



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**OYUN TEMELLİ OKUMA EĞİTİMİNİN İLKOKUL 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERESİNİ
DESTEKLEME DURUMU**

Esin AKYIL

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2022

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**OYUN TEMELLİ OKUMA EĞİTİMİNİN İLKOKUL 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERESİNİ
DESTEKLEME DURUMU**

Esin AKYIL

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Pınar GİRMEN

Eskişehir, 2022

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Esin AKYIL tarafından hazırlanan **Oyun Temelli Okuma Eğitiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceresini Destekleme Durumu** başlıklı bu tez, 10/10/2022 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Prof. Dr. Burçin TÜRKCAN	
Danışman :	Prof. Dr. Pınar GİRMEN	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KILIÇ	

ENSTİTÜ ONAYI

Prof. Dr. Mustafa Zafer BALBAĞ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Oyun Temelli Okuma Eğitiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceresini Destekleme Durumu başlıklı tezin bizzat tarafımca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

20/10/2022

Esin AKYIL

Teşekkür

Desteğini, sevgisini ve fedakârlığını benden bir an olsun esirgemeyen canım eşim Mehmet Ali AKYIL,

Varlıklarıyla annelerinin en büyük motivasyon kaynağı olan canım oğlum Emir ve süreçte ailemize dahil olan canım kızım Nil'e ithafen...

Bir hizmet içi kursta tanışma şerefine eriştiğim, kişiliğinden, iletişiminden, bilgisini samimiyetle aktarmasından etkilenip, bu sürece başlamam için beni kendime inandıran ve nihayetinde öğrencisi olmaktan mutluluk ve gurur duyduğum; zaman ve mekân tanımaksızın her daim engin bilgisini ve tecrübesini benden esirgemeyen, yorulduğumu hissettiğimde bana güç veren çok kıymetli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Pınar GİRMEN'e sonsuz şükranlarımı sunarım. Tez jürisinde yer alarak değerli katkılarını sunan Prof. Dr. Burçin TÜRKCAN ve Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KILIÇ ile kıymetli desteklerini samimiyetle sunan değerli hocam Doç. Dr. Hamit ÖZEN'e ve teknik destek konusunda içtenlikle yardımcı olan değerli hocam Öğr. Gör. Özgür GÜLTEKİN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmamın gerçekleştiği okulda, süreç içinde bana her türlü yardımı ve kolaylığı sağlayan çok kıymetli müdür yardımcılarım Seyhan AKCAN TEK ve Oylum ÖZKAN KARADAŞ'a, öğretmen arkadaşlarıma, araştırmamın kahramanları sevgili öğrencilerime ve bana her zaman güvenen ve beni yalnız bırakmayan değerli velilerime gönülden teşekkürlerimi sunarım.

Süreçte bana her zaman destek ve benimle hemhal olan, birçok anımızı paylaştığımız dostum, kardeşim Elif CANKO'ya ve değerli ailesine teşekkürlerimi sunarım.

Benim bugünlere gelmemde ilgi, destek ve sevgilerini hiçbir zaman esirgemeyen, her daim okumaya devam etmem için bıkmadan beni motive eden, varlıklarına şükrettiğim canım annem Suna ÖZTEKİN ve canım babam Erol ÖZTEKİN'e sonsuz minnetlerimi sunarım. Hayatımın her anında olduğu gibi tezimde de emeğini esirgemeyen biricik ağabeyim Engin ÖZTEKİN'e içten teşekkürlerimi sunarım.

İçindekiler

Tesekkür.....	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi.....	v
Şekiller Listesi	vii
Özet	1
Abstract	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problemin Tanımı	5
1.2. Araştırmanın Önemi.....	6
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
2. Kavramsal / Kuramsal Çerçeve.....	8
2.1. Dil	8
2.2. Okuma	8
2.3. Okuduğunu Anlama	9
2.4. Oyun.....	10
2.5. Oyun Temelli Eğitim	12
2.6. İlgili Araştırmalar.....	14
2.6.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar.....	14
2.6.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar:	18
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	22
3. Yöntem.....	22
3.1. Araştırma Modeli	22
3.1.1. Eylem araştırması.....	22
3.1.2. Oyun temelli öğretim yöntemi ve eylem araştırması	24
3.1.3. Eylem araştırması türleri	25
3.2. Eylem Araştırması Süreci	26
3.3. Araştırma Problemini Belirleme	28
3.4. Araştırma Ortamı	28
3.5. Araştırmanın Katılımcıları	30
3.7. Verilerin Toplanması	32
3.8. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	35
3.9. Geçerlik ve Güvenirlik.....	37
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	39
4. Bulgular	39

4.1. Eylem 1: “Dikkat Kartları” Oyununa İlişkin Bulgular.....	41
4.1.1. “Dikkat kartları” oyununun bilişsel, duyuşsal ve öğrenme ortamına ilişkin bulguları.....	42
4.2. Eylem 2: “Sıraladım” Oyununa İlişkin Bulgular	45
4.2.1. “Sıraladım” oyununun bilişsel, duyuşsal ve öğrenme ortamına ilişkin bulguları.....	46
4.3. Eylem 3: “Harita” Oyununa İlişkin Bulgular	49
4.3.1. “Harita” oyununun bilişsel, duyuşsal ve öğrenme ortamına ilişkin bulguları.....	52
4.4. Eylem 4: “Başlığım Nerede?” Oyununa İlişkin Bulgular	55
4.4.1. “Başlığım nerede?” Oyununun bilişsel, duyuşsal ve öğrenme ortamına ilişkin bulguları..	56
4.5. Eylem 5: “Hızlı Dönüşümcüler” Oyununa İlişkin Bulgular	58
4.5.1. “Hızlı dönüşümcüler” oyununun bilişsel, duyuşsal ve öğrenme ortamına ilişkin bulguları..	61
4.6. Eylem 6: “Şişe Çevirmece” Oyununa İlişkin Bulgular	63
4.6.1. “Şişe çevirmece” oyununun bilişsel, duyuşsal ve öğrenme ortamına ilişkin bulguları.....	65
4.7. Eylem 7: “Düğme Fırlatmaca” Oyununa İlişkin Bulgular	67
4.7.1. “Düğme fırlatmaca” oyununun bilişsel, duyuşsal ve öğrenme ortamına ilişkin bulguları..	72
4.8. Eylem 8: “Üretiyoruz” Oyununa İlişkin Bulgular.....	74
4.8.1. “Üretiyoruz” oyununun bilişsel, duyuşsal ve öğrenme ortamına ilişkin bulguları.	82
4.9. Eylem 9: “Buldum Seni” Oyununa İlişkin Bulgular	85
4.9.1. “Buldum seni” oyununun bilişsel, duyuşsal ve öğrenme ortamına ilişkin bulguları...	87
4.10. Eylem 10: “Şekilli Şiir” Oyununa İlişkin Bulgular.....	88
4.10.1. “Şekilli şiir” oyununun bilişsel, duyuşsal ve öğrenme ortamına ilişkin bulguları...	91
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	94
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	94
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	94
5.2. Öneriler	99
5.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	99
5.2.2. Uygulamaya yönelik öneriler	100
KAYNAKÇA.....	101
EKLER.....	108
ÖZGEÇMİŞ	135

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Araştırmanın Uygulama Tarihleri	32
3.2	Uygulamada Oynanan Oyunlar ve Kazanımlar	33
3.3	Eylem Komitesi Görüşme Takvimi	33
3.4	Öğrenci Görüşmelerinin Tarih ve Süreleri	35
4.1	Kullanılan Kısaltmalar	40
4.2	1.Eylem Planı	41
4.3	2.Eylem Planı	45
4.4	3.Eylem Planı	49
4.5	“Harita” Oyunu Sonuç Tablosu	51
4.6	4.Eylem Planı	55
4.7	5.Eylem Planı	59
4.8	“Hızlı Dönüşümcüler” Oyunu Sonuç Tablosu	60
4.9	6.Eylem Planı	63
4.10	7.Eylem Planı	67
4.11	“Düğme Fırlatmaca” İlk Oyun Sonuç Tablosu	69
4.12	“Düğme Fırlatmaca” Yarı Final Sonuç Tablosu	70
4.13	“Düğme Fırlatmaca” Final Sonuç Tablosu	70
4.14	8.Eylem Planı	74
4.15	9.Eylem Planı	85
4.16	10.Eylem Planı	89

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Uygulamada Kullanılan Eylem Planı	27
3.2	Uygulamanın Yapıldığı Sınıf Düzeni	29
4.1	Oyun Temelli Okuduğunu Anlama Eğitiminin Ana ve Alt Temaları	39
4.2	“Dikkat Kartları” Oyunu	42
4.3	“Sıraladım” Oyunu	46
4.4	Sınıf Krokisi	50
4.5	“Harita” Oyunu	52
4.6	“Başlığım Nerede?” Oyunu	56
4.7	“Hızlı Dönüşümcüler” Oyunu	61
4.8	“Şişe Çevirmece” Oyunu	64
4.9	“Düğme Fırlatmaca” Oyunu	71
4.10	“Üretiyoruz” Oyununa Ait Yönerge Kartları	75
4.11	“Tohum Nasıl Ekilir?” Oyunu	77
4.12	“Turşu Nasıl Yapılır?” Oyunu	78
4.13	“Yanardağ Deneyi Yapıyoruz” Oyunu	79
4.14	“Ayraç Nasıl Yapılır?” Oyunu	80
4.15	Oyun Sonunda Elde Edilen Ürünler	81
4.16	İki Hafta Hazır Olan Turşularla Yapılan Etkinlik	82
4.17	“Buldum Seni” Oyunu	86
4.18	Öğrenciler Tarafından Çizilen Resimler	90
4.19	“Şekilli Şiir” Oyunu	91
4.20	“Şekilli Şiir” Oyununun Sunum Aşaması	91

Özet

Oyun Temelli Okuma Eğitiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceresini Destekleme Durumu

Esin AKYIL

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Pınar GİRMEN

2022

Amaç: Bu araştırmanın amacı; oyun temelli okuma eğitiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini destekleme durumunu ortaya koymaktır.

Yöntem: Araştırmada nitel araştırma yaklaşımından eylem araştırmasından yararlanılmıştır. Araştırma Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir ilköğretim 4. sınıfında gerçekleştirilmiştir. 2021-2022 eğitim öğretim yılında 4. sınıfta öğrenim gören 26 öğrenci araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden, gözlemlerden, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmelerinden yararlanılmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Bulgular: Oyun temelli okuma eğitiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini destekleme durumunun incelendiği bu araştırmada elde edilen bulgular neticesinde üç ana tema oluşturulmuştur. Bunlardan ilki “Bilişsel Boyut” teması olup bu tema; söz varlığı, akıcı okuma, yönergeleri anlama, görselleştirme, özetleme, canlandırma, ilişki kurma, değerlendirme, ön bilgilerini kullanma, yardımcı stratejiler kullanma, sentezleme, göz gezdirme, amaç oluşturma, başlık belirleme, oluş sırasına koyma, yansıtıcı düşünme ve tahmin etme alt temalarından oluşmuştur. İkinci ana tema “Duyuşsal Boyut” olup bu tema; motivasyon, eğlence, sabır, tutum, dikkat, kaygı, empati, özgüven ve istek alt temalarından oluşmuştur. Son olarak üçüncü ana tema ise “Öğrenme Ortamı” olup bu tema; işbirliği, rekabet, takım çalışması, dostluk, güven, saygı, sosyalleşme ve dinginlik alt temalarından oluşmuştur.

Sonuç ve Öneriler: Araştırmada, öğrencilerin süreçten keyif aldıkları, eğlendikleri, motivasyon, ilgi ve dikkat sürelerinin arttığı, süreçte empati becerileri gösterdikleri, okuma hızlarının artması neticesinde okuduklarını anlama becerilerinin desteklendiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Dil, okuma, okuduğunu anlama, oyun, oyun temelli eğitim.



Abstract

Support Status of Game-Based Reading Education for Primary School 4th Grade Students' Reading Comprehension

Esin AKYIL

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Primary Education

Advisor: Prof. Dr. Pınar GİRMEN

2022

Purpose: The aim of this research; The aim of this study is to reveal the support of game-based reading education to primary school 4th grade students' reading comprehension skills.

Method: Qualitative research approach and action research as research design were used in the research. The research was carried out in the 4th grade of a primary school affiliated to the Eskişehir Provincial Directorate of National Education. 26 students studying in the 4th grade in the 2021-2022 academic year constituted the participants of the research. Researcher and student diaries, observations and semi-structured student interviews were used to collect data. The data were analyzed by content analysis method.

Results: Three main themes were formed as a result of the findings obtained in this research, in which the support of the game-based reading education to the reading comprehension skills of primary school 4th grade students was examined. The first of these is the "Cognitive Dimension" theme; vocabulary, fluent reading, understanding instructions, visualizing, summarizing, animating, establishing relationships, evaluating, using prior knowledge, using auxiliary strategies, synthesizing, skimming, creating a goal, determining a title, sequencing, reflective thinking and estimation. has occurred. The second main theme is "Affective Dimension" and this theme; motivation, attitude, attention, anxiety, empathy, self-confidence and desire sub-themes. Finally, the third main theme is "Learning Environment" and this theme is; cooperation, competition, teamwork, friendship, trust, respect, socialization and calmness.

Conclusion and Suggestions: In the study, it was concluded that the students enjoyed the process, had fun, their motivation, interest and attention span increased, they

showed empathy skills in the process, and their reading comprehension skills supported as a result of the increase in their reading speed.

Keywords: Language, reading, reading comprehension, game, game-based education.



BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Teknolojik gelişmeler hayatımızın birçok alanını etkilediği gibi eğitim alanını da etkilemektedir. Teknolojinin hızla ilerlediği bir çağa gözlerini açan günümüz çocuklarına, eğitimsel kazanımları geleneksel yollarla vermeye devam etmek bir nevi boşa kürek çekmek gibidir. Çünkü okul dışı yaşamında dijital platformların yoğun ilgisine maruz kalan bir çocuğa, dinleme ve görme gibi sadece iki bilişsel algı üzerinden öğretim vermeye çalışmak günümüz için yetersiz bir çaba gibi görünmektedir. Günümüz nesli, etkinliklere aktif olarak katılmayı seven, bilgiyi direkt olarak alan değil bulmak isteyen, kendi deneyimlerini oluşturma taraftarı, bireysel farklılıklara dikkat edilmesi gereken ve algıları oldukça açık bireylerden oluşur. Tüm bu sayılan özellikleri devreye sokabilecekleri bir etkinlik de “oyun temelli eğitim” yaklaşımı olabilir.

1970’lerde Piaget’in “Çocuklukta Oyun, Düşler ve Taklit” adlı çalışmasıyla oyunla ilgili psikolojik araştırmalar farklı bir boyuta geçmiştir. Çünkü Piaget’e (1970) göre oyun bilişsel süreçleri ve gelişimleri etkilemektedir. Oyun dışarıdan izlenebilen davranışlardan farklı bir davranış türü değil, davranışa doğru özel bir yönelimdir. Bireyler çevresel olaylara uyum sağlarken zihinsel faaliyetlerini eksiksiz yerine getirmektedirler. Oyunda ise bireyler olayları ve olguları mevcut olan zihinsel süreçlerinin içlerine almaktadırlar. Başka bir ifadeyle oyun uyumsama değil, özümseme olmaktadır.

“Yaşlandığımız için oyun oynamayı bırakmayız, oyun oynamayı bıraktığımız için yaşlanırız.” diyen George B. Shaw (1938), oyunun her yaş için gerekli olduğunu vurgulamıştır. Bu gereklilik son yıllarda kendini eğitim alanında da göstermektedir. Katılımcıların motivasyonunun yükselmesini sağlayan oyunun, eğitim alanındaki bir probleme uyarlanmasıyla da eğitimde oyun temelli eğitim kavramı kurgulanmış olur. Oyun temelli eğitimde sunulan saygınlık, başarı, gurur gibi içsel ve ödül kazanma gibi dışsal motivasyon kaynakları vardır. Oyun temelli eğitim içine ne kadar içsel motivasyon dâhil edilirse davranışın ya da kazanımın sürekliliği de o derece sağlanmış olacaktır.

1. 1. Problemin Tanımı

Bu araştırmanın temel amacı; oyun temelli okuma eğitiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini nasıl destekleyebileceğini ortaya koymaktır.

Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Oyun temelli eğitimin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine yansımaları nelerdir?
2. Oyunların öğrencilere, bilişsel ve duyuşsal açıdan yansımaları nasıldır?
3. Oyun temelli eğitimin Türkçe dersleri öğrenme ortamına yansımaları nasıldır?

1. 2. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın öncelikli amacı, ilkökul dönemindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin mümkün olan en ileri düzeye ulaşmasını sağlamaktır. Geleneksel öğretim modellerinin kullanılması, günümüz şartlarının getirdiği yeniliklerle çocukların buluşturulmayışı, süreçte çoğunlukla öğrencilerin pasif oluşları, sınıf içi ve dışı etkinliklere yeterince zaman ayrılmaması, süreç değil sonuç odaklı yaklaşımın benimsenmesi, bireysel farklılıkların dikkate alınmaması, okumada anlamdan çok teknik niteliklere önem verilmesi gibi sorunlar bu araştırmanın özellikle ilkökul düzeyi Türkçe dersine odaklanmasını sağlamıştır. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar neticesinde varılan sonuçlar değerlendirilmiş; yurt içi ve yurt dışı alanyazını incelendiğinde en çok motivasyon, katılım, akademik başarı, oyun bileşenlerinin kullanımı ve oyunlaştırma temelinde literatür çalışmalarının ele alınmış (Genç Ersoy, 2017, s. 204; Karataş, 2014, s. 326; Kiesler, Kraut, Koedinger, Aleven ve McLaren, 2011, s. 4; Özkan ve Samur, 2017, s. 870) olduğu ancak ilkökulda ve diğer eğitim basamaklarında okuduğunu anlama becerisinin gelişimi sürecinde kullanılabilecek oyun temelli eğitim uygulamalarının bulunmadığı görülmüştür. Bahsi geçen sorunlara bakılarak, oyun temelli eğitim modelinin öğretme-öğrenme ortamlarına etkin ve nitelikli olarak entegre edilmesiyle ilgili araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Bu bağlamda araştırmada, fiziksel aktivite gerektiren, sınıf içi eğitim ortamının sistemli bir şekilde, belli kazanımlar doğrultusunda, öğretmen-öğrenci etkileşimi temelli ve öğrenci gelişiminin takip edilebildiği oyun temelli eğitimin kullanılmasının, bu sorunlara ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Oyun temelli eğitimin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisine uygulanması, daha önce hiç incelenmemiş bir konu olmasından dolayı önemli görülmektedir. Uygulamalı ve bir öğretim deneyi biçiminde yapılması bakımından da önemli görülen araştırma; oyun temelli eğitimin okuduğunu anlama becerisi ediniminde ne tür yansımaları olduğu, uygulama esnasında ne gibi zorlukların ve kolaylıkların yaşandığı, oyun temelli eğitim ortamlarının tasarımı ve geliştirilmesi adına bundan sonraki araştırmalara ışık tutacağı öngörülmektedir.

Okuduğunu anlama becerisini oyun temelli eğitim modeliyle işleyen araştırmanın; aynı zamanda öğrenciler arasındaki paylaşım, iletişim, etkileşim, dikkat ve motivasyon gibi önemli duyguların artmasını sağlayarak, ğrenci ve velilerin gözünde sadece eğlence aracı olan oyunun eğitime katılmasıyla aslında ne kadar kalıcı ve nitelikli öğrenme sağladığı da görülmektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal / Kuramsal Çerçeve

2.1. Dil

Cumhuriyetin ilanından sonra değeri anlaşılan ve üzerinde ciddiyetle durulan en mühim konu ana dilimiz olan Türkçenin önemi, varlığı, kaynaştırıcı gücü ve dünyadaki Türk dilinin devamının ehemmiyeti olmuştur. Oluşturulan yeni eğitim sisteminin ana dili öğretim prensipleri belirlenirken bu maddeler temele oturtulmuştur (Demir ve Yapıcı, 2007, s. 177-178). Dinleme ve okuma alt becerilerinden oluşan anlama ile konuşma ve yazma alt becerilerinden oluşan anlatma ana başlıkları, dil becerilerinin içeriğini oluşturmaktadır. Bireyin düşünce yapısını oluşturan ve birbirlerini tamamlayıcı niteliğe sahip bu bileşenler, birbirleriyle uyumlu çalıştığı takdirde dil hâkimiyeti gerçekleşmektedir (Girmen, 2019, s. 59). Dil bilgisi kuralları ise tüm becerilere entegre edilmelidir. Dil öğretimi, geleneksel bilgi geçişi yöntemi şeklinde olmaktan ziyade; görsel, teknolojik ve farklı araç-gereçlerden faydalanılarak geliştirildiği takdirde, öğrencilerin anlama ve anlatma maharetlerini gösterebilecekleri daha fonksiyonel bir yapıya dönüşmektedir (Önkaş, 2010, s. 121).

2.2. Okuma

Okuma, yazma, dinleme ve konuşma Türkçe öğretiminin dört ana disiplindir. Okuma becerisinin bu denli önemli olmasının altında yatan başlıca sebep; bireyin öğrenimi, başarısı ve sosyo-kültürel gelişimi üzerindeki tartışmasız etkisidir. Okumayı, göz yoluyla idrak edilen şekil ve sembollerin beyin tarafından anlamlandırılması olarak tanımlayan Balcı (2013, s. 2), okuma sayesinde öğrencilerin değişik kaynaklara ulaşarak bunlardan yeni düşünce ve tecrübeler edindiğini belirtmektedir. Bununla birlikte okuma, kişinin bireysel ve çevresel özelliklerini tanıması ve anlamlandırmasını takiben, eleştirel bilince ulaşmasında da etkili olan çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir.

Girmen (2019, s. 60) tarafından, mevcut bilimizle eserde verilen bilgi arasında bağlantı kurma yoluyla anlamlandırma süreci olarak tanımlanan okuma; sadece dilsel kodların çözümü değil, okur ile yazar arasındaki etkileşim süreci olarak da ifade edilmektedir. Etkileşimin daha kuvvetli olması okurun önceki yaşantısında ne derece kelime, bilgi ve deneyim sahibi olduğuyula doğru orantılıdır. Okuyan bireylerin dünyayı algılayış biçimlerinin farklılaşmasının yanı sıra eleştirel düşünme, analiz, sentez ve

yorum yapma gibi üst bilişsel yetileri de gelişmektedir. Buna paralel olarak Coşkun'a (2002, s. 232) göre de okuma; yazılı ya da yazılı olmayan eserler ile okurun daha önceden edindiği bilgi, tecrübe, kültürel ve çevresel birikimler arasındaki etkileşim yoluyla oluşan bir süreçtir. Buradan da anlaşıldığı gibi birçok zihinsel becerinin bir arada kullanıldığı okuma eylemi, modern dünyada sosyal hayata uyum sağlamada temel taşlardan biridir. Bireyin kendi hakkındaki değerlendirmesini yaparak ne olduğunu ve nerede olduğunu anlamlandırabilmesi adına sürekli kendisini ve etrafını okuması gerektiği kişisel gelişimini takip edebilmesi için önemlidir.

Geçmişten günümüze değişen dünya şartları, sözlü iletişimin yanında yazılı iletişimin de gelişmesini gerekli kılmıştır. Özellikle gelişmiş ülkelerde iletişimin büyük kısmı okumayla sağlanmaktadır. Okumayı, duyu organlarımızın farklı aksiyonlarının zihnimize anlamlandırıldığı karmaşık bir süreç olarak tanımlayan Aytaş (2005, s. 462), öğrendiklerimizin %94'ünü görme ve işitme yoluyla edindiğimizi belirterek okumanın iletişimde neden bu kadar büyük bir öneme sahip olduğunu açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle metinlerin duyu organları aracılığıyla anlamlandırılıp değerlendirilmesi olarak tanımlanan okuma eylemi bize, duyu organlarımız ne kadar çok okuma eylemini deneyimlerse okunanlar o derece hızlı ve kolay idrak edileceğini ifade etmektedir.

2.3. Okuduğunu Anlama

Dil eğitiminin asıl hedeflerinden biri, bireyin okuduğunu anlama becerisini geliştirmektir. Anlamayı, okumanın ana özelliklerinden biri olarak nitelendiren Balcı (2013, s. 13), bu sürecin araştırma, seçim yapma, karar verme, analiz, sentez, öteleme ve yorum yapma ile tercüme etme ve değerlendirme gibi etkinlikleri içerdiğini belirtmektedir. Bireyin okuduğunu anlamlandırabilmesi için bir takım zihinsel becerileri gerçekleştiriyor olması gerekmektedir. Metni bir bütün halinde anlayabilmek için anlamı bilinmeyen kelimelerin öğrenilmesinin yanı sıra, metni değerlendirmek ve yorumlamak da anlamının gerçekleştiğinin bir göstergesidir (Çiftçi, 2007, s. 2). Birey okuduklarını kendi akıl süzgecinden geçirip yeniden kullanabildiği ölçüde anlamış sayılmaktadır. Bu noktada okuduğunu anlama süreci için ön bilgilerin önemine dikkat çeken Çiftçi ve Temizyürek (2008, s. 112), ister kelimeleri anlamlandırmak ister yeni değerlendirmelerde bulunmak için ön bilgilere ihtiyaç olduğunun üstünde durmaktadır. Çocuğun zengin uyaran ortamında gelişmesinin örneğin bilgisayar, tablet, telefon gibi teknolojik araçların, söz varlığı açısından zengin bir sosyal çevrede bulunmasının, sinema ve tiyatro gibi kültürel etkinliklerin ön bilgilerini artırmadaki önemi üzerinde duran Yılmaz (2008, s.

133), böyle ortamlarda bulunan çocukların zihinlerinde, akranlarına oranla daha fazla ön bilgi bulundurdıklarını belirtmektedir.

Okurların bilişsel farkındalık düzeyleri okuduğunu anlamada belirleyici rol oynamaktadır. Ön bilgilerin çokluğu okuru iyi ya da zayıf okur olarak nitelendirilmekte ve bu iki grup okurun okuma öncesi, esnası ve sonrası davranışlarında dikkat çeken farklılıklar bulunmaktadır. Bu konu hakkında araştırma yapan Kuruyer ve Özsoy (2016, s. 782) iyi okuru, ön bilgilerini kullanarak okumanın amacını anlayan, okumayı anlamlandıran ve yorumlayabilen olarak tanımlarken; zayıf okuru ise okuma esnasında hazırlıksız, hangi amaçla ve niçin okuduğunun farkında olmayan olarak nitelendirmektedir. Başka bir anlatımla, okunan konuya ilişkin önceki bilgi ve deneyimler bireyin yeni bilgiyi kabul ya da reddetmesinde önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir. Sahip oldukları motivasyondan ötürü okumaya daha meyilli olan iyi okurlar bunun neticesi olarak zengin kelime dağarcığına ve anlama yeteneğine sahip olmaktadır (Yıldız ve Akyol, 2011, s. 796).

Eğitim-öğretimin ilk aşaması ilkokuldur. Birinci sınıf ise okuma yazma öğretiminin gerçekleştiği ardından okuduğunu anlama sürecinin hızlandığı sınıf düzeyi olduğu için ayrı bir öneme sahiptir. Eğitim hayatının ilk yıllarından itibaren kazandırılmaya çalışılan okuduğunu anlama becerisi, öğrencinin hayatı boyunca neredeyse bütün öğrenmelerini etkileyecek faktördür. Bu kadar önemli bir becerinin öğrenim yeri de okul olmalıdır (Şengül ve Yalçın, 2004, s. 36). “Okumayı öğrenme” gelişmiş toplumlarda sıklıkla basılı ve yazılı metinlerin okunması yoluyla edinilse de okuma, anlamlandırıldığı sürece başarıyı getirmektedir.

2.4. Oyun

Arkeolojik kayıtlarda da görüldüğü gibi geçmişin bütün dilimlerinde bireyler iyi vakit geçirmek adına farklı uğraşlar denemişler ve oyunlar oluşturmuşlardır. En temel tanımıyla oyun, eğlenceli vakit geçirmeye yarayan, belli kuralları olan zekâ ve beceri geliştirici bir uğraştır (TDK, 2021). Fakat söz konusu çocuk gelişimi olduğunda oyun; çocuğun kendini en hür hissettiği, kendi isteği ile teşebbüslerde bulunduğu bir hayat denemesi olmaktadır. Dünyaya yeni gelmiş bir bebek düşünüldüğünde, hayata hazır bir birey olabilmesi kendinin ve çevresini anlamlandırabilmesi ilk kez oyun ve onun ayrılmaz parçası oyuncaklarla başlamaktadır. Bu pencereden bakıldığında oyun bireye kendini ifade etme, becerilerinin farkına varma ve onları geliştirmede tartışılmaz bir öneme

sahiptir (Egemen, Yılmaz ve Akil, 2004, s. 39). Aslında oyunun önemi hakkında yapılan birçok tanımlamadan da anlaşılabilir. Oyun:

- Çocuğun kendini anlatışıdır.
- Sonrası planlanmadan yapılan bir süreçtir.
- Çocuğun kendi tecrübeleriyle yol almasını sağlayan bir metottur.
- Çocuğun uğraşıdır.
- Ahenktir.
- Bir ayağı gerçek dünyada bir ayağı hayal dünyasında olan bir köprüdür.
- Sosyalliktir.
- Birçok değer öğretir.
- Çocuğun iç dünyasına ulaşabileceğimiz bir merdivendir.
- Karakter gelişimine yardımcı olan bir alandır.
- Çocuğu gerçek dünyaya hazırlayan vasıta (Uluğ, 1997).

Tüm bu tanımlamaları tek bir cümle içine toplayan Koçyiğit, Tuğluk ve Kök'e (2007, s. 327) göre oyun; özel bir hedefi olan ya da olmayan, belli kuralları olan ya da olmayan ama çocuğun bütün gelişim basamaklarını etkileyen, çocuğun kendi iradesiyle ve zevkle dâhil olduğu, araçları olan ya da olmayan en tabii öğrenme ortamıdır. Başka bir deyişle oyun; kapsamında sanata dair değerler barındıran, bireyin güzellik duygusunu geliştirmesine destek olan, heyecan ve zevk dolu etkinlikler içermektedir (Akandere, 2004, s. 2).

Oyun, içerik açısından incelendiğinde bir takım özellikler göstermektedir (Özdoğan, 1997, s. 95). Bu özellikler aşağıdaki gibidir:

- Oyun, herhangi bir zorlama olmadan meydana gelmekte, beraberinde neşe ve huzur getirmektedir.
- Oyun; beş duyu organı, sinirler ve kasların uyumla çalıştığı bilişsel bir süreçtir.
- Oyunda yaşanmışlıklar yinelenmekte, çevre taklit edilmekte ve keşfedilmekte, yeni durumlar denenmektedir.
- Mekân ve vakit sınırlaması oyuna aittir.
- Bireyin manevi dünyası ile gerçek dünya arasındaki köprüyü oyun inşa etmektedir.
- Oyun sistematik ilerleme mekanizmasına sahiptir.

Çocuğun büyüme sürecinde hayati bir değeri olan oyun aynı zamanda çocuğun gelişimi hakkında fikir sahibi olmamızı da sağlamaktadır (Pehlivan, 2012, s. 11). Bedensel ve zihinsel gelişimde beslenme ya da barınma gibi temel ihtiyaçlar kadar öneme sahip olan oyun, çocuk dünyasının olmazsa olmazıdır.

2.5. Oyun Temelli Eğitim

Eğitim hayatının temeli ilkokuldur. Çocuk ilkokulda ne kadar çok deneyim yaşarsa hayata daha iyi hazırlanmış olacaktır. İlkokul aynı zamanda çocukların oyun dönemidir ve çocuklar pek çok şeyi oyunla öğrenir. Oyunun çocuklar için bu kadar yeri doldurulmaz oluşu, onu eğitimde de kullanmayı gerekli kılmaktadır (Boyraz ve Serin, 2016, s. 91). Önceleri Aristoteles, Quantilianus, Comenius, Locke, Pestalozzi, Rousseau, Fröbel, Montessori, Dewey, Piaget, Vygotsky gibi bilim insanlarının oyunun önemi ile ilgili düşüncelerinin ardından bir süre sonra; Piaget oyunun bilişsel, Vygotsky ise sosyo-bilişsel boyutuna dikkat çekmektedir (Nicolopoulou, 1993, s. 1). Böylelikle oyun birçok bilim dalıyla ilişkilendirilmektedir. Diğer bir yandan oyun, içeriğinde pek çok öğretim yöntem ve tekniğini barındıran bir araçtır. Özellikle süreç dâhilinde çocuğun ihtiyaç duyduğu zaman rehberden yardım isteyebileceğini bilip ihtiyaç ve taleplerinden haberdar olmasını da sağlamaktadır (Bardak, 2018, s. 210).

Deneyimler oyunlarla kazandırıldığı müddetçe daha kolay, zevkli ve kalıcı hale gelmektedir. Çünkü oyun aktif katılımı sağladığı için zaman daha verimli kullanılmakta, böylelikle ister sanal ortamda isterse gerçek ortamda öğrenme sürecine destek sağlamaktadır (Malta, 2010, s. 22). Eğitimdeki en büyük zorluklardan biri öğrenilenlerin hayata aktarımının sağlanamamasıdır. Oyunlar; yeni ya da mevcut becerileri uygulama ve bilgiyi kullanma için farklı ortamlarda, bireye tekrar tekrar deneme imkânı sunabilmesinden ötürü kolay aktarım potansiyeline sahiptir (Plass, Homer ve Kinzer, 2015, s. 273).

Oyunlar farklı açılardan incelendiğinde çeşitli sınıflamalara ayrılabilirler. Ancak bir oyunu sadece bir alt sınıfa dâhil etmek, oyunun disiplinler arası yapısından dolayı mümkün değildir. Oyunlar:

Gelişim evrelerine göre;

- Psiko-motor gelişim oyunları: Parmak oyunları gibi.
- Zihinsel gelişim oyunları: Sınıflandırma ya da hafıza oyunları vb.
- Sosyal gelişim oyunları: Tencilik, doktorculuk vb.

- Dil gelişim oyunları: Hikâyeyi devam ettirme ya da ‘Ben kimim?’ oyunları gibi.
- Duygusal gelişim oyunları: Taklit, drama vb.

Gelişim dönemlerine göre;

- Bebeklik oyunları: ce-ee, top yuvarlama, duygusal oyunlar vb.
- Çocukluk oyunları: Saklambaç, istop, misket vb.
- Gençlik oyunları: Halat çekme, çuval yarışı, halk oyunları vb.
- Yetişkinlik Oyunları: Kutu oyunları (mangala, dama, 9 taş vb.), satranç vb.

Mekâna göre oyunlar:

- İç mekân oyunları: Deve-cüce, gece-gündüz, sıcak-soğuk vb.
- Dış mekân oyunları: Birdirbir, aç kapıyı bezirgân başı vb.

Oluşum türlerine göre oyunlar;

- Serbest oyunlar: Oyun hamuru, kum havuzu, koşu vb.
- Yarı yapılandırılmış oyunlar: El işi etkinlikleri, evcilik vb.
- Yapılandırılmış oyunlar: Kutu kutu pense, yağ satarım vb.

Bir vasıta dâhil etme durumuna göre oyunlar:

- Araçlı oyunlar: İstop, misket vb.
- Araçsız oyunlar: Saklambaç, birdirbir vb.
- Araçta oynanan oyunlar: Dijital oyunlar, salıncak, tahterevalli vb.
- Araç üretilen oyunlar: El işi etkinlikleri.

İçeriklerine göre;

- Rekabetçi oyunlar: Dijital oyunlar, misket, yakar top vb.
- Rekabetçi olmayan oyunlar: Arapsacı, evcilik vb.
- Etkileşimli oyunlar: Körebe, Saklambaç vb.
- Etkileşimli olmayan oyunlar: el-göz koordinasyon oyunları, yap-boz vb.
- Fiziksel oyunlar: Parkur oyunları, ip atlama vb.
- Fiziksel olmayan oyunlar: İsim-şehir, kulaktan kulağa vb.
- Strateji oyunları: Satranç, dama vb.
- Şans oyunları: Tombala gibi sınıflamalara ayrılabilir.

