

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**İKİNCİ YABANCI DİL ALMANCA DERSİNDE WEB 2.0
ARAÇLARI İLE OYUNLAŞTIRMANIN DİNLEDİĞİNİ ANLAMA
BECERİSİ ÜZERİNE ETKİSİ**

Latife YILDIRIM

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Engin KARAHAAN

Eskişehir, 2021

ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Latife YILDIRIM tarafından hazırlanan **İkinci Yabancı Dil Almanca Dersinde Web 2.0 Araçları İle Oyunlaştırmanın Dinlediğini Anlama Becerisi Üzerine Etkisi** başlıklı bu tez, 24/06/2021 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/Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Dr. Öğr. Ü. Osman ÇİL
Danışman :	Dr. Öğr. Ü. Engin KARAHAN
Üye :	Dr. Öğr. Ü. Zeynep Akın DEMİRCAN

Prof. Dr. Mustafa Zafer BALBAĞ
Enstitü Müdür

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

İkinci Yabancı Dil Almanca Dersinde Web 2.0 Araçları İle Oyunlaştırmanın Dinlediğini Anlama Becerisi Üzerine Etkisi başlıklı tezin bizzat tarafımda 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..

Latife YILDIRIM

Teşekkür

Öncelikli olarak bu çalışmanın ortaya çıkarılmasında desteğini ve yardımını hiçbir zaman esirgemeyen değerli danışman hocam Dr. Öğr. Ü. Engin Karahan hocama çok teşekkür ederim. Özellikle oyunlaştırma alan yazınında değerli çalışmaları bulunan ve çalışmanın başında birkaç kez yoğun programına rağmen zaman ayırıp değerli görüşlerini aldığım Doç. Dr. Yavuz Samur'a, akademik başarı testini hazırlarken yardımını ve değerli görüşlerini esirgemeyen Dr. Öğr. Ü. Talat Fatih Uluç'a, çalışmanın sonunda değerli katkılarını esirgemeyen Dr. Öğr. Ü. Osman Çil ve Dr. Öğr. Ü. Zeynep Akın Demircan hocalarıma ve ders döneminde de bizlerin yetişmesinde emeklerini esirgemeyen değerli bölüm hocalarıma çok teşekkür ederim.

Bunun yanı sıra manevi desteklerini hep yanımda hissettiğim canım aileme, özellikle resmi iş ve işlemlerimde yetişemedim yerlerde oldukça yardımı dokunan canım kardeşim Rıdvan Yıldırım'a, manevi desteği ile hep yanımda hissetmemin yanı sıra değerli bilgi birikimine ve öngörüsüne hep güvendiğim ve kolaylıkla akıl danışabildiğim canım arkadaşım Sibel Çakmak'a, yine bilgi birikimleri ve dostluklarıyla desteklerini hep hissettiğim canım arkadaşlarım Gizem Güçlü ve Burcu Uğur'a, manevi desteğiyle yanımda olan canım arkadaşım Nihal Kurt'a, yolun bizi buluşturduğu birlikte süreci tamamlayabildiğimiz sevgili arkadaşlarıma, yardımlarıyla rahat nefes alabildiğim değerli okul idarecilerime ve özellikle çalışmanın yürütülmesinde özenle hareket eden canım öğrencilerime çok teşekkür ederim. Büyük küçük herkesin katkısı çok önemli ve değerliydi. Bundan sonraki çalışmalara ışık olmasını dilerim.

Sevgi ve emeklerini hiç esirgemeyen canım anneme ve canım babama.

İçindekiler

Teşekkür	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi	v
Özet.....	1
Abstract.....	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Varsayımlar.....	10
1.5. Sınırlılıklar	11
1.6. Tanımlar.....	11
1.7. Kısaltmalar.....	11
İKİNCİ BÖLÜM	12
2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve	12
2.1. Almanca Öğretimi.....	12
2.1.1. Dinlediğini anlama becerisi	13
2.1.2. Okuduğunu anlama becerisi.....	14
2.1.3. Konuşma becerisi.....	15
2.1.4. Yazma becerisi.....	15
2.2. Oyunlaştırma.....	16
2.2.1. Yabancı dil öğretiminde oyunlaştırma.....	17
2.3. Web 2.0 Araçları.....	18
2.3.1. Yabancı dil öğretiminde Web 2.0 araçları	19
2.4. İlgili Araştırmalar	20
2.4.1. Oyunlaştırma.....	20
2.4.1.1. Eğitimde oyunlaştırma	20
2.4.1.2. İkinci yabancı dil öğretiminde oyunlaştırma	23
2.4.2. Web 2.0 araçları	25
2.4.2.1. Yabancı dil öğretiminde Web 2.0 araçları	26
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	29

3. Yöntem	29
3.1. Araştırma Deseni	29
3.2. Çalışma Grubu	29
3.2.1. Okul	30
3.2.2. Uygulama süreci	30
3.2.2.1. Eylem planında kullanılan teknolojiler.....	33
3.2.2.2. Uygulama sürecine yönelik detaylar.....	34
3.2.3. Araştırmacının rolü	35
3.3. Veri Toplama Araçları	35
3.4. Verilerin Toplanması	37
3.5. Verilerin Çözümlemesi	38
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	40
4. Bulgular	40
4.1. Elde Edilen Bulgular.....	40
4.1.1. Almanca öğrenmeye yönelik görüşler	40
4.1.1.1. Almanca öğrenmenin kolaylığı.....	40
4.1.1.2. Çalışma sonunda Almanca dersi işleyişi ile ilgili görüşleri.....	41
4.1.2. Oyunlaştırmada kullanılan teknolojilere yönelik değerlendirmeler	42
4.1.2.1. Web 2.0 araçları ile ilgili önceki tecrübeler.....	42
4.1.2.2. Web 2.0. araçlarının fonksiyonları ile ilgili düşünceler ve süreç içerisinde gelişen bazı teknik aksaklıklar	43
4.1.3. Oyunlaştırma sürecine dönük değerlendirmeler	47
4.1.3.1. Oyunla ders üzerine önceki tecrübeler.....	47
4.1.3.2. Oyunla dersin akılda kalıcılığı.....	48
4.1.3.3. Oyunla dersin eğlenceli olması.....	48
4.1.3.4. Oyunla dersin motivasyon üzerine etkisi.....	50
4.1.3.5. Oyunla dersin ilgi üzerine etkisi	53
4.1.3.6. Oyunla dersin derse katılım üzerine etkisi.....	55
4.1.3.7. Oyunla dersin, derse odaklanma üzerine etkisi	56
4.1.3.8. Oyunla dersin rekabet ve hırs duyguları üzerine etkisi.....	57
4.1.3.9. Süreçte hissedilen gerginlik ve endişe duyguları.....	59
4.1.3.10. Süreç ve süreç sonu değerlendirmeleri	59
4.1.4. Oyunlaştırmanın Almanca dil becerileri üzerine etkisi	63
4.1.4.1. Dinlediğini anlama becerisi üzerine etkisi.....	63

4.1.4.2. Telaffuz ve diksiyon becerileri üzerine etkisi.....	65
4.1.4.3. Kelime öğrenmeye etkisi	66
4.1.4.4. Dilbilgisi üzerine etkisi	67
4.1.4.5. Derse bakış açısına etkisi	68
4.4. Ön Test ve Son Test Sonuçları ile Elde Edilen Bulgular.....	69
BEŞİNCİ BÖLÜM	71
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	71
5.1. Sonuç	71
5.2. Tartışma	72
5.2.1. Ortaöğretim 9. Sınıf öğrencilerinin Web 2.0. araçları ile oyunlaştırılmış bir ikinci yabancı dil Almanca dersinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerisi üzerine etkisi	73
5.2.2. Ortaöğretim 9. Sınıf öğrencilerinin Web 2.0. araçları ile oyunlaştırılmış bir ikinci yabancı dil Almanca dersinin yöntemine yönelik değerlendirmeleri nelerdir	74
5.2.3. Ortaöğretim 9. Sınıf öğrencilerinin Web 2.0. araçları ile oyunlaştırılmış bir ikinci yabancı dil Almanca dersindeki deneyimleri nelerdir	75
5.3. Öneriler	76
5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler	76
5.3.2. Öğretmenlere yönelik öneriler	77
KAYNAKÇA	78
EKLER	89
ÖZGEÇMİŞ	124

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Araştırmaya Katılan Öğrenciler ve Almanca Ön Öğrenme Kişi Sayıları	29
3.2	Uygulama Süreci	31
4.1	Tanımlayıcı İstatistikler	65
4.2	Ön Test ve Son Test Normal Dağılım Analizi Sonuçları	65

Özet

İkinci Yabancı Dil Almanca Dersinde Web 2.0 Araçları ile Oyunlaştırmanın Dinlediğini Anlama Becerisi Üzerine Etkisi

Latife YILDIRIM

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Engin KARAHAN

2021

Amaç: Bu çalışmanın amacı Web 2.0 araçları ile oyunlaştırmanın ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil Almanca dersinde dinlediğini anlama becerisi üzerine etkisini incelemektir. Alt amaçlar ise çalışmanın derse karşı ilgi, akademik motivasyon gibi çıktılarını incelemektir.

Yöntem: Araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bir eylem araştırmasıdır. Araştırmanın nicel kısmında yarı deneysel desen, nitel kısmında ise içerik analizi deseni kullanılmıştır. Çalışma İstanbul'da Üsküdar ilçesinde MEB'e bağlı bir proje okulunun dokuzuncu sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya nicel verileri elde ederken 25 kişi nitel verileri elde ederken 34 kişi dahil olmuştur. MEB Almanca dokuzuncu sınıf kitabının ilk iki ünitesi temel alınarak hazırlanan akademik başarı testi, Web 2.0 araçları ile oyunlaştırılan derslerin öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Çalışma toplamda altı hafta sürmüştür. Süreç devam ederken her hafta öğrencilerden yansıtıcı günlükler toplanmış; yürütücü öğretmen de aynı süreç içerisinde yansıtıcı günlükler tutmuştur. Altıncı haftaya gelindiğinde ise gönüllü öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Bulgular: Araştırmanın ilk haftasında öğrencilere uygulanan akademik başarı testi son hafta da uygulanmıştır. Bu testlerin normallik dağılımına ve T testi verilerine bakıldığında öğrencilerin ön test ve son test puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Başka bir deyişle öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinde olumlu bir değişim elde edilmiştir. Bununla birlikte nitel veriler incelendiğinde öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra akademik motivasyonlarında da önemli bir artış gözlemlendiği, derse katılımın arttığı ve bu derslerden oldukça keyif aldıkları gözlemlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler: Araştırmanın sonucuna göre Web 2.0 araçları ile oyunlaştırmanın öğrencilerin hem akademik başarılarında hem de akademik motivasyonlarında

gözlenen olumlu bir etkisi olmuştur. Bu bağlamda Almanca dersinde Web 2.0 araçları ile oyunlaştırma yöntemi yardımıyla planlanacak olan bir ders, öğrencilerin Almanca dersine olan ilgilerini arttırılabilir ve öğrenciler derse karşı olumlu bir bakış geliştirebilirler.

Anahtar kelimeler: Dinlediğini anlama becerisi, Almanca eğitimi, İkinci yabancı dil, Akademik başarı, Oyunlaştırma, Web 2.0 araçları, Eylem araştırması

Abstract

The Effect of Gamification with Web 2.0 Tools on Listening Comprehension Skills in Second Foreign Language German Lesson

Latife YILDIRIM

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Education Programs and Teaching

Advisor: Dr. Öğr. Üyesi Engin KARAHAN

2021

Purpose: The aim of this study is to examine the effect of gamification with Web 2.0 tools on secondary school students' listening comprehension skills in the second foreign language German course. The sub-purposes are to examine the outputs of the study such as interest in the course and academic motivation.

Method: The research is an action research in which quantitative and qualitative research methods are used. The quasi-experimental design was used in the quantitative part of the research, and content analysis design was used in the qualitative part. The study was carried out with ninth grade students of a project school affiliated to the Ministry of National Education in Üsküdar district in Istanbul. While obtaining the quantitative data, 25 people were included in the study, and while obtaining the qualitative data, 34 people were included. The academic achievement test, which was prepared based on the first two units of the MEB German ninth grade book, was applied before and after the courses that were gamified with Web 2.0 tools. The study lasted six weeks in total. As the process continued, reflective diaries were collected from students every week; The executive teacher also kept reflective diaries in the same period. In the sixth week, a focus group meeting was held with the volunteer students.

Results: The academic achievement test applied to the students in the first week of the study was also applied to the last week. When the normality distribution of these tests and T test data were examined, significant differences were found in the pre-test and post-test scores of the students. In other words, a positive change was obtained in the students' listening comprehension skills. However, when the qualitative data were examined, it was observed that a significant increase was observed in the academic motivation of the students as well as their academic achievement, their participation in the course increased and they enjoyed these lessons considerably.

Conclusion and Suggestions: According to the results of the research, gamification with Web 2.0 tools had a positive effect on both academic achievement and academic motivation of students. In this context, a lesson that will be planned with the help of gamification method with Web 2.0 tools in German lesson can increase students' interest in the German lesson and students can develop a positive view towards the lesson.

Keywords: Listening comprehension skill, German education, Second foreign language, Academic achievement, Gamification, Web 2.0 tools, Action research

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Bu çalışma ile Web 2.0 araçlarıyla oyunlaştırmanın öğrencilerin ikinci yabancı dil Almanca öğretiminde geliştirilmesi hedeflenen dört temel beceriden (dinlediğini anlama, konuşma, okuduğunu anlama, yazma) dinlediğini anlama becerisi üzerine etkisi incelenecektir. Bu sayede dilin çerçevesinin genişleyip genişlemediği gözlemlenecektir. Aynı zamanda öğrenci tutum, derse katılım ve motivasyon durumları incelenecektir. Uygulama sonunda da öğrenci ve öğretmen görüşleri alınacaktır.

1.1. Problem Durumu

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı'nın 06.05.2010 tarihli "Genel Liselerin Anadolu Liselerine Dönüştürülmesi" başlıklı genelgesiyle (MEB, 2010) Türkiye'deki düz liseler aşamalı olarak Anadolu liselerine dönüştürülmeye başlanmıştır. Bu liselerde de Anadolu Lisesine dönüştükten sonra gelişen şartlar ve Avrupa birliğine uyum süreciyle yeni diller öğrenmenin önemi giderek artmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği ve 2012-2013 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe giren yeni eğitim kanunu bağlamında yeniden düzenlenen ortaöğretim yabancı dil eğitimi ile de ikinci yabancı dil Anadolu liselerinde zorunlu hale gelmiştir. Bu ikinci yabancı dil olarak belirlenen dillerden bazıları Almanca, Arapça, Fransızca, İspanyolca, Çince, Japonca, Rusçadır. Ülkemizde istihdam olanakları ve daha yaygın kullanım alanları düşünülünce Anadolu liselerinde en çok tercih edilen dil Almanca olmuştur. Bu istihdam olanakları ve öncelik nedenleri şu şekilde sıralanabilir. Öncelikle Almanca Almanya, Avusturya, Belçika, Lihtenştayn, Lüksemburg gibi ülkelerin anadili ve İsviçre'nin de anadillerinden biridir. Ortalama 112 milyon insanın anadil olarak konuştuğu bu dil aynı zamanda Avrupa Birliği içindeki en yaygın anadildir. Almanya, Avrupa Birliği'nin kurucu üyelerindedir ve aynı zamanda Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), Dünya Bankası ve Uluslararası Para Fonu gibi önemli kuruluşlara üye ülkedir. Günümüzde Almanya birçok ülke ile diplomatik ilişkiler içerisindedir. Almanya'da otomotiv, makine sanayi, elektroteknik, biyoloji ve gen teknolojileri, kimya, çevre teknolojileri, ince mekanik, tıp, nano-teknoloji, uzay ve havacılık, lojistik önemli sektör alanlarıdır (Hintreder, 2007; akt., Açar, 2014, s. 2). Almanya'nın bu gibi özellikleri ve Türkiye ile ortak-

lıkları düşünülünce en yaygın ikinci yabancı dil olarak Almancanın seçilmesi kaçınılmaz olmuştur.

Ancak bu seçilen dillerin doğru, etkin ve çağdaş yöntemlerle öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için aktarılması gerekir. Geleneksel yöntemlerden biri olan düz anlatım ve en yenilikçi yöntemlerden biri olan oyun ya da oyunlaştırma yöntemi arasındaki farklılık düşünülürse şu sözler bize ışık olabilir. Dil hakkında bilgi veren değil, öğrenciyeye zengin anlaşılabilir girdi sağlayan, dili iletişim ve öğrenme aracı olarak gören yöntemlere gereksinim vardır (Krashen, 1989;1998; 2000; 2003; Ellis, 1994;1997; akt., Işık, 2008, s. 19). Oyun çocuğun dünyayı keşfederken kullandığı ilk araçtır. Hayat bir oyundur ve çocuklar dünyayı ilk önce oyunla algılarlar ve arkadaşlarıyla da oyunu kullanarak iletişime geçerler (Ketterlinus, 2017; akt., Bekdaş, 2017, s. 19). Yeni bir dil öğrenirken de insan o dilin dünyasına doğar. Bu yeniden doğuşun adaptasyonunu sağlayacak ve hızlandıracak olan en önemli araç oyundur. Vygotsky'e göre de oyun, daima toplumsal bir sembolik etkinliktir (Nicolopoulou, 2004, s. 146). Bu durumda toplumda var olabilmenin anahtarlarından biri de oyundur diyebiliriz. Çünkü oyun hayatla iletişimi sağlar. Anadilini yeni öğrenmeye başlayan bir çocukta görüldüğü gibi, çocuğun dokunma, deneme, taklit ve keşif konusundaki merakı, onun canlı ve aktif bir biçimde diliyle, hareketiyle rol aldığı sahne, sadece oyun sahnesidir (Gözaydın, 2007, s. 293)

Niels van der Linden oyunlaştırma için "Oyunlaştırma gerçek hayattaki motivasyonel problemleri oyun tasarım teknikleri ile katılımcılarda uzun vadeli davranış değişikliği hedefleyerek çözen yaklaşımdır" şeklinde ifade etmiştir (Yılmaz, 2017, s. 19). Oyunlaştırma kavramı ilk olarak 2008 yılında Grace ve Hall (2008) tarafından "araştırma kabiliyetini artıran eğlence" olarak adlandırmış, 2010 yılında ise Jesse Schell tarafından "Oyunların geleceği adlı sunumunda "oyunlaştırma" olarak kullanılmıştır (akt., Demir ve Yıldırım, 2016, s. 86). Oyunlardan oyunlaştırmaya geçişte ise en etkili fikir sıkıcı birçok konunun bile oyunlaştırma ile eğlenceli hale getirebileceğidir. Burada amaç oyun oynamak değil belirlenmiş bir hedefe eğlenceli bir yol ile ulaşmak ve öğrenme motivasyonunu arttırmaktır. Yeni bir yabancı dil olarak Almanca öğreniminde ya da öğretiminde problemlerle karşılaşmak oldukça olasıdır. Önemli olan öğrenen kişinin hayal kırıklığına uğramadan öğrenme cabalarını devam ettirmesidir. Bu bağlamda oyunun güdüleyici özelliğinden yararlanılabilir (Coşkun, 2008, s. 76). Bu güdülenmeyle esnekleşen öğretim süreci öğrencinin akademik motivasyonunda ve derse katılımında değişimler oluşturabilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin ikinci yabancı dil Almanca dersinde Web 2.0 araçlarını kullanarak oluşturulan oyunlaştırma yöntemi ile dört temel becerisinden (dinleme, konuşma, okuma, yazma) dinlediğini anlama becerisinin gelişimini ortaya koymaktır.

Alt amaçlar;

- 1) Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin ikinci yabancı dil Almanca dersinde kullanılan Web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri nedir?
- 2) İkinci yabancı dil Almanca dersinde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarına yönelik öğrencilerin görüşleri nedir?
- 3) İkinci yabancı dil Almanca dersinde Web 2.0 araçlarını kullanarak oluşturulan oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin dinleme becerisine etkisi nedir?
- 4) İkinci yabancı dil Almanca dersinde Web 2.0 araçlarını kullanarak oluşturulan oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin derse katılımına etkisi nedir?
- 5) İkinci yabancı dil Almanca dersinde Web 2.0 araçlarını kullanarak oluşturulan oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin dili öğrenme motivasyonuna etkisi nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil kelimesinin ardında hemen hemen birçok ülkede olduğu gibi gerginlik, korku ve başarısızlık duyguları saklı olduğu düşünülmektedir. Gerek uygulanan yanlış sistemler gerekse insani bir duygu olarak bilinmeyene ya da çok hâkim olunamayacak, çok fazla çaba gerektiren bir alana karşı geliştirilen önyargılar kişilerin bir yabancı dil öğrenebilme serüvenlerini hem uzatmakta hem de onları çaresiz bir döngünün içine sürüklemektedir. Ülkemizde yabancı dil öğretmen kaynakları incelendiğinde ise, bugüne kadar yabancı dil öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumları birbirinden farklılık göstermektedir (Işık, 2008, s. 17). Bunlardan biri pedagojik bir yeterlilik aramaksızın, İngilizce öğretmen açığını gidermek amacıyla eğitim dili İngilizce olan üniversitelerin diğer bölümlerinden mezun olanlar da öğretmen olarak okullara atanması olmuştur (Işık, 2008, s. 17).

Yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar ikinci yabancı dil öğreniminde de benzerlik gösterebilir. Ancak dilin bütüncül bir öğrenme alanı olduğu unutulmamalıdır. İkinci yabancı dil öğretimi ve öğreniminde karşılaşılan olumsuzlukların sadece sistem, yönetim ya da müfredat kaynaklı olmadığı, aynı zamanda bireysel, toplumsal, yasal, pedagojik, yönetsel ve kültürel nedenlerinin de bulunduğu dikkate alın-

malıdır (Can ve Işık Can, 2014, s. 44). Bunun yanı sıra anadili Almanca olan kişilerin bile bazı kurallar ve durumlarda zorlandığı gözlemlenirken bu dili yabancı dil olarak öğrenenler üzerinde daha fazla bir gerginlik söz konusu olduğu tahmin edilebilir. Aynı zamanda Almanca telaffuzda karşılaşılan farklılık da bu dili öğrenmeye gösterilen ayrıca bir direnç haline dönüşebilir. Ne Türkçeye ne de İngilizceye benzetilemeyen bu telaffuz öğrencide yeni bir önyargı oluşturabilir.

Millî Eğitim Bakanlığı Almanca öğretim programında Almanca dersi ortak Avrupa referans çerçevesinin bütünsel yetkinlik modeline dayanmaktadır. Dili öğrenirken dört temel beceriye de hitap etmesi gerekmektedir. Bu dört temel beceri dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Çok dilli Avrupa’da bu beceriler için tek tip standartlar tanımlanır (OADÖP, 2018, s. 5). Bu becerilerden en temel olanlarından biri de dinlediğini anlayabilmektir. Çünkü kişi dinlediğini anladığında dili en temel gereksinimi canlı iletişim yani konuşma becerisinin temelini atmış olur (OADÖP, 2018, s. 9). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metin’inde de belirtildiği üzere Almanca diliyle ilk defa karşılaşan öğrenenler için dil öğreniminde A1 başlangıç seviyesi öğrenenin basit karşılıklı etkileşim yapabileceği düzey olarak belirtilir (DAOBM, s. 33). Bu basit etkileşimi yapabilmek için sesleri doğru duyabilmek ve anlayabilmek en temel gereksinimdir.

Bu dört temel becerinin en kolay aktarılacağı, öğrencilerin yabancı dilin sadece kurallarını değil edinimi de kazanabileceği araçlardan biri oyundur. Oyun konusu çağlar öncesinden beri insanlığın bilinçaltına olumlu şekilde kodlanmış bir kavramdır. Bununla birlikte Türk Dil Kurumuna baktığımızda oyunun tanımlarından biri şu şekildedir: “Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence” (TDK, 2020). Bu tanıma baktığımızda dil öğrenme süreci ile belli kuralları olan yetenek ve zekâ geliştirici bir alan olması sebebiyle benzerlik göstermektedir. Ancak dil öğrenme süreci, herkes için aynı durum geçerli olmasa da kimileri için iyi vakit geçirmeye yarayan bir eğlence aracı değildir. Dil öğrenmek oldukça uzun ve her an ciddi çaba gerektiren bir iştir. Oyunlar birçok öğrenciye ilgilerini sürdürmeleri ve çalışmalarını için yardımcı olur (Betteridge, Buckby & Wright, 2016, s. 2). Oyun oynamaktan sıkılmayanlar oyun oynarken hem öğrenmede kalıcılığın yolunu açar hem de dört temel beceri üzerinden ifadesini sağlayabilmesi kolaylaşır. Oyun; belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilen fakat her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı fiziksel, bilişsel, dilsel, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme sürecidir (Dönmez Baykoç, 1992; akt., Çankaya ve Ergin, 2015, s. 283). Dil öğrenme süreci ve oyun hak-

kındaki tanımlamalarda ortaklık bulunan bu iki düşünceyi bir araya getirerek dil öğrenme sürecini de eğlenceli hale getirebiliriz. Arıkan ve Yolageldili'nin de (2011, s. 220) oyunun İngilizce öğrenenler için ne kadar önemli olduğundan ve öğretmenlere de dersi eğlenceli hale getirmeye ve öğrencilerin ders motivasyonunu arttırmasında yardımcı olduğundan bahsettiği gibi bir durum her dil öğrenen öğrenci için de geçerlilik göstermektedir.

Yabancı dilin bir iletişim aracı olarak öğrenildiğini unutmamak gerekir. Bu iletişim aracını en iyi şekilde kullanabilmek için son yıllarda oldukça popüler olan oyunlaştırma fikri karşımıza çıkmaktadır. Her ne kadar oyunlaştırmanın çıkış noktası oyun olsa da oyun oyunlaştırmadan ayrılmaktadır. Yılmaz (2017, s. 19) oyun ve oyunlaştırmannın farkını "Game" ve "Play" üzerinden vermektedir. "Play" sınır ve kural olmayan serbestçe oynanan oyunlara denirken, "Game" ise kuralları ve oyuncuları olan, hedefleri önceden belirlenmiş olan oyunlardır. Bu tanımlar doğrultusunda oyunlaştırmaya (gamification) bir sınırı olmadan eğlenme, oyalanma değil de kurallı bir bütün halinde hedefe yönelik eğlenceli çalışmalardır diyebiliriz.

Ülkemizde oldukça yoğun bir sınav sistemi uygulanmaktadır. Ve her geçen gün öğrencilerin daha çok ders ve daha çok konuyla sınanmaları sınavda olmayan yeni bir dile karşı ilgilerini azaltmaktadır. Oyunlaştırma ise hem öğrencilerin stresini azaltmada hem de öğrenilen bu yeni dili en ilgi çekici ve kalıcı hale getirmede en iyi yollardan biri olarak kullanılabilir. Yabancı dil öğreniminin kalıcı ve etkin olabilmesi amacıyla yabancı dilin oyunlarla öğretilmesine ağırlık verilebilir. Donmuş' un (2012, s. 90) İngilizce öğreniminde eğitsel bilgisayar oyunu kullanma üzerine yaptığı çalışmanın da sonucunda elde edildiği gibi oyunlar öğrencilerin öğrenmelerinde kalıcılığa yardımcı olabilir ve aynı zamanda motivasyon düzeylerinde de olumlu etkiler yansıtabilir. Bu olumlu katkılar düşünüldüğünde de yabancı dil öğretiminde eğitsel oyun kullanımı giderek artmaktadır. Çünkü sınıftaki monotonluğu giderecek, dersi eğlenceli hale getirecek, çekingen öğrencilerin hiçbir baskı hissetmeden kendilerini ifade etmelerini sağlayacak olan eğitsel oyunlardır (Dağbaşı, 2007, s. 30). Okul ortamında ise bu oyun ya da oyunlaştırma fikrinin kolayca eğitim-öğretim sürecine dahil edilebilecek araçlar Web 2.0 araçlarıdır. Web 2.0. araçları öğretmenler için eğitim-öğretim sürecini kolayca yönetmeye yardımcı olurken öğrencilerin de derse ilgilerini çekmeyi sağlayabilecek çağın araçlarıdır.

Pandemi süreci ve gelişen teknoloji ilgili herkesi ve özellikle öğrenciyle öğretmenin kolaylıkla buluşabildiği Web 2.0. araçlarına yönlendirmiştir. Web 2.0, kullanıcı-

ların da içerik geliştirebildiği, birbirleriyle iş birliği yapabildiği, kullanıcılar arasında bilgi ve fikir alışverişini destekleyen ikinci kuşak web platformu olarak tanımlanmaktadır (Lee & Mc Loughlin, 2007, s. 665). Bu yeni nesil öğrenme ortamı halihazırda öğrencilerin içinde bulunmaktan hoşnut olduğu teknolojik gelişmelerin ve çağın gerektirdiği bir ortamdır. Sadece bu teknolojiyi eğitimle bütünleştirebilmek için bu konuda gerekli eğitimleri almış ya da kendini bu konuda geliştirebilmiş öğretmenlerle doğru bir planlama süreci gerekmektedir. Çünkü öğrenme olayı öğrenenin bir konuyu gerçekten öğrenmek istemesiyle gerçekleşir ve öğretmen bunun bilincinde hareket ederek öğrenceni harekete geçirmelidir. Bu durum her türlü öğrenme ortamı için de geçerlidir (Burden & Williams, 1997; akt., Acat ve Demiral, 2002, s. 314). Bu yeni çağ öğrencilerini öğrenmeye istekli hale getirmek ilgi ve motivasyonlarını arttırmak yeni nesil araçlarla daha kolay hale gelebilir. Bu sayede hem dersi anlatan hem de dersi dinleyenler için verimli ve istekli dakikalar daha olası hale gelir.

Aynı zamanda 2023 Eğitim vizyonunun (MEB, 2018, s. 22) temel politikasında da bahsedildiği gibi artık bilgi hazır ve ambalajlı bir ürün değil de canlıdır. Bilginin bu hazır halden kurtulup sürekli değişim ve dönüşüm içerisinde oluşu yaşayan bir dilin özellikleriyle benzerlik göstermektedir. Değişen ve gelişen teknolojik araçlar ile bütünleşmiş bir oyunlaştırma dersi bu canlı bilgiyi edinebilmenin en yeni yollarındandır. Yine 2023 eğitim vizyonunda (MEB, 2018, s. 69) belirtildiği gibi yabancı dil hedeflerinden biri de tüm dijital içerikler öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerinin bütüncül olarak geliştirildiği temalar bağlamında tasarlanmasıdır. Bu ifadeler de Web 2.0 araçlarının etkin kullanılması gerekliliğine dikkati çekmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada şu varsayımlar kabul edilmiştir;

- Örneklem evreni temsil edebilecek niteliktedir.
- Öğrencilerin görüşme sorularına ilişkin maddeleri içtenlikle cevapladığı görülmüştür.
- Oyunlaştırma yönteminin uygulanabileceği teknolojik ortamın dinlediğini anlama becerisini destekler nitelikte olduğu varsayılmıştır.
- Covid-19 Pandemi süreci nedeniyle eğitim-öğretim uzaktan devam etmektedir. Bu nedenle çalışma yapılacak öğrencilerin EBA, Zoom gibi online araçlara ula-

şabildiği, gerekli teknik altyapıya sahip olduğu (bilgisayar, tablet, telefon) ve on-line erişim için gerekli internet ortamlarının bulunduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma 2020/2021 Eğitim Öğretim yılında İstanbul ilindeki devlet ortaöğretim okullarının 9. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır. Aynı zamanda Almanca dersinde dinleme çalışmaları ile de sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

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

Oyunlaştırma; oyun felsefesinin oyunsal düşünmenin ve oyun mekaniklerinin oyun-dışı alanlarda, motivasyonu arttırmak ve kullanıcıları problem çözmeye teşvik etmek için kullanılmasıdır (Cunningham & Zichermann, 2011, s. 14).

Web 2.0 araçları; O'Reilly Media tarafından 2004'te kullanılmaya başlayan bir sözcüktür ve ikinci nesil internet hizmetlerini, toplumsal iletişim sitelerini, vikileri, iletişim araçlarını, folksonomileri-yani internet kullanıcılarının ortaklaşa ve paylaşarak yarattığı sistemi tanımlar.

EBA; öğretmen ve öğrencilerin teknolojik gelişmelere ayak uydurmaları ve içerik üretmesi ve bu içeriği paylaşabilmesini sağlayan bir sosyal eğitim platformudur (Şenyurt, 2017, s. 229).

1.7. Kısaltmalar

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

DAOBM: Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni

MEB: Mili Eğitim Bakanlığı

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

OADÖP: Ortaöğretim Almanca Dersi Öğretim Programı

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde Almanca öğretimi, oyunlaştırma, Web 2.0 araçları gibi kavramlar üzerinde durulmuş ve konu ile ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Almanca Öğretimi

Dünya üzerinde İngilizceden sonra en çok öğrenilen dillerden biri de Almanca'dır. Avrupa Konseyi'nin 2001 yılında Avrupa Diller Yılı'nda Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (DAOBM) ve bunun öğrenci merkezli ve iletişimci yaklaşımı benimseyen bir uygulaması olarak görülen Avrupa Dil Gelişim Dosyası (ADGD) tanıtılmıştır (Demirel ve İşisağ, 2010, s. 156). Bu çalışmayla hedeflenen, çok kültürlü ve çok dilli Avrupalı olma bilincini yayarak bireyleri birden çok dil öğrenmeye teşvik etmektir (Demirel, 2003, s. 241). Avrupa'da en çok konuşulan dillerden birinin de Almanca olması etkisiyle ülkemizde de İngilizceden sonra en çok tercih edilen dillerden biri Almanca olmuştur.

MEB 12.06.1940 tarih ve 99 sayılı kararı ile ilk kez "Almanca Ders Kitabı" adlı kitabı ortaokullar ve liseler için basmıştır ve bu kitaplar Dilbilgisi-Çeviri yöntemine göre hazırlanmıştır (Deveci, s. 17; akt. Islattı, 1999, s. 13). Öğretim yöntemi dilbilgisi öğretimi ve çeviri yapmaya odaklı olan bu yöntem şimdiki dönemdeki dört temel beceriyi temel alan sisteme uygun olmamakla birlikte dönemin koşullarında hedef alınmış en iyi yöntemdir. Bu ilk kitap basımının ardından 1970'li ve 1990'lı yıllarda da yeni kitaplar basılmış ve kitaplar üzerinde çalışmalar yapılmıştır (Islattı, 1999, s. 13). Bu çalışmalar daha çok hedef dilin nasıl öğrenileceği ile ilgili olmuştur ve kitaplarda görsel-işitsel öğelerin barındırılması hedeflenmiştir.

2000'li yılların başı itibariyle yabancı dil öğretiminde farklılıklar ve gelişmeler gözlenmiştir. Avrupa Konseyi'nin 2001 yılında tanıttığı "Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı" bağlamında dil düzeyleri belirtilmiştir (Öz, 2010, s. 6). Bu ortak çerçeve programı temel alınarak ders kitaplarında metin çeşitliliğinin artması ve işlevselliğinin farklılaşması günümüz yabancı dil öğrenme ve öğretme çerçevesini ortaya çıkarmıştır (Council of Europe, 2001, s. 168).

Son dönemlere gelindiğinde ise 2017 yılına kadar 24.08.2011 tarih ve 119 sayılı kararla Almanca Öğretim Programını kullanıyordu. 2017 yılında yapılan düzenlemelerle

tüm öğretim programları tekrar ele alındı ve 17.07.2017 tarih ve 81 sayılı kararla Almanca Öğretim Programı daha sade hale getirildi. Talim Terbiye Kurulu 19.01.2018 tarih ve 41 sayılı kararla yeni Ortaöğretim Almanca Dersi (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı geçildiğini duyurdu. Bu program 2018-2019 eğitim ve öğretim yılından itibaren tüm sınıf düzeylerinde uygulanmış ve buna göre de eski programlar uygulamadan kaldırılmıştır.

Program çerçevesi Diller için Avrupa ortak başvuru metnine göre belirlenmiştir. Bu metinde belirtildiği üzere yabancı dil edinim becerileri A1, A2, B1, B2, C1, C2 şeklinde basamaklandırılmıştır. Ülkemizdeki okullarda ise ders sayısı ile doğru orantılı olarak genelde temel düzey kullanıcı olarak tanımlanan A1 dil basamağında Almanca öğretimi verilmektedir. Bu basamağa göre hedef dili öğrenenler; sıradan ve gündelik değişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın sözceleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular –örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb. üzerine– ve aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane ve kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa basit bir biçimde iletişim kurabilir (DAOBM, s. 23).

Bu basamaklardan hareketle yabancı dil öğretiminin genel amacı, dört beceride yani dinlediğini anlama, konuşma, okuduğunu anlama, yazma (MEB, 2018, s. 9) becerilerinde adım adım ustalaşabilmektir. Bu becerilerin geliştirilmesinde öne çıkarılan unsurlar, çocukların soru çözme, konu anlatımı gibi bir eğitim anlayışından ziyade üretimi, yapmayı, etkileşimi, derinleşmeyi öne çıkaran bir müfredat anlayışına yönelmesi olmuştur (MEB,2018, 2023 Eğitim Vizyonu, s. 25). Öğrenci sürecin içinde izleyici olarak değil eyleme geçen olarak konumlandırılmıştır. Aktif bir profilin yanı sıra öğrenci hedef dilde kendini basit şekilde ifade edebilen o dili yaşayan bir profil çizmelidir. İçerik de aynı şekilde 9-12. sınıflarda öğrencilerin devam ettikleri okul türünün öncelikleri uyarınca konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirecek şekilde hazırlanmalıdır (MEB,2018, 2023 Eğitim Vizyonu, s. 69).

2.1.1. Dinlediğini anlama becerisi

2018 yılına kadarki ortaöğretim programında dinleme olarak geçen bu kısım yeni program ile birlikte tam tanım olarak dinlediğini anlamaya dönüşmüştür. Çünkü bir dil edinirken dinleme duymanın ötesinde dinlediğini anlamlandırmakla geçen bir üretim, oluşum sürecidir. Bu beceri öğrenmenin bilgiyi alma basamağındadır.

Dinlemenin tanım olarak anlamlarına baktığımızda Demirel (1999, s. 33) “Konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir” diye ifade eder. Daha basitleştirilmiş şekilde ise ses ve konuşmaların zihinde anlamlandırılarak yapılandırılması sürecidir (Doğan ve Özçakmak, 2014, s. 91). Emiroğlu (2013) insanın öğrenme serüveninin dinleme becerisi ile başladığını söyler. Birçok araştırma sonucuna göre de çocuk anne karnındayken dinleyerek dünyayı algılamaya başlar. Doğumdan önce başlayan, ailede gelişen, okulda devam eden ve hayatın pek çok alanında kullanılan dinleme becerisi, bir bakıma sesleri okuma ve anlamlandırmadır (Emiroğlu, 2013, s. 271). Dil öğrenme serüveninin anne karnında ana dille başladığını bildiğimize göre başka bir dili öğrenirken de dinleme becerisi diğer bütün becerilerin temelini oluşturur diyebiliriz. Öncelikli olarak da dinleme becerisinin merkezi bir işlevi olup konuşma becerisinin temelini oluşturduğundan bahsedebiliriz (OADÖP, 2018, s. 9). Bu beceri iletişimsel dil edinimi için çok önemlidir ve öğrencinin performansı etkiler (OADÖP, 2018, s. 9). Bu dil edinimi becerilerinin hiçbirini birbirinden bağımsız düşünülemez hepsi birbirinin ön koşuludur. Bu nedendir ki konuşmanın, yazmanın, okuduğunu anlamanın bile temeline aldığımız dinlediğini anlama becerisi bir dile karşı tanık olma onu duyduğunda yadsımama yolundan geçer. Bu dinlediğini anlama becerisini yabancı dil derslerinde üç tür dinlediğini anlama şeklinde çeşitlendirmekteyiz; küresel dinleme anlama, seçici dinleme anlama, detaylı dinleme anlama (OADÖP, 2018, s. 9). Yapılacak olan ölçme değerlendirme çalışmaları da bu basamaklara göre uygulanmaktadır.

