir devlet ilkokulunda gerçekleştirilmiştir. İlkokul ve ortaokul kademesindeki öğrenciler aynı bina içerisinde öğrenim görmektedir. Bu anlamda 454 öğrencinin 245’i ilkokul öğrencisidir; 3-A sınıfının mevcudu 18, 3-B sınıfının 20 ve 3-C sınıfının 18 kişi olmak üzere bu kademede toplamda 56 öğrenci bulunmaktadır. Sınıflar il merkezlerindeki çoğu okula göre daha az mevcuda sahiptir ve bu anlamda kalabalık olmayan sınıflar ders içi verimliliği de desteklemektedir.

İlkokuldaki tüm kademelere aynı İngilizce öğretmeni ders vermekte ve haftada iki ders saati İngilizce dersi görülmektedir. Ders süresince Millî Eğitim Bakanlığı’na belirlenmiş ders

kitapları kullanılmakta, buna ek olarak önemli bazı konular ve kelimeler anlamlarıyla birlikte deftere de yazdırılarak desteklenmektedir. Sınıfların tamamında etkileşimli tahta ve internet bağlantısı bulunmaktadır. Bu anlamda bazı ilçe ve köy okullarıyla kıyaslandığında dersler teknolojik imkanlarla da desteklenmektedir. Her bir sınıfta tüm öğrencilere yetecek kadar sıra, öğretmen masası, öğretmen ve öğrenci materyallerinin ve kitaplarının saklandığı dolap, çöp kutusu, öğrencilerin etkinliklerinin sergileneceği panolar bulunmaktadır. Okulda bir dil sınıfı bulunmamasına karşın okul ve sınıf panoları belirli aralıklarla öğrencilerin tekrar yapabileceği ve örtük öğrenmeye zemin hazırlayacak şekilde İngilizce kazanımlara uygun tasarlanmaktadır. İngilizce öğretmeni, sınıf öğretmenleri, veliler ve okul idaresiyle iş birliği içerisinde öğrencilerin her türlü eğitim ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmakta ve okul-sınıf düzenleri oluşturulmaktadır.

Veri Toplama Teknikleri/Araçları

Başarı Testi (Ön Test- Son Test)

Bu araştırmada nicel veri toplama aracı olarak başarı testi kullanılmıştır. Başarı testleri, bireylerin belirli bir konu ya da beceri alanındaki bilgi düzeylerini ve öğrenme çıktılarındaki gelişimlerini ölçmek amacıyla hazırlanan ölçme araçlarıdır (Fraenkel vd., 2012). Deneysel araştırmalarda başarı testleri genellikle ön-test ve son-test şeklinde uygulanır. Ön-test, katılımcıların deneysel işlem öncesindeki hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek ve grupların denkliliğini ortaya koymak için yapılırken; son-test, deneysel işlem sonrasında grupların performanslarını karşılaştırmak ve uygulamanın etkililiğini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilir (Büyüköztürk, 2019). Böylece araştırmacı, deneysel müdahalenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını test edebilir. Bu çalışmada kullanılan başarı testi, Bloom'un bilişsel alan sınıflamasında yer alan bilgi (hatırlama) basamağına dayanmaktadır. Test, ders kitabında yer alan beş üniteye kazanılması hedeflenen toplam 85 kelimenin öğrenciler tarafından öğrenilip öğrenilmediğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda test maddeleri, hedef dilde sunulan kelimelerin öğrenciler tarafından ana dillerindeki karşılıklarının yazılmasını gerektirecek şekilde yapılandırılmıştır. Bu çalışmada başarı testinin Bloom'un bilişsel alan sınıflamasında bilgi (hatırlama) basamağına dayalı olarak hazırlanmasının temel nedeni, araştırmanın katılımcılarının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinden oluşmasıdır. Bu yaş ve sınıf düzeyindeki öğrencilerin bilişsel gelişim özellikleri dikkate alındığında, soyut düşünme, üst düzey bilişsel beceriler (analiz, değerlendirme ve yaratma) yerine, temel düzeyde bilgi hatırlama ve tanıma becerilerinin daha güvenilir ve geçerli biçimde ölçülebildiği görülmektedir. Ayrıca erken yaş gruplarında öğrenme çıktılarının ölçülmesinde, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri doğrudan hatırlamalarını gerektiren ölçme araçlarının, hem

öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olması hem de ölçme sonuçlarının nesnelliğini artırması açısından daha işlevsel olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda, hedef dilde sunulan kelimelerin ana dildeki karşılıklarının yazılmasını esas alan başarı testi, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin bilişsel ve dilsel hazırbulunuşluk düzeylerine uygun, anlaşılır ve uygulanabilir bir ölçme aracı olarak tercih edilmiştir. Böylece öğrencilerin kelime bilgisine ilişkin öğrenme düzeyleri, gelişim özellikleriyle uyumlu ve geçerli bir biçimde ölçülmüştür.

Test, deneysel uygulama öncesinde ön-test olarak, uygulama sonrasında ise son-test olarak aynı içerikte uygulanmıştır. Ön-test, öğrencilerin başlangıç düzeylerini belirlemek ve deney ve kontrol gruplarının denkliliğini sınamak amacıyla yapılmıştır. Son-test ise, oyun temelli öğretim uygulamalarının öğrencilerin kelime bilgisi edinimine etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiş ve kontrol grubunun son-test sonuçlarıyla karşılaştırılarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı ortaya konmuştur. Her bir kelimenin tek bir doğru cevabı olduğundan puanlama ve değerlendirmede her bir öğrencinin puanları kesin doğrulukta ve hata payı içermeyecek şekilde adil olarak hesaplanmıştır. Testin puanlama sürecinde her doğru cevap 1 puan, yanlış veya boş cevaplar ise 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin testten alabileceği en yüksek puan 85'tir. Analizlerde kolaylık sağlamak ve sonuçları daha anlaşılır kılmak amacıyla öğrencilerin ham puanları 100'lük sisteme dönüştürülmüş ve SPSS programına girilerek analiz edilmiştir.

Açık Uçlu Sorularla Yazılı Görüş Kartları

Bu çalışmada nitel veri toplama tekniklerinden biri olarak saha notlarının yanı sıra, öğrencilerin yazılı olarak görüşlerini ifade ettikleri görüş kartları kullanılmıştır. Yaklaşık beş aylık uygulama sürecinin sonunda, son testin hemen ardından öğrencilere süreci değerlendirmeleri amacıyla çeşitli açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bu sorular, öğrencilerin ders işlenişine, ders kitabındaki etkinliklere ve deney grubunda ek olarak uygulanan oyunlara ilişkin görüşlerini kapsamaktadır.

Görüşlerin anonim olarak toplanabilmesi için öğrencilerden isimlerini yazmamaları istenmiş, böylece kaygının azaltılması ve daha samimi cevaplar verilmesi amaçlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına aynı temel sorular yöneltilmiş; ancak deney grubuna oyunların sürece etkisini değerlendirmeye yönelik ek sorular eklenmiştir. Uygulama sırasında her bir soru ayrı bir kartta yer almış, öğrenciler sırayla tüm sorulara yanıt verene kadar süreç devam etmiştir. İlgili sorular hazırlanırken alanyazından destek alınmış, uzman görüşünden hareketle de öğrencilerin bulundukları seviye dikkate alınıp çalışmanın doğası ile uyumlu şekilde geliştirilmiştir. Sorular arasında öğrencilerin İngilizce dersini sevme ve eğlenceli bulma durumları, İngilizce kelime öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklar, ders kitabı etkinliklerinin

öğretici ve eğlenceli bulunup bulunmadığı, oyunların hem öğrenme sürecine hem de arkadaşlık ilişkilerine etkisi gibi konular yer almıştır. Sorular şu şekildedir:

1. İngilizce dersini seviyor ve eğlenceli buluyor musun? Neden?
2. İngilizce kelimeleri öğrenmekte zorlanıyor musun?
3. İngilizce dersini daha eğlenceli ve öğretici hale getirmek için neler yapabiliriz?
4. İngilizce ders kitabındaki etkinlikleri eğlenceli ve öğretici buluyor musun? Neden?
5. İngilizce ders kitabındaki etkinlikler sayesinde arkadaşlarıyla daha iyi geçindiğini düşünüyor musun?
6. (Deney grubu) İngilizce dersinde oynadığımız oyunlardan en çok hangisini beğendin? Neden?
7. (Deney grubu) İngilizce dersinde oynadığımız oyunlar sayesinde İngilizceyi daha iyi öğrendiğini düşünüyor musun? Neden?
8. (Deney grubu) İngilizce dersinde oynadığımız oyunlar sayesinde arkadaşlarıyla daha iyi geçindiğini düşünüyor musun? Neden?

Öğrencilerin bazı yanıtları el yazısının okunaksız olması nedeniyle tam olarak çözümlenememiştir; ancak büyük oranda öğrencilerin tutumlarını, motivasyonlarını ve genel eğilimlerini ortaya koyan anlamlı veriler elde edilmiştir. Böylece yalnızca öğrencilerin bilişsel gelişimleri (ör. kelime bilgisi düzeyleri) değil, aynı zamanda ders sürecine ilişkin duyuşsal boyutları (ör. motivasyon, eğlence, sosyal etkileşim) da değerlendirilmiştir.

Nitel veri toplamada kullanılan görüş kartları, katılımcıların deneyimlerini ve algılarını doğrudan yansıtmaları açısından önemli bir araçtır (Creswell, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2018). Ayrıca anonim olarak uygulanması, öğrencilerin sosyal baskı hissetmeden daha samimi ve dürüst yanıtlar vermelerini sağlamaktadır (Patton, 2002). Bu çalışmada elde edilen yazılı görüşler, saha notları ile birlikte yorumlanarak nicel bulgulara destek olmuş ve oyun temelli öğrenme sürecinin öğrenciler üzerindeki etkilerini çok boyutlu bir bakış açısıyla değerlendirme imkânı sunmuştur.

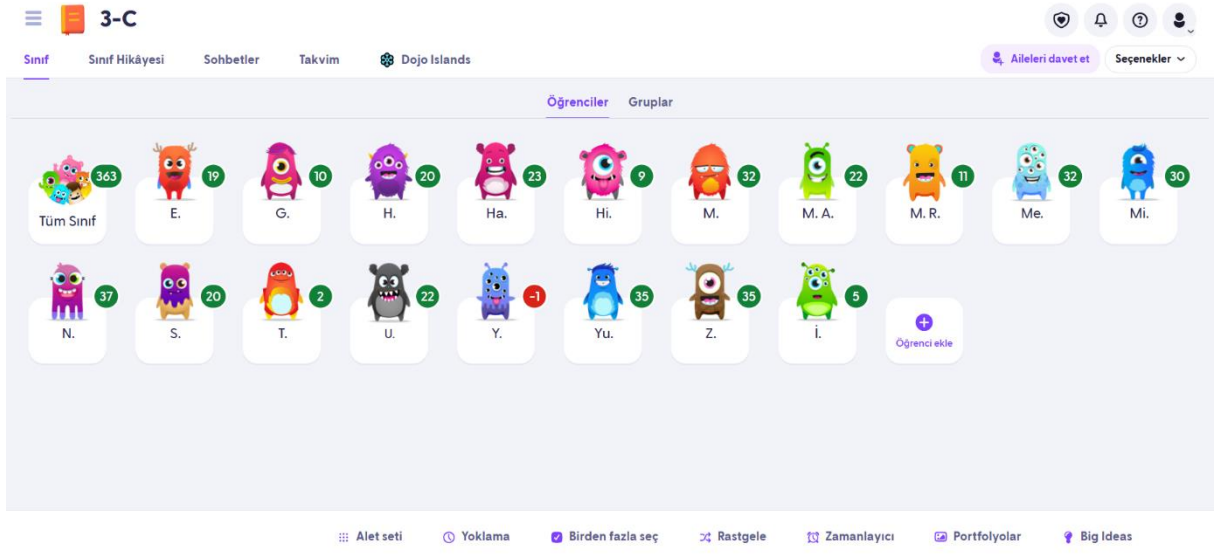
Süreç ve Uygulama

Araştırma için gerekli izinler alınıp tez danışmanı ile detaylı düzenlemeler yapılmış ve çalışma başlatılmıştır. Bu anlamda 2024-2025 eğitim öğretim yılının ikinci yarı yılında uygulamaya başlanmıştır. Bu yarı yılda öğrencilerin sorumlu olduğu 5 ünite taranmış ve kazanılması gereken 85 İngilizce kelimenin tamamının Türkçe anlamlarının yazılacağı bir

başarı testi hazırlanmıştır. Bu anlamda test maddeleri, alan uzmanlarının görüşleri alınarak tüm hedef kelimeleri kapsayacak şekilde hazırlanmış ve kapsam geçerliği sağlanmıştır. Başarı testleri doğru–yanlış formatındaki bilgi sorularından oluştuğu için iç tutarlılık güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) hesaplanmamıştır. Ancak test, öğrencilerin hedef kelime bilgisi düzeylerini doğrudan ölçmesi bakımından geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilmiştir. Test, okuldaki 3. sınıf kademesindeki üç gruba da benzer sınıf koşullarında uygulanmış ve bir ders saati kadar süre verilmiştir. Testin uygulandığı sınıfların fiziksel koşulları iyileştirilerek öğrencilerin herhangi bir dışsal olumsuz faktörle karşı karşıya gelmeleri önlenmiştir. Çoğunlukla öğrenciler süre bitmeden önce test kağıtlarını teslim etmek istese de her bir kelimeyi dikkatle okumaları ve bildikleri hiçbir kelimenin anlamını yazmayı unutmamaları için öğretmen tarafından uyarılmış ve testi dikkatle tamamlamaları sağlanmıştır. Test sonuçlarında ortalaması birbirine en yakın iki grup deney ve kontrol grubu olarak seçilmiş ve çalışmaya dahil edilmiştir.

Ön-test sonrasında kontrol grubuyla işlenen derslerde ana materyal olarak ders kitabındaki etkinlikler kullanılırken deney grubunda buna ek olarak her konu bittikten sonra yani yaklaşık her ay sonunda konuyla ilgili öğretmen tarafından tasarlanmış oyunlar oynatılmıştır. Son iki konunun kelimeleri birleştirilerek bir oyun, diğer her 3 konu sonunda da birer oyun olmak toplamda 4 oyun uygulaması yapılmıştır. Oyunlar esnasında süreci oyunlaştırma anlamında daha fazla zengin hale getirmek adına ClassDojo uygulaması kullanılmış ve yarışma bazlı oyunlar sonrasında uygulama üzerinden öğrencilerin puan kazanması sağlanarak motivasyonları yüksek tutulmaya çalışılmıştır. ClassDojo öğrenci, öğretmen ve veliler arasındaki iletişimi kolaylaştırmak için tasarlanmış bir öğrenme yönetim sistemidir. Bu çalışmada bu platform, öğretmenin öğrencilerle iletişim kurmasına, ödevlerin ve sınıf çalışmalarının yönetilmesine, öğrenci gelişiminin takip edilmesi adına sürece dahil edilmiştir. Bu şekilde oyunlaştırma sürecine hem teknoloji destekli uygulama dahil edilmiş hem de platformun kullanımı kolay olduğu için öğrencilerin gelişimini takip etmek ve etkileşimi yönetimi sağlanmıştır. Oyunların sonrasında öğrencilere mutlu, kararsız ve sinirli yüz ifadeleri dağıtılarak oyunları oylamaları istenmiştir. Bu oylamalar sonucunda öğrencilerden oyunlarla ilgili fikirlerini sözel olarak da ifade edip açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin düşünce ve önerileri ışığında bir sonraki konunun oyunu geliştirilmiştir.

