

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLETİŞİM OYUNLARININ YABANCILARA
TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA
BECERİSİNE ETKİSİ**

**BÜŞRA SEYHAN
177A7010**

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. MUHAMMED EYYÜP SALLABAŞ**

**İSTANBUL
2021**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLETİŞİM OYUNLARININ YABANCILARA
TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA
BECERİSİNE ETKİSİ**

**BÜŞRA SEYHAN
177A7010
ORCID NO: 0000-0001-8176-6048**

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. MUHAMMED EYYÜP SALLABAŞ**

**İSTANBUL
2021**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLETİŞİM OYUNLARININ YABANCILARA
TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA
BECERİSİNE ETKİSİ

BÜŞRA SEYHAN
177A7010

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 15.03.2021
Tezin Savunulduğu Tarih: 15.02.2021
Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Muhammed Eyyüp Sallabaş	
Jüri Üyeleri	: Doç. Dr. Neslihan Karakuş	
	Doç. Dr. Kadir Kaan Büyükkiz	

İSTANBUL
ŞUBAT 2021

ÖZ

İLETİŞİM OYUNLARININ YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNE ETKİSİ

Büşra Seyhan
Şubat, 2021

Bu araştırma yabancılara Türkçe öğretiminde A1 seviyesinde kullanılan iletişim oyunlarının öğrencilerin konuşma becerisine etkisini saptamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın deseni yarı deneysel modellerden “son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen”dir. Araştırma için öncelikle “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe” ders kitabının A1 seviyesi kazanımlarıyla uyumlu 20 adet iletişim oyunu tasarlanmıştır ve üç alan uzmanının görüşü alınarak oyunların kazanımlara uygun olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın uygulama süreci İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde bulunan Şehit Mehmet Karaaslan Uluslararası Kız Anadolu İmam Hatip Lisesinde yürütülmüştür. Bu okulda A1 seviyesinde Türkçe öğrenen öğrencilerden oluşan sınıflar araştırmacı tarafından deney ve kontrol grupları olarak belirlenmiş, kontrol grubundakilere müdahale edilmezken deney grubundakiler derslerde geleneksel öğrenimlerine devam etmenin yanı sıra iletişim oyunları da oynayarak Türkçe öğrenmeye devam etmiştir. 8 hafta süren uygulamanın ardından uygulanan son testten elde edilen veriler SPSS 24 paket programıyla analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Sonuç olarak, iletişim oyunları oynayan sınıftaki öğrencilerin konuşma becerisi puanlarının daha yüksek olduğu ancak bunun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Bunlara ek olarak, uygulama sonunda deney grubundaki öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde derste oynanan oyunlar değerlendirilmiş, öğrencilerden bu oyunların olumlu ve olumsuz yönleriyle ilgili görüşler alınmıştır. Bu görüşmenin sonucunda iletişim oyunlarının Türkçe öğreniminde etkili bir araç olduğu, öğrendiklerinin kalıcılığını arttırdığı, yeni kelimeler öğrenmelerini sağladığı, öğrenciler arasındaki etkileşimi ve dayanışmayı arttırdığı, Türkçe konuşma kaygılarını azalttığı ve derslerin tekdüzeliğini kırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe Öğretimi, Oyun, İletişim Oyunları, Konuşma Becerisi, İkinci Dil Eğitimi

ABSTRACT

THE EFFECT OF COMMUNICATION GAMES IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS ON THEIR SPEAKING SKILLS

Büşra Seyhan
February, 2021

This research aims to investigate the effects of using communication games in the beginning level of teaching Turkish to foreigners on their speaking skills. The method used in the study is “post-test only control group design”. For this research, a total of 20 communication games were designed based on the A1 speaking outcomes of “İstanbul Yabancılar için Türkçe” course book. The games were evaluated by three experts and considered to be appropriate for the A1 speaking level.

The study was conducted in a state school named “Şehit Mehmet Karaaslan Uluslararası Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi” located in Bahçelievler, İstanbul. There were two classes of international students who had recently started learning Turkish in the beginning level in this school. One of the classes was assigned to the experiment group by the researcher and the other class was kept as the control group of the study. While there had been no intervention in the control group, the experiment group continued to learn Turkish by playing a variety of communication games as a part of lessons as well as adhering to the conventional methods. After 8 weeks of treatment, a post-test was applied to both groups and the data obtained from this test was analyzed by using SPSS 24. Since the data obtained from the research was not normally distributed among the participants, Mann-Whitney U test was applied in order to determine whether the differences in the scores were significantly in favor of the experiment group. As a result, no statistically significant difference was found between the control group and the experiment group, even though the experiment group scored higher in the post-test.

In addition to this, a focus group interview was made with the students in the experiment group at the end of the 8-week-treatment. In this interview, an overall assessment of the games used in the classes was made and the positive and negative aspects of them were stated by the students. At the end of the meeting, it was found out that communication games were effective tools in learning Turkish as a foreign language, improved the retention time of what had been learned, helped students learn new words, increased the interaction and cooperation among the students, decreased their anxiety levels of speaking Turkish and broke the monotonous routine of the classes.

Key Words: Teaching Turkish to Foreigners, Games, Communication Games, Speaking Skill, Second Language Education

ÖN SÖZ

Türkiye'nin son zamanlarda diğer ülkelerle iletişimini arttırmaya yönelik hamleler yapması ve yabancı öğrencilerin ülkemizde eğitim görme olanaklarının artırılması, yabancılara Türkçe öğretimine olan talebi de arttırmaktadır. Türkçe öğretiminde kullanılacak materyallerin nitelik ve nicelik açısından bu talebi karşılayamaması ise alanın başlıca sorunlarından. Oyunlar dersin tekdüzeliğini kırdığı, derse eğlence unsuru kattığı ve öğrencilere öğrendiklerini tekrar etme şansı verdiği için birçok öğretmenin yabancı dil derslerinde başvurdukları etkinliklerdir (Dobson, 1970). Oyunlar belli kurallar çerçevesinde, belirli bir amaca ulaşmak için bireylerin birbirlerine karşı yarıştıkları veya birbirleriyle iş birliği yaptıkları etkinliklerdir. Bugüne kadar yabancı dil öğretiminde oyunların kullanımıyla ilgili sayısız eser verilmiş olsa da bunların birçoğu yabancı dil olarak İngilizce öğretilen sınıflar göz önüne alınarak İngilizce yazılmıştır. Bu alanda en çok başvurulmuş kitaplar Jill Hadfield'in "Elementary Communication Games" (1985), "Advanced Communication Games" (1996) ve "Beginners' Communication Games" (2001) adlı eserleridir. Bu kitaplar günümüzde de tüm dünyadaki İngilizce öğretmenleri tarafından hemen hemen her seviyede kolaylıkla kullanılabilen, uygulanabilirliği yüksek, maliyeti düşük oyunlardan oluşmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretiminde oyunların kullanılmasıyla ilgili başvurulabilecek eser sayısı ise oldukça azdır. Bunlara Seda Sever, Zekeriya Kaya ve Canan Aslan tarafından hazırlanan "Etkinliklerle Türkçe Öğretimi" ile Uğur Kılıç ve N. Burcu Takıl tarafından A1 ve A2 seviyesinde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine yönelik hazırlanmış olan "Oyun ve Etkinliklerle Türkçe Öğretimi" adlı kitaplar örnek verilebilir.

Yapılan araştırmada yabancılara Türkçe öğretiminde A1 seviyesinde kullanılan iletişim oyunlarının öğrencilerin konuşma becerisini ne ölçüde etkilediği tespit edilmek istenmiştir. Bu amaçla, ilk olarak A1 seviyesinde kullanılabilecek oyunlar tasarlanmış ve bu oyunların seviyeye uygunluğu alan uzmanları tarafından değerlendirilmiştir.

Çalışmanın ilk bölümünde, "Giriş" başlığı altında, araştırmanın kuramsal bilgilerinin iki temel alanını oluşturan oyunlar ve konuşma becerisi ile ilgili alan taramasından elde edilen bilgiler sunulmuştur. Bu bölümde "Problem Durumu", "Amaç", "Önem", "Varsayımlar", "Hipotezler" ve "Sınırlılıklar" başlıklarına da yer verilmiş; "İlgili Araştırmalar" başlığı altında ise yabancılara Türkçe öğretiminde oyunların kullanılmasıyla ilgili yapılan araştırmaların sonuçları verilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümünde "Yöntem" ana başlığı altında araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama ve değerlendirme araçları, uygulama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler verilmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçeğin geliştirilme süreci, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile uygulama süreci de bu bölümde anlatılmıştır.

Çalışmanın üçüncü bölümünde "Bulgular ve Yorumlar" ana başlığı altında nitel ve nicel verilenden elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve istatistiksel olarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın dördüncü bölümünde “Sonuç ve Öneriler”e yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguların yabancılara Türkçe öğretimi alanına sağladığı katkıların değerlendirildiği bu bölümde aynı zamanda bu alanda çalışan öğretmen ve öğretmen adaylarına, öğrencilere ve araştırmacılara iletişim oyunlarının kullanılması konusunda öneriler sunulmuştur.

Araştırma boyunca bilgi birikimi ve tecrübesinden sık sık faydalandığım danışmanım sayın Prof. Dr. Muhammed Eyyüp Sallabaş başta olmak üzere veri toplama ve değerlendirme süreçlerinde destek veren Eda Tekin’e ve Özgün Harmankaya’ya teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca araştırma sürecinde sınıflarının kapılarını bize açan Bahçelievler Şehit Mehmet Karaaslan Uluslararası Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi müdürü ve Türkçe öğretmenlerine de teşekkürü borç bilirim. Bu süreçte hem maddi hem de manevi anlamda yanımda olan eşime de desteklerinden dolayı minnettarım.

İstanbul; Şubat, 2021

Büşra Seyhan

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Oyun.....	1
1.1.1. Oyunların Sınıflandırılması.....	6
1.1.2. Oyun ve Öğrenme İlişkisi.....	12
1.1.3. Oyun ve Yabancı Dil Öğrenme İlişkisi	15
1.1.3.1. Yabancı Dil Derslerinde Kullanılabilecek Oyun Türleri	17
1.1.3.2. Yabancı Dil Oyunların Kullanılmasında Öğretmenin Rolü	20
1.1.3.3. Yabancı Dil Oyunlarının Kullanılmasında Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar	21
1.1.3.4. Konuşma Becerisi ve Oyunlar.....	24
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	26
1.3. Araştırmanın Soruları.....	27
1.4. Araştırmanın Hipotezleri.....	28
1.5. Varsayımlar.....	28
1.6. Sınırlılıklar.....	29
1.7. İlgili Araştırmalar.....	29
2. YÖNTEM.....	33
2.1. Araştırmanın Deseni.....	33
2.2. Çalışma Grubu.....	35
2.3. Veri Toplama ve Değerlendirme Araçları.....	36
2.3.1. Başlangıç Seviyesi İletişim Oyunları Değerlendirme Ölçeği.....	36
2.3.2. Kişisel Bilgi Formu.....	37
2.3.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetleri.....	38
2.3.2.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ana Dilleri.....	38
2.3.2.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ülkeleri.....	39
2.3.2.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşları.....	42
2.3.2.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Öğrenmenin Zorluğuna İlişkin Görüşleri.....	42
2.3.2.6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Zorlandıkları Dil Öğrenme Alanları.....	43
2.3.2.7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye’de Yaşama Süreleri.....	44
2.3.2.8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçeyi Ders Dışında	

Kullanmaları.....	44
2.3.2.9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ders Dışında Türkçe Konuşma Sıklıkları.....	45
2.3.2.10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ders Dışında Sınıf Arkadaşlarıyla Türkçe Konuşmaları.....	46
2.3.3. Konuşma Konuları.....	46
2.3.4. A1 Seviyesi Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği.....	47
2.4. Odak Grup Görüşmesi.....	47
2.5. Uygulama Süreci	48
2.6. Verilerin Analizi	49
3. BULGULAR VE YORUMLAR.....	50
3.1. Deneysel Araştırmadan Elde Edilen Bulgular.....	50
3.1.1. Öğrencilerin “A1 Seviyesi Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği”nden Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	50
3.1.2. Öğrencilerin “Sözlü Anlatım”a Yönelik Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	51
3.1.3. Öğrencilerin “Karşılıklı Konuşma”ya Yönelik Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	52
3.1.4. Öğrencilerin Çeşitli Değişkenler Bakımından Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	53
3.1.4.1. Öğrencilerin Son Test Bulguları Yaşa Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	53
3.1.4.2. Öğrencilerin Son Test Bulguları Türkçe Öğrenmeyi Zor Olarak Görüp Görmemelerine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	54
3.1.4.3. Öğrencilerin Son Test Bulguları Ders Dışında Türkçe Konuşup Konuşmamalarına Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?....	55
3.1.4.4. Öğrencilerin Son Test Bulguları Ders Dışında Sınıf Arkadaşlarıyla Türkçe Konuşup Konuşmamalarına Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	56
3.1.4.5. Öğrencilerin Son Test Bulguları En Çok Zorlandıklarını Düşündükleri Dil Becerisine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	57
3.1.4.6. Öğrencilerin Son Test Bulguları Türkçe Konuşma Sıklıklarına Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	58
3.2. Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Bulgular.....	59
3.2.1. Oyun Oynamayı Sevenler/Sevmeyenler.....	59
3.2.2. Derslerde Oynanan Oyunlarla İlgili Görüşler.....	59
3.2.3. Oyunların Derslerde Kullanılması.....	61
3.2.4. Oyun ve Konuşma Becerisi Arasındaki İlişki.....	61
4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	62
4.1. Sonuçlar.....	62
4.1.1. Deneysel Araştırmadan Elde Edilen Sonuçlar.....	63
4.1.2. Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Sonuçlar.....	65
4.2. Öneriler.....	66
4.2.1. Öğretmenlere ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Öneriler.....	66
4.2.2. Öğrencilere Yönelik Öneriler.....	67
4.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	68

KAYNAKÇA	69
EKLER	74
Ek 1: Ders Planları ve Oyun Materyalleri.....	74
Ek 2: Kişisel Bilgi ve Onay Formu.....	116
Ek 3: Alan Uzmanı Görüşü Formu.....	118
Ek 4: Konuşma Sınavı.....	123
Ek 5: A1 Seviyesi Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği.....	124
ÖZ GEÇMİŞ.....	126

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1:	Moyles’a Göre Oyunların Sınıflandırması.....	11
Tablo 2:	Son Test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen.....	34
Tablo 3:	Başlangıç Seviyesi İletişim Oyunları Değerlendirme Ölçeği.....	36
Tablo 4:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetleri.....	38
Tablo 5:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ana Dilleri.....	38
Tablo 6:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ülkeleri.....	39
Tablo 7:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşları.....	42
Tablo 8:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Öğrenmenin Zorluğuna İlişkin Görüşleri.....	42
Tablo 9:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Zorlandıkları Dil Becerileri	43
Tablo 10:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye’de Yaşama Süreleri	44
Tablo 11:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçeyi Ders Dışında Kullanmaları.....	44
Tablo 12:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ders Dışında Türkçe Konuşma Sıklıkları.....	45
Tablo 13:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ders Dışında Sınıf Arkadaşlarıyla Türkçe Konuşmaları.....	46
Tablo 14:	Elde Edilen Ölçüm Verilerinin Dağılımına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	50
Tablo 15:	Öğrencilerin “A1 Seviyesi Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği”nden Aldıkları Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	51
Tablo 16:	Öğrencilerin “A1 Seviyesi Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği”nden Aldıkları Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	51
Tablo 17:	Öğrencilerin “Sözlü Anlatım”a Yönelik Aldıkları Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	52
Tablo 18:	Öğrencilerin “Sözlü Anlatım”a Yönelik Aldıkları Son Test Puanlarının Bağımsız Örneklem Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	52
Tablo 19:	Öğrencilerin “Karşılıklı Konuşma”ya Yönelik Aldıkları Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	52
Tablo 20:	Öğrencilerin “Karşılıklı Konuşma”ya Yönelik Aldıkları Son Test Puanlarının Bağımsız Örneklem Mann-Whitney U Testi Sonuçları....	52
Tablo 21:	Öğrencilerin Konuşma Düzeyleri ile Yaşları Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Korelasyon Analizi Sonucu.....	53
Tablo 22:	Öğrencilerin Konuşma Düzeylerinin Türkçe Öğrenmeyi Zor Olarak Görme Durumlarının Farklılıklarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	54
Tablo 23:	Öğrencilerin Konuşma Düzeylerinin Ders Dışında Türkçe Konuşma Durumları Farklılıklarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	55

Tablo 24:	Öğrencilerin Konuşma Düzeylerinin Ders Dışında Sınıf Arkadaşlarıyla Türkçe Konuşma Durumlarının Farklılıklarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	56
Tablo 25:	Öğrencilerin Konuşma Düzeylerinin En Çok Zorlandıklarını Düşündükleri Becerileri Farklılıklarına Ait Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	57
Tablo 26:	Öğrencilerin Konuşma Düzeylerinin Türkçe Konuşma Sıklıklarının Farklılıklarına Ait Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	58

KISALTMALAR

Akt.	: Aktaran
AOÖÇ	: Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
bs.	: Baskı
çev.	: Çeviren
min.	: Minimum değer
max.	: Maksimum değer
n	: Örneklem
p	: Anlamlılık seviyesi
ss	: Standart sapma
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund
$\bar{x}$	: Ortalama
vb.	: Ve benzeri
Z	: Standart skor
%	: Yüzde

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve araştırma konusuyla ilgili yapılan alan taraması yer almaktadır.

1. 1. Oyun

Çok küçük yaşlardan itibaren insan hayatının bir parçası olan oyunun yaşamın her evresinde farklı şekillerde yer alması onu sadece bir eğlence aracı olmaktan öteye taşımıştır. Oyun her şeyden önce bir ihtiyaçtır. Bebekler oyunla etraflarında olup bitenlere anlam yükler, insanları ve kendilerini tanır. Bunun için de yetişkinlerin onlara oyun öğretmesine gerek yoktur, bebekler oyunu kendileri tasarlar, geliştirir ve sonuçlandırır. Oyunun bu içgüdüselliliği ve yaşam boyu sürekliliği onun eğitimde farklı alanlarda kullanımını yaygınlaştırmıştır. Bugün özellikle çocuk eğitiminde oyunların kullanılması büyük önem arz etmektedir. Oyunun en kapsamlı tanımlarından biri Johan Huizinga'ya aittir. Huizinga (2006, 50) oyunu şöyle tanımlamıştır:

“Oyun, özgürce razı olunan, ama tamamen emredici kurallara uygun olarak belirli zaman ve mekân sınırları içinde gerçekleştirilen, bizatihi bir amaca sahip olan, bir gerilim ve sevinç duygusu ile “alışılmış hayat”tan “başka türlü olmak” bilincinin eşlik ettiği, iradi bir eylem veya faaliyettir.”

Oyun her dil içinde farklı anlamlara ve kapsamlara bürünmektedir. Hiçbir dilde oyun kavramını kapsayacak kadar belirgin ve geniş bir kelimeye rastlanmamaktadır. Oyunun farklı dillerdeki anlamları incelendiğinde gerçekten böyle bir durumla karşılaşılır. Örneğin Türk Dil Kurumu Sözlükleri “oyun”un anlamlarını şöyle sıralamaktadır:

- “1. Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence
2. Tiyatro veya sinemada sanatçının rolünü yorumlama biçimi
3. Müzik eşliğinde yapılan hareketlerin bütünü
4. Seslendirilmek veya sahnede oynanmak için hazırlanmış eser, temsil, piyes
5. Bedence ve kafaca yetenekleri geliştirmek amacıyla yapılan, çevikliğe dayanan her türlü yarışma
6. Şaşkınlık uyandırıcı hüner

7. Kumar
8. Güreşte rakibini yenmek için yapılan türlü biçimlerde şaşırtıcı hareket
9. Teniste, tavlada taraflardan birinin belirli sayı kazanmasıyla elde edilen sonuç
10. Hile, düzen, desise, entrika” (Güncel Türkçe Sözlük, [11.05.2020])

Türkçede “oyun” kelimesinin ilk kullanımları Türklerin Orta Asya’da yaşadığı zamanlara dek uzanmaktadır. And (1974, 25-26), “Oyun ve Büğü” adlı eserinde Orta Asya’da düzenlenen şaman törenlerinde çalgı eşliğinde yapılan dans gösterilerine, taklitlere, şiirlere, tiyatrolara ve her türlü seyirlik gösterilere “oyun” denildiğini söylemektedir. Ona göre bu kelimenin kökü “o-” veya “oy-” şeklinde olabilir. “Oy-” fiili “zarla oynamak, fal açmak” anlamlarına gelirken bu fiilin de “o-”dan türemiş olma ihtimali olduğu düşünülmektedir. “O-” fiilinden de “ot” (şamanların hastalıklara veya kötü ruhlarla savaşırken kullandıkları ilaç), “ota-” (ilaç vermek) ve “otacı” (hekim) kelimeleri türetilmiş olabilir.

İngilizcede ise “oyun” sözcüğü iki farklı kelimeyle ifade edilmektedir: “game” ve “play”. Sadece isim olarak kullanılan “game” kelimesinin Oxford Learner’s Dictionaries’e göre anlamları şunlardır:

- “1. Eğlence ve keyif amaçlı yapılan etkinlikler
2. Sonucu belli olan oyun bölümleri
3. Oyun olarak görülen bir iş
4. Sır, hile veya zekice bir plan”

Aynı sözlüğe göre hem isim hem fiil olarak kullanılabilen “play” kelimesinin anlamları ise şunlardır:

- “1. Özellikle çocuklar tarafından eğlenmek ve hoş vakit geçirmek için yapılan aktiviteler
2. Ciddi olmayan bir söz veya davranış
3. Oyunlarda kullanmak için yapılmış, gerçek olmayan
4. Bir oyunu oynama veya bir sporu yapma biçimi
5. Oyunda veya sporda bir hareket veya hamle
6. Kumar
7. Sahnelenen veya yayınlanan tiyatro eseri
8. Sürekli değişen hareketler” (Oxford Learner’s Dictionaries, [11.05.2020])

Türkçede “oyun” kelimesini karşılayan tek bir kelime bulunurken aynı kavramın İngilizcede iki farklı kelimeyle ifade edilmesi oyunun bu dilde daha geniş bir anlam dağarcığına sahip olduğunu düşündürmektedir. Nitekim, Huizinga (2006, 59) da “Homo Ludens” adlı kitabında modern Avrupa dillerinin oyunu tanımlamada diğer

dillerden daha geniş bir ifade alanına sahip olduklarını, bu dillerde oyun kavramının her tür hareket ve etkinlik için kullanılabildiğini ifade etmiştir.

Benzer bir şekilde bu kelimelerden türemiş kelimelere baktığımızda da anlam farklılıklarına rastlarız. “Oyuncu” kelimesinin Türkçedeki anlamları “herhangi bir oyunda oynayan kimse; sinema, perde veya bir gösteride rol alan sanatçı, aktör, aktris; oyunu seven; düzençi, hileci ve çok oyun yapan, oyundan oyuna geçen (kimse)” iken “gamer” kelimesi “video oyunları oynayan veya canlandırma oyunlarında oynayan kişi; bir oyunda veya sporda üstün çaba gösteren kişi”, “player” kelimesi ise “bir spor veya oyunda yer alan kişi, bir bölgede etkili olan kişi veya topluluk; müzik aleti çalan kişi, aktör” olarak tanımlanmıştır. Türkçede “oyuncu” hem oyun hem spor etkinliklerinde hem de sinema ve tiyatrolarda oynayan kişiler için kullanılırken İngilizcede oyun ve sporda yer alan kişilere “player”, özellikle bilgisayar oyunları oynayan kişilere “gamer”, sinema ve tiyatrolarda oynayan kişilere ise “actor” veya “actress” denmektedir. Ayrıca Türkçede müzik aletleri çalan kişilere İngilizcede olduğu gibi “oyuncu” denmemektedir. Bu farklar iki dilde oyunun kapsamının, içeriğinin ve sınırlarının ne olduğu konusundaki bakış açılarındaki farklılıkları yansıtmaktadır. Aynı durum farklı dillere de uyarlanabilir. Bu sebeple oyun kavramının sınırlarını çizmek mümkün görünmemektedir. Sezgin (2015, 21)’e göre oyunun tüm dünyada kabul gören ortak bir tanımı bulunmamasına rağmen oyun üzerinde uzlaşılan iki nokta vardır. Bunlardan birincisi oyunun eğlence içeren hızlı hareketlerden meydana gelmesi, ikincisi ise oyunun ciddiyet karşıtı bir eylem olarak görülmesidir.

Oyunun dünya üzerindeki varlığının insanlardan ve dolayısıyla kültürlerin oluşumundan daha eski zamanlara dayandığı düşünülmektedir. Huizinga (2006, 16-17)’ya göre özellikle yavru hayvanların birbirlerini çeşitli jestlerle oyuna davet etmelerin, birden öfkelenmiş gibi birbirlerini ısırma çabaları ancak gerçek anlamda birbirlerine zarar vermemeleri ve bu hareketler bittiğinde hiçbir şey olmamış gibi hayatlarına devam etmeleri oyunun içgüdüsel ve fizyolojik bir yönü olduğunu gösteriyor olsa da oyunu sadece içgüdüsel ve fizyolojik bir tepki olarak açıklamaya çalışmak yeterli değildir; oyunda bundan fazlası vardır. Oyun ne sadece içgüdüsel ne de rasyonel bir tepkiden ibarettir. Fizyolojik ve psikolojik açıdan incelendiğinde oyun gerçek yaşama bir hazırlık, gerçek yaşamdan bir kaçış ve bir gevşeme aracı olarak görülebilir. Diğer yandan oyun, başkaları üzerinde egemenlik kurma ve toplumda

kabul görmeyen zararlı davranışların kısa bir süreliğine de olsa kabul edilebilir hâle getirilebilme arzusunun da bir yansımasıdır. Örneğin, Platon (2010, 121-122) “Devlet” adlı eserinde küçük çocukların büyüyünce toplumsal kurallara ve kanunlara uymaları için oyun oynamalarının gerekli olduğunu belirtmiştir. Oyunun kurallarını benimseyen ve müzik sevgisiyle yetişen çocuk büyüdüğünde büyüklerine saygılı davranır, giyim kuşamına ve sözlerine dikkat eder. Ona göre oyun taklit yoluyla gerçek yaşama hazırlama aracıdır. Aristoteles (1975, 235) ise “Politika” adlı eserinde oyunun çocukları hayata hazırlama işlevinin yanı sıra bedensel ve zihinsel gelişimlerine de katkıda bulunduğunu söyler. Tüm bunlar oyunun fizyolojik, psikolojik, sosyolojik ve bilişsel yönlerinin olduğunu göstermektedir.

Yukarıda da belirtildiği üzere oyunun insan hayatında farklı işlevleri bulunmaktadır. Sutton-Smith (2001, 9-11) “The Ambiguity of Play” adlı eserinde bu işlevleri genişleterek “oyun söylemleri”ni listelemiştir:

- Oyun bilişsel, sosyal ve ahlaki yönden bir gelişme aracıdır. Bunun daha çok çocuk eğitiminde yansımaları görülür.
- Oyun insan hayatının kendi iradesi dışında kader ve talih gibi dış güçler tarafından belirlenmesidir. Bu söylem kumar ve şans oyunlarında öne çıkar.
- Oyun güçlü olanın diğerleri üzerinde egemenlik kurma yoludur. Bu söylem daha çok spor müsabakalarında ve yarışlarda karşımıza çıkar.
- Oyun bireylerin ve toplulukların kimliklerini tasdik etme, devam ettirme ve iletme şeklidir. Bu, geleneksel kutlamalarda ve törenlerde baskın olan bir söylemdir.
- Oyun hayal dünyasının, yaratıcılığın ve esnekliğin bir ifade biçimidir. Edebiyat ve sanatta kendine yer bulmaktadır.
- Oyun bireyin içsel ve öze dönük isteklerini gerçekleştirme ve kendini mutlu etme yoludur. Hobiler ve bireysel aktiviteler bu söylemin altında yer almaktadır.
- Oyun aptalca ve ciddiyetsiz bir eğlence aracıdır. Hilekarlık, düzenbazlık ve sihirbazlık bu söylem altında incelenebilir.

Oyunun bu kadar farklı söylemlerinin bulunmasının sebebi onun eğitim, kültür, spor, eğlence, edebiyat ve sanat gibi hayatın birçok alanında yansımalarının görülmesinden kaynaklanmaktadır. Bu durum da daha önce belirtildiği gibi oyunun herkes tarafından kabul gören ortak bir tanımının yapılmasını zorlaştırmaktadır. Buna ek olarak

görünüşte birbirlerinden ne kadar farklı olurlarsa olsunlar, her oyunda bulunan belli başlı ortak özellikler vardır. Örneğin, satranç oynayan biriyle iskambil oynayan birini veya tiyatro yapan biriyle halk oyunu oynayan birini temelde birleştiren birtakım özellikler vardır. Caillois (2001, 9-10) bunları şöyle sıralamaktadır:

- Özgürlük: Oyun mecburi değildir; olsaydı ilgi çekici ve eğlenceli olma özelliğini kaybederdi.
- Ayırışıklık: Oyun, önceden belirlenmiş ve tanımlanmış zaman ve mekânla sınırlıdır.
- Belirsizlik: Oyunun akışı ve sonucu belirsizdir, oyuncuların elindedir.
- Verimsizlik: Oyunun sonunda ne yeni bir şey üretilir ne de zenginlik elde edilir. Oyunun başlangıcında sahip olunanlarla sonunda sahip olunanlar aynıdır. Oyun sadece sahip olunanların değiş tokuşundan ibarettir.
- Kuralcılık: Oyunda günlük hayattaki kurallar kısa süreliğine askıya alınarak sadece oyunda geçerli olmak üzere yeni kurallar belirlenir.
- Yapmacılık: Oyunda gerçek hayatın karşısında ikinci bir gerçeklik veya gerçek dışılık benimsenir.

Oyun uzun zaman boyunca çocuklar için basit ve önemsiz bir eğlence ve zaman geçirme aracı olarak görüldüğü için oyunun doğası, özellikleri, nasıl ve neden ortaya çıktığı gibi birçok soru da uzun zaman boyunca yanıtsız kalmıştır. Oyun oynama içgüdüünün altında yatan sebepleri ilk araştıranlardan biri olan Vygotsky (1967, 7) 'ye göre oyun, çocuk tarafından gelişimsel süreçte gerçekleştirilemeyen eğilimler ortaya çıktığında icat edilir. Yeni doğan bebekler nesneleri düşüncelerden ayıramadıkları için hayali durumlar yaratamazlar ve oyun kuramazlar. Bu sebeple oyuncaklar çocukların somut kısıtlamalardan kurtulmalarında önemli rol oynarlar. Yeni doğan bebekler bir şeyi elde etmek istediklerinde öfke krizi geçirerek veya yere yatıp tekmeler savurarak bu isteklerini ifade ederler. Üç yaşını geçmiş bir çocuk ise uzun süreli ve geçici bir heves olarak kalmayan isteklerde bulunacaktır. Artık öfke krizleri geçirmemekte veya annesi tarafından teselli edilmemektedir. Bu yaşlardaki çocuk gerçekleştirilemeyen isteklerini hayali bir şekilde gerçekleştirirken oyun ortaya çıkacaktır.

Vygotsky, çocuğun başkalarının yardımıyla başarabildiği etkinlikler ve görevlerden oluşan “yakınsal gelişim alanı”nın varlığından söz ederken bu alanın yetişkinlerin yardımıyla geliştirilebildiği gibi oyun aracılığıyla da gelişebildiğinden bahsetmektedir

(1979, 102). Çocuk oyun oynarken normal davranışlarının üstünde bir performans sergilediği için aslında bu alanın gelişmesine katkıda bulunuyordur. Oyun hem bu alanı oluşturmakta hem de çocuğun gelişimine kaynak olmaktadır. Araştırmacılar Vygotsky'nin bu görüşünün, oyunun dil gelişiminin yanı sıra konuşma ve öz düzenleme becerilerinin gelişiminde de eğitici bir aktivite olarak kullanılmasını desteklediğini düşünmektedir (Frost, Wortham ve Reifel, 2012, 38).

1.1.1. Oyunların Sınıflandırılması

Oyun kavramının dünya üzerindeki tüm kültürlerde ne kadar geniş bir ifade alanına sahip olduğu düşünüldüğünde oyunların birbirlerine benzer ve birbirlerinden farklı yönlerini belirlemek ve dolayısıyla onları sınıflandırmak da zorlaşmaktadır. Hemen hemen her oyunun kendine ait bir amacı, oynanma şekli, mekânı, malzemeleri, kuralları, yasakları, işlevleri vb. vardır. Kimi oyunlar güç ve zekâ gerektirirken kimi oyunlar beceri ve şansa dayanmaktadır. Kimi oyunlarda eğlence dozu oldukça yüksekken kimi oyunlar daha az eğlendirir; daha çok düşündürür. Tarih boyunca oyunları sınıflandırma adına çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan en geniş çaplı ve etkili olanlarından biri Fransız yazar Roger Caillois'ya ait sınıflandırmadır. Calliois (1958,12) oyunları; mücadele oyunları, şans oyunları taklit oyunları ve heyecan oyunları olarak 4 başlık altında toplamıştır.

- Mücadele oyunları: Tarafların kazanma şansının hız, güç, dayanıklılık, zekâ, hafıza, beceri gibi özellikler kullanılarak yapay bir eşitliğe dönüştürüldüğü oyunlardır. Bu oyunların temeli belirli sınırlar içerisinde ve dışarıdan hiçbir yardım almaksızın kazananın kaybedenden daha iyi olmasına dayanmaktadır. Dama, satranç, bilardo, futbol, eskrim, atletizm, atış oyunu vb. bu oyun türüne örnek olarak verilebilir. Her ne kadar kazanma ihtimallerinin başlangıçta eşit olduğu düşünülse de bu oyunlarda tam bir eşitlik sağlamak mümkün değildir. Satrançta veya damada ilk hamle yapan daha avantajlıyken briç gibi açık artırma yapılan oyunlarda son teklifi veren daha avantajlıdır. Benzer bir şekilde spor oyunlarında güneşin arkadan veya önden gelmesi ve rüzgârın esme yönü gibi faktörler bir takım için avantajlı iken diğeri için dezavantajlı olabilir. Bu tür eşitsizlikler oyunun başında tarafların kura çekmesiyle, devamında da avantajlı konumu değiş tokuş etmeleriyle dengelenmeye çalışılır.