2.1.2. Okuduğunu anlama becerisi

Okuma, yazarın iletişimsel bir amaç gözeterek yazdığı metinleri okuyucunun bir amaç gözeterek anlamaya çalışmasıdır (Wallece,1992; akt. Kıray,2002, s. 13). Yabancı dil öğretiminde okuduğunu anlama becerisi, okuduğunu anlama ve bireysel bilgileri bir metinden çıkarma yeteneği olarak görülmektedir (OADÖP, 2018, s. 9). Bu beceri daha çok kelime bilgisinden beslenen bir beceridir. Bu düzeydeki kişiler çok basit tümceleri, örneğin ilan ve poster ya da kataloglardaki tümceleri, anlayabilir. (DAOBM, s. 211). Günümüzde okumanın yönü değişiklik göstermiştir. Dijitalleşen bu yeni yüzyılda güvenilir bilgiye ulaşmak zorlaşmıştır. Artık okuryazarlık farklı kaynakların kullanılmasını, belirsizlik içinde yön bulabilmeyi, gerçek ve algı arasındaki farkı belirleyebilmeyi gerektirmektedir (MEB, 2019, s. 30).

2.1.3. Konuşma becerisi

Konuşma becerisi öğrenenin öğrendiklerini sözel olarak aktardıkları bir basamaktır diyebiliriz. Gerçek bir konuşmada, öğrencinin tüm yetenekleri aktive edilir. Aynı zamanda, öğrenci söylenenleri anlamalı ve yorumlamalı ve sonunda dili kendisi üretmelidir (OADÖP, 2018, s. 10).

Hedef dili ilk kez öğrenen kişi basit bir biçimde etkileşimde bulunabilir ama iletişim tamamen konuşmanın daha yavaş tekrarı, başka şekilde ifade edilmesi ve ifadenin düzeltilmesi haline bağlıdır. Basit sorular sorabilir ve cevaplayabilir, acil gereklilik gösteren alanlarda veya çok aşina olunan konularda basit ifadeleri başlatabilir ve cevaplayabilir (DAOBM, s. 73).

2.1.4. Yazma becerisi

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisindeki hedef yetenek, bilginin yeniden üretilmesidir (OADÖP, 2018, s. 10). Edinilmiş becerilerin kâğıda aktarılması da diyebileceğimiz bu beceri dil öğrenme ve öğrenme süreçlerini destekler ve iki biçimde yapılandırılmıştır: a) Alıcı-üreme biçimleri: Öğrencilerin yaptıkları ödevleri kendileri yazılı olarak formüle etmektir. Bu yazı biçimi yabancı dil öğretiminde önemli bir rol oynar ve düzenli olarak eğitilmelidir. b) Üretken formlar (serbest yazı): Başlangıçta, öğrenciler karmaşık olmayan serbest yazı biçimleri kullanmalıdırlar. Zamanla, daha karmaşık ve talepkâr olmalılar (OADÖP, 2018, s. 10). Öğrenenler kişisel bilgiler içeren formları doldurabilirler (DAOBM, s. 211).

Bir yabancı dil öğretiminin yöntemleri tarihsel süreç içerisinde daha öce bahsettiğimiz gibi dilbilgisi-çeviri yönteminden sonra dilsel-işitsel yönetime geçiş yapmıştır. Dönemin şartlarına, toplumsal gelişmelere ve ihtiyaçlara göre yöntemler değişmiştir. Ancak günümüzde bu yöntemler de yeterli olmayınca dilin de sürekli olan değişimi düşünülünce, ilerlemeci yaklaşım bağlamında hedef dili yaparak yaşayarak öğrenmek vazgeçilmez yöntemimiz olmuştur. Artık öğrenenler için internet çağının getirisiyle zaman daha değerlidir. Hayat birçok açıdan daha pratik olmalıdır ve öğrenen yaşayan bir sürecin içinde bulunmalıdır. Bunun gibi nedenlerle öğrenme aşamalarında öğrenenin ilgisini hep en yüksek seviyede tutan, onu hayatın içinde hissettiren oyun ve ilk kez eğitim dışı alanlarda ortaya çıkmış olan oyunlaştırma kavramları ile karşılaşırız.

2.2. Oyunlaştırma

Öğrenmeye başlayabilmek için insanların bir ilk etkiye ihtiyaçları vardır. Williams ve Burden'e göre başlangıç olarak insanlar bir şekilde uyarılır. İlk uyarılma farklı nedenlerle, belki ilgi veya merak gibi iç nedenlerle ya da sıklıkla başka bir kişi veya olay gibi dış etkilerle tetiklenebilir (Burden & Williams, 1997, s. 23). Bu ilk uyarılma hali bu şekilde farklı nedenlere bağlı ve her öğrenme ortamı için geçerlidir. Bunun için tüm ön yargılarla öğrenme ortamında bulunan öğrenenlerin ilgisi farklı etkiler yoluyla çekilebilmelidir. Öğrencilerin henüz birinci yabancı dil İngilizceyi öğrenmekte ve benimsemekte yaşadıkları problemler ve önyargılar düşünülünce bir yabancı dili öğretmeye başlama durumu oldukça güçleşmektedir. Ancak oyunlar bu önyargıları ve güçlükleri çözmekte bir anahtar olabilir.

Ayrıca oyun tekniğiyle öğretim yapılan sınıflarda öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Her şeyden önce öğretmen tekniğin gerekliliğine inanmalı, oyuna fazla müdahale etmeden sürekli kontrol altında tutmalı, oyun süresince net ve anlaşılır ifadeler kullanılmalıdır (Dağbaşı, 2007, s. 33).

Oyunlaştırma için belli bir program olmalıdır. Süreçte öğretmen sınıfı sürekli kuralla yönlendirmez en başından kurallar bellidir. Çocuk isterse sürecin içinde olur. Ancak en başında sürecin içinde olabilmesi için durumun öğrencilere çok iyi açıklanması gerekmektedir. Yani ders onlar için farklı ve çarpıcı başlamalıdır, tıpkı bilgisayar oyunlarında olduğu gibi. Öğrencilere verilebilecek bilgi ve becerileri geleneksel bir yapı içinde öğretmek her zaman mümkün olmazken (Van Eck, 2006) dijital oyunlar öğrencinin öğrenme ihtiyacını sağlayarak, dersi ilgi çekici hale getirebilir (Samur, 2017; akt. Yılmaz, 2017, s. 10). Yani burada iyi bir tasarım hiçbir müdahale olmadan çocukta istendik davranış geliştirir ve fark etmeden öğrenme sürecine geçilmesini sağlar.

Oyunlaştırma kelimesini kullanınca hepimizin zihninde pozitif bir imgelem oluşur. Aynı zamanda birçok kişi için de oyunlaştırma, ödüllerle eş anlamlı hale gelen bir kelimedir. Çoğu oyunlaştırma sistemi, tüm insanların bu ödülleri kazanmak için gerçek dünyayla birlikte hareket etmeleri için gerçek dünya ortamına puanlar, seviyeler, liderlik tabloları, başarılar veya rozetler eklemeye odaklanır (Reiners & Wood, 2015, s. 1). Oyunlaştırma, oyun elementlerinin oyun olmayan içeriklerin tasarımında kullanılmasıdır (Deterding, Dixon, Khaled ve Nackle, 2011, s. 13). Bu yöntem 2000'li yıllardan itibaren çeşitli alanlarda kullanılmıştır. Eğitimde oyunlaştırma yönteminin tercih edildiği durumlarda ise tasarım aşamasında ilk olarak akla ödül, puan, rozet gibi oyun elementleri gelmektedir (Özkan ve Samur, 2017, s. 859). Bu oyun elementlerin yanı sıra

öğrencinin kendini sanal dünyada var eden bir avatarının oluşturulması ve gerçekleştirildiği eylemlere göre oluşan bir liderlik tablosu da bulunmaktadır. Bu oyun elementleri canlı sınıf ortamında oluşturulabileceği gibi dijital araçlarla da uygulanması daha kolay hale getirilebilir.

Oyunlaştırma oyun dışı bağlamı geliştirmek için oyun tasarım teknikleri, oyun düşüncesi ve oyun mekaniğinin kullanılmasıdır (Marczewski, 2013, s. 4). Çocukların ve gençlerin hayatların bir parçasının oyun olduğu düşünüldüğünde her ne kadar oyunlaştırma fikri eğitim dışı alanlarda ortaya çıkmış olsa da zaman gösteriyor ki en büyük değişimi eğitim alanında göreceğiz. Oyunlaştırma için bazıları sosyal ağlarda olduğu gibi, bilgi teknolojisinde devrim yaratacağını savunurken bazıları da onun anlamsız bir moda sözcük olduğunu iddia eder. Bu tartışmalar ışığında oyunlaştırma hızla bir Bilgi Teknolojileri fenomeni haline gelmektedir (Xu, 2012, s. 2). Bu ikilemin yanı sıra oyunlaştırma yeni ve popüler bir yöntem olmasına karşın eğitim alanında da yapılan kısıtlı sayıda çalışma incelendiğinde genellikle bu yöntemin dahil edildiği süreçlerde olumlu sonuçlar elde edildiği görülür (Özkan & Samur, 2017, s. 861).

Oyuncu oyunlaştırmanın köküdür. Herhangi bir sistemde oyuncuların motivasyonu nihai olarak sonuca yönlendirir. Bu nedenle oyuncunun motivasyonunu anlamak başarılı bir oyunlaştırılmış sistem inşa etmek için önemlidir (Cunningham & Zichermann, 2011, s. 15). Temel bir hak olarak eğitim, öğrenen bireyin doğal motivasyonuna dayalı olduğunda yarar sağlar (MEB, 2023 Eğitim Vizyonu, s. 21).

Oyunlaştırma kavramının kökleri genel anlamda oyun düşüncesine kadar uzansa da oyunlaştırma unsurları çoğunlukla dijital oyunlardan esinlenerek ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla oyunlaştırma yaklaşımı doğal olarak e-öğrenme sürecine rahatlıkla bütünlendirilebilecek bir yapıdadır (Bozkurt ve Genç Kumtepe, 2014, s. 6). E-öğrenme değişen ve gelişen teknoloji ve içerisinde bulunduğumuz pandemi süreci ile öğrenmede kaçınılmaz bir araç olmuştur. Halihazırda kullanılan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Eğitim Bilişim Ağını ulusal ve uluslararası yenilikçi dijital kaynaklarla zenginleştirmek de MEB'in eğitim hedefleri arasındadır. Dijital içerikler; pedagojik yaklaşımı kuvvetli, kavramsal derinliği önde tutan, konu bütünlüğü taşıyan, yüksek etkileşimli materyallerdir (MEB, 2023 Eğitim Vizyonu, s. 73).

2.2.1. Yabancı dil öğretiminde oyunlaştırma

Yabancı dil öğrenmek, bilinmeyen bir alana duyulan kaygıyla başlayan bir süreçtir. Pek çok insan, yabancı dil öğrenmeye karşı zihinsel engelleri olduğunu iddia

eder. Buna rağmen yine aynı insanlar başka bir durumda yani güçlü bir şekilde motive olduklarında ve hedef dili konuşanlara karşı bir samimiyet beslediklerinde iyi öğrenenler olabilirler (B. Horwitz, Cope & K.Horwitz, 1986, s. 125). Ancak, yabancı dil öğrenirken kimileri için duyduğu seslerin farklılığı bile kaygıyı tetikleyen itici bir güç haline geliyorken kimileri için de duyulan o farklı sesler aksine çekici bir güç olur. Burada da Howard Gardner'ın çoklu zekâ kuramına göre sözel dilsel zekâ alanı güçlü olan öğrenenler için sürecin daha kolay ve hızlı geliştiğinden bahsedebiliriz. Çünkü sözel dilsel zekâ; sözcükler zekâsı ya da bir dilin tüm işlevlerini açıkça kullanabilme yeteneğidir (Meletli, 2007, s. 28).

Bir dil bilmenin yetmediği günümüz koşullarında bir yabancı dili öğrenmek artık oldukça önemli fakat bir o kadar da karmaşık bir süreçtir. Dahası, bir yabancı dil (L2) öğrenme motivasyonu, motivasyonel psikoloji içinde, dilin kendisinin çok yönlü doğası ve rolleri nedeniyle özellikle karmaşık ve benzersiz bir durumdur (Dörnyei, 1998, s. 118). Anadil çocukluktan itibaren maruz kalınarak öğrenilmeye başlandığı halde okul sıralarında Türkçe dersleri kimileri için yine problem oluşturmuştur. Bu durumda kimi zamanda anadil öğrenirken gelişen olumsuz koşulların yabancı dil öğrenmeye de aktarılır. Ve bu süreç her bir yeni dil öğrenme sürecinde tekrarlanır. İlkokulda yabancı bir dille karşılaşan öğrenciler gerek alanında uzman olmayan öğretmenler gerekse psikolojik olarak hazır olamama hali nedeniyle yabancı dil öğrenmeye hep uzak olmuşlardır. Onların bu olumsuz önyargısını kırmak için en iyi yöntemlerden biri de oyundur.

Öncelikle oyunlaştırmanın bir öğrenme yöntemi değil, eğitim sürecinde öğrenmeyi daha çekici hale getirmeyi amaçlayan bir yaklaşım olduğunu hatırlayarak oyunlaştırma ve eğitim uygulamalarını incelemeliyiz (Bozkurt ve Genç-Kumtepe, 2014, s. 153).

2.3. Web 2.0 Araçları

Ülkemizde yerleşen akıllı tahta kullanımı, tüm dünyayı etkileyen Covid19 pandemi süreci ve yeniçağ teknolojisinin getirisi ile değişen öğretim yöntemlerinde ders içerisinde kullanılan etkinlik çalışmaları Web 2.0 araçlarının kullanımı ile farklı bir hale dönüşmüştür. Daha önce çoğunlukla e-twinning çalışmalarında kullanılan bu araçlar artık her öğretmenin ihtiyaçlarına yönelik faydalı araçlar haline gelmişlerdir. Web 2.0 araçları, kullanıcılarında içerik geliştirebildiği, birbirleriyle iş birliği yapabildiği, kullanıcılar arasında bilgi ve fikir alışverişini destekleyen ikinci kuşak web platformu olarak tanımlanmaktadır (Lee & McLoughlin, 2007, s. 665). Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyonunda üzerinde durulan konulardan biri de dijital içerikler kullanılarak

kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin yaşanabildiği platformlar hazırlanmasıdır (MEB, 2023 eğitim vizyonu, s. 21). Bu ifade bizi öğretim yöntem ve tekniklerinin dijitalleşmesi gerekliliğine götürmekte ve dijitalleşmenin beklenen hedefler arasında olduğunu göstermektedir.

Günümüz öğrencileri, bu yeni teknolojiyle büyüyen ilk nesilleri temsil ediyorlar. Artık onlar bütün hayatlarını bilgisayar kullanımı, video oyunları, dijital müzik oynatıcılar, video kameralar, cep telefonları ve dijital çağın diğer tüm oyuncakları ve araçları ile çerçevelenmiş şekilde harcamaktadırlar (Prensky, 2001, s. 1). Günlük hayatlarını bu kadar sarmış bir dijital dünya dışında kalmak eğitim öğretim açısından öğrenciye ulaşmamak ya da gerisinde kalmak demektir. Teknoloji hayatımızın bölünmez bir parçası olmuştur. Bugün birçok resmi kurumun bile sosyal medya hesapları da bulunmaktadır. Çünkü artık dijital hayat iletişimin en önemli aracı olmuştur.

2.3.1. Yabancı dil öğretiminde Web 2.0 araçları

Artık bilgi hazır ve ambalajlı bir ürün değildir, canlıdır (MEB, 2018, 2023 Eğitim Vizyonu, s. 22). Canlı olduğu için sürekli değiştiği, geliştiği ve öğrenenin uygulamasına sunulduğu unutulmamalıdır. Bilgiyi değişen 21. Yy. becerilerine uygun hale getirmek gerekmektedir.

Yabancı dil öğretiminde dört temel beceriyi geliştirmeye dönük bir politika izlenmektedir. Tüm dijital içerikler öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerinin bütüncül olarak geliştirildiği temalar bağlamında tasarlanmalıdır (MEB, 2018, 2023 Eğitim vizyonu, s. 69). Öğrencilerin yaşayan dile ulaşmaları, çevrimiçi yazma ve tartışma etkinliklerini yapabilmeleri için dijital ortamlar oluşturulmalıdır (MEB, 2018, 2023 Eğitim vizyonu, s. 69). Bu dört temel beceriyi öğrenciye dijital araçlarla ulaştırmak hedef neslin lisanıyla konuşmak demektir. Öğrencileri dilin konuşulduğu ortamlara ulaştırmak güç olduğu için bunun Web 2.0 araçları ile en kolay şekilde gerçekleştirilmesine fırsat sunulmaktadır.

Balbay ve Erkan'ın (2018, s. 47) belirttiği gibi dil öğrenimi bir sınıf deneyiminden daha fazlasıdır. Öğrenci ve öğretmenin bu süreci en etkin biçimde değerlendirebilmesi için öğrencinin farklı ve sürekli bir etkileşime maruz bırakılması öğrenmeyi desteklemektedir. Dil ediniminde üretim, derinleşme, etkileşim gibi yeniçağ becerilerine ulaşmak için, yaparak yaşayarak öğrenmek için Web 2.0 araçları en iyi yol göstericidir. Yabancı dil öğretiminde dört temel beceriye hitap eden dersler hazırlamak oldukça güçtür. Ancak Web 2.0 araçları ile kolayca bu sorun çözülebilir. Çünkü yeni teknolojiler,

öğrencileri güçlendirmek ve zenginleştirilmiş bir sosyal öğrenme ortamı yaratmak için çevrimiçi iletişimi ve bilgi alışverişini kolaylaştırmaktadır (Balbay ve Erkan, 2018, s. 47). Hem kolaylaşan hem de farklılaşan öğretim süreci ile öğrencilerin ilgisini çekmek kaçınılmaz olur.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu araştırma kapsamında oyunlaştırma, Web 2.0 araçları, yabancı dil öğretimi ve ikinci yabancı dil öğretimi konularında literatür araştırması yapılmıştır. Araştırmalar sonucunda ise oyunlaştırma ve Web 2.0 araçları konusunun oldukça yeni bir konu olduğu ve yabancı dil öğretimi konusunda yeni teknik ve yöntemlerin benimsendiği gözlemlenmiştir. Türkiye’de oyunlaştırma ile ilgili çalışmalara 2010 yılından itibaren ulaşılrken, Web 2.0 ile ilgili araştırmalara 2007 yılından itibaren ulaşılabilir. Oyunlaştırma ile ilgili çalışmalar çok çeşitli alanlarda yapılmışken, Web 2.0 araçları ile ilgili çalışmalar daha çok eğitim ve öğretim alanında yapılmıştır.

2.4.1. Oyunlaştırma

Dünyada ve Türkiye’de önemi gittikçe artan bu kavram birçok alanda karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de bu konu da yapılan çalışmalar 100’ü aşmasa da çalışma yapılan alanlar açısından oldukça farklı bir profil çizmektedir. Eğitim ve öğretim, mühendislik, iletişim bilimleri, bilim ve teknoloji, beslenme ve diyetetik, halkla ilişkiler, psikoloji ve çocuk sağlığı gibi alanlar bunlarda bazılarıdır. Birçok alanda yaygın bir şekilde kullanılması bize oyunlaştırmanın gelecek vadeden bir konu olduğunun da göstergesidir.

2.4.1.1. Eğitimde oyunlaştırma

Yıldırım ve Demir (2014) “Oyunlaştırma ve eğitim” adlı çalışmalarında “Oyunlaştırma nedir ve eğitimde nasıl kullanılabilir?” sorusunu araştırmışlardır. Neticesinde oyunlaştırma süreci dâhilinde bir ders işleme planı ortaya konmuştur. Nitel bir araştırma olan çalışmanın sonucunda oyunlaştırmanın okul problemlerini çözmede bir fırsat olabileceği ve eğlenceli olarak motivasyonu ve ilgiyi arttırdığı için akademik başarıyı da arttıracığı sonucuna ulaşılmıştır.

Schlagenhauser ve Amberg (2014) oyunlaştırmada psikoloji teorileri: bilgi sistemleri literatürünün incelemesi üzerine çalışmışlardır. İnceledikleri 42 üst düzey dergi çalışmalarında psikolojik teoriler hakkında kapsamlı bir bakış sunar. Sonucunda ise oyunlaştırma bağlamında farklı kullanım amaçlarına sahip birçok psikolojik teorinin

kullanıldığı gözlemlenmiş ve tüm bulgular daha iyi bir genel bakış elde edebilmek için tüm makaleler önce kendi içerisinde daha sonra da bütün makaleler daha iyi bir genel bakış elde edebilmek için tablolaştırılmıştır. Sonuçlardan elde edilen çıktılar da gelecekte yapılacak araştırmalara kaynak olacak şekilde sunulmuştur.

Polat (2014) oyunlaştırma ve onun İngilizce öğrenmedeki etkisi üzerine çalıştığı bir vaka çalışmasında, oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin genel dil motivasyonlarına etkide bulunup bulunmadığını ve bu yönetime karşı öğrencilerin tutumlarını araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma deney ve kontrol grubundan oluşan 32 kişi ile yapılmıştır. Ön test- son test yapılmış, çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ancak, öğrencilerin oyunlaştırma yöntemine karşı olumlu bir tutum sergilediklerini görülmüştür.

Karataş (2014) eğitimde oyunlaştırma ve öğrenme anahtar kelimeleri ile yaptığı araştırmada 206 çalışmadan araştırma amacına uygun olarak 62 çalışma seçip üzerinde çalışmıştır. Çalışmada en çok yayın 2014 yılında yapıldığı, en çok belirlenen ödülün rozet ve puan olduğu, daha çok lisans öğrencileri ile çalışmanın tercih edildiği, öğrenme alanı olarak BİT (bilgi ve iletişim teknolojileri) alanında yoğunlaştığı, oyunlaştırmaya en çok akademik başarı ve performansa etkisinin incelendiği ve motivasyon kuramlarına yoğunlaştığı bulunmuştur.

Sel (2017) öğrenme sistemleri üzerine oyunlaştırmaya rolünü araştırmış ve Eğitimle ilgili bir içerik oyunlaştırılmak istendiğinde hangi oyunlaştırma mekaniklerinin kullanılabilirliği, oluşturulan rekabetçi ya da işbirlikçi ortamın öğrenciler açısından avantajlarının ve dezavantajlarının neler olacağı konusu araştırmıştır. Çalışma sonunda ise anket çalışması yapılmış ve bu çalışma “Delfi Tekniği” ile analiz edilmiş analiz sonucunda da puan, rozet ve seviye oyunlaştırma mekaniklerinin rekabetçi bir ortamda değilse işbirlikçi bir ortamda oldukça işe yaradığı belirtilmiştir.

Mert (2017) oyunlaştırma uygulamasında kullanılan oyun elementlerine yönelik öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerini aldığı içsel motivasyon ve teknoloji kabul çalışmasında oyunlaştırma uygulamasına göre uyarlanmış teknoloji kabul modeli ölçeği uygulanarak öğretmenlerin oyunlaştırma uygulamasına yönelik görüşlerini incelemeyi ve öğretmenlerin oyunlaştırma uygulamasını kullanmalarının öğrencilerin içsel motivasyonu üzerindeki etkilerini incelemeyi, öğretmenlerin (N=45), öğrencilerin (N=304) ve velilerin (N=83) oyunlaştırma uygulamasında yer alan oyun elementleri ile ilgili görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma karma desendir ve Likert tipi

ölçekler, görüş anketi, içsel motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Sonucunda ise çalışmanın nicel ve nitel bulguları incelendiğinde, öğrencilerin oyunlaştırma uygulamasına yönelik tutum puanları yüksek olmasına rağmen içsel motivasyonları yaşları arttıkça azaldığı ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra oyunlaştırma öğretmen ve öğrencinin motivasyonunu artırırken puan ya da ödül odaklı bir sistem öğrencide olumsuz durumlar da oluşturmaktadır.

Özkan ve Samur (2017) oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin motivasyonları üzerine etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışma yayınlanan makalelerin analiz ve değerlendirilmesini içeren bir içerik analizi çalışmasıdır. İncelenen çalışmalar ışığında öneriler sunulmuştur. “gamification” “motivation” ve “experimental” anahtar kelimeleyle yapılan arama sonucunda 9 makaleye ulaşılmış ve motivasyon üzerine etkisine yönelik 7 çalışmada anlamlı bir fark bulunurken çalışmaların 2’sinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. En çok kullanılan oyun elementleri de puan, seviye, ödül ve rozet olarak belirlenmiştir. Sonucunda etkili bir oyunlaştırma için iyi bir oyun tasarımına ihtiyaç olduğu ulaşılmıştır. Aynı zamanda bireylerin kendi gelişimlerini izleyebilecekleri ve bu gelişmelerini devam ettirebilecekleri süreçler özerklik, yetkinlik ve bağlılık duygularını destekleyecek şekilde planlanırsa öğrencilerin motivasyonları ve dolayısıyla öğrenmeleri üzerinde olumlu çıktılar elde edilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Karabacak (2018) oyunlaştırılmış bir ortamın öğrencilerin akademik motivasyon ve İngilizce öz-yeterliliklerine etkisini incelediği çalışmasını 14 öğrenci ile tamamlanmış bir karma desenli çalışmadır. Nicel veri toplama aracı olarak “Demografik Bilgi Formu”, “Akademik Motivasyon Ölçeği”, ve “İngilizce Öz-Yeterlilik Ölçeği” nicel olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sonucunda öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinde artış gözlenmiş, ancak İngilizce öz yeterliliklerinde anlamlı bir artış gözlenmemiştir. Bunun yanı sıra öğrenciler derse ilişkin motivasyonlarının ve ilgilerinin arttığını, sorumluluk duygusu, iş birliği ve takım olarak hareket edebilme gibi becerilerinin arttığını ve İngilizce dersinde oyunlaştırma uygulamasının yapılmasından memnuniyet duyduklarını belirlenmiştir.

Kunduracıoğlu (2018) oyunlaştırma kavramı üzerine içerik analizi çalışması adlı eserinde oyunlaştırma kavramını irdelemiş ve oyunlaştırma üzerine Türkiye’de yazılmış yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemiştir. Konu ile ilgili 34 yüksek lisans ve 8 doktora tezine ulaşılmıştır. Ulaşılan tezlerin konuları ağırlıklı olarak eğitim konusunda olmasına rağmen iletişim, modelleme, pazarlama gibi konularda da çalışmalara rastlanmıştır. Bu tezlerde oyunlaştırma ana konu olduğu gibi yardımcı konu olduğu da gözlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda oyunlaştırma kullanımının motivasyon, tutum ve akademik başarıya olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Uyar (2019) oyunlaştırmanın öğrencilerin kelime öğrenimi başarısı ve motivasyona etkisi adlı çalışmayla oyunlaştırmayla ilgili veriyi toplayarak ve farklı oyun türlerini karşılaştırarak, oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin İngilizce kelime öğrenimi ve motivasyonlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma 8 haftalık bir süreçte 48 mühendislik fakültesi öğrencisi ile kontrol ve deney grupları oluşturularak yarı-deneysel araştırma deseni kullanılarak yürütülmüştür. Öğrencilerin başarı düzeylerini ölçmek için ön test ve son test, motivasyon düzeylerini görmek için de motivasyon anketi ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden faydalanılmıştır. Bulgularda öğrencilerin başarı düzeylerinde geleneksel yöntemle göre istatistiksel olarak daha fazla katkı sağladığı ve aynı zamanda sonrasında deney grubu öğrencilerinin kelime öğrenmeye daha istekli oldukları görülmüştür. Çalışmanın sonucunda ise öğrencilerin derse karşı olumlu motivasyon geliştirdikleri ve başarı düzeylerinde olumlu bir etki olduğuna ulaşılmıştır.

2.4.1.2. İkinci yabancı dil öğretiminde oyunlaştırma

Yabancı dilde oyunlaştırma konusuna gelindiğinde çalışmaların daha çok İngilizce üzerinde yapıldığı, çalışma konularında yoğunluk motivasyon ve derse katılım üzerine olduğu gözlemlenmektedir.

Watters ve Thorne (2013) oyunda dil, ikinci yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde dijital oyunlar adlı makalelerinde “Julie Sykes and Jonathan Reinhardt” adlı kişilerin yazdığı aynı adlı bir kitap incelemesi yapmışlardır. Kitapta dil öğrenme, pedagoji ve dijital oyunların kullanımı ve tasarım süreçleri gibi konular aktarılmıştır. Dil eğitimi, uygulamalı dilbilim, oyunların ve medyanın ilgili kullanımı ve tasarımı gibi konularla ilgilenenler için yardımcı bir kitaptır.

Flores (2015) ikinci yabancı dili geliştirmek için oyunlaştırmanın kullanılması üzerine çalışmış ve burada ikinci dil öğrenmenin ne kadar gerekli olduğundan bahsetmiştir. Aynı zamanda bu çalışma dil, ikinci dil öğrenme metodolojisi ve yaklaşımları, ikinci dil öğretimine teknolojinin entegrasyonuna genel bir bakış, bir kavram olarak oyunlaştırma, motivasyon teorisi, stratejiyi etkili bir şekilde entegre etmek için eğitimsel çıkarımlar ve kullanılan mevcut uygulamaları kapsar.

Garland (2015) ikinci dil üzerine bir meta analizi çalışması yapmış ve oyunlaştırmanın oldukça yeni bir kavram olduğu, motivasyon ve öğrenmeye yönelik olumlu katkılarının yanı sıra bazı araştırmalarda olumsuz sonuçlarının olduğundan da bahset-

miştir. Çalışmada eğitimde oyunlaştırmanın hangi yönlerinin daha önemli olduğu ve ikinci dil öğretiminde başarılı bir oyunlaştırma için yapılabilecek adımlar sunulmuştur.

İngilizce öğrenmede oyunlaştırmanın geçmişi ve geleceği üzerine İspanya’da yapılan çalışmada (Osma-Ruiz, et al., 2015) araştırmacıların hedefi oyunlaştırmanın motive edici değerini yansıtan çalışmalara ışık tutmaktır. Hareket noktaları video oyunlarının oldukça yükselen bir ilgi odağında olması nedeniyle bunun daha faydalı bir eğitime dönüştürülebileceği, özellikle İngilizce öğretiminde kullanılabileceği yönünde olmuştur.

Karatekin (2017) İngilizce sınıflarında kelime bilgisi edinimi ve etkili oyunlaştırma nedir ve öğrencilerin İngilizce sınıflarında oyunlaştırmaya nasıl tepki vereceklerini ölçmeyi amaçladığı yabancı dilde yeni başlayanlar için öğretilen yabancı dilde kelime öğrenimi üzerine oyunlaştırmanın kullanımı adlı çalışmasını bir devlet okulunda 9. Sınıflara uygulamıştır. Sonuç olarak oyunlaştırmanın öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri hatırlama konusunda bir katkısı olamamış ancak öğrencileri derse karşı motive etme ve derse katılımında olumlu katkıları olduğuna varılmıştır.

Oyunlaştırma konusunda ikinci yabancı dil üzerine yapılan çalışmalara baktığımızda çok fazla örnekle karşılaşmamaktayız. Ancak çalışmalar çok kısıtlı da olsa ilk göze çarpan çalışma Kayseroglu ve Samur’un (2018) üzerinde çalıştığı oyunlaştırılmış soru-cevap uygulamaları yoluyla kelime öğrenimi konusudur. Çalışmada “Quizgame” adlı uygulama 31 3. Sınıf öğrencisine 20’şer dakika olmak üzere 8 hafta uygulanmıştır. Sonucunda ise öğrencilerin Almanca öğrenmeye istekli oldukları ve kelime bilgilerinin arttığı gözlenmiştir.

Hüner (2018) ikinci dilde oyunlaştırmanın akademik başarı üzerine yaptığı çalışmada bir deney ve kontrol grubu oluşturulmuş ve 6 haftalık eğitimden önce ve sonra öntest ve sontest uygulanmıştır. Bunun yanı sıra 6 öğrenci ile de görüşme yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda oyunlaştırmanın akademik başarı ve motivasyonda olumlu etkileri olduğu gözlemlenmiştir.

Pardoel (2018) Oyunlaştırma üzerine 6 haftalık bir oyunlaştırılmış bir Moodle adlı tez çalışmasında üç ana amaç vardır. İlki oyunlaştırmanın ortaokul öğrencilerinde FL (yabancı dil), L2(ikinci dil) sınıflarında nasıl bir etkisi olduğu, ikinci olarak oyunlaştırılmış bir çevrimiçi kursta hangi oyun modellerinin kullanılması gerektiği ve son olarak Moodle uygulamasının oyunlaştırılmış bir dil programını nasıl daha iyi şekillendirebileceğidir. Çalışmanın sonucunda ise mobil cihazlarla uyumlu oyunların daha ilgi çekici olduğu ve görsel tasarımın öğrenme deneyimlerini etkilediği sonucuna varılmıştır.

Kavaklı Duman (2019) lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme becerilerini geliştirmede oyunlaştırmanın kullanılması adlı çalışmasında öğrencilerin İngilizce öğrenme başarıları üzerine olan etkilerini belirlemek ve öğrencilerin oyunlaştırma ve oyun öğelerine (puanlar, ödüller, rütbe, avatarlar, liderlik tablosu...) yönelik tutumlarını bulmayı amaçlamıştır. Bu amaçla ClassDojo uygulamasında bir oyunlaştırma tasarımı geliştirmiş ve bunu 104 9. Sınıf öğrencisine uygulamıştır. Öğrencilerden çalışma üzerine duygu, düşünce ve yorumlarını içeren verileri toplayabilmek için bir anket çalışması ve 11 öğrenci ile yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise öğrencilerin hem motivasyon ve ilgilerinde artış hem de dil becerilerinde olumlu bir yönetim belirmiştir.

2.4.2. Web 2.0 araçları

Gün (2015) yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme (Skype) uygulamalarının konuşma becerisine etkisi üzerine çalışmış ve konuşma becerisinde ne gibi değişiklikler olduğunu araştırmıştır. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel veriler için yarı deneysel modellerden ön test son test kontrol grubu grup modeli, nitel verileri için ise odak grup görüşmesi kullanılmıştır. 30 öğrenci ile yapılan bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin konuşma becerisinde olumlu değişimler gözlenirken istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Özbal (2017) yazma becerisinin geliştirilmesinde Web 2.0 araçlarının kullanılması adlı çalışmasıyla ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersini Web 2.0 araçları ile ilişkilendirerek öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeyi amaçlamıştır. Modele uygun bir Web 2.0 aracı seçilerek nitel bir çalışma olan eylem araştırması yapılmıştır. 24 öğrenci ve bir öğretmenle yapılan çalışmada yarı yapılandırılmış öğrenci formu, öğrenci günlüğü, öğrenci etkinlik dosyası ve öğretmen gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise Türkçe dersinde Web 2.0 araçlarının kullanımı gerekli bulunmuş öğrencinin kendini daha rahat hissettiği öğretmenin de kolaylıkla süreci takip edebildiği gözlemlenmiştir.

21.yy. öğrenmelerinde Web 2.0 araçlarının Türk yetişkin dil sınıflarına olan entegrasyonu adlı çalışmada (Kutlu Demir, 2018) iki dönem boyunca öğrencilerle Web 2.0 araçları kullanılarak 21. Yüzyıl becerilerini geliştirmek adlı eğitim verilip sonucunda öğrencilerden proje hazırlamaları beklenmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakatlar, sınıf içi gözlemler, bilgisayara karşı tutum ölçeği ile işbirliklilik, eleştirel düşünme iletişim becerileri yaratıcılık ve eleştirel düşünme rubriklerinin yanı

sıra yarı yapılandırılmış mülakatlar ve bir dakika kâğıtları kullanılmış iki ayrı okutman- da süreci değerlendirmiştir. Sonucunda ise Web 2.0 araçlarının eleştirel düşünme dışın- da 21. Yy becerileri gelişimde 5E öğretim modeli çerçevesinde kullanılabilceğine va- rılmıştır.

Çenesiz ve Özdemir (2020) Web 2.0 araçlarının ortaöğretim 10. sınıf coğrafya dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi adlı çalışmasında Padlet, Canva, Mentimer ve Kahoot adlı Web 2.0 araçlarını kullanmıştır. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılın- da, 114 onuncu sınıf öğrencisi ile Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Desen modeli kul- lanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ise Web 2.0 araçları ile hazırlanmış dersin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı düzeyde etki ettiği ve coğrafya öğretimine yönelik tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Çopur (2020) algoritmik düşünme öğretimi sürecinde Web 2.0 araçlarının kulla- nımı adlı çalışmasında Web 2.0 araçları kullanımının algoritmik düşünme öğretimi sü- recine etkisini incelemeyi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ön test son test gruplu yarı deneysel desen, araştırma modeli olarak kullanılmıştır. Çalışma grubu ilköğretim 5. Sınıf öğrencileri olup Edmodo, LearningApps.org ve Kahoot gibi Web 2.0 araçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin algoritmik düşünme beceri testi son test puanlarının deney grubu lehine yüksek düzeyde anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretim sürecinde Web 2.0 araçları kullanımının bilgisayarsız etkinliklere göre algoritma öğretiminde daha etkili olduğu, algoritmik dü- şünme beceri düzeyini yükselttiği tespit edilmiştir.