Şekil 1. ClassDojo Puanlama Örneği



Şekil 2. Oylama Kartları



Şekil 3. Oyun Sonu Oylama



Haftada yalnızca bir gün 2 ders saati İngilizce dersi olduğundan çalışmanın uygulandığı süreçte devamsızlık yapmış olan bazı öğrencilere telafi dersi yapılamamış ve bu durumda bazı öğrenciler bazı oyunları kaçırmıştır. Yine de hiçbir oyuna katılmadan süreci bitiren öğrenci bulunmamaktadır.

“Doğru Yere Yerleştir” Oyunu (Place It Right!)

Çalışmanın ilk oyunu olan Doğru Yere Yerleştir (Place It Right!) oyunu My House (Benim Evim) isimli ünitenin kazanımlarına uygun olarak hazırlanmıştır. Ünitenin asıl hedefi evin bölümlerini, eşyalarını ve bunların nerede olduklarını belirtebilmektir. Bu anlamda bir tahtaya oturma odası (living room), oyun odası (playroom), mutfak (kitchen), yatak odası (bedroom), banyo (bathroom), garaj (garage) ve bahçe (garden) olmak üzere 7 boş oda/yer resmi asılmıştır. Oda resimlerinin altına karışık bir şekilde bu odalarda bulunabilecek birçok eşya resmi asılmıştır. Sınıf kızlar ve erkekler olmak üzere iki gruba ayrılmış ve sırayla her gruptan birer öğrenci aynı anda tahtaya kaldırılarak öğretmen tarafından hangi eşyayı hangi odaya ve o odanın neresine konulacağı konusunda İngilizce olarak komutlar verilmiştir. İlk ve doğru şekilde yerleştirme yapan grubun üyesi grubuna 1 artı puan kazandırmıştır. Oyun 40

dakikalık dersin 30 dakikası boyunca oyun oynanmıştır. Kalan 10 dakikada ise öğrencilerin oyun hakkındaki oylamaları alınıp oyunla ilgili kısa görüşleri dinlenmiştir.

Şekil 4. “Place It Right!” Oyununda Kullanılan Oyun Materyalleri



Şekil 5. “Place It Right!” Oyununda Kullanılan Oyun Materyalleri



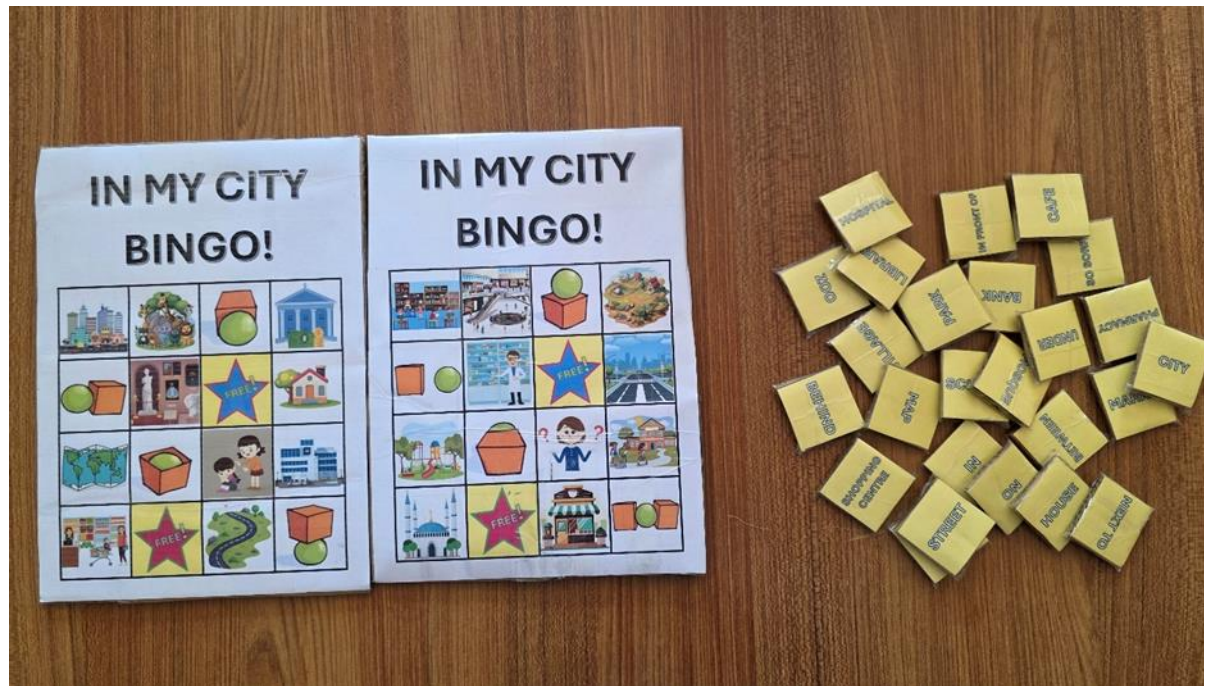
Şekil 6. “Place It Right!” Oyunu Esnasındaki Bir Görüntü



“Bingo!” Oyunu

Çalışmanın ikinci oyunu olan “Bingo!” In My City (Benim Şehirimde) ünitesinin kazanımlarına yine yarışma tarzında, iki grup şeklinde oynanacak şekilde tasarlanmış buna ek olarak bir önceki üniteye yer edatları konusu da oyuna dahil edilmiştir. Bu şekilde önceki konunun kazanımları da öğrencilere tekrar hatırlatılarak süreç sarmal şekilde ilerletilmiştir. Ancak önceki oyun sonrası öğrencilerin görüşleri dikkate alınarak kızlar ve erkekler karma düzende ve başarı düzeylerine uygun olarak adil bir şekilde gruplara dağıtılmaya çalışılmıştır. Her iki gruba da birer bingo tablosu verilmiş ve bu tablodaki resimleri bir dakika boyunca grup arkadaşlarıyla tartışarak incelemeleri istenmiştir. Verilen sürenin sonunda öğretmen elindeki torbadan birer birer kelimeleri çekmiş ve hangi grubun tablosunda bulunuyorsa kelimeyi o gruba teslim etmiştir. Tablosunda bir sütunu ya da satırı doğru şekilde tamamlayan grup 5 bingo puanı kazanmıştır. Tüm tabloyu ilk tamamlayan grup sonrasında oyun bitmiş ve puanlar sayılmıştır. İkinci turda bingo tabloları yer değiştirilmiş ve oyun tekrarlanmıştır. Bu sayede her iki gruba da oyunu kazanma şansı tanınmış ve oyunu kaybeden gruptaki öğrencilerin oyunla ilgili adil görüşlerinin etkilenmesi engellenmeye çalışılmıştır. Oyun 30 dakika boyunca devam ettirilmiş ve kalan 10 dakikada öğrencilerin görüşleri dinlenerek öğretmen tarafından not alınmıştır.

Şekil 7. “Bingo!” Oyununda Kullanılan Oyun Materyalleri



Şekil 8. “Bingo!” Oyunu Oynanırken İki Grubun Görüntüsü



Kart Eşleştirme Oyunu (Match The Cards!)

Çalışmanın üçüncü oyunu bireysel bir yarışma şeklinde tasarlanmış bir kart eşleştirme oyunudur. Bu oyunda 3. sınıf İngilizce müfredatının sekizinci ünitesi “Transportation” yani ulaşım araçları ile ilgili pekiştirme yapılmıştır. Önceki iki oyunda sınıf iki gruba ayrılarak gruplar arası yarışma şeklinde uygulama yapılmış ancak bazı öğrenciler bu iki oyunda da özellikle gruplarındaki daha az başarılı öğrencilerden dolayı yarışmayı kaybettiklerini ve bu sebeple oyundan zevk almadıklarını belirtmiştir. Bu sebeple üçüncü oyun bireysel bir yarışma halinde tasarlanmış ve her öğrenci kendi başarısından sorumlu olmuştur.

Bu oyunda ulaşım araçları ve bu konuyla ilgili diğer kelimeleri simgeleyen resimli kartlar ve bu resimlerin karşılığı olan İngilizce kelimelerin bulunduğu kartlar karışık bir şekilde yarısan her iki öğrencinin masasına da konmuş ve 1 dakika içerisinde ilgili resim ve kelimeyi eşleştirerek masanın kenarına koymaları istenmiştir. Eğer 1 dakikalık süre bitmeden oyunculardan biri eşleştirmeyi bitirdiğini söylerse oyun durdurulup her iki öğrencinin de eşleştirdiği kartlar kontrol edilmiştir. Verilen süre içerisinde en çok doğru eşleştirme yapan kişi turunun kazananı olmuştur. Sözel olarak her yarışma turunda bir kazanan olduğu belirtilse de öğrenciler doğru eşleştirmeleri sayısınca ClassDojo uygulamasından puan kazanmış böylece bir öğrenci o turun kazananı olmasa da derse ve oyuna karşı motivasyonunun canlı tutulması

sağlanmaya çalışılmıştır. Her öğrenci yarışana kadar oyun devam ettirilmiş, oyun sonrasında öğretmen tarafından öğrencilerin görüşleri dinlenmiş ve saha notları tutulmuştur.

Şekil 9. “Match The Cards!” Oyununda Kullanılan Oyun Materyalleri



anlamını görsel kartını göstererek açıklamış ve yeniden bir kart seçmek üzere oyunu devam ettirmiştir. Tüm kartlar bitene kadar oyun devam etmiştir. Sonrasında öğrencilerin oyun ile görüşleri alınmıştır.

Şekil 11. “Who’s Got It?” Oyununda Kullanılan Oyun Materyalleri



Şekil 12. “Who’s Got It?” Oyunundan Görüntüler



Tüm konular bittikten sonraki hafta her iki grubun tüm öğrencilerine son test uygulanmış ve testin hemen ardından ders işleniş ile ilgili düşüncelerine ilişkin soruların bulunduğu görüş kartları dağıtılmış ve öğrencilerin hiçbir kaygı yaşamaksızın doğru bir şekilde kendilerini ifade edebilmeleri için kartlara isimlerin yazılmaması istenmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmalarda elde edilen bulguların doğruluğu, tutarlılığı ve genellenebilirliği büyük ölçüde araştırmada kullanılan ölçme araçlarının ve veri toplama süreçlerinin geçerlik ve güvenilirlik düzeyine bağlıdır. Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği ne derece doğru ve eksiksiz ölçtüğünü ifade ederken; güvenilirlik, ölçme sonuçlarının farklı zamanlarda, farklı koşullarda ya da farklı uygulayıcılar tarafından elde edildiğinde benzer sonuçlar verip vermediğiyle ilgilidir (Büyüköztürk, 2019; Karasar, 2012). Bu doğrultuda, araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla çok yönlü ve sistematik bir süreç izlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin İngilizce kelime bilgisi düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen başarı testi, deneysel sürecin başında ön test ve sonunda son test olarak uygulanmıştır. Test, öğrencilerin hedef kelimelerin Türkçe karşılıklarını yazmalarını gerektiren

85 maddeden oluşmakta olup her doğru cevap 1 puan, yanlış ya da boş bırakılan cevaplar ise 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen ham puanlar 100 puanlık sisteme dönüştürülerek analizlere dâhil edilmiş ve SPSS istatistik programına aktarılmıştır. Bu puanlama yaklaşımı, öğrenciler arasında karşılaştırılabilirliği ve ölçüm sonuçlarının standartlaştırılmasını sağlamıştır.

Ölçme aracının kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla test maddeleri, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 3. sınıf İngilizce öğretim programında yer alan tema, kazanım ve hedef kelimeler temel alınarak hazırlanmıştır. Testin hazırlanma sürecinde alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş; maddelerin yaş ve düzey uygunluğu, dilsel anlaşılabilirliği ve kazanımlarla örtüşme düzeyi açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan bu düzenlemeler, ölçme aracının kapsam geçerliğini güçlendirmiştir.

Testin güvenilirliği değerlendirilirken ölçme aracının yapısı ve uygulama biçimi dikkate alınmıştır. Test, doğru–yanlış biçiminde puanlanan ve öğrencilerin doğrudan bilgi düzeylerini ölçmeyi amaçlayan bir başarı testi olduğundan, maddeler arası homojenlik ve iç tutarlılık varsayımı sınırlıdır. Bu nedenle Cronbach's Alpha gibi iç tutarlılık katsayılarının kullanılmasının bu tür ölçme araçları için sınırlı açıklayıcılığa sahip olduğu göz önünde bulundurulmuş; güvenilirlik daha çok ölçümün standart koşullarda uygulanması, puanlamanın nesnel olması ve ölçme sürecinin tutarlılığı üzerinden ele alınmıştır (Büyüköztürk, 2019). Ayrıca ön test ve son test sonuçları arasında elde edilen anlamlı ve beklenen yöndeki farklar, testin ölçme gücünün ve işlevsel güvenirliliğinin dolaylı bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın istatistiksel geçerliği ve güvenilirliği, analiz sürecinde uygun istatistiksel tekniklerin seçilmesiyle desteklenmiştir. Verilerin analizinden önce normallik varsayımları kontrol edilmiş, dağılım özelliklerine uygun parametrik ya da parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $\alpha = .05$ olarak belirlenerek istatistiksel hata olasılığı kontrol altına alınmış, böylece elde edilen bulguların güvenilirliği artırılmıştır.

Nicel verilerin yanı sıra araştırmada kullanılan nitel veri toplama araçları da araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine önemli katkılar sağlamıştır. Nitel veriler aracılığıyla nicel bulguların desteklenmesi, açıklanması ve derinleştirilmesi mümkün olmuş; bu durum veri çeşitlemesi (triangulation) yoluyla araştırmanın iç geçerliğini güçlendirmiştir (Creswell, 2012; Patton, 2002). Nitel verilerin geçerliğini sağlamak amacıyla veri toplama sürecinde açık ve anlaşılır sorular kullanılmış, katılımcı yanıtları doğrudan alıntılarla sunulmuş ve elde edilen bulgular nicel sonuçlarla ilişkilendirilmiştir. Güvenirlik açısından ise verilerin analiz süreci ayrıntılı biçimde açıklanmış, kodlama ve tema oluşturma süreçlerinde tutarlılık gözetilmiştir.

Bu yaklaşım, araştırmanın nitel boyutunda inandırıcılık (credibility) ve aktarılabilirlik (transferability) ölçütlerinin sağlanmasına katkı sunmuştur (Creswell, 2012; Patton, 2002).

Sonuç olarak, çalışmada kullanılan ölçme araçlarının öğretim programı kazanımlarıyla uyumlu biçimde geliştirilmesi, uzman görüşleriyle desteklenmesi, nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılması, uygun istatistiksel analizlerin yapılması ve veri toplama–analiz süreçlerinin sistematik biçimde yürütülmesi; araştırmanın geçerlik ve güvenirlik düzeyini önemli ölçüde artırmıştır. Tüm bu unsurlar birlikte değerlendirildiğinde, araştırmanın hem ölçme araçları hem de elde edilen bulgular açısından bilimsel araştırma ilkelerine uygun, güvenilir ve geçerli sonuçlar sunduğu söylenebilir.