- Şans oyunları: Sonucun oyuncudan bağımsız bir karara bağlı olduğu, oyuncunun sonuç üzerinde herhangi bir kontrolünün bulunmadığı, galibiyetin rakiplere karşı kazanılan bir zaferden ziyade talihin elinde olduğu oyunlardır. Zar oyunları, rulet, yazı-tura, iskambil ve piyango gibi oyunlar şans oyunlarına örnektir. Bu oyunlarda oyuncunun belli bir beceriye veya zekâya sahip olmasına gerek yoktur. Tek yapmaları gereken elindekileri riske atarak umutla sonucu beklemektir. Mücadele oyunlarının aksine şans oyunları, sabır, deneyim, yeterlilik gibi özellikleri göz ardı eder. Mücadele oyunları iradeyi öne çıkarırken şans oyunları kadere teslim olmayı uygun görür.
- Taklit oyunları: Her oyun, bir yanılsamanın olmasa bile hayalî bir evrenin varlığının kabullenilmesidir. Bu yüzden oyunlarda oyuncunun kendisini ve başkalarını kendinden başka birisi olduğuna inandırdığı bir dizi gösterilerle karşılaşılır. Oyuncu unuttur, kılık değiştirir ve başka bir kimliğe bürünmek için kendisinininkini geçici olarak terk eder. Bu oyunun zevki başkası olmak veya başkasının yerine geçmek olsa da amaç izleyicileri kandırmak değildir. Treni canlandıran bir çocuk, kimsenin trenleri kucaklamayacağını söyleyerek babasını öpmek istemeyebilir fakat bunu söylerken babasını gerçekten bir tren olduğuna inandırmaya çalışmıyordur. Taklit oyunlarındaki hayal gücü, yorumlama ve taklitçiliğin, oyuncuların hareketsizce gerilim içinde beklediği şans oyunları ile neredeyse hiçbir ilgisi olmasa da bu oyunlar mücadele oyunları ile bağlantılı olabilir. Bunun sebebi, önemli spor karşılaşmalarında olduğu gibi mücadele oyunlarında da oyunda yer almayan herkesin izleyici konumunda olmasıdır.
- Heyecan oyunları: Bu oyunlar, kontrol kaybına dayanan ve durağanlık algısını kısa süreliğine yok etmeye çalışarak öncesinde berrak olan zihnin hazla karışık bir korku yaşamasına neden olan oyunlardır. Gerçekliği sert bir şekilde yok ederek şok, nöbet ve kasılma hâline teslim olmaya sebep olurlar. Bu oyunlara iki zıt kutup olarak Mevlevî dervişlerin semazen gösterileri ve Meksikalıların geleneksel oyunu “voladores” örnek verilebilir. Semazen gösterileri daha çok çocukların kendi etrafında dönerken duydukları hazzı benzerlik gösterirken voladores oyununda yapılan hareketler daha çok bir akrobatinkini anımsatır. Bu oyunlara örnek olarak ip cambazlığı, salıncakta sallanma, kaydıraktan kayma ve kızakla kayma da sayılabilir.

Caillois'nun bu sınıflandırması oyun türlerini en az çeşitlilikle ve en kapsayıcı şekilde açıklamaya çalışmaktadır. Günümüze daha yakın yapılan diğer bir sınıflandırma çalışması Deborah P. Vossen'e aittir. Vossen (2004) oyunları şu şekilde sınıflandırmıştır:

- Rekabete dayalı oyunlar ve rekabete dayalı olmayan oyunlar: Oyunlar ile ilgili yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğu rakiplerin var olduğu oyunlar üzerinde yoğunlaşmış olsa da birey veya takım, oyunun başında belirlenen hedefine ulaşmak için bir rakibin varlığına ihtiyaç duyabilir veya duymayabilir. Bazı oyunlar bir rakip takım veya kişinin var olması üzerine kuruluyken bazı oyunlarda rakibe ihtiyaç yoktur. Rekabete dayalı oyunlarda rakip kişi veya takım, oyununun ilerlemesini mümkün kılmak için iş birliği yapılması gereken taraf olarak görülse de bu iş birliği rakibin hedefine ulaşmasında yardım edecek boyutlara ulaşmaz. Tam tersine, rakipler birbirlerini oyunun hedefine ulaşmaktan alıkoymaya uğraşırlar. Rekabete dayalı oyunların ve rekabete dayalı olmayan oyunların bu özellikleri göz önüne alındığında rekabete dayalı oyunlarda mücadele ve karşı koyma ön plana çıkarken rekabete dayalı olmayan oyunlarda bu özellikler bulunmamaktadır. Bu nedenle rekabete dayalı oyunların hedefi sonuca rakipten önce ulaşmak iken rekabete dayalı olmayan oyunlarda böyle bir hedef bulunmamaktadır. Satranç, basketbol, 100 metre koşusu gibi oyunlar rekabete dayalı oyunlara örnekken sek sek ve iskambil oyunu rekabete dayalı olmayan oyunlardır.
- Etkileşimli ve etkileşimsiz oyunlar: Etkileşimli oyunlar, rakiplerin oyunun hedefine ulaşmaya çalışırken aynı zamanda karşı tarafın o hedefe ulaşmasını önlemek için önlerine engeller koydukları oyunlardır. Etkileşimsiz oyunlarda rakip bulunmadığı için böyle bir durum yoktur ve bu oyunların hepsi aynı zamanda rekabete dayalı olmayan oyunlar kategorisine girmektedir. İki oyun türü arasındaki diğer fark, etkileşimli oyunların saldırı ve savunma unsurlarını içerirken etkileşimsiz oyunların bu unsurlara sahip olmamasıdır. Etkileşimli oyunlarda bir rakibin varlığına ihtiyaç duyulduğu için aslında tüm etkileşimli oyunlar aynı zamanda rekabete dayalı oyunlardır. Bununla birlikte etkileşimsiz rekabete dayalı oyunlar da mevcuttur. Bu oyunlarda bir takımın veya bireyin hedefe ulaşması rakibinden bağımsız bir şekilde ve rakibinin üzerinde herhangi bir fiziksel etkisi olmadan yürütülmektedir. Bu açıdan bakıldığında basketbol ve satranç etkileşimli

rekabete dayalı oyunlarken 100 metre koşusu etkileşimsiz rekabete dayalı oyunlardır. Rekabete dayalı olmayan oyunların hepsi de aynı zamanda etkileşimsiz oyun olduğu için sek sek ve iskambil oyunları da aynı zamanda etkileşimsizdir.

- Fiziksel oyunlar ve fiziksel olmayan oyunlar: Oyunun hedefine motor yeterliliklerin kullanılmasıyla ulaşılmaya çalışılan oyunlar fiziksel oyunlardır. Fiziksel oyunlarda hedefe ulaşmanın tek yolu, sadece belirli bir fiziksel yeterliliğin kullanılmasına bağlıken fiziksel olmayan oyunlarda hedefe ulaşmanın birden çok yolu vardır. Ayrıca fiziksel oyunlarda sonuç “ya hep ya hiç”tir. Yine yukarıdaki oyunlardan sek sek, 100 metre koşusu ve basketbol fiziksel oyunlardır; çünkü oyuncuların hedefe ulaşmaları zıplama, fırlatma, koşma, dengede tutma, top sürme, dönme ve atış yapma gibi becerilerini ne kadar iyi kullandıklarına bağlıdır. Bu oyunlarda oyuncunun kendisi yerine başkasını oynatması, oyunu kazanması açısından mümkün değildir. Diğer yandan, oyuncuların fiziksel yeterlilikleri oyunun hedefine ulaşmaları için gerekli bir araç olmadığı için satranç ve iskambil fiziksel olmayan oyunlara örnektir. Bu oyunlarda hedefe ulaşmak nesnelere ve bu nesneler arasındaki ilişkileri kurmaya bağlıdır. Örneğin, iskambilde tek kartlar açık destelerdeki asların üzerine konamaz ve satrançta şah istediği yönde sadece bir kare ilerleyebilir. Bu ve bunun gibi kurallara uyulduğu sürece fiziksel olmayan oyunlarda oyunun hedefine ulaşmak farklı yollarla mümkün olabilir. Fiziksel oyunlarda ise oyunun hedefine ulaşmanın sadece tek bir yolu vardır.

Oyunların içerik ve işlevlerini temel alarak yapılan yukarıdaki sınıflandırmalar günümüzde de yaygın bir şekilde kabul edilmesine rağmen Piaget (1999, 108) oyunların içerik, işlev ve kökenlerinin göz önüne alınarak sınıflandırılmasının sınırları birbirinden keskin bir şekilde ayrılan bir oyun sınıflandırması oluşturmak için yeterli olmadığını bildirmiştir. Ona göre oyunlar yapılarına göre; yani içerdikleri zihinsel karmaşıklığın derecelerine göre temel duyuşsal motor oyunlarından gelişmiş sosyal oyunlara doğru sınıflandırılmalıdır. Piaget (1999, 110), oyunları alıştırma oyunları, sembolik oyunlar ve kurallı oyunlar olmak üzere üçe ayırır ve aralarındaki farkları şu örneklerle açıklamıştır: Eğer bir çocuk derenin öbür tarafına geçmek istediği için sürekli ileri geri atlıyorsa bunu yeni bir davranışı öğrenmenin gerekliliğinden değil, sadece zıplamanın verdiği zevkten dolayı yapıyordur. Çocuk, yeşil bir yaprağı yiyormuş gibi yapıp bunun bir ıspanak olduğunu söylediğindeyse yeme eyleminin duyuşsal motor olarak gösterilmesinin yanı sıra burada sembolik bir çağrışım da vardır.

Benzer bir şekilde oyun kuralları sadece ahlaki ve yasal olarak benimsenen kurallar değil, oyunun da ötesinde ahlaki değerleri beraberinde getirirler bile oyunun amacı için özel olarak yapılmış kurallardır. Piaget'nin zihinsel becerilerin kullanılmasına dayalı oyun sınıflandırması şu şekildedir:

- Alıştırma oyunları: İçerisinde semboller, hayal ürünleri ve kuralların bulunmadığı alıştırma oyunları özellikle hayvan davranışlarının ayırt edici özelliklerindendir. Bir kedi kuru bir yaprağın veya yün yumağının peşinden koştuğunda bu nesnelerin onlar için fareyi temsil ettiğini düşünmek için hiçbir sebebimiz yoktur. Kedinin peşinden koştuğu yumak sadece bir hedeftir, onu ittiğinde kendine koşmaya devam etme fırsatı verir; daha fazlasını değil. Alıştırma oyunları, özünde duyuşsal motor becerilerinin geliştirildiğı oyunlardır.
- Sembolik oyunlar: İçerisinde düşünce, oyunsal temsil ve sembol bulundurmayan alıştırma oyunlarının aksine sembol oyunları, verilen ve hayal edilen nesnelerin karşılaştırılmasının sonucunda eksik nesnenin temsil edildiğı oyunlardır. Örneğın, bir çocuğın araba olduğunu hayal ederek bir kutuyu itmesi arabayı sembolik olarak kutuyla temsil etmesidir ve burada “temsil eden” ile “temsil edilen” arasındaki bağlantı tamamen öznelidir.
- Kurallı oyunlar: Sembolik oyunların aksine kurallı oyunlar, sosyal oyunlardır ve bireyler arası ilişkileri vurgular. Kurallar bir grup tarafından dayatılan düzenlemelerdir ve kural ihlalleri yaptırım gerektirir. Kurallı oyunlar da alıştırma oyunları ve sembolik oyunlar gibi duyuşsal motor öğeler içermekle birlikte burada yeni bir öge daha eklenmiştir: Oyun etkinliklerinin toplu bir şekilde düzenlenmesinden doğan kurallar (Piaget, 1999, 110-113).

Piaget'nin bu sınıflandırmasına Vygotsky (1967, 9) karşı çıkmaktadır. Ona göre zihinsel becerilerinin kullanımı ne kadar basit seviyede olursa olsun her oyunun kuralları vardır. Kuralları önceden belirlenmemiş hayali bir oyunun varlığı mümkün değildir. Örneğın, sembolik oyun döneminde olan bir çocuk oyuncak bebeğini beslerken kendisini anne, oyuncak bebeğini de kendi çocuğı olarak hayal etmekte ve annelik davranışının kurallarına uymaktadır. Bu sınıflandırmaya diğeri bir eleştiri Rubin ve Pepler (1982) tarafından yapılmıştır. Onlara göre Piaget özellikle alıştırma oyunlarının ve sembolik oyunların gelişimsel süreçteki rolünü küçümsemiştir. Aslında bu oyunlar problem çözme, yaratıcı düşünme ve uyum sağlama becerilerini

geliştirmekte, bebeklerde nesnelere ve insanlara karşı esnek bir tutum oluşmasını sağlamakta ve olumlu yönde özsaygı hissinin gelişmesini teşvik etmektedir.

Son olarak Moyles (1989'dan aktaran Azarmi, 2011, 19)'a göre oyunlar fiziksel, entelektüel ve sosyal/duygusal olmak üzere üçe ayrılmaktadırlar:

Tablo 1: Moyles'a Göre Oyunların Sınıflandırması

Oyun Türü		Açıklama	Örnekler
Fiziksel Oyun	Kaba motor	İnşa etme ve yıkma	Çamurdan, kumdan veya ahşaptan bir şeyler yapma
	İnce motor	Hareket ettirme ve koordinasyon sağlama	Oyuncak tuğlaları birbirine geçirme, müzik aleti çalma
	Psikomotor	Yaratıcı hareketler, duygusal keşif ve nesne oyunları	Tırmanma, dans etme, modelleme
Entelektüel Oyun	Dilsel	İletişim, işlev, açıklama, edinme	Hikâye dinleme ve anlatma
	Bilimsel	Keşfetme, araştırma ve problem çözme	Su oyunları, yemek yapma
	Sembolik/ Matematiksel	Temsil etme, rol yapma ve mini dünyalar	Bebek evleri, drama, sayı oyunları
	Yaratıcı	Estetik, hayal gücü, gerçeklik ve yenilik	Boyama, çizme, modelleme, tasarlama
	Tedavi edici	Saldırma, geri çekilme, rahatlama ve yalnızlık	Ahşap, çamur, müzik

	Dilsel	İletişim, etkileşim ve iş birliği	Kuklalar, telefon
Sosyal/Duygusal Oyun	Tekrarlı	Temsil etme, rol yapma ve mini dünyalar	Bebek evleri, drama, sayı oyunları
	Yaratıcı	Uсталık ve kontrol	Herhangi bir oyun
	Empatik	Sempatı ve duyarlılık	Hayvanlar, diğer çocuklar
	Benlik kavramı	Roller, öykünme, ahlak ve etnik	Evcilik, alışveriş oyunu, tartışma
	Kumar	Yarışma ve kurallar	Kelime ve sayı oyunları

1.1.2. Oyun ve Öğrenme İlişkisi

Yukarıda yer alan oyun sınıflandırmalarına bakıldığında hangi türden olursa olsun oyunların amaçları arasında belli bir bilgiyi edinmek, tekrar etmek, pekiştirmek veya ezberlemek olmadığı görülse de her oyunu oynamak için farklı ön bilgi ve becerilere sahip olmak gerektiği de bilinmektedir. Örneğin, satranç oynamak için hangi taşın hangi hamleleri yapabileceğini bilmek, saklambaç oynamak için geri saymayı bilmek gereklidir. Oyunda öğrenmek bir amaç değil, olsa olsa bir araçtır. Oyunun öğrenmeyi teşvik edici niteliğinin bulunması da onun eğitimde kullanılmasını kaçınılmaz kılmaktadır.

Huizinga'nın oyun tanımında iki kavram ön plana çıkmaktadır: “alışılmış hayat” ve “başkası olmak”. Oyun, doğası gereği gerçek hayattan uzaklaşarak başkasıymış gibi davranmayı gerektirir. Bu da oyunun “ciddi olmayan” bir yönünün olduğunu gösterir. Gray (2009) oyunun eğitimde kullanılmasında oyun ile gerçek hayat arasındaki bu çelişkinin önemine dikkat çeker. Ona göre oyunun eğitici gücü oyunun ciddiyetsizliğinde yatmaktadır. Oyun ciddi bir eğitim aracı olarak görülür ancak oyuncu öğrenmek için oynamaz. Oyuncu, sadece oyunla gelen eğlence için oynuyordur; eğitim ise bunun bir sonucudur. Eğer oyuncu ciddi bir amaç için oynuyor olsaydı oyunun eğitici gücünün büyük bir çoğunluğu kaybolurdu. Oyun oynayan

çocuk oyunun ciddiyetsizliğinden dolayı geleceğiyle ilgili bir endişe veya korku duymaz çünkü oyunun sonucunda elde edilen sonuç onun gerçek hayatını etkilemez. Böylece tüm dikkatini oyunu kazanmaya verir.

Öğretmenler ile öğrenme, oyun ve öğretmenin rolü üzerine yapılan bir araştırmanın sonucunda oyunun tanımlayıcı özellikleri şöyle sıralanmıştır:

- “Çocukların düşünceleri ve ilgi alanları oyunun merkezindedir.
- Oyun öğrenmenin kalitesini arttırmada ideal koşullar sağlar.
- Aidiyet hissi oyunla öğrenmenin merkezindedir.
- Çocuk tarafından başlatılan oyun amacına daha çok uygundur.
- Çocuklar oyun aracılığıyla öğrenmeyi öğrenirler.
- Çocuklar oyunda ne yaptıklarını daha çok hatırlama eğilimindedirler.
- Oyunla öğrenme kolayca, korkusuzca ve engelleri koymadan gerçekleşir.
- Oyun doğaldır, çocuklar oyunda kendileridir.
- Oyun gelişimsel olarak uygundur. Çocuklar içgüdüsel olarak oyunda neye ihtiyaçları olacağını bilirler ve bu ihtiyaçlarını oyun yoluyla karşılarlar.
- Oyun çocukların keşfetmesini ve tecrübeler edinmesini sağlar.
- Oyunda yanlışlar ve doğrular olmadığı için çocuk başarısız olamaz.
- Çocuklar oyunda daha az hüsrana uğrarlar, bu da disiplin sorunlarını azaltır.” (Bennet, Wood ve Rogers, 2001, 32)

Günümüzde birçok öğretmen oyunların eğitsel gücünün farkında olmasına rağmen zaman kısıtlaması, müfredat yoğunluğu ve gittikçe standartlaştırılmış testlere daha çok dayanan ölçme ve değerlendirme yöntemleri gibi dış etkenlerin varlığından dolayı oyunları sınıflarında istedikleri kadar sık kullanamamaktadırlar. Singer, Golinkoff ve Hirsh-Pasek (2006, 3-4) sınıflarda öğrenmenin birtakım bilgilerin öğrenciler tarafından ezberlenmesine ve tekrarlanmasına gittikçe daha çok dayatıldığını ve dolayısıyla oyuna daha az yer verildiğini vurgulamaktadır. Yapılacak daha önemli “işler” varken oyun vakit kaybı olarak görülmektedir. Öğrencilerin üzerindeki baskı arttıkça oyun aracılığıyla eğlenmeleri ve rahatlamaları da kısıtlanmaktadır. Bugün birçok okul teneffüs sürelerini azaltma yoluna gitmektedir. Bu üzücü bir durumdur çünkü çocuklar teneffüslerde atlama, zıplama, birbirini kovalama, yakalama gibi saldırganlıktan uzak birçok davranış sergilemektedirler. Böyle hareketler sadece fiziksel bir rahatlama sağlamaz, aynı zamanda arkadaşlar arası ilişkileri güçlendirerek iş birlikçi davranış ve tutumları da teşvik eder. Birlikte oynayan çocuklar birlikte çalışmayı öğrenir. Özellikle güdümlü oyunlar öğrenme yolunu açar. Çocukların sosyal

ve bilişsel becerilerini geliştirmeleri için daha geleneksel bir öğrenmeye ek olarak oyun oynamaları gerekmektedir. Oyun, onları hem daha iyi insanlar olmaya hem de herkesin bilgiye erişiminin hızlı olduğu bir dünyada çalışmaya hazırlar (Singer, Golinkoff ve Hirsh-Pasek, 2006, 6). Tüm bunlardan ötürü oyunların sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde daha çok kullanılmaya başlanması öğrencilerin hem fiziksel hem psikolojik hem de zihinsel gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır.

UNICEF (2018, 8) tarafından kaleme alınan “Learning Through Play” adlı belgede oyunun özellikle 21. yüzyıl becerileri altında ele alınan sosyal ve duygusal becerilerin gelişiminde önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir. Oyun aracılığıyla çocuklar başkalarıyla ilişki kurmayı, paylaşmayı, uzlaşmayı, sorunları çözmeyi ve kendilerini savunmayı öğrenir. Liderlik ve grup becerileri de bu şekilde gelişir. Ayrıca oyunlar çocukların karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmaları ve korkularıyla yüzleşmeleri için başvurdukları doğal araçlardır. Çocukların oyun esnasında öğrendikleri diğer becerilere şöyle örnek verilebilir:

- “Plan yapma ve planı uygulama (Ailemin resmini çizmek istiyorum. Resme kimleri koysam?)
- Hayal gücünü ve problem çözme becerilerini kullanarak hatalarından öğrenme (Kulem yıkıldı! Belki de arkadaşım tekrar yapmama yardım edebilir.)
- Nitelik, nicelik, hareket gibi kavramları gerçek hayata uygulayabilme (Bu boncukları sevdim. Resmimi kaplamak için kaç tane boncuğa ihtiyacım olacak?)
- Nesneler üstünde oynayarak mantığa uygun bir şekilde muhakeme yapabilme (Bulmacada hâlâ eksik parçalar var. Hangileri boşluklara uyar?)
- Sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurma ve bakış açılarındaki farklılıkları ifade edebilme (Ben anne olmak istiyorum. Sen bebek olabilir misin? Ya da babaanne?)
- Başarılarından memnuniyet duyma (Birlikte yaptık!)
- Yaratıcılığını geliştirme, estetik ve sanatı keşfetme (Bu renkleri karıştırırsam ne olur acaba?)”.

Oyun ve öğrenme birbirleriyle sıkı sıkıya ilişkili iki kavramdır. Günümüzde bu ilişkinin farkında olan birçok girişimci özellikle küçük yaştan itibaren çocukların zihinsel, dil ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik oyunlar tasarlamaktadır. Hatta yetişkinlere yönelik oyunların sayısı da her geçen gün artmaktadır. Bu oyunların birçoğu öğrenme ortamlarına da kolaylıkla uyarlanabilmektedir. Öyleyse öğretmenler de oyunun öğrenme üzerindeki yadsınamaz etkisini dikkate alarak oyunları sadece boş

zaman geçirme aktivitesi olarak görmemeli, derslerde oyunların eēitici gücünden daha çok yararlanmalıdır.

1.1.3. Oyun ve Yabancı Dil ērenme İliēkisi

Yabancı dil ēretmenleri, derslerinde ērencilerini dil ērenmeye teēvik eden ve ērendiklerini tekrar etmelerini saēlayan birçok yaratıcı etkinlik kullanmakta olsa da bu amaçla yapılan her etkinliēin oyun olduēunu dēnmek doēru deēildir. Lewis ve Bedson (1999, 5-6)'a göre yabancı dil derslerinde kullanılan dil oyunlarını diēer etkinliklerden ayıran temel faktör; dil oyunlarının, oyuncuların eylemlerini yönlendiren bir dizi kurallardan ve dil becerilerini kullanmaya teēvik eden stratejilerden oluēmasıdır. Bu oyunlar rekabete dayalı olabilir ancak bu bir n Őart deēildir. Oyuncular dil becerilerini iē birliēine dayalı oyunlarda da kullanabilirler. Langran ve Purcell (1994, 8-9)'e göre yabancı dil derslerinde kullanılan dil oyunları ērencilerin basit bir görevi tamamlamak, bir problemi çözmek veya bilgi alıēveriēinde bulunmak amacıyla ērendikleri dilde kendilerini en zgr Şekilde ifade edebilecekleri ve dili rahat bir Şekilde kullanabilecekleri bir sınıf ortamının yaratılmasına fırsat veren araçlar olarak tanımlanabilirler. Bu iki tanımdan yola çıkarak yabancı dil oyunları nihai bir hedefe ulaēmak için belirli kurallar çerçevesinde dil becerilerinin kullanılmasını gerektiren görevler bütünü olarak tanımlanabilir.

Oyunların ēretmenler tarafından sadece zaman geçirmek, ērencileri eēlendirmek ve ders anlatımından sonra kalan son dakikaları deēerlendirmek amaçlarıyla kullanılması ērencilerin oyundan ērenebileceklerinden mahrum kalmalarına neden olabilir. Oyun her ne kadar doēası gereēi ciddiyeysiz bir eēlence aracı olarak görünse de ciddi bir planlama ve deēerlendirme süreci gerektirir. Bu yüzden ēretmenler karar verme sürecinde derslerinde neden oyun kullanacaklarını gerekelendirmelidirler. Wright, Betteridge ve Buckby (2006, 2) yabancı dil derslerinde oyunların kullanılmasının gerekçelerini Şöyle sıralamıētır:

- Dil ērenmek ērenilenlerin sürekli tekrar edilmesini, sözlü ve yazılı olarak kullanılmasını gerektiren, kısacası, üstün çaba gerektiren bir iētir. Bu çaba ērenmenin her anında ve uzun zaman boyunca gösterilmelidir. Oyunlar bu süreçte ērencileri ilgilerini sürdürmeye teēvik eder.
- Oyunlar ēretmenlerin dilin kullanılacaēı anlamlı ve kullanıēlı bir baēlam kurmasına yardım eder. ērenciler oyunda yer almak için baēkalarının ne

söylediğini veya yazdığını anlamak ve kendileri de bilgi vermek veya görüşlerini belirtmek için yazmak veya konuşmak zorundadır. Oyunlar öğrencilere öğrendikleri dili çalışmaktan ziyade deneyimleme fırsatı verir.

- Oyunlar da tıpkı alıştırma etkinlikleri gibi öğrenilen dilde belirli bir biçime odaklanarak onun sık sık kullanılmasını ve tekrar edilmesini gerektirse de oyunlarda alışırmalardan farklı olarak dil yaşayan bir iletişim aracı olarak kullanır ve anlam ile duygular daha gerçek bir şekilde deneyimlenir.
- Oyunlar dilin yoğun ve anlamlı bir şekilde tekrar edilmesini sağlar. Bu sebeple, sadece bir vakit geçirme aracı olarak değil, dil öğrenmenin merkezi olarak görülmelidirler.

Langran ve Purcell (1994, 12) ise oyunların gerçek hayata uygun durumları sergilediği, oyunlarda dilin belli bir amaç için kullanıldığı; bu sebeple anlamlı olduğu, öğrenmek ve öğrenilenleri tekrar etmek için iyi bir strateji olduğunu belirtmektedir. Ayrıca oyun oynarken kendilerini daha rahat hisseden öğrencilerin özgüvenlerini arttırdığı ve sınıftaki iş birliği ve dayanışmayı arttırdığı için yabancı dil öğrenirken oyunlardan mutlaka yararlanılması gerektiğini savunmaktadır. Bunlara ek olarak, Hadfield (1985, 5) oyunların dilin anlamlı bir bağlam içinde tekrar edilmesinde kullanılmasının yanı sıra zorluk çekilen alanların belirlenmesinde de bir tanı aracı olarak kullanılabileceğini vurgular. Oyunun bu olumlu yönleri onun yabancı dil derslerinde kullanılmasını cazip hale getirmektedir.

Yabancı dil derslerinde oyunların kullanılmasının yukarıda belirtildiği gibi birçok olumlu yönü olsa da oyunlar her zaman sınıfta beklenen etkiyi yaratmayabilir. Stojkovic ve Jerotijevic (2011, 941) oyunların disiplin problemlerine yol açarak öğrencilerin aşırı gürültü yapmasına, oyunun temel amacından sapılarak öğrenme fırsatının azalmasına ve bazı öğrencilerin oyunu bilmesi veya sıkıcı bulması sebebiyle eşit şekilde katılım sağlanamamasına yol açabileceğini belirtmişlerdir. Bu nedenle oyunların kullanılmasına karar vermeden önce derste çıkabilecek olası sorunlar belirlenmeli ve bunlara karşı gerekli önlemler alınmalıdır.

Ersöz (2000) yabancı dil sınıflarında oyunları etkili bir şekilde kullanmak ve oyun sırasında oluşabilecek güçlüklerin önüne geçmek için yapılması gerekenleri şöyle sıralamaktadır:

- Öğrenciler kendilerinden ne beklendiğini anlamadığı sürece oyunun amacına ulaşamaz. Öğretmen oyundan önce yönergeleri açık bir şekilde vermelidir.
- Oyunlar destekleyici aktiviteler olarak kullanılmalıdır. Tüm öğretim programı oyunlar üzerine kurulmamalıdır.
- Öğretmen oyunları seçerken sınıfın seviyesini göz önüne almalıdır.
- Oyun başladıktan sonra öğretmen dil hatalarını düzeltmek için müdahale etmemelidir.
- Bazı öğrenciler kişisel sebeplerden dolayı oyuna katılmak istemeyebilir. Öğretmen bu öğrencileri katılmaları için zorlamamalıdır.
- Kâğıt üzerinde harika görünen bir oyun gerçek sınıf ortamında işe yaramayabilir. Yorucu veya sıkıcıysa oyun durdurulmalıdır.

1.1.3.1. Yabancı Dil Derslerinde Kullanılabilecek Oyun Türleri

Yabancı dil öğretiminde kullanılan oyunlar basitten karmaşığa ve başlangıç seviyesinde kullanılabileceklerden ileri seviyede kullanılabileceklerle doğru farklı türlerde sınıflandırılmışlardır. Oyunların sınıflandırılmasında oyunun amaçları, kullanılan malzemeler ve oyunu tamamlamak için yapılması gereken aktiviteler önemli rol oynamaktadır. Öğretmenler bunlardan amaçlarına ve öğrenme ortamlarına en uygun olanlarını seçip uygulamalıdır. Hadfield (2001, 8-9) yabancı dil oyunlarını şöyle tasnif etmektedir:

- Bilgi boşluğu oyunları: Öğrencilerden birinin görevini tamamlaması için diğerinin sahip olduğu bilgiye erişmeye çalıştığı oyunlardır. Bu oyunlarda bilgi boşluğu tek taraflı olabildiği gibi her iki tarafın, problemin çözümüne birlikte ulaşmaları için iki yönlü de olabilir. Bu tür oyunlar ikili veya küçük gruplar hâlinde oynanmalıdır.
- Tahmin oyunları: Bu oyunlarda bilgiye sahip olan oyuncu onu gizlemeye çalışırken diğerleri ne olduğunu tahmin etmeye çalışır.
- Araştırma oyunları: Tüm sınıfın katılımını gerektiren bu oyunlarda herkes bir bilginin bir kısmına sahiptir. Oyuncular bir problemi çözmek veya anketi doldurmak için bilginin tamamına veya büyük bir kısmına sahip olmalıdırlar. Dolayısıyla, her öğrenci hem bilgi verici hem de alıcı konumundadır.
- Eşleştirme oyunları: Bu oyunlarda oyuncuların birbirleriyle eşleşen kart çiftlerini bulmaları gerekmektedir. İkili olarak oynanabildiği gibi küçük gruplar hâlinde de oynanabilir.

- Uzlaşma oyunları: Üyelerinin her birinin farklı düşünceleri, istekleri ve tercihlerinin bulunduğu gruplarda bireylerin gruplar hâlinde tartışma ve uzlaşma aracılığıyla ortak bir karara vardıkları oyunlardır.
- Değiş-tokuş etme oyunları: Oyuncuların kartlarını her iki tarafı da memnun edecek şekilde başkalarıyla değiş tokuş ettikleri oyunlardır.
- Biriktirme oyunları: Oyuncuların aynı kartlardan oluşan bir takım oluşturmak için oynadıkları oyunlardır.
- Birleştirme oyunları: Oyuncuların kendilerini farklı gruplara ayırabilmeleri için belirli bir bilgiye göre hareket etmeleri gereken oyunlardır.
- Sıralama oyunları: Oyuncuların parçaları doğru hâlde sıralayarak bütüne için belirli bir bilgiyi edinmeleri ve o bilgiye göre hareket etmeleri gereken oyunlardır. Sıralanması gereken parçalar resim kartları, hikâye cümleleri ve hatta oyuncuların kendileri bile olabilir.

Demirel (2014, 86-87) yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek oyunları iletişim oyunları ve gramer oyunları olmak üzere ikiye ayırmıştır:

- İletişim Oyunları: Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın yaygınlaşmasından itibaren önem kazanan iletişim oyunları iki veya daha fazla kişiden oluşan gruplar hâlinde oynandığından grup üyeleri arasında iş birliği yapılması, oyundaki nihai hedefe ulaşmak açısından oldukça gereklidir.
- Gramer Oyunları: Öğretmenin yeni bir dil bilgisi yapısını öğretme, kontrol etme ve pekiştirme aşamalarında kullanabileceği oyun türleridir. Öğrencilerin ilgisini dil bilgisi kurallarına çekebilmek adına herkesin katılabileceği şekilde düzenlenmelidirler.

Byrne ve Rixon (1979, 8-9) “Communication Games” adlı kitaplarında iletişim oyunlarında bulunması gereken iki temel özellikten bahsetmişlerdir. İlk olarak, öğrenciler iletişim oyunlarını oynarken dilsel olmayan nihai bir hedefe ulaşmaya çalışmalıdır. Yani, oyunu ilk tamamlayan grup veya kişiler kazanma hissini yaşamalıdır. Bu hissin yaşanmadığı oyunlar kötü planlanmış, öğrencilerin ilgisini çekmekten uzak başıboş aktivitelere dönüşebilir. İkinci temel özellik ise öğrencilerin oyunu tamamlamak için iletişim kurma ihtiyacı hissetmeleri gerekmesidir. Bunu sağlamak için de oyuna öğrencilerin karşılıklı olarak paylaşacakları bir veya birden fazla bilgi boşluğu eklenmesi gerekmektedir.

