



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDEKİ BAZI COĞRAFYA
KAVRAMLARININ ÖĞRETİLMESİNDE EĞİTİCİ OYUNLARIN
ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muhammed Berkan OK

TOKAT

Şubat, 2023



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDEKİ BAZI COĞRAFYA
KAVRAMLARININ ÖĞRETİLMESİNDE EĞİTİCİ OYUNLARIN
ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muhammed Berkan OK

Danışman: Doç. Dr. Ayşe ÇAĞLAR

TOKAT

Şubat, 2023

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Ayşe ÇAĞLAR danıŐmanlıĐında hazırlamıŐ olduğum “6. sınıf sosyal bilgiler dersindeki bazı coğrafya kavramlarının öğretilmesinde eğitimci oyunların etkisi” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

03/02/2023

Tez Yazarı

Muhammed Berkan OK

İmza

JÜRİ KABUL VE ONAY



TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinin en başından en sonuna kadar her anlamda bana destek veren, tıkağım aşamalarda beni yeniden cesaretlendiren, sürece yeniden dâhil eden, her daim yoğun iş temposu dönemlerinde dahi kolaylıkla ulaşabildiğim, sorularına cevaplar alabildiğim, bana rehber olan kıymetli tez danışmanım sayın Doç. Dr. Ayşe ÇAĞLAR 'a, şükranlarımı sunarım.

Tez savunma sınavında yer alan düşünceleriyle tezime katkı sunan sayın Dr. Öğr. Üyesi. Fatma MAZMAN BUDAK ve sayın Dr. Öğr. Üyesi Dilara ÇAYCI KARAKÖSE'ye teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın uygulama safhasında her konuda destek olan öğretmen arkadaşlarıma, sevgili öğrenci ve değerli velilerime teşekkür ediyorum.

Yine bu zorlu süreçte bana her anlamda destek sağlayan kıymetli aileme de teşekkürü borç bilirim.

ÖZET

6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDEKİ BAZI COĞRAFYA KAVRAMLARININ ÖĞRETİLMESİNDE EĞİTİCİ OYUNLARIN ETKİSİ

OK, Muhammed Berkan

Yüksek Lisans, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayşe ÇAĞLAR

Şubat 2023, xi + 110 sayfa

Bu tez çalışmasının amacı 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularında eğitsel oyunların kavram öğretimine etkisini incelemektir. Çalışmada nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kayseri ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören 9 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırma Covid-19 salgın sürecinde okulların açıldığı ilk dönemde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kolay örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan kavram başarı testi, öğrenci günlükleri ve öğretmen gözlem formundan faydalanılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Kavramlara ilişkin veriler doğru algılama, sınırlı algılama, yanlış algılama ve cevapsız şeklinde kategorize edilerek frekans ve yüzde hesaplaması yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin eğitsel oyunların kullanıldığı uygulama haftasında coğrafya kavramlarını daha doğru anladığı görülmüştür. Öğrencilerin günlüklerindeki ifadelerle göre öğrencilerin eğitsel oyunların kullanıldığı haftayı daha çok sevdikleri ve kavramları daha iyi öğrendiklerini ifade ettikleri yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmen gözlemleri de bu durumu destekler niteliktedir. Çalışmaya göre sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularında ve coğrafya kavram öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Coğrafya, Kavram, Coğrafya Kavramları, Eğitsel Oyun

ABSTRACT

THE EFFECT OF EDUCATIONAL GAMES ON TEACHING SOME GEOGRAPHIC CONCEPTS IN THE 6TH GRADE SOCIAL STUDIES COURSE

OK, Muhammed Berkan

Master's Thesis, Department of Social Studies Education

Advisor: Associate Professor Dr. Ayşe ÇAĞLAR

February 2023, xi + 110 pages

The aim of this thesis study is to examine the effect of educational games on the teaching the concepts in geography subjects in the 6th grade social studies course. In the study, a mixed model, in which quantitative and qualitative data used together, was used. The study group of the research consists of 9 students studying at the 6th grade level in a secondary school affiliated to the Ministry of National Education in Kayseri province in the 2020-2021 academic year. This research was carried out in the first period when schools were opened during the Covid-19 epidemic process. Easy sampling method was used in the study. In the research, the concept achievement test, student diaries and teacher observation form prepared by the researchers were used as data collection tools. The collected data were analysed with descriptive analysis and content analysis. Frequency and percentage calculations were made by categorizing the data related to the concepts as correct perception, limited perception, wrong perception and unanswered. As a result of the research, it was seen that the students understood the concepts of geography more accurately during the application week in which educational games were used. According to the statements in the diaries of the students, it was concluded that the students stated that they liked the week in which the educational games were used more and that they learned the concepts better. Teacher observations also support this situation. According to the study, it is recommended to use educational games in geography subjects and geography concept teaching in social studies course.

Keywords: Social Studies, Geography, Concept, Geography Concepts, Educational Game

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ KABUL VE ONAY	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLO LİSTESİ.....	ix
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR.....	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	7
Önem	7
Sayıtlar	9
Sınırlılıklar	9
Tanımlar	9
BÖLÜM II	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler	10
Sosyal Bilgilerin Tanımı, Amacı ve Önemi	10
Coğrafya Bilimi, Önemi ve Coğrafya Öğretimi.....	13
Kavram.....	15
Kavramın Tanımı.....	16
Kavramların Özellikleri.....	18
Kavram Öğrenme ve Kavram Öğretimi	24
Kavram Yanılgısı.....	32
Kavram Yanılgılarının Özellikleri.....	35
Coğrafya Öğretiminde Kavramların Önemi	36

Coğrafya Alanında Kavram Yanılgılarına İlişkin Yapılan Araştırmalar	38
Oyun.....	42
Oyun Kavramı ve Önemi.....	42
Eğitsel Oyunlar	44
Eğitsel Oyunların Üstün Yönleri ve Sınırlılıkları.....	47
Eğitsel Oyunlarla İlgili Yapılan Çalışmalar	48
BÖLÜM III.....	54
YÖNTEM	54
Araştırma Modeli	54
Çalışma Grubu	55
Veri Toplama Araçları	56
Kavram Başarı Testi.....	56
Öğretmen Gözlem Formları	56
Çalışmanın Uygulanması.....	57
Araştırmada Kullanılan Oyunlar	59
1. Haydi, Dünya Olalım.....	59
2. Güneşten Dünyaya Yolculuk.....	60
3. Haydi Bul.....	62
Veri Toplama Süreci	64
Verilerin Analizi.....	64
BÖLÜM IV.....	66
BULGULAR.....	66
Anlatım Yönteminin Kavram Öğretimine Etkisine İlişkin Bulgular (Kavram Başarı Testi)	66
Gösteri Yönteminin Kavram Öğretimine Etkisine İlişkin Bulgular (Kavram Başarı Testi)	68
Eğitsel Oyunların Kavram Öğretimine Etkisine İlişkin Bulgular (Kavram Başarı Testi)	70
Öğrenci Günlüklerine İlişkin Bulgular.....	72
Öğretmen Gözlemlerine İlişkin Bulgular.....	73

BÖLÜM V	75
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	75
Anlatım Yöntemine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	75
Gösteri Yöntemine İlişkin Tartışma ve Sonuç	76
Coğrafi Eğitsel Oyun Tekniklerine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	78
Öğrenci Günlüklerine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	83
Öğretmen Gözlemlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	84
Öneriler	86
Uygulamaya yönelik öneriler:	86
Araştırmacılara yönelik öneriler:.....	86
KAYNAKÇA	88
EKLER	108
Ek 1: Araştırma İzni	108
Ek 2: Özgeçmiş Formatı Örneği	110

TABLO LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Morteralla' ya Göre Kavramların Gruplandırılması.....	22
Tablo 2. Ön Test Son Test Tek Gruplu Yarı Deneysel Desen İşlem Şeması	54
Tablo 3 I. Uygulama Ön Teste İlişkin Öğrenci Cevap Dağılımları.....	66
Tablo 4. I. Uygulama Son Teste İlişkin Öğrenci Cevap Dağılımları.	67
Tablo 5. II. Uygulama Ön Teste İlişkin Öğrenci Cevap Dağılımları	68
Tablo 6. II. Uygulama Son Teste İlişkin Öğrenci Cevap Dağılımları	69
Tablo 7. III. Uygulama Ön Teste İlişkin Öğrenci Cevap Dağılımları	70
Tablo 8. III. Uygulama Son Teste İlişkin Öğrenci Cevap Dağılımları.....	71

ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Eğitsel Oyun Uygulama Basamakları (Akandere, 2013; akt. Peker Aymen, 2018)	46
Şekil 2. Haydi Dünya Olalım Oyunu (Gülüm ve Torun, 2009, s.62).....	59
Şekil 3. Haydi Dünya Olalım oyununa bahçede oynayan öğrenciler.	60
Şekil 4. Güneşten Dünya'ya Yolculuk Eğitsel Oyunu	61
Şekil 5. Güneşten Dünya'ya Yolculuk oyunu oynayan öğrenciler.....	62
Şekil 6. Haydi Bul Eğitsel Oyunu.....	63
Şekil 7. Haydi Bul oyununu bahçede oynayan öğrenciler.....	64

KISALTMALAR

KBT : Kavram Başarı Testi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

NCSS : National Council for the Social Studies (Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi)

TDK : Türk Dil Kurumu



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı, önemi, sayılıları, sınırlılıkları, tanımları ve kısaltmalarına yer verilmiştir.

Problem

Sosyal bilgiler dersi, coğrafya, tarih, hukuk, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi, sosyoloji ve ekonomi gibi sosyal bilimlerle, vatandaşlık bilgisi konularını bütünleştirilmiş olarak ele alan bir derstir (MEB, 2018; Hanaylı, Öztürk, Baysan ve Akar Vural, 2020; Yıldırım ve Çelik, 2022). Sosyal bilgiler dersinin amacına ulaşmasında, öğrencilere bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasında bu zengin disiplinlerden faydalanmak, disiplinler arası işbirliği gerekmektedir.

Toplumsal olaylar birçok disiplini ilgilendirmektedir (Keçe ve Merey, 2011). Her disiplin bu bağlamda sosyal bilgiler dersinde ayrı öneme sahiptir. Coğrafya dersi de sosyal bilgiler dersinde önemli derslerden biridir. Sosyal bilgiler dersinde coğrafya ders konuları ve kazanımlarının payları oldukça fazladır (Kaçar ve Bulut, 2020; Demir ve Oğuz Haçat, 2018; Keçe ve Merey, 2011). Bu açıdan sosyal bilgiler dersinin başarıya ulaşması, dersin ulusal ve uluslararası amaçlarına ulaşmasında coğrafya öğretimi önem kazanmaktadır.

Coğrafya, hızla değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlayabilmek, onu anlamlandırabilmek ve geleceğe hazırlanabilmek adına coğrafi bilgiyi aktif bir biçimde kullanmayı gerekli kılan bir disiplindir. Coğrafi bilgiler ve beceriler sayesinde insan yaşadığı yakın ve uzak çevreyi, genel anlamda dünyayı daha iyi tanıyarak onu kullanılabileceği bir duruma getirilebilmektedir (Öztürk ve Alkış, 2009). Coğrafya bilmek demek bir bakıma dünyayı öğrenmek anlamı taşımaktadır (Doğanay, 1999, s. 5). Coğrafi bilgiyi öğrenmek coğrafi olgu ve olayları tanımlamak için kullanılan (Turan, 2002; Alkış, 2005;) terim ve kavramları bilmek bu noktada önemlidir. Coğrafya ve sosyal bilgiler konuları kavramlardan meydana gelen örüntüler şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) kavram öğretiminin önemine özellikle değinilmiştir. Programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlarda “...

kavram öğretiminde sınıflamalar ve farklı kavran öğretimi yaklaşımları dikkate alınmalıdır. Anlam karmaşası, kavram karmaşası ve kavram yanlışlarının giderilmesine yardımcı olunmalıdır.” ifadesiyle bu durum vurgulanmaktadır.

Kavram, Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından “Bir nesnenin ya da düşüncenin zihinde meydana getirdiği soyut ve genel bir tasarımıdır (Türk Dil Kurumu, 2021).” Şeklinde tanımlanmıştır. Kavramlar düşüncenin temel yapı taşlarını oluşturmaktadır. Kavramlar düşünmeye yardımcı olan nesnelerin, olayların direk veya dolaylı olarak gözlenebilen özelliklerinin toplamını ifade eder. Kavramlar bir bakıma zihinsel tasarımlar olduğu için gerçek dünyadan ziyade zihnimizde yer almaktadır. Gerçek dünyada da kavramları sembolize eden olgular bulunabilmektedir. Yaşamsal deneyimlerimiz arttıkça kavramların özellik ve yapıları nicel ve nitel anlamda değişebilmekte olup böylece kavramlar bu süreçte zihnimizde yeniden yapılandırılmaktadır. Kavramlar; öğrenilen, bilgiyi bir çatı altında toplayan ve onları düzenleyen temsillerdir. Eğitim sistemleri bu yüzden birçok farklı disiplin için öncelikle anlama, düşünme, anlatma ve üretme becerilerini öğrencilere kazandırabilmek adına kavramların öğretilmesiyle ilgilenmektedir (Tosun ve Doğan, 2005, s.1).

Kavramlar zihinde yer alan olguları işaret etmektedir. Öğrenme yaşantıları sonucu oluşurlar. Bu sürecin başına bakıldığında öncelikle bizler kavramları duyu organlarımız vasıtasıyla algılarız ve bu doğrultudaki zihinsel yaşantılar belleğimizde olay ve olgulara dair izler bırakır. Kavramlar dediğimiz zihinsel tasarımlar bir bakıma nesne ve olayların, yaşamsal deneyimleri yani izleridir (Ülgen, 2001, s.100). Eğitimde özellikle bilimsel disiplinlere ve derslere yönelik temel kavramların öğretilmesi eğitimde kalitenin artması açısından önem arz etmektedir. Dolayısıyla öğretim aşamalarının en önemli basamaklarından biri de kavram öğretimidir. Schulte (2001)’e göre, kavram öğretimi; ilköğretim düzeyinde ilk dönemlerden itibaren üzerinde hassasiyetle durulması gereken önemli süreçlerden birisidir. İlköğretim kademesinde tam ve eksiksiz olarak temel kavramların öğretilmesinin öğrencilerin daha sonraki eğitim kademelerinde karşılaşacakları daha üst düzey kavramları daha iyi öğrenebilmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bakıldığında doğru biçimde öğrenilmeden geçilen kavramlar, bireyin gerek eğitim, gerekse günlük hayatında kavrama, öğrenme problemlerine neden olabileceği ifade edilmektedir (Schulte, 2001; akt. Bacanak, Küçük ve Çepnü, 2004).

Bu alanda ülkemizde ve dünyada yapılan birçok çalışmada öğrencilerin okul dışında ya da ders ortamına gelmeden önce veya sonraki yaşantılarında kavramlara dair bazı yanlış düşüncelerinin bulunduğu ve bu durumun kavram yanlışlığı olarak adlandırıldığı ifade edilmektedir (Tokcan, 2005). Kavram yanlışlığı başka bir ifadeyle bireyin bir kavramı ortak kabul gören bilimsel anlamından önemli ölçüde farklı olarak algılaması ve onu bu şekilde kullanmasıdır (Aydoğan, Güneş ve Gülçiçek, 2003). Piaget'e göre kavram yanlışlıkları birbirini üzerine eklemlenen bir topluluk, bir yapı gibidir. Kavram yanlışlıklarının oluşmasında öncelikli faktör bir olay, olgu veya yaşantıya dair ortaya çıkan bilgi boşluğudur. Bu boşluğun oluşmasında, öğretmenler tarafından öğrencilere etkili bir eğitim yaşantısının sağlanamaması, öğrencilerin de bu zihinsel boşlukları deneyimlerine dayanarak gelişigüzel doldurması sonucunda kavram yanlışlıkları ortaya çıkmaktadır (Rowell, Dawson ve Harry, 1990; akt. Dündar, 2011, s. 334). Kavram yanlışlıkları öğrenme süreçlerinde engelleyici bir etkiye sahiptir.

Sosyal bilgiler ve coğrafya derslerine bakıldığında önemli temel kavramlardan oluştuğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının amaçlarından biri de coğrafya disiplinine ait temel kavram ve terimlerin tam ve doğru öğretilmesidir (Ekiz ve Akbaş, 2005). Coğrafya eğitimi, yaşadığımız dünyada, diğer birey ve toplumlarla olan ilişkilerimizin yanı sıra yaşadığımız çevreyle ve kendimizle ilgili olan ilişkileri de anlamamıza yardımcı olmanın yanı sıra coğrafi bilgi kavram ve becerileri daha iyi öğrenmemize katkı sağlar (Barth ve Demirtaş, 1997; akt. Değirmenci, 2019). Coğrafya doğa ve insan bilimleri arasında köprü özelliği gösteren çok disiplinli bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır (Doğanay, 2005, s.20). Bu durumun etkisiyle coğrafyada pek çok kavram bulunmaktadır. Hem kendi kavramları hem de diğer bilimlerde bulunan kavramlarının etkisiyle coğrafya geniş bir terim yelpazesine sahip olmuştur (Turan, 2002, s.70). Coğrafya konularının etkin bir biçimde öğrenilmesi ve anlamlandırılmasında bu kavramlar önemli bir yer tutarlar. Fakat ilköğretim kademesinden başlayarak coğrafya derslerinde bazı konulardaki kavram yoğunluğu nedeniyle öğrenciler coğrafya konularını öğrenirken zorlanmakta, öğrenme güçlükleri yaşamaktadır. Ayrıca coğrafi bağlamda karıştırılan, kavram kargaşası bulunan terimler, bilgiler hafızalarda yer etmektedir (Bedir ve Akkurt, 2013). Coğrafya konusunda içeriğin öğretiminde başarılı olmak için kavram öğretimine ilişkin sorunların çözümlenmesi gerekir. Diğer disiplinlerde olduğu gibi coğrafyada da kavramlar alanın temelini teşkil etmektedir (Özdemir, Alım ve Yılar, 2008).

Alanyazın incelendiğinde coğrafya konusunda kavram öğretimi ve kavram yanlışlarını inceleyen pek çok çalışma olduğu görülür (Turan, 2002; Alkış, 2006; Alım, Özdemir ve Yılar, 2008; Kızılçaoğlu, 2009; Cin, 2010; Gülüm, 2010; Pınar ve Akdağ, 2012; Demirkaya ve Karacan, 2016; Gümüş ve Avcı, 2016; Akkurt Çağlar, 2021; Kahveci ve Şeker, 2022). Bu çalışmaların yapıldığı günden günümüze değin defalarca bu konuda yine çalışmalar yapılmış olmasına karşın hala coğrafya kavramları ile ilgili sorunlar devam etmekte olup kavramlar gene de öğrenciler tarafından karıştırılabilmektedir (Kaya ve Bozyiğit, 2019). Coğrafya konuların öğretiminde, yaşanan sorunların temelinde öğrenci, öğretmen ve ders kitapları boyutları ön plana çıkmaktadır. Öğrenci boyutunda; öğrencilerin coğrafya konu ve kavramlarını soyut nitelikli olarak görmeleri ve dersin öğrenilmesinde ezber gerektiğini düşünmeleri (Akengin ve Süer, 2011), bazı öğrencilerin de coğrafya ders ve kavramlarını zor ve sıkıcı olarak görmeleri (Bedir ve Akkurt, 2012) kavram öğretimini güçleştirmektedir.

Bu çalışmada paralel, meridyen, başlangıç meridyeni, ekvator, eksen, yörünge, enlem, boylam ve kutup noktası gibi coğrafi kavramlar kullanılmış olup geçmişte yapılan birçok çalışmada bu kavramların öğretilmesinde sorunlar yaşandığı ve kavram yanlışlarının bulunduğu için benzer kavramlarla ilgili çalışmalar yapılmıştır (Akbaş, 2002; Kayacan, 2010; Avcı, 2015; Demirkaya ve Karacan, 2016). Akbaş (2002), yaptığı çalışma da öğrencilerin kutup noktası, kutup dairesi, dönence, ekvator, başlangıç meridyeni, paralel, meridyen, enlem ve boylam konularında kavram yanlışları bulunduğunu ifade etmiştir. Kayacan (2010), da yine aynı kavramlar üzerinden yürüttüğü çalışmada öğrencilerin yine benzer biçimde ilgili kavramlarda kavram yanlışlarının olduğunu tespit etmiştir. Yakın tarihte yapılan çalışmalarda ise Demirkaya ve Karacan, (2016), Ekvator, paralel, meridyen, kutup noktası, matematik konum, özel konum, ilkim ve hava durumu kavramlarını inceledikleri bu kavramlarda öğrencilerin kavram yanlışlarının olduğunu ortaya koymuştur. Yakın dönemde de kavram öğretimi ve yanlışlarıyla ilgili sorunlar giderilemediği için bu konudaki araştırmalar halen devam etmektedir (Kaya ve Bozyiğit, 2019).

Kavram öğretimi ve kavram yanlışları bağlamında önemli noktalardan biri de öğretmenlerin konu ve kavramlarını öğrencilere kazandırma hususunda kullandıkları yöntem ve tekniklerdir. Çelikkaya ve Kuş (2009) yaptıkları çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde en fazla kullandıkları yöntemlerin tartışma, soru-

cevap, beyin fırtınası, gösteri, proje olduğunu, çalışmaya katılan öğrenci ve gözlemci öğretmenlere göre ise en çok kullanılan yöntemlerin anlatım, soru-cevap, proje, bireysel çalışma olduğunu belirtmişlerdir. Yine Taşkaya ve Bal (2009), sosyal bilgiler öğretmenlerinin soru cevap, anlatım ve tartışma yöntemlerini kullandıkları ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu noktada geleneksel yöntem ve teknikleri tercih ettikleri görülmektedir.

Başarılı bir biçimde kavramları öğretebilmek ve kavram yanılgılarını önleyebilmek ve hatta ortadan kaldırabilmek için yapılandırmacı eğitim anlayışını merkeze alarak öğrencilere aktif öğrenme teknikleriyle öğretim süreçleri tasarlamak önemlidir. Aktif öğrenme tekniklerinde, öğrenen bireylerin farklı bilgi kaynaklarına kendilerinin ulaşabilmesi önemlidir. Bu süreçte aktif katılım sergileyerek edinilen bilgileri var olan bilgilerle harmanlayıp, kendi deneyimlerine dayanarak yeniden oluşturup bilgiyi örgütlemeleri bu süreçte öğrenenlerden beklenir (Çalışkan, 2005; Akar, 2012; Koç, Şimşek ve Fırat, 2013). Böylelikle bilgiyi pasif alıcı olarak beklemenin ötesinde aktif biçimde ezbere başvurmadan yaparak yaşayarak anlamlı öğrenmeyi sağlayan, problem çözebilen ve üst düzey zihinsel düşünebilen bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir (Turgut ve Gürbüz, 2012; Yiğit ve Akdeniz, 2003).

Aktif öğrenme yöntemleri arasında kendisine yer bulan eğitsel oyun yöntem ve teknikleri, öğrencilerin konuya ve derse ilgisini canlı tutmaktadır. Ayrıca öğrencilere yaparak yaşayarak kalıcı öğrenmeler fırsatı sunmasının yanı sıra onların farklı gelişimsel süreçlerine olumlu katkılar sağlayan yenilikçi ve üst düzey düşünme becerilerini geliştiren yöntemleri içermektedir (Kaptan ve Korkmaz, 1999; Kaya ve Elgün, 2015). Öğrenciler eğitsel oyunlara isteyerek, severek katılım gösterirler. Eğitsel oyun öğrencilerin bedensel, duygusal fiziksel ve toplumsal anlamda gelişmelerine katkı sunabilen, bir amacı bulunan veya bulunmayan, kurallı ya da kuralsız olarak oynanan maddi çıkar beklentisi olmayan öğretici ve eğlendirici bir aktif öğrenme sürecidir (Dönmez, 1999; Hazar, 2005). Eğitsel oyun tekniklerinin en önemli faydalarından biri de bilhassa soyut kavramların somutlaştırılmasını sağlar. Özellikle somut işlemsel gelişim döneminde olan öğrencilerin ezbere başvurmadan aktif biçimde yaparak yaşayarak öğrenmesine, eğlenmesine uygun bir ortam oluşturması nedeniyle kalıcı öğrenmeler sağlar (Gençer ve Karamustafaoğlu, 2014).

Alanyazında farklı derslerde eğitsel oyunların kullanımına yönelik birçok çalışma yapılmıştır (Randel, Morris, Wetzel ve Whitehill, 1992; akt. Kaya ve Elgün, 2015). Bu çalışmalardan biri olan Randel ve diğerleri, (1992) çalışmalarında eğitsel oyunların derste kullanımını konu edinen 65 çalışmayı incelediler. Çalışmalardan 27'si eğitsel oyunların anlamlı sonuçlar yarattığına vurgu yaparken, 38 çalışmada ise eğitsel oyunlar ile geleneksel öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Çalışmalarda eğitsel oyunların anlamlı farklılık noktasında en fazla etkiyi yarattığı dersin matematik olduğu, en az farklılığın ise sosyal bilgiler dersinde olduğuna yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Fen öğretimine ilişkin olarak da herhangi bir genelleme yapılamamıştır. Bazı özel konu ve kavramların öğretiminde oyunların daha etkili olabileceği vurgulanmıştır. Sosyal bilgiler alanında son yıllarda oyunlarla ilgili yapılan bazı çalışmalara bakıldığında eğitsel oyunların akademik başarı, tutum geliştirme, değerlerin ve tarih konularının öğretiminde olumlu anlamda etkili olduğuna yönelik çalışmalar yer almıştır (Koka, 2018; Erkin, 2019; Biter, 2019; Korcu, 2019). Eğitsel oyunların değerlerin öğrencilere kazandırılmasında tarih öğretiminde ve akademik başarı konusunda etkili olduğu durumunda yola çıkarak sosyal bilgiler dersinde yer alan coğrafi kavramların da öğretiminde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak sosyal bilgiler dersi içinde yer alan coğrafya konuları tıpkı sosyal bilgiler dersi gibi çeşitli kavram ya da terimlerden oluşmaktadır. Bu kavramlar coğrafya konularının etkin biçimde öğrenilmesi için gereken temel yeterlilikleri ifade etmektedir. Kavramlar düşünmemizi sağlayan araçlar olup doğru öğrenilmedikleri takdirde kavram yanlışları denilen yapılar ortaya çıkabilmektedir. Kavram yanlışları bireylerin hayat boyu öğrenme yaşantılarını ve ondan sonraki eğitim kademelerindeki öğrenmelerini de olumsuz etkileyebilmektedir. Eğitimcilerin bu konuda öğrencilerin kavram yanlışları oluşturmalarının önüne geçebilecek öğretme-öğrenme yaşantıları planlamaları önem arz etmektedir. Alanyazında coğrafya konularında yer alan kavramların öğretimi ve kavram yanlışları temalı onlarca çalışma yapılmasına karşın hala bu konuda yeterli öğretimsel önlemlerin alınmaması öğrencilerin yine aynı coğrafya kavramları üzerinde sorunlar yaşaması üzerinde durulması gereken bir durumdur. Ayrıca coğrafya kavram yanlışlarını gidermek ve en başından kavram yanlışlarının ortaya çıkmasını önlemek adına eğitsel oyunların kullanıldığı çalışmaların alan yazında yer almadığı görülmektedir.

Bu çalışmada 6. Sınıf sosyal bilgiler dersi ‘‘İnsanlar, Yerler ve Çevreler’’ öğrenme alanında bulunan dünyaya ilişkin ‘‘enlem, boylam, paralel, meridyen, kutup noktası, dönenceler, ekvator, eksen ve yörünge’’ gibi soyut kavramları öğretmek için eğitsel oyunlar kullanılmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi;

‘‘6. sınıf sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularında oyunlarla öğretimin coğrafya kavramlarının öğretime katkısı nasıldır? şeklinde belirlenmiş olup;

Araştırmada aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmıştır;

1. Anlatım yönteminin kavram öğretime etkisi nasıldır?
2. Gösteri yönteminin kavram öğretime etkisi nasıldır?
3. Eğitsel oyunların kavram öğretime etkisi nasıldır?
4. 6. sınıf öğrencilerinin eğitsel oyunlara ilişkin düşünceleri nelerdir?
5. Gözlemci öğretmenlerin eğitsel oyunlara ilişkin düşünceleri nelerdir?

Amaç

Bu çalışmanın amacı 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde ‘‘İnsanlar, Yerler ve Çevreler’’ öğrenme alanındaki dünyaya ilişkin bazı coğrafya kavramlarının öğretilmesinde (enlem, boylam, paralel, meridyen, kutup noktası, dönenceler, ekvator, eksen ve yörünge) eğitsel oyunların katkısının olup olmadığını ortaya koymaktır.

Önem

Yapılandırmacı eğitim anlayışıyla hazırlanmış olan 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında beceri, değer ve kavramların programın yapı taşlarını oluşturduğu ifade edilmektedir. Kavramlar gerek sosyal bilgiler, gerekse coğrafya derslerinde olay ve olguların öğrenciler tarafından anlaşılabilmesinde öncelikle kazanılması gereken temel yapılarıdır. Tüm derslerin hedeflenen özel amaçlara ulaşabilmesinde kavramların önemi büyüktür. Etkili ve doğru bir eğitim, kavramların öğrencilere bilimsel anlamlarına uygun şekilde öğretilmesinden geçmektedir. Çünkü doğru öğrenilen her kavramın öğrencilerin bir sonraki eğitim kademesinde daha üst düzey kavramları, daha kolay öğrenebilmesine ve eğitim süreçlerinde başarılı olmasına katkı

sağlayacağı açıktır. Kavram yanlışlarına ilişkin alanyazında birçok çalışma yer almıştır. Günümüzde de bu tarz çalışmalar devam etmektedir. Yazıcı ve Samancı (2003), yaptıkları çalışmada sosyal bilgiler dersinde olan kavramlara dair öğrencilerin yanlışlarının fazla olduğu yönünde sonuca ulaşmışlardır. Öğrencilerin kavramları bilimsel anlamlarında tanımlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Akbaş (2002), ise coğrafya kavramlarına ilişkin yaptığı yüksek lisans çalışmasında, öğrencilerin kavramları etkin bir biçimde öğrenememesinde, öğretmenlerin kavramları geleneksel anlatım yöntemini kullanarak öğrencilere aktarmaya çalışması ve modern yöntem, teknikleri kullanmamasının etkili olduğunun altını çizmiştir. Öğretmen merkezli eğitim anlayışında, öğrencilerin pasif kalmasının öğretim süreçlerinde kavram yanlışlarını doğuran faktörlerden olduğunu belirtmişlerdir. Kayacan, (2010) ise “ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin coğrafi koordinatlarla ilgili kavram yanlışları” isimli çalışmasında öğrencilerden büyük çoğunluğunun coğrafi kavramlarla ilgili yanlışları olduğu ve kavramları anlamakta öğrencilerin güçlük çektiği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu çalışmalardan ilham alınarak kavram öğretimi, kavram yanlışlarına yönelik, kullanılan coğrafi eğitsel oyunların etkisi ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Coğrafya kavramları ve kavram yanlışları boyutunda birçok çalışma yapılmış olmasına karşın eğitsel oyunların coğrafya kavram öğretimi ve kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi bağlamında alanyazında pek fazla çalışma olmadığı görülmektedir. Bu sebeple araştırmanın Alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra coğrafya konularında karıştırılan soyut kavramların kazandırılmasında yaşanan sorunlara yönelik çözümler bulunması, eğitim ve öğretim süreçlerinin daha verimli ve eğlenceli hale getirilmesi önemsenmiştir. Bu çalışma covid-19 salgın sürecinden sona okulların ilk defa açıldığı süreçte gerçekleştirilmiştir. Salgın sürecinde dışarı çıkamayan sürekli gününü evde ve dijital ekranlar karşısında geçiren öğrencilerin okul bahçesinde kavramları oyunlarla eğlenerek öğrenmeleri noktasında oyunlar okul bahçesinde oynama uygun olarak planlanmıştır. Araştırmada hem Gülüm ve Torun (2018) tarafından geliştirilen hem de araştırmacılar tarafından geliştirilen oyunlar kullanılmıştır. Oyunları derslerinde kullanmak isteyen eğitimcilere, coğrafyada kavram öğretimi, kavram yanlışları ve eğitsel oyunlar konularında araştırma yapan araştırmacılara da çalışmanın katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

1. Bu çalışmada kullanılan ölçme aracı öğrencilerin coğrafya kavramları ile ilgili bilgisini ve kavram yanlışlarını ortaya çıkarmada yeterlidir.

2. Bu çalışmada kullanılan ölçme aracı, öğrencilerin eğitsel coğrafi oyunlar hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmada yeterlidir.

Sınırlılıklar

1. Bu çalışma Kayseri iline bağlı resmi bir devlet okulunda bulunan 6. sınıf öğrencileri ile

2. 2021-2022 eğitim- öğretim yılı ile

3. Uygulamanın yapıldığı 3 haftalık süre ile sınırlıdır.

Tanımlar

Kavram: Genel anlamda insan zihninde anlamlı hale gelen farklı olgu ve nesnelerin değişebilen ortak özelliklerini ifade eden, bir sözcükle adlandırılan yapılardır (Ülgen, 2004, s. 511).

Kavram yanlışlığı: Kavramın zihinde yer etmesi fakat bilimsel tanımından farklı olmasıdır. Kavram yanlışlığı genellikle kişisel yaşantılar sonucu oluşan, bilimsel bulgu ve gerçeklere aykırı olan anlamlı öğrenmeyi engelleyen araçlardır (Boroza, 2008, s.14).

Eğitsel Oyun: Öğrenilen bilgi ve becerilerin pekiştirilmesini ve eğlenceli rahat bir durumda tekrar edilmesini sağlayan öğretim yöntem ve teknikleri ifade etmektedir (Demirel, 2010).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde sosyal bilimler ve sosyal bilgiler, sosyal bilgilerin tanımı, amacı ve öneminin yanı sıra coğrafya bilimi, önemi ve coğrafya öğretimi, kavram ve tanımı, kavram yanlışları, aktif öğrenme, oyunlar ve eğitsel oyunlar gibi konu başlıklarına değinilmiştir.

Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler

Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramları gündelik dilde çokça karıştırılabilen hatta birbirleri yerine zaman zaman günlük hayatta kullanılabilen terimlerdir. Alanyazında Kabapınar (2016), bu iki kavramı birbirinden net bir biçimde ayırt edebileceğimiz bir tanımı bize sunmaktadır. Sosyal bilimleri; geçmişle günümüz arasında, birey ve topluma ilişkin araştırma yapan disiplinler topluluğu olarak ifade etmiştir. Sosyal bilgileri ise ilköğretim kademesinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf düzeyinde okutulan bir ders ya da öğretim programı biçiminde tanımlamıştır. Sosyal bilgiler dersi başka bir deyişle sosyal bilim alanlarında üretilen verilerin, ulaşılan doğruların konu edildiği bir ders olmasına karşın alandaki bilimsel bulgu ve verileri öğrenci düzeyine pedagojik anlamda uygun hale getirebilen bir program tasarım özelliğine sahiptir. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersi oluşturulurken, sosyal bilimlerin akademik tarafları öğrenci yaş ve hazır bulunuşluk düzeyine, ilgi ve gereksinimlerine göre basitleştirilmiş olarak sunulmuş denilebilir (Kabapınar, 2016, s.2).

Sosyal bilgiler dersinde, konu ve içerikler sosyal bilimlerden temelini almaktadır (Çelikkaya, 2002). Sosyal bilimler bir anlamda insan merkeze alan ve onun faaliyetlerini inceleyen insan bilimlerini vurgulanmaktadır. Sosyal bilimler içinde yer alan farklı bilim dalları insanın farklı yönlerini farklı açılardan ele alarak incelemektedir. Sosyal bilimler dendiğinde siyaset, sosyoloji, psikoloji, coğrafya, tarih, ekonomi ve antropoloji gibi temel insan bilim alanları akla gelmektedir.

Sosyal Bilgilerin Tanımı, Amacı ve Önemi

Sosyal bilgiler tanımına ilişkin alanyazında üzerinde mutabık kalınabilen bir tanım olduğunu söylemek güçtür. Bu durum nedeniyle alanyazında birçok tanım

karşımıza çıkmaktadır. Doğanay (2005), sosyal bilgiler kavramını birey ve toplum bilimlerinin konu ve yöntemlerinden faydalanarak bireylerin sosyal ve fiziksel çevresiyle girdikleri ilişkiyi zaman bağlamında disiplinler arası bir anlayışla ele alan küreselleşen dünyada etkin ve donanımlı vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir derstir (Doğanay, 2005, s.17). Şeklinde tanımlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (2005), yayımladığı sosyal bilgiler öğretim programında sosyal bilgileri dersini özetle, bireyin varoluşunu tamamlamak için ihtiyaç duyduğu toplumsal desteği sağlamak amacıyla sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını öğrenme alanları altında birleştiren, insanın sosyal ve fiziki çevresiyle yaşadığı etkileşimini geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında inceleyen bir derstir (MEB, 2005). Biçiminde ifade etmiştir. Sosyal bilgiler dersi bu bağlamda sosyal bilim alanlarından meydana gelmekte olup vatandaşlık ve insan hakları konularıyla bütünleşmiş bir özellik göstermektedir. Yani Sosyal bilgiler dersi çok disiplinli bir çalışma alanıdır.

Sosyal bilgiler kavramına ait bir başka tanımda dersin doğduğu topraklar olan Amerika Birleşik Devletlerinde bulunan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi- National Council for the Social Studies- (NCSS) tarafından yapılmıştır. Sosyal bilgiler; vatandaşlık becerilerini edinebilmek için, edebiyat ve sanat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir anlayışla bütünleştirilmesinden oluşan bir alanı ifade eder. Sosyal bilgiler programı sosyal bilimlerden alınan konularla uyumlu bir çalışma alanı oluşturulmasını amaçlar. Sosyal bilgilerin birincil hedefi küresel, birbirine bağımlı ve ihtiyaç duyan dünyada, kültürel farkları olan demokratik, özgürlükçü bir toplumun üyeleri olarak toplum menfaatlerine uygun, bilgiye dayanan, rasyonel kararlar alabilme yetisini geliştirmek yeni kuşaklara destek sağlamaktır (NCSS, 1993; akt. Safran, 2011, s.5).

Milli Eğitimi Bakanlığının tanımında dersin amaçlarına bakıldığında günümüz küreselleşen dünya düzeninde donanımlı etkin vatandaşlar yetiştirmek adına, sosyal bilimlerin bilgiye ulaşma yöntemlerini etkin kullanabilen, araştıran, eleştirel düşünebilen, sorgulayan, farklılıkları zenginlik kabul eden, demokratik anlayışa sahip ve problem çözen bireyler yetiştirilmesi önemlidir. MEB (2018), Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında dersin özel amaçlarından bahsedilmiş olup bu amaçlardan bazıları şöyledir;

1. Vatanını ve milletini seven, haklarını etkin kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren milli şüura sahip etkin vatandaşlar olmaları,

2. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti devletinin kalkınmasındaki rolünün bilincinde olan milli ve evrensel değerleri içselleştiren bir durumda olmaları,
3. Hukuk, adalet ve eşitlik kavramlarını benimsemiş hukukun üstünlüğü ve hukukun herkesi bağlayan kurallar bütünü olduğunun bilincinde olan bireyler olmaları,
4. Türk kültür ve tarihine ait olay ve olguları kavrayıp kültürel mirasa sahip çıkabilen bir anlayışta olmaları,
5. Yaşadığı çevreden başlayarak, yakında uzağa biçimde dünyaya dair genel coğrafi özellikleri kavrayıp mekânı algılama ve açıklama becerisi yanında çevre ve insan etkileşiminin farkında olabilecek yetkinlikleri donanmış olmaları,
6. Doğal çevrede bulunan kaynakların sınırsız olmadığına farkında olup çevresel hassasiyetle kaynakların sürdürülebilir biçimde kullanılması hususunda bilincine sahip olmaları,
7. Bilgiye ulaşabilen doğru bilgi ve tutumu ayırt edebilen, eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler olmaları,
8. Ekonomi anlamında okuryazarlık düzeyinde, ekonomi bilimine ilişkin temel kavramları öğrenmeleri, milli ekonomi için çabalayan bireyler olmaları,
9. Bilimsel düşünebilen, bilgiyi üreten ve bilimsel etik değerlere inanan bilgi iletişim teknolojilerini faydalı, verimli ve bilinçli bir biçimde kullanacak düzeyde becerilere sahip olmaları,
10. Sosyal ve siyasal katılımın önemine inanan, karşılaştığı problemleri demokratik tutum ve değerlere göre çözmeye istekli olabilen iletişim becerisine sahip olmaları,
11. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konularda fikir sahibi, milli ve evrensel değerleri bütünleştiren erdemli insan olmaları sağlamak önemli kabul edilmiştir (MEB, 2018, s.8).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın sosyal bilgiler dersi için öngördüğü amaçlar bireyin bir bakıma toplumsal gelişim sürecinde elde etmesi gereken beceri, değer, kavram ve yetkinlikleri ifade etmektedir. Sosyal bilgiler dersinin önemine dair dersin amaçları bize bazı ipuçları vermekte olup bu dersi alan bireylerin milli değerleri benimsemiş, ülkesine

ve milletine ve en başta kendi benliğine katkı sağlayacak düzeye ulaşmasında sosyal bilgiler dersinin katkısı önemlidir. Bu ders aynı zamanda öğrencilerde milli bilincin oluşması ve gelişmesinde, eleştirel düşünme, problem çözme ve araştırma gibi gerçek yaşam becerilerinin kazandırılmasında, kültürel mirasın ve kültürümüzü oluşturan öğelerin farkına varılmasında önemli bir değerdir. Sosyal bilgiler bireyin gelişimsel sürecinde sosyal ve siyasal katılıma inanmış bilgi, iletişim teknolojilerini etkin biçimde kullanan, bireysel ve toplumsal beklentileri dengeleyebilen, bilimsel düşünme becerisine sahip, etkili iletişim kurabilen demokratik çevresine ve onu korumaya karşı duyarlı bireylerin yetiştirilmesinde de etkin rol oynamaktadır.

Sosyal bilgiler dersi yalnızca coğrafya, tarih ve vatandaşlık konularının bir birleşimi değildir. Sosyal bilgiler dersi çok disiplinli bir çalışma alanıdır. Sosyal Bilgiler dersinde bireyler kendi çevrelerini, toplumu ve insanları, insanların birbiriyle olan ilişkilerini; geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında ele alarak toplumsal yaşamı tanıtmaktadır. Aynı zamanda bu ders sayesinde öğrenciler, insan ilişkilerini öğrenmenin yanı sıra sosyal grup ve kurumlarla ve çevreyle olan ilişkileri de kavramaktadırlar. Ayrıca sosyal bilgiler insanların hayatlarını devam ettirebilmeleri için gereken temel ihtiyaç ve faaliyetlere ilişkin gibi bilgi, tutum ve değerleri kazandırır. Böylelikle bu ders sayesinde bireyler hayatlarını idame için gereken toplumun ve doğanın normlarına, yasalarına uyum sağlamış olurlar (Sönmez, 1998, s.11).

Sosyal bilgiler dersi öğrencilerin birçok alanda gelişimine katkı sağlarken, çevreye duyarlı, mekânı algılayabilen, çevresel kaynakları koruma ve sürdürülebilirlik anlamında kararlılık gösteren bireylerin yetiştirilmesinde, çevre ve insan etkileşiminin öğrenciler tarafından anlamlandırılabilmesinde coğrafya konularının önemi büyüktür.

Coğrafya Bilimi, Önemi ve Coğrafya Öğretimi

Coğrafya, insanın ortaya çıkmış olduğu ilk dönemlerden beri var olan tarihin en eski bilimlerinden birisidir. Bilimsel bağlamda coğrafyanın temeli eski devirlerde hüküm sürmüş olan Sümer, Mısır, Yunan, Fenike ve Roma gibi uygarlıklara dayanır. Thales, Pythagoras, Batlamyus, Aristoteles ve Amasyalı Strabon gibi isimler coğrafya bilimine katkı sağlayan ve bu konuda çalışmalar yapan ilk coğrafyacılar olarak kabul edilirken, bu gruba Marko Polo, Biruni, Uluğ Bey, İbni Batuta, Kâtip Çelebi ve Piri Reis gibi isimlerde eklenebilir. Eski çağlarda coğrafya yeryüzünün tasviri, haritaların çizimi, alan ve

mesafelerin hesaplanması ve kıtaların keşfi konularıyla ilgileniyordu. Günümüzde ise coğrafya bilimi daha çok doğal ortam, doğal ortamla insanın girdiği karşılıklı etkileşim sonucu ortaya çıkan olay ve olguları araştırma konusu edinmekte olup bu durum günümüzde coğrafyanın temel araştırma anlayışını oluşturmaktadır (Atalay, 2005, s.1).

Coğrafya, tıpkı sosyal bilgiler dersi gibi disiplinler arası bir çalışma alanı olması nedeniyle doğa bilimleri ve insan bilimleri arasında bulunan konuları bütünleştirebilen, harmanlayan bir özelliğe sahiptir. Bu yüzden coğrafyaya dair tanımlar yapılması hususunda birçok farklı tanım karşımıza çıkmaktadır. Bu tanımların vurguladığı ortak nokta insan ve çevre etkileşimidir. Özçağlar, (2009). Bu doğrultuda coğrafyayı, insanın doğayla, çevreyle ya da başka bir tabirle mekânla girdiği karşılıklı etkileşim sonucu ortaya çıkan durum ve faaliyetlerle ilgili dağılışı, bağ kurma, karşılaştırma ve neden sonuç anlayışı içinde türlü araştırma yöntemini kullanarak analiz eden ulaştığı verileri sentezleyen, çok disiplinli bir bilimdir (Özçağlar, 2009). Şeklinde tanımlarken, coğrafya insanın yaşadığı dünyayla, çevreyle, doğayla bir bakıma beşeri ve fiziki unsurlarla tanışması ve insanın mekânla girdiği etkileşimin doğurduğu sonuçları algılaması anlaması ve yorumlayabilmesidir. İnsan coğrafya ile öncelikle çevreyi, yakından uzağa olacak biçimde zihninde anlamlandırmaya başlar. Yaşadığı şehri, ülkesini ve nihayet insanlığın ortak evi dünyayı coğrafya sayesinde öğrenir.

Coğrafya doğanın içinde yaşadığımız dünyanın kullanma kılavuzu olup insan yaşamının algılanıp, anlaşılmasını konu edinir (Demirci, 2008). Coğrafya bireylere milli bilinç kazandıran, vatan sevgisini aşıl原因an önemli bilimler arasında yer alır. Vatan sevgisi kavramı genel anlamda ülkenin coğrafi özelliklerinde, bireysel boyutta da onun öznel ve nesnel kaynaklarında gizlidir. Nesnel kaynakları yani ülkenin sahip olduğu ovalar, dağlar, deniz, göl ve platolar yanında ülkenin yazları ve kışlarını öğrendikçe; öznel kaynaklar diyebileceğimiz tarihi ve doğal güzelliklerini, kültürünü ve turizm potansiyelini tanıdıkça, gördükçe ülkeye duyulan sevgi duygusunda artış olacaktır. Bu sevginin büyüüp, boyutlarının genişleyeceği ve bütün ülkeyi sarıp sarmalayan bireylerin benliğinde önemli yer eden bir kişilik özelliği haline geleceği düşünülebilir. Bu yüzden coğrafya bilimi ulusal kültür ve değerleri güçlendiren ve bu öğeleri diğer milletlerle karşılaştırma konusunda rehber olabilen bir alandır (Doğanay, 1999, s.20). Günümüzde coğrafya farklı yerlerin ve bu yerlerin özelliklerinin tek tek ezberlenmesi veya sınıflandırılması olarak düşünülemez. Dünyada bunların nerede buldukları, niçin orada

yer aldıkları, oraya nasıl geldikleri, diğer öğelerle nasıl karşılıklı etkileşim içinde oldukları, insanlara ve doğaya nasıl daha faydalı hale dönüştürülebilecekleri hususunda sorular sorarak insanları düşünmeye ve problemlere uygun çözümler bulmaya sevk eden bir bilim halini almıştır (İncekara, 2007, s.110).

Coğrafya birçok beceriyi, kavramı ve değeri yeni nesillere kazandıran önemli bir derstir. Coğrafi öğretiminde öğrencilerin mekânla insan arasındaki karşılıklı etkileşimi anlayıp içselleştirebilmesi önem arz etmektedir. Ülkemizde coğrafya öğretimine dair konular ve dersler; ilköğretim düzeyinden başlayıp, ortaöğretim kademesine kadar zorunlu ders ve konular olarak programlarda yer almaktadır. Ders isimleri farklı olsa da coğrafya konuları, ilköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde, ortaöğretimde ise coğrafya adıyla bağımsız bir ders olarak belirli plan dâhilinde sistematik olarak öğrencilere sunulmaktadır. Coğrafya öğretimiyle birlikte öğrencilerin yakın ve uzak çevrelerinde olup bitenleri anlamaları ve yaşadıkları toplum ve keza dünyaya dair bilinçli olmaları da hedeflenir (Karabağ, 2001; akt. Aktaş, 2010, s. 23). Ayrıca coğrafya bireylerin aktif birer vatandaş olmalarına katkı sağlar (Atasoy ve Koç, 2015, s. 113). Coğrafya aynı zamanda doğaya ve çevreye karşı duyarlı ve çevresel bilince sahip nesillerin yetiştirilmesinde (Gökçe ve Kaya, 2009, s. 157; Değirmenci ve İlter, 2013, s. 276), günümüz dünya sorunlarını anlayıp bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirmede de ön plana çıkan bir çalışma alanıdır (Turan, 2009). Coğrafya öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin yaşadıkları yakın çevreden başlayarak yaşadıkları ülke ve dünyaya dair coğrafi duyarlılık geliştirmeleri ve gelecekteki yaşamlarında bu duyarlılığı, aktif bir biçimde kullanabilir bir durumda olmalarını sağlamaktır (MEB, 2005). Coğrafya konularının önemli bir bölümü de sosyal bilgiler dersinde yer almaktadır. Bu derste ki coğrafi kavramların etkili bir biçimde kazanılması kavram öğretimiyle mümkündür.

Kavram

Çalışmanın bu bölümünde kavramın tanımı, kavramların özellikleri, sınıflaması, kavram öğrenme ve öğretimi, kavram yanılığsı ve nedenleri, kavram yanılığlarının genel özellikleri, coğrafya öğretiminde kavramların önemi ve coğrafya alanında kavram yanılığlarına ilişkin yapılan araştırmalar şeklinde alt başlıklar yer almaktadır.

Kavramın Tanımı

Kavramlar günlük yaşantımızda, insanoğlunun gelişimsel süreçlerinde; eğitimde, sağlıkta, siyasette, ekonomide ve kısacası hayatın her alanında karşımıza çıkabilen, yaşantılarımız sonucu elde ettiğimiz ifadelerdir. Günlük dilde kavramlarla konuşup kavramlarla olay ve olguları anlarız. Kavramları düşünme yetelerimize destek olan temeller olarak düşünebiliriz. Dil ve kavramın ilişkisine bakıldığında dil, insanoğlunun düşünce ve duygularının aktarılmasının bir vasıtası olmakla birlikte, insan zihni çalıştıkça yeni deneyimler kazandıkça yeni kavramlar da ortaya çıkmakta, bu durum yaşamın farklı taraflarını sözlere aktarmamıza olanak sağlamaktadır. Böylelikle dilsel ve zihinsel becerilerin gelişimi de artmakta olup dil gelişimi kavram gelişimini de etkilemektedir (Aksan, 2003, s. 37). Kavramların gelişimi insan gelişimine koşut olarak hayat boyu devam etmektedir.

Kavram tanımına dair alanyazında farklı araştırmacılar tarafından yapılan birçok tanım olduğu görülmektedir. Genelde bu tanım ve ifadeler; birey, nesne ve düşünceleri ifade etme ve sınıflama boyutunda toplanmaktadır (Tokcan, 2015, s. 7). Kavramlar bilgilerin temelini, yapıtaşlarını oluştururken, kavramlar arasında bulunan ilişkiler ağı da bilimsel ilkeleri ortaya çıkarmaktadır. Kavramlar bir bakıma düşünme etkinliklerinin temeli kabul edilir. Kavramlar bizleri gereksiz ayrıntılarla boğuşmamıza mahal vermeden etrafımızdaki nesne ve durumları daha iyi bir biçimde öğrenmemize ve bunları yorumlamamıza yardımcı olurlar. Kavramlar bunların yanı sıra iletişim kurmamıza, bilgilerin planlı ve sistemli olarak örgütlenmesine katkı sağlarken, benzerlikler yoluyla bilgi yapımızı geliştirmemize de etki etmektedirler. Bundan dolayı kavramlar ilgili, öğrenme süreçlerinin vazgeçilmez unsurlarıdır denebilir (Yıldız, 2000).

Diğer tanımlara bakıldığında; kavram, ortak özelliklere sahip olan benzer varlık, düşünce ve olay sınıflamasına verilen isim (Köksal, 2006), bireyin düşünmesini, içinde yaşadığı toplumsal ve doğal çevreyi, dünyayı algılamasını, insanlarla iletişim kurmasını sağlayan olgular olarak ifade edilmiştir. Ülgen (2001, s. 100) ve Alkış ve Güleç (2006, s. 114) kavramı genel anlamda tek bir sözcükle söylenebilen, insan zihninde anlamı olan, farklı olgu ve durumların değişebilen ortak özelliklerini ifade eden bilgi yapıları şeklinde belirtmişlerdir. Aynı zamanda kavramlar insanların zihinlerinde bulunan gerçek dünyaya dair temsillerdir. Kavramlar somut olay, nesne ve varlıklardan ziyade bunların belirli kategoriler altında örgütlendiği zihinde inşa edilen soyut düşünce yapılarıdır. Kavramlar

bir bakıma gerçek dünyanın dışında bilişsel ilişkiler ağında kendine yer bulurken kavramların ancak gerçek dünyada da örnekleri bulunabilir (Coştu, Ayaş, Ünal, 2007). Şeklinde kavramların zihinde yer alan gerçek dünyanın yansıması olan temsiller, semboller olduğu yönünde tanımlar da alanyazında yer almaktadır.

İnsanın hayatı boyunca elde ettiği yaşantılar, kazanılmış olan tecrübeler sonucunda birden fazla olan varlığı benzer ve ortak niteliklerine göre sınıflandırmaya tabi tutup diğer varlıklardan ayrılan noktalarını zihnimize kodladığımız zaman bu kodlamalar kavram haline gelmiş olur (Çepni, 2007, s. 101). Kavramlarla ilgili insan, yaşantısı süresince çocukluk dönemlerinden başlayarak sürekli kavramların isimlerini öğrenme davranışı içindedir. Çocuk kavramları gruplandırarak, aralarındaki ilişkileri anlamak için çaba gösterir. Bu kavram öğrenme süreci yaşam boyu yeni kavramların edinilmesi, sınıflandırılması veya kavramların yeniden organize edilmesi şeklinde devam eder (Çaycı, M. K. Demir, Başaran, M. Demir, 2007, s. 624).

Kavramlar, bir grup ya da topluluğun gerçeklikleri içindeki ilişkilerin ya da düzenlemelerin ifadeleridir. Kavramlar bazı işaretler veya semboller tarafından temsil edilirler (Ongun, 2006). Kavramlar gerçek dünyada değil daha çok düşüncelerimizde bulunurlar. Gerçek dünyada ise kavramların prototiplerine denk gelebiliriz. Kavramları etkin bir biçimde öğrenmenin yolu prototipleri öğrenebilmekten geçer. Kavramlar temsil ettikleri, simgeledikleri şeylerin en iyi örnekleri ya da bireyin düşüncesinde ortaya çıkan ilk oluşumla tanımlanırken bunlarda kavramın orijinalleri olarak adlandırılır (Ülgen, 2004). Cüceloğlu (1991, s. 215), tarafından kavram, kendi içlerinde belli nitelikleri paylaşan bir grup olay ya da nesneye atfedilen sembol olarak tanımlanmıştır.

İnsanlar, hayatlarının her bölümünde buldukları çevreyle bir etkileşim süreci içinde olmaktadır. Duyu organlarıyla yoluyla algılanan, anlamlandırılan nesne ve olaylar insan hayatında bilgi olarak yerini almaktadır. Bu bilgiler eğer sınıflandırılmayıp, gerekli anlamlı ilişkiler, anlamlı yapılar haline getirilmediği takdirde binlerce, yüzlerce ve hatta milyonlarca uyarıcı, izlenim ve yaşantılar insan zihninde büyük bir kargaşaya ve karmaşıklığa neden olabilirdi ve bu durumda da yaşamımızın çekilmez bir hal alması kaçınılmaz olurdu. İnsanlar fikir ve bilgilerini dil yoluyla ifade etmekte olup, öğrenilmiş, tecrübe edilmiş bilgiler, zihinde bulunan önceki kavramlar vasıtasıyla açıklanıp netleştirilmektedir (Gemici, 2009, s. 126). Dil gelişimi bireylerin kavram gelişimini etkilemektedir. Doğru öğrenilen her kavram gelecekteki öğrenilecek yeni daha üstü düzey

kavramların edinilme, öğrenilme sürecini kolaylaştırmaktadır. Tüm kavram tanımlarından hareketle, kavramlar daha çok insanların yaşam boyunca edindikleri öğrenme ve tecrübelerine dayanarak nesne, olay, olgu ve varlıklara ilişkin ortak özellikleri genellikle tek bir kelime çatısı altında örgütleyip, düşünmemizi kolaylaştıran, dil gelişimine paralel olarak ilerleyen yaşamı anlamlandırmamıza destek olan dünyaya ilişkin gerçekliğin soyut sembolleridir.

Kavramların Özellikleri

Ericson (1995), kavramların beş genel özelliği olduğunu yani bir sözcüğün veya kelimenin kavram olarak nitelendirilmesinde şu beş hususun olması gerektiğinin altını çizmiştir.

- 1) Kavram diye ifade edilen sözcüğün soyut veya genel oluşu,
- 2) Sözcüğün bir ya da en fazla iki sözcükle ifade edilmesi,
- 3) Belli bir zamana bağlı olmaması,
- 4) Ortak özellikleri olup farklı özelliklerle sembolize edilmesi,
- 5) Uygulamada evrensel nitelikler sergilemesi

Gibi olguların bulunması halinde sözcükler kavram olarak tanımlanabilir (Ericson, 1995; akt. Doğanay, 2002). Kavramların özellikleri ile ilgili Ülgen (2004, s. 108- 117) ve Çeliköz (1998, s. 71- 72), de aşağıda yer alan maddeleri sıralamaktadır:

- Nesne, olay ve varlıkların algılanan nitelikleri diğer bir deyişle kavramların özellikleri kişiden kişiye değişebilir. Bu yüzden kavramların nesnel olmadığı düşünülmekte ve bunu da en aza indirmek için normlar geliştirilmektedir. Ayrıca bu yanlılığın doğa bilimlerine nazaran insan bilimleri diye adlandırılan sosyal bilimlerde daha fazla olduğu belirtilmektedir.
- Kavramlar birden fazla boyuta sahiptir. Örnek olarak “ceza” kavramı bazı durum ve konularda olumsuz, bazı durum ve konularda ise olumlu pekiştireç örneği olarak farklı anlamlara sahiptir.
- Kavramlar zaman içerisinde insan yaşantılarının etkisiyle ortaya çıkan deneyimlerle birlikte zaman içerisinde değişebilirler. Başka bir deyişle dünyadaki olgu, olay ve nesnelerin insan tecrübesine dayanarak algılanan özellikleri kadar bölümü tanımlanmakta gerçek hayatta ve algılanan özellikler

arasında olan uyumun ne denli olduğu konusu tartışmalı olup bu nedenle kavramlar sürekli yeniden düzenlenip tanımlanmaktadır.

- Kavramların kimi özellikleri birçok başka kavramın da özelliği konumunda olabilir. Eğitim ve öğretim kavramlarını örnek olarak ele aldığımızda iki kavramında ortak özelliği davranış değişikliği olup eğitimin ve öğretim kavramlarına göre ayırt edici özelliği ise planlı olarak yapılmasıdır. Birincil özellik kavramların ortak özelliği olarak adlandırılırken, ikincil özellik ise kavramın ayırt edici özellikleri demektir.
- Her kavramın onu iyi temsil eden ilk örneği yani orijinali(prototype) vardır. Kavramın orijinal hali insanın zihninde ilk oluşum halidir. Örneğin çocuklar salıncak kavramını farklı örneklere dayanarak inşa ederler bir yere bağlı olan oturak ve ipten oluşan bir nesne şeklinde zihinlerinde yapılandırır. Gerçek dünyada farklı modellerde birçok salıncak bulunmaktadır. Çocuklar yaşantılara bağlı olarak yeni karşılaşılan salıncak modellerini zihinlerinde yer tutan salıncak kavramıyla karşılaştırırlar ve bu nesnelerin salıncak olup olmadığına dair yargıya varırlar. Yani özetle orijinal kavramlar, sonraki yaşantılarda gerçekleşecek olan yeni kavramların öğrenilmesinde bir ölçüt olarak yeni kavramlara temel oluşturmaktadır.
- Kavramlar sözcüklerle ifade edilebilen dille ilgili olandır. Kavramları isimlendiren sözcükler, aynı dile mensup bireyler arasında ortak anlamları, sembolleri ve anlaşmayı sağlayan kalıplardır. Bir kültürde ortaya çıkan kavram zenginliği ile kavramın mensubu olduğu dil arasında olumlu bir ilişki vardır. Dil ne kadar zenginse üretilen, geliştirilen kavramlar da o kadar fazla olacaktır. İngiliz dilinde iki akraba çocukları kuzen olarak isimlendirilirken Türkçede bu ifade yerine geçebilecek birçok sözcük bulunmaktadır. Bu durum kültürle ve dille alakalı bir durumdur.
- Kavramlar belirli özelliklere göre sınıflandırılabilirler. Örneğin eğitim yapıldığı yere göre okul, ev vb. olarak gruplanabilir.
- Kavramlar somut ve soyut özelliklerden oluşurlar. Her kavramın belli düzeyde doğrudan ve dolaylı olarak gözlenebilen özellikleri vardır. Örneğin üçgen kavramında üçgenin çizgileri somutken, üçgenin işlevleri ise üçgenin soyut özellikleri olarak karşımıza çıkar.

- Kavramların kendi nitelikleri de kendi içinde birer kavramdır. Üçgen kavramı öğrenilmeden önce üçgenin tanımında bulunan çeşitli farklı kavramlarında öğrenilmesi gerçekleşir. (Düzlem, doğrusal ve nokta vs.)

Başka bir çalışmada Erden ve Akman (1997, s. 203), kavramlarının özelliklerini beş madde de sıralamıştır:

1. Kavramların kritik ve kritik olmayan nitelikleri vardır.
2. Kavramlar sosyal dünyadan, toplumsal yapıdan etkilenirler.
3. Her kavramının tanımı ve dilde isimlendirilmeleri vardır.
4. Kavramlar kendi içinde bloklara, sınıflandırılmalara ayrılırlar.
5. Kavramlar örnekleri ve örnek olmayanlar ile öğrenilirler.

Son olarak Senemoğlu (2005, s. 512), ise kavramların özelliklerini açıklık, güçlülük, genellik, öğrenilebilirlik ve kullanılabilirlik gibi beş başlık altında ele almıştır.

Açıklık: Kavramlar açık ve net olmalıdır. Kavramların üzerinde uzmanların uzlaşısı olması önemlidir. Yani kavramların ilgili konunun tüm uzmanları tarafından aynı biçimde anlaşılması gerekir.

Güçlülük: Kavramlar diğer kavramların, olay ve olguların, nesne ve varlıkların anlaşılmasına, problemlerin çözülmesine katkı sunduğu ölçüde güçlüdür.

Genellik: Kavramlar hiyerarşik olarak örgütlendiklerinde en tepe noktada yer alan diğerlerini kapsayan kavramlar en geneldir. Bu hiyerarşik yapılanmada en genelden özele doğru gidildikçe kavramların genel özellikleri azalarak kavramlar daha özel bir hale gelmiş olurlar.

Öğrenilebilirlik: Kavramlar öğrenme yaşantıları sonucu kazanılan yapılardır. Kavramların da öğrenilme durumları farklılık göstermektedir. Bazı kavramlar daha kolay öğrenilirken bazı kavramlar ise öğrenilmesi daha zor olmakta daha çok çabayı ve farklı öğrenme tekniklerini kullanmayı gerektirmektedir.

Kullanılabilirlik: Kavramlar ilke ve olguları anlama, problem çözme gibi farklı alanlarda kullanılabilirler. Kimi kavramlar daha sık kullanılırken bazı kavramlar ise günlük yaşantımızda veya eğitimsel süreçlerde daha az kullanılmaktadır.

Kavramların Sınıflandırılması

Temel düzeyde kavramlar zihinde inşa edilme biçimlerine göre somut ve soyut olmak üzere iki grupta incelenir. Duyu organlarımız vasıtasıyla algılayıp anlamlandırabildiğimiz kavramlar somut, duyu organlarımızın algılayamadıkları kavramlar ise soyut kavramlar olarak isimlendirilir. Çocuklar somut kavramları, soyut kavramlara nazaran daha kolay ve daha çabuk öğrenirler (Cantekin, Çağdaş ve Albayrak, 2000; akt. Malatyalı ve Yılmaz, 2010). Birçok araştırmacı, eğitimci kavramları ilgili özelliklerine göre farklı şekillerde sınıflandırmıştır. Gagne, kavramları gruplandırırken somut kavramlar ve tanımlanmış, yani soyut kavramlar şeklinde ayırma gitmiştir. Gagne özellikle somut kavramların insan yaşamının ilk dönemlerinden itibaren informal, gelişigüzel yollarla bireyin kendi yaşantıları temelinde öğrenildiğine değinmiştir. Soyut kavramları öğrenebilmek için de formal eğitim süreçlerinin gerekli olduğunu vurgulamıştır (Alkış, 2014, s.70; akt. Tokcan, 2015).

Çaycı ve diğerleri (2007, s. 624), ise kavramların somut bir varlık, obje, ürün veya olay olmadığının altını çizerek kavramları daha çok soyut düşünce yapıları olarak tanımlamakta ve bütünüyle somut olmaktan ziyade bağımsız olarak irdelemektedir. Kavramlar somut değil, soyut düşünce yapılarından meydana gelmekte ve düşünceler boyutunda yaşadığı belirtilmektedir. Bu yüzden kavramların temelde en az iki durum veya varlığın benzer nitelikleri temelinde gruplandırılarak diğerlerinden ayırt edilmesi kolaylaştırılabilir. Vygostky de kavramları spontan kavramlar ve bilimsel kavramlar şeklinde ikili biçimde sınıflamıştır. Spontan kavramlar genellikle kültürel yaşantılar sonucu öğrenilmektedir. Toplumsal ortamlarda, sosyal süreçler sonucu bu tarz kavramlara ilişkin öğrenme gerçekleşirken, spontan kavramlar ise yeni durumlara yönelik sınırlı genellemeler yapmaya izin verir. Bilimsel kavramlar da daha çok spontan kavramlar üzerinden öğrenilmektedir. Dolayısıyla genel prensiplerle biçimlenirler. Bu yüzden yeni durumlara, olgu ve olaylara daha iyi bir şekilde uyum sağlarlar. Vygostky spontan kavramların eğitimsel yaşantılar olmadan çevreden geçirilen yaşantılarla edinileceğini vurgulamış olup bilimsel kavramların ise etkin bir biçimde öğrenilmesinin eğitim vasıtasıyla özellikle de kavramların gerçek hayatla bağının kurulmasına, başka bir deyişle günlük hayatla kavramların ilişkilendirilmesine ve somutlaştırılmasına bağlı olacağını ifade etmiştir (Dündar, 2007). Morteralla (1986), kavramları dört grubu ayırmış

olup bunlar: Somutluk derecesine göre, öğrenildiği bağlama göre, ayırt edici özelliklerine göre ve öğrenilme bakımına göre şeklindedir (Mortera, 1986; akt. Doğanay, 2002).

Aşağıda Tablo 1 de Mortera'nın kavramlara dair sınıflaması yer almaktadır.