Veri Analizi

Araştırmanın nicel boyutunda, oyunlaştırma stratejisinin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime bilgisi gelişimi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ön test–son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde IBM SPSS Statistics paket programından yararlanılmıştır. Veri analizine geçilmeden önce, ön test ve son test puanlarının parametrik test varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir (Pallant, 2005). Bu kapsamda, puanların normallik dağılımı çarpıklık ve basıklık değerleri, histogram grafikleri ve örneklem büyüklüğü dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Elde edilen değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüş ve verilerin parametrik testler için uygun olduğu kabul edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde kelime bilgisi açısından başlangıç düzeylerinin birbirine denk olup olmadığını belirlemek amacıyla, ön test puanları Bağımsız Örneklem t-Testi (Independent Samples t-test) kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bu analiz, gruplar arasında uygulama öncesinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir (Pallant, 2005). Uygulama süreci sonrasında, her iki grubun kendi içindeki kelime bilgisi gelişimlerini belirlemek amacıyla ön test ve son test puanları ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki fark Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi (Paired Samples t-test) kullanılarak incelenmiştir (Pallant, 2005). Aynı analiz yöntemi, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki değişimi belirlemek amacıyla da uygulanmıştır. Bu analizler sayesinde, her iki grupta da zaman içerisinde meydana gelen değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı değerlendirilmiştir. Son aşamada, oyunlaştırma stratejisinin kelime bilgisi gelişimi üzerindeki etkisini karşılaştırmalı olarak ortaya koymak amacıyla deney ve kontrol gruplarının son test puanları Bağımsız Örneklem t-Testi ile analiz edilmiştir (Pallant, 2005). Bu analiz, oyunlaştırma stratejisi ile desteklenen öğretimin, ders kitabına dayalı öğretime kıyasla anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Tüm

istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir (Pallant, 2005). Analiz sonuçları, aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (SS), t değeri ve anlamlılık düzeyi (p) ile birlikte tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Nicel bulguların yorumlanmasında yalnızca istatistiksel anlamlılık değil, elde edilen sonuçların eğitsel ve pedagojik anlamı da dikkate alınmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda, nicel bulguları desteklemek ve oyunlaştırma stratejisinin sınıf içi yansımalarını daha derinlemesine ortaya koymak amacıyla öğrenci görüşleri analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, açık uçlu öğrenci görüş düşünce kartları nitel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi benimsenmiştir. Analiz süreci, nitel araştırma ilkelerine uygun olarak sistematik ve aşamalı bir biçimde yürütülmüştür. İlk aşamada, elde edilen tüm nitel veriler birden fazla kez okunarak araştırmacının veriye aşinalık kazanması sağlanmıştır. Bu süreçte, öğrencilerin ifadelerinde öne çıkan anlamlı ifadeler belirlenmiştir. İkinci aşamada, anlamlı ifadeler doğrultusunda kodlama süreci gerçekleştirilmiştir. Kodlar, verinin içeriğine sadık kalınarak oluşturulmuş ve araştırma sorularıyla ilişkilendirilmiştir. Benzer anlamlar içeren kodlar bir araya getirilerek daha üst düzey kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler aracılığıyla öğrencilerin oyunlaştırılmış etkinliklere yönelik tutumları, derse katılım düzeyleri, motivasyonları ve sınıf içi sosyal etkileşimleri bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Üçüncü aşamada, kategoriler arasındaki ilişkiler incelenerek temalar oluşturulmuştur. Bu temalar, oyunlaştırma stratejisinin öğrencilerin öğrenme sürecine ve duyuşsal özelliklerine etkisini açıklamaya yönelik olarak yapılandırılmıştır. Hem deney hem de kontrol grubundaki öğrenci görüşleri, nitel bulguların tutarlılığı ve inandırıcılığı artırılmıştır. Nitel verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, doğrudan alıntılara yer verilmiş; bulgular mümkün olduğunca katılımcı ifadeleriyle desteklenmiştir. Ayrıca, nicel veriler öğrenci görüşleri karşılaştırılarak veri çeşitlemesi (triangulation) yapılmış ve elde edilen sonuçların geçerliliği güçlendirilmiştir.

Ayrıca, araştırmada karma yöntem yaklaşımı benimsendiği için nicel ve nitel bulgular birbirini tamamlayıcı biçimde yorumlanmıştır. Nicel analizler, oyunlaştırma stratejisinin kelime bilgisi gelişimi üzerindeki ölçülebilir etkilerini ortaya koyarken; nitel analizler, bu sürecin öğrencilerin motivasyonları, derse yönelik tutumları ve sınıf içi etkileşimleri üzerindeki yansımalarını açıklamıştır. Bu bütünleştirilmiş yaklaşım sayesinde, araştırma sonuçları yalnızca başarı puanları üzerinden değil, öğrenme sürecinin niteliği açısından da kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiştir.

Araştırmacı Rolü

Bu araştırmada araştırmacı, karma yöntem desenine uygun olarak hem nicel hem de nitel veri toplama ve analiz süreçlerinde aktif ve çok yönlü bir rol üstlenmiştir. Araştırmacı, çalışmanın planlanması, uygulanması, veri toplama araçlarının hazırlanması, uygulama sürecinin yürütülmesi, verilerin analizi ve bulguların yorumlanması aşamalarının tamamında doğrudan yer almıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda araştırmacı, ön test ve son test olarak kullanılan başarı testinin uygulanmasını sağlamış, uygulama sürecini deney ve kontrol grupları için planlanan şekilde yürütmüş ve elde edilen nicel verilerin analizini gerçekleştirmiştir. Bu süreçte araştırmacı, deney grubunda uygulanan oyunlaştırma temelli etkinlikleri dersin kazanımlarına ve öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun biçimde tasarlamış ve uygulamıştır. Kontrol grubunda ise öğretim süreci, mevcut öğretim programı ve ders kitabı doğrultusunda herhangi bir ek müdahalede bulunulmadan sürdürülmüştür. Araştırmacı, her iki grubun öğretim sürecinin planlandığı biçimde ilerlemesine özen göstermiş ve uygulamalar sırasında tarafsızlığı korumaya dikkat etmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmacı, öğrenci görüş formları ve düşünce kartları aracılığıyla veri toplamış; aynı zamanda uygulama süreci boyunca sınıf içi etkileşimleri, öğrencilerin derse katılım düzeylerini, motivasyonlarını ve sosyal etkileşimlerini gözlemleyerek saha notları tutmuştur. Bu kapsamda araştırmacı, katılımcı gözlemci rolünde yer almış; gözlemlerini sistematik ve düzenli bir şekilde kayıt altına almıştır. Araştırmacı, nitel verilerin toplanması ve analizinde katılımcıların görüşlerini yönlendirmemeye, veri toplama sürecinde doğal sınıf ortamının korunmasına ve öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmelerine özen göstermiştir.

Araştırmacı, veri analiz sürecinde nicel verileri istatistiksel analiz yöntemleriyle değerlendirirken, nitel verileri içerik analizi yoluyla analiz etmiş ve elde edilen bulguları araştırma soruları doğrultusunda bütüncül bir bakış açısıyla yorumlamıştır. Karma yöntem yaklaşımı gereği, nicel ve nitel bulguların birbirini tamamlayıcı şekilde ele alınmasına dikkat edilmiştir.

Araştırma sürecinin tüm aşamalarında araştırmacı, bilimsel etik ilkelere uygun hareket etmiş; katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılmalarını sağlamış, kişisel bilgilerin gizliliğini korumuş ve elde edilen verileri yalnızca bilimsel amaçlarla kullanmıştır. Araştırmacının öğretmen kimliği ile araştırmacı kimliği arasındaki sınırları korumaya özen gösterilmiş; uygulama sürecinde öğrencilerin akademik değerlendirmelerinin araştırma sonuçlarından bağımsız olduğu açıkça belirtilmiştir.

Sonuç olarak araştırmacı, bu çalışmada ğretim sürecini yürüten, verileri toplayan ve analiz eden bir araştırmacı olarak sürece bütüncül bir şekilde dâhil olmuş; ancak elde edilen bulguların nesnelliğini ve araştırmanın bilimsel geçerliliğini korumak adına tarafsızlık ilkesini esas almıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu çalışmanın nicel ve nitel bulguları araştırma sorularının sonuçları ışığında bu başlık altında açıklanmıştır. Nicel sonuçlar elde etmek adına 3. sınıf öğrencilerinin ikinci dönemde İngilizce dersinde görecekları 5 ünitenin tamamının kelimelerini kapsayacak şekilde İngilizce kelime listesi oluşturulmuş ve bu kelimelerin Türkçe anlamlarını yanlarına yazmalarının istendiği bir test oluşturulmuştur. Bu test hem çalışmaya dahil edilecek grupları belirlemede hem de çalışmanın amacı ışığında öğrencilerin öğrenme durumlarını karşılaştırma için ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Bu testlerin analizleri SPSS (20.0) programı kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Nitel veriler elde etmek adına deney grubuna uygulanan her oyun sonrası öğrencilerin oyunla ilgili görüşleri sözel olarak dinlenmiş ve saha notları alınarak gözlem yapılmıştır. Ayrıca süreç sonunda her iki gruba da ders işlenişi ile ilgili görüşlerini ifade etmeleri adına farklı soruların bulunduğu görüş kartları dağıtılmış ve isimlerini yazmadan soruları doğru, açık ve anlaşılır şekilde cevaplamaları istenmiştir. Bu kartlarda verilen cevapların temaları ve kod kategorileri oluşturulmuştur. Böylece veriler analiz edilerek yorumlanmış ve çalışma desteklenmiştir.

Nicel Bulgular

Araştırma Sorusu 1- İlkokul 3. sınıf kademesinde oyunlaştırma stratejisinin öğrencilerin yabancı dil kelime bilgisi gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

Bu bölüm, çalışmadaki araştırma sorularının nicel boyutuyla ilgili sonuçları açıklamaktadır. Bu boyut ışığında ilkök 3. sınıf kademesinde oyunlaştırma stratejisinin öğrencilerin yabancı dil kelime bilgisi gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığı her iki grubun test sonuçları karşılaştırılarak ortaya konmuştur.

Öğrencilerin İngilizce dersinde edinmeleri gereken 85 kelimenin tamamı teste dahil edilmiş ve her doğru cevap 1, her yanlış cevap 0 puan olacak şekilde puanlandırılmıştır. Her sorunun bir doğru cevabı bulunması sebebiyle test cevaplarının kontrol edilmesi sırasında herhangi bir tesadüfi hatayla karşılaşılması adına kontroller titizlikle yapılmıştır. 85 üzerinden yapılan puanlama; analiz ve değerlendirmelerin daha kolay ve anlaşılır şekilde yapılması ve yorumlanabilmesi adına yüzlük puana dönüştürülerek SPSS programına girilmiştir.

Her iki gruba da ön test ve son test uygulanmış, SPSS programı yardımıyla öğrencilere uygulanmış olan testin normallik değerleri hesaplanmıştır. Ölçme aracından elde edilen

puanların dağılım özelliklerini incelemek amacıyla Shapiro–Wilk normallik testi uygulanmıştır. Ayrıca çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri de değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, deney grubunun ön test ($p = .857$) ve son test ($p = .835$) puanları ile kontrol grubunun son test puanları ($p = .135$) normal dağılım göstermektedir. Ancak kontrol grubunun ön test puanlarının ($p = .035$) normal dağılıma uymadığı belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ± 1 sınırları içinde olduğundan verilerin genel olarak normal dağılıma yakın olduğu söylenebilir. Normal dağılım gösteren değişkenlerde parametrik testler, normal dağılmayan değişkenlerde ise nonparametrik testler kullanılmıştır. Grupların ön test puanları için Mann–Whitney U testi, son test puanları için bağımsız örneklem t-testi; deney grubunun ön test–son test farkı için eşleştirilmiş örneklem t-testi, kontrol grubunun ön test–son test farkı için ise Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Normallik değerlerinin incelenmesinin ardından uygulanan test sonuçlarına ilişkin sonuçlar tablolastırılmıştır.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Test Sonuçları

Karşılaştırma	Kullanılan Test	Test Değeri	p
Deney – Kontrol (Ön Test)	Mann–Whitney U	$U=157.50, Z=-0.14$	.887
Deney – Kontrol (Son Test)	Bağımsız t-testi	$t(34) = 0.11$	.910
Deney Grubu (Ön–Son)	Eşleştirilmiş t-testi	$t(17) = -5.52$	.000
Kontrol Grubu (Ön–Son)	Wilcoxon testi	$Z = -3.64$	.000

Not. Anlamlılık düzeyi $\alpha = .05$ olarak alınmıştır. $p < .001$ değerleri APA 7’ye uygun olarak bu şekilde raporlanmıştır.

Analiz sonuçlarına göre, uygulama öncesinde deney ve kontrol grupları arasında kelime bilgisi düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Uygulama sonrasında kontrol ve deney grubunun son test analiz sonuçları karşılaştırılmak koşuluyla her iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir ($p > .05$). Ancak uygulama sonrasında her iki grubun puanlarında da artış gözlenmiştir. Bu bağlamda, kontrol grubu ile oyunlaştırılmış grup arasında anlamlı bir farklılık oluşmamasının nedenini daha anlamlı şekilde açıklayabilmek adına nitel veriler de dikkate alınmıştır.

Nitel Bulgular

Araştırma Sorusu 2 - İlkokul 3. sınıf kademesinde kelime öğretiminde oyunlaştırma stratejisinin kullanılmasına yönelik (deney ve kontrol grubu) öğrencilerin görüş ve değerlendirmeleri nelerdir?

Araştırmanın nitel boyutundaki bu soruya cevap bulmak adına her iki gruptaki öğrencilere de uygulama süreci sonrasında açık uçlu soruların bulunduğu görüş kartları dağıtılmış ve öğrencilerden düşüncelerini özgürce, hiçbir kaygı ve endişe yaşamadan yazmaya çalışmaları istenmiştir. Bu anlamda öğrencilerden düşüncelerinin açıklanmasının istendiği sorular şu şekildedir:

1. İngilizce dersini seviyor ve eğlenceli buluyor musun? Neden?
2. İngilizce kelimeleri öğrenmekte zorlanıyor musun?
3. İngilizce dersini daha eğlenceli ve öğretici hale getirmek için neler yapabiliriz?
4. İngilizce ders kitabındaki etkinlikleri eğlenceli ve öğretici buluyor musun? Neden?
5. İngilizce ders kitabındaki etkinlikler sayesinde arkadaşlarıyla daha iyi geçindiğini düşünüyor musun?
6. İngilizce dersinde oynadığımız oyunlardan en çok hangisini beğendin? Neden?
7. İngilizce dersinde oynadığımız oyunlar sayesinde İngilizceyi daha iyi öğrendiğini düşünüyor musun? Neden?
8. İngilizce dersinde oynadığımız oyunlar sayesinde arkadaşlarıyla daha iyi geçindiğini düşünüyor musun? Neden?