Langran ve Purcell (1994, 9-10) belli başlı yabancı dil oyunları türlerini şöyle sıralamaktadır:

- Tahmin oyunları
- Hafıza Oyunları
- Sıralama oyunları
- Resimleri karşılaştırma-farkları bulma
- Notları karşılaştırma
- Bilgi boşluğu oyunları
- Bir günlüğü/takvimi doldurma
- Bir görevi tamamlamak için iş birliği yapma
- Kelime oyunları
- Benzetimler
- Isınma oyunları

Lewis ve Bedson (1999, 16-18) ise yabancı dil oyunlarını aşağıdaki gibi sınıflandırmaktadır:

- Hareket oyunları
- Kart oyunları
- Masaüstü oyunları
- Zar oyunları
- Çizim oyunları
- Tahmin oyunları
- Canlandırma oyunları
- Şarkı söyleme
- Takım oyunları
- Kelime oyunları

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (AOÖÇ) (2013,58-59) oyunların dil öğreniminde önemli bir role sahip olduğu ancak bunun sadece eğitim ve öğretim alanlarıyla sınırlı olmadığı belirtilmiştir. Dil oyunları üç gruba ayrılmıştır. Bunlar:

- Gruplarla Dil Oyunları (Sözlü, yazılı ve işitsel-görsel, dama, tavla, satranç, hece bilmecesi vb.)
- Tekli Etkinlikler (Bulmacalar, medyada dil yarışma programları) ve

- Kelime Oyunları (Reklamlar, gazete başlıkları, duvar yazıları) olarak sınıflandırılmışlardır (2013, 28-29).

Her öğretmenin dersinde sık sık başvurduğu bir oyun türü vardır. Bu oyunlar genellikle son dakikaların kurtarıcısı ve zaman doldurucu işlevi görmekte olsa da aynı sınıfta çok sık kullanılan oyunların eğitsel gücünün azaldığını ve tekdüzeliğe yol açtığını unutmamak gerekir. Öğretmenler farklı dil işlevlerini pekiştirmek ve öğrencilerin ilgisini canlı tutmak için derslerinde öğrencilerinin dil seviyelerine uygun farklı oyun türlerinden istifade etmelidir.

1.1.3.2. Yabancı Dil Oyunlarının Kullanılmasında Öğretmenin Rolü

Öğretmenlerin yabancı dil sınıflarındaki rolü sadece hedef dili öğretmekten ibaret değildir. Bir dili öğretmek o dili yaşayan yönleriyle birlikte öğretmektir, bu sebeple öğretmenin ders anlatıp öğrencinin onu dinlediği bir sınıf ortamından ziyade öğrencilerin hem kendi aralarında hem de öğretmenleriyle aktif bir iletişim hâlinde olduğu bir sınıf ortamı yaratmak yabancı dil sınıflarında oldukça önemlidir. Oyunlar böyle bir ortamı oluşturmak için ideal birer araç sayılmakla beraber oyun süresince öğretmenin üzerine düşen birtakım roller vardır. Bu roller Harmer (2001, 57) tarafından şöyle sıralanmaktadır:

- Denetleyici: Öğretmenin sınıfın ve yapılan aktivitenin sorumluluğunu üstlenmesidir. Öğretmen sürekli olarak öğrencilerin bilgilerini yoklar, öğrencilere yapmaları gerekenleri söyler ve onları organize eder.
- Düzenleyici: Öğretmenin öğrencilere etkinlikle ilgili bilgi vermesi, etkinliği nasıl yapmaları gerektiğini anlatması, gruplara bölmesi ve etkinliği bitirmesi gerektiğinde üstlendiği roldür. Öğretmen yapılacak etkinliğe öğrencileri hazırlamalı ve etkinliğin gerekçesini anlatabilmelidir. Tüm bunları yaparken kullanılan dilin öğrencilerin seviyesine uygun olması, öğrencilerin yönergeleri açık ve net bir şekilde anlayabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.
- Değerlendirici: Öğretmenin öğrencilere geri bildirim vermesi, hatalarını düzeltmesi ve puan vermesi gerektiği durumlarda büründüğü roldür. Oyun oynarken adil bir değerlendirme ve puanlama yapmak öğrencilerin motivasyonu ve oyuna ilgisini arttıran bir durumdur.
- Teşvikçi: Öğrenciler cevaplarından emin olmadığı veya tıkanıp zaman öğretmenin araya girip onlara ipucu verdiğinde veya onları desteklediğinde

üstlendiği roldür. Öğretmenin etkinlik süresince en önemli teşviki, öğrencileri öğrenilen dilde konuşmaya yönelik olmalıdır. Bunu yaparken de sert ve ısrarcı değil, yumuşak ve cesaretlendirici bir tavır takınmalıdır. Öğrenciler teşvik edilirken bireyler ve gruplar arasında eşit bir tutum sergilemek de önemlidir.

- Katılımcı: Sınıfta yapılan etkinlikler esnasında geleneksel öğretmen figürü her ne kadar öğrencileri uzaktan izleyen ve sadece hata yapıldığında düzeltmek için araya giren biri olarak çizilse de öğretmenin de yapılan etkinliği öğrencilerin gözünden görüp değerlendirebilmesi için zaman zaman etkinliğe katılmasında bir sakınca yoktur. Hatta, çoğu zaman öğrenciler bu durumu memnuniyetle karşılayacaktır.
- Kaynak: Öğrenciler etkinlik esnasında bilmedikleri veya anlamadıkları bir durumla karşılaştıklarında doğal olarak en yakın bilgi kaynağı olarak gördükleri öğretmenlerine danışmak istemektedirler. Kaynak rolü üstlenen öğretmen, ilk önce hiçbir öğretmenin her şeyi bilmesinin mümkün olmadığını farkında olmalıdır. Böylece öğrencilerine her zaman doğrudan cevabı söylemek yerine öğrencileri doğru cevaba yönlendirmeye çalışmalıdır. Bu, hem öğretmenin “her şeyi bilme ve her soruyu cevaplama” yükümlülüğünü azaltmada hem de öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmede etkili bir yoldur.
- Öğretici: Teşvik edici ve kaynak rollerinin birleştiği bu rolde öğretmen öğrencilerine bireysel olarak veya küçük gruplar hâlinde destek sağlar. Onlarla daha yakın bir ilişki kurarak onlara henüz denemedikleri olasılıkları gösterir. Öğretmen bu rolünü, öğrencileri arasında dengeli ve gerekli olduğu kadar yerine getirmeye dikkat etmelidir.
- Gözlemci: Özellikle de iletişimin ağırlıklı olduğu etkinliklerde öğretmen dönüt verebilmek için öğrencilerini gözlemlemelidir. Bu rol, aynı zamanda etkinliğinin etkili olup olmadığını ve ileride değişiklik yapılması gerekip gerekmediği hakkında da öğretmene bilgi verir. Öğretmen bu rolünü yerine getirirken etkinliği çok bölmemeye ve gördüğü her hataya müdahale etmemeye dikkat etmelidir.

1.1.3.3. Yabancı Dil Oyunlarının Kullanılmasında Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Yabancı dil derslerinde oynatılacak oyunları seçme ve uygulama aşamalarında dikkat edilmesi gereken birtakım hususlar bulunmaktadır. Bu hususlar oyunun amaçları çerçevesinde oynanmasını sağlayarak öğrencilerin oyundan azami bir şekilde istifade

etmesini ve sınıfın öğretmen hakimiyeti altında kalmasını sağlar. Bunlara dikkat edilmediği takdirde oyun asıl amacından saparak sınıfta kimsenin anlam veremediği bir karmaşa hâline bürünebilir. Böyle bir durumda ortaya çıkan gürültü komşu sınıfları rahatsız etmekle birlikte öğretmenin de derslerinde oyuna başvurma isteğini azaltabilir.

Derslerde oynatılacak oyunlardan istenen verimin alınması için öncelikle doğru oyunların seçilmesi, gerekirse seçilen oyunun sınıfın ihtiyaçlarına göre uyarlanması veya değiştirilmesi gerekmektedir. McCallum (1980, 5) doğru oyunu seçerken dikkat edilmesi gereken 10 faktörü şöyle sıralamıştır:

1. Sınıfın büyüklüğü
2. Sınıfın yetişkinlerden veya çocuklardan oluşması
3. Sınıfın dil seviyesi
4. Öğretilen dil yapıları
5. Fiziksel alan
6. Gürültü faktörü
7. Öğrencilerin ilgisi
8. Mevcut materyaller
9. Kültürel hususlar
10. Oyuna ayrılacak vakit

Lewis ve Bedson (1999, 6-12) yabancı dil derslerinde oyunların kullanılmasında dikkat edilmesi gerekenleri şu şekilde sıralamışlardır:

- Oyun oynatılacak sınıfın kendine özgü özellikleri (sınıfın yaş ortalaması, erkek-kız öğrenci oranı, öğrencilerin dikkat süreleri vb.) göz önüne alınmalıdır.
- Oyunun oynatılma zamanı öğrencinin dikkat ve algı seviyesinin oyuna uygun olduğu bir zaman olarak belirlenmelidir. Eğer öğrencileri harekete geçirecek dinamik bir oyun oynatılacaksa öğrencilerin durgun olduğu bir zaman, eğer dinlemeye ve düşünmeye dayalı sakin bir oyun oynatılacaksa öğrencilerin dikkatinin yüksek olduğu bir zaman beklenmelidir.
- Özellikle harekete dayalı oyunlarda ve küçük yaştaki öğrencilerin bulunduğu sınıflarda güvenlik önlemlerine dikkat edilmelidir.
- Oyunla gelen eğlence oyunun amaçlarının önüne geçmemelidir. Oyunun odak noktası, kazanılması istenen dil becerisi üzerinde olmalıdır.

- Belirli bir oyun veya oyun türü farklı derslerde sürekli oynanmamalıdır.
- Oyunların oynanma zamanı ve sırası tahmin edilebilir olmamalıdır.
- Oyunlar eğlence doruk noktasındayken sona erdirilmelidir.
- Oyun oynanırken öğrenciler tarafından sorulabilecek sorulara açık cevaplar verilebilmesi için oyunların kuralları öğretmen tarafından önceden kesin sınırlarla belirlenmelidir.
- Oyun esnasında kullanılacak materyaller önceden öğretmen masası üzerinde hazır bulunmalıdır.
- Oyuna olan ilgiyi arttırmak için oyunda kullanılacak materyallerinin üretilmesinde öğrencilerle iş birliği yapılmalıdır.
- Oyunlar öğrencilerin dil seviyelerine ve sınıftaki öğrenci sayısına uygun olmalıdır. Gerekğinde sınıf takımlara veya gruplara bölünerek oyunun takip edilmesi kolaylaştırılmalıdır.

Öğretmenlerin sınıflarında oyunları tam olarak istedikleri gibi kullanabilmeleri için bu konuda deneyim sahibi olmaları gerekmektedir. Öğretmenler, derslerinde oyunları kullandıkça bir dahaki sefere neleri yapıp neleri yapmamaları gerektiğini daha iyi anlayacaklardır. Wright, Betteridge ve Buckby (2006, 8-10) tecrübeli öğretmenlerle yaptıkları görüşmeler neticesinde derslerinde ilk kez oyun kullanacak öğretmenlere tavsiye niteliğinde dikkat edilmesi gereken noktaları aktarmışlardır:

- Öğrencilere oyun oynayacakları söylenmemelidir çünkü yapılan etkinliklerin bazılarının oyun olmadığını söyleyip karşı çıkabilirler, bu da eğlenceli bir deneyimden mahrum olmalarına sebep olabilir.
- Oyunun kurallarının açıklanmasının yanı sıra nasıl oynanacağı ya sınıftan birkaç öğrenci seçilerek ya da herkesle birlikte gösterilmelidir.
- Oyun bir kez başladıktan sonra öğrencilere yardım etmek zordur. Bu yüzden oyunda kullanılabilecek faydalı kalıplar tahtaya önceden yazılmış olmalıdır.
- Öğrenciler uzun yönergeler ve açıklamalardan sıkılabilir. Bu nedenle bu tür açıklamalar gerektiren oyunlardan kaçınılmalıdır.
- Öğrencilerin yaptıkları hatalar oyun esnasında düzeltilmemelidir. Bu hatalar ya oyundan sonra düzeltilmeli ya da ileride üzerinde daha ayrıntılı durmak üzere kenara not edilmelidir.

- Öğrenciler genellikle iyi anlaştıkları kişilerle grup olmayı tercih etseler de zaman zaman farklı kişilerin birbirleriyle grup hâlinde çalışmaları teşvik edilmelidir.
- Oyunlarda herkesin başarı hissini yaşayabilmesine özen gösterilmelidir. Bu da bireysel oyunlardan ziyade daha çok takım oyunlarının kullanılmasıyla mümkün olur.
- Oyun esnasında disiplinin sürdürülebilmesi için sene başında genel oyun kuralları belirlenmelidir ve bunlar herkesin görebileceği şekilde bir duvara asılmalıdır.

Bütün bunlara ek olarak Simpson (2015) oyunun sonunda kazanan kişilere veya takımlara bir ödül verilmesi gerektiğini, öğrencilerin bir sonraki dersi merakla beklemeleri için genellikle dersin son yarım saatinde oyun oynanması gerektiğini ve oyunun öğrencilerin ilgisini çekmediği fark edildiğinde bekletilmeden bitirilmesi gerektiğini söylemiştir.

1.1.3.4. Konuşma Becerisi ve Oyunlar

Konuşma, bir dili öğrenmeye başlamanın ilk ve en önemli göstergesidir. Bebeğin konuşmaya başlaması artık ana dilini öğrenmeye başladığını gösterdiği için çıkardığı ilk sesler, söylediği ilk kelimeler ve kurduğu ilk cümleler ailesi tarafından sabırsızlıkla beklenir. Benzer durum yabancı dil öğrenmek için de geçerlidir. Yabancı dil öğrenenlerin nihai hedefi çoğunlukla o dilde kendini ifade edebilmek, o dilde iletişim kurmaktır. Bu yüzden konuşma becerisinin en iyi şekilde nasıl kazandırılması gerektiği yabancı dil öğretiminde her zaman ayrı bir öneme sahiptir.

Bygate (1987, vi)'e göre konuşma, bireyler hakkında en çok hükme varılan alan olduğu için sosyal dayanışma sağlamak, sosyal statü edinmek ve iş hayatında ilerlemek için en çok geliştirilmesi gereken beceridir. Bu yüzden de dil öğretiminde daha çok göz önüne alınmalıdır. Harmer (2001, 272) konuşma becerisini geliştirmek için sınıfta yapılabilecek etkinlikleri tartışma, hazırlıklı konuşma, canlandırma, rol yapma, anket ve iletişim oyunları olarak sıralamaktadır. İletişim oyunları, bilgi boşluğuna dayanarak öğrenciler arasındaki etkileşimi arttıran etkinliklerdir. Bulmaca çözme, resim çizme, sıralama yapma ve resimler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları bulma gibi etkinlikler iletişim oyunlarına örnek olabilir.

Oyunlarla yabancı dil konuşma becerisi arasındaki ilişkiyi anketler, günlükler, görüşmeler, deneysel araştırma ve eylem araştırmaları gibi çeşitli yöntemler

kullanarak tespit etmeye çalışan araştırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birkaçının ulaştığı sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Ariza (2001)'nın oyunlar aracılığıyla özellikle utangaç ve yavaş öğrenen ikinci sınıf ğrencilerinin yabancı dil derslerine katılımını arttırmak üzere yürüttüğü çalışmada oyunların öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede eğlenceli bir yöntem olduğu ve öğrencilerin kaygılarını azalttığı belirlenmiştir.

Kumar ve Lightner (2007)'ın yaptığı deneysel bir çalışmada 5 ğretim görevlisinin geleneksel ders anlatım tekniklerini etkileşimli oyunlarla değiştirmeleri istenmiştir. 68 üniversite öğrencisinin katıldığı bu araştırmanın sonunda yapılan görüşmelerde ğretim görevlilerine ve öğrencilere oyunlarla ilgili görüşleri, oyunların başarıya etkisi ve oyun oynarken karşılaştıkları zorluklar sorulmuştur. Bu görüşmenin sonuçlarına göre tüm ğretim görevlileri, uygulama öncesinde öğrencilerin bu yeni yöntemle karşı ıkacaklarından ve derse katılmayacaklarından endişelense de uygulama sonunda derse katılımlarının ve ders içi etkileşimlerinin arttığını ifade etmiş, öğrenciler ise oyunlar sayesinde çok şey öğrendiklerini, oyunların vakit kaybı olmadığını, eğlenceli olduklarını, hedeflerine ulaştıklarını ve daha çok ğretim görevlisinin bunları derslerde kullanması gerektiğini ifade ederek geleneksel yöntemler yerine kullanılan yeni etkileşimli oyunlara karşı olumlu bir tutum sergilemişlerdir.

Aldabbus (2008) tarafından yabancı dil derslerinde oyunlarının kullanımının öğrenciler arası etkileşim ve yabancı dil öğrenme üzerine etkilerinin araştırıldığı deneysel araştırmaya Libya'daki bir okuldan 2 ğretmen ve 11 yaşlarında 110 ğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubunda yer alan öğrenciler kontrol grubunda yer alan öğrencilere nazaran daha fazla sayıda ve daha uzun cümleler kurmuşlar ve birbirleriyle daha çok dayanışma ve iş birliği içinde çalışmışlardır. Ayrıca her iki grupta da öğretmenler sınıf içi etkileşimde baskın olmasına rağmen deney grubunda kontrol grubuna göre öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yani, oyunların kullanıldığı deney grubundaki öğrenciler geleneksel yöntemlere devam edilen kontrol grubundaki öğrencilere göre sınıf içi etkileşimde daha aktif rol oynamışlardır. Bunlara ek olarak araştırma sonunda öğretmenler oyunların yabancı dil ğretiminde kullanımına karşı olumlu tutumlar geliştirmişlerdir.

León ve Cely (2010) tarafından Kolombiya'da bir devlet okulunda 10. sınıfta okuyan 40 ğrenci üzerinde yapılan bir eylem araştırmasında yabancı dil derslerinde

öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla iletişim oyunları oynatılmıştır. Veri toplama araçları olarak video kayıtları, öğretmen günlükleri ve anketler kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre oyunların kullanılmasının öğrencilerin sözel iletişimlerinin artmasına, konuşurken özgüvenlerinin artmasına, hata yapma korkularını yenmelerine, konuşmayı doğal bir süreç olarak algılamalarına, zaman baskısı ve sürekli değerlendirilme baskısı olmadan kendilerini ifade etmelerine ve kelime dağarcıklarının gelişmesine katkıda bulunduğu ifade edilmiştir.

2016 yılında Endonezya’da 36 ortaokul öğrencisinin katıldığı bir eylem araştırmasında iletişim oyunlarının öğrencilerin yabancı dil konuşma becerisine etkisi araştırılmıştır. Yapılan 1 ön test ve 2 son test sonuçlarına göre öğrencilerin konuşma becerilerinin giderek geliştiği gözlemlenmiştir. Ayrıca uygulama sonrasında öğretmenle yapılan görüşmede öğretmen, öğrencilerinin özgüvenlerinin, derse katılımlarının ve motivasyonlarının arttığını ve daha akıcı konuştuklarını ifade etmiş; iletişim oyunlarının derslerde kullanılmasına devam edilmesi gerektiğini söylemiştir (Dewi, Kultsum, Armadi, 2017).

Bu araştırmaların geneline bakıldığında oyunların öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkiler bırakmalarının yanı sıra oyunların derslerde kullanımına karşı hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından olumlu tutumlar geliştirdiği de fark edilmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Konuşma becerisi yabancı dil öğrenen bireylerin en zorlandıkları dil becerileri arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Örneğin, Açık (2008) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğrenen öğrencilerin hangi temel dil becerisinde veya becerilerinde sorun yaşadıklarını öğrenmeye yönelik sorulan anket sorusunda ilk sırada %40 ile yazma, ikinci sırada %33 ile konuşma cevabı yer almıştır. Durum böyleyken konuşma becerisinin yabancılara Türkçe öğretiminde ayrı bir öneme sahip olması gerektiği aşîkârdır. Bununla birlikte Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim materyalleri incelendiğinde ders kitaplarında konuşma etkinliklerinin çok az yer kapladığı ve bunların öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde tasarlanmadıkları görölmektedir. Er, Biçer ve Bozkırlı (2012, 59) Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili alan yazını derledikleri çalışmada bu alanda 1989-2011 yılları

arasında yazılmış 34 makaleyi seçmişler ve bunlardan 19'unun ders öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizliklere değindiğini bulmuşlardır. Bu araştırmada %55,80 oranla en çok değinilen sorunun öğretim materyallerinin eksikliği olması da Türkçe öğretiminde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik materyal geliştirilmesinin gerekliliğini bir kez daha vurgulamaktadır.

Oyunlar, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin ilgisini çekmek ve eğlenerek dil öğrenmelerini sağlamak için başvurulan tekniklerden birisidir. İletişim oyunları ise öğrencilerin hedef dildeki dil bilgisi yapılarını ve kalıpları kullanarak alıştırmaktan ziyade o dili kullanarak belirli bir görevi tamamlamaya çalıştıkları etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Byrne ve Rixon, 1979, 8). İletişim oyunları, hedef dil kullanımını teşvik ettikleri için özellikle konuşma ve dinleme becerilerinin gelişmesinde önemli rol oynar.

Bu araştırmada Türkçe öğretiminde kullanılabilecek iletişim oyunları tasarlanarak hem alandaki materyal eksikliği giderilmesi yolunda bir adım atılmış hem de bu iletişim oyunları derslerde uygulanarak öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi geliştirilmek istenmiştir. Araştırmanın temel amacı A1 seviyesinde kullanılan iletişim oyunlarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerine katkı sağlayıp sağlamadığını tespit etmektir. Bunun dışında yaş, Türkçe öğrenmenin zorluğu, en zorlanılan dil becerisi, ders dışında Türkçe konuşma, Türkçe konuşma sıklığı ve sınıf arkadaşlarıyla Türkçe konuşma değişkenlerinin de konuşma becerisi üzerindeki etkileri araştırılmış; bunlar da araştırmanın alt amaçlarını oluşturmuştur.

1.3. Araştırmanın Soruları

Araştırmanın cevaplamaya çalıştığı sorular şunlardır:

- Derslerde geleneksel yöntemler kullanılarak A1 seviyesinde Türkçe öğrenen öğrencilerle geleneksel yöntemlerin yanı sıra iletişim oyunları da oynayan öğrencilerin konuşma seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Öğrencilerin yaşları ile Türkçe konuşma seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin Türkçe öğrenmenin zor olup olmadığına dair düşünceleri ile Türkçe konuşma seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- Öğrencilerin en zorlandıkları dil becerileri ile Türkçe konuşma seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin ders dışında Türkçe konuşup konuşmaları ile Türkçe konuşma seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin Türkçe konuşma sıklığı ile Türkçe konuşma seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla Türkçe konuşup konuşmaları ile Türkçe konuşma seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın hipotezleri aşağıda sıralanmaktadır:

- A1 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken geleneksel yöntemlerin kullanılmasının yanı sıra iletişim oyunlarının da oynandığı deney grubuyla sadece geleneksel yöntemlerle ders işlenen kontrol grubunun konuşma seviyeleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.
- A1 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken geleneksel yöntemlerin kullanılmasının yanı sıra iletişim oyunlarının da oynandığı deney grubuyla sadece geleneksel yöntemlerle ders işlenen kontrol grubunun “sözlü anlatım” becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.
- A1 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken geleneksel yöntemlerin kullanılmasının yanı sıra iletişim oyunlarının da oynandığı deney grubuyla sadece geleneksel yöntemlerle ders işlenen kontrol grubunun “karşılıklı konuşma” becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmanın uygulama sürecinde ve bulguları elde etme aşamasında aşağıdaki varsayımlarda bulunulmuştur:

- İletişim oyunlarının konuşma becerisi üzerindeki etkisini tespit etmek için deneysel araştırma yönteminin uygun olduğu,
- Araştırmaya katılan herkes ilk kez Türkçe öğrenmeye başladığı için deney ve kontrol gruplarının ön bilgilerinin eşit olduğu,
- Deney ve kontrol gruplarının homojen yapıda olduğu,

- Deney ve kontrol gruplarının deney grubunda uygulanan iletişim oyunları dışında derslerde aynı öğretime tabii tutulduğu,
- Deney grubunda kullanılan iletişim oyunlarının öğrencilerin seviyelerine ve A1 seviyesi konuşma kazanımlarına uygun olduğu,
- Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin konuşma becerilerine etki edecek herhangi bir dış faktör bulunmadığı,
- Araştırmada kullanılan “A1 seviyesi konuşma becerisi değerlendirme ölçeği”nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu,
- Puanlayıcıların objektif bir değerlendirme yaptığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde yer alan Şehit Mehmet Karaaslan Uluslararası Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde Türkçe öğrenmekte olan hazırlık sınıfı öğrencileriyle,
- Temel dil becerilerinden konuşmayla,
- Araştırmada kullanılan iletişim oyunlarıyla,
- 2019-2020 eğitim-öğretim yılıyla sınırlandırılmıştır.

1.7. İlgili Araştırmalar

Yabancılar Türkçe öğretiminde oyunların kullanılmasıyla ilgili araştırmalar özellikle son zamanlarda artış göstermektedir. Bu artış, ülkemize eğitim almak için gelen yabancı öğrencilerin çoğalmasıyla birlikte Türkçe öğretim materyallerine duyulan ihtiyacın da aynı şekilde artmasıyla ilişkilendirilebilir. Bu alanda yapılan çalışmalar daha çok sözcük öğretimine odaklansa da dil becerilerinin gelişimine yönelik oyunlarla ilgili araştırmalar da bulunmaktadır.

Oyunların dersi eğlenceli hâle getirdiği ve öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı bilinmekte olsa da oyunların yabancı dil başarısına bir etkisi olup olmadığı merak edilen sorulardan biridir. Dervişoğulları (2008)’nın sözcük öğretiminde oyunların kullanılmasının öğrencilerin Türkçe öğrenme başarıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada üniversitede öğrenim görmekte olan öğrenciler 16 kişilik deney ve kontrol gruplarına ayrılmış, dört hafta boyunca deney grubundaki öğrencilere

oyunlarla sözcük öğretimi yapılırken kontrol grubundaki öğrencilere kelimeler geleneksel yöntemlerle öğretilmiştir. Araştırma sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerin başarı puanlarının kontrol grubundakilere kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu görmüştür. Benzer bir araştırma Şentürk ve Aktaş (2014) tarafından da yapılmıştır. Bu kez kelime öğretim oyunlarının Türkçe öğrenme başarısına etkisi 5. sınıf öğrencileri üzerinde test edilmiştir. 34 kişilik deney ve kontrol gruplarına ayrılan öğrencilerden deney grubunda yer alanlar üniteye yer alan kelimeleri adam asmaca, isim-şehir, Eurovision gibi çeşitli kelime oyunları ile öğrenirken kontrol grubunda yer alan öğrenciler aynı kelimeleri geleneksel yöntemlerle öğrenmişlerdir. Araştırma sonunda yapılan son test sonuçları ön testle karşılaştırıldığında deney grubundaki öğrencilerin kelime öğrenme başarılarının kontrol grubundakilere kıyasla anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Bu iki araştırma hem küçük yaştaki öğrencilerin hem de yetişkinlerin Türkçe kelime hazinelerinin geliştirilmesinde kelime oyunlarının büyük bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde öğretmenlerin erişebileceği öğretim materyallerinin kısıtlı olmasının yanı sıra destekleyici materyallerin de artan ihtiyaçları karşılamadığı bilinen bir gerçektir. Gürdal ve Arslan (2011) yabancılar Türkçe öğretiminde öğrencilerin hızlı ve kalıcı bir şekilde kelime öğrenebilmeleri için öğretmenlerin kullanılabileceği çeşitli kelime oyunları önermiştir. Bunlardan bazıları Adam Asmaca, Kelime Türetme, Kulaktan Kulağa, Beyin Fırtınası, Evet-Hayır ve Tombala gibi hemen herkes tarafından bilinen geleneksel oyunlardır. Bu oyunların en belirgin özellikleri her dil seviyesinde kullanılabilir olmaları ve öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırarak yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi sağlamalarıdır.

Yabancılar Türkçe öğretiminde her seviyeye yönelik dil becerilerini geliştirmeye yönelik geniş kapsamlı bir oyun derleme çalışması henüz bulunmamasına rağmen Kılıç (2012) tarafından yapılan araştırma böyle bir çalışmanın başlangıcı sayılabilir. Bu çalışmada başlangıç seviyesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerini geliştirmek amacıyla uzun bir alan tarama ve alan uzmanı görüşü alma süreçlerinin sonunda Avrupa Dil Gelişim Dosyasında yer alan her bir kazanıma uygun bir oyun örneği verilmiş ve oyunun nasıl oynanacağı açıklanmıştır. Çalışmada yerli ve yabancı kaynakların yanı sıra araştırmacının kendisi tarafından hazırlanmış özgün oyunlar da bulunmaktadır.

Teknolojinin eğitim alanında kullanımı her geçen gün yaygınlaşmaktadır. Oyunlar da teknolojik gelişmelerle birlikte yeni biçimlerde sunulmaktadır. Oyunların dijitalleştirilmiş olarak sunulan bu yeni biçimleri, özellikle teknoloji dünyasına doğmuş yeni neslin dikkatini çekmek için derslerde kullanılabilir. Aslan ve Coşkun (2016) bu amaç doğrultusunda yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilecek oyun yazılımlarını listeleterek bu yazılımların nasıl kullanılacaklarını açıklamış ve bu yazılımların hangi etkinlik türleri ve hangi seviyeler için uygun olduklarını belirtmişlerdir. Son olarak bu yazılımlar doğrudan Türkçe öğretimine yönelik hazırlanmadıkları için pedagojik ölçütlerin hepsini karşılamamalarına rağmen bu oyunların Türkçe kelime öğreniminde destekleyici bir kaynak olarak kullanılmasında bir sakınca olmadığı ancak ileriki dönemlerde doğrudan yabancılara Türkçe öğretimine yönelik alan uzmanı desteği alınarak hazırlanmış yazılımlara da ihtiyaç duyulacağı ifade edilmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmek için başvurabilecek materyallere çeşitlilik sağlamak amacıyla Kalfa (2014) hem farklı kaynakları tarayarak derlediği hem de kendisinin tasarladığı yazma becerisini geliştirmeye yönelik oyun önerilerini liste olarak sunmuştur. Bu oyunların Türkçe öğrenen yabancılar için Avrupa Dil Gelişim Dosyasının temel dil seviyesi yazma becerisi kazanımlarına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Ateş, Kanger ve Şimşek (2018) tarafından yapılan bir araştırmada ise Türkçe öğrenen 6-11 yaşlarındaki 40 Suriyeli öğrenciye okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için 7 ay boyunca oyun temelli bir dil öğretim programı uygulanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında son test lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada kullanılan oyunların öğrencilerin Türkçe okuma ve yazma becerilerini gelişimini büyük ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hangi kelimelerin hangi seviyelerde öğretilmesi gerektiğiyle ilgili herkesin üzerinde uzlaştığı bir çalışma bulunmamaktadır. Bundan dolayı öğretim materyallerini tasarlayan yayınların kitaplarında kapsadıkları kelimeler özellikle seviye arttıkça birbirlerinden oldukça farklılaşmaktadır. Bu da Türkçe öğrenen herkese uygun destekleyici materyal geliştirilmesini zorlaştırmaktadır. Bozali (2019)'nin araştırmasında yer alan kelime oyunları 4 farklı Türkçe öğretim setinin B1 seviyesine yönelik ders öğretim materyallerindeki kelimelerden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Ayrıca oyunların

hazırlanmasında kelime öğretim stratejileri, kelime öğretim ilkeleri ve AOÖÇ’de yer alan kazanımlar da göz önüne alınmıştır.

İnal ve Korkmaz (2019) 10-11 yaşlarındaki 50 adet yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciyle yaptıkları araştırmada derslerde oynanan eğitsel oyunların öğrencilerin konuşma becerisi ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ayrılan öğrencilerden deney grubundakiler 5 hafta boyunca derslerde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Eğitim Bilişim Ağı’nda yer alan eğitsel oyunları oynamışlardır. Deney grubundakiler ise okuma-anlama etkinlikleri ve dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurma gibi geleneksel yöntemlerle eğitim almışlardır. Araştırma sonunda oyunların öğrencilerin konuşma becerisinin gelişimine geleneksel yöntemlere göre anlamlı düzeyde daha fazla katkı sağladığı ancak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı görülmüştür.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, yöntemi, evreni, örnekleme, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili detaylı bilgi verilmektedir.

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma desenini belirlerken araştırmanın amacına ve mevcut koşullara en uygun yöntemi seçmek gerekmektedir. Bu çalışmada, sınıflar araştırmanın başlangıcından önce belirlenmiş olduğu için nicel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı deneysel desenden faydalanılmıştır. Yarı deneysel desen ile gerçek deneysel desen arasındaki temel fark deney ve kontrol gruplarına atanacak katılımcıların araştırmacı tarafından rastgele belirlenip belirlenmediğidir. Gerçek deneysel desenlerde araştırmacı deney ve kontrol gruplarına atanacak katılımcıları seçkisiz atamayla belirlerken, yarı deneysel desenlerde araştırmacı, hâlihazırda bulunan grupları kontrol ve deney grupları olarak belirler ve etkisini araştırdığı değişkeni deney grubu üzerinde uygular (Mertens, 2010, 138).

Bu araştırmaya katılan öğrenciler derslerinde “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1” ders kitabını kullanmaktadırlar. Bu kitap yetişkinlere Türkçe öğretmek için hazırlanmış olup içerisinde oldukça az sayıda iletişim odaklı etkinlik bulunmaktadır. Derslerde çoğunlukla ders kitabında yer alan etkinlikler üzerinden öğretim yapılmakta, bunun dışında yazma etkinliklerine de ağırlık verilmektedir. Yapılan öğretim, öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmelerine kısıtlı bir şekilde yer vermektedir. Bu nedenle, deney ve kontrol gruplarında “geleneksel yöntem”le yapılan öğretime ek olarak deney grubunda öğrencilerin bu becerilerini geliştirmelerine yönelik düzenli olarak “iletişim oyunları”nın oynanmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın yapıldığı gruplar eğitim görmek amacıyla farklı ülkelerden Türkiye’ye ilk kez geldikleri için öğrencilerin Türkçe seviyelerinin birbirleriyle benzer olduğu varsayılmış ve gruplara ön test uygulanmamıştır. Bu durum kişisel bilgi formlarında öğrencilere Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe öğrenip öğrenmedikleri sorularak da

tespit edilmiştir. Böylece araştırmanın deseni, yarı deneysel desenlerden biri olan “son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen” olarak belirlenmiştir. Son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desenlerde, belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılan gruplardan deney grubuna uygulanan bağımsız değişkenin etkisini görmek için deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları karşılaştırılır. Yapılan işlem şu şekilde şemalaştırılabilir:

Tablo 2: Son Test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen

Grup	Eşleştirme	İşlem	Son test
Deney grubu	M	X	O ₁
Kontrol grubu	M	-	O ₂

Araştırmada ayrıca nitel araştırma desenlerinden biri olan odak grup görüşmesinden faydalanılmıştır. Odak grup görüşmesi; nitelikli bir görüşmeci veya moderatör tarafından dikkatli bir şekilde planlanan, 5-10 kişinin katılımıyla gerçekleşen ve katılımcıların belirli bir ilgi alanındaki fikirlerini hoşgörölü ve tehditkâr olmayan bir ortamda rahat bir şekilde paylaşabildikleri tartışma gruplarıdır (Krueger, Casey, 2014, 26). Odak grup görüşmesinin diğer araştırma modellerine göre en büyük avantajı grup dinamiğinden faydalanarak belirli bir konuda daha kısa sürede, daha yaratıcı ve daha fazla çözüm üretebilmesi ve böylece araştırmacıya zengin bir veri kaynağı oluşturmastır (Yıldırım, Şimşek, 2016, 157). Tüm bunlar göze alınarak araştırmanın deney grubunda yer alan bireylerin derslerde oynanan oyunlar hakkında ne düşündükleri ve bu oyunların onların Türkçe konuşma becerilerine katkıda bulunup bulunmadıklarıyla ilgili ne düşündüklerini tespit etmek için uygulama sonunda bir odak grup görüşmesi yapılması kararlaştırılmıştır.

