

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**İLKOKUL SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE OYUNLAŞTIRILMIŞ
DERS ETKİNLİKLERİYLE HARİTA OKURYAZARLIĞININ
GELİŞTİRİLMESİ**

Gamze KURU

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Asım ARI

Eskişehir, 2022

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Gamze KURU tarafından hazırlanan **İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunlaştırılmış Ders Etkinlikleriyle Harita Okuryazarlığının Geliştirilmesi** başlıklı bu tez, 16/06/2022 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Doç. Dr. Yeliz TEMLİ DURMUŞ	
Danışman :	Prof. Dr. Asım ARI	
Üye :	Dr. Zeynep Akın Demircan	

Prof. Dr. M. Zafer BALBAĞ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunlaştırılmış Ders Etkinlikleriyle Harita Okuryazarlığının Geliştirilmesi başlıklı tezin bizzat tarafımca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

26/04/2022

Gamze KURU

Teşekkür

Tez yazım süreci boyunca her daim yanımda olan ve beni motive eden, araştırma sürecim boyunca ilgisini ve bilgisini esirgemeyen, yol gösteren, fikirlerine derin saygı duyduğum değerli danışmanım Sayın Prof. Dr. Asım ARI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimim ve tez çalışmam boyunca sürekli bilgi alışverişi yaptığım Arş. Gör. Dr. Kübra Karakaya Özyer'e ve desteklerini her zaman hissettiğim arkadaşlarım Hilal HAMZAÇEBİOĞLU, Fatma DEMİRBAŞ, Reyhan TOPKARA ve Pelin TANAĞRI'ya çok teşekkür ederim.

Her zaman olduğu gibi, manevi desteğiyle bu süreçte de yanımda olan annem, babam, kardeşlerim İmge ve Muhammet Nasıf KURU'ya çok teşekkür ediyorum.

Gamze KURU

İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi.....	v
Şekiller Listesi	viii
Özet.....	1
Abstract	3
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Varsayımlar/Sayıtlılar	10
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar.....	11
1.7. Kısaltmalar	11
2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve	12
2.1. Oyunun Tanımı	12
2.2. Oyunun Tarihçesi.....	15
2.3. Oyun Kuramları.....	15
2.3.1. Klasik Kuramlar.....	16
2.3.1.1. Fazla Enerji Kuramı	17
2.3.1.2. Rahatlama ve Eğlenme Kuramı	17
2.3.1.3. Hazırlık veya Ön Egzersiz Kuramı	17
2.3.1.4. Rekapitülasyon veya Tekrarlama Kuramı	18
2.3.2. Modern Kuramlar.....	18
2.3.2.1. Psikanalitik Oyun Kuramı	19
2.3.2.2. Psikososyal Oyun Kuramı	19
2.3.2.3. İçten Uyarılma Kuramı.....	19
2.3.2.4. Bilişsel Oyun Kuramı.....	20
2.3.2.5. Sosyo Kültürel Oyun Kuramı	20
2.3.2.6. Sistem Kuramı.....	21
2.4. Oyunun Çocuğun Gelişim Alanlarına Etkisi.....	21
2.4.1. Oyunun Çocuğun Fiziksel ve Psikomotor Gelişimine Etkisi	22
2.4.2. Oyunun Çocuğun Duygusal Gelişimine Olan Etkileri.....	23

2.4.3. Oyunun Çocuğun Bilişsel Gelişimine Etkileri	24
2.4.4. Oyunun Çocuğun Sosyal Gelişimine Olan Etkileri	24
2.4.5. Oyunun Çocuğun Dil Gelişimine Olan Etkileri.....	25
2.5. Oyunların Sınıflandırılması.....	26
2.6. Eğitsel Oyun	28
2.6.1. Eğitsel Oyunların Özellikleri.....	32
2.6.2. Eğitsel Oyunlarda Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar	35
2.6.3. Eğitsel Oyun Türleri.....	37
2.7. Sosyal Bilgiler	39
2.8. Sosyal Bilgiler Tarihçesi	42
2.9. Günümüz Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Amacı	44
2.10. Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenmenin ve Öğretmenin Önemi	47
2.11. Okuryazarlık	49
2.12. Harita Okuryazarlığı	50
2.13. Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitsel Oyunların Kullanımı.....	52
2.14. İlgili Araştırmalar	54
3. Yöntem.....	58
3.1. Araştırma Deseni.....	58
3.2. Evren ve Örneklem.....	60
3.3. Veri Toplama Araçları.....	62
3.3.1. Harita Okuryazarlığı Sınav Formu (HOSF)	62
3.3.2. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği (SBTÖ)	63
3.3.3. Görüşme Formu	63
3.4. Verilerin Toplanması.....	64
3.4.1. Oyunlaştırılmış Ders Etkinlikleri Hazırlık Aşaması.....	64
3.4.2. Uygulama Aşamaları	65
3.5. Verilerin Çözümlemesi	65
4. Bulgular	68
4.1. HOSF ve SBTÖ Uygulamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	68
4.2. Öğrencilerin Uygulamaya İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular.....	92
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	101
5.1. Sonuç	101
5.2. Tartışma	102
5.3. Öneriler.....	106
KAYNAKÇA.....	108

EKLER	125
ÖZGEÇMİŞ	169



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Katılımcıların Okul, Sınıf ve Gruplara Göre Dağılımı	61
3.2	Gruplara İlişkin Demografik Bilgiler	61
3.3	Güvenirlilik Analiz Sonuçları	63
3.4	Nicel Verilere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	67
4.1	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin HOSF Ön Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları	68
4.2	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin HOSF Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	69
4.3	Deney Grubu Öğrencilerinin HOSF Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Puan Ortalamalarına Ait İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları	70
4.4	Kontrol Grubu Öğrencilerinin HOSF Ön Test Ve Son Test Puanlarına İlişkin Puan Ortalamalarına Ait İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları	70
4.5	Deney Ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Gruplar T-Testi	71
4.6	Deney Grubu Öğrencilerinin HOSF Ön Test - Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	72
4.7	Kontrol Grubu Öğrencilerinin HOSF Ön Test Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	73
4.8	Deney Grubu Öğrencilerinin HOSF Ön Test Son Test Puanlarının Yaşa Göre T-Testi Sonuçları	74
4.9	Kontrol Grubu Öğrencilerinin HOSF Ön Test Son Test Puanlarının Yaşa Göre T-Testi Sonuçları	75
4.10	Deney Grubu Öğrencilerinin HOSF Ön Test Son Test Puanlarının Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları	76
4.11	Kontrol Grubu Öğrencilerinin HOSF Ön Test Son Test Puanlarının Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları	77
4.12	HOSF Son Test Ortalamalarının Anne Eğitim Durumuna	78

	Göre Karşılaştırılması	
4.13	HOSF Son Test Ortalamalarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması	79
4.14	HOSF Son Test Puan Ortalamalarının Aile Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması	80
4.15	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBTÖ Ön-Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları	81
4.16	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBTÖ Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	81
4.17	Deney Grubu Öğrencilerinin SBTÖ Ön Test Ve Son Test Puanlarına İlişkin Puan Ortalamalarına Ait İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları	82
4.18	Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBTÖ Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına Ait İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları	83
4.19	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SBTÖ Son Test-Ön Test Fark Puanları Arasındaki Farklılaşmaya Dair İlişkisiz Gruplar T-Testi	83
4.20	Deney Grubu Öğrencilerinin SBTÖ Ön Test - Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	84
4.21	Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBTÖ Ön Test Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	85
4.22	Deney Grubu Öğrencilerinin SBTÖ Ön Test Son Test Puanlarının Yaşa Göre T-Testi Sonuçları	86
4.23	Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBTÖ Ön Test - Son Test Puanlarının Yaşa Göre T-Testi Sonuçları	87
4.24	Deney Grubu Öğrencilerinin SBTÖ Ön test Son Test Puanlarının Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları	88
4.25	Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBTÖ Ön Test Son Test Puanlarının Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları	89
4.26	SBTÖ Son Test Ortalamalarının Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması	90
4.27	SBTÖ Son Test Ortalamalarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması	91

	Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	
4.28	SBTÖ Son Test Puan Ortalamalarının Aile Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması	92
4.29	Deney Grubu Öğrencilerinin Oyunlaştırılmış Ders Etkinliklerinin Faydaları Temasına Ait Kodlar	93
4.30	Deney Grubu Öğrencilerinin Oyunlaştırılmış Ders Etkinliklerinin Beğenilen Oyunlar Temasına Ait Kodlar	95
4.31	Deney Grubu Öğrencilerinin Oyunlaştırılmış Ders Etkinliklerinin Hissettirdikleri Temasına Ait Kodlar	97
4.32	Deney Grubu Öğrencilerinin Oyunlaştırılmış Ders Etkinlikleriyle Öğrendiklerini Günlük Hayatta Uygulayabilme Temasına Ait Kodlar	98

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Oyun Kuramları	16
2.2	Eğitsel Oyun Yöntemi Kullanma Basamakları	36
2.3	Eğitsel Oyunların Sınıflandırması	38
2.4	Sosyal Bilimler Disiplinleri	41
2.5	2018 Sosyal Bilgiler Programı Becerileri	45
2.6	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanları ve Süreleri	46
3.1	Açıklayıcı Sıralayıcı Desen Prototip Modeli	58

Özet

İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunlaştırılmış Ders Etkinlikleriyle Harita Okuryazarlığının Geliştirilmesi

Gamze KURU

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Asım ARI

2022

Amaç: İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinin “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında kullanılan oyunlaştırılmış ders etkinliklerinin, öğrencilerin harita okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumuna etkisini ortaya koymaktır.

Yöntem: Bu araştırmada, nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem, karma yöntem türlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde durum deseni kapsamında görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kütahya ili Gediz ilçesinde bulunan üç köy okulunda öğrenim gören 60 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Amaçlar doğrultusunda Harita Okuryazarlığı Sınav Formu, Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında 7 haftalık sürede toplam 21 ders saatinde uygulama yapılmıştır. Veriler toplanmış; nicel ve betimsel analiz ile incelenmiştir.

Bulgular: Araştırmanın deney grubundaki öğrencilerin harita okuryazarlığına yönelik son test akademik başarı ortalamaları kontrol grubundan anlamlı olarak farklı bulunmuştur ($p<0,05$). Bu durum deney grubu lehinedir. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, uygulamalar sonrasında sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeyleri tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeyleri, deney grubunda anlamlı bir farklılık göstermiş ($p<0,05$), kontrol grubunda ise anlamlı bir farklılık olmamıştır. Oyunlaştırılmış ders etkinlikleri ile ilgili deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde; öğrenciler dersin eğlenceli geçtiğini, kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğini, derslerde mutlu olduklarını ve derse olan ilgilerinin arttığını ifade etmişlerdir.

Sonuç ve neriler: Sosyal bilgiler dersinde oyunlaştırılmış ders etkinliklerinin uygulaması; öğrencilerin harita okuryazarlık düzeylerini ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Sosyal bilgiler ğretiminde; oyunlaştırılmış etkinliklerin uygulanmasında olumlu sonuçlar elde edildiği gözlemlendiğinden bu yönteme derslerin işlenişinde daha fazla yer verilmesinin yerinde olacağı önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Sosyal bilgiler, eğitsel oyun, harita okuryazarlığı



Abstract

Developing Map Literacy with the Gamified Lesson Activities in Primary School

Social Studies Lesson

Gamze KURU

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Asım ARI

2022

Purpose: To reveal the effect of gamified lesson activities used in the "People, Places and Environments" unit of the 4th grade primary school social studies lesson on the development of students' map literacy skills and their attitudes towards the social studies lesson.

Method: In this research, mixed method, in which quantitative and qualitative data collection techniques are used together, and explanatory sequential design from mixed method types were used. In the quantitative part of the study, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used. In the qualitative part of the study, the interview technique was used. The study group consisted of 60 fourth grade students studying in three village schools in the Gediz district of Kütahya in the 2021-2022 academic year. Map Literacy Exam Form, Social Studies Course Attitude Scale and Semi-Structured Interview Form were used for the purposes. In the experimental and control groups, the application was made in a total of 21 lesson hours in a 7-week period. Data were collected and analyzed with quantitative and descriptive analyses.

Results: The post-test academic achievement averages of the students in the experimental group of the study were found to be significantly different from the control group ($p<0.05$). This situation is in favor of the experimental group. In addition, the attitude levels of the experimental and control group students towards the social studies lesson were determined after the applications. Attitude levels towards social studies course increased significantly in the experimental group ($p<0.05$), while there was no significant difference in the control group. In the interviews with the experimental group students about the gamified lesson activities; students stated that the

lesson was fun, permanent learning took place, they were happy in the lessons and their interest in the lesson increased.

Conclusion and Recommendations: Implementation of gamified lesson activities in social studies lesson; positively affected students' academic achievement, map literacy levels and attitudes towards the course. In social studies teaching; since it was observed that positive results were obtained in the implementation of gamified activities, it was suggested that it would be appropriate to give more space to this method in the teaching of the lessons.

Keywords: Social studies, educational game, map literacy



BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amaçlarına, önemine, varsayımlara ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Mutfağını yemek yapma amacıyla kullanmayan birine pazara gidip çeşitli sebzeler alması için sipariş vererseniz, alacaklarını unutmamak için devamlı tekrarlaması gerekir. Ancak mutfağını sürekli kullanan biri, pazardaki tüm ihtiyaçlarını, tekrarlama ihtiyacı duymayıp ezberlemeden eksiksiz bir şekilde tamamlayabilir. Bu durumun aynısı öğrenciler içinde geçerlidir. Öğrenme süreci esnasında mutfakta yer almayan, yani bilgiye ulaşp onu organize ederek anlamlandırma süreçlerinden geçmeyen bireyden, öğrenmeyi içselleştirerek kalıcı ve transfer edilebilir hale dönüştürmesi beklenemez (Yavuz, 2018, s. 10). Öğrenme esnasında birden çok duyu organının etkilendiği bir eğitim ortamında gerçekleşen etkileşimin sonucunda, bireyin belleğindeki izler daha çok güçleneceğinden davranışlarında değişimin ortaya çıkma olasılığı daha da artacaktır. Bunun yanı sıra öğrenilen davranışlar kalıcı olmaktadır (Ulusoy, 2016, s. 230). Günümüz eğitim sisteminde kullanılan öğrenme yöntemlerinde değişiklik olması kaçınılmazdır. Eğitim sürecine oyunun dahil edilmesi, öğrenciyi bütün varlığı ile öğretim sürecine katmanın en kısa yoludur. Çünkü oyun, çocuğun eğitim sürecinde yaparak yaşayarak öğrenme fırsatını sunan; görsel, işitsel ve aynı zamanda duyuşsal açıdan birden fazla duyu organını etkileyerek kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Buna ek olarak oyun, çocuğa hem eğlenme hem de öğrenme imkanı sunması bakımından çocuğun üzerinde oluşabilecek öğrenme baskısını da azaltmaktadır (Gülüm ve Torun, 2009, s. 12). Çocukların öğrenirken daha fazla eğlenmesi ve motivasyonlarının artmasını desteklediği için oyunlar ve oyunlaştırılmış etkinlikler, öğrenmeyi de olumlu yönde etkilemektedir. Aktif öğrenme ile beden ve zihin bir arada kullanılmaktadır. Bu sebeple oyun, çocuğu gerek fiziksel gerekse de zihinsel açıdan etkinleştirdiği için de aktif öğrenmeye katkı sağlar (Ogelman, 2016, s. 153).

“Aktif öğrenme” kavramı gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde günden güne önemini arttıran bir kavram haline gelmektedir. Aktif öğrenme kavramı ile çocuğun

kendi öğrenme sürecindeki sorumluluğu, diğer bir deyişle kendi çabası ve isteğiyle gerçekleştirdiği öğrenmenin daha kalıcı ve anlamlı olduğu üzerinde durulmaktadır (Yıldırım, Doğanay ve Tükoğlu, 2009, s. 19). Eğitsel oyunların oynanması ile birlikte, oyun sadece bir eğlence aracı olmaktan çıkarak aynı zamanda eğitim ve öğretim etkinliklerine de önemli ölçüde katkı sağlayan bir olgu haline gelmektedir (Çetin, 2013, s. 11). Bu bağlamda eğitsel oyunlar, çocuğun öğrendiği bilgileri pekiştirebilmesini ve kendini rahat hissedebileceği bir ortamda tekrar edebilmesine olanak tanıyan bir öğretim yöntemidir. Derslerde işlenen konular, eğitsel oyun yoluyla daha dikkat çekici bir duruma getirilerek derslere aktif katılım gösteremeyen öğrencilerin de etkinliklerde yer almaları sağlanabilir (Demirel, 2017, s. 118). Eğitsel oyunlar etkin bir öğretim yöntemi olarak; öğrenme ortamlarını eğlenceli hale getiren, soyut kavramların somutlaştırılmasını kolaylaştıran, öğrenenler için aktif öğrenme ortamı oluşturan, kavramların anlaşılabilirliğini arttıran, aynı zamanda öğrencilerin beceri ve yeteneklerinin gelişmesini sağlayan bir yöntemdir (Yıldız, Şimşek ve Ağdaş, 2017, s. 39).

Bruner ve Vygotsky; öğretme- öğrenme süreçlerinin düzenlemesi ile ilgili görüşlerinde, okulöncesi ve ilköğretimin ilk yıllarında çocukların öğrenmesini sağlamanın somut nesnelerle, olaylarla, materyallerle çalışmanın önemini üzerinde durmuştur. Çocukların anlamlandırmalarında sözcüklerin ve diğer sembollerin etkisi oldukça azdır (Senemoğlu, 2020, s. 61). İlköğretim sosyal bilgiler dersinin amaçlarının arasında, ünitelerde bulunan çeşitli kavramların anlaşılması yer almaktadır. İlkokul öğrencileri sosyal bilgiler dersi sayesinde hayatlarında ilk kez bazı kavramlarla (ova, koy, körfez...) karşılaşabilmektedir. Bu durumda öğrenciler kavramları çoğu kez anlamakta zorlanarak birbirine karıştırabilmekte ve kavramlarla alakalı yanlış bir algı oluşturabilmektedir (Yazıcı ve Samancı, 2003, s. 75). Bu kavram kargaşası, öğrencilerinin, sosyal bilgiler dersini sıkıcı bir ders ve bir yığın gereksiz bilginin ezberletilmesi olarak görmelerine sebep olmaktadır. Bunun ortadan kaldırılabilmesi için öğrencilerde ilk önce öğrenme merakı oluşturulmalıdır. Öğretim sürecine başlamadan önce, konuların hangi amaçla öğretildiği, öğrencilerin zihinlerinde yer etmiş olmalıdır. Daha sonra ise, öğretim metodu ile öğrencilerin öğrenmesindeki güçlük en aza indirilmelidir. Öğretim metodu etkili kullanılarak öğrencilerin öğrenmelerindeki engel ortadan kaldırılmalıdır (Bölücek, 2014, s. 23).

Sosyal bilgiler dersi, kapsam bakımından sosyal bilim disiplinlerini içeren bir derstir. Öğrencilerin yaşadığı çevreyi ve dünyayı anlamlandırmalarına olanak sağlayan bir içeriğe sahip olan coğrafya dersi, bu disiplinlerden biridir (Gülüm ve Torun, 2009, s.

2). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kapsamında bulunan öğrenme alanlarından üçü coğrafya dersi ile bağlantılıdır. Bu alanlardan biri olan “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ünitesi ile öğrencilerin, çevresini tanıyıp etkileşim kurmasını, bu konuyla ilgili çeşitli beceri ve değerlerini kullanarak bu etkileşimle elde edilen sebep ve sonuçları anlamlandırması, elde ettiği çıkarımlara geleceğe ilişkin bireysel veya toplumsal bir bakış açısı geliştirmesi hedeflenmektedir. Belirtilen öğrenme alanıyla birlikte ilköğretim 4. sınıf öğrencileri, yaşadıkları çevreyi tanıyıp çevreleri ile alakalı sorgulayıcı bir bakış açısına sahip olup karşılımlara çıkabilecek coğrafya ile ilgili sorulara yanıt arayabilecektir (Kızılçaoğlu, 2006, s. 94). Sosyal bilgiler dersi çok disiplinli bir yapıya sahip olmasının yanı sıra insanların çoğu alanda ihtiyaç duyduğu okuryazarlık becerilerinin de geliştirmeyi amaçlamaktadır. Harita okuryazarlığı, sosyal bilgiler dersinin kazandırmayı amaçladığı en önemli okuryazarlık alanlarından birisidir. Öğrencilere ilköğretim yıllarından beri verilen coğrafi eğitimlerle, öğrencilerin sahip olduğu harita okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Harita okuryazarlığı, haritada bulunan sembollerden, işaretlerden, harita lejantı ve renklerden yola çıkılarak harita üzerinde yorumlama, değerlendirme, analiz yapabilme becerisinin tanımıdır. Bireylerin mekanı algılamaları ve yer-olay bağlantısı kurmaları için harita okuryazarlığı oldukça önemlidir (Akengin, Tuncel ve Cendek, 2016, s. 62).

Sosyal bilgiler dersinin biçimsel ve içerik bakımından çok zengin olması, çeşitlilik içermesi ve esneklik oluşturmaları derse katkı sağlayabilecek dış kaynaklı etkenlerin önemini artırmaktadır. Günümüzde eğitim sisteminin içerisinde, eğitsel oyunların, bu dış etkenler arasında önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Eğitsel oyunların sosyal bilgiler dersinde doğru zaman, doğru yerde ve doğru bir tercih yapılarak amacına uygun bir şekilde kullanılması durumunda öğretim sürecini olumlu yönde etkileyeceği ve öğrencinin başarısını, derse olan tutumunu ve ilgisini arttıracakları öngörülebilir (Er ve Karadeniz, 2022, s. 30).

Bu bilgiler ışığında, ilköğretim çağındaki öğrencilerin, sosyal bilgiler dersinde kazandıkları becerilerden biri olan harita okuryazarlık becerilerini geliştirerek onların derse olan ilgi ve tutumlarını olumlu yönde değiştirmek için, oyunlaştırılmış ders etkinlikleri uygulanmıştır. 4. sınıf sosyal bilgiler dersi, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında bulunan kazanımlar ve bu üniteye kazandırılmak istenen becerilerden biri olan harita okuryazarlığı, oyunlaştırılmış ders etkinlikleri yoluyla, sosyal bilgiler dersinin öğretiminde kullanılarak öğrencilerin derse karşı ilgi, tutum, dersteki akademik

başarılarını ve harita okuryazarlık düzeylerini arttıracakı düşünülerek bu araştırma yapılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde oyunlaştırılmış ders etkinliklerinin, öğrencilerin harita okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine ve sosyal bilgiler dersine karşı tutumuna etkisini incelemektir. Diğer bir ifadeyle, oyunlaştırılmış ders etkinlikleri geliştirerek planlanan sosyal bilgiler öğretim sürecinin başında ve sonunda, öğrencilerin harita okuryazarlığı düzeylerinde ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı seviyede fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunun uygulama sonrası akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubunun akademik başarıları ile demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, okul türü, anne-baba eğitim durumu, aile gelir durumu) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi sosyal bilgiler dersine karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubunun uygulama sonrası sosyal bilgiler dersine karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Deney ile kontrol grubunun uygulama sonrası tutum sonuçlarında, demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, okul türü, anne-baba eğitim düzeyi, aile gelir durumu) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. İlkokul öğrencilerinin, öğrenme ve öğretme ortamında harita okuryazarlığı becerilerinin gelişmesinde oyunlaştırılmış ders etkinliklerinin kullanımı üzerine görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüz öğretmenlerinden, şu ana kadar uygulanan yöntemlerden daha başarılı yöntemlerle öğrencileri eğitmeleri, farklı özellikteki öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için çok çalışmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin en önemli sorumluluğu, öğrencilere kalite bir eğitim öğretim süreci yaşatmaktır. Belirli bir program kapsamında devam ettirilen öğrenme serüveninde öğrencileri öğrenmeye motive eden, geliştiren ve

rehberlik eden yükümlülük öğretimidir. Bu süreçte öğrencilerin verimli bir çalışma biçimi ile her öğrencinin tek tek ne şekilde başarılı olacağı ve bu süreçlerin nasıl şekillendirileceğini öğretmenlerin bilmeleri de ayrıca önem arz etmektedir (Aydın, 2021, s. 16).

Sosyal bilimlerden elde ettiği bilgiyi, bütüncül bir yaklaşımla ve farklı bilimlerle ilişkilendirerek sunan sosyal bilgiler dersi, öğrencilere yaşadıkları ülkeyi ve dünyayı daha yakından tanıma ve anlama fırsatı sunmaktadır (Çalışkan ve Uzunkol, 2021, s. 2). Çok sayıda kavrama sahip ve çok disiplinli bir ders olan sosyal bilgiler dersinde, bu kavramların çoğunun da soyut kavramlar olması sebebiyle, kavram öğretimi bakımından öğretmenlerin sorumluluklarını arttırmaktadır. Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerden, her şeyden önce iyi bir kavram öğreticisi olması beklenmektedir. Aksi bir durumda, bilginin temel yapı taşını oluşturan kavramların iyi öğrenilememesi, eğitimin amacına ulaşmasını sekteye uğratacaktır (Memişoğlu ve Tarhan, 2016, s. 8).

Öğrencinin kendi hayatında edindiği tecrübelerle, bilişsel anlamda bilgilerini oluşturmaktadır. Aynı zamanda oluşturulacak bu bilgi, duyuşsal anlamda aileden, çevreden ve okuldan edindiği birtakım tutum ve davranışlardan da etkilenmektedir (Aktepe, Tahiroğlu ve Sargın, 2014, s. 261). Aktif bir şekilde derse katılan öğrencilerden, yaşadığı dünyayı ve çevresini keşfetme başarısını göstermesi beklenir. Öğrencilerin derse aktif olarak katılması ve öğrendiği bilgileri davranışlarına yansıtmasında etkili olan yöntemlerden biri de, eğitsel oyunlardır. Eğitsel oyunlar, soyut kavramlara yoğun bir biçimde yer veren sosyal bilgiler dersinin ilgili temalarında, başarının artırılması için önemli bir yöntem olarak uygulanabilir (Çelikkaya, 2014, s. 449). Eğitsel oyunlar, değişik öğrenci sayılarına ve farklı disiplin alanlarındaki derslere ve bu derslere ilişkin konu ve kazanımlarında uygulanabilirliği yüksek bir öğretim yöntemidir (Karamustafaoğlu ve Kılıç, 2020, s. 3).

Öğrencilerin derslere karşı tutumunun olumlu yönde olmasının, sosyal bilgiler dersinde de akademik başarının artmasında önemli bir etken olduğu düşünülebilir. Bu sebepten dolayı, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarının bilinmesi önem arz etmektedir. Bunun yanında, öğrencilerin tutum düzeylerinin bilinmesi, öğretmenlere bu dersin öğretim sürecinin etkililiği konusunda fikir verebilir (Tay ve Akyürek Tay, 2016, s. 3).

Sosyal bilgiler dersinin soyut kavramlardan oluşması, öğrencilerin hayatlarında ilk defa deneyimledikleri kavramları içermesi bakımından, kavram öğretimini bu ders için zorlaştırmaktadır. Öğretmenlerin bu zorluğu aşabilmeleri için farklı yollar

denemeleri, günümüz eğitim sisteminde bir zorunluluk haline gelmiştir. Alanyazın tarandığında eğitsel oyunların öğrenme öğretme sürecine dahil edildiği derslere karşı öğrencilerin tutumlarında olumlu yönde değişiklik olduğu ve akademik olarak başarılarının arttığı söylenebilir. Altınbulak, Emir ve Avcı (2006, s. 49) , Uygun, Akkeyik ve Özgür (2018, s. 89), Koka (2016, s. 51) çalışmalarında, eğitsel oyunların sosyal bilgiler dersine olan etkilerini araştırmışlar ve araştırma sonucunda öğrencilerin derse ilgilerinin arttığını tespit etmişlerdir. Yine alan yazın incelendiğinde, araştırmaların sosyal bilgiler öğretmenlerine (Akengin, Tuncel ve Cendek, 2016, s. 67); sınıf öğretmenlerine (Aydınözü, Demirbaş ve Demir, 2020, s. 67); ortaokul öğrencilerine (Çalışkan ve Biter, 2019, s. 23; Görmez, 2021, s. 721) ve ortaöğretim öğrencilerine (Kartal, 2016, s. 82) yönelik yapılan araştırmalar olduğu görülmüştür. İlkokul öğrencilerine yönelik harita okuryazarlığı ile ilgili yapılan bir araştırma bulunmaması, sosyal bilgiler dersinde harita okuryazarlığının eğitsel oyunlarla kazandırılmaya çalışıldığı bir araştırma ile karşılaşılmaması ve öğretmenlere bu konuda örnek olabilecek etkinliklere yer vermesi nedeniyle, araştırmanın alanyazına katkı sağlaması ve bu alanda araştırma yapacak diğer araştırmacılara yol göstermesi beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar/Sayıtlar

Araştırmanın yürütüldüğü kontrol ve deney grubunu, araştırmada elde edilen sonuçların genellenebilirliğini sağlayacak kapsamda olduğu, veri toplama araçlarının geçerliliğinin ve güvenilirliğinin yüksek olması için alınan uzman görüşlerinin yeterli olması, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin araştırmaya katılmaya gönüllü ve istekli olduğu varsayılmaktadır. Araştırma sürecinde, deney ve kontrol grubunda bulunan ilkokul öğrencilerinin ölçek maddelerine ve görüşme formunda bulunan sorulara içten ve objektif bir biçimde cevap verecekleri düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde belirlenen üç adet ilkokulda eğitim gören 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: Eğitim sürecinde sosyal bilimler alanında yaşanan teorik ve bilimsel gelişmelerle birlikte bireyin toplum içinde gelişmesini ve yetiştirilmesini amaçlayan derstir (Keçe ve Merey, 2011, s. 72).

Eğitsel Oyun: Eğitim-öğretim süresince öğrenme ortamlarını eğlenceli bir duruma dönüştürmesi, bu sayede öğrencilerin zihinsel, sanatsal ve estetik becerilerinin gelişmesine vesile olması ve öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayan planlanmış etkinliklerdir (Gökalp, 2019, s. 181).

1.7. Kısaltmalar

f: Frekans

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Öη: Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan η öğrenci

N: Kişi Sayısı

S: Standart Sapma

p: Anlamlılık Değeri

HOSF: Harita Okuryazarlığı Sınav Formu

SBTÖ: Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği

Sd.: Serbestlik Derecesi

$\bar{x}$: Aritmetik Ortalama

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın konusu bağlamında kuramsal çerçeve ve araştırma konusu ile ilgili olan çalışmalar yer almaktadır.

2.1. Oyunun Tanımı

Yeryüzünde yaşayan tüm canlılar için yeme, içme nasıl temel bir ihtiyaçsa çocukların gelişimi açısından oyun da temel bir ihtiyaç olarak kabul edilmelidir. Nasıl uçamayan bir kuş, yüzemeyen bir balık kendi ekosisteminde yok olmaya mahkûmsa oyundan mahrum olan bir çocuğun da kendi sosyal çevresinde gelişim göstermemeye mahkûm olduğu söylenebilir. Oyun bir çocuk için sadece eğlence vakti olarak kabul edilmemeli; aynı zamanda gelişimi açısından olmazsa olmaz bir unsur olarak değerlendirilmelidir. Bu kapsamda; geçmişten günümüze bilim insanlarının yaptığı birçok araştırmada, oyunun, insan yaşamında çok önemli bir yer tuttuğu ve bu nedenle gerekli olduğu savunulmuştur. Yapılan araştırmalarda, oyunun, insanlar üzerinde bireysel ve sosyal davranış kalıpları ile bu kalıpların ideale yakın hale gelmesine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir (Henricks, 2008, s. 158). Huizinga, oyun ile insan davranışlarını açıklarken kültürün, sanatın, entelektüel yaşamın, politikanın, yasal kurumların ve savaşta kendini gösterme biçimlerinin kesin tanımını yapmaya çalışan ilk kişi olarak kabul edilmektedir (Anchor, 1978, s. 63). Huizinga'ya göre oyun; insanların doğayı, çevrelerini ve hayatı öğrenmek için kullandıkları ilk etkinliktir. Bu nedenle insanı “oynayan varlık” anlamına gelen “home ludens” kavramını kullanarak tanımlamıştır (Huizinga, 2014, s. 42).

Huizinga'ya göre oyun; kültür, gündelik yaşam ve medeniyetle ilişkilendirilmek suretiyle olmazsa olmaz bir toplumsal kurum olarak değerlendirilmelidir. Çünkü oyun, özü itibarıyla kültür yapıcı bir nitelikte olmakla birlikte kültürün devinimi açısından da bir araç niteliğindedir. Oyunların varlığı ve değişimi kültürün oluşumu ve değişimi süreciyle bağlantılı olarak değerlendirilmeli; fakat oyunun, gündelik yaşam faaliyetleri veya eylemlerinden ayrı bir olgu olduğu da göz ardı edilmemelidir (Huizinga, 2013, s. 20).

Oyun veya oynama eylemi; insanların, çocuk oyunlarından seyirlik oyunlara, kağıt oyunlarından satranca, müzikten dansa veya tiyatroya, dramadan performansa

hareketsel olarak; inanç ve kültürel etkileşimlerden folklor, dilden felsefeye, ritüellerden mitlere düşünsel olarak gündelik hayatın dışında, spontane bir şekilde kendilerini ifade etme yolu olarak kullandığı, belli bir yer ve zaman dilimi içerisinde gerçekleşip gelişerek son bulan en önemli eylemlerinden biridir (Tekerek, 2006, s. 56).

Oyunların niteliği, türü, kullanılan malzemeler kültürden kültüre değişim gösterse de çocuk bulunan her alanda oyun olduğu için oyun kavramının evrensel bir kavram olduğu belirtilmektedir (Koçyiğit, Tuğluk, ve Kök, 2007, s. 327). Başta da belirtildiği gibi, kültürden kültüre değişen oyunların toplumun yapısını ve baskın yaşam biçimini yansıttığı, bu oyunları oynayan çocukların ise o bölgede var olan baskın kültürel normların belirlediği tutum ve değerleri kazanmalarının daha kolay bir şekilde gerçekleştiği kabul edilmektedir (Rasen ve Öngen, 1993, s. 62). Bu bağlamda, her toplumun kendi kültürünü bir sonraki kuşağa aktarma isteğini, geleneksel çocuk oyunları vasıtasıyla gerçekleştirmesi mümkün olabilmektedir (Çetinkaya, 2020, s. 13).

Çocukların duyuşsal, bilişsel ve psikomotor gelişimlerinin tamamlanmasında önemli bir rol oynayan oyunun, toplumsal alandaki ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olma ödevi de vardır. Çünkü oyun, içinde birçok farklı kural ve düzeni barındırdığından, çocuklarda kalıcı öğrenmenin sağlanması ve çocukların hayatın içinde sergileyeceği varoluşunun ön provasını yapması açısından önemli bir platformdur. Aynı zamanda oyun; çocuğun kendisini tanımasına yardımcı olduğu gibi, kendisinin diğer çocuklardan ayrılan bireysel özelliklerini fark etmesini de sağlamaktadır. Bu minvalde özellikle evcilik oyunları, hayal ve taklit gerektiren oyunlar ile mesleklerin dramatize edilmesi üzerine kurulmuş oyunların çocuğun sosyal gelişiminde önemli katkıya sahip oldukları belirtilmektedir (Esen, 2008, s. 358). Bu haliyle oyunun çocuğun yaratıcılığına, sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimine olan katkısı göz önünde bulundurulduğunda, oyunun çocuğun teknik bilgileri ile yetişkin olarak geçireceği yaşamında kendisi için gerekli olabilecek değerlerin ve rollerin kazanılmasında en önemli eğitimsel etkenlerden biri olduğunu kabul etmek gerekmektedir (Rasen ve Öngen, 1993, s. 60).

Çocukların zihinsel yapılarından kaynaklanan ve ancak bu yapılarla açıklanabilen oyun kavramının gelişimi, Piaget göre, saf bir biçimde gerçekleşen bireysel süreçler ve doğuştan sahip olunan özel semboller, toplumsal oyun ve ortak sembolizm yönünde ilerlemektedir. Özümleme sürecinin uyum sağlama sürecinden farklılaşmasıyla birlikte başlayan oyun eylemi, özümlemenin tek başına işlev görebildiği zaman meydana çıkar ve tasarımlama yeteneğini oluşturur. Oyun eylemi,

tasarımlama yeteneğinin doğuşuyla beraber sadece çarpıtıcı bir etkinlik olmakla kalmaz, aynı zamanda önceden tasarlanmış gibi yapmanın kaynağı haline de gelir (Nicolopoulou, 2004, s. 152).

Bir çocuk için öğrenmesi zor olan bir kural, çocuğa oyunla daha kolay öğretilir. Çünkü oyun, kişilerin kendilerini ifade etmelerinin en kolay yolu olmakla birlikte eğitimin de bir parçasıdır (Özer, Gürkan ve Ramazanoğlu, 2006, s. 57). Huizinga'ya göre oyun; emredici birtakım kuralları bulunan ve bu kurallara uygun bir biçimde belirli bir zaman diliminde belirli bir alanda özgür bir iradeyle gerçekleştirilen, aynı zamanda bir amacı olan ve gerilim veya sevinç duygularını barındıran “alışılmış hayattan başka türlü olmak” bilincine sahip tamamen bilinçli bir eylem veya faaliyettir (Gönül, 2019, s. 583). Kurduğu oyundaki dünyanın hâkimi çocuktur. Bu nedenle çocuk kendi yaşantısını da oyunun içine eklemek suretiyle kendisinden de bir şeyler katarak oyun oynar. Bu açıdan değerlendirildiğinde oyun çocuğun yaratıcılığının gelişmesine de katkıda bulunan bir faaliyettir. Oyun, çocuğun hem hareketsizlik nedeniyle oluşan sıkıntıların giderilmesine hem de sosyal gelişimine katkı sağlayan bir eylemdir (Gürel, Temizyürek ve Şahbaz, 2007, s. 13).

Erikson (1963) tarafından çocukların gelişimiyle oyunların değişiminin paralellik gösterdiği ileri sürülmüştür. Erikson'a göre, oyunlar çocukların psikososyal gelişimlerinin bir yansıması olarak düşünülmelidir. Çünkü çocuklar oyun oynarken yeni duygu, düşünce ve olaylarla karşılaşır bunlarla başa çıkmayı öğrenmektedirler (Halmatov, 2016, s. 3). Oyunlar çocukların kendilerini ifade edip yeteneklerini fark ettikleri, yaratıcı potansiyellerinin kullanabilecekleri dilsel, sosyal, zihinsel, duygusal ve motor becerilerini geliştirebilecekleri bir fırsat olarak değerlendirilmelidir (MEB, 2009, s. 81).

Öğrenci etkinlikleri konusunda ısrarcılığıyla bilinen Michel Eyquem De Montaigne' nin, neredeyse dört yüz yıl önce, gerçek eğitimin pasif değil, öğrenci ve çevresi arasında aktif bir etkileşimle olduğunu net bir şekilde ifade etmiş olmasıyla modern eğitimcileri öngörmüş olduğu söylenebilir (Vacca, 1995, s. 314). Çocukluk döneminin en baskın özelliği, oyunun temel öğrenme aracı olarak kullanılmasıdır. Çocukların en önemli uğraşlarının oyun olduğu hususu Eğitim Psikolojisi, Gelişim Psikolojisi ve Öğrenme Psikolojisi ile ilgili yapılan araştırmalardaki bulgulardan da anlaşılmaktadır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007, s. 325).

Psikanalitik'in kurucusu olarak bilinen Freud'e göre oyun, bilinç dışı mekanizmalarla bağlantılı bir eylemdir. Bu önermeden hareketle Freud, bilinçaltındaki

eğilimlerin oyun yolu ile somutlaştırdığını; oyunun insan üzerindeki travmatik durumları iyileştirmek suretiyle zihni temizlediğini savunmuştur (Halmatov, 2016, s. 3).

2.2. Oyunun Tarihçesi

İlk çağlarda insanlar, avcılık ve yiyecek toplayarak hayatlarını idame ettirmeye çalışırken vahşi doğadan kaynaklanan zorluklara karşı da hayatlarını korumak için çabalamışlardır. Bu nedenle boş zaman ve bu zamanı değerlendirme faaliyetleri bulunmamaktaydı. Uygarlıkların gelişimleri ile birlikte boş zaman kavramı ortaya çıkmış ve bu zamanı değerlendirmeye yönelik öğelerin arttığı görülmüştür (Onur, 1992, s. 365).

Oyun oynama kültürünün çok eski çağlara dayandığı yapılan arkeolojik çalışmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Birtish Museum’da bulunan MÖ 800’lü yıllara ait bir yapıta iki kız çocuğunun “aşıklı” adı verilen ve günümüzde beş taş oyununa benzeyen bir oyun oynadığını gösterir bir heykel bulunmaktadır. Hindistan’da ise zar ile oynanan oyunlar, topaç çevirme oyunları gibi oyunları anlatan duvar resimleri bulunmuştur. Yine Eski Mısır’da kız çocuklarının ellerini birbirlerine vurarak oynadığı vuruşma oyununa benzetilen oyunun anlatıldığı duvar resimlerine rastlanmıştır. Meksika’da ise MS 1000 yılına ait olduğu düşünülen top ile oyunlar oynandığına dair emarelerin bulunduğu alana ait kalıntılar tespit edilmiştir. Aynı şekilde Eski Yunan uygarlığına ait bir çömleğin üzerinde Aşil ve Ajax’ın (İlayda destanının kahramanları) tavlaya benzer bir oyun oynadıklarını gösteren resimler bulunmuştur. Anadolu’da yaşayan uygarlıklarla ilgili olarak da birçok mezar taşında çocuklarla ilgili bilgilere ve çocuk oyunlarına yer verildiği görülmektedir. Örneğin, Kahramanmaraş’ta Genç Hitit Dönemi kalıntılarında bulunan resimlerde, çocukların aşık kemiği (hayvanların ayak bileğinde bulunan kemik) ve kırbaçla oyun oynadığı belirlenmiştir (MEB, 2014, s. 6). Ünlü ressam Pieter Breughel’in 1560 yılına ait olduğu düşünülen “Çocuk Oyunları 1” adlı eserinde ise, seksenden fazla çocuk oyununa yer verdiği görülmüştür (And, 2003, s. 42).

2.3. Oyun Kuramları

Çocuk oyunlarını açıklamak amacıyla, hem klasik kuramcılar hem de modern kuramcılar tarafından birçok fikir ortaya atılmıştır. Klasik kuramcılar oyunla ilgili ilk çalışmalarını 19. yüzyıl ve 20. yüzyılın başlarında açıklarken modern kuramcılar 1920’lerden sonra sosyal bilimler alanında oyun ve oyun terapisi ile ilgili gerek teorik

gerekse de pratik açıdan çalışmalar yapmışlardır (Öğretir, 2008, s. 94). Oyun konusuyla ilgili literatür ve çeşitli kaynaklar incelendiğinde, kuramların gruplandırılmasında çeşitli yöntemlerin kullanıldığı görülmüş olup bu kuramlar genel hatlarıyla aşağıda incelenmiştir:

Şekil 2.1

Oyun Kuramları (Arıcı, 2017, s. 36; akt. Aksoy ve Çiftçi, 2014, s. 24-32)

<i>Klasik Oyun Kuramları</i> <i>(Oyunun nedeni ve amacına ilişkin görüşler ifade edilmiştir.)</i>		<i>Modern Oyun Kuramları</i> <i>(Oyunun neden oynandığına ilişkin görüşler ifade edilmiştir.)</i>	
		Psikoanalitik Kuramlar	
F.Schiller H.Spencer	Fazla Enerji Kuramı	S.Freud	Kişilik Gelişimi Kuramı
		E.Erikson	Psikososyal Gelişim Kuramı
M.Lazarus	Rahatlama Kuramı	Bilişsel-Gelişim Kuramları	
		J.Piaget	Bilişsel Gelişim Kuramı
		L.Vygotsky	Bilişsel ve Dil Gelişimi Kuramı
K.Groos	Alıştırma Kuramı	Uyarılma Kuramı	
		D.Berlyne	Uyarılma Kuramı
G.S. Hall	Tekrarlama Kuramı	Sistem Kuramı	
		Rafeal Halenko	Sistem Kuramı

2.3.1. Klasik Kuramlar

Oyunun neden oynandığı ile ilgilenen klasik oyun kuramları, oyunun şekli veya içeriği ile ilgilenmemişlerdir. Bu kuramlar oyunu evrimsel ve antropolojik açıdan değerlendirmişlerdir. Ayrıca klasik oyun kuramcıları çocuk oyunlarında harcanan güce

ve dolayısıyla oyunun fiziksel ve içgüdüsel yönlerine odaklanmışlardır (Aslan, 2003, s. 16). Klasik kuramlar dört grupta incelenir:

2.3.1.1. Fazla Enerji Kuramı

Schiller ve Spencer tarafından oluşturulan teoride oyunlar, insanların enerjilerini amaçsızca harcadıkları bir eylem olduğu savunulmaktadır. Bu oyun kuramının kaynağının Aristotelesçi Katarsis felsefesi olduğu söylenebilir. On sekizinci yüzyıl Alman şairi, tarihçisi ve filozofu Friedreich Schiller (1759-1805) bu felsefeden ilham alan enerji teorisini öne sürmüştür. Schiller; oyunun, belirli bir hedef olmadan coşkulu bir şekilde gerçekleştirilen enerji harcaması olduğuna inanıyordu. Bu nedenle enerji teorisi aslında oyunun, herhangi bir canlının hayatta kalmak için gerekli olan belirli ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra, arta kalan zamanında fazla enerjisini atmaya yardımcı bir eylem olduğunu ileri sürmektedir. Bu teori canlıların hayatta kalmak için bol miktarda enerji ürettikleri ve ihtiyaçları giderildikten sonra kalan fazla enerjilerini oyun yoluyla ortadan kaldırdıkları tezi üzerinde yoğunlaşmıştır (Saracho ve Spodek, 2003, s. 5). Schiller oyunu fazla enerjinin amaçsızca harcanması olarak tanımlarken, Spencer anne ve babaların bakması sonucu çocuklarda enerji fazlası oluştuğunu ve oluşan bu enerji fazlasının oyun yoluyla açığa çıkarıldığını savunmuştur (Duymuz, 2016, s. 7).

2.3.1.2. Rahatlama veya Eğlenme Kuramı

1883 yılında Lazarus tarafından ortaya atılan gevşeme teorisi fazla enerji teorisinin tersine, oyunu insanların rahatlama ve kendilerini daha iyi hissetmeleri için yapılan bir aktivite olarak görmektedir. İnsanların hayatta kalmak için tüm enerjilerini harcadıktan sonra, rahatlamak ve dolayısıyla tekrar enerji kazanmak için, dinlenmenin yanı sıra oyuna da ihtiyaçları vardır (Gülhan, 2019, s. 13). Bu teoriye göre; günlük hayatın zorlayıcıları insanları beden ve zihnen yıpratır. Bu nedenle insanlar uyku ve dinlenme ihtiyacı hissederler. Gerçek bir dinlenme ise, ancak insanların olağan hayatları içindeki yaşamsal görevleri dışında başka aktivitelerle uğraşmasıyla gerçekleşebilir. Kişiler kendilerini bu şekilde yenileyebilirler (MEB, 2014, s. 13).

2.3.1.3. Hazırlık veya Ön Egzersiz Kuramı

Gross (1899) tarafından geliştirilen bu kuramda, yaşamak için gerekli olan bilgi ve becerilerin ilk önce oyunla kazanıldığı ve aynı zamanda oyunun içgüdüsel olduğu savunulmaktadır. Dolayısıyla oyun bir çocuğun, toplumsal yaşamın gerektirdiği

kuralları öğrenebilmesinde ve yaşamak için ihtiyaç duyulabilecek becerileri kazanabilmesinde bir egzersiz işlevine sahiptir. Başka bir ifadeyle oyun yetişkinlik hayatına alıştırmaya niteliğinde bir etkinlik olup çocuk bu alıştırmalarla yetişkinlik hayatında gereken bilgi ve becerileri kullanmada ustalaşır. Gross'a göre bedenin gelişimini sağlayan bir etken olan oyun, ayrıca bireyleri kendilerinde var olan anti-sosyal eğilimlerden arındırdığı için arındırma işlevine de sahiptir (Pehlivan, 2005, s. 33).