Son üç soru kontrol grubunda oyunlaştırma uygulanmadığı için yalnızca deney grubu öğrencilerine sorulmuştur. Bu anlamda kontrol grubu 5, deney grubu ise 8 soruya cevap vererek düşüncelerini belirtmiştir. Bu uygulama son test uygulandıktan sonraki hafta, yani eğitim-öğretim döneminin son haftasında yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunu kapsayan ve nicel verileri açıklayarak araştırmanın genel amacına ışık tutacak açık uçlu görüş kartlarına yazılan cevaplar tek tek okunup analiz edilmiş ve bu doğrultuda bir tema hem deney hem kontrol grubunda ortak olmak üzere toplamda 5 ayrı tema, toplam 7 alt kategori ve 9 kod tespit edilmiştir. Tablo 4'te oyunlaştırma stratejisinin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yabancı dilde sözcük gelişimi üzerine etkisinin değerlendirilmesine ilişkin deney ve kontrol grubu karşılaştırmalı tematik yapısı detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 4. *Oyunlaştırma Stratejisinin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dilde Sözcük Gelişimi Üzerine Etkisinin Değerlendirilmesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Karşılaştırmalı Tematik Yapı*

Tema	Kategori	Kod	Deney Grubu (n)	Kontrol Grubu (n)
Yabancı Dilde Sözcük Gelişiminde Oyunlaştırma Stratejisi Entegrasyonunun Katkıları	İşbirlikli Öğrenmenin Gelişimi	İşbirlikli öğrenme	9	—
	Kelime Öğrenimi ve Anlamanın Kolaylaşması	Kelime öğreniminin kolaylaşması	9	—
Öğrenme Sürecinin Niteliği	Eğlenerek Öğrenme	Eğlenceli öğrenme süreci	9	—
Oyunlaştırma Uygulamaları	En Çok Sevilen Oyunlar	Bingo!	4	—
		Doğru Yere Yerleştir (Place It Right!)	3	—
		Kart Eşleştirme Oyunu (Match The Cards!)	2	—
Derse Karşı Tutumu Etkileyen Etmenler	Öğretmen Faktörü	Eğlenceli öğretmen	—	9
	Ders Kitabı Etkinlikleri	Etkileşimli / çok yönlü etkinlikler	—	9
Sürecin Değerlendirilmesi ve Öneriler	Oyunlaştırma Entegrasyonunun Arttırılması	Oyunlaştırmanın artırılması	7	10

Not. “–” ilgili grupta veri bulunmadığını göstermektedir.

Yabancı Dilde Sözcük Gelişiminde Oyunlaştırma Stratejisi Entegrasyonunun Katkıları

Tablo 4’te sunulan bulgular incelendiğinde, deney grubundan elde edilen nitel verilerin “*Yabancı Dilde Sözcük Gelişiminde Oyunlaştırma Stratejisi Entegrasyonunun Katkıları*” teması altında iki temel kategori etrafında toplandığı görülmektedir: işbirlikli öğrenmenin gelişimi ve kelime öğrenimi ile anlamının kolaylaşması. Bu kategorilere ilişkin kodların yalnızca deney grubunda ortaya çıktığı, kontrol grubunda ise bu kodlara yönelik herhangi bir ifadeye rastlanmadığı belirlenmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğu (n=9), İngilizce dersinde oyunlaştırma stratejilerinin kullanılmasıyla birlikte arkadaşlarıyla daha fazla etkileşim kurduklarını ve öğrenme sürecinde iş birliği yaptıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin görüş kartlarında yer alan bu ifadeler, oyunların grup çalışmasını, yardımlaşmayı ve ortak hedef doğrultusunda hareket etmeyi teşvik ettiğini göstermektedir. İşbirlikli öğrenmeye yönelik bu olumlu algı, öğrencilerin sosyal ilişkilerinin güçlenmesiyle birlikte derse yönelik motivasyonlarının da arttığını ortaya

koymaktadır. Bu bulgu, Tablo 4’te “İşbirlikli öğrenme” kodu altında sunulan deney grubu verileriyle doğrudan örtüşmektedir.

Aynı tema kapsamında yer alan “Kelime öğreniminin kolaylaşması” kodu da deney grubunda yüksek frekansla (n=9) ifade edilmiştir. Öğrenciler, oyunlar aracılığıyla İngilizce kelimeleri daha hızlı ve daha az zorlanarak öğrendiklerini belirtmiş; özellikle dikkatlerini oyuna vermelerinin öğrenme sürecini kolaylaştırdığını vurgulamışlardır. Bu bulgu, oyunlaştırma stratejisinin öğrencilerin bilişsel süreçlerini destekleyerek kelime edinimini kolaylaştırdığına işaret etmektedir.

Uygulama sürecinde tasarlanan oyunların, çoğunlukla işbirlikçi öğrenmeyi destekleyecek ve grup hâlinde hareket edilmesini teşvik edecek şekilde yapılandırılmasıyla öğrencilerin akran ilişkilerinin güçlendirilmesi ve buna bağlı olarak akademik başarılarının artırılması hedeflenmiştir. Alanyazında da akran ilişkilerinin güçlenmesinin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve bu durumun dolaylı olarak akademik başarıya olumlu katkı sağladığı belirtilmektedir (Shao vd., 2024). Benzer şekilde, bir gruba ait olma duygusunun ve akran grubuna entegre olmanın, öğrencilerin akademik başarılarını uzun vadede desteklediği ifade edilmektedir (Wentzel vd., 2004).

Bu bağlamda, öğrencilere dağıtılan görüş kartlarına verilen cevaplar incelendiğinde, Soru 8’e verilen yanıtların tamamında oyunlaştırma stratejisinin işbirlikçi öğrenme gelişimine katkı sağladığı görülmektedir. Bazı öğrenciler oyunlar sayesinde arkadaşlık ilişkilerinin geliştiğini belirtirken, bazıları ise arkadaşlarıyla birlikte çalışmanın konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Örneğin bir öğrencinin “Evet çünkü artık arkadaşlarımızla çok güzel oyunlar oynuyoruz.” şeklindeki ifadesi, öğrencinin oyun sürecinde arkadaşlarına ihtiyaç duyduğunu ve bu etkileşim sayesinde öğrenme sürecini daha keyifli deneyimlediğini göstermektedir. Benzer biçimde, bir başka öğrencinin “İngilizce dersindeki oyunlar ile ilgili arkadaşlarımla daha iyi geçiniyorum çünkü daha fazla aktivite yapıyoruz.” şeklindeki yanıtı, iş birliği temelli etkinliklerin hem eğlenceyi hem de öğrenmeye yönelik motivasyonu artırdığını ortaya koymaktadır.

İşbirlikçi öğrenmenin geliştirilmesine ek olarak, oyunlaştırma stratejisinin derse entegre edilmesiyle öğrencilerin kelime edinimi sürecinde daha az zorlandıklarına ilişkin ifadeler de dikkat çekmektedir. Bu çıkarım, Soru 7’ye verilen yanıtlar doğrultusunda yapılmıştır. Oyunlaştırma stratejisi sayesinde kelime öğreniminde daha az zorlandığını belirten öğrenci sayısının dokuz olduğu görülmektedir. Bir öğrencinin “İngilizceyi daha iyi öğrendim çünkü oyuna çok odaklandım.” şeklindeki ifadesi, dikkat ve odaklanmanın öğrenme üzerindeki olumlu etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, “İngilizce dersinde oynadığımız

oyunlar sayesinde İngilizceyi daha iyi öğrendim. Çünkü oyunlar bana ek olarak dersler verdi.” şeklindeki ifade, öğrencinin oyunları öğrenme sürecinde destekleyici ve tamamlayıcı bir unsur olarak algıladığını göstermektedir.

Derste oynanan oyunların İngilizce öğrenimini kolaylaştırıp kolaylaştırmadığına ilişkin soruya verilen “*Çok güzeldi ve çok kolaydı. İngilizce kelimeler daha kolaylaştı ve daha kolay öğrendim.*” yanıtı ise oyunlaştırma stratejisinin kelime edinimini desteklemedeki etkisini en açık biçimde yansıtan ifadelerden biri olarak değerlendirilebilir. Tüm bu bulgular birlikte ele alındığında, oyunlaştırma stratejisinin öğrencilerin kelime öğrenme sürecinde zorlanma düzeylerini azalttığı, öğrenme hızlarını artırdığı ve öğrenme sürecini daha etkili ve anlamlı hâle getirdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğrenme Sürecinin Niteliği ve Oyunlaştırma Uygulamaları

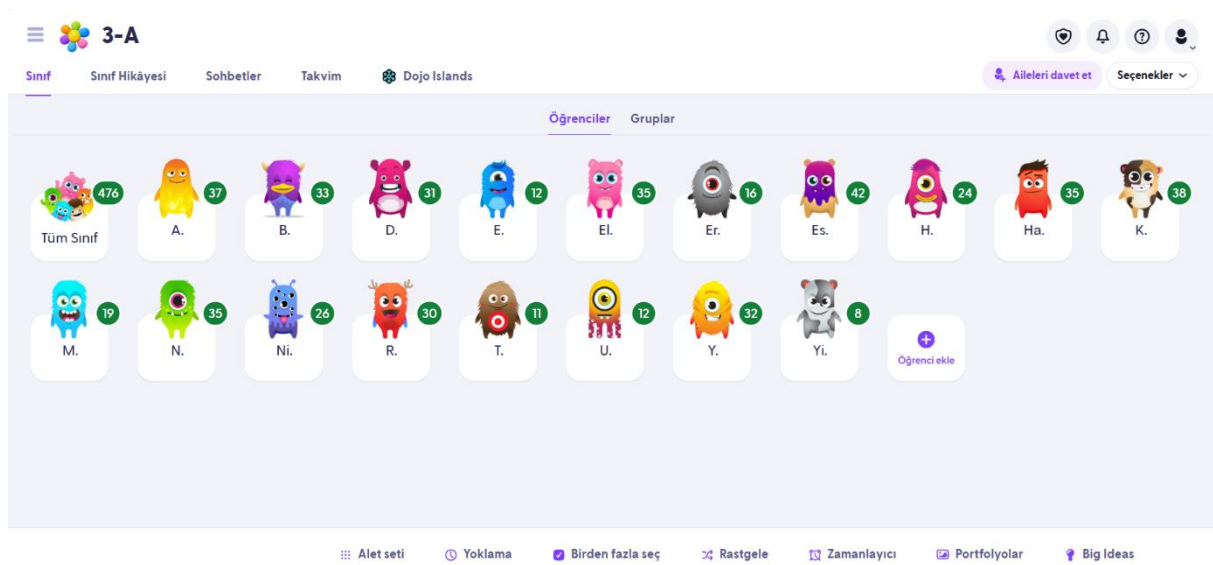
Tablo 4’te “*Öğrenme Sürecinin Niteliği*” teması altında yer alan “*Eğlenerek öğrenme*” kategorisi ve buna bağlı “*Eğlenceli öğrenme süreci*” kodunun yalnızca deney grubunda ortaya çıkması (n=9), oyunlaştırma stratejisinin öğrenme sürecinin duyuşsal boyutuna yönelik belirgin bir katkı sunduğunu göstermektedir. Deney grubu öğrencileri, oyunlaştırılmış İngilizce derslerinde öğrenirken eğlendiklerini ve bu durumun derse yönelik ilgilerini artırdığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin “çok eğlenceliydi”, “çok coşkuluyduk” ve “hem eğlenceli hem de öğreticiydi” gibi ifadeleri, öğrenme sürecinin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duygusal açıdan da desteklendiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, oyunlaştırmanın öğrenme ortamını daha keyifli hâle getirerek öğrencilerin derse aktif katılımını artırdığını ve öğrenmeyi anlamlı kıldığını düşündürmektedir. Bu bağlamda, ClassDojo uygulamasıyla her bir oyunda sunulan puan, rozet ve liderlik tablosu gibi unsurların, öğrencilerin derse ve oyuna yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği de gözlemlenmiştir.

Tablo 4’te yer alan “*Oyunlaştırma Uygulamaları*” teması altında ise öğrencilerin en çok beğendiği oyunlara ilişkin kodlar sunulmuştur. Deney grubu öğrencilerinin görüşlerine göre en çok tercih edilen oyun “Bingo!” olmuştur (n=4). Öğrenciler, bu oyunu tercih etme nedenlerini sıklıkla yarışma ortamı ve takım başarısı üzerinden açıklamışlardır. Örneğin bir öğrencinin “*Bingo oyununu beğendim çünkü biz kazandık ve çok eğlenceliydi.*” ifadesi, oyunun rekabet ve kazanma duygusu yoluyla motivasyonu artırdığını göstermektedir. Benzer biçimde “*En sevdiğim Bingo oyunu çünkü yarışma yapmıştık ve bizim takım kazandı.*” ve “*Bingo oyunu çok güzeldi ve çok eğlenceliydi. Çok coşkuluyduk.*” şeklindeki ifadeler, takım ruhunun ve ortak hedef doğrultusunda hareket etmenin öğrenciler üzerinde güçlü bir duyuşsal etki yarattığını ortaya koymaktadır. Bu yönüyle Bingo oyununun, yalnızca kelime öğretimini değil, aynı zamanda sınıf içi etkileşimi ve motivasyonu da desteklediği söylenebilir.

İkinci sırada en çok beğenilen oyun “*Doğru Yere Yerleştir (Place It Right!)*” olmuştur (n=3). Bu oyuna ilişkin öğrenci ifadeleri incelendiğinde, oyunun sevilme nedenlerinin yalnızca rekabetle sınırlı olmadığı; somut materyal kullanımı ve aktif katılım fırsatının da belirleyici olduğu görülmektedir. “*Evin eşyaları çok eğlenceli bir oyundu. Çünkü herkes sırayla tahtaya geldi.*” ifadesi, oyunun öğrencileri fiziksel ve zihinsel olarak derse dahil ettiğini göstermektedir. Benzer şekilde “*İlk oynadığımız oyun çok güzeldi. Çünkü oyuncak güzeldi.*” ifadesi, kullanılan materyalin dikkat çekiciliğinin öğrenme sürecini desteklediğini ortaya koymaktadır. Bir başka öğrencinin “*Girls takımı kazandı.*” vurgusu ise, takım başarısının ve rekabetin motivasyon üzerindeki etkisini yeniden gündeme getirmektedir. Bu bulgular, oyunların yalnızca içerik açısından değil, sunum biçimi ve materyal özellikleri bakımından da öğrencilerin ilgisini çektiğini göstermektedir.

Üçüncü olarak “*Kart Eşleştirme Oyunu (Match the Cards!)*” öğrenciler tarafından beğenilen oyunlar arasında yer almıştır (n=2). Öğrencilerin “*1 dakikada kartları eşleştirme oyununu sevdim çünkü daha iyi anlamıştım.*” şeklindeki ifadesi, oyunun açık yönergeler ve net hedefler sunmasının öğrenmeyi kolaylaştırdığını göstermektedir. Bununla birlikte “*12 puan aldım.*” vurgusu, ClassDojo’nun sunduğu puan, rozet ve liderlik tablosu gibi özelliklerin öğrenciler üzerinde dışsal motivasyonu artırıcı bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Nitekim alanyazında da oyunlaştırma unsurlarının (puanlama, ödüllendirme, liderlik tablosu) öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Smirani & Yamani, 2024).