Araştırma sonunda yapılan odak grup görüşmesinde izlenen adımlar şunlardır:

- Öğrenciler 8 hafta boyunca haftada bir kez olmak üzere başlangıç seviyesinde Türkçe iletişim oyunları oynamışlardır. Her hafta konularına uygun 2 veya 3 oyun oynanmıştır.
- Uygulamayı izleyen haftalarda öğrencilerle bir odak grup görüşmesi yapılması planlanmış; görüşmede öğrencilere yöneltilecek sorular yaşları ve dil seviyeleri göz önüne alınarak iki alan uzmanı eşliğinde hazırlanmıştır.

- Görüşmede uyulması gereken kurallar ve sınırlar belirlenmiştir. Fikir çeşitliliğinin ve etkileşimin artması için deney grubunda yer alan tüm öğrencilerin görüşmeye katılmasına ve görüşmede hem Türkçe hem de İngilizce konuşulmasına müsaade edilmesi kararlaştırılmıştır.
- Görüşme öncesinde öğrencilere konuyla ilgili bilgilendirme yapılmış; uymaları gereken kurallar açıkça belirtilmiştir. Öğrencilerin düşüncelerini rahat ifade etmeleri için gerekli koşullar sağlandıktan sonra görüşme yapılmıştır. Öğrencilere aşağıdaki sorular sırayla sorulmuştur:
 1. Oyun oynamayı seviyor musunuz? Neden?
 2. Oynadığımız oyunlar hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Türkçenize katkıları oldu mu? Bunlar nelerdir?
 - Daha iyi konuşmanıza yardımcı oldu mu?
 - Oyunlar seviyenize uygun muydu?
 3. Oynadığımız oyunların iyi ve kötü yönleri nelerdir?
 4. Sizce Türkçe derslerinde daha çok oyun oynamalı mısınız? Neden?
 5. Eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?
- Görüşmeden elde edilen ses kaydı yazıya dökülmüş ve görüşmede tartışılan sorular çeşitli temalar altında analiz edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel verileri 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Bahçelievler ilçesinde yer alan Şehit Mehmet Karaaslan Uluslararası Kız Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim görmekte olan; deney grubunda 12, kontrol grubunda ise 10 öğrenci olarak toplamda 23 öğrenciden elde edilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrenciler, 8 hafta boyunca haftada bir kez öğrendikleri konuları pekiştirmek için çeşitli iletişim oyunları oynamışlardır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere ise böyle bir uygulama yapılmamıştır. 8 hafta sonunda öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini ölçmek amacıyla bir son test uygulanmıştır. Test sonuçlarına bağımsız örneklem Mann-Whitney U testi uygulanarak sonuçların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel verileri ise yine aynı okulda Türkçe öğrenmekte olan 12 öğrenciyle yapılan odak grup görüşmesinden elde edilmiştir. Bu öğrenciler aynı zamanda

araştırmanın deney grubunda yer alan; başlangıç seviyesinde Türkçe iletişim oyunları oynayan öğrencilerdir.

2.3. Veri Toplama ve Değerlendirme Araçları

Araştırmada kullanılan veri araçları; araştırmacı tarafından geliştirilen oyunların A1 seviyesi konuşma becerisi kazanımlarına uygunluğunu değerlendirmek için uygulanan “Başlangıç Seviyesi İletişim Oyunları Değerlendirme Ölçeği”, öğrencilerin ülkelerini, ana dillerini, yaşlarını ve Türkçe öğrenme alışkanlıklarını belirlemek için kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, uygulama sonunda ulaştıkları seviyeyi belirlemek için geliştirilen “A1 Seviyesi Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği” ve oynadıkları oyunlar ile ilgili ne düşündüklerini belirlemek amacıyla yapılan odak grup görüşmesidir.

2.3.1. Başlangıç Seviyesi İletişim Oyunları Değerlendirme Ölçeği

Hazırlanan iletişim oyunların A1 seviyesine uygunluğu Türkçe öğretimi alanında uzman üç kişi tarafından değerlendirilmiştir. İletişim oyunlarının kazanımlara uygunluğu her bir alan uzmanı tarafından tek tek değerlendirdikten sonra değerlendirmelerin ortalamaları alınmıştır ve tablodaki sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Tablo 3: Başlangıç Seviyesi İletişim Oyunları Değerlendirme Ölçeği

Oyunun adı	Kazanım	Uygun	Kısmen uygun	Uygun değil
1. Tıpatıp Aynı	Kendini basitçe tanıtabilir ve selamlaşma ifadelerini kullanabilir.	X		
2. Harf Tombalası	Harflerin sesletimini yapabilir.	X		
3. Benim Ülkem	Kendisinin nereli olduğunu söyleyebilir ve karşısındakine sorabilir.		X	
4. Bu Ne? /Bunlar Ne?	Nesnelerin adının ne olduğunu sorabilir ve söyleyebilir.	X		
5. Burası Neresi?	Yerlerin adını sorabilir ve söyleyebilir.	X		
6. Farkları Bul!	Odasında neler olduğunu söyleyebilir ve karşısındakine sorabilir.	X		

7. Benim Mahallem	Mahallesinde nereler olduğunu söyleyebilir ve karşısındakine sorabilir.	X		
8. Tuz-Buz	1'den 100'e kadar sayabilir.	X		
9. Meslektaşım	Günlük rutinlerinden bahsedebilir ve karşısındakine sorabilir.	X		
10. İki Gerçek Bir Yalan	Günlük aktiviteleri ne sıklıkla yaptığını söyleyebilir.	X		
11. Bu Ses Ne?	Şu an gerçekleşmekte olan olayları tarif edebilir ve sorabilir.	X		
12. Düğün Fotoğrafı	Aile üyelerini tanıtabilir ve karşısındakine sorabilir.	X		
13. Zaman Dilimleri	Saatın kaç olduğunu sorabilir ve söyleyebilir.	X		
14. Bir Günüm	Günlük rutinlerinin saatini söyleyebilir ve karşısındakine sorabilir.	X		
15. Zaman Ne Çabuk Geçiyor!	Aktivitelerin ne zaman başladığını ve ne kadar süredir devam ettiğini söyleyebilir ve karşısındakine sorabilir.		X	
16. Güzel Bir Bayram Günü	Bir aktiviteden önce ve sonra hangi aktiviteyi yaptığını söyleyebilir.	X		
17. Kimin Nesi?	Aitliklerden bahsedebilir.	X		
18. Eşyalarım Nerede?	Nesnelerin nerede olduğunu sorabilir ve söyleyebilir.	X		
19. Kesişen Yollar	Bir mahalledeki yerlerin nerede olduğunu sorabilir ve söyleyebilir.	X		
20. Karşılaştır	İki nesneyi, kişiyi, olayı ve durumu karşılaştırabilir ve üstünlükleri belirtebilir.		X	

Bu tabloya göre sadece 3., 15. ve 20. oyunlar kazanımlara kısmen uygun bulunurken diğer tüm oyunlar kazanımlara uygun bulunmuştur. Alan uzmanlarına göre kazanımlara uygun olmayan oyun bulunmamaktadır. 3. oyun için sınıf yönetiminin zor olacağıyla ilgili bir dönüt yapılırken 15. oyunun bir önceki oyunun kazanımıyla aynı olduğu ifade edilmiştir. 20. oyunda ise karşılaştırmaların öğrenciler üzerinden

yapılmasının probleme yol açabileceği belirtilmiştir. Alan uzmanı görüşlerinin değerlendirilmesi neticesinde oyunlarda gerekli değişiklikler yapılarak hem uygun bulunan ve hem de kısmen uygun bulunan oyunların derslerde kullanılmasına karar verilmiştir.

2.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerini, ülkelerini, ana dillerini, yaşlarını, Türkçe öğrenme geçmişlerini, Türkiye’de yaşama sürelerini, Türkçe öğrenmeye karşı görüşlerini, Türkçe öğrenirken en çok zorlandıkları alanları ve Türkçeyi ders dışında kullanma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla tüm öğrencilere kişisel bilgi formları dağıtılmıştır. Bu formlar, öğrencilerin Türkçe seviyelerinin kısıtlı olduğu göz önüne alınarak araştırmacı eşliğinde doldurulmuştur. Araştırmacı her bir soruyu tek tek okuyup açıklayarak öğrencilerin anladığından emin olmuştur.

2.3.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetleri

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetleri

Grup	Cinsiyet	n	%
Deney	Kız	12	100
Kontrol	Kız	10	100
Toplam	Kız	22	100

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin deney ve kontrol gruplarında tamamının kız öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

2.3.2.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ana Dilleri

Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ana Dilleri

Ana Dil	Grup			
		Deney	Kontrol	Toplam
Endonezce	n	2	0	2
	%	16,67	0,00	9,09
Arapça	n	3	3	6
	%	25,00	30,00	27,27
Moğolca	n	1	0	1
	%	8,33	0,00	4,55
İngilizce	n	1	0	1
	%	8,33	0,00	4,55
Özbekçe	n	1	0	1

	%	8,33	0,00	4,55
Somalice	n	2	1	3
	%	16,67	10,00	13,64
Bulgarca	n	1	0	1
	%	8,33	0,00	4,55
Urduca	n	1	0	1
	%	8,33	0,00	4,55
Farsça	n	0	2	2
	%	0,00	20,00	9,09
Tayca	n	0	2	2
	%	0,00	20,00	9,09
Kmerce	n	0	1	1
	%	0,00	10,00	4,55
Oromo	n	0	1	1
	%	0,00	10,00	4,55

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin ana dilleri incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun %25 ile (n=3) ana dillerinin Arapça olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun da %30 ile (n=3) Arapça olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların geneline bakıldığında öğrencilerin çoğunluğunun ana dilinin %27,27 ile (n=6) yine Arapça olduğu belirlenmiştir.

2.3.2.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ülkeleri

Tablo 6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ülkeleri

Ülke	Grup		Toplam
	Deney	Kontrol	
Endonezya	n	2	0
	%	16,67	0,00
Moritanya	n	1	0
	%	8,33	0,00
Umman	n	1	0

	%	8,33	0,00	4,55
Mısır	n	0	1	1
	%	0,00	10,00	4,55
Kamboçya	n	0	2	2
	%	0,00	20,00	9,09
Arakan	n	0	1	1
	%	0,00	10,00	4,55
Afganistan	n	0	2	2
	%	,0	20,00	9,09
Tayland	n	0	2	2
	%	0,00	20,00	9,09
Kenya	n	0	1	1
	%	0,00	10,00	4,55
Etiyopya	n	0	1	1
	%	0,00	,1	4,55
Sudan	n	1	0	1
	%	8,33	0,00	4,55

Moğolistan	n	1	0	1
	%	8,33	0,00	,0
Gambia	n	1	0	1
	%	8,33	0,00	4,55
Özbekistan	n	1	0	1
	%	8,33	0,00	4,55
Somali	n	1	0	1
	%	8,33	0,00	4,55
Bulgaristan	n	1	0	1
	%	8,33	0,00	4,55
Pakistan	n	1	0	1
	%	8,33	0,00	4,55
Cibuti	n	1	0	1
	%	8,33	0,00	4,55

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin ülke dağılımları incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun %16,67 ile (n=2) Endonezyalı oldukları belirlenirken kontrol grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun %20 ile (n=2) Kamboçya, Afganistan ve Tayland ülkelerinden geldikleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılanların geneline bakıldığında ise öğrencilerin çoğunluğunun %9,09 ile (n=2) Endonezya, Kamboçya, Afganistan ve Tayland ülkelerinden olduğu belirlenmiştir.

2.3.2.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşları

Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşları

Grup	n	min.	max.	$\bar{x}$	ss
Deney	12	13	17	14,92	1,08
Kontrol	10	13	16	14,90	1,20
Toplam	22	13	17	14,91	1,11

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin yaş dağılımları incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin yaşlarının 13 ila 17 arasında değiştiği ve yaş ortalamalarının 14,92 olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin yaşlarının ise 13 ila 16 arasında oldukları ve yaş ortalamalarının 14,90 olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin genel yaş ortalamasının ise 14,91 olduğu belirlenmiştir.

2.3.2.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Öğrenmenin Zorluğuna İlişkin Görüşleri

Tablo 8: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Öğrenmenin Zorluğuna İlişkin Görüşleri

Türkçe Öğrenmenin Zorluğu	Grup		Toplam
	Deney	Kontrol	
Evet	n	2	3
	%	16,67	30,00
Hayır	n	10	7
	%	83,33	70,00

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin Türkçe öğrenmenin zorluğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin %16,67'si Türkçe öğrenmenin zor olduğunu düşünmekteyken %83,33'ünün Türkçe öğrenmeyi zor görmedikleri belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin %30'u Türkçe öğrenmeyi zor olarak görürken %70'inin Türkçe öğrenmeyi zor görmedikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlardan

yola çıkarak deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre Türkçe öğrenmeyi daha kolay buldukları söylenebilir. Genel olarak incelendiğinde ise öğrencilerin %22,73'ünün Türkçeyi zor bir dil olarak görürken %77,27'sinin Türkçeyi zor bir dil olarak görmedikleri belirlenmiştir.

2.3.2.6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Zorlandıkları Dil Öğrenme Alanları

Tablo 9: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Zorlandıkları Dil Öğrenme Alanları

En Çok Zorlanılan Dil Becerisi/ Becerileri		Grup		Toplam
		Deney	Kontrol	
Yazma	N	3	3	6
	%	10,71	21,43	14,29
Konuşma	N	6	5	11
	%	21,43	35,71	26,19
Dinleme	N	8	2	10
	%	28,57	14,29	23,81
Okuma	N	2	3	5
	%	7,14	21,43	11,90
Dil Bilgisi	N	9	1	10
	%	32,14	7,14	23,81

#Çoklu yanıt seçeneği olduğundan n sayısı örneklem sayısını geçebilir.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin en çok zorlandıkları öğrenme alanları incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerinin en çok %32,14 ile dil bilgisinde zorlandıkları belirlenirken kontrol grubundaki öğrencilerin en çok %35,71 ile konuşmada zorlandıkları belirlenmiştir. Genel olarak incelendiğinde öğrencilerin en çok %26,19 ile konuşmada zorlandıkları belirlenmiştir.

2.3.2.7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye’de Yaşama Süreleri

Tablo 10: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye’de Yaşama Süreleri

Türkiye’de Yaşama Süresi		Grup		Toplam
		Deney	Kontrol	
0-6 Ay	n	12	10	22
	%	100,0	100,0	100,0

Araştırma kapsamındaki deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tamamının Türkiye’de 0-6 aydır yaşadıkları belirlenmiştir.

2.3.2.8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçeyi Ders Dışında Kullanmaları

Tablo 11: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçeyi Ders Dışında Kullanmaları

Ders Dışında Türkçe Konuşma Durumu		Grup		Toplam
		Deney	Kontrol	
Evet	n	10	9	19
	%	83,33	90,00	86,36
Hayır	n	2	1	3
	%	16,67	10,00	13,64

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin ders dışında Türkçe kullanma durumları incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin %83,33’ü ders dışında Türkçeyi kullanırken %16,67’sinin kullanmadığı belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise %90’ının ders dışında Türkçeyi kullanırken %10’nun kullanmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin geneli incelendiğinde %86,36’sının ders dışında Türkçeyi kullanırken %13,64’ünün kullanmadığı belirlenmiştir.

2.3.2.9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ders Dışında Türkçe Konuşma Sıklıkları

Tablo 12: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ders Dışında Türkçe Konuşma Sıklıkları

Türkçe Konuşma Sıklığı	Grup		Toplam
	Deney	Kontrol	
Hiç	n	2	1
	%	16,67	10,00
Hemen her gün	n	4	6
	%	33,33	60,00
Haftada birkaç kez	n	5	3
	%	41,67	30,00
Ayda birkaç kez	n	1	0
	%	8,33	0,00

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin Türkçe konuşma sıklıkları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun %41,67 ile haftada birkaç kez Türkçe konuştukları belirlenirken kontrol grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun %60 ile hemen her gün Türkçe konuştukları belirlenmiştir. Öğrencilerin geneli incelendiğinde ise çoğunluğunun %45,45 ile hemen her gün Türkçe konuştukları belirlenmiştir.

2.3.2.10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ders Dışında Sınıf Arkadaşlarıyla Türkçe Konuşmaları

Tablo 13: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ders Dışında Sınıf Arkadaşlarıyla Türkçe Konuşmaları

Sınıf Arkadaşları ile Türkçe Konuşma	Grup		Toplam
	Deney	Kontrol	
Evet	n	7	9
	%	58,33	90,00
Hayır	n	5	1
	%	41,67	10,00

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin sınıf arkadaşları ile ders dışında Türkçe konuşma durumları incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin %58,33'ünün sınıf arkadaşları ile ders dışında Türkçe konuşurken %41,67'sinin Türkçe konuşmadığı belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise %90'ının sınıf arkadaşları ile Türkçe konuşurken %10'nun konuşmadığı belirlenmiştir. Buradan hareketle kontrol grubundaki öğrencilerin deney grubundaki öğrencilere göre sınıf arkadaşlarıyla ders dışında daha çok Türkçe konuştukları sonucuna ulaşılabilir. Öğrencilerin geneli incelendiğinde ise katılımcıların %72,73'ünün sınıf arkadaşları ile Türkçe konuşurken %27,27'sinin sınıf arkadaşları ile Türkçe konuşmadığı belirlenmiştir.

2.3.3. Konuşma Konuları

AOÖÇ (2013)'de sözel etkileşim ve sözlü anlatım olarak iki bölüm altında incelenen konuşma becerisinin A1 seviyesi için kazanımları sözlü etkileşim hâlindeyken yabancı dil konuşucusunun günlük ihtiyaçlar veya çok bilinen konularla ilgili basit sorular sorabilmesi, kendisine yöneltilen soruları cevaplayabilmesi , basit saptamalar yapabilmesi ve yapılanlara karşılık vermesi olarak tanımlanırken sözlü anlatımda kalıplaşmış deyimler kullanarak insanları ve mekânları anlatabilmesi şeklinde ifade edilmiştir. Bu metinden yola çıkılarak araştırma sonunda başlangıç düzeyinde Türkçe öğrenen bireylerin konuşma becerisi “karşılıklı konuşma” ve “sözlü anlatım” olmak üzere iki ayrı bölümde değerlendirilmiştir. Karşılıklı konuşma bölümünde öğrencilerin

karşısındakini anlama ve ona uygun cevaplar vermesine odaklanırken sözlü anlatım bölümünde öğrencilerin sözel olarak kendilerini doğru şekilde ifade edebilmelerine ve konuşmalarını bir bütünlük ve tutarlık içerisinde yapmalarına odaklanılmıştır. Sorular yabancılara Türkçe öğretiminde uzman iki kişinin görüşlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

2.3.4. A1 Seviyesi Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği

Bu araştırmada kullanılan konuşma becerisini değerlendirme ölçeği Arıcı, Sallabaş ve Başaran (2017) tarafından B2 seviyesinde Türkçe öğrenen bireylerin konuşma becerisini ölçmek için geliştirilen puanlama ölçeğinden faydalanılarak ve alanda uzman iki kişinin görüşü alınarak hazırlanmıştır.

Hazırlanan ölçekte öğrencilerin konuşma becerisi karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım olarak iki bölüm bulunmaktadır ve her bölümde 10'ar madde bulunmaktadır. Toplamda 20 maddeden oluşan bu ölçekte öğrencilerin konuşmaları üçlü likert ölçeği kullanılarak puanlandırılmıştır. Bu ölçeğe göre yetersiz performansa “1”, kısmen yeterli performansa “2”, yeterli performansa ise “3” puan verilmiştir. Ölçek, Şehit Mehmet Karaaslan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören 22 uluslararası öğrencinin konuşma becerisini değerlendirmek için araştırmacı ve alanında uzman 2 kişi olmak üzere 3 kişi tarafından doldurulmuştur. 3 ayrı kişi tarafından elde edilen veriler, ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla SPSS programında sınıf içi korelasyon katsayısı hesaplanarak analize tabii tutulmuştur. Yapılan hesaplamada sınıf içi korelasyon katsayısının ,755 olduğu ve anlamlılık seviyesinin ,002 olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla puanlayıcılar arasındaki ilişkinin yüksek olduğu görülmüştür.

2.4. Odak Grup Görüşmesi

Uygulama sonunda öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde sorulan sorular yine 2 alan uzmanının görüşü alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan soruların; öğrencilerin dil seviyelerine uygun bir şekilde günlük, basit ve anlaşılır bir dile sahip olmasına, açık uçlu olmasına, olabildiğince kısa olmasına ve genelden özele gidilerek sorulmasına dikkat edilmiştir. Görüşmede öğrencilere toplamda 5 soru sorulmuş ve öğrencilerin onayı alınarak görüşmenin ses kaydı alınmıştır. Daha sonra görüşmenin ses kaydı yazıya aktarılmış ve analiz edilmiştir.

2.5. Uygulama Süreci

İletişim oyunlarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerisi üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada ilk olarak yabancı dil öğretiminde kullanılan A1 yönelik iletişim oyunları ile ilgili literatür taraması yapılmış ve bulunan oyunlar Türkçe öğretimine uygun bir şekilde yeniden düzenlenmiştir. Derlenen oyunların A1 seviyesine uygunluğu Türkçe öğretimi alanında uzman üç kişi tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirmelerin neticesinde tekrar gerekli değişiklikler yapılarak oyunlar son şeklini almıştır.

Hazırlanan A1 seviyesi iletişim oyunları, uygulanmak üzere İstanbul'un Bahçelievler ilçesinde yer alan Uluslararası Şehit Mehmet Karaaslan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesiyle görüşülmüştür. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bu okula her yıl Türkiye'de ortaöğretime devam etmek üzere farklı ülkelerden öğrenciler gelmektedir. Bu öğrenciler ilk yıl Türkçe öğrenerek daha sonraki yıllarda lise öğrenimlerine devam etmektedirler. Derslerde öğretim materyali olarak "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe" adlı kitap seti kullanılmaktadır. Bunun dışında öğretmenler tarafından hazırlanan materyaller ve etkinlikler de kullanılmaktadır. Okulla yapılan görüşmelerde yapılacak araştırmanın amacı, uygulanacak veri toplama araçları ve uygulama süreci anlatılmıştır. Görüşmeler neticesinde gerekli izinler alındıktan sonra mevcut sınıflar deney ve kontrol gruplarına ayrılmış ve her iki gruba da araştırma onay ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Kişisel bilgi formundan edinilen bilgilere göre araştırmanın sonuçlarının güvenilir olması için araştırma verilerinin sadece Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe öğrenmemiş öğrencilerden alınmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın uygulama sürecinde kontrol grubundaki öğrenciler normal Türkçe öğrenimlerine devam ederken deney grubundaki öğrenciler 8 hafta boyunca haftada bir kez araştırmacıyla birlikte öğrendikleri konuları pekiştirmek amacıyla çeşitli iletişim oyunları oynamışlardır. Bu oyunlar derslerde kullanılan "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1'de yer alan ünite içeriklerine ve konuşma konularına uygun olarak hazırlanmıştır.

Araştırmanın sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerini ölçmek amacıyla son test uygulanmıştır. İki bölümden oluşan bu testin ilk bölümünde karşılıklı konuşma, ikinci bölümünde ise sözlü anlatım becerileri test edilmiştir. Uygulanan son testler daha sonra değerlendirilmek üzere ses kaydına alınmışlardır. Bu

testler daha sonra yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzman üç kişi tarafından da değerlendirilmiş ve elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilerek bulgulara ulaşılmıştır.

Son olarak öğrencilerin oynadıkları oyunlarla ilgili görüşlerini almak için deney grubundaki öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşme de ses kaydına alınarak daha sonra ses kaydı yazıya aktarılmıştır ve araştırmanın nitel bölümüyle ilgili sonuçlar elde edilmiştir.

2.6. Verilerin Analizi

Araştırmadan iki çeşit veri elde edilmiştir: Nicel veriler ve nitel veriler. Nicel verilerin analizi SPSS istatistik paketi programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ortalama, t-testi ve Mann-Whitney U testi gibi işlemler yapılmıştır. Nitel verilerin analizi ise betimsel-yorumlayıcı yöntemle yapılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 24 programı kullanılmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerinin yanı sıra kişisel bilgi formundaki sorulara verdikleri yanıtların incelenmesi için frekans ve yüzde analizi yapılmıştır. Ölçümler sonucu elde edilen verilerin dağılımının incelenmesi için Saphiro-Wilk normal dağılım analizi ve merkezi eğilim ölçümlerinden basıklık-çarpıklık değerleri incelenmiştir. Verilerin normal dağılımdan gelmediği belirlendiğinden elde edilen ölçümlerin deney-kontrol gruplarına göre farklarının belirlenmesinde Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Ayrıca çeşitli değişkenlerle son test verileri arasındaki ilişkinin saptanması için Spearman korelasyon testi ve Kruskal Wallis T testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Deneysel Araştırmadan Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın ilk bölümünü oluşturan deneysel çalışmanın sonuçları 3 başlık altında incelenmiştir. Bunlar konuşma becerisini değerlendirme ölçeğinden elde edilen sonuçlar, sözlü anlatıma yönelik değerlendirme ölçeğinden elde edilen sonuçlar ve karşılıklı konuşmaya yönelik değerlendirme ölçeğinden elde edilen sonuçlardır.

İlk olarak bu araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek için veriler normallik analizine tabii tutulmuşlardır.

Tablo 14: Elde Edilen Ölçüm Verilerinin Dağılımına Ait Normallik Testi Sonuçları

Ölçümler	İstatistik	n	p	Skewness	Kurtosis
Karşılıklı Konuşma Düzeyi	0,834	22	0,002	-1,65	3,64
Sözlü Anlatım Düzeyi	0,855	22	0,004	-1,40	2,07
Toplam	0,839	22	0,002	-1,57	3,28

Araştırma kapsamında elde edilen ölçümlerin hangi dağılımdan geldiğini belirlemek için yapılan Shapiro-Wilk normal dağılım sonucuna göre ($p < 0.05$) ve merkezi eğilim ölçümlerinden basıklık ile çarpıklığın ± 2 aralığında olmaması nedeniyle elde edilen verilerin dağılımının normal dağılımdan gelmediği belirlenmiştir (George ve Mallery, 2010, 114). Verilerin dağılımın normal olmaması nedeniyle hipotez testlerinde parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

3.1.1. Öğrencilerin “A1 Seviyesi Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği”nden Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin “A1 Seviyesi Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 15: Öğrencilerin “A1 Seviyesi Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği”nden Aldıkları Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	$\bar{x}$	n	ss
Deney	54,77	12	4,40266
Kontrol	53,69	10	6,58850
Toplam	54,28	22	5,39056

Tablo 15’e göre deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının aritmetik ortalaması 54,77 iken kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarının aritmetik ortalaması 53,69’dur. Bu durumda, deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarının aritmetik ortalamasının deney grubundaki öğrencilere göre 1,08 puan fazla olduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçlarına Tablo 16’da yer verilmiştir.

Tablo 16: Öğrencilerin “A1 Seviyesi Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği”nden Aldıkları Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonucu

Ölçüm	Grup	n	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	Sıra Top.	Z	p
Genel Konuşma Düzeyi	Deney	12	12,21	146,50	-0,562	0,582
	Kontrol	10	10,65	106,50		

Yukarıda yer alan tabloya göre öğrencilerin genel konuşma düzeyleri karşılaştırıldığında deney ve kontrol gruplarının son test sonuçlarının arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($Z = -0.562$, $p = 0.582 > 0.05$).

3.1.2. Öğrencilerin “Sözlü Anlatım”a Yönelik Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “Sözlü Anlatım”a yönelik aldıkları son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 17: Öğrencilerin “Sözlü Anlatım”a Yönelik Aldıkları Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	$\bar{x}$	n	ss
Deney	27,52	12	2,23
Kontrol	26,99	10	3,30
Toplam	27,2855	22	2,71

Tablo 17’ye göre deney grubundaki öğrencilerin “Sözlü Anlatım”a yönelik aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalaması 27,52 iken kontrol grubundaki öğrencilerin aynı değerlendirmeden aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalaması 26,99’dur. Bu durumda, deney grubunun “Sözlü Anlatım”a yönelik aritmetik ortalamasının kontrol grubunun ortalamasından 0,53 puan yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçlarına Tablo 18’de yer verilmiştir.

Tablo 18: Öğrencilerin “Sözlü Anlatım”a Yönelik Aldıkları Son Test Puanlarının Bağımsız Örneklem Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	Sıra Top.	Z	p
Sözlü Anlatım Düzeyi	Deney	12	12,08	145,00	-0,46	0,67
	Kontrol	10	10,80	108,00		

Yukarıdaki tabloya göre öğrencilerin sözlü anlatım düzeyleri karşılaştırıldığında deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları arasındaki farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($Z = -0.464$, $p = 0.674 > 0.05$).

3.1.3. Öğrencilerin “Karşılıklı Konuşma”ya Yönelik Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “Karşılıklı Konuşma”ya yönelik aldıkları son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 19: Öğrencilerin “Karşılıklı Konuşma”ya Yönelik Aldıkları Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	$\bar{x}$	n	ss
Deney	27,19	12	2,34

Kontrol	26,69	10	3,40
Toplam	26,96	22	2,81

Tablo 19’a göre deney grubundaki öğrencilerin “Karşılıklı Konuşma”ya yönelik aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalaması 27,19 iken kontrol grubundaki öğrencilerin aynı değerlendirmeden aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalaması 26,69’dur. Bu durumda, deney grubunun “Karşılıklı Konuşma”ya yönelik aldığı son test puanlarının aritmetik ortalamasının kontrol grubunun ortalamasından 0,50 puan yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçlarına Tablo 20’de yer verilmiştir.

Tablo 20: Öğrencilerin “Karşılıklı Konuşma”ya Yönelik Aldıkları Son Test Puanlarının Bağımsız Örneklem Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	Sıra Top.	Z	p
Karşılıklı Konuşma Düzeyi	Deney	12	11,96	143,50	-0,36	0,72
	Kontrol	10	10,95	109,50		

Yukarıdaki tabloya göre, öğrencilerin karşılıklı konuşma düzeyleri karşılaştırıldığında deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları arasındaki farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($Z = -0.367$, $p = 0.722 > 0.05$).

3.1.4. Öğrencilerin Çeşitli Değişkenler Bakımından Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

3.1.4.1. Öğrencilerin Son Test Bulguları Yaşa Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 21: Öğrencilerin Konuşma Düzeyleri ile Yaşları Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Korelasyon Analizi Sonucu

	Yaş	Karşılıklı Konuşma	Sözlü Anlatım	Genel Konuşma
Yaş	1	-0,413	-0,352	-0,357
Karşılıklı Konuşma Düzeyi		1	,877**	,955**
Sözlü Anlatım Düzeyi			1	,959**

Genel Konuşma Düzeyi	1
-------------------------	---

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin konuşma düzeyleri ile yaşları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Spearman korelasyon testi uygulanmıştır. Yapılan Spearman korelasyon testine göre öğrencilerin genel konuşma düzeyleri ile yaşları arasındaki ilişkinin -0,357 olduğu tespit edilmiştir. Yani, öğrencilerin yaşlarıyla Türkçe konuşma seviyeleri arasında olumsuz yönde zayıf bir ilişki bulunmakta olduğu fakat bu korelasyonun %95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

3.1.4.2. Öğrencilerin Son Test Bulguları Türkçe Öğrenmeyi Zor Olarak Görüp Görmemelerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 22: Öğrencilerin Konuşma Düzeylerinin Türkçe Öğrenmeyi Zor Olarak Görme Durumlarının Farklılıklarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonucu

Ölçüm	Türkçe Öğrenmek Zor Mu?	n	$\bar{x}_{sıra}$	Sıra Top.	Z	p
Karşılıklı Konuşma Düzeyi	Evet	5	8,70	43,50	-1,10	0,26
	Hayır	17	12,32	209,50		
Sözlü Anlatım Düzeyi	Evet	5	9,70	48,50	-0,70	0,47
	Hayır	17	12,03	204,50		
Genel Konuşma Düzeyi	Evet	5	9,50	47,50	-0,78	0,43
	Hayır	17	12,09	205,50		

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin konuşma düzeylerinin Türkçeyi zor olarak görme durumlarına göre farklılıklarının belirlenmesi için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Tablo 22'ye göre Türkçe öğrenmeyi zor olarak görmeyenlerin karşılıklı konuşma düzeyleri 12,32 iken Türkçe öğrenmeyi zor olarak görenlerin karşılıklı konuşma düzeylerini 8,70 olup öğrencilerin Türkçeyi zor olarak görme durumları karşılıklı konuşma düzeyine göre anlamlı değildir ($p>0,05$). Türkçe öğrenmeyi zor olarak görmeyenlerin sözlü anlatım düzeyleri 12,03 iken Türkçe öğrenmeyi zor olarak görenlerin sözlü anlatım düzeylerini 9,70 olup öğrencilerin Türkçe öğrenmeyi zor olarak görme durumları sözlü anlatım düzeyine göre anlamlı değildir ($p>0,05$).

