



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI

UZAKTAN EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA UYGULAMALARININ
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSLERİNDEKİ
AKADEMİK BAŞARI VE MOTİVASYONLARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşenur AĞAOĞLU

Malatya-2020

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

UZAKTAN EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA UYGULAMALARININ
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSLERİNDEKİ
AKADEMİK BAŞARI VE MOTİVASYONLARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşenur AĞAOĞLU

Danışman: Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD

Malatya-2020

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Uzaktan Eğitimde Oyunlaştırma Uygulamalarının Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Derslerindeki Akademik Başarı ve Motivasyonlarına Etkisi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Ayşenur AĞAOĞLU

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimimin her aşamasında bilimsel kişiliği, deneyimleri ve düşünceleri ile bana rehberlik eden değerli tez danışmanım Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD'a saygı ve sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca sevgi ve destekleri ile yanımda olan kıymetli babam Bülent AĞAOĞLU'na ve canım annem Gülnur AĞAOĞLU'na, akademisyen olma yolunda bana yol gösteren ağabeyim Onur AĞAOĞLU'na ve varlığı ile kendimi şanslı hissettiğim ablam Özge TERZİOĞLU'na derin sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, beni her zaman destekleyen saygıdeğer büyüğüm ve kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÜNAL'a sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Ayşenur AĞAOĞLU

ÖZET

UZAKTAN EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA UYGULAMALARININ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSLERİNDEKİ AKADEMİK BAŞARI VE MOTİVASYONLARINA ETKİSİ

AĞAOĞLU, Ayşenur
Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD
Haziran-2020, XIV+130 sayfa

Bu çalışmanın amacı, uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesidir. Araştırma iç içe geçmiş karma araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Bu amaçla sontest kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak yürütülen araştırmanın nicel aşamasından elde edilen bulgular, nitel durum çalışması kapsamında deney grubundaki öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgularla desteklenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Havacılık Yönetimi programında öğrenim gören 40 öğrenciden oluşmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları “İngilizce Başarı Testi”, “İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği” ve “Odak Grup Görüşme Formu”ndan oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda sontest puanlarına göre uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde artırdığı görülmüştür. Sontest puanları itibariyle oyunlaştırma uygulamaları öğrencilerin genel motivasyonlarında anlamlı düzeyde bir fark yaratmazken motivasyon ölçeğinin alt faktörlerinden yetenek faktörü açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Kalıcılık testinden elde edilen sonuçlara göre oyunlaştırma uygulamalarının kullanıldığı deney grubunun akademik başarı ve motivasyon puanları kontrol grubundan anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre deneysel süreçte kullanılan oyunlaştırmaya dayalı alıştırma ve dönüt uygulamalarının öğrenciler üzerinde genel olarak olumlu bir etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir. Fakat, oyunlaştırma uygulamalarında yer alan

rekabet ortamı ve süre kısıtlaması gibi özelliklerin öğrenciler tarafından olumsuz karşılandığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan İngilizce eğitim, oyunlaştırma, akademik başarı, motivasyon



ABSTRACT

THE EFFECT OF GAMIFICATION ON UNIVERSITY STUDENT'S ACADEMIC SUCCESS AND MOTIVATION IN DISTANCE LANGUAGE LEARNING

AĞAOĞLU, Ayşenur
M.S., Inonu University, Institute of Educational Sciences
Curriculum and Instruction

Advisor: Professor Doctor Süleyman Nihat ŞAD
June 2020, XIV+130 pages

The aim of this study is to analyze the effect of gamification applications used in distance English classes over the student's academic success and motivation. The research is designed according to the "nested mixed design". For this purpose, the findings obtained from the quantitative part of the research conducted in accordance with the posttest only control group design were tried to be supported by the findings obtained through focus group interviews with the experimental group within the scope of the qualitative case study. The research group of the study is composed of 40 students who are studying at Aviation Department of Erzincan Binali Yıldırım University in the spring term of 2019-2020 academic year. Data collection tools used in research process consist of "Academic Achievement Test", "Motivation Scale Towards Learning English" and "Focus Group Discussion Form". As a result of the analyzes, it is observed that gamification used in distance English lessons increased the academic achievement of the students at a statistically significant level. As of the posttest scores, gamification applications does not make a significant difference in the overall motivation of the students, while a significant difference is observed in favor of the experimental group in terms of the ability factor, which is one of the sub-factors of the motivation scale. According to the results obtained from the delayed post test, gamification has a significant effect over the students' academic achievement and motivation. In addition, based on the findings from the focus group interviews, it was observed that the exercises and feedback practices based on gamification used in the experimental process has a generally positive effect on the students. However, it has

been observed that the features such as competitive environment and time restriction in gamification practices are considered negative by students.

Key words: Distance English learning, gamification, academic success, motivation



İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Varsayımlar.....	8
1.6. Tanımlar.....	8
BÖLÜM II	10
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	10
2.1.1. Oyun	10
2.1.2. Dijital Oyun	12
2.1.3. Eğitimde Oyun.....	14
2.1.3.1. Oyun Tabanlı Öğrenme (Game Based Learning)	15
2.1.3.2. Oyunlaştırma (Gamification)	17
2.1.4. Yabancı Dil Eğitiminde Oyunlaştırma Uygulamaları	20
2.1.4.1. ClassDojo	25
2.1.4.2. Kahoot!.....	26
2.1.4.3. Socrative.....	29
2.1.4.4. Duolingo.....	31
2.1.5. Uzaktan Eğitim	32

2.1.5.1. Uzaktan Yabancı Dil Eğitimi.....	34
2.1.5.2. Uzaktan Yabancı Dil Eğitiminde Oyunlaştırma	36
2.2. İlgili Araştırmalar	38
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	38
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	40
BÖLÜM III.....	43
YÖNTEM	43
3.1.Araştırmanın Deseni	43
3.2.Çalışma Grubu	45
3.3. Deneysel Süreç	46
3.4.Veritoplama Araçları	51
3.4.1.İngilizce Başarı Testi	51
3.4.2.İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği	55
3.4.3.Odak Grup Görüşme Formu	57
3.5.Verilerin Analizi	58
3.5.1.Nicel Verilerin Analizi.....	58
3.5.2.Nitel Verilerin Analizi	58
BÖLÜM IV.....	60
BULGULAR ve YORUMLAR.....	60
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	60
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	65
4.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	69
4.4.Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	75
BÖLÜM V	78
SONUÇ ve ÖNERİLER	78
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	78

5.1.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	79
5.1.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	81
5.1.4.Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	82
5.2.Öneriler	84
KAYNAKÇA.....	86
EKLER.....	99
Ek 1. İngilizce Başarı Testi.....	99
Ek 2. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği.....	103
Ek 3. Odak Grup Görüşme Formu.....	105
Ek 4. İngilizce Başarı Testi Belirtke Tablosu	106
Ek 5. Deney ve Kontrol Grubu Haftalık Ders Planları	107
Ek 6. Etik Kurul İzni.....	128
Ek 7. Grupların Seçkisiz Atandığına Dair Belge	129
Ek 8. Kurum İzni	130

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Sontest kontrol gruplu deneysel desene ilişkin özet tablosu	44
Tablo 2.Çalışma grubuna ilişkin bilgiler	45
Tablo 3.“İngilizce Başarı Testi” güçlük (p), ayrıtedicilik (r), madde-toplam korelasyon katsayısı (r) ve güvenilirlik (KR20) analiz sonuçları (50 maddelik form)	52
Tablo 4.“Başarı Testi” güçlük (p), ayrıtedicilik (r), madde-toplam korelasyon katsayısı (r) ve güvenilirlik (KR20) analiz sonuçları (33 maddelik form)	54
Tablo 5. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce sontest puanlarına ait betimsel istatistikler	60
Tablo 6. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce sontest puanlarına ilişkin fark analizi (Mann- Whitney U)	61
Tablo 7. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistikler.....	62
Tablo 8. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği sontest puanlarına ilişkin fark analizi (Mann- Whitney U).....	62
Tablo 9. Sontest puanları itibariyle Motivasyon ölçeğinde yer alan alt faktörlere ait betimsel istatistikler	63
Tablo 10. Sontest puanları itibariyle Motivasyon ölçeğinde yer alan alt faktörlere ilişkin fark analizi (Mann-Whitney U)	64
Tablo 11. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce kalıcılık testi puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	65
Tablo 12. <i>Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce kalıcılık testi puanlarına ilişkin fark analizi (Mann- Whitney U)</i>	<i>65</i>
Tablo 13. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon ölçeği kalıcılık testi puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	66
Tablo 14. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon ölçeği kalıcılık testi puanlarına ilişkin fark analizi (Mann- Whitney U)	67
Tablo 15. Kalıcılık testi itibariyle Motivasyon ölçeğinin alt faktörlerine ait betimsel istatistikler.....	68
Tablo 16. Kalıcılık testi itibariyle Motivasyon ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin fark analizi (Mann-Whitney U).....	69

Tablo 17. Öğrencilerin İngilizce sontest ve kalıcılık testi puanlarına ait betimsel istatistikler.....	70
Tablo 18. Öğrencilerin İngilizce sontest ve kalıcılık testi puanlarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları	71
Tablo 19. Öğrencilerin Motivasyon ölçeği sontest ve kalıcılık testi puanlarına ait betimsel istatistikler	72
Tablo 20. Motivasyon ölçeği sontest ve kalıcılık testi puanlarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları	73
Tablo 21. Motivasyon ölçeği alt faktörlerinin sontest ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları.....	74
Tablo 22. Deney grubundaki öğrencilerin uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri	75

RESİMLER LİSTESİ

Resim 1. <i>Örnek Kahoot! ve Socratic alıştırması</i>	47
Resim 2. <i>Classdojo Üzerinden Öğrencilere Gönderilen Örnek Rozetler</i>	48
Resim 3. <i>Deneysel Sürece İlişkin Socratic Uygulamasının Örnek Etkinlik Raporu</i>	49
Resim 4. <i>Örnek ClassDojo sanal sınıfı</i>	50



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, alt problemleri, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Oyun, bebeklik döneminden başlayarak yaşlılığa varana kadar insanoğlunun kendini en etkili şekilde ifade ettiği yöntemlerden biridir. Geçmişten bu yana başta çocuklar olmak üzere bütün insanlığın yaşamında önemli bir yere sahip olan oyunlar her yaş grubu için birer eğlence etkinliğidir. Oyun, insanların çevrelerini ve dünyayı keşfetmelerine, belirli beceriler kazanarak kendilerini geliştirmelerine ve sosyalleşmelerine olanak sağlar (Bilgin, 2015). Yapılan araştırmalar, insanların rahatlamak, yeterlilik duygusunu tatmak, özerkleşmek ve günlük kaygılardan kaçmak gibi birçok nedenden dolayı oyun oynadıklarını göstermektedir (Gentile, Choo ve Liau, 2011).

Mangır ve Aktaş'a (1993) göre oyun oynamak bireye araştırma ve gözlem yapmakla beraber keşfetme ve bu yolla yeni beceriler kazanma olanağı sağlamaktadır. Yazarlar aynı zamanda, grup halinde oynanan oyunların bireye paylaşımda bulunma, yardımlaşma, iletişim becerisi geliştirme, sorumluluk alma, kurallara uyma ve diğer bireylerin haklarına saygı göstererek toplumsal kurallara karşı duyarlı olma gibi önemli beceriler kazandırdığını belirtmiştir. Yapılan araştırmalarda oyun oynamanın; problem çözme, aktif öğrenme, eleştirel düşünme gibi becerileri geliştirirken; iş birliği, etkileşim ve motivasyon seviyesini de artırdığından bahsedilmektedir (Öztürk, 2007). Bu anlamda

oyunları eğitsel amaçlarla kullanmak, öğrencilerin yaratıcılık seviyesini, hayal gücünü, karar verme yeteneğini, hızlı ve pratik düşünme becerilerini geliştirir. Öğrencilerin oyunlar sayesinde, öğrenmekten zevk alarak daha iyi ve kaliteli deneyimler kazanmalarına yardımcı olur.

Prensky (2001) oyunların, biyolojik ve evrimsel açıdan önemli bir eğitsel işleve sahip olduğunu söylemektedir. Ackerman (2000, s.11) Deep Play isimli kitabında oyunun “bir şeyleri öğrenmek için beynimizin en sevdiği yol” olduğunu yazmıştır. Buna ek olarak Crawford (1984) insanların küçük yaşlardan itibaren oyun oynadıklarını ve bilinçsiz bir şekilde oynanan birçok oyunun aslında birer eğitim aracı olduğunu öne sürmektedir. Johnson (2005), oyunların kısa ve uzun vadede karar vermeye yardımcı olduğunu ve kişilerin oyunlardaki karmaşık görevler sayesinde problem çözme stratejileri geliştirdiğini belirtmektedir. Yazar bununla beraber, teknolojinin gelişmesi ile birlikte yayılan dijital oyunların da zihinsel egzersiz yapmaya yardımcı olduğunu ve bilişsel becerileri geliştirdiğini öne sürmektedir. Gee (2003), kişilerin oyun oynarken sistematik düşündüklerini ve sınırlandırılmış olayları ve gerçekleri algılamak yerine olayların birbiriyle olan ilişkilerini analiz ederek üst düzey düşünme becerileri kazandıklarından bahsetmektedir. Oyunlarda sunulan seçenekler ve karar noktaları, oyuncuları ön bilgilerini kullanabilme ve bu bilgileri karşılaştıkları yeni durumlara uyarlayabilme olanağı tanıyarak oyun oynayan bireyler karar verme, ön bilgileri yeni durumlara uyarlayabilme, problem çözme, sistematik düşünme, analiz edebilme gibi beceriler kazanırlar (Johnson, 2005).

Öğretmen merkezli geleneksel eğitim anlayışına sahip sınıflarda bireylerin sınıf içerisinde pasif halde bulunmalarından dolayı gerek birbirleriyle gerekse öğretmen ile etkileşim düzeyleri oldukça azdır. Bu tür sınıflarda öğretmenin, öğrencinin performansını değerlendirip dönüt verdiği tek platform sınavlar olmaktadır. Dolayısıyla; geleneksel yaklaşımda, öğrencilerin başarı seviyelerinin ölçümünün sınavlardan alınan puanlara endeksli olması nedeniyle öğrencilerin derse yönelik içsel motivasyonu genellikle düşük seviyede olmaktadır (Banfield ve Wilkerson, 2014). Teknolojinin gelişmesi ile beraber, öğrencinin içsel motivasyonunu yükseltmek için öğrenciyi merkeze alan ve aktif kılan öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyularak eğitimde daha fazla etkileşim ve iletişime yer verilmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu ihtiyaç, eğitimde

“eğitsel oyun” yönteminin yaygın olarak kullanılmaya başlamasına yol açmıştır. Şahin ve Samur (2017, s.3) eğitsel oyunu, “öğrencilere öğrenim kazanımları, motivasyon, deneyim ve bazı beceriler kazandıran, öğrencinin akademik ve psikolojik gelişimini destekleyen, video oyunları, bilgisayar oyunları, mobil oyunlar gibi bilgisayar sistemi tabanlı oynanabilen herhangi bir oyun” olarak tanımlamaktadır.

Günümüzde ise, öğrencilerin daha fazla etkileşim ve iş birliği içerisinde bulunacakları ve iletişim becerilerini de geliştirmeye yönelik kullanılacak “oyunlaştırma (gamification)” olarak isimlendirilen daha kapsamlı bir kavram ortaya çıkmıştır (Leipzig, Leipzig ve Hummel, 2016, s.471). “Oyunlaştırma, öğrencinin motivasyonunu artırmak ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturmak adına; öğrenciyi sürece dâhil etmek amacıyla puan, ödül, görev, mücadele ve öğrenme hedeflerine ulaşma gibi oyun bileşenlerini kullanmaktır” (Banfield ve Wilkerson, 2014, s.292). Türkçe ’ye oyunlaştırma olarak çevrilebilecek *Gamification* uygulamalarının eğitimde kullanılması, bu uygulamaların öğrencilerin dikkatlerini çekerek ders süresince onların motivasyon ve ilgi seviyesini yüksek düzeyde tutmasına yol açar. Eğlenerek öğrenen öğrencilerin akademik başarılarının da motivasyon seviyeleri ile doğru orantılı bir şekilde artış göstermesi oyunlaştırma uygulamalarının yaygın bir şekilde kullanılmasının başlıca sebepleri arasında gösterilebilir. Öztürk’e (2007) göre oyunlar, oldukça zengin görsel ve işitsel içeriğe sahip olup öğrenciler için anlamlı öğrenme kazanımları sağlar ve öğrencilerin daha kısa sürede öğrenmelerine yardımcı olur. Bu bağlamda oyunlaştırma, eğitimde kullanılması bakımından hem eğitimciler hem de öğrenciler için önem arz etmektedir. Oyunlaştırmanın eğitimde kullanılması, teknoloji çağında doğan ve dijital yerliler olarak adlandırılan çocukların derse dikkatlerini çekebilmek ve ilgilerini artırmak için etkili bir yoldur (Yıldırım ve Demir, 2014). Son yıllarda, eğitimde oyunlaştırma, eğitim- öğretim sürecinin amaca yönelik, geribildirime dayalı, kurallara bağlı ve aynı zamanda eğlenceli olmasını sağlayan bir strateji olmuştur (Mert ve Samur, 2018). Muntean’a göre (2011) eğitime özenli bir şekilde entegre edilmiş oyunlaştırma süreci ile öğrencilerin dersle ilgili materyallerle daha fazla zaman geçirmesi sağlanarak eğitimin verimliliği de artırılmış olacaktır.

Yabancı dil eğitim süreci dikkate alındığında, bireylerin süreç içerisindeki ilgi ve dikkat durumu ile motivasyon seviyelerinin akademik başarılarını ciddi oranda etkilediği öne sürülmektedir (Lee ve Hammer, 2011). İlgi ve motivasyon eksikliğinin bireylerin öğrenme sürecini ve akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünüldüğünde, oyunlaştırma uygulamalarının bu eksikliği ortadan kaldırmaya yardımcı olabileceği öngörülmektedir (Türkan, 2019). Yapılan araştırmalar incelendiğinde oyunlaştırmanın eğitim ortamını etkili ve eğlenceli bir hale getirdiği (De-Marcos, Domínguez, Saenz-de-Navarrete ve Pagés, 2014), öğrencilerin eğitim ortamına aktif ve devamlı katılım sağladığı ve aynı zamanda öğretim sürecini olumlu yönde desteklediği (Ibanez, Di-Serio ve Delgado-Kloos, 2014) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gömleksiz'e (2005) göre; oyunlaştırma öğrenim sürecindeki etkinliklerde yabancı dilin yararlı ve anlamlı olduğu ortamları oluşturma konusunda oldukça faydalı olan unsurlardır. Öğrenciler yabancı dil öğrenim sürecinde eğlenir, heyecan yaşar, motive olursa dersin içeriği onlar için daha anlamlı hale gelir ve akılda kalıcı olur. Oyunlaştırma uygulamalarının yabancı dil öğreniminde yaygın ve anlamlı bir şekilde kullanılması ve derslerdeki boşlukları doldurmak veya zaman geçirmekten ziyade, öğretim süreci ile bütünleştirilmesi dil eğitiminin niteliğini artıracaktır (Wright, Betteridge ve Buckby, 1984). Aydın (2014), yabancı dil sınıflarında oynanan oyunların sürece eğlenceli etkinlikler eklemek adına faydalı araçlar olduğunu, öğrencinin bu sayede farkına varmadan yabancı dilde birçok şeyi öğrendiğini savunmakta ve rahat, aktif, motivasyon artırıcı bir atmosfere dönüşen öğrenme-öğretme ortamının kişilerin yabancı dil öğrenme endişesinden kurtulmaya yardımcı olacağını belirtmektedir. Krashen (1981), motivasyonun ikinci yabancı dil edinimindeki öneminden bahsederken, motivasyon seviyesi yüksek olan öğrencilerin ikinci yabancı dil ediniminde başarı oranlarının motivasyon seviyeleriyle doğru orantılı bir şekilde yükseldiği üzerinde durmuştur. Bu nedenle oyunlaştırmaya dayalı alıştırmaya ve dönüt uygulamalarının öğrencilerin motivasyon seviyelerine etkisinin incelenmesi, yabancı dil edinimini kolaylaştırmak adına önem arz etmektedir.

Teknolojinin gelişmesi ve öğretim programlarında yer alan yeniliklere rağmen Türkiye'de yabancı dil eğitiminde istenen düzeye ulaşılamamaktadır. Yabancı dil eğitim sürecine yeni bir boyut kazandırmak, daha verimli ve etkili sonuçlar almak adına dijital

çağın getirilerini öğretim sürecine taşımanın bireylerin başarısı üzerinde olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Bu güncel gelişmelerin gerisinde kalmamak amacıyla ülkemizde de oyunlaştırma uygulamalarının İngilizce eğitimi üzerindeki etkisi göz ardı edilmemelidir. Bu çalışmada uzaktan eğitimde oyunlaştırma uygulamalarının üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerindeki akademik başarı ve motivasyonlarına etkisi araştırılmıştır. Bu çalışma, teknolojinin gelişmesiyle beraber dijital çağa ayak uyduran yeni nesil öğrencilerinin yabancı dil edinimini kolaylaştırmak ve onların ilgi alanına giren oyunlaştırma uygulamaları ile eğitim anlayışını bütünleştirmek amacıyla önem taşımaktadır. Ayrıca bu çalışma, gelecekte oyunlaştırma uygulamalarının İngilizce eğitimi üzerindeki etkisi ve bunların eğitim programları ile bütünleşmesi üzerine yapılacak olan uygulama çalışmaları için de aydınlatıcı ve temel oluşturabilecek nitelikte bir çalışmadır. Bu çalışmada, uzaktan eğitimde, İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısı ve derse yönelik motivasyonları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Erzincan ilinde Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Ali Cavit Çelebioğlu Sivil Havacılık Yüksekokulu'nda uzaktan öğrenim gören öğrencilerin İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı alıştırma ve dönüt uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Deney ve kontrol gruplarının başarı ve motivasyon son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarının başarı ve motivasyon kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarının başarı ve motivasyon puanları açısından son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu öğrencilerinin oyunlaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Oyun tarihi çok eskilere dayanmaktadır ve oyunlar geçmişten bu yana insanların en önemli zaman geçirme aktivitelerinin başında gelmektedir. Her yaş grubunun vazgeçilmez eğlence etkinliklerinden biri olan oyunlar, insanların çevrelerini ve dünyayı keşfetmelerine, belirli beceriler geliştirmelerine ve sosyalleşmelerine olanak sağlar (Bilgin, 2015). Geçmişte fiziksel ortamlarda insanların arkadaşlarıyla beraber oynadıkları oyunlar teknoloji çağının gelişmesiyle beraber yerini sanal ortamlarda oynanan dijital oyunlara bırakmıştır. Eğitim ortamları da dijital çağın etkisi altında kalan alanlardan biri olmuş ve teknolojinin eğitimde bilgiyi elde etme ve kullanmada sağladığı kolaylıklar, eğitim anlayışının yeni bir boyut kazanmasına neden olmuştur. Bu gelişmeler dünya genelinde ve ülkemizde yapılandırmacı anlayışa doğru ilerleyen eğitim sisteminin değişip gelişmesine yol açmıştır (Türkan,2019). Dolayısıyla eğitimcilerin kullandığı yöntemlerin çeşitlilik göstermesinin eğitim ortamlarını daha etkileşimli bir hale getirilmesi, öğrencilerin motivasyon seviyelerini yükseltmek ve başarı oranlarını artırmak adına kaçınılmaz bir hale gelmiştir. Dijital çağa ayak uyduran yeni nesil öğrencilerinin motivasyon seviyelerini artırmak ve etkileşim becerilerini geliştirmek adına eğitime “oyunlaştırma” adında yeni bir kavram dahil olmuştur. Oyun elementlerinin oyun dışı ortamlarda kullanılması anlamına gelen oyunlaştırma, yabancı dil eğitimini de etkileyen bir kavram olmuştur (Deterding, Sicart, Nacke, O’Hara ve Dixon, 2011). Flores (2015) yabancı dil alanında yeni bir yöntem olarak kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının yabancı dil öğretiminde başarılı ve etkili bir şekilde kullanılabileceğini vurgulamıştır. Oyunlaştırma uygulamaları özellikle yabancı dil öğrenimi sürecinde, risk alma, problem çözme, benlik algısı, faydalı öğrenme deneyimlerine sahip olma ve motivasyon düzeyi gibi önemli olguları olumlu yönde geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Karabacak, 2018). Dijital çağ ile beraber hızla gelişen ve içeriğini zenginleştiren oyunlaştırma uygulamalarının özellikle de yabancı dili geliştirmesi üzerinde yapılan bu tip bir araştırma konusunun Eğitim Programları ve Öğretim alanına katkıları açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin motivasyon seviyeleri üzerindeki etkisi incelendiğinde Alsawaier (2018), literatürde yeterli çalışmanın bulunmadığını, oyunlaştırma ile ilgili çalışmaların büyük ölçüde teorik çerçeve ile sınırlı olduğunu,

pratikte oyunlaştırılmış eğitim ortamlarının hazırlanması için eğitimcilere yol gösterecek sınırlı sayıda kaynağa sahip olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, oyunlaştırma uygulamalarının eğitim sürecindeki etkisini incelemek amacıyla 34 çalışmanın ele alındığı bir araştırma yapılmıştır. Dicheva, Dichev, Agre ve Angelova (2015) yaptıkları bu çalışmada, oyunlaştırma uygulamalarının eğitim sürecinde büyük ölçüde olumlu izlenimler bıraktığı sonucuna varmışlardır. Araştırma sonuçları aynı zamanda, oyunlaştırmanın motivasyon artırıcı, ilgi çekici ve eğitim sürecini kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Oyunlaştırma uygulamalarının kullanıldığı eğitim ortamlarında derse karşı ilgi ve alakanın artmasıyla doğru orantılı olarak akademik başarı ortalamasının da arttığı gözlemlenmiştir. İlgili araştırmalar dikkate alındığında, oyunlaştırmanın eğitimde öğretmenler ve öğrenciler için motivasyon ve başarı seviyesini artırıcı bir araç olmasından dolayı bu konunun çalışılması önem arz etmektedir.

Gün geçtikçe gelişip zenginleşen dijital çağın eğitim üzerinde bu şekilde olumlu sonuçlar doğurması kabul edilir bir gerçektir. Bu güncel gelişmelerin gerisinde kalmamak amacıyla ülkemizde de oyunlaştırma uygulamalarının İngilizce eğitimi üzerindeki etkisi araştırılmaya değer bir konudur. Ayrıca; bu konunun araştırılması, teknolojinin gelişmesiyle beraber dijital çağa ayak uyduran yeni nesil öğrencilerinin yabancı dil edinimini kolaylaştırmak ve onların ilgi alanına giren dijital ortamlarla eğitim anlayışını bütünleştirmek amacıyla önem taşımaktadır. Öte yandan literatür incelendiğinde, oyunlaştırma uygulamalarının eğitim üzerindeki etkisinin önem taşıdığından bahsedilirken uzaktan eğitimde oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin İngilizce derslerindeki akademik başarıları ve motivasyonlarına etkisini inceleyen kapsamlı bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Bu konunun araştırılması literatürdeki bu boşluğu doldurması açısından önem arz etmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Erzincan ilinde Erzincan Üniversitesi Ali Cavit Çelebioğlu Sivil Havacılık Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrenciler ile,
- Kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen bulgular ve Oyunlaştırma uygulamaları kapsamında kullanılan Kahoot!, Socrative, Duolingo ve ClassDojo uygulamaları ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyonlarının ölçüldüğü veri toplama aracında sorulan sorulara kendileriyle ilgili durumu yansıtan samimi ve doğru yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

2. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin araştırmanın deneysel değişkeni dışında kontrol edilmeyen dışsal etmenlerden benzer şekilde etkilendiği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Oyun: “Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan ve iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence.” (TDK, 2020).

Dijital Oyun: “Video, bilgisayar ve günümüzde ise akıllı telefonlar ve sosyal medya oyunlarını da kapsayan bir şemsiye terim” (Gee, 2003, s. 1).

Oyunlaştırma (Gamification): “Oyunun içinde kullanılan bileşenlerin, oyun elementlerini barındırmayan içeriklerin tasarımında kullanılması” (Deterding, Sicart, Nacke, O’Hara ve Dixon, 2011, s. 1).

Uzaktan Eğitim: “Farklı mekanlarda bulunan öğretmen ve öğrencilerin bir eğitim programı çerçevesinde eğitim etkinlikleri ile birbirleriyle iletişim halinde olmalarını sağlayan bilgi teknolojileri” (Schlosser ve Simonson, 2006, s.4).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesine ait bilgiler ve ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Oyun

Oyun konusu üzerine yapılan çalışmalarda “oyun” kavramı ile ilgili farklı tanımlar yapıldığı görülmüştür. Oyun; Türk Dil Kurumu tarafından, “yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan ve iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Dominguez ve arkadaşları (2013, s.4) oyun kavramını, “oyuncuların oyun içindeki görevleri yerine getirmek için belirlenen kurallara bağlı kaldıkları karmaşık bir sistem” olarak tanımlamışlardır. Mangır ve Aktaş (1993, s.26) ise oyunu “Yetişkinler tarafından boşa geçen zaman olarak görülebilen ancak çocuğun kendini, duygularını ifade edebildiği, yeteneklerini geliştirebildiği, en önemli fırsat; kısaca çocuk için en doğal ve en aktif öğrenme ortamı” olarak tanımlamıştır. Salen ve Zimmerman’a (2004, s.441) göre oyun “kuralların tüm oyunculara bir rol ve kimlik yüklediği ve bu kuralların oyuncular tarafından hayati bir çatışma olarak algılandığı gerçek dışı faaliyetlerdir.” Aristoteles’e göre oyun çocukların gelecekte yapacaklarının provasını iken, Ouantilianus’a göre oyun çocuğun yaşamındaki ilk eğitim, Comenius’a göre ise oyun çocuk için bir eğlenme aracı olmakla beraber hayatına disiplin ve düzen katması konusunda da önemli yere sahip bir eğlence aracı olarak tanımlanmaktadır (Eni, 2017). John Dewey oyunu, “herhangi bir sonuç gözetilmeden yapılan bilinçsiz davranışlar”; Lazarus, “özgür ve amaçsız olarak yapılan etkinlikler” olarak tanımlarken; Piaget oyunu, “bir uyum sağlama aracı”; Patrick, “kişinin kendi içinden ve dış çevreden

gelen herhangi bir zorlama bulunmaksızın özgürce ve kendiliğinden yapılan beşerî etkinlikler” olarak tanımlamaktadır (akt. Tezcan, 2012, s.12). Prensky’e göre (2001) ise oyun, insanlara haz, motivasyon, adaptasyon, etkileşim gücü, problem çözme yeteneği, öğrenmeyi öğrenme kabiliyeti, rekabet ve iş birliği duygusu ve yaratıcılık kazandıran hatta hırs güdüsünü harekete geçirerek bağlılığa neden olan çok yönlü bir eylem olarak yorumlanmıştır.

Prensky (2001, s.123) için “oyunlar bir takım temel yapı elemanları ile açıklanmaktadır. Bunlar; hedefler, kurallar, çıktılar ve geri dönütler, yarışma, meydan okuma, etkileşim, betimleme, analiz etme ve hikâyedir”. Genel anlamıyla tanımlanmak gerekirse “oyun; kurallı veya kuralsız olarak sunulabilen, belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, ancak her şekilde bireylerin isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı fiziksel, ruhsal, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimin bir parçası olan, gerçek hayatın içerisinde yer alıp aynı zamanda bireyleri gerçek hayattan soyutlayan etkin bir öğrenme sürecidir” (Bilgin, 2015, s.9).

Oyunlar içeriklerine, hitap ettikleri yaşa, toplumsal ve sosyo-ekonomik duruma göre çeşitlilik göstermektedir. Yapılan araştırmalarda oyunlar bu özelliklere göre sınıflandırılmıştır. Örneğin; Smilansky (1968) ve Piaget (1962) bilişsel faktörlere göre oyunları sınıflandırırken, Parten (1932) toplumsal faktörlere göre oyun sınıflamaları yapmıştır ve Piaget (1962) bilişsel gelişim kuramına göre oyun için şu şekilde bir sınıflandırma yapmıştır: alıştırma oyunları, sembolik oyunlar, kurallı oyunlar (akt. Bilgin, 2015). Oyun, birey için eğlence, öğrenme ve aynı zamanda da gelişim kaynağı olmakla beraber bireyler üzerinde uyarıcı bir etkisi de bulunmaktadır. Bu uyarıcı etki gelişim alanlarına katkı sağlar niteliktedir (Bilgin, 2015).

Prensky (2001) oyunların özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Oyunlar eğlendirici ve sürükleyici aktivitelerdir.
2. Oyunların kuralları ve motive edici amaçları vardır.
3. Oyunlar etkileşim gerektirir ve aktif katılım sağlar.
4. Oyunların zorluk derecesi oyunculara göre ayarlanabilir ve bu durum oyuncuları oyunda tutar.

5. Oyunların sonucunda çıktılar ve dönütler vardır. Oyuncular bu sonuçlar sayesinde eğlenirken öğrenirler.
6. Oyunlar mücadele, yarış, meydan okuma, rekabet barındırır ve bu özellikler oyunculara heyecan verir.
7. Oyunlarda çözülmesi gereken problemler sayesinde oyuncuların yaratıcılıkları geliştirir.

Geçmişte bireylerin bir araya gelerek oynadıkları oyunlar, teknolojinin hızla ilerlemesi ile insan hayatındaki birçok değişim ve gelişimden etkilenmiştir. Bu bağlamda teknoloji ürünü bilgisayarlar, tabletler, akıllı telefonlar ve birçok dijital ortam da toplumdaki bireylerin hayatına girmiş ve oyun anlayışını da büyük ölçüde değiştirmiştir. Özellikle de dijital ortamın görüntü, ses efekti ve diğer donanımları sayesinde bilgisayar oyunları gerçek yaşamın bir taklidi haline gelmiştir. Dijital oyunların son derece yaygınlaşması ile beraber geçmişten günümüze gelen oyun anlayışı ve kültürü de büyük ölçüde değişmiş ve farklı noktalara gelmiştir.