Tablo 1. Mortera'ya Göre Kavramların Gruplandırılması

Gruplama Temeli	Kavram Çeşitleri
Somutluk Derecesine Göre	Somut olanlar (göl, masa) Soyut olanlar (özgürlük, sevgi)
Öğrenildiği Bağlama Göre	Formal olanlar (okul, öğretim programı) İnformal olanlar (toplumsallaşma)
Ayırt Edici Özelliklerine Göre	Tek boyutlu olan (sandalye) Çok boyutlu olan (demokrasi) İlişkisel (büyük/ küçük)
Öğrenilme Bakımına Göre	Eylemsel (tenis oynama) Simgesel (televizyonda tenis maçı izleme) Sembolik (tenis hakkında kitap okuma)

Mortera'ya göre Tablo 1'de coğrafi kavramlar arasında bulunan olan göl kavramının somut sınıflama içerisinde bulunduğu görülmektedir. Fakat coğrafya konularında yalnızca somut kavramlar değil soyut kavramlar ve hatta kompleks kavramlarda yer almaktadır. Bazı kavramlar birçok değişkeni ve unsuru bünyesinde barındırmasından dolayı ve değişkenler arasında da birbirine yakın ilişkiler olmasından ötürü bu tarz kavramları anlamak ya da kavramak oldukça güçtür. Bu tarz öğrenilmesi zor olan ve içerisinde birçok ön öğrenme, kavram ve ilişkiyi barındıran kavramlar kompleks kavramlar tanımlanmaktadır. Kompleks kavramlara yoğunlaşma kavramı örnek olarak verilebilir. Bunun yanı sıra coğrafya konularında yer alan bazı kavramlar daha somut ve daha az karmaşıktır denebilir örneğin, dağ, akarsu, göl gibi kavramlar yapıları itibariyle öğrenilmesi veya tanımlanmaları daha kolay olması nedeniyle basit kavramlar olarak nitelendirilmektedir (Cin ve Özçelik, 2002, s. 62).

Marsden kavramları, somut- soyut ve teknik- günlük kavramlar biçiminde iki ana bölüme ayırmış ve bundan hareketle de kavramları kendi içinde dört ana bloktan meydana gelen bir sınıflama şeklinde ifade etmiştir. Marsden kavramları aşağıdaki gibi sınıflamıştır:

- 1- Günlük konuşma dilinde kullanılan somut kavramlar
- 2- Günlük konuşma dilinde kullanılan soyut kavramlar

3- Bilim dilinde kullanılan teknik soyut kavramlar

4- Bilim dilinde kullanılan somut teknik kavramlar

Biçiminde bölümlere ayırmış olup, bu grupta bulunan kavramların kesin net çizgilerle ayrılmayacağını da ifade etmiştir (Akbaş, 2002, s.3). Arend (1998), kavramları üç kategoride sınıflandırmıştır. Bunlardan ilki birleştirici kavramlar, ikincisi ayırt edici kavramlar ve üçüncü olarak da ilişkisel kavramlardan bahsetmiştir (Arend, 1998; akt. Başbüyük, Doğan, Gürses ve Yazıcı 2004).

Morgan (1977, s. 158), kavramları belli uyarıcıların özelliklerinin soyutlaması olarak tanımlarken, kavramlara dair dörtlü bir sınıflamaya gitmiştir. Bunlar:

- 1) Basit Kavramlar: Bu kavram türünde yalnızca bir özellik soyutlanmaktadır. Örneğin 'kırmızı' kavramında kırmızı renkte olan nesne ya da varlıkların kırmızı olma niteliği dikkati çekmektedir.
- 2) Birleşimli- Birleşik Kavramlar: Bu kavramların ayırt edici yönü olarak iki veya daha fazla özelliğin kullanılmasıdır. Örnek olarak 'futbol takımı' kavramı gibi.
- 3) Ayrımlı Kavramlar: Kavramla ilgili birçok nitelikten herhangi biri o kavramı ifade etmektedir. Örneğin futbol terimlerinden 'faul' gibi.
- 4) İlişkili Kavramlar: Bu kavram türünde bir olayın öğeleri arasında bağlantı, ilişkinin kademesini ortaya koymaktadır. Örneğin 'daha fazla' kavramı ilişkili kavram türüne girmektedir (Morgan, 1977; akt. Çaycı, 2007, s. 9-10).

Kavramlar Aktaş (2002), tarafından 'fiziksel bilgi kavramları' ve 'mantıksal bilgi kavramları' şeklinde iki ana grupta tanımlanmıştır. Fiziksel bilgi kavramları bir bakıma somut kavramları ifade etmektedir. Aynı zamanda fiziksel bilgi kavramları nesnelere renk, şekil ve yapısal niteliklerine dair kavramları da işaret eder. Bu tarz kavramlar duyu organları vasıtasıyla algılanan ve insan zihninde inşa edilen kavramlardır. Mantıksal bilgi kavramları da sayılar ve zaman gibi soyut kavramları kapsayan kavram türleridir. Bu kavramların algılanması ve niteliği doğrudan duyu organları ile ilgili olmamasıdır.

Alanyazında kavram sınıflamalarına ilişkin özetle Somut, Soyut ve Kompleks (Karmaşık) gibi çeşitli kavram türleri farklı araştırmacılar tarafından ortaya koyulmuş olup, özellikle soyut ve karmaşık yapıda olan kavramların etkili biçimde öğretimi için kavram öğretimi üzerinde dikkatle durulması gerekmektedir.

Kavram Öğrenme ve Kavram Öğretimi

İnsanlar arasındaki iletişim ve etkileşim sonucu ortaya çıkan yapılar, kavramları ve kavramları ifade etmekte kullanılan isimlerin ortaya çıkmasını, gelişmesini sağlamıştır. Bizler etrafında olup bitenleri anlamlandırabilmek için bilişsel işlemleri kullanarak kavramları öğrenmiş oluruz. Kavramlar vasıtasıyla insanlar yaşamlarında karşılaştıkları olayları birbiriyle ilişkilendirerek yeni öğrenmeleri zihinlerinde oluştururlar (Yıldırım, 2010). Kavram öğrenme süreci bireyin doğumuyla başlayıp, ölünceye kadar devam eden bir zaman dilimini içerir. Çocuğun belki de ilk edindiği kavramlardan biri de biberon kavramıdır (Ülgen, 2004, s. 119). Bireyin yaşı büyüdükçe daha üst düzey, daha karmaşık kavramlar öğrenilmeye başlanır. Çocuklar, genel anlamda, kavramlara ilişkin örnekleri tesadüfi olarak tecrübe ederek öğrenirken, kavramların planlı bir biçimde öğrenimi ise okullarda gerçekleşmektedir (Ülgen 2001, s. 111).

Çocuklar genellikle 1-2 yaş dolaylarında kavramları öğrenmeye başlarlar. Kavramların öğrenilebilmesi için zihinsel bellekte yer alan bilginin daha etkin bir biçimde örgütlenmesi gereklidir. Çocuklar yaşantı sonucu elde ettikleri yeni zihinsel becerileri ihtiyaç duyulmasa bile kavramsal olarak harekete geçirip kullanma davranışı sergilerler. Çocuklarda algısal kavramsal değişime doğru bir kavram gelişim süreci takip edilir. Onlar akıl yürütme yetilerini kullanarak kavramsal boyutta analizler gerçekleştirebilmektedir. Ayrıca bu analizler çocukların yeni kavramları da öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Çocuklarda dört yaş ve sonrasındaki dönemlerden itibaren kavram öğrenme yeteneğinde bir ivmelenme görülmeye başlanmakta olup algısal gelişim ve öğrenme, çevreden bilgi alabilme kabiliyetindeki artış olarak ifade edilebilir. Kavramların gelişmesi ve zihinde ilişkisel olarak kavramların oluşması için nesne ve olayların nitelikleri üzerinde dikkati toplamak ve bunlara dair ayrıntıları ve farklılıkları ayırt edebilmek gerekmektedir (Üstün ve Akman, 2003, s. 137).

Piaget'e göre çocuklar, iki-yedi yaş aralığındaki dönemde kavramsal algılama ve kavramlarla düşünme becerisini kazanmaya başlarlar. Ancak kavramları ifade edip açıklayamazlar bununla birlikte sekiz yaşın sonrasında kavramları anlamaya ve anlamlandırmaya başlarlar. Kavramların anlamlandırılması ile birlikte çocuklar kavramlar arasında bağlantılar kurularak onları sınıflara, gruplara yerleştirirler. Bunun sonucunda öğrenilen nesne ve olgular çocuk için anlamlı hale gelir ve bunlar yeniden

organize edilerek yeni kavramlar ve yeni bilgiler de oluşturulur. Bu durum bir süreci ifade eder, aynı zamanda yaşam boyu bu süreç devam etmektedir (Akgün, 2001, s. 102).

Kavramları öğrenme yalnızca nesnelere basit düzeyde bir sınıflama veya bir grup nesnenin adını veya tanımını söylemekle sınırlı bir olgu değildir. Kavram öğrenme, üst düzey zihinsel etkinlikler ile farklı örneklerin mukayese edilerek genellemeye gidilmesini de ifade eder (Fleming, 1987, akt; Erden ve Akman, 2012, s.195). Bireyin genelleme yapabilmesinin ön koşulu da nesne ve olayların ortak yönlerini soyutlamaya tabi tutarak zihinsel olarak algılayabilmesi, bunların benzer ve farklılaşan taraflarını da ayırt edebilmesi gerekmektedir (Child, 1981, akt; Erden ve Akman, 2012, s. 195).

Kavram oluşturma süreci yaşam boyu devam eden bir süreçtir, özellikle yaşamın ilk dönemlerinde bu süreç daha belirgindir. Çünkü dünyaya gelen bir bebek için çevresinde bulunan her şey yeni olup keşfedilmesi gereken yapılar olarak görülür. Temas edilen yeni nesne, olay ve yapılar çocuğun yaşı ilerledikçe daha geniş bir bağlamda değerlendirilir. Böylelikle çocuk kavram öğrenme sürecinde zihninde oluşturduğu her kavramı yeni kavramları öğrenmede, onları değerlendirmede bir kıstas olarak kullanma konusunda yeni adımlar atar. Yani yeni oluşturulan kavramlar öncekilerin izlerini taşımaktadır. Kavram oluşturma çocuğun bir kavramı tanımlayabilmesi ya da o kavramdan bağımsız olan temsillerin benzerlik veya farklılıklarını göz önüne alarak oluşturduğu bir genelleme şeklinde de karşımıza çıkabilir. Kavram kazanma, bireyin öğrendiği, zihinde inşa ettiği kavramları gruplara ayırma eylemidir. Bu açıdan bakıldığında kavram oluşturma bir genelleme, kavram kazanmanın ise bir ayırt etme işlemi olduğu söylenebilir. Kavram oluşturma, kavram kazanmanın temelidir. Fakat kavram öğrenme için de tek başına yeterli olmayabilir. Özellikle bilimsel kavramların öğrenilmesinde bu iki yapının bütünsel olarak birlikte gerçekleşmesi önemlidir (Çaycı, 2007, s. 13). Öğrenciler kavramları kendi yaşantılarından elde ettikleri gözlemler sonucu ortaya çıkan deneyimler ve öğrenme etkinlikleri sonucunda elde ederler (Franklin, 2006; akt. Dündar, 2007). Bu hususta Vygostky (1986), çocukların kavramları daha çok sosyal çevrelerindeki bireylerden ve onların dâhil oldukları toplumsal dünyalarından adım adım öğrendiklerini belirtmektedir. Yani çocukların kavramları elde ettikleri temel kaynak toplumdur. Çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevre, ona sağlanan uyarıcıların türünü ve niteliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu bağlamda çocuğun bilişsel gelişiminin temeli,

bireysel psikolojik yapılardan ziyade öncelikle insanlar ve kültür arasındaki etkileşimin bir ürünü olan toplumu ifade etmektedir (Vygostky, 1986, akt. Dündar, 2017).

Kavramlar Prater (1993), tarafından, insanoğlunun yaşamı boyunca edinmiş olduğu düşünce dünyasının temel yapısı olarak tanımlanmaktadır. Ausubel (1968), ise insanın nesnelere, olaylar ve durumlar dünyasından çok kavramlar dünyasında yaşadığını, gerçekliğin kavramsal ya da kategorik bir süzgeçten geçerek deneyimlere dönüştüğünü belirtmektedir (Ausubel, 1968; akt. Prater, 1993). Bu deneyimlerin kavramsal bağların oluşmasında, kavramların öğrenilmesinde önemi büyüktür.

Kavram öğrenmenin “ürün olarak kavram öğrenme” ve “süreç olarak kavram öğrenme” biçiminde iki sınıflaması vardır. Ürün olarak kavram öğrenme de kendi içinde davranışçı ve bilişsel yaklaşım olmak üzere ikiye ayrılır. Davranışçı yaklaşım bireyin doğrudan gözleyebildiği olgu ve durumları sözel olarak ifade etmesine dayanır. Bir öğrenci bir kavramı davranışçı yaklaşıma göre dört aşamada öğrenir. Kavrama ilişkin öğrenilenler dille ifade edilir. Kavrama dair bilgi verdiğinde kavramın adını söyleyebilir (bu bir ağaç gibi). Kavramla ilgili tanımlama yapar (ağaç kökü, yaprak ve dallardan oluşan toprak, hava ve suyla beslenen varlıklara verilen isimdir). Kavramla ilgili ortak ve farklı özellikleri ifade eder (tüm ağaçların dalları, kökü vardır, bazı ağaçların meyveleri var iken bazı ağaçların meyveleri yoktur). Önceden öğrenilen kavrama benzeyen yeni bir kavram öğrenildiği takdirde kavramı hatırlayarak kendi cümleleriyle kavramı tanımlayıp açıklayabilir(örneğin çalı veya ağaç gibi) Bilişsel yaklaşımla kavram öğrenme ise daha çok önceki zamanlarda edinilen kavramların zihinsel faaliyetlerde geri getirilmesini, yani hatırlanması ve bilgilerin yeniden yapılandırılmasını ifade eder (Ülgen, 2004, s.117-119).

Süreç olarak kavram öğrenme yaklaşımını benimseyenler ise daha çok davranışçı ekolden hareketle kavramların uyarıcı – tepki bağıyla öğrenildiği savunurlar. Birey belirli bir nesne ya da uyaranla karşılaştığında bu karşılaştıklarını anlamlandırabilmek ve belli bir sınıflamaya tabi tutabilmek için denenceler kurarak tepkide bulunur. Bu durum doğruyu bulana kadar devam eder. Tesadüfi olarak denemelerle birlikte uygun kavrama ulaşılır, bunun sonucunda ulaşılan doğru sonuçlardan hareketle hatalar minimize edilir. Örneğin küçük bir çocuk bir küpü top gibi yuvarlayarak onunla oynayabilir. Fakat küpün yuvarlanmadığına dair aldığı uyarıcılar sonucu küpü yuvarlamaktan vazgeçebilir. Küpün yerine portakalı kullanıp yuvarlandığını görünce bu konuda aldığı olumlu dönüt yani uyarıcıyla birlikte portakalla oynamaya devam eder. Bilişsel yaklaşımın temsilcisi eğitim

psikologlarının görüşüne göre kavramlar, anlam ağı kurma, ilkeler, kurallar geliştirme ve şemalar oluşturma şeklinde temel hususlara dayanmaktadır. Bireyler bu süreçte kavramlara dair karşılaşılan pozitif ve negatif örnekler üzerinden benzerlik ve farklılıkları ortaya koyarak ilke ve önermeler yoluyla bağ kurarak kavramları çeşitli gruplara ayırmaktadır. Zihinsel bağlamda denenceler geliştirme, analiz, sentez ve değerlendirme, algıda seçicilik gibi etkinlikler ön plana çıkabilirken, problem çözme yöntemi bu süreçlerin içinde önemli bir yere sahiptir (Ülgen, 2004, s.117-119).

Kavramlar öğrenilirken hangi öğrenilme yolları kullanılırsa kullanılsın genel olarak iki aşamada gerçekleşirler. Kavram oluşturma, genellemeler yapmaya dayalı olarak meydana gelir. Bireyin uyaranların benzer ve farklı taraflarını algılayıp, benzer noktalar üzerinden genellemeler yapması şeklindedir. Bu genelleme sürecinde bireyin zihninde nesnelere ilişkin olarak oluşturduğu şemalardan hareketle hatırlama, nesne ve olaylar arasında ilişki kurma işlemi gerçekleşir. Bu faaliyet özellikle yaşamın ilk yıllarında daha etkili ve daha çok düzeyde yapılmaktadır. Kavram kazanma boyutunda ise oluşturulan kavramı uygun ilke ve kıstaslarla sınıflara ayırma işlemi ifade eder. Kavram kazanma sürecinde rasyonel bir sınıflama geliştirilen şemalara ve yeni kavramın özelliklerine bağlıdır. Özetle kavram kazanma bir ayırım veya ayırtırmayken, kavram oluşturma ise genellemeler bütünüdür (Ülgen, 2004, s.117-119). Kavram oluşturma ve kavram kazanma arasındaki farklılıklar diğer sayfada ifade edilmiştir:

- Öğrenme açısından: Kavram oluşturma becerisi insanın yaratılış özelliklerinden olup bu durumun beceri elde etme veya öğrenme ile doğrudan bir ilişkisi yoktur. Ancak kavram kazanma, verilecek planlı, kasıtlı formal eğitim süreçleriyle ve öğrenme yaşantılarıyla geliştirilebilir.
- Önem açısından: Kavram oluşturma okul öncesi eğitim kademelerinde sıklıkla olarak kullanılır. Kavram oluşturma süreci yaşam boyu devam eder. İnsan var oldukça öğrenme olgusu devam eder. Kavram kazanma ise formal eğitim yaşantılarında yani okullarda öğrenilir. Formal eğitim dönemlerinde kazanılacak kavramlar sonraki eğitim kademeleri için temel işlevi göreceğinden, sonraki kavramların etkin biçimde öğrenilebilmesi açısından oldukça önemlidir.
- Yöntem açısından: Kavram oluşturma tümevarım, kavram kazanma ise tümdengelim özelliği vardır (Çaycı, 2007, s. 13-14).

Ausubel, kavram öğrenmeye tümdengelim yoluyla başlanmasını tavsiye etmektedir. Ausubel, kavramın ilk olarak öğretmen tarafından tanımlanarak öğrenciye tanıtılmasını, sonra öğrencilerin farklı örneklerde bu tanımı uygulaması ve kavramı belli yönleriyle analiz etmesi gerektiği savunmaktadır. Bruner ise, kavram öğrenmede öğrencinin rol üstlenmesi gerektiğini vurgulayarak öğrencinin öğretmen tarafından verilen çeşitli örneklerden, sezgi vasıtasıyla genellemelere ulaşmasını ve bu konuda kural ve ilkeler inşa ederek kavramları öğrenmesinin daha etkin olabileceğine dikkat çekmektedir (Ülgen 2001, s.134).

Gagne' ye göre bir öğrenme sürecinin amacı önceden edinilmiş bir öğrenmeyi temel almasına ve sonrasında onu takip edecek bir öğrenmeye dayanmasına bağlıdır. Dışımızdaki dünyada olup bitenleri duyu organlarımız vasıtasıyla algılayıp, yorumlayarak onları semboller haline getiririz, ayrıntıları üstünde sembollerle düşündüğümüz, çözümler üretip ortaya koyduğumuz süreç göz önüne alındığında her kavram, kendisinden daha kapsayıcı bir kavramın açıklanmasında veya daha alt kademedeki bulunan bir kavramın açıklanmasında önemli rol oynamaktadır. Bu sayede anlamlı öğrenme dediğimiz yapı ortaya çıkmaktadır. Akbaş (2002), Kavramların geliştirilmesinde bireylerin kullandığı bazı zihinsel süreçler vardır. Bunlar bir sonraki sayfada ifade edilmiştir:

Genelleme boyutu: Genelleme kavramların geliştirilmesinde bireylerin uyguladığı önemli zihinsel etkinliklerdendir. Genelleme, dikkatimizi çeken varlıkları bir sınıf olarak ortak niteliklerine göre bir gruba ayırma ve bu grubu isimlendirmedir. Bireyler çoğu kez az sayıda bulunan gözlem ve tecrübelerinden yola çıkarak genellemelerle kavramları inşa ederler. Aynı zamanda, önceden tasarlanmış deneyimlerden bazı neticeler elde ederek kapsayıcı bir kurala ulaşmakta genelleme olarak kabul edilir (Yurtseven, 2006).

Ayrım Boyutu: Kavramların inşasında mühim olan zihinsel süreçlerden biri de ayırım yapabilmektir. Uzmanlar bunu iki benzer uyarıcının farkına varıp iki uyarıcıya da farklı tepkiler gösterme biçiminde ifade etmiştir. Ayrım boyutunda bilakis genellemenin aksine, olayların ve varlıkların birbirinden farklı olan, benzemeyen niteliklerine odaklanmak önemlidir (Yurtseven, 2006).

Tanımlama Boyutu: Kelimelerle kavramı ifade etmeye kavramın tanımını denir. Kavramlar beynimizde yer eden düşüncelerdir. Terimler ya da buna benzer kelimeler de kavramların isimlerini oluştururlar. Bir bakıma bilmediğimiz bir kavramı tanımlamak demek onu daha önce öğrendiğimiz, bildiğimiz yani zihnimizde bulunan kavramlarla açıklamaktır (Yurtseven, 2006).

Çocukların kavramları öğrenmeleri genel olarak dört aşamalı bir düzeyde gerçekleşmektedir. Bu düzeyler en alttan düzeyden en üst düzeye doğru aşağıda ifade edilmiştir (Senemoğlu, 2004, s. 514-518).

Somut Düzey: Bu düzeyde kavram öğrenme için öncelikle objenin algılanan bölümlerine dikkat etmek önemliyken, objenin diğer objelerden ayrımının yapılması olan zihinsel etkinlik ise ayırt etmedir. Ayırt edilen, ayrımı yapılan obje ile aynı durum ve ortamlarda tekrar karşılaşıldığında onu hatırlayabilmek de somut düzeyde yer almaktadır.

Tanıma Düzeyi: Bu düzeyde objeyle ilgili somut düzeyde bulunan aynı aşamalar geçerliyken, tanıma düzeyi ile somut düzeyin ayrılan noktası ise ayırt edilen obje somut düzeyden farklı olarak farklı durum ve ortamlarda denk gelindiğinde dahi obje hatırlanarak genelleme işlemi yapılmaktadır.

Sınıflama Düzeyi: Bu aşamada kavramı öğrenebilmenin temel koşulu, kavrama ilişkin en az iki örneğin tanıma boyutunda öğrenilmesidir. Sınıflama boyutunda objenin sınıfına ilişkin en az iki örneğin çok baskın olmayan özellikleri dikkate alırken, her bir örnek, örnek olmayandan ayırt edilir. Ayırt edilen örnekler zihinde hatırlanır. Farklı durum ve boyutlarda denk gelinen örneklerin aynı örnekler olduğu yönünde genellemeye varılırken, bu düzey aynı sınıfta bulunan en az iki örneğin eşdeğer durumda olduğuna yönelik genelleme yaparak bu genellemeyi hatırlamaktan oluşmaktadır.

Soyut Düzey: Kavram öğrenirken soyut düzeyde gerçekleşen zihinsel faaliyetler tümevarım ve alma işlemleri şeklinde iki gruba ayrılır. Tümevarım düzeyinde kavramın niteliklerine ilişkin denenceler kurma, denenceleri hatırlayıp örnek teşkil eden veya etmeyenleri kullanarak üretilen denenceleri değerlendirme aşamaları yer alır. Kavram önceden sınıflama boyutunda kazanılmışsa kavramın tanımını yapabilmek, sınıflama düzeyinde kavram öğrenilmemişse de kavrama ve kavrama ait olan/ olmayan örnekleri kavramın belirlenmiş nitelikleri üzerinden çözümlenmek işlemi yapılır. Alma boyutunda

ise kavramın isminin tanımlanması, kavramı temsil eden, etmeyen örneklerin bu konuda verilen bilgilerin edinilmesi, bilgiyi hatırlama ve kavrama ait olan ya da olmayan örnekler bağlamında kavramın belirlenmiş nitelikleri ile kavramı analiz işlemidir (Senemoğlu, 2004, s. 514-518)

Kavram öğretimi, öğretilecek kavramı ya da kavramları öğrencinin zihninde inşa etme eylemi olarak ifade edilebilir. Günümüzdeki modern eğitim-öğretim anlayışlarına bakıldığında bilgi ve kavramların öğretiminde öğretmenlerin merkezde olmasından ziyade öğrencilerin merkeze alındığı öğretim süreçleri daha uygun olduğu kabul edilmektedir (Şeker, 2010). Geleneksel kavram öğretiminde tümdengelim yöntemi kullanılarak önemli kavramlar vurgulanırken konular ve kavramlar öğrenciye öğretmen tarafından anlatılarak aktarılmaktadır. Öğrencilerin zihinleri davranışçı ekolün etkisiyle boş bir levha olarak görülürken, öğretmenin kavramları ve bilgileri aktarmasıyla öğrenmenin gerçekleştiği kabul edilir. Modern kavram öğretiminde ise tümevarım yöntemi kullanılarak parçadan bütüne doğru öğrenme aşaması takip edilir. Öğrenciler öğretmen rehberliğinde ön bilgiler ve yaşantıları ile bilgiye, kavramlara ulaşırlar. Bu yaklaşımda öğrenme boyutunda bireysel farklılıklar önemliken, öğrencilerin soruları, merak duygusu da süreçte teşvik edilir (Güngördü, 2006, s.175). Buluş yoluyla öğrenme kavram öğretim stratejileri içinde modern stratejiler içinde yer alır.

Buluş yoluyla kavram öğretiminde etkinliğe öncelikle kavramı iyi bir biçimde temsil eden örnekle başlanır. Sonrasında kavramı temsil eden, niteleyen diğer örnekler verilir. Bu örneklerden yola çıkılarak ilgili kavramın ortak özellikleri keşfedilip genellemeye varılır. Kavrama ait olmayan örnekler de verilerek ilgili kavrama ilişkin ayırt edici özelliklerin saptanması gerçekleştirilir. Geleneksel Yöntem sunuş yoluyla öğretimde ise ilk olarak kavramla ilgili sözcük verilir. Takip eden faaliyette kavramın tanımı öğretmen tarafından yapılır. Kavrama dair farklı, ayırt edici özellikler de öğrenciye sunulur. Kavramı temsil eden ve etmeyen örnekler birlikte verilir. Tümdengelimsel bir öğretim anlayışı hâkimdir. Kavram öğretim süreçlerinde kullanılan geleneksel yaklaşımın, öğretim süreçlerinde yeterince etkili olduğunu söylemek güçtür. Çünkü birçok kavramda anlaşılmasında problem yaşanmasında kavramın kesin ve net bir tanımının yapılamaması etkilidir. Bu yüzden de kavram öğretimine öncelikle kavramın tanımıyla başlayan geleneksel yaklaşımın problem yaratabileceği ifade edilmektedir (Canpolat, 2002). Kavram öğretimini etkileyen birçok etmen vardır. Kavram öğretiminde

kavramın yapısı yani somut- soyut ve basit ya da karmaşık oluşu kavram öğretimini etkilemektedir. Bunun yanı sıra kavram öğretiminde öğrencilerin bilişsel gelişimleri, hazırbulunuşluk seviyesi; kelime dağarcıkları, öğrencinin sosyal ve kültürel çevresi, ekonomik şartları, eğitim gördükleri okulun iklimi, özellikleri ve imkânları ile birlikte öğretmenlerin kişilik özellikleri, akademik sermayeleri de bu süreçte etkili olmaktadır (Alkış, 2014). Kavram öğretimini etkileyen faktörleri Çeliköz (1998, s. 73), ve Şenyurt (2015, s. 73), ise kavramların yapısal özellikleri, bellek, zaman faktörü ve genel anlamda bireysel gelişim özellikleri şeklinde ifade etmişlerdir. Bunları bireyin dikkat becerisi, odaklanma düzeyi, kavram geliştirmede kullandığı stratejisi, kültür ve dil, uyarıcıların alınması ve organize edilmesi, aile, sosyal ve ekonomik koşullar, yaşanılan çevreye ilişkin faktörler ve öğretmenlerin durumu, kavrama dair ön öğrenmelerin eksik veya karışık olması biçiminde vurgulamışlardır.

İlköğretim kademesinde öğrencilere temel düzeyde bulunan kavramların doğru ve düzgün bir biçimde öğretilmesi oldukça önem taşımaktadır. Beklenen düzeyde tam olarak edinilemeyen ya da eksik olarak öğrenilmiş kavramlar özellikle çocukların sonraki eğitim yaşantılarında da zihinlerinde varlığını sürdürecektir (Koroğlu, Yavuz ve Ertem, 2004). Buna ek olarak temel düzeyde bulunan kavramları çocuklara öğretmeden daha karmaşık ve daha üst düzey zihinsel beceri gerektiren kavramları öğretmek daha zordur (Doğanay, 1993; akt. Gülüm, 2009). Yapılan çalışmalar ile çocukların zihinlerinde yer alan yanlış bilgi ve kavramların giderilmesinin güç olduğuna dair bilgiler alan yazında yer almaktadır (Karamustafaoğlu, Özmen ve Ayvacı 2004). Gagne (1965), çocukların özellikle somut sınıflamada bulunan kavramları yaşamlarının ilk dönemlerinden beri gelişigüzel yollarla öğrendiklerini, soyut olarak nitelenen kavramların ise öğrenilmesi için de planlı bir eğitim sürecine ihtiyaçları olduğunu ifade etmiştir. İşte bu yüzden yanlış ya da eksik öğrenilen kavramların giderilmesi zor olmaktadır (Gagne, 1965; akt. Gülüm, 2009).

Kavram öğretiminde ilk olarak öğrenilecek konuya dair öğrencilerin bildiklerinin ortaya konulması gerekmektedir (Coştu, Ayas ve Ünal, 2007). Her öğrenci, önceden öğrenmiş olduğu kavramlarla yeni öğrendiği kavramları birbiriyle ilişkili hale getirebilecek tasarım becerisine sahiptir. Öğrencilerin öğrenmiş oldukları kavramlarla yeni öğrendikleri kavramlar arasındaki ilişki ağlarında da bireysel farklılıklar söz konusudur (Çaycı, 2007, s. 8). Bireylerin nesne ve olgulara dair zihinlerinde organize ettikleri kavramlar ve kavramsal ilişkilerin bilimsel bağlamdaki genel kabullerden sapma

göstermesi durumunda kavram yanılgıları denilen olgu karşımıza çıkmaktadır (Büyükkasap, Düzgün, Ertuğrul ve Samancı, 1998).

Öğrencilerin önceden öğrenmiş oldukları bilgilerin zaman zaman yeni kavramların öğrenilmesi sürecinde yanlış bağlantılara, bağdaştırmalara ve öğrenmelere sebep olduğu bilinmektedir. Bir sorunun çözümü ya da bir eylemin yapılması öğrencinin akıl ve mantığına uygun olabilir. Ancak öğrenci yaptığı eylem veya uyguladığı çözümlerin bilimsel anlamda doğru olup olmadığını bilemeyebilir, bu gibi durumlarda ise kavram yanılgılarının ortaya çıkması kaçınılmazdır (Yağbasan ve Gülçiçek, 2003).

Kavram Yanılgısı

Kavram yanılgısı, öğrenme yaşantılarında olumsuz etki oluşturan ve bir bakıma öğrenmeye engel teşkil eden yapılardır (Ubuz, 1999). İnsanlar kavramları, günlük yaşantılarında deneyimleri ile çevrelerinden gözlemedikleri doğal olgu ve süreçleri anlayabilmek için işe koştukları düşüncelerinden meydana getirirler. Bu bağlamda düşünceler pek çok durumda genel kabul gören bilimsel görüşten oldukça farklı bir sistematığe sahip olabilir. Bu yanlış düşünce ve ilişkilendirmelere kavram yanılgıları ya da alternatif kavramlar denir (Selvi ve Yakışan, 2004, s. 174). Öğrencilerin formal eğitim süreçlerine başlamadan önce ya da derslerde veya öğretim faaliyetleri sonrasında bazı kavramlara ilişkin, bilimsel doğru ve gerçeklerle uyumlu olmayan, çelişen, yanlış bilgilere sahip oldukları ifade edilmektedir. Bu nitelikteki düşünceleri ortaya koymak adına, “yetersiz kavrama”, “alternatif yapılar”, “kavram yanılgısı”, “ön kavramlar”, “genel duyu kavramları”, “yanlış anlama”, “çocukların bilimi” gibi birçok isimlendirme kullanılmaktadır (Platten, 1995; Dove, 1999; Henriques, 2002; Demircioğlu, 2003; Coştu, Ayas ve Ünal, 2007; Akbaş, 2008; Lane, 2008; Öztürk ve Alkış, 2010; akt. Akbaş, 2013).

Kavram yanılgıları bilimsel anlayış ve düşüncelere aykırı inançlar, önceden edinilmiş eksik ya da yanlış olan bilgiler, doğrudan gözlemleyebildiğimiz doğa olaylarının yanlış algılanıp yorumlanması ile günlük hayatta kullanılan konuşma dilinde yer alan hatalardan kaynaklı olarak meydana gelebilmektedir. Kavram yanılgıları, öğrencilerin kavramları çevrelerinde olup biten olayları anlayabilmek için kendi düşünce ve tecrübelerine dayanarak zihinlerinde öznel olarak değerlendirmeleri sonucu da ortaya çıkabilmektedir (Yürük, Çakır ve Geban, 2000). Diğer bir ifadeyle kavram yanılgısı

formal eğitim süreçlerinde ya da bunun öncesinde öğrencilerin zihinlerinde yer alan bilimsel gerçekliğe aykırı durumda olan bilgi ve düşünceler olarak nitelendirilebilir (Atılboz, 2004, s.148).

Kavram yanlışlarında en çok karşımıza çıkan durum öğrencilerin iki farklı kavramı aynı kavram gibi düşünmelerinden ortaya çıkan yanlışlıktır (Akgün ve Aydın, 2009). Öğrencilerin sahip oldukları kavramlar zihinlerinde bütünsel olarak yer alır. Bu bütünsellik öğrencilerin gündelik yaşamlarında edindikleri bazı tecrübeler yoluyla da pekiştirilir. Bu nedenle bu yapı değişim süreçlerine ve pozitif yönde iyileştirilmeye karşı dirençlidir. Dolayısıyla, öğrencinin kavramla ilgili edinmiş olduğu yanlış öğrenmeler ve bilgiler kavramın bağlantılı olduğu diğer kavramların öğrenilmesine karşı da olumsuz bir niteliğe sahiptir (Keçeli ve Turanlı, 2013).

Bireyler yaşamlarında yeni olgu ve durumları öğrenirken ön bilgilerinden faydalanırlar. İnsanların daha önceden öğrendikleri kavram ve ön bilgilerin zihinlerinde anlamlı bir sistematığe sahip olması yeni öğrenilecek kavram ya da bilgilerin daha kolay bir biçimde öğrenilmesine katkı sağlamaktadır. Ön bilgilerin anlamsız ve yanlış niteliklere sahip olması yeni bilginin zihinde yanlış bir tarzda yapılandırılmasına neden olabilmektedir (Özsoy ve Kemankaşlı, 2004). Günlük yaşantılarımız sırasında gelişerek karşımıza çıkan kavram yanlışları bir bakıma bireylerin yetersiz, eksik bilgileriyle duyuşsal bilgileri üzerinden mantıksal yorumlamalar yapmaları sonucu oluşmaktadır. Öğrenciler öğretimsel süreçlere bilimsel otorite ve çevrelerden kabul görmeyen değişik ön bilgiler ve kavramlarla dolu bir biçimde gelebilmekte, bu durum öğrencilerin bilimsel ilke ve kuralları ve dolayısıyla kavramları kendilerinden beklenen bir biçimde doğru olarak öğrenebilmelerine engel teşkil edebilmektedir (Özmen ve Demircioğlu, 2003). Günlük yaşantımızda kullandığımız kavramların bilimsel bağlamdan farklı yapıda olmasının temel nedenleri, kavramların birbirleri arasındaki bağlantıların sağlıklı bir biçimde oluşturulmaması ve kavramların günlük yaşamla ilişkilendirilmemesinden kaynaklanabilmektedir (Köksal, 2006).

Kavramlara ilişkin sahip olunan bilimsel nitelik arz etmeyen düşünceler, ön yargılar ve öğretimsel boyutta yaşanan problemler sonucunda ortaya çıkan yanlış anlamalar, günlük yaşamda ve bilimsel bağlamda kavramların olması gerekenden farklı anlamlarda kullanılması bireylerde kavram yanlışlarının gelişmesine neden olabilmektedir (Bal ve Alkış, 2010). Kavram yanlışlarının sebepleri genel olarak ikiye

ayrılabilir: Bunlardan ilki; ders kitapları, materyaller, dersin öğretmeni ve öğrencilerin ön bilgilerinin bilinmemesi iken, ikincisi ise; derslerde öğrenciler için gereken kavramsal değişimin gerçekleşmemesidir. Bu nedenle kavram yanlışlarının giderilmesi hususunda, öğrencilerin eğitim süreçleri boyunca kavramların anlamlı bir biçimde öğrencilere kazandırılması ve gerektiğinde kavramsal değişimin etkin bir biçimde yapılması önem arz etmektedir. Anlamlı öğrenme denilen olgu için temel nokta; öğrencilerin önceden öğrendikleri bilgi ve kavramlarla yeni öğrendikleri bilgi ve kavramlar arasında kendi içinde anlamlı bütünlük taşıyan kavramsal ilişkiler ağının inşa edilmesi gerekir. Bu durumun gerçekleşmesi için de öğrenciler, öğrenme yaşantılarında rol üstlenip aktif olarak öğrenme işlemini bizatihi kendileri yerine getirmeli kendi bilgisini kendisi doğru biçimde öğrenci yapılandırmalıdır. Ancak öğrencilerin ön bilgilerinde eksik ve yanlışlıklar olduğu takdirde yeni bilgilerle hali hazırda var olan bilgiler arasında ilişki kurulmasında sorunlar yaşanabilecektir (Yılmaz, Tekkaya, Geban ve Özden, 1999). Kavram yanlışları, aynı zamanda bilimsel anlamda kavramların eğitim süreçlerinde, öğrencilerin yanlış öğrenmeleri sonucunda da gelişebilir. Bireyler, yeni bilgi ve kavramları öğrenirken, hali hazırdaki önbilgilerini kullanırken, zihinlerinde kavramsal değişim işlemini gerçekleştirirken ve kavramlara dair anlamsal örgütlemeye yetersiz kaldıklarında da kavram yanlışları ortaya çıkabilmektedir (Koray ve Bal, 2002).

Öğrencilerin eğitim yaşantıları süresince okul veya çevreden ötürü kavram yanlışlarının ortaya çıkması mümkündür. Ayrıca öğrencinin var olan bilgilerin yetersizliğinin yanı sıra öğrenilecek konuların öğretmenler tarafından uygun öğretim yöntem ve teknikler kullanılarak öğrenciye kazandırılmamış olması, anlamlı biçimde öğrenilmesi gereken bilginin ezberlenmesi, kavramların yanlış algılanışı ve yorumlanması da kavram yanlışlarının nedenleri arasında yer alır (Ayvacı ve Devocioğlu, 2002; akt. Şeker, 2010). Kavram yanlışları hem öğretmenler hem de öğrenciler için problem oluşturabilecek bir konudur (Aydoğan, Güneş ve Gülçiçek, 2003).

Kavram yanlışlarını ilerleyen zamanda düzeltilebilme imkânı var iken, daha önceden zihinde yer almış bir bilgiyi değiştirmenin büyük ölçüde zor olduğu da bilinmektedir. Bireylerin kavram yanlışlarını meydana geldiği anda belirlemek oldukça zor olduğundan yaşamın ilerleyen dönemlerinde kavram yanlışlarının değiştirilmesi süreci de güçleşmektedir. Bu nedenle kavram yanlışları hususunda yapılması gereken ilk

şey ortaya çıkmasına neden olan faktörlerin ortadan kaldırılmasına çalışmak ve oluşmasını en aza indirebilmektir (Eyidoğan ve Güneysu, 2002).

Kavram yanlışlarının ortaya çıkması geleneksel öğretim, ön bilgilerin ve yanlışların bilinmeden öğretime başlanması, öğrencilerin oluşturduğu alternatif kavramların bilinmeyişi, öğretim süreçlerinde yeni yöntem ve tekniklerin kullanılmaması gibi etkenlere bağlıdır. Ayrıca zaman, yöntemler, öğrencinin zihinsel durumu, dikkati, dili, içinde yaşadığı kültür, gelişim düzeyi ve öğretmenin akademik anlamda yetersiz oluşu gibi faktörler de kavram yanlışlarının oluşmasında etkilidir (Çepni, Ayvacı ve Keleş, 2000). Ders kitapları da kavram yanlışlarının oluşmasına neden olan önemli faktörler arasında yer almaktadır. Ders kitaplarında konunun anlatımında kullanılan resimler, ifadeler ve şekiller kavram yanlışlarına neden olabilmektedir (Coştu, Ayas ve Ünal, 2007). Kavram yanlışlarını daha iyi anlayabilmek için kavram yanlışlarının özelliklerini ele almak gerekir.

Kavram Yanlışlarının Özellikleri

Tokcan (2005), kavram yanlışlarının genel niteliklerini şöyle ifade etmiştir: Kavram yanlışları öğrencinin hazır bulunuşluğu ve kültürel yaşantısından bağımsız olarak ortaya çıkabilir. Bu yanlışlar öğrenciler tarafından kavram değişimine karşı dirençli olup genellikle geleneksel öğretim yöntem ve teknikleriyle değiştirilmeleri güçtür. Kavram yanlışları genellikle eski bilim insanları ve düşünürlerin kavramları ile paralellik sergilerler. Öğrenciler derse gelmeden önce büyük çoğunluğu doğal olaylara dayalı olarak gelişmiş kavram yanlışları ile öğretim aşamasına gelirler. Öğrenciler bu kavramları, karşılaştıkları olayları, bilimsel bağlamdan farklı olarak yorumlamakta kullanırlar. Öğrenciler zihinlerinde doğal olaylar konusunda birçok farklı düşünceye sahip olabilirler. Kavram yanlışlarının büyük çoğunluğu geleneksel yöntemlerle ortadan kaldırılamayacak kadar dirençlidir. Kavram yanlışları yalnızca çocuklara özgü bir durum olmayıp birçok öğretmen ve yetişkinde de görülebilen bir durumdur. Kavram yanlışları alternatif yanlış inanışları da beraberinde getirebilir. Kavram yanlışlarında her öğrencinin kavram yanlışlığı geliştirme noktasında farklı kişisel deneyimi ve geçmişi vardır. Bundan dolayı öğrencilerin farklı kavram yanlışları olabilir. Öğrenciler için bilimsel anlamda kavram öğretimini kolaylaştıran stratejiler geliştirilmiştir fakat bu stratejiler her zaman bilişsel değişimi sağlamayabilir. Bilimsel kavramlar öğrencilere aktarılırken öğrencilerin doğrudan kavramları öğrendikleri düşünülür fakat öğrencilerin

sahip olduğu kavram yanılgıları ile bilimsel kavramlar etkileşime girip olumsuz sonuçlara ön ayak olabilmektedir (Tokcan, 2015, s. 43-44).

Şeker (2010), ise kavram yanılgılarının değişime karşı dirençli olduğu, öğrencilerin mantıksal ilişkilendirmeler kurmasından dolayı ortaya çıkan inanç sistemlerinden kaynaklanabileceği, aynı kavram yanılgılarının birçok farklı kişi tarafından kullanabileceği, var olan kavram yanılgılarının da yeni kavram yanılgılarına neden olabileceğini vurgulamıştır (Şeker, 2010, s. 73- 74). Coğrafya konusunda da başarıya ulaşmak ve etkili bir coğrafya eğitimi için kavramların iyi bir biçimde öğretimi önem arz etmektedir.

Coğrafya Öğretiminde Kavramların Önemi

Sosyal bilgiler dersindeki disiplinlerden biri de coğrafyadır. Coğrafya, bireylerin yakın çevrelerinden başlayıp coğrafi anlamda meydana gelen olayları algılamada doğru ve etkin bir bilinç kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Yaşadığımız dünyada varlığımızı devam ettirebilmek, hızlı bir biçimde sürekli değişen dünyaya uyum sağlayabilmek ve aynı zamanda geleceği inşa edip ona hazırlanabilmek için de coğrafya biliminin bizlere sunduğu perspektifi ve coğrafi bilgiyi etkin bir biçimde kullanmaya ihtiyaç duymaktayız (Öztürk ve Alkış, 2009). Birey yaşadığı çevreyi, doğayı ve gezegeni tanıdığı ve öğrendiği ölçüde ondan istifade edebilir. İnsanla yeryüzü etkileşimi sonucu ortaya çıkan ilişkiyi ele alan coğrafyanın elde ettiği bilgi ve bulguların uygulama düzeyinde hayata geçirilmesi için toplumda etkin bir coğrafi eğitim almış bireylerin varlığı önemlidir. İlköğretim kademesinden başlayarak bireylere bütün eğitim-öğretim süreçleri boyunca iyi bir coğrafya eğitimi verilmesi ile birlikte günümüzde yaşanan birçok sorunun ortadan kaldırılmasına katkı sağlanabilir (Efe, 1996).

Toplumda yaşayan bireylerin iyi bir coğrafi birikime sahip olmasının yolu okullarımızda coğrafi bağlamda verilen eğitim ve öğretimin kalitesinin yüksek olmasından geçmektedir. Coğrafi olarak öğretilecek olay ve olguların öğrenciler için sağlıklı olması için coğrafya derslerinde kavram ilke ve genellemelerin öğretimine ayrıca önem verilmesi gerekmektedir (Erden, 1997, s. 39). Ancak bazı coğrafya konularının etkin bir biçimde öğrenciye kazandırılmasında güçlükler yaşandığı bilinen bir konudur. Özellikle coğrafya öğretiminde soyut kavramların yoğunlukta olduğu konularda bir takım problemler yaşanmaktadır (Coşkun, 2003).

Coğrafya çalışma alanı araştırma, veri toplama, verileri değerlendirip bir sonuca ulaşma noktasında bilimsel bir anlayışa sahip bir bilim olup kavramlar bu alanda önemli bir yere sahiptir. Coğrafya kendi araştırma alanına giren konuları incelerken karşılaştığı madde ve nesnelere isimlendirerek onların kolayca tanınmasına yardımcı olmaktadır. Örneğin coğrafya; dağ, ova, plato gibi yeryüzü şekillerini isimler ile ifade ederek tanıtır. Bununla birlikte coğrafya etrafımızda olup biten olay ve olguları da isimlendirmektedir. Bu konuda depremler gel- git olayları, volkanik faaliyetler, birer doğa olayı olmasına karşın, coğrafya onları tek tek isimlendirmek suretiyle bu olayların araştırma ve inceleme sürecini daha kolay bir hale getirmiştir (Yılar, 2007).

Coğrafya bilimi geniş kapsamlı bir alan olmasından dolayı, bünyesinde birçok kavram yer almaktadır. Coğrafya konularındaki olay ve olguları anlayabilmek için kavramlar kullanılmakta olup bunlar belirli yöntem ve tekniklerle öğrencilere kazandırılmadığı takdirde zihninde kavram yanılgılarına yol açabilmektedir. Öğrenciler için coğrafya konularının anlamlı bir tarzda öğretilmesi için kavramların belirli yöntemlerle öğretilmesi gereklidir. Bu sayede öğrencilerin zihninde bilgilerin doğru bir biçimde örgütlenmesi ile bilgiler kalıcı hale getirilerek hatırlanması kolaylaştırılacaktır. Bir bakıma ezber dayalı öğrenme yerine anlamlı öğrenme sağlanacaktır (Kaya ve Bozyiğit, 2019).

Kavramlar doğru öğrenilmediği takdirde kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmeyeceği ve bu durumun da coğrafya öğretiminde önemli sorunlara neden olabileceği belirtilmektedir. Yani coğrafya eğitiminde anlamlı öğrenme gerçekleşmeden öğrenmenin gerçekleşmesi ezberciliği ortaya çıkarmaktadır. Ezber yoluyla öğrenciler coğrafi kavramları öğrenirken, bilgileri düşünme işleminden geçirmeden uzun süreli belleğe aktarmaları sonucunda bilgiler anlamlı bağlantılar şeklinde organize edilmediği için kısa sürede unutulmaktadır (Akengin ve Süer, 2011).

Coğrafya eğitimiyle birlikte öğrencilerde bilimsel düşünme becerisi ve problem çözme gibi yeterliliklerin kazandırılması hedeflenmektedir. Coğrafya eğitiminin en önemli amaçlarından biri de öğrencilerin, soyut ve karmaşık düzeyde olan kavramları ezber yapmadan, anlamlı bir biçimde öğrenmelerini için gerekli öğrenme ortamlarını sağlamaktır (Sever, Budak ve Yalçınkaya, 2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının kavramsal anlamayı kolaylaştıran önemli bir öğrenme modeli olduğu düşünülmektedir. Kavramlar, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının getirdiği aktif öğrenme yöntem ve

teknikleri kullanılarak öğretildiği takdirde öğrenciler öğrenme yaşantısında aktif rol alıp ezberden uzak anlamlı bir biçimde öğrenme faaliyetlerini gerçekleştireceklerdir (Kaya ve Bozyiğit, 2019).

Coğrafya Alanında Kavram Yanılgılarına İlişkin Yapılan Araştırmalar

Coğrafya konusunda kavram yanılgıları ile ilgili yapılan çalışmalardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

Platten (1995), yaptığı çalışmada bazı temel coğrafi kavramların 7 yaş düzeyindeki çocuklarda ne kadar anlaşıldığını araştırmayı amaçlamıştır. Bu çalışma için Beşeri ve Fiziki Coğrafyayla ilişkili 30 coğrafya kavramı kullanmıştır. Araştırma için üç okul belirlenerek 50 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Seçilen 50 öğrenciden 24' ü erkek, 26'sı ise kızdır. Araştırmada mülakat yöntemi kullanılmış olup her bir öğrenci ile 30 dakikalık mülakat çalışması yapılarak veriler toplanmıştır. Öğrencilere mülakat yoluyla her bir kavramla ilgili kelimeden ne anladıkları içeren sorular yöneltilmiştir. Çocukların verdikleri cevaplar kaydedilmiş ve bunlar “cevap vermeme”, “anlamama”, “sınırlı anlama”, “çok iyi anlama” şeklinde kategorize edilerek yüzdelerle ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların ilgili kavramları anlamakta büyük güçlükler yaşadıkları saptanmıştır. Çocukların günlük yaşamlarında kullandıkları somut diyebileceğimiz kavramların % 85'ini anlamalarına rağmen, özellikle teknik kavramları anlamakta problem yaşadıkları ortaya konmuştur. Araştırmada ayrıca somut teknik kavramlarda öğrenciler tarafından anlaşılma düzeyinin % 42, soyut teknik kavramlarda da bu oranın % 20 olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin en çok “vadi”, “endüstri”, “kıta”, “kıtlık”, “köy”, “yüzey”, “ulaşım” ve “tropikal ormanlar” gibi kavramlarda zorlandığı ifade edilmiştir. Kavramın tam olarak öğrenilebilmesi ve günlük hayatta kullanılabilmesi için öğrencilerin öğrenilen kavramları birçok ortamda kullanabilmesi adına gereken fırsatların sağlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Akbaş (2002), “ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları” isimli çalışmasında çeşitli coğrafi temel kavramları incelemiştir. “Eksen”, “kutup noktası”, “kutup dairesi”, “dönence”, “ekvator”, “başlangıç meridyeni”, “paralel”, “meridyen”, “enlem”, “boylam”, “coğrafi konum”, “özel konum”, “matematik konum” ve “yerel saat” gibi kavramların 6. sınıf öğrencileri tarafından anlaşılma düzeyleri ve kavram yanılgılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada karma

yaklaşım, nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılmış olup araştırma sonucunda öğrencilerin büyük kısmında ilgili kavramlara ilişkin kavram yanlışlarının olduğu, kavramları anlamakta ve ifade etmekte güçlük çektikleri yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Buna ek olarak kavram öğrenmelerin temelinde, ön öğrenmelerin önemli olduğu ve kavramların anlamlı ilişkilendirmelerle öğrenilmesinin önemine değinilmiştir. Sosyal bilgiler dersinde konu ve kavramların dağınık bir biçimde yer almasının konu ve kavramlarının öğrenilmesini güçleştirdiği, içeriği yoğun ve coğrafi konulara ayrılan süresinin yetersiz olmasının coğrafi kavramların öğrenilmesini olumsuz yönde etkilediği ifade edilmiştir. Öğretimsel boyutta geleneksel anlatım yönteminin kavram yanlışlarına ve kavramların anlaşılmasında öğrencilerin güçlükler yaşamasına sebep olduğu, aktif öğrenmenin kavram öğretme süreçlerinde olumlu etkisinin olacağı, ders içerisinde farklı materyallerin kullanılması gerektiği, öğretim süreçlerinin başında kavram yanlışları ve ön öğrenmelerinin açığa çıkarılmasına yönelik öğretmenler tarafından planlamaların yapılması gerektiği de vurgulanmıştır. Soyut kavramların öğretiminde günlük hayattan örnekler verilmesinin yerinde olacağı, öğretmenlerin öğretilcek kavramlara ilişkin kavram yanlışları olmadan kendilerinin kavramlara ayrıntılı bir biçimde hâkim olmaları, sosyal bilgiler 6. sınıf öğretim programında yer alan konuların yoğunluğunun azaltılmasının da yerinde olacağı belirtilmiştir.

Alkış (2006), yağış kavramıyla ilgili “İlköğretim öğrencilerinin yağış algılamaları üzerine bir araştırma” isimli çalışmada araştırmanın örneklemini Bursa ilinde yer alan beş ilköğretim okulunda eğitim gören 300 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma için geliştirilen veri toplama aracı iki ayrı bölümden oluşmaktadır. Verilerin analizinde Excel ve SPSS programları kullanılmış ve verilerin analizi SPSS programıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerinin yağış kavramına ilişkin anlama düzeylerinde kamu ve özel okullar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ikinci bölümdeki verilerle ilgili t testi uygulanması sonucunda okul türlerine göre anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Birinci bölümde yer alan 25 açık uçlu sorudan elde edilen veriler; “doğru algılama”, “sınırlı algılama”, “yanlış algılama” ve “cevapsız” biçiminde gruplandırılarak analiz edilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda nem, yağış ve bulut kavramlarında öğrencilerin kavram yanlışlarına sahip olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Kayacan (2010), “ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin coğrafi koordinatlarla ilgili kavram yanlışları” adlı çalışmasında sosyal bilgiler öğretim programından seçtiği “kutup noktası”, “kutup dairesi”, “dönence”, “ekvator”, “başlangıç meridyeni”, “paralel”, “meridyen”, “enlem”, “boylam”, gibi coğrafi kavramların öğrenciler tarafından anlaşılma düzeyini ve bu konudaki kavram yanlışlarını incelemiştir. Bu amaçla 2009–2010 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ilinde bulunan beş ilköğretim okulundan 180 öğrenci, 93 erkek, 87 kız olmak üzere araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmada öğrencilerin ilgili coğrafi kavramları anlama düzeylerini ortaya koyabilmek adına 13 soruluk açık uçlu sorular ve şekil üzerinde öğrenciden çizimler yapmasını içeren bir test geliştirilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS programı kullanılmış olup veriler “doğru algılama, sınırlı algılama, yanlış algılama ve cevapsız” şeklinde kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin kavramları anlama düzeylerinin; cinsiyet ve görsel materyal kullanımına göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit edebilmek için de t testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ilgili kavramları yeterli düzeyde anlayamadıkları ve bu kavramlarla ilgili kavram yanlışlarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kavramlarla ilgili cinsiyete dayalı bir farklılaşma tespit edilememiş olmasına karşın derslerde görsel materyal kullanan öğrenciler ile kullanmayan öğrenciler arasında aritmetik ortalamalar bağlamında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Gülüm (2010), Sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yaptığı “sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin fiziki coğrafya konularındaki bazı temel kavramları anlama düzeyi ve kavram yanlışları” adlı çalışmasında öğretmen adaylarının dünyanın şekli ve hareketleri konusunda on temel kavrama dair bilgi ve kavram yanlışlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. 2008–2009 öğretim yılında Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında bir, iki, üç ve dördüncü sınıf düzeyinde eğitim gören 93 öğrenciye açık uçlu yarı yapılandırılmış anket uygulanmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının; enlem kavramı ile paraleli, meridyen kavramı ile boylamı, açıl hız ile çizgisel hızı birbirine karıştırdıkları, bu kavramlarda kavram yanlışlarına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Bitlisli (2014), “6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi Yeryüzünde Yaşam Ünitesi’nde geçen coğrafi kavramları algılama düzeyleri ve kavram yanlışları (Bayburt Örneği)” isimli araştırmasında ilgili üniteye yer alan “geoit, ekvator, meridyen, paralel,

ölçek, harita, kroki, okyanus, deniz, kıta, kutup, matematiksel konum, özel konum, hava durumu, iklim” gibi coğrafi kavramları incelemiştir. Çalışmanın temel amacı, kavram yanlışlarına ilişkin eğitimcilere öneriler sunmak ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrencilerinin söz konusu ünitedeki coğrafi kavramları anlama becerileri ve kavram yanlışları konusunda farkındalıklarını ortaya koymaktır. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Bayburt ilinde bulunan sosyoekonomik boyutta farklı özelliklere sahip 4 ortaokulda 6. sınıf düzeyinde 165 öğrenci ve il merkezinden 15 sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin coğrafi kavramları anlama düzeylerini ve kavram yanlışlarını ortaya koymak amacıyla da katılımcılara başarı testi uygulanmıştır. Öğrencilerin araştırma konusu edilen coğrafi kavramlarda kavram yanlışları olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerine de öğrencilerinin kavram yanlışlarına ilişkin bir farkındalığa sahip olup olmadıklarını ortaya çıkarmak amacıyla anket uygulanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin de öğrencilerinin kavram yanlışları noktasında yeterince farkındalığa sahip olmadıkları araştırma verileri sonucu ortaya konulmuştur.

Avcı (2015), çalışmasında 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki coğrafi kavramları anlama düzeylerini belirleyerek sahip olunan kavram yanlışlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. “6. sınıflarda sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve coğrafi kavram yanlışlarının belirlenmesi” isimli bu çalışmasında 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde bulunan dört ilköğretim okulundaki 170 kız ve 176 erkek toplam 346, 6. sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada araştırma konusu edilen coğrafi kavramların anlaşılma düzeylerini ve yanlışları ortaya koymak amacıyla açık uçlu, boşluk doldurmalı, çoktan seçmeli ve çizim gerektiren 23 soruluk bir test geliştirilmiştir. Öğrencilerin veri toplama aracına verdiği cevaplar; doğru algılama, sınırlı algılama, yanlış algılama ve cevapsız kategorileri kullanılarak SPSS programı üzerinden analiz edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin kavramları algılamasında okul, cinsiyet, anne-baba eğitim durumları ve anne-baba meslek durumlarına göre de anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Anova Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ilgili coğrafi kavramları yeterince anlayamadıkları ve kavram yanlışlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Bundan hareketle öğretim programı uzmanlarına ve eğitimcilere bazı tavsiyeler sunulmuştur.

Demirkaya ve Karacan (2016), “ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki bazı coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları” adlı çalışmalarında 6. sınıf öğrencilerinin dünyanın özellikleri, coğrafi konum, hava durumu ve iklimle ilgili coğrafi kavramlardaki kavram yanlışlarını ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Burdur ilindeki bir ortaokulda uygulanmış olup 16 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Katılımcılara açık uçlu 18 soruyu içeren bir form uygulanmış olup veriler “anlama, sınırlı anlama, anlamama, yanlış anlama ve cevap vermeme” gibi kategoriler dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin genel olarak kavramları anlama düzeylerinin düşük olduğu ve coğrafi kavramlarla ilgili kavram yanlışlarına sahip oldukları saptanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin kavram edinme düzeylerini artırıcı ve kavram yanlışlarını ortadan kaldıran zengin öğrenme ortamları tasarlaması gerektiği vurgulanmıştır.

Araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde 6. sınıf düzeyinde öğrencilerin coğrafi kavramları anlamakta ve anlamlı bir biçimde öğrenmede güçlük çektikleri ve ilgili kavramlara dair kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmektedir. Öğretim süreçlerinde coğrafi kavramların etkin bir biçimde kazandırılması ve kavram yanlışlarının önüne geçilebilmesi adına aktif öğrenme yöntemlerinden olan eğitsel oyunlar eğitim süreçlerinde kullanılabilir.

Oyun

Araştırmanın bu bölümünde oyun kavramı ve önemi, eğitsel oyunlar, eğitsel oyunların üstün yönleri, eğitsel oyunların sınırlılıkları, eğitsel oyunlarla ilgili yapılan çalışmalar gibi alt başlıklar yer almaktadır.

Oyun Kavramı ve Önemi

Oyun; belirli bir hedefi bulunan veya bulunmayan, kurallı ya da kuralsız olarak icra edilebilen, ancak her koşulda çocuğun seyerek ve isteyerek gerçekleştirdiği bedensel, zihinsel, dilsel, psikososyal gelişimine katkı sunan, gerçek yaşamın bir provası ve çocuğun en aktif olduğu bir öğrenme sürecidir (Yalçın, Demirdağ ve Kazak, 2017, s. 23). Oyun, çocuğun içinde yaşadığı toplumda yer alan genel geçer normları ve kuralları anlayabilmek için bulduğu en iyi yoldur. Oyun çocuğun doğumundan itibaren okul öncesi

dönemde, okul çağında ve okul sonrası dönemde başvurduğu aktif öğrenme yöntemlerindedir. Nitekim oyun günümüzde kimi eğitimcilerinde önemini vurguladığı deneme-yanılma öğrenmesini de içeren çocuğun kendi yeteneklerinin farkına varmasına, bunları keşfetmesine de yardımcı olan faaliyetlerdir (Çankırlı, 2008).

Oyun insan hayatının bir unsuru olarak ilk dönemlerden günümüze kadar her dönemde kendine yer bulabilmiş günümüze kadar gelebilmiş bir olgudur. Oyun, çocukların dünyayı ve çevresini tanımaya başladığı andan itibaren ortaya çıkan ve her yaş düzeyinde da farklı hedeflere yönelik kullanılan eylemler dizisidir. Çocukların sağlıklı bir biçimde yetişmelerinde ileri de sağlıklı bireyler olmalarında oyunun rolü büyüktür. Çocukların tüm gelişim alanlarının sağlıklı bir biçimde tamamlanmasında, kendi kimliklerini inşa etmelerinde oyunun etkisi vardır. Oyunla birlikte çocuklar çevrelerini keşfetmeye, toplumdaki konumlarını görmeye ve çevreleri ile iletişim kurmaya başlamaktadırlar. Çocuk gelişim süreçlerinde ve onlara belirli becerilerin kazandırılması hususunda oyunlar büyük bir etkiye sahiptir. Oyunlarla birlikte çocukların toplumsal ve dilsel gelişimleri de tamamlanmaktadır. Bunun yanı sıra oyun, çocukların hali hazırda sahip oldukları becerileri geliştirip, pekiştirmektedir (Sevim, 2019). Oyun kavramının karşımıza çıkardığı anlamlar yaşanan zamana, mekâna ve kültüre göre farklılıklar arz edebilmektedir. Bununla birlikte farklı yerlerde, farklı zamanlarda oynanan oyunların çocukların bilişsel gelişim süreçleri ile doğru orantılı olarak hedefleri, kuralları ve oyunun içeriğinde de değişimler görülebilmektedir (Koçyiğit ve Baydilek, 2015).

Oyun, ilköğretim kademesinde bulunan çocuklar için temel ihtiyaçlar arasında yer almaktadır. Çocuklar oyunlarda oynadıkları rollerle gelecekteki yaşamları için tecrübe kazanmaktadırlar. Bu nedenle çocukların oyun oynama ihtiyaçlarının karşılanmaması veya bu durumun engellenmesi onların benlik algılarına, kimlik gelişimlerine zarar verebilmektedir (Demir, 2012). Oyun evrensel, insanlığı kapsayan bir durumdur ve çocuğun olduğu her mekânda oyun vardır. Oyunların gerektirdiği araçlar ve oyunun içerikleri, bölgeden bölgeye farklılık gösterse de oyun ya da oyunlar halen varlığını sürdürmektedir. Oyun oynamayan çocuklarda çeşitli gelişimsel ve yaşamsal sorunların ortaya çıkabileceği yapılan çalışmalar sonucu ortaya koyulmuştur. Öğrencilik dönemlerinde de aktif bir biçimde öğrenme yöntemi olarak kullanılan oyunlar eğitimde de öğretim yöntemi olarak da işe koşulmaktadır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Oyunlar, çocuğun yaşamında önemli bir değere sahiptir. Çocuğun düşüncelerini anlatma

yöntemidir. Öğrenciler oyun yoluyla taşıdıkları negatif enerjiyi üstlerinden atarlar (Ören ve Avcı, 2004).

MEB (2006), oyunu çocuğun seviyesine uygun olan, çocuğun yapmaktan zevk aldığı etkinlikler olarak ifade ederken, öğretmenlerin eğitsel oyunları çocuğu merkeze alarak kullanmaları gerektiği de vurgulanmıştır. Ayrıca oyunun çocuğun bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve psikososyal gelişim süreçlerinde önemli bir görevi üstlendiğini belirtmektedir. Piaget oyunun çocuğun zihinsel yapısından kaynaklanan bir olgu olduğunu ve çevresinden gözlemlendiği davranışlarıyla bütünleştirerek gerçekleştirdiği bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Vygotsky de çocukların bir bakıma oyun oynarken isteklerini, problemlerini, düşüncelerini yani başka bir deyişle kendisini tam olarak ifade ettiğini belirtmektedir. Oyun çocuğu ruhsal olarak pozitif yönde etkilediği için kişilik gelişiminde de önemli bir role sahiptir. Vygotsky aynı zamanda oyunu bilişsel gelişime katkı sunan toplumsal bir niteliğe sahip olmasının yanı sıra oyun; gönüllü, eğlenceli ve kuralları bulunan bir etkinlik olarak ifade edilmektedir (Nicolopoulou, 2004).

Eğitsel Oyunlar

Öğretim etkinliklerine destek olan ve dersin hedeflerine uygun biçimde tasarlanmış oyunlar, eğitsel oyun olarak kabul edilir (Tural, 2005). Eğitsel oyunlar, belirlenen kurallar doğrultusunda öğrencinin özgürlüğüne fırsat tanıyarak, düşünce dünyasını güçlendirerek, öğrenilen bilgilerin tekrar edilmesini ve kalıcılığını sağlayan öğrenme süreçlerinde kullanılabilmesine destek olan aktif bir yöntemdir (Zengin, 2002). Eğitsel oyunlar sayesinde öğretmen öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini öğretmek istediği konuya kolaylıkla odaklayabilir. Öğrenciler öğretim süreçlerinde yapılandırmacı anlayışa uygun olarak derslerde aktif olarak sorumluluk üstlenmekte olup bu sayede öğrendikleri bilgileri oyunlar yoluyla pekiştirmekte kalıcı hale getirmektedir (Yıldırım, 2015). Eğitsel oyunlar vasıtasıyla öğrenciler beceri ve bilgi düzeyindeki davranışları daha kolay ve kalıcı biçimde öğrenmektedirler. Eğitsel oyunlardan öğrencilerin öğretimsel anlamda en üst düzeyde verim alabilmeleri için öğretmenlerin oyunları planlamaları ve oyunlar uygulanırken sınıf yönetimi bağlamında düzeni sağlamaları önem taşımaktadır (Koka, 2018).

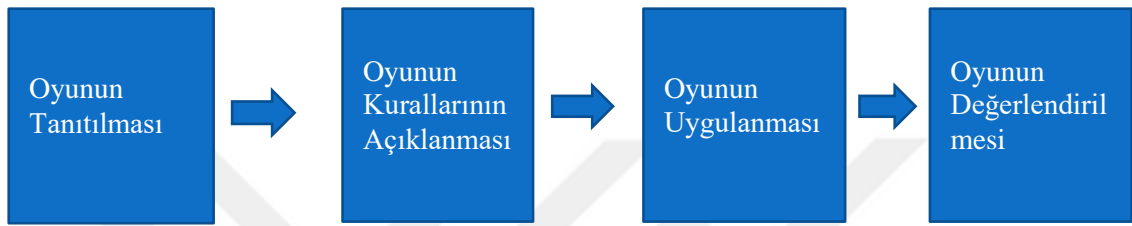
Eğitsel oyun öğretim yöntemleri arasında yer alır. Eğitsel oyun ile geleneksel eğitimin doğurduğu olumsuz etkiler ortadan kaldırılarak eğitimsel yaşantılar daha zevkli

bir hale getirilebilir. Öğrencilere verilmek istenen kazanımlar eğitsel oyun ve şarkılarla harmanlanarak oyun oynamak veya şarkı söylemekten ziyade öğretilmek istenen bilginin eğitsel oyun ve şarkılar yoluyla öğrencilere kazandırılması öğrencilerin, derse karşı daha iyi motive olmalarını ve konuya etkin bir biçimde odaklanmalarını sağlayacaktır (Gürbüz, Çeker ve Töman, 2017). Ayrıca eğitsel oyunlar soyut düşünmeye ihtiyaç duyan, öğrenciler için sıkıcı işlemleri mücadeleci yarışmalara dönüştürebilir (Owens, 1997). Eğitsel oyun oynarken öğrencilerde kalıcı öğrenmelerin ortaya çıkmasını sağlayan öğretmen, öğrencilerin oyuna yönelik başarı ve kazanma arzusundan faydalanarak tutum ve yeteneklerinin gelişmesini de amaçlar. Okullarda oynan diğer oyunlar ile eğitsel oyunların arasındaki farklılıklardan biri de eğitsel oyunların sonunda önceden tasarlanmış belli bir hedefin varlığının olmasıdır (Altınbulak, Emir ve Avcı, 2006).

Eğitsel oyunlar sınıfta temel kavramların öğrencilere kazandırılmasında ve dersin daha ilgi çekici hale gelmesinde, ön öğrenmeleri kullanarak yeni öğrenmeleri yapılandırmada ve çalışma davranışlarının yeniden düzenlenmesinde öğrenenlere etkin, verimli ortamlar sağlayabilir. Bunun yanı sıra eğitsel oyunlar ile oluşturulan eğlenceli ortamlar ile öğrenmenin kalıcılığı da arttırabilirken öğrencilerin zihinsel, duyuşsal ve fiziksel davranış örüntülerinin inşa ve geliştirilme düzeyinin değerlendirilmesinde de eğitsel oyunlar kullanılabilir (Coşkun, 2012). Eğitsel oyunlar öğrencilerin işbirlikli bir anlayışla takım halinde çalışmayı, paylaşmayı, farklı görüşlere saygılı olabilmeyi, yardımlaşmayı, kurallara uygun hareket etmeyi, bireysel haklarını korumayı ve arkadaş edinme gibi buna benzer otuz bir sosyal beceriyi kazanmalarına katkı sağlar. Eğitsel oyunlar aynı zamanda öğrencilerin sorun çözme, yaratıcı düşünme, istek, okula karşı olumlu tutum geliştirme ve özgüven gibi farklı gelişimsel süreçlerine destek olan öğrenme çevreleri oluşturmaktadır (Coşkun, Akarsu ve Kariper, 2012; Savaş ve Gülüm, 2014; Önen, Demir ve Şahin, 2012).

Kılıç (2012), eğitsel oyunun özelliklerini şöyle ifade etmiştir: Eğitsel oyunlar öğrenme hedeflerine yönelik tasarlanmasından dolayı bilgilerin pekiştirilmesi, eksik veya yanlış öğrenmelerin düzeltilmesinde kullanılabilir. Oyunlar oynanırken öğrenciler aktif olduğu için öğrenme yaşantıları daha zevkli bir hale gelir ve öğrenciler aktif katılımı bizatihi kendileri oyunları deneyimleyerek bilgileri daha kalıcı bir biçimde öğrenmiş olurlar. Eğitsel oyunlar öğrencilerin iletişim becerilerine, işbirliği içinde çalışmalarına, kendilerini iyi bir biçimde ifade etmelerine ve özgüvenlerinin gelişmesine de destek olur.

Öğrenme ortamını sıkıcılıktan çıkararak öğrencinin güdülenmesinin artmasını sağlar. Öğrencilerin dilsel gelişiminin yanı sıra problem çözme ve zihinsel yeteneklerinin de gelişmesinde aktif rol oynar. Sessiz ve kendi halinde olan çekingen özellikler sergileyen öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmelerine ve aktif olarak kendilerini daha iyi ifade etmelerine katkıda bulunur (Kılıç, 2012; akt. Çoşan Öztürk, 2018). Eğitsel oyunların özelliklerine bakıldığında iyi bir planlama süreci ve uygulama basamaklarına riayet edilmesi gerekmektedir. Şekil 1’de eğitsel oyunların uygulama basamakları gösterilmiştir.



Şekil 1. Eğitsel Oyun Uygulama Basamakları (Akandere, 2013; akt. Peker Aymen, 2018)

Akandere (2013), şekil 1’de görüldüğü gibi oyun uygulama basamaklarını 4 ana başlıkta sınıflandırmıştır. Bunlardan ilki oyunun tanıtılması aşamasıdır. Bu aşamada oyun çocuklara ismiyle birlikte tanıtılır. Oyunun ismi çocukların dikkatini çekici bir nitelikte olmalıdır. Bunun yanı sıra çocukların oyun oynamak için zihinsel açıdan hazır olması da önem taşımaktadır. İkinci basamakta oyunun kuralları açıklanır. Kuralların öğrenci için açık ve net olması gerekirken sonrasında oyunla ilgili araç gereçler tanıtılması önem taşımaktadır. Ayrıca öğrencilerin oyunu iyi anlayıp anlamadığı noktada gerekli kontroller yapılmalı, tüm öğrencilere oyunda sorumluluklar verilmelidir. Üçüncü basamakta oyun uygulanır, oyun uygulanmadan önce de bir kez oyunla ilgili prova yapılması gerekmekte olup oyun esnasında kural dışı davranışlara da mahal verilmemeli, oyun sonunda ise ödül olmalıdır. Dördüncü basamakta yani son aşamada oyunun hedeflenen amaçlara ulaşip ulaşmadığı, çocukların yaşlarına ve seviyelerine uygunluğu, zaman veya tekrar sayısının yeterli olup olmadığı, kullanılan araç ve gereçlerin oyun karakteristiğine uygun olup olmadığının değerlendirilmesi gerekir (Akandere, 2013; akt. Peker Aymen, 2018).

Eğitsel Oyunların Üstün Yönleri ve Sınırlılıkları

Oyun çocuklar için eğlence ve öğrenme vasıtasıdır. Bundan dolayı çocuklara kazandırılmak istenen bilgi ve beceriler oyun yoluyla rahatlıkla öğretilir. Bunun yanı sıra çocuklar oyun oynarken sorular sorar ve bu sayede kendi öğrendiği bilgileri karşısındakine de aktarmış olurlar böylelikle çocuk rahat bir ortamda ve doğru iletişim kanallarını kullanarak gelişimini sürdürür (Çoban ve Nacar, 2015). Oyunlar ile öğrenme faaliyetlerinin karşılıklı etkileşimlere dayanması ve geniş bir yapıya sahip olması nedeniyle öğrenmenin kalıcı olmasına katkı sağlar (Annetta, Cheng ve Holmes 2010). Oyunların eğitimde kullanılmasının getirdiği avantajları Sel (1985), şöyle ifade etmiştir: Oyun öğrenci seviyesine uygun ve kolay olduğunda öğrencinin özgüvenini geliştirmektedir. Oyunlar sayesinde öğrenciler kurallara uymayı öğrenirler. Oyunlar aynı zamanda öğrencilerin duygusal yönden ihtiyaçlarının doyurulmasına katkı sağlarken özellikle gergin ve negatif enerjiye sahip çocukların rahatlamasına ve sakinleşmelerine de katkıda bulunur. Oyunlar içerisinde barındırdıkları işlemler, etkinlikler ve aşamalar sayesinde öğrencilerin zihinsel gelişimlerine; eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi becerilerine de katkıda bulunur. Öğrenilecek bilgi, beceri ve kavramlar oyunlar yoluyla daha ilgi çekici ve daha eğlenceli hale getirebilir. Öğrenilen şeylerin zihindeki kalıcılığı oyunlar sayesinde artırılabilirken, soyut konuların öğretiminde de oyunlar etkilidir. Öğrenciler oyunlar sayesinde soyut olan kavramları somutlaştırmış olur ve eğitsel oyunlarla öğrenilen bilgilerin kalıcılığı da fazladır aynı zamanda eğitsel oyunun kullanıldığı derslerde öğrenciler dersten zevk alarak dersin devamlılığını isterler (Çetin, 2016). Eğitsel oyunlar, aynı zamanda çocukların yeni öğrendikleri kavramları daha etkin bir biçimde kullanmalarına da yardımcı olur (Horn, 1986).

Eğitim öğretim süreçlerinde her yöntem veya tekniğin üstün yönleri olduğu kadar sınırlılıkları da vardır. Coşkun (2012), eğitsel oyunların sınırlılıklarını şu şekilde açıklamıştır: Eğitsel oyun tekniği ön hazırlık gerektirdiği için öğretmenin iş yükünü arttırabilmektedir. İyi planlanmadıkları takdirde uygulama süresi yetmeyebilir ve uygulamada sorunlar yaşanabilir. Kalabalık sınıflarda uygulanması zor ve maliyetli olduğu ifade edilirken tüm konuların oyunlar yoluyla öğretimi mümkün görünmemektedir. Bununla birlikte çekingen öğrencileri oyunlara katma hususunda problemler baş gösterebilir. Ayrıca yarışma fikri ve rekabet ortamı yavaş öğrenen öğrencilerin zorlanmasına, oyunun öğrencilerce net bir biçimde anlaşılması oyunun

hedefine ulaşmasına engel olabilirken, öğrenci seviyesine, hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmayan oyunlar kullanıldığında, iyi planlama yapılmadığında ise öğrencide gerginlik ve olumsuz duyguların gelişmesine neden olabilmektedir.

Eğitsel Oyunlarla İlgili Yapılan Çalışmalar

Eğitsel oyunların öğrenmeye katkı sağladığı yönünde birçok çalışma yapılmıştır bunlardan bazıları şunlardır: Karabacak (1996), ön test son test araştırma modelini kullanarak deney ve kontrol grubunda toplam 46 öğrenci ile “sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin erişim düzeyine etkisi” isimli çalışmayı gerçekleştirmiştir. Deney grubunda dersler, öğrencilere kazandırılması hedeflenen konular için eğitsel oyunlar kullanılarak işlenmiş olup kontrol grubunda ise eğitsel oyunlara yer verilmemiştir. Deney ve kontrol grubu erişim puan ortalamalarını ortaya koymak için T-Testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda eğitsel oyunların kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin erişim puan ortalamaları ile eğitsel oyunların kullanılmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır.

Şaşmaz Ören ve Erduran Avcı (2004), tarafından “eğitimsel oyunla öğretimin fen bilgisi dersi güneş ve gezegenler konusunda akademik başarı üzerine etkisi” isimli deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı, ilköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde “Güneş Sistemi ve Gezegenler” konusunun öğretiminde eğitimsel oyunun uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubu arasında akademik başarı bağlamında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini 2003-2004 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Ankara ilinde bulunan bir ortaokulda yer alan 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Üç haftalık uygulama süreci sonunda kullanılan eğitsel oyunların fen bilgisi öğretiminde akademik başarı üzerindeki etkisinin anlamlı olup olmadığını ortaya koymak için T-Testleri uygulanmıştır. T- Testlerini uygulanması sonucunda eğitsel oyuna dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney grubundaki öğrencilerin başarıları ile geleneksel öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrenciler arasında akademik başarı noktasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda eğitsel oyun kullanılarak gerçekleştirilen öğretimin geleneksel öğretime göre fen bilgisi öğretiminde akademik başarıyı yükseltmede daha etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Yurt (2007), “eğitsel oyun tekniği ile fen öğretimi yeni ilköğretim müfredatındaki yeri ve önemi” başlıklı çalışmada eğitsel oyunların uygulandığı ders içeriklerinin akademik başarıya etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin oyunlar sayesinde eğlendiklerini bu sayede derse karşı daha çok istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin kavram öğretimi ve alternatif etkinliklerde de oyun kullanmaları gerektiğinin altı çizilmiştir (Yurt, 2007; akt. Koç, 2019).

Chuang ve Chen (2007), yaptıkları çalışmada dijital oyunların öğrencilerin akademik başarılarına etkisini araştırmışlardır. Bu bağlamda 3. sınıf öğrencileri ile deney ve bir kontrol gruplu olarak yürüttükleri çalışmaların sonucunda dijital oyunlarla öğretimin bilginin kalıcılığını sağlamada ve problem çözme becerilerini geliştirmede deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu saptanmıştır.

Yeşilkaya (2013), “7. sınıf sosyal bilgiler dersi ‘zaman içinde bilim’ ünitesinin eğitsel oyun yöntemi ile öğretimi” ismiyle yaptığı çalışmada çalışmanın amacı 7. sınıf sosyal bilgiler dersi “zaman içinde bilim” ünitesinin öğretiminde eğitsel oyun kullanımının öğrenci başarısına ve derse karşı tutuma etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini Elazığ ilinde bulunan bir ilköğretim okulunda 2011–2012 eğitim- öğretim yılında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma 7-A deney grubunda eğitsel oyunlar ve 7-B sınıfı kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın modeli deneysel model olup veri toplama aracı olarak çoktan seçmeli sorulardan oluşan başarı testi ve 21 maddeden oluşan tutum ölçeği kullanılmıştır. Bağımsız gruplar için farkları ortaya koymak amacıyla T-Testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda geleneksel yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu ile eğitsel oyunların kullanıldığı deney grubunun başarı test puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiş olmasına rağmen, deney grubundaki öğrencilerin başarı puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin derse karşı tutumları bağlamında deney grubu öğrencilerinin tutumlarında kontrol grubuna göre pozitif yönde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Sonuç olarak sosyal bilgiler dersinde öğretim süreçlerinde eğitsel oyunlar kullanılarak öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları olumlu doğrultuda yükseltilebilir ve öğrenilecek bilgiler somutlaştırılarak daha kalıcı hale öğrenmeler sağlanabilir.

Liu ve Chen, (2013) yaptıkları çalışmada ilköğretim öğrencilerinin bir eğitim kart oyununa katılarak fen bilgisi dersinde yer alan kavramları öğrenmelerine yardımcı olmayı

hedeflemişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin kart oyununun fen öğretimine entegre edilmesi ile ilgili algılarını ve öğrenmeye etkisiyle birlikte oyunun eğitsel bağlamda yararlarını da araştırma konusu etmişlerdir. Yapılan uygulamalar sonucunda öğrencilerin, eğitsel kart oyunu ile ilgili fen bilgisi dersinde öğretim süreçlerinde ilgili oyunun kullanılmasına dair pozitif yönde tutumlar sergiledikleri tespit edilmiş olup öğrencilerin ulaşım ve enerji konularındaki bilimsel öğrenmeleri geliştirmede eğitsel kart oyununun olumlu katkı verdiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Arslan (2017), ise “4. Sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eğitsel oyun yöntemiyle öğretim” isimli çalışmasında 4. Sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eğitsel oyun kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutum ve başarılarına etkisini ortaya koymayı hedeflemiştir. Ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen kullanıldığı çalışmada başarı testi, tutum ölçeği, öğrenci öz değerlendirme formunun yanı sıra veli gözlem formu uygulanarak edilen veriler, T- Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin derse yönelik tutumları özelinde deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel bağlamda deney grubunun lehine, kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılığa sahip olduğu fakat öğrenci başarıları konusunda iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmadığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Koka (2018), “Sosyal bilgiler dersinde kullanılan bilgisayar destekli eğitsel oyunların öğrencilerin ders başarısına olan etkisi” başlıklı çalışmasında ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa İli Viranşehir İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 6. sınıf düzeyinde bir okulda yer alan 70 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada 4 haftalık deneysel bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda “Ülkemizin Kaynakları” ünitesi bilgisayar destekli eğitsel oyunlar kullanılmış olup, kontrol grubuna ise mevcut programdaki kazanımlara uygun olarak ders işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi” uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 16 paket istatistik programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunamamış olmasına karşın son test sonuçlarında anlamlı bir farka ulaşılmıştır. Bilgisayar destekli eğitsel oyunların kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını ve bilgilerin kalıcılığını yükselttiği saptanmıştır.

Korcu (2019), “Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde oyunla öğretim uygulamaları”(deneysel bir çalışma) isimli araştırmasında ortaokul düzeyinde 5, 6 ve 7.

sınıflarda sosyal bilgiler dersi “Kültür ve Miras” isimli öğrenme alanının kazanımlarının eğitsel oyun kullanılarak öğretilmesinin öğrenci başarısı ve öğrenmelerin kalıcılığına etkisini ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ili, Gömeç ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri teşkil etmektedir. Araştırmanın modeli ön test- son test kontrol ve deney gruplu yarı deneysel modeldir. Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere ön test- son test, uygulamasının tamamlanmasından 30 gün sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Veriler SPSS 21 programı ile analiz edilmiştir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için T- Testi, ilişkili örneklem T- Testi ve ilişkisiz örneklem T- Testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Sonuç olarak sosyal bilgiler dersinde soyut nitelikteki tarih konularının öğretiminde eğitsel oyun kullanımının öğrenci başarısına olumlu yönde katkı sağladığı ve öğrencilerin derse daha istekli katıldıkları öğrenme sürecinden zevk aldıkları oyunla öğretim konusuna daha çok önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Biter (2019), “Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunlarla değerler eğitimi: Bir eylem araştırması” başlıklı çalışmasında ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersi “Birey ve Toplum” öğrenme alanında yer alan değerlerin eğitsel oyunlar kullanılarak öğrencilere kazandırılması ve değerler öğretiminde eğitsel oyunların etkinliğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bundan hareketle sosyal bilgiler öğretmen ve öğrencilerinin eğitsel oyunlarla değerler öğretimine ilişkin görüşlerini incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmış olup araştırmanın sonunda, eğitsel oyunlar kullanılarak gerçekleştirilen ve ürün dosyaları ile desteklenmiş öğretimin öğrenme ve öğretme süreçlerine olumlu yönde katkı sağladıkları saptanmıştır. Bu bağlamda eğitsel oyunlar uygulanarak gerçekleştirilen sosyal bilgiler derslerinin değerleri kazandırmada etkili olduğu bilginin kalıcılığını arttırdığı, derse karşı olumlu tutumları geliştirdiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Erkin (2019), “Ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin depreme yönelik tutum ve akademik başarılarında eğitsel oyunların etkisinin incelenmesi” isimli çalışmasında, sosyal bilgiler dersinde yer alan deprem konusunun eğitsel oyunlar kullanılarak gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. 40 deney grubu 42 kontrol grubunda toplam 82 öğrenci ile yapılan çalışma sonunda deprem eğitiminde

eğitsel oyunların, geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu öğrencilerin derse ve konuya karşı ilgi ve isteginin daha da arttığı gözlenmiştir. Deprem eğitimlerinde eğitsel oyunların dışında kullanılan geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenme üzerindeki etkinliği daha az iken, eğitsel oyunların deprem eğitiminde daha etkili ve kalıcı öğrenmeler sağladığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Atasoy (2019), “Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde eğitsel oyunlar yoluyla kavram öğretimi” başlığıyla yürüttüğü çalışmanın amacı, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde kavram öğretiminde eğitsel oyun uygulamalarının, dersin etkililiğine ve kavram öğretimine etkilerini ortaya koymaktır. Bununla birlikte eğitsel oyunları derslerinde kullanan öğretmenlerin bu konudaki yeterlilikleri, eğitsel oyun kullanımında karşılaştıkları problemler ve bu problemlerin çözümünde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesinin yanı sıra oyunun değerler eğitimine katkısının saptanması da çalışmanın amaçları arasındadır. Nitel yaklaşımla tasarlanan araştırmanın verileri, İstanbul ili, Eyüp ilçesinde görev yapan ve kavram öğretiminde eğitsel oyun yöntemini tercih eden 24 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilmiştir. Verileri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu katılımcılara uygulanmış olup Verilerin çözümlenmesinde betimsel, yorumlamaya dayalı içerik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kavram öğretiminde eğitsel oyun kullanımının öğretim süreçlerinde pozitif sonuçlar oluşturduğu yapılan mülakatlarla da ortaya konulmuştur.

Aygün (2019), “Fen öğretiminde eğitsel oyun kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi” isimli çalışmasıyla ortaokul 6. sınıf fen bilgisi dersinin, “Kuvvet ve Hareket” ünitesinin öğretiminde, bilgisayar destekli oyun kullanımının öğrenci başarılarına, tutumlarına ve kavram yanlışlarını gidermedeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemi Adıyaman ilinde bir ortaokul da eğitim öğretim gören 6. sınıf öğrencilerdir. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desende başarı testi, tutum ölçeği ve Kavram Yanlışları Testi kullanılmış olup son test kısmında öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS programı kullanılmıştır. T- Testi ve tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Araştırma sonunda eğitsel oyun etkinliklerinin fen öğretiminde kuvvet ve hareket konusundaki akademik başarıyı anlamlı düzeyde farklılaştırdığı ve öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını pozitif yönde etkileyerek kavram yanlışlarını ortadan kaldırdığı tespit edilmiştir. Tüm bunların

yanı sıra öğrencilerin eğitsel oyunlarla ilgili olumlu yönde görüşlere sahip oldukları ve ders sırasında eğlenerek öğrendikleri ifade edilmiştir. Genel olarak alanyazındaki eğitsel oyunlara yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında, öğrencilerin eğitsel oyunlar sayesinde derse daha istekli bir biçimde katıldıkları, eğlenerek, dersten zevk alarak kalıcı öğrenmeler sağladıkları, derslerin monoton, sıkıcı tondan sıyrılarak soyut konuların somutlaştırılmasında eğitsel oyunların etkili olduğu ifade edilmiştir.

Genellikle deneysel desen üzerinden eğitsel oyunların kullanıldığı deney gruplarında akademik başarının daha yüksek olduğu, öğrencilerin derse ve konulara ilişkin tutumlarının pozitif yönde farklılaştığı eğitsel oyunların kavramların öğretiminde etkili bir teknik olduğu son yıllarda yapılan çalışmalarda daha net olarak ortaya konulmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilecektir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerini içeren karma model kullanılmıştır. Karma model araştırmacının, araştırma problemlerini daha iyi anlayarak netleştirebilmesi adına hem nitel hem de nicel verileri setlerini topladığı ve bu iki veri türünü birbiriyle harmanladığı buna bağlı olarak sonuçlar çıkardığı modeldir (Creswell ve Sözbilir, 2017). Karma yöntem araştırmasında amaç araştırılan olgunun daha geniş bir perspektifle ortaya koyulmasını ve anlaşılmasını sağlamak için nicel ve nitel veri setlerinin tek bir araştırma çatısı altında toplanarak sentezlenmesini sağlamaktır (Leavy, 2017). Araştırmanın nicel boyutunda ön test- son test yarı deneysel desen kullanılmış olup deneysel desenler araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalışan araştırmalardır. Deneysel desenlerde amaç değişkenler arasındaki neden- sonuç ilişkisini test etmektir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2019). Salgın hastalık koşulları göz önüne alınarak kullanılan tek gruplu deneysel desende bağımlı değişkene ait ölçümler tek grupla, aynı veri toplama araçları üzerinden gerçekleştirilirken etkinlikler öncesinde ön test ve etkinlik sonrasında son test şeklinde uygulanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Bu araştırmaya ilişkin ön test- son test tek gruplu yarı deneysel desen Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ön Test Son Test Tek Gruplu Yarı Deneysel Desen İşlem Şeması

Grup	Ön test	İşlem	Son test
G1	Ö1	X(Anlatım Yöntemi)	S2
G1	Ö1	Y(Gösteri Yöntemi)	S2
G1	Ö1	Z(Eğitsel Oyunlar)	S2

Tablo 2’de görüldüğü üzere 6. sınıfa giden tüm öğrencileri içeren 9 öğrenciden oluşan çalışma grubuyla ön test ve son test uygulaması ile 3 ayrı öğretim yöntem ve teknik kullanılarak 9 coğrafya kavramı kazandırılmak istenmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda ise durum çalışması kullanılmıştır. Nitel bir araştırma yaklaşımı olması nedeniyle durum çalışması “nasıl” ve “niçin” gibi soruları merkeze alarak uygulanan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). McMillian (2000), ise durum (örnek olay) çalışmasını bir veya daha çok olayın, olayın geçtiği mecranın, sosyal topluluğun, programın veya birbirine bağlı yapıların derin bir biçimde incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır. Tanıma bakıldığında durum çalışmalarında bir okul ve onun alanı ya da birden fazla okul ve bu okulların alanları, tek veya birden fazla olay bu yöntemde araştırma konusu edilebilir (McMillian, 2000; akt. Büyüköztürk ve diğerleri, 2019, s. 268). Durum çalışması başka bir ifadeyle gerçek yaşam çerçevesinde yer alan olgularda araştırmacının üzerinde etki ve kontrolünün nispeten az olduğu olaylarda daha çok kullanılmaktadır (Yin, 2009). Durum çalışmasında zengin ve birbiriyle uyumlu, birbirini destekleyen verilere ulaşmak araştırmacının geçerliği ve güvenilirliğini yükseltmek adına birden fazla veri toplama aracını kullanmak gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda araştırmada öğrenci günlükleri ve uygulama yapılan derslere yönelik öğretmen gözlemleri de kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kayseri ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir resmi ortaokulda bulunan 6. sınıfa giden 5 kız 4 erkek toplam 9 öğrenciden oluşturmaktadır. Çalışmaya gönüllü olarak sınıfın tamamı katılmıştır. Çalışma grubu oluşturulurken araştırmanın yürütüldüğü koşullar ve Covid 19 salgın tedbirleri göz önüne alınarak farklı okullarda uygulama yürütme konusunda yaşanan güçlükler nedeniyle araştırmacının görev yaptığı okulda çalışma yürütülmüştür. Araştırmada uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntem para, işgücü ve zaman bağlamında yaşanan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir olan birimlerden seçilerek oluşturulması esasına dayanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2019).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada ilgili kurumlardan gerekli izinler alınarak kavram başarı testi, öğrenci günlükleri ve öğretmen gözlem formları üzerinden veriler toplanmıştır.

Kavram Başarı Testi

Araştırmanın amacı doğrultusunda, danışman ve araştırmacı tarafından Kavram Başarı Testi geliştirilmiştir. Kavram başarı testi kavramın açık uçlu biçimde açıklanmasına dayanan toplam dokuz kavramdan oluşan bir veri toplama aracı olarak oluşturulmuş. Kavramlar 6. sınıf sosyal bilgiler 2018 öğretim programı dikkate alınarak “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanına göre belirlenmiştir. Bu kavramlar coğrafya eğitimi alanında iki akademisyen tarafından 1’den 5 e kadar kolaydan zora doğru zorluk derecesine göre puanlanmıştır. Daha sonra eşit puanlar olacak şekilde bu 9 kavram üç hafta gerçekleştirilecek uygulamalara göre 3 e ayrılmıştır. Her hafta için belirlenen kavramlar eşit puan almıştır. Kavramların zorluk ve kolaylığı açısından eşit dağılımı yapılmıştır. İlk hafta uygulaması için paralel, meridyen ve başlangıç meridyeni, ikinci hafta için ekvator, eksen ve yörünge, üçüncü hafta için enlem, boylam ve kutup noktası kavramlarının yer aldığı açık uçlu sorular kavram başarı testini oluşturmuştur. Öğrencilerin ismi ve cinsiyetinin yer aldığı öğrenciye ait bilgiler ve üç haftalık uygulama şeklinde dağılımı yapılmış açık uçlu sorularla KBT’nin son şekli verilmiştir. Öğrencilere bilmediği kavramlara bilmiyorum yazabileceği, isterlerse şekil çizebilecekleri açıklama kısmında belirtilmiştir.

Öğretmen Gözlem Formları

Araştırma sürecinin devam ettiği 3 haftalık periyotta biri 9 yıllık mesleki deneyime sahip fen bilgisi öğretmeni ve 1 yıllık mesleki deneyimi olan sosyal bilgiler öğretmeni 2 gözlemci öğretmen tarafından her hafta uygulanan öğretim yöntemleri ile ilgili ortaya çıkan olay ve olguları gözlemleyerek ulaştıkları bulgu ve gözlemleri A4 kâğıtlarına not almışlardır. Bu not alma işlemi tükenmez kalemle anlık olarak gerçekleşmiş olup gözlemci öğretmenler öğrencilerin dersteki durumlarına ve katılımlarına bakılarak çıkarımlarda bulunmuşlardır.

Öğrenci Günlükleri

Araştırmada son olarak kullanılan ölçme aracı günümüzde modern eğitim anlayışında oldukça sık karşımıza çıkan öğrenci günlükleridir. Öğrenciler anlatım, gösteri ve coğrafi eğitsel oyun yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı uygulama haftalarının akşamında ilgili derste kazandırılmaya çalışılan coğrafi kavramlara ve kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik duygu düşünce ve deneyimlerini yazmaları istenmiştir. Otantik değerlendirme araçlarından biri olarak kabul edilen günlükler veya defterler, ilköğretim düzeyinde öğrencilerin bilgilerini sözel ifade edebilmelerinin yanında çizim ya da yazı yoluyla ifade etmelerine şans tanımak amacıyla kullanılmaktadır (Britisch, 1994; akt. Korkmaz, 2004, s. 246). Günlüklerin öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine yaşadıkları olay ve olguları daha iyi anlamalarına kendileri ile ilgili ilgili iç görü kazanmalarına katkı sağladığına dair ilgili alan yazında çalışmalar yer almıştır. Öğrenciler, çözmeye çalıştıkları problemleri ve bu aşamada kullandıkları yöntemleri, edindikleri gözlemleri, ulaştıkları neticeleri ve düşüncelerini günlükler sayesinde anlamlandırabilmektedir (Ruiz- Primo, Li, Ayala ve Shavelson, 2004). Bu çalışmada öğrencilerin kavramların öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Öğrenciler uygulamaların olduğu ders sonrası evlerinde kendi defterlerine derse ilişkin görüşlerini yazmışlardır.

Çalışmanın Uygulanması

Çalışma üç haftalık bir süreçte her hafta 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinin olduğu saatlerde uygulanmıştır. Çalışmada paralel, meridyen, başlangıç meridyeni, ekvator, eksen, yörünge, enlem, boylam ve kutup noktasından oluşan toplam 9 coğrafi kavram üç haftalık süreçte farklı uygulamalarla öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Daha öncede belirtildiği gibi 9 coğrafya kavramı kolaylık ve zorluğuna göre puanlanarak her hafta üç kavram olacak şekilde tüm kavramlar üçer üçer haftalara dağıtılmıştır. Her hafta farklı yöntem ve teknik kullanılarak ders yürütülmüştür. Çalışmada eğitsel coğrafi oyunların yanı sıra sosyal bilgiler ve coğrafya öğretmenlerinin en çok tercih ettiği anlatım ve gösteri yöntemleri de kullanılmıştır.

Birinci Hafta Uygulamaları

Birinci haftada öğrencilere ilk olarak ilgili kavramlara yönelik ön bilgilerini ortaya koymak amacıyla ön test uygulanmış sonrasında anlatım yöntemi kullanılarak paralel, meridyen ve başlangıç meridyeni kavramlarının açık uçlu sorularla yer aldığı son test ise dersin sonunda uygulanmıştır. Öğrencilerden bu derse dair görüşlerini günlüklere yazmaları istenmiştir. Öğrenciler bu noktada iki gözlemci öğretmen tarafından takip edilmiştir.

İkinci Hafta Uygulamaları

Çalışmanın ikinci haftasında ekvator, eksen ve yörünge kavramları gösteri yöntemi kullanılarak öğrencilere kazandırılmak istenmiştir. Araştırmanın ilk haftasında olduğu gibi öğrencilere öncelikle ön test uygulaması yapıldıktan sonra ders gösteri yöntemi ile görsel materyallerle desteklenerek işlenmiştir. Bu yöntemin seçilme nedeni özellikle coğrafya alanında konuların öğrencilere kazandırılmasında coğrafya öğretmenleri tarafından yaygın olarak kullanılan bir yöntem olmasıdır. Uygulama sonrasında son test yapılmış olup öğrencilerden bu haftaki dersle ilgili görüşlerini yine günlüklere yazmaları istenmiştir. Çalışmada iki gözlemci öğretmen de öğrenciler ve dersle ilgili gözlem yapmıştır.

Üçüncü Hafta Uygulamaları

Son hafta uygulamalarında 2 gözlemci öğretmen eşliğinde öğrencilere enlem, boylam ve kutup noktası kavramlarını “Haydi Dünya Olalım” , “Güneşten Dünyaya Yolculuk” ve “Haydi Bul” gibi eğitsel oyunlarla coğrafya kavramları kazandırılmaya çalışılmıştır. Oyunlar okul bahçesinde gözlemci öğretmenler ve araştırmacının rehberliğinde gerçekleştirilmiştir. Oyunlar araştırmacı tarafında uygulanmadan önce öğrencilere anlatılmış bunun yanı sıra öğrencilere oyunların nasıl oynanacağına dair küçük notlar verilmiştir. Ayrıca oyunların her biri için küçük provalar yapılmıştır. Öğrencilere öncelikle ön test uygulaması yapılmış olup sonrasında oyunlar yukarıda yazıldığı sırayla oynanmıştır. Oyunlar sonucunda son test uygulaması yapılarak öğrencilerden son olarak günlüklere oyunlarla ilgili görüşlerini günlüklere yazmaları istenerek araştırma süreci tamamlanmıştır.

Araştırmada Kullanılan Oyunlar

1. Haydi, Dünya Olalım

Oyunun amacı: Paralel, meridyen, ekvator, kutup gibi kavramları tanıır.

Oyunun süresi: 40 dakika

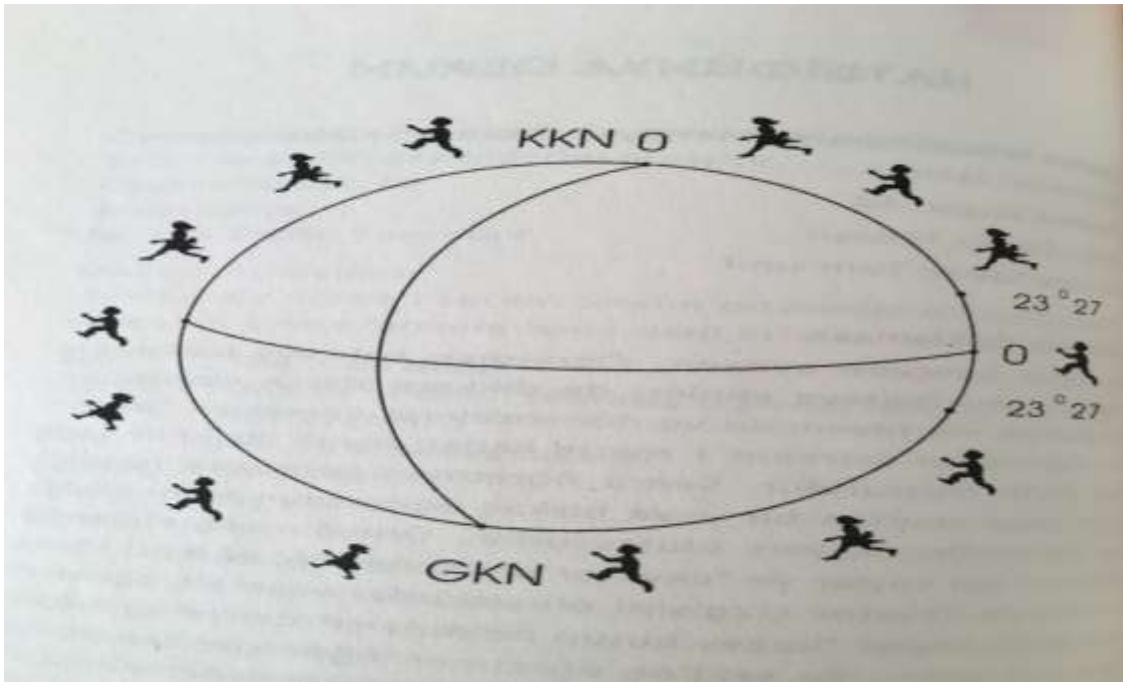
Araç- gereç: Tebeşir

Oyuncu sayısı: Tüm sınıf

Oyunun açıklaması:

“Bu oyun bahçede oynanır. Öğretmen bahçeye büyük bir daire çizer. Daireye yönleri de dikkate alarak ekvatorun, başlangıç meridyenin ve dönencelerin dereceleri belirtilir. Öğrenciler dairenin 1 metre kadar dışına dizilir ve yeni bir daire oluşturulur. Sonra öğretmen belirtmek istediği yere göre sınıftan bir veya birkaç öğrencinin adını söyler ve öğrenciler o yeri oluştururlar. Örneğin öğretmen 3 öğrenci adı söyler ve “ekvator olun” der. Üç öğrenci el ele tutuşarak ekvator çizgisini oluştururlar veya bir öğrencinin adını söyler “kuzey kutup noktası ol” der ve öğrenci o noktaya gider. Bu şekilde öğretmen öğrencilerden dünya üzerinde ekvator, paralel ve meridyen... Gibi yerler olmalarını ister. Yanlış yere giden öğrenci oyundan elenir” (Gülüm ve Torun, 2009, s.61).

Aşağıda yer alan Şekil 2’ de oyuna ait görsel bulunmaktadır.



Şekil 2. Haydi Dünya Olalım Oyunu (Gülüm ve Torun, 2009, s.62)

Şekil 2’de görüldüğü gibi “Haydi Dünya Olalım” isimli coğrafi oyun bahçede öğrencilerin aktif katılımıyla oynanabilecek eğitsel oyunlardan biridir.

Aşağıda Şekil 3’de uygulamaya ilişkin fotoğraf yer almaktadır.



Şekil 3. Haydi Dünya Olalım oyununa bahçede oynayan öğrenciler.

2. Güneşten Dünyaya Yolculuk

Oyunun amacı: Enlemin etkisini öğrenmek

Oyunun süresi: 10-15 dakika

Araç- gereç: Tebeşir

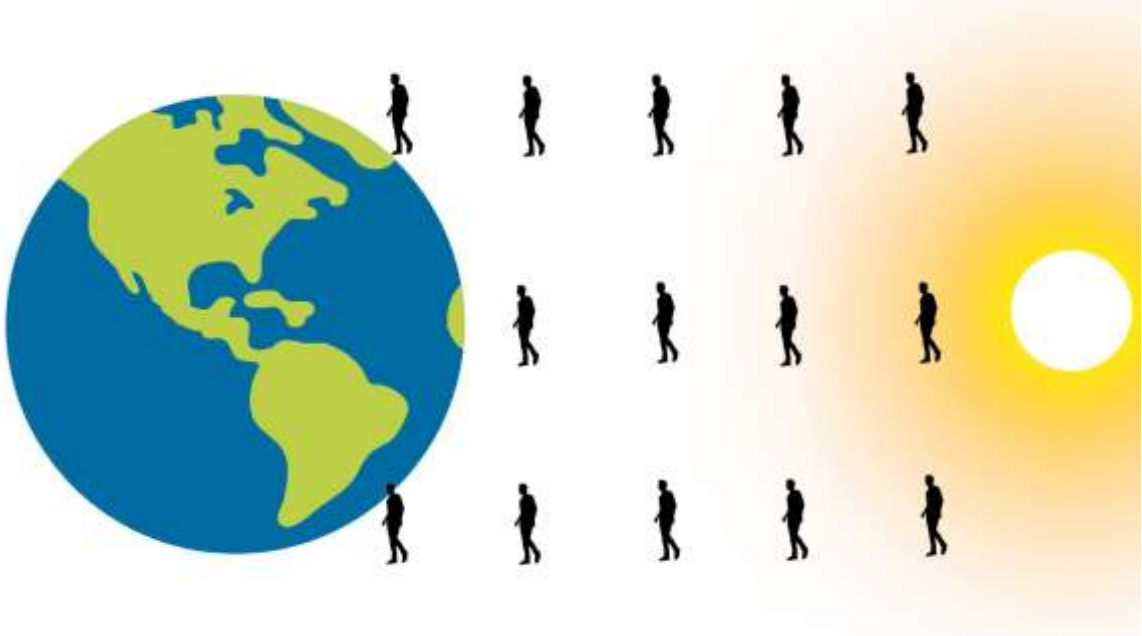
Oyuncu sayısı: Tüm sınıf

Oyunun açıklaması:

Öğretmen dünyayı temsilen bir daire şekil çizer. Bu şekilde ekvator, kutup noktaları belirlenir. Dairenin tam karşısına ekvator hizasında bir nokta işaretlenerek güneşin yeri işaretlenir. Dünyanın tam karşısına düz bir çizgi çekilir. Bu düz çizgiye kutup noktaları ve ekvatorun başlangıç noktasından başlayan çizgiler çizilir. Bu çizgilere eşit aralıkta öğrenci

yerleştirilir. Kutup noktalarının olduğu çizgiye 4 öğrenci. Ekvatorun olduğu çizgiye 2 öğrenci yerleşmiş olur. Güneş için işaretlenen yere güneşi temsilen bir öğrenci yerleştirilir. Güneşin yakınında kutup noktaları ve ekvatorun karşısına gelecek şekilde 5'er öğrenci yerleştirilir. Bu öğrenciler güneş ışını oluştururlar.

Oyun başladığında güneş ışınları olan 5'er öğrenci buldukları noktadan eş zamanlı hep birlikte yol alırlar. Ancak aldıkları yolda karşılına çıkan öğrenciler bu beş öğrenciden birini tutar. Diğerleri yol almaya devam ederler. Yolun sonuna geldiklerinde kutup noktasına doğru yol alanlardan 4'ü diğer 4 arkadaşının yanında kaldığı için. Bir öğrenci kutup noktasına ulaşmış olur. Ekvatorda ise 2 öğrenci yolda diğer arkadaşlarını yanına alacağı için üç öğrenci ulaşmış olur. Böylece öğrenciler güneşten gelen ışınların aynı oranda olduğunu ancak dünyanın şekline bağlı olarak yolun kısalık ve uzunluğuna bağlı olarak güneş ışınlarının ulaşma durumunu görebilir. Oyun oynandıktan sonra öğretmen oyun üzerinden enlemin etkisini öğrencilere tekrar hatırlatır. Eğer istenirse oyun başka öğrencilerle tekrarlanabilir. Aşağıda Şekil 4'de "Güneşten Dünyaya Yolculuk" isimli eğitsel oyuna ilişkin görsel yer almaktadır.



Şekil 4. Güneşten Dünyaya Yolculuk Eğitsel Oyunu

Şekil 4' e bakıldığında öğrencilerin güneşe yakın bölümde ekvator ve kutuplar hizasında konumlanarak güneş ışınları temsil etmeleri ifade edilmiştir. Oyuna ilişkin uygulamanın yer aldığı fotoğraf Şekil 5'de gösterilmiştir.



Şekil 5. Güneşten Dünya'ya Yolculuk oyunu oynayan öğrenciler.

3. Haydi Bul

Oyunun amacı: Öğrenilen kavramları tekrar etmek

Oyunun süresi: 10-15 dakika

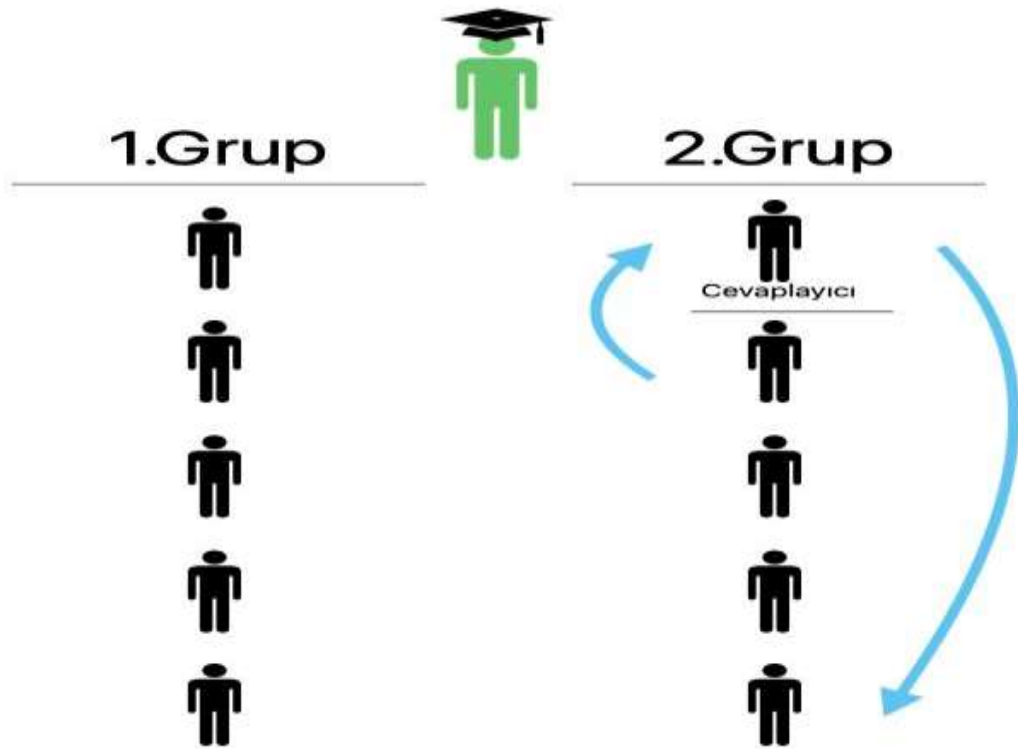
Araç- gereç: Kâğıt, kalem

Oyuncu sayısı: Tüm sınıf

Oyunun açıklaması:

Öğretmen sınıftan 10 kişi seçer 5 'er kişilik iki grup oluşturur. Gruptakiler arka arkaya dizilirler. Öğretmen yazı tura atarak oyuna başlayacak ilk grubu belirler. Sonra öğretmen tekrar edilecek kavramları küçük kâğıt parçalarına yazarak kapatır. İlk grup bu

kâğıtlardan birini seçer ve oyun başlar. İkinci grup ise aralarından bir kişiyi cevaplayıcı seçer, diğer dört kişi birinci grubun seçtiği kavrama bakarlar. Grup üyelerinden dört kişi tekrar arka arkaya dizilirler ilk kişi cevaplayıcıya bir adım yaklaşır ve kavramla ilgili tek kelime söyler ve arkadaşlarının arkasına tekrar sıraya girer. (Örneğin enlemle ilgili derece der). Cevaplayıcı tahmin etmeye çalışır. Bilemezse oyun devam eder. İkinci kişi de tek kelime söyler ve sırasına gider (Örneğin enlemlerle ilgili yatay der). Böylece 4 kişi tamamlanır cevaplayıcı tüm kelimeleri bir araya getirerek kavramı düşünür. Bilemezse puan karşı takıma verilir. Öğretmen kavramı tanımlayarak tüm sınıfa hatırlatır. İkinci turda da karşı takım kavramı bulmaya çalışır. Onlarda bilemezse öğretmen yeni grup oluşturur. Öğretmen oyunun her aşamasında kavramlar bilinse de bilinmese de kavramı doğru bir şekilde açıklar. Tüm sınıfın kavramları doğru bir biçimde duymasını sağlar. Aşağıda Şekil 6’da “Güneşten Dünyaya Yolculuk” isimli eğitsel oyuna ilişkin görsel yer almaktadır.



Şekil 6. Haydi Bul Eğitsel Oyunu

Şekil 6’da görüldüğü öğrenciler iki ayrı grup oluşturarak oyunu oynamışlardır. Aşağıda, oynanan son oyun olan “Haydi Bul” isimli oyunun okul bahçesinde uygulanaşına dair görsel Şekil 7 ‘de gösterilmiştir.



Şekil 7. Haydi Bul oyununu bahçede oynayan öğrenciler.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri toplam 3 haftalık uygulama sürecinde toplanmıştır. Araştırmacının yanı sıra 2 gözlemci öğretmen ve öğrenciler veri toplama sürecinde yer almıştır. Araştırmada veriler KBT (ön test ve son test), öğrenci günlükleri ve öğretmen gözlem formları ile toplanmıştır. Tüm haftalarda sırasıyla ön test uygulaması, anlatım yöntemi, gösteri yöntemi ve eğitsel oyunlar, son test, öğretmen gözlemleri ve öğrenci günlükleri şeklinde veriler elde edilmiştir. Böylece araştırmanın veri kaynakları olan üç ön test, üç son test altı adet öğretmen gözlem formu ve 9 adet öğrenci günlüğünden oluşan veri setleri üç haftanın sonunda toplanmıştır. 23 Eylül günü pandemi koşullarında başlayan araştırma süreci 30 Eylül günü devam ettirilerek 7-8 Ekim 2021 tarihi itibarıyla tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel istatistikler (frekans ve yüzde) ve içerik analizi kullanılmıştır. 6. Sınıf öğrencilerinin kavramlarla ilgili verdikleri cevaplarda anlama seviyeleri Kayacan'ın Platten'in (1995), de yaptığı çalışmasından aktardığı dört kategoride değerlendirilmiştir (Kayacan, 2010).

Kategoriler Şu Şekildedir:

1-Doğru Algılama: Soru ile ilgili bilimsel cevabın bütün yönlerini içeren cevapları içermektedir. Tamamen doğru olan açıklamalardır.

2-Sınırlı Algılama: Geçerli olan bilimsel cevabın bir ya da birkaç yönünü içeren fakat bütün yönlerini belirtmeyen cevapları kapsamaktadır. Kısmen doğru olan algılamalar da bu kategoriye dâhil edilmiştir.

3-Yanlış Algılama: Bilimsel bilgilerle tutarlı olmayan ve alternatif açıklamaları içeren öğrenci açıklamaları bu kategoride verilmiştir.

4-Cevapsız: Bu kategori ise öğrencilerin “Bilmiyorum” Şeklinde cevap verdikleri ya da boş bıraktıkları cevapları içermektedir. Soruyu aynen tekrarlama, ilgisiz ya da açık olmayan cevaplar da bu kategoride yer almaktadır. Öğrencilerin kavram başarı testinde verdikleri cevapları değerlendirirken araştırmacı, danışman akademisyen ve mesleki tecrübesi 8 yıl olan bir sosyal bilgiler öğretmeninden cevap anahtarına ilişkin uzman görüşü alınmış ve hangi cevapların hangi kategoride yer alabileceği bu bağlamda belirlenmiştir.

Öğrencilerin kavramlarla ilgili cevapları ilgili kategorilere göre değerlendirilmiş ve sonuçlara ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Veriler sunulurken katılımcı gizliliğini korumak amacıyla, öğrenci (Ö1, Ö2...Ö9) Şeklinde öğretmenlerin ifadeleri de ise gözlemci (G1, G2) Şeklinde kodlanmış olup bulgular kısmında görüşüne yer verilen öğrenciler ve gözlemlerine yer verilen öğretmenler bu Şekilde ifade edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan anlatım, gösteri ve eğitsel oyunlarla öğretimin coğrafya kavramlarının öğretimine etkisini belirlemek için yapılan çalışmanın alt problemlerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Anlatım Yönteminin Kavram Öğretimine Etkisine İlişkin Bulgular (Kavram Başarı Testi)

Çalışma grubunda yer alan 6. sınıf öğrencilerinden Kavram Başarı Testindeki paralel, meridyen, başlangıç meridyeni gibi kavramları açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin kavramlara verdikleri cevaplar doğru algılama, sınırlı algılama, yanlış algılama ve cevapsız kategorilerine göre değerlendirilerek bulgular aşağıda bulunan tablolarda (3, 4, 5, 6, 7 ve 8) gösterilmiştir. Aşağıdaki Tablo 3'de 1. uygulama ön test cevap dağılımları yer almaktadır.

Tablo 3 I. Uygulama Ön Teste İlişkin Öğrenci Cevap Dağılımları.

Kavramlar	Doğru Algılama	Sınırlı Algılama	Yanlış Algılama	Cevapsız
<i>Paralel</i>	<i>f</i> 0	4	3	2
<i>Meridyen</i>	<i>f</i> 0	4	3	2
<i>Başlangıç meridyeni</i>	<i>f</i> 1	0	3	5

Tablo 3 incelendiğinde 1. uygulama ön test kısmında öğrencilerin paralel, meridyen ve başlangıç meridyeni gibi kavramları doğru biçimde algılayamadıkları sınırlı ve yanlış algılamalara sahip oldukları görülmektedir. Doğru algılama kategorisinde sadece bir öğrencinin başlangıç meridyenini doğru algıladığı görülmektedir. Paralel ve meridyen kavramını ise hiçbir öğrencinin doğru algılayamadığı görülmektedir. Öğrencilerin en fazla cevapsız bıraktıkları kavram yine başlangıç meridyeni olmuştur ($f=5$). İkişer öğrenci ise paralel ve meridyen kavramlarını cevapsız bırakmıştır. Sınırlı algılama kategorisinde $f=4$ öğrenci paralel, $f=4$ öğrenci meridyen kavramına ilişkin ifadelerin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin paralel ($f=3$), meridyen ($f=3$), başlangıç meridyeni ($f=3$) kavramlarına ise yanlış algılama kategorisinde cevap verdikleri belirlenmiştir.

Genel olarak bakıldığında yanlış anlama ve cevapsız kategorileri birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin en fazla bilmediği kavramın başlangıç meridyeni olduğu, bu kavramı bir öğrenci dışında hiçbir öğrencinin bilmediği ($f=8$, %72) belirlenmiştir. Paralel ve meridyen kavramına ise eşit sayıda öğrencinin yanlış algılama ve cevapsız kategorisinde cevap verdiği görülmektedir. Paralel ve meridyen kavramlarını öğrencilerin yarıya yakının bilmediği görülmektedir ($f=5$, % 45).

Öğrencilerin kavramlarla ilgili bazı örnek ifadeleri:

“Paralel yatay çizgilerden olan bir çizgi, kuzey kutbu ve güney kutbunu ayıran bir çizgi.” (Ö5)

“Üsten aşağı doğru olan çizgilerdir.” (Ö4)

“Başlangıç meridyeni biraz eğik bir çizgidir.” (Ö1)

Tablo 4’de ise öğrencilerin 1. uygulama son test cevap dağılımları yer almaktadır.

Tablo 4. I. Uygulama Son Teste İlişkin Öğrenci Cevap Dağılımları.

Kavramlar		Doğru Algılama	Sınırlı Algılama	Yanlış Algılama	Cevapsız
<i>Paralel</i>	<i>f</i>	2	3	4	0
<i>Meridyen</i>	<i>f</i>	1	5	2	1
<i>Başlangıç meridyeni</i>	<i>f</i>	0	0	6	3

Tablo 4 incelendiğinde anlatım yöntemiyle yürütülen ders sonrasında öğrencilerin kavramlara ilişkin cevapları incelendiğinde paralel kavramını $f=2$ öğrencinin, meridyen kavramında ise bir öğrencinin doğru algılama kategorisinde cevap verdiği görülmektedir. Başlangıç meridyeni kavramına ise hiçbir öğrenci doğru algılama kategorisinde cevap verememiştir. Öğrencilerin çoğunluğu sınırlı algılama kategorisinde meridyen kavramına cevap vermişlerdir ($f=5$). Paralel kavramına 3 öğrenci sınırlı algılama kategorisinde cevap vermişken, öğrencilerin başlangıç meridyenine ilişkin bu kategoride cevapları yoktur. Yanlış algılama kategorisinde, öğrencilerin en çok yanlış algıladıkları kavram başlangıç meridyenidir ($f=6$). Öğrencilerin bu kategoride paralel ($f=4$), meridyen ($f=2$) kavramlarına ilişkin yanıtları yer almaktadır. Cevapsız algılama kategorisinde en fazla frekansa sahip kavramın başlangıç meridyeni olduğu görülmektedir ($f=3$). Meridyen kavramını ise bir öğrenci cevapsız bırakmıştır.

Tablo 4 genel olarak incelendiğinde doğru ve sınırlı algılamalar birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin sırasıyla meridyen ve paralel kavramını başlangıç meridyeni kavramına göre nispeten daha iyi öğrendikleri açıktır. Öğrencilerin yarıdan çoğu (f=6, %54) meridyen kavramını ve yarıya yakını da paralel kavramını (f=5, %45) öğrenmişlerdir. Öğrencilerin son test uygulamasında yanlış ve cevapsız kategorideki verilerinden hareketle başlangıç meridyeni kavramını hiçbir öğrencinin bilmediği görülmektedir.

Öğrencilerin kavramlarla ilgili bazı örnek ifadeleri:

“Dünyanın etrafında olan düz çizgilerdir.” (Ö6)

“Dikey olan çizgilere meridyen denir.” (Ö2)

“Başlangıç meridyeni yan yani eğik bir çizgiden oluşur.” (Ö1)

Aşağıda yer alan Tablo 5’de ise öğrencilerin 2. Uygulama ön test cevap dağılımları gösterilmektedir.

Gösteri Yönteminin Kavram Öğretimine Etkisine İlişkin Bulgular (Kavram Başarı Testi)

Tablo 5. II. Uygulama Ön Teste İlişkin Öğrenci Cevap Dağılımları

Kavramlar	Doğru Algılama	Sınırlı Algılama	Yanlış Algılama	Cevapsız
<i>Ekvator</i>	f 5	2	1	1
<i>Eksen</i>	f 0	3	5	1
<i>Yörünge</i>	f 4	2	0	3

Tablo 5’e bakıldığında 2. Uygulama ön test kısmında öğrencilerin ekvator, eksen ve yörünge kavramlarına ilişkin cevap dağılımları yer almaktadır. F=5 öğrenci ekvator kavramı, f=4 öğrencinin de yörünge kavramında doğru algılamaya sahip olduğu görülürken, eksen kavramında ise doğru algılama kategorisinde öğrenci olmadığı görülmektedir. Yanlış algılama kategorisinde f=5 sayıda öğrenci ile en çok zorlanılan kavramın eksen kavramı olduğu belirlenmiştir. Tabloya göre bir öğrenci ekvator kavramını yanlış cevaplarırken, yörünge kavramında ise yanlış kategoride yer alan bir yanıt yoktur. Cevapsız algılama kategorisinde öğrencilerin en fazla yörünge kavramını yanıtızsız bıraktıkları görülmektedir (f=3). Bunun yanı sıra birer öğrenci de ekvator ve eksen kavramlarını cevapsız bırakmıştır. Sınırlı algılama kategorisinde ekvator ve yörünge

kavramlarında ikişer öğrenci yer alırken, eksen kavramının öğrenilmesinde ise daha fazla güçlük yaşandığı söylenebilir (f=3).

Genel anlamda Tablo 5’de yer alan yanlış ve cevapsız kategoriler birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin en çok bilmediği kavramın eksen kavramı olduğu (f=6, % 54) görülmekte olup bu durum sınıfın yarıdan fazlasının kavramı yanlış olarak bildiğini ortaya koymaktadır. Ekvator kavramına ise birer öğrencinin yanlış ve cevapsız kategoride cevap verdiği görülürken, bu kavram özelinde sınıfın daha az sorun yaşadığı ifade edilebilir (f=2, % 18). Yörünge kavramında yanlış kategoride bir cevap yer almazken, cevapsız kısmında ise (f=3, % 27) ekvator kavramına benzer biçimde kavramın anlaşılması noktasında az öğrencinin sorun yaşandığı söylenebilir.

Öğrencilerin kavramlarla ilgili bazı örnek ifadeleri:

“Dünyayı ikiye bölen hayali çizgidir. En büyük paraleldir. 0 derecedir.” (Ö3)

“Eksen Avrupa’nın üzerinden geçen çizgi.” (Ö6)

“Dünyanın güneş etrafından dolanma hareketi yaparak mevsimlerin gerçekleşmesini sağlar.” (Ö4)

Öğrencilerin 2. uygulama son test cevap dağılımları aşağıda Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. II. Uygulama Son Teste İlişkin Öğrenci Cevap Dağılımları

Kavramlar	Doğru Algılama	Sınırlı Algılama	Yanlış Algılama	Cevapsız
<i>Ekvator</i>	f 3	3	2	1
<i>Eksen</i>	f 1	2	5	1
<i>Yörünge</i>	f 2	4	1	2

Tablo 6’da görüldüğü üzere 2. uygulama son test bölümünde öğrencilerin ekvator, eksen ve yörünge gibi kavramları doğru algılama kategorisinde ekvator kavramında f=3, yörünge kavramında f=2, eksen kavramında ise yalnızca bir öğrenci doğru cevap kısmında yer almaktadır. Sınırlı algılama kategorisinde yörünge f=4, ekvator f=3, eksen kavramında ise f=2 öğrenci yer almaktadır. Cevapsız algılama kategorisine bakıldığında ekvator ve eksen kavramlarında birer öğrenci ile eşitlik söz konusu iken, yörünge kavramında da f=2 sayıda öğrencide cevapsız bırakmıştır. Yanlış algılama bölümünde ise

öğrencilerin en çok yanlış anladıkları kavramın eksen olduğu açıktır (f=5). Bunu f=2 öğrenci ile ekvator ve bir öğrenci ile de yörünge kavramı takip etmektedir.

Genel olarak tablo yorumlandığında yanlış ve cevapsız kategorilere birlikte bakıldığında öğrencilerin en çok eksen kavramını anlamadıkları görülmektedir (f=6, %54). Yani sınıf mevcudu olan 9 öğrencinin yarıdan fazlası eksen kavramında sorun yaşamaktadır. Ekvator ve yörünge kavramında ise bir eşitlik durumu karşımıza çıkmakta olup sınıfın çeyrek dilimlik bölümünün de bu kavramları bilmedikleri görülmüştür (f=3, % 27).

Öğrencilerin kavramlarla ilgili bazı örnek ifadeleri:

“Dünyayı iki parçaya bölen en büyük paraleldir. 0 derece ile gösterilir.” (Ö5)

“Güneş dünyadan uzaklaşırsa kış olur uzaklaşmazsa yaz olur.” (Ö8)

“Dünyanın güneş etrafından dolandığı yer ve 365 gün 6 saatte tamamlanır.” (Ö4)

Öğrencilerin 3. Uygulama ön test cevap dağılımları ise aşağıda Tablo 7’de yer almaktadır.

Eğitsel Oyunların Kavram Öğretimine Etkisine İlişkin Bulgular (Kavram Başarı Testi)

Tablo 7. III. Uygulama Ön Teste İlişkin Öğrenci Cevap Dağılımları

Kavramlar	Doğru Algılama	Sınırlı Algılama	Yanlış Algılama	Cevapsız
<i>Enlem</i>	<i>f</i> 3	5	1	0
<i>Boylam</i>	<i>f</i> 3	4	1	1
<i>Kutup Noktası</i>	<i>f</i> 6	1	1	1

Tablo 7’ye bakıldığında öğrencilerin 3. uygulama ön test aşamasında enlem, boylam ve kutup noktası kavramlarını algılama düzeylerine ilişkin cevap dağılımları yer almaktadır. Tablo 7’ye göre doğru algılama kısmında öğrencilerin en çok doğru algıladıkları kavramın f=6 ile kutup noktası kavramı olduğu görülmektedir. Enlem ve boylam kavramları ise eşit bir biçimde üçer öğrenci tarafından doğru algılanmıştır (f=3). Cevapsız kategori ele alındığında boylam ve kutup noktası kavramlarında birer öğrenci yer alırken, enlem kavramında ise cevapsız öğrenci olmadığı görülmektedir. Sınırlı

algılama bölümünde en yüksek frekansa sahip kavram ise enlemdir ($f=5$). Bunu $f=4$ sayıda öğrenci ile boylam ve bir öğrenci ile de kutup noktası kavramı takip etmektedir. Yanlış algılama kısmında enlem, boylam ve kutup noktası kavramlarında birer öğrencinin bu düzeyde yer aldıkları görülmektedir.

Genel olarak bakıldığında tüm kategoriler birlikte değerlendirildiğinde öğrenciler tarafından kutup noktası kavramı en kolay öğrendikleri kavram olarak değerlendirilebilir ($f=6$, %54). Enlem ve boylam kavramlarında ise sınıftaki öğrencilerin az bir kesimi bu kavramları doğru yanıtlayabilmiştir ($f=3$, %27). Yani Enlem ve boylam kavramları öğrencilerin daha çok zorlandıkları bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin kavramlarla ilgili bazı örnek ifadeleri:

“Ekvatora göre açısız uzaklık yani dakika saniye derece.” (Ö6)

“Başlangıç meridyeni Greenwich’e göre açısız uzaklık buna boylam denir.” (Ö2)

“Dünyanın en kuzey ve en güney noktası.” (Ö3)

Öğrencilerin 3. uygulama son test cevap dağılımları aşağıdaki Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. III. Uygulama Son Teste İlişkin Öğrenci Cevap Dağılımları

Kavramlar	Doğru Algılama	Sınırlı Algılama	Yanlış Algılama	Cevapsız
<i>Enlem</i>	<i>f</i> 6	1	2	0
<i>Boylam</i>	<i>f</i> 5	1	2	1
<i>Kutup Noktası</i>	<i>f</i> 7	1	0	1

Tablo 8’de görüldüğü üzere 3. uygulama son test aşamasında öğrencilerin büyük çoğunluğunun enlem, boylam ve kutup noktası kavramlarını doğru algıladıkları ve bu noktadaki frekans değerlerinin sınırlı, yanlış ve cevapsız algılamalara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Doğru algılama hususunda kutup noktası $f=7$, enlem $f=6$ ve boylam kavramı $f=5$ öğrencilerin cevapları arasında yer almaktadır. Sınırlı algılama noktasında enlem, boylam ve kutup noktası kavramlarında benzer bir dağılım söz konusu olup bu kategoride birer öğrenci yer almaktadır. Yine benzer biçimde yanlış algılama kategorisinde de enlem ve boylam kavramlarında ikişer öğrencinin yer aldığı görülmektedir. Kutup noktası kavramını yanlış algılama konusunda ise hiçbir öğrenci yer

almamaktadır. Son olarak cevapsız kategori ele alındığında enlem kavramında cevapsız öğrenci olmadığı görülürken, boylam ve kutup noktası kavramlarında ise birer öğrenci yer aldığı görülmektedir.

Genel anlamda bakıldığında doğru ve sınırlı algılama bölümleri birlikte ele alındığında en kolay öğrenilen kavramların enlem $f=7$, % 63 ve kutup noktası kavramları $f=7$, % 63 olduğu görülmektedir. Sınıfın büyük çoğunluğu bu kavramları öğrenmiştir. Boylam kavramında da benzer biçimde sınıfın yarısından fazlası bu kavramda zorlanmadığı görülmektedir ($f=6$, % 54).

Öğrencilerin kavramlarla ilgili bazı örnek ifadeleri:

“Ekvatora göre açısız uzaklık ve dakika, saniye, derece ile gösterilir.” (Ö9)

“Başlangıç meridyeni Greenwich’e olan açısız uzaklık (açısız: saniye, dakika, derece).” (Ö8)

“Dünyanın en kuzey ve en güney noktasıdır.” (Ö2)

Öğrenci Günlüklerine İlişkin Bulgular

Bu alt problemde öğrencilerin uygulamalara ilişkin günlüklerinde yazdıkları incelenmiştir. Öğrencilerin ifadelerinde en çok vurgulanan ifadeleri kategorize edilmiştir. Bazı öğrencilerin ifadelerinde tek bir hususu öne çıkardıkları bazı öğrencilerin ise birkaç yöne dikkat çektiği görülmüştür. Anlatım yöntemine ilişkin ifadelerde öğrencilerden altısı tek bir konuya vurgu yaparken, üç öğrenci (Ö3, Ö4, Ö5) hem olumlu hem olumsuz ifadelerle yer vermişlerdir. Anlatım yöntemine ilişkin en çok “konuyu sevmek” (Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8), “öğrenmede zorluk” (Ö4, Ö5, Ö6), ifadeleri öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. Bir öğrenci ise “öğretmeni dinlememe” (Ö9) şeklinde görüş belirtmiştir. Ö4 ve Ö5 ifadelerinde anlatım yöntemini “eğlenceli” olarak ifade etmişlerdir. Ö3 ise “ders uzunluğu” vurgusu ile olumsuz görüş belirtmiştir.

Öğrencilerin anlatım yöntemine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Biraz uzun sürdü tek o biraz hoşuma gitmedi” (Ö3)

“Ders eğlenceliydi ama biraz anlaması zordu... En çok başlangıç meridyeninde zorlandım”... (Ö4)

Öğrencilerin gösteri yönteminin kullanıldığı ikinci haftayla ilgili görüşleri incelendiğinde Ö1 ve Ö8 dışında diğer öğrencilerin olumlu görüş ortaya koyduğu görülmektedir. Bu öğrenciler tarafından “öğrenmede zorlanma” vurgulanmıştır. Olumlu ifadelerde “öğrenmeye katkı sağlama” (Ö3, Ö4, Ö9), “konuyu sevme”, (Ö2, Ö5, Ö7) “eğlenceli bulma” (Ö6) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

“Merhaba arkadaşlar size bugün işlediğimiz konuyu anlatacağım bugün yürüngeyi işledik aslında pek anlamadım. Ekseni işledik onu çok az bir şekilde anladım. Böyle yani hepsini anladım diyemem. Çünkü biraz anlamadım inşallah haftaya yine bir konu işleyeceğiz inşallah orda iyi olurum şimdi pek anlamadım. Yani o yüzden pek bir şey yazamayacağım.” (Ö1)

“Bugün yaptığımız ders güzeldi bu dersi iyi anladım çok güzel geçti. Geçen dersten daha iyi geçti. Burada en kolay anladığım yürünge ve eksendi. Ekvatorda kolaydı... Azcık biliyordum. Ama bu sefer daha iyi anladım.” (Ö4)

Eğitsel oyunlara dair öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerden hepsinin “eğlenceli olma” hususunda vurgu yaptıkları görülmektedir. “Eğlenceli olma” vurgusuyla birlikte 6 öğrenci oyunlarla ilgili başka noktaları da ifade etmişlerdir. Bu ifadelerde en çok “öğrenmeye katkı sağlama” vurgulanmıştır (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8). Bir öğrenci ise eğlenceli bulmasına rağmen “öğrenmede zorlanma” (Ö1) hususunda olumsuz görüş belirtmiştir. Ö7 ise “konuyu sevme” ifadesini vurgulamıştır.

Öğrencilerin eğitsel oyunlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Merhaba arkadaşlar size bugün işlediğimiz konuyu anlatacağım bugün bahçede oyun oynadık ve içinde ben de vardım çok eğlendim... . Aslında kutupları ve enlemi anladım. Ama boylamı pekte anlamadım ama ders güzeldi.” (Ö1)

“Son hafta çok güzel geçti dışarıda oyun oynadık enlem, boylam ve kutup noktasını öğrendik.” ... “Çok eğlendik en çok eğlendiğimiz hafta bu haftaydı önceki haftada güzeldi ama bu hafta daha da güzeldi çok iyi anladım.” (Ö8)

Öğretmen Gözlemlerine İlişkin Bulgular

3 haftalık araştırma süreci esnasında iki gözlemci öğretmen dersleri takip ederek gözlemlerini her ders için ayrı ayrı yazmışlardır. Öğretmenler gözlemci 1 koduyla (G1) 9 yıllık fen bilgisi öğretmeni ve gözlemci 2 koduyla (G2) sosyal bilgiler öğretmeni 1 yıllık mesleki tecrübesiyle toplam iki kişiden oluşmaktadır. İlk uygulama haftasında paralel, meridyen ve başlangıç meridyeni kavramları anlatım yöntemi kullanılarak öğrencilere öğretilmeye çalışılmış olup bu konuda öğretmenlerin, “öğrenmede zorluk”, “derse ilgi azalması”, ifadelerine daha fazla yer verdikleri belirlenmiştir. Örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

“Öğrencilerin soyut kavramları anlamakta güçlük çektikleri bu sebeple derse olan ilgilerinin azaldığı zaman zaman dersi dinlemekte ve anlamakta zorlandıkları gözlenmiştir... Ayrıca ders esnasında öğrenilen kavramların dersin sonunda öğrenciler tarafından hatırlanmasının zor olduğu görülmüştür.” (G1)

“Ders anlatımı bitmişti 2. etkinliği dağıttık öğrencilerden yeniden paralel meridyen ve başlangıç meridyeni tanımı ve çizimi istenilmekteydi. Âma yaptığım gözlemlerde yine sınıfın büyük çoğunluğu hemen hemen hepsi yine tanımı ve çizimi yanlış yapmıştı. Eksiklikler çoktu kâğıdı doldurmakta zorlandıklarını gözlemledik. İlk hafta bu şekilde bitti.” (G2)

İkinci hafta uygulamasında ise ekvator, eksen ve yörünge kavramları gösteri yöntemi ile öğretilmeye çalışılmış olup bu konuda öğretmenlerden biri “öğrenmeye katkı sağlama”, derse ilginin azalması” noktalarında görüşlerini ortaya koymuştur. Diğer öğretmen ise “dersi sevme”, öğrenmede zorlanma” yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin ifadelerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

“Konu anlatımı tamamlandıktan sonra öğrencilere son test uygulanmıştır. Son test sonuçları incelendiğinde gösteri yönteminin düz anlatım yöntemine kıyasla daha etkili olduğu ve kalıcı öğrenme sağladığı görülmüştür. Konu anlatımı esnasında akademik açıdan başarı düzeyi çok düşük öğrencilerin derse ilgisi zamanla azalmış ve öğrenme diğer öğrencilere göre daha az gerçekleşmiştir. Yine de dikkat süresi düz anlatım yöntemine göre daha fazla olmuştur. Gösteri yöntemi öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap etmesi yönüyle de öğrenmenin kalıcılığı konusunda daha etkili olmuştur.”(G1)

“Öğrencilerin yanına gidip incelediğimde iki kişi hariç diğerlerinin kavramları açıklama veya çizmede zorlandığını yanlış yaptığını gördüm öğrenciler dersi meraklı dinlediler ama kavramları bu hafta anlatılanları yine tam manada anlamamışlardı.” (G2)

Üçüncü hafta uygulamasında enlem, boylam ve kutup noktası kavramları eğitsel oyunlarla öğretilmeye çalışılmış, bu konuda gözlemci öğretmenlerim her ikisi de “eğlenceli olma”, “öğrenmeye katkı sağlama” , “derse ilginin artması” noktasında ifadelerine yer vermişlerdir.

“Dersin bu şekilde oyunlar oynatılarak işlenmesi öğrencilere eğlenerek öğrenme olanağı sağlamış. Öğrenciler düz anlatım yöntemindeki edilgen rollerinden kurtularak dersi etkin bir şekilde katılmış bu durum her seviyede öğrencinin ders olan ilgisini arttırarak öğrenmeyi kolaylaştırmıştır. Ayrıca kavramların öğrencilere verilen rollerle anlatılması öğrencilerin dikkat süresini arttırarak dikkat dağınıklığı yaşayan öğrencilerde büyük fayda sağlamıştır. Hem eğlenerek öğrenmeyi sağladığı için derse ya da konuya karşı olumlu tutum geliştirilmesini sağlamış hem de etkili kolay ve kalıcı öğrenme imkânı sağlamıştır.” (G1)

“...Daha sonra öğrencilerin eğlenerek cevap verdiklerini gördüm. Öğrenciler sınıfa geçti 2. etkinlik kâğıdını verdi bahçede anlattıklarını kâğıda yazmalarını istedi. Sınıfın tamamına yakını soruların hepsini doğru yapmıştı. Tanımlar ve çizimler akılda kalmıştı benim gözlemlediğim öğrencilerin en çok severek öğrendiği hafta bu hafta idi. Öğrenciler hem görsel olarak hem de uygulayarak hem de eğlenceli şekilde öğrenmişti.” (G2)

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Anlatım Yöntemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda öğrencilerin paralel kavramını ekvator kavramı ile karıştırdıkları, sınıfın büyük çoğunluğunun da ilgili kavrama yanıt veremeyip cevapsız bıraktıkları ya da sınırlı ve yanlış kategorilerde paralel kavramıyla ilgili algılamalara sahip oldukları ortaya çıkarılmıştır. Meridyen kavramına bakıldığında benzer biçimde ön test ve son test uygulamaları sonunda öğrencilerin meridyen kavramını, başlangıç meridyeni ve ekvator kavramlarıyla karıştırdıkları ilgili kavrama ilişkin sınırlı, yanlış ve cevapsız kategorilerde yanıtlara sahip oldukları yönünde sonuçlar elde edilmiştir. İlk hafta uygulamalarının son kavramı olan başlangıç meridyeninde ise bir öğrencinin Jüpiter gezegeni ile başlangıç meridyeni kavramını karıştırdığı gözlenirken, bu kavram diğer kavramlara göre en çok sorun yaşanan ve öğrenilemeyen kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. İlk hafta uygulamaları genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin anlatım yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen kavram öğretiminde paralel, meridyen ve başlangıç meridyeni kavramları anlama ve ifade etmede sorun yaşadıkları ve sınıftaki çoğu öğrencinin kavramlara ilişkin kavram yanlışlarının bulunduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmada yer alan altıncı sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamada ve cümle kurmakta sorun yaşadıkları kavramı daha çok günlük konuşma dilinde kısa kısa bilimsel anlamından uzak biçimde ifade ettikleri kavram başarı testinde görülmüştür. Bu durum geçmişte bu konuda coğrafi kavramlarla ilgili birçok yapılan çalışmayla (Harwood ve Jackson, 1993; Platten (1995a.); Akbaş, 2002; Alkış, 2006; Yılar, 2007; Alım, Özdemir ve Yılar, 2008; Akdağ, 2010; Kayacan, 2010; Gülüm, 2010; Avcı, 2015) benzer sonuçlara sahiptir.

Akdağ (2010), tarafından yapılan ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi “Yeryüzünde Yaşam” ünitesindeki kavram yanlışları, isimli yüksek lisans tezinde özel konum, matematik konum, harita, fizikî ve özel harita, paralel, meridyen, ekvator, küre, geoit, kroki gibi kavramları incelenmiş olup bu kavramlarda öğrencilerin kavram yanlışlarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da aynı doğrultuda öğrencilerde paralel ve meridyen kavramlarında kavram yanlışlarının olduğu tespit edilmiştir. Kayacan (2010), ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin coğrafi koordinatlarla

ilgili kavram yanlışları isimli yüksek lisans tez çalışmasında dönence, kutup noktası enlem, boylam, kutup dairesi, ekvator, paralel, meridyen gibi kavramları öğrencilerin anlama düzeyleri ve kavram yanlışlarını tespit etmeye çalışmıştır. Öğrencilerin araştırma konusu edilen coğrafya kavramlarında kavram yanlışlarının bulunduğu tespit edilmiştir. Yine benzer bir çalışmada Avcı (2015), 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinde geçen coğrafi kavramları algılama düzeyleri ve kavram yanlışları (Bayburt Örneği) adlı yüksek lisans tezinde ölçek, harita, matematik ve özel konum, ekvator, meridyen gibi kavramları incelemiş olup araştırmada kavram yanlışları tespit edilmiştir. Bu bağlamda bu çalışma geçmişte yapılan çalışmalarla ulaşılan sonuçlara benzeşmektedir. Bu çalışmada da benzer kavramlarda, kavram yanlışlarına ulaşılmıştır. Sağlık bir eğitim süreci yürütebilmek, bu süreçte yaşanan sorunları çözebilmek için kavram yanlışlarını ortaya çıkaran nedenleri ele almak bu sorunu çözebilmenin temel mantığını oluşturmaktadır.

Paralel, meridyen ve başlangıç meridyeni gibi soyut kavramların geleneksel anlatım yöntemi kullanılarak öğrencilere kazandırılması öğrencilerinin kavramları birbirine karıştırmasına yani kavram yanlışlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Ayrıca geleneksel anlatım yönteminin görsel destekleyici materyal ve araçlardan yoksun biçimde kullanılması kavram öğretimini güçleştirmektedir.

Gösteri Yöntemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

İkinci hafta uygulamasında ekvator, eksen ve yörünge kavramları gösteri yöntemi kullanılarak öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Ön test aşamasında öğrencilerin özellikle yarıdan fazlasının ekvator kavramında pek fazla sorun yaşamadıkları görülmüştür. Bir öğrencinin ekvator kavramını meridyene benzer biçimde tanımladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yani genel anlamda bakıldığında çalışma grubunda yer alan altıncı sınıf öğrencilerinde ekvator kavramında kavram yanlışlığı bir öğrenciyle sınırlıdır. Ön test aşamasında öğrencilerin ekvator kavramını sınıfın çoğunluğunun doğru yanıtlamasında önceden bu kavrama ilişkin alt sınıf düzeylerinde ön koşul öğrenme becerilerine diğer dersler vasıtasıyla sahip olmalarının pozitif bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Ekvator kavramı gösteri yöntemi ile tahtaya çizilmiş olup, ekvator kavramının yer aldığı görsel ve açıklamalar öğrencilere çizimlerle birlikte aktarılmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin yanlış ve sınırlı cevap kategorilerinde bir artış gözlenmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında gösteri yönteminin yeterince etkili

olmaması ve öğrenci motivasyonundaki düşüşün etkisi olduğu düşünülmektedir. Akdağ (2010), yürüttüğü çalışmada bu çalışmaya benzer biçimde “ekvator, paralel, meridyen, matematik konum, özel konum ...” gibi kavramlarda öğrencilerin kavram yanlışlarının bulunduğu, kavramları birbirlerine karıştırdıklarını vurgulamıştır. Çakmak (2006), da benzer biçimde yaptığı çalışmada öğrencilerin ekvator ve meridyen kavramlarını birbiriyle karıştırdıklarını ifade etmiştir.

Ön test aşamasında öğrencilerin eksen kavramında özellikle zorlandıkları sınıfın tamamına yakınının bu kavramı anlamakta ve açıklamakta güçlük çektikleri ifade edilebilir. Son test aşamasında ise öğrencilerin kavrama ilişkin ön test sonuçlarına benzer sonuçlar aldıkları gözlenmiş olup bir öğrenci eksen kavramına son test aşamasında doğru yanıt verebilmiştir. Bu yanın sıra öğrenciler eksen kavramını açıklarken meridyen, paralel ve yörünge kavramlarıyla karıştırdıkları görülmüştür. Eksen kavramı öğretilirken tahtaya çizimler yapılmış ve öğrencilere eksen kavramının olduğu çizimler dağıtılmasına karşın öğrencilerin bu kavrama ilişkin kavram yanlışları, bilimsel bağlamından uzak tanımlamaları giderilememiştir. Özellikle bu kavramla ilgili öğretimsel süreçlerde problem yaşanmasında temel etkenin öğrenci hazırbulunuşluk seviyesinin genel anlamda yeterli olmayışının öğrenmeyi olumsuz etkilemiş olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerde soyut zihinsel düşünme becerisinin yetersiz oluşu, kavramın soyut özelliği, gösteri yöntemini yeterince etkili olmayışını elde edilen sonuçlara bağlayabiliriz. Akbaş (2002), yaptığı çalışmada öğrencilerin eksen kavramıyla ilgili birçok kavram yanlışlığına sahip oldukları ve özellikle yörünge, meridyen ve ekvator kavramlarıyla eksenini karıştırdıkları şeklinde bu çalışmayla örtüşen sonuçlara ulaşmıştır.

İkinci hafta uygulamasında son kavram olan yörünge kavramında ön test aşamasında öğrencilerin yarıdan fazlasının kavramı doğru ya da sınırlı düzeyde açıklayabildikleri saptanmıştır. Ders aşamasında öğrencilere yörünge kavramı tahtada çizilerek açıklanmış kavramla ilgili resim ve açıklamayı içeren ders notları bu esnada öğrencilere verilmiş olmasına karşın, öğrencilerin kavrama ilişkin doğru cevap sayısında azalma, sınırlı cevap sayısında ise bir artış eğilimi tespit edilmiştir. Yörünge kavramının da yine diğer kavramlar gibi soyut olması, gösteri yönteminin yeterince zengin öğrenme yaşantıları sunmaması, kavramın öğrencilerin ilgisini yeterince çekmemesi gibi faktörler kavram yanlışlarının yaşanmasına neden olmuştur. Eksen kavramı bazı öğrenciler tarafından gezegenlerle karıştırılmıştır. Ayrıca eksen kavramıyla ilgili öğrencilerin yarıya

yakının sınırlı düzeyde bilgiye sahip oldukları ve kavramı belli düzeyde bilmelerine rağmen yeterli ve doğru bir biçimde onu ifade edemedikleri de gözlenmiştir. Bu yönüyle (Akbaş, 2002; Alım, Özdemir ve Yılar, 2008; Kayacan, 2010; Tuncay, 2006; Yılar, 2007) gibi araştırmacıların sonuçlarıyla paralel, örtüşen sonuçlar elde edilmiştir.

Genel anlamda ikinci hafta uygulaması sonucunda öğrencilerin ilgili kavramlara dair yine kavram yanlışlarının bulunduğu, kavramları birbirlerine karıştırdıkları tespit edilmiştir (Bitlisli, 2014; Gülüm, 2010; Gümüş ve Avcı, 2016; Memişoğlu ve Tarhan, 2016). Tüm bunların yanı sıra uygulama süreçlerinde kullanılan gösteri yöntemi de kavramların öğretiminde yeterince etkili olmamıştır. Kavramların soyut oluşu gerçek hayatta bir karşılıklarının olmayışı, kavramların anlamlı bir biçimde öğretimini zorlaştırmaktadır.

Coğrafi Eğitsel Oyun Tekniklerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğrencilere son uygulama haftasında enlem, boylam ve kutup noktası gibi kavramları coğrafi eğitsel oyunlar kullanılarak kazandırılmak amaçlanmıştır. KBT ön test uygulaması sonucunda öğrencilerin özellikle enlem ve boylam kavramlarında daha çok sınırlı ve yanlış algılamalara sahip oldukları gözlenmiş olup, sınıfın yarısından fazlasında kutup noktası kavramında doğru yanıtlar olduğu saptanmıştır. Enlem ve boylam kavramlarında öğrencilerin sınırlı düzeyde yanıtları olduğu fark edilmiştir. Yani bir bakıma öğrencilerin kavramlara ilişkin tatmin edici cevaplar veremedikleri düşünülmüştür. Bir öğrencinin boylam kavramı ile başlangıç meridyenini birbirine karıştırdığı kavram yanlışlığına sahip olduğu görülmüştür. Bu durumun ortaya çıkmasında enlem ve boylam kavramlarının yine diğer kavramlar gibi soyut oluşu gerçek hayatta somut bir biçimde karşılığının olmayışının ve öğrenciden kaynaklı faktörlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Kutup noktası kavramının ise nispeten daha kolay bir kavram olması ifade etme ve gösterebilme noktasında daha anlaşılır ve basit olması gibi hususların yanı sıra kavramla ilgili ön bilgilerin varlığı kutup noktasının tanımlanmasını kolaylaştırmış olduğu değerlendirilmektedir.

Öğrencilerle okul bahçesinde enlem, boylam ve kutup noktası kavramlarını öğrenmek amacıyla, Gülüm ve Torun (2009), tarafından geliştirilen “Haydi Dünya Olalım” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Güneşten Dünyaya Yolculuk” ve “Haydi Bul” isimli coğrafi eğitsel oyunlar kullanılarak öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

Bu etkinlikler sonrasında KBT son test uygulaması ve öğrencilerin oynanan eğitsel oyunlara ilişkin görüşleri günlüklere yazdırılarak araştırma süreci tamamlanmıştır. Öğrencilerin eğitsel oyunlar sonucunda enlem ve boylam kavramlarında ve hatta daha az da olsa kutup noktası kavramında doğru algılama cevaplama düzeylerinde artış gözlenmiştir. Öğrencilerin okul bahçesinde oynanan eğitsel coğrafi oyunlar sayesinde coğrafi kavramları daha iyi anlayıp daha iyi ifade edebildikleri görülmüştür. 3 uygulamada yer alan son test doğru algılama sayısına bakıldığında anlatım ve gösteri yöntemlerine göre eğitsel oyunların kullanıldığı son test aşamasında doğru algılama düzeyindeki cevapların daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum bize kavram öğretiminde anlatım ve gösteri yöntemine göre aktif öğrenme tekniklerinde yer alan eğitsel oyunların daha etkili olduğunu göstermektedir.

Eğitsel oyunların öğretmen rehberliğinde doğru planlama ile uygulanması durumunda geleneksel öğretim anlayışına göre daha etkili olduğu alanyazında yapılan çalışmalar sonucu ortaya konulmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer biçimde Altunay (2004), Ar (2016), Bayat, Kılıçarslan ve Şentürk (2014), Fidan (2016), Gürbüz, Çeker ve Töman (2017), Tural (2005), Yeşilyurt (2004), Yıldırım (2016) ve Yumuşak (2014), eğitsel oyunların öğrencinin akademik başarısını arttırdığını ifade etmişlerdir. Altınbulak ve diğerleri, (2006), yaptıkları çalışmada sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan eğitsel oyunların akademik başarıya ve öğrenilen konu ve kavramların kalıcılığına etkisini ele almışlardır. Araştırma sonucunda bu çalışmaya paralel biçimde eğitsel oyunların başarı ve öğrenilenlerin kalıcılığı noktasında anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine benzer bir çalışmada Erkin (2019), 5. Sınıf öğrencilerinin depreme yönelik tutum ve akademik başarılarında eğitsel oyunların etkisini ele almıştır. Araştırma sonucunda eğitsel oyunların öğrencilerin motivasyonunu ve akademik başarıyı arttırdığına yönelik sonuçlar bu çalışmayla örtüşmektedir.

Bu çalışmada eğitsel oyunların kavram öğretiminde olumlu katkısı olduğu tespit edilmiş olup özellikle enlem ve boylam gibi öğrencilerin karıştırdıkları soyut kavramların öğrenilmesini kullanılan coğrafi eğitsel oyunlar kolaylaştırmıştır. Yine benzer çalışmalarda eğitsel oyun tekniklerinin öğrenci akademik başarısı üzerinde elde edilen olumlu sonuçlarını destekler nitelikte bu çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Atasoy (2019), tarafından gerçekleştirilen çalışmada eğitsel oyun uygulamalarının kavram öğretimini farklı yönlerden etkilediğini, oyunlar sayesinde soyut ve öğrenilmesi

zor kavramların somutlaştırıldığı, dersin monotonluktan kurtarılarak daha eğlenceli ve verimli bir hale geldiği böylelikle anlamlı öğrenmeler gerçekleştirilerek etkili kavram öğretimi ve kalıcılık sağlanabileceğini vurgulanmıştır. Benzer biçimde Aygün (2019), fen öğretiminde eğitsel oyun kullanımının akademik başarıya ve kavram yanlışlarını gidermeye etkisini ortaya koymaya yönelik yaptığı çalışmada bilgisayar destekli oyun etkinlikleri ile öğrencilerin eğlenerek öğrendikleri ve bu durumun var olan kavram yanlışlarını gidermeye olumlu katkı sağladığı ifade edilmiştir. Tüm bu çalışmaların sonuçları bu çalışma sonuçlarıyla benzerlik arz etmektedir.

Eğitsel oyun tekniğinin etkililiğine yönelik yapılan diğer çalışmalarda deney grubunun son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Yani başka bir deyişle eğitsel oyun tekniklerinin öğrencilerinin akademik başarılarını arttırdığına yönelik bulgulara ulaşılmıştır (Altunay, 2004 ve Yurt, 2007; akt. Çelik, 2017, s. 51). Bu yönüyle bu çalışma daha önceden ulaşılan bu sonuçlarla da örtüşmektedir. Tüm bunlara ek olarak alan yazında eğitsel oyunlarla ilgili gerçekleştirilen bazı çalışmalarda akademik başarı bakımından eğitsel oyunların anlamlı bir farklılık yaratmadığı yönünde çalışmalarda yer almaktadır. Eğitsel oyunlar etkili ve verimli bir biçimde uygulanmadığı takdirde öğrenmeyi arttırmada çok da farklılık yaratmadığı ve bunun dışında öğrenilmesi gereken bazı konuların eğitsel oyunlara uygun olmadığı ifade edilmiştir (Torun, 2011; akt. Bayat ve diğerleri, 2014).

Eğitsel coğrafi oyunların uygulanması sırasında öğrencilerin oyunlardan zevk aldıkları, kazandırılmak istenen kavram ve konulara karşı daha somut bir biçimde olumlu bir davranış örüntüsü içinde oldukları gözlenirken, yüksek enerjiyle oyunları oynadıkları görülmüştür. Yani başka bir deyişle eğitsel oyunlar yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmayıp öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumlarını da olumlu yönde etkilemekte dersten zevk almalarına yaparak yaşayarak öğrenme yaşantılarını geçirmelerine de destek olmaktadır. Öğrencilerin eğitsel oyunlar tamamlandıktan sonra günlük yazmaları istenerek oyunlarla ilgili görüş ve duygularını ifade etmeleri sağlanmıştır. Bu bağlamda bakıldığında öğrencilerin tamamının oyunlar üzerinden derslerin işlenmesinin güzel ve olumlu bir ders atmosferi oluşturduğu noktasında birleştiği görülmüştür. Alan yazına bakıldığında öğrenciler için merak ve öğrenme duygusunu canlı tutan tekniklerden biri olarak eğitsel oyunların öğrencilerin iletişim becerilerini de olumlu anlamda etkilediği iletişim ve etkileşim sürecini kolaylaştırarak sosyal beceri ve tutumlara olumlu katkı

sağladığı düşünülmektedir (Stakanova ve Tolstikhina, 2014). Bu bakımdan elde edilen sonuçlar bu çalışma sonuçlarıyla benzerdir. Yapılan gözlem sonucunda öğrencilerin tamamının eğitsel oyunlar sırasında iletişim halinde oldukları sınıfta seslerini pekte duymadığımız ve hatta içe kapanık özellikler sergileyen öğrencilerin dahi bahçedeki oyunlar sırasında neşeyle öğrenme süreçlerinde aktif olarak yer alması memnuniyet vericidir. Bu yönüyle eğitsel oyunların sosyal becerilerin geliştirilmesine katkı sağladığı açıktır.

Şüphesiz ki modern eğitim anlayışında yalnızca akademik başarı tek başına bir anlam ifade etmezken öğrencilere gerçek yaşam becerisi kazandıran her uygulama değerli kabul edilmektedir. Bu yönüyle eğitsel oyunlar her öğrencinin çorbada tuzu olabilmesine katkı sağlayan aktif bir tekniktir. Geleneksel öğretim süreçlerinde öğrencilerin sınıf ortamında pasif bir biçimde yer alması ve bu durumdan ötürü dersten sıkılması, derse karşı olumsuz tutum geliştirmesi kaçınılmazdır. Sosyal bilgiler gibi soyut kavram ve becerilerin, imgelerin yoğun olduğu bir derste geleneksel anlatım yöntemiyle dersleri yürütmenin derse karşı olumsuz duyguların gelişmesine ve akademik anlamda başarının da düşmesine neden olabileceği dikkate alınmalıdır. Bu nedenle sosyal bilgiler derslerinde konu, kavram ve değerlerin öğretimi hususunda eğitsel oyunlar geliştirilerek kullanılabilir. Çünkü eğitsel oyunların öğretimsel aşamalarda kullanılmasının birçok faydası olduğu bilinmektedir.

Eğitsel oyunlar öğrencilerin öğrenmek istedikleri konuyu veya kavramı tekrar tekrar öğrenebilmelerine öğrenilen konu ve kavramları bir bakıma pekiştirebilmelerine imkân tanımaktadır. Bu çalışmada da uygulama esnasında oyunların öğrencilerin isteğiyle tekrarlanarak uygulanması kavramların öğrenilmesi kolaylaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin dünyayı, enlem etkisini, boylamı ve kutup noktalarını bizzat kendilerinin el ele tutuşarak oluşturması dünyanın şeklinin; enlem, boylam ve kutup noktası kavramlarını bunların işlevlerini, neden sonuç ilişkisi içinde somut olarak ilk elden yaparak yaşayarak öğrenmeleri kalıcılık açısından önemlidir. Ayrıca oyunlar sırasında birçok değerlerin kural ve ilkelerin kullanılması öğrencilerin gerçek yaşam becerileri kazanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Oyunlar sırasında öğrenciler iş birliği, saygı, sabır, arkadaşlık, dürüstlük gibi farklı değerleri yaşayarak görmesi oyunların birçok alanda öğrenciye katkı sağladığının kanıtı olarak yorumlanabilir. Bu çalışmayla

paralel biçimde Atasoy (2019), da eğitsel oyun çalışmalarının değerler eğitimine de katkı sağlayarak, öğretmen ve öğrencinin motivasyonunu da arttırdığını vurgulamıştır.

Coğrafi kavramların doğru öğrenilmesi ve bilimsel tanıma uygun bir biçimde kullanılması yeni öğrenilecek konuların sağlıklı ve sağlam temellere oturmasında, farklı bir ifadeyle iyi bir coğrafya öğretiminde önemli bir role sahiptir (Akkurt Çağlar, 2021). Bu nedenle kavramların geleneksel anlatım yönteminden ziyade aktif öğrenme teknikleri kullanılarak eğitsel oyunlarla kazandırılması gerekmektedir.

Genel anlamda geçmişte yapılan çalışmalar ve bu çalışma ışığında eğitsel oyunların kavram öğretiminde, kavram yanlışlarını gidermede etkili olduğu ve öğrenci başarısını arttırdığı yapılan çalışmalarla ispatlanmıştır. Ancak iyi bir planlama yapılmadan konu ve kazanımlara uygun olmayan, öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesini dikkate almadan gerçekleştirilen oyun uygulamalarının amacına ulaşmayacağı açıktır. Tüm bunların yanı sıra oyunların hazırlanması ve uygulanmasında öğretmene önemli görevler düşmektedir. Sonuçta bu eğitsel oyunlar gelişigüzel oynanacak oyunlar olmayıp eğitsel anlamda hedefleri bulunan uygulamalardır. Oyunların amacından sapmasına meydan verildiği takdirde çeşitli olumsuz durumların ortaya çıkmasına da sebep olabilecek niteliklere sahip olduğu göz önünde tutulmalıdır. Bu nedenle iyi planlanıp etkili bir biçimde uygulanması önemlidir. Bu koşullar yerine getirildiği takdirde öğrencilerin eğlenerek, yaparak yaşayarak öğrenmesi ve derse karşı olumlu tutumlar geliştirerek dersi, konu ve kavramları sevmesi ve böylelikle daha iyi öğrenmesi sağlanabilir. Eğitsel oyunlar sayesinde öğrencilerin eğlenmesi ve öğretim süreçlerinde zevk alabilmeleri, gerçek yaşam becerileri kazanmaları, iletişim problemlerini aşabilmeleri de eğitimsel anlamda kayda değer kazanımlar olarak düşünülebilir. Bu çalışma 6. sınıfa giden 9 öğrenci ile gerçekleştirilmişken daha büyük sınıflarda oyunların uygulanması ve amacına ulaşabilmesi daha güç olabileceği zaman ve işlevsellik açısından sorunlar yaratabileceği unutulmamalıdır. Bunların yanı sıra oyunların uygulanması noktasında önceden oyunlar için ön hazırlık yapılması da önemlidir. Hazırlık yapılmadığı takdirde uygulamada çeşitli aksaklıkların yaşanması muhtemelken, dolayısıyla eğitsel oyunların doğru yerde, doğru zaman ve konularla kullanılması oldukça önem taşımaktadır.

Öğrenci Günlüklerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma sürecinde yapılan derslerle ilgili öğrenci görüşlerine ilişkin veriler günlükler yoluyla toplanmıştır. Öğrenciler ev ödevi şeklinde kendilerine verilen günlüklere yapılan derslerle ilgili duygu ve düşüncelerini uygulamanın yapıldığı günün akşamında ev ödevi olarak yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin ilk hafta uygulamasında geleneksel anlatım yöntemiyle gerçekleştirilen derslere bakıldığında öğrencilerin ifadelerinden kavramları anlamakta güçlük çektikleri saptanmıştır. Öğrencilerin kavramları tam ve doğru anlayamadıkları için buna yönelik kurdukları cümlelerde ifade açısından yetersiz oldukları gözlenmiştir. Öğrencilerin ifadelerinde ise anlatım yöntemine ilişkin olumlu ifadelerin (f=7), olumsuz ifadelerden (f=5) fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ifadelerinde en çok “konuyu sevme” ön plana çıkmıştır. İki öğrenci ifadesinde anlatım yöntemi ile yürütülen dersi “eğlenceli olma” şeklinde belirtmişlerdir.

Gösteri yöntemi kullanılarak dersin işlenmesi sonucunda günlüklerde yer alan öğrenci ifadelerine bakıldığında görsel unsurların öğrenme sürecine katılmasıyla birlikte dersin daha öğretici olduğu öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde “öğrenmede zorlanma” vurgusunu yapan iki öğrenci dışında diğer öğrencilerin olumlu görüş ortaya koyduğu görülmektedir. Olumlu ifadelerde en çok “öğrenmeye katkı sağlama”, “konuyu sevme” vurgulanırken bir öğrenci “eğlenceli bulma” şeklinde görüş belirtmiştir. Öğrencilerin günlüklerinde ilk haftaya göre daha uzun yazılarla duygu ve düşüncelerini ortaya koydukları, kavramları ilk hafta yazdıkları günlüklere göre daha iyi ifade edebildikleri söylenebilir.

Eğitsel coğrafi oyunlara ilişkin öğrenci görüşlerine bakıldığında öğrencilerin en çok keyif aldıkları, öğrendikleri, kavramlarla ilgili daha doğru ve bilimsel nitelikte uzun uzun açıklamalar yaptıkları haftanın bahçede oyunların oynandığı son hafta olduğu görülmüştür. Öğrencilerin hepsinin oyunları “eğlenceli olma” hususunda vurgulayarak, derse dair olumlu görüş ve izlenimleri içeren önemli bulgular öğrenci günlüklerinde karşımıza çıkmıştır. Öğrencilerin yaparak yaşayarak kavramları oyunlarla öğrenmeleri öğrencilerin derse karşı olumlu düşünce ve tutum geliştirmesinde önemli rol oynamıştır. Öğrenciler ilk haftalarda da dersten zevk aldıklarını belirtirken bu zevk alma durumunun ikinci haftada daha da arttığı ve son haftada oyunlarla birlikte bunun sınıfın geneline yayıldığı görülmüştür. Öğrencilerin ilk kez bu oyunları oynamalarına rağmen dersi eğlenceli buldukları ve dersten zevk aldıkları tespit edilmiştir. Bu yönüyle bu çalışma

Çangır (2008), Şahhüseyinoğlu (2007) ve Yurt (2007), tarafından ulaşılan sonuçlara paralellik teşkil etmektedir.

Bir öğrencinin ekvator ve kutup bölgelerine gelen güneş ışınlarının geliş açısındaki ayrımı gözetebilmesi ve günlüğünde “ekvator bölgesinin güneş ışınlarını daha dik açıyla alması ısınmanın daha fazla olmasında etkilidir.” Demesi kutuplar bölgesinde ise bunun tersi olarak güneş ışınlarının daha eğik açılarla daha uzun yol kat ederek alınması sonucunda düşük sıcaklıkların görülmesinin buz örtüsüyle bağlantısının öğrenci zihninde yapılandırılmasında eğitsel oyunların rolü olduğu söylenebilir. Bu çalışma sonuçlarına benzer olarak eğitsel oyunların öğrencilerin bedensel, ruhsal, zihinsel, sosyal ve dil gelişimini de olumlu anlamda desteklediğini (Ayan ve Memiş, 2012; Benson, 2008; Brewer ve Kieff, 1997; Hurwitz, 2003; Merryfield, 2002; Pitri, 2001) ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra öğrenci günlüklerinde öğrenilenlerin kalıcılığı noktasında kavramların çoğu öğrenci tarafından diğer uygulanan tekniklere göre daha iyi öğrenildiği, öğrenilmeyen kavram ve noktalarında açıkça öğrenciler tarafından ifade edildiği görülmüştür. Öğretmen gözlemleri ve KBT’ den elde edilen bulgu ve sonuçlar ile öğrenci günlüklerinin uyumlu olduğu ve eğitsel oyunların öğrenmelerin elde edilmesine katkı sağladığı anlatım ve gösteri yöntemlerine göre kavram öğretiminde daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Eğitimde eğitsel oyunların planlı ve doğru bir biçimde kullanıldığı takdirde öğrencinin bedensel, ruhsal, sosyal ve akademik yönlerine de olumlu katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen Gözlemlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Anlatım yönteminin kullanıldığı ilk haftada gözlemci öğretmenlerin gözlemlerinden hareketle öğrencilerden sınıfta seviye bakımından nispeten daha iyi olanların kavramları belli düzeyde anladıkları bunların ise sınıfta sayıca azınlık durumunda oldukları ifade edilerek çoğunlukla sınıftaki öğrencilerin önemli bir kısmının yanlış ve sınırlı anlama kategorisinde yer aldıklarının altı çizilmiştir. KBT’ne bakıldığında kavramların tanımlanmasında ve şekillerinin çizilmesinde problemler yaşandığı öğretmen gözlemlerine uyumlu bir biçimde görülmektedir. Ayrıca derse olan ilgi ve dikkatin anlatım yönteminde çok uzun süre korunamadığı öğretmenler tarafından vurgulanırken, anlatım yöntemiyle öğrencilerin öğrenilen konu ve kavramları kalıcı olarak öğrenmediği yani unuttukları görülmüştür. Ayrıca anlatım yöntemiyle öğrenilen kavramların ifade edilmesinde ve ortaya konmasında güçlükler yaşandığı tespit

edilmiştir. Genel anlamda bakıldığında anlatım yönteminin öğretmen merkezli bir felsefeyi yansıttığı öğrencinin öğrenme yaşantısında pasif olduğu gerçeği karşımızda durmaktadır. Anlatım yöntemi ile kavramların öğretimi ya da kavram yanlışlarını giderme de yeterince etkili değilken kavram yanlışlarına da neden olabilmektedir.

İkinci haftada gösteri yöntemi ile kavramların öğretildiği ön test- son test uygulaması sonucunda öğrencilerin kavramları özellikle anlatım yöntemine göre daha iyi öğrendikleri fakat başarı düzeyi düşük öğrencilerin dikkat süresinin yine az olduğu ancak anlatım yöntemine göre bu konuda gösteri yönteminin daha iyi olduğu gözlemci öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Gösteri yönteminde öğrenme sürecinin daha başarılı ve kalıcılığın anlatım yöntemine göre daha fazla olmasında yöntemin öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap etmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu konuda Bitlisli (2014), öğretmenlerin kavram öğretimi esnasında farklı duyu organlarına hitap eden farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak öğretimi desteklemelerinin öğretimsel bağlamda daha verimli olduğu vurgulanmıştır. Özellikle öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılması öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sağlayarak öğrencilerde anlamlı öğrenmelerin oluşturulmasına katkı sağlamaktadır. Gerçekten yaparak yaşayarak, ön öğrenmelerle bağlantı kurularak, gerçek yaşamla ilişkilendirilen öğrenme süreçleri öğrenciler için daha verimli öğrenmeler oluşturulmasına destek olmaktadır. Derslerde öğrencilerin özellikle öğrenme süreçlerinde aktif rol alması, konuların günlük hayatla bağlantısının kurulması, ezberden uzak bir öğrenme stratejisinin uygulanması gibi hususlar kavram öğretimine olumlu katkılar sağlayacağından bu noktalar dikkate alınarak dersler işlenmelidir (Geçit, 2010). Bu çalışmada da benzer biçimde araştırmanın ikinci haftasında kullanılan gösteri yöntemi anlatım yöntemine göre daha etkili olmuştur. Bu durumu KBT’de de görmek mümkündür.

Eğitsel oyunların kullanıldığı haftada öğretmenler öğrencilerin eğlenerek kavramları öğrendiğini bu sayede derse karşı olumlu duygu geliştirdikleri belirtilmiştir. Gözlem yapılan 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerde oyunla öğrenmenin önemli bir etkinlik olmanın yanında bu yöntemin anlatım ve gösteri yöntemine göre öğrenciyi daha aktif kılarak ilgili coğrafi kavramların öğretilmesinde daha etkili olduğu ifade edilmiştir. Bu yapılan çalışmalarla benzer biçimde, eğitsel oyunların öğrencilerin güdülenmesini arttırdığı ve öğrencilerin kendi deneyimleriyle aktif bir biçimde öğrendikleri

vurgulanmıştır (Bozkurt, 2017; Butler, 2013 ve Yılmaz, 2014). Bu çalışmada da ilgili çalışmalarla örtüşen sonuçlara ulaşılmıştır. Tüm bunların yanı sıra öğrencilerin KBT doğru kategorideki yer alan ifadelerle bakıldığında diğer iki uygulamaya göre doğru kategori boyutunda eğitsel oyunlarda daha yüksek doğru yanıt sayısına ulaşılmış olup öğrencilerin dikkat süresi anlatım ve gösteri yöntemine göre daha uzun olmuştur. Yani coğrafi kavramların öğretiminde eğitsel oyunlar fayda sağlamıştır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

Uygulamaya yönelik öneriler:

- Sosyal bilgiler öğretmenlerine coğrafya kavramlarını öğretirken eğitsel oyunları kullanmaları önerilebilir.
- Sosyal bilgiler öğretmenleri dersi eğlenceli hale getirmek için eğitsel oyunlardan yararlanabilirler.
- Sosyal bilgiler öğretmenleri coğrafya kavramları öğretimine ilişkin ön test- son test uygulamaları ile öğrencilerin kavramları öğrenme bağlamında geldikleri noktaya bakarak buna yönelik önlemler alıp planlamalar yapılabilir.
- Sosyal bilgiler öğretmenleri proje ödevleri kapsamında öğrencilerin coğrafya kavramlarıyla ilgili eğitsel oyunlar hazırlamalarını, bunların öğretim sürecinde kullanılmasını sağlanabilir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerine coğrafya konularında kullanabilecekleri eğitici oyunlarla ilgili seminer veya akademik paylaşım günleri planlanabilir.
- Sosyal bilgiler ders kitaplarında coğrafya konularında eğitsel oyunların yer alması sağlanabilir

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Bu çalışma 6. Sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularında diğer sınıf düzeylerinde de eğitsel oyunların etkisi incelenebilir.

- Araştırmacılar 6nceden geliştirilmiş, bu çalışmada geliştirilen eğitsel coğrafya oyunlarını kullanarak ya da kendileri ihtiyaçlarına g6re yeni oyunlar geliştirerek farklı çalışmalarla alana katkıda bulunabilirler.
- Farklı deneysel desenlerde coğrafya konu ve kavramlarının 6ęretiminde eğitsel oyunların etkisinin olup olmadığını inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Coğrafya konularında eğitsel oyun kullanımının 6ęrencilerin derse y6nelik tutumlarına etkisi inceleyen çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Akar, S. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu modeli sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: Kars il örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akbaş, Y. (2002). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Akbaş, Y. (2013). Geography and social studies teachers views on concept teaching and misconceptions. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 251-278.
- Akdağ, Ş. (2010). *İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi 'Yeryüzünde Yaşam' ünitesindeki kavram yanlışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akengin, H. ve Süer, S. (2011). Coğrafi kavramlar bakımından öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve bu kavramların geliştirilmesi üzerine deneysel bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24, 26-48.
- Akkurt Çağlar, A. (2021). Öğretmen adaylarının şarkı sözlerindeki coğrafya kavramlarını anlama düzeyi ve kavram yanlışları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (4), 1420-1439.
- Aksan, D. (2003). *Dil, şu büyüdü düzen*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aktaş, S. (2010). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler derslerinde coğrafya konularının öğretimi: Sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Akgün, A. ve Aydın M. (2009). Erime ve çözünme konusundaki kavram yanlışlarının ve bilgi eksikliklerinin giderilmesinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı grup çalışmalarının kullanılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 190-201.
- Akgün, Ş. (2001). *Fen bilgisi öğretmeni*. 7. Baskı, Giresun: Pegem A Yayıncılık.

- Aktaş, Y. (2002). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. Adana: Nobel Tıp Kitabevi.
- Alım, M., Özdemir, Ü. Ve Yılar, B. (2008). 5. sınıf öğrencilerinin bazı coğrafya kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 152-162.
- Alkış, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin yağış kavramını algılama biçimleri. *İlköğretim Online*, 5(2), 126-140.
- Alkış, S. ve Güleç, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin bulut kavramını algılamaları üzerine bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 3, 113-124.
- Alkış, S. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin yağış kavramını algılamaları üzerine bir çalışma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Alkış, S. (2014). Sosyal bilgilerde kavram öğretimi. M. Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 69-92). Ankara: Pegem: Akademi.
- Altınbulak, D., Emir, S. ve Avcı, C. (2006). Sosyal bilgiler öğretiminde eğitsel oyunların erişimi ve kalıcılığa etkisi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 35-51.
- Altunay, D. (2004). *Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Annetta, A. L., Cheng, M. T. ve Holmes, S. (2010). Assessing twenty-first century skills through a teacher created video game for high school biology students. *Research in Science Technological Education*, 28(2), 101-114.
- Ar, N. (2016). *Oyunlaştırmayla öğrenmenin meslek lisesi öğrencilerinin akademik başarı ve öğrenme stratejileri kullanımı üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Arslan, N. (2017). *4. Sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eğitsel oyun yöntemi ile öğretim*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Atalay, İ. (2005). *Genel fiziki coğrafya*, genişletilmiş 6. Baskı. İzmir: Meta Basım Matbaacılık.
- Atasoy, T. ve Koç, H. (2015). Coğrafya öğretiminin aktif vatandaşlık eğitimindeki rolü: Öğretim üyesi görüşleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*. 7(2), 113-131.
- Atasoy, Ü. (2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde eğitsel oyunlar yoluyla kavram öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Atılboz, N. G. (2004). Lise 1. sınıf öğrencilerinin mitoz ve mayoz bölünme konuları ile ilgili anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 147-157.
- Avcı, G. (2015). *Altıncı sınıflarda sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ayan, S. ve Memiş, U. A. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14 (2), 143-149.
- Aydoğan, S., Güneş, B. ve Gülçiçek, Ç. (2003). Isı ve sıcaklık konusunda kavram yanlışları. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23(2), 111-124.
- Aygün, H. A. (2019). *Fen öğretiminde eğitsel oyun kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Bacanak, A., Küçük, M. ve Çepnü, S. (2014). İlköğretim öğrencilerinin fotosentez ve solunum konularındaki kavram yanlışlarının belirlenmesi: Trabzon Örnekleme. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 75-88.
- Bal, M. S. ve Alkış, A. (2010). *Sosyal bilgiler dersi "İnsanlar ve Yönetim" ünitesinde karşılaşılan kavram yanlışları*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunuldu, Elazığ.

- Başbüyük, A., Doğar, Ç., Gürses, A. ve Yazıcı, H. (2004). Yükseköğrenim öğrencilerinin hava ve iklim olaylarını anlama seviyeleri ve kavram yanlışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 1302-5600, (Bahar), Ankara.
- Bayat, S., Kılıçarslan, H. ve Şentürk, Ş. (2014). Fen ve teknoloji dersinde eğitsel oyunların yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 204-216.
- Bedir, G. ve Akkurt, A. (2012). Şarkılarla coğrafya öğretimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 17(28), 303-316.
- Benson, T. (2008). Dramatic play: Bring it back. *Texas Child Care*, 32 (2), 24-31.
- Biter, M. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunlarla değerler eğitimi: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bitlisli, N. (2014). *6. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi yeryüzünde yaşam ünitesinde geçen coğrafi kavramları algılama düzeyleri ve kavram yanlışları (Bayburt örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Borozan, İ. (2008). *Kavram yanlışısı ve çoklu zekâ alanlarının ilişkilendirilmesine dayalı bir öğretimin kavram yanlışlarının giderilmesindeki etkisinin incelenmesi: Dolaşım sistemi örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Bozkurt, E. (2017). *Çocuk oyunları ile değerler eğitimi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brewer J. A. and Kieff J. (1997). Fostering mutual respect for play at home and school. *Childhood Education*, 73 (2), 92- 96.
- Butler, J. (2013). Situating ethics in games education. *Canadian Journal of Education*, 36(4), 93-114.

- Büyükkasap, E., Düzgün, B., Ertuğrul, M. ve Samancı, O. (1998). Bilgisayar destekli fen öğretiminin kavram yanlışları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 6(2), 59-66.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 22. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 27. baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Canpolat N. (2002). *Kimyasal denge ile ilgili kavramların anlaşılmasında kavramsal değişim yaklaşımının etkinliğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Chuang, T. Y. W. ve Chen, F. (2007). Effect of digital games on children cognitive achievement. *Journal Of Multimedia*, 2(5), 27-30.
- Cin, M. ve Özçelik, İ. (2002). A review of the literature on concept learning in physical geography. *İstanbul Boğaziçi University Journal of Education*, 19(1), 61-75.
- Cin, M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının doğal afetler ile ilgili yanlışları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (22), 70-81.
- Coşkun, M. (2003). Coğrafya öğretiminde nem konusundaki kavram yanlışlıkları ve giderilmesine yönelik öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3),147-158.
- Coşkun, H., Akarsu, B. ve Kariper, A. (2012). Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 93-109.
- Coşkun, H. (2012). *Bilimsel öyküler içeren eğitsel oyunlar ile fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Coştu B., Ayas, A. ve Ünal, S. (2007). Kavram yanlışları ve olası nedenleri: Kaynama kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 123-136.

- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (çev. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, F. (2006). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi nüfus ve yerleşme konusunda geçen kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Çalışkan, F. (2005). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme yöntemlerinden çözümlmeli öykü yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve aktif öğrenme düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Çangır, M. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde eğitsel oyun yönteminin uygulanma durumu (Tuzla örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çankırılı, A. (2008). *Benimle oynar mısın anne 365 eğitici çocuk oyunu*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Çaycı, B. (2007). *Kavram öğreniminde kavramsal değişim yaklaşımının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çaycı, B., Demir, M. K., Başaran, M. ve Demir, M. (2007). Sosyal bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğrenme ile kavram öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 619-630.
- Çelik, O. (2017). *Canlıları tanıyalım konusu için tasarlanan eğitsel oyunların 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Çelikkaya T. (2002). *İlköğretim I. kademe sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 741-758.
- Çeliköz, N. (1998). Kavram öğrenme ve öğretme ilkeleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2(2), 69-76.
- Çepni, S., Ayvaci, H. Ş. ve Keleş, E. (2000). *Sertifika öğrencilerinin fizik kavramlarını anlama düzeyleri*. X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunuldu, Bolu.
- Çepni, S. (2007). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetin, Ö. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin matematiksel oyun geliştirme süreçlerinin başarı, tutum ve problem çözme stratejilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çoban, B. ve Nacar E. (2015). *Ortaokullarda eğitsel oyunlar*. (3. basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çoşan, A. Ö. (2018). *Canlı âlemleri ünitesinin öğretiminde kullanılan eğitsel oyunların öğrenci başarısına ve başarının kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Değirmenci, Y. ve İltar, İ. (2013). The natural disasters in the geography teaching curriculum. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 28, 276-303.
- Değirmenci, Y. (2019). 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 3286-3305. DOI: 10.33206/mjss.537718
- Demir, M. (2012). *7.sınıf vücudumuzdaki sistemler ünitesinin oyun tabanlı öğrenme yaklaşımı ile işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen teknoloji dersine karşı tutumlarına etkisi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunuldu, Niğde.

- Demirci, A. (2008). Coğrafya öğretiminde laboratuvar çalışmaları. R. Özey ve A. Demirci. (Ed.). *Coğrafya öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar* içinde (s. 57-76). İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Demirel, Ö, (2010). *Eğitim Sözlüğü. (4.bs.)*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirkaya, H. ve Karacan, H. (2016). Ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki bazı coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 2(2), 38-57.
- Doğanay, A. (2005). Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 228- 250). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2002). Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 227- 255). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğanay, H. (1999). *Coğrafyaya giriş*. Konya: İzgi Kitapevi.
- Doğanay, H. (2005). *Coğrafya'ya giriş, genel ve fiziki coğrafya*. Erzurum: Aktif Yayınevi, 9. Baskı.
- Dönmez, N. B. (1999). *Oyun kitabı*. İstanbul: Esin.
- Dündar, H. (2007). *Kavram analizi stratejisinin öğrencilerin kavram öğrenme başarısı ve hayat bilgisi dersine ilişkin tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dündar, H. (2011). Sosyal bilgilerde kavram öğretimi. B. Tay ve A. Öcal (Ed.). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 309-342). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Efe, R. (1996). Coğrafyada yeni yaklaşımlar, coğrafya eğitiminde çağdaş metot ve teknikler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 1, 135-149.

- Ekiz, D. ve Akbaş, Y. (2005). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin astronomi ile ilgili kavramları anlama düzeyi ve kavram yanlışları. *Milli Eğitim Dergisi*, no.165, 61-78.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi: Gelişim – öğrenme – öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M. (1997). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2012). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erkin, E. (2019). *Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin depreme yönelik tutum ve akademik başarılarında eğitsel oyunlarının etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Eyidoğan, E. ve Güneysu, S. (2002). *İlköğretim 8. sınıf fen bilgisi kitaplarındaki kavram yanlışlarının incelenmesi*. V. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunuldu, Ankara.
- Fidan, A. (2016). *Scratch ile programlama öğretiminde oyunlaştırmanın öğrenci katılımına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Geçit, Y. (2010). 9. sınıf öğrencilerinin coğrafya müfredatı Türkiye öğrenme alanı içindeki bazı kavramları anlama düzeyleri. *Marmara coğrafya dergisi*, 21, 134-149.
- Gemici, Ö. (2009). Fen ve teknoloji eğitiminde kavram öğretimi. Ö. Taşkın (Ed.). *Fen ve teknoloji öğretiminde yeni yaklaşımlar içinde* (s.126- 147). Ankara: Pegem Akademi.
- Gençer, S. ve Karamustafaoğlu, O. (2014). Durgun elektrik konusunun eğitsel oyunlarla öğretiminde öğrenci görüşleri. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 4(2), 72-87.
- Gökçe, N. ve Kaya, E. (2009). Coğrafya dersi öğretim programında küresel iklim değişikliği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 22, 157-168.

- Gülüm, K. (2009.) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin coğrafi kavramları öğrenme düzeyi ve kavram yanlışları üzerine bir çalışma. *Education Sciences*. 4(3), 1067-1079. DOI: 10.12739/10.12739.
- Gülüm, K. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin fiziki coğrafya konularındaki bazı temel kavramları anlama düzeyi ve kavram yanlışları. *Akademik Bakış Dergisi*, 20, 1-14.
- Gülüm, K. ve Torun, F. (2009). *Oyun ve etkinliklerle coğrafya öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 3-4.
- Gümüş, N. ve Avcı, G. (2016). Altıncı sınıflarda sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışlarının belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 47, 191-206.
- Güngördü, E. (2006). *Coğrafya' da öğretim yöntemleri ve çağdaş öğretim yaklaşım ilkeleri uygulamalar*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Gürbüz, F., Çeker, E. ve Töman, U. (2017). Eğitsel şarkı ve oyun tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları ve kalıcılığı üzerine etkileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 593-612.
- Hanaylı, G. , Öztürk, A. A. , Baysan, S. ve Vural, R. (2020). Sosyal bilgilerin doğası, anlamı ve nasıl öğretildiği üzerine bir durum çalışması: Öğretmen görüşleri . *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (1), 210-238
- Harwood, D. ve Jackson, P. (1993). Why did they build this hill so steep? Problems of assessing primary children's understanding of physical landscape features in the contexts of the UK national curriculum. *Geographic and Environmental Education*, 2 (2), 64-79.
- Hazar, M. (2005). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Ankara: Tutibay Yayıncılık.
- Horn, P. J. (1986). *Are you game? Science games in the classroom*. Arizona: Grand Canyon University, Campus Book Store.
- Hurwitz, S. C. (2003). To be successful-let them play. *Childhood Education*, 79 (2), 101-103.

- İncekara, S. (2007). Ortaöğretim coğrafya eğitiminde uluslararası eğilimler ve Türkiye Örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 16, 109-130.
- Kabapınar, Y. (2016). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kaçar, T. ve Bulut, B. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programı ve 4-7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının coğrafya kavramları bağlamında değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 652-679. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.738637>
- Kahveci, M. ve Şekir, M. (2022). Sosyal bilgiler öğrencilerinin insan ve çevre öğrenme alanı ile ilgili kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 402-418. <https://doi.org/10.21733/ibad.1173451>
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (1999). *İlköğretimde fen bilgisi öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karabacak, N. (1996). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin erişim düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karamustafaoğlu, O., Özmen, H. ve Ayvacı, H.S. (2004). Isı ve sıcaklık kavramlarının öğrencilerin zihninde yapılanmasına yönelik bir örnek olay incelemesi. *19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 97-109.
- Kaya, B. ve Bozyiğit, R. (2019). Coğrafya öğretmen adaylarının coğrafya kavramı üzerine düşünceleri. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 55-69. DOI: 10.32003/iggei.518935.
- Kaya, S. ve Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329-342.
- Kayacan, Z. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin coğrafi koordinatlarla ilgili kavram yanlışları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Keçe, M. ve Merey, Z. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler kazanımlarının sosyal bilimler disiplinlerine ve disiplinlerarası anlayışa uygunluğunun belirlenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 110-139.
- Keçeli, V. ve Turanlı, N. (2013). Karmaşık sayılar konusundaki kavram yanılgıları ve ortak hatalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 223-234.
- Kızılcıaoğlu, A. (2009). Ortaöğretim öğrencilerinin bakı kavramını anlama düzeyi ve kavram yanılgıları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(1), 99-114.
- Koç, E. (2019). *5. Sınıf elektrik ünitesinde kullanılan eğitsel oyunların öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Koç, Y., Şimşek, Ü. ve Fırat, M. (2013). Işık ünitesinin öğretiminde okuma yazma-uygulama yönteminin etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 204-225.
- Koçyiğit, S. ve Baydilek, N. B. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-26.
- Koçyiğit, S. Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Koka, V. (2018). Sosyal bilgiler dersinde kullanılan bilgisayar destekli eğitsel oyunların öğrencilerin ders başarısına olan etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Koray, Ö. C. ve Bal, Ş. (2002). Fen öğretiminde kavram yanılgıları ve kavramsal değişim stratejisi. *G.Ü. Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 83-90.
- Korcu, H. (2019). *Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde oyunla öğretim uygulamaları (Deneysel bir çalışma)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. İstanbul: Yeryüzü Yayınları.

- Köksal, M. S. (2006). Kavram öğretimi ve çoklu zekâ teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 473-480.
- Köroğlu, H., Yavuz, G. ve Ertem, S. (2004). 11. Sınıf öğrencilerinin geometri dersinde karşılaştıkları bazı kavram yanlışları ve çözüm önerileri. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunuldu, Ankara.
- Leavy, P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, artsbased, and community-based participatory research approaches*. The Guilford Press. New York, USA.
- Liu, E. Z. F. ve Chen, P. K. (2013). The effect of game-based learning on students' learning performance in science learning—A case of 'Conveyance Go'. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 1044-1051.
- Malatyalı, E. ve Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde kavramlar ve önemi: Kavramların pedagojik açıdan incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(3), 320-332.
- Memişoğlu, H. ve Tarhan, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, (5), 6- 20.
- Merryfield, M. M. (2002). The difference a global educator can make. *Educational Leadership*, 60 (2), 18-21.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, ilköğretim sosyal bilgiler dersi 6– 7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Eğitsel oyunlar dersi öğretim programı 12. sınıf*. Ankara: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4-7. sınıflar ilkokul ve ortaokul öğretim programı*. Ankara.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.

- Oğuz Haçat, S. ve Demir, F. B. (2018). Sosyal bilim disiplinlerine göre 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki kazanımların değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2 (2), 27-56.
- Ongun, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanlışları ile motivasyon ve bilişsel stilleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Owens, K. D. (1997). Playing to learn: Science games in the classroom. *Science Scope*, 20 (5), 31-33.
- Önen, F., Demir, S. ve Şahin, F. (2012). Fen öğretmen adaylarının oyunlara ilişkin görüşleri ve hazırladıkları oyunların değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(3), 299-318.
- Ören, F. Ş. ve Avcı, D. E. (2004). Eğitimsel oyunla öğretimin fen bilgisi dersi güneş sistemi ve gezegenler konusunda akademik başarı üzerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 67- 76.
- Özdemir, Ü., Alım M. ve Yılar, B. (2008). 5. Sınıf öğrencilerinin bazı coğrafya kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 151-162.
- Özçağlar, A. (2009). *Coğrafyaya giriş*. Ankara: Ümit Ofset Matbaacılık.
- Özmen, H. Demircioğlu, G. (2003). Asitler ve bazlar konusundaki öğrenci yanlış anlamalarının değerlendirilmesinde kavramsal değişim metinlerinin etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 159.
- Özsoy, N. ve Kemankaşlı, N. (2004). Ortaöğretim öğrencilerinin çember konusundaki temel hataları ve kavram yanlışları. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 3(4), 140- 147.
- Öztürk, M. ve Alkış, S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının coğrafya ile ilgili algılamaları. *İlköğretim Online*, 8(3), 782-797.

- Peker, E. A. (2018). *5. Sınıf "Canlılar dünyasını gezelim ve tanıyalım" ünitesinin klasik eğitsel oyunlar ve teknoloji destekli eğitsel oyunlarla öğretiminin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Pınar, A. ve Akdağ, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iklim, rüzgar, sıcaklık, yağış, erozyon, ekoloji ve harita kavramlarını ablama düzeyi. *İlköğretim Online*, 11(2), 530-542.
- Platten, L. (1995). Talking geography: An investigation into young children's understanding of geographical terms Part-1, *International Journal Of Early Years Education*, 3(1), 74-91.
- Platten, L. (1995b, Autumn). Talking geography: an investigation into young children's understanding of geographical terms Part-2. *International Journal of Early Years Education*, 3(3), 69-84.
- Prater, M. A. (1993). Teaching concepts: Procedures for the design and delivery of instruction. *Remedial and Special Education*, 14(5), 51-62.
- Ruiz-Primo, M. A., Li, M., Ayala, C. ve Shavelson, R. J. (2004). Evaluating students science notebooks as an assessment tool. *International Journal of Science Education*. 26(12), 1477–1506.
- Safran, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 2-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Savaş, E. ve Gülüm, K. (2014). Geleneksel oyunlarla öğretim yöntemi uygulamasının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 183-202.
- Sel, R. (1987). *Eğitsel oyun*. Ankara: Öğretmen Yayınları.
- Selvi, M. ve Yakışan, M. (2004). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin enzimler konusu ile ilgili kavram yanılgıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 174-182.

- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Sever, R., Budak, M. F. ve Yalçinkaya, E. (2010). Coğrafya eğitiminde kavram haritalarının önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 19-32.
- Sevim, S. (2019). *Eğitsel oyunlar aracılığıyla kelime öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sönmez, V. (1998). *Sosyal bilgiler öğretiminde öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stakanova, E. ve Tolstikhina, E. (2014). Different approaches to teaching english as a foreign language to young learners. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 146, 456- 460.
- Şahhüseyinoğlu, D. (2007). Eleştirel düşünme ve eğitsel oyunlar: İngiliz dili aday öğretmenlerinin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 32, 266-273.
- Şaşmaz Ören, F. ve Erduran Avcı, D. (2004). Eğitimsel oyunla öğretimin fen bilgisi dersi "güneş sistemi ve gezegenler" konusunda akademik başarı üzerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 67- 76.
- Şeker, M. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme stillerine uygun etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeyi ve kavram yanlışlarının giderilmesi üzerindeki etkililiğinin araştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şenyurt, S. (2015). Sosyal bilgilerde kavram öğretimi. M. Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 69-92). (Dördüncü Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Taşkaya, M. ve Bal, T. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 173 -185.

- Tuncay, M. T. (2006). *Lise 1. Sınıflarda coğrafya dersinde iklim ünitesinin kavramsal yeterlilikler ve kavram yanlışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tokcan, H. (2015). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. Ankara : Pegem A Yayınları.
- Tosun, C. ve Doğan, C. (2005). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde kavram haritaları*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişimi ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Turan, İ. (2002). Lise coğrafya derslerinde kavram ve terim öğretimi ile ilgili sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 67-84.
- Turan, İ. (2009). Günümüz dünya sorunları karşısında coğrafya eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi*. 184, 176-191.
- Turgut, U. ve Gurbuz, F. (2012). Effect of conceptual change text approach on removal of students misconceptions about heat and temperature. *Int. J. of Innovation and Learning*, 11(4), 386-403.
- Türk Dil Kurumu. (2021). Türk Dil Kurumu. Kavram. sozluk.gov.tr. adresinden (erişim tarihi ve saati: 10.05.2021 / 15.30).
- Ubuz, B. (1999). 10. ve 11. Sınıf öğrencilerinin temel geometri konularındaki hataları ve kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(16), 95-104.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme*. 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme kuramlar ve uygulamalar*. (4. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Üstün, E. ve Akman, B. (2003). Üç yaş grubu çocuklarda kavram gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 137-141.

- Yağbasan, R. ve Gülçiçek, Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanlışlarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (13), 102-120.
- Yalçın, Y. K., Demirdağ, M. ve Kazak, O. Ö. (2017). *Ortaöğretim spor lisesi eğitsel oyunlar 9. ders kitabı*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Yazıcı, H. ve Samancı, O. (2003). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler ders konuları ile ilgili bazı kavramları anlama düzeyleri, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 158, 83-90.
- Yeşilkaya, İ. (2013). *7. Sınıf sosyal bilgiler dersi "zaman içinde bilim" ünitesinin eğitsel oyun yöntemi ile öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yeşilyurt, S. (2004). İlköğretim 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin terazi dengesi ve çözünmeyi hatırlayarak analiz ve sentez yapmada deney ve oyunun etkisi. *İlköğretim-Online*, 3(1),11-19.
- Yiğit, N. ve Akdeniz, A. R. (2003). Fizik öğretiminde bilgisayar destekli etkinliklerin öğrenci kazanımları üzerine etkisi: Elektrik devreleri örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 99-113.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Fourth edition. Thousand Oaks. CA: SAGE.
- Yılar, B. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bazı coğrafya kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanlışları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, B. (2015). *Eğitsel oyun ve dönüt-düzeltilmenin öğrenme düzeyi ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çelik, M. E. ve Yıldırım, G. (2022). Sosyal bilgiler 5., 6. ve 7. sınıf ders kitaplarının kavram haritaları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2022 (18), 208-221. <https://doi.org/10.46778/goputeb.969291>

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 10. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2016). *Oyunlaştırma temelli 'öğretim ilke ve yöntemleri' dersi öğretim programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel Araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online Dergisi*, 9(1), 79-92.
- Yıldız, D. (2000). *İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin ışık ünitesindeki kavram yanlışları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Yılmaz, M. (2014). *Değerler eğitimi ve okul etkinlikleri*. İstanbul: Dem Yayıncılık.
- Yılmaz, Ö., Tekkaya, C., Geban, Ö. ve Özden, Y. (1999). *Lise 1. sınıf öğrencilerinin hücre bölünmesi ünitesindeki kavram yanlışlarının tespiti ve giderilmesi*. III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu'nda sunuldu, MEB, ÖYGM.
- Yumuşak Yücel, E. (2014). *Oyun destekli matematik öğretiminin 4. sınıf kesirler konusundaki erişimi ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yurt, E. (2007). *Eğitsel oyun tekniği ile fen öğretimi ve yeni ilköğretim müfredatındaki yeri ve önemi (Muğla ili merkez ilçe örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Yurtseven, M. T. (2006). *Lise 1. sınıflarda coğrafya dersinde iklim ünitesinin kavramsal yeterlilikler ve kavram yanlışları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yürük, N., Çakır, Ö. S. ve Geban, Ö. (2000). *Kavramsal değişim yaklaşımının hücresel solunum konusunda lise öğrencilerinin biyoloji dersine karşı tutumlarına etkisi (Özet Kitabı)*. IV. Fen Bilimleri Eğitim Kongresi'nde sunuldu, Ankara.

Zengin, H. K. (2002). *Eğitsel oyunlar ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde kullanımı*.
Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü, Ankara.



EKLER**Ek 1: Araştırma İzni**

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47882400-602.04.01-34822764
Konu : Araştırma Uygulama İzni Hk.
Muhammed Berkan OK
TC: 36253803730

15/10/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : (a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı (2020/2) Genelgesi.
(b) Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğünün 04/10/2021 tarihli ve 81248 sayılı yazısı.

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Muhammed Berkan OK "6.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde oyunlarla öğretimin coğrafya kavramları bağlamında değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans tez önerisi talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri incelenmiş olup, ilgi (a) genelge doğrultusunda söz konusu araştırmanın 2021-2022 eğitim öğretim yılında İlimiz Pınarbaşı ilçesi Yukarıborandere Ortaokulu Öğrencilerine yapılması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınızı arz ederim.

Şemun AKMAN
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:

- İlgili(b) Yazı ve Ekleri (36 Sayfa)
- Araştırma Değerlendirme Formu (1 Adet)

OLUR
Dr. Abdullah KALKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Adres : Gültepe Mah. Talat Bulv. No.1.B Meşkgazı KAYSERİ

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ehys>

Bilgi için : İsmail ERCİYAS

Telefon No : 0 (352) 330 11 25

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

E-Posta : yuksekogetimysurdus38@meh.gov.tr

İnternet Adresi : <http://kayseri.meh.gov.tr>

Faksa : 3523209503

Keşif Adresi : meh@ih01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evrakorgu.meh.gov.tr> adresinden 25c7-8f71-3eac-b397-fa61 koda ile teyit edilebilir.





T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47882400-602.04.01-34851167
Konu : Araştırma Uygulama İzni İHK.
(Muhammed Berkan OK)

18.10.2021

PINARBAŞI KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Muhammed Berkan OK "6.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde oyunlarla öğretimin coğrafya kavramları bağlamında değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans tez önerisinin İlimiz Pınarbaşı ilçesi Yukarıborandere Ortaokulu Öğrencilerine yapılmasının uygun görüldüğüne dair Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Şemun AKMAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:

- Araştırma İzin Onayı (1 Sayfa)
- Yazı ve Ekleri (36 Sayfa)
- Mühürlü Ölçek Örnekleri (2 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Gültepe Mah. Talat Bulv. No.1/b Melikgazi/KAYSERİ

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

Bilgi için : İsmail ERÇİTAŞ

Telefon No : 0 (352) 330 11 25

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

E-Posta : yuksekgretimyurtdisi.38@meb.gov.tr

İnternet Adresi : <http://kayseri.meb.gov.tr>

Faks:3523209503

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2e84-4285-3481-87b0-f889 kodu ile kayıt edilebilir.



Ek 2: Özgeçmiş Formatı Örneği**ÖZGEÇMİŞ**