Eğitsel oyunlar belli kurallar doğrultusunda hedefe ulaşabilmeyi sağlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (2016) “Eğitsel Oyunlar Öğretim Programı ile öğrencilerin, her türlü beden eğitimi ve sportif eğitiminin temelini oluşturmada, eğitsel oyunun öneminin

farkına varmalarının sağlanması, eğitsel oyunlarla sosyal ilişkiler kurulması ve geliştirilmesi amaçlanmıştır.” ifadesiyle seçmeli ders olarak sunulan eğitsel oyunların önemini vurgulamaktadır. Sadece Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda değil, iletişim ve eğitim fakültelerinin birçok bölümünde seçmeli ders olarak okutulan eğitsel oyunların kullanılabilirliğinin artması, alt bölümlere ayrılmasını gerekli kılmaktadır. Aytaş ve Uysal (2017, s. 681) ise eğitici oyunları kendi içinde sınıflandırmaktadırlar. Buna göre;

- Bilgisayar oyunları: Bireysel eğitime olanak sağlayan bununla birlikte her geçen gün gelişen yapay zekâ ve benzetim yöntemleri sayesinde eğitimde daha sık kullanılmaktadır: Uçak simülasyonu gibi.
- Nesne oyunları: Genellikle grup oyunlarında top, ip, kalem, kâğıt, oyuncak vb. objelerin kullanıldığı daha çok yetenek geliştirici oyunlardır: İsim-şehir, istop, yakar top vb.
- Algı oyunları: Beş duyu organına hitap eden ve duyuları harekete geçiren eğitim için büyük öneme sahip oyun türüdür: Saklambaç, körebe, yağ satarım, bal satarım vb.
- Dramatik oyunlar: Taklit ve rol oynama tekniklerine dayanan çocuğun hayal dünyasını genişletmesine ve empati duygusunu geliştirmesine yardımcı olmaktadır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda eğitimde oyun temelli eğitim özelinde ön plana çıkan, 2011-2019 yılları arasında gerçekleştirilen, Türkçe veya İngilizce dillerinde yazılmış yüksek lisans ve doktora tezleri ile hakemli bilimsel dergilerde yayımlanmış makale olan; nitel ve nicel araştırma yöntemlerine dayanan, akademik başarı, performans, tutum, katılım veya motivasyona etkisini araştıran çalışmalara yer verilmiştir. Söz konusu araştırmaların ele alınmasında güncellik tercih edilmiştir.

2.6.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar

Angın ve Çetinkaya (2021) tarafından yapılan “Eğitsel Oyun Temelli Dinlediğini Anlama Etkinliklerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerinde oyun temelli dinleme faaliyetlerinin etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma evrenini

Ordu ilinin Gök y İlçesinin bir ilkokulunda 2018-2019 eğitim yılında öğrenim gören 3 farklı 4. Sınıf şubesinden 97   renci oluşturmaktadır. Araştırmada  ntest - sontest kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Deney grubuna dokuz hafta boyunca, haftada bir ders saati olmak üzere oyun temelli dinleme eğitimi verilmiş daha sonra gruplara son test yapılmıştır. Test sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark olmasa da; deney grubunun  ntest ve sontest sonuçlarında anlamlı bir fark belirlenmiştir.

Yıldız ve şimşek (2020) tarafından yapılan “E itsel Oyun, Okuma-Yazma-Oyun ve Okuma-Yazma-Uygulama Yöntemlerinin   renme Problemlerini Gidermedeki Etkisi” adlı çalışmada uygulanacak   retim programlarının 6.sınıf   rencilerinin öğrenme problemleri yaşadıkları Dolaşım Sistemi konusu ve Kuvvet ve Hareket  nitesindeki   renci başarısı, derse olan ilgisi ve endişe durumu ile bilgilerin ne derece kalıcı olduğu konusunun incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma Erzurum il merkezindeki bir ortaokulun 6.sınıfına devam eden 166 öğrenciyle,  ntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tek yönlü ANOVA ile analiz edilen sonuçlara göre   retim yöntemleri arasında öğrenme motivasyonları anlamında pek fark olmasa da; akademik başarı, endişe ve bilgi kalıcılığı bakımından olumlu anlamda farklılık tespit edilmiştir.

Babayi it ve Gültekin (2019) tarafından yapılan “İlk Okuma Yazma   retiminde Oyunla   retim Yöntemi Uygulamaları” adlı çalışmada oyunla   retim yönteminin ilk okuma yazma   retiminde etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma Eskişehir ili Tepebaşı ilçesindeki bir devlet ilkokulundaki 40   renci (20 deney, 20 kontrol grubu   rencisi) ile karma araştırma deseni kullanılarak gerçekleşmiştir. Deney grubuna ilk okuma yazma   retilimi oyunla gerçekleştirilmiş; veriler okuduğunu anlama testi, sesli okuma ve yazma hızı formu, gözlem ve görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırmada nitel veriler içerik analizi ile nicel veriler ise betimsel istatistiksel yöntemler ve Mann Whitney U testi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu arasında okuma ve yazma hızları ile okuduğunu anlama becerileri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte öğrenciler, oyunlardan keyif almışlar ve olumlu duygular hissetmişler; sınıf   retmeni de oyunla öğretimin yararlı ve kullanılabilir olduğu görüşünü belirtmiştir.

Kandemir (2019) tarafından yapılan “Oyun Temelli   retim Materyallerinin 48-60 Aylık  ocukların Erken Sayı Gelişimine Etkisi” isimli tez çalışmasında oyun temelli   retim materyallerinin 48-60 aylık çocukların erken sayı gelişimleri üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Çalışmada karma araştırma modelini kullanmıştır.

Araştırmanın nicel tarafında öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseninden, nitel tarafında ise anekdot ve ses kayıtları, gözlem fotoğrafları ve kişisel bilgi formlarından faydalanılmıştır. Dört hafta süren etkinlik sonunda nicel ve nitel sonuçlara göre oyun temelli öğretim materyallerinin 48-60 aylık çocukların erken sayı gelişimlerini desteklediği belirlenmiştir.

Akkaya (2018) tarafından yapılan “İlkokul Dördüncü Sınıf Matematik Dersinde Geometri Alt Öğrenme Alanlarına İlişkin Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Oyun Temelli Öğretimin Etkisi” adlı çalışmada geometri alt öğrenme alanlarına ait kavram yanılgılarının belirlenmesi ve yanılgıların giderilmesinde oyun temelli öğretimin ne derece etkili olduğunu ortaya çıkarma amaçlanmıştır. Çalışma Malatya ilinde bulunan bir ilkokulun dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmış ve çalışmada karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmı için gözlem yapılmış, nicel kısmı için ise öntest-sontest deney ve kontrol gruplu deneysel desen tatbik edilmiştir. Öncelikle öğrencilerin geometri öğrenme alanına ait kavram yanılgıları tespit edilmiş ve daha sonra beş hafta boyunca bu kavramlar üzerinde oyun temelli öğrenme etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda uygulamanın kavram yanılgılarını ortadan kaldırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gözülan ve Koçak (2018) tarafından yapılan “Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocukların Kelime Bilgi Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi” isimli çalışmada 5-6 yaş grubundaki çocukların dil becerinin gelişiminde oyun temelli dikkat eğitim programının etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Çalışma evrenini Karaman il merkezinde bulunana bir anaokulunun 2014-2015 eğitim-öğretim yılında okula yarım gün devam 5-6 yaş grubundaki 62 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere “Peabody Resim Kelime Testi” öntest olarak uygulanmıştır. Deney grubuna 10 hafta süreyle 20 oturum şeklinde “Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programı” uygulanmış ve program sonunda her iki gruba öntest-sontest tekrar yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre deney grubunda öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir.

Kadıoğlu Ateş, Kanger ve Şimşek (2018) tarafından yapılan “Oyun Temelli Dil Beceri Programının Suriyeli Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimine Etkisi” adlı çalışmada, anadili Türkçe olmayan Suriyeli öğrencilerin okuma yazma becerilerini gelişiminde oyun temelli dil beceri programının etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma temel eğitim dönemindeki (6-11 yaş) 40 Suriyeli öğrenci ile deneysel araştırma deseninden tek grup öntest-sontest deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Eylül 2016 – Mart 2017 arasındaki 10 aylık süreçte, haftada 10 saat

eğitim verilmiştir. Günlük eğitimlerin üç saati Türkçe, bir saati değerler eğitimi ve bir saati de oyun olarak planlanmıştır. Öntest ve sontest başarı testleri SPSS 21.0 programı ile analiz edilmiş, elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin okuma yazma başarı test sonuçları sontestten yana anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Karayol ve Temel (2018) tarafından yapılan “Beş Yaş Çocuklarının Problem Çözme Becerilerinin Oyun Temelli Etkinliklerle İncelenmesi” adlı çalışmada amaç; okul öncesi eğitimine devam etmekte olan beş yaş grubu öğrencilerin, oyun temelli eğitimin problem çözme becerisi üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Muğla ilinin Menteşe ilçesindeki bir anaokulunun üç ayrı sınıfına devam eden beş yaş grubu 46 öğrenci oluşturmakta olup, araştırmada ön test-son test uygulamalı deneysel model kullanılmıştır. Çalışma grubu ikisi deney biri kontrol olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Deney gruplarından ilkiyle yapılandırılmış, ikincisiyle yapılandırılmamış oyun etkinlikleri sekiz hafta boyunca devam etmiştir. Araştırma sonunda yapılan son testte deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Her iki deney grubuna uygulanan etkinliklerin çocuklar üzerinde etkili olduğu görülmekle beraber yapılandırılmış oyun etkinliklerinin amaca daha çabuk ulaştırdığı tespit edilmiştir.

Boyraz ve Serin (2015) tarafından yapılan “İlkokul Düzeyinde Oyun Temelli Fiziksel Etkinlikler Yoluyla Kuvvet ve Hareket Kavramlarının Öğretimi” adlı çalışmada kuvvet ve hareket olgularının öğretiminde oyun temelli fiziksel etkinliklerin etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmaya 3. ve 4. sınıfa geçecek olan 21 öğrenci katılmakta olup, araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu öntest-sontest modeli kullanılmıştır. Deney grubuna kuvvet ve hareket kavramlarının öğretimi için 4 gün boyunca günde 1,5 saat olmak üzere sekiz etkinlik uygulanmıştır, araştırma sonunda yapılan son test ile öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bozoğlu (2014) tarafından yapılan “Ortaokul 7. Sınıf Matematik Dersi Alan-Çevre İlişkisi Konusunda Oyun Temelli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı çalışmada oyun temelli öğretimin, ortaokul 7. sınıf matematik dersi alan-çevre ilişkisi konusunda öğrenci başarısına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında 7.sınıfa devam eden 42 yatılı ilköğretim bölge okulu öğrencileriyle yapılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmış olup, deney grubuna alan çevre ilişkisi oyun temelli öğretim yöntemiyle işlenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen öntest ve sontest SPSS 13.0 paket programı ve t-testi ile analiz edilmiş, analiz sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Öztemiz (2013) tarafından yapılan “İlkokul Öğrencilerinin Oyun Tekniği ile Okuma Alışkanlığı Kazanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri: Ankara Beytepe İlkokulu Örneği” adlı çalışmada oyun tekniği ile okuma alışkanlığı kazandırmaya dair öğretmen görüşlerinin açıklanması amaçlanmıştır. Çalışma Ankara ilinde bulunan Beytepe İlkokulu’nda 2012-2013 eğitim-öğretim yılında görev yapan 10 öğretmenle gerçekleşmiş ve verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin diğer pek çok derste olduğu gibi okuma alışkanlığı kazandırma konusunda da oyun tekniğinin oldukça etkili olduğu görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır.

Durualp (2009) tarafından yapılan “Anasınıfına Devam Eden Altı Yas Çocuklarının Sosyal Uyum Ve Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi: Çankırı örneği” adlı doktora tezinde oyun temelli sosyal beceri eğitimi programının anasınıfına devam eden altı yaşındaki çocukların sosyal uyum ve becerilerinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun geliştirilmesi ve çocukların sosyal uyum ve becerilerinde uygulanan eğitim programının ne derece etkili olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma evrenini, Çankırı’daki bir ilköğretim okulunun anasınıfına devam eden 6 yaşındaki 96 öğrenci (48’i deney, 48’i kontrol grubu öğrencisi) oluşturmuştur. Araştırmanın deney grubu öğrencilerine sekiz hafta boyunca “Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı” uygulamıştır. Araştırma sonucunda deney grubu ve kontrol grubunun sosyal beceri puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerine bir ay sonra uygulanan kalıcılık testi sonucu becerinin halen devam ettiği tespit edilmiştir.

2.6.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar

Deng, Wu, Chen ve Peng (2020) tarafından yapılan “Şangay ilkokul matematik sınıfında dijital oyun tabanlı öğrenme: Bir vaka çalışması” adlı çalışmada Şanghay devlet ilkokulundaki bir öğretmen ve öğrencilerin, ikinci sınıf matematik dersinde kullandıkları dijital oyunların, algılarına ve deneyimlerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Katılımcılar bir öğretmen ve 45 öğrenciden oluşmuş, veri toplama yöntemleri olarak sınıfta gözlem, odak grup ve bireysel görüşmeler ile belge analizi kullanılmıştır. 6 gün süre ile günde bir kez kullanılan dijital oyunun, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini artırdığı görülmüş ancak birçok öğrencinin, bunun akademik başarı ve görme yeteneği üzerindeki etkisi konusunda endişeli olduğu tespit edilmiştir. Yöntemin uygulanmasının önündeki engeller arasında kalabalık sınıf mevcudu, öğrenme

çıktılarını değerlendirmede zorluk, eğlence ve öğrenmeyi dengelemek ve etkili oyun-sınıf entegrasyonu gibi faktörler belirlenmiştir.

Jin, Nakayama ve Tu (2020) tarafından yapılan “Güvenlik ve Güvenlik Eğitimi İçin Oyun Tabanlı Öğrenme” adlı çalışmada son zamanlarda artış görülen emniyet ve güvenlik ile ilgili olaylarda öğrencilerin fiziksel yaralanma ve güvenlik ihlali riski olmadan kavramları ve becerileri öğrenmelerini oyun tabanlı öğrenme ile sağlamak amaçlanmıştır. Endüstriyel standart modelleme ve oyun geliştirme yazılımı kullanılarak fiziksel güvenlik oyunu geliştirilmiş ve uygulanmış ayrıca yaz kampında öğrencilere fiziksel güvenlik oyunu da oynatılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre oyunla öğretimin geleneksel yöntemlere göre daha motive edici olduğu ve güvenlik riski taşımadan istenilen davranışın kazandırılabilirdiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Manesis (2020) tarafından yapılan “Okul Öncesi Ortamlarda Oyun Temelli Öğrenmenin Kullanımının Önündeki Engeller” adlı çalışmada Kıbrıs'ta erken çocukluk eğitiminde oyun temelli öğrenmenin benimsenmesini ve uygulanmasını sınırlayan engelleri öğretmenlerin nasıl algıladıklarını incelemek amaçlanmıştır. Çalışma evrenini Kıbrıs'ta devlet ve özel okullarda çalışan 148 okul öncesi öğretmeni oluşturmuş ve öğretmenlere 19 maddelik bir anket uygulanmıştır. Verilerin faktör analiziyle incelenmesi sonucunda, erken çocukluk sınıflarında oyun temelli öğrenmenin kullanımının önünde üç tür engel ortaya çıkmıştır: güven, destek ve donanım eksikliği. Bununla birlikte öğretmenlerin dijital oyun kullanımındaki öz yeterlikleri ne kadar yüksekse, öğretmenlerin güven eksikliğine ilişkin algı düzeyi o kadar düşük çıkmıştır. Sınıfta bilgisayar ve dijital oyunları sıklıkla kullanmayan öğretmenlerin, güven eksikliği büyük bir engel olarak belirlenmiştir. Bir diğer dikkat çeken sonuç ise oyun temelli öğrenmenin yararlılığına yönelik tutumun; devlet okul öncesi öğretmenlerinin, özel okul öncesi öğretmenlerine göre önemli ölçüde daha olumlu olmasıdır.

Zeng, Zhou, Hong, Li ve Xu (2020) tarafından yapılan “Etkileşimli Değerlendirme Oyun Tabanlı Öğrenme Fizik Alanı” adlı çalışmada, fiziksel alanda oyun temelli bir öğrenme ile doğrudan ve anında sağlanan geri bildirimlerin öğrenmeye etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma grubu üçe ayrılmıştır; geleneksel grup, eğitici video grubu ve oyun tabanlı öğrenme grubu. Sonuç olarak en etkili öğrenme oyun tabanlı öğrenme grubunda gerçekleşmiştir. Bunu eğitici video grubu ve daha sonra geleneksel grup izlemiştir. Oyun tabanlı öğrenmedeki etkileşim öğrencilerin ilgilerini çekmiş; görev paylaşımı, ipucu istemi ve geri bildirim gibi özellikler süreci işlevsel hale getirmiştir.

Avdiu (2019) tarafından yapılan “Avusturya İlköğretim Okullarında Oyuna Dayalı Öğrenme Uygulamaları” adlı çalışmada, oyun temelli öğrenmede kullanılan öğretim uygulamalarının ilkokul öğretim sürecindeki önemini anlamak amaçlanmıştır. Araştırma evrenini, Avusturya'daki altı ilkokuldan 24 öğretmen oluşturmuş ve araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Araştırma, araştırmacının gözlemleri ve derslere katılımı da dâhil olmak üzere iki aylık bir süreye yayılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları öğretmen görüşlerinin betimsel analiziyle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda çocuklar için eğlenceli ve üretken olan oyun temelli öğrenmenin yaygın bir öğretim uygulaması olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, bu çalışmanın sonuçları öğretmenlerin farklı konularda uyguladıkları etkinlikleri örneklemekte ve çocukların oyunlar yoluyla geliştirdikleri farklı yetenek ve becerileri göstermektedir.

Anggia ve Pratiwi (2017) tarafından yapılan “Hazine İpucu Oyunu Yöntemini Kullanarak Keyifli Öğrenme Stratejisinin Uygulanmasıyla Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirme” adlı çalışmada hazine ipucu oyun yönteminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma Endonezya'nın Kuningan bölgesindeki bir ilkokulun 4. sınıfına devam eden 31 öğrenciyle, eylem araştırması modeli ile gerçekleştirilmiştir. Veriler gözlem, görüşme, veri analizi yöntemiyle toplanmış ve tematik olarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre hazine ipucu oyunu yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen eğlenceli öğrenme stratejisi, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini artırmıştır.

Tobar-Muñoz, Baldiris ve Fabregat (2017) tarafından yapılan “Artırılmış Gerçeklik Oyun Temelli Öğrenme: Okuduğunu Anlama Etkinlikleri Sırasında Öğrencilerin Deneyimlerinin Zenginleştirilmesi” adlı çalışmada, sınıfta artırılmış gerçeklik oyunlarının kullanılmasının performans ve motivasyon açısından öğrencilere fayda sağlama durumu ile okuduğunu anlamayı geliştirmek için kullanılan okuma etkinliğinin deneyimi zenginleştirme durumunu araştırılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin yardımıyla tasarım temelli araştırma yaklaşımı kullanarak bir artırılmış gerçeklik oyunu tasarlanmış, daha sonra da sınıfta uygulama hem nicel hem de nitel yöntemlerle test edilmiştir. Sonuçta, oyun etkinliği kullanarak okuduğunu anlamada elde edilen sonuçlar, geleneksel yaklaşımlardan elde edilen sonuçlardan hiçbir fark göstermezken, çocukların aktiviteye daha çok güdülendiklerini ve ilgi gösterdiklerini; oyunun problem çözme, keşfetme ve sosyalleşme davranışını teşvik ettiği için içeriği zenginleştirdiğini göstermiştir.

Jacovina, Jackson, Snow ve McNamara (2016) tarafından yapılan “ Okuduğunu Anlama Stratejisi Eğitiminde Oyun Temelli Uygulama” adlı çalışmada akıllı eğitim sistemleri içindeki oyuna dayalı uygulama faaliyetlerinin özelliklerinin öğrenme sonuçlarını ve motivasyonu nasıl etkilediğini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan 149 öğrenciye oyun tabanlı uygulama sunulmuş; önce ders videoları izletilmiş daha sonra iki seans şeklinde pratik yaptırılmıştır. Öğrencilerin anlama ve motivasyon düzeyleri öntest-sontestte sınanmış ve motivasyon ölçütleri toplanmıştır. Genel olarak, öğrencilerin anlama ön testten son teste doğru artmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, süreci, ortamı, katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin analizi ve yorumlanması ile verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasına ait bilgilere değinilmiştir.

Araştırma modeli olarak nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma ortamı Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir ilkokulun 4. sınıfı; araştırmanın katılımcıları ise araştırmacı ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak katılımcı gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yapılmış olup ayrıca kişisel bilgi formları, kamera kayıtları, araştırmacı ve öğrenci günlükleri ile veriler zenginleştirilmiştir. Verilerin analizinde; verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanması işlem basamakları uygulanmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için birden fazla veri toplama yöntemi kullanılmış, toplanan veriler tarafsız olarak aktarılmış, bulgularda verilerden alıntılar yapılmış ve toplanan bütün veriler sistematik olarak arşivlenmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada; ilkokul 4.sınıf Türkçe dersi okuduğunu anlama becerisini geliştirmek üzere, yeni oyunlar oluşturmak, oluşturulan oyunların öğretim sürecine yansımaları anlamak ve öğretimin niteliğini artırmaya katkı sağlamak amacıyla eylem araştırması deseni kullanılmıştır.

3.1.1. Eylem araştırması

Eylem araştırması, son yıllarda eğitim alanında sıkça tercih edilmektedir. Eylem araştırmalarında çoğunlukla nitel araştırma yöntemleri kullanılmakla birlikte nicel veri toplama yöntemleri de kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 307). Konu hakkında sağladığı detaylı bilgiler sayesinde hem eğitimin kalitesini hem de öğretmenlerin uzmanlıklarını geliştiren bir öneme de sahiptir. Araştırma sayesinde eğitimciler; sınıflarının ve okullarının iyileştirilmesi, eğitsel çalışmalarının uygulanması ve değerlendirmesi aşamalarında eleştirel bakış açısı kazanmaktadır (Ocak ve Akkaş Baysal, 2017).

Bogdan ve Biklen (2003) eylem araştırmasını “sosyal değişimi sağlamak amacıyla sistematik olarak bilgi toplama süreci” olarak ifade ederken, Johnson (2019) ise, “gerçek okul ya da sınıf ortamında öğretimin ya da eylemlerin kalitesini anlamak ve geliştirmek amacıyla yapılan bir araştırma süreci ve önceden planlanmış, organize edilmiş ve diğer ilgili kişilerle paylaşılabilen bir araştırma türü” olarak tanımlamaktadır. Fraenkel ve Wallen (2006) eylem araştırmasını “bir problemi çözmek ya da yerel bir uygulama hakkında bilgi vermek için bilgi toplamak amacıyla bir ya da daha fazla kişi ya da gruplar tarafından yapılan araştırma” olarak belirtmektedir. Elliot (1991) ise eylem araştırmasını “sosyal durum içerisindeki eylemin kalitesini artırmak amacıyla sosyal durumun araştırılması” olarak açıklamıştır. Bu tanımla tek amacın öğretmen ve öğrencilerin yalnız öğretme ve öğrenme niteliklerini artırmak değil, bununla birlikte okul yaşantılarının şartlarını iyileştirmek olduğu da söylenebilir. Mills (2000) eylem araştırmasını, eğitim ortamlarında, öğrencilerin nasıl öğrendikleri, hangi yollarla nasıl daha iyi öğrenebilecekleri ve okulların nasıl çalıştığı hakkında bilgilenmek amacıyla yapılan sistematik bir araştırma süreci olarak tarif etmektedir.

Eylem araştırmasının özelliklerinin bilinmesi araştırmacıya süreç için nelere dikkat etmesi ve ne yapması konusunda yardımcı olacaktır. Johnson (2019), eylem araştırmasının en kritik 10 özelliğini şu şekilde belirtmektedir:

1. Eylem araştırması sistematiktir. Verilerin toplanması, analiz edilmesi ve sunulması her ne kadar özgürce olsa da sistematik bir yaklaşım benimsenmelidir. Eylem araştırması öylesine bir yöntem değildir.
2. Cevabı bilinen bir soru ile başlanmaz. Mümkün olan en tarafsız şekilde ilerlenir.
3. Eylem araştırmasının etkili olması çok detaylı veya karmaşık olmasını gerektirmez. Düzenli ve nitelikli açıklanmış bir araştırma tercih edilmelidir.
4. Araştırmada veri toplamaya başlamadan önce gerektiği kadar plan yapılmalıdır. Bu sayede sistematik bir şekilde veri toplanabilecektir.
5. Eylem araştırması uygulamaları farklı sürelerde olabilmektedir. Bunu problemin doğası, veri toplama modeli ve ortam belirlemektedir.
6. Gözlemler düzenli olmalıdır. Gözlem süreleri 1 dakikadan 1 saate hatta daha fazlasına kadar sürebilmektedir. Önemli olan gözlemlerin tutarlı ve planlı olmasıdır.
7. Eylem araştırmaları basit ve gayri resmi olandan, kapsamlı ve resmi olana kadar geniş bir yelpazeye sahiptir. Eylem araştırmasına yeni başlayanların, basit ve kısa

türleri tercih etmesi, süreçte deneyim kazandıkça ayrıntılı türleri ele alması tavsiye edilmektedir.

8. Bazı eylem araştırmaları belli bir kurama ait olabilmektedir. Birçok araştırmacı soruların, bulguların ve sonuçların daha kolay anlaşılması için veri toplamadan önce alanyazın taraması yapmakta, bu da konu hakkındaki fikirleri ilişkilendirmesini sağlamaktadır.
9. Eylem araştırmasında kesin sonuçlara ulaşmak söz konusu değildir. Herhangi bir olguyu kanıtlama zorunluluğu yoktur. Yani deney ve kontrol grupları, değişkenler, denenceler bulunmamaktadır. Eylem araştırmacısı olguyu anlatmak için farklı noktalar fotoğraflar çekerek neler olduğunu okuyucuya sunmaktadır.
10. Eylem araştırmalarında nicel yöntemler kullanılsa bile bunu genele yansıtmamak gerekmektedir. Çünkü çalışılan küçük gruplarda gözden kaçan ya da hesaba katılmayan bir sürü değişken olabilmektedir.

Sonuç olarak eylem araştırması eğitim sistemi içerisindeki araştırmacılar tarafından oldukça tercih edilen, her tür eğitim konusu hakkında uygulamalar üretilebilen, geliştirilebilen; sistemli bir şekilde analiz edilerek bilimsel verilere ulaşmayı sağlayan bir yöntemdir. Planlar oluşturulurken, uygulama tarihinin hangi Türkçe temasına denk geldiği belirlenmiş ve tema doğrultusunda metin ve etkinlik içerikleri oluşturulmuştur. 4.sınıf Türkçe Dersi İlköğretim Programı “Okuma Öğrenme Alanı” altında yer alan kazanımlara istinaden planlar oluşturulmuştur. Araştırmacının uygulama süreci aynı zamanda geliştirme ve iyileştirme süreci olarak da ilerlemiştir. Araştırmacı tarafından uygulamadan elde edilen tüm veriler analiz edilmiş, bulgular yorumlamış ve oyun temelli eğitimin okuduğunu anlamaya yansımalarını açıklamıştır.

3.1.2. Oyun temelli öğretim yöntemi ve eylem araştırması

Bu çalışmada eylem araştırmasının tercih edilmesinin nedeni; eylem araştırmasının pratik, teorik ve değişim anlamında sürekli etkileşim içinde bulunması, araştırmacı ya da uygulayıcı tarafından incelenerek geliştirilebilir olmasıdır (Bresler, 1995). Bununla birlikte yakın zaman dilimini etkilemesi ve değiştirebilmesidir (Conway ve Borst, 2001). Eylem araştırmasında araştırmacı belli bir plan doğrultusunda ve iç görülerinden hareketle bir içerik tasarlar, süreç içinde yeniden değiştirebilir ve geliştirebilir (Ling- Li, 2008).

İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yer alan “Erdemler” temasında 4 farklı metin türü ve 1 serbest okuma parçası yer almaktadır. Türkçe Dersi İlköğretim Programı “Okuma Öğrenme Alanı” altında aşağıdaki kazanımlar yer almaktadır:

T.4.3.8. Kelimelerin eş anlamlarını tahmin eder.

T.4.3.15. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.

T.4.3.16. Okuduğu metnin konusunu belirler.

T.4.3.21. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.

T.4.3.20. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.

T.4.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.

T.4.3.7. Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.

T.4.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.

T.4.3.13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.4.3.3. Şiir okur.

T.4.3.25. Yönergeleri kavrar.

T.4.3.12. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

T.4.3.22. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.

Ele alınan kazanımlar, “Erdemler” teması altında hazırlanan oyun temelli etkinliklerle işlenmiştir. Eylem araştırmasının doğası gereği, tasarlanan etkinlikler süreç içerisinde gözlem, inceleme ve dönütler doğrultusunda geliştirilebilir niteliktedir. İlkokul 4.sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini desteklemek amacıyla araştırmada 10 farklı oyun tasarlanmış olup, EK-4’te yer almaktadır.

3.1.3. Eylem araştırması türleri

Alanyazını incelendiğinde eylem araştırmalarının farklı türlere ayrıldığı görülmektedir. Grundy (1988, Akt., Berg, 2001), “teknik”, “uygulayıcı” ve “”özgürleştirici” olarak; Holter ve Schwartz-Barcott (1993, Akt., Berg, 2001) ise, “teknik işbirliğine dayalı”, “karşılıklı katkı işbirliğine dayalı” ve “geliştirici” olmak üzere üç tür eylem araştırmasından bahsetmektedir. Berg (2001), bu çeşitli oluşumlardan yola çıkarak eylem araştırmalarını üç türe ayırmaktadır. Bunlar:

1. Teknik / bilimsel / işbirlikçi eylem araştırması: bu yaklaşımın amacı önceden sınırlandırılan kuramsal çerçeve içinde bir tatbikatı sınamak ve değerlendirmektir.

2. Uygulama / karşılıklı işbirliği / tartışma odaklı eylem araştırması: Bu yaklaşımda araştırmacı ve uygulayıcı bir araya gelerek tatbikat esnasında meydana gelen problemleri ve bu problemlerin nedenlerini ve muhtemel çözüm yollarını belirlerler.
3. Özgürleştirici / geliştirici / eleştirel eylem araştırması: Bu yaklaşımda hedef, uygulayıcıya yeni bilgiler ve yetenekler kazandırarak kendisini değerlendirerek eleştirel bir bakış açısı kazanmasını sağlamaktır.

Bu araştırmada, uygulayıcıların yeni oyunlarla karşılaştırılarak farklı deneyimler kazanması, oyun sonunda öğrendikleri bilgiler ya da dönütler sonucu kendilerini değerlendirebilmeleri için “özgürleştirici / geliştirici / eleştirel eylem araştırması” türü seçilmiştir.

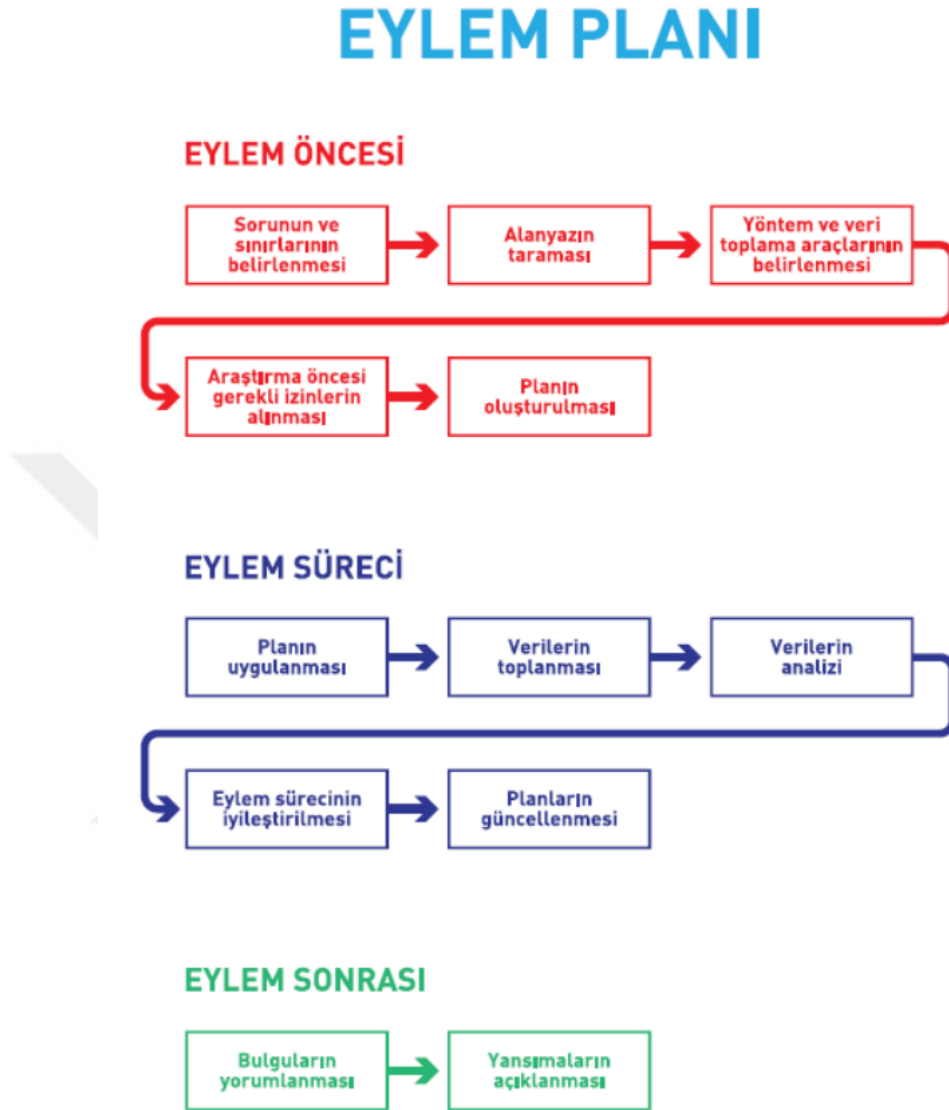
3.2. Eylem Araştırması Süreci

Literatürde eylem araştırması süreci ile ilgili farklı yaklaşımlar mevcuttur. Balcı (2018) eylem araştırmalarının doğrusal bir yapıya sahip olmadığından ve gerektiği takdirde bazı bölümlerin çıkarılabilir, değiştirilebilir ve yinelenebilir olabileceğinden bahseder. Bu sebeple dairesel bir düzen içinde var olduğunu savunan Balcı (2018); “araştırmanın birinci bölümü sorunu tanımlamak, çözmek ve değişimi sağlamak için yapılması gerekenlerin planlanmasıdır (Eylemi planlama), ikinci aşama planlanan eylemin uygulanmasıdır (Uygulama), üçüncü aşama uygulama süreci hakkında veri toplama ve analiz etme sürecidir (Gözlem) ve dördüncü aşama ise gözlem sonuçları ışığında eylemin etki ve başarısı, eksik yönleri ve sorunun eylem sonrasındaki durumu kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesidir (değerlendirme).” şeklinde sınıflandırmaktadır.

Eylem araştırması sorunu çözmeye ve devamlılık göstermeye yöneliktir. Shön (1983, Akt., Yıldırım ve Şimşek, 2018) “yansıtıcı düşünme” olarak nitelendirdiği, eylem araştırmalarının bir problemin varlığı ile başladığı, belirli uygulamalar vasıtasıyla bu problemlerin ortadan kalktığı ve süreç içinde yeni problemlerin de oluştuğu bir süreçtir. Yıldırım ve Şimşek (2018) ise eylem araştırma sürecini, “problem belirleme, veri analizi, eylem planı belirleme, eylemi gerçekleştirme ve alternatif ya da yeni bir eyleme karar verme basamakları” olarak tanımlamaktadır. Yukarıda bahsedilen eylem araştırması içerikleri referans alınarak araştırmacı kendi eylem planını aşağıdaki şekilde hazırlamıştır.

Şekil 3.1.

Uygulamada Kullanılan Eylem Planı



Araştırmada daha detaylı bilgi edinebilmek adına nitel araştırma yaklaşımından eylem araştırma deseni tercih edilmiş ve araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Öğrencilerin oyunla motivasyonlarının ve ilgilerinin artarak okumaya karşı olumlu duygular geliştirebilecekleri düşünülerek, uygulamanın başlaması için plan oluşturma basamağına geçilmiştir. Bilimsel araştırma yöntemleri ile sosyal hayattaki yenilik ve ilerlemelere dönük eylemleri birleştirme temeline dayanarak 10 eylem planı hazırlanmış olup, planların detaylarına bulgular bölümünde yer verilmiştir.

3.3. Araştırma Problemini Belirleme

Eylem araştırması problemini belirleme, hangi alanda çalışılmak istendiğine karar verme süreciyle başlamaktadır. Uygulama platformundaki rahatsız eden bir hal, gelişmesi istenen düzen ya da ilk kez denenen bir model eylem araştırmasının mümkün konu kaynakları olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 309). Çalışılmak istenen alan seçiminden sonra Johnson (2019) en sık kullanılan araştırma olasılığını şu şekilde belirtmektedir:

- Öncelikle bir öğretim yöntemi üzerinde çalışmak ve değerlendirmek,
- Bir sorunu tespit etmek ve sorun hakkında inceleme yapmak,
- İlgi duyulan alanı belirlemek ve araştırma yapmak.

Araştırmaya başlamadan önce, ilk olarak sınıfta okuduğunu anlama ile ilgili sorunlar tespit edilerek, bu konuya odaklanılmıştır. Belirlenen sorun hakkında alanyazın taraması ile birlikte önceden yapılan araştırmalar da okuduğunu anlama ve oyun temelli eğitim özelinde incelenmiştir. Bu tetkik sonucunda okuduğunu anlama konusu ile ilgili; okuduğunu anlama stratejileri, akıcı okuma, okuma motivasyonu, okuma alışkanlıkları, bilişsel farkındalık gibi farklı içeriklerle karşılaşılmış ancak oyun temelli okuduğunu anlama hakkında çalışma yapılmamış olduğu fark edilmiştir. Bu sebeple araştırmada, ilkokul 4.sınıf Türkçe dersi okuma öğrenme alanı kazanımlarının oyun temelli öğretim yaklaşımı ile nasıl işlenebileceği üzerine çalışılmıştır. Buradan hareketle, çalışmanın temel problemi “Oyun temelli eğitimin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini destekleme durumuna yansımaları nasıldır?” sorusudur.