2.1.2. Dijital Oyun

Geçmişte fiziksel oyun alanlarında bir araya gelinerek oynanan ve gerçek olaylar içeren oyunlar tercih edilirken, günümüzde teknolojinin gelişmesi ile birlikte bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi sanal ortamlarda oynanan dijital oyunlar tercih edilmeye başlamıştır (Horzum, 2011). Dijital kavramı çevrimiçi kullanılan veya bağımsız türde elektronik cihaz kullanımını ifade etmektedir ve bu ifadede yer alan cihazlar; masaüstü bilgisayar, dizüstü bilgisayar, cep telefonları, oyun konsolları, mobil oyun konsolları gibi araçlardır (Whitton, 2010). Dijital oyun kavramı incelendiğinde, literatürde çeşitli tanımlara ve sınıflandırmalara ilişkin açıklamalara rastlanmaktadır. Örneğin, Spire (2015) dijital oyun kavramını; durağan ve hareketli görseller içeren, ses efekti, konuşma ve yazma gibi farklı kitle iletişim araçlarının birleşiminden oluşan eğlence ortamları olarak tanımlamıştır. Başka bir ifadede ise dijital oyun kavramı, video, bilgisayar ve günümüzde ise akıllı telefonlar ve sosyal medya oyunlarını da kapsayan bir şemsiye terim olarak tanımlanmaktadır (Gee, 2003). Vogel ve arkadaşları (2006) ise, dijital oyunları belirli amaçlara sahip olan etkileşim, ödül ve geri dönüt içeren eğlence

aktiviteleri olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca, Crawford'a (1984) göre dijital oyunu tanımlamak için birtakım nitelikleri göz önünde bulundurmak gerekir. Bunlar; diğer insanlarla ya da oyunun kendisiyle etkileşim içinde olma, oyunun fantastik ve ilgi çekici bir gerçeklikle biçimlendirilmiş olması, oyuncuların eylemlerinin gerçeklikte herhangi bir sonucu olmaması koşulu ile düzenlenmiş güvenli bir ortam sağlaması ve oyunculara mücadele ile meydan okuma gibi motive edici hisler yaşatması olarak belirtilmiştir. Oxland (2004, s.21) ise dijital oyunları; "kurallar ve sınırlılıklar, meydan okuma ve araştırmacılık, hedef koyma, sürekli geri dönüt alma nitelikleri ile ilişkilendirip oyun dünyasına açılmış bir ara yüz" olarak tanımlamıştır.

Dijital çağda doğan çocuklara "digital natives" yani dijital yerliler ismini veren Prensky (2006, s. 8) dijital oyuncuların yoğun bir şekilde ilgisini ve dikkatini çeken bir takım anahtar öğelerden bahsetmiş ve dijital oyunları bu çerçevede betimlemiştir. Bu öğeleri; kurallar, hedefler, sonuç ve geri dönütler, mücadele, rekabet, meydan okuma gibi hisler, etkileşim ve sanal gerçeklik olarak sıralamıştır. Dijital oyun kavramını tanımlarken, geleneksel oyun ile dijital oyun arasındaki ayrımın yapılması önem arz etmektedir. Dijital oyunlar ve geleneksel oyunlar başlıca yapısal nitelikler ve amaçlar açısından birbirlerine benzerlik göstermektedir. Ancak, oyunları oynama platformu, oyun oynayan kişi sayısı, oyun sırasında kullanılan malzemeler, oyunların içeriği bakımından bu iki kavram birbirinden ayrılmaktadır. Geleneksel oyunlar, bireylerin bedensel faaliyetlerinin ön planda bulunduğu; oyun kurallarını, oyun oynanacak alanı, zamanı, oyuncuların sayısını, oyunda kullanılacak araç ve gereçleri oyuncuların kendilerinin belirleyip oyuna dair her şeyi kendilerine göre uyarladıkları eğlence araçlarıdır (Hazar, 2016). Dijital oyunlar ise, dijital arabirimlerin bilgisayar programları ile etkileşiminin sağlandığı, kendine özgü belirli kuralları ve hedefleri olan sistemler bütünü olarak tanımlanabilir (Çakıcı, 2018, s.19). Dijital oyunlar; çocuklar, gençler ve yetişkinler için en ilgi çekici ve eğlenceli teknoloji ortamlarından biri olarak görülmektedir. Dijital oyun oynayan bireyler, genellikle çevrimiçi sanal bir ortamda, kendilerine sunulan ve gerçek dünyada karşılaşamayacakları deneyimleri tecrübe etme imkânını tehlikesiz ve ekonomik bir şekilde elde edebilmektedirler (Bereket, 2011).

2.1.3. Eğitimde Oyun

Oyun kavramı ile ilgili literatür incelendiği zaman geçmişten bu yana oynanan oyunların sadece eğlenme ve zaman geçirme aktivitesi olarak düşünülmesinin doğru olmadığı ortaya çıkmaktadır. Prensky (2001) oyunların, özellikle öğrenme ile ilgisi olan, ayrıca biyolojik ve evrimsel açıdan önemli bir işleve sahip olduğunu söylemektedir. Özellikle çocuklar için ciddi bir uğraş olarak görülen oyunlar, bir eğlence aracı olmakla beraber aynı zamanda önemli bir öğrenme ve gelişim kaynağıdır (Gömleksiz, 2005). Erden ve Alisinanoğlu (2002) dünya çapında, her dönemde ve her kültürde oynanan oyunların bu yönleriyle evrensel bir özelliğe sahip olduğundan ve kişilerin fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal gelişim alanlarını geliştirip desteklediğinden bahsetmektedir. Ayrıca Gee (2003), kişilerin oyun oynarken sistematik düşündüklerini ve sınırlandırılmış olayları ve gerçekleri algılamak yerine olayların birbiri ile olan ilişkilerini analiz ederek üst düzey düşünme becerileri kazandıklarından bahsetmektedir. Oyunlarda sunulan seçenekler ve karar noktaları, oyuncuları ön bilgilerinin kullanmaya ve bu bilgileri karşılaştıkları yeni durumlara uyarlayabilme olanağı tanır. Böylelikle oyun oynayan bireyler karar verme, ön bilgileri yeni durumlara uyarlayabilme, problem çözme, sistematik düşünme, analiz edebilme gibi beceriler kazanırlar (Johnson, 2005).

21. yüzyıl ile beraber milenyum çağının güç kazanması doğrultusunda, eğitim alanında bu nesle yönelik uygulamalara çeşitlilik getirilmeye başlanmıştır. Prensky'nin (2006, s. 8) "digital natives" yani dijital yerliler olarak tanımladığı bu yeni nesil teknolojisiz bir dünyayı hiç tanımamış ve dolayısıyla eğitim ortamlarında da teknoloji, milenyum çağının önemli bir eğitim aracı haline dönüşmüştür. Bu şekilde, yeni nesillerin günlük hayatlarında kullandıkları teknolojik platformlar, eğitim öğretim anlayışını da değiştirmeye başlamıştır. Müftüoğlu (2018) teknolojik gelişmeler ile birlikte, eğitimcilerin eğitim ortamları üzerindeki algısının değiştiği ve teknolojinin eğitim ortamlarının iyileşmesi adına yeni imkânlar sunduğunu belirtmiştir. Bu da eğitim-öğretim metodolojilerinin ve materyallerinin gelişip çeşitlenmesine yol açmıştır. Buna ek olarak Gömleksiz (2005), oyunların eğitim bilimi açısından büyük öneme sahip olduğundan bahsedip eğitim biliminde oyunun bilginin sonraki kuşaklara aktarılması açısından gerçek ve verimli bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Filiz, Orhan ve Kurt

(2016) öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonlarını, algı seviyelerini yüksek tutmak, eğitim-öğretimin etkililiğini artırmak amacıyla yeni yöntemler ve materyaller deneme yoluna gittiğinden bahsetmiştir. Bütün bunlar, eğitim alanında kullanılan “oyun tabanlı öğrenme” ve “oyunlaştırma” kavramlarının umut verici olduğunu düşündürmektedir.

2.1.3.1. Oyun Tabanlı Öğrenme (Game Based Learning)

Dijital çağ bireylerin yaşam tarzlarını etkilemekle beraber geleneksel öğretim ve öğrenme yollarının da özellikle yeni nesil öğrencileri üzerindeki etkisinin azalmasına yol açmıştır. Öğrenme ve öğretim sürecini destekleyen en önemli araçlardan biri olan bilgisayarların eğitim üzerine olumlu katkıları dolayısıyla bilgisayar destekli eğitim platformları kullanılmaya başlanmıştır, oyun tabanlı öğrenme ortamları da bu platformlar içerisinde yerini almıştır (Bulut, 2015). Michael ve Chen’e göre (2006) oyun tabanlı öğrenme, oyunların öğretim ve öğrenme ortamlarında eğitimin amacına uygun olarak kullanımını kapsayan bir öğrenme türü olarak açıklanabilir. Oyun tabanlı öğrenmede öğrencilere sunulan oyunlar içerisinde belirli problem senaryoları bulunur ve öğrenciler bu oyunları oynarken çözümledikleri problemler ile eğitim öğretim ortamına aktif katılım sağlarlar (Aslan, 2014). Ayrıca, öğretim ortamlarına entegre edilen oyunlar öğrencilere rekabet, grup çalışması, problemlere alternatif çözüm üretme kabiliyeti, problemleri yapılandırma ve bulunan çözümleri farklı ortamlara uyarlayabilme şansı verir (Ebner ve Holzinger, 2007). Prensky (2001) bilgisayar destekli sanal ortamlarda oyunlarla öğrenmenin, bireyler açısından motivasyon artırıcı bir ortam sağladığını söyler ve dijital oyun tabanlı öğrenmenin, dijital çağa ayak uyduran öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayarak onların öğrenme stillerine uygun olması, eğlenceli bir ortam sağladığı için öğrencileri motive ediyor olması ve çok amaçlı kullanılabilmesi ile her konuya ve hedef gruba uyarlanabilmesi sebeplerinden dolayı bu oyun tabanlı öğrenmenin öğretim ortamlarının önemli ve etkili bir parçası olduğunu savunur. Buna ek olarak Boyle, Connolly ve Hainey (2011) eğitim alanında yaptıkları çalışmalarında, oyun tabanlı öğrenmenin süreci aktif hale getirmekle beraber; deneyimsel, probleme ve etkileşime dayalı ve en önemlisi anında geri dönüt sağlaması açısından öğretim sürecini verimli ve etkili hale getirdiğinden bahsetmişlerdir. Huizenga, Admiraal, Akkerman, ve Dam (2009) oyun tabanlı öğrenmenin geleneksel

anlatıma dayalı yöntemlere kıyasla öğrenme çıktılarına oldukça katkısı olduğunu belirtmişlerdir.

Oyun tabanlı öğrenme ile anlatıma dayalı eğitim ortamı arasında belirgin farklar bulunduğunu vurgulayan Aslan (2014), bu farkları şu şekilde sıralamıştır:

1. Geleneksel eğitim anlayışı kapsamında yer alan anlatıma dayalı öğrenmede öğrenciler birbirine benzer, rutin etkinlikler ile bilgiyi edinirken; oyun tabanlı öğrenme ortamında öğrenciler sürece aktif katılım sağlayarak bilgiyi çeşitli etkinlikler yoluyla edinirler.
2. Anlatıma dayalı öğrenme ortamında sadece öğretmen ve öğrenci arasında bilgi alışverişi bulunmakta olup ölçme değerlendirme sınavlar aracılığıyla yapılmaktadır. Oyun tabanlı öğrenme ortamında ise öğrenciler süreç içerisinde kendilerini değerlendirme şansı bulurlar.
3. Oyun tabanlı öğrenme ortamlarında öğrenciler sürekli birbirleri ile etkileşim ve iletişim içinde çalışma olanağına sahipken; geleneksel sınıf ortamında öğrencilerin sınıf içerisinde birbirlerini kaynak olarak kullanma olanakları çok azdır.
4. Geleneksel sınıf ortamında sınavlardan geçmek ve iyi puanlar almak gibi dışsal motivasyon kaynakları söz konusu iken; oyun tabanlı öğrenme uygulanan sınıf ortamlarında duygusal haz kazanmaya yardımcı içsel motivasyon mekanizması vardır.

Prensky (2001) oyun tabanlı öğrenmenin kural, amaç, geri bildirim, rekabet, etkileşim ve olay örgüsü-problem durumu olmak üzere altı temel faktörden oluştuğunu savunmaktadır. Oyun içinde yapılandırılan bu faktörler eğitim ortamı ile birleştirildiğinde öğrencilerin sürece aktif katılımı esnasında; iş birliği, etkileşim, iletişim ve yaratıcı düşünme gibi yetileri geliştirdikleri ve öğrenme ile doğru orantılı olarak motivasyon seviyelerinin de arttığı, gözlemlenen sonuçlar arasındadır (Müftüoğlu, 2018). Bağcı ve Çoklar (2014) oyunların süreç içerisinde eğlence ortamı sağlaması açısından öğretilmek istenen hedef davranışların öğrenci için daha cazip ve çekici hale geldiğini savunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde eğlenerek yapılan

etkinliklerin öğrencilerin öğrenmeleri, öğretim sürecinin daha verimli geçmesi ve motivasyon seviyesinin artması açısından olumlu etkilerinin olduğu gözlemlenmiştir (Miller, Chang, Wang, Beiber ve Klisch, 2011). Farklı bir çalışmada yine oyun tabanlı öğrenme uygulamalarının öğrencilerin motivasyon seviyelerini arttırmak yönünde, diğer geleneksel sınıf içi etkinliklerden daha fazla potansiyele sahip olduğu belirtilmiştir (Lan, 2014). Ayrıca, Burguillo (2010) araştırmasında dijital oyun tabanlı uygulamaların öğrencilerin motivasyonlarına etkisi üzerinde durmuştur. Benzer şekilde Ertzberger (2009) ve Gale (2011) araştırmalarında, oyun tabanlı öğrenme uygulamalarının öğrencileri motive etmek ve aktif hale getirmek adına etkili bir araç olduğunu vurgulamıştır (akt. Müftüoğlu, 2018). Buna ek olarak, yapılan çalışmalarda eğitsel amaçla kullanılan eğlenceli ve motive edici oyunların öğretim sürecinde uygulanan diğer yöntemleri destekleyici ve zenginleştirici olduğu gözlemlenmiştir (Çankaya ve Karamete, 2008).

2.1.3.2. Oyunlaştırma (Gamification)

Oyunlaştırma kavramının isim babaları olarak bilinen Zicherman ve Cunningham (2011, s.16) bu kavramı “Oyunlardaki düşünce biçiminin ve oyun kurallarının, kişilerin ilgisini çekmek ve problem çözmek amacıyla kullanılması” olarak tanımlamıştır. “Oyunlaştırma, oyunun içinde kullanılan bileşenlerin, oyun elementlerini barındırmayan içeriklerin tasarımında kullanılması” olarak tanımlanabilir (Deterding vd., s. 1). McDonald, Musson ve Smith (2008) oyunlaştırma kavramını “üretkenliği artıran oyunlar” (productivity games) olarak tanımlarken, Grace ve Hall (2008) tarafından bu kavram “tahmin ve keşif yeteneğini geliştiren oyunlar” olarak tanımlanmıştır (akt. Yıldırım ve Demir, 2014, ss.656-657). “Oyunlaştırma, öğrencinin motivasyonunu artırmak ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturmak adına; öğrenciyi sürece dâhil etmek amacıyla puan, ödül, görev, mücadele ve öğrenme hedeflerine ulaşma gibi oyun bileşenlerini kullanmaktır” (Banfield ve Wilkerson, 2014, s.292). Bu bağlamda bakılırsa oyunlaştırmanın kullanımı, eğitim ortamlarında kişilerin deneyimini ve ilgisini arttırmak adına etkili bir yoldur (Özkan ve Samur, 2017).

Oyunlaştırma kavramının örnekleri incelenirse son dönemlerde popüler olan Nike+ uygulaması bunlardan biridir. Dünya çapında yaklaşık 18 milyar kullanıcısı olan bu uygulama sayesinde kullanıcılar spor yapma alışkanlığı kazanmış ve bu alışkanlığın devamında olumlu sonuçlar elde etmişlerdir. Ayrıca, yine Dünya'nın çeşitli ülkelerinde görülen piyano merdiven uygulaması bireyleri daha fazla merdiven kullanmaları için teşvik eden bir uygulama olarak oyunlaştırma kavramının içine dâhil edilebilir. Eğitimde ise ClassDojo gibi sanal sınıflar oluşturarak her bir öğrenciye bir avatar verilmesi öğrencinin gelişimini destekler nitelikte olup öğretmenin ve aynı zamanda öğrenci velisinin de öğrencinin eğitim sürecini takip etmesini sağlayan güzel bir oyunlaştırma örneğidir. Başka bir örnek ise genellikle yabancı dil öğretimi için kullanılan Duolingo'dur. Kahoot! oyunlaştırma uygulaması ise öğrencilerin aktif olarak eğitsel testlere tabi tutulduğu, öğrencilerin her birinin performansının öğretmen tarafından kolay bir şekilde takip edildiği, eğitimde kullanılan diğer oyunlaştırma örneklerinden biridir. Yıldırım ve Demir'in (2014) oyunlaştırmanın eğitimde kullanılmasını, Prensky'nin (2006) "dijital yerliler" olarak nitelendirdiği, teknoloji çağında doğan çocukların derse dikkatlerini çekebilmek ve ilgilerini arttırmak için etkili bir yol olarak görmektedir. Yazar, dijital yerlilerin hayatı oyun olarak gördükleri için sınıfta kullanılan materyaller, defter, kitap gibi araçların onların ilgisini çekmekte yetersiz kaldığını ve bu noktada eğitim ile ilgili ilk olarak düşünülen fikrin "oyun temelli öğrenme" olduğunu belirtmektedir. Oyun temelli öğrenme yönteminde bir dersi daha eğlenceli ve etkili hale getirebilmek adına oyunlar ile öğretim yapılırken oyunlaştırma oyun mekanikleri ve elementleri kullanılarak süreci tamamen oyun alanına dönüştürmek olarak düşünülebilir (Al-Azawi, Al-Faliti ve Al-Blushi, 2016).

"Oyun" ve "Oyunlaştırma" kavramlarını karşılaştırmak gerekirse dilimizde tek bir kelimeyle ifade edilen "oyun" kavramı İngilizce 'de iki farklı şekilde ifade edilir. İngilizce' de "game" ve "play" olarak adlandırılan iki kelime bulunmaktayken Türkçe'de ikisine de "oyun" denilmektedir. "Play" kelimesinde daha çok amaçsız bir şekilde oyun oynama etkinliğinden bahsedilirken "game" kelimesinde kurallarla çevrelenmiş ve belirli amaçlara yönelik, verilen görevleri tamamlama ve sonucunda ölçülebilir ve gözlemlenebilir çıktıları olan bir etkinlikten bahsedilir (Arkün-Kocadere ve Samur, 2016). Bu ifadeden hareketle "game" kavramını "oyunlaştırma" kavramı ile

eşleştirmek yanlış olmayacaktır. Öte yandan; oyunlaştırma ile ilgili alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmalar ve ilgili araştırmalarda oyunlaştırma ve oyun temelli öğrenme (game based learning) arasında anlam kargaşası yaşanabildiği gözlemlenmiştir. Her iki terimde de “oyun” kelimesi bulunmasına rağmen aslında oyunlaştırma ve oyun temelli öğrenme birbirinden ayrılmaktadır. Bozkurt ve Genç-Kumtepe (2014) bu iki kavramın ayrımını şu şekilde yapmaktadır: “Oyunlaştırılmış bir ortamda kişiler oyun tasarımını hissedebilir ancak göremez, öte yandan oyun temelli öğrenmede oyun tasarımı hissedilebilir ve gözlemlenebilir.” Oyunlaştırma ortamlarında oyun düşüncesi ve felsefesine yönelik bir tasarım yapılırken; oyun temelli öğrenmede konular oyunların içerisinde öğretilir (Sezgin, Bozkurt, Yılmaz ve Linden, 2018). Oyunlaştırmada, oyun dışı bir ortam oyun elementleri ve oyun kuralları ile tasarlanıp bütünüyle bir oyun haline dönüştürülürken oyun temelli öğrenmede bir konunun oyunlar aracılığı ile öğretilmesi söz konusudur (Yıldırım ve Demir, 2014). Eğitimde oyunlaştırma kavramı puan, rozet, mücadele, lider tahtası, ödül gibi oyun elementlerinin eğitim ortamı içerisine aktarılması olarak düşünülebilir. Oyun temelli öğrenmede “oyun” kavramı daha ön planda olup oyunlar belirli amaçlar doğrultusunda öğretme sürecini desteklemek amacıyla kullanılır (Perrotta, Feartherstone, Aston ve Houghton, 2013). Oyunlaştırmada ise, oyun içerisinde bulunan elementlerin oyun dışı ortamlarda kullanılması söz konusudur (Şenocak, 2019).

Öğrencilerin dikkatlerini çekerek ders süresince motivasyon ve ilgi seviyesini yüksek düzeyde tutması dolayısıyla öğrencilerin akademik başarılarını artırması oyunlaştırmının eğitimde kullanılmasının başlıca sebeplerindendir denilebilir. Öztürk’e göre (2007); oyunlar oldukça zengin görsel ve işitsel içeriğe sahip olup öğrenciler için anlamlı öğrenme kazanımları sağlar ve öğrencilerin daha kısa sürede öğrenmelerine yardımcı olur. Bu bağlamda, oyunlaştırma eğitimde kullanılması bakımından hem eğitimciler hem de öğrenciler için önem arz etmektedir. Son yıllarda, eğitimde oyunlaştırma, eğitim- öğretim sürecinin amaca yönelik, geribildirime dayalı, kurallara bağlı ve aynı zamanda eğlenceli olmasını sağlayan bir strateji olmuştur (Mert ve Samur, 2018). Muntean’a göre (2011) eğitime özenli bir şekilde entegre edilmiş oyunlaştırma süreci ile öğrencilerin dersle ilgili materyallerle daha fazla zaman geçirmesi sağlanarak eğitimin verimliliği de arttırılmış olacaktır. Çeşitli şekillerde bulunan oyun bileşenlerinin oyun dışı ortamlara aktarılması anlamına gelen oyunlaştırma

uygulamaları, kişilerin motivasyon seviyelerini artırdığı kadar ortama adapte olma konusunda da olumlu etkileri olan bir yöntemdir (Hanus ve Fox, 2015).

Üniversite öğrencilerinin derse katılım ve performanslarının oyunlaştırma ile ilişkisi olup olmadığını ölçmek için Buckley ve Dolye (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, oyunlaştırılmış ortamların öğrencilerin derse katılımı ve öğrenim sürecine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna benzer olarak; Chen, Huang, Gribbins ve Swan (2018) tarafından oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi olup olmadığını ölçmek için yapılan araştırmada, oyunlaştırılmış öğrenme etkinliklerinin akademik başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma sonuçlarından hareketle, oyunlaştırma kapsamında yapılan uygulamaların doğru ve planlı uygulandığı takdirde eğitimde öğrencilerin akademik başarı ve motivasyon seviyeleri üzerinde olumlu katkıları olduğu sonucuna varılabilir. Oyunlaştırma uygulamaları eğitim alanında her branşta kullanılabilen bir yöntemdir. Yabancı dil de oyunlaştırma uygulamalarının sıklıkla kullanıldığı ve öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin gözlemlendiği alanlardan biridir.

2.1.4. Yabancı Dil Eğitiminde Oyunlaştırma Uygulamaları

Dünya üzerindeki bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi ile birlikte Dünya genelinde ülkelerin birçok yönden etkilendiği bilinmektedir. Bu gelişimden en çok etkilenen olgular ise sosyal ve kültürel yaşam olmuştur. Bunun en iyi örneği, kullanılan dil üzerinde görülmektedir (Demirbilek ve Yücel, 2011). Dil öğrenme çaba gerektiren bir süreçtir ve bu çabayı sürekli devam ettirmek gerekir. Yabancı dil öğrenim sürecini kolay ve etkili bir hale getirebilmek için çalışmalar yapılmakta ve gelişen bilgi teknolojilerinden de en iyi şekilde yararlanmanın yolları aranmaktadır. 1960'lı yıllardan bu yana bilgisayarın yabancı dil öğretiminde aktif bir şekilde kullanıldığı bilinmektedir (Lee ve Hammer, 2011). Günümüzde ise bilgisayarlarla yabancı dil öğretiminin yerini dijital oyunlar almıştır (Tüzün, 2006). Dijital oyunların yabancı dil öğreniminde başarıyı arttırdığına ilişkin literatürde çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Aydın (2014)'a göre; dijital oyunlar yabancı dil eğitiminde anlamlı iletişimi sağlamak adına bir

bağlam niteliğindedir ve bu anlamlı iletişim sayesinde öğrenciler anlamlı girdiler için temel oluşturarak sürece daha etkin katılırlar. Gelişen ve değişen çağ ile beraber dijital oyunların kapsam alanı da gelişmiş ve “oyunlaştırma” adı verilen yeni ve daha kapsamlı bir kavram ortaya çıkmıştır.

Eğitimde yer alan çoğu branşta oyunlaştırma sıklıkla kullanılan yöntemlerden biridir. Yabancı dil de oyunlaştırmanın yoğun bir şekilde kullanıldığı branşlar arasında yer alır. İnsan yaşamının birer parçası haline gelen oyunlar üzerindeki ilgi gün geçtikçe artmakla beraber oyunlaştırma, öğrencilerin sürece aktif katılımını gerektiren yabancı dil eğitimini de daha eğlenceli bir hale getirmektedir. Yabancı dil eğitiminde kullanılan oyunlaştırma uygulamaları sayesinde öğrenciler çevrelerine uyum sağlamayı öğrenir. Kendini ve çevresini tanıyan öğrenci, etkileşim ve iletişim becerilerini geliştirerek sosyalleşir. Yabancı dil öğrenmenin temel koşullarından biri, hedef dili kullanarak iletişim kurmak ve o dile sürekli maruz kalmaktır denilebilir. Değişen çağ ile beraber yabancı dil eğitimi alanında akademik başarı ve motivasyon seviyesini artırmak yönünde çalışmalar yapılmış, öğrencilerin özelliklerine ve yaşlarına uygun olarak yeni yöntemler geliştirilmiştir. Devam eden süreçte yabancı dil eğitimi kapsamında öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonlarını artıracak yeni yaklaşımlar ve yöntemler yabancı dil öğretim programlarına dahil edilmiştir. Krashen (1981), motivasyonun ikinci yabancı dil edinimindeki öneminden bahsederken, motivasyon seviyesi yüksek olan öğrencilerin ikinci yabancı dil ediniminde başarı oranlarının motivasyon seviyeleriyle doğru orantılı bir şekilde yükseldiği üzerinde durmuştur. Bu nedenle, motivasyonun yabancı dil öğrenim sürecine katkıları eğitimciler tarafından göz ardı edilemeyecek bir unsurdur. Yıllar boyunca yabancı dil öğretiminde farklı motivasyon yöntemleri ve uygulamaları kullanılmıştır. Eğitimin diğer tüm alanlarında yaygın bir şekilde kullanılan oyunlaştırma uygulamaları da yabancı dil öğreniminde etkili bir motivasyon kaynağı olarak kullanılmaktadır (Flores, 2015). Yabancı dil sınıflarında kullanılan oyunlaştırma uygulamaları öğrencilerin derse karşı ilgisini ve motivasyonlarını artırır. Motivasyon, yabancı dil öğrenimini kolaylaştıran temel faktörlerden biridir (Karabacak, 2018). Gardner (1985) yabancı dil öğreniminde motivasyonun can alıcı bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Oyunlaştırma kapsamındaki öğeler, yabancı dil eğitimi için çok önemli bir yere sahip olan iç ve dış

motivasyon faktörleriyle yakından ilişkilidir. Flores (2015) oyunlaştırmanın yabancı dil öğrenimi alanında yeni bir yöntem olmasına rağmen, oyunlaştırma uygulamalarının yabancı dil öğreniminde başarılı ve etkili bir şekilde kullanılabileceğini vurgulamıştır.

Yabancı dil öğreniminde oyunlaştırma ve buna benzer teknolojilerin kullanımı, öğrencilerin faydalı öğrenme deneyimlerine sahip olmalarına ve benlik algısı, risk alma, problem çözme, motivasyon düzeyi gibi önemli olguları olumlu yönde geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Karabacak, 2018). Milenyum çağı ile gelişen mevcut teknolojilerin ve dijital platformların kullanımı, öğrenme sürecinde öğretmen etkinliğini artırdığı kadar öğrencilerin de daha zengin ve verimli öğrenme araçlarına sahip olmalarına yardımcı olmaktadır. Bu sayede, öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimi güçlendirerek daha etkin bir öğrenme süreci ve kaliteli bir eğitim ortamı sağlamaktadır (Dogoriti, Pange ve Anderson, 2014). Teknolojinin, her alanı olduğu kadar eğitimi de önemli derecede etkilediği milenyum çağında, dijital ortamları yabancı dil alanında öğrenme ve öğretme aracı olarak kullanmaktan kaçınmak mümkün değildir. Yabancı dil sınıflarında dijital platformların kullanılmasıyla birlikte kişiler kendilerini oldukça rahat hissetmekte ve dil öğrenme endişesinden kurtulmaktadırlar. Çünkü dijital platformlarla beraber öğrenme-öğretme ortamı rahat, aktif ve motivasyon artırıcı bir atmosfere dönüşmektedir. Öğrenciler ortamı ilginç buldukça, daha kolay bir şekilde öğrendiklerini gördükçe motivasyon seviyeleri artacak ve öğrenme süreci kalıcı yaşantılara dönüşecektir. Dolayısıyla, yabancı dil sınıflarında öğrencilerin başarılarını artırmak ve motivasyonlarını yüksek tutmak adına oyunlaştırmayı etkin bir araç olarak kullanmak faydalı bir yöntem olacaktır.

Öğrenciler yabancı dil öğrenim sürecinde eğlenir, heyecan yaşar, motive olursa dersin içeriği onlar için daha anlamlı hale gelir ve akılda kalıcı olur. Dijital oyunların yabancı dil öğreniminde yaygın ve anlamlı bir şekilde kullanılması ve derslerdeki boşlukları doldurmak veya zaman geçirmekten ziyade, öğretim süreci ile bütünleştirilmesi dil eğitiminin niteliğini artıracaktır (Wright vd., 1984). Aydın (2014), yabancı dil öğrenim sürecinde oynanan oyunların sürece eğlenceli etkinlikler eklemek adına faydalı araçlar olduğunu ve öğrencinin bu sayede farkına varmadan yabancı dilde birçok şeyi öğrendiğini savunmaktadır. Yazara göre, yabancı dil eğitiminde oyunların kullanılmasıyla birlikte kişiler kendilerini oldukça rahat hissetmekte ve dil öğrenme

endişesinden kurtulmaktadırlar. Çünkü dijital oyunlarla beraber öğrenme-öğretme ortamı rahat, aktif ve motivasyon artırıcı bir atmosfere dönüşmekte ve öğrenciler ortamı ilginç bulması, daha kolay bir şekilde öğrendiklerini görmesi motivasyon seviyelerini artırmakta ve öğrenme süreci kalıcı hale getirmektedir.

Rieber (1996) oyunların yabancı dil sınıflarında kullanılmasının öğrencilerin öğrenme isteğini arttırdığını belirtirken; Kaptelinin ve Cole (2002) oyunların dil öğrenme ortamına işbirlikçi bir hava kattığını ve öğrencileri iletişime yönelttiğini belirtmektedir. Öte yandan; Garris, Ahlers ve Driskell (2002) dijital oyunlar sayesinde, öğrencilerin öğrenme ortamına aktif katılım sağladıklarını ve bilgiyi yapılandırarak öğrendiklerini savunmaktadır. Ayrıca, Tosta (2001) oyunların süreç içerisinde heyecanlı bir ortam sağladığından ve öğrencilerin oyun kurallarına uyarak daha disiplinli bir şekilde derse adapte olduklarından bahsetmektedir. Bu durum da öğrencilerin yabancı dil dersi içerisinde çevreleriyle bağ kurmalarını sağlayarak yabancı dilde iletişim becerilerini geliştirmeleri için yardımcı olmaktadır. Larsen-Freeman (2000) ise yabancı dil öğrenme ortamında oyunun önemini dile getirmekte ve öğrencilerin bu yol ile gerçek iletişim ortamını yaşadıklarını ifade etmektedir. Gömleksiz (2005) oyun ile öğretim sağlanan yabancı dil öğrenim sürecinde öğrencide gerçekleşmesi beklenen bazı davranışların söz konusu olduğundan bahsetmekte ve bunları şu şekilde sıralamaktadır:

1. Öğrenciler oyun oynarken yabancı dilde yeni kelimeler öğrenmektedir.
2. Öğrenciler oyun ortamı içerisinde yabancı dilde kendini ifade etmeyi öğrenmektedir.
3. Öğrenciler oynadıkları oyunlar sayesinde İngilizce düşünme becerisi kazanmaktadır.
4. Öğrenciler sınıf içinde yabancı dilde oyun oynarken karşılıklı etkileşim sağlama becerileri gelişmektedir.
5. Öğrenciler sınıf içinde oyun oynarken oyun kurallarına uymak adına disipline olmayı ve sistematik bir şekilde davranmayı öğrenmektedir.

