



| Received | Reviewed | Published | Doi Number |
|------------|------------|------------|---------------------|
| 30.01.2019 | 24.02.2019 | 25.03.2019 | 10.18298/ijlet.3243 |

Effects of Educational Games on 8th Grade Students 'Attitudes towards the Turkish Course and Writing Anxiety

Bünyamin SARIKAYA ¹

ABSTRACT

The aim of this study is to determine effects of educational games on 8th grade students' attitudes towards Turkish course and writing anxiety. In this study, quantitative research method was applied and experimental pattern with pre-test and post-test control group was used. The study group of the study consisted of fifty seven 8th grade students studying in a secondary school in the central district of Muş in the 2018-2019 academic year. There were experimental and control groups determined by unbiased assignment method. In the experimental group (n = 29), the Turkish course was conducted in accordance with educational game practices, while in the control group (n = 28) the course was carried out in the traditional teaching way. The study lasted 8 weeks. "Writing Anxiety Scale" developed by Karakuş Tayşi and Taşkın (2018) and "Turkish Course Attitude Scale" developed by Topçuoğlu Ünal and Köse (2014) were used as data collection tools. The data obtained in this study were analyzed through a statistical program. At the end of the study, the results showed that the educational games applied in the experimental group were more effective on students' attitudes towards the Turkish course than the Turkish Teaching Program activities carried in the control group (p: ,000<0,05; t: 4,686). In addition, it was determined that the educational games were more effective on the writing anxiety of the students than the educational activities done in the control group (p: ,000<0,05; t: -6,134). These results suggest that educational games can be applied to improve students' attitudes towards the Turkish course and to reduce their writing anxiety. In accordance with these findings, various suggestions have been made.

Key Words: Game, educational game, attitude, writing anxiety.

Eğitsel Oyunların 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına ve Yazma Kaygılarına Etkisi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı eğitsel oyunların ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve yazma kaygılarına etkisini belirlemektir. Nicel araştırma yönteminin uygulandığı çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gruplarını 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Muş ili merkez ilçesine bağlı bir ortaokulda öğrenim gören elli yedi 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada yansız atama yöntemiyle belirlenen deney ve kontrol grubu bulunmaktadır. Deney grubunda (n=29) Türkçe dersi eğitsel oyun uygulamaları doğrultusunda gerçekleştirilirken kontrol grubunda (n=28) Türkçe dersi geleneksel öğretim ekseninde sürdürülmüştür. Çalışma 8 hafta sürmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak Karakuş Tayşi ve Taşkın (2018) tarafından geliştirilen "Yazma Kaygısı Ölçeği" ve Topçuoğlu Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilen "Türkçe Dersi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler bir istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Uygulamalar, deney grubunda uygulanan eğitsel oyunların kontrol grubunda uygulanan Türkçe Öğretim Programı etkinliklerine göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde daha etkili olduğunu göstermiştir (p: ,000<0,05; t: 4,686). Ayrıca eğitsel oyunların kontrol grubunda uygulanan etkinliklere göre öğrencilerin yazma kaygıları üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir (p: ,000<0,05; t: -6,134). Bu sonuçlar, eğitsel oyunların öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının geliştirilmesi ve yazma kaygılarının düşürülmesi çalışmalarında uygulanabileceğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular doğrultusunda çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Oyun, eğitsel oyun, tutum, yazma kaygısı.

¹ Dr. Öğr. Ü., Muş Alparslan Üniversitesi/Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD, b.sarikaya@alparslan.edu.tr

1. Giriş

Çocuğun hayatına anlam katan ve onu çeşitli yönleriyle geliştiren unsurlardan biri oyundur. Çocuk, sayesinde sosyalleşir ve gelişir. Gülsoy ve Uçgun (2013: 945) oyunun çocuğu eğlendiren, ona zevk veren yararlı bir faaliyet olduğunu ayrıca çocuğun bilişsel, duyuşsal, bedensel, sosyal ve dil gelişimine katkıda bulunduğunu belirtir. Bunun yanı sıra çocukların farklı açılardan düşünmeleri, yaratıcı fikirler üretmeleri, duygularını rahatlıkla yansıtmaları ve yaşamaları, ahlakî ve toplumsal kurallara uymaları, ifade becerileri ve sözcük hazinelerinin gelişmesine de katkıda bulunduğunu belirtirler.

Oyunların çocukların gelişimlerine çeşitli açılardan katkıda bulunur. Canlı, dinamik ve hareketli bir oyun ortamında çocuk bilmediği yeni sözcükler öğrenir, düzgün ve kurallı bir şekilde cümleler de kurmayı öğrenebilir (Çoban ve Nacar, 2008). Öğrenilen yeni sözcüklerle çevresindekilere bir şeyler anlatmaya, onları anlamaya, dinlemeye ve bu sayede dili etkili bir biçimde kullanmaya başlar. Konuşma becerisinin artması, sözcük hazinesinin zenginleşmesi, düşüncelerini rahatlıkla ifade etme alışkanlığı kazanması, soru sorması, yeni kazanımlar elde etmesi ve bilgilerini doğru aktarma alışkanlığı kazanması oyunun çocuğa sunduğu yararlılardan bazılarıdır (Dağbaşı, 2007: 21). Oyunlar sayesinde çocukta aynı zamanda empati becerisi ve paylaşma duygusu da ön plana çıkmış olur.

Çocukları çeşitli yönleriyle geliştiren oyunlardan biri de eğitsel oyunlardır. Eğitsel oyunlar, bilgilerin pekiştirilmesini ve kolaylıkla tekrar edilmesini sağlayan çeşitli etkinliklerdir. Öğrenmeye yönelik oluşu, bir hedef doğrultusunda sınıfta uygulanması eğitsel oyunların en önemli özelliklerindedir (Demirel, 1999: 123). Eğitsel oyunların sadece sınıf içinde oynanan oyunlar olmadığını belirten araştırmacılar bulunmaktadır. Çamlıyer ve Çamlıyer'e göre (2009: 131) eğitsel oyunlar çocukların bazı temel becerileri kazanmasına, genç bireylerin sosyalleşip iletişim becerileri kazanmasına, yetişkinlerin dinlenip hoşça vakit geçirmesine olanak sağlamaktadır. Vidoni, Ivan ve Judge (2008) ise eğitim ve öğretimde sosyal becerilere yönelik oyunların kullanılmasının çocukların birbirlerine saygı duymalarına, kuralları içselleştirmelerine, iletişim becerisi ve olumlu sosyal katılım becerilerini geliştirmelerine fırsat verdiğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra eğitsel oyunların bazı kurallar ve temel ilkeler doğrultusunda da sürdürülmesinde yarar vardır.

Eğitsel oyunlar esnasında bazı kurallara veya ilkelere dikkat edilmesinde yarar vardır. Bu çalışmada Sawyers ve Rogers'ın belirtmiş olduğu (1994; akt. Altunay, 2004: 44) eğitsel oyunların temel ilkelerini araştırmacı aşağıdaki gibi yorumlamıştır:

- Oyunlar esnasında öğretmenler, oyunun ilkelerini bilmeli ve ona göre değerlendirmeler yapmalıdır.
- Oyunlara katılımda gönüllülük esas olmalı zorlamaya gidilmemelidir. Bu sayede iş birliği becerisi kazanılmış olur.
- Oyunun temel hedefi kazanma değil eğlence ve öğrenme olmalıdır. Bundan dolayı oyunlarda yönlendirmeler mantıklı bir biçimde yapılmalıdır.
- Oyunun dikkatle yönetilmesinde öğretmen sorumludur. Kazanmanın değil beceri geliştirmenin önemli olduğunu vurgulamalıdır. Kaybetmenin de oyunun bir parçası olduğu bilinçli bir şekilde çocuklara anlatmalıdır.
- Öğretmen aynı zamanda çocukların oyunlara aktif bir şekilde katılmalarını da sağlamalıdır. Bazı çocukların oyunlarda pasif ve isteksizce katılımlarını engellemelidir.
- Takımların oluşturulmasında öğrencilerin de kabul edeceği yöntemler seçilmelidir. Aksi hallerde du durum çocuklarda özsaygının zedelenmesine yol açabilir.

- Kuralların esnek olmasına dikkat edilmelidir. Kuralların belirlenmesinde bireysel farklılıklar ve öğrencilerin yaş grupları dikkate alınmalıdır.
- İlk oyun birkaç deneme ile yapılmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel yetenekleri göz ardı edilmemelidir. Buna göre oyunlar hazırlanmalı ve değerlendirmeler buna göre yapılmalıdır. Şans unsurunun da içinde olduğu oyunlar olmalıdır.
- Ödül - ceza uygulaması olmamalı, taraf tutulmamalıdır.

Eğitsel oyunların özellikle ilköğretimde derslerde kullanılması gerekir. Bu dönemdeki öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel özellikleri dikkate alındığında öğrenmelerinin daha da kolay hale gelmesinde oyunların katkıda bulunacağı muhakkaktır. Bununla birlikte öğrencilerin dilsel, empatik, işbirliği becerilerinin de gelişmesine olanak sağlamaktadır. Alanyazında eğitsel oyunlarla ilgili yapılan uygulamaya dayalı çalışmalarda da eğitsel oyunların çocukların öğrenmelerine birçok açıdan katkı sunduğu belirlenmiştir.

Eğitsel oyunların temel ilkelerinin yanı sıra üstün yönlerinin de bilinmesinde yarar vardır. Bu araştırmada yazar eğitsel oyunların üstün yönlerini (Sel, 1987; akt. Gedik, 2012: 54-55; Zengin, 2002) literatür aracılığıyla yorumlamış ve değerlendirmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda eğitsel oyunların üstün yönleri şunlardır:

- Öğrencilerin farklı şekillerde düşünmelerini sağlar.
- Öğrencilerin kendine olan güvenlerinin yükselmesini ve empati kurma becerilerinin gelişmesini sağlar.
- Etkili kullanıldığında iyi bir öğretim tekniğidir.
- Öğrenilenlerin pekiştirilmesi, tekrar edilmesi ve sınıf ortamında eğlenme olanağı sağlar.
- Öğrencilerin dikkatlerinin diri tutulmasına ve bilgilerin uzun süreli korunmasına katkıda bulunur.
- Öğretim programlarında belirlenmiş olan hedef davranışların kazandırılmasında yardımcı olur.
- Öğrencilerin işbirlikli öğrenmelerine ve etkili iletişim becerileri kazanmalarına olanak sağlar.
- Öğrenmeye hizmet eder.
- Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve dil becerilerinin gelişmesine kaynaklık eder.
- Öğrencilerin karar verme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olur.
- Özellikle öğretilmesi ve öğrenilmesi zor olan bazı soyut konuların somutlaştırılarak öğretilmesine yardımcı olur.

Yazma Kaygısı

Araştırma kapsamında ele alınması gereken konulardan biri de yazma kaygısıdır. Kaygı biyolojik etkenlere ve çeşitli uyaranlara bağlı ortaya çıkan duygulardır (Hay, 2009: 12). Kaygının kaynağının bilinmediğini belirten araştırmacılar da bulunmaktadır. Bakırcıoğlu (2012: 502) kaygının bilinçdışı kaynaklandığını ve nedeni belirlenemeyen tehlike, korku, endişe ve bunaltılar olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra kaygının iki farklı şekilde ortaya çıktığı belirtilmiştir (Yaman, 2010): Öğrencileri olumsuz etkileyip öğrenme becerilerini engelleyen kaygı ve öğrenciyi yeni

öğrenmelere karşı güdüleyen ve öğrenmesini kolaylaştıran kaygı. Kaygının etkilediği unsurlardan biri de yazma becerisidir.

Alanyazında yazma kaygısının yazmaya karşı geliştirilen bir tepki ve yazmaktan kaçınma durumu olduğu (Daly ve Wilson, 1983; akt. Zorbaz, 2011) ifade edilmiştir. Bu tepki bir yazma ödevi, yazma etkinliği veya kompozisyon yazdırma gibi yazma becerisinin zorunlu olduğu durumlarda ortaya çıkan üzüntü, kızgınlık, korku vb duygusal ve fiziksel durumlardır (Zorbaz, 2011: 2272).

Kaygının yazma becerisinin bütün aşamalarını etkilediği ve bu yüzden bireylerin yazmaya yönelik eğilimlerinde azalma olacağı belirtilmiştir (Corbett-Whitter, 2004). Yazmaktan kaçınan bir bireyin yazma becerisini geliştirmesi de zor olacaktır. Daly ve Miller (1991; akt. Tiryaki, 2012: 15) yazma kaygısının meydana gelmesinde üç etkenin bulunduğunu belirtir: Bunlar; kişisel değerlendirmelerin yapılacağı korkusu, yazılanlara olumsuz yorumların yapılması ve yazmaya yönelik derslerde başarısız olma endişesidir. Bunun yanı sıra dilsel kurallara sıkı bir şekilde bağlı olmanın yazma becerisi için önemli olduğunun ifade edilmesi de yazma kaygısını artıran unsurlardan sayılabilir.

Eğitim - öğretimde yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler bulunmaktadır. Reeves (1997: 38-39) yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin çeşitli davranışlar gösterdiğini belirtmektedir. Araştırmada yazar bu davranışları aşağıdaki gibi yorumlamıştır:

- Bu öğrenciler yazma becerisinin çok az gerekli olduğu ya da hiç gerekli olmadığı meslekleri seçme eğilimine girerler.
- Üniversite eğitimlerinde yazma becerisinin zorunlu olduğu ders veya bölümlerden kaçınmaya çalışırlar.
- Sınıf dışında yazma durumları yok denecek kadar azdır.
- Sosyal yaşamlarında yazma becerisi açısından iyi birer örnek olmadıkları ifade edilir.
- Okuduğunu anlama, yorumlama, sözel beceriye dayalı testler ve çeşitli sınavlarda yazma becerisine yönelik testlerde düşük puan alma durumları yüksektir.
- Yazma becerisine yönelik istek ve arzuları düşüktür.

Eğitim - öğretimde özellikle yazma kaygısının giderilmesinde yarar vardır. Öğrencilerin yaşamları boyunca yazmayla iç içe oldukları düşünüldüğünde yazma kaygılarının en aza indirilmesi gerekir. Öğrencilerin yazma kaygılarının giderilmesinde başta öğretmenlere ve ailelere çeşitli görevler düşmektedir. Aile ve öğretmenler bu görevleri bilerek hareket etme ve öğrenciye yardımcı olmak durumundadır.

“Yazma kaygısını gidermede eğitim sürecinde en önemli görev, bu süreçte yer alan kişilere düşmektedir. Öğretmenler, öğrenciler, program geliştirme uzmanları, rehberlik uzmanları, eğitim psikolog ve sosyologları, öğretmen yetiştiriciler, öğrenci velileri gibi hedef grupların; kaygının türleri, etkileri, sonuçları ve kaygı azaltıcı etkinlikler konusunda farkındalık düzeylerini artırmaları gereklidir.” (Aydın ve Zengin, 2008: 90).

Yazma kaygısının düşürüleceği yollardan biri yazma etkinliklerinin fazlaca yapılmasıdır (Karakaya ve Ülper, 2011). Yazma etkinlikleri ne kadar fazla yaptırılırsa yazma kaygıları da benzer oranda düşme eğilimi gösterecektir. Aşılıoğlu ve Özkan (2013: 95-96). İyi bir yazma eğitimi almamış bireylerin yazılı anlatım esnasında hata yapabildiklerini, fikirlerini açıklayamadıklarını, yazdıklarının

beğenilmeyeceğini düşündüklerini ve bu yüzden yazma kaygısının azaltılmasında iyi bir eğitimin önemli rol oynadığını belirtmektedirler.

Alanyazın incelendiğinde çeşitli oyunların ve eğitsel oyunların öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Ancak eğitsel oyunların ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısına etkisinin incelendiği herhangi bir çalışma bulunmamıştır. Bu araştırmanın literatürdeki bu boşluğu giderecek çalışmalardan biri olacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Eğitsel oyunların 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?
- Eğitsel oyunların 8. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarına etkisi var mıdır?

2. Yöntem

Eğitsel oyunların 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve yazma kaygılarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada deneysel desenlerden ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

Tablo 1. Araştırmanın Deseni

| Gruplar | Uygulama öncesi (ön test) | Uygulama süresi boyunca | Uygulama sonrası (son test) |
|--------------------------|--------------------------------|---|--------------------------------|
| Deney Grubu | - Türkçe Dersi Tutum Ölçeği | - Eğitsel Oyunlara Dayalı Etkinliklerle İşlenen Türkçe Dersi | - Türkçe Dersi Tutum Ölçeği |
| | - Yazma Kaygısı Ölçeği | | - Yazma Kaygısı Ölçeği |
| Kontrol Grubu | - Türkçe Dersi Tutum Ölçeği | - Mevcut Müfredata Göre İşlenen Türkçe Dersi | - Türkçe Dersi Tutum Ölçeği |
| | - Yazma Kaygısı Ölçeği | | - Yazma Kaygısı Ölçeği |

Bu modelde gelişigüzel şekilde meydana getirilen iki grup vardır. Biri deney diğeri kontrol grubu görevi görür. Çalışmanın yapılacağı asıl uygulamadan önce ve sonra çeşitli ölçümler ve değerlendirmeler yapılmaktadır (Karasar, 2011: 97).

2.1. Çalışma Grupları

Çalışmada Muş ili merkezine bağlı bir ortaokulda başarı ve tanımlayıcı özellikleri birbirine yakın iki 8. sınıf şubesi deney ve kontrol grupları olarak ayrılmıştır. Bu gruplar yansız atama yöntemiyle seçilmiştir. A şubesi kontrol, B şubesi deney grubu olarak kabul edilmiştir. Çalışma grubu 57 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin 14'ü (%48,3) erkek, 15'i (%51,7) kız; kontrol grubu öğrencilerinin 10'u (%35,7) erkek, 18'i (%64,3) kız olarak dağılmıştır.

Deney grubunda yapılan uygulamalar

Çalışmaya başlanmadan önce deney grubuna çalışmayla ilgili ayrıntılı bilgi verildi. Ön test uygulaması için deney grubunda “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” ve “Yazma Kaygısı Ölçeği” uygulandı. Bu uygulamalardan sonra eğitsel oyunlarla çeşitli bilgiler verilmiştir. Oyun türüne göre sınıfta bazen gruplandırmalar da yapılmıştır. Her oyunla ilgili öğrencilere ev ödevi verilmiştir. Sekiz hafta boyunca süren ve etkinliklerin hazırlanıp uygulandığı oyunlar şunlardır:

1. Piramit Oyunu

Piramit oyununda öğretmen tarafından belirlenen bir harf tahtaya yazılır. Öğrenciler, bu harfe her bir alt satırda yeni harfler ekleyerek yeni kelimeler türetmeye çalışır. Türetilen yeni kelimelerin alt alta yazılması, piramidi andıran bir şekil ortaya çıkarır. Piramidin her basamağı türetilen yeni bir kelimeyi temsil ettiği için basamak sayısı en fazla olan piramidi oluşturan öğrenci oyunu kazanır. Esnek bir yapı özelliğini barındıran oyunda basamaklar arası geçişi sağlayan bazı yerlerde anlamsız kelime kullanımına izin verilebilir (Karatekin, Durmuş ve Durmuş, 2012).

Örnek uygulama:

A
A D
A D A
A D A K

Piramit oyununda öğrencilerden buldukları her kelimeyi bir cümle içinde yazmaları ve arkadaşlarına okumaları istendi. Bu oyunla ilgili öğretmen tarafından öğrencilere ev ödevi verildi.

2. İlgili Kelimeler Oyunu

Bu oyunda anahtar kelimeler alt alta gelecek şekilde tahtaya yazılır. Öğrenciler, tahtada yazılı olan anahtar kelimelerin çağrıştırdığı kelimeleri ilgili kelimenin karşısına yazarlar (Karatekin vd., 2012).

Örnek uygulama:

| Anahtar Kelimeler | Çağrıştırdığı Kelimeler |
|-------------------|-------------------------------------|
| Okul | Eğitim, öğretim, sınıf, öğrenci vb. |
| Mavi | Renk, gökyüzü, deniz vb. |
| Yazar | |
| Okur | |

Bu oyunda hazırlanan anahtar kelimelerin sekizinci sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Oyunda öğrencilerden buldukları her kelimeyi bir cümle içinde yazmaları ve arkadaşlarına okumaları istendi. Bu oyunla ilgili öğretmen tarafından öğrencilere ev ödevi verildi.

3. Sözcük Yakalama Oyunu

Bu oyunda öğrenciler okuma metninde geçen ve anlamı bilinmeyen kelimeleri tespit eder. Tespit edilen anlamı bilinmeyen kelimeler tahtaya yazılır ve kelimelerin anlamlarıyla ilgili tahminler yürütülür. Daha sonra gruplara ayrılan öğrencilerden kelimenin sözlük anlamını ilk bulan grubuna puan kazandırır. Oyun sürecinde sözlükler masanın üzerinde hazır bulundurulur. Öğrenciler, öğretmenin başlama işaretinden sonra sözlüklerden kelimelerin anlamlarını bulmaya çalışırlar.

Kelimenin sözlük anlamını ilk bulan öğrenci, kelimenin anlamını okur diğer öğrenciler de kelimenin anlamın defterlerine yazarlar. En fazla puan alan grup oyunu kazanır (Karatekin vd., 2012).

Bu oyunla ilgili üç okuma metni seçilmiştir: Sarı Traktör (Yazarı: Fethi Naci), Martı (Yazarı: Richard Bach), İmece (Yazarı: Yaşar Kemal).

Bu oyunda kazanan gruba öykü kitapları hediye edilmiştir.

4. Eşleştirme Oyunu

Bu oyunda tahtanın bir tarafına kök veya ek almış haldeki kelimeler, diğer tarafına kelimelere uygun fiiller karışık olarak alt alta gelecek şekilde yazılır. Daha sonra öğrencilerin her bir kelimeyi karışık olarak yazılmış fiillerden uygun olanıyla eşleştirmeleri gerektiği söylenir (Dervişoğulları, 2008).

Örnek uygulama:

| Sözcükler | | Fiiller |
|-----------|-------|---------------|
| Kalemi | (e) | a. oynadık |
| Top | (a) | b. olacağım |
| Ödevimi | (f) | c. düzenlendi |
| Ali'yi | (d) | d. çağırdı |
| Yarışma | (c) | e. kırıldı |
| Öğretmen | (b) | f. yaptım |

Bu oyunda sadece sözcük ve fiil eşleştirmesi yapılmamıştır. Aynı zamanda öğrencilerden sözcük ve fiil arasına sözcükler eklenerek cümleler kurmaları istenmiştir (Örnek: Kalemi kırıldı).

5. Tümce Tamamlama

Öğrencilere çeşitli cümleler verilir. Bu cümlelerin bazı yerlerinde boşluklar bulunur. Öğrenciler söz konusu boşlukları aynı sesle başlayan sözcüklerle doldururlar.

Örneğin; ile yeni tanıştık. Çok Birisi.

Öğrenciye "C" sesi verildiğinde, tümceyi "Can ile yeni tanıştık. Çok cömert birisi" şeklinde tamamlayabilir" (Dervişoğulları, 2008: 59-60).

6. Hadi Zıpla

Zıt anlamlı kelimelerin öğretiminde uygulanabilecek bu oyunda zıt anlamlı kelimelerin yazılı olduğu kartonların asılı olduğu bir ip öğrencilerin fiziksel özellikleri dikkate alınarak sınıf ortamında asılır. Öğrenciler gruplara ayrılır ve her grup için bir başkan seçilir. Oyuncular, ipte asılı duran kelimeleri zıplayıp aldıktan sonra kelimeyi okur ve yere bırakırlar. Daha sonra yere bıraktıkları kartonda yazılı olan kelimenin zıt anlamlısını bulmaya çalışırlar. Zıt anlamlı kelimeleri eşleştiren oyuncular, kartonları oyun alanı dışında bekleyen grup başkanına teslim ederler. Oyuncuların kelime kartlarını ellerinde biriktirmelerine izin verilmez. Oyun sonunda en fazla zıt anlamlı kelime kartlarını toplayan grup oyunun galibi sayılır. Oyunun kuralları doğrultusunda yanlış eşleştirilen kartlar dikkate alınmaz (Karatekin vd., 2012).

Tanımda verilen kuralların dışında da uygulama yapıldı. Öğrencilerden sadece zıt anlamlı kelimeleri bulmaları istenmemiştir. Aynı zamanda buldukları kelimeyi cümle içinde kullanmaları istenmiştir. Bu oyunda kazanan gruba öykü kitapları hediye edilmiştir. Ayrıca öğretmen tarafından bu oyunla ilgili ev ödevi verilmiştir. Öğrencilerden oyunda bulunan zıt anlamlı kelimelerin de içinde yer aldığı bir metin yazmaları istenmiştir.

7. Karışık Anlamlar

Sınıf ortamında uygulanabilecek bu oyunda öğretimi hedeflenen kelimelerin sözlük anlamları her bir kelime için ayrı ayrı olacak şekilde büyük kartlara yazılır. Öğretimi hedeflenen kelimeler ise tahtaya yazılır. Öğrencilere öğretimi amaçlanan kelimelerin anlamlarının kartlarda yer aldığı söylenir. Öğrencilerden karışık olarak dizilmiş ve kelimelerin anlamlarını içeren kartların tahtadaki kelimelerle doğru bir şekilde eşleştirilmesi istenir. Kelimenin anlamını karttan bulan öğrenci, kartta yazılı sözlük anlamı ilgili kelimenin karşısına yazar (Karatekin vd., 2012). Oyunda oynanan kelimenin de içinde bulunduğu bir cümle tahtaya yazmaları istenmiştir.

8. Yazarak Kelime Türetme

Kelime hazinesi ve yazma becerisine katkı sağlayan oyun, İzgören (1999: 10)'e göre şu şekilde oynanmaktadır:

Öğrenciler kâğıda 1'den başlayarak sizin belirleyeceğiniz bir sayıya kadar numaraları yazarlar. Daha sonra sizin verdiğiniz bir kelimeyle başlayarak, belirlenen süre içinde mümkün olduğu kadar çok bir önceki kelimenin son harfiyle başlayan kelime yazmaya çalışırlar.

Örnek uygulama:

1. Sınıf
2. Fırsat
3. Tahta
4. Araç
5. Çanta

9. Ev-Okul-Orman

Bu oyunda iki grup oluşturulur. Oyunun sınıf ortamındaki uygulayıcısı olan öğretmen, her iki gruptan birer öğrenciyi kaldırarak Ev-Okul-Orman sözcüklerinden herhangi bir tanesi ile ilgili canlı ve cansız nesnelerin adlarının tahtaya yazılmasını ister. Kategorilere göre en fazla kelime yazan öğrenciye puan verilir. Oyunu ise en fazla puana sahip olan grup kazanır (Akandere, 2004).

Örnek uygulama:

Ev: Oda, salon, merdiven, sakı, kanep, mutfak, televizyon, kapı, balkon, kitaplık, pencere, soba vb.

Okul: Sınıf, bahçe, masa, sandalye, kitap, kütüphane, tahta, öğretmen, öğrenci, sınıf defteri vb.

Orman: Toprak, bitki örtüsü, su, kulübe, ağaç, hayvan vb.

10. Cümlemi Tamamla

Öğretmen tarafından öğrencilerden biri seçilir, öğrenciye eksik bırakılmış bir cümle söylenir ve öğrenciden cümlenin eksik yerlerini tamamlaması istenir (Akandere, 2004).

Örnek uygulama:

Öğretmen: "Başarılı olman için"

Öğrenci: "çok çalışmam gerekir"

Öğretmen: "Sınıfta gürültü olursa...."

Öğrenci: "derste işlenen konuları anlamakta zorlanırım"

Bu oyun diğer oyunlara göre biraz daha fazla oynanmıştır. Yazma becerisinin ağırlıklı olduğu bir oyun olarak ön plana çıkmıştır.

11. Senaryo Yazma: Bu oyunda öğrencilerle alınan ortak karar doğrultusunda bir öykü seçilir. Öykünün sonunun değiştirilmesi veya farklı senaryolar geliştirilmesi biçiminde oynanır. Öğrencilerin yazmış olduğu senaryolar öğretmenleri ve diğer öğrenci arkadaşları tarafından belirlenmiş olan çeşitli ölçütlere göre değerlendirilir. En yüksek puanı alan öğrenci veya öğrenciler oyunu kazanmış olur (Gedik, 2012: 66). Yazma becerisinin yoğun şekilde kullanıldığı bu oyunla öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve hayal güçlerinin gelişimi sağlanır. Araştırmada Ömer Seyfettin'in yazmış olduğu bazı öyküler kullanılmıştır.

Kontrol grubunda yapılan uygulamalar

Çalışmada ön test yapıldıktan sonra mevcut programa göre hazırlanan Türkçe dersleri işlendi. Çalışma 8 hafta sürmüştür. Bu sürenin bitiminde son test yapılmış ve çalışma bitirilmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada şu veri toplama araçları kullanılmıştır.

Türkçe Dersi Tutum Ölçeği

Türkçe Dersi Tutum Ölçeği, Topçuoğlu Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 27 maddeden oluşmaktadır. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğin kapsam geçerliği yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin 251 öğrenciyle açımlayıcı, 207 kişiyle de doğrulayıcı faktör analizi elde edilmiştir. Tutum maddelerinin yazılmasında maddeler ifadesel olarak olumlu ve olumsuz bir biçimdedir. Olgusal ifadeleri içermemesine özen gösterilmiştir. Aynı zamanda ölçeği oluşturan maddeler açık ve anlaşılır ifadelerle yazılmıştır. Bir maddenin tek bir düşünce veya yargıya hitap edilmesi hedeflenmiştir. Ölçekte yazılmış olumlu maddelere yönelik "tamamen katılıyorum" (5) ve katılıyorum (4) ifadeleri; olumsuz maddelere yönelik "hiç katılmıyorum"(1) ve "katılmıyorum"(2) ifadeleri kullanılmıştır. Herhangi bir olumlu ve olumsuz düşünce içermeyen maddelere yönelik ise "kararsızım"(3) ifadesi kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa İç Tutarlılık katsayısı 0,915'tir. Bu araştırmada Türkçe Dersi Tutum ölçeğinin güvenilirliği Cronbach's Alpha=0,944 olarak yüksek bulunmuştur. Ölçeğin genelinden alınan puanların yükselmesi, Türkçe derslerine yönelik tutumların da yüksek olduğunun göstergesidir.

Yazma Kaygısı Ölçeği

Yazma Kaygısı Ölçeği, Karakuş Tayşi ve Taşkın (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, araştırmacılar tarafından 5'li Likert tipi ölçek formuna uyarlanmıştır. Geliştirilen ölçekte bulunan olumlu maddelere yönelik "tamamen katılıyorum" (5) ve katılıyorum (4) ifadeleri, olumsuz maddelere yönelik "hiç katılmıyorum" (1) ve "katılmıyorum" (2) ifadeleri, olumlu ve olumsuz herhangi bir düşünce belirtmeyen maddelere yönelik ise "kararsızım" (3) ifadesi tercih edilmiştir. İfadelerin yanlarına puanlama yapılmasının amacı, ölçme aracının toplam kaygı puanını bulmaya yöneliktir. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ,790'dır. Bu araştırmada Yazma Kaygısı ölçeğinin güvenilirliği Cronbach's Alpha=0,889 olarak yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin puanının yüksek olması yazma kaygılarının yüksek olduğunu, düşük olması da yazma kaygılarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler bir istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Gruplu değişkenler arasındaki ilişki ki-kare analizi ile test edilmiştir. İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, tekrarlı ölçümler arasındaki fark eşleşmiş grup t-testi ile analiz edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problem sorularına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın problem sorularına bağlı olarak alt başlıklar halinde tablolarda sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Birinci problem durumuyla ilgili bulgular

Deney-kontrol grubu öğrencilerin “Türkçe dersine yönelik tutumları” ön test puanları karşılaştırma bulguları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Türkçe dersi tutum bağımsız örneklem t- testi sonuçları

| | Gruplar | N | Ort | Ss | t | p |
|---------|---------|----|--------|--------|-------|-------|
| Ön test | Deney | 29 | 87,483 | 14,598 | 0,670 | 0,506 |
| | Kontrol | 28 | 84,179 | 22,034 | | |

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik tutum ön test puanları arasında yaklaşık 3 puanlık bir farkın olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (p: ,506>0,05; t:670). Bu bulgu deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik tutumları bakımından uygulamaya neredeyse eşit şartlarda başladığını göstermektedir.

İkinci problem durumuyla ilgili bulgular

Deney grubu öğrencilerinin “Türkçe dersine yönelik tutumları” ön-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığıyla ilgili bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Deney grubu Türkçe dersi tutum ilişkili örneklem t- testi sonuçları

| | Gruplar | N | Ort | Ss | t | P |
|-------------|----------|----|---------|--------|---------|-------|
| Deney Grubu | Ön test | 29 | 87,483 | 14,598 | -14,081 | 0,000 |
| | Son test | 29 | 101,862 | 11,401 | | |

Tablo 3 incelendiğinde deney grubu ön-son test puan ortalamaları arasında son test lehine yaklaşık 14 puanlık bir farkın olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak incelendiğinde de son test lehine anlamlı (p: ,000<0,05; t:-14,081) anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Bu fark eğitsel oyunların öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının yükselmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Üçüncü problem durumuyla ilgili bulgular

Kontrol grubu öğrencilerinin “Türkçe dersine yönelik tutumları” ön-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığıyla ilgili bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Kontrol grubu Türkçe Dersi tutum ilişkili örneklem t- testi sonuçları

| | Gruplar | N | Ort | Ss | t | p |
|---------------|----------|----|--------|--------|-------|-------|
| Kontrol Grubu | Ön test | 28 | 84,179 | 22,034 | 3,724 | 0,001 |
| | Son test | 28 | 81,214 | 20,701 | | |

Tablo 4 incelendiğinde kontrol grubu ön test puan ortalaması 84,179 iken son test puan ortalamalarının 81,214 olduğu görülmektedir. Yaklaşık 3 puanlık bu farkın istatistiksel olarak da anlamlı olduğu anlaşılmaktadır (p: ,001<0,05; t: 3,724). Bu fark kontrol grubunda uygulanan öğretimin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında olumsuz bir etkide bulunduğunu göstermektedir.

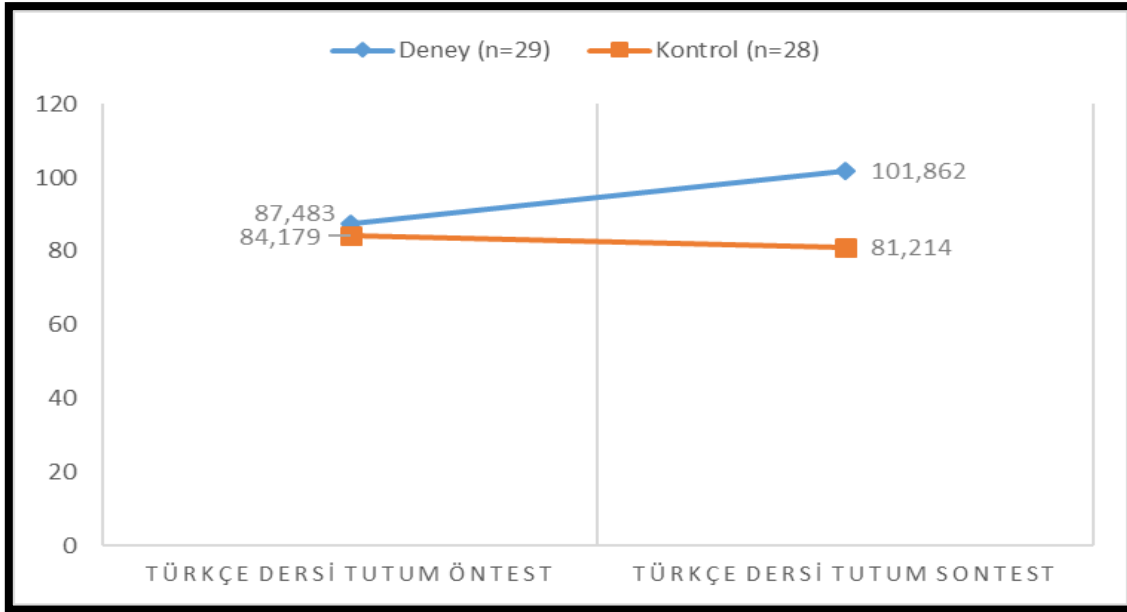
Dördüncü problem durumuyla ilgili bulgular

Deney-kontrol grubu öğrencilerinin “Türkçe dersine yönelik tutumları” son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığıyla ilgili bulgular tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Türkçe Dersi tutum bağımsız örneklem t- testi sonuçları

| Gruplar | N | Ort | Ss | t | p |
|--------------|----|---------|--------|-------|-------|
| Son Deney | 29 | 101,862 | 11,401 | 4,686 | 0,000 |
| test Kontrol | 28 | 81,214 | 20,701 | | |

Tablo 5 incelendiğinde deney grubu son test puan ortalaması 101,862 iken kontrol grubu son test puan ortalaması 81, 214’tür. Sayısal olarak deney grubu lehine 20 puanlık farkın olduğu ve bu farkın da anlamlı olduğu (p: ,000<0,05; t: 4,686) anlaşılmaktadır. Bu bulgu, deney grubunda uygulanan eğitsel oyunların öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde programdaki ilgili uygulamalara kıyasla daha başarılı sonuçlar verdiğini anlatmaktadır. Grupların Türkçe dersine yönelik tutumlarının ön-son test bulguları şekil 1’de açık bir biçimde görülmektedir.



Şekil 1. Deney - kontrol grubu ön - son test Türkçe dersi tutumlarına yönelik bulgular

Şekil 1 incelendiğinde Türkçe dersine yönelik ön test verilerinde dikkat çekici bir fark yoktur. Son test verileri incelendiğinde ise eğitsel oyunların uygulandığı deney grubu lehine farkın önemli bir şekilde açıldığı görülmektedir. Aynı zamanda mevcut programa dayalı öğretimin kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını düşürdüğü de görülmektedir. Bu tablo eğitsel oyunların öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının geliştirilmesinde kullanılması gereken bir durum olduğunu göstermektedir.

Beşinci problem durumuyla ilgili bulgular

Deney-kontrol grubu öğrencilerin “yazma kaygısı” ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığıyla ilgili bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Yazma kaygısı bağımsız örneklem t- testi sonuçları

| | Gruplar | N | Ort | Ss | t | p |
|---------|---------|----|--------|--------|--------|-------|
| Ön test | Deney | 29 | 40,655 | 11,315 | -1,111 | 0,272 |
| | Kontrol | 28 | 44,821 | 16,600 | | |

Tablo 6 incelendiğinde deney ve kontrol grubu yazma kaygısı puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak incelendiğinde deney ve kontrol grubu ön test yazma kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı (p: ,272>0,05; t: -1,111) anlaşılmaktadır. Bu bulgu deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi yazma kaygılarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Altıncı problem durumuyla ilgili bulgular

Deney grubu “yazma konuşma kaygısı” ön-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığıyla ilgili bulgular tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney grubu yazma kaygısı ilişkili örneklem t- testi sonuçları

| | Gruplar | N | Ort | Ss | t | p |
|-------------|----------|----|--------|--------|--------|-------|
| Deney Grubu | Ön test | 29 | 40,655 | 11,315 | 10,725 | 0,000 |
| | Son test | 29 | 25,241 | 7,371 | | |

Tablo 7 incelendiğinde deney grubu ön test yazma kaygısı puan ortalamasının 40,655 olduğu, son test yazma kaygısı puanının ortalamasının da 25,241 olduğu görülmektedir. Ön test - son test yazma kaygısı puanlarında yaklaşık 15 puanlık fark gerçekleştiği ve bu durumun da anlamlı fark oluşturduğu anlaşılmaktadır (p: ,000<0,05; t: 10,725). Bu bulgu eğitsel oyunların öğrencilerin yazma kaygıları üzerinde önemli ölçüde etkili olduğunu göstermektedir.

Yedinci problem durumuyla ilgili bulgular

Kontrol grubu “yazma konuşma kaygısı” ön-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığıyla ilgili bulgular tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Kontrol grubu yazma kaygısı ilişkili örneklem t testi sonuçları

| | Gruplar | N | Ort | Ss | t | p |
|---------------|----------|----|--------|--------|--------|-------|
| Kontrol Grubu | Ön test | 28 | 44,821 | 16,600 | -0,647 | 0,523 |
| | Son test | 28 | 46,321 | 16,923 | | |

Tablo 8 incelendiğinde kontrol grubu ön test yazma kaygısı puan ortalamasının 44,821 olduğu, son test yazma kaygısı puanının ortalamasının da 46,321 olduğu görülmektedir. Ön test - son test yazma kaygısı puanlarında yaklaşık 2 puanlık fark gerçekleştiği ve bu durumun da anlamlı fark oluşturduğu anlaşılmaktadır (p: ,523>0,05; t:-0,647). Bu bulgu kontrol grubunda yapılan uygulamaların yazma kaygısının düşürülmesinde etkili olmadığını göstermektedir.

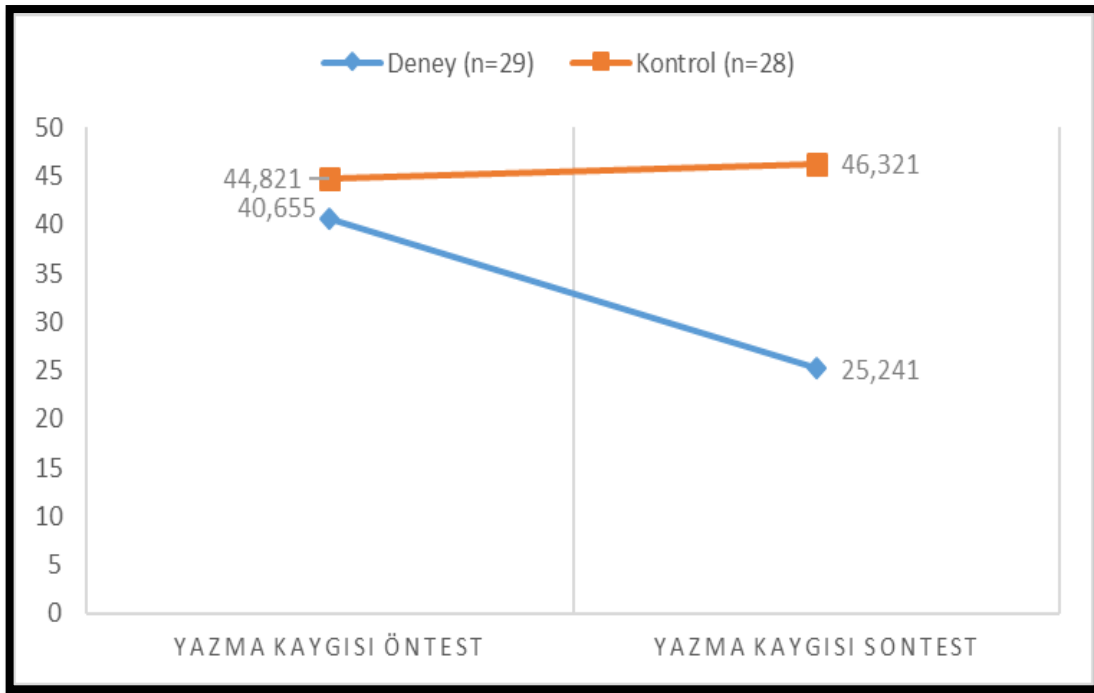
Sekizinci problem durumuyla ilgili bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “yazma kaygısı” son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığıyla ilgili bulgular tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Deney-kontrol grubu son test bağımsız örneklem t testi sonuçları

| | Gruplar | N | Ort | Ss | t | p |
|------|---------|----|--------|--------|--------|-------|
| Son | Deney | 29 | 25,241 | 7,371 | -6,134 | 0,000 |
| test | Kontrol | 28 | 46,321 | 16,923 | | |

Tablo 9 incelendiğinde deney grubu yazma kaygısı son test puan ortalaması 25,241 iken kontrol grubu yazma kaygısı son test puan ortalaması 46,321'dir. İstatistiksel olarak da deney-kontrol grubu son test bulgularının deney grubu lehine anlamlı farklılık ($p: ,000 < 0,05$; $t: -6,134$) gösterdiği görülmektedir. Bu bulgular öğrencilerin yazma kaygıları üzerinde eğitsel oyunların Türkçe öğretim programındaki etkinliklere göre daha olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir. Yazma kaygısıyla ilgili ön-son test bulguları Şekil 2'de verilmiştir.

**Şekil 2.** Deney - kontrol grubu ön - son test yazma kaygılarına yönelik bulgular

Şekil 2 incelendiğinde yazma kaygısı ön test verilerinde dikkat çekici bir fark yoktur. Son test verileri incelendiğinde ise eğitsel oyunların uygulandığı deney grubu lehine farkın önemli bir şekilde açıldığı görülmektedir. Eğitsel oyunların uygulandığı deney grubunda yazma kaygısı ortalama puanları 40,655'ten 25,241'e düşmüştür. Aynı zamanda mevcut programa dayalı öğretimin kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygılarını yükselttiği de görülmektedir. Bu tablodan hareketle eğitsel oyunların öğrencilerin yazma kaygılarının düşürülmesinde Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen etkinliklerden daha başarılı sonuçlar verdiğini anlaşılmaktadır.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada eğitsel oyunların ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve yazma kaygılarına etkisi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Eğitsel oyunların 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisine ilişkin sonuçlar;

- Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik tutum ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p: ,506>0,05; t:670). Bu sonuç deneysel uygulamalara deney ve kontrol gruplarının eşit şartlarda başladığını göstermektedir.
- Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik tutum son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (p: ,000<0,05; t: 4,686). Bu bulgu, deney grubunda uygulanan eğitsel oyunların öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde programdaki ilgili uygulamalara kıyasla daha başarılı sonuçlar verdiğini anlatmaktadır.

Eğitsel oyunların 8. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarına etkisine ilişkin sonuçlar;

- Deney ve kontrol grubu yazma kaygısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p: ,272>0,05; t: -1,111). Bu sonuç deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi yazma kaygılarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.
- Deney ve kontrol grubu yazma kaygısı son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (p: ,000<0,05; t: -6,134). Bu sonuç öğrencilerin yazma kaygıları üzerinde eğitsel oyunların Türkçe öğretim programındaki etkinliklere göre daha olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde eğitsel oyunların öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisinin incelendiği çalışmalar mevcuttur. Ancak eğitsel oyunların öğrencilerin yazma kaygılarına etkisinin incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan bu araştırmanın alana önemli bir katkı sunduğu söylenebilir.

Bu çalışmada eğitsel oyunlar öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik tutumları üzerinde etkili olmuştur. Yağmur Şahin (2013) yaptığı çalışmada materyal destekli eğitsel oyunların sokakta çalıştırılan çocukların Türkçe dil bilgisi başarı ve tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda materyal destekli eğitsel oyunun çocukların Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Kara ve Akın (2018) çalışmalarında eğitsel oyunların 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Dervişoğulları (2008) çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda oyunlarla sözcük öğretimi çalışması yaptırmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirdiklerini belirlemiştir. Arıcı (2017) eğitsel oyunların Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenme başarılarına etkisini araştırdığı çalışmada eğitsel oyunlarla Türkçe ve Türk kültürü dersi sunumu yapılan deney grubundaki öğrencilerin mevcut programa göre ders sunumunun yapıldığı kontrol grubundaki öğrencilere oranla daha başarılı olduklarını ve eğitsel oyun destekli ders sunumunun öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırdığını gözlemlemiştir. Kara (2010) "Oyunlarla Yabancılara Türkçe Öğretimi" isimli çalışmada yabancı dil öğretiminde oyunların kullanılmasının öğrencilerin derslere sevecek ve isteyerek katılmalarında etkili olduğunu tespit etmiştir.

Alanyazında eğitsel oyunların Türkçe dersi dışında diğer derslere yönelik tutum geliştirmede etkili olduğunu belirleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Tural (2005) yaptığı yüksek lisans tezinde oyun ve etkinliklerle öğretimin öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum geliştirmede son derece etkili olduğunu belirlemiştir. Yıldız, Şimşek ve Aras (2017) eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin okula ilişkin tutumlarını geliştirmede etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Çankaya ve Karamete (2008) tarafından yapılan çalışmada eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarına olumlu etkide bulunduğu belirlenmiştir. Yeşilkaya (2013) çalışmasında, sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyun ağırlıklı öğretimin yapıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası son tutum puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Bu çalışmaların yanı sıra alan yazında yapılan diğer çalışmalar da eğitsel oyunların derslere yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir (Papastergiou, 2009; Bakar, Tüzün ve Çağıltay, 2008; Gelen ve Özer, 2010; Aksoy, 2010; Miller vd., 2011; Clark vd., 2011; Divjak ve Tomic, 2011; Yien vd., 2011; Holmes, 2012; Savaş ve Gülüm, 2014; Gürpınar, 2017).

Çalışmada eğitsel oyunların öğrencilerin yazma kaygılarını olumlu anlamda etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunun ön test ortalama yazma kaygısı puanları 40 iken uygulamalar sonucunda bu puan 25'e düşmüştür. Eğitsel oyunların öğrencilerin yazma kaygılarını ciddi bir oranda düşürdüğü belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretimin öğrencilerin yazma kaygılarını düşürmediği aksine yükselttiği tespit edilmiştir. Alanyazında eğitsel oyunların öğrencilerin yazma kaygılarına etkisinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden çalışmanın bu sonucuyla ilgili istenen düzeyde tartışmaya gidilememiştir. Ancak alanyazında özellikle aktif öğrenmede kullanılan tekniklerin öğrencilerin diğer dil becerilerine olan etkileri incelenmiştir. Çalışmada bu bağlamda da bir tartışmaya gidilmiştir. Çünkü aktif öğrenme yöntemlerinde uygulanan bazı teknikler eğitsel oyunlarda da kullanılmaktadır. Kardaş ve Yıldırım (2016) aktif öğrenme yöntemlerinden köşelenme tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine ve Türkçe konuşma kaygılarına etkisini inceledikleri çalışmada köşelenme tekniğinin öğrencilerin konuşma kaygılarını düşürdüğünü tespit etmişlerdir. Sevim ve Özdemir Erem (2013) yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin yazma kaygıları üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada yaratıcı drama tekniğinin deney grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Taşkın (2018) proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisini incelediği çalışmada poje tabanlı yaklaşımın deney grubundaki öğrencilerin yazma kaygılarını azalttığını tespit etmiştir.

Türkçe dersine karşı geliştirilen tutumlar ile yazma kaygısı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır. Özsoy (2015) çalışmasında ortaokul öğrencilerindeki yazma kaygısı ile Türkçe dersini sevip sevmeme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık görüldüğünü tespit etmiştir. Yaman (2014) yaptığı çalışmasında ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında negatif bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları arttıkça Türkçe dersine yönelik tutumlarının da olumsuz yönde değiştiği tespit edilmiştir. Çocuk, Yelken ve Özer'in (2016) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ile Türkçe dersine karşı ilgileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Akaydın ve Ateş (2015) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ile en sevdikleri ders arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuşlardır.

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının farklı değişkenlere göre incelendiği kimi çalışmalar yapılmıştır. Bu araştırmalardan bazılarının sonuçları bu çalışmayla benzerlik gösterirken kimi sonuçlar ise farklılık göstermektedir. Yaman (2010) ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında öğrencilerin orta düzeyde yazma kaygısına sahip olduğunu belirlemiştir. Zorbaz (2010) araştırmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerin yarıya yakın bir bölümünün yazma kaygılarının düşük düzeyde; yarıdan biraz daha fazlasının ise orta düzeyde olduğunu ve sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yazma kaygısının da arttığını tespit etmiştir. Uçgun'un (2011) ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı seviyelerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında Türkçe dersini seven öğrencilerin sevmeyenlere göre yazma kaygılarının daha düşük olduğunu saptamıştır. Öztürk'ün (2012) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği ve sınıf düzeyi yükseldikçe yazma kaygısının da azaldığı tespit edilmiştir. Aşlıoğlu ve Özkan'ın (2013) ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarını inceledikleri çalışmada öğrencilerin yazma kaygısının orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Avcı ve İşeri (2014) yaratıcı yazma etkinliklerinin sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisini inceledikleri çalışmada yaratıcı yazma etkinliklerinin sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları üzerinde etkili olmadığını saptamışlardır.

Bu çalışma ve alanyazında eğitsel oyunlarla ilgili yapılan diğer çalışmalar göz önüne alındığında eğitim ve öğretimde eğitsel oyunlara daha fazla yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Özellikle tutum ve kaygı gibi değişmesi zaman ve emek isteyen durumlar için de eğitsel oyunlardan yararlanılmalıdır. Ayrıca temel dil becerilerinin geliştirilmesinde de eğitsel oyunlara dayalı etkinliklerden yararlanılabilir.

Kaynakça

Akandere, M. (2004). *Eğitici Okul Oyunlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aksoy, N. C. (2010). *Oyun destekli matematik öğretimin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerin kesirler konusundaki başarı, başarı güdüsü, öz-yeterlik ve tutumlarının gelişimlerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altunay, D. (2004). *Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arcı, B. (2017). *Eğitsel oyunların almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenme başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Aşlıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 83-111.

Ateş, A. ve Akaydın, Ş. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının incelenmesi: Malatya ili örneği. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 16, s. 24-38.

Avcı, A. S. ve İşeri, K. (2014). Yaratıcı yazma etkinliklerinin sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi. *International Journal of Language Academy*. 2(4), s. 152-169.

Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.

- Bakar, A., Tüzün, H., & Çağıltay, K. (2008). Öğrencilerin eğitsel bilgisayar oyunu kullanımına ilişkin görüşleri: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35: 27-37.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Clark, D. B., Nelson, B. C., Chang, H. Y., Martinez-Garza, M., Slack, K., & D'Angelo, C. M. (2011). Exploring Newtonian mechanics in a conceptually-integrated digital game: Comparison of learning and affective outcomes for students in Taiwan and the United States. *Computers & Education*, 57(3), 2178-2195.
- Corbett-whitter, C. (2004). *Writing Apprehension In Adult College Undergraduates: Six Case Studies* (Doctoral Dissertation). University of Kansas, Kansas.
- Çamliyer, H. ve Çamliyer, H. (2009). *Eğitim Bütünlüğü İçinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun*. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Matbaası.
- Çankaya, S., Karamete, A. (2008). Eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2).
- Çoban, B. ve Nacar, B. (2008). *İlköğretim 2. Kademe Eğitsel Oyunlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çocuk, H. E., Yanpar Yelken, T. & Ozer, O. (2016). The relationship between writing anxiety and writing disposition among secondary school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, s. 335-352.
- Dağbaşı, G. (2007). *Oyun Tekniği ve Arapça Öğretiminde Kullanımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Daly, J.A. and Wilson, D.A., (1983). Writing Apprehension, Self-Esteem, and Personality. *Research in the Teaching of English*, 17 (4), 327-339.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: PegemA Yayınları
- Dervişoğulları, N. (2008). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda oyunlarla sözcük öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Divjak, B., & Tomić, D. (2011). The impact of game-based learning on the achievement of learning goals and motivation for learning mathematics-literature review. *Journal of Information and Organizational Sciences*, 35(1), 15-30.
- Gedik, M. (2012). *Ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gelen, İ., & Özer, B. (2010). Oyunlaştırmanın beşinci sınıf matematik dersinde problem çözme becerisi ve derse karşı tutum üzerindeki etkisi. *Education Sciences*, 5(1), 71-88.
- Gülsoy, T. ve Uçgun D. (2013). 6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(13), s.943-952.
- Gürpınar, C. (2017). *Fen bilimleri öğretiminde eğitsel oyun destekli öğretim uygulamalarının öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

- Hay, M. Cameron (2009). Anxiety, Remembering, and Agency: Biocultural Insights for Understanding Sasaks' Responses to Illness. *Journal of the Society for Psychological Anthropology*. Vol: 37, Issue: 1, 1-31.
- Holmes, V. (2012). New Digital Energy Game, the Use of Games to Influence Attitudes, Interests, and Student Achievement in Science. *Online Submission*.
- İzğören, M. K. (1999). *Oyunlarla dil öğretimi*. Ankara: Academyplus Yayıncılık.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla Yabancılara Türkçe Öğretimi. *TÜBAR- XXVII*, s. 407-421.
- Kara, S. ve Akın, E. (2018). Satranc-ı Urefa'nın eğitsel bir oyun olarak uyarlanması ve 6. sınıf öğrencilerinin kelime öğretimine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisinin incelenmesi (siirt ili örneği). *Turkish Studies*, 13(27), s. 939-970.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11(2), 691-707.
- Karakuş Tayşi, E. ve Taşkın, Y. (2018). Ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), s. 1172-1189.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yay.
- Karatekin, N. G., Durmuş, A., & Durmuş, H. (2012). *Oyun ve etkinliklerle Türkçe*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kardaş, M. N. ve Yıldırım, Ş. (2016). Köşelenme tekniğinin 7.sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine ve Türkçe konuşma kaygılarına etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(31),s. 91-106.
- Miller, L. M., Chang, C. I., Wang, S., Beier, M. E., & Klisch, Y. (2011). Learning and motivational impacts of a multimedia science game. *Computers & Education*, 57(1), 1425-1433.
- Özsoy, Y. (2015). *Özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), s. 59-72.
- Papastergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 52(1), 1-12.
- Reeves, L.L., (1997). Minimizing Writing Apprehension in the Learner-Centered Classroom. *English Journal*, 86(6), 38-45.
- Savaş, E., & Gülüm, K. (2014). Geleneksel oyunlarla öğretim yöntemi uygulamasının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 175-194.
- Sevim, O. & Özdemir Erem, N. H. (2013). Yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin yazma kaygıları üzerindeki etkileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 975-992.
- Taşkın, Y. (2018). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından Belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.

- Topçuoğlu Ünal, F. ve Köse, M. (2014). Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Bir Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 2, s. 233 – 249
- Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişi ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uçgun, D. (2011). The study on the writing anxiety levels of primary school 6, 7 and 8th year students in terms of several variables. *Educational Research and Reviews*, 6 (7), 542-547.
- Vidoni, C., Ivan, E., & Judge, L. (2008). Teaching fair play: Does it work beyond the gym? *Indiana Association of Health, Physical Education, Recreation and Dance Journal*, 37(2), 4-7.
- Yağmur Şahin, E. (2013). Materyal destekli eğitsel oyunların sokakta çalıştırılan çocukların Türkçe dil bilgisi başarı ve tutumlarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (28), 459-468.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 267-289.
- Yaman, H. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Genel Kaygı Düzeyleri, Yazma Kaygıları ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), s. 1111-1122.
- Yeşilkaya, İ. (2013). *7.sınıf sosyal bilgiler dersi "Zaman içinde bilim" ünitesinin eğitsel oyun yöntemi ile öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü. ve Aras, H. (2017). Eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin sosyal becerileri, okula ilişkin tutumları ve fen öğrenimi kaygıları üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(1), s. 381-400.
- Yien, J. M., Hung, C. M., Hwang, G. J., & Lin, Y. C. (2011). A game-based learning approach to improving students' learning achievements in a Nutrition course. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(2), 1-10.
- Zengin, H. K. (2002) *Eğitsel oyunlar ve ilköğretim din Kültürü ve ahlak bilgisi dersinde kullanımı*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3), s. 2271-2280.