2.4.2.1. Yabancı dil öğretiminde Web 2.0 araçları

İnce (2011) Web 2.0 teknolojileri kullanımının farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin İngilizce yazma becerilerine etkisinin incelemiş ve bu çalışmayı bir devlet üniversitesinin Meslek Yüksek Okulu Turizm ve Otel İşletmeciliği hazırlık sınıfı öğren- cileri ile gerçekleştirmiştir. Beş haftalık süreç sonunda öğrencilerin öğrenme stilleri ile Web 2.0 teknolojileri kullanımı sonucunda oluşan İngilizce yazma becerileri arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Boghayeri ve Khany (2015) İran'da Web 2 araçlarının dil pedagojisi üzerine et- kinliğinin incelenmesi üzerine çalışmışlardır. Çalışmada genel olarak eğitimde Web 2.0 araçlarının kullanımı ve özellikle dil öğreniminde aktif bir öğrenme ortamı oluşturma- nın günümüzde ivme kazandığından bahsedilir. Ancak bu gelişmelere rağmen Web2.0 araçlarından İran bağlamında dil öğrenme ve öğretme adına yeteri kadar faydalanılma-

dığından da bahsedilir. Bu bilgiler ışığında, bu çalışma İran'ın batı kenti Ilam'da Web 2 araçlarının dil öğrenimi için etkinliğini araştırmıştır. Bu amaçla, bloglar, wiki'ler, e-posta hizmeti, sosyal ağlar ve podcast'ler gibi bazı Web 2 araçlarının dört farklı dil becerisi üzerine; konuşma, dinleme, yazma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışma, Ilam'daki bir dil enstitüsünde, ilk, orta ve ileri seviyelere atanan ve deney ve kontrol gruplarına ayrılmış 71 dil öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere iki ay boyunca Web 2 araçlarıyla İngilizce öğretilirken, kontrol grubuna ülkede halihazırda kullanılan klasik öğretim yöntemleri ile eğitim verilmiştir. Sonuçlar, Web 2 araçlarının orta ve ileri düzeylerde uygulanmasının etkinliğini gösterirken, başlangıç düzeyinde önemli bir ilerleme göstermemiştir. Beceriler açısından incelenen araçların okuma, yazma ve dinleme becerileri üzerinde daha olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Yaprak (2020) İngilizce öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarının İngilizce öğretimine entegrasyonuna yönelik öz yeterlilik inancı, kullanım sıklığı ile tutumları üzerine yaptığı çalışmada aynı zamanda Web 2.0 araçlarının entegrasyonu etkileyen demografik değişkenleri de araştırmıştır. Araştırma karma yöntemle bir yöntem tasarımı oluşturmuş nicel ve nitel veriler iki aşamada toplanmıştır. Veriler Diyarbakır ilinde 183 farklı devlet okulunda çalışan İngilizce öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler Pan ve Franklin'in (2011) hazırlamış olduğu Web 2.0 araçları ile ve tutumları ölçmek için ayrıştırılmış planlanan davranış teorisi modeli (Aijan & Harsthorne, 2008) ile anket şeklinde ölçülmüş ve görüşme yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanım sıklığının orta düzeyde olduğu, İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları, tutumları ve Web 2.0 araçları kullanımını arasında demografik değişkenlere göre anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Fatih Projesi ve interaktif Beyaz Tahta hizmet içi öğretmen eğitimlerine katılan İngilizce öğretmenleri Web 2.0 aralarına yönelik olumlu tutum gösterdiği kaydedilmiştir. Aynı zamanda İngilizce öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarına yönelik öz yeterlilikleri ile tutumları arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koyulmuştur.

Yücel (2020) planlı davranış teorisi ile İngilizce öğretmenlerinin uzaktan iş birliğine dayalı öğrenme ortamı ve Web 2.0 araçlarını dil öğrenim ve öğretim sürecinde kullanım niyetlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi adlı nitel araştırmasında öğretmenlerin davranışsal, normatif ve kontrol inançları sınıflarda Web 2.0 araçları ve uzaktan iş birliği kullanımları açısından incelenmektedir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile 6 haftada toplanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin uzaktan iş birliği ve Web

2.0 araçlarını kullanma niyetlerinin dört madde (içerik, uyumluluk (davranışsal inançlar), 21. yüzyıl öğrencilerinin beklentilerini karşılama yeteneği ve katılımcıların öğrenme ve etkileşime her zaman/her yerde erişim ile entegrasyon ve kullanımdaki yüksek öz yeterliliği (kontrol inançları) ile olan ilişkilerini arttırmadaki değerine dair inançlarıyla ilgili olduğunu göstermektedir.

Guksu (2020) Web 2.0 araçları ve akran dönüt türleri üzerine yoğunlaşmış yazma becerilerindeki farkı görmeyi amaçladığı çalışmasını deney ve kontrol grubu olarak ayırdığı 40 kişilik bir katılımcı grubuyla gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin içerik, kontrol grubunun öğrencilerinin biçimsel meselelere önem verdiği ortaya çıkmıştır. Yazma becerisine etkisi konusunda öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, uygulama yapılacak okul profili ve uygulamada kullanılan araçlar ile ilgili bilgiler verilmektedir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel ve nicel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması, uygulama yapan kişinin kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama süreciyle ilgili sorunları çözmek için kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (Beyhan, 2013, s. 67). Eylem araştırmaları, öğretmen ve uzman araştırmacılar yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların da katılımıyla, var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirilmesini yaparak, durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 1999; akt., Aksoy, 2003, s. 477). Eylem araştırmalarının hedefleri, somut sosyal sorunlara doğrudan yaklaşım, araştırma sürecinde sonuçların uygulamaya dönüştürülmesi, araştırmacı ve etkilenen taraflar arasında eşitliktir (Mayring, 2000, s. 5). Bu tür araştırmalarda deneysel desenler, sistematik gözlem, betimsel araştırma ve örnek olay çalışmaları içeren çeşitli teknikler ve yaklaşımlar kullanılır. Katılımcıların (öğretmen ve eğitim yöneticilerinin) araştırma tekniklerini kullanarak kendi eğitim uygulamalarını sistematik olarak dikkatle gözden geçirme sürecidir (Watts, 1985; akt., Ferrance, 2000, s. 1). Eylem araştırmasında derinlemesine görüşmeler, katılımcı gözlemleri, örnek olaylar ve hikâye tarzı anlatımları tercih edilmektedir. Bu çalışmada araştırmacı yönlendirici ve uygulayıcı olarak yer aldığı için eylem araştırması çalışma için uygun bulunmuştur. Eylem araştırması türlerinden ise bireysel eylem araştırması tercih edilmiştir. Bireysel eylem araştırması; sınıftaki bir sorunu araştıran bir öğretmenin bireysel olarak yaptığı araştırmalardır. Lewin (1947, s. 37) eylem araştırmasının üç aşamalı sarmal bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Bu aşamalar; keşfedilecek noktaların araştırmasını kapsayan bir planlama, eyleme geçme, eylemin sonuçları hakkında bulgular elde etmektir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2020–2021 eğitim öğretim yılında, İstanbul iline bağlı Üsküdar ilçesindeki bir devlet-proje okulunda öğrenim gören 14-15 yaş grubundaki 34 9. sınıf lise

öğrencisiyle (15 erkek, 19 kız) yürütülmüştür. 34 öğrenciden 5 öğrenci daha önce Almanca dersi almış 29 öğrenci almamıştır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının benzer olduğu gözlemlenmiştir. Bu okula sınavla yerleştikleri için öğrenciler başarılı bir profil çizmektedir.

İlköğretimdeki yabancı dil ders programlarının devamı olarak zorunlu birinci ve kurulca uygun görülen okullarda zorunlu ikinci yabancı dil derslerine yer verilir. Ayrıca zorunlu yabancı dil derslerinin takviyesi amacıyla seçmeli yabancı dil derslerine de yer verilebilir (MEB, 2006).

Tablo 3.1.

Araştırmaya Katılan Öğrenciler ve Almanca Ön Öğrenme Sayıları

	Yeni Öğrenenler	Önceden Öğrenenler	Kız	Erkek
9/F	29	5	19	15

3.2.1. Okul

Çalışmanın yapılacağı okul sınavla yerleştirme alan bir proje okuludur. İstanbul ilinin Üsküdar ilçesinde bulunmaktadır. Okul öğrenci mevcudu 760, öğretmen mevcudu ise 60'dır. Okulda 26 sınıf ve bu sınıflarda akıllı tahtalar bulunmaktadır. Bir spor salonu, bir müzik odası, bir konferans salonu, bir kız öğrenci yurdu, bir yemekhanesi ve bir kantini bulunmaktadır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin hemen hepsi teknolojik gereçlere ulaşma konusunda sıkıntı çekmemektedir. YKS yerleştirme puanlarına göre okul başarılı bir profil çizmektedir. Okulda yabancı dil olarak İngilizce, ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi verilmektedir.

3.2.2. Uygulama süreci

Eylem araştırmasında veri toplama süreci sistematik olarak ilerler. Hem nitel hem de nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılabilir (Şimşek ve Yıldırım, 2005; akt., Kuzu, 2009, s. 428). Bu sayede araştırmacı süreç içerisinde araştırma sorularına yanıt vermede yetersiz kaldığı noktalarda uygun gördüğü araştırma tekniğini kullanma veya yeni araştırma tekniklerini sürece entegre etme olanağına kavuşmuş olur. Eylem araştırmasında birbirinden farklı zaman ve mekanlarda birbirini destekler nitelikte veriler toplanarak veri çeşitlemesine ulaşılmaya çalışılır. Araştırma sürecinde toplanan veri-

lerin analizinde de nitel ve nicel analiz yaklaşımlarından yararlanılabilir (Ekiz, 2003; akt., Kuzu, 2009, s. 428).

Çalışma kapsamında gözlem, odak grup görüşmesi ve dinlediğini anlama becerisini ölçen bir ön-son akademik başarı testi uygulanmıştır. Nitel araştırmalarda gözlem, sosyal olguları çevreleyen koşulları ve bireylerin davranışlarını incelemeyi sağladığı, çeşitli davranışların doğal oluş hâlini gösterdiği ve elde edilen verilerin hangi bağlamda değerlendirilmesi ve yorumlanması gerektiği konusunda araştırmacıya önemli ipuçları sunduğu için son derece faydalı bir tekniktir (Kümbetoğlu, 2005, s. 126). Gözlemci çalışmanın içerisinde öğretici, yönlendirici-yönetici (moderatör) ve uygulayıcı konumdadır. Katılımcı gözlemde gözlemci, gözlem yaptığı gruptaki üyelerin sosyal, psikolojik, sembolik, sözlü ve sözsüz anlatımlarını, davranış biçimlerini paylaşabilmelidir (Şimsek ve Yıldırım, 2008, s. 147).

Çalışmanın sonunda öğrencilere sorulmak üzere görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu sorular odak grup görüşmesi olarak yürütülmüştür. Odak grup görüşmeleri, önceden belirlenmiş yönergeler çerçevesinde gerçekleştirilen, bu yöntemin mantığına uygun olarak, görüşülen kişilerin öznelliklerini ön planda tutan, katılımcıların söylemine ve bu söylemin toplumsal bağlamına dikkat edilmesi gereken nitel bir veri toplama tekniği olarak tanımlanabilir (Çokluk, Oğuz ve Yılmaz, 2011, s. 97). Farklı bireylerin oluşturduğu bu gruplardan oldukça çeşitli fikirler toplanabilir.

Test, bireylerin belli özelliklerini ölçmek için düzenlenen ve onu alan herkes için aynı olan sorular yâda işlerden oluşan bir ölçme aracıdır. Testleri davranış ve yeterlik testleri olarak iki ana gruba ayırmak mümkündür. Yeterlik testlerini de yetenek ve başarı testleri olarak iki gruba ayırabiliriz (Tekin, 2000, s. 82-84). Çalışmada öğrencilerin dinleme becerileri üzerine akademik durumu ölçebilmek için bir ön-son akademik başarı testi uygulanmıştır. Testin kapsamı devlet kitabının hem ilk ünitesi daha önce öğrenilmiş konular hem de ikinci ünite uygulama sırasında öğrenilen konu alanlarını kapsamaktadır. Test 15 soru olup her bir soru için ayrı bir dinleme metni kullanılmış sadece bir soruda kullanılan metin ortak fakat soru farklıdır. Başarı testi 9/F sınıfında 25 kişi üzerinde uygulanmıştır. Uygulama sırasında bazı öğrenciler teknolojik aksaklıklardan dolayı sorun yaşamıştır.

Çalışma 6 hafta sürmüştür. Bunun 4 haftasında Web 2.0 araçlarıyla düzenlenmiş ünite konusuna uygun olarak seçilmiş çalışmalar uygulanıp, 4 haftanın sonunda ise başarı testi uygulanmıştır. Öğrenciler ve öğretmen her hafta dinlediğini anlama becerile-

rinde değişiklik olup olmadığına yönelik günlük tutmuşlardır. Etkinlik esnasında görüntü ve ses kayıtları alınmıştır. Görüşmeler odak grup görüşmesi şeklinde yürütülmüştür.

Bu çalışmada gerçekleştirilen uygulama sürecine ilişkin detaylar Tablo 3.2 de verilmiştir.

Tablo 3.2.

Uygulama Süreci

	EBA	Duolingo	Edpuzzle	Lyricstraining	Classcraft
1.Hafta	Ön test	Bilgilendirme	Bilgilendirme	Bilgilendirme	Kullanım bilgilendirme, Öğrencilerin avatarlarının oluşturulması
2.Hafta	Edpuzzle, Lyricstraining videolarının tıklanma takibi	1.seviye	Edpuzzle üzerinde hazırlanmış videonun çalışılması	Belirlenen videonun Lyricstraining üzerinde çalışılması	EBA öğrenci verilerinin, Duolingo seviye atlama ekran görüntülerinin Classcraft'a işlenmesi
3.Hafta	Öğrenci takibi	2.seviye	YeniVideo	YeniVideo	Classcraft'a işleme
4.Hafta	Öğrenci takibi	3.seviye	YeniVideo	YeniVideo	Classcraft'a işleme
5.Hafta	Öğrenci takibi	4.seviye	YeniVideo	YeniVideo	Classcraft'a işleme
6.Hafta	Sontest	-	-	-	Liderlik tablosunun paylaşılması

3.2.2.1. Eylem planında kullanılan teknolojiler

Uygulama sürecinde kullanılacak Web 2.0 araçları Classcraft, Duolingo, Edpuzzle ve Lyricstraining'dir. Bunların yanı sıra EBA hem öğrenci takibi için hem de ön test-son test uygulamaları için kullanılmıştır.

Classcraft oyunlaştırılmış bir sınıf yönetimini sağlayan Web 2.0 aracıdır. Uygulamada öğrencilerin her birinin avatarı oluşturulmuş ve uygulamaya çeşitli görevler eklenmiştir. Videoyu izlemek, alıştırmaları yapmak, ders içinde saygılı davranmak, derse aktif katılım sağlamak ya da teknolojik açıdan bir sorun yaşadığında pes etmemek gibi. Bu kuralları öğretmen belirlemiştir, bu belirlenen kurallar dersin gidişatına göre değişiklik de göstermiş ve öğrenciler de yaptıkları her işleme göre güç-puan kazanmışlardır. Böylece sınıf sıralamasında kendilerini öne taşımışlardır. Yani oyunlaştırmanın liderlik panosu, ödül kazanma ya da avatarını oluşturma gibi en temel basamakları uygulanmıştır.

Duolingo oyunlaştırılmış bir dil öğrenme aracıdır. Uygulamada Almanca dahil 23 dil bulunmaktadır. Bu dillere uygulanan bir sınavla istediğiniz seviyeden başlanabilmektedir. İçerisinde bol tekrar ve dinleme alıştırmalarıyla öğrenenin hedef dili benimsemesine yardımcı olmaktadır. Bu çalışmada ise Almancayı ilk defa öğrenen öğrencilere oyunlaştırılmış bir uygulama olan Doulingo ile yön verilmiştir. Uygulamada çeşitli seviyeler vardır ve bu seviyeler her hafta kontrol edilerek veriler Classcraft'a işlenmiştir.

Edpuzzle öğrencilere video üzerinden bilgiler aktarılabilir ya da küçük testler yapılabilecek bir video hazırlama Web 2.0 aracıdır. Uygulamada ünite konuları ile ilgili video ya da şarkılar telaffuz kuralları ile ya da ünite konuları ile zenginleştirilip EBA üzerinden öğrenci ile paylaşılmıştır. İzleyen öğrencilerin takibi yapıp veriler Classcraft'a işlenmiştir.

Lyricstarining ise öğrenilen dildeki şarkıların çalışılabileceği oyunlaştırılmış bir Web 2.0 aracıdır. Uygulamada çalışmaya başlamadan önce öğrenciden hangi seviyeye göre çalışması istendiği ve hemen ardından çoktan seçmeli mi yoksa yazarak mı boşlukları doldurması istendiği sorulur. Şarkı sözleri videonun altında otomatik olarak ya da çalışmayı hazırlayanın belirlediği kelimelere göre doldurulması gereken boşluklarla belirir ve öğrenciler doğru kelimeyi ya seçer ya da yazarak puan toplar. EBA dan paylaşılacak olan şarkı ile her haftanın sonunda uygulamayı yapan öğrencilerin Clascraft sayfasına verilerinin işlenmesi yapılmıştır. Uygulamalara başlarken öncelik öğrencinin en iyiyi yapması değil derse katılımıdır.

3.2.2.2. Uygulama sürecine yönelik detaylar

Çalışmanın sürdüğü 2020-2021 eğitim öğretim döneminde ve öncesinde tüm dünya ve ülke genelinde Korona virüs hastalığı (Covid-19) pandemi süreci döneme hâkim olmuştur. Okullarda eğitim öğretim çoğunlukla uzaktan eğitim şeklinde yürütülmüştür. Çeşitli Web 2.0 araçları ile uzaktan eğitimin yürütülmesi gerçekleştirilmiştir. Özellikle Millî Eğitim Bakanlığı'nın geliştirmiş olduğu Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile eğitim öğretim yürütülmüştür.

1. haftaya EBA üzerinden gerçekleştirilen ön test ile başlanmıştır. Kırk dakikalık bir süre içerisinde öntesti tamamlamışlardır. Ders kapsamında kullanılan Classcraft, Duolingo, Edpuzzle ve Lyricstraining ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Bilgilendirmelerde uygulamaların nasıl kullanılacağı ve nasıl ilerleme sağlanacağı belirtilmiştir. Daha sonra da Classcraft uygulaması tanıtılarak öğrencilerin kendi avatarlarını oluşturmaları istenmiş ve adım adım yaptıkları işlemlerle nasıl puan kazanılacağı gibi konulara değinilmiştir. Bunlara ek olarak öğrencilerin her hafta yaptıkları etkinlikleri yorumlayacakları bir günlük tutmaları istenmiştir. Şu kadar sürede ön testi tamamlamıştır.

2. hafta işlenecek konu üniteleri ile ilgili olarak “die Wochentage (haftanın günleri)” şarkısı seçilmiştir. Ve bu şarkı Lyricstraining uygulamasına yüklenmiş ve EBA üzerinden öğrenciler ile paylaşılmıştır. Öğrencilerden bu şarkı ile çalışmalarını ve dinleme üzerine kulak aşinalığı kazanmalarını beklenmiştir. Aynı şarkı Edpuzzle aracında da düzenlenmiş öğrencilere şarkıda geçen kelimeler ve ifadeler üzerinden videoyu dinlerken cevaplayacakları mini bir test hazırlanmıştır. Bu testte öğrenilenlerin daha önce öğrendikleri İngilizce dili ile karşılaştırılmalı şekilde cevap vermeleri beklenmiştir. Bunun dışında Duolingo'dan da bir seviye geçmeleri ve ekran resimlerini öğretmene göndermeleri beklenmiştir. Ekran resimlerinin yanı sıra öğrencilerden günlükler de toplanmıştır. Haftanın sonunda ise iş ve işlemleri gerçekleştiren öğrencilere Classcraft'da puanlar verilmiştir. Ve ders esnasında da yöneltilen sorulara doğru cevap verenler için sürpriz puanlar hazırlanmıştır.

3. hafta uygulamalar 2. haftadaki gibi düzenlenmiş ve bu sefer öğrencinin okulda dersler üzerine konuştuğu “Keine Ahnung (Fikrim yok)” çocuk şarkısı seçilmiştir. Bu kez Edpuzzle'da mini test Almanca-Türkçe, Almanca-Almanca sorular şeklinde düzenlenmiştir. Duolingo'dan da 2. Seviye ekran görüntüleri ve uygulamaları yorumladıkları günlükler öğrencilerden istenmiştir. Ve Classcraft'da puanları verilmiştir.

4. hafta yine ünite konularıyla ilgili renkler teması ile ilgili “Grün grün grün sind...” (Yeşil yeşil yeşildir...) adlı çocuk şarkısı seçilmiştir. Edpuzzle'da mini test Al-

manca-Almanca, Almanca-Türkçe şeklinde hazırlanmıştır. Duolingo'dan 3. seviye ekran görüntüleri ve günlükler de toplanmıştır.

5. hafta 99 Luftballoon şarkısı dinletilmiştir. Bu haftaki şarkının seçimini öğrenciler iki seçenek arasından seçmiştir. Okul döneminde son haftaya geldiği ve diğer ders yükleri de arttığı için öğrencilerin ve öğretmenin motivasyonu düşmüştür. Duolingo'dan 4. seviye ekran görüntüleri ve günlükler de toplanmıştır.

6. hafta dinleme becerisi üzerine hazırlanan son başarı testi uygulanmıştır. Öğrencilerin Clascraft üzerinden aldıkları puanlar ve liderlik tablosu öğrencilerle paylaşılmıştır. Aynı zamanda 11 öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır.

3.2.3. Araştırmacının rolü

Bu çalışmada araştırmacı sınıfın Almanca öğretmenidir. Sekiz yıldır Almanca öğretmenliği yapmaktadır. Uygulama sürecine başlarken ve süreç bitiminde dinleme becerisi üzerine hedef gruba bir başarı testi uygulamıştır. Süreç devam ederken ise dinlediğini anlama becerisini geliştirmek için Edpuzzle ve Lyricstraining'de videolar hazırlamış ve öğrencilerin uygulamalarda yaptıkları iş ve işlemleri Clascraft'a işlemiştir. Duolingo aracındaki öğrencilerin ilerlemelerinin takibini sağlamış ve yaptıkları her işlemi Clascraft'a işlemiştir. Aynı zamanda görüşme sorularına verilecek cevapların ve öğrencilerin tuttukları günlüklerin doğrallığını ve gerçekliğini etkilememek için uygun ortamlar oluşturmuştur. Araştırmacı uygulamada yönlendirici ve öğretici konumundadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma problemlerinin çözüm aşamasında araştırma süreci hakkında ayrıntılı bilgi almak amacıyla veri toplama aracı olarak odak grup görüşmesi, öğrenci yansıtıcı günlük, öğretmen yansıtıcı günlük ve öğrencilerin akademik becerilerini ölçmek amacıyla akademik başarı testi kullanılmıştır.

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan odak grup görüşmesi Krueger'e göre (1994) bireylerin düşüncelerini serbestçe söyleyebileceği bir ortamda, dikkatlice planlanmış bir tartışma olarak tanımlanmaktadır (akt. Çokluk, Oğuz ve Yılmaz, 2011, s. 97). Görüşme ile altı haftalık süreçte öğrencilerin süreç içerisindeki deneyimlerine ve edimlerine ulaşmak istenmiştir. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini, kazanımlarını değerlendirmek adına sorular yöneltilmiştir. Bu soruları araştırmacı öğrencilerin duygu ve düşüncelerinden en iyi sonuçları alacak şekilde yirmi adet görüşme sorusu düzenle-

miştir (Ek 1). Bu sorular hazırlanırken soruların herkes tarafından anlaşılır olmasına, konunun farklı yönlerine çekilmesini engelleyecek şekilde açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Bu görüşme sorularında uzman görüşü alınarak düzeltmeler yapılmış ve uygulamaya daha sonra geçilmiştir.

Görüşme başlamadan önce öğrencilerin hazır bulunuş düzeylerini arttırmak adına ön bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilerin yürütücü öğretmeni tanıyarak olması sebebiyle gerekli güven ortamını kolayca sağlanmıştır. Görüşme süresince öğrencilerin kendilerini açık ve rahat bir şekilde ifade etmeleri desteklenmiş ve onlar için uygun ortam hazırlanmıştır. Öğrencilerin fikir ve düşüncelerine hiçbir müdahale edilmeden olduğu gibi aktarımı gerçekleştirilmiştir. Yöneltilen sorularla kullanılan araçların ilgi ve motivasyona etkisi olup olmadığı ve dinlediğini anlama becerisinde bir değişiklik olup olmadığı gibi problemlerin üzerine yanıtlar aranmıştır. Görüşme soruları ilk olarak öğrencilerin Almaca öğrenmeye yönelik deneyimlerini ve Almancaya bakış açılarını öğrenmeyi hedefleyen sorular olmuştur. Daha sonra öğrencilerin oyun, eğitimde oyun ve oyunlaştırma gibi konulara bakış açıları ve önceki deneyimleri üzerine sorular sorulmuştur. Daha sonra Web 2.0 araçları üzerine tecrübeleri sorulmuş ve asıl üzerinde durulan sorular ise süreç içerisinde kullanılan araçların fonksiyonları, araçların öğrenciler üzerindeki etkileri ve araştırma sonunda öğrenmelerinde ne gibi değişiklikler olduğuna dair sorular olmuştur.

Öğrenci yansıtıcı günlükleri her hafta tüm sınıf öğrencilerinin süreçteki duygu ve düşüncelerini, uygulanan yöntemin değerlendirmesi ve kullanılan araçlarının fonksiyonları hakkında yorumlarını incelemek amacıyla tutulmuştur. Her çalışma haftasında tutulan bu yansıtıcı günlüklerde öğrenciler herhangi bir yönlendirme yapılmaksızın süreç hakkında gelişen düşüncelerini yansıtmışlardır. Öğrenci yansıtıcı günlüklerinin yanı sıra öğretmen de süreçte öğrencilerin ve araştırmacının duygu ve düşüncelerine, gözlemlediklerine dair bir yansıtıcı günlük tutmuştur. Bu günlükte de yapılandırılmış bir format yoktur.

Uygulama başlarken öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerindeki mevcut durumu ölçmek adına on beş sorudan oluşan bir akademik başarı testi uygulanmıştır. Başarı testleri kişilerin belli bir konuda ya da belirli bir öğretim sonunda elde ettiği bilgi, beceri ve anlayışı sınav testleridir. Bu yürütücü öğretmen tarafından hazırlanan testle öğrencilerin çalışma öncesi akademik başarıları ve çalışma sonrası akademik başarıları ölçülmüştür (Ek 2). Konu alanı olarak öğrencilerin Almanca MEB basımı kitabın yıllık planda belirlenmiş haline göre birinci ve ikinci ünitelerini kapsayan konuları kazanımla-

rına dikkat edilerek seçilmiştir. Seçilen dinleme metinleri örnek kitaplardan alınmış ya da örnek diyaloglar mp3 haline getirilerek yapılmıştır. Bu akademik başarı testi hazırlandıktan sonra uygulama öncesinde uzman görüşleri alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzman görüşü olarak bir lise Almanca öğretmenin ve bir de üniversite Alman dili eğitimi bölümünden bir öğretim üyesinin fikirlerine başvurulmuştur. Süreç sonunda ise test tekrar uygulanarak çalışmanın etkinliğini ölçmek hedeflenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışma nitel ve nicel araştırma deseni kapsamında eylem araştırması olarak tamamlanmıştır. 2020/2021 eğitim öğretim yılında İstanbul Üsküdar ilçesinde yapılan bu çalışma 6 hafta sürmüştür. İlk hafta sürece yönelik hazırlık ve ön test yapılmış son hafta ise süreç değerlendirmesi ve son test yapılmıştır. 4 hafta boyunca Web 2.0 araçları ile dinlediğini anlama becerisi üzerine çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalar oyunlaştırma aracıyla puanlanmıştır.

Odak grup görüşmesi bir sınıf grubu, lise öğrencileri ile yürütülmüş ve bu gruptan gönüllü 11 öğrenci ile yapılmıştır. Görüşme online olarak üst üste dört ayrı oturumda toplamda 1,30 saatlik görüşme şeklinde tamamlanmıştır. Her bir katılımcıya açıkça görüşlerini ifade edecek derecede yeterli süre verilmiştir.

Akademik başarı testi EBA üzerinde düzenlenen çoktan seçmeli bir testtir. Öğrencilere ders saati başlamadan test gönderilmemiş ve gönderilirken de testin paylaşılma süresi 40 dakika olarak belirlenmiştir. Hazırlanan bu test EBA ortamında öğrenciler tarafından senkronize bir şekilde çözülmüştür. Her bir soru için ayrı bir diyalog dinletilmiş ve bu diyaloglar üzerine öğrencilere çoktan seçmeli sorular sorulmuştur. Dinleme metinleri iki kez dinletilmiş ve tüm test bittikten sonra öğrencilerin dinlemek istedikleri metinler bir kez daha dinletilmiştir. Bu testi öğrenciler bir ders saati içinde tamamlamışlardır. Testin paylaşım süresi dolduktan sonra öğrenciler test üzerinde işlem yapamamışlardır. Ön testi 34 öğrenciden 26 öğrenci tamamlamış son testi ise 30 öğrenci tamamlamıştır. Her iki testi tamamlayamayan öğrenciler değerlendirmeye alınmamıştır.

Öğrenci yansıtıcı günlükleri her hafta yapılan işlemler sonunda 4 hafta boyunca toplanmıştır. Günlüklerin toplanmasında gönüllü bir öğrenci seçilmiş ve bu günlükleri her hafta yürütücü öğretmene mail yoluyla ulaştırmıştır. Günlüklerde öğrencilerin objektif bir şekilde yorum yapılabilmesi ortamı sağlanmış hiçbir kısıtlamaya gidilmemiştir. Öğretmen de yansıtıcı günlüğü her hafta süreç sonunda iş ve işlemleri, duygu ve düşünceleri ayrı ayrı kaydetmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Eylem araştırmasından elde edilen verilerin çözümlemesinde en sık kullanılan yöntemler betimsel çözümleme, içerik çözümlemesi ve tümevarım çözümlemesidir. Eylem araştırmasının geçerlik ve güvenilirliği nicel araştırmalardakinden farklılık göstermektedir. Eylem araştırmasının yerel bazda gerçekleştirilmesi ve verilerin bağlama ve kendine özgü olmasından dolayı, nicel araştırmalarda kullanılan iç geçerlilik, dış geçerlilik, güvenilirlik ve nesnellik eylem araştırmalarına doğrudan uygulanamaz. Ancak bunların yerine eylem araştırmasının geçerliğini test etmek için inandırıcılık, transfer edilebilirlik, güvenilmeye layık olma ve onaylanabilirlik ölçütleri kullanılır (Guba, 1981; Mills, 2003; akt., Kuzu, 2009, s. 428).

Web 2.0 araçlarıyla oyunlaştırma yönteminin ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin ikinci yabancı dil Almanca dersinde dinlediğini anlama becerilerindeki akademik başarı değişimini, öğrenci motivasyon ve derse katılım gibi problemlerin incelendiği bu araştırmada nicel ve nitel verilerden faydalanılmıştır. Nicel veriler ön test ve son test olarak yapılan akademik başarı testi sonuçlarından elde edilmiştir. Nitel veriler ise odak grup görüşmesi, öğrenci yansıtıcı günlükleri ve öğretmen yansıtıcı günlüğü ile elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerine yazılı günlükler ve sözlü odak grup görüşmesi kaynakları ile ulaşılmıştır. Nitel verilerin çözümlemesinde içerik analizi tekniğinden yararlanarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir. İçerik analizi yoluyla elde edilen veriler kategori ve temalara göre düzenlenip yorumlanmıştır. Bu yorumlar öğrenci cümlelerinden elde edilen alıntılarla desteklenmiştir.

Akademik başarı ön test ve son test verilerinin yorumlanması adına SPSS programı kullanılmıştır. Ön test ve son test verileri ile normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığına katılımcı sayısı 25 olduğu için Shapiro-Wilk testinden faydalanılarak bakılmıştır. Söz konusu test bağlamında anlamlılık değeri (sig.) 0.05'ten büyük olması dağılımın normal olduğunu gösterir (Demir, İmrol ve Saatçioğlu, 2016, s. 5).

Gruba uygulanan testin normallik dağılımına ilk olarak örneklemimiz 25 kişi ile sınırlı olduğu için Shapiro-Wilk sonuçlarına göre bir değerlendirme yaparız. Buradan elde ettiğimiz verilere baktığımızda p değerleri (ön test 0,163 / son test 0,138) 0,05'den büyük bir yönelim gösterir ($p > 0,05$). Ve sonuç olarak dağılımın normal dağılımdan anlamlı bir farklılık sergilemediği yorumunu yapabiliriz. Testlerin çarpıklık ve basıklık değerlerine baktığımızda ise -2,0 ve +2,0 (George & Mallery, 2010, s.21) arasında bir değer yansıtıyor olması o verilerin normal dağılım gösteriyor olduğu yorumuna ulaştırır. Bizim elde ettiğimiz veriler de ön test için çarpıklık -1,3 basıklık ise 1,0 değerlerini ve-

rirken son test için çarpıklık -1,7 basıklık da 0,8 değerlerini verir. Sonuç olarak veriler +2,0 ve -2,0 aralığında bir yönelim gösterdiği için normal dağılmıştır denir. Q-Q grafiklerine baktığımızda ise verilerin bir doğrultu etrafında kümелendiğini görebilir ve yine normal bir dağılımdan söz edebiliriz. Histogram grafiklerinde de ön testte ortalamanın 65,16 son testte ise ortalamanın 77,28 olduğu verilere göre normal bir dağılımı işaret ettiği yorumuna ulaşabiliriz.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Web 2.0 araçları ile oyunlaştırmanın Almanca dinlediğini anlama becerisi üzerine etkisi araştırıldığında öğrenci odak grup görüşmesi, öğrenci günlük ve öğretmen günlükler ile elde edilen bulgular şu şekildedir.

4.1. Elde Edilen Bulgular

Araştırma sonucunda öğrenci odak grup görüşmesi, öğrenci yansıtıcı günlükleri ve öğretmen yansıtıcı günlüklerinden elde edilen ve benzerlik gösteren bulgular aynı başlıklar altında düzenlenmiştir.

4.1.1. Almanca öğrenmeye yönelik görüşler

Öğrencilerin, bulgulardan elde edilen verilere göre Almanca öğrenmeye yönelik görüşleri, Almanca öğrenmenin kolaylığı ve çalışma sonunda Almanca dersi işleyişi ile ilgili görüşleri başlıkları altında aktarılmıştır.

4.1.1.1. Almanca öğrenmenin kolaylığı

Öğrencilere Almanca öğrenmeye yönelik görüşleri sorulduğunda genel olarak Almanca öğrenmenin kolay olduğu cevabına ulaşılmıştır. Örneğin Ö2 daha önce Almanca dersi almamasına rağmen öğrendikçe kolaylaştığını “orta okulda ilkokulda falan görmedim ama öğrendikçe kolaylaşıyor” sözleriyle ifade etmiştir. Ö6 ise “Hocam ben de Almanca dersi almadım. Ama bence Almanca öğrenilme konusunda ortalama bir dil yani. Kimisine kolay kimisine zor, öğrenilebilir.” diyerek de bu durumun kişiden kişiye göre değiştiğini belirtmiştir. Ö10 ise Almancanın her zaman kolay olmadığını ama isteyen herkesin öğrenebileceğini şu sözlerle belirtmiştir; “Bende hiç daha önce hiç almadım Almanca dersi ama hocam bazı yönlerden kolay bazı yönlerden zor. Ama bir insan tutkuyla öğrenmek isterse bence kesinlikle öğrenebilir.”

Özellikle öğrenciler yabancı bir dil olarak ilk önce İngilizce ile karşılaştıkları için yorumlar İngilizce çevresinde gelişmiştir. Birçok öğrenci daha önceki öğretim kademelerinde İngilizce öğrenmiş olmalarının ilk defa karşılaştıkları bir dil olan Almanca’yı öğrenmelerinde yardımcı olduğunu ve öğrenme sürecini daha kolay hale getirdiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda, Ö3 Almanca diline İngilizceyi öğrendikten sonra başlama-

nın bu süreci daha kolay hale getirdiğini “Ama yani aslında öğrenmesi biraz daha kolay İngilizceye çok benziyor. İngilizce öğrendikten sonra daha kolay oluyor.” ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde Ö7 ise “Bende daha önceden Almanca öğrenmedim, dersi almadım ama İngilizce ile bazı şeyler benzediği için İngilizce alt yapın varsa biraz daha kolay geliyor” cümleleri ile aynı fikirde olduğunu belirtmiştir. Ö3 daha önce Almanca dersi almış olmasına rağmen arkadaşlarıyla aynı fikirde olduğunu “Ben hocam ortaokulda 5/6 ve 7. Sınıfta Almanca dersi aldım. Ama yani aslında öğrenmesi biraz daha kolay İngilizceye çok benziyor. İngilizce öğrendikten sonra daha kolay oluyor.” bu cümlelerle ifade etmiştir. Kolaylığı yönünde çoğunluk hemfikir olsa da Ö11 bu durumun onun için biraz farklı olduğunu Almancayı zor bulduğunu “İngilizce çalışıyordum sonra bir an Almancaya heveslendim. Almancaya başladım da hocam sonra baktım biraz zor geldi sonra da kapattım 11 şey bıraktım hocam.” cümleleri ile ifade etmiştir.

4.1.1.2. Çalışma sonunda Almanca dersi işleyişi ile ilgili görüşleri

Bu geçen altı haftalık süreç sonucu gösteriyor ki yenilikler hedef grubun zevklerine ya da isteklerine göre düzenlenirse buradan oldukça pozitif sonuçlar çıkabilmektedir. Örneğin öğrencilere “dersi yine bu şekilde işlemek ister misin?” diye sorulduğunda birçok olumlu bulguya ulaşılmıştır. Ö7 farklılık hoşuna gittiği için dersin yine bu şekilde işlenmesini istediğini belirtirken “isterim hocam yani farklı oluyor” Ö10 ise oyun ortamı ile üzerindeki gerginliği atabildiği daha rahat bir ruh haline girdiği için “çok isterim hocam çünkü gerginliğimi azaltıyor oyun ortamı olması” yine dersin bu şekilde işlenmesini gerçekten istediğini belirtmiştir. Ö4 de birçok arkadaşıyla hemfikir olarak bir değişiklik yapmayacağını “Ben olsam Almanca öğretmeni olsam bir değişiklik yapmam sizin yaptığınız gibi uygulardım” şeklinde ifade etmiştir. Çalışmayı oldukça beğenen ve yeni bir şey ekleyemeyeceğini belirten “kullandığınız yöntemler çok güzel yani üstüne bir şey ekleyemiyorum, eklenebilir mi bilmiyorum” Ö3’ün yanı sıra Ö2 de “sizin yaptıklarınız aklıma bile gelmeyebilirdi öğretmen olsaydım. O yüzden şu anki halinden memnunuz” cümleleriyle çalışmayı bu şekilde yapmayı düşünemeyeceğini aktararak memnuniyetinden bahsetmiştir.

Öğrencilere “sen olsan dersin işleyişi ile ilgili ne gibi değişiklikler yapardın?” sorusu yöneltildiğinde öğrencilerin çoğunluğu hiçbir değişiklik yapmayacağını hatta bu uygulamaların akıllarına bile gelmeyeceğini belirtirken iki öğrenci süreç için iki ayrı ekleme yapmıştır. Örneğin Ö1 oyunların yaş gruplarının ilgi alanına girdiğini ve değişikliğe ihtiyaç duymadığını “Çok fazla da bir değişiklik yapmazdım açıkçası hani yaş

grubumuz açısından daha fazla ilgilendiriyor bizi bu oyunlar pek bir değişikliğe gerek yok yani böyle gayet güzel” aktarıken sonraki yorumda da bu haliyle dersi gerçekten beğendiğini belirtmiş olsa da ders içerisine entegre edilmiş soruların onun için daha çekici olduğunu “dersin ortasında bir ne kadar hızlı yapabileceğimiz hakkında vs soru sorsam, sorsanız” cümleleri ile aktarmıştır. Ö11 ise yapacağı değişikliğin kullanılan araçların ilgi çekip çekmediğini sorgulayarak “Sorardım Duolingo iyi mi? Devam edelim mi falan diye sorardım yani sınıfa göre hareket ederdim” derse devam etmek olduğunu vurgulamıştır.