Kim (1995) bir dili eğlenerek öğrenmenin daha etkili sonuçlar vereceğini ve oyunların da bu yolların başında geldiğini vurgulamaktadır. Bu düşüncesini destekler nitelikte, oyunla yabancı dil öğretiminin yararlarını şu şekilde ifade etmektedir:

1. Oyunlar sayesinde bir dil sınıfında rutin ders işleyişinin dışına çıkılır.

2. Dil sınıflarında oynanan oyunlar öğrencileri güdüleyici nitelik taşır.
3. Yabancı dil öğrenmenin çok çaba gerektirdiği bilinmektedir. Ancak oyunlar, öğrencilerin dil öğrenmeye dair çabalarını destekler nitelikte olup süreci kolaylaştırır.
4. Oyunlar öğrencilerin dil öğreniminde karşılıklı etkileşim ve iletişim halinde bulunmalarına yardımcı olur.
5. Oyunlar yabancı dilde okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi temel becerileri kazandırmaya yardımcı olur.
6. Oyunlar yabancı dili öğrenirken anlamlı bir yapı kurulmasını sağlar.

Darfilal (2015) ise yabancı dil eğitimi sürecinde oyunları kullanmanın avantajlarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Oyunlar öğrencileri motive edici ve eğlenceli bir ortam oluşturmaya yardımcı olurlar.
2. Her yaşta ve derse katılmaya gönülsüz öğrencilere derse katılım sağlamaları için rahat olabilecekleri bir ortam sağlar.
3. Öğrencileri normal sınıf ortamından daha samimi bir havada ders işlemelerine imkân sağlar.
4. Öğrencilere gerçek yaşam deneyimi kazandırarak gerçek yaşam dilini kullanmalarını sağlar.
5. Öğrencilerin oyun kuralları sayesinde daha fazla sorumluluk almalarına fırsat vererek yeni deneyimler kazanmalarını sağlar.
6. Öğrencilerin yabancı dilde günlük yaşam kelimelerini öğrenmelerini ve sevinç, şaşkınlık, heyecan, üzüntü gibi duyguları yaşamalarını sağlar.
7. Her yaşa, her seviyeye göre ayarlanabilir olması dersin işleyişine esneklik kazandırıcı nitelikte olup akışı kolaylaştırır.

2.1.4.1.ClassDojo

Sınıf yönetimi ve öğretmen- öğrenci ilişkisi, eğitim sürecinde etkili bir ortam oluşturmak açısından son derece önemli bir süreçtir. Disiplin, sınıf yönetimi ve etkileşim, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılım sağlaması için kritik bir öneme sahiptir (Chiarelli, Szabo ve Williams, 2015). Dijital çağın gelişmesi ve teknolojinin eğitimde kullanım alanının genişlemesiyle birlikte, özellikle 21. yüzyılda teknolojinin sınıf içerisindeki düzeni sağlamak ve öğrencileri sürece dahil etmek konusundaki rolü artmıştır. Öğrencileri aktif hale getirmek, motive etmek, öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimlerini takip etmek ve sınıf içi yönetim ve etkileşimi sağlamak adına teknolojik platformlar kullanılmaya başlanmıştır. Sınıf içi etkinlikleri daha verimli hale getirmek adına öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılan oyunlaştırma uygulamalarından biri olan ClassDojo, son yıllarda sıklıkla kullanılan etkili bir uygulamadır (Colao, 2012).

ClassDojo, öğretmenlerin öğrencilere bireysel veya grup davranışları hakkında anında geri bildirim vermelerini sağlayan ücretsiz bir oyunlaştırma aracıdır. ClassDojo’da sanal bir sınıf oluşturulur ve öğrenciler bu sınıfa kaydedilir. Bu sanal platformda her öğrenci kişiselleştirebileceği bir avatara sahiptir. Bir bilgisayar veya mobil bir cihazdan çalıştırılabilen programda, öğretmenler öğrencilere belirli davranışlar için puan vererek onlara olumlu veya olumsuz pekiştiricilerde bulunur. ClassDojo oyunlaştırma uygulamasının temel amacı öğrenim süreci içerisinde öğrencilerin motivasyon seviyelerini yüksek tutup onları öğrenim sürecinde aktif konumda bulundurmadır (Hammonds, Matherson, Wilson ve Wright, 2013). Öğretmenler uygulama içerisindeki oyunlaştırma elementleri olan rozetleri, avatarları kendilerine uygun davranış özelliklerine göre özelleştirebilirler. Sınıflarında ClassDojo oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğrenciler öğretmenlerden anında geri bildirim aldıklarından dolayı, bu uygulama öğrencilerin derse katılımını korumaya yardımcı olmakla beraber olumlu ve üretken bir öğrenme ortamı geliştirmelerini sağlar (Hammonds vd., 2013). Yapılan çalışmalarda, ClassDojo kullanan öğretmenlerin olumlu davranış oranlarında %45’ten %90’a kadar artış, olumsuz davranış oranlarında ise %50’den %80’e kadar azalma olduğu gözlemlenmiştir (Colao, 2012). Her yaş grubuna uygun olarak kullanılabilen ClassDojo oyunlaştırma uygulaması, küçük yaş

grupları için ebeveynleri de uygulama içine alıp öğrencilerin öğrenim sürecini izleme şansı vermektedir.

İşbirlikçi ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde buldukları, özgüven ve motivasyon artırıcı bir ortam oluşturmak yabancı dil öğrenimini kolaylaştırmak adına son derece önemlidir. ClassDojo oyunlaştırma uygulaması sayesinde öğrenciler öğretmenleriyle ve birbirleriyle etkileşim içerisinde bulunarak anında geri bildirim aldıkları için hem kendilerini hem de takım arkadaşlarını motive etmektedirler (Hursen ve Bas, 2019). ClassDojo oyunlaştırma uygulaması öğretmenlerin olduğu kadar öğrencilerin de süreç içerisinde kendi gelişimlerini izleyebilme olanağına sahip olmalarını sağlar (Williamson, 2017). Özellikle yabancı dil sınıflarında öğrencilerin kendi ilerleyişlerini izleyerek sürece aktif katılım sağlamaları son derece motive edici bir olgudur denilebilir.

2.1.4.2.Kahoot!

Yapılan çalışmalarda yabancı dil eğitiminde öğrencileri eğitim-öğretim süreci sonunda değerlendirmek yerine, süreç boyunca öğrencileri izlemenin, onlara anlık dönütler vererek öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimlerini, eksiklerini ve ihtiyaçlarını tespit etmenin daha verimli ve etkili bir süreç oluşturmak adına son derece önemli olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenme yaklaşımlarının dijitalleşmesi ile beraber, geleneksel ölçme- değerlendirme araçları olan kâğıt kalem sınavlarının ve alıştırma kağıtlarının yerini elektronik sınavlar (e-sınav), internet tabanlı testler ve çevrimiçi uygulamalar almıştır (Şad ve Özer, 2019). Dijital çağın gelişmesiyle beraber yaygınlaşan bu ölçme- değerlendirme araçları içerisinde sıklıkla kullanılan oyunlaştırma uygulamalarından biri de Kahoot! uygulamasıdır.

Wang (2015, s.2) Kahoot'u "sınıfları birer oyun şovuna dönüştüren oyun tabanlı öğrenci yanıt sistemi" olarak tanımlamaktadır. Bu dijital oyunlaştırma uygulaması yabancı dil alanında en çok tercih edilen Web 2.0 araçlarının başında gelmektedir (Çakır, 2019). Kahoot! oyunlaştırma uygulamasında, öğretmenler kendi ders içeriklerine ve öğrencilerin hazır bulunuşluklarına uygun testler hazırlayabilmektedirler. Bir bilgisayar veya mobil cihazdan giriş yapıldıktan sonra sorular projeksiyon veya

akıllı tahta yardımıyla öğrencilere sunulmaktadır. Her öğrenci kendi dijital cihazıyla tercihlerine göre takma isim veya kendi isimleriyle sisteme girdikten sonra öğretmenlerinin hazırladıkları soruları mümkün olduğunca hızlı ve doğru bir şekilde cevaplandırmaya çalışmaktadırlar. Öğrencilerin cevapları bir puan tablosu halinde ekrana yansıtıldığı için her öğrenci bu tablo ile anında geri dönüt almakta ve ne kadar iyi bir performans sergilediklerini görebilmektedirler (Ünal, 2018). Ayrıca Kahoot! uygulamasının sunduğu “Challenge” özelliği sayesinde etkinlikler zaman ve mekândan soyutlanmış bir şekilde de yürütülebilir. Öğretmenler hazırladıkları etkinliğin kodunu paylaşarak ödevin son teslim tarihini belirleyebilir ve bu oyunlaştırma uygulamasını uzaktan yönetebilir. Kahoot! uygulamasını kullanan öğretmenlerin herkese açık olarak paylaşılan testleri düzenlemelerine de izin verilmektedir. Bu özellik, kullanıcıların çeşitli alanlarda ve disiplinlerde hazırlanmış soru havuzuna ulaşma olanağı vermesi açısından büyük bir avantajdır.

Kahoot! öğrencileri motive etmek, sürece aktif katılımlarını sağlamak ve etkileşimi artırmak adına liderlik tablosu, puan sistemi ve zaman çizelgesi gibi elementleri içeren bir platform sunmaktadır (Selvaslı, 2018). Kahoot! uygulamasının derse yönelik motivasyon ve derse katılıma etkisini incelemek üzere deneysel bir çalışma yapan Tan, Ganapathy ve Kaur (2018), çalışmanın sonunda bu oyunlaştırma uygulamasının öğrencilerin derse katılımını artırdığı, motivasyon seviyelerini yükselttiği ve öğrencileri öğrenmeye teşvik etmesi gibi olumlu sonuçlarla karşılaşmışlardır. Yapılan diğer çalışmalarda, utangaç veya içe dönük öğrencilerin derse aktif katılımı için fırsat oluşturan Kahoot! oyunlaştırma uygulamasının öğretmenlere ve öğrencilere anında geri dönüt verdiği için süreç içerisindeki gelişimi takip etme konusunda da faydalı olduğu gözlemlenmiştir (Ünal, 2018). Wang (2015) Kahoot! uygulamasını diğer oyunlaştırma uygulamaları ile karşılaştırdığı zaman Kahoot! uygulamasının diğerlerine kıyasla daha çok öğrencinin derse katılımına ve motivasyonuna odaklanan bir uygulama olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca Kahoot! sosyal medya ile doğrudan bağlantılı bir uygulama olması nedeniyle öğrenciler grup içi veya bireysel aktiviteleri ve test sonuçlarını sosyal medya platformlarında paylaşabilmekte ve bu da motivasyon artırıcı bir özellik olarak düşünülmektedir. Kahoot! uygulamasının derse katılım ve aktif öğrenme üzerine etkilerinin incelendiği bir çalışma yürüten Plump ve LaRosa (2017) bu oyunlaştırma uygulamasının

öğrencilere anında geri bildirim vermesinin üst bilişsel davranış gelişimine büyük ölçüde katkı sağladığı ve ayrıca Kahoot! uygulaması kullanılarak yürütülen bireysel aktivitelerin yanında grup aktivitelerinin derse katılım oranını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna ek olarak, Kahoot! uygulaması ile ilgili benzer bir çalışma yürüten Omar (2017) bu oyunlaştırma uygulamasının öğrencilerin derse olan ilgisini artırmaya ve motivasyon seviyelerini yüksek tutmaya yardımcı olduğunu vurgulamıştır. Kahoot! oyunlaştırma uygulamasının derse katılım yönü üzerine etkilerini inceleyen bir çalışma yürüten Muhridza, Rosli, Sirri ve Samad (2018), Kahoot! uygulamasının derse aktif katılımı artırdığı kadar dil becerilerini geliştirmede de faydalı olduğu sonucuna varmışlardır. Çalışmalarında, öğrencilerin verdikleri yanıtlardan Kahoot! uygulamasının onları derse katılım yönünde motive ettiği ve özellikle grup çalışmalarının öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiğini kanıtlamışlardır.

Plump ve LaRosa (2017) dijitalleştirilmiş oyunlaştırma uygulaması olan Kahoot!'u öğrenim sürecinde kullanmanın avantajlarını şu şekilde ifade etmiştir:

1. Kahoot! öğretmenlerin kolay ulaşabileceği ve uygulayabileceği ücretsiz bir uygulamadır.
2. Kahoot! tablet, bilgisayar ve akıllı telefonlara uyumlu öğrencilerin öğrenim süreci içerisinde zorlanmadan faydalanabileceği bir uygulamadır.
3. Yürütülen ders ile eş zamanlı geri dönüt sağlaması, dersin verimliliğini artırmaktadır.
4. Arka plan müzikleri ve renkli ara yüzü, öğrencilerin keyif alarak öğrenmelerine olanak sağlar.
5. Öğretmenler uygulanan etkinlikleri kişisel bilgisayarlarına indirebilir, sonuçları kaydedebilir ve daha sonra çevrimdışı platformlarda kullanabilir.
6. Öğretmenler dersin içeriğine ve öğrenci seviyesine uygun testler, tartışma soruları veya anketler hazırlayabilirler. Ayrıca; öğrencileri zamana karşı yarıştırmak için geri sayım içeren etkinlikler de hazırlanabilmektedir.

2.1.4.3.Socrative

Dijital çağın gelişmesiyle beraber her alanda olduğu gibi eğitimde de teknolojik materyaller kullanılmaya başlanmıştır. Son yıllarda özellikle yabancı dil eğitimine entegre edilmiş dijital teknolojilerin, bazı araştırmacılar tarafından hem eğitimciler (Alan'dan aktaran Ivy, 2011) hem de öğrenciler (Chen, Pedersen ve Murphy, 2012) açısından olumsuz etkilere neden olabileceği düşünülse de özenle seçilen ve doğru bir şekilde kullanılan dijital uygulamaların yabancı dil eğitimini daha ilgi çekici ve etkili bir hale getirdiği kanıtlanmıştır (Ohashi, 2015). Yapılan araştırmalarda eğitimcilerin teknolojik platformları derslerine entegre etmelerinin temel sebepleri; öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlamak, motivasyon, yaratıcılık ve dikkat seviyelerini yüksek tutmak; öğrencilerin keyif alarak öğrenmelerini sağlamak ve onlara daha etkili ve verimli bir eğitim ortamı sağlamak olarak sıralanabilir (Balta ve Tzavilkou, 2019). Bu sebepleri göz önünde bulundurarak özellikle yabancı dil eğitiminde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarından biri de Socrative'dir.

Socrative, öğretmenlere eğitim sürecinde dersin içeriğine uygun kullanabilecekleri kısa quizler ve eğlenceli aktiviteler hazırlamalarına olanak sağlayan etkili bir oyunlaştırma uygulamasıdır. Bu dijital oyunlaştırma uygulaması öğretmenlerin öğrencilerden doğrudan aldıkları geri bildirimler yoluyla onların ilerleyişlerini takip etme ve değerlendirme imkânı sağlamaktadır. Ayrıca Socrative, öğretmenlerin sınıflarını eğitsel etkinliklerle birer oyun alanına dönüştüren derse katılımı aktifleştiren etkili bir uygulamadır (Balta ve Tzavilkou, 2019).

Socrative bilgisayar, mobil cihaz ve tabletler ile uyumlu; öğretmenlerin ve öğrencilerin kullanımı açısından oldukça kolay bir oyunlaştırma uygulamasıdır. Öğretmenler, ders içeriği ve öğrencilerin seviyesine uygun alıştırmalar düzenleyebilir ve bu alıştırmaların süresini yönetebilmektedirler. Sınıftaki tüm öğrencilerin aktif katılımını sağlayan bu platformda, öğrenciler sisteme kendi isimleri ile giriş yaparlarsa projeksiyon veya akıllı tahta yardımıyla sonuçlar yansıtılabilmekte, anlık geri dönüt ve değerlendirme yapılabilmektedir. Bu anlamda Socrative, öğrencilerin bilgilerini, hazır bulunuşluklarını, gelişim süreçlerini takip etmek için ve sonuç odaklı bir değerlendirme yerine süreç odaklı değerlendirme yapmak için olanak sağlamaktadır. Socrative oyunlaştırma uygulamasını sınıf içerisinde kullanmanın temel amacı; öğrencileri çok

yönlü problem durumlarıyla karşılaştırarak onlara takım ruhu kazandırmak, sınıf içerisinde işbirlikçi bir atmosfer oluşturarak öğrencilerin etkileşim becerilerini geliştirmek, ders içeriğini etkili ve eğlenceli bir şekilde sunarak onları motive etmek ve başarı seviyesini artırmaktır (Dakka, 2015).

Socratic oyunlaştırma uygulamasının yabancı dil dersinde yazma becerileri üzerine etkisini inceleyen bir çalışma yapan Ohashi (2015), öğrencilerden aldığı yanıtlardan bu uygulamanın eğlenceli, konu üzerine düşünmeye ve beyin fırtınası yaptırmaya yardımcı, hızlı temposu ve isimsiz katılım şansı vermesi açısından motive edici ve anında geri dönüt sağlaması yönünden etkili bir uygulama olduğu sonucuna varmıştır. Socratic'in öğrencilerin öğrenme performansları ve başarıları üzerine etkisini incelemek için yürütülen başka bir çalışma sonucunda (Awedh, Mueen, Zafar ve Manzoor, 2014) öğrencilerin derse katılım oranları ile doğru orantılı olarak öğrenme performanslarının da arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada Socratic oyunlaştırma uygulaması ile öğrencilerin kendi görüşlerini ifade edebilme, konuları farklı açılardan inceleyebilme, eleştirel düşünebilme gibi beceriler kazandıkları da belirtilmiştir. Ayrıca, Dervan (2014) Socratic oyunlaştırma uygulaması ile öğrencilerin derse katılımı arasındaki ilişkiyi incelediği bir çalışmada, Socratic'in öğrencilerin derse katılımının artmasını sağladığı, ders içeriklerinin daha kolay kavranmasını ve öğrencilerin kendi eksikliklerini farkına varabilme becerisi kazanmalarında etkili olduğu sonucuna varmıştır. Socratic'in eğitim sürecinde kullanımına ilişkin benzer bir araştırma yapan Wash (2014), bu oyunlaştırma uygulamasının öğrenmeyi kolaylaştırarak akademik başarıyı artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Coca ve Slisko'nun (2013) Socratic ile ilgili yaptıkları araştırmaya katılan öğrenciler, bu uygulamanın öğrenmeyi desteklediği ve onları motive ettiği için yararlı bir araç olduğunu belirtmişlerdir.

2.1.4.4. Duolingo

Yabancı dil eğitimindeki amaç, dili kullanabilmek için gereken temel becerileri kazanmaktır. Dijital çağın gelişmesi ile birlikte, bu becerileri kazanmak için tasarlanan etkileşimli uygulamalar, yabancı dil sınıflarında kullanılmaya başlanmış dil öğrenme yöntemlerinden biri haline gelmiştir (Tılıç, 2016). Oyun öğeleri içeren elementlerin oyun dışı bağlamlarda kullanılması olarak adlandırılan oyunlaştırma uygulamaları özellikle son yıllarda yabancı dil eğitiminde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. İçinde yaşadığımız dijital çağda öğretmenler, dijital yerliler (Prensky, 2001) olarak nitelendirilen öğrencileri, oyunlaştırma uygulamaları ile eğlendirirken aynı zamanda motivasyon ve bilgi seviyelerini artırmayı amaçlamaktadırlar (Reilly, 2012). Yabancı dil sınıflarında motivasyon ve aktif katılımı artırmak adına kullanılan oyunlaştırma platformlarından biri de Duolingo uygulamasıdır.

Duolingo yabancı dil eğitimi için birçok etkinlik sunan akıllı telefon, tablet veya bilgisayarlar için uyumlu ücretsiz bir oyunlaştırma uygulamasıdır. İçerisinde oyunlaştırma elementleri barındıran Duolingo uygulaması öğrencileri motivasyon ve rekabet yolu ile eğlendirirken öğretmeyi amaçlamaktadır (Finardi, Leão ve Amorim, 2016). Ayrıca, Duolingo oyunlaştırma uygulaması yabancı dil öğretmenlerinin öğrencileriyle birlikte çalışması için etkinlikler sunmakla beraber öğrencilerin öğretmenlerinden bağımsız bireysel çalışması için de etkinlikler sunmaktadır. Aynı zamanda, bu oyunlaştırma uygulaması yabancı dil öğrenen bireylerin birbirleriyle etkileşim içerisinde bulunmasını sağlayan, birbirlerine yabancı dilde ne kadar geliştiklerini gösteren bir sosyal medya platformu olma özelliğine sahiptir. Duolingo'nun etkileşim özelliklerinin yanı sıra, platform içerisinde sunulan fotoğraflar, kullanım kolaylığı, sesli telaffuz sistemi ve kullanıcılarına hitap eden ara yüz tasarımları uygulamanın yabancı dil öğrenimine katkı sağlayan özelliklerinden bazılarıdır (Tılıç, 2016). Duolingo, öğrencileri öğrenmeye teşvik eden oyun mekaniği stratejisi ile tasarlanmıştır. Kullanıcılar, uygulamanın sunduğu çeşitli egzersizleri tamamlayıp gerekli puanı toplamak koşulu ile bir sonraki dersin kilidini açabilme hakkına sahip olur. Bu özelliği ile, katılımcıların belirli seviyeleri geçerek puanlar toplaması gereken bir bilgisayar oyununa benzemektedir (Jašková, 2014). Quadros (2014), Duolingo uygulaması içerisinde ilerleme çubuklarıyla gösterilen kullanıcı performansını, üç kalp

ile belirtilen sınırlı sayıda hata yapma özelliğini, derslerin düzenlenme ve yürütülme şeklini oyunlaştırmanın özellikleri olarak belirtmektedir.

Yabancı dil eğitiminde motivasyon başarının sağlanması için oldukça önemli bir olgudur. Vesselinov ve Grego'ya göre (2012), yabancı dil öğrenme motivasyonu öğrencilerin başarı seviyelerinin ilerlemesinde birincil rol oynamaktadır. Motivasyonu yüksek olan bireylerin öğrenim süreci içerisinde ilerleyişlerini takip etme olasılığının daha yüksek olduğu bilinmektedir. Duolingo oyunlaştırma uygulamasının motivasyonu sağlayan özelliklerden biri de başarıyı, ilerlemeyi ve gelişmeyi görme fırsatı sunmasıdır. Bu anlamda, öğrenim süreci içerisinde geri bildirimde bulunmak, hataları değerlendirip düzelterek ilerlemek sürecin daha verimli ve etkili olmasını sağlamaktadır. Duolingo uygulamasında öğrenciler adım adım öğrenebilmekte, kendi ilerleme süreçlerini izleyebilmektedirler.

2.1.5. Uzaktan Eğitim

Bilgi ve iletişim çağı olarak adlandırılan günümüz dünyasında, bireylerin hayatında “dijitalleşme” adı altında köklü değişiklikler yaşanmaktadır. Friedmann'ın (2006) ifadesiyle “düzleşen dünyamızda” dijital çağ teknolojilerinin istenilen her şeye anında ulaşabilme imkânı sunması, bireylerin hayat standartlarını farklı bir boyuta taşımaktadır. Aynı zamanda, hızla değişen ve gelişen bu çağa ayak uydurmak kaçınılmaz bir hale gelmektedir. Günlük yaşamın pek çok alanında yer alan dijital teknolojilerin eğitim sisteminin dışında kalması beklenemez. Teknolojik materyaller ve dijital ortamlarının her geçen gün eğitim süreçlerine daha fazla dahil oldukları görülmektedir. Hızla gelişen teknoloji ve dijital çağ ile beraber eğitim-öğretim ortamları zenginleşmiş ve yüz yüze eğitimin bir alternatifi olarak zaman ve mekân kavramlarının sınırlayıcı etkilerini ortadan kaldıran “uzaktan eğitim” kavramı ön plana çıkmıştır. Uzaktan Eğitim kavramı, Türk Dil Kurumu (2020) tarafından “öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanılarak belli bir merkezden yapılan eğitim biçimi” olarak tanımlanırken Schlosser ve Simonson (2006, s.4) uzaktan eğitimi “farklı mekanlarda bulunan öğretmen ve öğrencilerin bir eğitim programı çerçevesinde eğitim etkinlikleri ile birbirleriyle iletişim halinde olmalarını sağlayan bilgi teknolojileri” olarak tanımlanmaktadır.

Öğrenme sürecini desteklemek ve eğitim kalitesini üst seviyelere taşımak adına eğitim ortamlarına entegre edilen uzaktan eğitim, geleneksel sınıf ortamlarının bir alternatifi olarak görülmesinin (Nakos, Deis ve Jourdan, 2002) yanı sıra, uygun bilgi teknolojileri ile eğitim yöntem ve teknikleri kullanıldığı zaman en az geleneksel eğitim kadar faydalı ve verimli olduğu söylenmektedir (Hamzaee, 2005). Benzer şekilde, Anderson ve Dron (2009) uzaktan eğitim yoluyla, öğrenme sürecinde hem bilgi teknolojilerinden hem de eğitim biliminden faydalanmanın önemini vurgularken; Park, Kier ve Jugdev (2011) zaman ve mekân gibi engelleri ortadan kaldıran uzaktan eğitimin çevrimiçi kullanılabilmesi sebebiyle eğitimi zenginleştirdiği üzerinde durmaktadır. Bireysel öğrenme imkânı sunmasıyla birlikte öğrencilerin iş birliği içerisinde çalışmalarına da olanak tanıyan uzaktan eğitim için Keegan (2000, s.20) şu temel özellikleri öne sürmüştür:

1. Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenler ve öğrenciler mekân olarak farklı yerlerde bulunmaktadır.
2. Örgün öğretimde olduğu gibi planlı bir eğitim programı çerçevesinde yürütülmektedir.
3. Resmi bir eğitim kuruluşuna bağlı olarak yürütülmektedir.
4. Eğitim sürecinde web tabanlı teknolojik araçlar ve dijital materyaller kullanılmaktadır.
5. Bireysel öğrenme imkânı vererek kişilerin kendi öğrenim süreçlerinde aktif halde bulunmalarını sağlamaktadır.
6. Eğitim sürecinde bireyler arası etkileşime fayda sağlamaktadır.

Türkiye’de bulunan üniversitelerin uzaktan eğitim programları ve sistem yapıları incelendiğinde, derslerin asenkron veya senkron olarak uygulandığı görülmektedir. Uzaktan eğitim konusunda deneyim sahibi olan ve teknik altyapı açısından yeterli görülen üniversitelerde ise canlı sanal sınıflar oluşturularak yürütülen uzaktan eğitim sistemleri bulunmaktadır. Çoğu eğitimci tarafından, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar faydalı ve etkili olup olmadığı sorgulanmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, teknolojinin doğru kullanımı, uygun öğrenme-öğretme teknikleri, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim gibi temel faktörlerin sağlanması halinde

uzaktan eğitimin en az yüz yüze eğitim kadar başarılı sonuçlar verdiği gözlemlenmiştir (Schlosser ve Simonson, 2006).

2.1.5.1. Uzaktan Yabancı Dil Eğitimi

Mark Prensky'nin (2003) "dijital yerliler" olarak nitelendirdiği teknoloji ile büyümüş 21. yüzyıl öğrencileri kendilerini ve çevrelerini teknoloji ve dijitallik yoluyla tanıyan ve ifade eden bireylerdir. Bu öğrencilerin ebeveynleri ve öğretmenlerine nazaran dijital okur yazarlık konusunda onlardan çok daha üst seviyede oldukları görülmektedir. Her geçen gün değişen ve gelişen dijital çağ ile kendi öğrenme süreçlerine katkıda bulunan bu öğrencilerin bilgiye ulaşma yolunda kullandıkları en yaygın araç ise internettir. İnternet ve dijital teknolojiler bir araya geldiğinde ise, tüm dünyanın ortak dili olan İngilizcenin önemi artmaktadır. Bu durumda, yeni nesil öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verebilmek ve çağa ayak uydurabilmek adına eğitim alanında da dijitalleşmeye gidilmektedir. Dolayısı ile geleneksel sınıf içi İngilizce eğitiminin dijital ortamlara aktarılması ile uzaktan yabancı dil eğitimi gerçekleştirilmektedir. White (2003, s.2) uzaktan yabancı dil eğitiminin kapsamını "geleneksel baskıya dayalı yazışma programlarından, tamamı çevrimiçi olarak sunulan, öğretmen ve öğrenciler arası olduğu kadar öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşim, geri bildirim ve yardımlaşma temeline dayanan çeşitli faktörler ve uygulamalar bütünü" olarak ifade etmektedir.

Özellikle dijital çağ ile beraber dünya dili olan İngilizcenin öneminin artması ve gelişen teknoloji ile de uzaktan eğitim platformlarının daha kolay erişilebilir olması üniversitelerde yabancı dil derslerinin uzaktan eğitim yolu ile yürütülmesi sonucunu ortaya çıkarmaktadır (Orhan ve Çeviker-Ay, 2017). Bu doğrultuda teknoloji ile bütünleşmiş olan dijital çağ öğrencilerinin yabancı dil eğitimine yönelik ilgilerini ve başarılarını artırmak adına uygulanan bu yenilikler uzaktan eğitim programlarının da değerlendirilmesi ve yenilenmesini kaçınılmaz hale getirmektedir (White, 2006).

Dünya genelinde uzaktan yabancı dil eğitimi üzerine yapılan araştırmalar, uzaktan eğitimin öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerine dahil olma imkânı sunduğunu (Wang, 2004), zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın kendi eğitim süreçlerini

planlayabildiklerini ve aynı zamanda öğrenim süreçlerine esneklik kazandırdığını, anında geri bildirim sağladığı için kesintisiz öğrenme fırsatı sunduğunu göstermektedir (White, 2003). Ayrıca, uzaktan eğitim bünyesindeki dijital uygulamaların öğrencilerin kendi süreçlerini, seviyelerini ve hazır bulunuşluklarını değerlendirebilmeleri adına yabancı dil öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağlamakta olduğu gözlemlenmiştir (Karasu ve Sarı, 2019).

Benson'a göre (2011) uzaktan eğitim gibi teknoloji temelli yaklaşımların kullanılması, yabancı dil öğrencilerinin kendi öğrenme süreçlerini kontrol altına almalarını sağlayan yabancı dil özerkliğinin gelişmesini sağlayacaktır. Geleneksel sınıf ortamından uzaklaşıp milenyum çağının getirdiği bilgisayar destekli dil öğrenme programlarının kullanılması, öğrencilerin öğretime olan bağımlılığının azalmasına ve öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini takip ve planlama yolunda süreci kontrol altına alma şansı vermektedir (Karasu ve Sarı, 2019). Ayrıca, Eby (2013) bilgi ve iletişim teknolojilerini içeren uzaktan eğitimin programlarının, öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerini tanıyarak öğrenme süreçlerine dahil olmalarını sağlamanın öğrenci merkezli bir anlayış benimseyen yapılandırmacı yaklaşımdan ileri geldiğini vurgulamaktadır (Boz-Yüksekdağ, 2016).

Teknolojinin ilerlemesi ile beraber özellikle yabancı dil eğitiminin sınıf ortamının dışına çıkmasına örnek olarak “sanal dünyalar” (*virtual life*) gösterilebilir. “Gerçek dünyada var olan çeşitli unsurların teknolojinin ortaya çıkardığı sanal temsillerini içeren ortamlar” olarak tanımlanan (Kock, 2008, s. 1) sanal dünyaların yabancı dil eğitiminde de etkili bir şekilde kullanıldığı söylenebilir. Özellikle Linden Lab firması tarafından 2003 yılında geliştirilen *Second Life* uygulamasının, yabancı dil eğitimi içerisinde her geçen gün daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda, yabancı dil eğitimini desteklediği bilinen sanal uygulamaların uzaktan eğitimin içerisinde kullanılmasının yabancı dil eğitimi ile milenyum çağı öğrencilerinin doğal ortamı olan dijital platformların birleşimini sağlamakta olduğu ve eğitim sürecini daha etkili kıldığı gözlemlenmektedir (Tusing ve Berge, 2010). Bu sanal ortamlar içerisinde yer alan “Oyunlaştırma” da uzaktan yabancı dil eğitiminde sıklıkla kullanılan araçlardan biridir.

2.1.5.2. Uzaktan Yabancı Dil Eğitiminde Oyunlaştırma

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin zaman ve mekân bakımından öğretmenlerinden ve diğer öğrencilerden bağımsız olmaları ve sürecin daha verimli geçebilmesi adına kendi öğrenme süreçlerini kontrol altına almalarını gerektiren öz denetim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca, öz denetim ve motivasyon seviyesinin yüksek olması, öğrenme sürecinin başında amaçlanan öğrenme çıktılarına ulaşmak adına büyük önem taşımaktadır (Bozkurt ve Genç-Kumtepe, 2014). Motivasyon seviyesinin yüksek olması öğrencilerin derse yönelik ilgilerini artırırken motivasyon seviyesinin düşük olması öğrencilerin uzaktan eğitim sisteminden uzaklaşmasına yol açmaktadır (Park ve Choi, 2009). Sankaran ve Bui (2001) öğrenci motivasyonu üzerine yürüttükleri bir araştırmada, motivasyon seviyesi daha yüksek olan öğrencilerin hem uzaktan eğitim sürecinde hem de sınıf içi geleneksel eğitim sürecinde akademik anlamda daha başarılı oldukları sonucuna varmışlardır (akt. Şahin vd, 2017). Buna göre, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin motivasyon seviyelerini yüksek tutmanın, hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşabilmek adına son derece önemli olduğu söylenebilir.

Özellikle yabancı dil alanında, teknolojik materyallerin sürece dahil edilmesi ve derse yönelik katılımı artırmak adına kullanılan yeni yaklaşımlar uzaktan eğitim sistemine entegre edilmektedir. Oyunlaştırma uygulamaları da bu amaçla kullanılan yöntemlerin başında gelmektedir. Uzaktan eğitim sürecinin öğrencilere anında geri bildirim vermeyi sağlayan bir yapıya sahip olması, dijital ortamlarda tasarlanıp yapılandırılması adına dijital oyunlara benzemesi, söz konusu olan uzaktan eğitim ortamlarının oyunlaştırma uygulamaları için son derece uygun özellikler taşıdığını göstermektedir (Bozkurt ve Genç-Kumtepe, 2014). Uzaktan yabancı dil eğitimi dikkate alındığında ise, oyunlaştırmanın yabancı dil eğitim sürecindeki en önemli faktörlerden biri olan motivasyon seviyesini yükseltmesi (Muntean, 2011), rekabet ve meydan okuma gibi iç güdüleri harekete geçirerek öğrencilerin süreçte aktif davranışlar sergilemelerini sağlaması ve öğrencilerin derse olan ilgi ve çalışma isteğini harekete geçirmekle beraber bireysel öğrenmenin yanı sıra iş birliğine dayalı öğrenme imkânı sağlaması (Glover, 2013) uzaktan yabancı dil eğitiminde oyunlaştırmanın etkili bir yöntem olduğunu düşündürmektedir.