Türkçe öğrenmeyi zor olarak görmeyenlerin genel konuşma düzeyleri 12,09 iken Türkçe öğrenmeyi zor olarak görenlerin genel konuşma düzeylerini 9,50 olup öğrencilerin Türkçe öğrenmeyi zor olarak görme durumları genel konuşma düzeyine göre anlamlı değildir ($p>0,05$). Tabloya genel olarak bakıldığında Türkçe öğrenmenin zor olmadığını düşünen öğrencilerin son test ortalamaları zor olduğunu düşünenlere göre yüksek olmasına rağmen aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

3.1.4.3. Öğrencilerin Son Test Bulguları Ders Dışında Türkçe Konuşup Konuşmamalarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 23: Öğrencilerin Konuşma Düzeylerinin Ders Dışında Türkçe Konuşma Durumları Farklılıklarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonucu

Ölçüm	Ders Dışında Türkçe Konuşuyor musun?	n	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	Sıra Top.	Z	p
Karşılıklı Konuşma Düzeyi	Evet	19	11,66	221,50	-0,29	0,77
	Hayır	3	10,50	31,50		
Sözlü Anlatım Düzeyi	Evet	19	12,03	228,50	-0,96	0,33
	Hayır	3	8,17	24,50		
Genel Konuşma Düzeyi	Evet	19	11,92	226,50	-0,76	0,44
	Hayır	3	8,83	26,50		

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin konuşma düzeylerinin ders dışında Türkçe konuşma durumlarına göre farklılıklarının belirlenmesi için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Tablo 23'e göre ders dışında Türkçe konuşanların karşılıklı konuşma düzeyleri 11,66 iken ders dışında Türkçe konuşmayanların karşılıklı konuşma düzeylerini 10,50 olup öğrencilerin ders dışında Türkçe konuşma durumları karşılıklı konuşma düzeyine göre anlamlı değildir ($p>0,05$). Ders dışında Türkçe konuşanların sözlü anlatım düzeyleri 12,03 iken ders dışında Türkçe konuşmayanların sözlü anlatım düzeylerini 8,17 olup öğrencilerin ders dışında Türkçe konuşma durumları sözlü anlatım düzeyine göre anlamlı değildir ($p>0,05$). Ders dışında Türkçe konuşanların genel konuşma düzeyleri 11,92 iken ders dışında Türkçe konuşmayanların genel konuşma düzeylerini 8,83 olup öğrencilerin ders dışında Türkçe konuşma durumları genel konuşma düzeyine göre anlamlı değildir ($p>0,05$). Tabloya genel olarak

bakıldığında ders dışında Türkçe konuşan öğrencilerin ders dışında Türkçe konuşmayan öğrencilere göre son test ortalamaları yüksek olmasına rağmen aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

3.1.4.4. Öğrencilerin Son Test Bulguları Ders Dışında Sınıf Arkadaşlarıyla Türkçe Konuşup Konuşmamalarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 24: Öğrencilerin Konuşma Düzeylerinin Ders Dışında Sınıf Arkadaşlarıyla Türkçe Konuşma Durumlarının Farklılıklarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonucu

Ölçüm	Ders Dışında Sınıf Arkadaşlarıyla Türkçe Konuşuyor musun?	n	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	Sıra Top.	Z	p
Karşılıklı Konuşma Düzeyi	Evet	16	11,84	189,50	-0,41	0,68
	Hayır	6	10,58	63,50		
Sözlü Anlatım Düzeyi	Evet	16	12,13	194,00	-0,74	0,45
	Hayır	6	9,83	59,00		
Genel Konuşma Düzeyi	Evet	16	12,06	193,00	-0,65	0,50
	Hayır	6	10,00	60,00		

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin konuşma düzeylerinin sınıf dışında Türkçe konuşma durumlarına göre farklılıklarının belirlenmesi için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Tablo 24'e göre ders dışında sınıf arkadaşlarıyla Türkçe konuşanların karşılıklı konuşma düzeyleri 11,84 iken ders dışında sınıf arkadaşlarıyla Türkçe konuşmayanların karşılıklı konuşma düzeyleri 10,58 olup öğrencilerin ders dışında sınıf arkadaşlarıyla Türkçe konuşma durumları karşılıklı konuşma düzeyine göre anlamlı değildir ($p>0,05$). Ders dışında sınıf arkadaşlarıyla Türkçe konuşanların sözlü anlatım düzeyleri 12,13 iken ders dışında sınıf arkadaşlarıyla Türkçe konuşmayanların sözlü anlatım düzeyleri 9,83 olup öğrencilerin ders dışında sınıf arkadaşlarıyla Türkçe konuşma durumları sözlü anlatım düzeyine göre anlamlı değildir ($p>0,05$). Ders dışında sınıf arkadaşlarıyla Türkçe konuşanların genel konuşma düzeyleri 12,06 iken ders dışında sınıf arkadaşlarıyla Türkçe konuşmayanların genel konuşma

düzeyleri 10,00 olup öğrencilerin ders dışında sınıf arkadaşlarıyla Türkçe konuşma durumları genel konuşma düzeyine göre anlamlı değildir ($p>0,05$). Bu tabloya göre ders dışında sınıf arkadaşlarıyla Türkçe konuşanların son test ortalamaları konuşmayanlara göre daha yüksek olsa da aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

3.1.4.5. Öğrencilerin Son Test Bulguları En Çok Zorlandıklarını Düşündükleri Dil Becerisine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 25: Öğrencilerin Konuşma Düzeylerinin En Çok Zorlandıklarını Düşündükleri Becerileri Farklılıklarına Ait Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Ölçüm	En Çok Zorlanan Beceriler	n	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	X^2	p
Karşılıklı Konuşma Düzeyi	Yazma	6	28,33	3,14	0,53
	Konuşma	11	26,00		
	Dinleme	10	28,66		
	Okuma	5	28,66		
	Dil Bilgisi	10	27,49		
Sözlü Anlatım Düzeyi	Yazma	6	28,17	3,95	0,41
	Konuşma	11	26,00		
	Dinleme	10	28,49		
	Okuma	5	29,00		
	Dil Bilgisi	10	27,33		
Genel Konuşma Düzeyi	Yazma	6	56,83	4,35	0,36
	Konuşma	11	51,66		
	Dinleme	10	57,17		
	Okuma	5	57,66		
	Dil Bilgisi	10	54,33		

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin konuşma düzeylerinin en çok zorlanan ders durumlarına göre farklılıklarının belirlenmesi için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Tablo 25'e göre en çok konuşmada zorlanan öğrencilerin karşılıklı konuşma düzeyleri 26,00 iken yazmada zorlanan öğrencilerin 28,33, dinlemede zorlanan öğrencilerin 28,66, okumada zorlanan öğrencilerin 28,66 ve dil bilgisinde zorlanan öğrencilerin karşılıklı konuşma düzeyleri 27,49 olup öğrencilerin en çok zorlandıkları becerileri karşılıklı konuşma düzeyine göre anlamlı değildir ($p>0,05$). En çok konuşmada zorlanan öğrencilerin sözlü anlatım düzeyleri 26,00 iken yazmada zorlanan öğrencilerin 28,17, dinlemede zorlanan öğrencilerin 28,49, okumada zorlanan öğrencilerin 29,00 ve dil bilgisinde zorlanan öğrencilerin karşılıklı konuşma düzeyleri 27,33 olup öğrencilerin en çok zorlandıkları becerileri sözlü anlatım düzeyine göre anlamlı değildir ($p>0,05$). En çok konuşmada zorlanan öğrencilerin genel konuşma

düzeyleri 51,66 iken yazmada zorlanan öğrencilerin 56,83, dinlemede zorlanan öğrencilerin 57,17, okumada zorlanan öğrencilerin 57,66 ve dil bilgisinde zorlanan öğrencilerin genel konuşma düzeyleri 54,33 olup öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerileri genel konuşma düzeyine göre anlamlı değildir ($p>0,05$). Bu tabloya göre en çok konuşma becerisinde zorlanan öğrencilerin son test ortalamaları, diğer dil becerilerinde zorlanana göre daha düşük olmasına rağmen aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.

3.1.4.6. Öğrencilerin Son Test Bulguları Türkçe Konuşma Sıklıklarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 26: Öğrencilerin Konuşma Düzeylerinin Türkçe Konuşma Sıklıklarının Farklılıklarına Ait Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Ölçüm	Ders dışında ne sıklıkla Türkçe konuşuyorsun?	n	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	X^2	p
Karşılıklı Konuşma Düzeyi	Hiç	3	10,50	3,14	0,53
	Hemen her gün	10	13,85		
	Haftada birkaç kez	8	8,56		
	Ayda birkaç kez	1	14,50		
Sözlü Anlatım Düzeyi	Hiç	3	8,17	3,95	0,41
	Hemen her gün	10	13,45		
	Haftada birkaç kez	8	10,25		
	Ayda birkaç kez	1	12,00		
Genel Konuşma Düzeyi	Hiç	3	8,83	4,35	0,36
	Hemen her gün	10	13,75		
	Haftada birkaç kez	8	9,50		
	Ayda birkaç kez	1	13,00		

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin konuşma düzeylerinin Türkçe konuşma sıklıklarına göre farklılıklarının belirlenmesi için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Tablo 26'ya göre ders dışında hiç Türkçe konuşmayan öğrencilerin karşılıklı konuşma düzeyleri 10,50 iken hemen her gün Türkçe konuşan öğrencilerin 13,85, haftada birkaç kez Türkçe konuşan öğrencilerin 8,56, ayda birkaç kez Türkçe konuşan öğrencilerin karşılıklı konuşma düzeyi 14,50 olup öğrencilerin Türkçe konuşma sıklıkları karşılıklı konuşma düzeyine göre anlamlı değildir ($p>0,05$). Ders dışında Türkçe konuşmayan öğrencilerin sözlü anlatım düzeyleri 8,17 iken hemen her gün Türkçe konuşan öğrencilerin 13,45, haftada birkaç kez Türkçe konuşan öğrencilerin 10,25, ayda birkaç kez Türkçe konuşan öğrencilerin sözlü anlatım düzeyi 12,00 olup öğrencilerin ders dışında Türkçe konuşma sıklıkları sözlü anlatım düzeyine göre anlamlı değildir ($p>0,05$). Ders dışında Türkçe konuşmayan öğrencilerin genel konuşma düzeyleri 8,83

iken hemen her gün Türkçe konuşan öğrencilerin 13,75, haftada birkaç kez Türkçe konuşan öğrencilerin 9,50, ayda birkaç kez Türkçe konuşan öğrencilerin genel konuşma düzeyi 13,00 olup öğrencilerin ders dışında Türkçe konuşma sıklıkları genel konuşma düzeyine göre anlamlı değildir ($p>0,05$). Bu tabloya göre ders dışında hemen her gün Türkçe konuşan öğrencilerin son test bulguları ders dışında hiç Türkçe konuşmayan öğrencilere göre daha yüksek olsa da bu iki değişken arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

3.2. Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın ikinci bölümü olan odak grup görüşmesinden toplanan veriler 4 başlık altında toplanarak araştırmacı tarafından analiz edilmiştir . Bu başlıklar “Oyun Oynamayı Sevenler/Sevmeyenler”, “Derslerde Oynanan Oyunlarla İlgili Görüşler”, “Oyunların Derslerde Kullanılması” ve “Oyun ve Konuşma Becerisi Arasındaki İlişki” olarak belirlenmiştir. Yapılan görüşme sonucunda şu sonuçlar elde edilmiştir:

3.2.1. Oyun Oynamayı Sevenler/Sevmeyenler

12 öğrenciden 9’u oyun oynamayı çok sevdiğini belirtirken sadece 3’ü pek sevmediğini belirtmiştir. Buradan öğrencilerin %75’inin oyun oynamayı sevdiğini, %25’inin ise pek sevmediği sonucuna ulaşabiliriz. Oyun oynamayı sevenler oyun oynamanın streslerini azalttığı için, dinlenmelerini ve iyi vakit geçirmelerini sağlayan bir araç olduğu için ve arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurmalarına yardımcı olduğu için sevdiklerini ifade ederken diğerleri oyun oynamayı çocukken daha çok sevdiğini, artık derslerden dolayı oyun oynamaya pek vakitlerinin olmadığını ve oyun oynamanın onlar için çok önemli olmadığını belirtmişlerdir.

3.2.2. Derslerde Oynanan Oyunlarla İlgili Görüşler

Derslerde oynanan oyunlar hakkında öğrenciler hem olumlu hem de olumsuz yönde görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler derslerde oynanan oyunlarla ilgili aşağıdakileri ifade etmişlerdir:

- “*Bu oyunlar çok eğlenceli.*”, “*Oyunlar komik ve eğlenceliydi.*”, “*...ve o kelimelerle biz eğleniyorduk.*”
- “*Öğrendiğimiz şeyleri tekrar edip daha sağlamlaştırıyoruz.*”, “*Hâlâ kafamda var çünkü oyun oynarken öğrendik.*”

- “Yeni şeyler öğrendik... Mesela, evde ne şeyler var? Mahallemizde ne var?”, “Bazı kelimeler, yeni kelimeler öğrenmek için...”
- “Oynadığınız oyunlar bize o kişinin kim olduğunu gösteriyor.”, “...bizi birbirimize yakınlaştırır.”
- “Arkadaşlarınızla oyun oynadığınızda aranızda bir sevgi ve arkadaşlık oluşur.”, “Bize takım içinde nasıl oynamamız gerektiğini ve çabalamamız gerektiğini öğretir.”
- “Oynadığımız oyunlar bize nasıl konuşmamız gerektiğini öğretti.”
- “Kitapta öğrenmemizde zorlanırken oyunla daha kolay.”, “...kolayca hatırlatıyor.”
- “...en azından stresimiz bir şekilde düşüyordu.”
- “...bazen öğretmeni sürekli konuşurken dinlemekten sıkılabiliyoruz... oyunlar bizi rahatlatır ve dikkat çekicidirler.”
- “Bence yaşımızla çok fazla uyuşmuyordu ve daha zor olabilirdi.”
- “...yani çok ders aldıktan sonra sıkılıyordum.”

Odak grup görüşmesinde derslerde oynanan oyunlarla ilgili ulaşılan olumlu görüşler şunlardır:

- Oyunlar genel olarak zevkli ve eğlenceli bulunmuştur.
- Derste işledikleri konulara uygun bulunmuştur.
- Derslerde öğrendiklerini pekiştirdikleri için öğrenmenin kalıcılığı artmıştır.
- Yeni kelimeler öğrenmelerini sağlamıştır.
- Öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırmış, birbirlerini daha iyi tanımalarını sağlamıştır.
- Öğrenciler arasındaki dayanışmayı arttırmış, iş birliğini güçlendirmiştir.
- Türkçe konuşmalarına katkıda bulunmuştur.
- Türkçe öğrenmelerini kolaylaştırmıştır.
- Türkçe öğrenme kaygılarını azaltmıştır.

- Derslerin tekdüzeliğini azaltmıştır.

Oynanan oyunlar hakkında ulaşılan olumsuz görüşler ise şunlardır:

- Yaş seviyelerine çok uygun bulunmamış, basit oldukları belirtilmiştir.
- Zaman zaman yaşadıkları yorgunluk hissinin oyun oynama isteklerini azalttığı belirtilmiştir.

3.2.3. Oyunların Derslerde Kullanılması

Öğrenciler oyunların derslerde kullanılması gerektiğini savunmalarına rağmen oyunların derslerde kullanımının dengeli olması gerektiğini de düşünmektedirler. Oyunla öğrenmenin kitaptan öğrenmekten daha kolay olduğunu, oyunla öğrenilen bilginin daha kalıcı olduğunu, dersi monotonluktan kurtardığını, özellikle de kelime öğreniminde oldukça etkili olduğunu; bu yüzden de derslerde daha çok kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında, oyun oynamanın tek başına başarılı olmak için yeterli olamayacağını, başarılı olmak için çok çalışmaları gerektiğini de eklemişlerdir. Bu düşüncelerini de “Oyun oynamak her şey demek değildir.” ve “Bir dili öğrenmek istediğimizde oynayarak öğrenemeyiz.” şeklinde ifade etmişlerdir. Sadece eğlenmek amacıyla oynanan oyunun faydasız olacağı; oyun oynamanın amacının hem eğlenmek hem de yeni şeyler öğrenmek olması gerektiği de paylaşılan düşüncelerdendir.

3.2.4. Oyun ve Konuşma Becerisi Arasındaki İlişki

Öğrenciler oynadıkları oyunların konuşma becerilerine katkıda bulunduğunu düşündüklerini ifade etmelerine rağmen daha çok yeni kelimeler öğrenmeleri ve öğrendikleri kelimeleri daha kolay hatırlamaları açısından faydalı olduğunu vurgulamışlardır. Kullandıkları anahtar ifadelerden bazıları “yeni kelimeler öğrenme” ve “kolay hatırlama” dır.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde A1 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi üzerinde iletişim oyunlarının etkisini belirlemeye yönelik olarak yapılan deneysel araştırmadan ve odak grup görüşmesinden elde edilen sonuçlar sunulmaktadır ve bu sonuçlardan yola çıkılarak önerilerde bulunmaktadır.

4.1. Sonuçlar

Hem nitel hem de nicel yöntemin bir arada kullanıldığı bu araştırmada, iletişim oyunlarının yabancı dil derslerinde kullanılması ve bu oyunların konuşma becerisinin gelişmesine etkisi üzerinde daha önce yapılan diğer araştırmaların sonuçlarıyla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin, Dewi, Kultsum ve Armadi (2016) tarafından yabancı dil derslerinde iletişim oyunlarının kullanıldığı araştırmada öğrencilerin yabancı dil konuşma becerilerinin geliştiği, daha akıcı konuşmaya başladıkları, özgüvenlerinin, derse katılımlarının ve motivasyonlarının da arttığı elde edilen sonuçlar arasındadır. Bu araştırmanın deneysel bölümünde deney grubunun kontrol grubuna göre son test ortalamasının daha yüksek olmasına rağmen iletişim oyunlarının konuşma becerisini geliştirdiğine dair anlamlı bir sonuç elde edilememiş olsa da odak grup görüşmesinde öğrenciler derste oynadıkları iletişim oyunlarının özgüvenlerini ve motivasyonlarını arttırdığını ifade etmişlerdir. León ve Cely (2010) tarafından yapılan bir araştırmada iletişim oyunlarının öğrencilerin sözel iletişimlerinin artmasına, konuşurken özgüvenlerinin artmasına, hata yapma korkularını yenmelerine ve kelime dağarcıklarının gelişmesine katkıda bulunduğu sonuçlarına varılmıştır. Bu araştırmada da öğrenciler iletişim oyunları oynamanın konuşma kaygılarının yenmelerini ve daha fazla kelime öğrenmelerini sağladığını ifade ettikleri için benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Aldabbus (2008)'un yaptığı deneysel araştırmanın sonuçlarına göre ise iletişim oyunlarının oynandığı grupta yer alan öğrencilerin daha fazla sayıda ve daha uzun cümleler kurduğu ve birbirleriyle daha çok dayanışma ve iş birliği içinde çalıştığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin daha uzun ve daha çok cümle

kurduğuyla ilgili bir sonuca ulaşılamasa da odak grup görüşmesinde öğrenciler, aralarındaki dayanışma ve iş birliğinin arttığını ifade etmişlerdir.

4.1.1. Deneysel Araştırmadan Elde Edilen Sonuçlar

- Araştırmaya katılan öğrencilerden deney grubunda yer alan  ğrencilerin “A1 Seviyesi Konuşma Becerisi Değerlendirme  leği”nden aldıkları puan ortalamaları 54,77 iken kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalaması 53,69 olarak hesaplanmıştır. Böylece iki grubun ortalamaları arasındaki farkın 1,08 olduğu tespit edilmiştir.
- Araştırmanın konuşma becerisini  lemeye yönelik verileri analiz edildiğinde deney ve kontrol gruplarının son testten aldıkları konuşma becerisi başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre derslerde oynanan iletişim oyunlarının öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi üzerinde geleneksel yöntemlerin kullanılmasına göre daha etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerden deney grubundaki  ğrencilerin “Sözlü Anlatım”ı ölçmeye yönelik yapılan son testten aldıkları puan ortalamaları 27,52 iken kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten aldıkları puan ortalamaları 26,99 olarak hesaplanmıştır. Böylece iki grubun ortalamaları arasındaki farkın 0,53 olduğu belirlenmiştir.
- Araştırmanın sözlü anlatıma yönelik verileri analiz edildiğinde deney ve kontrol gruplarının “Sözlü Anlatım”a yönelik aldıkları başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre derslerde oynanan iletişim oyunlarının öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinin gelişimi üzerinde geleneksel yöntemlere göre daha etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.
- Araştırmaya katılan deney grubundaki  ğrencilerin “Karşılıklı Konuşma”yı ölçmeye yönelik yapılan son testten aldıkları puan ortalamaları 27,19 iken kontrol grubundaki öğrencilerin aynı testten aldıkları puan ortalamaları 26,69’dur. İki grubun ortalamaları arasındaki fark ise 0,50’dir.
- Araştırmanın karşılıklı konuşmaya yönelik verileri analiz edildiğinde deney ve kontrol gruplarının “Karşılıklı Konuşma”yı ölçmeye yönelik aldıkları başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu yüzden derslerde

oynanan iletişim oyunlarının öğrencilerin karşılıklı konuşma becerileri üzerinde daha etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğrencilerin yaşlarıyla konuşma becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde genel konuşma düzeyiyle yaş arasındaki ilişkinin $-0,357$, sözlü anlatım düzeyiyle yaş arasındaki ilişkinin $-0,352$, karşılıklı konuşma düzeyiyle yaşları arasındaki ilişkinin $-0,413$ olduğu belirlenmiştir. Buna göre, konuşma becerisiyle öğrencilerin yaşları arasında olumsuz yönde zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Yani, öğrencilerin yaşları arttıkça konuşma becerileri kısmen azalmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerden Türkçe öğrenmenin zor olmadığını düşünenlerin genel konuşma becerisi, sözlü anlatım becerisi ve karşılıklı konuşma becerisini ölçmeye yönelik yapılan son testten aldıkları puan ortalamalarının Türkçe öğrenmenin zor olduğunu düşünen öğrencilere göre daha yüksek olduğu fakat bu değişkenin konuşma becerisinin ölçülmesinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Böylelikle Türkçe öğrenmenin zorluğuna ilişkin görüşlerin konuşma becerisi üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerden ders dışında Türkçe konuşanların genel konuşma becerisi, sözlü anlatım becerisi ve karşılıklı konuşma becerisini ölçmeye yönelik yapılan son testten aldıkları puan ortalamalarının ders dışında Türkçe konuşmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür fakat bu değişkenin konuşma becerisinin ölçülmesinde istatistiksel olarak bir anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Bu nedenle ders dışında Türkçe konuşma durumunun öğrencilerin konuşma becerisi üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerden ders dışında sınıf arkadaşlarıyla Türkçe konuşanların genel konuşma becerisi, sözlü anlatım becerisi ve karşılıklı konuşma becerisini ölçmeye yönelik yapılan son testten aldıkları puan ortalamalarının ders dışında sınıf arkadaşlarıyla Türkçe konuşmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüş olsa da bu değişkenin konuşma becerisinin ölçülmesinde istatistiksel olarak bir anlamlı bir farklılığa yol açmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle ders dışında sınıf arkadaşlarıyla Türkçe konuşma durumunun öğrencilerin konuşma becerisi üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin zorlandıkları dil becerisinin konuşma becerisi üzerindeki etkisi incelendiğinde karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve genel konuşma becerisini ölçmeye yönelik yapılan son testte en düşük puan ortalamasına sahip olan öğrencilerin konuşma becerisinde zorlandıklarını belirtenlerin, en yüksek ortalamaya sahip olanların da okuma becerisinde zorlandıklarını belirten öğrencilerin olduğu görülmüş olmakla beraber bu değişkenin Türkçe konuşma becerisinin ölçülmesinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlendiği için herhangi bir dil becerisinde zorlanmanın konuşma becerisi üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.
- Öğrencilerin ders dışında Türkçe konuşma sıklıklarıyla konuşma becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında sözlü anlatım, karşılıklı ve genel konuşma becerisini ölçmeye yönelik yapılan son testte hemen hemen her gün Türkçe konuşanların haftada birkaç kez Türkçe konuşanlardan, ayda birkaç kez Türkçe konuşanlardan ve hiç Türkçe konuşmayanlardan daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları fakat bu değişkenin Türkçe konuşma becerisinin ölçülmesinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı tespit edildiği için ders dışında Türkçe konuşma sıklığının konuşma becerisi üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.
- Deneysel araştırmadan elde edilen sonuçların genelinde bakıldığında belirli değişkenlere göre son test sonuçlarının değiştiği gözlenmesine rağmen araştırmaya katılan öğrenci sayısının toplamda 22 olması istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç elde etmenin önünde büyük bir engel olmuştur.

4.1.2. Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmacı tarafından geliştirilen oyunlar genel olarak A1 Türkçe konuşma becerisi kazanımlarına uygun bulunmuş olsa da kullanılan materyallerden bazılarının içeriklerinin ve görsellerinin Türk kültürüne uygun olmadığı yapılan değerlendirmelerdendir. Bunun sebebi, oyunların bir kısmının İngilizce öğretiminde kullanılan kaynaklardan alınarak Türkçe öğretimine uyarlanmasıdır. Bu araştırmadaki gibi yapılan derleme çalışmaları oyunların niceliklerini arttırırken niteliklerine aynı katkıyı sağlayamamaktadır. Bu alanda geliştirilen oyunlarının niteliklerinin artması için özgün çalışmaların varlığına ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun oyun oynamayı sevdiğini ifade etmesi Türkçe derslerinde oyunların kullanılmasının uygun olabileceğini göstermektedir. Yine de burada dikkat edilmesi gereken bir şey vardır: Oyunların öğrencilerin yaşlarına ve dil seviyelerine uygun olması. Görüşmedeki öğrencilerden birinin derste kullanılan oyunların yaşlarına uygun olmadıklarını, biraz daha zor olabileceklerini ifade etmesi bu durumu kanıtlar niteliktedir.

Öğrenciler görüşmede genel olarak derste kullanılan oyunların Türkçe konuşma becerilerine katkıda bulunduğunu belirtmişse de detaya inildiğinde daha çok yeni kelimeler öğrenme ve derste öğrenilenleri tekrar etme konuları üzerinde durulduğu görülmüştür. Öğrenciler, oyunların Türkçe konuşurken daha çok kelime dağarcığını geliştirmede ve kelimeleri kolay hatırlamada yardımcı olduğunu düşünmektedirler. Oyunlar başlangıç seviyesine göre tasarlandığı için aslında bu durumun yaşanması oldukça doğaldır.

Sonuç olarak öğrenciler derslerde kullanılan oyunlara karşı olumlu görüşlere sahiptirler ve bu tür oyunlardan derslerde daha çok yararlanılması gerektiğini söylemişlerdir. Bununla birlikte oyunların derslerde dengeli bir şekilde kullanılmaları gerektiğini, oyunların tek başına başarıya ulaşmalarında yeterli olamayacağını da belirtmişlerdir. Buradan hareketle oyunların Türkçe derslerini monotonluktan çıkarmak ve öğrencilerin derse ilgisini arttırmak için zaman zaman başvurulması gereken etkili bir öğretim tekniği olduğuna sonucuna ulaşılabilir.

4.2. Öneriler

4.2.1. Öğretmenlere ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Öneriler

- Günümüzde kullanılan Türkçe öğretim materyallerinin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler açısından yetersiz olduğu bu araştırmada da fark edilmiş ve derslerde kullanılan iletişim oyunlarının öğrencilerin ilgisini çektiği ve dersleri tekdüzelikten kurtardığı tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretmenlere dersleri eğlenceli hâle getirmek ve özellikle öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler sadece kitap ve deftere dayalı bir yöntemle ders işlememeli, bunun yanında öğrencilere kendilerini özgür bir şekilde ifade edebilecekleri ve sınıf arkadaşlarıyla daha iyi etkileşim kurabilecekleri etkinliklerden de istifade etmelidirler.

- Yabancı dil derslerinde iletişim oyunlarının kullanılmasının öğrencilerinin özgüvenlerini arttırdığı (Dewi, Kultsum ve Armadi, 2017, León, Cely, 2010), derse aktif bir şekilde katılmalarını sağladığı ve motivasyonlarını arttırdığı (Kumar, Lightner, 2007, Aldabbus, 2008) ve daha akıcı bir şekilde konuşmalarını sağladığı (Dewi, Kultsum ve Armadi, 2017) bu konuda yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlardandır. Bu araştırmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmış, öğrenciler oyunların sınıf arkadaşlarıyla aralarındaki etkileşimi ve iş birliğini arttırdığını, Türkçe öğrenmelerini kolaylaştırdığını ve konuşma kaygılarını azalttığını belirtmişlerdir. Öyleyse yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda öğretmenler derslerde iletişim oyunlarından daha çok faydalanmalıdır.
- Öğretmenler, derste işledikleri konulara ve kazanımlara uygun iletişim oyunlarına çeşitli kaynaklardan erişerek sınıflarında hazır olarak kullanabildikleri gibi kendileri de kendi amaçlarına ve öğrencilerinin profiline uygun oyunlar geliştirmeye açık olmalıdır.
- Öğretmenler, derslerinde iletişim oyunlarını kullanırken öğrencilerin dil seviyesinin yanı sıra yaşlarını da göz önüne almalıdır. Oyunlarda kullanılan zihinsel süreçlerin zorluğu, öğrencilerin yaşlarıyla doğru orantıda artmalıdır.
- Öğretmenler, iletişim oyunlarını öğrencilerin enerjilerinin yüksek olduğu bir zamana saklamalıdır. Gün sonunda, ders sonunda veya öğle arasından önce oynanan oyunlar öğrencilerin yorgun ve sabırsız oldukları zamana denk geleceği için beklenen ilgiyi görmeyebilir. İletişim oyunları için en uygun vakitler haftanın veya günün ilk Türkçe dersi olabilir.
- Öğretmenler, iletişim oyunlarını sadece öğrencilerini eğlendirme amacıyla kullanmamalıdır. Oyunların aynı zamanda öğretici ve öğrenilenleri tekrar edici bir yönü olmalıdır.

4.2.2. Öğrencilere Yönelik Öneriler

- Öğrenciler, konuşma becerilerini geliştirmelerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmedeki öneminin farkında olmalıdırlar.
- Öğrenciler, derslerde kullanılan iletişim oyunlarından en verimli şekilde yararlanmaya gayret etmelidirler.

- Öğrenciler, derslerde kullanılan iletişim oyunlarına ek olarak kendileri de çevrim içi/çevrim dışı oyunlardan ve çeşitli dil öğrenme uygulamalarından faydalanarak Türkçe konuşma becerilerini geliştirmelidirler.

4.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- A1 seviyesinde Türkçe öğrenen bireylere yönelik yapılan bu araştırmada öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik iletişim oyunları geliştirilmiştir. Bu çalışma hem üst seviyeleri hem de farklı dil becerilerini kapsayacak şekilde geliştirilmelidir. Bu konuda yapılacak çalışmalara alanda büyük ihtiyaç duyulmaktadır.
- Öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini farklı seviyelerde de ölçmeye yönelik ölçekler geliştirilmelidir. Bunların geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmalıdır.
- Bu çalışmada ulaşılan örneklemin küçük olması ve parametrik olmayan testlerden faydalanılması anlamlı sonuçlar elde edebilmenin önünde büyük bir engel teşkil etmiştir. Bu yüzden ilerleyen zamanlarda Türkçe öğrenen bireylerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde iletişim oyunlarının etkisini saptamaya yönelik daha kapsamlı deneysel çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açık, Fatma. 2008. Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, 27-28 Mart 2008. Gazimağusa.
- Aldabbus, Shaban. 2008. An Investigation into the Impact of Language Games on Classroom Interaction and Pupil Learning in Libyan EFL Primary Classrooms. Doktora Tezi. Newcastle Üniversitesi.
- And, Metin. 1974. **Oyun ve Bügü**. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Arıcı, Ali Fuat, Muhammed Eyyüp Sallabaş, Mustafa Başaran. 2017. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin B2 Seviyesi Konuşma Becerileri: Dereceli Puanlama Ölçeği Geliştirme Çalışması. **International Online Journal of Educational Sciences**. c. 9 s. 2: 516 – 526.
- Aristoteles. 1975. **Politika**. çev. Mete Tuncay. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aslan, Erdinç, Osman Coşkun. 2016. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Oyun Yazılımları ile Kelime Öğretimi. **International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**. c. 11. s. 3: 221-236.
- Ateş, Hatice K., Faruk Kanger, Zehra Şimşek. 2018. Oyun Temelli Dil Beceri Programının Suriyeli Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimine Etkisi. **Turkish Studies**. c. 13 s. 3: 357-372.
- Avrupa Konseyi. 2013. **Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme**. Frankfurt. https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf [22.11.2020].
- Azarmi, Shazad. 2010. The Use of Authentic Games in English Language Teaching. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Benavides, Emilsen Ariza. 2001. Interacting in English Through Games. **Profile: Issues in Teachers’ Professional Development**. c. 2 s. 1: 6-8.
- Bennet, Neville, Elizabeth Wood, Sue Rogers. 2001. **Teaching Through Play: Teachers’ Thinking and Classroom Practice**. Buckingham: Open University Press.
- Bowen, Glenn A. 2009. Document Analysis as a Qualitative Research Method, **Qualitative Research Journal**. c. 9 s. 2: 27-40.

- Bozali, Suriye. 2019. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde/Öğreniminde Kelime Kazanımına İlişkin Oyun İçerikli Materyal Geliştirme Örneği: B1 Düzeyi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiye Araştırmaları Enstitüsü.
- Byrne, Donn, Shelagh Rixon. 1979. **Communication Games**. Windsor: NFER.
- Caillois, Roger. 2001. **Man, Play and Games**. çev. Meyer Barash. Urbana ve Chicago: University of Illinois Press.
- Demirel, Özcan. 2014. **Yabancı Dil Öğretimi**. 8. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Dervişoğulları, Necmiye. 2008. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretilen Sınıflarda Oyunlarla Sözcük Öğretimi . Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dewi, Ratna Sari, Ummi Kultsum, Ari Armadi. 2017. Using Communicative Games in Improving Students' Speaking Skills. **English Language Teaching**. c. 10 s. 1: 63.-71.
- Dobson, Julia. [16.02.2021].1970. Try One of My Games. <https://eric.ed.gov/?id=ED040398>.
- Er, Onur, Nurşat Biçer, Kürşad Çağrı Bozkırlı. 2012. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**. c. 1 s. 2: 51-69.
- Ersöz, Aydan. [10.06.2020]. Six Games for the EFL/ESL Classroom. <http://iteslj.org/Lessons/Ersoz-Games.html>.
- Frost, Joe L., Sue C. Wortham, Stuart Reifel. 2012. **Play and Child Development**. 4. bs. New Jersey: Pearson Education.
- George, Darren, Paul Mallery. 2016. **IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference**. 14. bs. New York: Routledge.
- Gray, Peter. [20.11.2020]. The Value of Play IV: Play is Nature's Way of Teaching Us New Skills. <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/freedom-learn/200901/the-value-play-iv-nature-s-way-teaching-us-new-skills>.
- Güncel Türkçe Sözlük. [11.05.2020]. Türk Dil Kurumu Sözlükleri <https://sozluk.gov.tr/>.
- Gürdal, Ahmet, Mustafa Arslan. 2011. Oyun ve Bulmaca Etkinlikleriyle Yabancılar Türkçe Kelime Öğretim Yöntemi. **1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics, 5-7 Mayıs 2011**. Saraybosna: International Burch University. https://www.researchgate.net/publication/274080303_OYUN_VE_BULMACA_ETKINLIKLERIYLE_YABANCILARA_TURKCE_KELIME_OGRETIM_YONTEMI [20.11.2020].

- Hadfield, Jill. 1985. **Elementary Communication Games: A Collection of Games and Activities for Elementary Students of English**. 2. bs. Hong Kong: Nelson Publishing.
- _____. 1996. **Advanced Communication Games: A Collection of Games and Activities for Intermediate and Advanced Students of English**. 13. bs. Harlow: Longman.
- _____. 2001. **Beginners' Communication Games**. 4. bs. Harlow: Longman.
- Harmer, Jeremy. 2001. **The Practice of English Language Teaching**. 3. bs. Essex: Longman.
- Huizinga, Johan. 2006. **Homo Ludens: Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine bir Deneme**. çev. Mehmet Ali Kılıçbay. 2. bs. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- İnal, Murat, Özgen Korkmaz. 2019. Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Dönük Tutumlarına ve Konuşma Becerilerine Etkisi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. c. 7 s. 4: 898-913.
- Kalfa, Mahir. 2014. Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Temel Düzeydeki Öğrencilerin Eğitsel Oyunlarla Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. **Türkiyat Araştırmaları**. c. 20: 85-102.
- Kılıç, Seher Esra 2012. Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Eğitici Oyunlarla Dil Becerilerinin Geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, Uğur, Burcu Takıl. 2019. **Oyun ve Etkinliklerle Yabancılarla Türkçe Öğretimi**. İstanbul: YDS Publishing.
- Krueger, Richard A., Mary Anne Casey. 2014. **Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research**. 5. bs. Los Angeles: SAGE Publications.
- Kumar, Rita, Robin Lightner. 2007. Games as an Interactive Classroom Technique: Perceptions of Corporate Trainers, College Instructors and Students. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**. c. 19. s.1: 53-63.
- Langran, John, Sue Purcell. 1994. **Language Games and Activities: Teaching Languages to Adults**. Londra: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- UNICEF. 2018. **Learning Through Play: Strengthening Learning Through Play in Early Childhood Education Programmes**. New York.
- León, William Urrutia, Esperanza Vega Cely. 2010. Encouraging Teenagers to Improve Speaking Skills Through Games in a Colombian Public School. **PROFILE**. c. 12 s.1: 11-31.
- Lewis, Gordon, Gunther Bedson. 1999. **Games For Children**. Oxford: Oxford University Press.

- Mccallum, George P. 1980. **101 Word Games: For Students of English as a Second or Foreign Language**. New York: Oxford University Press.
- Mertens, Donna M. 2010. **Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods**. 3. bs. Los Angeles: SAGE Publications.
- Moyles, Janet, R. 1989. **Just Playing: The Role and Status of Play in Early Childhood Education**. Open University Press. (Aktaran: Azarmi, Shazad. 2010. The Use of Authentic Games in English Language Teaching. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.)
- Oxford Advaned Learner's Dictionary. [11.05.2020]. Oxford Learner's Dictionaries. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>.
- Piaget, Jean. 1999. **Play, Dreams and Imitation in Childhood**. çev. Caleb Gattegno, Frederick Mitchell Hodgson. Londra: Routledge.
- Platon. 2010. **Devlet**. çev. Sabahattin Eyüboğlu, Mehmet Ali Cimcoz. 20. bs. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Rubin, Kenneth H., Deborah J. Pepler. 1982. Children's Play: Piaget's Views Reconsidered. **Contemporary Educational Psychology**. c. 7 s. 3: 289-300.
- Sever, Sedat, Zekeriya Kaya, Canan Aslan. 2006. **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sezgin, Bülent. 2015. **Oyun-Tiyatro-Drama İlişkisi: Kuram ve Uygulama**. İstanbul: Bgst Yayınları.
- Simpson, Adam. 2015. **Using Games in the Language Classroom**. <https://www.smashwords.com/extreader/read/527354/1/using-games-in-the-language-classroom> [22.11.2020].
- Singer, Dorothy, Roberta Michnick Golinkoff, Kathy Hirsh-Pasek. 2006. **Play=Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth**. New York: Oxford University Press.
- Sutton-Smith, Brian. 2001. **The Ambiguity of Play**. 2. bs. Cambridge: Harvard University Press.
- Stojkovic, Miljana K., Danica M. Jerotijevic. Teachers' and Students' Attitudes Towards Using Games in Serbian EFL Classrooms. **Uzdanica**. c. 8. s. 1: 31-42.
- Şentürk, Leyla, Elif Aktaş. 2014. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Oyunların Başarıya Etkisi. **Türkçe Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar**. ed. Kamil İşeri, Gökhan Çetinkaya, Tuğba Çelik, Sercan Demirgüneş, Tuğçe Daşöz, Yusuf Genç. Ankara: Pegem Akademi: 369-376.
- Vossen, Deborah P. 2004. The Nature and Classification of Games. **Avante**. c.1 s.10: 53-68.

- Vygotsky, Lev S. 1967. Play and Its Role in the Mental Development of the Child. **Soviet Psychology**. c. 5 s. 33:6-18.
- Vygotsky, Lev S. 1979. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. 2. bs. Cambridge: Harvard University Press.
- Wright, Andrew, David Betteridge, Michael Buckby. 2006. **Games for Language Learning**. 3. bs. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2016. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. 10. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER

Ek 1: Ders Planları ve Oyun Materyalleri

1. Hafta Ders Planı

Katılımcılar: Tüm sınıf

Kazanımlar: Öğrenciler kendilerini basitçe tanıtabilir ve selamlaşma ifadelerini kullanabilirler, nereli olduklarını söyleyebilirler, karşısındakilere nereli olduklarını sorabilirler ve Türkçe harflerin sesletimini yapabilirler.

Araç-gereç: Tahta, tahta kalemi, “Tıpatıp Aynı” oyunu materyalleri, “Benim Ülkem” oyunu materyalleri, “Harf Tombalası” oyunu materyalleri

A. Tıpatıp Aynı

- Öğretmen bir örnekle derse başlar. “Benim adım Büşra. Senin adın da Büşra. Bizim adlarımız aynı. Biz neyiz?” diye sorar.
- Öğrencilerden tahminlerini alır. Bilen çıkmazsa “Biz adaşız.” der ve “adaş” kelimesini tahtaya yazarak anlamını açıklar.
- Oynayacakları oyunda herkese bir isim kartı vereceğini ve amaçlarının adaşlarını bulmak olduğunu söyler.
- İsim kartlarını dağıttıktan sonra kendisi de bir kart alır ve oyunun nasıl oynanacağını gösterir. Bir öğrenciye “Merhaba. Benim adım Büşra. Senin adın ne?” diye sorar. İsim aynı değilse kafasını iki yana sallar ve birkaç öğrenciye daha aynı soruyu sorar. Kendisiyle aynı isme sahip öğrenciyi bulduğunda kartların aynı olduğunu gösterir ve o öğrencinin yanına oturur.
- Öğretmen kullanılması gerek en yapıları tahtaya yazar ve ayağa kalkmalarını söyleyerek adaşlarını bulmalarını ister.
- Herkes adaşını bulduktan sonra eşlere “Sizin adınız ne?” diye sorar. Herkes ismini söyledikten sonra sınıftan rastgele bir öğrenciye işaret ederek “Onun adı ne?” diye sorular sorarak bu kalıbı da pekiştirir.

B. Benim Ülkem

- Öğrenciler yerlerine oturduktan sonra öğretmen rastgele öğrenciler seçerek onlara “Nerelisin?” diye sorar. Öğrencilerden cevap aldıkça gerekli düzeltmeleri yaparak cevaplarını pekiştirir.
- Tahtaya “Nerelisin?” ve “.....-lıyım/-liyim.” yazar. Boşluğa bir ülke isminin geleceğini söyler.
- Öğretmen oynayacakları oyunda sınıfın yarısına bir ülkeye özgü bir nesnenin resmi vereceğini, diğer yarısına da bir ülke adı vereceğini söyler. Resmi tutan öğrenciler sınıfta dolaşarak diğerlerine “Nerelisin?” diye soracaklar ve ellerindeki nesneye özgü olduğunu düşündüğü ülkeyi bulduklarında birlikte oturabileceklerdir.
- Sınıfın yarısına resimleri, diğer yarısına ülke isimlerini dağıttıktan sonra oyunun nasıl oynandığını göstermek için elinde bir nesne resmi tutar ve rastgele öğrenciler seçerek “Nerelisin?” diye sorar. Eğer aldığı cevap resme uymuyorsa resmi göstererek başını iki yana sallar ve başka öğrencilere de sorar. Elindeki nesneye özgü ülkeyi bulduğundaysa o öğrencinin yanına oturur.
- Herkes eşini bulduktan sonra öğretmen öğrencilere sırayla “Nerelisiniz?” diye sorar. Herkes nereli olduğunu söyledikten sonra da rastgele bir öğrenciye işaret ederek “O nereli?” diye sorarak bu kalıbı da pekiştirir.

C. Harf Tombalası

- Öğretmen öğrencilere “Tombala” oyununu bilip bilmediklerini sorar. Oyunun ne olduğuna dair birkaç tahmin aldıktan sonra oyunu açıklar. “Tombala oyuncuların sırayla bir torbadan 1-99 arası bir sayı çekerek kartlarındaki sayıların hepsinin üstünü kapatmaya çalıştıkları oyundur. Kartlarındaki sayıların tümünün üstünü kapatan ilk oyuncu “Tombala!” diye bağırır.” der. Daha sonra bu oyunun kendi dillerindeki karşılığını sorar.
- Onların da tombala oynayacağını ama normal tombaladan biraz farklı oynayacaklarını söyler. Bu oyunda torbadan sayı değil, kelime çekeceklerini ve çektikleri karttaki kelimeleri harf harf söylemeleri gerektiğini söyler.
- Öğretmen sınıfı üçerli gruplara ayırarak her öğrenciye bir kart, her gruba da bir kelime torbası verir.

- Öğrencilere sırayla torbadan bir kelime çekmelerini ve çektikleri kelimeyi harf harf söyledikten sonra kartında o kelime olan kişinin “Bende.” diyerek kelimeyi almasını söyler.
- Örnek göstermek için kendisi bir kelime alır, kelimenin harflerini söyledikten sonra “Kimde?” diye sorar ve kartında bu kelime olanların “Bende.” diye cevap vermesini teşvik eder.
- Öğretmen oyun oynanırken sınıfta dolaşarak öğrencileri dinler ve gerekli yerlerde müdahale eder.
- Oyun bittikten sonra her kelimedeki harflerin sesletimini birlikte yaparlar. Öğretmen sesletiminde sorun yaşanan harfleri tahtaya yazarak bunların sesletimini pekiştirir.

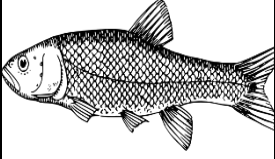
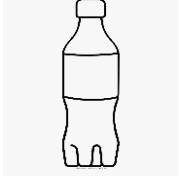
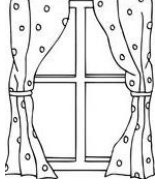
“Tıpatıp Aynı” Oyunu Materyali

Ayşe	Mustafa	Mehmet	Beyza
Selma	Selim	Kemal	Güler
Zeynep	Ahmet	Berat	Canan
Merve	Yavuz	Hasan	Derya
Ayşe	Mustafa	Mehmet	Beyza
Selma	Selim	Kemal	Güler
Zeynep	Ahmet	Berat	Canan
Merve	Yavuz	Hasan	Derya

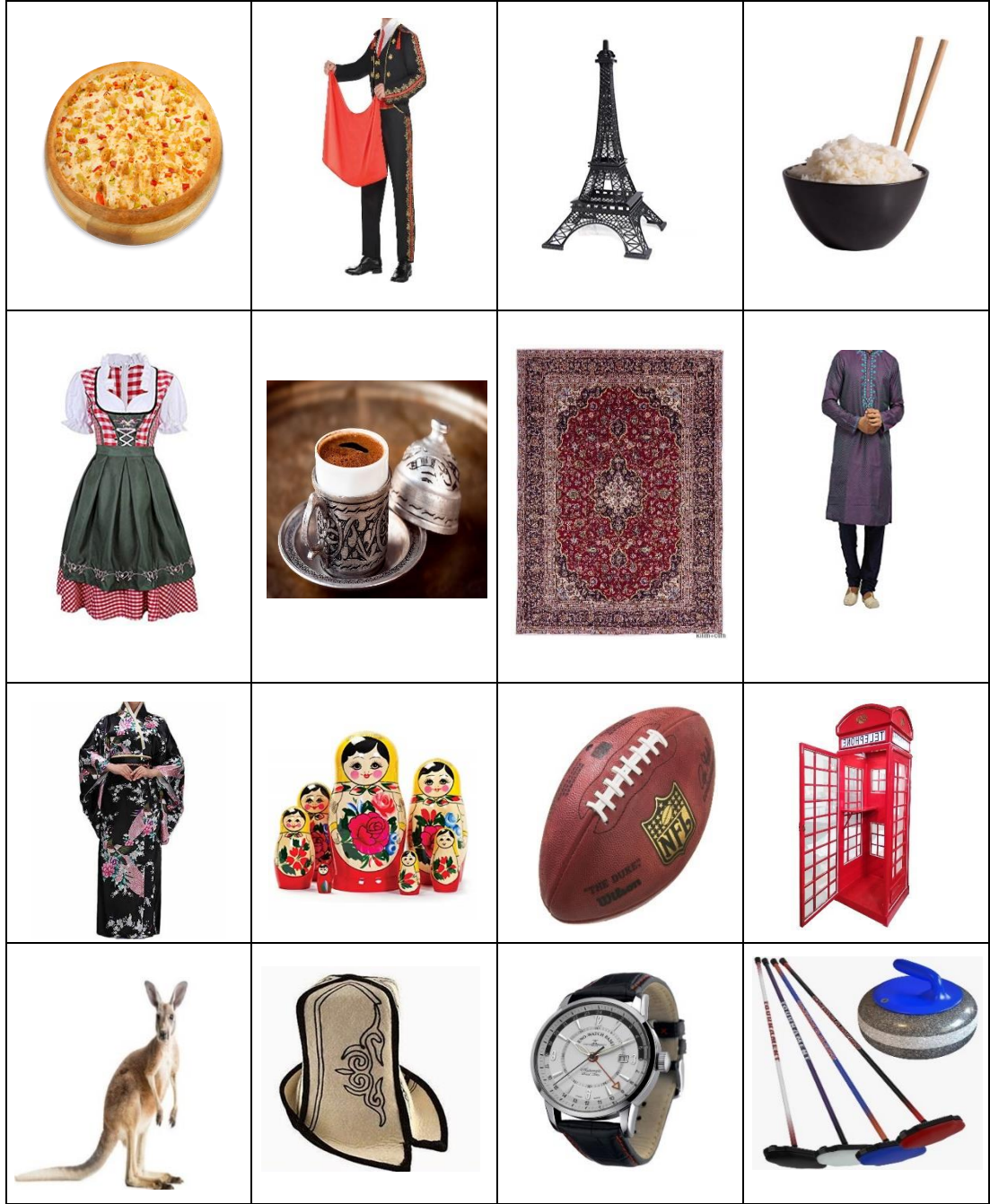
“Harf Tombalası” Oyunu Materyali

masa	sandalye	ev	şişe
kalem	kahve	jeton	çocuk
üzüm	balık	köpek	pencere
silgi	ağaç	çanta	fare

 masa	 fare	 köpek	 çanta
 ağaç	 kahve	 çocuk	 üzüm

 balık	 sandalye	 ev	 şişe
 kalem	 silgi	 jeton	 pencere

“Benim Ülkem” Oyunu Materyali



2. Hafta Ders Planı

Katılımcılar: Tüm sınıf

Kazanımlar: Öğrenciler nesnelerin adını sorabilir ve söyleyebilir, yerlerin adını sorabilir ve söyleyebilir ve odalarında neler olduğunu söyleyebilir.

Araç-gereç: Tahta, tahta kalemi, “Bu Ne/Bunlar Ne?” oyunu materyalleri, “Burası Neresi?” oyunu materyalleri, “Farkları Bul!” oyunu materyalleri

A. Bu Ne/Bunlar Ne?

- Öğretmen öğrencileri dörderli gruplara ayırır ve her grubun kendine bir isim bulmasını ister.
- Grup isimlerini tahtaya yazdıktan sonra oyunu açıklar. Her gruba sırayla yavaşça üstünü açarak bulanıklaştırılmış resimler göstereceğini ve resimdeki nesnenin/nesnelerin ne olduğunu tahmin etmelerini isteyeceğini söyler.
- Gruplar her doğru tahminleri için bir puan alacaklardır. Resim tamamen açıldıktan sonra hâlâ doğru tahmin eden çıkmazsa sıra bir sonraki gruba geçecektir.
- Bu açıklamaları yaptıktan sonra öğretmen tahtaya “Bu ne?” “Bunlar ne?”, “Bu” ve “Bunlar” yapılarını yazar.
- Öğretmen tüm resimleri gösterdikten sonra grupların toplam puanlarını hesaplar ve kazanan grubu açıklar.

B. Burası Neresi?

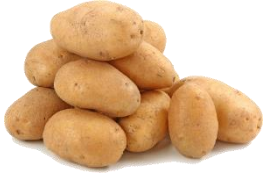
- Öğretmen öğrencilere sınıfı göstererek “Burası neresi?” diye sorar ve öğrencilerinden biri cevap verdikten sonra “Evet, burası sınıf.” der ve başka nerelerin isimlerini bildiklerini sorar. Öğrenciler cevap verdikçe bu yerleri tahtaya liste hâlinde yazar.
- Daha sonra listeden birkaç yer seçerek “Burada neler var?” diye sorarak öğrencilerden kısa cevaplar alır.
- Tahtaya “Burası neresi?” “Burası” yapılarını yazar.
- Öğrencileri dörderli gruplara ayırır ve her gruba bir grup ismi bulmalarını söyler.
- Grup isimlerini tahtaya yazdıktan sonra gruplara sırayla bazı eşya resimleri göstereceğini ve bu eşyaların nereye ait olabileceğini tahmin etmeler. Bunu yaparken “Burası neresi?” ve “Burası” yapılarını pekiştirir.
- Her doğru tahmin için gruplara bir puan verir. Doğru tahmin gelmezse sıra bir sonraki gruba geçer.

- Öğretmen “Burası neresi?” sorusunun cevabını aldıktan sonra resimdeki eşyanın adını da sorabilir ama grupların puan alması için eşyaların adını bilmelerine gerek yoktur.
- Oyun bittikten sonra öğretmen grupların aldıkları puanları toplayarak kazananı açıklar.

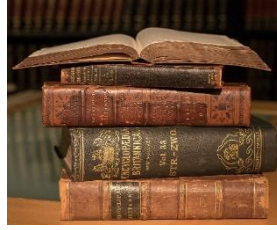
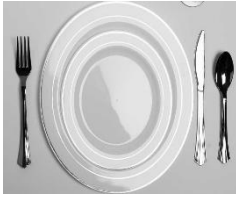
C. Farkları Bul!

- Öğretmen tahtaya büyük bir kare çizer ve üstüne yatak odası yazar. Öğrencilere “Yatak odasında neler var?” diye sorar. Öğrenciler nesne adlarını söyledikçe bunları karenin içine çizer ve adlarını yazar.
- Daha sonra bir kare daha çizer ve bu kez üstüne oturma odası yazar. Yine öğrenciler eşyaların adlarını söyledikçe bunları çizer ve adlarını yazar. Zaman zaman kelimelerin yazılışını bilip bilmediklerini kontrol etmek için kelimeleri harf harf söylemelerini isteyebilir.
- Öğretmen öğrencilere sıra arkadaşlarıyla bir oyun oynayacaklarını söyler. Bu oyunda her ikisine de bir odanın resmini vereceğini ama odalarındaki bazı eşyaların diğerinden farklı olduğunu söyler. Bu eşyaların hangileri olduklarını bulmak için birbirlerine “Benim odamdavar. Senin odanda var mı?” “Evet, var.” veya “Hayır, yok.” şeklinde soru sorup cevap vermeleri gerektiğini söyler. Bu yapıları da tahtaya yazar.
- 9 farkın hepsini ilk bulan eşlerin oyunu kazanacağını açıkladıktan sonra oyunu başlatır ve aralarda dolaşarak öğrencilere gerekirse yardım eder.
- Herkes farkları bulduktan sonra öğretmen iki resmi de sınıfa gösterir ve odalarda hangi eşyaların olduğunu ve hangilerinin farklı olduğunu birlikte söylerler. Bunu yaparken öğrencilerin “Bu odada var. Bu oda da var.” veya “Bu odada var ama bu odada yok.” şeklinde cümleler kurmalarına dikkat eder.

“Bu Ne? /Bunlar Ne?” Oyunu Materyali

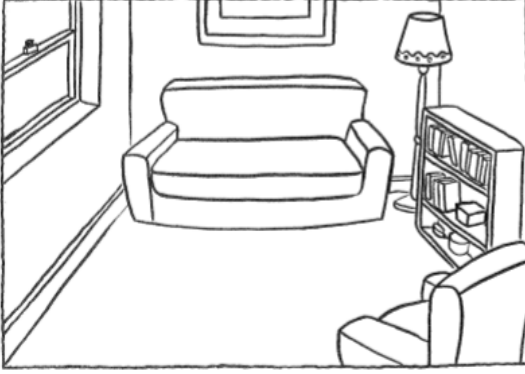


“Burası Neresi?” Oyunu Materyali

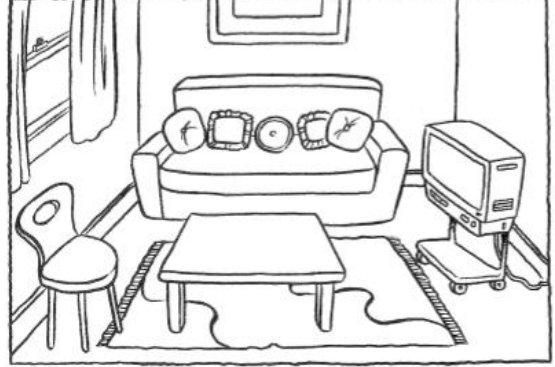


“Farkları Bul!” Oyunu Materyali

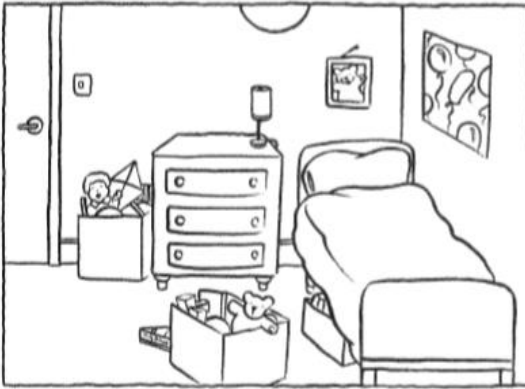
Oturma Odası A



Oturma Odası B



Yatak Odası A



Yatak Odası B



3. Hafta Ders Planı

Katılımcılar: Tüm sınıf

Kazanımlar: Öğrenciler 1’den 100’e kadar sayabilir, yaşadığı mahallede neler olduğunu söyleyebilir ve karşısındakilere sorabilir, günlük rutinlerinden bahsedebilir ve karşısındakilere günlük rutinlerini sorabilir.

Araç-gereç: Tahta, tahta kalem, “Benim Mahallem” oyunu materyalleri, “Meslektaşım” oyunu materyalleri

A. Tuz-Buz

- Öğretmen öğrencilerden 1-9 arasında iki rakam seçmelerini ister. Bu iki rakamdan birinin “tuz” birinin “buz” olduğunu söyler ve bunu tahtaya yazar. (Örneğin 2 “tuz”, 6 “buz”)
- Bundan sonra bu rakamlarla biten her sayının “tuz” ya da “buz” olarak okunacağını söyler (Örneğin 22 “tuz”, 36 “buz”)
- Bir sayı söyler ve sırayla bu sayıdan itibaren saymaya devam etmelerini ister. Öğrencilerin belirledikleri rakamlarla biten sayılar yerine “tuz” veya “buz” demeleri gerekmektedir.
- “Buz” ya da “tuz” demeyi unutan öğrenci oyundan elenir. En sona kalan oyunu kazanır.
- Öğretmen dilerse tuz ve buz olarak söylenecek rakamları değiştirerek oyunu birkaç tur daha oynatabilir.
- Oyunu biraz daha zorlaştırmak isterse “tuz” ve “buz” olarak söylenecek rakamları oyun esnasında da değiştirebilir.

B. Benim Mahallem

- Öğretmen öğrencilere yaşadıkları mahallede nerelerin olduğunu sorar. Öğrencilerden cevap geldikçe bunları tahtaya bir liste olarak yazar.
- Listeyi tamamladıktan sonra rastgele öğrenciler seçerek “Senin mahallende var mı?” diye sorar ve öğrencilerin “Evet, var.” veya “Hayır, yok.” şeklinde cevap vermelerini teşvik eder. Bu yapıları da tahtaya yazar.
- Öğretmen daha sonra bir oyun oynayacaklarını, bu oyunda sınıftaki bazı öğrencilere mahalle krokileri dağıtacağını, bazılarına ise bir anket dağıtacağını söyler.

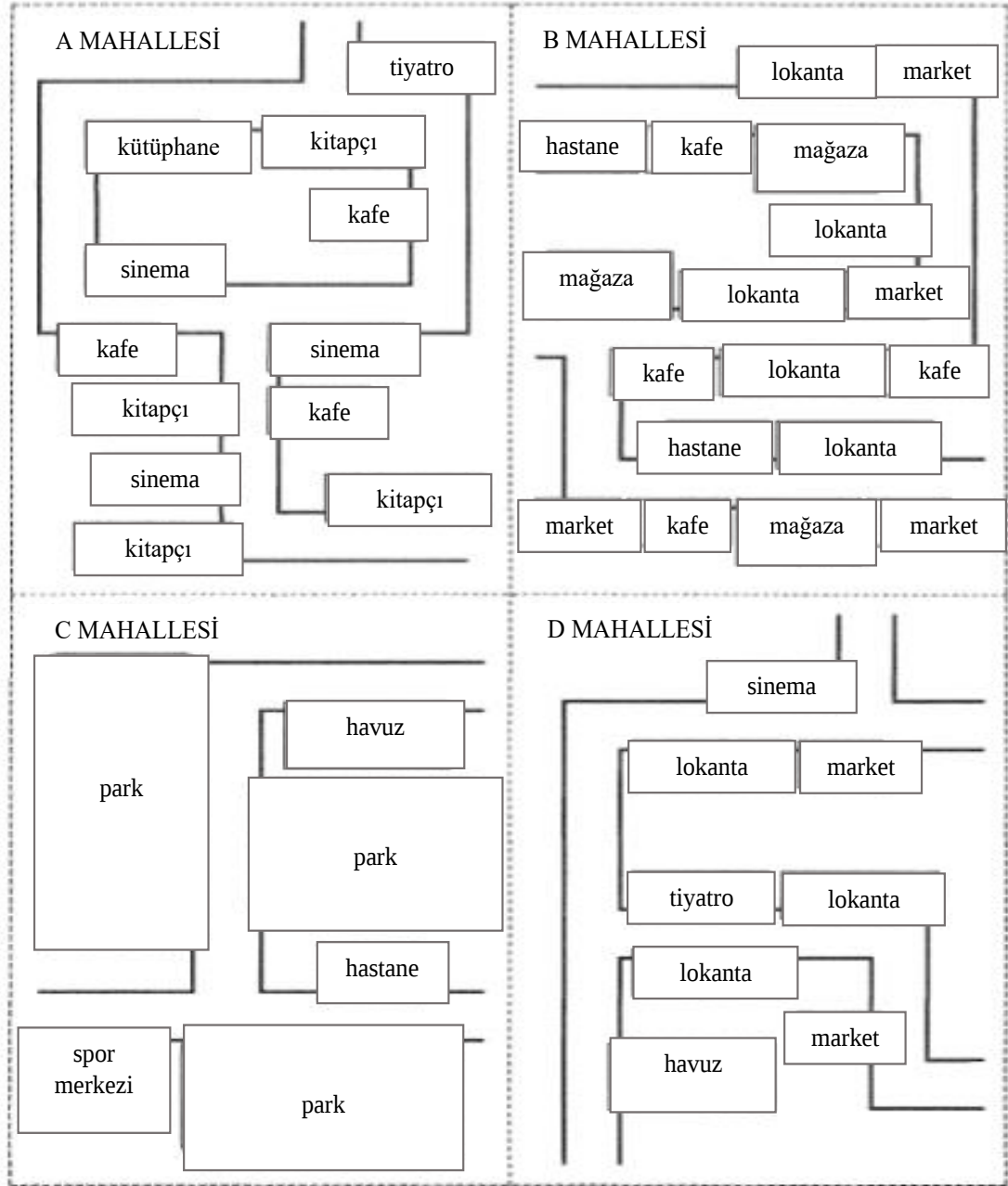
- Aynı mahallenin krokisine sahip olan öğrencilerin bir araya gelmesini söyler. Anket dağıttığı öğrencilerden ise listeden mahallelerinde olmasını istedikleri 5 yeri işaretlemelerini ister.
- Daha sonra farklı mahalleler arasında dolaşarak işaretledikleri yerlerin mahallelerinde olup olmadıklarını “Sizin mahallenizde var mı?” şeklinde sormalarını, diğerlerinin de ellerindeki krokiye bakarak “Evet, var.” ya da “Hayır, yok.” şeklinde cevaplamalarını söyler.
- Oyunun amacının anketi dolduran öğrencilerin işaretledikleri yerlerin en çok bulunduğu mahalleyi bulmaları olduğunu, kendilerine en çok uyan mahalleyi bulan kişilerin o mahallenin sakinlerinin arasına katılmaları gerektiğini söyler.
- Oyunun sonunda öğrenciler her mahalledeki kişi sayısını sayarak en popüler mahallenin hangisi olduğuna karar verirler.

C. Meslektaşım

- Öğrenciler yerlerine oturduktan sonra öğretmen öğrencilere hangi meslekleri bildiklerini sorar. Tahtaya “Meslekler” başlığını attıktan sonra altına cevapları liste hâlinde yazar.
- Daha sonra bir örnek verir. “Ben öğretmenim. da öğretmen. Biz aynı mesleği yapıyoruz. Biz neyiz?” diye sorarak öğrencileri “meslektaş” kelimesini bulmaya yönlendirir. Burada gerekirse daha önce öğrendikleri “adaş” kelimesini de hatırlatır.
- Az sonra oynayacakları oyunda amaçlarının meslektaşlarını bulmak olduğunu söyler. Bunu yapmak için birbirlerine günlük rutinlerini sormaları gerektiğini söyler. Günlük rutinleri de tahtaya bir liste hâlinde yazar.
- Daha sonra öğrencilere meslek kartlarını dağıtır ve birbirleriyle “Saat kaçta-yorsun?” ve “.....-da-yorum.” şeklinde diyaloglar kurarak meslektaşlarını bulmalarını söyler. Örneğin “Saat kaçta işe gidiyorsun?”, “Saat sekizde işe gidiyorum.”, “Saat kaçta öğle yemeği yiyorsun?”, “Saat ikide öğle yemeği yiyorum.” vb.
- Öğrenciler aynı işi yaptıklarını düşündükleri kişilere ellerindeki resimleri gösterebilirler.
- Aynı işi yapan öğrenciler birlikte otururlar. Herkes meslektaşını bulduktan sonra öğretmen sırayla öğrencilere “Ne iş yapıyorsunuz?” diye sorar. Herkes bu soruya

cevap verdikten sonra rastgele öğrencilere işaret eder ve diğerlerine “Onlar ne iş yapıyor?” diye sorarak cevapları pekiştirir.

“Benim Mahallem” Oyunu Materyali



ANKET

Senin için ne önemli?

Yaşadığın mahallede nelerin olmasını istersin?

- | | |
|--------------|--------------------------|
| Kütüphane | ☐ |
| Kitapçı | ☐ |
| Mağaza | ☐ |
| Market | ☐ |
| Kafe | ☐ |
| Lokanta | ☐ |
| Havuz | ☐ |
| Spor merkezi | ☐ |
| Park | ☐ |
| Tiyatro | ☐ |
| Sinema | ☐ |
| Hastane | ☐ |

SADECE 5 TANE SEÇEBİLİRSİNİZ.

✓ ile işaretleyiniz.

“Meslektaşım” Oyunu Materyali

Sabah beşte kalkıyor. 6’da işe gidiyor. 11’de öğle yemeği yiyor. 2’de eve gidiyor. Gece 10’da yatıyor. POSTACI 	Sabah beşte kalkıyor. Beş buçukta işe gidiyor. 11’de öğle yemeği yiyor. 7’de eve gidiyor. Gece 10’da yatıyor. ÇİFTÇİ 
Sabah yedi buçukta kalkıyor. Sekiz buçukta işe gidiyor. On iki buçukta öğle yemeği yiyor. 4’te eve gidiyor. ÖĞRETMEN 	Sabah sekizde kalkıyor. İki buçukta işe gidiyor. On iki buçukta öğle yemeği yiyor. Gece onda eve gidiyor. Gece 12’de yatıyor. HEMŞİRE 
Sabah yedi buçukta kalkıyor. Sekize çeyrek kala işe gidiyor. 12’de öğle yemeği yiyor. Yedi buçukta eve gidiyor. DOKTOR 	Öğleden sonra üçte kalkıyor. Gece onda işe gidiyor. Sabaha karşı ikide yemek yiyor. 6’da eve gidiyor. Sabah 8’de yatıyor. FABRİKA İŞÇİSİ 
Öğleden sonra 1’de kalkıyor. Akşam yedide işe gidiyor. Gece bir buçukta yemek yiyor. Sabah dörtte eve gidiyor. ŞARKICI 	Sabah yedi buçukta kalkıyor. Dokuzda işe gidiyor. 1’de öğle yemeği yiyor. 5’te eve gidiyor. Gece 11’de yatıyor. SEKRETER 

4. Hafta Ders Planı

Katılımcılar: Tüm sınıf

Kazanımlar: Öğrenciler belirli aktiviteleri ne sıklıkla yaptıklarını söyleyebilir, şu an gerçekleşmekte olan olayları tarif edebilir ve sorabilir, aile üyelerini tanıtabilir ve karşısındakilere sorabilir.

Araç-gereç: Tahta, tahta kalemi, “İki Doğru Bir Yanlış” oyunu materyalleri, “Bu Ses Ne?” oyunu materyalleri, “Düğün Fotoğrafi” oyunu materyalleri

A. İki Doğru Bir Yanlış

- Öğretmen öğrencilere bir kâğıda günlük rutinleriyle ilgili üç cümle yazmalarını söyler. Bunlardan ikisi doğru, biri yanlış olmalıdır.
- Örnek vermek için kendisi üç cümle söyler. Örneğin “Ben bazen tiyatroya gidiyorum. Her hafta sonu evi temizliyorum. Her gün kitap okuyorum. Bunlardan hangisi yanlış?” diyerek öğrencilerden tahminde bulunmaları ister. Daha sonra “Ben her gün kitap okumuyorum. Haftada birkaç gün okuyorum. Maalesef vaktim yok.” diye bir açıklama yapar.
- Sıranın onlarda olduğunu söyler ve öğrenciler cümleleri yazarken aralarda dolaşarak gerekli yerlerde onlara yardım eder.
- Herkes cümlelerini yazdıktan sonra öğrencileri sırayla tahtaya çağırır. Her öğrenci yazdığı cümleleri okuduktan sonra öğrencilere “Sizce hangisi yanlış? Neden?” diye sorar. Öğrencilerden yanlış cümleyi tahmin etmelerini ister.
- Öğrenciler tahminlerini söyledikten sonra sebebini de söyleyebilirler. Örneğin “Bence her gün ders çalışmıyor çünkü bazen ödevlerini yapmıyor.”
- Herkes cümlelerini okudukça gerekli yerlerde düzeltme yapar ve öğrencileri doğru cevaba yönlendirir.

B. Bu Ses Ne?

- Öğretmen sınıfı üçerli gruplara ayırır. Her gruba bir set resim kartı verir.
- Kartları yüzüstü bir şekilde ortaya koymalarını ve kartlara bakmamalarını söyler.
- Bu oyunda her gruptan bir kişinin sırayla ortadan kart çekeceğini ve diğerlerinin de gözlerini kapatarak bekleyeceğini söyler. Kartı çeken kişi resimdeki eylemi seslerle anlatmaya çalışırken diğerleri “.....-yor musun?” şeklinde tahminlerde bulunacaktır.

- Öğretmen örnek vermek için herkese gözlerini kapatmalarını söyler ve yavaşça kapıyı açarak “Ne yapıyorum?” diye sorar. “Öğrencilerden “Kapıyı mı açıyorsunuz?” cevabı geldikten sonra “Evet, kapıyı açıyorum.” der. Gerekirse buna benzer birkaç tane daha örnek verebilir.
- Daha sonra tahtaya “.....-yor musun?” ve “..... mı/mi/mu/mü-yorsun?” yazar ve “gülmek”, “ağlamak” gibi tek kelimedenden oluşan eylemlerde ilk soruyu; “kitap okumak”, “yazı yazmak” gibi iki kelimedenden oluşan eylemlerde ikinci soruyu sormaları gerektiğini söyler.
- Her grubun üç kez tahmin etme şansı vardır. Eğer bunlardan biri doğruysa 1 puan kazanırlar, bilemezlerse sıra diğer gruba geçer.
- Oyun bu şekilde devam eder, tüm kartlar bittiğinde en çok doğru cevabı olan takım oyunu kazanır.

C. Düğün Fotoğrafı

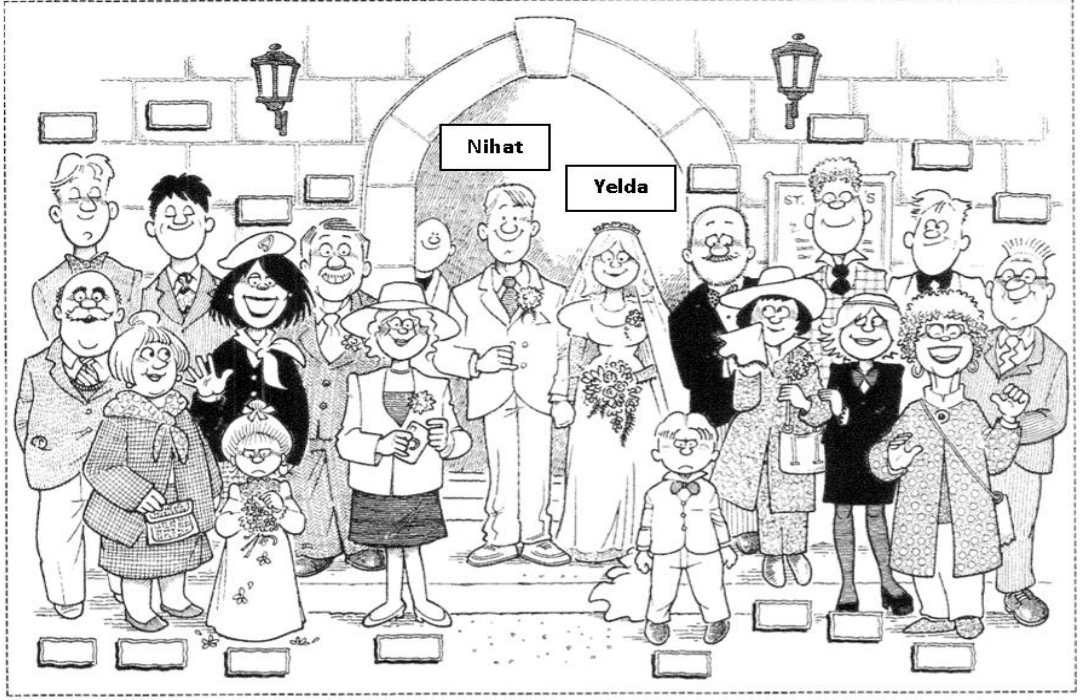
- Öğretmen öğrencilere hangi aile üyelerini bildiklerini sorar ve cevaplar geldikçe tahtaya bir liste hâlinde yazar.
- Daha sonra herkese bir adet “Düğün Fotoğrafı” kartı dağıtır ve karta bakmalarını söyler. Sınıfa “Bu ne fotoğrafı?” diye sorarak “düğün” kelimesini hatırlatır. Daha sonra “Peki bu kimlerin düğünü? Bu fotoğraftakiler kim?” diye sorarak “Bu Nihat ve Yelda’nın düğünü. Bunlar Nihat ve Yelda’nın akrabaları.” cevabını almaya çalışır.
- Öğretmen ikili gruplar oluşturarak her gruptaki bir kişiye gelinin aile ağacını, diğer kişiye de damadın aile ağacını verir. Öğrencilerin elindeki aile ağaçlarına işaret ederek “Sen Nihat’ın kardeşisin. Sen ise Yelda’nın kardeşisin. Sizin kardeşleriniz evleniyor. Düğün fotoğrafındaki kişilerin kim olduğunu birbirinize sorun ve fotoğraftaki kutucuklara adlarını yazın.” der. Bunu yapmak için “Bu kim?”, “Bu benimOnun adı” şeklinde diyaloglar kurmaları gerektiğini söyler. Bu yapıları tahtaya yazar.
- Örnek göstermek için eline bir fotoğraf alır ve rastgele bir öğrenciye “Bu kim?” diye sorar. O öğrencinin elindeki aile ağacına bakarak sorduğu kişinin adını ve onun nesi olduğunu söylemesini teşvik eder. Birkaç örnek verdikten sonra oyunu başlatır.
- Herkes fotoğraftaki kişilerin adlarını ilgili kutucuklara yazdıktan sonra öğretmen sınıfla birlikte bu kişilerin adlarını ve Nihat ve Yelda’nın nesi olduklarını söyler.

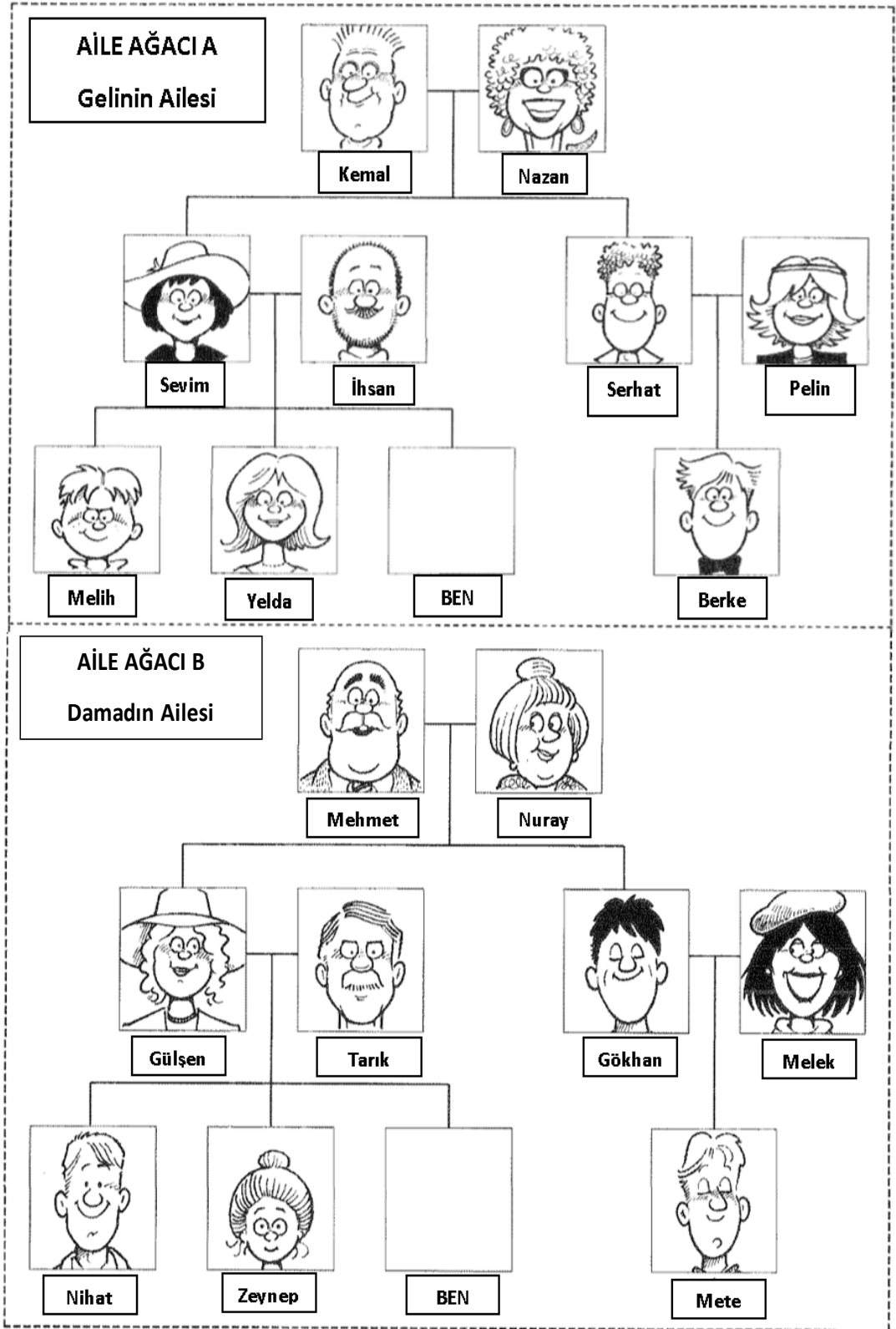
Bu aşamada “kayınvalide, kayınbaba, kayınbirader” gibi evlilikten sonra edinilen akraba isimlerinin de pekiştirilmesini sağlar.

“Bu Ses Ne?” Oyunu Materyali



“Düğün Fotoğrafı” Oyunu Materyali





5. Hafta Ders Planı

Katılımcılar: Tüm sınıf

Kazanımlar: Öğrenciler saatin kaç olduğunu sorabilir ve söyleyebilir, günlük rutinlerinin saatini söyleyebilir ve karşısındakine sorabilir, aktivitelerin ne zaman başladığını ve ne kadar süredir devam ettiğini söyleyebilir ve karşısındakine sorabilir.

Araç-gereç: Tahta, tahta kalem, “Zaman Dilimleri” oyunu materyalleri, “Bir Günüm” oyunu materyalleri, “Zaman Ne Çabuk Geçiyor!” oyunu materyalleri

A. Zaman Dilimleri

- Öğretmen dünyadaki farklı yerler arasındaki saat farkını anlatabilmek için öğrencilere “Nerelisin?” ve “Senin ülkende şimdi saat kaç?” şeklinde sorular sorar. Öğrencilerden cevap aldıkça “..... Türkiye’den saat ileridir/geridir.” şeklinde cümleler kurar.
- Daha sonra öğrencileri dörderli gruplara ayırır ve her gruba üzerinde bazı şehirlerin birbirlerine göre saat farklarının yer aldığı bilgi kağıtlarını dağıtır. Bu bilgileri herkesin okumasını ister.
- Her grup için ortaya üstü kapalı bir şekilde saat kartları koyar. Öğrencilerden sırayla bir saat kartı almalarını ve “.....-da/de saat’-da/de kaç?” şeklinde cümleler kurarak karttaki tüm saatleri doldurana kadar kağıdı dolaştırmalarını söyler. Örneğin “Sidney’de saat onu beş geçiyor. Londra’da kaç?”, “Londra’da saat dokuzu beş geçiyor. New York’ta kaç?” vb.
- Gruplar tüm saatleri tamamladıktan sonra öğretmen rastgele kartlar seçerek “.....’da/de saat kaç?” şeklinde sorular sorarak saatleri pekiştirebilir.

B. Bir Günüm

- Öğretmen öğrencilere bir gün içinde neler yaptıklarını sorarak günlük rutinleri liste hâlinde tahtaya yazar.
- Daha sonra saatleri ve “....-den-e kadar” eklerini hatırlatmak için birkaç öğrenciye bu aktiviteleri saat kaçta veya saat kaçtan kaçta kadar yaptıklarını sorar.
- Az sonra oyun oynayacaklarını söyleyerek öğrencileri sıra arkadaşlarıyla eşleştirir ve eşlerden birine A, diğerine B kartını verir.
- Herkese kağıttaki aktiviteleri saat kaçta yaptıklarını zaman çizelgesinde uygun boşluklara doldurmalarını söyler.

- Çizelgede iki kişiyle ilgili yer alan saatlerdeki boşlukları birbirlerine “..... saat kaçta/kaçtan kaç kadar-yor?” diye sorarak doldurmalarını söyler. Sonra da sıra arkadaşlarına o aktiviteleri saat kaçta veya kaçtan kaçta yaptıklarını sorarak onlarla ilgili olan bölümü de doldurmalarını söyler. Kullanmaları gereken yapıları tahtaya yazar.
- Örnek göstermek için aradan birkaç öğrenci seçerek ellerindeki çizelgelerle ilgili sorular sorar. Örneğin “Kemal saat kaçta okula gidiyor?”, “Ayşen saat kaçtan kaçta kadar çalışıyor?” vb.
- Öğrenciler ellerindeki çizelgeleri tamamladıktan sonra bilgilerin doğru olduğunu kontrol etmek için ellerindeki çizelgeleri sıra arkadaşlarıyla karşılaştırır.
- Herkes elindeki kağıtları doldurduktan sonra öğretmen konuyu pekiştirmek için aradan rastgele öğrenciler seçerek onlara “..... saat kaçta-yor?”, “..... saat kaçtan kaçta kadar-yor?”, “Sen kaçta-yorsun?” “Kaçtan kaçta kadar-yorsun?” şeklinde sorular sorar.

C. Zaman Ne Çabuk Geçiyor!

- Öğretmen öğrencilere “-den beri” ve “-dır” eklerini hatırlatmak amacıyla bazı sorular sorar. Örneğin “Saat kaç?”, “Ders kaçta başladı?”, “Kaç saattir dersteyiz?”, “Kaçtan beri okuldayız?” vb.
- Bu örnekleri tahtaya yazarak eklerin kullanımına dikkat çeker ve hangi durumlarla “-den beri” ekini kullandıklarını, hangi durumlarda ise “-dır” ekini kullandıklarını açıklar.
- Sınıfın yarısına A bölümündeki kartları, diğer yarısına ise B bölümündeki kartları dağıtır. Sınıftaki bir kişinin kendileriyle aynı aktiviteyi yaptıklarını söyler. O kişiyi bulabilmek için birbirlerine önce “Ne yapıyorsunuz?” diye sormalarını söyler.
- Kendileriyle aynı aktiviteyi yapan kişiyi bulduktan sonra birbirlerine saati sormalarını, böylece “.....-dan beri/.....-dır-yoruz.” şeklinde cümleler kurmalarını söyler.
- Herkes eşini bulduktan sonra öğrencilere tek tek “Ne yapıyorsunuz?” “Ne zamandan beri/Ne zamandır-yorsunuz?” şeklinde sorular sorarak konuyu pekiştirir.

“Zaman Dilimleri” Oyun Materyali

1. Sidney Tokyo’dan bir saat ileridir.
2. Londra Sidney’den bir saat geridir.
3. New York Londra’dan beş saat geridir.
4. İstanbul New York’tan yedi saat ileridir.



Tokyo



Sidney



Londra



New York



İstanbul



Tokyo



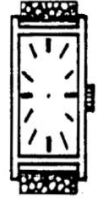
Sidney



Londra



New York



İstanbul



Tokyo



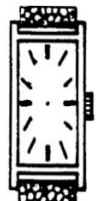
Sidney



Londra



New York



İstanbul



Tokyo



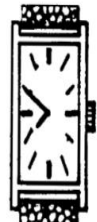
Sidney



Londra



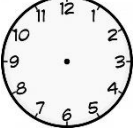
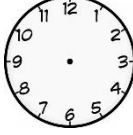
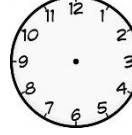
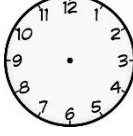
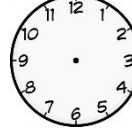
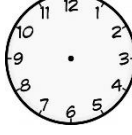
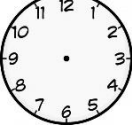
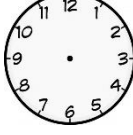
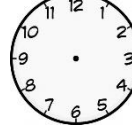
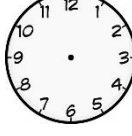
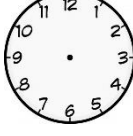
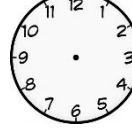
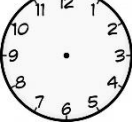
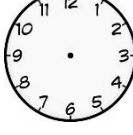
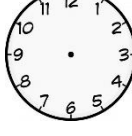
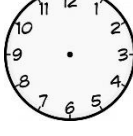
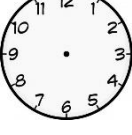
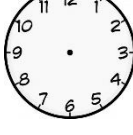
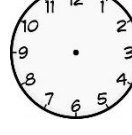
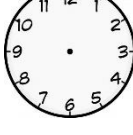
New York



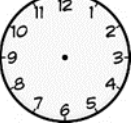
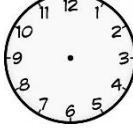
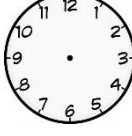
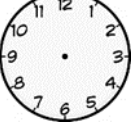
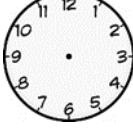
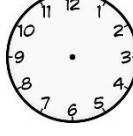
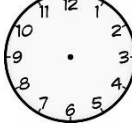
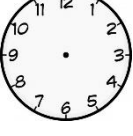
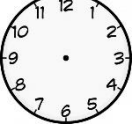
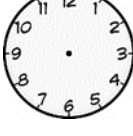
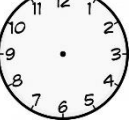
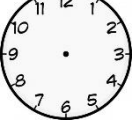
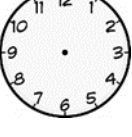
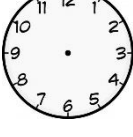
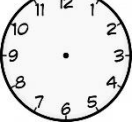
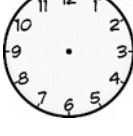
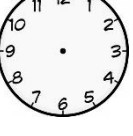
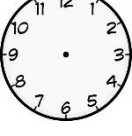
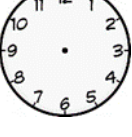
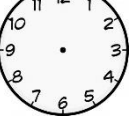
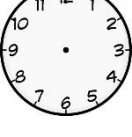
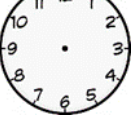
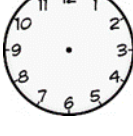
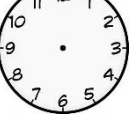
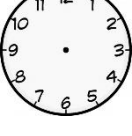
İstanbul

“Bir Günü” Oyunu Materyali

ÖĞRENCİ A

	Kemal	Ayşen	Sen	Sıra arkadaşın
uyanmak	6:30			
kahvaltı etmek	7:00	7:30		
okula gitmek				
öğle yemeği yemek		12:30		
akşam yemeği yemek	18:30			
ödev yapmak		20:00-21:00		
kitap okumak	21:00-21:30			
uyumak	22:00	23:00		

ÖĞRENCİ B

	Kemal	Ayşen	Sen	Sıra arkadaşın
uyanmak		7:15		
kahvaltı etmek				
okula gitmek	8:00	8:45		
öğle yemeği yemek	12:00			
akşam yemeği yemek		19:30		
ödev yapmak	19:30-20:30			
kitap okumak		22:00-22:30		
uyumak				

“Zaman Ne Çabuk Geçiyor!” Oyunu Materyali

ÖĞRENCİ A

 15:00	 22:00	 14:00
 12:00	 19:00	 20:00
 17:00	 02.11.2019 Cumartesi	 09:00

ÖĞRENCİ B

 18:00	 06:00	 15:00
 17:00	 22:00	 20:15
 17:30	 05.11.2019 Salı	 15:00

6. Hafta Ders Planı

Katılımcılar: Tüm sınıf

Kazanımlar: Öğrenciler bir aktiviteden önce ve sonra hangi aktiviteyi yaptıklarını söyleyebilir, aitliklerden bahsedebilir, nesnelerin nerede olduğunu sorabilir ve söyleyebilir.

Araç-gereç: Tahta, tahta kalem, “Güzel Bir Bayram Günü” oyunu materyalleri, “Kimin Nesi?” oyunu materyalleri, “Eşyalarım Nerede?” oyunu materyalleri

A. Güzel Bir Bayram Günü

- Öğretmen öğrencilere bayramlarda neler yaptıklarını sorarak oyunda kullanacakları kelime dağarcığını pekiştirmelerini sağlar.
- “-den önce” ve “-den sonra” eklerini hatırlatmak için ise tahtadaki eylemleri kullanarak öğrencilere “.....-den sonra ne yapıyorsun?” veya “.....-den önce ne yapıyorsun?” şeklinde sorular yöneltir.
- Daha sonra öğrencilere elindeki resimleri göstererek bu bunların Müslüman bir kızın bayram gününde yaptığı aktiviteler olduğunu söyler ve resimleri karışık sırayla öğrencilere dağıtır.
- Bu aktiviteleri sıraya koymak için birbirlerine “Ne yapıyorsun?” ve “Saat kaç?” sorularını sormaları gerektiğini söyler.
- Öğrencilere birbirlerine bu soruları sordukça tahtanın önüne kronolojik sıralamaya göre geçmelerini söyler.
- Aktiviteleri kronolojik sıraya koyduktan sonra her öğrenciden “.....-dan sonra-yorum.” şeklinde cümleler kurmalarını ister.
- Daha sonra ters yönde ilerleyerek bu kez “.....-dan önce-yorum.” şeklinde cümleler kurmalarını söyler.

B. Kimin Nesi?

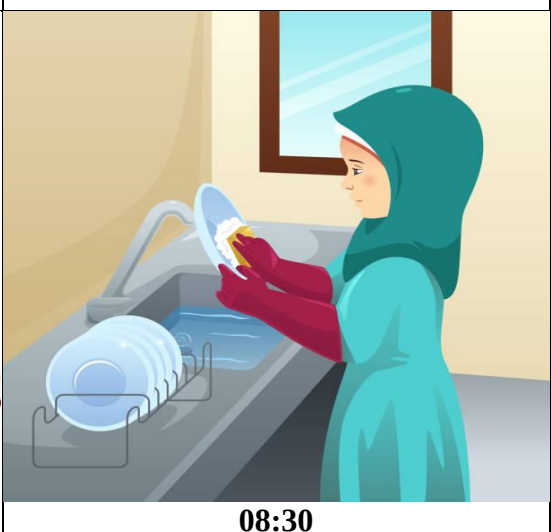
- Öğretmen öğrencilere aile üyelerinin isimlerini ve bu kişilerin kimin nesi olduğunu sorarak belirtili isim tamlamalarının nasıl yapıldığını hatırlatır.
- Belirtili isim tamlamalarının nasıl yapıldığını tahtaya yazar.
- Sınıfı dörderli gruplara ayırır. Her gruba bir aile ağacı verir ve isimlerin yer aldığı kartları üstü kapalı bir şekilde ortaya koymalarını söyler.

- Her öğrenciden ortadan sırayla bir kart çekmesini ve kartta yer alan kişinin aile ağacına göre kimin nesi olduğunu söylemesini ister. Eğer öğrenci bunu doğru bir şekilde söylerse kartı yanındakine verebilir.
- Bu kez yandaki öğrenci bu kişinin kimin nesi olduğunu farklı bir şekilde ifade etmelidir. Edemezse kart onda kalır ve bir sonraki öğrenci ortadan farklı bir kart seçer. Oyunun sonunda elinde en az kart kalan öğrenci oyunu kazanır.
- Öğretmen oyunun kurallarını açıkladıktan sonra oyunu başlatır ve gruplar arasında dolaşarak gerekirse onlara yardım eder.
- Oyun bittikten sonra aile ağacındaki kişilerin kim olduklarını hep birlikte söylerler.

C. Eşyalarım Nerede?

- Öğretmen oyuna başlamadan önce öğrencilerle birlikte evde bulunabilecek eşyaları tahtaya liste hâlinde yazar.
- Daha sonra bu eşyaların genellikle evde nerede olduğunu sorar. Daha sonra oyunu açıklamaya geçer. Bu oyunda dağınık bir aileyi oynayacaklarını, bu yüzden evde sürekli eşyalarını kaybettiklerini söyler.
- Öğrencileri dörderli gruplara ayırır. Gruptaki her kişiye anne, baba, Ayşe veya Gül’ün kartlarından birini dağıtır. Üçerli gruplar için Gül’ün kartını oyundan çıkarır.
- Ellerindeki oda resminin altında yer alan eşyaları kaybettiklerini söyler. Oyunun amacının herkesin kaybettiği eşyaların yerini bulması ve bunları resimde uygun yere çizmesi olduğunu söyler.
- Bunun için öğrencilerin birbirlerine “.....-m/-larım nerede?” diye sormaları gerektiğini söyler ve bu yapıyı tahtaya yazar. Bu soruları “-nın üstünde/altında/yanında” vb. şekillerde cevaplamaları gerektiğini de ekler ve bu yapıyı da tahtaya yazar.
- Soruyu doğru cevaplayan ilk öğrencinin sıradaki soruyu sormaya hak kazandığını söyler.
- Herkes eşyalarını bulduktan sonra aradan rastgele öğrenciler seçerek bir eşyasının yerini sorar ve cevabının doğru olup olmadığını kontrol eder.

“Güzel Bir Bayram Günü” Oyunu Materyali





09:30



12:00



15:00



18:00

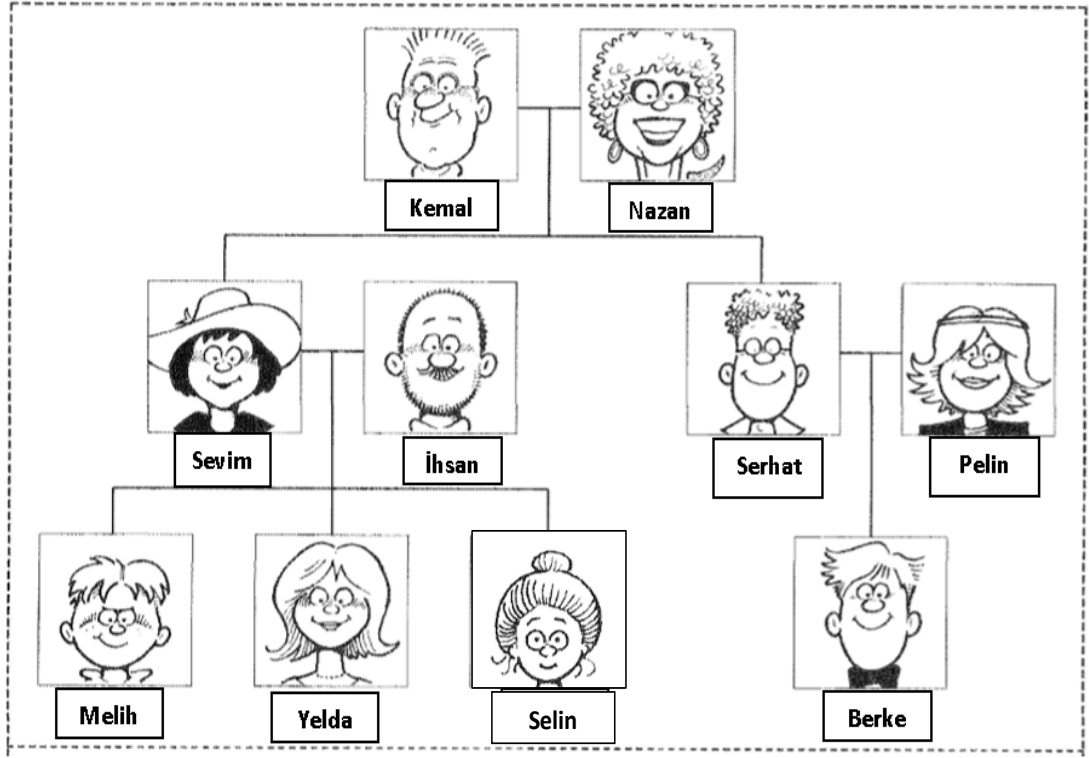


21:00



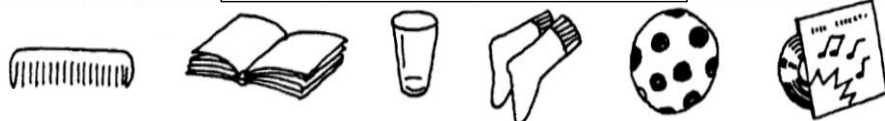
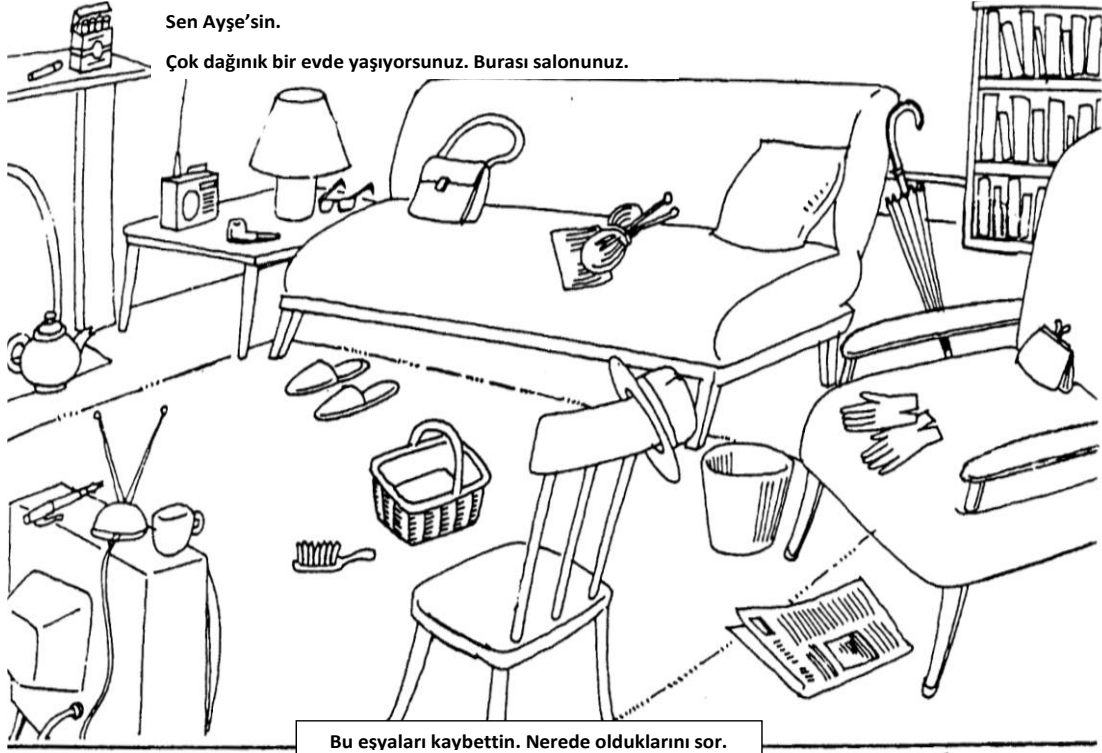
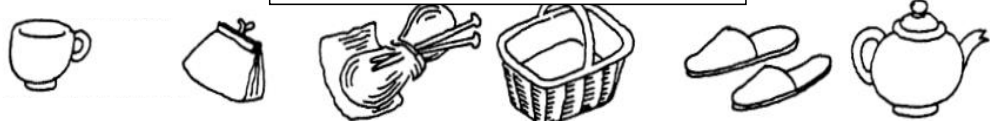
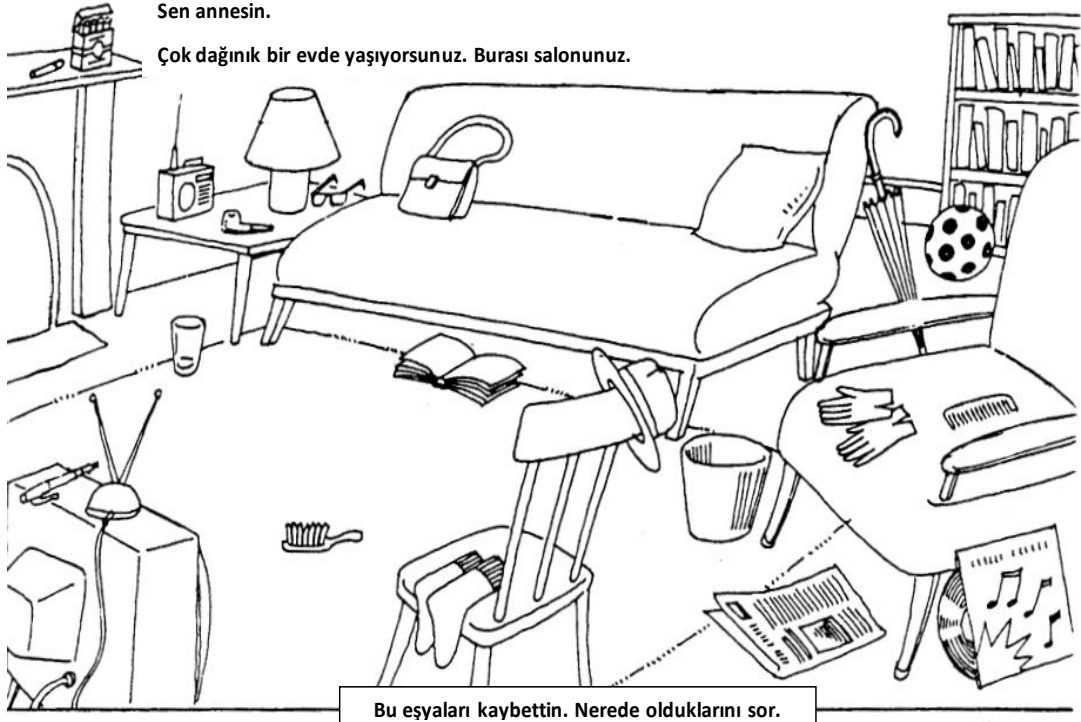
22:00

“Kimin Nesi?” Oyunu Materyali



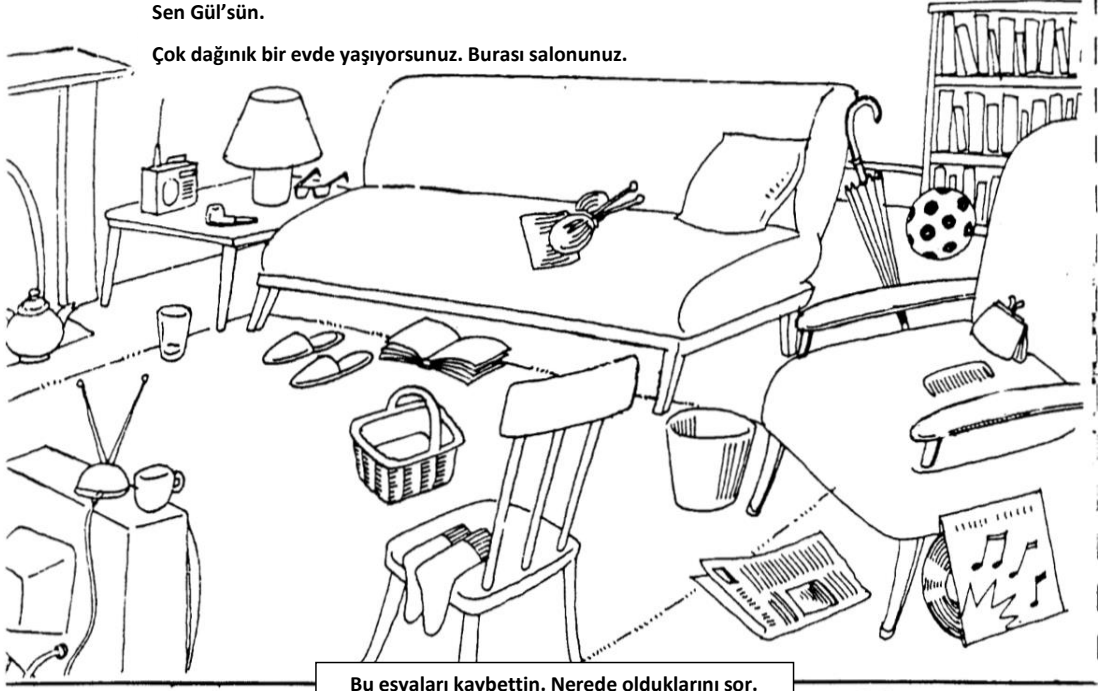
KEMAL	NAZAN	SEVİM	İHSAN	SERHAT
PELİN	MELİH	YELDA	SELİN	BERKE

“Eşyalarım Nerede?” Oyunu Materyali



Sen Gül'sün.

Çok dağınık bir evde yaşıyorsunuz. Burası salonunuz.

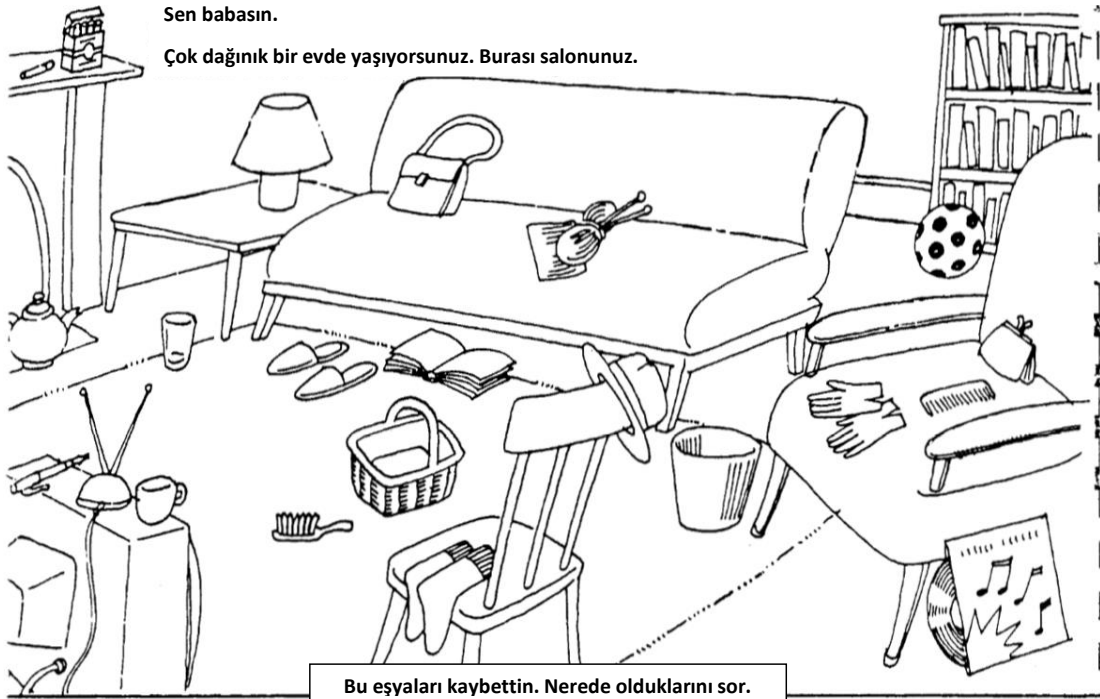


Bu eşyaları kaybettin. Nerede olduklarını sor.

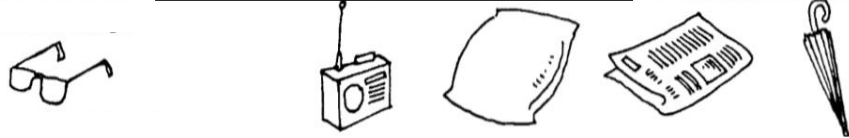


Sen babasın.

Çok dağınık bir evde yaşıyorsunuz. Burası salonunuz.



Bu eşyaları kaybettin. Nerede olduklarını sor.



7. Hafta Ders Planı

Katılımcılar: Tüm sınıf

Kazanımlar: Öğrenciler bir mahalledeki yerlerin nerede olduğunu sorabilir ve söyleyebilir, iki nesneyi, kişiyi, olayı ve durumu karşılaştırabilir ve üstünlükleri belirtebilir.

Araç-gereç: Tahta, tahta kalem, “Kesişen Yollar” oyunu materyalleri, “Karşılaştır” oyunu materyalleri,

A. Kesişen Yollar

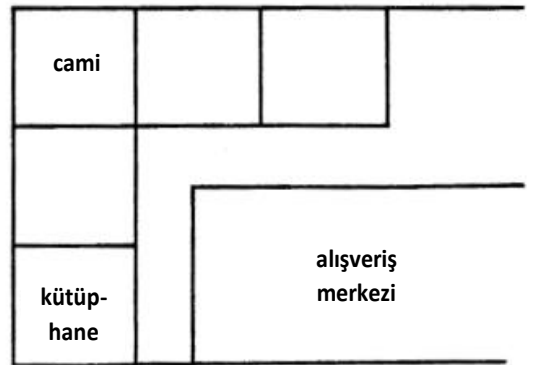
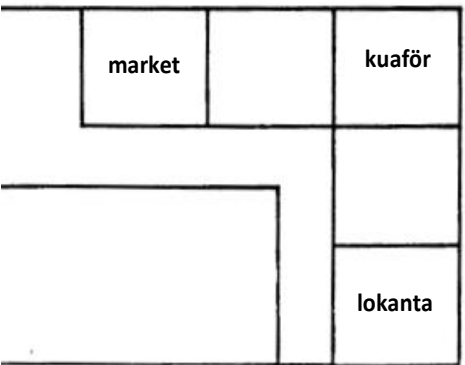
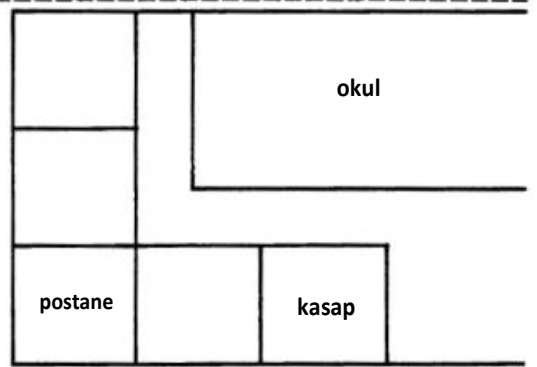
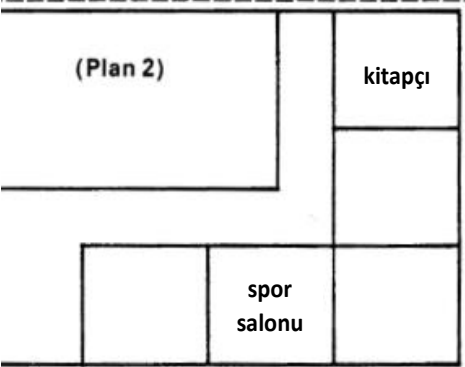
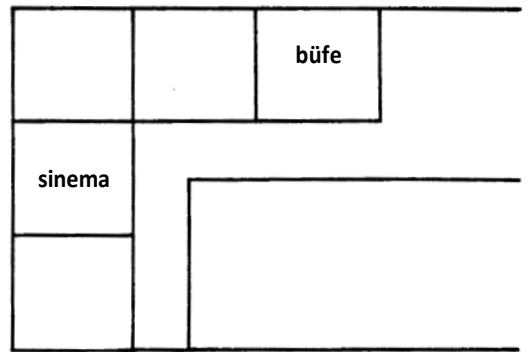
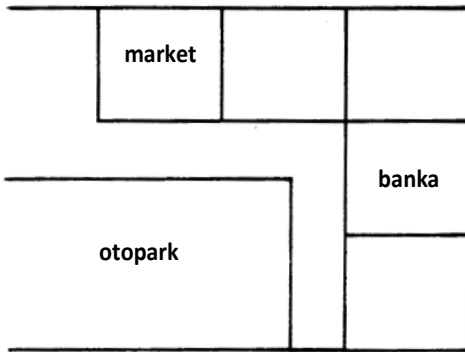
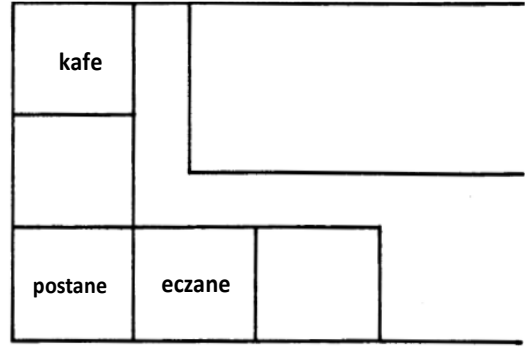
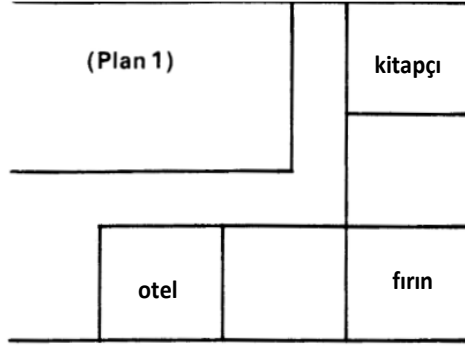
- Öğretmen oyuna başlamadan önce öğrencilere yaşadıkları mahallede ne tür yerler olduğunu sorar. Tahtaya bunları bir liste şeklinde yazar.
- Daha sonra yerlerin nerede olduklarını tarif etmelerini ister. Yer tarifi verirken-nın yanında/karşısında/önünde var.” vb. cümleler kurmalarını teşvik eder. Bu yapıları da tahtaya yazar.
- Sınıfı dörderli gruplara böler. Öğrencilere herkeste aynı mahalleye ait bir planın olduğunu, planlarındaki boşlukları doldurmak için herkesin sırayla planlarındaki yerleri tarif etmeleri gerektiğini söyler.
- Her öğrenci sırayla yerleri tarif ederken diğerleri haritalarındaki eksik yerleri dolduracaktır. Herkes tarifi bitirdikten sonra eksik kalan yerler var ise öğrenciler “.....-nın yanında/ karşısında/önünde... ne var?” şeklinde sorular sorarak birbirlerinden tekrar tarif alabilirler.
- Herkes planlarındaki eksik yerleri de tamamladıktan sonra öğretmen öğrencilere “..... nerede?” şeklinde sorular sorarak cevapları birlikte kontrol eder.

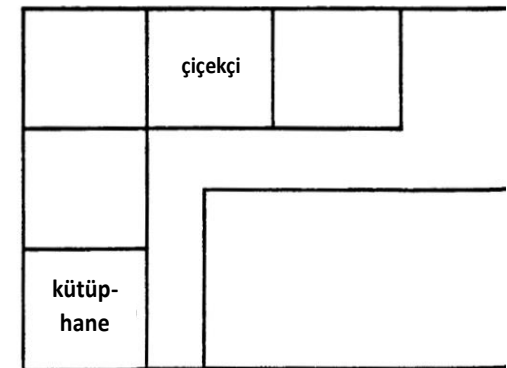
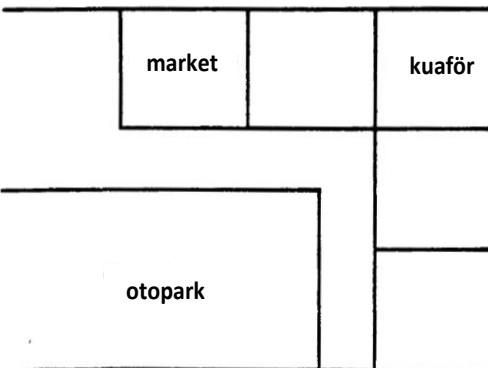
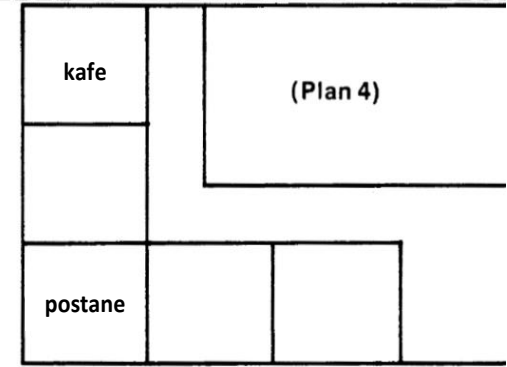
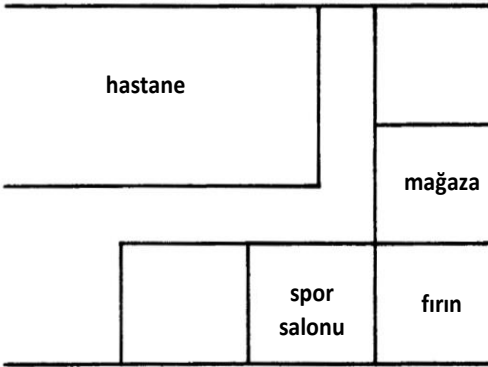
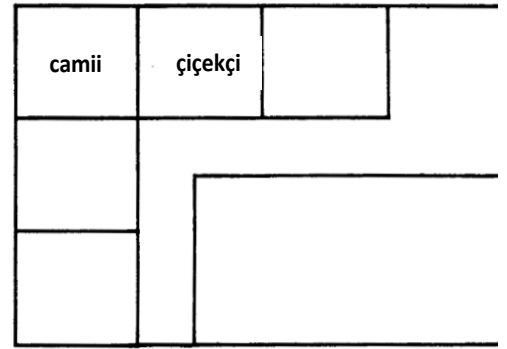
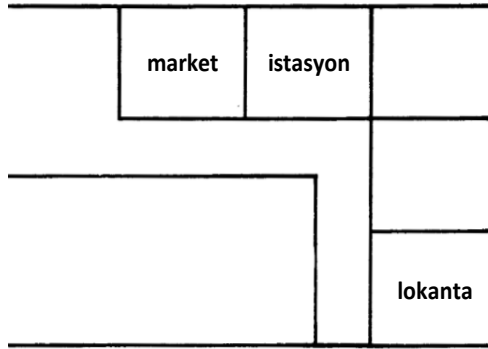
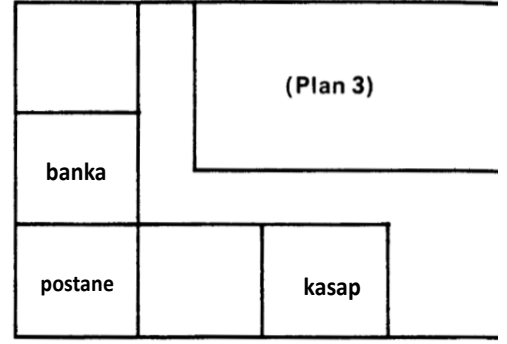
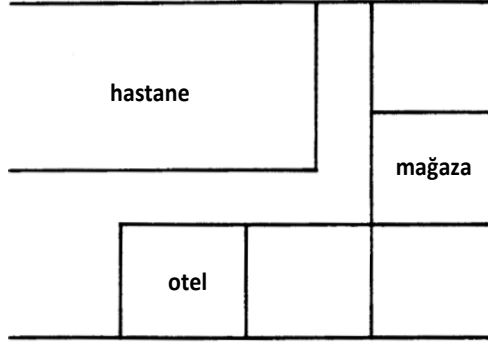
B. Karşılaştır!

- Oyuna başlamadan önce öğretmen “Sınıftaki en uzun öğrenci kim?”, “Sınıftaki en büyük öğrenci kim?”, “Kim kimden daha uzun?”, “Kim kimden daha kısa?” şeklinde sorular sorarak karşılaştırmalar ve üstünlükleri pekiştirir.
- Sınıfı üçerli veya dörderli gruplara böler ve her gruba bir adet masa üstü oyunu ve zar verir.
- Her öğrenciye kendine ait bir eşyayı (silgi, toka, bozuk para vb.) piyon olarak seçmesini söyler.

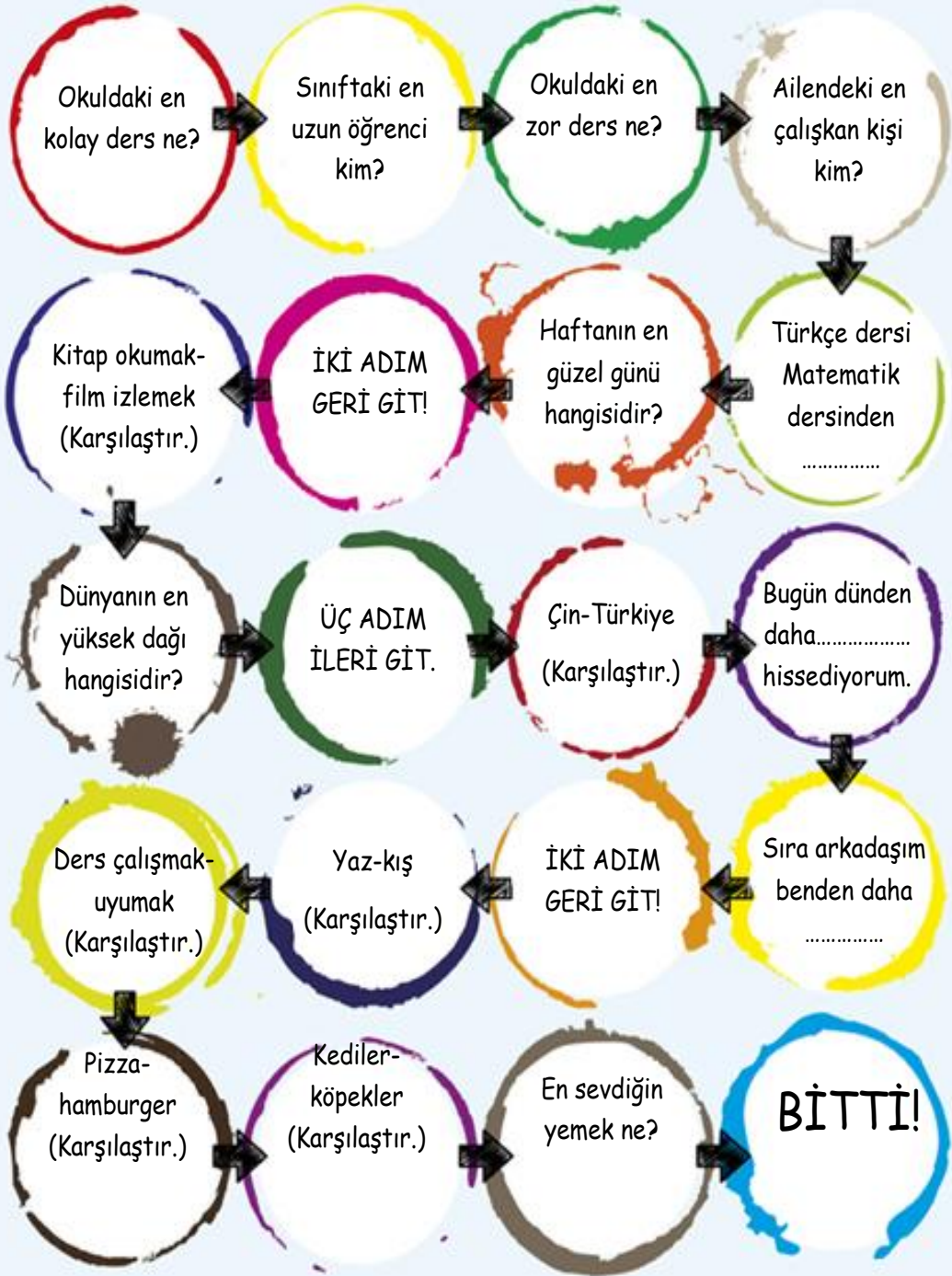
- Öğrencilerin sırayla zar atmasını, zarda çıkan sayıya göre piyonlarını ilerletmesini söyler. Eğer o karede yer alan soruya doğru cevap verirlerse o kareye yerleşmeye hak kazanacaklardır. Son kareye ilk ulaşan öğrenci oyunu kazanır.
- Oyun bittikten sonra öğretmen soruları öğrencilerle birlikte cevaplayarak konuyu pekiştirir.

“Kesişen Yollar” Oyunu Materyali





KARŞILAŞTIR!



Ek 2: Kişisel Bilgi ve Onay Formu

Sevgili öğrenciler,

Elinizde bulunan bu form, “Yabancılar Türkçe Öğretiminde İletişim Oyunlarının Kullanılmasının Konuşma Becerisine Etkisi” adlı araştırmada kullanılacaktır.

İlk olarak konuşma düzeyinizi belirlemek adına bir ön test yapılacaktır. 8 hafta sürecek uygulama boyunca iletişim oyunları uygulanacaktır. Son olarak bir son test uygulanacak ve kullanılan oyunların Türkçe konuşma düzeyine etkisi belirlenecektir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi kişisel bilgileriniz korunacak şekilde yapılacaktır. Araştırmanın hiçbir aşamasında özel hayatınızla ilgili bilgi vermeniz talep edilmeyecektir.

Bu formda sizlere kendinizi tanıtmaya yönelik sorular sorulmaktadır. Sorulara doğru cevap vermeniz çalışmanın güvenilirliğini arttıracaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Büşra Seyhan

1. Ülkeniz

2. Cinsiyet

() Kadın () Erkek

3. Yaş

4. Anadiliniz

5. Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitim aldınız mı?

() Evet () Hayır

6. Sizce Türkçe öğrenmek zor mu?

() Evet () Hayır

7. En çok zorlandığınızı düşündüğünüz beceri hangisi ve hangileridir?

() Yazma () Konuşma () Dinleme () Okuma () Dil bilgisi

8. Ne zamandır Türkiye’de yaşıyorsunuz?

☐ 0-6 ay

☐ 6 ay-1 yıl

☐ 1-3 yıl

☐ 3 yıl ve üstü

9. Ders dışında Türkçe konuşuyor musunuz?

☐ Evet

☐ Hayır

10. Cevabınız “Evet” ise ne sıklıkla konuşuyorsunuz?

a. ☐ Hemen hemen her gün

b. ☐ Haftada birkaç defa

c. ☐ Ayda birkaç defa

11. Sınıf dışında ders arkadaşlarınızla Türkçe konuşuyor musunuz?

☐ Evet

☐ Hayır

Ek 3: Alan Uzmanı Görüşü Formu

Değerli Hocam,

Elinizde bulunan bu form, “Yabancılar Türkçe Öğretiminde İletişim Oyunlarının Kullanılmasının Konuşma Becerisine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde kullanılacak iletişim oyunlarını belirlemek üzere geliştirilmiştir. Sizden beklenen, konuların karşısındaki kutucuklara, belirtilen kazanımlara uygun olup olmamasına göre ilgili kutucuğa (X) işareti koymanızdır. Eklemek istediğiniz konular veya yapmak istediğiniz açıklamalar için değerlendirme kısmını kullanabilirsiniz. İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Oyunun adı	Kazanım	Uygun	Kısmen uygun	Uygun değil	Değerlendirme
1. Tıpatıp Aynı	Kendini basitçe tanıtabilir ve selamlaşma ifadelerini kullanabilir.				
2. Harf Tombalas	Harflerin sesletimini yapabilir.				
3. Benim Ülkem	Kendisinin nereli olduğunu söyleyebilir ve karşısındakine sorabilir.				

4. Bu Ne? /Bunlar Ne?	Nesnelerin adının ne olduğunu sorabilir ve söyleyebilir.				
5. Burası Neresi?	Yerlerin adını sorabilir ve söyleyebilir.				
6. Farkları Bul!	Odasında neler olduğunu söyleyebilir ve karşısındakine sorabilir.				
7. Benim Mahallem	Mahallesinde nereler olduğunu söyleyebilir ve karşısındakine sorabilir.				
8. Tuz-Buz	1'den 100'e kadar sayabilir.				
9. Meslektaşım	Günlük rutinlerinden bahsedebilir ve karşısındakine sorabilir.				

10. İki Gerçek Bir Yalan	Günlük aktiviteleri ne sıklıkla yaptığını söyleyebilir.				
11. Bu Ses Ne?	Şu an gerçekleşmekte olan olayları tarif edebilir ve sorabilir.				
12. Düşün Fotoğrafı	Aile üyelerini tanıtabilir ve karşısındakine sorabilir.				
13. Zaman Dilimleri	Saatin kaç olduğunu sorabilir ve söyleyebilir.				
14. Bir Günüm	Günlük rutinlerinin saatini söyleyebilir ve karşısındakine sorabilir.				

15. Zaman Ne Çabuk Geçiyor!	Aktivitelerin ne zaman başladığını ve ne kadar süredir devam ettiğini söyleyebilir ve karşısındakine sorabilir.				
16. Güzel Bir Bayram Günü	Bir aktiviteden önce ve sonra hangi aktiviteyi yaptığını söyleyebilir.				
17. Kimin Nesi?	Aitliklerden bahsedebilir.				
18. Eşyalarım Nerede?	Nesnelerin nerede olduğunu sorabilir ve söyleyebilir.				
19. Kesişen Yollar	Bir mahalledeki yerlerin nerede olduğunu sorabilir ve söyleyebilir.				

20. Karşılaştır	İki nesneyi, kişiyi, olayı ve durumu karşılaştırabilir ve üstünlükleri belirtebilir.				
-----------------	--	--	--	--	--

Ek 4: Konuşma Sınavı

A. KARŞILIKLI KONUŞMA

Bu bölümde öğrencileri konuşmaya ısındırmak ve kaygılarını azaltmak amacıyla çeşitli sorular sorulur. Cevaplar olumlu jest ve mimiklerle desteklenir. Öğrencilerin sorulara yeterince açık ve detaylı bir şekilde cevap vermeleri teşvik edilir.

1. Merhaba, hoş geldin
2. Nasılsın?
3. Adın ne?
4. Kaç yaşındasın?
5. Nerede yaşıyorsun?
6. Mahallende neler var? Başka neler var?
7. Mahallende park var mı?
8. Parka gitmeyi seviyor musun?
 - a. Evetse: Niçin seviyorsun?
 - b. Hayırsa: Aşağıdaki soruya geçebilirsiniz.
9. Oyun oynamayı seviyor musun?
 - a. Evetse: Kimle oyun oynuyorsun? Hangi oyunları seviyorsun?
 - b. Hayırsa: Cumartesi ve pazar ne yapıyorsun?

B. SÖZLÜ ANLATIM

Bu bölümde bir kâğıda yazılan sorular sınıfa giren öğrenciye verilir. Öğrenciye düşünmesi için 5 dakika süre verilir ve belirlediği konu hakkında 2 dakika konuşması istendiği belirtilir. Öğrenci konuşmaya başladıktan sonra zorunlu olmadığı sürece görüşmeci tarafından öğrenciye soru sorulmaz ve müdahale edilmez.

1. Hafta içleri neler yapıyorsun? Bir günün nasıl geçiyor? Anlatır mısın?
2. Hafta sonları neler yapıyorsun? Anlatır mısın?
3. Bayramlarda neler yapıyorsun? Anlatır mısın?

Ek 5: A1 Seviyesi Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği

A1 Düzeyi Karşılıklı Konuşma Ölçeği				
		Yetersiz	Kısmen	Yeterli
		1	2	3
Konuşma Düzeni	Cevaplamaya uygun ifadelerle başlar.			
	Cevaplamayı tutarlılık ve bütünlük içinde devam ettirir.			
	Cevaplarını uygun ifadelerle sonlandırır.			
Konuşmanın Dış Yapısı	Cevapları akıcıdır.			
	Cevaplarındaki sesletim (telaffuz) uygundur.			
Konuşmanın İç Yapısı	Cevaplarında doğru kelimeleri kullanır.			
	Cevaplarında gereksiz kelime bulunmaz.			
	Anlamlı cümleler kurar.			
	Cevaplarında ilgili dil bilgisi kurallarını/yapılarını kullanır.			
	Cevapları yöneltilen sorularla ilgilidir.			
A1 Düzeyi Sözlü Anlatım Ölçeği				
		Yetersiz	Kısmen	Yeterli
		1	2	3

Konuşma Düzeni	Cevaplamaya uygun ifadelerle başlar.			
	Ana düşünceyi yansıtır.			
	Cevaplarını uygun ifadelerle sonlandırır.			
Konuşmanın Dış Yapısı	Konuşması akıcıdır.			
	Kelimeleri doğru telaffuz eder.			
Konuşmanın İç Yapısı	Doğru kelimeleri kullanır.			
	Gereksiz kelime kullanmaz.			
	Anlamalı cümleler kurar.			
	İlgili dil bilgisi kurallarını/yapılarını kullanır.			
	Türkçe sözdizimine uygun cümleler kurar.			

ÖZ GEÇMİŞ

Büşra Seyhan

KİŞİSEL BİLGİLER

Doğum tarihi: 10.09.1993

Doğum yeri: Bartın, Türkiye

EĞİTİM

2017-2020: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans

2011-2015: Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi, GNO: 3.68

2007- 2011: Bartın Anadolu Öğretmen Lisesi, GNO: 92.26

DENEYİM

Haz 2019- ... : Dr. Sadık Ahmet Anadolu Lisesi, İngilizce öğretmeni

Eyl 2016- Haz 2019 : Gültepe İmam Hatip Ortaokulu, İngilizce öğretmeni

Şub 2016-Haz 2016: Kabataş Erkek Lisesi, Aday İngilizce öğretmeni

Ağu 2015- Şub 2016: Fun English House, İngilizce öğretmeni

Şub 2013- May 2013: Boğaziçi Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Kulübü (EREC), Boğaziçi Gençlik Merkezi (BGM), Gönüllü öğretmen

Eyl 2012- Nov 2012: Boğaziçi Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Kulübü (EREC), Yaratıcı Drama Eğitimi

BECERİLER&BAŞARILAR

-Diller

Türkçe: Ana dil

İngilizce: İleri Düzey

İspanyolca: Orta düzey

-Bilgisayar becerileri

Microsoft Word 2019, Microsoft Excel 2019, Microsoft PowerPoint 2019, SPSS Statistics 25.0

-Başarılar

Aralık 2018: V. Yıldız Sosyal Bilimler Kongresinde bildiri sunumu ve tam metin, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Kaygıları ile Konuşma Becerileri Arasındaki İlişki: YTÜ TÖMER Örneği

Haziran 2011: YGS ve LYS-5 Üniversiteye giriş sınavında Türkiye 71.si

-Yayınlar

Sallabaş, M. Eyyüp, Büşra Seyhan. 2018. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Kaygıları ve Konuşma Becerileri Arasındaki İlişki: YTÜ TÖMER Örneği. V. Yıldız Sosyal Bilimler Kongresi Kitapçığı. 1096-1107.

Sallabaş, M. Eyyüp, Büşra Seyhan. 2020. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Başlangıç Seviyesinde İletişim Oyunlarının Kullanılması, International Journal of Language and Education Research. c. 2 s. 3: 1-20.

İLGİ ALANLARI

Yabancı dil öğretim yöntemleri, yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi, oyunlarla yabancı dil öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

REFERANSLAR

Prof. Dr. Muhammed Eyyüp Sallabaş, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe Eğitimi

Prof. Dr. Sumru Akcan, Boğaziçi Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi