

İlkokullarda Eğitsel Oyunların Kullanımını Engelleyen Faktörler*

Factors Preventing the Use of Educational Games in Primary Schools

Edip Tut¹, Kasım Kiroğlu², Nihal Kirbiyık³

¹Sorumlu Yazar, Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, ediptut@hotmail.com, (https://orcid.org/0000-0003-2191-6539)

²Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, november@omu.edu.tr, (https://orcid.org/0000-0001-5711-9182)

³Yüksek Lisans Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, kirbiyiknihal2@gmail.com, (https://orcid.org/0000-0002-9171-365X)

Geliş Tarihi: 06.03.2023

Kabul Tarihi: 15.09.2023

ÖZ

Bu araştırma, ilkokullarda eğitsel oyunların kullanımını engelleyen faktörleri öğretmen görüşleri çerçevesinde ortaya koyma amacıyla gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırma deseninin benimsendiği araştırmanın çalışma grubu farklı özelliklere sahip 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiş ve derslerinde eğitsel oyunları az kullanan veya hiç kullanmayan sınıf öğretmenleri araştırmaya dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiş ve veriler bu form çerçevesinde yürütülen yüz yüze görüşmeler neticesinde elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiş ve eğitsel oyunların kullanımına engel olduğu düşünülen etmenler sistematik bir şekilde kategorize edilmiştir. Öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıkları ile oyunlara olan yaklaşımları; öğretmenlerin alışkanlıkları, tercihleri ve kaygıları ile yöntem yeterince hakim olmamaları; okullardaki altyapı eksiklikleri; sınıf mevcudunun çok az veya fazla olması ve eğitimin diğer paydaşlarının yöntem yaklaşımı eğitsel oyunların kullanımına engel olan faktörlerden bazılarıdır. Araştırmada elde edilen sonuçlar ulusal ve uluslararası literatür ile tartışılarak geniş bir çerçevede değerlendirilmiş ve okulun fiziki koşulları, öğretmen ve aile eğitimi ile yapılacak çalışmalara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitsel oyun, eğitsel dijital oyun, ilkokul, oyun, oyun temelli öğrenme.

ABSTRACT

This study was carried out in order to reveal the factors preventing the use of educational games in primary schools in line with the teachers' opinions. The study group of the research, in which the basic qualitative research design is adopted, consists of 20 primary teachers. The study group was determined by using the criterion sampling method and the primary teachers who used educational games little or not at all in their lessons were included in the research. As a data collection tool, a semi-structured interview form was developed by the researchers and the data were obtained as a result of face-to-face interviews conducted within the framework of this form. The obtained data were analyzed through content analysis and the factors that were thought to prevent the use of educational games were systematically categorized. Students'

* Bu çalışma 14-17 Kasım 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilen 20. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda (USOS 2022) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

individual and cultural differences and their perceptions to games; teachers' habits, preferences and concerns, as well as their inability to master the method; infrastructure deficiencies in schools; the number of the students in the class and the approach of other stakeholders of education to the method are some of the factors that prevent the use of educational games. The results obtained in the research were discussed with national and international literature and evaluated in a broader perspective and some suggestions were developed.

Keywords: Educational game, educational digital game, primary school, game, play, game-based learning.

GİRİŞ

Öğretme ve öğrenme, öğrencilerin çeşitli hedeflere ulaşmak için yeni bilgiler, tutumlar, davranışlar, beceriler edindikleri ve bu edinimleri kolaylaştıracak etkinliklerin yürütüldüğü bir süreci ifade eder (Nithyanandam, 2020). Eğitimciler tarafından bu süreç, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek ve takip etmek amacıyla kasıtlı olarak tasarlanmıştır (Selvi, 2012). Tasarlanan bu sürecin kalitesindeki artışın öğrencilere de pozitif yansıtacağı söylenebilir. Eğitim sisteminin temel süreci olan öğretme-öğrenmenin tasarımı ve yaklaşımındaki iyileşme ile bu kalitenin artırılmasının mümkün olabileceği düşünülmektedir (Snehi, 2011). Geçmişe kıyasla çok daha fazla önem atfedilen eğitim-öğretim sürecinin kalitesi öğrenci başarısı ile doğru orantılıdır (Bidabadi vd., 2016). Bu sebeple öğretim kalitesi boyutlarının bilimsel araştırmalarla da desteklenmesi ve bu sayede iyileştirilmesi beklenmektedir (Christ vd., 2022). Öğretim süreci içerisinde yer alan amaç, içerik, biçim, araç ve yöntem (Nematovich & Karimberdiyevich, 2022) boyutları bu sürecin temel öğelerini ifade etmektedir. Öğretim yöntemleri, öğrencilerde bilgiyi salt ezberden ziyade önceki bilgileriyle ilişkilendirerek inşa etmelerini sağlayabileceğinden (Struyven vd., 2006) bu sınıflandırmanın önemli bir parçasıdır. Ayrıca öğretim yöntemleri öğrencilere verilmek istenenlerin aktarılabilirliği açısından kritik bir değere sahiptir (Teig & Nilsen, 2022). Bu nedenle eğitim alanında gerçekleştirilen araştırmalarda, etkili olabilecek öğretmen özelliklerine ve öğretim yöntemlerine yer verilmeye başlanmıştır (Stronge, 2018).

Öğretim yöntemleri temel olarak, öğretmenin öğretim hedeflerini baz alarak sınıfta kullandığı çeşitli stratejileri ifade eder ve eğitim-öğretim sürecinde kullanılabilecek (tartışma, soru sorma, rol oynama, yaratıcı drama vb.) birçok yöntem mevcuttur (Dorgu, 2015). Bazı stratejiler, öğretmen merkezli yöntemleri içerirken bazı stratejiler öğrencileri sorgulama ve problem çözme becerileri yoluyla öğrenen aktif katılımcılar olarak gören öğrenci merkezli yöntemleri içerir (Ukata vd., 2017). Öğretim süreçlerinde yöntemlerin seçimi veya geliştirilmesi, müfredat tasarımının karmaşık bir boyutunu oluştururken (Weston & Cranton, 1986) bunları içerik hedefleri ve öğrenci ihtiyaçlarına göre çeşitlendirmek öğretmenin görevidir (Tomlinson, 2014). Öğretmenlerin öğretim yöntemi tercihi farklı birçok değişken tarafından etkilenebilir. Bazı öğretmenler yöntem tercihini, yöntemin öğrencileri üzerindeki yararını ve motivasyonlarına olan katkılarını göz önünde bulundurarak belirlerken (Samperio-Sanchez, 2017) bu tercih öğretmenlerin deneyimi ve yaşı gibi pek çok faktör (Uibu & Kikas, 2014) ile eğitim sisteminden ve okulun imkânlarından etkilenebilir (Fırat-Durdukoca, 2018). Öğretimde, öğretmenlerin güçlü yönleri ve ilgi alanları ile öğrencilerin ihtiyaçları ve müfredat gereklilikleri arasında denge kuran bir öğretim yaklaşımının uygun olacağı ifade edilmektedir (Ünal, 2017). Öğretmenler, çeşitli öğretim yöntemlerini kullanarak öğrencileri için uygun ortamı oluştururken aynı zamanda öğrencilerinin farklı alanlardaki ihtiyaçlarını da karşılayabilirler (Kamboj & Singh, 2015). Bu doğrultuda birçok şey öğrencilerin ilgileri, istekleri ve gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak düzenlenmektedir (Dağdelen & Kösterelioğlu, 2015). Eğitim ortamları öğrencilerin bireysel farklılıklarına, ihtiyaçlarına, gelişim düzeylerine uygun şekilde tasarlanmalı ve öğretmenler öğrencilerindeki yeterlilik, güven ve motivasyon için en uygun olanı bilmelidir (Darling-Hammond & Cook-Harvey, 2018). Öğrenciler ilkokulda tüm bunlar göz önünde bulundurularak; okuma, yazma, matematik, toplumsal ve doğal olaylar gibi konular hakkında temel bilgileri öğrenmektedirler (Sarıbaş & Babadağ, 2015). Millî Eğitim Bakanlığına [MEB] (2018) göre, ilkokul mezunu öğrencilerin “gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak

ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış” olmaları beklenmektedir.

Bir sınıftaki tüm öğrencilerin matematik, okuma ve yazma gibi temel hedeflere ulaşması gerekse bile bu hedeflere ulaşmanın en iyi yolu öğrenciden öğrenciye değişir (Hirsch Jr, 2010). Bu yollardan biri olan oyun; temelde öğrencinin yaşadığı dünyayı, çevreyi tanımasını sağlayan ve anlamlandırmasına yardımcı olan bir işleve sahiptir (Uskan & Bozkuş, 2019). Bireyin yaşamında gerekli olan pek çok davranış, bilgi ve beceriyi oyun ortamında edinebileceği bilindiğinden oyunun bireyin gelişimi ve eğitimi için de yadsınamaz bir önemi olduğu açıktır (Koçyiğit vd., 2007). Oyun, öğrenci için kendisini daha kolay ifade edebileceği bir iletişim aracıyken eğitimin de bir parçası (Özer vd., 2006) olarak görülmektedir. Bu yüzden eğitimcilere, derslerinde öğrenmeyi önemli ölçüde iyileştirdiği ve öğretim sürecine yardımcı olduğu için eğitsel içerik ve eğlencenin harmanlandığı “eğitsel oyunlar”ı kullanmaları konusunda (Yu vd., 2020) önerilerde bulunmaktadır. Eğitsel oyunlar verilmek istenen bilgi ve davranışın oyunlar aracılığıyla öğrencilere öğretimini, pekiştirmeler yapılmasını ya da beceriler edinilmesini mümkün kılan oyunlardır (Samur, 2016). Petri ve von Wangenheim’a (2016) göre eğitsel oyunlar aynı zamanda öğretimi daha etkili bir şekilde gerçekleştirmek için öğretmene yenilikçi bir öğretim imkânı sunar.

Öğrenme hedefleri, oyunlara uygun şekilde uygulanabilirse oyunların etkili öğrenme araçları olabileceği görülmektedir (Calvo-Ferrer, 2017). Eğitsel oyunlar, öğrenciler için güvenli bir deneme-yanılma ortamı oluştururken gerçek problem durumları meydana getirir ve öğrencilere kaliteli bir öğrenme deneyimi sağlar (Zeng vd., 2020). Derslerde eğitsel oyun kullanımının; öğrencilerde akademik başarıyı artırdığı (Erol vd., 2021; Gürbüz, 2019; Korkmaz, 2018; Pan vd., 2022), derslere yönelik öğrenci tutumu üzerinde olumlu etkisinin olduğu (Aymen-Peker, 2018; Byun & Joung, 2018; Dele-Ajayi vd., 2019; Gürpınar, 2017; Lin & Hou, 2016; Soydan vd., 2022; Yenice vd., 2019; Yıldırım & Can, 2017) ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiği (Kaimara vd., 2021; Kartika vd., 2019) yapılan çalışmalarda ortaya koyulmuştur. Ayrıca eğitsel oyunların öğrencilere verilmek istenen somutlaştırdığı, daha basit hale getirdiği ve öğrencilerdeki kavram yanlışlarını da ortadan kaldıracabileceği (Dolunay & Karamustafaoğlu, 2021) görülmektedir. Yine çeşitli çalışmalarda eğitsel oyunların öğrencilere kök değerleri kazandırma konusunda etkili olduğu (Altunel, 2022; Izgar, 2020), oyun temelli öğretimin öğrencilerin sosyal etkileşimlerine olumlu yansıdığı (Çil & Sefer, 2021) sonuçlarına ulaşılmıştır. Oyun temelli öğrenme ile de eğitimdeki en büyük zorluklardan biri olan farklı öğrenme tarzlarına hitap edilebilmesinin kolayca üstesinden gelinebildiği belirtilmektedir (Misra vd., 2022). Genel olarak oyunların, belirli konuların ve belirli temel ilkelerin daha iyi anlaşılması konusunda yararlı olabileceği görülmektedir (Brom vd., 2010). Eğitsel oyunların farklı öğretim yöntemleriyle kıyaslamasına gidilen çalışmalarda ise öğrenciler üzerinde çeşitli olumlu etkileri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Demircioğlu & Akdemir, 2019; Fokides, 2018; Partovi & Razavi, 2019; Yıldız & Şimşek, 2020).

Oyun da değişen ve gelişen dünyadan etkilenerek (Gülsoy, 2019; Hazar vd., 2017) çağın ihtiyaçları ve teknolojik gelişmelerle birlikte mekân, şekil, biçim, araç-gereç ve dil değiştirmiştir (Kahya-Canlı & Demirarslan, 2020). İçinde bulunduğumuz dönemde oyun, dijital dönüşüm geçirmiş (Gülsoy, 2019) ve bu dönüşüm sonucu meydana gelen dijital oyunların yaygınlaşması ile oyun fiziki ekranlara taşınmıştır (Vatandaş, 2020). Günümüzde öğrencilerin dijital çağdan önemli ölçüde etkilenmesi ve dijital oyunlara artan ilgi ile bunların geniş çapta yaygınlaşması eğitimde de oyunların dijital olarak uygulanmasına yol açmıştır (Anastasiadis vd., 2018). Eğitsel oyun kavramı, oyun temelli öğrenmeyi sağlayan özel olarak tasarlanmış oyunları kapsar iken (Winarni vd., 2018) dijital oyunların da öğrenme süreçlerini çeşitli şekillerde geliştirme potansiyeline sahip olduğuna dair görüşler (Torrente vd., 2010) ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar tarafından öğrencilere, eğlenceli ve ilgi çekici öğrenme imkânı sunan dijital oyunların, öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri gibi birçok beceriyi geliştirmelerine yardımcı

olabileceği belirtilmektedir (An & Cao, 2017). Dolayısıyla türü veya aracı ne olursa olsun oyunların eğitsel açıdan barındırdığı potansiyel yadsınamaz bir noktaya gelmiştir.

Eğitsel değeri fark edilen oyun, akademik ortamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Ginsburg & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, 2007). Oyunların sınıf ortamına uygulanması ile öğrencilerin öğrenme çıktılarında pozitif yönde etkiye sebep olduğu görülmektedir (Chen & Yang, 2021; Trajkovic vd., 2018; Zeng vd., 2020). Eğitsel oyunların öğrenciler üzerindeki yararları göz önüne alındığında gelecekteki araştırmalara, farklı yaş gruplarının öğretim süreçlerine eğitsel oyunların nasıl aktarılabilirliğinin özel olarak araştırılması önerilmektedir (Acquah & Katz, 2020). Zorunlu eğitimin ilk aşaması olan ilkokulda (Hailey vd., 2016) kullanılan eğitsel oyunların bu yaş grubundaki öğrencilere olumlu etkileri yapılan çalışmalarla ortaya koyulmuştur (Bakker vd., 2015; Brezovszky vd., 2019; Fotaris vd., 2017; Hailey vd., 2016; Miller & Robertson, 2011; Ricce-Salazar & Ricce-Salazar, 2021; Sun vd., 2021). İlkokullarda oyunla öğrenme, öğrencilerin erken yaşlarda eğitim-öğretime teşvik olmasını ve kendi öğrenmelerine katkıda bulunmalarını (United Nations Children's Fund [UNICEF], 2018) sağlar. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin oyunlar hakkındaki görüşleri; öğrencilerin gelişimi üzerinde önemli etkisi olduğu, sınıfta verimliliği artırdığı, daha hızlı ve kolay öğrenmeyi sağladığı, derse olan ilgiyi artırdığı yönündedir (Alıncak, 2016). Ayrıca sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencilerinin oyunda aktif olmaktan mutlu olduğunu ve oyunların bir öğretim yöntemi olarak tüm ilkokul dersleri için uygun olacağını belirtmektedirler (Ucus, 2015).

Oyun temelli öğrenmenin kullanımı öğretmenler tarafından kabul edilmesine bağlı iken öğretmenlerin karar süreçlerinin altında yatan nedenlerin anlaşılması önemlidir (Bourgonjon vd., 2013). İlgili alan yazına bakıldığında; Ertem'in (2016) çalışmasında Türkçe dersi bazında sınıf öğretmenlerinin, oyun temelli dijital ortamları çeşitli sebeplerle, çok fazla kullanmadığı tespit edilmiştir. Ucus (2015) çalışmasında ilkokul öğretmenlerinin oyun temelli öğrenmeye yönelik bakış açılarını avantajları ve zorluklarını da ele alarak ortaya koymuştur. Dashtestani'nin (2022) çalışmasında İngilizceyi yabancı dil olarak öğretme konusunda öğretmen adaylarının dijital oyunları sınırlı kullandıkları ya da hiç kullanmadıkları belirlenmiştir. Fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri, özel gereksinimli öğrencileri için eğitsel oyunları derslerinde kullanmalarının gerek kişisel gerek öğrencileri açısından ortaya çıkan çeşitli sebeplerden dolayı zorlu bir süreç olacağı yönündedir (Devecioğlu vd., 2022). Ortaokul kademesinde öğretmenlik yapan farklı branşlardaki öğretmenler ise eğitsel oyunların teorik bilgisine sahip olmalarına rağmen uygulama sürecinde kendilerini yetersiz görmektedirler (Hazar & Altun, 2018). Sınıf öğretmenleri ile farklı branşlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin eğitsel oyunları derslerinde kullanma durumları ve kullanma nedenleri de araştırılmıştır (Demirtaş vd., 2021).

Literatürde yer alan bazı araştırmalarda (Ucus, 2015; Demirtaş vd., 2021; Ertem, 2016) sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun kullanımına yönelik görüşlerinin incelendiği görülmektedir. Bahsi geçen çalışmalar aynı zamanda öğretmen görüşleri çerçevesinde bu yöntemin kullanımının avantaj ve dezavantajlarına değinmekte ve yöntemin kullanımını zorlaştıran etmenlerle ilgili birtakım ipuçları sunmaktadır. Ancak çalışmaların, spesifik olarak, yöntemin kullanımına engel olan faktörlere odaklanmadığı ve dolayısıyla bu kapsamda geniş bir çerçeve ortaya koymadığı söylenebilir. Bu çalışma ile ilkokuldaki derslerde eğitsel oyunların kullanılmama nedenleri ve dolayısıyla oyunların kullanımına engel olan faktörler sistematik bir şekilde kategorileştirilerek sunulmuştur. Bu sayede eğitsel oyunların ilkokullarda kullanımına engel olan etmenler farklı başlıklar altında değerlendirilmiş ve sunulmuştur. Bulgular, hem mevcut durum ortaya koyulması hem de eğitsel oyunların daha sık kullanımına yönelik atılacak iyileştirme çalışmalarının hangi noktalarda yapılabileceğini göstermesi açısından önem arz etmektedir. Ortaya koyulan sonuçların, yöntemin uygulamadaki yansımalarına işaret edeceği ve ayrıca bu alana ilgi duyan araştırmacı ve öğretmenlere uygulama öncesinde karşılaşılabileceği sorunlarla ilgili faydalı bilgiler sunabileceği düşünülmektedir.

Literatürden de yola çıkarak türü veya aracı ne olursa olsun oyunların, bireylerin dikkatini çektiği ve oynayanların isteyerek ve motivasyonla oyun oynadığı (Alıncak, 2016; Byun & Joung, 2018; Lin & Hou, 2016; Partovi & Razavi, 2019) ifade edilebilir. Öğrenmenin de dikkatle başladığı düşünüldüğünde türü fark etmeksizin oyunların eğitimde kolaylaştırıcı bir etkisinin olabileceği söylenebilir. Bu sebeple bu çalışmada “eğitsel oyun” kavramı tür veya araçtan bağımsız olarak eğitsel içeriğin uyarlandığı ve eğlence unsurunu barındıran oyunları temsil etmektedir. Dolayısıyla çalışmada fiziksel olarak oynanan oyunlar ile dijital oyunlar bir arada ele alınmış ve bulguların yorumu bu bakış açısıyla gerçekleştirilmiştir. Alıncak (2016), sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyunlara karşı olumlu bir tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte bu yöntemi kullanan sınıf öğretmenlerinin yöntem karşı olumlu bir tutuma sahip olmasına rağmen uygulamada birtakım zorluklarla karşılaştığı (Ucus, 2015) ve bu yöntemin avantajlarının yanında birtakım dezavantajlarının da olduğunu düşündükleri (Demirtaş vd., 2021) literatürde yer alan bilgiler arasındadır. İlgili çalışmaların öğretmen görüşlerine odaklandığı ve derslerde eğitsel oyun kullanmalarının avantaj ve dezavantajlarıyla ilgili bulgular ortaya koyduğu görülmektedir. Bu çalışmanın odak noktasını ve temel problemini, öncekilerden farklı olarak, yöntemin kullanımına engel olan faktörler oluşturmaktadır. Çalışma grubu ise eğitsel oyunları derslerinde kullanmayan veya az kullandığını ifade eden sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu sayede öğretmenlerin görüşlerinden ziyade çıkarımları temel alınmış ve bulgular bu çerçevede değerlendirilmiştir. Yapılan bu çalışma derslerinde eğitsel oyunları az kullanan ya da hiç kullanmayan sınıf öğretmenleriyle görüşülerek engelleyici faktörler doğrudan deneyim sahibi kişilerden elde edilmek istenmiştir. Bu sayede öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak eğitsel oyunların ilkokullarda kullanılmasına engel olan faktörlerle ilgili geniş bir perspektif ortaya koymak amaçlanmıştır. Buradan hareketle araştırmanın problemi “İlkokullarda eğitsel oyunların kullanımına engel teşkil edebilecek faktörler nelerdir?” şeklindedir.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yönteminin desenlerinden biri olan temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma, eğitimde kullanılan en yaygın nitel araştırma türlerinden biridir (Merriam & Tisdell, 2016). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özelliği, insanların gerçeği sosyal dünyalarıyla etkileşimleri içerisinde nasıl inşa ettiği olduğundan temel nitel araştırmaların altında da inşa etmek kavramı yatmaktadır (Merriam, 2018). Bu nedenle temel nitel araştırmanın yürütücüleri; insanların deneyimlerini nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl kurdukları ve deneyimlerine ne anlam yükledikleri ile ilgilenirler (Merriam & Tisdell, 2016). Bu araştırmalar adından da anlaşılacağı gibi temel deneyimi betimlerler ve yorumlamaya çalışırlar farklı bir ifadeyle, vaka çalışmalarında olduğu gibi belirli bir fenomenle sınırlı değildirler, etnografyadaki gibi sosyokültürel yönleri açıklamaya çalışmazlar, fenomenolojide olduğu gibi özü açıklamak için öznenin kavramsal dünyasına girmeye çalışmazlar (Ary vd., 2010). Örneğin; etkili öğretmen ve yöneticilerin stratejilerini, tekniklerini ve uygulamalarını ortaya çıkarmak için temel nitel araştırma kullanılabilir, bu konuda fenomenolojik araştırmanın kullanılmama nedeni ise süreçleri incelemek için tercih edilmemesinden kaynaklıdır (Worthington, 2013). Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin derslerinde eğitsel oyunları tercih etmeme nedenlerini yaşantılarından yola çıkarak ifade etmeleri istenmiş ve bu nedenlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde çalışma grubunu belirlemek için araştırmacılar tarafından belirlenmiş belli birtakım ölçütler kullanılır (Cohen vd., 2021; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmanın çalışma grubu için bu ölçüt “derslerinde eğitsel oyunları az kullanma ya da hiç

kullanmama” şeklindedir. Çünkü ilkokuldaki derslerde eğitsel oyunların tercih edilmeme nedenlerini doğrudan deneyim sahibi kişilerden yani birincil kaynaktan elde etmenin çalışmanın amacı için uygun olacağı öngörülmüştür. Bu sayede eğitsel oyunların kullanımının önündeki engellerin de tespit edilebileceği düşünülmüştür. Veri toplama süreci öncesi üç sınıf öğretmeniyle pilot görüşme yapılmıştır. Veri toplama sürecinin öncesinde yapılan pilot görüşmeler sonucunda sınıf öğretmenlerinin farklı sınıf seviyelerinde ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapmalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine etki edebileceği düşünülmüştür. Çünkü her sınıfın ihtiyaçları ve beklentileri farklılaşmaktadır. Bu durum da sınıf öğretmenin eğitim-öğretim sürecine etki etmektedir. Bundan dolayı çalışma grubunu oluştururken derslerinde eğitsel oyunları kullanmayı az tercih eden ya da hiç tercih etmeyen sınıf öğretmenlerinin öncelikli olmasının yanında öğretmenlerin birinci sınıf, ikinci sınıf, üçüncü sınıf, dördüncü sınıf ve birleştirilmiş sınıf şeklinde farklı sınıflarda görev yapıyor olmaları açısından çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Yine sınıf öğretmenlerinin çalışma grubuna dahil edilirken çalıştıkları yıl ve dolayısıyla deneyim açısından da çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Çünkü sınıf öğretmenlerin yıllar içerisindeki tecrübelerinin meslek hayatlarına, mesleklerine olan bakış açılarına yansiyebileceği düşünülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin çalışma süreleri 1 ile 28 yıl arasında değişmektedir. Çalışma grubunun özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 1

Çalışma Grubunun Özellikleri

Cinsiyet	Kadın	14
	Erkek	6
Yaş	24-29	7
	30-39	4
	40-49	5
	50 ve üstü	4
Çalışma Süresi	1-10 yıl	10
	11-20 yıl	3
	21 ve üstü	7
Görev Yapılan Sınıf	1. sınıf	5
	2. sınıf	3
	3. sınıf	4
	4. sınıf	4
	Birleştirilmiş sınıf	4
Adlandırma (Verilen kod adlar)	1. sınıf	BSÖ1-BSÖ2-BSÖ3-BSÖ4-BSÖ5
	2. sınıf	İSÖ1-İSÖ2-İSÖ3
	3. sınıf	ÜSÖ1-ÜSÖ2-ÜSÖ3-ÜSÖ4
	4. sınıf	DSÖ1, DSÖ2-DSÖ3-DSÖ4
	Birleştirilmiş sınıf	KSÖ1-KSÖ2-KSÖ3-KSÖ4
Eğitsel Oyun Kullanma Durumları	Hiç kullanmayan	13
	Az kullanan	7

Tabloda yer alan öğretmen kod adlarından BSÖ, birinci sınıf öğretmenlerini; İSÖ, ikinci sınıf öğretmenlerini; ÜSÖ, üçüncü sınıf öğretmenlerini; DSÖ, dördüncü sınıf öğretmenlerini; KSÖ ise karma/birleştirilmiş sınıf öğretmenlerini temsil etmektedir. Araştırmada, eğitsel oyunları az kullanan öğretmenleri tespit etme noktasında öğretmenlerin ifadeleri baz alınmıştır. Yöntemi az kullandığını ifade eden öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerde bu öğretmenlerin yöntemi kullanmaktan imtina ettikleri ancak öğrencilerin ilgisini çektiği için genel olarak yılda bir-iki kere kullandıkları görülmüştür. Yöntemi az kullandığını ifade eden öğretmenlerin deneyim ve bu deneyimlerden edindikleri çıkarımların çalışma için önemli olabileceği düşünüldüğünden çalışma grubuna dahil edilmişlerdir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacıları tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler açık uçlu sorularla gerçekleştirilmektedir ve sorular esnek bir yaklaşımla yöneltilmektedir (Merriam, 2018). Bu yaklaşım ayrıca çalışmayı derinlemesine ele alma ve çalışma grubuna dâhil kişilere ek sorular yöneltebilme imkânı vermesi açısından araştırmacılara alan tanımıştır. Veri toplama aracı geliştirilirken öncelikle ilgili alan yazın taranmış ve eğitim-oyun ekseninde gerçekleştirilen çalışmalar değerlendirilmiştir. Sonrasında araştırmacılar tarafından, araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülen sorulardan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu sorular üzerinde araştırmacılar görüşmeler gerçekleştirmiş, soruların kapsamı ve akışı şekillendirilerek görüşme formunun taslağı geliştirilmiştir. Nitel araştırmalara hakim ve bu alanda çalışmaları bulunan Ölçme ve Değerlendirme Bölümü'nde görev yapan bir öğretim üyesi ve Sınıf Öğretmenliği alanında görev yapan bir öğretim üyesi olmak üzere iki uzmandan taslak soruları değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan görüşme formunun yapısı, ana sorular ve sonda soruların amaca uygunluğu, gerekliliği ve açıklığı ile ilgili dönütler alınmış ve önerileri varsa eklemeleri istenmiştir. Bu çerçevede gerekli görülen düzenlemeler yapılmış ve soruların anlaşılabilirliğini test etme amacıyla üç pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. İlgili alan yazın taraması, iki uzman görüşü ve üç pilot görüşme neticesinde yapılan düzeltmelerle araştırmanın amacına uygun bir yarı yapılandırılmış görüşme formu elde edilmiştir. Nihai görüşme formu araştırmanın amacının ve görüşmenin içerik ve yapısının anlatıldığı giriş bölümü ile beş temel soru ve bunlara bağlı sonda sorulardan oluşmaktadır. “Derslerinizde eğitsel oyunları tercih etmeme nedenleriniz nelerdir?”, “Hangi şartlar olsaydı derslerinizde eğitsel oyunları kullanırdınız?” gibi sorular görüşme formunda kullanılan temel sorulara; “Bunun neden tercihiniz üzerinde etkili olduğunu düşünüyorsunuz?”, “Bu neden ile ilgili gözlemlediğiniz ya da yaşadığınız bir durum olduysa anlatır mısınız?” gibi sorular ise görüşme formunda kullanılan sonda sorulara örnek olarak gösterilebilir.

2.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmadaki veriler öğretmenlerle yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Nitel çalışmalarda görüşmelerin amacı; görüşme yapılan bireylerin algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle ifade etmelerini sağlamak, kullandıkları dili ve yargıları öğrenmek, bakış açıları ile tecrübeleri arasındaki bağı kurmaktır (Patton, 2018). Görüşmelerin doğası genellikle araştırmacı ile katılımcı arasındaki güç dengesine bağlı iken güç dengesini sağlamak için yönlendirici sorular sormaktan kaçınılmalı, dürüstlük önemsenmeli ve gereken saygı gösterilmelidir (Creswell, 2021). Bu nedenle çalışma verileri, çalışma grubuna araştırmanın amacından bahsedilerek ve kişisel bilgilerinin kullanılmayacağı belirtilerek izinleri dahilinde ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Sınıf öğretmenleriyle yapılan bu görüşmeler ortalama 28 dakika süren 9'u yüz yüze ve 11'i çevrimiçi, görüntülü olmak üzere öncesinde hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Alınan ses kayıtlarının tamamı daha sonra yazıya aktarılarak analize hazır hale getirilmiştir. Çalışma grubundaki sınıf öğretmenleri, birinci sınıf öğretmenleri BSÖ1, BSÖ2...; ikinci sınıf öğretmenleri İSÖ1, İSÖ2...; üçüncü sınıf öğretmenleri ÜSÖ1, ÜSÖ2...; dördüncü sınıf öğretmenleri DSÖ1, DSÖ2... ve birleştirilmiş sınıf öğretmenleri KSÖ1, KSÖ2... olacak şekilde kodlanmış ve bu sayede kişisel bilgilerinin korunması amaçlanmıştır.