2.3.1.4. Rekapitülasyon veya Tekrarlama Kuramı

Çeşitli kaynaklarda; tekrarlama kuramı, rekapitülasyon kuramı, bağlantı kuramı veya özetleyici kuram olarak da adlandırıldığı görülen bu kuramı, Stanley Hall (1846-1924) ortaya atmıştır. Oyun kuramları ile ilgili çalışmaları yetersiz gören Hall, oyunu kısmi olarak büyümüş aşamalara geri dönme ve büyümeden kaynaklı içgüdülerin ifade biçim ve çeşitleriyle tekrarlarından oluştuğunu belirtmiştir. Hall; insanların olgun enerjilerinin ilerlemek için çalıştığını, bundan dolayı da insanların kendileri için hoş olmakla birlikte insan evriminin en ilkel ve hatta hayvansal aşamalarına özgü eylemleri sistematik bir şekilde tekrarlayan bir dizi anı ve deneyime geri döndüğünü iddia etmiştir (Hall, 1901, s. 98). Bu kapsamda tekrarlama kuramı; çocuğun evrimsel bir süreçte özünü devam ettirebilme maksadıyla oyun eylemini gerçekleştirirken insanlığın geçirmiş olduğu ruhsal ve deneyimsel aşamaları, başka bir ifadeyle kendine ait ırka özgülenmiş yaşamsal deneyimleri tekrardan yaşamak olduğu hususu üzerinde durmuştur.

2.3.2. Modern Kuramlar

1920'den sonra ortaya çıkan modern kuramlar oyunların çocuk gelişimi üzerindeki etkileri üzerinde yoğunlaşmıştır. Klasik oyun kuramlarında olduğu gibi modern oyun kuramlarında da öncelik, oyunun çocuğun gelişimindeki rolü olmuş ve bu konuda incelemeler yapılmıştır. Bu haliyle modern kuramların inceleme konusu; oyunun, bireyin öğrenmesinde, problem çözmesinde, yaratıcılık ve benliğinin dışavurumunda nasıl bir rol oynadığı noktasında yoğunlaşmıştır (Vatandaş, 2020, s. 920).

2.3.2.1. Psikanalitik Oyun Kuramı (Sigmund Freud)

Psikanalitik açıdan yapılan incelemelerde, Freud'un oyun ile ilgili görüşleri ön plandadır. Oyunun çocukların duygusal gelişimi üzerindeki etkisini vurgulayan Freud, bu kapsamda çocukların yaşadığı travmatik olaylar sonucu ortaya çıkan olumsuz duygularında oyunla giderilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle çocuk psikolojisinde oyunla tedavi yönteminin temelini Freud'un görüşleriyle oluşturduğu belirtilmektedir (Uğurel ve Moralı, 2008, s. 80).

Çocukların oyun yoluyla gösterdikleri çeşitli sorun ve duyguların, yeniden yorumlanması ve çocukların oyunu ne şekilde kullandıkları ile geçmiş ve şimdiki zamanda karşılaştıkları karmaşık psikolojik sorunların üstesinden nasıl geldiklerini göstermek adına, çocuk psikanalistleri Freud'un görüşlerini genişletme yolunu izlemişlerdir. İzlenilen bu yolda oyunun değeri, oyun terapisinin duygusal güçlükler yaşayan çocuklara yardım etmede en temel yöntem haline gelmesinden de anlaşılmaktadır (Bettelheim, 1987, s. 41).

2.3.2.2. Psikososyal Oyun Kuramı (Eric Erikson)

Freud gibi Eric Erikson da, oyunu kişiliğin gelişmesinde bir araç olarak görmekle birlikte; Freud'den farklı olarak oyunu fiziksel ve kültürel olarak incelememiştir. Erikson (1963) oyunu, bireyin düzenleme ve denetim yeteneklerini geliştirmek adına birtakım çabalarda bulunduğu bir etkinlik olarak görmektedir.

Oyun, çocuk için biyolojik ve sosyal gereksinimlerinin kaynaşmasında yardımcı olduğu gibi, çocuğun gelişim döneminin sağlıklı bir şekilde ilerlemesini sağlar (Karabacak, 2021, s. 12). Ayrıca Erikson'a göre çocuğun psikososyal gelişiminin bir yansıması olan oyunların değişimi ile çocukların gelişimi paralellik göstermektedir. Çocuklar oyun oynamak suretiyle karşılaştıkları yeni duygu, düşünce ve olaylarla nasıl baş edilmesi gerektiğini öğrenirler. Oyunların çocukların benlik gelişiminde çok etkili olduğunu savunan Erikson, oyunla çocuğun benliğinin belirsizliklerini, kaygılarını ve arzularını dramatize ettiğini belirtmiştir (Halmatov, 2021, s. 3).

2.3.2.3. İçten Uyarılma Kuramı (Daniel Ellis Berlyne)

Berlyne (1954), insanların bilgiye ulaşmak için harcadıkları zaman ve çabanın ana kaynağının merak ve keşfetme dürtüsü olduğunu savunmuş; bireylerde algının artmasının nedeninin merak olduğunu, merak sonucunda ise bilgiye ulaşıldığını ileri sürmüştür. Bu nedenle O'na göre bilgi ve merak ayrılmaz bir bütündür (Berlyne, 1954,

s. 180). İçten uyarılma yaklaşıma göre oyun, keşfetmekle bağlantılı olup uyarılma durumlarının dengelenmesidir. Berlyne hareketsiz bir şekilde durmanın organizmaların doğal durumuna aykırı olduğunu belirtmiştir. Oyunda ortaya çıkan uyarılma mekanizmalarının ise, organizma tarafından kontrol edilip işlem sona erdiğinde haz duygusu yaşanmasını sağladığı savunulmuştur. Bu yaklaşım, oyun sürecinde çocukların davranışlarının nedenini açıklamaya çalışmıştır. Bu duruma örnek olarak çocuğun içten gelen uyarılma duygusuyla, bisiklete binmekten tedirgin olmasına rağmen bisiklete binmeyi istemesi ve bu davranışı tekrarlaması gösterilebilir (MEB, 2014, s. 16).

2.3.2.4. Bilişsel Oyun Kuramı (Jean Piaget)

Piaget insan zekasının gelişmesi için özümleme ve uyum işleminin olması gerektiğini vurgulamıştır. Özümleme, insanların yaşadıklarını toplamak suretiyle daha önce öğrendiklerinin içine yerleştirmesi olarak tanımlanabilir. Özümleme sonucu ulaşılan bilgileri yerinde kullanma işlemine ise, uyum denebilir. Piaget; oyunla zihnin gelişmesi arasında yakın bir ilişki olduğunu savunmakla birlikte, oyun oynama eyleminin çocuğun deneyim ve bilgilerini birleştirdiğini kabul etmektedir. Kısaca oyun; öğrenilen bilgilerin sisteme yerleştirilme yöntemi, yani uyumdur (Özdemir, Topuz, Bozkurt ve Çağlayan, 2019, s. 55).

Piaget'in geliştirdiği bilişsel oyun kuramının; erken çocukluk eğitim programlarına “çocuk merkezli öğrenme”, “zengin ve uyarıcı çevre”, “yaparak yaşayarak öğrenme” ve “aktif öğrenme” gibi kavramları kazandırdığını söylemek mümkündür. Yetişkin kişilerin model olması, oyun için gerekli ortamın düzenlenmesi sonucu çocuğun kendiliğinden bilgiye ulaşması sağlanabilir. Yine yetişkin kişiler, çocukların oynadıkları sembolik nitelikte oyunları gözlemlemek suretiyle çocuklarının ilgi alanları hakkında bilgi sahibi olabilir; onların gelişimsel düzeylerini ölçebilirler. Bu şekilde çocukların gelişimlerini destekleyen oyun temelli aktiviteler düzenleyebilirler. Çocuklar aynı yaşta olsa dahi bireysel farklılıklar nedeniyle çocukların gelişim düzeyleri farklılık gösterebilir. Bundan dolayı küçük gruplar oluşturmak ve birey temelli farklılıklar göz önünde bulundurularak ve gelişime uygun etkinlikler düzenlenerek her çocuğun farklı ihtiyaçlarının karşılanması sağlanabilir (Tekin ve Özkaya, 2021, s. 125).

2.3.2.5. Sosyo-Kültürel Oyun Kuramı (Lev Vygotsky)

Sosyo-kültürel oyun kuramı, oyunun kökeninin ve rolünün analiz edilmesine dayanır. Vygotsky oyunu, bilişsel mekanizmaların işlemesi için uygun bir ortam ve çocuğun hayali bir çözüm yaratması olarak görmektedir. Bu kapsamda oyunun bir keşif, yeni bir oluşum olduğunu söylemek yanlış değildir. Oyun ve iletişim kavramları arasında çok kuvvetli bir ilişki mevcuttur. Çocuklar oyun oynarken gerçek hayatta kazandıkları deneyimlerinden aklında kalan sebep-sonuç ilişkilerini kullanmak suretiyle farklı veya yeni davranışlar elde ederek olumsuz yönde olan dürtülerden arınırlar (MEB, 2014, s. 5).

Çocuk oyun oynarken sembolize etmez, sadece gerçekliğin temel unsurlarının deneyimlerinden geçmesine izin vermek suretiyle dileklerini gerçekleştirir. Çocuk dilek diler, isteklerini yerine getirir ve düşünürken aynı zamanda harekete geçer. Dolayısıyla iç ve dış eylemler birbirinden ayrı düşünülemez. Dış eylemdeki içsel süreçler hayal gücü, irade ve yorumdur (Vygotsky, 2016, s. 7).

2.3.2.6. Sistem Kuramı (Rafael Helanko)

Helanko bireylerin oyun ortamı oluşturmak suretiyle dışarıdaki olumsuz etkileri ortadan kaldırdığını vurgulamıştır. Çocuğun kendi kendine oluşturduğu oyun ortamını terk edip başka bir oyun ortamına geçebilir. Bu durum ortaya çıkan olumsuz etkileri ortadan kaldırması mümkün kılar. Oyun oynama eyleminin, kişi ile çevresi arasındaki ilişki olduğu söylenebilir. Oyun için kullanılan nesneler kişiler tarafından serbestçe seçilir (MEB, 2009, s. 16). Sistem kuramının oyun ve çevre arasındaki etkileşimi ele alarak çevrenin kendisini sistem olarak kabul ettiği ve dolayısıyla çocuğun sistem olarak kabul edilen çevreye dahil olabilmek için gerekli yaşamsal faaliyetleri öğrenmesinin yegane yolunun oyun olduğu yönünde ifade edilebilir.

2.4. Oyunun Çocuğun Gelişim Alanlarına Etkisi

Oyun eyleminin çocuğun gelişim alanlarına etkisini incelemekten önce gelişim alanlarının birbirlerini etkileyen ya da birbirlerinden etkilenen dinamik bir yapıya sahip olduğunu söylemek gerekir. Hareket becerilerinin kazanılması motor gelişim açısından olduğu kadar duygusal, bilişsel ve sosyal gelişim açısından da önem arz etmektedir. Hareket becerisi etkinliklerinin çocukların;

- ✓ Fiziksel etkinliklere katılma alışkanlığı kazanmalarında,
- ✓ Düzgün durma alışkanlığı kazanmasında,

- ✓ Motor gelişimlerinin desteklenmesinde,
- ✓ Fiziksel yeterlilik düzeylerinin artmasında,
- ✓ Beden farkındalığının gelişiminde,
- ✓ Temel hareket becerisinin gelişiminde,
- ✓ Hayat boyu spor alışkanlığının kazanılmasında,
- ✓ Karşılaşılan sorunlarla baş edebilme becerisinin gelişiminde,
- ✓ Olumlu benliğin gelişiminin desteklenmesinde,
- ✓ Sosyalleşme becerisinin gelişiminde,
- ✓ Problem çözme ve kavram geliştirme becerilerinin desteklenmesinde,
- ✓ Araştırmacı ve yaratıcı düşünce biçiminin gelişiminde,
- ✓ Hem bireysel hem de çevresel farkındalığın sağlanmasında,
- ✓ Dikkat süresinin uzamasında,

önem arz ettiği tespit edilmiştir (Boz, 2012, s. 55).

Bilimsel olarak bireylerin gelişim alanlarında oyunların etkileri, belirli kısımlar halinde incelenmiştir. Bu başlık altında oyunların; çocukların fiziksel, duygusal, bilişsel, dil ve sosyal gelişim alanları içerisindeki etkisinin ne olduğu incelenmeye çalışılmıştır.

2.4.1. Oyunun Çocuğun Fiziksel ve Psiko-motor Gelişimine Olan Etkileri

Çocuk organizmasının sürekli büyümesi ve gelişmesi psiko-motor gelişim sürecinin en önemli özelliklerinden birisi olarak değerlendirilmektedir. Psiko-motor dönemde çocukların gelişiminin görünen ve görünmeyen büyümeyi kapsadığı, hareket etme eyleminin ise ön planda olduğu gözlemlenmiştir. Koordinasyon, denge ve tepki yeteneği, sağlıklı ve şekillendirilmiş motor becerilerinin önemli unsurları arasındadır. Hareket etme ve spor yapma motor becerilerinin gelişmesinde etkili olmakla birlikte çocukların zinde ve sağlıklı olmalarında da teşvik edicidir (Orhan ve Ayan, 2018, s. 525).

Fiziksel aktivite içeren oyunlar; çocukların kaba motor becerileri olan atlama, koşma, yakalama, tırmanma, fırlatma, sıçrama, kayma, sallanma, hedefe topu atma, bisiklet binme, ip atlama, top sürme gibi eylemlerinin gelişimiyle birlikte; ince motor becerileri olan bir nesneyi kavrama, tutma, delme, bırakma, çizme, boyama, açma-kapama gibi eylemlerinin de gelişimini sağlamaktadır. Çocukların büyük ve hareketli objelerle oynamaları kaba motor becerilerini, daha küçük objelerle oynamaları ise el-göz koordinasyonu ve ince motor becerilerini geliştirir. Bu haliyle oyunların çocukların

vücut farkındalığıyla da ilgili olduğu, dolayısıyla oyunların çocuğun kendi bedeni ve yetenekleri ile ilgili olarak özgüvenini olumlu yönde arttırdığı söylenebilir. Oyun oynamak suretiyle yapılan aktivitelerde motor tepkiler denenerek çocukların; hızlı, akıcı ve doğru motor becerileri kazanmaları sağlanabilir. Oyun oynanan süre içerisinde çocuklar, kendi bedenlerini kontrol etmeyi öğrendikleri gibi kendi bedenlerinin dünya üzerindeki etkilerini de anlayabileceklerdir. Ayrıca çocuklar oyun oynarken organları arasındaki eşgüdüm ve dengeyi sağlamayı öğrenerek devinimlerinde esnek ve çevik olabilecektir (Özmutlu ve Eroğlu, 2019, s. 200).

2.4.2. Oyunun Çocuğun Duygusal Gelişimine Olan Etkileri

Bir çocuğun ruh sağlığı, genellikle sevilme ve oynamak kavramları kullanılarak tanımlanabilir. Çünkü oyunlar çocuk için sadece eğitici bir öge olmayıp aynı zamanda ruh sağlığı açısından da önemli bir öğedir. Çocukların duygusal ilişkilerinin başlatılmasında en uygun ortam, oyun yoluyla hazırlanır. Çocuk oyun oynayarak düşünce, duygu ve ilişkilerinde beceri kazanmayı ve kontrol mekanizmasını öğrenir. Çocukların duygusal hayatlarıyla oyununun birbirleri ile bağlantılı olduğu ilk olarak Freud tarafından araştırılmıştır. Oyun oynarken özgürce ve bağımsız bir şekilde hareket eden çocuklar, duygusal açıdan rahatlayabilmektedirler. Çocuklar oyun oynayarak; sevinç, mutluluk, korku, acı, acıma, kaygı, bağımlılık ve bağımsızlık, sevgi, güven, kin, nefret, dostluk, düşmanlık, ölüm gibi durumları ve bu gibi durumlarda verilen duygusal tepkileri öğrenirler (Pehlivan, 2005, s. 29).

Çocuğun dünyayla bağlantısının genişlemesi, onun duygusal olarak destek aldığı kaynakların da değişmesini sağlar. Bu kapsamda korku, öfke, ağlama, saldırganlık gibi hareketleri daha kontrollü bir şekilde yansıtır. Çocuklar, gerçekleşen olay kendi kontrollerinde gerçekleşmişse problem çözme stratejisi geliştirmeye; kendi kontrollerinde gerçekleşmemişse bu durumu kabul edebileceği yeni yollar bulmaya çalışırlar. Dolayısıyla çocukların öğrenmeye istekli oldukları bu dönemlerinde girişimci olarak nitelendirilebilecek davranışlarının desteklenmesi önem arz etmektedir. Bu şekilde çocuğun güven duygusunun gelişmesi sağlanabilir. Ters bir durumda ise, çocukta aşağılık duygusu gelişmesi muhtemeldir. Bu dönemde çocuk için bir işi başarmanın önemli olması nedeniyle çocuğun sorduğu soruların desteklenmesi, çalışkanlık duygusunu geliştirecek nitelikte fırsatların ve pekiştiricilerin yaratılması gereklidir (Pedük, 2011, s. 288). Bu nedenle çocukların girişimci davranışlarının desteklenmesi açısından en etkili yöntemin oyun oynamaları olduğu söylenebilir.

Çocuğu oyun sırasında gözlemlemenin; onun, duygu, düşünce ve gelişim düzeyinin anlaşılmasında en iyi yöntem olduğu oyun konusunda inceleme yapan araştırmacılar tarafından kabul edilmektedir. Eğitimciler ve anne babalar için çocuğu tanımanın en iyi yolu çocuğun oynadığı oyun alanlarının, oyundaki rolünün, oyunda kullandığı gereçlerin gözlemlenmesidir (Elibol, Kılıç ve Burdurlu, 2006, s. 36).

2.4.3. Oyunun Çocuğun Bilişsel Gelişimine Olan Etkileri

Bilişsel gelişim, çocuğun anlama ve öğrenme kabiliyetini sağlayan, zihinsel işlevleri ve zekanın olgunlaşması olarak tanımlanabilir. Bilişsel gelişim, fiziksel gelişme ve merkezi sinir sisteminin gelişmesi ile birlikte çocuğun organize bir şekilde hareket etmesi, problem çözebilme ve genelleme yapabilmesi için kullandığı soyut düşünceler, hafıza ve dikkat kontrolü gibi süreçleri de kapsamaktadır (Doğan ve Şengül, 2016, s. 4).

Çocuklar hem kendilerini hem de çevrelerini oyun oynayarak tanırlar. Sürekli soru sormak suretiyle elde ettikleri bilgileri öğrenir ve kendi bilgilerini de çevresindekilere aktarırlar. Dolayısıyla çocukların birçok deneyim, olay ve kavramı oyun içinde keşfedip öğrendikleri söylenebilir (Yaman, 2019, s. 37). Bu şekilde oyun yoluyla kazandığı bilgi ve deneyimleri ilişkilendirip daha sonra bunları karşılaştığı problemleri çözmek için kullanmada gerekli beceriyi kazanır (Uskan ve Bozkuş, 2019, s. 127). Örneğin, sek sek oyununda çocuk elindeki taşı karenin içine atmak için zihin ve beden arasında koordinasyon sağlayıp dikkatini kullanır, elindeki taşın kayma veya yuvarlanma riskini hesaplar. Özetle, o taşı karenin içine atmak için plan yapar. Zihnini etkin kullanması da çocuğun bilişsel gelişimini destekler (Teber, 2015, s. 3). Çocuk, oyunlar aracılığıyla her türlü kavram ve nesneyi tanır, bunların görevlerini ve kullanma özelliklerini öğrenir. Bu çeşit bir öğrenme çocuğun beyinde bir bilgi deposu oluşturur ve beynin çalışmasında önemli bir gelişme olarak değerlendirilir. Oyunlar aracılığıyla öğrenilmiş olan kavramların ve nesnelerin ifade biçimi olarak kullanılmak suretiyle kelime dağarcığına eklenmesi de ayrıca değerlendirilmesi gereken bir durum olup dilin gelişmesine katkıda bulunduğu söylenebilir. Oyun esnasında çocuğun sürekli zihinsel bir faaliyet içerisinde bulunması nedeniyle, oyuna çocuğun zihinsel antrenmanı olduğu söylenebilir. Çünkü çocuk, oyun oynarken yeni kavram ve nesneleri tanıyarak kullanmayı öğrenir ve öğrenirken farkına varmadan öğrendiği kavram ve nesneleri birbirleriyle karşılaştırarak özelliklerini kavramaya çaba gösterir. Oyun oynama esnasında çocuklar devamlı olarak kavrama, düşünme, algılama, ve simgeleme gibi

zihinsel açıdan soyut yeteneklerini kullandıkları bir faaliyet gerçekleştirirler (Özer, Gürkan ve Ramazanoğlu, 2006, s. 57).

2.4.4. Oyunun Çocuğun Sosyal Gelişimine Olan Etkileri

Çocukların diğer çocuklarla oynaması, birbirleriyle ilişki kurmalarını, gruplar oluşturmalarını ve kendilerini bir grubun parçası ya da içinde bulundukları topluluğun bir üyesi olarak hissetmeleriyle ilgili davranış biçimlerini etkiler. Çocuklar oyun oynarken kendi kurallarını, dillerini ve değerlerini kullandıklarından oyunun çocukların kendi kimliklerini geliştirmesine yardımcı olduğu söylenebilir. Kendi yaşlarıyla özgür bir şekilde oyun oynayan çocuklar, karşılaştığı olaylara başka birinin penceresinden bakma, yardım etme, paylaşma, iş birliği yapma, problem çözme gibi becerilerini geliştirme fırsatı yakalarlar (Gleave ve Hamilton, 2012, s. 12). Organize edilmiş oyunların çocukların gelişimi açısından büyük bir değeri olduğu söylenebilir. Şöyle ki organize edilmiş oyunlar; çocukların belirli bir otoriteye karşı tepki vermelerini, otoriteyle anlaşmayı öğrenmelerini ve aynı şekilde akranlarıyla nasıl anlaşmaları gerektiğini göstermek için gerekli zemini sağlarlar. Bu oyunlar sayesinde hem çocuklar hem de gençler, kendileriyle başkaları arasındaki farkı görerek kendisinden daha iyi birilerinin olmasının kendi değerinden ve başarısından bir şey azaltmayacağını öğrenmiş olurlar (Küçük ve Koç, 2004, s. 8).

Aynı zamanda oyun sosyal becerilerin gelişmesinde yardımcı bir etkidir. Sosyal beceriler oyun ortamında oyun arkadaşlarıyla öğrenilir. Çocukluk döneminde çocuklar, oyun esnasında sözel iletişim, beden dili, iş birliği ve takım çalışması kavramları hakkında bilgi sahibi olurlar. Dolayısıyla oyunun çocuklara başkalarıyla iş birliğini öğrettiğini, aynı zamanda pozitif sosyalleşme açısından da güçlü bir katalizör olduğunu söylemek mümkündür (Öngider, 2018, s. 29). Çocuklar sosyal gelişimleri esnasında yani toplumu ve kurallarını, örfü ve adeti, doğruyu ve yanlış, iyiyi ve kötüyü, meslekleri öğrendikleri esnada, çocukların kendi kişiliklerinin de şekillendiği gözlemlenebilir. Kuralları olan bir oyunda oyuncuların rakiplerine saygı duyması ve disiplinli bir şekilde hareket etmesi gerekir. Oyunun kurallarının olması sadece sınırlandırma olarak algılanmamalı aksine mesafeli bir özgürlüğü sağladığı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu haliyle oyuncuların kendi karakterlerini gerçekleştirme imkanlarının olduğu da açıktır (Özer, Gürkan ve Ramazanoğlu, 2006, s. 56).

2.4.5. Oyunun Çocuğun Dil Gelişimine Olan Etkileri

Oyunun çocukların sosyokültürel gelişimleri üzerindeki en önemli katkılarından bir diğeri ise çocuklarda dil becerisinin gelişmesini sağlamasıdır. Oyuna başlamadan önce eş seçmek için yapılan sayışmalar veya oyun içinde tekerlemelerin bulunması çocukların diksiyonlarının gelişmesinde büyük önem arz eder. Bununla birlikte oyun esnasında çocuklar, kendi haklarını aramak adına savunmalarında duygu ve düşüncelerini inandırıcı bir şekilde tüm samimiyetleriyle diğer oyunculara anlatırlar. Bu savunma esnasında çocukların vücut dillerini kullanmaları ve başkalarıyla diyalog halindeyken koşullara göre nasıl konuşmaları gerektiğini öğrendikleri hususlar göz önünde bulundurulduğunda, oyunların konuşma becerisini geliştirdiği söylenebilir (Gökşen, 2014, s. 238). Bireyler okula başladıktan sonra dil gelişimleri için yeni bir döneme girerler. Bu dönemde yazı diliyle tanışan çocuklar, dil kullanımında yaptıkları hataları düzeltmeye başlarlar. Bu şekilde sözel iletişimlerini geliştiren çocuklar, ben merkezli konuşmak yerine sosyalleşmiş birey olmanın göstergesi olan sözler söylemeye ve davranışlarda bulunmaya başlarlar (Temizyürek, 2008, s. 172).

2.5. Oyunların Sınıflandırılması

Eğitim için geliştirilen programların temel yapı taşlarından birinin de oyun yoluyla öğrenme olduğu hususu göz önünde bulundurulduğunda, oyunun çocukların birçok alanda gelişimini desteklemek için kullanıldığı aşikardır. Bir etkinlik olan oyunların sınıflandırılmasında; yaş faktörü, gelişim düzeyi ve mekan gibi birçok etkenin belirleyici olduğu söylenebilir. Fakat böyle bir sınıflandırma yapılırken bir oyunun tek bir sınıfla veya alt sınıflarla sınırlandırılmaması gerektiği göz ardı edilmemelidir. Çünkü oyun disiplinler üstü bir yöntem olduğundan birçok alanda bilgi, uygulama veya fayda sağlayabilmektedir (Bardak, 2008, s. 219). Bazı bilim insanlarının oyunların sınıflandırılmasını ne şekilde yaptığı aşağıda belirtilmiştir.

Piaget geliştirdiği kuramında oyunu; alıştırma oyunları, sembolik ve kurallı oyunlar olmak üzere üç kategoride sınıflandırmıştır. Bunlardan alıştırma oyunları kategorisi için, çocukların duyu-motor dönemlerinde sadece sallanmanın verdiği hazla salıncakta sallanmaları örnek olarak gösterilebilir. Sembolik oyunlarda ise, çocuklar salıncığı üzerine bindikleri bir hayvan veya uzay aracı gibi bir nesne olarak görme eğilimindedirler. Salıncakta sallanmayla ilgili en uzağa sallanan kişinin birinci olması, salıncakta sırayla sallanılması gibi birtakım kurallar koyulan ve dolayısıyla rekabet veya işbirliğine dayanan kategori ise, kurallı oyunlardır (Kurt ve Özkaya, 2015, s. 130).

Hutt (1976) ise, çocukların oyun oynamak suretiyle nesne ve olguları kavradıklarını, bu kavrama sonucunda bunlarla neler yapabileceklerini bulduklarını belirtmiştir. Bu kapsamda Hutt, oyunları gelişim açısından üç bölüme ayırmış olup bunlar epistemik, oyuncu ve kurallı oyunlardır. Hutt, çocukların doğdukları andan itibaren iki yaşına kadar oynadıkları oyunları, epistemik oyunlar olarak adlandırmış ve bu oyunları o dönemde çocukların bilgiye ulaşmak amacıyla bütün duyu organlarını kullanmaları nedeniyle bir anlam arayışı içerisinde oynadıkları oyunlar olarak ifade etmiştir. Oyuncu oyunları ise, çocukların dil dağarcıklarının gelişmesi nedeniyle somuttan soyuta ilerleyen bir düşünce sistemiyle yani –miş gibi yapmak suretiyle oynaması olarak tanımlamıştır. Çocukların oyun oynarken anlaşmalı bir şekilde kurallar planlaması ve bu kurallara uyarak oynamasını kurallı oyunlar olarak ifade ettiği söylenebilir (Rakap ve Rakap, 2016, s. 90).

Bir diğer bilim insanı Smilansky ise, Piaget'in bilişsel gelişim aşamalarını dikkate almış ve bilişsel gelişim içeren oyunları dört kategoride incelemiştir. Bu sınıflandırmaya göre oyunların aşamaları; fonksiyonel oyun aşaması, yapı-inşa oyun aşaması, dramatik oyun aşaması ve kurallı oyun aşaması olmak üzere dört grupta toplanmıştır. Çocukların bir nesneyle veya nesne olmadan yaptığı basit nitelikte tekrarlanan kas hareketlerini fonksiyonel oyun aşaması olarak betimlemiştir. Yapı-inşa oyun aşamasının ise; iki yaşında başladığını, çocukların oyun malzemelerini önce manipüle ettiğini sonrasında ise, yaratıcı olarak başka şekillerde kullanarak başka bir şey inşa ettiğini dolayısıyla çocuğun elinde bulunan materyallerin dışında bir şey oluşturduğunu belirtmiştir. Üç ila yedi yaş arasında çocukların bir tercih yaptıkları, dolayısıyla bir nesnenin yerine başka bir nesne koydukları ya da bir kişinin yerini alma dürtüsünde bulundukları dramatik oyun aşaması olarak adlandırılan bir aşamanın olduğunu belirtmiştir. Bu aşamada çocukların bir kişinin yerini alma eğilimlerinde üstlendikleri dramatik rollerin; aile rolleri, işlevsel roller ve karakter rolleri olmak üzere üç grupta toplanabileceğini ifade etmiştir. Smilansky sınıflandırmasında, dördüncü aşamanın kurallı oyun aşaması olduğunu, bu aşamanın yedi ya da sekiz yaşlarında başladığını belirtmiştir. Dördüncü aşama olan kurallı oyun aşamasında çocukların, belirli kural ve sınırlar içerisinde oyun oynamayı öğrendiğini, oyuna başlamadan önce belirledikleri kurallar üzerinde uzlaşma sağlayıp diğerlerine uyum sağlamak suretiyle bir sosyal anlaşma sağladıklarını belirtmiştir (Aksoy ve Çiftçi, 2020, s. 37).

Parten ve Newhall (1943), çocukların kendileriyle aynı yaştaki çocuklarla oynadıkları oyunları teorik ve deneysel açıdan incelemeye çalışmışlardır.

Araştırmalarda oyunların sınıflandırılmasında yaşı ve sosyal etkileşimin öncelikli olduğu fark edilmiştir. Bu kapsamda, iki ila üç yaş arasındaki çocukların oyunları dışarıdan izledikleri ya da tek başlarına oynadıkları; üç ila dört yaş arasındaki çocukların arkadaşlarıyla oyuncaklarını değiştirme veya arkadaşlarının oynadıkları oyunların aynısını oynama eğiliminde oldukları ve bu dönemde grup oyunlarının yavaş yavaş başladığını tespit etmişlerdir. Ayrıca beş ila sekiz yaş aralığındaki çocuklarda grup oyunlarının oynanmaya başladığını ve hatta bu grupların alt gruplara ayrıldığını ve fakat bu alt grupların devamlılık arz etmediğini, dokuz yaşından itibaren ise çocukların altı ya da yedi kişiden oluşan takımlar oluşturmaya ilgi duyduklarını tespit etmişlerdir. Bu takımlarda çocuklar, bireysel ilgilerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak alt gruplar oluşturulabildiklerinden gruplar içerisinde bir düzenlemenin olduğu görülmüştür. Bu grupların birer liderleri bulunmakla birlikte, bu liderlerin genellikle oyun teklif eden kişi olduğu da tespit edilen olgular arasında bulunmaktadır (Özdoğan, 2020, s. 131).

Caillois de Smilansky gibi oyunu dört grupta sınıflandırmıştır. Fakat Smilansky'den farklı olarak oyunları; şans oyunları, gösteri-rol oyunları, macera oyunları ve mücadele-yarışma oyunları olarak sınıflandırmıştır. Şans oyunları; adından da anlaşılacağı üzere kazanmanın, oyuncudan bağımsız olarak gerçekleştiği tesadüfen ya da rastlantı sonucu olduğu oyunlardır. Gösteri-rol oyunlarında ise; çocuklar hayallerinde oluşturdukları dünyada yine hayal ettikleri yer, zaman, konu ve olay içinde istedikleri herhangi bir kahramanı canlandırabilirler. Üçüncü grup olan macera oyunlarında amaç; belirli bir süre içinde oyuncuların sürekli bir şekilde dinamik olmak suretiyle fiziksel, zihinsel gibi süreçlerde performanslarını en iyi şekilde kullanmaları sağlanarak haz ve heyecan duymalarıdır. Dördüncü ve son grup olan mücadele-yarışma oyunları ise, kesin kurallar konulan ve dolayısıyla şansın eşit olarak dağılım gösterdiği oyunlar olarak tanımlanabilir (Yılmaz ve Soyer, 2019, s. 23).

2.6. Eğitsel Oyun

Oyunların insanların doğası gereği var olduğu kabul edilmekle birlikte, erken gelişim döneminden itibaren insanların fiziksel, bilişsel duygusal ve sosyal gelişim süreçlerinin de önemli bir aktörüdür. Bu nedenle oyun için bir deneyimleme etkinliği denebilir. Çocuk oyunları hem çocukların eğitimi ve gelişimi sürecinde hem de toplumsal kültürün gelişiminde önemli olduğu kadar, eğitim bilimi ve ruh bilimi

açısından da önemli kabul edilmektedir. Eğitim biliminde çocukları eğitmenin en etkili yolunun oyun olduğu kabul edilmektedir (Çoban ve Nacar, 2016, s. 28).

Eğitsel oyun, öğrencilerin rahat bir ortamda eğlenerek bir konuyu öğrenmelerini sağlayan bir tekniktir (Köksal ve Atalay, 2017, s. 204). Oyunların kendi içinde organize edilerek planlı ve sistemli bir şekilde yapılandırılmak suretiyle eğitim ve öğretim alanlarında kullanılması hali, oyunun etkili bir eğitime araç olmasını sağlamaktadır. Oyunları eğitimde bir öğretim yöntemi olarak kabul eden ve sıklıkla kullanan eğitimciler, oyunların çocuklara birçok katkı sağladığını gözlemlemişlerdir (Karadeniz ve Er, 2022, s. 15). Oyun yoluyla pasif durumdan aktif bir duruma geçen öğrenciler, dikkatlerini diğer öğrenme yöntemlerine oranla daha kolay bir şekilde toparlayabilirler (Göktepe, 2017, s. 4).

Çocukların zihinleri, yetişkinlerden farklı çalıştığı için çocuklar yetişkinlerin minyatürü olarak algılanmamalıdır. Çocukların dünyaya bakış açılarının farklı olduğunu, bu nedenle dünyayı tanıma ve gerçeklere karar vermede kendilerine özgü yolları olduğunu kabul etmek gerekir. Kendilerine özgü öğrenme yollarından en doğal olanı ise, oyun yoluyla öğretim yöntemidir. Çünkü çocukların, en iyi biçimde öğrenmesinde, kendi somut tecrübeleri çok etkilidir (Hanbaba ve Bektaş, 2007, s. 118). Eğitimde başarı, ancak öğrencilerin tüm duyularıyla derse katılmalarının sağlanması halinde mümkün olabilir. Çünkü, eğer bir öğrenci birçok duyu organıyla öğrenme ve öğretme süreci içerisinde yer alırsa öğrenmesi daha etkili ve kalıcı olabilir. Dolayısıyla kalıcı olarak öğrenmenin daha çok yaparak veya yaşayarak gerçekleştiği düşünülmektedir. Bu durumu en uygun anlatan bir Kızılderili atasözü der ki: “Anlatırsan, unutabilirim; gösterirsen, anımsayabilirim; beni işin içine katarsan asla unutmam, öğrenirim” (Torun ve Duran, 2014, s. 421).

Tarihsel sürece bakıldığında eğitsel oyun kavramının 17. yüzyılda ortaya çıktığı görülmektedir. Bu dönemde okulda öğrenciler için faydalı olmayan oyunlar yerine, onların eğitimine katkı sağlayabilecek nitelikte oyunlara yer verilmesi gerektiği düşüncesi ortaya çıkmıştır. Bu haliyle eğitsel oyun kavramı eğitim biliminde çok sık kullanılmaya başlanmış ve günümüze kadar ulaşmıştır (Karadeniz ve Er, 2022, s. 16). Eğitsel oyun kavramıyla ilgili olarak alan yazında birçok tanımın görülmesi, bu konuyla ilgili birçok farklı bakış açısının olmasından kaynaklanmaktadır. Samur (2016, s. 4) eğitsel oyunları, kişilere öğretilmeye çalışılan bilgi veya davranışların oyunun içine katılması suretiyle öğrenilmesini, pratik yapılmasını veya beceri kazanılmasını sağlayan oyun olarak betimlemiştir. Öztürk ve İnan (1998, s. 23) ise, oyun programlarının

eğlenceli tarafını da içinde barındıran ve aynı zamanda eğitsel amacı da bulunan oyunların eğitsel oyun olduğunu belirtmiştir (Öztürk ve İnan, 1998, s. 23). Eğitsel oyunlar, öğrencilerin yaşamışlıkları yoluyla önemli tecrübeler edinmelerinde, bağımsız düşünebilmelerinde, problem çözme ve farklı düşünme yetenekleri geliştirmelerinde, duygularını ifade edebilmelerinde, yaratıcılıklarının ve hayal güçlerinin iyileşip gelişmesinde adeta bir köprü görevi görmektedir (Aykaç ve Köğce, 2020, s. 5).

Eğitsel oyunlar için bilginin kalıcı olmasını sağlayan ve belirli birtakım hedeflere eğlenceli bir şekilde keyifle ulaşabilmek için uyarlanan oyun türü de denilebilir. Günümüzde eğitim anlayışı; öğrencilere bilginin doğrudan aktarılması yerine öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını karşılar nitelikte, öğrenciyi merkeze alan, çağımıza daha uygun olan eğitim programlarına yönelmiştir (Sarioğlu, 2020, s. 107).

Eğitsel oyunla öğrenme, öğrenen kişileri başka bir dünyaya taşıyan deneyim olarak ifade edilebilir. Eğitsel oyun sayesinde öğrenen kişiler bu oyunlar esnasında aldıkları rollerle bilgi, beceri ve stratejilerini uygulama imkânına sahip olurlar. Eğitsel oyunlar; daha önce edinilmiş olan becerilerin geliştirilmesi ve uygulanması, bilgi ve becerilerde bulunan boşluk ve zayıflıkların belirlenmesi, özetleme veya gözden geçirme işlevinin görülmesi, kavram ve ilkeler arasında yeni ilişki ve ilkelerin geliştirilmesi olmak üzere toplam dört amaçtan herhangi birini yerine getirebilir (Demirel, 2021, s. 5).

Gredler, iyi bir şekilde tasarlanmış oyunların beş kıstasının bulunduğunu belirtmiş olup bu kıstaslar aşağıda maddeler halinde açıklanmıştır:

- ✓ Oyunu kazanma şans faktörlerinden ziyade, bilgi ve becerilere dayanmalıdır. Eğer rastgele faktörler oyunu kazanmada etkili olursa diğer oyuncuların bilgi ve becerilerinin bir anlamı olmaz.
- ✓ Oyunda önemli olan içeriktir, oyun içindeki gereksiz bilgiler oyun oynamak suretiyle neyin önemli olduğuyla ilgili verilmek istenen mesajın algılanmamasına neden olabilir.
- ✓ Oyun ilgi çekici ve kolay anlaşılır olmakla birlikte öğrenmeye engel teşkil edecek nitelikte olmamalıdır. Çünkü oyunda amaç zorlayıcı ancak pratik bir uygulama sağlamaktır.
- ✓ Oyun esnasında verilen yanlış cevaplar dolayısıyla puan kaybedilmesi oyuncuların hatalarından dolayı cezalandırılması anlamına geleceğinden bu durum onların çabalarının da cezalandırıldığını düşünmelerine ve dolayısıyla hayal kırıklığı yaşamalarına neden olabilir.

- ✓ Oynanan oyunlarda tek bir kazanan olmamalıdır. Çünkü böyle bir durumda öğrencilerin önemli şeyler öğrendikleri halde kazanan olarak kabul edilmemeleri, eğitimsel bir sorun olarak karşımıza çıkacaktır (Demirel, 2021, s. 5).

Öğretim süresince bir plan içerisinde öğretim amaçlarına uygun olarak oynanan her oyun, eğitsel oyun olarak kabul edilmelidir. Eğitsel oyunlarla sıkıcı ve sıradan bir eğitim anlayışından çıkılarak eğlenceli bir öğretim yöntemine geçilmesi hedeflenmiştir. Eğitsel oyunlar sayesinde öğrenciler öğrenmekle birlikte aktif bir şekilde öğrenme sürecine de dahil olmuş olacaktırlar. Bu şekilde öğretim ortamında öğrenilen bilgiler pekiştirilmiş, tekrar edilmiş, öğretilmeye çalışılan konular daha ilgi çekici hale getirilmiş ve öğrencilerin katılımlarının sağlanmış olması amaçlarına ulaşmak suretiyle sınıfta aktif bir öğrenme tekniği gerçekleştirilmiş olacaktır (Sürmeli ve Yıldırım, 2017, s. 295). Eğitim ve öğretimde kullanılması gereken eğitsel oyunlar üç aşamalı olarak incelenebilir. Bu aşamalar; oyunların tanıtımı, oyun kurallarının açıklanması ve oyunun oynanmasıdır (Karadeniz ve Er, 2022, s. 17).

İlk aşama olan oyunun tanıtımından kasıt; oyunun nasıl oynanacağını ve eğer varsa kurallarının anlatılması, kısaca oyunun tanıtılmasıdır. Oyun tanıtılırken sade bir dil kullanılması, dikkatlerinin dağılmasına neden olmayacak bir süre içerisinde oyundaki rollerin dağılımı, oyunda kullanılacak araç ve gereçlerin açıklanması, oyunun uygulanmasında ve amacına ulaşmasında önem arz etmektedir. Aynı şekilde oyunun kurallarının çocuklar tarafından iyice anlaşılmasının sağlanması aşaması da oyunun amacına ulaşma ve sağlıklı bir şekilde uygulanmasında önemli bir öğedir. Oyunun uygulanması olan son aşamada ise, bütün çocukların oyuna katılıp katılmadıklarına dikkat edilmeli, oyun oynama motivasyonu olmayan veya isteksiz çocukların oyuna katılmaları için cesaretlendirilerek oyunlara katılmalarının desteklenmesi gereklidir. Buna rağmen oyuna katılmak istemeyen çocuklar ise; katılmaya zorlanmamalı, anlayışlı bir şekilde kendi kararlarıyla oyuna katılmaları beklenmelidir (Tuncay, 2021, s. 132).

Günümüzde oyunlar; bilişsel bilimlerden oluşturulmuş, sağlam öğrenme ilkelerini içeren bir teknik olarak görülür. Eğitsel oyunlar, öğrenme ortamında tekrarlama ve genişletilmiş uygulama yoluyla, öğrenmeye karşı oluşabilecek riskleri düşük tutar. Öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görülen başarısızlığın sonuçlarını en aza indirerek öğrenmeye karşı istekli olmaya teşvik eder. Oyunlar, oyuncuya net hedefler verir ve hızlı döngülerde geri bildirim sağlar; bunların her ikisi de öğrenenleri daha duyarlı hale getirir ve öğrenme konularında daha yüksek bir

performans göstermesini sağlar (Chevtchenko, 2013, s. 7). Eğitim programlarının planlanmasında en önemli kıstasın, hedef kitlenin gelişimsel özelliklerinin, ilgi ve gereksinimlerini değerlendirilmek suretiyle uyumlu hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşmada en verimli yöntemleri uygulamaya sokmak olduğu aşikârdır. Evrensel olan bu ilgi, eğitim programlarında oyunun kullanılması ile ilgili bir strateji olarak ele alınabilir (Özdenk, 2020, s. 39).

2.6.1. Eğitsel Oyunların Özellikleri

Toureh, oyunun öğretme yöntem ve tekniklerinin de temelinde yer alan önemli bir öge olduğunu söylerken aynı zamanda çocukların kendilerini oyunla ifade ettiklerinde yetişkinlerce anlaşılmasını kolaylaştıran bir yol olduğunu da vurgulamıştır (Sağlam, 2016, s. 4). Oyunlar ancak belirli kurallarla sistemli ve planlanmış bir şekilde eğitim ve öğretim sürecinde kullanılırsa eğitsel bir nitelik kazanabilir (Er ve Karadeniz, 2022, s. 18). Oyunla eğitimde, öğrenme sürecinin merkezinde öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarının yer aldığı kabul edilmektedir. Öğretmen bir oyun yapılandırırken hem kazanım ve oyunu konuyla ilişkilendirmeli hem de oyunu çocukların güdülenebileceği keyifli ve eğlenceli bir hale getirmelidir (Bardak ve Topaç, 2021, s. 88.). Oyun bir yandan yeteneği ve zekayı geliştirirken diğer yandan belirli kurallara uyularak oynanan, işlevi iyi vakit geçirmek olan eğlenceli bir faaliyettir. Aynı zamanda oyun, çocuklar için dünyayı tanıma ve anlama aracı olmakla birlikte sosyalleşmeyi sağlayan bir etkinliktir (Kanadlı, 2019, s. 269).

Herhangi bir oyunun eğitsel bir araç olarak kullanılabilmesi için genel olarak aşağıda belirtilen özellikler taşıması beklenir (Öner ve Akçay, 2021, s. 207). Bu özellikler;

- ✓ Hedef davranışları kazandıracak vasıfta olma,
- ✓ Öğrencilerin yaş, cinsiyet ve gelişimlerine uygun nitelikte özelliklere sahip olma,
- ✓ Öğrenciler için hem anlaşılabilir hem de uygulanabilir olma,
- ✓ Zaman açısından yeterli olma,
- ✓ Güvenlik önlemlerinin gerekliliği açısından tespit edilebilir olma,
- ✓ Öğrencinin zevk almasını ve eğlenmesini sağlar nitelikte olma,

şeklinde sıralanabilir.

Coleman (1967), “Oyunla Öğrenme” adlı makalesinde oyunların özelliklerini maddeler halinde belirtmiştir. Ayrıca Coleman; oyunların, aktif öğrenmeyi

desteklemekle birlikte öğrencilerin pasif katılımcı olarak kabul edildiği sınıf ortamından farklı bir şekilde aktif katılım gerektirdiğini belirtmiştir. Oyunlar, sınıftaki öğrencilerin motive edilmesinde ve dikkatlerinin oldukça uzun bir süre boyunca canlı tutulmasında etkili bir yöntem olması sebebiyle çocukların odaklanma problemlerinin kademeli bir şekilde ortadan kalkmasında etkilidir. Sınıfın odağına öğretmeni yerleştirme eğilimi varken oyun esnasında öğretmen odaktan çok bir yardımcı ya da koç olarak görülmektedir. Bu durum da oyunların öğrenci odaklı olduğuna kanıt teşkil eder niteliktedir. Disiplinin sağlanması ile öğretmenle yakından ilgili bir meseledir. Oyunda ise, öğretmenin disiplin sağlama rolü yani yargıç veya jüri rolü asgari düzeydedir. Oyun esnasında çocuklar üzerindeki akran yaptırımı daha güçlü bir etken olduğundan disiplin sorunuyla karşılaşılması pek muhtemel görülmemektedir. Ayrıca oyun, soyut fikir ve kavramların iletilmesini sağlayan uygun ortamlar yaratan bir etkinliktir. Oyun sırasında öğrenci şu anki ya da gelecekteki yaşantısının özelliklerini yansıttığından aslında geleceğinin şu andaki eylemleriyle ilişkili olduğunu görmeye başlayarak bu eylemlerini anlamlandırma eğilimine girer (Loy ve Ingham, 1973, s. 293).

Çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkileyen en doğal öğrenme yöntemi, oyundur. Çocuklar oyunda hem bilgi, beceri ve alışkanlıklar edinir hem de denemek suretiyle yaşamın içindeki rolleri ve ilişkileri öğrenir. Oyunla birçok bilişsel ve sosyal becerileri kazanabilen çocuklar ayrıca oyun oynayarak pasif durumdan aktif duruma geçerler. Bu nedenle, oyunun diğer öğrenme tekniklerinden daha etkili olduğu söylenebilir (Doğan, 2017, s. 255).

Bu bağlamda oyun yoluyla öğrenmenin çocuklar açısından hem gelişimsel hem de eğitimsel katkılarının aşağıdaki gibi sıralanabileceği düşünülmektedir (Toğrul, 2005, s. 86):

- ✓ Oyun, çocukların kendilerini keşfetmelerini ve dolayısıyla tanımlarını sağlar.
- ✓ Oyun, çocuklarda öğrenme sorumluluğunu arttıran bir etkiye sahiptir.
- ✓ Oyun, çocukların öğrenmelerinde motivasyonlarının yüksek olmasını sağlar.
- ✓ Oyun, çocukların hem kişisel hem de diğer kişilerle olan ilişkilerini güçlendirir.
- ✓ Oyun, çocuklara somut bir şekilde öğrenme yaşantısı sunar.
- ✓ Oyun, çocukları bazı beceriler kazandırmakla birlikte yeteneklerini geliştirme olanağı verir.

- ✓ Oyun, çocuğu kendisine, diğer kişilere ve çevresine duyarlı olmasını arttıracak şekilde etkiler.
- ✓ Oyunla ocukta anlamlı bir öğrenme gerçekleşir.
- ✓ Oyun, gelişim alanlarının dinamik etkileşimini sağlayarak çocukların çok yönlü gelişmeye açık hale gelmesini sağlar.
- ✓ Oyunla ocuk kendine olan güvenini pekiştirir.
- ✓ Oyun, ocuk üzerinde olumlu benlik algısının güçlenmesini teşvik eder.
- ✓ Oyun, ocuklara yaratıcı düşünme ve yaratıcı ürünler oluşturma işteği aşılayarak çocukları bu konuda yetenekli düzeye getirir.
- ✓ Oyun, problem çözme yeteneğini geliştirdiği gibi bu konuda iştek de uyandırır.
- ✓ Oyun, ocukların duygu ve düşüncelerini daha farklı ve özgün yollarla ifade edebileceklerini anlamalarını sağlar.
- ✓ Oyun, ocuklara nasıl bilgiye ulaşılacağını öğretmekle birlikte araştırma işteği ve becerisi kazandırır.
- ✓ Oyun, ocukların dikkatlerini uzun bir süre herhangi bir konu üzerinde toplanma becerisini kazandırır.
- ✓ Oyun, ocukların yeni durum ve kişilere ne şekilde uyum sağlaması gerektiğini öğretmekle birlikte bu hallere uygun bir şekilde davranmasını destekler.
- ✓ Oyun, okul, aile ve ocuk arasında gerçek bir işbirliği başlamasını sağlar.

Oyunun bir çocuğun en sevdiği etkinlik olması nedeniyle; çocukta öğrenmenin daha eğlenceli, çeşitlilik barındıran bir ortamda ve meydan okuma içerecek bir durumda daha kolay şekilde gerçekleşebileceği açıkça görülebilir niteliktedir. Fakat oyunun amacının çocukta öğrenmeyi çok eğlenceli bir hale getirme olmasının birtakım sakıncalarının olabileceğiyle ilgili endişeler de mevcuttur. Bu endişeler, oyunda amacın çok eğlenceli bir ortam oluşturaktan ziyade çocuklara anlamlı görevler vermek olduğunun göz ardı edilmemesi gerektiği şeklinde ifade edilebilir (Roussou, 2004, s. 6).

Bu kapsamda eğitici nitelikteki oyunların bütün ğretim yaklaşımlarında olduğu gibi öğrenciye fayda sağlamasıyla birlikte bazı sınırlamalarının da bulunması gerektiği söylenebilir. Bu sınırlılıklar;

- ✓ Eğitsel oyun yaklaşımında diğer yaklaşımlardan daha fazla yaratıcılık, dikkat, hayal gücü ve espri yapma yeteneği gerektiği,

- ✓ Oyun oynandıktan sonra öğrencilerin oyundaki kazanımlarının değerlendirilebilmesi için ölçüt geliştirmenin uzmanlık gerektirdiği,
- ✓ Oyunların öğrencileri bir yarış içine soktuğu ve bu nedenle öğrencilerde rekabet duygusunu geliştirmek suretiyle öğrenciler arası birtakım disiplin sorunlarının patlak verebileceği,
- ✓ Öğreticilerin diğer tekniklerde olduğu gibi bu tekniği de uygularken başarılı olmak için dikkat ve titizlikle hazırlanmaları gerektiği,
- ✓ Yarışma ortamı nedeniyle özgüveni az olan öğrencilerin oyun oynamada çekimser kalabileceği,
- ✓ Oyunların karmaşık olması, öğrenciler tarafından anlaşılamaması veya öğrencilerin seviyelerine uygun olmaması nedeniyle katılımın az olabileceği,
- ✓ Oyunların iyi yönetilmemesi nedeniyle çok zaman alması ve bu durumun da diğer öğrenilmesi gereken konuların yetişmesini zorlaştırabileceği,
- ✓ Sürenin dikkatli bir şekilde kullanılmasını gerektiren oyunların ders saati esnasında uygulanmasının sıkıntı yaratabileceği,
- ✓ Kalabalık sınıflarda uygulanmasında zor olabileceği,

şeklinde ifade edilebilir (Demir ve Kurt, 2015, s. 355).

Eğitsel oyunların hem üstün yanlarının hem de sınırlandırılması gereken alanlarının bilinmesinin, öğrenme ve öğretme esnasında bu oyunlardan daha verimli bir şekilde yararlanmanın önünü açacağı düşünülmektedir. Eğitsel oyunların üstün tarafları öğrenmeyi güçlendirmek adına fayda sağlarken sınırlılıklarda olması gereken tedbirlerin alınması ise, eğitsel oyunla öğrenmeye katkıda bulunacak bir etken olarak kullanılabilir (Er ve Karadeniz, 2022, s. 21).

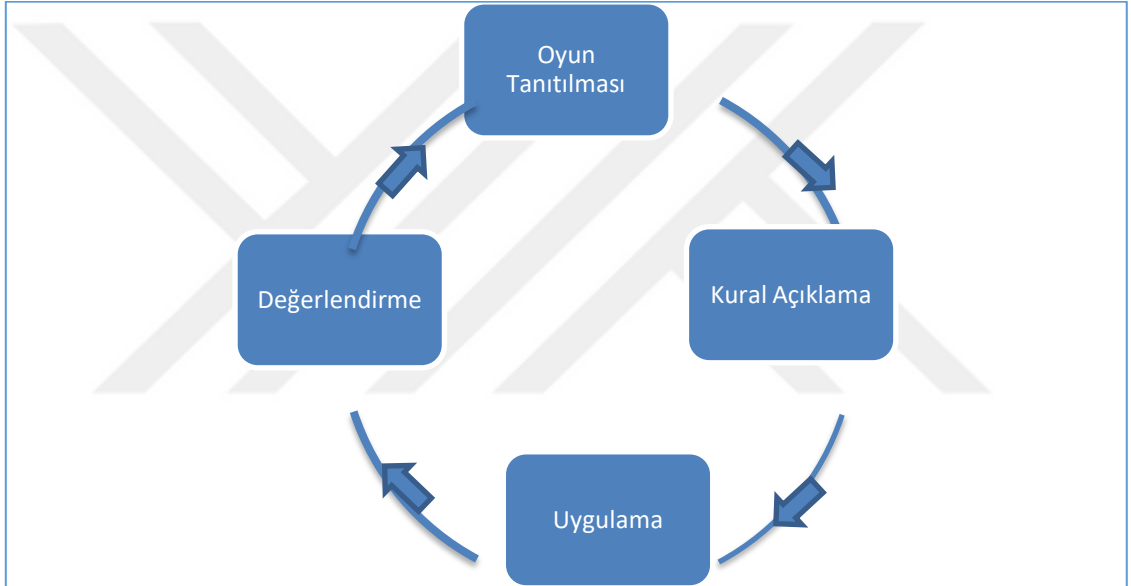
2.6.2. Eğitsel Oyunlarda Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Oyunların, çocukların duyduğu ve gördüğü şeyleri oynayabilecekleri ve öğrendiklerini sağlamlaştırabilecekleri bir ortam sağlayarak çocuklar için en doğal öğrenme şekli olduğu düşünülmektedir. Çocuklar oyun oynarken duyuları daha keskin bir hale gelir ve hareket becerileri gelişir. Dolayısıyla oyun ortamı için çocukların deney odası da denebilir (Köksal, Çekiç ve Beyhan, 2014, s. 82). Öğretmenin, etkin bir nitelikte, öğrencilere faydalı ve verimli olabilecek bir oyun seçerken dikkat etmesi gereken birtakım hususlar mevcuttur. İlk olarak; öğretmen oyun seçerken o oyunun bir amacı bulunmasına, sadece eğlence amaçlı bir oyundan ziyade, aynı zamanda

öğrencileri motive edici nitelikte bir oyun olmasına dikkat etmelidir. İkinci olarak, oyunlarla içeriğin uyum içerisinde olması dolayısıyla, oyunların müfredata uygun olarak seçilmesine dikkat edilmelidir. Oyunlar hem sınıfta teknik olarak uygulanması kolay olan hem de öğrencilerin yaşına ve bilgi dağarcıklarına uygun olarak seçilmelidir. Oynanmak için seçilen oyunlar tüm öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmalıdır. Bu nedenle kısa oyunlar tercih edilmelidir. Aksi durumda öğrencilerin ilgilerini kaybetmeleri sorunuyla karşılaşılabilir (Constantinescu, 2012, s. 112).

Şekil 2.2

Eğitsel oyun yöntemi kullanma basamakları (Yalçın, Demirdağ ve Kazak, 2018, s. 59)



Çocukların yetişkinlerden farklı bir öğrenme özeliğine sahip oldukları birçok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir. Çocukların dikkatlerini toplama sürelerinin daha kısıtlı olması, derse girdikten sonra normal hayatlarında var olan uyarıcılardan mahrum kalmaları ve dışarıda var olan aktif yaşantılarından farklı bir ortama girmeleri nedeniyle öğrenmeye hazır bir şekilde sınıfa girmedikleri gözlemlenmiştir. Dolayısıyla çocukların hazırbulunuşluk düzeyini arttırmak ve onları derse isteklendirmek için daha fazla çaba sarf edilmesi gerektiği açıktır (Mutlu, 2021, s. 8). Bu durumda derslerde klasik öğrenme yöntemleri dışında çocukların günlük hayattaki uyarıcılarına benzer elementlerle donatılmış bir eğitim ortamı oluşturulmasının öğrenmede kalıcılığı sağlayacağı söylenebilir. Aşağıda eğitsel oyun ortamları oluşturulurken dikkat edilmesi gereken hususlar verilmiştir.

- ✓ İyi planlamayla yapılan bir oyun olmalıdır.
- ✓ Oyunun amacı belirli olmalıdır.
- ✓ Öğrencinin seviyesine uygun oyun seçilmelidir.
- ✓ Oyunun kurallarının önceden belirlenmiş olması gerekir.
- ✓ Öğrencilerin oyunun kurallarını anladıklarından emin olunmalıdır.
- ✓ Oyun esnasında öğretmen ortamda bulunmalı ve gerekli gördüğünde birtakım talimatlar vermek suretiyle oyunu yönlendirmelidir.
- ✓ Oyunların tüm öğrenciler tarafından anlaşılır nitelikte basit, kolay ve aynı zamanda ilginç olmasına dikkat edilmelidir.
- ✓ Oyun farklı seviye ve yetenekteki çocukların hepsine uygulanabilir esneklikte olmalıdır.
- ✓ Oyun esnasında zayıf öğrencilerin yaptığı hataların üzerinde durulmadan herkesin oyunda etkin olması sağlanmalıdır (Kaplan ve Şimşek, 2017, s. 271).

1973 yılında “Plato” adıyla bilgisayar oyunlarının, matematik eğitiminde kullanılması için bir proje başlatılmıştır. Bu proje dolayısıyla yapılan bilgisayar oyununun, öğrenciler üzerinde denemesi sonucunda, öğrencilerin matematik dersindeki başarılarında ve matematik dersine yönelik bakış açılarında olumlu etkilerin olduğu tespit edilmiştir (Korkusuz ve Karamete, 2013, s. 86). Eğitsel oyunlar özellikle eğitim amacıyla tasarlanmış oyunlar olup bu çeşit oyunlar vasıtasıyla öğrenciye verilmek istenen bilgi, tutum ve davranış biçimi oyunun içine yerleştirilerek öğrenme sağlanır. Bu nedenle eğitsel oyunlarda, öğrenciler çoğu zaman öğrendikleri şeyleri fark etmezler. Bilhassa öğrenilmiş çaresizlik duygusu barındıran ve kendi öğrenmeleri ile ilgili olumsuz davranışları olan öğrencilerin, öğrenmelerini kolaylaştırmak için oyun etkinliklerinin kullanılması faydalı olabilir (Dirik, 2015, s. 212).

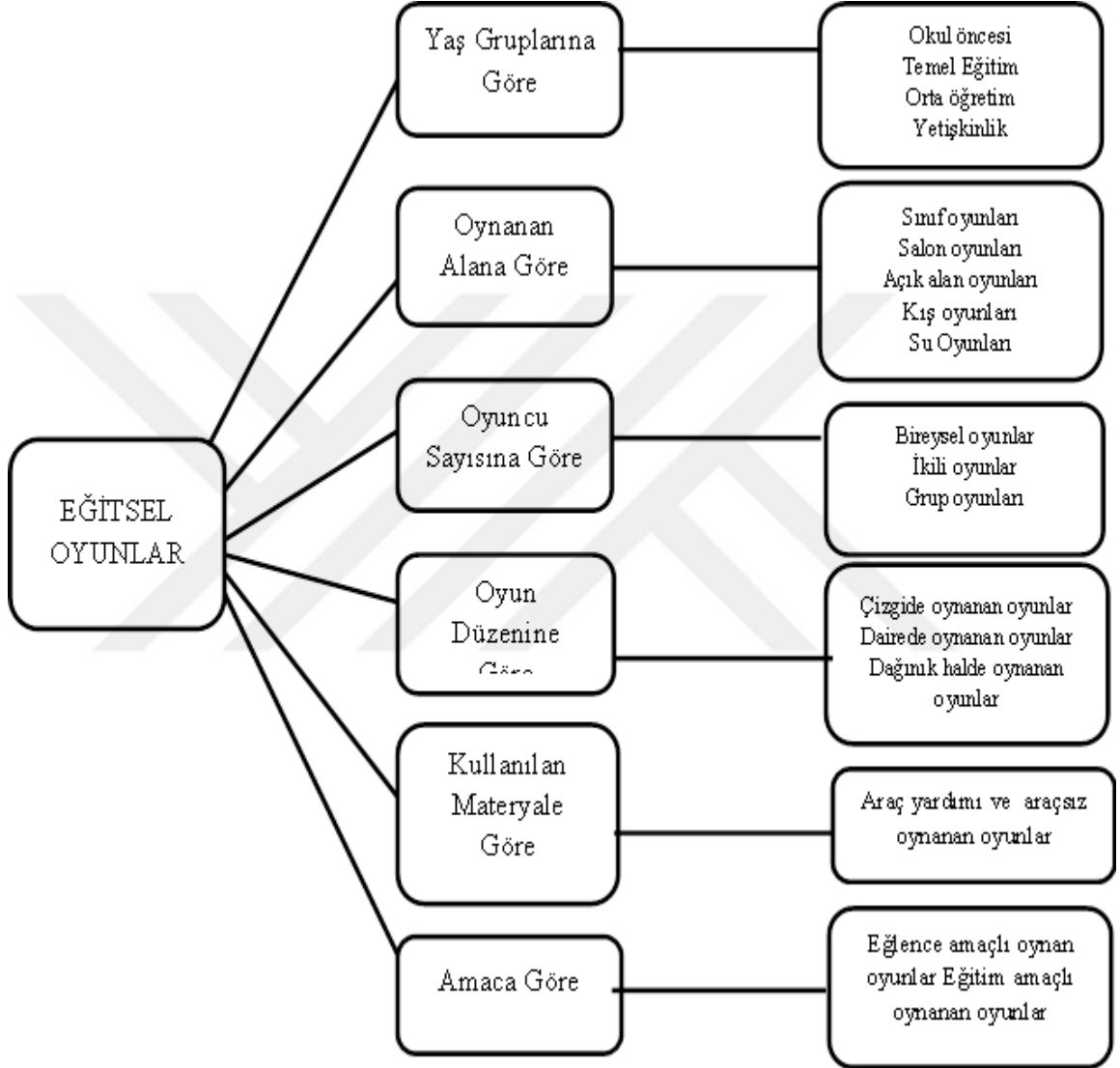
2.6.3. Eğitsel Oyun Türleri

Oyunlar çocukların birçok gelişim alanına dokunan ve destekleyen bir yapıdadır. Çocukların geliştikleri alanlar, yaşları, cinsiyetleri ve yaşadıkları topluma göre oynanan oyun çeşitlerinin farklılık ve gelişme gösterdiği görülmüştür (Yılmaz ve Soyer, 2019, s. 22). Eğitsel oyunları uygulayan öğretmenler açısından, bu oyunların kendi içlerinde sınıflandırılmalarının onlara kolaylık sağladığı düşünülmektedir. Dolayısıyla oyunların, çocukların yukarıda sıralanan farklı özelliklerine göre organize edilmesi, oyunların işlevselliği noktasında öğretmenin elini güçlendirecek niteliktedir. Aşağıdaki şekilde,

alan araştırmalarında eğitsel oyunların uygulanma özelliklerine göre ortak kabul gören genel ve kapsamlı bir sınıflandırma yapılmıştır:

şekil 2.3

Eğitsel Oyunların Sınıflandırması (Karadeniz ve Er, 2022, s. 24).



Oyunun temel olarak serbest/yapılandırılmamış ve örgütlü/yapılandırılmış olmak üzere iki başlığa ayrıldığı belirtilmektedir. Bu iki oyun türü de; çocukların tek başlarına ya da grup halinde olmaları, oyunda gerekli araçların olup olmaması durumlarını içermektedir. Oyunların aşamaları ve türleri hakkında bilgi sahibi olunmasının, çocukların gelişimlerine katkı sağlayan uygun ortamların oluşturulmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Yalman Polatlar, Orhan ve İnan Demir, 2021, s. 67). Eğitsel oyunlara farklı bir pencereden bakan ve bakış açısına göre sınıflandırma yapan  oban

ve Nacar’a (2013, s. 53) göre dört çeşit oyun bulunmaktadır. Aşağıda maddeler halinde bu sınıflandırma nedeniyle oluşan oyun çeşitleriyle ilgili kısaca açıklamaya yapılmaya çalışılmıştır (Çoban ve Nacar, 2013, s. 54):

- Hayali Oyun: Çocukların üç yaşına kadar kendi kendilerine, üç yaşından sonra ise akranlarıyla birlikte oynadıkları oyunlar olup bu oyunlar hayali olduğundan çocuklar oyun esnasında hem oyunu gerçekmiş gibi oynar hem de istedikleri kişiliğe girerler.
- Grup Oyunları: Bu tür oyunlar sınıf veya salonda oynanabileceği gibi açık havada da oynanabilen oyunlardır. Genellikle öğretmenin önderliğinde toplu bir şekilde şarkılı ya da yarışmalı oynanırlar.
 - Sınıf-Salon Oyunları: Sınıf veya salon gibi kapalı alanlarda birtakım kurallara tabi olarak oynanırlar.
 - Açık Hava Oyunları: Bahçe, orman, kır gibi açık mekânlarda örneğin piknik yaparken oynanan koşmaca, yakalamaca, kovalamaca gibi oyunlardır. Sınıf içinde oynanan oyunlardan sıkılan çocukların açık hava oyunları ile ilgili herhangi bir şikâyetlerinin olmadığı tespit edilmiştir.

Geçmişten günümüze dek eğitim otoritelerinin altını çizdiği gibi, eğitim aktivitelerinin organize edilmesinde, oyunun tabiata uygun olmasına ek olarak eğitimin amaçlarına ulaşmada imkan sağlayıcı bir rolünün olduğu söylenebilir. Eğitim etkinliklerinde oyuna yer verilmesi, öğrencilerde merak duygusunu tetikler, dolayısıyla öğrencilerin keşfetme yetilerinin ortaya çıkmasına imkan tanır (Kaya, 2018, s. 75). Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde amaçlanan başarı seviyesine ulaşabilmesi için öğretmenlerin bu derse ait öğretim metotlarına yeterince vakıf olabilmeleri ve öğretimin uygulandığı sınıfın ve öğretilen dersin durumuna göre bu metotları yerinde kullanabilmeleri önem arz etmektedir. Bu açıdan, etkili yöntemlerden biri olan eğitsel oyunlar sosyal bilgiler dersinde özellikle küçük yaş grupları için kullanılabilecek öğretim metotlarından biridir. (Çelikkaya ve Kuş, 2009, s. 744).

2.7 Sosyal Bilgiler

Sosyal kelimesinin birebir karşılığı toplumu ilgilendiren her şeydir denilebilir. Sosyal bilgiler, özellikle de insanın olduğu bütün alanlarla, yaşamla ve toplumla ilgilenen geniş bir yelpazedir. Bir işin içinde insan varsa, bu sosyal bilgilerin bir parçasıdır. Örneğin, “İstanbul’un yüz ölçümü 5343 km²’dir.”. Bu bilgi tek başına herhangi bir sosyal bilgiyi karşılamaz; ancak Bizans dönemindeki İstanbul, İstanbul’daki

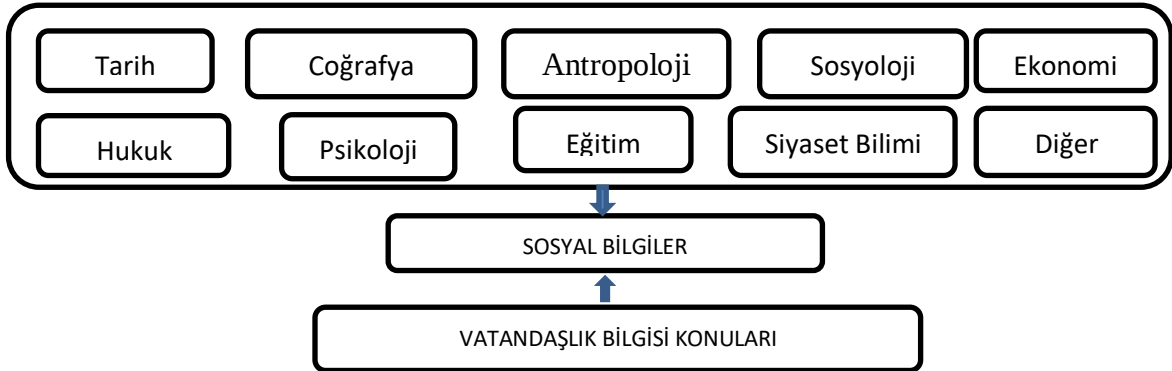
insanların kültürleri ve İstanbul'daki hayat şartları gibi başlıklarla konular bütünleştiği zaman bu Sosyal Bilgilere girer.

Sosyal bilgiler hem disiplinlerarası hem de çok disiplinli bir yapıda olmakla birlikte konusu “insan” olan, tüm sosyal bilimleri kapsayan bir alan olarak değerlendirilmektedir. (Er ve Karadeniz, 2022, s. 26). Sosyal Bilgilerin ne olduğu konusunda geçmişten günümüze pek çok değişiklik geçirerek birçok tanım yapılmıştır. Sosyal bilgileri ilk tanımlayanlardan Wesley'e göre; sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin pedagojik bir amaç doğrultusunda basite indirgenmiş halidir. İlerleyen dönemlerde sosyal bilgiler, etkin yurttaşlık eğitimi amacı doğrultusunda sosyal bilimlerin basitleştirilmiş şekli olmaktan çıkıp sosyal bilimlerin disiplinler arası bir anlayışla işlendiği bir program haline dönüşmüştür (Özmen, 2015, s. 4).

Ülkemizde sosyal bilgiler eğitimiyle ilgili çalışmalar yapan Erden, sosyal bilgileri, ilköğretimde öğrencilerin sorumluluk sahibi iyi birer yurttaş olarak yetiştirmek maksadı olan, sosyal bilimleri meydana getiren disiplinlerden derlenmiş bilgiler doğrultusunda, öğrencilere toplumsal hayatın içinde var olan beceriler, bilgiler, tutumlar ve değerleri kazandırma isteği bulunan bir çalışma alanı olarak betimlemiştir (Tekindal, 2002, s. 16). Öğrencilerin toplumu, dünyayı, evreni tanımalarını sağlayan sosyal bilgiler, sosyal ve beşeri bilimlerin sahip olduğu bilginin ve yöntemin kullanıldığı bir ders olarak tanımlanmaktadır. Sosyal bilgiler, bireylerin öğrenme alanlarını bir tema veya ünite çatısı altında birleştirilmesini içeren; bireyin toplum içindeki varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardım etmek amacıyla psikoloji, sosyoloji, antropoloji, tarih, coğrafya, felsefe, ekonomi, hukuk ve siyaset bilimi gibi vatandaşlık bilgisi ve sosyal bilimler konularını yansıtan; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş; insanın hem fiziki hem de sosyal çevresiyle etkileşim içinde olmasını dün, bugün ve yarın bağlamında inceleyen bir derstir (Gürdoğan, Bayır ve Balbağ, 2000, s. 1).

Şekil 2.4

Sosyal Bilimler Disiplinleri (Çatak, 2020, s. 4)



Yüzyıllar içerisinde bir yandan çocukların ve gençlerin konuyla ilgili edindikleri bilgilerin artması ve gelişmesi diğer yandan çocukların ve gençlerin edindikleri anlamlı bilgilerin nasıl üretildiği hakkında bilgi edinmeleri sosyal bilgilerin tanımında değişme eğilimi oluşturmuştur. Sosyal bilgiler öğreticileri, daima, gelecek nesillere demokrasiye ilişkin gelenekleri öğretme çabası içerisinde olmuşlar ve sosyal bilgilerde öğretmenin öğrenciler için sosyal yaşamı anlama ve bu yaşam içine bir yurttaş olarak dahil olma eğiliminde bulundukları aktif bir süreç olduğu hususunun hem gerekli hem de önemli olduğunu savunmuşlardır (Kılıçoğlu, 2021, s. 4).

Shermis, Barr ve Barth sosyal bilgiler öğretiminde rehberlik edeceğini düşündükleri üç yaklaşım tanımlamışlardır (Erden, 2000, s. 6).

- Vatandaşlık Bilgisini Aktarma Olarak Sosyal Bilgiler:** Sosyal bilgilerin en temel amacı öğrencilere var olan kültür mirasını aktararak onların iyi birer vatandaş olmalarını sağlama olarak tanımlayan bir yaklaşımdır.
- Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler:** Sosyal bilgiler, iyi vatandaşlar yetiştirmek amacıyla bireylere, sosyal bilimlerin kapsadığı disiplinlerdeki bilgi ve beceriler ile değerlerin kazandırılması gerektiğine yönelik bir yaklaşımdır.
- Yansıtıcı İnceleme Alanı Olarak Sosyal Bilgiler:** Sosyal bilgiler eğitiminde amacın, öğrencilerin toplumsal ve bireysel problemleri tanımlaması, analiz etmesi ve karar vermesi süreçlerini geliştirmesi olduğunu ileri süren bir yaklaşımdır.

Sosyal bilgilerin her yönüyle değişen dünya ve ülke şartlarında dayanağı bilgi olacak şekilde karar alarak problem çözebilme yetkinliğine sahip etkin vatandaşlar yetiştirmek maksadıyla, sosyal ve beşeri bilimlerden elde edilen bilgi ve metotları

karma bir şekilde kullanan bir eğitim programı olduğu belirtilmiştir (Acun, 2006, s. 24). En temel ve önemli işlevlerinden birisi bireyleri iyi birer vatandaş olarak yetiştirmek olan eğitim kurumları; bu işlevi yerine getirirken, çocukların içinde bulundukları toplumun kurumlarını, tarihini ve kültürünü tanımak suretiyle toplumsallaşmasını sağlama ve toplum içinde aldıkları rollerin gereklerine uygun davranışlar sergileyerek toplumun kendisine sağladığı imkanlar ile bu imkanlardan faydalanma yöntemlerini kazandırmak amacını göz önünde bulundururlar. Ülkemiz eğitim sistemine bakıldığında, öğrencilere yukarıda belirtilen tüm beceri ve bilgilerin bir kısmını ilköğretimin birinci döneminde, üçüncü sınıfa kadar hayat bilgisi dersinde, 4. sınıfta ise sosyal bilgiler dersinde kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu haliyle sosyal bilgiler dersinin ilköğretimin birinci evresinde yer alan en temel ve önemli derslerden biri olduğu belirtilmiştir (Erden, 2000, s. 5).

Günümüzde sosyal bilgilerin tanımıyla ilgili fikir birliği bulunmamakla birlikte tanımlarda ortak olan noktalar incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmaktadır (Sever, 2015, s. 6).

- Sosyal bilgilerde vatandaşlık eğitimi en temel amaçtır.
- Vatandaşlık eğitiminin demokratik değer ve inançlar, bilgi, bilgi işleme ve sosyal katılım becerileri olmak üzere dört adet zorunlu ve önemli unsuru bulunmaktadır.
- Sosyal bilgilerde bilginin temelini, sosyal bilimlerle insanlarla alakalı tüm bilgiler meydana getirmektedir. Bu bilgiler, bireylerin tarihsel boyutta diğer bireylerle ve çevreleriyle etkileşimlerinin bilgisini içermektedir.

Bu açıklamalar ışığında sosyal bilgiler, öğrencilere, sosyal hayata uyum sağlamada ve sosyal problemleri çözmede ihtiyaçları olan bilgi, değer, tutum ve becerileri kazandırmayı hedeflemekle birlikte, sosyal bilimlerdeki verileri entegre etmek suretiyle öğrencilerin bilgi seviyesine göre basite indirgeyen bir yurttaşlık eğitim programı olarak tanımlanabilir (Öztürk ve Otluoğlu, 2003, s. 6).

2.8. Sosyal Bilgiler Tarihçesi

Sosyal bilgiler eğitimi kavramının kullanılması, köken itibarıyla insanlıkla birlikte başlamasına rağmen, ancak 19. yüzyılın başlarında Amerika Birleşik Devletleri'nde kullanılmaya başlanmıştır. Yenilikçi eğitimciler, 18. yüzyılın sonlarında, şehir ve sanayi toplumuna uygun bir program türü ortaya koymaya başlamışlardır.

Ayrıca bu dönem için, dünyanın çeşitli bölgelerinden Amerika' ya göçlerin olduğu bir dönem ve bu göçmenlerin Amerikalılaştırılması için gerekli ortamın hazırlanması gerekiyordu denilebilir. Program türünde yer alan tarih dersleri ise; güncel sorunlardan ve problemlerden uzak, geçmişin kronolojik sunumundan vücut bulduğu için, Amerikan ulusu oluşturmada yetersiz kalmaktadır. Bu durum Sosyal Bilgilerin ortaya çıkışı olarak düşünülebilir (Özmen, 2015, s. 5).

İlerlemecilik akımının savunduğu demokratik toplumun oluşması için yurttaş yetiştirme görüşünün etkisiyle, ders olarak sosyal bilgiler, eğitim programının içine yerleştirilmiştir. Aynı zamanda, 1930 ve 1940 yılları arasında çocuk merkezli yaklaşım ve yeniden kurmacılığı savunan eğitimciler sosyal bilgiler programının gerçekleştirilmesi adına çaba sarf etmişlerdir. 1940 ve 1950 yılları arasında ise; bu durumun aksine, sosyal bilgiler programının büyük bir bölümünde tarih ve coğrafyaya ağırlık verildiği görülmüştür (Erden, 2000, s. 6).

1960'ların başı ila 1970'lerin ortasına değin, sosyal bilgiler dersiyle ilgili ağır eleştiriler olduğundan “yeni sosyal bilgiler” adıyla reform niteliğinde bir hareket başlatılmıştır. Bruner tarafından geliştirilen buluş yolu ile öğrenme kuramı, bu reform hareketinin doğuşunda ve gelişiminde etkili olup bu hareketin neticesinde, sosyal bilgiler dersinde tarih ile coğrafyanın ağırlığı azaltılarak; bu bilimlerle ekonomi, siyaset bilimi, sosyoloji, sosyal psikoloji ve antropoloji bilimlerinin bütünleştirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Geleneksel tümdengelim yaklaşımı ile anlatım yönteminin yerini alan tümevarım araştırma yöntemi, 1980'lerde istenen verim elde edilmediğinden, terk edilip tekrar geleneksel yöntemle yani tümdengelimle dönülmeye başlanmıştır (Öztürk ve Otluoğlu, 2003, s. 14). 1990'lı yılların ortalarına doğru NCSS bu dersin öğretiminin; tematik, yapılandırmacılığa bağlı, disiplinler arası ve bütünleşmiş bir anlayışla “Yeni Sosyal Bilgiler” hareketinin ruhuna uygun bir hedef, yöntem ve içerikle ele alınmasına karar vermiştir (Özmen, 2015, s. 7).

Eğitim tarihine toplumumuz açısından bakıldığında, İslamiyet öncesi sosyal hayatla alakalı kurallar; gelenek ve göreneklerle inanış sisteminin içinde yer bulmuştur. İslamiyet sonrasında, İslam dininden doğan kaidelere göre bireyler eğitime çalışılırken gelenek ve göreneklere ait kuralların da öğrencilere kazandırıldığı görülmüştür. Bu dönemde medreselerde tefsir, hadis, ilm-i hal, tarih, coğrafya, kelam, fıkıh gibi dersler diğerlerinin yanında okutulmuştur ve bu durum tüm eğitim sisteminde aynen Cumhuriyet dönemine kadar devam etmiştir (Sönmez, 2010, s. 6).

Sosyal bilgilerle ilgili programların kapsamı dahilinde bulunan konuların yer aldığı dersler, ilkokul programlarına, ilk defa Sultan II. Abdülhamit döneminde girmiştir. Bu padişah zamanında yalnızca tarihin ve coğrafyanın bazı programlar içerisinde yer bulduğu görülmüştür. Türkiye’de, Osmanlı Devleti’nin miras bıraktığı ve aynı zamanlarda Batı Avrupa’nın da benimsediği tek disiplinli program anlayışı, Cumhuriyet’in ilanından 1968 İlkokul Programı’na değin devam etmiştir (Öztürk, 2015, s. 26). Bu ders, sosyal bilgiler adıyla 1968 yılında yayınlanan İlkokul Programı’nda yer almış ve bu tarihten beri ülkemizde ilkokul 4. ve 5. sınıfta sosyal bilgiler anlayışı hâkim olmuştur.

Tek disiplinli Milli Coğrafya dersleri; 12 Eylül 1980 yılında gerçekleşmiş olan askeri müdahalenin sonrasında başlamış olup 1998 yılında bu ders kaldırılarak ilköğretim ikinci kademesine de sosyal bilgiler dersi getirilmiştir. 2005 ilköğretim programında yapılan değişikliğine kadar, sosyal bilgiler programlarının temel felsefesini daimicilik ve esasicilik meydana getirmiştir. 2005 yılında Sosyal Bilgiler Müfredatı yapılandırmacılık felsefesine göre yeniden hazırlanmıştır. 2012-2013 eğitim ve öğretim yılından başlayarak ülkemizde 4+4+4 eğitim sistemiyle ilkokul 4 sene, ortaokul 4 sene ve liseler 4 sene olmuştur. Genel itibariyle bakıldığında öğretim programlarında değişikliğe gidilmemiş, derslerin var olan öğretim programları doğrultusunda yürütülmesine devam edilmiştir. Sosyal bilgiler için en önemli değişim ise, daha önce sınıf öğretmenleri tarafından okutulan 5. sınıf sosyal bilgiler dersinin, bundan sonra sosyal bilgiler branş öğretmenlerince okutulmaya başlanmasıdır (Yalçınkaya ve Uslu, 2015, s. 36-38).

MEB, 2017-2018 program değişikliklerine gerekçe olarak “Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişimi, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlardaki yenilik ve gelişmeleri” öne sürmüştür; bunların günümüzde bireylerden beklenen rolleri değiştirdiğini ve doğrudan etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca sarmal yaklaşım doğrultusunda bireye; bütünleşik olarak yetkinlik, beceri ve değerlerini kazandırılmasının önemine vurgu yapılmıştır (Keskin, 2020, s. 27). Öğrenme alanları, sosyal bilgiler programının yapısı içerisinde önemli yer tutan öğelerden biri olarak görülmektedir. Öğrenme alanı 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda “birbiri ile ilişkili bilgi, beceri ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden disiplinlerarası bir yapı” olarak tanımlanarak öğrenme alanları yoluyla; bilgi, beceri, kavram, tema ve ünitelerin ilişkilerini sağlamak hedeflenmiştir (Şimşek, 2020, s. 41).

2.9. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Amacı

Becerinin, bireyin öğrenme süreci gerçekleşirken aktif olarak ve bilinçli bir şekilde hareket etmesine ve tüm fiziksel ve zihinsel faaliyetlerin sağlıklı bir şekilde işlenmesine olanak sağlayan en temel unsur olduğu söylenebilir. Eğitim – öğretim süreci bitiminde, bireyde gerçekleşmesi ve bireyin gerçekleştirmesi gereken bazı davranışlar bulunmaktadır. Bu öğrenmedeki eğitsel davranışlar beceri, beceriler ya da beceri setleri olarak nitelendirilmektedir (Bilgili vd, 2019, s. 45). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında aşağıda belirtilen becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir. Hedeflerde ifade bulan ve TYÇ (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi) ile de uyumlu bir şekilde sosyal bilgiler dersi dahilinde öğrenilebilecek beceriler aşağıda özetlenmiştir (MEB, 2018, s. 9).

Şekil 2.5

2018 Sosyal Bilgiler Programı Becerileri (MEB, 2018, s. 9).

1. Araştırma	15. Kanıt kullanma
2. Çevre okuryazarlığı	16. Karar verme
3. Değişim ve sürekliliği algılama	17. Konum analizi
4. Dijital okuryazarlık	18. Medya okuryazarlığı
5. Eleştirel düşünme	19. Mekânı algılama
6. Empati	20. Öz denetim
7. Finansal	21. Politik okuryazarlık
8. Girişimcilik	22. Problem çözme
9. Gözlem	23. Sosyal katılım
10. Harita okuryazarlığı	24. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
11. Hukuk okuryazarlığı	25. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
12. İletişim	26. Yenilikçi düşünme
13. İş birliği	27. Zaman ve kronolojiyi algılama
14. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme	

Etkin Vatandaşlık; Küresel Bağlantılar” üniteleri kapsamında yer alan yedi öğrenme alanından meydana gelmektedir (MEB, 2018, s. 10). Sıralanan öğrenme alanları, daha önce uygulamada olan 2005 öğretim programı ile karşılaştırıldığında, büyük ölçüde benzerlikler gösterdiği söylenebilir. 2005 programında öğrenme alanı dokuz tanedir ve bunlardan altısı 2018 programında da mevcuttur. Sadece 2005 programından farklı olarak 2018 programına “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı

eklenmiştir. 2018 programında yer alan öğrenme alanları, sınıf düzeyleri, kazanım sayıları ve süreleri Şekil 2.6’da gösterilmiştir:

Şekil 2.6

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanları ve Süreleri (MEB, 2018, s. 12).

SINIFLAR	4. SINIF			5. SINIF			6. SINIF			7. SINIF		
ÖĞRENME ALANI	Kazanım	Süre Oranı (%)	Ders Saati	Kazanım	Süre Oranı (%)	Ders Saati	Kazanım	Süre Oranı (%)	Ders Saati	Kazanım	Süre Oranı (%)	Ders Saati
BİREY VE TOPLUM	5	11,1	12	4	13	14	5	11,1	12	4	11,1	12
KÜLTÜR VE MİRAS	4	13	14	5	16,6	18	5	20,4	22	5	27,8	30
İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER	6	18,5	20	5	16,6	18	4	13	14	4	13,9	15
BİLİM, TEKNOLOJİ VE TOPLUM	5	14,8	16	5	13	14	4	11,1	12	4	11,1	12
ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM	5	16,6	18	6	16,6	18	6	16,6	18	6	13,9	15
ETKİN VATANDAŞLIK	4	13	14	4	11,1	12	6	14,8	16	4	11,1	12
KÜRESEL BAĞLANTILAR	4	13	14	4	13	14	4	13	14	4	11,1	12
TOPLAM	33	100	108	33	100	108	34	100	108	31	100	108

Tüm derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler eğitiminde de ülkemizin milli/ devlet standartlarını belirleyen kurumu Milli Eğitim Bakanlığı’dır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın sosyal bilgiler öğretim programındaki temel hedefi, “Etkili ve sorumlu Türkiye vatandaşı yetiştirmek” tir (İnan, 2019, s. 11). İnan (2019) öğrencileri sosyal bilgiler temel amaçları doğrultusunda yetiştirebilmek için en önemli kriterin, öğrencilerin bu dersin önemini kavramalarını sağlamak olduğunu belirtmiştir. Örneğin; çevre temizliği bilinci kazandırılması adına “Bahçeye çöp atan birisi yalnızca görgüsüzlük mü yapmış olur?”; çocuk hakları, demokrasi bilinci kazandırılması adına “Bir öğrencinin evde karar alınırken fikrini beyan etme veya bahçede oyun oynama hakkı var mıdır?”; çevreyi ve

mekanı tanıma bilinci kazandırılması adına “Etraftaki yeryüzü şekillerinin sadece bir toprak yığını olmadığını açıklayabilecek mi?” ve benzeri sorulara öğrencilerin verecekleri cevap dersin önemini kavradığını göstermektedir. Bu durum, sosyal bilgiler eğitiminin ne denli önemli olduğunun kanıtı olabilir. Bu doğrultuda, sosyal bilgiler eğitiminin genel hedefi şu şekilde ifade edilebilir:

- Erdemli insan olma yolunda rehber olma
- Etkili vatandaş olarak yetiştirme
- Demokrasiye katılım sağlanmasını öğretebilme
- Mekânsal algı, temel tarih ve sosyal düşünme becerisini kazandırma (İnan, 2019, s. 11-15).

2.10. Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenmenin ve Öğretmenin Önemi

İnsanlık tarihinin başlangıcında bu yana yaşanan her şeyin temeli, değişimdir. Bu gerçek, ailelere, toplumlara ve hatta tüm devletlere önemli sorumluluklar yüklemektedir denilebilir. Değişim gerçeğini; 20. yüzyılın başlarında ilk fark eden devletlerden birisi olan ABD, toplumlarda meydana gelen değişimlerin neden olduğu sorunun, problemin çözümünü eğitimde aramış ve 1916’da insanların, içinde yaşadıkları topluma daha çok katkıda bulunan ve daha uyumlu vatandaşlar haline gelmelerini hedefleyen sosyal bilgiler adlı yeni bir dersi eğitim kurumlarında okutmaya başlamıştır (Topçu, 2019, s. 32). İlköğretimde ders olarak verilen sosyal bilgiler, öğrencinin içinde yaşadığı sosyal hayatla yakın bir ilişki içerisindedir. Bu dersle öğrenciler, özellikle içinde bulundukları yakın ve uzak çevrelerini; geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında yakinen keşfetme olanağına sahip olmaktadırlar. Sosyal bilgiler dersinin yükümlülüklerinden birinin toplumda var olan idealleri çocuklara kazandırmak olduğu noktasından hareketle, bu derste birey; toplumsal sorunlar veya problemlerle yüzleştirilir ve bu şekilde bireyin sosyal hayatla bütünleşmesi sağlanır (Yeşiltaş, 2014, s. 63).

Bloom, bireyin 18 yaşına kadar gösterdiği başarının %42’ sinin, ilköğretimin birinci kademesindeki başarısıyla ilgili olduğunu belirtmiştir. Buna göre; bireyin 13 yaşına kadar oluşan tutumlarının, yaşamının sonraki dönemlerinde değiştirilmesinin zor olduğu söylenebilir. Özellikle de çocukların bu yaşlarda edinmiş oldukları becerileri, değerleri ve kazanımları sonraki yaşlarında değiştirmelerinin mümkün olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla bu yaşlarda bireylere kazandırılan vatan ve millet sevgisi,

başkalarının haklarına saygı gösterme, tutumlu olma gibi sosyal bilgiler dersi kapsamındaki hedefler bakımından değerlendirildiğinde, öğrenciler için sosyal bilgiler dersinin gerekliliği önem arz etmektedir (Akdağ, 2014, s. 11).

NCSS (1992) geleceğin üretken ve etkin vatandaşlarını yetiştirebilmek için çocukların sınıf ortamında edindikleri bilgiyi yapılandırarak anlamlandırmalarının ve yapılandırdıkları bu bilgi, beceri ve değerleri de davranış haline dönüştürebilmelerinin, sosyal bilgiler öğretiminde çok önemli bir husus olduğunu belirtmektedir. Buna göre, öğretilen sosyal bilgiler derslerinde, etkili öğrenme- öğretme süreci gerçekleştirebilmek adına 5 temel ilke önerilmektedir. Bunlar kısaca şu şekilde özetlenebilir (Yılar ve Tağrikulu, 2021, s. 53.)

- a) Sosyal bilgilerde öğrenme-öğretme anlamlı olduğu zaman etkilidir. Bu ilkeye göre, öğrenciler okul içinde ve dışında kendilerine faydalı olabilecek bilgi ve becerileri derinlemesine öğrenerek yaşama aktarabilirlerse, öğretmen dersin her aşamasını planlarken yansıtıcılığı dikkate alarak planlarsa, sosyal bilgilerde öğrenme öğretme anlamlı olabilir.
- b) Sosyal bilgilerde, öğrenme-öğretme bütünleştirici olduğu zaman etkilidir. Bu ilkeye göre, sosyal bilgiler disiplinler arası yaklaşımla, konuları zaman ve mekanla uyumlu olarak öğretilirse; öğrenilen değer, tutum, beceri ve bilgiler gerçek hayatla bütünleştirilirse; teknoloji öğretime etkili biçimde yansıtılırsa; sosyal bilgilerde yer alan konular diğer derslerdeki konularla ilişkilendirilirse sosyal bilgiler dersinde öğrenme ve öğretme bütünleştirici olabilir.
- c) Sosyal bilgiler dersinde öğrenme ve öğretme süreci değer temelli olduğu zaman etkilidir. Bu ilkeye göre, öğrenciler sosyal konular hakkında bilgilendirilip eleştirel düşünceleri ve karar verebilmeye teşvik edilirse, öğretmenler konuların etik boyutunu açıklayarak tartışmalı konular için öğrencilere farklı açılardan akıl yürütebilecekleri fırsatlar sağlanırsa, öğretmen farklı ya da karşıt görüşlerin bilinmesini ve bunlara saygı duyulmasını öğretirse, öğrenciler kültürel farklılıklara ve benzerliklere saygılı olmayı ve sosyal sorumluluklara etkin katılmayı özendirilirse sosyal bilgiler dersinde öğrenme ve öğretme değer temelli olur.
- d) Sosyal bilgiler dersinde öğrenme ve öğretme aktif olduğu zaman etkilidir. Bu ilkeye göre, öğretmen merkezli dersler yerine öğrencilerin bağımsız bireyler olarak kendi kendine öğrenebildikleri dersler tasarlandığında, öğretmen ve öğrenciler karar verme becerisini ve yansıtıcı düşünmeyi kullandıklarında,

öğrenciler bilgiyi bizzat kendileri zihinlerinde yapılandırırlarında, önemli sosyal konuların irdelenmesinde karşılıklı olarak tartışma ortamları oluşturulduğunda, , öğretmenler öğrencilere gerçek yaşama dönük etkinlikler sunduklarında sosyal bilgiler öğrenme ve öğretme aktif olur.

- e) Sosyal bilgilerde öğrenme-öğretme zihinsel çabayı özendirdiği zaman daha etkilidir. Bu ilkeye göre; öğretmenler, öğrencilerin düşüncelerine saygı gösterirse ve akıl yürütmeye dönük fikirler sunmalarına teşvik ederse, öğrencilerden öğretim hedeflerini bireysel veya grup üyesi olarak gerçekleştirmesi beklenirse, öğretmen araştırma inceleme konusunda rol model olur ve uygun öğretim stratejileri kullanırsa, sosyal bilgilerde öğrenme ve öğretme zihinsel çabalar özendirilmiş olur.

2.11. Okuryazarlık

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ile okuryazarlık kavramına yüklenen anlam değiştiği gibi, bu gelişmeler çok daha köktenci boyutlara taşınmış ve birçok yeni okuryazarlık çeşidi ortaya çıkmıştır (Erdem, 2020, s. 3). Okuryazarlık kavramı, ilk ortaya çıktığı zamanda okuma ve yazma becerisine sahip olma anlamında tanımlanırken, zamanla anlam genişlemesi yaşamış ve disiplinler arası bir kavram halini alarak bir anlam/ anlamlandırma becerisine dönüşmüştür. Sosyal bilgiler öğretimi kapsamında okuryazarlığı üç boyutlu olarak ele almak mümkündür: İlköğretimin ilk dönemlerinde okuma ve yazma becerisini içeren bir kavram olarak okuryazarlık (temel okuryazarlık), bilişsel gelişimle birlikte kelime hazinesinin arttığı, okuma ve yazma becerisinin akıcılık kazandığı ve anlama sürecinin geliştiği okuryazarlık (orta dereceli okuryazarlık), farklı alanlara özgü kavram ve anlamlara hakim olmak ve her disiplini kendi özellikleri itibarıyla anlayabilmeyi odak noktası olarak alan (alan/disiplin okuryazarlığı) üst derece okuryazarlık (Tokdemir ve Beldağ, 2019, s. 473).

