T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL İNGİLİZCE DERSLERİNDE DİJİTAL OYUNLAŞTIRMANIN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA, MOTİVASYONLARINA VE ÖZ YETERLİKLERİNE ETKİSİ

ÇAĞLAYAN GÜNEŞ

Danışman : Doç. Dr. Mustafa Öztürk AKCAOĞLU
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Emrullah YILMAZ
Jüri Üyesi : Prof. Dr. Selman Tunay KAMER

KASTAMONU-2026

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

Çağlayan GÜNEŞ

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL İNGİLİZCE DERSLERİNDE DİJİTAL OYUNLAŞTIRMANIN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA, MOTİVASYONLARINA VE ÖZ YETERLİKLERİNE ETKİSİ

ÇAĞLAYAN GÜNEŞ

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
DANIŞMAN: DOÇ. DR. MUSTAFA ÖZTÜRK AKCAOĞLU

Günümüzde yabancı dil öğretim süreçlerinde öğrencilerin derslere katılımını artırma, akademik başarı ve performanslarını yükseltme, motivasyonlarını artırma ve öz-yeterlik algılarını geliştirme gereksinimi giderek önem kazanmaktadır. Buna karşın, mevcut öğretim programlarının sunduğu öğretim yöntem ve tekniklerinin bu değişkenler üzerindeki etkisinin sınırlı kalması, yenilikçi alternatif öğretim yöntemlerine duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Bu bağlamda oyunlaştırma, öğrenme süreçlerini daha etkileşimli, ilgi çekici ve motive edici hale getirme potansiyeliyle dikkat çekmektedir. Bu araştırmada, ortaokul İngilizce derslerinde oyunlaştırmanın öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları ve yabancı dile yönelik öz-yeterlikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen doğrultusunda yürütülmüştür. Çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Kastamonu'da bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 52 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubunda İngilizce dersi öğretim süreci oyunlaştırma temelli olarak yapılandırılmış; kontrol grubunda ise mevcut öğretim programının sunduğu öğretim yöntem ve teknikleri doğrultusunda ders süreci planlanmıştır. Uygulama, 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programının 5. ve 6. ünitelerini kapsayacak şekilde, sekiz hafta boyunca haftada üç ders saati olarak gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda ClassDojo, Kahoot, Duolingo ve Quizizz gibi dijital oyunlaştırma araçları kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde akademik başarı testi, motivasyon ölçeği ve yabancı dile yönelik öz-yeterlik ölçeğinden yararlanılmış; elde edilen veriler SPSS 27.0 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Bulgular, deney grubunda akademik başarı ve öz-yeterlik düzeyleri açısından son test lehine istatistiksel olarak anlamlı artışlar olduğunu ortaya koymuştur. Deney grubunda gözlenen değişime ilişkin etki büyüklükleri incelendiğinde, bu etkinin öz-yeterlik değişkeni için yüksek, akademik başarı için ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, motivasyon değişkeninde deney grubunda gözlenen artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda ise akademik başarı, motivasyon ve öz-yeterlik değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Sonuç olarak, deney grubunda akademik başarı ve öz-yeterlik düzeylerinde artışlar gözlenmesine rağmen, oyunlaştırma uygulamasının kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi belirlenmemiştir.

ANAHTAR KELİMELER: Oyunlaştırma, Akademik Başarı, Motivasyon, Öz-yeterlik, İngilizce Öğretimi.

Temmuz 2026, 161 Sayfa

ABSTRACT

MSC THESIS

THE EFFECT OF DIGITAL GAMIFICATION ON STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT, MOTIVATION AND SELF-EFFICACY IN MIDDLE SCHOOL ENGLISH LESSONS

ÇAĞLAYAN GÜNEŞ

KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES
SUPERVISOR: ASSOC. PROF. DR. MUSTAFA ÖZTÜRK AKCAOĞLU

In contemporary foreign language education, there is a growing emphasis on enhancing students' classroom engagement, improving their academic achievement and performance, strengthening their motivation, and fostering their self-efficacy beliefs. However, the limited effectiveness of the teaching methods and techniques offered by existing curricula on these variables has increased the need for alternative and innovative instructional approaches. In this regard, gamification has emerged as a promising strategy due to its potential to render learning processes more interactive, engaging, and intrinsically motivating. The present study aimed to examine the effects of gamification in secondary school English classes on students' academic achievement, motivation, and foreign language self-efficacy beliefs. The study was conducted using a pre-test–post-test control group quasi-experimental design. The study sample consisted of 52 sixth-grade students enrolled in a public secondary school in Kastamonu during the 2024–2025 academic year. While the instructional process in the experimental group was structured in accordance with gamification principles, the control group received instruction based on conventional curriculum-oriented teaching practices. The intervention was implemented over an eight-week period, with three class hours per week, covering Units 5 and 6 of the sixth-grade English curriculum. In the experimental group, digital gamification tools, including ClassDojo, Kahoot, Duolingo, and Quizizz, were systematically integrated into the instructional process. Data were collected using an academic achievement test, a motivation scale, and a foreign language self-efficacy scale, and subsequently analyzed through SPSS 27.0. The findings indicated that there were statistically significant increases in academic achievement and self-efficacy levels within the experimental group in favor of the post-test scores. Effect size analyses further revealed that the magnitude of this change was high for self-efficacy and moderate for academic achievement. However, the increase observed in motivation within the experimental group was not statistically significant. Furthermore, no statistically significant differences were found between the experimental and control groups regarding academic achievement, motivation, and self-efficacy. Overall, although academic achievement and self-efficacy improved within the experimental group, the gamification intervention did not produce statistically significant differences compared with the control group.

KEYWORDS: Gamification, Academic Achievement, Motivation, Self-Efficacy, English Language Teaching.

July 2026, 161 Page

TEŞEKKÜR

Bu araştırma, yalnızca bireysel bir çabanın ürünü değil; aksine, birçok değerli insanın katkısı, desteği ve inancıyla şekillenen uzun ve anlamlı bir yolculuğun sonucudur.

Bu yolculuk boyunca bilimsel rehberliği, engin bilgi birikimi ve her aşamada sunduğu yapıcı geri bildirimlerle çalışmama yön veren danışmanım Sayın Doç. Dr. Mustafa Öztürk AKCAOĞLU'na en içten şükranlarımı sunarım.

Araştırmanın uygulama sürecinde desteklerini esirgemeyen İnebolu Atatürk Ortaokulu yönetimine, değerli öğretmenlerine ve çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlayan sevgili öğrencilerime katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Bu zorlu süreçte sabır, anlayış ve sevgileriyle her zaman yanımda olan, bana güç veren kıymetli eşim Hülya GÜNEŞ'e ve varlığıyla en büyük motivasyon kaynağım olan sevgili oğlum Göktuğ GÜNEŞ'e teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca akademik yolculuğum boyunca bilgi ve deneyimleriyle ufkumu genişleten tüm değerli hocalarıma şükranlarımı sunarım.

Çağlayan GÜNEŞ

Kastamonu, 2026

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAYI ... **ii**
TAAHHÜTNAME ... **iii**
ÖZET ... **iv**
ABSTRACT ... **v**
TEŞEKKÜR ... **vi**
İÇİNDEKİLER ... **vii**
ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ ... **ix**
TABLOLAR DİZİNİ ... **x**
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ ... **xii**
1. GİRİŞ ... **1**
1.1 Araştırmanın Amacı ... 5
1.2 Araştırmanın Önemi ... 5
1.3 Araştırma Problemi ... 7
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları ... 8
1.5 Tanımlar ... 9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE ... **10**
2.1 Oyun ... 10
2.2 Oyunlaştırma ... 13
2.3 Oyunlaştırma Tasarım Modelleri ... 17
2.3.1 Piramitsel Tasarım Modeli ... 17
2.3.2 MDE Tasarım Çerçevesi ... 21
2.3.3 D6 Oyunlaştırma Modeli ... 23
2.3.4 Octalysis Tasarım Modeli/Sekizgeni ... 28
2.3.5 Kanca Modeli ... 32
2.4 Oyunlaştırma Araçları ... 34
2.4.1 ClassDojo ... 34
2.4.2 Kahoot ... 37
2.4.3 Quizizz ... 39
2.4.4 Duolingo ... 42
2.5 Oyunlaştırmanın Temel Aldığı Kuramsal Yaklaşımlar ... 44
2.5.1 Öz Belirleme Teorisi ... 45
2.5.2 Akış Teorisi ... 46
2.5.3 Fogg Davranış Modeli ... 49
2.5.4 Sosyal Öğrenme Teorisi ... 51
2.6 Motivasyon ... 53
2.6.1 İçsel Motivasyon ... 55
2.6.2 Dışsal Motivasyon ... 57
2.6.3 Oyunlaştırma, Motivasyon ve İngilizce Öğretimi ... 59
2.7 Öz-Yeterlik ... 61
2.7.1 İngilizce Öğrenmeye Yönelik Öz-Yeterlik ... 62
2.7.2 Oyunlaştırma ve İngilizce Öğrenmeye Yönelik Öz-Yeterlik ... 63
2.8 Yurtiçi ve Yurtdışı Çalışmalar ... 65
2.8.1 Yurtiçi Çalışmalar ... 65
2.8.2 Yurtdışı Çalışmalar ... 67

3. YÖNTEM 70
3.1 Araştırmanın Modeli 70
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu 71
3.3 Araştırma Verilerinin Toplanması 72
3.3.1 Akademik Başarı Testi 72
3.3.2 Yabancı Dile Yönelik Motivasyon Ölçeği 75
3.3.3 İngilizce ile İlgili Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği 76
3.4 Araştırmanın Etik İzinleri 77
3.5 Uygulama Süreci ve Araştırmada Kullanılan Oyunlaştırma Tasarım Modeli 78
3.5.1 Dersin Genel Planı 81
3.5.2 Günlük Plan 82
3.6 Verilerin Analizi 82
3.7 Akademik Başarı Testi, Motivasyon Ölçeği ve Yabancı Dil Öz-Yeterlik Ölçeği Varsayımları 86
3.8 Araştırmacının Rolü 89
4. BULGULAR 90
4.1 Çalışma Gruplarının Ön Test Puanlarına Ait Betimsel İstatistik Bulguları 90
4.2 Çalışma Gruplarının Son Test Puanlarına Ait Betimsel İstatistik Bulguları 90
4.3 Deney Grubu Akademik Başarı Testi, Motivasyon Ölçeği ve Yabancı Dil Öz-yeterlik Ölçeği Ön Test ve Son Test Bulguları 91
4.4 Kontrol Grubu Akademik Başarı Testi, Motivasyon Ölçeği ve Yabancı Dil Öz-Yeterlik Ölçeği Ön Test ve Son Test Bulguları 93
4.5 Akademik Başarı Testi Bulgularının Çalışma Gruplarına Göre Karşılaştırılması 94
4.6 Motivasyon Ölçeği Bulgularının Çalışma Gruplarına Göre Karşılaştırılması 95
4.7 Öz-Yeterlik Ölçeği Bulgularının Çalışma Gruplarına Göre Karşılaştırılması 97
5. SONUÇ VE TARTIŞMA 99
5.1 Akademik Başarı Testi Bulgularına Yönelik Sonuç ve Tartışma 99
5.2 Motivasyon Ölçeği Bulgularına Yönelik Sonuç ve Tartışma 103
5.3 Öz-Yeterlik Ölçeği Bulgularına Yönelik Sonuç ve Tartışma 106
6. ÖNERİLER 111
6.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler 111
6.2 Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler 112
KAYNAKLAR 114
EKLER 136
EK A Ölçek Kullanım İzinleri 137
EK B Resmi İzinler 138
EK C Günlük Planlar 140
EK D Akademik Başarı Testi 150
EK E Yabancı Dile Yönelik Motivasyon Ölçeği 153
EK F İngilizce ile İlgili Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği 156
EK G Uygulamaya Ait Görseller 158

ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1 Oyunlaştırma ögeleri hiyerarşisi 17
Şekil 2.2 Oyunlaştırma unsurları 18
Şekil 2.3 MDE çerçevesi 22
Şekil 2.4 Tasarımcı ve oyuncu bakış açısı 23
Şekil 2.5 D6 oyunlaştırma modeli adımları 23
Şekil 2.6 Oyuncu tipleri 24
Şekil 2.7 Kullanıcı tipleri altıgeni 26
Şekil 2.8 Bağlılık döngüsü 26
Şekil 2.9 İlerleme basamakları 27
Şekil 2.10 Octalysis modeli 29
Şekil 2.11 Kanca (Hook) modeli 32
Şekil 2.12 ClassDojo sınıf genel görünüm 35
Şekil 2.13 ClassDojo beceri ekleme ve puanlama bölümü 36
Şekil 2.14 ClassDojo alet seti 36
Şekil 2.15 Kahoot oyuncu giriş ekranı 37
Şekil 2.16 Kahoot! öğretmen ekranı 38
Şekil 2.17 Kahoot! öğrenci ekranı 38
Şekil 2.18 Kahoot! oyun sonu podyum örneği 39
Şekil 2.19 Quizizz giriş ekranı 40
Şekil 2.20 İçerik arama sonuç ekranı 40
Şekil 2.21 Quizizz oyuncu giriş ekranı 41
Şekil 2.22 Quizizz oyun modları 41
Şekil 2.23 Quizizz sınıf bazında rapor ekranı 42
Şekil 2.24 Quizizz öğrenci bazında rapor ekranı 42
Şekil 2.25 Duolingo kullanıcı sayfası 43
Şekil 2.26 Duolingo sınıf örneği 44
Şekil 2.27 Akış teorisi 47
Şekil 2.28 Fogg davranış modeli 50
Şekil 2.29 Sosyal öğrenme teorisi 51

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1 Araştırma deseni 71
Tablo 3.2 Katılımcıların gruplara göre dağılımı 72
Tablo 3.3 Belirtke tablosu 73
Tablo 3.4 Madde analizleri 74
Tablo 3.5 Akademik başarı testi güvenirlik analizi 74
Tablo 3.6 Motivasyon ölçeği güvenirlik analizi 76
Tablo 3.7 Öz-yeterlik güvenirlik analizi 77
Tablo 3.8 Uygulamaların içerdiği oyun unsurları 80
Tablo 3.9 Ders planı 81
Tablo 3.10 Akademik başarı testi normallik verileri 83
Tablo 3.11 Akademik başarı testi çarpıklık basıklık değerleri 84
Tablo 3.12 Motivasyon ölçeği normallik verileri 84
Tablo 3.13 Motivasyon ölçeği çarpıklık basıklık değerleri 85
Tablo 3.14 Öz-yeterlik ölçeği normallik verileri 85
Tablo 3.15 Öz-yeterlik ölçeği çarpıklık basıklık değerleri 86
Tablo 3.16 Akademik başarı testi artık değerlerin çarpıklık basıklık değerleri 86
Tablo 3.17 Akademik başarı testi kovaryantın gruplar arası dağılımı 87
Tablo 3.18 Akademik başarı testi regresyon eğrilerinin homojenliği varsayımı 87
Tablo 3.19 Motivasyon ölçeği artık değerlerin çarpıklık basıklık değerleri 87
Tablo 3.20 Motivasyon ölçeği kovaryantın gruplar arası eşitliği 87
Tablo 3.21 Motivasyon ölçeği regresyon eğrilerinin homojenliği varsayımı 88
Tablo 3.22 Öz-yeterlik ölçeği artık değerlerin çarpıklık basıklık değerleri 88
Tablo 3.23 Öz-yeterlik ölçeği kovaryantın gruplar arası eşitliği 88
Tablo 3.24 Öz-yeterlik ölçeği regresyon eğrilerinin homojenliği varsayımı 88
Tablo 4.1 Çalışma gruplarının ön test puan ortalamaları 90
Tablo 4.2 Çalışma gruplarının son test puan ortalamaları 91
Tablo 4.3 Deney grubu akademik başarı testi bağımlı örneklem t-testine ait sonuçlar 91
Tablo 4.4 Deney grubu motivasyon ölçeği bağımlı örneklem t-testine ait sonuçlar 92
Tablo 4.5 Deney grubu yabancı dil öz-yeterlik ölçeği bağımlı örneklem t-testine ait sonuçlar 92
Tablo 4.6 Kontrol grubu akademik başarı testi bağımlı örneklem t-testine ait sonuçlar 93
Tablo 4.7 Kontrol grubu motivasyon ölçeği bağımlı örneklem t-testine ait sonuçlar 93
Tablo 4.8 Kontrol grubu yabancı dil öz-yeterlik ölçeği bağımlı örneklem t-testine ait sonuçlar 94
Tablo 4.9 Çalışma gruplarına göre akademik başarı testi ön testine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları 94
Tablo 4.10 Çalışma gruplarına göre akademik başarı testi son testine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları 95
Tablo 4.11 Akademik başarı testi Quade test analizi 95

Tablo 4.12 Çalışma gruplarına göre motivasyon ölçeği ön testine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları 96
Tablo 4.13 Çalışma gruplarına göre motivasyon ölçeği son testine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları 96
Tablo 4.14 Motivasyon ölçeği ANCOVA analizi 96
Tablo 4.15 Çalışma gruplarına göre yabancı dil öz-yeterlik ölçeği ön testine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları 97
Tablo 4.16 Çalışma gruplarına göre yabancı dil öz-yeterlik ölçeği son testine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları 98
Tablo 4.17 Öz-yeterlik ölçeği testi ANCOVA analizi 98

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar

L	**:** Listening (Dinleme)
MDE	**:** Mekanikler, Dinamikler, Estetikler
MEB	**:** Milli Eğitim Bakanlığı
Mins.	**:** Minutes (Dakika)
R	**:** Reading (Okuma)
SI	**:** Spoken Interaction (sözlü etkileşim becerisi)
SP	**:** Spoken Production (konuşma üretme becerisi)
W	**:** Writing (Yazma)

1. GİRİŞ

İnsanların bilgiye ulaşma şeklinde ve hızında köklü değişimlere yol açan 21. yüzyılda, teknoloji ve dijitalleşme hayatın her alanına nüfuz etmiştir. Günümüzde insanlar iletişimden günlük rutinlerine, meslek yaşamından eğitime kadar birçok alanda teknolojiden ve dijital araçlardan yararlanmaktadır. Yaşamın her alanında etkisi görülen teknolojinin eğitim-öğretimde de etkili olması kaçınılmaz olmuştur. Gündelik yaşam ve öğrenme koşullarını şekillendiren bilgisayarlar, mobil cihazlar, dijital medya araçları, video oyunları ve sosyal ağ siteleri gibi dijital teknolojiler eğitim hakkındaki düşüncelerimizin de değişimine sebep olmaktadır. Gelişen ve değişen dijital teknolojiler artık insanların neyi, ne zaman ve nerede öğrenmek istediklerine kendilerinin karar vermelerine olanak sağlamaktadır (Collins ve Halverson, 2010).

Bu teknolojilerin yaşamın tüm boyutlarında derin etkisi eğitim-öğretim süreçlerinin de yeniden şekillenmesine yol açmıştır. Teknolojinin sınıf ortamına entegrasyonu, öğrenme sürecini hem öğretmenler hem de öğrenciler için zenginleştirici bir etkileşim alanına dönüştürdüğünden oldukça önemlidir (Chiu, 2022). Dijital teknolojilerin kullanıldığı sınıf, birçok açıdan diğer öğretim yöntemlerinin kullanıldığı sınıfa göre farklılıklar göstermektedir. Bu tür sınıflarda öğrenme ve öğretme sadece geleneksel olarak deftere ve kitaba değil aynı zamanda tabletler, bilgisayarlar ve etkileşimli tahtalar gibi dijital araçlara bağlıdır. Dijital sınıfta bilgi kaynakları çeşitliliği ve öğrencinin derse aktif katılımı söz konudur. Bunun yanı sıra, dijital teknolojilerin kullanıldığı sınıflar bilgi akışını sınıf sınırlarının ötesine taşıyabilir ve öğrenme sürecinin sadece dört duvar arasına sıkışmış bir halde kalmasını önleyebilecek olanaklar sunabilir (Singh, 2021).

Dijital teknolojiler sayesinde değişen öğrenme ortamları aynı zamanda öğrenmeye ayrılan zaman aralığının da sınırlarını ortadan kaldırmaktadır. Öğrencilerin öğrenme süreçleri ve çıktıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olan bu teknolojilerin sınıf içerisinde kullanımının yanı sıra sınıf dışında da kullanımı çeşitli öğretim yöntemlerini desteklemekte, öğrencilerin bilgiye erişmelerini ve çeşitli dijital araçlar aracılığıyla bilgiyi paylaşmalarını kolaylaştırmaktadır (Pinto ve Leite, 2020). Öğrenciler dijital

araçlar sayesinde birçok dijital içeriğe istedikleri an ve her yerde ulaşabilir, böylelikle kendi hızlarında öğrenme sürecini yürütme fırsatı bulurlar. Tüm bu olanaklar, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha bağımsız ve öz-düzenlemeli bir yaklaşım benimsemelerini desteklemektedir. Bu sayede, öğrenciler teknoloji yardımıyla daha verimli öğrenme gerçekleştirebilirler ve kendi ilerlemelerini kolaylıkla takip edebilirler (Haleem vd., 2022).

Dijital teknolojilerin gelişimi ve değişimi oyun sektöründe de köklü değişimlere yol açmıştır. Her yaştan insanın özellikle günümüz öğrencilerinin odak noktası olan dijital oyunlar günden güne çeşitlenmekte ve yaygınlaşmaktadır. Öğrenciler günlük yaşamlarını ve alışkanlıklarını bu dijital oyunları oynama zamanlarına göre düzenlemeye başlamışlardır. Oyunlarda çocuklara herhangi birinin ne yapmalarını söylemesine gerek yoktur; mücadele gerektiren problemleri denemek ve çözmek için kendi başlarına ilerlerler. Bu sayede, oyunların dışındaki dünyaya uyarlayabilecekleri strateji ve taktiklerde ustalaşırlar (Squire ve Jenkins, 2003). Bu dijital oyunların eğitim ortamlarına uyarlanmasıyla birlikte, eğitsel dijital oyun kavramı ortaya çıkmıştır.

Dijital oyunların, özellikle eğitsel dijital oyunların en belirgin ve baskın özelliği öğreneni öğrenme sürecinin merkezine alarak motive etmesi, oynayanların ilgilerini çekmesi ve bir o kadar da eğlenceli yapısıyla bağımlılık yapıcı hale getiren çok sayıda görsel, işitsel, dokunsal ve entelektüel uyaran içermesidir (Savaş vd., 2021). Eğitsel dijital oyunlar bilgi, hatırlama, ezber gerektiren özellikleri ile neden-sonuç ilişkisini kavramayı ve karmaşık problemlerin çözümünü gerektirmesi gibi birçok örtük eğitsel beceriyi içermekte ve desteklemektedir. Üstelik birçok eğitsel dijital oyun, oynayanların hata yapabilecekleri ve yaparak deneyimleyebilecekleri çetin bir ortamda onları zorlayan ve teşvik eden içsel öğrenme niteliklerini taşımaktadır (Felicia, 2009; Papadakis, 2018).

Dijital teknolojilerle ve oyunlarla büyümüş öğrenciler, çok yönlü öğrenme stillerine ve öğrenme sürecine karşı farklı tutumlara sahiptirler. Dijital çağda büyüyen bu öğrenciler, ayrıca öğrenme süreçlerinden farklı beklentilere sahiptirler. Bu noktada, öğretmenlerin öğrencilerin sahip olduğu farklı öğrenme stillerine ve tercihlerine göre kullandıkları öğretim yöntemlerini ve tekniklerini gözden geçirerek öğrenme sürecini

yeniden tasarlaması gerekmektedir. Ancak bu sayede öğrenciler kendi öğrenme süreçlerine motivasyonla ve aktif katılımla dâhil olabilirler (Kivunja, 2014). Motive olan öğrenciler motivasyonu olmayan veya düşük motivasyon düzeyine sahip olan öğrencilere kıyasla zihinsel çaba göstermeye, derin ve anlamlı öğrenmeye daha fazla hazırdırlar (Zhang vd., 2025). Üstelik bu öğrenciler daha etkili öğrenme stratejilerini de kullanmaya güdülenmiş olurlar. Molina-Carmona ve Llorens-Largo (2020), motivasyonun iyi bir öğretim tasarımının temel unsuru olduğunu ve öğrencinin bu sürece aktif olarak katılıp kendi kontrolünü sağlayabildiğinde daha da önemli bir hale gelebileceğini vurgulamaktadır.

Eğitimciler, öğrencilerinin özerk birer öğrenen olabilmelerini sağlamak amacıyla pozitif ve aynı zamanda destekleyici bir öğrenme ortamı hazırlamak, öğrencilerle olumlu bir bağ kurmak ve onları sınıf dışında da öğrenmeye teşvik etmek gibi bir dizi strateji kullanarak motivasyonlarını artırmaya yardımcı olabilirler. Özellikle yabancı bir dili öğrenme süreci çok daha fazla çaba ve zaman gerektirdiğinden öğrencilerin uzun vadede motive olmaları gerekir ki bu da dil öğrenme sürecindeki en büyük zorluklardan biridir (Negoescu ve Mitrulescu, 2023). Chen (2020), motivasyonun yanı sıra öğrencilerin sahip olduğu öz-yeterlik düzeylerinin de dil öğrenme süreçlerinde başarılı bir performans gösterip gösteremeyeceklerinin güçlü bir belirleyici olduğunu, öz-yeterlik inançlarının bilişsel süreçleri çok yönlü olarak etkilediğini ve motivasyonel faktörlerin eşlik ettiği düşünme süreci aracılığıyla önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir.

Motivasyon ve öz-yeterlik gibi unsurların öğrenme sürecinde belirleyici olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu bileşenleri güçlendirmeye yönelik alternatif yaklaşımların incelenmesi önem kazanmaktadır (Bandura ve Wessels, 1997; Dörnyei ve Otto, 1998). Bu bağlamda, öğrenenlerin sürece katılımını ve motivasyonlarını artıran (Bozkurt ve Genç-Kumtepe, 2014), istenen davranışları gerçekleştirmede güdülenmelerini sağlayan (Tılıç, 2020), kendi öğrenme yolculuklarını düzenlemelerine yardımcı olan (Kapp, 2016), öğrenme süreçleri ile araçlarını daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getiren (Sezgin vd., 2018) yenilikçi bir yaklaşım olarak oyunlaştırma karşımıza çıkmaktadır.

Oyunlaştırma, katılımcıların deneyim kalitelerini ve aktif katılımlarını artırmak için oyun elementlerinin oyun olmayan ortamlara veya sistemlere dahil edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Deterding vd., 2011). Werbach ve Hunter (2015) bu elementleri dinamikler, mekanikler ve bileşenler olarak sıralamaktadır. Oyunlaştırma başta eğitim alanı olmak üzere, iş dünyasında (Akkemik, 2018), bankacılık sektöründe (Özkan ve Taşkıran, 2019), turizm alanında (Garipoğlu-Uğur ve Akova, 2021), mobil sağlık hizmetlerinde (Güler, 2015) ve reklam kampanyalarında (Önder, 2021) sıklıkla kullanılmaktadır.

Eğitimde oyunlaştırma uygulamalarına yer verilmesiyle öğrenciler, müfredat içerisinde yer alan öğrenme çıktılarını elde etmelerinin yanı sıra bu hedefleri bir aşamadan diğerine geçmek için aşılması gereken zorluklar olarak göreceklerdir (Flores, 2015). Oyunlaştırmanın eğitim ile harmanlanması, özellikle yabancı dil öğrenme sürecinde ve dil becerilerinin gelişimi aşamalarında öğrenciler tarafından yapılabilecek hataların oyunun bir parçası olarak görüldüğü, öğrencilerin stressiz bir akademik performans sergilediği ve yabancı dil öğrenmeye yönelik bir özgüven kazandıkları rahat bir öğrenme ortamı oluşmasına katkı sağlayabilmektedir (Alarcon, 2021).

Eğitim ortamlarında oyunlaştırma ve oyun elementlerinin kullanılması İngilizce öğrenme sürecinin etkileşimli ve eğlenceli olmasına katkı sağlamaktadır (Shakhnoza, 2023). Alsawaier (2018), özellikle video oyunlarının vazgeçilmez bir unsuru olan eğlencenin öğrencilerin motivasyonlarını olumlu bir şekilde desteklemek ve artırmak için kullanılabileceğini belirtmektedir. Oyunlaştırmanın puanlar, ödüller ve liderlik tablosu gibi unsurları yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin motivasyonunu yukarıda tutmakta ve böylelikle motivasyonu artmış olan öğrenciler dil öğreniminde aktif rol almaya devam etmektedirler (Parveen ve Ikhtiar, 2023; Wulantari vd., 2023). Flores (2015)'e göre oyunlaştırmanın yeni teknoloji trendleri ve buna uygun öğretim stratejileri ile sunulması öğrenenlerin dil becerilerinin gelişimini desteklemekte, iş birliği sağlamakta ve öğrenenler arası etkileşimi artırmaktadır. Zhang (2022), teknoloji destekli dil öğretim sürecinin öğrencilerin motivasyonlarını artırmasının yanı sıra öz-yeterlik düzeylerini de pozitif yönlü desteklediğini belirtmektedir. Oyunlaştırılmış yabancı dil derslerinin öğrencilerin öğrenmeye motive olması ve öz-yeterlik

inançlarını olumlu etkilemesi sonucunda akademik başarı ve performans düzeyleri de desteklenmektedir (Huseinovic, 2024).

Yapılan çalışmalar, oyunlaştırma uygulamaları ile bütünleştirilerek veya oyun unsurlarının ders içerikleri ile harmanlanarak gerçekleştirildiği öğrenme ortamlarında öğrencilerin motivasyonları ve öz-yeterlikleri desteklenebileceğini bu sayede öğrencilerin akademik başarılarına katkıda bulunulabileceğini göstermektedir (Dominguez vd., 2013; Hamari vd., 2014; Su ve Cheng, 2015; Jaramillo-Mediavilla vd., 2024). Yapılan alanyazın incelemesi neticesinde genellikle oyunlaştırma unsurlarından rozetler, puanlar ve liderlik tablosunun tercih edildiği, çeşitli oyuncu türlerine hitap edebilecek dijital oyunlaştırma araçlarının kullanılmadığı ve sadece sınıf içi uygulamalarla öğretimin desteklenmeye çalışıldığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, farklı üç değişkeni ve dijital oyunlaştırma araçlarını bir arada ele alan bu çalışmanın, mevcut alanyazındaki boşluğu dolduracağı ve yeni bir bakış açısı sunacağı öngörülmektedir.

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, İngilizce dersi öğretim sürecinin dijital oyunlaştırma araçlarıyla bütünleştirilerek uygulanmasının öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına ve öz-yeterliklerine etkisini ortaya koymak amaçlanmaktadır.

1.2 Araştırmanın Önemi

Günümüzde eğitimde öğrenci motivasyonunu artırmak ve öğrenme sürecini daha etkili hale getirmek amacıyla pek çok yenilikçi yöntem ve teknik geliştirilmektedir. Gelişen ve değişen dijital teknolojiler, bu bağlamda yeni yaklaşım ve tekniklerin kullanılmasına yönelik geniş bir yelpazede seçenekler sunabilmektedir (Kiryakova vd., 2014). Bu tekniklerden biri olan oyunlaştırma, özellikle dijital çağda büyüyen öğrencilerin ilgisini çekmek ve onların derslere aktif katılımını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Oyunlaştırma, ders içi veya sınıf dışı etkinliklerde oyun ögelerinin (puan, rozet, seviye atlama, ödüller vb.) eğitim-öğretim süreçlerine entegre edilmesi yoluyla gerçekleştirilen bir öğretim stratejisidir. Oyunlar, öğrencilere problem çözme, iş birliği yapma, yeni beceriler kazanma ve kendilerini geliştirme fırsatları sunarken;

eğitim ortamlarında uygulandığında öğrencilerin derslere yönelik olumlu tutum geliştirmelerini ve motivasyonlarının artmasını sağlayabilir. Bu noktada, motivasyonun dil öğrenimi sürecindeki belirleyici rolü öne çıkmaktadır.

Başarılı bir dil öğrenme sürecinin ilk adımını oluşturan motivasyon (Ollero Ramírez, 2014), kuşkusuz dil öğreniminde kritik bir öneme sahiptir (Thohir, 2017). Gardner (2001), motivasyonu yüksek olan öğrencilerin dil öğrenme sürecine aktif katıldıklarını, öğrenme ortamına karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ve dile yönelik kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin dil öğrenimine yönelik motivasyonlarını artırmak ve sürdürülebilir hale getirmek öğretim sürecinin temel yapı taşlarından biri olarak değerlendirilebilir. Motivasyonun yanı sıra, öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri de öğrenme sürecinde önemli bir belirleyicidir.

Motivasyonu yüksek olan öğrenci sınıf etkinliklerine daha fazla katılım gösterir, öğrenme sürecinden keyif alır, sorumluluk alır, daha fazla öğrenmek ister ve öz-yeterliği yüksektir. Öğrencilerin motivasyonları ile öz-yeterlikleri arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu gösteren çalışmalar da bu durumu desteklemektedir (Zimmerman vd., 1992; Husain, 2014). Diğer yandan Banfield ve Wilkerson (2014)'a göre oyunlaştırma yöntemi, öğrencilerin öz-yeterliklerinin önemli ölçüde artmasına katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla, oyunlaştırma dil öğrenme sürecinde hem öğrencilerin motivasyonlarını sürdürülebilir kılmak hem de öz-yeterliklerini geliştirmek için kullanılabilecek etkili yaklaşımlardan biridir. Öğrencilere içsel ve dışsal motivasyon sağlamasının yanı sıra öğrenme ortamını ve öğretim materyallerini ilgi çekici hale getirmesi ve anlamlı öğrenmeyi teşvik etmesi, oyunlaştırmanın öne çıkan katkıları arasında sayılabilir. Ancak alanyazında yapılan çalışmalar, oyunlaştırmanın yabancı dil öğretiminde hâlâ belirli sınırlılıklara sahip olduğunu göstermektedir.

Yabancı dil eğitimi veya İngilizce derslerinde oyunlaştırma ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, genellikle deneysel çalışmaların ilkokul veya lisans öğrencileri düzeyinde yürütüldüğü (Yarbaşı ve Ata, 2023), deney süresinin kısa tutulduğu (Ertan, 2020; Aykut, 2022), yalnızca tek bir dil becerisine veya kelime öğrenimine odaklanıldığı (Karatekin, 2017; Yıldırım, 2021; Bostancı, 2022) tek gruplu zayıf deneysel desenlerin tercih edildiği (Karabacak, 2018; Gündoğan, 2023; Kalli, 2023)

görülmektedir. Koeltzsch ve Stadler-Heer (2021), oyunlaştırmanın kullanıldığı yabancı dil derslerinde öğrenmenin motive edici ve ilgi çekici olabileceğini, belirlenen hedeflere ulaşmak için öğrenenleri iş birliğine teşvik edebileceğini ve yabancı dil öğrenme sürecinde hata yapma korkusunu ortadan kaldırabileceğini belirtmektedir. Diğer yöntemlerin aksine dijital oyunlaştırma araçlarının kullanımı, öğrencilerin öğrenme sürecinden keyif almalarını, bilgi düzeylerini artırarak akademik başarılarını geliştirmelerini ve dil öğrenimi sürecinde performanslarına güven duymalarını desteklemektedir (Asmolov ve Ledentsov, 2023; Shen vd., 2024). Bu bağlamda mevcut çalışma, alanyazındaki bu boşluklardan hareketle önemli bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmada, ortaokul düzeyinde İngilizce dil öğreniminde oyunlaştırmanın, mevcut yabancı dil öğretim yöntemlerine kıyasla öğrencilerin motivasyonlarına, akademik başarılarına ve yabancı dil öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inançlarına etkisini ortaya koymak hedeflenmektedir. Bu yönüyle çalışma, İngilizce derslerinde oyunlaştırma uygulamalarının etkililiğine ilişkin alanyazına katkı sağlaması, öğretim süreçlerinde yeni yaklaşımların benimsenmesine ışık tutması ve eğitim uygulayıcılarına rehberlik etmesi bakımından önem taşımaktadır.

1.3 Araştırma Problemi

Araştırmanın problemi, ortaokul 6. sınıf İngilizce derslerinde oyunlaştırmanın öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları ve öz-yeterlikleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temel sorusu, "Ortaokul 6. sınıf İngilizce derslerinde oyunlaştırma uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları, öğrenmeye yönelik motivasyonları ve yabancı dil öz-yeterlikleri üzerindeki etkileri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1. Deney grubunun akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Deney grubunun motivasyon ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Deney grubunun yabancı dil öz-yeterlik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Kontrol grubunun akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Kontrol grubunun motivasyon ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Kontrol grubunun yabancı dil öz-yeterlik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı son test puanları arasında, ön test puanları kontrol edildiğinde anlamlı bir fark var mıdır?

8. Deney ve kontrol gruplarının motivasyon ölçeği son test puanları arasında, ön test puanları kontrol edildiğinde anlamlı bir fark var mıdır?

9. Deney ve kontrol gruplarının yabancı dil öz-yeterlik son test puanları arasında, ön test puanları kontrol edildiğinde anlamlı bir fark var mıdır?

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar doğrultusunda yürütülmüştür:

1. Araştırma 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Kastamonu ili İnebolu ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören 52 öğrenci ile sınırlıdır.

2. Araştırma sekiz haftalık uygulama süreci ile sınırlıdır.

3. Bulgular, kullanılan veri toplama araçlarından (başarı testi, motivasyon ve öz-yeterlik ölçekleri) elde edilen test verileriyle sınırlıdır.

4. Araştırmada akademik başarı, başarı testi puanları üzerinden değerlendirilmiş olup, İngilizce dersinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi ayrı ayrı ölçülmemiştir.

5. Oyunlaştırma uygulaması, ClassDojo, Duolingo, Quizizz ve Kahoot platformlarının sunduğu oyunlaştırma özellikleriyle sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Oyun: Oyun, belirli kurallar çerçevesinde yürütülen, bireylere hedef odaklı görevler ve geri bildirimler sunan eğlence temelli etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir (Kapp, 2012).

Oyunlaştırma: Oyunlaştırma için yapılan en genel ve alanyazında en çok kabul gören tanımlardan biri, oyun tasarım unsurlarının oyun bağlamı dışındaki durumlarda kullanılması şeklindedir (Deterding vd., 2011). Kapp (2012), oyunlaştırmayı oyun temelli düşünme, estetik ve oyun mekaniklerinin, bireylerin motivasyonlarını ve adanmışlıklarını sağlamak yoluyla öğrenmelerini desteklemek amacıyla oyun dışı bir ortamda kullanılması olarak tanımlamaktadır.

Akademik başarı: Bireylerin belirli öğrenme hedeflerine ulaşma düzeylerini gösteren performans sonuçlarıdır (Steinmayr vd., 2014).

Motivasyon: Motivasyon, bireyin belirli bir davranışı başlatmasını, sürdürmesini ve yönlendirmesini sağlayan içsel veya dışsal süreçler bütünü olarak tanımlanmaktadır. (Ryan ve Deci, 2020).

Öz-yeterlik: Öz-yeterlik, bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin inancıdır (Bandura ve Wessels, 1997).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, oyun ve oyunlaştırmanın tanımı, oyunlaştırma ögeleri ve tasarım modelleri, dijital oyunlaştırma araçları, temel oyunlaştırma teorileri ile araştırmaya konu olan değişkenlerin oyunlaştırma ve İngilizce dersi öğretim süreciyle ilişkisi açıklanmıştır.

2.1 Oyun

Oyun, insan yaşamının erken dönemlerinden itibaren gelişim sürecinin önemli bir parçası olmuştur (Huizinga, 1971). Yaşamın evreleri olan çocukluk, gençlik ve yetişkinlik dönemlerinde insanlar yakın çevreleriyle iletişim kurmak, sosyalleşmek, deneyimler elde etmek ve eğlenmek amacıyla oyunları kullanmıştır. Oyunların farklı alanlarda insanlar tarafından bir araç olarak kullanılması kavramın farklı şekillerde tanımlanmasını gerektirmiştir.

Huizinga (1971), oyunu belirli kurallar çerçevesinde zaman veya mekân açısından sınırlı fakat eğlenceli ve keyif verici bir etkinlik olduğunu vurgular. Bununla birlikte, insanın oyun oynama eğilimiyle dünyaya geldiğini ve bu sayede yaratıcılığını kullanma noktasında kendisine işlevsellik sağlayan önemli bir araç olduğunu ifade eder.

Türkçe'de tek bir kelime ile anlatılan oyun kavramı, İngilizcede "play" ve "game" olarak iki farklı anlamda kullanılmaktadır. Caillois (1961) "play" kelimesini serbest, gönüllü, eğlence ve zevk kaynağı içeren keşfe dayalı eylemler olarak tanımlarken, "game" kelimesini ise kurallara bağlı olarak insanların kendi istekleri sonucunda katılım gösterdiği, hedefleri ve süresi belirli olan etkinlikleri içerdiğini açıklamaktadır. Bu ayrım, oyunlaştırma uygulamalarında daha çok kurallı yapı ve hedef odaklı ilerlemeyi ifade eden "game" yaklaşımının öne çıktığını göstermektedir.

Oyun, bir çocuğun kendisini, diğerlerini ve çevresinde olup bitenleri kapsamlı bir şekilde tanıma, öğrenme ve keşfetme sürecine olumlu etkileri olan etkinlikler olarak tanımlanabilir. Oyun sürecinde, çocukların ilgi alanları, becerileri, gereksinimleri ve

istekleri gelişime ve sürekli bir değişime açık olmaktadır. Bu sebeple, birçok psikolog ve eğitimci oyunların çocuğun hem bilişsel hem de psikolojik gelişim süreçlerindeki kritik rolü üzerinde durmaktadır (Akhmedova, 2024).

Oyunu gerçeğin bir yansıması olarak kabul eden Freud (1961), çocuğun oyun esnasında farkında olarak ya da olmayarak duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebildiğini, zor durumlar karşısında deneyimler elde ettiğini ve bu deneyimleri ileriki yaşamında gerçekler karşısında olayların üstesinden gelmek için kullanabileceğini belirtmektedir.

Piaget (1999)'e göre oyun, çocuğun çevresinde olup biteni anlama, keşfetme ve yeni becerileri pekiştirme süreçlerinde önemli bir araçtır. Çocuğun gelişim sürecini üç aşamada inceleyen Piaget (1999), oyunun bilişsel gelişim sürecini desteklediğini, yaratıcı düşünmeyi geliştirdiğini ve problem çözme becerilerinin kazanımını kolaylaştırdığını vurgulamaktadır.

Vygotsky (1978), oyunu, çocuğun bireysel öğrenme sürecine ve sosyal gelişime hizmet eden, hayal gücünü geliştiren, sembolik kullanımları destekleyen ve soyut düşünme becerisinin gelişimini hızlandıran bir etkinlik olduğunu savunmaktadır. Oyun, her zaman öğrenme sağlayan etkinlikleri içermektedir. Çocuk oyun içerisinde kuralları öğrenmeyi, biçimlendirmeyi ve bu kuralların bir sistem oluşturduğunu kavramaktadır. Böylelikle, basit bir taklit oyunu içerisinde bile çocuklar kuralları keşfetmeyi ve bunları göz önünde bulundurmayı öğrenmektedirler (Nicolopoulou, 2004).

Oyun kavramına yönelik yapılan çeşitli kuramlardaki tanımlamalar genel olarak değerlendirildiğinde, oyunun yalnızca eğlence amaçlı bir etkinlik olmadığı; bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimi destekleyen çok boyutlu bir öğrenme aracı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, zaman içerisinde yapılan oyun tanımlamaları eğilimi bu kavrama daha kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır (Stenros, 2017). Salen ve Zimmerman (2004)'a göre oyun, oyuncuların belirlenen hedeflere ulaşmak amacıyla çaba gösterdiği ve kurallarla sınırlandırılmış yapay bir çatışma ortamına dâhil olduğu sistemdir. McGonigal (2011), oyunların dört temel unsura sahip olmaları gerektiğini

belirtmektedir. Bunlar; oynayanların çaba sarf etmelerini ve odaklanmalarını sağlayan erişilebilir hedefler, hedeflere ulaşmada rastgeleliği azaltan ve oyuncuların stratejik düşünmelerini sağlayan kurallar, oyuncuların belirlenen hedeflere ulaşmada ne seviyede olduklarını ve kendi ilerlemelerini izlemelerini sağlayan geri bildirim sistemi ve oyuncuların kuralları bilerek, isteyerek ve kabul ederek oyuna kendi istekleriyle katılmalarını ifade eden gönüllü katılım olarak tanımlanmaktadır (McGonigal, 2011).

Oyun tanımları ele alındığında ortak bir tanım üzerinde uzlaşı sağlanamadığı anlaşılmaktadır. Ancak, oyunların sağladığı faydalar üzerinde genel bir kanı öne çıkmaktadır. Bunlar, oyunların insan üzerinde yaratıcılığı ortaya çıkarması ve psikiyatri alanında öncül bir teknik olarak iyileştirme aracı gibi kullanılabilmesi olarak ifade edilebilir. Bunun yanı sıra, oyunlar eğitim alanında yenilikçi öğretim tekniklerinden biri olarak kullanılabilmektedir (Aytaş ve Uysal, 2017).

Günümüzde gelişen ve değişen teknolojiler geleneksel oyunların türünü, yerini ve zamanını değişime uğratmıştır. Ayrıca, kentsel dönüşüm süreçleriyle birlikte şehir yaşamının yaygınlaşması oyun alanlarını daraltmış ve internetin yaygınlaşması ile yeni bir oyun kültürü doğmuştur. Kentsel dönüşüm, toplumsal ve teknolojik araçların çeşitliliği çocukların oyun oynama kültürlerinin değişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Sezer ve Gültekin, 2020). Çocuklar sokaklarda yüz yüze oyunlar yerine zaman ve mekândan bağımsız olarak arkadaşlarıyla sanal ortamlar oluşturmakta ve oyunlarını bu platformlar üzerinde sürdürmektedirler. Sadece çocukların değil her yaştan insanın teknolojik cihazlara ve internete kolay erişimi oyun oynama sürelerini de artırmış ve bu durum zamanla oyun kelimesinin yerini dijital oyun kelimesine bırakmasını hızlandırmıştır (Biricik ve Atik, 2021). İnsanların oyunlara yoğun ilgi göstermesi ve gitgide daha fazla zaman ayırması, oyun dışı ortamların oyun olarak sunulabileceği düşüncesini ortaya çıkarmıştır.

Lee ve Hammer (2011), oyunların veya oyun unsurlarının oyun dışı ortamlarda sunulması, okulların öğrenci motivasyonu ve katılımı konularında karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik bir fırsat sunabileceğini belirtmektedir. Mayer (2019), iyi tasarlanmış bir oyunun özellikleri ve süreçleri, ezberlemekten ziyade bilgiyi

anlamak amacıyla öğrenenleri motive edebileceğini, Squire ve Jenkins (2003), bu sayede öğrenme çıktılarının elde edilme olasılığının artabileceğini vurgulamaktadır.

Öğrenme, deneyimleme veya uygulama yoluyla bilgi ve beceri edinme süreci olarak tanımlanır ve bunun gerçekleşmesi için bir oyundan daha iyi bir yol bulunmamaktadır (Pivec ve Kearney, 2007). Çeşitli oyun ögeleri öğrencileri bir hedefe yönelik çalışmaya, iletişim kurmaya, paylaşmaya ve iş birliği yapmaya teşvik etmektedir. Oyuncunun oyuna dahil olduğu andan itibaren bir dizi etkinlik oyuncular arasında iletişim ve etkileşim gerektirmektedir ve böylece anlamlı öğrenme için gerekli olan olumlu bir sınıf iklimi oluşur (Zeng vd., 2020). Dil öğrenme sürecinin en önemli işlevlerinden birinin iletişimi sağlamak olduğu düşünüldüğünde, oyunlar çocukların akranlarıyla iletişime geçebilecekleri, kendi düşüncelerini ifade etme fırsatları bulabilecekleri ve kendilerine söylenenleri anlamak için çaba gösterebilecekleri bir alan yarattığı söylenebilir (Er, 2008). Bu nedenle oyun tasarımlarını içeren oyunlaştırma oldukça önemlidir.

2.2 Oyunlaştırma

Oyunların dikkate değer faydalarının yanı sıra kapsamlı bir şekilde tasarlanması oldukça maliyetli olmakta ve uzun zaman gerektirmektedir. Bunun yerine, Kapp (2012), kullanıcılara motivasyon sağlayacak ve onların sisteme, uygulamaya veya sürece yönelik bağlılıklarına süreklilik kazandırabilecek bir yöntem olan oyun düşüncesi ile oyun tasarım unsurlarını içeren oyunlaştırmayı önermektedir. Birçok ortak noktası bulunmasına rağmen, oyunların geçmişi çok eski zamanlara dayanırken, oyunlaştırma nispeten yeni bir kavramdır. Aralarındaki temel fark, oyunlarda öncelikli amaç kullanıcıyı eğlendirmektir fakat oyunlaştırmanın amacı bireyin tutumunu, motivasyonunu, başarısını, üretkenliğini ve davranışını değiştirmektir (Çeker ve Özdamlı, 2017). Marczewski (2013), oyunlaştırmayı bireylerin motivasyonlarını artırmak, sisteme katılımlarını teşvik etmek ve sergiledikleri davranışları etkilemek için oyun metaforlarının, gerçek yaşam görevlerine uyarlanması olarak tanımlamaktadır.

Kapp (2012)'a göre oyunlaştırma, insanların dikkatlerini istenen yönlere çekmek, eylemlerini motive etmek ve bunu sürdürmelerini sağlamak, öğrenmeyi desteklemek ve sorunları çözmek amacıyla oyun tabanlı mekanikleri, estetikleri ile oyun düşüncesini bir arada kullanmaktır. Deterding vd. (2011) oyunlaştırmayı oyun mekaniklerinin ve düşüncesinin problemlerin çözümünde oyun dışı alanlarda kullanılması, Lee ve Hammer (2011), insanları hedeflenen davranışlara yönelik harekete geçirmek ve içinde bulundukları süreç deneyimlerini iyileştirmek için kullanılması, Zichermann ve Cunningham (2011) ise kullanıcıların ilgisini çekmek için başvurulacak bir çerçeve olarak tanımlamaktadır. Oyunlaştırma ile ilgili yapılan bir diğer tanımda ise oyunlaştırmanın davranış değişikliğinden ziyade kullanıcılara oyun benzeri deneyimler sunan bir sistem olduğu ifade edilmektedir (Huotari ve Hamari, 2017).

Oyunlaştırma için yapılan tanımlar analiz edildiğinde ortak bir noktada buluşulamaması, hâlen keşfedilmesi gereken bir kavram olarak fırsat sunmaktadır (Seaborn ve Fels, 2015). Tanımlar, oyunlaştırmada kullanılan çoğunlukla iki temel yöntem bulunduğunu göstermektedir; bunlardan biri oyunlaştırma yönteminin eğlence dışındaki amaçlara yönelik kullanılması, bir diğeri ise oyunların içerdiği unsurların tam bir oyun oluşturmayacak şekilde kullanılmasıdır. Ortaya çıkan yöntem, oyuna benzer fakat tam olarak bir oyun değildir. Böylelikle, bir amaca hizmet etmek için hazırlanan, ciddi ve gerçeklik barındıran oyunlardan ayrım göstermektedir (Deterding vd., 2011).

Eğitim ortamlarında oyunlaştırmanın kullanılması ve öğrenme süreçlerine entegre edilmesi fikrinin temelini, eğitim hedeflerini ve içeriklerini öğrencilere daha yenilikçi, eğlenceli ve motive edici hale getirmek oluşturmaktadır (Dominguez vd., 2013). Medica Ruzic ve Dumancic (2015), günümüz nesillerinin hızla büyüyen ve gelişen teknoloji dünyasının içine doğduğunu ve çok kısa bir sürede birçok teknoloji tabanlı cihazı yetkin bir şekilde kullanabilme kabiliyeti geliştirdiklerini ifade etmektedir. Bu sebeple, dijital yerliler (Prensky, 2001) olarak adlandırılan bu nesil için doğal çevre sanal ortamlar haline gelmiş ve zamanla oyunlarını teknolojik cihazlar aracılığıyla oynamaya başlamışlardır. Bu yüzden eğitimciler, nesillerin günden güne değişmekte olduğunun ve buna bağlı olarak öğrenme stillerinin farklılaştığının farkında

olmalıdırlar. Mevcut öğretim yöntem ve teknikleri, teknolojiyle iç içe büyüyen günümüz öğrencilerinin ilgi ve öğrenme beklentilerini karşılamada yetersiz kalabilmektedir (Prensky, 2001; Kapp, 2012). Kapp (2012), öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin, bu çocuklara engel değil, yenilikçi olması gerektiğinin altını çizmektedir. Bu bağlamda oyunlaştırmanın, çocukların ilgilerini, katılımlarını, motivasyonlarını ve akranlarıyla olan iletişimlerini güçlendirmek ve artırmak için eğitim-öğretim süreçlerine dâhil edilmesi gerekmektedir.

Günümüz eğitim dünyasında okulların karşılaştıkları öğrenme süreçlerinde kalitenin istenilen seviyede olmaması, materyallerin öğrencilerin ilgisini çekmede yetersiz kalması, öğrencilerin motivasyon ve katılım düşüklüğü yaşaması gibi birçok sorunu (Feng ve Xiao, 2024) çözme noktasında yardımcı olabilecek bir fırsat sunan oyunlaştırma, oyuna ait bazı bileşenleri oyun dışı alanlara yani sınıf içerisine dahil ederek öğrenme sürecini öğrenciler açısından ilgi çekici ve eğlenceli kılabilir, öğrencilerin ders içi katılımlarını ve okul devamlılığını destekleyebilir, öğrencilerin verilen görevleri tamamlamadaki motivasyonlarını yükseltebilir, öğrencileri iş birliği içerisinde bir görevi tamamlamaya teşvik edebilir (Akhmadalieva, 2023). Zeng vd. (2024), öğretmenlerin öğretim süreçlerini düzenlerken konu içeriklerine uygun oyun unsurlarına yer vererek öğrencilerin akademik başarılarını olumlu anlamda destekleyebileceği etkili yaklaşımlardan birinin oyunlaştırma olduğunu vurgulamaktadır.

Kapp (2012)'a göre oyunlaştırma tipik bir şekilde sınıf içerisinde olmayabilir, öğrenciler her nerede olurlarsa olsunlar oyunlaştırılan içeriklere bilgisayarlar, tabletler veya akıllı telefonlar aracılığıyla kolaylıkla erişebilirler. Mobil uygulamalar, çevrimiçi iletişim sağlayan ve etkileşimli içerikler sunan dijital platformlar sayesinde kullanılabilen oyunlaştırma yöntemi öğrencilerin ilgisini çekebilir (Smith, 2024). Oyunlaştırma kullanılan platformlarda öğrenciler, baştan sona tam kapsamlı bir oyun oynamıyor, içeriğinde puanlar kazanma, rozetleri toplama veya zorlayıcı bir mücadeleyi atlatma gibi video veya mobil oyun unsurları ile harmanlanmış aktivitelere katılıyorlar (Kapp, 2012). Öğrenciler, gerçekleştirdikleri eylemler sonucunda anında geri bildirimler alıyor, hatalarını veya eksikliklerini görüyor ve daha fazla doğru öğrenmeleri pekiştirme fırsatı elde edebiliyorlar (Smith, 2024). Bu sayede öğrenciler,

istedikleri yerde veya zamanda (Smith, 2024) kendi öğrenme süreçlerini bireysel olarak gözden geçirme, değerlendirme ve düzenleme imkânı bulmaktadırlar (Szabo ve Kopinska, 2023).

Öğrencilerin kendi bireysel hızlarında ilerlemelerine ve öğrenim süreçleriyle ilgili gerçek zamanlı geri bildirim almalarına olanak tanıyan oyunlaştırma araçları, öğrencilerin sürece kendi istekleriyle katılımını ve motivasyonlarını teşvik ederek öz-yeterlik ve başarma duygusunun oluşumuna yardımcı olmaktadır (Mohd vd., 2023). Anlık geri bildirim almaları sayesinde yanlış cevapları üzerinde tekrar tekrar düşünmeye zaman ayırabilen öğrenciler, bir dahaki sefere başarma ve kazanma arzusuyla daha dikkatli davranarak doğru olanı bulabilecekler (Szabo ve Kopinska, 2023) ve artan motivasyonları sayesinde daha iyi sonuçlar elde edebileceklerdir (Dominguez vd., 2013). Jaramillo-Mediavilla vd. (2024), motive olan öğrencilerin öğretim süreçlerinde aktif rol almak isteyeceklerini, böylece daha yüksek notlar alma, verilen görevleri tamamlama, öğrenilen bilgileri anlamlandırma ve akademik hedeflere sahip olma eğiliminde olabileceklerini belirtmektedir. Üstelik gerçek zamanlı ve sürekli geri bildirim, öğretmenlere öğrencilerinin hangi noktalarda desteğe ihtiyacı olduğunu belirleme, öğretim süreçlerini öğrencilerin gereksinimlerine göre düzenleme ve öğrenci performanslarını anlık veya bir süreç içerisinde değerlendirme aşamalarında kaynak sunmaktadır (Smith, 2024).

Sınıf içerisinde olumlu rekabet ortamı, akranlar arası iş birliği sağlayan takım veya grup çalışmaları ve öğrencilerin kendi ilerlemelerini takip edebilecekleri gösterge tabloları gibi oyun unsurları sunan oyunlaştırma, öğrenmeyi etkileşimli, sürükleyici, ilgi çekici ve sosyal hale getirerek yeni bilgilerin edinilmesi bağlamında önemli temel becerilerin oluşturulmasını kolaylaştırmaktadır (Jaramillo-Mediavilla vd., 2024). Takım çalışmaları ve takımlar arası mücadeleler öğrencilerin yabancı dil derslerinde hem birbirleriyle iletişime geçebilecekleri bir alan yaratır hem de akranlar arası öğrenme deneyimleri sunmaktadır (Smith, 2024). Figueroa-Flores (2016) yabancı dil öğrenim sürecine oyunlaştırmanın veya oyun unsurlarının dâhil edilmesinin öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir. İçerdiği oyun benzeri yapı sayesinde genellikle sürekli tekrar yapma fırsatı sunan oyunlaştırma uygulamaları aracılığıyla öğrenciler dil becerilerine daha kolay bir

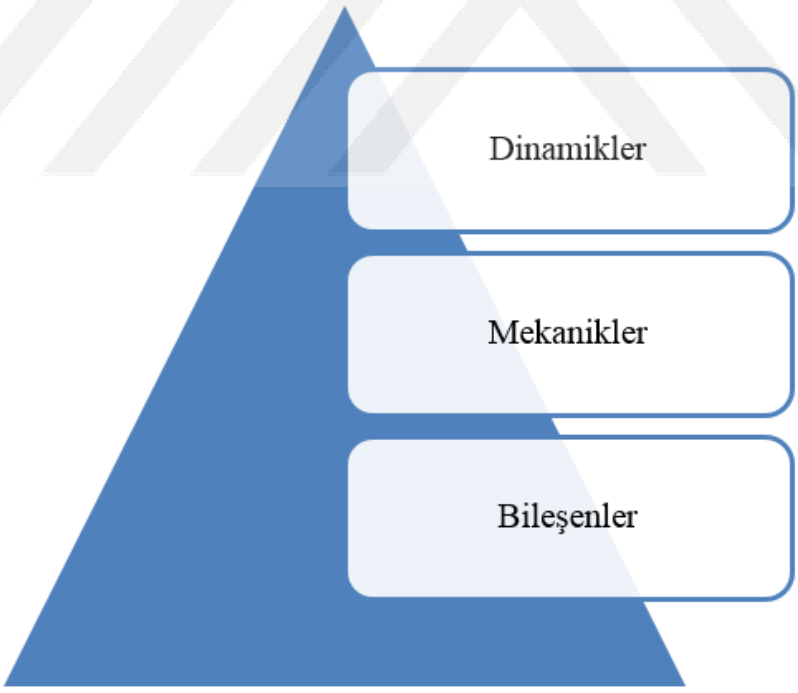
şekilde aşina olabilirler (Smith, 2024). Oyunlaştırma kullanılan yabancı dil derslerinde öğrenciler hata yapma endişesi yaşamadan dili daha rahat bir şekilde kullanabilir (Akhmadalieva, 2023), gelişmiş dil edinimi sergileyebilir ve özerk bir öğrenme süreci deneyimi yaşayabilirler (Nilubol ve Sitthitikul, 2023).

2.3 Oyunlaştırma Tasarım Modelleri

Bu bölümde, oyunlaştırma uygulamalarında literatürde sıklıkla kullanılan tasarım modellerine yer verilmiştir.

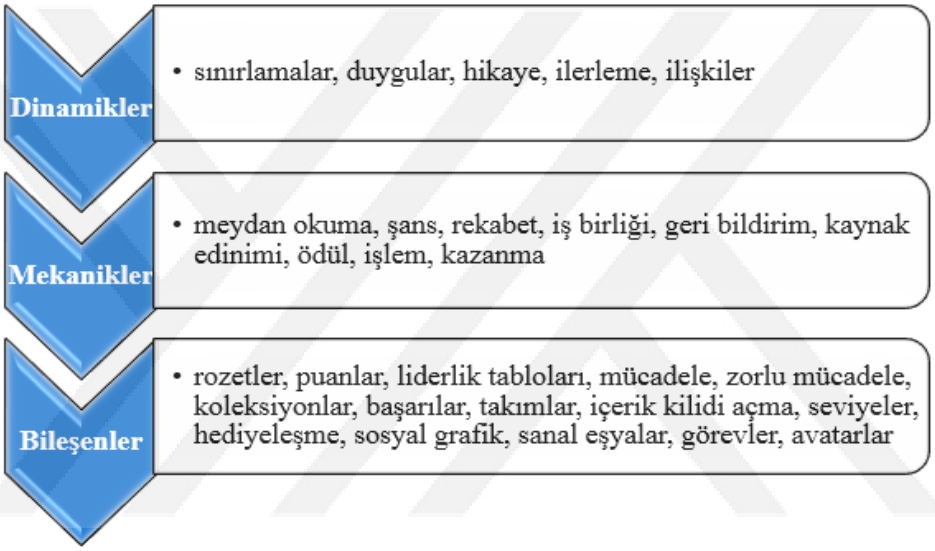
2.3.1 Piramitsel Tasarım Modeli

Werbach ve Hunter (2020), oyunlaştırmayı dinamikler, mekanikler ve bileşenler olmak üzere üç oyun ögesi kategorisine ayırmakta ve bunları en soyut olandan en az soyut olana doğru sıralamaktadır. Bu sıralamayı "Oyunlaştırma Ögeleri Hiyerarşisi" adını verdikleri piramitsel bir yapı şeklinde sunmaktadırlar (Werbach ve Hunter, 2015). Bu piramitsel yapı Şekil 2.1'de gösterilmiştir.



Şekil 2.1 Oyunlaştırma ögeleri hiyerarşisi (Werbach ve Hunter, 2015)

Dinamikler, piramidin en üst kısmında yer alan en soyut tasarım unsurlarıdır. Bu unsurların oyunlaştırılmış sistem içerisinde dikkate alınması ve yönetilmesi gerekmektedir ancak oyun içeriğine doğrudan yerleştirilememektedir. Mekanikler, insanların eylemlerini yönlendiren ve onların sürece katılımını ve bağlılığını mümkün kılan temel ögelerdir. Bileşenler ise oyun unsurlarını içeren, mekaniklerin ve dinamiklerin somut biçimlerini kapsamaktadır. İyi bir oyunlaştırma tasarımında tüm unsurların kullanılmasının yerine unsurların en etkili biçimde kullanılması önemlidir (Werbach ve Hunter, 2020). Werbach ve Hunter (2015) tarafından geliştirilen oyunlaştırma ögeleri hiyerarşisinde yer alan dinamiklerin, mekaniklerin ve bileşenlerin içerdiği oyun unsurları Şekil 2.2'de gösterilmiştir.



Şekil 2.2 Oyunlaştırma unsurları (Werbach ve Hunter, 2015)

Dinamikler, oyunlaştırılmış sistem içerisinde kesin bir şekilde ne tasarlanacağı konusunda bilgi vermez, fakat etkili bir tasarım için fikirler sunar ve bunun için gerekli koşulları sağlamaktadır (Werbach ve Hunter, 2015). Oyuncuların doğrudan etkileşime giremedikleri bu unsurlar oyunun kurgusunun tasarlanmasında ve farklı türlerdeki oyuncular üzerinde yaratılmak istenen etkinin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Vardarlıer ve İnan, 2017).

- Sınırlamalar, oyunların tercihler yoluyla ilerlemesi ve kısıtlamalarla şekillenmesidir. Oyunlaştırılmış sistem içerisinde bireylerin bazı kısıtlamalarla karşılaşması ve seçimleri ile süreci ilerletmesidir.

- Duygular, oyunların insanların duygularını harekete geçirebilmesini ifade etmektedir.

- Hikâye, oyuncunun kişisel deneyimlerinin daha geniş bir hikâyeye bağlandığını ve bunun açık veya örtük bir şekilde olabileceğini ifade etmektedir.

- İlerleme, oyunun ve oyuncuların durağan bir yapıda olmayıp süreç içerisinde değişimlere uğramaları ve aşama kaydedip gelişim göstermeleridir.

- İlişkiler, oyuncuların birbirleriyle oyunlar aracılığıyla girdiği sosyal etkileşimi ve iletişimi ifade etmektedir.

Mekanikler, oyuncuların aktif bir şekilde katılımını sağlamak için oyunların eğlenceli ve alışkanlık yapıcı özelliklerini içermektedir (Werbach ve Hunter, 2015). Dinamikler aracılığıyla kurgulanan oyun tasarımının harekete geçirilebilmesi bir veya birden fazla mekaniğin kullanılmasıyla mümkündür (Tunga ve İnceoğlu, 2016).

- Meydan okuma, oyuncuların süreç içerisinde çaba göstererek aşmaları gereken görevleri ve zorlukları ifade etmektedir.

- Şans, oyunların içerdiği raslantısal unsurların yarattığı belirsizliktir. Oyunlaştırma sürecinde şans unsurları tasarıma uygun bir şekilde yerleştirilmediğinde sinir bozucu olabilir, ancak iyi kullanıldığında tam tersi duygular uyandırabilmektedir.

- Rekabet, bir oyunda bir oyuncunun ya da grubun diğerlerine üstünlük sağlaması durumunu ifade etmektedir.

- İş birliği, oyuncuların belirli bir hedefe tek başına ulaşamayacakları zamanlarda birlikte çalışması gereken durumdur.

- Geri bildirim, oyunların oyunculara kişisel ilerlemeleri ve performansları hakkında bilgi vermesini ifade etmektedir.

- Kaynak edinimi, oyuncuların oyun içerisinde kendilerine fayda sağlayabilecek ögeleri elde etmeleri veya biriktirmeleri anlamına gelmektedir.

- Ödül, oyuncunun başarılı olması durumunda elde ettiği avantajdır. Ödül oyun içerisinde bir değere sahip olabileceği gibi oyun dışında da değer taşıyabilir.

- İşlem, oyuncuların birbirleriyle oyuna ait nesneleri takas yapması veya alım satımını gerçekleştirmesidir.

- Kazanma, bir oyuncuyu veya bir takımı belirli bir aşamanın veya sürecin tamamının galibi yapan durumu ifade etmektedir.

Bileşenler, tanımlanan hedeflere ulaşmak için kullanılan çeşitli yöntemlerdir (Werbach ve Hunter, 2015). Oyuncular bileşenlerin görsel temsillerini oyunların arayüz tasarımlarında görebilmektedirler ve başarılı bir oyunlaştırma için hedef oyuncu türlerine yönelik görsel temsillerin kullanılması gerekmektedir (Tılıç, 2020).

- Rozetler, başarıların neticesinde elde edilen görsel temsil unsurlarıdır.

- Puanlar, oyun sürecinin sayısal olarak ifade edilmesidir.

- Liderlik tabloları, oyuncuların ilerleyişlerini ve başarılarını takım halinde veya bireysel olarak sıralayıp sunan tablolardır.

- Mücadele, kısa veya uzun süreli bir kazanma ya da kaybetme mücadelesinin somut bir gayretini ifade etmektedir.

- Zorlu mücadele, seviyeler arası zorluk derecesinin bir önceki seviyeye oranla artarak devam etmesidir.

- Koleksiyonlar, oyunda toplanılan rozetleri, ekipmanları ve sanal nesneleri ifade etmektedir.

- Başarılar, oyuncunun oyunun hedeflerine ulaşması sonucunda elde ettiği ödül, rozet ve benzeri kazanımları ifade etmektedir.

- Takımlar, oyun içerisinde belirli zamanlarda veya oyunun tamamında oyuncuların ortak hedeflere birlikte ulaşmak için bir araya gelmesini ifade etmektedir.

- İçerik kilidi açma, oyunun belirli hedeflerine ulaşıldığında yeni özelliklerin kullanıma açılmasını ifade etmektedir.

- Seviyeler, oyuncuların ilerlemelerinde hangi aşamada olduklarını belirleyen tanımlanmış adımlardır.

- Hediyeleşme, oyuncuların diğer oyuncularla sahip olduğu kaynakları paylaşmasını ifade etmektedir.

- Sosyal grafik, oyunların oyunculara başarılarını ve ilerlemelerini arkadaşlarıyla paylaşma imkânı sunmasını ifade etmektedir. Sosyal grafikler sayesinde oyuncular arkadaşlarından destek veya bonus talep edebilirler.

- Sanal eşyalar, oyuncuların biriktirdikleri sanal varlıkları ifade etmektedir.

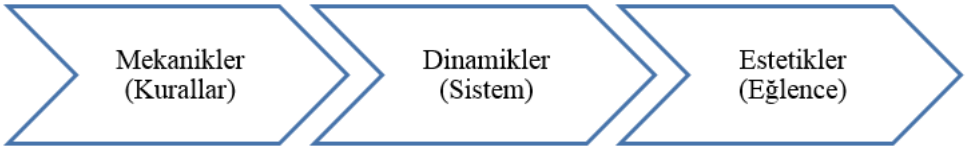
- Görevler, oyunun içerisinde ödülleri de olabilen genellikle bir hikâyesi olan zorlukların somut göstergeleridir.

- Avatarlar, oyuncunun kendine has bir şekilde tanımlanmasına yardımcı olan basit bir şekilden üç boyutlu bir görsele kadar çeşitliliği olan görsel temsilini ifade etmektedir.

2.3.2 MDE Tasarım Çerçevesi

Hunicke vd. (2004) oyunları anlamaya ve oyun tasarımı ile gelişimi arasında bir bağlantı oluşturmaya yönelik İngilizce kısaltması MDA (Mechanics, Dynamics, Aesthetics) olan, Türkçe kaynaklarda MDE (Mekanikler, Dinamikler, Estetikler) olarak kullanılan tasarım çerçevesini geliştirmişlerdir. İstenmeyen sonuçları ortadan

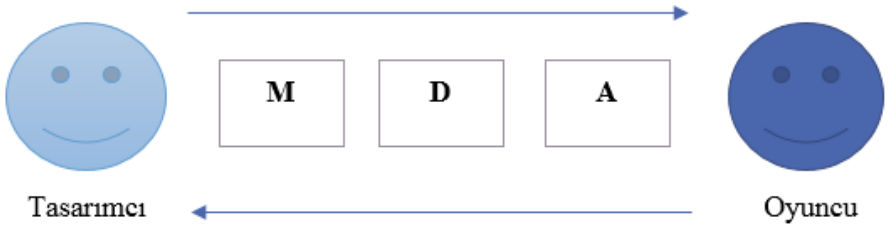
kaldırmak ve istenen davranışları ortaya çıkarmak amacıyla döngüsel tasarımlar ve iyileştirme teknikleri geliştirilmesi ancak oyunların dinamik sistemler bağlamında değerlendirilmesi ile sağlanabilmektedir (Hunicke vd., 2004). Tasarım sürecinin etkili bir şekilde planlanması ve başarılı bir tasarım ortaya konulabilmesi için, Şekil 2.3'te gösterildiği üzere üç farklı bileşenden oluşan ve tasarım süreçlerindeki eşdeğerleri ortaya koyan MDE modeli resmi bir çerçeve sunmaktadır. Ayrıca, oyunlaştırma tasarımında bu üç ögeye önem verilmesi gerekmektedir (Hunicke vd., 2004).



Şekil 2.3 MDE çerçevesi (Hunicke vd., 2004)

MDE çerçevesi, mekanikler ile dinamikler arasında etkileşim sonucu duyguların ortaya çıktığı bütünsel bir sonuç olarak görülebilir (Zichermann ve Cunningham, 2011). Mekanikler, bir oyun içerisinde oyuncuya tanınan çeşitli eylemler, davranışlar ve kontrol mekanizmaları anlamına gelir. Oyunun içerik yapısı ile mekanikler bütünüyle oyun dinamiklerini desteklemektedir (Hunicke vd., 2004). Oyun mekanikleri seviyeler, puanlar, liderlik tabloları, görevler ve mücadelelerden oluşmaktadır. Bunlar oyunların işlevsel bileşenleridir ve oyuncu eylemlerini yönlendirmektedir (Zichermann ve Cunningham, 2011). Dinamikler, oyuncuların bireysel ya da takım halinde (Zichermann ve Cunningham, 2011) mekaniklerle etkileşimi sonucu ortaya çıkan davranışlarıdır (Hunicke vd., 2004). Estetikler ise oyunun etkileşim veya deneyim sürecinde oyuncuda uyandırdığı duygu durumu değişiklikleridir (Zichermann ve Cunningham, 2011).

Hunicke vd. (2004) oyunlaştırma tasarımında hem tasarımcı hem de oyuncu bakış açılarını hesaba katmanın ve bir arada düşünmenin faydalı olabileceğini vurgulamaktadır. Tasarımcının gözünden bakılacak olursa mekanikler, dinamik sistem davranışına yol açar ve bu belirli estetik deneyimlere zemin hazırlamaktadır. Oyuncunun kendi penceresinden bakıldığında ise estetik, gözlemlenebilir dinamiklerde ve son aşamada devreye giren mekaniklerde ortaya çıkan bir atmosfer yaratmaktadır.

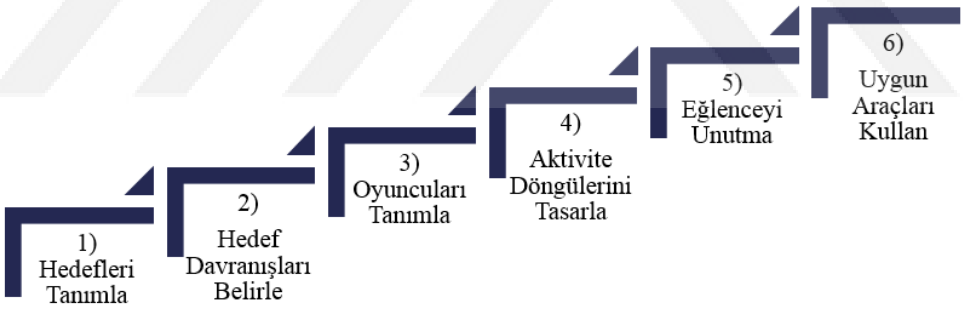


Şekil 2.4 Tasarımcı ve oyuncu bakış açısı (Hunicke vd., 2004)

Werbach ve Hunter'ın oyunlaştırma ögeleri hiyerarşisi oyun unsurlarının yapısal sınıflandırılmasına odaklanırken, MDE tasarım çerçevesi bu unsurların oyuncu deneyimi üzerindeki etkilerini açıklamaktadır.

2.3.3 D6 Oyunlaştırma Modeli

Werbach ve Hunter (2020) tarafından oluşturulan D6 oyunlaştırma tasarım modeli, ilk harfleri İngilizce D harfi ile başlayan "tanımla (define), belirle (delineate), tarif et (describe), tasarla (design), unutma (don't), uygula (deploy)" gibi sıralı altı adımdan oluşmakta ve oyun teorisi ile motivasyon unsurlarının bir arada kullanılması gerektiğini yansıtmaktadır. Herhangi bir süreci oyunlaştırmaya başlamadan önce takip edilmesi gereken adımlar Şekil 2.5'te gösterilmiştir.



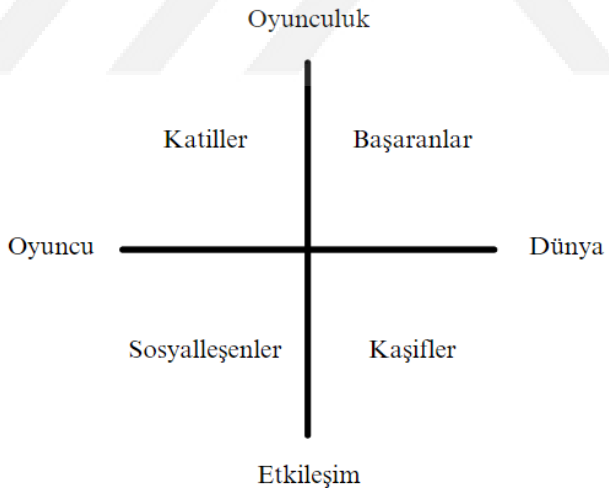
Şekil 2.5 D6 oyunlaştırma modeli adımları (Werbach ve Hunter, 2020)

1. Hedefleri Tanımla: Modelin ilk adımını, tasarım sürecinin hangi amaçlara hizmet edeceğinin açık ve somut bir şekilde ifade edilmesi oluşturmaktadır. Hedeflerin listelenmesi, önem sırasına göre düzenlenmesi, gerekirse uygun olmayanların çıkarılması ve sıralanan hedeflerin gerekçelendirilmesi bu adımda yapılması gerekenlerdir. Bu süreçte, tasarlanan oyunlaştırmanın başarısız olmasından

kaçınmak için göz önünde bulundurulması gereken temel husus hedeflerin erişilebilir ve ölçülebilir olmasıdır.

2. Hedef Davranışları Belirle: Oyunlaştırmanın hangi amaçlar için kullanılacağına karar verildikten sonra katılımcılardan ya da oyunculardan beklenen hedef davranışların ne olduğunun ve bu davranışların gerçekleşip gerçekleşmediğinin nasıl ölçüleceğinin belirlendiği adımdır. İlk olarak hedeflenen davranışlar ifade edilir, akabinde başarı ölçütleri somut, açık ve anlaşılır olarak belirlenir. Böylelikle, davranışlar ölçülebilir düzeye gelir.

3. Oyuncuları Tanımla: Bu aşamada oyuncuları motive eden ya da etmeyen unsurların belirlenmesi önem taşımaktadır. Ancak, göz ardı edilmemesi gereken temel nokta tüm oyuncuların aynı olmadığıdır. Bir sınıf içerisinde dahi farklı türden oyuncular yer alabilir. Oyunlaştırmanın amacına en iyi şekilde hizmet edebilmesi için farklı oyuncu türlerini uygulama süreci öncesinde tanımak ve bu türlere hitap eden oyunlaştırma uygulamaları hazırlamak gereklidir (Werbach ve Hunter, 2015; Marczewski, 2023). Bartle (1996), oyuncu tiplerini başaranlar, kâşifler, sosyalleşenler ve katiller olmak üzere dört farklı başlık altında toplamaktadır. Bartle (1996)'ın ortaya koyduğu oyuncu tipleri Şekil 2.6'da gösterilmiştir.



Şekil 2.6 Oyuncu tipleri (Bartle, 1996)

- Başaranlar, oyun içerisinde kendi hedeflerini oluşturur ve bu hedeflere ulaşmak için büyük bir gayret ortaya koyarlar. Genellikle puan toplamak, değerli hazinelere

ulaşmak ve seviye atlamak için sanal canavarları ortadan kaldırmak başaranların hedefleri arasında bulunur.

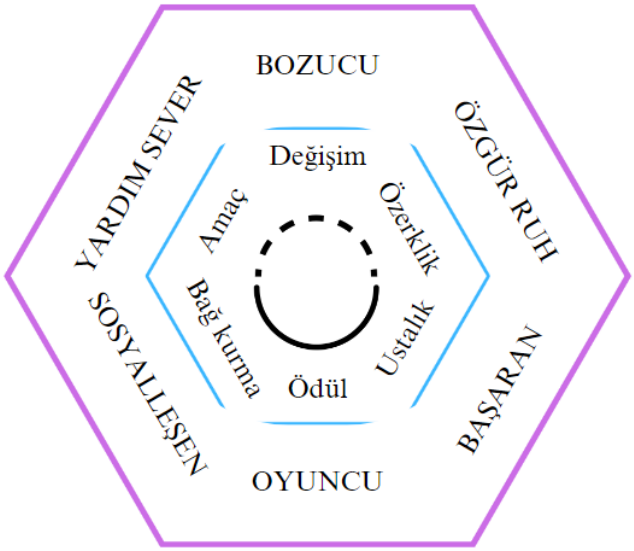
- Kâşifler, yeni içerikler bulmaya, yapabildikleri kadarıyla öğrenmeye ve oyunun bilinmeyen gizli özelliklerini keşfetmeye odaklanırlar. Bilgi öğrenmek için oyuna değil oyunun sunduğu dünyayı araştırmaya çaba harcarlar.

- Sosyalleşenler, oyunun sağladığı iletişim ve etkileşime odaklanırlar. Diğer oyuncular ile girdikleri etkileşim onlar için önceliklidir. Bunun yanı sıra, diğer oyuncuların rozet toplarken, puan biriktirirken veya seviye atlarken neler bildiklerini ve yapabildiklerini gözlemleyip kendilerine uygularlar.

- Katiller, oyun içerisinde diğer oyuncuları rahatsız etmeye, onları oyunun dışına çıkarmaya ve onlara kendi üstünlüklerini kabul ettirmeye odaklanırlar. Bunları oyun bağlamında, oyunculara sunulan araçlar aracılığıyla gerçekleştirirler.

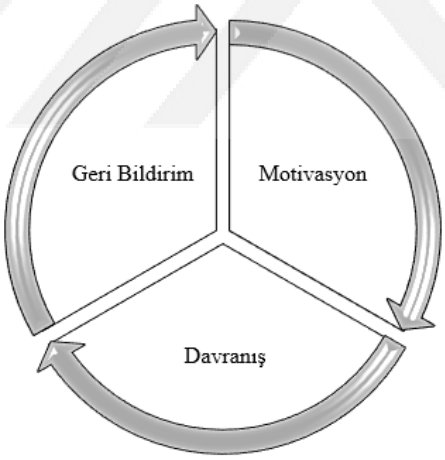
Oyuncular, çoğunlukla birincil bir oyuncu tipine sahiptir ancak içinde bulundukları duygu durumlarına veya o anda oynadıkları oyun türüne bağlı olarak, ana hedeflerine ulaşmak amacıyla diğer türleri bir araç olarak kullanabilirler (Bartle, 1996).

Marczewski (2023), oyuncu tiplerini, oyuncuların ortaya koydukları davranışlara bağlı olarak değerlendirmenin aksine motivasyon kaynaklarının kişiselleştirilmiş hali olarak altı farklı tipe ayırmaktadır. Bunlar; başaranlar, oyuncular, sosyalleşenler, yardımseverler, bozucular ve özgür ruhlar olmak üzere sınıflandırılır. Oyuncu ve bozucu, ödül ve değişime odaklı olarak dışsal motivasyona bağlıyken diğerleri içsel motivasyon sonucunda ortaya çıkan oyuncu tipleridir. Oyuncuları motivasyon kaynaklarına göre sınıflandıran Marczewski'nin oyuncu tipleri altıgeni Şekil 2.7'de gösterilmiştir.



Şekil 2.7 Kullanıcı tipleri altıgeni (Marczewski, 2023)

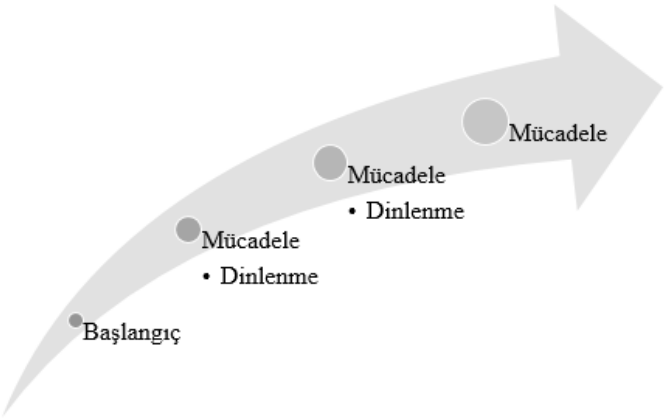
4. Aktivite Döngülerini Tasarla: Oyunlar belirli bir başlangıç ve bitiş noktasına sahip olmaktadır. Bununla birlikte, bu durum söz konusu oyunların yalnızca doğrusal bir dizi aşamadan ibaret olduğu şeklinde yorumlanmamalıdır. Oyunlaştırma içerisinde yer alan aktiviteler bir döngü içerisinde tasarlanmalıdır. Bu aşamada, geliştirilmesi gereken Bağlılık Döngüsü (Şekil 2.8) ve İlerleme Basamakları (Şekil 2.9) olmak üzere iki döngü türü bulunmaktadır.



Şekil 2.8 Bağlılık döngüsü (Werbach ve Hunter, 2020)

Oyuncuların sergiledikleri davranışlar motivasyonları sayesinde ortaya çıkmakta ve bu davranışlar çeşitli geri bildirimler almaktadırlar. Bu geri bildirimler oyuncuların ilerlemelerine yardımcı olmaktadır. Aktivite döngülerinin planlanması aşaması, etkinliklerin miktarının ve süresinin belirlenmesine ek olarak geri bildirim

mekanizmalarının da tanımlanmasını içermektedir (Werbach ve Hunter, 2020; Özmen ve Kan, 2024).



Şekil 2.9 İlerleme basamakları (Werbach ve Hunter, 2020)

Oyuncuların oyunun başından sonuna kadar yaşadığı deneyimlerin veya girdiği mücadelelerin zorluk seviyeleri aynı seviyede olmaya devam ederse, oyuncular sıkılabilir ve oyuna devam etmek istemeyebilirler. Oyun ilerledikçe oyuncuların girecekleri mücadelelerin zorluk seviyeleri ve oyun deneyimleri de değişmelidir. Söz konusu değişim, artan seviyedeki mücadeleler ve artan zorluktaki görevler ile mümkündür. Oyunlaştırmanın kullanıldığı sistem içerisinde, oyuncuların kısa süreli görevleri ile oyunun sahip olduğu uzun dönem hedefleri kademeli ilerleyen ve devamlılık gösteren bir dizi oyuncu seyahati şeklinde planlanmalı ve bu seyahat doğrusal bir şekilde ilerlememelidir. Birçok oyun içerisinde kullanılan ilerleme merdiveninin ilk adımı, sıklıkla oyuncuları oyuna dâhil etmeye rehberlik edecek şekilde basit bir düzeyde tasarlanır. Süreç içerisinde seviyeler ilerledikçe zamanla oyuncular artan zorluk seviyelerindeki mücadelelere girer ve bu şekilde acemilikten ustalığa doğru oyuncu yolculuğu başlar (Werbach ve Hunter, 2020).

5. Eğlenceyi Unutma: Oyuncuların sisteme tekrar tekrar geri dönmeleri ve bunu sürdürmek istemeleri öncelikli olarak eğlence unsurlarının dâhil edilmesiyle sağlanabilir. Farklılaşan oyuncu tiplerine farklı eğlence türleri hitap edeceğinden oyunlaştırma, çeşitli türdeki eğlence unsurlarını sunmalıdır. Lazzaro (2009), oyuncuların vücut dilini ve yüz ifadelerini gözlemlemesi sonucu eğlenceyi, zor eğlence, kolay eğlence, ciddi eğlence ve insanlarla eğlence olarak dört farklı kategoride ele almaktadır. Zor eğlence, oyuncuların zorlu mücadelelere girip

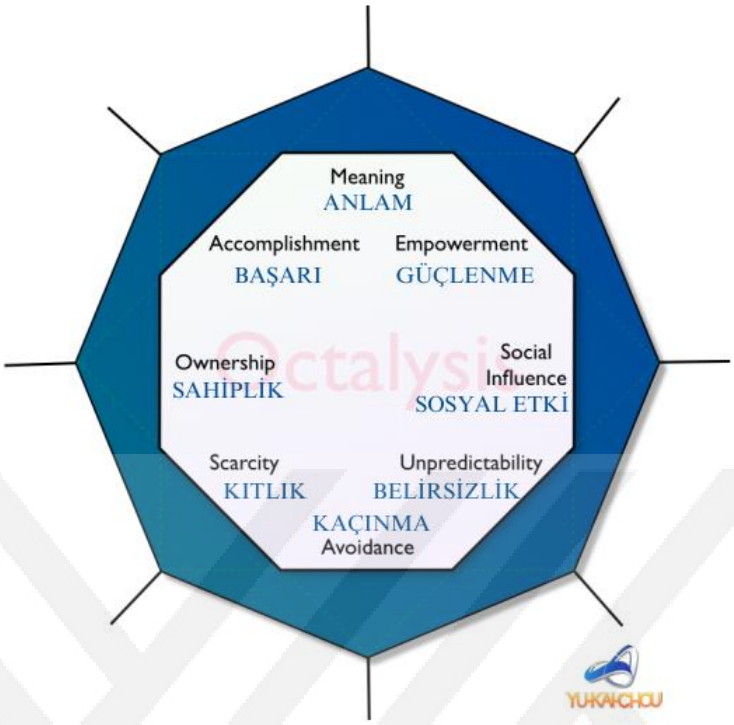
üstesinden geldikleri, stratejik düşünmeyi gerektiren görevler, problem çözme fırsatlarını sunan meydan okumalar ve bulmacalardır. Kolay eğlence, oyunculardan büyük bir çaba göstermelerini beklemeyen sıradan bir keyif sunar. Oyuncular heyecan ve gizem duygularını açığa çıkaran maceralarla karşılaştıklarında kendilerini oyuna kaptırırlar. Ciddi eğlence, oyunun sunduğu yeni karakterleri ve deneyimleri keşfetmenin verdiği keyiftir. Oyuncular rahatlama ve heyecan gibi içsel hisler için oyuna dâhil olurlar. İnsanlarla eğlence, oyunlar sosyal deneyim alanları yaratır. Böylelikle, insanlar rekabet ve takım çalışmaları aracılığıyla sosyal bağ kurmaktan hoşlanır (Lazzaro, 2009).

6. Uygun Araçları Kullan: Oyuncular ile belirlenen hedeflere uygun mekaniklerin ve bileşenlerin seçilip oyunlaştırma tasarımına dâhil edilmesi gereken son adımdır. Oyunlaştırma, tüm süreci kapsamlı bir şekilde planlamayı, oyuncuları iyi tanımayı, oyunculardan beklenen davranışları amacına uygun şekilde belirlemeyi, bunu en iyi şekilde nasıl yapacağınızı, bunun için hangi oyun unsurlarını sürece dâhil edeceğinizi ve bunları en uygun hangi dijital platformlar aracılığıyla sunabileceğinizi dikkate almayı gerektirir (Werbach ve Hunter, 2020).

2.3.4 Octalysis Tasarım Modeli/Sekizgeni

Chou (2019) oyunlaştırmayı, temel amacı eğlence olan oyunların içerdiği keyif ve ilgi uyandıran unsurların gerçek dünyaya uyarlandığı bir teknik olarak tanımlamaktadır. Chou (2019) tarafından oyunlaştırma sürecinin tasarımı için geliştirilen bir model olan Octalysis sekizgeni, kullanıcıların veya çalışanların zorunda oldukları için işleyişi sürdürmelerine odaklanan işlev odaklı tasarımın aksine, insanların motivasyonlarını en iyi düzeye çıkarmaya odaklanan insan odaklı bir tasarım modelidir. Buna ek olarak, söz konusu tasarım modeli oyunlaştırmanın, sadece puanlar, rozetler ve liderlik tablolarından ibaret olmadığını bununla birlikte seviye atlama, ilerleme ve tekrarlayan eylemler gerektirdiği üzerine odaklanmaktadır. Şekil 2.10'da gösterilen Octalysis Modeli, insanları oyunun içerisine çeken, çeşitli kararları vermelerini ve eylemleri gerçekleştirmelerini sağlayan motivasyon kaynaklarının sekiz temel itici güce dayandığını ortaya koymaktadır (Chou, 2019). Diğer oyunlaştırma modellerinden

farklı olarak Octalysis modeli, oyunlaştırma sürecini özellikle motivasyonel dürtüler temelinde açıklamaktadır.



Şekil 2.10 Octalysis modeli (Chou, 2019)

İnsanların harekete geçip gerçekleştirdiği her eylem veya yaşamlarının belirli zamanlarında verdikleri kritik kararlar bu sekizgende bulunan bir veya daha fazla temel itici güce dayanmaktadır. Eğer arzu edilen davranışın arkasında bu temel itici güçlerden herhangi biri bulunmuyorsa, motivasyon oluşması beklenmez ve dolayısıyla hiçbir davranış oluşumu ortaya çıkmamaktadır (Chou, 2019).

1. Destansı Anlam ve Çağrı (Epic Meaning and Calling): Bireyin diğer insanlardan farklı bir yeteneğe sahip olduğuna, kendisinden beklenenden daha üst bir görevi gerçekleştirdiğine veya bir görev için seçilmiş biri olduğuna inanmasıdır. İnsanlar, yaptıkları şeyleri karşılık beklemeden tüm insanların adına gerçekleştirdiklerini ve topluma katkıda bulunduklarını düşünerek kendilerini şanslı hissederler, dolayısıyla motive olurlar.

2. Gelişim ve Başarma (Development and Accomplishment): Yeni becerileri öğrenme ve geliştirmede, zorlukların üstesinden gelmede ve ustalığa ulaşma yolundaki

başarma hissinde içsel motivasyon kaynağı olan temel itici güçtür. Bu dürtüde herhangi bir zorlu mücadeleye girilmeden elde edilen rozet ya da zaferin hiçbir önemi yoktur.

3. Yaratıcılığın Güçlendirilmesi ve Geri Bildirim (Empowerment of Creativity and Feedback): İnsanların yaratıcılıklarını keşfetmelerine ve geri bildirim almalarına fırsatlar sunan bir süreçtir. Bu süreç dâhilinde kişi, eylemlerini gözden geçirerek sonuçları değerlendirir, tekrarlayan zamanlarda farklı yollar dener ve bu sayede güçlenir. Böylelikle süreç içerisinde güçlenerek yoluna devam etmesi kişiyi motive eder. Oyunlaştırma sürecinde insanların yaratıcı olmalarını sağlayacak fırsatlar sunulursa, içeriği cezbedici tutmak için sürekli olarak ek etkinlikler dâhil edilmesine gerek kalmaz çünkü beyin bu süreçte doğal olarak keyif alır düzeye ulaşır.

4. Sahiplik ve Kontrol Hissi (Ownership and Possession): İnsanlar herhangi bir şey üzerinde sahiplik ve kontrol duygusu hissettiklerinde içten bir şekilde onu geliştirmek ya da ileriye taşımak isteyerek motive olurlar. Bu dürtü ile kullanıcılar/oyuncular oyunun sanal ganimetleri veya sanal para biriktirme kısımlarıyla ilgilenirler. Aynı zamanda bu dürtü, kişinin süreç üzerinde kontrol ve sahiplik duygusu hissettiğinde de ortaya çıkar.

5. Sosyal Etki ve İlişkililik (Social Influence and Relatedness): Yol gösterme, sosyal onay, diğer bireylerden geri bildirim alma, insanlarla iş birliği veya onlara eşlik etme ve hatta rekabet ya da kıskançlık dâhil olmak üzere insanları motive eden tüm sosyal unsurları barındırır. Bir arkadaş grubu içerisinde bir kişinin sahip olduğu beceri veya olağandışı bir şey, diğerlerini de ona sahip olmaya iter. İlişkililik ise insanların çocukluklarını çağrıştıran bir ürün gördüklerinde oluşan özlem duygusu ile o ürüne sahip olma olasılıklarının artması olarak açıklanabilecek bir dürtüdür.

6. Kıtlık ve Tahammülsüzlük (Scarcity and Impatience): Kısıtlı bir süre için geçerli ve sınırlı sayıda bulunan veya zor ulaşılabilen ya da sahip olunmayan bir şeyi elde etmek için kişinin güdülenmesidir. İnsanların arzuladıklarını hemen o anda elde edememeleri, motivasyonlarını istenen şeylere yönelik üst düzeye çıkarır.

Oyunların içerisinde bulunan fakat herkesin ulaşamayacağı ya da belirli bir süreliğine elde etme fırsatı yakalanan benzersiz ögeler bu dürtüyü tetiklemektedir.

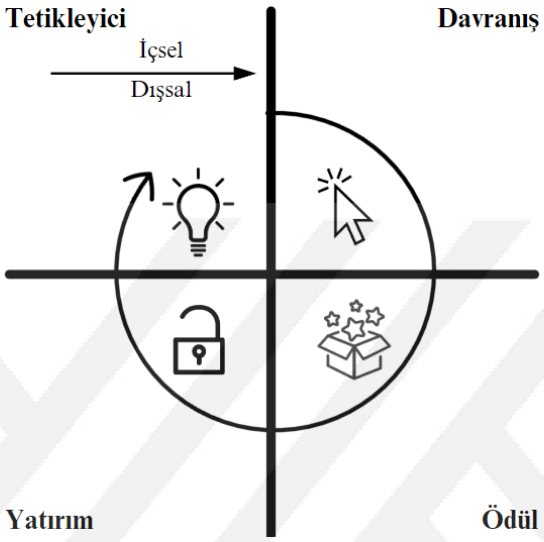
7. Belirsizlik ve Merak (Unpredictability and Curiosity): Bir sonraki aşamada ne olacağının öngörülemezliği kişide merak duygusunu uyandırarak kişinin sürekli olarak olayın veya etkinliğin içerisinde kalmak istemesini güdüleyen güçtür. Beyin düzenli alışkanlıklarının dışında beklenmedik bir durumla karşılaşınca dikkatini ona verir ve tahmin edilemezliğin oluşturduğu merak duygusu yoğunlaşır.

8. Kayıp ve Kaçınma (Loss and Avoidance): Bir şeyi kaybetme korkusundan dolayı yapılan önleme veya ceza almaktan kaçınmak için olumsuz davranışı ortadan kaldırma gibi eylemleri gerçekleştirmeye iten dürtüdür. İnsanlar sunulan fırsatları o an değerlendiremezlerse onları muhtemelen sonsuza kadar kaçıracaklarını hissederler. Oyunlarda ise oyuncular, süreçten dışlanmamak için ortaya koydukları tüm stratejilerin işe yaramadığını kabul etmekten kaçınırlar.

Octalysis Modeli'ne göre sekizgenin sağ tarafında konumlanan yaratıcılığın güçlendirilmesi, sosyal etki ve belirsizlik içsel motivasyonla ilişkilendirilmekte ve bu dürtüler için herhangi bir hedef veya ödüle gerek duyulmadığı, faaliyetin kendisinin bir ödül olduğu vurgulanır. Sekizgenin sol tarafında bulunan başarma, sahiplik ve kıtlık temel güdüleri ise bir hedefe, nesneye veya somut ödüle bağlı olarak ortaya çıkabileceğinden dışsal motivasyona bağlı dürtüler olarak kabul edilir. Başarılı ve sürdürülebilir bir oyunlaştırma uygulaması gerçekleştirmek isteniyorsa, bu bağlamda sekizgenin sağ tarafında bulunan içsel motivasyona bağlı dürtülerin ortaya çıkarılmasına odaklanılmalıdır. Ek olarak, sekizgen; motivasyon kaynaklarını olumlu ve olumsuz motivasyon kaynakları olarak iki gruba ayırmaktadır. Sekizgenin üst kısmında yer alan üç temel güdü olumlu motivasyon mekanizmalarının kullanıldığı teknik olan "Beyaz Şapkalı Oyunlaştırma" olarak adlandırılırken, alt kısmında yer alan üç temel güdü ise olumsuz motivasyon mekanizmalarını kullanan teknik olan "Siyah Şapkalı Oyunlaştırma" olarak adlandırılır (Chou, 2019).

2.3.5 Kanca Modeli

Eyal (2014), insanların dijital uygulamaları veya bilgisayar tabanlı ürünleri kullanmalarını teşvik etmek, bu uygulamalara tekrar geri dönme sıklıklarını artırmak ve bu sayede bu sistemleri gündelik yaşamlarının sıradan bir rutini haline getirmek için Kanca Model'ini geliştirmiştir. Bunu sağlamanın dört aşamalı bir döngü olduğunu vurgulayan model Şekil 2.11'de gösterilmektedir.



Şekil 2.11 Kanca (Hook) modeli (Eyal, 2014)

1. Tetikleyici: Bir aksiyonun ortaya çıkması veya davranışın gerçekleşebilmesi için öncelikle içsel veya dışsal tetikleyicilere ihtiyaç duyulmaktadır. İlk zamanlarda istenen davranışın gerçekleşmesi için içsel olarak tetiklenme ihtimali zayıfken dışsal uyaranlar gerekli görülmektedir. Dijital ürünler veya uygulamalar bunu e-posta, mesaj veya bildirim aracılığıyla başarabilmektedirler.

2. Davranış: İçsel veya dışsal tetikleyicilerin yardımıyla kullanıcının doğal olarak ortaya koyduğu basit eylemlerdir. Kullanıcı kendisinden beklenen basit bir tıklamayı somut veya soyut bir ödül beklentisiyle yapar. Kullanıcı dijital uygulamaların gönderdiği mesajlar veya bildirimlere tıkladığında bir sonraki davranışı tetikleyen yeni uyaranlarla karşılaşması muhtemeldir.

3. Ödül: Model, geri bildirimi ödül olarak kullanmakta ve bu döngüyü kişide istek, merak ve tekrar tekrar sisteme dönme arzusu yaratma üzerine kurmaktadır.

Ödüllerin zaman ve içerik bakımından değişkenlik veya rastgelelik göstermesi, kullanıcının ödülle olumlu bir bağ kurmasına katkı sağlar. Böylece, kullanıcı uygulamayı daha sık ziyaret etmeye ve sistemde daha uzun süre kalmaya başlar.

4. Yatırım: Sistemin, kullanıcının bir sonraki geri dönüşünü kolaylaştırmak, uygulamayı ziyaret etme sıklığını artırmak ve bu davranışı kişinin bilinçsizce gerçekleştirdiği sıradan günlük bir rutin haline gelmesini sağlamak amacıyla yatırım fırsatları sunması gereklidir. Bu, kişinin kullanım deneyimini yükseltmek adına sistemde harcayacağı zaman, para veya çaba olabilir. Kişi, sisteme kendi verilerini girebilir, yeni özellikleri kullanmayı deneyebilir, sanal bir varlık yaratabilir veya arkadaşlarını davet edebilir.

Yukarıda açıklanan oyunlaştırma tasarım modelleri, öğrenme süreçlerinin planlanması ve uygulanmasında farklı yaklaşımlar sunarak öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını, motivasyonunu ve kalıcı öğrenmesini desteklemeyi amaçlamaktadır. Özellikle yabancı dil öğretimi alanında bu modeller; öğrencilerin ilgilerini çekerek öğrenme sürecini daha eğlenceli ve sürdürülebilir hâle getirmekte, hedef dili kullanmaya yönelik öz-yeterlik inançlarını güçlendirmekte ve başarı düzeylerini artırmayı desteklemektedir.

Bu araştırmada oyunlaştırma uygulamaları tasarlanırken, Werbach ve Hunter (2015, 2020)'ın ortaya koyduğu Piramitsel Tasarım Modeli ile D6 Oyunlaştırma Modeli birlikte temel alınmıştır. Piramitsel Tasarım Modeli; dinamikler, mekanikler ve bileşenler aracılığıyla oyunlaştırma sürecinde kullanılan temel oyun unsurlarını açıklarken, D6 modeli bu unsurların hedef davranışlar, oyuncu özellikleri, geri bildirim mekanizmaları ve ilerleme süreçleri doğrultusunda sistematik biçimde yapılandırılmasına rehberlik etmektedir. Böylece araştırmada kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının yalnızca oyun ögeleriyle zenginleştirilmesi değil, aynı zamanda pedagojik amaçlara uygun biçimde planlanması hedeflenmiştir.

Octalysis modeli kullanıcı motivasyon kaynaklarını açıklaması, Kanca Modeli ise kullanıcıların sisteme tekrar katılımını sürdürmeye yönelik döngüsel yapıyı ortaya koyması bakımından araştırmanın kuramsal altyapısına katkı sağlamaktadır. Bununla

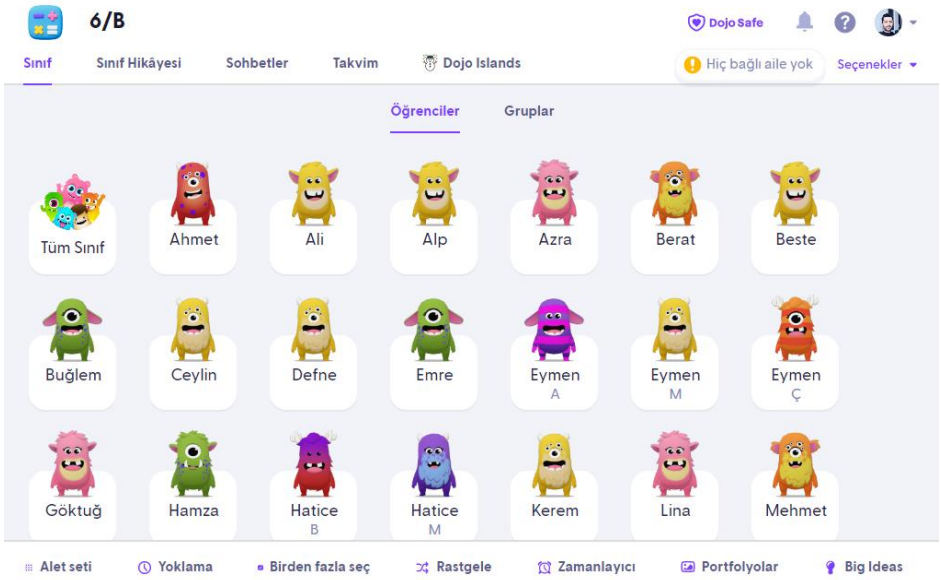
birlikte, bu araştırmada öğretim sürecinin planlanması, oyun unsurlarının yapılandırılması ve öğrenme etkinliklerinin sistematik biçimde tasarlanması açısından Werbach ve Hunter'ın bütüncül yaklaşımı temel çerçeve olarak tercih edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada kullanılan dijital oyunlaştırma araçlarının içerdiği puan, rozet, liderlik tablosu, görev, geri bildirim ve seviye gibi oyunlaştırma unsurları ilgili modeller doğrultusunda yapılandırılmıştır. Dolayısıyla, Werbach ve Hunter'ın bütüncül oyunlaştırma yaklaşımı, İngilizce öğretiminde öğrencilerin akademik başarı, motivasyon ve öz-yeterlik düzeylerini geliştirmeyi hedefleyen bu çalışmaya kuramsal bir dayanak sağlamaktadır.

2.4 Oyunlaştırma Araçları

Bu bölümde, oyunlaştırma sürecinde kullanılan dijital oyunlaştırma araçları açıklanmıştır. Bu bağlamda uygulama sürecinde kullanılan dijital oyunlaştırma araçları oyun düşüncesini yansıtmakta ve oyun unsurlarını içerisinde barındırmaktadır.

2.4.1 ClassDojo

ClassDojo (2025), internet erişimi bulunan telefon, tablet veya bilgisayar aracılığıyla ücretsiz bir şekilde erişilebilen, kolay kullanım arayüzü sunan, sanal bir sınıf ortamı oluşturulmasıyla puan odaklı sınıf yönetimi ve davranış izleme imkânı sağlayan dijital bir eğitim uygulamasıdır. Öğretmenin oluşturduğu sanal sınıf ortamında öğrenciler, sonradan değiştirebilecekleri veya tasarlayabilecekleri avatar görselleriyle temsil edilir (Şekil 2.12).



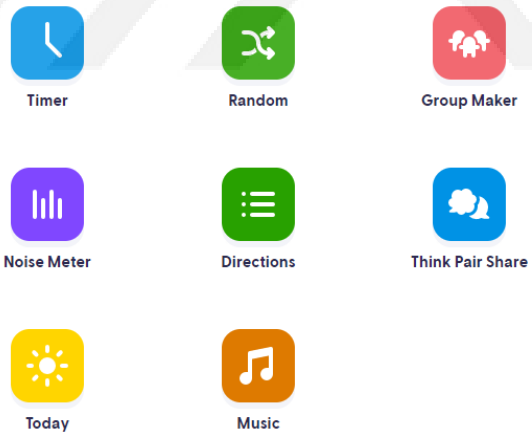
Şekil 2.12 ClassDojo sınıf genel görünüm

Sınıf içerisinde veya dışarısında, öğrencide hedeflenen davranış veya beceri görüldüğünde öğrencinin avatarı üzerine tıklanır ve uygulama içerisinde hazır bulunan veya öğretmenin sonradan ekleyebileceği davranış ya da beceri seçilerek öğrenciye puan eklenir (Şekil 2.13). Beklenen davranışın dışında gözlemlenen olumsuz davranışlarda ise geliştirilmesi gerekli kısmında bulunan eksi puanlı simgelere tıklanarak öğrenci puanından önceden belirlenmiş istenmeyen davranışın puanı düşürülür. Olumlu davranışlar için verilen puanlar +1 ile +5 arasında, geliştirilmesi gereken davranışlar için verilen puanlar ise -1 ile -5 arasında öğretmen tarafından derecelendirilebilmektedir. Öğrencilerin toplam puanları avatarları üzerinde görüntülenmektedir. Böylelikle, öğrenciler istedikleri her an kendi ilerleme süreçlerini görebilir ve geliştirilmesi gerekli alanlar için öğrenmelerini veya davranışlarını gözden geçirerek düzenleyebilirler (Barahona Mora, 2020). Diğer yandan, ailelerin de sanal sınıfa davet edilmesine olanak sağlayan ClassDojo, öğretmenin velileri de bu sürece dâhil ederek öğrencilerin gelişim süreçlerini ailelerle açık ve anlık biçimde paylaşabilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda uygulama, okul, veli, öğrenci ve öğretmen arasında kurulacak iletişimin kuvvetli olmasına katkı sunmaktadır (Putrie vd., 2024).



Şekil 2.13 ClassDojo beceri ekleme ve puanlama bölümü

Uygulama içerisinde puanlama ve buna bağlı olarak bir sıralama sistemi haricinde, sınıf içerisinde yapılan etkinliklerin, verilecek ödevlerin veya görevlerin video, fotoğraf ve dosya formatlarında paylaşılabileceği sınıf hikâyesi bölümü, ailelerin öğretmene soru sorabileceği veya öğrencilerin evde yapılan etkinlikleri paylaşabileceği sohbet bölümü, etkinlik planlaması veya hatırlatmalar için takvim bölümü ve öğrencilerin bireysel veya takım halinde öğretmenleri tarafından atanan aktiviteleri oyun oynayarak tamamlayabilecekleri Dojo Island bölümü bulunmaktadır. İlave olarak, uygulamada bulunan alet seti bölümü içerisinde kronometre, gürültü ölçer, rasgele öğrenci seçmek ve öğrenci grupları oluşturmak için kullanılabilecek araçlar yer almaktadır. ClassDojo Alet Seti bölümü Şekil 2.14'te gösterilmektedir (ClassDojo, 2025).



Şekil 2.14 ClassDojo alet seti

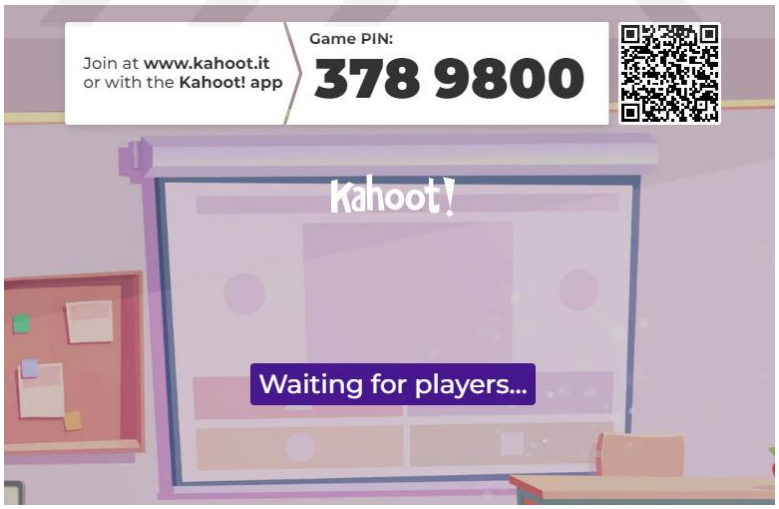
Eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılan araçların çağın gerekliliklerine ve günümüz öğrenci öğrenme stillerine uygun seçilmemesi durumunda hedeflere ulaşma noktasında zorluklarla karşılaşılması kaçınılmazdır (Aras ve Kocasaraç, 2022). Oyun tasarım unsurlarının birçoğunu içeren ClassDojo, öğrencilerin sürece aktif katılımını

teşvik ederek akademik başarılarını artırmayı, içsel motivasyonlarını güçlendirerek olumlu davranışlar edinmelerini sağlamayı ve öğrenciler için olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmayı desteklemektedir. Üstelik, anında geri bildirim sunan ve bir hikâye içerisinde ilerleme hissi yaratan oyun mekanikleri sayesinde ClassDojo, öğrenme yolculuğunun daha eğlenceli ve verimli olmasına imkân tanımaktadır (Barahona Mora, 2020).

2.4.2 Kahoot

Kahoot (2025), hem sınıf içi hem de sınıf dışı kullanım imkânı sunan, sunumlar, dersler, ödevler ve değerlendirme içerikleri hazırlanabilen, anlık skor tablosu, puanlar, liderlik tablosu, rekabet, takım oluşturma, gerçek zamanlı geri bildirim, çeşitli oyun modları ve özelleştirilebilir karakterler gibi çeşitli oyun unsurları içeren oyunlaştırma tabanlı bir platformdur. Kahoot'a akıllı telefon, tablet veya bilgisayar aracılığıyla uygulama ya da web sitesi üzerinden erişim sağlanabilmektedir.

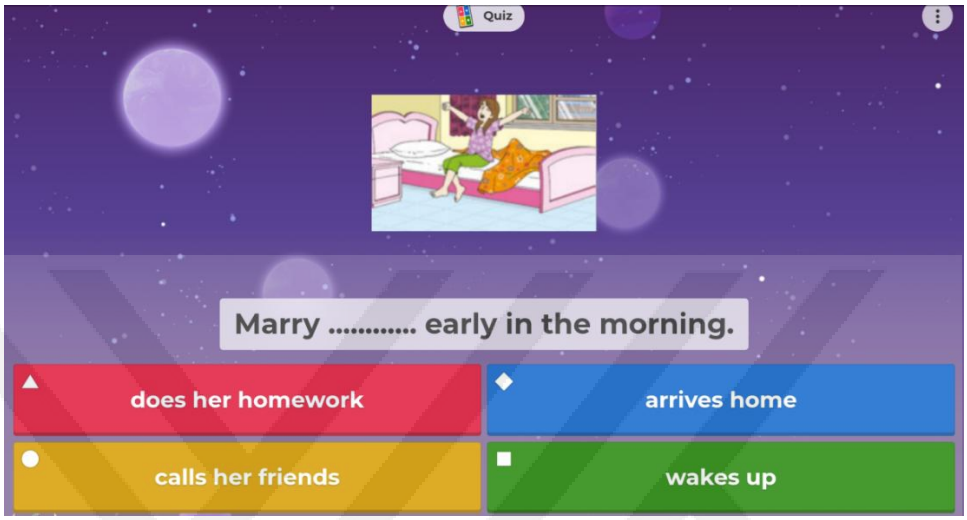
Öğrenciler, kendilerine verilen giriş pini veya QR kodu aracılığıyla kendi cihazlarından gerçek isimleriyle veya oluşturabilecekleri anonim takma adlarla oyuna katılabilirler. Oyun başlamadan önce giriş yöntemlerinin ve öğrenci isimlerinin görüntülendiği ekran Şekil 2.15'te gösterilmektedir.



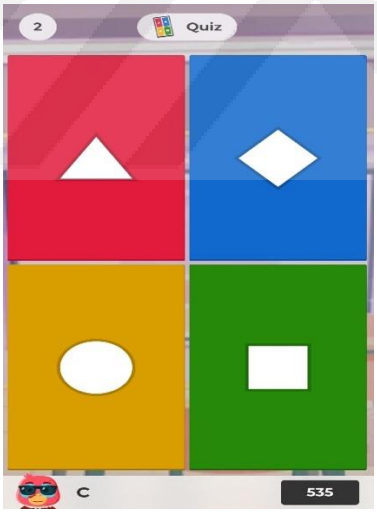
Şekil 2.15 Kahoot oyuncu giriş ekranı

Yeni konu öncesi ön bilgilerin ölçülmesi ya da konu sonrası öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi amacıyla öğretmen tarafından hazırlanan veya uygulama içerisinde

konuya uygun olarak önceden hazırlanmış sorular ekrana yansıtılır. Öğrenci soruları kendi cihazında seçenekleriyle birlikte görebileceği gibi farklı bir ekranda soruları takip edip kendi cihazından sadece seçenekleri görüp cevap verebilir. Soruların ve seçeneklerin görünümüne ilişkin ekran görüntüleri Şekil 2.16 ve Şekil 2.17'de gösterilmektedir. Sorular, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, slayt, video veya kısa cevaplı gibi çeşitli tarzlarda hazırlanabilir (Kahoot, 2025).



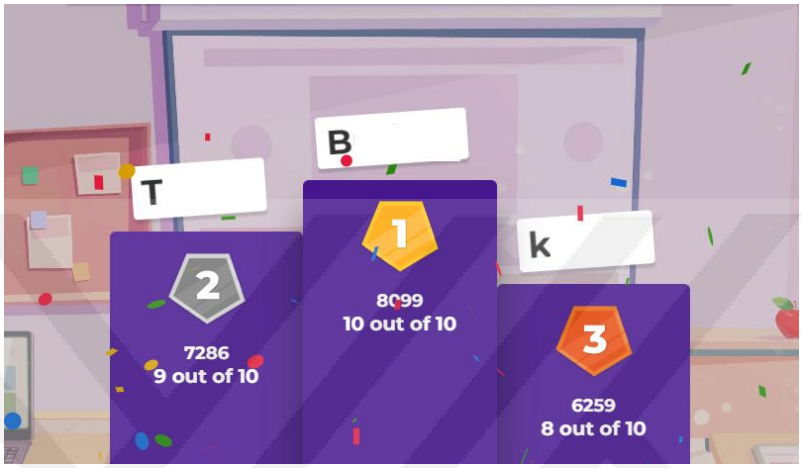
Şekil 2.16 Kahoot! öğretmen ekranı



Şekil 2.17 Kahoot! öğrenci ekranı

Öğrenciler, öğretmen tarafından yönetilen uygulamada önceden belirlenen süre içerisinde sorulara anlık cevaplar verir ve gerçek zamanlı geri dönüt alırlar. Öğrenciler, verdikleri doğru cevaplar karşılığında önceden belirlenen sabit puanlar veya süre bazlı puanlar toplamaktadırlar. Öğrenciler, sorulara ne kadar hızlı doğru yanıt verirlerse o

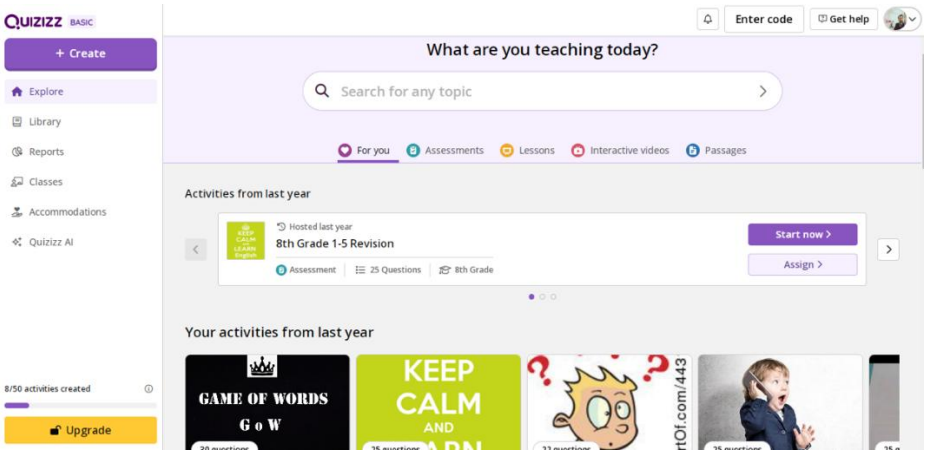
ölçüde daha yüksek puan almaktadırlar. Üstelik öğrenciler, art arda birden fazla soruya doğru yanıt verdiklerinde bonus puanlarla ödüllendirilmektedirler. Her bir soru tamamlandığında ise en başarılı beş öğrencinin gösterildiği skor tablosu ekrana gelir. Son olarak, soruların tamamı cevaplandığında ilk üçe giren öğrenci isimleri podyumda gösterilir. Oyun sonu ilk üçe giren öğrencilerin isimlerinin öne çıktığı podyum örneği Şekil 2.18'de gösterilmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen, etkinlik tamamlandığında öğrencilerin gelişimlerini takip edebileceği detaylı rapora ulaşabilmektedir.



Şekil 2.18 Kahoot! oyun sonu podyum örneği

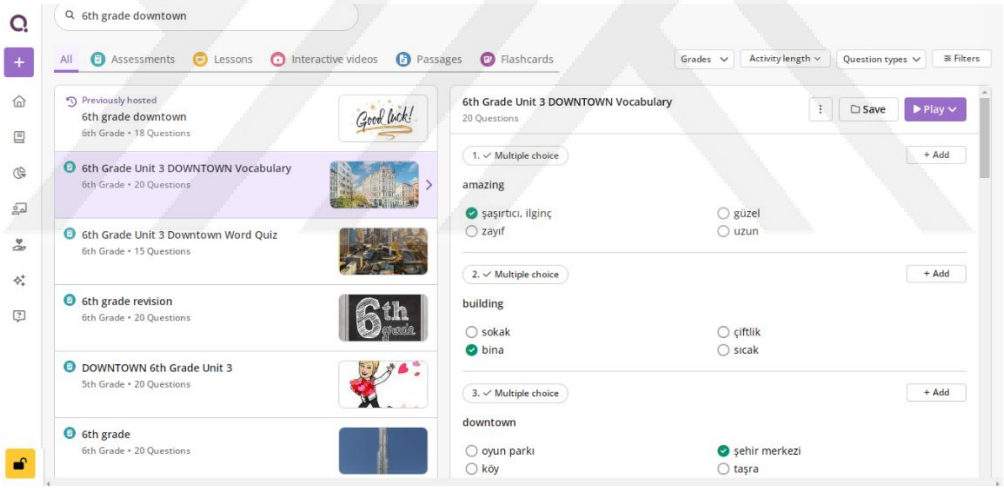
2.4.3 Quizizz

Quizizz, içerik hazırlama noktasında çeşitli özelleştirilebilir seçenekler sunan, öğretmenlere kapsamlı değerlendirme yapma imkânı sağlayan ve öğrencilerin öğrenme sürecinde ustalık seviyelerine ulaşmalarını destekleyen motive edici etkinlikler sunan dijital bir oyunlaştırma aracıdır. Sınıf ortamını bir oyun alanına çeviren Quizizz, öğretmeni oyunu yöneten ve öğrencileri de birer yarışmacı konumuna getirmektedir. Bireysel veya takım halinde eğlenceli ve etkileşimli bir rekabet ortamı içerisinde öğrenciler, eğlenerek öğrenme deneyimi yaşamaktadır (Quizizz, 2025). Platformun giriş ekranında öğretmene, hangi konuda ve ne tür bir uygulama yapmak istediğine göre çeşitli seçenekler sunulmaktadır. Öğretmen, istediği konuda içeriği kendi oluşturabileceği gibi platform içerisinde yer alan arama bölümünü kullanarak hazır bulunan kaynaklardan da yararlanabilir. Quizizz giriş ekranı Şekil 2.19'da gösterilmektedir.



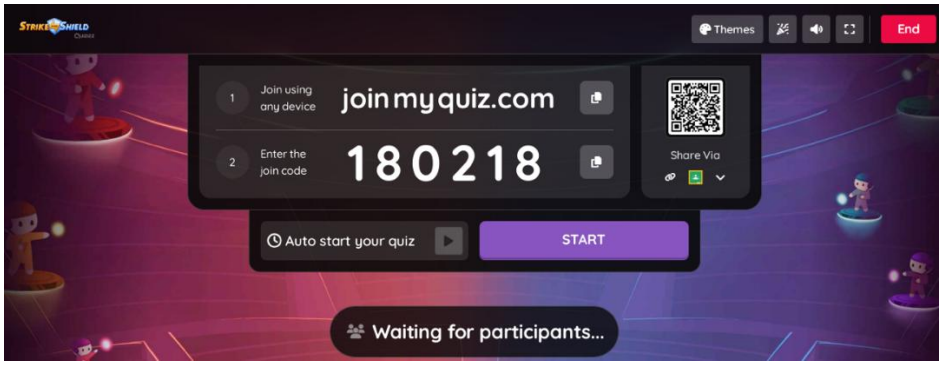
Şekil 2.19 Quizizz giriş ekranı

Öğretmen, öğretmek veya ölçmek istediği konu veya kazanıma göre içerik oluşturduktan veya araştırma yapıp istediği içeriği bulduktan sonra bunu canlı olarak sınıf içerisinde uygulayabilir veya belirli zaman aralığında öğrencilere sınıf dışında katılabilecekleri bir ödev şeklinde atayabilir. İçerikler ölçme aracı, konu sunumu, interaktif video, okuma metinleri veya çalışma kartları şeklinde hazırlanabilir. İçerik arama sonuç ekranı örneği Şekil 2.20'de gösterilmektedir.



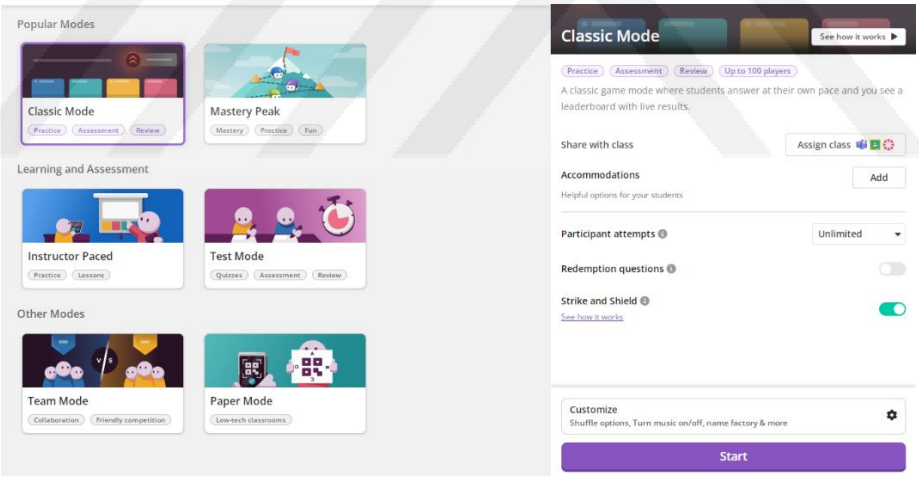
Şekil 2.20 İçerik arama sonuç ekranı

Öğrenciler, kendilerine verilen altı haneli kod, sınıf içerisinde ekrana yansıtılan QR kodu veya öğrenci grubuyla paylaşılan bağlantı aracılığıyla akıllı telefon, tablet ya da bilgisayar üzerinden oyuna katılabilmektedirler. Öğrencilerin oyuna giriş yöntemlerini veya oyunun öğretmen tarafından başlatılmasını bekledikleri sırada kendi isimlerini görebilecekleri ekran Şekil 2.21'de gösterilmektedir.



Şekil 2.21 Quizizz oyuncu giriş ekranı

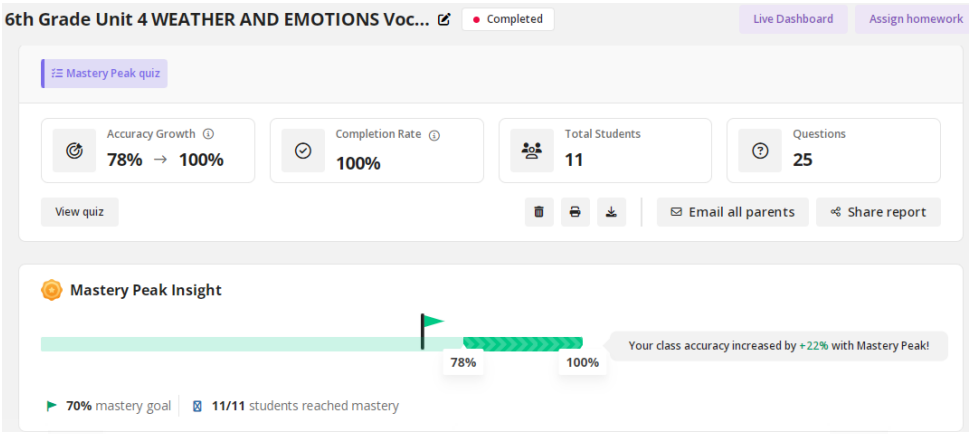
Quizizz platformunda öğrenciler oyunlaştırma unsurları ile harmanlanan çevrimiçi sınavlara katılabilirler. Liderlik tabloları, zaman kısıtlamaları, anlık geri bildirim, rekabet, ustalık seviyeleri ve ekstra puan, kalkan ya da geçici yetenek gibi güçlendirmeler Quizizz'in öne çıkan oyunlaştırma unsurları arasında yer almaktadır. İçerikler altı farklı modda öğrencilere sunulabilir. Bunlar Şekil 2.22'de gösterilen ekranda mevcut olan; öğrencilerin kendi hızlarında soruları çözebildiği klasik mod, öğretmenin soruların geçişini kontrol ettiği mod, ustalık zirvesi, değerlendirmenin daha sade biçimde yürütüldüğü bir mod, takım modu ve teknoloji yetersizliği bulunan sınıflar için uygun olan kâğıt modudur.



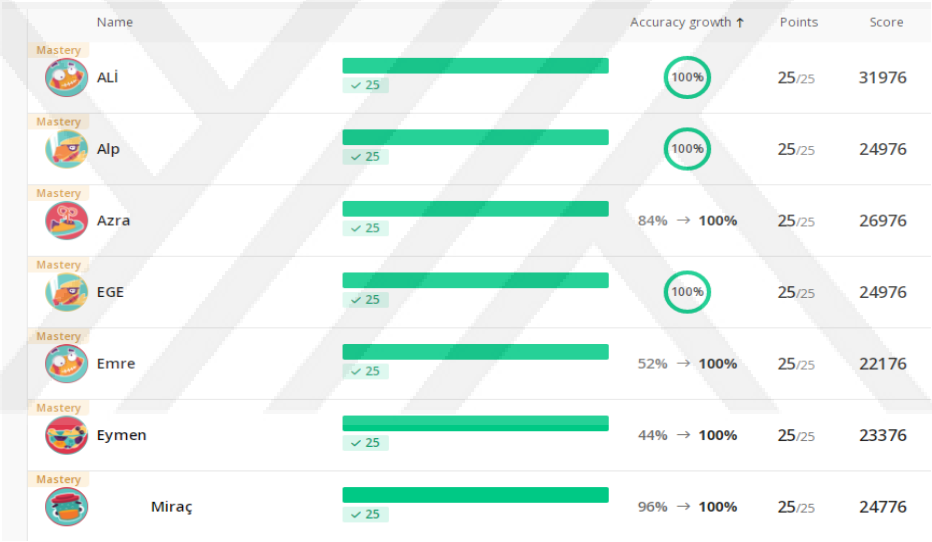
Şekil 2.22 Quizizz oyun modları

Quizizz, Şekil 2.23 ve Şekil 2.24'te gösterildiği gibi sınıf veya öğrenci bazında genel bir rapor oluşturarak hem öğretmenlere hem de öğrencilere öğrenme yolculuğunu gözden geçirme ve takip etme olanağı sağlamaktadır. Öğretmenler öğrenci gelişimlerini takip ederek gerçek zamanlı geri bildirim alabilmektedirler. Sonuçlar sayesinde öğretmen, öğrenme eksikliği bulunan öğrencileri belirleyebilir ve bireysel

ihtiyaçlara yönelik çalışmalarla bu öğrencileri destekleyebilir. Öğrenciler ise gerçek zamanlı geri bildirim sayesinde kendi öğrenme süreçlerini gözden geçirerek gerektiğinde düzenleme yapma imkânı elde etmektedirler.



Şekil 2.23 Quizizz sınıf bazında rapor ekranı

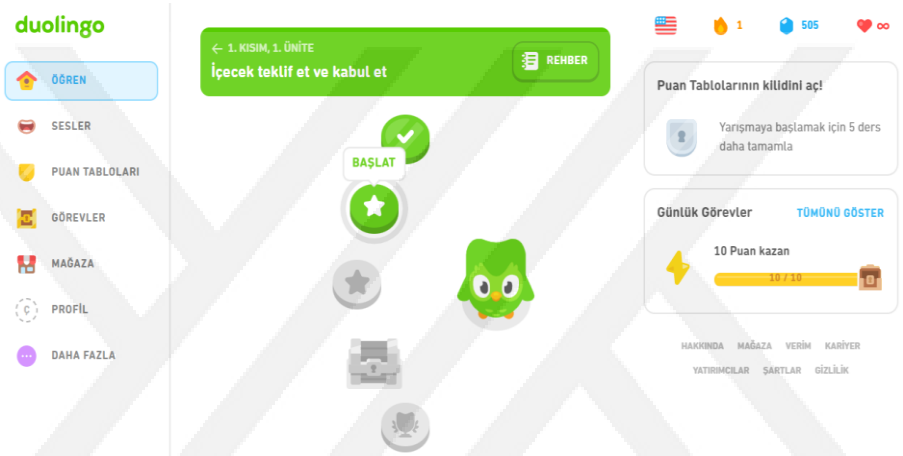


Şekil 2.24 Quizizz öğrenci bazında rapor ekranı

2.4.4 Duolingo

Duolingo, kullanıcının dil bilgisi seviyesine ve ilerleme hızına göre öğrenmek veya alıştırma yapmak istediği hedef dilde dört beceriye yönelik tekrarlı alıştırmalar sunan, kullanıcıya gerçek hayattaki iletişim becerilerini kazandırmayı hedefleyen, akıllı telefon, tablet veya web sayfası üzerinden erişim imkânı bulunan etkili, eğlenceli ve ücretsiz bir dil öğrenme uygulamasıdır (Duolingo, 2025).

Günde en azından 15 dakikalık görevlerin tamamlanmasıyla kullanıcıyı ciddi bir dil öğrenicisi olarak gören Duolingo (2025), Şekil 2.25'te gösterildiği gibi kullanımı kolay bir arayüzüne sahiptir. Duolingo, eğlenceli animasyonlar, kullanıcıya elektronik mail aracılığıyla gönderdiği hatırlatıcı bildirimler, seviyelere göre artan zorluktaki mücadeleler, anlık geri bildirimler, puan tabloları, uygulama içi harcanabilir mücevherler, güçlendirmeler ve rozetler gibi oyunlaştırma unsurlarını içermektedir. Uygulama, kullanıcının ilerlemesini takip eder ve hedef dilde dört becerideki yetkinlik seviyesine göre kullanıcıya ek alıştırmalar sunarak destek sağlamaktadır. Böylelikle kullanıcı artan yeterlilik düzeyi sergiledikçe hedef dilin seviyeleri arasında bir üst zorluktaki seviyeye geçiş yapmaktadır.



Şekil 2.25 Duolingo kullanıcı sayfası

Bununla birlikte Duolingo, öğretmenlere öğrencilerini sınıf içi ve dışı ortamlarda hedef dilde desteklemelerini kolaylaştırmak için uygulama içerisinde öğrencilerin ilerlemelerini takip edebileceği, ödevler verebileceği ve verilen ödevlerde harcanan süreyi veya kazanılan puanları raporlayabileceği bir sanal sınıf oluşturmalarına olanak sağlamaktadır. Duolingo içerisinde oluşturulan bir sanal sınıf örneği Şekil 2.26'da gösterilmektedir.



Şekil 2.26 Duolingo sınıf örneği

Bu araştırmada, oyunlaştırma sürecinde ClassDojo, Kahoot, Quizizz ve Duolingo uygulamaları etkin bir şekilde kullanılmıştır. ClassDojo; sınıf içi ve sınıf dışı öğrenci performanslarını değerlendirmek, Kahoot ve Quizizz ile gerçekleştirilen sınav ve yarışmaların sonuçlarını ödüllendirmek, Duolingo platformunda yayımlanan haftalık ilerleme raporlarındaki sıralamaları puanlandırmak, ödev takibini sağlamak, olumlu davranışları pekiştirmek ve olumsuz davranışları en aza indirmek amacıyla kullanılmıştır. Kahoot ve Quizizz; dersin öğrenme çıktılarına yönelik kısa sınavlar, bireysel ve takım hâlinde gerçekleştirilen yarışmalar ile tekrar etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin bilgilerini pekiştirmelerine yardımcı olmak amacıyla kullanılmıştır. Duolingo ise sınıf dışı bireysel çalışma ortamında öğrencilerin dil becerilerini bütüncül bir şekilde geliştirmelerine fırsat sunmuştur. Dolayısıyla bu uygulamalar, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak, motivasyon düzeylerini yükseltmek ve İngilizce öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inançlarını desteklemek amacıyla Werbach ve Hunter'ın Piramitsel Tasarım Modeli ile D6 Oyunlaştırma Modeli temel alınarak bütüncül bir oyunlaştırma yapısı içerisinde kullanılmıştır.

2.5 Oyunlaştırmanın Temel Aldığı Kuramsal Yaklaşımlar

Bu bölümde, oyunlaştırma yaklaşımının teorik temellerini oluşturan kuramsal yaklaşımlar açıklanmıştır.

2.5.1 Öz Belirleme Teorisi

Öz Belirleme Teorisi, bireylerin iyi olma hali ile ilgili geniş bir yelpazede uygulanan, kişiliğin gelişimi ve insan motivasyonunu merkezine alan bir kuramdır. Teori, insan gelişiminde kritik bir rolü olan ve doğuştan gelen özerklik, yeterlik ve ilişkililik gibi üç temel psikolojik ihtiyacın karşılanmasına odaklanmaktadır (Ryan ve Deci, 2019).

Ryan ve Deci (2000), kişinin doğuştan sahip olduğunu belirttiği bu psikolojik ihtiyaçların evrensel olduğunu ve bu gereksinimlerin karşılanmasının bireylerin psikolojik gelişimi ve sağlığı bakımından olumlu bir etkiye sahip olduğunu savunmaktadır.

Özerklik (Autonomy), kişinin eylemlerinde söz sahibi olma ve bunları kendi başına yönetebilme duygusuyla ilgilidir. Dışarıdan bir değer veya ilgi ile desteklenirken, ceza veya kontrol ile zayıflatılabilir. Yeterlik (Competence), kişinin başarılı olma ve kendini geliştirebilme kapasitesine sahip olduğu duygusunu benimsemesidir. Kişi kendini bir konuda yeterli hissederse onu içsel olarak motive olmuş bir şekilde benimser ve sürdürür. Yeterlik ihtiyacı, kişinin beceri düzeyine uygun zorluklar, olumlu geri bildirimler ve uygun gelişim fırsatları sunulduğunda karşılanabilir. İlişkililik (Relatedness), bireyin aidiyet duygusu ve sosyal çevresiyle ilişki veya bağlantı içerisinde olma ihtiyacı ile ilgilidir. Kişinin saygı gördüğünü ve önemsendiğini hissetmesi ile bu ihtiyacın karşılanması kolaylaşır. Bu üç temel ihtiyaçtan herhangi birinin karşılanamaması veya engellenmesi durumu insanın motivasyonuna ve psikolojik sağlığına zarar verici olarak görülmektedir. Öz Belirleme Teorisi, eğitim ortamlarında bu temel gereksinimlerin ne ölçüde karşılandığına veya göz ardı edildiğine odaklanmaktadır (Ryan ve Deci, 2020).

Öz Belirleme Teorisinde bahsi geçen, kişinin doğuştan sahip olduğu; insanların tercihlerde bulunma ve özgürce karar alma isteği, yeterli becerilere sahip olma duygusu ve çevresiyle iş birliği içerisinde bulunma isteği gibi üç temel psikolojik ihtiyacı oyunlaştırma karşılayabilir (Alsawaier, 2018). Sailer vd. (2017), belirli oyun tasarım unsurlarının belirli psikolojik etkilere yön verebileceğini ifade etmektedir. Rozetler, liderlik tabloları ve performans grafikleri kişinin yeterlik duygusu ihtiyacını,

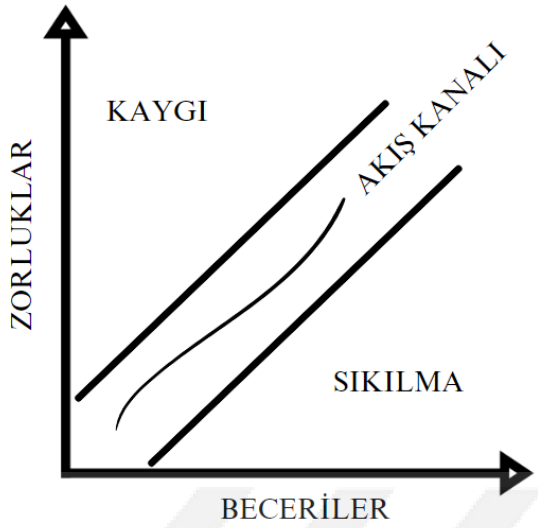
avatarlar, hikâye ve takım çalışmaları ise ilişkililiği etkileyebilmektedir. Chang vd. (2017)'ne göre öğretmenlerin özerklik durumunun öğrencilerin özerklik gelişimine olumlu bir etkisi bulunmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin hislerini kabul etmesi, sürece aktif katılımını sağlaması, öğrencilere öğrenme için daha fazla seçenek sunması, onlara bu süreçte olumlu, bilgilendirici ve yapılandırıcı bir rehberlik sunması öğrencilerin özerkliğini destekleyebilmektedir.

Oyunlaştırmanın sağladığı sosyal özellikler, öğrencilerin ilişkililik ihtiyacını karşılayabileceği gibi öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel motivasyon düzeylerini artırabilir. Takım çalışmalarında bir görevi tamamlamak için fikirlerin birleştirilmesi teşvik edilmeli ve bir kişinin çabasının bir diğerini etkileyebileceği vurgulanmalıdır. Oyunlaştırmanın sağladığı bir diğer özellik olan başarma hissi ise öğrencilerin yeterlik ihtiyacını tetikleyebilir. Öğrencilerin beceri düzeylerine yönelik görevler verilmesi ve geri bildirimlerin somutlaştırılarak öğrencilere sunulması öğrenme motivasyonunu olumlu etkilemektedir. Oyunlaştırma sürecinde öğrencilerin etkinliklerde daha aktif rol alması ve kendi ilerlemeleri üzerinde kontrol sahibi olmaları da özerklik gelişimini kolaylaştırabilmektedir. Bu bağlamda, Öz Belirleme Teorisinde yer alan üç temel psikolojik ihtiyacın karşılanması neticesinde, oyunlaştırma ile öğrenmeye yönelik içsel motivasyon arasındaki ilişki geliştirilebilecektir (Luarn vd., 2023).

2.5.2 Akış Teorisi

Akış Teorisi, insanların içinde bulundukları anı başka herhangi bir şeyin önemi yokmuş gibi derinlemesine odaklanarak deneyimlemelerinin anlaşılmasına bir yanıt aramaktadır. Csikszentmihalyi (1988)'ye göre akış için evrensel öncelik bireyin yapması gereken bir şeyler olduğunu ve bunu yapabilecek bir beceri düzeyine sahip olduğunu algılamasıdır. En ideal düzeyde bir akış deneyimi için bireyin sahip olduğu beceri düzeyi ile gerçekleştireceği eylemin algılanan zorluk düzeyi arasında bir denge bulunmalıdır. Akış, tipik olarak mücadele gerektiren sporlar, oyunlar veya sanatsal performanslar gibi zorluk düzeylerinin ve beceri seviyelerinin çeşitlendirilebileceği etkinliklerde daha belirgin olarak görülebilmektedir. Elbette, kişi gündelik işlerle uğraş içerisindeyken veya hobilerini gerçekleştirirken de kendini bir akış içerisinde hissedebilir. Bu durum; kişinin etkinliklerden aldığı keyfe, görevlerin zorluk

derecesine ve bireyin beceri düzeyine bağlı olarak değişebilmektedir (Csikszentmihalyi, 2014). Akış durumu modeli Şekil 2.27'de gösterilmektedir.



Şekil 2.27 Akış teorisi (Csikszentmihalyi, 2014)

Şekil 2.27'de sunulan Akış Teorisi ele alındığında, eğer bir faaliyet veya eylem kişi tarafından beceri seviyesinin üzerinde bir zorlukta algılanırsa, ortaya çıkabilecek stres, kaygı veya endişe olarak deneyimlenebilir. Kişinin beceri düzeyi, faaliyetin zorluk düzeyinin üzerinde olduğunda ise kişi önce gevşemeye başlar ve daha sonra faaliyetten sıkılabilir. Hem faaliyetin zorluk derecesi hem de kişinin beceri düzeyi düşük olduğunda ise kişi akış deneyimine giremeyip ilgisizlik durumu yaşayabilmektedir. Akış deneyimi için kişinin sahip olduğu beceri düzeyi ile karşılaştığı zorlukların bir dengede olması gerekmektedir (Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2014).

Akış Teorisi'ne göre akış deneyimini yaşamak, sağladığı en ideal deneyimler sebebiyle kişiyi bir faaliyette süreklilik göstermeye ve bu faaliyete bir süre sonra geri dönmeye motive etmektedir. Böylece zaman içerisinde kişinin becerilerinin gelişimi de desteklenmiş olmaktadır. Beceriler geliştikçe, kişi yeni zorluklarla mücadeleye girerek faaliyetlerin karmaşıklık düzeyini artırmaya çalışmalıdır. Bu durum iş ve eğitim hayatı, gündelik hobiler, oyunlar, sanatsal etkinlikler vb. alanların hepsi için geçerlidir (Csikszentmihalyi, 1988). Oyunlar içerdiği motivasyon unsurları sayesinde kişinin en üst düzeyde bir deneyim yaşamasını sağlayabilir (Csikszentmihalyi, 2014).

İdeal bir akış deneyimi veya deneyimin kendisinin keyif verici bir hale gelmesini sağlamak için birçok bilgisayar oyununda ve öğrenme ortamlarında görebileceğimiz özelliklerin birlikte planlanması gerekmektedir (Jones, 1998; Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2014; Vann ve Tawfik, 2020).

Akış deneyimi için:

1- Kişi sahip olduğu becerileri ile karşılaştığı görevlerin zorluk düzeylerinin dengeli olduğunu hissedebilmeli ve tamamlayabileceği görevleri deneyimleyebilmeli,

2- Görevlere ve faaliyetlere tam anlamıyla odaklanabilmeli,

3- Faaliyetin veya görevin hedefleri kesin ve anlaşılır olmalı,

4- Kişi faaliyeti veya görevi sürdürürken anında geri bildirim alabilmeli,

5- Faaliyete veya göreve derin ancak zahmetsiz bir katılım gösterebilmeli,

6- Eylemleri üzerinde kendi kontrol sahibi olduğunu hissedebilmeli,

7- Akış deneyimi esnasında kişi öz bilinç kaybı yaşayıp deneyim sonrasında daha güçlü bir benlik hissedebilmeli,

8- Zamanın olağandan daha hızlı bir şekilde geçtiği hissine kapılabilmelidir.

Oyunlaştırma, oyun, teknoloji ve psikolojinin tam ortasında konumlanan bir yaklaşımdır. Bu doğrultuda, oyunlaştırmaya ilişkin yapılan birçok çalışmada bir psikoloji teorisi olan akış kuramına geniş ölçüde yer verilmektedir (Seaborn ve Fels, 2015; Simoes vd., 2015; Bozkurt ve Durak, 2018). Çalışmalar, oyunlaştırmanın öğrencilerin akış deneyimlerini ve öğrenme çıktılarını geliştirdiğini göstermektedir (Chalco Challco vd., 2023).

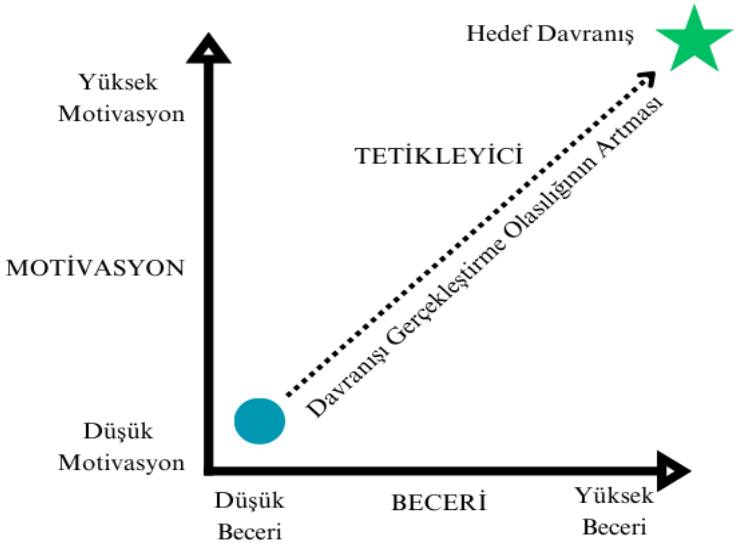
Oyunlaştırma tasarımı planlanırken Jones (1998), Nakamura ve Csikszentmihalyi (2014) ve Vann ve Tawfik (2020) tarafından öne sürülen Akış Teorisi'nin bazı

özellikleri dikkate alınmalıdır (Matallaoui vd., 2017). Bunlardan ilki, kişinin beceri seviyesi ile dengeli mücadelelerle karşılaşabilmesi gerekmektedir. Özellikle, öğrencilerin bir sistemi terk etmeyip uzun bir süre kullanabilmesini sağlamak, zorlukların öğrencilerin beceri seviyelerine orantılı olmasıyla mümkündür (Oliveira vd., 2021). Açık bir şekilde ortaya konulan hedefler, öğrenciler tarafından elde edilebilirse görevin kendisi bir haz haline gelir ve içsel olarak ödüllendirici bir faaliyete dönüşür (Vann ve Tawfik, 2020). İkincisi, eylem ve farkındalığın harmanlanmasıdır. Bu, faaliyet ile öğrenenin birbiriyle ilişkilendirilebilir olmasıyla sağlanabilir (Vann ve Tawfik, 2020). Bir sonraki aşamada mevcut göreve tam anlamıyla odaklanılabilmesi için gerekli önlemler alınmalıdır. Dikkat dağıtıcı herhangi bir engel olmamalıdır ki öğrenciler zamanla çevrelerinin farkındalığını kaybedip eldeki görevlere rahatlıkla yoğunlaşabilsinler (Vann ve Tawfik, 2020). Son olarak, öğrenci kendisinden bekleneni bilmeli ve performansı doğrultusunda anlık olarak geri dönüt alabilmelidir (Matallaoui vd., 2017).

2.5.3 Fogg Davranış Modeli

Hedef davranışın gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini açıklayan üç temel faktöre odaklanan Fogg Davranış Modeli psikolojik bir modeldir. Model, bir davranışın ortaya çıkabilmesi için kişinin yeterince motive olması, gerekli beceriye sahip olması ve davranışın uygun bir tetikleyici ile harekete geçirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Fogg, 2009).

Fogg Davranış Modeli, özellikle teknoloji temelli sistemler aracılığıyla insanlarda davranış değişikliklerinin nasıl gerçekleştirilebileceğini anlamaları için tasarımcılara sistematik bir yol sunmaktadır. Hedef davranışların ortaya çıkmasında etkili olan bileşenlerin ilişkileri Şekil 2.28'de gösterilmektedir.



Şekil 2.28 Fogg davranış modeli (Fogg, 2009)

Şekil 2.28'de görüldüğü üzere, hedef davranışa yönelen kesik çizgili ok, kişinin motivasyon düzeyi artıkça hedef davranışı gerçekleştirme olasılığının da artacağını göstermektedir. Ancak hedef davranışın, herhangi bir tetikleyicinin varlığı olmadan gerçekleşemeyeceği unutulmamalıdır. Yıldız ile simgelenen hedef davranışın bulunduğu konum, davranışın gerçekleşebilmesi için genellikle yüksek motivasyon ve yüksek beceri düzeyinin gerekli olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, eksenler sabit olsa da hedef davranışı temsil eden yıldız ve tetikleyici farklı konumlara yerleştirilebilmektedir.

Davranışın gerçekleşebilmesi insanların en azından sıfır olmayan bir motivasyon ve beceri düzeyine sahip olmasına bağlıdır. Tasarımcılar davranış değişikliği oluşturmak istediklerinde çoğu zaman yalnızca motivasyonu artırmaya odaklanmaktadır; ancak bu her zaman uygulanabilir bir yaklaşım değildir. Hedef davranışa yönelik basit becerilerle performansı artırmak alternatif bir yöntem olabilir. Motivasyon düzeyi düşük fakat beceri düzeyi yüksek olan bir kişi eğer hedeflenen davranış kolaysa bunu gerçekleştirebilir. Bu durumun tam tersi de geçerlidir. Motivasyon düzeyi yüksek fakat beceri düzeyi sınırlı bir kişi hedef davranışı ortaya koymak adına zor şeyler yapmaya gayret gösterebilir. Ancak, her şey bunlarla sınırlı değildir. Davranış tetiklenmelidir (Fogg, 2009).

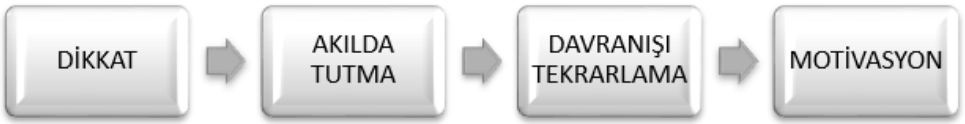
Kişisel faktörlere bağlı olarak farklılaşan tetikleyicilerin başarılı olarak nitelendirilebilmesi için üç özelliği yerine getirmesi gerekmektedir. Öncelikle, kişi

tetikleyiciyi algılamalıdır. İkinci olarak tetikleyici ile hedef davranış ilişkilendirilebilir olmalıdır. Son olarak, tetikleyici, kişi hem motive olduğunda hem de davranışı sergilediğinde devreye girmelidir. Kişi davranışı gerçekleştirmek istediğinde, en uygun zamanda ortaya çıkan bir tetikleyici işi kolaylaştırabilir. Fakat, davranışı gerçekleştirmek için motivasyonun düşük olması durumunda, tetikleyici dikkat dağıtıcı olabilmektedir. Ayrıca, tetiklenen bir davranış gerçekleştirilmek istenip de yeterli beceri düzeyine sahip olunamadığında ise ortaya büyük bir hayal kırıklığı çıkabilmektedir (Fogg, 2009).

Fogg (2019), insanların bir davranışı uzun vadede yapmalarını sağlayabilmenin en iyi yolu, küçük ve basit adımlarla ilerleyerek öz güvenlerini ve becerilerini geliştirmekle mümkün olabileceğine dikkat çekmektedir. İnsanlar kolay bir şey yapmaya başladıklarında başarılı olduklarını hissederlerse bunu bir kere daha tekrarlama olasılıkları çok daha yüksek olabilmektedir, çünkü bu davranışı yapmak artık kolay bir hale dönüşmektedir.

2.5.4 Sosyal Öğrenme Teorisi

Sosyal Öğrenme Teorisi, insanların yeni bir davranışı öğrenme sürecinin çevrelerindeki diğer insanları gözlemleme, model alma ve taklit etme ile başladığını, ardından bu davranışın pekiştirilmesiyle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bireylerin diğer insanların davranışlarını ve bunların sonuçlarını gözlemlemesi ile bu davranışları öğrenmesi ve benimsemesi gözlemsel öğrenmenin önemini vurgulamaktadır. Bandura (1977)'ya göre, insanların çevrelerindeki diğer bireylerin davranışlarını ve bunların sonuçlarını gözlemleyerek, hangi yeni davranışları veya bilgileri model alıp taklit ederek öğrenebileceklerini belirlemelerinde kritik önemi olan dört basamak Şekil 2.29'da gösterilmektedir.



Şekil 2.29 Sosyal öğrenme teorisi (Bandura, 1977)

Bir davranışın gözlemci tarafından taklit edilip edilmeyeceğini belirleyen ilk unsur davranışın gözlem yapan kişi için kayda değer olup olmamasıdır. Davranışı

gözlemlenen model, kişinin ilgisini çekmeli ve gözlemci, bu davranışı ve davranışın sonuçlarını taklit etmeye değerli görmelidir. Davranışın gözlemcinin dikkatini çekmesi sonrası kişinin zihninde bu yeni davranışın bir temsilini oluşturması ve daha sonrası için kolay hatırlanabilir bir şablon halinde düzenlemesi gereklidir. Ancak bunlar tek başına yeni bir davranışın veya bilginin öğrenilmesinde yeterli değildir. Gözlemcinin davranışı taklit etme becerisi daha sonra o davranışın tekrarlanıp tekrarlanmayacağını belirleyen başlıca etkenlerden biridir. Son olarak, gözlemci modelde taklit etmeye karar verdiği davranışın sonuçlarını da göz önünde bulunduracaktır. Gözlem yapılan davranışın olumlu veya olumsuz sonuçlarına ve davranış sonucunda elde edilen ödüllere veya karşılaşılan cezalara göre davranışın taklit edilme olasılığı değişkenlik gösterecektir. İnsanlar, çevrelerindeki diğer bireyleri gözlemledikten sonra özellikle gözlemledikleri davranışların sonuçları hem olumlu hem de ödüller getiriyorsa motive olurlar ve bu davranışları özümseyip taklit etme eğiliminde olurlar (Nabavi ve Bijandi, 2012).

Deaton (2015), geleneksel sınıf deneyimleri öğrencilerin öğrenmeyi taklit etmesinin önündeki en büyük engellerden biri olduğunu savunmaktadır. Bu engeli ortadan kaldırmanın yollarından biri Sosyal Öğrenme Teorisi basamaklarının oyunlaştırma bileşenleri ile harmanlanmasıdır. Bu sayede öğrenme süreçleri, öğrencilerin motivasyonları, akademik başarı düzeyleri ve öğrenme sürecine aktif katılımları üzerinde olumlu bir etki oluşturulabilir (Sousa-Vieira vd., 2023).

Oyunlaştırma uygulamaları ve unsurları da bireylerin motivasyonlarını artırırken sürece katılımlarını kolaylaştırmaktadır. Üstelik, sosyal etkileşimin kurulmasını kolaylaştırması, iş birlikçi öğretim sürecinin ve ortamının sürekliliğini desteklemesi gibi öne çıkan özellikleriyle oyunlaştırma (Şen ve Şahin, 2024), bireylerin gündelik yaşamlarında sergiledikleri birçok davranışın öğrenme ile ilişkisinin kurulması bağlamında önemli bir yere sahip olan sosyal öğrenme teorisini güçlendirmektedir (Tatlıoğlu, 2021).

Oyunlaştırma yaklaşımının temelini oluşturan bu kuramlar özellikle öğrenme sürecinde motivasyonun önemini vurgulayan ortak bir anlayışa değinmektedir. Öz Belirleme Teorisi, bireyin kararlarında söz sahibi olabilme, kendini yeterli hissetme ve

sosyal bağ kurma gereksinimlerinin karşılanması ile motivasyon düzeyinde bir iyileşmeyi açıklar. Akış Teorisi, bireyin bir etkinliğe tamamen dikkatini vermesi ve yüksek keyif düzeyine ulaşması ile içsel bir tatmin ve motivasyon durumunu yaşadığını vurgulamaktadır. Fogg Davranış Modeli, bir davranışın gerçekleşmesi için yeterli düzeyde motivasyon, beceri ve bir tetikleyicinin bir araya gelmesini savunmaktadır. Sosyal Öğrenme Teorisi, öğrencilerin çevrelerinde gözlemledikleri olumlu örnekleri model alarak motive olabileceklerini belirtmektedir. Söz konusu kuramlar, bu çalışmaya oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin motivasyon düzeylerini nasıl etkilediğini ve öğrenme süreçlerine nasıl daha etkin katılım sağlanabileceğini açıklayan kuramsal bir temel sunmaktadır.

2.6 Motivasyon

Motive olmak, bir eylemde bulunmak için istekli olmak, bir amaç doğrultusunda güdülenerek harekete geçmek ve bu davranışları sürdürüp bağlı kalmak şeklinde tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Ryan ve Deci (2000)'ye göre, herhangi bir eylemde bulunmak için hiçbir dürtü veya istek hissetmeyen bir kişi motivasyonsuz olarak tanımlanırken, bir amaç doğrultusunda yoğun bir çabayla harekete geçen veya geçmeye istekli olan bir kişi ise motive olmuş olarak değerlendirilmektedir. Dörnyei ve Otto (1998), insanlarda motivasyonun karmaşık ve birikimli bir süreç olduğunu, her bir kişinin motivasyon düzeyinin ve yoğunluğunun değişkenlik gösterebileceğini belirtmektedir.

Motivasyon, bir eylemin başlatılması, hedefe yönelik çaba gösterilmesi ve bu eylemin sürdürülmesi süreçlerini kapsamaktadır (Bayrakçeken vd., 2021). İnsanlar yaptıkları seçimler doğrultusunda harekete geçmekte, süreç içerisindeki deneyimlerini değerlendirmekte ve bu değerlendirmeler sonucunda davranışlarına yön vermektedirler (Dörnyei ve Otto, 1998).

Vero ve Puka (2017), eğitimcilerin öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki başarısını geliştirmek için hedef alabilecekleri en önemli faktörün motivasyon olabileceğini ve bu süreçteki motivasyon eksikliğinin öğrencilerin öğrenme sürecine zarar verebileceğini ifade etmektedir. Yüksek motivasyona sahip öğrenciler derslere karşı

ilgi duymakta ve devamlılık göstermekte, dersleri takip etmekte ve öğretmenlerini dikkatli bir şekilde dinlemekte, sorular sorarak sürece aktif katılmakta ve verilen görevleri zamanında yerine getirmektedirler. Düşük motivasyona sahip öğrenciler ise, öğrenme sürecine sadece mezun olabilmek için katılmakta, derslere ve öğrenmeye karşı ilgisiz olmaktadırlar. Öğretim süreci planlanırken dikkat edilmesi gereken en önemli unsur düşük motivasyonlu öğrencilerdir. Bu nedenle, bu öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımı ve etkili öğrenmelerini destekleyecek öğretim ortamları düzenlenmelidir (Bayrakçeken vd., 2021).

Motivasyon ve öğrenme birbirleriyle etkileşim halindedir. Bu nedenle, öğrenmenin merkezinde, birtakım destekleyici unsurlar kullanılarak öğrenenlerin tutum ve davranışlarında değişikliğe gitmelerini sağlayan içsel ve dışsal teşvikler yer almaktadır (Christianto ve Karin, 2019).

Bir davranışın ortaya çıkmasına neden olan faktörlere bağlı olarak veya bir davranışa bağlılık gösterilmesindeki çeşitli gerekçelere ilişkin motivasyon türleri iki farklı kategoride ele alınmaktadır. Bu doğrultuda, bireyin bir hedefe yönelik davranışının ardındaki itici güç içsel veya dışsal etkenlere bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir. Aynı zamanda, motivasyonu teşvik eden itici güce sebebiyet veren söz konusu etkenlere bağlı olarak deneyimlerin ve davranışların kalitesi de büyük ölçüde etkilenebilmektedir (Ryan ve Deci, 2000).

Başarılı bir dil öğretiminin özünde motivasyonun yer aldığını düşünmek önemlidir çünkü öğrenciler, yabancı dil öğrenimi sürecinde yeterli dil girdisinin bulunmaması, dili kullanıp etkileşime girebilecekleri fırsatların yetersizliği ve yabancı dil konusunda yetkin olmak için yaygın bir kabulün olmayışı gibi çarpıcı gerçeklerle yüzleşmektedirler (Gilakjani, 2017). Beg (2021) motivasyon düzeyinin değişken bir yapıya sahip olduğunu dil öğrenenlerin motivasyonlarını devamlı bir şekilde en üst seviyede tutmanın zor ama gerekliliğini vurgulamaktadır. Özellikle İngilizceyi kültürel ve küresel iletişim açısından gerekli bir yabancı dil olarak görmek yerine yalnızca sınav başarısı ve yüksek not alma amacıyla öğrenen öğrenciler, daha düşük motivasyon düzeylerine sahip olma eğilimindedirler (Sahin vd., 2016).

Oyunlaştırma yöntemiyle harmanlanmış derslerin veya oyun unsurlarının derslere entegre edilmesi sayesinde, öğrencilerin derslere aktif katılabilecekleri bir sınıf iklimi, dili etkin bir şekilde kullanmalarını destekleyebilecek dinamik ders akışı ile hata yapma endişesinin en az seviyede olduğu ve motivasyon düzeylerinin üst seviyelere taşındığı bir atmosfer oluşabilmektedir. Bu sayede öğrencilerin yabancı dil becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkiler ortaya çıkabilmektedir (Adrefiza, 2022; Chiriboga vd., 2025).

2.6.1 İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon, eğitimciler ve ebeveynler nezdinde yüksek kaliteli öğrenme çıktısı ve üretkenlikle sonuçlandığından doğal bir öğrenme ve başarı kaynağıdır. İnsanların içsel olarak motive olma derecesi davranışlarında, faaliyetlerinde ve akademik başarılarında gayret ve güçlü performansın öncüsü olarak görülmektedir. Bunun temel nedeni, içsel olarak motive edilmiş eylemlerin kendi içinde ödüllendirici olmasıdır (Fisbach ve Woolley, 2022). İçsel motivasyona sahip bireyler dışsal bir itici güce veya araca ihtiyaç duymaksızın faaliyeti eğlence, meydan okuma veya içsel bir tatmin için başlatır, sürdürür ve bunu tekrar tekrar gerçekleştirirler. İçsel motivasyon, bireylerin içsel olarak ilgisini çeken faaliyetler ile birbirleri arasındaki ilişkiye bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Birey, faaliyetin sonucuna odaklanmaktan ziyade faaliyetin kendisinden haz almak istemektedir (Locke ve Schattke, 2019).

Fishbach ve Woolley (2022), insanlarda içsel motivasyonun ortaya çıkarılması için benzersiz etkinlik-hedef ilişkisi, tekrarlanan aktivite-hedef eşleştirmesi, etkinlik ile hedef arasında uyum ve faaliyet ile hedefin yakınlığı gibi bazı öncüllerin gerekliliğini vurgulamaktadır. Özgün bir aktivite-hedef ilişkisinde bir aktivitenin yalnızca belirli bir hedefe ulaşması güçlü bir aktivite-hedef bağlantısı oluşturacak böylelikle daha güçlü bir içsel motivasyon ortaya çıkacaktır. Bir aktivite ile bir hedefin tekrar tekrar ilişkilendirilmesi de içsel motivasyonu artıracaktır. Böylelikle kişi davranışının tekrarlanan eşleşme yoluyla bir ödüle yol açtığını öğrenip davranışın sıklığını artıracaktır. Ayrıca aktivite ile hedef arasındaki benzerlik, yakın bağlantı ve hedefe ulaşma süresinin kısa olması içsel motivasyonu daha güçlü kılacaktır.

İçsel motivasyon, insanların gerçekleştirdikleri faaliyetleri üzerinde kontrol sahibi olma deneyimi, dikkatin yoğunlaştırılması ve faaliyetin getirdiği birtakım zorlukların üstesinden gelme esnasında duyulan keyif ve kolaylık hissi ile ilişkilidir. Ancak içsel motivasyon sadece faaliyetin getirdiği zorluklara karşı motivasyon sağlamakla kalmaz aynı zamanda zihnin bilgiyi işleme şeklini değiştirerek mevcut faaliyete veya göreve yüksek düzeyde odaklanmayı mümkün kılar. Böylelikle, insanlar iş ve öğrenme süreçlerine daha derin ve kesintisiz bir şekilde odaklanabilirler (Larson ve Rusk, 2011).

Valerio (2012), eğitim sürelerinde içsel motivasyonun, öğrencilere seçenekler sunulduğu, onların ilgi alanları ve merakları doğrultusunda hedefler belirlemelerine olanak sağlandığı ve nitelikli görevler aracılığıyla öğrencilerin öğrenmeye dahil edildiği ortamlarda ortaya çıkabileceğini ve öğrencilerin bilgiyi değerli görmelerini, öğrenmelerini ve sahiplenmelerini sağlayacak öğrenme deneyimlerini içeren bir öğretim sürecinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Öğrenciler genellikle okulda aldıkları notlar, değerlendirmeler ve ödül veya cezalar gibi dışsal teşviklerden etkilenirler fakat temel motivasyon kaynakları ilgi ve merak gibi içsel faktörlerdir. Bu bağlamda, öğrencilerin öğrenmeye ilgi ve haz duymaları elzemdir.

Malone (1980), bilgisayar oyunlarının eğitim ortamlarında kullanılmasının gerekliliğini savunurken özellikle etkisinin içsel motivasyon boyutuna dikkat çekmektedir. Ona göre oyunların içerdiği bazı temel unsurlar öğrenmeyi ilgi çekici, merak uyandırıcı ve keyif verici hale getirmektedir. Bu unsurlar sayesinde öğrenciler, yalnızca dışsal ödüller için değil, öğrenmenin kendisinden keyif aldıkları için sürece katılım göstermektedirler. Keyif ve merak düzeylerinin içsel motivasyonun bir göstergesi olduğunu savunan Treiblmaier ve Putz (2020), oyunlaştırmanın motivasyon üzerindeki dış faktörlerin ağırlığını olumlu yönde azalttığını ve içsel motivasyonun etkisini kuvvetlendirdiğini dolayısıyla öğrencilerin öğrenme sürecinde davranışsal niyetleri ve performansları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır.

İçsel motivasyon İngilizce öğrenen öğrenciler üzerinde kayda değer bir etkiye sahiptir (Amelia vd., 2024). İçsel motivasyona bağlı nedenlerle dil öğrenim sürecine katılım

gösteren öğrenciler okulla, öğrenmeyle ve yabancı dilin tüm gereklilikleriyle olumlu bir ilişki kurabilmektedirler (Carreira, 2011). Yüksek içsel motivasyona sahip öğrenciler bu süreçte konuyla daha derinlemesine ilgilenir, yeni kavramları daha iyi öğrenir ve sürece daha uzun süre katılım gösterebilmektedirler. Aksine, düşük içsel motivasyona sahip veya dil öğrenimini dışsal faktörlere veya nedenlere bağlı olarak sürdüren öğrencilerin yabancı dil yeterlik düzeyleri de olumsuz anlamda değişkenlik gösterebilmektedir (Mehdiyev vd., 2016).

İngilizce öğrenme sürecinde öğrenciler nitelikli bir öğretim sürecine, geri bildirime, etkileşime, ilerleme kaydetmeye ve dil öğrenme motivasyonlarını olabildiğince sürdürmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu noktada öğretmen, öğrencilerin içsel motivasyon kaynaklarını desteklemek amacıyla sınıf ortamında kullanılan dışsal unsurlarla anlamlı bir bağ kurmalıdır (Beg, 2021).

Oyunlaştırmanın eğlenceli, etkileşimli, rekabetçi ve yenilikçi yönleri öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerini önemli ölçüde güçlendirebilmektedir. Bu özelliklere sahip dijital araçların öğretim süreciyle bütünleştirilmesi, İngilizce derslerini öğrenciler için daha ilgi çekici ve keyifli hale getirerek yabancı dil öğrenme sürecindeki içsel motivasyonlarını destekleyebilmektedir (Sun ve Hsieh, 2018; Zhang ve Crawford, 2024).

2.6.2 Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, bireyin bir faaliyetin kendisinin sağladığı haz dışında faaliyeti bir aracı olarak kullanıp dışsal bir talebi karşılamak, cezadan kaçınmak veya dışsal olarak dayatılan bir ödül koşulunu elde etmek için söz konusu davranışları gerçekleştirmesidir (Ryan ve Deci, 2000). Söz konusu davranışların ve sonucunda bir amaca ulaşmak için gerçekleştirilen faaliyetlerin dışsal bir teşviğin devreye girmesiyle yönlendirilmesidir (Locke ve Schattke, 2019). Dışsal kısıtlayıcılar, teşvikler, ödüller, pekiştireçler veya cezalandırıcılar kullanıldığı ölçüde motivasyon içsel olmaktan uzaklaşıp dışsal hale gelmektedir (Legault, 2020).

Yaygın olarak bilinen bir yanlış içsel motivasyonun her zaman iyi ve uyarlanabilir, dışsal motivasyonun ise daima kaçınılması gereken bir şey olduğudur (Hennessey vd.,

2015). Öz Belirleme Teorisi (Deci ve Ryan, 1985), motivasyonun içselleştirme düzeyine göre dışsal motivasyon türlerini içeren bir döngü önermektedir. En dışsal biçimden en içsel biçime doğru giden bir dizilimde yer alan dışsal motivasyon türleri; dışarıdan düzenleme, içselleştirilmiş düzenleme, tanımlanmış düzenleme ve bütünleştirme olarak sıralanmaktadır.

Dışarıdan düzenleme, temel olarak bütünüyle dışsal faktörlerle kontrol edilen davranışları tanımlar. Davranışın motivasyon kaynağı veya nedeni ya ödül almaktır ya da cezadan kaçınmaktır. İçselleştirilmiş düzenleme, dışarıdan bir baskının kısmen içe yönlendirildiği ancak tam anlamıyla benimsenmediği davranışları ifade etmektedir. Kişinin başkasının onayına odaklı kalarak harekete geçmesidir. Tanımlanmış düzenleme, daha özerk bir biçim olarak davranışın içsel olarak yönlendirildiği ve kişinin faaliyetin sonucunun kendisine fayda sağlayacağını düşündüğü bir dışsal motivasyondur. Bütünleştirme, dışsal motivasyonun en özerk türü olup davranışın içselleştirildiği ve kişinin kendi ihtiyaçları ve değerleriyle uyumlu hale geldiği bir motivasyon türüdür. Son derece içselleştirilmiş bir davranışı ifade etmesine rağmen sadece faaliyetin eğlencesine ve keyif vermesine odaklanmadığı için yine de dışsaldır (Legault, 2020).

Dışsal motivasyon, öğrencilerin öğrenme serüvenlerinde öğretmenlerinden veya ailelerinden alabilecekleri ödüller, sınavlarda elde ettikleri yüksek notlar, öğretmenlerinden aldıkları övgüler veya olumlu geri dönütler aracılığıyla bir şeyi yapmak veya belirli bir şekilde davranmak mecburiyetinde kaldıkları durumlarda devreye girmektedir (Tohidi ve Jabbari, 2012). Bu noktada, dışsal ödüller teşvik edici bir potansiyele sahiptir ve özellikle motivasyonsuz veya düşük motivasyon düzeyine sahip öğrencilerin performanslarını artırabilen bir pekiştirme aracıdır (Serin, 2018).

Dil öğrenimi sürecinde öğrencilerin hedef dile ayırdıkları zaman ve dil yeterliliklerinin kalitesi, kısa veya uzun vadeli hedefleri kapsayan dışsal faktörler nedeniyle değişkenlik gösterebilir (Oletic ve Ilic, 2014). Öğretmenden veya aileden alınabilecek bir ödül, sınavlardan alınabilecek iyi bir not ve sınıf içi yarışmalarda dereceye girmek kısa vadeli hedefleri; yüksek sosyal statüye sahip olmak, kariyer, daha yüksek eğitim ve iş olanakları ise uzun vadeli hedefleri kapsamaktadır (Wallace ve Leong, 2020).

Öğrencilerin dil öğreniminde ortaya koyduğu en ufak bir çabanın akademik, eğitimsel veya bilimsel teşviklerle ödüllendirilmesi gerekmektedir. Bu durum, dışsal motivasyon yoluyla olumlu öğrenme çıktılarının elde edilmesi açısından önem taşımaktadır. Böylelikle, öğrenciler öğretmenleri tarafından değer gördüklerini hisseder ve dil öğrenimi için gerekli motivasyon sağlanmış olur (Mahadi ve Jafari, 2012).

2.6.3 Oyunlaştırma, Motivasyon ve İngilizce Öğretimi

Eğitim sahasında ve öğretim uygulamalarında motivasyon, öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik bakış açılarını etkileyen ve akademik başarı düzeylerini belirleyen en önemli faktörlerden biridir (Chang vd., 2017). Sınıflarda öğrencilerin motivasyon düzeyleri farklılıklar gösterebilmektedir. Motivasyon düzeyleri yüksek öğrencilerin derslere olan merak, ilgi ve aktif katılımı istenen seviyelerde olabilirken, motivasyon düzeyi beklenen seviyelere ulaşamayan öğrenciler aksine öğretim materyalleri ile dersin içeriğine ilgisiz olmakta, derslere pasif katılım göstermekte ve akademik başarı düzeyleri düşük seviyelerde seyretmektedir (Bayrakçeken vd., 2021).

Yabancı dil öğrenim sürecini etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Bunlardan öğrenme süreci üzerinde en geniş etkiye sahip olanı ve öğrenme çıktılarının kalitesini belirleyeni motivasyondur (Quesada vd., 2025). Etkili bir dil eğitiminin mihenk taşı kabul edilen motivasyon, dil öğrenimine başlama, öğrenim sürecine yönelik ilgiyi sürdürme ve başarıyı teşvik etme noktasında kapsamlı, dinamik ve yenilikçi bir yaklaşım gerektirmektedir (Nazarova, 2025). Dörnyei ve Otto (1998)'ya göre motivasyon, öğrencilerin yabancı dili öğrenme hızında, arzu edilen öğrenme çıktılarının kalitesinde ve uzun vadede dil öğrenim sürecini sürdürmelerinde olumlu bir etkisi olan itici bir güçtür. Yeterli motivasyon eksikliği durumunda, ne doğru ve iyi planlanmış öğretim programı ne de iyi tasarlanmış öğretim süreci, en üstün yeteneklere sahip öğrencilerin bile uzun vadeli hedeflere ulaşmasını ve akademik başarılarının sürdürülebilirliğini tek başına garanti edememektedir (Tsymbal, 2018).

Oyunlaştırma, eğitimin tüm süreçlerinde ve farklı disiplinlerinde kullanıldığı gibi dil öğretimi ve öğrenimi sürecinde de bir motivasyon kaynağı olarak kullanılabilecek bir

tasarım stratejisidir (Flores, 2015; Amaya-Diaz ve Bajana-Zajia, 2020; Anisa vd., 2020). Oyun unsurları, mekanikleri ve oyun tabanlı düşüncenin derslere uygun bir şekilde harmanlanarak kullanılması öğrencilerin motivasyonunu teşvik edebilir (Kapp, 2012; Bahçeci ve Uşengül, 2018; Dehghanzadeh vd., 2024). Puan sistemleri, rozetler, ilerleme takibi, meydan okuma ve anlık geri bildirim gibi çeşitli oyunlaştırma unsurları, eğitim hedefleriyle bir ahenk içerisinde uygulandığında (Duterte, 2024) ve sınıf içi veya dışı öğretim uygulamalarıyla bütünleşik kullanıldığında yalnızca öğrencilerin motivasyon düzeylerini iyileştirmekle kalmaz, üstelik öğrencilerin öğrenme sürecine katılımlarını daha aktif hale getirir, verilen görevleri tamamlamalarını kolaylaştırır ve nihayetinde daha kaliteli öğrenme çıktılarının elde edilmesine katkı sağlar (Huseinovic, 2024; Teshaeva ve Nizomov, 2025).

Oyunlaştırma ile motivasyon yabancı dil öğrenim sürecinde birbiri ile iç içe geçmiş iki önemli unsurdur. Oyunlaştırma, öğrencilerin motivasyonlarını desteklemesinin yanı sıra, öğrencilerin karmaşık öğrenme süreçlerinde karşılaşabilecekleri endişeyi en aza indirirken kaliteli öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkiyi en üst seviyeye taşımaktadır (Jimenez-Sanchez ve Gargallo-Camarillas, 2020). Yabancı dil derslerinde oyunlaştırma yöntemi veya oyunlaştırılmış anlık geri bildirim sağlayan dijital araçların kullanılması öğrencilerin öğrenme potansiyellerini artırabileceği gibi sürükleyici bir öğrenme ortamı da oluşturabilmektedir (Sun ve Hsieh, 2018). Bu öğrenme ortamında öğrenciler heyecanlı, keyifli ve eğlenceli bir şekilde engelleri aşma, zorluklar karşısında dirençli olma ve hedeflerine ulaşma noktasında daha fazla motive olma eğilimindedirler (Adrefiza, 2022).

Dil öğrenimi sürecinde gerekli görülen içsel ve dışsal motivasyon kaynakları oyunlaştırma ile güçlü bir bağ içerisindedir (Yarbaşı ve Ata, 2023). Oyunlaştırma yaklaşımında iş birliği, ait olma duygusu, rekabet veya başarı gibi unsurlar içsel motivasyonu desteklerken puanlar, seviyeler, rozetler ve ödüller gibi unsurlar ise dışsal motivasyon ile ilgilidir (Okmeydan, 2018). Kim (2015), oyunlaştırma tasarlanırken seçici davranmanın, hedef kitleye ve konuya uygun planlamanın, amaca yönelik ve etkili ödül seçiminin oyunlaştırmanın içsel motivasyon üzerindeki uzun vadeli etkisini olumlu yönde artıracağını vurgulamaktadır.

2.7 Öz-Yeterlik

Öz-yeterlik, insanların belirli durumlarda ve görevlerde ortaya koyacakları performans düzeylerine ve başarılı olabileceklerine dair kendi yeteneklerine ilişkin inancıdır (Bandura, 1977). Bu inanç, bireyin bir davranışı başlatıp başlatmayacağına, zorluklar veya engeller karşısında ne kadar gayret göstereceğine ve davranışı ya da faaliyeti sürdürüp sürdürmeyeceğine dair motivasyonu belirlemektedir (Bandura, 1977b). Sağlam bir yeterlik duygusu kişinin başarısını ve iyi olma halini birçok yönden desteklemektedir. Başarılı olabileceğine inanan ve yeteneklerine güvenen birey, zor görevleri kaçınılması gereken tehditler olarak görmez aksine bunları aşılması ve mücadele edilmesi gereken zorluklar olarak algılamaktadır. Başarısızlık yaşadığı durumlarda ise gayretini artırır ve sürdürür. Bunun aksine, yeteneklerine güvenmeyen ve başarılı olabileceğine inancı olmayan insan bu zorlu görevleri veya durumları kişisel tehdit olarak görebilmektedir. Bunun yanı sıra, zorluklar karşısında çaba gösteremeyebilir ve kısa sürede pes edebilir (Bandura ve Wessels, 1997).

Bandura (1977b) öz-yeterliğin artması ve geliştirilmesi için ustalık deneyimleri, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve duygusal-fizyolojik durumlar olmak üzere dört temel yol olduğunu belirtmektedir. Öz-yeterliğin gelişim sürecinde ilk sırada yer alan ve en güçlü etken olarak görülen, benzer görevlerde bireyin ortaya koyduğu geçmiş deneyimleri, performans ve beceri düzeyleridir. Benzer görevlerdeki başarılar öz yeterliği artırırken, başarısızlıklar ise öz-yeterliği azaltmaktadır (Bayrakçeken vd., 2021). Bireylerin becerilerini geliştirebilecekleri ve iyileştirebilecekleri fırsatları değerlendirmelerine olanak sağlayan bireysel deneyimler yaşamaları bu bağlamda önemlidir (Schunk, 2012). Benzer özelliklere sahip başarılı olan akranlarını gözlemlemesi ve kendi becerileriyle bunu ilişkilendirmesi de bireyin öz yeterliliğini dolaylı olarak etkilemektedir. Ayrıca, bireyler gözlemledikleri hataları yapmaktan kaçınabileceğinden emin olursa gözlemlediği başarı ve başarısızlıkları öğrenebilir (Heslin ve Klehe, 2006). Bununla birlikte, bir görevi yerine getirebileceklerine sözlü olarak ikna edilen bireyler en azından geçici olarak zorlu görevlerin üstesinden gelmek için çaba gösterebilirler. Son olarak, bir görev veya durum karşısında bireyin becerilerine yönelik güven duygusu, kişinin fizyolojik ve duygusal durumundan etkilenebilmektedir. Yeni bir görev veya durum karşısında bireyin stres, kaygı ve

gerginlik gibi duygu durumları bireyin o görevi yerine getirmede becerisinin yetersiz olduğunu hissetmesine neden olabilmektedir (Klassen ve Usher, 2010).

Schunk (2012), öz-yeterliğin bireylerin motivasyon düzeylerinde ve öğrenme süreçlerinde kilit rol oynadığının, Zimmerman (2000) ise akademik başarılarına aracılık ettiğinin ve öz düzenleme süreçlerindeki etkisinin önemine dikkat çekmektedir. Yüksek öz-yeterliğe sahip öğrenciler, düşük öz-yeterliğe sahip öğrencilere kıyasla daha yüksek akademik hedeflere ve kariyer beklentilerine sahiptir (Bassi vd., 2007). Bunun yanı sıra, öğrenmeye daha motive oldukları, etkili öğrenme stratejilerine hâkim oldukları ve kendi öğrenme süreçlerini gözden geçirerek hedeflerini yeniden değerlendirebildikleri belirtilmektedir (Schunk ve DiBenedetto, 2022). Dolayısıyla, öğrencilerin sahip olduğu duyguların genel olarak öğrenme sürecine yön verebileceğini ve bunun da motivasyonel eğilimleri doğrultusunda şekillenebileceğini söylemek makul olacaktır (Roshandel vd., 2018).

2.7.1 İngilizce Öğrenmeye Yönelik Öz-Yeterlik

Öğretmenler, aileler ve eğitim yöneticileri okullarda sıklıkla öğrencilerin istenilen başarı seviyelerine ulaşamadığından yakınırlar ancak öğrenme sürecinde öz-yeterliğin, özerk öğrenmenin ve akademik başarının birbirleri ile olan ilişkisini dikkate almamaktadırlar. Oysaki öğrencilerin kendi yaşamlarını ve öğrenme süreçlerini tasarlamalarında öz-yeterlik inançları önemli bir unsurdur (Tılfarlıoğlu ve Çiftçi, 2011). Ayrıca, öz-yeterlik inançları, insanların motivasyon düzeylerini, davranışlarını, düşünce ve hislerini şekillendirmektedir (Dan vd., 2022). Bandura (1977b), yüksek öz-yeterliğe sahip insanların yaşamın her alanında düşük öz-yeterliğe sahip insanlara kıyasla kendi kabiliyetlerine ve performanslarına daha fazla güvendiklerinden dolayı daha başarılı olma eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Klassen ve Usher (2010)'a göre düşük öz-yeterliğe sahip insanlarda zorluklarla yüzleşilmesi gerektiğinde kaçınma veya yetersizlik duygusu oluşur ve performans olumsuz etkilenmektedir.

Waddington (2023), öz-yeterliğin motivasyonu, öğrenmeyi ve akademik başarıyı etkilediğini dile getirmektedir. Tılfarlıoğlu ve Cinkara (2009)'ya göre, öz-yeterlik, öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde başarılı olmalarında önemli bir etkendir.

Özellikle içinde bulundukları görevlere yönelik başarılı olabileceklerine dair inançları öğrencilerin İngilizce öğreniminde daha motive ve özgüvenli olmalarını desteklemektedir (Şener ve Erol, 2017) ve dil öğrenme sürecindeki başarılarını pekiştirmektedir (Tılfarlıoğlu ve Çiftçi, 2011).

Yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyon ile öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin öz-yeterlik inançları arasında olumlu bir ilişki gözlemlenmektedir (Genç vd., 2016; Şener ve Erol, 2017). Öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri pozitif yönde ilerledikçe yabancı dil öğrenme fırsatlarından daha fazla yararlanma istekleri de aynı yönde ilerlemektedir. Bu yüzden, öğrencileri motive eden faktörlerin belirlenerek, uygun öğretim yöntemi seçilerek ve öğrencilerin öz-yeterlik kaynaklarını destekleyen bir müfredat tasarlanarak (Roshandel vd., 2018), öğrenenlerin yabancı dil öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inançları desteklenebilir (Mills, 2014).

Öz-yeterlik, öğrencilerin kendisinden beklenen performans veya görevlerde göstereceği çaba miktarını ve zorluklarla mücadeledeki ısrarını da etkilediğinden (Köseoğlu, 2015; Özer ve Akçayoğlu, 2021; Graham, 2022; Wang vd., 2022) özellikle akademik başarı üzerinde başlıca belirleyici unsurlardan biridir. Dan vd. (2022), İngilizce öğrenmeye dair öz-yeterlik ile İngilizce öğrenmede başarılı bir akademik performans arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda araştırmacılar, düşük öz-yeterlik düzeyinin öğrencilerin akademik başarılarının da düşük olmasına neden olabileceğini vurgulamaktadır.

2.7.2 Oyunlaştırma ve İngilizce Öğrenmeye Yönelik Öz-Yeterlik

Öz-yeterlik, insanların bir görevi yerine getirebileceğine olan inancını işaret etmektedir (Bandura, 1977b) ve öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını, öğrenme sürecinde aktif rol almalarını ve akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir (Pajares, 2002). Öğrencilerin motivasyon ve katılım düzeylerinin yanı sıra öz-yeterlik inançları yabancı dil öğreniminin başarısını da önemli ölçüde etkilemektedir (Özdemir ve Karafil, 2024). Öz-yeterlik düzeyi yüksek öğrenciler yabancı dil öğrenme sürecinde daha aktif rol almak istemekte, daha fazla dil pratiği yapmaktan çekinmemekte, zorlu

görevlerde ısrarcı olmakta ve hatalarından ders çıkarma eğilimindedirler (Graham, 2022).

Öğrencilerin yeni bilgileri öğrenmeye yönelik istek ve çabaları ile gösterecekleri performansları büyük ölçüde öz-yeterlik düzeylerinden etkilenmektedir. Banfield ve Wilkerson (2014), oyunlaştırma uygulamalarının ve bileşenlerinin derslerde kullanılmasının öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerini artırabileceğine dikkat çekmektedir. Oyunlaştırma sürecinde öğrenciler kendileriyle ve arkadaşlarıyla rekabete girmekte veya iş birliği yapmakta, başarılı olma isteği geliştirmekte, hata yapmakta çekinmemekte, hızlı geri bildirimler almakta, kendi ilerlemelerini gözlemlemekte ve yeni şeyler öğrenme çabası içerisindedirler (Stott ve Neustaedter, 2013). Oyunlaştırmanın kullanıldığı derslerde öz-yeterlik düzeyini etkileyen söz konusu bu unsurlar öğrencilere İngilizce öğrenme sürecinde kendilerini daha yetkin ve başarılı hissetmelerine katkı sağlayabilmektedir (Dan vd., 2022).

Oyunlaştırılmış ders içeriklerinin veya eğlence içeren oyun unsurlarının kullanıldığı yabancı dil dersleri öğrencilerin öz-yeterliğini ve öğrenme performanslarını olumlu yönde etkilemektedir (Yang vd., 2016; Cancino ve Viguera, 2024). Baytekin ve Avara (2023) dijital oyunlaştırma araçları ile oyunlaştırılmış derslerde öğrencilerin hem motivasyon ve başarı seviyeleri hem de öz-yeterlik düzeylerinin olumlu yönde gelişebildiğini ortaya koymaktadır. Özellikle öğrenme sürecinde öğrencilerin dil yeterlik düzeylerine uygun bir şekilde kolaydan zora doğru ilerleyen ve öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarına cevap veren dijital araçların kullanımı öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin önemli ölçüde olumlu etkilenmesine katkı sağlayabilmektedir (Zhang, 2022).

Bandura (1977b)'nın ve Rachels (2016)'in öz-yeterlik gelişiminde etkisi olduğunu belirttiği dört temel kaynağın oyunlaştırma ile ilişkisi üzerinde durulmalıdır. Bunlardan ilki olan ustalık deneyimleri, oyunlaştırma uygulama sürecinde bireye düşük zorluk seviyesinden başlayıp daha sonra zorluk düzeyi kademeli olarak artırılarak sunulabilir. Birey bir görevin diğerleri tarafından başarılabileceğini ve ulaşılabileceğini gördüğünde kendisinin de bunu yapabileceğine yönelik inancı güçlenebilir. Bu sayede dolaylı öğrenme oyunlaştırma aracılığıyla sağlanmış olacaktır.

Diğer yandan, oyunlaştırma birçok alanda öğrencilere yardımcı olan bir araç olsa da öğretmen öğrenme sürecinde hâlen kritik bir rol oynamaktadır. Oyunlaştırma ile sözel ikna harmanlandığında, öğretmenlerin öğrencilerini daha fazlasını başarabileceklerine teşvik etmesi ve bunun için gerekli düzenlemeleri yapması gerekmektedir. Son olarak, oyunlaştırma araçları ve unsurları geleneksel öğretim ortamlarına kıyasla öğrencilerin kaygı, başarısızlık korkusu ve düşük motivasyon gibi olumsuz duygularını azaltmada daha etkili olabilmektedir.

2.8 Yurtiçi ve Yurtdışı Çalışmalar

Bu bölümde, oyunlaştırma ve dil öğrenimini birlikte ele alan hem yurtiçi hem yurtdışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.8.1 Yurtiçi Çalışmalar

Kazu ve Kuvvetli (2025), lise düzeyinde öğrenim görmekte olan 10. sınıf öğrencileri ile oyunlaştırılmış dil öğrenim platformu olan Duolingo'nun İngilizce öğretiminde dört temel dil becerisi üzerindeki etkisini incelemek için 32'si deney ve 8'i kontrol grubunu oluşturan öğrenciler ile 12 haftalık bir süreç yürütmüşlerdir. Kontrol grubundaki öğrenciler İngilizce derslerini geleneksel yöntemlerle sürdürürken, deney grubu öğrencileri günde en az bir saat süreyle Duolingo uygulamasında İngilizce pratik yapmaya zaman ayırmışlardır. Ön test ve son test sonuçları deney grubundaki öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde gelişimlerine yönelik iyileşmeler olduğunu yansıtmaktadır.

Koç ve Sütçü (2023), ortaokul öğrencilerinin dilbilgisi yeterliliği üzerinde oyunlaştırmanın etkisini araştırmak için 6. sınıf öğrencileriyle altı hafta boyunca yarı deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Deney grubu öğrencilerine hedef dilbilgisi yapı ve konuları çevrimiçi oyunlaştırma aracı olan Kahoot ile öğretim gerçekleştirilirken kontrol grubu derslerini mevcut öğretim ve yöntemlerle sürdürmüştür. Uygulama süreci sonunda dilbilgisi derslerini Kahoot uygulaması ile gerçekleştiren deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunun ön test ve son test sonuçlarına bakıldığında ise herhangi bir anlamlı fark bulunamamıştır. Ayrıca araştırmada dilbilgisi

öğretiminde Kahoot kullanımına yönelik öğrenci görüşlerine de yer verilmiştir. Öğrenciler dersin Kahoot uygulamasının kullanışlı, eğlenceli, eğitici ve rekabetçi olduğundan bahsetmişlerdir.

Kalli (2023), oyunlaştırmanın öğrencilerin motivasyon, başarı ve tutumları üzerindeki etkilerini araştırmak için özel bir dil okulunda eğitim görmekte olan ortaokul seviyesindeki 30 öğrenciden oluşan tek grupla sekiz hafta boyunca dijital ve dijital olmayan oyunlaştırma araçlarını birlikte kullanmıştır. Ön test ile orta test arasındaki ilk dört haftalık süreçte ve orta test ile son test arasındaki ikinci dört haftalık sürede, derste oyunlaştırılmış etkinlikler kullanılmış, ayrıca puan, ödül, rekabet, seviye gibi bileşenler müfredata entegre edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler, oyunlaştırmanın öğrenenlerin başarı, motivasyon ve tutumları üzerinde önemli olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır.

Alkan (2022), deney grubunda 32 ve kontrol grubunda 31 6. sınıf öğrencileri ile sekiz hafta boyunca İngilizce dersinde ödev teslimini oyunlaştırma unsurları içeren ClassDojo ile yürütmüştür. Deney grubu öğrencileri İngilizce dersinde kendilerine verilen yazma becerisini geliştirmeye yönelik ödevlerini ClassDojo uygulaması aracılığıyla öğretmenleri ile paylaşıp dönüt alırken, kontrol grubundaki öğrenciler aynı ödevleri Eğitim Bilişim Ağı üzerinden öğretmenine ulaştırmışlardır. Çalışma sonucunda ClassDojo üzerinden ödev teslimi yapan öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla hem ödevlerini zamanında teslim etmişler hem de ödevlerden ve sınıf içerisinde yapılan başarı testlerinden daha yüksek notlar almışlardır.

Kazemnia (2022), çevrimiçi oyunlaştırma tabanlı uygulama olan Quizizz'in anadili Türkçe olup İngilizce öğrenen 44 ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerindeki etkisini ve öğrenilenlerin kalıcılığını incelemiştir. Altı haftalık oyunlaştırma süreci iki eşit sayıdaki deney ve kontrol gruplarına, oyunlaştırılmış ve oyunlaştırılmamış dinleme etkinlikleri kullanılarak altı hafta boyunca yürütülmüştür. Ön test, son test ve süreçten iki hafta sonrasında uygulanan kalıcılık testi sonuçları Quizizz uygulamasının kullanıldığı deney grubunun dinleme becerilerinin daha olumlu ilerlediği ve öğrenmenin kontrol grubunun aksine daha etkili bir şekilde gerçekleştiğini yansıtmaktadır.

Korkmaz ve Öz (2021), İngilizce bölümünde öğrenim gören 38 lisans öğrencisi ile Kahoot uygulamasının okuma becerilerini geliştirmedeki etkisini incelemişlerdir. Tek gruplu ön test ve son test modeli şeklinde yedi haftalık süre içerisinde öğrenciler haftada yaklaşık iki saat Kahoot aracılığıyla okuduklarını anlama konusunda birbirleriyle yarışmışlardır. Çalışmanın bulguları Kahoot'un öğrencileri motive etme noktasında etkili bir araç olduğunu ve okuma becerilerini dikkate değer bir şekilde geliştirebileceğini göstermektedir.

Bir vakıf üniversitesinde öğrenim görmekte olan 36 öğrenci ile beş haftalık İngilizce dersini oyunlaştıran Ertan (2020), oyunlaştırılmış İngilizce dersinin öğrencilerin akademik başarısı, motivasyonu ve tutumu üzerinde etkisinin olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen sonuçlar, oyunlaştırmanın öğrenenlerin başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde olumlu olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin oyunlaştırılmış derse karşı tutumlarının olumlu olduğu ve motivasyon puanlarının yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kavaklı Duman (2019), ClassDojo uygulamasını oyunlaştırma tasarımı içerisinde kullanarak lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme başarıları üzerindeki etkisini araştırmak istemiştir. Uygulama sonrası anket ve öğrenci görüşmeleri ile toplanan araştırma bulguları oyunlaştırmanın, öğrencilerin motivasyonunu ve derse katılımlarını artırdığını, öğrencilerin oyunlaştırma ögelerine (puanlar, ödüller, avatarlar, liderlik tablosu vb.) yönelik olumlu tutum sergilediklerini ve uygulama sürecinin dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığını göstermiştir.

2.8.2 Yurtdışı Çalışmalar

Huseinovic (2024), Bosna Hersek'teki üniversite öğrencilerine uyguladığı 57 maddelik anketle oyunlaştırmanın öğrencilerin motivasyonu ve akademik başarıları üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda oyunlaştırma yaklaşımının öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenme motivasyonları ve akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Zhang ve Crawford (2024), oyunlaştırılmış değerlendirme aracı olarak Quizizz'in ilkokul öğrencilerinin motivasyonları ile dil yeterliliklerine olan etkisini

araştırmışlardır. Kontrol grubu 22 deney grubu ise 23 öğrenciden oluşan çalışma 20 hafta sürmüştür. Deney grubundaki öğrenciler derslerin sonunda değerlendirme aracı olarak Quizizz uygulamasını kullanırken kontrol grubundaki öğrencilerin değerlendirme süreci kâğıt üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğretmen her iki grupta ödevlerini başarıyla tamamlayan öğrencilere sınıf içerisinde sözel övgüler kullanmıştır. Anket ve görüşme yöntemiyle toplanan verilerin sonuçları, oyun bileşenlerini içeren Quizizz ile yapılan değerlendirmenin öğrencilerin motivasyon düzeylerini yükselttiğini göstermektedir. Üstelik bu sonuçların, öğrencilerin dil yeterlilik düzeyleriyle de örtüştüğü görülmüştür.

Liu vd. (2024), Tahran'da bir dil enstitüsünde 11-13 yaş aralığındaki 36 öğrenciyle gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencileri rastgele iki gruba ayırmışlardır. 19 öğrenci dijital sınıfa atanırken 17 öğrenciden oluşan diğer grup ise dijital olmayan sınıfa atanmıştır. Dijital sınıfa atanan öğrenciler dijital oyunlaştırılmış dil öğrenme etkinliklerini bireysel ve etkileşimli olarak yapmış ve akranlarından ve eğitmenlerinden geri bildirim almışlardır; dijital uygulamaya dâhil olmayan öğrenciler ise aynı dil öğrenme etkinliklerini geleneksel, yazılı ve basılı materyaller aracılığıyla gerçekleştirmiş ve akranları ile eğitmenlerinden geri bildirim almışlardır. Çalışmanın sonuçları, dijital oyunlaştırılmış dil öğreniminin, İngilizce öğrenenlerin dil başarılarını ve ideal ikinci dil benliklerini geliştirmede daha etkili olduğunu göstermiştir. Dijital oyunlaştırılmış eğitimi alan öğrenenler ayrıca dijital oyunlaştırılmış dil öğrenme olanaklarını kullandıkları için dil öğrenimine yönelik olumlu görüş ve algılara sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Oyunlaştırmanın İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik başarılarını iyileştirmede etkili olup olmadığı belirlenmek istenen bir başka çalışmada 60 öğrenci oyunlaştırılmış İngilizce öğretimi görürken 60 öğrenci de mevcut öğretim programına uygun bir öğretim yöntemi görmüştür. Deneysel bulgular oyunlaştırılmış öğretim programını gören grubun mevcut öğretim programını uygulayan gruptan önemli ölçüde daha yüksek puanlar aldığını ortaya koymuştur. Dahası, sonuçlar sınıf içi oyunlaştırma kullanımının öğrencilerin kelime bilgisi, dil bilgisi ve okuma becerisinde kayda değer kazanımlar sağladığını göstermiştir (Qadri vd., 2024).

Salimei ve Zangeneh (2022), 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenimi üzerinde oyunlaştırmanın etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Yaptıkları çalışmada ön test/son test kontrol gruplu desen kullanan araştırmacılar, öğrencilerin oyunlaştırmayı dijital cihazlar aracılığıyla deneyimlemesini istemişlerdir. Çalışmanın bulguları, deney grubunda müdahalenin etkisinin anlamlı olduğunu ve oyunlaştırmanın İngilizce kelime öğrenimini geliştirdiğini göstermiştir.

Jimenez-Sanchez ve Gargallo-Camarillas (2020), İspanya'da İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan lise öğrencileri ile yaptıkları deneysel çalışmada oyunlaştırma uygulamalarından biri olan Quizizz'in öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkilerini ve öğrencilerin dijital oyunlaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutumlara sahip olup olmadıkları belirlemek istemişlerdir. Deney grubundaki öğrencilere ders kitaplarındaki etkinliklerin Quizizz üzerinden toplamda üç çalışma düzenlenmişken kontrol grubundaki öğrencilere etkinlikler kitap üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek motivasyon gösterdiği ve oyunlaştırma uygulamasına yönelik olumlu tutumlar geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler Quizizz uygulama ekranı ve oyun sürecinde arka planda çalan müziğin katılımlarını olumlu yönde etkilediği ve dikkatlerini artırdığını belirtmişlerdir.

Duolingo aracılığıyla yürütülen bir başka çalışmada oyunlaştırmanın ilkokul öğrencilerinin İngilizce dört temel dil becerileri üzerindeki performansları belirlenmek istenmiştir. Bulgulara göre, her iki genel performans testi arasında bir ilişki olmamasına ve çalışmada herhangi bir etki bulunmamasına rağmen, Duolingo aracılığıyla oyunlaştırmanın öğrencilerin algıları üzerinde olumlu bir etkisi bulunmuştur (Sin ve Said, 2020).

Oyunlaştırılmış platform olan Kahoot ile yapılan bir başka çalışmada öğrencilerin İngilizce derslerindeki dil bilgisi yapılarını öğrenmelerinde platformun etkisi incelenmiştir. Dört hafta boyunca tek gruplu ön test/son test modeliyle yürütülen çalışma sonrasında son test sonuçlarında anlamlı bir gelişim olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmanın bulguları Kahoot'un öğrencilerin öğrenme motivasyonları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur (Idris vd., 2020).

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreçleri ve analizi ile araştırmacının rolü, uygulama süreçleri ve güvenirlik-geçerlik çalışmaları hakkında bilgiler sunulmaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nicel bir araştırmadır. Araştırma, İngilizce öğretiminde oyunlaştırma yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına ve İngilizce dersine yönelik öz-yeterliklerine etkisini incelemek amacıyla yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, bir olayda, araştırmacının oluşturduğu spekülasyonun bağımlı değişken üzerindeki etkilerini incelemeye yönelik çalışmalardır. Uygulama öncesinde her iki gruba da ön test uygulanır; deney sürecinde ise kontrol grubunun aksine, deney grubuna test edilmek istenen araştırma değişkenine ilişkin müdahalelerde bulunulur. Deney süreci sonunda ise aynı ölçüm araçları kullanılarak her iki gruptan tekrar veriler toplanır (Büyüköztürk, 2011). Deney çalışmalarında gerçek deneysel desen kullanılması çalışmanın geçerliğini kuvvetlendirirken, deney ve kontrol gruplarının yansız (rastgele) bir biçimde oluşturulması araştırmanın iç geçerliğini güçlendirmektedir. Ancak okul ortamlarında gerçekleştirilen deneysel çalışmalarda, gruplar çoğunlukla okul yönetimi tarafından önceden belirlenmiş olduğundan rastgele atama yapmak güçtür (Özmen, 2023). Bu nedenle, bu çalışmada sınıfların önceden belirlenmiş olması ve rastgele atamanın mümkün olmaması nedeniyle, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir.

Gruplar, Büyüköztürk (2011) tarafından belirtilen araştırmada bazı verilere dayalı olarak birbirine görece en çok benzeyen mevcut gruplardan ikisi seçilerek deneysel çalışma yapılabilir ifadesine göre belirlenmiştir. Bu çalışmada, 6. sınıf düzeyindeki şubelerden bir önceki yılsonu başarı puanları, cinsiyetleri ve sınıf mevcutları bakımından birbirine yakın oldukları belirlenen iki gruptan biri rastgele deney diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda, İngilizce dersi, 6. sınıf Millî Eğitim Bakanlığı İngilizce Dersi Öğretim Programı (2018)'nda belirtildiği gibi

iletişimsel yaklaşım temel alınarak; soru-cevap, diyalog, rol oynama, eşli ve grup çalışmaları gibi programda önerilen öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak yürütülmüştür. Deney grubunda ise mevcut öğretim programının konu, kazanımları ve ders süreci oyunlaştırma yaklaşımı ile harmanlanarak uygulanmıştır. Her iki grubun ders öncesi ve sonrası akademik başarıları, motivasyon ve öz-yeterlik düzeyleri ölçülerek, oyunlaştırma yaklaşımının bu değişkenler üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Deneysel süreçte yapılmış olan işlemler Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1 Araştırma deseni

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney (N=27)	Başarı testi, Motivasyon ölçeği, Öz-yeterlik ölçeği	Sekiz hafta boyunca oyunlaştırma yaklaşımı ile harmanlanmış İngilizce dersi	Başarı testi, Motivasyon ölçeği, Öz-yeterlik ölçeği
Kontrol (N=25)	Başarı testi, Motivasyon ölçeği, Öz-yeterlik ölçeği	Sekiz hafta boyunca mevcut öğretim programında belirtilen öğretim yöntem ve teknikler ile yürütülen İngilizce dersi	Başarı testi, Motivasyon ölçeği, Öz-yeterlik ölçeği

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Kastamonu'nun İnebolu ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda 6. sınıf seviyesinde iki şube oluşturmaktadır. Deneysel sürece başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için bir önceki eğitim-öğretim yılı sonu akademik başarı ortalamaları, sınıf mevcutları ve cinsiyetleri yönünden birbirine yakın ve denk iki sınıf belirlenmiştir. Sınıfların fiziki şartları ve teknolojik altyapının yeterliliği gibi değişkenlerin benzer olmasına dikkat edilerek şubeler seçkisiz olmayan uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş, gruplardan biri deney ve diğeri de kontrol grubunu oluşturmuştur. Seçkisiz olmayan uygun örneklem yöntemi, araştırmacının çalışmasını gerçekleştirmek için ulaşabileceği en yakın örneklemin kendi öğrencileri olup onları kullanabildiği bir örneklem türüdür (Canbazoğlu Bilici, 2023). Çalışma grubunu

oluşturan öğrenciler daha önce herhangi bir derste oyunlaştırma yaklaşımı veya tasarımı ile ilgili süreçlere katılmamıştır.

Tablo 3.2 Katılımcıların gruplara göre dağılımı

Sınıflar	Kız	Erkek	Yöntem	Kod
6/A Sınıfı	11	14	Mevcut öğretim programında belirtilen öğretim yöntem ve teknikler ile yürütülen İngilizce dersi	Kontrol Grubu
6/B Sınıfı	13	14	Oyunlaştırma yaklaşımı ile harmanlanmış İngilizce dersi	Deney Grubu
Toplam	24	28		

3.3 Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırmada öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve programda yer alan kazanımlar doğrultusunda hazırlanmış olan "İngilizce Dersi Akademik Başarı Testi", öğrencilerin yabancı dile karşı motivasyonlarını belirlemek amacıyla Babacan ve Acat (2022) tarafından "Motivation for English as a global language questionnaire" adlı ölçeğin Türkçeye çevrilip uyarlanan adıyla "Yabancı dile yönelik motivasyon ölçeği" ve öğrencilerin İngilizce dersine ve öğrenmeye yönelik öz-yeterliklerini ölçmek için Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen "İngilizce ile İlgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeği" uygulanmıştır. Bu araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin gerekli kullanım izinleri ilgili araştırmacılardan alınmış olup, söz konusu izinlere ait belgeler Ekler bölümünde sunulmuştur (EK A).

3.3.1 Akademik Başarı Testi

Oyunlaştırma yaklaşımının öğrencilerin öğrenme düzeylerine etkisini belirlemek için 6. sınıf Millî Eğitim Bakanlığı İngilizce Dersi Öğretim Programı (2018)'nda sekiz haftalık süreyi kapsayan konu ve kazanımlarından oluşan "İngilizce Dersi Akademik Başarı Testi" araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (EK D). Hazırlanan "İngilizce Dersi Akademik Başarı Testi" alan uzmanları ile ölçme-değerlendirme alanındaki uzmanlara sunulmuş ve öneriler neticesinde teste son şekil verildikten sonra uygulanmıştır. Sekiz haftalık deney sürecinde ölçülmek istenen kazanımları temsil

eden 20 soruluk çoktan seçmeli başarı testinin hedeflediği kazanımlar ve madde sayılarının yer aldığı belirtke tablosu Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3 Belirtke tablosu

Kazanım	**Madde Sayıları**	**Maddeler**
E6.6.L1. Students will be able to understand familiar words and simple phrases concerning people's occupations in clear oral texts.	1	7
E6.6.L2. Students will be able to understand the time, days, and dates.	1	19
E6.6.SI1. Students will be able to talk about occupations.	2	1, 10
E6.6.SP1. Students will be able to ask personal questions.	1	3
E6.6.SP2. Students will be able to state the dates.	1	18
E6.6.R1. Students will be able to understand familiar words and simple sentences about occupations and the dates.	1	20
E6.6.W1. Students will be able to produce a piece of writing about occupations and the dates.	2	12, 13
E6.5.L1. Students will be able to recognize the words related to the expressions of emotions.	2	6, 15
E6.5.SI1. Students will be able to talk about and express the feelings and personal opinions about places and things.	3	2, 14, 16
E6.5.SP1. Students will be able to use various simple expressions to state the feelings and personal opinions about places and things.	2	4, 5
E6.5.R1. Students will be able to understand general meaning in simple texts related to the feelings and personal opinions about places and things.	3	8, 9, 17
E6.5.R2. Students will be able to read specific information on a poster about a certain place.	1	11
Toplam	**20**	

Akademik Başarı Testi'nin güvenirlik ve geçerlik düzeyini artırmak amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Bir önceki yıl İngilizce dersi görmüş ve araştırmanın yapıldığı okulda 7. sınıf düzeyinde eğitimlerine devam eden 23 öğrenciye başarı testi uygulanmış sonrasında testte yer alan maddelerin güçlükleri ve ayırt edicilikleri incelenmiştir. İngilizce Dersi Akademik Başarı Testi'nde yer alan maddelerin analizleri Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4 Madde analizleri

Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği	Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği
1	0,71	0,46	11	0,71	0,57
2	0,33	0,33	12	0,75	0,55
3	0,67	0,30	13	0,42	0,52
4	0,33	0,49	14	0,33	0,49
5	0,42	0,67	15	0,42	0,62
6	0,54	0,61	16	0,42	0,39
7	0,46	0,70	17	0,42	0,38
8	0,46	0,65	18	0,63	0,58
9	0,46	0,36	19	0,50	0,51
10	0,50	0,60	20	0,38	0,53

Başarı testlerindeki maddelerin doğru cevaplanma oranını madde güçlüğü gösterir (Büyüköztürk vd., 2008) ve madde güçlüğü 0,00 ile 1,00 arasında değer almaktadır (Karaca, 2022). Teste yer alan maddelerin güçlük indeksi 1,00 değerine yaklaştıkça madde kolaylaşırken 0,00 değerine yaklaştıkça madde zorlaşmaktadır (Karaca, 2022). İngilizce Dersi Akademik Başarı Testi'nin ortalama güçlüğü 0,49 olarak hesaplanmış ve testin güçlüğü yeterli seviyede çıkmıştır.

Madde ayırt edicilik indeksi -1,00 ile 1,00 arasında değer alır ve madde 1,00 değerine yaklaştıkça ayırt ediciliği artmaktadır (Karaca, 2022). Madde ayırt edicilik indeksi 0,00 ile 0,20 arasında çok düşük düzeyde ayırt edici, 0,20 ile 0,30 değerleri arasında düşük düzeyde ayırt edici, 0,30 ile 0,40 arasında orta düzeyde ayırt edici olup maddeler düzeltilmeden teste yer alabilir ve 0,40 ile 1,00 değerleri arasında yüksek düzeyde ayırt edicidir.

Tablo 3.5 Akademik başarı testi güvenirlik analizi

Ölçek	**Grup**	**Cronbach Alfa**
Ön Test Akademik Başarı Testi	Deney	0,80
	Kontrol	0,80
	Tüm Katılımcılar	0,81
Son Test Akademik Başarı Testi	Deney	0,90
	Kontrol	0,91
	Tüm Katılımcılar	0,90

Tablo 3.5'te "Akademik Başarı Testi" güvenirlik analizleri yer almaktadır. Bu çalışma için hesaplanan ölçek güvenirliği yeterli düzeydedir. Cronbach Alfa katsayısının 0,60 ile 0,80 arasında olması ölçeğin orta güvenilir olduğunu, 0,80 ile 1,00 arasında olması ise ölçeğin yüksek güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2006). Cronbach Alfa katsayısının aralıkları, "0,00≤α<0,40 ise ölçek güvenilir değildir", "0,40≤α<0,60 ise ölçek düşük güvenirliktedir", "0,60≤α<0,80 ise ölçek oldukça güvenilirdir", "0,80≤α<1,00 ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir" olacak şekilde kabul edilmektedir (Özdamar, 2004).

Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla akademik başarı testinden elde edilen puanlar kesme noktalarına göre düşük, orta ve yüksek düzey olarak sınıflandırılmıştır. Kesme noktaları belirlenirken testin minimum ve maksimum puan aralığı üç eşit bölüme ayrılmıştır.

- Düşük Başarı: 0,00–6,67 puan
- Orta Başarı: 6,68–13,34 puan
- Yüksek Başarı: 13,35–20,00 puan

3.3.2 Yabancı Dile Yönelik Motivasyon Ölçeği

Çalışmada öğrencilerin yabancı dile karşı motivasyonlarını belirlemek amacıyla Babacan ve Acat (2022) tarafından "Motivation for English as a global language questionnaire" adlı ölçeğin Türkçeye çevrilip uyarlanan adıyla "Yabancı dile yönelik motivasyon ölçeği" kullanılmıştır (EK E). Ölçek, katılımcıların görüşlerini "Kesinlikle katılmıyorum" ile "Kesinlikle katılıyorum" arasında değerlendirdikleri, 30 maddeden oluşan 6'lı Likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe formu ve İngilizce formundan elde edilen puanlar arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon olduğu tespit edilmiş ve Türkçeye uyarlanan ölçek orijinaline eşdeğer olarak kabul görmektedir. Ölçekteki 24 madde 0,69-0,79 arasında bulunurken, 0,80-0,89 arasında altı madde yer almaktadır. Korelasyon katsayısının 0,70-1,00 arasında olması ilişkinin yüksek düzeyde olduğu anlamına gelir (Büyüköztürk, 2011). Ölçeğin güvenirlik çalışmalarına ilişkin Cronbach Alfa katsayı değerleri; "özgüveni öğrenme" faktörü için 0,88, 'İngilizce

öğrenmeye/toplumuna yönelik motivasyonlar' faktörü için 0,87, "uluslararası motivasyon" faktörü için 0,79, "bireysel olarak İngilizce kullanımı" faktörü için 0,88, "İngilizce öğrenmeye verilen değer" faktörü için ise 0,67 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tüm maddelerine ilişkin Cronbach Alfa değeri ise 0,94 olarak hesaplanmıştır (Babacan ve Acat, 2022).

Tablo 3.6 Motivasyon ölçeği güvenirlik analizi

Ölçek	Grup	Cronbach Alfa
Ön Test Motivasyon Ölçeği	Deney	0,91
	Kontrol	0,94
	Tüm Katılımcılar	0,93
Son Test Motivasyon Ölçeği	Deney	0,92
	Kontrol	0,91
	Tüm Katılımcılar	0,92

Tablo 3.6'da "Motivasyon Ölçeği" güvenirlik analizleri yer almaktadır. Bu çalışma için yapılan güvenirlik analizine göre ölçek güvenirliği yüksek düzeydedir.

Öğrencilerin motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla motivasyon ölçeğinden elde edilen toplam puanlar kesme noktalarına göre düşük, orta ve yüksek düzey olarak sınıflandırılmıştır. Kesme noktaları belirlenirken ölçeğin minimum ve maksimum puan aralığı üç eşit bölüme ayrılmıştır.

- Düşük Motivasyon: 30,00–80,00 puan
- Orta Motivasyon: 80,01–130,00 puan
- Yüksek Motivasyon: 130,01–180,00 puan

3.3.3 İngilizce ile İlgili Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği

Öğrencilerin İngilizce dersine ve öğrenmeye yönelik öz-yeterliklerini ölçmek için Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen "İngilizce ile İlgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeği" kullanılmıştır (EK F). Ölçekte beşli likert tipinde (5 "Bana tamamen uyuyor." –1 "Bana hiç uymuyor.") cevaplanan 34 madde bulunmakta ve ölçek İngilizce okuma,

yazma, dinleme ve konuşma becerileri ölçen dört alt kategoriden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelere ilişkin faktör yükleri 0,42-0,69 arasında değişkenlik göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,97'dir. Okuma alt boyutu 0,92, yazma alt boyutu 0,88, dinleme alt boyutu 0,93 ve konuşma alt boyutu 0,92 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizlerinden elde edilen uyum indekslerinden RMSEA= 0,044 ve SRMR= 0,046 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.7 Öz-yeterlik güvenirlik analizi

Ölçek	Grup	Cronbach Alfa
Ön Test Öz-yeterlik Ölçeği	Deney	0,94
	Kontrol	0,94
	Tüm Katılımcılar	0,94
Son Test Öz-yeterlik Ölçeği	Deney	0,94
	Kontrol	0,95
	Tüm Katılımcılar	0,95

Tablo 3.7'de "Öz-yeterlik Ölçeği" güvenirlik analizleri yer almaktadır. Bu çalışmada ölçek güvenirliği yüksek düzeydedir.

Öğrencilerin yabancı dil öz-yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla öz-yeterlik ölçeğinden elde edilen toplam puanlar kesme noktalarına göre düşük, orta ve yüksek düzey olarak sınıflandırılmıştır. Kesme noktaları belirlenirken ölçeğin minimum ve maksimum puan aralığı üç eşit bölüme ayrılmıştır.

- Düşük Öz-yeterlik: 34,00-79,33 puan
- Orta Öz-yeterlik: 79,34-124,67
- Yüksek Öz-yeterlik: 124,68-170,00

3.4 Araştırmanın Etik İzinleri

Araştırma ve verilerin toplanma sürecine başlamadan önce Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Etik Kurulundan ve Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izinler alınmıştır (EK B). Katılımcılarla çalışmanın amacı, çalışma

süreci ve sonrası konusunda gerekli tüm bilgiler araştırmacının kendisi tarafından yazılı ve sözlü olarak ayrıntılı bir şekilde paylaşılmıştır. Katılımcılardan ve ailelerinden araştırma kapsamında gerekli izinler alınırken, çalışmaya katılmayı reddetme veya istedikleri zaman çekilme hakkına sahip olduklarını bilmeleri sağlanmıştır. Katılımcılardan doldurmaları istenen ölçeklerin hiçbir kişisel bilgi ile doldurulması engellenmiş olup, böylece elde edilen veriler anonimleştirilerek verilerin yanlış bir şekilde kullanılmasının ve suistimal edilmesinin önüne geçilmiştir. Araştırma için gerekli tüm kurul izinleri katılımcılar ve velilerle şeffaf bir şekilde paylaşılmıştır. Ayrıca, katılımcılar ve veliler ile sınıf dışında da iletişimi sürdürmek, sorularını ivedilikle cevaplamak ve oyunlaştırma sürecinin okul dışında da yürütülmesi kolaylaştırmak için iletişim bilgileri de paylaşılmıştır. Bu doğrultuda araştırma, etik ilkelere uygun şekilde yürütülmüştür.

3.5 Uygulama Süreci ve Araştırmada Kullanılan Oyunlaştırma Tasarım Modeli

Uygulama 2024-2025 eğitim-öğretim döneminde, 6. sınıf MEB İngilizce Dersi Öğretim Programı (2018)'nın yıllık planı ile eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Bu bağlamda, uygulama takvimindeki sekiz haftalık süreye denk gelen “At the Fair” ve “Occupations” üniteleri; içerdikleri zengin kelime dağarcığı ve etkileşimli iletişimsel işlevlerin dijital oyunlaştırma araçlarıyla harmanlanmaya uygun yapıda olması nedeniyle tercih edilmiştir. Böylece hem müfredat akışı korunmuş hem de oyunlaştırma unsurlarının pedagojik potansiyelinden en üst düzeyde yararlanılması hedeflenmiştir. Uygulama süreci öncesinde gruplara ön testler uygulanarak başlangıç düzeyleri belirlenmiş, gruplar arası olası başlangıç farkları analiz sürecinde kovaryans analizi ile kontrol edilmiştir. Deney grubunda sekiz haftalık süreyi kapsayan İngilizce dersinin kazanımları oyunlaştırma yöntemiyle hazırlanmış, kontrol grubunda mevcut öğretim programında yer alan öğretim yöntemi uygulanmıştır. Deney grubundaki tüm öğrencilerin uygulama sürecinde kullanılan ClassDojo, Duolingo, Kahoot ve Quizizz oyunlaştırma araçlarına araştırmacı rehberliğinde giriş yapmaları ve kendi profillerini kişiselleştirmeleri sağlanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere oyunlaştırma araçlarının kullanımı ve bu araçların içerisinde kazanabilecekleri ödüller, rozetler ile

öğrencilerin kendi ilerleme süreçlerini takip edebilecekleri liderlik tabloları gösterilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında öğretim etkinlikleri öğrencilerin mevcut sınıfları ile okulun Z-kütüphanesi kullanılarak yürütülmüştür. Deney grubundaki öğrenciler belirli günlerde araştırmacı rehberliğinde yanlarında tablet, akıllı telefon ve bilgisayarları ile derse katılmışlardır. Deney grubunun mevcut sınıfında yer alan akıllı tahta ders akışı içerisinde hem araştırmacı hem de öğrenciler tarafından aktif olarak kullanılmıştır. Öğrencilere, anlık ve hızlı geri bildirim sağlamak amacıyla ClassDojo'da oluşturulan sanal sınıf, Kahoot ve Quizizz uygulamalarının kullanımı sonrası oluşan liderlik tabloları ve Duolingo üzerinden erişilebilen haftalık ilerleme raporları akıllı tahta aracılığıyla sunulmuştur. Deney sürecine ait fotoğraflar Kişisel Verileri Koruma Kanunu'na uygun olarak öğrencilerin yüzleri gizlenerek ekler bölümüne eklenmiştir (EK G). Bu süreçte, uygulama süreci planlanan aşamalar doğrultusunda eksiksiz olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada oyunlaştırma uygulamasının temel tasarım çerçevesi olarak Werbach ve Hunter (2015, 2020) tarafından geliştirilen Piramitsel Tasarım Modeli ile D6 Oyunlaştırma Modeli esas alınmıştır. D6 modeli, uygulama sürecinin planlanması ve hedef davranışların yapılandırılmasında, Piramitsel Tasarım Modeli ise oyunlaştırma uygulamasının temel unsurlarını belirlerken dikkate alınmıştır. Seçilen tasarım modelleri araştırmanın gerçekleştirileceği sınıf seviyesine ve kullanılan dijital oyunlaştırma araçlarına uyarlanabilmesi açısından uygun görülmüştür. Piramitsel Tasarım Modeli'nde bulunan dinamiklerin, mekaniklerin ve bileşenlerin tamamının kullanılması gibi bir zorunluluk yoktur (Bozkurt ve Genç-Kumtepe, 2014). Araştırmada kullanılan dijital oyunlaştırma araçlarının her biri tasarım modelinde yer alan dinamikleri, mekanikleri ve bileşenleri aynı veya farklı olarak katılımcılara sunmaktadır. Araştırmada kullanılan dijital oyunlaştırma araçlarında yer alan oyun unsurları, Kevin Werbach (2015)'ın sınıflandırmasından esinlenilerek Tablo 3.8'de gösterilmiştir.

Tablo 3.8 Uygulamaların içerdiği oyun unsurları

Dinamikler	**Kahoot**	**Quizizz**	**Duolingo**	**ClassDojo**
Sınırlamalar	**X**	**X**	**X**	
Duygular			**X**	**X**
Hikâye		**X**	**X**	**X**
İlerleme	**X**	**X**	**X**	**X**
İlişkiler			**X**	**X**
Mekanikler				
Meydan okuma	**X**	**X**	**X**	
Şans	**X**	**X**		
Rekabet	**X**	**X**	**X**	
İş birliği	**X**	**X**	**X**	**X**
Geri Bildirim	**X**	**X**	**X**	**X**
Kaynak edinimi		**X**	**X**	
Ödül	**X**	**X**	**X**	**X**
İşlem		**X**	**X**	**X**
Kazanma	**X**	**X**		
Bileşenler				
Başarılar	**X**	**X**	**X**	**X**
Avatarlar		**X**	**X**	**X**
Rozetler	**X**	**X**	**X**	**X**
Koleksiyonlar			**X**	**X**
Zorlu mücadele	**X**	**X**	**X**	
Mücadele		**X**		
İçerik kilidi açma	**X**	**X**	**X**	
Hediyeleşme	**X**	**X**	**X**	
Liderlik tablosu	**X**	**X**	**X**	**X**
Seviyeler	**X**	**X**	**X**	
Puanlar	**X**	**X**	**X**	**X**
Görevler		**X**	**X**	**X**
Sosyal grafik		**X**	**X**	**X**
Takımlar	**X**	**X**		
Sanal eşyalar		**X**	**X**	

3.5.1 Dersin Genel Planı

6. sınıf MEB İngilizce Dersi Öğretim Programı (2018)'nda yer alan "At the Fair" ve "Occupations" ünitelerine ait kazanımların oyunlaştırma unsurları ve araçlarıyla harmanlanarak hazırlanan derslerin genel görünümü Tablo 3.9'da gösterilmiştir.

Tablo 3.9 Ders planı

Hafta	Konu (İletişimsel Odak)	Kazanım	Etkinlik	Oyunlaştırma Ögesi
1.Hafta 40+40+40	Feelings Vocabulary Expressing Emotions Things&Places	E6.5.L1 E6.5.SI1&E6.5.SP1 E6.5.SI1	Kelime çalışması& Görsel Eşleştirme Drama Quizizz	Duygu Kartı+Puan Rozet + Konuşma (+3 puan) Liderlik Tablosu, Rozet
2.Hafta 40+40+40	Feelings&Opinions Preferences Survey	E6.5.SP1 E6.5.SI1&E6.5.SP1 E6.5.SI1	Cümle Tamamlama Konuşma Aktivitesi Anket+Sunum	Kelime Çarkı+Puan Rozet + Konuşma (+3 puan) Liderlik Tablosu, mini ödül
3.Hafta 40+40+40	Reading (Poster) Poster Analysis Create Your Own Poster	E6.5.R1 E6.5.R1 E6.5.R2&E6.5.SP1	Afiş Okuma&Bilgi Çıkarımı Konuşma Aktivitesi+Soru cevap Grupla Afiş Hazırlama	Görev rozetleri Duolingo+ClassDojo Rozet+Puan
4.Hafta 40+40+40	Expressing Opinions Role Play: At the Fair Quizizz Challenge	E6.5.SP1 E6.5.SI1&E6.5.SP E6.5.R1&E6.5.R2	Grup tartışması&Fikirleri ifade etme Canlandırma Bilgi yarışması	ClassDojo paunları + rozet Rol kartları + mini ödüller Liderlik tablosu + Rozet
5.Hafta 40+40+40	Job Names Vocabulary Listening: Identifying Jobs Reading: Short Job Texts	E6.6.L1 E6.6.L1 E6.6.R1	Meslek kartlarıyla eşleştirme oyunu Sesli dinleme – doğru kartı kaldır etkinliği Kısa okuma metni + eşleştirme etkinliği	ClassDojo Puanı, Giriş rozeti + "Meslek Avcısı" rozeti "Dinleme Dedektifi" Rozeti + Görev Tamamlama Liderlik Tablosu, Rozet
6.Hafta 40+40+40	Asking Questions About Jobs Describing Jobs Dialogue Practice	E6.6.SI1 E6.6.SP1 E6.6.SP1	"What does he/she do?" eşli soru-cevap çalışması "He/She works at…" tanıtım sunumu Rol kartları ile eşli konuşma	Rozet + Görev Tamamlama "Mesleğimi Tanı" Rozeti "Drama Star" Rozeti

Tablo 3.9'un devamı

Hafta	Konu (İletişimsel Odak)	Kazanım	Etkinlik	Oyunlaştırma Ögesi
7.Hafta 40+40+40	Writing Simple Job Sentences Job Poster Preparation Poster Presentation & Peer Feedback	E6.6.W1 E6.6.W1 E6.6.SP1& W1	"She is a nurse. She works at a hospital." yazımı Seçilen meslekle ilgili poster tasarımı Poster sunumları + oylama, Kahoot & Quizizz	Görev Rozeti Rozet + Görev Tamamlama Liderlik Tablosu, Rozet
8.Hafta 40+40+40	General Revision (Vocabulary & Structures) General Revision (Skills Practice) Feedback	E6.5&E6.6 E6.5&E6.6 E6.5&E6.6	Kahoot & Quizizz Yarışmaları Duolingo Liderleri Öğrenci Geri Bildirimi & ClassDojo Portfolyo Sunumu & Ödüller	ClassDojo puanları + rozet + Liderlik tablosu ClassDojo puanları + rozet + Liderlik tablosu Sertifika

3.5.2 Günlük Plan

Araştırma kapsamında, 6. sınıf MEB İngilizce Dersi Öğretim Programı (2018)'nda yer alan "At the Fair" ve "Occupations" ünitelerine ait kazanımlar doğrultusunda, sekiz haftalık uygulama sürecini kapsayan günlük ders planları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu planlar; dersin giriş, sunum, uygulama, değerlendirme ve ödev aşamalarını içermekte olup her bir aşama ClassDojo, Kahoot, Duolingo ve Quizizz gibi dijital oyunlaştırma araçları ile puan, rozet ve liderlik tablosu gibi oyun unsurlarıyla sistematik bir biçimde harmanlanmıştır.

Oyunlaştırma tasarımında Werbach ve Hunter'ın D6 Oyunlaştırma Modeli ile Piramitsel Tasarım Modeli esas alınarak öğrenci etkileşimi ve anlık geri bildirim süreçleri yapılandırılmıştır. Uygulama sürecinin bütünlüğünü sağlamak ve pedagojik akışı detaylı bir şekilde sunmak amacıyla, sekiz haftalık deney sürecine ait tüm günlük ders planları tezin ekler bölümünde sunulmuştur (EK C).

3.6 Verilerin Analizi

Sekiz haftalık uygulama süreci öncesi araştırmacı tarafından öğrencilere kullanılacak oyunlaştırma yöntemi, araçları ve içerikleri hakkında bilgiler verilmiş, ardından ön test verileri sınıf ortamında toplanmıştır. Süreç sonunda son test verileri de sınıf ortamında

araştırmacı tarafından toplanmıştır. Deney grubunda 27 öğrencinin ve kontrol grubunda 25 öğrencinin sürece aktif bir şekilde katılımı sonucunda toplamda 52 öğrenciden veriler toplanmıştır. Kullanılan ölçekler ve akademik başarı testinde öğrencilerden herhangi bir kişisel bilgi istenmemiştir. Veriler SPSS 27.0 programı ile analiz edilmiştir.

Verilerin normallik varsayımı değerlendirilmesi amacıyla Shapiro-Wilk testi ve çarpıklık-basıklık (skewness-kurtosis) değerleri incelenmiştir. Shapiro-Wilk testi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş olsa da küçük örneklemlerde (n<50) Shapiro-Wilk testinin normallik varsayımına karşı aşırı duyarlı olduğu ve küçük sapmalarda bile normalliği reddedebileceği bilinmektedir (Shapiro ve Wilk, 1965; Ghasemi ve Zahediasl, 2012). Buna karşılık, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri sırasıyla ±2 aralığında bulunmuş olup, bu değerler verilerin normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2010; Kline, 2011). Normallik değerlendirmesinde Shapiro-Wilk testi ile çarpıklık ve basıklık değerleri birlikte dikkate alınmıştır. Grup büyüklüklerinin birbirine yakın olması ve çarpıklık-basıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde bulunması nedeniyle uygun değişkenlerde parametrik testler kullanılmış; varsayımların tam olarak sağlanmadığı durumda ise parametrik olmayan alternatif analizlere başvurulmuştur.

Tablo 3.10 Akademik başarı testi normallik verileri

		Kolmogorov-Smirnov			**Shapiro-Wilk**		
Test	**Grup**	**İstatistik**	**Sd**	**P**	**İstatistik**	**Sd**	**P**
Ön Test Akademik	Deney	0,144	27	0,159	0,958	27	0,328
Başarı Testi	Kontrol	0,130	25	0,200	0,956	25	0,340
Son Test	Deney	0,173	27	0,037	0,904	27	0,016
Akademik Başarı Testi	Kontrol	0,170	25	0,061	0,917	25	0,045

Tablo 3.10'da gösterilen Shapiro-Wilk testinin verilerine göre akademik başarı testi deney grubu p=0,328 ve kontrol grubu p=0,340 değerlerine ulaşılmıştır. Shapiro-Wilk testi sonucunda hem kontrol hem de deney grubu için p>0,05 bulunduğundan, akademik başarı ön test verilerinin her iki grup açısından normal dağılım gösterdiği ifade edilebilir. Akademik başarı son test sonucunda deney grubu p=0,016 ve kontrol

grubu p=0,045 değerleri bulunmuştur, p<0,05 bulunduğundan akademik başarı son test sonuçlarının her iki grupta da normal dağılım göstermediği görülmektedir.

Tablo 3.11 Akademik başarı testi çarpıklık basıklık değerleri

Test	Grup	Ortalama	ÇK	BK
Ön Test Akademik Başarı	Deney	9,89	0,516	-0,198
Testi	Kontrol	11,20	0,507	-0,444
Son Test Akademik Başarı	Deney	13,56	-0,356	-1,172
Testi	Kontrol	12,84	-0,314	-1,246

Tablo 3.11'de yer alan çalışma gruplarının akademik başarı çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde, akademik başarı ön testi deney grubu (ÇK=0,516 ve BK=-0,198) ve kontrol grubu (ÇK=0,507 ve BK=-0,444) çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılım varsayımı karşılamaktadır. Akademik başarı son testi deney grubu (ÇK=-0,356 ve BK=-1,172) ve kontrol grubu (ÇK=-0,314 ve BK=-1,246) çarpıklık ve basıklık değerleri açısından kabul edilebilir sınırlar içerisindedir. Tablo 3.11'de Shapiro-Wilk testi anlamlı çıksa da Tablo 3.12'deki ÇK ve BK değerleri normal dağılımın sağlandığını teyit etmektedir.

Tablo 3.12 Motivasyon ölçeği normallik verileri

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
Test	Grup	İstatistik	Sd	P	İstatistik	Sd	P
Ön Test Motivasyon Ölçeği Testi	Deney	0,131	27	0,200	0,951	27	0,224
	Kontrol	0,133	25	0,200	0,953	25	0,291
Son Test Motivasyon Ölçeği Testi	Deney	0,159	27	0,080	0,949	27	0,197
	Kontrol	0,097	25	0,200	0,965	25	0,525

Tablo 3.12'de gösterilen Shapiro-Wilk testinin verilerine göre motivasyon ölçeği deney grubu p=0,224 ve kontrol grubu p=0,291 değerlerine ulaşılmıştır. Shapiro-Wilk testi sonucunda hem kontrol hem de deney grubu için p>0,05 bulunduğundan motivasyon ölçeği ön test verilerinin her iki grup açısından normal dağılım gösterdiği ifade edilebilir. Motivasyon ölçeği son test sonucunda deney grubu p=0,197 ve kontrol grubu p=0,525, p>0,05 bulunduğundan motivasyon ölçeği son test verilerinin her iki grup açısından normal dağılım gösterdiği ifade edilebilir.

Tablo 3.13 Motivasyon ölçeği çarpıklık basıklık değerleri

Test	Grup	Ortalama	ÇK	BK
Ön Test Motivasyon Ölçeği	Deney	117,93	-0,593	-0,336
Testi	Kontrol	121,00	-0,607	-0,206
Son Test Motivasyon Ölçeği	Deney	126,59	-0,308	-0,843
Testi	Kontrol	122,84	-0,295	-0,374

Tablo 3.13'te yer alan çalışma gruplarının motivasyon ölçeği çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde, motivasyon ölçeği ön testi deney grubu (ÇK=-0,593 ve BK=-0,336) ve kontrol grubu (ÇK=-0,607 ve BK=-0,206) çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılım varsayımı karşılamaktadır. Motivasyon ölçeği son testi deney grubu (ÇK=-0,308 ve BK=-0,843) ve kontrol grubu (ÇK=-0,295 ve BK=-0,374) çarpıklık ve basıklık değerleri açısından kabul edilebilir sınırlar içerisindedir.

Tablo 3.14 Öz-yeterlik ölçeği normallik verileri

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
Test	**Grup**	**İstatistik**	**Sd**	**P**	**İstatistik**	**Sd**	**P**
Ön Test Öz-yeterlik Ölçeği Testi	Deney	0,101	27	0,200	0,971	27	0,625
	Kontrol	0,134	25	0,200	0,931	25	0,093
Son Test Öz-yeterlik Ölçeği Testi	Deney	0,087	27	0,200	0,983	27	0,920
	Kontrol	0,087	25	0,200	0,978	25	0,836

Tablo 3.14'te gösterilen Shapiro-Wilk testinin verilerine göre öz-yeterlik ölçeği deney grubu p=0,625 ve kontrol grubu p=0,093 değerlerine ulaşılmıştır. Shapiro-Wilk testi sonucunda hem kontrol hem de deney grubu için p>0,05 bulunduğundan öz-yeterlik ölçeği ön test verilerinin her iki grup açısından normal dağılım gösterdiği ifade edilebilir. Öz-yeterlik ölçeği son test sonucunda deney grubu p=0,920 ve kontrol grubu p=0,836, p>0,05 bulunduğundan öz-yeterlik ölçeği son test verilerinin her iki grup açısından normal dağılım gösterdiği ifade edilebilir.

Tablo 3.15 Öz-yeterlik ölçeği çarpıklık basıklık değerleri

Test	Grup	Ortalama	ÇK	BK
Ön Test Öz-yeterlik Ölçeği	Deney	91,89	0,021	-0,305
Testi	Kontrol	105,16	-0,950	1,526
Son Test Öz-yeterlik Ölçeği	Deney	113,93	0,091	0,513
Testi	Kontrol	106,36	-0,162	-0,803

Tablo 3.15'te yer alan çalışma gruplarının öz-yeterlik ölçeği çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde, öz-yeterlik ölçeği ön testi deney grubu (ÇK=0,021 ve BK=-0,305) ve kontrol grubu (ÇK=-0,950 ve BK=1,526) çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılım varsayımı karşılamaktadır. Öz-yeterlik ölçeği son testi deney grubu (ÇK=0,091 ve BK=0,513) ve kontrol grubu (ÇK=-0,162 ve BK=-0,803) çarpıklık ve basıklık değerleri açısından kabul edilebilir sınırlar içerisindedir.

3.7 Akademik Başarı Testi, Motivasyon Ölçeği ve Yabancı Dil Öz-Yeterlik Ölçeği Varsayımları

Aşağıda araştırma sorularının cevaplanmasında kullanılan ANCOVA ve Quade testlerine ilişkin varsayım testleri sunulmuştur.

Tablo 3.16 Akademik başarı testi artık değerlerin çarpıklık basıklık değerleri

Test	Ortalama	ÇK	BK
Akademik Başarı Testi Artık Değerleri	0,00	-0,199	-1,218

Tablo 3.16'da yer alan çalışma gruplarının akademik başarı testi artık değerlerinin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde, akademik başarı testi artık değerlerinin (ÇK=-0,199 ve BK=-1,218) çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılım varsayımı karşılamaktadır.

Tablo 3.17 Akademik başarı testi kovaryantın gruplar arası dağılımı

Test	F	p
Akademik Başarı Testi	1,131	0,293

Tablo 3.17'de akademik başarı testi için kovaryantın gruplar arası eşitliği incelendiğinde; p=0,293 olduğundan kovaryant, bağımsız değişkenin farklı gruplar arasında farklı değere sahip değildir.

Tablo 3.18 Akademik başarı testi regresyon eğrilerinin homojenliği varsayımı

Test	F	p
Grup*Akademik Başarı Testi	10,142	0,003

Tablo 3.18'de akademik başarı testi için regresyon eğrilerinin homojenliği varsayımı incelendiğinde; p<0,05 olduğundan regresyon eğrilerinin homojenliği varsayımı sağlanmamıştır. Regresyon eğrilerinin homojenliği varsayımı sağlanmadığı gerekçesiyle (p<0,05), parametrik olmayan kovaryans analizi yöntemi olan Quade Test uygulanmıştır.

Tablo 3.19 Motivasyon ölçeği artık değerlerin çarpıklık basıklık değerleri

Test	Ortalama	ÇK	BK
Motivasyon Ölçeği Artık Değerleri	0,00	-0,350	-0,635

Tablo 3.19'da yer alan çalışma gruplarının motivasyon ölçeği artık değerleri çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde, motivasyon ölçeği artık değerleri (ÇK=-0,350 ve BK=-0,635) çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılım varsayımı karşılamaktadır.

Tablo 3.20 Motivasyon ölçeği kovaryantın gruplar arası eşitliği

Test	F	p
Motivasyon Ölçeği	0,197	0,659

Tablo 3.20'de motivasyon ölçeği için kovaryantın gruplar arası eşitliği incelendiğinde; p=0,659 olduğundan kovaryant, bağımsız değişkenin farklı gruplar arasında farklı değere sahip değildir.

Tablo 3.21 Motivasyon ölçeği regresyon eğrilerinin homojenliği varsayımı

Test	F	p
Grup* Motivasyon Ölçeği	2,420	0,126

Tablo 3.21'de motivasyon ölçeği için regresyon eğrilerinin homojenliği varsayımı incelendiğinde; p=0,126 olduğundan regresyon eğrilerinin homojenliği varsayımı sağlanmıştır.

Tablo 3.22 Öz-yeterlik ölçeği artık değerlerin çarpıklık basıklık değerleri

Test	Ortalama	ÇK	BK
Öz-yeterlik Ölçeği Artık Değerleri	0,00	-0,170	-0,151

Tablo 3.22'de yer alan çalışma gruplarının öz-yeterlik ölçeği artık değerleri çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde, öz-yeterlik ölçeği artık değerleri (ÇK=-0,170 ve BK=-0,151) çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılım varsayımı karşılamaktadır.

Tablo 3.23 Öz-yeterlik ölçeği kovaryantın gruplar arası eşitliği

Test	F	p
Öz-yeterlik Ölçeği	4,701	0,035

Tablo 3.23'te öz-yeterlik ölçeği için kovaryantın gruplar arası eşitliği incelendiğinde; p<0,05 olduğundan kovaryant, bağımsız değişkenin farklı gruplar arasında farklı değere sahiptir. Gruplar öz-yeterlik ön test puanları bakımından başlangıçta denk olmadığı için, bu farkın son test üzerindeki etkisini arındırmak ve daha sağlıklı bir karşılaştırma yapmak adına ANCOVA analizi tercih edilmiştir.

Tablo 3.24 Öz-yeterlik ölçeği regresyon eğrilerinin homojenliği varsayımı

Test	F	p
Grup* Öz-yeterlik Ölçeği	0,105	0,747

Tablo 3.24'te öz-yeterlik ölçeği için regresyon eğrilerinin homojenliği varsayımı incelendiğinde; p=0,747 olduğundan regresyon eğrilerinin homojenliği varsayımı sağlanmıştır.

3.8 Araştırmacının Rolü

Araştırmacı lisans eğitimini İngilizce öğretmenliği alanında tamamlamış ve 12 yıldır İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı deney sürecini görev yaptığı okulda kendisi yürütmüştür. Bu çalışmada araştırmacı-öğretmenin görevleri aşağıda açıklanmıştır:

- Araştırmanın yapılacağı okulun bağlı olduğu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izinleri almak.

- Katılımcıları gönüllü bir şekilde çalışmaya dâhil etmek ve katılımcılar için gerekli izinleri almak.

- Deney sürecini haftada üç saat İngilizce derslerinde yürütmek.

- Deney sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin araştırmalar ve planlamalar yapmak.

- Deney sürecinde uygulanacak oyunlaştırma senaryolarını tasarlamak ve müfredatı Piramitsel Tasarım Modeli ile D6 Oyunlaştırma Modeli'ne göre planlamak.

- Araştırmada katılımcıların akademik başarı düzeylerini ölçmek amacıyla "akademik başarı testi" hazırlamak, pilot çalışmasını yürütmek, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmak.

- Katılımcılara "Yabancı dile yönelik motivasyon", "İngilizce ile İlgili Öz-yeterlik İnancı" ölçeklerini ve "Akademik Başarı Testi"ni uygulamak.

- Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak.

- Araştırmanın verilerini toplamak, analiz etmek ve raporlamasını yapmak.

Bu doğrultuda araştırmacı, her iki grubun (deney ve kontrol) da derslerini yürüterek öğretmen farklılığından kaynaklanabilecek değişkenliği kontrol altına almıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, verilerin ön test puan ortalamaları, son test puan ortalamaları ve araştırma sorularının cevaplanmasına ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1 Çalışma Gruplarının Ön Test Puanlarına Ait Betimsel İstatistik Bulguları

Çalışma gruplarına uygulanan ön testlerin öğrenci puan ortalamalarına ait istatistikler Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1 Çalışma gruplarının ön test puan ortalamaları

Testler	Gruplar	N	$\bar{X}$	Maks. Puan	Mini. Puan	SS
Akademik Başarı Ön Testi	Deney	27	9,89	20,00	2,00	4,53
	Kontrol	25	11,20	20,00	4,00	4,34
Motivasyon Ön Testi	Deney	27	117,93	156,00	72,00	21,91
	Kontrol	25	121,00	166,00	56,00	27,86
Öz-yeterlik Ön Testi	Deney	27	91,89	125,00	58,00	17,72
	Kontrol	25	105,16	146,00	35,00	25,94

Tablo 4.1'de gösterilen betimsel verilere göre; Deney grubu için, ön test akademik başarı testi ortalaması 9,89 (SS=4,53), ön test motivasyon ölçeği ortalaması 117,93 (SS=21,91), ön test öz-yeterlik ölçeği ortalaması 91,89 (SS=17,72) olarak saptandığı görülmektedir. Kontrol grubu için, ön test akademik başarı testi ortalaması 11,20 (SS=4,34), ön test motivasyon ölçeği ortalaması 121,00 (SS=27,86), ön test öz-yeterlik ölçeği ortalaması 105,16 (SS=25,94) olarak saptandığı görülmektedir.

4.2 Çalışma Gruplarının Son Test Puanlarına Ait Betimsel İstatistik Bulguları

Çalışma gruplarına uygulanan son testlerin öğrenci puan ortalamalarına ait istatistikler Tablo 4.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2 Çalışma gruplarının son test puan ortalamaları

Testler	Gruplar	N	$\bar{X}$	Maks. Puan	Mini. Puan	SS
Akademik Başarı Son Testi	Deney	27	13,56	20,00	4,00	5,48
	Kontrol	25	12,84	20,00	2,00	5,63
Motivasyon Son Testi	Deney	27	126,59	175,00	73,00	27,24
	Kontrol	25	122,84	166,00	63,00	26,73
Öz-yeterlik Son Testi	Deney	27	113,93	168,00	66,00	22,17
	Kontrol	25	106,36	148,00	62,00	23,37

Tablo 4.2'de gösterilen betimsel verilere göre; Deney grubu için, son test akademik başarı testi ortalaması 13,56 (SS=5,48), son test motivasyon ölçeği ortalaması 126,59 (SS=27,24), son test öz-yeterlik ölçeği ortalaması 113,93 (SS=22,17) olarak saptandığı görülmektedir. Kontrol grubu için, son test akademik başarı testi ortalaması 12,84 (SS=5,63), son test motivasyon ölçeği ortalaması 122,84 (SS=26,73), son test öz-yeterlik ölçeği ortalaması 106,36 (SS=23,37) olarak saptandığı görülmektedir.

4.3 Deney Grubu Akademik Başarı Testi, Motivasyon Ölçeği ve Yabancı Dil Öz-yeterlik Ölçeği Ön Test ve Son Test Bulguları

Çalışmanın birinci araştırma sorusu olan, deney grubunun akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? doğrultusunda bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. Araştırma sorusuna ait bulgular Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3 Deney grubu akademik başarı testi bağımlı örneklem t-testine ait sonuçlar

Test	**n**	**$\bar{X}$**	**SS**	**t**	**sd**	**p**
Ön Test Akademik Başarı Testi	27	9,89	4,53	-3,051	26	0,005
Son Test Akademik Başarı Testi	27	13,56	5,48			

Tablo 4.3 incelendiğinde deney grubu akademik başarı testi ön test ($\bar{X}$=9,89) ve akademik başarı testi son test ($\bar{X}$=13,56) puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $t(26)$=-3,051; p<0,05. Deney grubu akademik başarı testi ön test ve son test sonuçlarına ilişkin etki büyüklüğü Cohen's d=0,59 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç akademik başarı testi ön testi ve son testi arasında orta bir etki büyüklüğü olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu olan, deney grubunun motivasyon ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? doğrultusunda bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. Araştırma sorusuna ait bulgular Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4 Deney grubu motivasyon ölçeği bağımlı örneklem t-testine ait sonuçlar

Test	**n**	**$\bar{X}$**	**SS**	**t**	**sd**	**p**
Ön Test Motivasyon Ölçeği	27	117,93	21,91	-1,183	26	0,248
Son Test Motivasyon Ölçeği	27	126,59	27,24			

Tablo 4.4 incelendiğinde deney grubu motivasyon ölçeği testi ön test ($\bar{X}$=117,93) ve motivasyon ölçeği son test ($\bar{X}$=126,59) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir, t(26)=-1,183; p=0,248.

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu olan, deney grubunun yabancı dil öz-yeterlik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? doğrultusunda bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. Araştırma sorusuna ait bulgular Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5 Deney grubu yabancı dil öz-yeterlik ölçeği bağımlı örneklem t-testine ait sonuçlar

Test	**n**	**$\bar{X}$**	**SS**	**t**	**sd**	**p**
Ön Test Öz-yeterlik Ölçeği	27	91,89	17,72	-4,531	26	0,001
Son Test Öz-yeterlik Ölçeği	27	113,93	22,17			

Tablo 4.5 incelendiğinde deney grubu öz-yeterlik ölçeği ön test ($\bar{X}$=91,89) ve öz-yeterlik ölçeği son test ($\bar{X}$=113,93) puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, t(26)=-4,531; p=0,001. Deney grubu öz-yeterlik ölçeği ön test ve son test sonuçlarına ilişkin etki büyüklüğü Cohen's d=0,87 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, deney grubunun kendi içindeki değişimine ilişkin yüksek bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir.

4.4 Kontrol Grubu Akademik Başarı Testi, Motivasyon Ölçeği ve Yabancı Dil Öz-Yeterlik Ölçeği Ön Test ve Son Test Bulguları

Çalışmanın dördüncü araştırma sorusu olan, kontrol grubunun akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? doğrultusunda bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. Araştırma sorusuna ait bulgular Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6 Kontrol grubu akademik başarı testi bağımlı örneklem t-testine ait sonuçlar

Test	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Ön Test Akademik Başarı Testi	25	11,20	4,34	-0,923	24	0,365
Son Test Akademik Başarı Testi	25	12,84	5,63			

Tablo 4.6 incelendiğinde kontrol grubu akademik başarı testi ön test ($\bar{X}$=11,20) ve akademik başarı testi son test ($\bar{X}$=12,84) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir, t(24)=-0,923; p=0,365.

Çalışmanın beşinci araştırma sorusu olan, kontrol grubunun motivasyon ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? doğrultusunda bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. Araştırma sorusuna ait bulgular Tablo 4.7'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7 Kontrol grubu motivasyon ölçeği bağımlı örneklem t-testine ait sonuçlar

Test	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Ön Test Motivasyon Ölçeği	25	121,00	27,86	-0,276	24	0,785
Son Test Motivasyon Ölçeği	25	122,84	26,73			

Tablo 4.7 incelendiğinde kontrol grubu motivasyon ölçeği testi ön test ($\bar{X}$=121,00) ve motivasyon ölçeği son test ($\bar{X}$=122,84) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir, *t*(24)=-0,276; *p*=0,785.

Çalışmanın altıncı araştırma sorusu olan, kontrol grubunun yabancı dil öz-yeterlik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? doğrultusunda bağımlı

örneklem t-testi yapılmıştır. Araştırma sorusuna ait bulgular Tablo 4.8'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8 Kontrol grubu yabancı dil öz-yeterlik ölçeği bağımlı örneklem t-testine ait sonuçlar

Test	**n**	**$\bar{X}$**	**SS**	**t**	**sd**	**p**
Ön Test Öz-yeterlik Ölçeği	25	105,16	25,94	-0,190	24	0,851
Son Test Öz-yeterlik Ölçeği	25	106,36	23,37			

Tablo 4.8 incelendiğinde kontrol grubu öz-yeterlik ölçeği ön test ($\bar{X}$=105,16) ve öz-yeterlik ölçeği son test ($\bar{X}$=106,36) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir, $t(24)$=-0,190; p=0,851.

4.5 Akademik Başarı Testi Bulgularının Çalışma Gruplarına Göre Karşılaştırılması

Çalışmanın yedinci araştırma sorusu olan, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı son test puanları arasında, ön test puanları kontrol edildiğinde anlamlı bir fark var mıdır? doğrultusunda öncelikle grupların akademik başarı ön test puanları açısından denkliği bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Ardından grupların ham son test puanlarına ilişkin betimleyici bir karşılaştırma yapmak amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Akademik başarı verilerinde regresyon eğimlerinin homojenliği varsayımı sağlanmadığından ANCOVA uygulanamamış, bu nedenle ön test puanlarının etkisini kontrol etmek amacıyla parametrik olmayan alternatif yöntemlerden Quade testi kullanılmıştır. Araştırma sorusuna ait bulgular Tablo 4.9, 4.10 ve 4.11'de gösterilmiştir.

Tablo 4.9 Çalışma gruplarına göre akademik başarı testi ön testine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Grup	**n**	**$\bar{X}$**	**SS**	**t**	**sd**	**p**
Deney	27	9,89	4,53	-1,063	50	0,293
Kontrol	25	11,20	4,34			

Tablo 4.9 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi ön test puanları arasında bağımsız örneklem t-testi, ön testte gruplar arasında anlamlı fark olmadığını göstermiştir, $t(50)=-1,063$; $p=0,293$. Bu bulgu, deney sürecinden önce akademik başarı testi bakımından grupların arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.10 Çalışma gruplarına göre akademik başarı testi son testine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Deney	27	13,56	5,48	0,464	50	0,645
Kontrol	25	12,84	5,63			

Tablo 4.10 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi son test puanları arasında bağımsız örneklem t-testi, son testte gruplar arasında anlamlı fark olmadığını göstermiştir, $t(50)=0,464$; $p=0,645$. Bu bulgu, akademik başarı testi son test puanlarında deney grubunun ortalamasının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu; ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.11 Akademik başarı testi Quade test analizi

Test	F	p	Eta Kare
Akademik Başarı Testi	0,238	0,627	0,005

Tablo 4.11'de akademik başarı testi için Quade Test analizi sonuçları incelendiğinde; gruplar arası son test akademik başarı testi puanları, ön test akademik başarı testi puanları hesaba katıldığı zaman farklılık göstermemektedir, ($F=0,238$, $p=0,627$, $\eta^2=0,005$). Ön test akademik başarı testi puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının son test akademik başarı testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.6 Motivasyon Ölçeği Bulgularının Çalışma Gruplarına Göre Karşılaştırılması

Çalışmanın sekizinci araştırma sorusu olan, deney ve kontrol gruplarının motivasyon ölçeği son test puanları arasında, ön test puanları kontrol edildiğinde anlamlı bir fark

var mıdır? doğrultusunda öncelikle grupların motivasyon ön test puanları açısından denkliği bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Ardından grupların ham son test puanlarına ilişkin betimleyici bir karşılaştırma yapmak amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Ön test puanlarının etkisini kontrol ederek gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla ANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sorusuna ait bulgular Tablo 4.12, 4.13 ve 4.14'te gösterilmiştir.

Tablo 4.12 Çalışma gruplarına göre motivasyon ölçeği ön testine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Grup	**n**	**$\bar{X}$**	**SS**	**t**	**sd**	**p**
Deney	27	117,93	21,91	-0,444	50	0,659
Kontrol	25	121,00	27,86			

Tablo 4.12 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının motivasyon ölçeği ön test puanları arasında bağımsız örneklem t-testi, ön testte gruplar arasında anlamlı fark olmadığını göstermiştir, $t(50)=-0,444$; $p=0,659$. Bu bulgu, deney sürecinden önce motivasyon ölçeği bakımından grupların arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.13 Çalışma gruplarına göre motivasyon ölçeği son testine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Grup	**n**	**$\bar{X}$**	**SS**	**t**	**sd**	**p**
Deney	27	126,59	27,24	,501	50	0,619
Kontrol	25	122,84	26,73			

Tablo 4.13 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının motivasyon ölçeği son test puanları arasında bağımsız örneklem t-testi, son testte gruplar arasında anlamlı fark olmadığını göstermiştir, $t(50)=0,501$; $p=0,619$. Bu bulgu, motivasyon ölçeği son test puanlarında deney grubunun ortalamasının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu; ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.14 Motivasyon ölçeği ANCOVA analizi

Test	**F**	**p**	**Eta Kare**
Motivasyon Ölçeği	0,267	0,608	0,005

Tablo 4.14'te motivasyon ölçeği için ANCOVA analiz sonuçları incelendiğinde; gruplar arası son test motivasyon ölçeği puanları, ön test motivasyon ölçeği puanları hesaba katıldığı zaman farklılık göstermemektedir *f*=0,267, *p*=0,608. Ön test motivasyon ölçeği puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının son test motivasyon ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.7 Öz-Yeterlik Ölçeği Bulgularının Çalışma Gruplarına Göre Karşılaştırılması

Çalışmanın dokuzuncu araştırma sorusu olan, deney ve kontrol gruplarının yabancı dil öz-yeterlik son test puanları arasında, ön test puanları kontrol edildiğinde anlamlı bir fark var mıdır? doğrultusunda öncelikle grupların yabancı dil öz-yeterlik ön test puanları açısından denkliği bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Ardından grupların ham son test puanlarına ilişkin betimleyici bir karşılaştırma yapmak amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Ön test puanlarının etkisini kontrol ederek gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla ANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sorusuna ait bulgular Tablo 4.15, 4.16 ve 4.17'de gösterilmiştir.

Tablo 4.15 Çalışma gruplarına göre yabancı dil öz-yeterlik ölçeği ön testine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Grup	**n**	**$\bar{X}$**	**SS**	**t**	**sd**	**p**
Deney	27	91,89	17,72	-2,168	50	0,035
Kontrol	25	105,16	25,94			

Tablo 4.15 incelendiğinde, araştırma süreci öncesinde öz-yeterlik ön test puanlarına göre kontrol grubunun deney grubuna göre anlamlı derecede daha yüksek puan aldığı görülmektedir, *t*(50)=-2,168; *p*=0,035. Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarının başlangıç düzeylerinde öz-yeterlik bakımından birbirine denk olamadığını göstermektedir. Öz-yeterlik ön testi sonuçlarına ilişkin etki büyüklüğü Cohen's d=-0,60 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç çalışma grupları arasında etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğunu ve başlangıç düzeyindeki farkın büyüklüğünü göstermektedir.

Tablo 4.16 Çalışma gruplarına göre yabancı dil öz-yeterlik ölçeği son testine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Deney	27	113,93	22,17	1,198	50	0,237
Kontrol	25	106,36	23,37			

Tablo 4.16 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öz-yeterlik ölçeği son test puanları arasında bağımsız örneklem t-testi, son testte gruplar arasında anlamlı fark olmadığını göstermiştir, $t(50)=1,198$; $p=0,237$. Bu bulgu, öz-yeterlik ölçeği son test puanlarında deney grubunun ortalamasının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu; ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.17 Öz-yeterlik ölçeği testi ANCOVA analizi

Test	F	p	Eta Kare
Öz-yeterlik Ölçeği	2,430	0,125	0,047

Tablo 4.17'de öz-yeterlik ölçeği için yapılan ANCOVA analizi sonuçları incelendiğinde; gruplar arası son test öz-yeterlik ölçeği puanları, ön test öz-yeterlik ölçeği puanları hesaba katıldığı zaman farklılık göstermemektedir [$f(1,49)=2,430$; $p=0,125$]. Ön test öz-yeterlik ölçeği puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının son test öz-yeterlik ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, İngilizce derslerinde oyunlaştırmanın öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları ve öz-yeterlikleri üzerinde etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Bu bölümde akademik başarı testine, motivasyon ve öz-yeterlik düzeylerine yönelik bulgular tartışılmıştır.

5.1 Akademik Başarı Testi Bulgularına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Oyunlaştırma yöntemiyle İngilizce öğretiminin ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarıları üzerindeki etkisini inceleyen bu araştırmada, deney grubuna uygulanan akademik başarı testi ön test ve son test puanları incelendiğinde son test lehine bir artış olduğu belirlenmiştir. Bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın, mevcut öğretim yöntem ve teknikleriyle derslerin yürütüldüğü kontrol grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Bu bulgu, deney grubunda gözlenen artış açısından literatürde yer alan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Benzer bir çalışmada, Koç ve Sütçü (2025) ortaokul İngilizce derslerinde öğrencilerin dijital oyunlaştırma araçlarından biri olan Kahoot kullanmasının öğrencilerin dil bilgisi yeterliği üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını araştırmış ve uygulama süreci sonunda öğrencilerin başarı puanlarının artış gösterdiğini ve bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu bulmuştur. Dijital oyunlaştırma araçlarının dil öğrenme sürecinin tamamlayıcısı olduğunu ve okul müfredatıyla bütünleştirilmesinin olumlu etkileri olacağını vurgulayan Kazu ve Kuvvetli (2025), lise öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada öğrenciler dijital oyunlaştırma araçlarından dil öğrenimine yönelik olan Duolingo'yu 12 hafta boyunca günde en az bir saat kullanmışlar ve son test puanları incelendiğinde kontrol grubunun aksine deney grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmuştur. Benzer bir şekilde, akademik amaçlı İngilizce öğrenen 60 üniversite öğrencisini iki eşit gruba ayıran Ali ve Abdalgane (2022), 10 hafta boyunca deney grubunun derslerinde Kahoot kullanmış ve uygulama süreci sonunda deney grubunun akademik başarı ön test ve son test puanları arasında son test lehine iyileşmenin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dominguez vd. (2013) ve Su

ve Cheng (2015) tarafından gerçekleştirilen deneysel çalışmalarda da oyunlaştırılmış dil öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik performans puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

İngilizce öğretimi dışında diğer dersler özelinde gerçekleştirilen oyunlaştırma uygulamaları incelendiğinde de çalışmadan elde edilen bu bulgu ile paralellik göstermektedir. Örneğin, Karamert ve Vardar (2021) ortaokul matematik dersini Piramitsel Tasarım Modeli kullanarak oyunlaştırmış ve öğrencilerin matematik dersi akademik başarısına ve matematik dersine karşı tutumlarına etkisini incelemiştir. Kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yürütülen çalışma sonunda, deney grubu öğrencilerin akademik başarı ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Benzer bir çalışmada Taş vd. (2023), dijital oyunlaştırma araçlarının ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarına ve matematik dersi akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Dijital oyunlaştırma araçlarıyla yürütülen ders içi etkinliklerin deney grubu öğrencilerin akademik başarı testi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmasını desteklemiştir. Bir diğer çalışmada, Çilengir ve İzmirli (2023), blok tabanlı programlama öğretiminde oyunlaştırmanın ortaokul öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkisini incelemiştir. Sekiz hafta boyunca deney grubu öğrencileriyle Kahoot ve ClassDojo uygulamaları kullanılmış ve deney grubu başarı testi ön test ve son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fen bilimleri dersine oyunlaştırma unsurlarının dâhil edilmesinin öğrencilerin akademik başarı durumları üzerindeki etkisini inceleyen Karayılan vd. (2018), deney grubunun değerlendirme etkinliklerinde dijital bir oyunlaştırma aracı kullanmış ve buna ek olarak oyun unsurlarından hikâyeleştirme, liderlik tablosu ve ödül kullanmıştır. Uygulama süreci sonunda deney grubunun fen bilimleri başarı testi ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir şekilde farklılık tespit edilmiştir.

Oyun unsurları, çevrimiçi etkileşimli oyunlar ve bilişim teknolojileri destekli dijital oyunlaştırma araçlarının kullanılması, mevcut bilgi öğrenme ve öğretme sürecinin hem eğiticiler hem de öğrenenler açısından merak uyandırıcı, katılımı teşvik edici ve üretkenliği destekleyici bir yol olarak görülmesine ve dil öğretim sürecinin kalitesinin

artmasına sağladığı katkılardan dolayı pedagojik açıdan anlamlı bir yöntemdir (Su ve Cheng, 2015; Anak Yunus ve Hua, 2021). Khan (2025), öğretimde oyunlaştırmanın öğrenen özerkliği, etkileşim, anında geri bildirim ve iş birliğine dayalı problem çözme gibi 21. yüzyıl eğitiminin gerektirdiği ilkeleri iyileştirme noktasında verimli sonuçlar sunan bir yaklaşım olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, yabancı dil öğrenim sürecinin, özgün dil girdisine sürekli maruz kalma ve öğrenenin özgüveni gibi belirleyicilerle yakından ilişkili olduğunu savunmaktadır. Angelia vd. (2020) ve Wen (2023), mevcut öğretim yöntem ve tekniklerin sunduğu egzersiz, etkinlik ve çalışma kâğıtlarıyla sürdürülen derslere kıyasla, çevrimiçi yabancı dil oyunları, oyunlaştırılmış etkinlikler ile egzersizler, dijital veya mobil destekli oyunlaştırma uygulamaları ve e-öğrenme sistemleri aracılığıyla oyunlaştırma yönteminin mevcut öğretim programıyla harmanlanmasının yabancı dil öğretiminde kelime edinimi, dil bilgisi ve dil becerilerin gelişimi açısından belirgin düzeyde olumlu katkılar sağlayabileceğine dikkat çekmektedir.

Araştırmada İngilizce derslerinde deney grubunda gözlenen artışın orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. İstatistiksel anlamlılığı gösteren p değeri, farkın tesadüfi olup olmadığını göstermek için kullanılırken; etki büyüklüğü müdahalenin oluşturduğu değişimin ne düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır (Cohen, 1977). Dominguez vd. (2013), oyunlaştırmanın akademik başarı ve performans üzerindeki etkisi kullanılan oyunlaştırma unsurlarına, bileşenlerine ve uygulama sürecine göre değişkenlik gösterebileceğini vurgulamaktadır. Elde edilen orta düzey etki, uygulama sürecinin yapısı, öğrencilerin yaş düzeyine bağlı gelişimsel özellikleri ve kullanılan oyunlaştırma araçları bağlamında değerlendirildiğinde, deney grubunda akademik başarı açısından gözlenen grup içi gelişimi destekler niteliktedir.

Oyunlaştırma öğrenme ortamlarını daha etkileşimli, öğrencinin aktif katılımını teşvik eden ve yapılandırıcı bir hale getirmektedir (Kapp, 2012). Yabancı dil öğrenim sürecinde, öğrencilerden bilginin pasif alıcısı değil; düzeyine uygun ve tekrarlayan girdiye maruz kalması (Krashen, 1992), dili aktif olarak kullanması ve üreticisi olması (Swain, 1993), sosyal etkileşim içerisinde aktif katılım göstermesi (Vygotsky, 1978) gibi nitelikler beklenmektedir. Bu bağlamda, oyunlaştırmanın öğrencileri bilginin aktif kullanıcısı yaparak tekrarlayan anlamlı girdiye maruz bırakması, anlık geri bildirim ile

öğrenmeyi desteklemesi, görevler ile dilin aktif olarak kullanılmasını sağlaması ve sosyal etkileşim odaklı unsurlarıyla deney grubunda elde edilen bulguyu açıklayıcı ve destekleyici bir pedagojik zemin sunduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, deney grubunda akademik başarı açısından ön testten son teste istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlenmiş olmasına karşın, bu gelişimin kontrol grubuyla karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Bu durum, oyunlaştırma uygulamalarıyla yürütülen öğretim sürecinde deney grubunun akademik başarı puanlarında artış meydana geldiğini, ancak bu artışın kontrol grubuna göre istatistiksel olarak farklılaşmadığını göstermektedir. Nitekim son yıllarda yapılan bazı araştırmalar ve meta-analizler, oyunlaştırmanın akademik başarı üzerindeki etkisinin kullanılan oyunlaştırma unsurları, öğrenme ortamı, öğretmen ve öğrenci özellikleri gibi çeşitli değişkenlere bağlı olarak farklılaşabildiğini ortaya koymaktadır (Li vd., 2023; Zhang ve Hasim, 2023). Araştırmacının uygulama sürecindeki gözlemlerine göre, kontrol grubunda uygulanan 2018 İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın iletişimsel yaklaşıma dayalı etkinlikler içermesi ve öğrencilerin ders materyalleri ile ünite kazanımlarına düzenli biçimde odaklanmayı sürdürmeleri kontrol grubunun da akademik olarak sürece dahil olmasını sağlamıştır. Bununla birlikte, bu durum deney grubunda gözlenen grup içi artışın gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa dönüşmesini sağlayacak düzeyde bir ayrışma oluşturmamıştır. Bunun yanında, her iki grupta derslerin aynı öğretmen tarafından yürütülmesi, öğretmen değişkeninden kaynaklanabilecek farklılıkları kontrol altına alırken, kontrol grubunda yürütülen öğretimin niteliğinin de korunmasına katkı sağlamıştır. Bu çerçevede, deney grubunda gözlenen başarı artışının gruplar arası karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa dönüşmemesinde, kontrol grubunda yürütülen öğretim sürecinin de etkili olduğu değerlendirilmektedir. Sonuç olarak, oyunlaştırmanın sunduğu etkileşimli ve dinamik ortamın deney grubunda kendi içinde anlamlı bir artış sağladığı; ancak kontrol grubundaki mevcut öğretim yöntem ve tekniklerinin de ünite hedeflerine ulaşmada belli bir düzeyde işlevsel kaldığı değerlendirilmektedir.

Araştırmada, grupların başlangıç düzeylerinin akademik başarı üzerindeki etkisini arındırmak amacıyla uygulanan Quade Test sonuçları da gruplar arası farkın

istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, deney grubunda gözlenen anlamlı gelişimin kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir üstünlük oluşturmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, mevcut araştırma kapsamında oyunlaştırma uygulamasının akademik başarı açısından mevcut öğretim yöntemine göre istatistiksel olarak anlamlı bir üstünlük sağladığı söylenememektedir.

5.2 Motivasyon Ölçeği Bulgularına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ikinci olarak, oyunlaştırma yaklaşımıyla İngilizce öğretiminin öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında son test lehine bir artış olduğu belirlenmiş; ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise motivasyon puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Oyunlaştırma, birçok çalışmada motivasyon üzerinde etkili bir yöntem olarak ifade edilmekle birlikte (Jimenez-Sanchez ve Gargallo-Camarillas, 2020; Sari vd., 2020; Laksanasut ve Seubsang, 2021; Huseinovic, 2024; Imron vd., 2024) bu etkinin her zaman istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ortaya çıkmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Hanus ve Fox, 2015; Öden vd., 2021). Villacarlos vd. (2024), oyunlaştırılmış ders uygulamasının öğrencilerin motivasyon düzeylerinde bir artışa sebep olduğunu ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını raporlamaktadır. Diefenbach ve Müssig (2019), dijital oyunlaştırma araçlarından biriyle yürüttükleri çalışmalarında, kullanıcıların zaman zaman puan kazanma stratejilerine başvurarak sistemi manipüle ettiklerini ve verilen görevleri yapmadıklarında ceza ile karşı karşıya kalabilecekleri durumlarda stres yaşayıp motivasyon kaybı yaşayabildiklerini ortaya koymaktadır. Almeida vd. (2021), oyunlaştırmanın her durumda sürekli olarak beklenen olumlu sonuçları ortaya koymadığını, özellikle bazı oyun unsurlarının motivasyon üzerinde beklenen faydayı sağlamanın aksine bir etkisinin olduğunu ve dışsal ödüllere odaklanmanın zamanla içsel motivasyonu zayıflatabileceğini vurgulamaktadır.

Mevcut öğretim yöntem ve teknikleriyle yürütülen derslere oyun unsurlarının eklenmesi başlangıçta öğrenciler için ilgi çekici ve heyecan verici olabilir. Ancak bu

etkinin zaman içerisinde azalabildiği ve sürecin öğrenciler tarafından zorunlu bir eğlence olarak algılanabildiği belirtilmektedir (Hanus ve Fox, 2015). Özellikle oyunlaştırma sisteminin kurallarını anlamakta zorluk yaşayan öğrencilerin bu durumu yaşayabileceğini belirten Toda vd. (2017) liderlik tablolarının, puanların ve rozetlerin olumsuz etkileri olduğunu vurgulamaktadır. Hanus ve Fox (2015) ise rozetlerin, somut ödüllerin yanı sıra dijital bir liderlik tablosunun rekabeti ve sosyal karşılaştırmayı teşvik edici yönünün süreç içerisinde motivasyon üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığını ve zarar verdiğini ortaya koymaktadır. Faiella ve Ricciardi (2015) ve Mekler vd. (2017) puanların, seviye göstergelerinin ve liderlik tablolarının kullanıcıların yalnızca görev performans miktarlarındaki artışta etkili olan bir dışsal teşvik olarak işlev gösterdiğini ve bu unsurların hem performans hem de motivasyon düzeylerinde benzer düzeyde bir etki yaratmadığı belirtmektedirler.

Toda vd. (2017)'e göre oyunlaştırma içsel motivasyonu hem destekleyebilir hem de zayıflatabilir. Bu, uygulamaya, oyunlaştırılmış sistemin kullanıcılarına, bağlamına ve oyunlaştırılmış ortamda sunulan motivasyonel olanaklara bağlı olabilmektedir. Bununla birlikte, bu durum kullanıcıların yaş, kişilik özellikleri, tecrübe düzeylerinin yanı sıra oyunların veya oyunlaştırılmış sistemlerin kullanımına gönüllü olarak katılıp katılmamalarına da bağlıdır (Dahlstrom, 2012). Öğrenciler açısından sıkıcı bir dersi veya görevi daha ilgi çekici kılan oyunlaştırma içsel motivasyonu desteklerken; diğer taraftan, zaten ilgi çekici olan bir dersin oyunlaştırılması veya dersin içerisine oyun unsurlarının dahil edilerek öğrencilerin ödüllerle teşvik edilmesi içsel motivasyona zarar verebilmektedir (Deci vd., 2001).

Oyunlaştırmanın eğitim süreçlerinde öğrencilerin motivasyonlarını destekleyici bir araç olarak etkili olabilmesi için tasarım aşamasında rekabet düzeyi, öğrencilerin bireysel farklılıkları (Almeida vd., 2021) ödül ceza mekanizmalarının dengesi göz önünde bulundurulmalı ve kullanıcıların psikolojik ihtiyaçlarını karşılayarak içsel motivasyonu destekleyici bir şekilde tasarlanmalıdır (Diefenbach ve Müssig, 2019). Oyunlaştırma ve oyun unsurlarının İngilizce derslerinde kullanılmasının öğrenenlerin motivasyonlarını üst düzeye çıkararak hem içsel hem de dışsal motivasyon düzeylerini artırdığını vurgulayan Neman (2024), eğitim hedeflerine ve öğrencilerin bireysel tercihlerine uyum sağlayan bir düzenleme ile uygulanması ve oyunlaştırma

bileşenlerinin özelleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Anisa vd. (2020), çalışmasında oyunlaştırmanın öğrencilerin özerklik, yeterlik ve ilişkililik gibi psikolojik gereksinimlerine fırsatlar sunarak dil öğrenme sürecinde öğrenenlerin hem içsel hem de dışsal motivasyon düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Su ve Cheng (2015) tarafından gerçekleştirilen deneysel araştırmada mevcut öğretim yöntemine kıyasla oyunlaştırılmış bir mobil öğrenme sisteminin öğrencilerin motivasyonlarını ve görev tamamlama isteklerini destekleyebileceği görülmektedir.

Motivasyon değişkeninde artış yönünde bir eğilim gözlenmesine karşın istatistiksel olarak anlamlı bir düzeye ulaşmaması, doğası gereği motivasyonun uzun süreli müdahaleye ihtiyaç duyması ve zaman içerisinde gelişen bir yapıda olmasıyla açıklanabilir. Ryan ve Deci (2000)'e göre, bireylerin dışsal olarak düzenlenen davranışları zaman içerisinde içselleşebilmekte; içsel motivasyon ise özerklik, yeterlik ve ilişkililik gereksinimlerinin karşılanmasıyla kademeli olarak gelişmektedir. Bu bağlamda, araştırmada kullanılan rozet, puan ve ödül gibi dışsal motivasyon sağlayıcı oyunlaştırma unsurlarının öğrencilerin içsel motivasyonuna yansımasının daha uzun bir süreç gerektirmiş olabileceği düşünülmektedir.

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, İngilizce derslerinde dijital oyunlaştırma araçlarının kullanımının, öğrencilerin motivasyon düzeylerinde olumlu bir eğilim oluşturabileceği, ancak bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı bir düzeye ulaşamayabileceği görülmektedir. Bu durum, motivasyonun çok boyutlu bir yapıya sahip olması ve bireysel farklılıklardan etkilenmesiyle açıklanabilir (Ryan ve Deci, 2020). Araştırmanın tasarım süreci, öğrencilerin bireysel farklılıkları, yaş düzeyi, kullanılan dijital oyunlaştırma araçları ve içerdiği oyun unsurları motivasyon üzerinde potansiyel bir etki oluşturmuş ancak bu etkinin sınırlı düzeyde kaldığı söylenebilir. Bu nedenle, oyunlaştırmanın motivasyon üzerindeki etkisinin bağlama, uygulama sürecine ve bireysel farklılıklara bağlı olarak değişkenlik gösterebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, bu araştırma kapsamında elde edilen bulgu, oyunlaştırmanın motivasyon üzerindeki etkisinin her zaman doğrudan ve kısa vadede ortaya çıkmayabileceğini, bu etkinin daha çok süreç içerisinde gelişebileceğini göstermektedir.

Öğrencilerin başlangıç motivasyon puanları kontrol edilerek yapılan ANCOVA analizi sonucunda da (p=0,608), müdahalenin kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir ayrışma oluşturmadığı görülmüştür. Bu bulgu, motivasyonun yöntemsel müdahalelerin yanı sıra öğrencilerin içsel süreçleri ve zaman faktörüyle şekillendiğini gösteren teorik çerçeveyi destekler niteliktedir.

5.3 Öz-Yeterlik Ölçeği Bulgularına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, oyunlaştırma yöntemiyle İngilizce öğretiminin öğrencilerin yabancı dile yönelik öz-yeterlikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular, deney grubunda son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir. Ancak ön test puanları kontrol altına alındığında (ANCOVA), gruplar arası farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, deney grubunda gözlenen artış, oyunlaştırma uygulamasının öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinde olumlu bir değişimle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu durum literatürdeki benzer çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer bir çalışmada, Temel ve Cesur (2025) çevrimiçi öğrenme ortamlarında oyunlaştırılmış dijital platformların öğrencilerin öz-yeterlikleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bulgular, Mentimeter, Quizizz, Kahoot ve Socrative gibi dijital oyunlaştırma araçlarını kullanan deney grubunun öz-yeterlik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir. İlgili çalışmada, oyunlaştırma unsurlarıyla zenginleştirilen dijital araçların öğrencilerin dil becerilerine yönelik öz-yeterlik algılarını anlamlı düzeyde artırdığı ve gelişimlerini desteklediği belirlenmiştir. Kahoot'un kullanıldığı bir diğer çalışmada, öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerine olan güven duygularının arttığı ve akademik görevleri yerine getirme konusunda kendilerini daha yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Malak, 2024). Benzer bir çalışmada, Cancino ve Viguera (2024), ortaokul İngilizce derslerinde altı hafta boyunca kelime öğretiminde deney grubundaki öğrenciler ile Kahoot kullanmışlardır. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin kelime bilgisi düzeylerinde anlamlı bir fark tespit edilmemesine karşın, deney grubundaki öğrencilerin kelime öğrenme becerileriyle ilgili algıları olumlu yönde değişmiş, dil becerilerine olan güvenleri artmış ve öz-yeterlik algıları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artmıştır.

Eğitim teknolojilerin dil öğrenme sürecindeki etkisini inceleyen Zhang (2022), teknoloji destekli öğrenme ortamlarının öğrencilerin dil becerilerine yönelik kendilerine olan inançlarını anlamlı düzeyde artırdığını vurgulamaktadır. Meccawy vd. (2023), dijital oyunlaştırma araçlarından özellikle İngilizce öğrenme kapsamında kullanılanların içerdiği anlık geri bildirimler, ödüller, puanlar, zorluklar ve sosyalleşme gibi oyun unsurlarının, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil becerilerine yönelik öz-yeterliklerinde anlamlı bir iyileşme sağladığının altını çizmektedir. Benzer bir diğer çalışmada, Laksanasut (2026) anlık geri bildirim, ilerleme takibi, seviye atlama ve oyun temelli görevler gibi özellikleri sayesinde özerk bir öğrenme deneyimi sunan dijital oyunlaştırma araçlarından bir dil öğrenme aracı olan Duolingo ile yürüttüğü İngilizce derslerinde, öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde algıladıkları akademik öz-yeterlikleri üzerinde olumlu bir etki gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Yani vd. (2024), Quizizz aracılığıyla oyunlaştırmanın öğrencilerin öz-yeterlik inançları üzerinde etkisinin olup olmadığını inceleyen çalışmasında, özellikle puan ve rozetlerin öğrencilerin öğrenme sürecindeki çabalarını ödüllendiren olumlu pekiştireçler olduğunu ve öğrencilerde başarı duygusunu uyandırarak kalıcı öğrenmeyi desteklediğinin önemine işaret etmektedir. Ayrıca, liderlik tablolarının öğrenciler arasında sağlıklı rekabeti destekleyerek daha iyi bir performans göstermeleri konusunda kendilerini geliştirme ruhunu da güçlendirdiğini; anlık geri bildirimler ile öğrencileri daha fazla gelişime ihtiyaç duydukları alanları belirlemeleri sayesinde öz güvenlerini desteklediğini; zorlukların ve ödüllerin eleştirel düşünmeyi harekete geçirdiğini ve öğrencileri dersleri konusunda daha fazla çaba göstermeye teşvik ettiğini öne sürmektedir.

Bu bağlamda, mevcut araştırmada deney grubunda gözlenen yabancı dile yönelik öz-yeterlik düzeylerindeki artışın, kullanılan dijital oyunlaştırma araçlarının sunduğu etkileşimli içerikler, anlık geri bildirim fırsatları ve bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatlarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle oyunlaştırma ile harmanlanan eğitim teknolojilerinin öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını kolaylaştırarak başarma duygusunu yaşamalarını sağlaması, öz-yeterlik algılarının gelişiminde olumlu bir etkisi olan temel unsurlar arasında değerlendirilebilir. Dolayısıyla, deney grubunda elde edilen bulgunun literatürle tutarlık gösterdiği ve dijital eğitim

teknolojilerinin oyunlaştırma ile sunulması öz-yeterlik üzerinde olumlu bir eğilim oluşturabileceğini düşündürmektedir.

Bandura (1977)'nın öz-yeterlik kuramına göre, bireylerin kendi yeterlik algı düzeyleri doğrudan yaşantı yoluyla elde edilen başarı deneyimleri ve anlık geri bildirimler sayesinde gelişmektedir. Bu bağlamda, mevcut çalışmada kullanılan dijital oyunlaştırma araçlarında yer alan puan, rozet, seviyeler, görevler gibi unsurlar, öğrencilerin kademeli olarak hedefler doğrultusunda ilerlemelerine ve tekrarlayan başarı deneyimleri yaşamalarına fırsatlar sunabilmektedir. Bunun yanı sıra, anlık geri bildirim mekanizmaları sayesinde öğrenciler kendi öğrenme yolculuklarını sürekli olarak gözden geçirme imkânı bulur ve böylelikle kendi gelişimlerini fark eden öğrencilerin başarabilirim algıları da güçlenmektedir. Dolayısıyla, mevcut çalışmada deney grubunda öz-yeterlik düzeylerinde gözlenen artışın büyüklüğü oyunlaştırmanın içerdiği unsurların öğrencilere sunduğu bu fırsatlar ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Yabancı dil öğretimi bağlamında değerlendirildiğinde, oyunlaştırmanın öğrenme sürecine dâhil edilmesinin öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri üzerinde olumlu etkiler oluşturabileceği görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan güncel çalışmalar, dijital oyunlaştırma araçlarını kullanan İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil becerilerine yönelik algılarında anlamlı artışlar raporlamaktadır (Cancino ve Viguera, 2024; Malak, 2024; Laksanasut, 2026). Bu kapsamda, mevcut çalışmada elde edilen bulgular, deney grubunda yabancı dil öğrenme sürecinde oyunlaştırmanın öğrenenlerin öz-yeterlik algıları üzerinde olumlu bir eğilim oluşturabileceğini düşündürmektedir. Bununla birlikte, başlangıç düzeylerindeki farklılıklar kontrol edildiğinde deney ve kontrol grupları arasında öz-yeterlik açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, yabancı dil öğretiminde Duolingo kullanımının öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyen Rachels ve Rockinson-Szapkiw (2018)'ın çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırmada da ön test puanları kontrol edildiğinde deney ve kontrol gruplarının öz-yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kontrol grubunda öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim gözlenmemesi literatürdeki benzer çalışmalarla da örtüşmektedir. Cancino ve Viguera (2024), Malak (2024) ve Laksanasut (2026) tarafından yürütülen deneysel çalışmalarda, dijital oyunlaştırma araçları kullanılan deney grubunda öz-yeterlik bakımından anlamlı bir artış görülürken, mevcut öğretim, yöntem ve tekniklerin uygulandığı kontrol grubunda anlamlı bir değişim tespit edilmemiştir. Bu durum, öz-yeterlik gelişiminin başarı deneyimleri, etkileşim, anlık geri bildirim ve aktif katılım gibi oyun unsurlarıyla harmanlanan öğrenme ortamlarıyla yakından ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Buna karşılık, bu unsurların sınırlı olduğu öğrenme ortamlarında öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir değişim ortaya çıkmaması beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir.

Her ne kadar mevcut çalışmada deney grubunda öz-yeterlik bakımından deney grubunun kendi içindeki değişimine ilişkin yüksek bir etki büyüklüğü gözlenmiş olsa da bu etkinin sürdürülebilirliği ve farklı bağlamlarda benzer sonuçlara ulaşılıp ulaşılamayacağı dikkatle değerlendirilmelidir. Diğer bir ifadeyle, oyunlaştırma uygulamalarının etkileri bağlama, uygulama süresine ve kullanılan tasarım unsurlarına bağlı olarak değişebilmektedir (Seaborn ve Fels, 2015; Dichev ve Dicheva, 2017). Bu nedenle, elde edilen bulguların daha uzun uygulama süreli ve farklı öğrenme ortamlarında yapılacak çalışmalarla desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, deney grubunda öz-yeterlik düzeyleri açısından son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlenirken, kontrol grubunda anlamlı bir değişim tespit edilmemiştir. Bununla birlikte, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri üzerinde olumlu bir eğilim oluşturabileceğini ve öğrencilerin başarabilirim algılarını desteklemede pedagojik bir potansiyel taşıdığını düşündürmekle birlikte, söz konusu etkinin mevcut öğretim uygulamalarına kıyasla belirgin bir üstünlük sağladığını kesin olarak ortaya koymamaktadır. Bu nedenle, oyunlaştırmanın öz-yeterlik üzerindeki etkisinin farklı örneklemler ve uygulama süreçlerinde yeniden incelenmesi önem taşımaktadır.

Deney grubunda saptanan yüksek etki büyüklüğüne rağmen, gruplar arası başlangıç farklarını eşitleyen ANCOVA analizi sonucunda (p=0,125) farkın anlamlılık sınırına ulaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, oyunlaştırmanın öz-yeterlik inancının gelişimine katkı sağlayabilecek bir potansiyel taşıdığını düşündürmekle birlikte, başlangıçtaki grup eşitsizliği (p=0,035) göz önüne alındığında, bu etkinin istatistiksel bir üstünlük olarak yorumlanmasında temkinli olunması gerektiğini yansıtmaktadır.

Sonuç olarak, bu araştırmada deney grubunda akademik başarı ve öz-yeterlik puanlarında son test lehine anlamlı artışlar gözlenmiş, motivasyon puanlarında ise olumlu ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir değişim belirlenmiştir. Bununla birlikte, ön test puanları kontrol edildiğinde akademik başarı, motivasyon ve öz-yeterlik değişkenlerinin hiçbirinde deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu durum, oyunlaştırma uygulamalarının öğrenciler üzerinde olumlu değişimlerle ilişkili olabileceğini düşündürmekle birlikte, mevcut çalışma bağlamında mevcut öğretim uygulamalarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir üstünlük sağladığını ortaya koymamaktadır. Dolayısıyla, oyunlaştırmanın İngilizce öğretimindeki pedagojik işlevselliğinin gruplar arası düzeyde daha belirgin sonuçlar verebilmesi için; bu yöntemin mevcut öğretim programının iletişimsel yapısıyla daha derinlemesine harmanlandığı ve sosyal etkileşim odaklı farklı oyunlaştırma modellerinin denendiği kapsamlı tasarımların geliştirilmesi önerilmektedir.

6. ÖNERİLER

Bu bölümde, elde edilen bulgular ve araştırmanın sınırlılıkları dikkate alınarak uygulamaya ve yeni araştırmalara yönelik öneriler ele alınmıştır.

6.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada, oyunlaştırmanın öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı bir artış gözlenmiş, ancak gruplar arası karşılaştırmalarda bu fark istatistiksel olarak doğrulanmamıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin İngilizce derslerinde "başarabilirim" algılarını desteklemek amacıyla dijital oyunlaştırma araçlarının öğrenme sürecine entegre edilmesi yararlı olabilir.

- Deney grubunda akademik başarı puanlarında gözlenen anlamlı artış dikkate alındığında, özellikle İngilizce derslerinde kelime öğretimi, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi ve değerlendirme süreçlerinde Kahoot, Duolingo, ClassDojo ve Quizizz gibi oyunlaştırma araçlarının kullanılması öğrenme sürecini destekleyebilir; ancak bu etkinin gruplar arası düzeyde belirginleşmesi için oyunlaştırma unsurlarının öğretim programıyla daha derinlemesine harmanlandığı modeller tercih edilmelidir.

- Motivasyon değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemekle birlikte deney grubunda artış yönünde bir eğilim gözlenmiştir. Bu nedenle, oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin özerklik ve ilişkililik ihtiyaçlarını daha fazla destekleyen farklı oyun mekanikleriyle zenginleştirilmesi motivasyon üzerindeki etkilerin daha net ortaya konmasına katkı sağlayabilir.

- Oyunlaştırma sürecinde öğrencilerin aktif katılımının öz-yeterlik üzerindeki olumlu etkisi dikkate alındığında, derslerde öğrenci merkezli etkinliklere ve oyun unsurlarına (görev tamamlama, seviye atlama ve anlık geri bildirim vb.) daha fazla yer verilmesi öğrenme sürecini destekleyici bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

- Mevcut öğretim programının işlevsel yönleri ile oyunlaştırma unsurlarının (puan, rozet, liderlik tablosu vb.) derinlemesine harmanlanması; İngilizce derslerinin sadece bilgi aktarımı değil, anlık dönütlerle desteklenen etkileşimli ve yapılandırıcı bir süreç haline getirilmesi açısından yararlı bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

- Bununla birlikte, oyunlaştırmanın yabancı dil öğretimindeki pedagojik potansiyelinin gruplar arası düzeyde daha belirgin sonuçlar sunabilmesi için; uygulamaların sadece dijital araç kullanımıyla sınırlı kalmayıp, öğrenme bağlamına ve öğrenci gereksinimlerine göre özelleştirilmiş, mevcut müfredatla daha derinlemesine harmanlanmış tasarım modellerinin geliştirilmesi ve uygulanması önerilmektedir.

6.2 Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada deney grubunda öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı ve yüksek düzeyde bir artış gözlenmiştir. Ancak grupların başlangıç düzeylerindeki farklılıklar ve araştırma süresi dikkate alındığında, oyunlaştırmanın öz-yeterlik üzerindeki etkisinin uzun vadede sürdürülebilirliğinin boylamsal çalışmalarla incelenmesi önem arz etmektedir.

- Motivasyon değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı bir artış elde edilmemekle birlikte artış yönünde bir eğilim gözlenmiştir. Bu nedenle, gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı oyunlaştırma tasarım modelleri ve dijital araçların etkilerini karşılaştıran deneysel araştırmaların yürütülmesi alan yazına katkı sağlayabilir.

- Araştırma ortaokul düzeyinde İngilizce dersleri kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, benzer çalışmaların farklı yaş gruplarında ve dil becerileri, kelime bilgisi ve dil bilgisi gibi farklı öğrenme alanlarında yürütülmesi bulguların genellenebilirliğini artırabilir.

- Oyunlaştırma uygulamalarının etkilerinin bağlama duyarlı olabileceği dikkate alınarak, farklı sosyo-kültürel ortamlarda ve farklı okul türlerinde karşılaştırmalı çalışmalar yapılması önemli görülmektedir.

- Gelecek araştırmalarda, gruplar arası başlangıç farklılıklarını kontrol altına alabilmek amacıyla ANCOVA gibi ileri istatistiksel analizlerin kullanılması ve öz-yeterliğin aracı değişken olarak ele alındığı yapısal eşitlik modellerinin test edilmesi daha güçlü sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayabilir.

- Gelecek araştırmalarda, nicel verilerin yanı sıra öğrenci görüşmeleri, odak grup çalışmaları ve sınıf içi gözlem gibi nitel veri toplama yöntemlerine yer verilmesi, oyunlaştırmanın öğrenciler üzerindeki etkilerinin daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

- Oyunlaştırma uygulamalarının yabancı dil öğretimindeki etkisinin daha açık biçimde ortaya konabilmesi için daha uzun süreli ve seçkisiz atamanın yapıldığı tam deneysel çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKLAR

Adrefiza, A. (2022). Using gamification in the English classroom: Impact on motivation and learning outcomes. *Qalamuna: Jurnal Pendidikan, Sosial, Dan Agama*, *14*(2), 537-548.

Akhmadalieva, D. R. (2023). Using gamification in English lessons. *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*, *4*(03), 8-13.

Akhmedova, T. U. (2024). The impact of games on the development of pre-school children. *Farg'ona davlat universiteti*, *2*, 185-190.

Akkemik, S. (2018). Güncel tasarım uygulamalarında yeni bir paradigma: Oyunlaştırma. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *2*(2), 71-81

Alarcón, M. D. P. C. (2021). Gamification in the English as a second language classroom. In *CIVAE 2021 Proceedings*, *2021*(3rd), (pp. 391-395).

Ali, R., & Abdalgane, M. (2022). The impact of gamification "Kahoot App" in teaching English for academic purposes. *World Journal of English Language, 12*(7).

Alkan, A. (2022). *Investigating the effect of ClassDojo application as an online assignment tool on EFL learners' English performance.* [Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Almeida, C., Kalinowski, M., & Feijó, B. (2021, September). A systematic mapping of negative effects of gamification in education/learning systems. In *2021 47th Euromicro Conference on Software Engineering and Advanced Applications* (SEAA) (pp. 17-24). IEEE. https://doi.org/10.1109/SEAA53835.2021.00013

Alsawaier, R. S. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *The International Journal of Information and Learning Technology*, *35*(1), 56-79. https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2017-0009

Amaya-Díaz, I. Y., & Bajaña-Zajia, J. X. (2020). The use of gamification to enhance the English as a foreign language. *Polo del Conocimiento*, *5*(3), 865-881.

Amelia, I., Nugraha, M. A., & Yulianto, S. W. (2024). An analysis of students' motivation in learning English. *Eltin Journal: Journal of English Language Teaching in Indonesia*, *12*(1), 73-84.

Anak Yunus, C. C., & Hua, T. K. (2021). Exploring a gamified learning tool in the ESL classroom: The case of Quizizz. *Journal of Education and e-learning*

Research, *8*(1), 103-108. https://doi.org/10.20448/journal.509.2021.81.103.108

Angelia, F., Suharjito, S., & Isa, S. M. (2020). Improving English learning by gamification with MDA framework. *Journal of Games, Game Art, and Gamification, 5*(2), 33-40.

Anisa, K. D., Marmanto, S., & Supriyadi, S. (2020). The effect of gamification on students' motivation in learning English. *Leksika: Jurnal Bahasa, Sastra dan Pengajarannya, 14*(1), 22-28.

Aras, K. S., & Kocasaraç, H. (2022). Eğitimin dijital boyutunda öğrenme-öğretme araçları. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 117-134.

Asmolov, A., & Ledentsov, A. (2023). Impact on educational effectiveness using digital gamification. *Startupreneur Business Digital*, *2*(1), 98-105.

Aykut, B. (2022). *The effects of differentiated gamification treatments on middle school students' academic achievement, motivation and attitudes in second language learning*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Aytaş, G., ve Uysal, B. (2017). Oyun kavramı ve sınıflandırılmasına yönelik bir değerlendirme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(1), 675-690.

Babacan, T. ve Acat, M. B. (2022). *Yabancı dile yönelik motivasyon ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması*. PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, *8* (3), 118-129.

Bahçeci, F., ve Uşengül, L. (2018). Eğitim ve öğretim uygulamalarında yeni bir yaklaşım: oyunlaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(4), 703-720.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*(2), 191. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A., & Wessels, S. (1997). *Self-efficacy*: The exercise of control. W.H Freeman and Company.

Banfield, J., & Wilkerson, B. (2014). Increasing student intrinsic motivation and self-efficacy through gamification pedagogy. *Contemporary Issues in Education Research*, *7*(4), 291-298.

Barahona Mora, A. (2020). Gamification for classroom management: An implementation using ClassDojo. *Sustainability*, *12*(22), 9371. https://doi.org/10.3390/su12229371

Bartle, R. (1996). Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs. *Journal of MUD research*, *1*(1), 19-25.

Bassi, M., Steca, P., Fave, A. D., & Caprara, G. V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of youth and adolescence*, *36*, 301-312. https://doi.org/10.1007/s10964-006-9069-y

Bayrakçeken, S., Oktay, Ö., Samancı, O., ve Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının arttırılması: Bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *25*(2), 677-698.

Baytekin, M. E., ve Avara, H. (2023). English language learning through gamification: High school students' perception. *Disiplinlerarası Dil ve Kültür Çalışmaları*, *1*(2), 40-56.

Beg, M. S. (2021). Role of motivation in English language learning: a real challenge. *The Creative Launcher*, *6*(4), 224-229. https://doi.org/10.53032/tcl.2021.6.4.33

Biricik, Z., ve Atik, A. (2021). Gelenekselden dijitale değişen oyun kavramı ve çocuklarda oluşan dijital oyun kültürü. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, *9*(1), 445-469.

Bostancı, S. (2022). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerinin "Oyunlaştırma" etkinlikleri ile geliştirilmesi üzerine bir eylem araştırması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.

Bozkurt, A., ve Durak, G. (2018). A systematic review of gamification research: In pursuit of homo ludens. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, *8*(3), 15-33.

Bozkurt, A., ve Genç-Kumtepe, E. (2014). Oyunlaştırma, oyun felsefesi ve eğitim: Gamification. *Akademik Bilişim*, *14*, 147-156.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (17. bs.). Ankara: Pegem Akademi, 128-130.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık

Caillois, R. (1961). *Man, play and games* (M. Barash, Çev.). Free Press.

Canbazoğlu Bilici, S. (2023) Deneysel araştırma yöntemi. H. Özmen, O. Karamustafaoğlu, (Eds.). *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (ss. 56-78). Pegem Akademi Yayıncılık

Cancino, M., & Viguera, C. (2024). The impact of a gamified approach on vocabulary learning and vocabulary self-efficacy: evidence from a chilean primary EFL school. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, *19*, 33-43.

Carreira, J. M. (2011). Relationship between motivation for learning EFL and intrinsic motivation for learning in general among Japanese elementary school students. *System*, *39*(1), 90-102.

Chalco Challco, G., Bittencourt, I. I., Reis, M., Santos, J., & Isotani, S. (2023, June). Gamiflow: Towards a flow theory-based gamification framework for learning scenarios. In *International Conference on Artificial Intelligence in Education* (ss. 415-421). Cham: Springer Nature Switzerland.

Chang, R., Fukuda, E., Durham, J., & Little, T. D. (2017). Enhancing students' motivation with autonomy-supportive classrooms. In *Development of self-determination through the life-course* (ss. 99-110). Dordrecht: Springer Netherlands.

Chen, Y. (2020). Correlation between self-efficacy and English performance. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *15*(8), 223-234.

Chiriboga, S. P. J., Alvarez, J. H. V., Pozo, D. A. M., Caisalitin, J. A. T., Chingo, M. B. Y., Quinaucho, C. V. C., & Parraga, A. P. B. (2025). Gamification and English learning: Innovative strategies to motivate students in the classroom. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano, 6*(1), 1609-1633.

Chiu, T. K. (2022). School learning support for teacher technology integration from a self-determination theory perspective. *Educational technology research and development*, *70*(3), 931-949.

Chou, Y. K. (2019). *Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards*. Packt Publishing Ltd.

Christianto, D., & Karin, I. (2019). The roles of motivation in the English language learning. *The Journal of Educational Development*, *7*(3), 173-177.

ClassDojo. (2025). *ClassDojo*. [Çevrim-içi: https://www.ClassDojo.com/tr-tr/], Erişim Tarihi: 11.02.2026.

Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic Press.

Collins, A., & Halverson, R. (2010). The second educational revolution: Rethinking education in the age of technology. *Journal of computer assisted learning, 26*(1), 18-27.

Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. In M. Csikszentmihalyi, I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness* (pp. 15–35). Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (2014). Toward a psychology of optimal experience. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 209-226). Springer.

Çeker, E., ve Özdamlı, F. (2017). What "gamification" is and what it's not. *European Journal of Contemporary Education, 6*(2), 221-228.

Çilengir, M. D., ve İzmirli, S. (2023). Blok tabanlı programlama öğretiminde oyunlaştırma yaklaşımı kullanımının başarı ve motivasyona etkisi. *International Journal of Computers in Education, 6*(2), 79-103.

Dahlstrøm, C. (2012). *mpacts of gamification on intrinsic motivation.* [Master Thesis]. Norwegian University.

Dan, N. N. L., Nghia, T. T., Thy, P. H., & Nhi, H. T. Y. (2022). The relationship between students' self-efficacy beliefs and their English language achievement. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 4*(5), 49–57. https://doi.org/10.32996/jeltal.2022.4.5.5

Deaton, S. (2015). Social learning theory in the age of social media: Implications for educational practitioners. *Journal of Educational Technology, 12*(1), 1-6.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality, 19*(2), 109-134.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of educational research, 71*(1), 1-27.

Dehghanzadeh, H., Farrokhnia, M., Dehghanzadeh, H., Taghipour, K., & Noroozi, O. (2024). Using gamification to support learning in K-12 education: A systematic literature review. *British Journal of Educational Technology, 55*(1), 34-70.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining" gamification". In *Proceedings of the*

15th İnternational Academic Mindtrek Conference: Envisioning Future Media Environments (pp. 9-15). https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'hara, K., & Dixon, D. (2011). Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts. In *CHI'11 extended abstracts on human factors in computing systems* (pp. 2425-2428).

Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International journal of educational technology in higher education, 14*(1), 9. https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5

Diefenbach, S., & Müssig, A. (2019). Counterproductive effects of gamification: An analysis on the example of the gamified task manager Habitica. *International Journal of Human-Computer Studies,* 127, 190-210.

Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., De-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J. J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education, 63,* 380-392. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020

Dörnyei, Z., & Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. In *Working Papers in Applied Linguistics* (Vol. 4, pp. 43–69). Thames Valley University.

Duolingo. (2025). *Duolingo*. [Çevrim-içi: https://www.duolingo.com/], Erişim Tarihi: 10.04.2026.

Duterte, J. P. (2024). The impact of educational gamification on student learning outcomes. *International Journal of Research and Innovation in Social Science, 8*(10), 477-487. https://doi.org/10.47772/IJRISS.2024.8100040

Er, A. (2008). Çocuklara yabancı dil öğretiminde sınıf içi etkinlik olarak oyun kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17,* 301-310.

Ertan, K. (2020). *Oyunlaştırılmış İngilizce dersinde başarı, tutum ve motivasyon değişkenlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Eyal, N. (2014). *Hooked: How to build habit-forming products*. Penguin Uk.

Faiella, F., & Ricciardi, M. (2015). Gamification and learning: a review of issues and research. *Journal of e-learning and knowledge society, 11*(3).

Felicia, P. (2009). *Digital games in schools*: Handbook for teachers.

Feng, Z., & Xiao, H. (2024). The impact of students' lack of learning motivation and teachers' teaching methods on innovation resistance in the context of big data. *Learning and Motivation, 87*, 102020.

Figueroa-Flores, J. F. (2016). Gamification and game-based learning: Two strategies for the 21st century learner. *World*, *3*(2), 507-522.

Fishbach, A., & Woolley, K. (2022). The structure of intrinsic motivation. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *9*(1), 339-363.

Flores, J. F. F. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, *27*, 32-54.

Fogg, B. J. (2009, April). A behavior model for persuasive design. In *Proceedings of the 4th International Conference on Persuasive Technology* (pp. 1–7). Association for Computing Machinery (ACM). https://doi.org/10.1145/1541948.1541999

Fogg, B. J. (2019). *Tiny habits: The small changes that change everything.* Houghton Mifflin Harcourt.

Freud, S. (1961). Beyond the pleasure principle (J. Strachey, Trans.). In J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 18, pp. 1–64). Hogarth Press.

Gardner, R. C. (2001). Language learning motivation: The student, the teacher, and the researcher. *Texas papers in foreign language education*, *6*(1), 1-18.

Garipoğlu-Uğur, N., ve Akova, O. (2021). Turizmde bir pazarlama aracı olarak oyunlaştırma. *Journal of Humanities and Tourism Research*, *11*(3), 597-613.

Genc, G., Kulusakli, E., ve Aydin, S. (2016). Exploring EFL learners' perceived self-efficacy and beliefs on English language learning. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *41*(2), 53-68.

George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (10th ed.). Pearson Education.

Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism, 10*(2), 486–489.

Gilakjani, A. P. (2017). A review of the literature on the integration of technology into the learning and teaching of English language skills. *International Journal of English Linguistics, 7*(5), 95-106.

Graham, S. (2022). Self-efficacy and language learning – what it is and what it isn't. *The Language Learning Journal*, *50*(2), 186–207. https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2045679

Güler, E. (2015). Mobil sağlık hizmetlerinde oyunlaştırma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 82-101.

Gündoğan, İ. (2023). *Exploring the role of gamification in learning vocabulary*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çağ Üniversitesi.

Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable operations and computers*, *3*, 275-285.

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014, January). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In *2014 47th Hawaii international conference on system sciences* (pp. 3025-3034). Ieee. https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377

Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, *80*, 152-161. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019

Hennessey, B., Moran, S., Altringer, B., & Amabile, T. M. (2015). Extrinsic and intrinsic motivation. In C. L. Cooper (Ed.), *The Wiley encyclopedia of management* (3rd ed., pp. 1–4). John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781118785317.weom110141

Heslin, P. A., & Klehe, U. C. (2006). Self-efficacy. In S. G. Rogelberg (Ed.), *Encyclopedia of industrial and organizational psychology* (Vol. 2, pp. 705–708). Sage Publications.

Huizinga, J. (1971). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Beacon Press.

Hunicke, R., LeBlanc, M., & Zubek, R. (2004, July). MDA: A formal approach to game design and game research. In *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI* (Vol. 4, No. 1, pp. 1–5). AAAI Press.

Huotari, K., & Hamari, J. (2017). A definition for gamification: anchoring gamification in the service marketing literature. *Electronic markets*, *27*(1), 21-31.

Husain, U. K. (2014). Relationship between self-efficacy and academic motivation. In *International Conference on Economics, Education and Humanities* (ICEEH'14) (pp. 35-39). https://doi.org/10.15242/ICEHM.ED1214132

Huseinović, L. (2024). The effects of gamification on student motivation and achievement in learning English as a foreign language in higher education. *MAP Education and Humanities, 4,* 10-36.

Idris, M. I., Said, N. E. M., ve Tan, K. H. (2020). Game-based learning platform and its effects on present tense mastery: Evidence from an ESL classroom. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19*(5), 13-26.

Imron, A., Budi, B. S., & Mujayanah, S. (2024). Measuring the impact of gamification on motivation and English language learning outcomes: A case study. *Indonesian Teaching English to Speakers of Other Languages Journal, 1*(1), 1-14.

Jaramillo-Mediavilla, L., Basantes-Andrade, A., Cabezas-González, M., & Casillas-Martín, S. (2024). Impact of gamification on motivation and academic performance: A systematic review. *Education Sciences, 14*(6), 639.

Jiménez-Sánchez, M., & Gargallo-Camarillas, N. (2020). Gamification and students' motivation: using quizizz in the English as a foreign language (EFL) classroom. *Acta Marisiensis. Philologia*, *2*(1), 1-13.

Jones, M. G. (1998). Creating electronic learning environments: Games, flow, and the user interface. In *Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology (AECT)* (pp. 205–214). Association for Educational Communications and Technology.

Kahoot. (2025). *Kahoot! at school*. [Çevrim-içi: https://kahoot.com/schools/], Erişim Tarihi: 23.03.2026.

Kalaycı, Ş. (Ed.). (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri.* Asil Yayın Dağıtım.

Kalli, H. (2023). *The effects of gamification on learners' motivation, success and attitudes in digital and non-digital learning environment*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çağ Üniversitesi.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.

Kapp, K. M. (2016). Gamification designs for instruction. In *Instructional-Design Theories and Models* (Volume IV, pp. 351-384). Routledge.

Karabacak, Ö. (2018*). Examining the effect of a gamified environment on students' academic motivation and self-efficacy for English.* [Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Karaca, E. (2022). Test ve madde analizi. S. Erkan, M. Gömleksiz, (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 240-304). Nobel Akademik Yayıncılık.

Karamert, Ö., & Vardar, A. K. (2021). The effect of gamification on young mathematics learners' achievements and attitudes. *Journal of Educational Technology and Online Learning, 4*(2), 96-114.

Karatekin, İ. (2017). *The use of gamıfıcatıon in teachıng foreıgn language vocabulary for begınners*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çağ Üniversitesi.

Karayılan, M., Çakmak, G., & Güzel, R. (2018). Bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinin değerlendirme sürecinde kullanılan oyunlaştırma etkinliğinin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*, 97–108. https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1897

Kavakli Duman, E. (2019). *The use of gamification among high school students to enhance EFL Learning*. [Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Kazemnia D. (2022). *Çevrimiçi oyun tabanlı öğrenme platformu olarak Quizizz kullanımının ilkokuldaki Türk EFL öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesine etkisi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Kazu, İ. Y., & Kuvvetli, M. (2025). *Digital language learning with Duolingo: Assessing its impact on listening, speaking, reading, and writing skills*. *Journal of Computers in Education, 13*(1), 165–191. https://doi.org/10.1007/s40692-025-00355-0

Khan, A. F. (2025). Effectiveness of gamification in English language classrooms: A study of 10th grade students in rural Punjab. *Journal of Language Pedagogy and Innovative Applied Linguistics, 3*(1), 7-17.

Kim, B. (2015). Designing gamification in the right way. *Library technology reports, 51*(2), 29-35.

Kiryakova, G., Angelova, N., & Yordanova, L. (2014). Gamification in education. In N. Angelova (Ed.), *Proceedings of the 9th International Balkan Education and Science Conference* (pp. 51–55). Edirne, Türkiye.

Kivunja, C. (2014). Theoretical perspectives of how digital natives learn. *International Journal of Higher Education*, *3*(1), 94-109.

Klassen, R. M., & Usher, E. L. (2010). Self-efficacy in educational settings: Recent research and emerging directions. *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement*, *16*, 1-33.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford Press.

Koç, G., ve Sütçü, S. S. (2023). The impact of gamification on secondary school students' grammar proficiency. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, *18*(1), 31-49.

Koeltzsch, D., & Stadler-Heer, S. (2021, July). Gamifying language learning: How gamification can support learning in the language classroom. In *Conference Proceedings. The Future of Education 2021*.

Korkmaz, S., ve Öz, H. (2021). Using Kahoot to improve reading comprehension of English as a foreign language learners. *International Online Journal of Education and Teaching*, *8*(2), 1138-1150.

Köseoglu, Y. (2015). Self-efficacy and academic achievement--A case from Turkey. *Journal of Education and Practice*, *6*(29), 131-141.

Krashen, S. (1992). The input hypothesis: An update. In J. E. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1991: Linguistics and language pedagogy—The state of the art* (pp. 409–431). Georgetown University Press.

Laksanasut, S. (2026). Leveling up language learning: The impact of gamification on academic self-efficacy of grade 12 EFL students in public secondary schools in Chonburi Province. *Journal of Scientific Social Studies, 2*(2), 1–16. https://doi.org/10.64186/jsp2899

Laksanasut, S., & Seubsang, P. (2021). Effects of gamified learning intervention on Thai students' motivation for learning English. In *Proceedings of the 1st Jakarta International Conference on Social Sciences and Humanities* (pp. 55–66). Atlantis Press.

Larson, R. W., & Rusk, N. (2011). Intrinsic motivation and positive development. *Advances in child development and behavior*, *41*, 89-130.

Lazzaro, N. (2009). Why we play: affect and the fun of games. *Human-computer interaction: Designing for diverse users and domains*, *155*(679-700), 144.

Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic exchange quarterly*, *15*(2), 146.

Legault, L. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivation.* In Encyclopedia of personality and individual differences (pp. 2416-2419). Springer, Cham.

Li, M., Ma, S., & Shi, Y. (2023). Examining the effectiveness of gamification as a tool promoting teaching and learning in educational settings: A meta-analysis. *Frontiers in psychology*, *14*, 1253549.

Liu, G. Z., Fathi, J., & Rahimi, M. (2024). Using digital gamification to improve language achievement, foreign language enjoyment, and ideal L2 self: A case of English as a foreign language learners. *Journal of Computer Assisted Learning.*

Locke, E. A., & Schattke, K. (2019). Intrinsic and extrinsic motivation: Time for expansion and clarification. *Motivation Science*, *5*(4), 277.

Luarn, P., Chen, C. C., & Chiu, Y. P. (2023). Enhancing intrinsic learning motivation through gamification: a self-determination theory perspective. *The International Journal of Information and Learning Technology*, *40*(5), 413-424.

Mahadi, T. S. T., & Jafari, S. M. (2012). Motivation, its types, and its impacts in language learning. *International Journal of Business and Social Science, 3*(24), 230–235.

Malak, M. Z. (2024). Effect of using gamification of "Kahoot!" as a learning method on stress symptoms, anxiety symptoms, self-efficacy, and academic achievement among university students. *Learning and Motivation*, *87*, 101993.

Malone, T. W. (1980). *What makes things fun to learn? A study of intrinsically motivating computer games.* Stanford University.

Marczewski, A. (2013). *Gamification: a simple introduction*. Andrzej Marczewski.

Marczewski, A. (2023). *The gamification design handbook: Even ninja monkeys like to play*. Gamified UK.

Matallaoui, A., Hanner, N., & Zarnekow, R. (2017). Introduction to gamification: Foundation and underlying theories. *Gamification: Using game elements in serious contexts*, *3*-18.

Mayer, R. E. (2019). Computer games in education. *Annual review of psychology*, *70*(1), 531-549.

McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin.

Meccawy, M., Alzahrani, A., Mattar, Z., Almohammadi, R., Alzahrani, S., Aljizani, G., & Meccawy, Z. (2023). Assessing EFL students' performance and self-efficacy using a game-based learning approach. *Education Sciences, 13*(12), 1228.

Medica Ružić, I., & Dumančić, M. (2015). Gamification in education. *Informatologia, 48*(3-4), 198-204.

Mehdiyev, E., Usta, G., & Ugurlu, C. T. (2016). İngilizce dil öğreniminde motivasyon. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(57), 361-371.

Mekler, E. D., Brühlmann, F., Tuch, A. N., & Opwis, K. (2017). Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic motivation and performance. *Computers in human behavior, 71*, 525-534.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Mills, N. (2014). Self-efficacy in second language acquisition. *Multiple perspectives on the self in SLA, 1*, 6-22.

Mohd, C. K., Nuraini, C. K., Mohamad, S. N. M., Sulaiman, H., Shahbodin, F., & Rahim, N. (2023). A review of gamification tools to boost students' motivation and engagement. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology, 101*(7), 2771-2782.

Molina-Carmona, R., & Llorens-Largo, F. (2020, June). Gamification and advanced technology to enhance motivation in education. In *Informatics* (Vol. 7, No. 2, p. 20). MDPI.

Nabavi, R. T., & Bijandi, M. S. (2012). Bandura's social learning theory & social cognitive learning theory. *Theory of developmental psychology, 1*(1), 1-24.

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. In *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 239-263). Dordrecht: Springer Netherlands.

Nazarova, R. B. (2025). Modern technologies in teaching English and methods to increase student motivation. *International Journal of Artificial Intelligence, 5*(1), 977-979.

Negoescu, A. G., & Mitrulescu, C. M. (2023). Using technology to increase students' motivation for learning a foreign language. *International Conference*

Knowledge-Based Organization, 29(2), 210–214. https://doi.org/10.2478/kbo-2023-0059

Neman, M. I. E. (2024). Gamification approach and students' motivation in learning English: A literature review. *SUMIKOLAH: Jurnal Ilmu Pendidikan, 2*(2), 118-126.

Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 37*(2), 137-169.

Nilubol, K., & Sitthitikul, P. (2023). Gamification: Trends and opportunities in language teaching and learning practices. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand, 67,* 378-400.

Okmeydan, S. B. (2018). Pazarlama "Oyun" a geldi: Pazarlamada oyunlaştırma yaklaşımı ve örnekleri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research, 5*(31), 4750-4768.

Oletić, A., & Ilić, N. (2014). Intrinsic and extrinsic motivation for learning English as a foreign language. *Elta Journal, 2*(2), 23-38.

Oliveira, W., Tenório, K., Hamari, J., Pastushenko, O., & Isotani, S. (2021). Predicting students' flow experience through behavior data in gamified educational systems. *Smart Learning Environments, 8*(1), Article 30. https://doi.org/10.1186/s40561-021-00175-6

Ollero Ramírez, N. (2014). The influence of motivation in the foreign language learning process. *Fórum de recerca, 19*, 695-707.

Öden, M. S., Bolat, Y. İ., ve Goksu, İ. (2021). Kahoot! as a gamification tool in vocational education: More positive attitude, motivation and less anxiety in EFL. *Journal of Computer and Education Research, 9*(18), 682-701.

Önder, B. A. (2021). Reklam kampanyalarında etkileşimli iletişimin silahı: Oyunlaştırma. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(1), 1-40.

Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Kaan Kitabevi.

Özdemir, O., ve Karafil, B. (2024). Üniversite öğrencilerinin dil öğrenme motivasyon düzeyleri ile genel öz yeterlik inancı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (11), 596-606.

Özer, Ö., ve Akçayoğlu, D. İ. (2021). Examining the roles of self-efficacy beliefs, self-regulated learning and foreign language anxiety in the academic achievement of tertiary EFL learners. *Participatory Educational Research, 8*(2), 357-372.

Özkan, Ç., ve Taşkıran, H. B. (2019). Kurum içi iletişim stratejileri bağlamında oyunlaştırma kullanımı: Bankacılık sektörü üzerine bir araştırma. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(1), 15-47.

Özmen, E., ve Kan, A. Ü. (2024). An adaptable gamification design in online education based on the D6 gamification model. *Educational Academic Research*, 55, 57-70. https://doi.org/10.33418/education.1466294

Özmen, H. (2023) Deneysel araştırma yöntemi. H. Özmen, O. Karamustafaoğlu, (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (ss. 198-226). Pegem Akademi Yayıncılık.

Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into practice, 41*(2), 116-125.

Papadakis, S. (2018). The use of computer games in classroom environment. *International Journal of Teaching and Case Studies, 9*(1), 1-25.

Parveen, S., & Ikhtiar, A. (2023). Enhancing language learning in the classroom: The impact of gamification on learning experience. *Pakistan Languages and Humanities Review, 7*(2), 846-854.

Piaget, J. (1999). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge.

Pinto, M., & Leite, C. (2020). Digital technologies in support of students learning in Higher Education: literature review. *Digital education review*, 37, 343-360.

Pivec, M., & Kearney, P. (2007). Games for learning and learning from games. *Informatica, 31*(4), 419-423.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the horizon, 9*(6), 1-6.

Putrie, D. I., Salam, U., & Riyanti, D. (2024). Unveiling the landscape of ClassDojo in education: A systematic review. *Elsya: Journal of English Language Studies*, *6*(2), 185-208.

Qadri Tayeh, T. M. D. K., & Malkawi, N. (2024). The effect of using gamification to improve EFL students' academic performance. *Journal of Ecohumanism, 3*(7), 45-54.

Quesada, L. A., Oviedo, F. C., Nunez, S. V., Charpentier, K. A., & Atencio, M. F. Z. (2025). Extrinsic and intrinsic motivation and its impact on students' performance in the EFL classroom. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *9*(1), 5670-5682.

Quizizz. (2025). *Quizizz*. [Çevrim-içi: https://quizizz.com/home/about?lng=tr], Erişim Tarihi: 21.03.2026.

Rachels, J. R. (2016). *The effect of gamification on elementary students' Spanish language achievement and academic self-efficacy*. Liberty University.

Rachels, J. R., & Rockinson-Szapkiw, A. J. (2018). The effects of a mobile gamification app on elementary students' Spanish achievement and self-efficacy. *Computer Assisted Language Learning*, *31*(1-2), 72-89.

Roshandel, J., Ghonsooly, B., & Ghanizadeh, A. (2018). L2 motivational self-system and self-efficacy: A quantitative survey-based study. *International Journal of Instruction*, *11*(1), 329-344.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 54-67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. In *Advances in motivation science* (Vol. 6, ss. 111-156). Elsevier.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, *61*, 101860.

Sahin, M., Seçer, S. Y., ve Erisen, Y. (2016). Perception of" English" and motivation in learning English. *Journal of Education and Training Studies*, *4*(9), 43-60.

Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in human behavior*, *69*, 371-380.

Salen, K. & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals.* MIT Press.

Salimei, A., & Zangeneh, H. (2022). The effect of gamification on vocabulary learning (learning English as a second language) among the fifth-grade elementary school students. *Technology of Education Journal*, *16*(4), 723-734.

Sari, K. B. P., Nitiasih, P. K., & Budiarta, L. G. R. (2020). Gamification based on local stories' effect on students' learning motivation. *International Journal of Language and Literature*, *4*(2), 69-80.

Savaş, S., Güler, O., Kaya, K., Çoban, G., ve Güzel, M. S. (2021). Eğitimde dijital oyunlar ve oyun ile öğrenme. *International Journal of Active Learning, 6*(2), 117-140.

Schunk, D. H. (2012). *Social cognitive theory.* American Psychological Association.

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2022). Academic self-efficacy. In *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 268-282). Routledge.

Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of human-computer studies*, *74*, 14-31.

Serin, H. (2018). The use of extrinsic and intrinsic motivations to enhance student achievement in educational settings. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, *5*(1), 191-194.

Sezer, S., ve Gültekin, T. (2020). Yaşlı bireylerin çocukluk dönemlerindeki oyun pratikleri ile günümüz çocuklarının oyun pratiklerinin karşılaştırılması. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, *13*(2), 65-71.

Sezgin, S., Bozkurt, A., Yılmaz, E. A., ve Van Der Linden, N. (2018). Oyunlaştırma, eğitim ve kuramsal yaklaşımlar: Öğrenme süreçlerinde motivasyon, adanmışlık ve sürdürebilirlik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (45), 169-189.

Shakhnoza, S. (2023). The role of gamification in teaching English. *Prospects of Development of Science and Education*, *1*(14), 72-77.

Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika, 52*(3-4), 591–611.

Shen, Z., Lai, M., & Wang, F. (2024). Investigating the influence of gamification on motivation and learning outcomes in online language learning. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1295709.

Simões, J., Redondo, R., & Vilas, A. (2015). Using flow as a measurement of students engagement in a gamified social learning environment. In *ICERI2015 Proceedings* (pp. 291-301). IATED.

Sin, O. K., & Said, M. N. H. M. (2020). Accessing effect of gamification for primary pupils' English learning performance. *Innovative Teaching and Learning Journal*, *4*(2) 71-88.

Singh, M. N. (2021). Inroad of digital technology in education*:* Age of digital classroom. *Higher Education for the Future, 8*(1), 20–30. doi:10.1177/2347631120980272.

Smith, S. (2024). Gamification in English language teaching. *American Journal of Humanities and Social Sciences, 8*(7), 298–305.

Sousa-Vieira, M. E., López-Ardao, J. C., Fernández-Veiga, M., & Rodríguez-Rubio, R. F. (2023). Study of the impact of social learning and gamification methodologies on learning results in higher education. *Computer Applications in Engineering Education*, *31*(1), 131-153.

Squire, K., & Jenkins, H. (2003). Harnessing the power of games in education. *Insight, 3*(1), 5-33.

Steinmayr, R., Meißner, A., Weidinger, A. F., & Wirthwein, L. (2014). *Academic achievement*. In L. H. Meyer (Ed.), *Oxford bibliographies online: Education*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0108

Stenros, J. (2017). The game definition game: A review. *Games and culture*, *12*(6), 499-520.

Stott, A., & Neustaedter, C. (2013). *Analysis of gamification in education* (Technical Report 2013-0422-01). Connections Lab, Simon Fraser University.

Su, C. H., & Cheng, C. H. (2015). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, *31*(3), 268-286.

Sun, J. C. Y., & Hsieh, P. H. (2018). Application of a gamified interactive response system to enhance the intrinsic and extrinsic motivation, student engagement, and attention of English learners. *Journal of Educational Technology & Society*, *21*(3), 104-116.

Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian modern language review*, *50*(1), 158-164.

Szabó, F., & Kopinska, M. (2023). Gamification in foreign language teaching: A conceptual introduction. *Hungarian Educational Research Journal*, *13*(3), 418-428.

Şen, E., ve Şahin, H. (2024). Oyunların büyüsü eğitimle buluşuyor: Eğitim programlarını oyunlaştırma ile zenginleştirmek. *Tıp Eğitimi Dünyası*, *23*(71), 3-23.

Şener, S., ve Erol, İ. K. (2017). Motivational orientations and self-efficacy beliefs of Turkish students towards EFL learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, *16*(67), 251-267.

Taş, N., Coşkun, M. R., Ayverdi, G., ve Bolat, Y. İ. (2023). Matematik eğitiminde dijital oyunlaştırma etkinlikleri kullanımının ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Uluslararasi Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(53), 1066-1081.

Tatlıoğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye sosyal-bilişsel bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*, *5*(1), 15-30.

Temel, T.,ve Cesur, K. (2025). The Effect of Web 2.0-supported gamification on EFL students' self-efficacy in online learning environments. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 45-66.

Teshaeva, D., & Nizomov, F. (2025). The methods of assessment through motivation and gamification. In *Prospects of teaching English for Professional purposes in non-philological higher education institutions: Problems and solutions,* (pp. 226-232).

Thohir, L. (2017). Motivation in a foreign language teaching and learning. Vision: *Journal for language and foreign language learning*, *6*(1), 20-29.

Tılfarlıoğlu, F. Y., & Ciftci, F. S. (2011). Supporting self-efficacy and learner autonomy in relation to academic success in EFL classrooms (A case study). *Theory & Practice in Language Studies (TPLS), 1*(10), 1284-1294.

Tılfarlıoğlu, F. Y., & Cinkara, E. (2009). Self-efficacy in EFL: difference among proficiency groups and relationship with success. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 3*(2), 129-142.

Tılıç, G. (2020). Eğitimde dijitalleşme kapsamında oyunlaştırma kavramı. *Sanat ve Tasarım Dergisi* (26), 671-695.

Toda, A. M., Valle, P. H., & Isotani, S. (2017, March). The dark side of gamification: An overview of negative effects of gamification in education. In *Researcher links workshop: higher education for all* (pp. 143-156). Cham: Springer International Publishing.

Tohidi, H., & Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. Procedia-social and behavioral Sciences, *31*, 820-824.

Treiblmaier, H., & Putz, L. M. (2020). Gamification as a moderator for the impact of intrinsic motivation: Findings from a multigroup field experiment. *Learning and Motivation*, *71*, 101655.

Tsymbal, S. (2018). Gamified training sessions as means of enhancing students' motivation in learning English. *Psychological Journal, 4*(7), 151-161.

Tunga, Y., ve İnceoğlu, M. M. (2016). Oyunlaştırma tasarımı. 3. *Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Konferansı, 267,* 279.

Valerio, K. (2012). Intrinsic motivation in the classroom. *Journal of Student Engagement: Education Matters, 2*(1), 30-35.

Vann, S. W., & Tawfik, A. A. (2020). Flow theory and learning experience design in gamified learning environments. In M. Schmidt, A. A. Tawfik, I. Jahnke, Y. Earnshaw (Eds.), *Learner and user experience research: An introduction for the field of learning design and technology*. EdTech Books. https://doi.org/10.59668/36

Vardarlıer, P., & İnan, K. (2017). Satış personelinin performansını geliştirmeye yönelik oyunlaştırma model önerisi. *İş'te Davranış Dergisi, 2*(1), 8-19.

Vero, E., & Puka, E. (2017). The importance of motivation in an educational environment. *Formazione & insegnamento, 15*(1), 57-66.

Villacarlos, R. E. B., Nietes, J. A., Aliligay, R. J., Caspe, V., Fieldad, V. D., Galindo, R. M., & Moreno, R. (2024). Effectiveness of gamification strategy in increasing the grade 10 student's academic motivation. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal, 17*(3), 199-207. https://doi.org/10.5281/zenodo.10672206

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press.

Waddington, J. (2023). Self-efficacy. *ELT Journal*, *77*(2), 237-240.

Wallace, M. P., & Leong, E. I. L. (2020). Exploring language learning motivation among primary EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research, 11*(2), 221-230.

Wang, S., Chen, Y., & Wan, Y. (2022). English as a foreign language learners' academic achievement: Does creativity and self-efficacy matter? *Frontiers in Psychology, 13*, 877679.

Wen, X. (2023). The effect of gamification learning on primary school students' second language learning. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences, 22*, 492-501. https://doi.org/10.54097/ehss.v22i.12510

Werbach, K., & Hunter, D. (2015). *The gamification toolkit: dynamics, mechanics, and components for the win*. University of Pennsylvania Press.

Werbach, K., & Hunter, D. (2020). *For the win, revised and updated edition: The power of gamification and game thinking in business, education, government, and social impact*. University of Pennsylvania Press.

Wulantari, N. P., Rachman, A., Sari, M. N., Uktolseja, L. J., & Rofi'i, A. (2023). The role of gamification in English language teaching: *A literature review*. *Journal on Education*, *6*(1), 2847-2856.

Yanar, B. H., ve Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal, 20*(1), 97-110.

Yang, J. C., Quadir, B., & Chen, N. S. (2016). Effects of the badge mechanism on self-efficacy and learning performance in a game-based English learning environment. *Journal of Educational Computing Research*, *54*(3), 371-394.

Yani, Y., Vidya, R. M., Tiirtheshvara, D., Dantes, G. R., & Indrawan, G. (2024). The impact of the Quizizz application on students' Self-efficacy. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA, 10*(12), 11249-11256.

Yarbaşı, Y., & Ata, R. (2023). Yabancı dil eğitiminde oyunlaştırma: Bir sistematik derleme çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(2), 146-165.

Yıldırım, L. (2021). *İkinci yabancı dil Almanca dersinde web 2.0 araçları ile oyunlaştırmanın dinlediğini anlama becerisi üzerine etkisi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Zeng, J., Parks, S., & Shang, J. (2020). To learn scientifically, effectively, and enjoyably: A review of educational games. *Human Behavior and Emerging Technologies*, *2*(2), 186-195.

Zeng, J., Sun, D., Looi, C. K., & Fan, A. C. W. (2024). Exploring the impact of gamification on students' academic performance: A comprehensive meta-analysis of studies from the year 2008 to 2023. *British Journal of Educational Technology*, *55*(6), 2478-2502.

Zhang, Q., Jin, H., & Teng, W. W. (2025). The effects of learning experience on college students' deep english learning: a study of the chain mediation effect of motivation and strategy. *PLoS One*, *20*(6), e0325491.

Zhang, S., & Hasim, Z. (2023). Gamification in EFL/ESL instruction: A systematic review of empirical research. *Frontiers in psychology*, *13*, 1030790.

Zhang, Y. (2022). The effect of educational technology on EFL learners' self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, *13*, 881301.

Zhang, Z., & Crawford, J. (2024). EFL learners' motivation in a gamified formative assessment: The case of Quizizz. *Education and Information Technologies*, *29*(5), 6217-6239.

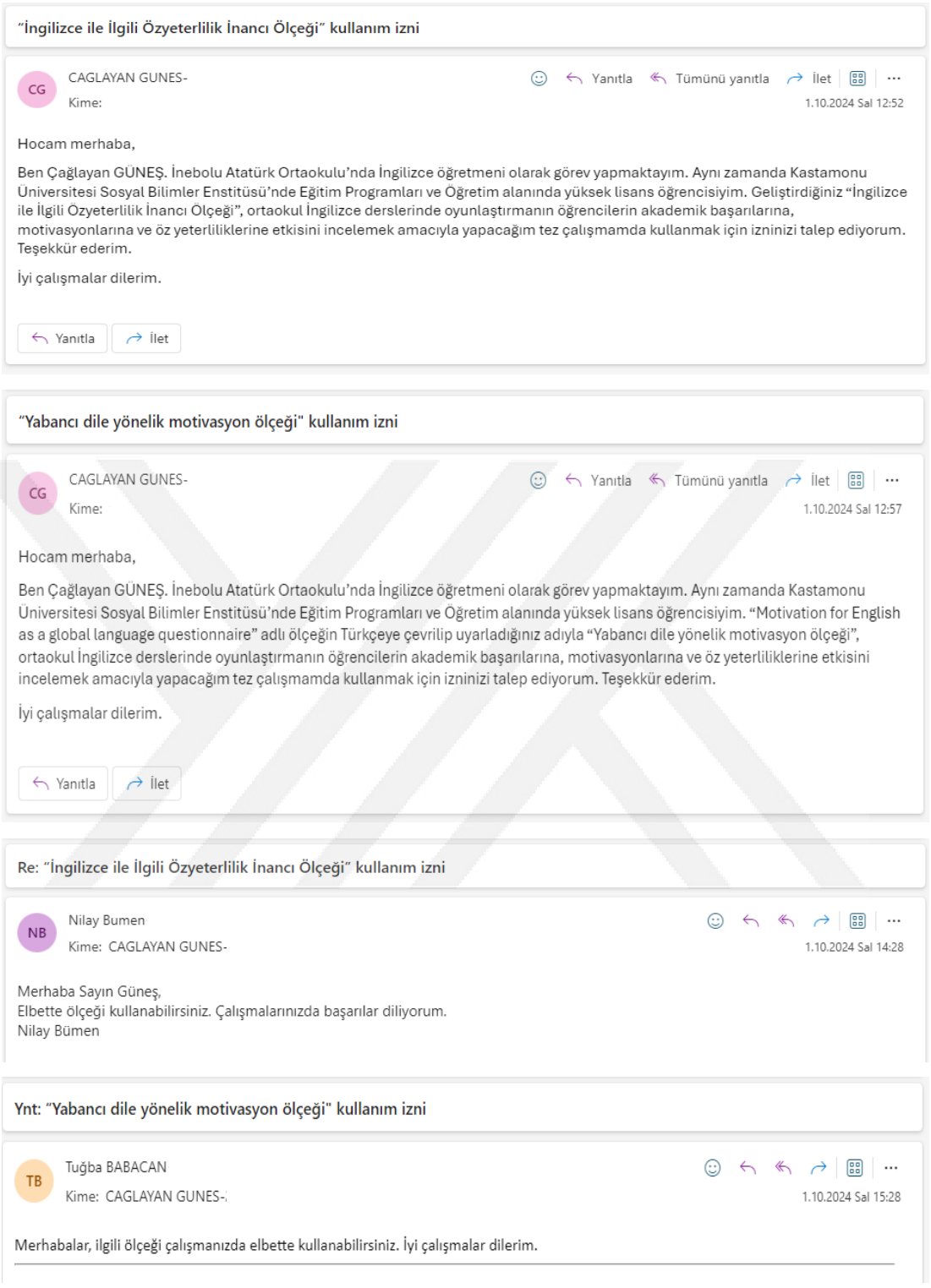
Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design- implementing game mechanics in web and mobile apps.* " O'Reilly Media, Inc.".

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 82-91.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of selfefficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, *29*(3), 663-676

EKLER

EK A Ölçek Kullanım İzinleri



"İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği" kullanım izni

CG CAGLAYAN GUNES-
Kime:
Yanıtla Tümünü yanıtla İlet
1.10.2024 Sal 12:52

Hocam merhaba,

Ben Çağlayan GÜNEŞ. İnebolu Atatürk Ortaokulu'nda İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Geliştirdiğiniz "İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği", ortaokul İngilizce derslerinde oyunlaştırmanın öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına ve öz yeterliliklerine etkisini incelemek amacıyla yapacağım tez çalışmamda kullanmak için izninizi talep ediyorum. Teşekkür ederim.

İyi çalışmalar dilerim.

Yanıtla İlet

"Yabancı dile yönelik motivasyon ölçeği" kullanım izni

CG CAGLAYAN GUNES-
Kime:
Yanıtla Tümünü yanıtla İlet
1.10.2024 Sal 12:57

Hocam merhaba,

Ben Çağlayan GÜNEŞ. İnebolu Atatürk Ortaokulu'nda İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans öğrencisiyim. "Motivation for English as a global language questionnaire" adlı ölçeğin Türkçeye çevrilip uyarladığınız adıyla "Yabancı dile yönelik motivasyon ölçeği", ortaokul İngilizce derslerinde oyunlaştırmanın öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına ve öz yeterliliklerine etkisini incelemek amacıyla yapacağım tez çalışmamda kullanmak için izninizi talep ediyorum. Teşekkür ederim.

İyi çalışmalar dilerim.

Yanıtla İlet

Re: "İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği" kullanım izni

NB Nilay Bumen
Kime: CAGLAYAN GUNES-
1.10.2024 Sal 14:28

Merhaba Sayın Güneş,
Elbette ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar diliyorum.
Nilay Bümen

Ynt: "Yabancı dile yönelik motivasyon ölçeği" kullanım izni

TB Tuğba BABACAN
Kime: CAGLAYAN GUNES-
1.10.2024 Sal 15:28

Merhabalar, ilgili ölçeği çalışmanızda elbette kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

EK B Resmi İzinler

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	TOPLANTI TARİHİ
11	30	6.11.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Doç. Dr. Mustafa Öztürk AKCAOĞLU'nun yardımcı araştırmacı, Çağlayan GÜNEŞ'in sorumlu araştırmacı olarak yapmayı planladıkları **"Ortaokul İngilizce Derslerinde Oyunlaştırmanın Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Motivasyonlarına ve Öz Yeterliliklerine Etkisi"** isimli çalışmada; onam formlarının gönüllülere imzalatılarak gerekli bilgilendirmelerin yapılması, veri toplama araçlarının (anket, ölçek, mülakat,...) uygulama izninin gerekli kurumlardan alınması, çalışmada kullanılacak olan veri toplama araçlarını geliştiren kişilerden müsaadelerinin alınmış olması, çalışmada ses/görüntü kaydı alınacaksa katılımcılardan gerekli izinlerin alınması, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında kişisel verilere dikkat edilerek katılımcılardan rızalarının alınması, veri toplamaya etik kurul kararından sonra başlanması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılması Etik Kurulumuzca uygun görülmüş ve onaylanmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Muharrem ÇETİN Kurul Başkanı	Prof. Dr. Yavuz UNAT Başkan Yardımcısı	Prof. Dr. Burhan BALTACI Kurul Üyesi
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI Kurul Üyesi	Prof. Dr. Tolga ULUSOY Kurul Üyesi	Prof. Dr. Abdullah Çağrı BİBER Kurul Üyesi
Prof. Dr. Kutay OKTAY Kurul Üyesi		

Ek: İlgili Çalışmanın Başvuru Evrakları

DAĞITIM LİSTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kuruluna
Sayın Doç. Dr. Mustafa Öztürk AKCAOĞLU

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu: 7F7FDAF
Belge Takip Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/kastamonu-universitesi-ebys

Adres: Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü, Kuzeykent Kampüsü, Merkez/Kastamonu
Telefon No: (0 366) 2801012
e-Posta:
Kep Adresi: kastamonuuniversitesi@hs01.kep.tr
Faks No: (0 366) 2801139
İnternet Adresi: www.kastamonu.edu.tr
Bilgi için : Serdar Durur
Raportör
Telefon No: (0 366) 2801144 - 1144

EK B'nin devamı

Atatürk Ortaokulu Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2024.006160

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 725135

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: ÇAĞLAYAN GÜNEŞ

Araştırmanın Adı: Ortaokul İngilizce Derslerinde Oyunlaştırmanın Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Motivasyonlarına ve Öz Yeterliliklerine Etkisi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Atatürk Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: KASTAMONU

Veri Toplama Aracının Başlığı: Yabancı dile yönelik motivasyon ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 21.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 21.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KASTAMONU İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK C Günlük Planlar

Time / Duration	3x40 minutes. (Week 1)		
Unit	Unit 5: At the Fair		
Topic(s)&Language Functions	Feelings (Vocabulary) Expressing Emotions Things & Places *(Describing places, expressing feelings, expressing likes and dislikes, stating personal opinions)*		
Learning Outcomes	E6.5.L1. Students will be able to recognize the words related to the expression of emotions. E6.5.SI1. Students will be able to talk about and express the feelings and personal opinions about places and things. E6.5.SI1. Students will be able to talk about and express the feelings and personal opinions about places and things.		
Lesson Stages	**Lesson 1**	**Lesson 2**	**Lesson 3**
Introduction (5 mins.)	The teacher asks, "How do you feel today?" Students respond with emoji cards. Students are given an "Emotion Detective" badge on ClassDojo.	The teacher writes amusement park rides such as "Ghost Train, Ferris Wheel, Bumper Cars" on the board and then starts a discussion activity with the question "Which one makes you happy/scared?".	The teacher sticks "Rollercoaster, Carrousel, Train Ride, Wave swinger" visuals on the class board. Students are asked to make predictions.
Presentation (10 mins.)	Emotions (happy, sad, excited, bored, scared, surprised, etc.) are shown with large cards. Students repeat and pronounce them.	Sample sentences with Emotions + Place names: "I love the Ferris Wheel because it's fun." "I don't like the ghost train because it's scary."	Each object/place is introduced and pronounced. Cards: Picture + word + short description
Practice (20 mins.)	"Emoji Match-Up" Each student receives an emoji card. They walk around the classroom and find the person with the same emotion. Those who find them match and say one sentence: "I feel scared when I'm on the ghost train." One point is given for correct sentences and a "Match-Up Champion" badge on ClassDojo.	"Emoji Drama" game: Students are divided into small groups. Each group is given a ride and emotion. The group prepares a short play. The class applauds at the end of the presentation + a "Drama Star" badge on ClassDojo.	Quizizz: Matching, practicing recognition, choosing the correct sentence. This is followed by a mini-game in pairs: "I like the ___ because ___."

EK C'nin devamı

Assessment (5 mins.)	Students write sentences for three emotions. Two points are given for correct sentences on ClassDojo.	Students write and read the sentence "I feel ___ on the ___." Two points are given for correct sentences on ClassDojo.	Students draw their favorite place and write a sentence next to it.
Assignment	Students are asked to write short sentences about their feelings using the target vocabulary.	Students are asked to prepare a short dialogue expressing feelings in different situations.	Students are asked to describe a place and state their likes and dislikes using simple sentences. Also, Students are asked to complete Level 1 on Duolingo.

Time / Duration	3x40 minutes. (Week 2)
Unit	Unit 5: At the Fair
Topic(s)&Language Functions	Feelings & Opinions Preferences Survey (Describing places, expressing feelings, expressing likes and dislikes, stating personal opinions)
Learning Outcomes	E6.5.SI1. Students will be able to talk about and express the feelings and personal opinions about places and things. E6.5.SI1. Students will be able to talk about and express the feelings and personal opinions about places and things.

Lesson Stages	**Lesson 1**	**Lesson 2**	**Lesson 3**
Introduction (5 mins.)	The teacher asks the students "How do you feel on the bumper cars?". According to their answers, they draw faces on the board.	The teacher asks the students the question "Which one do you prefer: bumper cars or roller coaster?". The teacher counts the students' preferences.	The teacher writes the following questions on the blackboard: "What is your favorite ride?" "Why do you like it?"
Presentation (10 mins.)	The following sentence structures are introduced. "I love it because…" "I don't like it because…" "It's exciting / boring / scary / fun…"	The following sentence structures are introduced. "I prefer ___ because…" "My favorite ride is ___." "It makes me feel ___."	The teacher explains how to conduct a questionnaire. "Students are asked to five friends and write their answers."

EK C'nin devamı

Practice (20 mins.)	Sentence Completion Game (Wheel of Feelings): Student spins the wheel → chooses a place → completes a sentence with a feeling expression Example: "Ferris Wheel → I love it because it's relaxing." +1 point, + a Creative Spinner badge on ClassDojo.	Presentation of "My Favorite Ride": Each student chooses a card (amusement park). Write on the back of the card: Why you like it and present it. Decorates the card by drawing emoji related to emotions. A "Favorite Card" badge for presenters on ClassDojo.	Students walk around the classroom, fill in a mini chart and then analyze the data (how many people like roller coasters?) In the last 10 minutes, groups present with graphs/drawings. Most careful group: A "Survey Star" badge on ClassDojo.
Assessment (5 mins.)	Students write their one favorite thing and state why. A "Sentence Builder" badge on ClassDojo.	After the presentation, student cards are hung on the board. The most liked cards are chosen by a class vote.	The teacher summarizes and then starts a mini-discussion based on the graphs. +points for participating, additional points for commenting on graphics
Assignment	Students are asked to write short sentences about their feelings and give reasons.	Students are asked to prepare short sentences about their preferences using "I prefer…" and "My favorite…"	Students are asked to conduct a simple survey with their friends and report the results in short sentences. Students are asked to complete Level 2 on Duolingo.

Time / Duration	3x40 minutes. (Week 3)
Unit	Unit 5: At the Fair
Topic(s)&Language Functions	Reading (Poster) Poster Analysis Create Your Own Poster (Describing places, expressing feelings, expressing likes and dislikes, stating personal opinions)
Learning Outcomes	E6.5.SP1. Students will be able to use various simple expressions to state the feelings and personal opinions about places and things. E6.5.R1. Students will be able to understand general meaning in simple texts related to the feelings and personal opinions about places and things. E6.5.R2. Students will be able to read specific information on a poster about a certain place.

EK C'nin devamı

Lesson Stages	Lesson 1	Lesson 2	Lesson 3
Introduction (5 mins.)	Various amusement park posters are hung in the classroom (posters in English). Students guess the meanings of the visuals.	Students are shown a poster and asked: "What do you feel when you see this?" "Is it fun? Boring? Scary?"	The teacher shows a sample poster to the students. "If you had your own park, what would it look like?"
Presentation (10 mins.)	The teacher selects a poster and reads it to the students. "Happy Park – Come and enjoy our new rides!" "Open every day – 10:00 a.m. to 8:00 p.m."	Students analyze the sentences on the posters. And then, they distinguish between "fact or opinion". "You will love the bumper cars!" → Opinion "Open on weekends!" → Fact	The teacher demonstrates the elements of the poster: Park name, favorite ride, open hours, slogan, colorful images. Sentence examples are given with expressions of emotion: "You will love our scary haunted house!"
Practice (20 mins.)	Students read different posters in groups of 2. They answer 3 questions: What is the place? What time is it open? Which ride do you want to try? Why?	Students complete a short Duolingo activity on the theme of ads/posters (reading comprehension), and then they practice completing the sentences: "This place is ___ because ___."	Students prepare a "My Dream Fun Park" poster in groups of 3-4 students. Students are asked to include at least 3 slogans or introductory sentences in the poster. Students are encouraged to make their posters colorful, eye-catching and creative.
Assessment (5 mins.)	"Poster Reader" badge + star points for correct answers on ClassDojo.	Students receive "Fact vs Opinion Master" badge and points for correct answers on ClassDojo. Mini prize: "Poster Detective" sticker.	Posters are displayed on the class board. The "Most Creative Poster" is selected by in-class voting. "Poster Star" badge on ClassDojo.
Assignment	Students are asked to write a short paragraph describing a place in the poster and expressing their feelings about it.	Students are asked to prepare a short list of sentences distinguishing between facts and opinions about a place.	Students are asked to complete Level 3 on Duolingo and finalize their poster.

EK C'nin devamı

Time / Duration	3x40 minutes. (Week 4)		
Unit	Unit 5: At the Fair		
Topic(s)&Language Functions	Expressing Opinions Role Play: At the Fair Quizizz Challenge (Describing places, expressing feelings, expressing likes and dislikes, stating personal opinions)		
Learning Outcomes	E6.5.SI1. Students will be able to talk about and express the feelings and personal opinions about places and things. E6.5.SP1. Students will be able to use various simple expressions to state the feelings and personal opinions about places and things. E6.5.R1. Students will be able to understand general meaning in simple texts related to the feelings and personal opinions about places and things. E6.5.R2. Students will be able to read specific information on a poster about a certain place.		
Lesson Stages	**Lesson 1**	**Lesson 2**	**Lesson 3**
Introduction (5 mins.)	The Teacher asks, "Do you like the rollercoaster? Why or why not?" Some students share their ideas briefly.	The teacher distributes the scripts. For example, "You are at the Ferris Wheel. Your friend is scared. Try to comfort him/her."	Students log in to the Quizizz platform.
Presentation (10 mins.)	Students repeat the sentence structures for expressing opinions: "I think…" "In my opinion…" "I prefer…"	Students are guided by the teacher to prepare sentences appropriate to the script. Sample dialogues are written on the board.	Students are randomly reorganized into new teams (3-4 students).
Practice (20 mins.)	Group work: Students are divided into groups of 4-5 students. Each group discusses their opinions about the places they like and dislike in the amusement park. The group spokesperson conveys the opinions to the class. "Opinion Leader" badge is given to the groups that express their opinions best.	Groups act out their roles. Other students watch and comment. "Drama Star" badge is awarded for the most successful role performance.	A 25-question quiz is played on Quizizz. The questions are about word recognition, sentence completion, poster reading and expressing emotions. Real-time scores appear on the screen.
Assessment (5 mins.)	Quick in-class voting: "Which opinion did you like most?" Participants are awarded points on ClassDojo.	Teacher gives short feedback after the performance. Students who participate are awarded points on ClassDojo.	The team with the highest score becomes the "Quiz Champion". Each participant receives a "Participation Badge" on ClassDojo.

EK C'nin devamı

Assignment	Students are asked to write a short paragraph expressing their opinions about their favorite amusement park activity.	Students are asked to prepare a short role-play dialogue based on a given situation.	Students are asked to complete Level 4 on Duolingo.

Time / Duration	3x40 minutes. (Week 5)		
Unit	Unit 6: Occupations		
Topic(s)&Language Functions	Job Names Vocabulary Listening: Identifying Jobs Reading: Short Job Texts (Talking about occupations, asking personal questions, telling the time, days and dates)		
Learning Outcomes	E6.6.L1. Students will be able to understand familiar words and simple phrases concerning people's occupations in clear oral texts. E6.6.R1. Students will be able to understand familiar words and simple sentences about occupations and the dates.		
Lesson Stages	**Lesson 1**	**Lesson 2**	**Lesson 3**
Introduction (5 mins.)	Teacher greets students and asks, "What jobs do you know?" Students brainstorm and share their ideas. ClassDojo points are given for participation. "Job Hunter" badges are introduced.	Students listen to short-job related sounds (e.g., typing, ambulance, classroom noise) and teacher asks "What job is it?" They try to guess the job and get "Listening Detective" badges.	Teacher shows pictures of different jobs and asks: "Which job would you like to do?" Students give short answers.
Presentation (10 mins.)	Job flashcards (doctor, teacher, nurse, engineer, etc.) are shown. Students repeat and pronounce the words.	Students listen to a text describing jobs and identify each job from the clues. "He works in a hospital. He helps sick people." *Doctor*	Students read three short job texts and teacher explains keywords and sentence structures.
Practice (20 mins.)	"Job Match-Up" game: Teacher prepares two types of cards (Picture + Word). Students try to find the matching pair for the picture or word. Each correct match scores one point. Winners get the "Occupation Detective" badge on ClassDojo.	"Stand Up If You Hear It" game: Students stand up when they hear the correct job name. Then, students take part in a "Who Am I?" listening quiz in groups. Badges: "Mission Completed" for the teams who identify all correctly.	"Find My Description" activity: Students are divided into pairs. One reads a job description card, the other tries to find the correct job name. The fastest teams are listed on the leaderboard.

EK C'nin devamı

Assessment (5 mins.)	Students write the names of three jobs they learned. They get points for correct spelling.	The Teacher asks short comprehension questions: "Who helps people at school?", "Who drives the bus?" Students are awarded points for correct answers.	Quick reading quiz: students match the sentences with the correct pictures. Those who match correctly get "Reading Star" badge.
Assignment	Students are asked to draw their favorite job and write a sentence: "I want to be a/an…because… ."	Students are asked to prepare a job presentation for the next class.	Students are asked to write three short sentences describing different jobs and complete Level 5 on Duolingo.

Time / Duration	3x40 minutes. (Week 6)		
Unit	Unit 6: Occupations		
Topic(s)&Language Functions	Asking Questions About Jobs Describing Jobs Dialogue Practice (Talking about occupations, asking personal questions, telling the time, days and dates)		
Learning Outcomes	E6.6.SI1. Students will be able to talk about occupations. E6.6.SP1. Students will be able to ask personal questions.		
Lesson Stages	**Lesson 1**	**Lesson 2**	**Lesson 3**
Introduction (5 mins.)	Teacher shows pictures of different jobs and asks "What does he/she do?" Students who guess the job correctly win "Question Master" badge.	Teacher reviews previous questions and asks: "Who remembers what a teacher/pilot/chef does?" Students win bonus points for quick and correct answers.	Students listen to a short dialogue and repeat with correct intonation: "What does your father do?" – "He's a firefighter."
Presentation (10 mins.)	Teacher writes examples on the board: What does he/she do?" "He/She is a/an … ." "He/She works at … ." on the board. Students repeat and practice them. Teacher reinforces the meaning of the sentences with visuals and helps students with gestures.	Teacher uses flashcards to give examples such as "He/She works at a … . "He/She helps … ." Students repeat and practice with gestures. Mini drill: "A chef works at a restaurant." "A pilot flies planes."	Teacher writes sample dialogue on the board and highlights expressions. Pairs practice reading it aloud.

EK C'nin devamı

Practice (20 mins.)	Pair work: Students ask and answer questions using job cards. One student asks, "What does he/she do?" and the other answers using the target structure.	"Show and Tell: My Dream Job" activity. Students choose one job card and describe it to the class: "He Works in a hospital. He helps sick people." Peers clap and vote for "Best Presentation". Award: "Know My Job" badge + ClassDojo point.	"Role Card Drama": Each pair receives role cards (job + place). They write a short dialogue using the target structure and act it out. Class votes for the best performance. Award: "Drama Star" badge.
Assessment (5 mins.)	Students who correctly ask and answer questions are awarded a "Question Expert" badge on ClassDojo.	Teacher shows job cards at random; students describe them in one sentence.	Students are asked to perform one short dialogue in pairs. Teacher evaluates fluency and accuracy.
Assignment	Students are asked to complete Level 6 on Duolingo.	Students are asked to draw their dream job and write: "He/She works at … . He/She helps … ."	Students are asked to record a short audio/video of their dialogue as homework and upload it to ClassDojo.

Time / Duration	3x40 minutes. (Week 7)		
Unit	Unit 6: Occupations		
Topic(s)&Language Functions	Writing Job Sentences & Job Poster Preparation Poster Presentation & Peer Feedback (Talking about occupations, asking personal questions, telling the time, days and dates)		
Learning Outcomes	E6.6.W1. Students will be able to produce a piece of writing about occupations and the dates. E6.6.SP1. Students will be able to ask personal questions.		
Lesson Stages	**Lesson 1**	**Lesson 2**	**Lesson 3**
Introduction (5 mins.)	The teacher reviews the vocabulary from the previous lesson using flashcards. Students are asked, "What does he/she do?" and give a detailed answer. Participants are award "Task Badge" on ClassDojo.	Teacher shows example posters and asks: "What job is this about? What information can you see?" ClassDojo points for correct answers.	Teacher reminds students of presentation rules: eye contact, clear voice, short sentences and gives motivational message: "You are the job experts today!"

EK C'nin devamı

Presentation (10 mins.)	Teacher models sentences on the board: "She is a nurse. She works at a hospital." Students repeat and underline job titles and workplaces. Teacher explains subject–verb agreement and spelling.	Teacher gives instructions for poster design: Students choose a job and write short information about it: "A pilot flies a plane. He works at the airport." Visual elements (drawings or printed pictures) are encouraged.	Each student/group presents their Job Poster: "He is a chef. He works in a restaurant." Class listens carefully and takes notes on things they like.
Practice (20 mins.)	"Sentence Building Race": Students receive word cards (subject + job + workplace) and form correct sentences. Example: He – is – a – teacher – He – works – at – a – school. Teams earn points for speed and accuracy. Winners get "Mission Badge."	Students work individually or in pairs to design their Job Poster. The Teacher supports language use and creativity. "Task Completed" badges are awarded to on-time finishers.	After each presentation, classmates give peer feedback using cards: Good pronunciation! /Add more details! And Students vote for "Best Poster" and "Best Speaker." Mini quizzes are conducted using Kahoot and Quizizz to review the words and expressions.
Assessment (5 mins.)	Students write two sentences about jobs in their notebooks. Teacher checks grammar and provides quick feedback.	Students show their posters to their classmates to get quick feedback.	Teacher summarizes key expressions and provides positive feedback.
Assignment	Students are asked to write three new job sentences using "He/She works at … ."	Students are asked to finish the posters and prepare for the presentation.	Students are asked to complete Level 7 on Duolingo and write a short reflection: "What did I learn from making my poster?"

Time / Duration	3x40 minutes. (Week 8)
Unit	Unit 6: Occupations
Topic(s)&Language Functions	General Revision of Units 5 and 6 (Vocabulary & Structures, Skills Practice) Feedback (Talking about occupations, asking personal questions, telling the time, days and dates)
Learning Outcomes	E6.6.L1. Students will be able to understand familiar words and simple phrases concerning people's occupations in clear oral texts. E6.6.SI1. Students will be able to talk about occupations. E6.6.SP1. Students will be able to ask personal questions. E6.6.R1. Students will be able to understand familiar words and simple sentences about occupations and the dates. E6.6.W1. Students will be able to produce a piece of writing about occupations and the dates.

EK C'nin devamı

Lesson Stages	Lesson 1	Lesson 2	Lesson 3
Introduction (5 mins.)	Warm-up: quick Q&A review game – "Who says it first?" Example: "He works in a hospital!" The first students to answer get points on ClassDojo.	Short energizer: "Job and Emotion Chain" – Student 1 says a job, next student says an emotion: "Doctor – Happy!" Points for quick reactions on ClassDojo.	The teacher reviews the 8-week gamified process with the students.
Presentation (10 mins.)	The Teacher summarizes both units using slides: Students repeat key vocabulary and expressions.	Review sentences on the board: "He works at … / I like … because …" Students repeat and correct any errors together.	Students open their ClassDojo portfolios and view progress (points, badges, levels). Teacher gives verbal feedback to each student.
Practice (20 mins.)	Kahoot & Quizizz Competitions: Students work in teams to answer vocabulary and grammar questions. Leaderboard is displayed. Badges: "Revision Star", "Fast Thinker."	Students complete in-class Duolingo review levels. Teacher monitors progress and updates the ClassDojo leaderboard. Top scorers get "Language Hero" badges.	Students share reflections: "What did you enjoy the most?" "Which badge are you most proud of?" "Thank You" and "Champion" certificates are handed out. Peers applaud for each other.
Assessment (5 mins.)	Teacher reviews scores, announces top 3 winners.	Students review their ClassDojo portfolios and Duolingo progress. The teacher provides brief individual feedback based on their performance.	Teacher announces final leaderboard.
Assignment	Students are asked to complete Level 8 on Duolingo.	Students are asked to prepare for the final feedback session.	Award: Certificates + Final Badges.

EK D Akademik Başarı Testi

Achievement Test for 6th Graders

For questions 1-8, choose the best option to fill in the blank(s).

1. I am a hairdresser. I can - - - -.

A) dye and style hair

B) organize meetings

C) mend electrical devices

D) teach new things at school

2. Agatha : What do you think about carousel?

Jack : - - - -. I prefer roller coaster.

A) I think it is boring

B) I feel happy today

C) I think it is great

D) I agree with you

3. Susan : Look! This is my aunt in this photo.

Jane : She is beautiful. - - - - ?

Susan : She is a nurse in New York.

A) When did she become a nurse

B) Where was she born

C) Who does she live with

D) What does she do

4. Dave : I love roller coaster. It's very exciting.

Steve : - - - -. I think it's fantastic.

A) Well done B) I agree

C) Sorry D) Fine

5. Lily : Do you like carousel?

Melissa : Of course. - - - -.

A) I don't like it

B) I think it's horrible

C) It's my favourite

D) I hate Carousel

6. I hate bumper cars. - - - -.

A) I think they're boring

B) They're comfortable

C) They're really relaxing

D) I want to get on them

7. I work at cafés and restaurants. I can serve food and drinks. I can also show you the empty tables.

What is my job?

A) A pilot

B) A waitress

C) A dentist

D) An architect

8. My school isn't close to my house. I - - - -, so I always take the bus.

A) can climb the mountains

B) can't walk in the mornings

C) can't swim well in the pool

D) can write letters and emails

EK D'nin devamı

9. Below are the feelings of four students about snowy weather.

• Donald feels fabulous.

• Max feels happy.

• Ted feels scared.

• Jane is energetic.

Who has a negative feeling about the snowy weather?

A) Donald B) Max C) Ted D) Jane

10. Which of the following matchings is CORRECT?

I. A doctor	a) works at aschool.
II. A teacher	b) flies planes.
III. A pilot	c) writes prescriptions.
IV. A mechanic	d) repairs cars.

A) I - c, II - a, III - d, IV - b

B) I - c, II - a, III - b, IV - d

C) I - b, II - a, III - d, IV - c

D) I - a, II - c, III - b, IV – d



11. In the poster, there is NO information about the - - - -.

A) place B) time C) date D) rides



12. Which of the following completes the statement?

A) prefers eating at a restaurant

B) can cook delicious meals

C) can make dresses and skirts

D) thinks cooking is horrible



13. Which of the following completes the statement?

A) sell goods at a shop

B) cut and sew fabrics

C) build roads and bridges

D) look after ill people

Bumper cars	☹
Big wheel	☹
Ferris wheel	😐
Roller coaster	🙂



14. According to the table above, John - - - -.

A) prefers bumper cars to the Ferris wheel

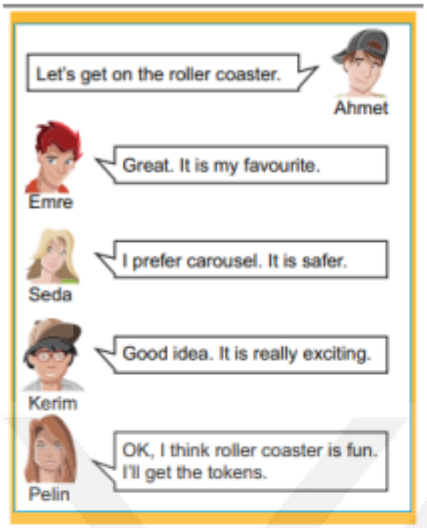
B) thinks the big wheel is fun

C) hates the Ferris wheel

D) loves roller coaster

EK D'nin devamı

Answer questions 15-17 according to the conversation below.



15. - - - - thinks roller coaster is dangerous.

A) Emre B) Seda

C) Kerim D) Pelin

16. Pelin thinks - - - -.

A) roller coaster is not safe

B) carousel is more interesting

C) roller coaster is amusing

D) carousel is crazy

17. Which of the following is CORRECT?

A) Ahmet wants to ride on the roller coaster.

B) Emre doesn't like roller coaster.

C) Kerim feels scared on the roller coaster.

D) Pelin prefers carousel to the roller coaster

Answer questions 18-20 according to the text below.

I'm Bob. I'm a doctor at the City Hospital. I became a doctor in 2012. I'm happy to be a doctor because I can examine and help people when they are ill. I work from 8 a.m. to 5 p.m. on Monday and Tuesday. I work at night on Wednesday, Thursday, and Friday. I sometimes work at the weekend. It is a tiring job but it's my dream job.

18. When did he become a doctor?

A) In 2012

B) At 8 a.m.

C) On Fridays

D) At the weekend

19. He likes his job because - - - - .

A) he works at night

B) he sometimes goes to work

C) it's a tiring job

D) it's his dream job

20. According to the text, he - - - -.

A) likes helping people when they are ill

B) wants to work only at weekends

C) works during the day all week

D) always starts work at 8 a.m

Çağlayan GÜNEŞ

İngilizce Öğretmeni

EK E Yabancı Dile Yönelik Motivasyon Ölçeği

Yabancı Dile Yönelik Motivasyon Ölçeği

YÖNERGE: Aşağıda yer alan yabancı dil öğrenme ile ilgili ifadelere cevap vererek bize yardımcı olmanızı bekliyoruz. Bu bir test değildir ve hiçbir ifadenin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Sadece sizin kişisel görüşlerinizi öğrenmek istiyoruz. Aşağıdaki ifadelerden size en yakın gelen kutucuğa '**x**' işareti koyarak lütfen görüşünüzü belirtiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Örnek: Pizza yemeği severim.			**x**			
1. Mümkün olduğunca çok sayıda yabancı dil öğrenmek isterim.						
2. Daha çok yabancı tanımak isterim.						
3. İngilizce öğrenmekten nefret ederim.						
4. İngilizce öğrenmek benim için önemlidir çünkü yabancı filmleri, TV dizilerini ve şarkıları daha iyi anlamamı sağlıyor.						
5. İngilizceyi öğrenebileceğime eminim.						
6. Yabancılar hakkında ne kadar çok şey öğrenirsem onları o kadar çok seviyorum.						
7. İngilizce derslerinde sorulara cevap vermek beni endişelendirir.						
8. İngilizce öğrenirken sıklıkla hevesimin kırıldığını hissederim.						
9. İngilizce öğrenmek benim için önemlidir; çünkü yabancıların yaşamını daha iyi anlayabilirim.						
10. Bence, İngilizce öğrenmek benim için diğer pek çok kişiden daha zordur.						

EK E'nin devamı

11. İngilizce öğrenmek, çoğunlukla kendimi başarılı hissettiriyor.						
12. İngilizce öğrenmek, tam bir zaman kaybıdır.						
13. İngilizce öğrenmek benim için bir hobidir.						
14. İyi düzeyde İngilizce öğrenmeyi planlıyorum.						
15. Maalesef, İngilizce öğrenmede yeterince iyi değilim.						
16. İngilizce öğrenmek benim için önemlidir; çünkü İngilizce konuşulan ülkelere seyahat etmek istiyorum.						
17. İngilizce derslerinde konuşurken, kendimi gergin ve kafası karışmış hissederim.						
18.İngilizce öğrenmek benim için önemlidir çünkü İngilizce yazılmış kitap, dergi veya gazeteleri okuyabilirim.						
19. Yabancı turistlerle konuşmaktan mümkün olduğunca kaçınırım.						
20. İngilizce öğrenmek benim için önemlidir; çünkü günün birinde İngilizce konuşulan bir ülkede çalışmak isterim.						
21.Yabancıların çoğunun sıcakkanlı olduğunu düşünüyorum.						
22. Yabancı dil öğrenmek benim için kolaydır.						
23. İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin bana güleceğinden korkarım.						

EK E'nin devamı

24. İngilizce öğrenmek benim için önemlidir; çünkü yabancıların kültür ve sanatını öğrenmek isterim.						
25. Her zaman diğer öğrencilerin benden daha iyi İngilizce konuştukları hissine kapılıyorum.						
26. İngilizce öğrenmeyi severim.						
27. Yabancıların güvenilir olduğunu düşünüyorum.						
28. Bence İngilizce öğrenmek sıkıcıdır.						
29. Sınıf dışında İngilizce konuşmak zorunda kalınca genellikle kendimi rahat hissetmem.						
30. İngilizce öğrendikten sonra başka bir dil öğrenmek isterim.						

EK F İngilizce ile İlgili Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği

İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği

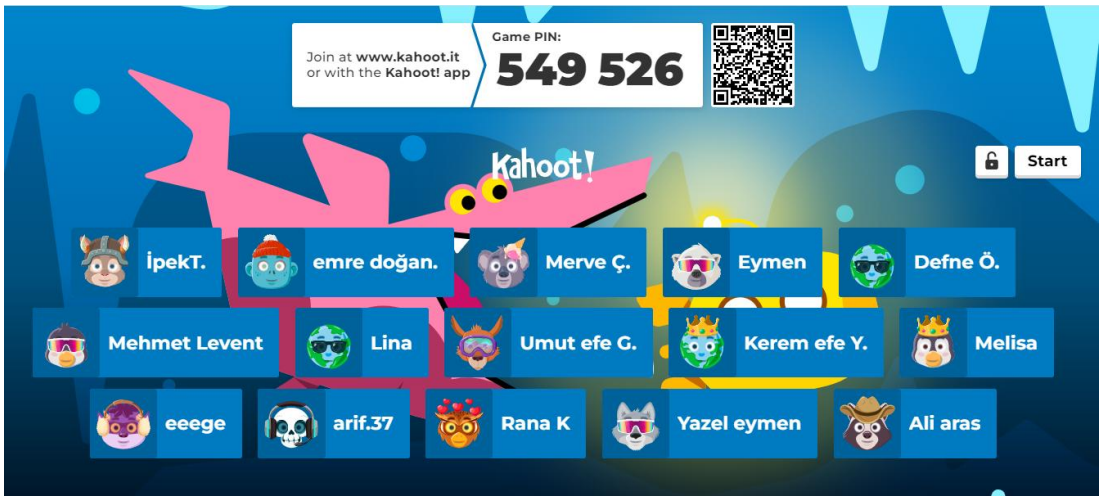
Lütfen aşağıdaki soruların her birini dikkatlice okuyunuz ve size en uygun seçeneği işaretleyerek sorulan soruyu cevaplayınız.

	Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor
OKUMA	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2. İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
3. Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	1	2	3	4	5
4. Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	1	2	3	4	5
5. İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6. Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
7. İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim.	1	2	3	4	5
8. İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
YAZMA					
1. İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5
2. İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
3. İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
4. İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
5. Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	1	2	3	4	5
6. İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	1	2	3	4	5
7. İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	1	2	3	4	5
8. Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim (özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	1	2	3	4	5

EK F'nin devamı

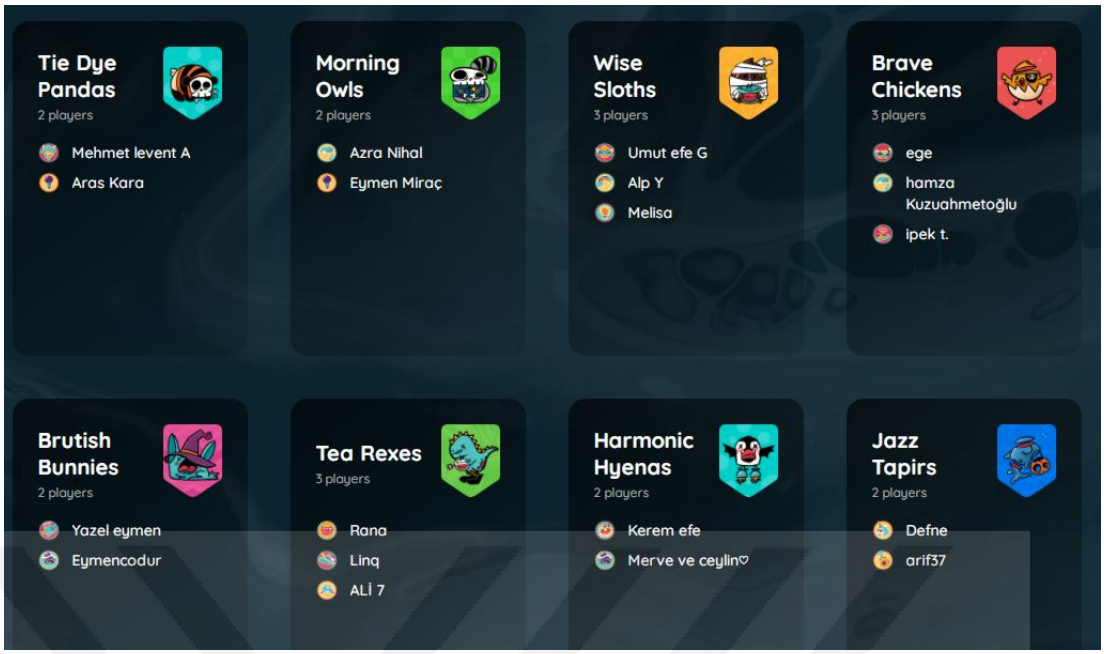
9. İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	1	2	3	4	5
10. İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5
DİNLEME					
1. İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2. Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	1	2	3	4	5
3. Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
4. İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
5. İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarımla ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6. İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	1	2	3	4	5
7. Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
8. İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5
9. İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	1	2	3	4	5
10. İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
KONUŞMA					
1. Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizceyi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	1	2	3	4	5
2. Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	1	2	3	4	5
3. Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
4. İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.	1	2	3	4	5
5. Karşımdaki beni anlamadığında düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
6. Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5

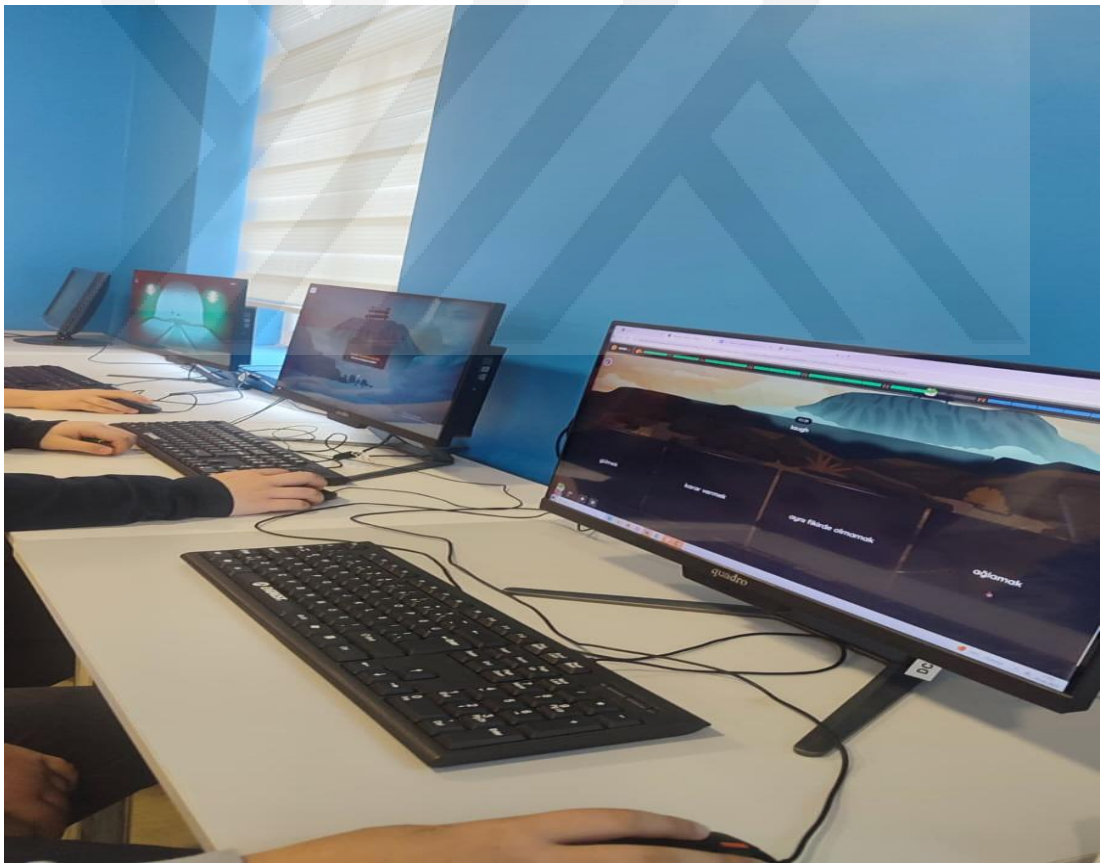
EK G Uygulamaya Ait Görseller





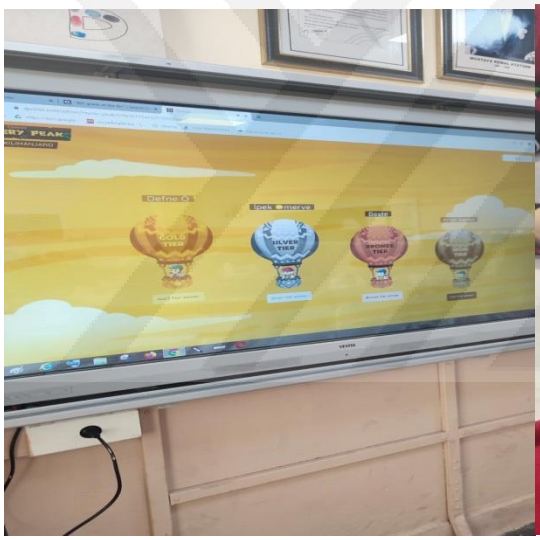
EK G'nin devamı

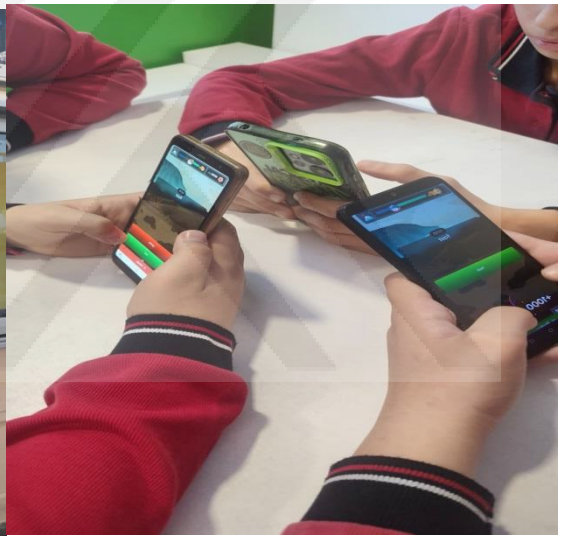


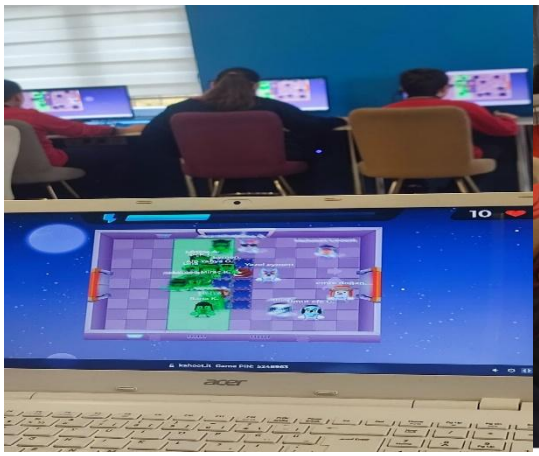


EK G'nin devamı











EK G'nin devamı