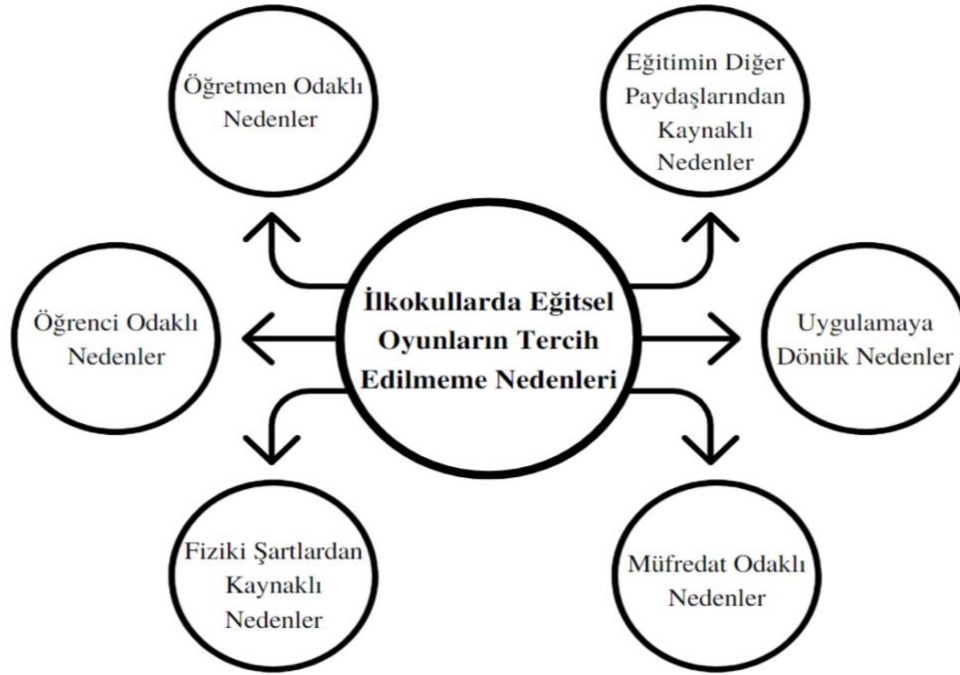
2.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Patton'a (2018) göre içerik analizi genel olarak kalabalık olan nitel veriler arasındaki tutarlılıkları ve anlamları belirlemeyi içerir ve buradaki temel çaba bu verileri anlamlandırma çabasıdır. İçerik analizi yöntemi, verileri kavramlaştırma ve daha sonrasında belli başlıklar altında bu kavramlar arasında anlamlı bağlantılar kurarak verileri analiz etme imkânı

sunar (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu kavramlar belli başlı kodlar şeklinde sunulmaktadır. Saldana'ya (2022) göre kod dil temelli ya da görsel bir veriyi betimlemek için sembolik olarak özetleyici, dikkat çekici, özü yansıtan ve/veya çağrışımsal özellikteki bir kelime ya da kısa bir ifade olarak tanımlanabilir. Kodlar etkin veri analizine imkân tanırken analiz sürecini de hızlandırır (Miles & Huberman, 2021). Bu çalışmanın veri analizinde de öncelikle kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar birbirleriyle ilişkileri göz önünde bulundurularak belli alt temalar altında toplanmıştır. Bu alt temalar çalışmanın araştırma sorularından yola çıkılarak oluşturulmuş olan temalarla ilişkilendirilmiştir. Yapılan bu işlemler sonucunda temalar, “Öğretmen Odaklı Nedenler”, “Öğrenci Odaklı Nedenler”, “Fiziki Şartlardan Kaynaklı Nedenler”, “Müfredat Odaklı Nedenler”, “Uygulamaya Dönük Nedenler” ve “Eğitimin Diğer Paydaşlarından Kaynaklı Nedenler” şeklindedir. Birinci tema altında 3 alt tema, 7 kod; ikinci tema altında 3 alt tema, 5 kod; üçüncü tema altında 2 alt tema, 6 kod; dördüncü tema altında 1 alt tema, 2 kod; beşinci tema altında 2 alt tema, 3 kod; altıncı tema altında 1 alt tema, 4 kod olmak üzere toplam 27 kod belirlenmiştir.

Şekil 1

İlkokullarda Eğitsel Oyunların Tercih Edilmeme Nedenlerine Yönelik Temalar



Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütlerinin sağlanmasıyla gerçekleştirilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak adına araştırmacılar tarafından çeşitli yollara başvurulmuştur. Öncelikle çalışmanın her aşamasında alanına hâkim kişilerden uzman görüşü alınarak araştırma sürecinin doğruluğu teyit edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre uzman görüşünün alınması ve çalışmaya yönelik önerilerden faydalanılması araştırmanın niteliğini artıran bir etkiye sahiptir. İki uzman görüşü alınarak geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu, çalışma grubu içerisinde yer almayan üç öğretmene yöneltilerek görüşme sorularının aktarılabilirliğinin test edilmesi amaçlanmıştır. Lodico ve arkadaşlarına (2010) göre yapılan bu pilot görüşmeler çalışma grubuyla eş zamanlı olarak ve/veya görüşme sorularını inceleyen bir uzmanlar paneli aracılığıyla yapılabilirken içerik ve görünüş geçerliliğinin sağlanması adına önemlidir. Toplanacak verilerin niteliği de çalışmanın geçerliği için önemli bir

etken olduğundan (Yıldırım & Şimşek, 2021) pilot görüşmeler sonucunda form üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Asıl görüşmelere geçildiğinde veri kaybı yaşanmaması adına yapılan görüşmeler gerekli izinler dahilinde ses kaydına alınmıştır. Araştırma verileri için sadece anlamlı olduğu hissedilenler konusundaki notlara değil görüşmelerin tam transkriptine ihtiyaç duyulur (Maxwell, 2018). Bu yüzden yapılan görüşmeler tam olarak kaydedilmeli ve yazıya dökülmelidir (Neuman, 2014). Bu araştırmada da alınan ses kayıtları eksiksiz bir şekilde transkript edilerek analize hazır hale getirilmiştir. Güvenilirlik sadece görüşme formunun hazırlanması ve uygulanması aşamalarını içermeyip veri analizine kadar devam eden bir süreci kapsar (Cohen vd., 2021). Bu nedenle veri analizinin her aşamasında ilgili alanın uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu değişiklikler gerçekleştirilirken alan dışı uzmanlardan da kod tablolarını yorumlamaları istenerek verilerin teyit edilebilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Yapılan veri analizleri sonrasında çalışmada yoğun betimlemelere yer verilmiştir. Çalışma içerisinde ayrıntılı yoğun betimlemelere yer verilmesi Creswell'e (2021) göre araştırmanın değerini ve doğruluğunu artıran etkenlerden biridir. Ayrıca nitel çalışmalarda genel bir kanıya ulaşmak yerine derin araştırmalar yapılmak istenildiğinden tek bir durum veya tesadüfi olmayan amaçlı bir örneklem kullanılır (Merriam, 2018). Bu çalışmada da amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılmasıyla hem yöntem hem de sonuçların uygun bağlamda rapor edilmesi ve aşırı genellemenin engellenerek ortaya çıkabilecek birçok uyumsuzluğun giderilmesi sağlanmaya (Patton, 2021) çalışılmıştır. Ek olarak çalışmada gerçekleştirilmiş olan tüm aşamalar ayrıntılı ve açık bir şekilde rapor edilerek aktarılmaya çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre gerçekleştirilmiş olan tüm aşamaların bu şekilde rapor edilerek sunulması çalışmanın dış güvenilirliği açısından önem arz etmektedir.

Etik Kurul İzni

Kurul Adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Karar Tarihi: 25.03.2022

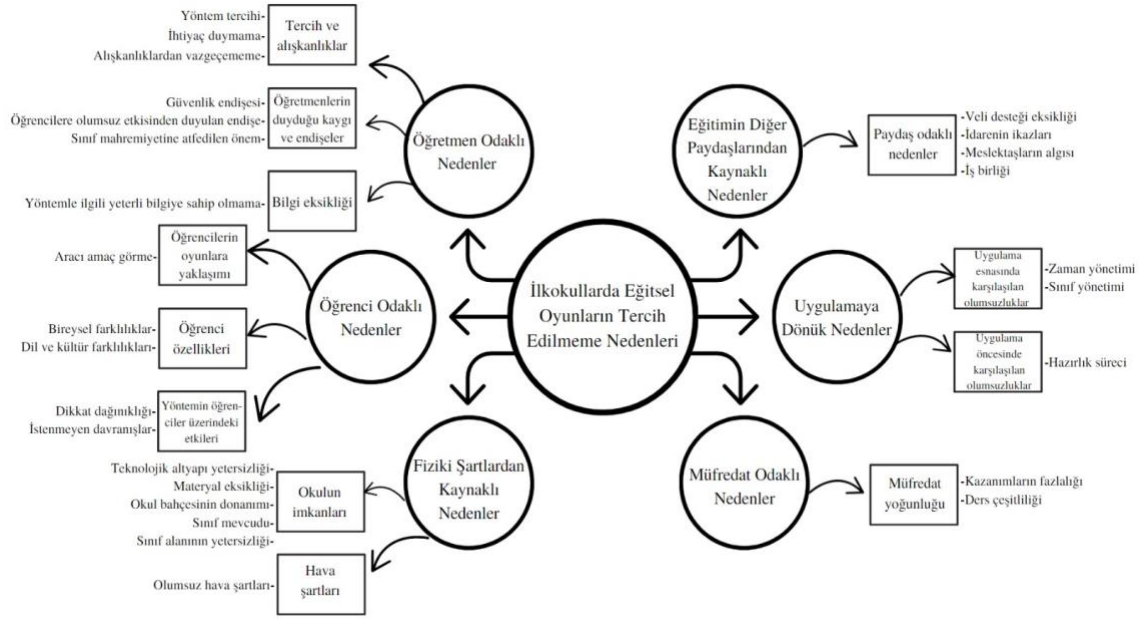
Karar Sayısı: 2022-231

BULGULAR

Bu bölümde veri analizi sonucunda elde edilen bulgular temalar altında sunulmuştur. Bu temalar; “öğretmen odaklı nedenler”, “öğrenci odaklı nedenler”, “fiziki şartlardan kaynaklı nedenler”, “müfredat odaklı nedenler”, “uygulamaya dönük nedenler” ve “eğitimin diğer paydaşlarından kaynaklı nedenler” şeklindedir. Aşağıdaki şekilde analiz sonucu elde edilen kod ve temalar bir kavram ağı şeklinde sunulmuştur.

Şekil 2

Veri Analizi Sonucu Elde Edilen Kod ve Temalar



Bulgular, öğretmen ifadelerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Aşağıda, elde edilen temalar ve bulgulara yönelik ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

3.1. Öğretmen Odaklı Nedenler

Öğretmenlerin eğitsel oyunları kullanmama nedenleri incelendiğinde tercihler, alışkanlıklar, duygu durumları (endişe ve kaygı) ile yönetime yönelik bilgi eksikliği gibi kaynağı öğretmenin kendisine işaret eden birtakım nedenlerin varlığı tespit edilmiştir. Bu nedenler üç alt başlık altında sunulmuştur:

3.1.1. Tercih ve Alışkanlıklar

Sınıf öğretmenlerinden bazıları eğitsel oyunları tercih etmeme nedenlerini, engelleyici herhangi bir unsurun varlığından ziyade sadece yöntem tercihinin ve süregelen alışkanlıklarına bağlamışlardır. Örneğin BSÖ4; “Tercih etmeme nedenlerim herkesin bir alışkanlığı var. Yoğurt yiyiş tarzı var. Onlara göre ilerliyorsun. Ekstradan niye onu katayım kendime diye düşünüyorum.” şeklindeki ifadesiyle yöntemin, öğretmenin tarzına göre tercih edildiğini ve eğitsel oyunları da gerek duymadığı için tercih etmediğini belirtmiştir. KSÖ4 ise “...beş seneden sonra çoğu şeye hakim oluyorsunuz da eğitsel oyunlar bazında alışık olmadığımız bir sistem ya dedim ya hani biz bu şekilde donatılıp da gönderilmedik.” şeklindeki ifadesiyle derslerde eğitsel oyun kullanımının alışkanlıklarına ters düştüğüne ve aldığı eğitimin de buna uygun olmadığına vurgu yapmıştır.

Yöntem tercihleri derinlemesine incelendiğinde ise öğretmenlerin klasik yöntem olarak ifade ettiği, düz anlatım gibi alışlagelmiş öğretim yöntemlerini yeterli gördüğü, bu sebeple başka yöntemlere gerek duymadığı tespit edilmiştir. Bu görüşlere sahip öğretmenler alışlagelen yöntemlerle işlenen derslerin daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. İSÖ1 bu konudaki fikrini, “Hani öyle işte buna ne gerek var gibisinden. Zaten ben diğer klasik yöntemle de kavratırım bu konuyu yani... Klasik yöntemden sonra tamamlayıcı bir şey gibi de olması gerekiyor bence... Ama bir anlatım yöntemi değil yani bana göre.” şeklinde; İSÖ2 ise “Yani tercih etmeme sebepim yani bana göre öğrencileri yani klasik normal eğitim düzeninde daha çok yani kalıcı olması bence...”

Yani bazı mesela dersimi klasik olarak anlattığımda daha etkili olacağını düşündüğüm için.” şeklinde ortaya koymuştur.

Katılımcılardan bazıları ise diğer yöntemleri tercih etmesinin sebebini alışlagelmiş yöntemlerin daha etkili olmasından ziyade halihazırda kullanıma sunulan yenilikçi uygulamaları kullanmaları, bu sebeple de eğitsel oyunları kullanmaya gerek duymamaları ile açıklamışlardır. Örneğin DSÖ1 bazı dijital eğitim platformlarını derslerinde kullandığını ve bundan dolayı eğitsel oyunlara derslerinde ihtiyaç duymadığını, “...onlarda da böyle animasyonlar çok fazla olduğu için ayrıca her zaman oyun oynamaya da gerek duymuyorum. Belki de onlar hazır olduğu için onları bizim işimizi kolaylaştırdığı için ondan dolayı.” şeklinde ifade etmiştir.

3.1.2. Öğretmenlerin Duyduğu Kaygı ve Endişeler

Sınıf öğretmenleri eğitsel oyunların tercih edilmemesi noktasında öğrencilere olumsuz etkilerinden duydukları endişeleri ve güvenlik endişelerini de vurgulamışlardır. İSÖ3 güvenlik endişesini, “*Biz bir sobalı okul olduğumuz için çocuklara hani sobaya çok yaklaşmamaları da gerekiyor, yakma durumu olabiliyor, çocuklar birbirini iterken sobaya çarpabiliyorlar. Bu bunları da göz önünde bulundurarak teknik ve yöntemlerimizi seçiyoruz.*” ifadesiyle; DSÖ2, “*Bazı oyunları yaralanmaya sebep olabileceği için oynatmamayı tercih ediyoruz. Başka tercihlerde bulunuyoruz.*” ifadesiyle dile getirmiştir. İSÖ2 ise öğrencilere eğitsel dijital oyunların zarar verebileceğini, “*Eğitsel dijital oyunları şimdi şöyle çocukların fazla yani bu tablet bilgisayar gibi ortamlara alışkanlık yapabileceği endişesi de var tabii... Bağımlılık yapıyor yani.*” diyerek belirtmiştir.

BSÖ5 ise daha farklı bir bakış açısıyla sınıf mahremiyetine vurgu yapmış ve bu husustaki görüşlerini şu ifadelerle dile getirmiştir: “*Bir sınıfın mahremiyeti vardır hani... Sınıfın özelinden çıkıyorsun artık biraz daha böyle herkesin gözlemlendiği bir de özellikle de yakın çevrenin, mahalledeki insanların, evlerin böyle ortasında bu etkinliği yapmak öğretmene de farklı böyle bir sakıncalar ortaya böyle çekincelerde meydana getiriyor.*” bu ifadeler aynı zamanda sınıf alanının yetersizliği nedeniyle okul bahçesini kullanmak istemesinin doğurduğu sonuçları ortaya koymaktadır.

3.1.3. Bilgi Eksikliği

Sınıf öğretmenlerinden bazıları eğitsel oyunları kullanma noktasında pozitif bir tavra sahip olmalarına rağmen yöntemle ve eğitsel oyun tasarlamayla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarından eğitsel oyunları tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Bilgi eksikliği hususundaki düşüncesini BSÖ4, “*Eğitsel oyunları belli oranda kullanabiliriz. Eğitsel oyunları üniversitelerde bize yeterince öğretmiyorlar. Üniversitelerin burada sistemsiz sorunları var.*” şeklinde dile getirirken İSÖ2, “*Yani çok fazla oyun çeşidi bulmak gerekiyor. Yani şimdi oyun diyelim ki kısıtlı oyunlarımız var bizim. Aklımda diyelim ki on tane, yirmi tane oyun var diyelim.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu ifadeleri lisans eğitimlerinin eğitsel oyunların kullanılması noktasında yeterli olmadığını ve bildikleri oyunların ise bu yöntemi kullanmada eksik kaldığını ve tercih edilmemesine neden olduğunu ortaya koymaktadır.

3.2. Öğrenci Odaklı Nedenler

Sınıf öğretmenlerinden bazıları derslerde eğitsel oyunları tercih etmeme nedenlerini öğrenci odaklı bazı gerekçelerle açıklamışlardır. Bu noktada öğrencilerin oyunlara yaklaşımının, öğrenci özelliklerinin ve yöntemin öğrenciler üzerindeki etkilerinin yöntem tercihlerinde belirleyici unsurlar olarak karşımıza çıktığı söylenebilir.

3.2.1. Öğrencilerin Oyunlara Yaklaşımı

Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin eğitsel oyunları öğretim sürecinde bir araç değil bir amaç olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bu durum özünde bir öğretim yöntemi olan eğitsel oyunların

eğitsel içeriğinin öğrenciler tarafından göz ardı edilmesine ve oyunların eğlence boyutunun merkeze alınmasına neden olmaktadır. Ayrıca öğretmenler bazı oyunlarda yer alan rekabet unsurunun da öğrencileri eğitsel içerikten uzaklaştırdığına merkeze kazanmanın konulmasına neden olduğuna vurgu yapmıştır. Bu sebeple eğitsel oyunlarda öğrenciler eğitsel içeriğe yeterince odaklanmamakta ve yöntem amacına ulaşmamaktadır. Bu durum öğretmenlerden bazılarının şu ifadeleriyle örneklendirilebilir:

İSÖ1: *Ama onu bir eğlence, bir oyun gibi algılıyor çocuk. Öyle olduğu zaman da amacın dışına çıkmış oluyor ve orada bir şımarık hareketler yapıyor bir de o var yani... Diyor ki çocuk aaa eğlence var, ohh be!*

İSÖ2: *Çocuklar mesela oyuna kendilerini fazla kaptırıyorlar. Artık yani kazanım ikinci planda oluyor mesela. Öğrenci için önemli olan kazanıp kazanmamak oluyor... Yani kazandırmak istediğin davranış ikinci planda kalıyor. Araç amacın önüne geçiyor bu sefer.*

3.2.2. Öğrenci Özellikleri

Veriler incelendiğinde, öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyi ile bireysel özellikleri, dil ve kültürlerindeki farklılıkların öğretmenlerin eğitsel oyunları tercih etmemelerinde belirleyici unsurlar olarak karşımıza çıktığı tespit edilmiştir. Özellikle farklı sınıf düzeylerini bir arada barındıran birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler öğrenci özelliklerindeki farklılığın tercihleri üzerinde etkili olduğu konusunda hemfikirdirler. Ayrıca yabancı öğrencileri olan öğretmenler de dil ve kültür noktasındaki farklılıkların eğitsel oyun kullanımına engel olabildiğine işaret etmişlerdir. Bununla birlikte dili ve kültürü benzer öğrencilerin de bireysel farklılıklara sahip olması sebebiyle eğitsel oyunların hepsine hitap etmeyebileceği ve bu sebeple de tercih edilmediği görülmüştür. Birleştirilmiş sınıfta görev yapan BSÖ1 bu husustaki düşüncesini, *“Bir grup öğrenci çok güzel her şekilde alırken bir gruba hiç hitap etmiyor olabiliyor.”* şeklinde ifade etmiştir. BSÖ2 ise *“Mesela benim o oyunu uygulayabilmem için çocuğun okuma yazmaya şu dönem için okuma yazma bilmiş olması gerekiyor. Ama bende mülteci çocukların bir kısmı okuyamıyor... Diğer akranlarından yani diğer Türk çocuklarından geri kaldığı için o oyuna ayak uyduramıyor mesela.”* şeklindeki cümleleriyle öğrencilerdeki farklılığın dolaylı olarak yöntem tercihine etki ettiğini belirtmiştir. KSÖ2 ise *“Birleştirilmiş olduğu için bir de bireysel ilgilenmeye kalktığımızda hani bu işi oyuna döktüğümüzde hepsi aynı seviyede değil. Hepsi aynı algılamada değil. Algılamaya sahip değil. Algılayamayabiliyorlar da hani çok faydalı hale gelmeyebilir bu durumda.”* diyerek aynı sınıf içerisinde farklı sınıf düzeyindeki çocukların eğitim görmesinin ve dolayısıyla da öğrenci özelliklerinin farklı olmasının bu tercihe etki ettiğini vurgulamıştır.

Dördüncü sınıf öğretmeni olan DSÖ1’in *“Yani ama tabii bu birinci sınıfta mesela daha çok oyun oynatabiliriz ama dördüncü sınıfa kadar hani dördüncü sınıfta çok daha fazla oyuna gerek olmadığını düşünüyorum... Daha böyle biraz daha soyut olabilecek şeyde daha kolay algılayabiliyorlar. İhtiyaç azalıyor.”* şeklindeki ifadesi sınıf düzeyi arttıkça öğrenci özelliklerine bağlı olarak eğitsel oyunlara olan ihtiyacın da azaldığını ortaya koymaktadır. İSÖ3, *“Eğer okul öncesi eğitiminden geçmemişse çocuklarımız ciddi anlamda zorlanıyorlar... Bir de benim çocuklarım bir kısmında da öğrenme güçlüğü var bu konuda da bayağı zorlanıyorum.”* diyerek okul öncesi eğitimin önemine vurgu yapmış ve öğrenciler arasındaki farklılığın eğitsel oyun kullanmamasına neden olduğunu belirtmiştir.

Ayrıca sınıf öğretmenleri öğrencilerindeki dil farklılıklarından dolayı eğitsel oyunları aktarabilmek konusunda yaşadıkları zorluklar nedeniyle derslerinde eğitsel oyunları tercih etmediklerini belirtmişlerdir. KSÖ4 bu durumu daha önce görev yaptığı bir okulda yaşamış olduğu deneyiminden hareketle, *“Kullanamıyordum ki eğitsel oyunu hocam. Ya şöyle diyeyim velilerimle zaten iletişim halinde olmak için çocuklarım tercümanlık yapıyordu. Öğrencilerim tercümanlık yapıyordu. Öğrencilerim de Türkçe düşünemiyor doğal olarak.”* şeklinde İSÖ3, *“Bizim bulunduğumuz coğrafyada çocuklar Türkçe öğrendiği için çoğu zaman Türkçe kelimeleri*

bile ben çocuğa anlatmakta zorluk çekiyorum çünkü çocuk o nesnenin ne olduğunu bilmiyor. Bunun ya Kürçe karşılığını söylemem gerekiyor ya da o nesneyi birebir göstermem gerekiyor.” olarak ifade etmiştir. Derslerinde eğitsel oyunları tercih etmeyişinin nedeninin dil farklılıklarının yanında öğrencilerindeki kültür farklılıklarından da kaynaklandığını DSÖ4, *“Çünkü benim tercih etmeyişim. Çok nadir ediyorum hani arada bir yapabiliyorum yapabildiğim kadar. Bizde dil ayrımı hani çocuklarım da onlar var. Ondan sonra oyun kültürlerimiz farklı... 15 Türk, 16 yabancı çocuğum var.”* diyerek ifade etmiştir.

3.2.3. Yöntemin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Daha önce eğitsel oyunları derslerinde kullanmış ve sonradan tercih etmeyen sınıf öğretmenleri öncül deneyimlerinden yola çıkarak bu yöntemin öğrencilerin davranışları üzerinde birtakım olumsuzluklara neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin gözlemlediği dikkat dağınıklığı ve istenmeyen davranışları sergileme gibi olumsuzluklar öğretmenleri eğitsel oyunları kullanmaktan alıkoymaktadır. ÜSÖ1 öğrencilerde gözlemlediği dikkat dağınıklıklarını, *“Bir odaklanamama sorunu yaşıyorum derslerde, çocuklarda. Toplayacaksın çocukları, kendine getireceksin bir otoriteye sokacaksın ki o derse başlayabilesin, anlayabilsin yani onlarda konuyu. Bu yönden zorlanıyorum bazen oyunda tercih etmemeye çalışıyorum. Dikkatleri dağılıyor yani çocukların.”* şeklinde belirtmiştir. BSÖ3 derslerde eğitsel oyun kullandığında karşılaştığı durumu, *“Mesela bazen beni çıldırtma noktasına bile getirebiliyorlar. Dersin ortasında sanki sokakta koşmuşçasına oyunlar, hareketler, bağırış, çığırış vesaire de olabiliyor. Hani bunu yapmak birazcık zor benim için.”* şeklinde ifade etmiş ve bu yöntemle işlenen derslerde istenmeyen bazı davranışların görülebildiğine dikkat çekmiştir. ÜSÖ4’ün, *“Yani sınıf içinde her an bir problem çıkabiliyor. Davranış problemleri çıkabiliyor... Çocukların anti sosyal davranış bozuklukları oluyor. Birbirine vurma yaralama kötü söz.”* şeklindeki ifadeleri diğer öğretmen ifadelerini destekleyici niteliktedir. KSÖ3 ise eğitsel oyunların derslerde kullanıldığı takdirde oluşturduğunu düşündüğü akran zorbalığını, *“Bir oyunda kaybettiklerinde ondan sonra, işte dünyaları başına yıkılıyor. İşte senin yüzünden kaybettik, şöyle yaptık, böyle yaptık, böyle yaptın. Akran zorbalığına yol açtığı için. Akran zorbalığına çok fazla çok fazla yol açıyor. O yüzden çok kullanmamaya da çalışıyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

3.3. Fiziki Şartlardan Kaynaklı Nedenler

Sınıf öğretmenlerinden toplanan veriler eğitsel oyunların tercih edilmemesinde bazı fiziksel koşulların da etkili olduğunu göstermektedir. Okul imkânları ve hava şartları gibi iki temel başlık altında incelenebilecek bu bulgular fiziksel şartların da öğretmenlerin eğitsel oyunları derslerinde kullanmamalarına neden olduğunu ortaya koymaktadır.

3.3.1. Okulun İmkânları

Sınıf öğretmenlerinden bazıları derslerde eğitsel oyunların tercih edilmeme nedenlerini okul imkânlarının elverişsizliği ile açıklamışlardır. Özellikle eğitsel dijital oyunların tercih edilmeme nedenleri okul altyapısındaki yetersizlik ile açıklanmıştır. Bu konuda sınıf öğretmenleri teknolojik altyapı yetersizliğinin önemli bir sorun olduğu üzerinde durmuşlardır. Örneğin BSÖ1, *“Benim bulunduğum yerde sık sık elektrik kesintileri olabiliyor... Yeter ki elektriğim olsun suyum olsun veya tahta var. İnternet altyapısı yeterli olmayınca internet çekmiyor... Kullanımı konusunda böyle aksaklıklar oluşabiliyor.”* şeklindeki ifadesiyle genel bir altyapı probleminin okula yansımalarına dikkat çekmiş ve bunu eğitsel oyun kullanmama nedeni olarak belirtmiştir. KSÖ1, *“Okuldaki imkânsızlıklardan dolayı dijital oyun kullanmamız yani olasılığımız hiç yok... Elektrik kesintisi inanılmaz fazla. Elektrik kesintisinden dolayı da sen bilgisayarını götürünce hani elektrik olmuyor. E diyorsun ki bilgisayarını götürmeyeyim zaten elektrik olmuyor okulda.”*; BSÖ4 ise *“...dijital olabilmesi için bilgisayar, akıllı tahta, tablet olması lazım. Milli Eğitim bize böyle bir destekte bulunmuyor. Ben tahtada çıkıp kendi başıma oynamaktansa tahta diyorum, akıllı tahta değil dikkatinizi çekerim. İlkokullarda akıllı tahta olayı yok hala.”* ve İSÖ1, *“Akıllı tahtamız yok. Bilmiyorum. Hiç görmedim bu zamana kadar yani... Tabii ki akıllı tahta olsaydı. Bir*

bakardık yani duruma. Hani o olmadığı için eğitsel dijital oyunlar hakkında hiçbir fikrim yok.” diyerek okuldaki altyapı yetersizliğinin eğitsel oyun kullanma tercihleri üzerindeki etkisini açıklamışlardır. ÜSÖ3 ise materyal eksikliğine vurgu yaparak, *“Materyal bizim kendi bütçemiz ve veli bütçesi ile ayarladığımız olaylar. Yetmiyor yani o eğitsel olarak oyunları karşılamaya yetmiyor.”* şeklindeki ifadesiyle eğitsel oyunlar için gerekli materyallerin sadece öğretmen ve veli çabasıyla karşılanamadığına, bu noktada okulların desteklenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

Okul bahçelerinin donanımı ve bahçelerde oluşabilecek güvenlik tehditleri ise eğitsel oyun kullanmaya engel olan bir diğer faktördür. BSÖ2, *“Çok dar. Alan çok dar, mevcut, fazla olduğu için. Hatta üçlü sırada üçlü oturan öğrencilerim var. Zor o yüzden yani alanın mevcut çok, çok zor oluyor bir oyunu oynatmak.”*; İSÖ3 ise, *“Bizim küçük bir depomuz vardı. Biz o depoyu sınıfa çevirdik... Boyu on adım genişliği de beş altı adım ya var ya yok... Zaten kitaplığımız, dolaplığımız, öğretmen dolabı falan yok. Bir de tahtamız var. Tahtamız da sınıfın duvarına sığmadığı için yarından kesilmiş o genişliği.”* şeklindeki ifadeleriyle sınıf alanının darlığı ve imkânların yetersizliğine dikkat çekmişlerdir.

Okul bahçesinin donanımı ile ilgili ise ÜSÖ1, *“...yerler beton olduğu için öğrenciler düşse direk yaralanma riskleri var yani çok fazlasıyla. Bir kere düzenlemesi yok hani. Oyunlar açısından eğitici oyunları oynatabileceğimiz koruyucu bir alan yok.”* ifadesiyle okul bahçelerinin güvenli olmayışına dikkat çekerken KSÖ1, *“Çocukları bahçede oynatacağım mesela. Bizim okulumuzun duvarı yok. Hani okulumuzun duvarı olmadığı için de bütün köy çocukları bizim okulun önünde. Bizim şeyimiz duvarımız olmadığı için bütün çocuklar bizim okulun önünde.”* şeklindeki ifadesiyle çalıştığı okuldaki özel durumdan ötürü eğitsel oyun kullanmadığını dile getirmiştir. BSÖ5 ise *“Okul ne kadar büyük kalabalık oluyorsa bu eğitsel oyunların kullanılma sıklığı da o kadar az oluyor... Okul bahçesinin fiziki durumu, bütün sınıfların aynı anda bahçeye çıkıp faaliyeti yürütmesine imkân tanımıyor.”* diyerek okul bahçelerinin kalabalık olduğunu, okullar için yeterli olmadığını dile getirmiştir.

Bunun yanında sınıf öğretmenleri sınıf mevcutlarından kaynaklı olarak eğitsel oyunların derslerde tercih edilmediğini dile getirmişlerdir. DSÖ1 sınıf mevcutlarının kalabalıklığını, *“Ama çok da sınıflar kalabalık yani mevcutlar kalabalık... Yani yirmi kişi olsun.”* şeklinde ifade ederken küçük bir okulda görev yapan İSÖ1 sınıf mevcutlarının azlığının da derslerde eğitsel oyunların tercihi için sıkıntı oluşturduğunu, *“Devamsızlık durumundan yana büyük bir sıkıntım var... Yani 5 öğrenciyle ben derste yeni bir konuya bile geçmek istemiyorum hani eğitsel oyunları bırakın hani dersi işlemeyi bile durdurmak zorunda kalıyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. KSÖ1’in *“Çocuklar hani birden gelmeyebiliyorlar. Yani bir taziye olduğunda çünkü hepsi aile, hepsi bir aile... Devamlılığı sağlayamadığında sınıf mevcudu azalıyor. Sınıf mevcudu az olduğunda da oyun kullanamıyorsun maalesef.”* şeklindeki ifadeleri de bu konuya vurgu yapan diğer öğretmenleri destekler niteliktedir.

3.3.2. Hava Koşulları

Hava şartları sınıf öğretmenlerinin derslerde eğitsel oyunları kullanmalarına engel olan bir diğer faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. KSÖ1 bu husustaki deneyimini *“Mesela yazın da şöyle bir derdiniz var. Ağacımız yok. Çok güneşte kalıyor çocuklar... Başlarına ya güneş geçer ya da kışın yağmurda sırlıklam olurlar ya da dizlerine kadar çamur olurlar.”* şeklinde dile getirmiştir.

İSÖ3 *“Mevsimsel olarak bizim sınıfımızın kapısı hemen dışarıya bakıyor en ufak bir yağış yağdığında sınıf su olabiliyor pencereden olsun kapıdan olsun sızıntılar olabiliyor.”* diyerek olumsuz hava koşullarının sınıf ortamına etkisini dile getirmiştir. Aynı öğretmen, sözlerinin devamında bu duruma nasıl önem aldığını ve bu durumun neden eğitsel oyun kullanımına bir engel teşkil ettiğini açıklamıştır: *“...sandalyede bağdaş kurlmalarını istedim ayakları ıslanmasın diye bağdaş kurdular o şekilde biz dersimizi işledik, oturduğumuz yerden. Şimdi böyle bir sınıf ortamında da ben eğitsel oyun kullanamam.”*

Bu cümlelerin devamındaki “*Hani bir yağmurda bile çocuklar gariplerim ne yapsın sınıf soğuk montlarını bile çıkartmıyorlardı yani. Şimdi mont giyen çocuğun da hareket alanı da daralıyor hani o konuda böyle zorluklarımız var.*” şeklindeki ifadeler hava şartlarının bazı durumlarda fiziksel olarak da eğitsel oyun kullanımını olanaksız kıldığını gözler önüne sermektedir. Öğretmenlerin bu husustaki görüşlerinden yola çıkarak hava şartları ve oluşturduğu sonuçların, eğitsel oyunları tercih etmemede etkili bir etmen olarak ele alınabileceği söylenebilir.

3.4. Müfredat Odaklı Nedenler

Sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyunları tercih etmeme nedenlerinden bazıları müfredat yoğunluğu ve sınıf öğretmenlerin girdiği derslerin çeşitliliğine işaret etmektedir. Her iki neden de müfredat yoğunluğuyla açıklanabileceğinden bu başlık altında ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinden bazılarında göre müfredat kazanım sayısı ve ders içeriği açısından yoğundur ve bu durum biraz zaman alabilecek eğitsel oyunların kullanımına engel olmaktadır. Öğretmenler yoğun olan müfredatı yetiştirme kaygısıyla biraz daha öğretmen odaklı yöntemlere yönelmekte ve eğitsel oyunları kullanmamaktadırlar. Müfredatı yetiştirememe kaygısını BSÖ1, “*Sanırım bu böyle şey öğretmendeki klasik müfredat yetiştirme psikolojisine ister istemez giriyorsunuz.*” şeklinde ifade etmiştir. Çalışmada özellikle birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin hepsinin müfredatı yetiştirememe kaygısı yaşadıkları görülmüştür. Bu durum KSÖ1’in şu şekildeki ifadeleriyle örneklendirilebilir: “*...müfredat yani benim yetiştirmem gereken bir şey var ve yetişmiyor. Birleştirilmiş sınıfta hele buna asla yetişmem mümkün değil. O yüzden müfredatı da yetiştirme telaşı eğitsel oyunları daha az kullanmamı tabii ki de sağlıyor, neden oluyor.*”

Sınıf öğretmenleri fen bilimleri, matematik, Türkçe gibi birden çok ve birbirinden nispeten bağımsız derslere girmektedirler. Derslerdeki bu çeşitlilik öğretmenleri her derse uygun eğitsel oyun tasarlama ve uygulama noktasında çekimser kılmaktadır. Sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine nazaran sınıf öğretmenlerinin ders çeşitliliğinin fazla olduğunu ve bundan dolayı da her derste eğitsel oyun kullanmalarının mümkün olmadığını dile getirmişlerdir. ÜSÖ1 bu durumu, “*Bir sürü ders var sınıf öğretmenleri için branş öğretmenleri en azından tek bir alana yoğunlaşp daha kolay bir şekilde ilerleyebiliyorlar ama sınıf öğretmenleri bizim bir sürü derslerimiz var; Türkçe, matematik...*” şeklinde ifade ederken BSÖ3, “*Bir de bir derse girmiyorum. Bir konu anlatmıyorum. Ders için her kazanım için farklı bir materyal. Bazen okula gittiğimde bir gün için altı yedi tane materyal götürmek zorunda kalıyorum. Bu da her zaman imkân dahilinde olmuyor işte.*” diyerek dile getirmiştir.

3.5. Uygulamaya Dönük Nedenler

Öğretmenler, eğitsel oyunların kullanılması halinde uygulama esnasında veya öncesinde birtakım olumsuzluklarla karşılaştıklarını, bu sebeple de eğitsel oyunları tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Eğitsel oyunların kullanılması halinde yaşanan olumsuzluklar öğretmenlerin bu yöntemi tercih etmemesini açıklayan bir diğer unsurdur. Bu etmen iki alt başlık halinde açıklanabilir:

3.5.1. Uygulama Esnasında Karşılaşılan Olumsuzluklar

Sınıf öğretmenleri eğitsel oyunların derslerde tercih edilmemesinin nedenlerini daha çok uygulama sürecinde yaşanan zaman ve sınıf yönetimi problemlerine bağlamışlardır. Eğitsel oyunların kullanılması halinde normalde yaşanmayan zaman ve sınıf yönetimi gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirten öğretmenler bu durumun eğitsel oyunları tercih etmemelerinde belirleyici noktalardan biri olarak dile getirmişlerdir. Zaman yönetiminde yaşadığı sıkıntıyı, “*Zaman olması lazım tek bir şey zaman zaman. Zaman bunlar için kendimi geliştirebileceğim zaman, bunları uygulayabileceğim zaman ve öğrencilerin müfredata sıkıştırılmamış kırk dakikadan arındırılmış bir zaman olması lazım.*” şeklinde dile getiren BSÖ4 eğitsel oyunların zamansal açıdan uygun olmadığına, uygulama öncesi ve esnasında zaman alabileceğine ve müfredat yoğunluğunun da uygulamaya engel olabileceğine dikkat çekmiştir.

ÜSÖ4, “*Öğretmenin iş yükü de var. Öğretmen vakit ayıramıyor. Özel hayatı var.*” şeklindeki ifadesiyle öğretmenlerin iş yükü sebebiyle eğitsel oyunlara vakit ayıramadığını dile getirmiştir. KSÖ4 ise “*Bize zaman kaygısı oluşturuyor. Zamanı iyi yönetemediğimiz zamanlar oluşabiliyor. Zaman yönetiminde sıkıntı yaşıyabiliyoruz.*” diyerek eğitsel oyunların zaman yönetimi üzerindeki negatif etkisine vurgu yapmıştır.

Sınıf yönetiminin zorlaşması, öğretmenlerin uygulamada karşılaştığı bir diğer problemidir. Eğlence unsurunun ön planda olduğu eğitsel oyunların sınıf yönetimini güçleştirdiğini belirten öğretmenler bu yöntemle işledikleri derslerde sınıfın kontrolünü sağlamada zorluk çektiklerini, bu sebeple de tercih etmediklerini ifade etmişlerdir. Bu husustaki öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

KSÖ1: *Ben üçlerle bir oyun oynadığımda dörtler ayaklanıyor çünkü merak ediyor. Ben dörtlerle bir oyun oynadığımda üçler oynamak istiyor... Sınıf yönetimini çok zorlaştırdığını söyleyebilirim.*

BSÖ3: *...hani birazcık vakit kaybı ve sınıfın otokontrolünü sağlamak çok zor. Otokontrol kontrolünü sağlamak çok zor oluyor. Hani otuz, kırk öğrenciyle beraber bir ders işliyorsun. Bir oyun düzenliyorsun. Hem onların disiplinini sağlamak zorundasın, hem de oyun disiplinini sağlamak zorundasın.*

3.5.2. Uygulama Öncesinde Karşılaşılan Olumsuzluklar

Sınıf öğretmenlerinden bazıları eğitsel oyunları kullanacakları derslerin öncesindeki hazırlık sürecinden kaynaklı olarak eğitsel oyunları tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Bu hazırlık sürecinin ailelerine ve kendilerine ayıracakları zamandan kısımlarına neden olduğunu belirten öğretmenler bu sebeple eğitsel oyunları tercih etmediklerini ifade etmişlerdir. BSÖ4 bu husustaki düşüncesini, “*...derse bunu entegre edebilmek için kendi hazırlık yapmanız lazım. Hazırlık yaparken niye bu zamanımı ben aileme ayırmayayım? Çocuklarıma ayırmayayım? Niye buna ayırayım?*” şeklinde; ÜSÖ4 ise “*...hazırlık süreci biraz sıkıntılı olabiliyor. Hazırlık yapmak gerekiyor. Biraz emek harcamak gerekiyor. Öğretmende durumu varsa, vakti varsa yani öğretmene bir yük getiriyor.*” diyerek ortaya koymuştur. DSÖ1 ise “*Öyle hazır oyunlar olsa tabii ki bakarız, ona göre. Hazır öyle kitaplarda oyunlar falan yok. Kendimiz düşünüp ayarlamamız lazım. Ona da pek uğraşmıyoruz açıkça söyleyeyim.*” diyerek eğitsel oyun tasarlama sürecinin zor geldiğini, öğretmenlerin bu noktada desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

3.6. Eğitimin Diğer Paydaşlarından Kaynaklı Nedenler

Sınıf öğretmenlerine göre derslerde eğitsel oyun kullanımı iş birliği gerektiren bir süreçtir. Öğretmenlerden elde edilen verilere göre yöntemin kullanılabilmesi adına eğitimin diğer paydaşlarıyla iş birliği yapılması ve koordineli çalışılması önem arz etmektedir. Bazı sınıf öğretmenlerinin bu husustaki ifadeleri şu şekildedir:

KSÖ2: *Tabii iki kere düşünüyorsunuz yani. İdare bir şey der mi? Velilerden sıkıntı çıkar mı? Yan taraftaki sınıftaki öğretmenimiz rahatsız olur mu? Gibi gibi tabii ki sıkıntı yaşıyorsunuz yani.*

BSÖ3: *Ama bunun için mesela şey de lazım veli, öğretmen iş birliği de lazım... Hani bu birazcık bizim şu anda eğitim verdiğimiz coğrafya da alakalı. Burada hani herkesin çocuğu var vesaire. Adını say desem sayamazlar.*

DSÖ3: *Yani maalesef bizim bulunduğumuz bölgedeki dezavantaj çok fazla, çocukların maddi manevi olarak dezavantajları var. Çok kardeşler aile de çocuk üzerinde çok fazla ilgilenemiyor üstünde duramıyor.*

KSÖ4: *Hepsi bir sacayağı sistem, öğretmen, öğrenci, veli bunların hepsi olması gereken sacayakları. Şimdi bunlardan bir tanesi eksik olduğu zaman sizin de işiniz yarım oluyor.*

Sınıf öğretmenleri, iş birliği gerektirdiğini düşündükleri süreçle ilgili yeterli desteği görmediklerinden eğitsel oyunları kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin ÜSÖ2, “...yani her veli istediğin zaman her an her dakika göndermiyor materyal, yani her çocukta olmayınca ya da göndermeyince yapamıyorsun etkinliği. Yani öyle veliler var ki çok duyarsız yani göndermiyor.” şeklindeki ifadeleriyle velilerle yapılması gereken iş birliğinin yeteri kadar gerçekleştirilemediğini, bu sebeple oyunlarda gerekli materyallerin temin edilemediğini ve eğitsel oyunların kullanılmadığını dile getirmiştir. DSÖ1 ise “Biraz aileler de isteksiz bu konuda hani onları da eğitmek gerekiyor aileyi de biraz eğitmek gerekiyor. Hani bu nasıl yeni nesil sorular varsa yeni nesil aileler de var.” diyerek ailelerden yeterli desteği görmediğini ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyunları tercih etmeme sebeplerinden bir diğer öğretmen-okul idaresi iş birliğinin sağlanamaması ve öğretmenlerin idare tarafından ikaz edilmesidir. Sınıf öğretmenleri derslerinde eğitsel oyunları kullandıklarında okul idaresinin ikazlarına maruz kalabildiklerini belirtmişlerdir. ÜSÖ1 bu husustaki düşüncesini, “Mesela bazı müdürler ya da idari kısımlar olsun bu oyunlara bazıları karşı oluyor. Hani oyunları böyle eğitici olarak değil de böyle vakit geçirmek için görüyor kimi öğretmen ya da idareciler. Bazen öğretmenlere hani ikaz etme durumları olabiliyor.” şeklinde; BSÖ3 ise “Bunun için çok mesela şikâyet aldığımı hatırlıyorum. Hatta idarenin bana şimdi hocam anlatın ya, düz anlatın. Ne yaparsanız yapın boş ver. Almak istemiyorsa almasın. Hani idareyle bile çatıştığım oluyor.” ifadeleriyle açıklamıştır.

Eğitsel oyunların kullanılmamasına neden olan bir diğer etmen ise aynı okulda görev yapan meslektaşların eğitsel oyunlara bakış açılarıdır. Derslerinde eğitsel oyun kullanan öğretmenler diğer öğretmenler tarafından yargılanabilmektedir. Bazı öğretmenler eğitsel oyun kullandıklarında rekabetçi bakış açısına sahip diğer öğretmenler tarafından okuldaki dengeyi bozmakla itham edilebilmektedir. BSÖ5 derslerde eğitsel oyunların tercih edilmemesinin nedeni olarak meslektaşların bakış açılarının da etkili olabileceğini, “...kendi zümresinde bulunan öğretmenler tarafından farklı algılanması da söz konusu oluyor. Hani bazı öğretmenler diyorlar işte gereğinden fazla çaba ortaya koyuyor. Buradaki dengeyi bozuyor diye şeylerde var... İşte bunlar biraz rekabetçi öğretmen tarzında bir algıya neden oluyor.” şeklinde ifade etmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretim sürecinde, öğretmen ve öğrenen arasındaki etkileşimden yararlanılarak bir öğretim yöntemi kullanılır (Giorgdze & Dgebuadze, 2017). Bu çalışma da bu öğretim yöntemlerinden biri olan eğitsel oyunlar ele alınmıştır. Eğitsel oyunların öğretim sürecindeki etkileri göz önünde bulundurularak derslerinde eğitsel oyunları tercih etmeyen ya da az tercih eden sınıf öğretmenlerine çeşitli sorular yöneltilmiştir. Bu yol ile ilkokullarda eğitsel oyunların tercih edilmeme nedenlerine yönelik öğretmenlerin görüşleri tespit edilmiştir. Elde edilen görüşlerin analizi ile ilkokullardaki derslerde eğitsel oyunların tercih edilmeme nedenlerine yönelik görüşler altı başlık altında ele alınmıştır. Bu başlıklardan yola çıkılarak öğretmenlere göre eğitsel oyunların derslerde tercih edilmeme nedenlerine; öğretmenden ve öğrencilerden kaynaklı bazı nedenler ile fiziki şartların, müfredatın, uygulama sürecinin ve eğitimin diğer paydaşlarının etki ettiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öğretim yöntemi tercihlerini etkileyen nedenlere yönelik çalışmalar literatürde mevcuttur (Demirkan & Saraçoğlu, 2016; Yıldırım vd., 2016). Akgün ve arkadaşları (2015) ile Demirkan ve Saraçoğlu'nun (2016) yaptıkları çalışmalarda neredeyse her kademedeki öğretmenin en çok tercih ettiği yöntemin başında anlatım yönteminin geldiği, öğretmenlerin en çok anlatım yöntemini tercih ettiği belirlenmiştir. Bu araştırmaların sonuçları çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin derslerinde eğitsel oyunları tercih etmeme nedenlerine tercih ve alışkanlıklarının etki ettiği ve öğretmenlerin klasik yöntem olarak ifade ettiği düz anlatım gibi alışlagelmiş öğretim yöntemlerini daha çok kullandıkları görülmüştür. Bunun nedenini kullandıkları yöntemi derslerinde yeterli görmeleri ve farklı

yöntemlere ihtiyaç duymamaları ile açıklamışlardır. Ancak öğretmenlerin derslerinde farklı yöntemleri denemeye istekli olmamalarının nedeni karşılaşılmış oldukları zorluklardan kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Nitekim öğretmenler, ifadelerinde bu zorluklardan bazılarının yer vermiş ve bu doğrultuda bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin derslerinde eğitsel oyunları kullandıklarında öğrencilere zarar gelebilmesinden ötürü duydukları çeşitli endişelerin tercihlerine etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu endişelerinin başında öğrencilerinin fiziksel olarak kendilerine zarar verebileceğini düşünmeleri gelmektedir. Öğretmenler bu durumun sebebini, öğrencilerinin fazla hareketli olmasının yanında sınıf ortamının yetersiz kalması sebebiyle fazla harekete imkân tanımamasına bağlamışlardır. Ayrıca öğretmenler, okul bahçesinin kullanılması halinde yeterli güvenlik önlemlerinin sağlanmadığı durumların yaşandığını ya da yaşanabileceğini düşünmektedirler. Öğrencilerin arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin de bazen birbirlerine zarar verebilecek hale gelmesi öğretmenleri endişelendiren başka bir faktördür. Tuğrul ve arkadaşları (2019) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okul bahçesi ya da parkının gerekli koşullar sağlanmadığı için risk oluşturduğunu düşünmeleri, sınıfta ya da okulda oyun oynarken öğrencilerin düşme gibi çeşitli kazalar yaşadıklarını gözlemlemeleri ile Akçanca ve Sömen'in (2018) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının eğitsel oyun kullanmaları halinde güvenlik tedbirleri almak konusunda sorun yaşadıklarını belirtmeleri bu araştırmanın bulgularını destekleyici niteliktedir. Öğretmenlerdeki bu endişelerin ders saatleri içerisindeki sorumluluğun sınıftaki öğretilerde olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Özellikle kalabalık sınıflar öğrenci denetimini zorlaştırır ve öğretmenin öğrencilerin yaralanmasına yol açabilecek herhangi bir durumu tahmin etmesini engelleyebilir (Fitzgerald & Deutsch, 2016). Öğretmenlerin derslerinde eğitsel oyun kullanımına etki eden nedenlerden biri de araştırma için de ayrıca önemi olan dijital oyunların öğretmenler tarafından bilgisayar, teknoloji gibi bağımlılıklara sebep olabileceği endişesidir. Literatürdeki mevcut çalışmalardan bazıları da bu çalışmada ulaştığımız bu sonucu destekler niteliktedir. Örneğin; Dönel-Akgül ve Kılıç'ın (2020) çalışmasında öğretmen adayları, dijital oyunların kullanılması ile öğrencilerin yalnızlaşabileceğini ve internet dünyasına karşı bağımlı hale gelebileceğini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adayları da eğitsel bilgisayar oyunlarının öğretimi hakkında bağımlılık yapma gibi pek çok sorunu beraberinde getirebileceğini düşünmektedir (Yılmaz, 2018). Yapılan çalışmalara bakıldığında benzer sonuçların yer alması dikkat çekicidir. Öğretmenler, öğrencilerinin günlük hayatta fazla teknolojik cihazla meşgul olduklarını belirtmişlerdir. Bu durumun sınıfta öğretmenin yöntem tercihine de yansıtıldığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin eğitsel oyunlara yönelik bilgi eksikliklerinin olduğu ve bu yüzden eğitsel oyunları derslerinde tercih etmedikleri görülmüştür. Farklı çalışmalara bakıldığında, bu çalışmaya kıyasla öğretmenlerin eğitsel oyunlar hakkında akademik bilgiye sahip olduğu ancak eğitsel oyun tasarımı konusunda yetersiz olduğu (Dolunay & Karamustafaoğlu, 2021) ve eğitsel oyun tasarımı konusunda bilgi eksikliği olduğu (Mozelius vd., 2017) görülmektedir. Öğretmenlerin bunun nedenini lisans eğitimlerinin eğitsel oyunların kullanılması noktasında yeterli olmadığından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Hazar ve Altun'un (2018) çalışmasında da öğretmenlerin eğitsel oyunla ilgili genel olarak iyi düzeyde literatür bilgisine sahip oldukları ancak uygulama sürecinde kendilerini yetersiz gördükleri ve yine bunun nedeninin lisans döneminde böyle bir eğitim almadıklarından kaynaklandığını belirtmeleri, çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Bu konuda öğretmenlere destek olunması gerektiği düşünülmektedir. Yine bir başka araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları öğretmenlere eğitimler verilmesi gerektiğini ve oyun bulma konusunda sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Seçkin-Kapucu & Çağlak, 2018). Dijital oyunları kullanırken öğretmenlerin, gerekli eğitimin eksikliği nedeniyle öğretimde oyun kullanmaktan kaçındıkları da var olan bir diğer bilgidir (Allsop & Jessel, 2015). Tüm bunlardan yola çıkarak eğitsel oyun tasarımı ve uygulama konusunda öğretmen adaylarında lisans düzeyinde, öğretmenler için ise hizmet içi eğitimler vasıtasıyla destek çalışmalarının yürütülmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir. Bu sayede ilköğretim çağındaki çocukların dili

olan oyunların sınıf içinde kullanımı ve eğitsel oyunların daha etkili kullanımı konusunda öğretmen ve öğretmen adayları desteklenebilir. Ayrıca bu tür çalışmalar öğretmenlerin de iş yükünü hafifleterek eğitsel oyun kullanımı noktasında öz güven ve motivasyon geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Sınıf öğretmenleri tarafından derslerde eğitsel oyunların tercih edilmeme nedenlerinden bir diğeri öğrencilerin bireysel farklılıklarıdır. Bireysel farklılıklar öğretmenler için bir taraftan mesleki çalışmalarını destekleyici nitelikteyken diğer taraftan uygulamada göz ardı edilebilmesi (Açıışlı, 2016) halinde sorun teşkil edebilecek sonuçlar meydana getirebilmektedir. Avdiu (2019), Watson ve Yang'ın (2016) yaptıkları çalışmada oyun tabanlı öğrenmenin öğretmenlere; çeşitli oyun etkinliklerini bulma, tasarlama, bilgi edinme sorumluluğu yüklemesiyle birlikte öğrencilerinin ihtiyaçları ile ilgi alanlarına göre uyarlama yapma zorluluğunu beraberinde getirdiğini belirtmişlerdir. Bir sınıfta birlikte öğrenim görmekte olan öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının farklı olduğunun ya da değişebileceğinin farkında olan öğretmenlerin de eğitsel oyunları tercih ederken tereddüt ettiği tespit edilmiştir. Bu durumun sınıftaki mevcut bireysel farklılıklar ile doğru orantılı olarak artabileceği düşünülebilir. Sınıf mevcudunun fazla olmasından kaynaklı olarak da öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve istek gibi bireysel farklılıklarına etki edebilecek değişkenlerin artmasının öğretmenler tarafından eğitsel oyunların tercihi için bir engel olarak görüldüğü ileri sürülebilir. Bu çalışmada özellikle birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin farklı sınıf seviyelerini bir arada barındırmaları nedeniyle derslerinde her öğrenciye hitap edebilen eğitsel oyunlara yer veremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir ve arkadaşlarının (2020) yaptıkları çalışmada birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde öğrencilerde bireysel farklılıklardan kaynaklı olarak sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmeleri bu çalışmanın bulgularını destekleyici niteliktedir. Araştırma sonuçlarında öne çıkan yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili, eğitim-öğretimde dil ve kültür farklılıklarından kaynaklı bazı sorunlar bu çalışmada olduğu gibi farklı çalışmalarda da ortaya çıkan sonuçlar arasındadır (Egeli & Barut, 2020; Takır & Özerem, 2019). Öğretmenlerin dil farklılıklarından dolayı öğrencileri eğitsel oyunlara dahil etmekte sorun yaşadıkları görülmektedir. Sınıflarda dil farklılığı olan öğrenci sayısının fazla olmasının bu sorunun aşılmasını etkilediği söylenebilir.

Çalışmada öğretmenlerin oyunların öğrencilerde oluşturduğunu düşündükleri dikkat dağınıklığı diğer çalışmalardan farklı bir sonuçtur. Çünkü bu çalışmanın aksine yapılan çalışmalarda öğretmenlerin eğitsel oyunları dikkat çekici bulduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Demirkan & Saraçoğlu, 2016; Özyürek & Çavuş, 2016). Dijital oyunlar da ise öğrencilerin ilgisini çekmek ve sınıftaki öğrenme deneyimini geliştirmek için bir araç olarak kullanması yönünde güncel bir eğilim olduğu tespit edilmiştir (Molin, 2017). Ancak bu noktada öğretmenlerin dikkat çekici eğitsel oyunlar bulmak ya da kurgulamakta sıkıntılar yaşamaları kullanmama sebeplerinden olabilir. Öğretmenler, oyun esnasında oluşan istenmeyen davranışlar nedeniyle derslerinde eğitsel oyunları tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları da bu konuda dijital oyunların eğitimde kullanılmasının öğrencilerde uyum sorunu oluşabileceğini belirterek (Döngel-Akgül & Kılıç, 2020) bu çalışmayı destekleyici ifadelerde bulunmuşlardır.

Dijital eğitsel oyunların ilköğretimde okul ortamına uygulanması ile eğitim sisteminin reformuna etkin bir şekilde katkıda bulunabileceği görüşü vardır (Manesis, 2020). Çalışmada özellikle eğitsel dijital oyunların tercihi noktasında öğretmenlerin teknolojik altyapı yetersizliğine vurgu yaptığı ortaya koyulmuştur. Ertem'in (2016) çalışmasında da sınıf öğretmenleri dijital ortamları, donanım eksikliği nedeniyle Türkçe derslerinde sıklıkla kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu duruma finansal kaynakların eksikliğini, altyapı eksikliğini ve ekipman eksikliğini bir engel olarak göstermişlerdir (Kaimara vd., 2021). Wu (2015) ise çalışmasında dijital oyunların kullanılması önündeki engelleri öğretmen eğitimi, teknolojik altyapı yetersizliği, hazırlık, kısa ders süreleri ve düşük kaliteli eğitici dijital oyunlar olduğu şeklinde sıralamıştır. Sonuç olarak yapılan çalışmalar bu araştırmanın bulgularını destekleyici niteliktedir. Oyunlar için gerekli ortamın sağlanması, araç-gereç ve materyal desteği verilmesi gerekmektedir (Baek, 2008; Demirtaş vd., 2021; Marklund & Taylor, 2016). Öğretmenlere

gerekli imkânlar sağlandığı ölçüde derslerinde eğitsel oyunları tercih edebilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmada sınıf öğretmenleri, sınıf mevcudunun eğitsel oyunları derslerinde tercih etmemelerine etki ettiğini belirtmişlerdir. Farklı çalışmalara bakıldığında; sınıf öğretmenleri matematiksel oyunların kullanımında sınıfların kalabalık olmasının sorun teşkil ettiğini (Doğan & Sönmez, 2019), sınıf öğretmenleri eğitsel bilgisayar oyunlarının kalabalık sınıflarda uygulanmasının güç olduğunu (Yılmaz, 2018), Türkçe öğretmenleri sınıfların kalabalık olmasının derslerde oyun ve oyuncak kullanımını etkilediğini (Korucu & Kurtlu, 2016), ortaokul matematik öğretmenleri oyunların kalabalık sınıflarda kullanımının zor olduğunu (Özata & Coşkuntuncel, 2019) belirtmektedirler. Ayrıca ilkökul matematik dersinde kalabalık sınıflarda dijital oyun tabanlı öğrenmenin uygulanmasının zaman kısıtlamaları, gereken enerji, öğretmenin tüm grupları desteklemesini ve anında geri bildirimini etkilediği için imkânsız hale geldiği (Deng vd., 2020) sonuçları literatürde yer almaktadır. Yapılan çalışmalarda sınıf mevcudunun fazla olması durumu çalışmanın bulgularını destekleyici niteliktedir. Ancak öğretmenler bu çalışmada sınıf mevcudunun fazlalığına ek olarak az öğrenci sayısının da eğitsel oyunların derslerde kullanımını engellediği görüşündedirler. Bunun nedeni, bazı eğitsel oyunların uygulanması aşamasında kişi sayısında yeterli düzeye ulaşılamamasıdır. Özellikle sınıf mevcudunun sürekli devamsız öğrencilerle birlikte küçük okullarda ya da tek sınıflı okullarda önemli düşüşler yaşadığı görülmektedir. Bu durumun öğretmeni kısıtlayıcı bir etken olduğu ileri sürülebilir.

Öğretmenler, kazanımların ders saatlerine göre fazla olması ve sınıf öğretmenlerinin ders çeşidinin çok fazla olmasından kaynaklı olarak eğitsel oyunları derslerinde tercih edemediklerini belirtmişlerdir. Farklı çalışmalara bakıldığında ise öğretmenlerin; Türkçe derslerinde oyun ve oyuncak kullanımının müfredatın yetişmesini engelleyeceğini düşünmeleri (Korucu & Kurtlu, 2016), müfredat beklentilerini karşılama baskısından dolayı oyun etkinliklerinin kısıtlandığını düşünmeleri (Speedie, 2016), oyun tabanlı öğrenme kullanımlarında müfredat baskısı gibi birçok zorluk yaşadıklarını ifade etmeleri (Bubikova-Moan vd., 2019) bu çalışmanın bulgularını destekleyici niteliktedir.

Uygulama esnasında öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar da eğitsel oyunların kullanımı konusunda belirleyici olmaktadır. Bu süreçte öğretmenler; zaman ve sınıf yönetiminde sorunlar yaşadıklarını, hazırlık aşamasının onları zorladığını belirtmişlerdir. Çil ve Sefer (2021) de oyun temelli matematik etkinliklerinin fazla zaman aldığını ve sınıf yönetimini güçleştirdiğini ortaya koymuştur. Öğretmen adayları, eğitsel oyun tekniğinin uygulanmasında birçok faktörün yanında süreyi kullanma ve sınıf kontrolünü sağlamada sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir (Akçanca & Sömen, 2018). Farklı çalışmalarda da öğretmenler fazla zaman gerektirmesini eğitsel oyunların bir dezavantajı olarak belirtmişlerdir (An vd., 2016; Demirtaş vd., 2021; Özata & Coşkuntuncel, 2019). Sonuçlar, bu çalışmanın bulgularını destekleyici niteliktedir. Çalışmada öğretmenlerin özellikle eğitsel oyunların hazırlık aşamasında sorunlar yaşamasıyla birlikte bunun zaman yönetimlerine de yansıtıldığı söylenebilir. Karataş ve Meydan'ın (2021) çalışmasında da sosyal bilgiler öğretiminde eğitsel oyunların önemli bir yöntem olduğu ancak hazırlık isteyen ve ders saatleri nedeniyle uygulanmasının zor olduğu tespit edilmiştir.

Son olarak öğretmenler; eğitsel oyunları kullanmak istediklerinde veli desteği görmediklerini, okul idaresinden ve meslektaşlarından olumlu dönütler almadıklarını, bu süreçte herhangi bir iş birliğine varılamadığı için eğitsel oyunları tercih etmediklerini ifade etmişlerdir. Tuğrul ve arkadaşları (2019) çalışmasında bu çalışmanın sonuçlarına paralel olarak velilerin çoğunlukla okuldaki oyun sürelerini azaltmak istediğini okul yöneticilerinin ise okulda hareket gerektiren ve gürültüye sebep olan oyunlar oynanmamasını istediğini ortaya koymuşlardır. Derslerde oyun kullanımı konusunda okul yöneticilerinin öğretim sürecini desteklemesi gerektiği (Foster vd., 2011) literatürde de tartışılmaktadır.

Derslerde eğitsel oyunların kullanımına yönelik çalışmaların sayısında artış görülürken (Boztepe & Koç, 2022; Gözel & Toptaş, 2023; Karamustafaoğlu & Kılıç, 2020; Sun vd., 2023; Yu vd., 2020; Zeng vd., 2020) bu yöntemin öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri göz önünde

bulundurulmalıdır. Öğrencilere olumlu etkilerinin artırılması noktasında öğretmenlere alan açılması beklenmektedir. Çalışmanın sonuçlarının bu alanın açılması için yararlı olabileceği düşünülmektedir. İlkokul düzeyinde yapılan bu çalışma farklı yaş gruplarında da çeşitlendirilerek öğrencilere yönelik çalışmalar da yapılabilir. Sınıf öğretmenleri öncelikle eğitsel oyunları derslerinde daha fazla kullanabilmeleri için eğitsel oyunlar hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları gerektiğini dile getirmişlerdir. Bunun için ise eğitsel oyunlar hakkında hizmet içi eğitimler verilmesi ve lisans sürecinde bu konu hakkında daha verimli bir süreç geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca eğitimin diğer paydaşlarından kaynaklanan destek eksikliğinin önüne geçilebilmesi adına hizmet içi eğitimlere idarecilerin de katılması, ayrıca yöntemle ilgili aileleri de bilgilendirmeyi amaçlayan aile eğitimi uygulamalarının da yapılması faydalı olabilir. Sınıf öğretmenleri ayrıca kendilerine materyal desteği sağlanmasının gerektiğini, okullarının teknolojik imkânlarının desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenlere maddi olanakların sunulması sağlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin güvenlikle ilgili çekincelerinin giderilebilmesi adına okul içerisinde güvenli oyun alanlarının tahsisi ile bu alanların sürekli kontrolünün yapılması önerilebilir. Ek olarak sınıf öğretmenlerine eğitsel oyunlar için ayrı bir ders saatinin ayrılması süreçte eğitsel oyunları kullanmaları konusunda etkili olabilir.

KAYNAKÇA

- Acquah, E. O., & Katz, H. T. (2020). Digital game-based L2 learning outcomes for primary through high-school students: A systematic literature review. *Computers & Education*, 143, 103667. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103667>
- Açıslı, S. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1). <https://doi.org/10.17051/io.2016.78596>
- Akçanca, N., & Sömen, T. (2018). Öğretmen adaylarının eğitsel oyun tasarlama ve uygulama durumları. *Electronic Turkish Studies*, 13(27). <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14506>
- Akgün, Ö. E., Hamutoğlu, N. B., & Yıldız, E. P. (2015). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntem, teknik ve stratejilerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, 89.
- Alıncak, F. (2016). Evaluation of opinions of primary school teachers on the method of education with game. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 2(3). <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.159875>
- Allsop, Y., & Jessel, J. (2015). Teachers' experience and reflections on game-based learning in the primary classroom: Views from England and Italy. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 5(1), 1-17. <https://doi.org/10.4018/ijgbl.2015010101>
- Altunel, S. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunlar yoluyla kök değerlerin kazandırılması: Bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- An, Y. J., & Cao, L. (2017). The effects of game design experience on teachers' attitudes and perceptions regarding the use of digital games in the classroom. *TechTrends*, 61, 162-170. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0122-8>
- An, Y. J., Haynes, L., D'Alba, A., & Chumney, F. (2016). Using educational computer games in the classroom: Science teachers' experiences, attitudes, perceptions, concerns, and support needs. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 16(4), 415-433.

- Anastasiadis, T., Lampropoulos, G., & Siakas, K. (2018). Digital game-based learning and serious games in education. *International Journal of Advances in Scientific Research and Engineering*, 4(12), 139-144. <http://doi.org/10.31695/IJASRE.2018.33016>
- Ary, D., Jacobs, L. C., Irvine, C. K. S., & Walker, D. (2010). *Introduction to research in education* (8th edition). Cengage Learning.
- Avdiu, E. (2019). Game-based learning practices in Austrian elementary schools. *Educational Process: International Journal (EDUPIJ)*, 8(3), 196-206.
- Aymen-Peker, E. (2018). *5. sınıf "Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım" ünitesinin klasik eğitsel oyunlar ve teknoloji destekli eğitsel oyunlarla öğretiminin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Baek, Y. K. (2008). What hinders teachers in using computer and video games in the classroom? Exploring factors inhibiting the uptake of computer and video games. *CyberPsychology & Behavior*, 11(6), 665-671. <http://doi.org/10.1089/cpb.2008.0127>
- Bakker, M., van den Heuvel-Panhuizen, M., & Robitzsch, A. (2015). Effects of playing mathematics computer games on primary school students' multiplicative reasoning ability. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 55-71. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.09.001>
- Bidabadi, N. S., Isfahani, A. N., Rouhollahi, A., & Khalili, R. (2016). Effective teaching methods in higher education: Requirements and barriers. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 4(4), 170.
- Bourgonjon, J., De Grove, F., De Smet, C., Van Looy, J., Soetaert, R., & Valcke, M. (2013). Acceptance of game-based learning by secondary school teachers. *Computers & education*, 67, 21-35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.02.010>
- Boztepe, S., & Koç, A. (2022). Eğitsel oyunlar üzerine gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların bibliyometrik analizi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 3(3), 159-179.
- Brezovszky, B., McMullen, J., Veermans, K., Hannula-Sormunen, M. M., Rodríguez-Aflecht, G., Pongsakdi, N., Laakkonen, E., & Lethinen, E. (2019). Effects of a mathematics game-based learning environment on primary school students' adaptive number knowledge. *Computers & Education*, 128, 63-74. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.011>
- Brom, C., Šisler, V., & Slavík, R. (2010). Implementing digital game-based learning in schools: Augmented learning environment of 'Europe 2045'. *Multimedia systems*, 16(1), 23-41. <https://doi.org/10.1007/s00530-009-0174-0>
- Bubikova-Moan, J., Næss Hjetland, H., & Wollscheid, S. (2019). ECE Teachers' views on play-based learning: A systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776-800. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717>
- Byun, J., & Joung, E. (2018). Digital game-based learning for K–12 mathematics education: A meta-analysis. *School Science and Mathematics*, 118(3-4), 113-126. <https://doi.org/10.1111/ssm.12271>
- Calvo-Ferrer, J. R. (2017). Educational games as stand-alone learning tools and their motivational effect on L 2 vocabulary acquisition and perceived learning gains. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 264-278. <https://doi.org/10.1111/bjet.12387>
- Chen, J., & Yang, S. (2021). Towards the sustainable development of digital educational games for primary school students in china. *Sustainability*, 13(14), 7919. <https://doi.org/10.3390/su13147919>

- Christ, A. A., Capon-Sieber, V., Grob, U., & Praetorius, A. K. (2022). Learning processes and their mediating role between teaching quality and student achievement: A systematic review. *Studies in Educational Evaluation*, 75, 101209. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101209>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. E. Dinç ve K. Kıröğlü). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma desen*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Çil, O., & Sefer, F. (2021). Sınıf öğretmenlerinin oyun temelli matematik etkinliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3). <https://doi.org/10.24315/tred.814024>
- Dağdelen, O., & Kösterelioğlu, İ. (2015). İlkokullardaki oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 97-128. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.35272>
- Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). *Educating the whole child: Improving school climate to support student success*. Learning Policy Institute.
- Dashtestani, R. (2022). The winding path towards implementing digital game-based learning (DGBL) in an educational context: The voices of pre-service teachers. *Computer Assisted Language Learning*, 23(3), 70-93.
- Dele-Ajayi, O., Strachan, R., Pickard, A. J., & Sanderson, J. J. (2019). Games for teaching mathematics in Nigeria: What happens to pupils' engagement and traditional classroom dynamics? *IEEE Access*, 7, 53248-53261. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2912359>
- Demircioğlu, H., & Akdemir, M. S. (2019). Maddenin halleri konusunun eğitsel oyunlarla öğretimi. *Journal of International Social Research*, 12(64). <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3376>
- Demirkan, Ö., & Saraçoğlu, G. (2016). Anadolu lisesi öğretmenlerinin derslerde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 2(1), 1-11.
- Demirtaş, Z., Çalık, M., Sarışık, S., & Sarışık, S. (2021). Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenme-öğretme sürecinde eğitsel oyunlar tekniğinin kullanımı. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 1(1), 16-28.
- Deng, L., Wu, S., Chen, Y., & Peng, Z. (2020). Digital game-based learning in a Shanghai primary-school mathematics class: A case study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(5), 709-717. <https://doi.org/10.1111/jcal.12438>
- Devocioğlu, G., Zorluoğlu, S. L., & Doğru, M. (2022). Özel gereksinimli öğrencilere fen konularının eğitsel oyunla öğretilmesi hakkında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 60-71. <https://doi.org/10.17556/erziefd.795465>
- Doğan, Z., & Sönmez, D. (2019). İlkokul öğretmenlerinin matematiksel oyunların matematik derslerinde kullanılması süreçlerine ilişkin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 96-108. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.545417>

- Dolunay, A., & Karamustafaoğlu, O. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin eğitsel oyunlar hakkında görüşleri: "En Süratli Ses" oyunu. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(16), 48-69. <https://doi.org/10.46778/goputeb.872860>
- Dorgu, T. E. (2015). Different teaching methods: A panacea for effective curriculum implementation in the classroom. *International Journal of Secondary Education*, 3(6), 77-87. <https://doi.org/10.11648/j.ijsedu.s.2015030601.13>
- Dönel-Akgül, G., & Kılıç, M. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitsel dijital oyunlar ve kodu uygulamasına yönelik görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 8(2), 101-120.
- Egeli, S., & Barut, Y. (2020). Anadili Türkçe olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları problemler. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 2(3), 171-179. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.20.03.20>
- Erol, S., Erdem, İ., & Akkaya, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımının akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*, 166-183. <https://doi.org/10.35675/befdergi.850249>
- Ertem, İ. S. (2016). Oyun temelli dijital ortamlar ve Türkçe öğretiminde kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(20), 1-10.
- Fırat-Durdukoca, Ş. (2018). Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğretim uygulamaları için öğretim tekniklerinin seçimine yönelik yeterlik algıları ve görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 211-242.
- Fitzgerald, A., & Deutsch, J. (2016). Limiting the risk of injury through safety guidelines in a physical education setting. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 2856-2859. <http://dx.doi.org/10.14687/jhs.v13i2.3783>
- Fokides, E. (2018). Digital educational games and mathematics. Results of a case study in primary school settings. *Education and Information Technologies*, 23(2), 851-867. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9639-5>
- Foster, A., Katz-Buonincontro, J., & Shah, M. (2011). Designing a game-based learning course: K-12 integration and pedagogical model. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1477-1483). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Fotaris, P., Pellas, N., Kazanidis, I., & Smith, P. (2017). A systematic review of Augmented Reality game-based applications in primary education. In *Memorias del xi congreso europeo en aprendizaje basado en el juego graz* (pp. 181-191).
- Ginsburg, K. R., & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Giorgdze, M., & Dgebuadze, M. (2017). Interactive teaching methods: Challenges and perspectives. *International E-Journal of Advances in Education*, 3(9), 544-548. <https://doi.org/10.18768/ijaedu.370419>
- Gözel, E., & Toptaş, V. (2023). Türkiye'de 2004-2022 yılları arasında ilköğretim matematik öğretiminde eğitsel oyun kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 570-614.
- Gülsoy, S. (2019). Oyun, kültür ve zaman. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (62), 317-337.

- Gürbüz, Ö. (2019). *Eğitsel oyun etkinliklerinin fen eğitiminde akademik başarı, tutum ve motivasyon üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Gürpınar, C. (2017). *Fen bilimleri öğretiminde eğitsel oyun destekli öğretim uygulamalarının öğrenme ürünlerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Hainey, T., Connolly, T. M., Boyle, E. A., Wilson, A., & Razak, A. (2016). A systematic literature review of games-based learning empirical evidence in primary education. *Computers & Education*, 102, 202-223. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.09.001>
- Hazar, Z., & Altun, M. (2018). Eğitsel oyunlara yönelik öğretmen görüşleri ve yeterliliklerinin incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(1), 52-72.
- Hazar, Z., Tekkurşun, D. G., & Dalkıran, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin geleneksel oyun ve dijital oyun algılarının incelenmesi: Karşılaştırmalı metafor çalışması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(4), 179-190. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000334
- Hirsch Jr, E. D. (2010). *The schools we need: And why we don't have them*. Anchor.
- Izgar, G. (2020). Eğitsel oyunların öğrencilerin değer kazanımlarına etkisi: Bir durum çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(40), 207-241. <https://doi.org/10.34234/ded.736639>
- Kahya-Canlı, S., & Demirarslan, D. (2020). Çocuk oyun alanlarının tarihi gelişimi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 60-75.
- Kaimara, P., Fokides, E., Oikonomou, A., & Deliyannis, I. (2021). Potential barriers to the implementation of digital game-based learning in the classroom: Pre-service teachers' views. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(4), 825-844. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09512-7>
- Kamboj, P., & Singh, S. K. (2015). Effectiveness of selected teaching strategies in relation to the learning styles of secondary school students in India. *Interchange*, 46(3), 289-312. <https://doi.org/10.1007/s10780-015-9253-7>
- Karamustafaoğlu, O., & Kılıç, M. F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 1-25. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.730393>
- Karataş, H., & Meydan, A. (2021). *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitsel oyun kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Kartika, Y., Wahyuni, R., Sinaga, B., & Rajagukguk, J. (2019). Improving math creative thinking ability by using math adventure educational game as an interactive media. In *Journal of Physics: Conference Series*, 1179, 012078.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Korkmaz, S. (2018). *Eğitsel oyun geliştirerek desteklenen fen bilimleri öğretiminin öğrenci tutum ve başarısına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Korucu, S., & Kurtlu, Y. (2016). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe derslerinde eğitsel materyal olarak oyun ve oyuncak kullanımına yönelik görüş ve önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 11(9). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9179>

- Lin, Y. H., & Hou, H. T. (2016). Exploring young children's performance on and acceptance of an educational scenario-based digital game for teaching route-planning strategies: A case study. *Interactive Learning Environments*, 24(8), 1967-1980. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1073745>
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2010). *Methods in educational research: From theory to practice*. John Wiley & Sons.
- Manesis, D. (2020). Digital games in primary education. In I. Deliyannis (Ed.), *Game design and intelligent interaction*. IntechOpen.
- Marklund, B. B., & Taylor, A. S. A. (2016). Educational games in practice: The challenges involved in conducting a game-based curriculum. *Electronic Journal of e-Learning*, 14(2), pp122-135.
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı*. (Çev. Ed., M. Çevikbaş). Nobel Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Yayınevi.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2021). *Nitel veri analizi*. (Çev. Ed. S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy). Pegem Akademi Yayınları.
- Miller, D. J., & Robertson, D. P. (2011). Educational benefits of using game consoles in a primary classroom: A randomised controlled trial. *British Journal of Educational Technology*, 42(5), 850-864. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01114.x>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Erişim Adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Misra, R., Eyombo, L., & Phillips, F. T. (2022). Benefits and challenges of using educational games. In *Research Anthology on Developments in Gamification and Game-Based Learning* (pp. 1560-1570). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-3710-0.ch075>
- Molin, G. (2017). The role of the teacher in game-based learning: A review and outlook. *Serious games and edutainment applications*, 649-674. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51645-5_28
- Mozelius, P., Fagerström, A., & Söderquist, M. (2017). Motivating factors and tangential learning for knowledge acquisition in educational games. *Electronic Journal of e-Learning*, 15(4), pp343-354.
- Nematovich, V. A. Z., & Karimberdiyevich, S. S. (2022). Teaching perspective based on innovative technologies. *Web of Scientist: International Scientific Research Journal*, 3(1), 678-687. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/GT8MZ>
- Neuman, D. (2014). Qualitative research in educational communications and technology: A brief introduction to principles and procedures. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 69-86. <https://doi.org/10.1007/s12528-014-9078-x>
- Nithyanandam, G. K. (2020). A framework to improve the quality of teaching-learning process- A case study. *Procedia computer science*, 172, 92-97. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.013>

- Özata, M., & Coşkuntuncel, O. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde eğitsel matematik oyunlarının kullanımına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 662-683. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.619983>
- Özdemir, M., Özdemir, O., & Gül, M. (2020). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 87-101.
- Özer, A., Gürkan, A. C., & Ramazanoğlu, O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 54-57.
- Özyürek, A., & Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157-2166.
- Pan, Y., Ke, F., & Xu, X. (2022). A systematic review of the role of learning games in fostering mathematics education in K-12 settings. *Educational Research Review*, 36, 100448. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100448>
- Partovi, T., & Razavi, M. R. (2019). The effect of game-based learning on academic achievement motivation of elementary school students. *Learning and Motivation*, 68, 101592. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2019.101592>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Pegem Akademi Yayınları.
- Petri, G., & von Wangenheim, C. G. (2016). How to evaluate educational games: A systematic. *Journal of Universal Computer Science*, 22(7), 992-1021.
- Ricce-Salazar, C. M., & Ricce-Salazar, C. R. (2021). Educational games for learning mathematics. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 391-404. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.182>
- Saldana, J. (2022). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. (Çev. Ed. A. Tüfekci-Akcan ve S. N. Şad). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Samperio-Sanchez, N. (2017). Discovering students' preference for classroom activities and teachers' frequency of activity use. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 51-66. <https://doi.org/10.14483/calj.v19n1.9292>
- Samur, Y. (2016). *Dijital oyun tasarımı*. Pusula.
- Sarıbaş, S., & Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *AJELI-Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 3(1), 18-34.
- Seçkin-Kapucu, M., & Çağlak, S. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitsel oyun tasarlama ve sürece ilişkin görüşler: Bir durum çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(29).
- Selvi, K. (2012). Creation and construction of knowledge in learning-teaching process. In A. T. Tymieniecka (Eds.), *Phenomenology and the human positioning in the cosmos* (pp. 167-179). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4795-1_11
- Snehi, N. (2011). Improving teaching-learning process in schools: A challenge for the 21st century. *Learning Community-An International Journal of Educational and Social Development*, 2(1), 1-12.

- Soydan, Ş. N., Aksoy, N. C., & Çınar, C. (2022). Tam sayılar öğretiminde eğitsel oyun kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 1-32. <https://doi.org/10.54637/ebad.982300>
- Speedie, J. R. (2016). Play in the Ontario Grade 1 classroom: Teacher beliefs and barriers to greater implementation. *The International Journal of Holistic Early Learning and Development*, 3, 47-58.
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers* (3rd edition). Ascd.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., & Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, 16(4), 279-294. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.07.001>
- Sun, L., Chen, X., & Ruokamo, H. (2021). Digital game-based pedagogical activities in primary education: A review of ten years' studies. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 16(2), 78-92. <https://doi.org/10.37120/ijttl.2020.16.2.02>
- Sun, L., Guo, Z., & Hu, L. (2023). Educational games promote the development of students' computational thinking: a meta-analytic review. *Interactive Learning Environments*, 31(6), 3476-3490. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1931891>
- Takır, A., & Özerem, A. (2019). Göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları sorunlar. *Folklor/edebiyat*, 25(97), 639-657. <https://doi.org/10.22559/folklor.972>
- Teig, N. & Nilsen, T. (2022). Profiles of instructional quality in primary and secondary education: Patterns, predictors, and relations to student achievement and motivation in science. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101170. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101170>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd Edition). Ascd.
- Torrente, J., Del Blanco, Á., Marchiori, E. J., Moreno-Ger, P., & Fernández-Manjón, B. (2010). Introducing educational games in the learning process. In *IEEE EDUCON 2010 Conference* (pp. 1121-1126). IEEE.
- Trajkovik, V., Malinovski, T., Vasileva-Stojanovska, T., & Vasileva, M. (2018). Traditional games in elementary school: Relationships of student's personality traits, motivation and experience with learning outcomes. *PloS one*, 13(8), e0202172. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202172>
- Tuğrul, B., Boz, M., Uludağ, G., Metin-Aslan, Ö., Sevimli-Çelik, S., & Sözer-Çapan, A. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki oyun olanaklarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 185-198. <https://doi.org/10.24315/tred.426421>
- Ucus, S. (2015). Elementary school teachers' views on game-based learning as a teaching method. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 401-409. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.216>
- Uibu, K., & Kikas, E. (2014). Authoritative and authoritarian-inconsistent teachers' preferences for teaching methods and instructional goals. *Education 3-13*, 42(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/03004279.2011.618808>
- Ukata, P. F., Wechie, N., & Nmehielle, E. L. (2017). Instructional strategies and teaching of business education in higher institutions in Rivers State. *International Journal of Education and Evaluation*, 3(9), 20-36.

- United Nations Children's Fund [UNICEF]. (2018). *Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes*. UNICEF.
- Uskan, S. B., & Bozkuş, T. (2019). Eğitimde oyunun yeri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 123-131.
- Ünal, M. (2017). Preferences of teaching methods and techniques in mathematics with reasons. *Universal Journal of Educational Research*, 5(2), 194-202. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050204>
- Vatandaş, S. (2020). Sokaktan ekrana: Oyunun mekânsal ve işlevsel değişimi. *Intermedia International E-journal*, 7(12), 19-32. <http://dx.doi.org/10.21645/intermedia.2020.64>
- Watson, W., & Yang, S. (2016). Games in schools: Teachers' perceptions of barriers to game-based learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 27(2), 153-170.
- Weston, C., & Cranton, P. A. (1986). Selecting instructional strategies. *The Journal of Higher Education*, 57(3), 259-288. <https://doi.org/10.1080/00221546.1986.11778771>
- Winarni, E. W., Purwandari, E. P., & Hervianti, Y. (2018). Mobile educational game for earthquake disaster preparedness in elementary school. *ARPJ Journal of Engineering and Applied Sciences*, 13(7), 2612-2618.
- Worthington, M. (2013). Differences between phenomenological research and a basic qualitative research design.
- Wu, M. L. (2015). *Teachers' experience, attitudes, self-efficacy and perceived barriers to the use of digital game-based learning: A survey study through the lens of a typology of educational digital games*. Michigan State University.
- Yenice, N. Alpak-Tunç, G., & Yavaşoğlu, N. (2019). Eğitsel oyun uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (10) 1, 2019, 87-100. <https://doi.org/10.19160/ijer.369935>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. G., Köklükaya, A., & Aydoğdu, M. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretim yöntem-teknik tercihleri ve bu tercihlerinin nedenleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 3(1), 15-25.
- Yıldırım, M., & Can, S. (2017). Eğitsel oyunlarla fen dersine "Var Mısın Yok Musun?". *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 14-30.
- Yıldız, E., & Şimşek, Ü. (2020). Eğitsel oyun, okuma-yazma-oyun ve okuma-yazma-uygulama yöntemlerinin öğrenme problemlerini gidermedeki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 715-748. <https://doi.org/10.19171/uefad.659040>
- Yılmaz, E. (2018). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre eğitsel bilgisayar oyunları ile öğretim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 263-298.
- Yu, Z., Gao, M., & Wang, L. (2020). The effect of educational games on learning outcomes, student motivation, engagement and satisfaction. *Journal of Educational Computing Research*, 59(3), 522-546. <https://doi.org/10.1177/0735633120969214>

Zeng, J., Parks, S., & Shang, J. (2020). To learn scientifically, effectively, and enjoyably: A review of educational games. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 186-195. <https://doi.org/10.1002/hbe2.188>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Since the individual can acquire many behaviors, knowledge and skills necessary in his / her life in the game environment, it is clear that the game has an undeniable importance for the development and education of the individual (Koçyiğit et al., 2007). Therefore, educators are advised to use "educational games" in their lessons, which blend educational content and entertainment because they significantly improve learning and help the teaching process (Yu et al., 2020). In addition, with the significant impact of students on the digital age and their increasing interest in digital games, it is seen that digital games are also used in education (Anastasiades et al., 2018). Therefore, regardless of the type, the educational potential of games is undeniable.

It can be said that the literature revealing the effects of educational games at different points is gradually expanding, but the information about the factors that prevent the use of educational games and cause these games to be preferred by primary teachers is insufficient. With this study, the factors affecting the reasons for not using educational games in primary school lessons are systematically categorized and presented. It is thought that the introduction of these factors may provide guidance to teachers who want to use educational games or researchers who are interested in this field in terms of providing preliminary information about the problems they may encounter and determining the issues they need to pay attention to. In addition, the reasons why educational games are not preferred by teachers will be able to comprehensively reveal the reflections of this method in practice and therefore contribute to the relevant literature at a different point. The aim of this research is to reveal the reasons why educational games (physical and digital) are not preferred in primary school lessons in line with the opinions of class teachers.

Methods

In this study, the basic qualitative research design, which is one of the designs of the qualitative research method, was used. In order to determine the study group, criterion sampling was preferred. The criterion determined for the study group as "little or no preference for educational games in their courses" and the study group of the research consists of 20 primary teachers working in the 2021-2022 academic year.

The data were obtained through a semi-structured interview form developed by the researchers. The content analysis method was performed for data analyses. Firstly, codes were created, then the generated codes are collected under certain sub-themes by considering their relationships with each other. These sub-themes were related to the themes created based on the research questions of the study.

Results, Discussion and Conclusion

The findings were presented under six headings as "teacher-oriented reasons", "student-oriented reasons", "reasons arising from physical conditions", "curriculum-oriented reasons", "practical reasons" and "reasons arising from other stakeholders of education" and their subheadings.

When teacher-oriented reasons were examined, it was concluded that teachers' preferences, habits, emotional states such as anxiety, and their lack of knowledge about the method affected their preferences of using educational games in their lessons. Teachers mostly use conventional

teaching methods such as lecturing, which is expressed as the classical method, and this is since they think that these methods sufficient for their lessons and that they do not need any different methods. In addition, teachers stated that undergraduate education was not sufficient for getting knowledge about the use of educational games.

Students' approach to games, their individual differences and their characteristics stemming from language and culture differences were the student-oriented reasons affecting teachers' preferences. In addition, teachers think that if the school yard is used, some injuries where adequate security measures cannot be provided have been experienced or may occur. The studies of Tuğrul et al. (2019) and Akçanca and Sömen (2018) support this conclusion. Another factor that worries teachers is that students' relationships with their friends can sometimes harm each other. It can be thought that these concerns stem from the fact that the responsibility in classrooms is on the teacher. One of the reasons that affect teachers' use of educational games in their lessons is the concern that digital games, which are also important for this research, may cause computer and technology addictions.

Teachers explained the inconvenience of school facilities and the negative effects of weather conditions as the reason why educational games were not preferred in the lessons. These were categorized as reasons arising from physical conditions. Teachers have indicated the reason why educational digital games are not preferred especially as the inadequacy of the school infrastructure and stated that this is an important problem. This situation can also be supported by existing literature (Ertem, 2016; Kaimara et al., 2021; Wu, 2015) and it is stated that the necessary environment, equipment and material support for the games should be provided (Baek, 2008; Demirtaş et al., 2021; Marklund et al. Taylor, 2016). In this study, it was concluded that in addition to the high number of students (Deng et al., 2020; Doğan & Sönmez, 2019; Korucu & Kurtlu, 2016; Özata & Coşkuntuncel, 2019; Yılmaz, 2018), the low number of students also prevented teachers from using educational games. The reason for this is that the number of people cannot be reached at a sufficient level during the implementation of some educational games.

When the curriculum-oriented reasons are examined, teachers point to the density of the curriculum and the diversity of the courses taught by the primary teachers. When the practical reasons are considered, the teachers stated that if educational games are used, they encounter some negativities due to the preparation process during or before the courses, and therefore they do not prefer educational games. Teachers have attributed these negativities to time and classroom management problems experienced in the process. Finally, the teachers stated that parents do not support them when they want to use educational games, they did not receive positive feedback from the school administration and their colleagues, and they did not prefer educational games since no cooperation could be reached in this process.