Öğrencilerin oyunun onlar için iyi bir şey olduğunu belirttikleri bulgulara birçok yerde rastlanmıştır. Örneğin Ö1 oyunun kendileri için oldukça iyi olduğunu “biz öğrenciler açısından bu oyun çok iyi oluyor” ifadesi ile aktarıken Ö2 dersin bu şekilde devam etmesini ve mümkün olsa da bütün derslerin bu şekilde işlenebilir olmasını istediğini “devam etmesini isterim hatta çoğu ders böyle olsa” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö9 da dersi bu şekilde işlemeyi hem sevdiğini hem de ona yardımcı olduğunu “dersin böyle işlenmesi biraz daha yardımcı oluyor. Dahaseviyorum böyle daha iyi” şeklinde aktarmıştır. Süreç sonu değerlendirmesi olarak bulgulara bakılırsa öğrenciler için oyun oldukça önemli ve derse bağlayıcı bir unsur olmuştur. Özellikle yaşanan bu yorucu ve zor dönemde öğrencileri derse çeken onları ilgilenmeye şevk eden bir unsur oluşturması elde edilen en önemli bulgulardandır.

4.1.2. Oyunlaştırmada kullanılan teknolojilere yönelik değerlendirmeler

Öğrencilerin elde edilen bulgulara göre oyunlaştırmada kullanılan teknolojilere yönelik çeşitli değerlendirmeleri ile ilgili çeşitli bulgulara rastlanmıştır. Bu bulgular iki başlık altında düzenlenmiştir.

4.1.2.1. Web 2.0 araçları ile ilgili önceki tecrübeler

Görüşme sorularından elde edilen verilere göre öğrencilerin daha önce bir Web 2.0. aracını tecrübe ettikleri bulgusuna rastlanmıştır. Özellikle öğrencilerin çoğunluğunun Duolingo Web 2.0. aracını önceden kullandıkları gözlemlenmiştir. Ö5 “Duolingo’yu önceden de kullanıyordum şimdi de kullanıyorum” yorumunu getirirken, Ö1 ise daha önceden Web 2.0. aracı olarak yine Duolingo ile karşılaştığını “Ben sadece Duolingo kullanmıştım” diyerek belirtmiştir. Ve birçok öğrencinin de Ö1 gibi önceden sadece Duolingo kullandığı bulgusuna rastlanmıştır. Ö11 ise daha önceden İngilizce bilgisini geliştirmek için kullandığın Web 2.0. aracının Duolingo’ya benzediğini “Hocam

şey ben bir tane uygulama vardı adını hatırlamıyorum ama önceden Duolingo'ya benzer bir uygulama ondan İngilizce çalışıyordum” cümleleri ile belirtmiştir.

Bunun yanı sıra farklı uygulamalardan bahseden öğrenciler de olmuştur. Ö2 kullanılan araçlara benzer bir araç kullanmadığını ama bir Web 2.0. aracını İngilizcesini geliştirmek için kullandığını “Hocam ben daha önce Lyricstraining ve Edpuzzle gibi bir uygulama kullanmadım fakat Voscreen diye İngilizce bir uygulama kullandım” cümleleri ile belirtmiştir. Ö3 ise daha önceden kullandığı Web 2.0. aracının oyunlaştırmaya yönelik bir araç olduğunu şu sözlerle belirtmiştir.

“Ben daha önceden bizim İngilizce hocası Classcraft gibi bir Uygulama kullanırdım ama biz cihazlardan girip bakmıyorduk sadece hoca girip bize gösteriyordu falan öyle garip bir uygulamaydı. Onu kullandım sadece”

Öğrenciler Web 2.0 araçlarını daha çok İngilizcelerini geliştirmek adına kullandıklarını diğer dersler için de kullanışlı olabileceğinin akıllarına gelmediğini Ö6 “Hocam ben de İngilizce için kullanıyordum...Bilmiyordum hocam hiç aklıma gelmemişti Duolingo'yu Almanca olarak kullanmak” cümleleri ile aktarmıştır.

Öğrenci yansıtıcı günlüklerinde elde edilen bulgulara göre araştırma sürecinde kullanılan Web 2.0. araçlarını önceden deneyimleyen öğrenci sayısı oldukça kısıtlıdır. Öğrenciler için önceden en çok kullanılmış araç, İngilizce ya da başka dilleri öğrenmek için Duolingo olmuştur. Ancak öğrencilerin çoğunluğu bu aracı beğendiği belirtirken, bir öğrenci bu aracı sıkıcı bulduğunu aktarmıştır.

4.1.2.2. Web 2.0. araçlarının fonksiyonları ile ilgili düşünceler ve süreç içerisinde gelişen bazı teknik aksaklıklar

Öğrenciler çalışma boyunca dört farklı Web 2.0. aracı kullanılmıştır. Süreç boyunca kullanılan araçlar hakkında sorular sorulduğunda birçok farklı bulguya ulaşılmıştır. Kimi öğrenciler Classcraft aracını tuhaf ya da anlaşılmasız bulurken kimi öğrenciler de aracı oynadıkları oyunların görsel özellikleri ile bağdaştırıp oldukça güzel olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin Ö11 oldukça farklı bulduğunu “biraz tuhaf buldum hocam bir yandan puan geliyor baya değişik bir şey geldi bana Classcraft” belirtirken Ö5 de beğeni sebebi olarak daha çok oynadığı oyuna benzediğini “Classcraft güzel yani bence bir yandan da oynadığımız bir oyuna da benziyor o yüzden ben beğendim” cümleleri ile işaret etmiştir. Benzer bir şekilde Ö11 can hakkı ve savaş oyunlarına benzer görsellerin oldukça ilgisini çektiğini “can var bir de hasar şeyi var böyle bir şaşırdım savaş mı ya-

pıyoruz falan dedim ilk başta anlamadım işte o ilgimi çekti hocam en fazla” ifadesi ile belirtmiştir.

Oyunlaştırma uygulamasının birçok farklı basamağı öğrenciler tarafından ilgiyle karşılanmıştır. En çok ilgi çeken unsur yapılan çalışmalarla elde edilen puanlar olurken bu puanlar sayesinde kıyafet değiştirmek, seviye atlamak ya da sıralamada arkadaşlarının önüne geçebilmek onları heyecanlandırmış ve derse karşı motive etmiştir. Örneğin Ö5 puanlamayla birlikte gelen sıralamanın ilgisini çektiğini “puanlarla falan kimin ne yaptığını daha rahat gözüktüyor ya bence güzel.” cümleleri ile açıklamıştır. Ö4 için ve birçok arkadaşı için de özellikle puanla birlikte kıyafet değiştirmek ilgi çekici olurken Ö4 aynı zamanda grup oluşturarak mücadele etmenin de hoşuna gittiğini “kıyafet değiştirmeyi ve gruplar arası mücadeleyi sevdim” ifadesi ile aktarmıştır. Ö8 de kıyafetlerde tercihin sınırlı olmasının onun ilgisini çekmediğini “Kıyafet değiştirme farklılık yaratsa da genelde yani herkes aynı kıyafeti alabileceği için de çok farklılık yaratmıyor benim açımdan” cümleleri ile aktarmıştır. Ö1 de puanla gelen yeni kıyafetlerin “Puan arttıkça onu değiştirebiliyoruz mesela o çok hoşuma gitti” onun ilgisini çeken güzel bir unsur olduğunu belirtmiştir. Puan almak bazı öğrenciler için de verdikleri emeğin karşılığını almak gibi hissettirmiş Ö2 de bu konuda “yaptığımız şeylerin emeğini yani kazancını alınca mutlu oluyor insan onu diyebilirim” ve mutluluğunu bu şekilde paylaşmıştır.

Araçlar arasından en çok ilgi çeken Duolingo olmuştur. Öğrencilerde birçok farklı alanda gelişmelerine katkı sağlayan bu araç için Ö7 “yaptıklarımız açısından en sevdiğim Duolingo’ydu çünkü beni daha çok geliştirdiğini düşünüyorum” ifadesiyle onu en çok geliştiren araç olduğu için daha çok hoşuna gittiğini aktarmıştır. Ö3 içinde puanlamayla gelen sıralamanın oluşturduğu Dünya ligleri en çok dikkatini çeken ve daha çok öğrenmesini sağlayan, öğrenmek için daha çok çabalaması yönünde işe yarayan bir fonksiyon olmuştur ve bunu şu cümlelerle aktarmıştır:

“bir tane safir lig falan filan altın lig gibi bir şey var orda sıralama gibi bütün Dünya ile sıralamaya giriyorsun böyle ilk ona girince o hafta içinde falan seviye atlıyor gibi bir şey var o benim çok hoşuma gitti onun için her gün Duolingo iki ders yaptığın zaman bitiyor gibi bir şey oluyor ama ben daha fazla yapıyorum o da daha fazla seviye atlamama sebep oldu. O benim hoşuma gitti”

Öğrencilere bu araç hakkında hissettikleri olumsuz durumlar sorulurken normal bir oyun mantığıyla düşünüp yetersiz can hakkı onları olumsuz etkilemiştir. Örneğin Ö7 kısıtlı can hakkının onun motivasyonunu düşürdüğünü “Duolingo’da 5 can olması çok sınırimi bozuyordu yani bir yerden sonra çıkıyorum o yüzden bazen lig de atlayamıyor-

dum” şeklinde aktarırken aynı sıkıntıdan muzdarip olan Ö6 için de buna ek olarak yapamadığı sorunun sürekli karşısına çıkmasının ve üzerinde çok uğraşıyor olmasının engelleyici bir unsur olduğundan “can bittikten sonra pratik yapmayı seçtiğinde mesela o pratikte benim yine yapamadığım bazı diyelim ki bir tane soru oluyor o soruyu hep karşıma çıkarıyor dakikalarca aynı soruyla uğraşıyorum ve vazgeçmiyor hocam. Keşke vazgeçse o soruyu iptal etse ama olmuyor. O çok engelledi” cümleleri ile bahsetmiştir.

Bazı öğrenciler şarkılar üzerinden çalışma yapılan araç Lyricstraining ile Almancalarını daha iyi geliştirdiklerini ifade etmiştir. Örneğin Ö1 kendisi için şarkı dinlemenin sevdiği bir eylem olduğunu ve dolayısıyla şarkıyla öğrenmenin onun için öğrenmeyi kolaylaştırdığını “ben şarkı dinlemeyi çok seven bir insanım oradaki şarkı dinleyerek Almancayı geliştirmek beni iyi hissettiriyor” cümleleri ile belirtmiştir. Şarkılar üzerinde çalışan öğrenciler için de bir süre sonra o şarkıları anlayabiliyor olmak iyi hissettiren bir durum olmuştur. Bu konuda Ö10 bir şarkıyı ikinci kez dinledikten sonra hangi kelimeleri duyduğunu anladığını ve buna sevindiğini “aynı şarkıyı iki kez dinlediğimizde bir süre sonra anlamaya başlıyorsun kelimeleri duyarak hani gerçekten fark ediyorsun bu beni iyi hissettirmişti” cümleleri ile aktarmıştır. Ancak bu Web 2.0. aracının bir özelliği olarak puan kazanma ya da kaybetme özelliği bazı öğrenciler için yorucu olmuştur. Örneğin Ö1 araç içerisindeki süreci anlatırken oldukça hırslandığını ve puan kaybetmenin o an kötü hissettirdiğini “kelimeleri tıklıyoruz ya doğru kelimeyi bulmak için orda mesela yanlış yaptığımda puanımı düşürüyor puanım düşünce de benim sınırlarım bozuluyor o kötü hissettiriyor” cümleleri ile aktarmıştır.

Görüşmeden alınan verilere göre Edpuzzle öğrenciler için genelde fazladan çok gerekli olmayan bir araç olarak görülürken ondan fayda sağlayanlar da olmuştur. Örneğin Ö8 Edpuzzle’ı Duolingo ve Lyricstraining’in birleşimi olarak gördüğü için çok gerekli olarak görmediğini “Edpuzzle’ın çok bir yararı olmadı diğer ikisinin birleşimi olduğu için” cümlesi ile ifade ederken benzer bir şekilde Ö4 de bu aracın ona fazla katkı sağlamadığını “Edpuzzle’da da bana fazla bir katkısı olduğunu düşünmüyorum” ifadesi ile aktarmıştır.

Ancak Ö3 bu araçla bilmediği kelimeleri öğrenmeye istek duyduğunu “Edpuzzle’da da bilmediğim kelimeler vardı onları araştırma isteği doğdu içimde” cümlesiyle belirtirken Ö2 de bu aracın çeviri becerisini geliştirmeye yönelik fayda sağladığını “Edpuzzle’da aralarda soru sorması baya iyi oluyor yani hem Almanca sorduğundan ne olduğunu anlayabiliyorum. Yani cümle çevirmede iyi olmamızı gerektiriyor” cümleleri ile belirtmiştir. Ö10 için kullanılan bütün araçlar öğrendikleri bilgileri uygulama olanağı

sağladığı için “genel olarak yorumlarsam hepsi uygulamalı olduğu için faydalılar” hepsinden de fayda sağladığını belirtmiştir.

İnternetle bağlantılı olarak çalışan araçlar öğrencilerin bazen teknik problemler yaşamasına neden olmuştur. Bu konuda Ö8 internet bağlantısı gittiği anda o ana kadar yaptığı işlemlerin boşa gitmesinin sinir bozucu olduğunu “bazen internet gidebiliyor sıfırlıyor onlar bazen sinir bozabiliyor” ifadesi ile aktarmıştır. Ö7 ve Ö9 da bazı araçların çeşitli sebeplerden dolayı rahatça açılmadığından bahsederken Ö7’nin yorumu “telefon üzerinden girdiğimiz zaman uygulama rahat açılmıyor” şeklinde olmuştur. Elde edilen bulgulara göre araçların etki eden fonksiyonları olumlu ve olumsuz olarak oldukça çeşitlilik göstermektedir.

Öğrenci günlüklerinden elde edilen verilere göre öğrenciler araçların fonksiyonları üzerine de birçok değerlendirme yapmışlardır. Araçların ücretsiz ve her yerden kullanılabilir olması onlarda olumlu bir etki bırakmıştır. Her bir araç farklı öğrencilerin ilgisini çekmeyi başarmış ve her biri kendilerine göre olan araçları öğretici ve geliştirici bulduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı öğrencilerin bütün araçları beğendiğini de bir öğrencinin “üç araç da dil gelişimi için iyi” ifadesinden algılayabiliriz. Ancak bunun yanı sıra araçların çoğunluğu oyunlaştırılmış bir alt yapıda olduğu için “can hakkı” onlar için yetersiz gelmiş ve bu nedenle ilerleyemediklerini belirtmişlerdir. Örneğin bir öğrenci can sistemi için “biraz sıkıntılı keşke en azından on canımız olsaydı beş can bana az geldi, amaç öğrenmek olduğundan yanlış yapmak doğal” cümleleriyle daha fazla can hakkının onlar için daha iyi olduğunu belirtmiştir. Özellikle Duolingo aracında öğrencilerin doğru cevaplayamadıkları soruların tekrar tekrar ortaya çıkması onları yormuş ve bu nedenle hem heveslerinin kırıldığını hem de tatmin edici bir ilerleme sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Lyricstraining aracında ise şarkıların hızlı akışı ve bazen yanlış puanlama sistemi motivasyonları düşürmüş ve Edpuzzle aracında da daha çok Türkçe çeviri üzerinden ilerlemek istediklerini belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra şarkılarla alıştırmaya yapıyor olmak hoşlarına gitmiş ve doğru yanıtın puan kazanıldığı için alıştırmaları daha özenli ve dikkatli yaptıklarını belirtmişlerdir. Araç içerisinde çıkan reklamlar öğrenciler için dikkat dağıtıcı bir unsur oluşturmuş ve akıcılığı bozduğunu belirtmişlerdir.

Yansıtıcı öğretmen günlüğünden elde edilen verilere göre online süreç boyunca bazı teknik aksaklıklar yaşandığı bulgularına rastlanmıştır. Ön test uygulanacağı esnada internet problemi nedeniyle ya da teknolojik imkanların farklılığı nedeniyle bazı öğrencilerin EBA’ya girmekte zorlandığı gözlemlenmiştir. Ancak son testte öğrencilerin bu

teknik aksaklıkları yaşamadığı ve sürece aşına oldukları için daha kolay bir şekilde hazır oldukları gözlemlenmiştir. Teknolojik alt yapı ve erişim problemleri nedeni ile de bazı Web 2.0. araçlarında öğrencilerin aksaklık yaşadığı gözlemlenmiştir. Ancak öğrenciler gönderilen çalışmalarını eksiksiz tamamlamayı başarabilmişlerdir.

4.1.3. Oyunlaştırma sürecine dönük değerlendirmeler

Öğrencilerin oyunlaştırma sürecine yönelik görüşleri oyunla ders üzerine önceki tecrübeler, derse yönelik ilgi, motivasyon heyecan ya da süreç sonu değerlendirmeler vb. gibi on ayrı başlık altında bulgular düzenlenerek aktarılmıştır.

4.1.3.1. Oyunla ders üzerine önceki tecrübeler

Öğrencilere oyunla ders ya da oyunlaştırılmış bir ders üzerine önceki tecrübeleri sorulduğunda daha çok İngilizce dersinde olmakla birlikte bazı derslerde oyunla geliştirilmiş bir ders işledikleri bulgularına ulaşılmıştır. Örneğin Ö8 oyunla işlediği dersi şöyle anlatmıştır; “ı önceden evet oyunla dersin bir arada olduğu şeylerimiz vardı. Özellikle benim 5. Ve 6. Sınıfta ortaokulda İngilizce derslerinde özellikle genelde oyunla karışık yapıyordu hocalarımız.” Ö6 ise işlediği oyunla dersin onda iyi bir etki bıraktığını ve İngilizce dersinde yaptıkları kelime oyunu çalışmasını “biz yaptık İngilizce dersinde filan yapmıştım gayet güzel yani oradan hani mesela kelimelerle ilgili bir oyun oynamıştık” bu cümleler ile anlatmıştır.

Sadece iki öğrenci oyunla daha önce hiçbir dersle karşılaşmadığını belirtmiş ve Ö1 şimdiki Almanca dersinin onun için farklılığını “biz de hiç oynamamıştık o yüzden şu anki Almanca dersi diğer yabancı dillere nazaran daha eğlenceli ve daha düzgün geliyor.” gibi cümlelerle ifade etmiştir. Ö2 ise okulda ya da derste böyle bir dersle hiç karşılaşmadığını ama oyunlaştırılmış uygulamalarla çeşitli konuları öğrenmeye çalıştığını aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir:

“Daha önce oyunla ders işlemedim ama bilgi oyunları oynadım bil ve fethet gibi bazen o tarihi bir oyun onun gibi oyunlar oynadım ama daha önce hocamız veya başka biri bize öyle bir şey yaptırmadı.”

Ö11’in yorumlarına bakılırsa Almanca dersinde yapmaya çalıştığımız oyunlaştırılmış bir dersin bir benzerini tecrübe ettiğini “Hocam ortaokulda olmadı da ilkokulda şöyle bir şey vardı böyle herkes kendi karakterini oluşturuyordu hocam hoca da her full çekene bir puan veriyordu işte kimin daha fazla puanı vardı falan öyleydi hocam yani.” bu sözlerle anlayabiliriz. Ö11 dışında diğer öğrencilerin tecrübelerine göre de öğrencile-

rin daha çok oyunlaştırılmış değil de oyun entegre edilmiş dersleri tecrübe ettikleri bulgusuna ulaşabiliriz.

4.1.3.2. Oyunla dersin akılda kalıcılığı

Öğrencilere oyunla ders hakkında görüşleri sorulduğunda birçok ortak cevap o dersin daha akılda kalıcı olması olmuştur. Örneğin Ö2 düz anlatım yapılan bir dersten ise oyunla birleştirilmiş dersin daha akılda kalıcı olduğunu “normal kitabı açıp çalışmaktan ziyade oyunlar hem daha akılda kalıcı...” sözleriyle vurgulamıştır.

Görüşmenin sonlarına doğru da Almanca dersini yine bu şekilde işlemek ister misin sorusuna alınan cevaplardan çıkarılabileceği üzere ders daha akılda kaldığı için öğrenciler yine bu şekilde öğrenmeye devam etmek istedikleri belirtmişlerdir. Ö4 bu konuda “Ben de isterim hocam hem eğlenceli hem de akılda kalıcı oluyor.” yorumunu getirmiştir. Bu yapılan uygulamaların dışında sen ne gibi değişiklikler yapardın sorusunda ise Öğr.8 eğlence ile dersin zihinde kalıcılığını bağdaştırarak yaptığı yorumda özellikle ödevlerin kalıcılığı arttırdığı yorumunu şu sözlerle aktarmıştır:

“Ben de bu şekilde yapardım çünkü kalıcılık sağlayayım derste işlenenlere ders sonrasında da güzel eğlenceli ödev verdiğiniz için de kalıcılık sağlıyor.”

4.1.3.3. Oyunla dersin eğlenceli olması

Eğlence oyunla dersin en temel unsurudur. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda oyunla dersin derse eğlence kattığı, kafa rahatlattığı ve dersi zevkli hale getirdiği bulgularına birçok yerde rastlanmıştır. Öğrenciler için eğlenceli bir dersin ne kadar önemli ve güzel olduğunu ve doğru orantılı olarak da sıkıcı derslerde dersi dinlemekte ne kadar zorlandıklarını belirtmişlerdir. Örnek olarak Ö3 çok sıkıcı derslerin dikkatini dağıttığını ve öğrenmekte zorlandığını “bence güzel oluyor ama yani daha iyi oluyor çok sıkıcı derslerde yani benim dikkatim dağılıyor hiç dersi falan dinleyemiyorum. Oyunla birlikte biraz eğlence geliyor” cümleleri ile ifade etmiştir. Benzer doğrultuda fikirlerini dile getiren Ö8 eğlencenin aynı zamanda odaklanmakta ve daha iyi öğrenmelerine yardımcı olduğunu “oyunla birlikte ders olunca daha eğlenceli ve daha odaklanmamızı sağlıyor çünkü oyunsuz olunca bazen sıkılıyoruz ve odaklanamıyoruz derse o yüzden de çok anlayamıyoruz ama oyun olunca eğlendiğimiz için de daha odak oluyoruz derse” cümleleri ile ifade etmiştir.

Almanca dersi bir yabancı dil dersi olduğu için birçok yerde ve durumda daha önce karşılaşılan yabancı dil dersleri ile karşılaştırılmıştır. Öğrencilere daha önce oyunla

ders işledin mi sorusuna yine bir kıyas yaparak cevap veren Ö1 böyle bir ders işlemediğini ve diğer yabancı dillere göre daha iyi bir ders süreci geçirdiğini “biz de hiç oynamamıştık o yüzden şu anki Almanca dersi diğer yabancı dillere nazaran daha eğlenceli ve daha düzgün geliyor” cümleleri ile belirtmiştir. Öğrenciler ilk defa öğrendikleri Almanca ile önceden öğrendikleri İngilizcenin öğrenme seviyelerinin farklı olmasının farkında olmalarına rağmen eğlenceli bir derste her zaman dikkatlerinin yoğunlaştığını belirtmişlerdir. Örneğin Ö7 yine oyunla işlenen dersi yorumlarken “eğlenceli ve güzel oluyor yani İngilizce dersinden daha keyifli oluyor en azından. Ya tabii seviye bir değil ama olsun” cümleleri ile eğlenceli bir ders beklentisini aktarmıştır. Ö9 da Almanca dersini bir yabancı dil dersi ile değil sevdiği matematik dersini de ayrı tutarak diğer derslerle kıyaslayarak bu şekilde işlenen bir derste moral bulduğunu “diğer derslerden sonra yani özellikle edebiyat ve sayısal derslerden sonra matematik dışında böyle bir ders ciddi kafamızı dağıtıyor” ifadeleri ile aktarmıştır. Bunların yanı sıra Ö10 da yöntem üzerine fikirlerini belirtmiş düz anlatım bir derste yani sadece dinleyici olarak katıldıkları bir derste sıkıldığını ve bu sürecin onun için oldukça olumlu geçtiğini “Normalde hani sadece dinleyerek öğrenmek benim için çok sıkıcı oluyor ama böyle olması bence çok iyi oldu hem eğlenceli” cümleleri ile aktarmıştır.

Ödev öğrenciye zor gelen bir aşamadır. Ancak bu uygulamayla öğrencilerin ödevleri sıkılmadan istekle ve gayretle yaptıkları gözlemlenmiştir. Örneğin Ö4 yine dersleri bu şekilde işlemenin eğlenceli olduğunu belirtirken ödevleri de sıkılmadan yaptığını “eğlenceli dersleri işlemek güzel verdiğiniz ödevler sıkıcı geçmiyor rahat rahat yapabiliyorum” cümleleri ile ifade etmiştir. Ö10 da eğlencenin oyuna benzediği için oluştuğunu ve etkinlikleri severek yaptığını “oyun tarzı oldukları için de böyle daha eğlenceli oluyorlar ben çok seviyorum bu etkinlikleri aslında” aktarmıştır.

Geçirdiğimiz bu zorlayıcı pandemi sürecinde de derslerin bu şekilde işlenmesi öğrencileri okula ve derse bağlayıcı bir unsur olduğu bulgularına da rastlanmıştır. Öğrencilerin arkadaşlarıyla etkileşimi artmış ve heyecan ve merakla uğraştıkları bir alan oluşmuştur. Ö3 bu dönemde hissettiği heyecanı “bu sıkıcı bir döneme birazcık heyecan kattı” ifadesi ile belirtmiştir. Ö8 ise online derslerle oluşan sıkıcı ortamı oyunlu Almanca dersi ile biraz daha aşabildiğini “Ya hem zaten evde online ders gördüğümüz için biraz sıkılıyorduk bir de Almanca oyun kattığı için ayrı bir eğlence getirdi derslere” cümleleri ile ifade etmiştir.

Oyunla dersin eğlencenin yanı sıra eğlence ile akılda kalıcılık, derse katılım ve motivasyon gibi bağlayıcıları tamamlandığı bulgularına da rastlanmıştır. Örneğin Ö11

derse katılım için gerekli olan bağlayıcı unsurun eğlenceli olması gerektiğini “eğlenceli olursa bir oyunla falan daha zevkli bir hale getirirsek çocuğun derse katılmasına katılmasını teşvik edebiliriz” cümlesi ile vurgulamıştır.

Öğrencilerin eğlendikleri derslerde daha çok öğrenmeye heves ettikleri bilinen bir gerçektir. Öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilen verilere göre de öğrenciler araştırma sürecinde oldukça eğlendikleri bulgularına rastlanmıştır. Eğlendikleri için de kullandıkları araçları ve çalışmanın seyrini oldukça yararlı ve öğretici bulmuşlardır. Sıkılmadan ödevleri yaptıklarını belirten öğrenciler için eğlence unsuru şarkılar ve puanlama sistemi olmuştur. Bu sayede Almanca öğrenmenin daha zevkli olduğunu belirten öğrenciler tam anlamıyla da derslere konsantre olabildiklerini bir öğrencinin de “genelde sıkılmadan, uykum gelmeden dersi anlayabiliyorum” ifadesiyle belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrenciler canları sıkıldığında da sıkıntılarını gidermek için Web 2.0 araçlarını kullandıklarını aktarmışlardır. Etkinlikleri yaptıkça daha çok zevk aldıklarını belirten öğrenciler uygulama süreci başında merak uyandırdığı gibi sonunda da aynı etkiyle devam etmiştir.

4.1.3.4. Oyunla dersin motivasyon üzerine etkisi

Yapılan görüşme sonucunda birçok öğrencide oyunla dersin motivasyonlarını arttırdığı görüşü hakimdir. Bunun yanı sıra motivasyonunda bir değişiklik olmadığını belirten bir öğrenci de olmuştur. Özellikle birkaç öğrenci Almancadan korkmasına ya da öğrenmek istememesine rağmen derse karşı motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir. Ödev yapma isteklerinin de ayrıca arttığını ifade eden öğrenciler bazen çalışmalar zor olsa da ya da pek zamanları olmasa da o ödevi hemen yapıp göndermek istediklerini belirtmişlerdir. Bunda en büyük etkenin de Classcraft’ dan puan almak olduğunu belirtmişlerdir.

Örneğin Ö11 9. sınıfa başlarken ilk defa karşılaşacağı bilmediği bir alan olan Almancadan çekindiğini ama oyunla işlerin değiştiğini psikolojik olarak rahat hissetmenin Almanca öğrenme motivasyonunu nasıl değiştirdiğini “Almancadan ben 9. sınıfa geçtiğimde biraz korkuyordum Almancadan biraz tırsıyordum ne yalan söyleyeyim hocam ama oyunlaştırma gerçekten oyun biraz daha rahatlattı biraz daha yardım etti hani iyi oldu ” ifadeleri ile anlatmıştır.Ö5 ise ilk sorulduğunda öğrenme motivasyonu yerinde olduğu için onun adına pek bir şey değişmediğini “Motivasyon olarak aynı normal bir şey değişmedi ama yoksa güzel.” cümleleri ile belirtirken diğer taraftan başka bir soruda verilen ödevleri kendisinin ve arkadaşlarının daha çok yapmak istediğini, sıralamada

yükselmenin onların hedefleri haline geldiğini, şu anki eğitim sisteminin kaçınılmaz bir sonucu olarak da zaten kendilerini bir yarışın içinde hissettiklerini sürecin olağanda gerçekliğine ters düşmediğini şu cümleler ile anlatmıştır:

“Daha fazla yapıp daha fazla geçme isteği daha fazla sırada yükselme isteği daha fazla yarış tabii eğitim sistemi sonucu herkes bir yarış içinde olduğu için normal yani bir sıkıntı yok.”

Öğrencilerin bir kısmını da puan sistemi oldukça etkilemiş puan için daha çok ödev yapma isteği duyduklarını bunun da eğlenceli olduğunu Ö4 “daha çok ödev yapım geliyor yani puan için biraz daha bir şey yapıp onu kazanıp onunla birlikte öğrenmek eğlenceli bir hale geliyor” cümleleri ile doğal bir süreç içerisinde kolayca öğrendiğini belirtmiştir. Ö2 ise emeğinin karşılığını aldığı için oyunlaştırma sürecinin en önemli özelliğinin motivasyonunu arttırması olduğunu “sevdiğim özelliği motivasyon kaynağı olması bence bir de emeğimizin karşılığını almamız.” cümleleri ile vurgulamıştır.

Öğrenciler süreç içerisindeki Almanca öğrenme serüvenlerini diğer yabancı dil öğrenmeleri ile kıyaslamışlardır. Özellikle bu süreçte ilk akla gelen birinci yabancı dil İngilizce öğrenme süreci olsa da Ö1 arkadaşlarından farklı olarak ikinci yabancı dil olarak ilk kez karşılaştığı Arapça öğrenme süreciyle şimdiki Almanca öğrenme sürecinin oldukça farklı olduğunu, sen olsan bu derste ne gibi değişiklikler yapardın sorusunda şu cümleler ile anlatmıştır.

“Hani bir şey eklenemez yani çok güzel gidiyor gerçekten de diğer yabancı dillere göre mesela ben ortaokulda da Arapça işlemiştik biraz ee orda ki motivasyonla şu anki Almanca dersi arasındaki motivasyon arasında dağlar kadar fark var.”

Oyunlaştırma süreci birçok çekingen öğrenciyi de dersin içine çekmeyi başaran öğrenme motivasyonlarını da arttırmıştır. Örneğin Ö10 kendini tanımlarken utangaç biri olduğunu yanlış yapmanın onun için zorlayıcı bir unsur olduğunu Almanca ile de daha önce hiç karşılaşmadığı için oldukça gergin olduğunu ama bu gerginliği hem öğretmenin desteği hem de oyunlaştırma süreci ile üzerinde atmayı başarabildiğini ve öğrenmek için daha önce olmadığı kadar oldukça motive olduğunu şu cümleler ile anlatmıştır:

“ben baya utangaç bir insanım ve hani yanlış yapmaktan çekiniyorum bu tarz derslerde özellikle daha önce hiç görmediğim bir ders olduğu için hani hiç daha önce de alt yapım da olmadığı için normalde derse katılmakta falan baya zorluk çekerdim ama siz aşırı anlayışlısınız ve yanlış yapsak bile doğruya yönlendiriyorsunuz bu beni aşırı motive ediyor. Hani yanlış yapmaktan çekinmek yerine

doğrusunu öğrenmeye çalışıyorum. Yöntemleriniz de oyun olduğu için hani gerçekten beni aşırı motive ediyor ve hiç önce daha önce hiç böyle bir dil öğrenmek için hani motive olmamıştım bu şekilde o yüzden teşekkür ederim size”

Aynı zamanda öğrencilerin merakla birbirini gözlemledikleri görülmüş Ö3 ise hem kendinde hem de arkadaşlarında değişimler olduğunu hem daha motive olduklarını hem de daha çok öğrenme istekleri ile birlikte öğrenme sonuçlarının iyiye yöneldiğini “daha fazla istek oluştu Almanca dersine herkes daha verim alıyor bence Almanca dersinden genel gördüğüm kadarıyla.” ifadeleri ile belirtmiştir. Bütün yorumlardan çıkarılabileceğimiz bulgu ise motivasyonun yeni bir şey öğrenmek için ne kadar etkili ve önemli olduğu ve hatta öğrenme hedefi oluşturabilmenin ilk tetikleyicisi olduğudur.

Öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilen verilere göre öğrencilerin derse karşı tutum, ilgi ve heveslerinde gözle görülür bir değişim olmuştur. Öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilen veriler de bunu destekler niteliktedir. Örneğin bir öğrencinin “arkadaşlarımın puanlarını gördükçe ben de ödevlerimi en iyi şekilde yapmaya çalışıyorum” şeklinde yorumuyla oyunlaştırma aracındaki puanların ne kadar öğrenmeye itici bir unsur oluşturduğunu yansıtmaktadır. Oyunlaştırma süreci ile Almanca ders çalışma isteklerinin arttığını belirten öğrenciler bir öğrencinin “dil öğrenmenin istekli olduğum sürece zor olmadığını öğrendim” yorumuyla da en önemli unsurun vazgeçmemek olduğunu aktarmışlardır. Ödevleri her gün yapmaya çalıştıklarını belirten öğrenciler aynı zamanda bir zorunluluk olarak değil severek ve isteyerek yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen yansıtıcı günlüğünden elde edilen verilere göre ana konu motivasyon konusu olmuştur. Bulgulardan çalışmanın öğrencilerin ilgisini çektiği ve öğrenmeye hevesli oldukları elde edilmiştir. Oyunlaştırma aracının tanıtılmasıyla öğrenciler başka dersteysen bile gruba mesaj atıp bir şeyler öğrenmek istediler. Motivasyonlarının ne kadar yüksek olduğunu ve hemen işe koyulduklarını “Classcraft hiç beklemediğim kadar öğrencileri heyecanlandırdı. Giriş şifreleri gönderildiği andan itibaren birçok öğrenci avatarını oluşturmayı başardı” cümlelerinden anlayabiliriz. Derste pasif bir profil çizen öğrencilerin bile “bir öğrenci önceki derslerdeki eksiklerini kapattığını bundan sonra derslere geleceğini söyledi” cümlesinden anlaşılacağı üzere öğrenmeye istekli oldukları gözlemlendi. İlk hafta gönderilen çalışmaları öğrenciler oldukça hızlı tamamlarken Duolingo Web 2.0. aracından sadece beş basamaktan oluşan bir seviye geçmeleri beklenirken birden fazla seviye geçen öğrenciler de olmuştur.

Bunun yanı sıra bazı öğrencilerin daha önce Duolingo’yu kullandıkları için tekrar kullanmakta isteksiz oldukları gözlenirken bazıları da tekrar istekle kullanmaya baş-

lamıştır. Bazı arkadaşlarının yüksek performansı diğerlerini de etkilemiş ve öğrencilerin hepsinin derse dikkatleri çekilmiştir. Öğrencilerin birçoğunun her hafta artan istekle gönderilen çalışmaları yaptıkları gözlemlenmiştir. Ancak bazıları için çalışma sayısı fazla gelmiş ve diğer derslerle yürütmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Pandemi süreci nedeniyle okulların bir açılıp bir kapanması da motivasyonu düşüren bir unsur olmuştur. Ancak buna rağmen öğrenciler hevesle ve istekle çalışmaları tamamlamaya devam etmiştir. Motivasyon yükseltmek adına verilen motivasyon puanları da işe yaramıştır. İlk haftalar çalışmaların yüklendiği haber verilirken dördüncü haftaya gelindiğinde “çalışmaların EBA’da paylaşıldığını söylemeden bile bazı öğrenciler hemen yapıp göndermişlerdir” cümlelerinden anladığımız üzere öğrenciler çalışmaları kendiliğinden tamamlamışlardır. Yine dördüncü haftada Almanca öğrenmeye dair korkularını yendiklerini belirten öğrenciler olmuştur. Çalışma sonuna gelindiğinde öğrenciler öğrendikleri şarkıları hala söylediklerini belirtmiş ve birkaçı böyle bir çalışma için teşekkür etmiştir. Öğrenme sürekliliğini sağlayabilmek için motivasyon en önemli unsurdur. Bu çalışmayla da öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen birçok uyarıcının bulunduğu ve bunları fark edip derse entegre etmek gerektiği bulgularına birçok yerde rastlanmaktadır.

4.1.3.5. Oyunla dersin ilgi üzerine etkisi

Derse ilgiyi arttırmak bir dersi öğrenmeye yardımcı olabilmek, aktarabilmek için en temel ihtiyaç duyulan duygulardandır. Oyunla dersin ilgi üzerine etkileri konuşulduğunda öğrencilerin bir kısmı ilgiyi arttığını, bir kısmı zaten ilgileri olduğunu ama onu da arttırdığı üzerine yorum yapsa da bir kısmı da durumun kişiden kişiye göre değişiklik gösterdiği vurgusunu yapmıştır. Özellikle oyunun yaş gruplarına uygun olduğu ve farklı farklı uygulamaların kişilerin ilgilerini çekme yönünde iyi bir alternatif olduğu bulgularına rastlanmıştır.

Örneğin oyunun dersi ilgi çekici hale getirdiğini ve yaş gruplarına göre oldukça uygun olduğunu belirten Ö1 “Oyunla oynamak bence dersleri daha fazla ilgi çekici bir hale getiriyor hani öğrenciler yaş grubumuz açısından daha ilgi çekici oluyor yani öyle düşünüyorum.” yorumunu yapmıştır. Ö3 ise ilgisinde gözle görülür bir şekilde değişiklik olduğunu ailesine sürekli bahsediyor oluşunun da bu durumun bir kanıtı olduğunu aşağıdaki cümlelerle vurgulamıştır:

“Benim ilgim ciddi anlamda arttı daha fazla ilgilenir oldum. Almanca dersi ile. Bu ara yani Almanca dersi hakkında çok fazla evde konuşmaya başladım annem

artık birazcık yeter Almanca hakkında konuşma diye uyardı beni yani çok fazla konuşuyordum o konu hakkında öyle. Yani baya arttırdı aslında ilgimi.”

Bazı öğrenciler de yeni bir dil öğrenmek üzerine var olan ilgilerine oyunla birlikte olumlu bir ivme kazandırdıklarını Ö8 “Almanca dersine karşı ayrı bir ilgim vardı zaten oyunda eklenince ilgi ve motivasyonum daha çok arttı.” ifadeleri ile belirtmiştir. Öğrencilere kullandığımız bu yöntemlerle arkadaşlarınızın ilgisinde bir değişiklik oldu mu sorusuna Ö10 var olan ilgisini oyunlaştırmanın arttırdığını muhtemel olarak da arkadaşlarının da ilgisini artırmış olabileceğini “Hocam bence sever yani öyle düşünüyorum çünkü ben daha çok ilgim arttı zaten dil öğrenmeye istekli bir insanım ama daha çok hani dediğim gibi ilgim arttı.” ifadelerini kullanarak aktarmıştır. Ö6 ise sevgi durumunun değişkenlik gösterebileceğini ama arkadaşlarının ilgisinin biraz da olsa mutlaka artacağını “Hocam bence sevebilir çok sevmese bile en azından ilgisi artar biraz” ifadeleri ile belirtmiştir.