Tetik ve Korkmaz'ın (2018) Kahoot! üzerine yürüttükleri bir çalışmada bu oyunlaştırma uygulamasının derse karşı ilgi seviyelerine, motivasyonlarına ve derse katılım oranlarına uzaktan eğitim gören öğrencilerin örgün eğitim gören öğrencilere kıyasla daha fazla katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Shi ve arkadaşlarının (2014) yürüttükleri bir çalışmada, uzaktan eğitim sürecinde yürütülen oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin motivasyon seviyelerini büyük ölçüde artırdığı, Broer ve Breiter'in (2015) yürüttüğü başka bir çalışmada ise oyunlaştırılmış uygulamaların, süreç içerisindeki performansı, derse yönelik ilgiyi ve aktif katılımı olumlu yönde etkilediği gözlemlenmektedir. Olsson, Mozelius, ve Collin (2015) oyunlaştırma uygulamalarıyla zenginleştirilen uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerin uzaktan eğitime karşı algılarında olumlu sonuçlara neden olduğunu belirtirken Su ve Cheng (2015) araştırmaları sonucunda, oyunlaştırma uygulamaları ile motivasyon seviyesinin yükselirken kaygı seviyesinin azaldığını ifade etmektedir. Öte yandan, Amriani ve arkadaşlarının (2013) bir çalışmada, uzaktan eğitim ortamlarında oyunlaştırma uygulamaları kullanmanın öğrencilerin sürece katılımı üzerine etkisi olmadığı ancak bu uygulamalar kullanılmadığında öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarının bir hayli düştüğü gözlemlenmektedir. Bu araştırma sonuçları dikkate alındığında, uzaktan eğitim sürecinde yabancı dili oyunlaştırmanın öğrencilere faydalı öğrenme deneyimleri sağladığı, oyunlaştırma elementleri ile problem çözme becerisi, motivasyon, etkileşim gibi önemli unsurları olumlu yönde etkilediği ve milenyum çağı öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap niteliğinde teknoloji ve eğitimi birleştirerek bilgiye ulaşmayı daha eğlenceli bir hale getirdiği söylenebilir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çalışmanın konusu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yürük (2020) tarafından Kahoot! oyunlaştırma uygulamasının lisans düzeyinde Mütercim Tercümanlık programında öğrenim gören öğrencilerinin İngilizce derslerindeki telaffuzları üzerine etkisinin araştırıldığı çalışmada, deney grubundaki öğrenciler ile Kahoot! üzerinden etkinlikler yapılırken kontrol grubundaki öğrenciler ile aynı etkinlikler diğer ders materyalleri kullanılarak yapılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yürütülen bu çalışma sonucunda Kahoot! uygulaması kullanılan deney grubundaki öğrencilerin İngilizce derslerindeki telaffuz becerinin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Açıkgöz (2019), iki farklı oyunlaştırma uygulamasının lisans düzeyinde İngilizce hazırlık eğitimi gören öğrencilerin kelime öğrenme başarısı ve içsel motivasyonlarına etkisinin incelendiği tez çalışmasında iki ayrı deney grubundan birine Kahoot! oyunlaştırma uygulaması kullanırken diğerine Quizlet uygulamasını kullanmıştır. 6 hafta süren deneysel çalışma sonunda her iki grubun da İngilizce kelime öğrenme başarısında anlamlı düzeyde artış yaşandığı görülmüştür. Öntest sontest verileri karşılaştırıldığında öğrencilerin içsel motivasyonlarının da anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

Özkan ve Samur (2017) öğrencilerin öğrenme süreçlerinde oyunlaştırma uygulamaları kullanımının motivasyon üzerine etkisinin araştırıldığı 9 makaleyi içerik analizi yöntemiyle incelemiştir. Çalışmada kapsamında “motivation”, “experimental” ve “gamification” anahtar sözcükleri kullanılarak 9 makaleye ulaşılmış ve sınıflarda oyunlaştırılma uygulamalarının kullanılmasının motivasyonu olumlu etkilemesi ile iyi yapılandırılmış öğretim planları kullanılmasının doğru orantılı olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışma kapsamında ulaşılan 7 makalede oyunlaştırmanın motivasyon

üzerine etkisine yönelik anlamlı fark bulunurken diğer 2 çalışmada anlamlı fark görülmemiştir.

Karatekin (2017) Duolingo, Kahoot! ve diğer oyunlaştırma uygulamalarının İngilizce derslerindeki kelime bilgisi üzerine etkilerini incelemiştir. Ortaöğretim 1. sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarından elde edilen nicel ve nitel verilerin analiz sonuçlarına göre oyunlaştırma uygulamalarının İngilizce derslerindeki kelime bilgisi üzerinde anlamlı düzeyde etki etmediği görülmüştür. Fakat, bulgulardan hareketle bu uygulamaların öğrencileri alıştırma yapma açısından motive ettiği ve derse yönelik ilgilerini ve katılım düzeylerini artırdığı gözlemlenmiştir.

Bicen ve Karakoyun (2017) tarafından oyunlaştırma uygulamasının öğrencilerin derse yönelik tutumlarının incelendiği bir çalışmada ClassDojo oyunlaştırma uygulaması kullanılmıştır. 28 öğrencinin katılımıyla gerçekleşen çalışma sonuçları, ClassDojo oyunlaştırma uygulamasının öğrencilerin sınıf içi davranışları üzerinde anlamlı düzeyde olumlu etkisinin olduğu gözlemlenmiştir.

Maden (2016) tarafından Kahoot! oyunlaştırma uygulamasının lisans düzeyindeki öğrencilerin akademik İngilizce derslerinde kelime öğrenimine etkilerini inceleyen çalışmada Kahoot! oyunlaştırma uygulamasının akademik başarıya olumlu düzeyde etki ettiği görülmüştür. Ayrıca, çalışmaya katılan öğrencilerin görüşleri dikkate alındığında Kahoot! oyunlaştırma uygulamasının anında dönüt verme özelliği ve eğlenceli arayüzünün öğrencilerin motivasyonunu ve ilgi seviyelerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Tunga (2016), e-öğrenme ortamlarında kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının lisans düzeyindeki öğrencilerin akademik başarı ve derse katılımlarına etkisi üzerine, öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen kullanarak yürüttüğü tez çalışmasında, oyunlaştırmanın kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin derse katılım oranlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin görüşlerinden hareketle e-öğrenme ortamlarında oyunlaştırma kullanımının motive edici ve öğretici olduğu sonucuna varılmıştır.

Kaya ve Balta (2016) tarafından Socrative uygulamasının İngilizce derslerinde kullanımına ilişkin üniversite hazırlık sınıfı öğrencileriyle yapılan çalışmanın sonucunda, bu uygulamanın etkili bir öğrenme ortamı oluşturduğu, İngilizce derslerinde etkileşimli olarak öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve öğrencileri motive ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tılıç (2016) Duolingo oyunlaştırma uygulamasının yabancı dil olarak İngilizce öğrenen bireylerin öğrenme sürecinde fayda sağlayıp sağlamadığı ve bu uygulamanın kullanım alışkanlıklarının incelendiği bir çalışma yürütmüştür. 75 kişinin katılımıyla gerçekleşen çalışmanın sonuçları, katılımcıların %67'sinin İngilizce öğrenme süreçlerinde Duolingo oyunlaştırma uygulamasını faydalı bir araç olarak gördükleri gözlemlenmiştir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Tan ve meslektaşları (2018) tarafından ortaöğretim düzeyi öğrencileri ile yürütülen bir çalışmada Kahoot! oyunlaştırma uygulaması kullanılmış ve bu uygulamanın öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçleri, içsel motivasyon ve derse katılım düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, Kahoot! uygulamasının öğrencilerin içsel motivasyon ve derse katılımı üzerinde olumlu düzeyde anlamlı etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Alizadeh (2018) Kahoot! oyunlaştırma uygulamasının üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerindeki reading ve writing becerileri üzerine etkilerini incelediği çalışması 28 öğrenci ile yürütülmüştür. Dönem sonunda öğrencilerden elde edilen veriler Kahoot! uygulamasının öğrencilerin reading ve writing becerileri üzerine olumlu düzeyde etki ettiği gözlemlenirken öğrencilerin kelime bilgileri üzerinde de uzun vadede kalıcı etkiye sebep olduğu gözlemlenmiştir.

Nahmod (2017) Kahoot! oyunlaştırma uygulamasının öğrencilerin İngilizce derslerindeki başarılarına etkisini incelediği çalışmasında, Kahoot! oyunlaştırma uygulaması ile geleneksel kâğıt kalem etkinliklerini karşılaştırmıştır. Ortaöğretim 2. sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleşen çalışma sonuçları Kahoot! uygulamasının öğrencilerin özellikle kelime bilgisi olmak üzere akademik başarı düzeyini olumlu

yönde etkilediğini göstermiştir. Ayrıca, Kahoot! uygulamasının kullanıldığı sınıflardaki öğrencilere bu uygulamanın, kendi öğrenim süreçlerini kontrol etme ve bireysel farkındalık kazandırma şansı verdiği sonucuna ulaşmıştır.

Buckley ve Dolye (2016) dijital oyunlaştırma uygulamalarının üniversite öğrencilerinin derse katılım ve derslerdeki performansları ile ilişkisini inceleyen bir çalışma yürütmüştür. 100 öğrencinin katılımıyla gerçekleşen çalışmada öntest-sontest verilerinden elde edilen sonuçlar oyunlaştırılmış ortamların öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve derse yönelik ilgi ve katılımlarına olumlu katkı sağladığını göstermiştir.

Finardi ve arkadaşlarının (2016) Duolingo oyunlaştırma uygulamasının yabancı dil öğrenme sürecindeki etkilerini inceledikleri çalışmada bu uygulamanın sunduğu imkanlar ve sınırlılıklar üzerinde durulmuştur. 80 katılımcı ile karma araştırma deseni kullanılarak yürütülen çalışmadan elde edilen bulgular, Duolingo uygulamasının yabancı dili özellikle kelime bilgisi ve gramer açısından olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Dicheva ve arkadaşları (2015) oyunlaştırmanın eğitim alanında kullanımını araştıran 34 çalışma incelemiş ve çalışma bulgularından hareketle eğitim ortamlarında kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin dersleri daha ilgi çekici bulmalarını sağladığı ve motivasyonu artırdığı sonucuna varmışlardır. Ayrıca, oyunlaştırılmış eğitim sürecinin öğrencilerin akademik başarıları ve derse katılım düzeyleri üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğunu belirtmişlerdir.

Dominguez ve meslektaşları (2013) üniversite öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada oyunlaştırma uygulamalarının akademik başarı ve motivasyon üzerine etkilerini araştırmışlardır. Verilerin analizi sonucunda oyunlaştırma uygulamalarının akademik başarı üzerine olumlu düzeyde anlamlı farklılıklara neden olduğu sonucuna ulaşılırken oyunlaştırma uygulamalarının en başta motivasyonu olumlu etkilediği fakat zaman geçtikte öğrencilerin motivasyonlarında düşüş olduğu gözlemlenmiştir.

Bu çalışmaya benzer şekilde, oyunlaştırılmış uygulamaların motivasyon ve derse katılım konuları arasındaki ilişkiyi incelemek adına Hong ve Masood (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, oyunlaştırılmış ortamda ders alan öğrencilerin motivasyon

seviyelerinin ve derse aktif katılım düzeylerinin anlamlı derecede yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, çalışmanın sonunda oyunlaştırma uygulamalarının öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiye de anlamlı düzeyde olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır.

Konu ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan ilgili araştırmalar incelendiğinde, İngilizce eğitiminde oyunlaştırmaya dayalı alıştırma ve dönüt uygulamalarının özellikle yabancı dilde akademik başarı ve motivasyon üzerine etkilerinin incelendiği çalışmalar farklı yaş ve seviye grupları içerisinde ele alınmıştır. Çalışma sonuçları genel anlamda oyunlaştırmaya dayalı alıştırma ve dönüt uygulamalarının yabancı dilde akademik başarı ve motivasyon üzerine olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. Öte yandan, uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı alıştırma ve dönüt uygulamalarının akademik başarı ve motivasyon üzerine etkilerinin incelendiği kapsamlı bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Bu da bu konunun çalışılmasının literatürdeki boşluğu doldurması açısından önemli olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın desenine, çalışma grubuna, deneysel sürece, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Deseni

Uzaktan eğitimde oyunlaştırmaya dayalı alıştırma ve dönüt uygulamalarının üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerindeki akademik başarı ve motivasyonları üzerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırma deseninde tasarlanmıştır. Karma yöntem araştırmalarının temel amacı, nitel ve nicel yöntemleri birleştirerek araştırma probleminin bu yöntemlerin tek başlarına kullanımlarından çok daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır (Creswell, 2002). Karma yöntem araştırma desenlerinde, sonuç odaklı ele alan nicel yöntem ile süreç odaklı inceleme yapan nitel yöntem bir arada kullanılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2008). Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden iç içe karma araştırma deseni kullanılmıştır. İç içe karma desen yöntemi ile Oyunlaştırmaya dayalı alıştırma ve dönüt uygulamalarının öğrencilerin başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkisi sonuç odaklı nicel yaklaşımla (deneysel aşama) incelenirken, olası etkilerin nedenleri süreç odaklı nitel yaklaşımla (durum çalışması) ele alınmıştır.

Bu çalışmanın nicel kısmını oluşturan bölümde deneysel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Deneysel

araştırmalar, bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki olası neden sonuç ilişkisini incelemek amacıyla kullanılmaktadır (Creswell, 2002). Sontest kontrol grublu seçkisiz desende, her ikisi de seçkisiz atama ile oluşturulan deney ve kontrol gruplarından deney grubuna etkisi araştırılan deneysel işlem uygulandıktan sonra her iki gruba da bağımlı değişkene ait sontest uygulanır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Sontest kontrol grublu araştırmalarda, deneysel sürecin bitiminden bir süre sonra bağımlı değişkenin etkisinin devam edip etmediğini ortaya çıkarmak amacıyla kalıcılık testi de yapılabilmektedir (Phakiti, 2014). Bu amaçla sontest uygulamasının üzerinden 4 hafta geçtikten sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilere kalıcılık testi uygulanmıştır.

Bu araştırmaya dahil edilen çalışma grubu Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Ali Cavit Çelebioğlu Sivil Havacılık Yüksekokulu Havacılık Yönetimi programında öğrenim gören öğrencilerden seçkisiz bir şekilde seçilen iki gruptan oluşmaktadır. Çalışmanın sontest ve kalıcılık testi verileri “İngilizce Başarı Testi” ve “İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği” aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışmanın deneysel araştırma deseni Tablo 1’de özet halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Sontest kontrol grublu deneysel desene ilişkin özet tablosu

Grup	Atama	İşlem	Sontest	Kalıcılık Testi
Deney Grubu (n=20)	Seçkisiz	Oyunlaştırmaya dayalı (Kahoot!, Socratic, Duolingo ve ClassDojo) alıştırma ve dönüt uygulamaları	İngilizce Başarı Testi ve Motivasyon Ölçeği	İngilizce Başarı Testi ve Motivasyon Ölçeği
Kontrol Grubu (n=20)	Seçkisiz	Word formatında alıştırma ve dönüt uygulamaları	İngilizce Başarı Testi ve Motivasyon Ölçeği	İngilizce Başarı Testi ve Motivasyon Ölçeği

Araştırmanın nitel bölümü ise deney grubunda uygulanan Oyunlaştırmaya dayalı alıştırma ve dönüt uygulamalarının incelendiği durum çalışmasından oluşmaktadır.

Veriler, deneysel süreç sonrası yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilmiştir. Odak grup görüşmeleri ile araştırmada yer alan katılımcıların birbirleriyle etkileşim halinde olmaları sağlanmakta ve bireylerin birbirlerinin fikirlerine bağlantılı olarak vereceği cevaplar, araştırmayı veri bakımından daha zengin hale getirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Ali Cavit Çelebioğlu Sivil Havacılık Yüksekokulu'nda 2019-2020 akademik yılında Havacılık Yönetimi programı 2. sınıf düzeyinde eğitim alan toplam 40 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın deney ve kontrol grupları, aynı bölümde öğrenim gören öğrenciler arasından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Ali Cavit Çelebioğlu Sivil Havacılık Yüksekokulu Öğrenci İşleri Sistemi tarafından seçkisiz atama yapılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.Çalışma grubuna ilişkin bilgiler

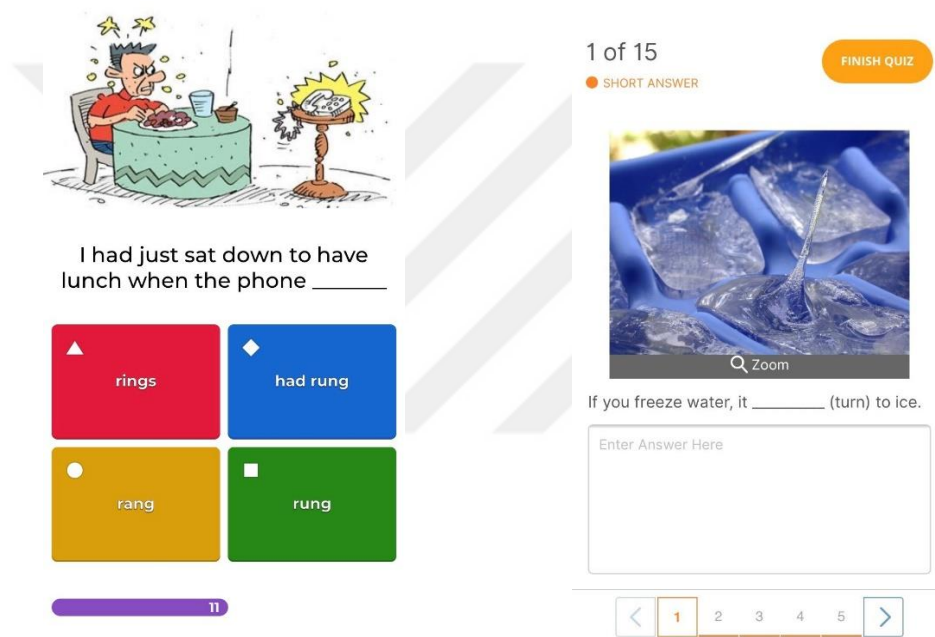
	Cinsiyet	N	%
Deney Grubu	Kadın	9	%45
	Erkek	11	%55
	Toplam	20	%100
Kontrol Grubu	Kadın	8	%40
	Erkek	12	%60
	Toplam	20	%100
Toplam		40	%100

3.3. Deneysel Süreç

Bu araştırmada, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Havacılık Yönetimi programında öğrenim gören bir grup öğrenciye İngilizce derslerinde Oyunlaştırmaya dayalı alıştırmaya ve dönüt uygulamaları kapsamında Kahoot!, Socrative!, Duolingo ve ClasDojo etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma takvimine göre çalışmanın deneysel sürecinin 2019-2020 bahar yarıyılına başlangıcında uygulanmasına karar verilmiştir. Yüksek Öğretim Kurulu'nun almış olduğu karar doğrultusunda, Pandemi dönemi nedeniyle 2019-2020 bahar döneminde eğitim-öğretim faaliyetlerinin tamamen uzaktan yürütülmesine karar verilmiştir. Bu karar doğrultusunda, deneysel uygulamaların tamamı uzaktan eğitim yoluyla yürütülmüştür. Uzaktan eğitim sürecinde, üniversite genelinde Perculus platformu kullanılmıştır. İnternet tabanlı bu platform, canlı ve asenkron video paylaşımı yapılabilen yerli bir sanal sınıf uygulamasıdır. Pandemi dönemi nedeniyle, üniversite genelinde bütün dersler uzaktan eğitim yoluyla yürütüleceği için, sistem yoğunluğundan kaynaklanan teknik aksaklıkları önlemek adına, üniversite yönetimi tarafından asenkron video ile ders anlatımı yapılması önerilmiştir. Bu nedenle, deneysel süreç içerisinde haftalık asenkron ders videoları paylaşımı yapılmıştır. Ayrıca, deney grubunda oyunlaştırmaya dayalı alıştırmaya uygulamaları kapsamında Kahoot!, Socrative ve Duolingo ile alıştırmalar yapılmış ve ClassDojo uygulaması ile de öğrencilere dönüt verilmiştir. Kontrol grubunda ise deneysel süreç boyunca oyunlaştırmaya dayalı alıştırmaya ve dönüt uygulamaları yerine Word formatında alıştırmaya ve dönüt uygulamaları kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubu belirlendikten sonra öğrencilerin kullandıkları kitap içerikleri incelenerek araştırma takvimine göre deneysel çalışma sürecinde işlenecek üç İngilizce Gramer konusu (Present Perfect Tense, Past Perfect Tense, If Clauses) belirlenmiştir. Deneysel süreç başlamadan önce çalışmaya dahil edilen her bir konu için öğrencilerin yabancı dil seviyeleri ve üç konunun kazanımları dikkate alınarak deney ve kontrol gruplarının ders planları hazırlanmıştır (bkz. Ek 5). Konu anlatımı içeren videolar, haftalık olarak her iki gruba aynı şekilde paylaşılmıştır. Konu anlatımı ardından, deney grubu ile oyunlaştırmaya dayalı alıştırmalar paylaşılırken kontrol grubu ile içeriği aynı olan bu alıştırmalar Word formatı şeklinde paylaşılmıştır. Örneğin; deney grubuna Kahoot!, Socrative ve Duolingo üzerinden gönderilen alıştırmalar

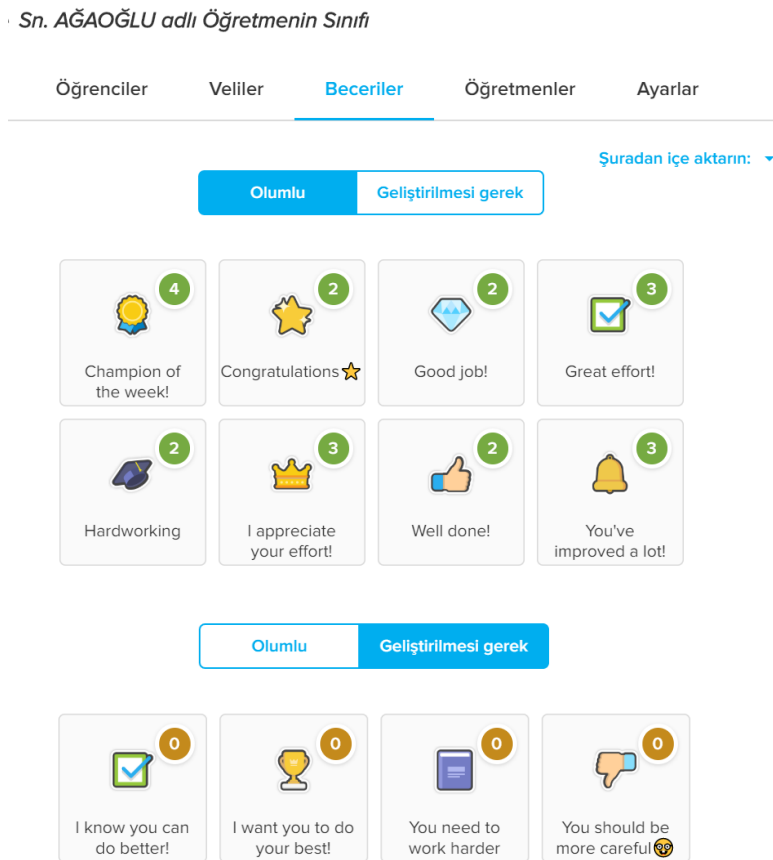
kontrol grubundaki öğrencilere Word dosyası formatında gönderilip cevaplandırılmış halini uzaktan eğitim sistemine yüklemeleri istenmiştir. Bu alıştırmaların çözümünü içeren video anlatımları her iki gruba aynı şekilde paylaşılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere ClassDojo üzerinden dönüt ve haftalık performans puanlaması yapılırken kontrol grubundaki öğrencilere uzaktan eğitim sistemine ödev olarak yükledikleri Word dosyası üzerinden dönüt ve puanlama yapılmıştır. Etkinlikler B1 seviyesine uygun bir şekilde tasarlanmıştır. Resim 1’de Kahoot! ve Socrative alıştırmalarından örnekler sunulmuştur.



Resim 1. Örnek Kahoot! ve Socrative alıştırması

Deney ve kontrol gruplarının etkinlik tasarımları tamamlandıktan sonra altı haftalık uygulama süreci başlatılmıştır. Her iki gruba da uzaktan eğitim platformu üzerinden asenkron videolar ile konu anlatımı yapılmıştır. Deney grubunda, her hafta işlenen konu ile ilgili Oyunlaştırmaya dayalı alıştırmaya uygulamalarına giriş kodları ve ödevlerin son teslim tarihlerinin belirtildiği “Game Time” isimli dosya uzaktan eğitim sistemi üzerinden paylaşılmıştır. Aynı şekilde, kontrol grubuna Oyunlaştırma uygulamalarında yer alan alıştırmaların aynıları ve ödevin son teslim tarihi Word dosyası halinde “Exercises” adı altında paylaşılmıştır.

Deney grubunda uygulanan Oyunlaştırmaya dayalı alıştırma uygulamalarından biri Kahoot! uygulamasıdır. Kahoot! oyunlaştırma uygulamasının meydan okuma (Challenge) özelliği ile uzaktan eğitimin sağladığı avantajlardan biri olan zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın eğitim-öğretim etkinliklerini sınıf dışına taşıma imkânı sağlanmıştır. Araştırmacı her hafta hazırlamış olduğu Kahoot! testleri için öğrencilere bir süre vererek ödevin son teslim tarihi ile Kahoot! testine erişim kodunu “Game Time” isimli dosyada paylaşmıştır. Bir sonraki hafta Kahoot! testindeki sorular araştırmacı tarafından asenkron video anlatımı yoluyla öğrenciler ile paylaşılmıştır. Öğrenciler tarafından belirlenen süre içerisinde tamamlanan testin sonuçları Kahoot! üzerinden otomatik olarak raporlaştırılmış ve öğrencilere aynı video üzerinden sunulmuştur. Aynı zamanda deneysel süreç içerisinde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı dönüt uygulaması olan ClassDojo üzerinden öğrencilere verilen rozetler ve puanlarla dönüt sağlanmıştır. Resim 2’de ClassDojo üzerinden öğrencilere verilen rozetler sunulmuştur.



Resim 2. ClassDojo Üzerinden Öğrencilere Gönderilen Örnek Rozetler

Deney grubunda kullanılan diğer bir oyunlaştırmaya dayalı alıştırmaya uygulama ise Socrative'dir. Kahoot! üzerinden öğrencilere gönderilen testlerin yanında Socrative uygulaması ile boşluk doldurma soruları hazırlanmıştır. Socrative, hazırlanan etkinliklere bireysel katılım sağladığı gibi öğrencileri rastgele iki gruba ayırıp öğrencilerin doğru cevapladığı soruların buldukları grubun puanına eklenmesini sağlar. Bu özelliği sayesinde, öğrenciler soruları cevaplarırken aynı zamanda grup arkadaşları ile dijital oyun oynama deneyimi kazanmıştır. Socrative uygulaması için belirlenmiş olan süre sonunda soruların çözümünü içeren asenkron bir video paylaşımı uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılmıştır. Socrative, Kahoot! uygulamasına benzer şekilde tamamlanan alıştırmaların sonuçlarını öğrencilerin vermiş olduğu cevaplara göre raporlaştırmış ve araştırmacı öğrencilerin haftalık performansına dikkat ederek ClassDojo üzerinden dönüt vermiştir. Resim 3'te Socrative uygulamasının deneysel sürece ilişkin örnek etkinlik raporu sunulmuştur.

Past Perfect Tense REPORTS

Show Names Show Answers

Name ↓	Score (%)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
*****	93%	Sold	Had gone	Had watc	Had alre	Had the	Had not	Had esca	Had paid	Had alre	Watc
*****	53%	have sol	had gone	watched	had alre	had the	had not	escaped	had paid	had alre	had v
*****	73%	had sold	had gone	had watc	had alre	Had the	hadn't s	had asca	had paid	had alre	had v
*****	60%	sold	had gone	had watc	had alre	They had	had not	had esca	had paie	had alre	watc
*****	80%	sold	had gone	had watc	had alre	Had the	hadn't s	had esca	had paid	had alre	had v
*****	80%	had sold	had gone	had watc	had alre	the stud	hadn't s	had esca	had paid	had alre	watc
*****	80%	SOLD	had gone	had watc	had alre	had the	had not	escaped	had paid	had alre	watc
*****	20%	sold	went	watched	already	did they	didn't s	has esca	paid	already	watc
*****	60%	Have sol	Had gone	watched	Had alre	Had the	didn't s	escaped	had paye	had alre	watc
*****	87%	had sold	had gone	had watc	had alre	Had the	had not	had esca	had paid	had alre	watc
*****	73%	HAD SOLD	HAD GONE	HAS WATC	HAD ALRE	HAD THE	HAD NOT	ESCAPED	HAD PAID	HAD ALRE	HAVE
*****	87%	had sold	had gone	had watc	had alre	they had	had not	had esca	had paid	had alre	watc

Resim 3. Deneysel Sürece İlişkin Socrative Uygulamasının Örnek Etkinlik Raporu

Deneysel süreç boyunca kullanılan diğer bir oyunlaştırmaya dayalı alıştırmaya uygulaması ise Duolingo'dur. Araştırmacı her hafta asenkron video anlatımı yaptığı içerik ve kazanımlar ile ilgili Duolingo içerisinde hazır bulunan etkinlik derslerini ve son teslim tarihini "Game Time" isimli dosya üzerinden paylaşmıştır. Diğer oyunlaştırma uygulamalarında olduğu gibi, ödevin teslim gününde Duolingo etkinlikleri ile ilgili rapor araştırmacıya e-posta yolu ile ulaşmıştır. ClassDojo üzerinden haftalık performans puanları ve rozetler öğrenciler ile paylaşılmıştır. Resim 4'te deney grubundaki öğrencilere ClassDojo üzerinden yapılan puanlamanın örnek ekran görüntüsü sunulmuştur.



Resim 4. Örnek ClassDojo sanal sınıfı

Kahoot!, Socrative ve Duolingo uygulamaları ile öğrencilere haftalık konu ile ilgili alıştırmalar sağlanırken haftalık hedef kelimeler ve dönütler ClassDojo uygulaması üzerinden öğrenciler ile paylaşılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler ile iletişim halinde olmak adına da yine ClassDojo uygulamasının sağladığı mesajlaşma olanağı kullanılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerle ise e-mail yoluyla iletişim sağlanmıştır.

Deney grubunda oyunlaştırma uygulamaları kapsamında düzenlenen alıştırmalar yapılırken kontrol grubundaki öğrenciler ile aynı konu ve kazanımlar ile ilgili Word formatında alıştırmalar yapılmıştır. Uzaktan eğitim sistemi üzerinde kontrol grubuna gönderilen bu etkinlikler, oyunlaştırma uygulamalarında kullanılan etkinliklere denk olacak şekilde tasarlanmıştır. Gönderilen alıştırmaların çözüm videoları ödev teslim tarihi geldiğinde asenkron videolar yoluyla öğrenciler ile paylaşılmıştır.

Altı hafta süren deneysel süreç sonunda sınıftaki verilerini toplamak amacıyla “İngilizce Başarı Testi” ve “Motivasyon Ölçeği” deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanmış ve gerekli analizler yapılmıştır. Nicel analizler sonucunda ortaya çıkan bulguların derinlemesine incelenebilmesi ve anlaşılması adına deney grubunda bulunan öğrenciler ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Zoom görüntülü konuşma programı kullanılarak yapılan odak grup görüşmeleri 6, 6, ve 8 kişilik gruplar halinde üç oturumda gerçekleştirilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında kullanılan oyunlaştırma etkinlikleri 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminin 6 haftalık sürecinde uygulanmıştır. Çalışmanın nicel aşamasını oluşturan deneysel çalışmada sınıftaki ve kalıcılık testi olarak “İngilizce Başarı Testi” (bkz. Ek 1) ve “İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği” (bkz. Ek 2) kullanılmıştır. İngilizce Başarı testi ve İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin uygulanabilmesi için gerekli izinler ilgili makamlardan alınmış (bkz. Ek 6) ve öğrencilere veri toplama aracı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bu veri toplama araçları 6 haftalık deneysel işlem sonrasında sınıftaki verilerini, sınıftaki uygulanmasından yaklaşık bir ay sonra da kalıcılık testi verilerini elde etmek amacıyla kullanılmıştır.

Çalışmanın nitel boyutunda veri toplamak amacıyla ise araştırmacı tarafından hazırlanan odak grup görüşme formu (bkz. Ek 3) kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve kullanım süreçlerine ait bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.4.1. İngilizce Başarı Testi

Çalışmada öğrencilerin deneysel işlem sonrasında İngilizce dersindeki başarılarının ölçülebilmesi adına 33 maddelik bir başarı testi (bkz. Ek 1) kullanılmıştır. Başarı testleri, bireylerin ne öğrendiklerini değerlendirmek amacıyla kullanılan bilişsel görevlerin tamamlanmasını içeren bir soru seti ile konuları sunarak farklı bilgi alanlarındaki ustalık ve yeterliliği ölçmektedir (Ary vd., 2010). Araştırmanın nicel

boyutu için kullanılan başarı testi çalışmayı yürüten araştırmacı tarafından çalışmaya dahil edilen öğrencilerin yabancı dil seviyeleri ve konuların kazanımları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Buna göre, araştırmacı ilk etapta çoktan seçmeli ve 4 seçenekli 50 soruluk bir başarı testi geliştirmiştir ve bu testin geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla pilot uygulama yapmıştır. ASA (1997), pilot uygulamanın taslak formundaki bir testin olası problemlerini belirleme konusunda kritik bir öneme sahip olması yanında testin geçerli ve güvenilir sonuçlar verebilmesi adına hedef kitle ile benzer özelliklere sahip bir grup üzerinde yapılması gerektiğini belirtmektedir (Büyüköztürk vd., 2019).

İngilizce başarı testinin pilot uygulaması 2019-2020 akademik yılı bahar döneminde Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Elektrik-Elektronik Mühendisliği, Makine Mühendisliği, Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik, Eczacılık, Sağlık Yönetimi ve Maliye Bölümü'ne kayıtlı olan 223 öğrenci ile yapılmıştır. Başarı testinin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla öncelikle bir belirtke tablosu hazırlanmış ve deneysel çalışmada işlenecek Present Perfect Tense, Past Perfect Tense ve If Clauses ünitelerinin kazanımlarıyla sorular eşleştirilmiştir (bkz. Ek 4). Hazırlanan sorular biri İngilizce öğretmeni ve diğer ölçme değerlendirme uzmanı olan iki uzmanın görüşüne sunulmuş testin kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

50 maddelik Başarı Testinin (bkz. Ek 1) yapı geçerliliği ve güvenilirlik özellikleri pilot çalışmaya katılan 223 öğrenciye ait veri seti üzerinden test edilmiştir. Bu amaçla veriler Test Analysis Program (TAP, Version 14.7.4) (Brooks & Johanson, 2003) yazılımı yardımıyla madde güçlük, madde ayırt edicilik, madde toplam korelasyon katsayısı ve KR20 iç tutarlılık analizlerine tabi tutulmuştur. Analizden elde edilen sonuçlar tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. "İngilizce Başarı Testi" güçlük (*p*), ayırtedicilik (*d*), madde-toplam korelasyon katsayısı (*r*) ve güvenilirlik (KR20) analiz sonuçları (50 maddelik form)

Madde	(p)	(d)	(r)	Madde	(p)	(d)	(r)
Madde 01	0.57	0.35	0.3	Madde 26*	0.35	0.16	0.12
Madde 02	0.57	0.38	0.35	Madde 27	0.51	0.37	0.33
Madde 03	0.48	0.46	0.44	Madde 28	0.43	0.42	0.34
Madde 04	0.61	0.27	0.29	Madde 29	0.56	0.32	0.32

Madde	(p)	(d)	(r)	Madde	(p)	(d)	(r)
Madde 05	0.47	0.4	0.3	Madde 30	0.56	0.35	0.30
Madde 06	0.61	0.36	0.37	Madde 31	0.57	0.3	0.31
Madde 07	0.44	0.4	0.34	Madde 32*	0.61	0.16	0.2
Madde 08	0.56	0.51	0.43	Madde 33	0.52	0.36	0.30
Madde 09*	0.69	0.22	0.28	Madde 34	0.67	0.44	0.35
Madde 10	0.54	0.26	0.21	Madde 35*	0.35	0.1	0.16
Madde 11*	0.35	0.21	0.2	Madde 36	0.53	0.47	0.36
Madde 12	0.42	0.49	0.42	Madde 37	0.41	0.39	0.34
Madde 13	0.39	0.38	0.30	Madde 38	0.54	0.45	0.37
Madde 14*	0.57	0.18	0.18	Madde 39*	0.42	0.15	0.24
Madde 15*	0.28	0.13	0.2	Madde 40	0.55	0.34	0.37
Madde 16*	0	0	0	Madde 41	0.43	0.38	0.32
Madde 17*	0.74	0.2	0.21	Madde 42	0.36	0.39	0.4
Madde 18	0.63	0.43	0.36	Madde 43*	0.71	0.08	0.14
Madde 19	0.7	0.36	0.3	Madde 44*	0.42	0.13	0.14
Madde 20	0.61	0.49	0.39	Madde 45	0.42	0.35	0.32
Madde 21*	0.37	0.25	0.24	Madde 46*	0.38	0.24	0.27
Madde 22*	0.44	0.09	0.15	Madde 47*	0.41	0.28	0.24
Madde 23*	0.44	0.08	0.16	Madde 48*	0.31	0.21	0.18
Madde 24	0.57	0.38	0.35	Madde 49	0.46	0.32	0.30
Madde 25	0.37	0.41	0.38	Madde 50	0.35	0.35	0.3
Ortalama p = 0.485							
Ortalama d= 0.304							
Ortalama Madde-toplam korelasyon katsayısı (r)= 0.283							
KR20 (Alpha)= 0.761							
Min.-Maks. Puan (100 üzerinden) = 12-94							

* Pilot uygulama sonucunda testen çıkarılan maddeler

Yapılan ilk analizde başarı testinde yer alan 50 maddenin ortalama güçlük düzeyi 0.485 (min.-maks. p= 0.0-.74), ortalama ayırt edicilik düzeyi 0.304, ortalama madde

toplam korelasyon katsayısı 0.283 ve KR20 iç tutarlılık katsayısı da 0.761 hesaplanmıştır. Testin KR20 iç tutarlılık katsayısı ve 16. Madde dışında güçlük düzeyleri genel olarak kabul edilebilir düzeyde olmakla birlikte bazı maddelerin ayırt edicilik (d) ve madde-toplam korelasyon (r) katsayılarının 0.30'un altında kaldığı görülmüştür. Dolayısıyla d ve r değerleri açısından testin yapı geçerliliğini zayıflatan ayırt ediciliği .25 ve altında olan toplam 17 madde (9., 11., 14., 15., 16., 17., 21., 22., 23., 26., 32., 35., 39., 43., 44., 46. ve 48) testten çıkarılarak analizler tekrarlanmıştır. Tekrarlanan analizden elde edilen sonuçlar tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. "Başarı Testi" güçlük (p), ayırtedicilik (d), madde-toplam korelasyon katsayısı (r) ve güvenilirlik (KR20) analiz sonuçları (33 maddelik form)

Madde	(p)	(d)	(r)	Madde	(p)	(d)	(r)
Madde 01	0.57	0.47	0.4	Madde 28	0.43	0.43	0.37
Madde 02	0.57	0.53	0.45	Madde 29	0.56	0.33	0.3
Madde 03	0.48	0.53	0.46	Madde 30	0.56	0.39	0.3
Madde 04	0.61	0.39	0.32	Madde 31	0.57	0.3	0.29
Madde 05	0.47	0.52	0.41	Madde 33	0.52	0.42	0.32
Madde 06	0.61	0.31	0.28	Madde 34	0.67	0.38	0.35
Madde 07	0.44	0.51	0.39	Madde 36	0.53	0.52	0.35
Madde 08	0.56	0.63	0.5	Madde 37	0.41	0.32	0.27
Madde 10	0.54	0.34	0.29	Madde 38	0.54	0.44	0.41
Madde 12	0.42	0.52	0.45	Madde 40	0.55	0.44	0.33
Madde 13	0.39	0.39	0.32	Madde 41	0.43	0.35	0.28
Madde 18	0.63	0.5	0.43	Madde 42	0.36	0.43	0.4
Madde 19	0.7	0.38	0.37	Madde 45	0.42	0.36	0.3
Madde 20	0.61	0.56	0.48	Madde 47	0.41	0.31	0.21
Madde 24	0.57	0.39	0.33	Madde 49	0.46	0.3	0.23
Madde 25	0.37	0.4	0.32	Madde 50	0.35	0.3	0.24
Madde 27	0.51	0.33	0.32				
Ortalama p = 0.509							
Ortalama d= 0.416							
Ortalama Madde-toplam korelasyon katsayısı= 0.350							

Madde	(p)	(d)	(r)	Madde	(p)	(d)	(r)
KR20 (Alpha)= 0.772							
Min.-Maks. Puan (100 üzerinden) = 12-97							

Sorunlu 17 madde analizden çıkarıldıktan sonra başarı testinde kalan 33 maddenin ortalama güçlük düzeyi 0.509 (min.-maks. p=0.35-0.70), ortalama ayırt edicilik düzeyi 0.416 (min.-maks. d= .30-.63), ortalama madde toplam korelasyon katsayısı 0,350 (min.-maks. r= 0.21-0.50) ve KR20 iç tutarlılık katsayısı da 0,772 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca 17 madde başarı testinden çıkarıldıktan sonra testi oluşturan 33 maddenin belirtke tablosundaki kazanımlar yeterince kapsadığı teyit edilmiştir (bkz. Ek 4). Yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bu sonuçlar, araştırmada sontest ve kalıcılık testi olarak kullanılacak İngilizce başarı testinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu kanıtlamaktadır.

Bu araştırma kapsamında öğrencilerin Present Perfect Tense, Past Perfect Tense ve If Clauses ünitelerinin kazanımlarıyla ilgili başarılarının ölçüldüğü 33 soruluk testin her bir maddesi 1 ile 0 arasında puanlanmaktadır. Katılımcıların doğru cevaplandıkları sorulara 1 puan verilirken, yanlış cevaplandıkları veya boş bıraktıkları sorulara ise 0 puan verilmektedir. Her bir maddeye verilen cevaplar rakamsal olarak toplanmakta ve katılımcıların İngilizce başarıları ölçülmektedir. Buna göre hesaplanabilecek en düşük puan 0 ve en yüksek puan 33 olmaktadır.

3.4.2.İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği

Uzaktan eğitimde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik motivasyonlarını istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde etkileyip etkilemediğini test etmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki 40 öğrenciye “İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği” uygulanmıştır. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği, Karcı ve Gündoğdu (2018) tarafından geliştirilmiş ve üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Kullanılan ölçme aracı

toplamda 15 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Sontest ve kalıcılık testi verilerinin elde edilmesi amacıyla kullanılan ölçek beşli likert tipinde ve 1-5 aralığında (1=tamamen katılıyorum; 5=hiç katılmıyorum) puan (min: 7; max: 35) almaktadır. Ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu “beğeni”, “istek”, “kariyer” ve “yetenek” olmak üzere 4 faktör boyutu bulunmuştur. Dört faktör boyutundan oluşan bu ölçek yüzde 66’lık bir varyansı açıklamaktadır. Faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans miktarları sırasıyla birinci faktör için %33,21; ikinci faktör için %13,92; üçüncü faktör için %9,88; dördüncü faktör için %8.91’dir. Maddelerin sırasıyla birinci faktör üzerindeki yükleri .83 ile .65, ikinci faktör üzerindeki yükleri .82 ile .61, üçüncü faktör üzerindeki yükleri .85 ile .73 ve dördüncü faktör üzerindeki yükleri ise .87 ile .52 arasında değişmektedir. İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin alt faktörleri içerisinde yer alan *beğeni* faktöründeki maddeler öğrencilerin İngilizce dersini ilgi çekici bulup bulmadıkları ve bu dersten zevk alma durumları hakkındaki düşüncelerini ölçmektedir. Örneğin; “İngilizce ders konuları ilgi çekicidir” maddesi beğeni faktörü altında yer almaktadır. İngilizce dilinde iletişim kurabilmek ve yurtdışına seyahat edebilmek üzerine ne derece istekli oldukları ise *istek* faktörü altında yer alır. Örneğin; “İngilizce konuşan biriyle iletişim kurmak isterim” maddesi istek faktörü altında yer almaktadır. Ayrıca, *kariyer* faktörü öğrenciler için İngilizce öğrenmenin, iş fırsatları ve kariyer açısından gerekliliği hakkındaki fikirlerinin motivasyonlarına etkisini ele almaktadır. Kariyer faktörüne ilişkin “İngilizce öğrenmek kariyerim açısından yükselmemi sağlayacak” maddesi örnek verilebilir. Son olarak *yetenek* faktörü öğrencilerin İngilizce öğrenme yeteneklerine ilişkin algılarını ölçmektedir. Yetenek faktörüne ilişkin ise “İngilizce iletişim konusunda yetenekli olduğumu düşünüyorum” maddesi örnek verilebilir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise ölçeğin iyi uyum değerleri verdiği görülmüştür [RMSEA=0.06, GFI=0.90, AGFI=0.86, CFI=0.96, NNFI=0.95, RMR=0.05 ve SRMR=0.06]. Karcı ve Gündoğdu (2018) tarafından 219 üniversite öğrencisine uygulanan ölçeğin bütününe ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .849 olarak belirlenmiştir. Karcı ve Gündoğdu (2018), ölçeğin herhangi bir bölümde İngilizce öğrenimi gören üniversite öğrencileri için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada ölçeğin alt faktörlerine ait hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ise sırasıyla *beğeni* faktörü için .695, *istek* faktörü için .840, *kariyer* faktörü için .540 ve *yetenek*

faktörü için ise .783 bulunmuştur. Ayrıca, motivasyon ölçeğinin sonest ve kalıcılık testi arasında test tekrar test yöntemiyle kararlılığını hesaplamak amacıyla yapılan Spearman Brown korelasyon işlemi sonucunda .409 düzeyinde anlamlı bulunan korelasyon katsayısı ($p<.05$), sonest uygulandıktan dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testine verilen cevapların tutarlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ölçeğin alt faktörleri için yapılan Spearman Brown korelasyon katsayıları sırasıyla *beğeni* faktörü için .545 ($p<.05$), *istek* faktörü için .359 ($p<.05$), *kariyer* faktörü için .377 ($p<.05$) ve *yetenek* faktörü için ise .455 ($p<.05$) bulunmuştur.

Bu araştırma kapsamında öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan 15 soruluk ölçeğin her bir maddesi 1'den 5'e kadar puanlanmaktadır. Bu puanlama türü 5'li likert ölçek türüne göre oluşturulmuştur. Her bir maddeye verilen cevap rakamsal olarak toplanmakta ve katılımcıların motivasyon puanları ölçülmektedir. Buna göre hesaplanabilecek en yüksek toplam motivasyon puanı 75 olmaktadır.

3.4.3.Odak Grup Görüşme Formu

Bu çalışmanın nitel boyutunun verileri, odak grup görüşmelerinden elde edilen yanıtlardan oluşmuştur. Odak grup görüşmeleri, bireylerin birbirlerinin yanıtlarını duymaları ve kendi cevaplarını gruptaki diğer bireylerin yanıtları ile bağlantılı olarak verebilecek olmaları nedeniyle, grup içi etkileşim ve veri setinin daha zengin olmasını sağlayacağı için tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimsek, 2011). Nicel analizler sonucunda ortaya çıkan bulguların derinlemesine anlaşılması ve incelenebilmesi adına yapılan odak grup görüşmesi deneysel süreç sonrasında deney grubu içerisinde derse devam eden 20 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan odak grup görüşme formundaki soruların, sohbet tarzında ve günlük dil kullanımına uygun, kolayca anlaşılabilir, tek hedefli, açık uçlu, kısa ve öz olmasına özen gösterilmiştir (Krueger ve Casey, 2015). Bu doğrultuda araştırmacı, uygulanan Kahoot!, Socratic, Duolingo ve ClassDojo etkinliklerine ilişkin deney grubundaki öğrencilerin görüşlerini belirlemek adına yedi açık uçlu soru hazırlamıştır (bkz. Ek 3). Açık erişimli Zoom görüntülü görüşme programı kullanılarak yapılan odak grup görüşmeleri 6, 6 ve 8 kişilik gruplar

halinde üç oturumda gerçekleştirilmiştir. Oturumlar ortalama 30 dakika sürmüştür. Araştırmacı tarafından hazırlanan odak grup görüşme formundaki sorular, deney grubundaki öğrencilere sorulmuş ve video konferansı kayıt altına alınmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

3.5.1.Nicel Verilerin Analizi

Çalışmanın nicel aşamasından elde edilen verilerin analizleri SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen sontest puanlarının analizi için normallik koşullarının sağlanıp sağlanmadığı test edilmiştir. Bu nedenle, verilerin normallik koşulu Shapiro Wilk testi ile sınanmış, deney ve kontrol grubunun başarı düzeylerine ilişkin sontest verilerinin normal dağılım koşullarını sağlamadığı görülmüştür. Aynı zamanda Can (2013) veri sayısının az olduğu (<30) küçük gruplarda parametrik olmayan testlerin uygulanmasının daha uygun olduğunu vurgulamaktadır. Parametrik test koşullarının sağlanmadığı bu veri seti için parametrik olmayan testlerden *Mann-Whitney U* testi kullanılarak analizler yapılmıştır. Ayrıca, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanları ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması için *Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi* kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p<.05$ olarak belirlenmiştir.

3.5.2.Nitel Verilerin Analizi

Bu çalışmanın nitel verilerini elde etmek amacıyla deney grubundaki 20 öğrenciyle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan odak grup görüşme formundaki sorular (bkz. Ek 3), deney grubundaki öğrencilere sorulmuş ve video konferansı kayıt altına alınmıştır. Odak grup görüşmesinden elde edilen verilerin analizi için içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. İçerik analizi yaklaşımında, toplanan veriler derinlemesine analiz edilir ve net olarak anlaşılamayan boyutlar ve temaların daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaları sağlanmış olur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Odak grup görüşme formundaki sorulara, deney grubundaki öğrencilerin vermiş

olduğu yanıtlar kayıt altına alınmış ve verilen yanıtlar farklı öğrenciler tarafından tekrar edildikçe kodlanmış ve ifade edilme sıklığına bakılarak sıralanmıştır. Kodlama sürecinde, öncelikle odak grup görüşme formundan elde edilen veriler anlamlı bölümlere ayrılarak karşılaştırılmış ve bazı kavramlar ilişkilendirilmiştir. İlişkilendirilen veriler kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Bir veya birkaç sözcükten oluşan bu kodlamalar içerik analizi yaklaşımıyla incelendikten sonra, birbirine benzer ifadeler kategorize edilerek temalar ve kavramlar kapsamında düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen verilerin raporlaştırılmasında öğrencilere ait doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öğrencilerin kimlik bilgilerinin gizli tutulması adına takma isimler kullanılmıştır.

McMilan (2000), nitel çalışmalarından elde edilen veriler ile bu verilerin analiz ve bulgularının inanılır ve güvenilir olmasını, bu çalışmaların değerlendirilmesindeki en önemli ölçüt olarak görmektedir (akt. Büyüköztürk vd., 2008). Bu nedenle, bu araştırmanın nitel bölümünde güvenilirlik ve geçerliliğın sağlanabilmesi adına bazı önlemler alınmıştır. Odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler ve analiz süreci, tez danışmanı tarafından incelenerek iç geçerlik artırılmaya çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011) bilimsel araştırmalarda sonuçların gerçeğı yansıtabilmesi amacıyla, araştırmacıların öznel yargılardan ve kendilerine ait varsayımlardan arındırılmış analizler yapmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle, iç güvenirliliğın sağlanabilmesi için, katılımcılara aynı veri toplama aracı uygulanmış ve analiz sürecinde katılımcıların fikirleri ekleme veya çıkarma yapmadan olduğu gibi alınmıştır. Ayrıca, nitel araştırmalarda ulaşılan sonuçların toplanan verilerle sürekli olarak teyit edilmesi ve ulaşılan verilerin ham maddelerle karşılaştırılması yolu ile okuyuculara mantıklı açıklamalar yapılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu amaçla, dış güvenirliliğı sağlayabilmek için ise çalışma sürecinde kullanılan veri toplama araçları ve veriler araştırmacı tarafından muhafaza edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma sorularından elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu amaçla ilk olarak çalışmanın nicel kısmını oluşturan alt problemlere ait bulgulara yer verilmiştir. Ardından, araştırmanın nitel kısmını oluşturan dördüncü alt probleme ilişkin elde edilen verilerin bulgularına yer verilmiştir. Çalışma sürecinde elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri bağlamında ayrı ayrı sunulmuştur.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem sonrasında İngilizce başarı testinden aldıkları sınav puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce sınav puanlarına ait betimsel istatistikler*

Gruplar	n	Min.	Max.	Medyan	\bar{x}	s
Deney	20	22.00	33.00	29.00	29.05	2.13
Kontrol	20	20.00	31.00	25.50	26.00	3.29

Katılımcıların verdiği cevaplara göre, deney grubundaki öğrencilere uygulanan İngilizce başarı testinin hesaplanan en yüksek puanı 33, en düşük puanı ise 22 (\bar{x} =29.05;

medyan=29.00) olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise hesaplanan en yüksek puanı 31, en düşük puanı 20 (\bar{x} =26.00; medyan=25.50) olarak hesaplanmıştır.

Uzaktan eğitimde oyunlaştırmaya dayalı alıştırmaya ve dönüt uygulamalarının öğrencilerin İngilizce derslerindeki akademik başarı düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Sontest puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce sontest puanlarına ilişkin fark analizi (Mann-Whitney U)*

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	r
Deney	20	25.80	516	94	.004*	0.64
Kontrol	20	15.20	304			

*p<.05

Deneyel işlem sonrası deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce derslerindeki akademik başarıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce başarı düzeyleri (medyan=29) ile kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce başarı düzeyleri (medyan=25.5) arasında deney grubundaki öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir (U=94, p <.05). Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce başarı düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilerinkine göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Hesaplanan geniş etki büyüklüğü (r=0.64) değerine göre bu farkın pratikte de anlamlı olduğu söylenebilir.

Buradan hareketle, kontrol grubunda uygulanan Word formatında alıştırmaya ve dönüt uygulamalarıyla kıyaslandığında, deney grubunda kullanılan oyunlaştırmaya dayalı alıştırmaya ve dönüt uygulamalarının öğrencilerin İngilizce derslerindeki akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı söylenebilir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem sonrasında İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği son test puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri tablo 7’te verilmiştir.

Tablo 7. *Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler*

Gruplar	n	Min.	Max.	Medyan	\bar{x}	s
Deney	20	57.00	74.00	64.00	64.75	4.81
Kontrol	20	36.00	73.00	62.50	60.80	8.11

Katılımcıların verdiği cevaplara göre, deney grubundaki öğrencilere uygulanan İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin hesaplanan en yüksek puanı 74, en düşük puanı 57 (\bar{x} =64.75; medyan=64.00) olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise hesaplanan en yüksek puanı 73, en düşük puanı 36 (\bar{x} =60.80; medyan=62.50) olarak hesaplanmıştır.

Uzaktan eğitimde oyunlaştırmaya dayalı alıştırma ve dönüt uygulamalarının öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Son test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. *Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği son test puanlarına ilişkin fark analizi (Mann-Whitney U)*

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	20	23.05	461	149	.167
Kontrol	20	17.95	359		

*p<.05

Deneysel işlem sonrası deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre, deney grubundaki öğrencilerin motivasyon düzeyleri (medyan=64) ile kontrol

grubundaki öğrencilerin motivasyon düzeyleri (medyan=62.5) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U=149$, $p>.05$). Dolayısıyla sonestlerin yapıldığı zaman itibariyle oyunlaştırmaya dayalı alıştıırma ve dönüt uygulamalarının genel olarak öğrencilerin İngilizceye yönelik motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenemez.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri alt faktörlere göre de incelenmiştir. Hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. *Sonest puanları itibariyle Motivasyon ölçeğinde yer alan alt faktörlere ait betimsel istatistikler*

Gruplar		n	Min.	Max.	Medyan	\bar{x}	s
Deney	Beğeni	20	20.00	25.00	24.00	23.20	1.47
	İstek		9.00	20.00	16.00	15.25	3.36
	Kariyer		12.00	15.00	15.00	14.35	0.93
	Yetenek		10.00	15.00	12.00	11.95	1.57
Kontrol	Beğeni	20	14.00	25.00	22.50	21.85	2.90
	İstek		6.00	20.00	16.00	15.05	3.41
	Kariyer		10.00	15.00	15.00	14.15	1.34
	Yetenek		6.00	14.00	10.00	9.75	2.02

Motivasyon ölçeğinde yer alan alt faktörler incelendiğinde deney grubunun motivasyon ölçeğinin alt faktörlerinden beğeni ($\bar{x}= 23.20$; medyan=24.00), istek ($\bar{x}= 15.25$; medyan=16.00), kariyer ($\bar{x}= 14.35$; medyan=15.00) ve yeteneğe ($\bar{x}= 11.95$; medyan=12.00) ait puanlarının kontrol grubunun beğeni ($\bar{x}= 21.85$; medyan=22.50), istek ($\bar{x}= 15.05$; medyan=16.00), kariyer ($\bar{x}= 14.15$; medyan=15.00) ve yetenek ($\bar{x}= 9.75$; medyan=10.00) puanlarından nispeten daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının sonest puanları itibariyle İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları puanlar arasındaki bu farkın

anlamli olup olmadigini tespit etmek amaciyla Mann-Whitney U testi yapilmistir ve elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmustr.

Tablo 10. *Sontest puanlari itibariyle Motivasyon olceginde yer alan alt faktörlere iliskin fark analizi (Mann-Whitney U)*

Alt Faktörler	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	r
Beğeni	Deney	20	22.95	459	151	.175	
	Kontrol	20	18.05	361			
İstek	Deney	20	20.63	412	197.5	.946	
	Kontrol	20	20.38	407			
Kariyer	Deney	20	20.80	416	194	.854	
	Kontrol	20	20.20	404			
Yetenek	Deney	20	26.63	532	77.5	.001*	0.75
	Kontrol	20	14.38	287			

*p<.05

Sontest puanlari itibariyle Motivasyon olceginin alt faktörlerine iliskin uygulanan Mann-Whitney U testi sonuclarina göre, deney ve kontrol gruplari arasında beğeni (U=151, p>.05), istek (U=197.5, p>.05) ve kariyer (U=194, p>.05) faktör puanlari acısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ölçeğin yetenek alt faktöründe ise deney ve kontrol gruplari arasında deney grubundaki öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (U=77.5, p <.05). Test sonucu, bu farka iliskin hesaplanan geniş etki büyüklüğü değeri (r=0.75), farkın pratikte de anlamlı olduğunu göstermektedir.

İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin alt faktörleri arasında bulunan "yetenek" faktörüne iliskin, ölçekte yer alan maddeler incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin İngilizce öğrenme konusunda kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla kendilerini daha yetenekli buldukları söylenebilir.

4.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında sontest uygulamasının üzerinden 4 hafta geçtikten sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilere kalıcılık testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce kalıcılık testine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 11’ verilmiştir.

Tablo 11. *Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce kalıcılık testi puanlarına ilişkin betimsel istatistikler*

Gruplar	n	Min.	Max.	Medyan	\bar{x}	s
Deney	20	30.00	33.00	32.00	31.95	0.88
Kontrol	20	22.00	29.00	25.50	25.35	2.23

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce kalıcılık testi puanları incelendiğinde, katılımcıların verdiği cevaplara göre, deney grubundaki öğrencilere uygulanan İngilizce başarı testinin hesaplanan en yüksek puanı 33, en düşük puanı ise 30 (\bar{x} =31.95; medyan=32.00) olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise hesaplanan en yüksek puanı 29, en düşük puanı 22 (\bar{x} =25.35; medyan=25.50) olarak hesaplanmıştır.

Kalıcılık testi puanları dikkate alındığında uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı alıştırma ve dönüt uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde etkisi olup olmadığını test etmek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Kalıcılık testi puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. *Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce kalıcılık testi puanlarına ilişkin fark analizi (Mann-Whitney U)*

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	r
Deney	20	30.50	610	0	.000*	0.86
Kontrol	20	10.50	210			

*p<.05

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce başarılarına ilişkin kalıcılık testi puanlarının Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılması sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce başarı düzeyleri (medyan=32) ile kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce başarı düzeyleri (medyan=25.5) arasında deney grubundaki öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($U=0$, $p < .05$). Buna göre, deneysel uygulamadan 4 hafta sonra deney grubundaki öğrencilerin İngilizce başarı düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerinkine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Hesaplanan geniş etki büyüklüğü ($r=0.86$) değerine göre bu farkın pratikte de anlamlı olduğu söylenebilir. Buradan hareketle, uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı alıştırma ve dönüt uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını kalıcı bir şekilde artırdığı söylenebilir.

Uzaktan eğitimde oyunlaştırmaya dayalı alıştırma ve dönüt uygulamalarının üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerindeki akademik başarılarının yanında motivasyonları üzerindeki kalıcılık etkisi de test edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon ölçeği kalıcılık testi puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. *Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon ölçeği kalıcılık testi puanlarına ilişkin betimsel istatistikler*

Gruplar	n	Min.	Max.	Medyan	\bar{x}	s
Deney	20	60.00	75.00	68.00	66.90	4.29
Kontrol	20	51.00	73.00	59.50	58.35	4.56

Tablo 13'ten anlaşılacağı üzere; katılımcıların verdiği cevaplara göre, deney grubuna uygulanan motivasyon ölçeği kalıcılık testinin hesaplanan en yüksek puanı 75, en düşük puanı 60 ($\bar{x}=66.90$; medyan=68.00) olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise hesaplanan en yüksek puanı 73, en düşük puanı 51 ($\bar{x}=58.35$; medyan=59.50) olarak hesaplanmıştır.

Kalıcılık testi puanları dikkate alındığında uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı alıştırma ve dönüt uygulamalarının öğrencilerin motivasyonları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde etkisi olup olmadığını test etmek amacıyla

Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Kalıcılık testi puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. *Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon ölçeği kalıcılık testi puanlarına ilişkin fark analizi (Mann-Whitney U)*

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	r
Deney	20	28.35	567	43	.000*	0.67
Kontrol	20	12.65	253			

*p<.05

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarına ilişkin kalıcılık testi puanlarının Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılması sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin genel motivasyon düzeyleri (medyan=68) ile kontrol grubundaki öğrencilerin genel motivasyon düzeyleri (medyan=59.5) arasında deney grubundaki öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir (U=43, p <.05). Buna göre, deneysel uygulamadan 4 hafta sonra deney grubundaki öğrencilerin motivasyon düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilerininkine göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Hesaplanan geniş etki büyüklüğü (r=0.67) değerine göre bu farkın pratikte de anlamlı olduğu söylenebilir. Buradan hareketle, son testten dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testi puanları dikkate alındığında, uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı alıştırma ve dönüt uygulamalarının öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarını kalıcı bir şekilde artırdığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği kalıcılık testi puanları alt faktörlere göre de incelenmiştir. Elde edilen betimsel istatistikler Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Kalıcılık testi itibariyle Motivasyon ölçeğinin alt faktörlerine ait betimsel istatistikler

Gruplar		n	Min.	Max.	Medyan	\bar{x}	s
Deney	Beğeni		20.00	25.00	24.00	23.75	1.33
	İstek	20	13.00	20.00	17.00	16.20	2.19
	Kariyer		13.00	15.00	15.00	14.55	0.68
	Yetenek		10.00	15.00	12.50	12.40	1.42
Kontrol	Beğeni		15.00	25.00	21.00	21.20	2.44
	İstek	20	9.00	17.00	14.00	14.10	1.94
	Kariyer		12.00	15.00	15.00	14.50	0.82
	Yetenek		4.00	14.00	10.00	9.55	2.30

Motivasyon ölçeğinde yer alan alt faktörlerin kalıcılık testi puanları incelendiğinde, deney grubunun motivasyon ölçeğinin alt faktörlerinden beğeni ($\bar{x}=23.75$; medyan=24.00), istek ($\bar{x}=16.20$; medyan=17.00), kariyer ($\bar{x}=14.55$; medyan=15.00) ve yeteneğe ($\bar{x}=12.40$; medyan=12.50) ait puanlarının kontrol grubunun beğeni ($\bar{x}=21.20$; medyan=21.00), istek ($\bar{x}=14.10$; medyan=14.00), kariyer ($\bar{x}=14.50$; medyan=15.00) ve yetenek ($\bar{x}=9.55$; medyan=10.00) puanlarından nispeten daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunun kalıcılık testi puanları itibariyle, İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları puanlar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Kalıcılık testi itibariyle Motivasyon ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin fark analizi (Mann-Whitney U)

Alt Faktörler	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	r
Beğeni	Deney	20	27.05	541	68	.000*	0.56
	Kontrol	20	13.93	278			
İstek	Deney	20	25.40	508	102	.007*	0.42
	Kontrol	20	15.60	312			
Kariyer	Deney	20	20.55	411	199	.974	
	Kontrol	20	20.45	409			
Yetenek	Deney	20	27.78	555	54	.000*	0.62
	Kontrol	20	13.23	264			

p<.05*

Kalıcılık testi itibariyle motivasyon ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları arasında “beğeni” (U=68, p <.05), “istek” (U=102.5, p <.05) ve “yetenek” (U=54, p <.05) faktör puanları açısından deney grubundaki öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Test sonucu, bu farklılıklarla ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değerleri sırasıyla beğeni (r=0.56), istek (r=0.42) ve yetenek (r=0.62) alt faktörleri için farkın pratikte de anlamlı olduğunu göstermektedir.

4.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerindeki kalıcılık etkisini ölçmek amacıyla her iki grubun sontest puanları ile kalıcılık testi puanları karşılaştırılmıştır. Tablo17’de İngilizce başarısına ilişkin sontest ve kalıcılık testi puanlarına ait betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 17. Öğrencilerin İngilizce sontest ve kalıcılık testi puanlarına ait betimsel istatistikler

İngilizce Başarı Testi	Gruplar	n	Min.	Max.	Medyan	\bar{x}	s
Sontest	Deney	20	22.00	33.00	29.00	29.05	2.13
	Kontrol	20	20.00	31.00	25.50	26.00	3.29
Kalıcılık Testi	Deney	20	30.00	33.00	32.00	31.95	0.88
	Kontrol	20	22.00	29.00	25.50	25.35	2.23

Tablo 17’de, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce başarılarını ölçmek amacıyla uygulanan sontest ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırmasına yer verilmiştir. Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce sontest puanlarının en yüksek 33, en düşük ise 22 puan (\bar{x} =29.05; medyan=29.00) olduğu; dört hafta sonra uygulanan İngilizce kalıcılık testinin en yüksek puanının 33, en düşük puanının ise 30 (\bar{x} =31.95; medyan=32.00) olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce sontest puanlarının en yüksek 31, en düşük 20 (\bar{x} =26.00; medyan=25.50); kalıcılık testinden alınan en yüksek puanın 29, en düşük puanın 22 (\bar{x} =25.35; medyan=25.50) olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce başarılarına ilişkin sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak için örneklem sayısının az olması (<30) nedeniyle (Can, 2013) Wilcoxon İşaretili Sıralar testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğrencilerin İngilizce sontest ve kalıcılık testi puanlarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

Kalıcılık Testi-Sontest _a		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Deney	Negatif sıralar	0	0	0	-3.74	.000*	0.59
	Pozitif sıralar	18	9.50	171			
	Fark olmayan	2					
Kontrol	Negatif sıralar	12	7.75	93	-1.30	.192	
	Pozitif sıralar	4	10.75	43			
	Fark olmayan	4					

_a Pozitif sıralara dayalı

* p<.05

Uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı alıştırmaya ve dönüt uygulamalarının deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki kalıcılık etkisini ölçmek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce başarılarına ilişkin son test puanları (\bar{x} =29.05; medyan=29.00) ile kalıcılık testi puanları (\bar{x} =31.95; medyan=32.00) arasında kalıcılık testi lehine anlamlı düzeyde bir fark olduğu gözlemlenmiştir (z =-3.74; p <.05). Test sonucu hesaplanan geniş etki büyüklüğü (r =0.59) farkın pratikte de anlamlı olduğunu göstermektedir. Buna göre, uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki kalıcılık etkisinin yüksek olduğu ve uzun vadede başarılarında anlamlı bir artışa neden olduğu söylenebilir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin ise İngilizce başarılarına ilişkin sontest ve kalıcılık testi puanları arasında, anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir (z =-1.30; p >.05). Buradan hareketle kontrol grubunda uygulanan Word formatındaki alıştırmaya ve dönüt uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin de uzun vadede kalıcı olduğu söylenebilir.

Uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyonları üzerindeki kalıcılık etkisini ölçmek amacıyla her iki grubun sontest puanları ile kalıcılık testi puanları karşılaştırılmıştır. Tablo 19’da İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğine ait sontest ve kalıcılık testine ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 19. Öğrencilerin Motivasyon ölçeği sontest ve kalıcılık testi puanlarına ait betimsel istatistikler

İngilizce Motivasyon Ölçeği	Gruplar	n	Min.	Max.	Medyan	\bar{x}	s
Sontest	Deney	20	57.00	74.00	64.00	64.75	4.81
	Kontrol	20	36.00	73.00	62.50	60.80	8.11
Kalıcılık Testi	Deney	20	60.00	75.00	68.00	66.90	4.29
	Kontrol	20	51.00	73.00	59.50	58.35	4.56

Tablo 19’da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon ölçeği sontest ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırmasına yer verilmiştir. Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin motivasyon ölçeği sontest puanlarının en yüksek 74, en düşük ise 57 puan (\bar{x} =64.75; medyan=64.00) olduğu; dört hafta sonra uygulanan motivasyon ölçeği kalıcılık testinin en yüksek puanının 75, en düşük puanının ise 60 (\bar{x} =66.90; medyan=68.00) olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon ölçeği sontest puanlarının en yüksek 73, en düşük 36 (\bar{x} =60.80; medyan=62.50); kalıcılık testinden alınan en yüksek puanın 73, en düşük puanın 51 (\bar{x} =58.35; medyan=59.50) olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon ölçeği sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. *Motivasyon ölçeği sontest ve kalıcılık testi puanlarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları*

Kalıcılık Testi-Sontest _a		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Deney	Negatif sıralar	4	7.38	29	-2.45	.014*	0.38
	Pozitif sıralar	14	10.11	141			
	Fark olmayan	2					
Kontrol	Negatif sıralar	13	10.27	133	-1.55	.121	
	Pozitif sıralar	6	9.42	56			
	Fark olmayan	1					

^a Pozitif sıralara dayalı

*p<.05

Uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı alıştırma ve dönüt uygulamalarının deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyonları üzerindeki kalıcılık etkisini ölçmek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin kalıcılık testinden aldıkları motivasyon puanlarının kalıcılık testi lehine anlamlı düzeyde farklı olduğu gözlemlenmiştir ($z=-2.45$; $p<.05$). Test sonucu hesaplanan orta etki büyüklüğü ($r=0.38$) farkın pratikte de anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu durumda, uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı alıştırma ve dönüt uygulamalarının öğrencilerin motivasyonları üzerinde kalıcı etkiye sahip olduğu ve hatta uzun vadede motivasyonlarında anlamlı bir artışa neden olduğu söylenebilir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin ise motivasyon ölçeğinden aldıkları sontest ve kalıcılık testi puanları arasında, anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir ($z=-1.55$; $p>.05$). Buradan hareketle kontrol grubunda uygulanan Word formatındaki alıştırma ve dönüt uygulamalarının ardından öğrencilerin motivasyonlarında uzun vadede herhangi bir değişim olmadığı söylenebilir. Uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı alıştırma ve dönüt uygulamalarının deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerindeki kalıcılık etkisi alt

faktörlere göre de incelenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. *Motivasyon ölçeği alt faktörlerinin sontest ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları*

	Alt faktörler	Kalıcılık Testi-Sontest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	Beğeni	Negatif sıralar	4	6.00	24	-1.895	.058
		Pozitif sıralar	10	8.10	81		
		Fark olmayan	6				
	İstek	Negatif sıralar	6	6.50	39	-1.511	.131
		Pozitif sıralar	10	9.70	87		
		Fark olmayan	4				
	Kariyer	Negatif sıralar	2	5.50	11	-1.027	.305
		Pozitif sıralar	6	4.17	25		
		Fark olmayan	12				
Yetenek	Negatif sıralar	6	6.75	40	-1.125	.261	
	Pozitif sıralar	9	8.83	79			
	Fark olmayan	5					
Kontrol Grubu	Beğeni	Negatif sıralar	14	9.54	133	-1.572	.116
		Pozitif sıralar	5	11.30	56		
		Fark olmayan	1				
	İstek	Negatif sıralar	12	10.83	130	-1.415	.137
		Pozitif sıralar	7	8.57	60		
		Fark olmayan	1				
	Kariyer	Negatif sıralar	4	3.50	14	-1.040	.298
		Pozitif sıralar	5	6.20	31		
		Fark olmayan	11				
Yetenek	Negatif sıralar	8	7.44	59	-.446	.656	
	Pozitif sıralar	6	7.58	45			
	Fark olmayan	6					

* p<.05

Tablo 21’de yer alan Motivasyon ölçeği alt faktörlerinin sontest ve kalıcılık testi puanlarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon ölçeği alt faktörlerinden aldıkları sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir ($p>.05$). Buradan hareketle, motivasyon ölçeğinin alt faktörleri açısından, deney grubunda uygulanan oyunlaştırmaya dayalı alıştırmaya ve dönüt uygulamalarının ardından öğrencilerin motivasyonlarında uzun vadede herhangi bir değişim olmadığı söylenebilir. Aynı şekilde, kontrol grubunda uygulanan Word formatındaki alıştırmaya ve dönüt uygulamalarının sontest ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir fark olmaması öğrencilerin motivasyonlarının dört hafta sonra da benzer düzeyde kaldığı dolayısıyla kalıcı olduğu söylenebilir.

4.4.Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Elde edilen bulguların daha ayrıntılı bir şekilde irdelenebilmesi için deney grubu öğrencilerinin Uzaktan eğitim sürecinde İngilizce derslerinde uyguladıkları oyunlaştırma etkinlikleri ile ilgili fikirleri odak grup görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin uzaktan İngilizce derslerine ve oyunlaştırma etkinliklerine ilişkin görüşleri kodlanarak Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 22. *Deney grubundaki öğrencilerin uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri*

Oyunlaştırma etkinlikleri	f	%
Olumlu		
Eğlenceli	19	95
Motive edici	17	85
Öğretici	16	80
Kalıcı izli	14	70
Olumsuz		
Rekabet ortamı olması	6	30
Süre kısıtlaması	5	25

Öneri		
Etkinliklerden sonra puan sıralaması olmamalı	6	30
Etkinliklerde geri sayım müziği olmamalı	5	25
Daha zorlayıcı olmalı	4	20

Odak grup görüşme oturumlarından elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve görüşmeler esnasında öğrencilere uzaktan İngilizce eğitimi sürecinde en keyif aldıkları ve en sıkıldıkları etkinlikler sorulmuştur. Öğrencilerin yanıtları dikkate alındığında öğrencilerin süreç içerisinde en keyif aldıkları etkinliğin Duolingo (f=19), en sıkıldıkları etkinliğin ise Socratic olduğu (f=17) gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrencilere uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı alıştırmaya ve dönüt uygulamalarının İngilizce öğrenme süreçlerine ve motivasyonlarına etkisini incelemeye yönelik sorular sorulmuş bu konulardaki olumlu ve olumsuz ifadelerin nedenleri sorgulanmaya çalışılmıştır. Tablo 22’de görüldüğü üzere öğrencilerin büyük çoğunluğunun oyunlaştırmaya dayalı alıştırmaya ve dönüt uygulamalarının eğlenceli (f=19) ve motive edici (f=17) olduğuna dair olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Öğrenciler bu anlamda *“eğlenerek ve sıkılmadan yapıyorum ve bu beni motive ediyor (Öğrenci 1)”*, *“oyun oynarken öğrenmek çok eğlenceli (Öğrenci 2)”*, *“yapabildiğimi gördükçe ve eğlenerek yaptığım için motive edici oluyor (Öğrenci 3)”*, *“oyunlardaki soruları yapabildiğimi gördükçe kendime güvenim ve şevkim arttı (Öğrenci 4)”* ve *“sınıf ortamında geriliyordum, uygulamaları kendi başımıza yaptığımız zaman daha eğlenceli oldu bu yüzden motivasyonum arttı (Öğrenci 5)”* şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Öğrencilerin oyunlaştırmaya dayalı alıştırmaya ve dönüt uygulamalarının öğretici (f=16) oldukları yönünde olumlu görüşlere sahip oldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bu olumlu görüşlerine dair örnek ifadelerden bazıları şöyledir: *“Oyunlardaki performansımıza göre ClassDojo’dan aldığımız rozetlerin hem eğlenceli hem de öğretici bir yanı oluyor, bu yüzden de teşvik edici oluyor (Öğrenci 6)”*, *“Özellikle Duolingo’da yanlış yaptığımız zaman o yanlış daha sonra tekrar karşımıza çıkarması oldukça verimli oluyor (Öğrenci 7)”*. Görüşmeler sırasında oyunlaştırmaya dayalı alıştırmaya ve dönüt uygulamalarının kalıcı izli (14) oldukları yönünde olumlu görüşlerle de karşılaşılmıştır. Öğrencilerin bu olumlu görüşlerine dair örnek ifadelerden

bazıları ise şöyledir: *“Oyunlar görsel olarak zengin olduğu için kolayca unutmuyorum (Öğrenci 8)”*, *“İngilizce mi olumlu etkiledi, unutmamamı sağladı (Öğrenci 9) ve “İngilizce hafızamı taze tuttu (Öğrenci 10)”*.

Öte yandan öğrencilerin bir kısmı oyunlaştırma uygulamalarına ilişkin *“rekabet ortamı”* (f=6) ve *“süre kısıtlaması”* (f=5) şeklindeki kodlamaları olumsuz ifadeler içerisinde kullanmışlardır. Bu konuda olumsuz fikir beyan eden öğrencilerin görüşleri *“Özellikle Kahoot!’da yer alan rekabet ortamı beni geriyor ve yanlış yapmaya itiyor (Öğrenci 11)”*, *“rekabet ortamı moral bozukluğuna yol açabiliyor (Öğrenci 12), “oyunlarda yer alan soruların hepsini doğru yapsam da daha kısa sürede tamamlayan kişi birinci oluyor, o yüzden motivasyonum düşüyor (Öğrenci 13)”*, *“Kahoot!’da yer alan süre kısıtlaması ve geri sayım sesleri beni demoralize ediyor (Öğrenci 14) ve “süre kısıtlaması strese neden oluyor (Öğrenci 15)”* şeklindedir. Öte yandan bu olumsuz görüşler ile ilgili çoğunluk olmasa da *“rekabet ortamını seviyorum, hızlı düşünmemi sağlıyor (Öğrenci 16)”* ve *“geri sayım müziği oyunu daha eğlenceli yapıyor (Öğrenci 17)”* şeklinde olumlu görüşlerin olduğu da görülmüştür.

Odak grup görüşmeleri esnasında sorulan *“Sizce Kahoot, Socratic, Duolingo ve ClassDojo etkinlikleri nasıl daha iyi olabilirdi?”* sorusuna öğrencilerin büyük çoğunluğu etkinliklerin yeterli olduğu görüşünü savunurken, bir kısmı bu etkinliklerin puan sıralaması (f=6) ve geri sayım müziği (f=5) içermemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşler *“kişiler arası rekabet olmamalı, amaç rekabetten önce öğrenmek olmalı (Öğrenci 17)”*, *“süre kısıtlaması olmasa doğru yaptığım sorular artar (Öğrenci 18)”* şeklindedir. Önerilere ek olarak öğrencilerin bir bölümü (f=4) uygulamaların daha zorlayıcı olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu konuda *“Duolingo’da kelime tekrarı yerine daha zor sorular sorulmalı (Öğrenci 19)”*, *“level atladıkça seviyeler zorlaşmalı (Öğrenci 20)”* gibi ifadeler yer verilmiştir. Ayrıca, öğrenciler oyunlaştırma uygulamalarına erişirken ve etkinlikleri yaparken zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, uzaktan eğitimde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerindeki akademik başarı ve motivasyonları üzerine etkisini ortaya çıkarmayı amaçlayan nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bu karma desen araştırmasında ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı olarak uygulayıcılara sunulan önerilere yer verilmiştir.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında “*sontest puanları dikkate alındığında uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerine etkisi*” incelenmiştir.

Akademik başarı testi ve motivasyon ölçeğinden elde edilen verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce başarı düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Buradan hareketle, kontrol grubunda dijital ortamda, Word formatında uygulanan alıştırmaya ve dönüt uygulamalarıyla kıyaslandığında, deney grubunda kullanılan oyunlaştırmaya dayalı alıştırmaya ve dönüt uygulamalarının öğrencilerin İngilizce derslerindeki akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde, Dominguez ve meslektaşları (2013), Chen ve meslektaşları (2018) ve Hüner (2018) gibi araştırmacılar da oyunlaştırılmış öğrenme etkinliklerinin akademik başarıyı artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, yazarlar oyunlaştırmaya öğrencilerin dikkatlerini çekerek ders süresince motivasyon ve ilgi seviyesini yüksek düzeyde tutması ile akademik

başarılarının doğru orantılı bir artış gösterdiğini gözlemlemiştir. Yabancı dil eğitim süreci dikkate alındığında, bireylerin süreç içerisindeki ilgi ve dikkat durumu ile motivasyon seviyelerinin akademik başarılarını ciddi oranda etkilediği öne sürülmektedir (Lee ve Hammer, 2011). İlgi ve motivasyon eksikliğinin bireylerin öğrenme sürecini ve akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünüldüğünde, oyunlaştırma uygulamalarının bu eksikliği ortadan kaldırmaya yardımcı olabileceği öngörülmektedir (Türkan, 2019). Bu nedenle bu çalışmada oyunlaştırmaya dayalı alıştırmaya ve dönüt uygulamalarının öğrencilerin motivasyon seviyeleri üzerine etkisi incelenmiştir. Uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı alıştırmaya ve dönüt uygulamalarının öğrencilerin İngilizce derslerindeki akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı gözlemlenirken bu uygulamaların öğrencilerin genel motivasyon seviyeleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Öte yandan, İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin alt faktörleri arasında bulunan “yetenek” faktörüne ilişkin, oyunlaştırma uygulamaları kullanılan gruptaki öğrencilerin kendilerini İngilizce öğrenmeye yönelik daha yetenekli buldukları gözlemlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde, oyunlaştırma uygulamalarının yabancı dilde motivasyon ve özgüven artırıcı bir ortam oluşturması ve öğrencilerin süreç içerisinde kendi gelişimlerini izleyebilmelerinin bireysel farkındalık kazandırdığı vurgulanmıştır (Williamson, 2017; Nahmod,2017). Bu da oyunlaştırma uygulaması kullanılan gruptaki öğrencilerin kendilerini İngilizce öğrenmeye yönelik daha yetenekli bulmalarını kanıtlar niteliktedir.

5.1.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında “*kalıcılık testi puanları dikkate alındığında uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerine etkisi*” incelenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere sonest olarak İngilizce Başarı Testi ve Motivasyon Ölçeği uygulandıktan dört hafta sonra aynı ölçme araçları kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Kalıcılık testi verilerine göre, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce başarı düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilerininkine göre anlamlı düzeyde

daha yüksek bulunmuştur. Buradan hareketle, sontest uygulandıktan dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testi puanları dikkate alındığında deney grubunda kullanılan oyunlaştırmaya dayalı alıştırmaya ve dönüt uygulamalarının kontrol grubunda uygulanan Word formatında alıştırmaya ve dönüt uygulamalarına kıyasla, öğrencilerin İngilizce derslerindeki akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı söylenebilir.

Literatür incelendiğinde, Gömleksiz (2005) öğrenciler yabancı dil öğreniminde eğlenir, heyecan yaşar ve motive olursa içeriğin onlar için daha anlamlı ve kalıcı hale geldiğini savunmaktadır. Teknoloji ve bilgi çağının gelişmesiyle beraber dijital ortamlardaki öğrenme-öğretme faaliyetleri artmakta ve eğitim ortamları daha rahat, aktif ve motivasyon artırıcı bir atmosfere dönüşmektedir. Öğrencilerin süreç içerisinde eğlenerek öğrenmeleri ve kendi süreçlerinin farkında olmaları motivasyon seviyesini artırarak öğrenmeyi kalıcı hale getirmektedir (Garris vd., 2002). Dolayısıyla, yabancı dil sınıflarında öğrencilerin başarılarını artırmak ve motivasyon seviyelerini yüksek tutmak amacıyla oyunlaştırmayı etkin bir araç olarak kullanmak faydalı bir yöntem olacaktır. Aynı şekilde, kalıcılık testi puanları dikkate alındığında deney grubunda kullanılan oyunlaştırmaya dayalı alıştırmaya ve dönüt uygulamalarının kontrol grubunda uygulanan Word formatında alıştırmaya ve dönüt uygulamalarına kıyasla, öğrencilerin İngilizce derslerindeki akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı söylenebilmektedir. Sontest puanları dikkate alındığında deney ve kontrol grupları arasında İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon seviyeleri açısından anlamlı bir fark gözlemlenmezken aradan geçen dört hafta sonrasında deney grubundaki öğrencilerin motivasyon düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilerinkine göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, yabancı dil eğitimi sürecinde belirlenen kazanımların süreç içerisinde veya sonunda aniden ortaya çıkmayabileceğini, kişiler üzerinde aradan zaman geçtikten sonra etkili olabileceğini göstermektedir.

5.1.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında “*Uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerindeki kalıcılık etkisi*” incelenmiştir.

Her iki grubun sontest puanları ile kalıcılık testi puanları karşılaştırılmış ve buna göre, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce başarı testine ait sontest puanları ile dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testi puanları kıyaslandığında puanlarda artış yaşandığı görülmüştür. Öte yandan, kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce başarı testine ait sontest puanları ile dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testi puanları kıyaslandığında öğrencilerin İngilizce başarılarının benzer düzeyde kaldığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu deney ve kontrol grubunun İngilizce kalıcılık testi sonuçlarının karşılaştırmasından elde edilen sonuçları da desteklemektedir. Dolayısıyla, uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı alıştırma ve dönüt uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki kalıcılık etkisinin yüksek olduğu söylenebilir. Muntean’a göre (2011) eğitime özenli bir şekilde entegre edilmiş oyunlaştırma süreci ile öğrencilerin dersle ilgili materyallerle daha fazla zaman geçirmesi sağlanarak eğitimin verimliliği de artırılmış olacaktır. Dolayısıyla bu çalışmadan hareketle, yabancı dil eğitim sürecine entegre edilen oyunlaştırma uygulamaları sayesinde öğrenmenin daha kalıcı izli hale geldiği söylenebilir.

Literatür incelendiğinde, Park ve Choi (2009) oyunlaştırma etkinliklerinin akademik başarıyı artırmasının yanı sıra motivasyon seviyesinin yüksek tutulmasının da yabancı dil eğitimi için önemli bir faktör olduğu belirtmektedir. Yazarlar, motivasyon seviyesi devamlı yüksek olan öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin artarken motivasyon seviyesinin düşük olmasının öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinden uzaklaşmasına yol açtığı üzerinde durmaktadır. Ayrıca, Shi ve arkadaşlarının (2014) yürüttükleri bir çalışmada, uzaktan eğitim sürecinde yürütülen oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin motivasyon seviyelerini büyük ölçüde artırdığı ve devamlılığını sağladığı belirtilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada, uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı alıştırma ve dönüt uygulamalarının deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyonları üzerindeki kalıcılık etkisini ölçmek amacıyla her iki grubun sontest puanları ile kalıcılık testi puanları karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, deney

grubundaki öğrencilerin İngilizce motivasyon ölçeğine ait sontest puanları ile dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testi puanları kıyaslandığında deney grubundaki öğrencilerin puanlarında artış yaşandığı görülmektedir. Aynı şekilde, kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce motivasyon ölçeğine ait sontest puanları ile dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testi puanları kıyaslandığında ise öğrencilerin motivasyonlarının benzer düzeyde kaldığı gözlemlenmiştir. Bu durumda, uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin motivasyonları üzerinde kalıcı etkiye sahip olduğu söylenebilir.

5.1.4.Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında “deney grubu öğrencilerinin oyunlaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri” incelenmiş ve çalışmanın deneysel aşamasından elden edilen sonuçlara dair çıkarımlarda bulunulmuştur. Uygulanan deneysel işlemin sontest puanları dikkate alındığında oyunlaştırmaya dayalı alıştırmaya ve dönüt uygulamalarının öğrencilerin “akademik başarılarına” anlamlı düzeyde etki ederken bu uygulamaların öğrencilerin “motivasyonları” üzerinde anlamlı etkisi olmadığı ancak motivasyon ölçeğinin “yetenek” alt faktörü üzerine anlamlı düzeyde etki ettiği görülmüştür. Sontest uygulandıktan dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde ise oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin “akademik başarı” ve “motivasyonları” üzerine anlamlı düzeyde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca kalıcılık testi puanları dikkate alındığında oyunlaştırma uygulamalarının motivasyon ölçeğinin faktörlerinden “istek”, “beğeni” ve “yetenek” üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olduğu gözlemlenmiştir.

Sontest verilerinden elde edilen sonuçlara göre oyunlaştırmaya dayalı alıştırmaya ve dönüt uygulamalarının motivasyon üzerine etkisi görülmezken dört haftalık bir süreç sonrasında bu uygulamaların kullanıldığı gruptaki öğrencilerin motivasyon seviyelerindeki artış ve diğer alt problemler dikkate alınmış ve elde edilen sonuçların olası nedenleri nitel veriler ile açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde uzaktan İngilizce dersleri kapsamında kullanılan oyunlaştırma uygulamalarına dair olumlu görüşlerin ağırlıkta olduğu gözlemlenmiştir.

Uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde etkinliklerde yer alan puan sıralaması ve oyunların süre kısıtlaması içermesini uygulamaların olumsuz yönleri arasında belirtmişlerdir. Bu görüşler, sınav puanlarından elde edilen verilere göre oyunlaştırmanın motivasyon üzerinde anlamlı bir etkisinin olmamasının bir nedeni olarak gösterilebilir. Öte yandan, öğrencilerin büyük çoğunluğunun oyunlaştırma etkinliklerinin eğlenceli, motive edici, verimli, öğretici ve kalıcı izli olduğuna dair olumlu görüşlerde buldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin oyunlaştırma ile ilgili bu olumlu görüşleri, kısa vadede motivasyon sınav puanlarında gözlemlenmese de özellikle motivasyon kalıcılık testi puanlarındaki gözlemlenen artışı açıklar niteliktedir. Benzer şekilde öğrencilerin uygulamaların kalıcı izli olduğuna dair görüşleri de uygulamalardan dört hafta sonra yapılan İngilizce kalıcılık testi sonuçlarına göre deney grubunun başarısında gözlemlenen artışı destekler niteliktedir.

Alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin akademik başarılarının ölçümünün sınavlardan alınan puanlara endeksli olması öğrencilerin derse yönelik motivasyon seviyelerinin genellikle düşük olmasından kaynaklanmaktadır (Banfield ve Wilkerson, 2014). Bu çalışmanın araştırılması teknolojinin gelişmesi ile beraber dijital çağa ayak uyduran yeni nesil öğrencilerinin yabancı dil edinimini kolaylaştırmak ve onların ilgi alanına giren oyunlaştırma uygulamaları ile dijital bir platform olan uzaktan eğitim anlayışını bütünleştirmek amacıyla önem arz etmektedir.

5.2.Öneriler

Uzaktan eğitimde oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarı ve motivasyonlarına etkisinin incelendiği bu araştırmanın bulgularından hareketle araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur:

5.2.1. Uygulamacılara yönelik öneriler

1. Uzaktan İngilizce derslerindeki akademik başarıyı olumlu etkilemesinden hareketle Kahoot!, Socrative, Duolingo gibi oyunlaştırmaya dayalı alıştırmaya uygulamalarının uzaktan eğitim sürecinde kullanılan Perculus, Zoom gibi ortamlar ile bütünleştirilerek ders içeriğinin zenginleştirilmesi bağlamında etkinlikler yapılabilir.
2. İngilizce derslerindeki akademik başarı ve motivasyonu olumlu etkilemesi sonucuna dayanarak oyunlaştırmaya dayalı alıştırmaya ve dönüt uygulamalarının kullanımının yaygınlaştırılması amacıyla öğretim elemanlarına mesleki gelişim seminerleri verilebilir.
3. Öğretim elemanları, eğitim programlarındaki kazanım ve içeriklere uygun Kahoot!, Socrative, Duolingo uygulamalarına dair etkinlik havuzları oluşturup kendi aralarında paylaşım yapabilir.
4. Yabancı dil ünitelerine öğrencilerin ilgisini çekecek oyunlaştırmaya dayalı alıştırmaya uygulamaları eklenerek ders içeriği zenginleştirilebilir.
5. Deneysel grubundaki öğrenciler yapılan görüşmelerde, Kahoot ve Socrative gibi uygulamalarda yer alan rekabet ortamı ve süre kısıtlaması özelliklerinin motivasyonlarına olumsuz yansıdığını belirtmişlerdir. Bu sebeple öğretim elemanları, kendi öğretim ortamlarına uygun oyunlaştırma uygulamalarını seçerken öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz etkileyebilecek özellikleri göz önünde bulundurmalıdır.
6. Deneysel süreci yürüten araştırmacının görüşlerinden hareketle, öğretim elemanları oyunlaştırmaya dayalı alıştırmaya uygulamalarını ödev veya ders dışı etkinlik olarak kullanarak ders süresini daha etkin bir şekilde yönetebilir.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik neriler

1. Uzaktan İngilizce eğitiminin eksikleri göz önünde bulundurularak bu konuda verimin artırılmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.
2. Uzaktan eğitimde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı alıştırma ve dönüt uygulamalarının yüz yüze eğitim sürecine dahil edildiği ve öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarına etkisinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.
3. Uzaktan eğitimde kullanılan oyunlaştırmaya dayalı alıştırma ve dönüt uygulamalarının uzaktan canlı ders anlatımı sürecine dahil edildiği ve öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarına etkisinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.
4. Oyunlaştırmaya dayalı alıştırma ve dönüt uygulamalarının farklı yaş ve seviye grupları üzerindeki etkisi incelenerek sonuçlar bu çalışma ile karşılaştırılabilir.
5. Oyunlaştırmaya dayalı alıştırma ve dönüt uygulamalarının öğrencilerin derse katılımlarına etkisi veya derse katılımlarının süreç içerisindeki değişimi incelenebilir.
6. Bu araştırmada kullanılan oyunlaştırma uygulamaları dışındaki diğer oyunlaştırma uygulamalarının da akademik başarı ve motivasyona etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Ackerman, D. (2000). *Deep play*. U.S.A: Vintage Books. Erişim Adresi: <https://bit.ly/2X3R7dz>
- Açıkgöz, Z. (2019). *Effects of two different gamified student response systems on efl students' vocabulary achievement and intrinsic motivation*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Al- Azawi, R., Al-Faliti, F., and Al-Blushi, M. (2016). Educational gamification vs. game based learning. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 7(4), 132-135.
- Alsawier, R.S. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 35(1), 56-79.
- Alizadeh, M. (2018). *Tap your way to increased student engagement: Kahoot in the EFL classroom*. Japan Association for Language Education and Technology 58th Annual Conference Proceedings. 200–201.
- Amriani, A., Aji, A. F., Utomo, A. Y., & Junus K. M. (2013). *An empirical study of gamification impact on e-learning environment*. 3rd International Conference on Computer Science and Network Technology, 265-269.
- Anderson, T. and Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning (IRRODL)*, 12(3), 80-97. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>
- Arkün-Kocadere, S. ve Samur, Y. (2016). Oyundan oyunlaştırmaya. A. İşman (Ed.) *Eğitim teknolojileri okumaları içinde* (397-415. ss.). TOJET: Ankara.
- Ary, D., Jacobs. L. C., and Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education (8th ed)*. California: Wadsworth.
- Aslan, F. (2014). *Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısı ve görüşlerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Aydın, T. (2014). Dil öğretimi ve oyun- çoklu zekâ teorisi ışığında. *Dilbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 14(1), 71-83.

- Awedh, M., Mueen, A., Zafar, B. & Manzoor, U. (2014). Using Socratic and smartphones for the support of collaborative learning. *International Journal on Integrating Technology in Education (IJITE)*, 3(4), 17-24.
- Bağcı, H. ve Çoklar, A.N. (2014). Bilgisayar oyunları, eğitsel kullanımları ve tasarım yeterlilikleri açısından BÖTE öğretmen adaylarının değerlendirilmesi. *Kurumsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 195-211.
- Balta, N., and Tzavilkou, K. (2019) Using Socratic soft ware for instant formative feedback in physics courses. *Educ Inf Technol*, 24, 307-323.
- Banfield, J. and Wilkerson, B. (2014). Increasing student intrinsic motivation and self-efficacy through gamification pedagogy. *Contemporary Issues In Education Research – Fourth Quarter*, 7(4), 291-198.
- Benson, P. (2011). Beyond The Language Classroom. In P. Benson and H. Reinders (Eds.) *Language learning and teaching beyond the classroom: an introduction to the field* (pp. 7-17).
- Bereket, M. (2011). TRT-Pusulula 27.Bölüm-Dijital Oyunlar Çıkış mı Çıkmaz mı? Erişim Adresi: <https://bit.ly/2AhC870>. Erişim Tarihi: [21/12/2019].
- Bilgin, C. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Boyle, E., Connolly, T. M., & Hainey, T. (2011). The role of psychology in understanding the impact of computer games. *Entertainment Computing*, 2(2), 69-74.
- Boz- Yüksekdağ, B. (2016). Açık ve uzaktan eğitimde öğrenme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd*, 2(4), 127-138.
- Bozkurt, A. ve Genç-Kumtepe, E. (2014). *Oyunlaştırma, oyun felsefesi ve eğitim: gamification*. Akademik Bilişim Konferansında sunulan bildiri. 147-156.
- Bozkurtlar, S. ve Samur, Y. (2017). Sınıf yönetiminde oyunlaştırmaya yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 103-124.
- Broer J., Breiter A. (2015) *Potentials of gamification in learning management systems: a qualitative evaluation*. In: Conole G., Klobučar T., Rensing C., Konert J., Lavoué E. (Eds.) *Design for Teaching and Learning in a Networked World*. Lecture Notes in Computer Science, vol 9307.

- Brooks, G. P., & Johanson, G. A. (2003). TAP: Test Analysis Program. *Applied Psychological Measurement*, 27(4), 303-304.
- Buckley, P., and Doyle, E. (2016). Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments*. 24(6), 1162-1175.
- Bulut, D. (2015). *Eğitsel oyun tasarlama sürecinin öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Burguillo, J. C. (2010). Using game theory and competition-based learning to stimulate student motivation and performance. *Computers & Education*, 55(2), 566-575.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, C. C., Huang, C., Gribbins, M., and Swan, K. (2018). Gamify online courses with tools built into your learning management system to enhance self-determined and active learning. *Online Learning*, 22(3), 41-54.
- Chen, C.Y., Pedersen, S. & Murphy, K.L. (2012). The influence of perceived information overload on student participation and knowledge construction in computer-mediated communication. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 40, 325-349.
- Chiarelli, M., Szabo, S., & Williams, S. (2015). Using clasdojo to help with classroom management during guided reading. *Texas Journal of Literacy Education*, 3 (2), 81- 88.
- Coca ve Slisko (2013). Software socrative and smartphones as tools for implementation of basic processes of active physics learning in classroom: an initial feasibility study with prospective teachers. *European Journal of Physics Education*, 4(2), 17-24.
- Colao, J. (2012). Can software build character? Applying the marshmallow test to the classroom. Erişim Adresi: <https://bit.ly/2XGyPOB>
- Crawford, C. (1984). *The art of computer game design*. Washington State University.

- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Çakıcı, G. (2018). *Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve öfkeyi ifade etme biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çakır, S. (2019). *The effect of five different gamified student response applications on students' vocabulary development and intrinsic motivation in efl*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çankaya, S. ve Karamete, A. (2008). Eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 115-127.
- Dakka, M. S. (2015). Using Socratic to enhance in-class student engagement and collaboration. *International Journal on Integrating Technology in Education*, 4(3), 13-19.
- Darfilal, I. (2015). *The effectiveness of using language games in teaching vocabulary the case of third year middle school learners*. Unpublished master's thesis, University of Tlemcen.
- De-Marcos, L., Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., Pagés, C. An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning. *Computers & Education*, 75, 82-91. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.012>
- Demirbilek, M. ve Yücel Z. (2011). English language teachers' perspectives on using computer games for second language teaching and learning. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 217-246.
- Dervan, P. (2014). Enhancing in-class student engagement using socratic (an online student response system): a report. *AISHE-J*, 6(3), 1801-1813.
- Deterding, S., O'Hara, K., Sicart, M., Dixon, D., ve Nacke, L. (2011). Gamification: using game design elements in non-gaming contexts. CHI'11 sunulan bildiri, ACM, Vancouver, Kanada.
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: a systemic mapping study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 75-88.

- Dogoriti, E., Pange, J., & S. Anderson, G. (2014). The use of social networking and learning management systems in English language teaching in higher education. *Campus-Wide Information Systems*, 31(4), 254-263.
- Dominguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C. and Martínez-Herráiz, J.-J. (2013). Gamifying learning experiences: practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380–392.
- Ebner, M. & Holzinger, A. (2007). Successful implementation of user-centered game based learning in higher education: an example from civil engineering. *Computers & Education*, 49(3), 873-890.
- Eni, B. (2017). *Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve algıladıkları ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erden, Ş. ve Alisinanoğlu, F. (2002). Anaokullarına devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22), 42-49.
- Filiz, O., Orhan Göksün, D., & Kurt, A. A. (2016). Yükseköğretimde dönüştürülmüş sınıflar: özel öğretim yöntemleri dersi örneği. İşman, A. (Ed.) *Eğitim Teknolojileri Okumaları* içinde, (615-632. ss.) TOJET: Ankara.
- Finardi, K.R., Leão, R.G. & Amorim, G.B. (2016). Mobile assisted language learning: affordances and limitations of duolingo. *Education and Linguistics Research*, 2(2), 48-64.
- Flores, J. F. F. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, 27, 32-54.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th edition). New York, USA: McGraw-Hill.
- Friedmann, T. (2006). *Dünya düzdür*. İstanbul: Boyner Yayınları.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Garris, R., Ahlers, R. & Driskel J. E. (2002). Games, motivation, and learning: a research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-466.
- Gee, J.P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *ACM Computers in Entertainment*, 1(1), 1-4.

- Gentile, D. A., Choo, H., Liau, A., Sim, T., Li, D., Fung, D., ve Khoo, A. (2011). Pathological video game use among youths: a two-year longitudinal study. *Pediatrics*, 127(2), 319-329.
- Glover, I. (2013). *Play as you learn: gamification as a technique for motivating learners*. In: Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, AACE, 1999-2008.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Oyun ile İngilizce öğretiminin uygulanması ve öğrenci başarısına etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 180-195.
- Hammonds, L., Matherson, L.H., Wilson, E. K., & Wright, W.H. (2013). Gateway tools: five tools to allow teachers to overcome barriers to technology integration. *The Delta Kappa Gamma Bulletin International Journal for Professional Educators*, 80(1), 36-40.
- Hamzaee, R. G. (2005). A survey and a theoretical model of distance education programs. *International Advances in Economic Research*, 11(2), 215-229.
- Hanus, M. D. ve Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161.
- Hazar, Z. (2016). *Fiziksel Hareketlilik İçeren Oyunların 11-14 Yaş Grubu Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hong, G. Y., and Masood, M. (2014). Effects of gamification on lower secondary school students' motivation and engagement. *International Journal of Social, Education, Economics and Management Engineering*, 8(12), 3483-3490.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(159), 56-68.
- Huizenga, J., Admiraal, W., Akkerman, S., & Dam, G. T. (2009). Mobile game-based learning in secondary education: engagement, motivation and learning in a mobile city game. *Journal Of Computer Assisted Learning*, 25(4), 332-344.
- Hursen, C., & Bas, G. (2019). Use of gamification applications in science education. *iJET*, 14(1), 4-23.

- Hüner, O. (2018). *Effects of gamification on academic achievement and motivation in second language learning*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ibáñez, M. B., Di-Serio, Á., Villarán-Molina, D. ve Delgado-Kloos, C. (2014). Gamification for engaging computer science students in learning activities: a case study. *IEEE Transactions On Learning Technologies*, 7(3), 291-301.
- Ivy, T. I. (2011). Technology and the language teacher. *The Arts Faculty Journal*. 4, 206-223. <https://doi.org/10.3329/afj.v4i0.12942>
- Jašková, V. (2014). *Duolingo as a new language-learning website and its contribution to e-learning education*. Unpublished Master's Thesis, Masaryk University, Czechia.
- Johnson, S., (2005). *Everything bad is good for you: How today's popular culture is actually making us smarter*. London: Allen Lane.
- Kaptelinin, V., & Cole, M. (2002). Individual and collective activities in educational computer game playing. In T. Koschmann & R. Hall (Eds.), *CSCL2 Carrying Forward The Conversation* (pp.303-316). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Karabacak, Ö. (2018). *Examining the effect of a gamified environment on students' academic motivation and self-efficacy for english*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasu, G. & Sarı, Y. E. (2019). Uzaktan eğitim ve yabancı dil öğrenme özerkliği. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 7(2), 321-334.
- Karatekin, İ. (2017). *The use of gamification in teaching foreign language vocabulary for beginners*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Karcı, C. & Gündoğdu, K. (2018). İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 103-116.
- Kaya, A., & Balta, N. (2016). Taking advantages of technologies: using the socratic in english language teaching classes. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 2(3), 4-12.
- Keegan, D. (2000). *Distance training. Taking stock at a time of change*. London, UK: Loudledge Farmer.

- Kim, L. S. (1995). Creative games for the language class. *English Teaching Forum*, 33(1), 35–36. Erişim Adresi: <https://bit.ly/36J0zWO>
- Kock, N. (2008). E-collaboration and e-commerce in virtual worlds: the potential of second life and world of warcraft. *International Journal of e-Collaboration*, 4(3), 1-13.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: a practical guide for applied research* (5th ed.). Sage Publishing.
- Lan, Y. J. (2014). Does second life improve Mandarin learning by overseas Chinese students. *Language Learning & Technology*, 18(2), 36-56.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language learning*. (2nd ed.) Oxford: Oxford University Press
- Lee, J., Hammer, J. (2011). Gamification in education: what, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-5.
- Leipzig, T., Leipzig, K. H. & Hummel, V. (2016). Gamification: teaching within learning factories. In *Competitive Manufacturing, International Conference on Competitive Manufacturing*, 467-464.
- Maden, S. (2016). Kahoot! öğrenme platformunun akademik İngilizce derslerinde kelime öğretiminde kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan bildiri. 351-363.
- Mangır, M. ve Aktaş, Y. (1993). Çocuğun gelişiminde oyunun önemi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 26, 14-19.
- Mert, Y. ve Samur, Y. (2018). Students' opinions toward game elements used in gamification application. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 9(2), 70-101.
- Michael, D. & Chen, S. (2006). *Serious games: games that educate train and inform*. Boston: Thomson Course Technology PTR.
- Miller, M. L., Chang, I. C., Beier, E. M. & Klisch, Y. (2011). Learning and motivational impacts of a multimedia science game. *Computers&Education*, 57, 1425-1433. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.016>
- Muhridza, N. H., Rosli, N. A., Sirri, A., & Samad, A. A. (2018). Using game-based technology, kahoot! for classroom engagement. *LSP International Journal*, 5(2), 37-48.

- Muntean, C.I. (2011). *Raising engagement in e-learning through gamification* (Conference Presentation). The 6th International Conference on Virtual Learning ICVL, University of Bucharest and Babeş-Bolyai University of Cluj-Napoca.
- Müftüoğlu, A. C. (2018). *Turkish efl pre-service teachers' attitudes toward and reflections on digital game enhanced practice*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Nahmod, D. M. (2017). *Vocabulary gamification vs traditional learning instruction in an inclusive high school classroom*. Unpublished Master's Thesis, Rowan University.
- Nakos, G. E., Deis, M. H. & Jourdan, L. (2002). Students' perceptions of on-line courses: an exploratory study. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 3(1), 58-66.
- Ohashi, L. (2015). Enhancing EFL writing courses with the online students response system socrative. *Kokusaikieiei Bunkakenkyu*, 19(1), 135-145.
- Olsson, M., Mozelius, P., & Collin J. (2015). Visualisation and gamification of e-learning and programming education. *The Electronic Journal of e-Learning*, 13(6), 441-454.
- Omar, N. N. (2017). The effectiveness of kahoot application towards students' good feedback practice. *People: International Journal of Social Sciences*, 3(2), 2551-2562.
- Orhan, A. & Çeviker-Ay, Ş. (2017). Uzaktan eğitim ile yürütülen İngilizce yabancı dil dersi öğretim programını değerlendirme ölçeği: bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yükseköğretim ve Bilişim Dergisi*, 7(3), 534-545.
- Oxland, K. (2004). *Gameplay and design*. Harlow: Addison-Wesley.
- Özkan, Z. ve Samur, Y. (2017). Oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin motivasyonları üzerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 857-886.
- Öztürk, D. (2007). *Bilgisayar oyunlarının çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Ünal, H. N. (2018). *Comparison between kahoot! and a traditional exercise in terms of vocabulary retention in efl learners*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Park, C., Kier, C. & Jugdev, K. (2011). Debate as a teaching strategy in online education: a case study. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 37(3), 1-17.
- Park, J. H., & Choi, H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Educational Technology and Society*, 12, 207-217.
- Perrotta, C., Featherstone, G., Aston, H., & Houghton, E. (2013). *Game-based learning: Latest evidence and future directions*. Slough, UK: National Foundation for Educational Research.
- Phakiti, A. (2014). *Experimental research methods in language learning*. London, UK and New York, NY: Bloomsbury.
- Plump, C. M., & LaRosa, J. (2017). Using Kahoot! in the classroom to create engagement and active learning: a game-based technology solution for e-learning novices. *Management Teaching Review*, 2(2), 151-158.
- Prensky, M. (2001). Fun, play and games: What makes games engaging. *Digital Game-Based Learning*, 5, 1-5.
- Prensky, M. (2003). *Don't bother me, mom, I'm learning! how computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help!*. St. Paul, MN: Paragon house.
- Quadros, G. B. F. (2014). Análise sobre o ensino de línguas em ambientes virtuais gamificados. *Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e VIII Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, 3(1), 1-5.
- Prensky, M. (2006). Listen to the natives. *Educational Leadership*, 63(4), 8-13.
- Reilly, P. (2012). Understanding and teaching generation. *English Teaching Forum*, 1, 2-11.
- Rieber, L. P. (1996). Seriously considering play: Designing interactive learning environments based on the blending of microworlds, simulations, and games. *Educational Technology, Research and Development*, 44(2), 43-58. Erişim Adresi: <http://lrieber.coe.uga.edu/play.html>

- Salen, K. and Zimmerman, E. (2003). *Rules of play*. London: Cambridge Massachussets The Mit Press. Erişim Adresi: <https://bit.ly/2MhVJ9z>
- Schlosser, L. A. and Simonson, M. (2006). *Distance education: definition and glossary of terms* (2nd ed). United States of America: IAP-Information Age Publishing, Inc.
- Selvaslı, H. (2018). *The effect of gamified homework on students' intrinsic motivation and motivation for homework in efl context*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sezgin, S., Bozkurt, A., Yılmaz, E. A. ve Linden. N. (2018). Oyunlaştırma, eğitim ve kuramsal yaklaşımlar: öğrenme süreçlerinde motivasyon, adanmışlık ve sürdürülebilirlik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45,169-189.
- Shi, L., Cristea, A. I., Hadzidedic, S. & Dervishalidovic, N. (2014). *Contextual gamification of social interaction—towards increasing motivation in social e-learning*. In International Conference on Web-Based Learning (pp. 116-122).
- Spires, H. (2015). Digital game-based learning: what's literacy got to do with it? *Journal of Adolescents and Adult Literacy*, 59(2), 125-130.
- Su, C.H. & Cheng, C.H. (2015). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31, 268-286.
- Şad, S. N. & Özer, N. (2019). Using Kahoot! as a gamified formative assessment tool: A case study, *International Journal of Academic Research in Education*, 5(1), 43-57.
- Şahin, M. ve Samur, Y. (2017). Instructional method of digital age: gamification. *Journal of Ege Education Technologies*, 1(1), 1-27.
- Şahin, Y. L., Karadağ, N., Bozkurt, A., Doğan, E., Kılınç, H., Uğur, S., Gümüş, S., Öztürk, A. ve Güler, C. (2017). Uzaktan eğitimde oyunlaştırma kullanımı: oyunlaştırılmış web tabanlı bir alıştırmaya uygulaması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 8(4), 372-395.
- Şenocak, D. (2019). *Açık ve uzaktan öğrenmede oyuncu tiplerinin motivasyon ve akademik başarı bağlamında incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Tan, D., Ganapathy, M., & Kaur, M. (2018). Kahoot! It: Gamification in Higher Education. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 26(1), 565-582.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2020). *Genel Açıklamalı Sözlük*. Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Tetik, A. ve Korkmaz, Ö. (2018). Örgün ve uzaktan eğitim öğrencilerinin derslerde kahoot ile oyunlaştırmaya dönük görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 7(2), 46-55.
- Tezcan, M. (2012). *Çocuk sosyolojisi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tılıç, G. (2016). Yabancı dil öğreniminde kullanılan etkileşimli mobil uygulamalar: Duolingo örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(34), 303-313.
- Tosta, A. L. (2001). Laugh and Learn: Thinking over the “Funny Teacher” Myth. *English Teaching Forum*, 39(1), 26.
- Tusing, J., & Berge, Z.L. (2011). Second life for distance language learning: a framework for native/non-native speaker interactions in a virtual world. *I-manager's Journal of Educational Technology*, 7(3), 13-20.
- Türkan, A. (2019). *The effect of gamification method on the academic achievements, motivations and attitudes of secondary school students*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tüzün, H. 2006. Eğitsel bilgisayar oyunları ve bir örnek: Quest Atlantis. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 220-230.
- Wang, A. I. (2015). The wear out effect of game based student response system. *Computers & Education*, 82, 217-227.
- Wash, P.D. (2014). Taking advantage of mobile devices: using socrative in the classroom. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 3(1), 99- 101.
- White, C. (2003). *Language learning in distance education*. Cambridge University Press, Cambridge.
- White, C. (2006). Distance learning of foreign languages. *Cambridge Journals Lang. Teach.*, 39, 247-264.
- Whitton, N. (2010). *Learning with digital games: a practical guide to engaging students in higher education*. New York: Routledge.

- Williamson, B. (2017) Decoding ClassDojo: psycho-policy, social-emotional learning and persuasive educational technologies, *Learning, Media and Technology*, 42(4), 440-453
- Wright, A., Betteridge, D. & Buckby, M. (1984). *Games for language learning*. Cambridge University Press.
- Vogel, J. J., Vogel, D. S., Cannon-Bowers, J., Bowers, C. A., Muse, K., & Wright, M. (2006). Computer gaming and interactive simulations for learning: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 34(3), 229-243. <https://doi.org/10.2190/FLHV-K4WA-WPVQ-H0YM>
- Vesselinov, R., & Grego, J. (2012). *Duolingo effectiveness study*. Final Report: City University of New York, USA.
- Yıldırım, İ. ve Demir, S. (2014). Gamification and education. *International Journal Of Human Sciences*, 11(1), 655-670.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yürük, N. (2020). Using Kahoot as a skill improvement technique in pronunciation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(1), 137- 153.
- Zicherman, G. & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: implementing game mechanics in web and mobile apps*. Sebastopol, California: O'Reilly Media.

EKLER

Ek 1. İngilizce Başarı Testi

Öğrencinin Adı Soyadı	:.....
Numarası	:.....
Bölümü	:.....

Aşağıdaki dil bilgisi testinde toplam 33 soru yer almaktadır. Doğru olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz. Başarılar.

1. _____ you finished your homework?

- A. Have**
B. Has
C. Is
D. Do

2. John has _____ her umbrella.

- A. forget
B. forgetting
C. forgotten
D. forgets

3. We _____ the train. Now we will have to walk.

- A. were missed
B. have missed
C. miss
D. are missing

4. Alice's been a vegetarian _____ five years.

- A. since
B. for
C. after
D. yet

5. You _____ enough lately. This is why you feel terrible.

- A. haven't eat
B. not eaten
C. didn't eat
D. haven't eaten

6. Do you know the man who _____ the shop?

- A. have already left
B. hasn't never left
C. has just left
D. has just leaves

7. My cousins _____ any money yet.
A. has made
B. hasn't made
C. have made
D. haven't made
8. They _____ a lot of books, so they have enough money now.
A. were sold
B. sells
C. have sell
D. have sold
9. A: Would you like a tea? B: No thanks. _____ one.
A. I just had
B. I've just had
C. I was just having
D. I just did
10. I don't think we'll go for a walk because the weather _____.
A. changed
B. was changing
C. has changed
D. changes
11. How was your holiday in Vienna? _____ a lot of interesting places?
A. Did you visited?
B. Are you visiting?
C. Have you visited?
D. Had you visit?
12. I had never _____ her before.
A. see
B. saw
C. seen
D. sees
13. Had you _____ before I arrived?
A. go
B. gone
C. goes
D. went
14. Hadn't they _____ before I came?
A. spoke
B. speak
C. spoken
D. speaked
15. We had no bicycle at that time. We _____ our old one.
A. has sold
B. hasn't sold
C. had sold
D. sold
16. Where was Rob when I called? —I don't know. He _____ before you called.
A. has gone
B. has go
C. did go
D. had gone

17. Dr. Katy is rich. She _____ as a surgeon in Prag until she retired at age 50.

- A. has work
- B. has't worked
- C. had worked**
- D. hadn't work

18. When I got to her birthday party, the club was empty. They _____ somewhere else.

- A. had went
- B. have gone
- C. have went
- D. had gone**

19. When Aybuke _____ at school, she realized that she _____ her textbook.

- A. had arrived/ forgot
- B. arrived/had forgotten**
- C. forgot/had arrived
- D. had forgotten/arrived

20. When I _____ the new teacher, I was so surprised. I _____ his class before!

- A. met/ had taken**
- B. had met/ took
- C. had taken/ met
- D. took/had met

21. Fikret _____ sushi before he _____ to Japan.

- A. never ate/ had come
- B. came/ had never eaten
- C. had never eaten/ came**
- D. had come/ never ate

22. When we went to London, my friend _____ a lot about the city because she _____ there many times.

- A. was/ had known
- B. had known/ was
- C. knew/ had been**
- D. had been/ knew

23. If I come, I _____ you.

- A. saw
- B. have seen
- C. will see**
- D. sees

24. If we hadn't met yesterday, I _____ his new car.

- A. won't see
- B. would see
- C. wouldn't have seen**
- D. will see

25. If you had eaten a good breakfast, you _____ so hungry now.

- A. wouldn't be**
- B. can't be
- C. won't be
- D. wouldn't have been

26. If Mert doesn't hurry, he will _____.

- A. watch the news
- B. go to work
- C. visit his grandmom
- D. miss the bus**

27. If you can give me one good reason for your acting like this, _____ this incident again.

A.I will never mention

B.I never mention

C.will I never mention

D.I don't mention

28.If I ___ in my youth what I know now about how deceitful people can be, I would have felt too scared to trust anyone at all in my life.

A.know

B.knew

C.were to know

D.had known

29. If we _____ to Kemaliye when we _____ in Erzincan, you would have never seen that place.

A.hadn't gone/ had been

B.didn't go / were

C.hadn't gone/ were

D.haven't / are

30. If you _____ smoking, you may be having problems with your habit.

A.have stopped

B.stopped

C.had stopped

D.will stop

31. If I were in your shoes, I think I _____ to her rather than try to explain what has happened over the phone.

A.spoke

B.have spoken

C.would speak

D. will speak

32. If you _____ in a house, perhaps with a garage that has room for storing a telescope, then a larger instrument _____ you well.

A.lived/ might serve

B.had lived/ could have served

C.were living/ should serve

D.lives/ may serve

33. If I were in your shoes, I think I _____ to him rather than try to explain what has happened on the phone.

A.spoke

B.have spoken

C.would speak

D.will speak

Good Luck!

Ek 2. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği

Sevgili Öğrenciler;

Bu ölçek, üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışmanın amacına ulaşabilmesi, siz sevgili öğrencilerin ölçek sorularına vereceği cevapların tarafsız, içten ve doğru olmasına bağlıdır. Lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız. Sizden elde edilecek veriler, yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak ve herhangi bir kişi veya kuruma verilmeyecektir. Bu nedenle her maddeyi dikkatlice okuyarak cevaplamanız büyük önem taşımaktadır. Ölçeği cevaplayarak araştırmaya yapacağınız katkı için şimdiden teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Ayşenur Ağaoğlu

KİŞİSEL BİLGİLER

Fakülte/Bölüm: _____

Cinsiyet:

Erkek () Kadın ()

İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ	Tamamen Katılıyorum	Büyük ölçüde Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Çok az katılıyorum	Hiç katılmıyorum
1. İngilizce'yi akıcı bir şekilde konuşmak isterim.					
2. İngilizce konuşan arkadaşlar edinmek isterim.					
3. İngilizce konuşan biriyle iletişim kurmak isterim.					
4. İngilizce konuşulan ülkelere seyahat etmek isterim.					
5. İngilizce derslerine katılmaktan zevk alırım.					
6. İngilizce derslerinde öğrendiğim konular eğlencelidir.					
7. İngilizce derslerini kaçırmak istemem.					
8. İmkânım olsa okul dışında da İngilizce dersi alırım.					
9. İngilizce ders konuları ilgi çekicidir.					

10. İngilizce dersi iş bulmam için gereklidir.					
11. İngilizce öğrenmek kariyerim açısından yükselmemi sağlayacak.					
12. İngilizce öğrenmenin yurtdışında da iş bulmama yardımcı olacağına inanıyorum.					
13. İngilizce iletişim konusunda yetenekli olduğumu düşünüyorum.					
14. Etkili İngilizce iletişim konusunda yeterli olacağıma inanıyorum.					
15. Derste öğretilenleri anlama konusunda yetenekli olduğuma inanıyorum.					



Ek 3. Odak Grup Görüşme Formu

Giriş:

Merhaba değerli arkadaşlar,

Uzaktan eğitim sürecinde kullandığımız oyunlaştırmaya dayalı alıştırma ve dönüt uygulamalarının İngilizce dersindeki akademik başarı ve motivasyon üzerine etkisinin incelendiği bir çalışma yürütmekteyim. Uzaktan İngilizce derslerimizde kullandığımız bu uygulamalar ile ilgili sizlerin görüşlerinizi almak amacıyla bir araya gelmiş bulunuyoruz. İzin verirseniz görüşmeyi kayıt altına almak istiyorum, bunun sizin için bir sakıncası var mı? Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizi ve isimlerinizi araştırmacı haricinde kimsenin görmesi mümkün değildir. Soruları cevaplarken fikir veya duygularınızı rahatlıkla söylemenizi ve kaydın temiz gerçekleşmesi amacıyla teker teker konuşmanızı rica ediyorum. Başlamadan önce sormak veya belirtmek istediğiniz herhangi bir husus var mı? Görüşmemiz yaklaşık 40 dakika sürecektir. İzninizle sorularına başlıyorum.

Sorular:

1. Uzaktan yürütülen İngilizce dersleriyle ilgili ne düşünüyorsunuz?
2. İngilizce derslerinde uygulanan etkinliklerle ilgili ne düşünüyorsunuz?
 - a. En keyif aldığımız etkinlikler nelerdi?
 - b. En sıkıldığımız etkinlikler nelerdi?
3. İngilizce derslerinde yapılan Kahoot, Socrative, Duolingo ve ClassDojo etkinliklerinin öğrenme sürecinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
 - a. İngilizcenizin gelişimine katkısı oldu mu? Açıklar mısınız?
 - b. Öğrenme sürecinde zorlandığınız aşamalar nelerdi? Açıklar mısınız?
4. Kahoot, Socrative, Duolingo ve ClassDojo etkinlikleri motivasyonunuzu nasıl etkiledi? Açıklar mısınız?
5. Kahoot, Socrative, Duolingo ve ClassDojo etkinlikleri nasıl daha iyi olabilirdi?
6. Eklemek ya da sormak istediğiniz herhangi bir husus var mı?

Ek 4. İngilizce Başarı Testi Belirtke Tablosu

KAZANIMLAR			
KONULAR	Present Perfect Tense yapısını cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanabilir.	Past Perfect Tense yapısını cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanabilir.	If Clauses yapısını cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanabilir.
Present Perfect Tense (Time expressions: for, since, already, just, yet and never; vocabulary: forget, eat, miss, leave, sell, give, write)	1,2,3,4,5,6,7,8,9*,10,11*,12,13,14*,15*,16*,17*		
Past Perfect Tense (Time expressions: after, before, when, until and by the time; Vocabulary: see, go, speak, sell, run away, arrive, forget, meet, lose, know)		18,19,20,21*,22*,23*,24,25,26*,27,28,29,30,31,32*,33	
If Clause (vocabulary: hurry, mention, speak, sleep, lose, weight, promotion, get, find out, inform, serve)			34, 35*, 36, 37, 38, 39*, 40, 41, 42, 43*, 44*, 45, 46*, 47, 48*, 49, 50

* Analiz sonrasında testten çıkarılan maddeler

Ek 5. Deney ve Kontrol Grubu Haftalık Ders Planları

DERS PLANLARI (DENEY GRUBU)

DERSİN ADI:	TEMEL İNGİLİZCE IV
SINIF:	ÜNİVERSİTE 2. SINIF
Öğrenme- Öğretme Yöntem ve Teknikleri:	Asenkron video anlatımı, hikayeleştirme yöntemi, görsel anlatım, örnek olay yöntemi.
Kullanılan Araç -Gereçler:	Kahoot!, Socrative, Duolingo, ClassDojo, Power point sunusu, video içeriği.
Haftalık Ders Süresi	50 dakika

1. HAFTA

Konu- Hedef Yapı	Kazanımlar	Ders İşleyişi	Alıştırmalar ve Görevler	Dönüt ve Değerlendirme
<p>Present Perfect Tense</p> <p>-Time Expressions: For, since, already, just, yet, never, ever, recently, lately,so far.</p> <p>-Vocabulary: forget, eat, miss, leave, sell, give, write, each other, sky diving, take an exam, take madicine, take a decision, take an advice.</p>	<p>- Present Perfect Tense hedef yapısını cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanabilir.</p> <p>-Hedef yapıdaki zaman ifadelerini doğru bir şekilde kullanabilir.</p> <p>-Hedef kelimelerin anlamlarını bilir ve cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanabilir.</p>	<p>-Öğretim elemanı asenkron video anlatımında ekran paylaşımı yaparak Present Perfect Tense ile ilgili bir video açar.</p> <p>-Hedef yapının kullanım alanları açıklanır.</p> <p>-Hedef yapı ile ilgili bir hikâye izletilir ve hedef yapının cümle içerisinde kullanımını hikâyede geçen cümleler üzerinden incelenir.</p> <p>-Zaman ifadelerinin cümle içerisinde kullanımı, hikâyede geçen örnekler üzerinden açıklanır.</p> <p>-Hedef yapının kullanım alanları farklı örnekler üzerinden incelenir.</p> <p>-Present Perfect Tense ile Past Tense arasındaki anlam ve yapı farkı örnekler ve hikayeleştirme yöntemi kullanılarak açıklanır.</p> <p>-Konu, farklı örnekler üzerinden</p>	<p>-Öğretim elemanı “Game Time” isimli dosyayı ekran paylaşımına açarak öğrencilere Present Perfect Tense ile ilgili alıştırmaları yapacakları oyunlaştırma uygulamaları video üzerinden tanıtır.</p> <p>-Oyunlaştırma uygulamalarına nasıl erişim sağlanacağı açıklanır.</p> <p>-Kahoot! uygulamasının erişim kodu ve alıştırmannın son teslim tarihi gösterilir.</p> <p>-Socrative uygulamasına giriş yapmak için gereken sınıf kodu ve alıştırmannın son teslim tarihi gösterilir.</p> <p>-Duolingo uygulamasındaki online sınıfa katılım sağlamları için gereken sınıf kodu ve Duolingo’da son teslim tarihine kadar tamamlamaları gereken alıştırmalar</p>	<p>-Hafta boyunca öğrencilerin tamamlaması gereken Kahoot!, Socrative ve Duolingo ödevleri öğretim elemanı tarafından takip edilir.</p> <p>-Oyunlaştırma uygulamalarının verilen süre içerisinde doğru bir şekilde yapılması göz önünde bulundurularak ClassDojo üzerinden bireysel dönüt verilir.</p> <p>-Kahoot!, Socrative ve Duolingo üzerinden verilen ödevlerdeki başarıya göre ClassDojo uygulamasından haftanın şampiyonuna “Champion of the week!” isimli rozet verilir.</p> <p>-Oyunlaştırma uygulamalarında verilen alıştırmaların çözümünü bir sonraki hafta video anlatımı şeklinde paylaşılır.</p>

		<p>karşılaştırma yapılarak kısaca özetlenir ve ders tamamlanır.</p>	<p>gösterilir. -Öğretim elemanının öğrencilere dönüt vermesini sağlayacak olan ClassDojo uygulamasında öğrencilerin kendileri için seçtiği avatarlar gösterilir ve uygulamanın kullanımını açıklanır. -Hafta içerisinde öğrenilmesi gereken hedef kelimeler, günlük hayatta kullanılabilecek İngilizce ifadeler ClassDojo uygulamasının akışında paylaşılır.</p>	
--	--	---	--	--

2. HAFTA

Konu- Hedef Yapı	Kazanımlar	Ders İşleyişi	Alıştırmalar ve Görevler	Dönüt ve Değerlendirme
<p>Past Perfect Tense</p> <p>-Time Expressions: after, before, when, until and by the time</p> <p>-Vocabulary: see, go, speak, sell, run away, arrive, forget, meet, lose, know, put down, put forward, put out, put through.</p>	<p>-Past Perfect Tense hedef yapısını cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanabilir.</p> <p>-Hedef yapıdaki zaman ifadelerini doğru bir şekilde kullanabilir.</p> <p>-Hedef kelimelerin anlamlarını bilir ve cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanabilir.</p>	<p>-Öğretim elemanı asenkron video anlatımında ekran paylaşımı yaparak Past Perfect Tense ile ilgili bir video açar.</p> <p>-Videoda geçen cümleler üzerinden Present Perfect Tense ve Past Tense yapıları da tekrar edilerek hedef yapı olan Past Perfect Tense'in kullanım alanları açıklanır.</p> <p>-Hedef yapının cümle içerisinde kullanımı farklı örnekler üzerinden zaman çizelgesi gösterilerek incelenir.</p> <p>-Zaman ifadelerinin cümle içerisinde kullanımı, videoda geçen görsel ve işitsel örnekler üzerinden açıklanır.</p> <p>-“What happened first?” isimli video ekran paylaşımına açılarak Past Tense ile Past Perfect Tense arasındaki anlam ve yapı farkı örnekler üzerinden incelenir.</p>	<p>-“Game Time” isimli videoda öğrencilere Past Perfect Tense ile ilgili alıştırmaya yapacakları Kahoot! uygulamasının erişim kodu ve alıştırmannın son teslim tarihi gösterilir.</p> <p>-Socrative uygulamasına giriş yapmak için gereken sınıf kodu ve alıştırmannın son teslim tarihi gösterilir.</p> <p>-Duolingo uygulamasındaki online sınıfa katılım sağlamaları için gereken sınıf kodu ve Duolingo’da son teslim tarihine kadar tamamlamaları gereken alıştırmalar gösterilir.</p> <p>-Hafta içerisinde öğrenilmesi gereken hedef kelimeler, günlük hayatta kullanılabilecek İngilizce ifadeler ClassDojo uygulamasının</p>	<p>-Hafta boyunca öğrencilerin tamamlaması gereken Kahoot!, Socrative ve Duolingo ödevleri öğretim elemanı tarafından takip edilir.</p> <p>-Oyunlaştırma uygulamalarının verilen süre içerisinde doğru bir şekilde yapılması göz önünde bulundurularak ClassDojo üzerinden bireysel dönüt verilir.</p> <p>-Kahoot!, Socrative ve Duolingo üzerinden verilen ödevlerdeki başarıya göre haftanın şampiyonuna “Champion of the week!” isimli rozet verilir.</p> <p>-Oyunlaştırma uygulamalarında verilen alıştırmaların çözümü bir sonraki hafta video anlatımı şeklinde paylaşılır.</p>

			-Past Perfect Tense ile ilgili cümleler ve zaman ifadelerini içeren power point sunusu ekran paylaşımına açılarak konu, çeşitli örnekler yardımıyla özetlenir ve ders tamamlanır.	akışında paylaşılır.	
--	--	--	---	----------------------	--

3. HAFTA

Konu- Hedef Yapı	Kazanımlar	Ders İşleyişi	Alıştırmalar ve Görevler	Dönüt ve Değerlendirme
Past Perfect Tense -Time Expressions: after, before, when, until and by the time -Vocabulary: arise, awake, bleed, blow, bring, build, buy, catch, choose,	-Past Perfect Tense hedef yapısını cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanabilir. -Hedef yapıdaki zaman ifadelerini doğru bir şekilde kullanabilir. -Hedef kelimelerin anlamlarını bilir ve cümle içerisinde doğru	-Öğretim elemanı asenkron video anlatımında Past Perfect Tense hedef yapısını içeren “What Had They Done?” isimli hikâyeyi içeren videoyu ekran paylaşımına açar. -Hikâyede geçen cümleler üzerinden Present Perfect Tense ve Past Tense yapıları da tekrar edilerek hedef yapı	- “Game Time” isimli videoda öğrencilere Past Perfect Tense ile ilgili alıştırmaları yapacakları Kahoot! uygulamasının erişim kodu ve alıştırmaların son teslim tarihi gösterilir. -Socratic uygulamasına giriş yapmak için gereken sınıf kodu ve	-Hafta boyunca öğrencilerin tamamlaması gereken Kahoot!, Socratic ve Duolingo ödevleri öğretim elemanı tarafından takip edilir. -Oyunlaştırma uygulamalarının verilen süre içerisinde doğru bir şekilde yapılması göz önünde

cost, drow, drive, forbid, hide.	bir şekilde kullanabilir.	olan Past Perfect Tense farklı cümleler üzerinden incelenir. -Hikâye içerisinde geçen Past Perfect Tense zaman ifadeleri anlam ve yapı bakımından incelenerek hedef yapı tekrar edilir. - Past Perfect Tense konusu özetlenerek ders tamamlanır.	alıştırmanın son teslim tarihi gösterilir. -Duolingo uygulamasındaki online sınıfa katılım sağlamları için gereken sınıf kodu ve Duolingo'da son teslim tarihine kadar tamamlamaları gereken alıştırmalar gösterilir. -Hafta içerisinde öğrenilmesi gereken kelimeler, günlük hayatta kullanılabilecek İngilizce ifadeler ClassDojo uygulamasının akışında paylaşılır.	bulundurulacak ClassDojo üzerinden bireysel dönüt verilir. -Kahoot!, Socrative ve Duolingo üzerinden verilen ödevlerdeki başarıya göre haftanın şampiyonuna "Champion of the week!" isimli rozet verilir. -Oyunlaştırma uygulamalarında verilen alıştırmaların çözümü bir sonraki hafta video anlatımı şeklinde paylaşılır.
----------------------------------	---------------------------	--	--	---

4. HAFTA

Konu- Hedef Yapı	Kazanımlar	Ders İşleyişi	Alıştırmalar ve Görevler	Dönüt ve Değerlendirme
If Clause (Zero & First Conditionals) -Other Expressions: When.	-Zero and First Conditionals hedef yapılarını cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanabilir. -Hedef kelimelerin anlamlarını bilir ve cümle içerisinde doğru	-Öğretim elemanı asenkron video anlatımında ekran paylaşımı yaparak Zero Conditionals ile ilgili bir video açar. -Şartlı cümlelerin kullanım alanları açıklanır.	-“Game Time” isimli dosya ekran paylaşımına açılarak Zero and First Conditionals ile ilgili alıştırmaları yapacakları Kahoot! uygulamasının erişim kodu ve alıştırmaların son teslim tarihi gösterilir.	-Hafta boyunca öğrencilerin tamamlaması gereken Kahoot!, Socrative ve Duolingo ödevleri öğretim elemanı tarafından takip edilir. -Oyunlaştırma uygulamalarının

<p>-Vocabulary: hurry, mention, speak, sleep, lose, weight, promotion, get, find out, inform, serve, heat, melt, promise, warning, threat, hurt, hit.</p>	<p>bir şekilde kullanılabilir.</p>	<p>-Simple Present Tense cümle yapısı hatırlatılarak bu yapının Zero Conditionals hedef yapı içerisindeki kullanımı görsel ve işitsel örnekler üzerinden incelenir. -Zero Conditionals konusu, farklı örnekler üzerinden anlam ve yapı bakımından incelenir. -“When” zaman bağlacının Zero Conditionals cümle yapısı içerisinde kullanımı örnekler ile açıklanır. -Zero Conditionals hedef yapısı ve kullanım alanları tekrar edilerek özetlenir. -First Conditionals ile ilgili bir video izletilerek hedef yapının kullanım alanları görseller üzerinden açıklanır. -Future Tense ve Simple Present Tense cümle yapıları hatırlatılarak bu yapının First Conditionals hedef yapı içerisindeki kullanımı örnekler üzerinden incelenir. -First Conditionals konusu, farklı örnekler üzerinden hikayeleştirme</p>	<p>-Socratic uygulamaya giriş yapmak için gereken sınıf kodu ve alıştırmaların son teslim tarihi gösterilir. -Duolingo uygulamasındaki online sınıfa katılım sağlamaları için gereken sınıf kodu ve Duolingo’da son teslim tarihine kadar tamamlamaları gereken alıştırmalar gösterilir. -Hafta içerisinde öğrenilmesi gereken kelimeler, günlük hayatta kullanılabilecek İngilizce ifadeler ClassDojo uygulamasının akışında paylaşılır.</p>	<p>verilen süre içerisinde doğru bir şekilde yapılması göz önünde bulundurularak ClassDojo üzerinden bireysel dönüt verilir. -Kahoot!, Socratic ve Duolingo üzerinden verilen ödevlerdeki başarıya göre haftanın şampiyonuna “Champion of the week!” isimli rozet verilir. -Oyunlaştırma uygulamalarında verilen alıştırmaların çözümünü bir sonraki hafta video anlatımı şeklinde paylaşılır.</p>
---	------------------------------------	--	---	--

			<p>yöntemi kullanılarak anlam ve yapı bakımından incelenir.</p> <p>-First Conditionals yapısı ve kullanım alanları özetlenir.</p> <p>-Ek olarak; First Conditionals ile ilgili görsel hikaye anlatımı içeren “Where do you like to travel?” isimli video öğrencilere gönderilir.</p>	
--	--	--	--	--

5. HAFTA

Konu- Hedef Yapı	Kazanımlar	Ders İşleyişi	Alıştırmalar ve Görevler	Dönüt ve Değerlendirme
<p>If Clause (Second & Third Conditionals)</p> <p>-Other Expressions: Would, could, I wish</p> <p>-Vocabulary: Go on vacation, on time, stay, library, regret, fight, hurry, mention, speak, sleep, lose, weight, promotion, get, find</p>	<p>-Second and Third Conditionals hedef yapılarını cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanabilir.</p> <p>-Hedef kelimelerin anlamlarını bilir ve cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanabilir.</p>	<p>-Öğretim elemanı asenkron video anlatımında ekran paylaşımı yaparak Second Conditionals ile ilgili hikâye videosu açar.</p> <p>-Görsel öğeler ve hikâyede geçen cümleler ile Second Conditionals kullanım alanları açıklanır.</p> <p>-Simple Past Tense ile “would & could” yapıları hatırlatılarak bu yapıların Second Conditionals hedef yapı içerisindeki kullanımını görsel</p>	<p>-“Game Time” isimli dosya ekran paylaşımına açılarak Second and Third Conditionals ile ilgili alıştırmalar yapacakları Kahoot! uygulamasının erişim kodu ve alıştırmaların son teslim tarihi gösterilir.</p> <p>-Socratic uygulamaya giriş yapmak için gereken sınıf kodu ve alıştırmaların son teslim tarihi gösterilir.</p>	<p>-Hafta boyunca öğrencilerin tamamlaması gereken Kahoot!, Socratic ve Duolingo ödevleri öğretim elemanı tarafından takip edilir.</p> <p>-Oyunlaştırma uygulamalarının verilen süre içerisinde doğru bir şekilde yapılması göz önünde bulundurularak ClassDojo üzerinden bireysel dönüt verilir.</p> <p>-Kahoot!, Socratic ve Duolingo</p>

<p>out, inform, serve, heat, melt, promise, warning</p>		<p>örnekler üzerinden incelenir.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Second Conditionals konusu, farklı örnekler üzerinden anlam ve yapı bakımından incelenir. -First Conditionals ve Second Conditionals ile ilgili örnekler üzerinden iki konu arasındaki anlam ve yapı farkı irdelenir. -Görsel diyaloglar izletilerek Second Conditionals hedef yapısı farklı örnekler üzerinden incelenir. -Hedef yapı ile ilgili çeşitli örnekler incelenerek Second Conditionals yapısı özetlenir. -Diyaloglar içeren bir video izletilerek Third Conditionals konusuna giriş yapılır. -Past Perfect Tense cümle yapısı hatırlatılarak bu yapının Third Conditionals hedef yapı içerisindeki kullanımını örnekler üzerinden incelenir. -Third Conditionals konusu, görsel örnekler ve diyaloglar üzerinden hikayeleştirme yöntemi kullanılarak 	<p>-Duolingo uygulamasındaki online sınıfa katılım sağlamları için gereken sınıf kodu ve Duolingo'da son teslim tarihine kadar tamamlamaları gereken alıştırmalar gösterilir.</p> <p>-Hafta içerisinde öğrenilmesi gereken kelimeler, günlük hayatta kullanılabilcek İngilizce ifadeler ClassDojo uygulamasının akışında paylaşılır.</p>	<p>üzerinden verilen ödevlerdeki başarıya göre haftanın şampiyonuna "Champion of the week!" isimli rozet verilir.</p> <p>-Oyunlaştırma uygulamalarında verilen alıştırmaların çözümü bir sonraki hafta video anlatımı şeklinde paylaşılır.</p>
---	--	--	--	--

			anlam ve yapı bakımından incelenir. -Görseller üzerinden Second Conditionals ile Third Conditionals konuları arasındaki anlam ve yapı farkı açıklanır. -Third Conditionals yapısı ve kullanım alanları özetlenir. -Ek olarak; Second ve Third Conditionals konularını tekrar amaçlı görsel örnekler içeren iki ayrı video öğrenciler ile paylaşılır.	
--	--	--	---	--

6. HAFTA

Konu- Hedef Yapı	Kazanımlar	Ders İşleyişi	Alıştırmalar ve Görevler	Dönüt ve Değerlendirme
If Clause (Mixed Conditionals) -Vocabulary: Trip, get lost, bring, tent,leave, mean, pay, put, send, throw, shine,win, swear, steal.	-Mixed Conditionals hedef yapılarını cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanabilir. -Hedef kelimelerin anlamlarını bilir ve cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanabilir.	-Öğretim elemanı asenkron video anlatımında ekran paylaşımı yaparak Mixed Conditionals ile ilgili hikâye içeren bir video açar. -Hikâyede geçen örnekler üzerinden Mixed Conditionals hedef yapısının kullanım alanları açıklanır. -Second and Third Conditionals	- “Game Time” isimli dosya ekran paylaşımına açılarak Zero and First Clauses ile ilgili alıştırmalar yapacakları Kahoot! uygulamasının erişim kodu ve alıştırmaların teslim tarihi gösterilir. -Socratic uygulamasına giriş yapmak için gereken sınıf kodu ve	-Hafta boyunca öğrencilerin tamamlaması gereken Kahoot!, Socratic ve Duolingo ödevleri öğretim elemanı tarafından takip edilir. -Oyunlaştırma uygulamalarının verilen süre içerisinde doğru bir şekilde yapılması göz önünde

		<p>yapıları hatırlatılarak bu yapıların Mixed Conditionals hedef yapı içerisindeki kullanımını hikâyede diyaloglar örnekler üzerinden incelenir.</p> <p>-Mixed Conditionals konusu, görsel ve işitsel örnekler üzerinden anlam ve yapı bakımından incelenir.</p> <p>-Mixed Conditionals hedef yapısı ve kullanım alanları tekrar edilerek özetlenir.</p> <p>-Ek olarak; Mixed Conditionals ile ilgili görsel ve işitsel hikâye anlatımı içeren “The Perfect Holiday” ve “Emily’s Story” isimli videolar öğrencilere gönderilir.</p> <p>-Hafta içerisinde Conditionals konusunun pekişmesi için First, Second ve Third Conditionals yapıları ile ilgili örnekler içeren video öğrenciler ile paylaşılır.</p>	<p>alıştırmanın son teslim tarihi gösterilir.</p> <p>-Duolingo uygulamasındaki online sınıfa katılım sağlanmaları için gereken sınıf kodu ve Duolingo’da son teslim tarihine kadar tamamlamaları gereken alıştırmalar gösterilir.</p> <p>-Hafta içerisinde öğrenilmesi gereken kelimeler, günlük hayatta kullanılabilecek İngilizce ifadeler ClassDojo uygulamasının akışında paylaşılır.</p>	<p>bulundurulacak ClassDojo üzerinden bireysel dönüt verilir.</p> <p>-Kahoot!, Socrative ve Duolingo üzerinden verilen ödevlerdeki başarıya göre haftanın şampiyonuna “Champion of the week!” isimli rozet verilir.</p> <p>-Oyunlaştırma uygulamalarında verilen alıştırmaların çözümü bir sonraki hafta video anlatımı şeklinde paylaşılır.</p>
--	--	---	---	--

DERS PLANLARI (KONTROL GRUBU)

DERSİN ADI:	TEMEL İNGİLİZCE IV
SINIF:	ÜNİVERSİTE 2. SINIF
Öğrenme- Öğretim Yöntem ve Teknikleri:	Asenkron video anlatımı, hikayeleştirme yöntemi, görsel anlatım, örnek olay yöntemi.
Kullanılan Araç -Gereçler:	Power point sunusu, video içeriği, alıştırma kağıtları.
Haftalık Ders Süresi	50 dakika

1. HAFTA

Konu- Hedef Yapı	Kazanımlar	Ders İşleyişi	Alıştırmalar ve Görevler	Dönüt ve Değerlendirme
Present Perfect Tense -Time Expressions: For, since, already, just, yet, never, ever, recently, lately,so far. -Vocabulary: forget, eat, miss, leave, sell, give, write, each other, sky diving,	- Present Perfect Tense hedef yapısını cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanabilir. -Hedef yapıdaki zaman ifadelerini doğru bir şekilde kullanabilir. -Hedef kelimelerin anlamlarını bilir ve cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanabilir.	-Öğretim elemanı asenkron video anlatımında ekran paylaşımı yaparak Present Perfect Tense ile ilgili bir video açar. -Hedef yapının kullanım alanları açıklanır. -Hedef yapı ile ilgili bir hikâye izletilir ve hedef yapının cümle içerisinde kullanımı hikâyede geçen cümleler	-Present Perfect Tense ile ilgili alıştırmalar içeren Word dosyası uzaktan eğitim sistemine yüklenir. -Hafta içerisinde öğrenilmesi gereken hedef kelimeler, günlük hayatta kullanılabilecek İngilizce ifadeler Word dosyası halinde uzaktan eğitim sistemine yüklenir.	-Hafta boyunca öğrencilerin tamamlaması gereken Present Perfect Tense ile ilgili alıştırmalar öğrenciler tarafından uzaktan eğitim sistemine yüklenir. -Verilen alıştırmaların çözümü bir sonraki hafta video anlatımı şeklinde paylaşılır.

take an exam, take a decision, take advice.		<p>üzerinden incelenir.</p> <p>-Zaman ifadelerinin cümle içerisinde kullanımı, hikâyede geçen örnekler üzerinden açıklanır.</p> <p>-Hedef yapının kullanım alanları farklı örnekler üzerinden incelenir.</p> <p>-Present Perfect Tense ile Past Tense arasındaki anlam ve yapı farkı örnekler ve hikayeleştirme yöntemi kullanılarak açıklanır.</p> <p>-Konu, farklı örnekler üzerinden karşılaştırma yapılarak kısaca özetlenir ve ders tamamlanır.</p>	
---	--	--	--

2. HAFTA

Konu- Hedef Yapı	Kazanımlar	Ders İşleyişi	Alıştırmalar ve Görevler	Dönüt ve Değerlendirme
<p>Past Perfect Tense</p> <p>-Time Expressions: after, before, when, until and by the time</p> <p>-Vocabulary: see, go, speak, sell,</p>	<p>-Past Perfect Tense hedef yapısını cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanabilir.</p> <p>-Hedef yapıdaki zaman ifadelerini doğru bir şekilde kullanabilir.</p>	<p>-Öğretim elemanı asenkron video anlatımında ekran paylaşımı yaparak Past Perfect Tense ile ilgili bir video açar.</p> <p>-Videoda geçen cümleler üzerinden Present Perfect Tense ve Past Tense</p>	<p>-Past Perfect Tense ile ilgili alıştırmalar içeren Word dosyası uzaktan eğitim sistemine yüklenir.</p> <p>-Hafta içerisinde öğrenilmesi gereken hedef kelimeler, günlük hayatta kullanılabilecek İngilizce</p>	<p>-Hafta boyunca öğrencilerin tamamlaması gereken Past Perfect Tense ile ilgili alıştırmalar öğrenciler tarafından uzaktan eğitim sistemine yüklenir.</p> <p>-Verilen alıştırmaların çözümü bir</p>

<p>run away, arrive, forget, meet, lose, know, put down, put forward, put out, put through.</p>	<p>-Hedef kelimelerin anlamlarını bilir ve cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanabilir.</p>	<p>yapıları da tekrar edilerek hedef yapı olan Past Perfect Tense'in kullanım alanları açıklanır. -Hedef yapının cümle içerisinde kullanımı farklı örnekler üzerinden zaman çizelgesi gösterilerek incelenir. -Zaman ifadelerinin cümle içerisinde kullanımı, videoda geçen görsel ve işitsel örnekler üzerinden açıklanır. -"What happened first?" isimli video ekran paylaşımına açılarak Past Tense ile Past Perfect Tense arasındaki anlam ve yapı farkı örnekler üzerinden incelenir. -Past Perfect Tense ile ilgili cümleler ve zaman ifadelerini içeren power point sunusu ekran paylaşımına açılarak konu, çeşitli örnekler yardımıyla özetlenir ve ders tamamlanır.</p>	<p>ifadeler Word dosyası halinde uzaktan eğitim sistemine yüklenir.</p>	<p>sonraki hafta video anlatımı şeklinde paylaşılır.</p>
---	---	--	---	--

3. HAFTA

Konu- Hedef Yapı	Kazanımlar	Ders İşleyişi	Alıştırmalar ve Görevler	Dönüt ve Değerlendirme
<p>Past Perfect</p> <p>-Time Expressions: after, before, when, until and by the time</p> <p>-Vocabulary: arise, awake, bleed, blow, bring, build, buy, catch, choose, cost, draw, drive, forbid, hide.</p>	<p>-Past Perfect Tense hedef yapısını cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanabilir.</p> <p>-Hedef yapıdaki zaman ifadelerini doğru bir şekilde kullanabilir.</p> <p>-Hedef kelimelerin anlamlarını bilir ve cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanabilir.</p>	<p>-Öğretim elemanı asenkron video anlatımında Past Perfect Tense hedef yapısını içeren “What Had They Done?” isimli hikâyeyi içeren videoyu ekran paylaşımına açar.</p> <p>-Hikâyede geçen cümleler üzerinden Present Perfect Tense ve Past Tense yapıları da tekrar edilerek hedef yapı olan Past Perfect Tense farklı cümleler üzerinden incelenir.</p> <p>-Hikâye içerisinde geçen Past Perfect Tense zaman ifadeleri anlam ve yapı bakımından incelenerek hedef yapı tekrar edilir.</p> <p>- Past Perfect Tense konusu özetlenerek ders tamamlanır.</p>	<p>-Past Perfect Tense ile ilgili alıştırmalar içeren Word dosyası uzaktan eğitim sistemine yüklenir.</p> <p>-Hafta içerisinde öğrenilmesi gereken hedef kelimeler, günlük hayatta kullanılabilecek İngilizce ifadeler Word dosyası halinde uzaktan eğitim sistemine yüklenir.</p>	<p>-Hafta boyunca öğrencilerin tamamlaması gereken Past Perfect Tense ile ilgili alıştırmalar öğrenciler tarafından uzaktan eğitim sistemine yüklenir.</p> <p>-Verilen alıştırmaların çözümü bir sonraki hafta video anlatımı şeklinde paylaşılır.</p>

4. HAFTA

Konu- Hedef Yapı	Kazanımlar	Ders İşleyişi	Alıştırmalar ve Görevler	Dönüt ve Değerlendirme
<p>If Clause (Zero & First Conditionals)</p> <p>-Other Expressions: When.</p> <p>-Vocabulary: hurry, mention, speak, sleep, lose, weight, promotion, get, find out, inform, serve, heat, melt, promise, warning, threat, hurt, hit.</p>	<p>-Zero and First Conditionals hedef yapılarını cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanabilir.</p> <p>-Hedef kelimelerin anlamlarını bilir ve cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanabilir.</p>	<p>-Öğretim elemanı asenkron video anlatımında ekran paylaşımı yaparak Zero Conditionals ile ilgili bir video açar.</p> <p>-Şartlı cümlelerin kullanım alanları açıklanır.</p> <p>-Simple Present Tense cümle yapısı hatırlatılarak bu yapının Zero Conditionals hedef yapı içerisindeki kullanımını görsel ve işitsel örnekler üzerinden incelenir.</p> <p>-Zero Conditionals konusu, farklı örnekler üzerinden anlam ve yapı bakımından incelenir.</p> <p>-“When” zaman bağlacının Zero Conditionals cümle yapısı içerisinde kullanımını örnekler ile açıklanır.</p> <p>-Zero Conditionals hedef yapısı ve kullanım alanları tekrar edilerek özetlenir.</p>	<p>-Zero ve First Conditionals ile ilgili alıştırmalar içeren Word dosyası uzaktan eğitim sistemine yüklenir.</p> <p>-Hafta içerisinde öğrenilmesi gereken hedef kelimeler, günlük hayatta kullanılabilecek İngilizce ifadeler Word dosyası halinde uzaktan eğitim sistemine yüklenir.</p>	<p>-Hafta boyunca öğrencilerin tamamlaması gereken Zero ve First Conditionals ile ilgili alıştırmalar öğrenciler tarafından uzaktan eğitim sistemine yüklenir.</p> <p>-Verilen alıştırmaların çözümünü bir sonraki hafta video anlatımı şeklinde paylaşılır.</p>

			<p>-First Conditionals ile ilgili bir video izletilerek hedef yapının kullanım alanları görseller üzerinden açıklanır.</p> <p>-Future Tense ve Simple Present Tense cümle yapıları hatırlatılarak bu yapının First Conditionals hedef yapı içerisindeki kullanımını örnekler üzerinden incelenir.</p> <p>-First Conditionals konusu, farklı örnekler üzerinden hikayeleştirme yöntemi kullanılarak anlam ve yapı bakımından incelenir.</p> <p>-First Conditionals yapısı ve kullanım alanları özetlenir.</p> <p>-Ek olarak; First Conditionals ile ilgili görsel hikâye anlatımı içeren “Where do you like to travel?” isimli video öğrencilere gönderilir.</p>	
--	--	--	---	--

5. HAFTA

Konu- Hedef Yapı	Kazanımlar	Ders İşleyişi	Alıştırmalar ve Görevler	Dönüt ve Değerlendirme
<p>If Clause (Second & Third Conditionals)</p> <p>-Other Expressions: Would, could, I wish</p> <p>-Vocabulary: Go on vacation, on time, stay, library, regret, fight, hurry, mention, speak, sleep, lose, weight, promotion, get, find out, inform, serve, heat, melt, promise, warning</p>	<p>-Second and Third Conditionals hedef yapılarını cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanabilir.</p> <p>-Hedef kelimelerin anlamlarını bilir ve cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanabilir.</p>	<p>-Öğretim elemanı asenkron video anlatımında ekran paylaşımı yaparak Second Conditionals ile ilgili hikâye videosu açar.</p> <p>-Görsel ögeler ve hikâyede geçen cümleler ile Second Conditionals kullanım alanları açıklanır.</p> <p>-Simple Past Tense ile “would & could” yapıları hatırlatılarak bu yapıların Second Conditionals hedef yapı içerisindeki kullanımını görsel örnekler üzerinden incelenir.</p> <p>-Second Conditionals konusu, farklı örnekler üzerinden anlam ve yapı bakımından incelenir.</p> <p>-First Conditionals ve Second Conditionals ile ilgili örnekler üzerinden iki konu arasındaki anlam ve yapı farkı irdelenir.</p> <p>-Görsel diyaloglar izletilerek Second</p>	<p>-Second ve Third Conditionals ile ilgili alıştırmalar içeren Word dosyası uzaktan eğitim sistemine yüklenir.</p> <p>-Hafta içerisinde öğrenilmesi gereken hedef kelimeler, günlük hayatta kullanılabilecek İngilizce ifadeler Word dosyası halinde uzaktan eğitim sistemine yüklenir.</p>	<p>-Hafta boyunca öğrencilerin tamamlaması gereken Second ve Third Conditionals ile ilgili alıştırmalar öğrenciler tarafından uzaktan eğitim sistemine yüklenir.</p> <p>-Verilen alıştırmaların çözümünü bir sonraki hafta video anlatımı şeklinde paylaşılır.</p>

		<p>Conditionals hedef yapısı farklı örnekler üzerinden incelenir.</p> <p>-Hedef yapı ile ilgili çeşitli örnekler incelenerek Second Conditionals yapısı özetlenir.</p> <p>-Diyaloglar içeren bir video izletilerek Third Conditionals konusuna giriş yapılır.</p> <p>-Past Perfect Tense cümle yapısı hatırlatılarak bu yapının Third Conditionals hedef yapı içerisindeki kullanımını örnekler üzerinden incelenir.</p> <p>-Third Conditionals konusu, görsel örnekler ve diyaloglar üzerinden hikayeleştirme yöntemi kullanılarak anlam ve yapı bakımından incelenir.</p> <p>-Görseller üzerinden Second Conditionals ile Third Conditionals konuları arasındaki anlam ve yapı farkı açıklanır.</p> <p>-Third Conditionals yapısı ve kullanım alanları özetlenir.</p> <p>-Ek olarak; Second ve Third Conditionals konularını tekrar amaçlı</p>		
--	--	--	--	--

			görsel örnekler içeren iki ayrı video öğrenciler ile paylaşılır.	
--	--	--	--	--

6. HAFTA

Konu- Hedef Yapı	Kazanımlar	Ders İşleyişi	Alıştırmalar ve Görevler	Dönüt ve Değerlendirme
If Clause (Mixed Conditionals) -Vocabulary: Trip, get lost, bring, tent,leave, mean, pay, put, send, throw, shine,win, sweat, steal.	-Mixed Conditionals hedef yapılarını cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanabilir. -Hedef kelimelerin anlamlarını bilir ve cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanabilir.	-Öğretim elemanı asenkron video anlatımında ekran paylaşımı yaparak Mixed Conditionals ile ilgili hikâye içeren bir video açar. -Hikâyede geçen örnekler üzerinden Mixed Conditionals hedef yapısının kullanım alanları açıklanır. -Second and Third Conditionals yapıları hatırlatılarak bu yapıların Mixed Conditionals hedef yapı içerisindeki kullanımını hikâyede diyaloglar örnekler üzerinden incelenir. -Mixed Conditionals konusu, görsel ve işitsel örnekler üzerinden anlam ve	-Mixed Conditionals ile ilgili alıştırmalar içeren Word dosyası uzaktan eğitim sistemine yüklenir. -Hafta içerisinde öğrenilmesi gereken hedef kelimeler, günlük hayatta kullanılabilecek İngilizce ifadeler Word dosyası halinde uzaktan eğitim sistemine yüklenir.	-Hafta boyunca öğrencilerin tamamlaması gereken Mixed Conditionals ile ilgili alıştırmalar öğrenciler tarafından uzaktan eğitim sistemine yüklenir. -Verilen alıştırmaların çözümü bir sonraki hafta video anlatımı şeklinde paylaşılır.

		<p>yapı bakımından incelenir.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mixed Conditionals hedef yapısı ve kullanım alanları tekrar edilerek özetlenir. -Ek olarak; Mixed Conditionals ile ilgili görsel ve işitsel hikâye anlatımı içeren “The Perfect Holiday” ve “Emily’s Story” isimli videolar öğrencilere gönderilir. -Hafta içerisinde Conditionals konusunun pekişmesi için First, Second ve Third Conditionals yapıları ile ilgili örnekler içeren video öğrenciler ile paylaşılır. 		
--	--	---	--	--

Ek 6. Etik Kurul İzni



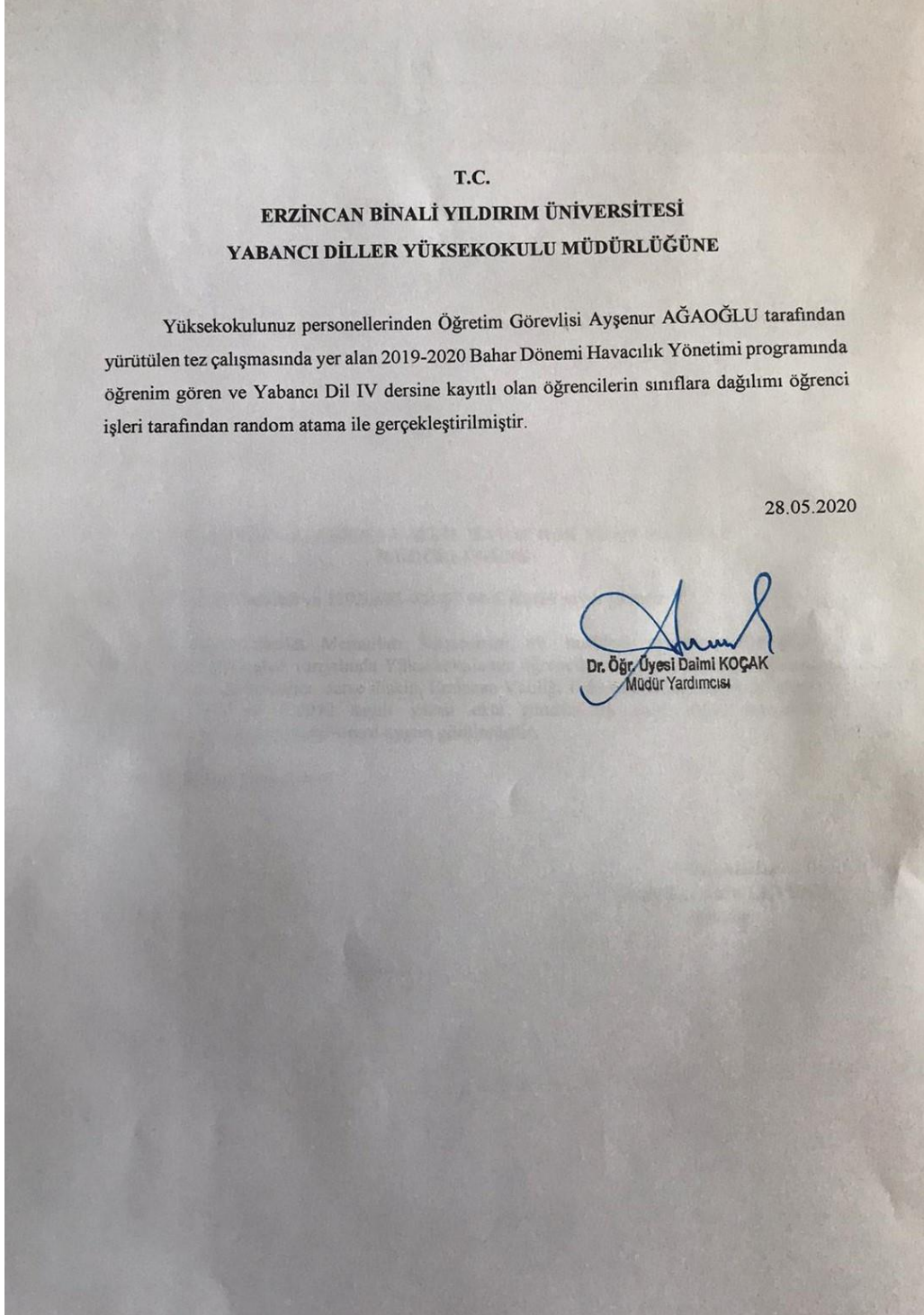
T.C

ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	29/05/2020
Protokol no	05/23
Araştırma Başlığı	Uzaktan eğitimde oyunlaştırma uygulamalarının üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerindeki akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisi
Araştırma Türü	Yüksek lisans tez çalışması Nitel/nicel, karma desen araştırması
Araştırmacılar	Öğr. Gör. Ayşenur Ağaoğlu Prof. Dr. Süleyman Nihat Şad
Karar	Etik Kurulumuzun 30/04/2020 tarih ve 04/02 protokol no'lu kararı ile önceki başvuru dosyanız sonuçlandırılmıştı. Ancak, araştırma dosyanızda "araştırma türü" kısmının sehven hatalı olarak işaretlendiği/yazıldığını ve araştırmanızın "karma desen" içerikli olduğunu beyan etmiş bulunuyorsunuz. Sonuç olarak, başvuru dosyanız incelenerek araştırma türü bilgisi değişiklik talebiniz uygun görülmüş ve mevcut son haliyle araştırma dosyanız etik açıdan uygun görülmüştür.

29/05/2020

İnsan Araştırmaları Etik Kurul Başkanı
Prof. Dr. Ergün Kutlusoy

Ek 7. Grupların Seçkisiz Atandığına Dair Belge

Ek 8. Kurum İzni



T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
Ali Cavit Çelebioğlu Sivil Havacılık Yüksekokulu Müdürlüğü

Sayı : 12920697-622.99-E.9776
Konu : Anket İzni

26/02/2020

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 25.02.2020 tarih ve 18945263-730.08.03-E.9626 sayılı yazınız.

Yüksekokulunuz öğretim elemanlarından Öğr. Gör. Ayşenur AĞAOĞLU' nun 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Yüksek Lisans çalışmasına veri oluşturması nedeniyle, Yüksekokulumuz 2. sınıf öğrencileri ile deneysel çalışma yapma talebiniz ile ilgili izin Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz / rica ederim.

e-imzalıdır
Doç. Dr. Erol CAN
Müdür V.

Adres : Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Ali Cavit Çelebioğlu Sivil Havacılık Yüksekokulu / Yalınbağ 24100 Erzincan

Telefon : 0 (446) 224 04 26

Dahili : 41108

Web : www.ebyu.edu.tr

E-mail : akay@erzincan.edu.tr

Bilgi İçin : Canan BÜYÜKŞAHİN

Faks : 0 (446) 226 04 27

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Ali Cavit Çelebioğlu Sivil Havacılık Yüksekokulu Müdürü (Prof. Dr. İlhami YÜCEL) Vekili

EROL CAN tarafından 26.02.2020 tarihinde e-imzalanmıştır. Evrağımızı <http://evrakdogrulama.erzincan.edu.tr> linkinden CE10BF39X9 kodu ile doğrulayabilirsiniz.