Şekil 13. Classdojo Puanlama Örneği



Tüm bu oyunlaştırma uygulamaları sonucunda, deney grubu öğrencilerinin dersin eğlenerek öğrenildiğine yönelik ortak bir algı geliştirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin oyunlar aracılığıyla kelime edinim sürecini daha keyifli ve kolay bir deneyim olarak tanımlamaları, oyunlaştırmanın öğrenme sürecinin niteliğini artırdığına işaret etmektedir.

Uygulama sürecinin sonunda deney grubu öğrencileri, oyunlaştırılmış İngilizce derslerine yönelik memnuniyetlerini dile getirmiş ve oyun kullanımının artırılmasını önermiştir. Bu bulgu, Soru 3'e verilen yanıtlar doğrultusunda elde edilmiştir. Öğrencilerin “Yeni ünitelerde hep oyun oynayabiliriz.”, “Yazı yarışması yapabiliriz.” ve “İki dersin birinde ders işleyip birinde oyun oynayabiliriz.” şeklindeki ifadeleri, yarışma ve rekabet içeren etkinliklerin öğrenciler için güçlü bir motivasyon kaynağı olduğunu göstermektedir. Bu öneriler, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol almak istediklerini ve oyun temelli etkinlikleri öğrenmenin doğal bir parçası olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

İlkokul düzeyindeki öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alındığında, oyunların öğrencilerin kendilerini güvende ve rahat hissettikleri bir öğrenme ortamı sunduğu söylenebilir. Oyun yoluyla öğrenme, kaygıyı azaltarak öğrencilerin derse katılımını artırmakta hem içsel hem de dışsal motivasyonu destekleyerek akademik başarıya zemin hazırlamaktadır. Bu bağlamda elde edilen bulgular, oyunlaştırma stratejisinin yalnızca bir öğretim tekniği değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik tutumlarını olumlu yönde şekillendiren bütüncül bir pedagojik yaklaşım olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Yabancı Dilde Derse Karşı Tutumu Etkileyen Etmenler

Kontrol grubuna ait nitel veriler, Tablo 4'te “Derse Karşı Tutumu Etkileyen Etmenler” teması altında toplanmıştır. Bu tema kapsamında iki temel kategori ve kod öne çıkmaktadır: “Eğlenceli öğretmen” ve “Etkileşimli / çok yönlü ders kitabı etkinlikleri”. Her iki kodun da yalnızca kontrol grubunda yüksek frekansla (n=9) ifade edilmesi, oyunlaştırma uygulanmamasına rağmen bu grubun derse yönelik olumlu tutum geliştirmesinde farklı pedagojik dinamiklerin etkili olduğunu göstermektedir.

Nicel bulgular incelendiğinde, uygulama süreci sonrasında her iki grubun da kendi içinde akademik gelişme gösterdiği, ancak deney ve kontrol grupları arasında kelime edinimi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığı belirlenmiştir. Bu durum, kontrol grubunun motivasyon kaynaklarının ve öğrenme sürecini destekleyen unsurların neler olduğunun açıklanmasını gerekli kılmıştır. Bu bağlamda kontrol grubuna ait nitel veriler ayrıntılı biçimde analiz edilmiş ve öğrencilerin derse yönelik olumlu tutumlarının büyük ölçüde öğretmen faktörü ve ders kitabındaki etkinliklerin niteliğiyle ilişkili olduğu görülmüştür.

Kontrol grubu öğrencileri, İngilizce dersini eğlenceli ve kolay öğrenilebilir bulmalarını çoğunlukla öğretmenin ders işleyiş tarzına bağlamışlardır. Öğrencilerin “*Evet, çok seviyorum ve eğlenceli buluyorum çünkü öğrenirken çok eğleniyorum ve öğretmenimizi çok eğlenceli buluyorum.*” ve “*Evet seviyorum çünkü İngilizce öğretmeni çok eğlenceli.*” şeklindeki ifadeleri, öğretmenin sınıf içi tutumunun öğrencilerin derse yönelik duyuşsal yaklaşımlarında belirleyici bir rol oynadığını açıkça ortaya koymaktadır. Benzer biçimde, “*Zorlanmıyorum çünkü öğretmenim kelimeleri elleriyle göstererek, taklit yaparak anlatıyor.*” ifadesi, öğretmenin beden dili, taklit ve somutlaştırma gibi yöntemleri kullanmasının öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir unsur olarak algılandığını göstermektedir. Bu tür ifadeler, öğretmenin yalnızca bilgiyi aktaran değil, öğrenme sürecini yapılandıran ve öğrenciyi aktif kılan bir rol üstlendiğine işaret etmektedir.

Öğretmenin coşkulu, enerjik ve hevesli oluşu; öğrenme ortamını eğlenceli hâle getirmesiyle birlikte öğrenciler için hem motivasyonel hem de bilişsel açıdan destekleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Alanyazında öğretmen coşkusunun öğrencilerin motivasyonunu artırdığı sıklıkla vurgulanmakla birlikte, akademik başarı üzerindeki etkisinin çoğu zaman dolaylı yollarla ortaya çıktığı belirtilmektedir (Smirani & Yamani, 2024). İlkokul düzeyinde yapılan çalışmalarda da öğretmenin hevesli ve coşkulu anlatımının öğrencilerin dikkat sürelerini uzattığı, derse olan ilgilerini artırdığı ve öğrenme sürecini daha akıcı hâle getirdiği ifade edilmektedir (Valentín vd., 2022). Her ne kadar akademik başarı doğrudan ölçülebilen bir çıktı olsa da öğrencilerin başarıya motivasyonları üzerinde öğretmen tutumunun güçlü bir belirleyici olduğu görülmektedir. Nitekim Hotaman ve Yüksel-Şahin (2010), öğretim elemanının coşkusu yüksek düzeyde algılayan öğrencilerin daha güçlü bir başarıya motivasyonuna sahip olduklarını ve bu durumun akademik başarıyı desteklediğini ortaya koymuştur.

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenin sınıfa getirdiği pozitif enerji, mizah, sıcak iletişim ve öğrenmeyi keyifli hâle getiren yaklaşımın, özellikle küçük yaş gruplarında öğrencilerin derse yönelik tutumlarını şekillendiren temel bileşenlerden biri olduğu söylenebilir. Öğrencilerin derste eğlenmeleri; dikkatlerini daha uzun süre derse verebilmelerini, derse aktif katılım göstermelerini ve öğrenme içeriğiyle olumlu bir duyuşsal bağ kurmalarını sağlamaktadır. Bu etki her zaman doğrudan akademik başarıyla ölçülemese de motivasyonu artırarak başarıya giden süreci kolaylaştıran önemli bir pedagojik unsur olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen faktörünün yanı sıra, kontrol grubunun akademik başarısını destekleyen bir diğer önemli unsur da ders kitabında yer alan etkinliklerin etkililiğidir. Öğrenciler, ders kitabındaki kes-yapıştır etkinliklerini, şarkıları ve çok yönlü alıştırma ve eğlenceli ve öğretici

bulduklarını ifade etmişlerdir. “*Kitaptaki etkinlikler eğlenceli. Bu yüzden İngilizce dersini seviyorum.*” ve “*Eğlenceli buluyorum çünkü kesmeyi, yapıştırmayı ve yazmayı çok seviyorum.*” şeklindeki ifadeler, öğrencilerin etkinlik temelli öğrenme süreçlerinden keyif aldıklarını göstermektedir. Benzer şekilde, “*Kitaptaki şarkıları dinleyince çok iyi anlıyorum.*” ve “*Kitaptaki etkinlikleri çok detaylı ve eğlenceli buluyorum.*” şeklindeki ifadeler, çoklu duyulara hitap eden etkinliklerin öğrenmeyi kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, ders içeriğinin çok yönlü ve etkileşimli olmasının öğrencilerin hem motivasyonlarını hem de akademik performanslarını desteklediğini gösteren alanyazınla da örtüşmektedir. Zhang vd. (2024), 2014–2023 yılları arasında yapılan 118 deneysel çalışmayı inceledikleri derlemelerinde, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bütünleştiren etkinliklerin yabancı dil öğreniminde motivasyon ve başarı üzerinde belirgin bir olumlu etki yarattığını vurgulamıştır. Benzer şekilde Biglar ve Liman-Kaban (2023), görev temelli dil öğrenimi kapsamında çok yönlü etkinliklerle sunulan ders içeriğinin öğrencilerin kelime edinimini desteklediğini ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini belirtmiştir.

Sonuç olarak, kontrol grubunun son testte deney grubuna yakın bir akademik başarı sergilemesinde, eğlenceli öğretmen faktörü ile ders kitabı etkinliklerinin etkileşimli ve çok yönlü yapısının birlikte etkili olduğu söylenebilir. Deney grubunda oyunlaştırma uygulamalarının motivasyonu ve öğrenme sürecini desteklediği görülürken, kontrol grubunda oyunlaştırma yapılmamasına rağmen öğrencilerin derste eğlenmelerini sağlayan pedagojik unsurların benzer bir etki yarattığı anlaşılmaktadır. Bu durum, oyunlaştırmanın güçlü bir araç olmakla birlikte, öğretmen tutumu ve ders materyallerinin niteliğiyle birlikte ele alındığında öğrenme sürecini daha bütüncül biçimde desteklediğini göstermektedir.

Sürecin Değerlendirilmesi ve Öneriler

Tablo 4’te yer alan “*Sürecin Değerlendirilmesi ve Öneriler*” teması hem deney hem de kontrol grubundan elde edilen nitel verileri içermektedir. Bu tema altında “*Oyunlaştırmanın artırılması*” kodunun hem deney grubunda (n=7) hem de kontrol grubunda (n=10) dile getirilmiş olması, oyunlaştırmanın yalnızca uygulandığı grupta değil, uygulanmadığı grupta da öğrenciler tarafından güçlü biçimde talep edilen bir öğrenme yaklaşımı olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, İngilizce derslerinde daha fazla oyun oynanmasını ve derslerin oyun temelli etkinliklerle desteklenmesini açıkça önermiştir.

Bu bulgu, oyunlaştırmanın öğrenciler açısından yalnızca öğretim sürecini renklendiren bir unsur değil, aynı zamanda öğrenmeyi kolaylaştıran ve derse yönelik tutumu olumlu yönde şekillendiren temel bir ihtiyaç olarak algılandığını düşündürmektedir. Nitekim bazı öğrenciler

bu talebi doğrudan ve yalın ifadelerle dile getirerek “*İngilizceyi biraz da oyuna çevirelim bence.*” ya da “*Bir oyun isterdim, akıllı tahtadan İngilizce oyun açabiliriz.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu tür ifadeler, öğrencilerin oyunlaştırmayı öğretim sürecinin doğal bir parçası olarak gördüklerini ve öğrenme ortamında daha fazla yer verilmesini arzu ettiklerini ortaya koymaktadır.

Çalışmanın nicel bulguları incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında kelime edinimi başarısı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, nitel bulgular oyunlaştırma stratejisinin özellikle motivasyonel ve duyuşsal boyutlarda dikkate değer bir etki yarattığını göstermektedir. Bu durum, oyunlaştırmanın kısa vadede ölçülen akademik çıktılara doğrudan yansımamış olsa bile, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını, dikkat sürelerini ve derse yönelik isteklerini artırdığını düşündürmektedir. Özellikle küçük yaş grupları için oyunun doğal bir konfor alanı ve güçlü bir öğrenme uyararı olması, bu bulgunun pedagojik açıdan anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Her iki gruptan toplam 17 öğrencinin oyunlaştırmanın artırılmasına yönelik açık talepte bulunması, bu yaklaşımın öğrenciler tarafından benimsendiğini göstermektedir. Daha dikkat çekici olan nokta ise bazı öğrencilerin yalnızca “daha fazla oyun” istemekle kalmayıp, nasıl bir oyunlaştırma uygulaması istediklerini ayrıntılı biçimde tarif etmiş olmalarıdır. Örneğin bir öğrenci, “*Bence siz bizim bilemediğimiz kelimeleri işaretle gösterebilirsiniz veya birimizin kulağına kelimeyi söylersiniz ve arkadaşımız onu taklit ederek anlatabilir.*” ifadesiyle işaret, taklit ve rol alma temelli etkinliklere yönelik açık bir öneri sunmuştur. Benzer biçimde “*Oyun oynayarak eğlenceli yapabiliriz. Mesela kostüm giyerek dersi eğlenceli hale getirebiliriz.*” şeklindeki ifade, rol temelli ve drama odaklı oyunlaştırma unsurlarının öğrenciler açısından cazip bulunduğunu göstermektedir. Bu tür öğrenci önerileri, oyunlaştırmanın yalnızca rekabet veya puanlama temelli değil; aynı zamanda aktif katılım, bedensel hareket, rol alma ve taklit gibi çok boyutlu öğrenme deneyimleri sunacak biçimde yapılandırılmasının beklendiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bu yöndeki talepleri, oyun temelli etkinliklerin motivasyonu ve dikkati canlı tuttuğunu; öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı hâle getirdiğini destekler niteliktedir. Dolayısıyla oyunlaştırma uygulamalarının öğretim tasarımında rastlantısal değil, sistematik ve bilinçli biçimde ele alınması gerekmektedir.

Her ne kadar çalışma bulguları iki grup arasında kelime edinimi açısından anlamlı bir fark ortaya koymamış olsa da oyunlaştırmanın derse entegrasyonunun artırılması gerekliliği öğrenci geri bildirimleri ile güçlü biçimde desteklenmektedir. Özellikle küçük yaş grubundaki öğrencilerin öğrenme süreçlerinde oyunu doğal bir etkileşim biçimi ve güçlü bir motive edici unsur olarak görmeleri, oyunlaştırılmış etkinliklerin uzun vadede öğrenmeye katkı

sağlayabileceğini düşündürmektedir. Bu etki, öğrenme çıktılarında hemen ölçülebilir bir fark yaratmasa bile, öğrencilerin derse katılımı, dikkat süreleri ve öğrenme ortamına yönelik olumlu tutumları üzerinde belirgin bir iyileşme sağlamaktadır (Kalay & Arıkan, 2023).

Ayrıca öğrencilerin kendi önerileriyle ortaya koydukları bu katılım isteği, oyunlaştırmanın yalnızca öğretmen tarafından planlanan bir yöntem değil, aynı zamanda öğrenciler tarafından talep edilen bir öğrenme yaklaşımı olduğunu açıkça göstermektedir. Bu talep, öğrenme ortamında içsel motivasyonun artırılması için önemli bir fırsat sunmaktadır. Öğrenme sürecini daha etkileşimli, eğlenceli ve öğrencilerin gelişim düzeyine uygun hâle getirmek; yabancı dilde kelime öğretimi gibi öğrencilerin sıklıkla zorlandıkları ve ön yargıyla yaklaştıkları bir alanda önemli bir pedagojik avantaj sağlayabilir.

Bu bağlamda oyunlaştırmanın sınıf içi uygulamalarda daha sistematik, çeşitlendirilmiş ve yapılandırılmış biçimde kullanılması, öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirebilir ve uzun vadede akademik performans da yansıyabilecek olumlu etkiler yaratabilir (Lampropoulos & Sidiropoulos, 2024). Dolayısıyla oyunlaştırmanın artırılması, yalnızca kısa vadeli başarı farklarına odaklanan bir uygulama olarak değil; öğrencilerin derse yönelik tutumlarını sürdürülebilir biçimde güçlendirmeyi amaçlayan bir pedagojik gereklilik olarak değerlendirilmelidir. Öğrencilerin açıkça dile getirdiği bu talepler ve somut etkinlik önerileri ise, oyunlaştırma temelli öğretim tasarımları geliştirmek isteyen öğretmenler için önemli bir ilham kaynağı sunmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Araştırma Sorusu 3: İlkokul 3. sınıf kademesinde kelime öğretiminde oyunlaştırma stratejisinin kullanılmasına yönelik öğrenci görüş kartlarından elde edilen nitel veriler nicel bulguları nasıl açıklamaktadır?