Ancak bu durumun aksine farklı düşünen öğrenciler de olmuştur. Örneğin Ö2 her yöntemin herkesin üzerinde farklı etki edeceğini kiminin ilgisini artırmış olsa da kiminde de hiçbir etki etmeyeceğini kişinin isteği ile durumun değişebileceğini “Hocam dediğiniz uygulamalar şimdi karakter yapısına da bağlı şimdi bir insan olsun da olmasın derse tabi etkileyici olur zaten yapmak isteyen öğrenmek isteyen tabi ki de yapar ama illa yapmayacağım öğrenmeyeceğim diyenden de fayda beklenmez bence hocam.” cümleleri ile aktarmıştır. Genel olarak öğrencilerin ilgilerindeki olumlu değişimin yanı sıra öğrenmek istemeyene hiçbir şeyin zorla öğretilmeyeceği bulgusuna da rastlamak mümkündür. Ama herkesin ilgisini çekebilecek bir uygulamanın bulunabileceğini çalışmada kullanılan her bir aracın da kişilerin farklı isteklerine hitap ettiğini Ö1 “bence kişiye göre değişir mesela Classcraft’ta oyun oynamayı sevenler Classcraft’tan yararlanır, Lyricstraining’den şarkı dinlemeyi sevenler yararlanır. Hani her yönden bir fayda sağlar ve öyle bir ilgi odağı oluştururlar” cümleleri ile aktarmıştır. Her öğrenci biricik ve tektir ve bu nedenle her birinin ilgisini çekebilecek uygulamalar birbirinden farklılık gösterebilir.

Öğretmen yansıtıcı günlük verilerinden çıkan sonuç öğrencilerin ilgilerini arttıran en önemli aracın oyunlaştırma aracı olmasıdır. Öğrenciler bu aracı kullanırken kendilerini oyun ortamında hissetmişlerdir. Öğrencilerin ilgilerini yüksek tutabilmek için öğretmenin sürekli dikkatinde olmaları ve arkadaşlarının da çalışmaları tecrübe etmeleri gerekmektedir. Öğrenciler online mesajların dışında derste de geri bildirim almak istemişlerdir. Bunun üzerine derste şarkılar ile ilgili yeni kelimeler sorulmaya karar veril-

miştir. Bu şekilde öğrencilerin ilgileri tekrar toplanmıştır. Çalışma sonunda da bazı öğrenciler böyle bir çalışmanın içinde buldukları için mutluluklarını ve şükranlarını paylaşmışlardır.

Bunun yanı sıra özellikle oyunlaştırma aracı öğrencileri oldukça heyecanlandırmıştır. Bu fazla heyecanlı olma hali bazen onları hata yapmaya sürüklemiştir. Web 2.0 araçları da daha önce karşılaşılmamış ve farklı olmaları nedeniyle onların heyecanlarını ve ilgilerini arttıran bir başka unsur olmuştur. Oyunlaştırma aracında bulunan kıyafet değiştirme oldukça ilgi çekici olurken yeni kıyafetleri görebilmek için oldukça hevesli oldukları gözlemlenmiştir.

4.1.3.6. Oyunla dersin derse katılım üzerine etkisi

Derse aktif katılım bir dersin ana amaçlarından biridir. Öğrencilerden elde edilen bulgulara bakılırsa yöntem derse katılım için oldukça etkili olmuştur. Yorumlara göre ders çok erken olmasına rağmen derse istekle katıldıkları, puan alıyor olmayı gördükçe heveslerinin arttığını ve diğer online derslerle bir karşılaştırma yapınca Almanca dersine katılımın ortalamanın çok üzerinde olduğu yorumlarına ulaşılmıştır. Dikkat çekilen diğer bir nokta ise diğer derslerde varlıklarını çok hissetmedikleri arkadaşlarının Almanca dersinde söz hakkı istediğini ve arkadaşlarının yorum yaptıkları zamanlardır. Birçok arkadaşlarının grupta aktif olmaları ve birbirlerine sürekli soru sorar hale gelmeleri de önemli diğer bir sonuçtur.

Örnek olarak Ö1 dersin diğer derslerden farklı olarak oyunlaştırma yöntemi ile yapıldığı üzere derse katılımı gözle görülür bir şekilde arttırdığını “Siz dersinizde biraz daha oyunla karışık yapıyorsunuz ya diğer derse katılım oranına göre siz daha sizin derse daha fazla katılım oluyor.” cümleleri ile belirtmiş ve bunun yanı sıra diğer online derslerde göremediği arkadaşlarının hem bulunduğunu hem de aktif katılımlarını gözlemlediğini “Hani diğer derslere katılmayan arkadaşlar bile sizin dersinizde bir el kaldırıyor söz alı söz alıyor.” cümleleri ile aktarmıştır. Ö6 da derse katılımın arttığını grup paylaşımlarından gözlemlediğini herkesin bir şeyler paylaşmak için çabaladığını ve bu durumun yine diğer online derslerden oldukça farklı olduğunu “Hocam bence katılım cidden arttı çünkü mesela gruba baktığımız zaman bile neredeyse herkesin oraya bir şeyler yaptığını katkıda bulunduğunu görüyoruz derse katılmaya çalışıyorlar diğer derslere oranla daha çok katılım var yani.” cümleleri ile aktarmıştır. Bu ifadelerin yanı sıra Ö11 duruma daha genel bir açıyla bakmıştır. Onun için derse katılmayan bir öğrencinin

tek sebebi o derste sıkılıyor olmasıdır. Almanca dersine katılımın arttığını belirterek derse katılmama sebebini ise bu şekilde açıklayan Ö11 şu yorumu yapmıştır:

“derse katılımın artmasının sebebi de şu mesela bir çocuk niye derse girmez sıkıcı olduğu için sıkılır yani ondan dolayı derse girmez. Ama mesela eğlenceli olursa bir oyunla falan daha zevkli bir hale getirirsek çocuğun derse katılmasına katılmasını teşvik edebiliriz.”

Çalışmalar sırasında oluşan rekabet ortamı da öğrencilerin derse katılımlarını arttıran bir başka unsur olmuştur. Ö8 bu konuda Almanca dersini diğer derslerle kıyaslayarak, birbiriyle yarışıyor olma halinin derse katılımı artırmada önemli bir unsur olduğunu “Bence diğer derslere göre katılım arttı. Çünkü özellikle de Classcraft’tan dolayı ee bir rekabet oldu birbirimizin önüne geçmeye çalışıyoruz. Bu yüzden derse katılım artıyor.” cümleleri ile belirtmiştir. Ö7 puan alıyor olmanın onlar için verdikleri emeklerinin karşılığını almak gibi hissettirdiği için ilgiyi ve katılımı arttırdığını “puan almak ödül gibi olduğu için böyle yaptığının karşılığını almak hem iyi hissettirdi hem katılımı hem de ilgiyi arttırdı” ifadeleri ile belirtmiştir. Sadece o uygulama üzerinden puan alıyor olmak bile öğrencilerin psikolojik alt tabanında emeklerinin karşılığı aldıklarını hissini yansıtmıştır. Sanal bir ortamdan puan alıyor olmak derse ilgiyi değiştirdiği gibi derse katılımı da oldukça etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmen yansıtıcı günlüğünden alınan verilere göre daha önce derse katılmayan pasif konumda olan öğrencilerin derse aktif katılım haline geçtikleri bulgularına rastlanmıştır. Hatta çalışmadan önceki zamanlardaki derslerde eksikleri olan öğrencilerin açığı kapatabilmek için ekstra çalıştıklarını iletmişler ve artık derse katılacaklarını aktarmışlardır.

4.1.3.7. Oyunla dersin, derse odaklanma üzerine etkisi

Dikkatini derste toplayabilmek bir öğrenci için oldukça zorken öğrencilerden elde edilen bulgular bu uygulamaların derse odaklanabilme konusunda oldukça yardımcı olduğudur. Özellikle online derslerde öğrencilerin sınıf ortamında bulunmama etraflarında birçok değişkenin ve çeldiricinin bulunması derse odaklanmada konusunda zorlayıcı bir etken olmuştur. Ancak Ö8 bir taraftan sıkıldıkları derslerde odak seviyelerinin düştüğünü belirtirken diğer taraftan ise oyun ile işlenen derste eğlencenin varlığını ve eğlenceli dersin de onların derse odaklanmalarını arttırdığını aşağıdaki cümlelerle belirtmiştir:

“oyunla birlikte ders olunca daha eğlenceli ve daha odaklanmamızı sağlıyor çünkü oyunsuz olunca bazen sıkılıyoruz ve odaklanamıyoruz derse o yüzden de çok anlayamıyoruz ama oyun olunca eğlendiğimiz için de daha odak oluyoruz derse”

Öğrencilere dersleri oyunla işlemek konusunda ne düşünüyorsunuz sorusuna Ö7 kalıplaşmış düz anlatım yönteminden ziyade dersi farklı işlemenin derse eğlence kattığını ve bununla birlikte de derse odaklanmalarının kolaylaştığını “iyi oluyor hocam yani 11 farklı kalıplardan birazcık daha eğlenceli bir hale getiriyor şey konuları falan da dersi de yani daha çok odaklanmayı sağlıyor” cümleleri ile ifade etmiştir. Dersi bu şekilde işlemek sizce bir fark yarattı mı sorusuna Ö10 sürekli bir aktivite içerisinde olmalarının derse girme ders üzerine konsantre olabilme gibi özellikleri arttırdığını “sürekli bir hani rutin olduğu için derse girmemiz de ders dinlememiz de hani arttı odaklanma hızımız falan” cümleleri ile aktarmıştır.

4.1.3.8. Oyunla dersin rekabet ve hırs duyguları üzerine etkisi

Birçok kişinin oyun denilince aklına gelen konulardan biri de rekabet duygusudur. Kimisi rekabet duygusuyla daha çok iş başarmaya heveslenirken kimisi için de bu duygunun içinde olmak o işe başlamadan daha yorulmasına, o işle ilgilenmeyi reddetmesine neden olur. Öğrencilerle görüşmelerden elde edilen verilere göre de öğrencilerin çoğunluğunun rekabet ortamını sevdiği ve onları ders çalışmaya ittiği bulgularına ulaşılmıştır. Örneğin Ö2’ye oyunlaştırma uygulamasının Almanca öğrenme üzerinde etkisi oldu mu diye sorulunca ilk aklına gelen konu rekabet olmuş ve bu rekabet duygusunun onları daha çok ödev yapmaya ittiği için Almanca bilgilerini geliştirmek adına yararlı olduğunu şu sözlerle anlatmıştır:

“bence oldu çünkü o bizi rekabete getirdi rekabete getirince de çalışma hırsımızı arttırdı bu yüzden de attığımız ödevleri anında yapmaya başladık o yüzden yararlı olduğunu düşünüyorum”

Ö10 ise daha önceden tecrübe ettiği oyunla hazırlanmış bir derste sınıf ortamında hissettiği rekabet ortamının yansısıyla evde konuyu hevesle tekrar ettiğinden “ezberlenecek aşırı çok şey vardı böyle grup yapmıştık ve aşırı iyiydi ve ben bir de kaybettiğim için eve gidip hırs yapıp baya çalışmışım tekrardan o yüzden baya iyi olmuştu ezberlemem açısından” gibi sözlerle onun için çok zor olan bir şeyi bile başarmaya hırslandırdığından bahsetmiştir. Ö6 ise hissettiği hırsın heyecanını arttırdığını “daha hırslı hissettim yapmak istedim yani ne bileyim biraz heyecan kattı böyle” sözleri

ile belirtmiştir. Ö8 “özellikle de Classcraft’tan dolayı ee bir rekabet oldu birbirimizin önüne geçmeye çalışıyoruz” cümleleri ile sınıftaki rekabet ortamını tanımlamıştır.

Ancak bu durumun aksine görüş bildiren öğrenciler de olmuştur. Örnek olarak Ö3’ün de söylediklerine baktığımızda onun için oyunlaştırma uygulamalarının rekabet dışında olumsuz bir durumunun olmadığını ve rekabet ortamını sevmediğini “bence tek bir olumsuz yanı var pek fazla rekabet sevmiyorum yani beni çok geriyor aşırı olmasa da yani geriyor sevmiyorum pek rekabet o yüzden bir tek kötü yanı bence bu” sözleriyle anlayabiliriz. Ö7 de Ö3 ile benzer duygularda olduğunu ödevleri zaten kendi sorumluluğunda olduğu için yaptığını ve rekabet ortamının onda iyi duygular hissettirmediğini “Ya benim için çok bir yararı olmadı ama yani olmamasının sebebi çünkü ben bu ödevleri kendim için yapıyorum ve bunun karşılığını puanla alınca bu hoşuma gitti ama o rekabet duygusu bilmiyorum” sözleriyle anlatmıştır. Ö10 ise rekabet duygusunun onu fazla etkilemediğini sadece sorumluluklarını yerine getirdiğini ama bunu yaparken de bir zorunluluk nedeniyle değil de ödevlerini gönüllü olarak yaptığını “bunlar ödev altında olduğu için hani gönüllülük esasına dayanmıyormuş gibi geliyor bana o yüzden mesela rekabetten daha çok yapmam gereken bir şeymiş gibi geliyor” cümleleri ile belirtmiştir. Ö2 de her ne kadar rekabetten hoşlanmayan ve rekabetle strese girdiğini belirten “pek rekabetleştirme yok da olunca bazen çok küçük bir ihtimal strese girebiliyoruz” bir öğrenci olsa da Classcraft’ın öğrencilerde öğrenme isteği uyandıracak iyi bir araç olduğunu ve arkadaşları için onların dikkatini çekmenin biraz zor olduğunu bu sayede de bunun kolaylaştığını “ama ben olsam Classcraft tabi güzelde öyle bir ortam sağladığından dolayı çok sevmiyorum ama tabi siz de ya bir yandan haklısınız çünkü öğrencileri başka türlü gaza getiremez kimse o rekabet olmadan çünkü insanlar gaza gelmeli ki yapma isteği artsın.” cümleleri ile aktarmıştır.

Rekabet ortamının bağlayıcı unsuru elde edilen puanlardır. Öğrencilerin daha fazla puan elde edebilmek için oldukça çaba gösterdikleri gözlemlenmiştir. Ö8 puan kazanma hırsı ile oluşan rekabet ortamının onda olumlu duygular hissettirdiğini “Classcraft puanla birlikte rekabet getirdiği için bence güzel oldu” ifadesi ile aktarmıştır.

Öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilen veriler dahilinde öğrenciler için rekabet duygusu genellikle olumlu bir yön çizmektedir. Özellikle oyunlaştırma uygulamasının puanlarla sınıf ortamındaki rekabeti sağladığını belirten öğrenciler bunun hırslanmalarını ve aktifliklerini etkilediğini belirtmişlerdir. Örneğin bir öğrenci “yaptığım etkinliklerden puan almam beni daha çok hırslandırıyor ve Almanca çalışmaya teşvik

ediyor” ifadesi ile uygulama sürecinin Almanca çalışmaya nasıl destek olduğunu aktarmıştır. Bununla birlikte öğrenciler Duolingo aracında bulunan dünya liglerinin de daha çok ve daha iyi yapma isteklerini arttırdığı için oldukça geliştirici olduğunu belirtmişlerdir.

4.1.3.9. Süreçte hissedilen gerginlik ve endişe duyguları

Öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilen verilere göre öğrencilerin ilk olarak tedirgin hissettikleri durum ön test olarak yapılan sınav olmuştur. Her ne kadar sınavın okul notlarında etkin olmayacağını bilseler de bazı öğrenciler bu gerginliklerini atamamıştır. En çok endişe duydukları alan ise bir öğrencinin de “sınav olacağını duyunca tedirgin hissettim çünkü hala ezberleyemediğim kelimeler vardı” ifadesinde belirttiği gibi yeteri kadar kelime bilmediklerini düşünüyor olmaları olmuştur. Bunun yanı sıra bazı öğrencilerde yeni bir dil öğrenmenin tedirginliğiyle başladıkları Almanca öğrenme süreçlerinin çalışmayla birlikte olumlu yönde değiştiğini ve derse karşı daha istekli olduklarını belirtmişlerdir. Araçları kullanırken de stres yaşayan öğrencilerin en büyük kaygısı oyunlaştırma aracında sadece görevi tamamlamış olmalarıyla puan kazanıyor olmalarına rağmen daha çok puan alabilmek olmuştur. Bu durumda bazıları için uygulamayı kullanırken yaşadıkları stresi arttırmıştır.

Pandemi nedeniyle evde online eğitim sürecine geçildiği için öğrenciler çalışma sürecine kadar herhangi bir okul sınavı bile olmamışlardır. Bu nedenle yapılacak ön testte bazı öğrencilerin gergin olduğu gözlemlenmiştir. Bunun birlikte öğretmen de ilk defa böyle bir sınav yapacağı için gergindir. Öğrencilerin bazıları Almanca öğrenmeye başlamadan önce korkularının olduğunu aktarmışlardır. Ders esnasında da bazı öğrencilerin uygulamada puan alabilmek için fazla heyecandan hata yaptıkları gözlemlenmiştir.

4.1.3.10. Süreç ve süreç sonu değerlendirmeleri

Öğrencilerin yansıtıcı günlüklerinden elde edilen bulgulara göre öğrenciler süreci kendi bakış açlarına göre anlatmışlardır. Ön test için yapılan dinleme sınavı onlara farklı gelmiş ve kendilerinin değerlendirmenin nerede olduklarını görmeleri açısından iyi olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra tedirgin olanlar da olmuştur. Bir öğrenci tedirginliğini “Her bir öğrenci gibi sınav duyunca ister istemez tedirgin oluyorum” cümlesi ile aktarmıştır. Bazı öğrenciler iyi sonuçlar aldığı için sevinmiş bazıları da üzülmüştür. Aynı hafta öğrenciler kullanacakları araçları tanımışlardır. Bazı öğrenciler kendi isteklerine kalmış bir şekilde kullanacakları araçları telefonlarına indirmiş ve Duolingo

Web 2.0. aracından seviye geçmeye başlamışlardır. Yeni cümle kalıplarını öğrendiklerini belirten öğrenciler bu hafta okul dersinde haftanın günleri ve okul dersleri konusunu işlediklerini aktarmışlardır. Bir sonraki hafta ve toplamda dört hafta boyunca işlenen konularla ilgili olacak şekilde EBA'dan ödevler gönderildiğini çeşitli ifadelerle katarmışlardır. Classcraft'dan alacakları puanının onları geliştirici bir unsur olduğundan bahsetmişlerdir. Oyun gibi ders planı. Ödevler ve farklı etkinliklerle karşılaşan öğrenciler haftanın hızlı geçtiğini belirtmişlerdir. Oyunlaştırma aracının ara yüzü İngilizce olduğu için bazı öğrenciler anlamakta güçlük çekmiş, bazıları kolayca anlayabilmiş ve bazıları da biraz daha kullandıktan sonra anlayabilmiştir. İkinci haftada seçilen şarkı renkler konusunu içermektedir. Öğrenciler kolaylıkla şarkıları ezberlediğini ve Duolingo'dan da seviyeler geçtiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler EBA'dan gönderilen ödevleri de eksiksiz yapmaya çalışırken bazıları ise hala oyunlaştırma aracı sistemine dahil olamadıklarını ve avatarlarını oluşturamadıklarını belirtmişlerdir. Evde, yapılan etkinliklerin de oldukça bahsi geçtiği ve ilk ders olması sebebiyle uykulu olmalarına rağmen derse katıldıklarını belirtmişlerdir. Son hafta seçilen şarkı çocuk şarkılarından farklı olarak eski bir pop şarkısı olduğu için bazı öğrencilerin daha çok ilgisini çekmiştir. Bazı öğrenciler için de biraz daha zor gelen şarkının etkinliklerinin birkaç kez yapıldığı aktarılmıştır. Öğrenciler ders bitince de bir an önce ödevleri yapıp gönderdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen yansıtıcı günlüğünde kaydedilen verilere göre uygulama sırasında dört ayrı Web 2.0. aracı kullanılmıştır. Bunlardan biri oyunlaştırma aracı olarak kullanılmış diğerleri ise dinleme becerisini geliştirmek amacıyla kullanılmıştır. Uygulama süreci altı hafta sürmüştür. İlk hafta öğrencilerin dinleme becerilerini ölçen bir ön test uygulanmıştır. Aynı zamanda öğrencilere uygulama süreci anlatılmış, kullanılacak araçlar tanıtılmış ve iletişimi sağlamak adına öğrencilerin tavsiyesi ile online grup oluşturulmuştur. Oyunlaştırma aracında öğrencilerin aracın görsel özelliklerini önceden oynadıkları oyunlara benzettikleri için buradan hareketle bazı kız öğrencilerin erkek avatar, erkek öğrencilerin de kadın avatar seçtikleri gözlemlenmiştir. Dört hafta boyunca farklı şarkılar seçilmiştir. İlk üç hafta ünite konularına uygun çocuk şarkıları seçilirken son hafta öğrencilere seçenek sunulup oradan seçim yapmaları beklenmiştir. İlk hafta haftanın günlerini konu alan bir şarkı, ikinci hafta derslerinde zorlanan bir çocuğu anlatan çocuk şarkısı, üçüncü hafta renkleri konu alan bir şarkı ve son hafta sayıları içeren eski bir pop şarkı seçilmiştir. Öğrencilerin Classcraft aracında 1000 puanı geçtikten sonra

görsel öğelerin değiştiği gözlemlenmiştir. Son haftaya gelindiğinde ise dinleme becerilerinde bir değişiklik olup olmadığını ölçmek adına son test uygulanmıştır.

Öğrencilerden süreç üzerine bir değerlendirme yapmaları istendiğinde sürecin öğrenciler üzerinde olumlu duygular bıraktığı bulgularına rastlanmıştır. Örneğin Ö8 geçen süreci değerlendirirken kullandığımız araçlar sayesinde Almanca bilgisinin normalden daha iyi geliştiğini ve sürecin onda güzel etkiler bıraktığını “beş hafta güzel geçti bir de ek olarak uygulamalar kullandığımız için Duolingo, Classcraft falan kullandığımız içinde bence benim açıkçası Almancam daha iyi gelişti” cümleleri ile belirtmiştir. Gönderilen çalışmalar öğrencilere bir zorluk ya da zorunluluk değil rahatlatma alanı gibi gelmiştir. Her hafta düzenli bir şekilde yeni bir çalışma ile karşılaştığının üzerinde duran Ö10 çalışmaları bir ödev gibi değil öğrenmeyi kolaylaştıran bir destek olarak gördüğünü “beş haftadır düzenli olarak yapıyoruz bunları ve ödevden daha çok destek alıyoruz ve Almanca öğreniyormuşuz gibi oluyor” cümlelerinden anlayabiliriz.

Öğrencilerin kullanılan araçlar ve süreç için ortak fikri zamanlarının güzel geçtiği üzerinedir. Ö5’e oyunlaştırma aracı sorulduğunda bu konuda fikrini tek kelimeyle özetlemiş ve güzel olduğunu “tek diyeceğim şey güzeldi” diyerek belirtmiştir. Yapılan oyunlaştırma çalışmasının olumlu ya da olumsuz özellikleri sorulduğunda ise Ö1 onun için herşeyin olumlu gittiğini “Ben bir olumsuz yanını göremedim yok” cümlesi ile belirtmiştir. Genel süreci değerlendiren Ö6 ise kendisinin de Almanca öğretmeni olsa süreci bu şekilde yönetebileceğini ve sürecin eksik bir yanının olmadığını “bence gayet iyi bende böyle yapardım. Yani bir eksiği yok yani baya iyi” ifadesi ile belirtmiştir.

Özellikle uzun süren pandemi süreci öğrencilerin derslere odaklanmasını oldukça güçleştirmiştir. Ancak çalışma öğrenciler için derse ilgilerini arttıran ve odaklanmalarına yardımcı olan bir araç haline gelmiştir. Örneğin Ö10 yine bu pandemi sürecini işaret ederek dil öğrenmek istemeyenlerin bile öğrenmek için motive olduğundan ve çalışmayla ilgili olumsuz bir yan görmediğinden aşağıdaki cümlelerle aktarmıştır:

“Ben Almanca hocası olsaydım yani böyle bir dönemi bu şekilde değerlendiremezdim diye düşünüyorum. Hani herkes çünkü bir dil öğrenebilecek öğrenmek isteyecek şekilde değil ve siz bence herkesi motive ettiniz bu şekilde. Olumsuz bir yanı yok yani bana göre.”

Bu olumsuz süreci iyi atlatmanın yanı sıra süreç sonunda öğrencilerin Almanca bilgilerinin de değişiklik olduğu bulgusu kaçınılmazdır. Örneğin Ö9 süreç içerisinde araçların katkı sağladığı olumlu bir durum olarak Almancasının geliştirdiğini “dersteki bilgimizi arttırma” şeklinde ifade etmiş Ö8 de düz anlatım bir dersin aksine Almanca

bilgi ve becerisinin daha çok ve daha hızlı geliştiğini “Yaptığımız uygulamalar sayesinde Almanca baya gelişti normal derse girseydik ben bu kadar gelişeceğini zannetmiyorum ama yaptığımız uygulamalar sayesinde Almanca daha hızlı gelişti” cümleleri ile ifade etmiştir. Bulgulardan elde edilen genel sonuç sürecin öğrencilerde istenen etkiyi yarattığı ve Almanca dil gelişimlerine olumlu katkıları olduğu bulgusu olmuştur.

Öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilen verilere göre öğrencilerin uygulama süreci sonunda Almanca dersine yönelik bakış açılarında değişiklik olduğu bulgularına rastlanmaktadır. Öğrenciler bu uygulamalar sayesinde daha kolay ve daha zevkli Almanca öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Müzikle çerçevelenen alıştırmalar öğrencilerin hem ilgilerini hem de sevgilerini kazanmıştır. Bunun yanı sıra her bir araç farklı öğrencilerin ilgi ve sevgisini toplarken öğrenciler Almanca öğrenme kazanımlarının da bu doğrultuda oldukça verimli olduğu vurgusunu yapmışlardır. Oyunlaştırma uygulaması ile ders dışı farklı bir ortam yaşadığını belirten öğrenciler için bu farklılık kendilerini derste değil de bir oyun ortamında gibi hissettirmiştir.

Aynı zamanda bu zor pandemi sürecinde ödevlerle birlikte okula bağlılıklarının arttığını belirten öğrenciler her geçen hafta da oldukça hevesle ödevlerini yapmışlardır. Öğrencilerden bazıları önceden ödevlerini yapmayanların bile artık yapabileceğini vurgulamıştır. Bu uygulama sürecinin öğrencilerin belirttiğine göre en önemli katkılarında biri de yanlış yapmaktan korkmamak olmuştur. Dil öğrenen birini en yavaşlatan ya da motivasyonun kıran unsurun yanlış yapmaktan korkmak olduğu düşünülürse oldukça olumlu bir geri bildirim olduğu söylenebilir.

Öğrenci yansıtıcı günlüklerinden araştırma devam ederken süreç sonu değerlendirmesi olarak edindiğimiz bulgulara göre online öğrenme süreci bazen kolaylıklar bazen de çeşitli güçlüklerle yol açmıştır. Örneğin bazı öğrenciler uyuyakaldığı için bazıları da internet problemi yaşadığı için ön teste katılamamışlardır. Kullanılan Web 2.0. araçları birçok öğrenci için anlaşılması kolay gelmiş ve içeriğindeki alıştırmaları yapmakta özellikle ilk haftalarda zorlanmamışlardır. Günlük az vakit ayırmamıza rağmen öğreniyoruz. Her ne kadar sonraki haftalarda gönderilen ödevler onlar için biraz daha zor gelse de öğrenciler araçların şarkılarla birlikte öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Uygulama sürecinde öğretmen yansıtıcı günlüğünden elde edilen verilere göre öğrencilerin bazı durumlarda güçlük yaşadığı fakat bazı durumları da kolaylıkla atlatabildiği bulgularına ulaşılmıştır. Örneğin çalışma sürecinden önce derslerde aktif olmayan öğrenciler bazı araçlarda zorlanmışlar ve başarısız sonuçlar elde etmişlerdir.

Öğretmen ünite konularına ve hedef gruba uygun şarkılar bulmakta zorlanmıştır. Her hafta üç ayrı araçtan geribildirim alıp diğer araca puan eklemek oldukça zaman ayrılması gereken bir süreç olmuştur. Hem uygun şarkıyı bulup araçlar üzerinde hazırlamak hem de bu işlemleri yürütmek süreçte zorlanılan durumlardan olmuştur.

Bazı öğrenciler için araç sayısı fazla gelmiş diğer derslerle birlikte yürütmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrenciler bazı araçları kullanmakta güçlük yaşamışlardır. İngilizceden aktarım yapmaları adına bir araçtaki ilk çalışma Almanca İngilizce hazırlanmış ancak öğrenciler bunda güçlük yaşamışlar ve Almanca Türkçe bir çalışmanın onlar için daha geliştirici olacağını belirtmişlerdir.

Güçlük yaşanan bir diğer durum ise öğrencilerin çalışmalarını yapıp yapmadığını kontrol etme süreci olmuştur. Bazı velilerin de öğrencilerini takip etmesi yardımıyla bu süreci not almak için değil de dilde kendini geliştirmek için çalışmalarını özenli yapmaları telkinlerine ihtiyaç duyulmuştur. Bazı öğrenciler çalışma sonucunu karnede not olarak görmeyecekleri için süreci rahatlıkla ve gerçekten dili öğrenmek için yürütebilmişlerdir. Öğrencilerin bazı araçları da kolaylıkla ve hevesle geçtikleri gözlemlenmiştir. Belli bir süre geçtikten sonra da öğrenciler çok deneme yaptığı için şarkıları ezbere söyleyebildiklerini aktarmıştır.

4.1.4. Oyunlaştırmanın Almanca dil becerileri üzerine etkisi

Süreç sonunda değerlendirmesi olarak oyunlaştırmanın öğrencilerin Almanca dil becerileri üzerine etkisi de incelenmiş ve bu konuda çeşitli bulgulara da rastlanmıştır. Bu bulgular dinlediğini anlama becerisi üzerine etkisi, telaffuz ve diksiyon becerileri üzerine etkisi, kelime öğrenmeye etkisi, dilbilgisi üzerine etkisi ve derse bakış açısına etkisi gibi beş ayrı başlık altında düzenlenerek aktarılmıştır.

4.1.4.1. Dinlediğini anlama becerisi üzerine etkisi

Öğrencilerden elde edilen veriler doğrultusunda kullanılan araçların dinlediğini anlama becerisi üzerine etkisi olduğu bulgularına rastlanmıştır. Ö1 dinlediğini anlama becerisinin ne kadar önemli olduğunu ve çalışmaların kendini nasıl etkilediğini şöyle aktarmıştır:

“Yani farklı bir dil sonuçta hani farklı bir dilde bilmediğimiz kelimeleri dinleyip doğru kelimeyi algılayabilmek önemli bir şey yani bu konuda geliştirdi”

Ö7 bu çalışmalarla dinlediğini anlama becerisinin geliştiğini özellikle belli araçları işaret ederek “Bence de kesinlikle geliştirdi hocam özellikle Lyricstraining ve Duo-

lingo” bu cümlelerle belirtmiştir. Ö3 ise “Bence çok katkısı oldu ben özellikle Lyricstraining’in Duolingo’dan daha fazla bir yardımı oldu bu konuda dinlediğini daha rahat duyduğunu daha rahat algılayabiliyorsun sonra yazıyorsun. Doğru çıktığı zamanda güzel hissettiriyor aslında daha mutlu edebiliyor”

Ö4 önceden duyduğunu anlamada güçlük çektiği fakat uygulamaların o an oldukça yardımcı olduğunu “Hocam telaffuz anlamında Lyricstraining ve Duolingo yani anlamamı kolaylaştırıyor ben Almanca aksanları fazla anlayan biri değilim ama bana katkı sağladıklarını düşünüyorum” cümleleri ile aktarmıştır. Ö10 da benzer bir açıdan bakarak en azından artık herhangi bir dil duyduğunda onun Almanca olup olmadığını da anlayabileceğini şu şekilde ifade etmiştir:

“duyduğum zaman Türkçesini çeviremem hala ama mesela Almanca bir şey duyduğum zaman Almanca olduğunu artık anlayabiliyorum çünkü şarkılar sessel olarak gerçekten yardımcı oldu bana yani mesela birisi Almanca konuşsa Almanca konuşuyor derim”

Ö8 de dinlediğini anlama konusunda bir değişiklik oldu mu sorusuna olumlu cevap verip yapılan çalışmanın da bir sonucu olarak karşısında Almanca konuşan birini kısmen anlayabilecek ve kısmen de cevap verebilecek durumda olduğunu şu sözlerle anlatmıştır:

“dinlediğini anlamada etkili oldu. Mesela biri karşımda Almanca konuşsun tam olarak anlayamasam da anlayabilirim ama karşılık veremem ondan emin değilim ama karşımdakini az da olsa bir şey yapabilirim karşılık verebilirim öğrendiklerimle. Bu açıdan Lyricstraining daha yardımcı oldu çünkü şarkılarda ara kelimelerde kullanılırken Duolingo’da sadece temel kelimeleri kullanıp cümle kuruyoruz”

Ö9 ise dinlediğini anlayabilme açısından başlarda zorlandığı öğrenmeyi reddettiğini ama şu anda çalışma sayesinde biraz daha rahatladığını “başlamadan hocam baya kendime duvar örmüştüm direkt öğrenmek bile istemiyordum. Şu an biraz daha iyi oldu o konuda” cümleleri ile belirtmiştir.

Bu yorumların ışığında uygulama sürecinin en çok beklenen çıktısı dinleme becerilerindeki değişim olmuştur. Öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilen bulgulara göre oyunlaştırma aracı dışında kalan her bir araç her bir öğrenciye dinleme becerisini geliştirmesi anlamında oldukça işe yaramıştır. Örneğin bir öğrencinin belirttiğine göre “eskiden Almanca konuşan birinin ne dediğini asla anlamıyordum ama şimdi çok olmasa da biraz anlıyorum ve bence bunu EBA’dan yaptığımız dinleme ödevleri çok etkili-

yor” şeklindeki ifadesi ile ödevler sayesinde gelişen dinleme becerisindeki değişimi aktarmıştır. Öğrenciler özellikle şarkı sözlerini anlamaya çalışmanın da bu açıdan oldukça faydalı olduğunu da dile getirmişlerdir.

4.1.4.2. Telaffuz ve diksiyon becerileri üzerine etkisi

Çalışmada asıl hedeflerden biri araçların dinlediğini anlama becerisi üzerine etkisiydi. Bu becerinin bir diğer basamağı olan telaffuz ve diksiyon becerileri de ortaya çıkan bulgular arasında yer almıştır. Öğrencilere çalışma yapılan beş haftayı yorumlamaları istendiğinde kullandıkları her aracın da telaffuz becerilerine olumlu anlamda etkileri olduğunu aktarmışlardır. Örneğin Ö2 kullanılan araçların oldukça faydalı olduğunu belirtirken özellikle telaffuz becerisini geliştirmesi açısından bir araca odaklandığını “Lyricstraining gibi uygulamalar bize telaffuzları öğrettiği için ben yararlı buldum” ifadesi ile aktarmıştır. Bu araçta kullanılan şarkılar hem öğrencilerin ilgisini çekebilmiş hem de telaffuz becerilerini de geliştirmiştir. Ö1 şarkılarla yaptığı alıştırmalar sayesinde telaffuz üzerine çalışabildiğinden “telaffuz konusunda ve attığınız şarkılar sayesinde biraz da diksiyon çalışmaları yapmış olduk” bahsetmiştir.

Bunun yanı sıra bu süreçte öğrenciler eksikliğini hissettikleri doğru telaffuz becerileri üzerine kendilerini geliştirmişlerdir. Özellikle Ö4 önceden zorlandığı bir alan olan telaffuzda kendini geliştirdiğini “Almanca telaffuzunda çok zorlanıyordum Lyricstraining gibi şeylerde telaffuzumu daha çok geliştirdim” şeklinde aktarmıştır. Benzer şekilde Ö8 telaffuz konusundaki sıkıntılarını beş haftalık süreçte giderebildiğini “Telaffuzumda başta sıkıntılar vardı onları giderebildim” şeklinde belirtmiştir. Ö9 ise çalışmanın telaffuz konusunda geliştirici olduğunu ancak aynı zamanda zorlandığını “uygulamada bizim telaffuzumuz veya neyimiz geliyor ama ne yazık ki çok zor” şeklinde ifade etmiştir. Her öğrenci için kolay ve zor gelen kısımların farklı olmasının yanı sıra araçların geliştirici alanları da zaman zaman değişkenlik göstermektedir. Birçok öğrenci telaffuz konusunda en çok bir aracı işaret etmiş olsalar da başka araçlarla telaffuz konusunda kendini geliştirenler olmuştur. Örneğin bu araçlar dinleme becerisinde bir fark yarattı mı sorusuna cevap olarak Ö6 önceden oldukça zorlandığını ama yardımcı araçlar sayesinde sorununu biraz daha çözebildiğini ve telaffuz konusunda kendini geliştirdiğini “ben en başta Almancanın aksanını falan hiç anlayamıyordum hatta çok zorlanıyordum telaffuzunda da aynı şekilde ama sonra Duolingo ve Lyricstraining’den sonra hocam daha iyi oldu. Artık hani tam böyle anlayamasam da hani biraz hani anlayabiliyorum. Telaffuzum da daha iyi.” cümleleri ile aktarmıştır.

Öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilen verilere göre telaffuz becerilerinde de değişimin bulgularına rastlanabilir. Örneğin bir öğrenci “eskiden Almancayı telaffuz edemiyordum” şeklinde bir ifadeyle artık telaffuz becerilerinde bir değişim olduğu vurgulanmıştır. Dinleyerek aksanlarını geliştirdiklerini ve bu sayede kelimeleri söyleyebilme becerilerinin de geliştiğini ayrıca vurgulamışlardır. Örneğin bir öğrenci “şarkılar akıcı ve ağıza takılıyor, gün boyu o şarkıları mırıldanarak dolaşıyorum” ifadeleriyle sürekli tekrarların istem dışı bir şekilde bile gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Uygulama süreci sonunda dinleme becerisinin gelişmesi hedeflenirken gelişmesi gereken bir alt başlık da telaffuz becerilerindeki değişimi karşılayan bir sonuç da elde edilmiştir.

4.1.4.3. Kelime öğrenmeye etkisi

Görüşmeden alınan verilere göre kullanılan araçlarla öğrencilerin kendilerini geliştirdiği bir diğer konunun kelime öğrenme olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kelime öğrenmek her öğrenci için biraz yorucu ve oldukça zaman isteyen bir uğraştır. Ancak öğrencilerin yorumlarından anlaşılıyor ki kullanılan araçlar yeni kelimeler öğrenmede oldukça yardımcı olmuştur. Örneğin Ö1 kullandıkları araçlar arasında bir kıyas yaparak bir aracın daha çok işe yaradığını ve kelime hazinesini geliştirdiğini “Duolingo kelime hazinesini geliştirmesi amacıyla daha çok işe yaradı” ifadesi ile belirtmiştir. Ö11 için de hem daha çok hem de daha hızlı öğrenmek için kullanılan aracın oldukça işe yaradığını “Duolingo falan gerçekten böyle kelimeleri, daha fazla kelime öğrenmiş oluyorum ve daha kolay bir biçimde daha kısa sürede öğrenmiş oluyorum” cümlelerinden anlayabiliriz. Birçok öğrenci Ö1 ve Ö11 ile aynı fikirdedir. Araçlar arasında kelime öğrenme açısından en önce çıkan araç Duolingo olmuştur. Ö3 için de kelime hazinesini daha çok geliştirdiği için ön sıraları yine aynı araç almış ve bu durumu şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Duolingo aralarında, o üç uygulama arasından en iyisiydi daha fazla katkısı oldu daha yani kelime hazinesi geliştirdi”

Öğrencilere kullanılan araçların olumlu ve olumsuz yönleri sorulduğunda da araçlarla birlikte yeni kelimeler de öğreniyor olmak onlar için olumlu bir durum olmuştur. Ö4 araçlar sayesinde arkadaşlarının ve kendisinin eksiklerini kolaylıkla kapayabileceklerini “Kelime eksikliği olan bir insan cümle eksikliği olan bir insan Duolingo’da öğreniyor” cümlesi ile aktarmıştır. Kullanılan her araç ana hedef dahilinde olmasa bile kelime öğretme ve öğrenme isteğinde oldukça etkili olmuştur. Ö3 Duolingo’dan farklı ola-

rak Edpuzzle ile de kelime öğrenme isteği duyduğunu “Edpuzzle’da da bilmediğim kelimeler vardı onları araştırma isteği doğdu içimde” cümlesi ile aktarmıştır.

Öğrenci yansıtıcı günlüklerinden elde edilen bulgulara göre hedeflenmeyen ancak yan öğrenmelerle gelişen bir veri de öğrencilerin yeni kelimeler öğrendiği olmuştur. Her biri kelime öğrenmelerine yardım eden farklı bir aracı gösterirken kimi bu araçlar sayesinde yeni kelimeler öğrendiğini, kimi önceden öğrendiği kelimelerin artikellerini ezberleyebildiğini, kimi de önceden öğrendiği kelimeleri pekiştirdiğini belirtmiştir. Öğrencilerden biri kullandığı Duolingo Web 2.0. aracının “yeni kelimeler öğrenmek açısından geliştirici ve güzel olduğunu düşünüyorum” ifadesiyle kolayca yeni kelimeler öğrenebileceğini belirtmiştir. Öğrenciler aynı zamanda öğrenmelerinin hem eğlenceli hem de kalıcı olduğunu ayrıca belirtmişlerdir. Bu verilerin dil öğrenirken en çok ihtiyaç duyulan alanlardan birinin yeni kelimeler öğrenmek olduğu düşünülünce çalışmanın katkısı dikkate değer bir hal almıştır.

4.1.4.4. Dilbilgisi üzerine etkisi

Çalışma kapsamında kullanılan araçlar daha çok dinlediğini anlama becerisi üzerine odaklanmış olsa da öğrencilerden alınan verilere göre dilbilgisi becerilerinin de geliştiği bulgularına rastlanmıştır. Cümle kurma, çeşitli kalıp ifadeler ya da çeviri yapabilme becerilerinin geliştirdiklerini ifade eden öğrenciler özellikle bu konularda yardımcı olarak Duolingo’yu işaret etmişlerdir. Örneğin Ö7 dilbilgisi açısından kendini geliştirdiğini Duolingo’nun da birebir öğretici konumunda olmasından dolayı yorumunu “gramer açısından da daha iyiydi” şeklinde belirtmiştir.

Ö2 “cümle kalıplarını öğreten bölgelerde vardı” diyerek Duolingo’nun kapsamlı bir öğretme amacı olduğunu vurgulamıştır. Ö3 ise öğrendiği fakat henüz pekiştiremediği cümle kurma becerisini “cümle yapısı yani cümle kurmayı daha rahat anladım” cümleleriyle geliştirdiğini ifade etmiştir. Öğrenciler cümle kurmayı her ne kadar önceden öğrenmiş olsalar da yeni öğrenilen bir şey ile birçok farklı yerde karşılaşmaları gerekir. Örneğin Ö4 bu durumun bir yansıması olarak zihnindeki cümle nasıl olmalı sorusunun yanıtını bulduğunu “Duolingo’da daha çok cümle kurmayı daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum” yorumuyla göstermektedir. Ö10 ise Duolingo aracından birçok şey öğrendiğini” aynı zamanda cümle yapısını geliştiriyor” yorumuyla da cümle kurma becerisinin geliştiğini de vurgulamıştır. Ö4 yapılan çalışmayla kişilerin kendilerinde eksik gördükleri alanlarda kendilerini geliştirebileceğini “cümle eksiği olan bir insan Duolingo’dan öğreniyor” cümleleri ile ifade etmiştir.

Bunun yanı sıra Ö2 süregelen beş hafta boyunca kalıp ifadeler konusunda kendini geliştirebildiğini “bunlar bize Almanca kalıplarını daha iyi öğretti” cümlesi ile ifade ederken bir soruyu anlayabilme ve ona cevap verebilme becerisinin geliştiği için doğru orantılı olarak da çeviri yapabilmenin gerekliliğinden “Edpuzzle’da aralarda soru sorması baya iyi oluyor yani hem Almanca sorduğundan ne olduğunu anlayabiliyorum. Yani cümle çevirmede iyi olmamızı gerektiriyor” cümleleri ile bahseder. Dil öğrenirken birçok konu ve durum birbirine bağlantılı olduğu için gelişen beceriler de doğru orantılı olarak çeşitlilik göstermiştir.

Yansıtıcı günlüklerden elde edilen bulgulara göre her ne kadar ana hedef dil becerilerinde dinleme becerisini geliştirmek olsa da Almanca öğrenme becerileri çok yönlü olmuştur. Öncelikli olarak öğrenciler derste öğrendiklerini kolaylıkla pekiştirmişlerdir. Öğrenenlerin kalıcı olması açısından bu oldukça önemlidir. Öğrencilerden alınan verilere göre cümle kurma becerileri de gelişme göstermiş artık kolaylıkla cümle kurabildiklerini ve günlük hayatta karşılıklarına çıkabilecek cümleleri öğreniyor olmanın iyi olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler başlarda iyi olmasalar da her geçen gün Almanca dil becerilerinin geliştiğini aktarırken özellikle ödevlerin oldukça işe yaradığını belirtmişlerdir. Araçların da doğru orantılı olarak oldukça faydalı olduğunu bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra okuma, yazma ve konuşma becerilerinde de gelişimler fark eden öğrenciler için bu gelişim süreci çok yönlü olmuştur. Duyduğunu yazabilmeye yazma becerilerinin geliştiği, şarkıları söyleyerek ve bir araçta bulunan sesli ödevlerle konuşma becerilerinin geliştiğini ve telaffuz becerilerini geliştirerek de okuma becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Bir öğrenci de “günlük çok az vakit ayırmamıza rağmen hem kelime anlamlarını, cümle kurmayı, telaffuzu ve dinlediklerimizi anlama konusunda geliştiriyor” ifadeleriyle çok yönlü gelişmelerinin büyük vakitler harcamadan gerçekleşebildiğini belirtmiştir.

4.1.4.5. Derse bakış açısına etkisi

Öğrencilerin birçoğu daha önce Almanca dersi görmediği için herkes gibi ilk defa karşılaştıkları derse önyargıyla yaklaşmışlardır. Örneğin Ö11 Almanca dersini almadan önce hissettiklerini ve oyunlaştırmayla birlikte korkuyla değil de daha rahat bir ruh hali içine girdiğini “Almancadan ben 9. Sınıfa geçtiğimde biraz korkuyordum Almancadan biraz tırsıyordum ne yalan söyleyeyim hocam ama oyunlaştırma gerçekten oyun biraz daha rahatlatmıştı biraz daha yardım etti hani iyi oldu” cümleleri ile ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö7 başka bir yorumunda düz anlatımla işlenen derslerin dışında bu

şekilde işlenen bir dersin onu iyi hissettirdiğini “Bu gündelik normal sıradan derslerden sonra böyle oyunla karışık bir şekilde başka bir dersi görmek bence daha iyi oldu” ifadeleri ile belirterek oyunla birlikte korkulacak bir şey olmadığını ve böylece Almancayı başarabilirim artık düşüncesiyle baktığını “Almancaya korkarak bakıyordum ama hani bu şekilde hem oyunla da olunca birazcık daha korkulacak bir şey olmadığını fark ettim yani yapılamayacak bir şey değilmiş” cümleleri ile aktarmıştır.

Bazı öğrenciler için de sadece bir okul dersi olarak bile var olan bir konu onları gergin hissettirmeye yetebilir. Örneğin Ö10 dil öğrenmeye hevesli olmasına rağmen Almancayı bir okul dersi olarak görmenin onu gergin hissettirmeye yettiğini “öğrenmeye ilgisi olan bir insanım ama böyle okulda ders olarak gördüğümüz zaman böyle insan geriliyor ister istemez.” şeklinde aktarmıştır. Ancak bu gerginliğini oyunlaştırma çalışmasında kullandığımız araçlarla birlikte üzerinden atarak dili öğrenme işinin daha kolaylaştığını “Bu oyunlar gerginliğimi azaltıp hani dil öğrenmemi hani daha çok kolaylaştırdı” cümleleri ile aktarmıştır.Ö11 için de çok olumlu bir profil çizmeyen ders, oyunların yardımıyla yönünü değiştirmiş ve “çok sıcak bakmıyordum önceden ama oyunlarla daha sıcak bakmaya başladım” yorumuyla pozitif dönen bakış açısı artık Almanca öğrenebilirim fikrini geliştirmiştir. Ö2 için de oyunlaştırılmış bir ders, o derste kendini geliştirmek ve o dersi daha iyi öğrenmek adına olumlu katkılar sağladığını “derse katkısı büyük oldu” yorumundan çıkarabiliriz. Ortaya çıkan bulgulara bakılırsa olumsuz bir profil çizen ben öğrenemem korkusunu oluşturan Almanca dersi için öğrencilerin fikirleri olumlu anlamda değişmiş ve oyunlaştırılmış bir ders onları öğrenmeye teşvik etmiştir.

4.4. Ön Test ve Son Test Sonuçları ile Elde Edilen Bulgular

Araştırma sürecine başlamadan önce 25 öğrenci ile öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerine bir ön test gerçekleştirilmiş ve çalışma sonunda da aynı öğrencilerle araştırmanın etkinliğini ölçmek adına bir son test gerçekleştirilmiştir. Her ne kadar sınıf mevcudu 34 kişi olsa da iki sınavı da tamamlayabilen öğrenci sayısı 25 olmuştur. Bazı öğrenciler internet probleminden, bazıları uyuyakaldığı için, bazıları da başlarda çalışmayı çok önemsemediği için sınavları tamamlayamamıştır.

Tablo 4.1.

Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçüm	N	Ortalama	S.Sapma	df	t	P
Ön test	25	65,16	16,91321			
Son test	25	77,28	13,65198	24	-3,388	,002

Yukarıda bağımlı örneklem t-testi ile elde ettiğimiz tabloya bakıldığında p değerinin .05'den küçük bir veri elde ettiğimiz üzere ön test ve son test arasında anlamlı bir fark vardır sonucuna ulaşabiliriz. Tablo incelendiğinde histogram verilerinden de elde ettiğimiz gibi analiz sonuçlarına göre 25 öğrencinin ön ölçüm ortalaması 65,16 son ölçüm ortalaması ise 77,28'dir. Öğrencilerin derse başlamadan aldıkları puanları ile araştırma bitiminde aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.

Ön Test ve Son Test Normal Dağılım Analizi Sonuçları

Shapiro-Wilk			
	İstatistik	df	Sig.
Ön Test	0,942	25	0,163
Son Test	0,939	25	0,138

Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi p değerleri normallik varsayımına uyum göstermiştir. Aynı zamanda veriler bağımlı örneklem t-testi ile de değerlendirilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Lise 9. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan Web 2.0. araçları ile oyunlaştırmanın dinlediğini anlama becerisi üzerine etkisi adlı çalışma kapsamında şu sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1. Sonuç

Bu çalışmayla öğrenci odak grup görüşmesi, öğrenci yansıtıcı günlük, öğretmen yansıtıcı günlük ve alınan ön test son test verileri ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır. Daha önce Almanca ile karşılaşmamış ya da Almanca öğrenmeyi yeteri kadar kolay görmeyen öğrencilerin derse başlamadan bile olumsuz bir önyargı geliştirdiği gözlenmiş ancak onları sadece oyun kelimesi ile karşılaştırıldığında bile, olumsuz önyargılar olumluya doğru değişim göstermiştir. Öğrenci görüşme, öğrenci yansıtıcı günlük ve öğretmen yansıtıcı günlüklerinin hepsinin ortak çıktısı olarak bu olumlu önyargılar onların dersi öğrenme motivasyonlarını en üst düzeye çıkarmaya yetmiştir. Çalışma yapılmadan önce bazı öğrencilerin de Almanca öğrenmeyi kolay görmelerine rağmen öğrenmeye heves etmedikleri ancak çalışma başladıktan sonra hemen önceki süreçte öğrenmeleri gereken konuları öğrenip açığı kapattıkları gözlemlenmiştir.

Oyunlaştırma sürecinde hem oyunlaştırma aracı olarak hem de Almanca dinleme becerisini geliştirmek üzerine çeşitli Web 2.0. araçları kullanılmıştır. Bu araçlar öğrencilerin oldukça ilgisini çekmiştir. Önceki öğrenmelerine bakıldığında karşılaştıkları Web 2.0. araçları oldukça sınırlı iken bu araçları hemen çözmeye gayret eden öğrencilerin ilgisini en çok çeken araç oyunlaştırma aracı olan Classcraft olmuştur. Oyunlaştırma aracı ile diğer araçlardaki öğrenmelerini gerçekleştirdikten sonra ya da ders işleyişi sürecinde elde ettikleri puanlardan sonra arkadaşları arasında sıralamaya giren öğrenciler basamak atlama ya da avatarlarının kıyafetlerini değiştirebilme gibi ödüllerle karşılaşmışlardır. Öğrenci yansıtıcı günlüklerinden ve öğrenci görüşmelerinden elde edildiği üzere diğer kullanılan araçların da oyunlaştırma temelli olması oldukça ilgi çekici bir durum olmuştur. Her araç her öğrenciye hitap etmese de öğrenciler kendilerine uygun olan da ustalaşıp araçların fonksiyonları üzerine öğrenmelerini diğer arkadaşlarına da aktarmışlardır. Araçlarla ilgili onları kısıtlayan en önemli sorun can hakkı ve sürekli internete bağlı olma kısmıdır.

Eğitim ve öğretimde oyun fikrine alışma sürecinin oldukça yeni olduğu düşünülrse bir öğrenme sürecini oyunlaştırmak da öğrencilerin önceki öğrenme tecrübelerine bakılırsa oldukça yeni ve farklıdır. Oyunlaştırma yöntemi ile geliştirilen bu ders planının sonucunda öğrencilerin oldukça eğlendiği, öğrenme motivasyonlarının yükseldiği, ilgilerinin arttığı, derse odaklanmalarının ve derse katılım oranlarının arttığı sonuçlarına ulaşabiliriz. Bunun yanı sıra bazı öğrencilerde olumlu etkiler bırakan rekabet ve hırs duyguları dersin akılda kalıcılığında da önemli ölçüde olumlu değişiklikler oluşturmuştur.

Oyunlaştırma sürecinin beklendiği üzere bir diğer kazanımı Almanca dinleme becerisini geliştirmek olmuştur. Öğrenci görüşme ve ğrenci günlük verilerinden hareketle telaffuz, diksiyon ve dinleme becerilerinde gelişme yaşadığını belirten öğrenciler için Almanca öğrenmek daha kolay bir hale gelmiştir. Bunun yanı sıra her ne kadar hedef dinleme becerisini geliştirmek olsa da araçlar Almanca dilbilgisi ve kelime öğrenme açısından da elde edilen bulgulara göre oldukça faydalı olmuştur. Yapılan ön test ve son test verilerine göre de öğrencilerin çoğunluğunun dinleme becerilerindeki olumlu değişim nicel verilere de yansımıştır. Ön test ve son test sonuçlarına bakarak birçok öğrencinin notlarında yükselme ve testler arasında da anlamlı bir fark oluştuğu gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin süreçteki deneyimleri özellikle ğrenci yansıtıcı günlüklerinden ve ğretmen günlüğünden elde edildiği üzere olumlu yönde değişim göstermiştir. Süreçte yaşanan aksaklıkları bile kolaylıkla çözen ğrencilerin Almanca dersine bakış açısında olumlu değişimler gözlenmiştir. Araçları kullanarak da eğlenerek öğrenmeyi deneyimleyen ğrenciler Almanca dil becerilerini de oldukça geliştirmişlerdir.

5.2. Tartışma

Tartışma bölümüne geldiğinde araştırma alan yazın ile birlikte değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma sonucuna göre oyunlaştırma yöntemi ile etkinleştirilen Web 2.0. araçlarının kullanımı özellikle öğrencilerin ilgisini çekmeyi başarmış ve dil öğrenme becerilerini artırmada attıkları adımları sağlamlaştırmıştır. Öğrencilerin her birinin öğrenmeleri bireysel olarak farklılıklar gösterse de buldukları ortak nokta oyunlaştırma uygulaması olmuştur.

5.2.1. Ortaöğretim 9. Sınıf öğrencilerinin Web 2.0. araçları ile oyunlaştırılmış bir ikinci yabancı dil Almanca dersinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerisi üzerine etkisi

Bu yapılan çalışmada Web 2.0. araçları ile oyunlaştırmanın öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerinde olumlu, geliştirici bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Genel bir alan yazın taraması yapıldığında Web 2.0. araçları kullanılarak oluşturulan oyunlaştırılmış bir derse rastlanmamıştır. Ancak ayrı ayrı Web 2.0. araçlarının ve oyunlaştırma yönteminin üzerinde yapılmış çalışmalara rastlanabilir. Örnek olarak Tahir (2019, s. 27) podcast yardımıyla şekillendirdiği Almanca dersinin öğrencilerin ilgisini çektiğini ve ders dışında bile öğrencilerin bu araçları kullanma eğilimi gösterdiğini kaydetmiştir. Çalışma sonucuyla elde ettiğimiz bulgulara benzer şekilde Web 2.0. araçlarını kullanmak hem onların ilgilerini çekmiş hem de bu alanda daha çok çalışma isteği duymalarına yardımcı olmuştur.

Bunun yanı sıra alan yazında daha çok İngilizce dil becerileri üzerinde yapılan çalışmalara rastlanmıştır. Bu araştırmanın sonucuna benzer şekilde İngilizce dil becerisinde akademik olarak olumlu değişim gösterdiğini belirten Boghayeri ve Khany'nin (2015, s. 25) Web 2.0. araçlarının orta ve ileri düzeylerde uygulanmasının etkinliğini gösteren bir çalışmanın başlangıç düzeyinde önemli bir ilerleme kaydedilmediğini ancak beceriler açısından incelenen araçların bu çalışmada çalışılan alan olan dinleme becerisinin yanı sıra elde ettiğimiz bulguları da destekleyecek şekilde okuma ve yazma becerileri üzerinde de daha olumlu etkiye sahip olduğuna ulaşmışlardır. Buna ek olarak elde ettiğimiz verilerin sonucu öğrencilerin konuşma becerilerinde de değişimler olduğu yönündedir.

Öğrenciler önceden duyduğu kelimeleri anlayamadıkları belirtirken ancak çalışma sonunda Şan'ın (2020, s. 93) İngilizce anlama becerileri üzerine yaptığı çalışmanın sonucuna benzer şekilde duydukları kelimeleri anlayabildikleri kaydetmişlerdir. Dinleme becerisini geliştirebilecek alanlar birçok araştırmanın sonucuyla da görüldüğü gibi sanal ortamlardır.

Akademik olarak edindiğimiz çıktılar dinleme becerisine ek olarak kelime bilgisinde artış, konuşma becerisine olumlu etkisi, yazma becerisine olumlu etkisi gibi sonuçlar olmuştur. Akgun Kayseroglu ve Samur'un (2018, s. 36) çalışmalarının sonucuna benzer şekilde öğrencilerin Almanca öğrenmeye istekli oldukları ve kelime bilgilerinin arttığı gözlenmiştir. Gün (2015, s. 104) ise Web 2.0. araçları ile yaptığı çalışmayla öğrencilerin elde edilen çıktılara benzer şekilde konuşma becerisinde olumlu değişimler

gözlendiğine fakat istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamadığı sonucuna ulaşmıştır. Çenesiz ve Özdemir (2020, s. 46) de yaptıkları çalışmayla Web 2.0 araçları ile hazırlanmış dersin çalışmamızın sonucunda öğrencilerden elde ettiğimiz verilere benzer şekilde akademik başarıları üzerinde anlamlı düzeyde etki ettiği ve üzerinde çalıştığımız dersten farklı olarak ama yine benzer bir tutum sonucu olarak coğrafya öğretimine yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir. Ancak çalışma sonucunda elde ettiğimiz yazma becerisinde de gelişen olumlu değişimlerin aksine İnce (2011, s. 59) yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri ile Web 2.0 teknolojileri kullanımı ile oluşan İngilizce yazma becerileri arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

5.2.2. Ortaöğretim 9. Sınıf öğrencilerinin Web 2.0. araçları ile oyunlaştırılmış bir ikinci yabancı dil Almanca dersinin yöntemine yönelik değerlendirmeleri nelerdir

İkinci yabancı dil Almanca dersinde uyguladığımız Web 2.0. araçlarıyla oyunlaştırma yöntemi tüm öğrencilerin ilgisini çekmeyi başarmıştır. Öğrencilerin derse katılım oranında oyunlaştırılmamış bir derse göre aralarında oldukça fark vardır. Öğrencilerin en çok ilgisini çeken oyunlaştırma basamağı puanlama, sıralama ve seviye atlama olmuştur. Sel'in (2017, s. 66) yaptığı araştırma sonucuna göre de puan, rozet ve seviye oyunlaştırma mekaniklerinin rekabetçi bir ortamda değilse bile işbirlikçi bir ortamda oldukça işe yaradığı aktarmıştır. Benzer şekilde çalışmamızın çıktılarında biri de bazı öğrencilerin çalışma sırasında en azda tutulmasına rağmen rekabet ortamından hoşlanmaması olmuştur. Garland'ın (2015, s. 61) da çalışmasında belirttiği gibi motivasyon ve öğrenmeye yönelik olumlu katkılarının yanı sıra bazı araştırmalarda rahatsız edici rekabet ortamı nedeniyle olumsuz sonuçlar da elde edilebilir.

Thorne ve Watters (2013, s.47) tarafından yapılan çalışmanın yansıttığı gibi dijital oyunlar artık hayatımızın kaçınılmaz bir parçası olmuştur. Öğrencilerden elde edilen çıktılara göre de çalışmada en çok dikkatlerini çeken kısımlardan biri oyunlaştırma uygulamasının kendi oynadıkları oyunlara benzetmek olmuştur. Bu benzetmeyle birlikte yapılan iş ve işlemlerde daha etkin olmuşlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerin ilgisini çeken bir diğer oyunlaştırma ögesinin avatarlar olduğu düşünülürse Pardoel'in (2018, s. 101) de çalışmasında bahsettiği gibi oyunlaştırma öğeleri öğrencilerin deneyimleri üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Ancak daha önce de bahsedildiği gibi iyi bir ders yönetiminde birçok etken önemli rol oynar. Özkan ve Samur (2017, s. 857) tarafın-

dan çalışılan araştırma sonucunda etkili bir oyunlaştırma için iyi bir oyun tasarımına ihtiyaç duyulduğu ve böylece çalışma sonucunda da gözlemlediğimiz gibi öğrencilerin motivasyonları ve dolayısıyla öğrenmeleri üzerinde olumlu sonuçlarda etkili olmuştur. Aynı zamanda Hüner (2018, s. 56) ve Kavaklı Duman'ın (2019, s. 82) araştırma sonuçlarından da gözlemlendiği gibi ve elde ettiğimiz bulgularda görüldüğü üzere oyunlaştırılmış bir ders öğrencilerin akademik başarı ve akademik motivasyon alanlarında olumlu etki bırakmıştır.

5.2.3. Ortaöğretim 9. Sınıf öğrencilerinin Web 2.0. araçları ile oyunlaştırılmış bir ikinci yabancı dil Almanca dersindeki deneyimleri nelerdir

Veri toplama araçlarından elde edilen bilgiler doğrultusunda bakıldığında, öğrencilerin oyunlaştırılmış bir derse bakış açıları oldukça motivasyon artırıcı ve öğrenmeyi destekleyici şekilde dönüşmüştür. Birkaç öğrencinin de önceki öğrenmelerinden görüldüğü üzere hem daha eğlenceli bir ders ortamında dersler işlenmiş hem de öğrenci yorumlarına göre daha kalıcı bir öğrenme gerçekleşmiştir. Öğrenmenin daha etkin gerçekleşebilmesi için öğrenciler psikolojik olarak iyi hissetmeye ihtiyaç duymuşlardır. Oyunlaştırılmış bir ders ortamı da öğrencilere bu ortamı kolayca sağlamıştır. Buna benzer olarak Amberg ve Schlagenhauer (2014, s. 10) tarafından çalışılan araştırma kapsamında oyunlaştırmanın birçok farklı psikolojik temelleri üzerine değinilmiştir. Bu noktada öğrencilerin öğrenme isteklerini geliştirme temelinde birçok psikolojik etkeni olumlu anlamda geliştirdiği bizim de elde ettiğimiz olumlu bir sonuçtur. Bu bağlamda oyunlaştırma üzerine yapılan birçok çalışma da onun sağladığı olumlu psikolojik taban üzerine geliştirilmiştir. Polat'ın (2014, s. 51) yaptığı çalışma sonucunda da öğrencilerin ön test son test sonuçlarında anlamlı bir farklılık elde etmemesine rağmen derse karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri bulgularına rastlamıştır.

Oyunlaştırılmış bir dersle en çok Karabacak'ın (2018, s. 83) ve Uyar (2019, s. 58) çalışmalarında da belirtildiği gibi öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinde artış gözlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerde yine benzer bir etki olarak derse ilişkin motivasyonlarının ve ilgilerinin arttığını iş birliği ve takım olarak hareket edebilme gibi becerilerinin arttığını ortak sonuçlarına da ulaştırmıştır. Yine çalışma çıktılarımıza benzer olarak Kunduracıoğlu (2018, s. 64) araştırmasının sonucunda oyunlaştırma kullanımının motivasyon, tutum ve akademik başarıya olumlu etkileri olduğu gözlemiştir.

Karatekin'in (2017, s. 37) araştırmasının sonucunda oyunlaştırmanın öğrencilerin bilgilerinin hatırlama konusunda bir katkısı olmadığını ancak öğrencileri derse karşı

motive etme ve derse katılımında olumlu katkıları olduğuna ulaşmıştır. Ancak bizim elde ettiğimiz verilere göre öğrenciler oyunlaştırılmış bir çalışma sonunda elde ettiği bilgilerin kalıcı olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda motivasyon ve derse katılımındaki olumlu etkiler birçok araştırmanın ortak sonucu olmuştur.

Tüm bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar ışığında oyunlaştırmanın en çok elde ettiğimiz bulgulara paralel olarak psikolojik temelli motivasyon, derse katılım ve derse karşı olumlu bakış açısı geliştirme açısından oldukça yararlı olduğu sonucu olmuştur. Bunun dışında etkili ve sürekli kontrol dahilinde ilerlendiğinde hedeflenen gelişmeler de kaçınılmazdır. Her öğrenci grubunun bireysel olarak farklılık göstermesi çalışmaların seyrini değiştirebilse de her uygulayıcının da bireysel özellikleri ile yaptığı çalışmaların etkinliği değişkenlik gösterebilmektedir. Hem Web 2.0. araçlarının hem de oyunlaştırma yönteminin oldukça geniş bir konu olduğu gözden çıkarılmamalı ve her değişkenin sonucu olumlu ya da olumsuz etkileyebileceğinin farkında olunmalıdır. Ancak Web 2.0. araçlarının ve oyunlaştırma yönteminin ortak çıktısı motivasyonu olumlu yönde etkilemesi olmuştur.

5.3. Öneriler

Bu bölümde çalışma kapsamında elde edilen bulgular ışığında araştırmacılara, öğretmenlere ve öğretim programları uzmanlarına yönelik öneriler sunulmuştur.

5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

Bu çalışma İstanbul ili Üsküdar ilçesinde yer alan proje okullarının 9. Sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Oyunlaştırma ve Web 2.0. teknolojileri her sınıf düzeyinde kullanılabilmesi için uygun araçlar seçilerek ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeylerinde bu konu üzerinde çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması desenine göre hazırlanmıştır. Web 2.0. araçları ile oyunlaştırma konusu üzerine yapılacak olan diğer araştırmalarda sadece nicel araştırma desenleri üzerinde durularak farklı bakış açıları kazandırılabilir.

Araştırmada biri oyunlaştırma süreci için diğerleri Almanca dinleme becerisini geliştirmek için dört farklı araç kullanılmıştır yapılacak araştırmada farklı Web 2.0. araçları kullanılarak süreç yeniden değerlendirilebilir. Daha sonra yapılacak olan çalışmada kullanılacak Web 2.0. araçları hedef gruba göre ve onların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde çok iyi seçilmeli ve düzenlenmelidir.

Araştırmayla Almanca dil becerisindeki değişim gözlenmiştir. İlerde yapılacak olan çalışmalar hem başka dillerde hem de başka alanlardaki becerileri ya da öğrenme hedeflerini ölçmek adına uygun Web 2.0. araçları ile araştırılabilir.

Bu araştırma 6 hafta ile sınırlıdır. Çalışmalarının etkinliğini ve kalıcılığını daha iyi gözlemleyebilmek için daha uzun soluklu araştırmalar yapılabilir.

Bu çalışmayla öğrencilerin sadece dinlediğini anlama becerilerindeki değişim ölçülmeye çalışılmıştır. İlerde yapılacak olan araştırmalar konuşma becerisini, okuma becerisini ve yazma becerisini geliştirecek ve ölçecek şekilde oluşturulabilir.

Bu çalışmanın alt amaçları olarak da öğrencilerin akademik motivasyonlarındaki değişim ve derse karşı ilgilerindeki değişim gözlemlenmiştir. İlerde yapılacak çalışmalarda farklı alt amaçlar ya da amaçlar hedef alınarak yeni çalışmalar gerçekleştirilebilir.

5.3.2. Öğretmenlere yönelik öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen verilere göre Web 2.0. araçları ile oyunlaştırma yönteminin ikinci yabancı dil Almanca dersinde dinlediğini anlama becerisi üzerindeki değişim incelenmiştir. Dil dersi öğretmenleri ders planını ve yöntemini belirlerken dinlediğini anlama becerisini geliştirmek adına bu çalışmadan faydalanabilir. Aynı zamanda diğer dil becerileri de dahil edilerek gelişim adına kullanılan Web 2.0. araçları dil derslerinde kullanılabilir. Diğer branşların öğretmenleri ve yine dil öğretmenleri yöntem olarak oyunlaştırma yöntemini seçip öğrencilerin motivasyonlarını ve ilgileri çekebilmek için kullandığımız oyunlaştırma aracını ya da kendi öğrenci profiline uygun bir oyunlaştırma aracını kullanabilirler. Süreç içerisinde öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini baz alarak kullandıkları araçlarda değişikliğe gidebilirler. Öğrencilerin süreç içerisindeki kazandıkları puanlar dönemin en başından planlı bir şekilde ilerleyerek performans notu olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2009, Haziran). Age of onset and nativelikeness in a second language: Listener Perception Versus Linguistic Scrutiny. *Language Learning*, 59(2), 249-306. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00507.x>
- Acat, M. B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. 31(31), 312-329. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10366/126878>
- Akgun Kayseroğlu, M. ve Samur, Y. (2018). Vocabulary learning through a gamified question and answer applications. *Journal of learning and teaching in digital age*. 3(2), 27-41. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1175639>
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 36(36), 474-489. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108417>
- Alp, E. (2010). *Disiplinlerarası öğretim yaklaşımının öğrencilerin olasılık konusundaki akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=G37_65gMWG9qUGZvMBNakg&no=cLSrSvN9OG5jokWJXibPwx
- Amberg, M., & Schlagenhauser, C. (2014, October). Psychology theories in gamification: A review of information system literature. *European, Mediterranean & Middle Eastern Conference on Information Systems 2014'de sunulan bildiri*. Doha, Qatar. Oct., 27th-28th, 2014. http://emcis.eu/Emcis_archive/EMCIS/EMCIS2014/EMCISWebsite/EMCIS%202014%20Proceedings/emcis2014_submission_15.pdf
- Arıkan, A. ve Yolageldi, G. (2011). Effectiveness of using games in teaching grammar to young learners. *Elementary Education Online*, 10(1), 219-229. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527862.pdf>
- Argüelles-Álvarez, I., Fraile, R., Guerrero-Vaquero, I., M. Gutiérrez-Arriola, J., Osma-Ruiz, V. J., Sáenz-Lechón, N., & Villar-Miguélez, C. (2015, November). Past and future of gamification in the learning of English as a foreign language. *Proceeding of ICERI2015 Conference'da sunulan bildiri* (s. 6307-6316). Madrid, İspanya. Nov., 16th-18th, 2015. http://oa.upm.es/44606/1/INVE_MEM_2015_241732.pdf

- Augsburg, T., & Madison, B. L. (2013). Insights on interdisciplinary teaching and learning. In W. Eaton, & A. M. McCright (Ed.), *Assessing Interdisciplinary education: Process, writing and rubrics* (s 19-25). Michigan State University, Michigan.
https://www.academia.edu/4069542/Assessing_Interdisciplinary_Education_Process_Writing_and_Rubrics?from=cover_page
- Bekdaş, M. (2017). Yabancı dil öğretiminde oyunların konuşma becerisine etkisi. *TÜBAD*, 2(1), 20-26. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/955317>
- Betteridge, D., Buckby, M., & Wright, A. (2006). *Games for language learning*. (3rd ed). Cambridge University Press.
<https://erwinwidiyatmoko.files.wordpress.com/2012/01/games-for-language-learning-3rd-editionby-andrew-wright-et-al.pdf>
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-89. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/174005>
- Boghayeri, M., & Khany, R. (2015). Investigating the efficacy of Web 2 tools on language pedagogy in İran. *Journal of Technology Education*, 9(2), 115-121. <https://dx.doi.org/10.22061/tej.2014.250>
- Bolat, M. ve Turna , Ö. (2015). Eğitimde disiplinlerarası yaklaşımın kullanıldığı tezlerin analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 35-55. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/20280/214920>
- Bora Günak, D. (2010). *Çanakkale Onsekiz Mart üniversitesinde ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin öğrenme motivasyonları ve öğrenme stratejileri*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). T.C. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bozkurt, A. ve Genç-Kumtepe, E. (2014, Şubat). Oyunlaştırma, oyun felsefesi ve eğitim: Gamification. *Akademik Bilişim'14-XVI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri'nde sunulan bildiri*. Mersin Üniversitesi, Mersin. Şubat, 5-7, 2014. https://www.researchgate.net/publication/335723609_Oyunlastirma_oyun_felsefesi_ve_egitim_Gamification
- Burden, R. & Willimas, M. (1997). Motivation in language learning: A social constructivist perspective. *Les Chaiers de l'APLUT*, 16(3), 19-27. https://www.persee.fr/doc/apliu_0248-9430_1997_num_16_3_1201

- Can, E. ve Işık Can, C. (2014). Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21480/230204>
- Coşkun, H. (2008). Türkiye'de ikinci yabancı dilin oyun yoluyla etkili öğretimi. *Ufuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 73-89. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbedergi/issue/11251/134453>
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme, değerlendirme)*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Cuningham, C., & Zichermann, G. (2011). *Gamification by design*. Kanada: O'relily. http://storage.libre.life/Gamification_by_Design.pdf
- Çankaya, G. ve Ergin, H. (2015, Mayıs). Çocukların oynadıkları oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal. *Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale"* konferansında sunulan bildiri (s. 283-297). Ankara. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88865>
- Çenesiz, M. ve Özdemir, M. A. (2020). Web 2.0 araçlarının ortaöğretim 10. sınıf coğrafya dersi topoğrafya ve kayaçlar konusunda akademik başarıya etkisi. *International Journal of Geography and Geography education (IGGE)*. (43), 39-53 <https://doi.org/10.32003/igge.750323>
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). A qualitative interview method: Focus group interview. *Journal of Theoretical Educational Science*, 4(1), 95-107. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg/issue/29342/313994>
- Çopur, K. D. (2020). *Algoritmik düşünme öğretimi sürecinde Web 2.0 araçlarının kullanımı*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Dağbaşı, G. (2007). *Oyun tekniği ve Arapça öğretiminde kullanımı*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Demir , S. ve Yıldırım, İ. (2014). Oyunlaştırma ve eğitim. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 655-670. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i1.2765>

- Demir, S. ve Yıldırım, İ. (2016). Oyunlaştırma temelli “Öğretim ilke ve yöntemleri” dersi öğretim programı hakkında öğrenci görüşleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 85-101. https://www.researchgate.net/profile/Servet-Demir/publication/305329167_Students'_Views_about_Gamification_Based_Curriculum_for_the_Lesson_of_Teaching_Principles_and_Methods/links/5788afaf08ae21394a103593/Students-Views-about-Gamification-Based-Curriculum-for-the-Lesson-of-Teaching-Principles-and-Methods.pdf
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Curr Res Educ*, 2(3), 130-148. https://www.researchgate.net/publication/312093046_Uluslararası_Dergilerde_Yayımlanan_Eğitim_Araştırmalarının_Normallik_Varsayımları_Açısından_Incelenmesi_-_Examination_of_Educational_Researches_Published_in_International_Journals_In_Terms_of_Normalit
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). Avrupa Birliği bütünleşme bağlamında Türkiye'de yabancı dil öğretimi. B. Yediyıldız içinde, *Dil, Kültür ve Çağdaşlaşma* (s. 239-249). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü. https://www.academia.edu/39894623/Dil_kültür_ve_çağdaşlaşma
- Demirel, Ö. (2015). *Yabancı dil öğretimi*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/652019125238pdf%20yabancidilogretim%20özcan%20demirel.pdf>
- Demirel, Ö. ve İşisağ, K. U. (2010). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 35(156), 190-204. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/538>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, Eylül). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. Proceeding of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Enviroments (s. 9-15) . <http://dx.doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Donmuş, V. (2012). *İngilizce öğrenmede eğitsel bilgisayar oyunu kullanmanın erişiyeye kalıcılığa ve motivasyona etkisi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Fırat

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisnasüstü teslerin değerlendirilmesi. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99. <https://doi.org/10.16916/aded.46766>
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*. 31(3), 117-135. <https://doi.org/10.1017/s026144480001315x>
- Durak Koç, N. (2019). *İkinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 269-307. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.492>
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University. https://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/act_research.pdf
- Figuroa, J. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital education review*. 27 (21), 32-54. https://www.researchgate.net/publication/278328067_Using_Gamification_to_Enhance_Second_Language_Learning
- Gözaydın, N. (2007). Dil, çocuk ve oyun. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, XCIII(664), 291-297. http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/nevzat_gozaydin_dil_cocuk_ve_oyun.pdf
- Gün, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme uygulamalarının (Skype) konuşma becerisine etkisi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). T.C. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=mgqn5-afBdBQWoiaGjPctg&no=QPkmLuuoMfVKh4L3VbPqHA>
- Güneş, N. (2007). *An Analysis of the revised English curriculum for primary school grade 4 from a cross-curricular standpoint: Compatibility with the social sciences curriculum*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Garland, C. M. (2015). *Gamification and implications for second language education: A meta analysis*. (A master Thesis). St. Cloud State University, USA. https://repository.stcloudstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1043&context=en_gl_etds
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step. A simple study guide and reference*. (15th ed.) New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351033909>
- Guksu, O. (2020). *The effect of web 2.0 tools on Turkish EFL students' peer review types, attitude and writing performance*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Hüner, O. (2018). *Effects of gamification on academic achievement and motivation in second language learning*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=xRDHkFEqbOYNIRz6q62aug&no=02rQ1oQNsVf0RFMKDBTrlw>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/9929/122850>
- İnce, M. (2011). *Web 2.0 teknolojileri kullanımının farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin İngilizce yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Islattı, H. (1999). *Türkiye'de yabancı dil olarak Almanca öğretimi ve Almanca öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimleri*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul. <http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/34251.pdf>
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Kıray, G. (2002). *İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmesinde okuma becerisi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul. <http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/36334.pdf>

- Karabacak, Ö. (2018). *Examining the effect of a gamified environment on students' academiz motivation and self-efficacy for English*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=eHbtaBxMVuH31zjMLnDYzg&no=kSLGjNphm-pkFEhVThGuHg>
- Karataş, E. (2014). Eğitimde oyunlaştırma: Araştırma eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 315-333. https://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt15Sayi2/JKEF_15_2_2014_315_333.pdf
- Karatekin, İ. (2017). *The use of gamification in teaching foreign language vocabulary for beginners*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=mv8e0n50Mvu4aEMl3dtLgw&no=1QifoKrOmnsMMsTgSqm05Q>
- Kavaklı Duman, E. (2019). *The use of gamification among high school students to enhance efl Learning*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=Iv3K3WRN0_NaDKDqsSFH8A&no=PBIItC1U_vz_SZRhmXDQvPg
- Kunduracıoğlu, İ. (2018). *Oyunlaştırma kavramı üzerine içerik analizi çalışması*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kutlu Demir, Ö. (2018). *21st century learning: Integration of web 2.0 tools in Turkish adult language classrooms*. (Yayımlanmış doktora tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası sosyal araştırmalar dergisi*, 1(6), 425-433.
- Lee, M., & McLoughlin, C. (2007). Social software and participatory learning: pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. R. Atkinson, C. McBeath, & A. Song Swee Kit (Ed.), *Proceedings ascilite Singapore 2007* içinde (s. 664-675). Singapore: Centre for Educational Development, Nanyang Techn... <https://acuresearchbank.acu.edu.au/item/865qz/social-software-and->

participatory-learning-pedagogical-choices-with-technology-affordances-in-the-web-2-0-era

- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Marczewski, A. (2013). *Gamification: a simple introduction (2nd ed)*. Andrzej Marczewski.
- Mayring, P. (2020). *Qualitative forschungsdesigns*. Wiesbaden, Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_18
- MEB. (2006). *Yabancı dil eğitimi ve öğretimi yönetmeliği*. Ankara: Resmi gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-3.htm>
- MEB. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden alındı
- MEB. (2018). *Ortaöğretim Almanca dersi (Hazırlık,9,10,11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=333>
- MEB. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Meletli, F. (2007). *Yabancı dil öğretimi yapılan sınıflarda çoklu zeka kuramı ve kısa hikaye kullanımı*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Mert, Y. (2017). *Oyunlaştırma uygulamasında kullanılan oyun elementlerine yönelik öğrencilerin öğretmenlerin ve velilerin görüşleri: İçsel motivasyon ve teknoloji kabul çalışması*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), s. 137-169. https://doi.org/10.1501/egifak_0000000100
- Nikitina, S. (2007). Three strategies for interdisciplinary teaching: contextualizing, conceptualizing, and problem-centring. *Journal of Curriculum Studies*, 38(3) 251–271. <https://doi.org/10.1080/00220270500422632>
- Özbal, A. (2017). *Yazma becerisinin geliştirilmesinde web2.0 araçlarının kullanılması*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Özkan, Z. ve Samur, Y. (2017). Oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin motivasyonları üzerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(18) 857-886.
<https://doi.org/10.12984/egeefd.314801>
- Pardoel, B. (2018). *Gamification and its potential for foreign language learning - lesson from six-week gamified moodle course for German as a foreign language at secondary school level*. (Master's Thesis). Cyprus University of Technology, Limassol. <https://ktisis.cut.ac.cy/bitstream/10488/12944/1/Pardoel%20Bart%20-%20GAMIFICATION%20AND%20ITS%20POTENTIAL%20FOR%20FOREIGN%20LANGUAGE%20LEAR%20%20%20.pdf>
- Polat, Y. (2014). *A case Study: Gamification and its effect on motivation of learners of English*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Presky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Reiners, T., & Wood, L. C. (2015). *Gamification in education and business*. Lincoln. Springer.
- Rennie, L. J., Venville, G., & Wallace, J. (2009, August). Disciplinary versus integrated curriculum: The challenge for school science. *The Newcritic*, 10, 1-9.
<https://www.ias.uwa.edu.au/new-critic/ten/venville>
- Sel, V. (2017). *The role of gamification on learning management systems*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=AoPMEdCDNnZHeDm7bu1EqQ&no=qPPmBAPsbVbEk6YHs9UCEA>
- Şan, N. (2020). *Effects of strategies-based instruction through Randall's Cyber Listening Lab and Quizizz on efl students' listening comprehension and strategy use*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Şenyurt, Ö. (2015). Türk eğitim sisteminde bilgi hizmetleri projeleri. U. Al ve Z. Taşkın içinde, *Prof. Dr. İrfan Çakın'a Armağan* (s. 221-234). Ankara: Atalay Matbaacılık.
<http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/11763>
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayınları.

- Tahir, D. (2019). Podcast dosyalarının Almanca dersinde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik kullanımı. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 15-36. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/768429?sa=X&ved=2ahUKEwjVjuXH3oXnAhXKz4UKHdV5DuYQFjAiegQIBxAB>
- TDK. (2020, Şubat). Şubat Pazartesi, 2020 tarihinde Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <https://sozluk.gov.tr/?kelime=oyun> adresinden alındı
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (27. Basım)*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Thorne, S. L., & Watters, E. (2013). Review of language at play: digital games in second and foreign language teaching and learning. *Language Learning Technology*, 17(3), 47-51. https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=will_fac
- Uyar, G. (2019). *Effects of gamification on students motivation and vocabulary development*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=YtdTtb8oDxP94zGqinGSwg&no=U_tJQ2pH5pZLo_d2E9b4Tg
- Ünal, A. N. (2014). *İkinci dil olarak Almanca öğreniminde konuşma becerisine etki eden duygu alanı odaklı psikodilbilimsel sorunlar*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Van Eck, R. (2006). Digital game-based learning: it's not just the digital natives who are restless. *Educause Review*, 41(2), 16-30. <http://edergbl.pbworks.com/w/file/fetch/47991237/digital%20game%20based%20learning%202006.pdf>
- Watts, H. (1985). When teachers are researchers, teaching improves. *Journal of Staff Development*, 6(2), 118-127. <https://eric.ed.gov/?id=EJ328842>
- Xu, Y. (2012). *Literature review on web application gamification and analytics*. (CSDL Technical Report). University of Hawaii, Honolulu. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.462.5228&rep=rep1&type=pdf>
- Yücel, R. (2020). *Exploring in-service english teacher' beliefs about using web 2.0 tools and telecollaboration in language teaching and learning process*. (Yayımlanmış

yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 89-94. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88151>

Yılmaz, E. A. (2017). *Oyunlaştırma (3. Basım)*. İstanbul: Abaküs yayın kitap dağıtım.

Yaprak, E. (2020). *An investigation into EFL teachers' self-efficacy beliefs, frequency of use and attitudes towards Web 2.0 tools*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi).

Çukurova Üniversitesi, Adana.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=YSkMLY6EQdVrK3H>

[IpZYPmQ&no=-NWbTiC8k0NdL6XjgLbjxA](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=YSkMLY6EQdVrK3H)

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Görüşme Soruları	80
EK 2	Akademik Başarı Testi	81
EK 3	Akademik Başarı Testi Türkçe	83
EK 4	Dinleme Kayıtlarının Metinleri	85
EK 5	SPSS Verileri	88
EK 6	T Testi Verileri	101

EK-1

Görüşme Soruları

İkinci Yabancı Dil Almanca Dersinde Web 2.0 Araçları ile Oyunlaştırmanın Dinlediğini
Anlama Becerisi Üzerine Etkisi
(Bu çalışma ilgili araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.)

Görüşme Soruları

1. Daha önce Almanca öğrenmeye başladın mı? Almanca sence kolay mı?
2. Oyun oynar mısın? Ne tür oyunlar oynarsın?
3. Dersleri oyunla işlemek konusunda ne düşünüyorsun?
4. Daha önce oyunla ders işledin mi? Sence o ders nasıldı?
5. Geçtiğimiz 5 hafta boyunca oyunla Almanca dersi deneyimi yaşadık bunlardan kısaca bahseder misin?
6. Oyunlaştırma uygulamalarının Almancayı öğrenme üzerinde etkisi oldu mu? Nasıl bir etkisi oldu?
7. Dersi oyunlaştırma yöntemi ile işleyince ne hissettin? Derse karşı ilginde ya da motivasyonunda bir değişiklik oldu mu?
8. Classcraft oyunlaştırma uygulamasında ne gibi basamaklar ilginizi çekti?
9. Sence Classcraft oyunlaştırma uygulamasının ne gibi olumlu yanları vardır?
10. Sence Classcraft oyunlaştırma uygulamasının ne gibi olumsuz yanları vardır?
11. Daha önce hiç Web 2.0 araçları kullandın mı? (Edpuzzle, Lyricstraining, Duolingo)
12. Sence Web 2.0 araçlarının Almanca öğrenmede ne gibi etkileri oldu?
13. Bu uygulamalarda sana iyi hissettiren ya da seni engelleyen şeyler nelerdi?
14. Bu uygulamaların dinlediğini anlama becerisi üzerinde bir etkisi oldu mu?
15. Gelecekte Almanca dersini oyunlaştırılmış şekilde işlemek ister misin?
16. Sence bu yöntemin olumlu olumsuz yanları neler? Sen olsan ne gibi değişiklikler yapardın?
17. Sence Almanca dersi sevmeyen biri bu yöntemle dersi sevebilir mi? Yoksa daha mı çok uzaklaşır?
18. Dersi bu şekilde işlemek bir fark yarattı mı varsa nedir?
19. Sence oyunlaştırma arkadaşlarının derse katılım durumunu değiştirdi mi?
20. Sen Almanca dersi öğretmeni olsan dersi nasıl işlerdin? Şimdiki işlenen halinden başka ne gibi değişiklikler yapardın?

EK-2

Akademik Başarı Testi

♪ Hörverstehen

- Hören Sie das Gespräch und kreuzen Sie die richtige Antwort ein!
(Konuşmaları dinleyiniz ve doğru cevapları işaretleyiniz!)
(circa 40 minuten)



1. Welchen Tag ist heute? Heute.mp3
a. Montag b. Samstag c. Freitag d. Sonntag



2. Die Nummer ist: Die Nummer.mp3
a. 12563 b. 11563 c. 12536 d. 11536



3. Wie alt ist Jörg? Alter.mp3
a. 36 b. 10 c. 6 d. 37



4. Was ist ihre Lieblingsfarbe? Farbe.mp3
a. Gelb b. Orange c. Grün d. Blau



5. Was hat Sandra am Freitag? Am Freitag.mp3
a. Musik-Kunst-Französisch b. Musik-Kunst-Sport
b. Physik-Kunst-Spanisch c. Physik-Kunst-Englisch



6. Wann hat Frau Baumann einen Zahnarzttermin? Zahnarzt.mp3
a. Am Dienstag b. Am Donnerstag c. Am Freitag d. Am
Mittwoch



7. Wie viel bezahlt die Frau für die Fahrkarte nach Frankfurt? Fahrkarte.mp3
a. 69,00 € b. 49,00 € c. 99,00 € d. 89,00 €












8. Woher kommt Thomas? Herkunft.mp3
a. Deutschland b. Polen c. Türkei d. Italien

EK-3

Akademik Başarı Testi-Türkçe

♪ Hörverstehen (Dinlediğini Anlama)

► Hören Sie das Gespräch und kreuzen Sie die richtige Antwort ein!
(Konuşmaları dinleyiniz ve doğru cevapları işaretleyiniz!)
(circa 40 Minuten)(ortalama 40 dk.)

1. Welchen Tag ist heute?  Heute.mp3 (Bugün hangi gündür?)
a. Montag (Pazartesi) b. Samstag (Cumartesi)
c. Freitag (Cuma) d. Sonntag (Pazar)
2. Die Nummer ist:  DieNummer.mp3 (Sayı :)
a. 12563 b. 11563 c. 12536 d. 11536
3. Wie alt ist Jörg?  Alter.mp3 (Jörg kaç yaşındadır?)
a. 36 b. 10 c. 6 d. 37
4. Was ist ihre Lieblingsfarbe?  Farbe.mp3 (Onun en sevdiği renk nedir?)
a. Gelb (Sarı) b. Orange (Turuncu) c. Grün (Yeşil) d. Blau (Mavi)
5. Was hat Sandra am Freitag?  Am Freitag.mp3 (Sandra'nın Cuma günü hangi dersi var?)
a. Musik-Kunst-Französisch (Müzik-Resim-Fransızca)
b. Musik-Kunst-Sport (Müzik-Resim-Beden eğitimi)
c. Physik-Kunst-Spanisch (Fizik-Resim-İspanyolca)
d. Physik-Kunst-Englisch (Fizik-Resim-İngilizce)
6. Wann hat Frau Baumann einen Zahnarzttermin?  Zahnarzt.mp3
(Bayan Baumann'ın diş randevusu ne zaman?)
a. Am Dienstag (Salı günü) b. Am Donnerstag (Perşembe günü)
c. Am Freitag (Cuma günü) d. Am Mittwoch (Çarşamba günü)
7. Wie viel bezahlt die Frau für die Fahrkarte nach Frankfurt?  Fahrkarte.mp3
(Kadın Frankfurt'a yolculuk bileti için ne kadar öder?)
a. 69,00 € b. 49,00 € c. 99,00 € d. 89,00 €
8. Woher kommt Thomas?  Herkunft.mp3 (Thomas nereli?)
a. Deutschland (Almanya) b. Polen (Polonya)
c. Türkei (Türkiye) d. Italie (İtalya)
9. Wie heisst sie?  Dialog.mp3 (Onun adı ne?)

Dinleme Kayıtlarının Metinleri

1) **Emma:** Hier ist die Familie Müller. Die Müllers wohnen in Berlin. Heute ist Sonntag und alle sind zu Hause.

2) **Emma:** Die Nummer sind elf, fünf, achtzehn.

3) **Anna:** Herr Müller und Frau Müller sind 37 Und 36 Jahre alt und haben zwei Kinder. Der Sohn heißt Jörg. Er ist 10 Jahre alt. Die Tochter heißt Ina. Sie ist 6 Jahre alt.

4) **Anna:** Guck mal Daisy! was für eine schöne Farbe. Das ist blau aber meine Lieblingsfarbe ist grün. Was soll ich jetzt machen.

5) **Detlef:** Hey Sandra und sagt doch auch! Welche Fächer du am Freitag hast?

Sandra: Na gerne doch Detlef! Also die erste Stunde habe ich frei. Da kann ich zu Hause länger schlafen. Dann habe ich zwei Stunden Musik, Kunst und danach Französisch.

6) **Wann hat Frau Baumann einen Zahnarzttermin?**

Sekräterin: Zahnarztpraxis Schneider! Guten Tag!

Frau Bauman: Guten Tag! Mein name ist Bauman. Ich hätte gern einen Termin.

Sekräterin: Zum Nachsehen.

Frau Bauman: Nun ja! ich habe Zahnschmerzen.

Sekräterin: Am Freitag hätte ich noch einen Termin um 11 Uhr 30.

Frau Bauman: Geht es nicht früher?

Sekräterin: Hmm Dienstag um 14 Uhr?

Frau Bauman: Nein, Dienstag geht leider nicht.

Sekräterin: Am Mittwoch gleich morgens um 8 Uhr 30?

Frau Bauman: Ja, das geht. Mittwoch ist gut.

Sekräterin: Dann bis Mittwoch Frau Bauman! Tschüss.

Frau Bauman: Danke! Auf wiederhören.

7) **Wie viel bezahlt die Frau für die Fahrkarte nach Frankfurt?**

Verkäufer: Guten Tag!

Die Frau: Guten Tag! Was kostet den bitte, eine Fahrkarte nach Frankfurt?

Verkäufer: Nach Frankfurt 89 €. Möchten Sie heute noch fahren?

Die Frau: Nein, erst am Freitag.

Verkäufer: Für Freitag bekommen Sie noch einen Sparpreis. Das sind momentan bitte! 49 €.

Die Frau: 49 €. Das ist ja Prima. Kann ich die Fahrkarte gleich kaufen?

Verkäufer: Selbstverständlich!

8) **Silvia:** Mein Name ist Silvia.

Thomas: Und ich bin Thomas.

Silvia: Du sprichst aber gut Deutsch!

Thomas: Ich bin Deutscher und du?

Silvia: Polen.

9) **Julia:** Wie heißt du?

Sven: Ich bin Sven und du?

Julia: Julia.

Sven: Woher kommst du Julia?

Julia: Aus Polen. Ich wohne in Białystok.

Sven: Ich bin aus Salzburg.

10) **Was möchte der Gast zum Wiener Schnitzel?**

Der Kellner: Guten Tag! Was darf es denn sein?

Der Gast: Ich hätte gern eine Apfelschorle.

Der Kellner: Darf es auch etwas zum Essen sein?

Der Gast: Ja, das Wiener Schnitzel hätte ich gerne.

Der Kellner: Kann ich dazu einen kleinen Salatteller haben?

Der Kellner: Aber natürlich!

Der Gast: Das ist nett. Danke!

Der Kellner: Apfelschorle, Schnitzel, Salat. Kommt gleich!

11) **Detlef:** Hallo Sandra! Sag mal! Hast du am Montag Physik?

Sandra: Hey Detlef! Nein, am Montag habe ich kein Physik.

Detlef: und Biologie?

Sandra: Ja, ich habe Biologie.

12) **Karen:** Welche Fremdsprachen lernst du Astrid?

Astrid: Französisch und Italienisch.

Karen: Sprichst du gut Französisch?

Astrid: Ich glaube schon.

- 13) **Lea:** Heute habe ich drei Bücher und vier Hefte mit. Dazu noch zwei Wörterbücher, Englisch und Spanisch. Ich habe auch drei Marker mit. Mein Handy ist natürlich immer dabei.
- 14) **Bernt:** Heute habe ich nicht viel mit. Drei Mappen, zwei Hefte, zwei Kulis und mein Tablet auch noch. Na ja nicht viel.

EK-5

Spss Verileri

NPAR TESTS
 /WILCOXON=VAR00001 WITH VAR00002 (PAIRED)
 /STATISTICS DESCRIPTIVES
 /MISSING ANALYSIS.

NPar Tests

Notes

Output Created		14-MAY-2021 13:52:23
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	25
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each test are based on all cases with valid data for the variable(s) used in that test.
Syntax		NPAR TESTS /WILCOXON=VAR00001 WITH VAR00002 (PAIRED) /STATISTICS DESCRIPTIVES /MISSING ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,05
	Number of Cases Allowed ^a	112347

a. Based on availability of workspace memory.

[DataSet0]

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
VAR00001	25	65,1600	16,91321	20,00	93,00
VAR00002	25	77,2800	13,65198	40,00	100,00

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
VAR00002 - VAR00001			
Negative Ranks	4 ^a	8,00	32,00
Positive Ranks	18 ^b	12,28	221,00
Ties	3 ^c		
Total	25		

- a. VAR00002 < VAR00001
- b. VAR00002 > VAR00001
- c. VAR00002 = VAR00001

Test Statistics^a

	VAR00002 - VAR00001
Z	-3,074 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. Based on negative ranks.

```
EXAMINE VARIABLES=VAR00001 VAR00002
/PLOT BOXPLOT STEMLEAF HISTOGRAM NPLOT
/COMPARE GROUPS
```

```

/STATISTICS DESCRIPTIVES EXTREME
/CINTERVAL 95
/MISSING LISTWISE
/NOTOTAL.

```

Explore

Notes		
Output Created		14-MAY-2021 14:08:06
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	25
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values for dependent variables are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on cases with no missing values for any dependent variable or factor used.
Syntax		<pre> EXAMINE VARIAB- LES=VAR00001 VAR00002 /PLOT BOXPLOT STEM- LEAF HISTOGRAM NPLOT /COMPARE GROUPS /STATISTICS DESCRIPTI- VES EXTREME /CINTERVAL 95 /MISSING LISTWISE /NOTOTAL. </pre>
Resources	Processor Time	00:00:07,94
	Elapsed Time	00:00:06,47

[DataSet0]

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
VAR00001	25	100,0%	0	0,0%	25	100,0%
VAR00002	25	100,0%	0	0,0%	25	100,0%

Descriptives

		Statistic	Std. Error	
VAR00001	Mean	65,1600	3,38264	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	58,1786 72,1414	
	5% Trimmed Mean	65,9000		
	Median	66,0000		
	Variance	286,057		
	Std. Deviation	16,91321		
	Minimum	20,00		
	Maximum	93,00		
	Range	73,00		
	Interquartile Range	16,50		
	Skewness	-,606	,464	
	Kurtosis	,922	,902	
	VAR00002	Mean	77,2800	2,73040
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound Upper Bound	71,6447 82,9153
5% Trimmed Mean		77,9444		
Median		80,0000		
Variance		186,377		
Std. Deviation		13,65198		
Minimum		40,00		
Maximum		100,00		
Range		60,00		
Interquartile Range		20,00		
Skewness		-,790	,464	

Kurtosis	,797	,902
----------	------	------

Extreme Values

		Case Number	Value	
VAR00001	1	10	93,00	
	2	16	93,00	
	Highest	3	5	86,00
	4	13	86,00	
	5	25	80,00	
	1	4	20,00	
	2	23	40,00	
	Lowest	3	7	46,00
	4	3	46,00	
	5	1	46,00	
VAR00002	1	16	100,00	
	2	3	93,00	
	Highest	3	12	93,00
	4	22	93,00	
	5	2	86,00 ^a	
	1	11	40,00	
	2	18	60,00	
	Lowest	3	4	60,00
	4	1	60,00	
	5	17	66,00 ^b	

a. Only a partial list of cases with the value 86,00 are shown in the table of upper extremes.

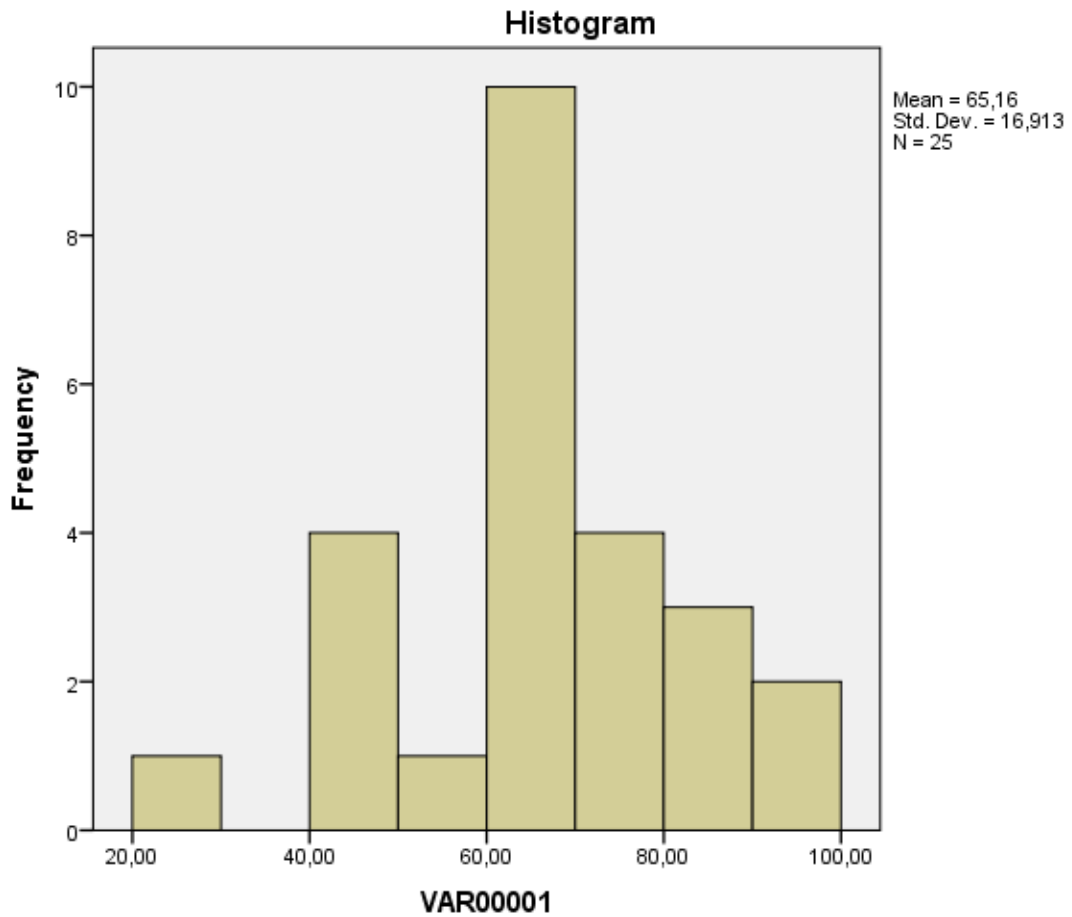
b. Only a partial list of cases with the value 66,00 are shown in the table of lower extremes.

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
VAR00001	,200	25	,011	,942	25	,163
VAR00002	,179	25	,038	,939	25	,138

a. Lilliefors Significance Correction

VAR00001



VAR00001 Stem-and-Leaf Plot

Frequency Stem & Leaf

2,00 Extremes (= < 40)

3,00 4 . 666

1,00 5 . 3

,00 5 .

2,00 6 . 00

8,00 6 . 66666666

4,00 7 . 3333

,00 7 .

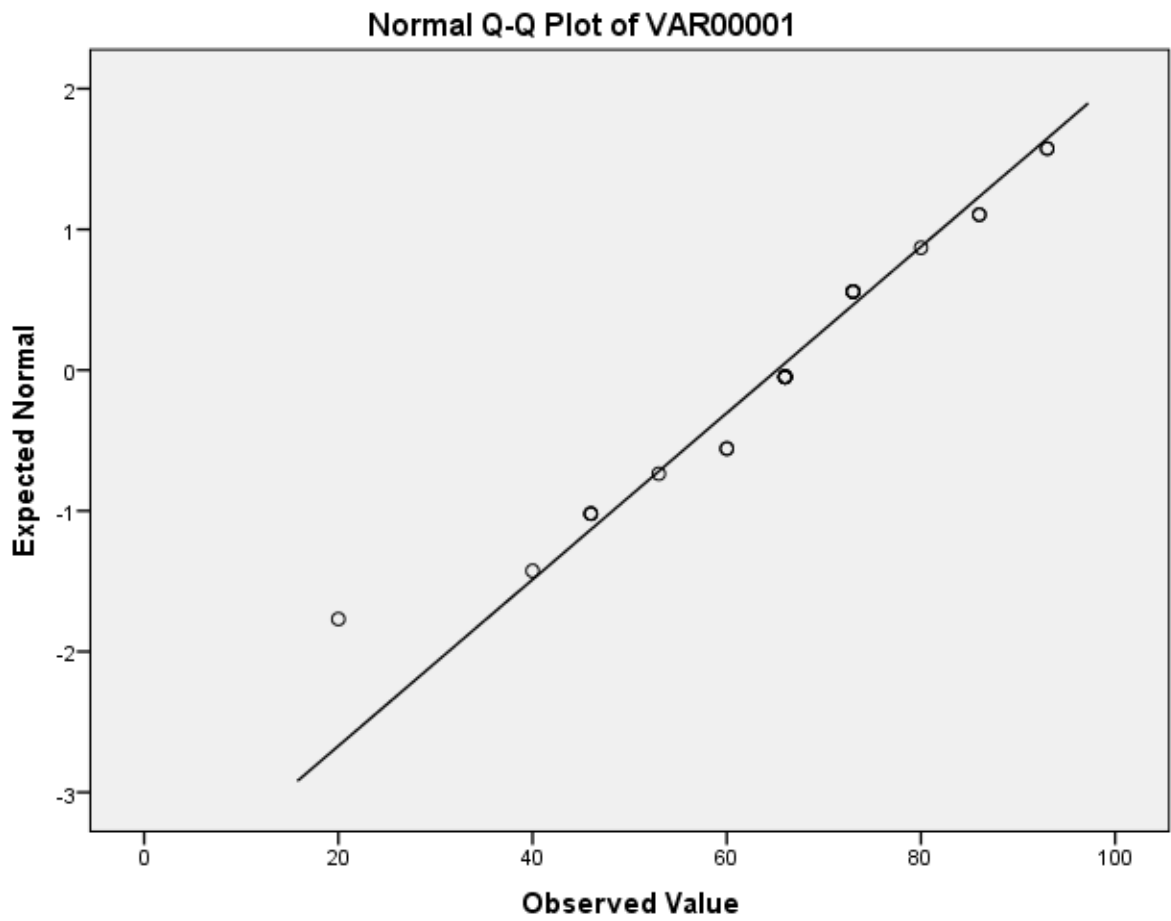
1,00 8 . 0

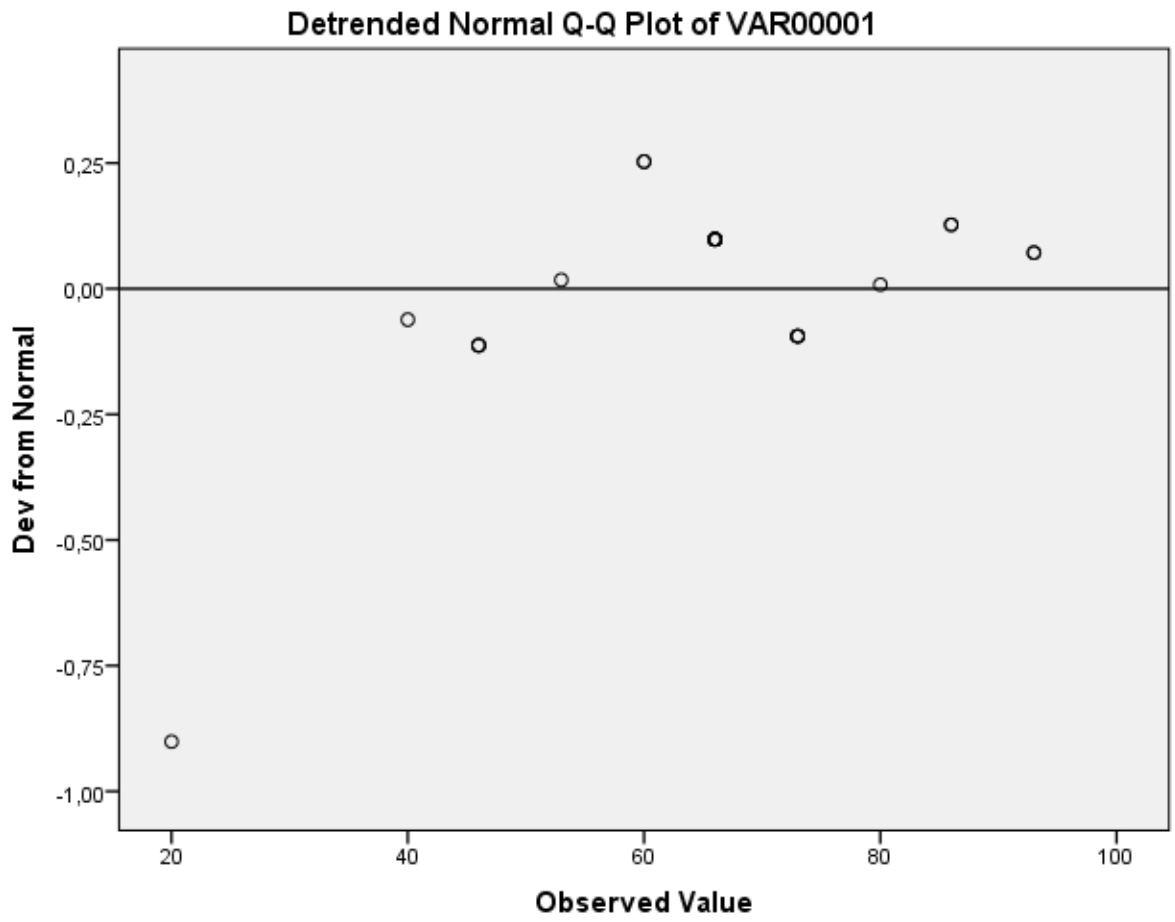
2,00 8 . 66

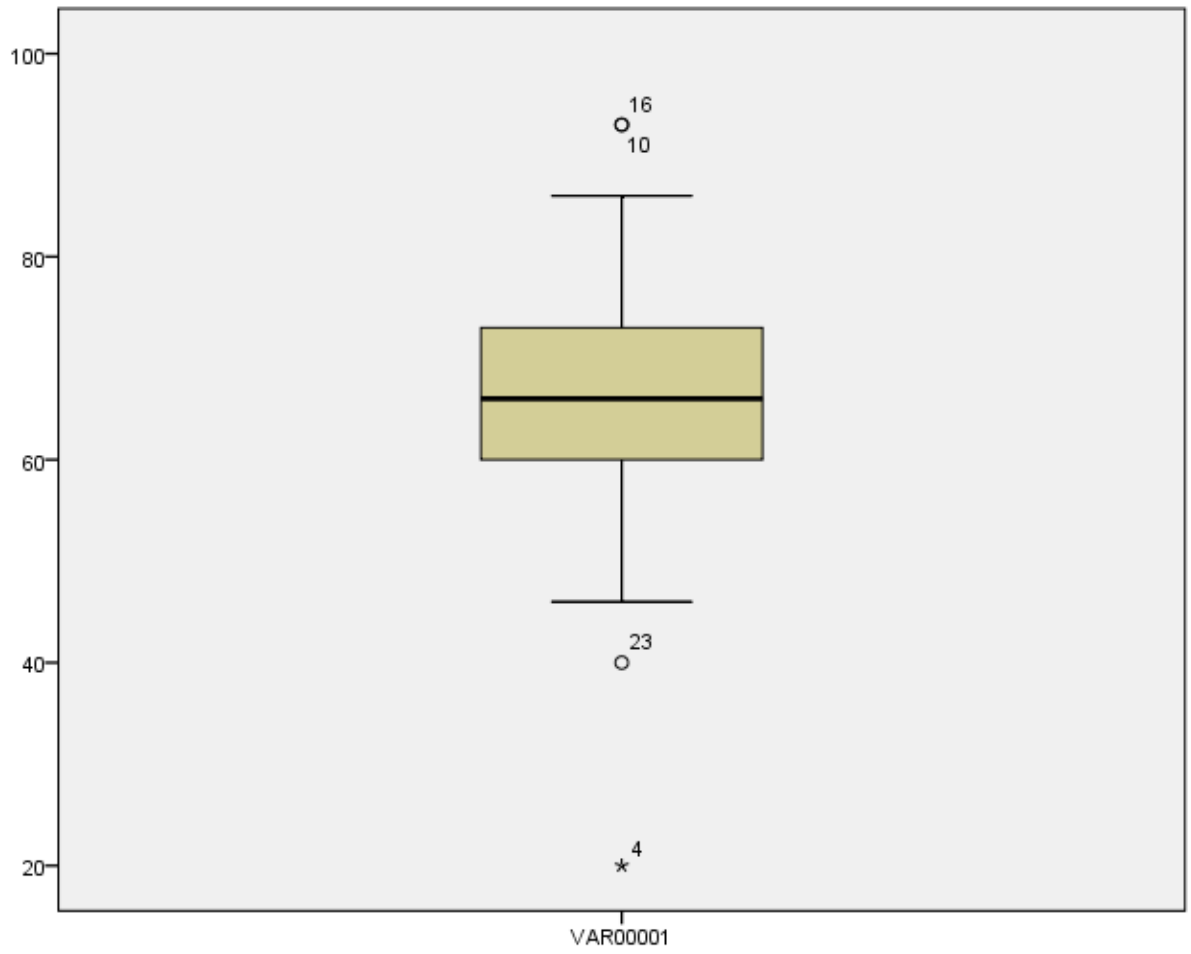
2,00 Extremes (>=93)

Stem width: 10,00

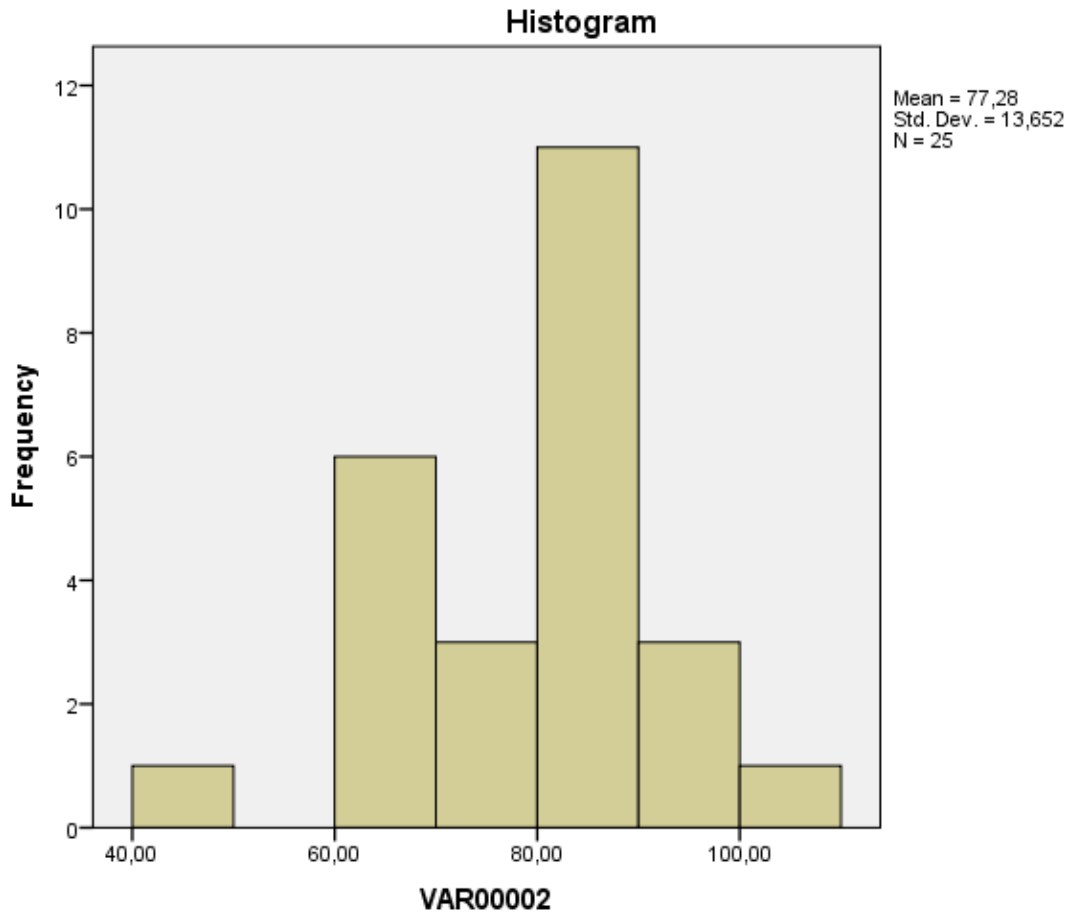
Each leaf: 1 case(s)







VAR00002

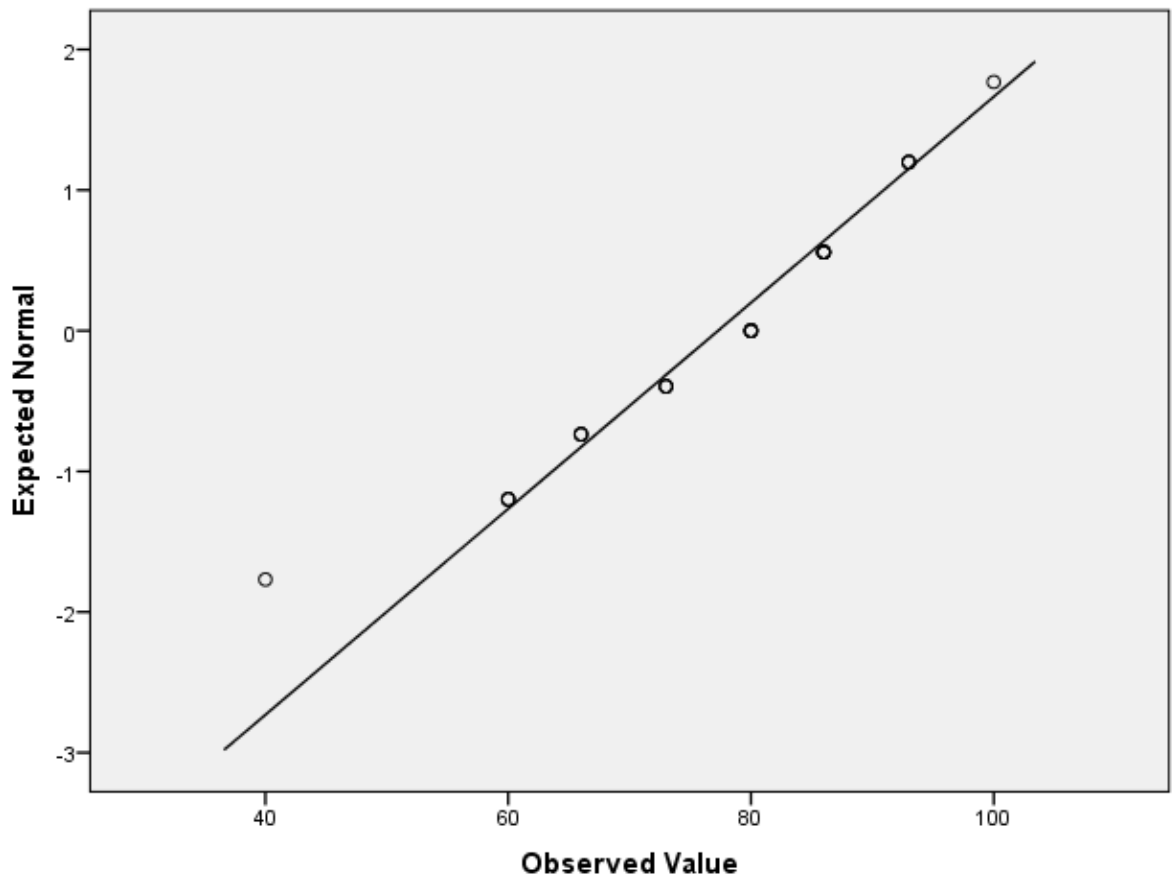


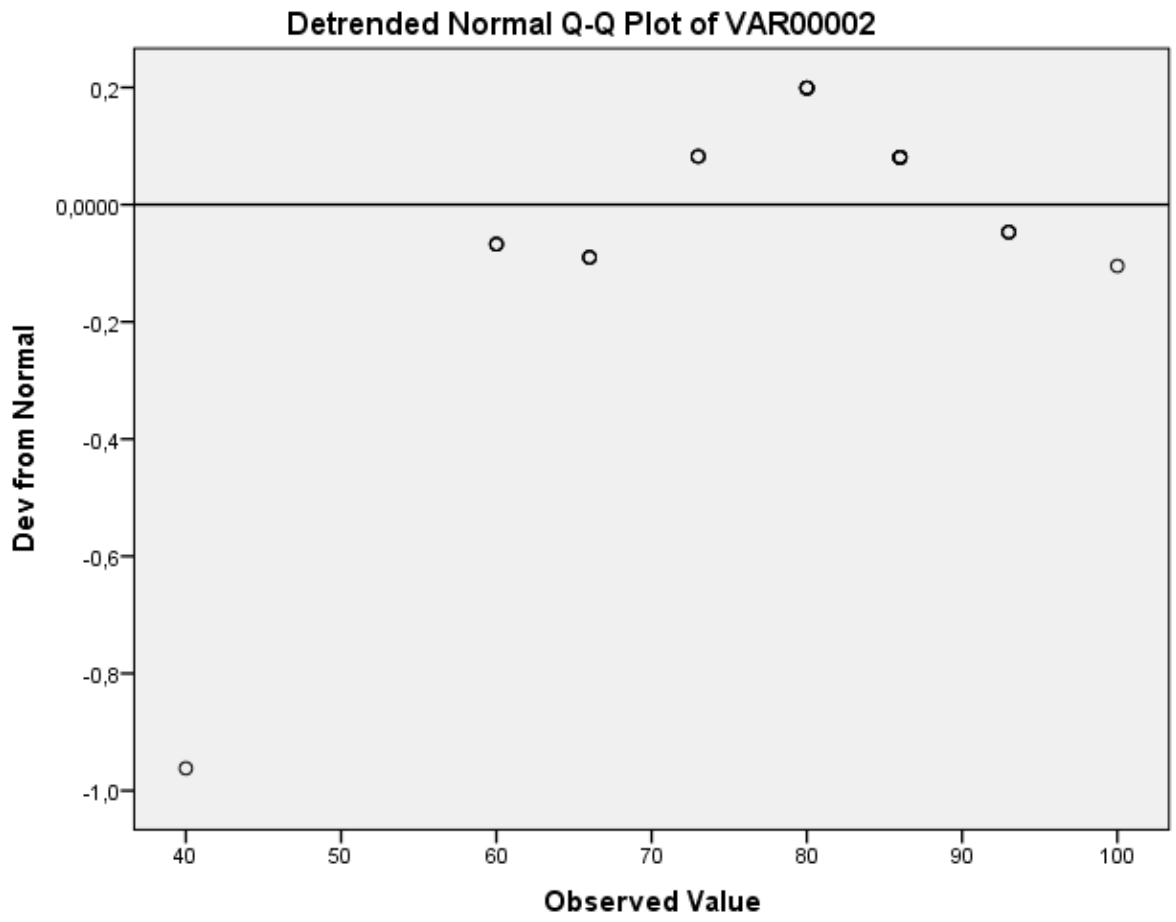
VAR00002 Stem-and-Leaf Plot

Frequency	Stem & Leaf
1,00	4 . 0
,00	5 .
6,00	6 . 000666
3,00	7 . 333
11,00	8 . 00000666666
3,00	9 . 333
1,00	10 . 0

Stem width: 10,00
Each leaf: 1 case(s)

Normal Q-Q Plot of VAR00002







EK-6

T Testi Verileri

NPART TESTS

/WILCOXON=VAR00001 WITH VAR00002 (PAIRED)

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/MISSING ANALYSIS.

NPar Tests

Notes

Output Created		14-MAY-2021 13:52:23
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	25
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each test are based on all cases with valid data for the variable(s) used in that test.
Syntax		NPART TESTS /WILCOXON=VAR00001 WITH VAR00002 (PAIRED) /STATISTICS DESCRIPTIVES /MISSING ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,05
	Number of Cases Allowed ^a	112347

a. Based on availability of workspace memory.

[DataSet0]

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
VAR00001	25	65,1600	16,91321	20,00	93,00
VAR00002	25	77,2800	13,65198	40,00	100,00

Test Statistics^a

	VAR00002 - VAR00001
Z	-3,074 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

```
EXAMINE VARIABLES=VAR00001 VAR00002  
/PLOT BOXPLOT STEMLEAF HISTOGRAM NPLOT  
/COMPARE GROUPS  
/STATISTICS DESCRIPTIVES EXTREME  
/CINTERVAL 95  
/MISSING LISTWISE  
/NOTOTAL.
```

Explore

Notes

Output Created		14-MAY-2021 14:08:06
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	25
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values for dependent variables are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on cases with no missing values for any dependent variable or factor used.
Syntax		EXAMINE VARIABLES=VAR00001 VAR00002 /PLOT BOXPLOT STEM-LEAF HISTOGRAM NPLOT /COMPARE GROUPS /STATISTICS DESCRIPTIVES EXTREME /CINTERVAL 95 /MISSING LISTWISE /NOTOTAL.
	Processor Time	00:00:07,94
	Resources	
	Elapsed Time	00:00:06,47

[DataSet0]

Case Processing Summary

Cases					
Valid		Missing		Total	
N	Percent	N	Percent	N	Percent

VAR00001	25	100,0%	0	0,0%	25	100,0%
VAR00002	25	100,0%	0	0,0%	25	100,0%

Descriptives

		Statistic	Std. Error
VAR00001	Mean	65,1600	3,38264
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	58,1786
		Upper Bound	72,1414
	5% Trimmed Mean	65,9000	
	Median	66,0000	
	Variance	286,057	
	Std. Deviation	16,91321	
	Minimum	20,00	
	Maximum	93,00	
	Range	73,00	
	Interquartile Range	16,50	
	Skewness	-,606	,464
	Kurtosis	,922	,902
	VAR00002	Mean	77,2800
95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	71,6447
		Upper Bound	82,9153
5% Trimmed Mean		77,9444	
Median		80,0000	
Variance		186,377	
Std. Deviation		13,65198	
Minimum		40,00	
Maximum		100,00	
Range		60,00	
Interquartile Range		20,00	
Skewness		-,790	,464
Kurtosis		,797	,902

Extreme Values

		Case Number	Value
VAR00001	Highest	1	10
		2	16
			93,00
			93,00

	3	5	86,00
	4	13	86,00
	5	25	80,00
	1	4	20,00
	2	23	40,00
Lowest	3	7	46,00
	4	3	46,00
	5	1	46,00
	1	16	100,00
	2	3	93,00
Highest	3	12	93,00
	4	22	93,00
	5	2	86,00 ^a
VAR00002	1	11	40,00
	2	18	60,00
Lowest	3	4	60,00
	4	1	60,00
	5	17	66,00 ^b

a. Only a partial list of cases with the value 86,00 are shown in the table of upper extremes.

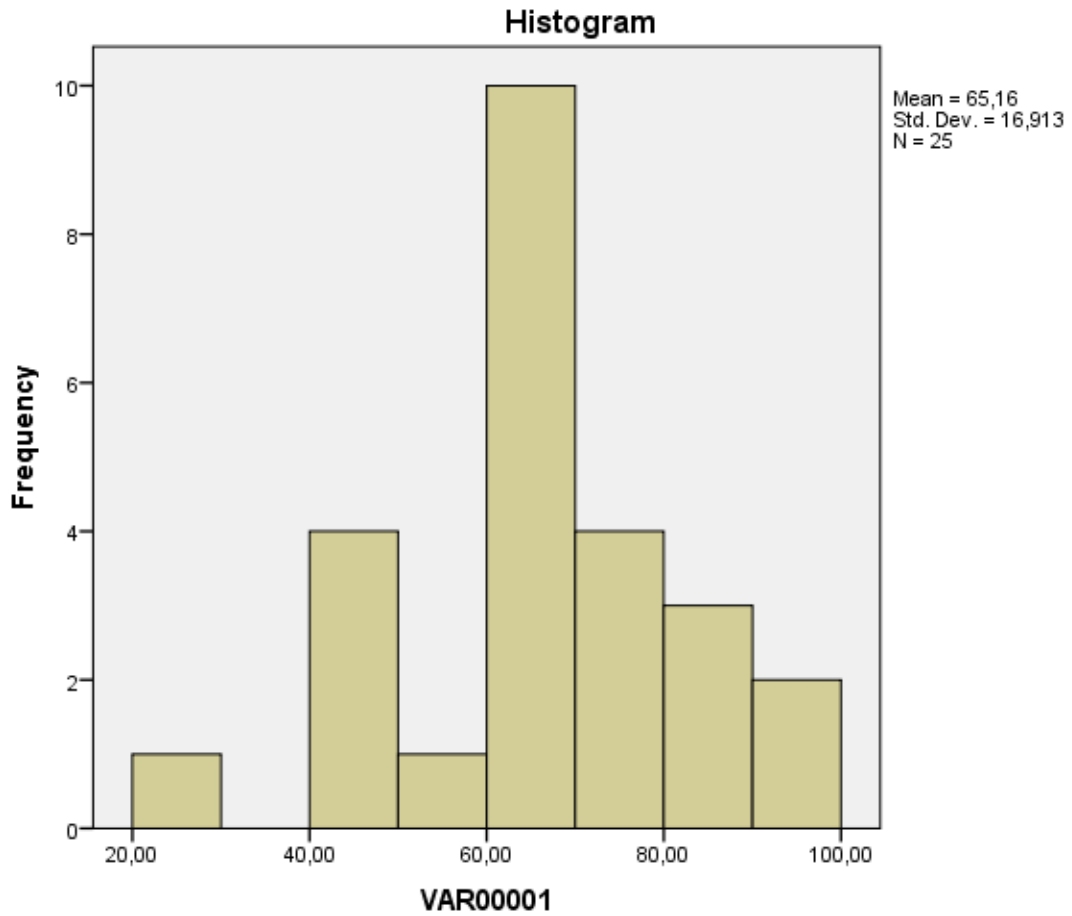
b. Only a partial list of cases with the value 66,00 are shown in the table of lower extremes.

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
VAR00001	,200	25	,011	,942	25	,163
VAR00002	,179	25	,038	,939	25	,138

a. Lilliefors Significance Correction

VAR00001



VAR00001 Stem-and-Leaf Plot

Frequency Stem & Leaf

```

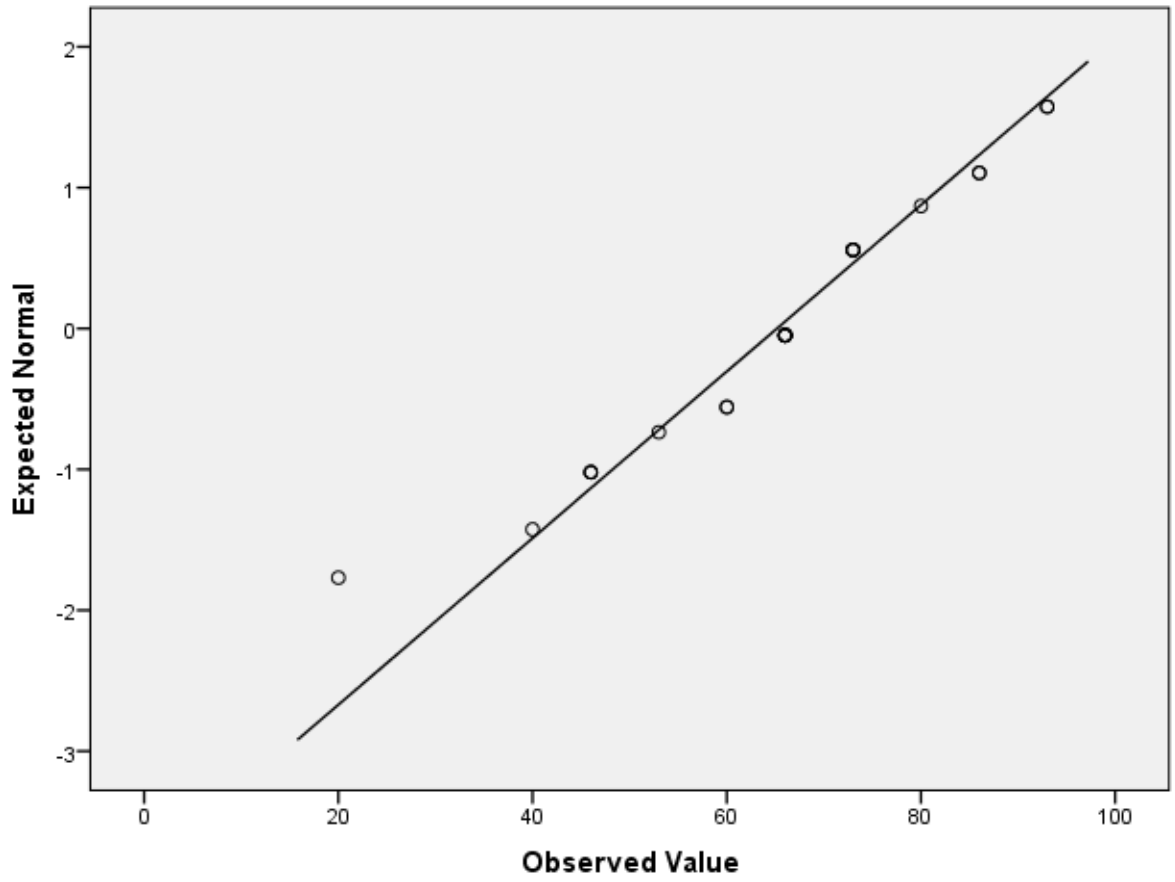
2,00 Extremes  (= <40)
3,00  4 . 666
1,00  5 . 3
,00  5 .
2,00  6 . 00
8,00  6 . 66666666
4,00  7 . 3333
,00  7 .
1,00  8 . 0
2,00  8 . 66
2,00 Extremes  (>=93)

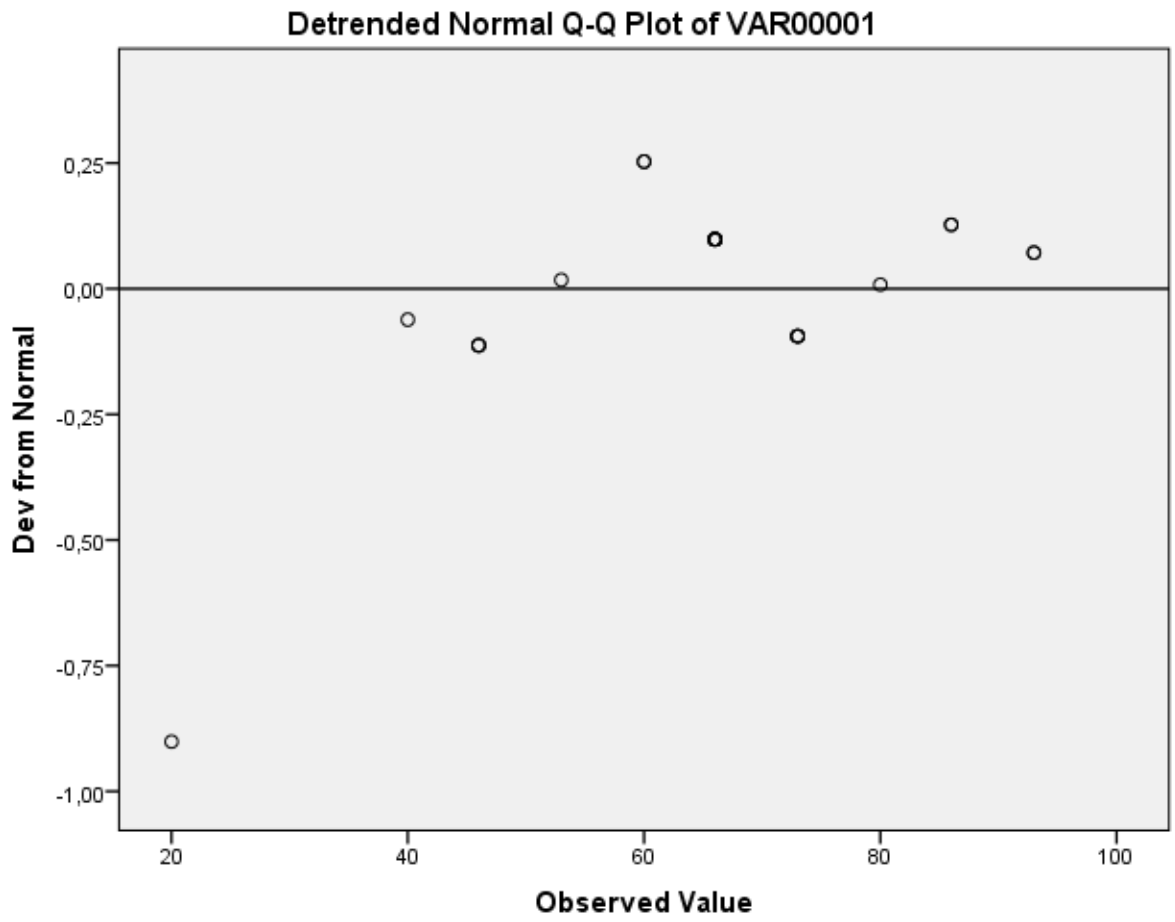
```

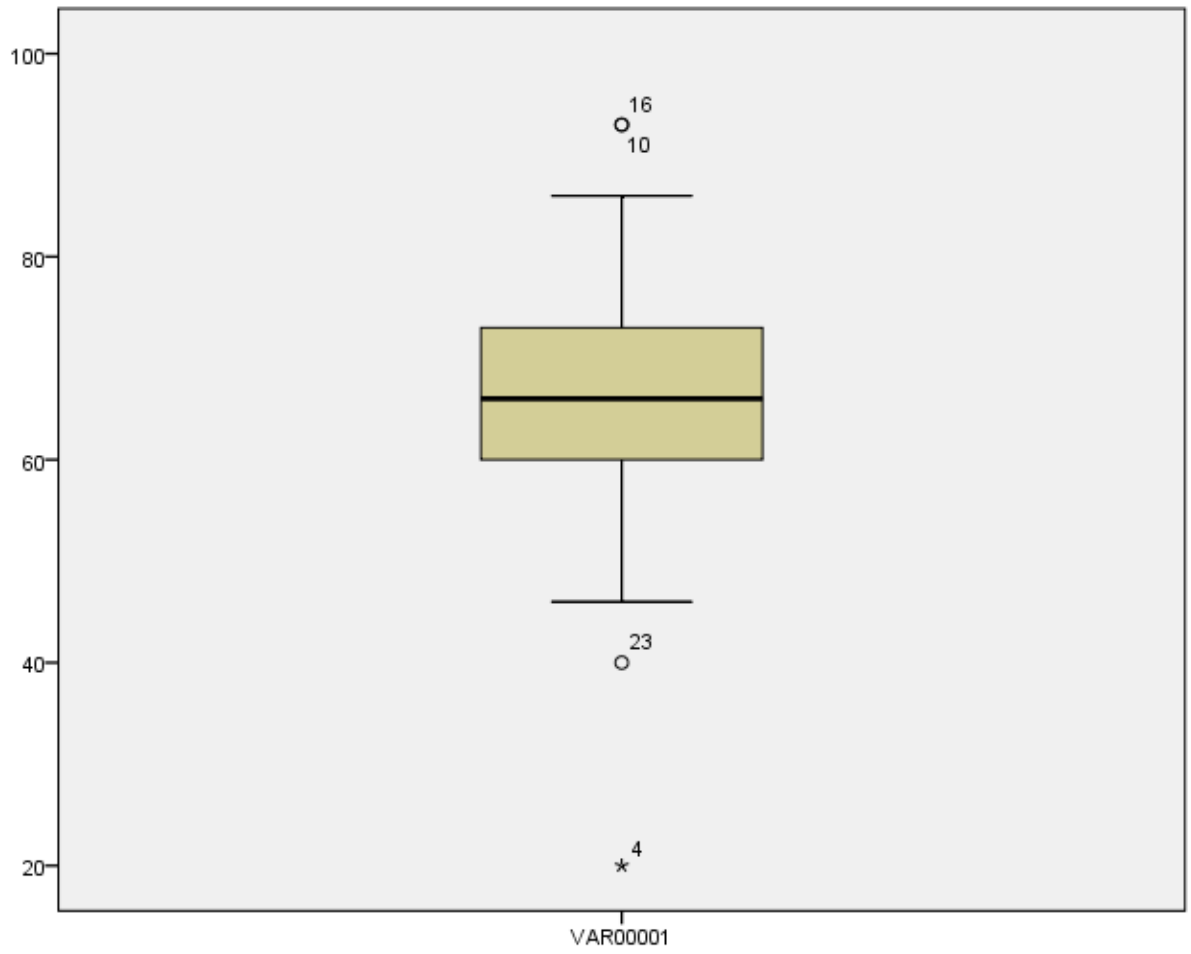
Stem width: 10,00

Each leaf: 1 case(s)

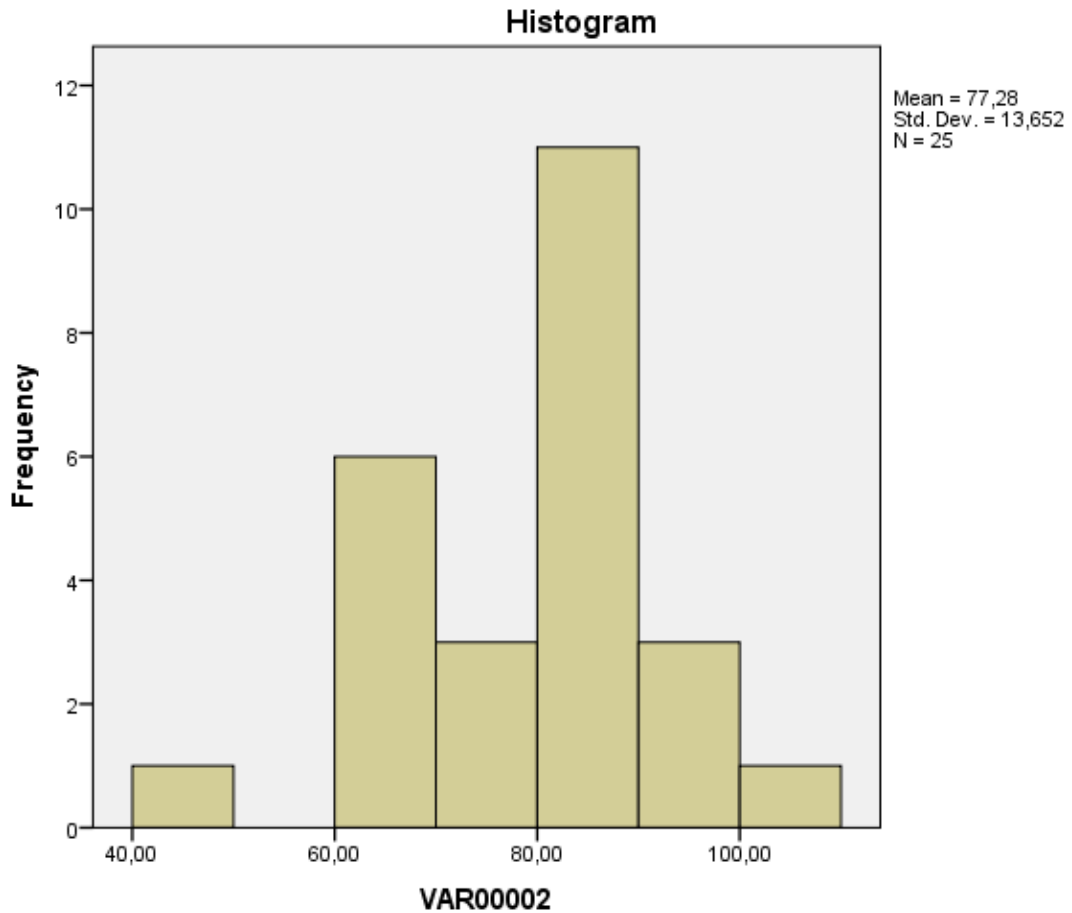
Normal Q-Q Plot of VAR00001







VAR00002

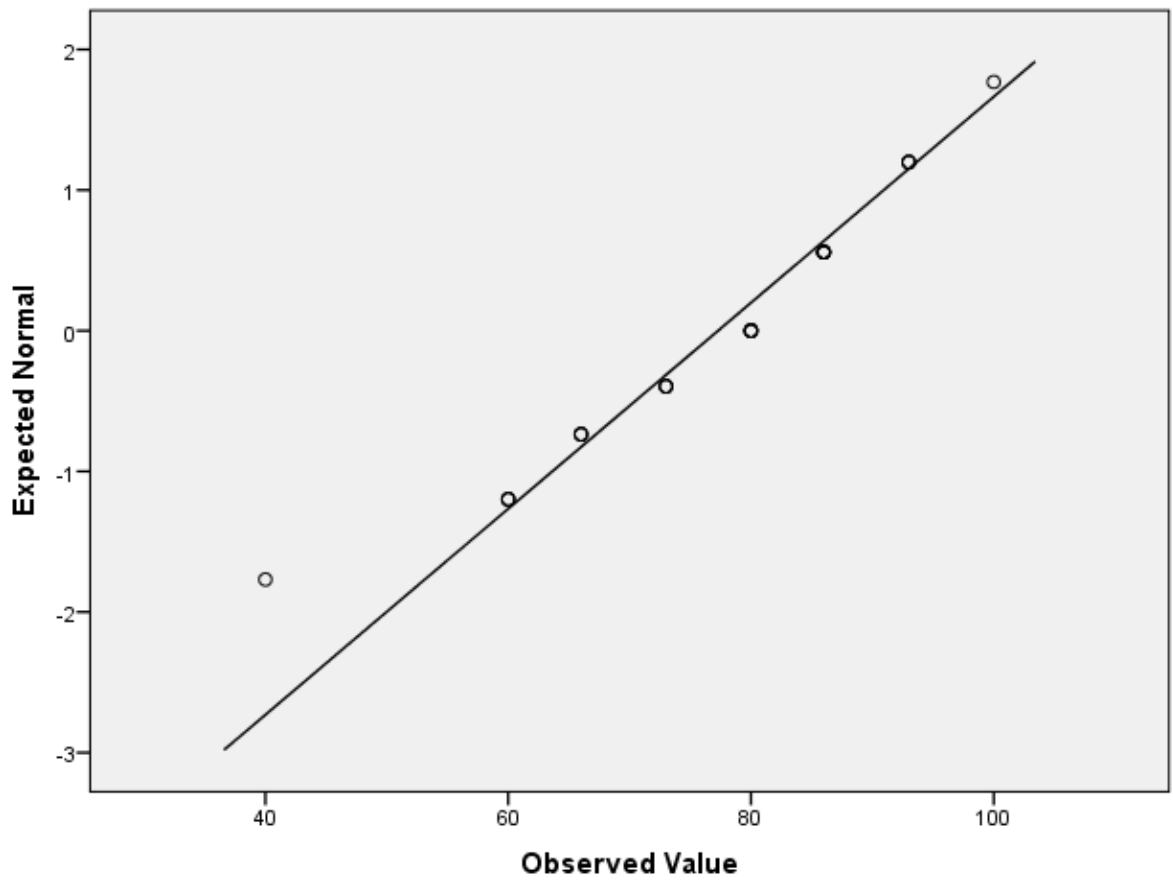


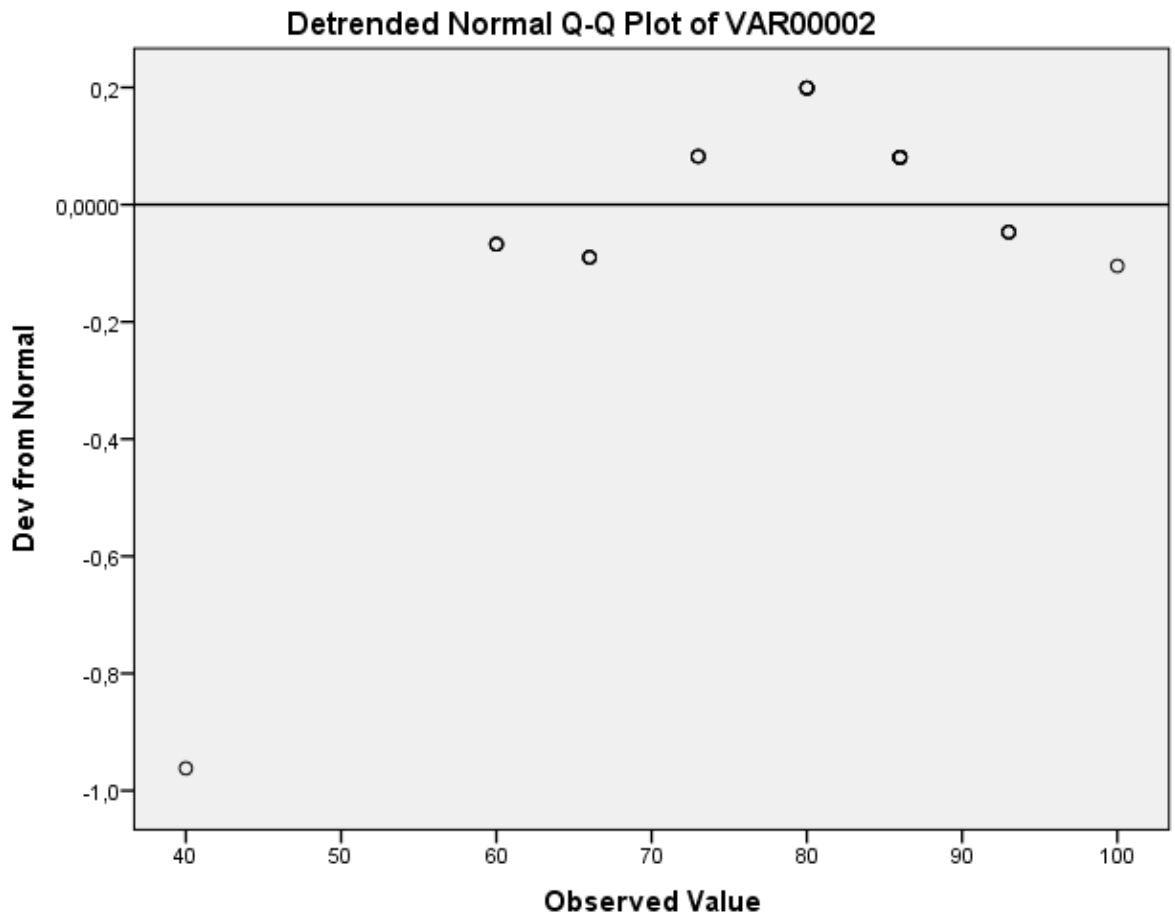
VAR00002 Stem-and-Leaf Plot

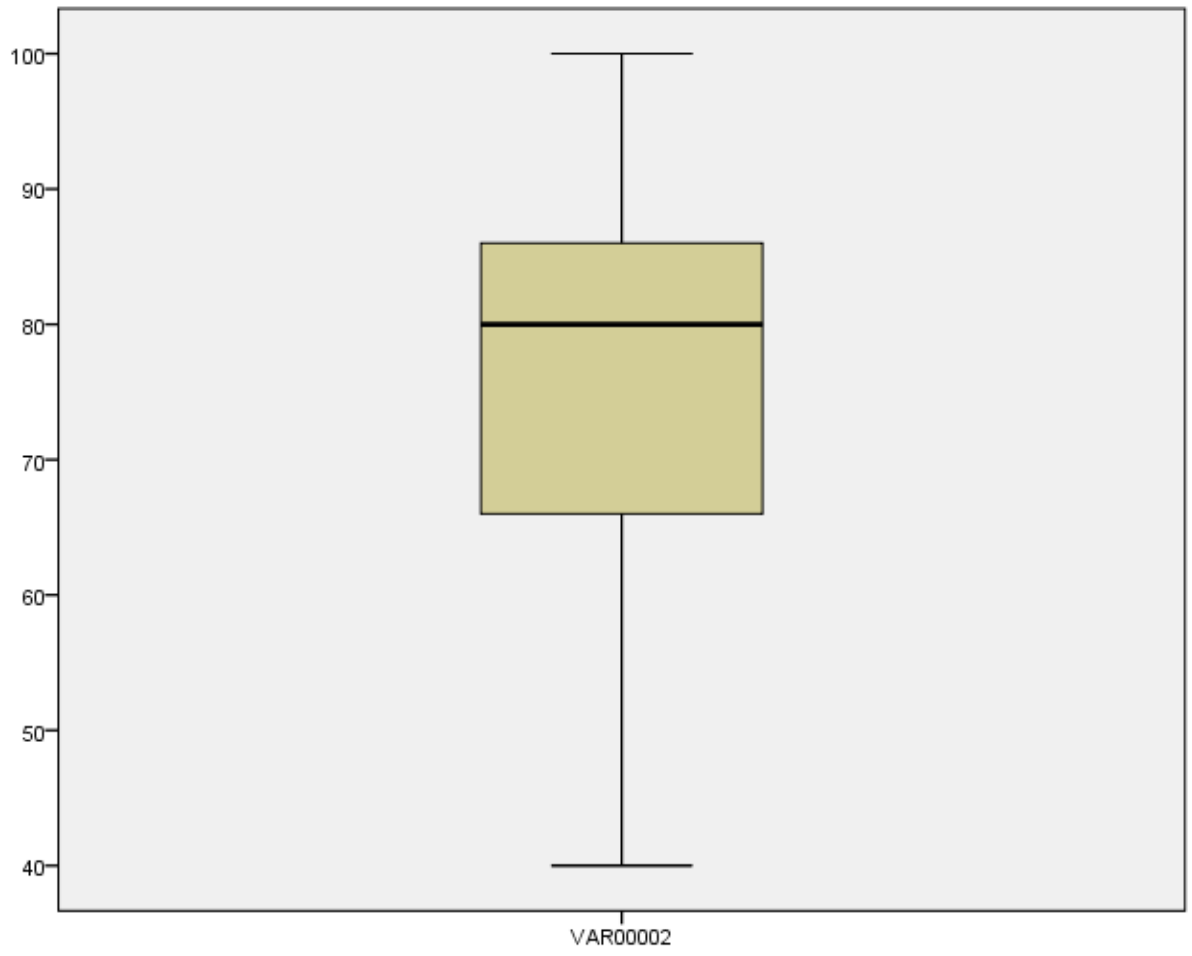
Frequency	Stem & Leaf
1,00	4 . 0
,00	5 .
6,00	6 . 000666
3,00	7 . 333
11,00	8 . 00000666666
3,00	9 . 333
1,00	10 . 0

Stem width: 10,00
Each leaf: 1 case(s)

Normal Q-Q Plot of VAR00002







ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Latife Yıldırım

Eğitim Durumu

Lise	Sivas Lisesi	2005
Lisans	Çukurova Üniversitesi	2011

Yabancı Dil Yabancı diller düzeyi de belirtilerek yazılmalıdır.

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Dinleme (İyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta)

Almanca: Okuma (Çok iyi), Dinleme (İyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Öğretmen	Sivas İmkb Anadolu Lisesi	2012-2013
Öğretmen	Mehmet Gökhan Ay Anadolu Lisesi /Sivas	2013-2017
Öğretmen	İstanbul Üsküdar Lisesi	2017- halen

İletişim

E-posta adresi: