

İKİNCİ/YABANCI DİL OLARAK ÇOCUKLARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OYUNLAŞTIRMA*

Gonca KIRBAŞ, Nazmiye TOPÇU TECELLİ**

Öz: Geçmişten günümüze çocukların eğlence ve oyun ihtiyaçları, dijital unsurların etkisiyle yeniden şekillenmiştir. Bu durum eğitim-öğretim süreçlerine de yansımış ve gerek malzeme kullanımında gerekse uygulanan yöntem ve yaklaşımlarda verimli bir geribildirim için güncellemeler zorunlu hâle gelmiştir. Son yıllarda eğitim-öğretimin farklı alanlarında geliştirilen ve oyunların başka bir boyutuna geçiş olarak değerlendirilen oyunlaştırma kuramı, bu gelişmelere verilecek örneklerden biridir. Bu nedenle, bu çalışmada günümüz çocuklarının değişen gereksinimlerinden hareketle, çocuklara ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında oyunlaştırma kavramı, işlevsellik ve pragmatik boyutuyla incelenmiştir. Bunun için oyunlaştırma tasarım modeli olarak Werbach ve Hunter (2012) tarafından geliştirilen ve alanda en fazla kullanılan D6 Modeli seçilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle oyunlaştırma kavramı, kuramsal boyutuyla ele alınmış ve D6 Modeli'ni oluşturan her bir aşamanın özellikleri yabancı dil öğretimiyle ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Daha sonra çocuklara ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oyunlaştırma unsurlarına örnek teşkil edebilecek tek uygulama olarak belirlenen *Seyyah*, D6 Modeli'nde yer alan ölçütlere uygunluğu açısından incelenmiştir. Bu incelemeler ışığında *Seyyah* uygulamasının (her ne kadar uygulamada bu yönde herhangi bir açıklamaya yer verilmemiş olsa da) D6 Modeli'nde yer alan unsurlar ve Oyunlaştırma Piramidi'ne uygun bazı ölçütler doğrultusunda hazırlanmış olduğu kanısına varılmıştır. Kısaca, oyunlaştırma tasarımının işlevsel ve pragmatik boyutuyla çocuklara ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde farklı dil becerilerini geliştirmede olduğu kadar çocukların bilişsel, zihinsel, sosyal, kültürel vb. bireysel gelişimlerinde de önemli katkılar sağlayacak nitelikte bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

* Atıf Bilgisi / Citation: Kırbaş, G. ve Topçu Tecelli, N. (2024). İkinci/Yabancı Dil Olarak Çocuklara Türkçe Öğretiminde Oyunlaştırma. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (41), 165-186.

Geliş ve Kabul Tarihleri / Date of Arrival and Acceptance: 07.12.2023 - 21.12.2023

Bu makale Turnitin benzerlik programı ile kontrol edilmiştir. / The article was checked with Turnitin.

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar / The authors provide the following information

Araştırma ve Yayın Etiği / Research and Publication Ethics: Bu çalışmada Committee on Publication Ethics (COPE) kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Yazarların Katkı Oranı / Authors' Contribution Rate: Bu çalışmaya birinci yazarın katkı oranı %50, İkinci yazarın katkı oranı %50'dir.

Açıklama / Explanation: Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü'nde Doç.Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ danışmanlığında hazırlanan "Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Oyunlaştırma Tasarımı" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Öğr.Gör. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi ULUTÖMER, Bursa, Türkiye. E-posta: goncakirbas@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0268-7390.

Doç.Dr., Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara, Türkiye. E-posta: ntopcu@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4301-5072.

Anahtar kelimeler: Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Çocuklar İçin Oyunlaştırma, Oyunlaştırma Tasarımı, D6 Modeli, Oyunlaştırma Piramidi, Seyyah Uygulaması.

Gamification in Teaching Children Turkish as a Second/Foreign Language

Abstract: Historically, children's entertainment and play needs have been reshaped through the influence of digital elements. As education and training follow suit, updating both in the use of materials and in the methods and approaches applied has become mandatory to achieve efficient feedback. The theory of gamification, developed in different areas of education in recent years and considered as a transition to another dimension of games, is one example of these developments. Therefore, this study examines the concept of gamification in the context of teaching Turkish as a second/foreign language in light of the changing needs of today's children. For this purpose, we selected as the gamification design model, Werbach and Hunter's D6 model (2012), which is the most widely used model in the field. Thus, the paper firstly discussed the theoretical dimension of the concept of gamification and then attempted to explain the characteristics of each stage of the D6 Model in relation to foreign language teaching. Finally we examined where Seyyah, identified as the only application that can serve as an example of gamification elements in teaching Turkish as a second/foreign language to children comply with the criteria of the D6 Model. It is concluded that the Seyyah application (although there is no relevant explanation in the application) is consistent with the elements in the D6 Model and fulfils some criteria in accordance with the Gamification Pyramid.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language to Children, Gamification for Children, Gamification Design, D6 Model, Gamification Pyramid, Seyyah Application.

Giriş

Her yaştın kendi gelişim süreci ve görevleri vardır. Yabancı dil öğrenimi açısından bakıldığında ise alan uzmanları, yabancı dil öğretimi ve öğreniminin çocukluk döneminde daha kolay olduğunu bu nedenle yabancı dil öğrenmede kritik dönemin 10-12 yaşlarına kadar devam ettiğini söylemektedir. Krashen'e (1973'ten akt.; Çetintaş ve Yazıcı, 2016, s. 175) göre erken yaşlarda ikinci bir dil öğrenmek, ana dilini öğrenmek kadar kolay ve aynı zamanda çocuğun genel gelişimine katkı sağlayan bir süreçtir. Yabancı dil öğrenen çocuklarda öncelikle sosyalleşme boyutunda birçok gelişimden söz edilebilir (Cameron, 2001; Akdoğan, 2004; Canbulat ve İşgören, 2005; Anşın, 2006; İltar ve Er, 2007; Bozavlı, 2013; Nurlu vd., 2015): çok boyutlu düşünme, zihinsel esneklik, farklı dilleri ve kültürleri tanıma ve onlara karşı hoş görülü bir yaklaşım geliştirebilme, dinleme ve iletişim kurma becerisinin ve özgüvenin gelişmesi vb. Ayrıca bir yabancı dil öğrenen çocuk, dil öğrenmeyen akranlarına göre akademik ve bilişsel beceri açısından da daha avantajlı bir konumdadır.

Ancak bu sürecin doğru yönetilebilmesi için ne öğretileceği (içerik) kadar nasıl öğretileceği konusunda da dikkatli ve özenli olmak gerekir. Çocuklara, farklı yaş gruplarına göre uygun yöntem, yaklaşım ve tekniklerin seçimi hedefe ulaşılmasında ciddiye alınması gereken bir konudur. Bu bağlamda göz önünde bulundurulması gereken önemli noktalardan biri, çocuğun doğası gereği çabuk sıkılabileceği dolayısıyla öğrenirken daha çok oynamaya ve eğlenceye ihtiyaç duyması gerçeğidir. Çocukların yukarıda belirtilen fiziksel, zihinsel, dilsel ve sosyal kapasitelerinin gelişimine oyunların katkı sağladığı bilinmektedir. Çocuklara oyun yoluyla dilin temel yapıları öğretilebilir ve onların iletişim becerileri geliştirilebilir. Kısaca, bir keşfetme aracı ve süreci olarak dil gelişimi, sosyal beceri edinimi, problem çözme yeteneği, hayal gücünün gelişimi gibi birçok alanda oyunun etkisi yadsınamaz. Alanyazın incelendiğinde oyunlar kadar etkili olan bir diğer aracın ise oyunlaştırma olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada öncelikle oyunlaştırma tasarımının özellikleri ve işlevleri incelenmiştir. Bunun için Werbach ve Hunter (2012) tarafından geliştirilen ve alanda en çok kullanılan D6 Modeli seçilmiştir. Daha sonra çocuklara ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ve D6 Modeli'ne uygun tek uygulama olarak belirlenen *Seyyah*, oyunlaştırma tasarım ölçütleri açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmenin, çocuklara ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oyunlaştırma tasarım ölçütlerinin dikkate alınmasının ne ölçüde gerekli ve yararlı olabileceğinin daha iyi anlaşılmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

1. Oyunlaştırma Tasarımı ve D6 Modeli

Çocuklara yabancı dil öğretiminde hedeflenen başarıya ulaşılabilmek için öncelikle öğretim/öğrenim sürecinin doğru planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Bu süreçte temel hedef dil becerilerinin istenilen düzeye getirilebilmesi ve bunun için gerekli dilbilgisi kuralları ve sözcük bilgisinin kazandırılmış olmasıdır. Çocuklara bir şey öğretirken, özellikle yabancı bir dil öğretirken sürecin doğru işleminde en önemli etken, onların aktif katılımlarını sağlayabilecek sınıf ortamlarının oluşturulmasıdır. Bu nedenle eğlendirici, güdüleyici ve aynı zamanda geliştirici nitelikleriyle oyunlar, bu süreçte ilk aklı gelen unsurlar olmalıdır. Ancak öğretim ve öğrenim bağlamında oyundan söz etmek için öncelikle günümüz çocuklarının özelliklerinin doğru anlaşılması gerekmektedir. Bugünün teknolojik, sosyal, kültürel vb. şartları dikkate alınmadan çocukların her türlü ama özellikle öğretim sürecinde gelişebilecek ihtiyaçlarının tanımlanması zorlaşacaktır.

Araştırmalara göre 1990'ların sonunda doğanlara Z, 2010'dan sonrakilere ise Alfa kuşağı denir (Taşlıbeyaz, 2019; Tılıç, 2020; Yıldırım ve Demir, 2014). Çok küçük yaşlardan beri teknolojiyle tanışan Z kuşağı Prensky'e (2001) göre dijital çağın yerlileri, öğreticiler de dijital çağın göçmenleridir. Bu doğrultuda yaklaşık otuz yıldır teknolojiyle iç içe yaşayan bugünün gençleri ve yetişkinleri yakın

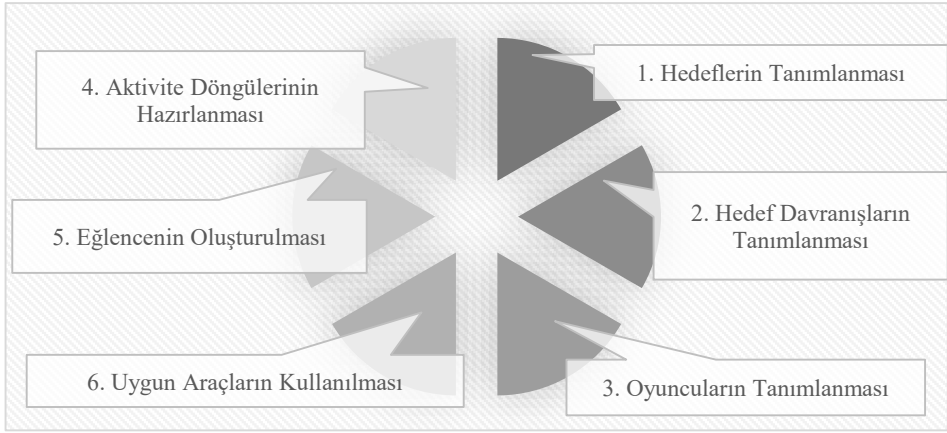
geçmişe kadar sokakta oyun oynayarak gelişimlerini tamamlayan çocuklardı. Ancak onların yerini bugün çoğunlukla akıllı telefon ya da bilgisayar oyunları ile büyüyen çocuklar almıştır. Dolayısıyla geçmişten günümüze birçok şeyle birlikte çocukların eğlence ve oyun ihtiyaçları, anlayışları, buna koşut olarak beklenti ve talepleri de değişmiştir. Geçmişte, genellikle fiziksel aktivite içeren geleneksel bir oyunda çocuk ya kaybeden ya da kazanandı. Bugün ise bu sürecin bütün aşamalarını dijital ekranda görebilmektedir. Böylece oyunda kalmak için istek ve hevesi dolayısıyla oyuna bağlılığı artmaktadır. Çocukların oyun ihtiyaç ve beklentileri, dijital unsurlarla yeniden şekillenmiş ve bu şekillenme sadece oyun ihtiyaçlarında değil, gelişim evrelerinde de etkili olan her unsura yansımıştır. Bu yansıma, geleneksel unsurların reddiyle değil yeni beklentilerin bunlarla harmanlanmasıyla gerçekleşmektedir. Kısaca özetlemek gerekirse dijital oyunlarda geliştirilen oyun unsurları ile geleneksel oyun unsurları, yeni bir platformda birleşerek oyunlaştırma kavramının gelişimine zemin hazırlamıştır. Oyunlarda sağlanan bağlılığı, ilgiyi, motivasyonu ve akış hissini ayrıca fiziksel aktiviteyi, iş birliğini ve rekabeti diğer alanlara uygulama fikriyle ortaya çıkan oyunlaştırma, günümüzde özellikle bireysel gelişimde sıkça başvurulan bir araç olmuştur.

İlk kez Pelling tarafından dile getirilen, daha sonra pek çok araştırmacı tarafından benimsenen oyunlaştırma kavramı kısaca, oyun unsurlarının; “oyun mekanikleri ve dinamiklerinin oyun dışı ortamlarda kullanılması” (Marczewski, 2013, s. 3; Simões, Redondo and Vilas, 2013, s. 348), bir başka deyişle gerçek hayatın oyunlarla ifade edilmesi olarak özetlenebilir. Dikkat çekici, motivasyon artırıcı, eğlenceli ve birebir katılım gerektiren çok boyutlu bu sistem, birçok bileşenden oluşmaktadır. Birebir katılım, çoğunlukla sanal bir ortamda sağlansa da özellikle çocuklar ve gençler için bu tür oyunlar, yaşamın vazgeçilemez bir parçası olmuştur. Günümüzde neredeyse bağımlılığa dönüşmüş bu tür dijital ortamların, gençlerin bilişim becerilerine olduğu kadar zihinsel gelişimlerine (algı, kavram, hafıza, düşünme, problem çözme vb.) de önemli katkılar sağladığı kabul edilmektedir. Böylece ister sanal ister gerçek bir eğitim-öğretim bağlam ve durumunda olsun oyunlaştırma tasarımı hem yetişkinler hem de çocuklar için önemli bir öğretim aracı olarak değerlendirilmektedir.

Alanyazında çok farklı tasarım modelleri bulunmakla birlikte en yaygın kullanımı olan ve özellikle dil öğretimi/öğrenimi sürecinde, bilişsel gelişimde etkin rol oynayacağı düşünülen Werbach ve Hunter (2012) tarafından geliştirilen D6 Modeli’dir.

1.1. D6 Modeli'ne Göre Oyunlaştırma Tasarım Aşamaları ve Yabancı Dil Öğretimi

Oyunlaştırmanın tam olarak anlaşılabilmesi ve bu sayede tasarlanabilmesi için birçok araştırmacı tarafından tasarım modelleri veya çerçeveleri sunulmuştur. Bunlardan birisi de başarılı bir oyunlaştırmanın tasarımı için Werbach ve Hunter (2012) tarafından sunulan altı basamaklı bir modeldir. Her aşama İngilizcede “D” harfiyle başladığı için model, D6 Modeli olarak adlandırılmıştır. Ayrıca bu çalışmada, bu aşamaların ve oyunlaştırma unsurlarının Türkçeye çevirisinde alanyazındaki ortak kullanıma dikkat edilmeye çalışılmıştır (Tunga ve İnceoğlu, 2016; Bahçeci ve Uşengül, 2018; Sezgin vd., 2018; Köse ve Ük, 2019; Tılıç, 2020).



Şekil 1. D6 Modeli

Tablodan anlaşılacağı üzere D6 Modeli; hedeflerin tanımlanması, hedef davranışların tanımlanması, oyuncuların tanımlanması, aktivite döngülerinin hazırlanması, eğlencenin oluşturulması ve uygun araçların kullanılması gibi aşamalardan oluşmaktadır.

• *Hedeflerin Tanımlanması*: Oyunlaştırmanın verimliliğini arttırmak için öncelikle hedef kitlenin ve bu doğrultuda belirli bir performansa yönelik hedef ya da hedeflerin tanımlanması gerekir. Aynı durum, dil öğretimi süreci için de geçerlidir. Çünkü dilin öğretildiği hedef grubun özellikleri ve niteliği, sürecin sonunda varılması beklenen performansı önemli ölçüde etkileyecektir. Kısaca hedef kitle ve öğretilen içerik doğrultusunda oyunlaştırma tasarımı gerçekleştirilecektir.

• *Davranışların Tanımlanması*: Oyunlaştırmaya dâhil olacak kullanıcının sürecin sonunda elde etmesi hedeflenen davranışlarının tanımlanmasıdır. Yabancı dil öğretiminde hedef dilin tanımlanması, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni-

D-AOBM (2020, s. 40) ile açıklanan dil düzeyleri -temel, orta ve üst düzey- ile belirlenebilir. Ardından dil düzeyleri kapsamında dil becerilerinde hedeflenen kazanımlar bulunur. Bu çerçevede hedef dilin öğretilmesi açısından dil düzeyi belirlendikten sonra o düzeye uygun özellikler ve kazanımlar dikkate alınarak davranışlar tanımlanabilir. Alan uzmanları da dersin belirlenmiş kazanımlarına ve hedeflenmiş davranışlara göre etkinliklerin hazırlanmasını tavsiye etmişlerdir (Bölükbaş, 2016, ss. 354-355; Başutku ve Demir, 2021, ss. 144-145).