3.4. Araştırma Ortamı

Bu araştırma 2021/2022 eğitim öğretim yılında, Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde devlete bağlı bir ilkokulun 4. sınıfında yapılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce araştırma izni için Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurulmuş ve Eskişehir Valiliği onayında gerekli yazılı izin alınmıştır (EK-3). Uygulama hakkında öğrenciler ve veliler bilgilendirilmiştir.

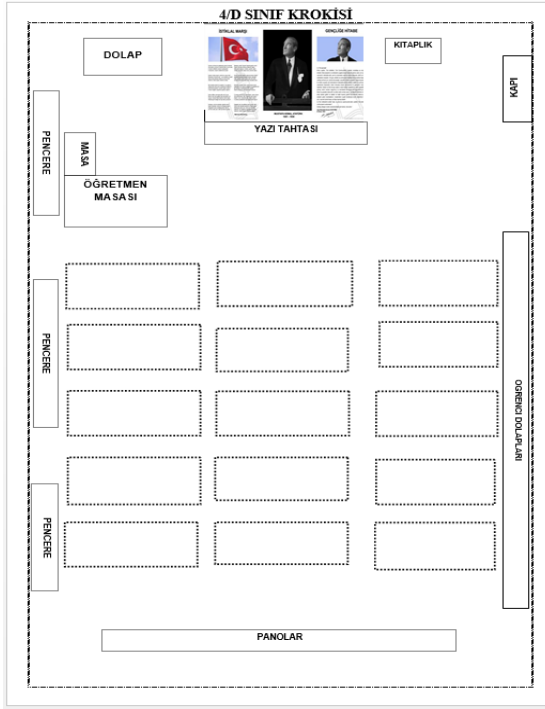
Araştırmanın yapıldığı okul; 1972-1973 eğitim yılında hizmete girmiş, 1999 yılında restore edilmiş, iki katlı bir bina. Ana cadde üzerindedir ve yakın mesafe çevresi evlerle kaplıdır. Okul içi; 18 derslik, 1 müdür odası, 1 müdür yardımcısı odası, 1 öğretmenler odası, 1 memur odası, 1 rehberlik servisi odası ile 1 kantin, 1 çok amaçlı salon ve 1 depo/arşivden oluşmaktadır. Okul bahçesi; binanın ön tarafında büyük asfalt bir alan ile okulun üst tarafında bulunan ağaçlık, yeşil bir alandan oluşmaktadır. Okulda

24 sınıf, 4 branş, 2 rehber ve 4 ana sınıfı öğretmeni bulunmaktadır. Okul tam zamanlı (08.40 – 14.20) eğitim öğretim faaliyeti göstermektedir. Okul bölgesinin sosyo-ekonomik düzeyi alt ve orta sınıftır.

Araştırmanın yapıldığı sınıf; binanın 2. katındadır. Sınıfın fiziki düzeni Şekil 3.2’de gösterilmiştir. Sınıfta oturak ve masadan oluşan 15 sıra takımı ve öğretmen masası bulunmaktadır. Bunlarla birlikte öğrencilerin kişisel dolapları, öğretmen dolabı, kitaplık, 3 adet pano, bilgisayar, hoparlör, projektör, yazıcı, beyaz yazı tahtası ve çöp kovası bulunmaktadır. Bunun dışında uygulayıcının araştırma süresince kullandığı kamera, bilgisayar kasasının üstüne, tüm sınıfı görecektir şekilde konumlandırılmıştır. Sınıf mevcudunun alana göre fazla olmasından dolayı mecburen geleneksel oturma düzeni kullanılmıştır.

Şekil 3.2.

Uygulamanın Yapıldığı Sınıf Düzeni



Sınıfta Türkçe dersleri işleme planının, günlük dağılımı şu şekildedir:

Araştırma ortamı; Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan, öğrenme alanı belirlenen tema çerçevesinde, “Oyun Temelli Öğretim” modeline göre düzenlenmiş ve uygun öğretim materyalleri (kelime, cümle, başlık, görsel ve metin konu kartları, sınıf krokisi, etkinlik metinleri, şişe, düğme, renkli çubuklar, keçe figürleri, süs malzemeleri

(boncuk, pul vb.), saksı, toprak, tohum, kürek, su, turşuluk sebzeler, sirke, su, nohut, tuz, karbonat, geri dönüşümün kutusu, geri dönüşüm malzemeleri) hazırlanarak ortama katılmıştır.

3.5. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları; araştırmacı ve araştırmacının okutmakta olduğu, Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde devlete bağlı bir ilkokulun 4. sınıf öğrencileridir. Pandemi sebebiyle bütün öğrencilerde okuduğunu anlamada güçlük yaşanmasından ötürü katılımcılar seçki yapılmadan araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmanın ilkokul seviyesinde uygulanmış olmasının nedenleri;

- Daha önce ilkokul düzeyinde, oyun temelli eğitimin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki durumunun incelenmemiş olması,
- Araştırmacının lisans öğreniminin ‘sınıf öğretmenliği’ ve yüksek lisans öğreniminin ‘sınıf eğitimi’ alanında olması; bununla birlikte hâlâ sınıf öğretmenliği görevine devam etmesi sebebiyle edindiği deneyim ve bilgilerle etkili bir kullanım alanı oluşturmak istemesidir.
- Araştırmacı 4.sınıf öğretmenidir. Araştırmacı olan öğretmen, sınıf ortamında okuduğunu anlamayla ilgili sorun yaşayan öğrencilere oyun temelli öğretimin katkı sağlayacağını düşünmesi, sınıfında uygulama yapmasını mümkün kılmıştır.
- İlgili sınıfın okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmeye müsait görülmesi,
- İlkokulun ilk üç sınıfında, geleneksel öğretim metoduyla okuduğunu anlama ile ilgili bir takım beceriler edinmiş olan 4. sınıf öğrencilerinin bu becerilerine, oyun temelli eğitimin nasıl katkı sağlayacağını incelenmek istenmesidir.

Uygulamaya 15 kız ve 11 erkek öğrenci olmak üzere toplam 26 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya bir tanıli kaynaştırma öğrenci de dâhil edilmiştir. Karma bir yapı gösteren sınıftaki öğrencilerin uygulama neticesinde nasıl gelişim gösterdikleri incelenmiştir. Uygulamaya katılan öğrenciler hakkındaki bilgilerin yer aldığı tablo EK-6’da sunulmuştur. Öğrencilerin isimleri yerine ‘Öğrenci 1’ şeklinde kodlamalar kullanılmıştır.

3.6. Veri Toplama Aracı

Çalışmanın ilk etabında belirlenen alt problem başlıkları kapsamında kullanılacak veri toplama yöntemine karar verilir. Böylelikle araştırmacının belirlenen problemlerle ilişkisiz veri toplamasının önüne geçilmiş olur (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 296).

Eylem araştırmasının temel özelliği “sistematik” oluşudur. Araştırmaya başlamadan önce hangi verilerin; nasıl, ne zaman ve hangi sıklıkta toplanacağı belirlenmektedir (Johnson, 2019). Ancak eylem araştırması aynı zamanda etkin de bir süreçtir. Yani araştırma esnasında belirlenen veri toplama teknikleri bırakılıp yerine diğer teknikler de uygulanabilmektedir.

Veri toplama yöntemi olarak, güvenilirliği ve geçerliği artırmak adına birden fazla ölçüt kullanmanın önerilmesi (Hartley, 1995) sebebiyle bu araştırmada veri toplama aracı olarak; gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmada kullanılacak olan başlıca veri toplama araçlarının yanı sıra bireysel tanıma formları, yarı yapılandırılmış görüşme formları, araştırmacı ve katılımcı günlükleri ve kamera kayıtları ile de veriler çeşitlendirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler: Yapılan uygulamanın ardından, önceden hazırlanan sorular doğrultusunda öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşmenin akışına göre yeni sorularla da içerik zenginleştirilmiştir. Görüşme esnasında katılımcılara örnekler verilerek detaylı cevap vermeleri sağlanmış, ancak yönlendirme yapmaktan kaçınılmıştır. Tutanaklarda katılımcıların isimleri yerine kodlamalar yapılmıştır (Örn: Öğrenci 1) . Görüşmeler sırasında katılımcılara adlarıyla hitap edilmiş olsa da analiz ve raporlaştırma sürecinde her katılımcıya bir kod ad verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde dijital ses kayıt cihazı kullanılmış, her bir katılımcı ile yapılan görüşme ayrı bir ses dosyası olarak tarihi ile birlikte kaydedilmiş ve kayıtlar dijital ortama yazı ile aktarılmıştır.

Gözlem: Verilere ilk elden ulaşılmasını sağladığı için bu yöntem tercih edilmiştir. Bu araştırmada, gözlenen ortam işevuruk hale getirilmesinden dolayı yapılandırılmamış alan çalışması gözlem türü kullanılmıştır. Çalışma esnasında herhangi bir detay atlamamak ve nitelikli kayıtlar tutabilmek adına kamera kaydı yapılmıştır.

Araştırmacı günlüğü: Sürecin kritik anlarına ilişkin araştırmacının tutmuş olduğu günlük, bulgular sırasında atıflar yapılabilecek önemli bir doküman olmuştur.

Katılımcı günlüğü: Araştırma başında öğrenciler için hazırlanan (EK-5) ve kendilerine dağıtılan günlük formlara, oyun ile ilgili duygu, düşünce, izlenim ve deneyimlerini yazılmıştır. Bu da sürecin analizi için önemli bir kaynak oluşturmıştır.

3.7. Verilerin Toplanması

Araştırma için gereken veriler toplanmaya başlamadan önce İl Milli Eğitim Müdürlüğünden, okul idaresinden, öğrenci ve velilerden gerekli izinler alınmıştır. 2 uzman ve 1 sınıf öğretmenin incelemleri ve değerlendirmeleri sonucu dört soruluk öğrenci görüşme formu hazırlanmıştır (EK-1). Görüşme sorularının hazırlanmasının ardından uygulama tarihleri belirlenerek araştırmanın eylem planı oluşturulmuştur. Bu plana istinaden; haftada 2 ila 4 ders saati olmak üzere, 10-12 hafta arası sürmesi planlanmıştır. Dersler bir ders hazırlık, bir veya iki ders uygulama olarak tasarlanmıştır. Uygulama sınıf içinde ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Uygulama tarihleri ve süreleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3.1

Araştırmanın Uygulamalarının Tarihleri

Oyunun Adı	Tarih	Ders Saati
1. Dikkat Kartları	26 Kasım 2021	2
2. Sıraladım	10 Aralık 2021	2
3. Harita	17 Aralık 2021	2
4. Başlığım Nerede?	3 Aralık 2021	2
5. Hızlı Dönüşümcüler	9 Şubat 2022	2
6. Şişe Çevirmece	24 Aralık 2021	2
7. Düşme Fırlatmaca	29 Aralık 2021	2
8. Üretiyoruz	8 Şubat 2022	3
9. Buldum Seni	7 Ocak 2022	2
10. Şekilli Şiir	14 Ocak 2022	3

Uygulama tarihlerinin belirlenmesinin ardından araştırmada kullanılacak eylem planları, bir uzman ve bir sınıf öğretmenin görüşleri alınarak tasarlanmıştır. Okuduğunu anlama üzerinde şekillenen planlar için metinler seçilirken; hikâye, masal, fıkra, şiir gibi farklı metin türleri tercih edilerek çalışma içerikleri çeşitlendirilmiştir. Bununla birlikte her eylem planında söz varlıklarını, görselleştirmeyi, analitik düşünme becerisini geliştirici, ön bilgilerini kullanarak yeni bilgiler inşa etmelerini hedefleyen, konsantrasyon sürelerini uzatan, zamanı etkili kullanmalarını sağlayan, çevresine duyarlı birey yetiştirme bilincinde, hedef odaklı, birbirinden farklı ve günlük hayatla ilişkilendirebilecekleri oyunlar tasarlanmıştır. Bütün eylem planları “2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı” 4.sınıf ‘Okuma Öğrenme Alanı’ hedeflerine göre oluşturulmuştur. Tasarlanan oyunlar ve ilişkilendirildikleri kazanımlar Tablo 3.2’te gösterilmiştir.

Tablo 3.2

Uygulamada Oynanan Oyunlar ve Kazanımlar

Oyun Adı	Kazanım
1. Dikkat Kartları	T.4.3.8. Kelimelerin eş anlamlarını tahmin eder.
2. Sıraladım	T.4.3.15. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.
3. Harita	T.4.3.16. Okuduğu metnin konusunu belirler.
4. Başlığım Nerede?	T.4.3.21. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler
5. Hızlı Dönüşümcüler	T.4.3.22. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.
6. Şişe Çevirmece	T.4.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
7. Düşme Fırlatmaca	T.4.3.7. Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.
8. Üretiyoruz	T.4.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur. T.4.3.25. Yönergeleri kavrar.
9. Buldum Seni	T.4.3.13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. T.4.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
10. Şekilli Şiir	T.4.3.4. Şiir okur. T.4.3.12. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

Araştırmacı, aşağıdaki tarihlerde eylem komitesiyle görüşerek hazırladığı eylem planlarını sunmuş ve geri dönütlerle gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltmeler sonucu planlar güncellenmiştir.

Tablo 3.3

Eylem Komitesi Görüşme Takvimi

Görüşme	Tarih	Süre (Ortalama)
Görüşme (Yüz yüze)	23 Eylül 2021	60 dk.
Görüşme (Yüz yüze)	07 Ekim 2021	120 dk.
Görüşme (Yüz yüze)	12 Ekim 2021	30 dk.
Görüşme (Yüz yüze)	4 Kasım 2021	60 dk.
Görüşme (Yüz yüze)	15 Kasım 2021	30 dk.
Görüşme (Yüz yüze)	7 Aralık 2021	60 dk.
Görüşme (Yüz yüze)	17 Ocak 2022	45 dk.
Görüşme (Yüz yüze)	17 Şubat 2022	30 dk.
Görüşme (Yüz yüze)	14 Mart 2022	90 dk.
Görüşme (Yüz yüze)	28 Nisan 2022	90 dk.
Görüşme (Yüz yüze)	8 Mayıs 2022	45 dk.
Görüşme (Yüz yüze)	17 Mayıs 2022	30 dk.
Görüşme (Yüz yüze)	27 Haziran 2022	90 dk.

Eylem komitesi sürecin başından sonuna kadar sık sık toplanmış ve planların daha etkili uygulanabilmesi için değerlendirmelerde bulunmuştur. Pandemi sürecinde iki yıl okuldan ve arkadaşlarından ayrı kalan öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunabilmeleri ve sosyalleşmeleri için grup çalışmalarına ağırlık verilmesi üzerinde durulmuştur. Her öğrencinin oyuna dâhil olması için gerekli düzenlemeler yapılarak, motivasyon ve konsantrasyonun yüksek tutulması adına da etkileşimli oyunlar tercih edilmiştir. Süre yönetiminin kontrolünü sağlamak için, metinler seçilirken fazla uzun olmamalarına ve yeteri sayıda olmalarına karar verilmiştir. Metinlerde öğrenci seviyesine uygun ve anlaşılır bir dil hâkim olmasına dikkat edilmiştir. Uygulama ‘Erdemler’ temasında gerçekleştiğı için, bütün metinler değer içeriğine sahiptir.

Her oyundan sonra öğrencilerle eylemin değerlendirme çalışması yapılmış, bununla birlikte öğrenciler ve araştırmacı tarafından günlükler tutulmuştur. Uygulama tamamlandıktan sonra, önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları doğrultusunda bütün öğrencilerle, birebir ve yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelere ait tarih ve süre aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.4

Öğrenci Görüşmelerinin Tarih ve Süreleri

Görüşülen	Tarih	Süre
Öğrenci 1	08.03.2022	02.28 dk.
Öğrenci 2	02.03.2022	02.25 dk.
Öğrenci 3	02.03.2022	02.41 dk.
Öğrenci 4	02.03.2022	02.13 dk.
Öğrenci 5	08.03.2022	04.14 dk.
Öğrenci 6	02.03.2022	02.55 dk.
Öğrenci 7	09.03.2022	03.38 dk.
Öğrenci 8	02.03.2022	02.17 dk.
Öğrenci 9	02.03.2022	02.53 dk.
Öğrenci 10	02.03.2022	02.37 dk.
Öğrenci 11	08.03.2022	02.18 dk.
Öğrenci 12	08.03.2022	02.40 dk.
Öğrenci 13	02.03.2022	02.37 dk.
Öğrenci 14	08.03.2022	02.00 dk.
Öğrenci 15	02.03.2022	02.14 dk.
Öğrenci 16	08.03.2022	03.09 dk.
Öğrenci 17	09.03.2022	03.45 dk.
Öğrenci 18	09.03.2022	02.14 dk.
Öğrenci 19	09.03.2022	03.01 dk.
Öğrenci 20	02.03.2022	03.00 dk.
Öğrenci 21	02.03.2022	02.34 dk.
Öğrenci 22	09.03.2022	03.01 dk.
Öğrenci 23	02.03.2022	02.16 dk.
Öğrenci 24	02.03.2022	03.17 dk.
Öğrenci 25	02.03.2022	01.51 dk.
Öğrenci 26	02.03.2022	02.05 dk.

Görüşmeler ses kaydına alınmış ve veriler dijital ortamda yazılı döküm haline getirilmiştir. Süreç boyunca elde edilen tüm veriler bir uzmanla kodlanarak temalar oluşturulmuş ve bu şekilde çözümlenmiştir.

3.8. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Eylem araştırmalarında verilerin analizi çoğunlukla süreklilik göstermektedir. Bir başka ifadeyle analiz, veri toplama süreci ile eş zamanlı yürütülmekte bu da toplanacak verinin çeşidine ve niteliğine yardımcı olmaktadır. Toplanan verilerin analizi ile araştırmanın konusu olan uygulamanın ve sürecin anlaşılabilirliği sağlanmaktadır. Alanyazın incelenmesi ve verilerin betimlenmesi sayesinde araştırmacı bazı değerlendirmelere ulaşır ve akabinde araştırma problemine öneriler getirebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 314).

Bu araştırmada veri analizi, içerik analizi yoluyla yapılmıştır. İçerik analizinde hedef; toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve bunlar arasındaki ilişkilere ulaşmaktır. Bu bağlamda, ulaşılan kavramlar mantıksal bir düzene sokularak, verilerin açıklanmasını sağlayan temalar elde edilmektedir. Temalar yardımıyla kavramlar ve olaylar düzenlenerek okuyucunun daha rahat anlayabileceği şekilde yorumlanabilmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2018, s. 242).

Verilerin analizinde Yıldırım ve şimşek'in (2018) tanımladığı; verilerin kodlanması, temaların tespit edilmesi, verilerin kodlara ve temalara dönüştürülmesi ile düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması basamakları takip edilmiştir.

Verilerin Kodlanması: İçerik analizinin ilk basamağı kodlama; önceden tanımlanmış kavramlara göre, verilerden elde edilen kavramlara göre ve genel bir ereve içinde yer alan kavramlara göre yapılabilmektedir. Bu araştırmada, verilerden elde edilen kavramlara göre kodlama yapılmıştır. Analiz basamağında araştırmacı, elde ettiği verileri tek tek inceleyerek bunlardan anlamlı bölümler elde etmeye çalışmış, daha sonra bu bölümler kavramsal olarak isimlendirilmiştir. İsimlendirme tek bir sözcük olabileceği gibi cümle, paragraf ya da bir metin olabilmektedir. Verilerin tamamı kodlandıktan sonra bir kod listesi oluşturulmuş, bu liste verilerin incelenmesi ve değerlendirilmesi esnasında anahtar liste görevi görmüştür. Diğer bölümlerde benzer anlamlar ifade eden veriler de aynı kavramsal bölüme alınarak ilişkilendirilmiştir.

Temaların Bulunması: Verilerin kodlanmasının ardından bu kodlar incelenerek aralarındaki benzerlik ve farklılıkları tespit edilmiş, ortak noktalar belirlenmiş ve belli bir kategori altında toplanmıştır. Bu şekilde tematik kodlama yapılmıştır. Bu araştırmada, tematik kodlama yapılırken oluşturulan tema altındaki tüm kavramların birbiriyle anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığını gösteren "iç tutarlılık" ve oluşturulan bütün temaların araştırma verilerini kapsayıp kapsamadığını gösteren "dış tutarlılık" ilkelerine dikkat edilmiştir.

Verilerin Kodlara ve Temalara Dönüştürülmesi ile Düzenlenmesi: Verilerden elde edilen kodların ve bu kodların belli kriterlere göre temalaştırılmasının ardından araştırmacı, bunları düzenleyebileceği ve yorumlayabileceği bir sistem oluşturmuştur. Bu sayede veriler okuyucunun anlayabileceği bir dille açıklanıp sunulabilmiştir.

Bulguların Yorumlanması: Bu basamakta araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde betimlenen ve sunulan bulguların yorumlaması gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmalarında araştırmacı, olguya ilişkin ilk elden deneyimler elde ettiği için konuyla alakalı fikirleri önemlidir. Fakat bu fikirlerin üçüncü basamaktaki veri tanımlamalarıyla

örtüşmesi önemlidir. Bu nedenle, araştırmacı bu bölümde; toplanan verileri anlamlandırmış, bulgular arasındaki ilişkiyi ortaya koymuş, sebep sonuç ilişkisi oluşturmuş, bulgulardan yola çıkarak bir takım sonuçlar çıkarmış ve bu sonuçların önemini açıklamıştır.

3.9. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik kavramı nitel araştırmalarda, çalışılan konunun olabildiğince tarafsız bir şekilde, olduğu gibi yansıtılması anlamına gelmektedir (LeCompte ve Goetz, 1982, Akt., Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 269). Nitel araştırmalarda geçerlik güvenirlikten daha mühim bir konudur. Çünkü bir veri yüzde yüz güvenilir olsa bile uygulama şeklinden dolayı geçerli olmayabilir.

Nitel araştırma yönteminin “esneklik” ilgisi geçerliği artıran bir faktördür. Bu sayede araştırmacı süreç içinde gerekli görürse yeni stratejiler üretebilir, görüşmelerde yeni sorular ekleyebilir, farklı veri toplama yöntemleri kullanabilir. Tüm bu örnekler çalışmanın iç geçerliğini artıran özelliklerdir. Geçerliğin önemli ölçütlerinden biri de toplanan verilerin detaylı bir biçimde rapor edilmesi ve değerlendirilmesidir. Örneğin yapılan görüşmelerden aktarımlar yapmak geçerliği artıran bir başka özelliktir.

Bu araştırmada veri toplama ve analiz basamaklarında kamera kayıtları, öğrenci ve araştırmacı günlükleri, görüşme dokümanları ve gözlem notlarından direkt alıntılar yapılarak araştırmanın geçerliği artırılmıştır.

Çalışma sonuçlarının inandırıcılığı açısından önemli bir konu olan güvenirlilik, içinde bulunduğu duruma ve ortama yani dış güvenirlilik kıstaslarına göre değişkenlik gösterebilmesinden ötürü, aynı çalışma tekrarlandığında bile farklı sonuçlar elde edilebilmektedir. Benzer biçimde iç güvenirlilik unsuru olan değerlendirme, algılama, yorumlama gibi faktörler kişiden kişiye değişebilmesinden ötürü güvenirliliğin azalmasına neden olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 272).

Araştırmada ortam, katılımcılar ve toplanan veriler nesnel bir şekilde sunulmuştur. Veri analizinin güvenirlilik çalışmalarına iki uzman katılmış ve onların da görüşleri alınmıştır.

Sonuç olarak geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik stratejileri (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 276) üzerinde özenle durulmuş, çalışmayı okuyan kişilerin benzer ortamlarda hangi sonuçları alabileceklerine dair fikir üretebilmeleri ve çalışmalarını geliştirebilmeleri adına veri

toplama ve verilerin analizi basamaklarına ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Araştırma sonuçlarının dayandığı bütün veriler teyit amaçlı sistematik bir şekilde arşivlenmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde araştırma süresi boyunca, uygulama gözlemlerinden, araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden, öğrencilerle yapılan görüşmelerden ve video kayıtlarından elde edilen tüm veriler analiz edilerek, ‘oyun temelli eğitimin okuduğunu anlama becerisini nasıl desteklediği’ hakkında bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Oyun temelli okuduğunu anlama eğitimi uygulamasında bulgular temalara ayrılmıştır. Elde edilen alt temalar Şekil 4.1.’de görüldüğü gibi ‘Bilişsel Boyut, Duyuşsal Boyut ve Öğrenme Ortamı’ başlıklarıyla üç ana tema altında birleştirilmiştir.

Şekil 4.1.

Oyun Temelli Okuduğunu Anlama Eğitimi Ana ve Alt Temaları



“Bilişsel boyut” ana teması; söz varlığı, akıcı okuma, yönergeleri anlama, görselleştirme, özetleme, canlandırma, sentezleme, değerlendirme, ön bilgileri kullanma, yardımcı stratejiler kullanma, göz gezdirme, amaç oluşturma, başlık belirleme, oluş sırasına koyma, yansıtıcı düşünme ve tahmin etme alt temalarından oluşmaktadır. “Duyuşsal boyut” ana teması; motivasyon, tutum, dikkat, kaygı, empati, özgüven, istek ve sosyalleşme alt temalarından oluşmaktadır. “Öğrenme ortamı” ana teması ise; işbirliği, ekip kurma, takım çalışması, takım ruhu, dostluk, güven, saygı, rekabet ve dinginlik alt temalarından oluşmaktadır.

Bulgular oluşturulurken, önce eylem planları tanıtılmış ve uygulama detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Daha sonra elde edilen veriler bilişsel boyut, duyuşsal boyut ve öğrenme ortamı bakımından değerlendirilmiştir. Bu kısımda kullanılan kısaltmalar ve kodlar Tablo 4.1’te gösterilmiştir.

Tablo 4.1

Kullanılan Kısaltmalar

Tür	Kısaltma / Kod	Eylem No
Video	VİD	VİD1,2,3...
Araştırmacı Günlüğü	AG	AG1,2,3...
Görüşme	GÖR	
Öğrenci	Kod Adı (Öğrenci 1,2,3...)	
Dakika	Dk	

4.1. Eylem 1: “Dikkat Kartları” Oyununa İlişkin Bulgular

Erdemler teması içinde gerçekleştirilen etkinliğin amacı önbilgilerini kullanarak, okuduğu “değer” içerikli kelimenin eş anlamını doğru bir şekilde bulmaktır.

Tablo 4.2

1. Eylem Planı

1.Eylem	Kazanım	T.4.3.8. Kelimelerin eş anlamlarını tahmin eder.
	Öğrenme- Öğretme Süreci	Dikkat Kartları: Oyun dört kişilik gruplarla oynanır. Değer ifadesi bulunan eş anlamlı kelimelerin ve resimlerin olduğu kartlar masaya açık bir şekilde yerleştirilir. Öğrencilerin kartları anlamlandırması için yeterli zaman verilir. Öğrencilerden 3 dakika süresince eş anlamlı kelime kartlarını bulmaları istenir. Eş anlamlı sözcük ikilemesini bulan öğrenciye bir tur daha oyun hakkı verilir. Oyun sonunda en fazla eş anlamlı kelime bulan grup kazanır.

Dikkat Kartları etkinliği bir ders hazırlık ve bir ders uygulama olmak üzere iki ders saati sürmüştür. Sınıf; dörder ve beşer kişilik gruplara ayrılmıştır.

Hazırlık saatinde öğrencilerin eş anlamlı kelimeler özelindeki ön bilgileri soru-cevap tekniğiyle yoklanmış ve harekete geçirilmiştir. Öğrencilere etkinlik esnasında kullanılacak olan kartlar gösterilmiş ve bunlarla ne yapılabileceğine ilişkin beyin fırtınası yaptırılmıştır.

Uygulama başında öğrenciler rastgele gruplara ayrılmış ve her grubun kendine bir ad koyması istenmiştir (Grup isimleri: Gökkuşuğu, Yıldızlar, Kırmızı Şimşekler, Akıllı Bıdıklar, Çalışkanlar ve Atatürk Çocuklarıdır). Oyun, öğrencilere anlatılmıştır. Masa üzerine karışık olarak serilen eş anlamlı kelimeler, üçer dakika içerisinde sırası gelen grup tarafından eşleştirilmiş ve süre sonunda kaç tane doğru eşleştirme yapıldığı sayılarak tahtaya yazılmıştır. Oyunu, 44 doğru eşleştirme ile Yıldızlar grubu kazanmıştır. Ancak bu grup 1 kişi fazla olduğu için, adaletli olmak adına Akıllı Bıdıklar grubu da kazananlar arasında sayılmıştır. Dersin sonunda gerçekleştirilen değerlendirmenin ardından, öğrenci günlükleri doldurulmuştur.

Şekil 4.2.

Dikkat Kartları Oyunu



4.1.1. “Dikkat kartları” oyununun bilişsel, duyuşsal ve öğrenme ortamına ilişkin bulguları

Bilişsel boyutta; öğrencilerin oyun esnasında önbilgilerinde bulunan ve günlük hayatta daha sık karşılaştıkları eş anlamlı kelimeleri (Örn: Yaşlı-ihliyar, iyi-kötü vb.) daha hızlı algılayıp eşleştirdikleri buna karşılık yeni karşılaştıkları kelimelere karşı da daha çekimser kaldıkları görülmüştür.

AG1: Çocuklar, günlük hayatta daha çok karşılaştıkları kelimeleri kolaylıkla bulup, eşleştirdiler.

Eş anlamlı kelimelerde, Türkçe dersinde söz varlığı gelişmiş olan bazı öğrencilerin öğrenci günlüklerindeki söylemleri şu şekildedir:

Öğrenci 9: Eş anlamlı kelimeleri pekiştirdik.

Öğrenci 11: Eş anlamlı kelimeleri tekrar ettik.

Öğrenci 23: Eş anlamlıları oyun halinde eşleştirdik.

Öğrenciler, eş anlamını bilmediği ya da emin olamadığı kelimeleri ise tahmin ederek bulmaya çalışmışlar ve çoğunlukla doğru eşleştirmeyi yapmışlardır. Bununla birlikte akranlarının eşleştirmeleri sonucu da yeni kelimeler öğrendikleri gözlemlenmiştir

(VID1: 8.50dk). Söz varlığına yeni eş anlamlı kelimeler eklemiş olan bazı öğrencilerin öğrenci günlüklerindeki söylemleri şu şekildedir:

Öğrenci 16: Bilmediğim eş anlamlı kelimeleri öğrendim.

Öğrenci 5: Benim daha aklıma yattı ders.

Öğrenci 13: Eş anlamlı kelimeleri oyun oynayarak öğrendik.

Öğrenci 23: Eş anlamlı kelimeleri daha iyi öğrendim. Oyunlaştırarak öğrendim.

Duyuşsal boyutta; oyun süresince öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmacının günlüğünde şu ifadeler yer almaktadır:

AG1: Çocuklar inanılmaz keyif aldılar, çok heyecanlandılar, motivasyonları arttı. Oyunu tekrar oynamak istediklerini defalarca dile getirdiler.

Oyun temelinde işlenen derslerde öğrenciler derse karşı çok istekli ve aktif katılmaya daha hevesli oldukları görülmüştür. Oyunun yarışma havasında gerçekleşmesi sonucu heyecanlanmışlar ve kelimeleri hızlı hızlı okuyarak anlamlandırıp, eşlerini bulmaya çalışmışlardır. Oyun sonunda tutulan öğrenci günlüklerinde heyecan, mutluluk ve eğlence kavramları sık sık kullanılmıştır. Öğrencilerin günlüklerindeki söylemleri şu şekildedir:

Öğrenci 22: Çok heyecanlıydım.

Öğrenci 17: Eğlenceli olduğu için mutlu oldum.

Öğrenci 12: Kendimi iyi ve sevinçli hissettim.

Öğrenci 24: Sevinçli, mutlu hissettim. Çok eğlendim.

Öğrenci 25: Çok mutlu oldum, çok güzeldi.

Öğrenci 20: Etkinlik sonunda kendimi çok mutlu hissettim. Özellikle biz kazanınca çok daha mutlu oldum. Bence Türkçe dersleri hep böyle olmalı. Çünkü benim aklımda çok daha kalıcı oluyor.

Öğrenci 21: Etkinliği yaparken çok eğlendim. Bir de oyunun sonunda 1. olmanın mutluluğuyla birleşince tadından yenmiyor.

Öğrenci 26: Çok heyecanlıydı, güzeldi. Çok sevdim, mutlu hissettim.

Oyun derse entegre ederek, öğrencinin Türkçe dersine ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olunmuştur. Bununla birlikte oyunun içinde kazanmanın ve kaybetmenin de olduğu, bunun da oyunun bir parçası olduğunu kabullenmeleri, empati duygusu geliştirmelerine destek olmuştur. Bu anlamda öğrenci günlüklerindeki söylemler yansımıştır:

Öğrenci 6: Aslında çok eğlendim. Kazanamadığım için üzüldüm. 5 kişilik grubumuz vardı. Onlar 1 kişi fazla olduğu için kazandı. Ama kazanmak da var, kaybetmek de. Akıllı Bıdıklar da kazandı. Onlara sevindim.

Öğrenci 13: Çok eğlenceliydi. Çok beğendim. Her zaman bu oyunu oynamak istiyorum.

Oyunun süreyle ve yarışma havasında oynanmasından ötürü, öğrencilerin hızlı ve doğru karar vermeleri gerekmiştir. Bu da konsantrasyonun sürekli ayakta kalmasını sağlamıştır. Araştırmacının günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir:

AG1: Oyundaki yarışma atmosferi çocukların konsantrasyon süresini uzattı. Aynı zamanda oyunda sürenin de olması karar verme aşamasını hızlandırdı.

Araştıramadan önce birbirlerine karşı tahammülsüz ve bir araya gelmekten hoşlanmayan bazı çocukların empati duygusu geliştirerek sosyalleşmelerine destek olunmuştur. Öğrenci günlüklerindeki söylemleri şu şekildedir:

Öğrenci 14: Arkadaşımın olduğu grubun kazanması beni mutlu etti.

Öğrenci 12: Arkadaşlarımla zaman geçirmek bana hoş geliyor.

Bununla yanı sıra, oyunun içindeki yarışma havası sadece olumlu duyguları değil bazı kaygı söylemlerini de beraberinde getirmiştir. Özellikle kaybetmeyi kabullenemeyen ya da okuma hızı düşük ve söz varlığı az gelişmiş öğrencilerin daha stresli oldukları görüşmüştür. Öğrenci günlüklerindeki söylemleri şu şekildedir:

Öğrenci 16: Etkinlik sonunda azıcık üzıldüm. Çünkü puanımız azdı.

Öğrenci 22: Çok heyecanlıydım ama kaybettiğimiz için üzıldüm.

Öğrenci 14: Ben eğlendim ama etkinlik sonunda grup arkadaşımın senin yüzünden kaybettik demesi beni üzdü.

Öğrenci 11: Çok heyecanlıydım. Eş anlamlı kelimeleri doğru mu yaptım diye çok endişeliydim.

Öğrenme ortamında; öğrencilerin etkinlik boyunca işbirliği içinde davrandıkları ve bundan mutluluk duydukları; paylaşma, dayanışma, yardımlaşma ve birlik beraberlik değerlerini sıklıkla sergiledikleri görülmüştür. Öğrenci günlüklerindeki söylemleri şu şekildedir:

Öğrenci 23: Birliğin çok iyi bir şey olduğunu hissettim.

Öğrenci 5: İçim mutlulukla doldu, işbirliği yaptık.

Öğrenci 19: Etkinlik sonunda yardımlaşma gibi şeyler hissettim.

Oyunun gruplar halinde oynanması, öğrencide bireysel değil bütüncül düşünme ve davranma becerilerinin gelişmesine aynı zamanda ekip çalışmasının da çok eğlenceli olduğunu fark etmelerine katkı sağlamıştır. Öğrenci günlüklerindeki söylem şu şekildedir:

Öğrenci 25: Eş anlamlı kelimeleri ve takım çalışmasını öğrendik.

Süreç içinde görülen yarışma kaygısını en aza indirmek adına bundan sonraki oyunlarda, oyun başlamadan önce 5 dakika nefes çalışması yapılarak otokontrol sağlamaları ve sakinleşmelerine yardımcı olunmuştur. Araştırmacının da süreç sonu değerlendirmeleri günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

AG: Etkinlik sonunda konu ile ilgili 10 soruluk değerlendirme bireysel olarak yapılmış ve başarı ortalaması 8,92 çıkmıştır. Bununla birlikte oyunun içeriğinde yarışma olması bazı öğrencileri kaygılandırmıştır. Bunu azaltmak adına oyunun sonunda öğrencilere korkularını ve kaygılarını rahatça ifade edebilecekleri bir ortam yaratarak, tam olarak neyin onları rahatsız ettiğini anlamaya çalıştım. Kaygı düzeyleri artığında doğru nefes egzersizi (burundan derin bir nefes alıp, ağızdan vermek) yaparak kendilerini sakinleştirebileceklerini tavsiye ettim.

4.2. Eylem 2: “Sıraladım” Oyununa İlişkin Bulgular

Erdemler teması içinde gerçekleştirilen etkinliğin amacı öğrencilerin okudukları “değer” içerikli cümleleri oluş sırasına göre doğru bir şekilde sıralamaktır.

Tablo 4.3

2.Eylem Planı

2.Eylem	Kazanım	T.4.3.15. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. Olayların oluş sırasına göre anlatılmasına dikkat edilir.
	Öğrenme-Öğretme Süreci	Sıraladım: Sınıf dört gruba ayrılır. Öğretmen tüm gruplar için süreölçer tutar. Gruplar masada karışık halde bulunan değer içerikli iki olay örüntüsüne ait cümleleri oluş sırasına göre sıralar. Tüm grup üyeleri görevi doğru bir şekilde tamamladığında süreleri not edilir. En kısa zamanda görevi tamamlayan grup oyunu kazanır.

“Sıraladım” etkinliği bir ders hazırlık ve bir ders uygulama olmak üzere iki ders saati sürmüştür. Sınıf; altışar ve beşer kişilik gruplara ayrılmıştır. Hazırlık dersinde öğrencilerden bir günlerini nasıl geçirdiklerini anlatmaları istenmiştir. Öğrenciler, günlük aktivitelerini sabahdan akşama doğru anlatmıştır. Öğretmen neden karışık değil de sırayla anlattıklarını sorduğunda öğrencilerden “Daha iyi anlaşılması için böyle anlattım” cevabını almıştır (AG2). Böylelikle olayların oluş sırasıyla anlatmanın ya da yazmanın daha iyi anlaşılmadaki önemi vurgulanmıştır.

Etkinliğin başında, gruplardan kendilerine isim koymaları istenmiş (Grup simleri: Zekiler, Şimşekler, Yıldızlar ve Hınzırlar) ve oyun içeriği öğrencilere anlatılmıştır. Her gruba iki olay örüntüsüne ait karışık halde 8 cümle verilmiş ve birlikte sıralamaları istenmiştir. Sıralamada, her tur için verilen süre 2 dakika olmuştur. Bu süre içinde ilk tamamlayan grup tur birincisi olmuştur. Diğer tura başlarken gruplar saat yönünde dönerek yer değiştirmişlerdir. Etkinlik; her grup, her olay örüntüsüyle çalışana kadar devam etmiştir.

Oyun sonunda “Zekiler” ve “Şimşekler” gruplarının iki birinciliği olduğu için berabere kalmışlardır. Bu sebeple iki grup arasında etkinlik tekrarlanmış ve son turun birincisi “Zekiler” grubu olmuştur. Uygulamanın ardından öğrenci günlükleri doldurulmuştur.

Şekil 4.3.

Sıraladım Oyunu



4.2.1. “Sıraladım” oyununun bilişsel, duyuşsal ve öğrenme ortamına ilişkin bulguları

Bilişsel boyutta; öğrencinin bu oyundaki sıralamayı yapabilmesinin temel koşulu okuduğunu anlayabilmesidir. Okuduğunu anlayabilmesi için ise akıcı ve dikkatli okuma yapması gerektiğini kavradığını belirten öğrenci söylemleri günlüklerinde şu şekilde yer almaktadır:

Öğrenci 24: Okuduğunu anlayıp oluş sırasına koymayı öğrendim.

Öğrenci 19: Bugün derste okuduğumuzu anlama ve okuduğumuzu sıraya koymayı öğrendik.

Okuduğu cümleleri oluş sırasına koyabilmesi doğrudan okuduğunu anlama becerisiyle ilgili olduğundan bu yeteneği yüksek olan öğrencilerin hızlı bir şekilde

sıralama yaptıkları görüşmüştür (VİD2: 6.27dk, 11.38dk). Yine bu öğrencilerle etkinlik sonunda görüşüldüğünde, öğrenciler, okuduklarını sıraya koyarken zaman eklerinden faydalandıklarını ve bu şekilde etkinliği kolayca tamamladıklarını ifade etmişlerdir. Günlüklerindeki söylemleri ise şu şekildedir:

Öğrenci 26: Olayları oluş sırasına göre sıralamayı ve cümledeki zaman kavramıydı galiba, zaman kavramının cümledeki önemini öğrendik.

Öğrenci 16: Olayları oluş sırasına göre nasıl dizeceğimizi ve okuduğumuzu anlamayı öğrendik.

Öğrenci 15: Okuduğumuzu anlama metninde tarihleri oluş sırasına göre sıralamayı öğrendik.

Öğrenci 23: Kronolojik sıralamayı öğrendik.

Oyunda sadece okuduğunu anlayıp, sıralama yapmak değil aynı zamanda süreyi de etkili kullanmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, okumalarını hızlandırmada tüm dikkatini metne vererek ve hızlı göz takibi yaparak kişisel gayret gösterdikleri gözlemlenmiştir. Araştırmacının günlüğünde yer alan notlar şu şekildedir:

AG2: Okuduğunu anlamının çok önemli olduğunu ama bunun yanında sürenin de etkili kullanılması gerektiğini anladılar. Hem kısa sürede görevi tamamlamaya, hem de isteneni yerine getirmeye çalıştılar.

Duyuşsal boyutta; etkinlik boyunca öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Okuduğunu anlama etkinliğinin oyun ile sunulmasıyla öğrenciler eğlenerek öğrenmişler ve keyif aldıklarını bir an önce bitirebilmek için de heyecanlandıklarını günlüklerine şu şekilde aktarmışlardır:

AG2: Etkinlik sonunda öğrenciler çok keyif aldıklarını söylediler. Bununla birlikte çok heyecanlandılar, çok mutlu oldular.

Öğrenci 19: Ders diğer derslerden farklı olarak daha eğlenceliydi.

Öğrenci 16: Dersin sonunda mutluydum.

Öğrenci 26: Mutluydum, heyecan en üst seviyedeydi. Bu kadar güzel hissedemezdim.

Öğrenci 12: Eğlendim, çok keyif aldım.

Öğrenci 5: Ders çok eğlenceliydi.

Öğrenci 10: Bu Türkçe dersi daha da keyifliydi ve oyun şeklindeydi.

Öğrenci 2: Çok eğlendik, sevindik, mutlu olduk.

Öğrenci 9: Ben çok eğlendim. Hep böyle olmasını istiyorum.

Öğrenci 13: Çok güzeldi. Hatta bizim grubumuz ve öbür grup eşit kaldığımız için tekrar yaptık. Zekiler grubu kazandı. Biz de Şimşekler'dik. Zaten önemli olan kazanmak değildi. Önemli olan eğlenmekti.

Öğrenci 14: daha eğlenceli oldu. Zamana karşı yarışmak çok heyecanlıydı.

Öğrenci 24: Heyecanlı, sevinçli, mutlu, iyi. Yani kısacası iyi olan bütün duyguları hissettim.

Öğrenci 11: Çok güzel bir etkinlikti. Çok beğendim. Çok mutlu oldum.

Oyun sonunda kaybeden grupların kazanan grubu tebrik etmesi ve onların da oyunu kazanmak için mücadele ettiklerinin farkında olmaları empati becerilerinin desteklendiğini ve de kazanmanın ya da kaybetmenin oyun içindeki doğal bir süreç olduğunu kabullenmiş olduklarını gösterir niteliktedir. Bununla birlikte oyunun sonunda yarışmayı kaybeden bazı öğrencilerin günlüklerindeki kaygı yorumlarının, mutlulukla

sonuçlandırıldığında tespit edilmiştir. Tüm bunlar öğrenci günlüklerine şu şekilde yansımıştır:

Öğrenci 25: Çok mutlu oldum. Kazanan takımı tebrik ettik ve çok eğlenceliydi.

Öğrenci 14: Çok mutluydum. Çünkü biz kazandık. Fakat diğer takımlar da çok çaba gösterdi.

Öğrenci 21: Biraz burukluk, birazcık da mutluluk.

Öğrenci 2: Kaybettiğimiz için de üzüldük. Ama yine de çok eğlenceli ve güzeldi.

Öğrenci 22: Biraz moralim bozuldu ama çok eğlendim.

Öğrenci 16: Ben kazanamadım ama kazanan arkadaşlarım için de mutlu oldum.

Oyun temelli yapılan etkinliklere öğrenciler daha istekli katıldıkları gözlenirken, oyunda yarışmayı kazanan grup ya da grupların başarılarından duydukları mutluluk sebebiyle özgüven geliştirdikleri düşünülmüştür. Öğrenci günlüğünde şu şekilde ifade edilmiştir:

Öğrenci 9: Ben çok eğlendim. Hep böyle olmasını istiyorum. Ben bu dersten yani etkinlikten çok hoşlanıyorum.

Öğrenci 26: Ders oyunlaştırıldı, süreyle arkadaşlarımızla yarıştık. O an resmen bir eğlence parkındaydım.

Öğrenci 6: Çok mutlu ve gururluydum. Çünkü bizim takım kazanmıştı.

Öğrenci 4: Çok mutlu ve heyecanlıydım. Kazandığımız için gururluydum.

Öğrenme ortamında; oyunun ekip çalışması şeklinde olması, birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamış bu da birlik ve beraberlik içinde yapılan çalışmaların önemini hissettirmiştir. Grup çalışmasından duydukları mutluluğu anlatan öğrenci söylemleri şu şekildedir:

Öğrenci 23: Birlik olup yaptığımız her şeyin güzel ve doğru olduğunu hissettim.

Öğrenci 4: Oyun gibi bir dersti. Gruplar olarak etkinlik yaptık.

Öğrenci 19: Dersin sonunda işbirliği, takım çalışması ve yardımlaşma duygularını hissettim.

Öğrenci 25: Takım çalışmasını ve önemini öğrendim.

Oyun sonunda grup etkinliklerinde ses tonlarını kontrol etmeleri gerektiği aksi durumda diğer arkadaşlarının da dikkatini dağıtabilecekleri hatırlatılmış ve sonraki oyunlarda bu kurala uymaları sağlanmıştır. Ders sonunda araştırmacı öğrenilenleri tekrarlamak ve kontrol etmek amacıyla bir değerlendirme yapmış süreci ve sonucu değerlendirmiş, günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir:

AG: Etkinlik bitiminde, içeriğinde 6 adet sıralama sorusu bulunan değerlendirme öğrencilere yaptırılmış ve 5,81 ortalama sonuç alınmıştır.

Yarışma atmosferinde gerçekleşen oyunun sonunda kaybeden öğrencilerdeki kaygı ve üzüntü ifadeleri dikkat çekmiş ve kazanmanın da kaybetmenin de oyunun bir parçası olduğu öğrencilere hatırlatılmıştır. Kaybetmenin kendimizi geliştirmemiz için bir fırsat olduğuna dikkat çekilmiş, aynı hataları yapmamamız gerektiği tavsiye edilmiştir.

4.3. Eylem 3: “Harita” Oyununa İlişkin Bulgular

Erdemler teması içinde gerçekleştirilen etkinliğin amacı; öğrencilerin, değerler temasıyla oluşturulan metinlerin konusunu belirlemesidir.

Tablo 4.4

3.Eylem Planı

3.Eylem	Kazanım	T.4.3.16. Okuduğu metnin konusunu belirler.
	Öğrenme-Öğretme Süreci	Harita: Etkinlikten önce oynanacak oyunun Oryantiring sporundan esinlenerek düzenlendiği belirtilir. Bu spor hakkında açıklama yapılır ve daha iyi anlamlandırmaları için video izletilir. “Kroki nedir?” sorusuna yanıt aranır. Kroki hakkında bilgi verildikten sonra her birinin sınıf krokisi çizmesi sağlanır. Sınıf 5 gruba ayrılır. Etkinlik için düzenlenen sınıf krokisi üzerinde 5 hedef noktası, başlangıç ve bitiş noktaları bulunmaktadır. Başlangıç ve bitiş süreleri not edilmek üzere oyun başlar. Öğrenciler sırasıyla hedef noktalarına ulaşır. Her hedef noktasında, değerler konusu işlenen farklı metin türleri ve altlarında ise, metnin konusunun yer aldığı cevap şıkları bulunur. Gruplardan bu metinleri okumaları ve metinlerin konusuna ait olarak düşündükleri şıkları not etmeleri istenir. En kısa zamanda doğru sırayla ve doğru cevapları getirmiş olan grup yarışmayı kazanır.

Etkinlik, 1 ders hazırlık ve 2 ders uygulama olmak üzere toplam 3 ders saati sürmüştür. Öğrenciler; her grupta kız ve erkek öğrenci olması koşuluyla rastgele oluşturulan beşer kişilik gruplara ayrılmışlardır.

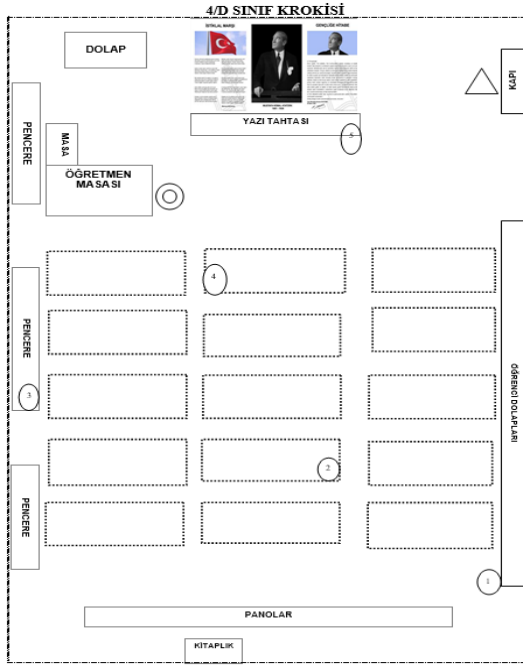
Hazırlık dersinde öğrencilere oryantiring sporu hakkında bilgi verilmiştir. “Doğadaki satranç” olarak da bilinen sporun en önemli özelliklerinin harita okuyabilme, yön bulabilme, hızlı davranabilme ve analitik düşünerek doğru karar verebilme olduğu vurgulanmıştır. Spor hakkında videolar izletilmiş, video ara ara durdurularak oradaki olay hakkında karşılıklı soru cevap yapılarak daha iyi anlamlandırmaları sağlanmıştır.

Etkinlikteki harita sınıf krokisi olduğu için, önceki sosyal bilgiler dersinde öğrendikleri kroki çizme ve okuma konusu tekrar hatırlatılmış ve pekiştirme amaçlı sınıf krokisi çizdirilmiştir. Oyun başlamadan önce öğretmen tarafından sınıf içinde belirlenen 5 hedef noktasına değer içerikli metinler ve metne ait konu kartları yerleştirilmiştir. Oyunun başında takımlara, ellerinde bulunan sınıf krokisinde belirlenen hedef noktalarına

istenen sırayla gidilmesi ve metnin konusuna ait şıkkın da hedef numarasının yanına not edilmesi gerektiği hatırlatılarak oyun başlamıştır.

Şekil 4.4.

Sınıf Krokisi



Oyun başlamadan yarışan grup haricindeki öğrencilerin sessiz bir şekilde arkadaşlarını izlemeleri istenmiştir. Yarışan gruba da metnin tüm takım oyuncular tarafından okunması gerektiği aksi takdirde yarışmaya en baştan başlanacağı kuralı hatırlatılmıştır.

Oyun, yarışma atmosferinde gerçekleştirilmiştir. Yarışmanın kuralı; hedef noktalarına doğru sırayla gidip, hedeflerdeki metnin konusu doğru bir şekilde belirleyerek en kısa zamanda bitiş noktasına varmaktır. Yarışmanın galibi bu şekilde belirlenmiştir.

Oyuna başlayan ilk grup 2. Hedef noktasının yerini şaşırmış (VİD3: 2.37dk) daha sonra fark edip doğru noktaya gitmiştir. Bunun dışında hedef noktalarını şaşıran grup olmamıştır.

Oyun sonunda takımların verdiği doğru cevap sayıları ve oyunu tamamlama süreleri şu şekildedir:

Tablo 4.5

Harita Oyunu Sonuç Tablosu

Harita Etkinliği	Doğru-Yanlış Sayısı	Kullanılan Süre
1. GRUP	5 DOĞRU – 0 YANLIş	8,34 dk
2. GRUP	4 DOĞRU – 1 YANLIş	6,16 dk
3. GRUP	5 DOĞRU – 0 YANLIş	7,55 dk
4. GRUP	5 DOĞRU – 0 YANLIş	10,34 dk
5. GRUP	5 DOĞRU – 0 YANLIş	14.30 dk

Oyun, süre kullanımı bakımından değerlendirildiğin 2. Grup; 6,16 dk. ile ilk sırada yer almasına rağmen verdikleri yanış cevap nedeniyle birinciliği kaybetmiştir. Diğer grupların hepsi hedef noktalarındaki metinlerin konusunu doğru bir şekilde cevaplamıştır. Bu sebeple yarışmanın kazananı kullanılan süreye göre belirlenmiştir. 1. Grup en kısa zamanda, doğru hedef sıralamasına uyarak ve hedeflerdeki görevlerini doğru bir şekilde tamamlayarak birinci olmuştur. Oyunun sonunda öğrenci ve araştırmacı günlükleri doldurulmuştur.

Şekil 4.5.

Harita Oyunu



4.3.1. “Harita” oyununun bilişsel, duyuşsal ve öğrenme ortamına ilişkin bulguları

Bilişsel boyutta; oryantring sporunun sınıf içine adapte edilmesiyle oynanan oyunun ana faktörünün harita olması sebebiyle öğrenciler görselleri okumayı (harita üzerinde bulunan başlama, bitiş ve hedef noktası sembolleri ile sınıf krokisinde bulunan nesne işaretleri), yönergeleri anlayıp uygulamayı ve görsellerdeki sıra numaralı hedef noktalarından hareketle yön bulma becerilerinin geliştiği düşünülmektedir. Öğrenci günlüklerine şu şekilde yansımıştır:

Öğrenci 13: *Elimizde harita vardı. Harita da gösterdiği yerlere gidip oradaki hikâyeleri okuduk.*
Öğrenci 10: *Bugün derste oryantring oynamayı öğrendik.*

Öğrenci 16: Harita uygulandı yani sınıfımızın krokisi vardı. Krokiye bakarak yönümüzü bulduk.
Öğrenci 11: Okuma anlama, haritayla yön bulma öğrendik.
Öğrenci 24: Harita etkinliğini (oryantring) yaptık. Oryantringin ne olduğunu öğrendik.
Öğrenci 20: Bugünkü Türkçe dersinde harita ile yol bulmayı öğrendik. Oryantring güzel bir öğrenim kattı.
Öğrenci 23: Haritayla da olsa bir cisim bulabileceğimizi öğrendik.
Öğrenci 26: Haritayı takip etmeyi öğrendim.

Oryantring sporunun bir diğer önemli özelliği de analitik düşünerek zamandan tasarruf etmektir. Oyunun içine de yerleştirilen bu kuralla öğrenciler hedef noktasındaki metni hızlıca okuyup konusunu bulmaya çalışmış ve bir sonraki hedef noktasına giderken en kestirme yolu tercih ederek kısa zamanda bitirmeyi amaçlamışlardır. Konu hakkında öğrenci görüşleri günlüklerinde şu şekilde yer almaktadır:

Öğrenci 26: Haritayı takip ederek oyun oynadık. Süreyle yarıştık. Hızlı düşünmeyi öğrendim.
Öğrenci 25: Analitik düşünmeyi öğrendim.
Öğrenci 19: Hızlı okumayı ve kritik düşünmeyi öğrendik.
Öğrenci 7: Hızlı olmayı öğrendim.
Öğrenci 12: Hızlı karar almayı öğrendim.
Öğrenci 14: Hızlı düşünmeyi öğrendim.

Ön bilgilerinde bulunan bir atasözünü bulundukları durumla ilişkilendiren öğrenci yorumu günlüğünde şöyle ifade edilmiştir:

Öğrenci 5: Okuma anlamanın önemini ve birlikten kuvvet doğduğunu öğrendim.

Okuma hızı düşük olan bazı öğrenciler, oyun esnasında arkadaşlarıyla aynı sürede okuyamadığını fark ettiğinde oyunun amacını yerine getirmeyip, etrafı izlemeye ve sadece arkadaşlarına fiziksel olarak eşlik etmeye başladığı görülmüştür (VİD3: 1.55dk). bunun için araştırmacı tarafından anlık dönüt ve güdülemelerle onların da oyuna katılmaları sağlanmıştır.

Duyuşsal boyutta; oyun temelli ders etkinliğimiz boyunca öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle gruplar oyuna başlarken heyecan ve istek duygularının çok yüksek olduğu dikkat çekmektedir (VİD3: 0.03dk, 09.26dk, 16.00dk, 24.55dk, 35.31dk). Oyun oynarken öğrenmekten hem keyif almışlar hem de daha kolay anlamışlardır. Bu motivasyonla öğrenciler bu tür etkinlikleri her zaman yapmak istediklerini de ifade etmişlerdir. Düşüncelerin araştırmacı ve öğrenci günlüklerine yansımaları şu şekildedir:

AG3: Çocuklar çok eğlendiler, çok sevdiler. Oyun temelli eylem planları genel olarak çok eğlenceli ve motivasyonları yüksek gidiyor. Süreç başından beri etkinlikleri taşıdığım poşet aynı olduğu için, o gün poşeti elimde gördüklerinde bile “Yaşasın bugün etkinlik var!” diye motivasyonlu bir şekilde güne başlıyorlar.

Öğrenci 4: Çok mutluydum, sevinçliydim, heyecanlıydım.
Öğrenci 15: Çok mutlu hissettim. Çünkü çok güzel ve eğlenceli geçti.
Öğrenci 22: Kendimi heyecanlı, mutlu, şaşkın ve mücadeleci hissettim.
Öğrenci 6: Aksiyonlu ve mutlu hissettim.

Öğrenci 11: Çok güzeldi, çok sevdim. Aslında hem bir şeyler öğrendiğimi hem de oyun oynadığımı hissettim.

Öğrenci 5: Her şey sanki bir oyunmuş gibi oldu. Ders işlediğimizi bile anlamadım. Çok mutluydum, çok eğlendim böyle.

Öğrenci 9: Daha eğlenceli ve değişikti. Ben mutlu oldum. Çünkü hepsini doğru yaptığımızı düşünüyorum.

Öğrenci 25: Derste eğlence ve oyun vardı. Mutlu ve meraklıyım.

Öğrenci 20: Oryantring güzel bir öğrenim kattı. Oyun oynayarak yaptık. Etkinlik sonunda mutlu ve neşeli hissettim.

Öğrenci 26: Haritayı takip ederek oyun oynadık. Çok güzeldi. Şuan çok merak ediyorum acaba ne kadar sürede bitirdik.

Öğrenci 23: Eğlence dolu hissettim.

Öğrenci 19: Bu ders daha eğlenceliydi ve dersi daha iyi anladım.

Öğrenci 9: Keşke bütün dersler böyle olsa. Baya güzeldi.

Öğrenci 15: İnşallah hep böyle farklı etkinlikler yaparız.

Öğrenci 14: Bu etkinliği tekrar yapmak çok isterim.

Öğrenme ortamında; takım çalışmasının ve ruhunun önemi, kendi aralarında yaptıkları görev paylaşımı, fikir alış veriş ve sonuç ne olursa olsun gruba karşı duydukları aidiyet duygusuyla hissedilmiştir. Birlikte yapılan çalışmalarla oluşturulan rastgele gruplar sayesinde, günlük yaşamda çok sık bir araya gelmeyen öğrencilerin daha fazla sosyalleşerek birbirlerini yakından tanıma imkânı buldukları gözlemlenmiştir Öğrenciler yaşadıkları duygularını günlüklerinde şöyle ifade etmişlerdir:

Öğrenci 19: Diğer derslerden farkı takım çalışması ve oyunlaştırmaydı.

Öğrenci 16: Etkinlik grup halinde ve oyunlaştırılarak oynandı. Çok güzeldi.

Öğrenci 9: Grup olunca daha bir güzel oluyor.

Öğrenci 21: Takım ruhunu hissettim.

Öğrenci 22: Gruplar haline, takım çalışması ile oryantring oynadık hem de çok eğlendik.

Öğrenci 12: Arkadaşlarımla iyi zaman geçirdim, çok eğlendim.

Öğrenci 13: Grup halinde çalışmak çok güzeldi.

Oryantring sporunun oyun halinde oynanması çok eğlenceli ve ilgi çekici olmasına karşın; oyunun sınıf içinde değil de okul bahçesi gibi daha geniş bir alanda oynanmasının oyunu daha kompleks bir hale getireceği ve öğrencilerin yön bularak uzak noktadaki hedeflere ulaşmaları, süreyi daha bilinçli kullanmaları gibi birtakım becerileri daha etkin kullanabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Etkinlik sonunda araştırmacı süreci değerlendirmiş, günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir:

AG: Oryantring sporunun oyunlaştırmasıyla yapılan etkinlikte sınıf ortamı biraz dar geldi. Bu oyun okul koridoru ya da bahçesinde oynansaydı öğrenciler koşarken daha rahat hareket edebilecek, bir yere çarpma kaygısı yaşamayacaktı. Tekrar bu oyunun oynanması halinde dikkat edilmesi gerekir.

4.4. Eylem 4: “Başlığım Nerede?” Oyununa İlişkin Bulgular

Erdemler teması içinde gerçekleştirilen etkinliğin amacı; öğrencilerin, değerler teması içerikli Nasreddin Hoca fıkralarını okuyup, fıkraların başlıklarını belirlemesidir.

Tablo 4.6

4.Eylem Planı

4.Eylem	Kazanım	T.4.3.21. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.
	Öğrenme- Öğretme Süreci	Başlığım Nerede? Sınıf beş gruba ayrılır. Her takımın masasına beş başlıksız Nasreddin Hoca fıkraları ve farklı içerikli başlık kartları bırakılır. Öğrencilerden metinleri okumaları ve içeriğe uygun olan başlığı belirleyip, metnin üstüne koymaları istenir. Görevi ilk tamamlayan grup oyunu kazanır. Oyun, her grup bütün metinleri çalışacak şekilde tekrarlanır. Sonunda en fazla eş anlamlı kelime bulan grup kazanır.

Etkinlik, 1 ders hazırlık ve 1 ders uygulama olmak üzere toplam 2 ders saati sürmüştür. Öğrenciler; her grupta kız ve erkek öğrenci olması koşuluyla rastgele oluşturulan beşer ve dörder kişilik gruplara ayrılmışlardır.

Hazırlık dersinde; ‘Bir metnin, hikâyenin ya da masalın başlıkları nasıl belirlenir, nelere dikkat edilir, başlık belirlemede önemli hususlar nelerdir?’ gibi sorulara cevap aranarak konuya dikkat çekilmiş ve alınan doğru cevaplar vurgulanarak öğrenim pekiştirilmiştir.

Oyunun başında takımlar belirlenen oyun alanlarına yerleştirilmiş ve her turda saat yönünde yer değiştirmeleri istenmiştir. Takım oyuncularının her birinin, masalarında bulunan fıkraları tek tek okumaları ve başlıkları belirlemeleri daha sonra da takım arkadaşlarının cevaplarını da kontrol etmeleri gerektiği belirtilmiştir. Okuma yaparken sessiz okuma kurallarına dikkat etmeleri, takım arkadaşlarını ve diğer takımları rahatsız etmemeleri gerektiği hatırlatılmıştır.

Oyun esnasında gruplar kendilerine verilen fıkraları tek tek okumuşlar ve başlıkları belirlemişlerdir. Daha sonra aynı fıkraya takım arkadaşının verdiği cevapla karşılaştırmış tüm başlıklardan emin olduklarında bitirdiklerini öğretmene ifade etmişlerdir (Örneğin; VİD4/1: 03.28dk, 04.13dk). Hedefi doğru bir şekilde tamamlayan gruplar eşleştirdikleri fıkraları ve başlıkları masaya tekrar karışık halde bırakmışlardır.

Saat yönünde dönerek yeni tura başlamaya hazırlanan öğrencilerin bu süre zarfında kendi aralarında konuşup, hareketlenmelerini önlemek adına ara ara uyarılarda bulunularak sınıf kontrolü sağlanmıştır (VİD4/1: 7.50dk, VİD4/2: 14.08dk).

Ekipler her tur sonunda saat yönünde yer değiştirerek yeni fıkralarla karşılaşmışlar ve böylelikle 20 fıkrayı okuyup başlıklarıyla eşleştirmişlerdir. Çocuklar eşleştirmelerde zorlanmayıp zevkli bir okuduğunu anlama çalışması yapmış ve keyif almışlardır (AG4). Oyunun sonunda öğrenci ve araştırmacı günlükleri doldurulmuştur.

Şekil 4.6.

Başlığım Nerede? Oyunu



4.4.1. “Başlığım nerede?” Oyununun bilişsel, duyuşsal ve öğrenme ortamına ilişkin bulguları

Bilişsel boyutta; fıkralar eşliğine oynanan oyunun, öğrencilerin söz varlıklarına yeni kelimeler katarak, öğrencilerin söz varlıklarının gelişimine destek olduğu düşünülmüştür. Bununla birlikte başlık belirleme amacıyla oynanan oyunda öğrenciler,

okuduğunu anlamamanın, ilişki kurabilme ve doğru kararı vererek eşleştirme yapabilmek için çok önemli olduğunu fark etmişlerdir. Okuma hızı yüksek olan öğrenciler okuduğunu hemen anlarken, yavaş okuyan öğrencilerin metnin başını unuttuğu ve bunun için ikinci hatta üçüncü kez okumak zorunda kaldıkları dikkat çekmiştir. Bu konuya ilişkin öğrenci söylemleri günlüklerine şu şekilde yer almaktadır:

Öğrenci 10: Bugün derste okuma anlamamanın önemini öğrendik.

Öğrenci 26: Fıkralar öğrendik, başlık bulmayı öğrendik, okuduğunu anlamamanın önemini öğrendik.

Öğrenci 5: Okuma anlamamızı geliştirdik.

Öğrenci 4: Okuduğunu anlamayı daha iyi öğrendik. Kolayca başlık bulmayı öğrendik.

Öğrenci 13: Nasreddin Hoca fıkralarını ve okuduğunu anlamayı öğrendik. Fıkraları okuyup uygun başlıklarla eşleştirdik.

Öğrenci 15: Bugün derste okuduğumuzu anlamamanın önemini ve Nasreddin Hoca'nın fıkralarını öğrendik.

Öğrenci 6: Bilmediğim fıkralar vardı onu öğrendim.

Öğrenci 9 (Günlük): Yani okursak iki kere veya üç kere anlayana kadar okursak böyle okuma anlama oluyor.

Öğrenci 1 (Gör): Bazen okuduklarımı anlamıyorum o zaman okuduklarımın üstünden birkaç kez geçiyorum.

Öğrenci 15 (Gör): Bir şeyi anlamadığımda tekrar tekrar okuyorum. Sonra pekiştirmiş oluyorum.

Öğrenci 25 (Gör): Okuduğumu anlamak için bazen anlamadığım yerleri tekrar okuyorum. Mesela bir kitabımı okurken anlamamıştım o yüzden bir daha okumuştum.

Öğrenci 17 (Gör): Okuduktan sonra anlamadıysam bir kez daha okurum.

Oyun temelli eğitim öğrencilerin genelinde Türkçe derslerine olan bakış açılarını değiştirerek derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini, dersi daha çok sevmelerini ve konuları daha kolay anlamalarını sağlamıştır. Buna ilişkin öğrenci günlüklerinde yer alan söylemler şu şekildedir:

Öğrenci 20: Bence her hafta en az iki kez böyle etkinlik yapılmalı. Öğretmenime çok teşekkür ediyorum. Dersler böyle olunca daha çok dersleri seviyorum. Matematik dersini de bir gün bence oyunla denemeliyiz. Artık Türkçe derslerini de çok seviyorum.

Öğrenci 5: Diğer Türkçe derslerinden daha çok eğleneliydi.

Öğrenci 26: Türkçeyi daha çok sevdim.

Öğrenci 19: Önceki Türkçe derslerinden farkı bu ders daha eğleneliydi.

Duyuşsal boyutta; hem dersin oyun temelinde kurulması hem de yarışma atmosferinde gerçekleşmesinden dolayı istenen görevi doğru bir şekilde yerine getiren takımların daha da mutlu olması ve eğlenmesi derse olan motivasyonlarını artırmıştır. Öğrenciler tarafından bu tür ders sayılarının artmasını istedikleri de ifade edilmiştir. Bu durumla ilgili öğrencilerin söylemleri günlüklerinde şu şekilde yer almaktadır:

Öğrenci 14: Çok mutlu hissettim. Hem hiç yanılsızımın olmaması da beni mutlu etti.

Öğrenci 18: Mutlu hissettim. Herkes kazandı ben de sevindim.

Öğrenci 16: Etkinlik sonunda mutluydum çünkü Nasreddin Hoca'nın fıkralarının başlıklarının hepsini doğru bildik.

Öğrenci 6: Çok eğlendim ve mutlu oldum.

Öğrenci 22: Çok eğlendim, heyecanlıyım.

Öğrenci 17: Mutlu ve enerjik hissettim.

Öğrenci 23: Kendimi çok güzel hissettim ve baya bir eğlendim.

Öğrenci 11: Çok güzeldi ve çok kolaydı. Başlık bulmayı çok seviyorum.

Öğrenci 24: Eğlenceli, sevinçli, güzel ve iyi hissettim.

Öğrenci 20: Etkinlik sonunda çok mutlu hissettim.

Öğrenci 9: Çok güzel bir etkinlikte keşke bütün dersler böyle olsa. Çok eğlendim, çok güzeldi.

Öğrenci 13: Yeni fıkralar öğrendim. Çok eğlenceliydi. Hep böyle şeyler yapmak istiyorum.

Öğrenci 26: Çok eğlendim, çok güzeldi. O anı yeniden yaşamak isterim.

Öğrenme ortamında; takım çalışması yapılması öğrencileri sosyalleştirdiği gibi uyum içinde çalışmayı ve yardımlaşmayı da öğretmiştir. Birlikte çalışmak öğrencileri rahatlatarak mutlu etmiştir. Öğrenciler bu konudaki görüşlerini günlüklerine şöyle belirtmişlerdir:

Öğrenci 15: Mutlu hissettim. Çünkü hep beraber çalışarak yaptığımız bir etkinlikti.

Öğrenci 4: Grup gruptuk ve daha eğlenceliydi.

Öğrenci 25: Muthuydum, takım çalışmasını daha iyi öğrendim.

Öğrenci 18: Takım birliğiyle çalıştık ve bulduk.

Öğrenci 14: Daha eğlenceli. Çünkü takım çalışmaları benim için daha zevkli.

Öğrenci 9: Grup haline gelmiyoruz normal Türkçe dersinde ama bu derste grup haline geldik ve daha eğlenceliydi.

Öğrenci 19: Etkinlik sonunda grup çalışmasında yardımlaşma gibi şeyler hissettim.

Etkinlik sonunda okuma hızları düşük olan öğrencilerle boş zamanlarda okuma çalışması yapılarak bu öğrencilerin oyunlarda diğer arkadaşlarından çok geride kalmamaları amaçlanmıştır. Araştırmacı süreci değerlendirmiş, günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir:

AG: Okuma hızları düşük olan öğrencilerin okuduklarını anlamaları için birkaç kez okumaları gerekti. Bu diğer öğrencilerin, arkadaşlarını beklerken sıkılmalarına ve diğer gruplardan geç bitirmelerine sebep oldu. Bu durumu iyileştirmek için oyun dışı zamanlarda, okuma hızları düşük olan öğrencilerle akıcı okuma çalışmaları yapıldı.

4.5. Eylem 5: “Hızlı Dönüşümcüler” Oyununa İlişkin Bulgular

Erdemler teması içinde gerçekleştirilen etkinliğin amacı; doğaya karşı duyarlı ve saygılı davranabilmek adına bireysel olarak üzerimize düşen görevleri fark edebilmektir. Bunların en başında da çöplerimizi doğaya atmak yerine dönüştürülebilir olanların tekrar kullanılabilmesi için geri dönüşüme göndermek gelmektedir.

Tablo 4.7.

5.Eylem Planı

5.Eylem	Kazanım	T.4.3.22. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.
	Öğrenme-Öğretme Süreci	Hızlı Dönüşümcüler: Etkinlikten bir gün önce öğrencilerden içinde kâğıt, plastik, cam ve metal bulunan geri dönüşüm malzemeleri getirmeleri istenir. Uygulamanın başında öğrencilere, geri dönüşümün önemine ilişkin bilgilendirici metinler dağıtılır. Gelen malzemeler sınıfın ortasına yığılır. Sınıfın bir köşesine de üzerinde kâğıt, plastik, cam ve metal geri dönüşüm etiketleri bulunan 4 kutu yerleştirilir. Öğrenciler 5 gruba ayrılır ve onlara 1 dakika süre verilir. Süre sonunda en çok doğru malzemeyi, doğru kutuya atan grup kazanır. Oyunun skoru doğru kutuya atılan her malzeme için +1 ve yanlış kutuya atılan her malzeme için -1 puan verilerek elde edilir.

Ürünleri cinsine göre geri dönüşüme göndermek ise ayırt edebilme ve değerlendirme becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Tüm bunların öğrenciye ‘tasarruf’ değerinin önemini kavratması öğrenci günlükünde de yer almıştır:

Öğrenci 22: Geri dönüşüm ve tasarrufu öğrendik.

Oyun 1 ders hazırlık ve 1 ders uygulama olmak üzere iki ders saati sürmüştür. Öğrenciler; her grupta kız ve erkek öğrenci olması koşuluyla rastgele oluşturulan üçer kişilik gruplara ayrılmışlardır.