Bu çalışmada, oyunlaştırma stratejisinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime bilgisi gelişimi üzerindeki etkisi karma yöntem yaklaşımıyla incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular hem nicel hem de nitel boyutta değerlendirilmiş; sonuçlar, çalışmanın kuramsal çerçevesinde yer verilen önceki araştırmalar ışığında eleştirel bir bakış açısıyla tartışılmıştır.

Araştırmanın nicel bulguları, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde kelime bilgisi açısından benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, gruplar arasında uygulama sonrasında ortaya çıkan değişimlerin, başlangıç farklılıklarından ziyade uygulanan öğretim süreçleriyle ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Uygulama sonrasında her iki grupta da kelime bilgisi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı artışlar gözlenmiştir. Bu bulgu, kelime öğretiminde düzenli tekrar, görsel destek ve bağlam içinde sunumun etkili olduğunu vurgulayan Cameron (2001) ve Nation'ın (1994) görüşleriyle örtüşmektedir.

Yapılan analizler sonucunda elde edilen nicel bulgular, oyun temelli etkinliklerin öğrencilerin İngilizce kelime öğrenme sürecine olumlu katkı sağladığını göstermiştir. Deney grubunda ön testten son teste anlamlı bir artış gözlenmiştir ($t(17) = -5.52, p < .001$), bu durum oyun stratejisi entegrasyonunun öğrencilerin kelime bilgisi gelişimini güçlendirdiğine işaret etmektedir. Kontrol grubunda da anlamlı bir gelişme olmakla birlikte ($Z = -3.64, p < .001$), artışın büyüklüğünün deney grubuna kıyasla daha düşük kaldığı görülmüştür ($Z = -5.52, p < .001$). Bununla birlikte, grupların son test puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($t(34) = 0.11, p = .910$). Bu bulgu, oyun temelli öğretimin grup düzeyinde belirgin bir üstünlük yaratacak kadar güçlü bir etki göstermediğini, ancak öğrencilerin bireysel gelişimlerinde anlamlı katkılar sunduğunu düşündürmektedir. Nitekim kelime öğrenimi alanında yapılan bazı çalışmalar, oyunlaştırmanın kısa vadeli öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu, ancak bu etkinin her zaman gruplar arası istatistiksel

fark düzeyine ulaşmayabileceğini ortaya koymaktadır (Deterding vd., 2011; Hung vd., 2014). Bu yönüyle mevcut araştırma bulguları, alanyazındaki sonuçlarla tutarlılık göstermektedir.

Deney grubunda ön test-son test puanları arasındaki artışın kontrol grubuna kıyasla daha belirgin olması, oyunlaştırma stratejisinin kelime öğrenme sürecini destekleyici bir rol üstlendiğini göstermektedir. Bu sonuç, oyunlaştırmanın öğrenme sürecini daha etkileşimli ve ilgi çekici hâle getirdiğini savunan Deterding ve arkadaşlarının (2011) oyunlaştırma tanımıyla ve Lee ve Hammer'ın (2011) oyunlaştırmanın motivasyon artırıcı yönüne ilişkin bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte, deney ve kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmaması, oyunlaştırmanın akademik başarı üzerindeki etkisinin sınırlı olabileceğini düşündürmektedir.

Bu bulgu, alanyazında yer alan bazı çalışmalarla doğrudan örtüşmektedir. Genç-Ersoy ve Belet-Boyacı (2021), oyunlaştırma temelli uygulamaların öğrencilerin kelime öğrenme sürecine katkı sağladığını ancak nicel başarı farklarının sınırlı düzeyde kaldığını belirtmiştir. Benzer şekilde Cancino ve Castillo (2021), oyunlaştırma destekli kelime öğretimi ile geleneksel yöntemler arasında başarı açısından anlamlı bir fark oluşmadığını; buna karşın oyunlaştırmanın öğrenme ortamını daha motive edici ve katılımcı hâle getirdiğini ifade etmiştir. Bu çalışmanın nicel bulguları da oyunlaştırmanın kelime gelişimini desteklediğini ancak kısa süreli ve sınırlı örneklerle yürütülen uygulamalarda grup düzeyinde güçlü bir fark yaratmayabileceğini ortaya koymaktadır.

Bulgular eleştirel bir perspektifle değerlendirildiğinde, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark çıkmamasının nedenlerinden biri, kontrol grubunda da yapılandırılmış ve görsel ağırlıklı etkinlikler içeren ders kitabının kullanılması olabilir. Ayrıca çalışmanın ilköğretim 3. sınıf düzeyinde yürütülmesi, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri ve dikkat süreleri göz önünde bulundurulduğunda, ölçülen akademik kazanımların kısa vadede test puanlarına tam olarak yansımamış olması mümkündür. Bu durum, Pinter (2017) ve Nikolopoulou'nun (2023) küçük yaş grubu öğrencilerinin öğrenme süreçlerinin uzun vadeli ve süreç odaklı değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin vurgularıyla uyumludur. Diğer yandan kontrol grubunun başarısı konusunda dikkat çeken bir diğer unsur ise eğlenceli öğretmen faktörüdür. Mevcut çalışmada kontrol grubunda oynatılmış etkinlik olmamasına rağmen deney grubuna yakın bir kelime edinimi başarısı elde edilmesi dikkat çekicidir. Bu sonucu anlamlandırırken, kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı görüşlerinde öğretmenin dersi eğlenceli hâle getirmesi, şakaları, taklitleri ve sınıf içi sıcak iletişimi sıkça vurgulaması, motivasyon ve derse karşı olumlu tutumun yalnızca oyuna değil öğretmenin tutumuna da bağlı olabileceğini göstermektedir. Bu gözlemler, alandaki literatürle paralellik taşımaktadır. Weisi ve Mohammadi (2023)

öğretmenlerin ders sırasında espri, şaka, bilmeceler gibi mizah öğeleri kullanmasının sınıf atmosferini neşeli, rahat ve sosyal olarak destekleyici hale getirdiğini ve bu yolla öğrencilerin derse ilgisini, motivasyonunu, dikkatini ve öğrenme kalitesini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Bakar ve Mallan (2023) çalışmalarında öğrencilerin öğretmenin mizahi yaklaşımını hem bilişsel hem de duygusal düzeyde öğrenime katkı sağlayan bir araç olarak algıladığını göstermektedir. Yani öğrencilerin hem kavrama ve hatırlama hem de derse karşı olumlu tutuma sahip olabilme konusunda rahat hissetmesi önemli ölçüde öğretmen faktörüyle sağlanabilmektedir.

Araştırmanın nitel bulguları, nicel sonuçları açıklayıcı ve tamamlayıcı niteliktedir. Öğrenci görüşleri, oyunlaştırma temelli etkinliklerin öğrencilerin derse katılımını artırdığını, motivasyonlarını yükselttiğini ve sınıf ortamında olumlu bir atmosfer oluşturduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin oyunlar aracılığıyla kelimeleri tekrar etmekten keyif aldıkları, hata yapma kaygılarının azaldığı ve derse daha istekli katıldıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, Gee'nin (2003) oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin derse katılımını artırdığına yönelik bulgularını ve Zosh vd. (2017) oyunların erken yaş öğrenmelerinde doğal bir öğrenme ortamı sunduğuna ilişkin görüşlerini desteklemektedir. Benzer şekilde, Sadeghi vd. (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, oyunlaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarında anlamlı bir artış sağladığı; ancak kelime gelişiminde yalnızca sınırlı düzeyde bir ilerleme gözlemlendiği rapor edilmiştir.

Nitel bulgular ayrıca oyunlaştırmanın yalnızca bireysel öğrenmeyi değil, aynı zamanda öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi de güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde bu durum, öğrencilerin akranlarından öğrenme ve iş birliği yoluyla kelime bilgilerini pekiştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca oyunlar sırasında öğrencilerin kendilerini daha yeterli hissetmeleri ve derse aktif katılım göstermeleri, Deci ve Ryan'ın (1985) Öz-Belirleme Kuramı'nda vurgulanan yeterlik ve aidiyet duygularının desteklendiğine işaret etmektedir. Duyguları yönetme, sağlıklı sosyal ilişkiler kurma ve olumlu bir öz imaj geliştirme gibi üst düzey beceriler, çocukların genel refahı ve uzun vadeli başarıları açısından büyük önem taşımaktadır (Speidel vd., 2023). Bu nedenle, özellikle ilköğretim düzeyinde sosyal ve duygusal yeterliliklerin geliştirilmesi, eğitim psikolojisi ve pedagoji alanlarında sıkça ele alınan bir konu hâline gelmiştir (Muñoz-Oliver vd., 2022). Oyunlar gibi fiziksel aktivite temelli uygulamaların, çocukların fiziksel ve sosyal benlik kavramlarını desteklediği belirtilmektedir (Weisberg, 2015). Bu etki, öğrencilerin oyunlaştırılmış etkinlikler sırasında görevleri tamamlamaları, geri bildirim almaları ve küçük başarılar elde etmeleriyle ilişkilendirilmektedir. Oyunlaştırma sürecinde akranlarıyla birlikte

çalışma, ortak hedeflere yönelme ve problem çözme fırsatı bulan öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin arttığı; bu artışın da sosyal benlik kavramının güçlenmesine katkı sağladığı ifade edilmektedir (Carcelén Fraile, 2025). Nitekim oyunlaştırılmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımını ve sınıf içi etkileşimi artırdığına yönelik bulgular literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Hamari & Koivisto, 2015; Hamari vd., 2016). Bununla birlikte, oyunların öğrencilerin motivasyonunu yükselterek öğrenme sürecine daha istekli katılımlarını desteklediği de belirtilmektedir (Ling, 2018; Liu vd., 2023; Prieto-Andreu vd., 2022). Bu bağlamda oyunlaştırmanın, öğrenme sürecini daha ilgi çekici hâle getirerek hem derse katılımı hem de öğrenilen bilgilerin kalıcılığını desteklediği söylenebilir. Ancak bu etkinin sürdürülebilir olabilmesi, oyunlaştırma etkinliklerinin sınıf düzeyine ve öğrenci özelliklerine uygun biçimde planlanmasına bağlıdır (Jaramillo-Mediavilla vd., 2024). Literatürde vurgulanan bu bulgular, araştırma kapsamında elde edilen öğrenci görüşleriyle de örtüşmektedir. Öğrenciler, görüş kartlarında oyunların arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Karma yöntem yaklaşımının gereği olarak, bu çalışmada nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde ise, oyunlaştırma stratejisinin etkisinin daha bütüncül bir biçimde anlaşılabilirdiği görülmektedir. Nicel bulgular, oyunlaştırmanın kelime bilgisi gelişimini desteklediğini ancak grup düzeyinde anlamlı bir başarı farkı oluşturmadığını ortaya koyarken; nitel bulgular, bu stratejinin öğrencilerin motivasyonlarını, derse yönelik tutumlarını ve sınıf içi etkileşimlerini belirgin biçimde güçlendirdiğini göstermektedir. Geleneksel, öğretmen merkezli ders ortamlarında yürütülen kelime öğretimi, dersin monotonlaşmasına yol açmakta; bu durum öğrencilerin dikkatlerinin kolayca dağılmasına neden olarak kalıcı ve doğru öğrenmenin gerçekleşmesini güçleştirmektedir (Kassem, 2019). Buna karşılık, oyun temelli öğrenme etkinlikleri öğrencilerin rekabet ve iş birliği süreçleri aracılığıyla daha yüksek düzeyde dikkat göstermelerini sağlamak ve bu yönüyle geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha etkili bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Zengin & Yılmaz, 2023). Oyunların sınıf ortamında kaygıyı azaltarak daha rahat bir öğrenme atmosferi oluşturmasının yanı sıra, kontrollü bir rekabet duygusu yaratması, ders sürecini öğrenciler açısından daha ilgi çekici hâle getirmektedir. Bu durum, öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerine olanak tanımakta; özellikle yabancı dil öğretiminde kelime öğrenimini kolaylaştırarak öğrenilen kelimelerin uzun süreli bellekte kalıcılığını desteklemektedir (Tuti & Ilinawati, 2022). Sonuç olarak, oyunlaştırılmış derslerin kısa vadede doğrudan ve ölçülebilir bir akademik başarı artışı sağlamadığı görülse dahi, sınıf içi öğrenme ortamına olumlu katkılar sunduğu ve bu yolla öğrenme sürecini dolaylı olarak desteklediği söylenebilir. Özellikle ilkokul 3. sınıf düzeyindeki öğrenciler için

oyunlaştırma, kelime öğrenimini daha eğlenceli, anlamlı ve sürdürülebilir hâle getirerek uzun vadeli öğrenmeye zemin hazırlayan bir öğretim yaklaşımı olarak değerlendirilebilir.

Sonuç

Bu araştırmada, oyunlaştırma stratejisinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin yabancı dilde sözcük gelişimi üzerindeki etkisi nicel ve nitel veriler ışığında incelenmiştir. Ön test–son test kontrol gruplu deneysel desenle yürütülen çalışma, oyunlaştırma temelli etkinliklerin İngilizce kelime öğretimindeki rolünü hem akademik başarı hem de öğrenme sürecinin niteliği açısından ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırmadan elde edilen nicel bulgular, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının kelime bilgisi düzeyleri açısından birbirine denk olduğunu göstermiştir. Uygulama süreci sonunda ise her iki grupta da kelime bilgisi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı artışlar gözlenmiştir. Bu durum, düzenli ve planlı kelime öğretiminin, kullanılan yöntemden bağımsız olarak, öğrencilerin sözcük gelişimine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, deney grubunda ön testten son teste geçişte elde edilen artışın daha belirgin olduğu görülmüştür. Ancak deney ve kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın ortaya çıkmaması, oyunlaştırma stratejisinin etkisinin daha çok bireysel gelişim ve öğrenme sürecinin niteliği üzerinde yoğunlaştığını düşündürmektedir.

Nitel bulgular ise oyunlaştırma temelli etkinliklerin öğrencilerin derse yönelik tutumları, motivasyonları ve derse katılım düzeyleri üzerinde önemli ölçüde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Öğrenci görüşleri ve sınıf içi gözlemler, oyunların ders ortamını daha eğlenceli, etkileşimli ve kaygıdan uzak bir hâle getirdiğini; öğrencilerin derse karşı daha istekli ve aktif olduklarını göstermektedir. Oyunlar aracılığıyla öğrencilerin kelimeleri tekrar etme fırsatı bulmaları, akranlarıyla etkileşim içinde öğrenmeleri ve öğrenme sürecini bir “zorunluluk”tan ziyade “keyifli bir etkinlik” olarak algılamaları, oyunlaştırmanın duyuşsal boyuttaki katkılarını açıkça ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, araştırma sonuçları oyunlaştırma stratejisinin, ilkökul düzeyinde yabancı dil kelime öğretiminde doğrudan akademik başarıyı belirgin biçimde artıran tek başına bir yöntem olmaktan ziyade, öğrenme sürecini destekleyen, zenginleştiren ve öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayan tamamlayıcı bir öğretim yaklaşımı olduğunu göstermektedir. Oyunlaştırılmış etkinlikler, özellikle küçük yaş grubu öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alındığında, dikkat sürelerini artırmak, motivasyonu canlı tutmak ve öğrenme sürecini daha anlamlı hâle getirmek açısından pedagojik olarak değerli bir araçtır.

Sonuç olarak bu çalışma, oyunlaştırma stratejisinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yabancı dilde sözcük gelişimini desteklediğini; öğrencilerin bireysel öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğini ve sınıf içi öğrenme ortamına olumlu katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Ders kitabı merkezli öğretimin oyun temelli etkinliklerle desteklenmesi, erken yaş yabancı dil öğretiminde hem akademik hem de duyuşsal açıdan daha dengeli ve etkili bir öğrenme süreci oluşturma potansiyeline sahiptir. Bu yönüyle araştırma, oyunlaştırma stratejisinin yabancı dil öğretiminde pedagojik açıdan uygulanabilir ve yararlı bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda, ilkokul 3. sınıf düzeyinde yabancı dilde sözcük öğretiminin daha etkili hâle getirilmesine yönelik olarak İngilizce öğretmenlerine aşağıdaki öneriler sunulabilir.

İlk olarak, oyunlaştırma stratejisinin yabancı dilde kelime öğretiminde ders kitabına destekleyici bir yöntem olarak kullanılması önerilmektedir. Araştırma sonuçları, oyun temelli etkinliklerin öğrencilerin kelime öğrenme sürecine olumlu katkılar sağladığını; ancak bu katkının grup düzeyinde anlamlı bir başarı farkı oluşturmaktan ziyade öğrenme sürecinin niteliğini artırmaya yönelik olduğunu göstermektedir. Bu nedenle oyunlaştırma, ders kitabı merkezli öğretimin alternatifi değil, tamamlayıcısı olarak planlanmalıdır.

İkinci olarak, oyunlaştırma temelli etkinliklerin ünite sonlarında pekiştirme amacıyla uygulanması önerilmektedir. Çalışmada kullanılan oyunların, öğrencilerin hedef kelimeleri tekrar etmelerine, öğrenilen sözcükleri eğlenceli bir bağlamda kullanmalarına ve kelime bilgilerini güçlendirmelerine katkı sağladığı görülmüştür. Bu doğrultuda, öğretmenlerin her ünite sonunda kazanımlarla uyumlu kısa oyunlara yer vermeleri önerilmektedir.

Üçüncü olarak, oyunların öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun şekilde tasarlanması önem taşımaktadır. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin dikkat süreleri ve bilişsel özellikleri dikkate alındığında, açık kurallara sahip, kısa süreli ve somut materyallerle desteklenen oyunların daha etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle karmaşık yönergeler içeren oyunlar yerine, kolay anlaşılır ve uygulanabilir oyunlar tercih edilmelidir.

Dördüncü olarak, oyunlaştırma sürecinde iş birliği ve kontrollü rekabet unsurlarının dengeli biçimde kullanılması önerilmektedir. Araştırmanın nitel bulguları, öğrencilerin grup hâlinde oynanan oyunlarda derse katılımlarının ve motivasyonlarının arttığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini destekleyen, aynı zamanda sağlıklı rekabet ortamı sunan oyunlar tasarlamaları önerilmektedir.

Beşinci olarak, oyun sürecinde öğrencilere anında ve destekleyici geri bildirim verilmesi önerilmektedir. Oyun sırasında verilen geri bildirimlerin, öğrencilerin hatalarını fark etmelerini ve doğru kelime kullanımlarını pekiştirmelerini kolaylaştırdığı görülmüştür. Öğretmenlerin, hata yapmayı öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak ele alan cesaretlendirici bir yaklaşım benimsemeleri önemlidir.

Altıncı olarak, oyunlaştırma stratejisinin öğrenci motivasyonunu artırmaya yönelik bilinçli ve dengeli biçimde kullanılması gerekmektedir. Araştırma sonuçları, oyunların öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Ancak oyunların amaç dışı veya aşırı kullanımı dersin hedeflerinden uzaklaşılmasına neden olabileceğinden, öğretmenlerin oyunlaştırmayı pedagojik hedeflerle uyumlu biçimde planlamaları önerilmektedir.

Son olarak, öğretmenlerin teknolojiye bağımlı olmayan, sınıf ortamında kolay uygulanabilir oyunlara yönelmeleri önerilmektedir. Çalışma kapsamında kullanılan kart eşleştirme, bingo ve benzeri düşük teknolojlili oyunların etkili olduğu görülmüştür. Bu tür oyunlar, özellikle teknolojik imkânların sınırlı olduğu okullarda yabancı dil öğretimini daha erişilebilir ve etkileşimli hâle getirebilir.

KAYNAKÇA

- Abu Bakar, N., & Nosratirad, E. (2013). Sustaining vocabulary acquisition through computer game: A case study. *Asian Social Science*, 9(5), 235–245. <https://doi.org/10.5539/ass.v9n5p235>
- Akçay, I. (2023). *İlkokul İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğrenme ve oyunlaştırma yaklaşımlarının akademik başarıya, kalıcılığa ve yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerine etkisi* (Tez No. 841164) [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi-Niğde]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- American Heritage Dictionary of the English Language* (4. bs.). (2000). Houghton Mifflin Harcourt.
- Andreani, W., & Ying, Y. (2019). “PowPow” interactive game in supporting English vocabulary learning for elementary students. *Procedia Computer Science*, 157, 473–478. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.09.005>
- Atabay, E. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarına oyunlaştırma ile algoritma eğitimi verilmesi* (Tez No. 554529) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi-Isparta]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bakar, F., & Kumar, V. (2023). How students perceive the teacher’s use of humour and how it enhances learning in the classroom. *European Journal of Humour Research*, 10(4), 187–199. <https://doi.org/10.7592/EJHR.2022.10.4.656>
- Baldeón, J., Rodríguez, I., & Puig, A. (2016). LEGA: A learner-centered gamification design framework. *Proceedings of the XVII International Conference on Human Computer Interaction (Interacción '16)* (Makale 45, ss. 1–8) içinde. ACM. <https://doi.org/10.1145/2998626.2998673>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. General Learning Press.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605963>
- Biglar, L. J. S., & Liman Kaban, A. (2023). Exploring the effect of mobile-assisted task-based learning on vocabulary achievement and student attitude. *Smart Learning Environments*, 10, Makale 50. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00270-w>
- Brooks, G., Clenton, J., & Fraser, S. (2021). Exploring the importance of vocabulary for English as an additional language learners’ reading comprehension. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11(3), 351–376. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2021.11.3.3>
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Buckley, P., & Doyle, E. (2014). Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments*, 22(6), 1162–1175. <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.964263>
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
- Cagiltay, N. E., Özçelik, E., & Özçelik, N. S. (2015). The effect of competition on learning in games. *Computers & Education*, 87, 35–41. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.04.001>

- Cambridge University Press. (t.y.). *Cambridge Dictionary*. Erişim tarihi: 2025, <https://dictionary.cambridge.org>
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733109>
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Rand McNally & Company.
- Cancino, M., & Castillo Fonseca, G. I. (2021). Gamification: How does it impact L2 vocabulary learning and engagement? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 18(2), 156–171. <https://doi.org/10.56040/ghcc1824>
- Carcelén Fraile, M. d. C. (2025). Active gamification in the emotional well being and social skills of primary education students. *Education Sciences*, 15(2), Makale 212. <https://doi.org/10.3390/educsci15020212>
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language* (3. bs.). Heinle & Heinle.
- Chen, P. Z., Chang, T. C., & Wu, C. L. (2020). Effects of gamified classroom management on the divergent thinking and creative tendency of elementary students. *Thinking Skills and Creativity*, 36, Makale 100664. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100664>
- Chen, Y., & Zhao, S. (2022). Understanding Chinese EFL learners' acceptance of gamified vocabulary learning apps: An integration of self-determination theory and technology acceptance model. *Sustainability*, 14(18), Makale 11288. <https://doi.org/10.3390/su141811288>
- Cheong, C., Cheong, F., & Filippou, J. (2013). Using design science research to incorporate gamification into learning activities. *PACIS 2013 Proceedings* içinde. <https://aisel.aisnet.org/pacis2013/156>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. bs.). Pearson.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. bs.). Sage.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. bs.). SAGE.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3. bs.). SAGE.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Dalle, T., & Kleckova, G. (2018). Young learners: Core issues and concepts in approaches and methods. J. I. Lontas ve M. DelliCarpini (Ed.) içinde, *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0197>
- Decarrico, J. S. (2001). Vocabulary learning and teaching. M. Celce-Murcia (Ed.) içinde, *Teaching English as a second or foreign language* (ss. 285–299). Heinle & Heinle.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Demirden Kara, E. (2024). *İngilizce öğretiminde dijital oyunlaştırma etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarıları ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Tez No. 890835) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* içinde. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Du, X. (2010). *Foreign language acquisition, motivation and creativity* [Yüksek lisans tezi, Fort Hays State University]. Fort Hays State University Scholars Repository. <https://scholars.fhsu.edu/theses/167/>
- Fetters, M. D., & Freshwater, D. (2015). Publishing a methodological mixed methods research article. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(3), 203–212. <https://doi.org/10.1177/1558689815594687>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. bs.). McGraw-Hill.
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1, 20–20. <https://doi.org/10.1145/950566.950595>
- Genç Ersoy, B., & Belet Boyacı, Ş. D. (2021). Devising gamification for vocabulary development and motivation: An experimental, mixed-model study. *International Technology and Education Journal*, 5(1), 32–49.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Gözüküçük, Y. (2024). Oyun tabanlı öğrenme yönteminin İngilizce konuşma kaygısı üzerine etkisinin incelenmesi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 6(3), 385–398.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass.
- Gülsoy, H. (2013). *Teaching vocabulary to sixth graders through games* (Tez No. 327442) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi-Mersin]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gündoğan, İ. (2023). *Exploring the role of gamification in learning vocabulary* (Tez No. 814606) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi-Mersin]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Hadfield, J. (1990). *A collection of games and activities for low to mid-intermediate students of English: Intermediate communication games*. Thomas Nelson and Sons Ltd.
- Hakulinen, L., Auvinen, T., & 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), 18–29. <https://doi.org/10.3991/ijet.v10i1.4221>
- Hamari, J., & Koivisto, J. (2015). Why do people use gamification services? *International Journal of Information Management*, 35(4), 419–431. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2015.04.006>
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? — A literature review of empirical studies on gamification [Bildiri sunumu]. 47th Hawaii International Conference on System Sciences, Hawaii, USA. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Hamari, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Coller, B., Asbell Clarke, J., & Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 54, 170–179. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.045>

- Hotaman, D., & Yüksel Şahin, F. (2010). The effect of instructor enthusiasm on university students' level of achievement motivation. *TED Eğitim ve Bilim*, 35(155), 89–103. <https://doi.org/10.15390/ES.2010.851>
- Hsieh, P. A., Hsieh, Y. C., & Tang, K. M. (2015). Enhancing instructional outcomes with gamification: An empirical test of the Technology Enhanced Training Effectiveness Model. *Computers in Human Behavior*, 50, 661–674. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.031>
- Hung, C.-M., Huang, I., & Hwang, G.-J. (2014). Effects of digital game-based learning on students' self-efficacy, motivation, anxiety, and achievements in learning mathematics. *Journal of Computers in Education*, 1, 151–166. <https://doi.org/10.1007/s40692-014-0008-8>
- Huyen, N. T. T., & Nga, K. T. T. (2003). Learning vocabulary through games: The effectiveness of learning vocabulary through games. *Asian EFL Journal*, 5(4), 90–105.
- Jaramillo Mediavilla, L., Basantes Andrade, A., Cabezas González, M., & Casillas Martín, S. (2024). Impact of gamification on motivation and academic performance: A systematic review. *Education Sciences*, 14(6), Makale 639. <https://doi.org/10.3390/educsci14060639>
- Jiao, S., Jin, H., You, Z., & Wang, J. (2022). Motivation and its effect on language achievement: Sustainable development of Chinese middle school students' second language learning. *Sustainability*, 14(16), Makale 9918. <https://doi.org/10.3390/su14169918>
- Johnson, D. W., Johnson, T., & Stanne, M. B. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 70(2), 279–321. https://www.researchgate.net/publication/220040324_Cooperative_learning_methods_A_meta-analysis
- Juul, J. (2003). The game, the player, the world: Looking for a heart of gameness. M. Copier ve J. Raessens (Ed.) içinde, *Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings* (ss. 30–45). Utrecht University. <https://doi.org/10.26503/dl.v2003i1.65>
- Kalay, A., & Arıkan, Y. D. (2023). The effects of gamified instructional material on learners' perceived motivation and academic achievement. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 6(3), 789–807. <https://doi.org/10.31681/jetol.1353075>
- Kalaycıoğlu, H. E. (2011). *The effect of picture vocabulary games and gender on four year-old children's English vocabulary performance: An experimental investigation* (Tez No. 300739) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Karaaslan, H., Kilic, N., Guven Yalcin, G., & Gullu, A. (2018). Students' reflections on vocabulary learning through synchronous and asynchronous games and activities. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(3), 53–70. <https://doi.org/10.17718/tojde.444640>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (23. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatekin, İ. (2017). *The use of gamification in teaching foreign language vocabulary for beginners* (Tez No. 472341) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi-Mersin]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Kassem, H. M. (2019). The impact of student-centered instruction on EFL learners' affect and achievement. *English Language Teaching*, 12(1), 134–153. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n1p134>
- Kazazoğlu, S. (2023). Comparative analysis of gamification and storytelling strategies in EFL vocabulary acquisition. *Journal of Human and Social Sciences (JOHASS)*, 6(Education Special Issue), 368–378. <https://doi.org/10.53048/johass.1357420>
- Kılıç, M. (2019). Vocabulary knowledge as a predictor of performance in writing and speaking: A case of Turkish EFL learners. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 57, 133–164. <https://doi.org/10.58837/CHULA.PASAA.57.1.6>
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Challenges for the 21st century. G. Braine (Ed.) içinde, *Teaching English to the world: History, curriculum, and practice* (ss. 158–175). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kickmeier-Rust, M. D., Hillemann, E. C., & Albert, D. (2014). Gamification and smart, competence-centered feedback: Promising experiences in the classroom. *International Journal of Serious Games*, 1(1). <https://doi.org/10.17083/ijsg.v1i1.7>
- Kiryakova, G., Angelova, N., & Yordanova, L. (2014). Gamification in education. *Education, Computer Science* içinde. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5198-0>
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440–464. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb05325.x>
- Lampropoulos, G., & Sidiropoulos, A. (2024). Impact of gamification on students' learning outcomes and academic performance: A longitudinal study comparing online, traditional, and gamified learning. *Education Sciences*, 14(4), Makale 367. <https://doi.org/10.3390/educsci14040367>
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (1991). Self-regulation through goal setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 212–247. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90021-K](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90021-K)
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1–5. https://www.researchgate.net/publication/258697764_Gamification_in_Education_What_at_How_Why_Bother
- Lee, S. K. (1995). Creative games for the language class. *Forum*, 33(1), 35.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. John Wiley & Sons.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4. bs.). Oxford University Press.
- Lin, A. M. Y. (2010). Curriculum: Foreign language learning. *International encyclopedia of education* (3. bs., ss. 428–434) içinde. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00082-8>
- Ling, L. T. Y. (2018). Meaningful gamification and students' motivation: A strategy for scaffolding reading material. *Online Learning*, 22(2), 141–155. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i2.1167>
- Linse, C. T., & Nunan, D. (2005). *Practical English language teaching: Young learners*. McGraw-Hill ESL/ELT.

- Liu, S., Grey, B., & Gabriel, M. (2023). “Winning could mean success, yet losing doesn’t mean failure”—Using a mobile serious game to facilitate science learning in middle school. *Frontiers in Education*, 8, Makale 1164462. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1164462>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1991). A theory of goal setting & task performance. *Academy of Management Review*, 16(2), 301–318. <https://doi.org/10.2307/258875>
- Marangoz, M. (2024). *Oyunlaştırma temelli öğretimin akademik başarı, tutum, motivasyon ve kalıcılık üzerindeki etkileri* (Tez No. 865057) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Martí-Parreño, J., Seguí Mas, D., & Seguí-Mas, E. (2016). Teachers’ attitude towards and actual use of gamification. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 228, 682–688. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.104>
- Mecartty, F. (2000). Lexical and grammatical knowledge in reading and listening comprehension by foreign language learners of Spanish. *Applied Language Learning*, 11(2), 323–348.
- Muñoz Oliver, B., Gil Madrona, P., & Gómez Ramos, J. L. (2022). The development of emotional programmes in education settings during the last decade. *Children*, 9(4), Makale 456. <https://doi.org/10.3390/children9040456>
- Nation, P. (1994). Teaching and learning vocabulary. *System*, 22(2), 283–287. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(94\)90065-5](https://doi.org/10.1016/0346-251X(94)90065-5)
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Ngu, S. L., & Abdul Aziz, A. (2022). The effectiveness of game-based learning strategies on primary ESL learners’ vocabulary learning. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 11(2). <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v11-i2/13266>
- Nikolopoulou, K. (2023). STEM activities for children aged 4–7 years: Teachers’ practices and views. *International Journal of Early Years Education*, 31(3), 806–821. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2128994>
- Nordquist, R. (2025, 30 Nisan). Definitions and examples of orthography. *ThoughtCo*. <https://www.thoughtco.com/what-is-orthography-1691463>
- Osadhi, S. Y. (2024). The effects of vocabulary learning gamification on students’ vocabulary development. *RETAIN: Journal of Research in English Language Teaching*, 12(03), 21–29. <https://ejournal.unesa.ac.id/index.php/retain/article/view/63362>
- Oxford University Press. (t.y.). *Oxford English Dictionary*. Erişim tarihi: 2025, <https://www.oed.com>
- Özkan, Z., & Samur, Y. (2017). Oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin motivasyonları üzerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 857–886. <https://doi.org/10.12984/egeefd.314801>
- Öztürk, H. G. (2018). *The effects of game-based learning on young learners’ vocabulary growth and retention levels: An experimental investigation* (Tez No. 508247) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual*. Allen & Unwin.
- Pan, Q., & Xu, R. (2011). Vocabulary teaching in English language teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(11), 1586–1589. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.11.1586-1589>

- Partovi, T., & Razavi, M. R. (2019). The effect of game-based learning on academic achievement motivation of elementary school students. *Learning and Motivation*, 68, Makale 101592. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2019.101592>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. bs.). Sage Publications.
- Perrotta, C., Featherstone, G., Aston, H., & Houghton, E. (2013). *Game-based learning: Latest evidence and future directions* (NFER Research Programme: Innovation in Education). Slough: NFER.
- Pham, A. T. (2023). The impact of gamified learning using Quizizz on ESL learners' grammar achievement. *Contemporary Educational Technology*, 15(2), ep410. <https://doi.org/10.30935/cedtech/12923>
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. Norton.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory (G. Gellerier ve J. Langer, Çev.). P. H. Mussen (Ed.) içinde, *Carmichael's manual of child psychology* (3. bs., Cilt 1). Wiley.
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners* (2. bs.). Oxford University Press.
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258–283. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>
- Prensky, M. (2001). Digital game-based learning. *Computers in Entertainment*, 1(1), 21. <https://doi.org/10.1145/950566.950596>
- Prieto Andreu, J. M., Gómez Escalonilla Torrijos, J. D., & Said Hung, E. (2022). Gamification, motivation, and performance in education: A systematic review. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 251–273. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4752117>
- Provazza, S. (2021). *Visual and phonological processing in developmental dyslexia: A cross linguistic investigation* [Doktora tezi, Liverpool John Moores University-Liverpool]. Liverpool John Moores University Research Online. <https://researchonline.ljmu.ac.uk/id/eprint/14895/>
- Rachels, J. R., & Rockinson Szapkiw, A. J. (2018). The effects of a mobile gamification app on elementary students' Spanish achievement and self-efficacy. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1–2), 72–89. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1382536>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3. bs.). Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sadeghi, K., Sağlık, E., Mede, E., Samur, Y., & Comert, Z. (2022). The effects of implementing gamified instruction on vocabulary gain and motivation among language learners. *Heliyon*, 8(11), e11811. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11811>
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. MIT Press.
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329–363. <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>
- Shao, Y., Kang, S., Lu, Q., Zhang, C., & Li, R. (2024). How peer relationships affect academic achievement among junior high school students: The chain mediating roles of learning motivation and learning engagement. *BMC Psychology*, 12, Makale 278. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01780-z>

- Singer, J. D., & Willett, J. B. (2003). *Applied longitudinal data analysis: Modeling change and event occurrence*. Oxford University Press.
- Singleton, D. (2003). Perspectives on the multilingual lexicon: A critical synthesis. J. Cenoz, B. Hufeisen, ve U. Jessner (Ed.) içinde, *The multilingual lexicon* (ss. 167–176). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48367-7_12
- Singleton, D., & Ryan, L. (2004). *Language acquisition: The age factor*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853597596>
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Smirani, L., & Yamani, H. (2024). Analysing the impact of gamification techniques on enhancing learner engagement, motivation, and knowledge retention: A structural equation modelling approach. *The Electronic Journal of e-Learning*, 22(9), 111–124. <https://doi.org/10.34190/ejel.22.9.3563>
- Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328(5977), 450–452. <https://doi.org/10.1126/science.1182597>
- Speidel, R., Wong, T. K. Y., Al Janaideh, R., Colasante, T., & Malti, T. (2023). Nurturing child social emotional development: Evaluation of a pre-post and 2 month follow-up uncontrolled pilot training for caregivers and educators. *Pilot and Feasibility Studies*, 9, Makale 148. <https://doi.org/10.1186/s40814-023-01357-4>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Tao, Y., & Zou, B. (2021). Students' perceptions of the use of Kahoot! in English as a foreign language classroom learning context. *Computer Assisted Language Learning*, 36(8), 1668–1687. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.2011323>
- Trajkovik, V., Malinovski, T., Vasileva-Stojanovska, T., & Vasileva, M. (2018). Traditional games in elementary school: Relationships of students' personality traits, motivation and experience with learning outcomes. *PLOS ONE*, 13(8), e0202172. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202172>
- Tretola, G., Sorice, F., Marcucci, E., & Gatta, V. (2015, Ekim). A gamification approach to promote positive behaviours in urban logistics [Bildiri sunumu]. URBE 2015 – Urban Freight and Behaviour Change, Rome, Italy.
- Tsai, Y. R. (2024). Leveraging gamification to enhance motivation and engagement among EFL learners. *English Language Teaching Educational Journal*, 7(3), 178–191. <https://doi.org/10.12928/eltej.v7i3.12010>
- Tsay, C. H.-H., Kofinas, A., & Luo, J. (2018). Enhancing student learning experience with technology-mediated gamification: An empirical study. *Computers & Education*, 121, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.009>
- Tuti, T., & Ilinawati, I. (2022). Scrabble game: Boosting vocabulary mastery of English foreign language (EFL) students. *Journal of English Education and Teaching*, 6(2), 271–282. <https://doi.org/10.33369/jeet.6.2.271-282>
- Uzun Seyitvan, B. (2024). *The effect of gamification on the success and motivation of elementary school students in English language vocabulary teaching in Diyarbakır EFL classes* (Tez No. 883110) [Yüksek lisans tezi, Hakkâri Üniversitesi-Hakkâri]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Valentín, A., Mateos, P. M., González Tablas, M. M., & López, E. (2022). Effects of teacher enthusiasm and type of text on the motivation and achievement of schoolchildren.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weisberg, D. S. (2015). Pretend play. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 6(3), 249–261. <https://doi.org/10.1002/wcs.1341>
- Weisi, H., & Mohammadi, V. (2023). Humour in the classroom: Forms and functions among Iranian EFL teachers. *European Journal of Humour Research*, 11(1), 168–183. <https://doi.org/10.7592/EJHR.2023.11.1.739>
- Wentzel, K. R., McNamara Barry, C., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195–203. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.195>
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. MIT Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2022). *EFL teachers' ideas about digital gamification for young learners* (Tez No. 777626) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Zengin, M., & Yılmaz, N. (2021). The effect of educational computer games on the vocabulary learning performance of Turkish middle school EFL students. *European Journal of English Language Teaching*, 6(6). <https://doi.org/10.46827/ejel.v6i6.4011>
- Zhang, Z., Gao, X. A., & Liu, T. (2024). Enjoyment in foreign language learning: A systematic review. *Heliyon*, 10(17), e37215. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e37215>
- Zhou, Y., & Wei, M. (2024). Gamification and language learning. *Advances in Educational Technologies and Instructional Design Book Series* (ss. 341–374) içinde. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-2687-9.ch012>
- Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2017). *Learning through play: A review of the evidence*. LEGO Foundation. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16823.01447>

EKLER

EK-1. Ön Test-Son Test

3RD GRADE 2ND TERM VOCABULARY QUIZ

NAME&SURNAME:

CLASS:

- 1) house: _____
- 2) playroom: _____
- 3) living room: _____
- 4) bathroom: _____
- 5) bedroom: _____
- 6) garage: _____
- 7) kitchen: _____
- 8) garden: _____
- 9) bed: _____
- 10) lamp: _____
- 11) toy: _____
- 12) box: _____
- 13) circle: _____
- 14) round: _____
- 15) square: _____
- 16) triangle: _____
- 17) rectangle: _____
- 18) fridge: _____
- 19) sofa: _____
- 20) table: _____
- 21) kettle: _____
- 22) shampoo: _____
- 23) soap: _____
- 24) cup: _____
- 25) chair: _____
- 26) city: _____
- 27) town: _____
- 28) village: _____
- 29) museum: _____
- 30) hospital: _____
- 31) zoo: _____
- 32) school: _____
- 33) mosque: _____
- 34) bank: _____
- 35) park: _____
- 36) library: _____
- 37) shopping centre: _____
- 38) home: _____
- 39) map: _____
- 40) market: _____
- 41) transportation: _____
- 42) vehicle: _____

- 43) helicopter: _____
- 44) truck: _____
- 45) train: _____
- 46) bus: _____
- 47) car: _____
- 48) motorcycle: _____
- 49) bike: _____
- 50) ship: _____
- 51) plane: _____
- 52) boat: _____
- 53) sea: _____
- 54) road: _____
- 55) sky: _____
- 56) weather: _____
- 57) weather condition: _____
- 58) sunny: _____
- 59) snowy: _____
- 60) windy: _____
- 61) rainy: _____
- 62) cloudy: _____
- 63) hot: _____
- 64) cold: _____
- 65) warm: _____
- 66) cool: _____
- 67) freezing: _____
- 68) nice: _____
- 69) desert: _____
- 70) pole: _____
- 71) jungle: _____
- 72) nature: _____
- 73) animal: _____
- 74) bee: _____
- 75) dolphin: _____
- 76) ladybug: _____
- 77) whale: _____
- 78) owl: _____
- 79) bear: _____
- 80) pigeon: _____
- 81) shark: _____
- 82) frog: _____
- 83) forest: _____
- 84) ocean: _____
- 85) mountain: _____

EK-2. Açık Uçlu Sorularla Yazılı Görüş Kartları

İngilizce dersini seviyor ve eğlenceli buluyor musun? Neden?	İngilizce kelimeleri öğrenmekte zorlanıyor musun?
İngilizce dersini daha eğlenceli ve öğretici hale getirmek için neler yapabiliriz?	İngilizce ders kitabındaki etkinlikleri eğlenceli ve öğretici buluyor musun? Neden?
İngilizce dersinde oynadığımız oyunlar sayesinde İngilizceyi daha iyi öğrendiğini düşünüyor musun? Neden?	İngilizce dersinde oynadığımız oyunlardan en çok hangisini beğendin? Neden?
İngilizce ders kitabındaki etkinlikler sayesinde arkadaşlarıyla daha iyi geçindiğini düşünüyor musun?	İngilizce dersinde oynadığımız oyunlar sayesinde arkadaşlarıyla daha iyi geçindiğini düşünüyor musun?

EK-3. Etik Kurul Kararı

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi : 31.01.2025
Toplantının Sayısı :01

Karar-33: Danışmanlığını Doç. Dr. Merve GEÇİKLİ'nin yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Nurefşan TOKGÖZ KALİ'nin "Oyunlaştırma Stratejisinin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dilde Sözcük Gelişimi Üzerine Etkisi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili etik kurul onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin "Oyunlaştırma Stratejisinin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dilde Sözcük Gelişimi Üzerine Etkisi" isimli tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

(e-imza)
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Birim Etik Kurul Başkanı

(e-imza)
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

(e-imza)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

(e-imza)
Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Üyesi

(e-imza)
Prof.Dr. Mustafa CİHAN
Raportör



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Doç. Dr. Merve GEÇİKLİ'nin yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Nurefşan TOKGÖZ KALİ'nin "Oyunlaştırma Stratejisinin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dilde Sözcük Gelişimi Üzerine Etkisi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 31.01.2025

Teslim Tarihi: 31.01.2025

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Etik Kurul Başkanı
e-imza

Bu Yüksek Lisans Tez uygundur: +

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Yüksek Lisans Tez uygun değildir: □
Gerekçe/Açıklama



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 01 Karar No: 33	Toplantı Tarihi: 31.01.2025
	Aşağıda bilgileri verilen yüksek lisans tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu yüksek lisans tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Nurefşan TOKGÖZ KALİ Çalışma Konusu: Oyunlaştırma Stratejisinin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dilde Sözcük Gelişimi Üzerine Etkisi	

EGİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK	Etik Kurul Başkanı	e-imza
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	e-imza
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	e-imza
Prof. Dr.Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Üyesi	e-imza
Prof. Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raportörü	e-imza



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Ad- Soyad: Nurefşan TOKGÖZ KALİ

Eğitim Durumu

Lisans Derecesi: Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, 2014-2018

İş Deneyimi

2018-2020: İngilizce Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Güneş Okulları, Palandöken, Erzurum

2021-2022: İngilizce Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Mehmetçik Ortaokulu, Palandöken, Erzurum

2023-Günümüz: İngilizce Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Gazipaşa İlkokulu, Sarıkamış, Kars