• *Oyuncuların Tanımlanması:* Oyunlaştırmaya katılan tüm oyuncuların aynı özelliklere sahip olmaması sebebiyle çeşitli oyuncu tiplerinin oluşturulması ve bu tiplere hitap edecek farklı görevlerin oluşturulmasıdır. Buna göre Marczewski (2015) altı oyuncu tipi tanımlamıştır: sosyalleşenler, özgür ruhlar, başarılar, yardımseverler, oyuncular ve düzen bozucular. Tasarıma bu belirlenen oyuncu tiplerinin özelliklerine göre görev ve unsurlar eklenir. Bu doğrultuda oyuncuların tanımlanması ile dil öğretiminde bireysel farklılıkları ön plana çıkarması bakımından bağlantı kurulabilir. Ayrıca her öğrencinin öğrenme süresi, yöntemi ve stratejilerinde farklılık olabileceği de göz önünde bulundurulabilir (Tok ve Yığın, 2014, s. 266). Bu çerçevede bireysel farklılıkları dikkate almak, Ersoy'un (2017, s. 26) da belirttiği gibi her kullanıcı tipine uygun zenginlikte aktivite döngülerinin hazırlanabilmesine olanak sağlar. Bu da öğrencilerin dil öğretimi sürecine katılımını olumlu anlamda etkileyebilir. Bireyselliğin dışında sınıfın homojen ya da heterojen yapıda olması da bu farklılıklar bağlamında değerlendirilebilir.

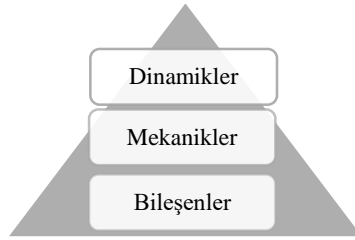
• *Aktivite Döngülerinin Hazırlanması:* Oyunların her zaman bir başlangıcı ve bitişi vardır. Oyun, tek düze ve doğrusal bir şekilde ilerlemez. Bu nedenle oyunlaştırılmış bir tasarımda aktivite döngülerine ve ilerleme basamaklarına yer verilir. Dil öğretim sürecinde de bir başlangıç ve tamamlanan seviye vardır. Her seviye için farklı beklentiler vardır. Aktivitelerin hazırlanması yani öğretim sürecinin oyunlaştırılmasıyla öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları tetiklenerek öğrenme süreciyle ilgili beklentilerinin arttırılması, öğrenme sürecinin daha eğlenceli ve verimli hâle getirilmesi sağlanır. Bu doğrultuda dil öğretiminde aktivite döngüsü hazırlanırken öncelikle hazırlanan etkinliğin açık ve anlaşılır olması, temel dil becerilerinin dağılımına dikkat edilmesi, etkinliklerin birden fazla beceriye uygun şekilde hazırlanması veya bütün becerilerin birbirleriyle ilişkili olacak şekilde düzenlenmesi oldukça önemlidir (Bölükbaş, 2016, ss. 354-355; Başutku ve Demir, 2021, ss. 144-145).

• *Eğlencenin Hazırlanması:* Eğlenmenin birçok boyutu vardır. Bu nedenle D6 Modelinde eğlence: zor eğlence, kolay eğlence, ciddi eğlence, insanlarla eğlence olarak dört kategoride ele alınmıştır. Bu kategoriler, dil öğretim sürecine uyarlanabilir. Örneğin, tümevarım ya da tümdengelim şeklinde uygulanan bir öğretimde parçadan bütüne ya da genelden parçaya gidilmesi; basitten kolay, karmaşığa; bilinenden bilinmeye gidilmesi vb. Ayrıca bireyin sürekli aktif olduğu

ve bilişsel öğrenmeye yönelik bu tür uygulamanın sağlayacağı kazanımı Csikszentmihaly (2014, s. 240) akışta yükselme şeklinde ifade etmektedir. Buradaki akışta olmak, belirlenmiş olan hedeflerin üstesinden gelebilme, yönetilebilir zorluklarla başa çıkabilme, her ilerleme sürecinde sürekli geri bildirim alabilme ve eylemi bu koşullara göre ayarlayabilme ve tekrar geri bildirim verebilme olarak açıklanmıştır.

• *Uygun Araçların Kullanılması*: Tasarımın başından sonuna kadar belirlenmiş olan hedeflerin, davranışların, oyuncu özelliklerinin ve aktivite döngülerinin etkin ve verimli bir şekilde çalışabilmesi ve sürecin ilerleyebilmesi için uygun araç ve gereçlerin seçilmesi gerekir. Aynı şekilde dil öğretimi bağlamında hedef kitlenin ve öğretilmesi hedeflenen konunun özellikleri göz önünde bulundurularak uygun araçların öğretim sürecine dâhil edilmesi gerekir. Bu özellikler arasında öğrenci grubunun yaşı, ilgisi, dil düzeyi, gelişim özellikleri, sınıf içinde veya dışında kullanılacak basılı, dijital vb. araçlar örnek olarak verilebilir.

Tasarımın adımları dışında D6 Modeli'nin temelini oluşturan üç boyutlu *Oyunlaştırma Piramidi* (Şekil 2) de bilişsel ve duyuşsal gelişimin temelini oluşturduğundan dil öğrenim ve öğretim sürecinde oldukça önemlidir. Sırasıyla *Dinamikler*, *Mekanikler* ve *Bileşenler*den oluşan *Oyunlaştırma Piramidi*'nin ayrıca her bir ayağı farklı unsurlar içerir (Tunga ve İnceoğlu, 2016, s. 274; Sezgin vd., 2018, s. 178). Ancak tüm bu unsurların bir arada kullanımı zorunlu değildir. “Dinamikler kendilerine bağlı mekaniklerin temelini oluştururlar. Mekanikler, sistemde süreci yönetebilmek ve oyuncunun ortama bağlılığını sağlamak için kullanılan unsurlar ile birden fazla dinamiğe hizmet edebilir. Oyunlaştırma bileşenleri ise sistemin mekaniklerine göre belirlenir” (Çağlar ve Kocadere, 2015, s. 91).



Şekil 2. Oyunlaştırma Piramidi

Dinamikler	Mekanikler	Bileşenler
Kısıtlamalar	Zorluk/Meydan Okuma	Başarı
Duygular	Şans	Avatar
Hikâyeleştirme	İş Birliği ve Rekabet	Rozetler
İlerleme	Geri Bildirim	Lider Tablosu
İlişkiler	Ödüller	Seviyeler
	Alışveriş	Puanlar
	Durum	Takımlar
	Sıra	Sanal Hediyeler
	Kaynak Edinimi	İçerik Kilidi Açma
		Koleksiyonlar
		Macera
		Savaş
		Hediye
		Mücadele Etme
		Sosyal Grafikler

Dinamikler, oyundaki en genel çerçeveyi kapsayan katmandır. Oyuncuların ilk bakışta fark edemediği, diğer bir ifadeyle etkili iletişim kuramadıkları bu unsurlar, şu şekilde sıralanır: *Kısıtlamalar*, oyunun limitlerini, oyuncunun hangi aşamaya kadar bireysel veya grupla hareket edeceğini belirleyen, oyunun çerçevesini oluşturan adımdır. Aynı şekilde dil öğretiminde dil düzeyleri, dil beceri alanları, hedef kitle, ders süresi, öğrenci sayısı, araç kullanımı vb. pek çok kısıtlama dile getirilebilir. Bu çerçevede bir tasarımda belirlenen kısıtlamalar ile dil öğretiminin kısıtlamaları birleştirilerek ilişki kurulabilir. *Duygular*, oyuncunun oyun esnasında hissettiği bütün duygulardır. Oyuncunun eğlence duygusunun yanında merak, rekabet, düş kırıklığı, mutluluk, heyecan, üzüntü, sevinç ve kızgınlık vb. duygular yaşaması bu dinamiğe bağlıdır. Csikszentmihalyi'nin (2014, s. 147) Akış Kuramı'na göre bireyin yapabileceği görevler, bireyde olumlu duyguları ortaya çıkarmaktadır. Diğer yandan zor görevler, olumsuz duyguları ortaya çıkarırken kolay görevler, bireyin etkinlikten sıkılmasına ve etkinliğe devam etmemesine sebep olmaktadır. Bu doğrultuda dil öğretiminde Başutku ve Demir (2021, ss. 144-145), tasarımların öğrenci düzeyine uygun olup motivasyonunu devam ettirici nitelikte olması gerektiğini; Barın (2004, s. 25) ve Demirel (2016, ss. 32-33) dil öğretim ilkelerinde dersi sıkıcı

olmaktan kurtaracak etkinliklere yer verilmesi gerektiğini vurgular. Bu perspektifle hazırlanan tasarımın dil öğrencisinde hazır bulunuşluğu ve farkındalığı artırarak sürece bilinçli yaklaşmasına olanak sağlayacaktır. *Hikâyeleştirme*, oyunun ana hikâyesini oluşturan, süregelen ve tutarlı öykülerdir. Oyunlaştırma tasarımındaki parçaları uyumlu bir şekilde bir arada tutan dinamiktir. Dil öğretiminde de aynı şekilde hazırlanan etkinliklerin çeşitli bağlamlar ile anlamlı bir bütün oluşturularak sunulması önemlidir (Başutku ve Demir, 2021, ss. 144-145). Ayrıca bu madde ile öğrenilenlerin gerçek ve günlük hayatta uygulayabilmesine imkân sağlanabilir. Hikâyenin kendisi ve içerdiği unsurlar, imge ve gösterge oluşturma potansiyeline sahiptir. Bu unsurlar, oyuncularda zihinsel görselleştirmeyi canlandırmak ve oyun dünyasını daha gerçekçi ve anlamlı kılmak için sembolik işaretler olarak kullanılabilir. Bu da dil öğreniminde özellikle sözcük öğretiminde tanımlayan ve tanımlanan bağlamında kalıcı bir öğrenime katkı sağlayabilir. Diğer bir aşama olan *ilerleme* ile ise oyuncunun dinamikler bölümündeki gelişimini ifade eder. İlerleme dil düzeylerinin, konusunun tamamlanması, seviye odaklı beceri ve kazanımların öğrenilmesi şeklinde bağlantı kurulabilir. Anşin (2006) ilerlemenin dil öğrenen çocuklarda farklı şekilde seyrettiğine dikkat çekmiştir. Bunlar çocukların düşünce dünyasının gelişimi, zihinsel gelişiminin düzenlenmesi, düşünmede kıvraklık ve esneklik olması, dinleme becerisinin gelişmesi ve dinlemedeki dikkatin artması, özgüvenin artması şeklinde sıralanabilir. Bu tarz gelişim, rahat bir iletişim sürecinin gerçekleşmesine de olanak sağlar. Bu bağlamda oyunlaştırılan bir dil öğretimi sürecinde öğrenci hem tasarım içinde ilerlerken hem de dil becerilerinde gelişerek ilerleyebilir. İlerleme ayrıca dil öğreniminde her bir seviyenin bir sonraki seviyenin başarı oranını etkilemesinde de görülmektedir. *İlişkiler* özelliği ise oyuncular arasındaki, rakiple veya takım arkadaşıyla kurulan dostluk, statü, fedakârlık duyguları yaratan sosyal etkileşimlerdir ve bu etkileşim sayesinde ortaya çıkan olumlu duygulardır. Dil öğrenim sürecinde bu durum, farklı şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bu etkileşim ve sosyal ilişkinin bilişsel seyri, dil öğretiminde özellikle konuşma becerisi kazanımında önemli rol oynamaktadır. Ana dili ile öğrenilen dil arasındaki çağrıştırmaya işlemi, bilgiyi işleme ve sonuç olarak öğrenme bu ilişkinin kazanımlarındandır.

Mekanikler, oyunlaştırmının uygulamaya geçirildiği temel işlemler aşaması olup oyuncuların katılımının sağlandığı ve hareketlerin iletildiği süreçlerdir. On tane oyunlaştırma mekaniği vardır: *Zorluk/Meydan Okuma*, oyuncunun tasarlanan oyunlaştırmada bir sonraki seviyeye veya aşamaya geçebilmek için bazı engellerin, güçlüklerin aşılması amacıyla üstlendiği görev ve hedeflerdir. Çocukların gelişimsel özellikleri bakımından da bir zorlukla mücadele etmek önemlidir. Bu çerçevede Bruner'in çocuğun gelişimindeki en etkili araçlardan birinin problem çözme becerisi olduğunu vurguladığını göz ardı etmemek gerekir (Cameron, 2001, s. 7). Yine Csikszentmihalyi'nin Akış Kuramı ve Fogg'un

(2009) Davranış Modeli de bireyin beceriye uygun bir zorlukla mücadelesinin önemli olduğunu göstermiştir. *Şans* faktörü ise oyun içerisinde her şeyin beceri ile gerçekleştirilmesinin mümkün olmadığı durumlarda rastgeleliğin devreye girmesidir. Bakhsh (2016) çocukların dil öğrenirken dikkatinin hızlı dağıldığını ifade etmiştir. Bu nedenle tasarımda, her aşamada şans unsurları da yerleştirilerek görevlerinde dağılan dikkatlerinin toplanmasına, öğrenmeye devam etmesine ve yeni bir aşamaya geçebilmesine olanak sağlanabilir. Bir diğer unsur ise *iş birliği ve rekabettir*. Bu mekanikten beklenen, oyun esnasında kazanmak için oyuncuların birlikte hareket etmesi veya rakipleri ile mücadele etmesidir. Belirli bir amaca ulaşabilmek için bir tarafın kazandığı veya kaybettiği durumdur. Piaget'e göre Somut İşlemler dönemindeki çocuklar, oyunlar sayesinde toplumsal yaşamın kurallarını öğrendiği için iş birliği, rekabet, kurallara uyma gibi pek çok becerileri de zamanla gelişmeye başlar (Bacanlı, 2002, ss. 61-70; Charles, 2003, s. 3; Miller, 2007, ss. 72-91; Başal, 2019, s. 83). Bu çerçevede çocuk için tasarlanmış kontrollü bir etkinliğin dil öğretiminde sunulmuş olması, çocuğun iş birliği ve rekabet becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabileceği gibi dil becerilerinin gelişmesinde de etkili olabilir. *Geri Bildirim*, oyuncunun oyun içindeyken yaptıklarının veya gidişatının nasıl olduğu ile alakalı sistemin oyuncuya geri bildirim vermesidir. Bu sayede hataların düzeltilmesi veya engellenmesi sağlanmış olur. Geri bildirim, dil öğretiminin vazgeçilmez unsurlarındandır. Öğrenci doğru ve yanlışlarını görerek öğrenimine tamamlayıcı adımlarla, amaç odaklı devam edebilir. *Ödüller*, belirli bir hedefi veya davranışı başarıyla gerçekleştiren oyuncuların elde ettiği faydalardır. Fogg Davranış Modeli (2009), bir davranışın gerçekleşmesi için üç temel unsurun bir araya gelmesini vurgular: motivasyon, yetenek ve tetikleyici. Bu kapsamda ödüller ile tetikleyiciler arasında bağlantı kurulabilir. Öğrenciler tetikleyiciyi aldıkça motivasyonları artarak yeteneklerini geliştirmek için çabalarlar. Bu sayede ödüller ile içsel ve dışsal motivasyon tetiklenerek öğrencinin derse yani dil öğrenimine karşı bağlılığı artırılabilir. *Durum*, oyuncunun oyundaki kazanma durumunu (kazanan, beraberlik ve yenilgi) ve zamanını ifade eder. Dil öğretimi içerisinde öğretmenin ders planında bu madde yer alır ve oyun sürelerini belirlemek için de kullanılır. Aslında bu süre, oyunun daha önce adı geçen ilerleme aşamasını da desteklemektedir. Çünkü dil öğretiminde öğrencilerin kazanımları ve kaybetmeleri, başarı ve başarısızlıkla ilişkilendirildiğinde ilerleme şekline yönelik de bulgu elde edilmiş olur. *Sıra*, oyunculara eşit hakların tanındığı ve bu sayede sırayla ve kendilerine ayrılan sürede oyuna başlamalarını ve bitirmelerini anlatır. Dil öğretimi ilkeleri içerisinde her öğrenciye eşit söz hakkı tanınması vurgulanmıştır (Barın, 2004, s. 24; Demirel, 2016). Bu durum özellikle heterojen sınıflarda oldukça önemlidir. *Alışveriş*, oyun içinde oyuncuların birbirine verdiği nesnelere dir. Dil öğretiminde bu durum, karşılıklı bildirimlerle gerçekleşmektedir. *Kaynak Edinimi*, oyunu bitirebilmek için oyun sırasında oyuncunun gelişimini sağlayan nesnelere dir tamaminin toplanmasını ifade eder.

Bir başka deyişle öğrencinin süreç içerisinde bilgi ve materyalleri toplayarak öğrenme deneyimini zenginleştirmesi demektir. Oyunlaştırmada da oyuncular; eşya, rozet, puan, ödül gibi nesnelere toplayarak kaynak edinimini deneyimlerler. Bu sayede öğrenme sürecindeki öğrenciler, somut olarak gelişimlerini gözlemleyebilir ve kazanımlarını takip edebilirler.

Son aşamada ise oyuncu ile iletişimde bulunan, etkileşime giren, oyunlaştırılmış türlerle bağlantılı olan, insan arzularını karşılayan, dinamik ve mekaniklere göre kullanılan **bileşenler** yer alır. Genellikle on beş tane bileşenden söz edilir. Bunlardan *başarı*, tanımlanan hedefe ulaşmadır. Her aşama tamamlandığında oyuncular, başarı elde etmiş olurlar. Dil öğretimi bağlamında öğrencinin tanımlanan hedefleri elde ederek başarıya ulaşması beklenir. Canbulat ve İşgören (2005, s. 137) dil öğretiminde başarıların elde edilmesi ve verimin olmasında oyun ve oyun unsurlarının süreçteki önemine vurgu yapmışlardır. *Avatar*, oyuncunun oyunda sahip olduğu sanal ve temsili bir karakterdir. Ama aynı zamanda evrensel bir koddur. Dil öğretiminde bir avatarın kullanılması, öğrencinin derse ve öğretim sürecine karşı aidiyet duygusunu arttırabilir. Çünkü burada toplumsal veya bireysel kodlardan ziyade ortak bir kodda buluşma söz konusudur. Bu tasarımda, çok kültürlü bir ortamda yer alan uluslararası öğrencilerin farklı kültürlerini ve kimliklerini yansıtabilmeleri için çeşitli özelliklere sahip avatarın kullanılmasının kendilerini farklı bir ortamda ifade etmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. *Rozetler*, motive edici unsur olarak kullanılan ve oyundaki başarının göstergesi olan bileşendir. Dolayısıyla dil öğretiminde rozet simgesinin kullanımı, önemli bir pekiştirici olarak değerlendirilebilir. *Lider Tablosu*, güçlü motivasyon unsurlarından biri olarak görülen, oyuncunun ilerlemesini, başarısını ve sırasını gösteren bileşendir. Lider tablosu genellikle oyuncuların isimlerinin ve topladıkları puanlarının listelendiği bir tablo şeklinde sunulur. Lider tablosu, öğrencinin kendisine odaklanması ve dikkatini toplamasına yardımcı olacak bir araç işlevini görmektedir. Bu sayede öğrenci, kendi ilerlemesini görebilir ve motivasyonunu artırabilir. *Seviyeler*, oyuncunun hedeflenen amaca ulaşırken tamamladığı her basamaktır. Diğer taraftan dil öğretiminin ilkelerinden biri olan “bir seferde tek bir sorunla uğraşma” prensibine dayanarak (Barın, 2004, s. 23; Demirel, 2016, ss. 32-33), tasarımlarda her seviyede bir konu, bir dil beceri alanı vb. ele alınabilir. *Puanlar*, oyundaki ilerlemenin sayısal göstergesi, oyuncunun sıralanmasını ve gelişimini gösteren bileşendir. Puanın seviye ve lider tablosu ile ortak işlediği oldukça belirgindir. *Sanal Hediyeler*, oyunda elde edilen -her türlü algılanan veya gerçek para değeri olan oyun varlıkları- eşya olarak tanımlanmıştır ve dijital ortam bunların sağlanmasına elverişli bir ortamdır. Aslında her bir sanal hediye, dildeki kazanımı işaret eder niteliktedir. Tasarım içinde öğrencilere verilen bu unsurlar, dil öğretimindeki motivasyona, süreci takip etmeye, akışta kalmaya vb. katkı sağlayabilir. *Hediye*, tasarımcıdan oyuncuya veya oyuncudan diğer oyuncuya gönderilir. Dilsel açıdan değerlendirildiğinde hediyein aslında iletişim ve

etkileşim ortamını sağlayan bir araç olduğu anlaşılmaktadır. *Sosyal Grafikler*, oyuncunun oyun içindeki sosyal ağının temsilidir ve bu sayede diğer oyuncuların durumlarını görebildiği alandır. Dijital ortam için bu unsur daha uygundur. Sosyal grafiklerin özellikle kültürel kodların öğretimi sürecinde etkili olduğu söylenebilir. *Takımlar*, hedeflenen amaca ulaşmada ortak olarak hareket edilen gruplardır. Charles'a (2003) göre somut işlemler dönemindeki çocuklar, bireysellikten çıkarak daha çok sosyal becerileri kazanmaya başlamaktadır. Kurallara uymakta istekli, grup çalışmalarında iş birliğcidirler. Bu doğrultuda dil öğretiminde de bu maddenin kullanılması, çocukların diğer çocuklarla birlikte hareket etmesine olanak tanır. *Macera*, oyunda oyuncunun aşması gereken görevler ve zorluk durumudur. Dil öğretiminin her bir aşaması aslında bir maceradır. Çünkü öğrencinin aşması gereken sözcük öğrenimi, dilbilgisi vb. birçok zorluklar vardır. Bu zorluklarla mücadele aynı zamanda bir sonraki unsur olan *Savaş*'ı tanımlar. *Savaş* oyuncunun ilerleyebilmesi ve nesnelere toplayabilmesi için verilen durumla veya grupla gerçekleştirdiği kısa zamanlı mücadelelerdir. *Mücadele Etme*, oyunda oluşan oyuncu ve diğer oyuncu veya oyuncu ve tasarımcı arasında gerçekleşen, özellikle bir seviyenin sonunda olan zorlu mücadeleler ve ilişki ağıdır. Piaget'e göre (Bacanlı, 2002; Başal, 2019; Charles, 2003; Miller, 2007) somut işlemler dönemindeki çocukların düşünceleri dinamiktir. Bu dinamik yapıya uygun olarak tasarımdaki etkinlikler de dinamik ve hareketlidir. Her aşamada farklı bir dünya, zorluk ve mücadele ile karşılaşırlar. Oyunun başından sonuna kadar aynı düzlemde devam edilmez. Bu bağlamda macera, savaş ve mücadele etme gibi aşamalarının çocukların gelişimine uygun olduğu ve bu sayede dil öğrenirken hem sıkılmadan hedef odaklı öğrenebilmesine hem de bilişsel gelişimine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. *Koleksiyonlar*, oyun içinde biriktirilecek öge veya rozet setleri gibi nesnelere elde edilmesidir. Bu çerçevede oyunlaştırılan bir dil öğretiminde çocuklar, öğrendiklerini bir koleksiyon niteliğinde toparlayıp gelişimlerini takip edebilirler. *İçerik Kilidi Açma*, oyuncuların hedefe ulaşmaları hâlinde yeni unsurları elde edebildiği durumdur. Dil öğretiminde çocuklardaki merak duygusu dikkate alınarak her aşama için bir gizem unsuru oluşturulabilir. Böylece öğrencinin merak ve ilgiyle süreçte ilerlemesine olanak sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.2. Seyyah Uygulamasında D6 Modeli'ne Göre Oyunlaştırma Unsurlarına İlişkin Bulgular

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan kitap ve uygulamalar incelendiğinde oyunlaştırma unsurlarına yer verilmediği gözlemlenmiştir. Çocuklara ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında ise *Seyyah* (MEB, 2022) uygulamasının dışında kaynak bulunamamıştır. Her ne kadar bu uygulamada oyunlaştırma tasarımından söz edilmese de D6 Modeli'ni oluşturan unsurlar açısından dikkate değer bir uygulama olduğu ve ikinci/yabancı dil olarak Türkçe

öğretimine örnek teşkil edebileceği düşünülmüştür. Bu nedenle çalışmanın bu bölümünde D6 Modeli, ölçüt alınarak Seyyah uygulaması incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Değerlendirmede önce bulgulara yer verilmiş, ardından bulgular, dil öğretim süreciyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

1.2.1. Hedeflerin Tanımlanmasına İlişkin Bulgular

Dijital bir platformda kullanılmak üzere kurgulanan uygulamada hedef kitle, yurt dışında yaşayan ve ikinci dil olarak Türkçe öğrenen 6-15 yaş aralığındaki çocuklardır. Genel öğretim/öğrenim hedefi ise Türkçe öğretimi ve Türk kültürünün tanıtımı olarak belirtilmiştir. Ancak uygulamanın içeriği analiz edildiğinde çocukların oyunda Türkçe soruları anlayıp doğru cevabı seçebilmesi, bilişsel beceri geliştirmeye yönelik bir hedef olarak değerlendirilebilir. Çocukların öğrenme sürecine yaklaşımlarında sergiledikleri olumlu tutum ve buna koşut olarak öğrenme isteklerinin artması ise duyuşsal beceriye ilişkin bir hedef olarak görülebilir. Oyun içinde kullanılan müzik ve oyuncu düştüğünde “Başarabilirsin” yazısı, her doğru cevap için toplanan yıldızlarla alınan puanlar, bu hedefe ulaşmada kullanılan araçlardır. Ayrıca çocuğun oyundaki avatarının ekranda ilerlemesini, zıplamasını, ateşlerden korunmasını sağlamak için gözleriyle takip etmesi, el-göz koordinasyonunu ve uygun şekilde davranışını seçebilmek için eliyle ekrandan veya klavyeden kontrol etmesi yani ince motor becerilerin aktif olarak kullanması gerekmektedir. Bunların tümü, *psiko-motor* hedeflere örnek olarak verilebilir. Bu becerilerin karşılanmasıyla öğrencinin oyun içinde daha fazla zaman geçirme isteğinin artmasına ve böylece dil öğretiminde belirlenen hedefe ulaşılabilmesi için öğrencinin daha fazla pratik yapabilme olanağının artmasına katkı sağlayabileceği şeklinde değerlendirilebilir. Dil öğretim sürecinde ayrıca hedeflerin tanımlanması, öğretim sürecinin sağlıklı işleminde de önemlidir. Belirtilen bilişsel ve duyuşsal beceri kazanımı, çocuğun dil öğrenim sürecini de hazır ve farkında tamamlamasına neden olacaktır.

1.2.2. Davranışların Tanımlanmasına İlişkin Bulgular

Gardner’in Çoklu Zekâ Kuramı’ndan hareketle, davranışlar kısaca şu şekilde tanımlanabilir (Altan, 1999). Öncelikle çocuğun oyundaki soruları anlayabilmesi, okuyabilmesi, doğru cevabı seçebilmesi gibi davranışlar dilsel-sözel zekâ alanına işaret edebilir. Oyunun arka planında yer alan ve çocuğun renkli dünyasıyla birebir örtüşen estetik altyapı: renkli ve canlı görseller ise görsel algılama ve mekânsal farkındalık geliştirici dolayısıyla görsel-uzamsal zekâyâ yönelik unsurlar olarak değerlendirilebilir. Ayrıca oyunda içsel-zihinsel zekâ: görevleri baştan sona takip etme ve süreci anlama ve mantıksal-matematiksel zekânın gelişimine ilişkin verilerden söz edilebilir: çocukların görevleri tamamlayabilmesi, sözcüklerin eş/zıt anlamlarını veya eşleştirmeleri fark edebilmeleri gibi. Bu davranışlar sayesinde oyuncuların öğrenme sürecindeki

bağlılığının arttırabileceği ve böylece daha verimli ve kalıcı bir öğrenme süreci deneyimlemelerine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Buna karşın Çoklu Zekâ Kuramı'nda yer alan kişilerarası zekâ ve bedensel-duyusal zekâyı geliştirici unsurlardan söz etmek mümkün değildir. Çünkü oyunda sosyal iletişim, iş birliği ve empati gibi sosyal becerilere ilişkin unsurlar yer almaz. Ayrıca fiziksel beceri ve koordinasyonu geliştirici bedensel hareketleri ve beden dili kullanımını çocuğun yerine avatari gerçekleştirmektedir. Çocuğun tek hareket alanı, el-göz koordinasyonudur. Dolayısıyla bu tür davranışların olmaması çocuğun tek başına dil öğrenme yükünü taşımasına ve bundan zamanla sıkılmasına, süreci devam ettirmeyi istememesine veya yorulmasına neden olabilir. Bu durum da dolaylı olarak dil öğrenmeden uzaklaşmasına sebep olabilir.

1.2.3. Oyuncuların Tanımlanmasına İlişkin Bulgular

Oyunlaştırma etkinliğine birden çok birey katılmaktadır ve her birinin birbirinden farklı özellikleri vardır. Etkinlik döngüleri, bu özellikler dikkate alınarak düzenlenmelidir (Ersoy, 2017, s. 26). Marczewski (2015) oyuncu tiplerini; *sosyalleşenler*, *özgür ruhlar*, *yardımsaverler*, *oyuncular*, *başaranlar* ve *düzen bozucular* olarak sınıflandırır. *Seyyah* uygulaması bu çerçevede değerlendirildiğinde: *sosyalleşenler*, *özgür ruhlar*, *yardımsaverler* gibi oyuncu tiplerine yer verildiği söylenemez. Çünkü oyuncular, belirli sınırlar içinde kalarak bireysel ilerlerler ve diğer oyuncularla iletişim ve etkileşim söz konusu değildir. Ayrıca herhangi bir şey almadan veya beklemeden birileri için fedakârlık yapmak ve bu ölçüde motive olmak gibi işlevleri de yoktur. Aynı şekilde *düzen bozucular* da yer almaz.

Buna karşın *oyuncular* ve *başaranlar* gibi tiplerden söz edilebilir. Oyunun sonunda ödüle ulaşmak için kendisinden beklenen tüm görevleri yerine getiren katılımcı, bu anlamda bir *oyuncu* tipidir: puanlar, yıldızlar ve canlar toplayan *oyuncunun* lider tablosunda ismi geçer. Bu durum aynı zamanda *başarıya* işaret eder çünkü başaran oyuncu, dili doğru kullandığı ve kültürel öğeleri ayırt edebildiği ölçüde rozet ve sertifika almaya hak kazanır. Oyunda bu tiplere yer verilerek öğrencinin doğru cevap vermesinin ve ilerlemesinin desteklendiği söylenebilir.

1.2.4. Aktivite Döngülerinin Hazırlanmasına İlişkin Bulgular

Aktivite döngüleri, daha önce belirlenen tüm aşamaların aktifleştirdiği alandır. Bu nedenle oyuncunun oyunda kalması ve oyunu tamamlayabilmesi için içsel ve dışsal motivasyonu tetikleyici unsurlara ihtiyaç vardır. Bireyin süreci merak etmesi, zorlukları aşabilmesi ve konular üzerinde ustalaşabilmesi içsel; rekabet ve iş birliği sonucunda elde edilen ödüller, puanlar, başka biri tarafından değerlendirilen sonuçlar ise dışsal motivasyon unsurlarıdır (Alsawaier, 2018).

Seyyah'ta oyuna davet, aktivite döngülerinde oyuncunun ateşten kaçması, alt zemine düşmemek için zıplaması ve böylece oyunun başından sonuna kadar zorlukları aşarak Türkçe ve Türk kültüründe beceri kazanma açısından belirli bir düzeye ulaşması, içsel motivasyona örnekler olarak gösterilebilir. Birbirinden bağımsız sekiz döngüden oluşan oyunda oyuncunun istediği döngüden oyuna başlaması ve oyunu tamamlaması ise dışsal motivasyonu artırıcı unsurlar olarak değerlendirilebilir. Ayrıca döngülerde kullanılan görseller, sesler ve avatarların hedef kitleye uygun oluşu ve bu süreçte ödüller, puanlar toplanarak lider tablosunda en iyi on beşe dâhil olmak rekabete yönelik dışsal motivasyon unsurlarının olduğunu gösterir. Böylece öğrencinin oyunda kalarak oyunu tamamlamasına ve bu sayede dil becerilerini öğrenme sürecini de tamamlanmasına olanak tanıyacak şekilde aktivite döngülerinin tasarlandığı ifade edilebilir.

1.2.5. Eğlencenin Hazırlanmasına İlişkin Bulgular

Bu oyunda, oyuncunun bir sonraki bölümü görebilmesi veya bir sonraki soruyu çözebilmesi konusunda merak gidermenin temel alındığı kolay eğlence türüne yer verildiği saptanmıştır. Oyunda Türkçe soruları cevaplayamamak puan kaybettirmez ve bu sebeple oyundan çıkılmaz. Ancak ateşle karşılaşmak ya da denize düşmek gibi mekanik engellerin aşılabilmesi gibi sebepler, oyuncuyu akıştan koparabilir. Akışta kalmayı engelleyici bir diğer unsur ise bu oyunun telefonda oynanmasıdır. Sonraki aşamaları, dolayısıyla tehditleri göremeyen oyuncu sık sık akıştan kopabilir. Her ne kadar oyuna yeniden başlama şansı olsa da bu durumun motivasyonu olumsuz etkileme olasılığı yüksektir. Dolayısıyla motivasyonu düşen ve akıştan çıkan öğrenci, süreci devam ettiremediği için dil öğrenmesinin de olumsuz etkilenebileceği düşünülmektedir.

1.2.6. Uygun Araçların Kullanımına İlişkin Bulgular

Tomilson, çocuklar için hazırlanan materyallerin daha etkili olabilmesi için yenilik içermesi, çeşitlilik göstermesi, görsellerin cazibesinin kullanılması, içeriğin ilgi çekici olması ve görevlerin belirli bir hedefe ulaşabilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Başutku ve Demir, 2021, s. 128). Dijital bir oyun aracı olarak tasarlanmış olan *Seyyah*; telefon, tablet ve bilgisayar gibi farklı teknolojik araçlarda oynanabilir. Oyun açıldığında müzikle başlar ve ilerleyen süreçte çeşitli müzikler yer alır. Oyunun görsel olarak çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olduğu gözlenir: görseller, renkler ve çizimler dikkat çekici ve öğrencide estetik bilincin gelişimine katkı sağlayıcı niteliktedir. Ayrıca Türk kültürünün tanıtımına katkı sağlamak amacı ile arka plan görsellerinde farklı şehirler ve bu şehirlerin her birine ait ayırt edici unsurlar bulunmaktadır. Örneğin, Ankara arka planlı görüntü geçerken oyuncu, Anıtkabir'i görür. Böylece çocukların estetik bilincine yönelik görsellere ve renklere yer verilmesi, uygulamanın canlı ve dikkat çekici şekilde hazırlanması, müziklerle desteklenmesi oyunları çekici kılacak ve

çocukların oyunda kalma sürelerini artıracaktır. Dolayısıyla dil öğrenmelerini ve kişisel gelişimlerini kolaylaştıracaktır.

1.3. Oyunlaştırma Piramidi'ne İlişkin Bulgular

Piramidin ilk basamağını *dinamikler* oluşturmaktadır. Bu bölümde *kısıtlamalar*, *duygular*, *hikâyeleştirme*, *ilerleme* ve *ilişkiler* durumuna yer verilir. *Seyyah*'ta oyuna üç *can* ile devam edilebilmesi, oyunda sadece çoktan seçmeli ve eşleştirme gibi ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanılması ve oyuncunun bireysel ilerlemesi en belirgin *kısıtlamalardır*. *Duygular*: oyuna davet ile merak; puanların kazanılması ve lider tablosu ile rekabet; yanlış cevaplarla *can* hakkının bitmesi ile üzüntü; oyunda son seviyeye gelebilme dolayısıyla görevi tamamlama ve hedefe ulaşma ile güven; puan toplama ve ilerleme ile gurur şeklinde özetlenebilir. Tasarım, çeşitli bağlamlar ile sunularak anlamlı bir bütün oluşturmalıdır. Ayrıca öğrenilenlerin gerçek ve günlük hayatta uygulanabilmesine imkân sağlamalıdır. Bu açıdan incelendiğinde *Seyyah*'ta hikâye kurgusunun örneğin oyuncunun bir davet ile oyuna dâhil olması, avatarın yolculuğa çıkması ve böylece farklı kültürleri tanınması, yolculuğun sonunda seyyah olması gibi unsurlar ile oluşturulmaya çalışıldığı çıkarımından dolayı *hikâyeleştirme* dinamiğine yer verildiği söylenebilir. *İlerleme*, oyuncunun dinamikler bölümündeki gelişimini ifade eder. *Seyyah* uygulamasında sekiz seviye bulunmaktadır ancak ilerleme için sırasıyla bir yolculuk gerekmemektedir. Örneğin birinci seviyede oynayan oyuncu, istediği zaman beşinci seviyeye de başlayabilir. Oyunda seviyeler içinde ilerleme vardır. Oyuna başlayan çocuk, bir seviyede ilerledikçe hem Türkçeye ve Türk kültürüne dair sorularla hem de Türkiye'yi tanıtıcı, Anıtkabir, Kapadokya, Çanakkale, Konya gibi arka plan unsurlarıyla karşılaşmaktadır. Son olarak, oyunda bireysel olarak ilerlendiği için *ilişki* dinamiğinden de söz edilemez.

Oyunlaştırma Piramidi'nin ikinci basamağında yer alan *mekanikler* bölümünde *zorluk/mezdan okuma*, *şans*, *iş birliği* ve *rekabet*, *geri bildirim*, *ödülleri*, *alışveriş*, *durum*, *sıra*, *kaynak edinimi* gibi özelliklere yer verilmektedir. Oyunlaştırmada çocuğun hedeflere ulaşabilmesi, ödüller kazanabilmesi veya daha ileri seviyelere geçebilmesi için çaba sarf etmesi gerekmektedir. *Seyyah*'ta da oyuncu çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır: Tırmanır, ateşlerden kaçır, uçurumdan düşmemek için çabalar. Dolayısıyla bu uygulamada *zorluk* ölçütünün dikkate alındığı söylenebilir. Ancak *mezdan okuduğu* herhangi bir güç yoktur. Oyunda çocuğun karşısına ne zaman ateşin, yıldızların ya da sorunların çıkacağı bilinmemesi ise *şans* unsuru olarak değerlendirilebilir. *İş birliği* ve *rekabet* açısından bakıldığında, oyuncunun herhangi bir iş birliğine girdiği söylenemez ama sonuca ulaşabilmesi için oyundaki tüm engelleri aşması, güçlüklerle rekabete girmesi gibi değerlendirilebilir. Mekaniklerde yer alan bir diğer önemli öge, *geri bildirim*dir. *Seyyah* uygulamasında sorulara doğru cevap verildiğinde yeşil, yanlış cevap verildiğinde ise kırmızı işaretin belirmesi (Görsel 1); kırmızı

kalplerle ne kadar *canın kaldığı*nın gösterilmesi; ilerledikçe verilen doğru cevaplardan ve oyun içinde toplanan yıldızlardan puanların kazanılması ve bunların ekranın orta üst köşesinde gösterilmesi; oyuncunun lider tablosundaki yeri gibi çeşitli geri bildirim unsurları saptanmıştır. Son olarak, yolculuk esnasında engeller geçilirken bazı noktalarda oyuncunun karşısına çıkan kırmızı kalplerle *can kazanması ödül* olarak değerlendirilebilir. Buna karşın, Seyyah uygulamasında *alışveriş, durum, sıra ve kaynak edinimi* gibi mekanikler saptanmamıştır.

Oyunlaştırma Piramidi'nin üçüncü ayağını oluşturan *bileşenlerde başarı, avatar, rozetler, lider tablosu, seviyeler, puanlar, takımlar, sanal hediyeler, içerik kilidi açma, koleksiyonlar, macera, savaş, hediye, mücadele etme, grafikler* gibi aşamalar vardır. Seyyah uygulamasında çocukların yıldızları toplayarak ve sorulara doğru cevap vererek puan elde etmesi, oyun içindeki ilerlemesi ve dil becerilerinin gelişmesi, *başarı* unsurlarıdır. Oyun boyunca dört farklı kıyafet taşıma imkânları olan (geleneksel ve gündelik giysiler) kız ve erkek *avatarlar* vardır (Görsel 2). Ancak oyunlaştırma tasarımında motive edici unsurlar olarak kullanılan ve oyundaki başarının göstergesi olarak kabul edilen *rozetler, sanal hediyeler, madalyalar, koleksiyonlar, hediyeler, sosyal grafikler* gibi bileşenler yoktur. Ayrıca çocuklarda oldukça gelişmiş olan merak duygusunun devreye girmesini sağlayıcı ve dolayısıyla motivasyon artırıcı unsur olarak kullanılan *içerik açma kilidi* bileşenine yer verilmemiştir. Aynı şekilde oyuncuların hedeflerine ulaşabilmek için ortak hareket edebilecekleri *takımlardan* da söz edilemez. Buna karşın Seyyah uygulamasında öğrencinin kendisine odaklanmasını sağlayan ve ilerlemesini gösteren, dolayısıyla motivasyonunu yükselten bir *lider tablosu* bulunmaktadır. Bu tabloda en yüksek puan alan on beş kişinin adı geçer. Böylece *puanlar* bileşenine de yer verilmiş olur: sorulara doğru cevap verildiğinde 5 puan, yıldızlar alındığında 20 puan gibi (Görsel 3). Ayrıca oyuncunun seyyah kabul edilebilmesi için sekiz *seviyeyi* tamamlamış olması gerekmektedir. Seyyah uygulamasında yer almayan bir diğer bileşen ise *savaş* unsurudur. Buna karşın *Avatarı* ile bir yolculuğa çıkan oyuncunun bu yolculuğu tamamlayabilmesi için bazı zorlukları aşması gerekir: zıplamak, merdivenleri tırmanmak, platformda belirlenen çizgi yolun dışına çıkmamak, ateşlerden kaçmak gibi. Tüm bu süreç, bu uygulamada rakiplerle olmasa da engellere karşı bir *mücadele etme* ve buna koşut olarak bir *macera* bileşeninin varlığını kanıtlayıcı veriler olarak değerlendirilebilir.

Sonuç

Çocuklara ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde içerik (ne öğretileceği) kadar nasıl öğretileceği de önemli bir konudur. Neyin nasıl öğretileceğinin belirlenmesinde çocukların yaş aralıkları, dolayısıyla gelişimsel süreçleri, özellikleri ve buna koşut olarak ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda alanda nasıl öğretileceğine ilişkin üzerinde en çok durulan konulardan birini oyunlar oluşturmaktadır.

Ancak günümüz çocuklarının içinde buldukları ortam, durum, koşullar ve buna koşut olarak ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda, bugün artık eğitim-öğretimin tüm alanlarında olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/öğreniminde de oyun kavramının yetersiz kaldığı gözlemlenmektedir. Bu nedenle, belirlenen hedeflere ulaşmada oyunlaştırma tasarımına yer vermenin daha işlevsel ve yararlı bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir. Çünkü dikkat çekici, güdüleyici, eğlenceli ve birebir katılım gerektiren çok boyutlu bu sistem, gerçek hayatın oyunlarla ifade edilmesini sağlayan önemli bir eğitim-öğretim aracıdır. Bir başka deyişle, günümüzdeki çocukların vazgeçilemez bir parçası olan dijital uygulamalar eğitim-öğretim ortamlarının da olmazsa olmazları arasında yer almaktadır.

Bu bağlamda oyunlaştırma tasarımlarından, Werbach ve Hunter tarafından geliştirilmiş olan ve alanda en çok kullanılan D6 Modeli incelendiğinde; çocukların yabancı dil öğrenimi sürecinde bilişsel ve duyuşsal kazanımlarına da önemli katkılar sağlayacak nitelikte bir araç olduğu değerlendirilmiştir. Bu nedenle çocuklara ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de kullanımının yararlı olacağı sonucuna varılmıştır. Modelde yer alan hedefler, davranışlar, oyuncuların tanımlanması, aktivite döngüleri, eğlencenin hazırlanması ve uygun araçların seçilmesi ayrıca dinamikler, mekanikler ve bileşenlerden oluşan Oyunlaştırma Piramidi ve Piramidi oluşturan her basamak içerdiği farklı işlevlerle bunu mümkün kılmaktadır. Tüm bu unsurlar, tek tek incelendiğinde oyunlaştırma tasarımının çocuklara ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sıklıkla önemi vurgulanan ve kullanılan oyunlar ile kıyaslanamayacak ölçüde ayrıntılı ve çok boyutlu bir eğitim-öğretim aracı olduğu saptanmıştır: Özellikle özdenetime, amaç odaklı öğretime ve bilişsel öğrenmeye önemli katkılar sağlayacaktır.

Bu doğrultuda ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan kitap ve uygulamalar taranarak oyunlaştırma unsurlarının kullanılıp kullanılmadığı araştırılmıştır. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan tek uygulama olarak *Seyyah*'ın bu kategoride değerlendirilebileceği gözlemlenmiştir.

Seyyah uygulaması kısaca değerlendirildiğinde; oyunda bireysel bir süreç izlendiğinden *sosyalleşenler*, *özgür ruhlar*, *yardımseverler*, *düzen bozanlar* gibi oyuncu tiplerini yerine *oyuncular* ve *başaranların* olduğu görülmektedir.

Aktivite döngülerinin tüm özelliklerine yer verildiği, eğlence türlerinden ise *kolay eğlence* türünün tercih edildiği gözlenmiştir. Dijital bir oyun olarak tasarlanan *Seyyah*'ın Oyunlaştırma Piramidi'ne ilişkin sonuçları ise şu şekilde özetlenebilir:

- *Dinamikleri* oluşturan unsurlardan *kısıtlamalar*, *duygular*, *hikâyeleştirme* ve *ilerleme* aşamaları yer almaktadır. Ancak *ilişkiler* unsurundan söz edilemez.
- *Mekanikler* bölümünde yer alan unsurlar: *zorluk*, *şans*, *rekabet* (kısmen), *geri bildirim* ve *ödül*dür. *Meydan okuma*, *iş birliği*, *alışveriş*, *durum*, *sıra* ve *kaynak edinimi* gibi unsurlar saptanmamıştır.
- *Bileşenler* bölümünde ise *başarı*, *avatarlar*, *lider tablosu*, *puanlar*, *seviyeler* gibi unsurlar tespit edilmiştir. Ancak *rozetler*, *sanal hediyeler*, *içerik kilidi açma*, *madalyalar*, *hediyeler*, *koleksiyonlar*, *sosyal grafikler*, *takımlar* ve *savaş* gibi bileşenlere yer verilmemiştir.

Sonuç olarak *Seyyah* uygulaması, yukarıda belirtilen birçok özelliği ile D6 Modeli'ne uygun bir oyunlaştırma tasarımı olarak değerlendirilebilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamada oyunlaştırma unsurlarına yer verilmesiyle öğrencilerin alımlayıcı dil becerilerinin gelişmesine olanak sağlandığı, dil yeterliliklerinin gelişimine destek olunduğu, evrensel kodlardan hareketle kültürel unsurların tanıtılmasında aracı rolü oynadığı ve Türkçenin öğretimi için bir başlangıç noktası olarak yol gösterici niteliklere sahip olduğu şeklinde çıkarımlarda bulunmak mümkündür. Kısaca bilişsel ve duyuşsal gelişimi geliştirici özelliklerinin dışında oyunlaştırma; doğrudan dilbilgisi öğretimi, sözcük dağarcığını zenginleştirme ve farklı dil becerilerini geliştirmeye yönelik farklı tasarımlarla çocuklara dil öğretiminde kullanılabilir verimli ve kullanışlı bir malzeme olarak değerlendirilmektedir.

Kaynakça

- Akdoğan, F. (2004). Yeni Projeler Işığında Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 97-109.
- Alsawaier, R. S. (2018). The Effect of Gamification on Motivation and Engagement. *International Journal of Information and Learning Technology*, 35(1), 56-79.
- Altan, M. Z. (1999). Çoklu Zekâ Kuramı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(17), 105-117.
- Anşin, S. (2006). Çocuklarda Yabancı Dil Öğretimi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6), 9-20.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve Öğrenme* (5. b.). Ankara: Nobel.
- Bahçeci, F. ve Uşengül, L. (2018). Eğitim ve Öğretim Uygulamalarında Yeni Bir Yaklaşım: Oyunlaştırma. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 703-720.
- Bakhsh, S. A. (2016). Using Games as a Tool in Teaching Vocabulary to Young Learners. *English Language Teaching*, 9(7), 120-128.
- Barın, E. (2004). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi (HÜTAD)*, (1), 19-30.
- Başal, H. A. (2019). *Gelişim ve Psikoloji* (Genişletilmiş 7. Baskı). İstanbul: Beta.

- Başutku, S. ve Demir, T. (2021). Çocuklara Türkçe Öğretiminde Materyal ve İçerik Hazırlama. Ö. Çangal, ve M. E. Çelik (Ed.), *Çocuklara Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 121-146). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bozavlı, E. (2013). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Süreci ve Amaçları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4-Özel Sayı), 1561-1574.
- Bölükbaş, F. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Etkinlikler. F. Yıldırım, ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar-Yöntemler-Beceriler-Uygulamalar* içinde (ss. 353-366). Ankara: Pegem Akademi.
- Çağlar, Ş. ve Kocadere, S. A. (2015). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Oyunlaştırma. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 14(27), 83-102.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canbulat, M. ve İşgören, O. Ç. (2005). Yabancı Dil Öğretimine Başlamada En Uygun Yaşın Ne Olduğuna İlişkin Dilbilimsel Yaklaşımlar ve Öğretmen Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 123-139.
- Charles, C. M. (2003). *Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri* (G. Ülken, Çev.). Ankara: Nobel.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *The Systems Model of Creativity: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer.
- Çetintaş, B. ve Yazıcı, Z. (2016). Erken Çocukluk Döneminde Anaokulu ve Anasınıflarında İki Dilli Eğitim Uygulamaları ve Deneyimleri Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, VI(2), 173-187.
- D-AOBM (2020). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme* (Millî Eğitim Bakanlığı, Çev.). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası* (9. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ersoy, B. G. (2017). *Türkçe Dersinde Oyunlaştırmanın İlkokul Öğrencilerin Söz Varlığına ve Motivasyonlarına Etkisi* (Basılmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Fogg, B. J. (2009). A Behavior Model for Persuasive Design. *In Proceedings of the 4th International Conference on Persuasive Technology* (No. 40). 18 Aralık 2022 tarihinde <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/1541948.1541999> adresinden erişildi.
- İlter, B. ve Er, S. (2007). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Veli ve Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (1), 21-30.
- Köse, B. ve Ük, Z. Ç. (2019). Oyunlaştırma Üzerine Yapılan Sosyal Bilimler Alanındaki Tezlerin Bibliyometrik Analizi. *4. International Symposium on Innovative Approaches in Social, Human and Administrative Sciences*, 4(8), 119-129.
- Marczewski, A. (2013). Gamification: A Simple Introduction, Tips, Advice and Thoughts on Gamification. 10 Aralık 2022 tarihinde [https://books.google.com.tr/books?hl=en&lr=&id=IOu9kPjIYdYC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Marczewski,+A.+\(2013\).+Gamification:+A+simple+introduction+full+pdf&ots=kJvYGHtW&sig=e8sYbRICQvqL3E2t3M0S3tFQFW0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=en&lr=&id=IOu9kPjIYdYC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Marczewski,+A.+(2013).+Gamification:+A+simple+introduction+full+pdf&ots=kJvYGHtW&sig=e8sYbRICQvqL3E2t3M0S3tFQFW0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) adresinden erişildi.

- Marczewski, A. (2015). *User Types. In Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design* (1. bs.). CreateSpace Independent Publishing Platform.
- MEB, (2022). Seyyah Uygulaması, 2 Aralık 2022 tarihinde <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.MEB.Seyyahvehl=trvegl=US> ve <https://f.eba.gov.tr/seyyah/wbglBuild/index.html> adresinden erişildi.
- Miller, P. H. (2007). *Gelişim Psikolojisi Kuramları* (B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Nurlu, M., Vargelen, H., Altunbay, M., Özdemir, O., ve İnan, K. (2015). Türkçenin Yabancı/İkinci Dil Olarak Öğretimi Politikaları. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Politikaları* (A. Sarıçoban, Ed.) içinde (ss. 70-116). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On The Horizon*, 9(5), 1-6.
- Sezgin, S., Bozkurt, A., Yılmaz, E. A. ve Linden, N. V. (2018). Oyunlaştırma, Eğitim ve Kurumsal Yaklaşımlar: Öğrenme Süreçlerinde Motivasyon, Adanmışlık ve Sürdürülebilirlik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (45), 169-189.
- Simões, J., Redondo, R. ve Vilas, A. (2013). A Social Gamification Framework For a K-6 Learning Platform. *Computers in Human Behavior*, 29(2), 345-353.
- Taşlıbeyaz, E. (2019). Z Kuşağı İle İlgili Araştırma Eğilimlerinin ve Eğitime Yönelik Katkılarının Analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 715-729.
- Tılıç, G. (2020). Eğitimde Dijitalleşme Kapsamında Oyunlaştırma Kavramı. *STD*, 671-695.
- Tok, M. ve Yığın, M. (2014). Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Öğrencilerin Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (41), 265-276.
- Tunga, Y. ve İnceoğlu, M. M. (2016). Oyunlaştırma Tasarımı. 3. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Konferansı, İzmir, 267-279.
- Werbach, K. ve Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press.
- Yıldırım, İ. ve Demir, S. (2014). Oyunlaştırma ve Eğitim. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 655-670.

Ek. Seyyah Uygulamasına İlişkin Görseller



Görsel 1. Geri Bildirim



Görsel 2. Avatar



Görsel 3. Puan