Günümüzdeki okuryazarlık kavramından; bir alanla, konuyla ilgili araçları hedefine uygun olarak kullanabilme, temel düzeyde karşılaşılan sorunları çözümleyebilme becerileri anlaşılmaktadır (Balaman, 2021, s. 294). Son yıllarda “Yeni okuryazarlıklar” veya “Çoklu okuryazarlıklar” olarak da adlandırılan kavram, bireylerin bilgiyi geleneksel okuma ve yazma dışındaki yollarla anlamlandırdığı ve “dünyayı okuduğu” varsayımına dayanmaktadır. Bu okuryazarlık anlayışı, anlam oluşturma, görsel, işitsel, uzamsal, jetsel ve dilsel yollarını kapsamaktadır. Yeni okuryazarlık kavramının odağında, modern bir toplumdaki bireylerin, çeşitli sunuş

türlerinden ve kaynaklardan bilgiyi nasıl inşa edeceklerini öğrenmeleri gerektiği inancı yatmaktadır (Yeşiltaş, 2021, s. 7).

Yapılan açıklamalar ışığında okuryazarlık, bilinen anlamından çok daha fazlasını içermektedir. Manguel' in ifadesiyle bir sayfalarda yazılı olan harfleri, kelimeleri okumak okuryazarlığın büründüğü kılıklardan yalnızca biri: “ ... ormanda hayvanların izlerini okuyan zoolog; karmaşık motiflerle örülmüş bir halının örülen desenini okuyan dokumacı; bebeğinin yüzünde neşe, şaşkınlık ya da korkunun belirtilerini okuyan anne baba farklı kişiler, farklı bağlamlarda, farklı şekillerde, farklı anlamaları çözümlemeye; yani okumaya çalışmaktadır. Bunun sonucunda da bu farklı çabaları anlamaya çalışan bilim insanları, uzman oldukları araştırma alanlarının ve bulundukları bağlamın farklılığından dolayı, farklı tanımlamalar yapmakta ve ortaya pek çok yeni okuryazarlık türü çıkmaktadır (Altun, 2018, s. 2). Bu okuryazarlıklardan biri de; haritaları anlama, yorumlama ve günlük yaşamda kullanma becerisi olan harita okuryazarlığıdır.

2.12. Harita Okuryazarlığı

Teknolojinin ilerlemesinin çok hızlı olduğu günümüz dünyasında ihtiyaçlar daha da artmış; günümüz insanına çoklu okuryazar olmak zorunluluğu doğmuştur. Harita okuryazarlığı da bu okuryazarlıklardan biridir. Harita okuryazarlığı, durumsal anlamdan mantıksal olarak çıkarımda bulunan kişinin zihinsel şemasını yapılandırarak toplumsal ve evrensel bağlamdaki değer yargılarıyla ritüel, gösterge ve grafikleri yorumlayıp anlayabilmek olarak klasik manada dünya ile bağlantımızı sağlayan okuryazarlığın ötesindedir. Bunun yanı sıra harita okuryazarlığında amaç; bireye sembol, grafik, eylem, obje ve düşünceleri anlayabilme ve yorumlayabilme imkanı tanıyarak onlarda hayat boyu öğrenme bilincinin oluşturulmasına, bu bilincin geliştirilmesi ve etkin öğrenmelerle birlikte problem çözme becerilerinin kazandırılabilmesi olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2013, s. 144).

Bilimsel kaynağını sosyal bilimlerden alan sosyal bilgiler, bireyleri etkili vatandaş olarak yetiştirmek üzere geliştirilmiştir. Çocuklarda yurttaşlık bilinci, doğa sevgisi, vatan sevgisi, mekânsal bilincin oluşması gibi değerlerin kazandırılmasında; ayrıca bireylerin doğal çevreyi algılamalarında ve küresel, bölgesel, yerel ölçekte meydana gelen doğal ve beşeri olayların doğru ve akılcı bir şekilde değerlendirilmesinde, sosyal bilimlerin önemli kollarından biri olarak kabul edilen coğrafyanın rolünün göz ardı edilemeyeceği belirtilmektedir (Ulu Kalın, 2015, s. 114). Sosyal bilgiler öğretiminde harita ve küre ile ilgili beceriler öğrencilerin Dünya'yı

anlama yeteneklerini geliştirdiği belirtilerek sosyal bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılacak başlıca harita ve küre becerileri şöyle sıralanmaktadır (Deveci, 2008, s. 194).

- Harita üzerinde karşılaştırmalar yaparak anlam çıkarma becerisi
- Ölçek kullanma becerisi
- Küre ve harita üzerinde yer belirleme becerisi
- Harita üzerindeki sembolleri yorumlama becerisi
- Yön bulma becerisi

Haritalar kullanılmaya başladığı günden bu zamana insanların yer ve konum ile ilgili problemlerinin, sorunlarının çözülmesine yardımcı olmuştur. İnsanların ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılan haritalarda, yeryüzündeki özellikler yansıtılırken çeşitli şekiller, renkler, çizgiler ve işaretler kullanılmaktadır. Bu tür işaretler; haritaların daha kolay bir şekilde anlaşılmasını, yorumlanmasını ve yaşadığımız yerin ve Dünya'nın daha iyi tanınmasına imkân sağlamaktadır (Tokdemir ve Beldağ, 2019, s. 491).

Weeden (1997)'e göre harita okumanın ilk adımı olarak haritanın lejantında bulunan semboller, renkler ve şekiller vb. ile görselde kodlanan bilgilerin ne anlama geldiğine bakıldığından, haritanın okunması bir kitabın okunması gibi düşünülemez. McCulere (1992)' ye göre farklı kaynaklardan faydalanılarak yapılan harita okuma becerisi, coğrafya öğretiminde en temel beceridir. Harita okuma, öğrenenleri bir problemi çözerken farklı kombinasyonlarla tüm becerileri uygulamaya zorlamaktadır. Çünkü harita okuryazarlığı, mekânsal bir sentezlemeyi ve çözümlemeyi içermektedir (Ünlü, 2021, s. 394).

Dünya geneline bakıldığında sanayi, sağlık, eğitim gibi birçok farklı uzmanlık alanı, ihtiyaçları doğrultusunda kendi haritalarını oluşturabilmektedir. Dünyada herhangi bir bitki ya da hayvan türünün dağılışından herhangi bir salgın hastalığının yayılışına ya da herhangi bir dine mensup olanların dünya üzerindeki dağılışından, herhangi bir sosyal medya platformu kullananların sayılarının, trafik kazalarının, doğum ve ölüm oranlarının, intihar vakalarının, hırsızlık olaylarının, depresyon, sel, heyelan ve taşkınların dağılışına kadar birçok farklı konuda çizilmiş harita bulmak mümkündür (Sarıgül, 2021, s. 2). Yeni eğitim-öğretim anlayışında görselliğin hükümdarlığı, Modernitenin getirmiş olduklarına bağlanmaktadır (Duman ve Girgin, 2011, s. 187). Bu bağlamda çocuklara, küçük yaşlardan itibaren harita okuryazarlığı eğitimleri

verilmesinin, çocukların hayata daha kolay uyum sağlayabilmesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

7-11 yaş grubundaki çocuklar hızlı bir bilişsel gelişme göstererek tersine dönebilirlik ve korunum kavramlarını edinebilirler. Elde ettikleri bu bilgilerle algıladıkları görüntülerin yanıltıcı olma ihtimalinin bilinciyle, gerçeğe farklı açılardan bakarak anlamaya çalışabilirler. Piaget' e göre çocukların bilişsel gelişim dönemlerinde en hızlı gelişim gösterdiği bu dönem, çocukların harita becerilerini en iyi geliştirecekleri zamandır. Bireyler, 2-7 yaş döneminde, kazandıkları giriş düzeyindeki harita bilgilerini bu dönemde ileri seviyeye taşıyabilirler ve bu yapılan harita etkinlikleri çocukların tersine çevirebilme kavramını kazandıklarından dolayı daha kalıcı olmaktadır (Sönmez, 2021, s. 427).

Sosyal bilgiler disiplinlerinin nerdeyse tamamı için temel bağlamda harita becerisi gereklidir. Özellikle öteki alanlara göre daha ağır basan coğrafya derslerinde harita ve harita okuryazarlığına daha fazla gereksinim duyulmaktadır. Çünkü coğrafya konuları aktarılırken harita, tablo, grafik, küre ve benzeri materyallere yer vermemek öğrenciyi ezberciliğe sevk etmekte bu da öğrencilerin bilgiyi anlayarak öğrenmelerini engellemektedir. Sistemli bir biçimde geliştirilen harita kullanma becerisi, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayarak öğrenmelerinin kalıcılığı artmaktadır. Bundan dolayı harita okuryazarlığı, bilginin doğru anlamlandırılması için coğrafya, tarih ve sosyal bilgiler derslerinde önemli bir yere sahiptir (Yalçınkaya ve Utaş, 2021, s. 285).

2.13. Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitsel Oyunların Kullanımı

Bir bilim insanı, öğretmen ve eğitimci olan Comenius, çocuğu gelişiminde oyunun önemli bir öğrenme aracı olduğunu ifade etmektedir. Özgür olma isteği, arkadaş edinme, kişilik gelişimi, rekabet etme ve ahlaki değerlerin kazandırılmasında oyun önemli rol oynamaktadır ve aynı zamanda çocukları disipline etmektedir. Rousseau, çocukların, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini savunmaktadır. Oyunlar, çocukların kendi dünyalarında özgürce yaparak ve yaşayarak özgürce öğrenmelerini sağlamaktadır (Sezgin ve Yüzer, 2020, s. 7).

“Oyun” yaşamsal pratikleri geliştirmeyi hedefleyen ve temelde düşünmeyi gerektiren, bir anlamda bireyin hayal dünyasını yansıtır bir biçimdir. Eğitsel oyun ise, bireylerin motivasyonunu arttırarak öğrenim aşamasında öğrenmenin gerçekleşebilmesi için etkileşim temelli ve ödül esasına dayalı sistemsel bir yapıyı ifade etmektedir

(Karadeniz ve Er, 2022, s. 28). Öğrencilerde var olan inceleme, merak ve araştırma hevesinin öğretim programı çerçevesinde yapılandırılıp planlı bir şekilde uygulanması da mümkün olmaktadır (Akhan ve Demirezen, 2015, s. 147). Açıklamalar doğrultusunda, oyunların bireyin karakterini oluşturduğu söylenebilmektedir. Sosyal bilgiler dersinin hedefi, çocuğu etkili bir vatandaş olarak yetiştirebilmektir. Bu bağlamda; çocuğun gelecekteki karakterini şekillendiren oyunlar, sosyal bilgiler dersi kazanımlarına ulaşmada uygulanabilecek stratejilerden bir tanesidir.

Sosyal Bilgiler, her bireye kapasitesinin farkına varacak yaşantıyı mümkün kılacak fırsatlar sunarak kendini tanımasına dolayısıyla kendini gerçekleştirmesine katkıda bulunmaktadır. Bağımsızlık ve iş birliğinin yanında, insan ilişkilerini idrak etmek için gerekli olan kavram ve genellemelerin oluşturulup geliştirilmesi ve içinde yaşadığı toplumun değerlerini anlama ve ona göre davranma bu ders sayesinde mümkün olabilmektedir (Özmen, 2015, s. 11). Sosyal bilgiler dersi konu alanı içerisinde yer alan öğrenme; bilgiyi oluşturma, yorumlama, değerlendirme ve bunun sonucunda kişisel bir bakış açısı inşa etme süreci olarak tanımlanabilir. Gerçekleştirilen bu öğrenme sürecinde, öğrencinin konu ile alakalı kanıtları ve kaynakları araştırması, değerlendirmesi ve seçimler yaparak belirli sonuçlara ulaşması sağlanmalıdır. Diğer bir ifadeyle öğrenci, bilginin aktarılmasını bekleyen pasif alıcı konumunda değil, bilgiye ulaşan ve yeni bilgi üreten aktif bir birey konumundadır (Kabapınar, 2019, s. 29). Çocukların temel ihtiyaçlarından biri olan oyunların, onların yaparak yaşayarak kendiliğinden öğrenmelerine imkan sağlamaktadır. Özellikle sosyal bilgiler dersi gibi bilgi ağırlıklı olan derslerin, ilkökul çağındaki öğrencilere geleneksel yöntemlerle verilmesinin, istenen hedeflere ulaşmada yetersiz kalacağı söylenebilir.

Sosyal bilgiler dersi, oldukça geniş kapsamlı bir derstir. Bu derste çocukların bilişsel gelişimleri bilgi ve kavrama düzeyinde kalmayarak bireyin her açıdan yaşamında uygulayabileceği kazanımları elde etmesine imkan tanıyan bir ders olması gerektiği söylenebilir. Oyun oynamak, her adımda gözlem yapılan ve problem çözölen bir süreç olarak tanımlanabilir. Uygun bir şekilde tasarlanan, planlanan ve uygulanan oyunlarda, kişi oyunun en başından itibaren problem durumunu belirler. Oyun oynama düşüncesi, öğrenciyi problemi çözme konusunda motive etmekte ve problemin çözümü için önemli bir adım attırmaktadır. Bu sayede öğrenciler, farkında varmasalar da problemleri gözlemlleme, analiz etme ve çözme alışkanlıklarını oluşturabilirler (Özkan, 2021, s. 130). Altınbulak, Emir ve Avcı (2006, s. 49) sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunların kullanılmasının, erişiy ve kalıcılığa olan etkisini araştırmış, eğitsel oyunlarla

hazırlanmış ders etkinliklerinin kullanıldığı grubun başarı ortalaması, geleneksel öğretimin uygulandığı grubun başarı ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersinde oyunların kullanılması, çocukların tüm varlığıyla derse katılmasına olanak sağlayabilir ve çocuklar etkili vatandaş olma yolunda kendiliğinden kalıcı bir öğrenme gerçekleştirebilir.

2.14. İlgili Araştırmalar

Alanyazın taraması yapıldığında bu araştırmanın içeriği ile birebir bağdaşan bir çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde sosyal bilgiler, eğitsel oyun ve harita okuryazarlığı ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Altunel (2022, s. 134) çalışmasında, sosyal bilgiler dersinde kök değerleri kazandırmak için eğitsel oyunları ders işleme sürecine dahil etmiştir. Elde edilen bulgulara göre, kök değerlerin kazandırılmasında eğitsel oyunların etkili olduğu ve öğrencilerin eğitsel oyunlar yoluyla kök değerleri ile ilgili kazanımların daha iyi kavrandığı sonucuna ulaşmıştır.

Görmez (2021, s. 721) tarafından yapılan bu çalışma, sosyal bilgiler dersinde 8. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık becerilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğrencilerin harita kavramı, haritanın sahip olması gereken kriterler, harita çeşitleri, harita renklendirmelerinin anlamları, haritadaki sembollerinin neyi ifade ettiği ve yeryüzü ile ilgili konularda yeterli bilgilerinin olmadığı; enlem ve boylam kavramlarıyla paralel ve meridyen kavramlarını karıştırdıkları; Türkiye'nin koordinatlarını ve verilen koordinatlara göre yer tespiti belirleme hususunda gereken yeterlilikte bulunmadıkları görülmüştür.

Can (2021, s. 75) çalışmasında, sosyal bilgiler dersi kapsamında coğrafya kazanımlarından olan harita okuryazarlığı becerilerini açıklamak ve ortaokul öğrencilerinin harita okuma beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre; özel okullarda öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin harita okuma beceri düzeyleri, devlet okullarında öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin harita okuma beceri düzeylerinden daha yüksek çıkmıştır. Bunun yanında sınıf seviyesi arttıkça harita okuma beceri düzeylerinin de arttığı ve okuma becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında da öğrencilerden kız olanların erkek öğrencilere kıyasla başarılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Aydınözü, Demirbaş ve Demir (2020, s. 67) çalışmalarında, ilkokul öğrencilerinin yön kavramları ile ilgili kazanımları elde etmesini sağlamaya ilişkin sınıf

öğretmenlerinin görüşlerini başvurmuştur. Elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin yön kavramını tanımladıkları ortaya konmuştur. Öğretmenler yönlerle alakalı konuların yoğunlukla sosyal bilgiler dersinde işlediklerini; pusulayı yön bulma tekniği olarak kullandıklarını; öğrencilerin kendilerinden farklı olarak güneşi kullandığını belirtmişlerdir. Öğretmenler yön öğretimi konusunun soyut olması ve öğrencilerin yön kavramlarını sıklıkla karıştırdıklarını ifade etmişlerdir.

Gürbüz (2019, s. 51) çalışmasında, ortaokul 5. sınıf fen bilimleri dersinde yer alan “Işığın Yayılması” ünitesi için hazırlanan eğitsel oyun etkinlikleriyle, öğrencilerin akademik başarılarını, derse karşı tutumlarını ve motivasyonlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, eğitsel oyun etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına, derse olan tutumlarına ve motivasyonlarına olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir.

Çalışkan ve Biter (2019, s. 23) çalışmalarında, ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersi “Birey ve Toplum” ünitesinde yer alan bireysel farklılıklara karşı saygı, sorumluluk alma ve özgürlük değerlerinin kazandırılması için yapılan etkinliklerde eğitsel oyunları kullanmıştır. Bu çalışma boyunca eğitsel oyunlar uygulanmış ve öğrenciler ürün dosyası oluşturmuştur. Yapılan çalışmaların öğretim sürecine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Uygun, Akkeyik ve Özgür (2018, s. 89) çalışmalarında, eğitsel oyunların sosyal bilgiler dersine etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine katılımlarının ve derse olan ilgilerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Arslan (2017, s. 89) araştırmasında, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde kullanılan eğitsel oyunların, öğrencilerin tutum ve başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenin merkezde olduğu öğretim metotları uygulanan öğrenci grubu ile eğitsel oyun etkinlikleri kullanılan öğrenci grubunun başarı puanı olarak aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Fakat eğitsel oyunların uygulandığı grubun akademik başarısının diğer gruba oranla yüksel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akengin, Tuncel ve Cendek (2016, s. 67) çalışmalarında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin harita okuryazarlığı hakkında görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin harita okuryazarlığına ilişkin gerekli yeterliliğe sahip olmadığı, ders kazanımlarının fazlalığı ayrıca ders saati azlığı sebebiyle öğrencilerin harita okuryazarlığına yönelik becerilerini geliştirmek için gereken çalışmaların yapılamadığı tespit edilmiştir.

Kartal (2016, s. 82) araştırmasında, harita okuryazarlığı becerilerinin öğrenci algılarında ne kadar etkili olduğunu belirlemek ve çeşitli bağımsız değişkenlere bağlı olarak nasıl farklılaştığını incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin cinsiyeti, anne –baba eğitim düzeyleri ve kullanılan harita türünün harita okuryazarlık becerisine etkisi tespit edilememiştir. Ayrıca öğrencilerin okul türü değişkeni bakımından, harita kullanım sıklıklarına, harita kullanım amaçlarına ve derse olan ilgilerine göre harita okuryazarlık düzeylerinde anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Koç ve Çiftçi (2016, s. 18) tarafından yapılan çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının harita okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi ve adayların harita okuryazarlığının boyutlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma sonucuna göre, sınıf öğretmeni adaylarının harita bilgileri ve becerileri, haritalarla işlem yapma, taslak harita çizebilme ve haritaları kullanma beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Koka (2016, s. 51) çalışmasında, sosyal bilgiler dersinde kullanılmak üzere hazırlanan bilgisayar destekli eğitsel oyunların, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi akademik başarısına etkisini araştırmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre bilgisayar ile desteklenmiş eğitsel oyunların öğrencilerin akademik başarısına olumlu etki ettiğini, sosyal bilgiler dersini dikkatle dinlemelerini sağladığını ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiğini ortaya koymuştur.

Yıldırım (2015, s. 69) yüksek lisans tez çalışmasında, 6. Sınıf fen bilimleri dersi kapsamında yer alan “Elektrik ve Sistemler” ünitesindeki konuların işlenmesinde eğitsel oyunları kullanmıştır. Eğitsel oyun ve dönüt düzeltme yoluyla yapılan ders etkinliklerinin öğrenme düzeyi ve kalıcılığa olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda eğitsel oyunlarla yapılan öğretimin, geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin öğrenme düzeylerinde artış olduğunu ortaya koymuştur.

Noemi ve Maximo (2014, s. 239) araştırmalarında, eğitsel oyun yönteminin eğitim ve öğretimdeki önemini incelemişlerdir. Çalışmalarında oyunların eğlenerek öğrenmelerin gerçekleşmesinde faydalı olduğunu ve motivasyonu arttırdığını ortaya koymuştur.

Duman (2013, s. 80) çalışmasında, ilköğretim birinci kademe 4. sınıf öğrencilerinin eğitsel oyunlar yoluyla görsel sanatlar dersine ilişkin algılarını geliştirmeyi ve derse karşı olan ilgilerini arttırmayı hedeflemiştir. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin eğitsel oyunlarla sanatsal ürün

değerlendirmelerinde, görsel algılarında ve derse karşı ilgilerinde bir artış meydana geldiği görülmüştür.

Altınbulak, Emir ve Avcı (2006, s. 49) tarafından yapılan araştırmada; sosyal bilgiler dersi öğretiminde kullanılan eğitsel oyunların başarıya ve kalıcılığına etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 5. sınıf öğrencileri ile katılmıştır. Bu çalışma sonucunda, eğitsel oyunlar ile öğretim yapılan deney grubunun akademik başarı ve kalıcılık puanları ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun akademik başarı ve kalıcılık puanları arasında, deney grubu lehine bir farklılık belirlenmiştir.

McClure, (1992, s. 114) çalışmasında, bilişsel alan temelli kuram doğrultusunda okul öncesinden sekizinci sınıf öğretim programına kadar eğitim öğretim sürecinde harita becerisi kazandırmaya yönelik müfredat geliştirilmesini amaçlamaktadır. Elde edilen sonuçlara göre; ABD’ de eğitim öğretim gören öğrenciler ile ilgili olarak harita becerilerinin yeterli düzeyde gelişmediğini ve öğrencilerin harita becerilerini kazanımı arasındaki tutarsızlık, harita becerisi edinme hususunda bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca çalışmanın detaylı analizlerinden yola çıkılarak harita becerisi öğretiminde, sıra ve sınıf seviyesinde, müfredat ve kapsam çalışmalarında noksanlıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu kısımda, bu çalışmanın deseni, çalışma grubu, kullanılacak olan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yönelik açıklamalar yer almaktadır.

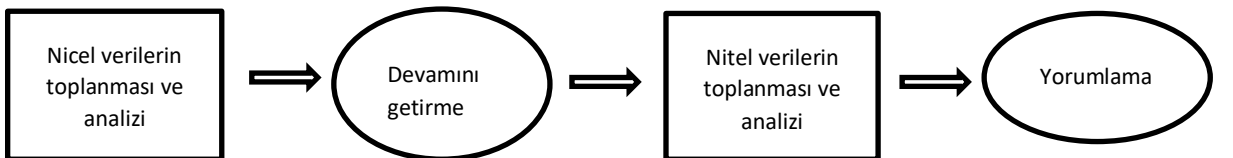
3.1. Araştırma Deseni

Oyunlaştırılmış ders etkinliklerinin, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde harita okuryazarlığına ve derse karşı tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan karma desen kullanılmıştır. Karma desen, nitel ve nicel verilerin toplanmasını ve bu iki verinin bütünleştirilmesini içeren ve felsefi varsayımları, kuramsal çerçevesi, verileri ve analiz türleri itibarıyla birden çok araştırma tekniği ve yönteminin kullanıldığı araştırma yaklaşımıdır. Karma desen araştırma, yapılandırmacı nitel ve pozitivist nicel araştırmaların güçlü yanlarını, birbirlerine üstünlük kurma çabası içerisinde olmadan faydacılık (pragmatik) anlayışıyla birleştiren bir yaklaşımdır (Tutar ve Erdem, 2020, s. 224).

Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bu çalışmada, kullanılan nitel ve nicel yöntem aşamalarının sıralı bir biçimde yürütülmesi; birinci aşamada nicel verilerin elde edilmesi ve analizi, ikinci aşamada nitel yaklaşımın araştırmaya dahil edilmesiyle nicel veri türünün detaylı olarak açıklanması ve anlaşılması amaçlanmıştır. Bu sebepten dolayı, araştırma deseni olarak açıklayıcı sıralı desenin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu desen kullanılarak nicel araştırma yöntemiyle araştırma problemine ilişkin genel ve nesnel bir tablo ortaya konulduktan sonra; nitel yaklaşımla araştırmanın önemli noktaların açıklanması, bulguların nedenlerinin detaylı bir biçimde incelenmesi, sadeleştirilmesi ve daha belirgin hale getirilmesi sağlanmış olur (Saçlı Uzunöz, 2021, s. 300).

Şekil 3.1

Açıklayıcı Sıralayıcı Desen Prototip Modeli (Saçlı Uzunöz, 2021, s. 300).



Karma desen yöntemine göre yapılandırılmış olan bu araştırmanın nicel bölümünde, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Creswell nicel araştırma desenlerini ilişkisel, tarama ve deneysel olmak üzere üç kısma ayırmaktadır. Creswell'e göre, yapılacak bir müdahalenin, bir grubun lehine veya diğerinin aleyhine gibi bir durum araştırılıyorsa deneysel desen tercih edilir. Deneysel araştırmalar kendi içinde, deneysel ve yarı deneysel olarak iki kategoriye ayrılır. Deneysel desen ve yarı deneysel desen arasındaki farklılaşmayı sağlayan durumlardan birincisi; araştırmanın amacı doğrultusunda, neden sonuç ilişkisi belirlenmek isteniyorsa deneysel desen; nedenselliğe ilişkin bir çıkarımda bulunulacak ise, yarı deneysel desen tercih edilir (Tuncer, 2020, s. 207), ikinci durum ise, araştırmaya katılımcıların nasıl tayin edileceği ile ilgilidir. Katılımcıları, deney ve kontrol gruplarına rastlantısal olarak atayabileceğimiz durumların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu sebepten dolayı, çoğu zaman gerçek deneysel desen kullanılamamaktadır. Bu durumda deneysel desen yerine başvurabilecek en uygun alternatif, yarı deneysel desenlerdir.

Yarı deneysel desen eğitim bilimleri ve benzeri alanlarda kullanılmaktadır. Ön test son test kontrol gruplu bu desende, katılımcıların rastgele tayin edilemez. Var olan gruplar belirli değişkenler kullanılarak denkleştirilir. Gruplar deney ve kontrol grubu olarak sınıflandırılır. Yarı deneysel desende, araştırmaları var olan gruplar üzerinde yürütürüz. Eğitim kurumlarında sınıflar, okul idaresi tarafından oluşturulduğu için; eğitim araştırmalarında, araştırmaya dahil edilecek öğrencilerin, kontrol ve deney gruplarına yansız olarak tayin edilmeleri pek mümkün değildir. Bu sebeple, eğitim araştırmalarında, yarı deneysel modellerin kullanılması tercih nedeni olarak gösterilebilir (İlhan ve Gezer, 2021, s. 120).

Karma desene göre yapılandırılmış olan bu araştırmanın nitel bölümünde, durum deseni kullanılmıştır. Durum deseni sıklıkla eğitim alanında kullanılan bir araştırma yöntemidir. Durum deseninin en önemli özelliği, araştırmaya konu olan durumun, bireyin ya da grubun kendisine has özellikleri sebebiyle seçilmesi ve kendi bağlamı içerisinde incelenmesidir. Durum çalışmalarının genellikle amaç, çalışma grubunu gözlemleyerek tüm evrene genellenebilir sonuçlar bulmak yerine örneklemin veya çalışma grubunun ayırt edici yanlarını anlayabilmek, grubun tutumlarını ya da davranışlarını ortaya çıkarabilmek ve bu tutumları sistematik bir şekilde açıklayabilmektir (Ersoy, 2016, s. 4). Durum deseninde kullanılan tekniklerden biri olan görüşme tekniği; bireylerin neyi ve niçin düşündüklerini, tutumlarının, duygularının ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarına etki eden yönlerin neler olduğunu bulmaya

çalışan nitel veri toplama aracıdır. Görüşme tekniğı, yapı ve katılımcılar bakımından iki kısma ayrılmaktadır. Yapı bakımından incelendiğinde üç görüşme türü göze çarpmaktadır. Bunlar; yapılandırılmış görüşme, yarı-yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşmedir (Ekiz, 2020, s. 70). Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi; benzerlik gösteren konulara yönelik farklı insanlardan, aynı tür bilgilere ulaşılması için kullanılan bir tekniktir. Görüşmeci önceden hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formunu, konu ve alanlara sadık kalarak araştırmaya katılan bireylere hazırlanan soruları sorar. Bunun yanı sıra, araştırma konusu hakkında daha detaylı bilgi elde etmek amacıyla, konuya uygun farklı soruları sorma özgürlüğünü de sunmaktadır. Araştırmalarda kullanılan görüşme formu, araştırma problemine yönelik tüm soruların ve boyutların kapsamını güvence altına alabilmek için geliştirilen bir nitel araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 130).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma, Kütahya ili Gediz ilçesine bağlı üç köy okulunda gerçekleştirilmiştir. Gökler Şehit Ali Kazankaya İlkokulu, Altıncı İlkokulu ve Gümele İlkokulu 4. sınıf öğrencileri çalışma gruplarını oluşturmuştur. Bu kurumların seçilmesinin sebebi araştırmacının Gümele İlkokulu'nda görev yapması, aynı zamanda güçlendirme çalışmaları sebebiyle Altıncı İlkokulu ile aynı binanın kullanılması ve Gökler Şehit Ali Kazankaya İlkokulu'na ulaşımın kolay olmasıdır. Araştırma deneysel bir çalışma olduğu için evren ve örneklem tayinine gidilmemiş, bunun yerine çalışma grubu atanmıştır. Bu okullarda 4. sınıf öğrenimi gören toplam 60 öğrenci bulunmaktadır. Bu okullarda öğrenim gören 30 öğrenci deney grubunu, 30 öğrenci kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney ve kontrol grupları belirlenirken kura yöntemi kullanılmıştır. Bunun sebebi ise örgün eğitim gören öğrencilerin hali hazırda belirli bir gruba dahil olmasıdır. Oyunlaştırılmış ders etkinlikleri ile planlanan sosyal bilgiler dersi, öğretmenden kaynaklanabilecek ve öğretme becerilerinden doğabilecek sorunları en aza indirmek için ve yapılan deneysel işlemlerin yürütülmesinde bir sorun yaşanmaması adına, deneysel işlemler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Kontrol ve deney gruplarına araştırma sürecinin başında HOSF (Harita Okuryazarlığı Sınav Formu) ön test uygulanmış ve çalışma sonunda yine form gruplara son test olarak uygulanıp sonuçlar analiz edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen katılımcıların okul, sınıf ve gruplara göre dağılımı Tablo 3.1'de gösterilmiştir:

Tablo 3.1

Katılımcıların Okul, Sınıf ve Gruplara Göre Dağılımı

Okul	Sınıf	Sınıf Mevcudu	Deney Grubu (n)	Kontrol Grubu (n)
ŞAK İO	4/A	14	14	0
ŞAK İO	4/B	14	0	14
Gümele İO	4/A	16	16	0
Altinkent İO	4/A	16	0	16
Toplam		60	30	30

Grupları oluşturan öğrencilerin cinsiyet, yaş, okul türü, anne-baba eğitim durumu ve aile gelir durumuna ilişkin bilgiler Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2

Gruplara İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Özellikler		Kontrol Grubu		Deney Grubu	
		Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kız	15	50	17	56,7
	Erkek	15	50	13	43,3
Yaş	9	20	66,7	21	70
	10	10	33,3	9	30
Okul Türü	Normal	15	50	16	53,3
	Taşımali	15	50	14	46,7
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	9	30	5	16,7
	Ortaokul	16	53,3	17	56,7
	Lise	5	16,7	8	26,7
	Üniversite				
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	6	20	8	26,7
	Lise	12	40	10	33,3
	Ortaokul	9	30	10	33,3
	Üniversite	3	10	2	6,7
Aile Gelir Durumu	Düşük	5	16,7	7	23,3
	Orta	14	46,7	15	50
	Yüksek	11	36,7	8	26,7

Araştırmanın nitel uygulamasında, oyunlaştırılmış ders etkinlikleri ile ilgili deneyimlerinin neler olduğu ve nasıl duygular içerisinde olduğu ile ilgili, detaylı tanımlama ve açıklamaların elde edilmesi amaçlanmıştır. Deney grubunda yer alan 30 öğrenci ile açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında; sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin harita okuryazarlığına yönelik başarılarını ortaya koymak adına, araştırmacı tarafından hazırlanan “Harita Okuryazarlığı Sınav Formu” ve sosyal bilgiler dersine karşı tutumunu belirlemek için “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında, oyunlaştırılmış ders etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.3.1. Harita Okuryazarlığı Sınav Formu

Harita Okuryazarlığı Sınav Formu (HOSF) araştırmacı tarafından, öğrencilerin harita okuryazarlık düzeylerini ve akademik başarılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Geliştirilen sınav formunun geçerlik ve güvenirlik analizleri yapıldıktan sonra; deney ve kontrol gruplarına ön-test, son-test olarak uygulanmıştır. Sınav formu geliştirilirken 4. sınıf “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ünitesi öğrenme alanları ve kazanımları belirlenmiştir. Kazanımlar belirlendikten sonra, Bloom taksonomisine göre hazırlanmış belirtke tablosu düzenlenmiştir (Ek-9). Bu süreçten sonra 31 maddelik sınav formu hazırlanmış; ilgili formu üç öğretim görevlisi, iki sosyal bilgiler öğretmeni ve bir Türkçe öğretmeni incelemiş ve sınav formuna 25 maddelik son şekli verilmiştir. Erdoğan İlkokulu’nda öğrenim gören 13 öğrenci ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın ardından madde ve test analizleri yapılmıştır. Testteki tüm maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri bulunmuştur. Madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanırken alt üst yöntemi kullanılmıştır. Ölçme aracından elde edilen puanlar yüksekten düşüğe göre sıralanmıştır. Cevaplayıcılardan puanı en yüksek ve en düşük olanın yüzde 27’si alınarak alt üst gruplar belirlenmiştir. Yüzde 46’lık grup hesaplamasının dışında bırakılmıştır (Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020, s. 226). Sınav formu madde çözümlemelerine ilişkin veriler, Ek-8 te tablo olarak sunulmuştur.

3.3.2. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği (SBTÖ) (Ek-4), Gömleksiz (2013, s. 148) tarafından sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu ölçmek amacıyla oluşturulmuştur. Araştırmada ölçeğin kullanılması için Prof. Dr. Nuri Gömleksiz'den e-posta yoluyla izin alınmıştır (Ek-5). Ölçek 29 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 29 maddenin 15 tanesi olumlu madde iken, 14 tanesi olumsuz maddedir. Ölçekte yer alan alt boyutlar sevmek, fayda, ilgi, istek, güven biçiminde belirlenmiştir. Ölçek maddelerine öğrenciler; 1: hiç katılmıyorum, 2: katılmıyorum, 3: kısmen katılıyorum, 4: katılıyorum, 5: tamamen katılıyorum seçeneklerinden oluşan 5'li Likert tipi cevaplar vermektedirler. Ölçeğin bütününe ait Cronbach Alpha değeri 0,61 olarak belirlenmiştir. Yine ölçeğe ilişkin Guttman Split Half katsayısı 0,71; Eşit uzunluklu ve eşit uzunluklu olmayan Spearman Brown değerleri ise, 0,71 olarak belirlenmiştir.

Ayrıca geçerlik ve güvenirlik analizleri bu çalışmada da tekrarlanmıştır. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda, SBTÖ'nün Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,734 olarak tespit edilmiştir (Tablo 3.4).

Tablo 3.3

Güvenirlik Analiz Sonuçları

Geçerli n	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
60	29	0,734

Elde edilen bu sonuçlara göre, geçerlik oranı %50'den fazla ve güvenirlik katsayısı 0,70'ten büyük olduğu için, geçerlik ve güvenirlik şartlarının sağlandığı kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2011, s. 168-171).

3.3.3. Görüşme Formu

Araştırmada yer alan katılımcılara, uygulama süreci sonunda uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, sosyal bilgiler dersinde harita okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılan oyunlaştırılmış ders etkinlikleri hakkındaki katılımcı görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının, katılımcıların duyuşsal yönden gelişimlerinin değerlendirilmesini sağlayacak ve farklı türden sorularla öğrencileri sıkımayacak şekilde olmasına dikkat edilmiştir. Bir alan uzmanına içerik açısından, bir Türk Dili ve

Edebiyatı öğretmenine de dilbilgisi ve anlam açısından sunularak uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen geri bildirimler sonucunda, Erdoğan İlkokulu 4. sınıf öğrencileri ile pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerden geri dönüt alınarak görüşme protokolü son hâlini almıştır. Araştırmanın güvenilirliği açısından veriler ikinci bir kodlayıcı tarafından kodlanması istenmiştir. Uzman tarafından yapılan kodlama sonuçlarının benzer olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda güvenilirliği sağlamak için Miles ve Huberman'ın önerdiği formül [Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] uygulanmıştır. Hesaplamalar sonucunda, araştırmanın güvenilirliği %80'in üstünde olduğu bulunmuştur (Arı, 2014, s. 1035). Altı sorudan oluşan görüşme protokolü, deney grubundaki 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir (Ek-3).

3.4. Verilerin Toplanması

3.4.1. Oyunlaştırılmış Ders Etkinlikleri Hazırlık Aşaması

Sosyal bilgiler dersi kapsamında, oyunlaştırılmış ders etkinlikleri ile harita okuryazarlığı eğitimi etkinlikleri hazırlanırken ilgili alanyazın incelenmiştir. Yapılan bu araştırmalar sonucu, 4. sınıf sosyal bilgiler dersi “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ünitesi ile ilgili deney grubunda kullanılacak ders planları hazırlanmıştır. Hazırlanan ders planları üç program geliştirme uzmanı, iki sınıf öğretmeni, bir Türkçe öğretmeni ve bir sosyal bilgiler öğretmenin incelemesine sunulmuştur. Geri bildirimler doğrultusunda, planların son şekli verilmiştir. Hazırlanan planlar deney ve kontrol grupları dışında, Erdoğan İlkokulu'nda 4. sınıfa devam eden 13 öğrenci ile üç hafta boyunca toplam dokuz ders saati, pilot uygulama olarak denenmiş olup uygulama sonrası tespit edilen eksiklikler giderilmiştir. Deney grubuna uygulanacak etkinlikler pilot uygulama sonrası yeniden düzenlenerek son şeklini almıştır. Oyunlaştırılmış ders etkinlikleri içeriğine sahip olan planlar, deney grubu öğrencileri için hazırlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığının 4. sınıflar için hazırladığı müfredat ve ders kitapları incelenmiş, ilgili bölümlere göre kontrol grubu ders planları hazırlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına araştırma hakkında bilgi verilmiş olup araştırma sonunda, oyunlarla harita okuryazarlık becerilerini geliştirilmesi amaçlanmıştır.

3.4.2. Uygulama Aşamaları

Araştırmada ilk olarak literatür taranmış ve doküman incelemesi yapılmıştır. İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı incelenmiştir. “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ünitesine ait kazanımlar ve süreleri göz önünde bulundurularak yapılacak etkinliklerin süresi yedi hafta olarak belirlenmiştir. Kazanımlara uygun etkinlikler hazırlanmış ve bu etkinliklerle ilgili üç uzman, iki sınıf öğretmeni, bir sosyal bilgiler ve bir Türkçe öğretmenin görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda ders planlarında gerekli değişiklikler yapıp son hali verilmiştir. Sosyal bilgiler dersi kapsamında; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ders planlarının hazırlanmasının ardından, deney ve kontrol gruplarında haftada üç ders saati olmak üzere, yedi haftalık toplam 21 ders saati uygulama yapılmıştır. Deney grubuna oyunlaştırılmış ders etkinliklerine dayalı olarak; kontrol grubunda ise, MEB sosyal bilgiler ders programının öngördüğü yöntemler kullanılarak öğretim gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ait ders planları ekte sunulmuştur (Ek-6).

Araştırma için hazırlanan ders planları deney ve kontrol grubu öğrencilerine aynı haftalarda uygulanmıştır. Deney grubuna kazanımlar oyunlaştırılmış ders etkinlikleri ile verilirken, kontrol grubuna aynı kazanımlar öğretim programının öngördüğü yöntemlere dayalı olarak (anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası, gösterip-yaptırma) verilmiştir. Öğrencilerin harita okuryazarlık düzeylerini ve akademik başarılarını ölçmek için hazırlanan sınav formu ve derse karşı tutumlarını belirlemek için kullanılan tutum ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmış olup erişime ulaşılmıştır. Deney grubu ile dersler işlenirken ilk olarak beyin fırtınası, kısa eğitsel oyun ve grup tartışması yapılmış ve öğrencilerin dikkatleri konu üzerine yoğunlaştırılmıştır. Ders esnasında uygulanacak etkinliklerle ilgili öğrencilere kısa bilgiler verilmiştir. Etkinlikler uygulanmış ve ders sonunda ölçme değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Kontrol grubunda ders başlangıcında beyin fırtınası ve soru cevap tekniği kullanılarak konulara giriş yapılmıştır. Sonrasında deney grubu ile aynı kazanımlar, ders kitapları kullanılarak programın öngördüğü öğretim yöntemlerine göre işlenmiştir.

Uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarına, HOSF ve SBTÖ son-test olarak uygulanmıştır. Alınan puanlar değerlendirilerek uygulanan etkinliklerin başarıya ve tutuma etkisi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencileri ile oyunlaştırılmış ders etkinlikleri hakkında görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3. 5. Verilerin Çözümlemesi

Oyunlaştırılmış ders etkinlikleri ile öğrenim gören deney grubu öğrencileri ve öğretim programının öngördüğü yöntemle öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin, HOSF ve SBTÖ sonuçları arasında anlamlı farklar olup olmadığını test etmek için elde edilen veriler, SPSS programı ile nicel analiz yöntemlerine tabi tutulmuştur. Nicel araştırmalar, sayısal verilerle açıklama yapmak ve betimlemek üzere yürütülen araştırma türüdür. Nicel araştırmalar; kişisel yorum gerektirmeyen, nesnel gerçekliğe bağlı olarak yürütülen araştırmalardır (Tutar ve Erdem, 2020, s. 129).

Nicel analizler kapsamında; aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve varyans analizinden (ANOVA) faydalanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının kendi içinde HOSF ve SBTÖ ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için, İlişkili Örneklemeler t-Testi (Paired Samples t-Test) tekniği kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında ön test ve son test sonuçları ile çeşitli değişkenlerin öğrenci başarısı ve öğrencilerin derse olan tutum düzeyleri üzerinde anlamlı farklılığının olup olmadığını tespit etmek için, İlişkisiz Örneklemeler t-Testi (Independent Samples t-Test) tekniği kullanılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grupları arasında ön test ve son test sonuçlarına göre; ebeveynlerinin eğitim düzeylerinin, aile ekonomik durumlarının derse karşı tutumları üzerinde etkisinin anlamlı olup olmadığı belirlemek için, Tek Yönlü Anova (One-Way Anova) tekniği kullanılmıştır. Her iki grubun verileri üzerinde yapılan analizlerde, anlamlılık düzeyi %5; güven aralığı ise, %95 olarak kabul edilmiştir. Nicel verilerin normal dağılıma sahip olduğu, çarpıklık ve basıklık değerleri doğrultusunda belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,50 ve -1,50 aralığında olması normal dağılım şeklinde yorumlanabilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 27).

Tablo 3.5’de elde edilen verilere ait çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir. Tablo 3.5 incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1,50 ve -1,50 aralığında olduğu görülür. Normal dağılım gösterdiği belirlenen verilerin analizinde, parametrik veri analiz teknikleri kullanılmıştır.

Nitel verilerin elde edilmesinde, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan 30 öğrenci ile oyunlaştırılmış ders etkinlikleri hakkında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamış; onun yerine Ö1, Ö2... şeklinde kodlamalar kullanılmıştır. Görüşme formu aracılığıyla elde edilen nitel veriler, betimsel analiz yapılarak tablolandırılmıştır. Betimsel analizde toplanan veriler, kapsamlı bir biçimde tanımlanır. Betimsel analizde; verilerin

toplandığı ortama, verilerin ayrıntısına, katılımcıların görüşlerine ve araştırma sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.243). Bu kapsamda; betimsel analiz için elde edilen verilerden bir çerçeve oluşturma, oluşturulan bu tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenir (Altunışık vd., 2010, s. 76).

Tablo 3.4

Nicel Verilere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Puan	Grup	Çarpıklık	Basıklık
SBSF Ön Test Puanı	Deney	-.520	.213
	Kontrol	-.154	-.785
SBSF Son Test Puanı	Deney	.493	-.545
	Kontrol	-.057	-.149
SBTÖ Ön Test Toplam Puanı	Deney	-.289	-.121
	Kontrol	-.540	.048
SBTÖ Son Test Toplam Puanı	Deney	-.835	.580
	Kontrol	.366	-.091

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler, araştırmanın amacında yer alan probleme ve alt problemlere dayalı olarak aşağıda tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

4.1. HOSF testi uygulamasına ilişkin bulgular ve yorumlar

Bu bölümde, oyunlaştırılmış ders etkinliklerinin öğrencilerin harita okuryazarlık düzeylerine etkisini belirleyebilmek için, deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin analizlerine alt başlıklar halinde yer verilmiştir.

4.1.1. Öğrencilerin aldıkları ön-test puanına ilişkin (deney ve kontrol) t-testi sonuçları

Sosyal bilgiler dersi HOSF testi güz dönemi başında, deney ve kontrol grubunda yer alan dördüncü sınıfa giden toplam 60 öğrenciye ön-test olarak uygulanmıştır. Bu kısımda yapılan ön teste göre, deney ve kontrol grubu karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.1

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin HOSF Ön-Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	t-testi		
					t	sd	p
Ön Test	Deney	30	12,70	2,16	1,521	58	,134
	Kontrol	30	11,76	2,56			

Tablo 4.1 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulamalar öncesi SBSF ön test puan ortalamaları sırasıyla 12,70 ve 11,76 ($\bar{x}$ deney=12,70, $\bar{x}$ kontrol=11,76) bulunmuştur. Grupların puan ortalamalarına göre yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($t= 1,521$, $p>0,05$). Bu durum, kontrol ve deney grubu akademik başarı düzeylerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.2. Öğrencilerin aldıkları son test puanına ilişkin (deney ve kontrol) t-testi sonuçları

Sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen deneysel uygulamalar sonrasında, deney ve kontrol grupları arasında, HOSF puanları bakımından anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir:

Tablo 4.2

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin HOSF Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	ss	t-testi		
					t	Sd	p
Son Test	Deney	30	19,03	3,04	3,816	58	,000
	Kontrol	30	16,13	2,83			

Tablo 4.2 incelendiği zaman, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBSF son test puan ortalamaları sırasıyla 19,03 ve 16,13 ($\bar{x}$ deney = 19,03, $\bar{x}$ kontrol = 16,13) bulunmuştur. Yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda, bu iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=3,816$, $p<0,05$). Bu durum deney ve kontrol grubu son test ortalamalarının istatistiksel olarak birbirinden farklı olduğunu desteklemektedir. Bu fark deney grubu lehinedir.

4.1.3. Deney grubu öğrencilerin SBSF ön test ve son test puan ortalamalarına ait ilişkili örneklem t-testi sonuçları

Deney grubu öğrencilerinin, HOSF ön test ve son test puanlarının normal dağılım göstermesi, verilere parametrik testlerin (t-testi) uygulanabileceği anlamına geldiğinden, bu çalışmada öğrencilerin SBSF ön ve son test ortalamaları hakkında, anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkili örneklem t-testi tekniği kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.3’te verilmiştir:

Tablo 4.3

Deney Grubu Öğrencilerinin HOSF Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Puan Ortalamalarına Ait İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{x}$	Ss	t-testi		
				t	Sd	P
Ön test	30	12,70	2,16	-19,000	29	,000
Son test	30	19,03	3,04			

Tablo 4.3 incelendiği zaman, deney grubu öğrencilerinin SBSF ön test ve son test puan ortalamaları sırasıyla 12,70 ve 19,03 ($\bar{x}$ ön-test= 12,70, $\bar{x}$ son-test= 19,03) bulunmuştur. Yapılan ilişkili örneklem t testi sonucunda, deney grubu uygulama öncesi ve sonrasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülür ($t=19,000$, $p<0,05$). Bu fark, deney grubu son test ortalama puanlarının lehinedir.