Hazırlık dersinde öğrencilere geri dönüşümle ilgili bilgilendirici metin dağıtılmıştır. Metin okunduktan sonra soru - cevap tekniğiyle konunun içeriği tekrar edilmiş, önemi hissedilmiş ve oyunun amacı üzerinde durulmuştur. Böylelikle konu için gerekli olan ön bilgilerin sağlandığı görülmüştür. Hazırlık dersinin sonundaki soru cevaplar şu şekildedir (VİD5/1: 00.39dk):

Öğretmen: Geri dönüşümü ne demek?

Öğrenci 11: Bir maddenin tekrar kullanılmasıdır.

Öğretmen: Geri dönüşümün amacı nedir? Neden geri dönüşüme ihtiyaç duyuyoruz?

Öğrenci 5: Doğamızı korumak için.

Öğrenci 14: Ülkemizdeki kaynakların tükenmemesi için.

Öğrenci 21: Atık çöp miktarını azaltmak için.

Öğrenci 15: Ekonominin bozulmaması için.

Öğrenci 20: Lüzumsuz üretim ve tüketim olmaması için.

Öğretmen: Geri dönüştürülebilen maddeler nelerdir?

Öğrenci 20: Cam, metal, kâğıt, plastik.

Oyundan bir gün önce öğrencilerden cam, metal, plastik ve kâğıt atıklardan getirmeleri istenmiştir. Oyun başlamadan bütün atıklar bir yığın şeklinde sınıfın ortasına yerleştirilmiştir. Atıkları ayrıştıracakları cam, metal, plastik ve kâğıt geri dönüşüm kutuları da belli bir uzaklığa konulmuştur.

Her gruba bir dakika süre verilmiş ve bu zaman dilimi içinde geri dönüşümden aldıkları atıkları doğru kutulara seri bir şekilde atmaları istenmiştir. Ekipler doğru kutuya atılan her atık malzeme için +1 puan alırken, yanlış kutuya atılan her atık malzeme için -1 puan kaybetmişlerdir. Bunun sonucuna göre de kazanan grup belirlenmiştir. Öğrenci günlükleri doldurularak ders tamamlanmıştır.

Tablo 4.8

Hızlı Dönüşümcüler Oyunu Sonuç Tablosu

Hızlı Dönüşümcüler Oyunu Sonuç Tablosu			
1.Grup	2.Grup	3.Grup	4.Grup
69	71	84	92
5.Grup	6.Grup	7.Grup	8.Grup
74	86	85	95

Şekil 4.7.

Hızlı Dönüşümcüler Oyunu



4.5.1. “Hızlı dönüşümcüler” oyununun bilişsel, duyuşsal ve öğrenme ortamına ilişkin bulguları

Bilişsel boyutta; öncelikle geri dönüşüm kavramı, geri dönüşümün amacı ve yararları konusu işlenerek yeni kavramlar öğrenmeleri amaçlanmış ve sonuç olarak söz varlıklarının gelişmesi istenmiştir. Üzerinde geri dönüşüm işaretleri ve başlıklarının yer aldığı kutulara, yerden aldığı geri dönüşüm malzemelerini doğru ve hızlı bir şekilde düşünerek atmaları analitik düşünme becerilerinin artmasını sağlamıştır. Ayrıca 21. yüzyıl becerileri içinde ve üst düzey düşünme boyutunda yer alan problem çözme ve değerlendirme, oyunun içinde geri dönüşüm malzemelerinin doğru bir şekilde ayrıştırılarak beklenen kutulara atılması özelinde, sürekli kullanılmıştır. Konuya ilişkin öğrenci söylemleri günlüklerine şu şekilde yansımıştır:

Öğrenci 9: Bugün derste geri dönüşüm nedir, geri dönüşümün amacı, geri dönüştürülebilen maddeler, geri dönüşümün yararlarını öğrendik.

Öğrenci 2: Geri dönüşümün sebebini, geri dönüşüme nasıl katkı sağlayabileceğimizi, hangi atıkların geri dönüşüm olabileceğini öğrendik.

Öğrenci 15: Hızlı karar vermeyi ve ayırt etmeyi öğrendik.

Öğrenci 16: Plastik, metal, cam, kâğıt gibi geri dönüşüm atıklarını öğrendik.

Öğrenci 26: Çöpleri ayrıştırmayı öğrendik. Hızlı karar vermeyi öğrendik.

Öğrenci 14: Geri dönüştürme etkinliği yaptık. Bunda hızlı düşünmeyi öğrendik.
Öğrenci 19: Geri dönüşüm atıklarını ayrıştırmayı öğrendik.
Öğrenci 17: Hızlı düşünmeyi öğrendik.
Öğrenci 5: Doğru kutuya doğru şeyi koymayı, doğamıza çöp atmamayı öğrendik.
Öğrenci 11: Geri dönüşüm ile ilgili ayrıştırma yaptık.
Öğrenci 12: Geri dönüşümün faydalarını öğrendik.
Öğrenci 7: Atıkları ayrıştırdık.

Duyuşsal boyutta; oyun temelinde gerçekleştirilen ders motivasyonu artırarak çocukların dersten mutluluk duymasını ve eğlenmesini sağlamıştır. Oyunun işin girmesiyle çocukların derse bakış açılarının olumlu yönde değiştiği bir kere daha gözlemlenmiştir (AG5). Konuya ilişkin öğrenci günlüklerindeki söylemler de şu şekildedir:

Öğrenci 18: Mutlu, heyecanlı hissettim.
Öğrenci 4: Heyecanlı ve mutluydum. Çok eğlenip, çok beğendim.
Öğrenci 2: Çok mutlu olduk, eğlendik, sevindik.
Öğrenci 20: Etkinlik sonunda çok mutlu oldum. Heyecanlandım, sevindim, çok eğlendim.
Öğrenci 25: Mutlu ve sevinçli hissettim.
Öğrenci 10: Mutlu oldum. Hem de kazandığım için sevindim.
Öğrenci 17: Etkinlik sonunda çok eğlenmişim, çok heyecanlıydı.
Öğrenci 19: Mutluluk, heyecan, sevinç ve merak duyguları hissettim.
Öğrenci 23: Heyecanlı, çok mutlu ve güzel hissettim.
Öğrenci 16: Etkinlik sonunda mutluydum çünkü 3. Olduk. Puanımız 86 idi.
Öğrenci 15: Mutlu, iyi, sevinçli hissettim.

Oyunun yarışma atmosferinde gerçekleşmesi öğrencileri heyecanlandırarak bir miktar kaygı düzeyini artırmıştır. Belli bir orandaki kaygının eğitimin etkililiğini, verimliliğini ve derse olan isteği artırdığı bilinmektedir. Bunu destekleyen öğrenci söylemleri günlüklerde şu şekilde yer almıştır:

Öğrenci 14: Mutlu hissettim. Hatta kazanan takım belli olsa bile tekrar oynamak istedim. Çok heyecan yaptım. Bana göre güzel bir etkinliği.
Öğrenci 9: Etkinlik güzeldi. Yarışmadan önce heyecanlıydım. Camlar kırılacak diye de biraz korktum ama hiçbir cam kırılmadı. Çok güzel ve heyecanlı bir oyundu.
Öğrenci 13: Çok eğlenceli bir oyundu. Çok eğlendim. Yarışma halinde de daha heyecanlı ve güzel oldu.
Öğrenci 26: Bitmeseydi keşke. Çok eğlendim, sevdim, heyecanlandım. Çok güzeldi.
Her zaman kazanmanın gururunu yaşayamayacaklarını deneyimleyen öğrenciler, bazen de kaybetmenin hissettirdiği duyguyla baş edebilmeyi öğrenmişlerdir. Öğrencilerin üzüldüğü bazı noktalar ve bu konulara bakış açıları günlüklerinde şöyle belirtilmiştir:
Öğrenci 11: Çok mutluydum ama bir yandan da kaybettığımız için üzgündüm.
Öğrenci 24: Eğlendim, şaşırdım, korktum çünkü kazanmak çok zordu. Ama önemli olan eğlenmekti.
Öğrenci 6: Çok eğlendik. Çok mutluydum. Ama kazanamadık ona üzüldüm. Ama kazanmak da var kaybetmek de. Emeginden dolayı Esin öğretmenime teşekkür ediyorum.
Öğrenci 5: Etkinlik bittiği için üzüldüm ama etkinlikte çok heyecanlandım ve eğlendim.

Öğrenme ortamı; oyunun grup halinde ve yarışma atmosferinde gerçekleşmesi heyecanı artırarak öğrencilerin birbirine kenetlenmesi sağlamıştır. Kendi aralarında görev paylaşımı yapmaları (her malzeme türünü bir öğrenci almıştır) işbirliği ve dayanışma

değerlerini pekiştirmelerine destek olmuştur. Öğrenci günlerinde yer alan yorumlar şöyledir:

Öğrenci 2: Geri dönüşümleri gruplar halinde, süreyle ayırarak, yarışmalı bir oyun oynadık.

Öğrenci 20: Gruplar halinde oyunla oynandı. Atıkları ayırdık ve yarışma yaptık.

Öğrenci 13: Oyunlaştırarak geri dönüşüm malzemelerini ayırdık.

Öğrenci 26: Yarışma şeklinde oyunlaştırdık, çok güzeldi. Keşke bu oyunlardan çok daha fazla olsa. Bütün Türkçe dersleri bu oyunun yanında sönük kalır.

Öğrenci 6: Yarışma yaptık. Oyun oynadık. Eğlendik hem de çok.

Etkinlik sonunda araştırmacı grup çalışmalarında dayanışmanın önemine dikkat çekerek bundan sonraki oyunlarda grup arkadaşlarına karşı saygı göstererek birbirlerine güvenmenin ilişkilerini ve oyunu olumlu etkileyeceği hatırlatılarak aralarında bağ kurmaları gerektiği hatırlatılmıştır. Araştırmacı sonucu değerlendirmiş, günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir:

AG: Oyunun sonunda 20 adet geri dönüşüm malzemesini doğru kutuyla eşleştirebilmelerini ölçen değerlendirme yapıldı. Değerlendirmenin sonucu olarak 19,21 ortalama puan elde edildi.

4.6. Eylem 6: “Şişe Çevirmece” Oyununa İlişkin Bulgular

Erdemler teması içinde gerçekleştirilen etkinliğin amacı; ‘değer’ yargıları taşıyan cümle ya da cümle gruplarını, içinde yer alan noktalama işaretlerine dikkat ederek okumaktır. Bu oyunla öğrenci, ön bilgilerinde yer alan noktalama işaretlerini okuma kurallarını hatırlayarak, bunu okuduğu cümlelerin anlamına uygun bir şekilde kullanmıştır.

Tablo 4.9

6.Eylem Planı

6.Eylem	Kazanım	T.4.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
	Öğrenme-Öğretme Süreci	Şişe Çevirmece: Değer ifadeleri yer alan noktalama işaretli cümleler, ortasında bir şişenin yer aldığı dairenin etrafına yerleştirilir. Her turda 4 öğrenci oynar. Öğrenciler sırayla şişeyi çevirir ve seçtiği cümlede yer alan noktalama işaretlerine dikkat ederek doğru vurgu ve tonlamada cümleyi okur. Oyun, her öğrenci için üç tur devam eder.

Oyun 1 ders hazırlık ve 1 ders uygulama olmak üzere iki ders saati sürmüştür. Öğrenciler; her grupta kız ve erkek öğrenci olması koşuluyla rastgele oluşturulan dörder kişilik gruplara ayrılmışlardır.

Hazırlık dersinde öğrencilere bugüne kadar öğrendikleri noktalama işaretlerinden ve bunların cümleye kattıkları anlamdan bahsedildi. Hangi noktalama işaretini nasıl okumamız gerektiği pekiştirildi (VİD6/1: 01.06dk).

Düzenegi; 14 adet cümle kartının, ortadaki bir şişenin etrafına yuvarlak bir şekilde dizilmesiyle oluşturulan oyun, dörder kişilik gruplarla oynanmıştır. Şişe, öğrenciler tarafından sırayla çevrilmiştir. Şişenin ucuna hangi cümle gelmişse öğrenci tarafından alınarak ilk önce sessiz okumayla cümlenin anlamı ve kullanılan noktalama işaretleri özümsemiş, daha sonra da noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek cümle okunmuştur. Her öğrenci oyunu 3 tur oynayarak konuyu pekiştirmiştir. Şişenin, okunan cümleye tekrar gelmesi halinde şişe tekrar çevrilerek yeni bir cümlenin okunması sağlanmıştır.

Oyun esnasında öğrenciler, hem akıcı okumaya hem de noktalama işaretlerini doğru kullanmaya çok dikkat etmişler ve eğlenerek öğrenmişlerdir (AG6). Noktalama işaretleri hakkındaki ön bilgilerini kullanarak, elindeki cümle kartını okuyup daha doğru bir şekilde anlamlandırmasıyla öğrencinin ilişki kurma becerisi harekete geçmiştir. Okuduğumuzu anlamada noktalama işaretlerinin ne kadar önemli bir yeri oldu hissedilmiştir. Oyunun sonunda öğrenci günlükleri doldurulmuştur.

Şekil 4.8.

Şişe Çevirmece Oyunu



4.6.1. “Şişe çevirmece” oyununun bilişsel, duyuşsal ve öğrenme ortamına ilişkin bulguları

Bilişsel boyutta; öncelikle öğrenciler ön bilgilerini kullanarak noktalama işaretlerinin cümleye kattığı anlamı, öğretmenin uyguladığı soru cevap tekniğiyle hatırlamışlardır. Akıcı okumada olduğu gibi okuduğunu anlamada da noktalama işaretlerine dikkat etme ile vurgu ve tonlamayı da doğru kullanmanın önemini kavramışlardır. Bunu günlüklerindeki şu söylemlerle ifade etmişlerdir:

Öğrenci 14: Noktalama işaretlerine dikkat ederek okumayı öğrendim.

Öğrenci 22: Dikkatli ve vurgulu okumayı öğrendim.

Öğrenci 13: Noktalama işaretlerine dikkat etmeyi ve vurgulu okumayı öğrendik.

Öğrenci 2: Okuma anlamada noktalama işaretlerine, vurgulamaya, ses tonuna dikkat ederek okumayı pekiştirdik.

Öğrenci 4: Noktalama işaretlerine uyararak okumayı, farklı sesler çıkarmayı öğrendik.

Öğrenci 19: Bugün derste okuduğumuzu anlama, vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat etmeyi öğrendik.

Öğrenci 16: Bugün derste vurgulu okumayı, okuduğumuzu anlamayı, akıcı okumayı öğrendik.

Öğrenci 15: Vurgulu okumayı, ses tonunu kontrol etmeyi öğrendik.

Öğrenci 24: Noktalama işaretlerini, vurgulamayı ve ses tonuna dikkat etmeyi öğrendim.

Öğrenci 25: Noktalama işaretlerinde nelere dikkat etmemiz gerektiğini ve vurgulamayı öğrendik.

Öğrenci 20: Bugün derste noktalama işaretlerine dikkat ederek okumayı, telaffuz etmeyi, vurgulayarak okumayı pekiştirdik.

Öğrenci 9: Ses tonunu ayarlamayı, vurgulu okumayı ve noktalama işaretlerine göre düzgün okumayı pekiştirdik.

Öğrenci 10: Noktalama işaretlerine dikkat ederek akıcı okumayı öğrendik.

Okuma esnasında istendik davranışı sergilemeyen öğrencilere, öğretmen tarafından, nerelerde hatalı davrandıkları ve nasıl olması gerektiği anlatılarak cümle tekrar okutulmuş ve hatalar düzeltilmiştir (VİD6/1: 4.18dk, 13.20dk, 27.50dk). Bununla beraber doğru sesli okuma şeklinde cümleyi okuyan öğrencilere de olumlu dönütler verilerek kuralın kalıcı olması sağlanmıştır (VİD6/1: 8.56dk, 15.40dk, 26.06dk, VİD6/2: 00.48dk). Noktalama işaretlerine dikkat etmenin, sadece akıcı okuma değil etkili bir konuşmada da çok önemli bir yeri olduğu öğretmen tarafından vurgulanmıştır (VİD6/1: 12.40 dk). Ders sonunda öğretmen tarafından bu oyunun kendilerine ne kazandırdığı sorulmuş ve öğrenciler tarafından nelere dikkat edildiği şu şekilde ifade edilmiştir (VİD6/2: 16.12dk):

Öğrenci 25: Noktalama işaretlerine dikkat edersek daha akıcı ve güzel okuruz.

Öğrenci 9: Vurgulu okumayı pekiştirdik.

Öğrenci 23: Noktalama işaretlerine uygun okuduk.

Öğrenci 4: Farklı sesler çıkardık, vurgulamamıza ve telaffuza dikkat ettik.

Duyuşsal boyutta; okuduğunu anlamada büyük önemi olan noktalama işaretlerini ilk kez oyunla pekiştiren öğrenciler için ders daha farklı, çekici ve eğlenceli geçmiştir. Yaptıkları sesli okuma sayesinde nasıl okuduklarını değerlendirme imkânı öğrencilerden

bazıları doğru okumanın hazzını yaşarken bunun da okumaya karşı olan bakış açılarını olumlu yönde geliştirdiği düşünülmüştür. Öğrenciler oyundan duydukları mutluluğu şu ifadelerle günlüklerine not etmişlerdir:

Öğrenci 24: Mutlu, iyi, güzel, heyecanlı, şaşkın, sevinçli ve eğlenceli geçti.

Öğrenci 16: Etkinlik sonunda güzel hissettim böyle oyunları çok seviyorum.

Öğrenci 19: Önceki Türkçe derslerinden farkı oyunlaştırma ve grup çalışması uygulandı. Daha eğlenceliydi. Etkinlik sonunda sevinç, heyecan ve merak duygularını hissettik.

Öğrenci 2: Çok mutlu ve heyecanlı hissettim. Çok eğlendik.

Öğrenci 13: Önceki Türkçe derslerini kitaptan yapardık. Şimdi ise oyun şeklinde yaptık. Çok eğlenceli bir oyundu. Oyunu çok beğendim.

Öğrenci 9: Diğer Türkçe dersleri gibi okuma yaptık ama şişe çevirerek ne okuyacağımıza karar verdik. Çok güzeldi. Çok eğlendim.

Öğrenci 25: Mutluydum ve çok sevinçliydim.

Öğrenci 10: Mutlu oldum, eğlenceli bir etkinlikti.

Öğrenci 3: Okumanın çok güzel bir şey olduğunu hissettim ve kendimi mutlu, sevinçli, gururlu ve huzurlu hissettim.

Öğrenci 6: Çok mutluydum. Çok eğlendim. Bence ben, kendimin güzel okuduğunu düşünüyorum.

Öğrenme ortamının; birlik beraberlik ve paylaşım atmosferinde olmasının en büyük sebebi oyunun grup çalışması şeklinde oynanması olduğu düşünülmüştür. Aynı zamanda oyunla öğretimin hem derse hem de öğretmene olan tutumu olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Öğrenci günlüklerine yansımalar şu şekilde olmuştur:

Öğrenci 24: Dört kişi olarak noktalama işaretlerine dikkat ederek okumayı, etkinlik halinde uyguladık. Arkadaşlarımla çok iyi vakit geçirdim.

Öğrenci 4: En güzeli de hep birlikte yapmaktı.

Öğrenci 25: Takım olarak çalıştık ve çok eğlendik.

Öğrenci 15: Çok mutlu hissettim. Grup halinde yarışmak da çok eğlenceliydi.

Öğrenci 4: Eskiden sıkılıyordum ama şimdi eğleniyorum. Daha mutluyum.

Öğrenci 9: Öğretmenim böyle etkinlikler yaptığı için ona sevgim her bir gün daha da artıyor.

Sıranın kendilerine gelmesini bekleyen öğrencilerden bazıları, bir süre sonra sıkılma belirtileri göstermişlerdir. Kimileri sabırla kurallara uygun bir şekilde beklemeye devam ederken kimileri ise kendi aralarında sohbete ya da hareketlenmeye başlamışlardır. Sınıf yönetimini bozmamaları adına öğretmen ara ara uyarılarda bulunmuştur (VİD6/1: 23.50dk). Bu durum öğrenci günlüklerinde şu şekilde ifade edilmiştir:

Öğrenci 20: En son bizim grup yaptı. Beklemek sıkıcıydı ama ben çok eğlendim, güldüm, mutlu oldum ve sevindim.

Öğrenci 10: Sıramın gelmesini sabırla beklemeyi öğrendim.

Oyunun sonunda kendi sırasını beklerken ya da görevini tamamlayıp arkadaşlarını izlerken sınıf kurallarına uyarak saygılı davranışları ve sabırla beklemeleri gerektiği hatırlatılmış, bunun hem oyun hem de arkadaşlık ilişkileri için önemli bir konu olduğuna dikkat çekilerek bundan sonraki oyunlarda bu kuralın bozulmaması istendi.

4.7. Eylem 7: “Düğme Fırlatmaca” Oyununa İlişkin Bulgular

Erdemler teması içinde gerçekleştirilen ve ‘değer’ yargıları taşıyan kelimelerin de yer aldığı oyunun amacı kelimelerin zıt anlamını bulmaktır. Bu oyunla öğrenci, ön bilgilerinde yer alan ve oyun esnasında da öğrendiği zıt anlamlı kelimeleri pekiştirmiş ve söz varlığını geliştirmiştir (VİD7/1: 03.50dk). Diğer bir yandan da el göz koordinasyonu gerektiren bir oyun oynayarak fiziksel yeterliliğini değerlendirmiş ve gelişimine katkıda bulunmuştur.

Tablo 4.10

7.Eylem Planı

7. Eylem	Kazanım	T.4.3.7. Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.
	Öğrenme-Öğretme Süreci	Düğme Fırlatmaca: Oyun üç öğrenciyle oynanır. Yere, değer içeriğine sahip ifadelerle birlikte farklı kelimelerin de bulunduğu zıt anlamlı kelime kartları yerleştirilir. Öğrenci ilk turda hangi kartın üstüne düğme fırlattıysa ikinci turda o kelimenin karşıtına düğme fırlatmaya çalışır. Oyun sonunda en çok kelime çifti toplayan kazanır.

Oyun 1 ders hazırlık ve 1 ders uygulama olmak üzere iki ders saati sürmüştür. Öğrenciler; her grupta kız ve erkek öğrenci olması koşuluyla rastgele oluşturulan üçer ve dörder kişilik gruplara ayrılmışlardır. Oyun grup etkinliği gibi gözükse de bireysel değerlendirme esasıyla oynanmıştır.

Hazırlık dersinde ilk önce, öğrencilere soru cevap tekniği kullanılarak, ön bilgilerinde bulunan zıt anlamlı kelimeleri hatırlatma oyunu oynatılmıştır. Daha sonra ise önceden duymadıkları ya da daha az duydukları kelimelerin zıt anlamları kavratılmaya çalışılmıştır.

Oyun esnasında öğrencilere 3'er dakika süre verilmiş ve zıt anlamını buldukları kelimelerin üzerine düğme fırlatmaları istenmiştir. Bulunan kelimeler ellerinde toplanmış ve süre bitiminde öğretmen tarafından hem doğru eşleştirmeler kontrol edilmiş hem de kaç adet doğru eşleştirme olduğu tespit edilerek kaydedilmiştir. Grup içinde eşit sayıda skor sahibi olan öğrencilere tekrar süre verilmiş ikinci ya da üçüncü tur oynatılarak grup birincinin çıkması sağlanmıştır.

Tüm gruplar oyunu tamamladığında 7 öğrenci grup şampiyonu olarak yarı finale kalmıştır. Yarı final, bir grup 4 öğrenci diğer grup 3 öğrenci olmak üzere iki grupta oynanmıştır. Grupların şampiyonu olan öğrenciler finale kalmış ve oyun tekrar oynatılarak bir öğrenci sınıf şampiyonu olmuştur. Aşağıdaki tablolarda grup ya da tur şampiyonları kırmızı ile gösterilmiştir.



Tablo 4.11

Düğme Fırlatmaca İlk Oyun Sonuç Tablosu

İlk Oyun	Öğrenci	1. Tur	2. Tur	3. Tur
1.Grup	Öğrenci 11	5		
	Öğrenci 4	4		
	Öğrenci 2	6		
2.Grup	Öğrenci 24	4	1	
	Öğrenci 16	4	3	
	Öğrenci 17	3		
3.Grup	Öğrenci 25	5		
	Öğrenci 20	8		
	Öğrenci 19	1		
4.Grup	Öğrenci 26	4	2	1
	Öğrenci 6	4	2	4
	Öğrenci 3	4	2	3
5.Grup	Öğrenci 13	2	4	
	Öğrenci 23	0		
	Öğrenci 15	2	3	
6.Grup	Öğrenci 14	3		
	Öğrenci 9	2		
	Öğrenci 12	4		
	Öğrenci 1	1		
7.Grup	Öğrenci 10	3		
	Öğrenci 18	1		
	Öğrenci 22	2		
	Öğrenci 21	5		

Tablo 4.12

Düğme Fırlatmaca Yarı Final Sonuç Tablosu

Yarı Final	Öğrenci	1.Tur
1.Grup	Öğrenci 2	6
	Öğrenci 16	6
	Öğrenci 20	8
	Öğrenci 6	5
2.Grup	Öğrenci 13	3
	Öğrenci 12	6
	Öğrenci 21	2

Tablo 4.13

Düğme Fırlatmaca Final Sonuç Tablosu

Final	Öğrenci	1.Tur
Bireysel	Öğrenci 20 (Şampiyon)	7
	Öğrenci 12	4

Oyunun sonunda öğretmen değerlendirme etkinliği olarak; zıt anlamı olan bir kelime söyleyerek elinde bulunan topu rastgele bir öğrenciye atmış ve kelimenin zıt anlamını söylemesini istemiştir. Oyunun değerlendirmesinin de oyunla olması öğrencilerin motivasyonunu daha da artırmıştır (VİD7/3: 0.56 dk). Ders öğrenci günlüklerinin doldurulmasıyla sona ermiştir.

Şekil 4.9.

Düğme Fırlatma Oyunu



4.7.1. “Düğme fırlatmaca” oyununun bilişsel, duyuşsal ve öğrenme ortamına ilişkin bulguları

Bilişsel boyutta; öncelikle önbilgilerinde bulunan zıt anlamlı kelimeler, öğrencilerde farkındalık yaratarak, ilk o kelimelere yönelmelerini sağlamış ve o kelimeleri hızlıca eşleştirmişlerdir (AG7). Bununla birlikte oyun esnasında ya da diğer gruplar oynarken arkadaşlarından öğrendikleri zıt anlamlı kelimeleri de söz varlıklarına kattıkları düşünülmüştür. Bu konudaki öğrenci söylemleri günlükler de şu şekilde yer almıştır:

Öğrenci 16: Bugün derste bilmediğimiz zıt anlamlı kelimeleri öğrendik.

Öğrenci 23: Karşıt anlamlı kelimeleri öğrendik.

Öğrenci 20: Bugün derste zıt anlamlı kelimelerle daha haşır neşir olduk. Bilmediğimiz kelimeleri ve zıt anlamlı kelimeleri öğrendik.

Öğrenci 26: Zıt anlamlı kelimeleri daha iyi anladım.

Öğrenci 11: Zıt anlamlı kelimeleri tekrar ettik.

Öğrenci 24: Zıt anlamlı kelimeleri pekiştirdik.

Oyunun düğmeyi, zıt anlamlı kelimelerin üzerine fırlatılması şeklinde oynanması el göz koordinasyonunun farkındalığı için önemli olduğu düşünülmüştür. Çünkü bazı öğrenciler zıt anlamlı kelimeleri bilseler de düğmeyi kartın üzerine tutturmada zorlanmışlardır (VİD 7/2: 0.12dk). Öğrencilerden bazıları da oyunun en heyecanlı kısmının düğmeyi tutturmak olduğunu ifade etmişlerdir (VİD7/3: 29.38dk). Öğretmen, zaman zaman öğrencilerin kartlara yaklaşmaları ya da eğilmelerinin serbest olduğu hakkında hatırlatmalarda bulunmuştur (VİD 7/2: 0.38dk). Bu konudaki öğrenci yorumları günlüklerinde şöyle yer almıştır:

Öğrenci 6: Düğmeyi zıt anlamlı kelimelere atıp, isabet ettirmeye çalıştık.

Öğrenci 19: Derste farklı kelimeleri oyun olarak öğrendik ve nişan alıp düğmeleri kelimelere attık.

Öğrenci 11: Düğmeyle zıt anlamlı kelimeleri tutturmaya çalıştık.

Duyuşsal boyutta; fiziksel performans gerektiren ve yarışma atmosferinde gerçekleşen diğer oyunlar gibi bu oyunda da öğrencilerin derse olan ilgilerinin ve motivasyonlarının yüksek olduğu, eğlendikleri ve heyecanlandıkları gözlenmiştir (AG7).

Öğrencilerin ifadeleri de günlerine şu şekilde not edilmiştir:

Öğrenci 20: Etkinlik sonunda çok mutlu hissettim. Türkçe etkinliği de kazanınca çok daha mutlu oldum. Öğretmenimi çok seviyorum. Kısacası çok mutlu oldum ve bir sürü bilgi kazandım.

Öğrenci 16: Etkinlik sonunda güzel hissettim. Çok eğlenceli geçti.

Öğrenci 12: Çok eğlendim ve çok keyiflendim.

Öğrenci 13: Çok güzel ve heyecanlı hissettim. Çok güzel bir etkinlikti.

Öğrenci 25: Çok heyecanlı ve mutluydum.

Öğrenci 4: Mutluluk, sevinç, heyecan duygularını hissettim.

Öğrenci 11: Eğlenceliydi, çok güzeldi.

Öğrenci 26: Bireysel oynadığımız için heyecanlıydım. Çok güzeldi. Oyunu sevdim. Epey eğlenceliydi.

Oyunun bireysel yarışma formatında olmasından ve tur tur ilerlemesinden dolayı kazanan ve kaybeden öğrencilerin duygu durumları farklılık göstermiştir. Kaybeden kimi öğrenci kaybetmeyi olgunlukla karşılarken, kimisi daha da hırslanmış, kimisi de bu duruma üzülen ya duygusal söylemlerde bulunmuş ya da objektif olarak arkadaşlarını veya kendisini eleştirmiştir. Konu ile ilgili öğrenci söylemleri günlüklerde şu şekilde yer almıştır:

Öğrenci 6: Mutluydum. Ama üzüldüm kazanamamaya çünkü çok yakından attılar. O yüzden kazanamadım biraz üzüldüm.

Öğrenci 14: İyi bir oyun olsa da kazanan arkadaşımın çok egolu davranması hiç hoşuma gitmedi. Onun yerine onla finale kalan kişiyi tebrik etmesi daha hoş olurdu. Onun dışında oyun çok güzeldi.

Öğrenci 23: Mutlu hissettim, eğlenceliydi ama hiç atamamam kötü hissettirdi.

Öğrenci 15: Güzel bir etkinlikti. Hem mutlu oldum hem biraz da üzüldüm.

Öğrenci 18: Biraz üzgünüm çünkü kazanamadım. Mutluluğumda oldu. Ama en çok yarışırken heyecanlandım. Heyecanlanmasam kazanırdım.

Öğrenci 2: Çok mutlu, heyecanlı, kaybettiğim için üzgün hissettim.

Öğrenme ortamında; yarışma gruplar halinde oynanıyor gibi görünse de bireysel performansı ölçmüştür. Bu sebeple daha hırslı, heyecanlı bir oyun oynanmış; oyun sonunda kazananlar ya da kaybedenler grup çalışmalarına göre daha keskin tepkiler vermişlerdir. Ancak yine de oyuncular arasında bilgi paylaşımı sürmüştür. Oyunun sonunda öğrencilerin ders hakkındaki söylemleriyle beraber konu hakkında yorumları şu şekildedir:

Öğrenci 9: Kaybetsem de güzeldi. Ben kaybetmeyi pek sevmem. O yüzden bu yarış beni hırslandırdı. Bir dahaki etkinliği bilmiyorum ama onda kazanacağıma eminim.

Öğrenci 18: Biz grup olduk ve yardımlaşık. Bunda zıt anlamları öğrendik. Çok güzel bir şeydi.

Öğrenci 26: Bu sefer bireysel oynadık ve düğmeyle zıt anlamlı kelimelere denk getirmeye çalıştık.

Öğrenci 24: Grup olup zıt anlamlı kelimeleri pekiştirme etkinliği yaptık.

Öğrenci 4: Ders kitabından yapmak yerine düğme ile zıt anlamlıları eşleştirdik.

Öğrenci 25: Oyun ve eğlence çok yüksek boyuttaydı.

Öğrenci 13: Oyunlu bir şekilde zıt anlamlı kelimeleri çalıştık.

Öğrenci 14: Oyunlu olduğu için daha farklıydı.

Öğrenci 19: Önceki Türkçe derslerinden farkı daha eğlenceli ve oyunlaştırılmış olması.

Kimi öğrencilerin bulundukları yaş seviyesine göre beklenen fiziksel becerilerin gerisinde olduğu tespit edilmiştir. Söz varlığı açısından kelime hazineleri fazla olsa da bunu fiziksel performanslarıyla birleştirememelerinden dolayı oyunun gereğini yerine getiremeyerek sıkıntı yaşamışlardır. Etkinlik sonunda araştırmacı sonucu değerlendirmiş, günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir:

AG: El göz koordinasyonu düşük olan öğrenciler hedefi tutturmada oldukça zorlandı. Bu da daha az zıt anlamlı sözcük eşleştirmelerine neden oldu. Bu durumu iyileştirmek için “Beden Eğitimi ve Oyun” dersinde şişe devirmece, basketbol, dart gibi amacı belli bir hedefi vurma ya da tutturma olan oyunlar oynamaya ağırlık verilmesi uygun olacak.

4.8. Eylem 8: “Üretiyoruz” Oyununa İlişkin Bulgular

Erdemler teması içinde gerçekleştirilen oyun, öğrencilerden, farklı yazı karakteriyle yazılmış yönergeleri okuyup anlayıp isteneni gerçekleştirmesi beklenmiştir. Böylece çeşitli yazı karakteriyle çalışmada herhangi bir zorluk önyargısı beslememeleri hedeflenmiştir.

Tablo 4.14

8.Eylem Planı

8. Eylem	Kazanım	T.4.3.5. Farklı Yazı Karakterleri İle Yazılmış Yazıları Okur. T.4.3.25. Yönergeleri Kavrur. Harita, İlan, Afiş, İlaç Prospektüsü, Ürün Etiketi, Kullanım Kılavuzu Gibi Materyallerden Faydalanılır.
	Öğrenme-Öğretme Süreci	Üretiyoruz: Sınıf Dört Gruba Ayrılır. Etkinlik İçin Paylaşım ve İşbirliğini Desteklemek Amacıyla Dört İstasyon Kurulur. Bu İstasyonların İlki “Araç Yapım İstasyonu”, İkincisi “Tohum Ekim İstasyonu”, Üçüncüsü “Turşu Kurum İstasyonu” Ve Dördüncüsü “Yanardağ Deneyi İstasyonu” Dur. Her İstasyonda Farklı Yazı Karakterleriyle Yazılmış Yönergeler Bulunur. Öğrencilerden Bu Yönergeler Doğrultusunda Görevleri En Fazla 5 Dakikada Tamamlamaları Beklenir. Gruplar Bütün İstasyonlara Uğrayarak Görevleri Tamamlar.

Oyun 1 ders hazırlık ve 2 ders uygulama olmak üzere iki ders saati sürmüştür. Öğrenciler; her grupta kız ve erkek öğrenci olması koşuluyla rastgele oluşturulan yedişer ve altışar kişilik gruplara ayrılmışlardır. Oyun grup performansını ölçmüştür.

Hazırlık dersinde öğrencilere istasyon tekniğinin ne demek olduğu açıklanmıştır. Sınıfa dört istasyonun kurulacağı ve her birinde öğrencileri bekleyen farklı görevler olacağı belirtilmiştir. Öğrenciler istasyona geldiklerinde oradaki farklı yazı karakteriyle yazılmış yazı karakterini okuyup, anlayıp isteneni yapmaları söylenmiştir. Gruplar görevli oldukları istasyondaki görevlerini tamamladıklarında diğer grupların bitirmesini beklemeleri ve herkes bitirdikten sonra saat yönünde ilerleyerek diğer istasyonda çalışmaya başlamaları istenmiştir (VİD8/1: 0.10dk).

Oyun başında gruplar yerlerini almış ve öğretmenin komutuyla oyun başlamıştır. Öğrenciler ilk başta farklı yazı karakteriyle yazılmış yönergeleri okuyup anlamışlardır. Yönergeler aşağıdaki gibidir:

Şekil 4.10.

Üretiyoruz Oyununa Ait Yönerge Kartları



TOHUM NASIL EKİLİR?

Tohumun ekileceği yer ayarlandıktan sonra ekim işlemine geçilir. Önce saksıya bir miktar toprak ekleyerek tohumlar için bir alt katman oluşturmanız gerekir.

Tohumlar, toprağa serildikten sonra tedarik ettiğiniz toprağı ince bir tabaka halinde tohumların üzerine dağıtmanız gerekir. Ardından tohuma aşırıya kaçmamak üzere can suyu verilmesi gerekir. Fakat suyu boca etmemeye ve kontrollü bir şekilde tohuma su vermeye özen göstermelisiniz. Sulama kapları ve fışfıs şişeleri bunun için uygun olacaktır.



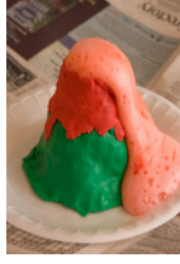
TURŞU YAPILIYORUZ

Malzemeler

- Turşuluk malzemeler: Havuç, salatalık, lahan, sarımsak, nohut, kereviz yaprakları.
- 1 bardak su
- Yarım çay bardağı sirke
- Bir çorba kaşığı tuz

Yapılışı

Öncelikle kavancumuza turşuluk malzemelerimizi koyalım. Aralarına mayalanmasını hızlandırmak için birkaç nohut ekleyelim. En üstünü ise güzel koku vermesi için kereviz yapraklarıyla kapatalım. Ayrı bir kapta hazırladığımız su, sirke ve tuz karışımını kavancumuza döküp ağzını sıkıca kapatalım. Turşumuzun olmasın için 2 hafta beksetelim. Afiyet olsun.



YANARDAĞ DENEYİ YAPTIYORUZ

Materyaller: Pet şişe, şişeyi kaplamak için oyun hamuru, karbonat, sirke, daha çok köpürmesini isterseniz birkaç damla bulaşık deterjanı ve yine dilererseniz birkaç damla kırmızı gıda boyası. Volkanik görüntü vermek için dağın etrafına süsler ve oyuncaklar yerleştirebilirsiniz. Özellikle de dinazor figürleri harika bir seçenektir olacaktır.

Sunum: Öncelikle şişeyi oyun hamuru ile kaplıyoruz. İçine 5-6 yemek kaşığı karbonat döküyoruz. Gıda boyasını da çok az sulandırarak şişenin içine boşaltıyoruz. Daha sonra içine 3 damla kadar bulaşık deterjanı ekliyoruz. Volkanımız patlamaya artık hazır. Yanardağımızın etrafını yeşillikler, minyatür ağaçlarla süslüyoruz. Dinozorlarımızı da yerleştirip sirkeyi şişeye damlatarak ya da küçük bir sürahi yardımıyla yavaşça döküp heyecan verici patlamayı izliyoruz.

Ayrak Nasıl Yapılır?

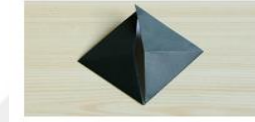
Burada size kitapların ve defterlerin köşesine takabileceğiniz bir kitap ayracı temelini anlatacağız. Ö temeli öğrendikten sonra farklı varyasyonlar elde etmeniz mümkün. **Köşeleri** hazırca adım adım anlatmaya başlıyoruz:



1. Köşegenleri katlayın. Çift taraflı **köşeli** kullanıyorsanız görünmesini istediğiniz taraf altta kalsın. Köşeleri milimetrik ayarlamaya çalışın. Çizgileri tırnağınızla veya cetvelle keskinleştirin. Katlara ayık.



2. Köşeleri içe katlayın. Karşılıklı iki köşeyi köşegenlerin tam orta noktasına gelecek şekilde katlayın. Bu aşamada katlar kapalı kalsın.



4. Uçları yukarı katlayın. Yine orta noktadan yararlanarak sağ ve sol uçları yukarı doğru katlayın. İki uç yukarıda birleşecek. Üst üste çıkmazlar, ortada düz bir çizgi olsun.



5. Köşeleri içeri katlayın. Son adım geldi. Bu adım kitap ayracınızın açılmasını için önemli. Arkada bir eyp oluşturmaya görecektir. Köşeleri bu sefer sokun. Alt çizginin hizasında **köşeli** hareketlerle çizgilerinizi keskinleştirin.

Her gruba görevlerini gerçekleştirmeleri için en fazla 5 dakika süre verilmiştir. Gruplar yönergeler doğrultusunda aşama aşama kendilerinden isteneni yerine getirmişlerdir.

Birinci grup "Tohum nasıl ekilir?" istasyonunda kendilerine verilen saksıya önce bir miktar toprak eklemişler, ardından tohumları serpmişler, sonra üstüne ince bir tabaka daha toprak ekledikten sonra can suyu verip görevlerini tamamlamışlardır.

Şekil 4.11.

Tohum Nasıl Ekilir?” Oyunu



İkinci grup “Turşu yapıyoruz” istasyonundaki görevlerine başlamadan önce ellerini yıkayıp gelmişlerdir. Bu grup, öğretmen tarafından hazırlanan turşuluk malzemeleri karışık olarak kavanoza yerleştirmişler, daha hızlı mayalanması için içine birkaç tane nohut atmışlar ve en üstü güzel koku vermesi için kereviz yapraklarıyla kapatmışlardır. Aynı bir kaptaki hazırladıkları su, sirke ve tuz karışımını kavanoza dökerek kapağı kapatmışlardır. Turşunun olması için iki hafta beklemleri gerektiğini öğrenmişlerdir.

Şekil 4.12.

Turşu Nasıl Yapılır? Oyunu



Üçüncü grup “Yanardağ deneyi yapıyoruz” istasyonunda önce yarısı kesilmiş pet şişenin etrafını oyun hamuruyla kaplayarak dağ görüntü vermiştir. Etrafına dinazor figürlü oyuncaklar yerleştirerek geçmiş zaman görüntüsü vermişlerdir. Pet şişenin içine karbonat ve bir miktar kırmızı gıda boyası ilave ederek karıştırmışlar ve en son üzerine sirkeyi dökerek etkileşime girmelerini sağlamışlar ve çıkan köpükleri yanardağın lavlarına benzetmişlerdir.

Şekil 4.13.

Yanardağ Deneyi Yapıyoruz Oyunu



Dördüncü grup “Ayraç nasıl yapılır?” istasyonunda kâğıdı, verilen yönergeler doğrultusunda katlamışlar ve kitap ayracı elde etmişlerdir. Böylelikle geometrik şekiller arasında uzamsal ilişki kurabilmeyi keşfetmişlerdir. En son ayraçları istedikleri gibi süslemişlerdir.

Şekil 4.14.

Ayraç Nasıl Yapılır? Oyunu



Anlamadıkları yerlerde öğretmenden destek almışlardır. Öğretmenin de ara ara hatırlatmaları doğrultusunda her bir grup elemanı mutlaka görev almış ve üründe pay sahibi olmuştur (VİD8/1: 2.42dk). Grupların hepsi, bütün istasyonlarda çalışarak farklı farklı üretimlerde bulunmuşlardır.

Şekil 4.15.

Oyun Sonunda Elde Edilen Ürünler



Fen bilgisi dersindeki ‘saf ve karışım maddeler’ konusu kapsamında sınıfa getirilen ve her biri saf madde olan; bulgur, domates, soğan, maydanoz, marul, yağ ve tuzdan veliler tarafından anlatımlı bir şekilde kısır yapılmış, iki hafta sonra hazır olan turşularla birlikte öğrencilere beslenme saati düzenlenmiştir. Böylelikle iki ders birbiriyle ilişkilendirilirken, öğrenciler de yine bir etkinlik içinde öğrendiklerini kalıcılaştırmışlardır. Öğrenci günlükleri doldurularak ders sona ermiştir.

Şekil 4.16.

İki Hafta Sonra Hazır Olan Turşularla Yapılan Etkinlik



4.8.1. “Üretiyoruz” oyununun bilişsel, duyuşsal ve öğrenme ortamına ilişkin bulguları

Bilişsel boyutta; göz gezdirme tekniğini kullanarak farklı yazı karakterlerini okuma ve anlama üzerine çalışmışlardır. Öğrencilerden bazılarının daha önce günlük hayatlarında daha çok gözlemleyerek bilgi edindikleri, bazılarının ise hiç tecrübe etmedikleri uygulamaları; yönergeleri adım adım takip ederek, birebir deneyimlemeleri öğrendiklerini ön bilgileriyle ilişkilendirme, yeni bilgiler ve yaşanmışlıklar elde etme, bunlarla birlikte sonucu değerlendirme imkânı bulmalarını sağlamıştır. Deste öğrenilenler öğrenci günlüklerine şöyle aktarılmıştır:

Öğrenci 21: Sirke ve karbonatın birleşince patladığını öğrendim.
Öğrenci 15: Yanardağ patlaması, turşu yapma, saksı dikme ve ayraç yapmayı öğrendik.
Öğrenci 2: Okuduğunu anlamayı pekiştirdik.
Öğrenci 26: Farklı yazıları okumayı öğrendik ve okuduğumuzu anlamayı tekrarladık.
Öğrenci 14: Okuduğunu anlamayı ve ona göre ilerlemeyi öğrendik.
Öğrenci 11: Okuma anlama ile ilgili etkinlik yaptık.
Öğrenci 9: Okuduk anladık, ondan sonra aşamalara göre malzemeleri koyduk ve farklı yazı stilleriyle okumayı biraz pekiştirdik.
Öğrenci 25: Okuma anlama ve farklı yazı türlerini okumayı öğrendim.

Derste farklı etkinliklerin, farklı şekillerle yapılması her öğrenci de başka izler bırakmıştır. Örneğin yemekle arası iyi olan öğrenciler turşu kurmaktan büyük zevk duyarak günlük hayatta da mutlaka deneyeceğini belirtirken, kimisi ise yanardağ patlatma etkinliği çok aksiyonlu bularak unutulmaz olduğunu düşünmüştür. Öğrencilerden bu dersi önceki Türkçe dersleriyle kıyaslamaları istendiğinde söylemler en çok dikkat çeken noktalar üzerinde olmuş ve öğrenci günlüklerine şu şekilde yazılmıştır:

Öğrenci 12: Dersi oyunlaştırarak işledik ve deneyler yaparak öğrendim.
Öğrenci 20: Derste farklı etkinlikler yaptık. Grupla yaptık. Yanardağ patlatmak farklıydı. Turşu kurmak da farklıydı. Bir de kitaptan yapmamamızı.
Öğrenci 25: Bir sürü oyunlar ve etkinlikler olmasıydı.
Öğrenci 22: Başka yazı stilleri ile okuma yaptık.
Öğrenci 3: Grup halinde yapmamamızı.
Öğrenci 6: Oyun oynayarak bir sürü etkinlik yaptık ve çok eğlendik.
Öğrenci 9: Daha eğlenceliydi. Yanardağ patlatması benim eğlendiklerimdendi. Önceki Türkçe derslerinde ya yazı yazıyoruz ya da Türkçe ders kitabından yapıyoruz. Ama artık etkinlik yapıyoruz.
Öğrenci 24: Grup olup birlikte ürettik.
Öğrenci 11: Oyun oynadık.
Öğrenci 5: Bugün derste, dersi daha eğlenceli yaptık. Arkadaşlarımızla eğlendik, öğrendik. Bir önceki dersten çok daha eğlenceliydi.
Öğrenci 16: Grup halinde, oyunlaştırarak, gezinerek oynandı.
Öğrenci 10: Önceki kitaplardan yapardık. Şimdiki eğlencelerle doluydu.
Öğrenci 13: Önceki Türkçe derslerinde kitaptan yapardık. Şimdi oyunla yaptık.
Öğrenci 19: Derste farklı takım çalışması ve oyunlaştırma oldu. Önceki Türkçe derslerinden farkı daha eğlenceliydi, heyecanlıydı.
Öğrenci 14: Önceki Türkçe derslerinde metin okuyup soru cevaplarken bu etkinlikte bir şeyler ürettik ve gerçekten çok eğlenceliydi.
Öğrenci 26: Daha çok oyunlaştırdık ve farklı yazı tarzlarını okuduk. Sanki bilmeceyi çözmeye çalışıyormuş gibiydi.
Öğrenci 2: Yönergeleri okuyarak tohum ektik, turşu kurduk, kitap ayracı yaptık, yanardağ patlattık.
Öğrenci 9: Etkinlik öncesi baya heyecanlıydım. Etkinlik sonrası çok eğlendim. İlk defa turşu yaptım. Artık anneme de yardım ederim diye düşünüyorum. Baya maceralı bir etkinlikti.
Öğrenci 15: Bu sefer deneye benzer etkinlikler yaptık.

Duyuşsal boyutta; öncelikle oyun başlamadan önce ve oyun esnasında sınıfta kurulan istasyonlardaki malzemeleri gören öğrencilerin merak ve heyecan duygusu üst düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler dört farklı istasyonda, dört farklı ürün üretmenin verdiği hazzı yaşamışlar, çok keyif almışlar ve oyunun bittiğine üzülerek, o anı

tekrar yaşamak istediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte eğlenerek deneyimledikleri için yeni bilgileri kolayca öğrenmişlerdir. Öğrenci söylemleri günlüklerinde şu şekilde ifade edilmiştir:

Öğrenci 15: Mutlu hissettim. Çünkü farklı farklı etkinlikler yapmak beni mutlu hissettiriyor.

Öğrenci 2: Çok eğlendik, öğrendik, pekiştirdik, mutlu olduk.

Öğrenci 14: Çok hoşuma gitti. Bu etkinliği çok sevdim. En güzel etkinlikti. Fakat yanardağ etkinliğinde dağı bile yapamadım. Onun dışında en eğlenceli etkinlikti.

Öğrenci 23: Kendimi mutlu, eğlenceli bir şekilde hissettim.

Öğrenci 19: Sevinç, heyecan, merak.

Öğrenci 13: Çok eğlendim. Bu oyun o kadar güzeldi ki en beğendiğim oyun oldu. Ayraç yaptık ve onun üstüne şekiller çizdik. Turşu yaptık. Yanardağ deneyi yaptık. Çiçek ektik. Ama aralarında en çok eğlendiğim turşu kurmaktı.

Öğrenci 10: Çok eğlendim. En çok yanardağ patlatmasını sevdim. Bu dersi çok çok beğendim.

Öğrenci 24: Eğlendim, şaşırdım. Çok güzeldi. Çok ama çok eğlendim.

Öğrenci 9: Etkinlik öncesi baya heyecanlıyım. Etkinlik sonrası çok eğlendim.

Öğrenci 6: Çok eğlendim yani mutluydum. İlk defa annemden ayrı turşu kurdum. Bilmediğim bir ayracı yaptım. İlk defa arkadaşlarımla çiçek ektim. Yanardağ deneyini yaptık. Gerçekten üçüncü ekip yani bizim ekibinki çok çıktı ve fokurdadı. Üstüme gelecek diye korktum. Ama gelmedi. Emegi için Esin öğretmenime teşekkür ettim.

Öğrenci 8: Eğlenceyi, mutluluğu hissettim.

Öğrenci 25: Çok mutluydum. Yanardağımız çok güzel patlamıştı ve çok eğlenmiştik.

Öğrenci 20: Çok eğlendim özellikle turşu kurarken. Yanardağımız bizim patlamadı ama genede çok eğlendim.

Öğrenci 4: Mutluluk, sevinç, heyecan, özgüven.

Öğrenci 26: Keşke bitmeseydi dedim. Etkinlikler o kadar güzeldi ki özellikle turşu yapma ve yanardağ patlatması çok eğlenceli, heyecanlı ve bulmacalıydı. Off keşke bitmese!

Öğrenci 5: Etkinlik bittiği için üzüldüm. Ama etkinlik sırasında çok eğlendim.

Öğrenme ortamında; oyunun grup çalışması ve iş birliği prensibiyle yapılması; paylaşma, dayanışma ve birlik beraberlik duygularını olumlu yönde pekiştirmiştir. Ayrıca oyunun bir kazananının olmaması öğrenme ortamını rahat bir hale getirdiği de gözlemlenmiştir. Konu hakkında öğrenci söylemleri günlüklerde şu şekilde belirtilmiştir:

Öğrenci 11: Çok güzeldi. Çok mutlu oldum. Çok eğlendim. Ayrıca takım arasında birlik ve beraberlik oldu.

Öğrenci 16: Dersin sonunda mutluydum. Zaten kazanan belirlenmiyordu ve grubumdan da memnundum. Çok eğlendik.

Öğrenci 24: Yeni şeyler öğrendim. Birlik olmayı öğrendik.

Oyun esnasında okuması hızlı olan öğrenciler yönerge metnini hemen okuyarak uygulamaya girişmişlerdir. Ancak bu oyunun bir grup etkinliği olmasından dolayı takım arkadaşlarını beklemeleri ve görevi hep birlikte yapmaları gerektiği öğrencilere hatırlatılmıştır. Diğer grup oyunlarında da bu kurala dikkat edilmesi gerektiği öğrencilere belirtilmiştir. Etkinlik sonunda araştırmacı sonucu değerlendirmiş, günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir:

AG: Etkinlik sonunda öğrencilere, farklı yazı teknikleriyle hazırlanmış ve bazı harfleri eksik bırakılmış kelimeleri tamamlamaları ve bu kelimeleri cümle içinde kullanmaları istenen bir değerlendirme yapıldı. 10 soru içeren değerlendirmenin sonunda ortalama 8.65 puan elde edilmiştir.

4.9. Eylem 9: “Buldum Seni” Oyununa İlişkin Bulgular

Erdemler teması içinde gerçekleştirilen oyun, öğrencilerden, değer içerikli metinleri okuyup, anlayıp, konuyla ilgili görsellerle eşleştirmelerini beklemiştir. Öğrenciler hem okuma çalışması yaparken hem de okuduklarını görsel okuma yoluyla ilişkilendirmişler.

Tablo 4.15

9.Eylem Planı

9. Eylem	Kazanım	T.4.3.13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. T.4.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
	Öğrenme- Öğretme Süreci	Buldum Seni: Sınıf beş kişilik gruplara ayrılır. Her gruba değer içerikli 1 metin ve 10 resim verilir. Öğrencilerden metinleri okuyup hangi görsellerin konuyla ilgili olduğunu bulmaları ve eşleştirmeleri istenir. Gruplar tüm metinlerle çalışmaya kadar etkinlik devam eder.

Oyun 1 ders hazırlık ve 1 ders uygulama olmak üzere iki ders saati sürmüştür. Öğrenciler; her grupta kız ve erkek öğrenci olması koşuluyla rastgele oluşturulan dörder kişilik gruplara ayrılmışlardır. Hazırlık dersinde öğrencilerle, okuduklarını anlamlandırmak için neler yaptıkları, nasıl daha kolay kavradıkları, anlayamadıklarında hangi yollara başvurdıkları hakkında sohbet edilmiştir.

Oyun esnasında öğrenciler sınıfta istasyon düzenine getirilmiş beş farklı bölgeye yerleşmişlerdir. Her alanda ekipleri bekleyen değer içerikli, birbirinden farklı, 1 metin ve 10 görsel bulunmaktaydı. Gruplar tüm üyeleriyle beraber okumaları gereken metni okumuşlar ve sıranın üzerinde duran görseller arasından metinle ilişkili olanları ayırmışlardır. Oyunu bitiren ekip, öğretmene haber vermiş ve görsel eşleştirmeler öğretmen tarafından kontrol edilmiştir. Oyunu doğru bir şekilde tamamlayan grup, diğer grupların bitirmesini beklemiştir. Bütün gruplar, oyunu tamamladıktan sonra saat yönünde ilerleyerek bir sonraki istasyonda çalışmaya başlamıştır. Oyun bütün istasyonlarda, bütün gruplar çalışmaya kadar devam etmiştir.

Oyunun sonunda değerlendirme çalışması olarak öğrencilere, üzerinde 5 farklı resim bulunan kâğıtlar dağıtılmış ve görsellerden hareketle içeriğin neler olabileceğine ilişkin öğrenci yorumları istenmiştir. Kâğıtlar incelendiğinde öğrencilerin, resimlere

ilişkin farklı ancak görselle bağlantılı cümleler kurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Ders, öğrenci günlüklerinin yazımıyla sona ermiştir.

Şekil 4.17.

Buldum Seni Oyunu



4.9.1. “Buldum seni” oyununun bilişsel, duyuşsal ve öğrenme ortamına ilişkin bulguları

Bilişsel boyutta; öğrenciler okuduğunu anlamayı görselleştirme ile ilişkilendirmişlerdir. Bunun için ilk önce okudukları metnin konusunu belirlemişler, daha sonra konuyla alakalı görselleri bulmuşlardır. Genel olarak başarılı eşleştirmelerde bulunmuşlardır. Gruplardaki kitap okuma düzeyi yüksek olan öğrencilerin anlama ve eşleştirme hızında bariz farklar olduğu gözlemlenmiştir. Konu hakkındaki öğrenci söylemleri görsellerde şöyle ifade edilmiştir:

Öğrenci 4: Okuduğun metni anlamayı, metni görsellerle eleştirmeyi öğrendik.

Öğrenci 14: Bugün okuduğumuz metin ve şiirlerin konularını bulduk.

Öğrenci 15: Bugün derste okuduğumuzu ve şiirlerin ne ifade verdiği bulduk. Hikayenin resimlerini bulduk.

Öğrenci 20: Bugün derste okuduğumuzu anlamayla ilgili bir ders işledik. Derste metinleri anlamayı öğrendik.

Öğrenci 9: Sıra sıra kaydığımız sıralardaki metin veya şiirleri okuyup, uygun resimlerle eşleştirdik.

Öğrenci 23: Okuma anlamayı öğrendik. Resimlerle bile olsa anlatabileceğimizi öğrendik.

Öğrenci 2: Türkçe dersinde okuma anlama etkinliği yaptık. Etkinlikte okuma anlama yeteneğimizi geliştirdik.

Öğrenci 25: Metin yorumlama ve farklı yazarların, şairlerin eserlerini öğrendim.

Öğrenci 13: Okuduğunu anlayıp, resimlerle eşleştirmeyi öğrendik.

Duyuşsal boyutta; geleneksel okuma anlama çalışmalarından farklı bir şekilde oyun üzerine kurulu olan dersten, öğrenciler oldukça keyif almışlar, mutlu olmuşlar, heyecanlanmışlar ve her istasyonda oldukça istekli çalışmışlardır. Metinlerin içerikleri farklı değer temalarını içermekteydi. Bu sebeple öğrenciler bir yandan oyun oynarken, bir yandan da metnin verdiği değer içerikli mesajları öğrenmişlerdir. Öğrencilerin oyun hakkındaki duyguları günlüklerinde şu şekilde yer almıştır:

Öğrenci 5: Etkinlik bittiği için biraz üzüldüm ama etkinlikte çok eğlendim, öğrendim, heyecanlandım, bunları hissettim.

Öğrenci 17: İyi ve sevinçli hissettim.

Öğrenci 13: İyi ve mutlu hissettim.

Öğrenci 25: Çok mutlu oldum. İki tanesi beni duygulandırdı.

Öğrenci 2: Çok sevdim, mutlu oldum, eğlendim ve okuma anlama yeteneğimi güçlendirdim.

Öğrenci 23: Çok eğlenceli bir etkinlikti.

Öğrenci 15: Bizi çok mutlu etti. Öğretmenimizin böyle bir şey düşünmesi hem bizim eğlenmemizi hem okuduğumuzu anlamamız için daha geliştirici oldu.

Öğrenci 26: Çok güzeldi. Bana çok şey kazandırdı. Kısacası çok mutluyum.

Öğrenci 14: Ben mutlu hissettim. Üç düz yazı ve 2 şiir okuduk. Hepsi birbirinden güzeldi.

Öğrenci 4: Çok mutluydum. Az daha havalara uçacaktım.

Öğrenci 19: Bugün derste ön yargılardan uzak durmak gibi şeyler öğrendik. Bence metinlerin içerdiği duygular çok güzeldi ve ben de metinleri çok duygulu buldum.

Öğrenci 3: Güzeli ve sevinçli hissettim.

Dersin oyunlarla işlenmesi öğrencilerin Türkçe dersine ve okumaya olan bakış açılarını olumlu yönde desteklemiştir. Öğrencilerin dersleri, oyun temelli işlemek istediğini belirten söylemler günlüklerinde aşağıdaki gibi not edilmiştir:

Öğrenci 20: Etkinlik sonunda hep Türkçe derslerimizin böyle olmasını diledim.

Öğrenci 9: Ben etkinliği çok beğendim. Kendimi çok mutlu hissettim. Keşke bütün dersler böyle olsa.

Öğrenci 13: Her zaman bu etkinliği yapmak istiyorum. Çok güzel bir etkinlikti.

Öğrenci 5: Okuma anlamamı geliştirdim. Okumanın da zevkli olabileceğini öğrendim. Önceki Türkçe dersinden farkı daha eğlenceli olması. Böyle derse zihnimi daha iyi veriyorum.

Öğrenci 10: Bu Türkçe dersinde daha çok eğlendim.

Öğrenci 25: Mükemmel bir eğitim. Bundan dolayı Esin öğretmenime çok teşekkür ederim.

Öğrenci 19: Derste normalde yapmadığımız şeyler yaptık. Yani kısacası her şey çok farklıydı. Bugün okulda geçirdiğim en güzel günler arasına eklendi.

Öğrenci 11: Daha eğlenceli ve oyun gibi bir dersti.

Öğrenme ortamında; oyunun grup çalışması yapılması; arkadaşlık ilişkilerini güçlendirmiş, paylaşma ve dayanışma, birlik olma duygularını artırmıştır. Empati yapma becerisini pekiştirerek birbirlerinin fikirlerine saygı duymayı ve birbirlerinden de birçok şey öğrenmelerini sağlamıştır. Çocuklar bu tür etkinlikleri tek başlarına yaparken sıkıldıklarını ama grupla yaptıklarında zamanın nasıl geçtiğini anlamadıklarını ifade etmişlerdir (AG9). Sınıf atmosferi hakkındaki öğrenci yorumları günlüklerine şöyle işlenmiştir:

Öğrenci 12: Kendimi çok iyi hissettim. Arkadaşlarımla kararlar aldık, eğlendik.

Öğrenci 21: Her grup arkadaşım farklı şeyler söyledi. Yani insan gruplarında fikir farklılıkları sık sık görülür zaten. Ben bunu anladım.

Öğrenci 10: Bugün birlikte çalışmayı, grup kurmayı öğrendim.

Öğrenci 4: Dayanışmayı, dostluğu öğrendik.

Bu oyunda öğrenciler ilk etapta okudukları şiiri nasıl bir nesne çizerlerse daha iyi ifade edebilecekleri konusunda zorlanmışlardır. Araştırmacı tarafından ilk önce şiirin konusu/duygusunun belirlenmesi daha sonra ise hangi görselin bu konuyu daha net açıklayacağını bulmalarını isteyerek öğrencilere rehberlik etmiştir. Aslında bütün okuduğunu anlama çalışmalarının temelinde okunan metnin konusunun ya da temasının bulunmasıyla metnin daha anlaşılır olacağı öğrencilere ifade edilmiştir.

4.10. Eylem 10: “Şekilli Şiir” Oyununa İlişkin Bulgular

Erdemler teması içinde gerçekleştirilen oyun, öğrencilerden, okudukları değer içerikli şiirleri görselleştirmelerini istemiştir. Doğru bir görselleştirme, okunanı iyi anlamaya bağlı olduğu için, öğrencilerin kavrama ve uygulama becerileri değerlendirilmiştir.

Tablo 4.16

10.Eylem Planı

10. Eylem	Kazanım	T.4.3.4. Şiir okur. T.4.3.12. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.
	Öğrenme-Öğretme Süreci	Şekli Şiir: Öğrenciler 4'er kişilik gruplara ayrılır. Her gruba Anadolu değerleri içeren ezgili şiirler dağıtılır. Öğrencilerden şiirleri okuyup, şiirin konusunu tek bir varlıkla resmetmeleri istenir. Daha sonra çizilen resmin etrafına o varlığı çağrıştıran en az beş sözcük yazarak kelime haritası oluşturmaları istenir. Görev tamamlanırken öğretmen grupları ziyaret ederek yapılanları takip eder, dönütler verir ve motivasyon artırıcı sözlerle destek verir. Çizilen resimler diğer gruplara gösterilir ve şiirin konusunu tahmin etmeleri istenir. Doğru tahmin geldikten sonra grup üyeleri şiir okuma kurallarını dikkate alarak kıta kıta şiiri okur. Tüm gruplarla aynı ilerleyiş devam eder.

Oyun 1 ders hazırlık ve 1 ders uygulama olmak üzere iki ders saati sürmüştür. Öğrenciler; her grupta kız ve erkek öğrenci olması koşuluyla rastgele oluşturulan dörder ve beşer kişilik gruplara ayrılmışlardır. Oyun grup performansını değerlendirmiştir. Hazırlık dersinde öğrencilere şiir okurken nelere dikkat edilmesi gerektiği öğrencilerle birlikte tekrar edilmiştir. Bunlardan en önemlilerinin;

- Okuduğumuz şiiri iyi anlamak,
- Tonlama, vurgu ve telaffuza dikkat ederek okumak,
- Acele etmeden tane tane okumak,
- Noktalama işaretlerine dikkat etmek,
- Şiiri hissetmek olduğu belirtilmiştir (AG10).

Oyun başlamadan önce öğretmen tarafından öğrencilerden; dağıtılan şiiri dikkatlice okuyup anlamaları ve özümsemeleri, daha sonra onu en iyi anlatan görseli çizmeleri ve görselle ilgili beş ipucu kelimesi bulmaları istenmiş (VİD10/1: 0.05 dk).

Oyun esnasında grubun bütün üyeleri şiiri okumuş ve şiir hakkında fikir sahibi olmuştur. Daha sonra hep birlikte, ne çeceklerini ve yazacakları ipucu kelimelerinin neler olacağını münazara etmişler ve ortak karar doğrultusunda yine hep birlikte çizimi gerçekleştirip, kelimeleri de yazmışlardır.

Şekil 4.18.

Öğrenciler Tarafından Çizilen Resimler



Bütün sınıf görevi tamamladıktan sonra, gruplar tek tek tahtaya çıkarak çizdikleri görseli arkadaşlarına göstermiş ve şiirin konusunu tahmin etmelerini istemişlerdir. Tahminlerde zorlanıldığı yazılan ipucu kelimeleri sırayla arkadaşlarına söylemişler ve konuyu bulmalarına yardım etmişlerdir. Şiirin konusu doğru tahmin edildiğinde, her bir grup elemanı bir kıta okumak üzere, şiir kurallarına uygun bir şekilde okunarak oyun sona ermiştir.

Şekil 4.19.

Şekilli Şiir Oyunu



Oyun bitiminde öğrencilere, verilen kelimelerin anlamlarının ne olduğunu, görsellerden hareketle tahmin etmeleri gereken bir değerlendirme kâğıdı verilmiştir. Değerlendirmeler incelendiğinde öğrencilerin görsel okumalarının yeterli olduğu sonucu, kelimelerin anlamlarını doğru ya da doğruya yakın olarak yazmalarına istinaden, ortaya çıkmıştır. Ders, öğrenci günlüklerinin yazımıyla sona ermiştir.

Şekil 4.20.

Şekilli Şiir Oyununun Sunum Aşaması



4.10.1. “Şekilli şiir” oyununun bilişsel, duyuşsal ve öğrenme ortamına ilişkin bulguları

Bilişsel boyutta; okunan metni görselleştirmenin temelinde; anlama, konuyu belirleme ve uygulama vardır. Çizilen resmin yorumlanması ile arkadaşlarına kolaylık sağlamak amacıyla bulunan anahtar kelimeler, öğrencinin kelime ve bilgi dağarcığını göstermektedir. Öğrencilerin okuduklarını anlama süreci çizdikleri resimlere, görsel

okuma ve anlama ile ipuçlarından yararlanabilme süreci ise çizilen resimlerin ve sunulan anahtar kelimelerin doğru yorumlamasına bakılarak değerlendirilmiştir. Konu hakkındaki öğrenci söylemleri günlüklerinde şu şekilde yer almıştır:

Öğrenci 16: Bugün derste konu belirlemeyi öğrendik. Daha önce de biliyordum ama tekrar etmiş oldum.

Öğrenci 8: Resim çizerek ne yaptıklarını tahmin ettik.

Öğrenci 20: Bugünkü Türkçe etkinliğinde okuyup, okuduğumuz şeyin resmini yapmayı öğrendik. Çizdiğimiz resimlerin konusunu arkadaşlarımıza anlattık.

Öğrenci 10: Görselleri anlamayı öğrendik.

Öğrenci 9: Bugünkü Türkçe dersinde okuduk, anladık ve sonra resimle beraber anlatmaya çalıştık, anlamaya çalıştık.

Öğrenci 18: Bugünkü derste okuyup anlama, grup çalışması, hızlı hareket etme ve el yeteneğimizi kullandık.

Öğrenci 25: Görsellerden hareketle konuları tahmin etmeyi ve görsellerle çağrıştırabildiğimiz kelimeleri öğrendim.

Öğrenci 26: Okuduğun şiirin konusunu anlama ve şiire uygun resim çizmeyi öğrendik. Resimlerle konuyu anlamaya çalıştık, daha farklıydı ve zordu.

Öğrenci 19: Bu derste okuduğumuzu anlama ve hikâyeden anladığımızı resme dökmeyi öğrendik.

Öğrenci 14: Resimden hareketle ne anlatılmaya çalışıldığını düşündük.

Öğrenci 23: Şiirlerin konusunu resim çizerek de anlatabileceğimizi öğrendik. Görselleri anlamaya çalıştık ve ipuçları yazdık.

Öğrenci 21: Şiirle ilgili resim çizmeyi ve şiirin konusunu belirlemeyi öğrendik.

Öğrenci 2: Resimden ve kelimelerden konuyu belirlemeyi pekiştirdik.

Öğrenci 4: Resimden konu anlamayı öğrendim. Resimleri grupça çizdik. Şiiri anlatan sözcükler bulduk.

Öğrenci 13: Resim çizerek arkadaşlarımıza konuyu anlatmaya çalıştık.

Öğrenci 12: Arkadaşlarımızın yaptığı resmi tahmin etmeye çalıştık.

Duyuşsal boyutta; okuduğunu anlama etkinliğini oyun temeline dayandıran derste, öğrencilerin motivasyonları ve istekleri oldukça fazlaydı. Öğrencilerin süreç içindeki genel tutumlarının mutlu olduğu görülmüştür. Öğrenciler ders hakkındaki duygu ve düşüncelerini şu söylemlerle ifade etmişlerdir:

Öğrenci 10: Mutlu oldum. Bu yaptığımız çalışmayı çok sevdim.

Öğrenci 18: Mutlu, heyecanlı hissettim.

Öğrenci 24: Sevindim, eğlendim, mutlu oldum. Çok iyi geçti.

Öğrenci 15: Çok mutluydum. Çünkü çok güzel bir etkinlikti.

Öğrenci 23: Çok eğlenceli bir etkinlikti. Mutlu ve güzel hissettim.

Öğrenci 22: Eğlenceli bir andı ve heyecanlıydı.

Öğrenci 21: Epey eğlendim ama diğer arkadaşlarımı bilmem.

Öğrenci 2: Çok mutlu, iyi hissettim. Çok eğlendik ve çok heyecanlıydı.

Öğrenci 13: Çok iyi bir oyundu. Bu oyunu çok beğendim. Hem resmimizi geliştirdik hem de yeni şiirler öğrendik. İki tane şiiri biliyordum. Kalanları ise bu oyunda öğrendim.

Öğrenci 11: Çok güzeldi, çok eğlendim ama biraz zor bir resim çizdiğimiz için arkadaşlarımız zorlandı.

Öğrenci 4: Çok mutluydum. Çünkü resim çizmeyi çok seviyorum.

Oyun temelli derslerin, öğrencilerin derse bakış açılarını olumlu yönde değiştirdiği bir kez daha tecrübe edilmiştir. Öğrenciler dersin bitmesine üzülmüşler, yine

bu tür derslere devam etmeyi temenni etmişlerdir. Öğrencilerin ifadeleri günlüklerinde de belirtilmiştir:

Öğrenci 20: Diğer Türkçe derslerinden farkı daha eğlenceliydi. Ben böyle dersleri hem daha iyi anlıyorum ve çok eğleniyorum. Aynı zamanda sosyalleşiyoruz.

Öğrenci 14: Eski Türkçe derslerinden çok sıkılırken artık sıkılmıyorum. Çok güzeldi. Bu etkinlikleri yaptıktan sonra hiç normal Türkçe dersi yapasım gelmiyor. Ayrıca arkadaşlarımla çok iyi bir dürtü olduk. Bu etkinliği tekrar yapmak çok isterim.

Öğrenci 26: Etkinlik tekrar bitmeseydi diye düşündüm. Ama etkinlik çok güzeldi. Çok eğlendim, etkinliği çok sevdim.

Öğrenci 9: Muhteşem bir etkinlikti. Ders yerine böyle olunca daha iyi oluyor. Böyle zevkli olduğu için ben daha çok anlıyorum. Ben çok mutlu oldum. Canım öğretmenim iyi ki varsınız.

Öğrenci 5: Mutlu oldum, ders bittiği için biraz üzıldüm.

Öğrenme ortamında; oyunun grup çalışması yapılması; arkadaşlık ilişkilerini güçlendirmiş, paylaşma ve dayanışma, birlik olma, sosyalleşme, işbirliği duygularını artırırken; birlikte eğlenebilme ve çalışabilme becerilerine katkı sağlamıştır. Birbirlerinin fikirlerine saygı duymayı pekiştiren bu tür etkinlikler sınıf atmosferindeki arkadaşlık ilişkilerini de geliştirmiştir. Bununla beraber hep birlikte bir metin ya da kitap okumaktan mutluluk duyan öğrencilerin söylemleri günlüklere şöyle yazılmıştır:

Öğrenci 10: Bu derste daha çok eğlendim. Çünkü arkadaşlarımızla birlikte yaptık.

Öğrenci 24: Grup olup hep beraber çalışma yaptık ve beraber sosyalleşmeyi öğrendik.

Öğrenci 22: Bu etkinlikte takım çalışması, güven ve mutluluk lazımdı.

Öğrenci 26: Daha eğlenceliydi. Grup halinde bir kâğıda herkes bir şey çizdi, eğlenceliydi. Hem eğlendik hem öğrendik.

Öğrenci 20: Muhteşem bir etkinlikti. Çok mutlu oldum. Grup halinde yapmamız daha bir harikaydı. Resim çizmemiz çok eğlenceliydi. Bence her hafta bir etkinlik yapmalıyız.

Öğrenci 1 (Görüşme): Çünkü herkes onu okuyor, özet çıkarıp kapak yapıyoruz ve bunu arkadaşlarımızla paylaşıyoruz.

Öğrenci 5 (Görüşme): Aynı kitabı okuduğumuz için duygularımızı birbirimize soruyoruz. “Sen bu kitabı nasıl anladın?” diye soruyorum. Çünkü bazı kitapları anlamakta zorlanıyorum. Anlamadığım yerleri sorarak daha iyi anlıyorum.

Öğrenci 7 (Görüşme): Öğretmenim şu şekilde anlamadığım yer olursa onlara sorabiliyorum. Anlamını bilmediğim bir kelime geliyor, arkadaşlarıma soruyorum ya da onların anlamını bilmediği kelimeleri ben buluyorum. Birbirimize yardım ediyoruz.

Öğrenci 9 (Görüşme): Kendim olunca bir sıkıntı geliyor ama beraber olunca arkadaşlarım daha yakın geliyor kendime.

Öğrenci 11 (Görüşme): Bunla alakalı yani okuma dersleri olduğunda çok eğleniyorum. Çünkü okuma derslerinde arkadaşlarımızla okuyoruz. Aynı kitap olunca ben hem canlandırıyorum kendim hem okuyorum hem de arkadaşımın oradan öğrendiğim bilgileri paylaşıyorum.

Öğrenci 17 (Görüşme): Eğlenceli. Okuduklarımızla alakalı arkadaşlarımla birbirimize sorular soruyoruz, kitabı anlatıyoruz.

Öğrenci 22 (Görüşme): Kitap okumaya hevesim daha çok artıyor. Çünkü zaten herkes okuyor ben de bir bakayım diyorum.

Öğrenci 4 (Görüşme): Birlikte kitabı bitiriyoruz. Duygularımızı, düşüncelerimizi paylaşıyoruz.

Kitap okuma sevgisi kazandırmada akran öğreniminin önemini gösteren bu oyun sonunda öğrencilerin metni okuma ve okuduğunu anladığını göstermede daha istekli ve özgüvenli oldukları gözlemlenmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde oyun temelli eğitimin okuduğunu anlamaya yönelik yansımalarına ilişkin elde edilen bulgulara dayanarak sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

21. Yüzyıl becerileri kapsamında katılımcılara; eleştirel, yaratıcı, girişimci ve multidisipliner düşünme, problem çözme ve iletişim kurma becerilerinin en temelinde okuma ve okuduğunu anlama becerisi yer almaktadır. Bu bağlamda öğrencilere, bu becerinin kazandırabilmesi için; işbirliğine dayalı, bilgi ve tecrübelerden fırsat eşitliği ilkesi doğrultusunda yararlanma imkânı sunan yaklaşımlardan birinin de oyun temelli eğitim olduğu düşünülmektedir.

Türkçe dersinde oyun temelli eğitimin, 4. sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlamaya yönelik yansımalarının incelendiği bu çalışmada, eylem araştırması deseni kullanılmış ve bu doğrultuda 10 eylem planı hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda ve oyun temelli eğitim kapsamında hazırlanan eylem planlarının gerçekleşmesi sonucunda uygulamadan, araştırmacı ve katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Pandemi sebebiyle iki yıl uzaktan eğitim alarak arkadaşlarından ve sosyal ortamlardan ayrı kalan katılımcıların, sürekli etkileşim ve paylaşım gerektiren uygulamaları, istekle ve verimli bir şekilde gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Pandemi sonrası okula uyum problemlerinin azaltılmasında sosyo-kültürel ve eğitsel çalışmaların önemini vurgulayan Yaşar'ın (2021) çalışması da bu tespiti destekler niteliktedir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini desteklemeye ilişkin seçilen oyunların, sınıf ortamında oynanması ve her eylem planına göre yeni malzemeler ve farklı oyun içerikleriyle (bulmaca, tahmin, sıralama, eşleştirme, tasarlama, yarışma, hedefi vurma, yeni ürün elde etme vb.) hazırlanması katılımcıların; okula, derse, okumaya, arkadaşlarına ve öğretmenine karşı olumlu duygular geliştirmelerini desteklemiştir.

Yapılan uygulamalar; öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişimini güçlendirmiştir. İletişimindeki bu olumlu tutumun, öğrencinin öğrenim hayatından

meslek hayatına kadar olan sürece yarar sağladığı bilinmektedir (Başar, Doğan, Şener, Uzun ve Topal, 2018).

Öğrencilerin bireysel farklılıklarını öğrenmek isteyen araştırmacı, bunu oyun içinde, öğrenciye hissettirmeden yapabilme imkânı bulmuştur. Çünkü oyun esnasında öğrenciler daha doğal ve içten hareket etmekte bu da onların iç dünyasını olduğu gibi yansıtmasını sağlamaktadır.

Araştırmada uygulanan, yapılandırılmış oyunlar ile amaçlanan hedeflere ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, hem yapılandırılmış hem yapılandırılmamış oyunlarla çalışma yapan Karayol ve Temel'in (2016) araştırma sonucuna göre yapılandırılmış oyunlarda amaca ulaşabilme başarısının daha fazla olduğu görülmüştür. Özyürek, Şahin ve Gündüz (2018) tarafından yapılan araştırma da günümüz çocuklarının; teknolojik oyunları, hazır malzemeleri ve yapılandırılmış oyunları tercih ettiklerini gösterirken, bunun da araştırmaya kolaylık sağladığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu da; uygulanan eylem planları neticesinde, farklı metin türleriyle (masal, hikâye, şiir, fıkra) çalışma imkânı bulan öğrencilerin, dil ve düşünce becerileri (okuma, anlatma, konuşma, tonlama, tartışma, sunma vb.) ile okumaya karşı tutumlarında gelişme gözlemlenmiştir.

Çalışma ortamında sınıf yönetimi açısından, kendi aralarında konuşma ve bazı öğrencilerin sınıf kurallarına uymaması ile birlikte; okuduğunu anlama açısından yönergeleri, soruları ya da oyunun kurallarını anlayamama ve uygulamalar için gerekli olan malzemeleri yerleştirme adına harcanan süre gibi oyunu yavaşlatacak durumlar her eylem planında önlemler alınarak bir sonraki oyun için iyileştirilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin sürekli fiziksel etkinlik gerektiren oyunlar sayesinde derse ilgi ve katılımları uzun süre devam etmiştir. Oyunlaştırma öğelerinin sürece dâhil olduğu etkinliklerde, öğrencilerin derse daha istekli katılım gösterdikleri bilinmektedir (Sarı ve Altun, 2016). Boyraz ve Serin'in (2016) yaptıkları çalışmada da öğrencilerin aktif olarak katılabildiği ders düzeni sağlanmış ve sonucunda öğrencilerin var olan bilgilerine yenilerini kattıkları yargısına ulaşarak, araştırmayla benzer bir sonuç bulunmuştur.

Okuma ve okuduğunu anlama becerisi birbirinden farklı olan öğrencilerin oyun temelli eğitim sürecine ilişkin görüşleri; bilişsel boyut, duyuşsal boyut ve öğrenme ortamı bakımından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerin detaylı açıklamaları aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacı notlarından elde edilen bulgular doğrultusunda bilişsel boyut değerlendirmesinde; öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişmesi ve söz varlıklarının artması, onların okuduklarını anlama becerilerinin geliştiğinin bir göstergesi olarak düşünülmüştür. Bu konuda alanyazın incelemesi yapıldığında benzer bir sonuç, Gözalan ve Koçak'ın (2014) yaptıkları oyun temelli dikkat eğitim programının dil beceri seviyesindeki artışı desteklediği tespitiyle olmuştur. Benzer bir sonucu da yaptığı oyun temelli dil becerisi eğitimi neticesinde bulan Ateş, Kanger ve Şimşek (2018), öğrencilerin dil gelişiminde gösterdikleri ilerlemeyi ortaya çıkarmıştır. Sonucu destekler bir başka araştırma da Girmen (2012) tarafından yapılmış ve geleneksel çocuk oyunlarının dil-iletişim becerisi üzerindeki geliştirici etkisi ortaya çıkmıştır. Söz varlığını geliştirmeye yönelik yapılan etkinliklerde, söz varlığı gelişmiş olan yani akranlarına göre kelime dağarcığı fazla olan öğrencilerin okuduklarını anlama süresinin daha az olması oyunu daha hızlı bitirmelerini sağlamıştır. Bunun yanı sıra, yeni kavramları da daha hızlı öğrenerek hayata geçirebildikleri görülmüştür. Konu ile ilgili bir çalışma yapan Başaran'ın (2013) akıcı okumanın, okuduğunu anlamamanın bir belirtisi olduğu sonucu da araştırmayı destekler niteliktedir. Okuma hızı düşük olan katılımcıların ise söz varlığının da düşük olduğu bu sebeple okuduklarını anlamada güçlük çektikleri tespit edilmiştir. Grup etkinliklerinde bu öğrencilerin, oyundaki istenen görevi yapabilmeleri için aynı metni birkaç kez okumaları gerektiğinden grup çalışmasının gerisinde kaldıkları izlenmiş olsa da bu öğrenciler kendilerini geliştirebilecekleri yönünde cesaretlendirilerek ilerleyiş göstermeleri sağlanmıştır. Aynı zamanda süreç sonunda öğrencilerin sesli okumaları dikkate alındığında vurgu, tonlama ve telaffuzlarında gelişme gözlemlenmiştir. Sidekli'nin (2010) yaptığı çalışmada, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireylerde okuma hatalarının daha az görüldüğü sonucu, bu durumu açıklar niteliktedir. Bununla birlikte Yamaç'ın (2014) sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik yaptığı çalışmasında, akıcılık arttıkça okuma hatalarının azaldığı sonucu da araştırmayı desteklemektedir.

Okuduğunu anlama becerisi gelişmiş olan öğrencilerin görsel okumayı (resimler, işaret ve semboller) ve okudukları metni görselleştirmeyi daha rahat yapabildikleri tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde Baş ve Kardaş'ın (2014) yaptıkları çalışmada, görsel okuma ve okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu, araştırma sonucuyla örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin; analitik düşünme, olaylar arasında bağ ve sebep-sonuç ilişkisi kurma, problemi anlayıp çözüm üretme ve sonucu değerlendirme,

eşleştirme yapma ve farklı yazı stillerini duraksamadan okuyup anlama becerilerini araştırma kapsamındaki oyunların desteklediği tespit edilmiştir. Bunlarla birlikte öğrencilerin; el-göz koordinasyonu gerektiren faaliyetlerde isteneni yapma ve uzamsal düşünme becerilerinin araştırma kapsamındaki oyunlar tarafından desteklendiği görülmüştür. Bunu da, Demirkaya ve Masal'ın (2017) geometrik-mekanik oyunlar temelli yaptıkları araştırmada, uzamsal düşünebilme adına buldukları anlamlı farklılık destekler niteliktedir. Ayrıca İmamoğlu, Çebi, Eliöz ve Atan'ın (2014) yaptıkları çalışmada hareket kontrolü gerektiren aktif oyunların, çocukların el göz koordinasyonunu güçlendirerek, hedefi isabet ettirme başarısındaki artışı ortaya koyması araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte söz varlığı zayıf olan öğrencilerin öğrendikleri yeni kelimeleri araştırma sürecinin ilerleyen zamanlarında kullandıkları gözlenmiştir. Buradan hareketle öğrendikleri bilgilerin daha kalıcı olduğu sonucuyla, Türkoğlu ve Uslu'nun (2016), oyun temelli bilişsel gelişim programı sayesinde katılımcıların bilişsel seviyelerindeki artış ve bilgilerin kalıcı olması sonucunun örtüştüğü söylenebilir.

Oyun temelli eğitimin, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini destekleme etkinliklerindeki motivasyonlarına katkısı duyuşsal boyutta değerlendirildiğinde; günlüklerinde ve konuşmalarında mutluluk, heyecan, eğlence ifadelerini sıkça kullanan katılımcıların okumaya karşı motivasyonlarında hissedilir bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğlenerek öğrenme, derse karşı olumlu duygular edinme, motivasyondaki artışın katılımcılar için belirlenen hedefleri yerine getirmede ve akademik başarıdaki yerinin önemli olduğu görülmektedir (Çeltekin ve Önal, 2021; Serdaroğlu ve Güneş, 2019, s.1015; Şentürk, 2020, s.159; Yazıcıoğlu ve Çavuş Güngören, 2019, s.389).

Araştırmanın Türkçe dersi erdemler temasında gerçekleştirilmiş olması nedeniyle öğrencilerin tema içindeki değerleri didaktik yöntemlere göre daha çok içselleştirdikleri gözlenmiştir. Bu doğrultuda, oyunlar içinde yer alan konulara ilişkin öğrencilerin duyarlılıklarının desteklendiği söylenebilir. Araştırma kapsamında oynanan oyunlardan biri olan “hızlı dönüşümcüler” oyununun, katılımcıların çevre bilinci duyarlılıklarının ve çevreyi korumak adına yapılabileceklerinin farkında olma durumlarını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Akbayrak ve Turaşlı'nın (2017) oyun temelli eğitimin, çevre duyarlılığı kazandırmadaki öneminin tespiti bu araştırma sonuçlarıyla örtüşür niteliktedir. Konuyla ilgili başka bir çalışmayı Çukur ve Özgüner (2008) yapmış olup, çocuklara oyun

ve mekân bilinciyle doğa eğitimini içselleştirmelerini sağlandığında, çevre duyarlılığının kendiliğinden kazanılacağı öngörülmektedir.

Katılımcı öğrencilerin, oyunlar aracılığıyla derse karşı güdülendikleri, Türkçe derslerine karşı daha ilgili davrandıkları hatta Türkçe derslerini ipe çektikleri araştırma bulgularında yer almaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarının olumlu yönde desteklendiği söylenebilir. Bunlarla birlikte her uygulamada, içeriklerin oyun temelli olmasından dolayı öğrencilerin, dikkat sürelerinin arttığı izlenmiştir. Gülleci'nin (2019) okul öncesi öğrencilerle yaptığı çalışmada, oyun temelli eğitimin okul öncesi çocukların dikkat seviyesindeki artış, araştırmayı desteklemektedir. Yine aynı şekilde, Açış ve Ayverdi'nin (2014) özel yetenekli öğrencilere kutu oyunları oynatarak yaptığı çalışmada bu oyunların dikkati olumlu yönde ilerlettiği sonucuna ulaşmıştır. Oyunda öğrencilerin, verilen görevleri kendi stratejileriyle, başarılı bir şekilde yerine getirdiklerinde özgüvenlerinin arttığı bu sayede daha çok iştirak ettikleri görülmüştür. Yeni bir durumu eğlenerek deneyimleme imkânı bulan katılımcıların dersten ve okumadan haz duymaya başladıkları ya da daha istekli hale geldikleri tespit edilmiştir. Çayır'ın (2021) yaptığı çalışmada elde ettiği, oyunlaştırmanın okuma üzerinde olumlu tutum geliştirdiği sonucu araştırmayla uyumludur. Akgül (2019) yaptığı çalışmada, oyunların yaratıcılığı harekete geçirmesinden dolayı bireyin farklı arayışlar içine girmesini sağladığı, bunun da özgüveni geliştirdiği sonucu araştırmayı destekler niteliktedir.

Kazanma ve kaybetme durumlarında öğrencilerin; ilk uygulamadan itibaren hissedilir bir şekilde gelişen empati ve eleştiri becerilerinin, süreci daha kolay atlatmalarını sağladığı ve kaybetmenin oyunun bir parçası olduğunu kabullenmelerine katkı sunduğu tespit edilmiştir. Çetinbaş Gazeteci'nin (2014) yaptığı araştırmada da oyun temelli öğrenimin eğitim hedeflerine ulaşma ve bir durumu yargılayabilme becerilerindeki artışa dikkat çeken sonucu, araştırmayı destekler niteliktedir. Bunun yanında bazı oyunların yarışma atmosferinde gerçekleşmesinden dolayı öğrencilerin, birtakım kaygı ifadeleri dikkat çekmiştir. Yarışmayı kaybetme endişesi yaşayan bazı öğrencilerde bir miktar stres artışı görülmüş bunu ya sözlü olarak ya da beden diliyle ifade etmişlerdir. Katılımcıların, grupça girilen yarışmalarda bireysel katıldıklarına göre kendilerini daha rahat hissettikleri ve daha istekli oldukları izlenmiştir.

Araştırmanın öğrenme ortamı değerlendirildiğinde; etkinliklerin sınıf ortamında yapılması ve her oyunda sınıf atmosferinin değişmesiyle oluşan dinamik yapı sayesinde katılımcıların sınıfa karşı aidiyet duygularının geliştiği ve etkinliklerde sürekli

birbirleriyle etkileşimde bulunmaları sebebiyle de katılımcıların sosyal yanlarının güçlendiği izlenmiştir. Aksoy ve Baran'ın (2020) yaptığı çalışmayla, oyun temelli sosyal beceri geliştirme uygulamasına katılan çocuklarda sosyalleşme bakımından olumlu yönde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonucun aksi bir durum ise, Aksakal ve Güloğlu'nun (2021) yaptıkları, koruyucu bakım altında bulunan çocukların sosyal yönlerini geliştirmeye yönelik çalışmada, oyun temelli eğitimin herhangi bir etki yapmadığı sonucuyla elde edilmiştir.

Ekip çalışmaları sayesinde arkadaşlık, paylaşma, dayanışma, yardımlaşma, iş birliği, birlik beraberlik ve güven duygularının desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Oyun temelli okuduğunu anlama etkinliklerinin, aynı zamanda öğrencilerin bireysel değil topluluk adına düşünebilme becerilerine ilişkin farkındalık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, Göl Güven'in (2017) yaptığı çalışmada elde ettiği, oyun temelli etkinliklerin okul ortamındaki işbirliğini artırma sonucuyla da örtüşmektedir. Izgar'ın (2020) yaptığı çalışmayla edindiği; öğrencilerin dostluk, dayanışma, samimiyet, dürüstlük, eşitlik gibi soyut kavramları oyunlar aracılığıyla somutlaştırabildiklerini ve oyunların bu duyguları kazanmalarına destek olduğu sonucu bu araştırmayla örtüşmektedir. Bu araştırmada, öğrencilerin, araştırmada kullanılan oyunlar aracılığıyla, birlikte yapılan çalışmalarda kendilerini daha rahat ifade edebildikleri, takım çalışmaları sayesinde birbirlerine karşı daha hoşgörülü, sabırlı ve saygılı davrandıkları hatta sosyal ortamlarda bir araya gelmeyi tercih etmeyen öğrencilerin, grup etkinlikleri sayesinde birbirlerine karşı olan önyargılarını yıktıkları ve günlük yaşamda da görüşmeye başladıkları gözlenmiştir.

Araştırmanın yapıldığı sınıf, hareket içerikli oyunlar için fiziksel anlamda çok müsait olmamasına rağmen çalışma başarılı bir şekilde sonuçlanmıştır. Araştırmacının en büyük motivasyonu, katılımcıların dersin/oyunun bittiği için duydukları üzüntü ve oyunu bıkmadan defalarca oynamak istediklerini ifade etmeleri olmuştur.

5.2. Öneriler

Oyun temelli eğitimin okuduğunu anlamaya yönelik yansımalarının incelediği bu çalışma sonucu araştırmacılara ve uygulamaya yönelik öneriler iki başlık altında verilebilir.

5.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Araştırmada uygulanan “Harita” oyunu gibi, temelinde, hızlı adımlayarak ya da koşarak sürenin az kullanılmasının gerektiği oyunların, okul bahçesi ya da spor

salonu gibi daha geniş mekânlarda planlanması hem öğrencilerin manevra kabiliyetinin artmasını hem de daha çok eğlenmesini sağlayabilir.

- Uygulama Türkçe dersinin farklı temalarında ve farklı metin içerikleriyle yapılabilir.
- Uygulamada kullanılan oyunlar sınıf içi, bahçe ya da okul içi farklı mekân oyunları olarak çeşitlendirilerek, katılımcılara farklı deneyimler kazandırılabilir.
- Okuduğunu anlama becerisi düşük olan öğrenciler tespit edilerek, sadece bu öğrencilere yönelik oyun temelli eğitim verilebilir ve sonuçları değerlendirilebilir.
- Sınıf öğretmenleri için, öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik oyun temelli ders içeriğine sahip yayınlar hazırlanabilir.
- Öğrenciler için, oyun temelli okuduğunu anlamaya yönelik seçmeli dersler açılarak onlara okuma sevgisi ve okuduğunu anlama becerisi kazandırılabilir.
- Bu araştırmada fiziksel katılım gerektiren oyunlar tercih edilmiştir. Günümüz, dijital çağ çocuklarına yönelik, teknoloji içerikli oyunlar da kullanılabilir.
- Okuduğunu anlama becerisinin tüm derslerin yapı taşı olduğu bilinciyle, oyun temelli okuduğunu anlama etkinlikleri, sadece Türkçe dersiyle sınırlı kalmayıp diğer derslere de uygulanabilir.

5.2.2. Uygulamaya yönelik öneriler

- Araştırma tüm sınıf basamakları için uyarlanabilir.
- Uygulama, öğrencilerin okuma becerilerini desteklemek amacıyla “oyun temelli okuduğunu anlama eğitimi” adı altında seçmeli ders haline getirilerek hem oyun sayesinde öğrencileri okumaya teşvik edebilir hem de özel bir ders haline getirildiği için daha programlı ve daha disiplinli ilerleme sağlanabilir. Bu ders için özel bir sınıf tasarlanabilir. Sınıf istenildiği zaman bireysel istenildiği zaman grup çalışmasına da uyarlanabilecek esnekliğe sahip eşyalarla döşenebilir. Böylelikle öğrenciler de sınıfın düzenlenmesinde sorumluluk alabilir ve düzenleme için harcanan zaman azalabilir.
- Uygulamada kullanılan oyunlara ait kuralların açık bir yönergeyle ifade edilmesi küçük yaş grubu katılımcıları için oldukça önemlidir. Bu konuda özen ve sabır gösterilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akandere, M. (2004). *Eğitici okul oyunları*. Nobel Yayıncılık.
- Akbayrak, N. ve Turaşlı, N. K. (2017). Oyun temelli çevre etkinliklerinin okul öncesi çocukların çevresel farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 239-258.
- Akgül, T. Y. (2019). Neden oyun oynamalıyız. *Görünüm*, 5(5/6), 15-23.
- Akkaya, S. (2018). *İlkokul dördüncü sınıf matematik dersinde geometri alt öğrenme alanlarına ilişkin kavram yanlışlarının giderilmesinde oyun temelli öğretimin etkisi* [Doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Aksakal, B. ve Güloğlu, B. (2021). Oyun temelli sosyal beceri geliştirme programının sosyal beceri ve duygu düzenleme düzeyine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 1051-1082.
- Aksoy, P. ve Baran, G. (2020). Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfı çocuklarının sosyal becerilerine etkisi: Deneysel bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 157-183.
- Anggia, V., & Pratiwi, I. M. (2017). Implementing joyfull learning strategy using treasure clue game method in order to improve reading comprehension skill. *Jurnal Prima Edukasia*, 5(2), 203-210.
- Angın, Ö. ve Çetinkaya, S. (2021). Eğitsel oyun temelli dinlediğini anlama etkinliklerinin 4. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 333-346.
- Ateş, H. K., Kanger, F. ve Şimşek, Z. (2018). Oyun temelli dil beceri programının Suriyeli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimine etkisi. *Turkish Studies*, 13(3), 357-372.
- Avdiu, E. (2019). Game-based learning practices in Austrian Elementary Schools. *Educational Process: International Journal (EDUPIJ)*, 8(3), 196-206.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Aytaş, G. ve Uysal, B. (2017). Oyun kavramı ve sınıflandırılmasına yönelik bir değerlendirme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 675-690.

- Babayiğit, Ö. ve Gültekin, M. (2019). İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 450-483.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-398. [10.14527/9789756802403](https://doi.org/10.14527/9789756802403)
- Bardak, M. (2018). Oyun Temelli Öğrenme (Ed.: A. Gürol), *Erken Çocukluk Döneminde Öğrenme Yaklaşımları*, (s. 207-230). Efe Akademi Yayınları.
- Baş, Ö. ve Kardaş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 230-243.
- Başar, M., Doğan, M. C., Şener, N., Uzun, Ö. ve Topal, H. (2018). İlkokulda öğretmen öğrenci iletişimi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baysal, E. ve Ocak, G. (2018). Öğrenme ortamında eylem araştırması kullanan öğretmenlerin eylem araştırması hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 266-290. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.348296>
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Allyn and Bacon.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn and Bacon.
- Boyraz, C. ve Serin, G. (2016). İlkokul düzeyinde oyun temelli fiziksel etkinlikler yoluyla kuvvet ve hareket kavramlarının öğretimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 89-101.
- Bozoğlu, U. (2014). *Ortaokul 7 sınıf matematik dersi alan-çevre ilişkisi konusunda oyun temelli öğretimin öğrenci başarısına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Bresler, L. (1995). Ethnography, phenomenology and action research in music education. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 6, 4-17.
- Bruce, B., & Berg, M. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Long Beach.

- Conway, C. M., & Borst, J. (2001). Action research in music education. *Update: Applications of Research in Music Education*, 19(2), 3-8.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244.
- Çayır, M. (2021). *Oyunlaştırma yaklaşımının Türkçe dersi okuma ve yazma becerilerine yönelik tutum ve akademik başarıya etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Çelteç, M. ve Önal, Ş. (2021). *Oyun temelli öğrenmenin fen bilimleri dersinde akademik başarıya, özyeterliğe ve tutuma etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Çetinbaş Gazeteci, D. (2014). *İlköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji dersinde oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*, [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi/Measurement Understanding of Reading Skills In 5th Classes of Primary Schools. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Çukur, D. ve Özgüner, H. (2008). Kentsel alanda çocuklara doğa bilinci kazandırmada oyun mekânı tasarımının rolü. *Turkish Journal of Forestry*, 9(2), 177-187.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçe'nin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demirkaya, C. ve Masal, M. (2017). Geometrik-mekanik oyunlar temelli etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin uzamsal düşünebilme becerilerine etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 600-610.
- Deng, L., Wu, S., Chen, Y., & Peng, Z. (2020). Digital game-based learning in a Shanghai primary-school mathematics class: A case study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(5), 709-717.
- Durualp, E. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Egemen, A., Yılmaz, Ö. ve Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2), 39-42.

- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. McGraw-Hill Education.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education 2006. *Mc Grawall Hill*.
- Genç-Ersoy, B. (2017). *Türkçe dersinde oyunlaştırmanın ilkökul öğrencilerinin söz varlığına ve motivasyonlarına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Girmen, P. (2012). Eskişehir folklorunda çocuk oyunları ve bu oyunların yaşam becerisi kazandırmadaki rolü. *Milli Folklor*, 24(95), 263-273.
- Girmen, P. (2019). Okuma ve okuma süreçleri. (Ed.: H. Anılan) *Okuma ve okuduğunu anlama*, Vizetek Yayıncılık.
- Göl-Güven, M. (2017). Oyun temelli deneyimlerin sınıf ortamı, öğrencilerin davranışları, okul algıları ve çatışma dönüştürme becerilerine etkisi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6(3), 1345-1366.
- Gözülan, E. ve Koçak, N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 14(4), 115-121.
- Gülleci, P. (2019). *Oyun Temelli Matematik eğitim programının okul öncesi çocukların dikkat ve sayı korunum becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Hartley, J. F. (1995). Case studies in organisational research (Eds.: Catherine Cassell and Gillian Symon) *Qualitative methods in organisational research: A practical guide*. SAGE.
- Izgar, G. (2020). Eğitsel oyunların öğrencilerin değer kazanımlarına etkisi: Bir durum çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(40), 207-241.
- İmamoğlu, M., Çebi, M., Eliöz, M. ve Atan, T. (2014). Hareket kontrollü aktif oyunların hedef algısı üzerine etkisi. 6. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi bildiriler kitabı* içinde (ss. 904-910). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Jacovina, M. E., Jackson, G. T., Snow, E. L., & McNamara, D. S. (2016, June, 7-10). Timing gamebased practice in a reading comprehension strategy tutor. In A. Micarelli, J. Stamper, & K. Panourgia (Eds.), *Proceedings of the 13th International Conference on Intelligent Tutoring Systems (ITS 2016)* (pp. 59-68), Zagreb, Croatia.

- Jin, G., Nakayama, S., & Tu, M. (2020). Game based learning for safety and security education. *Journal of Education and Learning*, 14(1), 114-122.
- Johnson, A. P. (2019). *Eylem araştırması el kitabı*. (Y.Uzuner, M. Özten Anay, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Kadıoğlu Ateş H., Kanger, F. ve Şimşek, Z. (2018). Oyun temelli dil beceri programının suriyeli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimine etkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 450-483. <https://doi.org/10.18039/ajesi.577376>
- Kandemir, A. (2019). *Oyun temelli öğretim materyallerinin 48-60 aylık çocukların erken sayı gelişimine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Okan Üniversitesi.
- Karataş, E. (2014). Eğitimde oyunlaştırma: Araştırma eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 315-333.
- Karayol, S. ve Temel, Z. F. (2018). Beş yaş çocuklarının problem çözme becerilerinin oyun temelli etkinliklerle incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(2), 143-174.
- Kiesler, S., Kraut, R. E., Koedinger, K. R., Aleven, V., & McLaren, B. M. (2011). Gamification in education: What, how, why bother. *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-5.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Mehmet, K. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324-342.
- Kuruyer, H. G. ve Özsoy, G. (2016). İyi ve zayıf okuyucuların üst bilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 771-788.
- Li, Y. L. (2008). Teachers in action research: Assumptions and potentials. *Educational Action Research*, 16(2), 251-260. <https://doi.org/10.1080/09650790802011908>
- Malta, S. E. (2010). *İlköğretimde kullanılan eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Manesis, D. (2020). Barriers to the use of games-based learning in pre-school settings. *International Journal of Game-Based Learning*, 10(3), 47-61.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Spor lisesi eğitsel oyunlar dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Yayınları.
- Mills, G. E. (2000). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Prentice-Hall.

- Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond. *Human Development*, 36(1), 1-23.
- Ocak, G. ve Akkaş Baysal, E. (2017). Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44, 91-110.
- Önal, Ş. (2021). *Oyun temelli öğrenmenin fen bilimleri dersinde akademik başarıya, özyeterliğe ve tutuma etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Önkaş, N. A. (2010). Ana dili öğretimine yeni yaklaşımlar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 121-128.
- Özdoğan, B. (1997). *Çocuk ve oyun*. Anı Yayıncılık.
- Özkan, Z. ve Samur, Y. (2017). Oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin motivasyonları üzerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 857-886.
<https://doi.org/0.12984/eggeefd.314801>
- Öztemiz, S. (2013). İlkokul öğrencilerinin oyun tekniği ile okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik öğretmen görüşleri: Ankara Beytepe İlkokulu örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 65-79.
- Özyürek, A., Şahin, F. T. ve Gündüz, Z. B. (2018). Nesilden nesile kültürel aktarımda oyun ve oyuncakların rolü. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(1), 1-12.
- Pehlivan, H. (2012). *Oyun ve öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258-283.
- Sarı, A. ve Altun, T. (2016). Oyunlaştırma Yöntemi ile İşlenen Bilgisayar Derslerinin Etkililiğine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 553-577.
- Serdaroğlu, C. ve Güneş, M. H. (2019). 6. sınıf bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinin öğretiminde oyun temelli öğrenmenin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 1015-1041.
- Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164(4), 36-58.

- Şentürk, C. (2020). Oyun temelli fen öğrenme yaşantılarının akademik başarıya, kalıcılığa, tutuma ve öğrenme sürecine etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 159-194.
- Tobar-Muñoz, H., Baldiris, S., & Fabregat, R. (2017). Augmented reality game-based learning: Enriching students' experience during reading comprehension activities. *Journal of Educational Computing Research*, 55(7), 901-936.
- Türkoğlu, B. ve Uslu, M. (2016). Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 50-68.
- Ornanlıoğlu-Uluğ, M. (2013). *Niçin oyun?* İdeal Yayıncılık.
- Yaşar, S. (2021). Pandemi sonrası okula uyum sürecine yönelik okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 114-127.
- Yazıcıoğlu, S. ve Çavuş-Güngören, S. (2019). Oyun temelli etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmesine olan etkisini başarı, motivasyon, tutum ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 389-413.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. ve Şimşek, Ü. (2020). Eğitsel oyun, okuma-yazma-oyun ve okuma-yazma-uygulama yöntemlerinin öğrenme problemlerini gidermedeki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 715-748.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Zeng, H., Zhou, S. N., Hong, G. R., Li, Q. Y., & Xu, S. Q. (2020). Evaluation of Interactive Game-Based Learning in Physics Domain. *Journal of Baltic Science Education*, 19(3), 484-498.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Araştırmada Öğrencilerle Yapılacak Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	127
EK 2	Etik Kurul Onayı	128
EK 3	Araştırma İzni	129
EK 4	Eylem Planları	130
EK 5	Öğrenci Günlükleri	144
EK 6	Katılımcılar Hakkındaki Bilgiler	146

EK 1

Araştırmada Öğrencilerle Yapılacak Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

- 1.** Okuma deyince aklına neler geliyor?
- 2.** Türkçe derslerinde okuma sırasında neler yapıyorsunuz?
- 3.** Kitap okuma hakkında neler düşünüyorsun?
- 4.** Okuma derslerine ilişkin duygu ve düşüncelerin nelerdir?



EK 3

Araştırma İzni



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-88074293-605.01-39855247
Konu : Ersin AKYIL'ın Araştırma İzni

27/12/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 15.12.2021 tarihli ve 262937 sayılı yazısı.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Esin AKYIL'ın "Oyun Temelli Okuma Eğitiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisini Destekleme Durumu" başlıklı tez çalışması Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmasında sakınca görülmediği bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzce de uygun görülmüş olan söz konusu tez çalışmasının, 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde ve eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla, ilimizde bulunan Odunpazarı ilçesine bağlı Kılıçarslan İlkokulu'nda uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
Akın AĞCA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1-Araştırma Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
- 2-Ölçme Araçları (20 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Büyükdere Mh. Atatürk Blv. No:247 Odunpazarı/ESKİŞEHİR

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

Telefon No : 0 (222) 280 27 06

E-Posta: strateji26@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: ARİFE SORKUN

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: <http://eskisehir.meb.gov.tr>

Faks:222802728

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7bd8-5e78-3a13-895e-761e kodu ile teyit edilebilir.

EK 4

Eylem Planları

Eylem planı - 1

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 2

Ünite: Erdemler

Kazanım/Kazanımlar: T.4.3.8. Kelimelerin eş anlamlarını tahmin eder.

Süre: 2 ders saati

Materyaller: Eş anlamlı kelime kartları.

DİKKAT ÇEKME: Öğretmen elindeki kelime kartlarını göstererek bunlarla ne yapabilecekleri hakkında beyin fırtınası yaptırır.

GÜDÜLEME: Öğretmen işlenecek konuyla ilgili ön bilgi vererek öğrencileri derse güdüler.

ETKİNLİK:

Dikkat Kartları: Oyun dört kişiyle oynanır. Değer ifadesi bulunan eş anlamlı kelimelerin ve resimlerinin olduğu kartlar masaya açık bir şekilde yerleştirilir. Öğrencilerin kartları anlamlandırması için yeterli zaman verilir. Sonra kartlar ters çevrilir ve öğrencilerden eş anlamlı kelime kartlarını bulmaları istenir. İki dakika süre verilir. Oyun sonunda en fazla eş anlamlı kelimeyi bulan öğrenci oyunu kazanır. Oyun, sınıftaki bütün öğrencilerle oynanır.

DEĞERLENDİRME:

Değerlendirme Soruları

1. “Geçen yıl İzmir’ de şiddetli bir deprem oldu.” cümlesindeki altı çizili kelimenin eş anlamlısı aşağıdakilerden hangisidir?
A) Sel B) Zelzele C) Yıkım
2. “Bayramda bütün aile yemek yedik.” cümlesindeki altı çizili kelimenin eş anlamlısı aşağıdakilerden hangisidir?
A) Tatlı B) İçecek C) Aş

3. “Arkadaşım Mert ile macera dolu bir gün yaşadık.” cümlesindeki altı çizili kelimenin eş anlamlısı aşağıdakilerden hangisidir?
A) Serüven B) Heyecan C) Neşe
4. “Gözden ırak olan, gönülden de ırak olurmuş.” cümlesindeki altı çizili kelimenin eş anlamlısı aşağıdakilerden hangisidir?
A) Yakın B) Uzak C) Ayrı
5. “Koşmaktan yanakları al al olmuş.” cümlesindeki altı çizili kelimenin eş anlamlısı aşağıdakilerden hangisidir?
A) Kırmızı B) Beyaz C) Pembe
6. “Doğum günümde bir sürü hediye geldi.” cümlesindeki altı çizili kelimenin eş anlamlısı aşağıdakilerden hangisidir?
A) Oyuncak B) Kitap C) Armağan
7. “Zaman ile yarış etmek.” cümlesindeki altı çizili kelimenin eş anlamlısı aşağıdakilerden hangisidir?
A) Vakit B) Saat C) Süre
8. “Düş – Rüya” kelimeleri arasındaki anlam ilişkisi hangi seçenekte vardır?
A) Genç – Yaşlı
B) Konut – Ev
C) Fakir – Zengin
9. “Kara – Siyah” kelimeleri arasındaki anlam ilişkisi hangi seçenekte yoktur?
A) Uyarı – İkaz
B) Yüzyıl – Asır
C) Yaş – Kuru
10. “Yurtta sulh, cihanda sulh.” cümlesindeki altı çizili kelimelerin eş anlamlıları sırasıyla aşağıdakilerden hangisidir?
A) Millet – savaş – barış – savaş.
B) Şehir – barış – köy – barış.
C) Vatan – barış – dünya – barış.

Eylem planı - 2

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 4

Ünite: Erdemler

Kazanım/Kazanımlar: T.4.3.15. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.

Olayların oluş sırasına göre anlatılmasına dikkat edilir.

Süre: 2 ders saati

Materyaller: Süreölçer, cümle kartları.

DİKKAT ÇEKME: Öğretmen elindeki malzemeleri göstererek bunlarla ne yapabilecekleri hakkında beyin fırtınası yaptırır.

GÜDÜLEME: Öğretmen işlenecek konuyla ilgili ön bilgi vererek öğrencileri derse güdüler.

ETKİNLİK:

Sıraladım: Sınıf dört gruba ayrılır. Öğretmen tüm gruplar için süreölçer tutar. Gruplar masada karışık halde bulunan değer içerikli iki olay örüntüsüne ait cümleleri oluş sırasına göre sıralar. Tüm grup üyeleri görevi doğru bir şekilde tamamladığında süreleri not edilir. En kısa zamanda görevi tamamlayan grup oyunu kazanır.

Eylem planı - 3

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 4

Ünite: Erdemler

Kazanım/Kazanımlar: T.4.3.16. Okuduğu metnin konusunu belirler.

Süre: 2 ders saati

Materyaller: Sınıf krokisi, etkinlik metinleri, metin konu kartları.

DİKKAT ÇEKME:

Öğrencilerden etkinlik alanını ve materyallerini inceleyerek ne yapılacağına dair fikir üretmeleri istenir.

GÜDÜLEME: Öğretmen işlenecek konuyla ilgili ön bilgi vererek öğrencileri derse güdüler.

ETKİNLİK:

Harita: Etkinlikten önce oynanacak oyunun Oryantiring sporundan esinlenerek düzenlendiği belirtilir. Bu spor hakkında açıklama yapılır ve daha iyi anlamlandırmaları için video izletilir. “Kroki nedir?” sorusuna yanıt aranır. Kroki hakkında bilgi verildikten sonra her birinin sınıf krokisi çizmesi sağlanır.

Sınıf 5 gruba ayrılır. Etkinlik için düzenlenen sınıfın krokisi üzerinde 5 hedef noktası, başlangıç ve bitiş noktaları bulunmaktadır. Başlangıç ve bitiş süreleri not edilmek üzere oyun başlar. Öğrenciler sırasıyla hedef noktalarına ulaşır. Her hedef noktasında, değerler konusu işlenen farklı metin türleri ve altlarında ise, metnin konusunun yer aldığı cevap şıkları bulunur. Gruplardan bu metinleri okumaları ve metinlerin konusuna ait olarak düşündükleri şıkları not etmeleri istenir. En kısa zamanda doğru sırayla ve doğru cevapları getirmiş olan grup yarışmayı kazanır.

DEĞERLENDİRME: Gözlem ve tartışma ile ölçme ve değerlendirme süreci tamamlanır. Öğrencilerden öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını doldurmaları istenir.

Eylem planı – 4

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 4

Ünite: Erdemler

Kazanım/Kazanımlar: T.4.3.21. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.

Süre: 2 ders saati

Materyaller: Metin kartları, başlık kartları, ip, mandal.

DİKKAT ÇEKME: Öğretmen sınıfın farklı bölümlerine gerilmiş ipleri ve üzerlerindeki mandalları göstererek bunlarla ne yapılabileceğine dair beyin fırtınası yaptırır.

GÜDÜLEME: Öğretmen işlenecek konuyla ilgili ön bilgi vererek öğrencileri derse güdüler.

ETKİNLİK:

Mandal: Sınıf beş gruba ayrılır. Sınıfın dört duvarına ip gerilir. Her ipe beş başlıksız Nasreddin Hoca fıkraları takılır. İpin yakınına içinde farklı içerikli başlık kartları yer alan sepet konur. Öğrencilerden metinleri okumaları ve içeriğe uygun olan başlığı belirleyip, metne mandallamaları istenir. Görevi ilk tamamlayan grup oyunu kazanır. Oyun, her grup bütün metinleri çalışacak şekilde tekrarlanır.

DEĞERLENDİRME: Açık uçlu sorular etkinliği ile ölçme ve değerlendirme süreci tamamlanır. Öğrencilerden grup değerlendirme formunu doldurmaları istenir.

Eylem planı - 5

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 4

Ünite: Erdemler

Kazanım/Kazanımlar: T.4.3.22. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.

Haritalar, medya işaretleri ve sembolleri üzerinde durulur.

Süre: 2 ders saati

Materyaller: 4 adet geri dönüşümün kutusu, geri dönüşüm malzemeleri.

DİKKAT ÇEKME: Öğretmen elindeki malzemeleri göstererek bunlarla ne yapabilecekleri hakkında beyin fırtınası yaptırır.

GÜDÜLEME: Öğretmen işlenecek konuyla ilgili ön bilgi vererek öğrencileri derse güdüler.

ETKİNLİK:

Hızlı Dönüşümcüler: Etkinlikten bir gün önce öğrencilerden içinde kağıt, plastik, cam ve metal bulunan geri dönüşüm malzemeleri getirmeleri istenir. Uygulamanın başında öğrencilere, geri dönüşümün önemine ilişkin bilgilendirici metinler dağıtılır. Gelen malzemeler sınıfın ortasına yığılır. Sınıfın bir köşesine de üzerinde kağıt, plastik, cam ve metal geri dönüşüm etiketleri bulunan 4 kutu yerleştirilir. Öğrenciler 5 gruba ayrılır ve onlara 1 dakika süre verilir. Süre sonunda en çok doğru malzemeyi, doğru kutuya atan grup kazanır. Oyunun skoru doğru kutuya atılan her malzeme için +1 ve yanlış kutuya atılan her malzeme için -1 puan verilerek elde edilir.

DEĞERLENDİRME:

Aşağıdaki bulmacada verilen geri dönüşüm malzemeleri hangi geri dönüşüm kutusuna aitse o renge boyar mısın?



Gazete	Maden suyu şişesi	Alışveriş poşeti	İlaç kutusu	Bulaşık deterjanı şişesi
Reşel kavanozu	Defter	Kuş kafesi	Balon	Ampul
Şampuan kutusu	Konserve kabı	Ayakkabı kutusu	Kurşun kalem	Hortum
Tuvalet kâğıdı rulosu	Çay bardağı	Lego	Maden suyu kapağı	Yangın söndürme tüpü

Eylem planı - 6

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 4

Ünite: Erdemler

Kazanım/Kazanımlar: T.4.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.

Süre: 2 ders saati

Materyaller: Cümle kartlar, şişe.

DİKKAT ÇEKME: Öğretmen elindeki malzemeleri göstererek bunlarla ne yapabilecekleri hakkında beyin fırtınası yaptırır.

GÜDÜLEME: Öğretmen işlenecek konuyla ilgili ön bilgi vererek öğrencileri derse güdüler.

ETKİNLİK:

Şişe Çevirmece: Değer ifadeleri yer alan noktalama işaretli cümleler, ortasında bir şişenin yer aldığı dairenin etrafına yerleştirilir. Her turda 3 öğrenci oynar. Öğrenciler sırayla şişeyi çevirir ve seçtiği cümlede yer alan noktalama işaretlerine dikkat ederek doğru vurgu ve tonlamada okur. Oyun üç tur devam eder.

DEĞERLENDİRME: Tombala etkinliği ile her öğrenci bir cümle ya da metin kartı seçer. Kâğıtta yazılanları, noktalama işaretlerine dikkat ederek yüksek sesle okur.

Eylem planı - 7

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 4

Ünite: Erdemler

Kazanım/Kazanımlar: T.4.3.7. Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.

Süre: 2 ders saati

Materyaller: Kelime kartlar, düğme.

DİKKAT ÇEKME: Öğretmen elindeki malzemeleri göstererek bunlarla ne yapabilecekleri hakkında beyin fırtınası yaptırır.

GÜDÜLEME: Öğretmen işlenecek konuyla ilgili ön bilgi vererek öğrencileri derse güdüler.

ETKİNLİK:

Düğme Fırlatmaca: Oyun üç öğrenciyle oynanır. Yere, değer içeriğine sahip ifadelerle birlikte farklı kelimelerin de bulunduğu zıt anlamlı kelime kartları yerleştirilir.. Öğrenci ilk turda hangi kartın üstüne düğme fırlattıysa ikinci turda o kelimenin karşıtına düğme fırlatmaya çalışır. Oyun sonunda en çok kelime çifti toplayan kazanır.

DEĞERLENDİRME: Konunun değerlendirmesi yine bir oyun etkinliğiyle yapılır.

- Öğretmen zıt anlamlı bir kelime söyleyerek elindeki topu bir öğrenciye atar. Topu tutan öğrenci, öğretmenin söylediği kelimenin zıt anlamını söyler ve yine zıt anlamlı bir başka kelime söyleyerek topu bir arkadaşına atar. Oyun bütün öğrenciler söz alıncaya kadar devam eder.

Eylem planı - 8

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 4

Ünite: Erdemler

Kazanım/Kazanımlar: T.4.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.

T.4.3.25. Yönergeleri kavrar.

Harita, ilan, afiş, ilaç prospektüsü, ürün etiketi, kullanım kılavuzu gibi materyallerden faydalanılır.

Süre: 2 ders saati

Materyaller: Renkli çubuklar, keçe figürleri, süs malzemeleri (boncuk, pul vb.), saksı, toprak, tohum, kürek, su, turşuluk sebzeler, sirke, su, nohut, tuz, karbonat.

DİKKAT ÇEKME: Öğretmen elindeki malzemeleri göstererek bunlarla ne yapabilecekleri hakkında beyin fırtınası yaptırır.

GÜDÜLEME: Öğretmen işlenecek konuyla ilgili ön bilgi vererek öğrencileri derse güdüler.

ETKİNLİK:

Üretiyoruz: Sınıf dört gruba ayrılır. Etkinlik için paylaşım ve işbirliğini desteklemek amacıyla dört istasyon kurulur. Bu istasyonların ilki “Araç Yapım İstasyonu”, ikincisi “Tohum Ekim İstasyonu”, üçüncüsü “Turşu Kurum İstasyonu” ve dördüncüsü “Yanardağ Deneyi İstasyonu” dur. Her istasyonda farklı yazı karakterleriyle yazılmış yönergeler bulunur. Öğrencilerden bu yönergeler doğrultusunda görevleri en fazla 5 dakikada tamamlamaları beklenir. Gruplar bütün istasyonlara uğrayarak görevleri tamamlar.

DEĞERLENDİRME:

Aşağıda farklı yazı karakteriyle yazılmış ve bazı harfleri verilmiş gizli kelimeyi bul ve yan tarafına bu kelimeyle ilgili bir cümle kur.

1. _ R K _ D _ Ş

2. B _ _ _ K l _ T

3. A _ _ T Ū _ K

4. _ Ğ R _ T _ E _

5. P _ R T _ K _ _

6. _ İ N _ Z _ R

7. B _ L Ğ _ _ a y _ R

8. _ A l _ N e _ K

9. M _ C _ R _

10. _ E M _ Z L _ K

Eylem planı - 9

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 4

Ünite: Erdemler

Kazanım/Kazanımlar: T.4.3.13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.4.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

Süre: 2 ders saati

Materyaller: Metin ve görsel kartları.

DİKKAT ÇEKME: Öğretmen elindeki malzemeleri göstererek bunlarla ne yapabilecekleri hakkında beyin fırtınası yaptırır.

GÜDÜLEME: Öğretmen işlenecek konuyla ilgili ön bilgi vererek öğrencileri derse güdüler.

ETKİNLİK:

Buldum Seni: Sınıf beş kişilik gruplara ayrılır. Her gruba değer içerikli 5 metin ve 10 resim verilir. Öğrencilerden metinleri okuyup hangi görsellerle ilgili olduğunu bulmaları ve eşleştirmeleri istenir. Gruplar tüm metinlerle çalışıncaya kadar etkinlik devam eder.

DEĞERLENDİRME: Aşağıdaki görsellerin konusu ne olabilir?

Aşağıdaki resimlerde anlatılmak istenen olay ne olabilir? Kısaca yazar mısın?



Eylem planı - 10

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 4

Ünite: Erdemler

Kazanım/Kazanımlar: T.4.3.4. Şiir okur.

T.4.3.12. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

Süre: 2 ders saati

Materyaller: Şiir kartları, kâğıt, kalem.

DİKKAT ÇEKME: Öğretmen elindeki malzemeleri göstererek bunlarla ne yapabilecekleri hakkında beyin fırtınası yaptırır.

GÜDÜLEME: Öğretmen işlenecek konuyla ilgili ön bilgi vererek öğrencileri derse güdüler.

ETKİNLİK:

Şekilli Şiir: Öğrenciler 4'er kişilik gruplara ayrılır. Her gruba Anadolu değerleri içeren ezgili şiirler dağıtılır. Öğrencilerden şiirleri okuyup, şiirin konusunu tek bir varlıkla resmetmeleri istenir. Daha sonra çizilen resmin etrafına o varlığı çağrıştıran en az beş sözcük yazarak kelime haritası oluşturmaları istenir. Görev tamamlanırken öğretmen grupları ziyaret ederek yapılanları takip eder, dönütler verir ve motivasyon artırıcı sözlerle destek verir. Çizilen resimler diğer gruplara gösterilir ve şiirin konusunu tahmin etmeleri istenir. Doğru tahmin geldikten sonra grup üyeleri şiir okuma kurallarını dikkate alarak kıta kıta şiiri okur. Tüm gruplarla aynı ilerleyiş devam eder.

EK 5

Öğrenci Günlükleri

Öğrencinin Adı Soyadı:

1. Bugün derste neler öğrendiniz?

2. Derste farklı neler uygulandı?

3. Önceki Türkçe derslerinden farkı neydi?

4. Etkinlik sonunda neler hissettiniz?

EK 6

Katılımcılar Hakkındaki Bilgiler

Katılımcı	Katılımcılar Hakkında Bilgiler
Öğrenci 1	Babası tesisatçı, annesi ev hanımı olan öğrencinin ebeveynleri lise mezunudur. Birisi birkaç aylık olmak üzere iki kardeşi vardır. Sözel ve sayısal algıma becerisi orta derecededir. Aile akademik yönden pek destek olmamakta, ders ve ödev takibini yapmamaktadır. Yaşadığı sorunları anlatmada yetersiz kalan öğrenci sosyal ilişkilerinde de utangaç bir yapıya sahiptir. İlmli ve uysal bir yapısı vardır. Motive edildiğinde derse karşı tutumu olumlu yönde gelişmekte bu da başarısını artırmaktadır. Okuması yavaş, kelime dağarcığı düşüktür. Bu da okuduğunu anlama becerisini düşürmektedir.
Öğrenci 2	Babası güvenlik görevlisi, annesi sınıf öğretmeni olan öğrencinin ebeveynleri lisans mezunudur. Anne uzak bir ilçede, baba da yoğun mesaiyle çalıştığından öğrenciyle en çok dede ilgilenmektedir. Dede onun için rol modeldir. Bir kız kardeşi vardır. Ders takibini ve sorumluluklarını kendisi yerine getirebilmektedir. Derslere karşı motivasyonu yüksek, derse katılmaya istekli, akademik olarak başarılı, okumayı seven bir öğrencidir. Kelime dağarcığının yüksek olması ve akıcı okuması okuma anlama becerisini artırdığı için sözel başarısı da yüksektir. Saygılı, ağırbaşlı, sevecen, yardımsever ve girişken olduğundan her ortama kolay uyum sağlamaktadır.
Öğrenci 3	Babası bilişim danışmanı, annesi ev hanımı olan öğrencinin ebeveynleri lise mezunudur. Henüz birkaç aylık olan bir kız kardeşi vardır. Pandemiden kaynaklı ekonomik olarak biraz zor durumdadırlar ama bunu çocuğa yansıtmamaktadırlar. Öğrenci, oldukça duygusal, merhametli, düşünceli, sevecen, çekingen ve arkadaş canlısıdır. Sevgiyle iletişime geçildiğinde kolay bağlanır. Derslere ilgili, öğrenmeye açık bir çocuktur. Motive edildiğinde derse katılımı, isteği ve başarısı olumlu yönde ivme kazanır. Okuması akıcı ve okuma kurallarına hâkimdir. Okuduğunu anlama becerisi iyidir. Derslerine çok destek olan anne, öğrencinin okul içi ve dışı durumunu yakından takip eden ilgili bir velidir.

Öğrenci 4	Babası esnaf, annesi ev hanımı olan öğrencinin ebeveynleri lise mezunudur. Erkek kardeşi vardır. Pandemi sebebiyle ekonomik açıdan zor günler yaşamaktadırlar. Anne çok ilgilidir. Elinden geldiğince her anlamda destek olmaktadır. Öğrenci de derslere çok ilgili, çalışkan, okumayı seven, akıcı ve kurallarına uygun okuyan, akademik olarak başarılı bir öğrencidir. Duygusal, kırılgan, arkadaşlık ilişkilerinde seçici olan öğrenci yakın arkadaşını başka arkadaşlarla görüştürmeyecek kadar da kıskanç ve baskıcıdır, şikâyeteye yatkın bir yönü vardır. Bir şey söylendiğinde en iyi şekilde yapmaya çalışan, söyleneni dikkate alan bir öğrencidir.
Öğrenci 5	Babası asker, annesi hemşire olan öğrencinin ebeveynleri lisans mezunudur. Ablası vardır. Akademik olarak başarılı, derse katılımı yüksek, okuması akıcı ve okuduğunu anlama becerisi yüksektir. Verilen sorumluluğu kendiliğinden yapar. Anne baba çalıştığı için derslerine destek amaçlı özel ders almaktadır. Sevecen, sevecen, paylaşımcı, arkadaş canlısı ve sohbet etmeyi seven bir öğrencidir.
Öğrenci 6	Babası ortaokul mezunu olup operatör, annesi okuryazar olup ev hanımı olan öğrenci üç çocuklu bir evin en küçüğüdür. Ablası ve abisiyle yaş farkları oldukça fazla olduğundan ablası ebeveynlik rolünü üstlenmiştir. Sorumluluklarını yerine getiren, azimli, akademik olarak da iyidir. Okuması ve konuşması akıcı, kelime dağarcığı fazla ve ifade gücü yüksektir. Okuma anlama becerisi iyidir. Girişken, konuşkan ve sosyal yönü güçlüdür. Sürekli lider olmak ister. Kolay kavga edebilen, şikâyetçi ve kindar bir yönü olmakla birlikte küfre de yatkınlığı vardır.
Öğrenci 7	Babası lise mezunu olup memur, annesi lisans mezunu olup ev hanımı olan öğrencinin ikiz erkek kardeşi vardır. Üstün yetenekli tanısı altında kaynaştırma öğrencisidir. Dikkat eksikliği ve depresyon tedavisi almaktadır. Sınıf öğretmeni ve arkadaşlarıyla çatışma boyutuna gelen ilişkileri sebebiyle birinci dönem okul değişikliği yaparak sınıfımıza gelmiştir. Önceki okulunda birkaç kez intihar girişiminde bulunmuştur. Yargılayıcı ve eleştirici davranışlardan hiç hoşlanmamakta hemen savunmaya geçmekte ve sinirlenmektedir. Sınıfımıza ilk geldiğinde ön yargılı ve saldırgan bir tutum sergileyen öğrenci; öğretmeni ve

	arkadaşlarının (öğretmen, öğrenci sınıfta yokken sürekli diğer öğrencilere daha ılımlı ve sabırlı olmaları gerektiği hakkında telkinlerde bulunmuş, öğrencinin güzel davranışlarını ön plana çıkarmıştır) olumlu tutumlarıyla sevecen, yardımsever, eğlenceli, konuşkan ve özgüvenli tavrını ortaya çıkarmıştır. Kitap okumayı çok sever. Tam bir kitap kurdudur. Öğrendiği ilginç bilgileri unutmaz ve bunları sürekli çevresiyle paylaşır. Kelime dağarcığı fazla ve anlatım gücü yüksektir. Türkü söylemeyi ve kendini dinlettirmeyi çok sever.
Öğrenci 8	Babası ortaokul mezunu olup işçi, annesi ilkokul mezunu olup ev hanımı olan öğrencinin biri öz, biri üvey olmak üzere iki kardeşi vardır. Birinci dönemin sonunda adres değişikliğinden dolayı sınıfımıza gelmiştir. Ekonomik seviyeleri düşüktür. Annesi yürüme engelli olduğu için, kendisine ev ziyareti yapılarak tanışılmıştır. Baba biraz ilgisizdir. Komşularının ihbarıyla anne ve öğrencinin şiddet gördüğü öğrenilmiş olup konu hakkında gerekli çalışmalar yapılmıştır. Öğrenci akademik olarak çok zayıf hatta 2. sınıf seviyesindedir. Okuması iyidir ancak okuduğunu anlamada zorlanmaktadır. Evde kendisiyle ilgilen kimse yoktur. Arada abisi çalıştıracak olsa sonu şiddetle bitmektedir. Çocuk iyi huylu, çok narin, kırılgan, çekingen ve içe kapanıktır.
Öğrenci 9	Babası elektrik bakımcı, annesi ev hanımı olan öğrencinin ebeveynleri lise mezunudur. Abisi vardır. Akademik olarak başarılı, algılaması yüksek, akıcı ve kurallarına uygun okuyan, okuduğunu rahatlıkla anlayan, derse ilgisi ve katılımı yüksek bir öğrencidir. Anne ve babası derslerinde ilgili ve yardımcıdır. Sakin, narin, kibar, uyumlu, yardımsever, duygusal ve arkadaş canlısıdır. Bir konu hakkında ilgisi, bilgisi veya yeteneği olsa da bunu göstermekten çekinen bir çocuktur. Kolay yönlendirilebilir.
Öğrenci 10	Babası ön lisans mezunu olup teknisyen, annesi lisans mezunu olup ev hanımı olan öğrencinin bir erkek kardeşi vardır. Anne çok alakadar ve yardımcıdır. Derslere çok ilgili ve istekli olan öğrenci, verilen sorumluları eksiksiz yerine getirmeye çalışır. Akademik seviyesi iyiye yakındır. Okuması biraz yavaş, algılaması ise iyi seviyededir. Çabalamaktan ve azmetmekten vazgeçmez. Sevecen, dürüst, duygusal, meraklı, öz güvenli, yardımsever ve arkadaş canlısıdır.

Öğrenci 11	Babası lise mezunu olup güvenlik görevlisi, annesi ilkokul mezunu olup ev hanımı olan öğrenci anne ve babanın ikinci evliliklerinden olan son çocuklarıdır. Üvey ablası ve abisiyle arasında ortalama 25 yaş bulunmaktadır. Bu sebeple ebeveynlik görevini abla da paylaşmaktadır. Öğrenci çok sosyal, girişken, arkadaş canlısı, konuşkan bir çocuktur. Aklına yatmayanı sorgulayan, öğrenmeye açık, meraklı ve lider ruhludur. Derslerde söz almaya istekli, akademik olarak başarılı, akıcı okumaya sahip, okuduğunu anlaması ve ifade gücü iyidir.
Öğrenci 12	Babası lise mezunu olup işçi, annesi lisans mezunu olup özel sektörde çalışan öğrencinin bir ablası vardır. Arkadaş canlısı, girişken, saygılı, yardımsever, eğlenceli bir yapısı olan öğrenci sosyal ortamda bazen kavgacı bir tavır sergilemektedir. Akademik olarak orta seviyededir. Derse katılmaya istekli ve ilgilidir. Sorumluluklarını yerine getirmede isteksiz davranabilmektedir. Az kitap okumakta ve okuduğunu anlamada zaman zaman zorluk yaşamaktadır. Kelime dağarcığının düşük olması ifade gücüne de ket vurmaktadır.
Öğrenci 13	Babası lise mezunu olup işçi, annesi ön lisans mezunu olup kimya teknikeri olan öğrenci ailenin iki çocuğundan büyük olanıdır. Öğrenci bir bakıştan bile ağlayabilecek kadar duygusal bir çocuktur. Kendini ifade etmede yetersizdir. Neye sevinip neye üzüldüğünü anlamak kolay değildir. Çok uyumlu, arkadaş canlısı, yardımsever ve sakin bir çocuktur. Akademik olarak başarılı, sorumluluklarını bilen ve yerine getiren, akıcı okuyabilen ve okuduğunu anlayabilen bir öğrencidir. Ancak söz hakkı verilmediği müddetçe doğru cevabı bilse de cesaret edip söyleyememektedir. Öğretmenin yönlendirmesiyle drama kursuna başlayan öğrencinin daha mutlu olduğu ve küçük küçük cesaret örnekleri sergilediği gözlemlenmektedir.
Öğrenci 14	Babası doktora düzeyinde olup akademisyen, annesi ortaokul mezunu olup ev hanım olan öğrenci, ailenin iki çocuğundan küçüğüdür. Öğrenci ağırbaşlı, uyumlu, arkadaş canlısı ve biraz çekingen biridir. Yaşanan olaylardan ya da etrafındakilerden kolay etkilenir, çoğunlukla önyargılıdır. Özellikle ablasına karşı kıskançtır ve sürekli kıyaslama yapmaktadır. Akademik olarak başarılı, derslere ilgili, istekli ve

	sorumluluk sahibidir. Her ne kadar akıcı okusa ve okuduğunu anlasa da okumaya karşı isteksizdir. İfade gücü iyi ve kelime dağarcığı fazladır.
Öğrenci 15	Babası ön lisans mezunu olup din görevlisi, annesi lise mezunu olup ev hanımı olan öğrencinin aynı sınıfa giden ikiz kız kardeşi ve abisi vardır. Çok pozitif, arkadaş canlısı, öz güvenli, yardımsever, merhametli, kibar ve düşüncelidir. Tüm sınıf tarafından sevilen ve aranan bir öğrencidir. İkiz kardeşini çok sevmekte ve çok iyi anlaşılmaktadırlar. Akademik olarak başarılı, sorumluluk sahibi, derse katılmaya istekli ve ilgilidir. Heyecanlandığında ya da strese girdiğinde kekelemesi akıcı okumasını engellese de, okuduğunu kolay anlayan ve ifade gücü yüksek bir öğrencidir.
Öğrenci 16	Babası ön lisans mezunu olup din görevlisi, annesi lise mezunu olup ev hanımı olan öğrencinin aynı sınıfa giden ikiz erkek kardeşi ve abisi vardır. Ağırbaşlı, kibar, arkadaş canlısı, yardımsever, saygılı, kuralcı ve çok hatırşinas bir öğrencidir. Akademik olarak başarılı, derslere ilgili ve isteklidir. Okumayı seven, okuduğunu anlamakta zorlanmayan, kendini rahatça ifade edebilen öğrenci aynı zamanda sorumluluklarını eksiksiz yerine getirmeye çalışan, azimli ve gayretlidir. İkiz kardeşine çok düşkündür. Birbirlerinin ihtiyaçlarını ve isteklerini hemen gidermektedirler.
Öğrenci 17	Babası lise mezunu, annesi ise ortaokul mezunu olup her ikisi de işçidir. Bir ağabeyi olan öğrenci saygılı, kurallara uyan, sosyal ilişkilerde uyumlu ancak girişken davranamayan, çekimser bir öğrencidir. Özellikle babasının sürekli başarılı olması beklentisi çocuğu baskılamakta bu da çocuğun akademik başarısına ket vurmaktadır. Derslerle ilgilidir ancak söz hakkı istemekten çekindiği için öğretmen tarafından sürekli teşvik edilme ihtiyacı duymaktadır. Akademik olarak başarılı olan öğrenci bahsedilen stres sebebiyle sınav çizelgesinde inişli çıkışlı bir durum sergilemektedir. Aile bu durumun önüne geçmek için profesyonel yardım almaktadır. Öğrenciye okulda ve evde daha çok sorumluluk verilip, kendini ifade edeceği ortamlar yaratılması öğretmen tarafından tavsiye edilmektedir. Öğrencinin okuması akıcıdır ancak okuduğunu anlamak

	için bazen birkaç kez okumaya gerek duyabilen ve ifade gücü düşük bir öğrencidir.
Öğrenci 18	Babası işçi, annesi ev hanımı olan öğrencinin anne ve babası ilkokul mezunudur. Ailenin üç erkek çocuğunun ortancasıdır. Anne kendisiyle çok ilgili ve takipçisidir. Eğlenceli, arkadaş canlısı olan öğrenci ortam ve zamana bakmaksızın çok fazla konuşur ve bu konuda uyarı alır. Arkadaşlarıyla oyun oynamayı çok sever ancak hemen kavga çıkarabilir. İlk başlarda şiddete ve küfre çabuk başvuran öğrenci bu kötü alışkanlığını zamanla azaltmıştır. Ders çalışmayı, ödev yapmayı ve kitap okumayı sevmez, aile ve öğretmen zoruyla yapar. Kitap okumaya karşı ön yargılıdır sadece şekline bakarak kitap seçimi yapar. Okuması yavaştır ve sıklıkla kelimelerin ekleri yanlış okunmaktadır. Kelime dağarcığı düşük olduğundan kendini basit kelimelerle ifade etmektedir.
Öğrenci 19	Babası memur, annesi ev hanımı olan öğrencinin ebeveynleri lise mezunudur. İki çocuklu ailenin en küçüğüdür. Akademik takibi anne tarafından sağlanmaktadır. Ağırbaşlı, akli başında, saygılı, girişken, çok neşeli ve pozitif olan öğrenci aynı zamanda arkadaş canlısı ve yardımseverdir. Dışarıya çok yansıtmasa da duygusal ve kırılgandır. Hayvanları çok sever, çevreye karşı duyarlıdır. Akademik olarak başarılı, derslere ilgili ve katılmaya isteklidir. Okumayı çok sever, okuduğunu kolay anlar. Kelime dağarcığı gelişmiştir, konuşurken düşünerek konuşur, ifade gücü de yüksektir.
Öğrenci 20	Babası esnaf, annesi ev hanımı olan öğrencinin ebeveynleri lise mezunudur. Bir abisi vardır. Kendisini sevdiren, öz güvenli, kolay arkadaş edinen öğrenci bir taraftan da etrafındakileri yönetme gücü yüksek, biraz kıskanç ve çok hırslı bir çocuktur. Lider özelliği arkadaşlarıyla arasında zaman zaman sorun teşkil etmektedir. Kendiyle ilgili olsun olmasın sınıfın sözcüsü vazifesini üstlenerek şikâyet etmeyi görev bilmektedir. Akademik olarak başarılı, derse katılıma istekli ve ilgilidir. Ezberi ve ifade gücü yüksektir. Akıcı okuyan, okuduğunu anlayan, kelime dağarcığı gelişmiş bir öğrencidir.
Öğrenci 21	Babası işçi, annesi ev hanımı olan öğrencinin ebeveynleri lise mezunudur. İki çocukları olan ailenin en küçüğüdür. Anne çok ilgili ve yakından

	takipçisidir. Duygusal, çekimser, sağduyulu, saygılı, neşeli meraklı ve çok farklı düşünceleri olan bir öğrencidir. Biraz uykucu ve tembellik yapmayı seven bir yapısı vardır. Akademik başarısı iyi, derslerle ilgili ve derslere katılmaya isteklidir. Değişik karakterleri olan resimler çizmeyi, onlar hakkında hikâyeler yazmayı sever. Okumaya düşkündür ve akıcı okur. Kendini ifade ederken heyecanlıdır. Kelime dağarcığı gelişmiştir.
Öğrenci 22	Babası lise mezunu olup serbest meslek, annesi ön lisans mezunu olup ev hanımıdır. İki kardeştir. Çok duygusal, ürkek ve çekimser olan öğrenci saygılı, kurallara uyan, neşeli, güler yüzlü ve yardımseverdir. Sorumluluklarını yerine getirmede zorluk çeker, sürekli unuttur. Akademik olarak orta düzeydedir. Akıcı okur ancak okuduğunu anlamakta zorlanır. Az kitap okuduğu için kelime dağarcığı düşüktür ve kendini ifade etmede zorlanır.
Öğrenci 23	Babası lise mezunu olup işçi, annesi ortaokul mezunu olup ev hanımıdır. Bir ağabeyi vardır. Anne ilgilidir ancak hırslıdır. Biraz düşük not alsa hemen öğretmeni arayan sorgulayıcı bir yapısı vardır. İçeride kapanık, sessiz, duygularını yansıtmayan öğrenci arkadaş ilişkileri konusunda da çekimserdir. Kuzeni ile aynı sınıfta olduğundan en yakın arkadaşı yine kuzenidir. Çok kıskanır ve hırslanır. Akademik olarak başarılı ve sorumluluk sahibidir. Ekran ilgisi çok olması ailesini zorlamaktadır. Kitap okumaya isteksizdir. Kelime dağarcığı yaş seviyesinde, ifade gücü ise düşüktür.
Öğrenci 24	Babası lisans mezunu olup otomotiv servis sorumlusu, annesi ön lisans mezunu olup büro personeli olan öğrenci tek çocuktur. Anne çok ilgili, kızına çok düşkün ve değer yargıları çok yüksek bir ebeveynidir. Arkadaş canlısı, sosyal, paylaşımcı, çok fedakâr, yardımsever, kuralcı, kolay yönetilebilen ve sosyal ilişkilerde biraz çekingen bir çocuktur. Çok renkli bir hayal dünyası vardır. Resimlerle bunu ifade etmeyi çok sever. Akademik olarak başarılı, sorumluluk sahibi, azimli ve çalışkandır. Kitap okumayı çok sever, akıcı okur ve okuduğunu kolay anlar. Gelişmiş bir kelime dağarcığı olduğundan ifade gücü de yüksektir.
Öğrenci 25	Babası veteriner hekim, annesi hemşire olan öğrencinin ebeveynleri lisans mezunudur. Kendinden küçük bir erkek kardeşi vardır. Akademik yönünü

	baba desteklemektedir. Çok sosyal, konuşkan, arkadaş canlısı, ortama kolayca uyum sağlayabilen, etrafına duyarlı, yardımsever, neşeli, öz güvenli, meraklı, araştırmacı cin gibi bir çocuktur. Zekidir, söyleneni veya okuduğunu hemen kavrar ve derhal uygulamaya koyabilir. Akademik olarak başarılı, hırslı, azimli, sorumluluk sahibi çalışkan bir öğrencidir. Kitap okumayı çok sever, akıcı okur. Kelime dağarcığı çok gelişmiştir, bu sebeple ifade gücü de yüksektir.
Öğrenci 26	Babası lisans mezunu olup özel sektörde çalışan, annesi ilkokul mezunu olup ev hanımı olan öğrenci iki kardeşin küçüğüdür. Ağırbaşlı, sessiz, saygılı, kuralcı, arkadaş ilişkileri iyi olan öğrenci yeni tanıştıklarına karşı çekimser tavır sergilemektedir. Akademik olarak çok başarılı, sorumluluklarını yerine getiren, elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışan, mükemmeliyetçi, meraklı ve çalışkan bir öğrencidir. Okumayı çok seven, akıcı okuyan öğrencinin kelime dağarcığı gelişmiş ve ifade gücü yüksektir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Esin AKYIL
Doğum Yeri* :
Doğum Tarihi* :
Orcid Numarası : 0000-0001-7880-7953

Eğitim Durumu

Lise	Isparta Milli Piyango Anadolu Lisesi	2002
Lisans	Antalya Akdeniz Üniversitesi	2006
Yüksek Lisans	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2022

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (İyi), Yazma (Orta), Konuşma (Orta)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Sınıf Öğretmeni	Sakarya/Karasu/Yassıgeçit İlköğretim Okulu	2007-2009
Sınıf Öğretmeni	Kocaeli/Körfez/Atatürk İlköğretim Okulu	2009-2010
Sınıf Öğretmeni	Diyarbakır/Bismil/Fatih İlköğretim Okulu	2010-2014
Sınıf Öğretmeni	Diyarbakır/Bismil/Yunus Emre İlkokulu	2014
Sınıf Öğretmeni	Muğla/Datça/İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	2014-2016
Sınıf Öğretmeni	Muğla/Datça/Kazım Yılmaz İlkokulu	2016-2017
Sınıf Öğretmeni	Eskişehir/Odunpazarı/İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	2017-2018
Sınıf Öğretmeni	Eskişehir/Odunpazarı/Kılıçarslan İlkokulu	2018-

Akademik Çalışmalar

Yayınlar

Dikmen, G., Akyıl, E. ve Akçay, A. O. (2021). Sınıf öğretmenlerinin bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(I), 16-25.

Seminer ve Çalıştaylar