



# BUGU

## Dil ve Eğitim Dergisi

BUGU  
Journal of Language and Education

2/3, 343-365

TÜRKİYE

[www.bugudergisi.com](http://www.bugudergisi.com)

E-ISSN: 2717-8137

Araştırma Makalesi

Makale Geliş Tarihi: 03.09.2021

Makale Kabul Tarihi: 13.09.2021

Çayır, M. ve Can, F. (2021). Oyunlaştırma yaklaşımının 3. sınıf okuma ve yazılı anlatım becerilerine yönelik tutuma ve akademik başarıya etkisi. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(3), 343-365. <http://dx.doi.org/10.46321/bugu.65>

### OYUNLAŞTIRMA YAKLAŞIMININ 3. SINIF OKUMA VE YAZILI ANLATIM BECERİLERİNE YÖNELİK TUTUMA VE AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ\*

Uzm. Mehtap ÇAYIR

[mehtapcayir22@gmail.com](mailto:mehtapcayir22@gmail.com) ORCID

Dr. Öğr. Üyesi Fatih CAN

Amasya Üniversitesi [fatihcan.fatih@hotmail.com](mailto:fatihcan.fatih@hotmail.com) ORCID

#### Öz

Bu çalışmada, oyunlaştırma yaklaşımının okuma ve yazılı anlatım becerilerine yönelik tutuma ve akademik başarıya etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Orta Karadeniz Bölgesinde bir devlet ilkokulunun 2019-2020 eğitim öğretim yılında üçüncü sınıfa devam etmekte olan 63 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 33'ü deney grubunda, 30'u ise kontrol grubunda yer almaktadır. Bu çalışmada yarı-deneysel model kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki bireylerin okumaya, yazılı anlatıma yönelik tutumunu ve Türkçe dersi akademik başarısını belirlemeye yönelik olarak veri toplama araçları uygulanmıştır. Veriler analiz edilirken SPSS 23 veri analizi programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve kestirimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında uygulama öncesi ve sonrası arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sonuç olarak, oyunlaştırılmış Türkçe dersi uygulamasının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği ve Türkçe dersi akademik başarısını artırdığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Oyunlaştırma yaklaşımı, Türkçe dersi, okuma becerisi, yazılı anlatım becerisi, akademik başarı, tutum.

### THE EFFECT OF GAMIFICATION ON THIRD GRADE READING AND WRITING SKILL ATTITUDE AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

#### Abstract

This paper aims at examining the effect of the gamification approach on students' attitudes towards reading and written expression and academic success. The sample for this study consists of 63 third-grade students attending a state school in the Central Black Sea Region of Turkey during the 2019-2020 school year. While 33 students were included in

\* Bu çalışma, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında hazırlanmış olan *Oyunlaştırma Yaklaşımının Türkçe Dersi Okuma ve Yazma Becerilerine Yönelik Tutum ve Akademik Başarıya Etkisi* adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



the experimental group, the remaining 30 students were in the control group. A quasi-experimental design was used. Certain data collection instruments were used to determine participants' attitudes towards reading and written expression and success in the Turkish course. SPSS v. 23.0 was employed to analyze data. Descriptive and predictive statistical techniques were used. Significant differences were obtained between experimental and control groups before and after the implementation. Finally, it was concluded that the gamified Turkish course positively affected participants' attitudes towards reading and written expression and increased academic success in the Turkish course.

**Keywords:** Gamification approach, Turkish course, reading skills, written expression skills, academic success, attitude.

## Ø. Giriş

Çocukluk döneminin ayrılmaz bir parçası olan oyunun varlığı insanlık tarihi kadar eskidir. İnsanoğlu ile oyunun yaşıt olduğu söylenebilir (Yılmaz, 2017). Sadece çocukluk dönemiyle sınırlandırılmayacak oyun kavramı, her yaştan bireyin ilgi alanına girmektedir. Oyunun bireyin kendini tanıması ve ifade etmesi, yeteneklerini keşfetmesi anlamında ciddi bir doğal öğrenme ortamı sağladığı düşünülmektedir. Oyunla birlikte bedensel, duygusal, sosyal, psiko-motor, zihinsel, dilsel, ruhsal gelişimler desteklenmektedir. Oyun, bireyin gelişiminin sağlıklı ilerlemesini sağlamakla birlikte merakını motivasyona dönüştürmesine de olanak sağlar (Bağcı, 2011; Boyraz ve Serin, 2016).

Piaget'e göre oyun, öğrenmeyi sağlayan bir unsurdur ve öğrenme doğduğumuz andan itibaren başlamaktadır. Bir bebeğe ya da çocuğa oyun oynamayı öğretmek için çaba harcanmaz; çocuklar dünyaya oyun içgüdüleriyle gelmektedirler (Berber, 2018). Montaigne'ye göre oyun, çocuklar için basit bir etkinlik değil, ciddi bir uğraştır (Bağcı, 2011). Piaget, oyundan, tamamen çocukların kontrolünü sağladıkları, kurallarından ve uygulananından bizzat kendilerinin sorumlu olduğu bir uğraş olarak bahsetmiştir. İlkokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin oyundan soyutlanmaya çalışılması doğru olmamakla birlikte gelişim süreçlerini olumsuz etkileyen bir durumdur. Eğitim öğretim hayatının başlamasının oyun döneminin sonu olarak atfedilmesi, çocukta okula ve derslere karşı antipati gelişimine sebebiyet vermektedir (Duran ve Sezgin Tufan, 2017). Eğitimin penceresinden bir bakış açısı sunan John Locke, derslerde başarı sağlanması için çocukluğu kapsayan ilk yaşlardaki oyun güdüsünden istifade edilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Bağcı, 2011). Öğretim süreçlerindeki motivasyon, aktif katılım, özümleme sorunlarının ve ezbercilik anlayışının, oyunun eğitime girmesiyle çözülebileceği düşünülmektedir (Yıldırım, 2018; Biter ve Çalışkan, 2019).

Son zamanlarda eğitim ortamlarında da yoğunlukla tercih edilen oyunlaştırma; motivasyonu arttıran, söz konusu duruma bireyi bağlı kılan, öğrenmeyi destekleyen ve bununla birlikte çeşitli problemlere çözüm oluşturmak amacıyla oyun mekaniklerinin ve oyun düşüncesinin kullanılması olarak tanımlanmıştır (Alsancak Sırakaya, 2017; Meşe ve Dursun, 2018; Yüksel ve Canlı, 2019). Oyunlaştırma yaklaşımının aynı zamanda öğrencilerin derse olan ilgilerini artıracığı düşünülebilir. Bu anlamda öğretmenlerin, öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırmada önemli bir rol oynadığı ileri sürülebilir. Ayrıca, öğretmenlerin derslerinde başarılı olmasında mesleki yeterliklere sahip olması gereklidir. Dolayısıyla öğreticilerin geçmişte olduğu gibi ders verebilme bağlamında gerekli niteliklere sahip olması önemlidir (Yılmaz, 2019).

Oyunlaştırma, Pelling tarafından 2002'de ortaya atılmasına karşın literatüre girmesi zaman almıştır. Oyunlaştırma 2010 yılında Jesse Schell tarafından DICE (Design Innovate



Communicate Entertain) konferansında “Oyunların Geleceği” adlı sunumda ilk kez bir kavram olarak kullanılmıştır (Koç Avşar ve İsaetli, 2017; Özkan ve Samur, 2017). Aynı zamanda yine aynı yılda, Andrzej Marczewski tarafından literatüre kazandırılmış bir kavramdır (Akkemik, 2018; Kılıçarslan ve Altuğ, 2018).

Oyunlaştırma için, bireyi istedik davranışa yönlendirebilmek amacıyla oyunun mantığının ve cezbedici yanının kullanılması ifadesine yer verilmiştir (Fiş Erümit, 2016; Türkmen, 2017; Akkemik, 2018; Özgür vd., 2018; Kılıçarslan ve Altuğ, 2018; Sezgin vd., 2018; Kırcı ve Kahraman, 2019; Ünsal Serim, 2019; Demir Öztürk ve Eren, 2020; Şenocak ve Bozkurt, 2020). Zichermann ve Cunningham, oyunlaştırmayı, oyuna ait kuralların ve işleyişin bağlılığı artırmak, ilgi çekmek, problem çözmek için sürece entegre edilmesi olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca oyunlaştırmının da isim babaları olarak bilinmektedirler (Ar, 2016; Meşe, 2016; Yıldırım, 2018; Atabay, 2019; Şenocak, 2019; Ünsal Serim, 2019). Gabe Zichermann’ın oyunlaştırma unsurlarının gerçekte yaşanan hayata gömülerek yaşamsal bir unsur hâline getirilmesi gerektiğini söylemiştir (Bayraktar, 2014).

Eğitim alanında oyunlaştırma uygulamalarının kullanılması öğretim ortamlarının daha keyifli, verimli, yaratıcı olmasını sağlamaktadır. Bunun yanında öğrenen ile öğretici arasında alışveriş mantığından ziyade ortak amaç kapsamında yaratıcı çalışmalar ortaya koymaktadır. Her yaş yelpazesinde kendine yer etmeyi başarmış oyunlaştırma uygulamaları ile derse yönelik olumlu tutum, bağlılık, motivasyon ve isteklilik hâli gelişmektedir. Öğretim sürecinin tüm evrelerinde kullanılabilir bir yapıya sahip olan oyunlaştırma öğretim, özümseme, pekiştirme, değerlendirme, anlamlandırma gibi evrelerin tamamlanmasına büyük katkılar sunmaktadır (Gökkaya, 2014; Şenocak, 2019; Demir Öztürk ve Eren, 2020).

Oyunlaştırma yaklaşımının okuma ve yazma becerisine de etki edebileceği ileri sürülebilir. Okuma ve yazma öğrenmek çocuklar için kimi zaman zor ve sıkıcı bir çaba olarak karşılaşılabilecek bir durum olabilir. Ancak iyi ve doğru bir eğitim öğretim ancak iyi bir okuma ve yazma becerisi edimiyle gerçekleşebilmektedir.

Okuma becerisi, bireye dil becerisinin kazandırılması ve ana dili eğitiminin doğru şekilde tamamlanabilmesi açısından oldukça mühimdir (Kuzu, 2003). Okuma becerisiyle birlikte anlama ve ifade becerileri geliştirilir. Okuma becerisine sahip olan birey toplumun ortak varlığına dahil olur. Geçmiş ve şu anı daha iyi tanır, bu ortaklıktan payını alır. Kendi düşünce, duygu ve bilgilerini ifade ederken güçlük yaşamaz, doğru ifadeleri yerinde kullanır. Tüm bunların yanında okumanın verimliliği ve geçirilen zamanın kalitesini artırma, ilişkileri güçlendirme, farklı perspektifler geliştirme, empatiyi güçlendirme, problem çözme becerisini ve hayal gücünü geliştirme, söz dağarcığı gelişimi, estetik algısı, duygu ve düşünce gelişimi, yorumlama gücü, millî ve evrensel duyguları tanıma ve benimseme, bilimsel düşünme gibi birçok faydasından söz etmek mümkündür (Boztepe, 2002; Kuzu, 2003; İnan, 2005; Topçu, 2005; Ünal, 2006; Gür Erdoğan ve Demir, 2016; Şahin, 2018).

En az okuma becerisi kadar önemli olan yazmanın, eğitim öğretimin tüm aşamalarında öğrenmenin ve bilinenleri aktarmanın en uygun aracı olduğu söylenebilir. Yazma becerisi zor gelişim gösteren bir eylemdir. Yazının yazılabilmesi için kişinin konuyla ilgili bilgi birikimine, donanımına, yazının kurallarına hâkim olması gerekmektedir. Bu unsurların elde edilmesi ise gözlem, okuma ve düşünme yollarıyla gerçekleşmektedir. Elbette zamanla daha farklı boyutlarda yazıların yazılabilmesi için de deneyime ihtiyaç duyulmaktadır. Bu deneyim ise bir süreç meselesidir. Dolayısıyla yazma diğer dil becerilerinden sonra ve daha güç kazanılmaktadır



(Tonyalı, 2010; Akbaba, 2015; Yüksel, 2016; Kansızoğlu, 2018; Sarıkaya, 2019). Ayrıca yazma becerisinin okuma becerisiyle paralel bir ilişki içerisinde olduğu aşikârdır. Okuma becerisi gelişmemiş bir öğrencinin yazma becerisinin üst seviyelerde olması beklenemez. Öğretimin ilk basamağı olarak kullanılan okuma becerisinin doğru bir şekilde kazandırılmasından sonra ancak yazma öğretiminden verim alınmaktadır (Yüksel, 2016; Taşkın, 2018).

Oyunlaştırma ile ilgili literatürde çalışmalar bulunmaktadır. Yıldırım (2018), beşinci sınıf öğrencilerine yönelik oyunlaştırılmış sosyal bilgiler dersindeki öğrenme başarılarını oyunlaştırılmış testlerle ölçülmesini amaçlayan çalışmada, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı; derse ve konuya yönelik tutum bağlamında öğrencilerin ilgilerinde farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türkmen'in (2017) oyunlaştırmanın beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarısına ve tutumuna etkisini araştırdığı çalışmada, deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın görülmediği tespit edilmiştir. Karayılan Tunç'un (2019) altıncı sınıf fen bilimleri dersi "bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme" ünitesine yönelik olarak hazırlanan oyunlaştırma planının fen başarısına ve kalıcılığına etkisinin araştırıldığı yüksek lisans tezi çalışmada deney grubu lehinde sonuçlara ulaşılmıştır. Kullanılan çalışma yapıları ve oyunlaştırma yöntemi ile deney grubunun son testinin kontrol grubundan daha yüksek sonuçlara sahip olduğu ortaya konulmuştur. Kalıcılığın ölçülmesi amacıyla yedi ay sonra yapılan tekrar testinde ise iki çalışma grubunda da belirli bir düşüş görülmesine karşın deney grubunun başarısının kontrol grubundan fazla olduğu görülmüştür. Dolayısıyla oyunlaştırma yöntemi ve çalışma kâğıtları ile yürütülen ders sürecinin daha verimli ve kalıcı olduğu sonucuna varılmıştır. Genç Ersoy (2017), ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik olarak oyunlaştırılmış Türkçe dersiyle sözcük öğretiminin sözcük dağarcığına ve motivasyona etkisini araştırdığı çalışmada, sözcük öğrenme ve motivasyon kapsamında deney grubunun ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu neticesine varmış, ancak deney ve kontrol grubu arasında sözcük öğrenmede anlamlı farklılık mevcutken motivasyonda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Deney grubu öğrencilerinin sözcük öğrenme başarıları, yeterli, farkındalığında artış yaşandığı görülmüştür. Bu durum; isteklilik ve motivasyonun artışına, oyunlaştırma uygulamasının benimsenmesine, içsel ve dışsal motivasyonlara uygun davranışlar sergilenmesine imkân sağlamıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise nitel verileri kabul edilebilir boyutta iken nicel veriler olması gerekenin de altında düşük seviyelerde seyretmiştir. Bu sonuç, oyunlaştırma uygulamasının amacına hizmet ettiğini göstermektedir.

### **Amaç ve Problem**

Türk eğitim sisteminde son yıllarda ilgi görmeye başlayan oyunlaştırma yaklaşımının Türkçe dersinde etkililiğinin belirlenmesine yardımcı olacağından bu araştırmanın alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca, alan yazında gerçekleştirilen oyunlaştırma yaklaşımının Türkçe dersinde etkililiğini inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunduğundan bu araştırmanın Türkçe dersinde oyunlaştırma yaklaşımının etkililiğini inceleyen çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışmayla birlikte Türkçe dersleri daha canlı ve aktif hâle getirilerek öğrencilere yeni bakış açıları sunulmuş olacaktır.

Çalışmada, Türkçe dersinde oyunlaştırma yaklaşımı kullanılarak öğrencilerdeki okuma ve yazma becerileri çerçevesinde derse yönelik tutum ve akademik başarı değişkenlerinin incelenmesi hedeflenmiş; aynı zamanda Türkçe dersindeki başarının yanı sıra eğlenceli ve verimli bir ders süreci elde edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda ele alınan araştırma problemi ve alt problemler aşağıda yer almaktadır.



Bu araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibidir:

Oyunlaştırma yaklaşımının 3. sınıf okuma ve yazılı anlatım becerilerine yönelik tutum ve akademik başarıya etkisi nedir?

Bu doğrultuda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Türkçe dersinde kullanılan oyunlaştırma yaklaşımının, öğrencilerin okumaya yönelik tutumuna etkisi nedir?
2. Türkçe dersinde kullanılan oyunlaştırma yaklaşımının, öğrencilerin yazılı anlatıma yönelik tutumuna etkisi nedir?
3. Türkçe dersinde kullanılan oyunlaştırma yaklaşımının, öğrencilerin akademik başarısına etkisi nedir?

## **1. Yöntem**

Bu çalışmada yarı-deneysel model kullanılmıştır. Eğitime yönelik araştırmalarda, gruplarda yer alan kişileri yansız olarak atama zorluğundan yarı deneysel desenler tercih edilmektedir (Mcmillan & Schumacher, 2010). Deney ve kontrol grubundaki bireylerin yazılı anlatıma yönelik tutumunu, okumaya yönelik tutumunu ve Türkçe dersi başarısını belirlemeye yönelik olarak veri toplama araçları uygulanmıştır. Sürecin devamında deney grubundaki öğrencilere araştırmacı tarafından on hafta süreyle oyunlaştırılmış Türkçe öğretim planları uygulanırken, kontrol grubunda yer alan öğrenciler ile mevcut öğretim programı sürdürülmüştür. Süreç sonunda ise her iki gruba ön testte uygulanan veri toplama araçları tekrar uygulanmıştır.

### **1.1. Örneklem**

Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Orta Karadeniz Bölgesinde bir devlet ilkokulunun üçüncü sınıfına devam etmekte olan 63 öğrenci oluşturmuştur. Oyunlaştırma uygulaması için gruplar rastgele atama ile seçilmiş iki tane 3. sınıftan meydana gelmiştir. Bu sınıflardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Öğrencilerin 33'ü deney grubunda yer almaktayken 30'u ise kontrol grubunda yer almaktadır. Öğrencilerin 34'ü (%53.1) kadın ve 26'sı (%46.9) erkektir.

### **1.2. Veri Toplama Araçları**

#### **1.2.1. “Garfield” Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği**

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının ölçülebilmesi amacıyla McKenna ve Kear (1990'dan akt. Kocararslan, 2016) tarafından geliştirilen ve Kocaarslan (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan “Garfield Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Kocaarslan (2016) tarafından gerçekleştirilen yapı geçerliliği çalışmasında ölçeğin orijinal faktör yapısına uygun şekilde eğlenme amaçlı okuma ve akademik okuma boyutlarından oluştuğu bildirilmiştir. Ayrıca ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları eğlenme amaçlı okuma için .82, akademik okuma için .78, ölçeğin tamamı için .88 olarak bildirilmiştir (Kocaarslan, 2016). Ölçek 20 maddeden oluşan dördümlü Likert tipi bir ölçektir. Katılımcılar her bir ölçek ifadesinin kendileri için ne düzeyde uygun olduğunu Çok üzgün hissedirim (1) ile Çok mutlu hissedirim (4)'i temsil eden dört görselden birini işaretleyerek belirtmektedir. Eğlenme amaçlı okuma ve akademik okuma boyutlarının her biri ise 10 maddeden oluşmaktadır. Eğlenme amaçlı okuma ve akademik okuma boyutlarından



alınabilecek puan 10 ile 40 arasında değişirken, ölçekten alınabilecek toplam puanlar 20 ile 80 arasında değişmektedir. Alınan puanların yüksek olması bireylerin ilgili boyuttaki tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin eğlenme amaçlı okuma alt boyutundan örnek bir madde “Yağmurlu bir hafta sonunda kitap okurken kendini nasıl hissedersin?” iken akademik okuma alt boyutundan örnek bir madde “Bir kitaptan bilgi öğrenirken kendini nasıl hissedersin?” şeklindedir. Ölçeğin bu çalışmada hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ön test uygulamasında eğlenme amaçlı okuma alt boyutu için .89 ve akademik okuma alt boyutu için .86 ve ölçeğin tamamı için .93 iken son test eğlenme amaçlı okuma alt boyutu için .85 uygulamasında .79 ve ölçeğin tamamı için .89 olarak hesaplanmıştır.

### 1.2.2. Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrencilerin yazılı anlatıma yönelik tutumlarının belirlenebilmesi amacıyla Ak (2011) tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 3 cevaplama kategorisine sahip 30 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçektir. Katılımcılar her bir ölçek ifadesine katılma derecelerini Katılmıyorum (1), Kararsızım (2), Katılıyorum (3) seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmektedir. Ölçekte on madde tersten kodlanmaktadır. Tersten kodlanan maddelerin yeniden kodlamasını takiben, toplam puanlar alınmakta ve ölçekten alınabilecek puanlar 30 ile 90 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar bireylerin yazılı anlatıma yönelik tutumunun olumlu olduğuna işaret etmektedir. Ölçekten örnek bir madde “Yazılı anlatımın hayatımızda çok önemli bir yeri olduğuna inanıyorum.” şeklindedir. Ölçeğin bu çalışmada hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ön test uygulamasında .92 iken son test uygulamasında .86 olarak hesaplanmıştır.

### 1.2.3. Türkçe Dersi Başarı Testi

Öğrencilerin Türkçe dersi başarılarını ölçmek amacıyla Koç (2011) tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Test 20 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların her bir maddeye verdikleri doğru cevap 1 yanlış ve boş cevaplar 0 olarak değerlendirilmekte ve başarı testinden alınabilecek puanlar 0 ile 20 arasında değişmektedir. Öğrencilerin aldığı puanların yüksek olması Türkçe dersi başarılarının yüksek olduğuna işaret etmektedir. Başarı testinin KR20 (Alpha) güvenirlik katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır. Koç (2011) tarafından geliştirilen başarı testinin kullanılmasının nedeni testin içeriğinin anlatılan Türkçe konularıyla uyumlu olması ve daha önce geliştirilmiş geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olmasıdır.

### 1.3. Verilerin Toplanması

Araştırmaya konu olan veriler, araştırmacı tarafından 2019-2020 eğitim öğretim yılında bir ilköğretim okuluna devam etmekte olan öğrencilerden toplanmıştır. Bu ilköğretim okulunda yer alan üçüncü sınıflardan ikisi tesadüfi olarak seçilmiş ve bu sınıflardan birindeki öğrenciler deney grubuna diğerindeki öğrenciler kontrol grubuna atanmıştır. Araştırma gerçekleştirilmeden önce Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama araçları uygulanmadan önce öğrencilere araştırmanın etik kuralları, gönüllük, gizlilik ve geri çekilme hakkıyla ilgili bilgi verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin velilerinden gerekli izinler alınmıştır. Uygulamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere araştırmacı tarafından 10 hafta süreyle oyunlaştırılmış bir öğretim süreci uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilere mevcut öğretim gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler uygulamadan önce ve uygulamadan sonra veri toplama araçlarını cevaplamıştır.



#### 1.4. Verilerin Analizi

Tüm istatistiksel işlemler SPSS 23 veri analizi programında gerçekleştirilmiştir. Betimsel istatistikler öğrencilerin sosyodemografik özellikleri hakkında bilgi vermek amacıyla kullanılmıştır. Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin yazmaya yönelik tutum, okumaya yönelik tutum ve Türkçe dersi başarı ön test puan ortalamalarındaki farklılıklar bağımsız örneklem için *t*-testi aracılığıyla incelenmiştir. Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulamadan önce ve uygulamadan sonraki yazmaya yönelik tutum, okumaya yönelik tutum ve Türkçe dersi başarı puan ortalamalarındaki farklılıklar bağımlı örneklem için *t*-testi aracılığıyla incelenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sırasıyla yazmaya yönelik tutum, okumaya yönelik tutum ve Türkçe dersi başarı ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını kontrol etmek amacıyla bir dizi tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) gerçekleştirilmiştir. Tek yönlü ANCOVA kullanımının nedeni çok sayıda ön test puanının gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermesidir. Tek yönlü ANCOVA analizleri bu gibi durumlarda ön test puanları kontrol edilerek son test puanlarının karşılaştırılmasına olanak sağlamaktadır (Green ve Salkind, 2014; Howitt ve Cramer, 2017; Tabachnick ve Fidell, 2012). Tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak kabul edilmiştir.

## 2. Bulgular

### 2.1. Okumaya Yönelik Tutuma İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum, ön test tutum alt boyutları ve toplam puanlarını karşılaştırmak amacıyla bir dizi bağımsız örneklem için *t*-testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları Tablo 1’de görülmektedir:

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Okumaya Yönelik Tutum Puan Ortalamaları Bağımsız Örneklem İçin *t*-Testi Sonuçları

	$\bar{x}$	S.S.	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Eğlenme Amaçlı Okuma</i>					
Deney	30.61 <sub>b</sub>	6.44	61	-4.07	.001***
Kontrol	36.43 <sub>a</sub>	4.70			
<i>Akademik Okuma</i>					
Deney	30.45 <sub>b</sub>	6.24	61	-2.96	.004**
Kontrol	34.63 <sub>a</sub>	4.80			
<i>Okumaya Yönelik Tutum Toplam</i>					
Deney	61.06 <sub>b</sub>	12.30	61	-3.71	.001***
Kontrol	71.07 <sub>a</sub>	8.61			

Not:  $p < .01$ \*\*,  $p < .01$ \*\*\*. Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır: a > b.



Tablo 1’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum alt boyutları olan eğlenme amaçlı okuma ( $t(61) = -4.07, p < .01$ ), akademik okuma ( $t(61) = -2.96, p < .001$ ) ve okumaya yönelik tutum toplam puan ortalamalarında ( $t(61) = -3.71, p < .001$ ) anlamlı bir farklılık vardır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test eğlenme amaçlı okuma, akademik okuma ve okumaya yönelik genel tutum toplam puan ortalamaları deney grubundaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulamadan önce ve uygulamadan sonra okumaya yönelik tutum eğlenme amaçlı okuma ve akademik okuma alt boyutları ve okumaya yönelik tutum puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bir dizi bağımlı örneklem için *t*-testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bağımlı örneklem için *t*-testi sonuçları deney grubu öğrencileri için Tablo 2’de, kontrol grubu öğrencileri için Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 2. Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön Test-Son Test Okumaya Yönelik Tutum Puan Ortalamaları Bağımlı Örneklem İçin *t*-Testi Sonuçları

	$\bar{x}$	S.S.	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Eğlenme Amaçlı Okuma</i>					
Ön test	30.61 <sub>b</sub>	6.44	32	-2.90	.007**
Son test	33.33 <sub>a</sub>	4.63			
<i>Akademik Okuma</i>					
Ön test	30.45 <sub>b</sub>	6.24	32	-2.09	.045*
Son test	32.27 <sub>a</sub>	4.77			
<i>Okumaya Yönelik Tutum Toplam</i>					
Ön test	61.06 <sub>b</sub>	12.30	32	-2.91	.007**
Son test	65.61 <sub>a</sub>	8.66			

Not:  $p < .05^*$ ,  $p < .01^{**}$ . Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır:  $a > b$ .

Tablo 2’de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin uygulamadan önce ve uygulamadan sonra eğlenme amaçlı okuma ( $t(32) = -2.90, p < .01$ ), akademik okuma ( $t(32) = -2.09, p < .05$ ) ve okumaya yönelik tutum toplam puan ortalamalarında ( $t(32) = -2.91, p < .01$ ) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Tablo 2’de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin oynatılmış Türkçe öğretim sürecinden sonra eğlenme amaçlı okuma ve akademik okuma düzeyleri daha yüksek ve okumaya yönelik tutumları daha olumludur.





Tablo 3. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test-Son Test Okumaya Yönelik Tutum Puan Ortalamaları Bağımlı Örneklemeler İçin t-Testi Sonuçları

	$\bar{x}$	S.S.	sd	t	p
<i>Eğlenme Amaçlı Okuma</i>					
Ön test	36.43	4.70	29	1.84	.076
Son test	35.03	5.08			
<i>Akademik Okuma</i>					
Ön test	34.63	4.80	29	-.95	.352
Son test	35.37	4.10			
<i>Okumaya Yönelik Tutum Toplam</i>					
Ön test	71.07	8.61	29	.54	.596
Son test	70.40	8.32			

Tablo 3'te kontrol grubundaki öğrencilerin (mevcut öğretimin sürdürüldüğü grup) eğlenme amaçlı okuma, akademik okuma ve okumaya yönelik tutum toplam puan ortalamalarında uygulamadan önce ve uygulamadan sonra anlamlı bir farklılık yoktur.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulamadan önce sırasıyla okumaya yönelik tutum alt boyutları olan eğlenme amaçlı okuma ve akademik okuma ve okumaya yönelik tutum toplam puan ortalamaları kontrol edildiğinde son test puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla bir dizi tek yönlü ANCOVA gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen tek yönlü ANCOVA analizlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'te, tek yönlü ANCOVA sonuçları Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son Test Okumaya Yönelik Tutum Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	$\bar{x}$	S.S.	$\bar{x}_d$	S.S <sub>d</sub>
<i>Eğlenme Amaçlı Okuma</i>				
Deney	33.33	4.63	34.72	4.22
Kontrol	35.03	5.08	33.51	4.24
<i>Akademik Okuma</i>				
Deney	32.27	4.77	33.21	3.75
Kontrol	35.37	4.10	34.34	3.76
<i>Okumaya Yönelik Tutum Toplam</i>				
Deney	65.61	8.66	68.15	6.68
Kontrol	70.40	8.32	67.60	6.70

Not:  $\bar{x}_d$ : Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama, S.S<sub>d</sub>: Ön test puanlarına göre düzeltilmiş ortalamanın standart sapma değeri.



Tablo 5. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları Son Test Puanlarına İlişkin Gerçekleştirilen Tek Yönlü ANCOVA Analizleri Sonuçları

	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Eğlenme Amaçlı Okuma</i>				
Ön test puanı	1	488.59	31.00	.001***
Grup	1	17.96	1.14	.290
Hata	60	15.76		
<i>Akademik Okuma</i>				
Ön test puanı	1	424.72	32.23	.001***
Grup	1	17.36	1.32	.256
Hata	60	13.18		
<i>Okumaya Yönelik Tutum Toplam</i>				
Ön test puanı	1	1993.17	49.58	.001***
Grup	1	3.88	.10	.757
Hata	60	40.20		

*Not: p < .001\*\*\*.*

Tablo 5’de görüldüğü gibi ön test puanları kontrol edildiğinde deney ve kontrol grubundaki bireylerin eğlenme amaçlı okuma, akademik okuma ve okumaya yönelik tutum toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık yoktur.

## 2.2. Yazılı Anlatıma Yönelik Tutuma İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutum puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem için *t*-testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Yazmaya Yönelik Tutum Puan Ortalamaları Bağımsız Örneklem İçin *t*-Testi Sonuçları

	$\bar{x}$	<i>S.S.</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	68.7 <sub>b</sub>	13.37	56.97	-3.02	.004**
Kontrol	77.4 <sub>a</sub>	9.20			

*Not: p < .01\*\*. Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır: a > b.*

Tablo 6’da görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutum puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t(56.97) = -3.02$ ,  $p < .001$ ). Kontrol grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutum puan ortalamaları deney grubundaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksektir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulamadan önce ve uygulamadan sonra yazmaya yönelik tutum puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bir dizi bağımlı örneklem için *t*-testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bağımlı örneklem için *t*-testi sonuçları Tablo 7’de görülmektedir.



Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test-Son Test Yazmaya Yönelik Tutum Puan Ortalamaları Bağımlı Örneklem İçin t-Testi Sonuçları

	$\bar{x}$	S.S.	sd	t	p
<i>Deney Grubu</i>					
Ön test	68.79 <sub>b</sub>	13.37	32	-6.83	.001***
Son test	79.45 <sub>a</sub>	8.32			
<i>Kontrol Grubu</i>					
Ön test	77.45 <sub>a</sub>	9.20	29	2.26	.031*
Son test	74.60 <sub>b</sub>	8.09			

Not:  $p < .05^*$ ,  $p < .001^{***}$ . Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır:  $a > b$ .

Tablo 7’de görüldüğü gibi hem deney ( $t(32) = -6.83$ ,  $p < .001$ ) hem de kontrol ( $t(29) = 2.26$ ,  $p < .001$ ) grubundaki öğrencilerinden uygulamadan önce ve uygulamadan sonra yazmaya yönelik tutum puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası yazmaya yönelik tutum puan ortalamaları ( $\bar{x} = 79.45$ ) uygulama öncesi yazmaya yönelik tutum puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir ( $\bar{x} = 68.79$ ). Ancak kontrol grubundaki öğrencilerin (mevcut öğretimin sürdürüldüğü grup) uygulama öncesi yazmaya yönelik tutum puan ortalamaları ( $\bar{x} = 77.45$ ) uygulama sonrası yazmaya yönelik tutum puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir ( $\bar{x} = 74.60$ ). Başka bir ifadeyle, oynlaştırılmış Türkçe öğretim süreci gerçekleştirilen deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında uygulama öncesine göre yazmaya yönelik tutumları olumlu bir değişim gösterirken, mevcut öğretim sürdürüldüğü kontrol grubunda belirgin bir azalma göstermiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ön test puanları kontrol edildiğinde son test puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla tek yönlü ANCOVA gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen tek yönlü ANCOVA analizlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 8’de, tek yönlü ANCOVA sonuçları Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son Test Yazmaya Yönelik Tutum Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	$\bar{x}$	S.S.	$\bar{x}_d$	$S.S_d$
Deney	79.45	8.32	81.56 <sub>a</sub>	5.97
Kontrol	74.60	8.09	72.29 <sub>b</sub>	5.98

Not:  $\bar{x}_d$ : Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalaması,  $S.S_d$ : Ön test puanlarına göre düzeltilmiş ortalamasının standart sapma değeri. Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır:  $a > b$ .



Tablo 9. Yazmaya Yönelik Tutum Son Test Puanlarına İlişkin Gerçekleştirilen Tek Yönlü ANCOVA Analizleri Sonuçları

	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Ön test puanı	1	2116.18	63.57	.001***
Grup	1	1179.73	35.44	.001***
Hata	60	33.29		

*Not: p < .001\*\*\*.*

Tablo 9’da görüldüğü gibi ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $F(1, 60) = 35.44, p < .001$ ). Tablo 8’de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları ( $\bar{x}_d: 81.56$ ) kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarından ( $\bar{x}_k: 72.29$ ) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Başka bir ifadeyle, oyunlaştırılmış Türkçe öğretim süreci öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının geliştirilmesinde anlamlı olumlu bir etkiye sahiptir.

### 2.3. Akademik Başarıya İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem için *t*-testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları Tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Akademik Başarı Puan Ortalamaları Bağımsız Örneklem İçin *t*-Testi Sonuçları

	$\bar{x}$	<i>S.S.</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	12.64	2.96	61	.18	.855
Kontrol	12.50	2.94			

Tablo 10’da görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı ön test puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık yoktur.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulamadan önce ve uygulamadan akademik başarı puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bir dizi bağımlı örneklem için *t*-testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bağımlı örneklem için *t*-testi sonuçları Tablo 11’de görülmektedir.



Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test-Son Test Akademik Başarı Ortalamaları Bağımlı Örneklem İçin t-Testi Sonuçları

	$\bar{x}$	S.S.	sd	t	p
<i>Deney Grubu</i>					
Ön test	12.64 <sub>b</sub>	2.96	32	-6.22	.001***
Son test	14.94 <sub>a</sub>	2.59			
<i>Kontrol Grubu</i>					
Ön test	12.50	2.94	29	-.85	.404
Son test	12.87	2.71			

Not:  $p < .05^*$ ,  $p < .001^{***}$ . Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır:  $a > b$ .

Tablo 11’de görüldüğü gibi hem deney ( $t(32) = -6.83$ ,  $p < .001$ ) hemde kontrol ( $t(29) = 2.26$ ,  $p < .001$ ) grubundaki öğrencilerinden uygulamadan önce ve uygulamadan sonra yazmaya yönelik tutum puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, yayınlaştırılmış Türkçe öğretim sürecine devam eden deney grubu öğrencilerinin uygulamadan önceki ( $\bar{x} = 12.64$ ) akademik başarıları ortalamalarının uygulamadan sonra ( $\bar{x} = 14.94$ ) anlamlı bir şekilde arttığı bulunmuştur. Ancak mevcut öğretimin devam ettirildiği kontrol grubu öğrencilerinde uygulamadan önce ve uygulamadan sonra akademik başarı ortalamalarında anlamlı bir farklılık yoktur.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı ön test puanları kontrol edildiğinde son test puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla tek yönlü ANCOVA gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen tek yönlü ANCOVA analizlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 12’de, tek yönlü ANCOVA sonuçları Tablo 13’te görülmektedir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son Test Akademik Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	$\bar{x}$	S.S.	$\bar{x}_d$	$S.S_d$
Deney	14.94	2.59	14.90 <sub>a</sub>	1.95
Kontrol	12.87	2.71	12.91 <sub>b</sub>	1.95

Not:  $\bar{x}_d$ : Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama,  $S.S_d$ : Ön test puanlarına göre düzeltilmiş ortalamanın standart sapma değeri. Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır:  $a > b$ .

Tablo 13. Akademik Başarı Son Test Puanlarına İlişkin Gerçekleştirilen Tek Yönlü ANCOVA Analizleri Sonuçları

	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön test puanı	1	199.20	52.39	.001***
Grup	1	62.15	16.34	.001***
Hata	60	3.80		

Not:  $p < .001^{***}$ .



Tablo 13'te görüldüğü gibi ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $F(1, 60)= 16.34, p < .001$ ). Tablo 12'de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları ( $\bar{x}_d: 14.90$ ) kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarından ( $\bar{x}_d: 12.91$ ) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Başka bir ifadeyle, oyunlaştırılmış Türkçe öğretim süreci öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında anlamlı olumlu bir etkiye sahiptir.

### 3. Tartışma

Bu bölümde, Oyunlaştırılmış Türkçe öğretimi kapsamında akademik başarı, okuma ve yazma becerilerine yönelik tutum unsurları değerlendirilmeye alınmıştır. Deney ve kontrol grubu arasında bu değişkenler incelenerek uygulanan çalışmanın verimliliği sorgulanmıştır.

Türkçe dersinde kullanılan oyunlaştırma yaklaşımının, öğrencilerin okumaya yönelik tutumuna etkisinin incelendiği bu çalışmada anlamlı olumlu sonuçların elde edilmesi, oyunlaştırma uygulamasının etkili olduğunu ortaya koymuştur. Kitap okuma motivasyonunu ve dayanaklarını irdeleyen Katrancı (2015), dördüncü sınıflarla gerçekleştirdiği çalışmasında kitap okuma motivasyonunun genel olarak orta düzeyde olduğu, kızların erkeklere nazaran daha fazla motivasyona sahip olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur. Kitap okuma motivasyonunun, ailede kitap okuma alışkanlığı ve kişiye özel kitaplık gibi unsurlardan etkilendiğini ifade ederken Türkçe dersinin akademik başarının gelişimi üzerinde etkiye sahip olduğunu vurgulamıştır. Kuşdemir (2019) de aynı sınıf düzeyiyle yaptığı okumaya yönelik tutum belirlemede Katrancı (2015) gibi kız öğrenciler lehinde bir sonuç elde etmiş, genel olarak ise olumlu bir tutumun varlığından söz etmiştir. Okumaya yönelik tutuma etkinin ebeveynlerin eğitim düzeyiyle de ilişkisi olduğuna değinmiştir. Bu çıkarımdan hareketle, oyunlaştırılmış Türkçe dersi uygulaması öncesinde okumaya yönelik olumsuz tutumların derinliklerinde ailedeki okumaya yönelik değerler yeterli olmayışı yatıyor olabilir. Uygulama öncesinde ve ilk safhalarında sıkıcı ve yorucu olarak ön yargı geliştirilmiş okuma eylemi, uygulama sonrası ve sonunda öğrenciler tarafından eğlenceli, öğretici, keyifli olarak yeniden anlam kazanmıştır. Öğrencilerin okumaya yönelik ilgi ve isteklilik seviyesini gösteren tablo ve grafikten de oyunlaştırma uygulamasıyla birlikte öğrenci görüş ve tutumlarında olumlu yönde farklılıklar meydana geldiği anlaşılmaktadır. Okumaya yönelik olarak elde edilen neticelerde, akademik anlamda okuma düzeyinde artış sağlanmıştır. Bu bağlamda, oyunlaştırma yaklaşımının okuma becerisi üzerine olumlu etki bıraktığı görülmektedir. Okuma bağlamında elde edilen başarının yanı sıra akademik anlamda da pozitif yönde bir gelişmenin kaydedilmiş olması Katrancı'nın (2015) okuma becerisinde elde edilen başarının akademik başarıya etki ettiği kanısını destekler niteliktedir. Bunun yanında Bal'ın (2018) öğretmen görüşleri çerçevesinde gerçekleştirdiği çalışmasında oyunlaştırmanın Türkçe dersine ve okuryazarlığa katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Ancak öğretmenlerin oyunlaştırmayı bütün sürece entegre etmekten ziyade bunun bir tamamlayıcı olması gerektiğini savunmaları çalışmamızın misyonunun dışında kalmaktadır. Dikkat çekici olması ve bilgi kalıcılığı sağlaması anlamında oyunlaştırmanın kullanılabileceğini düşüncelerine karşın müfredat programına bağlı kalınmaması, öğretimi gerçekleşmesi planlanan konuların tamamının sunulamıyor olması, bütün becerileri kapsamıyor olması gibi sebeplerle kullanımının güç olduğu görüşü ortaya atılmıştır. Bu çerçevede bir değerlendirme yapılması hâlinde, çalışmamızda gerçekleştirilen oyunlaştırma uygulamasında müfredat kazanımlarının dikkate alınarak planların tasarlanıyor olması bu tip sorunların azaltılabilmesi



anlamında önemli bir adımdır. Öğretmenler tarafından aksaklık olarak belirtilen durumların iyileştirilebileceği çıkarımı yapılmıştır.

Türkçe dersinde kullanılan oyunlaştırma yaklaşımının, öğrencilerin yazılı anlatıma yönelik tutumuna etkisinin araştırıldığı çalışmada, yazma becerisinin ve yazılı anlatımın geliştirilmesine yönelik olarak planlanan oyunlaştırılmış Türkçe dersinin deney grubunda olumlu yönde etki sağladığı görülmüş; kontrol grubunda ise bu değişimin negatif yönlü olduğu ve gerilemenin olduğu sonucuna varılmıştır. Uygulama başında sıkıcı, yorucu ve uzun süreli yazma gibi eleştiriler getirilen yazılı anlatımın oyunlaştırılmış Türkçe dersi sonunda keyifli, farklı, özgürce yazmak gibi ifadeler ile olumlu tutumların geliştiği görülmüştür. Bu yönüyle Elma ve Bütün'ün (2015) ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatıma olan ilgilerine yönelik yaptıkları çalışmada, öğrencilerin yazma konusundaki isteksizlikleri ve yazıya yönelik sevgisizliklerinin dile getirildiği öğretmen görüşleriyle örtüşmektedir. Bunun yanında Türkçe kitaplarında sunulan etkinliklerin öğrenciye yönelik olmadığını belirtmiştir. Çalışma sürecinde mevcut öğretim sürecinde kullanılan ders kitaplarındaki memnuniyet durumunu Türkçe dersi kapsamında kullanılan metinlerin niteliğine ilişkin tablodan da görmek mümkündür. Etkinliklerin ve metinlerin benzerlik göstermesi, metinlerin uzunluğu gibi eleştiriler mevcuttur. Ancak şunu belirtmek gerekir ki Elma ve Bütün'ün çalışmayı gerçekleştirdikleri yıl ile şimdiki ders kitapları arasındaki fark gözetilmelidir. 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda oyun temelli iyileştirmelerin mevcut olduğu bilinmektedir. Bunun yanında çeşitli etkinliklerle ve çalışmalarla tekdüzelikten sıyrılma hedeflenmiştir ancak uygulama noktasında yaşanan aksaklıklar öğretim sürecinin verimliliğinin sorgulanmasına sebebiyet vermektedir. Sınav kaygısı, yeterli donanıma sahip olmama veya ileri yaş eğitimcilerin oyun temelli etkinliklere gereksiz bir faaliyetmiş gibi bakış açısına sahip olması sebebiyle uygulamada aksaklıklar söz konusudur. Dolayısıyla bu bağlamda değerlendirme yaparken uygulamada programa tamamen uyum sağlanmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Programa tabilik ve program verimliliği farklı bir çalışmanın konusu olacak önemdedir. İki grupta da bunun tam olarak sağlanmadığının bilinmesi çalışmanın anlaşılması noktasında önemlidir.

Noktalama işaretleri, yazım kuralları ve sayfa düzeni bağlamında ise uygulama başlangıcında ciddi hataların ve bilgi eksikliklerin varlığından söz edilmekteyken uygulama sonunda bu sıkıntılar en aza indirgenmiştir; daha özenli, dikkatli ve yaratıcı metinler oluşturulmuştur. Tok ve Erdoğan'ın (2017) iki, üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik yaptıkları çalışmalarında okunaklılığın orta seviyede olduğu sonucuyla pekişen çalışmamızda, okunaklılık bağlamında bir iki öğrenci haricinde genel bir sorun saptanmamıştır. Oyunlaştırmanın Türkçe öğretim sürecinde yazmaya yönelik tutumu ve akademik başarıyı geliştirmede olumlu yönde, anlamlı bir etkisi söz konusudur.

Türkçe dersinde kullanılan oyunlaştırma yaklaşımının, öğrencilerin akademik başarısına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, akademik başarıya katkı sağladığı yönünde bulgular elde edilmiştir. Yıldırım (2018), oyunlaştırma yaklaşımını kullandığı sosyal bilgiler dersinde akademik başarı kapsamında anlamlı bir fark ortaya konulmadığını vurgulamıştır. Sosyal bilgiler dersinde anlamlı bir farkın elde edilememesi, oyunlaştırmanın sözel derslerdeki etkililiğini sorgulatabilir. Sözel bir ders olan Türkçe dersi kapsamında oyunlaştırmanın kullanımıyla birlikte anlamlı bir farkın elde edilmesi bu ön yargının ortadan kaldırılmasını destekler niteliktedir. Böyle bir durumun oluşmasının oyunlaştırma tasarımıyla, uygulama ortamıyla, uygulayıcı ve öğrenci profili gibi birçok değişkenle ilgisi olabilir. Ancak bu çalışmada oldukça açık şekilde ifade edilen bir unsur zaman dilimidir. Tek dersi kapsayan bir



oyunlaştırma uygulamasından ziyade on hafta süreyle gerçekleştirilmiş oyunlaştırma uygulamasında akademik başarının sağlanması mümkün olmuştur. Tek derslik bir uygulama sonucunda akademik başarı elde etmenin çok güç olduğu ortaya çıkmaktadır. Türkmen'in (2017) matematik dersi bağlamında oyunlaştırma yaklaşımını kullandığı beşinci sınıflarda da deney ve kontrol grubu arasında akademik başarıda anlamlı bir farklılık mevcut değildir. Ancak deney grubunda ön ve son test arasında akademik başarı artışı kontrol grubuna oranla daha fazladır. Bu sonuçtan ise sayısal dersler bazında değerlendirildiğinde belirli çerçeveler üzerinden işlenmesi sebebiyle etki sağlayamadığı yargısı ortaya çıkabilir. Buna karşın çalışmamızda oyunlaştırma yaklaşımının Türkçe dersi akademik başarısı üzerinde pozitif yönlü etkisi söz konusudur. Deney grubunun ilk ve son testi arasında anlamlı bir farklılık mevcuttur. Genç Ersoy'un (2017) Türkçe dersi sözcük öğretimi ve Karayılan Tunç'un (2019) fen bilimleri dersi kapsamında yaptıkları oyunlaştırma çalışmalarında akademik başarıda anlamlı farklılıkların sağlanmış olması söz konusu ön yargıların yıkılmasına destek sağlamakla birlikte çalışmamızın sonuçlarını da doğrulamaktadır.

#### 4. Sonuç ve Öneriler

Oyunlaştırma yaklaşımının okuma ve yazma becerilerine yönelik tutum ve akademik başarıya etkisinin araştırıldığı çalışmamızda okuma ve yazılı anlatım becerisine yönelik tutum, Türkçe dersi akademik başarı gibi unsurlar irdelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında uygulama öncesi ve sonrası arasında anlamlı farklılıklar mevcutken iki grup arasındaki mukayeselerde de ciddi farklılıklardan söz edilebilmektedir.

Öğrencilerin eğlence amaçlı ve akademik anlamda okuma düzeylerinde artış gözlemlenmiştir. Bunun yanında okumaya yönelik ciddi olumsuz tutumlar sergileyen öğrencilerin uygulama sonrasında olumlu tutum göstermeleri de okuma becerisi noktasında tatmin edici bir gelişim niteliğindedir.

Oyunlaştırılmış Türkçe dersi kapsamında deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinden sonrasına yazmaya yönelik tutum değişimi olumlu yönde izlerken mevcut öğretim yöntemi ile ders sürecini yürüten kontrol grubunda ise yazmaya yönelik pozitif tutumda belirgin bir gerileme söz konusudur. Bunun sebebinin daha az özgür ve yaratıcı yazı çalışmalarının yapılması gösterilebilir. Dolayısıyla oyunlaştırma yaklaşımıyla zenginleştirilmiş Türkçe öğretim programının yazmaya yönelik tutumu geliştirmede anlamlı olumlu bir etkisi mevcuttur.

Türkçe dersi akademik başarı düzeyi ise uygulama öncesinden ( $\bar{x}= 12.64$ ) uygulama sonrasına ( $\bar{x}= 14.94$ ) anlamlı bir artış göstermiştir. Deney grubunda pozitif yönlü seyreden değişim görülürken kontrol grubu öğrencilerinde uygulama öncesi ve sonrası akademik başarı ortalamalarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Dolayısıyla oyunlaştırılmış Türkçe dersi programının, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin artırılmasında anlamlı olumlu bir etki sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Sonuç olarak, oyunlaştırma yaklaşımı ile oyunlaştırılmış Türkçe dersi öğretim süreci, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirmiştir. Bunun yanında akademik başarı bağlamında da Türkçe dersine önemli katkılar sunmuştur.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar ışığında şu öneriler sunulabilir:

• Hazırlanan planların öğrenci profilleri göz önüne alınarak hazırlanması veya revize edilmesi uygulama süresince kolaylık ve verimlilik sağlayacaktır. Bunun yanında hazırlanan





oyunlaştırma ders planlarının daha fazla öğrencilerin dikkatini çekecek ve onları motive edecek şekilde düzenlenmesi doğru olacaktır.

• Okuma ve yazma becerilerinde daha belirgin çalışmaların yapılmış olması çalışmanın verimliliğine katkı sağlayabilir. Günlük tutulması, her hafta için öğrenci tarafından seçilen bir konuda ve taslakta yazı yazılması gibi çalışmalar yürütülebilir. Okuma anlamında kütüphane bilincinin kazandırılmasına da katkı sağlayarak dönüşümlü kitap okuma, kitaplar üzerine tartışma ve benzeri etkinlikler düzenlenebilir. Bunların yürütülen oyunlaştırma çalışmasına ciddi katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

• Derecelendirme durumunun daha yaratıcı, farklı ve öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde yapılması anlamlı olur. Genel geçer bir yarış mantığından ziyade düşünülmüş bir ilerleme sürecinin analiz edilme şekli daha anlamlı olacak, daha anlamlı neticeler ortaya koyacaktır.

• Yapılan çalışmada erkek-kız öğrenci bağlamında değerlendirmelerin yapılması elde edilen sonuçlar bağlamında daha net ifadeler ortaya koyacaktır.

• Ailelerin eğitim seviyesi, ekonomik ve kültürel durumunun göz önünde bulundurulması çoklu pencerelerden farklı değerlendirmeler yapılmasına fırsat sağlayacaktır.

• Oyunlaştırma kapsamında yapılacak araştırmalarda diğer branşların da dahil edilmesi literatürde zenginliğin sağlanabilmesi adına anlamlı olacaktır.

• Oyunlaştırma yaklaşımının farklı seviyelerdeki öğretimlerde kullanılması da çalışma çeşitliliğini sağlayacaktır.

### **Kaynaklar**

- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaba, R. S. (2015). *Türkçe dersi kapsamında 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin geliştirilmesi ve uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkemik, S. (2018). Güncel tasarım uygulamalarında yeni bir paradigma: Oyunlaştırma. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (SSAD)*, 2(2), 71-81.
- Alsancak Sırakaya, D. (2017). Oyunlaştırılmış tersyüz sınıf modeline yönelik öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 114-132.
- Ar, N. A. (2016). *Oyunlaştırmayla öğrenmenin meslek lisesi öğrencilerinin akademik başarı ve öğrenme stratejileri kullanımı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atabay, E. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarına oyunlaştırma ile algoritma eğitimi verilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bağcı, E. (2011). İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarında yer verilen eğitsel oyun etkinliklerinin incelenmesi ve alternatif etkinlik önerileri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 487-497.



- Bal, M. (2018). Çok katmanlı okuryazarlık bağlamında oyunlaştırmanın Türkçe öğretim sürecine katkısı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 183-201.
- Bayraktar, Ö. (2014). *Bir iletişim modeli olarak oyunlaştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Berber, A. (2018). *Oyunlaştırma, oynayarak başarmak*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Biter, M. ve Çalışkan, H. (2019). Sosyal bilgiler derslerinde eğitsel oyunlarla değerler eğitimi: Bir eylem araştırması. *Journal Of Interdisciplinary Education: Theory And Practice*, 1(1), 1-28.
- Boyras, C. ve Serin, G. (2016). İlkokul düzeyinde oyun temelli fiziksel etkinlikler yoluyla kuvvet ve hareket kavramlarının öğretimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 89-101.
- Boztepe, F. (2002). *Çocukta okuma eğilimleri ve okuma teknikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir Öztürk, S. ve Eren, E. (2020). Değerlendirme aracı olarak oyunlaştırma platformlarının kullanımının öğrencilerin derse katılım ve akademik motivasyonlarına etkisi. *Asya Öğretim Dergisi (Asian Journal of Instruction)*, 8(1), 47-65.
- Duran, E. ve Sezgin Tufan, B. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarında oyun ve oyuncak kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 16-28.
- Elma, C. ve Bütün, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 104-131.
- Fiş Erümit, S. (2016). *Oyunlaştırma yaklaşımlarının eğitimde kullanımı: Tasarım tabanlı bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Genç Ersoy, B. (2017). *Türkçe dersinde oyunlaştırmanın ilkökul öğrencilerinin söz varlığına ve motivasyonlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gökkaya, Z. (2014). Yetişkin eğitiminde yeni bir yaklaşım: Oyunlaştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11-1(21), 71-84.
- Green, S. B. ve Salkind, N. J. (2014). *Using SPSS for Windows and Macintosh analyzing and understanding data* (7. bs.). Boston: Pearson.
- Gür Erdoğan, D. ve Demir, Y. E. (2016). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(32), 85-96.
- Howitt, D. ve Cramer, D. (2017). *Introduction to SPSS in psychology: For version 23 and earlier*. New York: Pearson.
- İnan, D. D. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kansızoğlu, H. B. (2018). *Ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı yazma öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine, yazma başarılarına ve kaygılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



- Karataş, E. (2014). Eğitimde oyunlaştırma: araştırma eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 315-333.
- Karayılan Tunç, M. (2019). *Oyunlaştırma unsurlarının fen başarısına ve kalıcılığına etkisi: 'Bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme' ünitesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 46-62.
- Kılıçarslan, Z. ve Altuğ, E. (2018). Kütüphanelerde oyunlaştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 32(3), 208-222.
- Kırcı, P. ve Kahraman, M. O. (2019). Oyunlaştırma ile eğitim android uygulaması. *GSI Journals Serie C: Advancements In Information Sciences And Technologies*, 1(2), 58-65.
- Kocaarslan, M. (2016). "Garfield" görselli 1-6. sınıflar için Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *Elementary Education Online*, 15(4), 1217-1233.
- Koç Avcı, E. ve İsaçeli, İ. (2017). Eğitimde oyunlaştırma. *Ekonomik, Toplumsal ve Siyasal Analiz Dergisi*, 1(9), 20-33.
- Koç, Ö. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik benlik kavramlarının başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 75-86.
- Kuzu, T. (2003). *Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2010). *Research in education: evidence - based inquiry* (7th Edition). Pearson.
- Meşe, C. (2016). *Harmanlanmış öğrenme ortamlarında oyunlaştırma bileşenlerinin etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Meşe, C. ve Dursun, Ö. Ö. (2018). Oyunlaştırma bileşenlerinin duygu, ilgi ve çevrimiçi katılıma etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 67-95.
- Özgür, H., Çuhadar, C. ve Akgün, F. (2018). Eğitimde oyunlaştırma araştırmalarında güncel eğilimler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1479-1488.
- Özkan, Z. ve Samur, Y. (2017). Oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin motivasyonları üzerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(18), 857-886.
- Sarıkaya, İ. (2019). *Akran destekli yazmanın yazma başarısına etkisi ve öz-düzenleme becerileri bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sezgin, S., Bozkurt, A., Yılmaz, E. A. ve Linden, N. (2018). Oyunlaştırma, eğitim ve kuramsal yaklaşımlar: öğrenme süreçlerinde motivasyon, adanmışlık ve sürdürülebilirlik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 169-189.



- Şahin, F. (2018). *Çoklu ortam materyallerinin okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma-yazma becerileri üzerinde etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şenocak, D. (2019). *Açık ve uzaktan öğrenmede oyuncu tiplerinin motivasyon ve akademik başarı bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şenocak, D. ve Bozkurt, A. (2020). Oyunlaştırma, oyuncu türleri ve oyunlaştırma tasarım çerçeveleri. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(1), 78-96.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6. ed.). Boston: Pearson.
- Taşkın, Y. (2018). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tok, R. ve Erdoğan, Ö. (2017). İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1003-1024.
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topçu, Y. E. (2005). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türkmen, G. P. (2017). *Oyunlaştırma yöntemiyle öğrenmenin öğrencilerin matematik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünsal Serim, E. (2019). *Oyunlaştırma yöntemiyle tasarlanan kodlama eğitimi ile öğrencilerin hesaplamalı düşünme becerileri ve kodlamaya ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, D. (2018). *Oyunlaştırmanın 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğrenme başarıları üzerindeki etkisinin oyunlaştırılmış testlerle sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, A. (2019). Büyük Selçuklu Devleti döneminde eğitim. *Türk Eğitim Tarihi* içinde s.41-62. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, E. A. (2017). *Oyunlaştırma herkes için oyunlaştırma (4. Baskı)*. İstanbul: Abaküs Yayınları.
- Yüksel, H. S. ve Canlı, S. (2019). Oyunlaştırma ve öğrenci katılımı: Lisans eğitiminde bir durum çalışması. *Sportmetre*, 17(2), 92-109.
- Yüksel, T. (2016). *Ortaokul 5.sınıf Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve sözel yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



### **Extended Abstract**

Gamification is defined as the use of game mechanics and game thinking to increase motivation, strengthen the bond between the individual and the situation, support learning, as well as creating solutions to various problems and it has been frequently preferred in educational practices recently (Alsancak Sırakaya, 2017; Meşe & Dursun, 2018; Yüksel & Canlı, 2019).

Using gamification practices for educational purposes makes learning environments more enjoyable, productive, and creative. Furthermore, it goes beyond the traditional exchange between the learner and the teacher and presents creative works for a common purpose. Gamification applications attract attention from all age groups and improve positive attitude, commitment, motivations, and willingness towards a lecture. Gamification can be implemented in all levels of the learning processes and provides important contributions such as teaching, as well as assimilation, reinforcement, evaluation, and interpretation of the knowledge (Gökkaya, 2014; Şenocak, 2019; Demir Öztürk & Eren, 2020). Also, it can be argued that gamification might contribute to reading and writing skills. Learning reading and writing can be a difficult and challenging process for many children. However, proper and correct education can only be provided by an adequate level of reading and writing skills.

This paper aims at examining the variables of attitudes towards the course and academic success based on the reading and written expression skills for the Turkish course that was taught with a gamification approach. Also, besides success in the Turkish course, it was aimed to create an enjoyable and productive learning environment. In this context, answers will be sought to the following primary problem and sub-problems of this study.

The primary problem of this study is:

What is the effect of the gamification approach on attitudes towards 3-rd grade reading and written expression skills and academic success?

The sub-problems of this study are:

1. What is the effect of the gamification approach implemented in the Turkish course on students' attitudes towards reading?
2. What is the effect of the gamification approach implemented in the Turkish course on students' attitudes towards written expression?
3. What is the effect of the gamification approach implemented in the Turkish course on students' academic success?

A quasi-experimental design was used in this paper. In education-related researches, quasi-experimental designs are preferred due to the difficulty of neutrally assigning people to groups (McMillan & Schumacher, 2010). Some data collection instruments were used to determine experimentally and control group participants' attitudes towards written expression and reading and success in the Turkish course. The sample for this study consists of 63 third-grade students attending a state school in the Central Black Sea Region during the 2019-2020 school year. All statistical analyzes were performed using IBM SPSS v. 23.0.

Since this paper that examining the gamification approach implemented in the Turkish course and students' attitudes towards reading exhibited positive results, gamification



application can be considered effective. Katrancı (2015) conducted a study examining the motivation and underlying reasons for reading in fourth-grade students, and the results of this study showed that the students, in general, had a moderate level of motivation to read and the girls had more motivation than boys. In the same study, it was stated that the motivation to read books was affected by certain factors such as the reading habits of family and having a personal library, and it was emphasized that the Turkish course was effective in the development of academic success. In a study on attitudes towards reading among fourth-grade students conducted by Kuşdemir (2019), a result in favor of female students was obtained, similar to the results of Katrancı (2015), and he emphasized the existence of a positive attitude in general. It was stated that attitudes towards reading are related to parents' education level. Based on this argument, the underlying reason for students' negative attitudes towards reading before the implementation of the gamified Turkish lessons might be the lack of sufficient understanding of the family for reading.

In the present paper, the results of the analysis conducted to determine the effect of the gamification approach implemented in the Turkish course on students' attitudes towards written expression indicated that the gamified Turkish course designed to develop writing skills and written expression had a positive effect on the experimental group students. On the contrary, this change was negative in the control group and a decline was also observed. Written expression, which was criticized as boring, tiring, and long-term writing before the implementation, was defined as enjoyable, different, and free-writing after the gamified Turkish lesson. Therefore, it can be argued that positive attitudes were developed. These results are similar to findings obtained in a study by Elma and Tüm (2015) that examining primary and secondary school students' interest in written expression. In their study, the participant teachers emphasized the students' unwillingness to write and lack of love for writing.

Furthermore, the results of the analysis conducted to determine the effect of the gamification approach implemented in the Turkish course on students' academic success indicated the positive impact of gamification. However, Yıldırım (2018) stated that the gamification approach implemented in a Social Studies course did not provide a significant impact on academic success. The absence of the significant difference in the social studies course may lead to questioning the effectiveness of gamification in non-math-related courses. Since the use of gamification in the Turkish course —a non-math-related course— supports the elimination of this prejudice.

In the current paper that examines the effect of the gamification approach on attitudes towards reading and writing and academic success, certain factors such as reading and written expression skills and academic success in the Turkish course were also examined. Significant differences were determined between the experimental and control groups before and after the implementation, there are also significant differences in comparisons between the two groups.

It has been determined that reading for fun and academic purposes have increased among students. Besides, the positive attitudes of the students after the implementation who have significant negative attitudes towards reading can also be considered a satisfactory development regarding reading skills.

While experimental group students exhibited a positive attitude towards writing after the implementation of the gamified Turkish course, the control group students taught with the traditional teaching method displayed a significant decline in attitudes towards writing. The



reason for this decline might be conducting less free and less creative writing practices in traditional classes. Therefore, the Turkish course enriched with gamification practices has a significant impact on developing positive attitudes towards writing.

The academic success level in the Turkish course before the implementation ( $\bar{x}= 12.64$ ) increased significantly after the implementation ( $\bar{x}= 14.94$ ). While a positive change was observed in the experimental group, no significant differences were obtained in the control group students' mean academic success before and after the implementation. These results show that the gamified Turkish course has a significant and positive impact on increasing the academic success levels of the students.

Finally, the Turkish course gamified with gamification methods positively affected the students' attitudes towards reading and writing. Also, the application of gamification provided significant contributions to the Turkish course regarding students' academic success.

The following recommendations can be made based on the findings obtained:

- Considering the education level, socio-economic and cultural status of parents helps to make divergent assessments from different perspectives.
- The inclusion of other disciplines in studies on gamification might be valuable to provide richness in the literature.
- Using the gamification approach in different levels of education might provide diversity in education.