4.1.4. Kontrol grubu öğrencilerin HOSF son test ve ön test puan ortalamalarına ait ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları

Sosyal bilgiler dersinde programın ön gördüğü yöntemlerin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin HOSF ön test ve son test puanlarının normal dağılım göstermesi, verilere parametrik testlerin (t-testi) uygulanabileceği anlamına geldiğinden, bu çalışmada öğrencilerin HOSF ön ve son test ortalamaları hakkında anlamlı bir farkın olup olmadığı, ilişkili örneklem t-testi tekniği kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.4'te verilmiştir:

Tablo 4.4

Kontrol Grubu Öğrencilerinin HOSF Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Puan Ortalamalarına Ait İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{x}$	Ss	t-testi		
				t	sd	p
Ön test	30	11,76	2,56	-11,430	29	,000
Son test	30	16,13	2,83			

Tablo 4.4 incelendiği zaman, kontrol grubu öğrencilerinin SBSF ön test ve son test puan ortalamaları sırasıyla 11,76 ve 16,13 ($\bar{X}$ ön-test= 11,76, $\bar{X}$ son-test = 16,13) bulunmuştur. Yapılan ilişkili örneklem t-testi sonucunda, kontrol grubu uygulama öncesi ve sonrası akademik başarısında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülür ($t= 11,430$, $p<0,05$).

Yukarıda yapılan tüm analizler sonucunda; öğrencilerin HOSF puanları ile belirlenen akademik başarı düzeylerinde deney grubunun, kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının, deneysel işlem öncesi ve sonrasında uygulanan HOSF ön testi ve son testi sonuçları incelenmiştir. HOSF son test- ön test fark puanları bulunmuş ve elde edilen veriler ilişkisiz gruplar t-testi ile değerlendirilmiştir. Bulgular Tablo 4.5’de gösterilmiştir:

Tablo 4.5

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin HOSF Ön Test- Son Test Fark Puanları Arasındaki Farklılaşmaya Dair İlişkisiz Gruplar t-testi

Ölçüm	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	t-testi		
					t	sd	p
Ortalama Fark	Deney	30	6,33	1,82	3,879	58	,000
	Kontrol	30	4,36	2,09			

Tablo 4.5’de grupların ön test ve son test farkları incelendiğinde, iki grubun da akademik başarılarının arttığı görülmüştür. Grupların HOSF son test – ön test fark puanları incelendiğinde, deney grubunun ortalamasının $\bar{X}=6,33$, kontrol grubunun ortalamasının ise $\bar{X}=4,36$ olduğu görülmektedir ($t= 3,879$, $p<0,05$). Elde edilen bu sonuç; sosyal bilgiler dersinde oyunlaştırılmış ders etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına istatistiksel açıdan anlamlı derecede katkı sağladığı söylenebilir.

4.1.5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bakımından HOSF puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Öğrencilerin cinsiyet değişkeni bakımından, HOSF ön ve son teste ilişkin t-testi sonuçları deney ve kontrol grubu için ayrı ayrı incelenmiştir. Deney grubu

öğrencilerinin, HOSF ön test ve son test puanlarının cinsiyete göre değişimlerine ilişkin t-testi sonuçları tablo 4.6’da verilmiştir:

Tablo 4.6

Deney Grubu Öğrencilerinin HOSF Ön Test - Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Deney	Puan	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
HOSF	Ön test	Kız	17	12,35	2,05	28	-1,003	,325
		Erkek	13	13,15	2,30			
	Son test	Kız	17	18,29	2,93	28	-1.557	,133
		Erkek	13	20	3,02			

Tablo 4.6 incelendiğinde, deney grubundaki hem kızlarda ($\bar{X}$ ön test=12,35; $\bar{X}$ son test= 18,29) hem de erkeklerde ($\bar{X}$ ön test=13,15; $\bar{X}$ son test= 20) son test aritmetik ortalamalarının, ön teste göre artış gösterdiği anlaşılmıştır. Deney grubunda, cinsiyetin SBSF puanına etki edip etmediğine ilişkin tablo incelendiğinde, gruptaki kız ve erkek öğrenciler arasında, HOSF ortalama puanı ile ilgili ön test ve son test uygulamasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre, HOSF ön test ve son test puanlarının değişimlerine ilişkin t-testi sonuçları tablo 4.7’de verilmiştir:

Tablo 4.7

Kontrol Grubu Öğrencilerinin HOSF Ön Test - Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Kontrol	Puan	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
HOSF	Ön test	Kız	15	11,53	2,41	28	-.491	,627
		Erkek	15	12,00	2,77			
	Son test	Kız	15	15,80	2,62	28	-.637	,529
		Erkek	15	16,46	3,09			

Tablo 4.7 incelendiğinde, kontrol grubundaki hem kızlarda ($\bar{X}$ ön test=11,53; $\bar{X}$ son test= 15,80) hem de erkeklerde ($\bar{X}$ ön test=12,00; $\bar{X}$ son test= 16,46) son test aritmetik ortalamalarının ön teste göre artış gösterdiği anlaşılmıştır. Kontrol grubunda, cinsiyetin HOSF puanına etki edip etmediğine ilişkin tablo incelendiğinde, gruptaki kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında HOSF ortalama puanı ile ilgili ön test ve son test uygulamasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir, ($p>0,05$).

4.1.6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaş değişkeni bakımından HOSF puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Öğrencilerinin yaş değişkeni bakımından, HOSF ön test ve son teste ilişkin t-testi sonuçları, deney ve kontrol grubu için ayrı ayrı incelenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin HOSF ön test ve son test puanlarının yaşa göre değişimlerine ilişkin t-testi sonuçları tablo 4.8’de verilmiştir:

Tablo 4.8

Deney Grubu Öğrencilerinin HOSF Ön test – Son Test Puanlarının Yaşa Göre T-Testi Sonuçları

Deney	Puan	Yaş	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
HOSF	Ön test	9	21	12,61	1,98	28	-,307	,761
		10	9	12,88	2,66			
	Son test	9	21	18,85	3,07	28	-,478	,637
		10	9	19,44	3,12			

Tablo 4.8 incelendiğinde, deney grubundaki hem 10 yaşındaki öğrencilerde ($\bar{X}$ ön test=12,88; $\bar{X}$ son test= 19,44) hem de 9 yaşındaki öğrencilerde ($\bar{X}$ ön test=12,61; $\bar{X}$ son test= 18,85) son test aritmetik ortalamalarının ön teste göre artış gösterdiği anlaşılmıştır. Yaş gruplarına göre; HOSF ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında, 10 yaş grubu öğrencilerin puan ortalamasının, 9 yaş grubu öğrencilerinin puan ortalamalarına göre az da olsa yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunda, yaşı HOSF puanına etki edip etmediğine ilişkin tablo incelendiğinde, grupta 9 yaşında olan öğrenciler ile 10 yaşında olan öğrenciler arasında, HOSF ortalama puanı ile ilgili ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Kontrol grubu öğrencilerinin, yaşı göre, HOSF ön test ve son test puanlarının değişimlerine ilişkin t-testi sonuçları tablo 4.9’da verilmiştir:

Tablo 4.9

Kontrol Grubu Öğrencilerinin HOSF Ön Test - Son Test Puanlarının Yaşa Göre T-Testi Sonuçları

Kontrol	Puan	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
HOSF	Ön test	10	10	12,90	2,46	28	-1,770	,088
		9	20	11,20	2,48			
	Son test	10	10	18,30	2,16	28	-3,347	,002
		9	20	15,05	2,52			

Tablo 4.9 incelendiğinde, kontrol grubundaki hem 10 yaşındaki öğrencilerde ($\bar{X}$ ön test=12,90; $\bar{X}$ son test= 18,30) hem de 9 yaşındaki öğrencilerde ($\bar{X}$ ön test=11,20; $\bar{X}$ son test= 15,05) son test aritmetik ortalamalarının, ön teste göre artış gösterdiği anlaşılmıştır. Kontrol grubunda, yaşın HOSF puanına etki edip etmediğine ilişkin tablo incelendiğinde, grupta 9 yaşında olan öğrenciler ile 10 yaşında olan öğrenciler arasında SBSF ortalama puanı ile ilgili ön test uygulamasında anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0,05$) son test uygulamasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$).

4.1.7. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okul türü değişkeni bakımından HOSF puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Öğrencilerinin okul türü değişkeni bakımından, HOSF ön test ve son teste ilişkin t-testi sonuçları deney ve kontrol grubu için ayrı ayrı incelenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin, HOSF ön test ve son test puanlarının okul türüne göre değişimlerine ilişkin t-testi sonuçları tablo 4.10'da verilmiştir:

Tablo 4.10

Deney Grubu Öğrencilerinin HOSF Ön Test Son Test Puanlarının Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları

Deney	Puan	Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
HOSF	Ön test	Taşınmalı	14	12,57	2,34	28	,299	,767
		Normal	16	12,81	2,07			
	Son test	Taşınmalı	14	18,64	2,95	28	,650	,521
		Normal	16	19,37	3,18			

Tablo 4.10 incelendiğinde, deney grubundaki okul türü değişkeninde hem taşınmalı öğrencilerin ($\bar{X}$ ön test=12,57; $\bar{X}$ son test= 18,64) hem de normal eğitim yapan okuldaki öğrencilerin ($\bar{X}$ ön test=12,81; $\bar{X}$ son test= 19,37) son test aritmetik ortalamalarının, ön teste göre artış gösterdiği anlaşılmıştır. Deney grubunda, okul türü HOSF puanına etki edip etmediğine ilişkin tablo incelendiğinde, grupta taşınmalı öğrenciler ile normal eğitim yapılan okuldaki öğrenciler arasında, HOSF ortalama puanı ile ilgili ön test ve son test uygulamasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir, ($p>0,05$).

Kontrol grubu öğrencilerinin, okul türüne göre HOSF ön test ve son test puanlarının değişimlerine ilişkin t-testi sonuçları tablo 4.11’de verilmiştir:

Tablo 4.11

Kontrol Grubu Öğrencilerinin HOSF Ön Test Son Test Puanlarının Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları

Kontrol	Puan	Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
HOSF	Ön test	Taşımali	15	11,60	2,32	28	,350	,729
		Normal	15	11,93	2,86			
	Son test	Taşımali	15	15,46	2,35	28	1,302	,203
		Normal	15	16,80	3,18			

Tablo 4.11 incelendiğinde, kontrol grubundaki okul türü değişkeninde hem taşımali öğrencilerin ($\bar{X}$ ön test=11,60; $\bar{X}$ son test= 15,46) hem de normal eğitim yapan okuldaki öğrencilerin ($\bar{X}$ ön test=11,93; $\bar{X}$ son test= 16,80) son test aritmetik ortalamalarının, ön teste göre artış gösterdiği anlaşılmıştır. Okul türü değişkenine bakıldığında, normal eğitim yapılan okul öğrencilerinin aritmetik ortalamalarının, taşımali öğrencilerin ortalamalarına göre az da olsa bir artış olduğu görülmüş. Fakat okul türünün HOSF puanına etki edip etmediğine tespiti için tablo incelendiğinde, grupta taşımali öğrenciler ile normal eğitim yapılan okuldaki öğrenciler arasında, HOSF ortalama puanı ile ilgili ön test ve son test uygulamasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

4.1.8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin anne eğitim değişkeni bakımından HOSF puanlarına ilişkin analiz sonuçları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBSF puanlarının anne eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin HOSF son test puanlarının aritmetik ortalaması “ İlişkisiz Örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizine (One- Way Anova)” tabi tutulmuştur (Tablo 4.12).

Tablo 4.12

HOSF Son Test Ortalamalarının Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

	Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	Gruplar Arası Kareler Top.	Gruplar İçi Kareler Top.	sd	F	p
Deney Grubu	(1) İlkokul	5	18,40			2		
	(2) Ortaokul	17	19,41	5,774	263,193	26	,296	,746
	(3) Lise	8	18,62					
Kontrol Grubu	(1) İlkokul	9	16,44			2		
	(2) Ortaokul	16	15,87	2,294	231,172	27	,134	,875
	(3) Lise	5	16,40					

Tablo 4.12’deki HOSF son test verileri incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre, HOSF son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Diğer bir deyişle hem deney hem de kontrol gruplarında anne eğitim durumu, HOSF sonuçlarını etkilememiştir.

4.1.9. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin baba eğitim değişkeni bakımından HOSF puanlarına ilişkin analiz sonuçları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBSF puanlarının baba eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin HOSF son test puanlarının aritmetik ortalaması “ İlişkisiz Örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizine (One- Way Anova)” tabi tutulmuştur (Tablo 4.13).

Tablo 4.13

HOSF Son Test Ortalamalarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

	Baba Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	Gruplar Arası Kareler Top.	Gruplar İçi Kareler Top.	sd	F	p
Deney Grubu	(1) İlkokul	8	18,37	10,492	258,475	3	,352	,788
	(2) Ortaokul	10	19,50			26		
	(3) Lise	10	18,80			26		
	(4) Üniversite	2	20,50			26		
Kontrol Grubu	(1) İlkokul	6	17,83	22,828	210,172	3	,939	,436
	(2) Ortaokul	12	15,91			26		
	(3) Lise	9	15,55			26		
	(4) Üniversite	3	16,13			26		

Tablo 4.13'teki HOSF son test verileri incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre, SBSF son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Diğer bir deyişle hem deney hem de kontrol gruplarında baba eğitim durumu, HOSF sonuçlarını etkilememiştir

4.1.10. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin HOSF puanlarının aile gelir düzeyine göre analizleri

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutum düzeyleri, aile gelir düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla, öğrencilerin ölçeğin son testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması “İlişkisiz Örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizine (One- Way Anova)” tabi tutulmuştur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin aile gelir düzeyine göre, derse ilişkin tutum durumları, Tablo 4.14'te gösterilmiştir:

Tablo 4.14

HOSF Son Test Puan Ortalamalarının Aile Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması

	Aile Gelir Düzeyi	n	$\bar{x}$	Gruplar Arası Kareler Top.	Gruplar İçi Kareler Top.	sd	F	p	Post-Hoc
Deney Grubu	(1) Düşük	7	17,28			2			
	(2) Orta	15	19,00						
	(3) Yüksek	8	20,62	41,663	227,304	27	2,474	.103	3>1
Kontrol Grubu	(1) Düşük	5	15,40						
	(2) Orta	14	16,42	3,929	229,538	27	0,231	.795	-
	(3) Yüksek	11	16,09						

Tablo 4.14'teki son test verileri incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin aile gelir düzeyine göre, SBSF son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Diğer bir ifadeyle; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aile gelir düzeyi HOSF puanını etkilememiştir. Fakat post-hoc çoklu karşılaştırma testi incelendiğinde, deney grubunda aile gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin puanları, aile gelir düzeyi düşük olan öğrenci puanlarından anlamlı olarak daha fazla olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

4.1.11. Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği uygulanan öğrencilerin ön test puanına ilişkin (deney ve kontrol) t-testi sonuçları

Sosyal bilgiler dersine yönelik, deney ve kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanan tutum ölçeği (SBTÖ) verileri ile bu verilerin öğrencilerin demografik durumuna göre yapılan analizler yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği (SBTÖ) güz dönemi başında deney ve kontrol grubunda yer alan 4. sınıfa giden toplam 60 öğrenciye ön-test olarak uygulanmıştır. Bu kısımda yapılan ön teste göre, deney ve kontrol grubu karşılaştırılmıştır:

Tablo 4.15

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBTÖ Ön-Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	t-testi		
					t	sd	p
Ön test	Deney	30	3,74	,62	-,828	58	,411
	Kontrol	30	3,87	,57			

Tablo 4.15 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulamalar öncesi SBTÖ ön test puan ortalamaları sırasıyla 3,74 ve 3,87 ($\bar{x}$ deney = 3,74, $\bar{x}$ kontrol = 3,87) bulunmuştur. Grupların puan ortalamalarına göre yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda, bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($t=,828$, $p>0,05$). Bu durum kontrol ve deney grubu SBTÖ ön test puan ortalamalarının, istatistiksel olarak birbirinden farklı olmadığını desteklemektedir

4.1.12. Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği uygulanan öğrencilerin son test puanına ilişkin (deney ve kontrol) t-testi sonuçları

Sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen deneysel uygulamalar sonrasında, deney ve kontrol grupları arasında SBTÖ son test puanları bakımından, anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBTÖ Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	t-testi		
					T	sd	P
Son test	Deney	30	4,71	,21	10,682	58	.000
	Kontrol	30	4,06	,25			

Tablo 4.16 incelendiği zaman, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulamalar sonrası SBTÖ son test puan ortalamaları sırasıyla 4,71 ve 4,06 ($\bar{x}$ deney =

4,71, $\bar{x}$ kontrol = 4,06) bulunmuştur. Yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda, bu iki grup arasında istatistiksel olarak farklılık bulunmuştur ($t=10,682$, $p< 0,05$). Bu durum deney ve kontrol grubu son test ortalamalarının, istatistiksel olarak birbirinden farklı olduğunu desteklemektedir. Bu fark deney grubu lehinedir.

4.1.13. Deney grubu öğrencilerin SBTÖ ön test ve son test puan ortalamalarına ait ilişkili örneklem t-testi sonuçları

Sosyal bilgiler dersi kapsamında; oyunlaştırılmış etkinlikler gerçekleştirilen deney grubu öğrencilerinin, SBTÖ ön test ve son test puanları normal dağılım göstermesi, verilere parametrik testlerin (t-testi) uygulanabileceği anlamına geldiğinden, bu çalışmada öğrencilerin SBTÖ ön ve son test ortalamaları hakkında anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkili örneklem t-testi tekniği kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.17’de verilmiştir:

Tablo 4.17

Deney Grubu Öğrencilerinin SBTÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Puan Ortalamalarına Ait İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{x}$	Ss	t-testi		
				t	sd	p
Ön test	30	3,74	,62	-7,701	29	,000
Son test	30	4,71	,21			

Tablo 4.17 incelendiği zaman, deney grubu öğrencilerinin uygulamalar öncesi ve sonrasında, SBTÖ ön test ve son test puan ortalamaları sırasıyla 3,74 ve 4,71 ($\bar{x}$ ön-test= 3,74, $\bar{x}$ son-test = 4,71) bulunmuştur. Yapılan ilişkili örneklem t testi sonucunda, deney grubunda uygulama öncesi ve sonrasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülür, ($t= 7,701$, $p<0,05$). Bu fark son test ortalama puanlarının lehinedir.

4.1.14 Kontrol grubu öğrencilerin SBTÖ ön test ve son test puan ortalamalarına ait ilişkili örneklem t-testi sonuçları

Kontrol grubu öğrencilerinin SBTÖ ön test ve son test puanları normal dağılım göstermesi, verilere parametrik testlerin (t-testi) uygulanabileceği anlamına geldiğinden, bu çalışmada öğrencilerin SBTÖ ön ve son test ortalamaları hakkında anlamlı bir farkın

olup olmadığı, ilişkili örneklem t-testi tekniği kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.18’de verilmiştir:

Tablo 4.18

Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBTÖ Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına Ait İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{x}$	Ss	t-testi		
				t	sd	p
Ön test	30	3,87	,57	-1,926	29	,064
Son test	30	4,06	,25			

Tablo 4.18 incelendiği zaman, kontrol grubu öğrencilerinin uygulamalar öncesi ve sonrası SBTÖ ön test ve son test puan ortalamaları sırasıyla 3,87 ve 4,06 ($\bar{x}$ ön-test = 3,87, $\bar{x}$ son-test = 4,06) bulunmuştur. Yapılan ilişkili örneklem t testi sonucunda, kontrol grubu uygulama öncesi ve sonrasında, derse karşı tutum düzeylerine yönelik istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($t = 1,926$, $p > 0,05$).

Bu saptamalar ışığında; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, programın öngördüğü öğretim uygulamaları sonunda, derse yönelik tutum düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ölçümlerinde, kontrol grubuna kıyasla daha yüksek değerlere sahip olduğu; uygulama sonunda tutum düzeylerinde anlamlı bir fark olması, değişkenler arası ilişkiler bağlamında dikkat çekicidir. Yapılan analizler sonucu, deney ve kontrol grubunun kendi içerisinde son test ve ön test puan farkları arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmış, veriler ilişkisiz gruplar t-testi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 4.19’da gösterilmiştir:

Tablo 4.19

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SBTÖ Son Test- Ön Test Fark Puanları Arasındaki Farklılaşmaya Dair İlişkisiz Gruplar T-Testi

Ölçüm	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	t-testi		
					t	sd	p
Ortalama Fark	Deney	30	,977	,12	4,758	58	,000
	Kontrol	30	,198	,10			

Tablo 4.19’da grupların son test ve ön test farkları incelendiğinde, iki grubun da sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının arttığı görülmüştür. Grupların SBTÖ son test – ön test fark puanları incelendiğinde deney grubunun fark ortalamasının $\bar{x} = 9,977$, kontrol grubunun fark ortalamasının ise $\bar{x} = 1,198$ olduğu görülmektedir ($t = 4,758$, $p < 0,05$). Elde edilen bu sonuç; sosyal bilgiler dersinde oyunlaştırılmış ders etkinliklerinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir.

4.1.15. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bakımından SBTÖ puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bakımından, sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeylerine etkisi, deney ve kontrol grubu için ayrı ayrı incelenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin, SBTÖ ön test ve son test puanlarının cinsiyete göre, değişimlerine ilişkin t-testi sonuçları tablo 4.20’de verilmiştir:

Tablo 4.20

Deney Grubu Öğrencilerinin SBTÖ Ön Test - Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Deney	Puan	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
SBTÖ	Ön test	Kız	17	3,71	,753	28	-,251	,804
		Erkek	13	3,77	,424			
	Son test	Kız	17	4,73	,207	28	,396	,695
		Erkek	13	4,70	,234			

Tablo 4.20 incelendiğinde, deney grubundaki hem kızlarda ($\bar{x}$ ön test=3,71; $\bar{x}$ son test= 4,73) hem de erkeklerde ($\bar{x}$ ön test=3,77; $\bar{x}$ son test= 4,70) son test aritmetik ortalamalarının ön teste göre artış gösterdiği anlaşılmıştır. Deney grubunda, cinsiyetin SBTÖ puanına etki edip etmediğine ilişkin tablo incelendiğinde, gruptaki kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında SBTÖ ortalama puanı ile ilgili ön test ve son test uygulamasında istatistiksel olarak bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

Kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre, SBTÖ ön test ve son test puanlarının değişimlerine ilişkin t-testi sonuçları tablo 4.21’de verilmiştir:

Tablo 4.21

Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBTÖ Ön Test Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Kontrol	Puan	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
SBTÖ	Ön test	Kız	15	3,92	,666	28	,547	,588
		Erkek	15	3,81	,493			
	Son test	Kız	15	4,12	,251	28	1,309	,241
		Erkek	15	4,00	,248			

Tablo 4.21 incelendiğinde, kontrol grubundaki hem kızlarda ($\bar{X}$ ön test=3,92; $\bar{X}$ son test= 4,12) hem de erkeklerde ($\bar{X}$ ön test=3,81; $\bar{X}$ son test= 4,00) son test aritmetik ortalamalarının, ön teste göre artış gösterdiği anlaşılmıştır. Kontrol grubunda, cinsiyetin SBTÖ puanına etki edip etmediğine ilişkin tablo incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir, ($p>0,05$).

4.1.16. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaş değişkeni bakımından SBTÖ puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Öğrencilerinin yaş değişkeni bakımından, SBTÖ ön test ve son teste ilişkin t-testi sonuçları deney ve kontrol grubu için ayrı ayrı incelenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin, SBTÖ ön test ve son test puanlarının yaşa göre değişimlerine ilişkin t-testi sonuçları tablo 4.22’de verilmiştir:

Tablo 4.22

Deney Grubu Öğrencilerinin SBTÖ Ön Test Son Test Puanlarının Yaşa Göre T-Testi Sonuçları

Deney	Puan	Yaş	N	$\bar{X}$	ss	Sd	t	p
SBTÖ	Ön test	9	21	3,77	,619	28	,424	,675
		10	9	3,66	,663			
	Son test	9	21	4,72	,183	28	,344	,733
		10	9	4,69	,290			

Tablo 4.22 incelendiğinde, deney grubundaki hem 10 yaşındaki öğrencilerde ($\bar{X}$ ön test=3,66; $\bar{X}$ son test= 4,69) hem de 9 yaşındaki öğrencilerde ($\bar{X}$ ön test=3,77; $\bar{X}$ son test= 4,72) son test aritmetik ortalamalarının ön teste göre artış gösterdiği anlaşılmıştır. Yaş gruplarına göre; deney grubunda yaşı, SBTÖ puanına etki edip etmediğine ilişkin tablo incelendiğinde, grupta 9 yaşında olan öğrenciler ile 10 yaşında olan öğrenciler arasında, SBTÖ ortalama puanı ile ilgili ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Kontrol grubu öğrencilerinin yaşı, SBTÖ ön test ve son test puanlarının değişimlerine ilişkin t-testi sonuçları tablo 4.23'te verilmiştir:

Tablo 4.23

Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBTÖ Ön Test - Son Test Puanlarının Yaşa Göre T-Testi Sonuçları

Kontrol	Puan	Yaş	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
SBTÖ	Ön test	10	10	3,90	,518	28	,416	,680
		9	20	3,80	,713			
	Son test	10	10	4,00	,339	28	1,057	,300
		9	20	4,10	,198			

Tablo 4.23 incelendiğinde, kontrol grubundaki hem 10 yaşındaki öğrencilerde ($\bar{X}$ ön test=3,90; $\bar{X}$ son test= 4,00) hem de 9 yaşındaki öğrencilerde ($\bar{X}$ ön test=3,80; $\bar{X}$ son test= 4,10) son test aritmetik ortalamalarının, ön teste göre artış gösterdiği anlaşılmıştır. Kontrol grubunda yaşı, SBTÖ puanına etki edip etmediğine ilişkin tablo incelendiğinde, grupta 9 yaşında olan öğrenciler ile 10 yaşında olan öğrenciler arasında SBTÖ ortalama puanı ile ilgili ön test ve son test uygulamasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

4.1.17. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okul türü değişkeni bakımından SBTÖ puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Öğrencilerinin okul türü değişkeni bakımından, SBTÖ ön test ve son teste ilişkin t-testi sonuçları deney ve kontrol grubu için ayrı ayrı incelenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin, SBTÖ ön test ve son test puanlarının, okul türüne göre değişimlerine ilişkin t-testi sonuçları tablo 4.24'te verilmiştir:

Tablo 4.24

Deney Grubu Öğrencilerinin SBTÖ Ön test Son Test Puanlarının Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları

Deney	Puan	Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
SBTÖ	Ön test	Taşınmalı	14	3,80	,613	28	-,476	,635
		Normal	16	3,68	,647			
	Son test	Taşınmalı	14	4,70	,189	28	-1,576	,126
		Normal	16	4,66	,228			

Tablo 4.24 incelendiğinde, deney grubunda okul türü değişkeninde hem taşınmalı öğrencilerin ($\bar{X}$ ön test=3,80; $\bar{X}$ son test= 4,70) hem de normal eğitim yapan okuldaki öğrencilerin ($\bar{X}$ ön test=3,68; $\bar{X}$ son test= 4,66) son test aritmetik ortalamalarının, ön teste göre artış gösterdiği anlaşılmıştır. Deney grubunda okul türünün, SBTÖ puanına etki edip etmediğine ilişkin tablo incelendiğinde, grupta taşınmalı öğrenciler ile normal eğitim yapılan okuldaki öğrenciler arasında, SBTÖ ortalama puanı ile ilgili ön test ve son test uygulamasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Kontrol grubu öğrencilerinin, okul türüne göre SBTÖ ön test ve son test puanlarının değişimlerine ilişkin t-testi sonuçları tablo 4.25'te verilmiştir:

Tablo 4.25

Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBTÖ Ön Test Son Test Puanlarının Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları

Kontrol	Puan	Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
SBTÖ	Ön test	Taşınmalı	15	3,65	,566	28	2,102	,045
		Normal	15	4,08	,528			
	Son test	Taşınmalı	15	4,07	,566	28	-,196	,846
		Normal	15	4,05	,528			

Tablo 4.25 incelendiğinde, kontrol grubundaki okul türü değişkeninde taşınmalı öğrencilerin ($\bar{X}$ ön test=3,65; $\bar{X}$ son test= 4,07) aritmetik ortalama göstermiştir. Normal eğitim yapan okuldaki öğrencilerin ($\bar{X}$ ön test=4,08; $\bar{X}$ son test= 4,05) son test aritmetik ortalamalarının, ön teste göre düşüş gösterdiği anlaşılmıştır. Okul türü SBTÖ puanına etki edip etmediğine tespiti için tablo incelendiğinde, ön test sonuçları taşınmalı öğrenciler ile normal eğitim yapılan okullardaki öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($t= 2,102$, $p<0,05$). SBTÖ son test puanlarında ise, taşınmalı öğrenciler ile normal eğitim yapılan okuldaki öğrenciler istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($t= ,196$, $p>0,05$).

4.1.18. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBTÖ puanlarının anne eğitim düzeyine göre analizleri

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutum düzeyleri anne eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeği son test puanlarının aritmetik ortalaması “İlişkisiz Örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizine (One-Way Anova)” tabi tutulmuştur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, anne eğitim düzeyine göre, derse ilişkin tutum durumları Tablo 4.26’da gösterilmiştir:

Tablo 4.26

SBTÖ Son Test Ortalamalarının Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	Gruplar Arası Kareler Top.	Gruplar İçi Kareler Top.	sd (Top.)	F	P
Deney Grubu	(1) İlkokul	5	4,73			2		
	(2) Ortaokul	17	4,69					
	(3) Lise	7	4,75	0,022	1,333	26	,228	,798
Kontrol Grubu	(1) İlkokul	9	4,00			2		
	(2) Ortaokul	16	4,07	0,097	1,763	27	,743	,485
	(3) Lise	5	4,17					

Tablo 4.26'daki SBTÖ son test verileri incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre, derse ilişkin tutum son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

4.1.19. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBTÖ puanlarının baba eğitim düzeyine göre analizleri

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutum düzeyleri, baba eğitim durumuna göre değişimini belirlemek için ölçeğin son test puanlarının aritmetik ortalaması “ İlişkisiz Örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizine (One- Way Anova)” tabi tutulmuştur.

Tablo 4.27

SBTÖ Son Test Ortalamalarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

	Baba Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	Gruplar Arası Kareler Top.	Gruplar İçi Kareler Top.	sd	F	p
Deney Grubu	(1) İlkokul	8	4,75			3		
	(2) Ortaokul	10	4,72					
	(3) Lise	10	4,63	,179	1,176	26	1,321	,289
	(4) Üniversite	2	4,94					
Kontrol Grubu	(1) İlkokul	9	4,00			3		
	(2) Ortaokul	16	4,07	,097	1,763	26	0,743	,485
	(3) Lise	5	4,17					

Tablo 4.27’deki son test ortalaması incelendiğinde; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin baba eğitim düzeyine göre, tutum ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Diğer bir ifadeyle; deney grubundaki öğrencilerin, baba eğitim düzeyi göz önüne alındığında, son test sonuçlarına göre, derse ilişkin tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

4.1.20. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBTÖ puanlarının aile gelir düzeyine göre analizleri

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutum düzeyleri, aile gelir düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla, öğrencilerin ölçeğin son testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması “İlişkisiz Örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizine (One- Way Anova)” tabi tutulmuştur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin aile gelir düzeyine göre, derse ilişkin tutum durumları, Tablo 4.28’de gösterilmiştir:

Tablo 4.28

SBTÖ Son Test Puan Ortalamalarının Aile Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması

	Aile Gelir Düzeyi	n	$\bar{x}$	Gruplar Arası Kareler Top.	Gruplar İçi Kareler Top.	sd	F	p
Deney Grubu	(1) Düşük	7	4,73			2		
	(2) Orta	15	4,71			27		
	(3) Yüksek	8	4,71	.004	1,352	27	,039	,962
Kontrol Grubu	(1) Düşük	5	4,00			2		
	(2) Orta	14	4,02	.127	1,733	27	,991	,384
	(3) Yüksek	11	4,15					

Tablo 4.28'deki son test verileri incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin aile gelir düzeyine göre, tutum son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Diğer bir ifadeyle; deney öğrencilerin aile gelir düzeyi göz önüne alındığında, son test sonuçlarına göre, derse ilişkin tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

4.2 Öğrencilerin Uygulamaya İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Bu kısımda araştırmanın, “Öğrencilerin uygulama sonrası oyunlaştırılmış ders etkinliklerine yönelik görüşleri nelerdir?” alt sorusuna cevap aranmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası görüşlerinin incelenmesi için, altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, deney grubundaki tüm öğrencilerle (30 öğrenci) gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılmış ve her görüşme 10-15 dakika sürmüştür. Öğrenci görüşleri üzerinde okumalar yapılmış ve yapılan okumaların sonucunda, öğrenci görüşleri betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu sonucu göre dört tema belirlenmiştir. Bu temalar şunlardır:

- I. Oyunlaştırılmış ders etkinliklerinin faydaları,
- II. Oyun uygulamalarında en çok beğenilenler,

III. Oyunlaştırılmış ders etkinlikleri uygulamasının hissettirdikleri.

IV. Haritalara yönelik öğrenilen bilgileri günlük hayatta uygulayabilme,

Belirlenen bu temalar ile ilgili detaylı bilgiler, alt başlıklar hâlinde sunulmuştur:

4.2.1 Oyunlaştırılmış ders etkinliklerinin faydaları teması

Araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilere, oyunlaştırılmış ders etkinlikleriyle işledikleri sosyal bilgiler derslerinin, farklı ve faydalı bulduğu yönleri sorulmuş olup bu sorudan elde edilen veriler kullanılarak kodlar oluşturulmuştur. Öğrencilerin görüşlerini yansıtan kodlar, Tablo 4.29’da verilmiştir:

Tablo 4.29

Deney Grubu Öğrencilerinin Oyunlaştırılmış Ders Etkinliklerinin Faydaları Temasına Ait Kodlar

Kodlar	f
Kalıcı Öğrenme Sağlaması	3
Sıkıcılıktan Kurtarması	10
Kolay Öğrenme Sağlaması	9
Öğrenci Merkezli Olması	12
Öz Değerlendirme Yapabilme	5
İş Birliğine Dayalı Olması	3

Tablo 4.29 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, sosyal bilgiler derslerinde kullanılan oyunların nasıl bir fayda sağladığı hakkında, olumlu yönde görüş beyan ettikleri görülmektedir. Bu temaya ilişkin kodların dağılımına bakıldığında çoğunlukla; öğrenci merkezli olması (12), sıkıcılıktan kurtarması (10), kolay öğrenme sağlaması (9) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan bazıları şunlar olmuştur:

Ö21: “Etkinliklerle öğrendik. Hep biz katılım gösterdik.”

Ö22: “Hem öğretmen olduk hem öğrenci. Öğrendiklerimizi uygulama fırsatı bulduk.”

Ö4: “Öğretmen ders yerine oyunu anlatıyordu. Biz oyun oynuyorduk. Sonra birden öğreniyorduk.”

Ö17: “Oyunları dinliyorduk sonra plan yapıyorduk kazanmak için. Dersleri ve konuları daha rahat öğrenmemi sağladı çok güzeldi.”

Ö23: “Sosyal Bilgiler dersi çok farklıydı. Hep oyun oynadık, etrafta dolaşip keşifler yaptık. Hem bahçede hem sınıfta biraz ders işleyip oyun oynadık.”

Ö1: “Çok farklıydı ve çok hoşuma gitti. Derslerden hiç sıkılmadım. Haritaya bakmayı sevdim. Okulda derslerde oyun oynanabiliyormuş.”

Ö2: “Dersleri çok farklı buldum. Okuldan ve dersten keyif aldım. Hem oyun oynayınca aklıma daha kolay giriyor ders.”

Deney grubunda yer alan öğrencilerin çoğu oyunlaştırılmış ders etkinliklerinin faydasını, öğrenci merkezli olması ve sıkıcılıktan kurtarması olarak cevaplandırmışlardır. Öğrenciler, derslerin diğer derslere göre farklı geçtiğini, tüm etkinliklerde aktif katılım sağladığını ve bu durumun öğrenmeyi kolaylaştırdığını yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler ışığında, oyunların sosyal bilgiler dersinde kullanılması, harita okuryazarlık becerileri kazanımları ile sosyal bilgiler dersi kazanımlarının birlikte gerçekleştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Ö25: “Oyunlarla ders işledik. Çok güzel vakit geçirdik. Hiç bu kadar kolay öğrenmemiştim.”

Ö20: “Dersler çok farklıydı. Hiç ders gibi değildi. Hep oyunlar oynadık. Bütün o zor haritayı oyunla öğrendik.”

Ö24: “Evet, Sosyal Bilgiler dersi çok farklıydı. Etkinlikler çok güzeldi. Öğrendikten hemen sonra oyun oynayıp, öğrenip öğrenmediğimizi anladık.”

Ö9: “Oyun en önemli farklılıktı. Uygulama yaptık. Öğrenip öğrenmediğimizi anladık.”

Ö29: “Derslerde çok hareketliydik. Arkadaşlarımızla grup olarak etkinlikler yaptık. Birbirimizin bilmediklerini hemen öğrettik. Öğreneceklerimizi oyun yoluyla öğrendik.”

Ö14: “Grup çalışması olması, yarışma olması, farklı malzemeler olması farklı yönleriydi.”

4.2.2. Oyun uygulamalarında en çok beğenilen oyunlar teması

Deney grubu öğrencilerinin, oyunlaştırılmış ders etkinlikleriyle işledikleri sosyal bilgiler derslerinde, en çok hangi oyunu beğendikleri yönündeki kodlar, Tablo 4.30’da gösterilmektedir:

Tablo 4.30

Deney Grubu Öğrencilerinin Oyunlaştırılmış Ders Etkinliklerinin Beğenilen Oyunlar Temasına Ait Kodlar

Kodlar	f
Oryantiring	9
İstasyon Tekniği	5
Kuleyi Devirme	4
Survivor	3
Spiker Oluyorum	7
Bana Uygun Bir Yer Bul	7
Meydan Okuma	8

Tablo 4.30 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde kullanılan oyunların hangilerini beğendikleri yönünde görüşleri yer almaktadır. Bu temaya ilişkin kodların dağılımına bakıldığında çoğunlukla; oryantring (9), meydan okuma (8), spiker oluyorum (7) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan bazıları şunlar olmuştur:

Ö18: “En çok oryantring oyununu sevdim. Pusulayı öğrendik. Çok koştuk, arkadaşlarımızla hep bir amacımız vardı. Her ipucu heyecanlandırıyordu. Sonunda hazineyi ilk önce bizim grup buldu ve birinci olduk. Oryantring esnasında yönleri çok iyi öğrendim.”

Ö25: “En çok oryantring oyununu sevdim. Yön bulmayı, ipuçlarını polis gibi takip etmeyi ve sonunda hazineyi bulmayı çok sevdim. Oryantring oyununda bilgilerimizi kullandık ve arkadaşlarımızla çok eğlendik.”

Ö30: “Oryantring oyununu çok sevdim. Çok heyecanlıydı. Bilgisayarda oynadığım oyunlara çok benziyordu.”

Ö3: “Oryantring oyununu sevdim. Çok heyecanlıydı. Pusula kullandık. Bilmeceleri, soruları cevapladık. Hızlı ve bilgili olanın kazandığı bir oyundu.”

Ö20: “En çok spiker oluyorum oyununu sevdim. Oyunda grup arkadaşlarımla çok iyi anlaştım. Daha önce grafik oluşturmada zorlanıyordum fakat bu oyun sayesinde öğrendim. Arkadaşlarım beni spiker yaptı ve çok mutlu oldum.”

Ö23: “En çok spikerlik oyununu sevdim. Ben zaten sunucu olmak istiyorum. Bu oyunda hem matematik yaptım, hem sosyal yaptım ve en sevdiğim mesleği canlandırdım.”

Ö26: “Spiker oluyorum oyununu sevdim. Grafik yorumlamayı öğrendik. Hava olaylarını öğrendik.”

Öğrenciler, en çok beğenilen oyunlarda çoğunlukla oryantring, meydan okuma ve spiker oluyorum oyunlarını tercih etmişlerdir. Bu oyunlarda grup çalışmasının ön planda olduğu, pusula gibi ilk kez karşılaşılan bir materyalin kullanılmasını ve oyunların bilgisayar oyunlarına benzetilmesini sevdiklerini belirtmişlerdir. Oyunlarda farklı derslerde öğrenilen bilgilere yer verilmesi öğrenciler tarafından dikkat çekici bulunmuştur.

Ö29: “Ben en çok istasyon etkinliğini sevdim. Arkadaşlarımla yaptığı etkinliği devam ettirmek çok hoşuma gitti. Daha önce hiç böyle bir etkinlik yapmamıştım”

Ö17: “En çok istasyon oyununu sevdim. Grup arkadaşlarım çok iyi ve yardımseverdi. Çok güzel şeyler yaptık. Arkadaşlarım anlamadığım yerler hep yardım etti.”

Ö20: “En çok survivor oyununu sevdim. Oyunda koşuyorduk ama hızlı olmamız gereken yer bilgileri doğru eşleştirmek, şehrimizi iyi bilip haritada doğru yapmaktı. Evde çalıştığım için en hızlı ben bitirdim ve dokunulmaz oldum.”

Ö2: “Kuleyi devirme oyununu çok sevdim. Bu oyunda teke tek yarış vardı ve denizin açık mavi kısmında denize girdiğimizi öğrendim.”

Ö21: “Bana uygun bir yer bul oyunu pinpon topları ile oynana ve sınıfın yarısı takım arkadaşım olan bir oyundu. Yer şekillerinin nüfusu nasıl etkilediğini öğrendik ve harita renklerinin ne anlama geldiğini iyice kavradık.”

Ö4: “Meydan okuma oyununu sevdim. En yakın arkadaşım ile takım olduk. Doğal unsurları ve yapay unsurları öğrendik. Oyunda hem birliktelik vardı hem de bilgi gerektiriyordu.”

4.2.3. Oyun uygulamalarının öğrencilere hissettirdikleri teması

Deney grubu öğrencilerinin, oyunlaştırılmış ders etkinlikleri uygulamasında hissettirdikleri temasına ait kodların dağılımı, Tablo 4.31’de gösterilmektedir.

Tablo 4.31

Deney Grubu Öğrencilerinin Oyunlaştırılmış Ders Etkinliklerinin Hissettirdikleri Temasına Ait Kodlar

Kodlar	f
Mutluluk	18
Heyecan	12
Başarı	4
İlgi ve Merak	2
Eğlenceli	11
Güven ve Saygı	1

Tablo 4.31 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrenciler sosyal bilgiler derslerinde kullanılan oyunların hissettirdikleri temasına ilişkin kodlar yer almaktadır. Bu temaya ilişkin kodların dağılımına bakıldığında çoğunlukla; mutluluk (18), heyecan (12), eğlenceli (11) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan bazıları şunlar olmuştur:

Ö5: “Ders zamanları çok mutlu oluyordum. Oyun oynuyorduk, öğreniyorduk. Sosyal Bilgiler hayat boyu kullanacağım bilgilerle dolu.”

Ö13: “Derslerde çok mutlu oluyordum. Dersi daha çok sevdim. Gerekli olduğunu anladım.”

Ö8: “Oyunları çok kolay anlıyordum, derste başarılı olduğumu görmek beni çok mutlu ediyordu.”

Ö27: “Sosyal Bilgiler dersini çok sevdim. Grup çalışmalarında arkadaşlarımızla birbirimize destek olduk. Teneffüs olmadan birlikte bir şeyler yapmak bizi çok mutlu ediyordu.”

Ö16: “Oynamış olduğumuz oyunlar çok güzeldi. Zor olan şeyleri basit yollarla öğrendik. Kolay öğrendikçe çok mutlu oldum.”

Ö6: “Sosyal Bilgiler dersini çok sevdim. Daha önce sıkıcı bir dersti benim için, artık heyecanla beklediğim bir ders haline geldi.”

Ö11: “Bütün derslerde oyun oynamak isterim özellikle anlamakta zorlandığım derslerde. Dersi bu kadar kolay anlamam ailemi ve beni çok mutlu ediyordu.”

Ö10: “Benim için dersler çok güzel geçti. Her hafta heyecanla bekledim sizi. Oyunlarda başarılı olmak için evde antrenman yaptım.”

Ö11: “Oyunlar zevkli, heyecan doluydu. Yarış içinde olmamız bizi daha çok heyecanlandırdı. Kaybetsek de kazandığımız yeni bilgiler vardı.”

Ö7: “Dersi seviyordum daha çok sevdim. Farklı bir öğretmenle ders işlemek güzeldi. Sosyal bilgiler merak ettiğim bir ders haline geldi.”

Ö12: “Evet, olumlu yönde etkiledi. Çevreme daha dikkatli bakmamı sağladı. Keşif yaptığımız dersler çok güzeldi. Çevremdeki her şeyi merak etmeye başladım.”

Ö28: “Sosyal Bilgiler dersinin ne kadar önemli olduğunu anladım. Bu da dersi daha çok sevmemi ve ilgiyle dinlememi sağladı.”

Ö19: “Dersler güzel geçti. İş birliği, grup çalışması yaptık. Güven ve Saygı duygumuz gelişti.”

Ö6: “Derslerde mutluydum bunun sebebi ise başarılı olmak çok güzeldi.”

Ö15: “Dersi anlamak ve başarılı olmak çok güzeldi. Dersleri kolay yapabileceğimi düşünüyorum.”

4.2.4. Haritalara yönelik öğrenilen bilgileri günlük hayatta uygulayabilme

Deney grubu öğrencilerinin, oyunlaştırılmış ders etkinlikleri uygulamasında öğrendiklerini günlük hayatta kullanılması temasına ait kodların dağılımı, Tablo 4.32’de gösterilmektedir:

Tablo 4.32

Deney Grubu Öğrencilerinin Oyunlaştırılmış Ders Etkinlikleriyle Öğrendiklerini Günlük Hayatta Uygulayabilme Temasına Ait Kodlar

Kodlar	f
Yön Bilgisi	14
Hava Durumuna Göre Hareket Etme	7
Doğal Afetlere Hazırlıklı Olma	8
Yaşadığı Çevreyi Tanıma	7

Tablo 4.32 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde kullanılan oyunların günlük hayatta nerelerde kullanılabileceğine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Bu temaya ilişkin görüşlerin dağılımına bakıldığında oluşturulan kodlar çoğunlukla; yön bilgisi (14), doğal afetlere hazırlıklı olma (8), hava

durumuna göre hareket etme (7) ve yaşadığı çevreyi tanıma (7) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan bazıları şunlar olmuştur:

Ö16: “Sosyal Bilgiler dersinde tüm öğrendiklerimizi günlük hayatta kullanabilirim. Yön bulmayı iyice öğrendim. Pusulamda var. Dağlarda kaybolmam.”

Ö17: “Evet kullanırım. Bahçede yaptığımız saat yönü etkinliğini hiç unutmuyorum. Evden çıkarken saat 3 yönünde doğuya ilerliyorum.”

Ö25: “Tabi ki kullanırım. Mesela namaz kılarken kibleyi daha rahat bulabilirim.”

Ö29: “Ben ailemle yolculuk yapmayı çok seviyorum. Yeni yerlere gittiğimizde yol tarifinde öğrendiklerimizi kullanabilirim.”

Ö7: “Yeni tanıdığımız kişilere yer-yön tarif ederken, şehrimizi tanıtırken kullanırım.”

Öğrenciler harita okuryazarlığı becerilerinin günlük hayatta kullanılmasına ilişkin görüşlerinde en fazla yön bulma etkinliklerine yer vermişlerdir. Uygulamalarda yön bulma ile ilgili çeşitli etkinlikler yapılması ve öğrencilerin farklı deneyimler yaşaması, öğrencilerin günlük hayatta daha bilinçli olmasına vesile olmuştur. Özellikle bilmedikleri bir yerde yönlerle ilgili problemle yaşamayacak olması öğrenciler açısından önemli bir farklılık yarattığı söylenebilir.

Ö30: “Evet kullanırım. Yaşadığımız yerde çok deprem oluyor. Afetlere hazırlık çalışmamız belki hayatımızı kurtaracak.”

Ö10: “Doğal afetlere hazırlıklı olurum, ona göre önlem alırım.”

Ö12: “Yaşadığım şehri iyice öğrendim. Doğal afetlerin öncesinde ve sonrasında neler yapacağımı biliyorum.”

Ö24: “Doğal afetlere yönelik önlem alırız. Evimizi yaparken bunları düşünürüz. Deprem çantası hazırlar, toplanma alanı belirleriz. Doğal afetler hayatın bir parçası.”

Harita okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine dayalı olarak gerçekleştirilen oyun etkinlikleri, bazı öğrencilerde doğal afetlere karşı farkındalık oluşturduğu görülmüştür. Yukarıdaki ifadeler doğrultusunda uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin afetlere karşı hazırlık olması, yaşadığı çevreyi keşfetmesi ve afetlere karşı ne yapacağını öğrenmesine katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin uygulama boyunca gündelik hayatta yer alabilecek problemlere ve bu problemlere karşı çözüm üretebilmeleri kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi şeklinde yorumlanabilir.

Ö15: “Hava olaylarını bilmem kıyafet seçiminde önemlidir.”

Ö21: “Hava durumunu takip eder öyle dışarı çıkarız. Mesela hava yağmurlu ise şemsiye almadan çıkmayız.”

Ö3: “İlimizi daha iyi tanıdığım için Almanya’ dan gelen akrabalarımızı bir rehber gibi gezdiririm.”

Ö21: “Yükseltinin az olduğu yerler daha sıcak olur. Evlerin yapımındaki malzemeler, kıyafetler değişir. Bunu hayatımda uyguladım.”

Ö22: “Dağların soğuk olduğunu, orada nüfusun az olduğunu bilirim. Büyüyünce yaşayacağım yeri buna göre belirlerim.”



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, ilkokul çağındaki çocukların sosyal bilgiler dersine olan ilgilerini arttırmak ve buna paralel olarak harita okuryazarlık becerilerini geliştirmek için, oyunlaştırılmış ders etkinlikleri uygulanmıştır. Oyunlaştırılmış ders etkinlikleri, sosyal bilgiler dersinde “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ünitesi öğretiminde kullanılarak bunların, öğrencilerin derse karşı tutumuna ve derste akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Bu bölümde; araştırma süresince toplanan nicel ve nitel verilerin analizlerinden elde edilen sonuçlar, bu sonuçlar doğrultusunda yapılan tartışma ve önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuç

1) Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı seviyeleri ile hazırbulunuşluk düzeylerinin birbirine benzer olduğu görülmektedir.

2) Araştırma başlangıcında akademik başarı olarak benzer özellikler gösteren deney ve kontrol grupları, uygulama sonrasında elde edilen sonuçlar, deney grubu üzerinde uygulanan yöntemlerin öğrencilerin akademik başarısını geliştirmede oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

3) Derslerde programın öngördüğü yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin, uygulama sonrası akademik başarıları artmıştır. Yöntemin öğrenci başarısını arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

4) Cinsiyet, okul türü, anne-baba eğitimi her iki gruptaki öğrencilerin akademik başarılarına etki etmemiştir. Bu değişkenlerden farklı olarak deney grubunda, yaş değişkeni akademik başarıya etki etmezken kontrol grubunda, 10 yaş grubu öğrencilerinin akademik başarılarının arttığı görülmüştür. Aynı zamanda deney grubunda aile gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin puanları, aile gelir düzeyi düşük olan öğrenci puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

5) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulamalar öncesi derse karşı tutumları aynı düzeydeyken uygulamalar sonrasında, deney grubunda bulunan öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunurken kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarında anlamlı bir değişim olmamıştır.

6) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin derse karşı tutumları son teste göre cinsiyet, yaş, okul türü, anne- baba eğitim düzeyi, aile ekonomik durumu değişkenlerine göre incelendiğinde, her iki gruptaki öğrenciler arasında istatistiksel olarak bir farkın bulunmadığı belirlenmiştir.

7) Deney grubundaki tüm öğrencilerin, oyunlaştırılmış ders etkinliklerin hakkında olumlu yönde görüş bildirdiği belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerine yönelik uygulanan tutum ölçeği sonuçları ile öğrencilerle yapılan görüşmelerin sonuçları paralellik göstermektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu derslerinde mutlu olduklarını, derslerin eğlenceli geçtiğini ve eğitsel oyunlarla başarılarının arttığını belirtmişlerdir.

8) Deney grubundaki öğrenciler, uygulamalarda kullanılan oyunlarla ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir. Oynanan oyunlar, öğrencilerin harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine katkı sağlamış ve oyunlaştırılmış ders etkinliklerinin faydalı bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Tartışma

Bu araştırmanın amacı; oyunlaştırılmış ders etkinliklerinin, öğrencilerin harita okuryazarlıklarının geliştirilmesine, akademik ders başarılarına ve sosyal bilgiler dersine karşı tutum düzeylerine etkisinin olup olmadığını araştırmaktır. Bu araştırmanın bu kısmında; araştırmada elde edilen bulguların sonuçları, alanyazına dayalı bir şekilde, araştırmanın sınırlılıkları da göz önünde bulundurularak tartışılmıştır.

Araştırma kapsamında ilk olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eğitim öncesindeki ve sonrasındaki, ön bilgi ve harita okuryazarlık düzeylerini karşılaştırmak amacıyla, ön test sonuçları analiz edilmiştir. Grupların ön bilgi ve harita okuryazarlık düzeyleri, birbirine benzer çıkmıştır. İki grubun ön test ve son test sonuçları incelendiği zaman, oyunlaştırılmış ders etkinlikleri uygulanan deney grubunun başarı durumunda ciddi bir artış olduğu, aynı şekilde geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubunun da başarı durumunun arttığı tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun son test sonuçları analiz edildiğinde, deney grubu lehine, anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu durum, oyunların öğrenci başarısını arttırmada, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu yönünde yorumlanabilir.

Koka (2018, s. 52) 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde; bilgisayar ile desteklenmiş eğitsel oyunların, öğrenci akademik başarılarına etkisini incelediği çalışmada, bilgisayar destekli eğitsel oyunların, öğrencilerin akademik başarılarını ve edindiği bilgilerin kalıcılığını arttırdığını belirlemiştir. Eğitsel oyunların, öğrencilerin akademik

başarılarını arttırdığı, zaman yönetimine katkı sağladığı, işbirliğine yönelttiği, Türkçeyi doğru ve etkili kullanmasına faydalı olduğu görülmektedir (Uygun, Akkeyik ve Öztürk, 2018, s. 89). Izgar (2020, s. 230) yaptığı araştırmada, eğitsel oyunların, ilköğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılmasında etkili olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada, eğitsel oyunların ilköğrencilerinin bilişsel yapılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Biter ve Çalışkan (2019, s. 23) 7. sınıf sosyal bilgiler dersi “Birey ve Toplum” ünitesi kapsamında, değerlerin eğitsel oyunlar aracılığıyla kazandırılmasını araştırmıştır. Yapılan araştırmada, öğrencilerde hedeflenen değerlerin geliştiği, öğrencilerin derse katılmakta daha istekli olduğu, kullanılan yöntemin amacına uygun olduğu, değerleri gündelik hayatta uyguladığı ve duyuşsal ve psikomotor becerilerinin geliştiği sonuçlarına varılmıştır. Bu araştırmaların sonucuna paralellik göstermeyen araştırmalar da mevcuttur. Yavuzylmaz (2018, s. 64) tarafından yapılan çalışmada, fen bilimleri elektrik konusu öğretiminde eğitsel oyun destekli takım-oyun-turnuva yöntemini kullanmıştır. Deney ve kontrol grubuna, uygulama sonrası başarı testi uygulanmış ve analizler sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları arasında, anlamlı bir fark oluşmadığı tespit edilmiştir.

Farklı dersler için yapılan çalışmalarda; eğitsel oyunların, akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Şahin (2019, s. 64) eğitsel oyunları, Türkçe dersi ses olayları konusu kapsamında uygulamıştır. Eğitsel oyunların başarıyı arttırdığı, başarı düzeyi arttıkça öğrencilerin oynama sıklığının da arttığı belirtilmiştir. Aynı zamanda eğitsel oyunların, öğrenci sosyalleşmesinde etkili olduğu yönünde çıkarımlarda bulunmuştur. Dolunay ve Karamustafaoğlu (2021, s. 69) 6. sınıf fen bilimleri dersi sesin sürati konusu öğretiminde, eğitsel oyunları kullanmıştır. Araştırma bulgularına göre; eğitsel oyunların konuyu somutlaştırıp kalıcı öğrenmeyi sağladığı, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağladığı, öğrencinin derse aktif katılımını sağlayıp dersi keyifli hale getirdiği, öğrenciyi güdülediği, derse karşı motivasyonu arttırdığı, zamandan tasarruf sağlattığı için eğitsel oyunların, öğretme-öğrenme ortamlarında mutlaka kullanılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Harita okuryazarlığına yönelik alanyazın incelemesi yapıldığında, araştırmalarda kullanılan yöntemlerin, görüşme tekniği ve tarama modeli olduğu görülmektedir. Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinde; kazanımların yoğunluğu, ders saatinin yetersizliği, okulların konulara uygun haritalar bulundurulması açısından yetersizliği, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz

olması ifadeleri yer almıştır (Akengin, Tuncel ve Cendek, 2016, s. 67). Duman ve Bilgin (2007, s. 17), harita okuryazarlığının üniversite öğrencilerinin zihinsel şemalarını, kavram haritalarını, kültürel değerleri ve göstergeleri yorumlamaları ve mekânsal algılama becerisi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada, bulgularını tarama modeli ile analiz etmiştir. Öğrencilerin ankete verdikleri cevaplardan harita okuryazarlığının; bütüncül algılamaya yardımcı olacağı, soyut kavramları somutlaştıracığı ve problem çözmede etkili olacağı sonuçları çıkarılmıştır. Harita okuryazarlığında, oyunun kullanılması ile ilgili bir çalışmaya rastlanmıştır. Arıkan ve Aladağ (2019, s. 131) oryantiring dersinin, üniversite öğrencilerinin harita okuryazarlığına etkisi incelenmiştir. Derslere başlamadan önce, öğrencilere ön test uygulanmış ve harita okuryazarlık becerileri orta düzeyde bulunmuştur. Araştırmanın verilerine göre, deneysel çalışma sonucunda öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Harita okuryazarlığı öğretimi uygulamalarının sınıf içi etkinliklerle verilmeye çalışıldığını; ancak bu becerinin kazandırılmasında oryantiring gibi uygulamalı etkinliklere yer verilmesinin etkili ve verimli olacağı ifade edilmiştir. Arıkan ve Aladağ (2019) araştırmasında elde edilen sonuçlara paralel olarak yapılan bu araştırmada, harita okuryazarlığını sosyal bilgiler dersinin alt becerisi olarak oyunlaştırılmış ders etkinlikleri ile kazandırılmaya çalışılmış ve öğrencilerde pozitif yönde ilerleme tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eğitim öncesindeki ve sonrasındaki, sosyal bilgiler dersine karşı tutum düzeylerini belirlemek amacıyla, ön test sonuçları analiz edilmiştir. Grupların tutum düzeyleri birbirine benzer çıkmıştır. İki grubun ön test ve son test sonuçları incelendiği zaman, oyunlaştırılmış ders etkinlikleri uygulanan deney grubunun tutum düzeyinde ciddi bir artış olduğu, fakat geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubunun tutum düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun son test sonuçları analiz edildiğinde, deney grubu lehine, anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç, oyunların öğrencilerin derse karşı tutum düzeylerinin pozitif yönde arttırdığı olarak yorumlanabilir.

Aktepe, Tahiroğlu ve Sargın (2014, s. 268) 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi tutum düzeylerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin genel olarak sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Yeşilkaya (2013, s. 70) araştırmasında, 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyun yönteminin öğrenci başarısına ve derse karşı tutumuna etkisini incelemiştir. Müfredatın içerdiği öğretim

yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları arasında, anlamlı bir fark bulunamamıştır. Eğitsel oyunların uygulandığı deney grubunda ise, ön test son test sonuçları arasında anlamlı bir artış bulunmuştur. Gürbüz (2019, s. 54) çalışmasında, 5.sınıf fen bilimleri dersi kapsamında geliştirilen eğitsel oyunların; öğrencilerin akademik başarısına, tutum düzeyine ve motivasyonuna etkisini incelemiştir. Oyunların uygulandığı deney grubu ve müfredatın uygulandığı kontrol grubu son test puanlarında, anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Bu farklılık deney grubu lehinedir. Elde edilen bulgular sonucunda; eğitsel oyun etkinliklerinin, öğrencinin derse karşı tutum düzeyini arttırdığı yönündedir. Soydan, Aksoy ve Çınar (2021, s. 18) çalışmasında, eğitsel oyunların matematik öğretiminde kullanılmasının, öğrenci akademik başarısına ve tutumuna etkisini incelemiştir. Çalışma kapsamında, eğitsel oyunların uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulandığı kontrol grubu son test tutum puanları arasında, anlamlı bir fark olduğu ve deney grubunun tutum ortalamalarının kontrol grubuna göre yüksek olduğu görülmüştür.

Oyunlaştırılmış ders etkinliklerinin uygulaması sonucunda gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde, öğrencilerin tamamı olumlu görüş bildirmiştir. Öğrenci görüşlerine göre, eğitsel oyunların; kalıcı öğrenme sağlaması, öğrenci merkezli olması, dersi sıkıcılıktan kurtarması, kolay öğrenme sağlaması ve kendilerinin öz değerlendirme yapabilmesine imkân tanınması açısından faydalı olduğu söylenebilir. Oyun etkinlikleri ile öğrencilerin derse katılımı daha yoğun olur ve aktif öğrenme gerçekleşir. Öğrenmede, duyu organlarının sayısı ne kadar çok olursa öğrenme daha anlamlı ve kalıcı olur (Gürsoy ve Arslan, 2015, s. 184). Gürer ve Arslan (2017, s. 110) eğitsel oyunlarla ilgili yaptığı araştırmada, öğrenci öz değerlendirme formları sonucu, öğrencilerin dersi daha iyi öğrendiklerini, dersi sevdiklerini ve aktif öğrenme gerçekleştirdikleri sonucuna varmıştır. Eğitsel oyunla öğretimin uygulandığı etkinlikte; öğrencilerin aktif olarak katılmasını, derslerin eğlenceli geçmesini sağlamaktadır. En önemli öğrencilerin kendi çabasıyla öğrenmesi, öğretmenin bir rehber olması kalıcı ve kolay öğrenmeyi desteklemektedir (Karamustafaoğlu ve Kaya, 2013, s. 47).

Bu araştırmada gerçekleştirilen görüşmelerde; oyunlaştırılmış ders etkinlikleri, öğrencilerde mutluluk, heyecan, başarı, ilgi ve merak, güven ve saygı duygularını yaşattığı yönündedir. Öğrenciler oyun oynarken zamanın nasıl geçtiğini anlamadıklarını, derslerde çok mutlu olduklarını, rekabete dayalı oyunlarda çok heyecanlandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada elde edilen sonuçlar diğer araştırma

sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yıldız ve Şimşek (2020, s. 738) yaptığı çalışmada; öğrencilerin eğitsel oyunlara severek ve isteyerek dahil olduklarını, eğitsel oyunların öğrenci motivasyonlarını arttırdığını, öğrenme kaygılarını azalttığını ve öğrencilerin hissettiği duygularda olumsuz bir sonuçla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Can ve Yıldırım (2017, s. 25) yaptığı çalışmada, fen bilimleri dersinde eğitsel oyunların başarıya etkisini ve eğitsel oyunların kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini incelemiştir. Çalışmada öğrenciler, eğitsel oyunların her derste olması gerektiğini, dersin eğlenceli geçtiğini ve oyunların çok zevkli olduğundan bahsetmişlerdir. Öğrenciler oynadıkları oyunlarda, öğretici bilgiler olduğu için hem öğrendiklerini hem de derste mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda eğitsel oyunlar sayesinde, öğrencilerin dersten zevk aldıkları ve dersteki başarılarının arttığı tespit edilmiştir. Schlagenhauser ve Amberg (2014, s. 10) tarafından gerçekleştirilen araştırmada; oyunlaştırmanın psikolojik temelleri üzerinde durulmuştur. Oyunların, öğrencilerin öğrenme isteklerini geliştirmede aynı zamanda bir çok psikolojik etkeni de olumlu anlamda geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda oyunlaştırma üzerinde yapılacak birçok çalışmanın da oyunun sağladığı olumlu psikolojik temeller üzerine geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar ve bu sonuçları destekler nitelikteki araştırma sonuçları, sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan eğitsel oyunların, öğrencilerin akademik başarılarını ve derse yönelik tutumlarını arttırdığı söylenebilir. Eğitsel oyunlar öğrencilerin, bilgiyi yapılandığı ve bilinçli ya da bilinçsiz olarak yeni beceriler öğrendiği, daha önce edindiği becerilerin alıştırmalarını yaptığı bir eğitim aracı olduğu söylenebilir. Alanyazında incelenen araştırmalarda, oyunların öğretici olmasıyla akademik başarıyı yükseltirken bir yandan da çocukların yaratıcılıklarının gelişmesini, motivasyonlarının artmasını, başarı duygusunu yaşamalarını sağlayacağı söylenebilir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerinin irdelenmesi amacıyla toplanan nicel ve nitel verilerinden elde edilen bulgulara dayanılarak çeşitli önerilere yer verilmektedir.

5.3.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1. Oyunlaştırılmış ders etkinlikleriyle öğrenci başarısında artış olduğundan dolayı sadece sosyal bilgiler öğretiminde değil, diğer derslerde de bu etkinliklere yer verilebilir.
2. Öğrencilerin oyunlaştırılmış ders etkinlikleriyle derse karşı tutumları olumlu yönde değiştiği için bu yöntemin diğer derslerde kullanımı uygun görülebilir.
3. Öğretim programının öngördüğü yöntemler küçük yaş grubu öğrencilerinin harita okuryazarlığı becerisini geliştirmede yetersiz kaldığı görülmüştür. Küçük yaş grubuna yönelik araştırmalar arttırılabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma sosyal bilgiler dersine yönelik yapılmıştır. Oyunlaştırılmış ders etkinliklerinin etkililiği ile ilgili diğer derslerde araştırma yapılabilir.
2. Bu çalışmada oyunlaştırılmış ders etkinliklerine yönelik sadece öğrencilerin tutumları incelenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine de başvurulması önerilebilir.
3. Harita okuryazarlığı ile ilgili ilkökul öğrencilerine yönelik araştırma yapılması alanyazına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Acun, İ. H. (2006). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. Öztürk, C. (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi* içinde, (s. 22-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Akdağ, H. (2014). Sosyal bilgilerin tanımı, amacı, önemi ve Türkiye’deki yeri. Turan, R., & Akdağ, H. (Eds.). *Sosyal Bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-1* içinde, (s. 1-24). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akengin, H. , Tuncel, G., & Cendek, M. E. (2016). Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (34), 61-69.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/227357>
- Akhan, N. E., & Demirezen, S. (2015). Araştırma inceleme yoluyla öğrenme/ öğretme stratejisi. Dönmez, C., & Yazıcı, K. (Eds.). *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde, (s.147-173). Ankara: Pegem Akademi.
- Aksoy, B. A., & Çiftçi, D. H. (2020). *Erken çocukluk döneminde oyun*. Pegem Akademi.
- Aktepe, V., & Sargın, M. T. S. (2014). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181 (181), 259-272. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/21491/230378>
- Altınbulak, D., Emir, S., & Avcı, C. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde eğitsel oyunların erişiyeye ve kalıcılığa etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 35-5. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuhayefd/issue/8788/109832>
- Altun, A. (2018). Medya okuryazarlığının ABC’ si. Ersoy, F. A., & Karaduman, H. (Eds.). *Sosyal Bilgilerde güncel okumalar-1* içinde, (s. 1-31). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altunel, S. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunlar yoluyla kök değerlerin kazandırılması: bir eylem araştırması* (Tez no. 713748) [Doktora Tezi, Kastamonu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E., & Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Anchor, R. (1978). History and play: Johan Huizinga and his critics. *History and theory*, 17(1), 63-93.
- And, M. (2003). *Oyun ve Bugü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Arı, A. (2014). İlkokul birinci sınıfa başlama yaşına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1031-1047.
- Arıcı, B. (2017). *Eğitsel oyunların Almanya'da yaşayan Türk çocukların Türkçe öğrenme başarılarına* (Tez no. 469422) [Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi.] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Arıkan, A., & Aladağ, E. (2019). Oryantiring dersinin beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin harita okuryazarlık becerilerine etkisi. *International journal of geography and geography education*, 24(40), 124-138. <https://doi.org/10.32003/iggei.555103>
- Arslan, N. (2017). *4.sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eğitsel oyun yöntemi ile öğretim* (Tez no. 476917) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aslan, Ö. M (2013). *Anaokuluna Devam Eden Çocukların Oyun Davranışları ve Oyunlarında Ortaya Çıkan Zorbalık Davranışları* (Tez no. 339027) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aydın, İ. (2021). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aykaç, M., & Köğce, D. (2020). *Eğitsel oyunlarla matematik öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bakanlığı, M. E. (2014). Çocuk gelişimi ve eğitimi oyun etkinliği-1. http://ismek.ist/files/ismekOrg/file/2014_hbo_program_modulleri.Oyunetkinlikleri_1.Pdf adresinden 14 Mart 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Balaman, F. (2021). Dijital yaşam becerileri. Bolat, Y. (Ed.). *Yaşam becerileri eğitimi: Kavram, beceri, gelişim ve uygulama* içinde, (s. 290-309). Ankara: Pegem Akademi.
- Bardak, M., & Topaç, N. (2021). *Oyun ve oyun materyalleri*. İstanbul: Efe Akademi.
- Bardak, M. (2018). Oyun Temelli Öğrenme. A. Gürol (Ed.) içinde, *Erken Çocukluk Döneminde Öğrenme Yaklaşımları* (s. 207-230). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1977). *Defining the social studies* (No. 51). Arlington, VA: National Council for the Social Studies.
- Berlyne, D. E. (1954). A theory of human curiosity. *British journal of psychology*, 45(3), 180.

- Bettelheim, B. (1987). The importance of play. *The Atlantic*, 259(3), 41-49.
- Bilgili, S., Zeybek, İ., Çapa, M., Yılmaz, M., Çiçek, R., Sarısan, S., Kaymakçı, S., Şimşek, U., Turan, İ., Keskin, S. C., Topkaya, Y., Akkuş, Z., Akpınar, M., Ilgaz, S., & Akdoğan, E. M. (2019). Sosyal Bilgiler öğretim programı (2004'ten 2018'e). Bilgili, S. A. (Ed.). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde, (s. 34-59). Ankara: Pegem Akademi.
- Boz, M. (2012). Yaşam sporun temeli: Okul öncesi dönemde hareket eğitimi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 97, 54-56.
- Bölücek, B. (2014). Amos Comenius, büyük didaktik ve eşya öğretimi. Ata, B., & Bağcı, İ. (Eds.). *Sosyal Bilgiler eğitimi açısından eğitim klasikleri incelemeleri* içinde, (s. 21-30). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, B. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik harita okuryazarlık beceri düzeylerinin belirlenmesi* (Tez no. 680911) [Yüksek Lisans, Akdeniz Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Chevtchenko, A. (2013). Gamified Education: Introducing game elements into the school environment to enhance student motivation and performance. Rotterdam: Erasmus University.
- Constantinescu, R. S. (2012). Learning by playing. Using computer games in teaching English grammar to high school students. In *Conference proceedings of eLearning and Software for Education «(eLSE)* (No. 02, pp. 110-115). "Carol I" National Defence University Publishing House.
- Çalışkan, H., & Biter, M. (2019). Sosyal bilgiler derslerinde eğitsel oyunlarla değerler eğitimi: Bir eylem araştırması. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 1 (1), 1-28.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/jietp/issue/45028/555672>
- Çalışkan, H., & Uzunkol, E. Sosyal bilgilerin özellikleri ve temel amaçları. Aktepe, V., Gündüz, M., & Kurtdere Fidan, N. (Eds.). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* içinde, (s. 2-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Çatak, M. 2020. Programlara göre sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. Şimşek, S. (Ed.). *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri için sosyal bilgiler öğretimi* içinde, (s.1-24). Ankara: Pegem Akademi.

- Çelikkaya, T. (2014). Sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin önemi ve uygulama örnekleri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 447-470.
<https://openaccess.ahievran.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12513/642>
- Çelikkaya, T., & Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 741-758.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16690/173469>
- Çetin, E. (2013). Tanımlar ve temel kavramlar. Ocak, M. A. (Ed.). *Eğitsel dijital oyunlar kuram, tasarım ve uygulama* içinde, (s. 2-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, B. (2020). Altay köyünde yaşayan kazak Türkleri'nin oynadıkları geleneksel oyunlar . *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 3 (4) , s.8-22.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/tudad/issue/57744/797066>
- Çoban, B., & Nacar, E. (2013). *İlköğretim 1. kademe eğitsel oyunlar: Oyunlar-rontlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çoban, B., & Nacar, E. (2016). *Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar: Oyunlar-rontlar-saymacalar-şiiirler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Demir, M., & Kurt, H. (2015). Oyun tabanlı öğrenme öğretme yaklaşımı. Ekici, G. (Ed.). *Etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme-öğretme yaklaşımları-II* içinde, (s.330-375). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirbaş, İ. , Aydınözü, D., & Demir, F. B. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerine yön ve yön bulma ile ilgili kazanımların kazandırılmasına ilişkin görüşleri. *International Journal of Geography and Geography Education*, (41), 59-72. <https://doi.org/10.32003/igge.599357>
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemler öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, T. (2021). Akıl ve zeka oyunlarının eğitimdeki yeri. Adalar, H. (Ed.). *Akıl ve zeka oyunları ile beceri öğretimi I: Disiplinlerarası yaklaşım* içinde (s. 1-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Deveci, H. (2008). Sosyal Bilgilerde bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması. Yaşar, Ş. (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi* içinde, (s.193-210). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Dirik, M. Z. (2015). *Eğitim programları ve öğretim: Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Doğan, H. (2017). Özel gereksinimli çocukların gelişimlerini destekleyici etkinlikler. Aydın, A. (Ed.). *Özel eğitimde oyun ve müzik içinde*, (s. 255-275). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Ö., & Şengül, E. A. (2016). Büyüme ve gelişme. Metin, N. B. (Ed.). *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi içinde*, (s.1-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Dolunay, A., & Karamustafaoğlu, O. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin eğitsel oyunlar hakkında görüşleri: "En Süratli Ses" oyunu. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (16), 48-69. <https://doi.org/10.46778/goputeb.872860>
- Duman, A. (2013). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eğitsel oyunlarla görsel sanatlar dersine olan ilgilerinin belirlenmesi* (Tez no. 330243) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Duman, B., & Girgin, M. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin harita okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 12 (17), 185-202. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunidcd/issue/2442/31152>
- Duymuş, H. (2016). Okulöncesi eğitim kurumlarında yapısal ve dış mekân tasarımı. Adana: Karahan Kitabevi Yayınları.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elibol, G. C. , Kılıç, Y., & Burdurlu, E. (2006). Okul öncesi çocuk oyuncaklarında malzeme kullanımı ve 4-6 yaş çocuklarının renk tercihleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9 (9), 35-44. <https://dergipark.org.tr/en/pub/spcd/issue/21102/227255>
- Er, H., & Karadeniz, O. (2022). Sosyal bilgiler öğretiminde eğitsel oyun kullanımı. Karadeniz, O., & Er, H. (Eds.). *Sosyal bilgiler eğitsel oyun kullanımı içinde*. (s. 1-33). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem, C. (2020). *Medya okuryazarlığı ve öğretmen eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (2000). *Sosyal Bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Ersoy, H. (2016). Durum çalışması. Özden, M. Y. (Ed.). *Eğitim üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri içinde*, (s. 3-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Esen, M. A. (2008). Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri ve unutulmaya yüz tutmuş Ahıska oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 357-367. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16688/173421>

- Gleave, J., & Cole-Hamilton, I. (2012). *A world without play: A literature review*. Play England and BTHA.
- Gökalp, M. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gökbulut, Y., & Yücel Yumuşak, E. (2014). Oyun destekli matematik öğretiminin 4. sınıf kesirler konusundaki erişimi ve kalıcılığa etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 9(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6117>
- Gökşen, C. (2014). Oyunların çocukların gelişimine katkıları ve Gaziantep çocuk oyunları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (52), 229-259.
<https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpFMU1EY3pNdz09>
- Göktepe, M. (2017). *Çocuklar için en iyi eğitici fiziksel oyunlar*. Ankara: Futbolbilim Yayınevi.
- Gömleksiz, M. N., & KAN, A. Ü. (2013). Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 139-148. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRRNE5EZzBOQT09>
- Gönül, G. E. (2019). Johan Huizinga'nın Homo Ludens'i. *Söylem Filoloji Dergisi*, 4(2), s.582-585. <https://dergipark.org.tr/en/pub/soylemdergi/issue/51290/666841>
- Görmez, E. (2021). Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık becerisi yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2) , 712-733. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1029178>
- Gülhan, M. (2019). *Play in early childhood education: An examination of teacher roles during free playtime* (Tez no. 592.47) [Yüksek Lisans Tezi, Ortaoğlu Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gürbüz, Ö. (2019). *Eğitsel oyun etkinliklerinin fen eğitiminde akademik başarı, tutum ve motivasyon üzerine etkisi* (Tez no. 558240) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gürdoğan Bayır, Ö., & Balbağ, N. L. (2020). *Etkinliklerle ilkokulda Sosyal Bilgiler öğretimi*. Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Gürel, Z., Temizyürek, F., & Şahbaz, N. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Öncü Kitap.
- Gürer, B., & Arslan, N. (2017). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eğitsel oyun yöntemi ile öğretimin öğrenci başarısına ve derse tutumuna etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15 (34), s.87-127.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/37287/430586>

- Gürsoy, A., & Arslan, M. (2011, May). Eğitsel oyunlar ve etkinliklerle yabancılara Türkçe öğretim yöntemi. In *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics Sarajevo* 177 (p.185).
<https://www.academia.edu>
- Hall, G. S. (1901). *Student customs*. press of charles hamilton, 311 main street.
- Halmatav, S.(2021). *Oyun terapisinde pratik teknikler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hanbaba, L., & Bektaş, M. (2007). Oyunla öğretim yönteminin hayat bilgisi dersi başarısı ve tutumuna etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. <https://www.acarindex.com/pdfler/8039-8796.pdf>
- Hasançebi, B. , Terzi, Y., & Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 224-240. <https://doi.org/10.17714/gumusfenbil.615465>
- Henricks, T. (2008). The nature of play. *American Journal of Play*, 1(2), 157-180.
<https://www.museumofplay.org/app/uploads/2022/02/1-2-article-the-nature-of-play.pdf>
- Holowchak, M. A. (2011). Freud on play, games, and sports fanaticism. *The Journal of the American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry*, 39 (4), 695-715. <https://pep-web.org/browse/document/jaa.039.0695a?index=40>
- Huizinga, J. (2013). Homo ludens oyunun toplumsal işlevi üzerine bir derleme (Çev. Kılıçbay, M. A.)(4. baskı). İstanbul,(*Eserin aslının yayın tarihi 1955*). Ayrıntı Yayıncılık.
- Huizinga, J. (2014). *Homo ludens* ils 86.Oxon, UK: Routledge.
- Izgar, G. (2020). Eğitsel oyunların öğrencilerin değer kazanımlarına etkisi: Bir durum çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (40), 207-241.
<https://doi.org/10.34234/ded.736639>
- İlhan, M., & Gezer, M. (2021). Araştırmaların sınıflandırılması. Çetin, B., İlhan, M., & Şahin, M. G. (Eds.). *Eğitimde araştırma yöntemleri temel kavramlar, ilkeler ve süreçler içinde*(s. 101-129). Ankara: Pegem Akademi.
- İnan, S. (2019). Sosyal Bilgiler eğitimi: Nedir, ne zaman ve neden?. İnan, S. (Ed.). *Sosyal Bilgiler eğitimine giriş Kavramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde*, (s.1-23). Ankara: Anı Yayıncılık.

- İnan Kaya, G. (2018). Oyun ve Tarihsel Aracı Eğitimdeki Yeri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2 (1), 66-78.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/uead/issue/36657/403168>
- Kabapınar, Y. (2019). Kuramdan uygulamaya Sosyal Bilgiler öğretimi hayat Bilgisi öğretiminden Tarih öğretimine. Ankara: Pegem Akademi.
- Kanadlı, S. (2019). Öğretim teknikleri. Yanpar Yelken, T. (Ed). *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde*, (s. 257-310). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaplan, Ö. A., & Şimşek, L.C. (2020). Okul dışı öğrenmede eğitsel oyunlar. Laçın Şimşek, C (Ed.). *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları içinde*, (s. 265-291). Ankara: Pegem Akademi.
- Karabacak, R. (2021). Oyuna psikanalitik bir bakış: psikanalitik kuramcılarının oyuna yönelik görüşleri. *Psikoteori Dergisi*, 2 (2) s.11-15.
https://www.psikoteoridergisi.com/_files/ugd/71fcf6_acd4d357d5e94c89afdc6ebb2b022406.pdf#page=17
- Karamustafaoğlu, O., & Kılıç, M. F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 1-25.
<https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.730393>
- Karamustafaoğlu, O., & Kaya, M. (2013). Eğitsel oyunlarla “yansıma ve aynalar” konusunun öğretimi: Yansımali koşu örneği. *Journal of Inquiry Based Activities*, 3(2), 41-49.
<https://ated.info.tr/ojs-3.2.1-3/index.php/ated/article/view/69>
- Kartal, F. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez no. 430484) [Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Keçe, M., & Merey, Z., (2011). İlköğretim sosyal bilgiler kazanımlarının sosyal bilimler disiplinlerine ve disiplinlerarası anlayışa uygunluğunun belirlenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), s.110- 139.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13707/165954>
- Keskin, Y. (2020). Sosyal Bilgiler programı tarihi ve güncel gelişmeler. Çelikaya, T., Öztürk Demirbaş, Ç., Yıldırım, T., & Yakar, H. (Eds.). *Yeni program ve ders içeriklerine göre Sosyal Bilgiler öğretim I* içinde, (s. 1-42). Ankara: Pegem Akademi.

- Kılıçoğlu, G. (2021). Sosyal Bilgiler tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi. Safran, M. (Ed.). *Sosyal Bilgiler öğretimi* içinde, (s.4-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Kızılcıaoğlu, A. (2006). İlköğretimin birinci kademesinde coğrafya eğitimi ve öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (14), 81-106.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/marucog/issue/461/3700>
- Koç, H., & Çifçi, T. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (34), 9-20. <https://dergipark.org.tr/en/pub/marucog/issue/24661/260858>
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324-342.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2777/37245>
- Koka, V. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılan bilgisayar destekli eğitsel oyunların öğrencilerin ders başarısına olan etkisi* (Tez no. 505026) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Korkusuz, M. E., & Karamete, A. (2013). Eğitsel Oyun Geliştirme Modelleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(2), 78-109.
<https://doi.org/10.12973/nefmed203>
- Köksal, O., & Atalay, B. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Eğitim Yayınevi.
- Köksal, O., Çekiç, A., & Beyhan, O. (2014). EFL öğrencilerinin oyunlarla dilbilgisi öğrenmeye ilişkin görüşleri. *International Journal on New Trends in Education ve Implikations*, 5 (1), 82-92.
<http://ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/09a.koksal.pdf>
- Kurt, G., & Özkaya, B. T. (2015). Çocuk ve oyun: Çocukların öğrenmesini ve anlamasını destekleme. Avcı, N., & Toran, M. (Eds.). *Okul öncesi eğitime giriş*, içinde (s.125-151). Ankara: Eğiten Kitap.
- Küçük, V., & Harun, K. (2004). Psiko-sosyal gelişim süreci içerisinde insan ve spor ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 1-11.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/dpusbe/issue/4751/65276>
- Loy, J. W., & Ingham, A. G. (1973). Play, games and sport in the psychosociological development of children and youth. Rarick, G. L. (Ed.). In *Physical activity: Human growth and development* (p.257-298). New York: Academic Press.

- Loy, J., & Ingham, A. (1973). Play, games, and sport in the psychosocial development of children and youth. *Physical activity: Human growth and development* in, (p. 258-258). New York: Academic Press.
- McClure, R. W. (1992). *A conceptual model for map skills curriculum development based upon a cognitive field theory philosophy*. [Doctoral dissertation, Oklahoma State University].
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı. Ankara: MEB.
- Memişoğlu, H., & Tarhan, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 6-20.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). MEGEP (Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) çocuk gelişimi ve eğitimi oyun etkinliği I. Ankara.
- Mutlu, V. (2021). *Oyunlarla İngilizce*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 37(2), 137-169. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000100
- Noemí, P. M., & Máximo, S. H. (2014). Educational games for learning. *Universal Journal of Educational Research*, 2(3), 230-238. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1053979>
- Ogelman, H. G. (2016). Oyunla öğretim. Ogelman, H. G. (Ed.). *Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış* içinde, (s.151-170). Ankara: Pegem Akademi.
- Onur, B. (1992). Tarih boyunca oyunlar ve oyuncaklar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 25(2), s.365-386.
- Orhan, R., & Ayan, S. (2018). Psiko-motor ve gelişim kuramları açısından spor pedagojisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 523-540.
- Öğretir, A. D. (2008). Oyun ve oyun terapisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, s.94-100. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kusbd/issue/38953/432289>
- Öner, A. I., & Akçay, H. (2021). İlkokulda fen bilimleri öğretimi. Kırkıç, K. A., & Vatansever Bayraktar, H. (Eds.). *Kuramdan uygulamaya ilkökul eğitiminde yenilikçi öğrenme ve öğretim* içinde, (s. 181-217). İstanbul: Efe Akademi Yayınevi.
- Öngider, C. (2018). *En Eğlenceli Grup Oyunları: 7'den 77'ye herkes için, her yerde %100 adrenalin. Oyun, işte şimdi başlıyor*. İstanbul: Cem Özgider Yayın.

- Özdemir, M., Topuz, R., Bozkurt, İ., & Çağlayan, S. (2019). Engelli Çocuklarda Ergoterapide Oyun. İlkın, M., & Karataş, Ö. (Eds.), *Spor bilimlerinde güncel çalışmalar* (s.43-75) içinde. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Özdenk, Ç. (2020). 6 yaş grubu öğrencilerinin psikomotor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Özdoğan, B. (2020). *Çocuk ve oyun: Çocuğa oyunla yardım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özer, A., Gürkan, A. C., & Ramazanoğlu, M. O.(2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 54-57.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/fudad/issue/47088/592221>
- Özkan, D. (2021). Sosyal Bilgiler derslerinde akıl ve zekâ oyunları etkinlikleri ile problem çözme becerisinin öğretimi. Adalar, H. (Ed.). *Akıl ve zeka oyunları ile beceri öğretimi etkinlikleri-I Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri Ve Türkçe dersleri tüm sınıflar düzeylerinde özgün ders planları ve etkinlikler* içinde, (s. 127-140). Ankara: Pegem Akademi.
- Özmen, C. (2015). Dünyada ve ülkemizde sosyal bilgiler. Dönmez, C., & Yazıcı, K. (Eds.). *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde, (s. 3-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Özmen, C. (2015). Dünyada ve ülkemizde sosyal bilgiler. Dönmez, C., & Yazıcı, K. (Eds.). *Sosyal Bilgiler öğretimi* içinde, (s. 3-19). Ankara: Pegem Akademi
- Özmutlu, İ., & Eroğlu, B. (2019). Çocuk ve oyun. Canlı, U., Taşkın, C., & Koçak, Ç. V. (Eds.) *Çocuklar için spor eğitimi* içinde (s. 189-221).Gazi Yayınevi.
- Öztürk, C., & Otluoğlu, R. *Sosyal Bilgiler öğretiminde edebi ürünler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Öztürk, C. (2015). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. Öztürk, C. (Ed.). *Sosyal Bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde, (s. 1-31). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C., & İnan, N. U. (1998). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kullanılabilecek bazı bilgisayar yazılımlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 21-32.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11137/133227>
- Pedük, Ş. (2011). Duygusal gelişim. Aral ,N., & Baran, G.(Eds.). *Çocuk gelişimi* içinde, (s. 263-306). İstanbul: Ya-Pa Yayın.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Rakap, A. P., & Rakap, S. (2016). Oyun türleri ve çeşitli örnekler. H. G. Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış* içinde, (s. 87-111). Ankara: Pegem Akademi.
- Rasen, P., & Öngen, D. (1993). Oyunun değeri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 17 (88), s.60-64. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5866>
- Roussou, M. (2004). Learning by doing and learning through play: an exploration of interactivity in virtual environments for children. *Computers in Entertainment (CIE)*, 2(1), 1-10.
- Saçlı Uzunöz, F. (2021). Karma desen. Uzunöz, A. (Ed.). *Bilimsel araştırma becerileri ve araştırmada güncel desenler* içinde, (s. 293-313). Ankara Pegem Akademi.
- Sağlam, M. (2016). Erken çocukluk döneminde oyun. Ulutaş, A. (Ed.). *Okul öncesi eğitimde oyun* içinde, (s. 1-9). Ankara: Eğiten Kitap.
- Samur, Y. (2016). *Dijital oyun tasarımı*. İstanbul: Pusula 20 Teknoloji ve Yayıncılık.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2003). Understanding play and its theories. Saracho, O. N., & Spodek (Eds.). *Contemporary perspectives on play in early childhood education* in, (p.1-19). Greenwich: IAP.
- Sarıgül, O. (2021). Yaşantımızın vazgeçilmez araçları: Haritalar. Koç, H., & Ergün, A. (Eds.). *Bilginin görsel ifadesi: Haritalar* içinde, (s. 2-31). Ankara: Pegem Akademi.
- Sarioğlu, C. (2020). Birleştirilmiş sınıflarda oyun. Kurt, M. (Ed.). *İlkokulda alternatif eğitim uygulamaları* içinde (s. 98-120). Ankara: Pegem Akademi.
- Schlagenhauser, C., & Amberg, M. (2014, October). Psychology theories in gamification: A review of information systems literature. In *European, Mediterranean and Middle Eastern Conference on Information Systems*.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, R. (2015). Sosyal Bilgiler öğretimine giriş. Severe, R. (Ed.). *Sosyal Bilgiler öğretimi* içinde, (s. 1-25). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sezgin, S., & Yüzer, V. T. (2020). *Oyun ve oyunlaştırma*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Sezgin, S. (2016). Öğrenme ve öğretimin oyunlaştırılması: Çalışma ve eğitim için oyun tabanlı yöntem ve stratejiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 187-197.

- Sönmez, Ö. F. (2021). Yaş gruplarına göre bireylerin yapabilecekleri harita aktiviteleri. Koç, H., & Ergün, A. (Eds.). *Bilginin görsel ifadesi: Hartalar* içinde, (s. 422-434). Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V. (2010). Sosyal Bilgiler öğretimi ve öğretmen klavuz kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, Ö. F. (2013). Harita okuryazarlığı. Gençtürk, E., & Karatekin, K. (Eds.). *Sosyal Bilgiler için çoklu okuryazarlıklar* içinde, (s.138-156). Ankara: Pegem Akademi.
- Sürmeli, H., & Yıldırım, M. (2017). Öğretim teknikleri. Dal, S., & Köse, M. (Eds.). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Etkinlik ve ders planı örnekleri ile zenginleştirilmiş* içinde (s. 263-319). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, F. (2019). *Altıncı sınıf Türkçe dersi ses olayları konusunda geliştirilen eğitsel oyunun akademik başarıya etkisi* (Tez no. 613385) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Şimşek, S. (2020). Sosyal Bilgiler Programı' nın yapısı ve özellikleri. Şimşek, S. (Ed.). *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri için sosyal bilgiler öğretimi* içinde, (s. 29-48). Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). Using multivariate statistics (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Tay, B., & Akyürek Tay, B. (2006). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 73-84. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26121/275174>
- Teber, M. (2015). Gençlik, oyun ve oyun terapisi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 3, 1-22. <https://www.academia.edu/>
- Tekerek, N. (2006). Oyun kavramından dramaya dramadan dramatik eğitime from. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 22(22), 47-73.
- Tekin, G., & Özkaya, T. B. (2012). Çocuk ve oyun: çocukların öğrenmesini anlama ve destekleme. Avcı, N., & Toran, M. (Eds.). *Okul öncesi eğitime giriş* içine, (s. 123-149). Ankara: Eğiten Kitap.
- Tekindal, S. (2002). Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilgiler öğretimi. Öztürk, C., & Dursun, D. (Eds.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi* içinde, (s. 15-41). Ankara: Pegem Akademi.

- Temizyürek, F. (2008). Çocukta dil gelişim süreci. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (7), 169-176.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/turkiyat/issue/16655/340875>
- Toğrul, S. (2005). Okul öncesi eğitimde kullanılan yöntem ve teknikler. Sağlam, M. (Ed.). *Özel eğitim yöntemleri* içinde (s.75-100). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Tokdemir, M. A., & Beldağ, A. (2019). Sosyal Bilgilerde okuryazarlıklar. Demircioğlu, Kaymakçı, İ. H., & Demircioğlu, S. E. (Eds.). *Türkiye' de Sosyal Bilgiler araştırmaları el kitabı* içinde, (s.473-500). Ankara: Pegem Akademi.
- Topçu, E. (2019). Sosyal Bilgiler ve Sosyoloji. İbret, B. Ü., & Kaymakçı, S. (Eds.). *Sosyal Bilgiler ve toplum* içinde, (s.1-32). Ankara: Pegem Akademi.
- Torun, F., & Duran, H. (2014). Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 418-448. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.653>
- Tuncay, E. B. (2021). Oyun etkinliği hazırlama ve uygulama. Polatlar, D. Y. (Ed.). *Erken çocuklukta oyun gelişimi ve eğitimi* içinde (s. 127-138). Ankara: Pegem Akademi.
- Tuncer, M. (2020). Nicel araştırma desenleri. Oral, B. & Çoban, A. (Eds.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde, (s. 205-227). Ankara: Pegem Akademi.
- Tutar, H., & Erdem, A. T. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tutar, H., & Erdem, A. T. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve -spss uygulamaları-*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Uğurel, I., & Morali, S. (2008). Matematik ve oyun etkileşimi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 28 (3). 75-98.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6746/90703>
- Ulu Kalın, Ö. (2015). Sosyal Bilgilerde okuryazarlık. Sever, R. (Ed.). *Sosyal Bilgiler öğretimi* içinde, (s. 87-120). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Uluğ, E. (2014). Oyun kuramları. H. Ogelman (Ed.). *Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış* içinde, (s. 49-62). Ankara: Pegem Akademi.
- Ulusoy, A. (2016). Eğitim öğrenme ilişkisi ve temel kavramlar. Ulusoy, A. (Ed.). *Eğitim psikolojisi* içinde, (s. 226-241). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Uskan, S. B., & Bozkuş, T. (2019). Eğitimde oyunun yeri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 123-131.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/intjces/issue/51237/667992>
- Uygun, K., Akkeyik, U., & Öztürk, C. (2018). Eğitsel oyunların sosyal bilgiler öğretimine etkisi etkinlik örneği. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 3(2), 75-92.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/adeder/issue/41558/502964>
- Ünlü, M. (2021). Harita beceriler. Koç, H., & Ergün, A. (Eds.). *Bilginin görsel ifadesi: Hartalar içinde*, (s. 388-418). Ankara: Pegem Akademi.
- Vacca, C. (1955). A modern inquiry into the educational ideas of Montaigne. *The Modern Language Journal*, 39(6), 314-318.
<https://www.jstor.org/stable/319909>
- Vatandaş, S. (2020). Oyun ve oyuncak: Teknolojik ve toplumsal dönüşüm sürecinde oyun ve oyuncağın anlamsal ve işlevsel değişimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(28), 913-930.
<https://doi.org/10.21076/vizyoner.674699>
- Vygotsky, L. S. (2016). Play and its role in the mental development of the child. Çev. Nikolai Veresov & Myra Barrs. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3-25.
- Yalçın, K. Y., Demirdağ, M., & Kazak, Ö. O. (2018). *Eğitsel Oyunlar*. Ankara: MEB.
- Yalçınkaya, E., & Utaş, İ. (2021). Eğitimde harita okuryazarlığı. Koçoğlu, E. (Ed.). *Eğitimde okuryazarlık becerileri III* içinde, (s.281-294). Ankara: Pegem Akademi.
- Yalınkaya, E., & Uslu, S. (2015). Sosyal Bilgilerin tarihçesi ve temel eğitimdeki yeri. Sever, R. (Ed.). *Sosyal Bilgiler öğretimi* içinde, (s. 27-45). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yalman Polatlar, D. , Orhan, N., & İnana Demir, S. (2021). İlk çocukluk döneminde oyun evreleri ve oyun türleri. Yalman Polatlar, D. (Ed.). *Erken çocuklukta oyun gelişimi ve eğitimi* içinde, (s. 61-71). Ankara: Pegem Akademi.
- Yaman, D. (2019). *Oyunun özel gereksinimli çocukların sosyal gelişimine etkisi hakkındaki öğretmen görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi].
- Yapıcı, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretimi üzerine bir bibliyografya denemesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 346-364.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/goputeb/issue/34518/381853>

- Yavuz, M. (2018). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Yavuz, M. (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde, (s. 1-27). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yavuzylmaz, M. (2018). *Eğitsel oyun destekli takım-oyun-turnuva yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin 'elektrik' konusundaki akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisi* (Tez no. 526774) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yazıcı, H., & Samancı, O. (2003). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler ders konuları ile ilgili bazı kavramları anlama düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 158, 101-127.
- Yeşilkaya, İ. (2013). *7.sınıf sosyal bilgiler dersi "zaman içinde bilim" ünitesinin eğitsel oyun yöntemi ile öğretimi* (Tez no. 326663) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yeşiltaş, E. (2021). Okuryazarlık kavramı üzerine bibliyometrik bir analiz: 2000-2021. Yeşiltaş, E. (Ed.). *Teknoloji ışığında okuryazarlıklar ve Sosyal Bilgiler Eğitimi* içinde, (s. 2-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşiltaş, N. K. (2014). John Dewey' in eğitim anlayışı ve sosyal bilgiler öğretimi. Ata, B., & Bağcı, İ. (Ed.). *Sosyal Bilgiler eğitimi açısından eğitim klasikleri incelemeleri* içinde, (s. 53-72). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılar, M., & Tağrikulu, P. (2021). Sosyal Bilgilerde öğrenme ve öğretme yaklaşımları. Çelikkaya, T., Öztürk Demirbaş, Ç., Yıldırım, T., & Yakar, H. (Eds.). *Sosyal Bilgiler öğretimi I* içinde, (s. 47-75). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Doğanay, A., & Türkoğlu, A. (2009). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2015). *Eğitsel oyun ve dönüt-düzeltilmenin öğrenme düzeyi ve kalıcılığa etkisi* (Tez no. 407553) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yıldırım, M., & Can, S. (2017). Eğitsel oyunlarla fen dersine "var mısın yok musun"? . *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* , (35) , 14-30. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/33367/336640>

- Yıldız, E., Şimşek, Ü., & Ağdaş, H. (2017). Eğitsel oyun entegre edilmiş işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin fen öğrenimi motivasyonları ve sosyal becerileri üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 37-54.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59416/853275>
- Yıldız, E., & Şimşek, Ü. (2020). Eğitsel oyun, okuma-yazma-oyun ve okuma-yazma-uygulama yöntemlerinin öğrenme problemlerini gidermedeki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33 (3). 715-748.
<http://hdl.handle.net/11452/19393>
- Yılmaz, A., & Soyer, F. (2019). *Beden eğitimi ve oyun uygulamalarının hafif düzeyde zihinsel engelli çocukların fiziksel uygunluk, eğitsel performans ve okul sosyal davranışları üzerine etkisi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	ESOGÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü İzni	122
EK 2	Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni	123
EK 3	Görüşme Formu	124
EK 4	Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği	125
EK 5	Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Kullanım İzni	127
EK 6	Deney ve Kontrol Grubu Haftalık Ders Planları	128
EK 7	Harita Okuryazarlığı Sınav Formu	146
EK 8	Harita Okuryazarlığı Sınav Formu Madde Analizi	148
EK 9	Belirtke Tablosu	149
EK 10	Etkinlikler ve Yönerge Kartları	150
EK 11	Oyun Görselleri	157
EK 12	Okullar Listesi	164

EK-1



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-81922757-302.08.01-269487
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı-Gamze KURU

29.12.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 28.12.2021 tarihli ve E-53490996-44-39966621 sayılı yazısı.

Enstitünüz Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Gamze KURU'nun araştırma izni hakkındaki ilgi yazı ekte gönderilmektedir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rifat EDİZKAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: 2 Sayfa

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : 21NehzO8179

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/esogu-ebys>

Adres : Meşelik Kampüsü 26040 Odunpazarı
Telefon : 0222 2393750 Faks: 0222 2291418
İnternet Adresi : www.ogu.edu.tr
KEP adresi : esk.osmangaziunirek@hs01.kep.tr

Bilgi için : Süheyla ÖZGÜR
Telefon : 0222 2393750-5105
E-posta : suheyla@ogu.edu.tr



EK-2



T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-53490996-44-39929133
Konu : Anket İzni

28/12/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/02 nolu Genelgesi.
b) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü'nün 15.12.2021 tarihli ve E-81922757-302.08.01-263108 sayılı yazısı.

İlgi (a) genelge doğrultusunda, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gamze KURU' nun **"İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunlaştırılmış Ders Etkinlikleri İle Harita Okuryazarlığının Geliştirilmesi"** konulu tez çalışması kapsamındaki anket çalışmasını İlimiz Gediz ilçesinde bulunan Gümele İlkokulu, Altınkent İlkokulu, Gökler Şehit Ali Kazankaya İlkokulu, Dayınlar İlkokulu ve Erdoğmuş İlkokulunda görev yapan sınıf öğretmenlerine ve öğrenim gören öğrencilere uygulamak istediği belirtilmektedir.

İl Millî Eğitim Şube Müdürü Mustafa TOPUZ' un başkanlığında toplanan değerlendirme komisyonu yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusu anket izni uygulama çalışmasının okullarda olmak kaydıyla uygulanabilir olduğuna karar vermiş olup, eğitim - öğretimi aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve okul müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmek üzere yapılmasını;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan BAŞYİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Hasan ERKAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : İl Millî Eğitim Müdürlüğü/Strateji Geliştirme Şubesi/Ar-Ge Birimi
KÜTAHYA
Telefon No : 0 (274) 280 43 94
E-Posta: arge43@mcb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Filiz ÖRNEK VHKL
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: kutahya@mcb.gov.tr Faks: 2742804398

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.mcb.gov.tr> adresinden eb23-42e1-336b-b1ee-3e14 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3

(ÖRNEK) Veri Toplama Araçları

Harita Okuma ve Yorumlama Becerisi İçin Hazırlanan Oyunlaştırılmış Ders

Etkinliklerine Yönelik Öğrenci Görüşme Formu

Sevgili öğrenciler, 7 hafta süreyle sosyal bilgiler “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ünitesini, oyunlaştırılmış ders etkinlikleri ile öğrendik. Size soracağım sorular, derslerde oyunların kullanılmasının, derse olan etkisine yönelik hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar oyunlaştırılmış ders etkinliklerinin etkililiği hakkında yürüttüğüm tez çalışmamda kullanacağım. Teşekkür ederim.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Sizlerle 7 hafta boyunca birlikte çalıştık. Bu süre içinde derslerin işlenmesinde farklı bulduğunuz yönler var mıydı?
2. Sosyal Bilgiler dersleri süresince oynamış olduğunuz oyunları nasıldır? Neler hissettin?
3. Sosyal Bilgiler dersleri süresince oynamış olduğunuz oyunlardan en çok hangilerini sevdin? Neden?
4. Birlikte çalıştığımız bu derste, öğrendiklerini günlük hayatta kullanır mısın, nerelerde kullanırsın?
5. Sosyal bilgiler dersinden başka derslerde de oyun oynamak ister misin?
6. Sosyal bilgiler dersinde yaptığımız etkinlikleri sosyal bilgiler dersine karşı duygu ve düşüncelerini etkiledi mi? Nasıl etkiledi?

Teşekkür ederim.

EK-4

Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

Sevgili öğrenciler; bu form sizlerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumunuzu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen görüşünüzü yansıtan seçeneği samimi ve doğru bir şekilde işaretleyiniz. Bu görüşlere ne ölçüde katıldığınızı veya katılmadığınızı sağ tarafta verilen beş seçenekten birini işaretleyerek (ilgili yere X işaretini koyarak) belirtiniz. Seçenekler “Tamamen Katılıyorum.”, “Katılıyorum.”, “Kararsızım.”, “Katılmıyorum.” ve “Tamamen Katılmıyorum.” şeklinde verilmiştir. Sizlerin görüşleri araştırmanın amacına ulaşması bakımından çok önemlidir. Bilgileriniz başka amaçlar dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. Forma ayırdığınız zaman ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Gamze KURU

1) Adınız – Soyadınız:

2) Cinsiyetiniz: ☐ Kız ☐ Erkek

3) Doğum Tarihi:/...../.....

4) Annenizin öğrenim durumu

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ Herhangi bir okuldan mezun değil. | ☐ Lise |
| ☐ İlkokul | ☐ Üniversite |
| ☐ Ortaokul | |

5) Babanızın öğrenim durumu

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ Herhangi bir okuldan mezun değil. | ☐ Lise |
| ☐ İlkokul | ☐ Üniversite |
| ☐ Ortaokul | |

6) Ailenizin ekonomik durumu

- | | | |
|--------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| ☐ Düşük | ☐ Orta | ☐ Yüksek |
|--------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlar	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1. Sosyal Bilgiler benim için önemli bir derstir.					
2. Sosyal Bilgiler dersinin bir an önce bitmesini isterim.*					
3. Gelecekte Sosyal Bilgiler öğretmeni olmak isterim					
4. Sosyal Bilgiler dersine çalışmaktan nefret ederim.*					
5. Sosyal Bilgiler dersindeki konulara merak duyarım.					
6. Sosyal Bilgiler dersindeki konular, ilgimi çeker.					
7. Sosyal Bilgiler dersine çalışmak yorucudur.*					
8. Sosyal Bilgiler dersi yerine, başka dersleri tercih ederim.*					
9. Kendimi iyi ifade edebildiğim derslerden biri, Sosyal Bilgilerdir.*					
10. Ne yaparsam yapayım, Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olamam.*					
11. Sosyal Bilgiler dersine çalışırken sıkılmam.					
12. Sosyal Bilgiler dersini ilgiyle takip ederim.					
13. Sosyal Bilgiler dersinde kendimi gergin hissederim.					
14. Sosyal Bilgiler dersinin başlamasını heyecanla beklerim.					
15. Sosyal Bilgiler dersinde zorlanırım.*					
16. Boş zamanlarımda, Sosyal Bilgiler dersine ilişkin bir şeyler okumaktan hoşlanırım.					
17. Sosyal Bilgiler dersini daha uzun süre işlemek isterim.					
18. Keşke Sosyal Bilgiler dersi hiç olmasaydı.*					
19. Sosyal Bilgiler, kendimi yetersiz hissettiğim derslerden biridir.*					
20. Sosyal Bilgiler dersinin işlenmesini hiç istemem.*					
21. Sosyal Bilgiler dersini gerekli bulurum.					
22. Sosyal Bilgiler dersindeki konular ilgimi çeker.					
23. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerim, bana hiç fayda sağlamaz.*					
24. Sosyal Bilgiler dersinde görev almaktan memnun olurum.					
25. Sosyal Bilgiler dersinin başlamasını hiç istemem.*					
26. Sosyal Bilgiler dersinde, kendimi güvende hissederim.					
27. Sosyal Bilgiler gereksiz bir derstir.*					
28. Sosyal Bilgiler dersinin bitmesini istemem.					
29. Sosyal Bilgiler dersini sevmem.*					

*Olumsuz tutum maddeleri

EK-5

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği İzin İsteği

Gelen Kutusu



Gamze Kuru <gamze.kuru83@gmail.com>

24 Şub
2022 13:39

Alıcı: ngomleksiz

Değerli Hocam,

Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans tez aşaması öğrencisiyim.

Tez çalışmam için geliştirmiş olduğunuz "Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği" 'nizi izin verirsiniz size atıf yaparak tezimde kullanmak istiyorum. Tez Danışmanım Prof. Dr. Asım ARI' dır. İzin vermeniz beni çok sevindirecektir. İzin için sizden haber bekleyeceğim. İyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla.

Gamze KURU

Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve

Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi



MEHMET NURİ GÖMLEKSİZ <ngomleksiz@firat.edu.tr> 2 Mar 2022
10:25

Alıcı: ben

Merhaba Gamze,
Ölçeği araştırmanızda kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.
Selamlar
Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz

Gamze Kuru <gamze.kuru83@gmail.com>, 24 Şub 2022 Per, 13:48 tarihinde şunu yazdı

EK-6

Deney ve Kontrol Grubu Haftalık Ders Planları

DENEY GRUBU 1. HAFTA DERS PLANI

BÖLÜM I:

Dersin adı	SOSYAL BİLGİLER	Konu: YÖNLERİMİZ
Sınıf	4. SINIF	Süre: 3 DERS SAATİ
Ünitenin Adı	İNSANLAR YERLER VE ÇEVRELER	

BÖLÜM II:

Öğrenci Kazanımları	S.B.4.3.1 Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranış Örüntüsü	Yer, yön
Güvenlik Önlemleri (Varsa)	
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Düz anlatım, eğitsel oyun, beyin fırtınası, gösterip yaptırma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri- Araç, Gereçler ve Kaynakça *Öğretmen *Öğrenci	Huni, oryantring bayrağı pusula, yönerge kartları, labirent çalışma kağıtları
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:	
Dikkati Çekme	“Bir hazine avcısının ele geçirdiği define haritasını kullanabilmesi için ihtiyacı olan bilgi ve gereçler neler olabilir?” sorusu öğrencilere yöneltilir ve öğrencilerin yanıtları alınır. Büyük bir kartona define haritası hazırlanarak harita üzerinde yönler konusu vurgulanır..
Güdüleme	Tahtaya büyük harflerle “YÖN” yazılır. Her öğrencinin cevaplamaı sağlayacak şekilde “yön” konusu ile ilgili akıllarına gelen kavramları söylemeleri istenir. Söylenen kavramlar “yön” yazısından çıkarılan oklarla tahtaya yazılır. “Yön” konusu ile ilişkili olan ve olmayan kavramlar ayırt edilir.
Gözden Geçirme	Öğrencilerin “yönler” konusu ile ilgili önceki öğrenmeleri beyin fırtınası yöntemi ile kontrol edilir. Öğrencilere “Yer-yön-konum tarifi yaparken yeni kavramlar öğrenip kullanacakları” bilgisi verilir.
✓ Ders Geçiş (Konunun işlenişi)	Dersin ilk 5 dakikasında yukarıdaki etkinlikler yapıldıktan sonra öğrencilerle birlikte bahçeye çıkılır. Güneşin konumuna ve gölgenin konumuna göre bahçede kısa bir etkinlik yapılır. Bu etkinlik ile güneşten yararlanarak yönümüzü nasıl bulabileceğimiz öğrencilere gösterilir. Bu sayede öğrencilerin ana yönleri kavramaları sağlanır. Ana yönlerin pekiştirilmesi için “LABİRENT” oyunu oynanır. Labirent oyununda oyun alanına kartondan yapılmış büyük bir pusula yerleştirilir. Öğrenciler yan yana dört sıra halinde sıralanır. İki kollarında yanlara doğru açarlar. İki öğrenci dışarıda kalır. Öğrencilerden biri ebe olur diğeri kaçan olur. Öğretmenin vereceği yön komutlarına göre (kuzey, güney, doğu, batı) öğrenciler aynı anda aynı yöne dönerler. Ebe, labirent içinde hareket ederken kaçanı yakalamaya çalışır. Öğretmenin verdiği her komutta ebe arkadaşlarının kollarına değmeden labirent içi başka bir gidiş yönü bulur. Labirenttekiler kollarıyla ebeyi engellerler eğer ebe kollara çarparsa oyunu kaybeder. Ebe ve kaçan olan öğrenciler değiştirilerek oyun devam eder. Oyun bittikten sonra öğrencilerle çember oluşturulur ve öğrenciler bahçede bulunan ağaçlar, karınca yuvaları gibi yön bulma yöntemleri örneklendirilerek gösterilir. Saat ile yön bulma üzerine çalışılır. Özellikle diğerk ülkelerde kullanılan “saat iki yönünde” gibi ifadelerin netlik kazanması sağlanır. Öğrencilerin daha önce edinilen pusulalar dağıtılır. Pusulanın nasıl kullanıldığı öğrencilere gösterilir. Pusula ile ilgili pusulanın renkli ucunun kuzeyi gösterdiği ve pusulanın mutlaka yere paralel tutulması gerektiği belirtilir. Pusulada ana yönlerin yanı sıra ara yönlerde gösterilir. Öğrencilerle yönlerle ilgili soruları olup olmadığı sorulur. Yönlerle ilgili hazırlanan etkinlik kâğıdı dağıtılır ve etkinliği tamamlamaları istenir. İkinci oyun olan “Benim Yolum” oyunu oynanır. Oyun için huniler bahçeye yerleştirilir. Her huninin üstüne cami, muhtarlık gibi isimler verilir. Öğrencileri iki gruba ayırır. Grupların karşısına kuzey tarafı belirtilecek şekilde bayrakları yerleştirilir. Hazırlanan yönerge kartları her gruptan bir öğrenciye verilir. Yönerge kartlarına hunilerin yerleşim şekli aynen çizilir. Öğrencilere ellerindeki haritaları mutlaka sabit tutmaları gerektiği belirtilir. Oyun alanında öğrencinin çevresinde bulunan nesneler haritada da aynı şekilde çevresinde bulunuyorsa harita yönünde demektir. Kartın üzerinde çizilmiş olan çizgiyi takip edecek şekilde yürümelerini istenir. Yürürken harita yönlerinin aynı kalması gerektiği öğrencilere hatırlatılır. Yürürken kendisinin yön değiştirebileceği ama kullandığı haritanın mutlaka kuzeyi göstermesi gerektiği söylenir. Kullandığı yolun sonuna kadar giden öğrenci haritasını çevirmeden kendi etrafında dönerek yeniden çizgiyi takip eder başladıkları yere dönmeleri istenilir. Gelen öğrenci en sona gönderilirken sıradaki öğrenciye farklı bir kart verilir ve bunu takip etmesi istenilir. En kısa sürede bitiren grup alkışlanır.

✓ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Öğrencilere, labirent etkinlik kâğıdı verilir. Öğrenciler kâğıttaki okul yolunu bulma etkinliğinde, hangi yönleri kullandığını etkinlik sayfasına yazar.
✓ Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	Okula göre evinizi yönler ile tarif ediniz En iyi yön bulma yöntemi hangisidir? Sınıfça tartışınız

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme:	İzleme /ünite testleri, uygulama etkinlikleri, açık uçlu sorular
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Bu öğrenme alanı işlenirken doğal çevreye duyarlılık değeriyle mekân algılama, harita kullanma, konum analizi, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.
---	---

KONTROL GRUBU 1. HAFTA DERS PLANI

BÖLÜM I:

Süre: 3 Saat	
DERS	SOSYAL BİLGİLER DERSİ
SINIF	4-
ÜNİTE ADI	3.ÜNİTE
ÖĞRENME ALANI	

BÖLÜM II:

KAZANIMLAR	SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Anlatım, soru cevap, rol yapma, beyin fırtınası, görsel okuma
KULLANILAN EĞİTİM TEKN. ARAÇ VE GEREÇLER	Ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon
DERS ALANI	Sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
KONU	Neredeyim? Bul Beni
Yeni üniteye giriş yapılır. Hazırlık sorusu ile öğrencilerin dikkati çekilir. Ders kitabında verilen örnek olay metni okutularak sorusu cevaplanır. Bir yerin hangi tarafta olduğunu bulmak için yönlerden yararlanılır. Yönlerin belirlenmesinde güneşin doğuşu ve batışı dikkate alınır. Yön:Bulunduğumuz noktaya göre bir yerin bulunduğu taraftır.Yönlerden; yerleşim merkezlerinin, ilimizin bölgemizin, yurudumuzun, diğer ülkelerin yerlerini belirtirken yararlanırız. Ana yönler: Doğu (D), Batı(B), Kuzey(K), Güney(G) Ara yönler: Kuzeybatı(KB), Kuzeydoğu(KD), Güneydoğu(GD), Güneybatı(GB),  Yön bulma yöntemleri: Güneş, çubuk(gölge)yöntemi,yosunlar, karınca yuvası, Kutup yıldızı, cami minareleri, pusula, GPS teknolojisi. Kitapta verilen bilgiler okutularak etkinlikler yapılır.	
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Okuma, anlatım, uygulama, analiz etme, yorumlama “Sıra Sizde” bölümü öğrencilere yaptırılır. Okula göre evinizi yönler ile tarif ediniz
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	En iyi yön bulma yöntemi hangisidir? Sınıfça tartışınız
Özet	Bir yeri bulabilmek için yönlerden yararlanılır.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri	Bireysel değerlendirme: 1. Ana ve ara yönleri söyleyin 2. Yön bulma yöntemleri nelerdir? Grup değerlendirme: 1. Öğrenciler etkinliklere etkin katılıyor mu? 2. Duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebiliyor mu?
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Yönler ile doğal ve beşerî unsurlara yakınlık, uzaklık açısından konum analizi yapılır. Doğal ve teknolojik yön bulma yöntemlerine ve araçlarına değinilir
---	--

DENEY GRUBU 2. HAFTA DERS PLANI

BÖLÜM I:

Dersin adı	SOSYAL BİLGİLER	Konu: YER TARİFİ YAPALIM
Sınıf	4. SINIF	Süre: 3 DERS SAATİ
Ünitenin Adı	İNSANLAR YERLER VE ÇEVRELER	

BÖLÜM II:

Öğrenci Kazanımları	SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.	
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranış Örüntüsü	Yön, yer, kroki, kuş bakışı	
Güvenlik Önlemleri (Varsa)		
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Düz anlatım, eğitsel oyun, soru-cevap, grup çalışması	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri- Araç, Gereçler ve Kaynakça *Öğretmen *Öğrenci	Kâğıt, kalem, bant, farklı renkte kol kuşakları	
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:		
Dikkati Çekme	Bir arkadaşınız evinize gelmek istiyor. Evinizin yerini nasıl tarif edersiniz? sorusu öğrencilere yöneltilir. Yanıtlara müdahale edilmez. Öğrencilerin yanıtları dinlenir.	
Güdüleme	Paraşütle atlama yapan bir insanın etrafa kuşbakışı baktığı bir fotoğraf tahtaya asılır ve siz olsanız ne hissedersiniz sorusu sorulur?	
Gözden Geçirme	Bu derste, öğrencilere kroki çizmeyi öğrenecekleri söylenir.	
✓ Derse Geçiş (Konunun işlenişi)	Öğrencilere tahtadaki fotoğrafta neler gördüğü, gördükleri yer ya da cisimleri tarif etmeleri istenir. Bunun sonucunda kuşbakışının ne demek olduğu belirtilir. Krokinin bir yerin kuş bakışı görünümünün kabataslak çizimi olduğu söylenir ve akıllı tahtada birkaç kroki görseli örneği öğrenciler ile paylaşılır. Öğrenciler resim defterlerini çıkarmaları istenir ve google maps kullanılarak bir yerin kuşbakışı görüntüsü gösterilir. Öğrenciler gördüğü yerin kuşbakışı görünümünü yani krokisini çizer. Öğrencilere krokide çizilen şekil ve şemalarda kullanılan sembolleri açıklayan bir bölüm olduğu ve krokide önemli cadde sokak isimler ile binalara yer verildiği söylenir. (Semboller şekil, harf gibi gösterilebileceği söylenir. H-hastane, D-otobüs durağı gibi.) Öğrenciler isimlendirilmemiş bir şehir krokisi verilir. Her öğrenci, dağıtılan yönerge kartları ile krokide bulunan binaların, caddelerin adlarını yazmaları istenir. Yönerge kartları aynı zamanda ana ve ara yönlerden oluşmaktadır. Gruplar etkinliği tamamladıktan sonra çalışma kontrol edilir. Yönümüzü Bulalım (Oryantiring): Bulunması gereken zarfları önceden yerleştirir. Öğrenciler yarışmanın gerçekleştirileceği alanda topluca bulunurlar. Ana ve ara yönler hep birlikte tekrar edilir. Yönümüzü nasıl bulacağımız öğrencilerle birlikte tekrar edilir. Oyunun kuralları anlatılır. Çocuklara bazı hazinelerin kaybolduğu bilgisi geldiği ve bunları bulmak için görevlendirildikleri söylenir. Hazineler altın, yakut ve zümrüt olsun. Bu hazineleri bulmak için gruplara ayrılması gerektiği söylenir. Öğrenciler kura usulüyle 3 gruba ayrılır. Her bir hazineyi arayacak gruba içerisinde talimatların bulunduğu numaralandırılmış farklı renklerde zarf verilir (Sarı zarf: altın, kırmızı zarf: yakut, yeşil zarf :zümrüt). Her grubun sadece kendi zarfıyla ilgilenmesi gerektiği diğer zarfları görse bile hiç ses çıkarmadan devam etmesi gerektiği önemle hatırlatılır. Her grup farklı renkteki zarflarla oyuna başlar. İlk zarfların hep birlikte açılmasıyla harekete geçilir. Öğrenciler farklı yönlere doğru hareket eder. Her bir buldukları zarfların içerisinde hangi yöne doğru gitmeleri gerektiği bilgisi vardır. Elindeki zarfın yönlendirdiği hazineyi bulan her bir grup başlangıç noktasına gelerek bayrağı kaldırır. En kısa sürede hazinesini bulan grup birinci olur. Krokide, çizilen şekil ve şemalarda kullanılan sembolleri açıklayan bir bölüm olması gerektiği bilgisine öğrencilerin dikkati çekilir. Yönlerin mutlaka bilinmesi gerektiği söylenir.	
	✓ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Evlerinin içini ya da bulunduğu mahallenin krokisi çizmeleri istenir. Krokide sembollerin bulunması gerektiği hatırlatılır.
✓ Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	Arkadaşlarınızla gittiğiniz parkın krokisini çizersiniz.	

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme:	İzleme /ünite testleri, uygulama etkinlikleri, açık uçlu sorular
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Matematik dersi uzunlukları ölçme alt öğrenme alanı

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Bu öğrenme alanı işlenirken doğal çevreye duyarlılık değeriyle mekânı algılama, harita kullanma, konum analizi, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanır.
--	---

KONTROL GRUBU 2. HAFTA DERS PLANI

BÖLÜM I:

Süre: 3 Ders Saati	
DERS	SOSYAL BİLGİLER DERSİ
SINIF	4-
ÜNİTE ADI	3.ÜNİTE
ÖĞRENME ALANI	

BÖLÜM II:

KAZANIMLAR	SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Anlatım, soru cevap, rol yapma, beyin fırtınası, görsel okuma
KULLANILAN EĞİTİM TEKN. ARAÇ VE GEREÇLER	Ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon
DERS ALANI	Sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
KONU	Kroki Çiziyorum
Kroki nedir? Ne amaçla çizilir hazırlık sorusunun cevaplanması istenir. Kuş bakışı: Yüksek bir yerden aşağı doğru baktığımızda caddeleri, sokakları, evleri açık seçik görebiliriz. Bir yerin yüksekten görünmesine kuş bakışı denir. Kroki: Bir yerin kuş başı görünümünün göz kararı ile kabataslak kağıt üzerine çizilmiş şekline kroki denir. Kroki, yerleşim yerlerini tanımada, bir yeri tarif etmede, aradığımız bir yeri ve yolu bulmada kolaylık sağlar. Not: Kroki çiziminde şekil, şema ve yön tuşları kullanılırsa daha açıklayıcı olur. Ders kitabındaki bilgilendirici metinler okutularak etkinlikler kısmı yaptırılır.	
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Okuma, anlatım, uygulama, analiz etme, yorumlama “Sıra Sizde” bölümü öğrencilere yaptırılır. Okul ile ev arasındaki yolun krokisini çiziniz.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	Arkadaşınız ile paylaşımda bulunarak birlikte gittiğiniz parkın krokisini çiziniz.
Özet	Bir yeri tarif ederken krokiden yararlanabiliriz.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri	Bireysel değerlendirme: 1. Kroki nedir? 2. Kroki nasıl çizilir? Grup değerlendirme: 3. Öğrenciler etkinliklere etkin katılıyor mu? 4. Duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebiliyor mu?
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Sığınak, acil toplanma yeri, acil çıkış ve diğer güvenli alanlar kroki üzerinde gösterilir.
---	---

3. HAFTA DENEY GRUBU DERS PLANI

BÖLÜM I:

Dersin adı	SOSYAL BİLGİLER	Konu: ÇEVREMİZDE NELER VAR
Sınıf	4. SINIF	Süre: 3 DERS SAATİ
Ünitenin Adı	İNSANLAR YERLER VE ÇEVRELER	

BÖLÜM II:

Öğrenci Kazanımları	SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder	
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranış Örüntüsü	Beşeri ortam, doğal ortam, çevre, yerleşme, çevre kirliliği	
Güvenlik Önlemleri (Varsa)		
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Düz anlatım, eğitsel oyun, soru cevap	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça *Öğretmen *Öğrenci	Siyasi harita, doğal ve beşeri unsur resimleri, canlı resimleri, renkli kartonlar, top, tahta	
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:		
Dikkati Çekme	"Evden okula gelirken çevrenizde neler görüyorsunuz?" sorusu öğrencilere yöneltilir. Öğrencilerin yanıtları alınır.	
Güdüleme	Akıllı tahtadan bir yerleşim yeri görseli açılır. Görselin öğrenciler tarafından incelenmesi sağlanır.	
Gözden Geçirme	Öğrencilere bu derste, doğal ve beşeri unsurların ne olduğunu ve bu kavramların farklarını öğrenecekleri söylenir.	
✓ Derse Geçiş (Konunun işlenişi)	Öğrencilerin akıllı tahtadaki görsel ile ilgili yorumları, müdahale etmeden dinlenir. Tahtanın diğer kısmına "Beşeri" ve "Doğal" kavramları yazılır. Öğrencilere "beşeri" kelimesinin anlamı açıklanır. Akıllı tahtadaki görselde bulunanlar tahtanın diğer kısmında bulunan "doğal" ve "beşeri" kavramlarının altında yerleştirilir. Tahta üzerine tüm yazılanlar büyük bir daire içine alınır ve üzerine başlık şeklinde "ÇEVRE" yazılır. İlk derste oynanacak oyunda tahtaya siyasi harita asılır. Masa üzerine çeşitli doğal ve beşeri öğelerin bulunduğu görseller arkası yapışkanlı olarak hazırlanır. Öğrencileri sıraları "U" düzeni şeklinde yerleştirilir. Her öğrencinin siyasi atlası sırasının üstündedir. Öğrenciler masadan bir görsel seçer. Öğretmen seçilen görselin beşeri unsur mu doğal unsur mu olduğunu sorar. Öğrenci cevap verdikten sonra görselin Altındaki şehri haritadan bulmasını ister. Bu esnada diğer çocuklar da kendi atlaslarından bulmaya çalışırlar. Tahtadaki öğrenciye sıcak soğuk diye yönlendirme yapabilirler. Öğrenci şehri bulduğunda görseli haritada ait olduğu yere yapıştırır. Aynı oyun farklı şehirlerin farklı unsurları ile devam ettirilir. Doğal unsurlar ile beşeri unsurların incelenmesine yönelik okul etrafında keşif gezisi yapılır. Açık alanda öğrencilerin doğal ve beşeri unsurları incelemelerine fırsat tanınır. Gördükleri, dokundukları unsurları kendilerinin araştırıp bulması sağlanır. Doğayı tanımlarına, taş, toprağa ve ağaca dokunmalarına, parkta oynamalarına fırsat verilip doğal ve beşeri unsurların farkına varmaları sağlanır. "Meydan Okuma" oyunu oynanır. Öğrenciler ikiye ayrılarak 7 tane topun üzerine bir şehre ait yerlerle ilgili görseller yapıştırılır. 20 cm genişliğinde tahta parçalarından tren yoluna benzer şekilde yol yapılır. Öğrenciler düzgün dallardan oluşturulmuş sopaların arasına topu sıkıştırırlar. Topu sopalarla iki kişi tutarak parkurun sonuna kadar birlikte götürmeye çalışırlar. Topu yere düşüren öğrenciler parkurun başına döner. Parkuru bitirdikten sonra topun üzerindeki yerin "beşeri" mi "doğal" mı olduğunu söyler ve koşarak yerde dik duran kırmızı bayrağı havaya kaldırır. En kısa sürede oyunu tamamlayan şampiyon olur. Bu oyun öğrencilerin takım çalışması, iletişim, koordinasyon becerilerini desteklemek için de önemlidir. Bu oyun her öğrencinin birkaç defa oynayacağı şekilde kurgulanır.(Hava şartları uygun olmadığı zaman oyun sınıf içinde de kurgulanabilir.)	
	✓ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Doğal ve beşeri unsurlar ile ilgili 3. Çalışma kağıdı öğrencilere dağıtılır.
✓ Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	İnsanlar doğaya nasıl zarar verebilir? Çevre, sokak gözlemlene etkinliği yapılır ve gözlemlerinden çıkarım yapmaları istenir.	

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme:	Uygulama etkinlikleri, açık uçlu sorular,
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Fen Bilimleri "Canlılar Dünyası" ünitesi çevresindeki bir yaşam alanındaki canlıları ve bu canlılar içinde bulunduğu şartları gözlemler.

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Bu öğrenme alanı işlenirken doğal çevreye duyarlılık değeriyle mekân algılama, harita kullanma, konum analizi, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanır.
--	--

KONTROL GRUBU 3. HAFTA DERS PLANI

BÖLÜM I:

Süre: 3 Ders Saati	
DERS	SOSYAL BİLGİLER DERSİ
SINIF	4-
ÜNİTE ADI	3.ÜNİTE
ÖĞRENME ALANI	

BÖLÜM II:

KAZANIMLAR	SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.(40+40 dk) SB.4.3.4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.(40 dk)
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Anlatım, soru cevap, rol yapma, beyin fırtınası, görsel okuma
KULLANILAN EĞİTİM TEKN. ARAÇ VE GEREÇLER	Ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon
DERS ALANI	Sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
KONU	Yaşadığım Çevre, Yarın Hava Nasıl Olacak?
Yaşadığım Çevre Ders kitabında verilen görselden yararlanarak geçen yıl Fen Bilimleri dersinde öğrenilen doğal ve beşerî unsurları hatırlamaları sağlanır. Doğal çevre: İnsan eli değmeden kendiliğinden oluşmuş çevredir. (deniz,göl, ova, dağ, dere,toprak, vb) Yapay çevre: İnsanların ihtiyaçları doğrultusunda oluşturduğu çevredir.(ev, park, baraj,yol, vb.) Ders kitabındaki bilgilendirici metinler okutularak etkinlikleri yapılır. Yarın Hava Nasıl Olacak? Ders kitabı hazırlık bölümünde verilen görsellerdekilerin hangi hava olayları olduğu sorulur - Hava olayı deyince aklınıza başka neler geliyor? - En korktuğunuz hava olayı hangisidir? Soruları sorulabilir. Hava olayı: Atmosferde meydana gelen, sıcaklık, rüzgar, nem, yağış(yağmur, kar, dolu), basınç gibi oluşumlara hava olayları denir. Hava durumu: belirli bir yerde kısa bir süre içinde etkili olan hava olaylarına denir. Hava olayları sembol ve grafikler ile gösterilebilir.	
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Okuma, anlatım, uygulama, analiz etme, yorumlama “Sıra Sizde” bölümü öğrencilere yaptırılır. İnsanlar doğaya nasıl zarar verebilir?
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	
Özet	Kendiliğinden oluşan çevreye doğal, insan eli ile oluşan çevreye yapay çevre denir.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri	Bireysel değerlendirme: 1. Doğal çevre nedir? Örnek verin. 2. Yapay çevre nedir? Örnek verin.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	Fen Bilimleri Mikroskobik Canlılar ve Çevremiz ünitesi ile ilişkilendirilebilir.

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	1.Öğrencilerin yakın çevrelerini tüm unsurlarıyla birlikte tanımları sağlanır. 2.Gözlem yapma süresi, farklı hava olaylarının gözlemlenmesine imkân verecek şekilde belirlenir. Ayrıca hava olaylarını aktarırken grafik okuma ve oluşturma becerileri üzerinde durulur 3.Bir Haftalık Hava durumu gözlemi yapması için çocuklar bilgilendirilir.
---	---

4. HAFTA DENEY DERS PLANI

BÖLÜM I:

Dersin adı	SOSYAL BİLGİLER	Konu: HAVA DURUMU
Sınıf	4. SINIF	Süre: 3 DERS SAATİ
Ünitenin Adı	İNSANLAR YERLER VE ÇEVRELER	

BÖLÜM II:

Öğrenci Kazanımları	SB.4.3.4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.	
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranış Örüntüsü	Hava durumu, hava olayı, iklim	
Güvenlik Önlemleri (Varsa)		
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Düz anlatım, eğitsel oyun, beyin fırtınası, gösterip yaptırma	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri- Araç, Gereçler ve Kaynakça *Öğretmen *Öğrenci	Balon, yelpaze, tebeşir, etkinlik kartları, mukavvadan yapılmış çark sistemi, harita	
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:		
Dikkati Çekme	Havanın varlığını fark ettirmek için öğrencilerden, önlerinde duran balonu şişirmeleri ve ardından aynı şekilde kâğıttan yapılmış olan yelpazeyi yüzlerine doğru sallamaları istenir.	
Güdüleme	Öğrencilere birkaç görsel gösterilir ve görsellerde hangi hava olayı olduğu sorulur.	
Gözden Geçirme	Öğrenciler bu derste meydana gelen hava olaylarını öğrenirler.	
✓ Derse Geçiş (Konunun işlenişi)	Öğrencilere, hava olayı denilince akıllarına neler geldiği sorulur. Öğrencilerden televizyonlarda izledikleri hava durumu haberleri ile ilgili izlenimleri sorulur. Hava olaylarını anlatan kısa bir slayt izlenir. Slayt içerisinde öğrencilerin ilgilerini çekecek bilmeceler yer alır. Öğrencilere aşağıdaki bilgiler akıllı tahtada yer alan görsellerle verilir. Meteoroloji: Atmosferde meydana gelen hava olaylarının oluşumunu, gelişimini ve değişimini nedenleri ile inceleyen ve bu hava olaylarının canlılar ve dünya açısından doğuracağı sonuçları araştıran bir bilim dalıdır İklim: Bir yerde uzun bir süre boyunca gözlemlenen sıcaklık, nem, hava basıncı, rüzgar, yağış, yağış şekli gibi meteorolojik olayların ortalamasına verilen addır. Hava durumundan farklı olarak iklim, bir yerin meteorolojik olaylarını uzun süreler içinde gözlemler, iklimi inceleyen bilim dalına klimatoloji denir. Sıcaklık: Bir araçla veya cihazla ölçülebilen ısı derecesidir. Sıcaklık termometre ile ölçülür. Basınç: Bir yüzey üzerine etkiye bulunan gücün yüz ölçümü birimine düşen miktarıdır. Basınç, barometre ile ölçülür. Yağış: Havadaki su buharının yoğunlaşması sonunda sıvı veya katı durumda yere düşmesine denir. Yağış plüviyometre ile ölçülür. Nem: Havada bulunan su buharına denir. Nem hidrografi ile ölçülür. Öğrencilere hava durumu gözlemleri ile grafik oluşturma etkinliği dağıtılır. Etkinlik kes-yapıştır etkinliğidir. Öğrencilerin hava durumu ve hava olayı kavramlarını birbirinden ayırt etmeleri sağlanır. Öğrencilere rüzgâr yağış gibi oluşumların hava olayı olduğu; bir yerde kısa süre için etkili olan hava olaylarına ise hava durumu denildiği belirtilir. “Spiker Oluyorum” oyunu için öğrenciler gruplara ayrılır. Her gruba Türkiye geneli birbirinden farklı hava durum haritası verilir. Öğrenciler yeni kurulacak olan televizyon kanalında hava durumu sunacakları söylenir. İlk önce gruplara dağıtılan haritaları grafik haline getirmeleri istenir. Daha sonra bu haritaları ve oluşturdukları grafikleri yorumlayan bir metin yazmaları ve onlara dağıtılan kartonlara yapıştırmaları istenir. Her grup tahtaya çıkar ya bir sözcü seçer ya da eşit bir dağılım yaparak oluşturdukları raporları sunmaları istenir. Çarkıfelek oyunu oynanır. Tahtaya siyasi harita asılır. Mukavvadan hazırlanmış çark sistemi her öğrencinin görebileceği bir duvara asılır. Her bölmede üst üste yapıştırılmış hava olayı ifadeleri bulunur. Diğer taraftan her öğrenciye kağıt olarak dağıtılmış aynı zamanda tahtaya çizilmiş olan grafikler bulunur. Öğrenciler önce çarkı çevirir. Gelen hava olayını tahtadaki grafiğe bakarak ait olduğu şehirle eşleştirir. Grafikte yer alan şehir, haritada gösterilir ve her öğrenci için hazırlanan özel sticker öğrenci tarafından şehrin üstüne yapıştırılır. Sıradaki öğrenci ile etkinliğe devam edilir. Soruları cevaplama süresi kısa tutulur, bir öğrenciye en fazla 1 dakika süre tanınır. Bu aşamada öğrencilere iklim ile ilgili bilgilendirme yapılır. Özellikle iklim ile hava durumları arasındaki en önemli farkın gözlem süresi olduğu belirtilir. İklimin uzun yıllar yapılan gözlemlerle, hava durumunun ise çok daha kısa süreli gözlemlere dayandığı belirtilir.	
	✓ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Doğaya en çok zarar veren hava olaylarını araştır. Hava olaylarını gösteren görseller getir.

✓ Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	
--	--

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme:	Uygulama etkinlikleri, açık uçlu sorular içeren 4. Çalışma kâğıdı dağıtılır.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Matematik dersi sütun grafiğini oluşturur Fen Bilimleri dersi “Maddeyi Tanıyalım” ünitesi havanın varlığını nasıl fark edebileceğini açıklar

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Bu öğrenme alanı işlenirken doğal çevreye duyarlılık değeriyle mekân algılama, harita kullanma, konum analizi, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.
---	---

KONTROL GRUBU 4. HAFTA DERS PLANI

BÖLÜM I:

Süre: 3 Ders Saati	
DERS	SOSYAL BİLGİLER DERSİ
SINIF	4-
ÜNİTE ADI	3.ÜNİTE
ÖĞRENME ALANI	

BÖLÜM II:

KAZANIMLAR	SB.4.3.4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Anlatım, soru cevap, rol yapma, beyin fırtınası, görsel okuma
KULLANILAN EĞİTİM TEKN. ARAÇ VE GEREÇLER	Ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon
DERS ALANI	Sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
KONU	Yarın Hava Nasıl Olacak?
Yarın Hava Nasıl Olacak? Bir önceki derste öğrenilen hava olayları konusu tekrarlanır. Bir önceki hafta verilen hava durumu ödevi kontrol edilir arkadaşları ile karşılaştırma yapılır. Meteoroloji: Günlük hava koşullarını bütün ayrıntıları ile inceleyen ve bulunduğu sonuçları çeşitli rakam ve formüller ile ortaya koyan bilim dalına meteoroloji denir. Bu bilim dalında çalışan kişilere de meteorolog denir. Hava durumunu bildiren kurum Devlet Meteoroloji genel Müdürlüğü'dür. Ders kitabındaki bilgilendirici metinler okutularak etkinlikleri yapılır.	
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Okuma, anlatım, uygulama, analiz etme, yorumlama “Sıra Sizde” bölümü öğrencilere yaptırılır. Doğaya en çok zarar veren hava olaylarını araştır. Hava olaylarını gösteren fotoğraflar getir.
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	
Özet	Hava olaylarını inceleyen bilim dalına meteoroloji denir.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri	Bireysel değerlendirme: 1. Hava durumunu nereden öğrenebiliriz? 2. Ülkemizde en çok gerçekleşen hava olayları hangileridir?
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Gözlem yapma süresi, farklı hava olaylarının gözlemlenmesine imkân verecek şekilde belirlenir. Ayrıca hava olaylarını aktarırken grafik okuma ve oluşturma becerileri üzerinde durulur
---	--

5. HAFTA DENEY GRUBU DERS PLANI

BÖLÜM I:

Dersin adı	SOSYAL BİLGİLER	Konu: YAŞADIĞIM YER
Sınıf	4. SINIF	Süre: 3 DERS SAATİ
Ünitenin Adı	İNSANLAR YERLER VE ÇEVRELER	

BÖLÜM II:

Öğrenci Kazanımları	SB.4.3.5. Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranış Örüntüsü	Yer, nüfus, harita	
Güvenlik Önlemleri (Varsa)		
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Düz anlatım, eğitsel oyun, soru-cevap, grup çalışması	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri- Araç, Gereçler ve Kaynakça *Öğretmen *Öğrenci	Karton, siyasi ve fiziki harita, akıllı tahta, etkinlik kartları, ilk atlas	
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:		
Dikkati Çekme	“Doğu Anadolu” şiiri ile derse giriş yapılır. Doğu Anadolu bölgesini anlatan şiir okunur.	
Güdüleme	“Şiirde anlatılan özellikler yaşadığımız bölgede var mı?” sorusu öğrencilere yöneltilir.	
Gözden Geçirme	Öğrencilerin yakın çevrelerini tüm unsurlarıyla birlikte tanımları sağlanır. Türkiye’nin Siyasi ve Fiziki Haritası öğrencilerle birlikte incelenir. Şiir, hikâye, destan gibi edebi ürünlerden yararlanılır.	
✓ Derse Geçiş (Konunun işlenişi)	Bir yerleşim yerinin nerede olduğunu bulmak için haritalardan yararlanılır. Harita yeryüzünün tamamının yâda belirli bir kısmının belirli oranda küçültülüp bir düzleme çizilmiş halidir. Bir yere ulaşmak veya bir yer hakkında bilgi almak istediğimizde haritalar bizim yardımcımızdır. Haritalar dünyayı ve ülkeleri tanımamızı, yaşadığımız bölge ve yerler hakkında bilgi edinmemizi sağlar. Harita özellikle ulaşım alanında sıkça kullanılmakta olup sürücüler için bir yol göstericidir. Ülkelerin, illerin, ilçelerin sınırlarını gösteren haritalara siyasi haritalar denir. Fiziki haritalar bir ülkenin, dağlarını, ovalarını, vadilerini, göllerini, platolarını, akarsularını ve denizlerini göstermeye yarayan haritalardır. Fiziki haritalarda deniz seviyesine yakın olan yerler yeşil ve yeşilin tonları ile yüksek dağlar kahverenginin tonlarıyla gösterilir. Haritalarda genellikle deniz ve göller, mavinin tonlarıyla gösterilmektedir. Derinliği az olan yerler açık mavi ile daha derin yerler koyu mavi ile gösterilir.“ Tırnak içinde yazılan bilgiler akıllı tahtada görseller ve kısa videolarla desteklenerek öğrencilerin konuyu kavraması sağlanır. Daha sonra öğrencilere “Kütahya’yı daha yakından tanıyalım mı?” sorusu sorulur ve öğrenciler gelmeden önce sınıf ortamında hazırlanan oyun parkuru öğrencilere anlatılır. “Survivor” oyunu için sınıfın fiziki düzeni öğrencilerin parkura ulaşımını engellemeyecek şekilde düzenlenir. Harita okur yazarlığına dair kurgulanan oyun üç kısımdan oluşur. Öğrenciler sıra ile parkura gelir. Birinci Oyunu bitiren ikinci oyuna başlar ve bunu tamamlayan üçüncü oyuna geçer. Oyun için en fazla 5 dakika süre verilmiştir. En kısa sürede oyunu bitiren birinci olur ve ödüllendirilir. Birinci oyun için Kütahya haritası bir kartona çizilir üzerinde önemli ilçeler, dağlar, akarsular gösterilir. Harita şekil ve renklendirmelere uygun olarak küçük kartonlara yerlerin isimleri yazılır, arkalarına cırtlar yapıştırılıp bir fanus içerisine konulur. Öğrenciler fanustan bir yer adı çeker ve Kütahya haritasında ait olduğu yere yapıştırır. Bu şekilde birinci Parkur biter. İkinci parkurda Kütahya ili ile ilgili sorular bulunan 9 adet sağ el şeklinde kesilmiş olan mukavva ve 9 adet sol el şeklinde kesilmiş üzerinde cevaplar olan mukavvalar bulunur. Öğrenciler bunları eşleştirir ve ikinci parkuru bitirir. Üçüncü parkurda kartondan yapılmış 8 adet araba şeklinde karton hazırlanır. Bu şekillerin üzerinde ana ve ara yönler yazılır. Kütahya’nın etrafında bulunan yer şekilleri, şehirler vs. küçük kâğıtlara yazılır ve bu kâğıtların doğru arabayla eşleştirilmesi söylenir. Duvarda asılı olan haritaya bakmak serbesttir. Oyun takip edilirken kartonları yanlış yerleştiren öğrencinin, yönergelerle doğruyu bulması sağlanır. Parkurlar arasında engeller ve ayrıca “sürünerek git”, “zıplayarak ilerle” vb. komutlar yazılarak hazırlanır. Öğrencilere haritalar hakkında kısa bilgi verilir. Akıllı tahtadan yararlanarak harita çeşitleri ve her etkinlikte özellikle dikkat edilen harita renklendirmeleri gösterilir. Alçaklıklarda, yüksekliklerde ve derinliklerdeki renklerin ne anlama geldiği belirtilir. Etkinlik olarak isimlendirilmiş yeryüzü şekillerinden olan bir kâğıt öğrencilere verilir ve boya kalemli ile renklendirmeleri istenir. Etkinlik sonunda öğrencilerden ilk atlaslarını açmaları istenir ve harita üzerinde yer bulma etkinliği yapılır.	

✓ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Ailenizin doğup büyüdüğü yerleri sınıf arkadaşlarınız ile karşılaştırın. Yaşadığımız şehir Türkiye'nin neresinde bulunmaktadır?
✓ Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	İlimizin nüfus özelliklerini araştırma

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme:	Uygulama etkinlikleri, açık uçlu sorular
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Bu öğrenme alanı işlenirken doğal çevreye duyarlılık değeriyle mekân algılama, harita kullanma, konum analizi, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.
---	---

KONTROL GRUBU 5. HAFTA DERS PLANI

BÖLÜM I:

Süre: 3 Ders Saati	
DERS	SOSYAL BİLGİLER DERSİ
SINIF	4-
ÜNİTE ADI	3.ÜNİTE
ÖĞRENME ALANI	

BÖLÜM II:

KAZANIMLAR	SB.4.3.5. Yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Anlatım, soru cevap, rol yapma, beyin fırtınası, görsel okuma
KULLANILAN EĞİTİM TEKN. ARAÇ VE GEREÇLER	Ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon
DERS ALANI	Sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
KONU	Şavşat'ı Tanıyoruz
Yaşadığınız yerin coğrafi özelliklerini tanıtmamız istense nasıl anlatırsınız? Hazırlık sorusu ile derse giriş yapılır ŞAVŞAT adlı şiir örneği okunarak devam edilir. Şiir ve görsellere bakarak sorular cevaplanır. Haritanın tanımı verilir. Harita: Yeryüzünün tamamının veya bir parçasının kuşbakışı görünümünün matematiksel yöntemlerle istenilen ölçeğe göre küçültülerek, özel işaretlerle bir düzlem üzerine çizilmiş örneğidir. İdari Harita: Ülke içindeki il, ilçe ve köy gibi idari birimler arasındaki sınırları gösteren haritalara idari bölünüş haritası adı verilir. Bu haritalar sadece sınırları gösterir. Ayrıca belli başlı göller ve akarsular da yer alır. Fiziki Harita: Yeryüzü şekillerini (ova, dağ, plato, sırt, boyun vb), yer şekillerinin yükselti ve eğim gibi fiziki özelliklerini gösteren haritalardır. Bu haritalarda kullanılan renkler yükselti basamaklarını ifade eder. Renk tonu koyulaştıkça yükselti değeri artar. Ders kitabındaki bilgilendirici metinler okutularak etkinlikleri yapılır. Örnek açıklamalar incelenir.	
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Okuma, anlatım, uygulama, analiz etme, yorumlama "Sıra Sizde" bölümü öğrencilere yaptırılır. Ülkemizi güzelliklerini tanıtan edebi eserlere örnekler bulunuz .
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	Ailenizin doğup büyüdüğü yerleri sınıf arkadaşlarınız ile karşılaştırın.
Özet	Bir yere ulaşmak veya bir yer hakkında bilgi almak istediğimizde haritalar bizim yardımcımızdır. Haritalar dünyayı ve ülkeleri tanımamızı, yaşadığımız bölge ve yerler hakkında bilgi edinmemizi sağlar. Harita özellikle ulaşım alanında sıkça kullanılmakta olup sürücüler için bir yol göstericidir

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri	Bireysel değerlendirme: 3. Dağları, nehirleri, ovaları gösteren haritaya ne denir. Grup değerlendirme: 5. Öğrenciler etkinliklere etkin katılıyor mu? 4. Duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebiliyor mu?
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Türkiye'nin Siyasi ve Fiziki Haritası öğrencilerle birlikte incelenir. Bu kazanım işlenirken edebi ürünlerden yararlanılır.
---	---

6. HAFTA DENEY GRUBU DERS PLANI

BÖLÜM I:

Dersin adı	SOSYAL BİLGİLER	Konu: YAŞADIĞIM YER
Sınıf	4. SINIF	Süre: 3 DERS SAATİ
Ünitenin Adı	İNSANLAR YERLER VE ÇEVRELER	

BÖLÜM II:

Öğrenci Kazanımları	SB.4.3.5. Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.		
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranış Örüntüsü	Yer, nüfus, harita		
Güvenlik Önlemleri (Varsa)			
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Düz anlatım, eğitsel oyun, soru-cevap, grup çalışması		
Kullanılan Eğitim Teknolojileri- Araç, Gereçler ve Kaynakça *Öğretmen *Öğrenci	Karton, siyasi ve fiziki harita, akıllı tahta, ilk atlas, renkli pinpon topları		
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:			
Dikkati Çekme	Gülek Boğazı Efsanesi anlatılır.		
Güdüleme	“Efsanede dev dağı ikiye böldükten sonra insanlar denize doğru koşarak bölgenin nüfusunu nasıl etkilemiştir?” sorusu öğrencilere sorulur.		
Gözden Geçirme	Türkiye’nin Siyasi ve Fiziki Haritası öğrencilerle birlikte incelenir. Bu kazanım işlenirken şiir, hikâye, destan gibi edebi ürünlerden yararlanılır.		
✓ Derse Geçiş (Konunun işlenişi)	Derse giriş yapıldıktan sonra bir yerin nüfusunu etkileyen etmenleri neler olduğu akıllı tahtada görsel ve videolar ile desteklenerek öğrencilere anlatılır. Sınıfa fiziki harita asılır ve gönüllü öğrencilerden 4 kişi seçilir. Güvenli bir ortam oluşturulduktan sonra 4 öğrenci ile birdir bir oyunu oynanır. Birinci oyuncu yastık olur, bir oyuncu yere eğilir, bir diğer oyuncu eğilen oyuncunun üzerine atlar. Son kalan oyuncu iki arkadaşının üstüne atlamaya çalışır ve atlayamaz. Öğrencilere neden atlayamadığı sorusu sorulur ve “yüksek olduğu için atlamak güçleşir” vb. cevabı alınır. Yüksek bölgelerde nüfus yoğunluğunun daha az olması ve bu durumun nedeninin yüksek bölgelere ulaşımın zor olması söylenir. Harita üzerinde Doğu Anadolu Bölgesine dikkat çekilir. Haritadaki yükseklikler, düzlükler gösterilir ve öğrencilerin konuya ilişkin yorum yapmaları sağlanır. Öğrencilere haritalarda gördükleri (açık mavi, koyu mavi, yeşil, sarı, turuncu, kahverengi, koyu kahverengi) renklerin yükseklikle ilgili olduğu söylenir ve alçaktan yükseğe doğru renk sıralaması tahtada gösterilir. Öğrencilerle “Binanı Devirme” oyunu oynanır. Bu oyunda öğrenciler yarışacaktır. Oyunda harita renklendirmelerine göre boyanmış ya da kartonla kaplanmış 7 adet tuvalet kağıdı hazırlanır. Yuvarlak kesilmiş kağıt parçasına delik açılıp ip geçirilerek bir düzene oluşturulur. Sıranın kısa kenarına konumlandırılan bu düzeneğe harita renklendirmelerine uygun hazırlanmış tuvalet kağıtlarını üst üste dizerler. İpten yavaşça kendilerine doğru çekerler. Binayı deviren en baştan tekrar başlar. Kazanan öğrenciler alkışlanır. Pinpon Topları Nerede? Tahtada büyük Türkiye Fiziki haritası asılır. Öğrenciler iki gruba ayrılır. Gruplar kendi içinde omuz hizasında sıralanırlar. Bir kutuda harita renklendirmelerine göre hazırlanmış pinpon topları vardır. Oyunda en öndeki kişi önce kutu içinden bir pinpon topu alır ve eğilerek bacaklarının arasından pinpon topunu arkadaki arkadaşına verir. Topu alan en sondaki öğrenci haritaya doğru koşarak pinpon topunun rengine göre bir yer gösterip yerin adını söyler. Yer adı söyledikten sonra en ön sıraya geçecek ve tekrar oyun başlayacak. Öğrencinin söylediği yerin üstüne çarpı işareti konur. Böylelikle sıradaki öğrenciye aynı renk pinpon topu gelse de farklı bir yer belirlemek zorunda kalır. Toplarını daha önce hangi grup bitirirse oyunu kazanır.		
	✓ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Ailenizin doğup büyüdüğü yerleri sınıf arkadaşlarınız ile karşılaştırın. Yaşadığımız şehir Türkiye’nin neresinde bulunmaktadır?	
✓ Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)			

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme:	Uygulama etkinlikleri, açık uçlu sorular
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Matematik Dersi Paralarımız ve Bölme öğrenme alanı

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Bu öğrenme alanı işlenirken doğal çevreye duyarlılık değeriyle mekân algılama, harita kullanma, konum analizi, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.
--	---

KONTROL GRUBU 6. HAFTA DERS PLANI**BÖLÜM I:**

Süre: 3 Ders Saati	
DERS	SOSYAL BİLGİLER DERSİ
SINIF	4-
ÜNİTE ADI	3.ÜNİTE
ÖĞRENME ALANI	

BÖLÜM II:

KAZANIMLAR	SB.4.3.5. Yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunur. SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Anlatım, soru cevap, rol yapma, beyin fırtınası, görsel okuma
KULLANILAN EĞİTİM TEKN. ARAÇ VE GEREÇLER	Ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon
DERS ALANI	Sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
KONU	Şavşat'ı Tanıyoruz, Afetlere Karşı Önlemlerim
Bir önceki dersten verilen bilgiler tekrar edilir. Yaşadığımız şehrin özellikleri verilir harita üzerinde göstermeleri istenir. Şehrimizin fiziki ve idari haritası üzerinde durulur. Ders kitabında kalan etkinlikler yapılır. Afetlere Karşı Önlemlerim konusuna giriş yapılır hazırlık sorusu cevaplanır. Doğal afet tanımı ve neler olduğu söylenir Doğal Afet: ani gelişen, kontrol edilemeyen, can ve mal kaybına yol açabilen doğa olaylarıdır. Heyelen, sel, çığ, volkan, erozyon, hortum, fırtına, yıldırım ,tusunami, sis ,vb	
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Okuma, anlatım, uygulama, analiz etme, yorumlama “Sıra Sizde” bölümü öğrencilere yaptırılır. Yaşadığımız şehir Türkiye'nin neresinde bulunmaktadır?
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	Grup arkadaşlarınız ile yaşadığınız şehrin idari haritasını oluşturun.
Özet	Bir yere ulaşmak veya bir yer hakkında bilgi almak istediğimizde haritalar bizim yardımcımızdır. Haritalar dünyayı ve ülkeleri tanımamızı, yaşadığımız bölge ve yerler hakkında bilgi edinmemizi sağlar. Harita özellikle ulaşım alanında sıkça kullanılmakta olup sürücüler için bir yol göstericidir

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri	Bireysel değerlendirme: 5. Yaşadığımız şehrin sınır komşuları hangileridir? Grup değerlendirme: 6. Öğrenciler etkinliklere etkin katılıyor mu? 6. Duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebiliyor mu?
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Türkiye'nin Siyasi ve Fiziki Haritası öğrencilerle birlikte incelenir. Bu kazanım işlenirken edebi ürünlerden yararlanılır.
---	---

7. HAFTA DENEY GRUBU DERS PLANI

BÖLÜM I:

Dersin adı	SOSYAL BİLGİLER	Konu: YAŞADIĞIM YER
Sınıf	4. SINIF	Süre: 3 DERS SAATİ
Ünitenin Adı	İNSANLAR YERLER VE ÇEVRELER	

BÖLÜM II:

Öğrenci Kazanımları	SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.	
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranış Örüntüsü	Afet, bölge	
Güvenlik Önlemleri (Varsa)		
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Düz anlatım, eğitsel oyun, soru-cevap, grup çalışması, tartışma	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri- Araç, Gereçler ve Kaynakça *Öğretmen *Öğrenci	Karton, siyasi ve fiziki harita, akıllı tahta, etkinlik kartları, ilk atlas	
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:		
Dikkati Çekme	“Doğal afet deyince aklınıza neler geliyor?”, “Yaşadığınız bölgede hangi doğal afetler oluyor?” Soruları öğrencilere sorulur.	
Güdüleme	“Gediz’ de yaşanan doğal afetler sonucunda tanıdığınız insanlar nasıl etkilenmiştir?” sorusunun yanıtlanması sağlanır.	
Gözden Geçirme	Öğrencinin yaşadığı çevrede karşılaşma olasılığı olan doğal afetlere öncelik verilir. Deprem çantası hazırlığı konusuna değinilir.	
✓ Derse Geçiş (Konunun işlenişi)	Doğal afetler konusunda başta deprem ardından heyelan, sel ve çığ ile ilgili beş dakikalık bilgilendirici slayt izlenir ve tartışma yoluyla kavramlardan bahsedilir. Ülkemizde en çok görülen doğal afetin deprem olduğu söylenir. Deprem ne zaman olacağı belli olmadığı için deprem öncesi hazırlığın önemi vurgulanır. Deprem öncesi binaların sağlamlığının kontrol edilmesi gerektiği, evlerinde sınıflarda düşebilecek eşyaların sabitlenmesi ve en önemlisi deprem çantasının bulunması gerektiği söylenir. Deprem sonrası nasıl davranmamız gerektiği gösterilip açıklanarak sınıfta afet çantası hazırlanır ve öğrencilerde afet bilinci oluşturulması sağlanır. (Buradaki bilgiler öğrencilere video eşliğinde verilecektir.)	
	Dersin bu bölümünde öğrencilerle istasyon etkinliği yapılır. Öğrenciler üç gruba ayrılır. 2 sıra karşılıklı birleştirilerek istasyonlar oluşturulur. İstasyonlara sırayla “öykü istasyonu”, “afiş istasyonu” ve “slogan istasyonu” adları verilir ve kartona yazılarak sıraya yapıştırılır. Masalarda karton, boyama kalemleri, makas gibi araç gereçler hazır bulunmalıdır. Okulumuzdaki öğrencileri afetlere karşı bilinçlendirme konusu belirlenir. Her grup her istasyonda 10 dakika durur ve süre sonunda sonraki istasyona geçerek çalışmaların devamını getirir. Bu şekilde etkinlik tamamlanır. Öğrencilere doğal afetlerle ilgili etkinlik kağıdı dağıtılır.	
	Doğal afetler yanı başımızda: Gazete sayfalarından kesilmiş haberler harita üzerinde deprem heyelan, çığ vb. doğal afet olan yerlerin üzerine yapıştırılır. Öğrencilerle afetler hakkında öğrenilen bilgiler tekrar edilir. Sıralar birleştirilerek büyük masa oluşturulur. Masanın üstüne fay hatlarının belli olduğu siyasi harita koyulur. Haritanın yanına afet olan yerlerin isimleri ve hangi afetin meydana geldiğinin yazılı olduğu pet bardaklar yerleştirilir. Bu oyunda öğrenciler 3 gruba ayrılır. Gruplar beşer kişilik ya da sınıf mevcuduna göre artırılabilir veya azaltılabilir. Bu grupların hepsine bir lastik tokaya grup üyesi sayısı kadar uzun ipler bağlanmış olan bir düzeneğe verilir. Her bir grup üyesi ipin bir ucunu tutar. İpleri çekmek suretiyle lastik tokayı gevşeterek ya da daraltarak pet bardağın alınarak lastik tokaya sıkıştırılması sağlanır. Denge kontrolü kurarak bardağı taşır ve üzerinde yazan afet bulunan il hangi il ise haritaya yerleştirmeye çalışır. Etkinliği ilk tamamlayan grup oyunu kazanır.	
✓ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Doğal afet nedir? Doğal afetlere karşı nasıl önlem almalıyız? Haritada doğal afet olan yerleri gösterebilir mi?	
✓ Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	Öğrenciler etkinliklere etkin katılıyor mu? Duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebiliyor mu?	

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme:	Uygulama etkinlikleri, açık uçlu sorular
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Deprem haftası ile ilişkilendirilir.

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Öğrencinin yaşadığı çevrede karşılaşma olasılığı olan doğal afetlere öncelik verilir. Deprem çantası hazırlığı konusuna değinilir.
---	--

KONTROL GRUBU 7. HAFTA DERS PLANI

BÖLÜM I:

Süre: 3 Ders Saati	
DERS	SOSYAL BİLGİLER DERSİ
SINIF	4-
ÜNİTE ADI	3.ÜNİTE
ÖĞRENME ALANI	

BÖLÜM II:

KAZANIMLAR	SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Anlatım, soru cevap, rol yapma, beyin fırtınası, görsel okuma
KULLANILAN EĞİTİM TEKN. ARAÇ VE GEREÇLER	Ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon
DERS ALANI	Sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
KONU	Afetlere Karşı Önlemlerim
Bir önceki dersten verilen doğal afet ile ilgili bilgiler tekrar edilir. Ders kitabında verilen doğal afetler ve açıklamaları incelenir. Sel: Sürekli bir biçimde yağan yağmurdan ya da eriyen karlardan oluşan, geçtiği yerlere zarar veren taşkın su. Cığ: Dağın bir yerinden koparak yuvarlanan ve yuvarlandıkça büyüyen kar yığını. Erezyon: Toprağın akarsular, sel suları ve rüzgarlar gibi dış kuvvetlerin etkisiyle aşındırılıp taşınması ve sürüklenmesi olayına erozyon denir. Heyelan: <u>Toprağın</u>, taşların veya kütle halinde tabakaların, yerçekiminin etkisiyle eğim doğrultusunda hareket etmesine yer kayması ya da heyelan adı verilir. Deprem: Başlangıç noktası yerin içinde, derinlerinde bulunan, yerkabuğu katmanlarının kırılıp yer değiştirmesi, yanardağların püskürme durumuna geçmesi gibi doğal bir nedeni olan yerkabuğu sarsıntısı. Ülkemizde en çok meydana gelen ve can ve mal kaybına yol açan deprem üzerinde durularak neler yapılması gerektiği hakkında bilgilendirmelerde bulunulur. Ders kitabındaki bilgilendirici metinler okutularak etkinlikler kısmı yaptırılır. Kendimi Değerlendiriyorum bölümü ile tema tamamlanır.	
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Okuma, anlatım, uygulama, analiz etme, yorumlama “Sıra Sizde” bölümü öğrencilere yaptırılır. Yaşadığınız bölgede en fazla meydana gelen doğal afetler hangileridir? (Ders kitabı sf 80)
Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	Deprem aralarını en aza indirmek için yapılması gerekenleri sınıfça tartışınız.
Özet	Doğal afetler önlem alınmaz ise can ve mal kaybına neden olabilir.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri	Bireysel değerlendirme: - Doğal afet nedir? - Ülkemizde en çok hangi doğal afetler yaşanmaktadır? Grup değerlendirme: - Öğrenciler etkinliklere etkin katılıyor mu? - Duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebiliyor mu?
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Öğrencinin yaşadığı çevrede karşılaşma olasılığı olan doğal afetlere öncelik verilir. Deprem çantası hazırlığı konusuna değinilir. Bir sonraki derse hazırlık olarak: İnsanların ilk kullandığı teknolojik ürünleri araştırmaları istenir.
---	--

EK-7

HARİTA OKURYAZARLIĞI SINAV FORMU

	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; border-bottom: 1px solid black;">Adı Soyadı :</td> <td style="width: 50%; border-bottom: 1px solid black;">Numara :</td> </tr> <tr> <td style="border-bottom: 1px solid black;">Tarih :</td> <td style="border-bottom: 1px solid black;">Not :</td> </tr> </table>	Adı Soyadı :	Numara :	Tarih :	Not :
Adı Soyadı :	Numara :				
Tarih :	Not :				

SORULAR

1. Ülkemizin haritasına bakarak illerimizin sınırlarını, kapladığı alanları, bulundukları bölgeleri ve denizleri görebiliriz.
Yukarıdaki noktalı yere ne yazmamız gerekir?

A) Siyasi B) İklim
C) Maden D) Fiziki

2. Ülkemizin en kalabalık ili
Yukarıdaki noktalı yere hangi şehrimizi yazmamız gerekir?

A) Ankara'dır B) İstanbul'dur
C) Bursa'dır D) İzmir'dir

3. Ülkemizin başkenti olan Ankara hangi bölgemizdedir?

A) Karadeniz B) Güneydoğu Anadolu
C) İç Anadolu D) Marmara

4. Aşağıdakilerden hangisi Bursa'da olan beşeri unsurlardandır?

A) Uludağ B) Ulu Cami
C) Gemlik Körfezi D) Kestel Şelalesi

5. Türkiye fiziki haritasını inceleyen Enes ülkemizin doğusunun daha çok kahverengi ile boyandığını görüyor. Bunun nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

A) Yaylaların geniş yer kaplaması
B) Dağların yüksek ve geniş yer kaplaması
C) Akarsuların çok olması
D) Ovaların çok olması

6. Depremin süresi ve şiddeti hangi aletle ölçülür?

A) Barometre B) Fay
C) Termometre D) Sismograf

7. Hava durumu tahminleri ifade edilirken hangisinden yararlanılmaz?

A) Sembol B) Sayı
C) Pusula D) Grafik

8. Yaşadığı mahallenin krokisini çizmek isteyen Zekeriya aşağıdakilerden hangisine sahip olması işini kolaylaştırır?

A) Yaşadığı mahallenin yerden çekilmiş fotoğrafına
B) Yaşadığı ülkenin haritasına
C) Yaşadığı evin tapusuna
D) Yaşadığı mahallenin kuşbakışı çekilmiş fotoğrafına

9. Doğu Anadolu bölgesi yurdumuzun en yüksek bölgesidir. Bu bölge fiziki haritada hangi renkle gösterilir?

A) Mavi B) Kahverengi
C) Yeşil D) Turuncu

10.

I. İl merkezleri
II. Hava olayları
III. Dağların yüksekliği
IV. İlçe merkezleri

Yukarıdakilerden hangilerini siyasi haritada bulabiliriz?

A) I, II B) II, III
C) I, IV D) I, III

Okul
Park
Kitaplık



Sağlık Ocağı
Sinema
Eczane

Otopark
Pastane

Lale Sokak

Bu şemaya göre 11.12-13. soruları cevaplayın.

11. Okula göre park hangi yöndedir?

A) Kuzey B) Güney
C) Batı D) Doğu

12. Parka göre sinema hangi yöndedir?

A) Kuzey B) Güney
C) Batı D) Doğu

13. Eczanenin doğusunda neler vardır?

A) Park+ okul B) Okul+ kitaplık
C) Sağlık Ocağı+ Eczane D) Otopark+ pastane

14. Yeryüzündeki çukurları ve yükseklikleri göstermek için hazırlanan haritalar hangileridir?

- A) Siyasi B) İklim
C) Maden D) Fiziki

15. Aşağıdakilerden hangisi krokinin özelliklerinden biri değildir?

- A) Kuş bakışı çizilir.
B) Uygun semboller kullanılır.
C) Sembollerin anlamı belirtilir.
D) Cetvel kullanılarak çizilir.

16. Sevgilerin köyünde bulunan nesnelerden hangisi doğal unsurdur?

- A) Okul B) Köprü
C) Dere D) Sağlık Ocağı

17. Aşağıdakilerden hangilerinde beşeri unsurlar birlikte verilmiştir?

- A) baraj- havaalanı B) tepe- dağ
C) Deniz- köprü D) peribacaları- ormanlar

18.



Yukarıdaki haritaya göre verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) Doğuda hava parçalı bulutludur.
B) Güneyde hava güneşlidir.
C) Batıda hava sislidir.
D) Kuzeyde hava yağmurludur.

19. Erzurum'da kış mevsimleri oldukça soğuk geçer, yazları ise sıcaktır fakat kısa sürer.

Yukarıda Erzurum'un nesinden bahsedilmektedir?

- A) Doğal güzelliklerinden B) Beşeri unsurlarından
C) Hava olaylarından D) İkliminden

20. Yüzümüzü güneşin doğduğu yere döndüğümüzde sağ kolumuz hangi yönü gösterir?

- A) Doğu B) Batı C) Kuzey D) Güney

21. Aşağıdakilerden hangisi deprem sırasında alınacak önlemlerden biri değildir?

- A) Devrilebilecek eşyalardan uzak durmak
B) Acil durum planı hazırlamak.
C) Çömel, kapan, tutun hareketini yapmak.
D) Sakince depremin bitmesini bekleme

22. Fiziki haritalarda derinlikler hangi renk ile gösterilir?

- A) Yeşil B) Sarı C) Mavi D) Kahverengi

23. Çığ felaketi aşağıda verilen alanların hangisinde görülmez?

- A) Ovalarda
B) Dağlık bölgelerde
C) Yoğun kar yağışlı bölgelerde
D) Eğimli arazilerde

- 24.) I. Eğimli arazi
II. Seyrek bitki örtüsü
III. Aşırı yağış

Yukarıda verilenler aşağıdaki doğal afetlerden hangisinin sebebi olamaz?

- A) Deprem B) Sel
C) Çığ D) Erozyon

25.



Yukarıdaki Türkiye haritasına göre hangi il Hatay'ın batısındadır?

- A) Van
B) Ordu
C) Edirne
D) Mersin

EK-8

HARİTA OKURYAZARLIĞI SINAV FORMU MADDE ANALİZİ

Madde No	Madde Güçlük Endeksi (p)	Madde Ayırt Edicilik Endeksi (r)	Maddenin Değerlendirilmesi
Madde 1	0,73	0,33	Ayırt etme gücü yüksek
Madde 2	0,70	0,36	Ayırt etme gücü yüksek
Madde 3	0,77	0,37	Ayırt etme gücü yüksek
Madde 4	0,73	0,43	Ayırt etme gücü yüksek
Madde 5	0,63	0,48	Ayırt etme gücü yüksek
Madde 6	0,80	0,33	Ayırt etme gücü yüksek
Madde 7	0,50	0,33	Ayırt etme gücü yüksek
Madde 8	0,60	0,44	Ayırt etme gücü yüksek
Madde 9	0,80	0,26	Ayırt etme gücü yüksek
Madde 10	0,60	0,33	Ayırt etme gücü yüksek
Madde 11	0,63	0,62	Ayırt etme gücü yüksek
Madde 12	0,47	0,52	Zor fakat ayırt edici
Madde 13	0,47	0,62	Zor fakat ayırt edici
Madde 14	0,63	0,34	Ayırt etme gücü yüksek
Madde 15	0,73	0,70	Ayırt etme gücü yüksek
Madde 16	0,67	0,47	Ayırt etme gücü yüksek
Madde 17	0,53	0,37	Zor fakat ayırt edici
Madde 18	0,70	0,57	Ayırt etme gücü yüksek
Madde 19	0,67	0,58	Ayırt etme gücü yüksek
Madde 20	0,50	0,32	Zor fakat ayırt edici
Madde 21	0,60	0,40	Ayırt etme gücü yüksek
Madde 22	0,67	0,32	Ayırt etme gücü yüksek
Madde 23	0,67	0,68	Ayırt etme gücü yüksek
Madde 24	0,63	0,49	Ayırt etme gücü yüksek
Madde 25	0,63	0,36	Ayırt etme gücü yüksek

Ortalama :16,07

Ortalama Güçlük : 0,64

KR-20 Güvenirligi : 0,79

KR-21 Güvenirligi : 0,82

EK-9
BELİRTKE TABLOSU

Bilişsel Süreç Boyutu Bilgi Boyutu	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Oluşturma
Olgusal Bilgi						
Kavramsal Bilgi		4.3.1 4.3.5		4.3.3		
İşlemsel Bilgi						
Üstbilişsel Bilgi			4.3.2 4.3.4 4.3.6			

Kazanımların Revize Bloom Taksonomisi Matrisinde Dağılımı

Kazanımlar

4.3.1 Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur

4.3.2 Günlük yaşamda kullandığı mekanların krokisini çizer

4.3.3 Yaşadığı çevredeki doğal ve beşeri unsurları ayırt eder

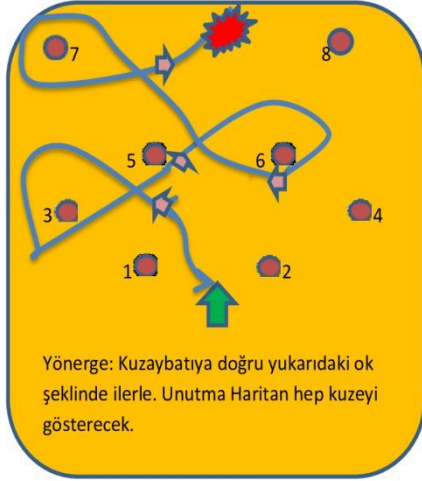
4.3.4 Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır

4.3.5 Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur

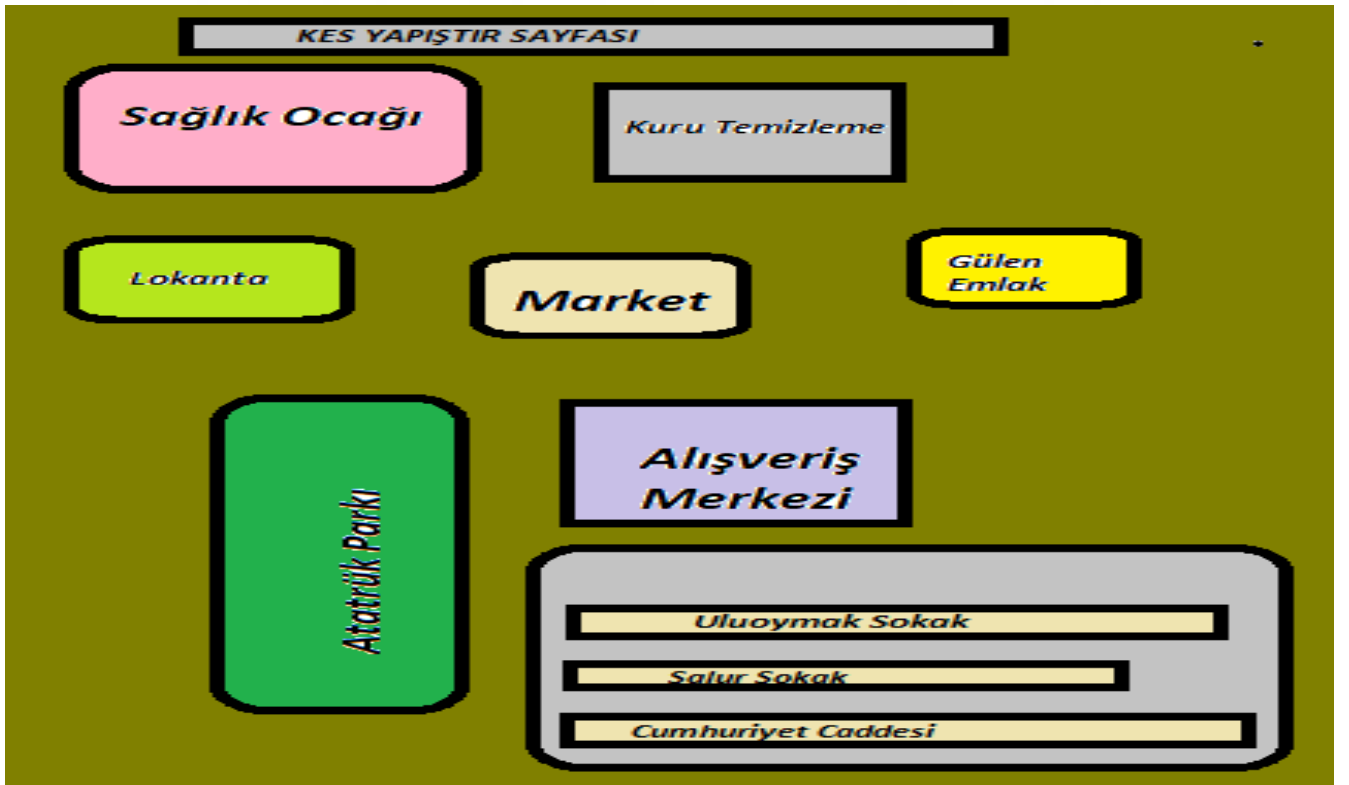
4.3.6 Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar

EK-10
ETKİNLİKLER ve YÖNERGE KARTLARI

BENİM YOLUM OYUNU ÖRNEK YÖNERGE KARTLARI



6. HAFTA KROKİ ÜZERİNE YERLEŞTİRME



KROKİ YERLEŞTİRME TALİMATLARI

Talimat 1: Sağlık ocağında görevli doktorum. Sağlık ocağı pastanenin ve eczanenin kuzeyinde. Sağlık ocağını şehrin krokisine yerleőtirmek için kes-yapıştır sayfasından bul, kes ve yapıştır.

Talimat 2: Öğrencilerimi Atatürk Parkına götüreceğim. Atatürk Parkı Belediye binasının batısındadır. Atatürk Parkını şehrin krokisine yerleőtirmek için kes-yapıştır sayfasından bul, kes ve yapıştır.

Talimat 3: Fabrikada çalışan işçilerimizin önlüklerini kuru temizlemeye götüreceğim. Kuru temizleme postanenin (PTT) kuzeybatısında aynı zamanda belediye binasının güney doğusundadır. Kuru temizleme dükkanını şehrin krokisine yerleőtirmek için kes-yapıştır sayfasından bul, kes ve yapıştır.

Talimat 4: Turist kafilesine rehberlik ediyorum. Onları lokantaya götüreceğim. Lokanta bankanın kuzeyindedir. Lokanta dükkanını şehrin krokisine yerleőtirmek için kes-yapıştır sayfasından bul, kes ve yapıştır.

Talimat 5: Annem marketten alış veriş yapmam için bir liste verdi. Market, Atatürk Parkının kuzeybatısında aynı zamanda sağlık ocağının kuzeyinde yer almaktadır. Marketi şehrin krokisine yerleőtirmek için kes-yapıştır sayfasından bul, kes ve yapıştır.

Talimat 6: Benim iki çocuğum var. Onları alışveriş merkezindeki kum havuzuna götürmek istiyorum. Alışveriş merkezi Atatürk Parkının kuzeyinde, marketin doğusunda yer almaktadır. Alışveriş merkezini şehrin krokisine yerleőtirmek için kes-yapıştır sayfasından bul, kes ve yapıştır.

Talimat 7: Benim emlak bürom var. Burada ev sahipleri ile ev arayan insanların iletişime geçmesini sağlarım. Benim emlak bürom postanenin (PTT) kuzeyinde kuru temizlemenin kuzeydoğusundadır. Emlak bürosunu şehrin krokisine yerleőtirmek için kes-yapıştır sayfasından bul, kes ve yapıştır.

Talimat 8: İlçemizde yer alan sokakları ve caddeyi krokide yerleőtirelim.

Uluoymak Sokak: Kütüphanenin batısında ve evimizin doğusundadır.

Salur Sokak: Postane (PTT) ve 4. Etap Toki' nin doğusundadır.

Cumhuriyet Caddesi: Alışveriş merkezinin güneyinde, belediye binasının ve Atatürk parkının kuzeyindedir.

ORYANTRİNG OYUNU ÖRNEK YÖNERGE ZARFI

Kırmızı Zarf 1 : Pusulada doğu yönünü belirle, oraya doğru yönel. Bulacağı hedef aşağıdaki bilmecede.

“Hem su akar hem dış fırçalanır. Ben dedim sen bul!”

Kırmızı Zarf 2: Şimdi tam güneye doğru ilerle. Okulda ara öğünlerimizde bolca fındık, ceviz yeriz. Bunları çok seven sincapların yaşadığı ağaca git. Zarf buradaki çöp tenekesinde fakat yerini bulman için üst kelimesinin zıt anlamlısını bilmelisin.

Kırmızı Zarf 3: Pusulada kuzeyi belirle ve o yönde ilerle. Okul binasını geçtikten sonra aşağıdaki uzunluk çevirisini yap.

500cm.....m

İlk hedef tahminen M uzaklıkta. Kuzeybatı yönünde ilerle ve ortalama 15 adım at ve zarf 4’ü al ve aç.

Kırmızı Zarf 4: Tebrikler! Beni bulduğuna göre hazineye yaklaştın. Pusulada kuzeydoğu yönünü belirle ve oraya yönel . Hazine aşağıdaki tekerlemede

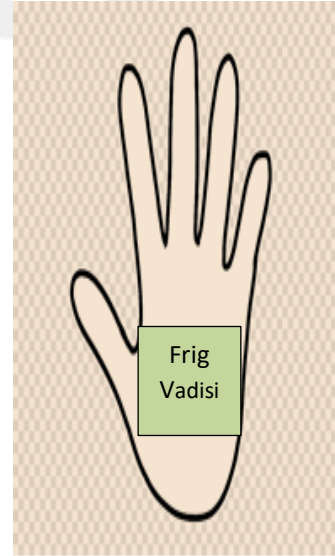
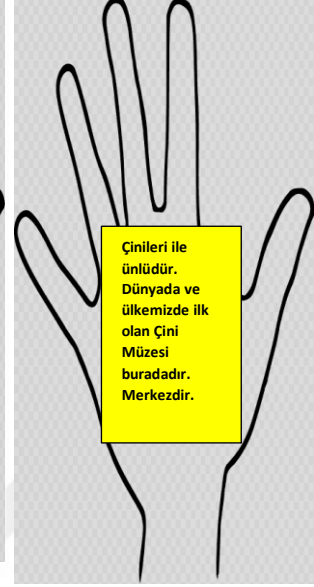
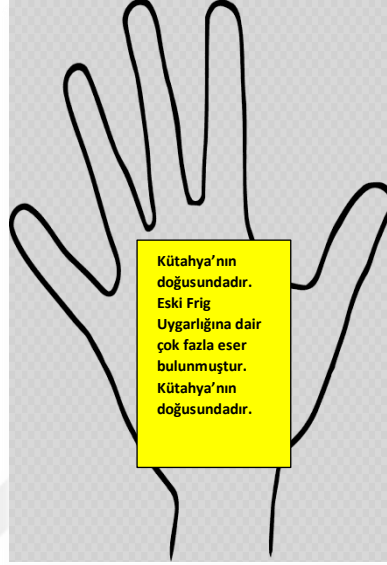
Hep futbol oynuyoruz,

Gol atmayı severiz,

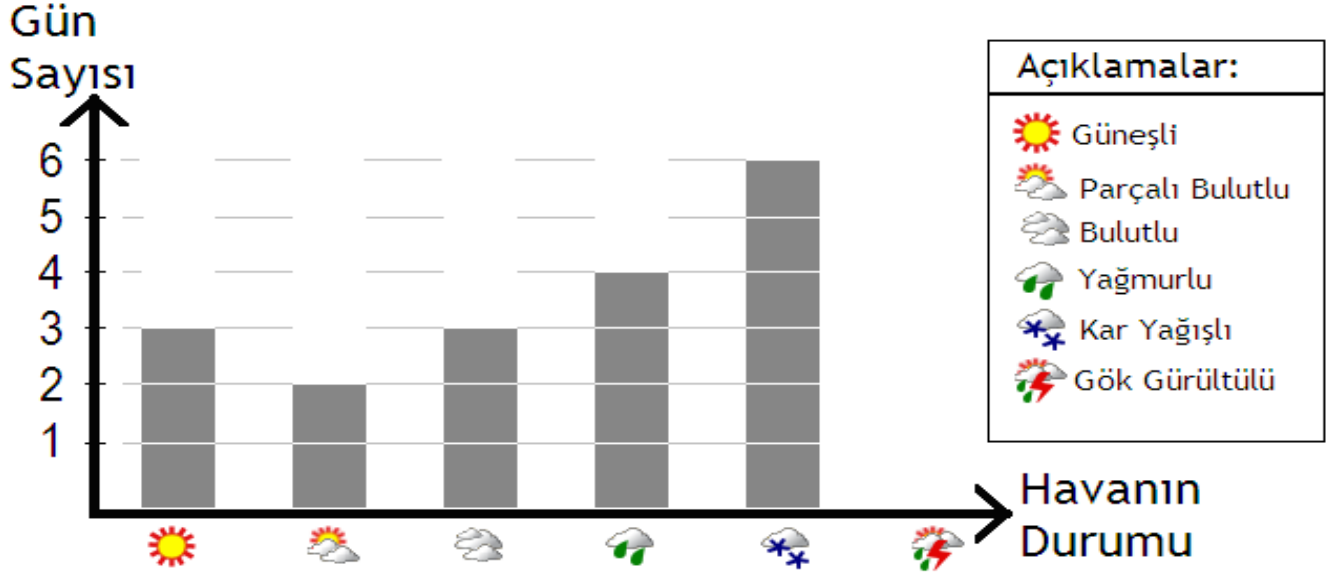
Kaleci önümden çekil!

Kale direğini görmem lazım.

SURVİVOR OYUNU 2. PARKUR ÖRNEK SORU VE CEVAPLARI

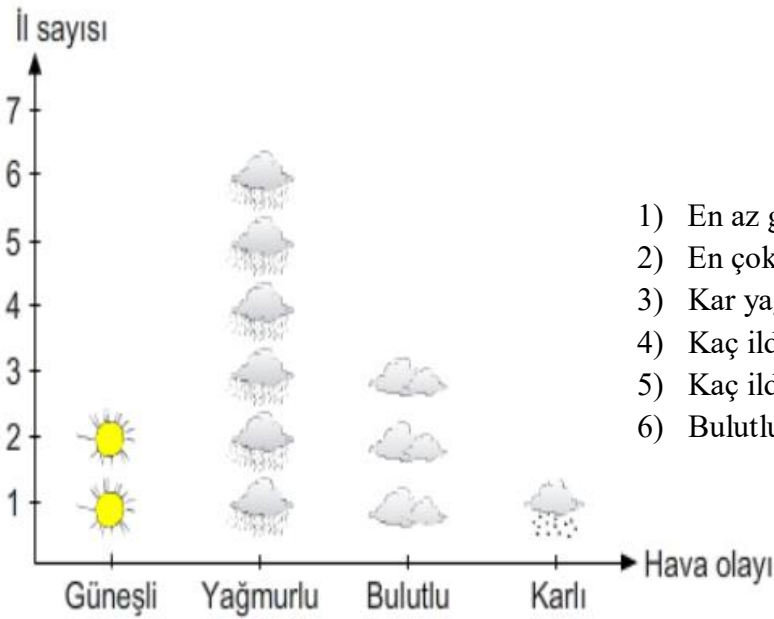


ÇARKIFELEK OYUNU MATERYALLERİ



Yukarıda 18 günlük hava durumu grafiği verilmiştir. Aşağıdaki soruları grafiğe göre cevaplayınız. Soruyu cevapladıktan sonra çarkta hangi il geldiyse haritada bul ve sticker yapıştır.

- 1) En az görülen hava olayı nedir?
- 2) En çok görülen hava olayı nedir?
- 3) Kar yağışı kaç gün sürmüştür?
- 4) Kaç gün gök gürültülüdür?
- 5) Güneşli gün sayısı kaçtır?
- 6) Yağmurlu gün sayısı kaçtır?
- 7) Eşit sürelerde görülen hava olayları hangileridir?



- 1) En az görülen hava olayı nedir?
- 2) En çok görülen hava olayı nedir?
- 3) Kar yağışı kaç ilde görülmüştür?
- 4) Kaç ilde yağmur görülmüştür?
- 5) Kaç ilde güneşli hava olayı olmuştur?
- 6) Bulutlu il sayısı kaçtır?

Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü verilerine göre Kütahya'nın geçtiğimiz haftaki hava gözlem raporu aşağıda verilmiştir.

	HAVA DURUMU		EN YÜKSEK
Çarşamba		Güneşli	14 °C
Perşembe		Sağanak Yağmurlu	15 °C
Cuma		Parçalı Bulutlu	13 °C
Cumartesi		Güneşli	12 °C
Pazar		Sağanak Yağmurlu	12 °C
Pazartesi		Karlı	4 °C
Salı		Karlı	-3 °C

Bu verilere göre;

1- Pazartesi günü hava nasıldı?

.....

2- Hangi günler yağış görülmüştür?

.....

3- En sıcak gün hangi gündü?

.....

4- Bu rapor hangi mevsime ait olabilir?

.....

5- Hangi günler güneşli geçmiştir?

.....

Aşağıda verilen ifadeleri eşleştiriniz.

1. Hava tahmin uzmanı

a.Barometre

2. Sıcaklık

b.Pusula

3. Basınç

c.Termometre

4. Nem

ç.Meteorolojist

5. Yağış

d.Hidrograf

6. Yön bulma

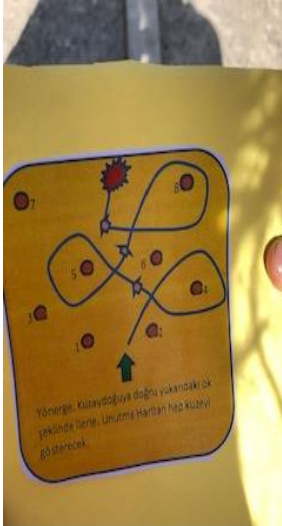
e.Plüviyometre

EK-11

OYUN GÖRSELLERİ LABİRENT OYUN GÖRSELİ



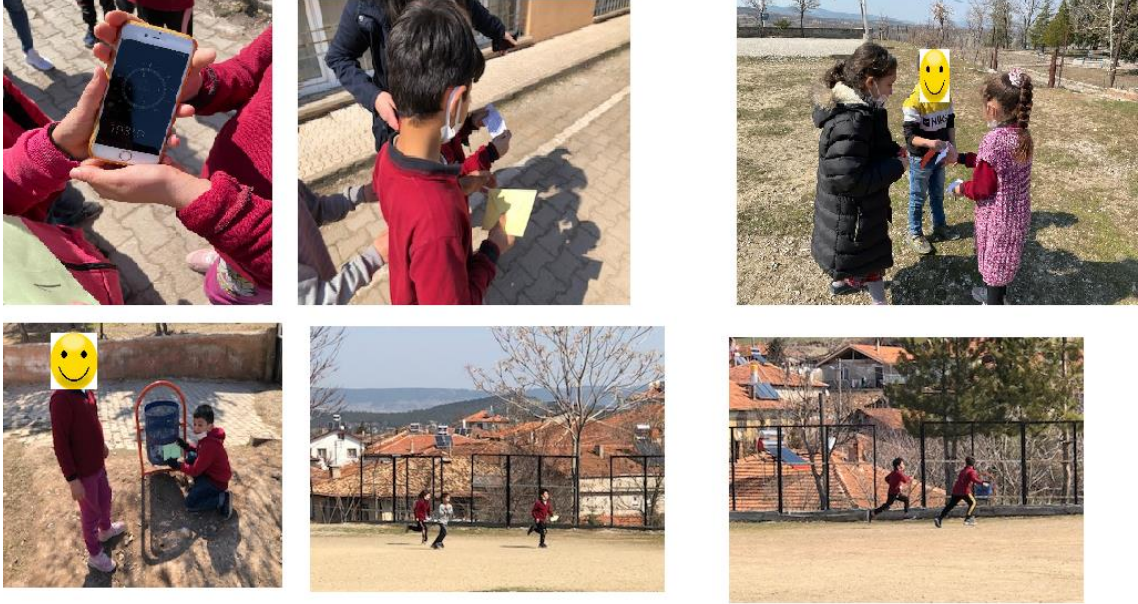
BENİM YOLUM OYUNU GÖRSELİ



KROKİ ETKİNLİĞİ



ORYANTRİNG OYUN GÖRSELLERİ



DOĞAL VE BEŞERİ UNSURLAR ETKİNLİK GÖRSELİ



MEYDAN OKUMA OYUNU GÖRSELİ



ÇARKIFELEK OYUNU GÖRSELİ



SPIKER OYUN GÖRSELLERİ



SURVİVOR OYUN GÖRSELLERİ



KULEYİ DEVİRME OYUNU



PİNPON TOPLARI NEREDE? OYUN GÖRSELİ



İSTASYON TEKNİĞİ ETKİNLİK GÖRSELİ



DOĞAL AFETLER YANI BAŞIMIZDA OYUN GÖRSELLERİ



EK-12

OKULLAR LİSTESİ

KÜTAHYA - GEDİZ – Gümele İlkokulu

KÜTAHYA - GEDİZ – Altınkent İlkokulu

KÜTAHYA - GEDİZ – Gökler Şehit Ali Kazankaya İlkokulu

KÜTAHYA - GEDİZ – Erdoğan İlkokulu

KÜTAHYA - GEDİZ – Dayınlar İlkokulu



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Gamze KURU

Doğum Yeri* :

Doğum Tarihi* :

Eğitim Durumu

Lisans Mustafa Kemal Üniversitesi 2006

Yüksek Lisans Eskişehir Osmangazi Üniversitesi 2022-devam etmekte

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (orta), Yazma (orta), Konuşma (Orta)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Öğretmen	MEB	2006-devam etmekte

İletişim

E-posta adresi: